EĞİTİME ADANMIŞ YARIM ASIR

Prof. Dr. Tayip DUMAN'a Armağan

Editörler:
Dilşat PEKER ÜNAL
Fatih DEMİR

PEGEM AKADEMİ

Editörler: Dr. Öğr. Üyesi Dilşat PEKER ÜNAL - Dr. Öğr. Üyesi Fatih DEMİR

EĞİTİME ADANMIŞ YARIM ASIR
Prof. Dr. Tayip DUMAN'a Armağan

ISBN 978-625-7228-58-9
DOI 10.14527/9786257228589

Kitap içeriğinin tüm sorumluluğu yazarlarına aittir.

© 2020, PEGEM AKADEMİ

Bu kitabın basım, yayım ve satış hakları Pegem Akademi Yay. Eğt. Dan. Hizm. Tic. A.Ş.ye aittir. Anılan kuruluşun izni alınmadan kitabın tümü ya da bölümleri, kapak tasarımı; mekanik, elektronik, fotokopi, manyetik kayıt ya da başka yöntemlerle çoğaltılamaz, basılamaz, dağıtılamaz. Bu kitap T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı bandrolü ile satılmaktadır. Okuyucularımızın bandrolü olmayan kitaplar hakkında yayınevimize bilgi vermesini ve bandrolsüz yayınları satın almamasını diliyoruz.

Pegem Akademi Yayıncılık, 1998 yılından bugüne uluslararası düzeyde düzenli faaliyet yürüten **uluslararası akademik bir yayınevi**dir. Yayımladığı kitaplar; Yükseköğretim Kurulunca tanınan yükseköğretim kurumlarının kataloglarında yer almaktadır. Dünyadaki en büyük çevrimiçi kamu erişim kataloğu olan **WorldCat** ve ayrıca Türkiye'de kurulan **Turcademy.com** tarafından yayınları taranmaktadır, indekslenmektedir. Aynı alanda farklı yazarlara ait 1000'in üzerinde yayını bulunmaktadır. Pegem Akademi Yayınları ile ilgili detaylı bilgilere http://pegem.net adresinden ulaşılabilmektedir.

1. Baskı: Aralık 2020, Ankara

Yayın-Proje: Şehriban Türlüdür
Dizgi-Grafik Tasarım: Müge Çetin
Kapak Tasarım: Pegem Akademi

Baskı: Vadi Grafik Tasarım ve Reklamcılık Ltd.Şti.
İvedik Osb Oto 3. Bölge 2284 Sokak No: 101 Yenimahalle/Cebeci
Tel: (0312) 395 85 71-72

Yayıncı Sertifika No: 36306
Matbaa Sertifika No: 47479

İletişim

Karanfil 2 Sokak No: 45 Kızılay/ANKARA
Yayınevi: 0312 430 67 50 - 430 67 51
Dağıtım: 0312 434 54 24 - 434 54 08
Hazırlık Kursları: 0312 419 05 60
İnternet: www.pegem.net
E-ileti: pegem@pegem.net
WhatsApp Hattı: 0538 594 92 40

Ben dostlarımı ne kalbimle
Ne de aklımla severim.
Olur ya kalp durur…
Akıl unutur…
Ben dostlarımı ruhumla severim.
O ne durur
Ne de unutur.

Mevlana

"Eğitimdir ki bir milleti ya hür, bağımsız, şanlı, yüksek bir topluluk halinde yaşatır; ya da milleti esaret ve sefalete terk eder".

Mustafa Kemal Atatürk

ÖN SÖZ

Milletlerin hayatında önemli bir yer tutan eğitim söz konusu olunca ilk akla gelen, Cumhuriyetimizin kurucusunun yeni nesli yetiştirme görev ve sorumluluğunu verdiği öğretmendir. Eğitim sistemlerini başarılı kılan pek çok etmen bulunsa da, bu etmenlerin tamamını işe koşacak olan yine öğretmendir. Bu nedenle "öğretmen yetiştirme" ülkelerin en önemli eğitim sorunlarından biridir. Bu konuda köklü bir geleneğe, zengin bir birikime sahip olan Ülkemizde öğretmen günümüzde eğitim fakültelerinde yetiştirilse de, geçmişten günümüze temel eğitime öğretmen yetiştirmiş olan ilk öğretmen okulları, köy enstitüleri, iki yıllık eğitim enstitüleri, eğitim yüksekokulları, genel orta öğretim kurumlarına öğretmen yetiştiren eğitim enstitüleri, ilerleyen yıllarda öğrenci kaynağını ilk öğretmen okullarından seçilmiş öğrencilerin oluşturduğu yüksek öğretmen okulları, mesleki-teknik orta öğretime öğretmen yetiştiren kız ve erkek teknik, ticaret ve turizm yüksek öğretmen okulları eğitim tarihimizde yerlerini almışlardır.

Adına Armağan kitabını hazırladığımız akademisyenliği yanında "öğretmenliği" de özümsemiş Prof. Dr. Tayip DUMAN hocamız hizmet öncesi eğitimini ilk okulu bitirdikten sonra bu kurumlardan Kayseri Pazarören Mimar Sinan İlk Öğretmen Okulu ve Ankara Yüksek Öğretmen Okulu'nda tamamlamış, bununla da kalmayarak bu kurumların birçoğunda öğretim elemanı ve yönetici olarak görev yaparak, öğretmenler ordusuna katılan binlerce öğretmen yetiştirmiştir.

Öğretmen yetiştirme işlevinin Milli Eğitim Bakanlığı'ndan üniversitelere devredilmesinden sonra da Hocamız kutsal kabul ettiği bu görevini Gazi Üniversitesi Mesleki Eğitim ve Gazi Eğitim Fakültelerinde sürdürürken, yetişmelerine sağladığı katkılar nedeniyle üniversitede kendisine ***hocaların hocası*** olarak hitap edilmeye başlanmıştır.

Normal emeklilik yaşını doldurmasına aylar kala, memleket sevgisi yanında meslek sevgisi, çalışma azmi Hocamızı Yozgat Bozok Üniversitesi Eğitim Fakültesi çatısı altında bizlerle buluşturmuştur. Beş yılı aşkın kendisinin bilim insanlığı yanında hocalık ve yöneticilik tecrübelerinden yararlanıyoruz. Arzumuz daha da yararlanmaya devam etmektir.

Bir eğitimci olarak eğitim sistemimizin neredeyse her kademesinde elli yıla yakın görev yapan, akademisyenliğinin otuz beş yılını Gazi Üniversitesi'nde yaşayan, altı yıla yakındır Yozgat Bozok Üniversitesi'nde çalışan Hocamız, üniversite dışında da Afyon Kocatepe Üniversitesi ve Ankara Üniversitesinde yüksek lisans ve doktora eğitimine katkıda bulunurken, Milli Eğitim Bakanlığı'nın Avrupa Birliği Eğitim Programları kapsamında yürütülen öğretmen eğitimi, öğretmen yeterlikleri ile ilgili projelerde yerli uzman olarak görev almış, bu projelerden bazılarında YÖK temsilcisi olarak görevlendirilmiştir.

Azmi, çalışkanlığı, görev bilinci ve sorumluluğu ile çalışma arkadaşlarına ve öğrencilerine rol model olan hocamız Prof. Dr. Tayip DUMAN için hazırlanan Armağan

kitabına önsöz yazmaya başlarken aklımıza gelen ilk kavramlar; hocamızın yayınları, verdiği konferans konuları arasında önemli bir yer tutan Atatürk, cumhuriyet, eğitim, eğitim programları ve öğretmen yetiştirme oldu. Bu kavramlardan yararlanarak, büyük bir keyifle önsöz yazmaya başladık. Öncelikle hocamızın çalışmalarını, eserlerini okuduk, sohbetlerini düşündük, davranışlarını analiz etmeye çalıştık. Ulaştığımız bütün bilgileri buraya sığdırmak isterdik ancak hocamızın özgeçmişi ve adına yazılan anılar onun pek çok özelliğini ortaya koyduğu için buraya yazacaklarımızı sınırlandırdık. Özgeçmişi ve anıları keyifle okumanızı diliyoruz. Hocamızın yaptığı çalışmalar, yürüttüğü tezler, yetiştirdiği bilim insanları ve öğretmenler onun alana katkılarını çok açık olarak göstermektedir. Kendisi adına hazırlanan Armağan kitapta yer alan 47 makale de hocamızın alana sağladığı katkıya bir örnektir. Hocamızla Milli Eğitim Bakanlığı'nın çıkardığı dergide yayınlanan bir söyleşiyi, bize yol göstermesi amacıyla burada bir kez daha paylaşmayı uygun gördük; "Cumhuriyetin eğitimimize sağladığı kazanımlar". Üzerinden yıllar geçse de değerini yitirmeyecek, gençlere yol gösterecek bir çalışma olduğunu düşünüyoruz.

Bizlere yerine göre bir baba, yerine göre bir ağabey, arkadaş gibi davranan, her zaman sorun çözücü olan, hep liyakati esas alan, adaletten ödün vermeyen, bu davranışlarıyla bizlere örnek olan Hocamız Prof. Dr. Tayip DUMAN adına hazırlanan bu kitaba çalışmaları ile katkıda bulunanlara teşekkür ediyoruz.

Hocamızın öğrencisi olma, onunla birlikte çalışma şansını yakalamış akademisyenler olarak, yetişmemize verdiği emekler, ülkemize eserleriyle ve çalışmalarıyla sunduğu katkılar için teşekkür etmek ve kendisine vefa borcumuzu biraz olsun ödemek amacıyla hazırlanan bu eser, kabul etmesi dileğimizle tüm yazarlarla birlikte hocamız Prof. Dr. Tayip Duman'a sunduğumuz bir armağandır. Hocamızın armağanı kabul etmesi ve memnuniyeti bizi de mutlu edecektir. Hocamıza sevdikleri ve sevenleri ile birlikte, mutlu bir yaşam diliyor, Türk eğitim sistemine, eğitim bilimleri alanına yaptığı hizmetler için en derin saygılarımızı ve şükranlarımızı sunuyoruz.

Ayrıca Armağan kitabının basılmasında emeği geçen PegemA çalışanlarına ve özellikle bu kitabı bize armağan eden PegemA kurucu şirket müdürü Servet SARIKAYA'ya teşekkürü bir borç biliriz.

Dr. Öğr. Üyesi Dilşat Peker ÜNAL
ORCID No: 0000-0002-1370-4950

Dr. Öğr. Üyesi Fatih DEMİR
ORCID No: 0000-0002-2013-4626



Dr. Öğr. Üyesi
Fatih DEMİR

Prof. Dr.
Tayip DUMAN

Dr. Öğr. Üyesi
Dilşat PEKER ÜNAL

İÇİNDEKİLER

Ön Söz.....v

Tayip DUMAN.....1

Değerli Eğitimci Prof. Dr. Tayip DUMAN İle İlgili Anılarım.....17
Prof. Dr. Yahya AKYÜZ - Ankara Üniversitesi

Dostum Tayip DUMAN.....20
Prof. Dr. Ali GÜLER - Abant İzzet Baysal Üniversitesi

Değerli Hocam Tayip DUMAN'a.....21
Prof. Dr. Yücel GELİŞLİ - Gazi Üniversitesi
ORCID No: 0000-0003-2816-3621

Prof. Dr. Tayip DUMAN Hocamı Tanımak Bir Ayrıcalık.....23
Prof. Dr. Mehmet TAŞPINAR - Gazi Üniversitesi
ORCID No: 0000-0003-3152-0300

Kıymetli Hocam, Komşum ve Aile Dostum Prof. Dr. Tayip DUMAN.....24
Prof. Dr. Hayati AKYOL - Gazi Üniversitesi
ORCID No: 0000-0002-4450-2374

Bir Eğitim Feneri Tayip Hocam'a.....27
Öğr. Gör. Murat YILMAZ - Gazi Üniversitesi
ORCID No: 0000-0002-1263-2529

Bir Rol Model: Prof. Dr. Tayip DUMAN.....29
Dr. Öğr. Üyesi Fatih DEMİR - Bayburt Üniversitesi
ORCID No: 0000-0002-2013-4626

Babam Tayip DUMAN.....30
Doç. Dr. Ülkü DUMAN YÜKSEL - Gazi Üniversitesi
ORCID No: 0000-0001-6748-890X

Prof. Dr. Tayip DUMAN ile Cumhuriyetin Eğitimimize Sağladığı Kazanımlar Üzerine.....33
Turgut BAĞRIAÇIK

Öğrencilerin Sosyo Kültürel Özelliklerinin Öğrenim Gördükleri Lise Türlerine Göre İncelenmesi (Ankara İli Örneği) 50
Dr. Ömer Faruk ABİDE - Gazi Üniversitesi
ORCID No: 0000-0002-1386-9894

Gönül Kavramına Eğitsel Bir Bakış 67
Prof. Dr. Oktay AKBAŞ - Kırıkkale Üniversitesi
ORCID No: 0000-0001-7252-0660
Arş. Gör. Dr. Ahmet KESKİN - Kırıkkale Üniversitesi
ORCID No: 0000-0001-5306-0427

Hocam Nurettin Topçu'ya Göre Eğitimimizin Milli Ve Nitelikli Olmasının Karşısındaki Engeller.....83
Prof. Dr. Yahya AKYÜZ - Ankara Üniversitesi

Cumhuriyet Dönemi İlkokul Programlarında Tarih Dersinin Yeri (1924-1950) 97
Doç. Dr. Ramazan ALABAŞ - Kastamonu Üniversitesi
ORCID No: 0000-0002-9278-2534

Yaratıcılıkta Duygusal Zekânın Rolü.....114
Prof. Dr. Neriman ARAL - Ankara Üniversitesi
ORCID No: 0000-0002-9266-938X
Öğr. Gör. Gül KADAN - Çankırı Üniversitesi
ORCID No: 0000-0002-1430-8714

Osmanlı Devleti'nde Misyonerlik Faaliyetleri ve Eğitim Sistemine Yansımaları 127
Prof. Dr. Asım ARI - Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
ORCID No: 0000-0002-6082-3477
Dr. Serkan PADEM - Düzce Üniversitesi
ORCID No: 0000-0003-1414-8236

Milli Eğitim Bakanlığı Tarafından Uygulanan Ara Tatilin Veli Görüşlerine Göre İncelenmesi 139
Doç. Dr. Özgür BABAYİĞİT - Yozgat Bozok Üniversitesi
ORCID No: 0000-0001-6123-0609

19. Yüzyıl Okuma Eğitimine Felsefî Bir Bakış 149
Dr. Öğr. Üyesi Mehmet Ali BAHAR - Erciyes Üniversitesi
ORCID No: 0000-0003-4193-4515

Mizah, Yaratıcılık ve Öğretmenler Üzerine Bir Araştırma 162
Prof. Dr. Gülgün BANGİR ALPAN - Gazi Üniversitesi
ORCID No: 0000-0003-4652-7652

Türk Eğitim Sisteminde Felsefi Sorunlar 178
Prof. Dr. Hasan Güner BERKANT - Yozgat Bozok Üniversitesi
ORCID No: 0000-0003-0725-6036

Örgütsel Değişim, Değişimin Boyutları ve Değişime Karşı Birey Tutumları 195
Dr. Öğr. Üyesi Ömer ÇALIŞKAN - Yozgat Bozok Üniversitesi
ORCID No: 0000-0001-9569-6431

Öğretmen Adaylarının Bilimsel Araştırmaya Yönelik Tutumlarının İncelenmesi 210
Prof. Dr. Şaban ÇETİN - Gazi Üniversitesi
ORCID No: 0000-0002-4319-5667
Doç. Dr. Filiz ÇETİN - Gazi Üniversitesi
ORCID No: 0000-0002-6806-0160
Doç. Dr. A. Selcan BİNGÖL - Gazi Üniversitesi
ORCID No: 0000-0002-6262-9037

Üniversite Öğrencilerinin Algıladıkları Stres Düzeyleri ile Madde Kullanma Eğilimleri Arasındaki İlişki 222
Dr. Öğr. Üyesi İbrahim DADANDI - Yozgat Bozok Üniversitesi
ORCID No: 0000-0003-1503-0272

1924 İlkmekteplerin Müfredat Programı ve Musahabat-ı Ahlakiye ve Malumat-ı Vataniyye Dersi 233
Dr. Öğr. Üyesi Fatih DEMİR - Bayburt Üniversitesi
ORCID No: 0000-0002-2013-4626
Dr. Öğr. Üyesi Sevda YILMAZ - Bayburt Üniversitesi
ORCID No: 0000-0002-4489-2501

Ahiliğin İnsan Anlayışı ve Balkanlara Etkisi 250
Prof. Dr. Hasan Hüseyin DİLAVER - Emekli Öğretim Üyesi
Prof. Dr. Tayip DUMAN - Yozgat Bozok Üniversitesi
ORCID No: 0000-0003-2030-7176

Okul Öncesi Eğitim Programı Uygulamaları İçin Gelişimsel Uygunluğu Anlamak 266
Dr. Öğr. Üyesi Hasan DİLEK - Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi
ORCID No: 0000-0003-4590-0769

Nitel Veri Toplama Tekniklerinden Görüşmenin Çocuklarla Uygulanması 283
Prof. Dr. Gökhan DUMAN - Gazi Üniversitesi
ORCID No: 0000-0002-8650-3594

Öğretmen Okullarının Sosyal ve Siyasi Fonksiyonları 292
Prof. Dr. Mustafa ERGÜN - Afyon Kocatepe Üniversitesi
ORCID No: 0000-0001-2345-6789

Türk Cumhuriyetlerinde Ortak Alfabe Kullanmanın Eğitim Dili Açısından Gerekliliği 306
Prof. Dr. Yücel GELİŞLİ - Gazi Üniversitesi
ORCID No: 0000-0003-2816-3621

Bilgisayar Programcılığı Bölümü Öğrencilerinin Bireysel ve İşbirliğine Dayalı Proje Tabanlı Öğrenme Yöntemine İlişkin Görüşleri 341
Prof. Dr. Mehmet Nuri GÖMLEKSİZ - Fırat Üniversitesi
ORCID No: 0000-0002-8268-0163
Dr. Öğr. Üyesi Emine Kübra PULLU - Munzur Üniversitesi
ORCID No: 0000-0002-9324-0403

İslam Dünyasında Bilimsel Gerilemenin Sebepleri Üzerine Bir Değerlendirme 357
Dr. Öğr. Üyesi Ali GURBETOĞLU - İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi
ORCID No: 0000-0003-3710-3516

Mesleki Profesyonellik Kavramının Öğretmenlik Mesleği Açısından Değerlendirilmesi 384
Doç. Dr. Mustafa GÜÇLÜ - Erciyes Üniversitesi
ORCID No: 0000-0002-7565-3554
Doç. Dr. Menderes ÜNAL - Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi
ORCID No: 0000-0001-9439-3308

Geleneği Oluşturulamayan Eğitim Politikası 406
Prof. Dr. Ali GÜLER - Emekli Öğretim Üyesi

Ortaokul Öğretmenlerinin "Eğitim Programı" Kavramına İlişkin Metaforları.....416
Doç. Dr. Oğuz GÜRBÜZTÜRK - İnönü Üniversitesi
ORCID No: 0000-0002-9950-3139
Gökhan ÇADIRLI - Milli Eğitim Bakanlığı
ORCID No: 0000-0002-3940-7516

21. Yüzyıl Becerileri ve Öğretmenlerin Mesleki Gelişimi.....433
Prof. Dr. İsmail GÜVEN - Ankara Üniversitesi
ORCID No: 0000-0003-4346-4385

Yükseköğretimde Eğitim Programı ve Program Geliştirme Kuramsal-Tarihi Temeller ve Uygulama Örnekleri 444
Dr. Elif İLHAN - Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi
ORCID No: 0000-0002-8536-1571

Türkiye ve Irak 6. Sınıf Fen Bilimleri Ders Programının Karşılaştırmalı İncelenmesi (İstanbul İli Beylikdüzü İlçesi ile Irak Kerkük İl Merkezi Örneği) 469
Eğt. Prog. ve Öğr. Uzm. Dunyaa Maher JUMAA - Fen Bilgisi Öğretmeni
ORCID No: 0000-0002-9464-1081
Prof. Dr. Mehmet TAŞPINAR - Gazi Üniversitesi
ORCID No: 0000-0003-3152-0300

Cumhuriyet Dönemi Yabancı Eğitim Uzmanlarının Raporları ve Karma Eğitim 496
Doç. Dr. S. Tunay KAMER - Kastamonu Üniversitesi
ORCID No: 0000-0002-1504-1273

İkinci Meşrutiyetten Cumhuriyete Vatan Sevgisinin Kazandırılmasında Ahlâki Eğitiminin Gereği ve Önemi Üzerine Düşünceler 512
Doç. Dr. Savaş KARAGÖZ - Aksaray Üniversitesi
ORCID No: 0000-0002-4410-9214

Erken Çocukluk Eğitimde Öğretim Teknolojileri 531
Dr. Öğr. Üyesi İpek ÖZBAY KARLIDAĞ - Yozgat Bozok Üniversitesi
ORCID No: 0000-0002-0996-5496
Dr. Öğr. Üyesi Can MEŞE - Yozgat Bozok Üniversitesi
ORCID No: 0000-0002-9759-7055

Hizmet Öncesinde Öğretmen Eğitimindeki Gelişmelerin Öğretmen Görüşlerine Göre İncelenmesi 546
Prof. Dr. Durmuş KILIÇ - Atatürk Üniversitesi
ORCID No: 0000-0002-1217-1945

Etkili Öğretmen Özellikleri ve Öğretmen Coşkusu 559
Doç. Dr. Canan KOÇ - Yozgat Bozok Üniversitesi
ORCID No: 0000-0001-7205-1614

Çocuk Oyunlarının Değerler Açısından İncelenmesi 571
Doç. Dr. Nuray KURTDEDE FİDAN - Afyon Kocatepe Üniversitesi
ORCID No: 0000-0002-2056-1994
Hatice ALBAYRAK - Milli Eğitim Bakanlığı
ORCID No: 0000-0003-1544-108X

Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programları Konusunda Yapılan Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi 588
Tuğba NAYIROĞLU
ORCID No: 0000-0003-4860-6768
Prof. Dr. Semra GÜVEN - Gazi Üniversitesi
ORCID No: 0000-0002-6939-1578

Öğretmen Adaylarının Uzaktan Eğitime Yönelik Tutumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi: Aksaray Üniversitesi Örneği.....602
Dr. Öğr. Üyesi Şenol ORAKCI - Aksaray Üniversitesi
ORCID No: 0000-0003-1534-1310

Genel Ortaöğretime Öğretmen Yetiştirme Sürecinin Uygulanan Öğretmen Yetiştirme Modelleri Bağlamında İncelenmesi.....613
Prof. Dr. Soner Mehmet ÖZDEMİR - Mersin Üniversitesi
ORCID No: 0000-0002-7236-946X

Öğretmen Adaylarının Eğitim Programı Okuryazarlık Düzeyleri 642
Dr. Öğr. Üyesi Dilşat PEKER ÜNAL - Yozgat Bozok Üniversitesi
ORCID No: 0000-0002-1370-4950

1997-2017 Yılları Arasında Türkiye'de Milli Eğitim Bakanlığı'na Ayrılan Bütçe ve Okullaşma Oranları.....657
Doç. Dr. Mehmet SAĞLAM - Yozgat Bozok Üniversitesi
ORCID No: 0000-0002-7166-7393

Türkiye'de Çalışan Çocukların Durumu.....670
Doç. Dr. Güneş SALI - Yozgat Bozok Üniversitesi
ORCID No: 0000-0001-5719-8618

Çocukların Resimleriyle Covıd-19 Salgın Süreci Algılarının İncelenmesi.....691
Dr. Öğr. Üyesi Gökçe SANCAK AYDIN - Yozgat Bozok Üniversitesi
ORCID No: 0000-0003-1305-1221

İlkokul Yazma Öğretimi Programlarında (1924-2019) Yazılı Değerlendirme Bahsi.....702
Dr. Öğr. Üyesi İsmail SARİKAYA - Bayburt Üniversitesi
ORCID No: 0000-0002-4870-8345

Yabancılar Gözüyle Türkiye ve Toplum Yapısı (1938-1960).....715
Prof. Dr. Mehmet Akif SÖZER - Gazi Üniversitesi
ORCID No: 0000-0002-1291-4067

Nurettin Topçu'nun Millî Eğitim İdeali 722
Prof. Dr. Selçuk UYGUN - Süleyman Demirel Üniversitesi
ORCID No: 0000-0002-6808-2829

Milli Egemenliğin Yüzüncü Yılında (1920-2020) İlkokuldaki Dönüşümler 745
Doç. Dr. Haluk ÜNSAL - Gazi Üniversitesi
ORCID No: 0000-0002-8380-7007

Antikçağ'dan Ahlâk Eğitimine Örnek Bir Kitap: Nikomakhos'a Etik.....756
Dr. Öğr. Üyesi Seval YİNİLMEZ AKAGÜNDÜZ - Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi
ORCID No: 0000-0003-4200-351X

Geçmişten Günümüze Öğretmenlik Mesleğinin Gelişimi ve Mesleğin Geleceğine İlişkin Yönelimler.....772
Prof. Dr. Sedat YÜKSEL - Bursa Uludağ Üniversitesi
ORCID No: 00000001-8760-6694

Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerilerinin Değerlendirilmesi.....787
Dr. Öğr. Üyesi Aslı YÜKSEL - Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi
ORCID No: 0000-0002-6859-6491
Prof. Dr. Tayip DUMAN - Yozgat Bozok Üniversitesi
ORCID No: 0000-0003-2030-7176

İlkokul Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programının Değerlendirilmesi 813
Dr. Hüseyin ÇEVİK - Milli Eğitim Bakanlığı
ORCID No: 0000-0001-8420-5481

Mesleki ve Teknik Eğitime Öğretmen Yetiştiren Yükseköğretim Kurumlarının Kuruluşu, Gelişimi ve Kapatılmaları 835
Prof. Dr. Tayip DUMAN - Gazi Üniversitesi
ORCID No: 0000-0003-2030-7176

Tayip DUMAN

1949'da Yozgat'ın Çayıralan kazasının İğdeli Köyü'nde 7 çocuklu çiftçi bir ailede, ailenin 3'ncü ve ilk erkek çocuğu olarak dünyaya geldi. 1961'de ilkokulu köyünde bitirdikten sonra, o tarihlerde ilkokul mezunu köy çocuklarını "eleme" ve "seçme" sınavlarıyla alan, tamamına yakını yatılı olan, ilkokul öğretmeni yetiştiren 6 yıllık öğretmen okullarından, Kayseri Pazarören Mimar Sinan İlk Öğretmen Okulu giriş sınavlarına katıldı. Kazalarda matematik ve Türkçe'den yazılı olarak yapılan "eleme" sınavını, ardından öğretmen okulunda sözlü olarak yapılan "seçme" sınavını kazansa da, doğum tarihi nüfus cüzdanında 1951 yazıldığı için, on yaşında diye kaydı yapılmadı. Bir yıl ara vermek zorunda kaldı. Yapılan yaş tashihi ile doğum tarihi 1949 olarak düzeltildikten sonra ertesi yıl (1962) tekrar girdiği aynı sınavlarda da başarı göstererek, Mimar Sinan İlk Öğretmen Okulu'nda yatılı bir öğrenci olarak öğrenimine başladı.

Burada 5 yıl okudu. Öğretmen okulunun 6. yani son sınıfına geçmişti ki, derslerinde gösterdiği başarı, iyi hal ve hareketleri nedeniyle okulun öğretmenler kurulu kararıyla Ankara Yüksek Öğretmen Okulu'na seçildi. İşte bu olay öğrenim yaşamında bir dönüm noktası oldu.

O tarihlerde yalnızca "lise" mezunları üniversite giriş sınavlarına katılabiliyordu. 1970'li yılların ortalarına kadar günümüzdeki meslek liselerinin karşılığı olan kız ve erkek sanat okulları ya da enstitüleri mezunları gibi ilk öğretmen okulu mezunları da lise diplomasına sahip olmadıkları için üniversite giriş sınavlarına katılamıyorlardı. İşte bu olay ilkokul sonrasını ailesinin imkânlarıyla okuyamayacak bir köy çocuğuna üniversitede okuyarak lise öğretmeni olma; ilerleyen yıllarda da yüksekokul ve üniversitede öğretim elemanı olma yolunu açtı[1].

1 Bu konudaki anısını Hocamız bizimle şöyle paylaştı:
Öğretmen okulunun son sınıfına geçtiğim 1967 yılının temmuz ayında köyüme/babama öğretmen okulu tarafından gönderilen sarı bir zarf geldi. Zarfın rengi beni ve ailemi korkutsa da, içerisinden çıkan yazıda Ankara Yüksek Öğretmen Okulu'na seçildiğim bildiriliyor, ekinde yer alan 3 bin liralık senedi imzalayacak kefil isteniyordu. Doğrusu pek sevinemedik. Çünkü Ankara çok uzaktı. Oraya köyüme daha yakın olan öğretmen okulu gibi kamyonla *da gidilemezdi. Bu ise yol masrafını artıracaktı. Ayrıca üç bin lira tutarındaki bir yükümlülüğü kim üstlenecekti. Verilen sürenin bitmesine bir hafta kalmıştı ki, bir akşam anam sordu, "Oğlum Ankara'ya gidersen daha ne kadar okuyacaksın? Ne olacaksın? Ne kadar maaş alacaksın?". Öğretmen okulunu kastederek "Burada kaç yılın kaldı? Ne olacaksın ve ne kadar maaş alacaksın?". "Anacığım burada bir yıl daha okuyacağım, ilkokul öğretmeni olacağım, beş, altı yüz lira arasında maaş alacağım, eğer Ankara'ya gidersem, 5 yıl daha okuyacağım ama lise öğretmeni olacağım, ayda bin lira maaş alacağım" dediğimde, Anamın gözlerinin parladığını. "Oğlum birazını da bize verir misin" dediğini çok iyi hatırlıyorum. Babam da yanımızdaydı, bizi dinlerken kara kara düşündüğü belliydi. Anam çok konuşkan biri olmayan babama dönerek "Bak herif, bir kefil bul, oğlanı Ankara'ya gönderelim, Allah büyük" demişti. Her ikisinin de mekânı Cennet olsun, dedemi kefil olmaya ikna ederek, Ankara'da çalışan köye tatile gelen bir akrabamızın yanına katarak beni Ankara'ya üniversite ve lise öğretmenliği yolculuğuna uğurladılar.*

Ankara Yüksek Öğretmen Okulu'nda bir yıl Hazırlık Sınıfında okuyarak, üniversite giriş sınavlarına girmeye hak kazandı. Sınav sonunda 1968'de, Yüksek Öğretmen Okulu öğrencisi olarak, yine devlet hesabına ve yatılı olarak Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Felsefe Bölümü, Psikoloji-Pedagoji Kürsüsüne girdi ve 1972 Haziran ayında mezun oldu. Aynı yılın 30 Eylülünde Urfa Siverek Lisesinde Felsefe grubu dersleri öğretmeni olarak göreve başladı. 1972-1980 tarihleri arasında sırasıyla Siverek Lisesi, Ankara Gölbaşı Şerafettin Tombuloğlu Lisesi, Isparta Eğitim Enstitüsü, Kırşehir Çiçekdağı Lisesi ve Yozgat Lisesi'nde, liselerde felsefe grubu dersleri öğretmeni, eğitim enstitüsünde meslek dersleri öğretmeni olarak görev yaptı.

Yozgat lisesinde görev yaparken gördüğü bir gazete ilanı tekrar yolunu açtı. Yaptığı başvuru sonucunda, yüksekokulun önerisi sonucunda, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı Halk Eğitim Merkezleri, Pratik Kız Sanat Okulları ile Kız Meslek Liselerine atölye ve meslek dersleri öğretmeni yetiştiren Ankara Kız Sanat Yüksek Öğretmen Okulu'na atanarak, 12 Aralık 1980 yılında meslek dersleri öğretmeni ve müdür başyardımcısı olarak göreve başladı.

6 Kasım 1981'de 2547 Sayılı Yükseköğretim Kanunu'nun çıkarılmasından sonra 20 Temmuz 1982'de, 41 Sayılı Kanun Hükmündeki Kararname ile Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı öğretmen yetiştiren kurumların Üniversitelere bağlanarak öğretmen yetiştirmenin yeni bir yapı, statü ve işleyişe kavuşmasıyla birlikte görevini, Gazi Üniversitesi Kız Sanat Eğitimi Yüksek Okulu ve Mesleki Eğitim Fakültesi'nde öğretim elemanı olarak sürdürdü.

Mesleki Eğitim Fakültesinde öğretim görevlisi olarak çalışırken Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalında 1985'de yüksek lisansını, 1988 yılında da doktorasını tamamladı. Aynı yıl bu fakültede yardımcı doçent oldu. Yine aynı fakültede çalışırken 1996'da doçent, 2001 yılında da profesör unvanını aldı. Mesleki ve teknik ortaöğretime atölye ve meslek dersleri öğretmeni yetiştiren Mesleki Eğitim Fakültesi'nin kapatılmasına kadar (2009), bu fakültede 2 dönem dekan yardımcılığı, bir yıl dekan vekilliği, 20 yıl kadar Eğitim Bilimleri Bölüm başkanlığı, 2000-2003 yılları arasında da Gazi Üniversitesi bünyesinde kurulan Ankara Meslek Yüksek Okulu'nun kurucu müdürlüğünü yaptı. Yardımcı doçentlik kadrosuna atanarak öğretim üyeliği unvanını aldığı 1988'den, 2013 yılına kadar Fakülte kurulu, Fakülte yönetim kurulu üyeliğini aralıksız sürdürdü. Bu süreçte bir dönem Mesleki Eğitim Fakültesini temsilen senato üyeliği yaptı. 2009'da kapatılan ve öğretmen yetiştiren Mesleki Eğitim, Teknik Eğitim, Ticaret ve Turizm Eğitimi, Endüstriyel Sanatlar Eğitimi fakültelerinin eğitim bilimleri bölümü öğretim elemanlarının kadrolarıyla birlikte 2013 yılında

Gazi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü'ne aktarılmasıyla öğretim üyeliğini 2 yıl kadarda bu fakültede sürdürdü.

Akademik hayatının tamamına yakını (1982-2015) Gazi Üniversitesi'nde geçti. Bu süreçte öğretim üyesi ve yönetici olarak çalıştığı üniversite, fakülte ve yüksekokulun gelişmesi için büyük çaba gösterdi. Üniversitesi de kendisine imkânlar sundu, üzerinde 20 saat ders yükü varken, yüksek lisans ve doktora yapmasında kolaylık sağladı. 2001 Şubat-Mayıs ayları arasında Dünya Bankası Endüstriyel Projesi kapsamında "Öğrenme kaynakları merkezi ve öğretmen eğitimi" konusunda eğitim ve araştırma yapmak üzere ABD Ohio State Üniversitesine gönderdi. 2000'li yılların başlarından itibaren MEB ile birlikte yürütülen öğretmen yetiştirmeyle ilgili projelerde ve programlarda YÖK temsilcisi olarak görevlendirilmesini, bu süreçte YÖK ve Gazi Üniversitesi adına birçok ulusal ve uluslararası toplantılara, proje ve araştırmalara katılmasını sağladı. Yine bu kapsamda Dünya Bankası ve Avrupa Birliği destekli 9 ayrı eğitim projesinde yürütücü, uzman ve araştırmacı olarak görev yaptı. Bu projeler kapsamında Amerika Birleşik Devletleri dışında İspanya ve İngiltere'de eğitim, araştırma ve incelemelerde bulundu.

2003-2006 tarihleri arasında Gazi Üniversitesi, Leonardo da Vinci Eğitim Programları genel koordinatörlüğü yaptı. Bu süreçte yeni kurulan Ulusal Ajans yoluyla Gazi Üniversitesi'nin Avrupa Birliği Eğitim Programlarından en çok yararlanan bir üniversite olmasına büyük katkı sağladı.

2004-2008 tarihleri arasında, Milli Eğitim Bakanlığı'nın yürüttüğü Avrupa Birliği destekli Mesleki ve Teknik Eğitimin Modernizasyonu (MTEM) projesinde Yüksek Öğretim Kurumu temsilcisi olarak görev yaptı.

27 Şubat – 3 Mart 1994 tarihleri arasında T. C Milli Eğitim Bakanlığı adına, **OECD** Eğitimde Yenilik ve Araştırma Merkezi (CERİ) tarafından **Washington DC'de** düzenlenen "Öğretim Programlarının Yeniden Düzenlenmesi ve Planlanması" konulu uluslararası toplantıya katıldı.

1995-2003 tarihleri arasında Milli Eğitim Bakanlığı tarafından çıkarılan Milli Eğitim Dergisinin yayın kurulu üyeliğini yaptı. 13, 14 ve 17. Milli Eğitim Şuralarının raportörlüğünü yürüttü. Şura karar, rapor ve konuşmalarının kitap haline dönüştürülmesinde görev üstlendi.

Akademik çalışmalarını program geliştirme, öğretmen yetiştirme, mesleki eğitim, eğitim programlarının felsefi, sosyal ve tarihi temelleri üzerinde yoğunlaştırdı. Bu kapsamda yayımlanmış kitapları ve makaleleri bulunan Sayın Duman, tamamına yakını davetli olarak çok sayıda konferans verdi, yine çok sayıda ulusal ve uluslararası kongrelere katılarak tebliğler sundu.

Mesleki Eğitim Fakültesi'nin kapatılması ile 2013'den itibaren öğretim üyeliğini Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümünde sürdüren Prof. Dr. Tayip Duman, 14 Temmuz 2015 tarihinde Yozgat Bozok Üniversitesi Eğitim Fakültesi'ne dekan olarak atandı. Bu tarihten itibaren de 35 yıllık akademik ve idari tecrübesinden yararlanarak, yeni üniversite ve fakültesinin gelişmesi için her türlü gayreti gösterirken, liyakat ve adalet esasına dayalı bir yönetim anlayışıyla hareket etmeye özen gösterdi. Göreve başladığında öğrencisi olan 4 öğretmenlik programını 8'e çıkardı. Halen bu üniversitede yöneticilik görevini sürdüren Duman, girdiği lisans ve lisansüstü dersler yanında, yürüttüğü 8 doktora, 34 yüksek lisans tezi ile çok sayıda öğretmen ve bilim insanının yetişmesine doğrudan katkı sağladı.

Yaşamını eğitime, öğretmen ve bilim insanı yetiştirmeye adamış olan Prof. Dr. Tayip DUMAN, akademisyen olan iki evlat ve 3 torun sahibidir.

Yönettiği Yüksek Lisans ve Doktora Tezleri:

Yüksek Lisans Tezleri

1. Çankaya, Nuh. "Çocuk Destek Merkezlerinde Barınmakta Olan Refakatiz Çocukların Sorunları ve Türkçe Öğrenmelerinin Değerlendirilmesi Üzerine Bir Araştırma", Yozgat Bozok Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2019.
2. Yılmaz, Ömer. "Sınıf Eğitimi Alanında Yapılan Lisansüstü Tezlere Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi", Yozgat Bozok Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2019.
3. Yılmaz, Mehmet. "TRT Çocuk Dergisinde Milli Değerler", Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2018.
4. Teke, E. Sadiye. "MEB. 2009-2014 Talim ve Terbiye Kurulu Kararlarının İncelenmesi)", Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2015.
5. Abide, Ö. Faruk. "Farklı Program Uygulayan liselerin Öğrenci Profillerinin İncelenmesi, Ankara İli Örneği)", Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2015.
6. Aydoslu, Dilek. "Mesleki Eğitim Merkezlerinde Yürütülen Çıraklık Eğitiminin değerlendirilmesi (Ankara İli Örneği)", Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2014.

7. Çevik, Hüseyin. "Sınıf Öğretmenlerinin İlköğretim Okullarında Kutlanan/Anılan Belirli Gün ve Haftalara İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi (Ankara İli Örneği), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2013.
8. Daloğlu, Belgin. "Lise Tarih Ders Kitaplarında Yer alan Milli Kimlik Kavramının İçerik Analizi", Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2013.
9. Ünal, Bedri. "Ankara Emniyet Genel Müdürlüğü Personelinin Hizmetiçi Eğitim Programının Değerlendirilmesi", Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2012.
10. Şekercioğlu, Bilge. " İlköğretim II. Kademe Branş öğretmenlerinin Kaynaştırma Uygulamalarında Karşılaştıkları Sorunlar ile İlgili Görüşleri", Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2010.
11. Yıldız, Hasan. "Üstün yeteneklilerin Eğitiminde Bir Model Olan Bilim ve Sanat merkezleri Üzerine Bir Araştırma", Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2010.
12. İlhan, H. İbrahim. "Küreselleşmenin Eğitime Yansımaları", Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2008.
13. Küçükahmet, A. Tolga. "Mitat Enç'in Hayatı ve Eğitim Anlayışı", Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2008.
14. Türkeş, Suavi. "İlköğretim I. Kademe 1-3 Sınıf Hayat Bilgisi Dersinde Yer Alan Okul Heyecanı Temasının Kazanımlarının Gerçekleşme Düzeyine İlişkin Öğretmen Görüşleri (Balıkesir İli Örneği)", Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2008.
15. Sarı, Merve. "Çocuk Eğitimine Bakış Açısı Yönünden Tercüman Çocuk ve Milliyet Çocuk Dergilerinin Karşılaştırılmalı Olarak İncelenmesi", Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2005.
16. Hamurcu, Habip. "İlköğretim Türkçe Ders Kitaplarındaki Şiirler Üzerine Eğitsel Bir İçerik Analizi", Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2005.
17. Sarıdoğan, İmren. "Halk Eğitim Merkezlerinde Uygulanan Kuaförlük Meslek Dalı, Saç Bakımı ve Yapımı Kursu Eğitim Programı Hakkındaki Katılımcı Görüşlerinin Değerlendirilmesi" , Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2003.

18. Kurada, Filiz. "Halk Eğitim Merkezlerinde Uygulanan Cilt Bakımı-Makyaj Kursu Eğitim Programı Hakkındaki Katılımcı Görüşlerinin Değerlendirilmesi", Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü 2003.
19. Topal, Hasan. "Erol Güngör'ün Eğitim Görüşleri", Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2003.
20. Argün, Hayriye. "Planlı Kalkınma Döneminde (1963-2002) Mesleki ve Teknik Eğitim (Gelişmeler, Uygulamalar ve Sorunlar)" , Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2003
21. Bay, Yalçın. "İlköğretim Okullarında Bireysel ve Toplu Etkinlik Saatlerinde Karşılaşılan Sorunlar (Ankara İl Örneği) Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü 2002.
22. Kalyon, Murat. "Polis Kolejinin Polis Eğitimindeki Yeri ve Önemi" G.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü 2002.
23. Baş Esma. "Türkiye'de Eğitim Sendikaları ve Etkinliklerinin Değerlendirilmesi" G.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü 2002.
24. Aksel, Cesim**.** "İlköğretim Okulu 4 ve 5.Sınıf İş Eğitimi Programının Değerlendirilmesi", G.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü 2001.
25. Yılmaz, Mehmet. "İlköğretim Okulları 4. Sınıf Öğrencilerinin Yaptıkları Sesli Okuma Hatalarının Anlama Başarısına Etkisi", Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2001.
26. Çetin, Şaban. "Halk Eğitim Merkezlerinde Görev Yapan Eğitici Personelin Yetişkin Eğitimcisi Olarak Yeterliliklerinin Değerlendirilmesi", G. Ü Sosyal Bilimleri Enstitüsü, 1997.
27. Şahin, Ersin. "Okul Öncesi Öğretmenlerin Yeterliliklerinin Değerlendirilmesi", G. Ü Sosyal Bilimler Enstitüsü, 1997.
28. Bayrak, Güzin. "Ders Geçme ve Kredi Sistemi Uygulamasının Değerlendirilmesi", G. Ü Fen Bilimleri Enstitüsü, 1995.
29. Cesur, Cevat. "Yeni İş Eğitimi Programlarının Değerlendirilmesi", G. Ü. Fen Bilimleri Enstitüsü, 1995.
30. Alpaslan, Ayhan. "İlköğretim Okullarında Mesleğe Yöneltme ve Rehberlik" G. Ü. Fen Bilimleri Enstitüsü, 1993.
31. Kandıra, Ahmet. "İlköğretim Okullarında İş Eğitimi Dersinin Etkinliğinin Değerlendirilmesi", G. Ü. Fen Bilimleri Enstitüsü, 1993.

32. Koç, Fatma. "Kütahya Geleneksel Kültür ve Kadın Giysileri Üzerine Bir Araştırma", G. Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü, 1990.

33. Kurt, İhsan. "Türk Atasözlerinde Psikolojik Bir Yaklaşım", G. Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü, 1990.

34. İsmailoğlu, Şengül. "Çalışan Annelerin 0-2 Yaş Grubu Çocuklarının Bakım Şekilleri", G. Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü, 1988.

Doktora Tezleri:

1. Çevik, Hüseyin. "İlkokul Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programının Değerlendirilmesi", Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2020.

2. Demir, Fatih. "Türkiye'de Cumhuriyet Döneminde İlkokul Programları Kapsamında Yetiştirilmek İstenen İnsan Modeli", Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2018.

3. Karagöz, Savaş. "İkinci Meşrutiyetten Harf İnkılabına Kadar Süreli Yayınlarda Yeralan Eğitim Görüşleri ve Cumhuriyet Eğitimine Yansımaları (1908- 1928)", Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2015.

4. Yüksel, Aslı. "Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerilerinin Değerlendirilmesi (Afyonkarahisar İli Örneği)", Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2013.

5. Dilek, Hasan. "2006 Okul Öncesi Eğitim Programının Değerlendirilmesi", Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2013.

6. Kurtdede, Nuray, Fidan. "Sınıf Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Yaklaşımın Gerektirdiği Niteliklere Sahip Olma Düzeylerinin Değerlendirilmesi (Afyonkarahisar İli Örneği). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2010

7. Akbaş, Oktay. "Türk Milli Eğitim Sisteminin Duyuşsal Amaçlarının İlköğretim II Kademedeki Gerçekleşme Derecesinin Değerlendirilmesi" , Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2004.

8. Yüksel, Sedat. "Milli Eğitim Bakanlığı'nın Program Geliştirme Çalışmalarının Değerlendirilmesi", Gazi Üniversitesi, 2000.

Görev Aldığı Projeler

Leonardo Da Vinci B Tipi Projesi, "Challenge towardstheAchievement of CommonEuropeanFrame in TechnologyTeacher Training"**,** National Team Key Member, 2006 – 2008.

MEB Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü, **Anadolu Öğretmen Liselerinin Öğretmenlik Meslek Bilgisi Derslerinin Geliştirilmesi Projesi**. Danışman, 2007 – 2009.

MEB, TEDP (Temel Eğitimi Destekleme Projesi), Öğretmen Yeterlikleri, yerli uzman, 2005 – 2008.

MEB MTEM (M**esleki ve Teknik Eğitim Modernizasyonu Projesi),** Representation of the European Commission toTurkey, 1 ve 2 Aşama, Yüksek Öğretim Kurulu Temsilcisi **-Uzman**. 2004–2008.

Leonardo Da Vinci A Tipi Proje, Investigation Of Vocational Educational Programs In EU Countries, Proje Yürütücüsü, AM Transnational, 2005 – 2006

MEB, Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı. **Mesleki ve Teknik Eğitim Merkezlerinin Değerlendirilmesi Projesi.** Araştırmacı, uzman, 2005.

MEB, Avrupa Birliği-Temel Eğitimi Destekleme Projesi, "İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Mesleki Yeterliklerinin Geliştirilmesi", 7-18 June 2004, Ardahan.

MEB. **Milli Eğitimi Geliştirme Projesi.** "Öğrenme Kaynakları Merkezi", Yerli eş uzman, 1994 -1995.

YÖK Dünya Bankası Endüstriyel Eğitim Projesi. "Öğrenme Kaynakları Merkezi", uzman, 1992.

10. Yayınları

Kitap ve Bölümleri

Duman, T., Yavuz, N., Karakaya, N. (2020). İnsan Hakları ve Demokrasi-Vatandaşlık Bilgisi. 4. Baskı. Ankara: PEGEM Akademi.

Duman, T., Peker Ünal, D. (Ed.). (2019). Öğretim İlke ve Yöntemleri. Ankara: Pegem Akademi

Duman, T. (2019). Türkiye'de Ortaöğretime Öğretmen Yetiştirme, MEB, Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü, Bilim ve Kültür Eserleri Dizisi, Tıpkı Basım: 1680.

Duman, T., Peker Ünal, D. (2018). Etkili Öğretim ve Öğrenme. Eğitim Psikolojisi (Ed. N. Aral ve T. Duman), İkinci baskı, s. 491-527, Pegem Akademi.

Duman, T. (2017). Geçmişten Günümüze Türk Eğitim Sistemi. Geçmişten Günümüze Türkiye'nin Toplumsal Yapısı, (Editör: Erdinç Yazıcı), s. 217-254. Akçağ Yayınları.

Duman, T. (2017). Öğretmen Yetiştirme Alanında Uygulamalar ve Gelişmeler. *Eğitim Bilimine*

Giriş. (Ed. Özdemir, M.Ç., Arslangilay, A. S.), 4. Baskı, s. 357-388, Ankara: PEGEM Akademi.

Duman, T. (2007). Yeni Bir Döneme Başlangıç. Sınıf Yönetimi**,** (Ed. Küçükahmet, L.), 155-175**,** Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Duman, T. (2002). İlköğretim Okulu Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi Programı. Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi Konu Alanı Ders Kitabı İnceleme Kılavuzu, (Ed. Küçükahmet L.), 81-113**,** Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Mahmud, Cevad. Maarif-i Umumiye Nezareti Tarihçe-i Teşkilat ve İcraatı (2002). (Yayına Hazırlayanlar: Duman, T., Ergün, M., Arıbaş, S., Dilaver, H.). Ankara: Milli Eğitim Basımevi.

Duman, T., Karakaya, N., Çakmak, M. (2001). Konu Alanı Ders Kitabı İnceleme Kılavuzu. Matematik 1-8, (Ed. Küçükahmet, L**.**) Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Duman, T., Çevik. İ., Ergün, M. (1999). 21'inci Yüzyılda Türk Milli Eğitimi. Ankara: Ocak Yayınları.

Duman, T. (1991). Türkiye'de Ortaöğretime Öğretmen Yetiştirme (Tarihi Gelişimi). İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.

Duman, T. ve Avcı N. (1990). Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Okullarındaki Eğitim ve Öğretim Faaliyetlerine İlişkin Görüşleri. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.

Ulusal ve Uluslararası Hakemli Dergilerde Yayınlanan Makaleler

Duman, T., Peker Ünal, D. (2019). Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi (Yozgat İli Örneği), Tarihin İzinde Bir Ömür, Prof. Dr. Nuri Yavuz'a Armağan. Berikan Yayınevi, Ankara, s. 891-911.

Yılmaz, M., Duman, T. (2018). TRT Çocuk Dergisinde Milli Bir Değer Olarak "Vatan- Vatanseverlik" Değeri. İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi, Cilt/Vol: 7, Sayı: 2, s. 639-657.

Yüksel, A., Duman, T. (2017). *The Assesment On Classroom Management Skılls Of Prımary School Teachers.* The Journal of Academic Social Science Studies, Number: 63 , p. 101-125, Winter II, 2017

Duman, T., Ergün, M. (2014). Ders Programlarının Ortaya Çıkışı ve Gelişmesine Tarihi Bir Bakış. Yeni Türkiye (Türk Eğitimi Özel Sayısı II), Sayı 59, s.1487-1498.

Duman, T. (2014). Mesleki ve Teknik Eğitime Öğretmen Yetiştiren Yükseköğretim Kurumlarının Kuruluşu, Gelişimi ve Kapatılmaları. Journal of. Research in Education and Society, Cilt 1,Sayı 1, s. 65.92.

Karagöz, S., Duman, T.(2014). 1908-1928 Yılları Arası Süreli Yayınlarda Yer Alan Eğitim Görüşleri ve Öneriler. Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi. Cilt 7, sayı 35

Dilek, H., Duman, T. (2014). 2006 Okulöncesi Eğitim Programının Değerlendirilmesi. Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitimi Fakültesi Dergisi. Sayı 33, s.143-158.

Fidan, N., Duman, T. (2014). Sınıf Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Yaklaşımın Gerektirdiği Niteliklere Sahip olma Düzeyleri. Eğitim ve Bilim. Cilt 39, Sayı 174, s. 143-159.

Duman, T., Dilaver, H. (2011). Milli Talim ve Terbiye Cemiyeti ve Mecmuası. Prof. Dr. Yahya Akyüz'e Armağan (Ed. C. Öztürk ve İ. Fındıkçı), 619-637, Ankara: Pegem Akademi.

Duman, T. (2009). Türkiye'de Öğretmen Yetiştirme ve Sorunları**,** Türk Yurdu. Sayı: 262, s. 32-36.

Duman, T. (2007), Atatürk'ün Kültür ve Eğitim Anlayışı. Cumhuriyetin İlk yıllarından Günümüze Dil Kültür Eğitim. Ankara: Gazi Üniversitesi yayını, s. 211-229.

Duman, T. (2002). Mesleki ve Teknik Eğitimin Tarihi Gelişimi (Cumhuriyetten Önceki Dönem). Türkler, Yeni Türkiye Yayınları, Cilt 15, s.61-72.

Duman, T. (2002). Gazi Muallim Mektebi ve Terbiye Enstitüsü, Türk Yurdu. Cilt 22, sayı 176, s.127-132.

Duman, T. (2001). Avrupa Birliği Eğitim Programları: Leonardo da Vinci Programı, Milli Eğitim. Sayı 150, s. 74-80.

Duman, T.(2001). Avrupa Birliği Eğitim Programları: Sokrates Programı, Milli Eğitim. Sayı 149, s. 36-45.

Duman, T (2001). Atatürk, Eğitim ve Öğretmen, Eğitim, Sayı 21, s. 34-37.

Duman, T. (2001). Cumhuriyetimizin İlk Maarif Vekillerinden Mustafa Necati (1894-1929). Eğitim Dergisi, Sayı 11, s. 4-6.

Duman, T., Ergün M. (2000) Kritik Durumlarda Öğretmen Davranışları II. Milli Eğitim, Sayı 145, s. 3-15.

Duman, T. (1999). Türkiye'de Eğitim Reformları Açısından Öğretmen Yetiştirme Sorunu. Erdem, 12, (34), s. 91-107.

Duman, T. (1999). Osmanlıda Öğretmen Yetiştirme Sistemi. Osmanlı Dergisi, 5, (14), s. 306-315.

Duman T., Ergün, M., Hıncal, R. (1999). İdeal Bir Öğretim Elemanının Özellikleri. Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, Sayı 3, s. 1-11.

Duman, T. (1998). Cumhuriyetimizin 75. Yılında Öğretmen Yetiştirme Sistemimiz ve Sorunları. Milli Eğitim, Sayı 139, s. 36-43.

Duman, T. Ergün, M. (1998). Kritik Durumlarda Öğretmen Davranışları. Milli Eğitim, Sayı 137, s. 45-58.

Duman, T. ve Kraska, M. (1997). Meaning of Work in Turkey. İnternational Journal of Vocational Education Training, 5, (2), s. 66-90.

Duman, T. (1997). Türkiye'de Yaygın Eğitim ve Eğitici Personel Yetiştirme Sorunu. Milli Eğitim, Sayı 135, s. 4-9.

Duman, T. (1997). Tevfik Fikret ve Mehmet Akif'in Eğitimimize Katkıları Üzerine Karşılaştırmalı Bir Çalışma. Milli Eğitim, Sayı 133, s. 50-56.

Duman, T. ve Dilaver, H. (1996). İstanbul'da Açılan İlk Darülmuallim'in Kuruluş Amacı Müdürü ve Hocalarının Nitelikleri, Tayin ve Maaşları, Erdem, 9, (26), s. 651-662.

Duman, T. (1996). İsmayil Hakkı Baltacıoğlu'nun Eğitim Üzerine Temel Düşünceleri ve İçtimai Mektep Anlayışı. Çağdaş Eğitim Dergisi, 21,(224), s. 18- 20.

Duman, T. (1996). İsmayil Hakkı Baltacıoğlu'nun Eğitim Sistemine Göre Okullarımız. Çağdaş Eğitim Dergisi, 21, (225), s. 8-11.

Duman, T. (1996). İsmayil Hakkı Baltacıoğlu'na Göre Öğretmen. Çağdaş Eğitim Dergisi, 21, (226), s. 7-10.

Duman, T. ve Ergün, M. (1996). 19. Yüzyılda Osmanlı Askeri Okullarının Ders Programları ve Ders Kitapları. Yeni Türkiye Dergisi, 2, (7), s. 494-511.

Duman, T. (1996). Türkiye'de Okul Öncesi Eğitime Öğretmen Yetiştirme: Okul Öncesi Eğitim Öğretmenliği Programları ve Değerlendirilmesi. Milli Eğitim, Sayı 129, s. 58-75.

Duman, T. (1996). Türkiye'de Okul Öncesi Eğitime Öğretmen Yetiştirme. Milli Eğitim, Sayı 127, s. 28-33.

Duman, T. ve Kraska, M. (1995). Amerika'da Mesleki ve Teknik Eğitimin Gelişimi. Milli Eğitim. Sayı 128, s. 54-57.

Duman, T. (1994). Ondördüncü Milli Eğitim Şurasının Değerlendirilmesi. Eğitim Dergisi, Sayı 7, s. 61-75.

Duman, T. (1993). Üniversitede Öğretmen Yetiştirme Sistemi: Temel Özellikleri-Sorunlar-Gelişmeler. Eğitim Dergisi, Sayı 6, s. 14-18.

Duman, T. (1993). Kadın Eğitiminde Yaygın Eğitimin Yeri ve Önemi. Türkiye'de Yaygın Eğitim ve Sanat Dergisi, I, (I), s. 22-24.

Duman, T. (1989). Kur'an-ı Kerim'de Eğitim ve Öğretim Anlayışı. Araştırma Dergisi, Sayı 3, s. 10-13.

Duman, T. (1988). Mesleki ve Teknik Eğitime Öğretmen Yetiştirme Sorunu. Milli Eğitim, Sayı 79, s. 23-30.

Duman, T. (1987). Özel Dershaneler ve Fonksiyonları**.** Milli Eğitim, Sayı 74, s. 27-33.

Tebliğler:

Ulusal ve Uluslararası Kongre ve Sempozyumda Sunulmuş ve Yayınlanmış Bildiriler

Duman, T., Peker Ünal, D. (2016). **"**Sayısal Verilerle Eğitimde Yozgat. I. Uluslararası Bozok Sempozyumu, 5-7 Mayıs 2016, Bozok Üniversitesi, Yozgat. Bildiri Kitabı Cilt II. s. 543-567.

Duman, T. Abide, Ö.F. (2016). "Farklı Program Uygulayan liselerin Öğrenci Profillerinin İncelenmesi (Ankara İli Örneği). 25. Eğitim Bilimleri Kongresi, 21-24 Nisan 2016, Antalya/ Kemer

Duman, T., Gelişli, Y. (2014). Kutadgu Bilig'de İnsan, Aile ve Çocuk Anlayışı. 12. Uluslararası Türk Dünyası Sosyal Bilimler Kongresi, 3-4 Eylül 2014, Kazan Federal Üniversitesi, Tataristan.

Duman, T. (2014). Ahiliğin İnsan Anlayışı ve Balkanlara Etkisi. Türk kültürü ve Ahilik Sempozyumu. 17-18 Ekim 2014, Üsküp.

Duman, T. (2012). Ahiliğin Eğitim Anlayışı ve Uygulamaları. 2. Uluslararası Ahilik Sempozyumu, 19-20 Eylül, 2012, Ahi Evran Üniversitesi, Kırşehir.

Duman, T. (2010). Türkiye'de Öğretmen Yetiştirmede Son Gelişmeler, Sorunlar ve Eğilimler. 19. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi. Lefkoşe: 16-18 Eylül 2010 Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi.

Duman, T. (2009). Mümtaz Turhan'ın Eğitim Tercihleri ve Kalkınma Açısından Değerlendirilmesi. Aramızdan Ayrılışının 40. Yılında Prof. Dr. Mümtaz Turhan Sempozyumu 2-3 Kasım 2009. Ankara: Gazi Üniversitesi Rektörlüğü Sempozyum Kitabı, s. 347-361

Duman T., Gelişli, Y., Çetin, Ş. (2009). Mesleki - Teknik Eğitim Fakültelerinin Kapatılması ve Mesleki Eğitime Öğretmen Yetiştirme Sorunu. 18. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, 1-3 Ekim. 2009, **İz**mir: Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi.

Duman, T. (2008). Türk Atasözlerinde Çocuk ve Eğitimi. Türk Halkları Edebiyatı (II) Uluslararası Çocuk Edebiyatı Kongresi Materiallar 13-15 Noyabr-2008. Bakı.

Duman T., Gelişli, Y., Çetin, Ş. (2006). Lise Öğrencilerinin İstenmeyen Öğretmen Davranışlarına Yönelik Duygusal ve Davranışsal Tepki Eğilimlerinin Belirlenmesi. XV. Eğitim Bilimleri Kongresi, 13-15 Eylül 2006, Muğla: Muğla Üniversitesi Eğitim Fakültesi.

Duman, T., Gelişli, Y., Çetin, Ş. (2006). Mesleki ve Teknik Eğitim Fakültelerinin Yeniden Yapılandırılmasına İlişkin Görüşler. III. Uluslararası Öğretmen Yetiştirme Sempozyumu, 4-5 Mayıs 2006. Çanakkale: On Sekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi.

Duman, T.,(2006). Ethem Nejat'ın Eğitim Görüşü. Atatürk Döneminden Günümüze Cumhuriyetin Eğitim Felsefesi ve Uygulama Sempozyumu, 16-17 Mart 2006, Ankara: Gazi Üniversitesi, Bildiri Kitabı, s. 71-85.

Duman, T. (2005). Türkiye'de Öğretmen Yetiştirmenin Tarihçesi. Eğitim Fakültelerinde Yeniden Yapılandırmanın Sonuçları ve Öğretmen Yetiştirme Sempozyumu, 22-24 Eylül 2005, Ankara: Gazi Üniversitesi Sempozyum Kitabı, s. 61-83.

Duman, T., (2005). Türkiye'de Mesleki ve Teknik Eğitimin Gelişimi. Cumhuriyet Dönemi Eğitim Politikaları Sempozyumu, 7-9 Aralık 2005, İstanbul: Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi.

Duman, T., Koç, G. (2005). Mesleki ve Teknik Eğitim Fakültelerinin Teknolojiye Sahip Olma ve Kullanma Durumları. I. Uluslararası Mesleki ve Teknik Eğitim Teknolojileri Kongresi, 5-7 Eylül 2005. İstanbul: Marmara Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi.

Duman, T., Koç, G. (2004). Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Öğretim Elemanlarının Demokratik Tutum ve Davranışlarına İlişkin Görüşleri. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, 6-9 Temmuz 2004, Malatya: İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi.

Duman, T. (2003) Cumhuriyet Eğitimi ve Atatürk. Cumhuriyetin 80. Yılı Kongresi, 23-24 Ekim 2003, Ankara: Gazi Üniversitesi Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi Araştırma ve Uygulama Merkezi, Kongre Kitabı, s. 77-91.

Duman, T., Gelişli, Y. Çetin, Ş. (2002). Ortaöğretim Öğrencilerinin, Öğretmenlerin Sınıfta Disiplin Sağlama Yaklaşımlarına Yönelik Görüşleri. X1. Eğitim Bilimleri Kongresi, 23-26 Ekim 2002. Lefkoşe: Yakın Doğu Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi.

Duman, T. ve Ergün, M. (1999). Kritik Durumlarda Öğretmen Davranışları. VIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, 7 - 9 Eylül 1999, Trabzon: Karadeniz Teknik Üniversitesi Fatih Eğitim Fakültesi.

Duman T. (1999). Ders Kitabı Seçimini Öğrenci ve Veliye Bırakan Uygulamanın Değerlendirilmesi. VII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, 9-11 Eylül 1998. Konya: Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Cilt I: s. 473-485.

Duman, T. (1995) Türkiye'de Yaygın Eğitim ve Eğitici Personel Yetiştirme Sorunu. II. Eğitim Bilimleri Kongresi, 6-7 Eylül 1995. Ankara: Hacettepe Üniversitesi.

Duman, T. (1995). Öğretmen Yetiştirmede Modeller. Milli Eğitimin Temel Esasları ve Hedefleri Açısından Öğretmenlik Mesleği (Tebliğler). Ankara: Türk Yurdu Yayınları No: 20, s. 35-39.

Duman, T, (1991). Mustafa Necati Döneminde Öğretmen Yetiştirme. Mustafa Necati Sempozyumu (Tebliğler). Kastamonu Eğitim Yüksek Okulu Yayınları No: 6, s. 62-67.

Duman, T. (1998). Öğretmen Yetiştirmenin Sosyal ve Kültürel Temelleri. Öğretmen Yetiştiren Yükseköğretim Kurumlarının Dünü-Bugünü-Geleceği Sempozyumu (Tebliğler). Gazi Üniversitesi Yayını, s. 109-119.

Duman, T. (1998). Öğretmenliğin Üniversiteleşmesi ve Yaygın Eğitime Eğitici Personel Yetiştirme. Öğretmen Yetiştiren Yükseköğretim Kurumlarının Dünü-Bugünü-Geleceği Sempozyumu (Tebliğler). Gazi Üniversitesi Yayını, s. 657-669.

Duman, T. (1986). Mesleki ve Teknik Eğitime Öğretmen Yetiştirme Sorunu. Ulusal Eğitim Sempozyumu, 24-30 Kasım 1986, İstanbul: Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi.

Panel ve Konferanslar:

28. Kasım 2019 Yozgat. Yozgat Bozok Üniversitesi Eğitim Fakültesi tarafından düzenlenen 24 Kasım Öğretmenler Günü Etkinlikleri kapsamında Öğretmen yetiştirmede gelişmeler ve sorunlar konulu konferans.

24 Kasım 2018 Yozgat. Bozok Üniversitesi Eğitim Fakültesi tarafından düzenlenen "Geçmişten Günümüze Anılarla Öğretmenlik Mesleği" konulu Panele konuşmacı olarak katılma.

10 Kasım 2016 Yozgat Bozok Üniversitesi, 10 Kasım Atatürk'ü Anma Programı: Atatürk Kültür ve Eğitim konulu konferans.

24 Kasım 2015 Yozgat. Bozok Üniversitesi Eğitim Fakültesi tarafından düzenlenen "Öğretmenlik Mesleğinin Dünü Bugünü ve Geleceği" konulu Panele konuşmacı olarak katılma.

Mayıs 2015 Kırşehir. Ahi Evran Üniversitesi, Ahilik Kültürünü Araştırma Merkezi tarafından düzenlenen Ahilik paneline davetli konuşmacı olarak katılma.

Mayıs 2014 Rize. Rize Valiliği ile Rize Üniversitesinin birlikte düzenlediği Tevfik İleriyi Anma Toplantısı kapsamında düzenlenen Panele davetli konuşmacı olarak katılma.

24 Kasım 2014 Bayburt. Bayburt Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dekanlığı tarafından "Öğretmenler Günü" münasebetiyle düzenlenen Panele davetli konuşmacı olarak katılma.

24 Kasım 2013 Gaziantep. Gaziantep Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dekanlığı tarafından "Öğretmenler Günü" münasebetiyle düzenlenen Panele davetli konuşmacı olarak katılma.

16 Mart 2012 Adıyaman. Öğretmen okullarının kuruluş yılı münasebetiyle Adıyaman Üniversitesi tarafından düzenlenen panele davetli konuşmacı olarak katılma.

23 Kasım 2012 Ankara. MEB tarafından düzenlenen Öğretmen Yetiştirmenin Dünü bugünü ve Geleceği konulu panele, "Öğretmenlik Mesleğinin Dünü ve Bugünü" konulu tebliğ ile katılma

11 Mayıs 2012 Erzurum, Atatürk Üniversitesi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi tarafından Üniversitenin Kuruluş Yıldönümü Etkinlikleri kapsamında düzenlenen "Öğretmen Eğitiminde Yeni Gelişmeler ve Sorunlar" konulu panele konuşmacı olarak katılma.

18-20 Kasım 2011 Antalya. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından düzenlenen Ulusal Öğretmen Stratejisi Çalıştayı'na Bakan davetlisi olarak katılma.

9 Aralık 2011 Aydın. Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi tarafından 24 Kasım Öğretmenler Günü Etkinlikleri kapsamında düzenlenen "Öğretmen Eğitiminde Yeni Gelişmeler ve Sorunlar" konulu panele konuşmacı olarak katılma.

8 Mart 2011 Niğde. Niğde Üniversitesi tarafından 8 Mart Dünya Kadınlar Günü münasebetiyle düzenlenen programa "Atatürk'ün Türk Kadınının Toplumdaki Yeri ve Eğitimine İlişkin Görüş ve Uygulamaları" konulu konferans.

24 Kasım 2010 Antalya. Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi tarafından 24 Kasım Öğretmenler Günü Etkinlikleri kapsamında düzenlenen "21. Yüzyılda Eğitim ve Öne Çıkan Öğretmen Nitelikleri" konulu panele konuşmacı olarak katılma.

16 Mart 2010 Kütahya. Dumlupınar Üniversitesi tarafından 16 Mart Öğretmen Okullarının Kuruluş Yıl Dönümü Münasebetiyle düzenlenen "Öğretmen Yetiştirmede Gelişmeler ve Sorunlar " konulu panele konuşmacı olarak katılma.

29 Ekim 2009 Safranbolu. Safranbolu Meslek Yüksekokulu Müdürlüğü ile Safranbolu Kaymakamlığı'nın Cumhuriyetimizin 86. Yıldönümü Kutlamaları kapsamında Ortaklaşa Düzenlediği toplantıda "Cumhuriyetimizin Eğitimimize Sağladığı Kazanımlar" konulu konferans.

16 Mart 2008 Eskişehir. Orhan Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi tarafından16 Mart Öğretmen Okullarının Kuruluş Yıl Dönümü Münasebetiyle düzenlenen etkinlikler kapsamında "Türkiye'de Öğretmen Yetiştirme Sisteminde Gelişmeler ve Sorunlar" konulu konferans.

22 Nisan 2005 Kocaeli. Atatürk Kültür Dil ve Tarih Yüksek Kurumu, Atatürk Araştırma Merkezi ile Kocaeli Valiliği tarafından düzenlenen "Atatürk'ün Kültür ve Eğitim Konusundaki Görüşleri" konulu konferans.

08 Ekim 2004 Erzincan. Atatürk Kültür Dil ve Tarih Yüksek Kurumu, Atatürk Araştırma Merkezi ile Erzincan Valiliği tarafından düzenlenen "Atatürk'ün Kültür ve Eğitim Konusundaki Görüşleri" konulu konferans

09 Mayıs 2003 Rize, Atatürk Kültür Dil ve Tarih Yüksek Kurumu, Atatürk Araştırma Merkezi ile Rize Valiliği tarafından düzenlenen "Atatürk, Kültür ve Eğitim" konulu Panele tebliğ ile katılma.

25 Nisan 2003 Sinop, Atatürk Kültür Dil ve Tarih Yüksek Kurumu, Atatürk Araştırma Merkezi ile Sinop Valiliği tarafından düzenlenen "Atatürk'ün Kültür ve Eğitim Konusundaki Görüşleri" konulu Konferans.

03 Mayıs 2001 Yozgat, Yozgat Valiliği tarafından düzenlenen "Yozgat Eğitimi, Problemleri ve Çözüm Önerileri" konulu Panele tebliğ ile katılma.

17 Mayıs 2001 Kırıkkale, Kırıkkale Üniversitesi Rektörlüğü tarafından düzenlenen "Gençliğin Toplum İçindeki Yeri" konulu Panele tebliğ ile katılma.

23 Nisan 2000 Ankara, Keçiören Kaymakamlığı tarafından düzenlenen "Atatürk ve Milli Hâkimiyet" konulu **Panele**, "Atatürk'ün Egemenlik Anlayışı" konulu tebliğ ile katılma.

17 Mayıs 1999 Ankara, Keçiören Kaymakamlığı tarafından, 19 Mayıs Atatürk'ü Anma, Gençlik ve Spor Bayramı Kutlama Programı kapsamında düzen-

lenen Atatürk ve Gençlik konulu Panele, "Atatürk'ün Türk Gençliğinin Eğitimine Verdiği Önem" adlı tebliğ ile katılma.

10 Mayıs 1999 Uşak, Afyon Kocatepe Üniversitesi Uşak Eğitim Fakültesi tarafından Osmanlı Devleti'nin Kuruluşunun 700. Yılı dolayısıyla düzenlenen Osmanlı'dan Cumhuriyet'e Türk Eğitim Tarihi konulu Panele, "Osmanlılarda Öğretmen Yetiştirme" adlı tebliğ ile davetli olarak katılma.

10 Kasım 1999 Ankara, G.Ü Mesleki Yaygın Eğitim Fakültesi tarafından düzenlenen, "Atatürk ve Eğitim" konulu Konferans.

23 Ekim 1998 Ankara, Keçiören Kaymakamlığı tarafından, 29 Ekim Cumhuriyet Bayramını Kutlama Programı kapsamında düzenlenen Panele, "Cumhuriyetimizin 75. Yılında Eğitim" adlı tebliğ ile katılma.

22 Ekim 1998 Ankara, G. Ü Mesleki Yaygın Eğitim Fakültesi tarafından düzenlenen, Cumhuriyetin Eğitimimize Getirdikleri" konulu Konferans.

24 Kasım 1997 Uşak, Afyon Kocatepe Üniversitesi Uşak Eğitim Fakültesi tarafından, Öğretmenler Günü münasebetiyle düzenlenen, Öğretmenin Hizmet Öncesi ve Hizmet İçi Eğitimi konulu Panele, "Öğretmen Yetiştirmeye Tarihi Bir Bakış" adlı tebliğ ile katılma.

20 Aralık 1997 Afyon, Afyon Biltaş Dershanesi tarafından düzenlenen, Üniversiteye Hazırlık Sürecinde Genç ve Aile İletişimi konulu Panele, "Üniversiteye Hazırlık Sürecinde Ebeveyn Davranışları" adlı tebliğ ile katılma.

22 Kasım 1996 Afyon, Afyon Kocatepe Üniversitesi Rektörlüğü tarafından, Öğretmenler Günü münasebetiyle düzenlenen Türkiye'nin Öğretmen Yetiştirme ve İstihdam Sorunları konulu Panele, "Öğretmen ve Nitelikleri" konulu tebliğ ile davetli olarak katılma.

24 Kasım 1995 Çankırı, Çankırı Valiliği ile Anadolu Öğretmen Lisesi Müdürlüğü tarafından Öğretmenler Günü münasebetiyle düzenlenen Türkiye'de Öğretmen Sorunları konulu Panele, "Öğretmen Yetiştirmede Karşılaşılan Sorunlar" adlı tebliğ ile davetli olarak katılma.

24 Kasım 1994, Gazi Üniversitesi Mesleki Yaygın Eğitim Fakültesi tarafından, Öğretmenler Günü münasebetiyle Gazi Galerisi'nde düzenlenen 2000'li Yıllara Öğretmen Yetiştirme konulu Panele "Geleceğin Öğretmeni Nasıl Olmalıdır" adlı tebliğ ile katılma.

25 Kasım 1993, G.Ü Mesleki Yaygın Eğitim Fakültesi tarafından, Öğretmenler Günü münasebetiyle düzenlenen, Öğretmen Yetiştirme ve İstihdamı konulu Panele, "Yaygın Eğitime Öğretmen Yetiştirme ve İstihdamı" adlı tebliğ ile katılma.

28 Kasım 1992, G.Ü Mesleki Yaygın Eğitim Fakültesi tarafından Öğretmenler Günü münasebetiyle Gazi Galerisi'nde düzenlenen, "Öğretmen Yetiştirmede Üniversitede 10.Yıl" konulu Panele, "Öğretmen Yetiştiren Yükseköğretim Kurumlarının Sorunları" adlı tebliğ ile katılma.

23 Kasım 1990, G.Ü Mesleki Eğitim Fakültesi tarafından, Öğretmenler Günü münasebetiyle düzenlenen Üniversitede Öğretmen Yetiştirme ve Sorunları konulu Panel**e**, "Üniversitede Öğretmen Yetiştirmede Karşılaşılan Sorunlar" adlı tebliğ ile katılma.

DEĞERLİ EĞİTİMCİ PROF. DR. TAYİP DUMAN İLE İLGİLİ ANILARIM

Prof. Dr. Yahya AKYÜZ - Ankara Üniversitesi

Sayın Tayip DUMAN'ı ben Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesinde öğretim üyesi iken tanıdım. Kendisiyle ilgili bazı önemli anılarımı özetleyerek sunuyorum:

Tayip Bey, hocalarına karşı saygılı ve çalışkan, arkadaşlarına karşı nazik ve sevecen bir öğrenciydi. O sırada doktora yapmakta olan bir gençti. Akademik yükselmesinin her safhasındaki jürilerinde üye olarak bulundum ve onu hep takdir ettim.

Tayip Bey, Profesör olunca birçok konuda beraber çalıştık. Örneğin danışmanlığını yaptığım doktora öğrencilerimin tez izleme komitelerinde birlikte bulunduk. Türk Eğitim Tarihi jürilerinde, sempozyum ve panellerde görev aldık. Milli Eğitim Şuralarında yine beraberdik. Dönemin Uşak Eğitim Fakültesi Dekanı değerli eğitimci Prof. Dr. Mustafa Ergün'ün daveti üzerine Uşak'a gittik ve panele katıldık. En son olarak Prof. Dr. Tayip Duman, Bozok Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dekanı iken konferans vermek için beni davet etti. Bozok Üniversitesi'nin o dönemki değerli Rektörü araç göndererek beni ve eşim Emine Akyüz'ü aldırdı. Karlı bir kış günü çok rahat şekilde Ankara'dan Yozgat'a gittik ve üç gün kaldık. Sayın Rektör ve öğretim üyeleri ile öğrenciler bizi içten bir ilgiyle karşıladılar. Ayrıca, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi mezunlarından birkaçının Bozok Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğretim üyesi olduğunu görmek beni sevindirdi.

Bir gün Tayip Bey'e şöyle bir soru sordum: "Sen herkese karşı güler yüzlü davranıyorsun fakat birkaç arkadaşla çok daha samimi olduğunu görüyorum. Bunlar, Prof. Dr. Mustafa Ergün, Prof. Dr. Ersoy Taşdemirci, Prof. Dr. Ülker Akkutay, Prof. Dr. Ali Güler … Ben de bu arkadaşları çok takdir ediyorum ve onlarla samimiyetimiz iyi. Senin onlarla ilişkilerin daha farklı. Bunu merak ediyorum."

Tayip Bey: "Hocam, biz Ankara Yüksek Öğretmen Okulu ve Dil ve Tarih Coğrafya Fakültesi'nde sınıf arkadaşıydık." dedi. Ben onun sözünü bölerek şöyle dedim: "Tayip Bey, sen ve bu arkadaşlar Türk Eğitim Tarihi'nde nitelikli öğretmen yetiştiren kurumlarda okudunuz. Şimdi senden şunu rica ediyorum. Ankara Yüksek Öğretmen Okulu'nun Cumhuriyet dönemi eğitim tarihimizde tuttuğu önem-

li yeri biraz daha ayrıntılı olarak anlatabilir misin? Bunu sen ve arkadaşlarından başka daha iyi kim yapabilir? Böylece senin yaşadığın bu eğitim tecrübesini Türk Eğitim Tarihi'ne bir not olarak düşmüş olalım."

Prof. Dr. Tayip Duman şu cevabı verdi: "Sayın Hocam, 1959'da Ankara Yüksek Öğretmen Okulu kurulduktan sonra, İlk Öğretmen Okulları'nın kapatılarak öğretmen liselerine dönüştürüldüğü 1975 yılına kadar Yüksek Öğretmen Okulları'nın öğrenci kaynağını, ilkokul ya da sınıf öğretmeni yetiştiren, ilkokul üzerinde 6 yıl eğitim veren, genellikle köy çocuklarının yazılı ve sözlüden oluşan 'eleme' ve 'seçme' sınavlarından geçirilerek alınan ilk öğretmen okulları oluşturuyordu" diyerek sözlerine şöyle devam etti: "Yüksek Öğretmen Okulları'na, tamamına yakını yatılı olan İlk Öğretmen Okulları'nın son sınıfına geçmiş olan zeka, yetenek, bilgi, çalışkanlık, ahlak ve karakter bakımından üstün nitelikli, güvenilir, uyarmadan başka ağır bir disiplin cezası almamış ve okullarının öğretmen kurulunca aday gösterilmiş öğrenciler arasından seçilenler gönderiliyordu. Türkiye'nin dört bir tarafına yayılmış olan sayıları 80'e yaklaşan İlk Öğretmen Okulları'ndan seçilen bu gençler, Yüksek Öğretmen Okulu bünyesindeki hazırlık sınıfında bir yıl okuyarak lise diploması almaya ve üniversite sınavlarına girmeye hak kazanıyorlardı. O tarihlerde İlk Öğretmen Okulu ve günümüzdeki meslek liselerinin karşılığı olan Kız ve Erkek Sanat Enstitü mezunları Üniversite giriş sınavlarına katılamıyorlardı. Üniversite sınavlarına girebilmeleri için fark derslerini verip lise diploması almaları gerekiyordu… Ben, Mustafa Ergün ve Ersoy Taşdemirci, Ankara Yüksek Öğretmen Okulu'na seçilmiş öğrenciler olarak hazırlık sınıfını bitirdikten sonra üniversite giriş sınavlarına katıldık. Aldığımız puanlar da dikkate alınarak Milli Eğitim Bakanlığı'nın lise öğretmeni ihtiyacı göz önünde bulundurularak Ankara Yüksek Öğretmen Okulu tarafından Dil ve Tarih Coğrafya Fakültesi Felsefe Bölümü Psikoloji-Pedagoji Kürsüsü'ne yerleştirildik. Yine yatılı olan Ankara Yüksek Öğretmen Okulu öğrencisi olarak bu bölüm ve kürsüde birlikte okuduk. Ankara Beşevler semtinde bulunan ve günümüzde Milli Eğitim Bakanlığı'nın merkez birimlerinden bazılarının hizmet verdiği kampüste aynı yemekhanede, yatakhanede, kütüphanede, kantinde ayrıca fakültede aynı bölüm ve kürsüde dört-beş yıl birlikte olmamızdan; meslektaşlarım Prof. Dr. Ülker Akkutay ve Prof. Dr. Ali Güler ile yakınlığım ise aynı bölüm ve kürsüde dört yıl sınıf arkadaşlığımızdan ve ilerleyen yıllarda akademik yol arkadaşlığımızdan kaynaklanmaktadır…"

"Değerli Hocam, sorunuzun Ankara Yüksek Öğretmen Okulu'nun, dolayısıyla Yüksek Öğretmen Okulları'nın öğretmen yetiştirmedeki yeri ve önemi boyutuna gelince, yukarıda da belirttiğim gibi o tarihlerde Ankara, İstanbul ve İzmir'de bulunan Yüksek Öğretmen Okullarının öğrenci kaynağını, ilkokul sonrası okuma imkanları oldukça sınırlı olan zeki, çalışkan köy çocuklarından seçilen, dev-

let tarafından yatılı olarak okutulan öğrencilerin öğrenim gördüğü İlk Öğretmen Okullarından seçilmiş, başarılı, hal ve hareketleri düzgün öğrencilerin oluşturması, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından Yüksek Öğretmen Okulları adına Üniversitelerde okutulması, her ikisi de yatılı olan İlk Öğretmen ve Yüksek Öğretmen okullarında, yine seçilmiş öğretmen kadrosuyla öğretmenlik meslek aşkı ve ruhunun çok iyi kazandırılması, mezunlarının bekletilmeden atanması… gibi koşulların, İlk Öğretmen Okulları ile Yüksek Öğretmen Okullarının adının eğitim tarihimize altın harflerle yazılmasına büyük katkı sağladığını düşünüyorum".

Tayip Bey'in söyledikleri benim Türk Eğitim Tarihi araştırmalarında bahsettiğim bazı olayları doğruluyordu. O da şudur; okul arkadaşlığı, asker arkadaşlığı, yol arkadaşlığı yapanlar arasında samimi bağlar oluşmaktadır.

Bir gün Tayip Bey, Ankara'da fakültedeki odama geldi. Bir süre sohbet ettikten sonra odamdan birlikte çıktık. Hafif bir yağmur da vardı. Tayip Bey: "Hocam, ben arabamla geldim, sizi bırakabilirim" dedi. Arabasına bindik. Giderken arabasının hayırlı olmasını diledim. Teşekkür etti ve şunu ekledi: "Hocam, ben ilk kez bir arabaya sahip oldum. İşime ilk defa arabamla giderken yaşadığım bir duyguyu sizinle paylaşmak istiyorum. Dolmuş, otobüs gibi ulaşım araçları varken ben tek başıma, bir kişi olarak neden, bana ait bile olsa özel bir araçla işe gidiyorum diye düşünerek kendini eleştirmiş ve sorgulamıştım. İnsanlar yağmur altında otobüs ve dolmuş beklerken, bazıları yağmurda ıslanıp yürürken ben böyle bir lüks araba içerisinde gidebiliyorum?" demişti. Tayip Bey'in bu davranışı onun ne kadar vatansever ve çevresindekilerini düşünen, kendisini sorgulayan bir insan olduğunu çok açık gösteriyordu. Şunu da eklemeliyim: O'nun arabası o yıllarda üretimine yeni başlanılmış yerli bir arabaydı. Hiçbir lüksü yoktu diğerleriyle kıyaslandığında. Ama onun ayaklarını yerden ve yağmurdan kurtardığı için gözünde lüks sayılmaktaydı.

Değerli öğrencim ve değerli meslektaşım Prof. Dr. Tayip Duman'a ve ailesine sağlık, mutluluk ve başarılar dilerim.

Dostum Tayip DUMAN

Prof. Dr. Ali GÜLER - Abant İzzet Baysal Üniversitesi

Sınıf arkadaşlığı asker arkadaşlığına benzer. Felsefe Bölümü öğretimi 1960'lı ve 70'li yıllarda oldukça çetin geçerdi. Önerilen sınırsız kaynaklara ulaşma güçlüğü işin tuzu biberiydi. Dönemin yaşlı kuşağı yetkin öğretim üyelerinden oluştuğu söylenebilir. Bize, genç kuşak öğretim elemanları daha yakındı. Öğretim üyelerinin bazıları açıkça siyasi eğilimlerini belli ediyorlardı. Bence bunun yadırganacak bir tarafı yoktu. Asıl sıkıntı dillerindeki farklılıktı. Dönemin moda deyimiyle "Öz Türkçe", "Osmanlıca" anlatımlardaki ödünsüz tutum öğrencileri oldukça zorluyordu. Bazı metinleri anlamak için sözlük kullanma gereksinimi vardı.

Felsefe Bölümünde hangi öğrencinin kaçıncı yarıyılda olduğunu bilme şansı yoktu. Son yarıyılda okuyan bir öğrenci birinci sınıftaki öğrenciyle ders alması olasıydı. Bu yüzden öğrenciler birbirini tanıyabiliyorlardı. Öğrenci sayısı da günümüze göre oldukça sınırlıydı.

Bölümde okuyan bazı öğrenciler yüksek öğretmen okulu öğrencileriydi. Devletin onlara sağladığı olanaklar onları diğer öğrencilerden farklı kılıyordu. Dostum Duman, Yüksek Öğretmenden gelen arkadaşlarımdan biriydi. Benden gençti. Hangimizin daha yakışıklı olduğu tartışmalıdır. Onu o yıllarda tanımıştım. Geldiğimiz toplumsal tabaka benzerdi. Doğal olarak aramızda doku uyarlılığı vardı. O günden bugüne dek bana "Ali Abi" der.

Sözlü olduğu dönemde Etimesgut Yetiştirme Yurdu Atölyesinde "gümüş broş" almaya giderdik. Evliliğinde "nikâh şahidi" olma mutluluğunu rahmetli eşim Muazzez ile tatmıştık. Hepimiz için mutlu bir gündü. Öğretmenliğimiz farklı illerde başladı. Duman, yanılmıyorsam Siverek Lisesine atandı. Ben, Ankara Keçiören Lisesi'nde başlamıştım. Duman, bir süre sonra Ankara Kız Sanat Yüksek Öğretmen Okulu'nda Müdür Başyardımcısı oldu. 1982'de öğretmen yetiştiren yüksekokullar Milli Eğitim Bakanlığı'ndan Üniversitelere devredilince görevini Gazi Üniversitesi Mesleki Eğitim Fakültesi'nde sürdürdü. Arkadaşlar arasında Duman'ın sabrı bir "ermiş" şakasıyla anlatılırdı. Akademik isteği onu yoğun bir çabaya itti. Hepimizin yaşadığı dönemleri O da yaşadı. Derken zaman içinde Onun Doçentlik Sınavında bulunma görevi denk geldi. Akademik süreçte yönettiğim doktora tezlerinde görev aldı. Katıksız haksever bir anlayış içindeydi. Oldubitti uzlaşıcı bir kişiliği ve vefalı bir dostluğu olmuştur. Kanımca bu dostluk can tende oldukça devam edecektir. Kıdemsiz emekli… Aramıza hoş geldin. Sevgilerimle.

DEĞERLİ HOCAM TAYİP DUMAN'A

Prof. Dr. Yücel GELİŞLİ - Gazi Üniversitesi
ORCID No: 0000-0003-2816-3621

Tayip Hocam ile tanışmam lisans öğrenimime kadar gider. Gazi Eğitim Fakültesinde lisans öğrenimi görürken hocam, Avrupa Eğitim Tarihi (bu dersi daha sonra akademik hayatta yürütmek üzere hocam bana devretti ve bu dersi yaklaşık olarak on beş yıl yürüttüm) ve Türk Eğitim Sistemi derslerimize gelmişti. Mezuniyetten sonra Ankara'ya geldiğimde kendisini ziyaret etmiştim. Tayip Hocam, doktorasını tamamlayıp yeni yardımcı doçent olmuştu. Kız Sanat Eğitimi Yüksekokulunda sanırım müdür yardımcısıydı ve o dönemde doktora yapan hoca sayısı Gazi Üniversitesi yeni kurulduğu için çok fazla değildi. Hocamı çok mutlu ve azimli görmüştüm.

Hocamla yollarımız daha sonra asistanlık sürecinde kesişti ve hala devam eden bir süreci yaşıyoruz. Lisans öğrenimimi tamamladıktan sonra öğretmenlik sürecim başladı. Her mezunda olduğu gibi benim de akademik kariyer yapma idealim vardı. Eğitim anlamında çalışma koşulları ve başka sebeplerden dolayı bu süreci Gazi Üniversitesinde gerçekleştiremedim. Ancak akademik kariyerimin tamamını Gazi Üniversitesinde hocamla birlikte yaşadım.

Balıkesir Savaştepe Anadolu Öğretmen Lisesinde müdür yardımcılığı ve öğretmenlik görevimi yürütürken Balıkesir Üniversitesinde yüksek lisans eğitimine başladım. Bu süreç devam ederken gazetede gördüğüm bir ilanda hocamla yollarımız kesişti. İlanda G.Ü. Mesleki Yaygın Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümüne asistan alımı yer alıyordu ve iki kişilik kadro ilan edilmişti. Bu kadro için rahmetli olan değerli arkadaşım Bülent Öztürk'ten bilgi almak ve bu durumu görüşmek için Ankara'ya gittim. Kadro arkadaşım Bülent'in çalıştığı fakültede diye düşünmüştüm. Kadronun Mesleki Yaygın Eğitim Fakültesinde olduğunu, kadroyu dekan yardımcısı ve eğitim bilimleri bölüm başkanı Tayip Hocamın ilan ettiğini, kendisiyle görüşmemi söylemişti.

1993 yılının Eylül ya da Ekim ayıydı, Bu tavsiyeye uyarak kadro hakkında bilgi almak için hocamın yanına gittim. Hocamla çalışma hayatımız bu görüşme ile başlamış oldu. Bu görüşmeyle ilgili bilgi vermek isterim. Selamlaşma ve hal hatır sorduktan sonra kadro konusunu hocama sordum. Bu kadronun sahibi var mıydı? Özellikle bunu merak etmiştim. Hocam kadroya bir arkadaşımın daha tavsiyeyle müracaat ettiğini söylemişti. Ben çalıştığım için arkadaşın işine engel olmamak için vaz geçmek istemiştim. Hocam, müracaat eden arkadaşın da çalıştığını söylemiş ve benim de müracaat etmemi istemişti. Bunun üzerine müracaat ederek sına-

va girdim, böylece akademik hayatım Gazi Üniversitesinde asistan olarak başlamış oldu. Bu vesile ile Hocama teşekkürü bir borç bilirim.

Bu görüşmeyle ilgili detay vermek isterim. Hocam görüşmemizde maaşımın azalabileceğini ve Ankara'da nasıl geçineceğimi sormuştu. O zaman benim hocamın tabiriyle avuç içiyle gösterdiği "1993 model Murat 124 Serçe" arabam vardı ve onu satarım demiştim. Bu sözüm hocamın çok hoşuna gitmişti. Bu olayı azmin ve kararlılığın önemini vurgulamak için çok zaman anlatmıştır. Allah, aracımı satma durumuna çok şükür düşürmedi ve bugünlere geldik.

Akademik süreçte hocamla yerine göre baba oğul, yerine göre arkadaş ilişkisi yaşadık. Kendisi hocamız oldu, ağabeyimiz oldu, her zaman desteğimiz oldu. 1993 yılından beri süren akademik birlikteliğimizi sorunsuz olarak 27 yıl yaşadık. Aynı fakültede, aynı bölümde, okul dışı birçok kurs, seminer, kongre gibi etkinliklerde birlikte olduk, birlikte çalıştık. Sağ olsun bize her zaman yol gösterici olmuştur.

Tataristan'a Kongreye gitmiştik. Çok zaman otelde aynı odada kalıyorduk ve hocam erken uyurdu. Bir gece sosyal medyada çocuklarla görüşüyordum. Hocam yatmamı, gözlerime yazık olacağını söylemişti, kızmıştım ama belli etmemiştim. Ertesi gün oğlu Gökhan doçentlik sözlü sınavına girecekti, hocamın telefonu Türkiye'den çıkınca iletişime kapalıydı, durumu merak ediyordu. Bana bir hoca tarafından sosyal medya aracılığıyla haber ulaşmıştı. Hocamı, haber geldi ama söylemeyeceğim diye merak ettirmiştim. Tabi dayanamayıp bir saat kadar sonra söylemiştim. Buda ilginç anılarımızdan biridir.

Hocam ile Fakülte içi ve dışında çok güzel başka anılarımız da oldu. Birçok kongreye birlikte arkadaşlarımızla gittik. Kıbrıs'a bir kongreye gitmiştik orada da güzel anılar olmuştu. Hocam yüzmeyi çok sever, mendirek içi dar gelmişti, bir hoca on metre yüzüp dubaya yatmıştı, hocam güldü, hocama bura çorak su gibi gelmişti. Denizin tadını çıkarmak istiyordu. Bana hadi mendirek dışına çıkıp yüzelim demişti, tamam deyip çıktık, çok açılmıştık, yabancı bayraklı bir yata yakınlaştık, yattan çocuk sesleri gelmeye başlamıştı, hocam gidip bakalım diyordu, hocam dönelim demiştim, farklı bir şey düşünürler, rahatsız etmeyelim diye dönmüştük. Suda yaklaşık bir saat kaldık. Çıkalım dedim, hocam yüzmeyi çok seviyordu, ben çıktım o devam etti.

Hocamın en önemli özelliklerinden biri de herkesi "iyi insan olarak görmesi, içinde eksilmeyen insan sevgisidir". Hocalığı yanında akademik hayatının önemli bir bölümü yöneticilikle geçen hocamız çalışma arkadaşlarına ve öğrencilere her zaman bu insan sevgisiyle destek ve yardımcı olmuştur. Ben de kendisine akademik hayatımın her aşamasında desteği ve kattıklarından dolayı sonsuz teşekkür ederim. Bundan sonraki hayatının sağlık ve mutluluk içinde geçmesini dilerim. Saygılarımla.

PROF. DR. TAYİP DUMAN HOCAMI TANIMAK BİR AYRICALIK

Prof. Dr. Mehmet TAŞPINAR - Gazi Üniversitesi
ORCID No: 0000-0003-3152-0300

Türk Eğitim Sisteminde öğretmen yetiştirme denilince akla gelecek ender akademisyenlerden biri olan Prof. Dr. Tayip DUMAN Hocamı tanımak ve onunla birlikte çalışmak benim için bir ayrıcalık. 2003 yılında, Mesleki ve Teknik Eğitimin Modernizasyonu Projesi (MTEM) yeni başlamıştı ve ilk toplantıları yapılıyordu. Tayip Hocamı ismen tanımakla beraber, henüz birlikte olmamış ve tanımamıştım. O zaman Fırat Üniversitesi, Teknik Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü'nde görev yapıyordum. İlk toplantıya Fırat Üniversitesi'ni temsilen katıldığımda Tayip Hocamı görmüştüm. Kendisi, ilgili projede Yüksek Öğretim Kurulu (YÖK) temsilcisi olarak görevliydi. Tayip Hocam, YÖK adına bir konuşma yaptı ve bu konuşmasında mesleki ve teknik eğitim ile mesleki ve teknik eğitime öğretmen yetiştirmenin öneminden bahsetti. Söyledikleri o kadar dikkat çekiciydi ki, mesleki ve teknik eğitim politikalarına bakış açısını yansıtıyordu. Uzun yıllar Milli Eğitim Sistemi içinde teknik öğretmen olarak görev yapan biri olarak Tayip Hocamın söyledikleri beni çok mutlu etmiş, düşüncelerime yeni bakış açıları katmıştı. O toplantıda Tayip Hocam ile tanışma fırsatını bulmuştum. Bunun yanında doğrusu bir gün gelecek Tayip Hocam ile aynı akademik atmosferi paylaşacağımı düşünmemiştim. 2007 yılında Fırat Üniversitesi'nden ayrılıp Gazi Üniversitesi, Mesleki Eğitim Fakültesi'ne atandığımda Tayip Hocam ile aynı bölümde çalışma şansına sahip olmuştum. Benim için önemli bir gelişim süreci olan bu atamadan sonraki akademik hayatımda Prof. Dr. Tayip DUMAN Hocamın mesleki deneyiminden yararlanma fırsatı buldum. Hocam, her zaman hoşgörülü, yardımlaşmayı seven ve problem çözebilen kişiliği ile bana örnek olmuştur.

Sayın Prof. Dr. Tayip DUMAN Hocam, Türk Eğitim Sistemine katılarınız ve örnek kişiliğinizden dolayı size çok teşekkür eder, bundan sonraki yaşamınızda sağlıklı ömürler dilerim.

KIYMETLİ HOCAM, KOMŞUM VE AİLE DOSTUM PROF. DR. TAYİP DUMAN

Prof. Dr. Hayati AKYOL - Gazi Üniversitesi
ORCID No: 0000-0002-4450-2374

Dostlar, ailemizden sonra gelen en yakın kişilerdir. Uzak ta olsak yakın da olsak her daim yanımızda hissettiğimiz, desteklerini esirgemeyen insanlar dostumuzdur. İnsanın pek çok arkadaşı olabilir fakat dostlarının sayısı sınırlıdır. Kişi dost diyebileceği insanı kolay seçemez. Seçtikten sonra da değer vermek gerekir dostlara. Bazen güzel sözlerle, bazen de güzel dostluk etkinlikleriyle mutlu etmek gerekir. Kardeş, dost olmayabilir ama dost, her zaman kardeştir.

- Üç çeşit dostluktan bahsedilmektedir. Dost;
- Gıda gibidir her gün onu ararsın.
- İlaç gibidir, bazen ihtiyaç duyduğunda ararsın.
- Hastalık gibidir o seni bulur.

Bu dostluk şekilleri incelendiğinde hepsinin kıymeti kendi dairesinde büyüktür. Dost bunların bir kaçıdır veya hepsidir. Gerçek dost yüz yüze iken ikaz eden, başkalarının yanında ise övendir. Hayatın insanı yorduğu ve ne yapacağını bilemez hale getirdiği günlerde yanımızda ve yakınımızda olan kişi dosttur. Kendimizle çeliştiğimiz, efkârlandığımız günler yanımızda olmasını istediğimiz kişilerdir dostlarımız. Hayatın bize sunduğu önemli nimetlerden birisidir dost. Çünkü her şey bitti dediğimiz anlarda dost bize elini uzatır ve bütün olumsuzlukların arasından çeker alır. Dost dediğin kötülükleri gecenin karanlığı gibi örterken iyilikleri de güneş gibi parlatır.

Yıl 1979, Yozgat Lisesi'nde öğrenciyim. O zaman çalkantılı ve anarşinin yoğun olduğu bir dönem. Tayip Hocam orada öğretmen. Genç, yakışıklı ve kararlı bir öğretmen. Yıllar sonra aynı üniversite ve fakültede birlikte görev yapmaktan mutlu olduğum hocam emekliye ayrılmak üzere. Eğitimcinin emeklisi olmaz demiş büyüklerimiz. Hocamı da bu çerçevede düşündüğümde, kendisi resmî kurumda çalışma süresini doldurmuş oluyor fakat özel hayatında ve gönüllerimizde hocalığa devam ediyor.

Tayip Hocam, ortaöğretimden yükseköğretime değişik kademelerde öğretmen, öğretim üyesi ve idareci olarak uzun yıllar hizmet etmiş ve son derece kıymetli deneyimlere sahip olmuştur. Birlikte veya yan yana çeşitli komisyonlarda çalıştık, her zaman deneyimlerinden istifade ettik ve bundan sonra da etmeye devam edeceğiz. Akademik bilgi ve becerilerin yanı sıra insanî değerler ve beceriler

de bir hoca, bir dost için oldukça kıymetlidir. Aşağıda sunulan küçük bir hikâye ile bir durum özetlemesi yapılmaktadır.

Hükümdarın biri bir gün, dost olan komşu ülkenin hükümdarının ve ona bağlı halkın zekiliğini ve bilgeliğini anlamak, ölçmek için onlara veziri ile bir hediye gönderir. Bu hediye, dışarıdan baktığınızda birbirinin aynısı ve ağırlıkta birbirinden farksız, altından yapılmış üç insan heykelidir. Hükümdarın komşu ülkenin kralından isteği bu heykellerden hangisinin daha kıymetli olduğunun bulunmasıdır.

Kral hediyeleri aldıktan sonra ülkenin yöneticileri ve ileri gelenlerinden oluşan meclisini toplar. Önce kendisi kimseye söylemeden heykelleri tek tek inceleyerek aralarındaki farkı bulmaya çalışır. Fakat ne çare ki bulamaz. Üçü de birbirinin aynısıdır. Daha sonra da vezirler ve diğer saray mensupları teker teker aynı şeyi yapar. Ama hiçbirisi heykeller arasında bir fark göremez. İşin içinden çıkamayınca kral ülkenin en akıllı insanlarının huzuruna gelmesini ve üç heykeldeki bu farkı bulmalarını ister. Gel gör ki bu da işe yaramaz ve nerdeyse ülkedeki herkes heykelleri inceler, ama hiç bir fark bulamaz. Kral utancından kahrolmuş durumdadır.

En sonunda, yapılan haksızlıklara ve zulme itiraz ettiği için hapse atılan bir genç olayı duyar duymaz saraya haber gönderir ve bu farkı bulabileceğini söyler. Bu haberi duyan Kral, gencin hapisten çıkarılıp hemen huzuruna getirilmesini emreder.

Kralın huzuruna getirilen genç, bu üç heykeli dikkatlice inceler. Bu üç heykelin de sağ kulak ortasında küçük birer delik olduğunu hemen fark eder. Sonra bu küçük deliklere ince altın bir tel sokar. Birinci heykelde altın tel, heykelin ağzından, ikincide altın tel heykelin kulağından çıkar. Üçüncüde ise, altın tel heykelin içinde kalır, dışarı çıkmaz. Genç karşılaştığı bu durum karşısında biraz düşündükten sonra, krala dönüp: "Kralım, bu problemin çözümü açık bir kitap gibi karşımızda duruyor. Yeter ki, onu okumaya çalışalım. Gördüğümüz gibi bu heykellerin üçü de insanları temsil ediyor. Nasıl ki her insan birbirinden farklıysa bu üç heykel de birbirinden farklı. Birinci heykel, dostlarından duyduğunu tabir yerindeyse yemeden içmeden hemen dışarı fırlayıp başkalarına anlatan dedikoducu insanları temsil ediyor. İkinci heykel, söylenenler bir kulağında girip ötekinden çıkan sorumsuz insanları anlatıyor. Üçüncü heykel ise duyduklarını kendisine saklayan, sır tutabilen ve ona göre davranan gerçek dostu, dürüst kimseleri temsil ediyor." Prof. Dr. Tayip DUMAN Hocam dürüst, adil, sır tutan ve vicdanıyla hareket eden bir insan olarak, bir dost olarak gönlümüzde, zihnimizde ve kalbimizde her zaman yerini koruyacaktır.

Atalarımız diyor ki; "Sahte dost sabuna benzer; elini yüzünü temizledikten sonra ayağını kaydırır." Ömer Nasuhi Bilmen Büyük İslam İlmihali adlı eserinde şu Hadis-i Şerifi aktarıyor: "Eski dostluğu devam ettirmek, imandandır."

İnsanı, yol değil, yol arkadaşları yorar. Kadim bir dostluğun oluşabilmesi için zorluklara, yokluklara ve imtihanlara ihtiyaç vardır. Bütün bunlardan alnının akıyla çıkan ilişkiye ise ‹›denenmiş dostluk›› diyoruz. Yani iyi gün dostu olmak kolaydır, en mühimi, kötü gün dostu olabilmektir.

Kendisine "hocaların hocası" diye hitap ettiğimiz Prof. Dr. Tayip Duman Hocama, emeklilik döneminde ailesiyle birlikte Allah'tan hayırlı ve sağlıklı bir hayat dilerim.

BİR EĞİTİM FENERİ TAYİP HOCAM'A

Öğr. Gör. Murat YILMAZ - Gazi Üniversitesi
ORCID No: 0000-0002-1263-2529

Ben bir "eğitim feneri" olarak gördüğüm Tayip Duman Hocamı, 1997 yılında Ankara Üniversitesi'nden, bünyesindeki 5 ayrı eğitim fakültesiyle her derece ve türdeki okullara öğretmen yetiştiren, bu konuda köklü bir geleneğe ve zengin bir birikime sahip olan Gazi Üniversitesi'ne geçince tanıma fırsatı buldum.

Kendisiyle yaklaşık 20 yıl aynı fakültede görev yaptık. Hocam gerçekten bir eğitim feneri, eğitim aşığı olup, hoşgörülü, sevecen, espirili, babacan tavırları ile hepimizi çok etkilemiş kendisini sevdirmiştir. Görevinin tamamına yakını idarecilikle geçen hocam, birçok idarecide görülen o "ego" vasfını asla taşımamış, hiç kimsenin görüş, düşünce ve kişiliklerine bakmadan, ön yargıdan uzak, adil, hakkaniyet ölçülerine göre davranmıştır. İşte bu davranışı onu tüm tanıyanlar tarafından çok sevilmesine neden olmuştur.

Hocamın özellikle öğretmen yetiştirme ve program geliştirmede üniversitemize büyük katkıları olmuş, ulusal ve uluslararası projelerde üniversitemizi, bazı projelerde YÖK'ü temsil etmiştir.

2002 yılında Yükseköğretim Kurumu tarafından Üniversiteler ve bu kapsamda Gazi Üniversitesi bünyesinde de açılan, meslek lisesi mezunlarını sınavsız alan Ankara Meslek Yüksekokulu'nun kurucu müdürlüğünü yapmış, yüksek okulun öğretim programlarının düzenlenmesinde çok büyük katkıları olmuştur.

Halk arasında "bir insanı tanımak için onunla, ya alış-veriş yapacaksın ya da yolculuk edeceksin" derler. Gerçekten de doğru bir sözmüş. Ben ve dokuz öğretim elemanı arkadaşımız Hocamızın yürüttüğü bir projede İspanya'da 45 gün birlikte çalıştık, seyahat ettik, meslek okullarını ziyaret ettik ve inceledik. Hocamızın orada da çalışma disiplinine, Türkiye'den gelmiş bir grup olarak ülkemizi en iyi şekilde temsil etme, zamanı en iyi şekilde değerlendirme yönündeki çabalarına, bunun yanında hoşgörülü, birleştirici, babacan tavırlarına İspanya'da, gezi amaçlı gittiğimiz Portekiz ve Fas'ta da hayranlıkla tanık olduk.

Üniversitede hatta lisede hocası olduğu birçok öğrencisiyle birlikte çalıştığı için birçok kişi tarafından kendisine "hocaların hocası" diye hitap edilen Tayip Hocamızın şahsında bir Anadolu insanın, her ne zorluklarla, engellerle karşılaşırsa karşılaşsın, yılmadan, usanmadan, azimle çalışıldığında başarıya ulaşılacağını, hak edilen yerlere gelinebileceğini gördük. Onun için öğrencileri tarafından da

çok sevilen Hocamızın öğrencilerine ve yakınındaki diğer genç akademisyenlere çok çalışmalarını, karşılarına bazı engeller çıksa da, sabırla ve daha da motive olarak çalışmalarını, er veya geç sonunda emeklerinin karşılığını mutlaka alacaklarını, hedeflerine ulaşacaklarını kendisi dışında tanıdığı, yetiştirdiği kişilerden somut örnekler verdiğini biliyoruz.

Bu örnek kişiliği aynı durumdaki arkadaşlarımıza cesaret vermiş, birçok insanı iyi bir akademisyen olması yönünde motive etmiştir. Fakültemizde görev yaptığı sıralarda özellikle Ankara dışındaki birçok üniversiteden gelen çok daha iyi imkânlar sunan teklifleri geri çevirmekle Üniversitesine bağlılığını her zaman göstermiştir. Üniversitemizde akademik görevinin bitmesine aylar kala, gelen teklifi doğup büyüdüğü memleketine az da olsa hizmet etmek arzusu galip gelmiş olacak ki, bu kez geri çevirmedi. Temmuz 2015'den itibaren akademik görevini Yozgat Bozok Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde Dekan olarak yürütmeye başladı. Akademik hayatının tamamına yakını yöneticilikle geçen Hocamızın, benim de memleketim olan Yozgat'ta böyle bir görevi üstlenmesi Yozgat Bozok üniversitesi için büyük bir şans olmuştur.

Hocaların emeklisi olmaz derler. Doğru söze ne denir ki? Muhterem Hocama, Değerli Büyüğüme, Yüce Mevla'dan uzun, sağlıklı, huzurlu günler ve ömürler diliyorum. İyi ki sizinle birlikte çalıştım, sizi tanıdım değerli hocam …

BİR ROL MODEL: Prof. Dr. Tayip DUMAN

Dr. Öğr. Üyesi Fatih DEMİR - Bayburt Üniversitesi
ORCID No: 0000-0002-2013-4626

Sayın Prof. Dr. Tayip DUMAN Hocam ile tanışmam 2010-2011 eğitim ve öğretim yılı bahar yarıyılında Gazi Üniversitesi'nde yüksek lisans öğrenimimin bilimsel hazırlık safhasında gerçekleşmiştir. O günlerde Sayın Hocam ile derslerimizi yapmak için Mesleki Eğitim Fakültesi'ndeki bir toplantı salonunu kullanırdık. Bu bina ve toplantı salonu dile gelse de, Hocamızla yaptığımız bizler için unutulmayacak olan verimli, paylaşımlı ve katılımlı dersleri, yine Hocamızın ders ve dışındaki hoşgörülü babacan davranışlarını anlatsa, bizleri o güzel günlere götürse.

Hem yüksek lisans, hem de doktora öğrenimim sürecinde Sayın Hocam Prof. Dr. Tayip DUMAN ile birçok derste bir arada olduk. Hocam, doktora öğrenimimde tez danışmanım olarak atanmıştı. Özellikle tez çalışmalarım sürecinde değerli Hocamla birlikte daha çok çalıştık. Bu süreçte kıymetli zamanlarını ayırarak bana sağladığı bilimsel ve akademik alandaki katkısı, benim için paha biçilemezdir.

Değerli Hocam, Prof. Dr. Tayip DUMAN, sadece bilimsel ve akademik anlamda bir akademisyen değil, aynı zamanda "Önyargısız ve hoşgörülü bir insan nasıl olunur?", "Dostlarına gerçek vefa nasıl gösterilir?", "Bir akademisyen nasıl davranmalı, nasıl yaşamalıdır?", "Başarılı bir yöneticinin temel felsefesi ne olmalıdır... ?" gibi içinde yaşadığımız çağda daha çok ihtiyaç duyulan, gerek insani gerekse akademik anlamda birçok sorunun cevabını şahsında toplayan, yaşayan bir rol modeldir.

Sayın Prof. Dr. Tayip DUMAN Hocama ve ailesine; sağlıklı, bereketli, huzurla dolu uzun bir ömür dilerim.

BABAM TAYİP DUMAN

Doç. Dr. Ülkü DUMAN YÜKSEL - Gazi Üniversitesi
ORCID No: 0000-0001-6748-890X

Babam, biz daha ilkokuldayken bana ve ağabeyime azmin ve çalışmanın insanları başarıya götüren iki önemli etken olduğunu söyleyerek, kendi yaşamından örnekler verirdi. İlkokulu bitirdikten sonra girdiği İlk Öğretmen Okulu Giriş Sınavı'nı kazandığı halde yaşı tutmadığı için kaydının yapılmadığını, bir yıl ara verse de bu idealinden vazgeçmediğini; çalıştığını, hatta daha çok çalışarak sonunda yatılı bir öğrenci olarak öğretmen okuluna nasıl girdiğini anlatırdı. Sanırım babamın çalışkanlığını ve mücadeleci ruhunu en iyi özetleyen 10 yaşında yaşadığı bu olay, onun hayatının ve geleceğinin şekillenmesinde önemli bir etken olmuştur.

Babamla ilgili yazabileceğim, anlatabileceğim pek çok olay var. Fakat yazımda, çocukluğumdan bugüne geriye dönüp baktığımda beni derinden etkileyen bazı olaylardan bahsederek babam Tayip Duman'ı anlatmak isterim:

Ankara'dan önemli biri, öğretmen yetiştiren bir yüksekokul müdiresi geliyor ve babamı Ankara'ya davet ediyor: Beş yaşlarındaydım, Yozgat'ta ikamet ediyorduk ve babam Yozgat Lisesi'nde görev yapıyordu. Evde bir heyecan ve telaş vardı. Önemli bir şeyler olduğunu hissedebiliyordum. Ankara'dan bir misafirimizin geleceği konuşuluyordu. Evimizde hep misafirlerimiz olurdu ama bu kişi farklıydı; önemli biri olmalıydı. Çocukça bir merakla bekledim; misafirimizi ilk gördüğümdeki heyecanımı ve hayranlığımı tarif edemem. Gelen kişi Sayın Peyman Eren'di. Peyman Eren, müdürü olduğu Kız Sanat Yüksek Öğretmen Okulu'na dürüst, çalışkan ve güvenilir bir müdür yardımcısı ararken babam tavsiye edilmişti ve Peyman Hoca babamı Ankara'ya davet ediyordu.

Devlet tarafından okutulan, Anadolu'da bir eğitim neferi olarak çalışmayı tercih eden babam ve ailemiz için önemli ve zor bir karardı. Şanlıurfa-Siverek'ten başlayarak beş tayin görüp, Anadolu'nun farklı köşelerinde oldukça zorlu koşullarda geçen sekiz yıllık hizmetinin ardından babama ve bize Ankara yolu gözükmüştü. 1980 yılının soğuk, yağmurlu bir kış gününde Ankara'ya taşındık. Babamın bu adımı ve sonrasında attığı her adım kendisinin ve bizlerin önünü açtı, hep ileriye taşıdı.

Ankara'ya taşınmak demek tek maaş, okuyacak iki çocuk demekti. Burada annemin desteğinden ve fedakârlıklarından da bahsetmeden geçmemek gerekir diye düşünüyorum. Çekirdek aile demek dayanışma, fedakârlık demek. Ankara'ya gelişimizle yaşadıklarımız bana bunları öğretti.

Babam doktorasını bitiriyor: Babamın doktora tezi savunmasına ben de gitmiştim. Babamın savunma öncesi heyecanını hala hatırlıyorum. Savunma sonrasındaki heyecanlı, mutlu halini de. O zamanlar doktora derecesi almanın anlamını ve zorluğunu çok iyi algılayamasam da babamla çok gurur duymuş, heyecanını paylaşmıştım. Babam bir bilim insanı olmaya ilk adımını atarak önemli bir şey yapmıştı. Bir dedektif gibi, yüksek lisans tezinde özel dershaneleri, doktorasında Türkiye'de öğretmen yetiştirme konusunu araştırıp yazmıştı. Şimdi düşündüğümde; hala güncel olan bu konuları seçmesinin onun ne kadar vizyon sahibi olduğunu ifade ettiğini görebiliyorum. Tabi o zamanlar tezini bitirmesinin benim için asıl anlamı, işten eve döndüğünde, hafta sonları da dahil olmak üzere gece yarılarına kadar çalışmalarının bitecek, bize daha çok zaman ayıracak olmasıydı. Ben öyle olacak sanıyordum ama tabii ki bu çalışma temposu hiç bitmedi, yavaşlamadı. Hala eski hızı, yoğunluğu ve hatta heyecanıyla devam ediyor. Anladım ki akademisyenlik böyle bir şeymiş.

Babamın Doçentlik Yabancı Dil Sınavı (KPDS) Stresi: Geriye dönüp baktığımda her zaman pozitif düşünen babamın en gergin, en kaygılı döneminin, pek çok akademisyen için de stres kaynağı olan doçentlik yabancı dil sınavına hazırlandığı yıllar olduğunu hatırlıyorum. O dönemde babam akşamları İngilizce dil kursuna gider ve sonrasında eve gelip yemek yer, salona girip kapıyı kapatarak gece yarılarına kadar ders çalışırdı. Hatta hafta sonları da kurs arkadaşlarıyla bir araya gelerek çalışmalarını sürdürürdü. Eğitim hayatı boyunca müfredat nedeniyle çok fazla İngilizce dersi almayan babam yüksek lisans sürecinde aldığı derslerin not ortalaması 95'in üzerinde olduğu için sınavdan muaf tutularak doktoraya kabul edilmişti. Doktorasını bitirip, akabinde yardımcı doçent olduktan sonra sıra doçentliğe geldiğinde yabancı dil konusunda zorlu bir süreçle karşı karşıya kalmıştı. Ama hayatındaki bu zoru da başardı. Azmin, çalışma disiplinin ne olduğunu, çalışmanın nasıl keyifli hale getirileceğini ondan öğrendim. O zaman bana ve ağabeyime "iyi bir yabancı diliniz olsun" diyerek nasihat etmişti. (Babamın bu nasihatini dinledim ve iyi derecede Almanca ve İngilizce öğrenmenin avantajlarını tüm akademik yaşamım boyunca gördüm).

Babam ideallerinin peşinden gitmeye devam ediyor: Ömrünün ve akademik hayatının otuz beş yılını Gazi Üniversitesi'nde geçiren babam, görevinin sonlarına yaklaştığında yeni bir yol ayrımına gelmişti. Pek çok seçenek arasından doğup büyüdüğü memleketine hizmet etmek ve belki de 1980 yılında yarım bıraktığını hissettiği görevini tamamlamak üzere Yozgat'a Bozok Üniversitesi'ne döndü. Daha kariyerinin başında iken yorulmuş akademisyenlere inat; babam içindeki eğitim sevgisi, enerjisi ve ateşiyle bugün de Yozgat'ta çalışmaya devam ediyor.

Samimiyetle belirtmeliyim ki, Prof. Dr. Tayip Duman'ın kızı olmak sanırım bu hayattaki en büyük şansım; aynı zamanda zorluğum da. Çünkü Tayip Duman'ın kızı olmak; idealleri olan ve onların peşinde koşan, ailesi, öğrencileri, çalıştığı kurum için hiç yorulmadan çalışan, eğiten, öğreten, üreten, paylaşan mesleğini en iyi şekilde icra etmek için yoğun çaba gösteren, kendi ifadesiyle "kendisini okutan, yetiştiren devletine ve milletine borcunu ödemek isteyen" birinin, bir bilim insanın kızı olmak demektir. Aynı zamanda dürüst, çalışkan, vefakâr, fedakar, yapıcı, mükemmeliyetçi, iyi niyetli, iyi kalpli, iyi bir baba olan bir insanın kızı olmak demektir. İşte ben böyle bir şansa sahip oldum. Fakat bu şansın yüklediği sorumlulukların da farkındayım. Bana sunulan olanak ve fırsatlar çerçevesinde değerlendirildiğinde; bunlardan da fazlasına sahip olmam gerekmez mi? Sevgili Babacığım, Canım Ailem… Bunun bilincindeyim.

Akademik yaşantımda olduğu kadar, toplumsal, ailevi ve elbette bireysel yaşantımda da hep kendisini örnek aldım. Onun adına, saygınlığına layık olmaya, yaptığım her akademik çalışmamla kendisini onurlandırmaya, her adımımda ondan gördüğüm ve öğrendiğim ilkeleri uygulamaya çalıştım. Dilerim kendisini bir nebze de olsa bir birey, akademisyen bir evlat olarak onurlandırabilmişimdir.

Canım babam, iyi ki varsın, iyi ki senin gibi bir babanın kızı olmuşum. Hiç yorulmadan, bir eğitim neferi olarak, ideallerinin peşinde yarım asır geçirdin. Işığınla yeni neferler yetiştirdin ve yetiştirmeye devam ediyorsun…

Senden öğreneceğimiz, feyz alacağımız, paylaşacağımız daha çok şey var. Torununun da annesi olarak, birlikte geçireceğimiz, sağlıklı, sıhhatli uzun bir ömür dilerim.

PROF. DR. TAYİP DUMAN İLE CUMHURİYETİN EĞİTİMİMİZE SAĞLADIĞI KAZANIMLAR ÜZERİNE*

Turgut BAĞRIAÇIK

Sayın DUMAN, Önümüzdeki günlerde Cumhuriyetimizin kuruluşunun 82.yıldönümünü kutlayacağız. Cumhuriyet ile birlikte Türk toplumunun, başta eğitim olmak üzere sosyal, kültürel, ekonomik ve politik yaşamının her alanında önemli yeniliklere gidilmiştir. Bu sayımızda sizinle Cumhuriyetin eğitimimize kazandırdıkları üzerine söyleşi yapmak istiyoruz.

Soru: Cumhuriyetten önce eğitim sistemimiz nasıldı? Cumhuriyetle birlikte ne gibi köklü değişikliklere gidildi, kısaca açıklar mısınız?

Teşekkür ederim, güzel bir konu seçilmiş, gerçekten de Milletin egemenliğine dayanan bir idare şekli olan Cumhuriyet, yaşamımızın her alanında köklü değişiklikler getirmiştir. Başta Mustafa Kemal ATATÜRK olmak üzere, Türkiye Cumhuriyeti Devletini kurup, hemen arkasından Türk toplumunun sosyal, kültürel, politik ve ekonomik yapısına yeni bir şekil ve ruh verenler; bu yeni yapıya uygun ve onu yaşatacak yeni nesilleri yetiştirecek olan milli ve çağdaş bir eğitim sistemini de kurmayı ihmal etmemişlerdir. Hatta milli, çağdaş, demokratik ve laik ilkelere dayalı eğitim sistemini kurma çalışmalarına, Cumhuriyetin ilanından önce, Kurtuluş Savaşı yıllarında başlamışlardır.

Cumhuriyetin eğitimimize sağladığı kazanımların neler olduğunu iyi görebilmek için önce, özetle de olsa Cumhuriyetten önceki eğitim durumumuza bir göz atalım.

Cumhuriyet ilan edildiğinde, eğitim sistemimiz karmaşık bir manzara içerisindeydi. Buna sistem bile denemezdi.

Bir tarafta vakıflara bağlı olarak varlıklarını sürdüren mektep-medrese adıyla anılan geleneksel Osmanlı eğitim kurumları olan Sıbyan mektepleri ile Medreseler, diğer tarafta batılı usullerle açılmış yeni, Tanzimat mektepleri. Bunlara bir de kiliselere bağlı olarak varlıklarını sürdüren azınlık okulları eklenince ortaya üç ayrı okul yapısı çıkıyordu.

---

* Cumhuriyetimizin kuruluşunun 82. Yıl dönümü nedeniyle, MEB, Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisinin Gazi Üniversitesi Öğretim Üyesi Prof. Dr. Tayip DUMAN ile yaptığı söyleşi (Yıl; 6, sayı: 68, EKİM 2005, s. 13-25)

Mektep-medrese şeklindeki okul kuruluş sistemi Osmanlı Devleti'ne Selçuklulardan kalmıştı. Osmanlı Devleti de bu sistemi kuruluş ve yükseliş dönemlerinde geliştirdi ve yükseltti.

Uzun zamanlar Osmanlı toplumunun ihtiyaçlarına cevap veren bu kurumlar, zaman içerisinde kendilerini yenileyemedikleri içindir ki, yeni okullara ihtiyaç duyuldu. Sonuçta 18. yüzyılda başlatılan batılılaşma ve modernleşme çalışmaları içerisinde, önce askeri alanda, daha sonraları sivil alanda yeni okullar açılmaya başlandı.

Batıdaki benzerleri örnek olarak alınarak açılan, amaç ve fonksiyonları yönünden geleneksel Osmanlı eğitim kurumlarından farklı olan bu yeni okullardan askeri alanda açılanlarla, gerilemeye başlayan Osmanlı ordularına bu gerilemeyi durduracak elemanların yetiştirilmesi; sivil alanda açılanlarla da, Padişah II. Mahmut devrinde yeniden düzenlenen devlet teşkilatına memur yetiştirmek ve askeri yüksekokulların öğrenci kaynağını iyileştirmek amaçlanmıştı.

Geleneksel Osmanlı eğitim kurumları dışında sivil alanda, Tanzimat dönemiyle birlikte ilk, orta ve yüksek öğretim düzeylerinde, hem de yöneticiler tarafından açılmaya başlanan, Mutlakıyet ve Meşrutiyet dönemlerinde nicelik ve nitelikçe geliştirilmeye ve yaygınlaştırılmaya çalışılan, İptidai, Rüşdiye, İdadi, Sultani ve Darulfünun adlarıyla bilinen yeni bir okul kuruluş sistemi oluşturuldu. Ayrıca bu arada çeşitli meslek okulları ve öğretmen okulları da açıldı. 1857 yılında Maarif Nezareti kurulduğu gibi eğitimle ilgili temel yasalar çıkarıldı. Artık devlet eğitim işleriyle de ilgileniyordu. Şöyle veya böyle bir eğitim politikası vardı.

Fakat her yapılan eski malzemeyle yapıldığı içindir ki, medreseler dışında, yeni mekteplerle başlatılan bu çalışmalar pek başarılı olamıyordu. Çünkü medreseler bu çalışmalar üzerinde etkisini hiç yitirmemişti. Fakat bununla birlikte bu okul kuruluş sistemiyle önemli çalışmalar yapıldı, yeniliklere gidildi.

Sayın Hocam bu yeniliklerden birkaç örnek verebilir misiniz?

Elbette. Biliyorsunuz Medrese eğitiminin temel amacı dini idi. Enderun Mektebi dışında bütün okullar vakıflara bağlıydı. Devletin bir eğitim politikası yoktu. Fatih Sultan Mehmet, Kanuni Sultan Süleyman gibi bazı yöneticiler eğitimle ilgilenseler, adlarına Medreseler açsalar da bunlar kişiseldi ve münferit olaylardı. Eğitimde yöntem ezberciliğe dayanıyordu.

Ama yukarda bahsettiğim yeni okul sistemiyle Devlet eğitim işlerini de üstlenmiş oldu. Yeni açılan okullarda ilimle, fenle ilgili dersler okutulmaya başlandı. El işi, resim, müzik ... gibi dersler programlara girdi. Bu okullar için öğretmen

yetiştiren kurumlar açıldı. Kız çocukları, ilköğretimin üstünde öğrenim görmeye başladı.

En önemlisi eğitim, toplumun kurtuluşunda bir araç olarak görüldü. Ama biraz önce de belirttiğim gibi, pekte başarılı olunamayan, bir çoğu düşünce bazında kalan ya da karar alınsa bile, çeşitli nedenlerle uygulanamayan bu yeni okullar ve yeni düşüncelerin yanında amacı, müfredatı, yapısı ve idaresi tamimiyle farklı olan medreseler ve azınlık mektepleri, zihniyetleriyle birlikte varlıklarını sürdürmektedir. Bu arada o yılların, özellikle de eğitimde birçok yeni görüş ve uygulamaların yer aldığı Meşrutiyet döneminin, hep savaşlarla geçtiğini de unutmayalım. Bunun için ben eğitimimizde birlik sağlayan, bunun yanında laik ve demokratik bir eğitim uygulamasına temel teşkil eden Tevhid-i Tedrisat Kanunu'nu çok önemli görüyorum.

Teşekkür ederiz Sayın Hocam. İsterseniz Cumhuriyet Dönemi eğitimine, Cumhuriyetin eğitimimize kazandırdıklarına geçelim. Hepimiz de biliyoruz ki, Cumhuriyet denince, Cumhuriyet eğitimi denince Devletimizin kurucusu Mustafa Kemal Atatürk akla gelir.

Atatürk'ün Türk eğitim tarihindeki yeri nedir? Atatürk eğitimimizin nasıl olmasını istemiştir?

Evet, Atatürk'ün eğitime ilişkin görüşlerini, bu konuda gerçekleştirdiği çalışmaları bilmeden, Cumhuriyeti de, eğitimi de anlamak mümkün değildir. İsterseniz bu konuya küçük bir istatistiki bilgi vererek başlayayım.

Atatürk eğitimle ilgili görüşlerini belirli bir eserinde, toplu olarak kaleme almış değildir. O, bu konudaki görüşlerini çeşitli tarihlerde, muhtelif vesilelerle yapmış olduğu konuşmalarında açıklamıştır. Bu konuşmalar ilmi bir incelemeden geçirilirse görülür ki, kendi aralarında bir tutarlılık gösterir. Bu konuşmalar 40 civarındadır. Bunların 15'i 1922-1928 yılları arası TBMM'ni açış konuşmalarıdır. Diğer konuşmalarının çoğunu öğretmenlere yaptığı konuşmalar teşkil eder

Görüşlerini en ayrıntılı olarak sergilediği konuşmaları özellikle 1921-1925 yılları arasındaki devreye rastlar. Yine şunu da ilave edeyim, Cumhuriyetin ilk 15 yılında yani Atatürk döneminde ve onun görüşleri doğrultusunda 18'i temel ve genel olmak üzere 39 eğitim yasası çıkarılmıştır.

Sayın Hocam izninizle burada araya girmek istiyorum. Buna göre, "Atatürk'ün eğitim görüşleri ve bu doğrultuda yapılanlar, Cumhuriyetin eğitimimize kazandırdıkları" diyebilir miyiz?

Evet, aynen böyle diyebiliriz. Atatürk başarılacağına inandığı Kurtuluş savaşından önce, kuracağı yeni devletin yönetim şeklinin Cumhuriyet olacağını dü-

şünmüş olmalı ki, Cumhuriyetin temel dayanağı olan "milli egemenliğin", "milli birlikten" geçtiğini, milli birliğin ise "milli kültürle" sağlanacağını, bunun da ancak "milli ve çağdaş" bir eğitimle olabileceğini çok iyi biliyordu. Bunun için milli bir eğitim kurma çalışmalarına Kurtuluş savaşı yıllarında başlamıştır.

Devletimizin kurucusu Mustafa Kemal Atatürk'ün Samsun'a çıkışıyla başlatılan Anadolu'daki milli mücadele hareketi, Erzurum ve Sivas Kongrelerini takiben 23 Nisan 1920'de Türkiye Büyük Millet Meclisini Kurdu. Bu meclis yalnızca bir meşru müdafaa meclisi değildi. Bu meclis, milli mücadeleyi örgütlemesi yanında, toplum yapısında köklü bir reforma ihtiyaç bulunduğunu gören ve bu yönde çalışma başlatan bir meclisti. Meclis, savaşın yanında, halkın içinde bulunduğu sefaleti gidermeyi, onun mutluluğunu sağlayacak araçları temin etmeyi temel prensip olarak kabul etmişti. Bunun için başta eğitim olmak üzere toprak, adliye, maliye ve ekonomi alanında yenilikler yapmaya karar vermişti.

Nitekim Büyük Millet Meclisi'nin oluşturduğu, aralarında maarif vekilinin de yer aldığı İcra Vekilleri Heyetinin programında eğitime de geniş yer verilmiştir. 9 Mayıs 1920'de Mecliste okunan ilk programda, eğitim alanında yapılmak istenenler açıklanırken, eğitim kurumlarının ilmi ve modern esaslara göre yeniden düzenleneceği, milli, mizacımıza, tarihi, coğrafi ve sosyal özelliklerimize uygun yeni, ilmi ders kitapları hazırlanacağı belirtilmektedir.

Ancak ülke savaş halindedir ve zor günler yaşanmaktadır. Programı okuyan ilk maarif vekilinin de belirttiği gibi, o yıllarda mevcut okulları iyi idare etmekten başka yapılacak bir şey yoktur. Nitekim öyle olmuş, mevcut okullar iyi idare edilmeye çalışılmış, fakat bunda bile güçlüklerle karşılaşılmıştır.

Hatırlayalım, ülkede zor günler yaşanmaktadır. Bakanlığın zorlukla topladığı istatistiklere göre, Ankara hükümetine bağlı 38 vilayet ve sancakta 2345 ilkokul vardır. Bu okullardan 581 tanesi kapalıdır. Öğretmen sayısı 3061'dir. Bunlardan ancak 875'i öğretmen okulu mezunudur. Geri kalanlar çeşitli kaynaklardan öğretmenlik yapmak için derlenip toplanmıştır. Orta öğretimde ise 28 Sultani, 50-60 kadar İdadi ve 18 tane de Öğretmen Okulu vardır.

Ankara'nın Eğitim Bakanlığı, eski eğitim kanunları ile idare edilmektedir. Bakanlığın ayrı bir bütçesi yoktur. Eğitim masraflarını karşılayacak bir kaynak bulunamamıştır. Eğitim giderleri genel bütçeden alınan avanslarla giderilmektedir. Eğitime ayrılan para genel bütçenin ancak % 06'sı kadardır. Her şey memleket müdafaasına ayrılmış bulunmaktadır.

Yabancıların istilasına uğrayan Türk milleti, onları vatanından atma mücadelesi içerisindedir.

Yine hatırlamaya çalışalım, ülkenin bu genel manzarası içerisinde yer alan okullar ise, amaç, program, kuruluş, yapı ve işleyiş yönünden apayrı bir görünüm içerisindedir. Bir tarafta vakıflara bağlı olarak faaliyetlerini sürdüren, dini esasta eğitim veren, geleneksel Osmanlı eğitim kurumları sıbyan mektepleri ve medreseler, diğer tarafta Maarif Nezaretine bağlı olarak faaliyetlerini sürdüren, batı örneğinde açılmış yeni mektepler ile kiliselere bağlı azınlık mektepleri bulunmaktadır. Amaçları ve programları farklı olan bu okullar arasında bitmez ve tükenmez bir mücadele sürüp gitmektedir.

Fakat bütün bu olumsuzlukların yanında Türk Ulusu, halkın içinden gelen, halkını iyi tanıyan, halkı ve ulusu için her şeyi göze alan Mustafa Kemal ve arkadaşlarından oluşan idealist bir kadroya sahiptir. Bu kadro, ülkenin gerçek kurtuluşunun eğitimle sağlanacağını gören ve buna inanan, cephelerde amansız bir savaş sürerken eğitim kongreleri düzenleyen, daha Milli Devlet kurulup Cumhuriyet ilan edilmeden, Meclisten önemli kararlar çıkartan Mustafa Kemal Atatürk gibi bir lidere sahiptir.

Milli mücadelenin lideri Mustafa Kemal Atatürk, daha Cumhuriyet kurulmadan önce, kurtuluş savaşı yıllarında yaptığı eğitimle ilgili konuşmalarda, bir yandan Osmanlı eğitim sistemini eleştirirken, diğer yandan nasıl bir eğitim sistemi gerektiğini, başka bir ifadeyle, Cumhuriyet eğitiminin temel ilkelerini açık bir şekilde ortaya koymuştur. Atatürk, bununla da kalmamış, maarif kongre ve Heyet-i İlmiyelerin (şuraların) toplanmasını sağlayarak, eğitim meselelerinin tartışılmasını ve uygulamaya konmak üzere kararlar alınmasını sağlamıştır.

İşte ilk Maarif Kongresi, 15-21 Temmuz 1921 tarihlerinde, Yunan ordularının Polatlı yakınlarına kadar geldiği bir ortamda, Ankara'da yapılır.

Atatürk, ülkenin eğitim sorunlarını görüşmek, milli eğitim işlerinin programını hazırlamak amacıyla gerçekleştirdiği bu toplantıda bir konuşma yapar. Kongre çalışmalarına yön vermek için yaptığı, eğitimle ilgili bu ilk ve önemli konuşmasında ortaya koyduğu görüşleri şöyle özetlemek mümkündür:

- Milletimizin gerilemesinde en önemli etken, o güne dek izlenen eğitim politikaları ve uygulamaları olmuştur.
- Devlet yapısında açılan yaraları sarmak için en büyük çaba eğitim alanında gösterilmelidir.
- Milletimiz, silahlarıyla olduğu kadar kafasıyla da savaşmak, birincisinde gösterdiği başarıyı ikincisinde de göstermek zorundadır.
- Savaş günlerinin zorluklarına ve yetersiz şartlarına rağmen, doğudan ve batıdan gelen tüm etkilerden uzak, kendi tarihimize ve ulusal değerle-

rimize dayanan, milli bir eğitim programı yapılmalı ve mevcut şartlar içerisinde uygulanmalıdır.

- Bu konuda da en büyük görev ve fedakârlık, milleti yetiştirmek gibi kutsal bir görevi üstlenen öğretmenlere düşmektedir.

Sayın Hocam, Atatürk'ün eğitime ilişkin bu önemli konuşmasından başka, yaptığı diğer önemli konuşmalar hangileridir? Onlara da değinebilecek miyiz?

Sayın Bağrıaçık, eğer ben Atatürk'ün Cumhuriyet eğitimine yön veren eğitimle ilgili bütün konuşmalarına değinsem, buna bir söyleşi yetmeyeceği gibi, derginizi yalnızca buna ayırsanız yine yetmez. Onun için Atatürk'ün bir-iki konuşmasına daha yer verip, Cumhuriyet eğitiminin temel niteliklerine ilişkin olarak, konuşmalarının tümünden çıkarılan sonuçlara değineceğim. Tabii bu arada, konuyla ilgili olarak görüşlerinin özetine de yer yererek.

Teşekkür ederim Hocam. Çok iyi olur. Lütfen devam edebilir misiniz...

Teşekkür ederim sayın Bağrıaçık. Mustafa Kemal, Türk Milli Eğitimine yön veren Milli Mücadele yıllarındaki ikinci önemli konuşmasını 1 Mart 1922'de TBMM'nin Birinci Dönem Üçüncü Toplantı yılını açarken yapar. Bu konuşmasında da özetle şu görüşlere yer verir:

- Hükümetin en verimli ve en önemli ödevi milli eğitim işleridir.
- Eğitimde başarıya ulaşmak için toplumumuzun ve çağın gereklerine uygun, milli ve çağdaş bir eğitim programı izlenmelidir.
- Milli eğitim politikasının temel amacı halkı, köylüyü eğitmek ve bilgisizliği gidermek olmalıdır.
- Fakat sadece bilgisizliği gidermekle yetinmemeli, orta ve yükseköğretime de önem verilmeli, ülkenin ihtiyaç duyduğu insan gücü yetiştirilmelidir.
- Milli kültürümüz yüceltilmelidir.
- Eğitim genci ekonomik ve sosyal hayata fiilen etkili ve faydalı kılacak bilgilere yer vermeli, işe ve uygulama yöntemine dayanmalıdır.

Mustafa Kemal, Cumhuriyet ilan edilmeden önce Cumhuriyet eğitiminin niteliklerine yer verdiği eğitimle ilgili bir başka konuşmasını da 27 Ekim 1922'de, Milli Mücadele Zaferi'ni kutlamak üzere İstanbul'dan Bursa'ya gelen öğretmenler topluluğuna yapar.

Büyük Önder bu konuşmasında da eğitimin milli karakteri üzerinde durmakla birlikte, özellikle ilme ve fenne dayalı bir eğitimi savunur. Okul ve okulun sağlayacağı bilim ve teknik yardımıyla Türk Milletinin ve bu milletin ekonomisi-

nin, sanatının, şiir ve edebiyatının gelişeceğini; ordularımızın kazandığı zaferin kalıcılığının, eğitimde kazanılacak zaferle sağlanabileceğini ve bu konuda da öğretmenlere büyük görev ve sorumluluklar düştüğünü belirtir

Görüldüğü gibi Mustafa Kemal Atatürk eğitimi, henüz milli mücadelenin yani var ya da yok olma savaşının verildiği yıllarda bile hükümetin en önemli görevi olarak görürken, eğitimde izlenecek politika ile eğitim programlarının temel özelliklerini açıklamakta ve bunların uygulamaya konmasına çalışmaktadır.

Nitekim 14 Ağustos 1923'te TBMM'de okunan İcra Vekilleri Heyeti Programının milli eğitim bölümünde, eğitimde izlenecek politikaların ve yapılacak işlerin, Atatürk'ün görüş ve direktifleri doğrultusunda, şu şekilde belirlendiği görülür:

- Maarif siyaseti birlik esasına dayanacaktır.
- Maarifin başlıca üç görevi vardır. Bunlar, çocukların yetiştirilmesi, halkın eğitimi ve milli güzidelerin yetiştirilmesidir.
- Maarifin bu görevlerini yapabilmesi için gerekli vasıtalar temin edilecektir. Bunun için öğretmenlerin yetiştirilmesine, binaların ıslahına ve ders aletlerinin teminine çalışılacaktır.
- Hükümet bütün eğitim kademelerinin gelişimi için azami gayreti gösterecektir.
- İlk ve orta öğretim okullarına öğretmen yetiştirmek için kız ve erkek öğretmen okulları açılacaktır.
- Kadınlarımızın eğitimine erkekler kadar önem verilecek, bu maksatla kız ilk öğretmen okulları, kız liseleri ve kız sanayi ortaokulları açılacaktır.

Atatürk ve arkadaşları Türkiye Cumhuriyeti Devletinin yaşatılmasında, sosyal, kültürel ve ekonomik kalkınmanın sağlanmasında eğitimin oynayacağı etkin rolü bildikleri içindir ki, biraz önce sayılarını verdiğim, Cumhuriyetin ilanını takiben çıkardıkları bir dizi yasalarla, **birlik esasına dayalı milli, çağdaş, laik ve demokratik** bir eğitim sisteminin kurulmasını sağlamışlardır.

Yeni Türk devletinin yapısına uygun olarak kurulan Cumhuriyet eğitimi, tıpkı yeni devlet gibi, milli ve çağdaş bir eğitim sistemidir. Özellikleri ve ilkeleri Atatürk tarafından belirlenmiştir. Bu ilkeleri yine Atatürk'ün görüşleri ışığında şu şekilde sıralamak mümkündür.

Eğitim ve Öğretimde Birlik İlkesi

Millilik İlkesi

Bilimsellik İlkesi

Laiklik İlkesi

Karma Eğitim İlkesi

Faydalılık ve İşe Dayalılık İlkesi

Devletimizin ve Cumhuriyetimizin kurucusu Mustafa Kemal Atatürk tarafından ortaya konan, Yeni Devletimizin ve toplumumuzun siyasi, sosyal, kültürel ve ekonomik değerleri yanında, çağdaş eğitim anlayışıyla da örtüşen bu ilkeler ve bu ilkelere uygun olarak gerçekleştirilen uygulamalar, Cumhuriyetin eğitimimize sağladığı temel kazanımlardır.

Sayın hocam, bu ilkeleri ve bu ilkelerin gerektirdiği çalışmaları kısaca özetler misiniz? Özellikle de öğretimde birlik ne anlama gelmektedir? Bu kapsamda Tevhid-i Tedrisat Kanunu ve getirdikleri üzerinde durur musunuz?

Elbette dururum, durmalıyız da. Bu kanunu anlamak, Cumhuriyet eğitimini anlamak demektir. Hatırlanacağı gibi, Cumhuriyet kurulduğunda eğitimdeki mektep-medrese ikiliği aynen devam ediyordu. Medreselerde girişilen ıslahat hareketleri, bu ikiliği yok edememişti.

Sistemdeki ikilik, yalnız okullar düzeyinde değildi. Merkezi devlet örgütü içinde de birden fazla idari kuruluş, eğitim işleri üzerinde söz sahibiydi. Bir kısım sıbyan mektepleri vakıflarla ilgili bir Bakanlık olan Evkaf Nezaretine, medreseler Şeyhülislam dairesi olan Meşihat makamına bağlı iken, batı örneğine göre kurulmuş yeni okullar ise bugünkü Milli Eğitim Bakanlığı'nın yerini tutan Maarif-i Umumiye Nezaretine bağlı bulunuyordu. Taşradaki bir kısım sıbyan ve mahalle mektepleri ile medreseler faaliyetlerini merkezi kontrolün dışında sürdürüyorlardı.

Aslında, Batı örneğine göre kurulmuş okullar arasında da birlik yoktu. İlkönce, yüksek askeri okullar kendi ortaokullarını (askeri rüşdiyeler) ve liselerini (askeri idadiler) kurmuşlardı. Bunun dışında her bakanlık, ihtiyaç duyduğu elemanı yetiştirmek üzere okul açıyordu. Böylece ülkedeki eğitim kurumları Harbiye Nezareti, Maarif-i Umumiyye Nezareti, Evkaf Nezareti, Şer'iyye Nezareti, Ziraat, Ticaret, Orman ve Maadin vs... Nezaretleri tarafından idare ediliyordu.

Fakat, farklılık sadece bununla kalmıyor, eski ve yeni okullarda, dini ve dünyevi görüşlere ağırlık veren farklı okul programları uygulanıyordu. **Buna bağlı olarak ta amaç ve felsefesi farklı insan tipleri yetişiyordu.**

Atatürk bu durumun yarattığı rahatsızlığı gördüğü içindir ki öncelikle, eğitim ve öğretimde birliğin sağlanmasını ister. Nitekim bu birliği sağlayacak olan Tevhid-i Tedrisat Kanunu çıkmadan üç gün önce, 1 Mart 1924'de yaptığı TBMM'ni açış konuşmasında şöyle der:

"Ulusça benimsenen eğitim ve öğretimdeki birlik ilkesinin, bir an bile geçirmeden uygulanmasını gerekli buluyoruz. Bu yolda gecikmenin zararları ve bu

alanda büyük bir istekle hemen işe başlamanın olumlu ve derin sonuçları, kararlarımızı çabuklaştırmalıdır".

Aslında Atatürk, eğitim ve öğretimdeki bu ikiliğin doğuracağı sakıncaları daha önceden fark etmiştir. Nitekim 27.10.1922'de öğretmenlere hitaben yaptığı bir konuşmada bu konudaki görüşlerini şöyle açıklar:

"Kesin olarak bilmeliyiz ki, iki parça halinde yaşayan milletler güçsüzdür, hastadır...

Çocuklarımıza ve gençlerimize vereceğimiz öğrenimin sınırı ne olursa olsun, onlara temel olarak şunları öğreteceğiz:

1. Ulusuna, 2. Türkiye Devletine 3. Türkiye Büyük Millet Meclisine düşman olanlarla savaşma gereği. Bireyleri bu savaşın istediği güç ve araçlarla donatılmayan uluslar için var olma hakkı yoktur".

Buradan da anlaşıldığı gibi Atatürk, eğitim sistemindeki bu ikiliği, yalnızca okulların yönetimi ile ilgili bir sorun olarak görmemekte; asıl sorunun, mektep ile medrese arasındaki amaç ve felsefe farklılığı olduğunu düşünmektedir. Çünkü O çok iyi bilmektedir ki, amaç ve felsefeleri, buna göre hazırlanmış eğitim programları farklı olan okullardan yetişen insanlarla ulusal birlik ve bütünlük sağlanamaz.

İşte, toplumu çatışmaya götürebilecek olan eğitim sistemindeki bu ikili ve çelişkili durumun ortaya çıkardığı sorunları yaşamış biri olarak Atatürk, Cumhuriyetin ilanından yaklaşık üç ay sonra 3 Mart 1924'te Tevhid-i Tedrisat Kanunu'nun çıkarılmasını sağlamıştır. Bu Kanunla bütün okullar Milli Eğitim Bakanlığına bağlanarak, medreseler kapatılmış, eğitim ve öğretimdeki ikiliğe son verilmiştir. Böylece birlik esasına dayanan laik ve demokrat okulların temeli atılmıştır.

Sayın hocam, açıklamalarınızda Cumhuriyetin eğitimimize sağladığı önemli kazanımlardan birinin de millilik olduğunu, çünkü Osmanlı eğitiminin bu özellikten yoksun olduğunu belirttiniz. Bunun ne anlama geldiğini, Atatürk'ün de görüşleri ışığında açıklar mısınız?

Pek tabii, açıklamaya çalışayım. İsterseniz önce bu ilkenin önemini ve ne anlama geldiğini belirteyim.

Eğitimde millilik ilkesi, bir ulus devletin eğitim sisteminin genel amacı yönünden düşünüldüğünde, eğitimde birlik ilkesi ile yakından ilgili ve hatta tamlayıcısı olduğu görülür.

Millilik ilkesi, eğitimde çocuk ve gençlere, bir topluluğu ulus yapan temel değer ve inançların yani ulusal kültürün kazandırılmasını öngörür. Her ülkenin eğitim sistemi, özellikle temel eğitim kademesinde çocuk ve gençlerine kendi insan

topluluğunu ulus devlet yapan ortak, temel, maddi ve manevi değer ve inançlarını kazandırmak suretiyle iyi vatandaşlar yetiştirmek ister.

Millet olarak yaşamayı gerçekleştirmek, Atatürk'ün ana hedeflerinden birisini teşkil ettiği içindir ki, millilik ilkesi, Atatürk'ün üzerinde önemle durduğu, her programında temele aldığı ana ilkelerinden biri olmuştur.

Nitekim söyleşimizin başlarında sözünü ettiğim, 15 Temmuz 1921'de Ankara'da toplanan Maarif Kongresinin açılışında yaptığı eğitimle ilgili ilk önemli konuşmasında Atatürk, savaş günlerinde de olunsa tam bir dikkat ve özenle işlenip çizilmiş bir **milli eğitim** programı yapılmasını ister. Milli eğitim programının da ne olduğunu şu şekilde açıklar:

"Bugüne dek izlenen eğitim ve öğretim yöntemlerinin ulusumuzun gerileme tarihinde en önemli etken olduğu inancındayım. Onun için bir milli eğitim programından söz ederken, geçmişin boş inançlarından ve yaratılışımızın nitelikleriyle hiç de ilgisi olmayan yabancı düşüncelerden, doğudan ve batıdan gelen tüm etkilerden büsbütün uzak, ulusal yaratılışımıza ve tarihimize uygun bir kültür düşünüyorum..

Çocuklarımız ve gençlerimiz yetiştirilirken onlara, özellikle varlığı ile, hakkı ile, birliği ile çatışan bütün yabancı unsurlarla savaşma gereği ve ulusal değerleri tam bir coşku ile, her türlü karşıt düşünce önünde şiddetle ve özveriyle savunma zorunluluğu iyice öğretilmelidir".

Atatürk, mevcut okul programlarıyla bunun sağlanamayacağını çok iyi bilmektedir. Çünkü geleneksel Osmanlı eğitimi, hem kuruluş sistemi hem de özü yönünden milli değildir. Bu nedenle de dil, tarih, sanat, yani topyekûn milli kültürün gelişmesine uygun değildir.

Bunun içindir ki Atatürk, Cumhuriyetin ilk yıllarında Heyet-i İlmiye adıyla bilinen ilk Eğitim Şuralarını toplayarak tarih, dil, sosyoloji gibi sosyal içerikli derslerin muhtevalarını inceletmiş, ulusal değerlerin girmesini sağlamıştır.

Yine hatırlanacağı gibi, 1930'lı yılların hemen başlarında özel bir çabayla, dilimizi ve tarihimizi araştırmak üzere, Türk Tarihi Tetkik Cemiyeti ile Türk Dili Tetkik Cemiyeti'nin kurulmasını sağlamıştır.

Hocam Atatürk'ün Cumhuriyet eğitimi için düşündüğü, büyük ölçüde de yaşama geçirdiği bu ilkeleri ya da Cumhuriyetin eğitimimize sağladığı kazanımları, tek başına ele alıp değerlendirmek eksik olur. Bu ilkeleri ve kazanımları birlikte düşünmek ve değerlendirmek daha anlamlı olur. Bu kapsamda diğer ilkelere ve kazanımlara da kısaca değinir misiniz?

Görüşünüze tamamen katılıyorum. Bu ilkeler ve uygulamalar birlikte değerlendirilmelidir. Ancak o zaman Cumhuriyet eğitiminin temel özellikleri ve bu kapsamda Cumhuriyetin eğitimimize kazandırdıkları daha iyi anlaşılır. Örneğin **bilimsellik** ilkesini ele alalım ve ne anlama geldiğini açıklayalım.

Bilimsellik ilkesi, eğitim ve öğretimin amaç, içerik, yöntem, araç ve gereç yönünden ilim ve teknolojinin en son verilerine göre düzenlenmesi anlamına gelir.

Atatürk, çağdaş uygarlık seviyesine yalnızca milli bir eğitimle değil, aynı zamanda bilime dayalı, çağdaş bir eğitimle ulaşılacağını düşünmektedir. Bu nedenle, ülkenin çağdaşlaşması, uygarlık yolunda hızla ilerlemesi için bilim ve fen alanındaki gelişmelerin yol göstericiliğine güvenilmesini ister. Bunun içindir ki, konuşmalarında bu ilkeye de millilik ilkesi kadar yer ve önem verir.

27 Ekim 1922'de Bursa'da öğretmenler topluluğuna yaptığı konuşmada, yurdu ve ulusu kurtarmak isteyenler için yurtseverlik, iyi niyet ve özveri gibi niteliklerin gerekli olduğunu, fakat bir toplumdaki hastalığı görmek ve onu iyileştirmek, toplumu çağımızın isteklerine uygun olarak yükseltmek için bu niteliklerin yetmeyeceğini; bu niteliklerin yanında bilim ve tekniğin de gerekli olduğunu açıklar. O'na göre, bilim ve teknikle ilgili çalışmaların başladığı ve geliştirildiği yer ise okuldur; okul yardımıyla, okulun sağlayacağı bilim ve teknik yardımıyladır ki, Türk Ulusu, Türk sanatı, ekonomisi, şiir ve edebiyatı bütün incelik ve güzellikleriyle gelişir.

Atatürk hayatta, yalnızca eğitimde değil, her şey de bilimin izinde gidilmesi hakkındaki düşüncesini 1924 yılı Eylül ayında Samsun İstiklal Ticaret Okulu öğretmenleri tarafından, onuruna verilen çayda şu şekilde açıklamaktadır:

"Dünyada her şey için, uygarlık için, hayat için, başarı için en gerçek yol gösterici bilimdir, fendir. Bilim ve fen dışında yol gösterici aramak gaflettir, bilgisizliktir, doğru olandan sapmaktır".

Cumhuriyet eğitiminin en belirgin bir niteliği olan, Atatürk'ün özellikle üzerinde durduğu ve önem verdiği bir diğer ilke ya da kazanım ise eğitimde l**aiklik ilkesidir.**

Laiklik ilkesi, Atatürk'ün yalnızca eğitim programının değil, aynı zamanda siyasi, sosyal ve kültürel programların da ortak bir temel ilkesidir.

Atatürk'e göre eğitimde laiklik ilkesi, eğitimin bir yandan dini makamların etkisinden kurtarılarak devletin denetimine alınması, diğer yandan da eğitim ve öğretimin amaçlarının ve muhtevalarının dünyevi gereklere uygun olarak yeni baştan düzenlenmesi anlamını taşımaktadır.

Cumhuriyet eğitimine bu ilke, öğretimde birliği sağlayan Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile getirilmiştir. Ülkedeki bütün bilim ve öğretim kurumlarını Milli Eği-

tim Bakanlığı'na bağlayıp, medreselerin kapatılmasını sağlayarak, dini eğitim kurumları ile çağdaş eğitim kurumları arasındaki ikiliğe son veren bu yasayla, Türk eğitim sistemini bütünüyle çağdaş bir doğrultuda geliştirme yolu açılmıştır.

Ulus devlete inanmış biri olarak Atatürk, Milli Eğitim Bakanlığına bağlı, batı örneğinde açılan yeni okulların dışında, Şeriyye ve Evkaf Vekaleti veya özel vakıflar tarafından yönetilen, yalnızca dini eğitim veren mektep ve medreselerin yarattığı tehlikeyi görüyor ve bundan rahatsızlık duyuyordu. Bunun içindir ki, ülkedeki bütün eğitim kurumlarını Eğitim Bakanlığına devrederek, medreseleri kapatan bu yasa, Cumhuriyetin ilanından hemen sonra çıkarılmıştır.

Günümüzde, eğitimde en çok tartışılan ilkelerden birinin laiklik ilkesi olduğu görülür. Bazı kimseler, devletin din adamı yetiştiren okullar açmasını, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinin ilk ve orta dereceli okullarda okutulmasını laikliğe aykırı bir durum olarak değerlendirmektedirler. Bazı kimseler de dini siyasetlerinde ana motif olarak işlemekte, din eğitimi veren kurumları kendi siyasi amaçları için kullanmak istemektedirler. Bu da laiklik tartışmasının niteliğini değiştirerek, bu tartışmayı kısır bir döngü içerisine sokmaktadır.

Eğitimde laiklik ilkesi, Tevhidi Tedrisat Kanunu kapsamında ve ayrıca sosyolojik ve psikolojik açıdan değerlendirildiğinde, devletin din adamı yetiştiren okullar açması ya da bu eğitimle ilgilenmesinin, laikliğe aykırı olmadığı anlaşılacaktır. Çünkü dini eğitim veren medreseleri kapatarak, eğitime laiklik anlayışını getiren Tevhid-i Tedrisat Kanunu'nun 4. maddesi devletin, din adamı yetiştirmek üzere okullar açabileceğini belirtmektedir. Ayrıca dinin, sosyal bir olgu olarak toplumda, psikolojik bir olgu olarak da bireylerin yaşamında yer aldığı düşünülürse, herhangi bir telkinde bulunulmadan genel kültürün bir parçası olarak dinlerin öğretilmesinin laikliğe aykırı bir durum olmadığı anlaşılacaktır. Diğer yandan bu okulları ve dini eğitimi, siyasi amaçlar için kullanmak ta eğitimde laiklik ilkesine büyük zarar vermektedir.

Sayın hocam, Cumhuriyet eğitiminin en önemli kazanımlarından birinin karma eğitim olduğunu, bunun Atatürk'ün belirttiği ilkelerden birinin olduğunu açıklamıştınız. Bu ilke ne anlama gelmektedir ve eğitimimize ne kazandırmıştır? Kısaca açıklar mısınız?

Karma eğitim ilkesi, eğitim ve öğretimde cinsiyet ayırımının kaldırılması, her iki cinsin de eğitim hak ve imkânlarından birlikte ve eşit olarak yararlanmalarının sağlanmasını amaç edinen bir ilkedir.

Osmanlılarda, erkeklerle eşit tutulmayan, eğitim de dâhil sosyal hayatın dışına itilen, ancak Kurtuluş Savaşında, erkeklerle yan yana, omuz omuza mücadele vererek büyük kahramanlıklar gösteren Türk kadınını, toplumda layık olduğu yere

getirmede önemli bir rol oynayan karma eğitim ilkesi de, Cumhuriyetimizin kurucusu Mustafa Kemal Atatürk için büyük önem taşıyan bir ilkedir.

Atatürk, çeşitli vesilelerle yaptığı konuşmalarda, dünyanın hiçbir yerinde kadının, vatanını ve milletini kurtuluşa ve zafere ulaştırmada Anadolu kadınından daha fazla çalıştığının söylenemeyeceğini; ulusun, kadını ve erkeği ile bir bütün oluşturduğunu, kadınlarını ihmal eden ulusların yücelemeyeceğini; kadınların ana ve ev kadını olmaları yanında, insan ve vatandaş olarak ekonomik ve sosyal hayatta aktif rol alması gerektiğini; erkek nüfusu kadar ve hatta ondan da daha fazla kadın nüfusunun eğitilmesini savunmuştur.

Dünya üzerinde görülen her şeyin kadının eseri olduğunu söyleyen Atatürk, toplumların başarısızlığının asıl sebebinin kadınlara karşı olan bilgisizlikten kaynaklandığına inanmaktadır. Bu inançta olduğu içindir ki, 31 Ocak 1923 günü İzmir'de halka yaptığı konuşmada, "Bizim toplumumuza bilim ve fen gerekiyorsa, bunları aynı derecede hem erkek, hem kadınlarımızın elde etmeleri gereklidir... Kadınlarımız da bilim adamı, fen adamı olacaklar, erkeklerin geçtikleri bütün öğrenim kademelerinden geçeceklerdir" demektedir.

Kadının toplumdaki yeri ve eğitimi konusunda böylesine, çağının ötesinde evrensel görüşlere sahip bir devlet adamına sahip olduğu içindir ki Türk kadını, sosyal ve siyasal alanda, gelişmiş ülkeler de dâhil olmak üzere dünyada birçok ülkenin kadınlarından önce haklar kazanmışlardır.

Nitekim 1926 yılında çıkarılan Medeni Kanun ile kadınların sosyal ve medeni hakları geniş ölçüde yasal güvence altına alınırken, 1930'da çıkarılan bir yasayla Türk kadını belediye, 1933'de çıkarılan bir yasayla köy ihtiyar heyeti ve muhtarlık ve nihayet 1934 'de çıkarılan Teşkilat-ı Esasiye Kanunu ile de milletvekili seçimlerinde seçme ve seçilme haklarını elde etmişlerdir.

Atatürk'ün direktifler doğrultusun Türk kadınlarına verilen sosyal ve siyasi nitelikteki bu haklar dışında, önemli bir adım daha atılarak, kız ve erkek çocuklarının okullarda bir arada öğrenim görmesini sağlayan karma eğitim sistemi kabul edilmiştir.

Karma eğitim, kadın-erkek eşitliğini simgeleştiren bir uygulama şekli olmasının yanı sıra, eğitimin yaygınlaştırılmasını da kolaylaştırmıştır. Nitekim günümüzde kız çocukları erkek öğrencilerle birlikte eğitim kademesinin her düzeyinde öğrenim görmektedirler. Ancak bazı yörelerimizde kız çocuklarının okumasına ilişkin olumsuz değer yargıları hala varlığını sürdürmektedir. Ancak bunun çaresinin de yine kız çocuklarının okutulmasında yattığı da bilinmektedir.

Hocam sanıyorum son olarak eğitimde faydalılık ve işe dayalılık ilkesini ele alacağız. Bu ilkenin ne anlama geldiğini ve günümüzdeki durumunu yine Atatürk'ün görüşleri ışığında açıklar mısınız?

Birbiriyle ilişkili olsa da eğitimde faydalılık ile işe dayalılık ayrı ayrı ele alınıp değerlendirilebilir. Eğitimdeki bu iki ilke de çağdaş bir anlayışı yansıtmaktadır. Bu anlayışa uygun olarak Atatürk, faydacı yönüne dikkat çekerek eğitimi hayatta, kişileri başarıya, toplumları ise ilerlemeye götüren bir araç olarak görür. O'na göre okullarda çocuk ve gençlerin hafızalarına, hayatta kullanmayacakları bilgileri yüklemek doğru değildir.

Atatürk, Osmanlı okullarını en çok bu yönden eleştirerek, eğitim programlarının içeriklerinin incelenmesini ve bu gibi bilgilerden temizlenmesini ister. 1 Mart 1923'te, TBMM'ni açış konuşmasında bu konudaki düşüncesini net olarak şöyle açıklar:

"Eğitim ve öğretimde izlenecek yol, bilgiyi insan için bir süs, bir hükmetme aracı ya da uygar bir zevk olmaktan çok, maddi hayatta başarı sağlayan pratik ve işe yarar bir araç haline getirmektir. Milli Eğitim Bakanlığımız bu ilkeye önem vermektedir".

Cumhuriyet döneminin daha ilk yıllarından itibaren, Atatürk'ün bu görüşleri doğrultusunda okulların müfredat programları üzerinde önemli çalışmalar yapıldığı bilinmektedir. Ancak bu ilkenin, günümüzde bile tam olarak yerine getirildiği söylenemez.

İşe dayalılık ise, Cumhuriyet okullarını, Osmanlı okullarında uygulanan ve adeta bir gelenek haline gelen nakilci ve ezberci öğretim yönteminden kurtarmak amacıyla Atatürk tarafından üzerinde, önemle durulan bir ilkedir.

İşe dayalılık ilkesi, iş üzerinde, uygulamalı bir biçimde yaparak ve yaşayarak öğrenmeyi esas alır ki, Atatürk, yine 1 Mart 1922'de TBMM'ni açış konuşmasında bu ilkeyi şöyle değerlendirir:

"Bir yandan bilgisizliği gidermeye çalışırken, öte yandan da yurt çocuklarını toplumsal ve ekonomik alanlarda etkin ve verimli kılabilmek için gerekli olan önbilgileri iş üstünde öğretmek yöntemi, eğitim ve öğretimin ana kuralı olmalıdır. ... Eğitim ve öğretim yönteminin işe ve uygulamaya dayanması ilkesine uymak, kesin olarak gereklidir"

Fakat ne yazıktır ki, aradan bunca zaman geçmesine rağmen, bugün bile bu ilkenin de tam olarak yerine getirildiği; okullarımızda, öğretmen merkezli, nakilci ve ezberci teorik yöntemlerden kurtularak, işe ve uygulamaya dayalı, öğrenci merkezli yöntemlere geçtiğimiz söylenemez.

Teşekkür ederiz sayın hocam, aktardığınız bu değerli bilgiler için. Cumhuriyet döneminde, özellikle ilk yıllarında, yine Atatürk'ün direktifleri doğrultusunda yoğun bir halk eğitimi çalışmaları yürütülmüştür. Bunu eğitimde bir Cumhuriyet kazanımı olarak kabul edebilir miyiz? Bu konuda yapılan çalışmalar hakkında kısa bir bilgi verir misiniz?

Ben de teşekkür ederim. Söylediğiniz kesinlikle doğrudur. Cumhuriyetin en önemli eğitim kazanımlarından biri de halk eğitimine ilişkin yapılan çalışmalardır. Nitekim bazı eğitimciler (ben de öyle düşünüyorum) bunu Atatürk tarafından gerçekleştirilmiş, "bilgisizliği ortadan kaldırma" ilkesi olarak ifade ederler.

Nitekim Milli mücadele yıllarında, halkın çok azının okur-yazar olduğunu, halk arasında yaygın bir bilgisizliğin bulunduğunu gören, Devletimizin ve Cumhuriyetimizin kurucusu Mustafa Kemal Atatürk, çağdaşlaşma yolunda ilerleyebilmek için, her şeyden önce bu bilgisizliğin ortadan kaldırılması, bunun için de, eğitimin geniş halk kitlelerine yayılması gerektiğini düşünüyordu. 1 Mart 1922'de TBMM'ni açış konuşmasında bu konudaki fikirlerini, özetle şöyle açıklamaktadır:

"Yüzyıllardan beri, yönetenlerin yüzünden ulusumuz bilgisizlikten kurtulamamıştır. Bu acı gerçek karşısında bizim izlemek zorunda olduğumuz milli eğitim politikasının ana çizgileri şöyle olmalıdır: ... Bu yurdun gerçek sahibi ve toplumumuzun büyük çoğunluğu köylüdür. İşte bu köylüdür ki, bugüne değin bilgi ışığından yoksun bırakılmıştır. Bundan ötürü bizim izleyeceğimiz milli eğitim politikasının temeli, önce içinde bulunduğumuz bilgisizliği gidermektir. ... Bütün köylüye okumayı yazmayı ve matematikte dört işlemi öğretmek, yurdunu, ulusunu, dinini, dünyasını tanıtacak kadar coğrafya, tarih, din ve ahlak bilgisi vermek, milli eğitim programımızın ilk amacıdır. Bu amaca ulaşmak, milli eğitim tarihimizde kutsal bir aşama olacaktır".

Bunun için 1928'de yine Atatürk'ün özel bir gayretiyle Latin harfleri kabul edilerek kültür alanında önemli bir inkılap daha gerçekleştirilmiştir. Batıya açılan ülkede, bu harflerle okuma-yazma öğretmenin, eğitimi yaygınlaştırmak suretiyle cehaleti gidermenin daha kolay ve çabuk olacağı düşünülüyordu. Nitekim öyle oldu. Harf İnkılabının hemen ardından yeni Türk harflerinin kolay bir şekilde okunup yazılabilmesinden bütün milleti faydalandırabilmek ve büyük halk kitlelerini hızla okur-yazar duruma getirebilmek için **Millet Mektepleri** açıldı. Başöğretmenliğini Gazi Mustafa Kemal'in yaptığı bu okullarla milyonlarca kişiye okuma yazma ve bazı temel bilgiler öğretilmiştir.

Millet Mektepleri, başlangıçta inkılabın coşkusuyla halka yalnızca okuma-yazma öğretmeyi amaçlayan bir örgüt olarak ortaya çıksa da, daha sonra insanlara

okuma-yazma dışında hayat ve geçimin gerektirdiği ana bilgileri kazandırma görevini de üstlenmiştir.

Millet mekteplerinin dışında başka yol ve kurumlarla da halk eğitimi çalışmaları yürütülmüştür. Bunlara bir-kaç örnek vermek gerekirse, çeşitli nedenlerle hiç okuyamamış veya biraz okumuş olanlar için1927'de **Halk Derslikleri ve Halk Konferansları Yönetmeliği** çıkarılmış, Ankara, İstanbul, İzmir gibi büyük şehirlerde, Türk Ocaklarında yoğun bir şekilde uygulanmıştır.

1930'lu yılların hemen başında **Halk Okuma Odaları** açılmıştır. Yine 1932 yılından itibaren, Devrimleri yaymak, kökleştirmek, halkı toplumsal ve kültürel yönlerden aydınlatmak ve geliştirmek üzere **Halkevleri** açılmaya başlanmıştır. Halkevleri açtıkları halk dershaneleri, sosyal ve kültürel kurslar, kitaplık, yayım, köycülük, dil ve yazım, tarih, sosyal yardım, spor, temsil, gezi ve gösteri çalışmaları ile halk eğitimi çalışmalarında bulunmuşlardır.

Eğitmen Kursları ve Köy Enstitüleri, Köy Gezici Kadın ve Erkek Kursları ve nihayet **Halk Eğitim Merkezleri** bu alanda eğitim veren önemli eğitim kuruluşlarındandır.

Sayın Hocam, Cumhuriyet eğitimi üzerine konuşulacak daha pek çok konunun bulunduğunu biliyoruz. Sizin de söyleşinin başlarında belirttiğiniz gibi, bunun için daha çok zamana ve belki de birden fazla sayıda dergiye ihtiyaç bulunmaktadır. Verdiğiniz, başta öğretmenlerimiz olmak üzere tüm okuyucularımızın yararlanacağı bu değerli bilgiler için tekrar teşekkür ederiz.

İzninizle son olarak bir soru daha sormak istiyorum.

Günümüzde eğitimin neresindeyiz? Geldiğimiz noktayı yeterli buluyor musunuz? Avrupa Birliğine uyum sürecini de dikkate alarak kısaca değerlendirir misiniz?

Prof. Dr. Tayip DUMAN. Ben de teşekkür ederim sayın Bağrıaçık. Eğer öğretmenlerimize ve diğer okuyuculara yararlı bilgiler verebilmişsek ne mutlu bana. Şimdi geldik söyleşinin en zor kısmına. Zorluğu, böylesine kapsamlı bir konunun söyleşinin gereği özetle verilmesinden kaynaklanmaktadır.

Değerlendirmenin hem Atatürk tarafından ortaya konan eğitim ilkeleri açısından, hem de Avrupa'daki eğitim standartları açısından yapılması gerekir diye düşünüyorum.

İsterseniz değerlendirmeye işin kolay tarafından başlayalım. O da Cumhuriyet döneminde eğitimde sağlanan nicel gelişmelerdir. Gerçekten de ülkemizde böylesine genç bir nüfus bulunmasına rağmen, Cumhuriyetin ilk yıllarına göre eğitimin her kademesi ve alanında sayı olarak önemli gelişmeler sağlanmıştır.

Bunu Bakanlığımızın her yıl çıkardığı Eğitim İstatistikleri dokümanlarında görmek mümkündür. Ancak bu konuda planlanan ve arzu edilen rakamlara ulaştığımız da söylenemez. Bununla birlikte öğretmen, okul, öğrenci, okullaşma yönünden gelinen nokta da küçümsenemez.

Aslında değerlendirmenin en zor yönü eğitimin nitel boyutudur. Genel anlamda, eğitimin nitel boyutunda da, nicel yönü kadar olmasa da kaydedilen gelişmeler küçümsenemez. Ancak benim temel endişem, Atatürk tarafından ortaya konan, aynı zamanda ulus devlet oluşumuzun da gereği olan, eğitimimizin bazı temel nitelikleri üzerinde yapılmak istenen tartışmalardır. Bu konuda rehberimiz ve ilkemiz, 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununda yer alan, Türk Milli Eğitim Sisteminin Genel Amaçları ve İlkeleri olmalıdır.

Ayrıca, eğitimimizin nitel boyutuna ilişkin olarak son yıllarda, eğitimdeki yeni anlayışlara paralel olarak önemli program çalışmaları yapılmaktadır. İlköğretim programları ve öğretmen yeterlikleri çalışması bunlar arasında sayılabilir.

Yine Avrupa Birliği Eğitim programları kapsamında mesleki ve teknik eğitimi ve bu alanda çalışan ve çalışacak olan öğretmenleri güçlendirici ve geliştirici çalışmalar da devam etmektedir.

Unutmamalıyız ki, ülkemiz köklü bir eğitim geleneğine sahip bulunmaktadır. Yeter ki bu gelenek içerisinde yer alan örnek uygulamalardan yaralanmasını bilelim. Kendimizi ve farklılığımızı koruyarak geliştirelim. Avrupa Birliğine uyum sürecinde eğitimde, teknolojinin dışında, pek de onlardan geride olmadığımızı bilelim. Avrupa ülkelerinde öncelikli olan yaşam boyu eğitim, kadınların ve özürlülerin eğitimi, faydalılık, işe dayalılık, iş deneyimi, çevresel ihtiyaçlar gibi ilkelerin ve önceliklerin, ülkemizde daha Cumhuriyetin ilk yıllarında uygulanmış olduğunu hatırlayalım.

Önemli olduğunu düşündüğüm için burada son olarak bir noktaya daha değinmek istiyorum.

Ekonominin küreselleştiği dünyamızda, iş gücü hareketliliği kaçınılmaz olduğuna göre bu konuda öncelikli olarak yapılması gerekenin mesleklerin tanımında, standartlarında ve yeterliklerinde; bu yeterlikleri kazandıracak eğitim programlarında, özellikle de mesleki-teknik eğitimde ivedilikle, Avrupa standartlarına uygun çalışmaların yapılması gerektiğini düşünüyorum.

Bize ayırdığınız zaman ve verdiğiniz değerli bilgiler için çok teşekkür ederiz.

Ben de teşekkür ederim.

ÖĞRENCİLERİN SOSYO KÜLTÜREL ÖZELLİKLERİNİN ÖĞRENİM GÖRDÜKLERİ LİSE TÜRLERİNE GÖRE İNCELENMESİ (ANKARA İLİ ÖRNEĞİ)*

Dr. Ömer Faruk ABİDE - Gazi Üniversitesi
ORCID No: 0000-0002-1386-9894

Öz

Bu çalışmada Türkiye'de öğrencilerin sosyo kültürel özelliklerinin öğrenimlerine devam ettikleri lise türlerine göre incelenmesi amaçlanmaktadır. Araştırma nicel araştırma yaklaşımlarından yola çıkılarak hazırlanan betimsel nitelikte bir çalışmadır. Araştırmanın çalışma evrenini Ankara ili merkez ilçelerde bulunan, farklı program uygulayan liselerin 9. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Çalışma evreninin çok geniş olmasından dolayı araştırma verilerinin toplanmasında örneklem alma yoluna gidilmiştir. Araştırmanın veri toplama aracını, amacına uygun olarak hazırlanan Öğrenci Profil Anketi oluşturmaktadır. Öğrenci Profil Anketi ile toplanan verilerden öğrencilere ait sosyo kültürel özelliklerin ortaya çıkarılmasında Spss paket programında frekans ve yüzde hesaplamaları yapılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular genel olarak değerlendirildiğinde, araştırma örneklemine dâhil edilen öğrencilerin sosyo kültürel özelliklerinin öğrenim gördükleri lise türlerine göre genel olarak farklılık gösterdiği söylenebilir.

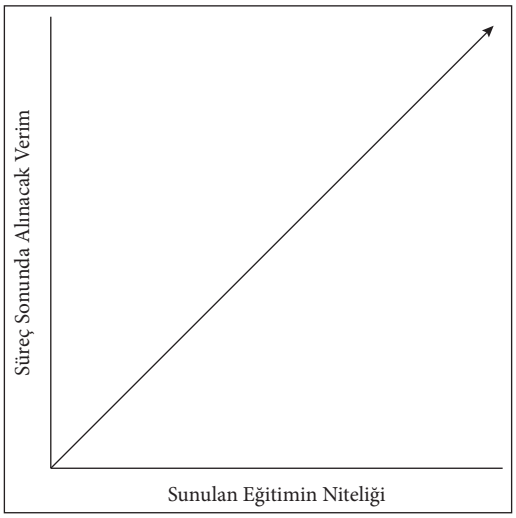
Anahtar Kelimeler: Lise**,** öğrenci profili, sosyo-kültürel özellikler

Giriş

Toplumların yapısı incelendiğinde, tıpkı canlı bir organizma gibi sürekli gelişim ve dönüşüm sergileyen dinamik bir yapıya sahip olduğu görülmektedir. Bu gelişim ve dönüşüm sürecinin en önemli öznesi ise hiç şüphesiz insandır. Toplumlar sahip oldukları bu insan sermayesi sayesinde ilerleme kaydetmekte ve medeniyetlerini geliştirmektedirler. Her alanda küresel rekabetin yaşandığı günümüzde toplumlar insan sermayelerinin özellikle genç nüfuslarının gelişimine büyük önem göstermekte, bu gelişimi de eğitim öğretim faaliyetleri ile sağlamaya çalışmaktadırlar.

* Bu çalışma Prof. Dr. Tayip Duman danışmanlığında Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde 2015 yılında tamamlanan "Farklı Program Uygulayan Liselerin Öğrenci Profillerinin İncelenmesi (Ankara İli Örneği)" isimli Yüksek Lisans Tezinin bir kısmından üretilmiştir.

Küresel rekabette yarışın içinde olmanın en önemli şartlarından birisi ise sunulan eğitimin niteliğidir. İnsanlara sunulan eğitimin niteliği ne kadar artarsa süreç sonunda insan sermayesinden alınacak verim de o kadar artacaktır. Şekil 1'de bireylere sunulan eğitimin niteliği ile eğitim süreci sonunda elde edilebilecek sonuç arasındaki ilişki gösterilmektedir.



Şekil 1. Eğitimin niteliği ile süreç sonunda alınacak verim arasındaki ilişki

Şekil 1'de de görüldüğü üzere sunulan eğitimin niteliği ile süreç sonunda alınacak verim arasında doğru orantı olduğu anlaşılmaktadır. Başka bir anlatımla öğrenenlere verilen eğitimin niteliği arttıkça eğitim öğretim faaliyetleri sonunda beklenen sonuçların niteliğinin de artacağı söylenebilir.

Beklenen tüm bu durumların gerçekleşmesi için hedeflenen eğitim politikalarının özenle belirlenmesi gerekmektedir. Bu bağlamda doğru politikaların uygulanabilmesi, eğitim öğretim faaliyetlerinde yer alan paydaşların özelliklerinin doğru tespit edilmesiyle mümkün olmaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2011). Nitekim Sinanoğlu da bir söyleşisinde bu duruma dikkat çekmiş, bir milletin her neslinde yeniden doğduğunu ifade ederek insan sermayesinin de sürekli değişim içinde olduğunu, değişen bu özelliklerin doğru kavranması gerektiğini vurgulamıştır (Anadolu Ajansı [AA], 2019).

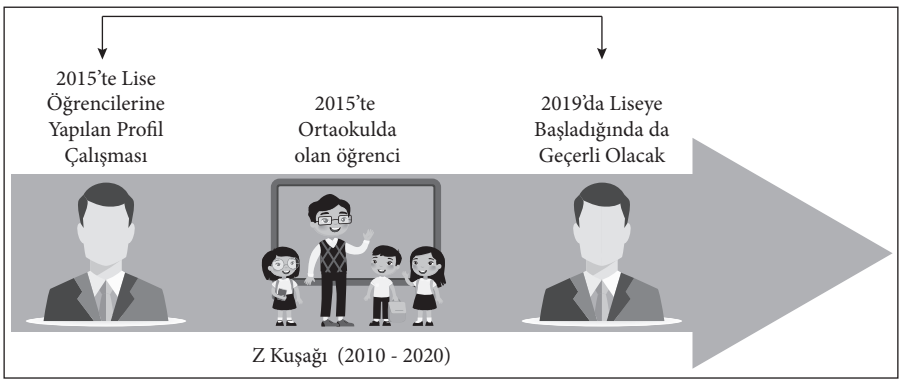
Bu noktadan hareketle nesiller doğum yıllarına göre kuşaklara ayrılmış, taşıdıkları özelliklere göre farklı isimlendirilmelerle anılmışlardır. Söz konusu kuşaklar; 1965 – 1980 yılları arasında doğan, haylaz kuşak, neden ben kuşağı, bumerang kuşağı gibi isimlerle de anılan X kuşağı, 1981 ve 1999 doğumlu, yalnız kuşak, eko patlaması kuşağı olarak da adlandırılan Y kuşağı olarak sıralanmaktadır. Öte yan-

dan 2000 ve 2020 yılları arasında dünyaya gelen ve gelecek olan kristal nesil olarak isimlendirilen Z kuşağı da günümüzün genç nüfusu olarak bu sınıflandırmada yer almaktadır (Çetin ve Karalar, 2016).

Söz konusu kuşaklar eğitim öğretim faaliyetleri bakımından ele alındığında evveliyatı, Roma döneminde bir birim askeri tanımlamak için kullanılan 'kohort' kavramına atıf yapılmaktadır. Kohort kavramı benzer özelliklere sahip bir grup insanı ifade etmektedir. Bu nedenle aynı kohorttaki bireylerin benzer özelliklere sahip olduğu kabul edilmektedir. Bu bağlamda eğitim öğretim faaliyetleri açısından kohort; bir eğitim programına birlikte katılan öğrenci grubunu tanımlamaktadır (Çetin ve Karalar, 2016). Dolayısıyla bir grubu oluşturan evren içerisinden alınacak örneklemin o grubu oluşturan üyeler hakkında genel bir fikir vereceği söylenebilir.

Bu doğrultuda bir grubu oluşturan üyelerin özelliklerinin belirlenmesi, onlara sağlanacak eğitim öğretim etkinliklerinin o grubu oluşturan bireylerin ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda hazırlanması, oluşturulacak eğitim politikalarının verimliliğinin artmasına son derece katkı sağlayacaktır.

Bu nedenle belirli aralıklarla öğrenci profillerinin çeşitli yönlerden belirlenmesine yönelik çalışmaların yapılması gerekmektedir. Bu tarz çalışmalardan elde edilecek bulgular neticesinde eğitim öğretim faaliyetleri öğrencilerin ilgileri doğrultusunda yeniden düzenlenebilecek ve bu faaliyetlerin daha nitelikli ve etkin olması sağlanacaktır. Şekil 2'de bu süreci açıklayan bir görsel verilmektedir.



Şekil 2. Aynı kuşakta yer alan öğrencilere yönelik yapılan profil belirleme çalışmalarının geçerli olduğu döneme ilişkin örnek anlatım

Şekil 2'de de görüldüğü üzere Z kuşağını temsilen örneğin 2015 yılında lise öğrencilerine yönelik öğrenci profillerinin belirlenmesi maksadıyla yapılan bir çalışmanın, aynı yıl içerisinde ilköğretim ve ortaokul kademesinde öğrenim gören

öğrencilerin lise öğrenimleri alacakları zamana kadar öğrenci özelliklerini temsil edebileceği anlaşılmaktadır. Başka bir ifade ile 2015 yılında henüz liseye başlamamış olan kişilerin özellikleri aynı grupta (Z kuşağı) yer aldıkları lise öğrencilerinin özelliklerinin belirlenmiş olması sebebiyle yordanabilecek ve bu doğrultuda eğitim öğretim faaliyetleri öğrencilerin özelliklerine binaen yeniden düzenlenebilecektir.

Bu noktadan hareketle araştırmanın genel amacı; Türkiye'de öğrencilerin sosyo kültürel özelliklerinin öğrenimlerine devam ettikleri lise türlerine göre incelenmesidir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır:

1. Öğrencilerin öğrenim gördükleri liseyi tercih etme sebepleri nelerdir?
2. Öğrenciler serbest zamanlarını nasıl değerlendirmektedir?
3. Öğrenciler ne sıklıkla kitap okumaktadırlar?
4. Öğrenciler sinema, tiyatro ve konser gibi sosyal etkinliklere ne sıklıkta gitmektedirler?
5. Öğrencilerin izlemeyi en fazla tercih ettiği TV içerikleri nelerdir?
6. Öğrenciler interneti ne sıklıkta, hangi amaçla kullanmaktadırlar?
7. Öğrencilerin sosyal yaşamlarında en önem verdikleri şeyler nelerdir?

Yöntem

Bu araştırma nicel araştırma yaklaşımlarından yola çıkılarak Türkiye'deki öğrencilerin sosyo kültürel özelliklerinin öğrenimlerine devam ettikleri lise türlerine göre incelemek amacıyla hazırlanan betimsel nitelikte bir çalışmadır. Betimsel nitelikteki araştırmalar; mevcut olayların daha önceki olay ve koşullarla ilişkilerini dikkate alarak, durumlar arasındaki etkileşimi açıklamayı hedefler. Genellikle survey yöntemi olan betimleme yöntemi, grupla ilgili genişliğine bir çalışmadır. Çok sayıda obje ya da denek üzerinde belirli bir zaman kesiti içinde yapılır (Kaptan, 1998). Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları herhangi bir şekilde değiştirme etkileme çabası gösterilmez (Karasar, 1994).

Araştırmanın çalışma evrenini Ankara ili merkez ilçelerde bulunan, farklı program uygulayan liselerin 9. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Çalışma evrenine 9. sınıf öğrencilerinin seçilmesinde, MEB' in 2006 yılında başlattığı liselerin dönüşümü çalışmasının 2014-2015 eğitim-öğretim yılında tamamlanmış olması etkili olmuştur.

Çalışma evreninin çok geniş olmasından dolayı araştırma verilerinin toplanmasında örneklem alma yoluna gidilmiştir. Farklı program uygulayan lise türleri

(Anadolu Liseleri, Fen Liseleri, İmam Hatip Liseleri, Mesleki ve Teknik Liseler) belirlendikten sonra örneklemi oluşturan okullar rastgele (random) yöntemi ile belirlenmiştir. Random yönteminde seçilmek için herkes aynı şansa sahiptir ve objeler evrenin bir yerinden değil her yerinden seçilmiş olacaktır (Kaptan, 1998).

Araştırmanın veri toplama aracını, amacına uygun olarak hazırlanan Öğrenci Profil Anketi oluşturmaktadır. Araştırmada kullanılmış olan anket araştırmacı tarafından ilgili literatür taranarak hazırlanmış, hazırlanan taslak anket formları, uygulama yapılmadan önce araştırmacı üçlemesi stratejisi ile alan uzmanı kişilerin görüşleri alınarak geliştirilmiştir. Araştırmacı üçlemesi stratejisi betimsel geçerliği elde etmek için kullanılan etkili bir stratejidir (Öztürk, 2014). Veri toplama aracı, araştırma örneklemine dâhil edilen okullarda 1018 öğrenciye uygulanmış, araştırmacı tarafından yapılan inceleme sonucunda eksik ve hatalı uygulamalar araştırma kapsamı dışında tutulmuştur. Tüm bu uygulamalardan sonra 978 anket araştırmanın amaçları doğrultusunda değerlendirmeye alınmıştır.

Veri toplama aracı olan Öğrenci Profil Anketi'nden araştırma ile ilgili elde edilen verilerin sayısal olarak yorumlanması ile birlikte sayıların ilişkilendirilmesinde ve bilgisayara aktarılan verilerin analizinde SPSS (Statical Package For Social Sciences) paket programı kullanılmıştır. Öğrenci Profil Anketi ile toplanan verilerden öğrencilere ait sosyo kültürel özelliklerin ortaya çıkarılmasında frekans ve yüzde hesaplamaları yapılmıştır.

Bulgular

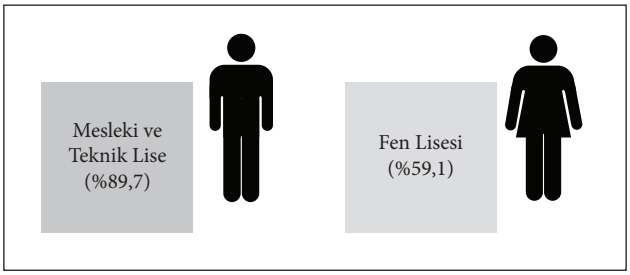
Bu bölümde ilk olarak araştırma örneklemine dâhil edilen lise türlerinde öğrenimlerine devam öğrencilerin öğrenim gördükleri lise türlerine göre dağılımları verilecek daha sonra araştırmanın alt amaçları doğrultusunda elde edilen bulgular sunulacaktır.

Araştırmanın veri toplama aracından elde edilen bulgular neticesinde araştırma kapsamında hangi lise türünde ne kadar öğrencinin öğrenim gördüğü ve lise türlerine göre cinsiyetlerinin dağılımı Tablo 1'de verilmektedir.

Tablo 1. Öğrencilerin cinsiyetlerinin öğrenimlerine devam ettikleri lise türlerine göre dağılımları

Okul Türü		Kadın	Erkek	Toplam
Anadolu Lisesi	n	178	158	336
	%	53,0	47,0	100,0
Fen Lisesi	n	91	63	154
	%	59,1	40,9	100,0
İmam Hatip Lisesi	n	120	106	226
	%	53,1	46,9	100,0
Mesleki ve Teknik Lise	n	27	235	262
	%	10,3	89,7	100,0
Toplam	n	416	562	978
	%	42,5	57,5	100,0

Tablo 1 incelendiğinde, araştırma örneklemine dâhil edilen öğrencilerin yarısından fazlasının (%57,5) erkek öğrenci olduğu, %42,5'lik bir oranla da kız öğrencilerin araştırmaya katkıda bulunduğu görülmektedir. Öğrencilerin cinsiyetlerine göre hangi lise türünde öğrenim gördüklerine bakıldığında ise sadece bir lise türünde (mesleki ve teknik lise) erkek oranın (%89,7) kız öğrencilere oranla (%10,3) daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Araştırma örneklemine dâhil edilen diğer lise türlerinde kız öğrencilerin oranının erkek öğrencilerin oranından fazla olduğu tespit edilmiştir. Şekil 3'te kız ve erkek öğrenci oranlarının en yoğun olduğu lise türleri gösterilmektedir.



Şekil 3. Kız ve erkek öğrenci oranlarının en yoğun olduğu lise türleri

Şekil 3'te de görüldüğü üzere, erkek oranının en fazla olduğu lise türü mesleki ve teknik lise olurken, kız öğrencilerin oranının en fazla olduğu lise türünün ise fen lisesi olduğu anlaşılmaktadır.

Araştırmanın Birinci Alt Amacına İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt amacına ilişkin 'Öğrencilerin öğrenim gördükleri liseyi tercih etme sebepleri nelerdir?' sorusuna cevap aranmıştır. Bu bağlamda elde edilen bulgular Tablo 2'de verilmektedir.

Tablo 2. Öğrencilerin öğrenim gördükleri liseyi tercih etme sebepleri

Okul Türü		Ailem İstediği İçin	Kendim İstediğim İçin	İyi Eğitim Verdiğini Düşündüğüm İçin	Başka Seçeneğim Olmadığı İçin	Toplam
Anadolu Lisesi	n	56	100	131	49	336
	%	16,7	29,8	39,0	14,6	100,0
Fen Lisesi	n	19	42	83	10	154
	%	12,3	27,3	53,9	6,5	100,0
İmam Hatip Lisesi	n	61	96	40	29	226
	%	27,0	42,5	17,7	12,8	100,0
Mesleki ve Teknik Lise	n	25	123	29	85	262
	%	9,5	46,9	11,1	32,4	100,0
Toplam	n	161	361	283	173	978
	%	16,5	36,9	28,9	17,7	100,0

Tablo 2'ye göre, öğrencilerin öğrenim gördükleri liseyi en çok kendi istekleri doğrultusunda (%36,9), en az ise aileleri istediği için (%16,5) tercih ettikleri görülmektedir. Öğrencilerin öğrenim gördükleri liseyi tercih etme sebepleri lise türlerine göre incelendiğinde; Aile istediği için en çok tercih edilen lise türünün imam-hatip lisesi olduğu, öğrencilerin kendi istekleri doğrultusunda ve başka seçeneği olmadığını düşündüğü için tercih edilen lise türünün ise mesleki ve teknik lise olduğu görülmektedir. Öte yandan iyi eğitim alabileceğini düşündüğü için tercih edilen lise türünün fen lisesi olduğu belirlenmiştir. Tablo 2'den elde edilen bulgulardan hareketle öğrencilerin öğrenim gördükleri liseyi tercih etmelerinde farklı sebeplerin etkili olduğu söylenebilir.

Araştırmanın İkinci Alt Amacına İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt amacına ilişkin 'Öğrenciler serbest zamanlarını nasıl değerlendirmektedir?' sorusu sorulmuştur. Bu doğrultuda elde edilen bulgular Tablo 3'te sunulmaktadır.

Tablo 3. Öğrencilerin öğrenim gördükleri lise türüne göre serbest zaman etkinlikleri

Okul Türü		Kitap okuyarak	Müzik dinleyerek	Alışveriş merkezine giderek	İnternette sörf yaparak	Spor yaparak	Diğer	Toplam
Anadolu Lisesi	n	53	81	27	88	43	44	336
	%	15,8	24,1	8,0	26,2	12,8	13,1	100,0
Fen Lisesi	n	23	34	12	46	17	22	154
	%	14,9	22,1	7,8	29,9	11,0	14,3	100,0
İmam Hatip Lisesi	n	44	33	14	52	44	39	226
	%	19,5	14,6	6,2	23,0	19,5	17,3	100,0
Mesleki ve Teknik Lise	n	25	41	15	86	52	43	262
	%	9,5	15,6	5,7	32,8	19,8	16,4	100,0
Toplam	n	145	189	68	272	156	148	978
	%	14,8	19,3	7,0	27,8	16,0	15,1	100,0

Tablo 3 incelendiğinde, öğrencilerin serbest zamanlarını en çok internet kullanarak geçirdikleri (%27,8), en az ise alış veriş merkezine giderek (%7) boş zamanlarını değerlendirdikleri görülmektedir. Öğrencilerin öğrenim gördükleri lise türüne göre serbest zamanlarında yaptıkları etkinliklere bakıldığında; serbest zamanlarını kitap okuyarak geçirenlerin oranının (%19,5) en fazla imam hatip lisesinde, müzik dinleyenlerin (%24,1) ve alış veriş merkezine gidenlerin (%8) oranının ise en fazla Anadolu lisesinde eğitim öğretim faaliyetlerini sürdüren öğrencilerin olduğu anlaşılmaktadır. Öte yandan boş zamanlarını internet kullanarak (%32,8) ve spor yaparak (19,8) değerlendirenlerin öğrencilerin oranlarının en fazla olduğu lise türünün mesleki ve teknik lise olduğu tespit edilmiştir. Bunlara ek olarak tablo 3'te yer alan faaliyetler dışında boş zamanlarını farklı şekilde değerlendiren öğrencilerinin oranının (%17,3) ise en fazla imam hatip lisesinde eğitim öğretim faaliyetlerine devam ettikleri bulgusu mevcuttur.

Araştırmanın Üçüncü Alt Amacına İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt amacına ilişkin 'Öğrenciler ne sıklıkta kitap okumaktadırlar?' sorusu sorulmuştur. Bu bağlamda elde edilen bulgular Tablo 4'te verilmektedir.

Tablo 4. Toplam Ö*ğrencilerin öğrenim gördükleri lise türüne göre kitap okuma sıklıkları*

Okul Türü		Haftada 1 kitap	2 haftada 1 kitap	Ayda 1 kitap	Yılda birkaç	Kitap okumam	Toplam
Anadolu Lisesi	n	75	68	96	65	32	336
	%	22,3	20,2	28,6	19,3	9,5	100,0
Fen Lisesi	n	32	56	35	25	6	154
	%	20,8	36,4	22,7	16,2	3,9	100,0
İmam Hatip Lisesi	n	44	54	57	45	26	226
	%	19,5	23,9	25,2	19,9	11,5	100,0
Mesleki ve Teknik Lise	n	53	31	64	56	58	262
	%	20,2	11,8	24,4	21,4	22,1	100,0
Toplam	n	204	209	252	191	122	978
	%	20,9	21,4	25,8	19,5	12,5	100,0

Tablo 4'e bakıldığında öğrencilerin daha çok ayda bir kitap (%25,8) okuduklarını belirttikleri görülmektedir. Elde edilen bu bulgu bir önceki tabloda sunulan veriyi de destekler niteliktedir. Öğrencilerin kitap okuma sıklıkları, öğrenim gördükleri lise türüne göre değerlendirildiğinde; haftada bir kitap okuyan öğrencilerin oranının en fazla Anadolu lisesinde okuyan öğrencilerde (%22,3) olduğu görülmektedir. Hiç kitap okumayanların (%22,1) ve yılda birkaç kitap okuyanların (%21,4) oranın en fazla olduğu lise türünün ise mesleki ve teknik liseler olduğu tespit edilmiştir. Elde edilen bulgulardan hareketle öğrencilerin kitap okuma alışkanlıklarının öğrenim gördükleri lise türüne göre farklılık gösterdiği söylenebilir.

Araştırmanın Dördüncü Alt Amacına İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt amacına ilişkin öğrencilerin sinema, konser, tiyatro gibi sosyal etkinliklere hangi sıklıkta gittikleri araştırılmış ve araştırma sonuncunda elde edilen bulgular Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Öğrencilerin öğrenim gördükleri lise türüne göre sinema, konser, tiyatro gibi sosyal etkinliklere gitme sıklıkları

Okul Türü		Her Hafta	İki Haftada Bir	Ayda Bir	Yılda bir	Hiç Gitmiyorum	Toplam
Anadolu Lisesi	n	15	48	190	57	26	336
	%	4,5	14,3	56,5	17,0	7,7	100,0
Fen Lisesi	n	5	28	82	27	12	154
	%	3,2	18,2	53,2	17,5	7,8	100,0
İmam Hatip Lisesi	n	8	17	93	47	61	226
	%	3,5	7,5	41,2	20,8	27,0	100,0
Mesleki ve Teknik Lise	n	18	27	97	58	62	262
	%	6,9	10,3	37,0	22,1	23,7	100,0
Toplam	n	46	120	462	189	161	978
	%	4,7	12,3	47,2	19,3	16,5	100,0

Tablo 5'e göre, öğrencilerin çoğunluğu (%47,2) ayda bir defa bu tarz etkinliklere katıldıklarını belirtmektedirler. Bu oranı takiben, öğrenciler yılda bir defa (%19,3) sinema, tiyatro, konser gibi sosyal etkinliklere katıldıklarını söylemektedirler. Öğrencilerin %16,5'inin ise bu tarz etkinliklere hiç gitmediklerine ilişkin görüş bildirdikleri anlaşılmaktadır. Öğrencilerin öğrenim gördükleri lise türlerine göre sinema, tiyatro, konser gibi etkinliklere katılma sıklıkları incelendiğinde; bu tarz etkinliklere her hafta katılanların oranın en fazla mesleki ve teknik liselerde (%6,9) olduğu belirlenirken, sinema, tiyatro, konser gibi sosyal etkinliklere hiç gitmeyen öğrencilerin oranının en fazla imam hatip liselerinde (%27) olduğu görülmektedir.

Araştırmanın Beşinci Alt Amacına İlişkin Bulgular

Araştırmanın beşinci alt amacı kapsamında 'Öğrencilerin izlemeyi en fazla tercih ettikleri TV programı nedir?' sorusu sorulmuş ve elde edilen bulgular Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Öğrencilerin öğrenim gördükleri lise türüne göre izlemeyi tercih ettikleri televizyon içerikleri

Okul Türü		Haber programı	Magazin programı	Belgesel	Yerli dizi	Yabancı dizi	Spor programı	Yarışma programı	Diğer	Toplam
Anadolu Lisesi	n	13	8	15	79	97	48	58	18	336
	%	3,9	2,4	4,5	23,5	28,9	14,3	17,3	5,4	100,0
Fen Lisesi	n	6	1	10	32	51	17	31	6	154
	%	3,9	,6	6,5	20,8	33,1	11,0	20,1	3,9	100,0
İmam Hatip Lisesi	n	16	10	9	92	33	25	23	18	226
	%	7,1	4,4	4,0	40,7	14,6	11,1	10,2	8,0	100,0
Mesleki ve Teknik Lise	n	17	9	25	71	44	46	38	12	262
	%	6,5	3,4	9,5	27,1	16,8	17,6	14,5	4,6	100,0
Toplam	n	52	28	59	274	225	136	150	54	978
	%	5,3	2,9	6,0	28,0	23,0	13,9	15,3	5,5	100,0

Tablo 6 incelendiğinde, öğrencilerin en çok izlemeyi tercih ettiği televizyon içeriğinin yerli diziler (%28) olduğu görülmektedir. Ayrıca yerli dizileri takiben yabancı diziler (%23) ve yarışma programlarının (%15,3) öğrenciler tarafından en çok izlenen televizyon içerikleri olduğu anlaşılmaktadır. Bununla birlikte öğrencilerin en az magazin içerikli televizyon programları (%2,9) ve haber programlarını (%5,3) izledikleri tespit edilmiştir. Öğrencilerin en çok izlemeyi tercih ettikleri televizyon içeriklerini öğrenim gördükleri lise türüne göre değerlendirdiğimizde; haber programı, yerli dizi, magazin programı ve tablo 6'da belirtilen televizyon içerikleri dışında televizyonda sunulan diğer içerikleri izleyen öğrencilerin oranının en çok olduğu lise türünün imam hatip liseleri olduğu görülmektedir. Belgesel ve spor programları ise en fazla mesleki ve teknik lise öğrencileri tarafından izlenmektedir. Yabancı diziler ve yarışma programlarının izlenme oranının en fazla olduğu lise türünün ise fen liseleri olduğu bulgusu mevcuttur.

Araştırmanın Altıncı Alt Amacına İlişkin Bulgular

Araştırmanın altıncı alt amacında öğrencilerin internet kullanma sıklıkları ile interneti hangi amaçla kullandıkları incelenmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre öğrencilerin çok büyük bir kısmının (%72,8) interneti her gün kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. İnterneti hiç kullanmayanların oranı ise %2 olarak tespit edilmiştir. Öğrencilerin öğrenim gördükleri lise türlerine göre internet kullanım sıklıkları incelendiğinde her gün internet kullanan öğrencilerin oranının en fazla fen lisesinde (%86,4) olduğu görülmektedir. İnterneti hiç kullanmayan öğrencilerin oranının en yüksek olduğu lise türü ise mesleki ve teknik liseler (%4,6) olduğu anlaşılmaktadır. Elde edilen bulgulardan hareketle tüm lise türlerinde öğrencilerin büyük çoğunluğunun interneti her gün kullandığı söylenebilir. Tablo 7'de öğrencilerin öğrenim gördükleri lise türüne göre interneti kullanım amaçları verilmektedir.

Tablo 7. Öğrencilerin öğrenim gördükleri lise türlerine göre interneti kullanım amaçları

Okul Türü		Sosyal medyayı takip amaçlı	Oyun eğlence amaçlı	Eğitim öğretim amaçlı	Toplam
Anadolu Lisesi	n	236	56	44	336
	%	70,2	16,7	13,1	100,0
Fen Lisesi	n	111	33	10	154
	%	72,1	21,4	6,5	100,0
İmam Hatip Lisesi	n	167	27	32	226
	%	73,9	11,9	14,2	100,0
Mesleki ve Teknik Lise	n	186	47	29	262
	%	71,0	17,9	11,1	100,0
Toplam	n	700	163	115	978
	%	71,6	16,7	11,8	100,0

Tablo 7'ye göre araştırma örneklemine dâhil edilen öğrencilerin büyük çoğunluğunun (%71,6) interneti sosyal medyayı takip etmek amaçlı kullandığı görülmektedir. Başka bir anlatımla her on öğrenciden yedisinin interneti kullanım amacının en çok sosyal medyayı takip etmek maksadıyla olduğudur. Öğrencilerin öğrenim gördükleri lise türlerine göre internet kullanım amaçları incelendiğinde, sosyal medyayı takip etmek ve interneti eğitim öğretim faaliyetleri kapsamında kullanan öğrencilerin oranının en yüksek olduğu lise türünün imam hatip liseleri olduğu tespit edilmektedir. İnterneti oyun ve eğlence amaçlı kullanan öğrencilerin oranının ise en fazla olduğu lise türünün fen liseleri olduğu sonucuna ulaşılmaktadır.

Araştırmanın Yedinci Alt Amacına İlişkin Bulgular

Araştırmanın yedinci alt amacında, öğrencilerin sosyal yaşamlarında en önem verdikleri şeylerin tespit edilmesi hedeflenmiş ve bu doğrultuda ulaşılan bulgular Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8. Öğrencilerin öğrenim gördükleri lise türüne göre sosyal yaşamlarında en değer verdikleri şeyler

Okul Türü		Bağımsızlık	Aile	Sosyal Statü	Dürüstlük	Değerlere bağlılık	Servet	Dini değerler	Yasam zevki	Toplam
Anadolu Lisesi	n	64	84	5	57	24	11	22	69	336
	%	19,0	25,0	1,5	17,0	7,1	3,3	6,5	20,5	100,0
Fen Lisesi	n	14	33	10	25	24	2	15	31	154
	%	9,1	21,4	6,5	16,2	15,6	1,3	9,7	20,1	100,0
İmam Hatip Lisesi	n	18	47	0	54	37	3	30	37	226
	%	8,0	20,8	,0	23,9	16,4	1,3	13,3	16,4	100,0
Mesleki ve Teknik Lise	n	35	79	2	75	17	6	8	40	262
	%	13,4	30,2	,8	28,6	6,5	2,3	3,1	15,3	100,0
Toplam	n	131	243	17	211	102	22	75	177	978
	%	13,4	24,8	1,7	21,6	10,4	2,2	7,7	18,1	100,0

Tablo 8'e göre öğrencilerin kendi sosyal yaşamlarında en değer verdikleri şeyin aile kavramı (%24,8) olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Daha sonra ise dürüstlük kavramı (%21,6) ve yaşamdan zevk alma (%18,1) durumunun öğrencilerin sosyal yaşamlarında en çok değer verdikleri şeyler olduğu görülmektedir. Öğrencilerin kendi yaşamlarında en az değerli buldukları şeylerin ise sosyal statü (%1,7) ve servet (%2,2) kavramları olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin öğrenim gördükleri lise türüne göre sosyal yaşamlarında en değer verdikleri şeyler incelendiğinde Anadolu Lisesi öğrencilerinin daha çok aile (%25), bağımsızlık kavramı (%19) ve yaşamdan zevk alma durumuna (%20,5) önem verdikleri tespit edilmiştir. Öğrenimlerine fen liselerinde devam eden öğrencilerin yaşantılarında daha çok değer verdikleri şeylere bakıldığında, bu lise türünde okuyan öğrencilerde de aile kavramına (%21,4) daha çok önem verildiği anlaşılmaktadır. Bununla birlikte yaşamdan zevk alma durumu (%20,1) ve dürüstlük kavramının (%16,2) en çok değer verilen diğer şeyler olduğu görülmektedir. Öğrenimlerine imam hatip liselerinde devam eden öğrencilerin sosyal yaşamlarında en çok değer verdikleri şeyler ise dürüstlük (%23,9), aile (%20,8) ve değerlere bağlılık (%16,4) ve yaşamdan zevk alma durumu (%16,4) olarak sıralanmaktadır. Mesleki ve teknik liselerde okuyan öğrencilerinde ilk sırada aile kavramına (%30,2) daha çok değer verdikleri bulgusu mevcuttur. Öte yandan bu lise türünde okuyan öğrenciler için dürüstlük kavramı (%28,6) ve yaşamdan zevk alma durumunun (%15,3) da sosyal yaşamlarında en çok değer verdikleri diğer şeyler olduğu anlaşılmaktadır.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu araştırmada, öğrencilerin sosyal yanlarının, bir başka ifade ile sosyo kültürel özelliklerinin öğrenim gördükleri lise türlerine göre incelenmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda araştırma amacı kapsamında hazırlanmış olan veri toplama aracı Ankara ili merkez ilçelerde yer alan farklı program uygulan liselerde uygulanmış ve araştırma örneklemine dâhil edilen öğrencilerin sosyo kültürel özellikleri öğrenim gördükleri lise türüne göre belirlenmiştir.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgular genel olarak değerlendirildiğinde, öğrencilerin sosyo kültürel özelliklerinin öğrenim gördükleri lise türleri bağlamında ele alındığında genel olarak farklılık gösterdiği söylenebilir.

Araştırmanın alt amaçlarına ilişkin değerlendirmeler yapıldığında, ilk olarak kız ve erkek öğrencilerin öğrenim gördükleri lise türlerine göre dağılımları incelenmiş ve erkek öğrenci oranının en fazla mesleki ve teknik liselerde olduğu görülürken, kız öğrenci oranın en fazla olduğu lise türü olarak fen liseleri belirlenmiştir. Nitekim Milli Eğitim Bakanlığı'nın ortaöğretim kurumları merkezi sınavına ilişkin yayınladığı son verilerinde, kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla liselere geçiş sınavında daha başarılı sonuçlar aldığı görülmektedir (MEB, 2019). Milli Eğitim Bakanlığı'nın yayınlamış olduğu bu rapor araştırma bulgularını destekler niteliktedir.

Öğrencilerin öğrenim gördükleri liseleri tercih etme sebepleri incelendiğinde, genel olarak öğrencilerin kendi kararlarını kendileri verdikleri, kendi istekleri doğrultusunda okul tercihlerinde bulundukları görülmüştür. Araştırma örneklemine dâhil edilen öğrencilerin yaşları itibari ile 'benim düşüncem, tercihim biricik ve tektir' hissiyatı doğrultusunda ergen benmerkezciliğinin izlerinin görüldüğü söylenebilir. Burada dikkat çeken bir diğer önemli nokta ise aile etkisiyle okul tercih eden öğrencilerin oranının en çok imam hatip liselerinde olmasıdır. Bu bağlamda imam hatip liselerine giden öğrenciler üzerinde aile otoritesinin daha çok olduğu yorumu yapılabilir. Bu duruma ek olarak üzerinde önemle durulması gereken bir diğer bulgu da öğrencilerin mesleki ve teknik liseleri başka seçeneği olmadığını düşünerek tercih etmeleridir. Oysa mesleki liselerin işlevleri incelendiğinde ülkelerin kalkınmasında çok önemli bir rolünün olduğu görülecektir. Örneğin sanayisi ile gelişmiş ülkelerin başını çeken Almanya'nın mesleki ve teknik eğitime büyük önem verdiği ve buralardan yetiştirdiği nitelikli insan gücü ile kalkınmasını desteklediği bilinmektedir.

Bu doğrultuda ülkemizde de mesleki ve teknik eğitimin ve meslek liselerinin, öğrencilerin son seçeneği, merkezi sınavda başarısız olanların mecburi adreslerin-

den biri olmaktan çıkarılması gerekmektedir. Bu maksatla eğitim politikalarına yön verenler bu durumu dikkate almalı ve gerekli çalışmaları yapmalıdır.

Öğrencilerin serbest zamanlarını nasıl değerlendirdikleri incelendiğinde, tüm lise türlerinde öğrencilerin serbest zamanlarını sanal ortamlarda geçirdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Nitekim Türkiye İstatistik Kurumu'nun yayınladığı hane halkı internet kullanımı raporu güncel verilerine göre internet kullanım oranlarının en fazla olduğu yaş guruplarından birinin de 16 – 24 yaş aralığı olduğu belirtilmektedir (Türkiye İstatistik Kurumu [TÜİK], 2019). Ulaşılan bu veri araştırma bulgularını da destekler niteliktedir. Öte yandan bu başlık altında dikkat çekilmesi gereken bir diğer önemli noktanın öğrencilerin spor yapma etkinliklerine yeteri kadar vakit ayırmadıkları bulgusudur. Sağlık Bakanlığı (2010) tarafından hazırlanan Türkiye'de Obezite Görülme Sıklığı Raporunda ülkede her üç kişiden birinin obez olduğu vurgulanmaktadır. Ayrıca son verilere göre Türkiye'nin obezitede Avrupa'da birinci sırada olduğu bilgisi mevcuttur (Euronews, 2019). Araştırma bulgusundan ve elde edilen verilerden hareketle özellikle aileler evde, MEB ise okullarda çocukları spora teşvik etmeli, beden eğitimi ve spor dersleri etkin olarak işlenmeli, öğretim programlarında çocukları spor yapmaya özendirici ve sağlıklı beslenme konusunda bilinçlendirici içeriklerin arttırılması sağlanmalıdır.

Kitap okuma sıklıkları incelendiğinde, öğrencilerin en iyi ihtimalle ayda bir kitap okudukları tespit edilmiştir. Uluslararası yayıncılar birliği 2016 verilerine göre kitap, ihtiyaç listemizde iki yüz otuz beşinci sırada yer almaktadır (Uluslararası Yayıncılar Birliği, 2017). Nitekim 2017 yılı Türkiye Sosyal-Siyasal Eğilimler Araştırması verilerine göre halkın yarısından fazlasının kitap okumadığı bilgisi de yer almaktadır (Kadir Has Üniversitesi, 2017). Bu bağlamda özellikle kitap okuma oranının en düşük olduğu lise türü olan mesleki ve teknik liseler ile tüm lise türlerinde öğrencilerin kitap okumaya özendirilmesi, buna ilişkin projeler hazırlanması önerilmektedir.

Öğrencilerin televizyonlarda en çok takip ettikleri içeriğin yerli diziler olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Dolayısıyla gelişimleri açısından yönlendirilmeye açık, rol model aldığı kişileri taklit etmeye meyilli dönemde olan gençler için yerli dizilerde sunulan içeriklerin büyük önem kazandığı düşünülmektedir. Bu bağlamda sunulan içerikleri denetleme yetkisine sahip kurumların azami dikkat göstermesi gerekmektedir. Öte yandan özellikle devlet kanalları ile MEB işbirliği yaparak gençlerin gelişimine katkıda bulunacak içeriklerin senaryolaştırılıp yerli dizi olarak sunulmasının önemli olduğu düşünülmektedir.

Öğrencilerin interneti kullanma sıklıkları ve interneti kullanım amaçları incelendiğinde ise, tüm lise türlerinde öğrencilerin interneti yüksek oranda her gün

kullandığı tespit edilmiştir. Öğrencilerin interneti kullanım alışkanlıklarına bakıldığında yine tüm lise türlerinde en fazla sosyal medyayı takip etmek maksadıyla internet kullandıkları görülmektedir. Nitekim TÜİK'in son verilerinde de bireylerin interneti %81,4 gibi yüksek oranda sosyal medya üzerinde profil oluşturma, mesaj gönderme veya fotoğraf vb. içerik paylaşma amaçlı kullandıkları görülmektedir (TÜİK, 2019). Bu veriler araştırma bulgularını destekler niteliktedir. Bu noktadan hareketle gençlerin ilgisinin sosyal medyada olduğu aşikârdır. Dolayısıyla eğitim içeriklerinin bu tarz platformlarda da sunulabilmesine yönelik çalışmaların yapılmasının önemli olduğu düşünülmektedir.

Öğrencilerin sosyal yaşamlarında en değer verdikleri şeyin ne olduğu incelendiğinde, tüm lise türlerinde öğrenim gören öğrencilerin en fazla aile kavramına önem verdikleri tespit edilmiştir. Türk toplum yapısında aile son derece önemli bir yapı taşıdır. Bu bağlamda tüm lise türlerinde okuyan gençlerin bu değeri taşımaları ve benimsemeleri son derece önem arz etmektedir. Öte yandan öğrencilerin genelinin yaşamdan zevk alma durumuna da son derece değer verdikleri görülmektedir. Bununla birlikte öğrenciler açısından sosyal statü ve servet sahibi olmak en az değer gören kavramlardır. Bu bağlamda gençlerimizin maddi öğelerden çok mutluluğa, yaşamdan haz duymaya değer verdikleri söylenebilir.

Sonuç olarak gençlerimizi sosyo kültürel yönleri ile tanımamıza katkı sağlayacağı düşünülen bu çalışma ile aynı kuşakta yer alan fakat farklı lise türünde eğitim alan bir kısım öğrencilerin belirli yönlerine ilişkin özellikleri tespit edilmeye çalışılmış ve aynı kuşakta henüz lise eğitimine başlamamış gençlerin özelliklerinin yordanabilmesine ilişkin veriler sunulmuştur. Dolayısıyla ülkede eğitim politikalarının geliştirilmesinden sorumlu olanların lise türlerine göre öğrenci özelliklerini değerlendirerek sunulan eğitimin kalitesini arttıracak şekilde eğitim ortamlarında, öğretim yöntem ve tekniklerinde, eğitim araç ve gereçlerinde birtakım düzenlemeler yapması önerilmektedir.

Kaynaklar

Anadolu Ajansı (2019). *Milli Kültür ve Bilime Adanan Ömür: Oktay Sinanoğlu.* https://www.aa.com.tr/tr/bilim-teknoloji/milli-kultur-ve-bilime-adanan-omur-oktay-sinanoglu/1457411#:~:text=Bir%20s%C3%B6yle%C5%9Fisinde%20%22Bir%20millet%20her,T%C3%BCrk%C3%A7e'nin%20%C3%B6nemine%20dikkati%20%C3%A7ekti.sayfasından erişilmiştir.

Çetin, C., & Karalar, S. (2016). X, y ve z kuşağı öğrencilerinin çok yönlü ve sınırsız kariyer algıları üzerine bir araştırma. *Yönetim Bilimleri Dergisi, 14*(28). 157 – 197. http://acikerisim.lib.comu.edu.tr:8080/xmlui/bitstream/handle/COMU/1613/Canan_Cetin_Makale.pdf?sequence=1&isAllowed=y sayfasından erişilmiştir.

Euronews (2019). *Obezite Kongresi: Türkiye obezitede Avrupa'da Birinci Sırada.* https://tr.euronews.com/2019/11/22/obezite-kongresi-turkiye-obezitede-avrupa-da-birinci-srada sayfasından erişilmiştir.

Kadir Has Üniversitesi. (2017). *Türkiye Sosyal – Siyasal Eğilimler Araştırması 2017 Sonuçları.* https://www.khas.edu.tr/tr/haberler/kadir-has-universitesi-turkiye-sosyal-siyasal-egilimler-arastirmasi-2017-sonuclari sayfasında erişilmiştir.

Kaptan, S. (1998). Bilimsel Araştırma ve İstatistik Teknikleri. Ankara: Tekışık

Karasar, N. (1994). Bilimsel Araştırma Yöntemi. Ankara: Nobel

Milli Eğitim Bakanlığı. (2011). *MEB 21. Yüzyıl Öğrenci Profili.* https://www.meb.gov.tr/earged/earged/21.%20yy_og_pro.pdf sayfasından erişilmiştir.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2019). *Ortaöğretim Kurumlarına İlişkin Merkezi Sınav Raporu.* https://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_06/24094730_2019_Ortaogretim_Kurumlarina_Iliskin_Merkezi_Sinav.pdf sayfasından erişilmiştir.

Öztürk, T. (2014). Deneysel olmayan nicel araştırma. S. Demir (Ed.), *Eğitim araştırmaları (nicel, nitel ve karma yaklaşımlar)* içinde (s. 343 – 374). Ankara: Eğiten.

Sağlık Bakanlığı. (2010). *Türkiye'de Obezitenin* Görülme Sıklığı Raporu. https://hsgm.saglik.gov.tr/tr/obezite/turkiyede-obezitenin-gorulme-sikligi.html sayfasından erişilmiştir.

Türkiye İstatistik Kurumu. (2019*). Hanelerde Bilişim Teknolojileri Kullanımı (Türkiye, Kır, Kent) Raporu.* http://www.tuik.gov.tr/PreTablo.do?alt_id=1028 sayfasından erişilmiştir

Uluslararası Yayıncılar Birliği. (2016). *Türkiye'nin Kitap Okuma Raporu.* https://www.artfulliving.com.tr/gundem/turkiyenin-kitap-okuma-raporu-aciklandi-i-10786 sayfasından erişilmiştir.

GÖNÜL KAVRAMINA EĞİTSEL BİR BAKIŞ

Prof. Dr. Oktay AKBAŞ - Kırıkkale Üniversitesi
ORCID No: 0000-0001-7252-0660

Arş. Gör. Dr. Ahmet KESKİN - Kırıkkale Üniversitesi
ORCID No: 0000-0001-5306-0427

Öz

Gönül, günlük hayatımızda sıklıkla kullanılan bir kavram olsa da kültürümüzden beslenen derin anlamlarını yansıtabilecek şekilde eğitim ortamlarına yansıtılması mümkün olmamıştır. Eğitim bilimleri çerçevesindeki araştırmalarda çoğunlukla doğrudan yapılan çevirilerle oluşturulmuş kavramların tercih ediliyor olması da bu durumun ortaya çıkmasında olumsuz paya sahiptir. Duyuşsal davranışların, öneminin, etkisinin ve değerinin artarak devam ettiği çağımızda eğitimcilerin gönül kavramından uzak olması, eğitim sistemimizin uzak ve yakın hedeflerine ulaşılmasını geciktirebilir ya da engelleyebilir. Buradan hareketle yapılandırılan bu çalışmayla, eğitim bilimleri alanında gönül kavramının sunacağı katkıları eğitimciler ve öğrenme ortamları bağlamında hem kültürümüzden gelen edebi miras hem de duyuşsal alandaki güncel anlayışlar doğrultusunda incelemek amaçlanmıştır. Çalışma kapsamında sosyal hayatımıza yön veren değerlerin kaynağı olarak görülen gönül kavramının anlamlandırılma süreci ve bu kavrama neden ihtiyaç duyduğumuz kendi bağlamında tartışılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Eğitimde gönül, duyguların eğitimi, duyuşsal alan

Giriş

Kararları verme sürecinde akla mı yoksa duygulara mı ağırlık verilmelidir? Bir grup insan, akıl ve mantık tarafındayken, diğer bir grup ise duygu, sezgi ve gönül tarafında. Akıl ve mantığı öne çıkaranların, duyguların insanları hataya sürükleyebileceklerine yönelik iddiaları varken, diğer taraftan duygular olmaksızın hareket edildiğinde insanlık dışı uygulamaların yaşanmaya devam edeceğini savunanlar da var. Son yüzyılda tüm bilim dallarında olduğu gibi sosyal bilimler alanında da tutkunun, duyguların ve değerlerin insanları hataya sürükleyebileceği yönündeki bakış açısı, İkinci Dünya Savaşı sırasında yaşanan insanlık dışı davranışlar nedeniyle konu üzerinde yeniden düşünmeyi zorunlu kılmıştır.

Tutku ve duyguların insanları hataya sürükleyebileceği kabul edilebilir bir olgudur. Duygular insanlar arasındaki ilişkiyi aşk ve muhabbet seviyesine ulaştırıp huzur ve sükûn oluşturarak uzun vadeli başarılar oluşturabilecekleri gibi, başımızı derde de sokabilir. Korku kaygıyla, arzu hırsla yer değiştirince, sıkıntı öfkeye,

öfke nefrete, dostluk kıskaçlığa ve aşk saplantıya veya zevk bağımlılığa dönüşünce duygular bizim aleyhimizde çalışmaya başlar (Ledoux, 2006). Hem duyu organları hem de sezgi yanılmaya açıktır. Evet dünya düz görünür ama değildir. Diğer açıdan akıl ve mantık hatadan arınık mıdır? Duygusal durum bozukluğu insanları iyi, güzel ve doğrudan uzaklaştırdığı gibi bilişsel akıl yürütme hataları da insanları hataya düşürebilir. Bilgisayar ortaya çıktığında duyguları hesaba katmadan karar veren bu makineler, insanlarda akıl yürütmenin mantıklı olduğunu, duyguların ise "sözüm ona" mantık dışı olduğu algısını uyandırdı. Fakat düşünme ve mantığın da insanları hataya sürükleyebileceği çalışmalarla ortaya konmuştur. IQ testlerinden yüksek puan alanların da mantıksız, saçma ve budalaca fikirlerin peşine düştükleri görülmektedir. Zeki olarak nitelendirilen insanların da günlük yaşamda kararlar alırken yetersiz kaldığı, boşanma, alkolik olma ve intihar gibi sorunlar bakımında ulusal ortalamada seyrettikleri görülmüştür (Stanovich, 2009). Doğru bir çıkarımla zihinsel sağlığın duygusal bir hijyenle korunduğu açıktır (Ledoux 2006).

İnsanlar her durum ve şartta hataya açıktırlar. Eğitim, tecrübe, danışma ve gönül gözü ile hata azaltılmaya çalışılır. Duygular üzerindeki bilinçli kontrol zayıf olduğunda, duygular bilinci tamamen kaplayabilir. Bu noktada beynin duygusal sistemden bilişsel sisteme giden bağlantılarının, bilişsel sistemden duygusal sisteme giden bağlantılardan daha güçlü olduğunu belirtmek gerekir (Ledoux, 2006). Bu durum, duyguların davranışları yönlendirme gücünün bilişsel süreçlere göre daha fazla olduğunu göstermektedir. Bilimsel sonuçlarla ortaya çıkan, duyguların bilişsel süreç üzerindeki kontrolünün yüzyıllar öncesinden Âşık Paşa'nın (Ölümü 1332) aktardığı Alperenlerin duasında görmek mümkündür:

"İy Hudâya togru yoldan ırmagıl

Kendü 'ışkuñdan bizi ayırmagıl[1] (Yavuz, 2000, s.76)

İnalcık (2010)'a göre Alp ve Alperen olmanın temel şartı nefsini yenmek için yürekten çaba göstermek olan aşktır. Vurgu iradeye ve dürtüler üzerindeki kontrole yapılmaktadır.

Bu bölüm, eğitim bilimleri çerçevesinde üretilen ve çoğunlukla çeviri ile oluşturulmuş bilimsel kavramların hem anlamlandırılma sürecinde hem de aktarımında geleneksel kavramlarla birleştirilmesi ihtiyacından hareketle yazılmıştır. Duyuşsal davranışların öğretimine yönelik strateji geliştiren eğitimcilerin gönül kavramından uzak olması durumunda, eğitimin etkisinin azalacağı düşünülmektedir. Yazıyı yazmaya yönelik diğer bir motivasyon kaynağımız ise, öğreti olmadan öğretimin eksik kalacağına yönelik düşüncedir. Özellikle insanlar üzerinde etki oluşturma amacı taşıyan eğitim bilimleri, insanın gönlünü dikkate almadan bu

1 Allah'ım sen bizi doğru yoldan uzaklaştırma, aşkından bizi ayırma

amaçta başarılı olabilir mi? Bu sorunun cevabının normatif ve değer yüklü olacağı da açıktır. Etkili öğrenme ve öğretme sürecini konuşurken aynı zamanda kişi ve toplum için faydalı hedef ve değerlerden de bahsetmek gerekir. Çalışmanın bir diğer amacı ise gönül kavramının insan onuru ve değeri ile olan ilişkisidir. Değerler tek başına bulunmazlar ve bir araya gelerek bir karakter oluştururlar. Özellikle de sosyal ilişkileri düzenleyen değerlerin kaynağı olarak gönül, sevgi, saygı, nezaket, şefkat gibi tüm değerlerin bütünleşerek oluşturduğu, arzu, istek ve onurundan emin olduğumuz bir erdem olarak görülmektedir. Gönlün rehberliğinde aktif bir şekilde diğerlerinin iyiliği için sorumluluk almak olarak tanımlanan gönüllülük ise çalışma için başka bir motivasyon kaynağıdır.

Gönül Kavramı

Dil bir toplumun biliş, duyuş ve davranış sisteminin bir aynasıdır. Dil duygu ve düşünceyi insana aktaran bir vasıta olduğu için, insan toplulukları bir yığın veya kitle olmaktan kurtararak aralarında duygu ve düşünce birliği olan bir cemiyet yani millet oluştururlar (Kaplan, 2005). Dil ile kişinin zihin dünyası bir başkası ile paylaşılır ve çok istenen birlik ve beraberlik oluşur. Entelektüel ya da sosyal faaliyetlerle uğraşanlar sözün, yani dilin gücünü kültürel olarak fark etmişlerdir. O nedenle yüzlerce atasözü, deyiş, deyim hep sözün güçlü etkisinden bahsetmektedir. Sözcükler, insanların psikolojik iyi oluşlarına, mutluluklarına, öfkelerine etki eder. Çünkü söz, ister sesli ister sessiz (yazı) şekilde olsun, insanlara ulaşma ve onların bilişsel ve duygusal dünyalarına etki etme gücüne sahiptir.

Dil yapısının tuğlaları, kelimeler ve ortak anlam oluşturması durumunda ise kavramlardır. Kavramlaşmış güçlü sözcükler anlamın oluşturulmasında, aktarılmasında kritik öneme sahiptir. Bilimsel araştırmalar ile yeni kavramlar ve kavramsal ilişkiler ağı ortaya çıkarılır ve toplumla farklı yollarla paylaşılır. Bu paylaşım süreci iletişim, haberleşme, öğrenme, fark etme, öğretme, rehberlik etme gibi olay ve olguları kapsar. Ebeveynler, öğretmenler ve akranların yanında farklı kurum ve kuruluşlar da ortak anlam, amaç ve işleyiş oluşturmada görev sahibidir. Eğitim kurumlarının toplumsal görev tanımı tam olarak aktarım ve paylaşımla ilgilidir. Geçmişten gelen ortak akıl ürünü değerler, yöntemler ve düşünme şekilleri sistematik olarak yeni nesle aktarılmaya çalışılır. Beşeri bilimler ve sosyal bilimler üzerine kafa yoranların kolayca fark edebileceği gibi bazı fikir ve kavramlar, kültürel olarak büyüktür ve öndedir. Bu kavramlar toplumun kültürel algısını ve anlam dünyasını anlatmada anahtar işlevi görürler. Konumuzla ilgili bu güçlü kavramlardan birinin gönül olduğu düşünülmektedir. Amaç; duygu temelli öğrenmelerin sınıflandırılması ve taksonomisinin anlaşılmasında tüm duyguların merkezi olarak

görülen ve tarihi/kültürel anlamı güçlü olan gönül kavramından faydalanmaktır. Varsayım; duyuşsal öğrenmelerin ve değerlerin öğretiminde gönül dünyasının ve gönül dilinin fayda sağlayacağıdır.

Gönül kavramı, taşıdığı değerler sebebiyle buluştuğu sözcüklerle dilin dünyasına çok çeşitli bağdaşımlar kurmakta ve değer ve anlam bakımından geniş bir alana sahip olmaktadır (Güven, 2018). Gönül kavramının sözlük anlamı, sevgi, istek, düşünüş, anma, hatır vb. kalpte oluşan duyguların kaynağı olarak açıklanmaktadır (TDK, 2020). Şemsettin Sami ise gönül kelimesini "şefkat, sevgi, aşk, alaka, istek, arzu, heves, meyil gibi insani duygularının merkezi, yüreğin manevi yönü olarak tanımlamaktadır (Günay, 2015). Şarkıların, türkülerin tümü gönülle hitap eden, gönül dünyasından gelen özel ve güzel sözlerle doludur. Gönül öyle güçlüdür ki, birlikte kullanıldığı tüm kelimeleri güzelleştirir. Yüce gönüllü olmak da iyidir, alçak gönüllü olmak da. Gönül hem iyi ve güzel arzuların merkezi hem de kırılmasının, incitilmesinin yasaklandığı büyük bir değerdir. Gönlü kırmak, gönlü incitmek Kâbe'yi yıkmaya eşdeğerdir, Yunus'un bilincinde. Bu bakış açısıyla gönül bütün bu duyguların evidir (Güven, 2018).

Türkçenin en eski yazılı metinleri olan Orhun abidelerinde gönül sözcüğü, bağlam içerisinde duygu, sezgi, bilinç değeri yüklenen bir gösterge olarak yer almaktadır. Köngülteki sabımın, köngülte sıgıt kelser ve könlüngçe ay (gönüldeki sözüm, gönülden yaş gelse ve gönlünce söyle) biçimleri günümüz kullanımına yakın bir şekilde kullanıldığını göstermektedir.

Yusuf Has Hacib, Kutadgu Bilig isimli kitabında gönlü, bilgiye ulaşılacak kutlu yolda en başa koyar ve gönlü kutsar:

İnsanlara karşı kaba söz söyleme
Kaba sözün acısını gönül uzun yıllar çeker.

Edip Ahmet Yükneki insanda var olan, var olması gereken bütün değerlerin gerçekleştiği, yaşadığı yer olarak tanımlanabilecek olan gönül dünyasına dikkat çeker (Güven, 2018).

Bir Değer Olarak Gönül

Gönül bir arzu kaynağıdır. Gönül, iyiyi, güzeli ve sevgiyi sürekli bir şekilde arzu eder. Değerleri, bir şeyin arzu edilebilir ya da arzu edilemez olduğu hakkındaki inanç olarak tanımladığımızda, gönül ile ortak bir noktada buluşulur. Gönül gerçekleşemeyecek ve akılla çelişen bir istekte bulunduğunda ise deli gönül olarak isimlendirilmekte ve doğru yola davet edilmektedir. Güngör (1998) değer hükümlerini, bir şeyin arzu edilebilir (iyi) veya arzu edilemez (kötü) olduğunu belirten

yargılar olarak tanımlamaktadır. Bu yönüyle gönül, iyiyi ve güzeli arzu eden bir merkez olarak değer hükmü içerir. Arzu edilemez yani "kötü" arzu durumunda gönül "deli", "divane" olarak görülmekte ve isteklerinin sonsuz ve arzuları tükenmez olduğundan şikâyet edilmektedir. Dürüstlük, saygı, adalet, nezaket ve sevgi gibi tüm değerler arzu edildiği gibi gönül de toplum tarafından hem arzu edilir hem de yargı kaynağı olarak arzu edilmesi gerekeni belirler.

Gönül dünyasının zenginliğinden bahsedildiğinde, insana, hayvana, doğaya saygıyı, şefkati ve inceliği içine alan bir dünya göz önüne gelmektedir. İnsan gönlünü incitmemeyi hedef alan nezaket ile insan onurunun dokunulmazlığı öne çıkar. Bir değer hükmü olarak gönül, tüm değerler hiyerarşisinin en üstünde tanımlanmış ve Yunus un deyişiyle hepsinden iyice olarak görülmüştür.

Yunus Emre der hoca gerekse var bin hacca
Hepisinden iyice bir gönüle girmektir (Gölpınarlı, 2017, s.275)

Gönül Yunus'un öğretisinde temel unsur olarak karşımıza çıkar. Gönül onun felsefesinde Tanrı'nın insana bahşettiği, kıymeti dünya hazinelerince ölçülemeyecek bir değerdir. O gönlü hayatın, inancın merkezine koymaktadır.

Erzurumlu İbrahim Hakkı da:

Hiç kimseye hor bakma,

İncitme gönül yıkma

Sen nefsine yan çıkma

Mevla görelim neyler

Neylerse güzel eyler (Başar, 1984, s.409)

Kutadgu Bilig'den aldığımız aşağıdaki beyit de gönül kavramının o dönemdeki anlamını ve çalışmanın savını destekler niteliktedir.

beg ol bu köñül kör kamuğ öz kulı

begi kança barsa udu kul yolı (Kaçalin, ?, s.203)

Gönül yedi temel organın beyidir.

Beyin önderliğiyle halk doğru hareket eder.

Gönül kavramın duygu ve hislerin merkezi ve kaynağı olduğu görülmektedir. Gönül aynı zamanda sevgi, saygı, incelik, şefkat, merhamet gibi değerlerin de beyidir. Gönül değerler hiyerarşisinin en üstündeki değer olarak diğer değerlere önderlik etmekte ve onlara yol, yordam göstermektedir. Kutadgu Bilig de çok sık bir şekilde öğ (akıl) ve könül (gönül) kelimeleri birlikte kullanılmakta, bu iki kav-

ramın insanda mutlaka bulunması gereken ve iyi bir insan olmanın ön koşulu olan iki temel nitelik olarak sayılmaktadır. Bu iki kavramdan akıl bilimi, gönül ise duygu ve sanat alanını karşılamaktadır. Bu iki kavram tasavvuf metinlerinde daha ayrışmış ve belirgin bir şekilde karşımıza çıkmaktadır. Aklın alanı, beş duyu organı ile görünen alan olarak kabul edilir ve kazanımı bilgidir. Bu alanda uğraşan kişiler bilgin olarak nitelendirilir. Gönül (sezi, duygu) alanı ise açıkça görünmeyendir ve kazanımı irfan yani hikmettir. Bu alanda uğraşan kişilere ise arif yani bilge olarak adlandırılır. Aklın yetersiz kaldığı alanlar ancak gönülle kavranabilir. Bu aşamalar için gerçek göz değil, gönül gözü gerekir. Yunus Emre şiirlerinde gönül kelimesinin bu denli ön planda olması, aklın sınırlılığı, hakikatin tek başına akılla kavranmayacağı, sezi ve sezginin geliştirilmesiyle mümkün olacağı anlayışına dayanır. Sezi ve sezginin merkezi ise gönüldür. Tanrının tecelli ettiği yer olması dolayısıyla da gönül kutsaldır (Önler, 1999).

Gönül alanında çalışanların ve derinleşenlerin aynı zamanda bilgeye dönüşmesi beklenmektedir. Günümüzde bilgelik çalışan Baltes, bilgeliğin hem kişilik süreçlerini hem de bilişsel süreçleri içerdiği görüşüne sahiptir. Ona göre bilgelik, zihinle erdemi yaşam pratikleri bağlamında bağlayan uzman bir bilgi sistemidir. Bilgelik, hem hayatın anlamına dair bilgileri kişisel iyi oluşla birleştirme hem de toplumsal ortak faydayı göz ününde tutarak yaşamını mükemmeliyet peşinde geçirmeyi içerir (aktaran Carr, 2016). Gönlün arzuları hem kişisel iyi oluşu hem de toplumsal ortak paydayı içine alır. Gönül dünyasının zenginleşmesi ile insanlar kendi için iyi olanla toplum için iyi olanı birleştirmekte ve tüm insanların iyiliği için çaba sarf eden bilgelere dönüşmektedir.

İnsan karakterinin gönül ve akıldan oluşan birleşiminin tüm değerler için vazgeçilmez olduğu anlayışı ortaya konmaktadır. Duyguların insanların davranışlarında ve ilişkilerindeki gücünün farkında olmak, doğru kararlar verebilmek için gerekli olduğunu fark etmek önemlidir. Bu farkındalık kültürel olarak gönül gözünün açık olması olarak ifade edilmiştir. Bu yönüyle duyuşsal eğitim aynı zamanda gönül eğitimidir. Bu eğitim en başta gönül üzerine düşünmeyi, farkındalığı ve diğer insanların gönüllerini dikkate almayı içerir. Gönül diğer gönülleri dikkate alma boyutu ile güçlü bir empati duygusu gerektirir. Aynı zamanda öz bilinci de içeren bir yönü vardır. Kişinin başkalarına olduğu gibi kendi gönlüne de şefkat ve nezaketle davranması tavsiye edilmektedir.

İnsan Onuru ve Gönül

Kırılması, incitilmesi yasaklanan, hiçbir dünya hazinesi ile karşılaştırılmaması gereken gönül, aynı zamanda insanın değerini ortaya koyar. Kuçuradi (2013)

insanın değerini, insanın diğer canlılar arasındaki özel yerinden ve bu yeri sağlayan özelliklerinden hareketle açıklar. Bu özellikler onu diğer canlılardan ayıran tüm özelliklerdir. Bu özellikler ve olanaklar insanın değerini ve onurunu oluşturur. Böylece insanın değerini ve onurunu korumak, geliştirmek tüm insanların davası ve ödevi olmaktadır. Diğer insanların onurunu ve değerini korumak, aynı zamanda kendi değerini korumaktır.

Bu manada insan onuru, insanın kişi olarak en yüksek akli ve ahlaki değerin sahibi olması ve dolayısıyla dokunulmaz, kaybedilmez bir öz değeri olduğu varsayımına dayanmaktadır (Bulut, 2008). İnsanın sadece insan olması sebebiyle değerli ve saygıya layık bir varlık olması şeklinde tanımlanabilir. İnsan onur ve şerefi bireyin en yüksek içsel değeri ve kişinin odak noktası olarak kabul edilmektedir. İnsan onuru insanın kendine karşı duyduğu özsaygıyı, nezaketi ve haysiyetini kapsarken, başkalarına gösterilen saygının temelinde ise şeref ve itibar vardır (Arslan, 2015). Bu bağlamda insan onurunu savunmak demek, onun özgür irade sahibi bir varlık olduğunu, kendi potansiyelinin farkına ve bilgisine sahip olarak davranışlarına yön verebileceğini savunmak demektir.

İnsan onuru ve değeri, haysiyet, şeref, erdem, vakar, gurur, kendine saygı duyma ve başkalarından da bu saygıyı bekleme anlamına gelmektedir. (Düzgün, 2007). İnsana değer verme yani gönlü kırmama insancıl psikolojinin temel ilkelerinden biridir. Maslow (1996) öz sevgiyi, iyi bir öğreticide çocuğa karşı bulunması gereken temel bir değer olarak görmektedir. Rogers (2011) ise koşulsuz olumlu yaklaşım, koşulsuz saygı ile her insanın kutsal olduğu düşüncesindedir. Maslow (1996) bu düşünceye normatif ve değer yüklü diye damga vurulmaması gerektiğini özellikle istemektedir. Gönül, insanın değeri, onuru, haysiyeti ile birleşmiş ve dokunulmaz bir olguya dönüşmüştür. Gönül kırmadan, incitmeden gönül alarak içeriği aktarmaya bilge öğretmenlik işi diyebiliriz. Bu ise sınıfta saygının, sorumluluğun, nezaketin, muhabbetin yol göstericiliği ile ders işlemek demektir.

Öğrenme ve Gönül Eğitimi

Öğrenme zihinsel ve davranışsal bir faaliyet olması yönüyle değerlere ihtiyaç duyar. Öğrenme faaliyetine hangi değerler rehberlik edecektir? sorusunun cevabı, insan davranışlarına rehberlik etmesi istenen tüm değerlerin öğrenme sürecinde de bulunması olacaktır. Kişi öğrenirken hem kendine hem de çevresine karşı dürüst, nazik ve saygılı olacaktır. Öğrenme-öğretme sürecinde diğer değerlere ek olarak gönül de kendine yer bulmalıdır. Gönül almayı, gönül kazanmayı, gönül incitmemeyi, alçak gönüllü olmayı içeren bir bakış açısı hem öğrenme hem de öğretme sürecini kolaylaştıracaktır. Öğrenme için oluşturulan ekoloji hem kültürel

değerleri hem de öğrenme için gerekli değerleri içermelidir. Çünkü etkileşimde bulunduğumuz çevreyi değiştirerek hem düşünme biçimimizi hem de duygusal durumumuzu değiştiririz.

Semiha Ayverdi'nin (aktaran Özköse, 2014) öngördüğü gönül eğitiminin ilk alt başlığı, insanın kendi hakikatini idrak etmesidir. Bu başlık altında insanları, kendi iç dünyasına önem vermeye, kendi gerçekliğini fark etmeye, içe yönelmeye ve içsel dinamiklerini harekete geçirmeye davet etmektedir. Kendini bilmenin yanında, insanları sevmeyi, onlara sevginin icap ettirdiği lütfu, merhameti, şefkati ve dostluğu göstermek gerektiğini belirtir. Ona göre kin, kibir, yalan, nefret, intikam, tamah ve haset gibi hayvani sıfatların esiri olmuş kişilerin dünya hazinelerine sahip olsalar da, gönül zenginlikleri yoktur. Madde ve mana birlikteliğinde günümüz insanının teknoloji esaretinden bahsetmiş ve bilgiyi içselleştirmemiş, bilginin erdemine bürünmemiş insanların anlama ulaşamadığını belirtmiştir. Gönül aynasının kirlerden arındırılması başlığı altında ise duvara asılmayan gönül ve basiret aynasının insanların görmek istemediği ve göremediğimiz iç dünyamızı bize yansıtan berrak ve şeffaf bir ayna olduğunu söylemektedir. Son başlık ise gönül âleminin idrak düzeyidir. Hayatı cennet kılma, gönül huzuruna ulaşmamıza engel olan tüm ağırlıklardan kurtulma esastır. Bu ağırlıklar para pul, mal mülk, makam mevki gibi ağırlıklar yüzünden dünyayı cennete çevirememektedir.

Gönül eğitimi ile yukarıda ifade edilen, insanların bilişsel ya da duyuşsal süreçlerden kaynaklanan hatalara açık olduğu gerçeğinden hareketle daha affedici, hoşgörülü bir anlayışın geliştirilmesine öncülük edilebilir. Acele etme, öfke, bencillik duygularının insanları nasıl hataya sürüklediği konusunda daha çok düşünme fırsatı bulunabilir.

Duyuşsal Alan ve Gönül

1956 yılında Benjamin Bloom'un önderliğinde bir araya gelen bir grup eğitimci, eğitim hedeflerinin sınıflandırılmasına yönelik yürüttükleri çalışmalarının ilk ürünlerinden olan "Eğitim Hedeflerinin Aşamalı Sınıflaması Eğitim Amaçlarının Sınıflandırılması El Kitabı I: Bilişsel Alan" adlı kitaplarını yayınladılar (Bloom, Engelhart, Furst, Hill ve Krathwohl, 1956). Selahattin Ertürk 1972 yılında bilişsel ve duyuşsal alanın aşamalı sınıflandırılmasını ayrıntılı bir şekilde Eğitimde Program Geliştirme isimli kitapta açıkladı. Bilişsel alana yönelik sınıflamaların yapıldığı bu kitap, zaman zaman eğitimciler tarafından eleştirilen yönleri olsa da, sonraki çalışmalar için bir yol haritası sunması açısından özellikle eğitim programları ile ilgili çalışmalarda en çok başvurulan kaynaklardan biri haline geldi (Anderson ve Krathwohl, 2010). Bu kitapta genel sınıflamanın, bilişsel, duyuşsal ve psikomotor

alan olmak üzere üç ana alanda düzenlenmesinin planlandığı belirtilmiş ve kitabı hazırlayan ekibin zamanının çoğunu duyuşsal alandaki hedefleri sınıflamaya çalışmakla geçirdiği ve bunun tamamlaması zor bir görev olduğu ifade edilmiştir.

1964 yılında farklı bir ekip tarafından yayınlanan ve duyuşsal alanı temele alan ikinci kitap ise çok daha az ilgi görmüştür (McCoach, Gable ve Madura, 2013). Bu duruma duyuşsal alan kavramının net sınırlarının çizilememesinin yanında gözlemlenmesinde ve değerlendirilmesinde yaşanan zorlukların neden olduğu açıktır. Bunun yanında az ilgi görmesinin yansımaları yapılan çalışmalarda da kendini göstermiştir. O dönemde duyuşsal alan ile ilgili yapılan bir çalışmada duyuşsal alan "ihmal edilmiş alan" olarak (White, 1969) ifade edilirken yaklaşık kırk yıl sonra yapılan başka bir çalışmada da benzer şekilde "keşfedilmemiş ülke" (Pierre ve Oughton, 2007) ifadesinin kullanıldığı görülmektedir. Bu ihmale dikkat çeken Pintrich (2003) günümüzden yaklaşık 20 yıl önce duyuşsal alanın öğrenmede oynayabileceği role dikkat çekerek öğrenciler üzerinde yapılan araştırmalarda daha önceki "bilişsel" devrimi tamamlamak için "duyuşsal" bir devrimin zamanının gelmiş olabileceğini belirtmiştir. Kastettiği şekilde duyuşsal bir devrim gerçekleşmemiş olsa da duyguların öğrenme ortamlarındaki rolü birçok farklı konu ve disiplinle ilgili olarak farklı ülkelerde ve farklı gruplarla tartışılmaya devam etmektedir (Beltrán-Pellicer ve Godino, 2020; Jeong, González-Gómez ve Cañada-Cañada, 2019; Ramma, Bholoa, Watts ve Nadal, 2018; Zaky, 2019).

Öğretim planlamaları yapılırken duyuşsal alan genel olarak öğrencinin öğrenmeye karşı motivasyonu olarak yorumlanır (Miller, 2005). Etkili bilişsel stratejilerin kullanımının öğrenmeye olumlu katkılar yaptığı bir gerçektir ancak bu stratejilere uyum sağlanmasında ve stratejilerin etkilerinin artırılmasında veya sınırlandırılmasında duyuşsal alan çok önemli etkilere sahiptir (McConnell ve van Der Hoeven Kraft, 2011; Pintrich, 2003). Buradan hareketle bu etkileri araştıran Jaber ve Hammer (2016) duyuşsal alanın özellikle bilim insanlarının çalışma disiplinlerine etkisini beş tema altında yorumlamışlardır. Özetle bu temalar a) Bir konuyu çalışmaktan alınan zevk, b) Diğer insanlarla bilimsel etkileşimin duygusal katkısı, c) Çalışılan konu ile özdeşleşme, empati kurma, d) Bir fikir veya sorundan kaynaklı araştırma hissi, e) Anlama tutkusu olarak adlandırılmıştır. Bilim adamlarının biyografilerinden hareketle temellendirilen bu temalar, bilişsel çabaların duyuşsal yönlendirmelerle desteklendiğinde amaca ulaşılmasında katkı sunacağının göstergesi olarak kabul edilebilir.

Öğrenme ortamlarında duyuşsal alan, insan davranışları ile ilgili olduğu için, hisler, değerler, sosyal davranışlar ve tutumlar üzerinde yoğunlaşır. Bu bağlamda beden eğitimi dersinden örnek veren Holt ve Hannon (2006) duyuşsal alanda öğrenmenin, öğrencilerin sportmenliği (sporun gerektirdiği değerlere sahip olma),

"fair-play (adil, tarafsız, dürüst oynama)", başkalarına ve kullanılan ekipmanlara saygıyı, öz kontrol, sorumluluk ve motivasyon gibi kavramları öğrenmesi anlamına geldiğini vurgular. Aslında bahsedilen bu kavramlar daha önceki kısımlarda da vurgulandığı gibi duyguların eğitimi denilen, kendi kültürümüz temelinde gönül eğitimi olarak ifade ettiğimiz kavramda kendisini göstermektedir. Çünkü farklı bir bakış açısıyla, eğitim açısından davranışlar irdelenirken bilişsel davranışlar zihin ile psikomotor davranışlar beden ile duyuşsal davranışlar ise kalp/gönül ile ilişkilendirilir (Bacanlı, 2007).

Duyuşsal alan farklı sosyal ve duyuşsal becerilerle ilgili tüm duyguları kapsar. Duyuşsal alanda hedefler belirleyip bunlara ulaşmak için etkinlikler planlandığımızda, hedeflerin sevgi, saygı, nezaket ve tutku gibi duygu ve değerleri kapsadığını görürüz. Etkinlikler ise kişinin kendinin ve başkalarının duygu ve değerlerinin farkına varması ve onlara uygun davranması ile ilgili olduğu açıktır. Dolayısıyla gönüle yönelik bir eğitim bütünsel olarak kendini, bedenini duya duya, duygularını yaşaya yaşaya, kendi aklını kullana kullana, çevremizdeki, kültürümüzdeki değerleri sindire sindire yaşanacak bir şeydir. Gönüle varan canın özgün, özerk, özgür, özlemli (yetkinliği özleme), özürlü olduğunun farkına varması beklenir (İnam, 2013). Bu gönül eğitimi sevgiyi, umudu, mutluluğu merkeze alarak bunların eğitimi için yollar tasarlayan, korkuyu, karamsarlığı ve mutsuzluğu gönül dünyasında yer vermeyen bir eğitimdir. Bu eğitim ile öfkenin, kıskançlığın, cahilliğin bireyi ele geçirmesi engellenmeye çalışılır. Bu eğitim ile sosyal ve duygusal yetkinliklerin geliştirilmesi ve daha uyumlu bir toplumsal yaşam başlatılabilir.

Duyuşsal Davranışların Sınıflandırılması

İnsanın gelişiminin üç yönlü olduğu konusunda görüş birliği bulunmaktadır. İnsanın zihinsel gelişiminin sağlandığı alan bilişsel alan olarak adlandırılmaktadır. Bu alanda insanlar duyu organları vasıtasıyla bilgiler edinmekte ve bu bilgi temelleriyle üst düzeyde muhakemeler yapabilmektedir. Duyuşsal alan davranışları insanın duygularıyla ilgilidir. Sevgi, umut, mutluluk, heyecan, öfke gibi duyguları iyi-kötü, doğru-yanlış olarak yargılar ve olumlu gördüğümüz duygu ve değerler geliştirmeye çalışırız. Psikomotor alan davranışları ise, duyguların, bilişsel yapının kaslar üzerindeki etkisidir. Zihinsel faaliyetler, duygular ve değerler bedensel hareketler ile ifade bulur. Duygu ve değerlere ilişkin öğrenmeler içselleştirilme kavramı merkeze alınarak aşamalandırılmıştır. Kişi farkında varma basamağından karakter haline getirme basamağına çıkarken, gönüllü hale gelmekte, değerin önemine ve iyiliğine inanarak gönül vermektedir. Gönül çaba sonucunda inşa edilebilir (İnam, 2003).

Alma: İlk basamak mevcut olana duruma ve uyarıcılara ilişkin gözlem yapma ve fark etme ile ilgilidir. Farkındalık çalışmalarında yapılmaya çalışılan uyarıcılar ile kişileri istekli hale getirmedir. Farkındalık durumu ayı zamanda gözlemleri ile kendi duygu ve değer durumunu birleştirmedir. İstekli hale gelme ise ilgili olumlu tutum, duygu ya da değer geliştirme başlamış olur. Farkındalık düzeyi artmış kişi uyarıcıyı diğerlerinden seçip ayırarak, dikkatini o uyarıcıya verir. Beden, zihin ve duygu durumu ilgili değer ya da duruma karşı uyanık durumda ve o andadır. Bu basamak durumun fark edilmesi, duyguların ve gönlün durum ile meşgul olmaya başlaması vardır.

Tepki verme: Artık bu basamakta kişi farkındalık sonrası duygu ya da durum ile bilfiil meşgul olur. Bu meşguliyet aynı zamanda mutluluk verir. Birey bu basamakta davranışın gerekli olduğu fikrine katılmaktadır. Razı olma vardır. Artık gönüllü faaliyet söz konusudur. Tepki verme zorunlu olduğundan değil zevk alındığından yapılır. Gönüllü davranışta bulunmak bireye tatmin olma duygusu verir. Okumaktan zevk alma, başkaları için sorumluluk alma örnek olarak verilebilir.

Değer verme: Bu basamak ile karşımıza değer kavramı çıkmaktadır. Kişi öğrenme konusu olan duygu, tutum ve inanç hakkında bilinç geliştirerek önemi ve faydası konusunda netleşir. Bu basamakta kişi davranışlarını uyma ve itaat ile değil, gönüllü bir şekilde yapmaya başlamıştır. Bu basamakta bir olay, davranış, nesne ve benzerlerine bir değer atfetme söz konusudur. Kişi istekli bir şekilde duygu durumunu ve değeri yönlendirme ve uygulamada tercih etmeye başlar. Bu seviyede kişi içselleştirdiği değeri, arayacak ve arzulayacak kadar düşkündür. Bir duygu ya da değeri diğer insanlara her yerde anlatacak kadar iş edinme olabilir. Bir gruba, konuma veya bir davaya adanma söz konusudur. Gönüle ulaşma, dürtülere hükmetme, iç huzuru bulma, kendini bilme ve vazgeçebilme gibi eylemler gerektirir. Kişide duyuşsal öğrenmenin oluştuğu diğer insanlar tarafından fark edilir. Yapılan araştırmalar kişisel değerlerini net bir şekilde belirlemiş olan kişilerin hedeflerine ulaşma olasılıklarının yüksek olduğunu, çalışmaya istekli olduklarını, kurumlarına bağlılıklarının yüksek ve stres düzeylerinin ise düşük olduğunu göstermiştir (Kouzes ve Posner, 2016).

Örgütleme: Değerler ve duygular tek başlarına bulunmazlar. Bir araya gelerek karakter ve değer sistemleri oluştururlar. Bu seviyede, değerleri örgütleyip sistemleştirme, aralarındaki karşılıklı ilişkileri tayin etme, hangi değerlerin baskın ve hangi değerlerin silik olduğunu kararlaştırma vardır. Bir nevi değerler ve duygular hiyerarşisi oluşur. Liderlik edecek temel duygu ve değer belirlenir. Bu seviyede değerin soyutlanmışlık kalitesi söz konusudur. Bu basamakta değerler diğerleriyle sistemli bir bütün oluşturacak şekilde bir araya getirilir. Sistemde tam bir tutarlılık aranır ancak bu ideal olmaktan öteye gitmez. Değerlerin bir araya

getirilmesinde bir hayat felsefesi oluşturmaya çalışma söz konusudur. Gönül dünyasını oluşturan temel değer ve duygular bir araya gelerek kök ve öncelikli değer ve duygular belirlenir. Yapılan araştırmalar insanların sahip olabileceği değerlerin sayısının 125'e kadar çıkabileceğini göstermektedir (Kouzes ve Posner, 2016). Bu tüm değerlerin aynı önemde olduğu iddia edilemeyeceğine göre hangi değerlerin birey için önemli olduğuna karar vermesi gerekir. Oluşturulan değerler hiyerarşisi hangi değer için para harcayacağınızı, fedakârlık yapacağımızı ve hatta can vereceğimizi belirler.

Karakter haline getirme: Birey karşılaştığı hallerde duygusal tedirginliğe düşmeksizin benimsediği değerler ile tutarlı hareketler yapar. Bu duygular, idealler ve tutumlar kaynaşarak bir dünya görüşüne dönüşür. Davranış ölçütü haline getirme basamağı, bireyin karşılaştığı karmaşık dünyayı kendine göre düzenleme ve oluşturulan bu dünyada tutarlı ve etkili bir şekilde hareket etme imkânı veren yönetici bir kuvvettir. Duyuşsal alanın son basamağıdır. Bu basamakta edinilen değerler kişinin karakteri haline gelir. Değerler, inançlar ve tutumlar arasında tutarlılığa büyük önem verilmektedir. Örnek olarak kişi dürüstlük, sevgi ve saygıya dayalı bir hayat felsefesi geliştirebilir. Bu son basamakta akıl ve gönül bir araya gelerek hayata karşı bir duruş, bir felsefe ve bakış geliştirilmektedir. Artık kişi karar alırken hangi duygu, değer ve mantık süreci ile karar alacağını belirlemiştir.

Duygularla ilgili öğrenmelerin aşamalı sınıflandırması bir duygu, değer ya da inancın farkındalık basamağından önemine inanma ve karakter haline getirme basamağına kadar ki sürecini açıklar. Duyuşsal alandaki öğrenmelerin tümü ve değerlerin öğrenilmesinde içselleştirme önemli bir yer tutar. Kişi bir değeri içselleştirdiği ölçüde ona göre davranır. İçselleştirilmiş değerler insan davranışlarına yön verirler. Bu süreç insanın doğuştan getirdiği bencil dürtülerden sıyrılıp karakter kazandığı alandır. İnsan karar verebilme yeteneği ile kişilik kazanır. Karar verebilmesi de, farklı alternatifleri değerlendirmesine imkân veren değerler bütününe ve hedeflere sahip olmayı gerektirir. Hangi değerlere sahip olmak gerekir? sorusunun cevabı insanları ve toplumu mutluluğa, refaha ve huzura götürecek duygu ve değerlerdir. Mutluluk, umut, nezaket, hoşgörü ve alçak gönüllük öğretilmeye çalışılan duygu ve değerlere örnektir. Öğrenme başarılı ise kişi en zor durumlarda bile hayata olumlu bir pencereden bakar ve diğerinin iyiliğini de göz önünde tutar.

Duygusal Zekâ

İnsanların tepkilerinin farkında olma ve bu tepkileri anlama olarak tanımlanan "Duygusal Zekâ" kavramı ilk olarak Salovey ve Mayer (1990)'in çalışmalarıyla dikkat çekmiş ve bugün geleceğin mesleklerinde aranan beceriler arasında gös-

terilmeye başlanmıştır (WEF, 2016). Goleman (2019, s.62) duygusal zekâ kavramını daha da ayrıntılandırarak, kendini harekete geçirebilme, aksiliklere rağmen yoluna devam edebilme, dürtüleri kontrol ederek tatmini erteleyebilme, ruh halini düzenleyebilme, sıkıntıların düşünmeyi engellemesine izin vermeme, kendini başkasının yerine koyabilme ve umut besleme gibi özelliklerin karşılığı olarak kullanmıştır. Bu yönüyle duygusal zekâ, öğrenme ortamlarında bulunan bireylerin kendilerini geliştirmeleri gereken bir alan olarak hâlâ önemini sürdürmekte ve öğrenmeye adapte olma, iyi ilişkiler geliştirme, akademik başarı, psiko-sosyal gelişim gibi önemli ölçütler için bir yordayıcı olarak görülmektedir (MacCann ve diğerleri, 2020; Taheri, Sadighi, Bagheri ve Bavali, 2019; Turner ve Stough, 2020).

Duygusal zekânın bir diğer boyutu öz kontrol yani iradedir. İrade içgüdüleri ve heyecanlarıyla hareket etmek yerine davranışlar üzerindeki bilinçli kontrol olarak ifade edilmektedir (Kanad, 1951). İradeli insanlar, aynı zamanda dış engellere göğüs geren azimli insanlardır. İrade, her şeyden önce, yapılması arzu edilen hareketleri yapmakla ve gelişir ve kuvvetlenir. Öz kontrol geliştirmek istendiğinde temel değerlere bağlantı kurulması gerekir. Bu değerler sorumluluk, görev bilinci, saygı ve sevgi olabilir.

Duygusal bakımdan altüst olan birinin doğru dürüst düşünemiyorum dediğini biliriz. Duygusal sıkıntının sürüp gitmesi kişinin entelektüel yeteneklerini azaltarak öğrenme yetisini de olumsuz etkiler. Bu nedenle kendi duygularını tanıyan ve idare edebilen, başkalarının duygularını okuyup onlara etkili bir şekilde başa çıkabilen kişiler hayatın her alanında ilişkilerde başarıyı belirleyen sözsüz kuralları kavrayabildikleri için avantajlıdırlar (Goleman, 2019). Duyuşsal eğitim ve geleneksel gönül üzerine düşünme ile kendini bilme olarak ifade edebileceğimiz öz bilinç, duyguları tanımayı ve idare etme konusunda fayda sağlar. Duyguları idare edebilmek ise hayatın terslikleriyle karşılaşınca karamsarlıktan ve alınganlıktan kolayca kurtulmaktır. Gönlü ferah tutmak ve gönül zenginliği bu yönüyle kolay toparlama için fırsat sağlayabilir. Kendini harekete geçirme ise duygusal özdenetim doyumu erteleyebilme ve fevri davranışları zapt edebilmeyi kapsar. İlişkileri başarılı bir şekilde yürütme büyük ölçüde başkalarının duygularını idare edebilme becerisidir. Kişinin gönül eğitiminden geçmesi ile sosyal yeterliliklerinde artış beklenir.

Sonuç ve Değerlendirme

Bu bölüm, çoğunlukla çeviri ile oluşturulmuş eğitim bilim kavramlarının hem anlamlandırılma sürecinde hem de aktarımında geleneksel kavramlarla birleştirilmesi ihtiyacından hareketle yazılmıştır. Alt amaç ise duygu temelli öğ-

renmelerin sınıflandırılması ve taksonomisinin anlaşılmasında tüm duyguların merkezi olarak görülen ve tarihi/kültürel anlamı güçlü olan gönül kavramından faydalanmaktır. Duyuşsal öğrenmelerin ve değerlerin öğretiminde gönül dünyasının ve gönül dilinin fayda sağlayacağı düşüncesinden hareket edilmiştir. Gönül kavramının Farsça karşılığı dil, Arapça karşılığı ise kalptir. Duyguların kaynağı olarak görülen gönül aynı zamanda ruhun derinliklerindeki güç olarak da tanımlanmaktadır. Gönül, hem halk hem de divan ve tasavvuf edebiyatında çok işlenen konulardan biridir. Gönül hem iyi ve güzel arzuların merkezi hem de kırılmasının, incitilmesinin yasaklandığı büyük bir değerdir. Kutadgu Bilig'de geçtiği şekliyle gönül, diğer duygu ve değerlerin beyidir. Gönül önderliği ile diğer değerlerde doğru hareket eder. Sosyal ilişkileri düzenleyen değerlerin kaynağı olarak gönül, sevgi, saygı, nezaket, şefkat gibi tüm değerlerin bütünleşerek arzularından, isteklerinden emin olduğumuz ve kişinin onurunu oluşturan bir değere dönüşür. Gönüllülük ise hem gönül sahibi olmak hem de gönlün rehberliğinde aktif bir şekilde diğerlerinin iyiliği için sorumluluk almak olarak tanımlanabilir. Gönüllü akıllı ve arzulu olarak görülürken, gönülsüz manevi yönü güçlü olmayan kişi olarak görülmektedir.

Yunus Emre, gönlü öğretisinin merkezine koymuş ve gönül yapmayı temel hedef olarak ifade etmiştir.

Ben gelmedim dava için benim işim sevi için

Dostun evi gönüllerdir gönüller yapmaya geldim (Gölpınarlı, 2017, s.391).

Duyuşsal alanın aşamalı sınıflandırılması ise herhangi bir duygu ve değerin farkında varılması, istekliliğin oluşarak gönüllü hale gelme sürecini anlatmaktadır. Bir değerin karakter haline gelmesi sürecinde gönül dünyasının bir parçası haline gelmesi olarak yorumlanabilir. Gönül bir arzu kaynağı olarak insanı harekete geçirir ve motivasyon sağlar. Neyin doğru ya da yanlış olduğunu belirlemek için de gönlümüze sorarız. Gönlü kırmadan gönlün arzusunu yerine getirmeye çalışırız. Gönüllü olarak okula gelmek, gönlü incitmeden sınıfı yönetmek, gönüllü bir şekilde ders yapmak istekli olmanın daha üstünde bir harekettir. Gönül, neşeyi, muhabbeti ve birlikteliği simgeler. Hissederek öğrenme sürecinde kendimizi tam anlamıyla öğrenmeye verdiğimizde tüm varlığımızla, gönüllü olarak denemeye ve derin düşünmeye yoğunlaştığımızda başarı daha da artacaktır. Aklın göremediğini gönül gözü ile görmek demek; hissederek, sezgi yoluyla fark etmek demektir. Bu ise kişinin anlamlandırma sürecinde duygularına, gönül dünyasına yönelik farkındalık geliştirmesidir. Gönül kavramının duygulara kaynaklık etme anlamının dışında düşünmenin organizasyonunu sağlayan akıl gibi mecaz anlamının olduğu da görülmektedir (Clauson 1972, aktaran Günay, 2015). Değerler davranışlara rehberlik ettiği gibi akıl yürütmenin, soyutlamanın ve düşünme sürecine de rehberlik etmektedir.

Korona virüs salgını nedeniyle evlerimize kapandığımız bu dönemde kararlar alırken hem aklın hem de gönlün devrede olması gerektiğini daha açık bir şekilde görüyoruz. Çözümü bilimden beklerken aynı zamanda gönülleri ferah tutmanın önemini, fiziksel izolasyonun sosyal izolasyona dönüşmemesi gerektiğini de fark ediyoruz. İnsanları diğer insanlardan yalıtmanın, ayrı tutmanın ne kadar zor olduğu diğer bir gözlemimiz. Sürecin aşılmasında bilim, akıl ve mantığın yanında, gönül dünyasının değerlerine ve gönül ferahlığına da ihtiyacımız var.

Kaynakça

Anderson, L. W. ve Krathwohl, D. R. (2010). Öğrenme öğretim ve değerlendirme ile ilgili bir sınıflama: Bloom›un eğitimin hedefleri ile ilgili sınıflamasının güncelleştirilmiş biçimi (D. A. Özçelik, Çev.). Ankara: Pegem Akademi.

Arslan, K. O. (2015). İnsan onuru kavramı ve koruma tedbirleri bağlamında temel bir ilke olarak insan onurunun korunması. *TBB Dergisi* 2015 (120).

Bacanlı, H. (2007). *Bilişsel ve duyuşsal hedefler: bir model önerisi.* Paper presented at the Uluslararası Değerler ve Eğitimi Sempozyumu, İstanbul.

Başar, M. F. (1984). *Marifetname*: Kitsan Basım Yayın.

Beltran-Pellicer, P. ve Godino, J. D. (2020). An onto-semiotic approach to the analysis of the affective domain in mathematics education. *Cambridge Journal of Education, 50*(1), 1-20. doi:10.1080/0305764X.2019.1623175

Bloom, B. S., Engelhart, M. D., Furst, E. J., Hill, W. H. ve Krathwohl, D. R. (1956). *Taxonomy of educational objectives: the classification of educational goals. handbook 1: cognitive domain* (B. S. Bloom Ed.). Ann Arbor: David McKay.

Bulut, N. (2008). Eski Yunan'dan aydınlanma çağına insan onuru kavramının gelişimine genel bir bakış. *Erzincan Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi, 8*(3-4).

Carr, A. (2016). *Pozitif Psikoloji: Mutluluğun ve İnsanın Güçlü Yönlerinin Bilimi*. İstanbul: Kaknüs Yayınları

Düzgün, Ş. (2007). İnsan onuru ve toplumsal yaşam için etik. *KADER Kelam Araştırmaları Dergisi*, 5(1).

Ertürk, S. (2013). *Eğitimde program geliştirme* (6 bs.). Ankara: Edge Akademi.

Goleman, D. (2019). *Duygusal zekâ: neden IQ'dan daha önemlidir*. İstanbul: Varlık Yayınları.

Gölpınarlı, A. (2017). *Yunus Emre hayatı ve bütün şiirleri*. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.

Günay, N. (2015). Türk dilinde eş anlamlılık ve "gönül, yürek, kalp" kelimeleri. *Türkbilig*, (29), 121-146.

Güngör, E. (1998). *Değerler psikolojisi üzerine araştırmalar*. İstanbul: Ötüken Yayınları

Güven, A. Ş. (2018). Türkçede Gönül Kavramı ve Kullanım Alanı. *Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*(63), 227-242. doi:http://dx.doi.org/10.14222/Turkiyat3900

Holt, B. J. ve Hannon, J. C. (2006). Teaching-Learning in the Affective Domain. *Strategies, 20*(1), 11-13. doi:10.1080/08924562.2006.10590695

İnalcık, H. (2010). *Devlet-i'Aliyye Osmanlı İmparatorluğu üzerine araştırmalar-1: Klasik dönem (1302-1606) siyasal, kurumsal ve ekonomik gelişim*. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.

İnam, A. (2013). Herkesi Canı Vardır ama Herkesin Gönlü Yoktur. Bülent Ecevit Üniversitesi, *Kampüsün Sesi Dergisi*, Mayıs-Haziran, Yıl:3 Sayı:15.

Jaber, L. Z. ve Hammer, D. (2016). Learning to feel like a scientist. *Science Education, 100*(2), 189-220.

Jeong, J. S., Gonzalez-Gomez, D. ve Canada-Canada, F. (2019). How does a flipped classroom course affect the affective domain toward science course? *Interactive Learning Environments*, 1-13.

Kaçalin, M. S. *Yusuf Has Hacib-Kutadğu Bilig*. In. Erişim adresi https://ekitap.ktb.gov.tr/TR-78447/yusuf-has-hacib---kutadgu-bilig.html

Kaplan, M. (2005). *Kültür ve dil*. İstanbul: Dergah Yayınları

Kanad, H. F. (1951). *Deneysel pedagoji I*. Ankara: Örnek Matbaası.

Kouzes, J. ve Posner, B. (2016). Liderliği öğrenmek: örnek alınacak lider olmanın beş ilkesi. İstanbul: Optimist Yayın Grubu.

Kuçuradi, İ. (2013). İnsan ve değerleri. Ankara: Türkiye Felsefe Kurumu.

Ledoux, J. (2006). Duygusal beyin: duygusal yaşamın gizemli temelleri. İstanbul: Pegasus Yayınları

MacCann, C., Jiang, Y., Brown, L. E., Double, K. S., Bucich, M. ve Minbashian, A. (2020). Emotional intelligence predicts academic performance: A meta-analysis. *Psychological Bulletin, 146*(2), 150.

Maslow, A. H. (1996). *Dinler, değerler ve doruk deneyimler*. (Çev. Koray Sönmez). İstanbul: Kuraldışı Yayıncılık.

McCoach, D. B., Gable, R. K. ve Madura, J. P. (2013). Instrument development in the affective domain. *New York, NY: Springer. doi, 10*, 978-971.

McConnell, D. A. ve van Der Hoeven Kraft, K. J. (2011). Affective domain and student learning in the geosciences. *Journal of Geoscience Education, 59*(3), 106-110. doi:10.5408/1.3604828

Miller, M. (2005). Teaching and learning in affective domain. *Emerging perspectives on learning, teaching, and technology. Retrieved March, 6*, 2008.

Önler, Z. (1999). Eski Türkçeden günümüze gönül kelimesinin kullanımı. *4. Uluslararsı Türk Dili Kurultayı*. Çeşme- İzmir.

Özköse, K. (2014). Sâmiha Ayverdi'de Gönül Eğitimi. *Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, 18*(2), 155-169. doi:10.18505/cuifd.254705

Pierre, E. ve Oughton, J. (2007). The affective domain: undiscovered country. *College Quarterly, 10*(4), 1-7.

Pintrich, P. R. (2003). A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. *Journal of educational Psychology, 95*(4), 667.

Ramma, Y., Bholoa, A., Watts, M. ve Nadal, P. S. (2018). Teaching and learning physics using technology: Making a case for the affective domain. *Education Inquiry, 9*(2), 210-236. doi:10.1080/20004508.2017.1343606

Rogers, C. (2011). *Kişi olmaya dair* (A. Babacan, Çev.). İstanbul: Okuyan Us Yayınları.

Salovey, P. ve Mayer, J. D. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality, 9*(3), 185-211. doi:10.2190/dugg-p24e-52wk-6cdg

Stanovich, K.E. (2009). What intelligence tests miss: the psychology of rational thought. Yale Univesity Press.

Taheri, H., Sadighi, F., Bagheri, M. S. ve Bavali, M. (2019). EFL learners' L2 achievement and its relationship with cognitive intelligence, emotional intelligence, learning styles, and language learning strategies. *Cogent Education, 6*(1), 1655882. doi:10.1080/2331186X.2019.1655882

TDK. (2020). Genel Türkçe Sözlük. Erişim adresi https://sozluk.gov.tr/

Turner, K. ve Stough, C. (2020). Pre-service teachers and emotional intelligence: a scoping review. *The Australian Educational Researcher, 47*(2), 283-305. doi:10.1007/s13384-019-00352-0

WEF. (2016). *The future of jobs: Employment, skills and workforce strategy for the fourth industrial revolution*. Erişim adresi http://www3.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs.pdf

White, J. (1969). The affective domain: A neglected area. *Supervisors Quarterly, 5*(1), 40-40. doi:10.1080/08878736909554435

Yavuz, K. (2000). *Aşık Paşa-Garib-Name*. In. Erişim adresi https://ekitap.ktb.gov.tr/Eklenti/10669,garib-namepdf.pdf?0

Zaky, H. (2019). Infield education: Enhancing adult learners' affective domain for transformative learning endorsement. *Cogent Education, 6*(1), 1693679. doi:10.1080/2331186X.2019.1693679

HOCAM NURETTİN TOPÇU'YA GÖRE EĞİTİMİMİZİN MİLLİ VE NİTELİKLİ OLMASININ KARŞISINDAKİ ENGELLER*

Prof. Dr. Yahya AKYÜZ - Ankara Üniversitesi

Öz

Yakın geçmişte Türkiye'nin en önemli fikir adamlarından olan Nurettin Topçu'nun (1909 – 1975) 1958 – 1959 öğretim yılında İstanbul Erkek Lisesi son sınıfında öğrencisi olmaktan gurur duyuyorum. "6 Edebiyat A" sınıfında bulunduğum o öğretim yılında *Felsefe*, *Sosyoloji*, *Mantık* derslerimizin öğretmeni Doçent Nurettin Topçu idi. Bu üç derste okuduğumuz ders kitaplarını da o yazmıştı. 1934'te Fransa'da Felsefe doktorasını tamamlamış olan Nurettin Topçu, alanı olan *Felsefe*, *Sosyoloji*, *Mantık*, *Psikoloji* konularında ders kitaplarından başka ciddi fikir eserleri meydana getirmiş, *Hareket* başlığını taşıyan bir dergi çıkarmış, birçok gazete makalesi kaleme alarak, konferanslar vererek, binlerce lise öğrencisinin öğretmeni olarak toplumda etkisini sürdürmüştür. Onun bu etkinlikler içinde toplumun eğitim sorunlarına da ilgi göstermesi doğaldır. Bu alanda yazdığı başlıca eser *Türkiye'nin Maarif Davası* (ilk baskısı 1960) başlığını taşır. Bildirimizde onun bu eserinde eğitimimizin milli ve nitelikli olmasının önüne çıktığını vurguladığı çeşitli engeller üzerinde durulmaktadır. Çok önemli bir eleştirel görüşe sahip olan Nurettin Topçu, fikirlerini idealist bakış açısından ifade etmiştir.

Anahtar Kelimeler: Nurettin Topçu, Maarif Davası, milli eğitim, idealist eğitim.

Giriş

Yakın geçmişte Türkiye'nin en önemli fikir adamlarından olan Nurettin Topçu'nun (1909-1975) 1958-1959 öğretim yılında İstanbul Erkek Lisesi son sınıfında öğrencisi olmaktan gurur duyuyorum. "6 Edebiyat A" sınıfında bulunduğum o öğretim yılında Felsefe, Sosyoloji, Mantık derslerimizin öğretmeni Doçent Nurettin Topçu idi. Bu üç derste okuduğumuz ders kitaplarını da o yazmıştı. 1934'te Fransa'da Felsefe doktorasını bitirmiş olan Topçu çok önemli bir eleştirel görüşe sahipti. Uzmanlık alanları olan Felsefe, Sosyoloji, Mantık, Psikoloji konularında ders kitaplarından başka ciddi fikir eserleri meydana getirmiş, "Hareket" başlığını taşıyan bir dergi çıkarmış, birçok gazete makalesi kaleme alarak ve konferanslar vererek, binlerce lise öğrencisinin öğretmeni olarak toplumumuzu özgür ve bilimsel düşünce sahibi yapmaya çalışmıştır. Onun bu etkinlikler içinde toplu-

* Bu çalışma, 6-7 Mayıs 2014 tarihinde Bayburt Üniversitesi tarafından düzenlenen Çağın Sorunları Karşısında Eğitim Sempozyumunda bildiri olarak sunulmuştur.

mun eğitim sorunlarına da ilgi göstermesi doğaldır. Bu alanda yazdığı başlıca eser "Türkiye'nin Maarif Davası" (ilk baskısı: 1960) başlığını taşır. Bildirimizde onun bu eserinde eğitimimizin millî ve nitelikli olmasının önüne çıktığını vurguladığı çeşitli engeller üzerinde duracağız. Çalışma, iki bölümden oluşmaktadır: Birinci b*ölümde* önce Nurettin Topçu'nun kitabında yer alan temel görüşler 22 madde halinde tasnif edilmiş ve tarafımızdan bize ait bir cümle ile özetlenmiştir. Daha sonra bu özet fikri açıklayan Nurettin Topçu'nun görüşleri verilmiştir. Bu görüşlerde bazen kimi sadeleştirmeler ve kısaltmalar da yapılmıştır. İkinci bölümde ise onun görüşlerinin kısa bir değerlendirilmesine gidilmiştir.

BÖLÜM I: Nurettin Topçu'nun Temel Görüşleri

1. Mektep mabettir. Bize bir insan mektebi lazımdır.

Nurettin Topçu bu görüşünü şöyle açıklar: Bir mektep ki bizi kendi ruhumuza kavuştur… sun; her hareketimizin ahlaki değeri olduğunu tanıtsın; hayaya hayran gönüller, insanlığı seven temiz yürekler yetiştirsin; her ferdimizi milletimizin tarihi içinde aratsın; vicdanlarımıza her an Allah'ın huzurunda yaşamayı öğretsin.

Bu mektepte edebiyat, tarih ve felsefe kültürü başta gelecek ve onun yetiştiricileri sadece bir memur değil, örnek insan olacaklardır. Din görevinin bile para ile yapıldığı bir düzenin tersine çevrilmesi lazım geliyor. Ancak böyle yepyeni bir anlayışın benimsenmesiyle Türk millet maarifini kurmak ve ruhlarımızda Rönesans açmak kabil olacaktır (Topçu, 2013:46).

2. Öğretimin temel amaçları öğretim düzeylerine göre farklılıklar gösterir.

İlköğretimin ilk ve asıl amacı çocuğa daha iyi metotlarla öğrenmeyi öğretmek değildir. İlkokul çocuğu bilgin adayı olarak değil olgun insan, ahlaklı insan adayı olarak ele alınmalıdır. İlkokulda çocuğun kalbi temiz bir maya ile yoğrulmalıdır. Bu maya, dinin sevgi telkinleriyle bütün milli mazi ve mefahir olmalıdır.

Ortaöğretimde gaye aklın terbiyesidir. Liselerde Felsefe, Edebiyat, Ahlak, Tarih ve Sanat Tarihi dersleri önemle ele alınmalıdır. Eğer Sanat Tarihi okutmazsak gençlerde tabiat aşkı ve ona bağlı olan bütün ruh incelikleri asla doğmaz. Onlar Türk ve İslam mimarisi ile güzel sanatlardan, hatta günümüzün sanat hareketlerinden habersiz kalırlar ve dejenere denecek kadar basit şeylere hayranlık duyarlar… Liselerde Ekonomi dersi de okutulmalıdır. Çünkü yarının dünyası mutlaka ahlaka bağlı bir ekonomi sistemi üzerine kurulacaktır. Yarın için ekmeğini alın teriyle kazanan, ağzına helal lokma koyan bir insanlığın temellerini kurmalıyız.

Yüksek*öğretim*de amaç ihtisaslaşmadır (Topçu, 2013:108-109, 120-122, 135-137).

3. Çocuğa her şeyi öğreten mektep iyi mektep değildir. O halde neyi öğrenmeli, neyi *öğrenmemeliyiz?*

Halk, gelişigüzel her şeyi bilebilir. Alim ve mütefekkir ise ancak kendine lazım olan şeyleri bilir. Pek çok şeyleri bilmekle öğünen hafıza hamalları, hayatta hiçbir baltaya sap olmayanlar, hiçbir işe yaramayanlardır.

Çocuğa her şeyi öğreten mektep, onu ne kadar düşüncesiz yapabiliyor! Daha ilkokulda bütün eşyanın bilgisini sunan, orta öğretimde cihan tarihini, cihanın coğrafyasıyla birlikte genç dimağlara aktarmak isteyen bugünkü mektep pek bedbahttır. Ruhlara istikamet verebilmekten uzaktır. Mektebin perişan ettiği şuurları, hayat insafsız pençesine geçirerek nice lüzumsuz ve katil bilgilerle doldurmakta, onlara bir çile devri yaşatmaktadır.

Bugünün genci, sporcularla artistlerin isimlerini mi ezberlesin? Partilerin mühim simalarını mı öğrensin? Amerikan etiketiyle şöhretinin musallat olduğu bunca eşyayı mı hatırında tutsun? Yoksa mektepteki rengarenk derslerin endamıyla mı karşılaşsın?

Tembel talebe, hocalarının ismini ve oturdukları semti de bilir. İyi talebe, mükemmel ve metotlu yetişen genç, zaruri olarak, devrin devlet ricalini tam olarak bilmeyecektir. Zira şuurunun ancak kendine mahsus işleri vardır, âlemin hizmetinde değildir. Zamanımızın gitgide zenginleşen hayat hâdiseleriyle genişleyen ilimleri hep birden kafasına sığdıracak insan tasavvur olunamaz. Böyle bir çaba hem israf hem de şahsiyet törpüleme ve şahsiyetinden kaçma neticesini doğurur. Zamanımız cemiyetlerinde bu sebepten ihtisas, hem kemiyet, hem de keyfiyet görüşüyle kaçınılmaz bir zaruret olmuştur (Topçu, 2013:53-55).

4. Mektep sadece kurum ve bina olarak okullar değildir. Her yerde mektep vardır.

Aile, devlet, ticari hayat, din, politika, basın, Mevlana, Yunus Emre, tarikatlar, dervişlik… Her biri birer mekteptir. İnsan ömrünü bunların her birinde ancak çırak olarak geçirebilir.

Örneğin devlet mesuliyet mektebidir. Dervişlik tahammül, kanaat ve gönülsüzlüğün mektebidir. Basın siyasi terbiye mektebidir. Senelerce gazete okuyan fertler, siyasi terbiye sahasında hep aynı güdüklükle, aynı hamlıkla kalır, gazeteler siyasi olgunlukta insan yetiştirmezse, o memlekette gazete mektep olamamış demektir; aynı zamanda gazete okumasını bilen fert de yok demektir (Topçu, 2013:55-57).

5. Eğitim sistemimizin önemli bir hatası da niteliğe değil, niceliğe önem vermesidir.

Öğretimde, keyfiyete değil, kemiyete değer verildi. Çok sayıda mektep açmak, diploma dağıtmak yarışı, öğretimi cansız ve kansız bıraktı. Okuma yazma bilenlerin sayısı arttırıldıkça, öğretim değerinden kaybetti. İlim ideali kemiyetçi halk eğitimine feda edildi. Okuyanların sayısında kısa zaman içinde ne büyük nispetlerde çoğalma olduğunu görmek için, son elli yılın maarif istatistiklerini gözden geçirmek kafidir. Her sene büyük bir yekün halinde arttırılan mekteplerin muhtaç olduğu muallim kadrosu nerelerde yetiştirilmiş? İşte bütün mesele burada! İyi kötü bir bina bulunarak mektep açılmış, içine talebe doldurulmuş… Sonra da muallim bulunup 'Bunları yetiştirin!' denilmiş. Nasıl mümkünse öyle muallim temin edilmiş. Ancak altmış küsur kaynaktan muallim temin eden himmetler de kafi gelmemiş… Birkaç ay doktor, biyoloji ve yabancı dil derslerine girmiş; sonra eczacı bu dersleri üzerine almış… İki ay sonra o da bırakmış, dersler boş geçmiş… Sene sonunda müfettiş gelmiş, bütün sınıfa tam not vererek mezun etmiş… Bu hikayenin benzerleri maarif tarihimizde yüzleri bulmuştur. Yetiştirici elemanlarını hazırlamadan mektep açan, mektepte kemiyet iddialarını bilgide kemiyet prensibiyle yarış ettiren zihniyetin ulaştırdığı akıbet, milli maarifin kabiliyet ve değerini günden güne düşürmek olacaktır (Topçu, 2013:95).

6. Bir milletin içinde "özel" ve "yabancı" okullar olamaz. Tek okul devlet okuludur ve millî eğitim orada yapılır.

Özel okul ne demektir? Bir milletin mektepleri devlet tarafından idare edilir. Mekteplerini devlet idare eden bir memlekette özel okulun yeri ve varlığının hikmeti nedir? Bunu söylemek, fazla konuşmaktır. Mektep ihtiyacını tamamlıyorlarmış deniliyor. Mevcut yapılarını hemen maarife devretsinler, himmetlerine teşekkür edelim.

Ecnebi mektep meselesi ise derin bir yaradır. Davanın siyasi zaruretleri bizi alakadar etmez. O hususa temas etmiyoruz. Ancak prensip itibariyle, her milletin kendi vatanında kendi mektepleri vardır. Yabancı mektepte okumak isteyenler yabancı ülkelere giderler. Mektep; millet kültürünün, millet ruhunun bayrağıdır. Vatan topraklarında yalnız o bayrak dalgalanır. Yabancı mekteplerin yayacağı kültürler bir memlekete medeniyet ve irfan getirmez, belki o milletin kültürünü yara bere içinde, perişan bırakır, milli şahsiyetin millet kültürü ile vücut kazanmasını imkansız kılar. İleri bir milletin kültüründen faydalanmak için, o kültürün tarlası olan vatana gitmek lazımdır. Memleket içinde yabancı mektep, millet kültürünün ağacını köklerinden tahrip eden ona zararlı bir nebattır. Kendi vatanında milli kültürünün değerlerini yaşatan yabancı mektep, vatanın dışında misafiri olduğu milletin kültürüne karşı koyan menfi bir kuvvettir (Topçu, 2013:96-97).

7. Mektebe siyaset sokulmamalıdır.

Mektebe siyasetin sokulması, affedilmesi güç bir insafsızlıktır. Yakın bir mazide kültür derslerinin hemen hepsine sokulan altı oklu rejim ve parti propagandasıyla, aşkın ve ilmin ocağı, yalanla ve ihtirasla karartıldı. Mektep çağındaki çocuklara iktidarda bulunan partinin nakaratlı kasidelerinin ezberletilmesi, netice olarak kitaplara, ilme itimadı azaltmıştı. Aynı zamanda muallime karşı duyulan hürmet de sarsıldı. En fecisi, bir zümrenin siyasi ihtirasları hesabına beyinlere indirilen propaganda yumruğuna, "millî duyguları kuvvetlendirme" adının verilmesidir (Topçu, 2013:97).

8. Öğretimde ihtisasa değer verilmeyiş eğitim sistemimizin üzerinde hiç durulmayan bir hatasıdır.

Asrımız ihtisas asrı olduğu ve bütün ilim kollarında keşiflerin günden güne çoğaldığı bir gerçek iken, ilkokulun dördüncü sınıfından lise son sınıfa kadar dersleri birbiri üzerine yığıyor ve her birini döne döne tekrar ediyoruz. Yalnız lise son sınıflarında iki şube halinde ihtisasa ayrılma vardır ki bu çok yetersizdir.

9. Medresenin benimsediği "skolastik" öğretim yöntemi, medresenin dışında açılan mekteplere de geçti. Eğitim ve öğretim bu yöntemden kurtarılmalıdır.

Medresede hakim olan zihniyet, eski üstatların fikirlerini tekrar ede ede ilim yaptığını zannediyordu. Durmadan ilerleyen insanlığın dimağı karşısında bu skolastik zihniyet feci akibete uğradı: Medrese kapatıldı, ilim de bitti. Medrese kapanır kapanmaz, medrese dışında ilim hayatı diye bir şey kalmadı; bu müessesenin dışında ufak bir kıvılcım bile gözükmedi. Bu halin adı iflastır. Çünkü onda hakikat aşkı diye bir ideal artık barınmıyordu.

Medreseyi takip eden mektep, acaba skolastikten kurtulabildi mi? Skolastik, üstatların otoritesini kabul eden, düşünce hürriyeti tanımayan bir zihniyetti. Mektep, aynı zihniyeti muhafaza ederek Batı'ya çevrildi.

Batı'nın fikir mahsullerini şüphesiz ve tenkitsiz, saf bir itaatle alan dimağlar, bu fikirleri getirmekle ilim yaptıklarını zannettiler. Tercüme ile taklitten ibaret münevver faaliyeti, hakikat aşkını doğuramazdı. İlmin dayandığı prensiplerden şüphe, tenkit ve hakikat aşkını harekete geçiren kuvvetin yokluğu, dimağlarımızı Batı'ya esir etti. Mektepte öğretim, hakiki araştırma yollarını bulduracak yerde, Batı'nın fikir pazarından aldıklarımızı genç dimağlara nakletmekten, ezberletmekten ibaret bir çalışma oldu. İlim zihniyetini zincirleyen esaret kilidi şekil değiştirdi. Medreseden kalan paslı kilit, Batı pazarından getirilen yaldızlı kilit oldu. Batı'nın fikir metaı üzerinde ne metotlu şüphe, ne tenkit, ne de fikir mahsullerinin kendi topraklarında sahip oldukları hakikat aşkı hayata kavuşmadan mektep açıldı ve mektep öğretimi, bu fikirlerin körpe zekâlara zorla tıkılmasından ibaret

yükleme ve yük taşıma gibi bir hadise olarak anlaşıldı. Her devrin siyasi hadiseleri, maarifimizi Batı milletlerinden birinin maarifine esir etti. Bu kültür tabiiyeti, sırasıyla Fransız, Alman ve Amerikan maarif sistemlerini şüphesiz ve tereddütsüz kabul etmiştir. Bu hal, milli maarifimizi bir asırdan beri bocalatmaktadır (Topçu, 2013:89-90).

10. Türkiye, köy çocuklarını üniversite profesörleri okutmaya başladıkları zaman kurtulacak ve gelişecektir.

Anadolu'nun ruhi kuruluşunu meydana çıkaracak olan hakiki inkılabın ancak köylerin en yüksek eller tarafından kalkınmaları ile yapılabileceğini biz anlamakta pek geç kaldık. Bu büyük ruhi inkılabın yapılabilmesi için sade şöhretle saadeti düşünerek üniversiteye doçent, profesör olmaktan başka emelleri bulunmayan insanlar değil; köyde yaralı bereli, gübrelik içinde dolaşan daima muztarip ve kim olduklarını bilmediği bir takım efendilere uşak olmaya mahkum, büyük ecdadının tarihinden getirdiği zeka kabiliyetlerini her gün toprağa gömen köylü çocuklarını insanlık için örnek olacak bir medeniyetin sahipleri haline getirmeyi ülkü edinen profesörler lazım. Şu halde mesele, her şeyden evvel bir nesile onu bu hakikate meftun kılacak aşkı aşılamak meselesidir. Bulgar papazı nasıl köy köy dolaşarak Bulgar köylüsüne hem muallim, hem doktor rolünü yapmak suretiyle o milletin bir benlik içinde kurulmasını temin ettiyse, bizim, hem de bir kısmı bugün Avrupa'da okumuş olan münevver gençliğimizin Anadolu çocuklarına kim olduklarını ve niçin yaşadıklarını tanıtmakla başlayarak, hem de yedi yaşındaki çocuktan işe başlamak suretiyle, medeniyet koruyucu insan kabiliyetlerini aşılamaları en mukaddes vazifedir. Çünkü köylerimizin bilgili bir ziraat memuruyla namuslu bir doktora olduğu gibi, Anadolu'yu ve onun dünya içindeki yerini tanıyan tam kültürlü muallime de ihtiyacı var. Bu ihtiyacı ancak okuyup yazmayı belletmeye memur köy öğretmeni karşılayamaz. Bu, yetişmesini dilediğimiz muallim, memleketin beklediği hakiki ve büyük inkılabı yapacak insandır. Emir ve kumanda ile, ruhların ve iradelerin dışında, şekillerde yapılan değişikliklere inkılap adı vermenin gülünçlüğünü gitgide idrak ediyoruz (Topçu, 2013:63-64).

11. Bizde iyi anlaşılmayan demokrasinin halkın eğitimi üzerinde olumsuz etkisi olmuştur.

İçtimai sınıf imtiyazlarını, nihayet irade ve değerler sahasında ortadan kaldıran modern demokrasi, iyi anlaşılmadığı için, memleket vücudunda, acele ile yapılan bir ameliyat gibi, zararlı sonuçlar doğurdu. Aşağı sınıf halkı tutup kültürlü insanların seviyesine doğru yükseltecek ve o seviyenin frenleriyle bütün hayatı bir tempoda yürütecekken, üstün seviye ve kültür sahiplerini halkın hizasına indirdi; onların iradesini halkın emrine verdi. Bu tehlikeli deneme, münevverlerin beynini az hırpalamadı (Topçu, 2013:98).

12. Nesiller her zaman "kurtarıcı bir şef" aradılar. Böyle bir şef olmadığı sürece iradelerini kullanıp harekete geçemediler.

Çeşitli tarihi nedenlerle iradesi yıpratılan ve kendine güvenini kaybeden özellikle son nesiller toplumda sorumluluk almaktan kaçındılar, "ne yapalım, suç bizim değil, bize yol göstermediler" dediler. Oysa insan, başkalarının kendisi için hazırladığı kaderden de sorumludur. Sorumluluk hürriyet gibidir: Verilmez, alınır (Topçu, 2013:18,27).

13. Eğitimde ve her alanda yeterli başarı gösterememizin ve Batı taklitçiliğine gitmemizin önemli nedenlerinden biri de bizdeki yetersizlik ve aşağılık duygusudur.

"Biz şöyleyiz, biz böyleyiz, bizde ne var ki, biz adam olamayız" gibi düşünmemiz yanlıştır (Topçu, 2013:26).

14. Eğitim demek öğretmen demektir. O çok iyi yetiştirilmelidir. Çünkü milletleri ve medeniyetleri yapan da, yıkan da öğretmenlerdir.

Milletimizin ruhi temelleri olan İslam'da, Peygamber ilk muallimdi. Öğreten o, inandıran o, yürüten o idi. Devlet ve mektep işlerini birleştirmiş, devleti mektep haline getirmişti. Sonraki devirlerde bu ikisi ayrılmakla beraber; birbirlerine sımsıkı teması muhafaza ettiler ve devlet adamı, muallimin emrinde bulunduğu müddetçe cemaat ikbal halinde yaşadı. Muallim, devlet adamının bendesi olduğu zaman, cemaat bozuldu, felaketler baş gösterdi.

Kur'an'la Hadis'in ebedi muallimliğinde, bunları yükseltmekten başka emelleri olmayan Ömerlerin devrinde İslam alemi en mesut devirlerini yaşadı. İmam-ı Azam gibi muallimleri kırbaçlayarak zindanlarda öldüren ve ilmin üstünde korkunç bir devlet tahakkümü yaşatan Abbasiler, eğer Osmanoğulları tarih sahnesine çıkmasaydı, ahlakın ve ilmin hamisi olan İslam medeniyetine son vereceklerdi.

Anadolu'ya istilalarla yerleşen Oğuzlar, başlarında Nizamülmülk gibi bir muallim buldular. Gerçekten bir büyük muallim olan bu vezir, bu istilanın ruh ve manasını, ahlakını ve devamının şartlarını nesillere telkin edecek muallimleri, Bağdat'ta açtığı Nizamiye Medresesi'nde topladı. Daha sonra bu devlet binasının çatısını kuran Osmanlılar, muallimi baş tacı yaparak yükselmesini bildiler. Padişahlar, şehzadelerini muallime emanet eder ve onların ruh yapılarını her bakımdan hocalarına teslim ederlerdi.

Orhan'ı yetiştiren, Fatih'i cihanda harika bir manevi olgunluğa sahip kılan muallimlerdir. İkinci Murat, mürşidine teslim olmuş bir zahid, Yavuz yalnız alimin önünde eğilmesini bilen, ilimde ilahi emri duymuş, muallimin mesuliyetlerine hürmeti bilmiş, kılıcının olduğu kadar ruh dünyasının da bir kahramanı idi.

Dünyaya söz geçiren hükümdar, yalnız müftüsüne itaat ediyordu. Alimin atının ayağından sıçrayan çamurun bile şeref olduğunu kabul ediyordu.

Bizim bütün tarihimiz, muallimin yükseltildiği devirlerde şan ve şerefle medeniyet ve ahlakın zirvelerine tırmanmış, muallimin alçaltıldığı devirlerde ise uçurumlara yuvarlanmıştır. Muallimin alçaltılması, onun devlet emrinde bir bende haline getirilmesiyle başlar. XVII. asırdan beri, şeyhülislamların birçoğu, devlet siyasetinin telkiniyle fetvalarını vermeğe başladılar. Gaye, hükümdara yaranmak, vasıta ise ilim ve şeriat oldu. Zamanla, medrese istiklalini kaybederek, tamamıyla devletin eline geçti. Müderrisler, devlete ait menfaatlerin simsarı oldular. Devlet siyasetini güdenler bu mevkilere getirildi. Sonra da daha beşikte iken ulema denen çocukların başına sarık sarıldı (Topçu, 2013:70-78).

Günümüzde öğretmenlerimiz ise liselerin en iyi mezunlarının Avrupa'nın büyük üniversitelerinde 8-10 yıl öğrenim görenler arasından sınavla atanmalıdır.

15. Öğretmenlik para ve ticaret işi değil, ilim, ideal, ruh ve sevgi işidir. Öğretmen *özgür olmalı, işini gönülden benimsemelidir. O, olanı değil, olması gerekeni söyler.*

Ancak bugün 64 farklı kaynaktan gelenler öğretmen olmuştur. Bu çok yanlış durum öğretmenliğin meslekleşmesini önlüyor. Bugün öğretmenin kitap alacak parası ve okuyacak vakti bile yoktur. Zaten öğretmen okumuyor ve kendini geliştirmiyor (Topçu, 2013:63-68).

16. Eğitim ve kültürün gelişmesi Batıda maddeden manaya doğru olduğu halde, Türk eğitimi ve kültürünün gelişmesi manadan maddeye doğru olmuştur. Bu da eğitimimizin insancıl ve milli olmasında çok önemli bir engeldir.

Madde, hayat ve ruh dünyasına ait mektepte edindiğimiz bilgilerin sentezi, iç gözlem kanalından geçerek, bizi bir ahlak kültürüne yükseltmeliydi. Ruh ve insanlık sevgimiz, hayat anlayışımız, din idealimiz ve sanat sezgimiz, bizim kendi meydana getirdiğimiz bu kültürün bölümleri olacaktı. İşte böyle millileşecek ve şahsiyet sahibi olacaktık. Eski Yunan tefekkürü böyle bir tarihi gidiş takip etmişti. İlk Yunan filozofları fizikçi idiler. Sonra azar azar ahlaka yöneldiler. Maddenin bilgisinden işe başlayarak ruhun bilgisine tırmanış Sokrat'ta ilk eserini verdi. Eflatun, bu meyveyi kemale erdirdi.

Bizde düşüncenin yol alışı böyle olmadı. İslam'ın ruh sahasında başlattığı iç gözlem çalışması, sonraki devirlerin nefsani dogmatik zihniyetiyle felce uğrayarak, cansız madde üzerindeki dıştan tanıma metodundan tamamen farksız, keyfi, kontrolsüz bir tasvircilik metoduna yerini bıraktı. İnsanın ruh ve ahlak yapısına dışarıdan yapıştırılan etiketler halinde ortaya konan genel hükümler, ilimden ziyade mitolojiyi doğurabilirdi. Medrese, sinesinden bu mitolojiyi atamadı. Mek-

tep, onun yerini tutmak isterken, bu çürümüş metodu değiştirecekti. Halbuki öyle yapmadı. Bir iç dünya araştırmasına büsbütün veda etti. Eskiden sıyrılanlar, gözümüzü değil dünyamızı değiştirmek lazım olduğunu zannettiler. Eski gözle, eski görüşle her mekanı aynı şekilde görüp aynı tasavvurları edineceğimizi düşünmediler. Neticede iç dünya terk edildi, iç dünya meseleleri mektepten kapı dışarı edildi. Tersine skolastik bir metotla mektebe girdik. On beş sene mekteplerde okuduktan sonra, kendiliğinden bir hayat değeri ortaya koyamayan, bir ekonomik davanın veya bir tarihi şahsın tenkidini yapmaktan korkan, şahsi bir sanat ve din anlayışına sahip olmayan, kafasının işleyişi bakımından "mektebe girdiği gibi çıkan" gençleri hayat sahasında bulduk.

Bu nesiller, mücerret düşünceyi günah sayan kafir bir zihniyetin mazlum kurbanlarıdır. Medreseden mektebe geçerken, ruhun bilgisinden maddenin bilgisine dönen bu gerileyiş, iç gözlemin yollarını tıkadı ve bütün zihinleri maddenin bilgisine meftun hale getirdi. Önce, din dersleriyle beraber orta öğretimden musiki dersi kaldırılmıştı. Ahlak bilgileri de 'medenî bilgiler' haline konuldu. Lise son sınıflarında ahlakla estetik pek kısaltıldı; metafizik kaldırıldı. Tarih dersleri, esasen bir insan ve şahsiyet laboratuvarı ve insanlığın tekamülü tarihi olmaktan ziyade eşya dersleri gibi okutuluyordu. Bütün ruh ilimleri üzerinde budama ameliyesi yapılırken, mekteplerde müspet ilim derslerine ait laboratuvar çalışmaları, müspet ilim ve matematiğin sade müfredatı, yani cansız yükü halindeydi.

Sonra musiki ve din dersi programlarda yer aldı. Lakin din dersi gayesinden çok uzak; musiki kültürü de pek kifayetsizdir. Mekteplerde bunların sade ismi var gibidir.

Ruh ve ahlak kültürünün kurban edildiği ilk basamak, ilk mektebin eşiğidir. İlkokulda, çocuğun kendi içine dikkatini çevirme gayesiyle, daima eşyadan ve olaylardan başlayarak kendine doğru dönüş metodu diye bir şey yoktur. Sürekli dikkat alışkanlıkları ve olaylar karşısında aklını kullanma sevgisi aşılanacak yerde, zeka testleri gibi alıştırma metotlarıyla elde edilen dış dünya ezberciliğine başvuruldu. İnsan unutuldu ve içte barınan kavrama hamlesi, daha ilköğretim çağında kısırlaştırıldı. Öğretim, ilim ideali için vasıta iken, hayatın realitesinde muvaffakiyete basamak haline geldi. Mekteplerden ulvi hakikat eliyle temizlenmiş, sade gerçeğe hayran, saf kalpler yetişecek yerde, hayatta muvaffakiyetin yollarını inceleyen ve bu yolların refaha götürenini tercih eden maddi fayda müşterileri mezun oldu. Genel olarak, talebenin en iyi derece alanı mühendis ve doktor, orta derecedekiler hukukçu, ancak en geri olanların bir kısmı muallim olmak emelindedirler. Bu bilanço gösteriyor ki, mektepte okumak sadece pratik hayatta muvaffakiyete hazırlıktır. İlimden alınacak kuvvetle hayat nizamını değiştirmek söz konusu değildir.

Hayatımızı ebedi değerlere kavuşturacak ilim ideali, günlük hayatın realitesine feda edilmiş, ilim hayata teslim olmuştur. Her sahada muvaffakiyetin sırlarını araştıran ve pratik muvaffakiyete hakikat unvanını veren Amerikan felsefesi Pragmatizm, her şeyden önce maarifte muvaffak olmuş bir musibettir. Bu sistemin dikkatsiz ve idealsiz hayranları, ilköğretimden başlayarak bütün maarif müesseselerinde, "insanı eşya vasıtasıyla" tanıtan, onu küçülten, karakterini yontan ve hayat bezirganı haline koyan bir eşya terbiyesi kullanmaktadır. Mektep mabet olmaktan çıkmıştır. Mektep bugün, aile ile, ticaretle, sosyal yardım işleriyle, spor ve bale kulüpleriyle, trafikten rozetçiliğe kadar çeşitli içtimai çalışmalarla el ele vermiş bir müessesedir. Onun, mektep karakterini taşıyan pek dar bir tarafı kalmıştır (Topçu, 2013:91-93).

17. Batının, özellikle Amerika'nın Pragmatizmi eğitimimizin "ruhçuluk idealine" son vererek ülkemizi yakın gelecekte makinenin vatanı yapacaktır.

Din okulları ise yine ancak İslam'ın pratiğine ait kültür verebildiklerinden bu korkunç afeti karşılayacak kudrete sahip değildirler. Onlar da insanı teknik bir unsur halinde ele alıyor ve ona maddeye ve bedene ait hareketler teklif ediyorlar. Münakaşaları hep bedenler üzerindedir; idealleri bedeni ilgilendiriyor ve her ferdin ancak bedensel davranışlarıyla Allah'a gidebileceğine inanıyorlar. Onlar da pozitivist, onlar da pragmatisttir. Onlar o kadar maddecidirler ki cennetlerinde bile maddi hazların tatminini ararlar. Böylesine madde çirkefi içinde ruh aramak boşuna gayret harcamaktır. Ruhun boğulduğu yerde millet ruhu da can verecektir. Bugünkü maarif, fen ve teknik maariftir. Esasen asrın başından bu yana ilk, orta ve yükseköğretimde ahlaki kültür gerilemekte, onun yeri fen ve teknik kültürü ile doldurulmak istenmektedir.

İlkokulda ahlak eğitimi hemen hemen sıfıra inerek yerine Hayat Bilgisi veriliyor. Liseler zamanla fen lisesi haline getirilmektedir. Üniversitenin edebiyat fakültesinin seviyesi asrın başındaki idadilerin seviyesine düşmüştür (Topçu, 2013:31-32).

18. Öğretimin zayıflaması yanında hayat da ciddî bir yarışma sahası olmaktan çıkmıştır.

Diploma, gence hayat sahnesinde verilecek yeri tayin etmez oldu. Büyük diplomalarla sürünenlerin yanında, küçük diplomalarla, hatta diplomasız yüksek mevkilere çıkanların çoğalması, mektebin itibarını sarstı. Onu elde etmek için en değerli gençlik enerjisini harcayanların emeği küçümsendi. Sınıfta birinci olanın hayatta sonuncu olması doğal karşılandı. Cemiyet nizamındaki adaletsizlik, mektebi gözlerde çok küçültmüş ve cemiyet hayatıyla mektep arasındaki en değerli münasebeti felce uğratmıştır (Topçu, 2013:95-96).

19. Kadınların eğitimi ihmal edilmiştir.

Kadına hayat tarafından ayrılan ev sanatlarıyla küçük çocuğunu yetiştirme mesleği kızların öğretiminde değerli yerini almalıydı. Enstitülerin sanat dersleri kız mekteplerinde kimya ve jeoloji derslerinin yerini kısmen tutabilir. En başta musiki gelmek üzere güzel sanatların hepsine buralarda daha fazla yer verilebilirdi (Topçu, 2013:96).

20. Cumhuriyet döneminde yapılan harf inkılabı milli *kültürle bağları koparmış,* dil inkılabı da öğretimde ciddi zorluklara yol açmıştır.

Harf inkılabı yüzlerce yıllık milli kültürle bağları kopardıktan sonra dilin değişmesi üniversite gençliğini ortaokul çocuklarının hizasına indirdi. Bugün edebiyatımızı hakkı ile bilen birini bulmak veya böyle birinin yetişmesini beklemek hayal oluyor. Yine asrın başındaki tarih zevkini canlandırmak imkansız olduğu gibi, yakın gelecekte bir Ahmet Refik yetişeceğini düşünmek de aşırı bir emeldir. Bunun sebebi dildeki değişme ile beraber manevi kültürü değersiz kılan teknik tahakkümünün yurdumuza saldırısıdır.

Felsefi düşüncenin son derece sönüklüğü ise, bu sebeplerle birlikte felsefenin esaslı kaynağı olan dinin, kültür ocağı olmak şöyle dursun, hür düşünceye bile yer vermemiş olmasındandır.

Memleketimizde edebiyat, tarih ve felsefe konularında asrın başında bir hamle yapılmak isteniyordu. Ancak ruhçu bir milliyetçilik davasının realitesi dosdoğru anlaşılmamıştı. Anadolu'da Turan'ın felsefesi yapılmaz, Fırat kıyılarında step edebiyatı yaşayamazdı (Topçu, 2013:32).

Dil inkılabına gelince:

Hatanın tarihi yine eskidir. Arap ve Acem dillerinin terkipleri, ahengi ve grameriyle hakimiyetini temin için güzel Türkçemiz kıyasıya doğranmıştır. Kırk yıldan bu yana tabii bir ayıklanma ile dilimiz kendine geliyordu. Fakat yavaş yavaş…

Acele ettik. Aşırı bir cesaretle dilimizi ameliyat masasına oturttuk. Olgun operatör bulunsa, bu ameliyat da belki faydalı olacaktı. İlim metodunun icabı şu idi ki, bu ameliyatı yapan, dile ait zaruretlerden başka hiçbir endişe gütmesin… Öyle olmadı. Başka düşüncelerle dilimizin yer yer maddesi, ahengi ve grameri sakatlandı. Onu fakirleştiren, küçülterek haysiyetini azaltan kötü bir ameliyat yapıldı. Arap ve Acem dillerinden alınarak asırlardan beri işlenip Türk dilinin hayatiyetini kazanmış kelimeler atıldı. Bir yandan öz Türkçe diye, Türk dilinin ahengine ve estetiğine aykırı kelimeler, öbür taraftan Fransızca, İngilizce, Almanca terimler ve bu dillerden azman kelimeler Türkçemize sokuldu. Arap ve Acem azınlıkları gitti; Batı'nın azınlıkları dilimize saldırdı. İş bu raddeye gelince, yeni ameliyatlara elbette ihtiyaç

hasıl olacaktır. Zira bugünkü melez ve henüz dil birliğini bulmamış durum, öğretimde ciddi güçlükler, adeta buhran yaşatmaktadır. Aynı fikirler, aynı şeyler, çeşitli derslerde, ayrı kelimelerle ifade olunmaktadır ve bu hal bilhassa kültür derslerinde derinleşmeye bir engel, ruh tahlillerine ve mücerret idrake çekilmiş bir duvardır. Zengin ifadeye en fazla muhtaç olan ilim ve bilhassa manevi ilimler, yeni bir hayata ve ferahlığa kavuşmak için, bugünkü durumun ıslahını beklemektedirler. Aşağılık duygusunu en az dilimize yakıştırırım. Yunancadan alınan lise kelimesiyle, Latinceden alınan fakülte ve üniversite kelimelerini öğretim yuvalarımızın alnına yazmak, Türk çocuğuna ıstırap vericidir. Bu derdin çaresini Çin'de de olsa er geç arayacağız (Topçu, 2013:93-94).

21. Din öğretimi bugünkü şekli ile uygun değildir. Bu nedenle yeniden düzenlenmelidir.

İmam-Hatip Okulu, vaktiyle meslek okulu olarak açılmıştı. Biz dinin meslek olmadığını kabul ettiğimizden bu okulların adının değiştirilmesini teklif edeceğiz. İki türlü din okulu olmalıdır: İmam-Hatip Okulları 'İslam Enstitüleri' haline konulmalıdır. Bunlar yüksekokul değil, yine lise seviyesinde olacaklardır. Ancak orta kısımları olmayacaktır. Devlet ortaokullarından öğrenci alan dört senelik İslam Enstitüleri olacaklardır. Yalnız lise kısımları bulunacaktır. Bu enstitülerin programlarında üç zümre derse eşitlikle yer verilmelidir. Ders saatlerinin üçte biri genel psikoloji, tasavvuf ve din psikolojisi ile felsefe, kelam ve sosyoloji derslerine ayrılmalıdır. Öbür üçte birinde tefsir, hadis, fıkıh ve hukuk dersleri ile metodoloji ve dinler tarihi okutulmalıdır. Geri kalan üçte birinde Kur'an-ı Kerim ve Arapça ile bir Batı dili mutlaka öğretilmelidir.

İkinci tip din okulları İlahiyat Fakülteleri olacaktır. Bu fakültelerde, İslam Enstitülerinden farklı olarak, birinci zümre derslere en geniş yer verilmelidir. Yani tasavvufu da kapsayan felsefi kültür, bu fakültelerde hakim rol oynamalıdır. Din öğretimini softalıktan ve gerilikten kurtarmanın tek çaresi budur. Psikoloji ile başlayarak metafiziğe götüren felsefi kültür tam olarak verilmedikçe, dinin gerçeğine yükselmek kabil olmayacak ve din anlayışımızla din hayatımız ilkel toplumlarınkinden ileri gitmeyecektir.

22. Eğitimimizin milli ve nitelikli olmasının karşısında daha bir*çok engel vardır*. Bunlar arasında toplumda çağın gereği olarak çoğalan başıboş terbiye araçları önemli bir yer tutar.

Cemiyette başıboş terbiye vasıtalarının çoğalması, mektebin gençler üzerindeki tesirinin sahasını daraltmaktadır. Çeşitli içtimai gayelerle kurulan derneklerle spor kulüpleri, radyo ve gazeteler, terbiyede önemli bir rol oynamaktadır. Bugün, medrese devrinin çocuğu gibi, yalnız talebelik vasfını taşıyan gençler karşısında

değiliz. Bugünün genci, kendi hevesleriyle seçtiği bir kulüp veya cemiyetin üyesi, bir siyasi gazetenin okuyucusu, ekseriya aşağı sınıf halkı eğlendiren radyonun dinleyicisidir. Bunlara sinema ile sahne de ilave edilince, bilhassa büyük şehirlerde, muallimin çocuk üzerindeki tesirinin ne kadar güçleştiğini anlamak kolay olacaktır. Bütün bu vasıtalar, terbiyede muallime yardımcı olsalar ne ala! Ancak bunların hiçbirisi pedagojik bir kontrole tabi değildir. Her biri kendi aleminde serbesttir ve müşterisinin iltifatına tabidir. Bu tarzda çalışan içtimai vasıtalardan, kimsenin haberi olmaksızın gençlerin ruhuna ya fitne ve dedikodu hastalıkları, ya hakikat düşmanlığı, ya irade düşmanlığı, ya da iradesizlik ve macera zevkleri sızabilir. Bu vasıtalar, ilmin, pedagojik endişelerin, mukaddesat ve ahlak otoritesinin kontrolünden kurtulunca, bilhassa gençlik için çok tehlikeli olur. Bunlar arasında bugün en kontrolsüz bir gelişme arz eden spor iptilası, medeni spor sevgisi olmaktan çok uzak, bir mücadele ve yenme hırsı, muvaffak olanı alkışlama merakı, iptidai insanın içgüdüsü gibi bir şey; ruhun hürriyetini, müsamahayı, geniş görüşlülüğü, merhameti, dostluk ve fedakarlık duygularını, tahammülü, kendinden çıkarak aleme yayılmayı, bir kelime ile ruh dünyasındaki insanlık alışverişlerini güçleştiren ve yıkmaya çalışan, kalpleri daraltan, muazzam bir musibettir. Daha yedi yaşında spor kulüplerinin zaferiyle öğünen ve etrafında kendine düşman arayan çocuğun ruhuna, yalnız başına mektep ne yapabilir? (Topçu, 2013:97).

Bölüm II. Nurettin Topçu'nun Görüşlerinin Değerlendirilmesi

Bir öğrencinin saygı duyduğu hocasının görüşlerini tartışması, onların bir kısmına katılıp bir kısmına katılmaması doğru mudur?

Kanımca bunda bir sakınca yoktur. Çünkü bizzat Sayın Nurettin Topçu Hocam da bunu arzu etmiştir. Nitekim o, yukarıda on altıncı görüşünde gençlerin tarihi şahsiyetleri bile tenkit etmekten korkmamalarını söyler. Derslerinde de kendi görüşlerinin tenkit edilebileceğini vurgulardı.

Nurettin Topçu, 'Türkiye'nin Maarif Davası' başlıklı eserinde ve başka kitaplarında, geçmişteki ve günümüzdeki eğitimi eleştirel bir gözle değerlendirmiş ve çok önemli tespitler yapmış, görüşler ileri sürmüştür. Ancak o bu tespit ve görüşlerini "idealist" bakış açısından yapmıştır.

Örneğin o, köylerin kalkınmasında profesörlerin öğretmenlerin yerini almasını istemekle gerçeği ve yapılabilirliği değil, ancak bir ideali ifade etmiş olmuyor mu?

Nurettin Topçu, yukarıda on dört nolu görüşünde, Selçuklular zamanında Türklerin Nizamülmülk gibi "büyük bir öğretmene" sahip olduklarını söylerken bir taraftan da devletin emri altına giren medresenin ve hocalarının bozulmaya başladıklarını ve bilimin özgürlüğünü kaybettiğini söylüyor. Ne var ki, bu olumsuz

politikayı bizzat Nizamülmülk'ün başlattığı söylenebilir. Şöyle ki, onun Bağdat Nizamiye medreselerini kurma nedenlerinden biri siyasi iktidarın bilim adamlarını denetim altında tutmak istemesidir (Akyüz, 2013: 44,46).

Sayın Nurettin Topçu Hocamızın yukarıda verilen dokuz nolu görüşünde medresenin uzun yıllar önce bozulduğunu söylemesine rağmen, medreseler kapatılınca "ilim bitti" demesi de bir çelişki değil midir?

Nurettin Topçu yine yukarıda verilen yedi nolu görüşünde okula siyasetin girmesinin çok olumsuz sonuçlar verdiğini söylüyor. Okulların, öğretmenlerin ve öğrencilerin siyasetle ilişkileri meselesi eğitim tarihimizde 100 yıl önce çok tartışılmış ve eğitim camiasının ilgilenmemesi gereken şeyin günlük siyaset ve particilik olduğu, devletin ana çıkarlarıyla ilgili siyasetin ise okullara girmesi gerektiği sonucuna varılmıştır (Akyüz, 2013:304).

Nurettin Topçu'nun yukarıdaki dört nolu görüşünde ise eğitim terminolojisini tam kullanmadığı görülüyor. Örneğin, o, kurum olarak okullardaki öğretimin dışındaki eğitim çalışmalarına da "mektep" diyor: "Aile, devlet, ticari hayat, din, politika, basın, Mevlânâ, Yunus Emre, tarikatlar… her biri mekteptir." Oysa bunlar "örgün eğitim" kurumları olan okullar dışında "yaygın eğitim" veren kurumlar, ortamlar ya da araçlardır. Eğitimde bu terimler, Nurettin Topçu'nun kitaplarını yazdığı yıllardan önce de vardı. Örneğin Ziya Gökalp'in "müteazzi terbiye" dediği örgün eğitim, "münteşir terbiye" dediği de yaygın eğitimin karşılığıdır (Akyüz, 2013: 310).

Son olarak şunu belirtelim:

Sayın Nurettin Topçu Hocamız, yukarıda belirtilen yirmi nolu görüşünde şöyle diyor: "Harf inkılabı yüzlerce yıllık milli kültürle bağlarımızı kopardı…" Hocamız bir taraftan da Türk kültür ve eğitiminin Batıdan çok farklı biçimde geliştiğini, bu kültür ve eğitimin çok eskiden bozulduğunu ve milli olmadığını söyler. Bu da bir çelişki değil midir? Bir de şu var: Harf inkılabından önce kaç kişi eski "millî kültürü" araştırıyordu? Uzmanlık gerektiren böyle çalışmalar zaten ancak çok az sayıda insan tarafından yapılabilir. Her eski yazı bilen eski kültürü araştıramaz. Bunu yapabilecek araştırmacıların da eski yazıyı ve Osmanlıcayı da öğrenmelerine bir engel var mıdır?

KAYNAKÇA

Topçu, N. (2013). *Türkiye'nin Maarif Davası.* (Yayına haz. Ezel Erverdi, İsmail Kara), İstanbul: Dergâh Yayınları, 9. Baskı.

Topçu, N. (1961). *Yarınki Türkiye.* (Önsöz: Ord.Prof.Dr.Ali Fuat Başgil), İstanbul, 1. Baskı.

Akyüz, Y. (2013). *Türk Eğitim Tarihi (M.Ö. 1000 - M.S. 2013).* Ankara: Pegem-Akademi Yayınları, 25. Baskı.

CUMHURİYET DÖNEMİ İLKOKUL PROGRAMLARINDA TARİH DERSİNİN YERİ (1924-1950)*

Doç. Dr. Ramazan ALABAŞ - Kastamonu Üniversitesi
ORCID No: 0000-0002-9278-2534

Öz

Bu çalışmada, Türkiye'de Cumhuriyet'in ilk yıllarından 1950'ye kadar olan süreçteki temel eğitim (ilkokul) tarih dersi öğretim programlarının amaçlar, içerik, yöntem-teknikler ve araç-gereçler açısından incelenmesi amaçlanmaktadır. Nitel durum çalışması olarak desenlenen çalışmanın verileri doküman inceleme yöntemiyle elde edilmiştir. Araştırmanın verilerini 1924, 1926, 1936 ve 1948 yıllarında hazırlanan ilkokul programlarında yer alan tarih dersi öğretim programlarının yazılı metinleri oluşturmuştur. Bu veriler betimsel analiz ve içerik analizi teknikleri ile incelenmiştir. Elde edilen bulgular doğrultusunda Cumhuriyet'in ilk yıllarından 1950'ye kadar olan zamanda 1924 programı hariç diğer programlarda tarih dersi öğretim programlarında tarih dersine özgü amaçların belirlendiği ve bu amaçlarda milli şuur, maziyi tanıma, Türk inkılabının önemi, tarihi inceleyip tarihsel düşünme becerisi kazandırmaya yönelik ifadelerin yer aldığı sonucuna ulaşılmıştır. Tarih derslerinde konular açısından yakın tarihe de önem verildiği, yöntem ve teknik çeşitliliğinde arayışların olduğu, tarih dersini somutlaştırma amaçlı farklı türden araç gereçlerin kullanımının önerildiği görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Tarih eğitimi, ilkokul, tarih dersi öğretim programı, Cumhuriyet dönemi

Giriş

Cumhuriyet'in ilanı ile birlikte Türkiye'de her alanda değişim ve dönüşüm süreci başlamış, siyasi, sosyal ve ekonomik alanda yapılan düzenlemeler yanında eğitim konusu da Cumhuriyet'in yönetici kadrolarının öncelikleri arasında yer almıştır. Türkiye Cumhuriyeti Devleti'nin kurulmasından hemen sonra "Türk toplumunun sosyal, kültürel, politik ve ekonomik yapısına yeni bir şekil ve ruh verenler; bu yeni yapıya uygun, onu yaşatacak yeni nesiller yetiştirecek olan eğitim sistemini de kurmayı ihmal etmemişlerdir" (Duman, 1999, s.95). Böylece öğretim kademeleri ve okul türlerinde devletin yapısı ve temel özellikleri göz önüne alınarak Atatürk'ün direktifleri ile nitelik ve hız kazanacak bir şekilde yapılanma süreci

* Bu çalışmanın bir bölümü 4. Uluslararası Tarih Eğitimi Sempozyumu'nda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

başlamıştır (Gelişli, 2005, s.1). Cumhuriyet'in ilanından itibaren eğitimin başlıca amacı ise her bir kademedeki okula Cumhuriyet'in icap ettirdiği ve yeni devletin ihtiyacı olan nesilleri yetiştirmek olmuştur (Akyüz, 2019, s.331). Bu amaç için de eğitim sistemine, yeni nesli "siyasal ve kültürel değişimleri kabullenecek, koruyacak ve geliştirerek yaşatacak, millî karakterli ve çağdaş bakış açısına sahip bireyler" olarak yetiştirme görevi verilmiştir (Alabaş, 2019, s.23).

Cumhuriyet döneminde eğitim sistemi içerisinde ilköğretim, "özellikle kitlelerin bilinçlendirilmesi, yeni oluşan devlet yapısının topluma benimsetilmesi için en fazla önem verilen" eğitim kademesi olmuştur (Güven, 2014, s.258). Cumhuriyet'in ilk yıllarındaki ilkokul programları ise "her bir Türk vatandaşının en azından ilkokul eğitimini alması zorunluluğu dolayısıyla temel beceri ve değerleri kazandırma" açısından ayrı bir yerde konumlandırılmıştır (Alabaş, 2018, s.59). Bunun için de Cumhuriyet'in felsefesine uygun öğretim programlarının hazırlanmasına önem verilmiştir.

Cumhuriyet'in başında ilköğretim seviyesindeki "Mekâtib-i İbtidaiye"lerin işleyişleri ile müfredatlarında değişiklik yapılamamış ve bunun için mevcut uygulama aynen devam etmiştir (Aslan, 2011, s.723). Cumhuriyet'in felsefesine uygun olarak öğretim programlarının değiştirilmesi I. Heyet-i İlmiye'de (1923) görüşülen konulardan birisi olmasına rağmen sonuç alınamamış (Aslan, 2012, s.104), dolayısıyla program değişikliklerinin yapılması II. Heyet-i İlmiye (1924) sonrası mümkün olmuştur. Hazırlanan bu program 1924'te Maarif Vekaleti tarafından "İlk Mekteplerin Müfredat Programı" adı altında bastırılmıştır. 1924'te hazırlanan bu programda Mekâtib-i İbtidâiye Tâlimatnamesi (1915) ile Mekâtib-i İbtidâiye Ders Müfredatı (1914) temel alınmıştır (Aslan, 2011). Bu programdan sonra 1950'ye kadar geçen süreçte ilkokullar için 1926, 1936 ve 1948 yıllarında öğretim programları hazırlanmıştır. Bu programların bazıları ayrıca köylerin şartları dikkate alınarak farklı yıllarda köy okullarına yönelik de hazırlanmıştır.

1924'te hazırlanan program iki yıl uygulanmış, eğitimcilerden (öğretmenler ve müfettişler) gelen raporlara göre önemli ölçüde yenilenerek tekrar düzenlenmiştir (Aslan, 2011, s.732). 1926'da hazırlanan yeni ilkokul programı seçilen okullarda denemesi yapıldıktan sonra alınan sonuçlara göre 1927 yılında bütün okullarda uygulanmaya başlamıştır (Başgöz ve Wilson, 1968, s.107). 1926'da yapılan bu program değişikliği beş yıllık ilkokulun iki devre şeklinde düzenlenmesi, eğitimde "toplu tedris" esasının kabul edilmesi, bazı derslerin birleştirilmesi, iş esasları, şahsi mesai ve faaliyetine daha fazla önem vermek yönünden gerekli görülmüştür (Maarif Vekaleti, 1926). Bu program 1936 yılına kadar uygulanmıştır. Bu tarihten önce Kültür Bakanlığı'nın emriyle 1935'te "İlkokul Müfredat Komisyonu" oluşturulmuş, Komisyon, CHP programının ilkeleri, yeni eğitimsel düşün-

celer ve ortaokul programını göz önüne alarak programda değişiklikler yapmayı hedeflemiştir (Şahin, 2009, s.404). Böylece 1936 yılında Türk devriminin zaruri kıldığı yeni ihtiyaçlar, Türk devriminin icapları ve genel Türk hayatının gösterdiği ihtiyaçlardan doğan eğitim hedeflerine ulaşma gerekçesi ile yeni bir program yürürlüğe konmuştur. Önceki programlara göre bu programda daha ayrıntılı olarak ilkokulun hedefleri, eğitim ile öğrenim ilkeleri, ilkokulların haftalık ders çizelgesi, birinci sınıfın hususiyeti, dersler, açıklamaları ve dersin hedefleri ile yönergeleri yer almıştır (Kültür Bakanlığı, 1936). 1936 programı zamanın şartları göz önünde bulundurularak tekrar geliştirilmiş ve 1948 İlkokul Programı hazırlanmıştır (Cicioğlu, 1985, s.99).

Bu programlarda yer alan ana başlıklara bakıldığında; 1924 programında "Erkek İlk Mekteplerinin Haftalık Ders Tevzi Cetveli, Kız İlk Mekteplerinin Haftalık Ders Tevzi Cetveli, İlk Mekteplerde Çocuklara Verilecek Ders Kitapları, İlk Mekteplerin Müfredat Programı" başlıkları yer almıştır (Maarif Vekaleti, 1924). 1926 programında ise "Mukaddime" başlığı eklenmiş, "İlk Mekteplere Mahsus Haftalık Ders Cetveli" başlığı ile okutulacak dersler, haftalık ders saatleri, ders ve teneffüs süreleri ile bazı derslere ait bilgilere yer verilmiştir. Sonrasında ise derslerin müfredatına -derslerde dikkat edilmesi gereken hususlarla beraber- yer verilmiştir (Maarif Vekaleti, 1926). 1936 programında diğer iki programdan farklı başlıklara da yer verilmiştir. Bu başlıklar, "İlkokulun Hedefleri, İlkokulun Eğitim ve Öğrenim Prensipleri, İlkokulların Haftalık Ders Çizelgesi, Birinci Sınıfın Hususiyeti", devamında okutulacak dersler -açıklamaları, dersin hedefleri, konuları ile derste izlenecek yollara da yer verilerek, derslerde kullanılacak araç-gereçler ve okullarda oluşturulacak özel mekânlara dair (kütüphane vb.) bilgilerin yer aldığı başlıklarıdır (Kültür Bakanlığı, 1936). 1948 programında ise "Milli Eğitimin Amaçları, İlkokulun Eğitim ve Öğretim İlkeleri, Ders Dağıtma Cetvelleri ve Açıklamalar" başlıklarının devamında okutulacak derslerin öğretim programları ve derslerde kullanılacak araç-gereçler ile okul kütüphaneleri gibi okullarda bulunması gereken yerlerin özelliklerinin belirtildiği başlıklara yer verilmiştir (Millî Eğitim Bakanlığı, 1948).

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Program çalışmalarına ilişkin tarihsel nitelikteki çalışmalar, günümüz programlarının daha iyi değerlendirilmesi için geçmişi yorumlama noktasında ışık tutar. "Neden geçmişe bakıyoruz? sorusuna vereceğimiz cevap içerisinde tarihsel anlayış ve bilincin dün, bugün ve gelecek bağlamında bir denge oluşturduğundan hareketle geçmişi görerek günümüzü güçlendirme anlayışı" bulunmaktadır (Ala-

baş, 2019, s.13). Dolayısıyla eğitimsel sürecin önemli bir belirleyicisi olan öğretim programlarının tarihçesine ilişkin çalışmalar "değişim ve sürekliliği göstermesi ve bunların yorumlanabilmesi" için veriler sunması açısından önemlidir.

İçeriği dolayısıyla tarih dersleri siyasal ve eğitimsel alanda tartışılan konuların başında gelmektedir. Türkiye Cumhuriyeti'nin kurulmasından hemen sonra gerçekleştirilen eğitim reformları içerisinde de bu durum devam etmiştir. Milli mücadele sonrası ulus devletle birlikte tarih kavramının önemli işlevi olmuş ve tarih anlayışı, yeni kurulan Cumhuriyet için vatandaş ve ulus olma sürecinin temellerinden birisini oluşturmuştur (Taşdemir, 2017). Tarih yazımı ve tarih öğretimi ise Cumhuriyet kadrolarının en önem verdiği konulardan birisi olmuştur (Demircioğlu, 2008, s.432). Cumhuriyet'in milliyetçi bakış açısını şekillendirmede etkili olan tartışmalardan birisi de tarih yazımı üzerine yapılanlarıdır (Akagündüz, 2015). Cumhuriyet'in yeni insan ve yeni toplum oluşturmada geçmişle ilgilenme sürecinin "formal uzantısı" olarak da "tarih dersleri kurucu bir rol" üstlenmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2017). Dolayısıyla Cumhuriyet'in kuruluşuyla birlikte eğitimde yapılmaya başlanan ilk reformlar içerisinde tarih öğretimine ayrı bir önem gösterilmiştir (Çapa, 2002, s.40). Tarih dersine yüklenen bu özel anlamdan hareketle bu araştırmanın amacı Cumhuriyet'in ilk yıllarından 1950'ye kadarki süreçte yayımlanan temel eğitim (ilkokul) tarih dersi öğretim programlarının amaçlar, içerik, yöntem-teknikler ve araç-gereçler açısından incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda 1924, 1926, 1936 ve 1948 yıllarında hazırlanan ilkokul programlarında yer alan tarih dersi, amaçları, konuları, önerilen yöntem ve teknikleri ve araç gereçleri açısından incelenmiş ve analize tabi tutulmuştur. Böylece belirtilen dönemdeki insan yetiştirme politikalarına eğitim programları çerçevesinde yüklenen anlam tarih dersi özelinde ortaya konulmuştur.

Yöntem

Nitel durum çalışması olarak desenlenen çalışmanın verileri doküman inceleme yöntemiyle elde edilmiştir. Veriler, birinci elden kaynaklar olan öğretim programları incelenerek elde edilmiştir. Araştırmanın verilerini 1924, 1926, 1936 ve 1948 yıllarında hazırlanan ilkokul programlarında yer alan tarih dersi öğretim programlarının yazılı metinleri oluşturmuştur.

Verilerin analizinde yazılı metinlerin analizinde sıklıkla kullanılan betimsel analiz ile içerik analizi yaklaşımları kullanılmıştır. Araştırma dokümanlarının (öğretim programları) içerik analizinde ise Yıldırım ve Şimşek (2013) tarafından önerilen "veriden örneklem seçme, kategori geliştirme, analiz birimini saptama ve sayısal hale getirme (bu aşama düz yazı ile de ifade edilebilir)" aşamalarına

göre analiz edilmiştir. Kategorilerin geliştirilmesi aşamasında 1924, 1926, 1936 ve 1948 temel eğitim (ilkokul) tarih dersi öğretim programlarının yapısında yer alan ögeler (amaçları, konuları, önerilen yöntem ve teknikleri ve araç gereçleri bağlamında) incelenerek araştırma sorusuna göre kategori olarak değerlendirilmiştir. Programlardaki bu ögeleri araştırmacı ile alan uzmanı ayrı ayrı kodlamış ve ikisinin yaptığı kodlamalar arasında ortaya çıkan bazı farklılıklarda ise alan uzmanı üçüncü bir kişinin görüşlerine göre son halini almıştır. Çalışmada sayısallaştırmaya başvurulmamış ancak tablolar kullanılmıştır. Araştırmanın inandırıcılığı için uzman incelemesi ve aktarılabilirlik için de ayrıntılı betimlemeye (Yıldırım ve Şimşek, 2013) başvurulmuştur.

Bulgular

Çalışmada elde edilen bulgular "İlkokul Programlarında Tarih Dersi", "İlkokul Programlarında Tarih Dersinin Amaçları", "İlkokul Programlarında Tarih Dersinin İçeriği", "İlkokul Programlarında Tarih Dersinde Yöntem-Teknikler" ve "İlkokul Programlarında Tarih Dersinde Araç-Gereçler" olmak üzere beş başlıkta incelenmiştir.

İlkokul Programlarında Tarih Dersi

1924 İlk Mektepler Müfredat Programında tarih dersi üçüncü sınıf için haftada bir saat, dördüncü ve beşinci sınıf için iki saat olacak şekilde yer almış, daha sonraki ilkokul programlarında ise (1926, 1936 ve 1948) 3. sınıftan kaldırılarak dördüncü ve beşinci sınıfta ikişer saat olarak belirlenmiştir. İlkokul kademesi için belirlenen genel hedefler içerisinde tarih dersine yer verilip verilmeme durumlarına bakıldığında; 1924 ve 1926 programlarında ilkokulun hedefleri ayrı bir başlık altında ele alınmazken; 1936 ve 1948 programında ilkokulun hedefleri ayrı bir başlık altında ifade edilmiştir. Doğrudan hedeflerin yer verildiği 1936 programında sekiz maddede belirtilen ilkokulun hedefleri içerisinde 7. madde ulusal tarihe okullarda verilmesi gereken önem hakkındadır. Bu bağlamda tarih öğretiminde; Türk Tarih Kurumu'nun Türk tarihi ile ilgili belirlediği gerçeklikleri çocuklara kavratmak öğretmenin ödevi olarak görülmüş, tarih, Türk milletine benliğini öğretmek, ona mazisini öğreterek halini daha iyi tanımak ve istikbalde yapacağı işi ve ödevi kavratmak için eldeki en canlı vasıta olarak tanımlanmıştır. Bunun yanında Türk devriminin önemi, Türk milletinin mazide ve bugün yaptığı büyük işlerin örneklendirilmesi yoluyla bireylerde Türk devriminin her hamlesine karşı içten bağlılık ve hayranlık oluşturma amaçlanmıştır (Kültür Bakanlığı, 1936, s.14-15). 1948 programında da yetişecek bireyde toplumsal, kişisel, insanlık münasebetleri ve ekonomik

hayat bakımından bazı hedefler belirlenmiştir. Bu hedeflerden toplumsal kısımda yer alan "Türk milletinin bir evladı olmanın şerefini duyar, sorumluluğunu kavrar" ve "şerefli Türk tarihinin değerlerini korur…" şeklindeki iki madde (Milli Eğitim Bakanlığı,1948, s.1) doğrudan tarih dersi ile ilişkili bir şekilde değerlendirilebilir.

İlkokul Programlarında Tarih Dersinin Amaçları

1924 programında tarih dersinin amaçları ayrı bir başlıkta yer almamış, amaçların ayrı başlıkta ve maddeler halinde ifadesi 1926 programı ile başlamıştır. 1926 tarih dersi öğretim programında derse özgü 3 amaç belirlenirken; 1936 ve 1948 tarih dersi öğretim programlarında 6 amaç ifadesi yer almaktadır. Aşağıdaki tabloda tarih dersi öğretim programlarında derse özgü belirlenen amaçlar gösterilmiştir:

Tablo 1. İlkokul programlarında tarih dersinin amaçları

Program	Tarih Dersi Amaçları
1926	1. Çocuklara Türk milletinin mazisi hakkında malumat verip onlarda milli şuur uyandırmak 2. Bugünkü medeniyetin uzun bir mazinin mahsulü olduğunu anlatmak 3. Büyük şahısların hayat ve hareketleri tasvir edilerek çocuklara model olabilecek örnekler göstermek
1936	1. Türk çocuklarına Türk inkılâbının manasını, şümulünü ve tarihi önemini kavratma 2. İnsanlığın ve bilhassa Türk milletinin tarihte atmış olduğu ileri adımlara çocukların dikkatini çekmek ve bugünkü kültürün nasıl uzun bir mazinin eseri olduğunu belirtme 3. Türk ırkının Orta Asya'da kültürü nasıl kurduğunu, dünyanın dört bucağına bu kültür ve dilini nasıl yaydığını çocuklara kavratarak Türk milletinin dünya tarihine yaptığı büyük rolü belirtmek, onlara milli benliklerini hissettirmek, Türk çocuklarına Türk milletine karşı içten bir sevgi ve derin bir saygı yaşatmak, onları Türk milletinin ülkülerini tahakkuk ettirmek için her fedakârlığı göze alacak bir karakterde yetiştirmek, Türk milletinin istikbaline güvenlerini arttırmak 4. Tarihi şahsiyetlerin yaptıkları işler üzerinde durarak çocuklara ibret dersi vermek, tarihte büyük adamların büyük rolünü göstermek, bilhassa Atatürk'ün Türk milleti ve bütün dünya için açtığı geniş ufukları tebarüz ettirmek 5. Geçmişi tetkik ettirerek hali çocuklara daha iyi kavratmak ve istikbal için önlerine ufuk açmak, Türk milletinin istikbaldeki milli ve insanî büyük rolüne onların dikkatini çekmek 6. İnsanların muhitleri ile hayatları arasındaki sıkı ilgileri belirtmek ve insanların muhitleri üzerine nasıl tesir ettiklerini göstermek

Tablo 1. İlkokul programlarında tarih dersinin amaçları (Devamı)

Program	Tarih Dersi Amaçları
1948	1. Türk çocuklarını, Türk Devriminin manası ve tarihî önemi üzerinde düşündürmek ve onların devrim değerlerine bağlanmalarını sağlamak
	2. Bugünkü kültürün uzun bir geçmişin eseri olduğunu onlara kavratmak ve bu kültürde Türk milletinin hizmetlerini ve payını belirtmek
	3. Çocuklara, şerefli bir geçmişi olan büyük bir milletin evlatları olduklarını duyurarak, Türk ulusunun geleceğine olan güvenlerini arttırmak ve onları Türk milletinin ülkülerini gerçekleştirmek için her fedakârlığı göze alabilecek bir karakterde yetiştirmek
	4. Tarihte milletlerine ve insanlığa hizmet etmiş büyük adamların hayatlarına ve hizmetlerine karşı öğrencilerde ilgi ve hayranlık uyandırmak.
	5. İnsanların çevreleriyle yaşayışları arasındaki sıkı ilişkiyi belirtmek ve insanların çevreleri üzerine nasıl tesir ettiklerini çocuklara kavratmak
	6. Çocukların bugünü daha iyi kavramları için onlara geçmişi inceleterek gelecek için önlerine ufuk açmak ve milletler ailesi içinde Türk ulusuna düşen insani ödevler bulunduğunu belirtip bunu onlara duyurmak

(Maarif Vekaleti, 1926; Kültür Bakanlığı, 1936; Millî Eğitim Bakanlığı, 1948)

Yukarıdaki tabloda da görüldüğü gibi tarih dersi ile bir taraftan yetişecek bireyin Türk milletini ve Türk milletinin mazisini tanıtmak ve böylece millî şuur kazandırma amaçlanırken diğer taraftan tarihi farklı açılardan inceletip bazı tarihsel düşünme becerilerini kazandırmak amaçlanmıştır.

İlkokul Programlarında Tarih Dersinin İçeriği

Öğretim programlarında amaçlara uygun konuların belirlenmesi önemlidir. Bu konular da içeriği oluşturmaktadır. Aşağıdaki tabloda 1924, 1926, 1936 ve 1948 programlarında yer alan tarih dersinin içeriği özetlenerek gösterilmiştir:

Tablo 2. İlkokul programlarında tarih dersinin içeriği

Program	3. Sınıf	4. Sınıf	5. Sınıf
1924	Meşrutiyetten bugüne cereyan eden en mühim vakalar, bilhassa Anadolu'da millî hareketlerin başlamasıyla Cumhuriyet'in ilanına kadar geçirilen millî intibah devresi, kıraat ve musahabe şeklinde	İlkçağ (Mısırlılar, Fenikeliler vb.) medeniyet tarihi itibari ile malumat-ı muhtasıra, Türkler kısmı tafsilatlı), Ortaçağ; Arap tarihi: İslam'da cumhuriyet ve mutlakıyet devirleri. Abbasiler devrinde Türkler; Türk tarihi, Oğuz Türkleri ve Selçuklular, Anadolu'da Türkler, Moğol istilası, Osmanlı Devleti İstanbul'un fethine kadar	Yeniçağ, Osmanlı dönemi (Eski Osmanlı hayat ve medeniyeti) Tanzimat, bu devirde Avrupa ile münasebetler, Kırım Harbi, Meşrutiyet, Cihan Harbi ve antlaşma, İmparatorluğun dağılması, işgaller, sarayın hıyanetleri, milli intibah devri, İstiklal Harbi, yeni Türkiye Dev. kurulması, Lozan Ant., Cumhuriyet, bugünkü Türk alemi, 19. Asır, başlıca keşifler ve ihtirâlar, Avrupalıların müstemlekât siyaseti
1926	-	Tarih öncesi devirler, ilkçağ, eski büyük medeniyetler (Yunan ve Roma önemli görülmüş), Türkler, Orta Asya, eski Türklerin yayıldıkları sahalar, bugün yaşadıkları yerler, Türk medeniyetleri, Türklerin İslamiyet'i kabulü, Selçuklular ve medeniyeti, Osmanlılar, Karamanlılar, Akkoyunlular, İstanbul'un fethi	Tarihin başlangıç devreleri, Ortaçağ'da Doğu ve Batı, Batıda uyanış devri, Avrupa, Amerika istiklali, Fransa inkılabı, Sanayi Devrimi, İstanbul'un fethinden Tanzimat'a kadar yükselme-duraklama-gerileme dönemleri, Osmanlı medeniyeti halk-saray, Türklerde yenilik hareketleri, Tanzimat, Kırım Harbi, Meşrutiyet, 1876 Rus Harbi, Balkan Harbi, Cihan Harbi, Osm. Dev. akıbeti, İstiklal mücadelesi, Milli Türk Devleti, Halifeliğin kaldırılması, laik Cumhuriyet, Bugünkü dünyaya bir bakış
1936	-	-	-
1948	-	İlk insanların yaşayışı, Türklerin anayurdu, Sümerler, Etiler, Yunanlar, Romalılar, Anayurtta kalan Türkler, Müslümanlığın doğuşu, Müslümanlığın Orta Asya Türk devletlerinde yayılışı ve Müslüman Türk devletleri, Büyük Selçuk Devleti	Anadolu Selçuk Devleti, Osmanlı Devleti, İstanbul'un fethi, Osmanlı: Yükselmesi-duraklama-gerileme devri, Osmanlı-Türk uygarlığı (kuruluştan Tanzimat'a kadar), Avrupa'da önemli değişiklikler (Fransız devrimi ve etkileri), Osmanlı Devleti'nde ıslahat devri, Tanzimat ve Meşrutiyet devirleri, Kurtuluş savaşı, Türk devrimi (laiklik, hukuk, kılık, takvim saat ve ölçü, harf, toplumsal yaşayışta ve ekonomide devrim), II. Cihan Savaşı

(Maarif Vekaleti, 1924, s.23-25; Maarif Vekaleti, 1926, s.71-84; Millî Eğitim Bakanlığı, 1948, s.134-138'den uyarlanmıştır)

Tablo 2'de de görüldüğü gibi Cumhuriyet'in ilanı ile başlayan süreçte tarih derslerinde yer alan konular Türk tarihi yanında Türk ve Dünya uygarlıkları esas alınarak belirlenmiştir. Ancak Türk tarihi baskındır. 1924 programında 3. sınıfta daha ziyade hikâye şeklinde okutulması istenilen tarih dersi yakın dönemleri esas almış böylece içinde yaşanılan dönemi de kapsamıştır. Bu sınıftaki tarih dersi içeriği programda şu şekilde ifade edilmiştir:

> *…Meşrûtiyetin ilanından bugüne kadar cereyan eden en mühim vakalar, çocukların alakasını celb edecek bir şekilde muallim tarafından takrîr ve hikâye edilecektir. Bilhassa Anadolu'da millî hareketlerin başlamasıyla Cumhuriyet'in ilanına kadar geçirdiğimiz millî intibah devrine en fazla ehemmiyet verilecek bu devrin kahramanlık menkıbeleri, büyük şahsiyetleri anlatılacaktır. Tedris devresinin dörtte birini işgal edecek olan bu ilk kısımdan sonra devrenin diğer bir rubu eski istibdat idaresinin fenalıklarına, ferdi saltanatın zulümlerine, sarayın sefahatine, sair unsurlardan gördüğümüz fenalıkların teşrihine, Ruslarla ettiğimiz harplere hasredilecektir. Bu suretle de Tanzimat'tan Meşrutiyet ilanına kadar geçirdiğimiz derslerin hudut-u umumiyesi ve mümeyyizesi öğretilmiş olacaktır. Ders devresinin üçüncü rubu, aynı tarz ve mahiyette olmak üzere eski Osmanlı İmparatorluğu tarihinin başlıca vakalarını, şahsiyetlerini, müesseselerini teşrihe hasr edilecek, milletimizin mefâhiri anlatılacaktır. Son rubda ise eski Türklerin hayat ve medeniyetleri, İslamiyet'e hizmetleri, salip harplerindeki rolleri, Selçuklu Devleti, Anadolu'nun Türkleşmesi gibi millî tarihimizin başlıca hadiseleri yine aynı tarz mahiyette öğretilecektir.* (Maarif Vekaleti, 1924, s.23-24).

Bu programda 4. sınıfta Arap tarihine de yer verilmiş, İslam'da cumhuriyet ve mutlakıyet devirleri, Abbasiler devrinde Türkler, daha kısa olarak da Hz. Muhammed dönemi ve Hülefa-i Raşidin konularının işlenmesi istenmiştir. 5. sınıfta ise konular biraz daha genişletilerek Cumhuriyet, Türk dünyası ve kurulan yeni rejime sadık vatandaşlar yetiştirme düşüncesi bağlamında Osmanlı son dönem tarihine de yer verilmiştir.

1926 programında ilkçağdan başlanarak programın hazırlandığı tarihe kadar devletler ve olaylar yer almıştır. Bu programda da Türklerin tarihteki rolü önemsenmiş ve buna dair konu başlıklarına yer verilmiştir. 1936 programında konu isimlerine yer verilmezken "Direktifler" başlığı altında tarih dersinde yapılması gerekenler belirtilmiş, dersin konuları ile ilgili genel çizgi "*ilkokulda Tarih derslerinde temel Türk tarihi olacaktır. Başka milletlerin tarihine ait kısımlar, Türk tarihi ile ilgileri derecesinde öğretilecektir*" ifadeleri belirlenmiştir (Kültür Bakanlığı, 1936, s.78). 1948 programında da ilkçağdan başlanarak programın hazırlandığı tarihe kadar çeşitli devletler, Türk devletleri ve önemli olaylar yer almıştır. Ayrıca II. Dünya Savaşı konusuna yer verilmiş, Türk devrimleri konusu da 1948 programındaki tarih dersi öğretim programına eklenmiştir.

İlkokul Programlarında Tarih Dersinde Yöntem ve Teknikler

Bir öğretim programda amaçların gerçekleşmesi için belirlenen içeriğin öğretiminde kullanılan yöntem ve bu yöntemlerin somut göstergeleri olan teknikler önemlidir. Aşağıdaki tabloda 1924, 1926, 1936 ve 1948 programlarında yer alan tarih dersine ilişkin yöntem ve teknikler gösterilmiştir:

Tablo 3. İlkokul Programlarında Tarih Dersinde Yer Alan Yöntem ve Teknikler

Program	Yöntem-Teknikler
1924	Anlatım, hikâye kullanımı (Milli Mücadele kahramanlık menkıbeleri, büyük şahsiyetlerin anlatımı yoluyla)
1926	Anlatım, karşılaştırma, okul dışı eğitim (müze, eski eserler ve tarihi eserler, kale, kule, su kemerleri vb. ziyaretleri), tarihi okuma metinlerinin derste kullanımı
1936	Anlatım, tekrar, somutlaştırma (modeller aracılığı ile), kıyaslama, örneklendirme, okul dışı eğitim (tarihi eser ziyareti), yerel tarih (şahsiyetten bahsedilirken o bölgede bıraktıkları), kanıta dayalı öğrenme (sur, kale, harabe, bent, cami, medrese, çeşme, han, hamam, köprü, imaret, kervansaray, kütüphane gibi eserler, nesneler, eşyaları kullanma, kitap, ansiklopedi, gazete vb. yazıları) müze ziyaretleri (eski silah, kap kacak, elbise, çini vb. eserleri görme), tarihsel canlandırma, piyeslerden sahnelemeler yapma.
1948	Anlatım, tekrar, karşılaştırma yapma, örneklendirme, inceleme, kavram öğretiminde örneklendirme-somutlaştırma-açıklama yapma, bilimsel metotlara göre çalışma, kanıta dayalı öğrenme (birinci ve ikinci el kaynaklar kullanımı), tarihi mekân ve eser ziyareti, dramatizasyon, çocuk piyeslerinden kısa sahneleme çalışması yapma.

Yukarıdaki tabloda da görüldüğü gibi incelenen programlarda tarih derslerinde konuların öğretiminde sadece anlatımlar değil; hikayeler, örneklendirmeler ve karşılaştırmaların sınıf içinde kullanımı yer almış; birinci ve ikinci elden kaynakların kullanımı ile de kanıta dayalı öğrenmelerin işe koşulmuş, sınıf dışı öğrenmelerin gerçekleştirilmesinde ise tarihi mekanları ziyaret önemli görülmüştür. Kavram öğretiminde örneklendirme-somutlaştırma, zaman öğretiminde bireyin kendisinden başlanılması ve kendi hayatından örneklerin kullanımı, mekan öğretiminin de akılda kalıcılık için görselleştirmeler ve ziyaretler yoluyla gerçek hayat deneyimleri sağlanarak gerçekleştirilmeye çalışıldığı görülmektedir. Ayrıca 1936 programından itibaren bazı tarih olaylarının öğretiminde dramanın kullanımı da yer almaktadır.

Öğrenmeye ilişkin kuramların da göz önünde bulundurulduğu programlarda 1924 programında 3. sınıfa devam ilkokul öğrencisinin tarih dersine karşı ilgisinin çekilmesi gerektiği belirtilmiştir. 1926 programında çocukların seviyesine göre (gelişim düzeyi) öğrenme yaşı ile ilişkili olarak konuların düzenlenmesi şu ifadelerle dile getirilmiştir:

"İlk mekteplerde mufassal tarih-i umumi okutmaya çocukların seviyesi ve programda bu derse tahsis edilen zaman müsait değildir. Bunun için tedrisatın asıl mihverini Türk tarihi teşkil edecek ve umumi tarihin en mühim kısımları Türk tarihi ile münasabettar olarak öğretilecektir."

1936 programında tarih derslerinde öğretim tekniklerindeki farklılıklar (hikaye yazma, temsil, model yapma vb.) karşımıza çıkmaktadır. Bunun yanında derslerde çocuğu öğretim işine katma, çocuğu düşünmeye sevk etme ve çocuk seviyesine uygunluk göze çarpmaktadır. Tarih derslerinde yaratıcı düşünmeyi geliştirmek için programdaki ifadesiyle "*…yaratıcı muhayyilesine malzeme vermek üzere okulun bulunduğu yerdeki sur, kale ziyaretleri"* önemli görülmüştür. Çocuğun öğrenmedeki ihtiyaçları eğitim psikolojisi ile bağ kurularak "*ilgi, alaka sağlanmalı, içten gelen duygularına öğretmenin hürmeti*" ifadesi ile yer almıştır. Bunun dışında derslerde faaliyetleri çeşitlendirme, çocuğun yaşına uygun faaliyetlerin eğitimsel olarak kullanılması, koleksiyona ilgi dolayısıyla koleksiyon yaptırma, oyun, rekabet, birlikte iş görme vb. kavramlarla dile getirilmiştir. Tarihin ezber dersi olarak görülmemesi gerekliliği de aşağıdaki şekilde belirtilmiştir:

Çocuklara Tarih dersinde tarihi vak'aları göstermekle asıl onlara hali aydınlatmak gayesini takip etmemiz lazım geleceği unutulmamalı, tarihi sadece eski vak'aların bir fihristi, hükümdarların, başka şahısların bir listesi olarak telâkki etmemelidir. Tarih talebenin tecrübelerini, görgülerini binlerce yıl önceki zamanlara kadar teşmil ederek onların düşünüş ve kavrayış ufkunu genişletir ve bugünkü hayatı, hayatın bugünkü meselelerini daha iyi kavramalarına imkân hazırlar (Kültür Bakanlığı, 1936, s.83).

Yukarıdaki ifadeler 1948 programında da korunmuştur. 1936 ve 1948 programlarında tarih dersinde kavram öğretimine de yer verilmiştir. Örneğin; "akın, kuşatma, savaş, barış, bağımsızlık, kültür yapma" gibi kavramların öğretiminde çocuğun yaşına uygun örneklerden hareket edilmesi, günümüzdeki nesnelerden hareketle (örneğin kuşatma kavramı için eski silahlarla günümüz silahlar arasındaki farka dikkat çekme) karşılaştırmalar yapılması esası benimsenmiştir. 1936 ve 1948 programlarında tarihteki olayların ve şahsiyetlerin öğretimi ile ilgili aşağıdaki şekilde bir yaklaşımın benimsenmesi istenmiştir:

Öğretmen bu adları tahtaya yazmalı, çocuklara da yazdırmalı, onların bu isimleri doğru söyleyip yazmalarına dikkat etmeli, bir yandan o adı sırasını getirerek tekrar etmeli, öte yandan gene sırasını getirerek öğrencilere de hep birden ve ayrı ayrı tekrar ettirmelidir.

1948 programında çocukların gelişim özelliklerinin göz önünde bulundurulması, öğrenmede bütüncül anlayış (fizyolojik ihtiyaçlar, psikolojik ihtiyaçlar), "*Sınıf içindeki çocukların her biri başlı başına bir varlıktır.*" ifadesi ile bireyin biricikliği

ve bireysel farklar, derslerde oyun ve hareket gerektiren bireysel ve grup çalışmaları yaptırma, derslerde faaliyetleri çeşitlendirme kavramları karşımıza çıkmaktadır. Ayrıca 1948 programında "bilimsel metotlara göre çalışma" ilkesi benimsenmiş, ilkokulun eğitim-öğretim ilkeleri arasında yer alan 12. maddede "*okulun öğrenciye bilimsel metotlara göre çalışma yollarını öğretme*" rolü olduğu belirtilmiştir.

İlkokul Programlarında Tarih Dersinde Araç ve Gereçler

İncelenen programların hemen hemen tamamında karşımıza çıkan konulardan birisi öğrenmede kalıcılığı arttırmak için öğretim işinin çeşitli şekillerde somutlaştırılmasına önem verilmesidir. 1936 ve 1948 programlarında okullardaki bütün derslerde eğitim ve öğretim sırasında araç gereçlerden faydalanılmasının gerekliliği program içerisine ayrı bölüm oluşturularak ifade edilmiş ve okullarda bulundurulması gereken malzemelerin hangi derste kullanılacağı, bunların zorunlu ve imkân dâhilinde bulundurulma durumu belirtilmiştir. Aşağıdaki tabloda 1924, 1926, 1936 ve 1948 programlarında tarih dersinde kullanılması önerilen araç ve gereçler gösterilmiştir:

Tablo 4. İlkokul programlarında tarih dersinde yer alan araç ve gereçler

Program	Önerilen Araç-gereç
1924	Ders kitabı, tarih resimleri
1926	Ders kitabı, harita, kroki çizimleri, levhalar, kartpostallar, tarihi kartlardan oluşan koleksiyon, gerçek nesneler (müze, kale, kule vb.)
1936	Ders kitabı, bir nesnenin aslı veya modeli, öğrencinin kâğıt, mukavva vb. araçtan yapacağı örnek ve modeller, resimler, haritalar, tarih şeridi, tarihten kalan her tür malzeme, kartpostal, gazete-dergi fotoğrafları (kişi ve olaylara ait), tarihi tablolar, çocuklara yönelik eserler (kitaplar, ansiklopediler, gazete, dergiler vb.), tarihi eserler/mekânlar (sur, kale, harabe, bent, cami, medrese, çeşme, han, hamam, köprü, imaret, kervansaray -bulunduğu yerde öğrencilere göstermek suretiyle-), Atatürk'e ait heykel, Atatürk adına yapılmış anıt, bina, cadde ve meydanın resmi, tarih resimleri, tarihi şahsiyetlere ait bulunduğu yerde varsa cami, medrese, kitaplık, imaret, han, türbe, mezar, mahalle, sokak, ev veya herhangi bir eserdeki kitabesi, el işleri (kâğıt ve mukavva vb.den örnekler ve modeller)
1948	Haritalar, tarih şeridi, tarih levhaları, Atatürk'e ait heykel, Atatürk adına yapılmış anıt, bina, cadde ve meydanın resmi, tarihi eserler/mekânlar (sur, kale, harabe, bent, cami, medrese, çeşme, han, hamam, köprü, imaret, kervansaray, kitaplık-bulunduğu yerde varsa öğrencilere göstermek suretiyle-), tarih resimleri, tarihi şahsiyetlere ait bulunduğu yerde varsa cami, medrese, kitaplık, imaret, han, türbe, mezar, mahalle, sokak, ev veya herhangi bir eserdeki kitabesi, kartpostal, gazete-dergi fotoğrafları (şahsiyet ve olaylara ait), el işleri (kağıt ve mukavva vb.den örnekler ve modeller), çocuklara yönelik eserler (kitaplar, ansiklopediler, gazete ve dergiler)

Tablo 4'te de görüldüğü gibi ilkokul programlarında tarih derslerinin okutulmasında çeşitli araç ve gereçlerin kullanımı zorunlu görülmüştür. Bu araç ve gereçler içerisinde öğrenmede kalıcılığı arttırmayı sağlayabilecek görseller, çeşitli nesnelerin modelleri, birinci ve ikinci el kaynaklar, geçmişten günümüze kalmış farklı türden insan yapımı ürünler yer almaktadır. Bu araç ve gereçlerden bazıları hazır olarak temin edilebilecekken bazılarının öğrenciler tarafından yapılmasının istenilmesi söz konusudur. 1936 İlkokul Programı ile Kurtuluş Savaşına ait levhalar veya maktualarla beraber mümkünse sinema filmleri ve projeksiyon camlarının araç ve gereç olarak programlarda yer aldığı, tarihi filmlerin de öğretim materyali olarak kullandırılmasının özendirildiği görülmektedir. 1936 İlkokul Programı'nda diğer derslerde olduğu gibi tarih derslerinde de sadece ders kitaplarına bağlı kalınmaması şu ifadelerle dile getirilmiştir:

> *Milli bayramlar, milli mahiyeti haiz meseleler ve vak'alar, Türk inkılâbının muhtelif cephelerini ilgilendiren yazılar, memleket haberleri, memleketimizin muhtelif mıntıkalarının tarihi coğrafî, iktisadî, durumlarını gösterir yazılar, çocukların karakteri ve ahlâkı üzerinde faydalı ve müspet tesir yapacak hâdiseler, yabancı memleketlerde geçen önemli vak'alar icabına göre bütün okul talebesini, yerine göre muayyen sınıfların okuması için kesilir ve bu kesilmiş parçalar, resimler ilanlar, grafikler ve karikatürlerden dosyalar vücuda getirilir* (Kültür Bakanlığı, 1936, s.53-54).

1936 ve 1948 programlarının sonunda "İlkokullarda Bulunacak Öğretim Vasıtaları Listesi" yer almıştır. Bu liste içerinde bazı dersler için ayrı başlıklar altında ders araç gereçleri belirlenmiştir. Bu derslerden birisi de tarih dersi olup bu listede; tarih haritaları (basılı veya öğrencinin hazırladığı, eski ve yeni Türk sanat ve uygarlığına ait levhalar, fotoğraflar, kesintiler; Türk büyüklerinin resimleri, Kurtuluş Savaşına ait levhalar, resimler ve vesikalar; yardımcı kitaplar, tarih şerit ve levhaları (imkân bulundukça bu listeye eklenecek araçlar: Tarihten önceki zamanlarda insanların yaşayışlarına dair levhalar ve maktualar, eski savaşları canlandıran levhalar, kartlar veya maktualar, Kurtuluş Savaşına ait levhalar veya maktualarla beraber) yer almıştır. 1936 programında bu listede ayrıca eğer mümkünse sinema filmleri ve projeksiyon camlarının bulundurulmasına da yer verilmiştir.

Sonuç ve Tartışma

Osmanlı Devleti'nde Tanzimat ile başlayan süreçte her alanda görülen yenileşme çabaları eğitim alanında da kendisini göstermiş, okul çeşitliliği yanında öğretim programları da yeniden düzenlenmiştir. Cumhuriyet'in ilanı ile de eğitime ayrı bir önem verilmiş, bu önemin yapısal değişiklikleri de devlet tarafından okullar için hazırlanan öğretim programları ile kendisini göstermiştir. Eğitimin ilk ba-

samağını oluşturan ilkokullara ayrı bir önemin verildiği Cumhuriyet döneminde, bu kademe için hazırlanan öğretim programları ile modern olana doğru yönelme ve ezberden uygulamaya geçme çabaları görülmektedir.

Bu çalışmada Türkiye Cumhuriyeti Devleti'nin kuruluşundan hemen sonra 1924 yılında hazırlanan temel eğitim (ilkokul) tarih dersi öğretim programları ile 1926, 1936 ve 1948 yıllarında hazırlanan temel eğitim (ilkokul) tarih dersi öğretim programları incelenmiştir. Cumhuriyet döneminde incelenen öğretim programlarında ilkokullarda "Tarih" adı altında bağımsız bir derse yer verilmiş, bu ders 1924 İlkokul Programında üçüncü, dördüncü ve beşinci sınıfta okutulmuş, 1926 İlkokul Programı ve daha sonraki programlarda üçüncü sınıfta okutulmasından vazgeçilmiş sadece 4. ve 5. sınıfta okutulmuştur.

Çalışmada elde edilen sonuçlara göre 1924 programında tarih dersinin amaçları ayrı bir başlık altında belirtilmediği halde 1926 programından itibaren ayrı bir başlık altında gösterilmiştir. Bu tarihten itibaren tarih dersi ile amaç, milli şuur uyandırma ve geçmiş hakkında bilgi sahibi olma şeklindeki genel tarihi öğretme becerisi olmuştur. Tarih dersi ile milli şuuru uyandırma bu dönemin hâkim tarih anlayışlarındandır. Bunun için de programlarda Türk tarihi önemli yer tutmuştur. Benzer şekilde Çapa (2012) da 1926 programıyla ilkokullarda milli tarih öğretimin önemli hale gelmeye başladığını belirtmektedir. Zaten Türkiye'de Cumhuriyet'in 1920'li yıllarında tarih, ulusal kimlik oluşturma aracı olarak görülmüştür (Öztürk ve Yılmaz, 2001, s.424). Bay, Kahramanoğlu, Döş ve Polat (2020, s.1085) 1923'ten 1938'e kadar devam eden süreçte eğitimin dayandığı temel unsurun "Türk milli kültürü ve milli kimlik" olduğunu ifade etmektedir. Karasu Avcı ve İbret (2018) Türkiye Cumhuriyeti'nin milli bir devlet olarak kurulmasındaki vurgudan dolayı "milliyetçilik" kavramının yerleştirilmeye çalışıldığını belirtmektedir. Dilek'e (2007) göre de milliyetçilik fikri Türk eğitim sisteminde ulus devlet ideolojisinde ifadesini bulmuştur. Ulus devlet ideolojisi ile vatandaşlar arasında ortak bir aidiyet oluşturulmaya çalışılır. Cumhuriyet'in ilk yıllarındaki anlayış da "ulus-devlet bilinci"dir (Yinilmez Akagündüz, 2020). Bu bilincin oluşturulması için de tarih dersinden faydalanılmıştır. 1936 yılında hazırlanan programın amaçlarında ise ülkede yapılmış olan inkılapların gerektirdiği durumlar da yansımış "Türk İnkılabının anlamı ve tarihi önemini kavrama" şeklinde belirlenen amaç 1948 yılı tarih programında da aynen korunmuştur. Tarih dersinin amaçlarında Türk tarihi eksenli, genel tarihin Türk tarihiyle ilişkili olarak, savaş ve hükümdar değil medeniyet tarihi esas alınması hâkim olmuştur. Karasu Avcı (2016, s.75-78), 1936 ve 1948 tarih programlarının bireylere toplumsal kimlik kazandırma ile ilişkili olarak değerlendirilebileceğini bu bağlamda da bu programların toplumsal değişimlere

uyum sağlamak, milli tarih bilinci oluşturmak, ortak amaç birliği sağlamak, vatan ve millet bilinci oluşturmak şeklinde kategorize edilebileceğini belirtmektedir.

İncelenen programlarda tarih derslerinde yer verilmesi gereken konular ise Türk tarihi yanında Türk ve Dünya uygarlıkları esas alınarak belirlenmiştir. 1924 programında ilkokul 3. sınıfta daha ziyade hikâye şeklinde okutulması istenilen tarih dersinin yakın dönemleri esas aldığı ortaya çıkmıştır. Ata'ya (2014) göre 1924 yılı tarih programlarında 3. sınıfta kısmen de 5. sınıfta tarih derslerinde D'Alembert'in tarih öğretimdeki "şimdiki zamandan uzak zamana geriye doğru öğretilmeli" şeklindeki anlayışı hâkimdir. Dönemin şartları gereği diğer eğitim kademelerine devam edemeyecekler göz önünde bulundurularak ilkokula devam eden bir bireyin yakın tarihi öğrenmesine dikkat edildiği söylenebilir. Akyüz (2003, s.20) de 1924 programının tarih derslerinde milli mücadele ve önderlerinden önemle bahsettiğini, padişah yönetimi kötülülerinin, zulümlerinin ve safahatının açıklanmasının önemle vurguladığını belirtmektedir. Çalışmamızda 1924 tarih öğretim programında Türk tarihi konularının daha fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde Emiroğlu (2017) da 1924 tarih dersi öğretim programındaki 67 konu başlığından %72'sinin Türk tarih ve medeniyetini içerdiği sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca, 1924 Programında tarih derslerinde konuların Türk ve Dünya uygarlıklarına ait tarih temelinde verilmesi (Aslan, 2011, s.727), sonraki programlarda bu anlayışın devam etmesiyle birlikte konulara yeni kavramlar eklendiği göze çarpmaktadır. Bunlar içerisinde, 1926 programında "milli tarih" kavramı kullanılarak, milli tarihin anlatımında milliyetçilik görüşleri ve bunun Avrupa ile Balkanlara etkisinin konu edilmesi ile Türklerin yaşadığı yerlerin konular içerisine katılması, 1936 programında konu isimlerine yer verilmezken, 1948 programında Türk inkılapları konusunun programa eklenmesidir. Böylece Cumhuriyet döneminde ülkede gerçekleştirilen inkılaplardan öğrencilerin haberdar olması yanında bu inkılapların özüne uygun bir düşünce ve davranış geliştirilmesi gerekli görülmüştür. Bu durumda tarih dersleri Cumhuriyet'in temel ilkelerinin benimsetilmesi amacını da gütmüştür.

İncelenen programlarda tarih derslerinde yer alan konuların öğretiminde öğrenci seviyesi, öğrencinin öğrenmesi gibi öğrenmeye ilişkin kuramsal verilerden hareketle tarih konularını öğretme konusunda farklı uygulamalar yer almaktadır. II. Meşrutiyet dönemiyle tarih öğretim yöntemlerinde görülen yeni görüş ve uygulamalara yer verilmesi anlayışı (Çapa, 2012) Cumhuriyet döneminde tarih öğretim yöntem ve tekniklerindeki farklı uygulamalarla devam etmiştir. İncelenen programlarda geleneksel anlatım yönteminin yanında hikâyeler ve örneklendirmelerin sınıf içinde kullanımının istendiği, sınıf dışı öğrenmelerin gerçekleştirilmesini tarihi mekânları ziyaret yolu ile doğrudan gözlem ve yaşam deneyimlerinin

kazandırılması göze çarpan uygulamalardır. Tarih derslerinde kavramların öğretiminde de örnekleme yaklaşımı ve somutlaştırmalar görülmektedir. Programlarda zaman kavramının öğretiminde bireyin hayatındaki yakın zamandan hareketle kendi hayatından örneklerin kullanımı; mekân öğretiminde de zihinde kalıcılık için haritalar başta olmak üzere çeşitli gerçek nesneleri ya da yapay hallerini içeren materyaller işe koşulan unsurlardandır. Görseller ve tarihi mekân ziyaretleri yoluyla da öğrencilerin gerçek hayat deneyimleri kazanmaları istenilmiştir.

Çalışmada elde edilen bir diğer sonuç da ilkokul programlarında tarih derslerinin okutulmasında araç ve gereçlerin kullanımının zorunluluğu ve bu araç gereçlerdeki çeşitliliğin yıllar içinde artmasıdır. Bu araç gereçler haritalar, resimler, kartpostallar yanında geçmişten günümüze kalmış farklı türden insan yapımı birinci ve ikinci el kaynaklardır. Bu araç gereçler içerisinde tarihi sinema filmleri de yer almaktadır. 1936 ve 1948 programlarında "okul müzeleri"nin kurulması da yer almıştır. Böylece II. Meşrutiyet'ten itibaren ezberci tarih öğretiminden kurtulmaya yönelik tarih eğitiminin sözlü, yazılı ve görsel materyallerle desteklenmesine yönelik çabalar (Çapa, 2012) Cumhuriyet döneminde tarih derslerinde kullanılacak araç-gereç çeşitliliği devam etmiştir. Ayrıca 1936 ve 1948 programlarının sonunda yer alan "İlkokullarda Bulunacak Öğretim Vasıtaları Listesi" içerisinde de tarih dersinde kullanılacak araç gereçlere yer verilmiştir.

Kaynakça

Akagündüz, Ü. (2015). II. Meşrutiyet yılları düşünce dünyamızda tarih ve tarih yazımı üstüne bir değerlendirme. *Cumhuriyet Tarihi Araştırmaları Dergisi CTAD*, *21*, 3-31.

Akyüz, Y. (2003). Cumhuriyete gelinceye kadar ilköğretimin tarihçesine kısa bir bakış. M. G. Gülcan vd. (Haz.), *Türkiye'de ilköğretim (dünü, bugünü, yarını)* (ss.5-21) içinde. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.

Akyüz, Y. (2019). *Türk eğitim tarihi M.Ö. 1000-M.S. 2019* (Genişletilmiş 31. baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Alabaş, R. (2018). Cumhuriyet'in ilk yıllarında ilk mekteplerde insani ve toplumsal değerler eğitimi: Resimli, yeni musâhabât-ı ahlâkıye ve medeniye ders kitabı örneği. Çağdaş Türkiye Tarihi Araştırmaları Dergisi, 18(36), 55-87.

Alabaş, R. (2019). *Cumhuriyet ve çocuk bir sosyalleşme aracı olarak çocuk dergileri*. İstanbul: Yeni İnsan Yayınevi.

Aslan, E. (2011). Türkiye Cumhuriyeti'nin ilkokullarda izlediği ilk öğretim programı: "1924 ilk mektepler müfredat programı". İlköğretim Online, *10*(2), 717-734.

Aslan, E. (2012). İmparatorluktan cumhuriyet'e geçiş sürecinde ortaöğretim tarih programlarında değişim I: Ortamektep. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, *7*(2), 99-128.

Ata, B. (2014). 1924'te ilkokullarda tarih öğretimi: D'alembert etkisi altında Türk deneyimi. *Türk Tarih Eğitimi Dergisi*, *3*(1), 43-61.

Başgöz, İ ve Wilson, H. E. (1968). *Türkiye Cumhuriyetinde eğitim ve Atatürk*. Ankara: Dost Yayınları.

Bay, E., Kahramanoğlu, R., Döş, B. ve Polat, Ü. (2020). Siyasi partilerin seçim beyannamelerinde hedeflediği insan karakterlerinin analizi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi, 15*(22), 1082-1113.

Çapa, M. (2002). Cumhuriyet'in ilk yıllarında tarih öğretimi. *Ankara Üniversitesi Türk İnkılâp Tarihi Enstitüsü Atatürk Yolu Dergisi, 29-30*, 39-55.

Çapa, M. (2012). Osmanlı İmparatorluğu'ndan Türkiye Cumhuriyeti'ne geçiş sürecinde Türkiye'de tarih öğretiminin tarihçesi. *Trakya Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi, 2*(3),1-28.

Cicioğlu, H. (1985). *Türkiye Cumhuriyetinde ilk ve ortaöğretim (tarihi gelişimi).* Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.

Demircioğlu, İ. H. (2008). Türkiye'de tarih eğitiminin tarihi. *Türkiye Araştırmaları Literatür Dergisi, 6*(12), 431-450.

Dilek, D. (2007). *Tarih derslerinde öğrenme ve düşünce gelişimi* (3. baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Duman, T. (1999) Türkiye'de eğitim reformları açısından öğretmen yetiştirme sorunu. *Erdem. 12*(34), 91-106.

Emiroğlu, G. (2017). 1924 ilkokul tarih ders programı ile 2017 taslak sosyal bilgiler programında yer alan tarih konularının muhteva açısından karşılaştırılması, A. V. Can, K. Şahin, K. Taşkın, S. Kol ve A. Kırksekiz (Editörler), *15. Uluslararası Türk Dünyası Sosyal Bilimler Kongresi Tebliğler Kitabı* (ss.92-104) içinde. İstanbul: Türk Dünyası Araştırmaları Vakfı.

Gelişli, Y. (2005). *Türkiye'de ilköğretimin gelişimi programlar-uygulamalar-sayısal gelişmeler*. Ankara: Sistem Ofset.

Güven, İ. (2014). *Türk eğitim tarihi*. Ankara: Pegem Akademi.

Karasu Avcı, E. (2016). Toplumsal kimliğin oluşumunda sosyal bilgiler dersinin rolünün incelenmesi: Sosyal bilgiler öğretim programları (1924-2010). Yayımlanmamış doktora tezi, Kastamonu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kastamonu.

Karasu Avcı, E. ve İbret, B. Ü. (2018). Toplumsal kimliğin oluşumunda sosyal bilgiler dersinin rolünün incelenmesi: Sosyal bilgiler öğretim programları (1968, 1998, 2005). *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 10*(29), 336-376.

Kültür Bakanlığı (1936). İlkokul *programı*, İstanbul: Devlet Basımevi

Maarif Vekâleti (1924). İlk *mekteplerin müfredat programı*. İstanbul: Matbaa-i Amire

Maarif Vekâleti (1926). İlk *mekteplerin müfredat programı.* İstanbul: Millî Matbaa

Millî Eğitim Bakanlığı (1948). İlk*okul programı*. İstanbul: Millî Eğitim Basımevi.

Öztürk, C. ve Yılmaz, A. (2001). Türkiye'de harf inkılâbından önce kullanılan ilkokul tarih programları ve ders kitapları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri,1*(2), 409-427.

Payne, G. & Payne, J. (2004) *Key concepts in social research*. London: Sage Publications.

Şahin, M. (2009). Cumhuriyetin kuruluşundan günümüze Türkiye'de hayat bilgisi dersi programlarının gelişimi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 2*(8), 402-410.

Taşdemir, S. (2017). Yeni tarih bilinci için halkevleri. A. Şimşek. (Ed.), *Türkiye'de tarih eğitimi* (ss.123-131) içinde. Ankara, Pegem Akademi.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.

Yıldırım, T. ve Şimşek, H. (2017). Erken cumhuriyet dönemi'nde "biz"in inşası: Tarih ders kitapları üzerine bir değerlendirme. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Dergisi, 37*(1), 367-389.

Yinilmez Akagündüz, S. (2020). Cumhuriyet'in ilk yıllarında yurttaşlık eğitimi: Cumhuriyet çocuklarına mâlûmat-ı vataniye ders kitabı örneği. *Turkish History Education Journal, 9*(1), 109-131.

YARATICILIKTA DUYGUSAL ZEKÂNIN ROLÜ

Prof. Dr. Neriman ARAL - Ankara Üniversitesi
ORCID No: 0000-0002-9266-938X

Öğr. Gör. Gül KADAN - Çankırı Üniversitesi
ORCID No: 0000-0002-1430-8714

Öz

Yaratıcılık ile duygusal zekâ, doğuştan getirilen, geliştirilebilen ya da körelebilen iki yeti olarak görülmektedir. Yaratıcılık, bireylerin karşılaşmış oldukları sorunlar karşısında esnek düşünebilmek, farklı ve özgün çözümler üretebilmektir. Yaratıcılık doğuştan getirilse ve tarihi ilk insanlara kadar dayansa da çok kısa zamanda da körelebilen bir yetenektir. Yaratıcılık, pek çok farklı özellikten kaynaklanmakta ve pek çok özelliğe dayanmaktadır. Bu özelliklerden biri de duygusal zekâdır. Duygusal zekâ, bireyin kendi duygularını anlaması, duygularını yönetebilmesi, etrafıyla sağlıklı ve olgun ilişkiler kurabilmesi için duygularını yönetebilmesidir. Bireyin öncelikle kendi duygularını anlaması ve daha sonra başkalarının duygularını anlaması toplumsal huzur açısından oldukça önemlidir. Bunun gerçekleşebilmesi için de oldukça karmaşık olan duygular karşısında farklı ve özgün düşünebilmek bir başka ifadeyle yaratıcı olmak gerekmektedir. Ancak günümüzde tıpkı yaratıcılık gibi duygusal zekânın da önemsenmediği, yok sayıldığı görülmektedir. Bu düşünceler ışığında bölümde yaratıcılık ve duygusal zekânın ilişkisini incelemek amaçlanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Yaratıcılık, yaratıcılık süreci, yaratıcılık kuramları, duygusal zekâ, duygusal zekâ kuramları

Giriş

Geçmişi oldukça uzun zamanlara dayanan yaratıcılık, her insanda bulunmasına rağmen ortaya çıkması bazen zor olan, bazen de hiç ortaya çıkmayan bir özellik olarak ele alınabilir. Üstelik yaratıcılığın sanıldığı gibi sadece belli bir alanda değil, günlük yaşamın her alanında karşılaşılabilir olması önemini de ortaya koymaktadır (Karaca ve Aral, 2016). Yaratıcılık aynı zamanda mevcut olan durumdan farklı düşünmeyi, ortaya daha özgün fikirler ortaya koymayı gerekli kılması nedeniyle toplumların ilerlemesinde önemli bir yere sahiptir (Karaoğlu, Turan ve Pepe, 2016). Yaratıcılık kavramında önemli olan birtakım öğeler bulunmaktadır. Hiç şüphesiz bunlardan biri de kişinin kendini ifade edebilme, zekâ ve hayal gücünü kullanabilme özelliğidir (Craft, 2003) ki bu durumda duygusal zekânın özelliğine işaret etmektedir.

Duygusal zekâ, bireyin kendi duygu ve düşüncelerini tanıması, bu duygu ve düşüncelere göre hareket etmesi ve kendini daha ileriye götürmesi olarak tanımlanabilir (Berna, 2003). Bu noktada da yaratıcılık ve duygusal zekânın birbirini tamamlayıcı özelliklerinin olduğu görülmektedir. Tüm bu düşüncelerden hareketle bölümde, yaratıcılık ve duygusal zekâ özelliklerinden bahsedilerek, birbirini tamamlayan önemli iki güç arasındaki ilişkiye odaklanmak amaçlanmaktadır.

Yaratıcılık

Yaratıcılıkla ilgili oldukça uzun zamandır pek çok tanımlama yapılmıştır. Yaratıcılık konusunda pek çok çalışması olan Torrance, yaratıcılığı herhangi bir sorun, bozukluk, uyumsuzluk ya da problem durumlarına karşı duyarlı olarak durumu tanımlama, bu problem ya da sorunlara çözüm bulma ve çözümü bulurken yenilik ve özgünlük ilkeleri ile hareket ederek probleme alışık olunmayan ve orijinal çözüm yolları bulabilmek olarak tanımlamıştır (Çağatay Aral, 1990; Torrance, 1968).

Yaratıcılığı farklı bakış açılarıyla tanımlayan bilim insanlarından Mayesky (1990) yaratıcılığı düşünme şekli olarak, Sternberg (2005) problemlere alışık olunmayan çözümlerin üretilmesi, Craft (2003) yaşam boyu devam eden, kendini ifade etme yeteneği ve hayal gücünün bileşimi olarak ele almışlardır (Akt. Karaca ve Aral, 2016). Tanımlamalarda ortak olan özelliğin yenilik ve orijinallik, problemlere farklı ve bilinmeyen çözümler bulmak olduğu görülmektedir (Aral, 1996). Bu durum ise yaratıcılıkta bilişsel süreçlerin önemli rol oynadığını göstermektedir.

Yaratıcılığın ortaya çıkmasında ilk adım algılamalarla ilgilidir. Bireyin etrafında olan ve duyu organları aracılığıyla edindiği bilgiler, kişinin güdü ve motivasyonuna göre algılanır. Algılanan bu bilgilere yönelik olarak da bir tepki oluşur (Çağatay Aral, 1992; Bayındır, 2013). Duyu organlarıyla organizmaya ulaşan ve bireysel farklılıklara göre algılanan bu bilgiler, bireyde duygusal bir tepki oluşturmaktadır (Çetin ve Koyuncuoğlu, 2013). Yaratıcılıkta duygusal tepkilerin oluşturulmasından sonra imgelem bir başka ifadeyle hayal gücü devreye girmektedir. İmgelemde, duyu organlarıyla gelen ve beyinde yer alan imgeler kişinin o anki ihtiyaçlarına göre hayal gücü ile anlamlı hale getirilmektedir (Aral ve Yıldız Çiçekler, 2018). Bireylerde algıladığı ve öğrendiği nesne ya da durumlar ise simgesel olarak kodlanmaktadır. Simgeler, özellikle çocukların anlatamadıkları duygu ve düşünceleri ifade etmesinde önemli bir role sahiptir (Özdemir Beceren ve Ünsal, 2015). Yaratıcılıkta önemli olan zihinsel süreçlerden bir diğeri olan mecaz ise zihinsel esnekliği sağlamakta, uyaranlara farklı bakış açılarından bakabilmeyi, risk alabilmeyi, problemlerin çözümünde orijinal çözümlere ulaşmayı sağlamaktadır. Bir başka ifadeyle mecaz yaratıcılıkta oldukça önemlidir (Yıldız ve Şener, 2003).

Yaratıcılık sürecinde önemli olan öğeler akıcılık, esneklik, orijinallik (özgünlük), detaylandırabilme (zenginleştirebilme) öğelerinin önemli olduğu vurgulanmaktadır. Bu öğeler aşağıda kısaca açıklanmıştır (Aral, 1999; Can Yaşar ve Aral, 2012; Karaca ve Aral, 2016).

Akıcılık: Herhangi bir sorunla karşılaşan bireyin sorunun çözümünde birden fazla çözüm yolunu arka arkaya düşünerek sonuca gitme yeteneği akıcılık olarak ifade edilmektedir.

Esneklik: Yaratıcı düşünme sürecinde esneklik, daha önce var olan bilgilerin dışına çıkabilme yeteneğidir.

Orijinallik (Özgünlük): Karşılaşılan sorunlara farklı bakış açılarıyla bakabilme bir başka ifadeyle alışılmışın dışında çözüm yolu bulmaktır.

Detaylandırabilme (Zenginleştirebilme): Sorunların karşısında sorunları en ince ayrıntısına kadar düşünme, sorunlara farklı çözüm yolları bulabilme detaylandırma olarak ele alınmaktadır.

Yaratıcılık sürecinde önemli olan öğelere bakıldığında, sıradan ya da rutin olanın dışında olduğu bir başka ifadeyle karşılaşılan problem ya da düşünceler karşısında alışılmışın dışında yöntemler kullanarak çözüme ulaşmayı gerektirdiği görülmektedir.

Yaratıcılıkla İlgili Kuramlar

Yaratıcılığı bilim insanları sahip oldukları görüşlere göre farklı boyutlarda incelemişlerdir. Bu görüşlere aşağıda kısaca yer verilmiştir.

Psikoanalitik Kuram ve Yaratıcılık: Psikoanalitik kuramda önemli isimlerden olan Sigmund Freud yaratıcılığın anlam karmaşıklığı ve anlam arayışından oluştuğunu ifade etmektedir. Yaratıcılığı ve yaratıcı süreci iki aşamada ele alan Freud, ilk aşamada bireyin etrafından aldığı anlam ve kavramların oldukça karmaşık yığınlar şeklinde oluştuğunu, herhangi bir anlam bütünlüğünün olmadığını savunmakta, ancak bu düzensizlik ve dağınıklıklar sonucunda bu durumdan rahatsız olan bireyin bir anlam bütünlüğüne ulaşmaya çalıştığını ve bunun için de mantığın ve dolayısıyla yaratıcılığın devreye girdiğini belirtmektedir. Bir başka ifadeyle Freud'a göre bireyin dış dünyadan aldığı bilgiler, ıraksak düşünme için bir ön hazırlık oluşturmakta, bu ön hazırlıklardan sonra da problemlerin çözümü bir başka ifadeyle yaratıcılık süreci gerçekleşmektedir. Bu yaratıcılığın gerçekleşmesi için de birey aktif bir şekilde davranmakta, araştırmakta ve soruşturmaktadır ve buna göre davranmaktadır (Kandaş, 2015).

Psikoanalitik yaklaşımlardan birisi de Carl Gustav Jung'a aittir. Jung yaratıcılığı psikolojik süreç olarak ele almış, kişinin bilinçaltında türetilen öğelerin kişinin yaşamında önemli yer tutan yaşam olaylarının bir sonucu olarak görmüştür. Yaratıcılığın ancak bilinçaltını derinliklerinde gizli olarak bulunan dürtülerin ateşlenmesiyle ortaya çıkacağını belirtmektedir.

Bilişsel Kuram ve Yaratıcılık: Bilişsel gelişim kuramının öncülerinden olan Piaget'nin kuramı ile yaratıcılık arasında yakın bir ilişkinin olduğu ifade edilmektedir. Piaget, çocuğun etrafında gördüğü ve kendisine yabancı olan olayları çoğu zaman bir anda çözümleme yeteneğine sahip olduğunu, aynı zamanda bu çözüm yolunun açık ve anlaşılır olduğunu, sorun ya da problem üzerinde çalışarak, çözümü bulduğunu belirtmektedir (Karaca ve Aral, 2016).

İnsancıl Kuram ve Yaratıcılık: İnsancıl kuramın önemli temsilcileri arasında yer alan Rogers ve Maslow yaratıcılıkta önemli görüşler ileri sürmüş ve çevrenin önemini vurgulamışlardır. Bu iki bilim insanı, yaratıcılığın gelişebilmesi için bireyin kısıtlanmaması gerekliliğinin altını çizmiş, duygu ve düşüncelerin paylaşılmasının, birey olarak kabul edilmesinin yaratıcılıkta önemli olduğunu vurgulamışlardır (Adıgüzel, 2004).

Çoklu Zekâ Kuramı ve Yaratıcılık: Howard Gardner, zekânın tek bir boyuttan oluşmadığını ve her zekâ alanının da yaratıcılıkla bağlantılı olduğunu vurgulamıştır. Bireysel farklılıkların yaratıcılıkta önemli olduğunu vurgulayan Gardner, zekâ ve öğrenme biçimlerinin yaratıcılığı şekillendirmekte olduğunu belirtmektedir (Kandaş, 2015).

Gestalt Kuramı ve Yaratıcılık: Gestalt kuramını savunan bilim insanlarına göre yaratıcılıkta "üretken düşünce" ve "sorun çözme" oldukça önemlidir. Gestalt kuramının önemli isimlerinden Wertheimer yaratıcı düşüncede sorunun yeniden yapılandırılmasının gerekliliğini belirtmektedir. Bu düşünceler ışığında yaratıcı düşünmede gruplama, yeniden örgütleme, temel faktörleri anlayarak hareket etme oldukça önemlidir (Karaca ve Aral, 2016). Wertheimer herhangi bir sorunla karşılaşan bireyin, bu sorunu çözmeye başlamadan önce hissettiği gerginliğin itici bir güç olduğunu vurgulamakta ve bu itici güçle sorunu çözümlemeye çalışırken yaratıcılığın ortaya çıktığını belirtmektedir (Kandaş, 2015).

Çağrışımsal Yaklaşım ve Yaratıcılık: Çağrışımsal yaklaşımcılar yaratıcılıkta bireyin zihninde önceden var olan duygusal izlenimlerin, kavram ve yaşantıların, karşılaştığı yeni durumlara aktarıldığını ve böylece sorunun çözüldüğünü belirtmektedir. Çağrışımcı yaklaşımın öncü ismi olan Mednick'e göre bireyin zihninde yer alan bilgiler, karşılaşmış olduğu farklı durumlarda çağrışımlara neden olmakta bu durum da yaratıcılığın gelişmesinde önemli yer tutmaktadır (Çağatay Aral, 1992)

Algısal Yaratıcı Düşünce ve Yaratıcılık: Schachtel'e göre yaratıcılığın gelişmesi için bireyde güdülenme ve dış dünya ile ilişki kurma oldukça önemlidir. Ona göre yaratıcılık, nesne ya da olaylara farklı bakış açıları ile bakabilme yeteneğidir (Akçum, 2005).

Faktöriyalist Kuram ve Yaratıcılık: Kuramın önemli temsilcilerinden olan Guilford, insan zekâsını farklı boyutlarda incelemiş ve her bir boyutta da farklı işlemsel sürecin gerçekleştiğini belirtmiştir (Sternberg ve Grigorenko, 2010). Bu farklı boyutlar arasında yer alan yakınsak ve ıraksak düşünce şekilleri oldukça önemlidir. Guilford yakınsak düşünce yapısına sahip olan bireyin geleneksel yöntemlerle çalıştığını, farklı ve orijinal düşünce ve ürünler ortaya çıkaramadığını, buna karşılık ıraksak düşünce özelliğine sahip olan bireyin ise yeni ve farklı olan düşünce ve çözümler bulduğunu düşünmektedir. Iraksak düşünme özelliğine sahip olan birey, problem ve sorunlara farklı çözüm yolları aramaktadır. Iraksak düşünmede kişi sorunlar karşısında değişiklik ve yenilik aramakta, problem çözümünde farklı alternatifler bulmaktadır(Can Yaşar ve Aral, 2012; Çağatay Aral, 1992).

Çevresel Yaratıcı Düşünce ve Yaratıcılık: Yaratıcı davranışın nitelikli deneyimlerle ortaya çıkan ve zihinde oluşan bir imge olduğundan bahsetmektedir. Yaratma süreci önceden kazanılmış imgelerin zihindeki düzeni olarak görülmekte ve pek çok farklı deneyimi kazanıldığı vurgulanmaktadır (Akçum, 2005).

Oluşturmacı Kuram ve Yaratıcılık: Yeni bilgilerin önceden var olan bilgilere bağlanarak bireye ait olan yeni kazanımların elde edilmesidir. Birey çevresiyle etkileşime girerek, dış dünyadan farklı bilgiler edinmekte, edindiği bu bilgileri kendine göre anlamlandırmaktadır (Tezci ve Dikici, 2003).

Tüm kuramlarda dikkati çeken nokta, yaratıcılığın bir süreç olduğu ve her insanda bulunduğudur. İnsanların kendini gerçekleştirmesinde oldukça önemli olan yaratıcılığı her bilimsel kuram kendi görüşüne göre ele almış olmasına rağmen, hepsinde ortak olan özelliğin de alışılmış olanın dışında yeni ürünler ortaya koyabilme, insanın çevresiyle olan iletişim ve etkileşimini sağlamaya yardımcı olan dinamik bir öğe olduğudur.

Yaratıcılık Süreci

Yaratıcılığın öğeleri ve yaratıcılığa yönelik kuramların yanında yaratıcılığın nasıl ortaya çıktığı bir başka ifadeyle yaratıcılığın aşamaları da oldukça önemlidir. Bu kapsamda aşağıda yaratıcılığın nasıl gerçekleştiği ele alınacaktır. Yaratıcılık birtakım süreçlerle tamamlanmaktadır. Bu süreçlere aşağıda yer verilmiştir.

Hazırlık Aşaması: Hazırlık aşamasında bireyin içinde bulunduğu ve çözümlenmesi gereken durumlar ortaya çıkarılır. Bu sırada sorunun çözümlenmesi için gerekli olan bilgi ve malzemeler toplanır (Çetin ve Koyuncuoğlu, 2013). Toplanan veriler, çözüme ulaştırılmak için birtakım işlemlerden geçirilir. Bu işlemler sırasında da beynin sağ ve sol üst bölümlerinde yer alan önceki bilgiler işe koşulur. Bu aşamada da sorunu sezme, sorunu eski bilgilerle birleştirerek yeniden ifade etme ve tüm bunlar sonucunda bir karara varma sağlanır (Karaca ve Aral, 2016).

Kuluçka Aşaması: Bu aşamada, sorun merkeze alınarak ve geriye doğru gidilerek sorunun çözümü için zihinsel işlemlerin gerçekleşmesi süreci yaşanır. Ancak bu sırada birey rutin hayatına devam etmekte, bilinçli olarak sorunu düşünmemektedir (Çetin ve Koyuncuoğlu, 2013). Bu süreçte birey günlük yaşantısına devam ederken bilinçaltında karşılaşılan problem çözümlenmeye çalışılmaktadır (Karaca ve Aral, 2016).

Aydınlanma Aşaması: Bu aşamada bilinçaltında oluşan fikirlerden bir kısmı alınmaktadır. Sorunun çözümü bir anda gerçekleşmekte ve bireyin bulduğu çözüm yolu ile beyinde hemen organizasyon sağlanarak çözüm kalıcılık kazanmaktadır. Genel anlamda bu aşamada olan bireyin, sorunla ilgili bilgileri kaydederek, düşünce üretme gibi davranışlarda bulunduğu belirtilmektedir.

Gerçekleşme- Doğrulama Aşaması: Soruna yönelik çözümün test edildiği ve eğer çözüm mevcut olan problemi çözmede yeterli ise, sonuca yönelik çözümleri planlayarak işe koşma ve çözümü değerlendirme gibi davranışların sergilendiği aşamadır (Karaca ve Aral, 2016).

Her insanda doğuştan var olan yaratıcılığın derinlerde olduğu ve bir kıvılcımla ortaya çıktığı ifade edilebilir. Nitekim yaratıcılık sürecinin aşamalarında da net olarak görüldüğü gibi bireyin karşılaşmış olduğu ve alışık olunmayan durumlarda karşısına çıkabilecek olan sorun ya da problemler bu derinde yatan yaratıcılık yeteneği ile birleştirilmekte ve sonuçta da ortaya alışık olmayan sonuçlar bir başka ifadeyle yaratıcı ürünler çıkabilmektedir.

Duygusal Zekâ

İlk defa Salovey ve Mayer (1990) tarafından tanımlanan duygusal zekâ bireyin kendi duygu ve düşüncelerinin yanında, başkalarının da duygu ve düşüncelerini anlaması, açıklamasıdır. Duygusal zekâ bir başka tanımlamada ise, bireyin sağlıklı ve uyumlu bir hayat sürebilmesi için kazanması gereken yetenekleri, kişinin kendini tanımlamasıyla daha verimli bir hayat sürebilmesini de ifade etmektedir (Konrad ve Hendl, 2001). Kısacası duygusal zekâ, başkalarının duygusal

gereksinimlerini ilgi, ihtiyaç ve isteklerini analiz edebilmek olarak ifade edilebilir (Baltaş, 2006) ki bu durum da yaratıcılığın önemli bir parçasını oluşturmaktadır. Duygusal zekâya yönelik birtakım kuramcılar tarafından ileri sürülen düşünceler bulunmaktadır. Bu kuramcıların duygusal zekâyı açıklamaya yönelik modellerine aşağıda yer verilmiştir.

Mayer ve Salovey Duygusal Zekâ Modeli

Duygusal zekâyı ilk defa tanımlayan Salovey ve Mayer (1990) duygusal zekâda dört önemli unsurun olduğunu belirtmişlerdir. Bunlar (Davis, 2004):

Duyguları anlama, değerlendirme ve ifade etme: Bireyin gerek kendi duygularını, gerekse etrafındaki diğer insanların duygularını ve sözel olmayan beden dilini fark etmeyi, bunları anlamayı ve değerlendirmeyi içermektedir.

D*uyguların kullanımı:* Bireyin problemi fark ederek olumlu duygularla davranmasını açıklamaktadır.

Duyguları anlama ve duygularla muhakeme etme: Birey kendisinin ve etrafındaki insanların duygularını anlamakta ve bu duyguları analiz edebilmektedir.

D*uyguları düzenleme ve yönetme:* Birey duyguları anladıktan sonra bu duyguları düzenlemekte ve aynı zamanda yönetebilmektedir. Böylece birey hem kendisi hem de etrafındaki diğer bireylerle iletişim ve etkileşimini sürdürebilmektedir.

Goleman'ın Duygusal Zekâ Modeli

Goleman, duygusal zekânın beş bileşenden oluştuğunu belirtmiş ve bu bileşenleri aşağıdaki gibi açıklamıştır (Goleman, 1996; Yeşilyaprak, 2001):

***Özbilinç*:** Kişinin kendi duygularını fark etmesi ve bu duyguları isimlendirebilmesidir.

Duyguların kontrolü: Bireyin duygularını fark etmesinden sonra bu duyguların gerçeklikle bağlantısını ele alarak uygulaması ya da erteleyebilmesidir.

Motivasyon: Kişinin herhangi bir engelle karşılaştığında bu engeli aşıp amaca ulaşabileceğine yönelik olarak kendini güdüleme yeteneğidir.

Empati: Karşıdaki kişilerin duygularını doğru olarak tanımladıktan sonra bu tanımlamaya uygun davranışlarda bulunabilmedir.

Sosyal Beceri: Bireyin diğer insanlarla olan iletişim ve etkileşiminde karşısındaki kişilerin duygularını anlayıp, iletişim ve etkileşimini sürdürebilme becerisidir.

Reuven Bar- On Modeli

Diğer modellerde olduğu gibi Reuven Bar- On modelini alt boyutlarda incelemiştir. Bunlar (Bar-On, 1997).

Bireysel Beceriler: Kişinin duygularının farkında olmasını, sonucunda olumlu duygular elde edeceği duygu ve davranışları bilinçli olarak seçmesini gerektiren davranışlardır.

Bireyler Arası Beceriler: Diğer bireylerin duygularını fark etme, bu duyguları anlama, empati yapabilme ve iletişim- etkileşimlerini bu duruma göre şekillendirmeyi içeren becerilerdir.

Uyum Sağlama: Karşılaşmış olduğu problemlerin çözümünde gerçekçi tavırlar sergilemesini, problem çözme becerisini işe koymayı gerektirmektedir.

Stres Yönetimi: Herhangi bir stres durumunda kontrolünü kaybetmeden davranmayı, stresi yönetebilmeyi, olumsuz duygulardan uzak durabilmeyi içermektedir.

Genel Ruh Durumu: Bireyin günlük hayatında da psikolojisinin olumlu olmasını ve bu psikolojik durumu sürdürebilmeyi içermektedir.

Cooper ve Sawaf Duygusal Zekâ Modeli

Bu model duygusal zekâyı dört alt boyuta ayırarak incelemektedir. Bunlar (Cooper ve Sawaf, 1997):

Duyguları Öğrenmek: Birey hem kendi duygularını, hem de etrafındaki insanların duygularını öğrenerek ilişkilerinde sorumluluk almakta ve aynı zamanda bir güven alanı oluşturmaktadır.

Duygusal Zindelik: Duygusal anlamda enerjik ve dinç olmanın çatışma çözme yeteneğinde önemli olduğu vurgulanır.

Duygusal Derinlik: Duygularda derinliğin sağlanması sayesinde günlük yaşamdaki potansiyel ve hedefler de uyumlu hale getirilmektedir.

Duygusal Simya: Kişinin etrafındaki problem ve baskıları fark etmesi, fakat aynı zamanda da bu durumlarla baş ederek önemli fırsatları yakalayabilmesidir.

Duygusal zekâyı açıklamaya çalışan modellerde gözlenen ortak özellik, öncelikle bireyin kendi duygularını anlaması, bu duyguları yönetebilmesi, olumlu duygulanım özellikleri göstermesi olduğu, daha sonra etrafındaki insanlarla iletişim ve etkileşim sırasında onların duygularını anlayabilme ve buna uygun davranış modelleri geliştirmek olduğudur. Bu özelliklerin ortaya çıkabilmesinde gerekli olanlar

ise olaylar karşısında belirli kalıplar içerisinde kalmamak, esnek düşünebilmek, duygularda akıcılığı sağlayabilmek, orijinal düşünceler ortaya çıkarabilmek bir başka ifadeyle yaratıcılık oldukça önemlidir. Gerek duygusal zekâya yönelik yapılan tanımlamalarda, gerekse duygusal zekâyı açıklamaya çalışan modellerde yaratıcılığa yönelik öğelerin olduğu görülmektedir. Bu noktadan hareketle aşağıda yaratıcılık ile duygusal zekâ arasındaki ilişkiye odaklanılmış ve açıklanmaya çalışılmıştır.

Yaratıcılık ve Duygusal Zekâ

Duygusal zekâ ve yaratıcılık arasındaki ilişkiler pek çok alanda incelenerek ele alınmaya çalışılmıştır. Bu alanlardan biri örgütsel başarıda duygusal zekâ ile yaratıcılık arasındaki ilişkidir. Örgütlerde başarının sağlanabilmesi ve özellikle ortaya yaratıcı ürünler ve sonuçlar çıkması için liderlerin duygusal zekâya sahip olması, çalışanlarının duygularını bu doğrultuda anlaması ve duygulara göre yönlendirme yapması önemli görülmektedir (Blell, 2011; Day ve Legget, 2015; Mumford vd., 2003; Sterett, 2000). Yaratıcılık ile duygusal zekâya yoğunlaşılan bir diğer alan ise eğitim olmuştur. Eğitimin genel amacının öğrenenlerin yaratıcılık potansiyelleri ile duygularını denetleyebilme, öğrenenlerin etrafıyla iletişime geçebilmesi olarak belirtilmektedir. Yapılan faaliyetlerin de bu boyutlarda olmasının önemine değinilmekte ve bu doğrultuda eğitim programları hazırlanması ve uygulanmasının gerekliliği belirtilmektedir (Dadvar, Mohamadrezali ve Fathabadi, 2012). Nitekim yapılan araştırmalarda da öğrenenlerin duygusal zekâlarını kullanmaları sonucunda yaratıcılık potansiyellerinin arttığı sonuçlarına ulaşılmıştır (Mishra, 2014; Preeti, 2013; Tatlah vd., 2012).

Duygusal zekâ ve yaratıcılığın bileşenlerine bakıldığında bu durum daha da net olarak görülebilmektedir. Nitekim duygusal zekânın önemli bileşenlerinden olan duyguların anlaşılması, duygusal tepkilerin düzenlenmesini, yeni duygusal tepkilerin oluşturulmasını, geçmiş deneyimlerle mevcut olan durumun birleştirilmesini içermektedir. Bu durumda yaratıcılık sürecinin kuluçka aşamasıyla yakından bağlantılıdır. Kuluçka aşamasında birey karşılaştığı problemleri geçmiş deneyimleri ile ilişkilendirmektedir. Yine bunun yanında duygusal zekâ fark edilen duyguların esnek bir yaklaşımla ele alınmasını da gerektirmektedir. Yaratıcılıkta da bireyin karşılaştığı problemlerde özgün çözümler bularak, probleme esnek yaklaşabilmesi gerekmektedir. Tüm bunların yanında bireyin gerek kendi duygularını, gerekse karşısındakinin duygularını doğru bir şekilde anlamlandırabilmesi için duyguları detaylı olarak ele alması gerekmektedir. Bu da yaratıcılıkta problemin çözümü bulunduktan sonraki detaylandırma ve zenginleştirmeyi içermektedir (Çetin ve Koyuncuoğlu, 2013; Karaca ve Aral, 2016).

Bireyin duygularını etkili şekilde kullanma yeteneği, aynı zamanda karşılaştığı farklı durumlarda esnek ve akıcı davranmasını kolaylaştırmakta, bu da ortaya yaratıcı bir sonucun çıkması ile sonuçlanmaktadır (Kanhai, 2014; Tsai ve Lee, 2014). Tüm bunların yanında duygusal zekâ yönünden yüksek düzeyde olan insanlar mevcut durumları çok daha başarılı bir şekilde değerlendirebilmekte, dolayısıyla daha yüksek düzeyde yaratıcı ürünler ortaya koyabilmektedirler (Carmeli vd., 2013; Polat ve Aktop, 2010; Zhou ve George, 2003). Yapılan araştırmalarda duygusal zekâ düzeyinin arttıkça yaratıcılık özelliğinin de arttığı, bu iki bileşen arasında güçlü bir ilişki olduğu bulunmuştur (Büyükşalvarcı ve Gündoğan, 2018; Dadvar vd., 2012; Jenoobadi vd., 2015; Koçak ve İçmenoğlu, 2012; Pavlova ve Kornilova, 2013; Romy vd., 2014; Sanchez- Ruiz vd., 2011).

Sonuç olarak günümüzde aranan insan özellikleri arasında sayılabilecek güçlerin yaratıcılık ve duygusal zekâ olduğu söylenebilir. En genel anlamda yaratıcılık, mevcut olan durumdan farklı düşünmeyi, problem durumlarına farklı perspektiflerden bakmayı, esnek düşünmeyi ve orijinal sonuçlara ulaşmayı tanımlayan bir kavramdır. Duygusal zekâ ise bireyin gerek kendi duygularını gerekse etrafındaki insanların duygularını fark etmeyi, bu duyguları anlamayı, empati kurabilmeyi, davranış ve duygularını buna göre yönlendirmeyi içermektedir.

Sonuç

Yaratıcılık problemler karşısında, özgün çözümler üretebilme, alışılmış olanın dışında ürünler ortaya çıkarmak olarak tanımlanmaktadır. Bu özellikler her ne kadar tüm insanlarda olsa da birtakım özellikler ile ön plana geçebilmekte ve yararlı yönlerde kullanılabilmektedir. Bu özelliklerden biri ise duygusal zekâdır. Duygusal zekâ toplumsal bir varlık olan insanın, toplumla uyum içinde yaşayabilmesi, kendisinden beklenen ve istenen rolleri yerine getirebilmesinde oldukça önemlidir. Duygusal zekâda önemli olan bireyin öncelikle kendisini tanıması, duygularını anlaması, yönlendirmesidir. Birey kendi duygularını anladıkça, etrafındaki bireylerin de duygularını anlayabilecek, toplumsal uyum gerçekleşebilecektir. Ancak çok karmaşık olan insan ilişkilerinin yönlendirilebilmesi ve toplumsal ahengin sağlanabilmesi, düşüncelerde esnek olmayı da gerektirmektedir. Sorunlar karşısında kalıpsal yargılarda bulunmamak, özgün düşünebilmek ve bu düşünceler ışığında hareket etmek oldukça önemlidir. Tüm bu durumlar da yaratıcılık ile duygusal zekâ arasında bir ilişki olduğunu göstermektedir.

Yaratıcılık ile duygusal zekâ arasında önemli ilişkiler hem örgüt, hem de eğitim alanlarında bulunmuştur. Duygusal zekâda duyguları fark etme ve duyguları anlamanın yaratıcılık sürecinde olduğu gibi beyinde gerçekleştiği, duyguları an-

lamlandırmada da yaratıcılıktaki gibi esnek düşünmenin ve detaylandırmanın önemi üzerinde durulmaktadır. Duygusal zekâsı yüksek olan bireylerin aynı zamanda daha yaratıcı oldukları araştırma sonuçlarıyla kanıtlanmıştır.

Sonuç olarak oldukça önemli olan yaratıcılık ve duygusal zekâ bir zincirin halkaları gibi birbirini desteklemekte ve güçlendirmektedir.

Kaynakça

Adıgüzel, Ö. (2004). Çocukta yaratıcılık ve drama. Yaratıcılık kuramları. A. Öztürk (Ed.). (s. 16-26). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Akçum, E. (2005). *5-6 yaş çocuklarının yaratıcılık ve öğrenime hazır oluş düzeylerine okul öncesi eğitimin etkisinin incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi. YOK veri tabanından erişildi. (160848)

Aral, N. (1996). Dokuz ve On Dört Yaşlarındaki Çocukların Yaratıcılıkları ile Sosyo-Ekonomik Düzey ve Cinsiyet Arasındaki İlişkinin İncelenmesi, *Eğitim ve Bilim* ,20(101), 65-71.

Aral, N. (1999). Sanat Eğitimi-Yaratıcılık Etkileşimi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 15, 11-17.

Aral, N., Yıldız Çiçekler, C. (2018). *Yaratıcılığa ait zihinsel süreçler ve yaratıcılığın gelişimi.* Yaratıcılık Rehberi: Gelişimsel ve Eğitimsel Alanlarda Yaratıcılık, Elif Çelebi Öncü, (Ed.). (s. 36-56), Ankara: Hedef Yayıncılık.

Baltaş, Z. (2006). İnsan dünyasını aydınlatan ve işine yansıyan ışık. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Bar- On, R. (1997).*The emotional intelligence inventory (EQ-I).Techinical manual.*Toronto, Canada: Multi Health Systems.

Bayındır, N. (2013). Çocuklarda yaratıcılık ve geliştirilmesi. Ankara: Eğiten Yayıncılık.

Berna, B. (2003). *Duyguların eğitimi.* İstanbul: Beyaz Yayınları.

Blell, D.S. (2011). *Emotional intelligence: For the authentic and diverse workplace.* New York: Universe Bloomington.

Büyükşalvarcı, A. ve Gündoğan, H. (2018). Duygusal zekâ ve yaratıcılık arasındaki ilişkiler: Üniversite öğrencileri üzerine bir çalışma. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 11*(61), 782-791.

Can Yaşar, M. ve Aral, N. (2012). Drama education on the creative thinking skills of 61-72 months old pre-school children.*US China Education Review, 6*, 568-577

Carmeli, A. M., Alexander, S. ve Kaufman, J.C. (2013). Emotional intelligence and creativity: The mediating role of generosity and vigor. *The Journal of Creative Behavior, 48,* 290-309.

Cooper, R.K. ve Sawaf, A. (1997). *Liderlikte duygusal zekâ.* (Çev. Z. Bedriye Ayman ve B. Sencer). İstanbul: Sistem Yayıncılık.

Craft, A. (2003).Creativity thinking in the early years of education.*Early Years, 23*(2), 143-154.

Çağatay Aral, N. (1990). *Alt ve üst sosyoekonomik düzeydeki dokuz yaş grubu kız ve erkek çocuklarının yaratıcılıklarını etkileyen bazı faktörler üzerinde bir araştırma.* Doktora Tezi. YOK veri tabanından erişildi (12987)

Çağatay Aral, N. (1992). *Farklı sosyoekonomik düzeydeki ortaokul son sınıfa devam eden öğrencilerin yaratıcılıkları ile ilgili alanlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi.* Doktora Tezi. YOK veri tabanından erişildi. (22867)

Çetin, Z. ve Koyuncuoğlu, B. (2013). İz bırakmak: Çocuk sanat ve yaratıcılık. Ankara: Vize Yayınları.

Dadvar, R., Mohamadrezaii, M. ve Fathabadi, M.H. (2012). The relationship between emotional intelligence and creativity of female high school students in Baft city. *Journal of Basic and Applied Scientific Research, 2*(4), 4174- 4183.

Davis, M. (2004). *EQ duygusal zekânızı ölçün.* (Çev. S. Silahlı). İstanbul: Alfa Yayınları.

Day, G. ve Legget, S.G. (2015). *Leading and managing ni health services: An Australian perspective.* Australia: Cambridge University Press.

Goleman, D. (1996). *Duygusal zekâ neden IQ dan daha önemlidir?* İstanbul: Varlık Yayınları.

Jenaabadi, H., Shahidi, R., Elhamifor, A. ve Khademi, H. (2015). Examine the relationship of emotional intelligence and creativity with academic achievement of second period high school students. *World Journal of Neuroscience, 5,* 275-281.

Kandaş, U. (2015). *Yaratıcılığın kuramsal temelleri.* Yaratıcılığın keşfi. E. Çelebi- Öncü (Ed.). (s. 24-33). Ankara: Hedef Yayıncılık.

Kanhai, A. (2014). Emotional intelligence: A review of researches. *European Academic Research, II,* 797- 834.

Karaca, N.H. ve Aral, N. (2016). *Erken çocuklukta yaratıcılık ve benlik kavramı.* Ankara: Hedef Yayınları.

Karaoğlu, B. Turan, M.B. ve Pepe, O. (2016). Beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerinin yaratıcılık düzeyleri ile duygusal zekâ seviyelerinin incelenmesi. *Gaziantep Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi, 1*(2), 85-99.

Koçak, R. ve İçmenoğlu, E. (2012). Üstün yetenekli öğrencilerin duygusal zekâ ve yaratıcılık düzeylerinin yaşam doyumlarını yordayıcı gücü. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 4*(37), 73-85.

Konrad, S. ve Hendl, C. (2001). *Duygularla güçlenmek.* (Çev. M. Taştan). İstanbul: Hayat Yayınları.

Mishra, S. (2014). Creative thinking of high school students in relation to their emotional intelligence. *Journal of Psychology and Behavioral Science, 2,* 197-204.

Mumford, M.D., Connelly, M.S. ve Gaddis, B. (2003). How creative leaders think: Experimental findings and cases. *The Leadership Quarterly, 14,* 411- 432.

Özdemir Beceren, B. ve Ünsal, F.Ö. (2015). *Yaratıcılıkta zihinsel süreçler.* Yaratıcılığın keşfi. E. Çelebi- Öncü (Ed.). (s. 35-51). Ankara: Hedef Yayıncılık.

Pavlova, E.M. ve Kornilova, T.V. (2013). Creativity and tolerance for uncertainity predict the engagement of emotional intelligence in personal decision making. *Psychology in Russia: State of the Art, 64,* 34-46.

Polat, S. ve Aktop, E. (2010). Öğretmenlerin duygusal zekâ ve örgütsel destek algılarının girişimcilik davranışlarına etkisi. *Akademik Bakış Dergisi, 22,* 1-20.

Preeti, B. (2013). Role of emotional intelligence for academic achievement for students.*Research Journal of Educational Sciences, 1,* 8-12.

Ramy, A.M., Beydokhty, A.A.A. ve Jamshidy, L. (2014). Correlation between emotional intelligence and creativity factors.*International Research Journal of Management Sciences, 2,* 301-304.

Salovey, P. ve Mayor, J.D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination Cognition and Intelligence, 9,* 185-211.

Sanchez- Ruiz, M.J., Hernandez- Torrano, D., Perez- Gonzalez, J.C., Batey, M. ve Petrides, K.V. (2011). The relationship between trait emotional intelligence and creativity across subject domains. *MotivEmot. 35,* 461-473.

Sternberg, R.J. ve Grigorenko, E. L. (2010). Guilford's structure of intellect model and model of creativity: Contributions and limitations. *Creativity Research Journal, 13*(4), 309-316.

Sterrett, E.A. (2000). *The manager's pocket guideto emotional intelligence: From management to leadership.* Massachusetts: HRD Press.

Tatlah, I.A., Mehmood, A.T., Zulfiar, A. ve Muhammad, I. (2012). Role of intelligence and creativity in the academic achievement of students. *International Journal of Physical and Social Sciences, 2,* 1-10.

Tezci, E. ve Dikici, A. (2003). Yaratıcı düşünceyi geliştirme ve oluşturmacı öğretim tasarımı. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 13*(1), 251- 260.

Torrance, E.P. C. (1968). *Education and the creative potential.*Minneapolis: The University of Minnesota.

Tsai, C.T. ve Lee, Y.J. (2014). Emotional intelligence and employee creativity in travel agencies. *Current Issues in Tourism, 17,* 862-871.

Yeşilyaprak, B. (2001). Duygusal zekâ: İş performansını belirleyici bir değişken. *Verimlilik Dergisi, 2,* 145-154.

Yıldız, F.Ü., ve Şener, T. (2003). *Okul öncesi dönemde yaratıcılık eğitimi.* Ankara: Nobel Yayıncılık.

Zhou, J. ve George, J.M. (2003). Awakening employee creativity: The role of leader emotional intelligence. *The Leadership Quarterly, 14,* 545- 568.

OSMANLI DEVLETİ'NDE MİSYONERLİK FAALİYETLERİ VE EĞİTİM SİSTEMİNE YANSIMALARI

Prof. Dr. Asım ARI - Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
ORCID No: 0000-0002-6082-3477

Dr. Serkan PADEM - Düzce Üniversitesi
ORCID No: 0000-0003-1414-8236

Öz

Bu çalışmanın amacı tüm dünyada misyonerlik faaliyetlerinin oldukça hararetli olduğu 19. ve 20. yüzyıllarda, Osmanlı Devleti içindeki misyonerlik faaliyetlerinin nasıl geliştiğini, misyonerlik faaliyetinde bulunan kişi ve kurumların karakteristik özelliklerini ve özellikle de Amerika kökenli misyonerlik faaliyetlerinin Osmanlı toprakları üzerinde nasıl yaygınlaştığını gözler önüne sermektir. Bu bağlamda, otobiyografi, biyografi ve arşiv belgeleri olmak üzere çeşitli veri kaynaklarından yararlanılarak Osmanlı Devleti toplumu ve eğitim sisteminin misyonerlik faaliyetlerinden etkilenme biçimine yönelik tarihsel ve pedagojik çerçeve bu çalışmanın ana hatlarını oluşturmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Misyonerlik, Osmanlı Devleti, Eğitim Sistemi

Giriş

a. Misyonerlik Kavramı ve Misyonerliğin Osmanlı Devleti Toprakları Özelindeki Tarihçesi

Kökeni Fransızca'da olan misyoner kelimesi, genel anlamda belirli bir görevi yerine getirmeye kendini adayan kişilere verilen isimdir. Bu görev genellikle ulvi bir amaç için (özellikle din ve vatan) yerine getirilir. Ancak misyonerlik kavramının tarih içindeki kullanılma alanlarına bakıldığında daha çok dini bir görevi, özellikle de Hristiyanlık için kutsal sayılan belirli amaçlara yönelik faaliyetlerde bulunan kimseleri tanımladığı görülmektedir. John K. Fairbank, misyonerleri "Amerikan tarihindeki görünmez adamlar" diye tanımlamaktadır (Shelton, 2011, 8). Tozlu'ya göre ise (1991, 269) misyonerlik aslında bir yapma ve yıkma hareketidir. Yapılması için yıkılması zaruridir. Yeni bir insan ve ona dayalı bir kültürel yapı var etmek, daha doğrusu farklı bir dünya görüşünden kaynaklanan ondan hayat bulan bir cemiyet ya da milleti Hristiyanca bir hayata ulaştırabilmek için önceki dokuyu eritmek gerekir.

Osmanlı Devleti'nde misyoner okul aktivitelerin kökleri 15. yüzyıla kadar dayanmaktadır. Başlangıçta kişisel ve çoğu zaman da romantik bir hareket olan

misyonerlik; Osmanlı Devleti'nin zayıflamasına ve gerilemesine paralel olarak güçlenmiş, maddi olanakları artmış, dini amacının dışında emperyalizmin öncülüğünü üstlenmiş ve bunun için de eğitim öğretim kurumlarını kendi politikası doğrultusunda kurmuş ve teşkilatlandırmıştır (Sevinç, 1975, 17). Osmanlı Devleti tarafından yabancılara tanınan ticari kapitülasyonlar yanında "din ve ayin serbestliği", misyonerlerin Osmanlı memleketlerine gelmelerine yol açmıştır. Bu amaçla, 1583 yılında, Cizvitler adlı Hıristiyan misyonerler İstanbul'a gelmişlerdir. Aynı tarihte açılan "Saint Benoit Okulu" Yabancı Okulları konusunda ilk olma özelliğini taşımaktadır (Topçu, 2007, 50). Bu okulların öncelikli amaçlarının yerel Hristiyan topluluklar üzerinde Katolik faaliyetler yürütmek olduğunu bilmekteyiz. Bu faaliyetler öncelikle;

1. Balkanlar'da Kosova bölgesi
2. İzmir
3. Kayseri
4. Sivas
5. Trabzon
6. Lübnan
7. Filistin
8. Kuzey Irak'tır (Somel, 2003, 387).

Türkiye'de ilk defa açılan yabancı özel okullar Katolik okullarıdır. İlk gelen tarikatlar da Fransız himayesindeki Katolik tarikatlarıdır. Yabancı özel okulların Türkiye'de özellikle İstanbul'daki açılışını 1583 yılında gelen Cizvit rahiplerinin faaliyetlerine bağlayanlar bulunmaktadır (Ergin, 1977, 770).

19. yüzyılın başı itibariyle Amerikan, İngiliz ve Alman misyonerler özellikle Bulgaristan üzerinde ciddi çalışmalara başlamıştır. 1835 yılında kiliselere bağlı toplam 48 okul bulunurken, bu rakam 1842'de 282'ye, 1845'te 352'ye, 1850'de 488'e, 1853'te 546'ya Islahat Fermanından sonra da daha da hızlanarak nihayetinde 1877 yılında 1504'e yükselmiştir (Dinçer, 1978, 68). Bunlara ek olarak, misyoner faaliyetlerinin Ermeniler, Arnavutlar ve Kürtler üzerinde de ciddi etkili olduğu ve bu halkların yaşadıkları coğrafyalarda ciddi okullaşma sürecine girdikleri görülmektedir. Antakly de (1976, 63) 1827 yılı itibariyle, 600 öğrencinin kayıtlı olduğu 13 tane Protestan okulu faaliyete geçtiğini söyleyerek misyonerlerin bu coğrafyada erken tarihlerden itibaren var olduklarını vurgulamaktadır. Bir misyonerin:

"Bana öyle geliyor ki, bir misyoner ilk üç yıl başka hiçbir şey yapmadan halkın arasına karışsa ve onların gerçekte ne denli zayıf, aptal, cahil ve ön yargılı oldu-

ğunu öğrense, bu kendisi için, Osmanlı İmparatorluğu'nda konuşulan tüm dilleri öğrenmekten daha büyük bir kazanım olur" şeklindeki ifadelerini aktaran Kocabaşoğlu (1989, 30), misyonerliğin ne denli bir derin yapılanma sistemi ile işlediğini gözler önüne sermektedir. Benzer şekilde;

"Elimizde hasta bir adam var, oldukça hasta bir adam. Eğer gerekli ayarlamaları yapmadan elimizden kaçırırsak büyük bir talihsizlik olur" diyen bir misyoner, gerekli ayarlamaların hepsi ölmekte olan bu adamın cenaze töreni ve devamında mirasını kimin paylaşacağı üzerine tasarlandığını göstermektedir (Moore, 1961, 239). Tanzimat ve Islahat fermanlarının getirdiği imkânlar neticesinde Türkiye'de misyoner faaliyetleri hızlandığı gibi bunların açtığı okullar kontrol edilemez hale gelmiştir (Dinçer, 1978, 27).

b. Misyonerliğin Amaç ve Yöntemleri

Kazım Karabekir, "Misyoner teşkilatının iç yüzünü bilmeyen memleket halkının esaretten kurtulması şöyle dursun, bu teşkilata karşı kayıtsız kalan müstakil milletlerin atisi (geleceği) tehdit altındadır" der (Tozlu, 1991, 247). Jenkins, (2008, 5), batı misyonerliğinin hedefinin, Müslüman âleminde Hristiyanlığı yaymak, aynı zamanda Şark Hristiyanlığını Protestanlaştırmak olduğunu belirtmektedir. Bu doğrultuda misyoner eğitim kurumlarının ilk öğrencileri Osmanlı tebaasının gayrimüslim çocukları olmuş ve buralarda hürriyet fikirleriyle tanışmışlardır.

Kudüs'teki çalışmalarında, Osmanlı Devleti topraklarına ilk gelen misyonerler arasında yer alan William günlüğüne şunları kaydetmiştir:

"Bizim geldiğimiz topraklar, vaat edilmiş topraklardır ve burası tüm dünyanın mutluluk merkezi olacaktır. Lanet buradan kalkacak, Siyon'un kızının gözündeki gözyaşları silinecek, Kudüs inşa edilecek ve cennetten gelen yağmur damlaları İsrail'in dağlarına düşecek" (Shelton, 2011, 82).

Tozlu'ya göre (1991, 251) misyonerler gizli çalışmalarıyla iki önemli amaca varmayı hedefler:

1. Ülkemizdeki gelişmeleri ve iyiye yönelik çalışmaları baltalamak, halkla idarenin arasını açmak, ayaklanmalar ve ihtilaller vücuda getirmek
2. Kendi özel amaçlarına giden yolları açmak, devlet ricali ve nüfuzlu kimselerle dostluk kurmak.

Merzifon'da kurulan Anadolu Koleji'nin müdürü Charles Tracy de kolejin varlık amacını anlatırken "Kolejimiz insanları Hristiyanlığa döndürmek için var ve her hafta bu dönüşlerin olduğunu görmekten kıvanç duyuyoruz" demektedir (McGrew, 2015, 60).

McGrew'e göre (2015, 18) misyonerler;

1. İncil'i anlatmak,
2. Kutsal kitapları anlaşılır bir şekilde insanlara ulaştırmak ve
3. Okullar açmak gibi üç temel görevlerini yerine getirebilmek için

öncelikle bulundukları bölgenin yerel dilini çok iyi öğrenmelidir.

Yine McGrew (2015, 18), Amerika'nın en ünlü ve Osmanlı Devleti topraklarında en fazla misyoner faaliyette bulunan kuruluşu olan American Board of Commissioners For Foreign Missions (ABCFM)'ın ortaya çıkış amacını Filistin'deki Yahudi halkı manevi hatalarından arındırmak ve onları yeniden Hristiyanlığa yönlendirmek olarak bildirmektedir. Aksu da (2008, 13) bu kurulun Osmanlı topraklarına getirdiği ilk misyonerler olan Levi Parsons ve Pliny Fisk'in hedefinin "kutsal topraklardaki putperestlere ve Müslümanlara İsa'nın yolunu göstermek, Filistin'i kâfirlerin elinden kurtarmak olduğunu söylemektedir. Ancak yüzyıla yakın yoğun çalışmalarıyla, misyonerler yerel dillerde İncil'in tercüme edilmesi ve yayılmasına, onu insanların doğrudan erişimine ulaştırmaya çabaladılar. Bu kurulun "dünyayı Evanjelize etme" (Hristiyanlığa döndürme, İncilin mesajlarını yayma) azimleri kaybolmamış ancak stratejilerini yeniden gözden geçirmişlerdir (McGrew, 2015, 6).

Kocabaşoğlu'na göre (1989, 46), misyonerler sorumlu oldukları bölgelerde aşağıdaki faaliyet ve araçlarla sistematik çalışmalar yürütmektedirler:

1. Matbaa
2. Süreli Yayınlar ve Kitaplar
3. Dil Çalışmaları
4. Halkla Temas
5. Düzenli Turlar
6. Yerel denetim ve gözetim

Tozlu (1991, 272), misyonerlerin kurdukları okullar vasıtasıyla gittiği bölgelerde dört temel yöntem üzerinde çalıştıklarını bildirir:

1- İhtiyaçlardan hareket ederek okulu daha çekici hale getirirler. Eğitim ve öğretimle hayat standartlarını yükseltmeye çalışırlar. Mesela Antakly (1976, 66) misyonerlerin okulları aracılığıyla birçok Suriyelinin güvenini ve saygısını kazandığını ve Suriye toplumunun gelişiminde önem roller üstlendiklerini anlatmaktadır. Mezunlara uygun işler bularak onlarla hayat boyu irtibatı sürdürürler. Çalışmalar, okul çağındakilere, ev kadınlarına ve yetişkinlere olmak üzere toplumun

tüm kesimlerine dönük şekilde yürütülür. Bir diğer örnek olarak ise Kayseri'de öküz arabası yerine dingilli at arabasının kullanılışını Franswothler icat etmesidir. Önceleri bunları öldürmeyi bile düşünen halk, bu icattan sonra onları kabullenmek zorunda kalır.

2- Yoksul, kimsesiz ve yetim çocuklara dönük programları da vardır. Çocuklar toplanır, eğitilir, yetiştirilir ve iyi birer Hristiyan olarak topluma hediye edilir. Bunların zeki ve beceriklileri Amerika ve Avrupa ülkelerine gönderilerek ileri eğitim görmüş etkili birer misyoner olarak yetiştirilir. Örneğin misyoner Goodell bir okul kurmak ve okulda onlara İncil'i okutmak için sokaktan yüz kadar dilenciyi toplamış ve derslerden sonra onları ekmekle ödüllendirmiştir (Antakly, 1976, 74).

3- Bu okulların hiçbir zaman vazgeçmedikleri bir husus da yayıncılıktır. Kitap, risale, gazete, dergi ve benzeri vasıtalar en iyi ve mükemmel bir şekilde çıkarılır ve bunlardan azami ölçüde faydalanılır. Daha devletin hâkim unsuru olan Türklerin bir basım evi yokken 1831'de devrin en modern matbaasını kuran ABCFM, 12 yılda 40.000 adet Türkçe İncil basıp dağıtmıştır.

4- Kurdukları vakıf cemiyetleri yoluyla geniş ölçüde burslar tahsis ederler.

Ancak öncelikli amaçları girdikleri ülkelerdeki azınlık halkların dini ve eğitimsel ihtiyaçlarını karşılayabilecek nesiller yetiştirmelerine yardımcı olacak bireyler yetiştirmek olan bu okullar, özellikle 19. ve 20. yüzyıllarda emperyalist fikirlerin dünyada yayılmaya başlamasıyla kuruluş amaçlarını daha geniş bir çerçeveye genişletmiş ve kurulduğu ülkenin toplumsal dönüşümüne de etki etmeyi amaçlamışlardır. Polvan (1952, 37) misyoner tarikatların Osmanlı topraklarında ne işle uğraştığının bilinmediğini savunsa da Dinçer (1978, 31) rahiplerin bilhassa Hristiyan köle, esir ve mahkûmlar arasında onların dinlerini unutturmamak için çalıştıklarını savunmaktadır. Hatta Dinçer, Katolik Hristiyanların Osmanlı toprakları üzerindeki asıl amaçlarını şu başlıklar altında toplamaktadır:

1. Hristiyan olmayanlara Hristiyanlığı telkin etmek ve İncil'i bilmeyenlere İncil'i öğretmek,

2. Latin kilisesine bağlı olanların dini hizmetlerinde bulunmak, kiliselerinde vaaz etmek,

3. Roma ve Doğu kiliselerini birleştirmek, bunun için doğu Hristiyanlarını Katolikleştirmek, tek çobanı (Roma'daki Papa'yı) tek sürü (tek mezhep) sahibi (Katolik) yapmak,

4. Savaş saati çalıncaya kadar doğuda (Osmanlı ve İslam ülkelerinde) Hristiyanlığı kuvvetlendirmek,

5. Osmanlı ülkesindeki Hristiyanları ayırmak, kendi emellerine hizmet ettirmek ve daha sonra da müstakil devletler haline getirmek,

6. Hristiyan halk üzerindeki hâkimiyetlerini 1604, 1673 ve 1740 kapitülasyonlarından istifade ile diri ve canlı tutmak için her olaydan istifade etmek.

7. Daha sonraları Müslüman Türk çocuklarını kendi milletlerinden koparmak, eğitim aldıkları okulun milletine gözü kapalı tabi hale getirmek ve İslamlıktan uzaklaştırmak, mümkünse Hristiyan yapmak. Zira ABCFM tarafından 1839 yılında İstanbul'a atanan Robert Koleji'nin kurucusu olan Cyrus Hamlin'e verilen öğütte "Doğu Kiliselerine yönelik misyonlarımızın amacı, ilk önce onlar arasında İncil inancını yeniden canlandırmak ve bu yolla Müslümanlar üzerinde operasyonlar yapmaktır" denilmiştir (McGrew, 2015, 16).

Misyonerlerin Batı'yı üstün teknik gücüyle de cazibe merkezi haline getirdiklerini savunan Tozlu (1991, 270), böylece gençliğimizle değerlerimiz arasında beton duvarlar ördüklerini söylemektedir. Aydınımız ve gencimiz kendine, tüm kültür ve inanç dünyasına düşman kesilmektedir. Bu tam anlamıyla yeniçeriliğin bize uygulanışıdır. Amacı da bizi bizimle vurup varlığının şuuruna varamayan köle ruhlar, insanlar var ederek sürekli idare edilmeye mahkûm bir toplumsal yapıda kalmamızı sağlamaktır.

Bahsi geçen bu amaçlar her ne kadar ütopik ya da yanlı gibi gözükse de yabancı okulların özellikle Osmanlı devletinin kritik dönemlerinde üstlendiği roller göz önünde bulundurulduğunda bunlar ve bunlara benzer amaçların gerçekleştirilmeye çalışıldığına dair izlere ve kanıtlara rastlamak mümkündür. Batı Avrupa aydınlanma felsefesinin on sekizinci yüzyıl boyunca imparatorluk içerisindeki gayrimüslim okuryazar gruplar içerisine nüfuz etmesi ve milliyetçi akımların kademe kademe ortaya çıkışı, gayrimüslim okulların siyasi öneminde ciddi bir artışa sebep olmuştur (Somel, 2003, 387). Bu okulların özellikle 19. yüzyılda Anadolu'daki hızlı yayılışı bu aydınlanma ve milliyetçilik fikirlerinin ne denli zemin bulduğunun da bir göstergesi olmuştur. Bu okullardan mezun olanların önemli mevkilere gelmeleri, ekonomik yönden yüksek derecede tatmin edilmeleri halkın bunlar gibi kurumlara talebini artırmıştır (Tozlu, 1991, 254). Ancak, Türkiye'nin Müslüman halkına Ermeni Evanjelik kiliselerinin manevi saflığının gösterilmesi yoluyla Hristiyanlaştırmaya odaklanan misyonerlik stratejisi, Ermeni devrimci aktiviteleri ve Osmanlı Devleti'nin misillemeleri yüzünden ciddi sekteye uğramıştır (McGrew, 2015, 98).

Misyonerlik faaliyetlerinin tüm dünyada ivme kazanmasıyla birlikte yabancı okullar bu faaliyetlerin önemli araçları haline gelmiştir. Osmanlı Devleti misyonerlik faaliyetlerini hiç yasaklamış olmamasına rağmen, birçok farklı zamanda

toprakları üzerindeki misyoner faaliyetlerinden endişe duymuştur. Hatta Osmanlı Devleti, yabancı okullara rağbetin azaltılması için (Agoston ve Masters, 2009, 385);

1. Okullarda ihtiyaca göre düzenleme yapılması

2. Özel okullara dair Mekteb-i Hususiye yönetmeliğinin uygulanması ve mevcut yabancı okulların devamı, fakat yeni okul açılmaması

3. Bazı sancaklar dâhilindeki kazalarda iptidai mektepleri yapılması teklifi ve yabancı okullara Müslüman çocuklarının gönderilmesinin önlenmesi

4. Devletin çeşitli vilayetlerinde yabancı okullara Osmanlı tebaasından gidenleri önlemek için muntazaman mektepler yaptırmanın gerekli olduğu ve

5. Yabancı okullara gittikleri ihbar edilen Müslüman çocuklarının devam etmelerinin yasaklanması ve mektep bahçesinde yaptırılacağı bildirilen jimnastik talimlerinin zaptiyece tahkiki gibi başlıkları içeren kararları alarak yabancı okullardan duyduğu endişeyi eylem boyutuna da taşımıştır.

c. Osmanlı Devleti'nde Amerika Birleşik Devletleri Kökenli Misyonerlik Faaliyetleri

Misyonerlik faaliyetleri içerisinde Amerikan kökenli faaliyetlerin yeri oldukça önemlidir. Amerika'nın Türkiye'deki doğrudan çıkarı şüphesiz Amerikan dini kurumları tarafından ülkede kurulan birçok önemli eğitim kurumunda toplanır (Anton ve Canevi, 2007, 235). Amerikan misyonerlik hareketi, sıklıkla "İkinci Büyük Uyanış" olarak adlandırılan, Büyük Britanya ve Amerika Birleşik Devletleri'ndeki dini canlanma döneminde ortaya çıkmıştır. Suriye'ye 1820 yılında gelen Amerikan Protestan misyonerleri Beyrut, Trablus ve Humus civarında ilk faaliyetlerine başlarken, kısa zamanda;

1. Kahire
2. Kudüs
3. Halep
4. Arapkir
5. Gaziantep
6. Maraş
7. Kayseri
8. Sivas
9. Merzifon
10. Trabzon

11. Elazığ

12. Erzurum

13. Van

14. Bitlis

15. Mardin

16. İzmir

17. Bursa

18. İstanbul

19. Yunanistan

20. Bulgaristan ve

21. Rumeli'nin çeşitli yerlerine hızla yayılmışlardır (Dinçer,1978, 52).

Misyoner faaliyetleri sevk ve idare eden cemiyetlerin sayısı çok fazla olup, tespit edilebilenlerin isimleri aşağıda verilmiştir (Mutlu, 2002, 286):

1. American Church of Missionary Society

2. American Bible Society

3. American Missionary Association

4. American Tract Society

5. American Board of Commissioners for Foreigners

6. Board of Foreign Missions of the Presbyterian Church

7. Turkish Missions Aid Society

8. Methodist Episcopal Mission

9. Women's Union Missionary Society

10. Women's Board of Missions of the Interior

11. Reformed Church of America

12. United Orphanage and Mission

13. The Arcological Institut of America

14. American Friends Mission

15. The Christian and Missionary Allience

16. The Young Men's Christian Association

17. The Young Women's Christian Association

18. Women's Board of the Pasific

Shelton (2011, 73), Amerikan misyonerlerinin ortak özelliklerini şu şekilde özetlemektedir:

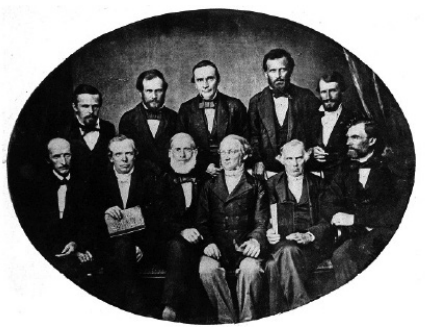
1. İkisi hariç hepsi New England'ta yetişmişlerdir.
2. Hepsi Protestandır.
3. Bağımsız Cemaat Kilisesi (Congregational Church) üyesidirler.
4. Hepsinin dini tecrübeleri/inançları yüksektir.
5. Çocukluk dönemleri fakirlikle geçmiş ve eğitime kendilerini adamışlardır.
6. Hepsi öğretmen olmadan önce işçi ya da çırak olarak çalışmıştır.
7. Hepsi üniversite eğitimi almıştır.
8. Amerika'nın en iyi eğitimli genç insanlarıdır.
9. Yabancı dil konusunda yeteneklidirler.
10. Hastalık ve ölüm korkusuyla iç içe yaşamışlardır.
11. Evlerinden ve ailelerinden uzun süreli ayrılıklar yaşamışlardır.

Amerikan Yabancı Misyonlar Kurulu'nun (American Board of Commisioners for Foreign Missions) (ABCFM) 1810 yılında kurulmasıyla Amerikan misyonerlik faaliyetleri ciddi bir ivme kazanmıştır. Bu kurulun en önde gelen hedef kitlesi, Hristiyanlığın ilk ortaya çıktığı topraklardaki halklar, özellikle de Müslüman halklarıdır (McGrew, 2015, 4). Aşağıdaki tabloda ABCFM'in Osmanlı Devleti sınırları içerisindeki gelişim süreci gözler önüne serilmektedir (Doğan, 2013, 167):

*Tablo 1. ABCFM'in Osmanlı Devleti'ndeki gelişim s**üreci***

Yıl	Misyoner Sayısı	Yerli Çalışan	Kiliseler	Personel	Okullar	Öğrenciler
1850	38	25	7	237	7	112
1855	58	77	23	584	38	363
1860	92	156	40	1277	71	2742
1865	89	204	49	2004	114	4160
1870	116	364	69	2553	205	5489
1875	137	460	77	3759	244	8253
1880	146	548	97	6626	331	13095
1885	156	768	105	8259	390	13791
1890	177	791	117	11709	464	16990
1895	177	867	125	12428	449	20604
1900	153	910	133	13529	425	23040
1904	187	1057	132	16009	465	22867

Tablo 1'den de anlaşılacağı üzere, Amerika kökenli Hristiyan/ Evanjelik misyoner faaliyetleri ve bu faaliyetlerin en önemli araçlarından biri olan okullar ve kiliseler 1850 ile 1904 yılları arasında sistematik bir artış göstermiştir. Bu okul ve kiliseler muhtemelen kendilerinin bile öngöremediği kadar geniş bir coğrafyaya ve halk kitlesine ulaşmışlardır. Aşağıdaki Resim 1'de de Osmanlı Devleti topraklarına ilk ayak basan misyonerlerin toplu çekilişmiş fotoğrafları yer almaktadır (Shelton, 2011,4):



Resim 1. Osmanlı Devleti Topraklarına İlk Ayak Basan ABCFM Kadrosu

1830 yılında Osmanlı devleti ile Amerika Birleşik Devletleri arasında imzalanan anlaşma ile Amerikan vatandaşlarına genişletilmiş ayrıcalıklı haklar verildi. Misyonerler de bu hakları da Amerikan hükümetine sürekli olarak Osmanlı yetkililerine telkinde bulunmalarını isteyen dilekçeler yazarak sonuna kadar kullandılar (McGrew, 2015, 23). 1886 yılı itibariyle ABCFM'nin Osmanlı İmparatorluğu bünyesinde çoğu ilkokul seviyesinde olmak üzere 409 okulunda 16.000'in üzerinde öğrencisi bulunuyordu (McGrew, 2015, 49). Birinci Dünya Savaşı arifesinde ise kurulun Osmanlı toprakları üzerinde, bünyesinde 9 hastane, 25.000'in üzerinde öğrencisi olan 426 okul barındıran ve 175 kişinin istihdam edildiği 17 istasyonu bulunuyordu (McGrew, 2015, 127). Bu noktada Türkiye, Kurul için çok önemli bir yer teşkil etmektedir. Öyle ki, McGrew (2015, 26) Kurul başkanın Türkiye misyonu ile ilgili şu sözünü aktarır:

"Eğer Japonya'da başarısız olursak, diğer oluşumlar bizim eksikliğimizi doldurur. Ancak Türkiye'de başarısız olursak, tüm dünyada başarısız oluruz".

Bu kurul, Cyrus Hamlin'i İstanbul'a Ermeni dilini kullanarak yeni din adamları yetiştirecek bir lise açması için gönderdi (McGrew, 2015, 25). "Kendimi öncekinden daha fazla bir Türkiye misyoneri olarak hissediyordum ve onun tüm halkı için ırk, dil, renk ve inanç farkı gözetmeden çalışmaya adadım" diyen Cyrus Hamlin, bu görevi yerine getirirken ne derece motive olduğunu gözler önüne sermektedir (Hamlin, 1878, 223). Okul açılır açılmaz Ermeni kilisesinin itirazıyla

karşılaştı ve kısa süreliğine kapandı. Okula yerli halktan da ciddi itirazlar gelmeye başlamıştı. Hatta İstanbul Boğazı'nın Avrupa yakasında Robert Koleji'nin kurulduğu Rumelihisarı köyünün imamının eşinin öncülük ettiği muhalefet sözlü şiddetten taş fırlatmaya kadar varmıştır (Washburn, 1909, 71). Bu tarz şiddet, 1880 ve 1890'larda Sultan II. Abdülhamid döneminde zirveye ulaşmıştır (Washburn, 1909, 180). Ancak bu kadın daha sonra, kendi ifadesiyle yabancı okul öğretmenlerinin "Bizden daha iyi insanlar" olduğunu beyan etmiş ve şüphesiz birçok Türk daha sonraları batılı tarzda eğitime ve eğitimcilere saygı duymaya başlamıştır (Davison, 1990, 170). Protestanlığın resmi olarak yasallaştırılmasından sonra ilk yılında sadece 3 öğrenci alabilen okul hacimsel ve etkisel olarak büyümüş ve fen bilimleri, matematik, yabancı diller, tarih ve din derslerinde oldukça güçlü hale gelmiştir. (McGrew, 2015, 25). Bu kurul daha sonra, misyoner okulların tarım, mühendislik ve el becerileri gibi daha pratiğe dönük dersler sunarak Türk toplumunun modern ihtiyaçlarına uyum sağlamalarını önermiştir (McGrew, 2015, 108). Taçalan'a (2007, 91) göre de, Amerikan Protestan kuruluşlarından biri olan The Near East Relief'in 9 Eylül 1922 tarihine kadar Batı Anadolu'da 200 milyon dolar harcamış ve Protestan misyonerlere ait İzmir'de 500 öğrencinin olduğu iki, Manisa'da da bir adet kolej kurmuştur. Erhan (2000, 212), Amerikan misyonerlerin Osmanlı İmparatorluğu'ndaki uzun maceraları, 1918'de İmparatorluğun fiili olarak yıkılmasıyla son bulduğunu bildirmektedir. Anadolu'daki 4 yıllık kaostan sonra Mustafa Kemal 1923'te Türkiye Cumhuriyeti'ni kurmuştur. Bu, misyoner aktiviteleri için bölgede yeni bir dönemin açılması anlamına geliyordu ancak şartlar öncesinden daha da kolay hale gelmemiştir.

Kaynakça

Agoston, G. ve Masters, B. (2009). *Encyclopedia of the Ottoman Empire.* New York, USA: Facts on File Publishing.

Antakly, W.G. (1976). *American Protestant Educational Missions: Their Influence on Syria and Arab Nationalism, 1820-1923.* Yayımlanmamış Doktora Tezi. The American University, Washington D.C., U.S.A.

Anton, J. P. ve Canevi, F. P. (2007). *Cumhuriyet, Eğitim Reformu ve Dewey.* İstanbul: Forum İstanbul Enstitüsü Yayınları.

Davison, R. H. (1990). *Essays in Ottoman and Turkish History, 1774-1923: The Impact of the West.* Austin, USA: University of Texas Press.

Dinçer, N. (1978). *Yabancı Özel Okullar (Osmanlı İmparatorluğu'nun Kültür Yoluyla Parçalanması).* İstanbul: Er-Tu Yayınları.

Doğan, M. A. (2013). *American Board of Commissioners for Foreign Missions (ABCFM) and Nominal Christians: Elias Riggs (1810-1901) and American Missionary Activities in the Ottoman Empire.* Yayımlanmamış Doktora Tezi, University of Utah, Utah, USA.

Erhan, Ç. (2000). Ottoman Official Attitudes Towards American Missionaries. *The Turkish Yearbook*, *Vol. 30*, 191-212.

Ergin, O. (1977). *Türk Maarif Tarihi*. İstanbul: Eser Yayınevi.

Hamlin, C. (1878). *Among the Turks*. İstanbul: Boğaziçi University Press.

Jenkins, H. D. (2008). *Robert Kolejin Kızları: Misyonerlik ve Feminizm*. Çeviren: Ayşe Aksu. İstanbul: Dergah Yayınları.

Kırşehirlioğlu, E. (1963). *Türkiye'de Misyoner Faaliyetleri*. İstanbul: Bedir Yayınevi.

Kocabaşoğlu, U. (1989). *Kendi Belgeleriyle Anadolu'daki Amerika: 19. Yüzyılda Osmanlı İmparatorluğundaki Amerikan Misyoner Okulları*. İstanbul: Arba Yayınları.

Kocabaşoğlu, U. (1989). *Amerikan Okulları, Tanzimat'tan Cumhuriyete Türkiye Ansiklopedisi*, Cilt II. İstanbul: İletişim Yayınları.

McGrew, W. (2015). *Educating Across Cultures: Anatolia College in Turkey and Greece*. London, UK: Rowman and Littlefield.

Moore, J. H. (1961). *America Looks at Turkey: (1876-1909)*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. University of Viginia, U.S.A.

Mutlu, Ş. (2005). *Osmanlı Devleti'nde Misyoner Okulları*. Ankara: Bilimevi Yayınları.

Polvan, N. (1952). *Türkiye'de Yabancı Öğretimi*. Ankara: MEB Yayınları.

Sevinç, N. (1975). *Ajan Okullar*. İstanbul: Dede Korkut Yayınları.

Shelton, E. W. (2011). *Faith, Freedom and Flag: The Influence of American Missionaries on Foreign Affairs: 1830-1880*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Georgetown University, Washington, D.C., USA.

Somel, S. A. (2003). *The Religious Community Schools and Foreign Missionary Schools*. Editors: İnalcık, H and Renda, G. Ankara: Republic of Turkey, Ministry of Culture.

Taçalan, N. (2009). *Ege'de Kurtuluş Savaşı Başlarken*. İstanbul: Bilgi Yayınları.

Topçu, F. (2007). *Türk Eğitim Sisteminin Tarihsel Gelişimiyle Yabancı Okulların Bu Sistem Üzerindeki Etkileri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Tozlu, N. (1991). *Kültür ve Eğitim Tarihimizde Yabancı Okullar*. Ankara: Akçağ Yayınları.

Washburn, G. (1909). *Fifty Years in Constantinople*. Boston, USA.

MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI TARAFINDAN UYGULANAN ARA TATİLİN VELİ GÖRÜŞLERİNE GÖRE İNCELENMESİ

Doç. Dr. Özgür BABAYİĞİT - Yozgat Bozok Üniversitesi
ORCID No: 0000-0001-6123-0609

Öz

Bu araştırmanın amacı, ülkemizde ilk kez 2019-2020 eğitim-öğretim yılında başlanan bir haftalık ara tatil uygulaması hakkındaki veli görüşlerini incelemektir. Velilerin ara tatil konusundaki bakış açılarını incelemek açısından önemlidir. Araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden birisi olan fenomenoloji yöntemi ile yapılmıştır. Katılımcıların belirlenmesinde uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın katılımcıları, Yozgat il merkezinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda öğrenim gören çocukları olan yedi veliden oluşmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Veriler 2020 yılı Ocak ayında toplanmıştır. 7 veliyle görüşmeler yapılmıştır. Yapılan görüşmeler, katılımcılardan izin alındıktan sonra ses kayıt cihazına kaydedilmiştir. Yapılan görüşmeler, toplamda 85 dakika sürmüştür. Verilerin çözümlenmesinde içerik analizi kullanılmıştır. Araştırma neticesinde ulaşılan temalar şunlardır: 1. Gerçekleştirilen etkinlikler. 2. Velilerin memnuniyet durumu. 3. Çalışan annelerin durumu. 4. Velilerin önerileri. Araştırma sonuçları kapsamında önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Sözcükler: Ara tatil, veli, görüş

Giriş

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından ara tatil uygulaması ilk defa 2019-2020 eğitim-öğretim yılında uygulamaya konulmuştur. Her bir dönemin ortasında bir haftalık ara tatil yapılmaktadır. Bu ara tatilde öğretmenler görevlerine devam etmektedir. Ancak öğrenciler ara tatil sürecinde okula gitmemektedir. Yapılan bu araştırmanın giriş bölümünde öncelikle ara tatil başlangıç ve bitiş tarihleri açıklanmaktadır. Ardından eğitim-öğretimde tatil kavramına değinilmektedir.

Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Genel Müdürlüğü'nün 2019/9 sayılı genelgesiyle 24.06.2019 tarih ve 84037561-10.06.01-E.12017312 sayılıyla 2019-2020 eğitim-öğretim yılı çalışma takvimi belirlenmiştir. Bu takvime göre, "2019-2020 eğitim-öğretim yılında birinci dönem ara tatili, 18.11.2019 Pazartesi günü başlamakta, 22.11.2019 Cuma günü sona ermektedir. İkinci dönem ara tatili ise 06.04.2020 Pazartesi günü başlamakta, 10.04.2020 Cuma günü sona ermektedir."

Ara tatil kavramını tanımlamakta fayda vardır. Ara kelimesi, "iki olguyu, iki olayı birbirinden ayıran zaman, fasıla. Bir oyunda, bir filmde izleme sırasında dinlenmek üzere verilen kısa süre, antrakt. Spor karşılaşmalarında oyuncuların dinlenmek ve taktik almak için kullandıkları süre" anlamlarına gelmektedir. Tatil kelimesi ise, "kanun gereğince çalışmaya ara verileceği belirtilen süre, dinlenme; okul, meclis, adliye vb. kuruluşların çalışmasını durdurduğu veya kapalı bulunduğu dönem; eğlenmek, dinlenmek amacıyla çalışmadan geçirilen süre" anlamlarına gelmektedir (TDK, 2020).

Öğrenciler için tatil denildiğinde, örgün öğrenime belirli bir süre ara vermek anlaşılmaktadır. Öğrenime ara verilmesi, öğrencilerin zamanlarını bomboş geçirmeleri değildir. Ara vermek gereklidir. Birey öğrenim döneminde harcadığı enerjiyi yeniden kazanmak zorundadır. Tatil, öğrencinin başarısını olumlu yönde etkilemektedir. Öğrenci başarısı, yalnızca zihinsel faktörlere bağlı değildir. Ayrıca ders dışı, okul dışı etkinliklere katılması öğrencinin başarısını olumlu yönde etkilemektedir (Tezcan, 1977, s. 53). Yoğun bir çalışma döneminden sonra hepimizin istekle beklediği bir dinlenme sürecidir tatil. Kimine göre gezmek ve eğlenmek, kimine göre ise uyumak ve dinlenmek, kimine göre ise yeni şeyler okumak, öğrenmek, kurslara gitmek veya sayılanların hepsini gerçekleştirmek şeklinde tanımlanır. Kısacası tatil sözcüğü, her insana farklı duyguları ve etkinlikleri anımsatır (Pullukçu, 1994, s. 20). Günümüzde ilk, orta ve yüksek öğretim basamaklarında uygulanan ders ve sınav programları oldukça ağırdır. Öğrencilerin bir kısmı bu programları izleme konusunda güçlük çekmekte, bir kısmı da yıl içinde verilen ödevleri yerine getirmekte zorlanmaktadır. İşte ders yılı boyunca yorulan, zorlanan bu öğrencilerin bir üst sınıfta başarılı olabilmeleri için tatillerde bir yandan dinlenmeleri ve eğlenmeleri, öte yandan eksikliklerini gidererek belli bir olgunluk düzeyine ulamaları şarttır. Bu nedenle tatil programlarında dinlenmeye de, eğlenmeye de, çalışmaya da yer verilmelidir (Razon, 1986, s. 14). Öğretim sürecinde öğrenciler zihinsel ve fiziksel enerji harcamakta ve süreç sonunda dinlenmeye ihtiyaç duymaktadırlar (Sözer ve Sumbas, 2018, s. 174). Dinlenme, çalışanlar için yaşamsal öneme sahiptir. Çünkü kişiler, dinlenmeleri sonucu yaşamla bağlarını güçlendirmiş ve sağlıklı bir kişilik geliştirmiş olurlar. Yorgunluk sonucu yeniden enerji kazanmış olurlar (Tezcan, 1983, s. 24). Tatil, bir sonraki çalışma dönemine daha iyi hazırlanmamıza yarayan bir zaman dilimidir. Yetişkinlerin iş hayatlarındaki, öğrencilerin ise okul hayatlarındaki yeni bir döneme iyi bir başlangıç yapmaları, tatillerini değerlendirme şekillerine bağlıdır (Pullukçu, 1994, s. 20). Bu sebeple yaz dönemi eğlenceli aktivitelerin bolca yer kapladığı ancak eğitim çalışmalarının da okul dönemine nazaran daha düşük yoğunlukta gittiği bir dönem olarak algılanıyor artık (Eker, 2016, s. 51). Çocuğunuz, programına, mümkün ol-

duğunca yapmaktan hoşlandığı aktiviteleri yerleştirmeli, bunun yanı sıra da kitap okumak, eğer başarısız olduğu dersler varsa eksiklerini kapatmak için çalışmak, iyi olduğu konuları pekiştirmek için tekrarlamak gibi öğrenmeye dayalı etkinliklere de yer vermeli (Pullukçu, 1994, s. 21). Öğrencilerin boş zamanlarını yararlı olarak değerlendirebilecek faaliyetleri beş kategoride toplayabilmek mümkündür (Tezcan, 1977, s. 53):

a. Bilgi-görgüsünü arttıracak öğrenim faaliyetlerini sürdürmek.

b. Dinlenme ve eğlenme.

c. Bireyi yaşama hazırlayıcı, ekonomik özelliği olan iş niteliğindeki uğraşlar.

d. Çevredeki kültürel ve toplumsal faaliyetlere katılma.

e. Çeşitli beceriler kazanma.

Yukarda belirtilen kategorilerden hepsine, belirli ölçülerde öğrencinin katılımı gerekmektedir. Tüm tatil boyunca öğrencinin yalnızca bir tanesine katılımı sakıncalıdır. Sağlıklı bir kişilik, ancak bu çeşitli faaliyetlere yer verildiği ölçüde gerçekleşmektedir (Tezcan, 1977, s. 54). Aylarca süren eğitim öğretim döneminin ardından tatil yapan çocuklar yeni bir eğitim öğretim dönemine hem fiziksel hem de zihinsel olarak dinlenmiş bir şekilde başlarlar (Sözer ve Sumbas, 2018, s. 174). Öğrencinin boş zamanını faydalı, aktif faaliyetlerle değerlendirmesi, onun boş zaman eğitimi görmüş olmasına bağlıdır. Boş zaman eğitimi sağlayan en iyi kurum okuldur (Tezcan, 1977, s. 55).

Tatil kavramına ilişkin Tezcan, (1983); Tezcan, (1977); Eker, (2016); Pullukçu, (1994); Razon, (1986); Sezer ve Sumbas (2018) tarafından çeşitli araştırmalar yapıldığı görülmektedir. Belirtilen araştırmalarda özellikle tatil konusuna değinildiği, tatillerde öğrencilerin neler yapabileceği açıklanmaktadır. Yapılan bu araştırmanın amacı, ülkemizde ilk kez 2019-2020 eğitim-öğretim yılında başlanan bir haftalık ara tatil uygulaması hakkındaki veli görüşlerini incelemektir. Ara tatil konusunun henüz yeni olması bakımından velilerin görüşlerini almak önemlidir. Velilerin ara tatil konusundaki bakış açılarını incelemek açısından önemlidir.

Yöntem

Araştırma Deseni

Bu araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. Fenomenoloji yöntemi birkaç kişinin bir fenomen ya da kavramla ilgili yaşanmış deneyimlerin ortak anlamını tanımlamaktadır (Creswell, 2013, s. 77; Yıldırım ve Şimşek, 2006, s. 72; Patton, 2014, s. 104; Gliner, Morgan ve Leech,

2015, s. 97; Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2011, s. 432; Christensen, Johnson ve Turner, 2015, s. 408). Çalışmada üzerine odaklanılan olgu velilerin ara tatil hakkındaki düşünceleridir. Kısaca bu araştırmadaki olgu ara tatildir.

Katılımcılar

Katılımcıların belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden birisi olan uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012, s. 92; Patton, 2014, s. 244). Araştırmanın katılımcıları, Yozgat il merkezinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda öğrenim gören çocukları olan yedi veliden oluşmaktadır. Katılımcı velilerin demografik özellikleri Tablo 1'de belirtilmektedir.

Tablo 1. Katılımcı velilerin demografik özellikleri

Sıra No	Cinsiyet	Yaş	Meslek
1	Kadın	38	Hizmetli
2	Erkek	45	Memur
3	Kadın	36	Memur
4	Erkek	36	Araştırma görevlisi
5	Erkek	37	Öğretim üyesi
6	Kadın	32	Ev hanımı
7	Erkek	39	Güvenlik görevlisi

Tablo 1 incelendiğinde, katılımcıların üçü kadın, dördü erkektir. Katılımcı velilerin yaşları 32 ile 45 arasında değişmektedir. Velilerin mesleklerinin farklılıklar gösterdiği görülmektedir.

Veri Toplama Aracı

Araştırma kapsamında veri toplama aracı olarak, yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmaktadır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu, konuşma sırasında farklı sorularla konunun açılmasına, farklı boyutların ortaya çıkması ile konu hakkında yeni fikirlere ulaşılmaya yardım etmektedir (Merriam, 2013, s. 88). Yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanırken ilk olarak konu ile ilgili alan yazın incelenmiştir. Daha sonra oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme formu, eğitimde ölçme ve değerlendirme alanında uzman öğretim üyesi görüşü alınmıştır. Uzman görüşünün ardından yarı yapılandırılmış görüşme formu üzerinde çeşitli düzenlemeler yapılmıştır. Daha sonra yarı yapılandırılmış görüşme formu pilot olarak bir veliye uygulanmıştır. Pilot görüşme sonrasında yarı yapılandırılmış görüşme formuna son hali verilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formu iki bölümden meydana gelmektedir. İlk bölümde velilerin demografik özelliklerine

yönelik sorular bulunmaktadır. İkinci bölümde ise ara tatil konusundaki veli görüşlerini belirlemeye yönelik sorular yer almaktadır. Belirtilen sorular şunlardır:

1. Ara tatil hakkında neler düşünüyorsunuz?
2. Ara tatilde çocuğunuz ne gibi etkinlikler yaptı?
3. Ara tatil konusunda önerileriniz var mı? Nelerdir?

Verilerin Toplanması

Veriler 2020 yılı ocak ayında toplanmıştır. 7 veliyle görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeler, izin alınarak ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmıştır. Her bir görüşme ortalama 12 dakika sürmüştür. Yapılan görüşmelerde öncelikle yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan görüşme soruları kısaca veliye açıklanmıştır. Ardından yarı yapılandırılmış görüşme formundaki sorular sırayla veliye sorulmuştur. Yapılan tüm görüşmeler, toplamda 85 dakika sürmüştür.

Verilerin Analizi

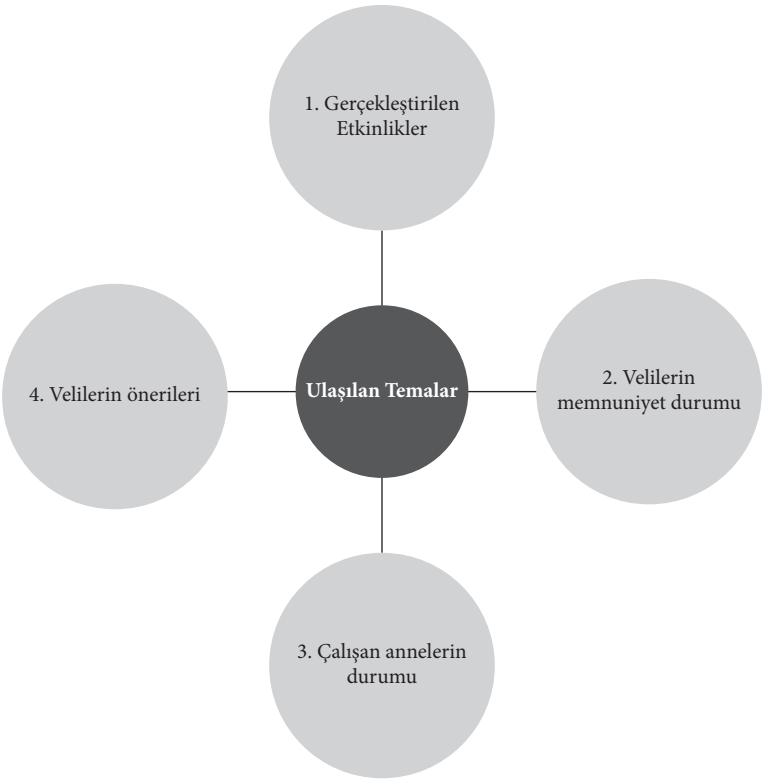
Veri analizinde içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizinde verilerin kodlanmasının ardından, veriler içinde tema ve örüntüler aramak için analitik tekniklere başvurulmaktadır (Glesne, 2012, s. 255). Ses kayıt cihazıyla kayıt altına alınan görüşmeler, bilgisayarda yazıya dökülmüştür. Yazılı hale getirilen veli görüşleri defalarca okunduktan sonra görüşme dökümleri üzerinde kodlamalar yapılmıştır. Daha sonra ise kodlardan kategorilere, kategorilerden temalara ulaşılmıştır (Creswell, 2013, s. 82).

Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmanın geçerlik ve güvenirliği, Yıldırım ve Şimşek (2006, s. 257) tarafından belirtilenler doğrultusunda gerçekleştirilmektedir. İç geçerlik kapsamında, elde edilen bulgular katılımcılarla paylaşılmaktadır. Katılımcılarla beraber ulaşılan kodlar ve temalar irdelenmektedir. Dış geçerlik kapsamında, araştırma süreci ayrıntılı olarak açıklanmaktadır. Araştırma yöntemi ve aşamaları açık ve anlaşılır şekilde açıklanmaktadır. Veri toplama, işleme, analiz etme, yorumlama ve sonuçlara ulaşma açık şekilde tanımlanmaktadır. Araştırmanın ham verileri halen saklanmaktadır. İç güvenirlik kapsamında, araştırma soruları açık bir şekilde belirtilmektedir. Araştırmacının araştırma sürecindeki konumu açık olarak tanımlanmaktadır. Araştırmanın tamamında uzman incelemesi yöntemi işe koşulmaktadır. Elde edilen veriler temalar altında toplanmakta ve okuyucunun kolay bir şekilde anlayabileceği biçimde sunulmaktadır.

Bulgular ve Yorumlar

Yapılan içerik analizi sonucunda ulaşılan temalar Şekil 1'de sunulmaktadır.



Şekil 1. Ulaşılan temalar

Araştırma sonucunda ulaşılan bulgular, içerik analizi sonucunda ulaşılan temalar altında incelenmektedir.

Gerçekleştirilen Etkinlikler

Araştırma sonucunda ulaşılan ilk bulgu ara tatilde gerçekleştirilen etkinliklerdir. Veli görüşleri sonucunda, öğrencilerin ara tatilde çeşitli etkinlikler yaptıkları tespit edilmiştir. Velilerin öğrencilerin yapmış olduğu bu etkinlikleri önemli gördüğü anlaşılmaktadır. Ara tatilde gerçekleştirilen etkinliklere yönelik veli görüşleri aşağıda sunulmaktadır.

"Çocuklar ara tatilde sinemaya gitti. Kızım kitap okudu. Çocuklar test çözdüler. Akşamları alışveriş merkezine gittik. Misafirliğe gittik. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından belirtilen etkinliklerin hiçbirini yapamadık" (Katılımcı 1).

"Büyük oğlum üniversite sınavına hazırlandığı için eksik konularını çalışmasına fırsat oldu." (Katılımcı 2).

*"Ara tatil döneminde çocuğa anne ve babanın iş yerini gezdirme etkinliği yaptık. Kitap okuma yaptık. Satranç oynadık. Hayvanat bah*çesi gezisi yaptık*." (Katılımcı 4).*

"Ara tatilden çok memnun değilim. Ben ve eşim çalışıyor. Bu nedenle çocuklara bakacak kimsemiz yok. Akrabalarımız başka şehirde olduğundan sıkıntı yaşıyoruz. Ben ve eşim çalıştığından bir çocuğu annesi iş yerine götürdü. Bir çocuğu ben işyerime getirdim. Okul tarafından verilen etkinlikleri yerine getirdik. Kitap okuttum. Fasikülleri yaptık." (Katılımcı 5).

"Ara tatilde çocuklar ders çalıştılar. Ödevleri vardı, onları yaptılar. Milli eğitim bakanlığının etkinliklerinden yaşlı ziyareti yaptık. Müze gezisi yaptık. Ayrıca teknopark gezisi yaptık." (Katılımcı 7).

Ara tatilde gerçekleştirilen etkinliklere yönelik veli görüşleri incelendiğinde, öğrencilerin çeşitli etkinlikler yaptığı görülmektedir.

Velilerin Memnuniyet Durumu

Araştırma sonucunda ulaşılan ikinci bulgu, velilerin memnuniyet durumudur. Görüşme yapılan veliler, ara tatilden memnuniyet konusunda farklı görüşlere sahiptirler. Velilerin yarısı ara tatil uygulamasından memnun iken, yarısının memnun olmadığı görülmektedir. Veliler ara tatil memnuniyetleri ile ilgili şunları dile getirmişlerdir:

"Ara tatilden ben memnun değilim. Ama çocuklar çok memnun." (Katılımcı 1).

"Bende iki tane okula giden çocuk var. Küçük çocuk için ara tatil dinlenme oldu. Küçük oğlum cumartesi günleri de hafta sonu kursuna gidiyor. Küçük oğlum için bir dinlenme oldu. O yönden iyi oldu. Ara tatile olumlu bakıyorum." (Katılımcı 2).

"Ayrıca öğretmenleri çok fazla ödev verdiler. Bu durum yordu bizi." (Katılımcı 3).

"Ara tatilden çok memnun değilim." (Katılımcı 5).

"Ara tatilin faydalı ve yararlı olduğunu düşünüyorum." (Katılımcı 6).

Yukarıda yer alan veli görüşleri incelendiğinde, velilerin ara tatil memnuniyet durumlarının farklılıklar gösterdiği anlaşılmaktadır.

Çalışan Annelerin Durumu

Araştırma sonucunda ulaşılan üçüncü bulgu çalışan annelerin durumudur. Çalışan annelerin işlerine devam etmeleri nedeniyle, çocuklarıyla yeterince ilgilenemedikleri tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra, çocuklara bakacak kimsenin ol-

maması durumunda çocuklarını iş yerlerine götürdükleri belirlenmiştir. Veliler çalışan annelerin durumu ile ilgili şunları dile getirmişlerdir:

"Ben çalıştığımdan ötürü aklım hep evde kaldı. Çocuklar ne yiyorlar ne içiyorlar diye. Çocuklar okuldayken kafam daha rahat. (Katılımcı 1).

"Ben ve eşim çalıştığımızdan ötürü çocuğa bakacak kimsemiz yok. Çocuğumu işyerine getirmek zorunda kaldım." (Katılımcı 3).

"Ben ve eşim çalışıyor. Çocuklara bakacak kimsemiz yok. Akrabalarımız başka şehirde olduğundan sıkıntı yaşıyoruz. Ben ve eşim çalıştığından bir çocuğu annesi iş yerine götürdü. Bir çocuğu ben işyerime getirdim." (Katılımcı 7).

Yukarıda yer alan veli görüşleri incelendiğinde, yaşları küçük olan çocukların anneleriyle iş yerine gittikleri anlaşılmaktadır.

Velilerin Önerileri

Araştırma sonucunda ulaşılan dördüncü ve son bulgu velilerin ara tatil konusundaki önerileridir. Görüşme yapılan velilerden ikisi ara tatil konusunda öneri getirmiştir. Bu öneriler aşağıda sunulmaktadır:

"Ara tatilde ders olmasın. Fakat öğrenciler yine okula gitsin. Etkinlikler öğretmen eşliğinde okulda yapılsın." (Katılımcı 1).

"Okulöncesi çocuğu için bir haftalık ara tatilin çok gerekli olmadığını düşünüyorum." (Katılımcı 4).

Yukarıda yer alan veli görüşleri incelendiğinde, Katılımcı 1'in önerisi dikkat çekmektedir. Katılımcı 1, ara tatilde öğrencilerin okula gitmesini önermektedir. Etkinliklerin öğretmenin sorumluluğunda, okul tarafından yaptırılmasını dile getirmektedir. Katılımcı 2 okulöncesi kurumlarında ara tatilin gerekli olmadığını vurgulamaktadır.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Milli Eğitim Bakanlığı Tarafından Uygulanan Ara Tatilin Veli Görüşlerine Göre İncelendiği bu araştırmada, yapılan içerik analizi sonucunda dört adet sonuca ulaşılmıştır. Bu sonuçlar şunlardır:

1. Gerçekleştirilen etkinlikler
2. Velilerin memnuniyet durumu
3. Çalışan annelerin durumu
4. Velilerin önerileri

Araştırma neticesinde ulaşılan ilk sonuç ara tatilde gerçekleştirilen etkinliklerdir. Veli görüşleri sonucunda, öğrencilerin ara tatilde çeşitli etkinlikler yaptıkları tespit edilmiştir. Velilerin öğrencilerin yapmış olduğu bu etkinlikleri önemli gördüğü anlaşılmaktadır. Tezcan'a (1977, s. 53, 54) göre öğrenme, sona ermemekte, hayat boyu sürmektedir. Kişinin gelişiminde yalnızca örgün eğitim yeterli olmamaktadır. Öğrencinin kendi bilgisini arttırması gerekmektedir. Bu amaçla kitap okuma, yabancı dil öğrenme, radyo ve televizyondaki eğitim programlarını dinleme, seyretme gibi öğrenimi tamamlayıcı faaliyetleri sürdürmek, bilgi arttırmaya yönelik çabalardır. Razon'a (1986, s. 14) göre, ders yılı boyunca yorulan, zorlanan öğrencilerin başarılı olabilmeleri için tatillerde bir yandan dinlenmeleri ve eğlenmeleri, öte yandan eksikliklerini gidererek belli bir olgunluk düzeyine ulamaları şarttır. Bu nedenle tatil programlarında dinlenmeye de, eğlenmeye de, çalışmaya da yer verilmelidir. Pullukçu'ya (1994, s. 21) göre, çocuk tatilde mümkün olduğunca yapmaktan hoşlandığı aktiviteleri yerleştirmeli, bunun yanı sıra da kitap okumak, eğer başarısız olduğu dersler varsa eksiklerini kapatmak için çalışmak, iyi olduğu konuları pekiştirmek için tekrarlamak gibi öğrenmeye dayalı etkinliklere de yer vermelidir. Tezcan'a (1977, s. 54) göre, öğrencinin bilişsel yorgunluğu açısından dinlenme ve eğlenme bir gereksinimdir. Müzik, spor, halk oyunları, seyahat, resim, koleksiyon, televizyon, radyo, tiyatro, sinema dinlenme ve eğlenme olanağı sağlayan araçlardan bazılarıdır.

Araştırma neticesinde ulaşılan ikinci sonuç, velilerin memnuniyet durumudur. Görüşme yapılan veliler, ara tatilden memnuniyet konusunda farklı görüşlere sahiptirler. Velilerin yarısı ara tatil uygulamasından memnun iken, yarısının memnun olmadığı görülmektedir.

Araştırma neticesinde ulaşılan üçüncü sonuç çalışan annelerin durumudur. Çalışan annelerin işlerine devam etmeleri nedeniyle, çocuklarıyla yeterince ilgilenemedikleri tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra, çocukların yaşı küçükse ve çocuğa bakacak kimsenin olmaması durumunda çocuklarını iş yerlerine götürdükleri belirlenmiştir. Eğer çocuğun yaşı büyükse evde kendi başına veya kardeşleriyle bulunduğu anlaşılmaktadır.

Araştırma neticesinde ulaşılan dördüncü ve son sonuç velilerin ara tatil konusundaki önerileridir. Bir veli ara tatilde öğrencilerin okula gitmesini önermektedir. Etkinliklerin öğretmenin sorumluluğunda, okul tarafından yaptırılmasını dile getirmektedir. Bir diğer veli okulöncesi kurumlarında ara tatilin gerekli olmadığını vurgulamaktadır.

Araştırma sonuçları kapsamında şu önerilerde bulunulmaktadır:

- Ara tatilde öğrenciye fazla ödev verilmemesi önerilmektedir.
- Özellikle çalışan anneler dikkate alındığında, ara tatilde isteyen öğrencilerin okula gidebilme imkânının getirilmesi önerilmektedir. Okulda görev yapan öğretmenlerin sorumluluğunda etkinliklerin yapılabilmesi mümkün olabilecektir.
- Ara tatilde mevcut durumda öğrenciler okula gitmemektedir. Ara tatilde öğrencilerin okula gitmeleri, ancak derslerin olmaması değerlendirilebilir. Bu süreçte öğrenciler okulda etkinlikler yapabilirler. Veya öğretmenin sorumluluğunda okul dışında, ağaç dikimi, huzurevi ziyareti, tiyatro izleme gibi faaliyetler yürütebilirler.

Kaynakça

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (12. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Christensen, L. B., Johnson, R. B. ve Turner, L. A. (2015). *Araştırma yöntemleri desen ve analiz* (Çev. Edt: Ahmet Aypay). Ankara: Anı Yayıncılık.

Creswell, J. W. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri: beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni* (3. Baskıdan Çeviri) (Çev. Edt.: Mesut Bütün, Selçuk Beşir Demir). Ankara: Siyasal Kitabevi.

Eker, E. (2016). Tatil: Anne-Baba Eğitimi. *Aydın Toplum ve İnsan Dergisi, 2* (2), 47-53.

Fraenkel, J. R., Wallen, N. E. ve Hyun, H. H. (2011). *How to design and evaluate research in education* (8th Edition). New York: McGraw-Hill.

Glesne, C. (2012). *Nitel araştırmaya giriş.* (Çev. Ed.: A. Ersoy ve P. Yalçınoğlu). Ankara: Anı Yayıncılık.

Gliner, J. A., Morgan, G. A., ve Leech, N. L. (2015). *Uygulamada araştırma yöntemleri: desen ve analizi bütünleştiren yaklaşım* (Çev. Ed.: Selahattin Turan). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber* (Çev. Ed.: Selahattin Turan). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (3. Baskıdan Çeviri). (Çev. Edl.: M. Bütün, S. B. Demir). Ankara: Pegem Akademi.

Pullukçu, N. (1994). Yaz tatili ve çocuğunuz. *Yaşadıkça Eğitim*, (34), 20-22.

Razon, N. (1986). Yaz Tatilinde Çocuklarımızın Boş Zamanlarını Nasıl Değerlendirebiliriz? *Yaşadıkça Eğitim,* (1), 14-17.

Sezer, Ö. ve Sumbas, E. (2018). Lise öğrencilerinin yaz tatillerini kullanım biçimlerinin bazı değişkenler açısında incelenmesi. İnönü University International Journal of Social Sciences (INIJOSS), 7(1), 173-189.

Tezcan, M. (1977). Tatil ve boş zamanların değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim, 2* (9), 53-55.

Tezcan, M. (1983). Öğretmen ve tatil. *Eğitim ve Bilim, 8* (46), 24-26.

Türk Dil Kurumu (2020). *Güncel Türkçe* sözlük. www.tdk.gov.tr

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (6. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

19. YÜZYIL OKUMA EĞİTİMİNE FELSEFÎ BİR BAKIŞ

Dr. Öğr. Üyesi Mehmet Ali BAHAR - Erciyes Üniversitesi
ORCID No: 0000-0003-4193-4515

Öz

Okuma eğitimine yönelik uygulamalar, geleneksel ana dili eğitiminin odağında bulunmaktadır. Okuma eğitiminde yaşanan her değişim, ana dili eğitimini de büyük ölçüde farklılaştırmaktadır. Devletin benimsediği eğitim anlayışı da ilkin okuma eğitiminde duyumsanmakta, ardından ana dili eğitiminin bütününe yayılmaktadır. Bu nedenle okuma eğitiminde yaşanan tarihi gelişmeleri betimlemenin çağdaş ana dili eğitiminin gerekçelerine ışık tutması bakımından önemi büyüktür. Uzun bir tarihi geçmişe sahip Türk okuma eğitimi, 19. yüzyılda ciddi değişimlerin yaşandığı bir alana dönüşmüştür. Ancak bu dönem, alan yazında kronolojik bilgilerle sınırlı tutulmaksızın, felsefî bir bakış açısıyla eğitim anlayışlarında gözlenen değişmelerle ilişkilendirilerek yeterince irdelenmiş değildir. Bu eksiklikten yola çıkarak gerçekleştirilen bu araştırmada 19. yüzyılda ülkemizde gerçekleştirilen okuma eğitimi uygulamalarının hangi eğitim paradigmalarına dayandığını belirlemek amaçlanmıştır. Böylelikle çağcıl okuma eğitiminin felsefî kökenlerinin bir yönü aydınlatılabilir. Çalışma, Türk okuma eğitimini eğitim felsefesi düzleminde ele almasıyla öne çıkmakta, günümüz okuma eğitiminin anlaşılmasında eğitim felsefesi araştırmalarından yararlanmanın altını çizmektedir.

Anahtar Sözcükler: Okuma eğitimi, eğitim felsefesi, paradigma.

Giriş

Ana dili eğitimi yaşamın bütün yönlerini etkileyen iletişim becerilerinin geliştirildiği, bilimsel bilginin üretimine ve bu bilgiye erişmeye olanak tanıyan dil yeterliliklerinin kazandırıldığı, güçlendirildiği bir alandır. Akademik yaşantının tamamında, mesleğe alınmada ve profesyonel kariyerde işe koşulan ölçme değerlendirmelerde başarılı olunması nitelikli bir ana dili eğitimi almış olmaya bağlıdır (Cemiloğlu, 2009). Bu nedenle devletlerin ve toplumların eğitimden beklentileri, öncelikle ana dili eğitiminde kendine yer bulur.

Okuma eğitimi, tarihten günümüze ana dili eğitiminin özünü oluşturmuştur. Bunda dinleme ve konuşmanın doğal yollarla edinilmesi ve kendiliğinden gelişebileceği, bu konuda herhangi bir öğretim yapılmasına gereksinim olmadığı yönündeki yaygın ancak yanlış anlayışın önemli bir payı vardır. Ayrıca okumanın yazma becerisinin ön koşulu olarak görülmesi, okumaya yazmadan daha çok

ağırlık verilmesini doğurmuştur. Dil eğitimi alanında yapılan çağcıl araştırmalar kabaca tarandığında dahi okuma eğitimine yönelik araştırmaların diğer dil becerilerinin eğitiminden daha çok sayıda olduğu görülür. Bu olgu, devletlerin, toplumların eğitimden beklentilerini anlamak için öncelikle okuma eğitimini örüntüleyen felsefi bakış açısının ne olduğunu belirlemenin zaruretine işaret etmektedir. Günümüz okuma eğitiminin karakteristik özelliklerini ve reflekslerini belirleyen "*epigenetik*" etkenlerin bir bölümü ancak bu bakış açısının ortaya konulmasıyla yordanabilir.

Okuma eğitimini biçimlendiren tarihi koşullarla ilgili araştırmalarda kronolojik bir sıralama yapılmasıyla yetinilmesi, eğitim anlayışında yaşanan gelişmelerin okuma eğitimine olan etkisinin yeterince sorgulanmaması yaygın bir sorundur. Eğitim felsefesiyle ilgili araştırmaların ana dili eğitimi ve okuma eğitimi özelinde değerlendirilmemesi de bu sorunun yarattığı bir diğer eksikliktir. Bu eksiklik nedeniyle, okuma eğitimine yön veren gelişmeler yalnızca tarihsel bilgiyle sınırlı görülmekte, günümüz okuma eğitimi anlayışının kökleri bütüncül bir biçimde ele alınmadığı için bu alanda yapılan uygulamaların felsefi tutarlılığı belirlenememektedir. Bunun sonucunda sağlıklı bir okuma eğitimi tasarlamanın ilk koşulu sağlanamamaktadır. Buradan yola çıkarak gerçekleştirilen bu çalışmada Osmanlı Devleti'nde ve çeşitli yabancı ülkelerde 19. yüzyılda okuma eğitimini etkileyen gelişmeleri felsefi bir bakış açısıyla karşılaştırmalı ve bütüncül bir biçimde gözden geçirmek amaçlanmıştır. Çalışmada Tanzimat'tan sonra alfabe konusunda belirmeye başlayan tartışmalar ve bu tartışmaların gölgesinde kalan ilk okuma ve yazma öğretimi yöntemleriyle ilgili girişimler, ayrı bir araştırma oylumu gerektirdiği için kapsam dışında tutulmuş, dönemin okuma eğitimine yön veren "anlayış" sorgulanmıştır.

19. Yüzyılda Osmanlı Devleti'nin Okuma Eğitimi Paradigması

Birinci Dünya Savaşı'nın patlak vermesinden önceki dönemde Osmanlı Devleti askerî, ekonomik, politik ve bilimsel alanda Batı dünyasının gerisinde kalmıştır. Devlet var olma savaşımında çıkar yolu önce askerî alanda ilerlemede daha sonra da eğitimde görmüş ve bu nedenle bütçede savunmadan sonra en büyük payı eğitime ayırmış, yeni eğitim kurumları açmış, yurt içi ve yurt dışında eğitim devletin gücü oranında desteklenmiş, dönemin eğitim paradigmasına uygun bir eğitim vermenin yolları aranmıştır. Okuma eğitimi de bu çerçevede yeniden ele alınmış, devletin gereksinimlerine göre yeniden yapılandırılmış; ilk kez bu dönemde içeriği belirli bir izlenceye kavuşmuştur.

Osmanlı Devleti'nde 19. yüzyıldan önceki dönemde gerçekleştirilen eğitim, içerikleri itibarıyla şu dört başlık altında öbeklendirilebilir:

a. Kuruluştan İstanbul'un fethine kadar Osmanlı eğitimi
b. İstanbul'u fethinden 18. yüzyıla kadar Osmanlı eğitimi
c. 18. yüzyıldan 19. yüzyıla kadar Osmanlı eğitimi
d. 19. yüzyıl sonrası Osmanlı eğitimi

Osmanlı Devleti'nin İstanbul'a kadar gerçekleştirdiği eğitim etkinliklerinin büyük ölçüde Selçuklu eğitim anlayışının devamı olduğu görülmekte, medrese çevresinde ve İslamiyet'le ilgili bilgi ve becerilerin yanı sıra başta askerlik olmak üzere çeşitli mesleki alanlarda uzmanlaşmaya olanak tanıyan bir yaklaşımın benimsendiği bilinmektedir. 1330 yılında Orhan Gazi tarafından İznik'te ilk medresinin açılmasıyla başlayan bu dönem İstanbul'un fethine kadar sürmüştür. Türk gelenekleri ve İslam anlayışı bu eğitimin temel dayanağını oluşturmuştur (Akyüz, 2012). Okuma eğitimi de bu çerçevede biçimlenmiştir.

Fatih Sultan Mehmet'in hükümdarlığı döneminde özellikle İstanbul'un fethinden sonra bu kentin eğitim, bilim, kültür ve sanatın da başkenti olması uğraşıyla eğitim içeriğinde önemli değişiklikler yapıldığı görülmektedir. İstanbul'un fethini izleyen 30 Mayıs 1453 Çarşamba günü Zeyrek'te ve Ayasofya'da bilim ve eğitim çalışmalarına başlanmıştır. Bu tarih çoğu uzman tarafından İstanbul Üniversitesi'nin kuruluşu olarak kabul edilmektedir. Fatih döneminde gerçekleştirilen eğitimlerde, fen bilimlerine ağırlık verilmiştir. Fatih Sultan Mehmet 16 medreseli ilk külliyeyi kurmuş, bilim adamlarını Kanunname ile güvence altına almış, mühendislik bilimlerine önemli yatırımlar yapmış ve Avrupalı kimi tarihçi ve coğrafyacıları himaye ederek onlar aracılığıyla birçok yapıtın Türkçeye kazandırılmasını sağlamıştır. Ancak Fatih'in eğitime katkısı en çok *Sahn-ı Seman* ve *Tettimme* denilen medreselerde ve *Muallimhane* adı verilen ilkokullarda kendini göstermiştir. Ayrıca II. Mehmet'in medreselerde öğrenim gören öğrencileri izlediği, adlarını, durumlarını ve aldıkları görevleri özel bir defterde koruduğu, kimi zaman da sınav jürilerine başkanlık ettiği bilinmektedir. Bilime duyulan saygının bir göstergesi olarak Fatih'e kendi açtığı medresede oda verilmesine hoca, müderris veya öğrenci olmadığı için ancak bilim sınavından geçtikten sonra izin verildiğini de burada kaydetmekte yarar vardır (İnalcık, 2019; Özkan, 2015; Kayadibi, 2003).

Öztürk (2007)'e göre Fatih dönemi, özellikle Batı dünyasında skolastik düşüncenin yaygın olduğu bir çağın tek istisnasıdır. Sümer, Mısır ve Eski Yunan gibi geçmiş birçok uygarlığın birikimlerinin göz ardı edildiği bu paradigmada genel olarak öğretmen ve din adamı aynı kişidir ve bu kişiler toplumda edindikleri nüfuzla beraber gelenekleri ve görenekleri yeni kuşaklara aktarma, sosyal değerle-

rin koruyuculuğunu yapma görevler üstlenmiştir. Rönesans dahi eğitim öğretim işlerinin din adamlarında yürütülmesinin önüne geçememiştir (Öztürk, 2007). Ancak Fatih Sultan Mehmet'in bizzat müdahalesiyle Eyüp ve Ayasofya medreselerinde sıbyan mektebi muallimi olacaklara yönelik eğitimde *"Adâb-ı Mubahese*" ve "*Usûl-i Tedris*" derslerini öğretim programına ekleyebilmek için bazı dinî derslerden vazgeçildiği görülmektedir. Bu değişiklikle düşünce eğitimi ve öğretim yöntemlerinin, işlevselci bakışın öne çıktığı bir okuma eğitimine yönelik önemli bir adım atıldığı söylenebilir.

Fakat 1700'lü yıllara gelindiğinde skolastik bakışın Osmanlı eğitim sistemine egemen olduğu görülmektedir. Bu dönemde seslendirme ve hafızada tutmanın öncelendiği, okuma eğitiminde yazıdaki kodların çözümlenmesi ve sınırları belirli bir öğreti çerçevesinde çizilen yorumlamaların yapıldığı, daha çok okunan metnin seslendirilmesi ve metinde yer alan bilgilerin ezberlenmesinden ibaret uygulamalara yer verildiği görülmektedir (Özkan, 2015). Okuma eğitiminin bu şekilde oluşan bağlamı, metindeki iletilerin geçerliliğini sorgulayıcı bir tutum geliştirilmesine de doğal olarak izin vermemiştir. Her ne kadar 19. yüzyılın sonuna doğru bu anlayış terk edilmiş olsa da bu yaklaşımın okuma eğitiminde bıraktığı izlere çok yakın bir döneme kadar rastlamak mümkün olmuştur. Sözgelimi okuma sırasında, okunan metne duyulan saygıdan dolayı okumanın ayakta yapılması bu eğitim anlayışından kalan bir alışkanlıktır. Bu alışkanlıkta okuma mekaniği öne çıkarılmakta ve okuma süreçleriyle ilgili bilişsel süreçler ihmal edilmekte; okumanın seslendirmekten ibaret olduğu düşüncesi somutlaşmaktadır. Üstelik bu türden uygulamalara yalnızca Osmanlı Devleti'nde değil, dönemdeşleri Çarlık Rusyası, Çin İmparatorluğu ve Avrupa'daki birçok krallıkta da rastlanmakta, okumaya dini ve edebi metinleri akılda tutma, ezberden okuma ve unutma anında hatırlama aracı olarak bakıldığı görülmektedir (Fortna, 2013). Ayrıca Fortna (2013) okuma eğitiminin tarihsel süreç içinde kimi zaman seçkin kesimlerce kendi bilgilerine, metinlerine, ortak referans ve imge dillerine erişimi denetim altında tutma baskılandığını belirtmektedir. Benzer biçimde Manguel (2013) de okumayı öğrenmenin dünyanın belirli yerlerinde kimi dönem halk için yasaklandığını bildirmektedir. Ancak böylesi bir durum Osmanlı Devleti'nde yaşanmamış, eğitim olanağı yakalamış yetenekli bireylerin devletin her kademesinde görev alacak kadar eğitim almasına, okuma eğitiminden yararlanmasına yönelik düzen oluşturulmuştur.

Osmanlı Devleti'nin yıkılmaya doğru süreklendiği, güvenlik ve vatan bütünlüğü gibi devletin ve milletin varlığıyla ilgili temel meselelerdeki sıkıntılarla boğuşulduğu bu dönemde, eğitim öğretimle ilgili çalışmalar ve yatırımlar her şeye rağmen devam ettirilmiş, Türk coğrafyasında Selim Sabit Efendi, Satı Bey, M. Şerif Bey, Nüzhet Sabit, Hüseyin Ragıp Bey ve İsmail Gaspıralı gibi okuma öğretimiyle

ilgili çeşitli girişimlerde bulunan aydın okuma eğitimcileri ile Meşrutiyet Dönemi Sivas mebusu Mehmet Ali Efendi, Enver Paşa ve Sultan Abdulhamit gibi kimi siyasiler yetişmiştir. Ne var ki onların çalışmaları dirençle karşılaşmış, birçoğu yarım kalmıştır. Sözgelimi Vizeli Selim Sabit 'in yaşadığı bir olay okuma eğitiminde paradigma değişimi geçiş dönemini yansıtması açısından son derece önemlidir. Öyle ki ileride Darülfünun hocalığına atanmak üzere 25 Şubat 1855 tarihli Meclis-i Maarif Talimatnamesi ile 420 frank maaşla Paris'e gönderilen ve öğrenimi sırasında orada Türkçe öğretmenliği de yapan Selim Sabit Efendi 1870 yılında yayımladığı Rehnima-yı Muallimin adlı eserde öğretmenin öğrenciyi tek tek yanına çağırarak ayrı ayrı ders vermesi (*usul-i infiradiyye*), öğrencilerin sınıflara ayrılması (*usul-i içtimaiyye*) ve üst sınıflardan bilgili ve becerikli bir öğrencinin alt sınıfa ders vermesi usulü (*usul-i mütekabile*)'nün yararlı ve eksik yönlerini belirtmiş, bunların olumlu özelliklerini seçerek bir araya getirmiş ve "*usul-i cedid*" adını verdiği yeni bir yöntem önermiştir (Ünal, 2008). Ancak bu önerisi nedeniyle Akyüz (2000)'ün "*ilk çağdaş eğitim bilimcimiz*" olarak nitelediği Selim Sabit, dönemin Maarif Nazırı tarafından çağrılmış, aşağıdaki sözlerle uyarılmıştır:

> "…hoca efendiler, Kuran-ı Kerim'i diz çökerek okumayıp da sıra üzerinde bacak sallayarak okumayı din ve imana aykırı bulmuşlar, yaptığın bütün ıslahat Frenk işidir diyerek Şeyhülislam'a şikâyet etmişler, o da durumu padişahımıza arz etmiş." (K. Muallim Rıfat "*Mektep Hatıraları*"ndan Akt. Akyüz, 2012, s.2010).

Ancak 1789'da başlayıp on yıl süren Fransız Devrimi, Osmanlı Devletini ve dolayısıyla okuma eğitimini doğrudan etkilemiştir. Fransız Devrimi ile uyanan milliyetçilik düşüncesi Osmanlı Devleti bünyesinde bulunan farklı etnik toplulukların kendi devletlerini kurmalarıyla sonuçlanmıştır. Ayrıca Devlet'in Mısır meselesi yüzünden içine düştüğü ekonomik ve siyasi durumun, azınlıklarla ilgili uğradığı baskıların etkisini azaltmak için 1839'da ilan edilen Tanzimat Fermanı, bütün eğitim anlayışını ve dolayısıyla okuma eğitimi derinden değiştirmiştir. Batılı eğitim modeli bütün eğitim dizgelerine uyarlanmış, dini bilgilerin kazanılması yerine Osmanlı Devleti'ni dağılmaktan kurtaracak politikaların benimsetilmesine yönelik bir okuma eğitimi gerçekleştirilmeye başlanmıştır (Şahbaz, 2017).

Fransız Devrimi matbaanın açılmasıyla etkisini yaygınlaştırmıştır. Matbaa okuma materyallerini herkes için kolay üretilebilir ve erişilebilir kılmış, toplumun aydınlanmacı düşünürlerin görüşlerine ulaşması kolaylaşmıştır. Bunun sonucunda toplumun devlet yönetiminde rol alma arzusu genel bir talebe dönüşmüş, okuma eğitimine sosyal ve demokratik bilgi edinme olarak yaklaşılmıştır. Bütün bunlar sonucunda kuramsal çerçevede yürüyen tartışmalar günlük yaşamda konuşulur ve uygulanır olmaya başlamış ve Fransız Devrimi öncesindeki kurulu dünya düzeni büyük oranda değişmiştir (Doğan, 2012).

Fransız Devrimi, monarşinin sonunu getirerek dünyanın çehresini tamamen değiştirmekle kalmamış, bugün benimsenen "*devlet*" anlayışının da esasını ortaya koymuştur. Yeni devlet anlayışında eğitim devletin aslî görevleri arasında görülmeye başlanmış, devletin doğrudan biçimlendiricisi ve yürütücüsü olduğu, halkın bilinçli yurttaşlar olmasını hedefleyen zorunlu temel eğitim uygulamalarına geçilmiştir (Ergün, 2018). Zorunlu eğitim uygulamasında da devrimin belki de en belirgin uygulamaları okuma eğitimi alanında cisimleşmiştir.

Okuma eğitiminde, eğitimin ayrı bir uzmanlık ve bilim dalı olarak görülmediği dönemlerde, metin seçimi ve incelenmesinde benimsenen yazınsal anlayış ve eğitimsel yaklaşım iç içe düşünülmüştür. Bu çerçevede 16. yüzyıldan itibaren çeşitli düşünürlerce eleştirilmeye başlayan (Bekleyen, 2015) *klasisizm* Fransız Devrimi'yle yerini önce *romantizme*; ardından *eleştirel gerçekçilik, oluşumsal yapısalcılığa* ve diğerlerine bırakmıştır (Yücel, 1981). Devrimle birlikte dünyanın her yerinde yankı bulan milliyetçilik düşüncesi doğrudan eğitime yansımış Avrupa'da Latince, Osmanlı Devleti'nde Arapça ve Farsça'nın dinî gerekçelerle öncelendiği eğitim anlayışından sıyrılarak Fransızca, İtalyanca, Almanca ve Türkçe gibi millî dillerin öğretilmesine ağırlık verilmiştir. Böylelikle devlet eliyle yürütülen eğitimde Türkçe öğretimine uzun bir süreden sonra yeniden hak ettiği yer verilmiştir. Bu eğitim anlayışıyla yetişen gençlerden bir kısmı 1911'de Selânik'te yayımlanmaya başlayan Genç Kalemler dergisi çevresinde bir araya gelerek Türkçenin yalınlaşmasını savunan ve Yeni Lisan olarak anılan hareketi başlatacak ve bu hareket zamanla Türk devlet politikasına dönüşecektir (Ercilasun, 2013; Korkmaz, 2007).

Çok uluslu Osmanlı Devleti'nde bir yandan Fransız Devrimi'nin yıkıcılığını ortadan kaldırmak için Tanzimat Fermanı'yla ilan edilen çeşitli yeni düzenlemeler gerçekleştirilirken (Tekeli ve İlkin, 1999), diğer yandan da özellikle Genç Türkler adı verilen grubun öncülüğünde doğrudan bu devrimin getirdiği rüzgârla, bu devrimin düşünce yapısına uygun girişimlerde de bulunulmuştur. Sözgelimi daha Tanzimat Fermanı ilan edilmeden 1838 yılında Meclis-i Umûr-i Nafıa, eğitim öğretimde Türkçeye önem verilmesini, Arapçaya ayrılan sürenin azaltılması ve Farsçanın öğretilmemesini içeren ıslahat teklifinde bulunmuş; 1869'da temel eğitim ülke sathına Maarif-i Umumiye Nizamnamesi'yle yayılmıştır (Şahbaz, 2009). Sultan Abdulmecit'in 1845'te Tanzimat Fermanı'nda hedeflenen reformların başarıya ulaşabilmesi için Muvakat Meclis-i Maarif'i kurdurması, böylelikle Avrupa'dakine benzer üçlü bir eğitim sistemi ve sürekli bir Meclis-i Maarif-i Umumiye'yi açtırması ve bu meclisin önerisiyle yeni açılacak okullara medreselerin nüfuz etmesini engellemek için Mekatib-i Umumiye Nezareti'nin teşkil edilmesi de yine bu kapsamda değerlendirilebilir (Öztürk, 2007).

Fransız Akademisinden etkilenerek Meclis-i Maarif-i Umumiye bünyesinde 18 Temmuz 1851'de kurulan ve ilk Türk Akademisi işlevini üstlenen Encümen-i Daniş'in gayesini başkan Atâullah Edendizade Mehmet Şerif Efendi *"Batıdaki ilmi çalışmaları ve yenilikleri takip etmek, eğitim ve kültür alanında gerçekleştirilecek fikir tartışmaları ile Türkçe yeni eserler yazmak…"* şeklinde açıklamıştır (Ünal, 2008). Tükçe ilk kez bu dönemde öğretim dili olarak benimsenmiş, Türkçe derslerinin izlencelerdeki yeri genişletilmiştir (Işıksalan, 1997; Kodaman, 1991).

Her ne kadar bu dönemde öğretim dilinin Türkçeleşmesine yönelik önemli adımlar atılsa da Tanzimat'tan sonra uygulanan bütün eğitim politikalarının özünde Osmanlıcılık anlayışı yer almıştır (Arslanoğlu, 2012; Demir, 2010). Bu anlayış Cumhuriyet'in ilanına kadar sürdürülmüştür. Işıksalan (1997)'ın verdiği bilgilere göre 1870'lerden sonra açılan okulların temel amacı, Osmanlıcılık anlayışı doğrultusunda Müslüman ve Hristiyan tebaayı birbirine kaynaştırmak ve ortak bir kültürle yetiştirmekti.

Yöntem olarak da 1892'de yayımlanan izlencede Türkçe derslerinde ezbere ağırlık verildiği (Işıksalan, 1997) ve okuduğunu anlamaya değil, yazı adı verilen görsel imlerin ses karşılıklarının çözülmesine öncelik tanındığı görülmektedir. Ayrıca Kansu (2016) Osmanlı Devleti'nin son dönemlerinde dinî ve klasik metinlerin önemini henüz koruduğunu belirtmektedir. Bütün bu bilgiler ışığında 19. yüzyılda okuma eğitiminin Batılılaşmanın ve Osmanlıcılık düşüncesinin etkilenen, sesli okuma yaklaşımının ve ezberin öncelendiği bir anlayışla biçimlendirildiği söylenebilir.

19. Yüzyılda Batı'nın Okuma Eğitimi Paradigması

Okuma eğitiminin imtiyazlı kişilerin aldığı bir eğitim olmaktan çıkarılarak yaygınlaşması Alman ve İngiliz felsefecilerinin, eğitim düşünürlerinin etkisiyle olmuştur. Avrupa'nın bu dönemde ön ayak olduğu eğitsel gelişmelerden Osmanlı Devleti kadar Amerika'nın da etkilendiği görülmektedir. Öyle ki Amerika'da da bütün dünyada olduğu gibi 19. yüzyıla kadar belagat ve klasik nutuk alanları başta olmak üzere doğru ve akıcı ifade etme gibi konuşma yeterlilikleriyle ilişkili görülen okuma becerisini geliştirmeye yönelik etkinliklerde yazılanların seslendirilmesine odaklanılırken anlama için metindeki bilgileri hatırlamanın yeterli olacağı düşünülmüştür ancak bu anlayış 20. yüzyıla doğru eleştiri almaya başlasa da bu dönemde bile klasisizmin süregelen etkisiyle olsa gerek 1840'lı yıllarda yayımlanan antolojilerdeki bilgileri sorma gibi uygulamalarla okuma eğitimi sürdürülmüştür (Pearson, 2009). Ancak 1845-1846 yılında Boston'da bir okulda öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyinin o zamana değin yapıldığı gibi sözlü olarak değil,

yazılı yoklama yoluyla belirlenmesiyle günümüzde sıklıkla uygulanan standartlaştırılmış merkezi sınavların önünü açan bir gelişme yaşanmıştır (Caldwell, Courtis, 1924'ten akt. Willis, 2008).

Okumanın ölçme değerlendirilmesinde seslendirme veya hafıza tutmanın yerine belirli sözcüklerden hareketle öğrencilerin metinde anladıklarını yazmalarının istenmesiyle okuma eğitiminin standartlarının oluşmasında önemli bir değişim yaşanmış; öğrenciler, gruplar, sınıflar ve okullar arasında karşılaştırma yapılmasına fırsat bulunmuştur (Willis, 2008). Ne var ki okuma öğretimi programlarının bir parçası hâline gelecek olan yazılı sınavlar kısa zamanda standart yorumlamaya daha elverişli, kısa zamanda ve çok sayıda insana daha ekonomik bir şekilde uygulama kolaylığı da sunacak olan, esası Fischer'in geliştirdiği basit bir ölçeğe dayanan; eleştirel, sorgulayıcı okuma ve kendini ifade etme, okuduklarına özgün bir bakış geliştirme gibi yeterlilikleri engellediği ileri sürülen günümüz çoktan seçmeli sınavlara dönüşmüştür (Willis, 2008).

Önceki dönemlerde "*Bilen öğretir.*" şeklinde ifade edilebilecek öğretim yaklaşımından eğitimin ayrı bir bilim dalı ve eğitim öğretim uygulamalarının bu bilim dalının ulaştığı verilere göre gerçekleştirilecek bir uzmanlık alanı olduğu savını açıkça ilk ileri süren kişi Alman düşünürü Herbart olmuştur (Yüksel, 2012).

Hebart'ın eğitim öğretimle ilgili kimi düşünceleri bütün dünya çapında yankı bulmuştur. Sözgelişi 1892'de eğitimle ilgilenmeye başlayan Amerikalı fizikçi Joseph M. Rice, Avrupa seyahatinden döndükten sonra yayımladığı eserin de Hebart'ın öğretim programı hakkında dile getirdiği düşüncelerinden hareketle okumanın değerlendirilmesi için hazırlanan testlerin önceden belirlenecek içerik ve hedeflere göre tasarlanması gerekliliğini gündeme getirmiştir (Willis, 2008).Onun düşüncelerinden etkilenen James ise 1890'da okumanın bilişsel yönüne dikkati çekmiş, okumanın gözlemlenebilen bir davranış olmaktan çok seçici bir alışkanlık olduğunu dile getirmiştir (Loughlin, Alexander, 2012; Alexander, Fox, 2004). Ancak Alman filozof ve psikologlarının öncülük ettiği grubun eğitimle ilgili görüşleri 1900'lü yıllara doğru Anglo-Sakson kültürü mensubu araştırmacıları tarafından kuramsal boyutta kalmakla eleştirilmiş ve böylelikle bilimsel-amprik veya başka bir adla gözlemsel ve deneysel eğitim bilim anlayışına geçilmiştir (Yüksel, 2012). Ayrıca sosyolojinin kurucusu olarak tanınan Compte'un pozitivist bakış açısı da en az Anglo-Saksonlar kadar deneysel eğitim bilimin gelişmesinde etkili olmuştur. Öyle ki Fransız düşünür Compte ilkin aristokratlarla askerî, ekonomik ve siyasî seçkinlerin bulunduğu çevrede üne kavuşan düşüncelerinde muhteşem bir sosyal yapı oluşması için gözleme, denence üretme, denenceyi sınama ve yargıya ulaşma olarak aşamaları sıralanan bilimsel yaklaşımı esas alan, bilimin nesnel gerçekliği hedefleyen, tanımlayıcı, mekanik, tarafsız, ön yargısız ve duygusallıktan uzak bir

yapıda olmasını savunan, bugün "*pozitivist*" olarak nitelenen yaklaşımla ulaşılan bilimsel bilgi birikimine başvurulmasının şart olduğunu; eğitimin bir kişinin toplum içindeki kendi vazifesini bilmesini ve yerine getirmesini öğretmesiyle kişiler arası çatışmaların önüne geçilebileceğini, ancak böyle sosyal düzenin korunabileceğini iddia etmiştir (Willis, 2008).

Compte'un eğitimle ilgili 19. yüzyıl ortalarında dile getirdiği bu düşünceleri 20. yüzyıla doğru dünyanın hemen her yerinde yaygınlık kazanmış, bilimsel araştırma yöntemlerinin okuma eğitiminde de uygulandığı, bireysel okuma tutum ve yeterliliklerinin çoğunlukla göz ardı edildiği bir yaklaşım esas alınmıştır. Ayrıca bu dönemde her ne kadar doğrudan eğitimle ilgilenmeseler de ortaya koydukları düşüncelerle birtakım kişilerin eğitimsel yaklaşımlara dolaylı etkilerinin olduğu görülmektedir. Sözgelişi Herbert Spencer ve Charles Robert ile Darwin'in insan biyolojisi, toplum, kültür ve bilimle ilgili düşünceleri 19. yüzyıl sonu ve 20. yüzyıl başı Batı dünyasındaki eğitim anlayışının yorumlanmasında esas alınan önemli iki bakış açısı olarak öne çıkmaktadır. "*Social Statics, or the Conditions Essential to Human Happiness*" adıyla 1851 yılında yayımladığı ilk kitabından itibaren Spencer, dönemin eğitim anlayışına da etki eden birçok yeni fikir ileri sürmüştür. Onun dile getirdiği düşüncelerin anlaşılmasında İngiltere'nin o devirdeki sosyal ve ekonomik bağlamına kısaca değinilmesinde yarar vardır.

İngiltere'de 18. yüzyıldan itibaren başlayan endüstri atılımı, bilimsel araştırma ve verilerin atölyelerdeki işlemlere yansıtılmasıyla 19. yüzyılda iyice belirginleşmiş; örneğin 1788-1839 arasındaki zaman diliminde dökme demir üretimi 68.000 tondan 1.347.000 tona çıkmış, pamuk üretiminde ileri teknolojik gelişmeler yaşanmış ve son derece az kişinin dâhil olabildiği zorunlu eğitim uygulamasıyla çeşitli endüstri alanlarında duyulan iş gücü ile bilgi birikimine önemli katkılar sunulmuştur. Bu süreçte kırsal sosyal yapıdan kentli sosyal yapıya doğru geçilmeye başlanmıştır (Holmes, 1994, 2002). Nitekim bu gelişmelerin tesiriyle Spencer, toplumları askeri ve endüstriyel olarak iki ayrı grupta ele almış ve askerî toplumlarda toplumsal iş ve işlemlere zorunlu katılım varken, endüstriyel toplumlarda gönüllü katılım ve iş birliklerinin öne çıktığını dile getirmiştir (Hossain, Mustari, 2012).

Willis (2008) gibi çoğu araştırmacı Spencer'ı doğal seçilim ve emrimden söz ettiği için "*sosyal Darwinist*" olarak belirtmektedir. Oysaki Holmes (2002) Spencer'ın Darwin'in çalışmalarından çok önce bu kavramları açıklamaya çalıştığını, Dewey gibi birçok araştırmacının Avrupa'da uzunca bir dönemdir bu konuları tartıştığını bildirdiklerini aktarmaktadır ve bu nedenle Spencer'ın düşüncelerinin "*sosyal Spencerci*" olarak nitelenmesinin daha doğru olacağını iddia etmektedir. Ancak adlandırması ne olursa olsun şurası muhakkak ki Spencer; biyoloji, felsefe, psikoloji, sosyoloji, eğitim ve etik gibi birbirinden farklı birçok alandan derlediği

bilgilerle bireşimsel bir bilgi birikimine ulaşmış ve bunları sosyoloji ve eğitimle ilgili düşüncelerini düzenlemekte kullanmıştır.

Eğitimle ilgili ilk çalışmasını henüz yirmi iki yaşında yayımlayan Spencer'a göre evrenin en temel yasası değişimdir ve bu değişim içerisinde canlılar gibi sosyal yapı da çeşitli farklılaşma ve yeni duruma uyum sağlama gibi yetiler elde eder. Bütün bu süreç "*sosyal evrim*" olarak düşünülebilir ve eğitimin en önemli maksadı kişileri ve toplumu bu sosyal evrime hazırlamak, sosyal evrime uyumlu kişisel ve toplumsal özellikler edinilmesine katkıda bulunmaktır. Bu nedenle Avrupa'da Latince ve Grekçenin öğretimi çok geride kalmış, sosyal evrim açısından işlevini yitirmiştir ve bu derslerin yerine toplumun evrimleşmesine yararı olacak konular öğretilmelidir (Hirst, 2004; Roark, 2004; Holmes, 2002).

Spencer'ın *"sosyolojik evrim"* kavramı altında eğitimle ilgili açıkladığı içerikte sonraki dönemlerde Darwin'in görüşlerinin etkisiyle çeşitli düzenlemelere gittiği görülmektedir. Willis (2008); Spencer'ın 1892 tarihli bir çalışmasında sosyal evrim kavramı altında "*yoksul, zayıf, ezilmiş, aptal ve tembel insanların ölmesine izin verilmesini"* tartıştığını aktarmakta ve devletin doğaya müdahale etmemesi gerektiğini düşündüğünü ifade etmektedir. Bu düşünce bir ölçüde Darwin (1808-1882)'in "*biyolojik/doğal seçilim*" adını verdiği iddiasıyla da örtüşmektedir. Darwin'in kısaca zayıf ve güçsüz, çevreye uyum yeteneği az olan canlı türlerinin doğada zamanla yok olacağı; yaşamda kalmayı başarabilen güçlü canlıların soylarını sürdüreceğini belirtmek için kullandığı "*doğal seçilim*" kavramı başta Avrupa ve Amerika'da yaşayan birçok düşünür ve bilim adamını fazlaca etkilemiştir. Bunda Darwin'in insanoğlunun doğal seçilim veya evrim sürecini diğer canlı türlerinden ayrı tutup, biyolojik seçilim veya evrimin yanı sıra kültürel süreçleri de dâhil etmesinin önemli bir payı olmuştur (Willis, 2008). Ancak bu iddiaların daha önce de benzer şekillerde dile getirilmesine karşın Darwin'in düşüncelerinin yayılmasında dönemin koşulları en büyük rolü oynamış, teolojik yaklaşıma karşı olan tutum bu fikirlerin benimsenmesini kolaylaştırmıştır. Örneğin; önce Amerikan eğitim düşüncesinde ve sonra dünyanın birçok yerinde kalıcı izler bırakacak olan John Dewey'in düşüncesinin oluşumunda James ve Hegel'den daha çok Darwin'in etkili olduğu görülmektedir. Öyle ki Dewey'in pragmatist düşüncesinde entelektüel gelişim demokrasi kavramından daha çok merkezde tutulmuş; entelektüel gelişimde ise kültür, dil, bilinç ve zekâ evrimi olarak açıklanmış, doğada bir son olmadığı yalnızca değişim ve gelişim olduğu düşüncesinden hareketle bilginin deneyimden ayrıldığı bağlamda değil, çevre ve doğayla etkileşim içinde gerçekleşecek eğitimle edinileceği fikriyle eğitim felsefesi yeniden yapılandırılmıştır (Huachu, 2013; Bakır, 2012). Bu yapılandırmada okuma eğitimine entelektüel gelişim araçlarından biri olarak yaklaşılmıştır. Fakat ne var ki Darwin tarafından öne sürülen düşünce-

ler, 20. yüzyıl başlarında özellikle Avrupa'da daha sonraları çok eleştiri alacak ırk, sınıf ve cinsiyetler arasında ayrım yapan ve "*bilimsel ırkçılık*" olarak adlandırılan eğitim anlayışının ortaya çıkmasına da yol açmıştır (Willis, 2008).

On dokuzuncu yüzyıl okuma eğitimiyle ilgili yukarıda kuram ve görüş bazında değerlendirilecek uygulamaların yanı sıra özellikle pozitivizmin etkisiyle birtakım deneysel çalışmaların da yapıldığı görülmektedir. Sözgelişi Cattel 1886'da Amerika'da yayımladığı bir çalışmada yetişkin ve çocukların okuma sırasındaki göz hareketlerini karşılaştırmış, bu konuda ileride gerçekleştirilecek araştırmaların öncülerinden biri olmuştur (Kim, 2008).

Sonuç

Okuma eğitiminin içerik amaç ve yöntemini belirleyen devingen unsurları eğitim felsefesi ve politikalarıdır (Bahar, 2017). Bunlar ekonomi, sosyal yapı, kültür, bilim ve eğitim sisteminden köklerini alır ve onları değiştirir. Okuma eğitimine yönelik incelemelerde bu nedenle çok boyutlu bir bakış benimsenmesinde yarar vardır. Çünkü bu alanlarda yaşanan her gelişme okuma eğitiminde kendine yer bulur.

On dokuzuncu yüzyıl Birinci Dünya Savaşı'na doğru sürüklenen dünyada ekonomi, sosyal yapı, kültür, bilim ve eğitim alanında önemli değişimlerin yaşandığı bir dönemdir. Osmanlı Devleti de bu değişimden büyük oranda etkilenmiş, gelişmelere ayak uydurmak ve kendi varlığını korumak amacıyla gerilemeyi durdurarak ilerlemeyi sağlayacağını düşündüğü birtakım eğitim politikalarını okuma eğitiminde tatbik etmiştir. Tanzimat'la başlayan yenileme hareketleri eğitimde ve diğer alanlarda etkileri bugüne kadar süren, eğitimde önemli dönüşümlerin yaşandığı bir dönemdir (Şahbaz, 2017). Söz gelimi eğitimde Batılı bir yaklaşımın benimsenmesi, eğitim içeriğinin Türkçeleştirilmesi ve Türkçenin izlencelerdeki ağırlığının artırılması, çeşitli okuma eğitimi yöntem ve biçimlerinin ilk kez sorgulanması da bu çerçevede yaşanmış, okuma eğitiminde klasik metinlerin yanı sıra gündelik iletişime dönük metinlere de yer verilmiştir. Osmanlıcılık düşüncesinin benimsenmesine yönelik iletiler okuma materyallerinde kendine yer bulmuştur.

Sönmez (2015) tarihsel süreç içinde Osmanlı eğitim sisteminin özünde Türk örfü ve İslamî geleneklerinin bulunduğunu bildirmektedir. Ancak bu anlayış, özellikle Tanzimat Fermanı'nın ilan edilmesiyle kırılmıştır. Batı'nın askerî, ekonomi ve bilim alanlarındaki gücü karşısında "çağdaş" bir çıkar yol olarak ele alınmıştır. Ülkemiz okuma eğitiminde on dokuzuncu yüzyılda gerçekleştirilen bütün uygulamaları bu kapsamında değerlendirmek gerekir. On dokuzuncu yüzyılda Avrupa'da ve Amerika'da genelde pozitivist bakış açısı okuma eğitimine damga vurmuş,

okuma eğitimini kimlerin alması gerektiği de ayrı bir gündem konusu olarak tartışılmıştır. Ancak bu dönemde Alman ve İngiliz düşünürlerin etkisiyle eğitimin uzmanlaşmaya başlamasıyla izlencelerin önemi ortaya konulmuş, eğitimin dizgeli yapılanması içinde okuma eğitiminin yöntemleri ve içeriği belirlenmiş, ölçme ve değerlendirme yöntemlerinde yeniliklere gidilmiş, asker yetiştirmenin yanı sıra endüstri toplumunun gereklerini yerine getiren bireyler yetiştirilmesine dönük çalışmalar da gerçekleştirilmiştir. Sanayi Devrimi'nin yaşanmadığı Osmanlı Devleti'nde endüstri toplumu oluşmamış, var olma savaşımında olunduğu için asker yetiştirilmesine ağırlık verilmiştir. Eğitimde askerî okullardan başlayan ve yukarıdan aşağıya bir eğitim reformuna girişilse de öğrenci başarılarında alt kademede yeterli hazırlık olmadığı için istenen düzeye ulaşılamamıştır (Güçlü, 2019). Okuma eğitiminde ilk okuma yazma etrafında tartışmalar yürütülmüş, ileri düzey okuma uygulamalarında da seslendirme ve ezberleme yöntemlerine ağırlık verilmiş, Batı'da olduğu gibi okuma eğitimi bilimsel bir bakış açısıyla değerlendirilmeye başlanmamıştır. Öte yandan Osmanlı Devleti'nde bu dönem, Batı'nın eğitim dizgesi, yaklaşımları ve okul düzenleri örnek alınsa da Batı'da kimilerince savunulduğu gibi okuma yalnızca seçkin bireylerin hakkı olarak görülmemiş, bütün topluma yönelik bir okuma eğitimi anlayışı geliştirilmiş, sosyal evrimin gözlenmesi beklenen bir alan olarak değerlendirilmemiştir. Bu yönüyle 19. yüzyıl Osmanlı eğitiminde okuma eğitiminin Batı'dakine göre daha insancıl (hümanist) bir paradigma ortaya koyduğu söylenebilir.

Kaynakça

Akyüz, Y. (2000). İlk Çağdaş Eğitim Bilimcimiz: Vizeli Selim Sabit Efendi. *Tarih ve Toplum, 34*(201), 15-21.

Akyüz, Y. (2012). *Türk Eğitim Tarihi.* Ankara: Pegem Akademi.

Alexander, P. A. ve Fox, E. (2004). A Historical Perspective on Reading Research and Practice. N. J. D. E. Alverman (Dü.), *Theoretical Models and Processes ff Reading* içinde. Newark: International Reading Association, 33-68.

Arslanoğlu, İ. (2012). *Eğitim Felsefesi.* Ankara: Nobel Yayıncılık.

Bahar, M. A. (2017). 4MAT Öğretim Düzenine Göre Gerçekleştirilen Üstbilişsel Okuma Eğitiminin Üstbilişsel Okuma Stratejisini Kullanma ve Olgusal Bilgilendirici Metinleri Anlama Düzeyine Etkisi. (Doktora Tezi). YOK veri tabanından erişildi. (486028)

Bakır, K. (2012). *Demokratik Eğitim John Dewey'in Eğitim Felsefesi Üzerine.* Ankara: Pegem Akademi.

Bekleyen, N. (2015). Dil Öğretiminin Tarihsel Gelişimi. N. Bekleyen (Dü.) *Dil Öğretimi* içinde. Ankara: Pegem Akademi, 4-22.

Cemiloğlu, M. (2009). *İlköğretim Okullarında Türkçe öğretimi Yeni Programa Uyarlanmış.* Bursa: Alfa Aktüel.

Demir, Ş. (2010). Tanzimat Dönemi Eğitim Politikalarında Osmanlıcılık Düşüncesinin Etkisi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi* 9*(31),* 284-294.

Doğan, İ. (2012). *Türk Eğitim Tarihinin Ana Evreleri: Kurumlar, Kişiler, Söylemler.* Ankara: Nobel.

Ercilasun, A. B. (2013). *Başlangıçtan Yirminci Yüzyıla Türk Dili Tarihi.* Ankara: Akçağ Yayınları.

Ergün, M. (2018). *Modern Eğitim Sistemlerinin Doğuşu ve Gelişimi Cilt I.* Ankara: Pegem Akademi.

Fortna, B. C. (2013). *Geç Osmanlı ve Erken Cumhuriyet Dönemlerinde Okumayı Öğrenmek.* (M. Beşikçi, Çev.) İstanbul: Koç Üniversitesi Yayınları.

Güçlü, M. (2019). *Eğitim Felsefesi.* Ankara: Pegem Akademi.

Hirst, R. (2004). Herbert Spencer's Philosophy of Style: Conserving Mental Energy. *J. Techinical Writing and Communication, 34*(4), 265-290.

Holmes, B. (1994). Herbert Spencer. *Prospects: The Querterly Review of Comparative Education, 24*(3/4), 533-554.

Holmes, B. (2002). Herbert Spencer. *UNESCO: International Bureau of Education*, 1-17.

Hossain, D. M. ve Mustari, S. (2012). A Critical Analysis of Herbert Spencer's Theory of Evolution. *Postmodern Openings, 3*(2), 55-66.

Huachu, L. (2013). The Influence of Evolution on Dewey's Educational and Philosophical Thoughts. *International Journal of Social Science and Humanity, 3*(2), 83-86.

Işıksalan, N. (1997). İdadilerde Türkçe Edebiyat Öğretimi. *Osmanlı Tarihi Araştırma ve Uygulama Merkezi Dergisi,* 8*(8),* 15-21.

İnalcık, H. (2019). Osmanlı İmparatorluğu Klasik Çağ. İstanbul: Yapı Kredi.

Kansu, N. A. (2016). *Türkiye Eğitim Tarihi.* Haz. Eraslan, L. ve Karadoğan, U. Ankara: Nobel.

Kayadibi, F. (2003). Fatih Sultan Mehmet Döneminde Eğitim ve Bilim. *İstanbul Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 8, 1-18.

Kim, J. S. (2008). Research and Reading Wars. F. M. Hess (Dü.) içinde, *When Research Matters How Scholarship Influences Education Policy*. Harvard: Harvard Education, 89-113.

Kodaman, B. (1991). *Abdülhamid Devri Eğitim Sistemi.* Ankara: Türk Tarih Kurumu.

Korkmaz, Z. (2007). *Türkiye Türkçesi Grameri Şekil Bilgisi.* Ankara: Türk Dil Kurumu.

Loughlin, S. M. ve Alexander, P. A. (2012). Explicating And Exemplifying Empiricist and Cognitivist Paradigms in The Study of Human Learning. *Paradigms in theory construction* içinde. New York: Springer, 273-296.

Manguel, A. (2013). *Okumanın Tarihi.* (F. Elioğlu, Çev.) İstanbul: Yapı Kredi.

Özkan, S. (2015). *Türk Eğitim Tarihi.* Ankara: Nobel.

Öztürk, C. (2007). *Atatürk Devri Öğretmen Yetiştirme Politikası.* Ankara: Türk Tarih Kurumu.

Pearson, D. P. (2009). The Roots of Reading Comprehension Instruction. S. E. Israel ve G. G. Duffy (Dü) *Handbook of Research on Reading Comprehension* içinde. New York: Routledge, 1-31.

Roark, E. (2004). Herbert Spencer's Evolutionary Individualism. *Quarterly Journal of Ideology, 27*(3), 1-31.

Sönmez, V. (2015). *Eğitim Felsefesi.* Ankara: Anı.

Şahbaz, N. K. (2009). *Türkiye'de İlkokuma ve Yazma Öğretiminin Tarihsel Gelişimi I Tanzimat'tan Cumhuriyet'in İlk Yıllarına Kadar (1839-1928).* Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Yayınları.

Şahbaz, N. K. (2017). Tanzimat, I. Meşrutiyet ve II. Abdülhamit Dönemlerinde Türkçe Öğretimi. Dü. Güzel A. *Başlangıçtan Günümüze Türkçenin Eğitim ve Öğretim Tarihi Araştırmaları* içinde. Ankara: Akçağ Yayınları, 225-281.

Tekeli, İ. ve İlkin, S. (1999). *Osmanlı İmparatorluğu'nda Eğitim ve Bilgi Üretim Sisteminin Oluşumu ve Dönüşümü.* Ankara: Türk Tarih Kurumu.

Ünal, U. (2008). *Meclis-i Kebir-i Maârif 1869-1922.* Ankara: Türk Tarih Kurumu.

Willis, A. I. (2008). *Reading Comprehension Research and Testing in the U.S.* New York: Lawrence Erlbaum Associates.

Yücel, T. (1981). Fransız Coşumculuğu. *Türk Dili Dil ve Edebiyat Dergisi Yazın Akımları Özel Sayısı, 349,* 59-83.

Yüksel, S. (2012). Eğitim Bilimlerinde Paradigmatik Dönüşüm: Yeni Arayışlar ve Yönelimler. Öğretmen Eğitimi ve Eğitimcileri Dergisi, 1*(1),* 35-38.

MİZAH, YARATICILIK VE ÖĞRETMENLER ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA*

Prof. Dr. Gülgün BANGİR ALPAN - Gazi Üniversitesi
ORCID No: 0000-0003-4652-7652

Öz

Bu araştırmanın amacı mizahın, yaratıcı kişiliğin öğretmenlerdeki yansımalarını incelemektir. Tarama modeli çatısı altında seçkisiz olmayan örnekleme yöntemi olan uygun örnekleme yöntemi yeğlenmiştir. MEB Ortaöğretim Genel Müdürlüğü'nün Mersin Hizmet İçi Eğitim Enstitüsünde düzenlediği "Eğitimde Farklı Yaklaşımlar" seminerine katılan 91 öğretmen çalışma grubunda yer almıştır. Mizah Tarzları Ölçeği ve Yaratıcı Kişilik Ölçeği araştırmada kullanılan veri toplama araçlarıdır. Toplanan verilerin analizinde Pearson korelasyon, t testi ve ANOVA kullanılmıştır. Mizah tarzları sonuçlarına bakıldığında öğretmenlerde katılımcı - sosyal mizah ile kendini geliştirici mizah tarzına yatkınlık gözlenmiştir. Sayıları az olmakla birlikte saldırgan ve kendini yıkıcı mizah tarzına yatkın öğretmenlere de rastlanmıştır. Öğretmenlerin yaratıcı kişilik özelliklerine bakıldığında ise içsel motivasyon ve amaç yönelimlilik çoğunlukla gözlenmiştir. Orta düzeyin üstünde de risk alma ve kendine güven görülmüştür. Öğretmenlerin mizah tarzları ile yaratıcı kişilik özellikleri arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Mizah tarzları, yaratıcı kişilik, öğretmen

Giriş

Mizah, yaşamın komik, ayrıksı ve anlamsız taraflarını değerlendirme becerisidir. Mizah insanlara beğeniyi ve problem çözmenin vereceği hazzı yaşatmaktadır. Mizah kavramı toplumlara, uluslara ve hatta bireylere göre farklılık göstermektedir. Araştırmacılar mizaha ilişkin kişisel farklılıklara dikkat çekerken mizah tarzı, mizah kullanımı, mizahi yapı ya da yalın mizah kavramlarını kullanmışlardır (Ruch, 1998). Bu araştırmada mizah tarzı kavramı tercih edilmiştir. Gelişmiş bir mizah tarzı, çoğu zaman yaratıcı bir kişiliği içinde barındırmaktadır (Holmes, 2007; Lang ve Lee, 2010; Slatten, Svensson, ve Svaeri, 2011). Yaratıcı kişilik; denemelere açık, riskleri göze alan (Erez ve Erez, 2017), eleştiriye açık, bir başkasını ve kendisini eleştiri yapmaya yüreklendiren, olaylara çoklu açılardan bakabilen, karmaşaya, belirsizliğe karşı üst düzeyde tolerans sahibi ve iç motivasyona sahip bireylerdir (Burke, 1994). Kişilik özelliklerinin bireyin yaratıcılığı üzerinde etkili olduğu söylenmektedir. Mizah duygusuna sahip olmak bireyin yaratıcı olmasını

* Bu makalenin bir kısmı Kafkas Üniversitesinde düzenlenen 11-13 Ekim 2018 tarihli 6. Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim kongresinde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

kolaylaştırmakta hatta artırmaktadır (Akben, 2018; Torrance, 1977; Shaugnessy, 1998). Mc Ghee'ye göre (1979), yaratıcı kimseler mizahı daha iyi taklit ederler, daha iyi anlarlar ve komik olmak istediklerinde daha komik malzeme üretirler (Akt. Erez ve Erez, 2017). Yaratıcı kişilik ile mizah tarzı arasında ilişki bulunduğu, öğretmenlik mesleğine ve özelliklerine her ikisinin de olumlu katkıları olduğu varsayımı ile bu çalışma gerçekleştirilmiştir. Bu bağlamda toplumun gelişmesinde önemli yeri olan öğretmenlerin mizah tarzları ile yaratıcı kişilik özelliklerinin belirlenmesi, öğretmen eğitimi ve gelecek nesillerin biçimlenmesi adına etkili olacaktır.

Mizah Tarzları ve Öğretmen

Maslow (1961) ve Rogers (1961) gibi kişilik kuramcılarına göre insanlarda mizah duygusu varsa; bu durum onların karşılaşılan problemlere mizahi tepkiler verdiklerinin, çevreye uyum sağlayabildiklerinin ve kendilerini gerçekleştirmiş olabileceklerinin göstergesidir (Akt.,Martin, 1998). Mizah duygusu ya da anlayışı, iki boyuttan oluşmaktadır: Birincisi, bireyin kendisini, herhangi bir olayı ya da kişiyi eğlenceli bulması ve bunlara, gülümseme ve kahkahalarla gülme biçiminde tepki göstermesidir. İkincisi ise bireyin mizahi olaylara tepki verirken mizah üretmesidir (Aydın, 1993). İkinci anlayış üretim içerdiğinden yaratıcılıktan beslenebilir. Bu çalışmada mizah tarzlarının yaratıcılıkla ilişkilendirilmiş olmasının altında bu düşünce yer almaktadır.

Mizah görüşleri yıllar içinde değişime uğramıştır. Başlangıçta Platon ve diğer filozofların olumsuz ve agresif bir duygu ifadesi olarak değerlendirdikleri mizah, zaman içinde olumlu yönde görüşlere yerini bırakmıştır (Jones, 2008). Bazı araştırmacı ve kuramcılar mizahın psikolojik iyilik hali ve sağlığa olan olumlu yönlerini öne çıkarmışlardır (Abel, 2002; May, 1953; Ventis, 2001; Martin, Puhlik-Doris, Larsen, Gray ve Weir, 2003; Godfrey, 2004). Bazıları mizahın olumsuz etkilerine de değinmişlerdir (Vandaele, 2002; Coughlin, 2002; De Koning ve Weiss, 2002; Kuiper ve Martin, 1998; Frymier, Wanzer ve Wojtaszczyk, 2008). Bu yorumlar mizahı çok boyutlu olarak görmeye (Martin vd, 2003) yol açmıştır. Martin ve Puhlik-Doris (1999) dört farklı mizah tarzı belirlemiş ve bu yönde bir ölçme aracı geliştirmişlerdir (Akt. Teker, 2015). Mizah Tarzları Ölçeği (Humor Styles Questionnaire) daha sonra Martin, Puhlik-Doris, Larsen, Gray ve Weir (2003) tarafından düzeltilip yenilenmiştir. Anılan ve bu çalışmada da kullanılan mizah tarzları şunlardır: Kendini geliştirici mizah ve katılımcı-sosyal mizah, uyarlanabilir ve olumlu boyutta olanlardır. Kendini yıkıcı mizah ve saldırgan mizah ise uyarlanamayan diğer deyişle uyumsuz ve olumsuz boyutta olanlardır (Martin vd, 2003).

Kendini geliştirici mizah (Self Enhancing Humor): Kişinin kendisini geliştirme ve yenileme niyeti ile hoşgörülü ve başkalarını düşünerek onlara zarar vermeyecek biçimde kullandığı mizah tarzıdır. Bu mizah tarzı, bireyin en gerilimli zamanlarında bile yaşama mizahi bir bakışla yaklaşma, karşılaşılan problemlerle mizah yoluyla başa çıkma, böylelikle olumsuz duyguları azaltma olarak da tanımlanabilir (Altınkurt ve Yılmaz, 2011; Vernon, Martin, Schermer ve Mackie, 2008; Martin, 2007; Yerlikaya, 2003).

Katılımcı-Sosyal-Mizah (Affiliative Humor): Birey, bu mizah türünü, kişiler arası etkileşimini güçlendirmek ve geliştirmek için kullanırken, başkalarına saygı göstermeyi de ihmal etmez. Başkalarını güldürmek, onlara gülünç fıkralar anlatmak, şakalar yapmak, bireyin ilişkilerini kolaylaştırmak ve ortamdaki gerilimleri azaltmak yönünde gösterilen çabalara örnektir (Martin, 2007). Katılımcı-sosyal mizah tarzı; saldırgan olmayan, hoşgörülü, bireye ve diğerlerine değer veren, onaylayan ve kişilerarası uyumu ve bağlılığı geliştirme olasılığı yüksek bir mizahtır (Altınkurt ve Yılmaz, 2011; Vernon, Martin, Schermer ve Mackie, 2008; Yerlikaya, 2003).

Kendini Yıkıcı Mizah (Self Defeating Humor): Kendini yıkıcı mizah tarzına sahip kişiler başkaları ile yakın olmayı, bağ kurmayı, onlar tarafından kabullenilmeyi çok fazla önemserler; kendilerini küçük düşürme pahasına komiklikler yapabilirler. Alay edildiklerinde, gülünç duruma düştüklerinde diğerleriyle birlikte gülebilirler. Gerçekte üzüntülü iken duygularını inkâr edip mutluymuş gibi davranarak, problemlerini çözmekten kaçınmaktadırlar. Bu mizah tarzındaki bireylerde neşeli ve esprili olarak tanımlansalar bile bilinçaltında bir kaçış, duygusal bir boşluk ya da düşük benlik algısı bileşenleri görülmektedir (Altınkurt ve Yılmaz, 2011; Vernon, Martin, Schermer ve Mackie, 2008; Martin, 2007; Yerlikaya, 2003).

Saldırgan Mizah (Aggressive Humor): Saldırgan mizah, alaycı bir kişinin, ilişkilerini zedeleme pahasına kendi olmayı geliştirme, haz duyma, üstünlük kurma adına başkaları ile alay etmesi, dalga geçmesi, iğneleyici konuşması ve diğerlerini küçük düşürmesi anlamına gelmektedir (Altınkurt ve Yılmaz, 2011; Vernon, Martin, Schermer ve Mackie, 2008; Martin, 2007; Yerlikaya, 2003). Nevrotizm, düşmanlık ve öfke gibi özellikler saldırgan mizahla uyumludur. Yumuşak başlılık, iyi huyluluk ve sorumluluk gibi özellikler ise saldırgan mizah ile uyumsuzdur (Martin ve diğ., 2003).

Geçmişten günümüze mizah; iletişim, bilgi verme, ikna etme, öğretme ve başarılı olma ile birlikte anılmıştır. Mizah, bireyin kendisi ve başkası ile etkileşimi içinde kendine yer bulmaktadır. Öğretmenler bir başkası olan öğrenci ile etkileşime olabildiğince açıktır. Mizah, öğretmenler tarafından etkili ve uygun bir şekilde

kullanıldığında, öğrencilerin öğrenmelerine yardımcı olmaktadır. İsteksiz öğrencilerin dikkati öğretmen tarafından sunulan hafif, esprili bir dokunuşla korunabilir ve geliştirilebilir (Pollak ve Freda, 1997). Diğer yandan öğretmenler mizahı uygunsuz bir şekilde kullanırlarsa, öğrencinin incinmiş duyguları onların öğrenmelerine ket vurabilir ve bir öğretmenin etkililiğini azaltabilir (Williams, 2001). Wanzer ve Frymeir (1999), mizahın sınıfta isteyerek kullanılmasının öğrencinin öğrenmeye yönelik motivasyonunu ve memnuniyeti artırdığını bulmuştur. Cornett (1986), "Kahkaha ile öğrenme: Sınıfta mizah" kitabında öğretmenin mizah duygusuna sahip olmasının yararlarından söz etmiştir. Cornett'in (1986) mizah ile ilgili düşünceleri şöyle özetlenebilir: Sınıfın dikkatini toplar ve düşünme gücünü harekete geçirir. Öğrencilerin yaratıcı yeteneklerini ortaya çıkarır. Arkadaş edinilmesine yardımcı olur. İletişimi güçlendirir. Kriz anlarını yatıştırır. Kültürlerarası etkileşimi güçlendirir. Bireye olumlu bir perspektif kazandırır. Güdülenmeyi arttırır ve enerjiyi yükseltir. Problemlerin çözümüne katkı sağlar. Öğrencilerin okuma isteğini, niceliğini ve niteliğini arttırır. Hedeflenen olumlu davranışların gelişmesine yardımcı olur. Eğlendirme boyutu göz ardı edilemez. Öğretmenin mizah duygusuna sahip olması meslek açısından oldukça değerli bir özelliktir (Hebert, 1991). Buna karşın Türkiye'de öğretmenlerin (Akça Erdoğan, 2018; Altınkurt ve Yılmaz, 2011; Aslan, 2006; Çağlıköse, 2015; Mermi, 2015; Özkan, 2008; Topçuoğlu, 2007), öğretim elemanlarının (Tümkaya, 2006), öğretmen adaylarının (Avşar, 2008; Cesur, 2018; Yılmaz Karagülle, 2018; Kılınç, 2016) mizah anlayışlarına, tarzlarına ya da kullanımlarına ilişkin çalışmalar sınırlı sayıdadır. Bu nedenle bu çalışmanın bir yönünü öğretmenlerin mizah tarzları oluşturmuştur.

Yaratıcı Kişilik Özellikleri ve Öğretmen

Yaratıcılık, yeni fikirler veya kavramlar üretme veya bilinen fikirler ve kavramlar arasında yeni bağlantılar oluşturma yeteneğidir (Barker, 2001; Erez ve Erez, 2017). Alan yazında bireylerin yenilikçi, üretken (Sternberg, O'Hara ve Lubart, 1997), girişimci ve dışadönük olma, sıradışı, deneyimlere açık olma (Furnham ve Bachtiar, 2008; McCrae ve Costa, 1997; Sanchez-Ruiz, Hernandez-Torrano, Perez-Gonzalez, Batey ve Petrides, 2011), analitik, eleştirel (Burke,1994), esnek ve yaratıcı düşünme gibi özellikleri ve potansiyellerinin (Jauk, Benedek, Dunst ve Neubauer, 2013) olması, "yaratıcı kişilik veya yaratıcılık özelliği" anlamında kullanılmaktadır. Yaratıcı kişiliği olan bireyler, düşünceyi eyleme dönüştürmek için özgün düşünerek (Ülgen, 1995; Sak, 2016) faklı yöntemler (San, 1979) kullanarak problemleri çözme (Barker, 2001) eğilimindedirler. Ayrıca yaratıcı kişilik özellikleri arasına gelişmiş sorgulama becerileri, karar verme özerkliği, kendine güvenme, risk alma, hareketli olma, meraklı olma, mizaha yatkın olma, belirsizliğe ilgi

duyma, gelişmiş imgelem gücü, estetik duyarlılık, esnek bakış açısı, yalnız kalmayı isteme, sezgisel, duygusal ve gelişmiş etik değerleri benimseme gibi özellikler eklenebilir (Sak, 2016; Üstündağ, 2002; Sungur, 1997).

Yaratıcı olabilmek için, bireyin uygun çevresel koşullarda yaşaması ve yaratıcı ve üretken bireylerle etkileşime girmesi gerekir. Toplumda potansiyeli olan bireyleri destekleyecek insanların varlığı da yaratıcı üretim olasılığını arttırır (Erez ve Erez, 2017). Öğretmenler uygun çevresel koşulları yaratarak, potansiyeli olan bireye gerekli desteği verebilirler (Yenilmez ve Yolcu, 2007). Dünyanın daha yaratıcı, yenilikçi, üretken ve girişimci bireylere ihtiyacı vardır. Scott ve Bruce (1994) yaratıcılık ve yenilikçilik kavramlarının ayrıksı özellikler taşımalarına karşın aynı öncüllerin her ikisi için de geçerli olduğunu öne sürmüşlerdir. Yaratıcılığın getirdiği inovasyon ve girişimcilik, 21. yüzyılın küresel sorunlarını çözme, sürdürülebilir kalkınma, iş fırsatları yaratma, yenilenen ekonomik kalkınma sağlama ve sosyal refahı artırma fırsatları sunmaktadır (World Economic Forum, 2011). Türkiye'de öğretmenlerin yaratıcı kişiliklerini çalışma konusu yapan ya da atıfta bulunan çalışma sayısı sınırlıdır (Kılınç, 2019; Uygur Celep, 2020; Şahin, 2016; Yenilmez ve Yolcu, 2007) Öğretmenlerin sınıf içinde ve dışında uygun ve yerinde mizah kullanmalarının yaratıcılığı destekleyici bir iletişim biçimi olduğu (Clouse ve Spurgeon, 1995; Cornett, 1986) kabul edilmektedir. Bu nedenle öğretmenlerin yaratıcı kişilik özelliğine ve mizah duygusuna sahip bireyler olmaları gelecek kuşakların niteliği açısından önemlidir. Yaratıcılık ve mizah ilişkisinin alan yazında psikoloji (Akben, 2018; Ford, Lappi, O'Connor, ve Banos, 2017; Jeder 2015; Lussier, Grégoire ve Vachon 2017; Ziv, 1976) işletme (Koçak, 2019) ve eğitim bilimleri (Bullough Jr, 2012; Symbaluk ve Howell, 2018; Lei, Cohen ve Russler, 2010; Şenol, 2013) disiplinlerinde çalışıldığı görülmektedir. Bunların içinden çok azı eğitimciler (Bullough Jr, 2012), öğretmenler (Evans-Palmer, 2010; Şenol, 2013) ve öğretim elemanları (Symbaluk ve Howell, 2018; Koçak, 2019; Lei, Cohen ve Russler, 2010) ile ilgilidir. Bu araştırmanın amacı öğretmenlerin mizah tarzlarını, yaratıcı kişilik özelliklerini ve bu iki değişken arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Araştırmada yanıt aranan sorular şunlardır: (1) Öğretmenlerin mizah tarzları ve yaratıcı kişilik özellikleri ne düzeydedir? (2) Öğretmenlerin mizah tarzları ve yaratıcı kişilik özellikleri cinsiyet, eğitim durumu, branş ve kıdeme göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir? (3) Öğretmenlerin mizah tarzları ve yaratıcı kişilik özellikleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırmada öğretmenlerin mizah tarzları ve yaratıcı kişilik özellikleri ile bu iki değişken arasındaki ilişkiyi saptamak için nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli bir durumu mevcut biçimiyle tanımlamayı amaçlar. Araştırmaya konu olan birey, konu, nesne vb. kendi şartları içinde ve olduğu gibi betimlenmeye çalışılır (Karasar, 2013). Bu çalışmada da öğretmenlerin mizah tarzları ve yaratıcı kişilik özellikleri betimlenmeye çalışılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmada seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme yöntemi yeğlenmiştir. Bunun nedeni zaman, para ve işgücü gibi sınırlılıkların varlığıdır. Bu kaygılarla örneklem kolay ulaşılabilir ve uygulama yapılabilir birimlerden seçilmiştir. Ulaşılabilirlik ve uygunluk koşullarını temel alan uygun örnekleme yönteminde, veriler daha çabuk ve hızlı toplanabilmektedir (Berg, 2001). Araştırmanın çalışma grubunu MEB Ortaöğretim Genel Müdürlüğü tarafından Mersin Hizmetiçi Eğitim Enstitüsünde düzenlenen "Eğitimde Farklı Yaklaşımlar" kursuna katılan ve Anadolu liselerinde görev yapan öğretmenler oluşturmuştur. Çalışma kapsamında 121 öğretmenden 91'i araştırmaya gönüllü olarak katılmıştır. Öğretmenlere ilişkin demografik bilgiler Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Öğretmenlere ilişkin demografik bilgiler

	Özellikler	**f**	**%**
Cinsiyet	Kadın	42	46.2
	Erkek	49	53.8
Branş	Sosyal bilimler	21	23.1
	Fen ve matematik	26	28.6
	Türk dili-Türkçe	16	17.6
	Yabancı dil	13	14.3
	Diğer*	15	16.5
Kıdem	10-	16	17.6
	11-15	12	13.2
	16-20	40	44.0
	20+	23	25.3
Yaş	35-	18	19.8
	36-40	20	22.0
	41-45	40	44.0
	46+	13	14.3
Eğitim düzeyi	Lisans	56	61.5
	Lisansüstü	35	38.5

* Görsel sanatlar, müzik, rehberlik, beden eğitimi, bilgisayar öğretmenliği

Öğretmenlerin % 46.2'si kadın, %53.8'i erkektir. Grubun % 17.6'sı 1-10 yıl, % 13.2'si 11-15 yıl, % 15.2'si 11-15 yıl, % 44.0'ü 16-20 yıl ve % 25.3'ü 20 yıl üzeri kıdeme sahiptir. Öğretmenlerin % 23.1'i Sosyal Bilimler (Tarih, Felsefe, Coğrafya), %28.6'sı Fen Bilimleri (Fizik, Kimya, Biyoloji) ve Matematik, % 17.6'sı Türk Dili ve Edebiyatı, %14.3'ü Yabancı Dil ve %16.5'i diğer (Görsel Sanatlar, Müzik, Rehberlik, Beden Eğitimi, Bilgisayar Öğretmenliği) alanındadır. Öğretmenlerin % 61.5'i lisans, %35.8'i lisansüstü mezundur.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri Mizah Tarzları (MT) Ölçeği ve Yaratıcı Kişilik (YT) Ölçeği ile toplanmıştır. Mizah Tarzları Ölçeği (Humor Styles Questionnaire) Martin ve Puhlik-Doris (1999) tarafından dört farklı mizah tarzını ölçmek amacıyla 60 madde olarak geliştirilmiştir (Akt.Teker, 2015). Martin, Puhlik-Doris, Larsen, Gray ve Weir (2003) tarafından düzeltilip yenilenerek madde sayısı 32'ye düşürülmüştür. Mizah Tarzları Ölçeği, (1) Kesinlikle katılmıyorum ile (7) Tamamen katılıyorum arasında değişen 7'li likert tipi bir ölçektir. Mizah Tarzları Ölçeği'nin ikisi olumlu, ikisi olumsuz mizah kullanımını ölçmek için tasarlanmış dört alt boyutu vardır. Bu alt ölçekler; Kendini Geliştirici Mizah (Self Enhancing Humor), Katılımcı-Sosyal Mizah (Affiliative Humor), Kendini Yıkıcı Mizah (Self Defeating Humor) ve Saldırgan Mizah'tan (Aggressive Humor) oluşur. Yerlikaya (2003) tarafından Türkçe'ye uyarlanan ölçek için yapılan faktör analizi sonucunda ölçeğin aynı dört alt boyuttan oluştuğu görülmüştür. Boyutlardan yüksek puan alınması o boyuta ilişkin tarzın üst düzeyde olduğunu göstermektedir. Mizah tarzları ölçeğinin puanlanması şu şekildedir: Katılımcı-Sosyal Mizah: 1, 5, 9, 13, 17, 21, 25, 29; Kendini Geliştirici Mizah: 2, 6, 10, 14, 18, 22, 26, 30; Saldırgan Mizah: 3, 7, 11, 15, 19, 23, 27, 31; Kendini Yıkıcı Mizah: 4, 8, 12, 16, 20, 24, 28, 32'dir. 1-7-9-15-16-17-22-23-25-29-31. maddeler ters yönde puanlanmaktadır (Teker, 2015). Ölçeğin toplamı için Cronbach alpha güvenirlik katsayısı 0.81 olarak saptanmıştır. Bu araştırmada Cronbach alpha değerleri sırasıyla alt boyutlar ve toplam açısından sırasıyla 0.74, 0.70, 0.65, 0.77 ve 0.79'dur.

Yaratıcı Kişilik (YT) Ölçeği, Şahin ve Danışman (2017) tarafından geliştirilmiştir. 5'li Likert tipi ölçekte 17 madde yer almaktadır. Seçenekler (1) "Kesinlikle katılmıyorum"dan (5) "Kesinlikle katılıyorum"a doğru sıralanmaktadır. Ölçek; amaç yönelimlilik, içsel motivasyon, kendine güven ve risk alma olarak dört boyutludur. Alınabilecek en düşük ve en yüksek puanlar amaç yönelimlilik ve içsel motivasyon 5–25, risk alma 4–20 ve merak 3–15 aralığında değişmektedir. Ölçek toplamından ise 17–85 aralığında bir puan hesaplanabilir. Orijinal formda yer alan madde numarası 18, 24, 39, 51, 53, 67 ve 68 olan maddeler ters maddelerdir.

Puanlar yükseldikçe gözlenen özelliğin değerinin yükseldiği, puanlar düştükçe, gözlenen özelliğin daha az ortaya gösterildiği söylenebilir. Ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı toplam da 0.67; alt boyutlar için ise 0.60 ile 0.65 arasındadır. Bu araştırmadaki Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı ise toplamda 0.66, alt boyutlar için ise 0.60 ile 0.86 arasındadır. Bir ölçme aracının güvenilirlik değerinin .70 üzeri olması istenilir (Büyüköztürk, 2016). Ancak, .70 ve altında bir değer ortaya çıkması durumunda güvenilirliğin düşüklüğü yönünde bir sonuca ve yoruma ulaşılmamalıdır (Baştürk, 2014), .60-.70 arası değerlerde kabul edilebilir düzeydedir. Çalışmada, alt faktör ve ölçek toplamının α değeri .60-.67 aralığında olduğu saptanmıştır. Bu sonuçlara göre geliştirilen ölçeğin kabul edilebilir düzeyde olduğu söylenebilir. Her iki ölçekte de ters puanlanan maddeler bulunmaktadır.

Verilerin Analizi

Yapılan analizler ölçek puanlarının normal dağılım gösterdiğini ve parametrik testlerin kullanılabileceğini göstermiştir. 0.05 anlamlılık düzeyi, verilerin anlamlı olup olmadığı yönünde kullanılan değerlendirilme ölçütüdür. MT ve YT arasındaki ilişkiyi belirlemek için Pearson korelasyon analizi yapılmıştır. Pearson korelasyon katsayısı kullanılmasının nedeni, bu iki değişkenin sürekli olması ve değişkenlerin birlikte normal dağılım göstermesidir (Büyüköztürk, 2016). Ayrıca öğretmenlerin MT ve YT düzeylerini cinsiyete ve eğitim durumuna göre karşılaştırmak için bağımsız gruplarda t testi, branş ve kıdeme göre karşılaştırmak için tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır.

Bulgular

Araştırma bulguları araştırmanın soruları doğrultusunda biçimlendirilmiştir. Tablo 2'de öğretmenlerin mizah tarzları ve yaratıcı kişilik özelliklerine ilişkin betimsel istatistikler verilmiştir. Öğretmenlerin mizah tarzları sıralaması şöyledir: Katılımcı-sosyal mizah ($\bar{x}$ =39.82), kendini geliştirici mizah ($\bar{x}$ =36.74), kendini yıkıcı mizah ($\bar{x}$ =26.52), saldırgan mizah ($\bar{x}$ =21.45). Öğretmenlerin yaratıcı kişilik özellikleri sıralaması şöyledir: İçsel motivasyon ($\bar{x}$ =21.22), amaç yönelimlilik ($\bar{x}$ =18.65), risk alma ($\bar{x}$ =14.76), kendine güven ($\bar{x}$ =11.35). Öğretmenlerin mizah tarzları ve yaratıcı kişilik özellikleri cinsiyet, eğitim durumu, branş ve kıdem değişkenleri ile karşılaştırıldığında aralarında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu nedenle makalede bu tablolara yer verilmemiştir.

Tablo 2. Öğretmenlerin mizah tarzları ve yaratıcı kişilik özelliklerine ilişkin betimsel istatistikler

	Alt Ölçekler	$\bar{x}$	S
Mizah Tarzları	Katılımcı sosyal	39.82	8.06
	Kendini geliştirici	36.74	7.64
	Saldırgan	21.45	7.56
	Kendini yıkıcı	26.52	8.96
	Toplam	124.53	20.11
Yaratıcı Kişilik Özellikleri	Amaç yönelimli	18.65	3.96
	İçsel motivasyonlu	21.22	3.71
	Kendine güvenli	11.35	2.73
	Risk alan	14.76	3.16
	Toplam	65.98	9.30

Tablo 3'te öğretmenlerin mizah tarzları ve yaratıcı kişilik özelliklerinin ölçekte yer alan alt boyutları arasındaki ilişki verilmiştir. Bulgular şu yöndedir: Öğretmenlerin katılımcı-sosyal ile saldırgan mizah tarzı arasında; kendini yıkıcı mizah tarzları ile amaç yönelimli yaratıcı kişilik özellikleri arasında; kendini geliştirici mizah tarzı ile risk alan yaratıcı kişilik özelliği arasında; saldırgan, kendini yıkıcı mizah tarzı ile kendine güvenli yaratıcı kişilik özelliği arasında ve saldırgan mizah tarzı ile içsel motivasyonlu yaratıcı kişilik özelliği arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Bu ilişkiler içinde en çok dikkati çeken ve yorumlanması gerekenler, öğretmenlerin saldırgan, kendini yıkıcı mizah tarzı ile kendine güvenli yaratıcı kişilik özellikleri arasında ilişki bulunmasıdır.

Tablo 3. Mizah tarzları ve yaratıcı kişilik özellikleri ölçeklerinin alt boyutları arasındaki ilişki

	Kendini geliştirici	Saldırgan	Kendini yıkıcı	Amaç yönelim	İçsel motiv.	Kendine güven	Risk alma
Katılımcı sosyal	.410**	-241*	.075	.264*	.164	.226*	.204
Kendini geliştirici		-.105	.454**	-.035	.184	.011	.333**
Saldırgan			.455**	-.239*	-.232*	-.248*	-.062
Kendini yıkıcı				-.312**	.008	-.285**	.175
Amaç yönelimlilik					.182	.648**	.118
İçsel motivasyon						.334**	.384**
Kendine güven							

Tartışma ve Sonuç

Öğretmenler için sınıfta mizah kullanmak; gerilimi, kaygıyı azaltmak, yaratıcılığı teşvik etmek, insancıl duygular uyandırmak ve bu yönde örnek oluşturmak, öğrencileri üst düzey düşünmeye yönlendirmek için güçlü bir araçtır (Bryant ve Zillman, 2014; Coleman, 1992; Kelly, 2002; Torok, McMorris ve Lin, 2004). Glasser (1997) iyi komedyenlerin daima iyi öğretmenler olduğunu söylemektedir. Bu araştırmada da öğretmenler çoğunlukla olumlu olarak nitelendirilen katılımcı-sosyal mizah ile kendini geliştirici mizah tarzına yatkındırlar. Özkan (2008) aynı ölçeği kullandığı çalışmasında öğretmen ve öğrencideki mizah anlayışının sınıf atmosferine etkisini incelemiştir. Sonuçlara göre öğretmenlerin ağırlıklı mizah tarzı, katılımcı mizah tarzıdır. Altınkurt ve Yılmaz'ın (2011) çalışmalarında ilköğretim öğretmenleri "katılımcı mizah" tarzına daha yakındırlar, ardından sırasıyla kendini geliştirici mizah, saldırgan mizah ve kendini yıkıcı mizah tarzı gelmektedir. Bu sonuçlar bu çalışma ile benzerlik göstermektedir. Öğretmenlerin yaratıcı kişilik özelliklerine bakıldığında ise öğretmenler çoğunlukla içsel motivasyon ve amaç yönelimliliğe, orta düzeyin üstünde de risk alma ve kendine güvene dayalı yaratıcı kişilik özelliklerine sahiptir. Kılınç da (2019) araştırmasında bu sonuçlara benzer sonuçlar elde etmiştir. Aynı ölçeği kullandığı çalışmasında alt boyutlara göre öğretmen adaylarının yaratıcı kişilik özelliklerine bakıldığında amaç yönelimli, içsel motivasyonlu, kendine güvenli ve risk alan yapı orta düzeyin üzerinde görülmüştür.

Öğretmenlerin mizah tarzları ile yaratıcı kişilik özellikleri arasında bulunan ilişkiler çoğunlukla anlamlıdır. Mizah duygusuna sahip olan öğretmenler yaratıcı yeteneklerini de ortaya çıkarmaktadırlar (Cornett, 1986). Katılımcı-sosyal, saldırgan ve kendini yıkıcı mizah tarzı ile amaç yönelimli yaratıcı kişilik; kendini geliştirici mizah tarzı ile risk alma yaratıcı kişilik; saldırgan mizah tarzı ile içsel motivasyon yaratıcı kişilik özelliği birbirleri ile uyumludur. Şenol (2013) çalışmasında ilköğretim öğretmenlerinin, müdürlerinin yaratıcılıklarını ve mizah anlayışlarını değerlendirmelerini istemiştir. Araştırma bulgularına göre, öğretmenlerin mesleki kıdemleri ile müdürlerinin yaratıcılık davranışı gösterme düzeylerini değerlendirmeleri bakımından anlamlı fark görülmüştür. Ayrıca öğretmenlerin yaşları, eğitim düzeyleri, mesleki kıdemleri, branş ve yerleşim bölgelerinin sosyoekonomik düzeyleri ile müdürlerinin mizah anlayışları gösterme düzeylerini değerlendirmeleri arasında da anlamlı farklar görülmüştür. Öğretmenlerin müdürlerine ilişkin anılan algıları ile mizah anlayışlarına ilişkin algıları arasında da anlamlı, pozitif bir ilişki bulunmaktadır. İlköğretim okulu müdürlerinin yaratıcılık davranışları arttıkça mizah anlayışları da artmaktadır. Akben (2018), deneysel çalışmasında kendini yıkıcı mizah ve kendini geliştirici mizah tarzına maruz kalan bireylerin kont-

rol grubuna göre yaratıcılıklarının arttığını gözlemlemiştir. Ek olarak çalışmada bireylerin mizah tarzlarının yaratıcılığa etkisinde deneyime açık ve dışa dönük olmak gibi özelliklerin de düzenleyici rol oynadığı saptanmıştır. Koçak ise (2019) kendini geliştirici ve sosyal mizah tarzlarının öğretim elemanlarının yaratıcılığı ile pozitif yönde ilişkili olduğunu, saldırgan mizah tarzının ise öğretim elemanlarının yaratıcılığı ile negatif yönde ilişkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu bulgular araştırma sonuçları ile kısmen örtüşmektedir. Ancak aynı araştırmada kendini yıkıcı mizah tarzı ile yaratıcılık arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Fredrickson'a (2004) göre olumlu duygular bireyin odaklanma gücünü arttırmakta, düşünme yeteneğini ve tarzını zenginleştirmektedir. Böylelikle birey yaratıcılığa doğru yol alabilmektedir. Olumsuz duygular ise bireyin bilişsel gücünü baskılayarak, düşünce tarzını sınırlamakta ve bireyi yaratıcılık bakımından olumsuz yönde etkilemektedir (Fredrickson, 2004).

Bu çalışmada az da olsa saldırgan ve kendini yıkıcı mizah tarzında öğretmenler bulunmaktadır. Ek olarak saldırgan, kendini yıkıcı mizah tarzı ile kendine güvenli yaratıcı kişilik arasındaki ilişki dikkat çekicidir. Saldırgan mizah tarzı, kişilerarasında uygunsuz sayılabilecek, iğneleme, alay etme, sataşma, dalga geçme, düşmanlık gösterme, küçük düşürme ve kişiyi baskı altında tutma vb. davranışları içermektedir. Kendini yıkıcı mizah tarzı, başkalarına yakın olabilmek ve diğerleri tarafından kabul görmek için kendini aşağılama uğruna gülünç davranışlar sergileme, kendini diğerlerinin maskarası yapma, alaya maruz kaldığında ya da aşağılandığında herkesle beraber gülme gibi davranışları kapsar (Martin vd., 2012, s.178; Veselka, Schermer, Martin ve Vernon 2010, s.772). Anılan mizah tarzlarına bakıldığında her ikisinde de bir saldırının söz konusu olduğu görülmektedir. Biri karşısındakini yıkma isteği, diğeri istemeden de olsa kendisini yıkmadır. Stillerman (2006), üniversite öğrencilerinin mizah tarzlarını çalışmıştır. Olumlu veya olumsuz mizah tarzının psikolojik refahla ilişkili olduğunu saptamıştır. Janes ve Olson (2000), kendini yıkıcı mizah ile saldırgan mizah arasındaki farklılığı ortaya koymaya çalışmıştır. Çalışmalarında saldırgan ve kendini yıkıcı mizahın birbirinden farklı olduğunu öne sürerler. Onlara göre kendini yıkıcı mizah, sosyal beraberliklerin vazgeçilmez eğlencesidir, çünkü bu sosyal beraberlikte kendini yıkıcı mizah tarzı kullanan bireyler reddedilme korkusuyla özgün bir mizah tarzları ortaya koymaya cesaret gösterememektedirler (Akt: Aslan, 2006). Bu bağlamda kendini yıkıcı mizah tarzında olan bireylerin daha sosyal olma çabası içinde oldukları düşünülebilir. Kendine güvenli davranışla, sosyal olma arasında da uyum bulunmaktadır.

Kendine güvenli yaratıcı kişilik özelliği ise; toplumun geneli ile kıyasladığında kendi yeteneklerinin farkında olan, birçok kişiye göre yetenekli olduğunu düşünen, zor durumlarla başa çıkabileceğini düşünen bir kişilik özelliğidir. Burada sözü edilen özgüvendir. Evans-Palmer (2010), öğretmenlerin sosyal mizah kullanımları ile öz-yeterlikleri arasında güçlü pozitif ilişki bulmuştur. Aynı çalışmada en zayıf ilişki ise mizah oluşturma puanları ile sınıf yönetimi etkinliği arasında gözlemlenmiştir. Bu araştırmadan farklı olarak, özgüvenli ve yaratıcı olduğunu düşünen öğretmenlerin bir kısmı aynı zamanda saldırgan ve kendini yıkıcı tarzda mizah tarzına sahiptirler. Bir çalışmada bireylerin kişiliklerindeki gösteriş ve özerklik boyutlarıyla mizah duygu puanları arasında anlamlı pozitif ilişki belirlenmiştir (Aslan, Evlice, Alparslan, Aslan ve Cenkseven, 1996). Gunther'e göre (1980) saldırgan davranış, bir çeşit kendine güvenme halidir. Sağlıklı kendine güven ise, insanın yaratıcı etkinlikleriyle kendini gösterir (Akt. Efilti, 2006). Amerika Birleşik Devletleri'nde (1972) cinsiyet rolleri üzerine yapılan bir araştırmada (Broverman, Vogel, Clarkson ve Rosenkrantz'dan Aktaran Cüceloğlu, 1994, s.392.) erkeklerle ilgili algılama kalıbında iyi görülen özellikler arasında "saldırgan" ve "kendine güvenli" bir arada verilmiştir. Kadınlarla ilgili algılama kalıbında ise bu ve benzeri özellikler bulunmamaktadır. Benzer şekilde Sarı ve Aslan'ın (2005) çalışmalarında da erkek öğrenciler ile kız öğrenciler arasında farklılık bulunmaktadır. Buna göre, saldırgan ve kendini yıkıcı mizah tarzlarını erkek öğrenciler daha çok kullanmaktadırlar. Aynı öğrenciler zihinlerinde bu tarzı özgüven göstergesi olarak kodlamış olabilirler. Bu araştırmada ise öğretmenlerin mizah tarzlarında ve yaratıcı kişiliklerinde kadın ve erkek arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Öğretmenlerin kişilik özellikleri ve kişisel gelişimlerine verdikleri önem mesleki yeterlikleri açısından oldukça önemlidir. Öğretmenlere sınıfta mizah kullanımı ve yaratıcı öğretim kapsamlı hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim verilebilir. Bu eğitimler özellikle olumlu mizah türü olarak adlandırılan katılımcı-sosyal mizah ile kendini geliştirici mizah tarzına yönelik yaratıcı drama yöntemi gibi etkin katılımı sağlayıcı uygulamalarla desteklenebilir.

Kaynakça

Abel, M. H. (2002). Humor, stress, and coping strategies. Humor: *International Journal of Humor Research*, 15 (4), 365-381.

Akben, C. (2018). Mizah tarzlarının ve çeşitli kişilik özelliklerinin yaratıcılığa etkisi. (Doktora tezi). YOK veri tabanından erişildi. (530647)

Akça-Erdoğan, B. (2018). Okul psikolojik danışmanlarının (rehber öğretmenlerin) kullandıkları mizah tarzlarına göre duygu yönetimi becerilerinin ve psikolojik iyi oluşlarının incelenmesi. (Yüksek lisans tezi). YOK veri tabanından erişildi. (505261)

Altınkurt, Y. ve Yılmaz, K. (2011). İlköğretim okulu öğretmenlerinin mizah tarzları. *Pegem* Eğitim ve Öğretim Dergisi, (1) 2, 1-8.

Aslan, H. (2006). *Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin öğrenilmiş güçlülük düzeyleri ve cinsiyetlerine göre mizah tarzlarının incelenmesi.* (Yüksek lisans tezi) YOK veri tabanından erişildi. (206080)

Aslan, H. S., Evlice, Y. E., Alparslan, Z. N., Aslan, O., ve Cenkseven, F. (1996). Mizah duygusunun depresyon ve kişilikle ilişkisi. *Depresyon Dergisi*, *1*(3), 99-102.

Avşar, V. (2008). Öğretmen adaylarının mizah tarzları ve cinsiyet rolleri ilişkisi. (Yüksek lisans tezi). YOK veri tabanından erişildi. (226427)

Aydın, G. (1993). İç-dış kontrol odağı inancı ile durumluk mizah tepkisi arasındaki ilişki. *II. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi Bilimsel Çalışmaları,* 87-98.

Barker, A. (2001). *Yenilikçiliğin simyası*. İstanbul: Mess Yayınları.

Baştürk, S. (2014). Ölçme araçlarının taşıması gereken nitelikler. Savaş, B. (Ed.), Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme (s. 23–56) içinde. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Berg, B. L. (2001). *Qualitative research methods for the social sciences* (Fourth edition). Boston, MA: Allyn and Bacon.

Bryant, J., ve Zillmann, D. (2014). Using humor to promote learning in the classroom. Paul E Mcghee and Mary Frank (Ed.)in *Humor and Children's Development*: *A guide to practical applications*. (pp. 49-78). Routledge.

Bullough Jr, R. V. (2012). Cultures of (Un) happiness: teaching, schooling, and light and dark humor. *Teachers and Teaching*, *18*(3), 281-295.

Burke, M. E. (1994). Creativity circles in information management. *Librarian Career Development*, *2*(2),8-12.

Büyüköztürk, Ş. (2016). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Cesur, S. (2018). Öğretmen adaylarının bağımsız çalışabilme ve sorumluluk alabilme yetkinliği ile mizah tarzları ve zaman yönetimi becerileri arasındaki ilişki. (Yüksek lisans tezi).YOK veri tabanından erişildi. (534159)

Clouse, R. W. ve Spurgeon, K. (1995). Corporate analysis of humor. Psychology: A Journal of *Human Behavior, 32*(3-4), 1-24

Coleman, J. (1992). All seriousness aside: The laughing-learning connection. *The International Journal of Instructional Media, 79*(3), 269-276.

Cornett, C. E. (1986). *Learning through Laughter: Humor in the Classroom. Fastback 241*. Phi Delta Kappa, Eighth and Union, Box 789, Bloomington, IN 47402.

Coughlin, J. J. (2002). Gallows humor and its use among police officers (Doctoral dissertation). *James Madison University, Harrisonburg, VA. Retrieved from ProQuest Information ve Learning*.

Cüceloğlu, D. (1994). İnsan ve davranışı. Psikolojinin temel kavramları. İstanbul: Remzi Kitabevi Çağlıköse, M.(2015).Sınıf öğretmenlerinin mizah tarzları ile öğrencileri motive etme düzeylerinin incelenmesi. (Yüksek lisans tezi). YOK veri tabanından erişildi. (418058)

De Koning, E., ve Weiss, R. L. (2002). The relational humor inventory: Functions of humor in close relationships. *American Journal of Family Therapy*, *30*(1), 1-18.

Efilti, E. (2006). *Ortaöğretim kurumlarında okuyan öğrencilerin saldırganlık, denetim odağı ve kişilik özelliklerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi* (Doktora tezi), YOK veri tabanından erişildi. (189202)

Erez, S. ve Erez, Y. (2017). *Yaratıcılık, aklımızın sınırlarını a*şmak. İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları 615.

Evans-Palmer, T. (2010). The potency of humor and instructional self-efficacy on art teacher stress. *Studies in Art Education*, *52*(1), 69-83.

Ford, T. E., Lappi, S. K., O'Connor, E. C., ve Banos, N. C. (2017). Manipulating humor styles: Engaging in self-enhancing humor reduces state anxiety. *Humor*, *30*(2), 169-191.

Fredrickson, B. L. (2004). The broaden–and–build theory of positive emotions. *Philosophical Transactions of the Royal Society of London. Series B: Biological Sciences*, *359*(1449), 1367-1377.

Frymier, A. B., Wanzer, M. B., ve Wojtaszczyk, A. M. (2008). Assessing students' perceptions of inappropriate and appropriate teacher humor. *Communication education*, *57*(2), 266-288.

Furnham, A. ve Bachtiar, V. (2008). Personality and intelligence as predictors of creativity. *Personality and Individual Differences, 45*, 613-617.

Godfrey, J. R. (2004). Toward Optimal Health: The Experts Discuss Therapeutic Humor. *Journal of Women's Health*, *13*, 474-479.

Glasser, W. (1997). "Choice theory" and student success. *The Education Digest*, *63*(3), 16-21.

Hebert, P. J. (1991). *Humor in the Classroom: Theories, Functions, and Guidelines.* Paper presented at the Annual Meeting of the Central States Communication Association (Chicago, IL, April 11-14, 1991). ED336769

Holmes, J. (2007). Making Humour Work: Creativity on the Job, *Applied Linguistics, 28*(4), 518-537.

Jauk, E., Benedek, M., Dunst, B. ve Neubauer, A., C. (2013). The relationship between intelligence and creativity: New support fort he threshold hypothesis by mean of empirical breakpoints detection. *Intelligence, 41*(4), 212-221.

Jeder, D. (2015). Implications of Using Humor in the Classroom. *Procedia - Social and Behavioral Sciences,180*: 828-833.

Jones, C. D. (2008). *"The secret source of humor is sorrow…": Humor as a coping mechanism in the dying process* (Doctoral dissertation), Massachusetts School of Professional Psychology.

Karasar, N. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemi.* Ankara: Nobel yayıncılık.

Kelly, W. E. (2002). An investigation of worry and sense of humor. *The Journal of psychology*, *136*(6), 657-666.

Kılınç, E.(2016) Öğretmen adaylarının mizah yaşantıları ve eğitimle ilgili görüşleri: Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi örneği. (Yüksek lisans tezi). YOK veri tabanından erişildi. (439279)

Kılınç, K. (2019). *Okul öncesi öğretmen adaylarının yaratıcı kişilik özelliklerinin ve duygusal zekâ düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). YOK veri tabanından erişildi. (601835).

Koçak, G. (2019). Mizah tarzları ile yaratıcılık arasındaki ilişkide yenilikçilik ikliminin düzenleyici rolü. (Doktora tezi). YOK veri tabanından alındı. *(* 546152)

Kuiper N. A. ve Martin, R. A. (1998). The sense of humor: Explorations of a personality characteristic Ruch, W. (Ed.), in The Sense of Humor, New York: Mouton de Gruyter.

Lang, J. C. ve Lee, C.H. (2010). Workplace humor and organizational creativity, *The International Journal of Human Resource Management, 21*, 46-60.

Lei, S. A., Cohen, J. L., ve Russler, K. M. (2010). Humor on learning in the college classroom: Evaluating benefits and drawbacks from instructors' perspectives. *Journal of Instructional Psychology*, *37*(4), 326-332.

Lussier, Bruno, Grégoire, Yany ve Vachon, Marc-Antonie (2017). The role of humor usage on creativity, trust and performance in business relationships: An analysis of the salesperson-customer dyad. *Industrial Marketing Management 65*: 168– 181.

Martin, R. A. (2007). *The psychology of humor: An integrative approach.* Burlington, MA: Elsevier Academic Press.

Martin, R.A., Lastuk, J.M., Jeffery, J., Vernon, P.A. ve Veselka, L. (2012). Relationships between the dark triad and humor styles: A replication and extension, *Personality and Individual Differences, 52,* 178-182

Martin R.A.(1998). Approaches to the sense of humor: A historical View. Ruch, W. (Ed.) in The Sense of Humor, New York: Mouton de Gruyter.

Martin, R.A., Puhlik-Doris, P., Larsen, G., Gray, J. ve Weir, K. (2003). Individual differences in uses of humor and their relation to psychological well-being: Development of the humor styles questionnaire, *Journal of Research in Personality,* 37(1), 48-75.

May, R. (1953). Historical and philosophical presuppositions for understanding therapy. OH Mowrer. (Ed.) in Psychotherapy: Theory and research(9-43), New York: The Ronald Press Company.

McCrae, R. R. ve Costa, P. T. (1997). Conceptions and correlates of openness to experience. R. Hogan, J. A. Johnson, ve S. R. Briggs (Ed.), In Handbook of personality psychology (s. 826-848). New York: Academic Press.

Mermi, Ö.F.(2015). Öğretmenlerin mizah *tarzları ile mesleki tükenmişlikleri arasındaki ilişki.* (Yüksek lisans tezi). YOK veri tabanından alındı. (439909)

Özkan, H. İ. (2008). *Öğretmen ve öğrencideki mizah anlayışının sınıf atmosferine etkisi* (Doktora tezi). YOK veri tabanından alındı. (211367)

Pollak, J. P., ve Freda, P. D. (1997). Humor, learning, and socialization in middle level classrooms. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, *70*(4), 176-178.

Ruch, W.(1998). Sense of Humor: A new look atan old concept Ruch, W. (Ed.) in *The Sense of Humor,* New York: Mouton de Gruyter.

Sak, U. (2016). *Yaratıcılık, gelişimi ve eğitimi.* Ankara: Vize yayıncılık.

San, İ. (1979). *Sanatsal Yaratma, Çocukta Yaratıcılık*. Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, No:181, Sosyal ve Felsefi Eserler Dizisi: 17, Ankara.

Sanchez-Ruiz, M. J., Hernandez -Torrano D., Perez -Gonzalez, J. C., Batey, M. ve Petrides, K. V. (2011). The relationship between trait emotional intelligence and creativity across subject domains. *Motivation and Emotion*, *35*(4), 461-473. Doi: 10.1007/s11031-011-9227-8.

Sarı, T. ve Aslan, H. (2005), Mizah Tarzları ve Başaçıkma Stratejileri Arasındaki İlişki, *VIII. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi Bilimsel Çalışmaları*, Marmara Üniversitesi, İstanbul. 105-106.

Scott, S. G., ve Bruce, R. A. (1994). Determinants of innovative behavior: A path model of individual innovation in the workplace, *Academy of Management Journal, 27* (3), 580-607.

Shaughnessy, M. F. (1998). An interview with E. Paul Torrance: About creativity. *Educational Psychology Review*, *10* (4), 441-452.

Slatten, T., Svensson, G. ve Svaeri, S. (2011). Empowering leadership and the influence of a humorous work climate on service employees' creativity and innovative behaviour in frontline service jobs. *International Journal of Quality and Service Sciences, 3* (3), 267-284.

Sternberg, R. J., O'Hara, L. A. ve Lubart, T. I. (1997). Creativity as investment. *California Management Review, 40*(1), 8-21.

Stillerman, L. (2006). *Humor in relation to anxiety, depression, and stress for college students*. (A dissertation submitted to the Graduate School in partial fulfillment of the requirements for the degree Doctor of Philosophy) New Mexico State University.

Sungur, N. (1997). Yaratıcı Düşünce, İstanbul: Evrim yayınevi.

Symbaluk, D. G., ve Howell, A. J. (2018). Character Strengths of Teaching and Research Award-Winning Professors. *Journal on Excellence in College Teaching*, *29*(1), 5-26.

Şahin, G. (2016). Öğretmenlerin algıladıkları okul kültürü ile yaratıcı kişilik ve yaratıcı çevre ilişkilerinin incelenmesi. (Yüksek lisans tezi). YOK veri tabanından erişildi. (440727)

Şahin, F., ve Danışman, Ş. (2017). Yaratıcı kişilik özellikleri ölçeği: güvenilirlik ve geçerlik çalışması. *Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *7*(2), 747-760.

Şenol, B. (2013). İlköğretim okulu müdürlerinin yaratıcılık davranışları ve mizah anlayışları. (Yüksek lisans tezi). YOK veri tabanından erişildi. (342328)

Teker, N.(2015). *Eğitim yöneticilerinin ait oldukları mizah tarzları ile iş doyumları arasındaki ilişki*: İstanbul *ili Başakşehir ilçesi örneği. (*Yüksek lisans tezi), YOK veri tabanından erişildi. (417630)

Topçuoğlu, H. (2007). Eğitimde mizahın önemi. *MEB Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim, 7*(84), 38-43.

Torok, S. E., McMorris, R. F., ve Lin, W. C. (2004). Is humor an appreciated teaching tool? Perceptions of professors'teaching styles and use of humor. *College Teaching*, *52*(1), 14-20.

Torrance, E. P. (1977). Creativity in the classroom; what research says to the teacher. Washington: National Education Association.

Tümkaya, S. (2006). Öğretim elemanlarının mizah tarzları ve mizahı yordayıcı değişkenler. *Eğitim Araştırmaları*, *23*, 200-208.

Uygur-Celep, M. (2020). Okul öncesi özel eğitimde çalışan öğretmenlerin oyun öğretimine ilişkin öz yeterlikleri ve yaratıcı kişilik özelliklerinin incelenmesi, (Yüksek lisans tezi). YOK veri tabanından erişildi. (611723)

Ülgen, G. (1995). *Eğitim psikolojisi.* Ankara: Bilim.

Üstündağ, T. (2002). Yaratıcılığa Yolculuk, Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Ventis, W.L., Higbee, G. ve Murdock, S. (2001) Using humor in systematic desensitization to reduce fear. *Journal of General Psychology*, 128, 241-254.

Vernon, P. A., Martin, R. A., Schermer, J. A., ve Mackie, A. (2008). A behavioral genetic investigation of humor styles and their correlations with the Big-5 personality dimensions. *Personality and Individual Differences*, *44*(5), 1116-1125.

Veselka, L., Schermer, J.A., Martin, R.A. ve Vernon, P.A. (2010). Relations between humor styles and the dark triad traits of personality, *Personality and Individual Differences, 48*, 772-774.

Vandaele, J. (2002). Humor mechanisms in film comedy: Incongruity and superiority. *Poetics Today*, *23*(2), 221-249.

Wanzer, M. B. , ve Frymier, A. B. (1999). The relationship between student perceptions of instructor humor and studentís reports of learning. *Communication Education*, *48*(1), 48-62.

Williams, F. C. (2001). Humor and the retention of lecture material by student-athletes in a mentor information session. (Doctoral thesis)The Pennsylvania State University. PA, USA

World Economic Forum. (2011). *Unlocking entrepreneur capabilities to meet the global challenges of the 21st century: Final report on the entrepreneurship education work stream.* Geneva, Switzerland: Author.

Yenilmez, K. ve Yolcu, B. (2007). Öğretmen Davranışlarının Yaratıcı Düşünme Becerilerinin Gelişimine Katkısı. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 18*, 95-105.

Yerlikaya, E. E. (2003). *Mizah tarzları ölçeğinin uyarlama* çalışması.(Yüksek lisans tezi). YOK veri tabanından erişildi. (125628)

Yılmaz-Karagülle, S. (2018). *Öğretmen adaylarının mizah, iletişim becerileri ve kişilik özellikleri arasındaki yordayıcı ilişkiler* (Yüksek lisans tezi). Yok veri tabanından erişildi. (519917)

Ziv, A. (1976). Facilitating effects of humor on creativity. *Journal of educational psychology*, *68*(3), 318.

TÜRK EĞİTİM SİSTEMİNDE FELSEFİ SORUNLAR*

Prof. Dr. Hasan Güner BERKANT - Yozgat Bozok Üniversitesi
ORCID No: 0000-0003-0725-6036

Öz

Eğitim sisteminde bireylerin sahip olacakları bilişsel, duyuşsal ve psikomotor özelliklerde programların kazanımları belirleyici olmaktadır. Kazanımların belirlenmesinde ise en önemli etken, programlarda ön plana çıkan eğitim felsefesidir. Eğitim felsefesi, bir programın bireylere kazandıracağı davranışların niteliğine karar verilmesi ve eğitim sisteminin çıktısı olacak davranışların hangi kurama ya da yaklaşıma dayalı olarak kazandırılacağı üzerinde etkilidir. Bir eğitim ya da öğretim programı incelendiğinde, o programın hangi felsefeye göre geliştirildiği anlaşılabilir, hatta anlaşılmalıdır da. Eğer bir programın belli bir felsefi temel üzerine geliştirilmediği anlaşılırsa, o programın geliştirilme sürecinde bir sorun olduğu düşünülür. Ayrıca, sistem ve programların felsefi temellerindeki istikrar, sistemin çıktılarındaki başarı ile kendisini gösterebilir. Türk eğitim sisteminin özellikle Cumhuriyet sonrası dönemi incelendiğinde, gerek sistemsel anlamda gerekse de programlar noktasında eğitim felsefesi ve kuramsal alt yapı bakımından yeterli düzeyde istikrarı yakalayamadığı görülmektedir. Yakın dönemdeki en önemli eğitimsel reform girişimi olan 2005 ve sonrası yıllara ait öğretim programları incelendiğinde, bu dönemde hâkim olan ilerlemecilik felsefesi ve yapılandırmacı yaklaşıma dair uygulamalar bakımından ilk yıllarda belirli bir istikrarın sağlandığı, sonraki yıllarda ise eğitimdeki konsantrasyon ve motivasyonun bu felsefe ve yaklaşımdan uzaklaştığına şahit olunmaktadır. Çalışmada, Türk eğitim sisteminde özellikle Cumhuriyet dönemi sonrasında hâkim olan eğitim felsefeleri ve yaklaşımları tartışılarak, bu süreçte gözlemlenen istikrarsız süreçlerin neden ve sonuçlarına yönelik eleştirilere ve önerilere yer verilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Türk eğitim sistemi, eğitim felsefesi, ilerlemecilik, yapılandırmacılık

1. Giriş

Eğitim bir sistem olarak kabul edildiğinde, bu sistemin çıktısı olan bireyin hangi özelliklere sahip olacağına sistemin eğitim felsefesine göre karar verilir. Yani bir anlamda eğitim felsefesi "Nasıl bir birey yetiştireceğiz?" sorusuna yanıt verir. Bireyin belirlenen kazanımlara ulaşması sonucunda hangi bilgi, beceri, değer, tutum ve düşünce biçimine sahip olacağı da eğitim sisteminde yer alan felsefe saye-

* Bu çalışma, 2. Uluslararası Sanat, Felsefe ve Bilim Tarihi Sempozyumu'nda (03-05 Mayıs 2017, Muğla) sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

sinde şekillenmektedir. Eğitimcilerin, felsefenin yokluğunda, başarılmak istenenlerin düzenlenmesi ve uygulanmasında nelerin nasıl olacağını belirlemede yönsüz oldukları varsayılarak (Ornstein, 2016) felsefenin eğitim ve eğiticiler açısından ne derece önemli olduğu vurgulanmaya çalışılmaktadır. Bir eğitim sisteminde bu denli önemli olan eğitim felsefesi belirlenirken, sistemin alt yapısı, özellikleri, girdileri, bireyi yetiştirmede kullanılacak eğitsel etkinlikler ve sistemin çıktıları uzun vadeli bir düşünceye dayalı olarak ve sistematik biçimde planlanmalıdır. Türkiye'de olduğu gibi, özellikle sistemin karar vericilerinin sıklıkla değiştiği ve her karar vericinin sistemi yeniden şekillendirme girişiminde bulunduğu ülkelerde, eğitim sisteminin uzun vadede istikrarlı bir şekilde verimli çalışması beklenemez.

Eğitim sistemindeki verimlilik, sistemde uygulanan felsefenin istikrarı kadar, sistemde hangi felsefenin hâkim olduğu ile de ilgilidir. Dünya genelindeki eğitim sistemlerinde hakim olan felsefeler en geniş anlamda klasik ve çağdaş felsefeler olarak sınıflandırılabilir. Eğitim sistemlerinde kullanılan klasik felsefeler "idealizm, realizm, daimicilik, esasicilik" olarak sıralanırken, çağdaş felsefeler arasında "pragmatizm, varoluşçuluk, ilerlemecilik, yeniden kurmacılık" yer almaktadır. Diğer bir sınıflandırma biçimi ise, öğretmen ve öğrencilerin bu felsefelerdeki rolüne ilişkindir. "Öğretmen merkezli eğitim sistemlerinde" idealizm, realizm, daimicilik ve esasicilik felsefeleri hakim iken, "öğrenci merkezli eğitim sistemlerinde" ise pragmatizm, varoluşçuluk, ilerlemecilik, yeniden kurmacılık felsefeleri ön plana çıkmaktadır.

Başta Avrupa Birliği üyesi ülkelerde olmak üzere, birçok ülkede öğretmen merkezli sistemlerden ziyade öğrenci merkezli sistemleri tercih ettiği görülmektedir. Bunlardan biri olan Singapur'un öğrenci merkezli eğitim sistemine geçiş yapması 2003 yılında gerçekleşmiştir. Bu tarih, Türkiye'nin öğrenci merkezli eğitime geçiş yaptığı 2005 yılından sadece 2 yıl öncesidir. Ancak Singapur'un son yıllarda TIMSS ve PISA gibi uluslararası sınavlarda ilk sıralarda yer almasına karşın Türkiye'nin ortalamanın altında bir başarı grafiği çizmesi, öğrenci merkezli eğitimin her iki ülkedeki başarısının kıyaslamasına ilişkin bir fikir verebilmektedir. Çünkü, TIMSS ve PISA sınavlarında öğrencilere ezber bilgiler yerine yaşamda karşılaşılabilen problematik durumları akıl yürütme, eleştirel düşünme, sorgulama, bilimsel düşünme gibi becerileri kullanarak çözebilecekleri sorular yöneltilmekte olup (MEB, 2016; 2019), bu beceriler öğrenci merkezli eğitim sistemlerinde en çok önemsenen beceriler arasında yer almaktadır.

Türkiye'de öğrencilerin gerek okul, gerek ulusal gerekse de uluslararası düzeylerdeki sınavlardaki matematik, fen, okuduğunu anlama gibi alanlardaki başarı düzeyinin düşük olmasının temelinde, eğitim sisteminde hâkim olan felsefenin ne derece doğru anlaşıldığı ve doğru uygulandığının yer aldığı düşünülmektedir.

Hatta esas sorunun, belli ve istikrarlı bir eğitim felsefesinin bulunup bulunmadığı ile ilgili olduğu ileri sürülebilir.

2. Türk Eğitim Sisteminde Hâkim Olan Felsefi Akımlar

Türk eğitim sisteminde tercih edilen ya da hâkim olan felsefeler kronolojik olarak incelendiğinde, Türklerin bulundukları coğrafyaya ilk yerleştiği varsayılan M.Ö.1000 yıllarındaki Asya Hun Devleti'nin kuruluşundan itibaren günümüze kadar olan yaklaşık 3020 yıllık süreçte öğretmen merkezli eğitim felsefelerinin ağır bastığı görülmektedir. Bu sürecin en büyük parçası da, dünyada en uzun süreyle (yaklaşık 884 yıl) devam etmiş eğitim kurumlarından biri olan medreselere aittir (Akyüz, 2019). Verilen eğitimin yapısı gereği olarak medreselerde öğretmen merkezli eğitim felsefeleri tercih edilmiş olup, daimicilik ve esasicilik felsefelerinin ağır bastığı görülmektedir.

29 Ekim 1923'te Cumhuriyet'in ilanından birkaç ay sonra, 1924'de Mustafa Kemal Atatürk tarafından Türkiye'ye davet edilen John Dewey, Türk eğitim sisteminin nasıl yapılanması gerektiği hususunda Türkiye'de birkaç ay boyunca incelemelerde bulunup, içerisinde öneriler yer alan Türk Maarif Raporu'nu hazırlamıştır (Efendioğlu, Berkant ve Arslantaş, 2010). Bu atılımın Cumhuriyet'in ilanından kısa bir süre sonra gerçekleştirilmesi, Atatürk'ün ve dönemin Maarif Vekili Hüseyin Vasıf Çınar'ın Cumhuriyet reformları arasında önceliği eğitime verdiklerinin göstergesidir. Bu çalışmalardan yaklaşık 16 yıl sonra 1940'larda açılıp yaklaşık 6 yıl boyunca en verimli dönemini yaşayıp kapatılan Köy Enstitüleri'nin kurulması bu çalışmaların eseridir. Köy Enstitüleri sayesinde kısa süreli de olsa ağırlıklı olarak yeniden kurmacılık felsefesi bu dönemde hâkim olmuştur. Yeniden kurmacılık, 1920'li yıllarda John Dewey'in "Felsefede Yeniden İnşa" başlıklı kitabına konu olmuştur ve toplumda gerçekleştirilecek her türlü reform hareketlerinden okulların ve öğretmenlerin sorumlu olduğunu ve eğitimde demokratik kurallara hassasiyet gösterilmesi gerektiğini savunur (Kısakürek, 1982). Aslında, Köy Enstitüleri'nin kurulmasına öncülük eden John Dewey'in savunduğu bu felsefe, Cumhuriyet reformları ile birlikte "yeniden kurulması" sağlanan Türkiye için daha uygun görünmekte idi. Böylece, 21 bölgede açılan Köy Enstitüleri'nin, bulundukları bölgenin eğitim, sağlık, ziraat gibi alanlarda toplumsal reformlar yoluyla kalkınmasına öncülük etmesi mümkün hale gelmişti.

1946'lardan sonra adım adım tekrar daimicilik ve esasicilik eğitim felsefeleri öne çıkmaya başlamıştır. Özellikle matbaa sayısındaki yetersizlikten dolayı sadece öğretmenlerde kaynak kitapların bulunması, öğrencilere kitaptaki bilgilerin öğretmen tarafından okunması ya da tahtaya yazılıp defterlerine yazdırılarak ez-

berlenmelerinin sağlanmasına yol açmıştır (Kılıç ve diğerleri, 2015; Ünal, Coştu ve Karataş, 2004). Her ne kadar 1960-1984 yılları arasındaki dönem, öğretim programlarındaki modernleşme dönemi olarak kabul edilse de (Ünal ve diğerleri, 2004), bu döneme ait gerek öğretim programlarında gerekse de eğitim-öğretim ortamlarında öğretmen merkezli yöntem ve tekniklerin ağır bastığı görülmektedir.

2005-2006 eğitim-öğretim yılının Eylül ayında uygulanmaya başlanan ve ilgili alanyazında "Yapılandırmacı" yaklaşım olarak belirtilen öğrenci merkezli eğitim sistemi, dönemin Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) ve Talim-Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından eğitimde radikal bir değişiklik olarak tanıtılmış ve ilköğretimden başlayarak kademeli olarak bütün öğretim programları bu yaklaşıma dayalı olarak yenilenmiştir. Bu sistem sayesinde Türk eğitim sisteminde ilerlemecilik felsefesi uygulamaya konduğu görülmektedir. Yapılandırmacılık, en kısa tanımıyla, öğrencinin bilgi ve beceriyi nesnel biçimde dış dünyadan hazır olarak almak yerine, kendi yaşantı ve deneyimleriyle öznel olarak yapılandırması düşüncesine dayalı bir öğrenme yaklaşımıdır. Yapılandırmacılık, bazı eğitimcilere göre kuram, bazılarına göre ise yaklaşım olarak kabul edilse de, temelinde öğrenci merkezli eğitim bulunmaktadır. Öğrenci merkezli eğitim sistemlerinde, öğrencilerin nesnel (objektif) bilgiler yerine öznel (subjektif) bilgiler kazanması amaçlanmaktadır. Bu yaklaşımda "öğretim" değil "öğrenme" ön plandadır. Çünkü öğretim, öğretici tarafından sağlanan, öğrenme ise bireyde gerçekleşen bir durumdur. Yapılandırmacılıkta öğrenci ön planda olup, öğrencinin öğrenme süreçlerinin nasıl gerçekleştiği sorununa cevap aranmaktadır. Yapılandırmacı yaklaşımda öğrencinin ön planda olması, öğrenci merkezli öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanılmasını gerektirmektedir. Bu yöntem ve teknikler sayesinde öğrencilerin yaparak-yaşayarak, deneyimler ve öznel yaşantılarla bilgi ve becerileri kazanmaları hedeflenmektedir (Şimşek, 2004; Zabihi ve Khodabakhsh, 2019). Yapılandırmacı yaklaşım ve beraberinde ilerlemecilik felsefesinin özellikleri incelendiğinde, Türkiye'nin 2005'ten itibaren bu eğitim uygulamalarını tercih etmesinin eğitim sistemi, eğitimciler ve öğrenciler üzerine birçok olumlu katkısı olacağı düşünülmüş olsa da, bu uygulama sayesinde 2005 sonrasındaki Türk eğitim sisteminin 2005 öncesine kıyasla ne derece farklılaştığı sorunu büyük bir soru işareti ile varlığını sürdürmektedir.

3. Türk Eğitim Sisteminde Yapılandırmacı Yaklaşım Sorunu

1940-46 yılları arasındaki Köy Enstitüleri'ni ve 2005 yılından bu yana uygulanan yapılandırmacı yaklaşım dikkate alındığında, Türklerin içinde bulunduğu coğrafyaya ait 3020 yıllık (M.Ö.1000-M.S.2020) geçmişin yaklaşık 3000 yıllık bölümünde öğretmen merkezli eğitim felsefeleri hüküm sürerken, sadece 20 yıllık

bir sürede öğrenci merkezli eğitim felsefelerinin uygulanmaya çalışıldığı görülmektedir. Bu noktada "çalışıldığı" ifadesi özellikle tercih edilmiştir; çünkü Köy Enstitüleri'nin en verimli dönemlerini sadece altı yıl geçirmeleri ve sonrasında başka kurumlara dönüştürülmelerinin yanı sıra, 2005 yılından bu yana uygulanan ilerlemecilik felsefesiyle örtüştüğü düşünülen yapılandırmacı kuramın uygulamalarındaki aksaklıklar, bu sürecin sadece bir "çalışmanın" ötesine geçemediği izlenimini yaratmaktadır. Çünkü gerek yapılandırmacı yaklaşımın uygulandığı ilk yıllarda gerekse de günümüzde yapılan birçok çalışmanın sonuçlarının yanı sıra, eğitim ortamlarında yapılan gözlemler, öğretmen-öğrenci-yönetici-veli görüşmeleri, ulusal ve uluslararası düzeydeki sınav sonuçlarından elde edilen çeşitli veriler ve izlenimler, öğrenci merkezli eğitimin sadece kuramsal düzeyde kaldığını ve öğretim programlarındaki "programın vizyonu" bölümünde yazılmış iddiaların tam olarak karşılanamadığını göstermektedir. Bu çalışmalarda, programların kazanım, içerik, eğitim durumu ve sınama durumu boyutlarındaki yapısal sorunların yanı sıra, programların uygulanabilirliğine yönelik çeşitli zorlukların (materyal eksikliği, zaman yetersizliği, öğretim yöntemleri ve ölçme araçları hususlarında bilgi ve beceri eksikliği gibi) yaşandığı, yapılandırmacı yaklaşımın yanlış anlaşıldığı ve yanlış uygulandığı belirlenmiştir. Ayrıca bazı çalışmalarda, eğitim teknolojisi ile medyanın ve öğretmen eğitimi programlarının yapılandırmacı yaklaşıma ilişkin sorunlarla ilişkilendirildiği görülmektedir. Hatta Türkiye'de geliştirilen öğretim programlarının yapılandırmacı paradigmadan sınırlı olarak yararlandığını, koşullardaki yetersizliğin ve uygulayıcıların bilgisizliğinin kaotik bir ortama neden olarak eğitimdeki verimi daha da düşürdüğünü belirten çalışmalar bulunmaktadır (Arsal, 2014; Battal, 2008; Bayraktaroğlu, 2011; Berkant, 2012; Berkant ve İncecik, 2018; Berkant ve Kankılıç, 2014; Dharmadasa, 2000; Doğan, 2010; Ecevit ve Kaptan, 2019; Elkind, 2004; Karakuş ve Berkant, 2007; Karaman, 2019; Küçük, 2015; Lai-Chong ve Ka-ming, 1995; Rençber, 2018; Rømer, 2019; Salman, 2006; Saraç ve Yıldırım, 2019; Shah, 2019; Tuncer ve Berkant, 2012; Ünder, 2010; Yalar, 2010). Bu araştırmalara ait sonuçların oluşmasındaki nedenlerden bazılarının şunlar olduğu düşünülmektedir:

Programlarda Yapılandırmacılığa Yapılan Vurgunun Azalması: Eğitim sisteminde gerçekleştirilen bir reformun bireysel ve toplumsal açıdan davranışlarda görülebilmesi ve kalıcı olabilmesi için, bu reformların uzun süreyle o sistemde yer edinmesine izin verilmesi yani istikrarlı biçimde değişmeden kalması sağlanmalıdır. Türkiye'nin özellikle Cumhuriyet'in ilanından sonraki eğitim uygulamaları incelendiğinde, bir uygulamanın başlatıldıktan kısa bir süre sonra hatta bazen aynı yıl içinde yeniden değiştiği görülebilmektedir. Bu açıdan gerek eğitim sistemi, gerekse de eğitim uygulamaları bakımından Türkiye'de önemli düzeyde bir istikrar

sorunu olduğu anlaşılmaktadır (Akyüz, 2019). Bu istikrarsızlık, 2005'den sonraki öğretim programlarında yapılandırmacı yaklaşıma ve buna bağlı olarak ilerlemeci eğitim felsefesine yapılan vurgulamalardaki değişimde de kendisini göstermektedir. Bir örnek üzerinde açıklamak gerekirse; Türk milli eğitim sisteminde önemli bir yeri olan fen derslerinin 2005-2018 yılları arasındaki programlarında bazı değişimler görülmektedir. Bu değişimlerin sadece programın kazanımları, içeriği gibi boyutlarında değil, programın yetiştirmek istediği insan profili yani benimsenen eğitim felsefesinde de gerçekleştiği anlaşılmaktadır. 2005 yılında yürürlüğe konan Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programı'nda, programda hâkim olan felsefi yaklaşımı açıklayan ve ilk sayfalarda yer alan programın vizyonu, temel yaklaşımı, temel yapısı gibi bölümlerde yapılandırmacı yaklaşıma, bu yaklaşımın temel özelliklerine ve programa hangi açılardan nasıl etki ettiğine yaklaşık 33 sayfalık bir kısımda yer verilmiştir. Hatta programda yapılandırmacı yaklaşım yerine "yapılandırıcı yaklaşım" kavramı tercih edilmiştir. Yani 2005 programı açık ve ayrıntılı biçimde yapılandırmacı yaklaşıma dayalı olduğuna vurgu yapmıştır (MEB, 2005). Bu program 2013 yılında hem isim hem de yapısal anlamda revize edilerek Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı'na dönüştürülmüştür. Bu dönüşümün, beraberinde programın felsefi temellerinde de bazı değişikliklere yol açtığı görülmektedir. Programın felsefi temellerinin açıklandığı programın vizyonu, temel yaklaşımı, amaçları gibi bölümler 2005 programına kıyasla azaltılarak 9 sayfaya düşürülmüştür. Ayrıca, 2005 programında çok fazla vurgulanan yapılandırmacı yaklaşımdan ziyade, 2013 programında öğrencilerin araştırma, inceleme, sorgulama, iş birliği yapma, bilimsel süreç gibi becerilerinin ve aktif öğrenme süreçlerinin ön plana çıkarıldığı fark edilmektedir (MEB, 2013). Buna karşın 2013 programında yapılandırmacı yaklaşımın kavramsal olarak adı geçmese de sadece iki ayrı cümle ile öğrencilerin "bilgiyi kendi zihninde yapılandırması/oluşturması"ndan bahsedilerek iması yapılmıştır. Yani 2005 programında açık ve ayrıntılı olarak vurgulanan yapılandırmacı yaklaşımın 2013 programında sadece iki cümle ile ima edilmesi yeterli görülmüştür. Ancak 2005 sonrasında fen programlarındaki esas değişimin 2018'de gerçekleştiği görülmektedir. 2013 programına benzer şekilde programın perspektifi, amaçları gibi felsefi temellerini açıklayan bölümlerine 9 sayfa yer verildiği görülmektedir. Ancak esas değişikliğin, programın yetiştirmek istediği insan profilini tanımlarken yapılandırmacı terminolojiden ziyade değerler, yetkinlikler kavramları etrafında şekillendirmesiyle ilgili olduğu görülmektedir (MEB, 2018a). Ecevit ve Kaptan'ın (2019) çalışmalarında da bu değişiklik vurgulanmış olup, 2005 fen ve teknoloji öğretim programında ilerlemecilik felsefesi ve yapılandırmacı kuramın; 2013 fen bilimleri öğretim programında ilerlemecilik felsefesi ve araştırma sorgulamaya dayalı öğrenme yaklaşımının; 2018 fen bilimleri öğre-

tim programının ise faydacılık (pragmatizm) felsefesi ve sosyal yapılandırmacılık kuramına dayalı olduğunu belirtmişlerdir. Her ne kadar fen öğretim programının bu üç versiyonu arasında bazı değişiklikler görülse de, temelde hepsinin öğrenci merkezli bir yaklaşımla hazırlandığı görülmektedir. Bu durum, sadece fen öğretim programına ait olmayıp, benzer durumlar çeşitli kademelerdeki matematik, sosyal bilgiler ve diğer derslerde de görülebilmektedir (MEB, 2009; 2015; 2018b; 2018c). Ancak, burada en önemli husus, gerek fen programlarında gerekse de diğer programlarda 2005'den bu yana öğrenci merkezli bir anlayış görülse de, zamanla yapılandırmacı yaklaşıma ve ilerlemecilik felsefesine olan vurgunun azaldığının tespit edilmiş olmasıdır. Ayrıca, teoride öğrenci merkezli olarak tanıtımı yapılan öğretim programlarının pratikte öğretmen merkezli olarak uygulanmaya çalışılmasıdır.

Programların Öğretmenleri Kılavuzlama Özelliğinin Değişmesi: Yapılandırmacı yaklaşım ve ilerlemecilik felsefesinin zamanla Türk eğitim sistemindeki görünür etkisinin azalması ya da beklenen seviyeye çıkamamasının nedenlerinden birisinin, 2005 yılında uygulanmaya başlayan programların öğretmenleri kılavuzlamaya yönelik sunduğu bilgilerin zamanla ve özellikle de 2013 yılından sonra azalıp, programın uygulanmasına yönelik inisiyatifi öğretmenlere bırakmalarından kaynaklandığı belirtilebilir. 2005 yılında uygulanmaya başlayan programlarda öğretmenlere açıklayıcı tablolar sunulurken, bu tablolarda yer alan "kazanımlar, etkinlikler, açıklamalar" sütunlarında yönlendirici bilgiler bul. Bunların yanı sıra bu programlarda örnek etkinliklere ve ölçme araçlarına da ayrıntılı olarak yer veriliyordu. Bu haliyle programlar, öğretmenlere bir dersi hangi etkinliklerle işleyip öğrenmeyi nasıl ölçeceklerine, bu süreçte hangi ayrıntılara dikkat edeceklerine kadar birçok konuda kılavuzlama görevini üstlenmişlerdi. Böylece öğretmenlerin, yapılandırmacı ya da öğrenci merkezli yaklaşım bağlamında dersleri işlemeleri sağlanabiliyordu. Ancak ilerleyen yıllardaki programlarda sadece konu başlıkları, bunların altında kazanımlar ve bazı kazanımların altında öğretmenlerin dikkat etmeleri gereken hususlar bir-iki cümle ile yer almaktadır. Bunların dışında programlarda etkinlik ya da ölçme-değerlendirme önerileri yer almamaktadır. Programların bu yapısı, öğretim yöntemlerinin, materyallerinin ve ölçme araçlarının seçiminin tamamen öğretmenlerin kararına bırakıldığını göstermektedir. Programın esneklik özelliğine istinaden öğretmenlerin programın dört ögesi üzerinde inisiyatif kullanma yoluyla karar verme yetkisi belirli sınırlar dahilinde gerçekleşebilir. Programına dört temel ögesinden kazanım ögesi, öğretmenlerin değiştirmeden bağlı kalmaları gereken bir ögedir. Çünkü Türkiye'deki gibi merkezi bir sistemle programların geliştirildiği ülkedeki temel amaç, bireysel farklılıkları göz ardı etmeksizin, aynı dersi alan aynı yaştaki çocukların benzer kazanımlara ulaşarak "milli eğitim"in sağlanmasıdır. Eğer her öğretmene özgürce sadece ken-

di belirledikleri kazanımlara ulaştırma yetkisi verilirse, öğrencilerin belli bilgiler, beceriler, değerler ve tutumlar bakımından ortaklıkları olmayacağı gibi, aynı soruları çözdükleri merkezi sınavlara hazırlanmaları da mümkün olmayacak, böylece "milli" bir eğitimden bahsedilemeyecektir. İkinci öge olan içerik yani işlenecek konular ögesi, kazanımlar kadar olmasa da yine öğretmenlerin büyük ölçüde bağlı kalmaları gereken bir ögedir. Ancak diğer taraftan öğretmenlerin, güncellik ve yaşamsallık ilkeleri gereği, standart ders konularına güncel olay ve olgulardan eklemeler yapması da beklenmektedir. Kazanım ve içerik ögelerinde öğretmene yönelik bu sınırlı hareket alanının genişliği, eğitim durumları ve sınama durumlarında daha esnek ve öğretmen seçimine bırakılmaktadır. Böylece öğretmenin, kazanımlara ve içeriğe uygun olmak şartıyla, kendi belirledikleri öğretim yöntem ve tekniklerini ve ölçme araçlarını seçme hakları oluşmaktadır. Bu noktada öğretmenlerin uygun öğretim yöntemleri ölçme araçları konularındaki pedagojik formasyonları ön plana çıkmaktadır. 2005 yılından sonra, özellikle de 2013 yılından itibaren programların öğretmenleri kılavuzlamaya yönelik bilgilerin azaltılmasına karar verilmesi, yetkililerin öğretim yöntemleri ve ölçme araçlarını seçme ve kullanma hususlarında öğretmenlerin yetkin olduğunu düşündükleri izlenimini doğurmaktadır. Ancak, bazı çalışmalarda, çeşitli kademelerde gerek öğretmenlerin gerekse de öğretmen adaylarının öğretim ve ölçme süreçlerinde seçmeleri ve kullanmaları gereken bazı yöntemler ve araçlar bakımından eksiklikleri olduğu belirlenmiştir (Akçadağ, 2010; Akyürek, 2012; Arslantaş, 2011; Aydoğdu İskenderoğlu, Türk ve İskenderoğlu, 2016; Gündoğdu ve Deniz, 2008; Kılıç ve Saruhan, 2006; Koç, 2010; Konokman ve Yelken, 2013; Özenç ve Çakır, 2015; Ulaş ve Özcan, 2010; Uysal, 2010; Yaylacı ve Aksoy, 2016; Yeşil, 2009). Bu bağlamda, programların felsefesinin eğitim ortamlarına ve etkinliklere tam olarak yansıyabilmesi açısından, öğretmenlere programın uygulanması sürecinde tanınacak inisiyatifin ve yapılacak sınırlandırmaların dengesinin iyi kurulması gerekmektedir.

Programların Geliştirilme Sürecine Yönelik Sorunların Bulunması: Yapılandırmacı yaklaşıma dayalı programların 2005 yılında uygulanmaya başlamasından hemen sonra Eğitim Programları ve Öğretim alanından 13 öğretim üyesinden oluşan bir komisyonun hazırladığı rapora göre, 2005 yılında uygulanmaya başlanan programlarla ilgili aşağıdaki sorunlar tespit edilmiştir (EPÖ Profesörler Kurulu, 2006):

- Programlar hazırlanırken, alandaki uzmanların ve paydaşların görüş ve beklentileri yeterince dikkate alınmamıştır.
- Programlar geliştirilirken, özellikle Cumhuriyet dönemi sonrasında Türkiye'de gerçekleşen çağdaş program geliştirme çalışmaları göz ardı edilmiştir.

- Programların geliştirme çalışmalarında, uygulayıcıların ve akademisyenlerin önceki programlara ilişkin tecrübe ve verilerinden yararlanılmamıştır.
- Programların tek bir eğitim yaklaşımla (yapılandırmacılık) sınırlı olmasının öğrencilerin farklılıklarının gözetilmesinde eksikliklere yol açmıştır.
- Programların geliştirilme sürecinde Türkiye'nin koşulları dikkate alınarak yeni programların geliştirilmesi gerekirken, diğer ülkelerde uygulanan programların doğrudan ülke koşullarına uyarlanması sağlanmaya çalışılmıştır.
- Programlarla ilgili ön hazırlık aşaması olması gerekenden daha kısa sürede tamamlandığından dolayı, öğrencilerin ve toplumun ihtiyaçlarını karşılamaktan uzaktır.
- Programların pilot çalışmasının uygulandığı örneklem (dokuz ildeki 120 okul) evreni temsil etmek için yeterli değildir.
- Programların içeriği, ileri sürülen felsefe ile uyumlu olmadığı gibi, öğretim yöntem ve tekniklerinin yetersizliği ve ölçme araçlarındaki anlaşılmazlık göze çarpmaktadır.
- Programların uygulayıcıları olan öğretmenlere, programların yapısal özelliklerine ve uygulanma süreçlerine ilişkin yeterli hizmet içi eğitimler verilmemiştir.

Yukarıdaki sorunların 2005 programlarına ait olması, aradan geçen 15 yıl boyunca bu sorunların giderek azaltılmış olabileceğini akla getirse de, yukarıdaki paragraflarda yer verilen ilgili alanyazındaki çalışmalarda da görüldüğü gibi, 2005 sonrasında geliştirilen programlarda birçok değişiklik yapılmasına rağmen programların uygulanabilirliği ve işlevselliğindeki sorunlar halen devam etmektedir.

Yapılandırmacı Yaklaşıma Geçişin Ani ve Hazırlıksız Olması: Türkiye'de öğrenci merkezli eğitim uygulamasının başlangıç yılı olan 2005, Türkiye'nin Avrupa Birliği'ne giriş kriterlerini karşılamaya çalıştığı dönemlerden birine karşılık gelmektedir. 2002-2004 yılları arasındaki Avrupa Komisyonu Türkiye Gelişim raporlarında vurgulandığı gibi, Türkiye'nin eğitimle ilgili çeşitli konulardaki eksikliklerini tamamlamaya yönelik reform çalışmalarını devam ettirmesi gerekiyordu. Atılması gereken adımlar arasında programların ve öğretim yöntemlerinin gözden geçirilmesi de yer almaktaydı (Bağlıbel ve Samancıoğlu, 2019; Commission of the European Communities, 2002; 2003; 2004). 2005-2006 eğitim-öğretim yılından itibaren yürürlüğe konulan öğrenci merkezli programların dokuz ildeki 120 pilot okulda uygulandığı da Avrupa Komisyonu'nun raporunda vurgulanmakta idi (European Commission, 2005). Türkiye'nin özellikle 2003 yılından itibaren

ön çalışmalarını başlattığı bu eğitim reformlarının temel gerekçeleri Avrupa Birliği kriterlerinin karşılanmasının yanı sıra, Türkiye'nin Avrupa, Kuzey Amerika ve Doğu Asya'da uygulanan ideal uluslararası standartları da yakalama çabasını göstermektedir (Lindquist, 2017). Bu durum MEB yetkilileri tarafından da farkedilmiş olup, 24 Temmuz 2003 tarih ve 25178 sayılı Resmi Gazete'de de belirtildiği üzere, Türkiye'nin o dönemdeki eğitim sistemi nitelik ve nicelik açısından Avrupa Birliği için yetersiz düzeyde idi. MEB'in bu sorunun çözümüne yönelik bulduğu çözüm, öğretmen merkezliden öğrenci merkezli bir eğitime geçiş yapmak oldu. Bu çözüm yolu doğru olduğu ölçüde, belirli açılardan yeni sorunlara yol açtı. Türkiye'deki okulların donanımları, öğrencilerin hazırbulunuşluğu, öğretmen seçme-yetiştirme-atama politikasının özellikleri gibi durumlar Avrupa Birliği için gerekli olan öğrenci merkezli eğitime geçiş için uygun değildi. Yani bir bakıma Türkiye'nin öğrenci merkezli eğitime geçişi gönüllü değil zorunlu ve hazırlıksız biçimde gerçekleşmiştir. 2005 sonrası bazı çalışmalarda, eğitim sisteminin alt yapısını oluşturan öğretmen özellikleri, öğretim materyalleri, öğretim ortamlarının özellikleri gibi faktörler bakımından Türkiye'nin 2005 yılında hazırlıksız yakalandığı ve öğretmen merkezli sistemden öğrenci merkezli sisteme geçişte zorlandığı belirtilmektedir (Berkant, 2012; Berkant ve İncecik, 2018; Berkant ve Kankılıç, 2014; Karakuş ve Berkant, 2007; Tuncer ve Berkant, 2012).

Öğretmenlerin Yapılandırmacı Yaklaşıma Yönelik Yetersizlikleri: Hazırlıksız geçirilen 2005 yılının sonrasında ise, öğretmen adaylarının seçiminde öğretmenlik yeteneği, yatkınlığı, ilgisi, tutumu gibi özelliklerin ölçümü yerine çoktan seçmeli soruların bulunduğu KPSS ile ölçümlerin yapılması; öğretmenlere verilen hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimlerin niteliği; kısa sürede verilen pedagojik formasyon eğitimleri ile öğretmenlerin yetiştirilmesi gibi etmenler, yapılandırmacı yaklaşımdaki öğrenci merkezli etkinlikleri gerçekleştirmek için gerekli bilgi ve becerilere sahip olan öğretmenlerin yetişmesini destekleyememektedir.

Öğretmen Merkezli Yöntemlerin Kullanılması: Öğretmen seçimi-yetiştirilmesi-atanması sistemindeki yetersizlikler, öğrenci merkezli eğitim felsefesini benimsemiş öğretmenlerin yetişmesinde aksaklıklara yol açtığından, çok sayıda öğretmenin halen öğretmen merkezli yöntemlerle (düz anlatım gibi) derslerini işledikleri görülmektedir. Bu durum, öğrenci merkezli eğitim felsefesinin teoriden pratiğe dönüşmesini engellemektedir.

Pedagojik Formasyon Eğitimindeki Nitelik Sorunu: Eğitim fakültelerinden yetişmiş olanlar dahil olmak üzere, branş öğretmenliği için verilen ve uygulama biçimi birkaç yıla bir değişen ve artık maddi getirisi ile ön plana çıktığı iddiası ile karşı karşıya kalan pedagojik formasyon kurslarından yetişen öğretmen adaylarına verilen öğretmen eğitimlerinde öğretim üyelerinin uygulamaları da bu duru-

mun oluşmasındaki diğer bir etkendir. Bazı öğretim üyelerinin öğrenci merkezli eğitimin felsefesini ve nasıl uygulanacağını derslerinde uygulamalı olarak öğretmek yerine düz anlatım, sunu, öğrencilere konuları dağıtma vb. yöntemlerle derslerini işlemeleri, bu dersleri alan öğretmen adaylarının öğrenci merkezli eğitim felsefesini ve buna bağlı uygulamaları öğrenmelerinde yetersizliğe yol açmaktadır.

Öğretmenlerin Ders Planlaması Yapmamaları: 2005 yılından itibaren öğretmenlere kullanmaları için dağıtılan kılavuz kitaplar her ne kadar temelde öğrenci merkezli etkinlikler için destek olmayı sağlasa da, öğretmenlerin bu kılavuzun amacını yanlış anlayıp yıllık ve günlük plan hazırlamadıkları, hatta bunları İnternet ortamından hazır indirip derslerini işlemelerine yol açmıştır. Öğrenci merkezli eğitim uygulamaları etkinlik temelli olduğundan dolayı öğretmenlerin hazırlık yapmasını gerektirdiğinden, hazırlık yapmayan öğretmenler bu etkinliklerin dolayısıyla da öğrenci merkezli eğitimin gerisinde kalmaktadırlar.

Öğretmenlerin Denetimindeki Aksaklıklar: Öğretmenlerin mesleki kalitesini denetlemeden sorumlu olan müfettişlerin görev tanımlarında yapılan değişiklikler ve hatta bu sorumluluğun okul müdürlerine bırakılması, öğretmenlerin öğretim programlarındaki öğrenci merkezli etkinlikleri ne derece gerçekleştirdiklerine yönelik dışsal kontrol mekanizmalarının aksamasına yol açmıştır.

Atamalarda Öğretmenlik Yeterliklerinin Ölçülmemesi: Öğretmenlerde bulunması gereken yeterlik alanları YÖK ve MEB tarafından birkaç yıla bir güncellense de, aynı yeterliklerin öğretmen atamalarında kullanılan ölçme yöntemlerinde dikkate alınmadığı görülmektedir. Halbuki öğretmenlik mesleği genel yeterliklerinde "öğrenme ortamlarını öğrencilerin bireysel farklılıklarını ve ihtiyaçlarını dikkate alarak düzenler", "öğrencilerin öğrenme süreçlerine aktif katılımını sağlar" gibi yeterlik göstergeleri yoluyla öğretmenlerin öğrenci merkezli eğitim yapma yeterliklerine yer verilmektedir (MEB, 2017). Öğretmen atamalarında bu yeterlikler dikkate alınarak ölçme-değerlendirme yapılması, öğrenci merkezli eğitime yönelik beceri ve yatkınlıkların belirlenmesini sağlayabilir.

Programların Yapısı ile Merkezi Sınavların Uyumsuzluğu: Öğretim programlarında öğrenci merkezli etkinlikler bulunan dersleri alan öğrencilerin, ortaokul ve lise kademelerinde uygulanan merkezi sınavlarda çoktan seçmeli sorulara maruz kalmaları okul derslerinin kazanımları ile merkezi sınavların uyumsuzluğuna neden olmaktadır. Bir anlamda, okulda projeler, performans ödevleri, tartışmalar vb. yöntemlerle üst düzey düşünme becerileri kazanması beklenen öğrenciler, öznel cevaplar veremedikleri çoktan seçmeli sınavlardaki daireleri doldurarak ölçülmektedirler.

Öğretmenlerin Yapılandırmacılığa Yönelik Yanlış Algıları: Yapılandırmacılığın temelini oluşturan öğrenci merkezli eğitime yönelik algılar da yaşanan uyum sorunlarının çözümüne engel olabilmektedir. Bu algılardan biri, öğrencinin bilgiye ulaşmayı tek başına yapacağı yönündeki yanılgıdır (Shah, 2019). Yapılandırmacılığı konu edinen birçok çalışmanın, dokümanın, hizmet öncesi ya da hizmet içi eğitimin içeriğinde öğrencinin bilgiye ulaşması "balık yemeği değil balık tutmayı öğrenmesi" metaforu ile betimlenmektedir. Bu betimlemedeki amaç, öğrenciye nesnel bilginin öğretmen tarafından hazır verilmesi yerine onun bilgiye kendi çabaları, yaşantıları ve deneyimleri ile öznel olarak ulaşmasının sağlanmasıdır. Ancak öğretmenlerde, öğrencinin öğrenme sürecinin sadece öğretmen tarafından sağlanabileceği, öğrencinin bilgiye kendisinin ulaşmasının mümkün olmadığı, olsa bile ulaştığı bilginin yanlış olacağı gibi algıların var olduğu görülmektedir. Bu algılar beraberinde, öğrenci merkezli eğitimin "öğrenme" ile sonuçlanmayabileceği kaygısını, bunun devamında da en iyi eğitimin öğretmen tarafından bilgilerin öğrenciye anlatılması ile sağlanacağı düşüncesini doğurmuş olabilir.

Yapılandırmacı Yaklaşımdan Kaynaklı Sorunlar: Eğitim sisteminde yaşanan sorunların temelinde öğretim programlarının, eğitim ortamlarının, öğretmen ve öğrencilerin sahip oldukları ya da olmadıkları çeşitli özelliklerin yanı sıra, yapılandırmacı yaklaşıma ait olan ve aşağıda sıralanan bazı özelliklerin de olduğu düşünülmektedir (Şimşek, 2004): Yapılandırmacılığa yönelik eleştirilerden *birincisi*, kuramsal temelleri açısından önceki yaklaşımlardan çok farklı olmadığı, dahası önceki yaklaşımların yeni bir yorumu olduğu düşüncesidir. Bu benzerliğin özellikle bilişselci yaklaşımla olduğuna dair iddialar mevcuttur. İkincisi, yapılandırmacılığın kanıtlanabilir bilimsel bir kuramdan ziyade felsefi bir yaklaşım olduğuna yönelik düşüncelerdir. Üçüncüsü, yapılandırmacılığın zaman alan öğrenci merkezli etkinlikleri öngörmesidir. *Dördüncüsü,* öğrenciye tanınan aşırı özgürlüğe dayalı ortamların istenmeyen öğrenmelere yol açabilmesine yöneliktir. *Beşincisi,* sosyalleşmeye ve iş birliğine dayalı etkinlikleri önemseyen yapılandırmacı uygulamalarda, baskın olan öğrencilerin ön plana çıkıp diğerlerinin geri planda kalmasının çokça rapor edilmesine ilişkindir.

Yapılandırmacılıkla ilgili eleştiriler bunlarla sınırlı olmayıp, yapılandırmacılığın destekleyicisi kadar olumsuz yönde eleştirenlerin de ciddi oranda bulunduğu görülmektedir. İlgili alanyazındaki bu ikilem, sadece Türkiye'nin değil uygulayıcı olan bütün ülkelerin eğitim sistemlerine de yansıması beklenebilir. Bu bağlamda, yapılandırmacılıktaki kuramsal ve pratik sorunların, Türkiye'de bu yaklaşıma göre hazırlanmış öğretim programlarında ve eğitim ortamlarında yaşanması olasılık dahilindedir. Bu durum, bilimsel bir yaklaşımın yaşamsal pratiklerde gerçek yüzünü gösterip, bir süre sonra yaşamdan alınan verilerle yeniden düzenlenme ih-

tiyacı göstermesi ile açıklanabilir. Benjamin Bloom'un 1956'da alanyazına kazandırdığı bilişsel sınıflandırmanın, 2001 yılında Anderson ve Krathwohl'un (2014) editörlüğünde gerçekleşen bir çalışma tarafından revize edilmesi, bu yeniden düzenleme ihtiyacının en isabetli kanıtlarından biridir. Bloom'dan sonra yaklaşık 45 yıl boyunca öğrenme ortamlarından toplanan nitel ve nicel verilerin bu değişikliğe yol açmasına benzer şekilde, günümüzde ve sonraki yıllarda yapılandırmacılıkla ilgili olarak pratikte yaşanabilecek problematik durumlar, eğitim bilimcileri bu yaklaşımı revize etme ya da farklı bir yaklaşımı öne sürme çabasına götürebilir.

4. Sonuç

Eğitime ait genetik yapısı öğretmen merkezli olan Türkiye'nin, tam tersi bir yöne dönüp öğrenci merkezli eğitime uyum sağlaması sosyo-kültürel mutasyona dayalı ciddi bir değişim gerektirmektedir. Bu değişimin hem eğitim ortamlarının hem de öğretim programlarının kalitesinde olması beklenirken, sisteme ve programlara karar verenlerin eğitim ortamlarının niteliğini artırmadan sadece programların niteliğini artırmaya ya da değiştirmeye çalıştıkları görülmektedir. Bu nedenle değişimin sadece sistem ve programlarda olmayıp, aynı zamanda öğrenci merkezli eğitimin ne olduğunu tam olarak anlamamızı sağlayacak zihinsel ve kültürel evrim ile de oluşması gerekmektedir. Burada şu sorular gündeme gelebilir: Gelişmiş ülkelerin onlarca yıl önce eğitim sistemlerinde kullanmaya başladıkları yapılandırmacı yaklaşımı kullanmaya Türkiye neden bu kadar geç karar verdi? Eğer Avrupa Birliği'ne giriş koşulları gündeme gelmeseydi Türkiye böyle bir yaklaşıma geçiş yapmayı tercih edecek miydi?

Türkiye'nin bu sisteme bir şekilde geçmeye karar verdiği 2005 yılı öncesindeki Türk eğitim sistemi, her ne kadar çağımızın gereklerini yerine getirmese de, 2005 sonrasına kıyasla öğretim ve ölçme bakımından daha çok iç tutarlılığa dayalı idi: Dersler ezbere dayalıydı, merkezi sınavlar da ezber düzeyinde sorular içeriyordu. 2005 sonrasında ise bir tutarsızlık oluşmaya başladı: Dersler öğrenci merkezli yapılmaya çalışılıyorken, sınavlar hala ezber düzeyinde bilgiyi ölçmektedir. Yani derslerde proje yapması, tartışması, eleştirel ve yaratıcı düşünmesi beklenen öğrencilerin sınavlarda dört-beş seçenekten birini alternatifsiz olarak tercih etmesi istenmektedir. Bu tutarsızlık hem öğretmenlerde hem de öğrencilerde bir ikilem yaratmakta, öğrenci merkezli programların uygulandığı sınıflarda hala ev ödevi olarak çoktan seçmeli testler verilmekte ve öğrencilerin bilişsel alanın bilgi (hatırlama) ve kavrama (anlama) basamaklarında davranış kazanmaları istenmektedir. Eğitim sistemi ile sınav sisteminin yapısal tutarsızlıklarını fark eden karar mercileri, hafta sonu kurslarını açarak aslında bu tutarsızlığın bir anlamda itirafında

bulunmaktadırlar. Merkezi sınavlara hazırlanan 8. ve 12. sınıf öğrencilerinin okula devam etmek yerine devamsızlık haklarını kullanarak, hatta sağlık raporları alarak etüt merkezlerinde sınava yoğunlaşmaları, okuldaki dersler ile sınavların uyumsuzluğunu kanıtlayan göstergelerden biridir.

Buna göre artık bir karara varılarak tutarlılığın sağlanması gerekmektedir: Bu aşamadan sonra, 2005 öncesi eğitim felsefelerine ve uygulamalarına geri dönüp ezberci bir eğitim açıkça tercih edilemeyeceğine göre, öğretim programlarında kuramsal olarak yer alan öğrenme kuramı ve felsefesi ile ülkedeki sınav sisteminin uyumlu hale getirilmesi gerekmektedir. Bunun gerçekleşmesi için de Türk eğitim sisteminde hangi felsefenin hâkim olacağına net olarak karar verildikten sonra, öğretmenlerin seçimi, eğitimi ve atanmasının, programların hazırlanması ve uygulanmasının, öğrencilere kazandırılacak bilgi, beceri, değer ve tutumların, sınav sistemlerinin yapısının ve eğitimde etkili olan diğer tüm faktörlerin bu doğrultuda tutarlı biçimde düzenlemesine gereksinim vardır. Bu tutarlılık sağlandıktan sonra, programların felsefesinin öğretmenler ve yöneticiler tarafından içselleştirilip okul ve sınıflara tam olarak yansıtılıp yansıtılmadığını izlemek, değerlendirmek ve gerekli müdahaleleri yapmak şarttır.

Kaynakça

Akçadağ, T. (2010). Öğretmenlerin ilköğretim programındaki yöntem teknik ölçme ve değerlendirme konularına ilişkin eğitim ihtiyaçları. *Ahmet Yesevi Üniversitesi Bilig Dergisi*, 53, 29-50.

Akyürek, S. (2012). İmam-Hatip Lisesi meslek dersi ile din kültürü ve ahlâk bilgisi dersi öğretmenlerinin eğitim-öğretim yeterliklerine ilişkin algıları. *Değerler Eğitimi Dergisi*, *10*(23), 7-47.

Akyüz, Y. (2019). *Türk eğitim tarihi (M.Ö.1000-M.S.2019).* Ankara: Pegem.

Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (Ed.) (2014). Öğrenme öğretim ve değerlendirme ile ilgili bir sınıflama (çev. D. A. Özçelik). Ankara: Pegem.

Arsal, Z. (2014). İlköğretim fen ve teknoloji dersi öğretim programı kazanımlarının yapılandırmacılık ilkelerine göre değerlendirilmesi. *International Journal of Curriculum and Instructional Studies*, *2*(3), 1-14.

Arslantaş, H. İ. (2011). Öğretim elemanlarının öğretim stratejileri-yöntem ve teknikleri, iletişim ve ölçme değerlendirme yeterliklerine yönelik öğrenci görüşleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *8*(15), 487-506.

Aydoğdu İskenderoğlu, T., Türk, Y., & İskenderoğlu, M. (2016). İlköğretim matematik öğretmeni adaylarının somut materyalleri tanıma-kullanma durumları ve matematik öğretiminde kullanmalarına yönelik öz-yeterlikleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *1*(39), 1-15.

Bağlıbel, M., & Samancıoğlu, M. (2019). Avrupa Komisyonu Türkiye ilerleme raporlarında eğitim: 1998-2018 yıllarına ilişkin bir inceleme. *Yaşadıkça Eğitim, 33*(1), 47-68.

Battal, C. F. (2008). *Yapılandırmacı yaklaşıma dayalı fen ve teknoloji programının uygulanmasına ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi*. Doktora tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Bayraktaroğlu, C. E. (2011). *Eğitimde yapılandırmacılık yaklaşımı ve eleştirel bir bakış*. Yüksek lisans tezi, Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Berkant, H. G. (2012). İlköğretim programına yönelik öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi. *KSÜ Sosyal Bilimler Dergisi, 9*(1), 1-19.

Berkant, H. G., & İncecik, A. (2018). Ortaokul matematik dersi beşinci sınıf öğretim programının öğretmenlerin görüşlerine göre değerlendirilmesi. *International Journal of Education Technology and Scientific Researches (IJETSAR),* 6, 99-125.

Berkant, H. G., & Kankılıç, D. (2014). Fen bilimleri dersi öğretim programına yönelik öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *11. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi,* 11-14 Eylül 2014, Adana. (s.597).

Commission of the European Communities (2002). *2002 regular report on Turkey's progress towards accession.* https://www.ab.gov.tr/files/AB_Iliskileri/Tur_En_Realitons/Progress/Turkey_Progress_ Report_2002.pdf adresinden 07.06.2020 tarihinde erişilmiştir.

Commission of the European Communities (2003). *2003 regular report on Turkey's progress towards accession.* https://www.ab.gov.tr/files/AB_Iliskileri/Tur_En_Realitons/Progress/Turkey_Progress_ Report_2003.pdf adresinden 07.06.2020 tarihinde erişilmiştir.

Commission of the European Communities (2004). *2004 regular report on Turkey's progress towards accession.* https://www.ab.gov.tr/files/AB_Iliskileri/Tur_En_Realitons/Progress/Turkey_Progress_ Report_2004.pdf adresinden 07.06.2020 tarihinde erişilmiştir.

Dharmadasa, I. (2000). Teachers' perspectives on constructivist teaching and learning. *Paper presented at the Annual Conference and Exhibition of the Association for Childhood Education International, Baltimore, MD, April 17-20, 2000.*

Doğan, Y. (2010). Fen ve teknoloji dersi programının uygulanması sürecinde karşılaşılan sorunlar. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *7*(1), 86-106.

Ecevit, T., & Kaptan, F. (2019). Fen öğretmen adaylarının argümantasyon destekli araştırma-sorgulamaya dayalı öğretim yeterliliklerin geliştirilmesi. *Elementary Education Online*, *18*(4), 2041-2062.

Efendioğlu, A., Berkant, H. G., & Arslantaş, Ö. (2010). John Dewey'in Türk maarifi hakkında raporu ve Türk eğitim sistemi. *I. Ulusal Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi,* 13-15 Mayıs 2010, Ayvalık. (s.54-60).

Elkind, D. (2004). The problem with constructivism. *The Educational Forum*, *68*(4), 306-312.

EPÖ Profesörler Kurulu (2006). *Eğitim programları ve öğretim alanı profesörler kurulu ilköğretim 1-5. sınıflar öğretim programlarını değerlendirme toplantısı (Eskişehir) sonuç bildirisi.* http://ilkogretim-online.org.tr/index.php/io/article/download/2005/1841 adresinden 07.06.2020 tarihinde erişilmiştir.

European Commission (2005). *Turkey 2005 progress report.* https://www.ab.gov.tr/files/AB_Iliskileri/Tur_En_Realitons/Progress/Turkey_Progress_ Report_2005.pdf adresinden 07.06.2020 tarihinde erişilmiştir.

Gündoğdu, P., & Deniz, J. (2008). Müzik öğretmenlerinin mesleki yeterliklerinin incelenmesi ve değerlendirilmesi. *Marmara University Atatürk Education Faculty Journal of Educational Sciences, 27*(27), 119-134.

Karakuş, M., & Berkant, H. G. (2007). The qualitative analysis of teachers' views on primary school curriculum. *Affective Education in Action*, 28-30 June 2007 (pp.243-261). Adana, Turkey.

Karaman, P. (2019). Hayat bilgisi öğretim programındaki öğelerin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Igdir University Journal of Social Sciences*, 17, 347-367.

Kılıç, A., & Saruhan, H. (2006). Teknik eğitim fakültesi öğretmen adaylarının öğretmenlik becerileri. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16, 407-417.

Kılıç, A. F., & diğerleri (2015). *Türk eğitim sistemi ve ortaöğretim.* E. Türk (Ed.). Ankara: Orta-öğretim Genel Müdürlüğü.

Kısakürek, M. A. (1982). Eğitim felsefe ilişkileri üzerine. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 15*(1), 67-75.

Koç, A. (2010). Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin yeterlikleri. *Değerler Eğitimi Dergisi*, *8*(19), 107-149.

Konokman, G. Y., & Yelken, T. Y. (2013). Öğretmen adaylarının öğrenme öğretme süreci alanındaki yeterliklerine ilişkin görüşleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *9*(1), 175-188.

Küçük, Ö. (2015). *Ortaokullardaki branş öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme kuramını uygulama düzeyleri*. Doktora tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Lai-Chong, L., & Ka-ming, W. (1995). Implications and problems of constructivism for instructional design. *Education Journal (Hong Kong)*, 23, 73-104.

Lindquist, C. (2017). Educational reform in Turkey. *International Journal of Progressive Education, 13*(2), 133-143.

MEB. (2005). *Fen ve teknoloji dersi öğretim programı.* Ankara: MEB.

MEB. (2009). *Matematik dersi öğretim programı (1-5. sınıflar).* Ankara: MEB.

MEB. (2013). *Fen bilimleri dersi öğretim programı.* Ankara: MEB.

MEB. (2015). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programı.* Ankara: MEB.

MEB. (2016). *Uluslararası matematik ve fen eğilimleri araştırması.* Ankara: MEB.

MEB. (2017). Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri. Ankara: MEB.

MEB. (2018a). *Fen bilimleri dersi öğretim programı.* Ankara: MEB.

MEB. (2018b). *Matematik dersi öğretim programı (1-8. sınıflar).* Ankara: MEB.

MEB. (2018c). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programı.* Ankara: MEB.

MEB. (2019). *PISA 2018 Türkiye ön raporu.* Ankara: MEB.

Ornstein, A. (2016). Eğitim programı ile ilgili kararların temeli olarak felsefe (çev. N. T. Bümen). A. S. Ornstein, E. F. Pajak & S. B. Ornestein (Editörler), *Eğitim Programlarında Güncel Sorunlar* (s.2-9) (çev. N.T. Bümen (Ed.), Ö. Uslu & E. Ç. Özkan). Ankara: Pegem Akademi.

Özenç, M., & Çakır, M. (2015). Sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme yeterliklerinin belirlenmesi. *Elementary Education Online*, *14*(3), 914-933.

Rençber, İ. (2008). *Yeni ilköğretim programının uygulanmasında karşılaşılan sorunlara ilişkin müfettiş, yönetici ve öğretmen görüşleri*. Doktora tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Rømer, T. A. (2019). A critique of John Hattie's theory of visible learning. *Educational Philosophy and Theory*, *51*(6), 587-598.

Salman, M. (2006). *Ülkemizdeki biyoloji öğretimde yapılandırmacı yaklaşımla ilgili yapılan çalışmaların kısa bir değerlendirilmesi*. Doktora tezi, Selçuk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Saraç, E., & Yıldırım, M. S. (2019). 2018 Fen bilimleri dersi öğretim programına yönelik öğretmen görüşleri. *Academy Journal of Educational Sciences*, *3*(2), 138-151.

Shah, R. K. (2019). Effective constructivist teaching learning in the classroom. *Education*, *7*(4), 1-13.

Şimşek, N. (2004). Yapılandırmacı öğrenme ve öğretime eleştirel bir bakış. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama, 3*(5), 115-139.

Tuncer, M., & Berkant, H. G. (2012). İlköğretim ve ortaöğretim programlarının öğretmen görüşleri açısından incelenmesi. *E-SOSDER-Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi/Electronic Journal of Social Sciences, 11*(42), 22-39.

Ulaş, A. H., & Ozan, C. (2010). Sınıf öğretmenlerinin eğitim teknolojileri açısından yeterlilik düzeyi? *Journal of Graduate School of Social Sciences*, *14*(1), 63-84.

Uysal, A. Y. (2010). *Sınıf öğretmenlerinin 2009 hayat bilgisi öğretim programında belirtilen strateji, yöntem ve teknikleri uygulamadaki yeterlik düzeylerinin belirlenmesi.* Doktora tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Programları Anabilim Dalı Eğitimde Program Geliştirme Bilim Dalı.

Ünal, S, Coştu, B., & Karataş, F. Ö. (2004). Türkiye'de fen bilimleri eğitimi alanındaki program geliştirme çalışmalarına genel bir bakış. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 24*(2), 183-202.

Ünder, H. (2010). Yapılandırmacılığın epistemolojik savlarının Türkiye'de ilköğretim fen ve teknoloji dersi programlarında görünümleri. *Eğitim ve Bilim*, *35*(158), 199-214.

Yalar, T. (2010). İlköğretim 3. sınıflarda Türkçe dersi öğretiminde karşılaşılan sorunların öğretmen görüşlerine göre belirlenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15, 30-41.

Yaylacı, Z., & Aksoy, B. (2016). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimindeki yeterlilikleri. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, *2016*(6), 19-40.

Yeşil, R. (2009). Sosyal bilgiler aday öğretmenlerinin sınıf içi öğretim yeterlikleri (Kırşehir Örneği). *Journal of Turkish Educational Sciences*, *7*(1), 23-48.

Zabihi, R., & Khodabakhsh, M. (2019). L2 teachers' traditional versus constructivist teaching/learning conceptions and teacher burnout. *Current Psychology*, *38*(2), 347-353.

ÖRGÜTSEL DEĞİŞİM, DEĞİŞİMİN BOYUTLARI VE DEĞİŞİME KARŞI BİREY TUTUMLARI

Dr. Öğr. Üyesi Ömer ÇALIŞKAN - Yozgat Bozok Üniversitesi
ORCID No: 0000-0001-9569-6431

"Aslında her şey daha önce söylendi, ama kimse dinlemediği için tekrar ve tekrar yeniden başlamak zorundayız."

Andre Gide

Öz

Örgütsel değişim çalışmalarında sıklıkla üzerinde durulan konulardan biri değişim girişimlerinin yüksek oranda başarısızlıkla sonuçlanmasıdır. İlgili duruma bir katkı sunması amacıyla bu çalışma kapsamında örgütsel değişime ilişkin olarak önerilen değişim boyutları ve değişime karşı birey tutumları incelenecektir. Örgütsel değişim boyutları kapsamında, değişimin dört farklı yönü (değişim içeriği, değişim süreci, değişim bağlamı ve değişimin sonuçları) ele alınmıştır. Değişime karşı birey tutumları kapsamında ise değişime karşı direnç, değişime karşı kötümserlik (sinizm), değişime hazır olma ve değişime açık olma tutumları incelenmiştir. Bu çalışmanın, örgütsel değişim çalışmalarında araştırmacılara, uygulayıcılara ve politika yapıcılara katkı sunması beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler: Örgütsel Değişim, Değişime Karşı Direnç, Değişime Karşı Kötümserlik, Değişime Hazır Olma, Değişime Açık Olma

1. Giriş

Örgütsel değişim kavramı gerek bilimsel alanda gerek ise örgütlerin işleyişlerinde önemli bir yere sahiptir. Örgütsel değişim konusunu önemli hale getiren etkenlerden biri ise değişim girişimlerindeki başarısız sonuçların yüksek oranda olmasıdır (Meaney ve Pung, 2008). Yapılan araştırmalara göre, değişim girişimlerine ilişkin örgüt çalışanları arasında %80'e varan hoşnutsuzluk, %43 oranında erteleme ve %38 oranında ise değişimden vazgeçme gibi olumsuz sonuçların olduğu gözlemlenmiştir (Cartwright ve Schoenberg, 2006; Knodel, 2004; Washington ve Hacker, 2005). McKinsey şirketi aracılığıyla küresel çapta yapılan bir araştırmaya göre ise bireyler kendi örgütlerindeki değişim girişimlerinin yalnızca üçte birini başarılı olarak değerlendirmektedir (Meaney ve Pung, 2008). Benzer bir biçimde, örgütsel değişim alanının bir kolu olan eğitim alanında yapılan değişimlerde de yüksek oranda bir başarısızlık ve dolayısıyla memnuniyetsizlik vardır (Akşit, 2007;

Cuban, 1990, Toprak, 2018). Değişim girişimlerindeki bu başarısızlığın kaynağı olarak ön plana çıkan faktörler ise örgütsel değişimin çok yönlü bir yapıya sahip oluşunun ve değişim sürecindeki insan faktörünün göz ardı edilmesi olarak ifade edilmiştir (Burke, 2017).

Türk eğitim sistemi içerisindeki değişim girişimlerindeki başarısızlığa ilişkin olarak dikkat çekilen noktalar ise değişim çalışmalarında nitelik yerine niceliğe daha fazla önem verilmesi (Erdoğan, 2014), iyi bir planlama ve uygulama sürecinin yürütülememesi (İnal, 2012), değişim çalışmalarında dikkat edilmesi gereken çok yönlü dinamiklerin (örn., öğretmenler, öğrenciler, aileler) dikkate alınmaması (Eğitim Reformu Girişimi, 2013) gibi bulgular göze çarpmaktadır. Eğitimde değişim veya reform girişimlerine yönelik arayışı ve sorgulayışı özetlemek anlamında, bir eğitimcinin Büyük Mecmua adlı dergide bundan yaklaşık 101 yıl önceki sözleri günümüzde de dile getirilen sorunlara benzerlik göstermektedir.

> "Maarif Nazırından bir ricamız var. Artık millet ıslahat değil, bir parça istikrar istiyor. Bunu genç, mini mini yavrularımız talebelerimiz de istiyor. Onlar da bıktılar... Zavallılar dün bu dersi okudular, bugün onu kaldırıyoruz... Dün birşey öğrettik, bugün onu lüzumsuz görüyoruz. Artık, 'bizi sersemlikten kurtarınız, ne okutacaksanız, ne okuyacaksak söyleyiniz' diyorlar." (Büyük Mecmua, 1919, aktaran Akyüz, 2018).

Kısacası, başlangıçta sorunlarımıza mutlak çözüm olarak sunulan değişim veya reform çalışmaları hedeflenenin gerisinde sonuçlar vermekte ve değişimin parçası olan bireylerin (yöneticiler, öğretmenler, öğrenciler, aileler) bu değişimleri sorgulamasına yol açmaktadır. Böylesi bir durum, değişim yorgunu bireylerin oluşmasına ve sık sık gündeme gelen değişim girişimleri veya reform hareketleri ile karşılaşmamıza yol açmaktadır. Eğitimdeki bitmek bilmeyen değişim girişimleri ve bunun oluşturduğu memnuniyetsizlik yalnızca ülkemize özgü bir durum değildir (bk. Cuban, 1990; Hess, 2010).

Örgütsel değişimde böylesi bir kısır döngünün meydana gelmesi, değişim kavramının ve onu oluşturan bileşenlerin yeterince iyi anlaşılamamasından ve değişim sürecinin önemli bir parçası olan birey tutumlarının yeterince dikkate alınmamasından kaynaklanmaktadır (Armenakis ve Bedeian, 1999; Clegg ve Walsh, 2004). Diğer bir ifadeyle, değişim çalışmalarında bilimsel bir bakış açısı benimsenmemesinden kaynaklanmaktadır. Buradan hareketle, bu çalışma kapsamında örgütsel değişim kavramı, örgütsel değişim boyutlarına yönelik farklı bakış açıları ve değişime karşı birey tutumları incelenecek ve Türk eğitim sistemi içerisindeki mevcut değişim uygulamaları etrafında değişime ilişkin kavramlar örneklerle tartışılacaktır.

2. Örgütsel Değişim

Örgütsel değişim, örgüt içerisindeki mevcut uygulamaların ve işlerin değiştirilmesi (Herold ve Fedor, 2008) veya alışılmış uygulamalardan bilinmeyen ve denenmemiş bir sürece geçiş olarak ifade edilmektedir (Burke, 2017). Örgütsel değişime ilişkin kavramsal ve amprik çalışmalar ilk olarak iş örgütleri alanında ortaya çıkmış ve elde edilen bilimsel birikim eğitim alanındaki değişimleri açıklamada kullanılagelmiştir. Bununla birlikte, eğitimdeki değişim çalışmalarına ilişkin farklı kavramlar ve tartışmalar da yapılmıştır (Fullan, 2016; Hargreaves, Lieberman, Fullan ve Hopkin, 2014).

Değişim çalışmalarının öncüsü olarak bilinen Kurt Lewin (1947), örgütsel değişimi 3 aşamada açıklamıştır; 1) Çözülme (Refreeze), 2) Değişim (Change), 3) Yeniden Dondurma (Refreeze). Çözülme aşaması, bireyleri önerilen değişime hazır hale getirmek adına alışageldikleri ve kabullendikleri durumdan vazgeçirme anlamında "çözülme" olarak ifade edilmiştir. Değişim aşaması ise bireyleri hedeflenen noktaya taşıma, yani değişime geçiş olarak ifade edilmiştir. Yeniden Dondurma aşamasında ise uygulanan değişimin kabullenilmesi ve içselleştirilmesi için bireylerin yeni duruma uyum sağlamasını ifade eden "Yeniden Dondurma (Refreeze)" kavramı kullanılmıştır. Eğitimde değişimin/reformun aşamalarına ilişkin olarak ise, Fullan (2016) eğitimde değişimi dört aşama olarak ifade etmiştir; 1) Başlama (Initiation), 2) Uygulama (Implementation), 3) Sürdürme (Continuation) ve 4) Sonuç (Outcome). Fullan'ın belirtmiş olduğu aşamalar temelde Lewin (1947)'in ifade ettiği aşamalardan çok farklı değildir. Bu açıdan bakıldığında, örgütsel değişim çalışmalarına ilişkin iş örgütleri alanındaki bilimsel birikimin eğitim alanındaki değişim çalışmalarına da katkı sunduğunu söyleyebiliriz.

3. Örgütsel Değişimin Boyutları

Örgütsel değişim oldukça karmaşık bir süreç olduğu için değişime ilişkin farklı yönlerin veya boyutların farkında olmak hem araştırmacılar hem de uygulayıcılar açısından önemlidir (Cameron ve Green, 2015). Özellikle günümüzdeki örgütlerin çok boyutlu yapıları ve işleyişleri örgütsel değişimi daha da karmaşık hale getirmiştir. Bu bakımdan, örgütsel değişimde bilimsel bir yaklaşım benimseyebilmek için alanyazında değişimi açıklayan araştırmaları göz ardı etmemek gerekir. Armenakis ve Bedeian (1999) örgütsel değişimi açıklamada dört boyut önermiştir; 1) Değişim içeriği (change content), 2) Değişim süreci (change process), 3) Değişim bağlamı (change context) ve 4) Değişimin sonuçları (change otucome).

İlgili boyutların her biri, örgütsel değişimin farklı yönlerine dikkat çekmektedir. Bir örnek üzerinden açıklayacak olursak, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından planlanan bir öğretim programı değişiminin çerçevesi, sınırları ve içeriği vardır. Bu kısım, değişime ilişkin içerik (değişim içeriği) bilgilerini oluşturur. Bunun dışında, ilgili program değişiminin uygulanması için daha önceden planlanmış bir değişim süreci olacaktır. Bu süreç, hem değişimin uygulanması hem de değişimin bireyler tarafından anlamlandırılması sürecidir. Sözü geçen aşamaların iyi yönetilmesi, değişim sürecinin sağlıklı yürümesine imkân verecektir. Diğer bir nokta ise değişimin bağlamı, yani değişime etki edebilecek iç veya dış kaynaklı durumlar. Örneğin, uzaktan eğitim ile ilgili bir değişim önerisi, ilköğretim düzeyinde kolaylıkla uygulanabilir iken ortaöğretim düzeyinde aynı kolaylıkla uygulanamayabilir çünkü bağlamlar (ortamlar) farklılaşmıştır. Örgütsel değişimler, her yerde aynı sonuçları ortaya çıkarmayabilir. Dolayısıyla, kurumların bulunduğu özel durumlar veya bağlamlar dikkate alınarak değişim önerisini hayata geçirmek gerekir. Son olarak ise, önerilen değişimin örgüt içerisinde nasıl bir sonuç (değişimin sonucu) doğuracağı konusudur. Önerilen değişim, örgütsel bağlılığı artırabilir veya bireylerde değişime karşı direnç göstermeye yol açabilir. Bu bakımdan, değişimin olası sonuçları değişimin geleceği ve örgüt içerisindeki paydaşların kendilerini nasıl hissedeceklerini belirleme açısından çok önemlidir. Alanyazında, bireylerin değişime karşı nasıl bir düşünce ve tutum içerisinde olduğu özellikle vurgulanmakta ve değişim girişimlerinde bu durumun göz ardı edilmemesi vurgulanmaktadır (Clegg ve Walsh, 2004).

3.1. Değişim İçeriği

Örgütsel değişim kavramına ilişkin olarak ifade edilen içerik, değişim önerisinde yer alan konular veya başlıklar olarak tanımlanmıştır (Burke, 2017). Değişimin içeriği ile ilgili olarak örgütün yönetimsel, teknolojik veya yapısal özellikleri ifade edilmiştir (Holt, Armenakis, Feild ve Harris, 2007). Farklı bir bakış açısı olarak, Dainty ve Kakabadse (1990) ise değişimin içeriğini dörtlü bir model içerisinde, 1) Yapı, 2) İnsan, 3) Teknoloji ve 4) İş şeklinde tanımlamış ve insanı ise bu model içerisinde merkeze koymuştur. Bu durum aslında, değişim çalışmalarında öznenin insan olduğunu ve insanın merkeze alınmadığı değişim içeriklerinde sorunlarla karşılaşılabileceğine ilişkin fikir vermektedir.

İlgili alanyazından hareketle, değişim önerilerinin içeriğinde insan faktörünün önemli olduğunu ifade edebiliriz. Örneğin, 2020 yılı bahar döneminde küresel salgın (KOVID-19) nedeniyle zorunlu olarak eğitim kurumlarında uzaktan eğitime geçiş yapıldı. Fakat bu değişimlerin sağlıklı bir şekilde uygulanabilmesi için o

değişimi hayata geçirecek insanların (öğretmen veya öğrenci) hazır bulunuşlukları (sosyo ekonomik düzey, teknoloji okuryazarlığı vb.) dikkate alınarak değişimin başlatılması önemlidir. Dünyanın en modern uzaktan eğitim imkânlarını uygulamak isteyebilirsiniz ama eğer insan gücünüz yetişmiş değilse ve önerilen değişime hazır değilse, en modern değişim önerileri dahi kurumlarda kaosa neden olacaktır. Kısacası, değişimin içeriğinde ne olduğu kadar o değişimin uygulayıcısı olacak kişilerin de ne oldukları (yeterlikleri, hazır bulunuşluk düzeyleri) çok önemlidir.

3.2. Değişim Bağlamı

Değişim çalışmalarında dikkat çekilen diğer bir nokta ise, değişimin bağlamıdır. Değişimin hangi şartlar altında gerçekleştiği ve değişime yol açan bağlamın ne olduğu değişimin ne şekilde sonuçlanacağını etkileyebilir. Değişim bağlamı, değişimi etkileyebilecek noktada olan içsel ve dışsal faktörler olarak ifade edilmiştir (Armenakis ve Bedeian, 1999).

Değişime etkide bulunabilecek dışsal faktörler örgütün kendi bünyesinden kaynaklı olmayan teknoloji alanındaki değişimler, yasal değişiklikler ve piyasa koşulları olarak ifade edilmektedir (Haveman, 1992; Kelly ve Amburgey, 1991, Meyer, Brooks ve Goes, 1990). Örneğin, okullardaki derslerin arasına yeni bir ders olarak "kodlama dersi" de getirilmiştir. Hatta, bazı özel okullar bu konuda daha sistemli ve yoğun bir çaba içerisine girmiştir. Böylesi bir değişimin nedeni piyasa koşullarının eğitim sistemini bu duruma zorluyor olmasıyla ilgilidir. Piyasa koşulları kodlama ve yazılımı önceleyen meslek alanlarına önem vermeye başlamıştır ve politika yapıcılar da buna karşılık olarak eğitim programlarında değişime gitmek zorunda kalmışlardır.

Buradan şu sonucu çıkarabiliriz, değişim bazen bizim kontrol edemediğimiz durumlardan kaynaklı olarak da gelebilir. Bu noktada önemli olan, örgüt olarak bu değişimlere insan gücü, maddi sermaye, altyapı ve yasal esneklikler açısından ne derece hazırız. Eğer eğitim örgütleri, piyasanın talep ettiği değişimi zamanında ve yeterli kalitede gerçekleştiremez ise eğitim sistemi açısından durum sürdürülemez hale gelebilir ve rekabet gücünü kaybedebilir. Eğitimde piyasa rekabeti her ne kadar eleştiri konusu olsa da kaçınılmaz olarak eğitim-öğretim işi de artık bir rekabet unsuru haline dönüşmüştür. Bu durumun örneklerini, PISA (Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı), TIMMS (Uluslararası Matematik ve Bilim Çalışmalarındaki Eğilimler Araştırması), PIRLS (Uluslararası Okuma Okuryazarlığı Çalışmasındaki Gelişimi) gibi uluslararası karşılaştırma sınavlarına verilen önemden de anlayabiliriz. Günümüzdeki değişim talepleri çok hızlı ve beklenmedik zamanlarda olabiliyor. Dolayısıyla örgütlerin bu durumlara yeterli derecede hazır

olması da ayrıca önemlidir. Şu sıralar yaşamış olduğumuz ve ani gelişen küresel pandemi (KOVID-19), derslerin uzaktan eğitim ile yapılmasını zorunlu kılan bir değişime neden olmuştur. Eğer Milli Eğitim Bakanlığı, EBA (Eğitim Bilişim Ağı) gibi bir sistemi yıllardır geliştiriyor olmasa idi bu süreçte uzaktan eğitim anlamında daha fazla zorluk yaşayabilirdik.

Değişime etki edebilecek içsel faktörler olarak da yönetimin değişime karşı bakış açısı, örgütün değişim geçmişi ve örgüt içerisindeki güven ifade edilmiştir (Bouckenooghe, 2009; Damanpour, 1991). Yönetimin tutumu değişim girişimlerinde önemli bir role sahiptir. Eğitim yöneticileri, değişim için uygun iklim ve ortamı oluşturmaz ise örgüt üyelerinin değişimi benimsemesi ve kabullenmesi zorlaşır. Hatta değişime karşı olumsuz tutumların (örn., değişime direnç, sinizm vb.) gelişmesine yol açabilir. Bu açıdan, gerek üst yöneticiler gerek ise alt düzeydeki yöneticiler değişimin planlanmasından en son aşamaya kadar uygulanması aşamasında değişim sürecini iyi yönetebilmeli ve örgüt içerisinde olumlu bir iklimin oluşmasına katkı sunmalıdır.

Diğer önemli bir nokta ise, örgütlerin değişim geçmişi olarak adlandırdığımız örgüt içerisinde geçmişte yaşanan değişim girişimleri ve bu değişim girişimlerinin bireyler üzerinde bıraktığı izlenimdir. Eğer, örgüt çalışanları geçmişte olumsuz değişim girişimlerine şahit olmuş iseler, bu durum yeni değişimlere karşı bakış açılarını da etkileyecektir. Aynı şekilde, başarılı değişim girişimleri de bireylerin gelecekteki değişimlere karşı olumlu düşünce beslemesine yol açarak örgütsel bağlılığa katkıda bulunacaktır. Son olarak ise, örgüt içerisindeki algılanan güven durumudur. Güven kavramı gerek örgütteki bireyler arasında gerek ise yöneticiler ve çalışanlar arasındaki ilişkilerde önem arz eden bir konudur (Eby, Adams, Russel ve Gabby, 2000). Özellikle örgüt çalışanları açısından, üst yönetime yönelik bir güven sorunu var ise sağlıklı bir iletişimin oluşumunu ve değişime karşı tutumu olumsuz şekilde etkileyecektir (Ertürk, 2008; Hargreaves ve Fullan, 2012).

3.3. Değişim Süreci

Örgütsel değişimin diğer önemli bir bileşeni ise değişim sürecidir (Armenakis ve Bedeian, 1999). Değişimin nasıl bir süreçte geliştiğine ilişkin çeşitli yaklaşımlar öne sürülmüştür. En bilinen yaklaşımlardan biri ise Lewin (1947) tarafından ifade edilen üç aşamalı değişim sürecidir. Bu aşamalar, 1) Çözülme (Refreeze), 2) Değişim (Change/Move) ve 3) Yeniden Dondurma (Refreeze) şeklindedir. Farklı bir yaklaşım olarak, Bridges (1991) etkili örgütsel değişim sürecini, 1) Sonlanma (Endings), 2) Geçiş (Transition) ve 3) Yeni Başlangıç (New Beginnings) olarak üç aşamada ifade etmiştir. Değişimler küçük ölçekli olabileceği gibi büyük ölçekli de

olabilir. Kotter (1995) büyük ölçekli örgütsel değişimlerde başarılı bir süreç için sekiz aşamadan söz etmiştir. Bunlar sırasıyla, 1) Değişimin örgüt açısında gerekli olduğunu gösterme; 2) Değişimin örgüt içerisinde benimsenmesi için çalışacak iyi bir ekip oluşturma; 3) Değişime yönelik ortaya konulan vizyonun net olması; 4) Değişime ilişkin vizyonun/hedeflenen geleceğin iyi bir şekilde anlatılması; 5) Örgüt çalışanlarının değişimi uygulayabilmesi noktasında destek sağlama; 6) Kısa sürede elde edilebilecek kazanımlara odaklanarak örgüt içerisinde direnç oluşumunu engellemek; 7) Değişim sürecinde kararlı ve ısrarcı olmak; 8) Değişimin kalıcı olmasını sağlamak.

Değişim sürecini tanımlamada başka bir yaklaşım ise Armenakis, Harris ve Feild (1999) tarafından önerilmiştir. Bu yaklaşımda, birinci aşama Hazır Olma (Readiness), ikinci aşama Benimseme (Adoption) ve son aşama ise Kurumsallaştırma (institutionalization) olarak adlandırılmıştır. Özellikle eğitim alanına özgü olarak ortaya atılan örgütsel değişim süreci ise Fullan (2016) tarafından önerilen dört aşamalı, 1) Başlama (Initiation), 2) Uygulama (Implementation), 3) Sürdürme (Continuation) ve 4) Sonuç (Outcome) sürecidir.

Örgütsel değişimin süreç yönüne yönelik yukarıda ifade edilen aşamalar temelde birbirine benzerlik göstermektedir. Değişimin ilk aşaması örgütü yeni duruma hazırlama, eski durumu sonlandırma, mevcut düzeni çözme gibi yaklaşımlar çerçevesinde ele alınmıştır. Çünkü örgüt çalışanları yeni duruma geçiş yapmadan önce eski durumun neden işlevsiz ve gereksiz olduğuna ilişkin ikna edilmelidir. Aksi takdirde, değişim ile beraber gelen yeni durum onlar için anlamsızlaşacaktır. Bu tür örnekleri, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hayata geçirilmek istenen değişimler öncesinde de görebiliriz. Örneğin, 4+4+4 sistemine geçiş öncesinde yeni sistemin gerekliliğine ve eski sistem olan 5+3+4 sisteminin kullanışsızlığına ilişkin birçok mecrada olumlu ve olumsuz değerlendirmeler ve tartışmalar yapıldı. Eğer tüm paydaşlar (yöneticiler, öğretmenler, öğrenciler ve veliler) yeni sisteme geçiş öncesinde gerçek anlamda ikna edilebilmiş ise ikinci aşama olan yeni duruma geçiş daha kolay olmuştur. Benzer biçimde, ikinci aşama olan yeni duruma geçişte de etkili ve sağlıklı bir uygulama süreci yaşanmış ise son aşama olan değişimin yerleşik hale gelmesi süreci kolaylaşacaktır. İlgili örnekten de anlaşılacağı üzere, değişim süreçleri zincirleme bir etkiye sahiptir ve en başından itibaren planlamasının iyi yapılması başarılı bir sonuç elde etme açısından çok önemlidir.

3.4. Değişim Sonuçları (Çıktıları)

Değişimin içerik, bağlam ve süreç gibi yönlerinin yanında değişimin örgüt içerisinde oluşturacağı sonuç yönü de vardır. Değişimin sonuç yönü gerek plan-

lama gerek ise uygulama sırasında gözlemlenebilir. Değişimin sonuç yönü, örgüt çalışanlarında değişime karşı gelişen çeşitli tutumlar ile ifade edilmiştir**.** Bu tutumlar, değişime direnç, değişime bağlılık, değişim hazır olma, stres gibi bireylerde oluşan çeşitli özellikler olarak açıklanmıştır (Armenakis ve Bedeian, 1999).

Daha önce de ifade edildiği üzere, değişim girişimlerindeki başarısızlığın en önemli nedenlerinden birisi değişim sürecinde insan faktörünün ihmal edilmesidir (Clegg ve Walsh, 2004). Değişim girişimlerinde çoğu zaman daha kolay gözüken değişimin içeriği, örgüte ilişkin yapısal özellikler gibi konular esas alınır ve insan faktörüne gereken yatırım yapılmaz. Bu durum, değişimden beklenen sonucu elde edememe gibi bir sonuç doğurur. Örneğin, dünyadaki en modern öğretim yöntemini okullarda uygulamak istesek ama bu öğretim yönteminin uygulayıcısı olan öğretmenlerin bu yönteme ilişkin olarak var olan kaygılarını ve ihtiyaçlarını dikkate almaz isek değişimin başarı ile sonuçlanması çok olası değildir. Değişimi mümkün kılacak en önemli unsur modern teknolojik araçlar veya finansal kaynaklar değil onları etkin kullanacak olan uygulayıcılar veya örgüt çalışanlarıdır. Dolayısıyla, değişimin sonuçları olarak ifade edilen olumlu veya olumsuz birey tutumları, değişim sürecinin başarı ile sonuçlanması adına oldukça önemlidir. Değişim alanındaki çalışmalar incelendiğinde de değişime yönelik birey tutumları en çok çalışılan konular olarak öne çıkmaktadır (Beer ve Nohria, 2000; Bouckenooghe, 2009; Clegg ve Walsh, 2004). Çünkü değişim girişimlerinin merkezinde bireyler vardır (Dainty ve Kakabadse, 1990) ve bireylerin ihtiyaçları, kaygıları ve önerileri dikkate alınmadan girişilen değişimlerde başarı elde etmek oldukça güçtür. Buradan hareketle, bir sonraki başlıkta değişime karşı birey tutumları incelenecektir.

4. Değişime Yönelik Birey Tutumları

Değişime ilişkin alan yazın incelendiğinde, değişime yönelik olumlu ve olumsuz birçok birey tutumunun olduğunu gözlemleyebiliriz. Değişime yönelik olumsuz birey tutumları olarak, değişime karşı direnç (Clarke, Ellett, Bateman ve Rugutt, 1996; Piderit, 2000) ve değişime karşı kötümserlik (sinizm) (Reichers, Wanous ve Austin, 1997) kavramları öne çıkmaktadır. Değişime yönelik olumlu birey tutumları ise, değişime açıklık (Wanberg ve Banas, 2000) ve değişime hazır olma (Armenakis, Harris ve Mossholder, 1993) gibi kavramlardır.

4.1. Değişime Karşı Direnç

Değişime karşı direnç çok boyutlu bir kavramdır (Rafferty ve Jimmieson, 2017) dolayısıyla bireylerin değişime karşı direnç gösterme biçimlerinin yansımalarını farklı şekillerde görebiliriz. Örneğin, Oreg (2006) değişime karşı direnci

tanımlamada üç farklı boyuttan söz eder; bunlar duyuşsal, davranışsal ve bilişsel yönlerdir. Duyuşsal boyut ile kast edilen bireylerin önerilen değişime karşı olumsuz bir duygu beslemesidir. Davranışsal boyut ise, bireylerin değişime karşı benimsedikleri olumsuzluğu davranışlarına yansıtmasıdır. Bilişsel boyut ise çalışanların değişime karşı sahip oldukları olumsuz inançlar anlamına gelmektedir.

Değişim önerileri mevcut düzende bir değişim veya statükonun yıkılması gibi bir durumu beraberinde getirdiği için çalışanlarda değişime karşı direnç oluşması oldukça olağanadır. Burada yapılması gereken ise değişime dirence neden olan olası faktörleri tespit etmektir. Alanyazın incelendiğinde, çalışanlarda değişime karşı direnç oluşumu farklı nedenlerle açıklanmıştır. Bunlar, 1) Önerilen değişimin, çalışanların mevcut durumlarını (ekonomik, sosyal, psikolojik vb.,) tehdit ediyor olması; 2) Değişime yönelik çalışanlar arasındaki olumsuz algı; 3) Alışkanlıklar; 4) Değişimin bireylerdeki mevcut konforu olumsuz etkileyecek olması; 5) Çalışanlar açısından değişimin ne getireceğine ilişkin bilinmezlik korkusu; 6) Değişimin meydana getireceği yeni ortam için bireylerin bilgi ve beceri bakımından yetersiz oluşu; 7) Örgütsel yapının (iş bölümü, yönetim yapısı) değişimin uygulanmasını güçleştirecek biçimde oluşu; 8) Sınırlı kaynaklar (Lunenburg ve Ornstein, 2008; Mullins, 2005; Yılmaz ve Kılıçoğlu, 2013).

4.2. Değişime Karşı Kötümserlik

Değişime karşı kötümserlik (sinizm), çalışanların başlatılan değişim girişimlerinin geleceğine ilişkin olarak olumsuz bir düşünceye sahip olması olarak tanımlanmıştır (Reichers vd., 1997). Değişime karşı kötümserlik bireylerde iki temel düşüncenin oluşmasına neden olmaktadır; 1) Başarılı bir değişim olacağına ilişkin kötümser inanç ve 2) Değişimde başarıya engel olarak düşünülen "sorumlu kişiler". Değişime karşı kötümserlik, değişim girişimlerinin başarısızlıkla sonuçlanmasındaki önemli nedenlerden biri olarak ifade edilmektedir (Feldman, 2000; Reichers vd., 1997). Bu açıdan, değişim girişimleri öncesinde ve değişim sürecinde bireylerde oluşabilecek kötümserlik durumunun göz ardı edilmemesi gerekmektedir.

Alanyazında yapılan araştırmalara göre, Thundiyil ve diğerleri (2015) tarafından yapılan kapsamlı bir meta-analiz çalışmasında olumlu kişilik özelliklerinin (Örn., pozitif duygu, psikolojik sermaye, değişime açık olma, değişim inancı vb.) ve olumlu iş yeri deneyimlerinin (Örn., örgütsel adalet, algılanan örgütsel destek, dönüşümsel liderlik, yönetimsel güven vb.) değişime yönelik kötümserliği negatif yönde yordadığı raporlanmıştır. Diğer bir ifade ile örgüt içerisindeki çalışanların kişilik özellikleri ve iş yeri deneyimleri iyileştikçe, örgüt çalışanlarının değişime karşı kötümser olma durumları da azalmaktadır. Bu kapsamlı araştırmanın so-

nuçlarından anlaşılacağı üzere, değişime karşı kötümserliği iyileştirmede örgüt üyelerinin psikolojik iyi oluşlarına yatırım ve iş ortamının iyileştirilmesi önem arz etmektedir. Değişime karşı kötümserlik kavramı gerek uluslararası gerek ise ulusal alan yazında diğer birey tutumları kadar çalışılmamıştır. Ulusal alan yazında, Soner ve Güngör (2014) tarafından öğretmenlerle yapılan araştırma sonuçlarına göre örgütsel değişim kötümserliği ile iş memnuniyeti, işten ayrılma ve işe yabancılaşma arasında pozitif yönlü bir ilişki bulunmuştur.

4.3. Değişime Hazır Olma

Değişime hazır olma kavramı örgütsel değişim alanyazınında en çok çalışılan birey tutumu olarak ön plana çıkmaktadır (Bouckenooghe, 2010). Benzer bir şekilde, ulusal alanyazında da değişime hazır olma eğitim örgütlerindeki değişim girişimleri bağlamında yoğun olarak çalışılan bir konudur (Caliskan, 2011; 2017; 2019; Demir-Erdoğan, 2016; Kondakci, Beycioglu, Sincar ve Ugurlu, 2017). Değişime hazır olma "…değişimin ne ölçüde gerekli olduğuna ve örgütün bu değişimleri başarılı bir şekilde yapma kapasitesine ilişkin örgüt üyelerinin inanç, tutum ve niyet yansıması" olarak tanımlanmıştır (Armenakis ve diğerleri, 1993, s. 681). Değişime hazır olma kavramı, değişim sürecinin ilk aşaması olan "çözülme" ile ilişkilendirilmiştir (Bernerth, 2004). Bu çıkarımdan anlaşılacağı üzere, örgütlerde değişim çalışmaları başlamadan önce örgüt çalışanlarının öncelikle değişime hazır olma durumlarının uygun hale getirilmesinin önemli olduğu anlaşılmaktadır.

Holt ve diğerleri (2007) tarafından yapılan araştırmaya göre değişime hazır olma dört boyuttan oluşan bir kavramdır. İlk boyut, bireylerin karşılaştıkları değişimi başarıyla hayata geçirebilecek yetkinliğe sahip olup olmamasını ifade eden "Değişim Yeterliği" kavramıdır. Değişim yeterliği kavramı, Bandura (1977) tarafından ortaya atılan öz yeterlik kavramından türetilmiştir. Değişim yeterliğine ilişkin bir örnek olarak okullarda FATİH projesi kapsamında akıllı tahta kullanımına geçişi verebiliriz. Okullarda, böylesi bir değişim karşısında, öğretmenlerin akıllı tahtayı kullanabilecek bilgi ve beceriye sahip olması planlanan değişimin başarıya ulaşması için oldukça önemlidir. Eğer öğretmenler teknolojik araç ve gereç kullanımında kendilerini gerekli yetkinlikte hissetmiyorlar ise bu değişime karşı olumsuz bir tutum içerisine gireceklerdir çünkü önerilen değişimi kapasitelerini aşan ve yapılması zor olan bir değişim olarak algılayacaklardır. Bu açıdan, değişim önerileri öncesinde örgüt çalışanlarının ilgili değişimin üstesinden gelebilecek bilgi ve beceriye sahip olup olmadığı gözetilmelidir ve bu durum dikkate alınarak, çalışanlara gerekli destek eğitimlerinin verilmesi önemlidir.

İkinci boyut, örgüt içerisindeki bireylerin önerilen değişime ilişkin olarak bireysel bir fayda elde edip edemeyeceklerini ifade eden "Bireysel Yarar" kavramıdır. Değişim önerileri eğer örgüt çalışanları açısından bir yarar getirmiyor ise bireylerin bu değişime karşı direç göstermesi oldukça olağan bir durumdur. Örneğin, öğretmenlerin EBA (Eğitim Bilişim Ağı) gibi bir eğitim aracını kullanması noktasında bir değişim talebi var ise öğretmenlere EBA'nın kendilerine doğrudan veya dolaylı olarak nasıl fayda sağladığı uygun bir şekilde anlatılmalıdır. Genelde değişim önerileri getirilirken, "zaten görevi, yapmak durumunda" gibi geleneksel bir yaklaşım içerisine girilebilmekte fakat örgütsel değişim uygulamalarında yüksek bir başarı beklentimiz var ise değişimin bizzat uygulayıcısı olan öğretmenlerin bireysel yararını göz ardı etmememiz gerekir. Elbette, önerilen değişimler bir şekilde uygulanmakta fakat değişimden elde edilecek faydayı en yüksek düzeye çıkarmak değişimi planlayan yöneticilerin benimsediği yaklaşıma bağlıdır.

Üçüncü boyut, örgüt çalışanlarının önerilen değişime ilişkin olarak yönetimden bir destek görebileceklerine olan inancı ifade eden "Yönetim Desteği" kavramıdır. Değişim uygulamalarının başarısında yöneticilerin çalışanlara sağlayacağı destek değişim gibi bir zorlu süreç için oldukça önemlidir. Örneğin, öğretmenlerin bilim şenlikleri gibi etkinlikleri yapması, gerek Milli Eğitim Bakanlığı gerek ise okullardaki yöneticiler tarafından tavsiye edilmektedir. Bu tür etkinliklerde her ne kadar öğretmenler planlayıcı, yürütücü ve uygulayıcı olarak görev alsa da özellikle okul müdürlerinin bu etkinliklerin yapılabilmesindeki rolü önemlidir. Okul yöneticileri olumlu liderlik özellikleri ile pozitif bir okul iklimi oluşturarak öğretmenleri, öğrencileri ve velileri bu etkinlikler için motive edebilirse, diğer paydaşlar da önerilen değişime karşı daha olumlu bir tutum içerisinde olacaktır.

Dördüncü boyut, örgüt içerisindeki bireylerin önerilen değişimin örgüte yarar sağlayacağına olan inançlarını ifade eden "Örgütsel Yarar" kavramıdır. Değişim önerilerinin, bireylere sağlayacağı yararın yanı sıra örgüte de yarar sağlıyor olması önemlidir. Örneğin, eğitim kurumlarının bir parçası olan öğretmenler yapılmak istenen bir değişimde bireysel yararın yanı sıra eğitim sisteminin de bundan nasıl bir fayda sağlayacağını sorgular çünkü örgüte yarar sağlamayacak olan bir değişim örgütün geleceğini çeşitli şekillerde tehdit edebilir. Böylesi bir tehdit, aslında bireyin de çıkarlarını tehdit etmektedir.

4.4. Değişim Açık Olma

Değişime açık olma, bireylerin değişimi desteklemeye yönelik isteği ve değişimin sonuçlarına ilişkin olarak pozitif bir duyguya sahip olma olarak tanımlanmıştır (Miller, Johnson ve Grau, 1994). Değişime açık olmanın, değişime hazır

olmanın oluşmasında önemli bir role sahip olduğu bilinmektedir (Armenakis vd., 1993). Yapılan araştırmalarda da değişime açık olma ve yöneticilere güven arasında pozitif yönlü bir ilişkinin olduğu bulunmuştur (Eby vd., 2000). Değişime açık olmanın, okullardaki değişim kapasitesinin de önemli bir yordayıcısı olduğu vurgulanmıştır (Çalık ve Er, 2014). Değişime açık olmanın boyutlarına ilişkin olarak Demirtaş (2012) tarafından yapılan ölçek uyarlama çalışmasında değişime hazır olma üç boyutta açıklanmıştır; 1) Öğretmenlerin değişime açıklığı, 2) Müdürlerin değişime açıklığı ve 3) Okul çevresinin değişim baskısı.

5. Sonuç

Bu çalışma kapsamında örgütsel değişim kavramına ilişkin alanyazın incelenmiştir. Bu amaç doğrultusunda, örgütsel değişimin boyutlarına (içerik, süreç, bağlam ve sonuç) dair bilimsel yaklaşımlar, eğitim alanındaki değişim girişimi örnekleri ile açıklanmıştır. Bunun yanı sıra, değişim girişimlerindeki başarısızlıkta önemli bir role sahip olan değişime yönelik birey tutumları (değişime karşı kötümserlik, değişime direnç, değişime hazır olma ve değişime açık olma) eğitimden verilen örnekler doğrultusunda tartışılmıştır. Bu çalışma, araştırmacılar, uygulayıcılar ve politika yapıcılar için örgütsel değişime ilişkin olarak kapsamlı bir perspektif sunmaktadır. Daha önce de ifade edildiği üzere örgütsel değişim girişimleri her geçen gün artmaktadır fakat değişim girişimleri büyük oranda başarısızlıkla sonuçlanmaktadır. Böylesi bir durum karşısında, değişim girişmlerinde en başından en sonuna kadar bilimsel araştırmaların bireylerin deneyimlerine dayalı olarak elde etmiş olduğu birikimi göz ardı etmemek gerekir.

Kaynakça

Aksit, N. (2007). Educational reform in Turkey. *International Journal of Educational Development, 27*(2), 129-137. doi.org/10.1016/j.ijedudev.2006.07.011

Akyüz, Y. (2018). *Türk eğitim tarihi.* Ankara: Pegem Akademi.

Armenakis, A. A., & Bedeian, A. G. (1999). Organizational change: A review of theory and research in the 1990s. *Journal of Management, 25*(3), 293-315. doi:10.1177/014920639902500303

Armenakis, A. A., Harris, S. G., & Mossholder, K. W. (1993). Creating readiness for organizational change. *Human Relations, 46*(6), 681-703. doi:10.1177/001872679304600601.

Armenakis, A. A., Harris, S. G., & Feild, H. S. (1999). Making change permanent: A model for institutionalizing change interventions. In W. A. Pasmore & R. W. Woodman (Eds.), Research in organizational change and development (Vol. 12, pp. 97-128). New York: JAI.

Bandura, A. (1977). Social learning theory. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Beer, M., & Nohria, N. (2000). Cracking the code of change. *Harvard Business Review, 78*, 133–141.

Bernerth, J. (2004). Expanding our understanding of the change message. *Human Resource Development Review, 3*(1), 36-52. doi:10.1177/1534484303261230

Bridges, W. (1991). *Managing transitions: Making the most of change*. Reading, MA: Addison-Wesley.

Bouckenooghe, D. (2009). What is crucial in developing a positive attitude toward change? The role of content, context, process and individual variables in understanding readiness for change. (Unpublished doctoral dissertation), Ghent University, Ghent, Belgium.

Bouckenooghe, D. (2010). Positioning change recipients' attitudes toward change in the organizational change literature. *The Journal of Applied Behavioral Science, 46*(4), 500-531. doi:10.1177/0021886310367944

Burke, W. W. (2017). *Organization change: Theory and practice* (5th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.

Caliskan, O. (2011). *Investigation of the relationship between teachers' readiness for organizational change and resilience.* (Yüksek Lisans Tezi). YOK veri tabanından erişilmiştir. (300698)

Caliskan, O. (2017). *Experimental exploration of attitude change: A path model of cognitive dissonance, resilience, and readiness for organizational change among prospective teachers* (Doktora Tezi). YOK veri tabanından erişilmiştir. (481483)

Caliskan, O. (2019). Readiness for organizational change scale: Validity and reliability study. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 25*(4), 663-692. doi: 10.14527/kuey.2019.016

Cameron, E., & Green, M. (2015). *Making sense of change management: a complete guide to the models, tools and techniques of organizational change*. London: Kogan Page.

Cartwright, S., & Schoenberg, R. (2006). Thirty years of mergers and acquisitions research: Recent advances and future opportunities. *British Journal of Management, 17*(1), 1–5.

Clarke, J., Ellett, C., Bateman, J., & Rugutt, J. (1996, November). *Faculty receptivity/resistance to change, personal and organizational efficacy, decision deprivation and effectiveness in research I universities.* Paper presented at the Twenty-first Annual Meeting of

the Association for the Study of Higher Education, Memphis, TN.

Clegg, C., & Walsh, S. (2004). Change management: Time for change! *European Journal of Work and Organizational Psychology, 13*(2), 217–239. doi:10.1080/13594320444000074

Cuban, L. (1990). Reforming again, again, and again. *Educational Researcher*, *19*(1), 3-13. doi:10.3102/0013189X019001003

Çalık, T., & Er, E. (2014). İlköğretim okulu öğretmenlerinin okulun değişime açıklığı ile değişim

kapasitesi algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 20*(2), 151-172. doi:10.14527/kuey.2014.007

Dainty, P., & Kakabadse, A. (1990). Organizational change: A strategy for successful implementation. *Journal of Business and Psychology, 4*(4), 463-481.

Damanpour, F. (1991). Organizational innovation: A meta-analysis of effects of determinants and moderators. *Academy of Management Journal, 34*(3), 555-590.

Demir-Erdoğan, C. (2016). *The mediating role of knowledge sharing on the relationship between distributed leadership and readiness for change among public school teachers* (Unpublished master thesis). Middle East Technical University, Ankara, Turkey.

Demirtaş, H. (2012). İlköğretim okullarının değişime açıklığı. İlköğretim *Online, 11*(1), 18-34.

Eby, L. T., Adams, D. M., Russell, J. E. A. & Gaby, S. H. (2000). Perceptions of organizational readiness for change: Factors related to employees' reactions to the implementation of team-based selling. *Human Relations, 53,* 419-42.

Eğitim Reformu Girişimi (2013). *Eğitim izleme raporu 2012.* Erişim http://www.egitimreformugirisimi.org /wpcontent/uploads/2017/03/ERG_E%C4%9Fitim-%C4%B0zleme-Raporu-2012.pdf

Erdoğan, İ. (2014). Eğitimdeki değişimlere dair eleştirel irdelemeler. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, *11*(1), 129-140.

Ertürk, A. (2008). A trust-based approach to promote employees' openness to organizational change in Turkey. *International Journal of Manpower, 29*(5), 462-483.

Feldman, M. S. (2000). Organizational routines as a source of continuous change. *Organization Science, 11*, 611-629.

Fullan, M. (2016). *The meaning of educational change*. New York: Teachaers College Press.

Hargreaves, A., Lieberman, A., Fullan, M., & Hopkins, D. W. (2014). Introduction. In A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan, & D. W. Hopkins (Eds.) *International handbook of educational change* (Vol. 1, pp. 1-17). The Netherlands: Springer.

Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Professional capital: Transforming teaching in every school.* New York: Teachers College Press.

Haveman, H. (1992). Between a rock and a hard place: Organizational change and performance under conditions of fundamental environmental transformation. *Administrative Science Quarterly, 37*, 48-75.

Herold, D. M., & Fedor, D. B. (2008). *Change the way you lead change: Leadership strategies that really work*. Stanford, CA: Stanford University Press.

Hess, F. M. (2010). *The same thing over and over*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.

Holt, D. T., Armenakis A. A., Feild, H. S., & Harris, S. G. (2007) Readiness for organizational change: The systematic development of a scale. *The Journal of Applied Behavioral Science, 43*(2), 232–255.

İnal, K. (2012). AKP'nin reform mantığı ve 4+ 4+ 4'ün ideo-pedagojik eleştirel analizi. *Eğitim Bilim Toplum Dergisi, 10*(39), 78-92.

Kelly, P., & Amburgey, T. (1991). Organizational inertia and momentum: A dynamic model of strategic change. *Academy of Management Journal, 34*(3), 591-612.

Knodel, T. (2004). Preparing the organizational 'soil' for measurable and sustainable change: business value management and project governance. *Journal of Change Management, 4*(1), 45-62.

Kondakci, Y., Beycioglu, K., Sincar, M., & Ugurlu, C. T. (2017). Readiness of teachers for change in schools. *International Journal of Leadership in Education, 20*(2), 176-197. do i:10.1080/13603124.2015.1023361

Kotter, J. (1995). Leading change: Why transformation efforts fail. *Harvard Business Review, 73*(2), 59-67.

Lewin, K. (1947). Frontiers in group dynamics: Concept, method and reality in social science; social equilibria and social change. *Human Relations, 1*(1), 5-41. doi:10.1177/001872674700100103

Lunenburg, F. C. & Ornstein, A. C. (2008). *Educational administration: Concepts and practices*. Belmont, CA: Wadsworth.

Meaney, M., & Pung, C. (2008). McKinsey global survey results: Creating organizational transformations. *The McKinsey Quarterly, August*, 1-7. Erişim http://gsme.sharif.edu/~change/McKinsey%20Global%20

Meyer, A. D., Brooks, G., & Goes, J. (1990). Environmental jolts and industry revolutions: Organizational responses to discontinuous change. *Strategic Management Journal, 11*(4), 93-110.

Miller, V. D., Johnson, J. R., & Grau, J. (1994). Antecedents to willingness to participate in a planned organizational change. *Journal of Applied Communication Research, 22*, 59-80.

Mullins, L. J. (2005). Management and organisational behavior. Harlow, England; New York: Prentice Hall.

Oreg, S. (2006). Personality, context, and resistance to organizational change. *European Journal of Work and Organizational Psychology, 15*(1), 73-101.

Polat, S., & Gungor, G. (2014). Relationship between organizational change cynicism and some variables in Turkish public schools. *The Anthropologist, 18*(3), 1019-1027.

Piderit, S. K. (2000). Rethinking resistance and recognizing ambivalence: A multidimensional view of attitudes toward an organizational change. *Academy of Management Review, 25*(4), 783-794. doi:10.5465/AMR.2000.3707722

Rafferty, A. E., & Jimmieson, N. L. (2017). Subjective perceptions of organizational change and employee resistance to change: direct and mediated relationships with employee well-being. *British Journal of Management*, *28*(2), 248-264.

Reichers, A. E., Wanous, J. P., & Austin, J. T. (1997). Understanding and managing cynicism about organizational change. *The Academy of Management Executive, 11*(1), 48-59. doi:10.5465/AME.1997.9707100659.

Thundiyil, T. G., Chiaburu, D. S., Oh, I. S., Banks, G. C., & Peng, A. C. (2015). Cynical about change? A preliminary meta-analysis and future research agenda. *The Journal of Applied Behavioral Science, 51*(4), 429-450.

Toprak, M. (2018). Mismatch between teachers' need for change and change in practice: what if what they see is not what they want? *International Journal of Leadership in Education, 21*(6), 669-689.

Wanberg, C. R., & Banas, J. T. (2000). Predictors and outcomes of openness to changes in a reorganizing workplace. *Journal of Applied Psychology, 85*(1), 132-142. doi:

10.1037/0021-9010.85.1.132.

Washington, M., & Hacker, M. (2005). Why change fails: Knowledge counts. *Leadership & Organization Development Journal, 26*, 400–411.

Yılmaz, D., & Kılıçoğlu, G. (2013). Resistance to change and ways of reducing resistance in educational organizations. *European Journal of Research on Education, 1*(1), 14-21.

ÖĞRETMEN ADAYLARININ BİLİMSEL ARAŞTIRMAYA YÖNELİK TUTUMLARININ İNCELENMESİ

Prof. Dr. Şaban ÇETİN - Gazi Üniversitesi
ORCID No: 0000-0002-4319-5667

Doç. Dr. Filiz ÇETİN - Gazi Üniversitesi
ORCID No: 0000-0002-6806-0160

Doç. Dr. A. Selcan BİNGÖL - Gazi Üniversitesi
ORCID No: 0000-0002-6262-9037

Öz

Bu araştırmada öğretmen adaylarının bilimsel araştırmaya ilişkin tutumları tespit edilmeye çalışılmış ve elde edilen veriler farklı değişkenler bağlamında irdelenmiştir. Araştırmaya dair veriler, Korkmaz, Şahin ve Yeşil (2011) tarafından geliştirilen "Bilimsel Araştırmaya Yönelik Tutum Ölçeği" aracılığıyla toplanmıştır. Uygulama Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesinin farklı öğretmenlik programları ve farklı sınıf kademelerinde 2019-2020 eğitim öğretim yılı güz döneminde öğrenim gören 336 kadın ve 74 erkek öğretmen adayı olmak üzere 410 kişiden toplanmıştır. Araştırmada tarama modeli kullanılarak konu bazında var olan durum betimlenmeye çalışılmıştır. Verilerin analizi yapılmadan önce dağılımın normalliği ilgili testler yapılmış ve dağılımın normalliğine dair yeterli kanıtlar elde edildikten sonra bağımsız değişkenlerin yapısına dayalı olarak veri analizinde bağımsız gruplar için t Testi ve Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) tekniklerinden yararlanılmıştır. Bunun yanı sıra adı geçen bağımsız değişkenlerin öğretmen adaylarının bilimsel araştırmaya yönelik tutum puanlarındaki etkisini belirlemek amacıyla her bağımsız değişkene dayalı olarak etki büyüklüğü değerleri hesaplanmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının bilimsel araştırmaya yönelik tutum puanlarının analizde kullanılan cinsiyet, akademik başarı, sınıf düzeyi ve bilimsel araştırma sonuçlarını önemseme bağımsız değişkenlerine göre tutum puanlarının farklılaştığı gözlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Bilimsel araştırma, öğretmen adayı, tutum

Giriş

İnsanoğlu bulunduğumuz yüzyılda yapay zekâ, robotik, uzay bilimleri vb. alanlarda birçok gelişmeye tanıklık yapmaktadır. Hiç şüphesiz bilimsel araştırmalar bu bilim ve teknoloji alanında yaşanan gelişmelerin en önemli dayanağını oluşturmaktadır. Bu gelişmeler, tüm toplumları kurumlarıyla birlikte bu hızlı gelişme-

lere ayak uydurmaya zorlamaktadır. Gündeme gelen birbirinden yeni teknolojiler insan yaşamını her alanda etkilemekte, birçok alanda kolaylıklar sunmaktadır. Artık çok bilmek değil, bilgiyi doğru ve kısa yoldan güvenilir bir şekilde edinmek ve bunun yolunu bilmek ön plana çıkmış ve bu yönde bir evrilmeyi de sağlamıştır (Kabasakal, 1998; Oktay, 2001; Genç, 2010).

Bu evrilme bireylerin sahip olması gereken becerileri çeşitlendirmiş insan yetiştirme sistemlerinin eski klasik anlayışı güderek çağın insanını yeni birtakım becerilerle donatamayacağı anlayışını gelişmiştir. Bu anlayışa dayalı olarak öğrenmede bilgiyi işlemenin önemli olduğu ve öğrencilerin öğrenmeleri için gerekli bilgiyi kendilerinin elde ettikleri ve anlamlandırdıkları anlayışına dayalı olan yapılandırmacı yaklaşım gündeme gelmiştir (Güneş, 2009).

Günümüzde bilgi çok hızlı tüketilmektedir. Ancak her alanda gelişimde sürdürülebilirliğin sağlanması ise bilgiyi üretmekten geçmektedir. Bunun yolu da merak etmek, araştırmak ve sorgulamaktır. Kısacası bilgi üretmek için bireyin bilimsel düşünebilme becerisine sahip olması gerekmektedir. Bu bilgi ve beceriler Wilke ve Straits (2005) tarafından aşağıdaki gibi sınıflandırılmıştır (Akt:Aktamış ve Ergin, 2007);

- Gerçek bilgi; alana özel içerik bilgisini içerir.
- Temel süreç becerileri; gözlem yapma, sınıflandırma, tasarlama, çizme, yazma, ölçme, tahmin etme, ilişki kurma, analiz etme, uygulama, özetleme, iletişim kurma, değerlendirme, sentez yapma, yaratma ve problem çözmeyi,
- Bilimsel yöntem becerileri; soru sorma, hipotez oluşturma, tahminde bulunma, deney tasarlama, veriyi toplama ve analiz etme, sonuca varma, bulguyu yorumlama, model oluşturma ve yargıda bulunmayı,
- Deneysel tasarım becerileri; tanımlama, hata kaynaklarını, bağımlı, bağımsız ve kontrol değişkenlerini, uygun materyalleri, sınırlılıkları içerir.

Bulunduğumuz çağda, bireyin bilimsel düşünme becerisine sahip olması ekstra bir yetenek değil bir zorunluluk haline gelmiştir. Bilimsel süreç becerilerini kullanabilen bireylerin bilimsel yaratıcılıklarının da daha iyi olduğu düşünülmektedir. Yaratıcılık hem bir süreç hem de bu sürecin sonunda ortaya özgün bir ürün koyma olarak tanımlanmaktadır. Bu durum toplumların ilerlemesi açısından oldukça büyük önem teşkil etmektedir. Bu nedenle bilimsel düşünebilen bireyler yetiştirme eğitim sistemlerinin temel hedefleri arasında yer almaktadır (Sönmez, 1993; Karasar, 1999; Hu ve Adey, 2002; Roberts, 2003; Oruç ve Ulusoy, 2008).

Ünal ve Ada (2007, s.140-141) bilimsel bir araştırmanın amacını bilgiyi üreten, ürettiği bilgiyi paylaşabilen, araştırmacı ve bilimsel tutum ve davranışlara sahip bireylerin yetiştirilmesi olarak ifade ederek bilimsel araştırmayı eğitim-öğretim faaliyetleri ile ilişkilendirmiştir. Bu ifade hem öğretmenlerin bu yöndeki bilimsel tutumlarına hem de onların yetiştireceği öğrencilerde geliştirecekleri bilimsel ve bilimsel araştırmalara yönelik tutumlara işaret etmektedir.

Tutum genel olarak, bireyin davranışlarına yön veren, karar verme sürecinde yanlılığa neden olan bir olgu olarak ifade edilmektedir. İnsanların değişik durumlarda nasıl davranacağı ile ilgili birçok özelliği de içinde barındırmaktadır. Diğer taraftan tutumlar zaman içerisinde yaşantılarla oluşur ve eğer kalıplaşmış ise kolay kolay değişmezler. Bu durum bize herhangi bir durum, olay veya nesneye karşı geliştirilen tutumun gücü mahiyetinde davranışımızda yapacağı yönlendirmenin boyutu hakkında öngörü sağlayabilir (Ajzen ve Fishbein, 1980; Ülgen, 1997).

Bu anlamda öğretmenlik mesleğini icra edenlerin hızlı değişime ayak uydurabilmeleri, değişimi eğitsel anlamda öğrencilerin yararına yönlendirebilmeleri için; öncelikli olarak araştırma bilgi ve becerilerine sahip olmaları; yapılan araştırmalara düşünce ve eylemleri ile katkı sağlamaları; araştırmalara ve araştırmacılara karşı olumlu bir tutum içerisinde olmaları gerekmektedir (Korkmaz, Şahin ve Yeşil, 2011).

Ancak bilinmektedir ki, bilimsel araştırmaya yönelik olumlu tutum geliştirmeyi sağlayarak araştırma kültürünü öğrencilere kazandırmak ve bu şekilde topluma yaymak adına en önemli görev öğretmenlerimize düşmektedir.

Adaylık dönemi ise öğretmenlerin bu yöndeki tutum ve davranışlarının oluşmasında kritik bir döneme sahiptir. Öğretmen adaylarının hizmet öncesi eğitim sürecinde bilimsel araştırmaya yönelik tutumlarının belirlenmesi kısa dönemde bu yöndeki durum tespitiyle olumlu yapıyı pekiştirmek ya da olumsuz yapıyı ortadan kaldırıcı veya iyileştirmeyi sağlayıcı önlemleri almak açısından önem arz etmektedir. Çünkü öğretmenler öğrencilerin sadece akademik anlamda değil kişilik, hayat görüşü, inanç, tutum vb. birçok açıdan gelişmelerine katkı sağlamaktadır (Önen, 2011).

Konuyla ilgili alanyazın incelendiğinde, öğretmen adaylarının bilimsel araştırmaya yönelik tutumlarının incelenmesine yönelik çalışmaların olduğu gözlenmektedir (Tavşancıl,1995; Biçer, Bozkırlı ve Er, 2013; Butt ve Shams, 2013; Manuel, Fenton ve Philemon, 2013; Polat, 2014; Çakmak, Taşkıran ve Bulut, 2015; İlhan, Çelik ve Aslan, 2016; Bahtiyar ve Can, 2016; Özcan, 2019). Ancak bu yönde yapılan araştırmaların sayıca çok yeterli olduğunu söylemek mümkün değildir.

Bilimsel düşünce üzerinde yoğun olarak durulan bir konu olmasına rağmen farklı değişkenlerle ilişkisinin daha çok araştırılması gerektiği de bilinmektedir. Çünkü konu ile ilgili olarak yapılan araştırma bulguları, bireylerin sahip oldukları bilimsel düşünme özelliklerinin eğitim yaşamları üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir (Chiapetta ve Russell, 1982; Gündoğdu, 2001).

Bu araştırmada öğretmen adaylarının bilimsel araştırmaya yönelik tutumlarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Böylelikle çalışmanın hem alan yazını konu bazında zenginleştirileceği hem de mevcut durumun betimlenmesine katkı sağlayarak bu yönde güncel anlamda bir bakış açısı oluşturmaya katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın genel amacı doğrultusunda, aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır;

1. Öğretmen adaylarının bilimsel araştırmaya ilişkin tutum puanlarının dağılımı nasıldır?
2. Öğretmen adaylarının bilimsel araştırmaya ilişkin tutum puanları; cinsiyet, akademik başarı, sınıf düzeyi ve bilimsel araştırma sonuçlarını önemseme durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırma tarama modelinde tasarlanmış ve konu bağlamında var olan durum betimlenmeye çalışılmıştır. Tarama modelleri geçmişte veya halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yöntemleridir (Karasar,1999; Balcı, 2013).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın çalışma evrenini 2019-2020 eğitim öğretim güz döneminde Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi farklı öğretmenlik programlarının farklı sınıf kademelerinde öğrenim gören 5400 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışma evreninin tamamına ulaşmanın zorluğundan dolayı örneklem alma yoluna gidilmiştir. Örneklem seçiminde sistematik rastgele örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Rastgele olarak seçilen bölümlerdeki öğrencilerin yer aldığı öğrenci listelerinden faydalanarak çalışma evrenini temsil edecek katılımcı sayısına ulaşılmıştır. Sonuç olarak 336 kadın ve 74 erkek öğretmen adayı olmak üzere 410 kişi araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Belirlenen öğrenci grubuna veri toplama aracı uygulanmıştır.

Veri toplama aracının uygulandığı örneklem grubunda yer alan öğretmen adaylarının 336'sı (%82) kadın, 74'ü erkek öğrencidir. Öğrencilerin 203'ünün (%49.50) akademik başarı durumu "çok iyi" 164'ü (%40.00) "iyi" ve 43'ü (%10.50) orta düzeydedir. Öğrencilerin 124'ü (%30.20) 1.sınıfta, 171'i (%41.70) 2.sınıfta, 46'sı (%11.20) 3.sınıfta ve 69'u (%16.80) 4. sınıfta öğrenim görmektedir. Öğrencilerin 119'u (%29.00) bilimsel araştırma sonuçlarını "pek çok", 247'si (%60.20) "çok" ve 44'ü (%10.70) "kısmen" önemsemektedirler.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veriler Korkmaz, Şahin ve Yeşil (2011) tarafından geliştirilen ve araştırmacılardan izni alınan "Bilimsel Araştırmaya Yönelik Tutum Ölçeği" aracılığıyla toplanmıştır. Ölçek 30 madde ve sırasıyla (Araştırmacılara Yardımcı Olmaya İsteksizlik), (Araştırmalara Yönelik Olumsuz Tutum), (Araştırmalara Yönelik Olumlu Tutum) ve (Araştırmacılara Yönelik Olumlu Tutum) şeklinde adlandırılmış olmak üzere dört alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğe ait dört alt faktör toplam varyansın %46,342'sini açıklamaktadır. Beşli likert tarzındaki ölçek *"5:Tamamen Katılıyorum; 4: Katılıyorum; 3: Kararsızım; 2: Katılmıyorum; 1: Hiç Katılmıyorum"* şeklinde puanlanmaktadır. Ölçeğe ait Cronbach Alpha güvenirlik katsayıları ölçek geneli ve alt boyutları için 0,765 ile 0,851 arasında değişmektedir. Dört alt faktörlü ölçeğin ilk iki faktörü olumsuz tutumu ve bu faktörlerde alınacak puanların yüksekliği olumsuz tutumun yüksek olduğunu, son iki faktör ise olumlu tutumu yansıtmakta ve alınacak puanların yüksekliği olumlu tutumun yüksekliğini ifade etmektedir. İlk iki ve son iki faktör birbirine ters orantılı olması sebebiyle ölçeğin bütünü için bir toplam puanın hesaplanmamakta faktörler üzerinde ayrı ayrı işlem yapılması gerekmektedir.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde söz konusu bağımsız değişkenler dikkate alınarak bağımsız gruplar için t-testi ve Anova testinden yararlanılmıştır. Anova sonucunda varyansların homojen olduğu durumlarda Scheffe testi, olmadığı durumlarda ise Dunet C testi sonuçları kullanılmıştır.

Bulgular

Araştırma sonucunda elde edilen veriler üzerinden yapılan analiz sonuçları araştırma soruları doğrultusunda tablolaştırılarak aşağıda sunulmuştur.

Öğretmen adaylarının bilimsel araştırmaya yönelik tutum ölçeği alt boyutlarından aldıkları puanlara ilişkin dağılım Tablo1'de yer almaktadır.

Tablo 1. Öğretmen adaylarının bilimsel araştırmaya yönelik tutum ölçeği alt boyutlarından aldıkları puanlara ilişkin dağılım

		N	$\bar{x}$	ss	Min	Max
Tutum Ölçeği Alt Boyutları	1. Araştırmacılara yardımcı olmaya isteksizlik	410	16,51	5,64	8,00	39,00
	2. Araştırmalara yönelik olumsuz tutum	410	15,24	4,88	9,00	42,00
	3. Araştırmalara yönelik olumlu tutum	410	24,80	5,69	10,00	35,00
	4. Araştırmacılara yönelik olumlu tutum	410	25,86	4,63	6,00	30,00

Tablo 1'de araştırmaya katılan öğretmen adaylarının tutum ölçeği alt boyutlarına ilişkin tutum puanları yer almaktadır. Tablo incelendiğinde bilimsel araştırmaya yönelik olumsuz tutumu yansıtan ilk iki boyutla ilgili olarak alınan puanlar, ölçeğin bu boyutlarından alınan minimum ve maksimum puanlar dikkate alınarak değerlendirildiğinde $\bar{x}$ = 16,51 ve $\bar{x}$ = 15,24 düşük bir olumsuzluğu yansıttığı, diğer taraftan bilimsel araştırmaya yönelik olumlu tutumu yansıtan son iki boyuttan alınan puanlar incelendiğinde ise $\bar{x}$ = 24,80 ve $\bar{x}$ = 25,86 yüksek düzeyde bir olumluluğu yansıttığı söylenebilir.

Öğretmen adaylarının cinsiyet değişkenine göre bilimsel araştırmaya yönelik tutum puanlarının dağılımına Tablo 2'de yer verilmiştir.

Tablo 2. Cinsiyet değişkenine göre öğretmen adaylarının tutum puanı t testi sonuçları

Ölçeğin Alt Boyutları	Cinsiyet	n	$\bar{x}$	ss	t	p	Cohens' d
I. Alt Boyut	Kadın	336	15,71	4,83	4,49	,000	0,72
	Erkek	74	20,19	7,39			
II. Alt Boyut	Kadın	336	14,76	4,31	3,28	,001	0,47
	Erkek	74	17,38	6,55			
III. Alt Boyut	Kadın	336	24,68	5,50	,92	,357	-
	Erkek	74	25,35	6,46			
IV. Alt Boyut	Kadın	336	25,98	4,59	1,15	1,15	-
	Erkek	74	25,30	4,80			

Tablo 2 incelendiğinde, araştırmaya katılan kadın öğretmen adaylarının ölçeğin alt boyutlarından alınan tutum puan ortalamalarının ölçeğin 1.alt boyutunda kadın ($\bar{x}$ =15,71), erkek ($\bar{x}$ =20,19), [$t_{(408)}$= 4,49, p<0.05] ve 2. Alt boyutundan alınan tutum puan ortalamalarının kadın ($\bar{x}$ =14,76), erkek ($\bar{x}$ =17,38), [$t_{(408)}$= 3,28, p<0.05] kadın öğretmen adaylarının lehine anlamlı bir farklılık gösterdiği, başka bir deyişle kadın öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylarına göre daha düşük olumsuz bir tutum içerisinde oldukları söylenebilir. Cinsiyet değişkeninin

bilimsel araştırmaya yönelik tutum puanları üzerindeki etkisi incelendiğinde ise, tutum puan ortalamaları arasında farklılık görülen her iki faktörde sırasıyla etki büyüklüğü değerinin Cohens'd=0,72 "orta" ve Cohens'd=0,47 "düşük" seviyede olduğu söylenebilir.

Öğretmen adaylarının akademik başarı değişkenine göre bilimsel araştırmaya yönelik tutum puanlarının dağılımı Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Akademik başarı değişkenine göre öğretmen adaylarının tutum puanı varyans analizi sonuçları

Ölçeğin Alt Boyutları	Akademik başarı	n	$\bar{x}$	ss	F	p	Gruplararası Fark	Etki Büy(η^2)
I. Alt Boyut	1. Orta	43	18,12	7,53	9,477	,000*	1-2,2-3	,044
	2. İyi	164	17,57	6,40				
	3. Çok iyi	203	15,33	4,10				
II. Alt Boyut	1. Orta	43	17,40	7,72	12,041	,000*	1-2,2-3	,056
	2. İyi	164	16,02	4,56				
	3. Çok iyi	203	14,14	4,06				
III. Alt Boyut	1. Orta	43	23,58	5,60	8,165	,000*	1-3	,039
	2. İyi	164	24,21	8,40				
	3. Çok iyi	203	25,91	4,80				
IV. Alt Boyut	1. Orta	43	22,19	6,64	26,983	,000*	1-2,1-3,2-3	,117
	2. İyi	164	25,16	4,49				
	3. Çok iyi	203	27,20	3,59				

Tablo 3 öğretmen adaylarının akademik başarı durumuna göre bilimsel araştırmaya yönelik tutum puan ortalamaları arasındaki farkın manidarlığını test etmek için yapılan varyans analizi sonuçlarını hakkında bilgi vermektedir. Tablo 3 incelendiğinde akademik başarı durumuna göre öğretmen adaylarının tutum puanlarının tüm ölçek boyutlarında farklılaştığı gözlenmiştir. Farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek için yapılan Scheffe testi sonuçlarına göre ölçeğin tüm alt boyutlarında akademik başarısı yüksek olanların lehine bir farklılaşma gözlenmektedir. Ölçeğin ilk iki alt boyutunda akademik başarısı "çok iyi" olanların "iyi" ve "orta" düzeyde olanlara oranla daha düşük olumsuz bir tutum içerisinde oldukları, ölçeğin diğer iki alt boyutunda ise başarısı "çok iyi" olanların "iyi" ve "orta" düzeyde olanlara oranla daha yüksek bir tutum puanına sahip oldukları söylenebilir. Akademik başarı değişkeninin tutum puanları üzerindeki etkisini belirlemek için hesaplanan etki büyüklüğü değerlerinin ise alt boyutlara göre "orta" ve "düşük" düzeyde değiştiği gözlenmektedir. Bir başka deyişle aka-

demik başarı değişkeninin bilimsel araştırmaya yönelik tutum puanları üzerinde "orta" ve "düşük" düzeyde etkiye sahip olduğu söylenebilir.

Öğretmen adaylarının devam ettikleri sınıf kademesine göre bilimsel araştırmaya yönelik tutum puanlarının dağılımı Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Devam edilen sınıf kademesine göre öğretmen adaylarının tutum puanı varyans analizi sonuçları

Ölçeğin Alt Boyutları	Sınıf kademesi	n	$\bar{x}$	ss	F	p	Gruplararası Fark	Etki Büy(η^2)
I. Alt Boyut	1.Sınıf	124	16,24	5,85	6,774	,000*	2-3,2-4,	,048
	2.Sınıf	171	17,82	6,43				
	3.Sınıf	46	14,65	5,10				
	4.Sınıf	69	15,00	4,32				
II. Alt Boyut	1.Sınıf	124	15,81	5,24	10,777	,000*	1-3,1-4,2-3,2-4	,074
	2.Sınıf	171	16,23	5,31				
	3.Sınıf	46	13,35	4,39				
	4.Sınıf	69	13,00	4,36				
III. Alt Boyut	1.Sınıf	124	24,02	6,05	9,576	,000*	1-4,2-4, 3-4	,066
	2.Sınıf	171	24,07	6,11				
	3.Sınıf	46	24,83	5,78				
	4.Sınıf	69	28,00	7,01				
IV. Alt Boyut	1.Sınıf	124	24,18	5,38	19,123	,000*	1-3,1-4,2-4	,124
	2.Sınıf	171	25,56	4,64				
	3.Sınıf	46	26,78	3,24				
	4.Sınıf	69	29,00	7,51				

Tablo 4 incelendiğinde devam edilen sınıf kademesine göre öğretmen adaylarının tutum puanlarının tüm ölçek boyutlarında farklılaştığı gözlenmiştir. Farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek için yapılan Dunet C testi sonuçlarına göre ölçeğin tüm alt boyutlarında üst sınıftaki öğrencilerin lehine bir farklılaşma gözlenmektedir. Ölçeğin ilk iki alt boyutunda ***üçüncü*** ve dördüncü sınıfta öğrenim gören öğrencilerin birinci ve ikinci sınıfta öğrenim görenlere oranla daha düşük olumsuz bir tutum içerisinde oldukları, ölçeğin diğer iki alt boyutunda ise ***üçüncü*** ve dördüncü sınıfta öğrenim gören öğrencilerin birinci ve ikinci sınıfta öğrenim görenlere oranla daha yüksek bir tutum puanına sahip oldukları söylenebilir. Devam edilen sınıf kademesi değişkeninin öğrencilerin tutum puanları üzerindeki etkisini belirlemek için hesaplanan etki büyüklüğü değerlerinin ise alt boyutlara göre "orta" ve "düşük" düzeyde değiştiği gözlenmektedir.

Öğretmen adaylarının bilimsel araştırma sonuçlarını önemseme durumuna göre bilimsel araştırmaya yönelik tutum puanlarının dağılımı Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Bilimsel araştırma sonuçlarını önemseme değişkenine göre öğretmen adaylarının tutum puanı varyans analizi sonuçları

Ölçeğin Alt Boyutları	Akademik başarı	n	$\bar{x}$	ss	F	p	Gruplararası Fark	Etki Büy(η^2)
I. Alt Boyut	Orta	44	19,91	7,77	9,289	,000*	1-2,1-3	,044
	Çok	247	16,13	5,04				
	Pek çok	119	16,07	5,52				
II. Alt Boyut	Orta	44	18,09	5,12	8,762	,000*	1-2,1-3	,041
	Çok	247	14,85	4,77				
	Pek çok	119	14,97	4,73				
III. Alt Boyut	Orta	44	17,27	5,19	55,879	,000*	1-2,1-3	,215
	Çok	247	25,43	4,77				
	Pek çok	119	26,27	5,55				
IV. Alt Boyut	Orta	44	22,00	6,31	18,586	,000*	1-2,1-3	,084
	Çok	247	26,31	4,27				
	Pek çok	119	26,34	3,95				

Tablo 5 incelendiğinde bilimsel araştırma sonuçlarını önemseme durumuna göre öğretmen adaylarının tutum puanlarının tüm ölçek boyutlarında farklılaştığı gözlenmiştir. Farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek için yapılan Dunet C testi sonuçlarına göre ölçeğin tüm alt boyutlarında bilimsel araştırma sonuçlarını "pek çok" ve "çok" önemseyen öğrencilerin lehine bir farklılaşma gözlenmektedir. Ölçeğin ilk iki alt boyutunda bilimsel araştırma sonuçlarını "pek çok" ve "çok" önemseyen ***öğrencilerin*** "orta" derecede önemseyenlere oranla daha düşük olumsuz bir tutum içerisinde oldukları, ölçeğin diğer iki alt boyutunda bilimsel araştırma sonuçlarını "pek çok" ve "çok" önemseyen öğrencilerin "orta" derecede önemseyenlere oranla daha yüksek olumlu bir tutum puanına sahip oldukları söylenebilir. Bilimsel araştırma sonuçlarını önemseme değişkeninin öğrencilerin tutum puanları üzerindeki etkisini belirlemek için hesaplanan etki büyüklüğü değerlerinin ise ilk iki alt boyutta "düşük" üçüncü alt boyutta "orta" ve dördüncü alt boyutta "yüksek" düzeyde etkiye sahip olduğu gözlenmektedir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Elde edilen bulgular araştırmanın genel amacı ve alt araştırma soruları bağlamında değerlendirildiğinde; öğretmen adaylarının ölçek kapsamında bilimsel araştırmaya yönelik olumsuz tutumu yansıtan ilk iki alt boyutla ilgili olarak alınan tutum puanları düşük düzeyde bir olumsuzluğu yansıtırken, bilimsel araştırmaya yönelik olumlu tutumu yansıtan son iki boyuttan alınan tutum puanlarının yüksek düzeyde bir olumluluğu yansıttığı gözlenmektedir. Başka bir deyişle öğretmen adaylarının genel olarak bilimsel araştırmaya yönelik tutumlarının olumlu olduğu söylenebilir. Bu sonuç literatür bulguları ışığında değerlendirildiğinde bu bulguya benzer araştırma sonuçlarına rastlanmaktadır (Çakmak, Taşkıran ve Bulut, 2015; Bahtiyar ve Can, 2016; Özcan, 2019).

Cinsiyet değişkenine göre bilimsel araştırmaya yönelik tutum puanlarının kadın öğretmen adayları lehine farklılaştığı, tutum puan ortalamaları arasında farklılık görülen her iki faktörde sırasıyla etki büyüklüğü değerinin Cohens'd = 0,72 "orta" ve Cohens'd =0,47 "düşük" seviyede olduğu gözlenmiştir. Bu bulguyu destekleyen araştırmalar olmakla birlikte (İlhan, Çelik ve Aslan, 2016), çoğu araştırma bulguları ise bu bulguyla tezat oluşturmaktadır (Jordan & Roland, 1999; Polat, 2104; Çakmak, Taşkıran ve Bulut, 2015).

Akademik başarı değişkenine göre ölçeğin tüm alt boyutlarında akademik başarısı yüksek olanların lehine farklılaştığı, akademik başarı değişkeninin tutum puanları üzerindeki etki büyüklüğü değerlerinin alt boyutlara göre "orta" ve "düşük" düzeyde değiştiği gözlenmiştir.

Devam edilen sınıf kademesi değişkenine göre ölçeğin tüm alt boyutlarında üst sınıftaki öğrencilerin lehine farklılaştığı, devam edilen sınıf kademesi değişkeninin öğrencilerin tutum puanları üzerindeki etkisini alt boyutlara göre "orta" ve "düşük" düzeyde değiştiği gözlenmiştir. Bulgular Polat (2014) tarafından yapılan araştırma bulgularıyla benzerlik göstermektedir.

Bilimsel araştırma sonuçlarını önemseme durumuna göre ölçeğin tüm alt boyutlarında bilimsel araştırma sonuçlarını "pek çok" ve "çok" önemseyen öğrencilerin lehine farklılaştığı, bilimsel araştırma sonuçlarını önemseme durumunun tutum puanları üzerindeki etki büyüklüğü değerlerinin ise ilk iki alt boyutta "düşük" üçüncü alt boyutta "orta" ve dördüncü alt boyutta "yüksek" düzeyde etkiye işaret ettiği gözlenmiştir.

Bilimin ve bilimsel düşüncenin etkisi ve gücünün toplumların gelişimi ve değişiminde etkisinin tartışılamayacağı çağımızda, toplumların gelişmişlik arenasında yerini etkin bir şekilde alabilmesinin yolunun bilim, bilimsel düşünce, bilim

ağırlıklı bir eğitimden geçtiği gün gibi aşikârdır. Bunu sağlayacak etkin güç ise bu konuda nitelikli bilgi, beceri ve olumlu yönde tutuma sahip öğretmen profilinden geçmektedir. Bu yönde yapılacak sayıca ve nitelik açısından değerli çalışma bulguları geliştirilecek strateji ve atılacak adımlara sağlam zemin hazırlayacaktır.

Kaynaklar

Ajzen, I. & Fisbein, M. (1980). *Understanding attitudes and predicting social behavior.* New Jersey: Englewood Cliffs, Prentice-Hall.

Aktamış, H. & Ergin, Ö.(2007). Bilimsel süreç becerileri ile bilimsel yaratıcılık arasındaki ilişkinin belirlenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education) 33*, 11-23.

Bahtiyar,A. ve Can, B. (2016). Fen öğretmen adaylarının bilimsel süreç becerileri ile bilimsel araştırmaya yönelik tutumlarının incelenmesi. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, 42,*47-58.

Balcı, A. (2013). *Sosyal bilimlerde araştırma: Yöntem, teknik ve ilkeler*. Ankara: Pegem A.

Bibi, F., Lqbal, H. M., & Majid, N. (2012). Attitude of prospective teachers towards research: Implications for teacher education in Pakistan. *Contemporary Educational Researches Journal*, 1, 8-14.

Biçer, N., Bozkırlı, K. Ç., & Er, O. (2013). Türkçe öğretmeni adaylarının bilimsel araştırmaya yönelik tutumlarının değerlendirilmesi. *A. Ü. Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi (TAED)*, 50, 327-341.

Butt, I. H. & Shams, J. A. (2013). "Master in education student attitudes towards research: A comparison between two public sector universities in Punjab". *A Research Journal Of South Asian Studies, 28*(1), 97-105.

Chiappetta, E. & Russell, J.M. (1982). The relationship among logical thinking, problem solving instruction and knowledge and application of earth science subject matter. *Science Education, 66*, l, 85-93.

Çakmak, Z., Taşkıran, C., & Bulut, B. (2015). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının bilimsel araştırmaya yönelik tutumlarının incelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi (ADYÜEBD)*, *5*(2), 266-287.

Genç, S. Z. (2010). Bilim tarihi. İçinde: *Bilimsel Araştırma Yöntemler*. (Editör: Remzi Y. Kıncal). Ankara: Nobel Yayınevi. 1-23.

Gündoğdu, M. (2001). *Üniversite öğrencilerinin bilimsel düşünme becerilerinin yordanması.* Yayımlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Güneş, F. (2009). Türkçe öğretiminde günümüz gelişmeleri ve yapılandırıcı yaklaşım. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1-21.

İlhan, A. Çelik, H. C., & Aslan, A. (2016). Üniversite öğrencilerinin bilimsel araştırmaya yönelik tutumlarının incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 17*(2). 141-156.

Jordan, D.J. & Roland, M. (1999). An examination of differences between academics and practitioners in frequency of reading research and attitudes toward research. *Journal of Leisure Research, 31,* 2, 166.

Kabasakal, Ö. (1998). Bilgi toplumuna geçişte üniversitelerin önemi. *Yeni Türkiye Dergisi 21. Yüzyıl Özel Sayısı*, *4*(19), 845-850.

Karasar, N. (1999). *Bilimsel araştırma yöntemi*. (9. Basım). Ankara: Nobel Yayınevi.

Korkmaz, Ö., Şahin, A., & Yeşil, R. (2011). Öğretmenlerin bilimsel araştırmalara ve araştırmacılara ilişkin düşünceleri. *Kuramsal Egitimbilim*, *4*(2), 109-127.

Manuel, R., Fenton, R., & Philemon, M. (2013). University students' attitudes towards quantitative research methods: A comparative/contrastive analysis. *International Journal of Education and Information Studies*, *3*(2), 27-33.

Oktay, A. (2001). *21. yüzyılda yeni eğilimler ve eğitim, 21. yüzyılda eğitim ve Türk eğitim sistemi.* İstanbul: Sedar Yayıncılık.

Oruç, Ş. ve Ulusoy, K. (2008). Sosyal bilgiler öğretimi alanında yapılan tez çalışmaları. *SÜ Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi,* 26, 121-132.

Önen, S. A. (2011). Öğretmen adaylarının eğitime yönelik inançları ile epistemolojik inançlarının mesleklerine yönelik tutumlarına etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 41, 293-301.

Özcan, M.(2019). Investigation of faculty of education students' attitudes towards scientific research. *International Online Journal of Educational Sciences, 11*(3), 105-116.

Polat, M. (2014). Eğitim fakültesi öğrencilerinin bilimsel araştırmaya yönelik tutumları. *Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Sayı, 18, 77-90.

Sönmez, V. (1993). *Yaratıcı okul, öğretmen,* öğrenci, yaratıcılık ve eğitim. Türk Eğitim Derneği, Eğitim Dizisi. Ankara: Şafak Matbaacılık.

Tavşancıl, T. E. (1995). *Araştırmaya yönelik tutumlar ve Likert tutum ölçeği.* Eğitim Bilimleri I. Ulusal Kongresi (s. 1169-1178). Adana: Çukurova Üniversitesi Yayınları.

Ülgen, G. (1997). *Eğitim psikolojisi, kavramlar, ilkeler, yöntemler, kuramlar ve uygulamalar.* Ankara: Kurtiş Matbaası.

Ünal, S. & Ada, S. (2007). *Eğitim bilimine giriş.* Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN ALGILADIKLARI STRES DÜZEYLERİ İLE MADDE KULLANMA EĞİLİMLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

Dr. Öğr. Üyesi İbrahim DADANDI - Yozgat Bozok Üniversitesi
ORCID No: 0000-0003-1503-0272

Öz

Bireyin hem fiziksel sağlığını hem de psikososyal gelişimini olumsuz etkileyen madde kullanımı günümüzde gelişmiş ülkeler de dâhil olmak üzere dünya genelinde önemli bir halk sağlığı sorunudur. Üniversite çağını da kapsayan ergenlik ve genç yetişkinlik dönemleri madde kullanımı açısından en riskli yaşlardır. Bu çalışmada, üniversite öğrencilerinin algıladıkları stres düzeyleri ile madde kullanma eğilimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma, 259 (K=147, E=112) üniversite öğrencisi üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre üniversite öğrencilerinin madde kullanma eğilimleri algıladıkları stres düzeyleri tarafından anlamlı düzeyde açıklanmaktadır. Erkek öğrencilerin madde kullanma eğilimleri kadınlardan anlamlı düzeyde yüksektir. Öğrencilerin algıladıkları stres düzeyleri cinsiyetlerine, sigara ve alkol kullanma durumlarına bağlı olarak farklılaşmamaktadır. Çalışmada ulaşılan sonuçlar alan yazındaki bulgular ışığında tartışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Madde kullanma eğilimi, algılanan stres, demografik özellikler

Giriş

Bağımlılık yapıcı maddeler çok eski tarihlerden itibaren üretilmesine ve kullanılmasına karşın son yüzyıl içinde dünya genelinde önemli bir sorun hâline dönüşmüştür. Geçmişte bu maddelerin kullanımı ağırlıklı olarak üretim alanları ile sınırlıyken 19 yy.'dan itibaren uluslararası turizm ve ticaret sektörlerindeki büyüme ve sürekli bir artış eğilimi gösteren hareketliliğe bağlı olarak küresel anlamda yaygınlaşmıştır (Tansel, 2017). Erişimin kolaylaşması ile birlikte bu maddelere olan talep de yıldan yıla sürekli artmış ve madde kullanımı günümüzde gelişmiş ülkeler de dâhil olmak hemen hemen bütün ülkelerin yüzleşmek zorunda kaldığı en önemli halk sağlığı sorunlarından biri hâline gelmiştir. Örneğin, Amerika Madde Bağımlılığı ve Ruh Sağlığı Hizmetleri İdaresi'nin (Substance Abuse and Mental Health Services Administration [SAMHSA], 2017) raporuna göre Amerika'da yaklaşık 19 milyon kişinin sigara, 140 milyon kişinin alkol, 30 milyon

kişinin bağımlılık yapıcı ilaç ve 26 milyon kişinin marihuana kullanıcısı olduğu tahmin edilmektedir. Birleşmiş Milletler Uyuşturucu ve Suç Ofisi (United Nations Office on Drugs and Crime [UNODC], 2019) raporuna göre ise dünya genelinde yaklaşık 270 milyon uyuşturucu madde kullanıcısı bulunmaktadır. Türkiye'de ise bu konudaki en kapsamlı araştırma Türkiye Uyuşturucu Bağımlılığı İzleme Merkezi (TUBİM) tarafından yürütülmektedir. Son yayınlanan TUBİM (2019) raporuna göre son yıllarda emniyet birimlerine yansıyan uyuşturucu olayları ve buna bağlı olarak gözaltına alınan şüpheli sayısı giderek artmaktadır. Bunun yanı sıra genel nüfusu temsilen 26 ilde 42.754 kişi ile yapılan araştırmanın sonuçlarına göre hayatında en az bir kez (yaşam boyu) sigara kullananların oranı %47; alkollü içecek kullananların oranı %22.1; yatıştırıcı sakinleştirici ilaç kullananların oranı %5.8; madde (uyuşturucu) kullananların oranı ise %3.1'dir.

Madde kullanımı hemen hemen her yaştaki bireyde görülse de duygusal karmaşanın ve kimlik arayışının devam ettiği, aynı zamanda üniversite çağını da kapsayan, ergenlik ve genç yetişkinlik yılları madde kullanımının başlaması ve sürdürülmesi açısından en riskli dönemlerdir. Nitekim TUBİM (2019) araştırmasının sonuçlarında da sigara, alkol ve uyuşturucuyu ilk deneme yaş ortalamasının 17-20 arasında değiştiği görülmektedir. Benzer şekilde, üniversite öğrencilerinde madde kullanımının yaygınlığını belirlemeye dönük çalışmalarda bildirilen sonuçların, genel nüfustaki kullanım oranlarına kıyasla daha yüksek olması dikkat çekicidir. Örneğin, Turhan, İnandı, Özer ve Akoğlu (2011) tarafından yapılan çalışmada üniversite öğrencilerinde yaşam boyu sigara kullanma oranının %73,2, alkol kullanma oranının %55,6, uyuşturucu madde kullanma oranının ise %9,6 olduğu bulunmuştur. Bir başka çalışmada da öğrencilerin %19,2'sinin düzenli (günlük) sigara içtiği, %37,5'inin de belli aralıklarla alkol kullandığı belirlenmiştir (İlhan, 2013). Farklı çalışmalarda ise yaşam boyu sigara deneyimi için %54,3 ila %64,4 arasında, alkol deneyimi için %55,6 ila %66,2 arasında, yasadışı madde deneyimi için %2,3 ila %13,4 arasında, düzenli sigara kullanımı için %20,6 ila %36,2 arasında, düzenli alkol kullanımı için ise %5,4 ila %15,3 arasında değişen oranlar bildirilmiştir (Altındağ, Yanık, Yengil, Karazeybek, 2005; Atlam, Aldemir ve Altıntoprak, 2017; Atlam ve Yüncü, 2017; Boyacı, Çorapçıoğlu, Ilgazlı, Başyiğit ve Yıldız, 2003; Gerçek ve diğ., 2010; Oğuz, Çamcı ve Kazan, 2018; Orak, Özen ve Orak, 2004).

Genellikle genç yaşlarda başlayan madde kullanımı, bireyin fiziksel sağlığını tehdit etmesinin yanı sıra psikolojik, sosyal, akademik ve mesleki gelişimlerini de olumsuz etkilemektedir. Yapılan araştırmalar, madde kullanımının suça karışma, öfke kontrolünde zorluk, şiddete başvurma (Altuner, Engin, Gürer, Akyay ve Akgül, 2009; Turhan ve diğ., 2011), intihar girişimi (Evren, Evren, Ögel ve Çakmak, 2001), kendine zarar verme (Aksoy ve Ögel, 2005), düşük akademik başarı (James,

Kristjánsson ve Sigfúsdóttir, 2011) ve okul terki (Jackson, Shanafelt, Hasan, Satele ve Dyrbye, 2016) gibi duygusal ve davranışsal problemler ile de ilişkili olduğunu göstermektedir. Madde kullanımı ve ilişkili problemlerin azaltılması ancak bireyi madde kullanımına yönelten risk faktörlerinin belirlenerek önleyici müdahalelerin yapılması ile mümkündür. Biyolojik, psikolojik, çevresel ve toplumsal kaynaklı birçok faktör bireyin madde kullanmaya başlamasına ve devam ettirmesine neden olabilmektedir. Bunlardan bazıları aile içi problemler ve yanlış ebeveyn tutumları, düşük okul başarısı, sosyal becerilerin zayıf olması, olumsuz arkadaşlık grupları, merak, kişisel yatkınlık, bağımlılık konusundaki yanlış inançlar, farklı görünme isteği, yanlış arkadaşlar, toplumsal etkenler ve stresten uzaklaşma isteğidir (Özkan, 2019).

Stres, tıp ve psikoloji başta olmak üzere spor, biyoloji ve ekonomi gibi birçok farklı alanda incelenen bir kavram olduğundan tanımı kullanıldığı disipline bağlı olarak değişebilmektedir. Psikolojide genellikle bu kavram, bireyde endişe, rahatsızlık hissi, duygusal gerginlik ve uyum sağlamada güçlük yaşama gibi belirtilere yol açan bir tehdit algısı olarak ifade edilmektedir (Fink, 2009). Bu tanımdan stresin, bireyin fizyolojik ve psikolojik açıdan kendisini tehdit eden gerçek veya farazi olaylara karşı gösterdiği bir reaksiyon olduğu anlaşılmaktadır. Bazı araştırmacılar ise stresin neden olduğu varsayılan olayların yanı sıra bireyin baş etme kaynaklarına veya yeterliliğine ilişkin algısına da bağlı olduğunu ileri sürmektedirler (Bandura, 1995; Lazarus ve Folkman, 1985). Başka bir anlatımla, bireyler bir zorlukla karşılaştıklarında değil karşılaştıkları zorlukların üstesinden gelmek için yeterli imkânlara sahip ya da beceriye sahip olmadıklarında stres yaşamaktadırlar. Kaynağı ve ortaya çıkış dinamiği ne olursa olsun stres bireyde fiziksel, duygusal ve bilişsel açıdan birçok olumsuz etkiye yol açmaktadır. Yoğun stres altındayken vücuttaki oksijen akışı azalmakta, metabolizma yavaşlamakta, baş ağrısı, yorgunluk, mide ve bağırsak şikâyetleri ortaya çıkmaktadır (McCulloch ve Prins, 1978). Bunlara, huzursuzluk, öfke, güvensizlik ve uyaranlara karşı aşırı duyarlılık gibi duygusal sorunlar ile az ya da çok yeme, uykusuzluk, kendini çevreden soyutlama ve sorumluluklarını ihmal etme gibi davranışsal problemler eşlik etmektedir (Moksnes ve Lazarewicz, 2019; Westman ve Chen, 2017). Vücutta meydana getirdiği kimyasal değişimlerin etkisiyle alkol, sigara ve uyuşturucu gibi bağımlılık yapıcı maddeler stresin yol açtığı huzursuzluk ve gerginlik gibi olumsuz duyguları geçici bir süre azaltabilmektedir (Lijffijt, 2016; Roche, Kostadinov ve Fischer, 2017). Bu durum stresi madde kullanımı ve bağımlılığı açısından ciddi bir risk faktörü hâline getirmektedir (Barret ve Turner, 2006; Ruisoto ve Contador, 2019).

Özetle, üniversite öğrencilerinin, toplum sağlığı açısından en önemli problemlerden biri olan madde kullanımı açısından risk grubunda olması nedeniyle bu gruba yönelik önleyici müdahale programlarına ve bu programlara yön verecek

ilişkisel çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Bu çalışmada, üniversite öğrencilerinin algıladıkları stres düzeylerinin madde kullanma eğilimlerini açıklamadaki rolünün incelenmesi amaçlanmaktadır. Ortaya çıkan sonuçların madde kullanımına ilişkin önleyici ve sağaltım amaçlı müdahale çalışmalarının geliştirilmesine katkı sağlayabileceği değerlendirilmektedir.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Nicel araştırma yaklaşımına göre tasarlanan bu çalışmada ilişkisel tarama ve nedensel karşılaştırma yöntemleri kullanılmıştır. İlişkisel tarama araştırmalarında iki ya da daha fazla sayıdaki değişken arasındaki ilişkiler ve bu ilişkilerin güçleri incelenir (Fraenkel ve Wallen, 2009). Böylelikle değişkenler arasındaki olası sebep-sonuç ilişkileri de belirlenmeye çalışılır (McBurney ve White, 2010). Nedensel karşılaştırma araştırmalarında ise çeşitli nitelikleri bakımından birbirinden ayrılan insan grupları arasındaki farklılıklar ile bu farklılıkların olası neden ve sonuçları incelenir (Fraenkel ve Wallen, 2009).

Araştırma Grubu

Araştırma grubu, Yozgat Bozok Üniversitesinde öğrenim gören 259 (K=147, E=112) öğrenciden oluşmaktadır. Katılımcıların 52'si (20.1) 1. sınıf, 60'ı (%23.2) 2. sınıf, 104'ü (40.2) 3. sınıf, 43'ü (%16.6) ise 4. sınıf öğrencisidir. Çalışmaya katılan öğrencilerin 57'si (%22) sigara, 34'ü ise (%13,1) alkol kullanmaktadır. Araştırma grubuna ilişkin demografik bilgiler aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 1. Araştırma grubunun demografik özellikleri

Değişken	Faktör	f	%
Cinsiyet	Kadın	147	56.8
	Erkek	112	43.2
Sınıf	1	52	20.1
	2	60	23.2
	3	104	40.2
	4	43	16.6
Sigara Kullanımı	Evet	57	22
	Hayır	202	78
Alkol Kullanımı	Evet	34	13.1
	Hayır	225	86.9

Veri Toplama Araçları

Madde Kullanma Eğilimi Ölçeği (MKE)

Ölçeğin orijinal formu MacAndrew (1986) tarafından Minnesota Çok Yönlü Kişilik Envanteri'den alınan maddelere, alkol problemi yaşayan gençlerle bu problemi olmayan akranlarının verdikleri cevapların karşılaştırılması ile oluşturulmuştur. Ceyhun, Oğuztürk ve Ceyhun (2001) tarafından Türk kültüne uyarlanmıştır. Ölçeğin Türkçe formu, orijinal formu gibi 36 maddeyi içermektedir. Ölçeğin eşzamanlı geçerliliği için MacAndrew alkolizm ölçeği ile korelasyonu incelenmiş, iki ölçek arasındaki korelasyon katsayısı normal grupta .47, alkol bağımlılığı grubunda .52, psikiyatri grubunda ise .48 olarak bulunmuştur. Ölçeğin ayırt edici geçerliliğini belirlemek için yapılan sınamada (kesme puanı 16 olarak alındığında) madde bağımlısı hastaların %84'ünü doğru sınıflandırdığı belirlenmiştir. Test tekrar test güvenirliğini belirlemek için 60 kişilik gruba 5 hafta arayla uygulanmış, iki ölçüm arasındaki korelasyon .63 olarak bulunmuştur.

Algılanan Stres Ölçeği (ASÖ)

Cohen, Kamarck ve Mermelstein tarafından geliştirilen bu ölçek Eskin, Harlak, Demirkıran ve Dereboy (2013) tarafından Türk kültürüne uyarlanmıştır. Beşli Likert tipinde düzenlenmiş olup bireylerin hayatlarındaki bazı durumları ne oranda stresli olarak algıladıklarını belirlemeyi amaçlamaktadır. Ölçeğin 14 maddelik uzun formunun yanı sıra 10 ve 4 maddelik kısa formları da bulunmaktadır. Geçerlik analizleri kapsamında, 14 maddelik formdan elde edilen sonuçların Hayat Olayları Listesi ile .45, Beck Depresyon Envanteri ile .64, Hayat Doyumu Ölçeği ile -.42, Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği ile -.43, Algılanan Sosyal Destek Ölçeği ile -.31 düzeyinde anlamlı ilişkilere sahip olduğu bulunmuştur. Ölçeğin iç tutarlık katsayısı .84, test tekrar test korelasyon katsayısı ise .87 olarak tespit edilmiştir.

Verilerin Analizi

Çalışmada elde edilen veriler SPSS 17. İstatistik paket programı kullanılarak çözümlenmiştir. Veri analiz teknikleri olarak tanımlayıcı istatistik teknikleri, Pearson Momentler Çarpım Korelasyonu (PMÇK), Basit Doğrusal Regresyon Analizi ve Bağımsız t testi kullanılmıştır. Ön analizler kapsamında kayıp veriler, uç değerler ve verilerin varsayımları karşılama durumu kontrol edilmiştir.

Bulgular

Araştırmada öncelikle değişkenler arasındaki ilişkiler ile katılımcıların ölçme araçlarından aldıkları puanların ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Değişkenlere ilişkin ortalama, standart sapma ve korelasyon sonuçları

Değişken	1	2	Ort.	Ss.
1. Algılanan Stres	-		29.85	5.86
2. Madde Kullanma Eğilimi	.29**	-	14.59	4.21

** p<.01

Tablo 2'de görüldüğü üzere katılımcılar Algılanan Stres Ölçeği'nden ortalama 29.85 (Ss.= 5.86), Madde Kullanma Eğilimi Ölçeği'nden ise ortalama 14.59 (Ss.= 4.21) puan almışlardır. İki değişken arasındaki ilişkileri belirlemek için yapılan korelasyon analizi sonucunda algılanan stres düzeyi ile madde kullanma eğilimi arasında düşük düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu bulunmuştur (r= .29, p<.01). Katılımcıların madde kullanma eğilimlerinin algıladıkları stres düzeyi tarafından yordanma durumu basit doğrusal regresyon analizi ile incelenmiş, sonuçlar Tablo 3'te özetlenmiştir.

Tablo 3. Basit doğrusal regresyon analizi sonuçları

Değişkenler	B	Sh	β	t	p	R	R^2	ΔR^2	F
Sabit	8.37	1.29		6.49	<.001	.29	.09	.08	24.12
Algılanan Stres	.21	.04	.29	4.91	<.001				

Yapılan analiz sonucunda, madde kullanma eğiliminin algılanan stres düzeyi tarafından açıklanma durumunu sınamak amacıyla kurulan regresyon modelinin anlamlı olduğu bulunmuştur. Buna göre kurulan model, madde kullanma eğilimindeki toplam varyansın %8'ini açıklamaktadır. Bağımsız değişken olan algılanan stres düzeyinin modele katkısı anlamlıdır (β= .29, p<.001).

Regresyon analizinin ardından araştırma değişkenlerinin katılımcıların demografik özelliklerine dayalı farklılıkları incelenmiştir. Bu kapsamda madde kullanma eğiliminin cinsiyete, algılanan stres düzeyinin ise cinsiyete, sigara kullanma durumuna ve alkol kullanma durumuna bağlı olarak anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığı bağımsız t testi ile incelenmiştir. Sonuçlar Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Bağımsız t testleri sonuçları

Değişken	Kategori	Gruplar	n	Ort.	Ss.	Sd	t	p	Cohen d
Madde Kullanma Eğilimi	Cinsiyet	Kadın	147	14.05	3.76	257	-2.40	.02	.29
		Erkek	112	15.30	4.65				
Algılanan Stres	Cinsiyet	Kadın	147	29.70	5.59	257	.51	.61	
		Erkek	112	29.32	6.20				
	Sigara Kullanımı	Kullanıyor	57	30.02	6.26	257	.70	.49	
		Kullanmıyor	202	29.40	5.75				
	Alkol Kullanımı	Kullanıyor	34	30.84	7.72	257	.90	.37	
		Kullanmıyor	225	29.41	5.53				

Yapılan t testlerinin sonuçlarına göre katılımcıların madde kullanma eğilimleri cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık göstermektedir (t=-2.40, p<.05). Buna göre erkeklerin madde kullanma eğilimleri kadınlardan anlamlı düzeyde daha yüksektir. Buna karşın katılımcıların algıladıkları stres düzeyleri cinsiyetleri (t=.51, p>.05), sigara kullanma durumları (t= .70, p>.05) ve alkol kullanma durumları (t=.90, p>.05) açısından anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır.

Sonuç

Bu çalışmada üniversite öğrencilerinin algıladıkları stres düzeyleri ile madde kullanma eğilimleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmanın sonuçlarında öğrencilerin algıladıkları stres düzeylerinin madde kullanma eğilimlerini anlamlı düzeyde açıkladığı bulunmuştur. Bunun yanı sıra erkeklerin madde kullanma eğilimlerinin kadınlardan anlamlı olarak daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna karşın algılanan stres düzeyinin cinsiyete, sigara ve alkol kullanma durumuna bağlı olarak farklılaşmadığı belirlenmiştir.

Tartışma ve Öneriler

Çalışmada, algılanan stres düzeyi ile madde kullanma eğilimi arasında anlamlı bir ilişki olduğu ve algılanan stresin madde kullanma eğilimini yordadığı belirlenmiştir. Bu doğrultuda öğrencilerin günlük yaşamlarında yer edinen stresörler ve buna bağlı olarak algıladıkları stres düzeyleri arttıkça madde kullanma eğilimlerinin de artacağı ifade edilebilir. Alan yazındaki ilgili araştırmalar, bu çalışmanın sonuçlarına paralel şekilde, olumsuz aile ortamı, istenmedik yaşam olayları gibi çevresel stres kaynağının fazla olduğunu bildiren bireylerin madde kullanma eğilimlerinin yüksek olduğunu göstermektedir (Hoffman ve Su, 1998;

Newcomb ve Harlow, 1986; Ng ve Jeffery, 2003; Siquera, Diab, Bodian Rolnitzky, 2001). Stres bireyin kendisi açısından tehdit edici veya zorlayıcı olarak algıladığı bir duruma karşı gösterdiği fizyolojik, bilişsel, duygusal ve davranışsal tepkilerin bütünü olarak düşünülebilir (Bartlett, 2002). Bireyler stresin fiziksel ve ruhsal sağlığı tehdit edici etkileri ile başa çıkabilmek için farklı yollara başvurabilmektedirler. Bazıları strese sebep olan problemi çözmek için uğraşırken bazıları ise psikolojik dengesini tekrar sağlamak için olayın kendisinde oluşturduğu duyguları düzenleme yoluna gitmektedir. Madde kullanımı açısından, bunlardan ilki olan problem odaklı başa çıkma tarzı koruyucu bir faktör, ikincisi yani duygu odaklı başa çıkma ise risk faktörü olarak değerlendirilmektedir (Kargın ve Hiçdurmaz, 2018). Bağımlılık yapıcı maddeler alındıktan sonra anlık bir rahatlama ve keyif hissi vermekte, bu durum bireyin kısa süreli de olsa hissettiği olumsuz duygulardan uzaklaşmasını sağlamaktadır. Dolayısıyla özellikle stresle duygu odaklı baş etme biçimini kullanan bireyler, stresle baş etmenin sağlıksız bir yolu olarak madde kullanımına yönelebilir. Bu bakımdan, yüksek stres açısından risk grubundaki bireylere yönelik, problem odaklı başa çıkma tarzını geliştirmeye dönük müdahale çalışmalarının yararlı olabileceği değerlendirilmektedir.

Çalışmada, kadınlarla erkeklerin algıladıkları stres düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Alan yazındaki benzer araştırmaların bazılarında, bu çalışmada olduğu gibi cinsiyetler arasında bir farklılık gözlenmezken (Cole, Logan ve Walker, 2011), bazılarında ise kadınların stres düzeyinin erkeklere kıyasla daha yüksek olduğu belirlenmiştir (Savcı ve Aysan, 2014; Özgan, Balkar ve Eskil, 2008). Bu farklılığın, kadınların erkeklerden farklı olarak günlük yaşamda toplumsal cinsiyet ve cinsiyet ayrımcılığı kaynaklı ilave sorunlarla karşılaşmalarından kaynaklanabileceği belirtilmektedir (Matud, 2004). Günümüzde ise cinsiyet ayrımcılığına ilişkin algı değişmiş ve toplumsal cinsiyet rolleri eşitlikçi bir yapıya bürünmüştür. Bu nedenle, günlük hayatta benzer stresörlere maruz kalmalarından dolayı kadınlarla erkeklerin algıladıkları stres düzeylerinin birbirine yakın çıkmış olabileceği değerlendirilmektedir. Bununla birlikte, bu çalışmanın sonuçları erkeklerin madde kullanma eğilimlerinin kadınlardan yüksek olduğunu göstermektedir. Bülbül ve Odacı (2018) tarafından yapılan çalışmada da benzer şekilde erkeklerin madde kullanma eğilimlerinin kadınlardan daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kloos, Weller, Chan ve Weller (2009) yaptıkları derleme çalışmasının sonucunda madde kullanımında cinsiyetler arasında farklılık olduğu ve erkeklerde madde kullanımının daha fazla olduğunu belirlemişlerdir. Bu sonuçlar ışığında araştırmanın bu bulgusunun alan yazındaki bulgularla örtüştüğü ifade edilebilir.

Bu çalışmada ulaşılan bir diğer sonuç, öğrencilerin algıladıkları stres düzeyinin sigara ve alkol kullanıp kullanmamaları bakımından anlamlı bir farklılık göstermemesidir. Madde kullanıcıları tarafından öne sürülen madde kullanma gerekçelerden birinin stresle baş edebilmek olduğu düşünüldüğünde bu sonuç oldukça manidardır. Çünkü sigara ya da alkol kullanımının stresle mücadelede bireye çok yardımcı olmadığı anlaşılmaktadır. McMahon ve Jason (1998) tarafından yapılan boylamsal çalışmanın sonuçları da bu görüşü desteklemektedir. Bu araştırmacılar, sigaranın stresi azaltmadığını, tam aksine sigarayı bırakanların stres düzeylerinin düştüğünü belirlemişlerdir. Bu doğrultuda, sigara ve alkol kullanmanın bireyin günlük yaşamda hissettiği stres düzeyine bir etkisinin olmadığı ifade edilebilir. Bununla birlikte çalışmanın bu sonucu ve çalışmada elde edilen diğer sonuçlar araştırmanın sınırlılıkları bağlamında değerlendirilmelidir. İlk olarak bu çalışma Yozgat Bozok Üniversitesi öğrencileri ile sınırlıdır. Daha geniş örneklemlerle bu çalışma tekrarlanabilir. Bunun yanı sıra, kurulan regresyon modelinde bağımsız değişken olarak yalnızca algılanan stres düzeyi yer almaktadır. Madde kullanma eğilimi ile ilişkili olabilecek farklı değişkenler modele eklenerek çalışma tekrarlanabilir.

Kaynaklar

Aksoy, A., & Ögel, K. (2005). Sokakta yaşayan çocuklarda kendine zarar verme davranışı ve madde kullanımı. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, *6*, 163-169.

Altındağ, A., Yanık, M., Yengil, E., & Karazeybek, A. H. (2005). Şanlıurfa'da üniversite öğrencilerinde madde kullanımı. *Bağımlılık Dergisi*, *6*, 60-64.

Altuner, D., Engin, N., Gürer, C., Akyay, İ., & Akgül, A. (2009). Madde kullanımı ve suç ilişkisi: Kesitsel bir araştırma. *Tıp Araştırmaları Dergisi*, *7*(2), 87-97.

Atlam, D. H., Aldemir, E., & Altıntoprak, A. E. (2017). Üniversite öğrencilerinde riskli davranışların yaygınlığı ve madde kullanımı ile ilişkisi. *Düşünen Adam: Psikiyatri ve Nörolojik Bilimler Dergisi*, *30*(4), 287-298.

Atlam, D. H., & Yüncü, Z. (2017). Üniversitesi öğrencilerinde sigara, alkol, madde kullanım bozukluğu ve ailesel madde kullanımı arasındaki ilişki. *Klinik Psikiyatri, 20,* 161-170.

Bandura, A. (1995). Exercise of personal and collective efficacy in changing societies. In A. Bandura (Ed.), *Self-efficacy in changing societies* (pp. 1-45). New York: Cambridge University Press.

Bartlett, D. (2002). *Stress*. Buckhingham: Open University Press.

Barrett, A. E., & Turner, R. J. (2006). Family structure and substance use problems in adolescence and early adulthood: examining explanations for the relationship. *Addiction*, *101*(1), 109-120.

Boyacı, H., Çorapçıoğlu, A., Ilgazlı, A., Başyiğit, İ., & Yıldız, F. (2003). Kocaeli Üniversitesi öğrencilerinin sigara içme alışkanlıklarının değerlendirilmesi. *Solunum Hastalıkları*, *14*(3), 169-75.

Bülbül, K., & Odaci, H. (2018). High school students' substance abuse tendencies: A comparison based on personal, social, and academic variables. *Addicta-The Turkish Journal on Addictions, 5* (4), 705-719.

Ceyhun, B., Oğuztürk, Ö., & Ceyhun, A. G. (2001). Madde kullanma eğilimi ölçeğinin geçerlik ve güvenilirliği. *Klinik Psikiyatri*, *4*, 87-93.

Cole, J., Logan, T. K., & Walker, R. (2011). Social exclusion, personal control, self-regulation, and stress among substance abuse treatment clients. *Drug and Alcohol Dependence*, *113*(1), 13-20.

Eskin, M., Harlak, H., Demirkıran, F., & Dereboy, Ç. (2013). Algılanan stres ölçeğinin Türkçeye uyarlanması: Güvenirlik ve geçerlik analizi. *Yeni Symposium*, 51(3), 132-140.

Evren, C., Evren, B., Ögel, K., & Çakmak, D. (2001). Madde kullanımı nedeni ile yatarak tedavi görenlerde intihar girişimi öyküsü. *Klinik Psikiyatri Dergisi*, *4*(4), 232-240.

Fink G. (2009). Stress: Definition and history. In L. R. Squire(Ed.), *Encyclopaedia of neurogal sciences* (pp. 549–555). London: Elsevier.

Fraenkel, J. R. & Wallen, N. E. (2009). *How to desing and evaluate research in education*. New York: McGraw-Hill.

Gerçek, Ç. G., Gümüş, G., Demir, S., Deniz, M., Sürücü, Z. P., Konuk, M., ... & Mayda, A. S. (2010). Düzce Üniversitesi Orman Fakültesi öğrencilerinde sigara, alkol ve madde kullanımı sıklığı ve kullanmaya başlama nedenleri. *Düzce Tıp Fakültesi Dergisi*, *12*(3), 7-14.

Hoffmann, J. P., & Su, S. S. (1998). Parental substance use disorder, mediating variables and adolescent drug use: A non-recursive model. *Addiction*, *93*(9), 1351-1364.

İlhan, T. (2013). Üniversite öğrencilerinde yaşam amaçları ve madde kullanımı. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *6*(2), 183-196.

Jackson, E. R., Shanafelt, T. D., Hasan, O., Satele, D. V., & Dyrbye, L. N. (2016). Burnout and alcohol abuse/dependence among US medical students. *Academic Medicine*, *91*(9), 1251-1256.

James, J. E., Kristjánsson, Á. L., & Sigfúsdóttir, I. D. (2011). Adolescent substance use, sleep, and academic achievement: Evidence of harm due to caffeine. *Journal of Adolescence*, *34*(4), 665-673.

Kargın, M., & Hiçdurmaz, D. (2018). Madde kullanım bozukluğu olan bireylerde sosyal işlevsellik, algılanan esenlik ve stresle başa çıkma. *Bağımlılık Dergisi*, *19*(2), 35-39.

Kloos, A., Weller, R. A., Chan, R., & Weller, E. B. (2009). Gender differences in adolescent substance abuse. *Current Psychiatry Reports*, *11*(2), 120-126.

Lazarus, R. S. & Folkman, S.(1985). *Stress: Appraisal and coping.* New York: Springer.

Lijffijt, M. (2016). Stress and addiction. In A. C. Swann, F. G. Moeller, & M. Liffijt (Eds.), *Neurobiology of addiction* (pp.153-175). New York: Oxford University Press.

MacAndrew, C. (1986). Toward the psychometric detection of substance misuse in young men: The SAP scale. *Journal of Studies on Alcohol*, *47*(2), 161-166.

Matud, M. P. (2004). Gender differences in stres and coping styles. *Personality and Individual Differences*, 37, 1401-1415.

McBurney, D. H. & White, T. L. (2010). *Research methods*. Belmont: Wadsworth.

McCulloch ve Prins. (1978). Signs of stres: *The social problems of psychiatric illness* [Google Books version]. Retrieved from https://books.google.com.tr/books?id=xlWQAgAAQBAJ&pg=PA92&dq=symptoms+of+stress&hl=tr&sa=X&ved=0ahUKEwjy_8DGz9TnAhXJepoKHU85BugQ6AEIUTAE#v=onepage&q=symptoms%20of%20stress&f=false

McMahon, S. D., & Jason, L. A. (1998). Stress and coping in smoking cessation: A longitudinal examination. *Anxiety, Stress and Coping*, *11*(4), 327-343.

Moksnes, U. K., & Lazarewicz, M. (2019). The association between stress, resilience, and emotional symptoms in Norwegian adolescents from 13 to 18 years old. *Journal of Health Psychology*, *24*(8), 1093-1102.

Newcomb, M. D., & Harlow, L. L. (1986). Life events and substance use among adolescents: Mediating effects of perceived loss of control and meaninglessness in life. *Journal of Personality and Social Psychology*, *51*(3), 564-577.

Ng, D. M., & Jeffery, R. W. (2003). Relationships between perceived stress and health behaviors in a sample of working adults. *Health Psychology, 22*(6), 638–642.

Oğuz, S., Çamcı, G., & Kazan, M. (2018). Üniversite öğrencilerinin sigara kullanım sıklığı ve sigaranın neden olduğu hastalıkları bilme durumu. *Van Tip Dergisi*, *25*(3), 332-337.

Orak, S., Özen, T., & Orak, M. E. (2004). Süleyman Demirel Üniversitesi öğrencilerinin sigara, alkol alışkanlıkları ve sosyokültürel özelliklerinin incelenmesi. *SDÜ Tıp Fakültesi Dergisi*, *11*(3), 1-7.

Özgan, H., Balkar, B., & Eskil, M. (2008). Eğitim fakültesi öğrencileri tarafından sınıfta algılanan stres nedenleri ve kişisel değişkenlerin strese olan etkisi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, *7*(24), 337-350.

Özkan, S. (2019). Social work and group works in substance addiction. In Ö. Altındağ, O. Tatlıcıoğlu & Y. Kryvenko (Eds.), *Current problems and approaches in social work* (pp. 149-159). London: IJOPEC.

Roche, A., Kostadinov, *V., &* Fischer, J. *(*2017*).* Stress and addiction. In C. L. Cooper & J. C. Quick (Eds.), *The handbook of* stress *and health: A guide to research and practice* (pp. 252–282). London: John Wiley & Sons.

Ruisoto, P., & Contador, I. (2019). The role of stress in drug addiction. An integrative review. *Physiology & Behavior*, 202, 62-68.

Savcı, M., & Aysan, F. (2014). Üniversite öğrencilerinde algılanan stres düzeyi ile stresle başa çıkma stratejileri arasındaki ilişki. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, *2014*(3), 44-56.

Siqueira, L., Diab, M., Bodian, C., & Rolnitzky, L. (2001). The relationship of stress and coping methods to adolescent marijuana use. *Substance Abuse*, *22*(3), 157-166.

Substance Abuse and Mental Health Services Administration. (2018*). Key substance use and mental health indicators in the United States: Results from the 2017 National Survey on Drug Use and Health* (HHS Publication No. SMA 18-5068, NSDUH Series H-53). Retrieved from https://www.samhsa.gov/data/sites/default/files/cbhsqreports/NSDUHFFR2017/NSDUHFFR201 7.pdf

Tansel, B. (2017). Lise öğrencilerinin bağımlılık yapıcı maddelere yönelik tutumlarının incelenmesi. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *10*(2), 1453-1472.

TUBİM. (2019). *Türkiye uyuşturucu raporu 2019.* Erişim adresi: http://www.narkotik.pol.tr / kurumlar/narkotik.pol.tr/TUB%C4%B0M/Ulusal%20Yay%C4%B1nlar/2019-TURKIYE-UYUSTU RUCU-RAPORU.pdf

Turhan, E., İnandı, T., Özer, C., & Akoğlu, S. (2011). Üniversite öğrencilerinde madde kullanımı, şiddet ve bazı psikolojik özellikler. *Türkiye Halk Sağlığı Dergisi*, *9*(1), 33-44.

United Nations Office on Drugs and Crime. (2019). *World drug report*. Retrieved from https://wdr.unodc.org/wdr2019/en/exsum.html

Westman, M., & Chen, S. (2017). Crossover of burnout and engagement from managers to followers. In C. L. Cooper & J. C. Quick (Eds.), *The handbook of stress and health: A guide to research and practice*. (pp. 236-251). London: John Wiley & Sons.

1924 İLKMEKTEPLERİN MÜFREDAT PROGRAMI VE MUSAHABAT-I AHLAKİYE VE MALUMAT-I VATANİYYE DERSİ

Dr. Öğr. Üyesi Fatih DEMİR - Bayburt Üniversitesi
ORCID No: 0000-0002-2013-4626

Dr. Öğr. Üyesi Sevda YILMAZ - Bayburt Üniversitesi
ORCID No: 0000-0002-4489-2501

Öz

Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluş aşamasında eğitim alanında birçok düzenleme ve yenilik yapılmıştır. Eğitim sisteminin yeniden kurulması ve yapılandırılması sürecinde eğitim programlarına ise özellikle önem verilmiştir. Cumhuriyetin arzu ettiği niteliklere sahip bireylerin yetiştirilmesi öncelikli olarak bu ihtiyaca cevap verebilecek öğretim programlarının oluşturulması yoluyla gerçekleştirilmeye çalışılmıştır. 1924 İlkmekteplerin Müfredat Programı Cumhuriyetin ilk öğretim programı olması ve Cumhuriyetin yetiştirmek istediği vatandaşlara henüz küçük yaşlarda kazandırılması gereken bilgi, beceri ve değerleri aktarma işlevinden kaynaklı olarak önemli bir eğitim programı olarak karşımıza çıkmaktadır. Programda söz konusu işlevi özellikle içeriğinden kaynaklı önceliği ile Musahabat-ı Ahlakiye ve Malumat-ı Vataniyye dersinin üstlendiğini söylemek mümkündür. Bu çalışmada 1924 İlkmekteplerin Müfredat Programının oluşma sürecine zemin hazırlayan tarihi süreç ve programın yapısı açıklanarak Musahabat-ı Ahlakiye ve Malumat-ı Vataniyye dersi amaç, içerik ve konuları açısından incelenmeye çalışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Cumhuriyet, eğitim, öğretim programı

Giriş

Türkiye Cumhuriyeti, ulusal düzeyde bağımsızlığını kazanmasının ardından yeni bir devlet olarak çağın standartlarına uygun, sosyal ve siyasal alanlarda çeşitli kurumların oluşturulması gibi bir sorumlulukla karşı karşıya kalmıştır. Aynı zamanda kurulan devletin, vatandaşlarına ulusal ve evrensel düzeyde insani değerlerle donatılmış, vatandaşlık bilincine sahip bireyler olarak yüksek bir yaşam standardı sağlamak gibi bir görevi de bulunmaktaydı. Bu süreç ise ancak toplumun ihtiyaçlarına cevap verebilecek bir eğitim sisteminin ve eğitim kurumlarının meydana getirilmesi ile gerçekleşebilirdi. Bu doğrultuda Milli Mücadele döneminden itibaren eğitim alanında birçok düzenleme ve yenilik yapılmaya çalışılmıştır.

Eğitimde yapılan yenilik ve düzenlemelerin zeminini, yeni eğitim programları oluşturulması ya da mevcut programlarda yapılan düzenlemeler oluşturmaktadır. Nitekim "insanları belli amaçlara göre yetiştirme süreci" (Fidan, 1996, s.4) olarak tanımlanan eğitimin yetiştirmeye çalıştığı bireylere kazandırılması amaçlanan davranış, değer ve tutumları düzenli ve sistemli bir şeklide bir araya getiren temel öge eğitim programlarıdır.

Türkiye Cumhuriyeti eğitim sisteminin, eğitim kurumlarında izlenecek olan müfredat programlarının ve özellikle 1924 İlkmekteplerin Müfredat Programının hazırlanmasına ışık tutacak ilk çalışmaların henüz "Ulusal Bağımsızlık Savaşı" yıllarında başladığı görülmektedir. TBMM Hükümeti'nin kurulması ile birlikte eğitim sisteminin ve müfredat programlarının yenilenmesine büyük önem verilmiştir. Türkiye Cumhuriyetinin ilk müfredat programı olan 1924 İlkmekteplerin Müfredat Programına kadar eğitim alanında yaşanan tarihsel sürecin incelenmesi bu programın oluşma sürecinin ortaya konulması açısından önemli görülmektedir.

Türkiye Cumhuriyeti'nin eğitim felsefesinin, kurumlarının ve eğitim programlarının oluşturulmaya başlanmasının düşünsel düzeyde izlerini ilk olarak TBMM Hükümeti'nin Birinci İcra Vekilleri Heyetinin programında görmek mümkündür.

Cumhuriyetin ilanına giden süreçte, 23 Nisan 1920'de Atatürk liderliğinde kurulan TBMM, kısa sürede Türk Milletinin kaderi açısından önemli bir rol oynamıştır. Türk milletinin bağımsızlık mücadelesinde önemli bir görev üstlenen TBMM'nin Birinci İcra Vekilleri Heyetinin 1920 yılı (3.5.1336 tarihli) programında eğitime ilişkin açıklamalar yer almaktadır. 1920 yılı İcra Vekilleri Heyetinin programına göre, eğitim öğretimde yetiştirilecek bireylere verilecek eğitim dini ve milli özellik taşımalıdır. Okullarda, yaşamlarında başarıya ulaşacak, kendine güven duyarak iş yapan, üretici fikir ve şuura sahip bireylerin yetişmesi için, bilimsel ve çağdaş bilgilerle, sağlıklı şartlarda programların yeniden düzenlenmesi gerekmektedir (Demir, 2018, s.42). İcra Vekilleri Heyeti programı, eğitim programlarında çağın gereksinimlerine uygun düzenlemelerin yapılması gerekliliğine yapılan vurgu açısından oldukça önemlidir.

TBMM'nin yeni bir eğitim sistemi ve eğitim programları oluşturulmasına yönelik attığı önemli adımlardan biri de Maarif Kongresidir. Kurtuluş Savaşı döneminde TBMM Hükümeti içinde Maarif Vekâleti oluşturulmuş ve bu Vekâlet 15 Temmuz 1921'de Ankara'da Maarif Kongresini toplamıştır. Atatürk kongrenin açılışında yaptığı konuşmasında önceki eğitim sistemini eleştirerek ülkenin geri kalmasında oynadığı role dikkatleri çektikten sonra yeni devletin eğitim politi-

kasının doğu ve batı etkisinden uzak ulusal bir politika olacağını vurgulamıştır (Güven, 2018, s.211). Mustafa Kemal kongreden "Türkiye'nin milli maarifini kurmasını" istemiş ve milli maarif'i şu sözleriyle açıklamıştır: "Şimdiye kadar takip olunan tahsil ve terbiye usullerinin milletimizin gerileme tarihinde en önemli bir etken olduğu kanaatindeyim. Onun için bir milli terbiye programından bahsederken, eski devrin batıl inançlarından ve doğuştan sahip olduğumuz özelliklerle hiç ilgisi olmayan yabancı fikirlerden Doğudan ve Batıdan gelebilen tüm etkilerden tamamen uzak, milli ve tarihi özelliğimizle uyumlu bir kültür anlıyorum" (Akyüz, 2019, s.321).

Maarif Kongresinde öne çıkan eğitim amaçları; kafaları bilgi ile tıka basa doldurmaya çalışan zihniyetçi eğitimin yerini yaşamda işe yarayan bilgiler öğretmeye çalışan, etkinlik ilkesine dayalı bir eğitim anlayışına bırakması, iş ve mesleki eğitimin önem kazanması şeklinde özetlenebilir (Binbaşıoğlu, 2014, s.375). Milli bir eğitim programı oluşturulması amacıyla toplanan Maarif Kongresi eğitim alanında gerçekleştirilen ilk sistemli hareket olarak değerlendirilebilir. Kongrenin milli mücadele devam ederken çalışmalarına başlamış olması eğitime verilen önem ve öncelik açısından dikkat çekicidir.

Eğitim sorunlarının, dönemin eğitimcilerinin düşünce ve deneyimlerinden yararlanarak tartışılıp karara bağlandığı ve eğitim politikalarının belirlendiği toplantılar olması açısından Heyet-i İlmiye toplantıları da Cumhuriyetin eğitim sistemi, kurumları ve programlarının oluşturulması sürecine ışık tutmuştur. Bu toplantılardan ilki dönemin Maarif Vekili İsmail Safa Bey'in öncülüğünde 15 Temmuz 1923 tarihinde toplanmıştır.

Cumhuriyetin kuruluşundan üç buçuk ay önce Ankara'da toplanan I. Heyet-i İlmiye tüm eğitim sistemi ile ilgili sorunlar üzerinde ilk ciddi tartışma ve çalışmaları başlatmıştır (Güven, 2018, s.235). I. Heyet-i İlmiyede, binalar ve öğretim araçları; tevhid-i terbiye (eğitimin birleştirilmesi) meselesi; çeşitli derecedeki okullar arasındaki ilişkiler; öğrenci ve öğretmenlerin askerliği; Darülfünun muallim ve müderrislerinin maaşları; Galatasaray Lisesi; Heyet-i Teftişiye layihası; bütün memurların geçim sıkıntısına ilişkin hükümetin dikkatinin çekilmesi; iptidai ve tali (ilköğretim ve orta öğretim) programlarında ana esaslar; izcilik ve keşşaflık; Darülmuallimin nizamnamesi; Terbiye-i Bedeniye Darülmuallimini (Beden Eğitimi Öğretmen Okulu); halk eğitimi; hars, telif ve tercüme, lisaniyat; öğretmenlerin hukukunun korunması gibi oldukça önemli konular görüşülmüş ve bazı kararlar alınmıştır (Tanır ve Aslan, 2019, s.264). Ancak Türkiye Cumhuriyeti'nin okullarında izlenecek olan müfredat programlarının hazırlanması yolunda I.Heyet-i İlmiye'de yapılan çalışmalar bir sonuca ulaştırılamamıştır. Çağdaş eğitim siste-

minin oluşturulmasını sağlayacak olan önemli adımlar ancak Tevhid-i Tedrisat Kanunu'ndan sonra atılabilmiştir (Aslan, 2011, s.720).

29 Ekim 1923'de Cumhuriyet ilan edilmiş ve Türkiye Cumhuriyeti Devleti kurulmuştur. Cumhuriyet dönemi, Türk eğitim sisteminde uzun süreden beri gerçekleştirilmeye çalışılan Batılı anlamda bir eğitim sistemine geçişin eskisinden farklı nitelikte büyük adımlarla gerçekleştirilmeye başlandığı bir dönemdir. Cumhuriyet'in ilanından sonra yeni devlette bir dizi yasa çıkarılmıştır. 3 Mart 1924'de halifeliğin kaldırılması ve Osmanlı Hanedanının yurt dışına çıkarılması, Şer'iye ve Evkaf Vekaleti'nin kaldırılmasına ilişkin yasalarla birlikte kabul edilen Tevhid-i Tedrisat Kanunu, eğitim alanındaki en önemli yenilik olarak görülür (Demir, 2018, s.50). Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile birlikte okullarda verilecek olan eğitimin niteliği ve eğitim yönetimi anlayışının esasları belirlenmiştir. Bu kanuna dayanarak imparatorluğun hanedan ailesine sadık kullar yetiştirmeyi amaçlayan eski eğitim anlayışı ve onu temsil eden kurumlar tasfiye edilmiş, yerine Cumhuriyet'in laik ve ulusal düşünceli, özgür ve yasalar karşısında eşit haklara ve ödevlere sahip vatandaşlarını yetiştirecek insancıl ve bilimsel bir eğitim anlayışı benimsenmiştir. Bir yandan bu modern eğitim anlayışını temsil eden kurumlar oluşturulurken, diğer yandan bu kurumlarda verilecek olan eğitimin içeriğini belirleyen öğretim programları ve onlara uygun olarak hazırlanmış ders kitaplarının sağlanması yoluna gidilmiştir (Aslan, 2011, s.720-721).

Öğretimlerin birleştirilmesi anlamına gelen Tevhid-i Tedrsiat Kanunu ile ülkedeki tüm bilim ve öğretim kurumları, tüm medrese ve mektepler Maarif Vekaletine bağlanmıştır. Tüm eğitim ve öğretim kurumlarının Eğitim Bakanlığına bağlanmasıyla eğitim işlerinin tek elden yürütülmesi mümkün olmuştur. Türk eğitim tarihinde en uzun süre yaşamış eğitim kurumları olan medreseler kapatılmıştır (Akyüz, 2019, s.330). Tanzimat ve daha sonraki düzenlemelerde egemen durumda olan dinsel eğitim yerini laik eğitime bırakmış, öğretimdeki ikilik Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile ortadan kaldırılmıştır (Binbaşıoğlu, 2014, s.375). Nitekim Atatürk 1923'te İzmir'de yaptığı bir konuşmasında "…Milletimizin irfan yuvaları bir olmalıdır. Bütün memleket evladı kadın ve erkek aynı surette oradan çıkmalıdır…" diyerek öğretimde birliğin önemine dikkat çekmiştir (Güven, 2018, s.213). Bu kanunla eğitime milli bir nitelik kazandırma yolunda önemli bir adım atıldığını söylemek mümkündür. Tevhid-i Tedrsiat Kanunu eğitim alanında diğer yeniliklere de alt yapı oluşturmuştur. Nitekim, bu kanunun öğretimde birliği esas aldığı göz önünde bulundurulduğunda bu yeni sisteme uygun müfredatlarının hazırlanmasının ve eğitim kurumlarının düzenlenmesinin bir zorunluluk olduğu anlaşılacaktır.

Heyet-i İlmiye toplantılarından ikincisi ise 22 Nisan 1924 tarihinde Maarif Vekili Vasıf Çınar öncülüğünde toplanmıştır. İkinci Heyet-i İlmiye, eğitim teşkilatını Tevhid-i Tedrisat Kanununa uygun bir şekilde geliştirme içeriğiyle toplanmıştır. İkinci Heyet-i İlmiye çalışmalarında okulların düzenlenmesi, programlar ve okul kitapları ele alınmıştır. Kız çocuklarının eğitim hakkından yararlanmada erkek çocuklardan ayrı olmayacağı esası kabul edilirken ders programlarında hayata hazırlık açısından farklı bir içerikte düzenlemeler yapılmıştır. Kız çocukları için geleneksel dokuya uygun bir şekilde biçki, dikiş ve çocuk bakımı gibi dersler konulmuştur (Bozkurt, 2020, s.1763).

Türkiye Cumhuriyeti'nin yeni rejiminin kurulmasından sonra İstanbul Hükümeti'ne bağlı devlet organlarının varlığına son verilmesi, Saltanat ve Hilâfetin kaldırılmasının ardından, okullarda verilen eğitim programlarının cumhuriyetin ilkelerine uygun olarak hazırlanması bir zorunluluk halini almıştır. Ancak eğitim alanında daha önceden başlatılan çalışmalar sonuçlanmadığı için Cumhuriyetin ilk yılında faaliyetler eski haliyle yürütülmüştür. Cumhuriyetin eğitim felsefesini ve politikasını temsil eden yeni programlar hazırlanıncaya kadar yürürlükte olan programlar tadilattan geçirilmiş, Saltanat ve Hilâfeti temsil eden, Cumhuriyetle ters düşen konu ve yaklaşımlar programlardan çıkarılmıştır. Böylece çok daha geniş katılımlı ve kapsamlı yeni bir program hazırlanıncaya kadar geçici bir çözüm yolu benimsenmiştir. İkinci Heyet-i İlmiye toplantısında kabul edilmiş olan söz konusu öğretim programları aynı zamanda dönemin bütün sömürgeci ülkelerine ve onların uydularına karşı verilmiş olan Ulusal Bağımsızlık Savaşı sonunda kurulmuş olan Türkiye Cumhuriyeti'nin ilk lise ve ilköğretim müfredatlarıdır. Bu nedenle Türkiye'nin Cumhuriyet dönemi eğitim tarihi açısından son derece özel bir önem taşırlar (Aslan, 2011, s.722). Bu programlardan biri de 1924 yılında hazırlanmış olan "İlkmekteplerin Müfredat Programı" dır.

1924 İlkmekteplerin Müfredat Programı, Türkiye Cumhuriyeti'nin ilk ilkokul programı olması açısından önemli bir programdır. Nitekim "Cumhuriyetin ilanıyla yeni bir devlet kurulmasının ardından bu yapıyı işletecek ve geliştirecek bireylere ihtiyaç duyulmuştur. Bu anlamda, belirli nitelikleri taşıyan bireylerin yetiştirilmesi devletin ve toplumun geleceği açısından önem taşımaktadır. İnsan yetiştirme süreci olan eğitim yoluyla yetiştirilecek bireylere kazandırılması düşünülen temel nitelikler, okullarda eğitim programları aracılığıyla kazandırılmaktadır" (Demir, 2018, s.64). 1924 İlkmekteplerin Müfredat Programının da Türkiye Cumhuriyeti için böyle bir işlevi yerine getirmek üzere hazırlandığını söylemek mümkündür. Bu noktada programda yer alan "Musahabat-ı Ahlakiye ve Malumat-ı Vataniyye" dersine Türkiye Cumhuriyeti'nin yetiştirmek istediği, Cumhuriyete karşı hak ve sorumluluk bilincine sahip, vatansever, ahlaki değerlerle donatılmış, milli ve in-

sani görevlerini yerine getiren vatandaşların yetiştirilmesi adına önemli işlevler yüklenmiştir.

Bu noktada öncelikle 1924 İlkmekteplerin Müfredat Programının ve ardından programda yer alan "Musahabat-ı Ahlakiye ve Malumat-ı Vataniyye" dersinin incelenmesi yararlı görülmektedir.

1. 1924 İlkmekteplerin Müfredat Programı

1924 İlkmekteplerin Müfredat Programı, Cumhuriyet döneminin ilk resmi ilkokul programı olma özelliği taşımaktadır. Programın yazı dili Osmanlıcadır. 1924 İlkmekteplerin Müfredat Programı, 1926 İlkmektep Müfredat Programının geliştirilmesi ve uygulanmasına kadar olan süreçte uygulanan bir geçiş programı niteliği taşır. 1924 İlkmekteplerin Müfredat Programı, 1926 İlkmektep Müfredat programının uygulanmasına kadar iki yıl süreyle yürürlükte kalmıştır (Demir, 2018, s.64).

1.1. 1924 İlkmekteplerin Müfredat Programının Amacı

1924 İlkmekteplerin Müfredat Programında eğitimin genel amaçlarının, ilkokulun amaçlarının ve derslerin amaçlarının ayrı başlıklar altında yer almadığı görülmektedir. Cumhuriyet dönemi eğitiminin amaçlarına ilişkin önemli ifadeleri dönemin Milli Eğitim Bakanı Vasıf Çınar'ın 8 Eylül 1924 tarihli genelgesinde bulmak mümkündür. Bu genelgede bakan Vasıf Çınar şunları belirtmektedir:

> *Maarif siyasetimizde terbiye faaliyetleri milli ve medeni esaslara istinad eder. Milli heyecenlar ve duygular milletin ihtiyaçları milli terbiyemizin esaslarını teşkil edeceği gibi mensup olduğumuz garp heyeti medeniyesinin medeni şiarları ve usulleri de terbiyemizin temellerinden biri olacaktır… Milli varlığımıza ve şuurumuza sahip olacağız fakat unutmamalıyız ki garp medeniyeti bu asrın hayatına hakimdir… Mekteplerimiz, adab-ı muaşeret, içtimai hayat ve mesai usul ve tarzlarında, temizlikte, intizamda, çocukların yekdiğerlerine karşı olan muamelelerinde, muallim ve talebe arasındaki münasebetlerde medeni bir heyet-i içtimaiyeye numunei imtisal olabilecek bir manzara göstermelidir… Cumhuriyet milletin ruhundan doğan ve bilakayıt ve şart hakimiyetini idame ve teyid eden kutsi bir müessesedir. Bu müesseseyi çok büyük bir alaka ve dikkatle muhafaza etmek, milletimiz için en feyz-i bahş ve mesud bir şekilde tekemmül ettirmek esaslı bir vazifemizdir. Yeni nesli yetiştirmekle mükellef olan muallimlerimizin bu mühim vazifelerini büyük bir itina ve ihtimam ile ifa etmelerini ehemmiyetle talep ederim. Çocuklarımız kalplerinde ve ruhlarında Cumhuriyet için fedakar olmak mefkuresini taşımalıdır… Çocuklarımıza ve gençlerimize daha mektep ailesi içinde yaşarlarken hürriyet ve me-*

suliyetlerini idrak ettirmek lazımdır. Vicdan ve fikir hürriyetini ve bu hürriyet mukabilinde şuurlu bir mesuliyeti, mektep içinde faal bir terbiye ile gençlere telkin etmek mürebbilerimizin mühim bir faaliyet esasıdır… Çocuklarımıza ve gençlerimize ilim ve tetabbu zevkinin verilmesi lazımdır… (Maarif Vekaleti Mecmuası, 1922, s.58-59; akt. Demir, 2018, s.68).

Milli Eğitim Bakanı genelgede, eğitimin milli ve çağdaş yönüne vurgu yaparken batı medeniyetine mensup bir ülke olarak eğitimin temellerinin milli varlık ve bilince sahip olarak çağdaşlaşma üzerine kurulacağını belirtmektedir. Öğretmenlerden, Cumhuriyeti koruyan ve geliştiren, Cumhuriyet için fedakâr nesiller yetiştirmeleri istenmektedir. Ayrıca Milli Eğitim Bakanının, eğitim ve okul aracılığıyla vicdan ve fikir özgürlüğü kazanmış, sorumluluk bilinci geliştirmiş, ilim ve araştırma zevki edinmiş, temizlik ve düzen değerleri kazanmış bireyler yetiştirilmesi amacına vurgu yaptığı görülmektedir. Bu genelge dönemin eğitim amaçlarını ortaya koyması açısından önemlidir.

1924 İlkmekteplerin Müfredat Programında ilkokulun ve programda yer alan derslerin amaçlarına ilişkin ifadeleri en kapsamlı biçimde "Musahabat-ı Ahlakiye ve Malumat-i Vataniyye" müfredatı içinde bulmak mümkündür. Nitekim, programda yer alan *"Musahabat-ı Ahlakiyye ve Malumat-ı Vataniyye derslerinin amacı gençlere Türkiye Cumhuriyeti' nin bir vatandaşı olmak sıfatıyla malik oldukları hak ve vazifeleri tanıtmak, bütün hareketlerinde hâkim olması lazım gelen ahlak esaslarını telkin etmek, velhasıl milli ve insani vazifelerini takdir ve ifa edebilecek bir hale getirmektir* (Maarif Vekaleti, 1924, s.29*)"* ifadeleri bu ders aracılığıyla programın amaçlarına işaret etmektedir. Buna göre; Türkiye Cumhuriyeti vatandaşları olarak gençlerin, hak ve görevlerini bilen, ahlaki esasları hayatına yansıtabilen, milli ve insani görevlerini yerine getiren bireyler olarak yetiştirilmeleri temel amaç olarak görülmektedir.

Programda *"İlk mektebi terk edecek olan çocukların büyük bir kısmı tahsil hayatına veda edeceklerdir. Bu gençler hayata atıldıktan sonra mektepte tesadüf etmedikleri yahut çocukluk devresinde kendileri için mevzu bahis olmayan muhtelif ve mütevenn'i hadiseler, meseleler ve vaziyetler karşısında kaldıkları zaman faaliyetlerine muayyen bir istikamet verebilmeleri lazımdır"* (Maarif Vekaleti, 1924, s.31). ifadeleri de yer almaktadır. Bu ifadelere göre; ilkokuldan mezun olan çocukların büyük bölümü öğrenim hayatlarını noktalayacakları için onların toplum hayatı içinde, okul yaşantısı süresince ya da çocukluk döneminde karşılaşmadıkları çeşitli sorun ve durumlar karşısında etkin karar verebilme becerisine sahip olmaları gerekmektedir. Programdaki bu ifadelerden anlaşılacağı üzere, ilkokulun bireyi hayata hazırlamak ve ona çeşitli toplumsal yaşam becerileri kazandırmak gibi bir amacı bulunduğuna vurgu yapılmaktadır.

Ayrıca programda, *"Bu devrede çocuklara mücerret ahlak kaidelerini öğretmekten ziyade çocuklara kendilerini ahlaki ve içtmai itiyatlar kazandırmak lazımdır. Bunun için mektebin maddi ve manevi hayatı, çocuklarda temizlik, intizam, nezaket, doğruluk, teavün ve tesanüd, güzel ve iyi şeylere karşı muhabbet, vazifeşinaslık gibi itiyatları tesis edebilecek bir tarzda tertip ve tanzim edilmelidir"* (Maarif Vekaleti, 1924, s.30) ifadelerine yer verilmektedir. Bu ifadelerden anlaşılacağı üzere, öğrencilere toplum yaşantısı içinde ihtiyaç duyacakları temizlik, düzenli olma, nezaket, dürüstlük, sorumluluk ve yardımlaşma gibi değerlerin öğretiminin okul hayatı içinde, alışkanlık ve davranış kazandırma yoluyla gerçekleştirilmesinin amaçlandığı görülmektedir.

1.2. 1924 İlkmekteplerin Müfredat Programının İçeriği

1924 İlkmekteplerin Müfredat Programı, beş yıllık kesintisiz bir eğitim programı olarak düzenlenmiştir. 1924 İlkmekteplerin Müfredat Programında yer alan dersler ve haftalık ders saatleri Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. 1924 İlk mekteplerin müfredat programı erkek ve kız ilk mekteplerinin haftalık ders dağılım cetveli

		ERKEKLER					**KIZLAR**				
		SINIFLAR					**SINIFLAR**				
	DERSLER	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
Türkçe	Elifba	12	-	-	-	-	12	-	-	-	-
	Kıraat (İnşat, Temsil)	-	4	3	2	2	-	4	3	2	2
	İmlâ	-	2	2	1	1	-	2	2	1	1
	Tahrir	-	1	-	2	2	-	1	-	2	2
	Sarf	-	-	-	1	1	-	-	-	1	1
	Yazı (Sülüs, Rik'a)	-	2	1	1	1	-	2	1	1	1
Kur' an-ı Kerim ve Din Dersleri		-	2	2	2	2	-	2	2	2	2
Hesap		2	3	3	3	2	2	3	3	3	2
Hendese		-	-	-	1	2	-	-	-	1	2
Tarih		-	-	1	2	2	-	-	1	2	2
Coğrafya		-	-	1	2	2	-	-	1	2	2
Tabiat Tetkiki, Ziraat ve Hıfz-ı Sıhha		3	3	2	2	2	3	3	2	2	2
Ev İdaresi (Kızlar)		-	-	-	-	-	-	-	-	-	1
Musahabat-ı Ahlakiye ve Malumat-ı Vataniyye		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Resim		2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Elişleri		2	2	2	2	-	2	2	-	-	-
Musiki		2	2	2	1	1	2	2	2	1	1
Terbiye-i Bedeniyye		2	2	2	1	1	2	2	2	1	1
Nakış, Biçki ve Dikiş (Kızlar)		-	-	-	-	-	-	-	2	2	2
Toplam		**26**	**26**	**26**	**26**	**26**	**26**	**26**	**26**	**26**	**26**

> "Gerek erkek gerek kız mekteplerinde her gün öğleden evvel üç, öğleden sonra iki olmak üzere beş ders verilir. Pazartesi günleri öğleden sonra terbiyevi tenzih ve muhazaralar yapılır. Perşembe günü öğleden sonra dersler tatil edilir. Derslerin devam müddeti kırk dakika, teneffüslerin müddeti on beş dakika ve öğle teneffüsü iki saattir" (Maarif Vekaleti, 1924, s.3-4).

1924 İlkmekteplerin Müfredat Programında öğretim süresinin beş yıla indirildiği, ilköğretimde devrelerin kaldırıldığı ve programın kız ve erkek öğrenciler için ayrı düzenlendiği görülür. Kız mekteplerinin haftalık ders çizelgesinde erkek öğrencilerden farklı olarak üçüncü sınıflarda verilmeye başlanan Nakış, Biçki ve Dikiş dersi bulunmaktadır. Haftalık ders saati beş sınıf düzeyinde de 26'şar saattir. Türkçe, Hesap, Tabiat Tetkiki, Ziraat, Hıfzısıhha, Musabahat-ı Ahlakiye ve Malumat-ı Vataniyye, Resim, Musiki, Terbiye-i Bedeniye dersleri bütün sınıf seviyelerinde okutulmaktadır. Kur'an-ı Kerim ve Din Dersleri ikinci sınıftan itibaren, Tarih ve Coğrafya üçüncü sınıftan itibaren, Hendese dördüncü sınıftan itibaren okutulan derslerdir (Demir, 2018, s.66). Ayrıca erkeklerden farklı olarak kız öğrencilere beşinci sınıfta Ev İdaresi dersi verildiği ve erkek öğrencilere beşinci sınıfa kadar verilen Elişleri dersinin kız öğrencilere üçüncü sınıfa kadar verildiği görülmektedir.

1.3. 1924 İlkmekteplerin Müfredat Programında Musahabat-ı Ahlakiye ve Malumat-ı Vataniyye Dersi

1924 İlkmekteplerin Müfredat Programında Musahabat-ı Ahlakiye ve Malumat-ı Vataniyye dersi kız ve erkek öğrenciler için her bir sınıf düzeyinde birer saat verilmek üzere düzenlenmiştir. Birinci, ikinci, üçüncü sınıflarda haftada bir ders saati olmak üzere "Musahabat-ı Ahlakiye" ve dördüncü ve beşinci sınıflarda haftada bir ders saati olmak üzere "Malumat-ı Vataniyye" konularının yer aldığı görülmektedir. Programda Musahabat-ı Ahlakiye ve Malumat-ı Vataniyye dersinin amacı "*…gençlere Türkiye Cumhuriyeti' nin bir vatandaşı olmak sıfatıyla malik oldukları hak ve vazifeleri tanıtmak, bütün hareketlerinde hâkim olması lazım gelen ahlak esaslarını telkin etmek, velhasıl milli ve insani vazifelerini takdir ve ifa edebilecek bir hale getirmek…*" (Maarif Vekaleti, 1924, s.29) olarak ifade edilmektedir. 1924 İlkmekteplerin Müfredat Programında Musahabat-ı Ahlakiye ve Malumat-ı Vataniyye dersine ait konu içerikleri ve derslerin hangi yöntem ve tekniklerle verilmesi gerektiğine dair açıklamalar bulmak mümkündür.

1924 İlkmekteplerin Müfredat Programında aşağıdaki ifadelere yer verilmektedir:

> "*Birinci, ikinci ve üçüncü sınıflarda Musahabat-ı Ahlakiye dersleri ahlaki esasları çocukların vicdanında canlı bir surette yaşatacak samimi musaha-*

beler şeklinde verilecektir. Muallim, bu musahabeler esnasında yüksek ahlak ve fazilet numunelerini gösterecek, büyük milli kahramanların menkıbelerini, büyük âlim, muhteri, kâşiflerin, bilhassa çocuk kahramanlarını hayat ve faaliyet ve sergüzeştlerini cazip hikayeler şeklinde anlatacaktır. Çocukların, mektep hayatında birkaç sene böyle bir fazilet ve samimiyet havası içinde ruhen ve fikren yaşamaları, onların ahlaki ve manevi mukadderatı üzerinde çok müessir olur. İnsaniyete şeref veren büyük adamların ve kahramanların canlı sergüzeştleri, kuru ve cansız ahlak kaidelerinin temin edemeyeceği tesiri hâsıl eder. Çocukların fikirlerini ve kalplerini yüksek insani hislere karşı açtığı gibi onları faziletli olmaya da sevk eder" (Maarif Vekaleti, 1924, s.29).

Buna göre; bu sınıf düzeylerinde ahlaki konuların sohbet ve tartışma ortamı içinde milli kahramanlar, büyük âlimler gibi tanınmış kişilerin hayat hikâyelerinden yola çıkılarak öğretilmesi gerektiğine vurgu yapılmaktadır. Ayrıca çocuklara sağlanacak samimi bir öğrenme ortamının onların ahlaki ve manevi yaşantılarına olumlu etkisi üzerine de dikkat çekildiği görülmektedir.

Programda Musahabat-ı Ahlakiyye konularına ilişkin açıklamaların devamı şu şekildedir:

"Bu devrede çocuklara mücerret ahlak kaidelerini öğretmekten ziyade çocuklara kendilerini ahlaki ve içtmai itiyatlar kazandırmak lazımdır. Bunun için mektebin maddi ve manevi hayatı, çocuklarda temizlik, intizam, nezaket, doğruluk, teavün ve tesanüd, güzel ve iyi şeylere karşı muhabbet, vazifeşinaslık gibi itiyatları tesis edebilecek bir tarzda tertip ve tanzim edilmelidir. Çocukların daha ilk sınıftan itibaren mektebin umumi hayatına iştirak ettirilemezse yaşlarının idraklerinin derecesine göre kendilerine küçük vazifeler tevdi olunması, koleksiyonların, sınıf müzesinin, kütüphanenin, mektep bahçesinin müştereken vücuda getirilmesi, bazı işlerin müştereken yapılması, bazı eşyanın müştereken amal edilmesi gibi tedbirler, çocuklarda intizam ve faaliyet, teamil ve tesanüt, şahsi ve müşterek mesuliyet hisleri gibi en yüksek ahlaki ve içtimai kabiliyetlerin inkişaf ve takviyesine hizmet eder." (Maarif Vekaleti, 1924, s.30).

Bu ifadelere göre; bu devrede çocuklara soyut ahlak kurallarının doğrudan öğretilmesi yerine onlara sosyal alışkanlıklar kazandırarak çocuklarda ahlak kurallarının yaşantı haline getirilmesi gerekmektedir. Okulun fiziki ortamının ve okul atmosferinin çocuklara temizlik, nezaket, düzen, dürüstlük yardımlaşma ve sorumluluk gibi değerleri kazandıracak şekilde düzenlenmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Ayrıca çocuklara okul içinde yaşlarına uygun sorumluluklar verilmesinin, onların yardımlaşma ve sorumluluk alma gibi değerleri yaşantı yoluyla edinmelerini sağlayacağı belirtilmektedir.

1924 İlkmekteplerin Müfredat Programının devamında yer alan aşağıdaki ifadeler de dikkat çekicidir;

"Muallimi talebeye yaklaştırmaya, sevdirmeye ve çocuklarda ahlaki hislerin inkişafına hizmet eden musahebe ve hasbihal saatlerinde muallim, talebenin mektep dâhil ve haricindeki faaliyetlerini mevzu bahis edecek ve iyi ve fena hareketler üzerine çocukların nazarı dikkatini celb eyleyecektir. Günün şayan dikkat hadiseleri musahabe ve münakaşa mevzu teşkil edebilir. Muallim, bu gibi tesadüflerden daima istifade etmelidir" (Maarif Vekaleti, 1924, s.30).

Bu açıklamalardan anlaşılacağı üzere sohbet saatlerinde, çocukların okul içi ve dışındaki davranışları ve çevrelerinde yaşanan olaylardan hareketle iyi ve kötü davranışlar üzerine konuşulmasının gerekliliği üzerinde durulmaktadır. Ayrıca iyi ve kötü davranışların öğretimi için sohbet ortamında güncel olaylardan yararlanılacaktır. Bu noktada öğretmen öğrenci ilişkisinin de bu sohbetler vesilesiyle geliştirileceğine vurgu yapılmaktadır.

1924 İlkmekteplerin Müfredat Programının devamında Musahabat-ı Ahlakiyye ve Malumat-ı Vataniyye dersi aracılığıyla Cumhuriyetin yetiştirmek istediği bireylerin özelliklerine ve bu bireylerin yetişmesi gereken okul ortamına ilişkin ifadelere yer verildiği görülmektedir:

"Daha ilk sınıftan itibaren başlayan bu hür inzibat sistemi yukarı sınıflarda daha ziyade tevsi-i edilecek ve çocuklara mektebin umumi hayatının ve inzibat mesuliyetinin bilfiil iştirak ettirilecektir. Çocuklardan körü körüne itaat ve inkiyad isteyen, onları lüzum ve hikmetini anlamadıkları sıkı bir nizamaat ve mücazaat silsilesi ile tehdit ve takyid eden, şahsiyet ve seciyelerinin inkişafını müsaade etmeyen, teavün ve tesanüd hislerinin tesisine imkân bırakmayan mektep, ancak mutlakiyet idarenin istediği fertleri yetiştirebilir. Çocukları mektebin maddi ve manevi hayatıyla alakadar olan bütün meselelerin münakaşasına ve halline iştirak ettirmek, kendilerini idrak ve kabiliyetleri nispetinde vazifeler tevdi etmek, hürriyetlerini istimal, şahsiyetlerini inkişaf ettirecek fırsat ve imkanlar hazırlamak lazımdır. Çocuklar, bu suretle fikir ve düşüncelerin serbest söylemek, haklarını müdafaa ve vazifelerini ifa etmek, içtimai mesuliyetlerden hisselerine düşen kısmını almak, umumi işlere karşı alakadar olmak, şahsi menfaatlerini cemaatin müşterek menfaatlerine karşı feda eylemek, kanunlarla nizamlara müdrik bir surette itaat etmek i'tiyatlarını kazanır ve Türk Cumhuriyeti'nin hür, faal, müteşebbis, vazifeşinas ve salahiyeddar vatandaşları olarak yetişir. Mekteplerimizde bu suretle yetişen gençler bizzat kendi tecrübeleriyle en muvafık ve en mükemmel tarz-ı idarenin Cumhuriyet idaresi olduğunu fiilen öğrenmiş ve icabında onu müdafaa ve himaye için hiçbir fedakârlıktan çekinmeyecek bir hale gelmiş olur" (Maarif Vekaleti, 1924, s.30-31).

Bu açıklamalara göre; çocuklardan itaat ve boyun eğme isteyen, onları sıkı bir düzen ve ceza ile tehdit eden, karakterlerinin gelişimine müsaade etmeyen, yardımlaşma duygularını geliştirmeyen bir okul ortamının Cumhuriyetin arzu ettiği

bireyleri yetiştiremeyeceği belirtilmektedir. Çocuklar yetenekleri dâhilinde okul ile ilgili işlere dâhil ettirilmeli, onlara görev ve sorumluluklar verilmeli ve kişiliklerini geliştirme imkânı sağlanmalıdır. Çocuklar, bu vesileyle düşüncelerini özgürce ifade etme ve haklarını savunma becerisi geliştirme, sorumluluklarını yerine getirme imkânı bulacaklardır. Ancak bu şekilde çocuklar Türkiye Cumhuriyeti'nin toplum menfaatlerini kişisel menfaatlerinin üzerinde tutan ve kanunlara uygun davranış gösteren özgür, etkin, sorumluluk bilinci gelişmiş vatandaşlar olarak yetişeceklerdir. Böyle bir eğitim sistemiyle gençlerin okulda kendi tecrübeleri ve yaşantıları yoluyla en mükemmel yönetim şeklinin Cumhuriyet olduğunu kavrayacakları ve onu korumak için hiçbir fedakârlıktan çekinmeyecek vatandaşlar yetiştirileceği belirtilmektedir.

Programda çocukların okul hayatından sonraki yaşantılarına ilişkin ifadeler de yer almaktadır:

> *"İlk mektebi terk edecek olan çocukların büyük bir kısmı tahsil hayatına veda edeceklerdir. Bu gençler hayata atıldıktan sonra mektepte tesadüf etmedikleri yahut çocukluk devresinde kendileri için mevzu bahis olmayan muhtelif ve mütevenn'i hadiseler, meseleler ve vaziyetler karşısında kaldıkları zaman faaliyetlerine muayyen bir istikamet verebilmeleri lazımdır. Beş senelik bir tahsil ve terbiyeden sonra hayata atlan gençlerin, içtimai hayatın mekanizmasını, bizzarure temasta bulunacakları harsi, siyasi ve iktisadi müesseselerin mana ve ehemmiyetlerini, Türk Cumhuriyeti'nin ne gibi fedakârlıklar bahasına teessüs ettiğini, hakiki dostlarını ve düşmanlarını, devlet makinesinin hangi esaslar üzerine kurulduğunu ve nasıl işlediğini mümkün olduğu kadar esaslı ve etraflı bir surette öğrenmeleri zaruridir. Çok terbiyevi ve aynı zamanda hayati ve ameli bir kıymet vefaidesi olan bu malumatın yalnız son iki senede verilmesi muvafık görülmüştür"* (Maarif Vekaleti, 1924, s.31-32).

İlkokuldan mezun olan ve öğrenim hayatlarını tamamlayacak olan çocukların hayata atıldıklarında okul ortamında ya da çocukluk evresinde karşılaşmadıkları durum ya da sorunlarla karşılaştıklarında sorun çözebilme becerisine sahip olmaları gerekliliği üzerinde durulmaktadır. Bu beş senelik eğitimden sonra çocukların sosyal hayatın işleyişini öğrenmeleri, iletişimde bulunacakları kültürel, siyasi ve ekonomik kurumları tanımaları, Türkiye Cumhuriyeti'nin ne gibi fedakârlıklarla kurulduğunu, dost ve düşmanlarını, devlet mekanizmasının işleyişini öğrenmeleri zorunluluk olarak görülmektedir. Bu konuların ise ilkokulun son iki yılında verilmesi uygun görülmektedir.

4. Sınıf Malumat-ı Vataniyye Konuları

1924 İlkmekteplerin Müfredat Programında dördüncü sınıflarda haftada bir saat verilmek üzere düzenlenen Malumat-ı Vataniyye konularının "Ferd ve cemiyet", "Belediyeler" ve "Polis Teşkilatı" başlıkları altında toplandığı görülmektedir.

"Ferd ve Cemiyet" başlığı altında verilen konular aşağıdaki gibidir:

"Ferdin cemiyete medyun olduğu nimetler. İptidai insanlarla bugünkü insanlar arasındaki farklar.

Sa'y, ehemmiyeti. İçtimai ve terbiyevi kıymeti. Teşarük ve tesanüt.

Hak ve vazife. Mesuliyet. Hayır ve şer. Fazilet ve rezilet.

Hak ve vazifelerimiz (Nefsimize, ailemize; milletimize, beşeriyete karşı).

Hemşehrilik vazifeleri" (Maarif Vekaleti, 1924, s.32-35).

Bu konu başlığı altında yer alan konuların öğrencilerin kendilerine, ailelerine, topluma ve milletine karşı hak ve ödevlerini kapsadığı görülmektedir. Çocuklarda vatandaşlık bilinci ve sorumluluğu oluşturacak bilgi ve değerlerin kazandırılmasına ağırlık verildiği dikkat çekmektedir.

"Belediyeler" başlığı altında verilen konular ise aşağıdaki gibidir:

"Belediyelerin vazifeleri, belediyenin şehir halkının sıhhatin temin için ittihaz edecekleri tedbirler.

Süprüntülerin toplanması ve imhası, lağımlar, sokakların temizlenmesi, şehirde temiz su tertibatı, çarşı ve pazarlarda sıhhate mazar şeylerin men'i. Muhtelif dükkân ve mağazalarla lokantalarda, hanlarda ve otellerde sıhhi tedbirler.

Belediyelerin şehrin sıhhatine müteallik vazifelerine mukabil vatandaşlara teveccüh eden vazifeler:

Evlerde sıhhate riayet; beden hıfzıssıhhası. Evin içerisinde temiz su ve hava, bedeni terbiyeye itina ve sıhhi yemek, iyi su, mutedil ceht ve sa'i, vücudun temizliği. Ev dahilinde sıhhi temizlik. Süprüntülerin sıhhi bir surette muhafazası ve defi. Mikroplara karşı her hususuta mücadele, sivrisineklerin evlere girmesine karşı tedbirler. Sinek, pire, bit, tahtakurusu ve sivrisineğe karşı mücadele.

Belediyelerle teşrik-i mesai: Belediyelerin hıfzıssıhhaya ait tembihlerine harfiyen riayet. Yollarda, araba, şimendifer, tramvay, tünel, vapur gibi yerlerde tükürmemek, sarı hastalık zuhurunda hemen ait olduğu memurlara haber vermek.

İtfaiye teşkilatının ehemmiyeti-Yangınlara karşı evlerde ve haricde tedbirler: Kibrit ve lamba ile oynamamak. Ocakları sık sık temizlemek, ağaçlık yerlerde ateş yakıp bırakmamak. Mangal ve sobalarda dikkat etmek.

Sokaklar ve umumi caddeler: Sokak ve umumi caddelerin inşaası. Tamir ve muhafazası.

Yaya kaldırımlarının faidesi. Sokak ve caddelerin tenviri, temizliği, sulanması, kışın kar ve çamurların temizlenmesi, sokak ve cadde kenarlarında ağaç dikilmesi, sokaklara isim, evlere numero konulması.

Sokak ve caddeleri iyi bir halde muhafazası için çocuklara teveccüh eden vazifeler: Sokağa meyve kabuğu, kağıt ve süprüntü atmamak. Sokak ve caddeleri bozacak şetleri yapmamak, duvarları tahrip etmemek, sokak ve caddelerdeki ağaçlara dokunmamak, evlerin önünü temiz tutmak, sokak ve caddelerde oyun oynamamak.

Halkın tenezzühüne hizmet: Halkın tenezzühi ve nezih bir surette eğlenmesi için belediyelere teveccüh eden vazifeler:

Belediye bahçelerinin, umumi bahçe, park ve enezzüh mahhallerinin faide ve ehemmiyeti. Spor ve oyun meydanları.

Umumi bahçelerde ve parklarda çocuklara tereddüp eden vazifeler: Ağaçlara, çiçeklere, çimenlere dokunmamak. Gezerken terbiye ve muaşeret usullerine riayet etmek.

Fukaraya ve muhtaçlara muavenet: Fukaraya ve muhtaçlara muavenet için mevcut içtimai teşkilat. Bu teşkilata karşı vatandaşların vazifeleri.

Umumun menfaatine hadim teşkilat: Şehir suları şehir tenviratı, vesait-i nakliye, telgraf ve telefon, pazarlar, mezbahalar, haller. Bu gibi müessesata ve umumun menfaatine âit işlere karşı vatandaşların alâkadar olması" (Maarif Vekaleti, 1924, s.32-35).

Bu bölüm altında belediyelerin vatandaşların yaşamlarını sağlıklı şekilde sürdürebilmesi için alması gereken tedbirler üzerinde durulmaktadır. Sokak, çarşı, pazar gibi ortak yaşam alanlarının temizliği üzerinde durulduğu görülmektedir. Belediyenin görevleriyle birlikte şehrin sağlıklı yaşamı için vatandaşlara düşen görev ve sorumluluklar konu başlıklarından biri olarak göze çarpmaktadır. İtfaiye teşkilatı ve görevleri, halkın eğlenmesini sağlayacak olan ortamların düzenlenmesi, ihtiyaç sahibi vatandaşlara yönelik hizmetler ve bu konuda vatandaşlara düşen görevler de diğer konu başlıkları olarak sıralanabilir.

Polis Teşkilatı ile ilgili konular ise aşağıdaki şekilde verilmektedir:

"Vatandaşların hayatını ve mallarını himaye ve muhafaza teşkilatı: polisler, polislerin vazifeleri.

Polislerin vazifelerini tezhil için çocuklara teveccüh eden vazifeler: Kavga etmemek, başkalarının malını tahrip etmemek, serseriyane gezmemek, lüzumsuz gürültü etmemek, duvarlara yazı yazmamak, başkalarının malına do-

kunmamak, hayvanlara eziyet etmemek, fena çocuklara uymamak, tramvay, vapur gibi vasit-i nakliyede yer kapmak için başkasına eziyet etmemek, bilet mahallerinde sıra ve nöbete riayet etmek." (Maarif Vekaleti, 1924, s.35).

Bu konu başlığı altında ise polis teşkilatının görevleri ve vatandaşların hayatının ve mallarının korunması için çocuklara düşen görevler üzerinde durulduğu görülmektedir. Dördüncü sınıf Malumat-ı Vataniyye konuları bir bütün olarak değerlendirildiğinde; konuların öğrencilere, çağın gereksinimlerine uygun olarak bireysel, toplumsal ve insani değerlerin kazandırılması ve toplum yaşamı içinde bireye yönelik sorumlulukların tanıtılması amacıyla düzenlendiği görülmektedir. Malumat-ı Vataniyye konuları, Cumhuriyetin arzu ettiği toplumsal yaşam anlayışının ve ahlak ilkelerinin küçük yaşlardan itibaren öğrencilere benimsetilmesi açısından oldukça önemli görülmektedir.

5. Sınıf Malumat-ı Vataniyye Konuları

1924 İlkmekteplerin Müfredat Programında beşinci sınıflarda haftada bir ders saati verilmek üzere düzenlenen Malumat-ı Vataniyye konuları aşağıda verilmektedir:

"Vatan, millet, devlet, hükümet. Hükümetin muhtelif şekilleri. Milli hâkimiyet, hükümet-i meşruta ve Cumhuriyet. Niçin Cumhuriyet en iyi şekl-i hükümettir? Cumhuriyetin halka temin ettiği faideler. Halkın ve milli istiklalin düşmanları.

Milli kurtuluş ve istiklal mücahedesi'nin tarihçesi. Türkiye Büyük Millet Meclisi'nin teşekkülü. Türkiye Cumhuriyeti'nin ilanı. Cumhuriyet idarenin evvelki idarelere tefevvuk ve racihatı sebepleri.

Teşkilat-ı Esaiye Kanunu: En esaslı maddelerinin izahı.

Cumhuriyetin vatandaşlara temin ettiği siyasi haklar. Hürriyet, müsavat, mesuniyet. Vicdan, tefekkür, kelam, neşir, seyahat, akid, sa'y ve amel, temellük ve tasarruf, içtima, cemiyet, şirket hak ve hürriyetleri. İntihab hakkı. Ehemmiyeti.

Belediye intihabatı. Umumi intihabat.

Türkiye Büyük Millet Meclisi. Teşriî ve icari vazifeleri. Kanun nasıl yapılır?

Devlet bütçesi nedir?

Reis-i Cumhur. Tarz-ı intihabı. Vazife ve salahiyeti.

İcra vekilleri heyeti. Vazife, salahiyet ve mesuliyeti. Muhtelif vekâletler hakkında mücmel malumat.

Devletin asayiş ve inzibatı temine ma'tuf vazifeleri: polis, jandarma, adliye teşkilatı. Tarz-ı faaliyetleri. Vazife ve salahiyetlerinin hududu.

Cürüm, ceza. Türkiye Cumhuriyetinin muhtelif mahkemeleri hakkında mücmel malumat. Muhtelif mahkemelerde davalar nasıl takip olunur:

Devletin iktisadi hayata ait vazifeleri: Halkın hayat ve sıhhati. İktisadi hayata menfaat-i umume namına devletin müdahalesi. Posta, telgraf ve telefon, tenvirat, su, mezbahalar, yollar, kanallar, limanlar, madenler gibi müesseselerle devletin münasebatı. Hayat pahalılığına ihtikara, mesken buhranına karşı halkın lehine tedbirler ittihazı.

Eytam ve eramil, evladı şüheda, fakir çocukları, ma'lülin ğuzzat için müesseler, darüleytamlar. Hastahaneler, irtiza'haneler küşadi.

Vatandaşların vezaifi. Türkiye Cumhuriyrti'nin kanunlarına itaat, vergi, askerlik borcu. Müdafaa-i Milliye, lüzum ve ehemmiyeti. Türk sancağına hürmet. Vatanperverlik. Vatana karşı fedakarlık. Cumhurtiyetin idareyi müdafa için bezl-i nefs. Mili iktisad misakına riayet.

İdari teşkilat: vilayet, kaza, nahiye. Meclis-i umumi-i vilayet. Vali, kaymakam, nahiye müdürü, şehr-i emini, belediye reisi. Vazife ve salahiyetleri. Mektebin bulunduğu şehrin idari teşkilatı hakkında mücmel bir fikir. Vilayet, kaza ve nahiye teşkilatının mücmelen mukayesesi" (Maarif Vekaleti, 1924, s.35-37).

Buna göre; beşinci sınıfta öğrencilerin Cumhuriyet, hükümet, devlet ve millet gibi kavramları tanımalarının ve benimsemelerinin amaçlandığı görülmektedir. Milli kurtuluş ve istiklal mücadelesinin tarihçesi yine bu dönemde öğrencilere sunulan bilgi içeriği olarak göze çarpmaktadır. Türkiye Büyük Millet Meclisi, kuruluşu ve görevleri, Türkiye Cumhuriyeti'nin ilanı, cumhuriyetin vatandaşlara sağladığı hak ve özgürlükler, cumhurbaşkanının görev ve yetkileri, Cumhuriyet yönetimi içinde vatandaşların sorumluluk ve görevleri diğer konu başlıklarıdır. İcra vekilleri heyeti görev ve yetkileri; polis, jandarma, adliye teşkilatı, suç ve ceza; devletin ekonomik hayata dair görevleri ve devletin idari teşkilatlanması da yine bu dönem çocuklarına verilmesi uygun görülen konu başlıklarıdır. Beşinci sınıf konularının daha ziyade çocuklarda vatandaşlık bilinci geliştirmek amacıyla ideolojik bir eğitim zeminine oturtulduğu söylenebilir.

Kaynakça

Akyüz, Y. (2019). *Türk eğitim tarihi* (32. baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Aslan, E. (2011). Türkiye Cumhuriyeti'nin ilkokullarda izlediği ilköğretim programı: "1924 ilk mektepler müfredat programı". İlköğretim Online, 10(2), 717-734.

Binbaşıoğlu, C. (2014). *Başlangıçtan günümüze Türk eğitim tarihi* (2. baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

Bozkurt, B. (2020), Cumhuriyet Türkiye'sinin eğitim sisteminin inşası sürecinde heyet-i ilmiye toplantıları. *Belgi Dergisi*, 2(9), 1748- 1765.

Demir, F. (2018). *Türkiye'de Cumhuriyet döneminde ilkokul programları kapsamında yetiştirilmek istenen insan modeli* (Doktora Tezi). Ankara, Gazi Üniversitesi.

Fidan, N. (1996). *Okulda* öğrenme ve öğretme. Ankara: Alkım Yayınevi.

Güven, İ. (2018). *Türk eğitim tarihi* (7. baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Maarif Vekaleti. (1924). İlkmekteplerin müfredat programı. İstanbul: Matbaa-i Amire.

Tanır, E. D. & Aslan, C. (2019). Birinci heyet-i ilmiye ve çalışma esasları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 52(1), 251-276.

AHİLİĞİN İNSAN ANLAYIŞI VE BALKANLARA ETKİSİ

Prof. Dr. Hasan Hüseyin DİLAVER - Emekli Öğretim Üyesi
Prof. Dr. Tayip DUMAN - Yozgat Bozok Üniversitesi
ORCID No: 0000-0003-2030-7176

Öz

Ahi teşkilatı, Osmanlı İmparatorluğu'nun kuruluş yıllarında ortaya çıkan, Müslüman Türk toplumunun sosyal, kültürel, ekonomik ve askeri hayatında önemli rol oynayan, aynı zamanda askeri, dini-ahlâki ve mesleki alanlarda eğitim hizmeti veren önemli bir kurumdur. Ahiliğin gayesi; ahlâklı ve üretici fertler yetiştirerek, zenginle fakir, üretici ile tüketici, emek ile sermaye, halk ile devlet arasında iyi ilişkiler kurarak sosyal adaleti gerçekleştirerek ahlâki bir toplum düzeni meydana getirmektir. Bir Türk fütüvvet hareketi olan ahilik, XIII. yüzyılda Anadolu'da kurulmuş bir yapı olsa da, misyonunu Balkanlarda da icra ederek bu coğrafyanın İslamlaşmasında ve Türkleşmesinde önemli rol oynamıştır. Bu çalışmada ahilik felsefesinin ve ahlâkının ana kaynağı fütüvvet kavramından hareketle, ahilerin nerede ve nasıl davranacaklarını, nasıl yaşayacaklarını gösteren Fütüvvetnamelerden yararlanarak ahiliğin felsefesi ve bu kapsamda insan ve ahlâk anlayışı değerlendirilmeye çalışılmıştır. Çalışmada ayrıca ahiliğin Balkanlara etkisine de değinilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Ahilik, fütüvvet, fütüvvetname, Balkanlar

Giriş

Osmanlı İmparatorluğu'nun kuruluş yıllarında ortaya çıkan, Müslüman Türk toplumunun sosyal, kültürel, ekonomik ve askeri hayatında önemli rol oynayan ahi teşkilatı, aynı zamanda askeri, dini-ahlâki ve mesleki alanlarda eğitim hizmeti veren önemli bir kurumdur. Daha çok esnaf ve sanatkârlarla ilgili mesleki bir kuruluş olarak incelenen ahi teşkilatı, kendine özgü bir felsefesi, dünya görüşü ve ilkeleri olan ve bu görüşü çeşitli eğitim faaliyetleriyle topluma yaymaya çalışan ahlâki bir sistemdir.

Ahi teşkilatının, mesleki bir kuruluş olmasına rağmen, askeri, dini-ahlâki alanlarda eğitim hizmeti verdiği; bu eğitimin amacının ise insanı mükemmelleştirmek, çocuğu hayata hazırlamak, davranışlarında dengeli hareket etmesini bilen, çevresine uyum sağlayabilen ve başkalarının haklarına riayet eden insan yetiştirmek; mensuplarını bir mesleğe hazırlamak ve nihayet üretime dayalı ahlâk temelli bir toplum oluşturmak olduğu görülür (Duman, 2012).

Bu tebliğin konusunu ahiliğin insan anlayışı oluşturmaktadır. Ayrıca ahiliğin Balkanlara etkisine de değinilecektir. Literatüre dayalı olarak gerçekleştirilen bu çalışmanın amacı, ahiliğin felsefesi ve ahlâk öğretisi kapsamında insan anlayışını inceleyerek değerlendirmektir.

Ahi Teşkilatı ve Hayat Felsefesi

Ahiliğin Anadolu'da, Balkanlarda ve Kırım'da yaşayan Müslüman halkın sosyal, kültürel, ekonomik ve askeri hayatındaki yeri ve önemini anlamak için hayat felsefesini ve ilkelerini; bunun için de "ahi" kelimesinin menşeini ve anlamını, hatta bundan da önce fütüvvet ve onunla birlikte anılan tasavvufi hareketi ve bu akımların doğduğu, geliştiği topraklarda yaşayan toplumların sosyal, kültürel, siyasi ve ekonomik durum ve özelliklerini bilmek gerekir. Bunun için önce "Ahi" kelimesinin menşei, doğuşu, fütüvvet ve onunla birlikte anılan tasavvufi hareket üzerinde durulacaktır.

Ahilik Kavramı ve Ortaya Çıkışı

Dilbilimciler arasında "ahi" sözcüğünün kökeni konusunda görüş birliği bulunmamaktadır. Fransız Türkolog J. Deny ve Fuad Köprülü, Türkçe'de "eli açık, cömert, yiğit" anlamlarına gelen "akı" kelimesinin zamanla değişerek "ahi" şeklini aldığını ileri sürmüşlerdir. İlk Türkçe lügat olan Divan-ı Lügati't-Türk'de "ahi" kelimesinin eli açık, cömert anlamına gelen "akı" kelimesinden türediği kaydedilmiştir. Bu görüşü savunanlara göre ahi, "akı" kelimesindeki "k" harfinin "h" olarak telaffuz edilmesinden ileri gelmektedir (http://www.ahilik.gov.tr/ahilik/ahilik-nedir). Anadolu'da "k" harfinin "h" ve "g" olarak telaffuz edilmesi bu görüşü desteklemektedir. Bu teze karşı olanlar ise, "ahi" kelimesinin Arapça "kardeşim" anlamına geldiği ve kökeninin Arapça olduğu iddiasındadırlar.

Türkçede cömert, Arapçada kardeş anlamına gelen "ahi" kelimesinin terim olarak, ahi birliklerinin başında bulunan reislere verilen bir unvan olarak kullanılmış olduğu bilinmektedir. İbn-i Batuta'dan öğrendiğimize göre Ahi, evlenmemiş, bekâr ve sanat sahibi olan gençlerle diğerlerinin kendi aralarında bir topluluk meydana getirerek, aralarından seçtikleri reislerdir (İbn-i Batuta, 1971, s.7-8). Başka bir görüşe göre de *Ahi*, birliğin başında bulunan şeyhtir (Akkutay, 1984, 19). Ahi'nin şeyh olduğu görüşünü, İbn-i Batuta Seyahatnamesi'nde geçen ifadeler de desteklemektedir.

Ahi teşkilatı ise, esnaf ve sanatkârları bünyesinde toplayan bir örgüttür. Selçuklular zamanında kurulmaya başlayan bu birlikler, Osmanlılar zamanında güç-

lenip yaygınlaşarak, en parlak dönemini yaşamıştır (Akyüz, 2001, s.48). Osmanlı Devletinin kuruluş yıllarında, başkanları kendi üyeleri tarafından seçilen Ahi birlikleri, bir nevi "özerk" kurum olarak faaliyet göstermişler, devletin merkezi otoritesi güçlendikçe, yalnızca sosyal ve ekonomik fonksiyonları ön plana geçen, yarı bağımlı kurumlar haline gelmişlerdir.

Kelimenin menşei ne olursa olsun Ahi Teşkilatı, XIII. yüzyılın ilk yarısından XIX. yüzyılın ikinci yarısına dek Anadolu'da, Balkanlar'da ve Kırım'da yaşamış olan Türk halkının, sanat ve meslek alanında yetişmelerini, ahlâki yönden gelişmelerini sağlayan; yapılanmaya başladığı XIII. yüzyılın sosyal ve siyasi problemlerine karşı üyelerine çözümler sunan, vatan değiştiren bir halkı sosyal bunalımlara, kültürel yozlaşmalara ve ahlâksal bozulmalara meydan vermeksizin yeniden yapılandıran Türk'e has bir kuruluştur.

Fütüvvet Hareketi

Ahiliğin doğru anlaşılması, fütüvvet kurumunun ve ideallerinin doğru anlaşılmasıyla mümkün olabilecektir. Çünkü XIII. yüzyılda Anadolu'da Ahi Evren tarafından kurulan Türk'e has özgün bir teşkilat olmasına rağmen ahilik; kökü insanlık tarihinin başlangıcına kadar götürülen, Hicretin ikinci yüzyılından itibaren Arap dünyasında sosyal bir müessese olarak karşımıza çıkan Fütüvvetçiliğe dayandığı kabul gören bir görüştür.

Sözlükte, soy temizliği, mertlik, gençlik, yiğitlik, delikanlılık, cömertlik, el açıklığı manalarına gelen Fütüvvetin, Arapça "Feta" kelimesinden türemiş olduğu bilinmektedir (Erken, 1998, s.9). Fütüvvetnameler incelendiğinde feta, fityan, fütüvvet kelimelerinin Kur'an-ı Kerim ayetlerinde geçtiği manalarda kullanıldıkları görülür. Buradan, feta olan kişinin ayetlerde bahsedilen vasıflara sahip olduğu ortaya çıkar (Sülemi, 1977).

Kur'an-ı Kerim'de feta kelimesinin geçtiği ayetler incelendiğinde kelimenin lügat anlamlarının hepsinin değişik ayetlerde kullanıldığı görülür. Nitekim fütüvvetle ilgili yazılmış ilk eserlerden birisi olan Tuhfatül-Vasaya adlı fütüvvetnamesinde, Harputlu Nakkaş İlyas oğlu Ahmet bu durumu şöyle açıklar (Erken, 1998, s.10):

> "*Ulu Tanrı fetaları fütüvvetle yedi yerde anmış ve her birini bir faziletle, bir yücelikle övmüştür. Bunlardan birisi Yusuf suresidir. Orada otuzuncu ayetten sonra Ulu Tanrı "Şehirdeki kadınların bir bölüğü, Aziz'in karısı delikanlısına gidip gelmede dediler" buyurup, fütüvveti temizlik ve çekinmekle övmüştür*" (Gölpınarlı, 1950).

Ayette, Hz. Yusuf' un Allah'ın emirlerine uymayı heva ve hevesine tercih ettiği, kötülüğe yönelmediği, bu sebepten dolayı feta olmaya ve bu sıfatla anılmaya hak kazandığı anlatılmaktadır. Adı geçen fütüvvetnamede, feta kelimesinin yiğitlik anlamında da kullanıldığını belirten İlyas oğlu Ahmet, şu ayeti delil olarak gösterir (Erken, 1998, s.10):

> *"Hatırla ki o vakit o genç yiğitler mağaraya sığındılar da şöyle dediler: Ey Rabbimiz! Bize tarafından bir ihsan buyur ve işimizden bize bir başarı hazırla"* (Kehf Suresi).

Feta kelimesinin sözlük anlamlarının bütününü ihtiva eden bir diğer ayet ise Enbiya suresinde geçer. Hz. İbrahim'in mert, yiğit, güzel huylu, gözü pek bir delikanlı olduğu ve putlara tapan müşriklere boyun eğmediği, onların putlarını kırdığı, ayette geniş bir şekilde anlatılarak; "Dediler ki, bir feta duyduk, bunları (putları) kötülüyor, kendisine İbrahim deniyormuş" ifadesiyle bitmektedir (Erken, 1998, s.10).

Bu açıklamalardan da anlaşıldığı gibi, fütüvvet kelimesinin sözlük anlamları Kur'an-ı Kerim Ayetlerinden alınmış ve bu şekilde kullanılmıştır.

Bir hayat tarzı olan fütüvvet, tasavvufi yaşayışta bir mertebe ve güzel davranış olarak algılandığı içindir ki, kitleleri cezbetmiştir. Dönemin bütün önder sufileri, fütüvveti iyi davranışlar toplamı olarak kabul etmişlerdir. Hatta dönemin sufileri fütüvveti, Hz. Adem'in özür dilemesi, Hz. Nuh'un sebatı, Hz. İbrahim'in vakarı, Hz. İsmail'in doğruluğu, Hz. Musa'nın ihlası, Hz. Eyyub'un sabrı, Hz. Muhammed'in cömertliği, Hz. Ebu Bekir'in acıma duygusu, Hz. Ömer'in hamiyeti ve adabı, Hz. Osman'ın hayası, Hz. Ali'nin bilgisi gibi özelliklerin bir araya gelmesi gibi anlarlar (Gölpınarlı, 1950).

Nefis temizliği, yüksek ahlâk, cömertlik, kerem ve seha'ya dayanan, başkasını nefsine tercih etmek olan fütüvvet, İslam'ın ilk asırlarından itibaren tamamen Kur'an-ı Kerim ayetlerindeki manalarda anlaşılmış ve kavramlaştırılmıştır (Erken, 1998, s.12).

Güllülü (1992)'ye göre Fütüvvet, İslamiyet'in tesirinde aşiret hayatından yerleşik hayata doğru evrilen Arap toplumunda göçebe aşiret dönemlerine ait Arap kültürünün -asil insan- idealinin karakterleri olan konukseverlik, cömertlik ve yiğitlik gibi değerlerin yeni yapıdaki yansımaları olarak mütalaa edilebilecek olan toplum ideolojisinin adıdır (Akt. Demirpolat; Akça, 2004). Bu ideolojinin kahramanı olan fata (feta), eski Arabın zihninde yaşattığı asil ve kâmil insanı ifade etmekteydi. Bu kahraman, birisi misafirperverlik ve sehavet (cömertlik), diğeri şecaat (cesaret-kahramanlık) olmak üzere iki vasıf ile temayüz etmişti (Taeschner,1953; Akt. Demirpolat ve Akça, 2004). Bu yönüyle fütüvvet İran'daki civan-

mertlik eski Türklerdeki akılık ve alplik ve Batıdaki şövalyelikte olduğu gibi her toplumda karşılaşılabilen bir yiğitlik ülküsünün Arap toplumundaki tezahürü görünümündedir (Demirpolat ve Akça, 2004). Başlangıçta bu ülkü, cömertlik, misafirseverlik ve kahramanlık boyutlarıyla sınırlı iken zamanla İslami ve tasavvufi derinlikler kazanmıştır (Tabakoğlu, 1984, s.42).

Terim olarak fütüvvetten ilk bahseden, İslam Tasavvufunda önder şahsiyetler olarak kabul edilen sufilerdir. Onlar fütüvveti, tasavvufi hayatta bir makam olarak görürler. Bilindiği gibi fütüvvet konusunda müstakil olarak yazıldığı bilinen ilk eserlerden beri, tasavvuf ve fütüvvet birlikte zikredilmiş, fütüvvet, tasavvufi yaşayışın en önemli mertebelerinden biri olarak kabul edilmiştir.

Fütüvvet konusunda müstakil bir eser olarak yazıldığı kabul edilen ilk eser olan "Tasavvufta Fütüvvet" adlı eserde Sülemi, fütüvveti; Allah'a, Peygamber'e ve insanlara karşı bir sorumluluk, davranış kabul ederek şöyle tanımlar:

> *"… fütüvvet, Allah'ın emirlerine uyma, güzel ibadet, her kötülüğü bırakma, zahiren ve batinen, gizli ve açık ahlâkın en güzeline sarılmadır"* (Erken, 1998 s. 11).

Bu eserdeki fetalığa ve fütüvvete dair idealler ve değerler kendisinden sonra yazılan birçok fütüvvetnamede tekrar edilmiştir. Başta Horasan Melamileri ve bunlar hakkında en önemli bilgileri kendisinden edindiğimiz Sülemi olmak üzere, diğer sufi üstatlar, fütüvveti ve fetalığa ait değerleri tasavvufi bir dünya görüşü çerçevesinde, özellikle de tasavvufun 'insan-ı kâmil' ideali çerçevesinde yeniden şekillendirmişlerdir (Taeschner,1953). Onlara göre fütüvvet, iyi davranışların toplamından ibaret olan bir yaşam tarzıydı. Bu yaşam tarzı, Peygamberlerin ve İslam büyüklerinin yüksek vasıflarıyla belirginleşmişti (Gölpınarlı, 1950).

Tasavvufi hayatla İslam dininin yayıldığı bütün mekânlara giren fütüvvet birlikleri, özellikle Emeviler döneminde devlet teşkilatından ayrı bir şekilde yayılmış ve varlığını sürdürmüşlerdir. Bazı yıllarda çok güçlü hale gelmişler, bazı yıllarda da zaafa uğramışlardır. Özellikle Abbasi Halifeliği'nin ilk asırlarında fütüvvet birliklerinin dağınık ve birbirlerinden kopuk olarak varlıklarını sürdürdükleri görülür.

Bu birliklerin gücünü anlayan Halife Nasır Lidinillah fütüvvet libasını giyerek ve onları teşkilatlandırarak devletin resmi güçleri arasına katar. Bu hareketiyle fütüvvet teşkilatını belirli ortak prensiplere sahip, merkezi otoriteye bağlı bir duruma getiren Halife Nasır, bu teşkilatı yaymanın ve güçlendirmenin yollarını arar. Bunun için halifeliğin kontrolünden uzak bölgelere elçiler gönderir. Bu süreçte Fütüvvet hareketinin Anadolu'ya intikali, Anadolu Selçuklu Sultanı İzzeddin Keykavus I'in 1215-1216 yıllarında kendi müracaatıyla Halife Nasır'dan fütüvvet elbisesi almasıyla olmuştur. Keykavus I'in halifesi Alaaddin Keykubat I (1219-

1236) zamanında Halife Nasır'ın dini müşaviri Suhraverdi'nin Konya'ya gelmesi, fütüvvet teşkilatının Anadolu'da yayılmasında etkili olmuştur (Taeschner, 1953, s.17). Yine I. Gıyaseddin Keyhüsrev'in ikinci defa tahta oturuşundan sonra da Abbasi Hilafeti ile kurulan kültürel ilişkiler çerçevesinde birçok âlim Anadolu ya gelmiştir. Bunlar arasında ahi teşkilatının kurucusu olan Ahi Evren Şeyh Nasırı'd Din Mahmud, onun hocası ve şeyhi olan Evhadu'd Din-i Kirmani, Kirmani'nin Halifesi Şeyh Zeynud Din-i Sadaka ve diğer fütüvvet ehli şeyhler vardı ve bunlar hilafet makamınca görevlendirilmişlerdi (Bayram, 1991, s.129). Görüldüğü gibi Abbasi hilafeti etkisinde başlayan Fütüvvetin Anadolu'daki oluşum ve gelişimi saray merkezli olmuştur (Demirpolat ve Akça 2004, s.360).

Anadolu'ya bu şekilde intikal eden Fütüvvet hareketi Anadolu'nun içinde bulunduğu sosyal, siyasal, kültürel ve ekonomik şartlardan hayli etkilenmişti. Köprülü (1991, s. 27)'ye göre, 13. asır siyasi değişiklikler bakımından orta zaman Anadolu tarihinin en dikkate şayan, en hareketli devridir. Özellikle XIII. yüzyıl Anadolu'sunda I. Alaaddin Keykubat'dan sonra merkezi otorite zayıflamış, veraset kavgaları artmış, Moğol istilası, Rum ve Ermenilerle yapılan savaşlar, haçlı seferleri sosyal ve iktisadi düzeni tahrip etmişti. Orta Asya'dan göçüp farklı kültür ve inançların yaşadığı bu topraklara gelen, göçebe ve şehirli nüfustan oluşan, bir müddet sonra bu diyarı Türkleştirecek ve Müslümanlaştıracak olan Türkmenler, sosyal nizamsızlık ve asayişsizlikten bıkmış, maddi ve manevi bir rehber arayışına girmişti. Bu ruhi durumdaki halk kitleleri tekke ve zaviyelere koşmuş, manevi liderlerin terbiyesinde sosyal ve ruhi hayatına şekil vermeye çalışmıştır. Anadolu insanına ruhi, manevi ve sosyal sükun vaat eden tasavvuf teşkilatları bu sosyal ortamda gelişme imkanı bulmuş, birçok tasavvuf âlimi yetişmiştir (Köprülü, 1981, s. 204).

İşte ahilik Anadolu'da bu şartlarda doğarak, kurduğu yaygın ve etkin teşkilat yapısıyla Anadolu'nun daha kısa sürede Türkleşip İslamlaşmasına, Türkmenlerin inanç ve kültürlerinin, dini ve ahlâki yapının korunmasına, yerleşik hayata geçmelerine, sanat ve ticaretlerini koruyarak geliştirmelerine, ülkede huzur, güven ve asayişin sağlanmasına ve nihayet bir Cihan Devletinin kurularak, büyümesi ve gelişmesine büyük katkı sağlamıştır.

Ahiliğin Felsefesi, İnsan ve Toplum Anlayışı

Ahilik teşkilatı bütün bu başarıları "insan" unsuru ile gerçekleştirdiğine göre, bu teşkilatın felsefesi, bu kapsamda insan ve toplum anlayışı neydi? İşte bu sorunun cevabı, ahi teşkilatının döneminin problemlerini nasıl çözdüğünü anlama-

mıza yardımcı olurken, günümüzde yaşanan sosyal ve ekonomik kaynaklı ahlâki problemlerin çözümüne de rehberlik edecektir.

Ahiliğin felsefesini ve bu kapsamda insan ve ahlâk anlayışını anlamamıza ve anlatmamıza yardımcı olacak ana kaynak Ahilerin toplantı yerleri, aynı zamanda eğitim ocakları olan zaviyelerde okutulan ve onların iş ve sosyal hayatlarında uyacakları kuralları ihtiva eden fütüvvetnameler olacaktır. Ayrıca yine zaviyelerde okutulan diğer kitaplar ve eğitim faaliyetlerinin de bu konuda bize fikir vereceği düşünülmektedir.

Ahiliğin Ahlâk Nizamnamesi olarak bilinen Fütüvvetnameler, bir bakıma İslam tasavvufunun geliştirdiği, Kur'an ve Hadislere dayanan güzel ahlâk ve ideal insan tipini belirleyen kitaplardır. Yalnız gençlerin değil toplumun tamamının uyması istenilen ahlâki kuralları içeren bu eserler dışında Ahi zaviyelerinde eski Türk kültürünün kaynakları olan Yenisey ve Orhun Kitabeleri, Bilge Kaan Destanı, Dede Korkut Hikâyeleri, Kutadgu Bilig, Divan-ı Lügat-it Türk gibi eserler de gençlere okutulur ve öğretilirdi. Ayrıca gençlerin yeteneklerini geliştirmek için güzel yazma, musiki dersleri, davranış kaideleri, askeri bilgi ve spor eğitimine de yer verilirdi. Çobanoğlu Fütüvvetnamesi'ne göre ahi zaviyelerinde Türkçe fütüvvetname, Kur'an, yemek pişirme, oyun oynama, çalgı çalma, şarkı söyleme, tarih, önemli kişilerin hayat öyküleri, tasavvuf, Türkçe, Arapça, Farsça ve edebiyat da öğretilirdi.

Ahiliğe kahramanlık, alplik, erlik, doğruluk, bilgelik, cömertlik, misafirperverlik, vatan sevgisi, bir tehlikeye karşı birlikte mücadele, fedakârlık, kadına saygı, yardımlaşma, din, adalet, vicdan hürriyeti, insan hakları gibi değerlerin, Türk halkının görüşlerini, inançlarını, karakterini yansıtan kültür değerleri ile yüklü bu eserlerden geçtiği bilinmektedir.

Zaviyelerde okunanlar arasında XI. yüzyılda (1071) Yusuf Has Hacib tarafından yazılan, eski Türk kültürü ile dönemin hayat felsefesini açıklayan *Kutadgu Bilig* adlı eserin yer alması konumuz açısından önemlidir. Eserin girişinde yazarının da belirttiği gibi kitap, *doğruluk, saadet, akıl ve kanaat* olmak üzere dört büyük ve mühim temel üzerine bina olunmuştur. Kitabın yazarı bunlardan her birine Türkçe ad vermiştir. Doğruluğa Kün- Toğdı adını verip onu hükümdar yerine tutmuş, saadete Ay-Toldı adını verip vezir yerine koymuş, akıla Öğdülmiş adını verirken vezirin oğlu, kanaate ise Odgurmış adını verip vezirin kardeşi kabul etmiştir (Arat, 1959, s.2). Yine yazar kendi fikirlerini sorulu-cevaplı münazara tarzında bunlara atfederek ifade etmiştir.

Siyasetname türünün ilk örneği olan Kutadgu Bilig'de insanı yücelten, onu insan yapan değerler olarak akıl ve bilgi dışında, iyilik, doğruluk, dürüstlük, hayâ,

mütevazılık, yardımseverlik, duyarlılık, alçak gönüllülük, kendine hâkim olma, cömertlik, güvenilirlik gibi, Ahilikte yer alan değerler de yer almaktadır. Yemeğe gitme, eğlence, doğum, evlenme vb. günlük hayatta karşılaşılan sosyal faaliyetleri düzenlemeye çalışan, meslek dallarının adının da verildiği bu eserde kötü tabiatlı ve inatçı olmak, yalan söylemek, hasislik ise insan için kötü ve zarar verici özellikler olarak açıklanmıştır (Duman ve Gelişli, 2014).

Mutluluk veren bilgi anlamına gelen bu kitaptaki inanç ve değerler; yazarı Yusuf Has Hacip'in kendisinden önce yaşamış bir Türk filozofu olan; Allah'ın akılla donattığı insanları mutlu yaşatmak üzere yarattığını söyleyerek, felsefesini mutluluk üzerine kuran, paraya, şöhrete önem vermeyerek ahlâki bir hayat süren Farabi'nin (870-950); iffet, şecaat, hikmet, adalet, cömertlik, kanaat, sabır, kerem, yumuşaklık, yılmazlık, sadakat, vefa, utanma, sır saklama, sözünde durma gibi (Akyüz, 2010, s.23) değerlere dayalı bir ahlâk anlayışını savunan İbn-i Sina'nın (980-1037) görüşlerinden yararlandığını apaçık ortaya koymaktadır ki; bu görüşler Ahi Evren'in eserlerinde de yer almış, kendisine rehber olmuştur.

Yukardaki açıklamalardan da anlaşıldığı gibi Ahiliğin insan ve ahlâk anlayışını anlamamıza yardımcı olan, genel ve meslek hayatına ilişkin belirlediği, ahi birliklerinin iş dışında zaviyelerde mensuplarına öğrettiği ve halkın da kabul ettiği değer ve kuralların; İslam'ın Kur'an'a dayanan ahlâk kaideleri ile binlerce yıldır süregelen eski Türk kültürü, İbn-i Sina ve Farabi'nin akılcı felsefeleri, Hoca Ahmet Yesevi, Ahi Evren, Mevlana, Hacı Bektaş-ı Veli ve Yunus'un tasavvuf düşüncelerini bir potada eriterek yepyeni bir kardeşlik, misafirperverlik, yiğitlik, cömertlik, diğergamlık anlayışının esas alınmasından ortaya çıktığı anlaşılmaktadır. Öyle görülüyor ki, zaman içerisinde aklın, ahlâkın, çalışma ve bilimin süzgecinden geçirilen bu değer ve inançlar ahilik kurallarına dönüşmüştür.

Ahilik felsefesinin ve ahlâkının ana kaynağı fütüvvet, ahilerin nerede ve nasıl davranacaklarını, nasıl yaşayacaklarını gösteren Fütüvvetnameler olduğuna göre, bu kaynaklardan yararlanarak ahiliğin felsefesi ve bu kapsamda insan ve ahlâk anlayışını belirlemek mümkün olacaktır. Değişik tarihlerde Arapça, Farsça ve Türkçe olarak yazılmış olan Fütüvvetnameler, aralarında yazıldığı dönem ve müellifinden kaynaklı farklılıklar olsa da birçoğunda ortak konular bulunmaktadır (Köksal, 2008, s.76).

Fütüvvetnameler besmele, hamdele ve salvele yani Allah'a hamd, peygambere salat ile başlamaktadır. Hemen hepsinde fütüvvetin kaynağı ilk insan, ilk peygamber Hz. Adem'e kadar çıkarılır. Ondan Cebrail vasıtasıyla Allah'a ulaşılır ki; buna göre fütüvvetin kaynağı bizatihi Allah'tır (Köksal, 2008, s.79). Fütüvvetnamelerin doğrudan ahilikle ilgili olan bölümlerinde ise fütüvvet ehli, yani ahi olanlar için ahlâki ilkeler açıklanmaktadır.

Fütüvvetnameler arasında Türkçe yazılmış olanları da bulunmaktadır. Çoban Halil Oğlu Yahya Burgazi tarafından XIII. yüzyılda yazıldığı kabul edilen Burgazi Fütüvvetnamesi, Türkçe yazılmış ilk Türk fütüvvetnamesidir (Köksal, 2008; Gölpınarlı, 1950).

Yemek yemekten su içmeye, hasta ziyaretinden, mahalle ve çarşıda nasıl yürüneceğine ilişkin, bir insanın günlük yaşamında nasıl hareket edeceğini belirleyen ilk Türk fütüvvetnamesi olan Burgazi Fütuvvetnamesi'nde Âhilik yoluna girenlerde bulunması gereken ahlâkî vasıflar şu şekilde sıralanmaktadır:

> *"Hayır iş yapanın bunu söylememesi, halkın ayıbını örtmek, zahmet ve cefaya sabır ve tahammül etmek, kötülük yapana iyilik yapmak, hatayı kendinde aramak, kibirli olmamak, misafire hizmet etmek, cömert olmak, zina etmemek, içki içmemek, gammazlik yapmamak, ikiyüzlü olmamak, gönlünde haset ve kin tutmamak, yalan söylememek, şehvet nazarıyla bakmamak, cimrilik yapmamak, gıybet ve iftira etmemek, hırsızlık etmemek, haramdan kaçınmak, helâli talep etmek, yoldaşını hayra yöneltmek, vefalı olmak, sözünde durmak, kimseye zulmetmemek; Allah'a, peygamberlere ve evliyaya yakın olmak; Allah'ı, insanları ve hayvanları incitmemek … gibi"* (Pala, 2007).

Burgazi, İslâm'ın esasları olan *tevhid, namaz, zekât, oruç* ve *hac*dan bahsettikten sonra âhilerin edep ve hayâ ehli olmaları üzerinde durmaktadır. "*Dünya müminlerin zindanı, kâfirlerin cennetidir*" hadisini nakleden müellif, âhilerin dünyaya bağlanmamaları ve ahinin on sekiz dirhemden başka sermayesi olmaması gerektiğini bildirmektedir. Gerçek ilmin iyi ahlâk, lutf, seha ve kerem ile hayır ve şerri bilmek olduğunu anlatmaktadır. Fütüvvetname'nin "edeb" bölümünde yemek yemek, su içmek, konuşmak, elbise giymek, eve girmek - çıkmak, yürümek, oturmak, alışveriş etmek, misafirlik, hasta ziyareti, mezar ziyareti, def-i hacet etmek, hamamda yıkanmak, yatakta yatmak gibi konular anlatılmaktadır (Pala, 2007).

Fütüvvetnamede yukarda özetlenen genel kurallar dışında meslek mensupları ahilerden de şunlar istenmektedir: Ahiler birkaç iş veya sanatla değil yeteneklerine en uygun olan tek bir iş veya sanatla uğraşmalıdır. Ahinin emeğini değerlendirecek ve onurunu koruyacak bir işi, özellikle bir sanatı olmalıdır. Ahi doğru olmalı, emeğiyle hak ettiğinden fazlasını kazanma yoluna sapmamalıdır. Ahi işinin ve sanatının geleneksel pirlerinden kendi ustasına kadar bütün büyüklere içten bağlanmalı, sanatında, davranışlarında onları örnek almalıdır. Ayrıca Ahi bilgi sahibi olmalı, bilginleri sevmeli, onlara karşı küçük düşmemeli, aldığı bilgileri yerinde ve zamanında kullanmalıdır (Demir, G. Ahilik; http://www.ahilik.net/index.php?option=com_content&view=article&id=60:ahilik-makale-1&catid=38:makaleler&Itemid=41)

Burgazi Fütuvvetnamesi'ni daha sonra diğerleri takip etmiştir. Fütüvvetnamelerde yer alan ve zaviyelerde öğrencilere anlayacakları tarzda öğretilen, "Ahi Ahlâk**ı"**nı meydana getiren Fütuvvet kaidelerinden bazıları şunlardır:

> *"İyi huylu ve güzel ahlâklı olmak, işinde ve hayatında doğru, güvenilir olmak, ahdinde, sözünde ve sevgisinde vefalı olmak, sözünü bilmek, sözünde durmak, hizmette ve vermede ayırım yapmamak, yaptığı iyilikten karşılık beklememek, güler yüzlü, tatlı dilli olmak, hataları yüze vurmamak, dostluğa önem vermek, kötülük edenlere iyilikte bulunmak, tevazu sahibi olmak, hiç kimseyi azarlamamak, anaya ve ataya hürmet etmek, dedikoduyu terk etmek, komşularına iyilik etmek, insanların işlerini içten, gönülden ve güler yüzle yapmak, başkasının malına hıyanet etmemek, sabır ehli olmak, cömert, ikram ve kerem sahibi olmak, daima hakkı kullanmak, öfkesine hâkim olmak, suçluya yumuşak davranmak, sır saklamak, gelmeyene gitmek, dost ve akrabayı ziyaret etmek, içi, dışı, özü, sözü bir olmak, kötü söz ve hareketlerden sakınmak, maiyetinde ve hizmetindekileri korumak ve gözetmektir"* (Ceylan, 2012, s.38).

Ahi olmak ve peştamal kuşanmak isteyenlerden bağlaması beklenen yedi fena hareket ile açması istenen yedi güzel hareket de ahilikte aranan insan modelini ortaya koyması bakımından önemlidir. Bu davranışlar ise şunlardır:

1. Cimrilik kapısını bağlamak, lütuf kapısını açmak
2. Kahır ve zulüm kapısını bağlamak, hilim ve mülâyemet kapısını açmak
3. Hırs kapısını bağlamak, kanaat ve rıza kapısını açmak
4. Tokluk ve lezzet kapısını bağlamak, riyazet kapısını açmak
5. Halktan yana kapısını bağlamak, Hak'tan yana kapısını açmak
6. Herze ve hezeyan kapısını bağlamak, Marifet Kapısını açmak
7. Yalan kapısını bağlamak, doğruluk kapısını açmak (Ceylan, 2012, s. 69; http://www.ahilik.gov.tr/ahilik/ahilik-teskilati).

Fütüvvetnamelerde yer alan bilgilere göre Ahi, vicdanını kendi üzerine gözcü koyan adamdır. Helalinden kazanan, yerine ve yeterince harcayan, ölçü tartı ehli olan, yararlı şeyler üreten ve yardım edendir. Kalbi Allah'a, kapısı yetmiş iki millete açık olan; mürüvvet ve merhamet üzere olup cömertliği esas alan; ahlâkı ana sermaye edinip akıl yolundan yürüyen; ilim isteyen ve ilmiyle amel edip yararlı çalışmayı elden bırakmayan kişiler ahilerdendir. Fütüvvet erkânınca yiğitlik niteliklerine ulaşmış, ayrıca bir sanat öğrenmiş; Allah'ın varlığına ve birliğine inanmış; yüce İslam Peygamberi'nin elçiliğini kabul ve sünnetlerine uymuş; din ehilleri ile sohbet ve muhabbete yönelmiş kişiler ise ahilikte ilerlemiş olanlardır (Soykut, 1971, s.89).

Cumhur'a göre (1975, s.26) ahiliğin ana ilkeleri dört maddede toplanabilir. 1. Kuvvetli ve galipken affetmek, 2. Hiddetliyken yumuşak davranmak, 3. Düşmanlığı dostlukla, kötülüğü iyilikle karşılamak, 4. Kendi ihtiyacı varken, elindekini başkasına vermek. Ayrıca ahinin üç şeyi açık, üç şeyi kapalı olmalıdır. Açık olanlar; Eli açık olmalı; yani cömert olmalı, Kapısı açık olmalı; yani konuk sever olmalı, Sofrası açık olmalı; yani aç geleni tok döndürmelidir. Kapalı olanlar ise; Gözü kapalı olmalı; kimseye kötü bakmamalı ve kimsenin ayıbını görmemeli, Dili bağlı olmalı; yani kimseye kötü söz söylememeli, Beli bağlı olmalı; yani kimsenin ırzına, namusuna, haysiyet ve şerefine göz dikmemelidir (Çağatay, 1974, s.182).

Küfredenler, ikiyüzlü olanlar, ortalığı karıştıranlar, yalan söyleyenler, sözünü tutmayanlar, kan dökenler, başkalarına tuzak kuranlar, sattığı malda ihtikâr yapanlar, yani elindeki malı saklayıp pahalıya satanlar (vurguncular) ahi olamazlardı ki, bu özellikler de ahiliğin istediği insan modelini anlamamıza yardımcı olmaktadır.

Ahilik halka dönük bir düzendir. Kendi nefsini hiçbir zaman diğerinden üstün tutmayan ahi kişi, mutluluğun büyük payını halka hizmet edip yararlı olmakta arar. Halka dönük oluş, "Hakk'a dönük oluş" anlamında kullanılır. Bu sebeple ahilikte halka gösterilen itibar çok büyüktür. Ahiler çalıştıkları ve halka yararlı oldukları derecede Allah'ın rızasını kazanacaklarını ve Allah'a yaklaşacaklarına inanırlar. İşte bunun için; *iş başını kutsal, yararlı işi namaz derecesinde ibadetten saymak*, ahilikte köklü bir inanış olmuştur. Bunun için "namaz mü'mine, iş başı ahiye miraç" gibidir. İkisi de kusursuz yapılırsa, insanların en yararlılarından olunacağı umulur (Anadol, 1991, s.63).

Ahi kişinin gayesi; Allah'ın kendisine ihsan buyurduğu yüce insanlık niteliklerinden ve İslam dininin yüce ilkelerinden yararlanarak, ruhen ve bedence yararlı şekilde çalışarak; dünyada insanca yaşamak, çevresindekileri, milletini hatta bütün insanlığı yaşatmaktır. Bu amaç ahiliği "yaşa, yaşat" felsefesine götürmüştür. Böylece henüz dünyada iken ahretini kazanmak, insanların dünya ve ahrette güvenli ve huzur içinde olmalarını sağlamaktır. Ekinci (1988, s.18)'ye göre bu anlayış ahilerde, dünya için ahretini, ahret için dünyasını terk etmeyen dengeli bir hayat anlayışını geliştirmesini sağlamıştır.

Allah'ın aldatılamayacağını çok iyi bilen ahi kişi, halkın aldatılmasına kesinlikle karşı durur. Halkı, gizli-açık bütün çıkarların pençesinden kurtarmak ister. Ahilik anlayışına göre; dünyanın hemen her yerinde halk daima iyidir, doğru yolu, barış ve mutluluğu ister. Halkı geçici bir süre baştan çıkaranlar, hislerinin esiri kötü yöneticiler, art fikirliler ya da satılmış önderlerdir (Anadol, 1991, s.64).

Dayanışmacı bir ruh yapısına sahip olan Ahiler için, zengin ile fakir, üretici ile tüketici, emek ile sermaye, millet ile devlet gibi toplumu oluşturan bütün fert ve

kurumlar arasında iyi münasebetler kurarak toplumsal barışı ve huzuru sağlamak en önde gelen amaçlardan biridir. Ahilik toplumda çeşitli statülerin ortaya çıkmasını, bazı insanların zengin, bazı insanların fakir olmasını normal karşılarsa da, haksız kazanç sağlamaya, güçlünün zayıfı ezmesine, şiddetle karşı çıkar (Ekinci, 1988, s.18).

Ahi kişi fütüvvet erkânınca ahlâka, akıllı olmaya, en geniş anlamı ile bilime ve yararlı çalışmaya büyük değer veren kişidir. Ahi kişi aşırılıklara iltifat etmez, yüklenemeyeceği büyük işlerin altına girmez. Ahi kişiler toplumdaki yerini bulan ve haddini bilen kişilerdir. Böyle kişilerin benimseyip uygulayacakları ahilik; ahlâklı, şuurlu, üretici ve mutlu bir orta yapı teşkil edip toplumu güçlü kılmak; yapılar arasında denge sağlamak amacını güder (Anadol, 1991, s.64).

Ahiler için topluma ve ihtiyaç duyanlara hizmet vermek de bir ahlâk anlayışıdır. Bu anlayışla kurulmuş sayısız Ahi Vakfı günümüze dek hizmet vermiştir. Evlenecek yaşa gelmiş, kimsesiz veya yoksul kızların evlilik ihtiyaç ve masraflarını karşılayan Çeyiz Vakfı, kışın yaşlı ve çocukların buzda kayıp düşmelerini engellemek için yollara kül dökülmesini ve saçak buzlarının kırılmasını sağlayan *Kül Vakfı*, kimsesiz ve yoksul kimseleri bedelsiz muayene ve tedavi eden, ilaç ihtiyaçlarını karşılayan *Guraba Hastaneleri*, evleri yanan veya başka şekilde evsiz kalan insanlara barınacak yer temin eden, evler yapan *Harik-Zegedan* (Yangın Felaketi) *Vakfı* bunlardan sadece birkaçıdır. Sonuç olarak ahiliğin gayesi; ahlâklı ve üretici fertler yetiştirerek, zenginle fakir, üretici ile tüketici, emek ile sermaye, halk ile devlet arasında iyi ilişkiler kurarak sosyal adaleti gerçekleştirerek ahlâki bir toplum düzeni meydana getirmektir.

Ahiliğin Balkanlara Etkisi

Bir Türk fütüvvet hareketi olan Ahilik, XIII. yüzyılda Anadolu'da kurulmuş bir yapı olsa da misyonunu Balkanlarda da icra ederek bu coğrafyanın İslamlaşmasında ve Türkleşmesinde önemli rol oynamıştır.

Orta Asya'dan çıkarak İslam dini ile tanışan ve bu dini kabul ettikten sonra Anadolu'ya gelerek bu toprakları İslamlaştıran ve Türkleştiren; bu hareketi Balkanlar'a, Kırım'a kadar ulaştıran bir milletin, dört yüz çadırlık bir beylikten koca bir imparatorluğa nasıl ulaştığını araştıran Köprülü; bu süreçte rol oynayan faktörleri analiz ederken; Aşık Paşazade Tarihine dayanarak, Gaziyan-ı Rûm (Anadolu Gazileri), Abdâlân-ı Rûm (Anadolu Abdalları) ve Baciyan-ı Rum (Anadolu Bacılar) yanında Ahiyan-i *Rûm'a yani Anadolu* Ahileri'ne de yer vermektedir (Köprülü, 1991, s.89-93). Gazilik ve fütüvvet anlayışı arasındaki sıkı ilişki göz önünde bulundurulduğunda, ahilik ve onun temel ülkü ve ideallerinin kaynağı

olan fütüvvet anlayışının, Anadolu'nun ve Balkanlar'ın "Kolonizatör Türk Dervişleri" vasıtasıyla kendine has İslamlaşmasında önemli rol oynadığı görülmektedir.

Barkan (1942) da bu teşkilatlardan Bacıyan-ı Rum dışındakilerinin Türk ve İslâm dünyasının her tarafında şubeleri olan bir nevi tarikatlar olduğunu söyleyerek; Osmanlı İmparatorluğu'nun kuruluşunda bu güçlerin, bu güçlerden yalnız şehir ve kasabalarda değil uç beyliklerdeki köylerde de şubeleri olan Ahi teşkilâtının faaliyetlerinin büyük rol oynadığını belirtir. Nitekim Köprülü'ye göre de; Gazi Osman'ın kayın pederi şeyh Edebâlî ile silâh arkadaşlarından birçoğunun hatta Orhan'ın kardeşi Alâeddin'in bu tarikata mensub bulunuşu, ilk piyade askerî üniformasının Ahi üniforması oluşu ve Yeniçeriler için Ahi başlığının kabul edilmiş olması, bu bakımdan son derecede manidardır (Akt; Barkan, 1942).

Ahiler, İmparatorluğun kuruluş yıllarında, özellikle düzenli orduya geçilmeden önce fetihlerde orduya büyük destek verirken, kimi zaman askerlerden önce, fethedilecek coğrafyalara giderek oralarda manevi fethi sağlayarak ordunun işini kolaylaştırmıştır.

Orta Asya'dan çıkarak Anadolu'ya gelen, Anadolu'dan Balkanlara kadar giden, Ömer Lütfi Barkan'ın ifadesiyle, "İstila Devirlerinin Kolonizatör Türk Dervişleri" ıssız ve tenha yerlerde, boş topraklar üzerinde kurdukları bir nevi "Türk manastırları" olan zaviyelerle, verdikleri dini, ahlâki ve mesleki eğitimle orada yaşayanların sosyal, iktisadi hayatında ve İslamlaşmasında hayli etkili olmuşlardır (Barkan, 1942).

Sonuç ve Değerlendirme

Ahilik, temelde insanı esas alan, meslek sahibi ahlâklı insanlar yoluyla ahlâklı bir toplum oluşturmaya çalışan; sanatta mükemmellik, yaşayışta dürüstlük, insana hizmette olgunluk ve erdem arayan ahlâki bir sistemdir.

Ahiliğin tanımladığı ahlâklı insan, İslam'ın Kutsal Kitabında belirtildiği gibidir. Kur'an-ı Kerim'deki birçok ayette insanların varlık ve mutluluk içinde yaşaması için dünyanın ve evrenin zenginliklerle donatılarak yaratıldığı, insana da akıl verildiği bildirilmiş, insanların akıllarını ve akıllarıyla edinecekleri bilgileri, ilimleri kullanarak çalışmak suretiyle, "Esirgeyen ve bağışlayan Allah'ın birliğine ve yüceliğine sığınarak, yalnız ondan koruma ve yardım dileyerek bol mal ve hizmet üreterek, bolluk, huzur ve mutluluk içerisinde yemeleri, içmeleri, en güzel elbiseleri giymeleri, fakat israftan kaçınmaları, başkalarına yardım etmeleri öğütlenmiştir.

Ahiliğin bu kısa yazıda belirtilmeye çalışılan ahlâk anlayışı ve ilkeleri genel olarak değerlendirildiğinde, Kur'an'daki bu emirlerin, Ahi Evren'in geliştirdiği çalışma, üretim ve ahlâka ait düşüncelerinin kaynağını oluşturduğu apaçık görülür. Yine bunun yanında ilimle örtüşen ve kaynaşan Türk kültüründeki değer ve kavramların da ahilik ilkelerine kaynaklık ettiği, sonunda bir ahi kültürü ve anlayışının ortaya çıktığı anlaşılmaktadır.

Ahilikte insan verenin de alanın da Allah olduğunu bilerek aklını, fikrini, zihnini, duygularını ve organlarını yaradılış gayesine uygun kullanan, bir işi ve mesleği olan, faydalı şeyler üreten, helalinden kazanan, yerinde ve yeterince harcayan, işinde ve hayatında doğru, güvenilir, cömert, ikram ve kerem sahibi, iyi huylu ve güzel ahlâklı biri olmalıdır. Ayrıca kuvvetli ve galipken affedebilecek, hiddetliyken yumuşak davranabilecek, düşmanlığı dostlukla, kötülüğü iyilikle karşılayabilecek, kendi ihtiyacı varken, elindekini başkasına verebilecek, gelmeyene gidecek, vermeyene verecek, kötülük edene iyilik edecek kadar iç olgunluğa erişmiş, kendi nefsini aşan ve diğerlerini düşünebilen, sabır ehli, iyi huylu ve güzel ahlâklı olmalıdır. Bu vasıflara sahip fertlerden oluşan bir toplum da ahlâklı bir toplum olacak, böyle bir toplumda başta ekonomi olmak üzere sosyal hayatın her alanında günümüz toplumlarında yaşanan "gayri insani" durumlar olmayacaktır. İnsanı merkeze alan bir ahlâk anlayışıyla bütünleşmeyen sosyal, siyasal ve ekonomik yapılar toplumlara ve insanlığa barış, huzur, güven ve mutluluk sağlayamayacaktır.

Ahiliğin felsefesi ve ilkeleri, 21. yüzyılın da ideal, olması istenen ve gereken insani, ahlâki inanç ve değerler yönünden değerlendirildiğinde, ne kadar doğru seçilmiş inanç ve değerler olduğu açıkça görülmektedir. Ahiliğin benimsediği ve uyguladığı değer ve kurallara; bilim ve teknolojide, o günlere göre çok daha ileri noktalara gelmiş olmakla birlikte, haksızlığın, adaletsizliğin, maddeciliğin, ferdiyetçiliğin, acımasız rekabet ve kazanç hırsının, kısaca sosyal ve ekonomik yaşamdaki insani, ahlâk dışı davranışların alabildiğine yaygınlaştığı günümüz toplumlarında daha çok ihtiyaç duyulduğu görülmektedir. Durkheim (1949)'in de belirttiği gibi, sosyal bir kurum olan ekonominin bir ahlâk disiplinine sahip olmadan yaşayamayacağını; ahlâki kaidelere tabi olmayan bir ekonomide birbiriyle çarpışan fert iştihalarından başka bir şey olmayacağını göz ardı etmemek gerekir.

Kaynaklar

Akkutay, Ü. *Enderun Mektebi*. Gazi Üniversitesi Yayın no:38, Ankara, 1984.

Akyüz, Y**.** *Türk Eğitim Tarihi (Başlangıçtan 2001'e)* 8. Baskı İstanbul: Alfa Yayın No. 525

Anadol, C. (1991). *Türk-İslam Medeniyetinde Ahilik Kültürü ve Fütüvvetnameler*, Ankara:Kültür Bakanlığı Halk Kültürünü Araştırma Dairesi Yayınları

Barkan, Ö. L. (1942). "İstila Devirlerinin Kolonizatör Türk Dervişleri ve Zaviyeler", *Vakıflar Dergisi*, II. ss. 279-304.

Bayram, M. (1991). *Ahi Evren ve Ahi Teşkilatının Kuruluşu*. Konya.

Ceylan, K. (2012). *Ahilik, Türk-İslam Medeniyetinde Dünyevi ve Uhrevi Sistem*. Ankara: T. C Gümrük ve Ticaret Bakanlığı Kültür Yayınları No:1

Cumhur, M. (1975). Anadolu Tarihinde Ahilerin Seyfi Kolu, *Türk Kültürü*, Yıl: XIII, Sayı: 153, 154, 155.

Çağatay, N. (1974). *Bir Türk Kurumu Olan Ahilik*. Ankara.

Demir, G. (2000). *Osmanlı Devletinin Kuruluşu ve Ahilik*, İstanbul: Ahi Kültürünü Araştırma ve Eğitim Vakfı

Demirpolat, A., Akça, G. (2004). "Ahilik ve Türk Sosyo-Kültürel Hayatına Katkıları". *Türkiyat Araştırmaları Dergisi*. Sayı 15, 355-376.

Durkheim, E. (1949). *La Marale Professionnelle (Meslek Ahlâkı)*, Çev : Mehmet Karasan. Ankara: M.E.B. Yayınları.

Duman,T. (2012). "Ahiliğin Eğitim Anlayışı ve Uygulamaları". *II. Uluslararası Ahilik Sempozyumu*, 19-20 Eylül 2012, Kırşehir, s. 181-190.

Duman, T., Gelişli, Y (2014). "Kutadgu Bilig'de İnsan, Aile ve Çocuk Anlayışı".

Ekinci, Y. (1988). *Ahilik*. İstanbul Türk Standartları Enstitüsü Yayını.

Erken, V. (1998). Bir Sivil örgütlenme Modeli Ahilik. Ankara:

Gölpınarlı, A. (1950). İslam ve Türk İllerinde Fütüvvet Teşkilatı. *İ.Ü. İktisat Fakültesi Mecmuası*, Cilt 11

Güllülü, S. (1992). *Ahi Birlikleri*. İstanbul: Ötüken Yayınları, İbn-i Batuda (Çev. İsmet Parmaksızoğlu), *İbn-i Batuta Seyahatnamesinden Seçmeler*. Milli Eğitim Bakanlığı, 1000 Temel Eser Serisi, İstanbul, 1971.

Köksal, F. (2008). *Ahi Evran ve Ahilik*. (2. Baskı). Kırşehir Valiliği Kültür Hizmeti Yayınları. Yayın No: 5.

Köprülü, F. (1981). *Türk Edebiyatında İlk Mutasavvıflar*, Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları

Köprülü, F. (1999). *Osmanlı Devleti'nin Kuruluşu*, Ankara: T.T.K.Yayınları.

Köprülü, F. (1995). *Türk İstilasından Sonra Anadolu Tarih-i Dinisine Bir Nazar ve Bu Tarihin Menbaları* İçinde Anadolu'da İslamiyet*",* İstanbul: İnsan Yayınları.

Mete, M. (1982) "Ahilik" (Televizyon Programı), TRT, Ocak 1982.

Pala, A. (2007). "Türk Kültür Tarihinin Bir Kaynağı Olarak Burgazi Fütüvvetnamesi". *Türk Kültürü ve Hacı Bektaş Veli Araştırma Dergisi*. Sayı, 44, s.183-237.

Pala, A. (1983). *Burgazi Fütüvvetnamesi*. (Yüksek Lisans Tezi). YOK veri tabanından erişildi. Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Soykut, R. (1971). *Orta Yol Ahilik*, Ankara.

Sülemi, Tasavvufta Fütüvvet (Çev. S. Ateş) Ankara.

Tabakoğlu, A. (1984). Sosyal ve İktisadi Yönleriyle Ahilik, XX. Ahilik Bayramı Kongresi Tebliğleri ve Esnaf ve Sanatkarların Sosyo- Ekonomik Meselelerinin Tartışıldığı Panel Tebliğleri, Kırşehir.

Taeschner, F. (1953). "İslam Ortaçağında Futuvva (Fütüvvet Teşkilatı)", (Çev. Fikret Işıltan), İ.Ü.İ.F.M., C: 15, S: 1-4.

Unat, F. R. (1964). *Türkiye Eğitim Sisteminin Gelişmesine Tarihi Bir Bakış.* Ankara.

Uzunçarşılı, İ. H. (1967). Anadolu Beylikleri ve Akkoyunlu Karakoyunlu Devletleri. Ankara.

Hacip, Y.H. (1974) *Kutadgu Bilig.* II. Baskı *(*Çev: Reşid Rahmeti Arat). Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınevi.

Sülemi, Abdi'r-Rahman, (1977). *Tasavvufta Fütüvvet,* (*çev.* Süleyman Ateş), Ankara: A.Ü.İ.F. Yayınları.

http://www.ahilik.net/index.php?option=com_content&view=article&id=60:ahilik-makale-1&catid=38:makaleler&Itemid=41

http://www.ahilik.gov.tr/ahilik/ahilik-nedir

http://www.ahilik.gov.tr/ahilik/ahilik-teskilati

OKUL ÖNCESİ EĞİTİM PROGRAMI UYGULAMALARI İÇİN GELİŞİMSEL UYGUNLUĞU ANLAMAK

Dr. Öğr. Üyesi Hasan DİLEK - Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi
ORCID No: 0000-0003-4590-0769

Öz

Okul öncesi eğitim uygulamalarının merkezinde yer alan öğretmenin yapması gereken en önemli işlerden birisi çocukların gelişimini, öğrenmesini ve kültürel özelliklerini göz önünde bulundurarak düzenlenecek olan okul öncesi eğitim uygulamalarının nasıl yapılacağıyla ilgili karar vermektir. Bu bağlamda, her ne kadar ülkelerin uygulamalarında ve programlarında farklılıklar olsa da; okul öncesi eğitim programı ve pedagojisi için kabul gören en yaygın görüş "gelişimsel açıdan uygunluk" tur. Gelişimsellik ve çocuk merkezlilik terimleriyle de aynı anlama gelen gelişimsel açıdan uygun uygulamalar, çocukların gelişimsel özelliklerini temel alarak uygulamalarda öğretmenlere rehberlik yapması için oluşturulmuş olan pedagojik çerçevedir. Bu çerçevenin ülkelerin yazılı programlarına yansımalarının görülmesi mümkündür. Bu doğrultuda, mevcut çalışma erken çocukluk programları ve pedagojisi için önemli olan gelişimsel uygunluk veya gelişimsel açıdan uygun uygulamalar kavramlarının açıklanması ve bu açıklamalar ışığında mevcut okul öncesi eğitim programının daha iyi anlaşılması amacıyla gerçekleştirilmiştir. Dolayısıyla bu çalışmanın erken çocukluk pedagojisinin ve programın en temel özelliği olan çocuk merkezliliğin anlaşılması açısından önemli olacağı varsayılmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Okul öncesi eğitim, Okul öncesi eğitim programı, Gelişimsel açıdan uygun uygulamalar

Giriş

Öğrenme faaliyetlerinin bir program tarafından karakterize edildiği ve çocuğun bütüncül gelişimine odaklanan okul öncesi eğitim, hem ulusal hem de uluslararası bağlamda önemli bir eğitim kademesi olarak görülmektedir (Bertram ve Pascal 2002; Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2013a; Kandır, Özbey ve İnal, 2010; Zembat, Tunçeli ve Yavuz, 2019). Bu eğitim kademesinde düzenlenecek olan eğitim faaliyetlerinin ve programının çocukların gelişimini, öğrenmesini ve kültürel özelliklerini göz önünde bulundurması gerekir (Caruso, Dunn ve File, 1992). Bu özellikleri taşıyan okul öncesi eğitim uygulamalarının nasıl yapılacağıyla ilgili karar vermek öğretmenin yapması gereken en önemli işlerden biridir. Öğretmenin karar verme sürecinde karşısına çıkacak olan en temel iki yönelimden ilki çocuk-

ların aktif olarak sürecin içerisinde bulunduğu, bilgiyi kendi deneyimleri ve somut materyallerle yapılandırarak keşfettiği eğitim stratejisi; ikincisi ise öğretmenin aktif, çocuğun ise pasif alıcı olduğu eğitim stratejisidir (Schweinhart ve Weikart, 1988). Gün geçtikçe artan sayıda erken çocukluk eğitimi araştırmaları bu eğitim yaklaşımlarının uygulandığı sınıflardaki çocukların kazanımlarını raporlaştırmıştır (Büyüktaşkapu, Çeliköz, ve Akman, 2012; Connor, Morrison, ve Katch, 2004; Ekici, 2015; Huffman ve Speer, 2000). Araştırmaların bulguları eğitim politikacılarının genelde çocuğun merkezde olduğu eğitim modeline doğru yönelmesinde etkili olmasına rağmen; uygulamaların merkezinde yer alan öğretmenin karar vereceği stratejileri bilmesi ve farkında olması gerekir. Yani eğer öğretmen çocuğun aktif olduğu eğitim modelini seçecekse, uygulamada neler yapmalı, sınıfı nasıl tasarlamalı, uygulamalarda öğretmenin ve çocuğun rolü ne olmalı gibi soruları cevaplaması gerekir. Bu bağlamda, her ne kadar ülkelerin uygulamalarında ve programlarında farklılıklar olsa da; okul öncesi eğitim programı ve pedagojisi için kabul gören en yaygın görüş "gelişimsel açıdan uygunluk" tur. Alan yazınında bu kavram "gelişimsellik" veya "çocuk merkezlilik" olarak da karşımıza çıkmakla birlikte ikisinin de birlikte kullanıldığı görülmektedir. Örneğin, Lerkkanen, Kikas, Pakarinen, Poikonen, ve Nurmi (2013) tarafından yapılan çalışmanın giriş bölümünde çocuk merkezlilik ile gelişimsel açıdan uygunluğun aynı olduğu vurgulanmıştır. MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programında ise "gelişimsellik ve çocuk merkezlilik" kavramları kullanılmıştır. Burada önemli olan gelişimsel açıdan uygunluk denildiğinde ne anlaşılması gerektiği ve bu temel görüşün sınıf uygulamalarına yansımalarının nasıl olduğudur. Bunlar bilindiği takdirde hem mevcut eğitim programını anlamak hem de çocuk merkezli program uygulamaları yapmak kolaylaşacaktır. Bu doğrultuda, mevcut çalışma erken çocukluk programları ve pedagojisi için önemli olan gelişimsel uygunluk (developmentally appropriateness) veya gelişimsel açıdan uygun uygulamalar (developmentally appropriate practices) kavramlarının açıklanması amacıyla gerçekleştirilmiştir. Dolayısıyla bu çalışmanın erken çocukluk pedagojisinin ve programın en temel özelliği olan çocuk merkezliliğin anlaşılması açısından önemli olacağı varsayılmaktadır.

Gelişimsel Açıdan Uygun Uygulamalar

İlk olarak 1986'da akredite programı olan Amerikan Ulusal Erken Çocukluk Eğitim Birliği (National Association for The Education of Young Children) [NAEYC] tarafından farklı yaş gruplarındaki çocukların eğitimi ve bakımı için kullanılması ve uygulamalara yön vermesi amacıyla pedagojik çerçeve niteliğinde "*gelişimsel açıdan uygun uygulamalar*" oluşturulmuştur (NAEYC, 2009). Bu çerçeve yapı aynı zamanda erken çocukluk eğitimi uygulamaları için kılavuz olarak

da düşünülebilir. Bazı uzmanlar tarafından zayıf bir teorik alt yapıya sahip olduğu yönünde eleştirilere maruz kalmış olmasına karşın gelişimsel uygunluk pedagojik çerçevesinin yazarları bu yapının teorik temellerinin olduğunu ısrarla vurgulamışlardır (Van Horn ve Ramey, 2003). Schunk (2000) gelişimsel açıdan uygun uygulamaların teorik altyapısını genel olarak çocuğun bilgiyi yapılandırarak edindiği ve Piaget ve Vygotsky'nin öncülüğünü yaptığı bilişsel öğrenme teorilerinin oluşturduğunu ifade ederken Kostelnik, Soderman ve Whiren (2004), Erikson gibi daha birçok bilim insanını dâhil ederek geniş bir teorik alt yapıya sahip olduğunu vurgulamışlardır.

Gelişimsel açıdan uygun uygulamalar, erken çocukluk eğitimi alanında yapılan araştırmalar doğrultusunda revize edilerek zaman içerisinde güncellenmiştir. İlk olarak 4 ve 5 yaş çocukları için hazırlanırken sonradan 8 yaşa kadar olan çocuklar için de hazırlanmıştır. 2009 yılındaki güncellemede özellikle gelişimsel uygunluk ile ilgili yanlış anlaşılmaların giderilmesi, yeni oluşan toplumsal ve eğitsel değişikliklerin pedagojik uygulamalara yansıtılması amaçlanmıştır. Bu güncellemede özellikle göçmen ailelerin artması ile ikinci dilin öğrenimi, aile kültürünün ve ev ortamının eğitime yansımaları göz önünde bulundurulmuştur. Böylece bu pedagojik çerçevenin bütün kültürler için uygun olmadığı eleştirisinin de (Van ve diğ., 2003) önüne geçilmeye çalışılmıştır. Ayrıca bu güncellemede giderek artan bilimsel veriler ışığında çocukların başarılarını arttırmak ve öğrenme eksikliklerini gidermek, güçlü bağlantıların olduğu ilkokul ve okul öncesi eğitim yapısı oluşturmak, eğitimsel etkililik için öğretmenin bilgisini ve kararlarının önemini anlamak da vurgulanmıştır (NAEYC, 2009). NAEYC tarafından resmi internet sayfasında 2019 yılında yapılan güncellemelerle taslak niteliğinde yayımlanan *2020 Gelişimsel A*çıdan *Uygun Uygulamalar* ile ilgili belge incelendiğinde, bu pedagojik çerçevenin aynı zamanda Erken Çocukluk Eğitimcileri için Mesleki Standartlar ve Yeterliliklere karşılık gelen beş temel sorumluluk alanında karar verme esaslarını da belirleme adına etkili olduğu anlaşılmaktadır. Bu doğrultuda, mesleki yeterliliklerle ilgili standartların 2020 gelişimsel açıdan uygun uygulamalar çerçeve yapısının bir bölümü olduğu ifade edilmiştir.[1] Bu yenilikle, pedagojik çerçevenin öğretmen yeterliliklerini tanımlamak açısından daha da önemli hâle geldiği söylenebilir.

Gelişimsel açıdan uygun uygulamalar özellikle ülkelerin erken çocukluk programlarını ve uygulamalarını önemli ölçüde etkilemiştir (Bertram ve Pascal 2002). Aslında bu yapı teorik temellere dayanan gelişimsel bilgilerin pedagojik olarak somut eğitsel ilkelere dönüştürülmüş hâlidir. Alan yazındaki giderek artan bilimsel verilerin ve açıklamaların sistematik bir şekilde sunulması açısından da önemlidir. Gelişimsel açıdan uygun uygulamalar anlayışının teorik alt yapısına

1 Taslak formatında olduğu için bu belgeye kaynakçada yer verilmemiştir.

temel teşkil eden ve bilimsel çalışmalarla ortaya konmuş olan veriler doğrultusunda belirlenen gelişim ilkelerini iyi bilmek gereklidir. Aslında bu ilkeler gelişimsel açıdan uygun uygulamaların şekillenmesinde etkili olan ilkelerdir. Aynı zamanda herhangi bir okul öncesi öğretmeninin bu ilkeleri uygulamalarını yaparken göz önünde bulundurmaları gerekir. İlkeler şu şekildedir:

1. Gelişimin bütün alanları (fiziksel, bilişsel; dil, sosyal ve duygusal) önemlidir ve birbirlerini etkilerler. Çocuğun bir gelişim alanı diğer alanı etkiler veya ondan etkilenir.
2. Çocukların edinecekleri bilgi ve beceriler sahip oldukları gelişim özelliklerinin devamıdır ve bu durum çocuğun önceki gelişimsel özelliklerini önemli kılar.
3. Gelişim ve öğrenme, çocuktan çocuğa değişir ve bir çocuğun bireysel işlevinin farklı alanlarında değişerek ilerler.
4. Gelişim ve öğrenme biyolojik olgunlaşma, deneyimin dinamik ve sürekli etkileşiminin sonucudur.
5. Gelişim ve öğrenme için kritik dönemler mevcuttur. Erken deneyimlerin, çocuğun gelişimi ve öğrenmesi üzerinde hem birikimli hem de gecikmeli derin etkileri vardır.
6. Gelişim zamanla daha karmaşıklaşır. Öz düzenleme, temsil ve sembolik kapasite artar.
7. Çocuklar duyarlı yetişkinlerle güvenli, tutarlı ilişkiler kurduğunda ve akranlarıyla olumlu ilişkiler deneyimlediğinde gelişir.
8. Gelişim ve öğrenme birçok sosyal-kültürel bağlamda gerçekleşir ve bundan etkilenir.
9. Etraflarındaki dünyayı anlamaya çalışırken her zaman zihinsel olarak aktif olan çocuklar, çeşitli şekillerde öğrenirler. Farklı öğretim stratejileri bu tür öğrenmeleri desteklemede etkilidir.
10. Oyun, öz düzenlemenin yanı sıra dil, biliş ve sosyal becerileri geliştirmek için önemli bir araçtır.
11. Gelişim ve öğrenme, çocuklar sahip oldukları becerilerin üstünde bir seviyeye ulaşmaya zorlandıklarında ve yeni edinilen becerileri uygulamak için birçok fırsata sahip olduklarında ilerler.
12. Çocukların deneyimleri; motivasyon, devamlılık, inisiyatif ve esneklik gibi öğrenmeye yaklaşımlarını şekillendirir. Bu eğilimler öğrenmelerini ve gelişmelerini etkiler (NAEYC, 2009).

Öğretmenlerin gelişimsel uygulamaları sınıf bağlamında uygularken çocukların içerisinde bulundukları yaşın, gelişimsel özelliklerinin farkında olmaları gerekir. Bu bilgiyle öğretmenler çocukların gelişimlerini destekleyecek olan eğitim ortamına, materyallere ve uygulama sürecinde kullanacakları yöntem ve teknikler gibi önemli konulara karar verirler. Bu şekilde verilecek olan kararlar doğrultusunda yürütülen eğitimden çocuklar adına kazanımlar elde etmek daha olasıdır (NAEYC, 2009). Bireysel olarak çocuklar hakkında bilgi sahibi olmak da önemlidir. Bunun için değerlendirme faaliyetlerinin düzenli ve çeşitli şekillerde yapılması gerekir. Böylece çocuğun bireysel serüveni, farklılıkları hakkında bilgi sahibi olunur ve bu durum çocuklara bireysel olarak gelişimsel açıdan uygun uygulamalar yapılmasını kolaylaştırır. Son olarak gelişimsel uygulamalar yapılması için çocuğun içerisinde bulunduğu ev ortamının, aile değerlerinin, dilinin yani kültürel alt yapısının da bilinmesi gerekir. Okul öncesi öğretmeninin çocukla ilgili bu özellikleri göz önünde bulundurması gelişimsel açıdan uygun uygulamalar için ön koşuldur (NAEYC, 2009). Amerikan eğitim sistemi ve toplumsal yapısı Türk toplum yapısı ve eğitim sistemi ile farklılık gösterse de bu gelişimsel uygulamalarla ilgili ilkelerin açıklanması Türk okul öncesi öğretmenlerinin uygulamalarına yön vermesi, program geliştirme sürecine katkı sağlaması ve özellikle uygulamaların gelişimsel veya çocuk merkezli olup olmadığına karar verilebilmesi için faydalı olacaktır. Gelişimsel açıdan uygun uygulamalar beş temel alanda ve bu alanların içerdiği gereklilikler, alt başlıklar hâlinde düzenlenerek şu şekilde açıklanmıştır.

1. Duyarlı öğrenen topluluğu oluşturmak: Gelişimsel açıdan uygun uygulamalar yapmak isteyen öğretmenlerin göz önünde bulundurması gereken önemli noktalardan birisi duyarlı bir öğrenen topluluğu oluşturmaktır. Çünkü çocukların evden sonra gelişimleri üzerinde etkili olan ve ilk karşılaştıkları topluluk sınıf ortamıdır. Erken çocukluk eğitiminde öğrenen topluluğunda çocuklar birbirlerinden, yetişkinlerden; öğretmen ve ebeveynler de birbirlerinden yeni şeyler öğrenirler (Bredekamp ve Copple, 2006 NAEYC, 2009). Öğrenen topluluğu oluşturmak için şunlar yapılabilir;

Olumlu öğrenen ortamı: Gelişimsel açıdan uygun olan veya çocuk merkezli uygulamaların olduğu sınıflarda öğretmen çocuklara, yetişkinlerle ve akranlarıyla nasıl olumlu ilişki kuracağı noktasında yardımcı olur. Çocuklar arasında arkadaşlık ilişkilerinin oluşması ve yetişkinlerin dışında akranlarından da öğrenmeleri için fırsatlar oluşturur. Öğretmenler çocukların öğrenmeye karşı olumlu duygular oluşturması, öz yeterliliğinin gelişmesi için etkinlikler uygular ve bu etkinliklerin çocukların gelişimlerini üst düzeye taşıyacak zorlukta olması gerekir. Ancak gelişimsel açıdan uygun olmayan sınıflarda öğretmen çocukların birbirleriyle olumlu ilişkiler kurarak öğrenen topluluğu oluşturmak için hiçbir çaba sarf etmez. Sınıfta

düzenin sağlanması için çocukları arkadaşlarından ayrı tutar ve çocukları kendi aralarında konuşmaları için cesaretlendirmez. Bu sınıflarda öğretmen, yeterli düzeyde sosyal beceriye sahip olmayan ve arkadaşları tarafından kabul edilmeyen çocukların akranlarıyla iletişim kurması için herhangi bir girişimde bulunmaz. Ayrıca çocukların gelişimlerini bir üst seviyeye taşıyarak öz yeterliliğinin gelişmesini sağlayacak nitelikteki etkinlikler yerine kolay etkinlikler yapılır (örneğin önceden kesilmiş ve hazır bir şekilde sunularak yapılması istenen etkinlikler). Öğretmen çocukların gelişim düzeylerine uygun olmayan etkinlikler hazırlar ve bu çocuğun öğrenmeye karşı olumsuz duygular geliştirmesine sebep olur (Bredekamp ve Copple, 2006; NAEYC, 2009).

Bireysel ihtiyaçların karşılandığı gruplar: Gelişimsel uygulamaların olduğu sınıflarda öğretmen çocukları tanır ve çocukların özellikleri, yetenekleri, ihtiyaçları doğrultusunda etkinliklerini şekillendirir. Sınıf ortamına da çocukların özelliklerini yansıtır. Örneğin, öğretmen çocukların veya ailelerinin fotoğraflarını asar, çocuklara ait çalışmaları uygun alanlarda sergiler. Bu sınıflarda yakın ilişkilerin olduğu bir grup bilinci oluşturmak için öğretmen çeşitli stratejiler kullanır. Çocukların birbirleriyle daha yakından iletişimde olacakları (öğretmen veya çocuklar tarafından oluşturulan) küçük gruplarla yapılan etkinlikler uygulanır. Bununla birlikte çocukların büyük grup bilincinin oluşmasına da katkı sağlayacak olan bütün sınıfın katıldığı büyük grup etkinlikleri uygulanır. Çocuklar bazen birbirlerini yakından tanımalarını sağlayacak olan grup çalışmaları yaparlar. Öğretmen çocukların birbirlerine verdikleri değeri gösterebilecekleri uygulamalara rehberlik eder. Örneğin hasta olan arkadaşına "seni özledik" mesajı içeren bir kartın gönderilmesi. Bu başlık altında çocuğun aitlik ve kabul edilmişlik hissini kazanması için ev kültürünün sınıfa taşınması da oldukça önemlidir. Böylece çocuklar farklılıklara ve benzerliklere saygı duymayı öğrenirler. Son olarak özel gereksinimli çocukların sınıf uygulamalarına bireysel özelliklerine göre aktif katılması için çaba sarf edilir ve diğer çocuklar tarafından da kabul edilmesi için gerekli uygulamalar yapılır. Bu özelliklere karşın gelişimsel açıdan uygun olmayan sınıflarda öğretmen, çocuklarda grup bilincinin oluşması için herhangi bir girişimde bulunmaz. Etkinlikler ya bireysel uygulanır veya tüm sınıfın aynı etkinliğe katıldığı büyük grup etkinlikleri şeklinde uygulanır. Eğer grup etkinlikleri düzenleniyorsa gruplar her zaman öğretmen tarafından oluşturulur, gruplardaki çocukların bireysel özellikleri ve ihtiyaçları gözetilmeksizin etkinlikler düzenlenir. Sınıf ortamı çocukların bireysel özelliklerini ve ev ortamını yansıtacak şekilde kullanılmaz (Bredekamp ve Copple, 2006; NAEYC, 2009).

2. Gelişim ve öğrenmeyi zenginleştirmek: Çocukların yetişkinlerle olan ilişkileri onların gelişim ve öğrenmeleri için kritik öneme sahiptir. Aynı zamanda ço-

cuklar aktif katılımda bulundukları etkinliklerden kazanımlar elde ederler. Gelişimsel açıdan uygun uygulamalar için hem çocuğun hem de öğretmenin başlattığı etkinliklere dengeli bir şekilde yer verilmesi gerekmektedir. Öğretmenin başlattığı etkinliklerde öğretmen kendi özel amaçlarını gerçekleştirmeye çalışır. Ancak unutulmaması gerekir ki bu etkinliklerde çocukların aktif katılımı gereklidir. Çocukların başlattığı etkinliklerde uygulamalar çocukların ilgi, ihtiyaçları ve yetenekleri doğrultusunda şekillenir. Etkinlikler ister öğretmen ister çocuk tarafından başlatılsın, gelişimsel açıdan uygunlukta öğretmenin desteği ve rehberliği noktasında sorumlulukları vardır (Bredekamp ve Copple, 2006; NAEYC, 2009). Gelişim ve öğrenmeyi zenginleştirmek için yapılabilecek olanlar şu şekildedir;

Ortam ve günlük akış: Gelişimsel açıdan uygun uygulamalar için öğretmen sınıf ortamını çocukların bilgiyi somut materyallerle deneyerek yapılandıracağı ve diğer çocuklarla birlikte çalışabileceği şekilde hazırlar. Bu aşamada çocukların içinde bulunduğu kültürel özelliklerin farkındadır ve hazırlıkları buna göre yapar. Örneğin kırsal kesimdeki bir öğretmenin çalıştığı çevrenin özelliklerini yansıtan bir sınıf ortamı oluşturması çocukların, kültürlerine saygı duyulduğunu hissetmeleri açısından önemli olabilir. Oluşturulan sınıf ortamında, öğretmen çocuklara zarar verebilecek unsurları en aza indirger, gerekli güvenlik önlemlerini alır. Ayrıca öğretmen kendi başına yapabilecekleri etkinlikler için çocukları cesaretlendirir ve güvenli sınırlar içerisinde risk etkinlikleri yapması için fırsatlar oluşturur. Örneğin, gerekli önlemler alındıktan sonra çocukların ağaca tırmanmasına veya tahta işlerini gerçek materyallerle yapmasına rehberlik etmek. Bunun yanında öğretmen günlük uygulama akışında aktif-pasif dengesini gözeterek etkinlikleri şekillendirir, çocukların oyun veya projelere katılabilecekleri geniş bir zaman dilimi oluşturur. Etkinliklerde çocukların dinlenmesi için gerekli zamanları planlar. Buna karşın gelişimsel açıdan uygun olmayan sınıflarda ortam düzensizdir, çocukların ilgilerine uygun yeterli materyal yoktur. Sınıfta hem çocuğu hem de yetişkinleri rahatsız edici, öğrenme ve öğretmeyi engelleyici gürültü vardır. Ayrıca çocuklar günün büyük bir bölümünde otururlar ve materyaller çocukların kendi başlarına kullanmaları yerine öğretmen isteğiyle kullanılır. Öğretmen çocukların güvenliğini tehlikeye düşürecek durumlara dikkat etmez. Ekinlikler, çocukların dinlenmelerine dikkat edilmeksizin üst üste uygulanır (Bredekamp ve Copple, 2006; Elkind, 1989; NAEYC, 2009).

Öğrenme deneyimleri: Öğretmen gelişimsel açıdan uygunluk için günlük yaşamla ilgili somut materyaller ve kişilerin olduğu etkinlikler uygular. Materyaller dramatik oyun, sanat, bilim materyalleri, bloklar, kitaplardan oluşabilir ve bu materyaller çocukların ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda çeşitlendirilebilir. Öğretmen, kazandırmayı düşündüğü amaçlar ve çocukların ilgileriyle ilgili birkaç etkinlik

içerisinden seçimde bulunarak çocukların kendi etkinliklerini yapılandıracağı uygulamalar tasarlar. Bunlar öğrenme merkezlerinin hazırlanması şeklinde olabileceği gibi öğretmen tarafından hazırlanan etkinliklerde çocuğun tercihte bulunmalarına fırsat sağlayarak da olabilir. Örneğin; hayvanat bahçesiyle ilgili bir etkinlikte hangi hayvanlara yer verileceğine çocukların karar vermesi.

Dil ve iletişim: Gelişimsel açıdan uygun uygulamaların olduğu sınıflarda öğretmen çocukların konuşmalarını dinler, onların konuşmaları için fırsatlar oluşturur, çocukla iletişim kurarken açık bir şekilde konuşur ve çocukların birbirleriyle konuşmalarını sağlar. Çocuklar yaptıkları bir etkinliği sınıfta anlatır veya gerçek yaşam deneyimlerinden bahsederler. Öğretmen çocukların gelişim düzeyine göre çocukların bir olayı anlatan arkadaşını dinlemelerini sağlayacak etkinlikler hazırlar ve çocukların konuşulanla ilgili soru sormalarına rehberlik eder (Bredekamp ve Copple, 2006; NAEYC, 2009).

Öğretme stratejileri: Öğretmen çocuğun kendi başına veya öğretmen rehberliğinde neler yapabildiğini anlamak, çocukların ilgilerini, yeteneklerini ve ihtiyaçlarını belirlemek için kendisi veya çocuklar tarafından planlanan bireysel ve küçük gruplar şeklinde uygulanan etkinliklerde çocukları gözlemler. Bu süreç sonunda elde edilen veriler sonraki uygulamaların planlanması aşamasında öğretmen tarafından kullanılır. Ayrıca öğretmen, etkinliklerde çocuklara sorular sorar, somut materyaller kullanılır ve bazı öğrenme durumlarını çocukların gelişimini ilerletmek için daha da zorlaştırır. Öğretmen, çocukların başlattıkları etkinliklere ve oyun etkinliklerine katılımı için fırsatlar oluşturur. Çocuklara kendi etkinliklerini daha derinleştirmeleri için çeşitli problem durumları oluşturur ve onlara rehberlik eder. Gelişimsel uygulamalarda planla-yap-değerlendir döngüsü oldukça önemlidir. Çocuklar da etkinlik planlar, planlarını uygular ve uygulamalarını yansıtan değerlendirmeler yapar. Çocukların sosyal bağlam içerisinde öğrenmeleri, arkadaşlarıyla birlikte bilgiyi yapılandırmaları da oldukça önemlidir. Böylece çocukların sosyal becerileri de gelişir.

Motivasyon ve rehberlik: Gelişimsel uygulamaların yapıldığı sınıflarda öğretmen çocukların etkinliklere katılımı için yaptıkları işin ve başarılarının vurgulandığı sözel ifadelerle motive eder. Özel gereksinimli çocuklar için gözleme dayalı, bireysel özelliklerine uygun etkinlik planlarken çocuğu motive etmek ve etkinliğe katmak için kullanacağı stratejileri de ayrıntılı olarak belirler. Ayrıca bu sınıflarda öğretmen çocuklarda istendik sosyal becerilerin kazanımı için model olma, cesaretlendirme, yönlendirme, sınırları belireme ve zarar verici sonuçlar doğuracak davranışları engelleme gibi olumlu rehberlik teknikleri kullanır. Öğretmen, çocuklardan beklentilerini açıkça ifade eder ve bu beklentileri ifade ederken çocuk-

ların bireysel ve gelişimsel özelliklerini göz önünde bulundurur (Bredekamp ve Copple, 2006; NAEYC, 2009).

3. Programı uygulamak: Program, çocukların istendik davranışlar, bilgi, beceri ve kazanımlar edinmesi için öğrenme faaliyetleri içerir. Programdan istendik sonuçların elde edilmesinde uygulamaların nasıl yapıldığı oldukça önemlidir. Gelişimsel uygulamalar yapmak için öğretmenin yazılı olan programı etkili bir şekilde uygulamaya çalışması ve bu program bağlamında çocuklara bilgi, beceri ve davranış kazandırmaya çalışması gerekir. Ayrıca öğretmenin programı uygularken esnek davranması gelişimsel açıdan uygun uygulamalar için önemlidir. Çocuklar, öğrenme faaliyetleri bir program ekseninde yürütüldüğünde daha iyi öğrenirler. Öğretmenin etkinliklerini yapılandırırken hem çocuğun ilgi, ihtiyaç ve gereksinimlerinin farkında olması hem de mevcut programa hâkim olması gerekir (Bredekamp ve Copple, 2006; NAEYC, 2009). Bu doğrultuda program uygulamalarını planlarken gelişimsel uygunluğu sağlamak için önemli olan noktalar şunlardır:

Bütünleştirilme: Öğretmenin program uygulamalarını hazırlarken bütün gelişim alanlarını (bilişsel, dil, sosyal, duygusal) göz önünde bulundurması gerekir. Ayrıca çocukların kavram bilgisini zenginleştirmek, kalıcı hale getirmek ve etkinlikler arası bağlantı kurabilmeleri için programdaki etkinlikleri bütünleştirmelidir. Örneğin sayılarla ilgili matematik etkinliği planlarken sayıları sanat ve müzik etkinliğinde de kullanarak bütünleştirebilir. Gelişimsel açıdan uygun olmayan uygulamalarda öğretmen uygulamalarını programda yer verilen birkaç gelişim alanıyla sınırlı tutar ve etkinlikler birbirinden bağımsız bir şekilde uygulanır. Öğretmen program uygulamalarını yapılandırırken çocukların ilgi ve gereksinimlerinin temel alındığı planlamalar yapmak yerine tema veya konu merkezli planlamalar yapar.

Gelişim ve öğrenmeyi desteklemek: Çocuk merkezli sınıflarda öğretmen etkinliklere dengeli bir şekilde yer verir. Örneğin uygumalar, sanat etkinliğinin ağırlıkta olacağı şekilde yürütülmez, gün veya hafta içerisinde uygulamalarda diğer etkinliklere dengeli biçimde yer verilir. Bu şekilde gelişim ve öğrenmede olumlu yönde daha kalıcı değişiklikler olur. Ayrıca çocuğun günlük yaşam deneyimleri, önceden sahip olduğu bilgileri, ev ve ailesinin kültürel çevresi, gelişimsel özellikleri ve üst düzey düşünme becerileri (sorgulama, muhakeme, problem çözme) program uygulamalarını planlarken öğretmenin göz önünde bulundurması gereken temel noktalardır. Bunların yerine öğretmen çocukların gelişimsel özelliklerini, kültürel alt yapısını yansıtmayan ve ticari amaçlarla hazırlanmış yayınların planlarını temel alarak uygulamalar yaptığında gelişimsel olmayan uygulamalar yapmış olur (Bredekamp ve Copple, 2006; NAEYC, 2009).

4. ***Öğrenme ve gelişimin değerlendirilmesi:*** Etkili bir erken çocukluk eğitimi için değerlendirme, öğretmenin yerine getirmesi gereken önemli işlerden biridir. Değerlendirme faaliyetleri öğretmenin çocuklar hakkında bilgi sahibi olmasını sağlar. Bu bilgilerin hazırlanacak olan eğitsel faaliyetlerde kullanılması, uygulamaların çocuk merkezli olması demektir. Ayrıca programın beklentilerinin ne derece karşılanıp karşılanmadığını belirlemek için de değerlendirme yapmak öğretmen için bir zorunluluktur. Aslında gelişimsel açıdan uygun uygulamalarla ilgili yukarıda sıralanan kriterleri yerine getirmenin önemli koşulu değerlendirme yapmaktır. Ancak değerlendirmenin de gelişimsel bir şekilde yapılması gerekir. Gelişimsel olan bir değerlendirmede öğretmen çocukların gelişimindeki değişime çoklu verilerle karar verir. Bu veriler doğal oyun ortamlarında yapılan gözlemler, çocukların yaptıkları ürünler, aileden aldıkları bilgilerden elde edilir. Gelişimsel olmayan değerlendirme yapan öğretmenler özellikle doğal gözlemlerin yer almadığı çoklu veriler kullanmak yerine başarı ve performans değerlendirme testleri kullanırlar. Değerlendirmeler bireysel olarak yapılmaz, grup değerlendirmeleri yapılır. Öğretmen, çocuğun gelişim süreci hakkında bilgi verecek olan açıklamalar yapmak yerine "hazır veya hazır değil" şeklinde etiketlendirici değerlendirmeler yapar (Bredekamp ve Copple, 2006; NAEYC, 2009).

5. Ailelerle karşılıklı iletişim kurmak: Gelişimsel açıdan uygun uygulamalar pedagojisi, çocukların gelişim ilkeleriyle ilgili derin bilgilerden ve yaşadıkları bağlamlardan elde edilen bilgilerden türetilmiştir. Çocukların eğitimi için gerekli olan bilgilerin edinildiği kaynaklardan birisi de ailedir. Eğer aile katılımı eğitim sürecinin içerisinde yer almazsa bu, uygulamalarda gelişimsellik olmadığı anlamına gelir. Öğretmenler ebeveynlerin çocuk hakkında değerli bilgilere sahip olduğunun farkında olmadan eğitsel faaliyetleri yürüttüklerinde ebeveynler kendilerini eğitimin bir parçası olarak hissetmezler. Bu bağlamda gelişimsel açıdan uygun uygulamaların yoğunlukla uygulandığı bir sınıfta öğretmenle ebeveynler arasında sistematik ve karşılıklı bir iletişim kurulur. Öğretmen ebeveynleri dinler, onların çocuklarıyla ilgili önceliklerini ve tercihlerini anlamaya çalışır. Sistematik olan bu iletişim içerisinde öğretmen, ailenin kültürel özelliklerini göz önünde bulundurur. Ayrıca öğretmen çocuğun gelişim ve öğrenme süreciyle ilgili kararlar almak için ebeveynlerle birlikte çalışır. Ebeveynlerden edinilen bilgi, eğitsel faaliyetlerin planlanmasında ve değerlendirmede kullanılır. Öğretmen ev ziyaretleri yapar ve zaman ayarlaması yaparak ebeveynlerin eğitsel uygulamalara katılımını sağlar. Bu katılım ebeveynin kendini rahat hissedeceği fırsatlar oluşturularak gerçekleştirilir. Gelişimsel uygulamaların olmadığı sınıflarda öğretmen ebeveynle problem durumlarında iletişime geçer. Çocuk hakkında uzman olan kişi öğretmendir ve ebeveyn eğitsel süreçten izole edilir. Öğretmen çocukla ilgili herhangi bir problemle

karşılaştığında ebeveynleri suçlar ve çocuklarını evde cezalandırmalarını ister. Bu sınıflarda ebeveynlerin sınıf ziyaretleri sınırlı ve sınıf akışını bozucu niteliktedir. Öğretmen ebeveynin sınıf ziyaretini hoş karşılamaz ve "siz gittiğinizde, çocuğunuz daha iyi davranacaktır" şeklinde ifadeler kullanır (Bredekamp ve Copple, 2006; NAEYC, 2009).

Gelişimsel Açıdan Uygun Uygulamalarla İlgili Bilimsel Kanıtlar

Gelişimsel açıdan uygun uygulamalar, yukarıda da belirtildiği gibi ülkelerin erken çocukluk eğitim programlarında ve uygulamalarında yaygın olarak kullanılan pedagojik çerçeve olmuştur. Dolayısıyla bu konuda birçok bilimsel araştırma yapılmış ve bu araştırtmalar hem uygulayıcılar hem de eğitim politikacıları için önemli bulgular sunmuşlardır. Gelişimsel uygulamalardan beklenen sonuçların elde edilmesi için bu pedagojik çerçeve ilkelerinin sınıf uygulamalarına yansıtılması oldukça önemlidir. Araştırmacılar, öğretmen ve öğretmen inançlarının sınıf uygulamalarının temel öncüsü olduğu görüşünden yola çıkarak farklı kültürlerde erken çocukluk eğitimi alanında çalışan öğretmenlerin gelişimsel uygulamalar hakkındaki inançlarını sorgulamaya yönelik farklı desenlerde ve derinlemesine sorgulayan çalışmalar düzenlemişlerdir. Örneğin, Abu-Jaber, Al-Shawareb ve Gheith (2010) Ürdünlü öğretmenlerin gelişimsel açıdan uygun ve uygun olmayan uygulamalarla ilgili inançlarını belirlemek için düzenledikleri çalışmada öğretmen inançlarının genel olarak gelişimsel uygulamalar yönünde olduğunu tespit edilmişlerse de gelişimsel açıdan uygun olmayan uygulamalar yönünde de inançlara sahip olduklarını tespit etmişlerdir. Yunanistan ve Kıbrıs'taki öğretmen adaylarının gelişimsel açıdan uygun uygulamalarla ilgili inançlarını belirlemek için düzenlenen çalışmada her iki ülkenin öğretmen adaylarının da gelişimsel uygulamalara yakın inançlara sahip oldukları tespit edilmiş ve özellikle Kıbrıs'taki öğretmen adaylarının inançlarının gelişimsel uygulamalara daha yakın olduğu tespit edilmiştir (Sakellariou ve Rentzou, 2012). Bulgaristan'da ailelerin de dâhil edilerek örneklem çeşitliğinin sağlandığı ve Q-yönteminin kullanıldığı çalışmada, öğretmen ve ailelerin inançlarının gelişimsel açıdan uygun uygulamalara yakın olduğu ve her iki grubun inançlarının örtüştüğü tespit edilmiştir (Szente ve Hoot, 2002). Gelişimsel uygulamaların batı kültürü temelinde oluştuğu fikrini hatırlatan ve beş ülke öğretmenlerinin (Türkiye, Çin, Amerika, Kore ve Tayvan) gelişimsel açıdan uygulamalarla ilgili inançlarının karşılaştırıldığı bir diğer çalışmada, Amerikalı öğretmenlerin inançlarının gelişimsellik pedagojisine daha yakın olduğu ve Çinli öğretmenlerin ise diğer ülke öğretmenlerine göre daha uzak olduğu sonucu araştırmacılar tarafından tespit edilmiştir (McMullen, Elicker, Wang, Erdiller, Lee, Lin ve Sun, 2005). Türk öğretmen ve öğretmen adaylarının inançlarının gelişimsel uy-

gulamalara yakın olduğu ve fiziksel şartların, sınıf büyüklüğünün ve öğretmen-veli işbirliğinin bu uygulamalar için önemli engeller oldukları yapılan çalışmalarda ortaya çıkmıştır (Erdiller, 2013; Erdiller ve McMullen, 2004). Her ne kadar öğretmen inançlarının gelişimsel açıdan uygun uygulamalar yönünde olduğu tespit edilmiş olsa da diğer grup çalışmalar bu inançlarının uygulamaya ne kadar yansıdığının gözlenmesi gerektiği fikrinden yol çıkarak düzenlenmiştir. Bu çalışmaların bazıları gelişimsel uygulama ilkelerine yakın inançlara sahip öğretmenlerin, inançlarıyla uygulamaların farklı olduğunu yani uygulamaların gelişimsel uygulama ilkelerini yansıtmadığı sonucuna ulaşırken (Archana ve Deborah, 2009; Erdiller, 2003; Wen, Elicker ve McMullen, 2011) diğer çalışmalar ise öğretmenlerin inançlarıyla uygulamalarının benzerlik gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır (Hegde ve Cassidy, 2009; McCarty, Abbott-Shim ve Lambert, 2001).

Gelişimsel açıdan uygun uygulamaların çocuklara olan katkılarının incelendiği çalışmalar bu anlayışın pratikteki etkilerini görmek açısından önemlidir. Bu çalışmaların bazıları uygulamaların çocuklara katkısının olduğu bazıları ise katkısının olmadığı yönünde bulgulara sahiptirler. Örneğin, Zachopoulou, Tsapakidou ve Derri (2004) gelişimsel açıdan uygun uygulamaların temel alındığı eğitim programının, çocukların motor performanslarına katkı sağladığını tespit etmişlerdir. Hong ve Diamond (2012) gelişimsel uygulamaların temel alındığı bilim programının çocukların bilim kavramı edinimine olumlu katkısının olduğunu tespit etmişlerdir. Sosyal-duygusal gelişim perspektifinden bu pedagojik çerçevenin etkilerini sorgulayan çalışmalarda, gelişimsel açıdan uygunluk ilkelerinin benimsendiği sınıflardaki çocukların stres ve kaygı düzeylerinin gelişimsel uygulamaların benimsenmediği sınıflardaki çocuklardan daha düşük olduğu tespit edilmiştir (Ruckman, Burts ve Pierce, 1999; Stipek, Feiler, Daniels, ve Milburn, 1995). Bunun yanında Stipek ve diğerleri (1995) yaptıkları çalışmada benlik saygısının gelişimsel uygulamalardan olumlu yönde etkilendiğini tespit ederken, Hirsh-Pasek ve diğerleri (1990) gelişimsel uygulamaların benlik saygısı üzerinde herhangi bir etkisinin olmadığını tespit etmişlerdir. Diğer bir çalışmada ise gelişimsel açıdan uygun uygulamaların benlik saygısı üzerinde zayıf bir etkisinin olduğu tespit edilmiştir (Jambunathan, Burts, ve Pierce, 1999). Boylamsal çalışma dizaynında ve büyüme eğrisi analizi (Growth curve analyses) kullanarak gelişimsel uygulamaların çocuğun akademik becerileri üzerine etkisini inceledikleri çalışmada Van Horn ve diğerleri (2003) gelişimsel uygulamaların akademik kazanımlar üzerinde sistematik bir etkisinin olmadığını belirtmişlerdir.

Gelişimsel Açıdan Uygun Uygulamalar Perspektifinden Okul Öncesi Eğitim Programı

Gelişimsellik ve çocuk merkezlilik terimleriyle de aynı anlama gelen gelişimsel açıdan uygun uygulamalar, çocukların gelişimsel özelliklerini temel alarak uygulamalarda öğretmenlere rehberlik yapması için oluşturulmuş olan pedagojik çerçevedir. Bu çerçevenin ülkelerin yazılı programlarına yansımalarının görülmesi mümkündür (McMullen ve diğerleri, 2005). Türkiye'deki okul öncesi eğitim programlarının tarihsel süreç içerisinde gelişimi incelendiğinde temel olarak değişikliklerin çocuk-merkezliliği sağlama adına yapıldığı anlaşılmaktadır (Dilek, 2016; MEB, 1994, 2002, 2006, 2013a; Öztürk, 2010). Bu doğrultuda mevcut okul öncesi eğitim programının daha çocuk-merkezli bir yapıya sahip olduğu söylenebilir (Dilek, 2016). Bu pedagojik çerçevenin savunularıyla mevcut okul öncesi programına bakıldığında öncelikle açıkça ifade edilen "gelişimsellik" ve "çocuk-merkezlilik" özelliği programın eğilimini açıkça ifade etmektedir. Ayrıca programda belirli yaş aralıklarındaki gelişimsel özellikler, bu özelliklere dayalı olan kazanım ve göstergelerin yer alması ve uygulamaların konu veya kavram yerine bu kazanım ve göstergelere göre şekillenmesi gerekliliği programın çocuk-merkezlilik özelliğini daha da kuvvetlendirmektedir. Daha ayrıntılı bir şekilde yani gelişimsel açıdan uygun uygulamalar pedagojisinin beş alt başlığı ve bunların gereklilikleri doğrultusunda programa bakıldığında programın nasıl çocuk-merkezli olduğu daha iyi anlaşılabilir. Öncelikle, programın "etkinliklerin grup (büyük-küçük) ve bireysel olarak uygulanabileceği ve kültürel ve evrensel değerleri dikkate alır" yönündeki ifadelerinin, duyarlı öğrenen topluluğu oluşturmak ilkesini sağlama adına önemli özellikler olduğu söylenebilir. Bu ilkenin gerekliliklerini yerine getirme adına programın sosyal-duygusal alandaki *"ailesiyle ilgili özellikleri tanıtır, kendisinin ve başkalarının haklarını korur, farklılıklara saygı gösterir, farklı kültürel özellikleri açıklar ve başkalarıyla sorunlarını çözer"* kazanımlarının da önemli olduğu söylenebilir. Ayrıca mevcut programın en önemli özelliği, kaynaştırma eğitimine daha ayrıntılı yer vererek öğretmenlerde bu konunun önemli olduğu bilincinin oluşturmasıdır. Dolayısıyla programın bu özelliğiyle de duyarlı öğrenen topluluğu oluşturma ilkesi için önemli bir gerekliliğe ayrıntılı bir şekilde yer verdiği söylenebilir.

Bir diğer ilke olan *gelişim ve öğrenmeyi zenginleştirmek* doğrultusunda program incelendiğinde öncelikle öğrenme merkezlerinin program uygulamalarında önemli bir başlık olması dikkat çekmektedir. Programda sınıfın büyüklüğüne göre öğretmenlerin çeşitli öğrenme merkezlerine yer verebilecekleri, bu merkezleri ve merkezlerin materyallerini çocukların gereksinim ve ilgileri doğrultusunda güncelleyebilecekleri ifade edilmiştir. Öğrenme merkezlerinin çocukların kendi tercihlerine göre bilgiyi somut materyallerle yapılandırabilecekleri şekilde tasarlama

zorunluluğu gelişim ve öğrenmeyi zenginleştirme adına oldukça önemlidir. Ayrıca bu ilkeyle ilgili olarak programın günlük uygulamalarında etkinliklerin aktif-pasif, içerde-dışarda, kazanım ve göstergelerin çeşitli gelişim alanlarından seçilmesi gereklilikleri dikkat çekici özelliklerindendir. Son olarak programın planla-yap-değerlendir sürecini önemsemesi ve küçük gruplarla yapılan etkinlikleri özendirmesi de gelişim ve öğrenmeyi desteklemek için önemli özelliklerindendir.

Gelişimsel açıdan uygun uygulamaların *programı uygulama* ilkesi ve gereklilikleri, mevcut okul öncesi eğitim programında çeşitli şekillerde yer almıştır. Bu ilkenin "bütünleştirme" gerekliliği okul öncesi eğitim programında da önemle vurgulanmıştır. Program etkinliklerin bütünleştirerek, bütünleştirerek-ayrı ayrı ve ayrı ayrı uygulanabileceğini ifade ederek "bütünleştirilmiş etkinlik" yöntemine dikkat çekmiştir. Bunun yanında programda on etkinlik çeşidine yer verilerek çocukların gelişim ve öğrenmelerinin zenginleştirilmesinin sağlanmaya çalışıldığı anlaşılmaktadır. Ayrıca konu ve tema odaklı eğitim yerine çocukların gelişim ve ilgilerinin temel alınması gerektiği yönündeki ifadeler, programın bu ilkeyle olan uyumunu da açıkça göstermektedir. Son olarak programın bilişsel gelişim alan kazanım ve göstergelerinde üst düzey düşünme becerilerine yer vermesi de gelişimsel uygulamalar açısından oldukça önemlidir.

Mevcut okul öncesi eğitim programının önemli güncelleme alanlarından biri değerlendirme boyutunda yapılan değişikliklerdir (Dilek, 2016). Bu değişikliklerle program gelişimsel uygulamalarla daha uyumlu bir hâle getirilmiştir. Örneğin; program çocuğu değerlendirme sürecine katarak daha gerçekçi ve faydalı bir değerlendirme sürecini önemsemiştir. Ayrıca programda çoklu verilerin elde edilebileceği bir değerlendirme modelinin vurgulanmış olması da gelişimselliği sağlama adına oldukça önemlidir. Böylece çocuklar hakkında daha gerçekçi kararlar verilebilecektir. Değerlendirmelerin günlük ve aylık planların şekillenmesinde önemli olması da çocuk-merkezliliği sağlama açsından oldukça önemlidir.

Gelişimsel açıdan uygun uygulamalar pedagojisindeki "ailelerle karşılıklı iletişim kurmak" ilkesi mevcut okul öncesi eğitim programında önemle vurgulanmıştır. Program ayrı bir kitapçık yayımlayarak aile katılımını daha da ayrıntılandırarak genişletmiştir (MEB, 2013b). Bu kitapçık içeresinde farklı katılım yöntemlerinin yer alması programın etkili bir aile iletişim kurma eğiliminde olduğunu açıkça göstermektedir.

Sonuç

Gelişimsel açıdan uygun uygulamalar NAEYC tarafından erken çocukluk eğitim standartları, program, akreditasyon kriterlerinin tamamlayıcısı olarak görülmektedir. Çok kültürlü ve homojen bir yapıya sahip olan Amerikan kültüründe geliştirilmiş olan ve çağdaş erken çocukluk uygulamalarında önemli bir yer tutan gelişimsel açıdan uygun uygulamalar pedagojisi uluslararası alanda kabul edilmiş ve uygulamalara yansıtılmıştır. Her ne kadar Batı kültürlerine daha uygun olduğu ve bütün kültürler için uygun olmadığı eleştirilerine maruz kalsa da en önemli özelliğinin çocukların gelişimsel özelliklerine dayalı olması bu pedagojik yapının uluslararası alanda kabul edilmesinde ve uygulamalarda önemli bir kriter olmasında etkili olmuştur. Zaten farklı kültürlerdeki öğretmenlerle yapılan çalışmalarda da öğretmen inançlarının bu pedagojiye yakın olduğu görülmüştür. Ancak unutulmaması gerekir ki bu kriterlerin uygulanması için çeşitli sınıf unsurlarında (sınıf büyüklüğü, çocuk sayısı, fiziksel imkânlar) düzenleme yapılması gerekmektedir. Diğer ülkelerin okul öncesi eğitim programlarında gelişimsellik ve çocuk merkezlilik taşıması gereken önemli bir özellik olduğu gibi, Türkiye'deki mevcut okul öncesi eğitim programı için de bu geçerlidir. Mevcut programın çeşitli bölümlerinde yapılan değişikliklerle gelişimsel açıdan uygun uygulamalar pedagojisinin gerekliliklerine daha uyumlu olduğu anlaşılmaktadır. Bu pedagojinin gerekliliklerinin anlaşılması hem program uygulamalarını anlamak hem de çocuk merkezliliğin pratikte ne anlama geldiğini anlamak adına faydalı olacaktır.

Kaynakça

Abu-Jaber, M., Al-Shawareb, A. ve Gheith, E. (2010). Kindergarten teachers' beliefs toward developmentally appropriate practice in Jordan. *Early Childhood Education Journal*, *38*(1), 65-74.

Archana, V. ve Deborah, J. (2009). Teachers' beliefs and practices regarding developmentally appropriate practices: A study conducted in India. *Early Child Development and Care, 179 (7), 837–847.*

Bertram, T. ve Pascal, C. (2002). *Early years education: An international perspective*. London: Qualifications and Curriculum Authority.

Bredekamp, S. ve Copple, C. (2006). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs.* Washington D.C: National Association for the Education of Young Children.

Büyüktaşkapu, S. Çeliköz, N., ve Akman, B. (2012). Yapılandırmacı bilim eğitimi programı'nın 6 yaş çocuklarının bilimsel süreç becerilerine etkisi. *Eğitim ve Bilim*, *37*(165).

Caruso, D. A., Dunn, L. ve File, N. (1992). Cognitive curriculum practices in preschool programs: implications for teacher preparation. *Journal of Research in Childhood Education, 7(1), 27–36.*

Connor, C. M., Morrison, F. J. ve Katch, L. E. (2004). Beyond the reading wars: Exploring the effect of child-instruction interactions on growth in early reading. *Scientific studies of reading*, *8*(4), 305-336.

Ekici, F. Y. (2015) .Okul öncesi eğitimde uygulanan çocuk merkezli yaklaşımların kuramsal temel, eğitim ortamı ve öğretmenin rolü açısından karşılaştırılması. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi. 3(12), 192-212.*

Elkind, D. (1989). Developmentally appropriate education for 4-year-olds. *Theory into Practice, 28(1), 47–52.*

Erdiller, Z. B. (2003). Self-reported beliefs and practices of Turkish early childhood education teachers (Unpublished doctoral dissertation). Indiana University, Bloomington.

Erdiller, Z. B. ve Mcmullen, M. B. (2004). Turkish teachers' beliefs about developmentally appropriate practices in early childhood education. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *25*(25).

Erdiller Akın, Z. B. (2013). Examining the beliefs of Turkish preservice early childhood teachers regarding early childhood curriculum. *Journal of Research in Childhood Education*, *27(3), 302-318.*

Dilek, H. (2016). T.C. MEB 2013 okul öncesi eğitim programı ile 2006 programının karşılaştırılması. Demirel, Ö ve Dinçer, S. (Ed.), Eğitim Bilimlerinde Yenilikler ve Nitelikler Arayışı içinde (s. 585–603). İstanbul: Pegem Akademi.

Hegde, A. V. ve Cassidy, D. J. (2009). Teachers' beliefs and practices regarding developmentally appropriate practices: A study conducted in India. *Early Child Development and Care*, *179*(7), 837-847.

Hirsh-Pasek, K., Hyson, M. C. ve Rescorla, L. (1990). Academic environments in preschool: Do they pressure or challenge young children? *Early Education and Development, 1,* 401–423.

Hong, S. Y. ve Diamond, K. E. (2012). Two approaches to teaching young children science concepts, vocabulary, and scientific problem-solving skills. *Early Childhood Research Quarterly*, *27*(2), 295-305.

Huffman, L. R., ve Speer, P. W. (2000). Academic performance among at-risk children: The role of developmentally appropriate practices. *Early Childhood Research Quarterly*, *15*(2), 167-184.

Jambunathan, S., Burts, D. C. ve Pierce, S. H. (1999). Developmentally appropriate practices as predictors of self-competence among preschoolers. *Journal of Research in Childhood Education, 13,* 167–174.

Kandır, A., Özbey, S. ve İnal, G. (2010). *Okul öncesi eğitimde program (1). Kuramsal temeller.* İstanbul: Morpa Yayıncılık.

Kostelnik, M.J., Spderman, A.K. ve Whiren, A.P. (2004). *The developmentally appropriate curriculum. Best practices in early childhood education*. Ohio: Pearson.

Lerkkanen, M. K., Kikas, E., Pakarinen, E., Poikonen, P. L.ve Nurmi, J. E. (2013). Mothers' trust toward teachers in relation to teaching practices. *Early Childhood Research Quarterly*, *28*(1), 153-165.

McCarty, F., Abbott-Shim, M. ve Lambert, R. (2001). The relationship between teacher beliefs and practices, and Head Start classroom quality. *Early Education and Development*, *12*(2), 225-238.

McMullen, M., Elicker, J., Wang, J., Erdiller, Z., Lee, S. M., Lin, C. H., ve Sun, P. Y. (2005). Comparing beliefs about appropriate practice among early childhood education and care professionals from the US, China, Taiwan, Korea and Turkey. *Early childhood research quarterly*, *20*(4), 451-464.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB, 1994). Okul öncesi eğitim programı. Ankara.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB, 2002). Okul öncesi eğitim programı (36-72 aylık çocuklar için). Ankara.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB, 2006). Okul öncesi eğitim programı (36-72 aylık çocuklar için). Ankara.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB, 2013a). Okul öncesi eğitim programı (36-72 aylık çocuklar için). Ankara.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB, 2013b). Okul öncesi eğitim programı ile bütünleştirilmiş aile destek eğitim rehberi. Ankara.

National Association for the Education of Young Children [NAEYC] (2009). *Developmentally Appropriate Practice in Early Childhood Programs Serving Children from Birth through Age 8.* Position Statements.

Öztürk, G.D. (2010). Türkiye'de Uygulanan Okul Öncesi Eğitim Programlarındaki Yönelimlere Bakış: Gelişimsel mi Yoksa Akademik mi? 13-15 Mayıs 2010. Balıkesir Üniversitesi Necati Bey Eğitim Fakültesi. Balıkesir.

Ruckman, A. Y., Burts, D. C. ve Pierce, S. H. (1999). Observed stress behaviors of 1st-grade children participating in more and less developmentally appropriate activities in a computer-based literacy laboratory. *Journal of Research in Childhood Education, 14,* 36–47.

Sakellariou, M. ve Rentzou, K. (2012). Comparing beliefs about and practices of developmentally appropriate practices among Greek and Cypriot pre-service kindergarten teachers. *Early Child Development and Care*, *182*(10), 1309-1324.

Schunk, D. H. (2000). *Learning theories an educational perspective*. Upper Saddle River, NJ: Merrill.

Schweinhart, L. J. ve Weikart, D. P. (1988). Education for Young Children Living in Poverty: Child-Initiated Learning or Teacher-Directed Instruction? *The Elementary School Journal, 89(2),* 213–225.

Stipek, D. J., Feiler, R., Daniels, D. ve Milburn, S. (1995). Effects of different instructional approaches on young children's achievement and motivation. *Child Development, 66,* 209–223.

Szente, J. ve Hoot, J. (2002). Parent/teacher views of developmentally appropriate practices: A Hungarian perspective. *International Journal of Early Childhood*, *34*(1), 24-36.

Van Horn, M. L. ve Ramey, S. L. (2003). The effects of developmentally appropriate practices on academic outcomes among former Head Start students and classmates, grades 1–3. *American Educational Research Journal*, *40*(4), 961-990.

Wen, X., Elicker, J. G. ve McMullen, M. B. (2011). Early childhood teachers' curriculum beliefs: Are they consistent with observed classroom practices? *Early Education & Development*, *22*(6), 945-969.

Zachopoulou, E., Tsapakidou, A. ve Derri, V. (2004). The effects of a developmentally appropriate music and movement program on motor performance. *Early Childhood Research Quarterly*, *19*(4), 631-642.

Zembat, R., Tunçeli, H.İ. ve Yavuz, E.A. (2019). *Erken çocuklukta eğitim programları ve uygulamalar*. Ankara: Anı Yayıncılık.

NİTEL VERİ TOPLAMA TEKNİKLERİNDEN GÖRÜŞMENİN ÇOCUKLARLA UYGULANMASI

Prof. Dr. Gökhan DUMAN - Gazi Üniversitesi
ORCID No: 0000-0002-8650-3594

Öz

İnsan davranışlarının rakamlarla belirlenmesi, davranışı tüm yönleri ile açıklamakta yetersiz kalmaktadır. Bu nedenle insan davranışlarını açıklamaya çalışan çalışmalarda nitel araştırma desenleri tercih edilmeye başlanmıştır. Çünkü nitel araştırma insanın kendine özgü dünyasını önce anlamaya ve sonra anlamlandırmaya yöneliktir. Çocuklar ise kendine has gelişim özellikleri ve bilişsel gelişim seviyelerine sahiptir. Çocuklarla çalışan araştırmacılar, çocuğun nasıl öğrendiğini ve geliştiğini anlamaya çalışır. Nitel çalışmalar çocukların dünyasına duyarlılığı arttırdığı için, çalışmanın kalitesini artırmaktadır. Görüşme ise nitel araştırma yöntemlerinin en öne çıkan veri toplama tekniğidir. Bu çalışma çocuklarla çalışan araştırmacıların görüşme sürecini planlama ve uygulama basamaklarında dikkat etmesi gereken noktaları açıklamaktadır. Görüşme öncesi gerekli ebeveyn ve kurum izinlerinin alınması ve çocuğun sesinin kayıt edildiğinin belirtilmesi gereklidir. Çocuk dostu bir ortamda yine çocuk dostu bir tutum takınılmalıdır. Araştırmacı çocuğun sözlerine kendi öznel dünyasından anlamlar yüklemezken, mimik ve ses tonu ile yönlendirici olmamalıdır. Bütün basamakların doğru şekilde tamamlandığı düşünülse dahi, verilerin tamamı ya da bir kısmı bağımsız bir araştırmacı ile karşılaştırılmalıdır.

Anahtar Sözcükler: Çocuk, nitel, görüşme, araştırma

Giriş

İnsan zihinsel faaliyetleri sonucunda bilgiyi elde eder. Tarihin her döneminde insan sorularına cevaplar aramış, çevresinde gelişen olayları açıklamaya çalışmıştır. Bu arayışta ona yardımcı olacak temel unsurlardan birisi bilimdir. Bilimsel araştırma bilgiyi elde etmek için yaptığımız sistematik veri toplama ve analiz etme sürecidir. Somut ve ispatlanabilir sonuçlar elde etmek isteyen pozitivist bilim anlayışı, ortaya çıkan daha insancıl bakış açılarının etkisiyle yoruma açık bir hal kazanmıştır.

Davranışı sayılarla ifade eden bilim anlayışı ile yapılan çalışmalar, insan davranışını açıklamakta yetersiz kalabilmektedir. Çünkü insan davranışları aynı şartlarda test edildiğinde, farklı sonuçlar verebilmektedir. Bireysel farklılıklar, kültürel etkiler ve eğitim bir davranışın ortaya çıkmasında farklı şekillerde etkilidir. Bu

nedenle insan davranışını kendine has doğasıyla anlamlandırmak gerekir. İnsan davranışlarını açıklamaya çalışan çalışmalarda nitel araştırma desenleri günümüzde daha sık kullanılmaya başlanmıştır. Çünkü nitel araştırmacılar insanların deneyimlerini nasıl yorumladıklarını, dünyalarını nasıl kurduklarını ve deneyimlerine nasıl anlam verdiklerini keşfetmeye çalışır (Glesne, 2013; Merriam, 2013). Bu tanımdan anlaşılacağı üzere, nitel araştırma insanın kendine özgü dünyasını önce anlamaya ve sonra anlamlandırmaya yöneliktir. Bu bağlamda, her çocuğun keşfedilmeyi bekleyen bir dünyası vardır. Gerçeğin dışarıda yer aldığı, sabit ve gözlemlenebilir olduğu prensiplerine dayanan nicel yöntemler, çocuk davranışlarını açıklamakta yetersiz kalabilmektedir. Çocukların kendine has gelişim özellikleri ve bilişsel gelişim seviyeleri dikkate alındığında, çocuklarla yapılan çalışmalar farklı hassasiyetler gerektirmektedir. Genel olarak bireyin kendine has oluşunu ön plana çıkaran sosyal çalışmalarda nitel yöntemler kullanmanın daha doğru ve uygun olduğu düşünülmektedir (Glesne, 2013; Yüksel, Mil ve Bilim, 2007; Glesne ve Peshkin, 1992; Graue ve Walsh, 1998).

Çocukları yetişkin bir bireye olan bakış açısı ile değerlendirmek, onların gelişim özellikleri dikkate alındığında eksik bir inceleme olacaktır. Alana katkı sağlayan, çocuklarla yapılmış pek çok nicel araştırma mevcuttur. Bununla birlikte çocuk gelişiminin öncü bir teorisyeni olan J. Piaget'in çalışmalarının nitel yöntemlere dayandığı hatırlanmalıdır (Graue ve Walsh, 1998). Çocuklar gelişim özellikleri itibarı ile davranışları oldukça değişkenlik gösteren, evde, okulda, oyun alanında ve diğer ortamlarda farklı davranabilen varlıklardır. Veri toplama sürecinde bu durumun dikkate alınmadığı araştırma sonuçları, güvenirlik yönünden olumsuz etkilemektedir. Nitel araştırmaların temelinde *olgusal bilim* (fenomenolojik) bakış açısı vardır. Böylece araştırmacı, çocuk davranışlarını derinlemesine inceleyebileceği nitel yöntem ve teknikleri kullanır. Araştırmacılar gömülü teori, özel durum çalışması, etnografik çalışma ve eylem araştırması gibi farklı nitel araştırma desenlerini tercih edebilir. Ancak bütün nitel çalışma desenlerinin ortak noktası veri toplama sürecinde katılımcılar ile yapılan görüşmelerdir.

Bu çalışma çocuklarla nitel çalışma yapan araştırmacıları, yine nitel bir veri toplama tekniği olan *görüşme* konusunda yol göstermek amacı ile hazırlanmıştır. Bu amaçla önce nitel yöntemlerin bilimsel araştırmalardaki rolüne kısaca vurgu yapılmıştır. Çocuklarla yapılan bilimsel çalışmalarda çocukların çalışma içerisindeki bağlamsal durumları betimlenmiştir. *Görüşme* yönteminin genel yapısı açıklanmıştır. Daha sonra alt yaş grubu çocuklarla yapılan araştırmalarda *görüşme* yöntemi kullanılarak yapılan veri toplama sürecine yönelik zayıf noktalar ve öneriler detaylı bir şekilde açıklanmıştır.

Araştırma Odağı Olarak Çocuk

Çocuklarla ilgili araştırmaların dikkat gerektiren bir boyutu durum ya da bağlamdır. Çocuk odaklı geleneksel araştırmalarda çocuğun davranışlarını sergilediği durum ya da bağlamlar, araştırma deseni içerisinde çocuğun davranışından soyutlanmıştır (Graue ve Walsh, 1998). Bu çalışmalarda temel hareket noktası her zaman durum ya da bağlamları mümkün olduğu kadar standart hale getirmek olmuştur. Çocuklara yönelik araştırmalarda en fazla göz ardı edilen durumlar ise, çocuğun geçmişi ve kültürü olmuştur. Ayrıca cinsiyet, sosyal sınıf ve zeka gibi faktörler de yeterince dikkate alınmamıştır (Hatch, 1988). Araştırmacıların standart testler geliştirerek teoriler üretmek yerine, çocukların yaşamlarında bulunan zenginliği görmeye daha çok zaman ayırmaları gerekmektedir (Hatch, 1988). Bu zenginlikleri ortaya çıkarmak ise nitel bir yaklaşım ile mümkün olabilecektir.

Çocuklarla araştırma yapmak ve nicel verileri sunmak bizlere çocuğun günlük yaşamına ve iletişimlerine dair çok az bilgi verir. Çocuk davranışlarını sadece sayısal değerlere indirgeyerek anlam çıkartmaya çalışmak, davranışın gerçekliği ve nedenlerini açıklamak konularında yetersiz kalacaktır. Bunun yerine çocuklarla görüşmek, düşüncelerini anlamaya çalışmak, iletişimlerini metin haline getirmek ve yorumlamak çalışmanın niteliğini artıracaktır.

Görüşme

Nitel araştırmalarda sıklıkla kullanılan bir yöntem olan *görüşm*e, gözlemlenemeyen davranışları ortaya çıkarmak ve duyguları anlamak için önemlidir. *G*örüşme araştırma yapılan alana yönelik hazırlanan sorulara odaklanan ve görüşmeci ve katılımcının birlikte yer aldığı bir süreçtir (Glesne, 2013). Bir veri toplama tekniği olarak *görüşme*, araştırmacı ile araştırmanın öznesi konumunda yer alan kişi arasında geçen kontrollü ve amaçlı sözel iletişim biçimidir (Cohen ve Manion, 1994). *Görüşme* kişi ya da kişilerin görüşmeyi yapan kişi tarafından sorulan sorular karşısında kendi davranış, düşünce ve hisleri doğrultusunda sunmuş olduğu bilgileri toplamaya yarayan bir araştırma yöntemidir (Patton, 2002). Bu tanımların ortak yönlerine bakıldığında görüşmenin, görüşmeci ile görüşülen kişi veya kişiler arasında geçen, araştırmanın konusuna yönelik veri toplamayı amaçlayan bir diyalog süreci olduğu görülecektir. Anlaşılacağı üzere *görüşme* sıradan bir sohbet değildir. Tam tersine; bilgi toplamaya yönelik amaçlı, planlı ve oldukça dikkat ve hassasiyet gerektiren bir süreçtir.

Veri toplama amaçlı bir diyalog olarak tanımlanan görüşmenin nasıl yürütüleceği ve uygulamanın nasıl olacağı konusu her zaman net değildir (Berg, 2004). Bazı durumlarda iyi bir görüşmeci olmanın yalnızca bazı insanların sahip olduğu

bir yetenek olduğu belirtilir. Bu açıdan *görüşme tekniği* bir bilim olmaktan ziyade bir sanattır. Bazı durumlarda ise katılımcının ödül aldığı bir oyun olarak ifade edilir (Berg, 2004). Bu durumda iyi bir görüşme yapabilmenin aslında teknik bir beceri olduğunu söylemek mümkündür. Çünkü istenilen verileri açığa çıkarmada doğru soruyu doğru zamanda sorabilmek önemlidir. Ayrıca görüşme yapılan kişinin kendine ait duygularını ve düşüncelerini sistemli bir şekilde ortaya koymak da dikkatli bir çalışmayı gerekli kılar.

Görüşme yöntemi, genellikle gözlemin mümkün olmadığı durumlarda kullanılmakla birlikte, zamandan tasarruf sağlaması dolayısıyla da tercih edilir. Elde edilmek istenen veriler tekrarlanan bir nitelikteyse, gözlem kullanılabilir. Ancak geçmiş zamana ait verilere ulaşmada *görüşme* daha geçerli bir yoldur. Görüşmeci görüşme yaptığı kişinin iç dünyasına girmeye ve olayları onun perspektifinden algılamaya çalışır (Patton, 2002). Gözlem yaparak kişinin iç dünyasına girmek ise oldukça zordur. Duygular, düşünceler, niyetler ve geçmiş deneyimler gözlemlenmesi mümkün olmayan durumlar olduğu için, bu ögeleri açığa çıkarmayı amaçlayan araştırmalarda *görüşme* yöntemini kullanmak çok daha uygun olacaktır.

Görüşme Türleri

Nitel araştırmalarda görüşme yapılandırılmış, yarı yapılandırılmış ve yapılandırılmamış olarak üç farklı şekilde tasarlanabilir.

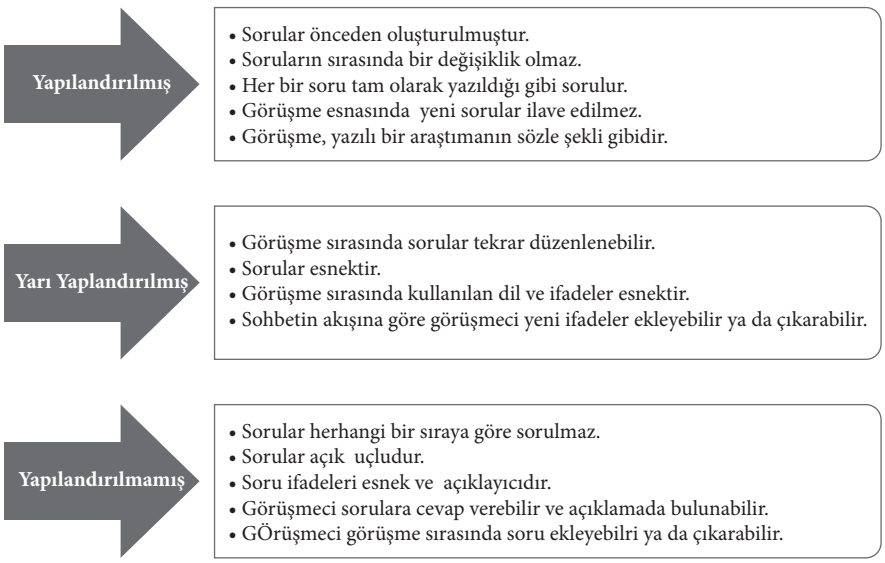
Yapılandırılmış Görüşme: Görüşme esnasında sorulacak sorular önceden araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Bu görüşme türü, bazı kaynaklarda standartlaştırılmış görüşme olarak da adlandırılır. Nitel araştırmada yüksek yapılandırılmış bir görüşmede, önceden hazırlanmış sorulara bağlı kalmaktan dolayı katılımcının dünyasına girememe gibi bir problemle karşılaşılabilir. Hatta bunun da ötesinde araştırmacının önyargılı olduğu tepkisi alınabilir (Merriam, 2013). Bunun yanı sıra yapılandırılmış görüşmenin zamandan tasarruf sağlama gibi bazı avantajları da vardır. Bu tür yüksek derecede yapılandırılmış bir görüşme genellikle katılımcının yaşı, cinsiyeti, sosyo-ekonomik düzeyi, eğitim seviyesi gibi demografik bilgileri elde etmek için kullanılır.

Yarı Yapılandırılmış Görüşme: Görüşmeden önce belli başlı sorular hazırlanmıştır, ancak görüşme sırasında sohbetin akışına göre yeni sorular sorulabilir. Nitel araştırmaların çoğunda, açık uçlu sorulardan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılır. Bu tür görüşmelerde sorular sistematik ve düzenli bir şekilde sorulur; ancak görüşmecinin önceden belirlenen sorunun dışına çıkma ya da konuya parantez açma özgürlüğü vardır (Berg, 2004).

Yapılandırılmamış Görüşme: Bu tür görüşmeler ise araştırmacının önceden fazla bir bilgisi olmadığı durumlarda kullanılır. Görüşmeden önce belirlenmiş sorular yoktur ve görüşme sırasında görüşmeci sorularını son derece esnek bir şekilde sorar. Yapılandırılmış türde görüşmelere göre konu daha geniş tutulduğu için görüşme keyifli, canlı ve esnektir (Gubrium ve Holstein, 2002). Bu tür görüşmelerle görüşme yapılan kişinin iç dünyası derinlemesine anlaşılabilir, ancak araştırmacının büyük bir bilgi denizinin içinde kaybolma riski vardır (Merriam, 2013). Bu nedenle görüşme sonrası metine dökme ve kodlayıcılar arası güvenirlik sağlama süreci daha uzun ve zahmetlidir.

Yukarda verilen hangi görüşme tipi seçilirse seçilsin, katılımcı özellikleri, katılımcıya nasıl yaklaşılacağı, görüşmenin nerede ve ne zaman olacağı belirlenmelidir. Görüşme sırasında yazarak görüşmeyi kayda geçirmek oldukça zordur. Bu yöntem araştırmacının dikkatini katılımcının yansıttıkların ziyade, katılımcının anlattıklarını yazıya dökmeye ve ona yetişmeye doğru yönlendirir. Bu durum anlaşılması gereken durumların ya da sorulması gereken soruların araştırmacı tarafından atlanmasına neden olur. Aynı zamanda konuşma hızından dolayı yazıya geçirilemeyen cümleler bir veri kaybı olduğu anlamına gelmektedir. Bu nedenle tüm görüşmelerde ses kayıt cihazı kullanılmalıdır. Dolayısı ile katılımcı ses kayıt cihazı kullanılacağı konusunda önceden bilgilendirilmeli, ses kayıt cihazı açık iken bu bilgilendirme yapılarak görüşmeye başlanmalı ve katılımcıya ait bilgilendirme formunun imzalı bir nüshası araştırmacıda bulunmalıdır.

Tablo 1. Görüşme Türleri



Kaynak: (Berg, 2004)

Görüşmenin daha etkili ve verimli hale getirilmesi için dikkat edilmesi gereken bir takım noktalar vardır. Öncelikle görüşme soruları kolay anlaşılabilecek ve günlük deneyimlerle ilişkili olabilecek nitelikte olmalıdır. Konuyu dağıtmamak amacıyla aynı anda birden fazla cevap gerektirecek sorulardan kaçınılmalıdır. Görüşme sırasında sorular sorulurken konuşmanın akışına göre gerekli değişiklikler yapılabilmelidir. Sorular emir veya zorunluluk ifadesiyle değil, karşılıklı konuşma tarzında olmalıdır. Bunların yanı sıra görüşüleni yönlendirme ve şartlandırmadan kaçınmalı; onu teşvik edici ve rahatlatıcı ifadeler kullanılmalıdır. Çünkü görüşmecinin görüşülen kişi ile empati kurması, iletişim sürecini rahatlatıcı bir adım olacaktır (Patton, 2002).

Görüşme Odağı Olarak Çocuk

Çocuklar ile ilgili bilgilerimiz hangi bilimsel yöntemle oluşturulmuş olursa olsun, bu alt yapının çocuk eğitimine yönelik çalışmalarda büyük bir etkisi vardır. Çocuklarla çalışan eğitim araştırmacıları temel olarak çocuğun nasıl öğrendiğini ve geliştiğini anlamaya çalışır (Parker, 1984). Bu tip çalışmalar araştırmacıların araştırma teknikleri konusunda daha bilinçli olmalarını gerektirir.

Nitel veri toplama teknikleri arasında *görüşmenin* kendine has bir yeri ve özellikleri vardır. Çalışma grubu çocuklar olduğunda, farklı araştırma yöntemlerinin bileşimini kullanmak daha verimli olacaktır. Veri toplama teknikleri içerisinde *görüşme* her zaman araştırmacıların tercih ettiği bir yöntem olmuştur (Patton, 2002; Glesne, 2013; Merriam, 2013). Doğru şekilde yapıldığında çocukların dünyasına duyarlılığı arttırdığı için, çalışmanın kalitesini de artırmaktadır. Yetersiz şekilde kullanıldığında ise, çocuklarla ilgili yüzeysel bilgi yığınına bir gereksiz bir bilgi daha eklenmiş olacaktır. Bu yüzden çocuklarla çalışırken görüşme yöntemi daha bilinçli ve dikkatli olarak kullanılmalıdır.

Çocuklarla yapılan görüşmelerin ses kayıt izinleri, her iki ebeveynden de alınmalıdır. Görüşme başlamadan önce çocuk, ses kayıt cihazının kullanıldığı konusunda bilgilendirilmelidir. Bununla birlikte eğer görüşme okul ve sınıf gibi resmi bir kurum da gerçekleşiyor ise, izin yazısında ses kayıt cihazının kullanılacağı belirtilmelidir.

İletişim

Diğer veri toplama tekniklerinde olduğu gibi, görüşmede de temel amaç verileri bir araya getirmektir. Görüşmeyi diğer tekniklerden farklı kılan yönü, onun diğer yöntemlere göre daha güçlü bir şekilde deneğin öznel dünyasına bakmasıdır. Bu öznel dünya deneğin algılarını, tutumlarını, inançlarını, hatıralarını, duygula-

rını, umutlarını, değer yargılarını ve planlarını içerir (Glesne ve Peshkin, 1992). Örneğin gözlem, gözlemlenebilen davranışları betimlediği için, bu öznel dünya ile ilgili bilgi veremez. Öznel olmayan bilgiler anket ya da ölçek kullanılarak elde edilebilir. Ancak bu yöntemlerde katılımcıların okuma-yazma bilmesi ve kağıt kalem kullanmayı becerebilmesi gereklidir. Çocuklara baktığımızda ise, bu becerileri henüz gelişmemiştir. Ayrıca anket ve ölçek tipi veri toplama araçları, o an ortaya çıkan durum ya da olgu ile ilgili bilgi sağlayamaz.

Görüşme tekniği, gözlem yolu ile veri toplamaya göre daha az çıkarım yapmaya dayalıdır. Çünkü çocuk doğrudan kendisini ya da aklındakileri ifade etmektedir. Ayrıca okuma-yazma biliyor olmaları da gerekli değildir. Çocuk soruyu anlamadığında tekrar edilebilir ya da soru anlayacağı şekilde yeniden düzenlenebilir. Görüşme yönteminde soru sormak, o an gelişen durum ya da olgu hakkında bilgi edinmek ve sözel olmayan davranışları gözlemlemek mümkündür. Böylece katılımcının öznel dünyası daha iyi ortaya çıkarılabilir.

Yaş

Katılımcıların çocuk olduğu araştırmalarda, çalışma grubuna yetişkinlerden oluşmuş bir homojen grupmuş gibi yaklaşmak doğru değildir. Bunun birinci ve temel nedeni, çocukların henüz bir birey değil, hızla gelişen bireyler olmalarıdır. Bu yüzden çocuklarla görüşme yaparken farklı bir şekilde yaklaşılmalı, en azından bir uyarlama yapılmalıdır (Griffin, Lahman ve Opitz, 2014).

Alt yaş grubu çocuklar görüşme sırasında etkilenmeye daha açıktırlar. Görüşen kişinin basit bir mimik hareketinden ya da soru içerisindeki önyargıdan kolayca etkilenebilirler. Bu yüzden çocuklarla görüşme sırasında onlara kasıtlı olarak yanlış alternatif cevaplar sunulmalıdır. Örneğin 'senden oyuncaklarını paylaşman istendiğinde kendini kötü hissediyor musun?' sorusu çocuğa hissedebileceği tek alternatif sunar. Burada görüşmeci farkında olmayarak çocuğun hissettiği farklı duyguları öğrenmeye çalışırken, çocuğun kendisini ifade etme becerilerinin bir esiri olmuştur. Dolayısı ile aynı soruyu '... kendini kötü hissediyor musun? ya da bu sana iyi hissettirir mi?' diye sormak çocuğa sadece alternatif vermekle kalmaz, aynı zamanda alternatifler olabileceğini de düşündürür.

Alt yaş grubu çocukların kendilerine yabancı bir yetişkinin sorularına cevap vermeleri çok olağan değildir. Genellikle isteksiz davranırlar (Griffin, Lahman ve Opitz, 2014). Burada araştırmacıların görüşme yapmadan önce çocukların oyunlarına önceden katılmaları önerilmektedir. Çocuğun dil gelişiminin yetersiz bulunacağı durumlarda araştırmacılar, görsel materyallerden ve oyuncaklardan faydalanmalıdır.

Diğer Etkenler: Önyargı, Duruma İlişkin Değişkenler ve Rapora Kendinden Katma

Görüşme sırasında çocuğun yaşı, onun görüşme sürecini etkileyen en önemli faktördür. Bununla birlikte, görüşmeyi daha az etkileyen diğer bazı özel etkenler vardır. Bunlardan birincisi görüşmecinin kişisel özelliklerinin, görüşülen kişiyi nasıl bir cevap vermesi gerektiği konusunda etkilemesidir. Görüşmecinin yaşı, ırkı, dini, cinsiyeti ve sosyo-ekonomik düzeyinin cevaplar üzerinde etkisi bulunabilir. Görüşmecinin mezun olduğu okul, eğitim seviyesi ve daha önce edindiği görüşme tecrübeleri de onun görüşme becerilerini etkiler.

İkinci olarak görüşme, bu tekniğin doğası gereği ortama ve bağlama göre şekil alan bir durumdur. Araştırma katılımcıları çocuklar olduğunda, cevaplar o anki duruma göre şekillenecektir. Gerçekte pek çok çocuk bir yetişkinle konuşmaya istekli değildir ve onunla dikkatinin bölünmeden konuşması ender görülen bir durumdur (Hatch, 1988). Görüşme yapılan fiziksel ortam, kullanılan renkler, ortamda oyun materyallerinin olup olmaması, görüşmecinin ses tonu ya da görüşmecinin mimikleri çocukların vereceği cevapları etkileyebilmektedir. Ortam ya da görüşmeci ne kadar çocuk dostu olursa, çocuğun kendisini rahat hissetmesi de o kadar iyi olacaktır. Bununla birlikte araştırmacının görüşme sırasında oluşan duruma ilişkin değişkenleri dikkate almaması ve sadece önceden hazırladığı sorulara bağlı kalması, onun konuyu derinlemesine incelemesine bir engel teşkil edecektir. Bu durum görüşme tekniğinin diğer yöntemlere göre yukarda bahsedilen üstünlüklerinin kaybedilmesine yol açar. Bu yüzden araştırmacının görüşme sırasında hem araştırma yaptığı konudan uzaklaşmaması, hem de o an gelişen durumları sorularına yansıtması gerekmektedir. Bunu yaparken de tutum olarak çocukla samimi bir iletişim içerisinde olması önemlidir. Böylece görüşme yönteminin araştırmaya katacağı artı değerler korunmuş olur.

Görüşmeyi etkileyen diğer etkenlerden sonuncusu raporlaştırma sırasında araştırmacının rapora kendinden kattığı yorumlardır. Aslında bu sorun katılımcıların yaş ya da gelişim özelliklerine bakılmaksızın, bütün katılımcılar için geçerlidir. İletişim becerileri yetişkinlere göre daha kısıtlı olan çocuklar açısından bu duruma baktığımızda, araştırmacı çocuğun mimik ya da eksik ya da hiç vermemiş olduğu cevapları, raporlaştırma sırasında kendiliğinden tamamlayabilir (Parker, 1984). Araştırmacının böyle bir hata yapmasının önüne geçecek birinci nokta, görüşmenin verimli ve eksiksiz bir şekilde tamamlanmasıdır. Bu sağlandıktan sonra raporların tamamının ya da belli bir kısmının, bağımsız bir araştırmacı ile karşılaştırılması gerekmektedir (Parker, 1984).

Sonuç

Bu çalışma ile nitel yöntemlerin sosyal bilimler alanında kullanılmasının nedenlerini ve görüşme yönteminin genel özelliklerini kısaca açıklanmıştır. Bununla birlikte çalışmanın temel amacı, çocuklarla çalışırken görüşme yöntemini kullanan araştırmacılara bir kılavuz sağlamaktır. Çocukların kendine has özellikleri, özellikle alt yaş grubu çocuklarla çalışma yapacak araştırmacılar için dikkate alınması gereken hususlar içerir.

Nitel araştırmalarda en sık kullanılan yöntemlerden biri olan *görüşme*, çocuklarla çalışan araştırmacılar için zengin bir veri toplama tekniğidir. Görüşme bireyin iç dünyasına ilişkin bulguları ortaya çıkartmak için en etkili yöntemlerden biridir. Bu yöntemin taşıdığı temel üstünlük, görüşme sırasında ortaya çıkan durumların araştırmacı tarafından tekrar görüşmeye yansıtılabilmesidir. Doğru kullanıldığı takdirde bu fayda çocuklarla görüşürken de geçerlidir. Görüşme yönteminin verimliliği araştırmacı tarafından çocukların gelişimsel özellikleri dikkate alınarak yapıldığında artacaktır. Çocuklar kendine has özellikleri olan bir çalışma grubudur. Örneğin, yabancılarla konuşmak istemeyebilirler ya da dikkatleri kolayca dağılabilir. Görüşmenin yapıldığı fiziksel ortam ya da araştırmacının görüşme sırasındaki tutumu da çocuklar üzerinde yetişkinlere göre daha fazla etkiye sahiptir. Bu nedenle çocuklarla görüşerek veri toplayan araştırmacılar, çocuklarla iletişim kurabilecek bir beceriye sahip olmalıdır.

Kaynakça

Berg, B.L. (2004). *Qualitative Research Methods for Social Sciences.* United States of America: Pearson.

Cohen, L., & Manion, L. (1994) Research Methods in Education (4th ed.). London Routledge.

Glesne, C. (2013). *Nitel Araştırmaya Giriş.* Ankara: Anı.

Glesne, C. & Peshkin, A. (1992). *Becoming Qualitative Researchers.* New York: Longman.

Graue, M.E. & Walsh, D.J. (1998). *Studying Children in Context.* United States of America: Sage.

Griffin, K.M., Lahman, M.K. & Opitz, M.F. (2014). Shoulder-to-Shoulder Research with Children: Methodological and Ethical Considerations. *Journal of Early Childhood Research,* 1-10, http://ecr.sagepub.com/

Gubrium, J. F. & Holstein, J. A. (Eds.). (2002). Handbook of Interview Research: Context and Method. Thousand Oaks, CA: Sage.

Hatch, J.A. (1988). Young Children as Informants in Clasroom Studies. ERİC: ED290 567.

Merriam, S.B. (2013). *Nitel Araştırma Desen ve Uygulama için Bir Rehber.* Ankara: Nobel.

Parker, W.C. (1984). Interviewing Children: Problems and Pomise. *Journal of Negro Education, 53*(1), 18-28.

Patton, M.Q. (2002). *Qualitative Research & Evaluation Methods.* United States of America: Sage.

ÖĞRETMEN OKULLARININ SOSYAL VE SİYASİ FONKSİYONLARI

Prof. Dr. Mustafa ERGÜN - Afyon Kocatepe Üniversitesi
ORCID No: 0000-0001-2345-6789

Öz

Bu çalışmanın amacı öğretmenlik mesleğinin ve eğitiminin sosyal ve siyasal sorunlarla ilişkisini tarihten bazı örneklerle ortaya koymaktır. Literatür taraması ile ulaşılan bulgulara göre; profesyonel olarak öğretmen yetiştirme çalışmaları Katolik ve Protestan kiliselerin örgütlü grupları tarafından başlatılmış ve geliştirilmiş, ancak o dönemlerde sadece kilisenin gücünü artırmada etkili olmuşlardır. Zaman içinde kilisenin kontrolünden çıkan öğretmen yetiştirme, devletler ve siyasi rejimler tarafından gerçekleştirilmeye çalışılmıştır. Prusya, Rusya, Çin ve Türkiye'de köy öğretmeni yetiştirme çalışmalarının çeşitli örneklerinin verildiği çalışmada Türkiye ile ilgili bölüm; "… Gerek köy eğitmenleri kursları gerekse köy enstitüleri modeli eğitim teori ve pratiği açısından o zamanki en iyi çözümlerdir. Bu öğretmen yetiştirme hareketinin eğitsel değeri maalesef orada ders verecek öğretmenlerin atamaları ve politik çekişmeler yüzünden hak ettiği değeri alamamıştır. Oysa eğitsel olarak Türkiye'nin modern ve çağdaş bir eğitim modeli olabilirdi. Gene de değişik şekillerde 1970'lere kadar devam eden, on binlerce öğretmenin yanı sıra birçok sanatçı ve bilim adamı yetiştiren, köylü nüfusun değerlerini ortaya çıkarak mükemmel bir sistem olarak görülebilir." cümleleri ile özetlenmiştir.

Anahtar Sözcükler: öğretmen yetiştirme, öğretmen okulları, Prusya-Rusya-Çin ve Türkiye öğretmen yetiştirme tarihçe

Giriş

Bu yazıda öğretmenlik mesleğinin ve eğitiminin sosyal ve siyasal sorunlarla ilişkisi, tarihten bazı örneklerle ortaya konulmaya çalışılacaktır.

Öğretmenlik mesleğinin din adamlarının bir ek görevi olmaktan çıkıp bir meslek haline gelmesi Reformasyon sonrası mezhep (özellikle Katolik ve Protestan) mücadeleleri sırasında gerçekleşmiştir. Her mezhep dini daha doğru ve inandırıcı şekilde öğretecek ve inandıracak profesyonel kişiler yetiştirmeye, bu işi kiliselerin dışında herkesin devam ettiği ortak okullarda yapmaya karar verdi. Burada Kardeşler (Frères) ve Ursilinler gibi Katolik teşkilatların öğretmen okulları kurma ve burada öğretim yöntem ve teknikleri uygulamada önemli rolleri oldu (Ergün, 2018).

Reformasyondan sonra Alman prensler kendi topraklarında kendi kiliselerini kurmaya başladılar. 1520'lerde Katoliklerin halkın eğitimini ihmal etmesine karşılık, Luther kız ve erkek çocukların okutulmasını, bunun için her köyde okul açılmasını ve her babanın çocuklarını okula göndermesini istedi. 1559 Württemberg Okul Yönetmeliği (*Württembergische Schulordnunung)* her köyde kızların ve erkeklerin birlikte okuyacakları bir ilkokul, her kasaba ve şehirde ihtiyaca göre 5-6 yıl öğretim süreli *Particularschule* adlı bir Latin okulu kurulmasını emrediyordu (Russell, 1899; Bender ve Ramsler, 1884).

1753'te Protestan Vaiz Hecker tarafından, Realschuleye bağlı olarak bir *Köy Öğretmen Okulu (kurmärkische Landschullehrerseminar)* kuruldu. Hecker, 1763'te kırsal ve köy ilköğretim okulları için bir yasa hazırladı; burada papazlar devlet adına teftiş yapacak, okul kitaplarını mahalli yetkililer seçecekti. Ancak toprak sahibi asiller kendi bölgelerindeki köylülerin okutulmasını istemiyordu. Johann August Ernesti (1707-1781), 1773'te Berlin'de köy okulları kanununu hazırladı. Gazi bir asker emeklisi olan E. von Rochow (Heinemann,1974:116 vd.) alt sosyal sınıfların eğitimi ve köy ilkokulları için çalıştı (Rochow, 1907; Meyer, 2003), *Köy Öğretmenlerinin Eğitimi* adlı bir kitap yazdı.

19.yüzyılda köylülerin özgürleştirilmesi ve zorunlu eğitim uygulamaları başladı. Prusya'da toprağı kiralayarak çalışan köylüler 1770-1830 arasında bu yükümlülükten kurtuldu ve işlediği toprakların sahibi olmaya başladı. Aydınlanmacı Baron vom Stein, serfliğin kaldırılması ve köylülerin hukuki statüsünü belirlemede önemli rol oynadı. Fransa'da toprak reformu sert çatışmalar içinde geçmiş iken, Almanya, Rusya gibi ülkeler bunu barışçı bir şekilde gerçekleştirildi. 16.yüzyıla kadar özgür yaşamış Rus köylüleri hızla Rus soyluları olan boyarların kölesi haline getirilmeye başlandı. 17. yüzyıl ortalarında Devletin asillere verdiği topraklardaki köylüler, o toprakları çalıştırmaya, başka yere gitmemeye mecbur edilmişler, köylülükten köleliğe geçmişlerdi. Köylüler asillere, asiller Çara hizmet ediyordu. Büyük Petro, 1722 tarihinde asilzade sınıfını da sıraya ve düzene koydu, köylü ve köleleri de bir bağlayıcı düzen içine aldı. Katerina kilise topraklarını devlet toprağı haline getirerek oradaki köleleri devlet köylüsü haline getirmişti (Scharf, 2003). 1850'lerde köylülerin yarısı köle idi. Devlete bağlı topraklardaki köylüler daha iyi durumdaydı. 1856'da Çar, Asiller Meclisinde Köleliğin Kaldırılması Kanununu çıkardı. Katerina'nın kilise arazileri için yaptığını o da soyluların arazileri için yaptı. Onları devlet adına satın alarak köylülere dağıttı. Ama bunun köylüleri daha da yoksullaştırdığını iddia edenler oldu (*"köylülerin köleleştirilmesi"*). Çünkü sadece hürriyet karın doyurmuyordu. Kaldı ki köleler (serfler) çocuklarını okula gönderirken bile efendilerinden izin almak zorunda idiler.

Profesyonel öğretmen yetiştirme kadar okulları her yerleşim yerine yaygınlaştırma da önemli idi. Fransa'da 17 ve 18. yüzyıllarda papazlıkların kendi bölge köylerinde açtığı "küçük okullar" (petites écoles) o kadar arttı ki, neredeyse okulsuz köy kalmadı. Birçok büyük köy, erkek öğretmenin yanında bayan öğretmen de aramaya başladı. Kızların eğitimi için kurulan dernekler (Ursilinler gibi) de bu kız okullarının artışında önemli rol oynadı. Köylerde öğretmenlerin hanımları da ayrı bir odada kızları okutuyordu. Bu karı-koca eğitimi *(husband-and-wife teaching)* köylerde oldukça yaygındı (Allain,1881). Bu uygulama İslamiyet başta olmak üzere hemen her dinde yaygındı (bizde de imamların eşleri o yerleşim bölgesindeki kız çocuklarını ve kadınları eğitiyordu).

Avrupa'nın her yerinde yaygın olarak görülen 1848 isyan olayları, öğretmenlerin siyasi işlere karıştığını gösteriyordu. Her Avrupa ülkesinde 1850'lerde hizmetteki öğretmenler suçlanmaya ve siyasi baskı altına alınmaya, öğretmen yetiştirme programları da dini dersler ağırlıklı hale getirilmeye başlandı. Bunun en açık örneği Fransa'da görüldüğü için, o örneği biraz açmaya ihtiyaç vardır.

Fransa'da Louis Napolyon'a destek olan ve 1848 devrimini reddeden Katoliklere jest olsun diye Falloux Kanunu çıkartıldı. Folloux Kontu Alfred Frédéric'in 1848-1849 yıllarında Eğitim Bakanlığı yaptığı sırada hazırlanan ve ilk ve ortaöğretimi yeniden düzenleyen Kanun, onun adıyla *Loi Folloux* olarak anıldı. 1848 devriminden Hristiyan olmayan güçler ve öğretmenler sorumlu tutuluyor, tekrar Katolik eğitimin yaygınlaştırılması isteniyordu (Haussonville, 1893, 831). Falloux Kanunu, eğitim ve okullar konusunda kilise ve devletin işbirliği yaptığı, devletin de kilisenin de okulları işletebileceği hakkında bir uzlaşma yasası idi. Falloux Kanunu *"cemaatlerin"* okul kurmasına izin veriyor, ortaöğretimdeki devlet tekelini kaldırıyordu. Falloux Kanununun sağladığı *"öğretim hürriyeti"* sayesinde kilise okulları gelişti, rahipler eğitim yöneticisi oldu. Burada Falloux, öğretmen okulları hakkındaki suçlamaların ciddi olduğunu ve bu denemeleri devam ettirmemeye karar verdiklerini söylüyordu. Ancak 1850 yasası eğitim bölgelerindeki öğretmen okullarının devam ettirilmesi hükmünü getirdi. Ama bu Komisyonun etkili üyelerinden Papaz Dupanloup'un bu okulları çok kötü eleştiren sözleri[1], bu okulların tarihinde yeni bir dönemi başlatıyordu.

1850 Kanunu öğretmen okullarını kapatmadı ama onları yıkacak mekanizmaları yarattı. Birçok yerde Genel Konseyler, bakanlık kararları ve öğrencilerin dağılması bu okulları âdeta yok etti. Ama bu okullara ilk tepkiler geçtikten sonra

1 "Les écoles normales, si dangereuses, si puissantes pour le mal et qui ont si déplorablement dénaturé le caractère et la mission des instituteurs, sont supprimées." (Öğretmen okulları o kadar tehlikeli ve öğretmen karakter ve görevini o kadar bozan şeytanın emrindeki kurumlardır ki, hemen kapatılmalıdır)

1860'lı yıllarda yeniden öğretmen okulları açıldı. Kanun rahibelerin yönetimindeki öğretmen yetiştirme sınıflarını kapatmadı: 1850'de 21 olan bu tür sınıflar 1879'da 50'ye çıktı. Program dini derslerle doldurulduu. Okullar *dini öğretmen okulları* haline geldi ve 1854'te yayınlanan bir kararla da kesinlikle programın dışına çıkılmaması istendi. Öğrencileri oradaki yönetici seçecekti. Öğretimde ve kontrolde papazların rolü çok artmıştı.

19.yüzyılda ilköğretim okulları genelde Frères teşkilatı tarafından yönetiliyordu. Oysa devlet köylerdeki okulları da laik yapmak istiyordu. Birçok müfettiş raporlarıyla bunun nasıl olabileceği araştırıldı. Zorunlu laik eğitim uygulamaları önce Fransa'da başladı. 1882'de zorunlu ilköğretimin köylü-şehirli bütün Fransızları bir ulus haline getirip Almanların karşısında Cumhuriyetçi askerler olarak yetiştireceği ümidini taşıyorlardı; ama başarılı olamadılar. Almanlar da aynı şekilde 1804'te Fransızların egemenliğine girdikten sonra, özellikle Alman ilkokul öğretmenlerinin milli bilinci çok yüksek bir Alman halkı yetiştirmesi sonucu 1871'de Paris'i işgal etmişlerdi. Bulgaristan'ın bağımsızlık kazanma döneminde de daskal ve daskaliçelerin (erkek ve kadın öğretmenlerin) çok önemli katkıları olmuştu.

19.yüzyıldaki bu gelişmelere rağmen Almanya'da 1931'de öğrencilerin %40.7'sı hala köylerde idi. Halkokulu *öğretmenlerinin 2/3'ü öğretmen okulu mezunu idi. Bunlar kendi köylerinden geliyor,* sekiz *yıllık bir eğitim alıyor ve geri köylerinde öğretmen oluyordu*[2]. Burada köylerden toplanan çocukların hiç eğitim almadan toplandıkları, sekiz yıllık eğitimi de normal ilkokul ve öğretmen okullarında gördükleri gözden kaçırılmamalıdır.

Avrupa'da bu gelişmelerin yanında, öğretmen ve köy toplumunun örgütlenmesi ve geliştirilmesi açısından Çin'deki gelişmelere de kısaca göz atmakta yarar vardır.

Çin'de Köylünün Örgütlenmesi ve Öğretmen Eğitimi

Halkçı eğitimin değişik örnek uygulamalarını çeşitli şekillerde Çin tarihinde görmekteyiz. Bunların en ilginçleri Wang Yang-ming'in topluluk okuluna dair yazıları ve toplulukla birlikte yaşama (hsiang-yüeh) deneylerinde görülmektedir. 1500'lerin başında Çin'de seçkinler eğitimi ve halkın eğitimi tartışılıyordu ve temsilcileri de Chu Hsi ve Wang Yang-ming idi (Tickle, 2005, Neville, 1977).

1517'de Wang, Güney Çin'de dağlık, kaçakçılığı ve kanunsuzluğu ile ünlü bir bölgeye askeri komutan olarak atandı. Görevde, koruma ve düzen için yerel halkın örgütlenmesini sağladı. Düzeni sağlamak için topluluk okulları ve köy birlikle-

2 (…kamen selbst aus dem Dorf, hatten lediglich eine achtjährige Volksschulzeit als Vorbildung und sollten wieder auf dem Dorfe tätig werden { köylerinden geliyorlar, sadece sekiz yıllık eğitim aldıktan sonra tekrar köyde çalışmaları gerekiyordu } (Stahl,1988:22).

ri kurmaya çalıştı. Okulun nasıl işletilmesi gerektiği ve birliklerin nasıl çalışması gerektiği ile ilgili Uygulamalı Yaşam Yönergeleri'ni (İlköğretime İlişkin Temel Fikirler Üzerine Talimatlar", Ch'uan-hsi lu) yazdı. Burada öğrenmeyi uygun bir şekilde teşvik etme, kendi kendine öğrenmeye başlama (tzu-te), öğrenme sürecinin ilerici olması ve bireysel öğrenci yeteneğine göre öğretmek gibi konular üzerinde durulmuştur. Ancak bu kitabın asıl önemi, yalnızca kitaptan öğrenmeye, eski metinlerin okunmasına ve aşırı disipline dayalı Ch'eng-Chu pedagojisine karşı çıkmasından kaynaklanır.

Diğer deneme eseri, "Güney Kanchou için Topluluk Sözleşmesi" 1520'de yayınlandı. Wang'ın popüler eğitim konusundaki inancı ve coşkusunun en iyi anlatan çalışma budur. Yerel toplumda toplumsal dayanışma, köyün kontrol ve savunmasını düzenleyen bir fikir olarak köy birliği (compact) kavramı on birinci yüzyıla kadar gider. Buna entelektüel temeli veren ve köy topluluğunda ahlak eğitimini düzenleyen ve ahlaki eğitimi sürdüren bir mekanizma yapan Chu Hsi idi (Obelhor, 1989). Yerel halk arasında ahlaki düzeni kurmak için dernekler şeklinde örgütlenme yapıldı. Yerel manastırlarda veya tapınaklardaki konferans salonlarında aylık olarak buluşacaklardı. Toplantılar sırasında, Wang tarafından ayrıntılı olarak ortaya konan ritüeller, insanların törene katılarak istenen sosyal davranışları kazanmalarını sağlayacaktı. Burada hiçbir eğitici işe karışmıyor, katılımcılar kendi tartışıyordu. Wang Yang-ming açısından eğitimsel önemine inanılan ilahi ve şarkı söylemek, bu toplantıların önemli bir parçasıydı. Bu toplantılardaki her şey kayda geçirilip raporlaştırılıyordu. Wang Yang-ming'in köy birliğinde halk yerel yönetime gerçekten katılıyordu.

Wang'ın popüler eğitim konusundaki düşüncelerinin en hevesli takipçileri, T'ai-chou düşünürleridir. Wang Ken uygun olan her yerde insanlara ders veriyor, tartışma ve fikir alışverişi için doğrudan sıradan insanlara gidiyordu. Dinleyicileri arasında köylüler, tüccarlar, çömlekçiler ve oduncular vardı. Wang Ken'e göre, "cahil erkekler ve kadın" bile ahlaki gerçeği bilme yeteneğine sahiptiler. Ho Hsin-yin (1517-1579) başka bir örnektir. Öğretmenlerin doğru etkilerini alabilmeleri için öğrencilerin evlerinden uzakta çalışmalarını gerektiren bir okul kurdu. Çünkü öğretmenler, öğrencilerin kişiliklerini çok etkiliyorlardı (Dimberg, 1974). Pekin'de, her türlü insanın konuşmasını dinlemek için toplandığı bir "toplantı salonu" (hui-kuan) açtı. Bir isim olarak "Hui-kuan toplantı salonları", büyük şehirlerde başarılı işadamları veya memurlar tarafından özellikle aynı memleket veya şehir halkı tarafından bir tür lonca salonu veya pansiyon gibi yaygın şekilde kullanıldı. Ho'nun etkisi Lo Ju-fang'da görülüyor. Lo, Wang Ken'in "sıradan halkın günlük taoları"nı detaylandırmaya devam etti ve Chiang-hsi'de bir "ders toplantısı" derneği kurdu. Organizasyon oldukça ayrıntılıydı ve her kesimden insanı kendine çekti.

Halkı eğiterek toplumsal dönüşümü sağlamayı amaçlayan bir başka önemli entelektüel akım, Tung-lin Akademi hareketidir (Busch 1949-55, Hucker 1957). 16.yüzyıldaki bu akademi hareketi halka açık konferanslarda bilginlerin hükümeti eleştirmeleri idi. Akademiler defalarca kapatıldı, onlarcası yıkıldı. Demek ki, Ming hanedanlığında okullar ve halka açık konferanslarda öğretmenler toplumu etkilemeye ve harekete geçirmeye başlamışlardı. Bunlar Wang Yang-Ming eğitim felsefesince, bilgi ile eylem birliğini savunuyorlardı.

Öğretmen okulları vasıtasıyla halkı modernleştirme çabaları Çin'de 1920-30'larda ortaya çıktı. Kentsel ve kırsal alanlar arasındaki eğitim boşluğunu ortadan kaldırmak için, melez köy öğretmen okulları kurdular. Xiaozhuang Köy Öğretmen Okulu bir taraftan halkı yeniden organize etmeye diğer taraftan modernleştirmeye çalıştı. Öte yandan, bu köy öğretmen okulu, köy okullarında kadın öğretmen yetiştirmek için de bir program geliştirmişti.

1930'larda, kırsal alanı yeniden şekillendirip ve kontrol etmeyi planlayan Milliyetçiler, yerel öğretmen okullarını kullandı. Okullar sosyal reform programlarına katılmaya ve devletin kırsal toplulukları yeniden inşa etmesine yardımcı olmaya yönlendirildi. Üç köy öğretmen okulu - Zhejiang'daki Xianghu, Jiangsu'daki Huangdu ve Henan'daki Baiquan - hükümetin kırsal topluluklara nüfuz etmek için kullandığı çeşitli teknikleri göstermektedir. Bu kritik dönemde, kırsal öğretmen okulları aynı zamanda Komünist örgütlenme merkezleri oldular. Yerel öğretmenler okullarda devrimci inancı kazandıktan sonra devrimi ateşlemek ve yerel gerilla liderleri olmak için kendi köylerine döndüler. Bu, 1930'ların ortalarındaki büyük yenilgilerinden sonra Komünistlerin kırsal alanlarda güçlü bir yeraltı örgütü geliştirmek için kullandıkları bir yöntem oldu.

Türkiye'de Köy Öğretmen Okulları

Türkiye'de köye uygun öğretmen yetiştirme fikri, Osmanlının son dönemine kadar gider. İkinci Meşrutiyet yıllarında İsmail Mahir Efendi, köylerden alınacak kız ve erkek çocukların köy öğretmeni olarak yetiştirilmelerini önermiş ve bu kısmen İzmir civarındaki Akmeşe Öksüzler Yurdu'nda uygulanmıştır. O dönemin düşünürlerinden Edhem Nejat da köy öğretmenlerinin doğrudan iş hayatı içinde köye hizmet etmek amacıyla yetiştirilmesini istiyordu. Çünkü Türkiye'de köy ve şehir hayatları birbirinden çok farklı idi. O nedenle, "Köy Muallim Mektepleri" kurulması öneriliyordu. Cumhuriyet döneminde ise, 1927-28 öğretim yılında da Kayseri Zencidere ve Denizli Erkek Öğretmen Okulu mezunlarına köyde, okulun yanında bir ev ve bahçelik verilecekti. Bu okullar ekonomik kriz başta olmak üzere

(öğretmen maaşları verilemiyordu) çeşitli nedenlerle "başarısız" olan bu okullar 1932 ve 1933 yılında kapatıldı.

1930'ların ortalarına gelindiğinde, ülkedeki yaklaşık 40 bin köyden 35 bininde okul yoktu. 1933'te Eğitim Bakanlığında bir "Köy İşleri Komisyonu" kurularak köy öğretmeninin hangi özelliklere ve görevlere sahip olması gerektiğini araştırıldı. Atatürk, Anadolu köylerinin geriliğini çeşitli vesilelerle yaptığı gezilerde görmüş ve Halkevlerini biraz da bunun için kurdurmuştu. 1934 yılında Reşat Şemsettin Sirer'in İlköğretim Genel Müdürü olduğu sırada Bakanlıkta köye uygun öğretmen yetiştirme ile ilgili çeşitli plan ve projeler hazırlandı. 1935 yılında eski kurmay subay ve CHP eski genel sekreteri Saffet Arıkan Kültür Bakanı olunca, İlköğretim Genel Müdürlüğü'ne vekaleten İsmayil Hakkı Tonguç'u getirdi. Tonguç, köylerdeki eğitim sorununun bir kalkınma sorunu olduğuna inanıyordu (Tonguç, 1988).

1936'nın ilk günlerinde, Çankaya Köşkündeki bir toplantıda özellikle 32 bin küçük köyün eğitim sorununu çözmenin zorluğundan söz açan Milli Eğitim Bakanı Arıkan'a Atatürk, askerliklerini çavuş olarak yapmış köylülerden yararlanmasını teklif etmiştir (Öymen, 1956). Kültür Bakanlığı, Tarım Bakanlığı ile işbirliği yaparak 1934-35 ders yılında Çifteler Çiftliğinde (Harasında) köy eğitmeni yetiştirmek üzere bir kurs açmaya karar vermiş, ancak bunun uygulanmasına 1936 yılında başlanmıştır. Askerliklerini çavuş olarak yapmış 80 genç, Çifteler Harasında sekiz aylık bir Eğitmenler Kursuna alınmış, kursun ilk yarısı (ilk dört ay) sonunda başarılı olanları stajyer öğretmen olarak Ankara köylerine atanmıştı (bunlar ertesi yıl dört ay daha eğitim aldılar).

Çifteler kursunun daha ilk dönemi başarılı olduktan sonra, Kültür (Eğitim) Bakanlığı yetkilileri çeşitli köylerde eğitmen kursları için askerliğini çavuş veya onbaşı olarak yapmış, ilkokul mezunu, zeki, karakterli yetişkin öğrenciler aramaya başladılar. 1937 ve 1938 öğretim yıllarında 11 Eğitmen Kursu daha açıldı. Eğitmen kurslarındaki öğrenci sayısı 1939'da 2000'e yükseldi. Daha sonraki yıllarda ilköğretimi bitiren köy çocukları toplanarak, bunlar Köy Öğretmen Okullarında yetiştirilmeye başlandı. Kızların bu eğitim faaliyetine alınması ancak 1938 yılında İzmir Kızılçullu'da, eğitmen kursuna katılanlardan bazılarının kız kardeşleri ve eşleri olan 15 kadının kursa kaydı ile mümkün olabildi. Bunlara biçki-dikiş, el işleri, yemek pişirme gibi konularda dersler de verildi ve köylerinde kadınları bu yönde eğitmeleri istendi. 11 Haziran 1937 tarihinde bir "Köy Eğitmenleri Kanunu" çıkartıldı. Eğitmen kurslarının eğitim-öğretim faaliyetleri 1940'lı iyice oturmaya başladı. Bu, köy eğitmeni yetiştirme kursları 1946 yılına kadar çeşitli yerlerde açılarak devam etmiş, 8.675 eğitmen yetiştirmiştir. Bunların 40 kadarının kadın olduğu bilinmektedir.

Köy Eğitmenleri Kursları, 1930-1940'lı yılların Türkiye'sinde küçük nüfuslu köylerin eğitim sorununu çözmede başarılı bir faaliyet olmuştur. Türkiye'nin kendi sorunlarını kendi düşünür ve uygulayıcıları ile çözdüğü bu dönemde, Köy Enstitülerinin temellerindeki teori ve pratik de bu kurslardaki başarılı çalışmalardan çıkartılmıştır.

Eğitmen Kurslarının başarılı çalışmalarını gören Bakanlık, köylerden ilkokul mezunu çocuklar toplayarak, onları kırsal bölgelere kurulacak okullarda yetiştirip kendi köylerine öğretmen olarak göndermeyi planladı. 1937–38 öğretim yılında Çifteler (Eskişehir) ve Kızılçullu'da (İzmir) iki Köy Öğretmen Okulu açıldı. Bunlara 1938–39 öğretim yılında Kepirtepe (Kırklareli), 1939–40 öğretim yılında da Gölköy (Kastamonu) Köy Öğretmen Okulları eklendi. 1939'da bu okullar için geniş araziler tahsis edildi ve döner sermaye işletmeleri kuruldu. Yeni kurulan okullara "Enstitü" adı verildi Gedikoğlu 1949); çünkü buralarda köy ile ilgili çalışmaların yapılması ve köy kalkınmasında ihtiyaç duyulan sağlık ve tarımsal çalışma elemanlarının da yetiştirilmesi amaçlanıyordu. Zaten proje sadece Eğitim Bakanlığının değil, Sağlık ve Tarım bakanlıklarının da ortak projesi idi. Yani köylünün sadece okutulması değil, üretim gücünün de geliştirilmesi isteniyordu. Küçük köylere eğitmen yetiştirilmeye devam edilecek, ama büyük köylere Enstitüler vasıtasıyla öğretmen yetiştirilecekti.

Enstitülerin her birinin bir çevresi olacak ve bu çevre içinde yer alan illere, ilin nüfusuna göre öğrenci kontenjanı ayrılacaktı. Enstitülere, beş yıllık köy okullarını bitirenlerle üç yıllık köy okulları bitirenlerden Enstitünün iki yıllık hazırlık sınıfını başarıyla tamamlayanlar alınacaktı. Karma öğretim sistemine dayanan Enstitülerin öğretim süresi beş yıldı. Öğrencilerin ilk üç yıllık başarı düzeylerine bakılarak en başarılılar öğretmenliğe, geri kalanlar öteki köy hizmetlerine yönlendirilecekti. Okullar aynı zamanda birer tarım işliği, sağlık ocağı olarak işlev görecek, çeşitli tohum ve tarım araçlarının ilk denemeleri buralarda yapılacaktı.

1943 yılında Köy Enstitüleri'nde Sağlık Memuru ve Köy Ebesi yetiştirilmesine karar verildi. Ancak kız öğrencilerin sayısı az olduğu için enstitülerde "Ebe Kolu" açılamamış, bunun yerine Sağlık Kolu sadece köy sağlık memuru yetiştirmiştir. Önceleri yedi Enstitü Sağlık Kolu açmış, ama 1947'de bunlar Hasanoğlan ve Kızılçullu Köy Enstitüleri'nde birleştirilmiştir. 1951 yılında kapatılana kadar bu koldan 1.599 (bazılarına göre 1.348) kişi mezun olmuştur (Güvercin vd. 2004).

Devletin ayırdığı ödenekle Enstitülerin yapılıp hazır hale getirilmesi mümkün olmadığından, Enstitülere alınan öğrenciler, okulun yapım işlerinde ve örnek tarım uygulamalarında da görev aldılar. Özellikle Kepirtepe ve Hasanoğlan Köy Enstitüleri neredeyse tamamen çeşitli enstitülerden gelen öğrenci gruplarının çalışmalarıyla yapıldı (Özkucur, 1990, Maden, 2009, Çakıcı ve Çorakbaş, 2013).

Köy Enstitüleri 1937'den 1943'e kadar deneme ders programı uygulamıştır. Çevredeki doğa ve çalışma şartlarına göre tarım ve teknik alan dersleri her Enstitünün kendi yönetimi tarafından belirlenmiş ve Bakanlığa onaylatılarak uygulanmıştır. 1943 programı, ilk resmi programdır. Burada dersler üç kümede toplanmıştır: kültür, tarım ve teknik dersler. Haftada 22 saat kültür, 11 saat tarım, 11 saat teknik dersler konulmuştur. Bir günün yarısı kültür dersine, diğer yarısı dönüşümlü olarak tarım ve teknik derslerine ayrılmıştır (Maarif Vekilliği, 1943). 1947 programında kültür ders saatleri arttırılmış, tarım ve sanat ders saatleri azaltılmıştır (Ertuğul, 2001).

Çağdaş eğitim teorileri açısından bakarsak, âdeta 1943 programı "Üretici İş Okulu" felsefesi ile eğitim yaparken 1947 programı çalışmayı işlik ve atölyelere hapseden "Klasik İş Okulu" felsefesine uygun eğitime geçmekteydi denilebilir.

Köy Enstitülerinin eğitsel değeri öğretmenin kullanacağı birçok bilgiyi gerçek ortamlarda uygulama içinde ve gerçek bir iş üreterek öğretmesi idi. Enstitü öğrencilerinin uygulamaları arasında arazi ağaçlandırılması, çiçekçilik, bataklık kurutulması, yol yapımı, su kanalı açılması, çorak alanların tarıma uygun hale getirilmesi, yeni bitki çeşitleri üretilmesi çalışmaları da vardı. Bu çalışmalar için geniş araziler, kümes, ahır gibi hayvan üretim çiftlikleri ve arı kovanları vs de vardı. Her enstitüde marangozluk, biçki-dikiş, demir işçiliği gibi el sanatları üretimine ağırlık veren atölyeler bulunmaktaydı (Şimşek ve Mercanoğlu, 2018). Üretimde modern teknik ve araç-gereçlerin kullanılması da öğretiliyordu. Program öğrencilere iş birliği içinde çalışma ve öğrenme, birlikte yaşama, ortak eğlence ve sportif çalışmalar yapma, toplumsal değerlerle modern değerleri sentezleme becerileri kazandırılıyordu. Bu okulların döner sermayeleri, İkinci Dünya Savaşı'nın zor şartları altında bile eğitimin aksamadan devam edebilmesini sağlamıştır.

Ancak Enstitü mezunu öğretmenlerin köydeki görev ve yetkilerini belirleyen yasadaki "Köy okulu binasının, işliğinin yapılışında ve bahçesinin kuruluşunda çalışmak; hayvanlara bakmak ve onları üretmek; okula mahsus araziyi örnek olabilecek şekilde işlemek, boş bırakmamak; köy okulu işliğini, köylülere de faydalı olabilecek şekilde işletmek; teftiş bölgesine giren köylerin okul binalarını yapmak, fidanlıklarını kurmak gibi işlerde çalışmak ve yardımlaşmak" maddelerinin işleyişinde ilk baştan itibaren ciddi sorunlar çıktı (Maarif Vekaleti, 1942).

Yüksek Köy Enstitüsü, enstitü mezunlarının başarılı olanlarını alıp, bazı ortak derslerin yanında Güzel Sanatlar Kolu, Yapıcılık Kolu, Maden İşleri Kolu, Hayvan Bakımı Kolu, Tarla Bahçe Ziraatı Kolu, Zirai İşletme Ekonomisi Kolu, Kümes Hayvancılığı Kolu, Köy Ev ve El Sanatları Kolu gibi gruplara ayırıp uzman öğretmenlik eğitimi veriyordu. Buradaki öğrenciler kendi kollarında özgün köy çalışmaları da

yapıyorlardı. Köy Enstitüleri temel işlevlerini yapmanın yanı sıra bir de yeni sanatçılar grubu (Köy Enstitülü Yazarlar Kuşağı) yetiştirmiştir (Bulut, 1990; Altunya ve Kınacı, 2019).

Köy Enstitüleri o dönemde çok sayıda köye kendi kaynaklarından öğretmen, sağlıkçı, tarım teknisyeni, ebe, ahçı vs yetiştirecek bir kırsal kalkınma programı olarak düşünülüp uygulanmıştı. Ama İkinci Dünya Savaşı, Türkiye'nin uluslararası dengelerin içine birden girmesi, çok partili siyasi çekişmeler ve biraz da kişisel nedenlerden dolayı sürdürülemedi.

Bazen konuyu öğretmen yetiştirme ve eğitim konusu olmaktan çıkartıp daha geniş sosyal ve siyasi ölçekte değerlendirenler, ister istemez siyasi bir zemin oluşturmaktadırlar.

Aslında Köy Enstitüleri hakkındaki siyasi tartışmalar baştan beri, orada uygulanan sistemden ziyade oraya atanan öğretmenlerin siyasi görüşleri üzerinden örtülü olarak devam etti. Halil Fikret Kanad, Reşat Şemsettin Sirer, Emin Soysal gibiler bu kurumlardaki sol öğretmen yapılanmasından şikayetçi idiler ve bunu Şuralarda ve Meclis'te sürekli olarak yinelediler. Zaten 1946'dan sonraki değişimlerin en önemlisi öğretmen kadrolarında oldu; öğretmenlerin yaklaşık %80'i değiştirildi (Uygun, 2010, Yıldız ve Akandere, 2017). Öte yandan Tonguç 1935'de İlköğretim Genel Müdür vekilliğine getirildiğinde de ülke çapında sorun olmuş, Bakanlık bürokrasisi buna genel olarak karşı çıkmış ve görev beş yıla yakın "vekaleten" yürütülmüştü (Tonguç, 1970). Köy Enstitülerine CHP içindeki muhalefet 1940'ta Köy Enstitüleri Yasası oylamalarında bile ortaya çıkmış, İnönü'ye rağmen 148 kişi oylamaya katılmamıştı. 1942'deki Köy Enstitüleri Teşkilat Kanunu görüşmeleri çok daha uzun ve zorlu geçmişti. Burada oylamaya katılmayarak tepki gösteren milletvekili sayısı daha da artmıştı (Çakmak, 2007; Ertuğrul 2010). 1943'te toplanan İkinci Maarif Şurası'nda ise eleştiriler daha da şiddetleniyordu. İlk başta Köy Enstitülerini destekleyen Reşat Şemsettin Sirer ve Çifteler Eğitmen Kursu ile Kızılçullu Köy Enstitüsü Müdürlüğünde harikalar yaratan Emin Soysal bile artık bu kurumlara karşı çıkıyordu. 1945'te Hasan Ali Yücel açıkça "İlköğretim davası feodal sistemle kendisini idare etmek isteyenlerin samimi olarak istemeyeceği bir davadır" diyerek, buradaki eğitimin siyasi fonksiyonuna da değiniyordu (Eronat 1999, 256). Tonguç'un oğlu Engin Tonguç, Köy Enstitülerinin iktidarın ilerici aydın kanadının okuma-yazma ve eğitimin ötesinde "emekçi sınıfları bilinçlendirme", devrim altyapı koşullarını hazırlayan "devrim için eğitim" hareketi olarak geliştiğini belirtir (Tonguç 1970). Köy Enstitüsü uzmanlarından Niyazi Altunya da bu eğitim hareketini, Tonguç'un liderliğindeki "ilerici bir siyasal ve teknik kadro"nun "otokratik bir modernleşme denemesi" olarak niteliyor (Altunya, 2009). Köy Enstitüsü mezunu öğretmenler o zamanki baskın sosyal, siyasal

ve teknolojik ortamdan dolayı belki Enstitülerde öğrendikleri birçok uygulamayı köylerde yapamadılar, ama onlar her zaman yurtsever, millete, devlete, bayrağa sadık insanlar olarak görev yaptılar.

Bu arada özellikle İsmail Hakkı Tonguç'un çok özverili çalışmaları sayesinde iş ve üretim okulu gibi çağdaş eğitim akımlarının Türkiye topraklarının her yanında nasıl uygulanabileceği görüldü. Bu, bütün dünyada eğitim açısından büyük bir kazanımdır.

1946'dan sonra Sirer'in eğitim bakanlığı zamanında Köy Enstitülerinde köklü değişiklikler yapılmaya başlanmış, öğretim kadroları ve programları esaslı olarak değiştirilmiş, hatta dünya klasiklerinin okunması yasaklanmıştır. Hasanoğlan Yüksek Köy Enstitüsü ve Eğitmen Kursları kapatılmıştır (Duman 1991). Sağlık memuru yetiştirme durdurulmuş, Enstitülere verilen canlı-cansız demirbaşlar alınmıştır (Yüce 2008). 1946 CHP programında Köy Enstitülerinden "milli duyguya sahip" gençlerin yetiştirileceği yazılmaya başlanmıştır (**Peker Hükümeti Programı**, 1946 (http://www.tbmm.gov.tr/hukumetler/HP15.htm).

Köy Enstitüsü mezunu 20 yıl köyde çalışmak zorunda idi. Maaşları 20 lira (şehir ve kasaba öğretmenleri 60 lira), çocuk zammı 5 lira (şehir öğretmenlerine 10 lira) idi; âdeta ikinci sınıf öğretmen muamelesi görüyorlardı. Bu sorun da Sirer'in bakanlığı döneminde çıkartılan bir kanunla çözüldü.

1951 yılında Köy Enstitülerinin öğretim süresi 5 yıldan 6 yıla çıkarıldı. 1953'te Öğretmen Okulları ve Köy Enstitüsü Programı yeniden düzenlendi. Ancak 27 Ocak 1954'te "Köy Enstitüleri İle İlköğretmen Okullarının Birleştirilmesi Hakkında Kanun" yayınlandığı için Köy Enstitüleri artık 6 yıllık İlköğretmen Okullarına dönüştürülmüştür.

Aslında Köy Enstitüleri tarihinde üç safha görmekteyiz. Birincisi kuruluşundan 1946 yılına kadar olan dönem, İkincisi 1946-1954 arasındaki dönem ve üçüncüsü de 1954'ten 1970'te yedi yıla çıkarılıp karakterinin tamamen değiştiği zamana kadar olan dönem. Her dönemde Enstitü ruhu biraz daha zayıflayarak devam etmiş, öğrenciler köyden seçilmiş, yatılı okuma sayesinde onlara öğretmen ruhu verilmiş ve atölye, tarım alanları ve diğer ders ortamları olması dolayısıyla diğer okullardan farklı ve daha üstün öğretmenler yetişmiştir.

Sonuç

Profesyonel öğretmen yetiştirme başlangıçta Katolik ve Protestan kiliselerin bazı örgütlü grupları tarafından kurulup geliştirildi. O zaman sosyal ve siyasal yapı üzerinde kiliseler zaten çok baskın olduğu için öğretmenler sadece kiliselerin gü-

cünü artırmada ve yaymada etkili oluyorlardı. Ama zamanla öğretmen yetiştirme kiliselerin kontrolünden çıkmaya başladı. İşte o zaman öğretmenlerin sosyal ve siyasal yapıda etkili olmaya başladıkları görüldü. Ulus devletler ve siyasi rejimler kendi egemenliklerini, ideoloji ve hedeflerini yaymak ve yerleştirmek için öğretmen kitlesini eğitmeye ve okullarda uyguladıkları ortak ders programları ve teftiş sistemi ile bunu kullanmaya başladılar. "Cumhuriyetin veya Kraliçenin öğretmenleri ve müfettişleri" bu işi başarıyla yapmaya başladılar.

Ama sanayileşmenin toplum ve devlet düzenlerini değiştirmeye başladığı dönemde, doktorlar, avukatlar, mimar ve mühendisler katı meslek kurallarını koyup odalar şeklinde teşkilatlandıklarında öğretmenler bu işi başaramadılar ve işçiler gibi sendikalaşma yolunu seçtiler. Birçok sorunlarını sendikal faaliyetlerle dile getirmeye ve çözmeye çalıştılar. Dolayısıyla kendilerini 1848 ihtilallerinin içinde buldular. Bundan sonra bir taraftan öğretmen yetiştirme programları kilisenin öğretmen yetiştirdiği dönemlere dönerken hizmet içinde çalışan öğretmenler de ciddi zararlar gördüler.

Alt sosyal sınıfların haklarını kendi hakları arasında savunan sanayi bölgesi öğretmenlerinin yanında köy yerleşimlerinde yaşayan insanları eğitmek ve bilinçlendirmek görevi de ilkokul öğretmenlerine düştü. Prusya'da, Rusya'da ve Çin'de köy öğretmeni yetiştirme çalışmalarının çeşitli örnekleri görüldü.

Türkiye'de köye öğretmen yetiştirme fikir ve çabaları oldukça milli kaynaklıdır. Gerek köy eğitmenleri kursları gerekse köy enstitüleri modeli eğitim teori ve pratiği açısından o zamanki en iyi çözümlerdir. Bu öğretmen yetiştirme hareketinin eğitsel değeri maalesef orada ders verecek öğretmenlerin atamaları ve politik çekişmeler yüzünden hak ettiği değeri alamamıştır. Oysa eğitsel olarak Türkiye'nin modern ve çağdaş bir eğitim modeli olabilirdi. Gene de değişik şekillerde 1970'lere kadar devam eden, on binlerce öğretmenin yanı sıra birçok sanatçı ve bilim adamı yetiştiren, köylü nüfusun değerlerini ortaya çıkarak mükemmel bir sistem olarak görülebilir.

Kaynaklar

Allain, E. (1881). *Instruction Primaire en France avant la Révolution*, Paris: Slatkine Reprints, http://archive.org/details/linstructionpri00allagoog

Altunya, N. (2009). *Köy Enstitüsü Sistemine Toplu Bir Bakış*, İstanbul: KAGEV Yayınları.

Altunya, N. ve Kınacı, A. (2019). *Hasanoğlan Yüksek Köy Enstitüsü*, Ankara: Telgrafhane Yayınları.

Bender, H. ve Ramsler, Fr. (Hrs). (1884). *Korrespondenz-blatt für die gelehrten-realschulen* Württembergs, Tübingen. https://archive.org/stream/bub_gb_u8U_AAAAYAAJ/bub_gb_u8U_AAAAYAAJ_djvu.txt

Bulut, R. (1990). *Nisandaki Güneşler 50. Yılında Köy Enstitüleri 1940-1990*, Ankara: San Matbaası.

Busch, H. (1949-1955), The Tung-lin Academy and Its Political and Philosophical Significance, *Monumenta Serica,* 14, 1-163.

Çakıcı, S. ve Kıvılcım Çorakbaş, F. (2013). Hasanoğlan Köy Enstitüsü ve Yüksek Köy Enstitüsü Yerleşkesi'nin Tarihçesi ve Değerleri, *Mimarlık*, 369, Ocak-Şubat. https://www.academia.edu/6806377/Hasanoğlan_Köy_Enstitüsü_ve_Yüksek_Köy_Enstitüsü_Yerleşkesi_nin_Tarihçesi_ve_Değerleri

Çakmak, F. (2007). Kuruluşundan Kapatılışına Kadar Türkiye Büyük Millet Meclisi İçerisinde Köy Enstitülerine Yönelik Muhalefet, *Çağdaş Türkiye Tarihi Araştırmaları Dergisi (ÇTTAD)*, 6, 15, 221-250. https://ataturkilkeleri.deu.edu.tr/wp-content/uploads/2015/01/Kuruluşundan-Kapatılışına-Kadar-Türkiye-Byük-Millet-Meclisi-İçinde-Köy-Enstitülerine-Yönelik-Muhalefet.pdf

Dimberg, R.G. (1974). *The Sage and Society: The Life and Thought of Ho Hsin-yin,* Honolulu: The University Press of Hawaii.

Duman, T. (1991). *Türkiye'de Orta öğretime Öğretmen Yetiştirme (Tarihi Gelişim)*, İstanbul: MEB Yayınları

Ergün, M. (2018). *Modern Eğitim Sistemlerinin Doğuşu ve Gelişimi,* Cilt I, Ankara: Pegem yay, 2.baskı.

Ertuğrul, F. (2001). *Köy Enstitüleri Sistemi ve Düşündürdükleri- Siyasal Yazılar*, Ankara: Güldikeni Yayınları.

Ertuğrul, K. (2010). *TBMM'deki Yansımalarına Göre Köy Enstitüleri,* Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi. https://www.academia.edu/20317459/TBMMdeki_yansımalarına_göre_köy_enstitüleri

Gedikoğlu, Ş. (1949). *Niçin Eğitmen Kursları ve Köy Enstitüleri*, Ankara.

Güvercin, C.H., Aksu, M., Arda, B. (2004). Köy Enstitüleri ve sağlık eğitimi, *Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi Mecmuası*, 57,2, 97-103. https://www.academia.edu/37017909/Köy_Ensti_tüleri_Ve_Sağlik_Eği_ti_mi_

Heinemann, M. (1974). *Schule im Vorfeld der Verwaltung. Die Entwicklung der preußischen Unterrichtsverwaltung von 1771-1800*, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. http://www.pedocs.de/volltexte/2011/3737/pdf/Heinemann_1974_Schule_im_Vorfeld_der_Verwaltung_D_A.pdf

Hucker, C.O. (1957). The Tung-lin Movement of the Late Ming Period, İç.: John K. Fairbank (Ed), *Chinese Thought and Institutions*, Chicago: University of Chicago Press.

Maarif Vekaleti, (1942). *Köy Okulları ve Enstitüleri Teşkilât Kanunu*, https://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/5141.pdf

Maarif Vekaleti. (1943). *Köy Enstitüleri Öğretim Programı*, Ankara: Maarif Matbaası.

Maden, F. (2009). Kepirtepe Köy Enstitüsü (1937-1954), *Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi*, 25, 75, 496-521. https://www.atam.gov.tr/wp-content/uploads/75.-Sayı-Makaleler-495-522.pdf

Meyer, C. (2003). Friedrich Eberhard von Rochow's Education of_the Children in Rural Communities and its Impact on Urban Educational Reforms in the Eighteenth Century, *Paedagogica Historica: International Journal of the History of Education*, 39:1-2, 19-35. http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00309230307461

Neville, R. (1977). Wang Yang-Ming's 'Inquiry on the Great Learning', *Process Studies,* 7,4, pp. 217-237. https://www.religion-online.org/article/wang-yang-mings-inquiry-on-the-great-learning/

Obelhor, M. (1989). The Community Compact (Hsiang-yüeh) of the Sung and its Educational Significance, İç. de Bary, William T., **Neo-confucian Education: The Formative Stage**. University of California Press, s. 371-388.

Öymen, H.R. (1978). Köy Enstitüleri kuruluşlarının tarihi gelişimi, *Eğitim Hareketleri,* 178-179, 27-32.

Özkucur, A. (1990). *Hasanoğlan Yüksek Köy Enstitüsü*, Ankara: Selvi Yayınları.

Raeff, M. (1983). *The Well-Ordered Police State: Social and Institutional Change Through Law in the Germanies and Russia, 1600–1800*. New Haven: Yale University Press, 1983.

Rochow, F.E.von (1907). *Friedrich Eberhard von Rochows sämtliche pädagogische Schriften*, Berlin: G.Reimer. http://archive.org/details/friedricheberha00rochgoog

Russell, J.E. (1899). *The German Higher Schools, The History, Organization and Methods of Secondary Education of Germany.* London: Longmans, Green & Co. http://archive.org/details/germanhigherscho00russuoft

Scharf, C. (2003). Modernisierung und Absolutismus: Die Reformen Katharinas II. von Russland, *Begegnungen, Schriftenreihe des Europa Institutes Budapest*, Band 22, 39–60. http://www.europainstitut.hu/index.php/17-begegnungen/488-begegnungen22scharf

Stahl, U. (1988). *Professionalität und Zufriedenheit im Beruf, Eine emprische Studie an Grund- und Haupschulen.* Dt Studien Verlag.

Şimşek, G., Mercanoğlu, C. (2018). Bir "Planlama Örneği" Olarak Köy Enstitüleri Deneyimi, *Planlama,* 3,28, 261-281. https://www.journalagent.com/planlama/pdfs/PLAN_28_3_261_281.pdf

Tickle, L. (2005). Learning from Wang Yang-Ming: exploring oriental contributions to understanding action research, *Journal Educational Action Research,* 13,4, 595-606.

Tonguç, E. (1970). *Devrim Açısından Köy Enstitüleri ve Tonguç*, İstanbul: Ant yayınları.

Tonguç, İ.H. (1998). *Eğitim Yolu İle Canlandırılacak Köy,* (İkinci baskı). Ankara: Köy Enstitüleri ve Çağdaş Eğitim Vakfı yayını.

Uygun, S. (2010). Emin Soysal'ın Hayatı ve Köy Enstitüleri Tarihindeki Yeri, *Millî Eğitim,* 185, 148-161. https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/442794

Yıldız, N. ve Akandere, O. (2017). Köy Enstitülerinin İdeolojik Yapısı, *Çağdaş Türkiye Tarihi Araştırmaları Dergisi*, 17,35, 275-316. https://ataturkilkeleri.deu.edu.tr/wp-content/uploads/2018/03/Osman-AKANDERE.pdf

Yüce, C. (2008). *Demokrat Partinin Eğitim Politikası ve Cumhuriyet Halk Partisinin Muhalefeti,* Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi

Yücel Eronat, C. (Haz.), (1999). *Hasan Âli Yücel'in TBMM Konuşmaları ve İlgili Görüşmeler*, 2.cilt, Ankara: TBMM Kültür, Sanat ve Yayın Kurulu Yayınları.

TÜRK CUMHURİYETLERİNDE ORTAK ALFABE KULLANMANIN EĞİTİM DİLİ AÇISINDAN GEREKLİLİĞİ

Prof. Dr. Yücel GELİŞLİ - Gazi Üniversitesi
ORCID No: 0000-0003-2816-3621

Öz

20.yüzyılın son 15 yılında dünyada büyük sosyal, siyasi ve ekonomik gelişmeler yaşanmış, devletlerde yapısal değişimler ortaya çıkmıştır. Doğu Avrupa ve Sovyetler Birliğindeki sosyalist yapı çökmüş, hürriyet ve demokrasi bütün esir milletlerin kurtuluş umudu olmuştur. Bu gelişmeler 1991 yılından itibaren Orta Asya ve Kafkasya'da; Kazakistan, Özbekistan, Kırgızistan, Türkmenistan ve Azerbaycan gibi bağımsız Türk Cumhuriyetlerinin kurulmasına, Rusya Federasyonu içindeki özerk Türk Cumhuriyetlerinin de dünyaya açılmalarına sebep olmuştur. Bu gelişmeler hızlı bir şekilde Türk cumhuriyetlerinin hem kendi aralarında hem de Türkiye ile birçok alanda işbirliği yapma yollarını açmıştır. Bu çalışmada, Türk cumhuriyetlerinde ortak alfabe kullanmanın gerekçeleri ve Türk toplumlarının eğitim ve kültür birliği üzerinde etkileri ele alınmıştır. Çalışmada betimsel yöntem kullanılmış, doküman incelemesiyle ilgili kaynaklardan konu açıklanmaya çalışılmıştır.

Anahtar kelimeler: Türk cumhuriyetleri, ortak alfabe, tarihte alfabe çalışmaları.

Tarihsel Bir Bakış

16. yüzyılda emperyalist Rusların karşısında güçlü birer kale olarak Kazan ve Astrahan bulunmaktaydı. Hem stratejik hem de jeopolitik öneme haiz bu iki Türk bölgesi, Ruslar için tüm Türkistan'a açılmanın kilit noktasındaydı. Bu yüzden Ruslar yaklaşık 300 yıl boyunca Türklerle bu bölgelere hâkim olmak için savaşmışlardır(Yalçın, 2008). Çarlık Rusya'sı XVI. asrın ortalarında itibaren Asya'ya doğu yayılmaya başlamıştı. XVI. asrın ortalarında Kazan ve Astrahan'ı alan Ruslar, XVII. asırda Başkurd ülkesini de XVIII. asırda da Kazakistan bozkırlarını işgal etmişlerdi. Rusya'yı büyük bir imparatorluk haline getirmek ve sıcak iklimlere açılmak hayaliyle yaşayan Çar I. Petro (1689-1725) Orta Asya'ya hâkim olmak zenginlikler ülkesi olan Hindistan'a inmek istemişti. Onların bu isteği, halifeleri tarafından da benimsenince Ruslar, adım adım güneye doğru yayılmaya başlamışlar, önce Kırım'ı ve sonra da Kafkasları ele geçirerek bu sahada büyük bir mesafe kaydetmişlerdi (Derekov, 2015).

Çarlık Rusya'sı 1552 senesinde Kazan'ı istilasının hemen akabinde, Kazak bozkırlarını hedef almış, daha sonra bu bölgeyi işgal etmiş, hem sömürmek hem de Hristiyanlaştırmak için misyonerlik faaliyetlerine başlamıştır. Rusların iskân ve yerleşim politikaları sonucu Türkistan bozkırlarında Rusça eğitim veren ilkokullar, Türkistan Genel Valiliği kurulmadan önce açılmıştır. Bu okulların ilki 1789'da Kazak soylularının çocukları için Omsk şehrinde kurulan "Asya Okulu"(aziatskaya şkola)dur. Rus Çarı 1. Nikola 22 Haziran 1854 tarihinde çıkardığı bir fermanla Kazak topraklarının Rusya hâkimiyeti altına girdiğini ve Kazak halkının Rusya'ya tabiiyetini resmen ilan etmiştir. Ruslar bu tarihten sonra izledikleri iskân politikaları ile Kazak bozkırlarına hızlı bir şekilde yerleşmeye başlamıştır. Çarlık devrinden günümüze, Kazakistan'daki Rus nüfusunun yoğunluğu Kazakistan'ı diğer Türk Cumhuriyetlerinden farklı kılmıştır. Kazaklar hem Çarlık devrinde hem de Sovyet devrinde Ruslaştırma politikalarından daha çok etkilenmişlerdir. Türkistan hanlıkları 1916 yılına kadar Çarlık Rusya'sının sömürgeci politikalarına karşı millî mücadele vermesine rağmen, Türkistan topraklarının tamamı Ruslar tarafından istila edilmiştir (Berzhanov, Muhsin, 1974; Yalçın, 2008; Kınacı, 2010: 1306; Çetin, 2018; Gömeç, 2018).

Rusya'da 1917 Ekim ihtilali ile iktidara gelen Bolşevikler, özgürlük ve adalet mefhumlarını ön plana çıkararak, önceden Çarlık egemenliğinde yaşayan halklar üzerinde olumlu bir etki bıraktılar ve Rusya'daki bütün milletlere de kendi kaderlerini serbestçe tayin etme hakkı vaat ettiler. Ancak Bolşevikler, iktidarlarını pekiştirmelerini müteakip, ilk olarak, bu söylemlerden güç alarak bağımsızlıklarını ilan eden milli hükümetleri ortadan kaldırdılar ve buralarda Sovyet idaresini kurdular. Rusya'daki komünist rejim, bir bütün olan ve Uluğ Türkistan dediğimiz Türk Dünyası'nı Çin ile anlaşarak önce Doğu Türkistan – Batı Türkistan olarak ikiye ayırdı. Sonra Batı Türkistan'ı altı parçaya böldü. 1924 yılında Orta Asya'da tek bir Türkistan halkının yerine her parçada yaşayan Türklere coğrafî bölgelere göre Azeri, Kazak, Kırgız, Özbek, Tacik ve Türkmen gibi milletler oluşturarak, topraklar aralarında bölünerek, siyasi haritada yeni altı devlet kuruldu (Arslan, 2009: 358; Çetinoğlu, 2010; Çetin, 2018). Bu ülkeler arasındaki sınırlar öyle çizildi ki, Kazakların toprakları Özbeklere, Özbeklerin toprakları Kırgızlara, Taciklere, Kırgızların toprakları Özbeklere vb. verilerek, kardeşler arasında toprak sorun ve ihtilafları bitmesin ve birlik-beraberlik sağlanmasın diye. Sovyetler Hükümeti'nin Orta Asya halkını milliyet esasına göre parçalamasıyla birçok ulus, kendi milliyeti için çizilen memleketin sınırı dışında kalmıştır(Çetin, 2018).

Sovyetler Birliği bu yapıyla öncelikle Türkleri ayrı cumhuriyetler adıyla daha kolay kontrol ve asimile edebileceği küçük devletlere ayırmış oldu. Bu politik uygulama her devlet için ayrı kültür politikası, plan ve hedeflerin ilk adımı olmuştur.

İkinci aşamada ise başlangıçta ifade ettikleri, "farklı din, farklı dil ve farklı milletlere saygılı olma" fikrini bir tarafa bırakarak, kültürel anlamda da Sovyetleştirme politikası izlemişlerdir. Bu politikanın uygulama alanlarından en önemlisini dil ve alfabe konusu oluşturmaktadır (Saray, 2002; Arslan, 2009: 358). Bu süreç tüm Türkistan coğrafyasında Rus emperyalist politikası olarak devam etmiş(Yalçın,2008), izlenen sınır karmaşıklığı, iskân ve ayırımcı politikalarla Türkistan coğrafyasında oluşturulan suni Türk devletlerinin birlikte hareket etmesinin önüne geçilmiş, devletler arasında düşmanlıklar oluşturulmuştur.

Alfabe ve Eğitim Sorunu

Tarih boyunca çok çeşitli ve çok geniş sahalara yayılan, buralarda önemli devletler kuran Türkler, gittikleri bölgelerde her alanda etkilerini artırarak hissettirirken, kendileri de farklı kültürlerin etkisinde kalmışlardır. Türkler bu tarihi süreç boyunca da temas ettikleri çevrelere göre; Göktürk, Suğdi, Uygur, Mani, Brahmi, Arap, Süryani, Latin, Slav gibi alfabeler kullanmıştır. Bu durum Türk dillerinin yazı geleneğine sahip oldukları sonucu ortaya çıkmaktadır(Şahin, 2003; Arslan, 2009: 358).

13. yüzyıla kadar tek bir yazı dili hâlinde gelişen Türk dili, yazı dili olmanın gerektirdiği şartları doğal bir şekilde yerine getirerek kendi içerisinde Batı ve Kuzey-Doğu Türkçeleri olmak üzere ikiye ayrılmıştır. Bu ayrılık daha sonra yine doğal bir süreç yaşamak kaydıyla kendi içerisinde bazı farklılıklar göstermiştir(Yalçın, 2008).

Türk dünyasında matbaanın kurulması, kitap ve dergilerin yayınlanmaya başlaması dil birliğine gidişin önemli kaynağı olmuştur. 1727'de İstanbul'da(Altuntek, 1993), yetmiş üç yıl sonra da 1800'de Kazan'da matbaa kurulmuştur. Matbaanın kurulmasıyla birlikte Türk dünyasının batısında yer alan İstanbul-Kazan ekseninde gazete ve dergiler kanalıyla Türkçülük ve alfabe konusunda farklı fikirlerin dile getirildiği bir ortam ortaya çıkmıştır (Pyatnitskiy, 1998; Şahin, 2003; Karakılıç, Aydın, 2010).

XIX. yüzyıl, Türkçe kelimeleri yazmaya elverişli olmadığı iddia edilen Arap kökenli Türk alfabesinin aksaklıklarının sadece Osmanlı Türklüğünde değil, Çarlık Rusya'sının diktatörlüğü altında ezilen Kafkasya ve Orta Asya Türkleri arasında da tartışılmaya başlandığı bir dönem olmuştur. Latin alfabesinin Türkçenin ses uyumuna daha uygun olduğu, yazı dilinde daha etkili olacağı yazarlar ve devlet adamları tarafından ifade edilmiştir(Şahin, 2003).

Osmanlı Devletinde Alfabe Tartışmaları

Osmanlı devletinde XIX. yüzyıla gelinceye kadar birkaç şair, yazar ve düşünür dışında pek fazla kişinin dikkatini çekmeyen dil ve alfabe konusu, Tanzimat ile birlikte en fazla tartışılan konulardan biri hâline geldi(Akalın, 2002). Tanzimat dönemi ile başlayan tartışmaların başlangıçta içeriği dilin anlaşılırlığı üzerine olmuştur. Özellikle Arapça, Farsça ve sonradan Fransızcadan Türkçeye giren kelimelerin dili anlaşılamaz hale getirdiği, halkın konuştuğu dil, devletin yazışmalarda kullandığı Osmanlıca ile edebiyat dilinin birbirinden çok farklı olduğu ifade edilmiştir. Bu dönemde dilin sadeleşmesi tartışmaları dilde Türkçülük hareketinin ortaya çıkmasına vesile olmuştur.

Dilde Türkçülük hareketinin ilk izleri Ahmet Vefik Paşa'nın Lehce-i Osmanî'ye yazdığı ön sözde görülür. Ahmet Vefik Paşa, Türkçenin tarihî derinliği olduğu kadar, konuşulduğu geniş alanla da büyük dillerden biri olduğunu vurgular. Ali Suavî, bu dönemde dil konusuna değinen, dilin sadeliği için uğraşan kişilerin başında gelir. Ali Suavî, öncelikle kullanılan dilin adını sorgulayarak işe başlar. Ali Suavî'ye göre lisân-ı Osmanî terimi siyasî bir terimdir. Osmanlı sözü, dilin adını veremez. Doğrusu ise lisân-ı Türkî'dir, yani Türk dilidir. Ali Suavî, İstanbul'da çıkarmaya başladığı Muhbir gazetesinin 25 Şaban 1283 (1867) tarihli ilk sayısına yazdığı ön sözde, kullanılacak dilin adî lisan olacağını belirtmektedir. Adî lisandan kasıt herkesin anlayabileceği dildir. Mustafa Celâlettin Paşa da, Fransızca olarak yazdığı kitapta Türkçenin eskiliğini ve zenginliğini işleyerek başka pek çok dile kaynaklık ettiğini, söz verdiğini örnekleriyle ele almıştır. Ahmet Midhat Efendi de Basiret gazetesinin 19 Mayıs 1288 (1871) günlü 636. sayısında Türkistan'da konuşulmakta olan Türkçenin bizim dilimiz olmadığı gibi, Arapça ve Farsçanın da bizim dilimiz olmadığını belirtir. Dilimizde Türkçe ile birlikte Arapça ve Farsça kökenli sözlerin kullanıldığını belirten Ahmet Midhat, dilimizin bu dillerin dışında da içinde de olmadığını söyleyerek şöyle yazar: "Türkistan'dan bir Türk ve Necid'den bir Arap ve Şiraz'dan bir Acem getirsek edebiyatımızdan en güzel parçayı bunlara karşı okusak hangisi anlar? Şüphe yok ki hiçbirisi anlayamaz. Tamam işte bunlardan hiçbirinin anlayamadığı lisan bizim lisanımızdır diyelim. Hayır, onu da diyemeyiz. Çünkü o parçayı bize okudukları zaman biz de anlayamıyoruz… Pekâlâ, ne yapalım? Lisansız mı kalalım? Hayır, halkımızın kullandığı bir lisan yok mu? İşte onu millet lisanı yapalım." Türk sözlükçülük tarihinde önemli bir yeri olan Şemsettin Sami de Türkçenin sadeleşmesi üzerine çalışmış, yazılarında da bu konuyu önemle işlemiştir. Şemsettin Sami, 1303'te bu konuda ilk eser olan Lisan'ı yayımlamıştır(Akalın, 2002).Tartışmalar alfabe kullanımından daha çok dil ve kelimeler üzerine olmuştur.

1860 yılından sonra Arap harflerinin Türkçeyi yazı dilinde kullanmadaki zorlukları belirtilerek önce Arap harflerinin kullanımı üzerinde tartışılma başlamış daha sonra alfabe değişikliği gündeme gelmiştir.

Arap yazısının Türkçeyi ifade etmekteki yetersizliğine ilk kez değinen Münif Efendi'dir. 12 Mayıs 1862 günü kurucu üyesi olduğu Cemiyyet-i İlmiyye-i Osmâniyye'de bir konuşma yapan Münif Paşa Arap yazısıyla Türkçe yazmanın zorluklarına değinmiştir. Avrupa'da en fazla otuz-kırk harfle kitap, gazete, dergi basılırken, Osmanlı yazısıyla bir kitap basılabilmesi için hat türlerine göre sayısı yüzlerle ifade edilen harflere, şekillere ihtiyaç olduğunu söyler. Söz gelimi nesih hattıyla bir kitabı dizmek için 500 harf ve şekil gerekmektedir. Talik yazısıyla bir kitabı dizebilmek için ise bunun birkaç katı işarete, harfe ihtiyaç vardır. Münif Paşa sıraladığı zorluklardan sonra çözüm için iki öneride bulunur. Birinci öneri Arap harflerinin harekeli olarak yazılmasıdır. Harekeli yazının zorluklarını da dile getiren Münif Paşa, asıl önerisinin harfleri bitiştirmeden yazmak olduğunu söyler. Lâtin alfabesinde olduğu gibi Arap alfabesindeki harfleri birbirine bitiştirmeden yazmanın sorunu çözeceğini belirtir. Bu düşünce daha sonra Enver Paşa tarafından önerilecek, hatta bir yazı düzeni de geliştirilecektir(Akalın, 2002).

Türk dünyasında kullanılan alfabenin ıslahı üzerine ilk ciddî girişim Azerbaycan'dan gelir. Mirza Fethali Ahundzade 1863'te İstanbul'a gelerek alfabe üzerine hazırladığı çalışmayı Sadaret makamına verir. Mirza Fethali Ahundzade'nin tasarısı buradan Cemiyyet-i İlmiyye-i Osmâniyye'ye gönderilir. Mirza Fethali Ahundzade, Cemiyet başkanı Münif Efendinin çağrısı üzerine Cemiyette bir konferans verir. Bir hafta sonra Mirza Fethali Ahundov'un yokluğunda toplanan Cemiyet, Arap harflerinin Türkçeyi yazmaya elverişli olmadığı, düzeltilmesi gerektiği yolunda karar almıştır. Ancak Sadaret makamına gönderilecek olan 6 Ağustos 1863 tarihli yazıda Mirza Fethali Ahundov'un önerisinin kabul edilemez olduğu belirtilecektir(Akalın, 2002; Saray, 2002).

Osmanlı döneminde alfabe tartışmalarına dönemin tanınmış aydınlarından Şinasi, Namık Kemal, Kırım'dan gelen Gaspıralı İsmail Bey de katılmış, alfabe değişikliğiyle, Türk dünyasında kültürel kopukluğun meydana geleceği ve asırladır yazılmış olan kitapların okunamayacağı ifade edilerek değişikliğe karşı çıkmışlardır(Akalın, 2002; Kılıç, 2019).

Meşrutiyet dönemiyle birlikte basında daha önce ve daha sonraları örneği görülmeyen ve görülmeyecek olan tartışmalar yaşanmıştır. Tercüman-ı Hakikat, Ceride-i Havadis ve Vakit gazeteleri iki yıl süresince bu konulardaki tartışmalara yer vermiştir. Tartışmaya katılanlar arasında Recaizade Ekrem'den Ahmet Mithat Efendiye, Hacı İbrahim Efendiye kadar pek çok kişi bulunuyordu. Lâtin harfleri-

nin alınmasına karşı görüşler ileri sürecek olan Hacı İbrahim Efendi, düşüncelerini Tarik gazetesindeki yazılarıyla dile getiriyordu. Türkçenin sadeleşmesi konusunda Arapça ve Farsça sözlerin tasfiyesine karşı çıkan Hacı İbrahim Efendi ünlü "vav harfi" tartışmasının çıkmasına da yol açmıştır(Akalın,2002).

Bazı Osmanlı aydınları da Latin alfabesine geçişi ilerleme anlamında olumlu görmüşlerdir. Hüseyin Cahit, Arnavutları Latin alfabesini benimsedikleri için kutlayarak, Türk toplumuna örnek olmasını temenni etmiştir. Celal Nuri de milletin geri kalmasının Arap harflerinden kaynaklandığını, bir an önce Latin harflerinin kabul edilmesi gerektiğini ileri sürmüştür. Bu dönemde özellikle İçtihad Dergisi ve derginin yayıncısı Abdullah Cevdet, alfabe değişikliği konusunda etkin bir rol üstlenmiştir. Dergi, hem alfabe değişikliğinin yararlarını hem de bu konuda yazarların fikirlerini açıkça ifade etmelerine zemin oluşturmuştur(Kılıç, 2019).

Batıcılık düşüncesinin tanınmış bir diğer yayın organı Kılıçzade Hakkı Bey ve arkadaşlarının çıkardığı Hürriyet-i Fikrîye Dergisi de konu ile ilgili yazılar yayınlayarak Latin alfabesine geçilmesini savunmuştur. Osmanlı Devleti'nde II. Meşrutiyet ilan edildikten sonra alfabe tartışmaları artarak devam etmiştir. Arnavutluk'ta 2-8 Eylül 1909 tarihinde Latin alfabesine geçilmesine karar verilmiştir. Türk aydınlarının bir kısmı siyasi, dini ve kültürel bağın kaybolacağı düşüncesiyle bu karara karşı çıkmış, hatta Şeyhülislam tarafından sakıncalı bir karar olduğuna dair bir fetva yayımlanmıştır(Kılıç, 2019).

Türk aydınları üzerinde etkisi olan şeyh Cemalettin Afganî, ırkı tıpkı Alman filologları gibi dil birliği ile tanımlıyordu. Bu bakımdan da dile, dil zenginliğine ve dil temizliğine, yani terimlerin sözlerin tamam olmasına ve aynı zamanda dilin bütün bireylerce anlaşılacak biçimde olmasına önem veriyordu. Afganî, insanın dinini değiştirebileceğini, ama ana dilini ve ırkını değiştiremeyeceğini söylüyor, bu yüzden de dili ırk ile birlikte baş sıraya yerleştiriyordu. 1897'de İstanbul'da ölen şeyh Cemalettin Afganî ırk bütünlüğünün korunmasını dil birliğinin korunmasına bağlıyordu: "Lisansız cemiyet olmaz, bütün sosyal tabakalar ve sınıfların ifade ve istifadesini temin etmeyince de bir lisan meydana gelmez… İnsanı birbirine bağlayan iki bağ vardır: Biri dil birliği, diğer bir deyimle ırk birliği, ikincisi din. Dil birliğinin, yani ırk birliğinin dünyada beka ve sebatı hiç Şüphe yoktur ki dinden daha devamlıdır. Çünkü az bir zamanda değirmez. Hâlbuki tek bir dil konuşan ırkı görürüz ki bin yıllık bir müddet zarfında dil birliğinden ibaret olan ırka bir bozulma söz konusu olmadığı hâlde, iki üç defa din değiştiriyor… Belirli bir ırka mensup olan çeşitli tabakaların ifade ve istifadesini temin edemeyen bir dil, o ırkın bütünlüğünü koruyamaz"(Akt: Akalın, 2002).

Kâzım Nami, yazısında "Osmanlı dili" diye bir dilin olmadığını ve dilin sadeleştirilmesi durumunda Türkçeciliğin daha açık bir biçimde ortaya çıkacağını, böylece kullanılan dile Osmanlıca diyenlerin de cesaretinin kırılacağını belirterek yazısını şu sözlerle bitirir: "Dilimiz Türkçedir; bütün Türk lehçeleriyle mukayese ederken buna Osmanlı Türkçesi deriz. Nitekim Uygurların söylediği Türkçeye Uygur Türkçesi, Azerbaycanlıların söylediğine yanlış, fakat yerleşmiş bir tabir ile Çağatay Türkçesi diyoruz"(Akt: Akalın, 2002).

Türkçecilik düşüncesinin bu dönemdeki en etkili ve sonuç verici girişimlerinden biri de Selânik'te yayımlanan Genç Kalemler dergisi çevresinde toplanan genç yazarların ve genç aydınların başlattıkları Yeni Lisan hareketidir. Genç Kalemler dergisi, 11 Nisan 1911'de Ali Canip ve Ömer Seyfettin'in öncülüğünde Selânik'te yayımlanmaya başlamıştır. Selânik, öteden beri Türk kültür ve düşünce hayatında yeri olan bir merkezdi. Genç Kalemler dergisiyle başlayan Yeni Lisan hareketi bir anda kültür ve düşünce dünyamızı etkiledi. Özellikle Balkanlar'da yayımlanan gazete ve dergilerde yer alan yazı ve şiirler sade bir Türkçe ile çıkmaya başladı. Ancak, Selânik'te başlayan Yeni Lisan ve Millî Edebiyat hareketi yeni bir tartışmayı da başlatmıştı. Genç Kalemler dergisinin yayına başladığı 1911 yılında bir başka dergi, Türk Yurdu da yayın hayatına başlamıştı. Türk Yurdu doğrudan doğruya Türkçenin sadeleşmesi gibi bir ülküyü başlıca amaç edinmemişti, fakat derginin yayın ilkeleri arasında hem de birinci ilke olarak sade bir dille yayımlanacağı belirtiliyordu. Gökalp, dilimizi anlam (kavramlar) açısından çağdaşlaştırmak, terim açısından İslamlaştırmak gerektiği gibi dil bilgisi, söz dizimi, yazım bakımından da Türkleştirmek gerektiği düşüncesindedir. Ancak, kavramlara Türkçe karşılık bulunamazsa Fransızca veya Rusça yerine Arapça ve Farsça olmasının daha hayırlı olacağı düşüncesindedir. Ziya Gökalp, dilimizi Türkçeleştirirken bütün soydaşlarımızın anlayacağı genel bir Türkçeye doğru gidilmesi gerektiğini belirtir(Akalın, 2002).

Çarlık Rusya'sında Yaşayan Türk Toplumlarında Alfabe Tartışmaları

Çarlık Rusya'sının hâkimiyetinde yaşayan Türklerde de alfabe tartışma konuları arasında yer almıştır. Rusların Türkistan içlerine kadar yayılma politikalarına karşı Türk halklarının birlik olma mücadeleleri aynı dil ve alfabeyi kullanma ile başlayacağı düşünülüyordu. Bu tartışmalar Osmanlı devletindeki tartışmalara benzer karakter gösteriyordu. Bu coğrafyada da bazı aydınlar arasında Arap alfabesi ve İslam ilerlemenin önündeki engel olarak görüyor bazıları da Arap alfabesinin Türkçe ses uyumuna uygun olmadığını söylüyordu. Arap alfabesine karşı olanlar değişim istiyordu. Ancak bu tartışmaların çözüm olarak ürettikleri yol

Osmanlı devletindeki tartışmalardan faklı olarak yönü de vardı. Genelde değişim Latin alfabesi yönünde olmakla beraber Rus yanlısı aydınlar Kiril alfabesinin çözüm olduğunu savunuyorlardı.

Özbekler, 18. yüzyıldan başlayarak Arap harflerin ıslahı doğrultusunda pek çok kurultay yapmıştır. Bu kurultaylara Arap alfabesini kullanmaya devam fikrini savunanlar, Arap alfabesini ıslah ederek kullanalım fikrini savunanlar ve Latin alfabesine geçme taraftarı olanlar katılmıştır. 1923 yılında yapılan Taşkent konferansında Türklerin beynelmilel Latin alfabesine geçmesi kararlaştırılmıştır. Ancak bu fikrin benimsenmesine rağmen Özbekler 1923- 1930 yılları arasında Arap alfabesini ıslah ederek bugün ilim âleminde "toti" yazı denen yazıyı kullanmışlardır(Enlemof, 1922: 6; akt: Demirci, 2011).

Kazakistan'da alfabe ve dil konusunda 19 yüzyılın ikinci yarısı ve 20. yüzyılın başlarında önemli tartışmalar olmuştur. Kazak aydınları da Rusların sömürgeci eğitim politikalarının etkisinde kalmışlardır. Rusçayı ve Rusya ile yakınlaşmayı medeniyetin yolu olarak görmüşlerdir. Kazak aydınlarının bu dönemdeki önemli aydınlanmacı ve milliyetçilerinden olarak kabul edilen Şokan Velihan, eserlerini Rusça yazarken, Abay Kunanbay, Ibray Alınsarin gibi aydınlarda Kazakça yazmışlardır(Türk, 2002; Kınacı, 2010).

Kazak halkının kendi kendini yönetmesi gerektiği düşüncesi, bu dönemlerde güçlü bir şekilde Şokan Velihan tarafından dile getirilmiştir. Şokan Velihan'ın Kazak Türkçesiyle eser yazmamasına karşılık, daha sonra gelen Kazak aydınları, Kazakçayı yazı dili haline getirmişlerdir. Bu aydınların önde geleni Ibıray Altınsarin'dir. Orenburg'da Kazaklar için açılan ilk Rus mektebinde okuyan Altınsarin, 1857-1864 yılları arasında Orenburg'da tercümanlık yapmış, meşhur misyoner ve Türkolog N. İ. İlminski'den ders almıştır. İlminski'nin Rus hâkimiyetindeki halkları, özellikle din ve dil yönünden Ruslaştırma çabalarına rağmen Ibıray Altınsarin Kazakça yazmıştır. Şokan Velihan gibi onun da en başta gelen amacı Kazak halkını Rus medeniyetine yakınlaştırmak olmuştur(Türk, 2002).

Ibıray Altınsarin, Kazakların Rus harflerini kullanması gerektiği düşüncesini savunmuş ve buna gerekçe olarak da Kazakçanın Arapça ve Farsçanın etkisinden uzak tutulması ve kirlenmemesi gerektiğini belirtmiştir. Arap, Fars ve Tatar dillerindeki dînî kitapların Kazakları geri bırakacağı ve Kazak düşüncesini ve dilini kirlettiğini savunmuştur. Kazak çocuklarının eğitim göreceği ilk yatılı okulu Kostanay vilayetinde Ibıray Altınsarin yaptırmış ve bu okulda pek çok Kazak çocuğu eğitim almıştır. 1879'da ilk olarak Rus harfleriyle Kazak alfabesi oluşturulmuş ve bu alfabeyle 1880-1889 yılları arasında birtakım eserler bastırılmıştır(Saray, 2002; Türk, 2002).

19. yüzyılın ikinci yarısında doğan ve Kazak Türkçesini yazı dili haline getiren en önemli şahsiyet, büyük fikir adamı ve eğitimci Abay Kunanbay'dır. Muhtar Avezov Abay'ı, Şehabeddin Mercani ve İsmail Gaspıralı ile aynı değerde görür ki bu Kazaklar için oldukça yerinde bir tespittir. Abay, medrese eğitimi alırken Arapça ve Farsça ile karşılaşır, Çağatay şairlerini okur ve Doğu edebiyatları konusunda kendisini yetiştirir. Rus okulunda da bir süre okuyan Abay, burada da Rus edebiyatını ve sanatçılarını tanır, onların eserlerini okur. Ayrıca Rus edebiyatı aracılığıyla Avrupa edebiyatıyla da ünsiyet kurar. Doğu ve Batı edebiyatlarını tanıyan Abay, kendi toplumunu gözlemler ve onun eksiklerini, eğitimsizliğini, bulunduğu durumdan kurtuluş yollarını seslendirmeye başlar(Türk, 2002).

Kazak milli edebiyatının kurucusu kabul edilen Abay İbrahim Kunanbay'ı Ahmet Baytursun, Mirjakıp Duvlat, Kuday-Bergen, Ömer Karaş, Mağcan Cumabay gibi bilim ve edebiyat adamları takip ederler. 19. yüzyılın sonu ile 20. yüzyılın başlarında Türk ülkelerinin tamamında görülen eğitim-bilim faaliyeti ve bu konularla ilgili tartışmalar, Kazak aydınları arasında da yoğun olarak görülür. Bu çalışmalar yukarıda değinilen üç öncü aydının ardından daha da çeşitlenip yaygınlaşarak devam eder. Bu kişilerin Rus misyoner ve aydınlarının etkisinde kalmış olmaları ve Kazak Türkçesinin henüz yeterli bir yazı ve eğitim dili olmadığının düşünülmesidir. Çok geçmeden Kazakçanın yazı ve eğitim dili olması konusunda Kazak aydınlarının yoğun bir faaliyeti görülecektir(Saray, 2002; Türk, 2002; Vozgirin, 2002).

Ahmet Baytursun'un alfabe ve dil çalışmalarının bir araya getirilmesiyle 1992'de yayınlanmış olan Til Tagılımı adlı eserde, Baytursun "Kazak dil biliminin temelini atan bilim adamı, Ibıray Altınsarin'den sonra bu alanda önemli çalışmaları olan halk eğiticisi, sözün gücünü tanıtan görkemli şair, Kazak yazı dilinin millî örneklerini gösteren yetenekli halk adamı, halkının ruhani dünyasını yükseltmek için çok gayret sarf eden medeniyet gayretkeri" sözleriyle tavsif edilmektedir(Türk, 2002).

19. yüzyılın sonlarına doğru Osmanlı coğrafyasında görülen öze dönüş arayışlarının, yine aynı devirde Kazan, Ufa, Kırım, Bakü gibi Türk şehirlerinde de görüldüğünü ve dalga dalga bütün Türk ülkelerine yayılmıştır. Çarlık Rusya'sı hakimiyetindeki Türk ülkelerinde bu hareketin taşıyıcılığını ağırlıklı olarak "Tatar muallimler" yapmışlardır. Bunlar, yalnız Kazan ve Ufa medreselerinde değil, hemen bütün Türk ülkelerinde eğitimcilik yaparak, millî uyanış hareketinin öncüleri olmuşlardır (Türk, 2002; Vozgirin,2002).

Ancak Tatar muallimlerin iki türlü misyonu olmuştur. Bir kısım Tatar Milliyetçileri örneğin Gaspıralı gibi ortak dil çabaları ve ceditçilik hareketlerini yaygın-

laştırırken, bir kısım Tatar aydınları da Kazak halkını Rusya'ya yakınlaştırma ve Hristiyanlaştırma görevlerini üstlenmiştir(Vozgirin, 2002).

Bütün Türk topluluklarının sosyal ve kültürel hayatlarının dönüm noktalarından biri olan 1926 Bakü Türkoloji Kongresi'nde A. Baytursun, kongredeki genel eğilimin aksine görüşleriyle dikkat çekmektedir. Kongre, Türkoloji Kurultayı olmakla birlikte ağırlıklı olarak alfabe konusu üzerinde durulmuştur ve Baytursun'un tabiriyle "diğer meseleler at üstünden söylenip geçilmiş gibi" olmuştur. Baytursun Kazakların mevcut alfabesinin Kazakça için ideal bir alfabe olduğu belirtildikten sonra, alfabenin değiştirilmesine gerek olmadığı, çeşitli sebepler ortaya konarak açıklanmıştır(Türk, 2002).

Türk kavimleri içinde Latin alfabesini ilk olarak kabul edenler Yakutlardır. Yakutlar 1917'ye kadar Kiril alfabesini kullanmışlardı. Ünlü pedagog S. A. Novgorod 1917'de 33 harften oluşan Latin alfabesini hazırlamıştır, Yakutlar 1917'den 1933'e kadar bu alfabeyi kullanmışlardır(Şahin, 2003; Arslan, 2009: 358; Demirci, 2011). Ardından da Hakas Türkleri, Şor Türkleri, Tuva Türkleri, Altay Türkleri, Kırım Türkleri, Nogay Türkleri, Kumuk Türkeri, Karaçay- Balkar Türkleri, Karakalpak Türkleri, Kırgız ve Başkurt Türkleri, Özbek Türkleri, Kazak Türkleri ve Türkmenler Arap alfabesini bırakıp Latin esasına dayanan alfabeyi benimsemişlerdir. Ayrıca Bakü Türkoloji Kongresi'nde alınan Latin alfabesine geçiş kararına karşı çıkmasına rağmen Tataristan da 1927 yılından itibaren Latin alfabesine geçme kararı almıştır(Kılıç, 2019).

1900'lü yılların başlarında Tatarlar arasında Latin alfabesine geçiş veya Arap alfabesini ıslah etme fikirleri konusunda pek çok rapor hazırlanmış, alfabe konusunda Orunburglu Zakir Remiyef, yine *İdil* gazetesinde yazılar yazan Sait Remiyef ve Hasan Ali gibi önemli edipleri çalışmışlardır. 1917 Ekim ihtilaline kadar, Tatarlar arasında en fazla kabul gören fikir, Latin alfabesine geçiş fikri olmuştur. Ekim ihtilalinden sonra Tatarlar arasında alfabe konusu tekrar gündeme gelmiş, 1920 yılında Kazan'da Tatar ve Başkurt âlimlerin katıldığı toplantıda, Alimcan İbrahim Efendi'nin sunduğu rapor doğrultusunda, Latin harflerine geçiş kabul edilmiştir. Bu toplantıda ayrıca bütün Orta Asya'daki Türkler arasında Latincilik hareketlerini tartışmak ve onları Latin alfabesine geçişe teşvik etmek gerekir, diye bir karar da çıkmıştır. Yine 1920 yılında Ufa ve Yektaorunburg'da yapılan Tatar, Başkurt ve Çuvaş âlimlerin katıldığı kurultayda, Nimet Hekim Han tarafından Latin harflerine beynelmilel geçiş kararı alınmıştır. 1924 yılında Tatarlar arasında Latin alfabesine geçiş hareketlerinin artmış; Meskev, Kazan, Ufa ve Dek şehirlerinde arka arkaya toplanan kurultaylarda hep Latin alfabesine geçiş kararı çıkmıştır (Uygur, 1922: 13 akt: Demirci, 2011).

Ruslar Çarlık devrinden itibaren hâkimiyetleri altındaki Türklerin ana dillerini eğitim alanında ikinci plana itip Rusçanın etkisini artırma konusunda çeşitli politikalar izlemişlerdir(Kınacı, 2010: 1306). Bu politika hâkimiyetlerine aldıkları Türkistan coğrafyasının tamamına yaydırılarak sürdürülmüştür. Çarlığın millî politikasına göre Türk halkları, izlenen asimilasyon ve dil politikalarıyla zorla birbirinden ayrılıyordu. Gaspıralı'ya göre, "edebî Türkçe" olarak adlandırılan tek dil, Türklerin birliğinde temel faktörlerinden biriydi. Bu dil, Kırım Tatarca'sı veya Tatarca'nın herhangi bir diyalekti değildi. Ortak Türk dili temelinde kurulan bu dil, Türk kökenli halklar arasındaki ilişkilerde kullanılacaktı. Bunun yanı sıra söz konusu dil, bu dönemde kullanılan felsefî, ekonomik ve sosyal terimlerle zenginleştirilmişti. O dile alışmak zor değildi, Gaspıralı'nın hayatta olduğu sıralarda bile herkes tarafından, dilin yaratıcısının da söylediği gibi o, "İstanbul Boğazındaki kayıkçıdan Kaşgar'daki devecilere kadar herkes" tarafından anlaşılıyordu. Yeni kelimeler, en çok kullanılan dilden alınıyordu, özellikle de modernleştirilmiş Osmanlıcadan. Bu Türkçe, ondan önce Müslümanlar arasında kullanılan Arapçanın yerine geçmeliydi. Bilindiği gibi Türkler birbirlerine çok yakın diller konuşuyor, ancak farklı boylara aittir. Bu nedenle birleşme, dil veya kültür temelinde yapılacaktı. Bu, Gaspıralı'nın "Dilde, fikirde, işte birlik" şeklindeki düşüncesiyle de kanıtlanır (Vozgirin, 2002: 833-834).

İsmail Gaspıralı Tercüman gazetesi vasıtasıyla Türk-Müslüman dünyasının kültürel Rönesans'ının gerekliliğini dinmeden öğütlüyor ve tarihe "Gaspıralı'nın dili" adı altında giren ortak edebî Türk dilini yaratmak suretiyle ilk sırada Rusya Türklerinin kültür birliğini sağlamaya çalışıyordu. Gaspıralı bu yolda önemli başarılar elde etmiş ve bunun sonucu olarak Tercüman bütün Rusya Türkleri tarafından kolayca okunan ve anlaşılan bir gazete haline gelmişti. Güvenlikle söylenebilir ki, eğer Gaspıralı'nın bu sahadaki çabalarının meyvelerini bilerek tahrip eden ve Sovyetler Birliği'nin her Türk kabilesine, suni şekilde vücuda getiren ayrı ayrı "edebî dilleri" zorla yükleyen Bolşevizm olmasaydı, Türk dünyası bugün, şüphesiz, İsmail Bey" in ve tilmizlerinin uzun yıllık çalışmaları sonucunda meydana gelen ortak bir edebî dile sahip bulunacaktı. Stalin rejimi zamanında Sovyet makamları edebî "Gaspıralı dilini" yalnız reddetmek ve unutturmağa çalışmak ile yetinmemiş, aynı zamanda Gaspıralı'nın bütün ıslâhatçı faaliyetini "karşı ihtilâlci" hareket gibi damgalayarak, bütün sayısız eserlerine ve bundan mütevellit mânevi mirasına el koymuşlardır. Maksat, onun kurmuş olduğu ve bugün Sovyetlerin boyunduruğu altında bulunan Türk-Müslüman dünyasının birliğini bu yolla tahrip etmek idi(Kırımal, 2002).

Türkiye Cumhuriyetinin Kuruluş Döneminde Alfabe Tartışmaları

Osmanlı devletinin son dönemlerinde ortaya çıkan ve giderek artan dil tartışmaları, Cumhuriyet döneminde de sürmüştür. Cumhuriyetin ilânından sonra dil konusunda tartışmalar daha çok imlâ ve alfabe üzerine yoğunlaşmıştı. Osmanlı Devleti'nin son yüzyılında başlayan alfabe tartışmaları, yazı devriminin yapıldığı 1928'e kadar yazarlar arasında sürmüştür. Türkiye Cumhuriyeti'nde dilin bir devlet politikası hâline gelmesi ve bu alanda yapılan atılımlarla Türkçenin yeni bir evresi başlamıştır. Yıllardır tartışılan konular ve çözüm bekleyen sorunlar, Cumhuriyet döneminde Atatürk'ün önce alfabe, daha sonra da dil alanında yaptığı devrimlerle çözülmüştür (Akalın, 2002).

İlk defa 1908 Anayasası'nda resmi hüviyet kazanan Türkçe için önemli bir durum da Cumhuriyetle birlikte, ilk devlet müdahalesinin olmasıdır. Dil doğal seyri dışında, dışardan müdahalelerle değiştirilip düzenlenmeye çalışılmıştır(Coşar, 2002). 1908'den sonra başlayan Millî Edebiyat akımı ve 1911'den sonra kendini gösteren Yeni Lisan hareketiyle, dilimiz, Arapça ve Farsça kuralların baskısını kıran daha düzenli bir sadeleşme yoluna girmiştir. Sadeleşme hareketlerinin önemli konularından biri de Türkçeye Tanzimat'tan beri girmeye başlamış olan Batı kaynaklı ve özellikle Fransızca sözlerin durumudur. Yukarıda belirtilen tarihî tablo ve olumsuz gelişmeler dışında, yeni Türkiye Cumhuriyetinde, dil konusuna özel olarak eğilmeyi gerektiren daha başka etkenler de vardır. Dil ile toplum, dil ile kültür arasındaki sıkı bağlantı ve dilin bir toplum varlığı içindeki anlamı, onun ulusal devlet anlayışına uygun ölçüler ile ele alınmasını ve bilimsel temelde bir programa bağlanarak yönlendirilmesini gerekli kılıyordu. Arap dilinin ses yapısı ile Türk dilinin ses yapısı arasındaki sistem ayrılığından kaynaklanan bu uyuşmazlık, gittikçe çetrefilleşen birtakım sorunlar ortaya çıkarmıştır. Tanzimat'tan Cumhuriyete kadar uzanan 80 yıllık dönemde, imlâ konusunda ileri sürülen görüşler ve yapılan tartışmalar da durumu düzeltememiştir(Korkmaz, 2002).

1923'te İzmir'de toplanan İktisat kongresinde Latin esasında bir alfabe oluşturulması için bir önerge verilmiş, ancak bu genel toplantıda okunmadan reddedilmiştir. Mecliste Şükrü Saraçoğlu tarafından tekrar gündeme getirilen alfabe meselesi itirazla karşılanmış, alfabe sorunu 1924-1927 yılları arasında önemli tartışma konularından biri olmuştur. Bu süreç, yeni bir alfabenin kabulünü hazırlayan bir olgunlaşma dönemi olarak yaşanmıştır(Coşar, 2002).

Gazi Mustafa Kemal'in 1927'de Nutuk'u okuduktan sonra, alfabe tartışmaları alevlenmişti. Türk Ocaklarının Merkez ve Hars Heyetleri toplantısında, 8 Ocak 1928'de, Adalet Vekili Mahmut Esat, Lâtin harflerinin kabulünü hararetle istediğini bildirmiş, 8 Mart 1928" de de Başvekil İsmet Paşa Lâtin harflerini överek bu

konuda bilginlerin düşüncesini sormuştur. 3 Şubat 1928'de İstanbul'da hutbe Türkçe olarak okunmaya başlanmış, aynı yılın 24 Mayısında da Türkiye Büyük Millet Meclisi, yazı devriminin öncüsü olarak Lâtin rakamlarını kabul etmiştir. Bu tarihten birkaç gün önce, 20 Mayısta, Maarif Vekili Mustafa Necati'den Başvekâlete gelen bir tezkere ile "Lisanımızda Lâtin harflerinin suret ve imkân-ı tatbîkini düşünmek üzere, mebus Falih Rıfkı, Yakup Kadri, Ruşen Eşref ve Darülfünun Müderris Muavini Ragıp Hulûsi ve sabık Darülfünun muallimlerinden Ahmet Cevat ve muallimlerden Fazıl Ahmet, Hariciye memurlarından İbrahim Grandi, Talim ve Terbiye Reisi Mehmet Emin, azadan İhsan Beylerden mürekkep bir heyetin teşkilinin muvafık görülmekte olduğu" bildirilmişti. Maarif Vekâleti, Başvekâletin onayını 27 Mayıs 1928'de almış, 26 Haziran 1928'de de kurul, bakanlık binasında ilk toplantısını yapmıştı, çalınmalarına başlayan Dil Encümeni kurulmuş, Latin alfabesine dayalı yeni Türk alfabesinin hazırlıkları tamamlanmıştır. 16 Haziran 1928'de Konya'dan başlayarak yurt gezisine çıkan Maarif Vekili, 10 Temmuzda Dolmabahçe Sarayı'na gelerek gezisinden edindiği izlenimleri Gazi Mustafa Kemal'e bildirmişti. İsmet Paşa da 17 ve 19 Temmuzda Dil Heyetinin toplantılarına katılarak çalışmaları konusunda bilgi almıştır. Dil Encümeni adıyla da anılan Dil Heyeti iki kola ayrılmıştı. Bu kollardan biri yazı, diğeri de dil bilgisi üzerine çalışıyordu(Akalın, 2002; Coşar, 2002).

Atatürk, Arap yazısından gelen güçlüğü ve Türkçenin ses yapısına olan aykırılığı, halkın bütün emeklerini kısırlaştıran çorak bir yolda yürümeye benzetmiş ve varılan olumsuz sonucu daha sonra 8-9 Ağustos (1928) gecesi Sarayburnu parkında halka yaptığı tarihî konuşmada şu sözlerle dile getirmiştir: "Bir milletin, bir toplumun yüzde onu okuma yazma bilir, yüzde sekseni bilmez, bundan insan olanlar utanmak lazımdır. Bu millet utanmak için yaratılmış bir millet değildir. İftihar etmek için yaratılmış, tarihini iftiharla doldurmuş bir millettir. Fakat milletin yüzde sekseni okuma yazma bilmiyorsa bu hata bizde değildir. Türk'ün seciyesini anlamayarak kafasını birtakım zincirlerle saranlardadır. Artık mazinin hatalarını kökünden temizlemek zorundayız. Hataları tashih edeceğiz." Eğitim, kültürel gelişmeye ve çağdaşlaşmaya uzanan sağlam bir köprü vazifesi göreceğinden, Atatürk, eğitime büyük bir değer veriyordu. Bir milletin eğitim ve kültür düzeyi de okuyup yazma düzeyindeki yükseklikle orantılı olduğundan, Lâtin alfabesi temelinde ulusal bir Türk alfabesinin kabulünü, ülkenin yükselme mücadelesinde başlı başına bir merhale sayıyordu. Atatürk, Batı dünyasına katılma amacında bir devrimci olduğu için, eski Türk kaynaklarına inilerek alınacak bir alfabe yerine, Lâtin yapısı temelinde bir alfabenin uygun olacağı görüşünde idi(Korkmaz, 2002). Alfabe yasası çıkmadan önce Gazi Mustafa Kemal, Sarayburnu'nda yaptığı konuşmada yeni Türk harflerinin kullanılmaya bağlanacağını açıkça söylemişti. Bu

tarihten sonra Dolmabahçe Kurultayı düzenlenmiş, kabul edilecek yeni harflerle ilgili çalışmalara başlanmıştı. Gazi Mustafa Kemal, çıktığı yurt gezilerinde yeni harfleri halka tanıtmaya başlamıştı. Bu çalışmalar, yasanın başarıya ulaşmasına zemin hazırlıyordu(Akalın, 2002).

Arap yazısının Türk dilinin ihtiyaçlarını karşılamadığı, iki dil arasındaki yapı ayrılıklarının bu alfabe ile giderilemediği; Türkçenin bu alfabe ile yazılması sırasında ortaya çıkan imla sorunlarının, Türkçeye giren Arapça, Farsça kelimeleri okuyup yazabilmek için önce bu dillerin kurallarının öğrenilmesini gerektirmesinin doğurduğu eğitim ve öğretim zorluğu göz önüne alınarak Latin alfabesi esasında yeni bir alfabe hazırlandı (Coşar, 2002). 3 Kasım 1928'de yeni Türk harflerine dair yasanın kabulüyle kültürel değişimin dildeki yansımalarından biri olarak yazı devrimi yapılmış ve yeni harfleri öğrenme ve öğretme seferberliği başlatılmıştır. 12 Temmuz 1931'de bütün bu dil çalışmalarına daha kapsamlı ve ilmi bir yapı kazandırmak amacıyla Dil Encümeninin yerini alacak Türk Tarihi Tetkik Cemiyetine eş olarak Atatürk'ün emriyle Türk Dili Tetkik Cemiyeti kuruldu (Coşar, 2002).

Mustafa Kemal Atatürk, ulusal bilinci ayakta tutan, toplumun bireylerini duygu ve düşüncede birbirine kenetleyen aracın dil olduğunu ve geçmişte Türkçenin ne denli ihmale uğradığını çok iyi bilen bir devlet adamı, bir düşünür olarak bu gerçeği daha Türk Dil Kurumu'nun kuruluşundan önce, 1930 yılında, Sadri Maksudi Arsal'ın Türk Dili İçin adlı kitabının başında şu veciz anlatımla dile getirmiştir: "Millî his (toplum bilinci) ile dil arasındaki bağ çok kuvvetlidir. Dilin millî ve zengin olması millî hissin gelişmesinde başlıca etkendir. Türk dili dillerin en zenginlerindendir. Yeter ki bu dil şuurla işlensin!"(Korkmaz, 2002). Bu yapılırken amaç çoğu zaman Mustafa Kemal'in "Ülkesini, yüksek istiklâlini korumasını bilen Türk milleti dilini de yabancı diller boyunduruğundan kurtarmasını bilecektir" cümlesi ile belirlenmekte, hedef de "bir milli kültür dili yaratma mücadelesi" olarak ifade edilmektedir. O halde Cumhuriyet devri dil hareketleri için başlangıç itibariyle Cumhuriyet ideolojisi ve Atatürk'ün görüş ve direktifleri doğrultusunda gelişmiş hareketlerdir değerlendirmesini yapmak mümkündür(Coşar, 2002).

Türk Dili Tetkik Cemiyetinin kurulmasının ardından yabancı bilginlerin de çağrıldığı I. Türk Dil Kurultayı 26 Eylül 1932'de İstanbul da toplandı. Bu kurultay alınan kararların niteliği bakımından dikkat çekici notlar taşır. Bir yandan derleme, araştırma ve yayımlamaya esas olacak bilimsel çalışmalar yapılması; bir yandan da Türk dilinin sadeleştirilmesi çalışmalarına hız verilmesi kararlaştırıldı(Coşar, 2002).

Türkiye'nin Latin alfabesine geçiş sürecinde diğer Türk devletleriyle birlikte 1926 yılında Bakü'de toplanan Birinci Türkoloji Kurultayı'nda kabul edilen Latin

yazısı temeline dayalı Birleştirilmiş Yeni Türk Elifbası kararının da etkisi olmuştur. Bu toplantıda Türk cumhuriyetleri Latin alfabesine geçişi kabul etmişler böylece alfabe birliğine geçiş süreci sağlanmıştı(Arslan, 2009).

Başta Atatürk olmak üzere yeni Türk Cumhuriyeti'nin bakanları ve üst düzey yöneticileri Azerbaycan'daki yeni alfabe çalışmalarını en baştan beri dikkatlice takip etmişlerdir. Atatürk'ün Türkiye dışındaki Türk dünyasına önem verdiği bilinmektedir. Türkiye Cumhuriyeti'nin Türk dünyasıyla ortak bir yazı dili kullanması, daha sıkı münasebetlerin kurulmasına vesile olacaktır(Morkoç, 2011). Türkiyat Enstitüsü'nün kuruluşunu sağlayan Gazi Mustafa Kemal, Bakü'de toplanan Birinci Türkoloji Kurultayı'na Türkiyat Enstitü Müdürü Köprülüzade Fuat ile birlikte Hüseyinzade Ali Bey'in de katılmasını istemişti. Kurultay'a onların yanı sıra Türkiye'de çalışmakta olan Teodor Menzel, Meszaros Gyula ile o dönemde Azerbaycan'da bulunan İsmail Hikmet Bey de katılmıştı. Gazi Mustafa Kemal, Kurultay'ı takip eden bu kişilerden bilgi ve görüş alacak, sonra da öteden beri savunduğu yeni Türk yazısına geçiş düşüncesini 1928 yılında gerçeğe dönüştürecekti. Atatürk'ün Latin kökenine dayanan Yeni Türk Alfabesi konusundaki fikrini kesinleşmesinde Bakü toplantısının da etkisi büyüktür. Moskova, Türkiye'nin Latin kökenli Türk alfabesine geçeceğini tahmin etmemektedir. Atatürk'ün ileri görüşlülüğü ve politik çevikliği Moskova hükümetini şaşırtır. Geçen on yıllık süre içerisinde yalnızca Türkiye Cumhuriyeti değil Sovyetlerdeki Türk soylu halklar Birleştirilmiş Yeni Türk Elifbası'nı kullanmaya başlamışlardı(Morkoç, 2011; Akalın, 2015).

Atatürk'ün en mantıklı ve en doğru yolu seçmesine rağmen, Sovyetler, Türk dünyasında bir dil ve kültür birliğinin gerçekleşmemesi için büyük gayret göstermiş, Rus idaresinde yaşayan Türklerin kullandıkları Arap Alfabesini değiştirerek Latin Alfabesinin kullanılmasını istemişti. Bu alfabe değişikliğiyle, Türkiye Türkleri ile Rus-Sovyet idaresinde yaşayan Türkler arasındaki kültür bağlarında büyük bir kopma olmuştu. Balkan Savaşları ve özellikle Birinci Dünya Harbi esnasında; Türk birliğini siyasi yönüyle düşünüp savunanlar, daha sonra bu görüşlerinden vazgeçerek, Türk birliğini dilde ve kültürde sağlamanın daha mantıklı ve akılcı bir yol olduğuna inanmışlardı. Yusuf Akçura, Ahmet Ağaoğlu ve Sabri Maksudi gibi daha birçok fikir adamı Sovyetlerin alfabe değişikliği ile Türk dünyasında meydana getirdikleri kültür kopukluğunun giderilmesi gerektiğini Atatürk'e telkine başlamışlardı. Atatürk, gayet mantıklı olan bu fikirleri benimseyerek hem Türk dünyasındaki bu kültür kopukluğunu gidermek hem de Türk milleti için hedef olarak gösterdiği batı âlemi ile olan ilişkilerini daha düzenli bir şekilde yürütmek için öğrenimi daha kolay olan Latin alfabesine geçişi 1 Kasım 1928'de gerçekleştirmiştir. Atatürk'ün 1928'de gerçekleştirdiği harf inkılabı Türk dünyası ile kurulmasını arzuladığı Kültür birliği ile yakından ilgilidir. Çünkü daha önce de belirtildiği

üzere, 1917 yılına kadar Arap yazısı, Türkler arasında yazıda birlik amacını sağlıyordu. Ancak Sovyetler, Türk dünyasında bir kültür birliğinin oluşumunu engellemek istiyordu ve 1926'da Bakü'de Birinci Türkoloji Kongresinden hemen sonra sadece Türk topluluklarının alfabelerini değiştirdiler. Buna gerekçe olarak da "Latin Harflerinin kolay olduğunu" gösterdiler. Rusya'nın yeni sosyalist idarecileri, ülkelerinde yaşayan Yahudilerin, Ermenilerin ve Gürcülerin alfabelerine dokunmadılar oysa Yahudi alfabesi de Ermeni ve Gürcü alfabesi de, Latin alfabesinden zor olan alfabelerdi(Kılıç, 1998; Şahin, 2003; Arslan, 2009: 35; Karakılıç, Aydın, 2010; Demirci, 2011).

Sovyetler Birliği Döneminde Türk Cumhuriyetlerinde Alfabe Tartışmaları

S.S.C.B'de alfabe tartışmalarına sahne olan bölgelerin en önemlilerinden biri şüphesiz Azerbaycan olmuştur. 1914 öncesindeki yarım yüzyılda Kuzey Azerbaycan dil olarak Farsçanın hakimiyetinden kendini kurtardı ve Türkçe'nin uyanışı olarak bilinen sürece girdi. Türk dili için Latin alfabesinin kullanılması yolunda asıl önem taşıyan akım Kuzey Azerbaycan'da başlamış ve en belirgin bir şekilde 1920'lerde gündeme gelmiştir. Azerbaycan'da Arap harflerinin ıslahı taraftarı olanlar ile Latin alfabesi temeline dayalı yeni bir alfabe hazırlanması taraftarı olanlar görüşlerini çeşitli gazete ve dergilerde dile getirmişler ve bunların gerekçeleri üzerinde durmuşlardır(Şahin, 2003; Arslan, 2009: 35; Demirci, 2011). Azerbaycan'da Latin alfabesine geçiş süreci özellikle Bolşevikler tarafından desteklenmiş, bu desteğin amacı Azerbaycan'ı çevredeki Türk devletlerinin etkisinden korumak, Bolşevik ihtilali amacına ulaştırmaktı(Karakılıç, Aydın, 2010).

Ancak bu uyanış dilin Azerbaycan Türkçesi mi, yoksa Osmanlı Türkçesi mi olması gerektiği sorusu değildi. Hakikatte, Osmanlıcacılığın çekiciliği Pantürkizm (Turancılık) ve Pan-islamizm fikirlerinin yayılmasıyla birlikte artmaktaydı. Hatta bir Azerbaycan milli devleti düşüncesini temsil eden bağımsız, demokratik cumhuriyet idaresi altındaki 1918-1920 yıllarında bile Azerbaycan sadece askeri ve siyasi değil, aynı zamanda kültür ve eğitim alanlarında da Osmanlı devletinin yardımına ihtiyaç hissetti. Nitekim 1919 programında Musavvat Partisi, Azerbaycan liselerinde Osmanlı Türkçesinin eğitiminin mecburi olacağını belirtti. Sovyet Rusya ve hatta Bakü komünist rejiminin 1920'lerin başlarında samimi ilişkiler kurduğu Kemalist Türkiye'nin izlediği politikaya paralel bir yol takip ettiler. Hem Türkiye'de hem de Azerbaycan'da Osmanlıcaya karşı yürütülen kampanya, milli bir Türk kimliği ortaya çıkarma sloganı altında yürütüldü.1926 yılında Arap alfabesinin Latinleştirilmesi ile Türkiye'de buna benzer bir yeniliğe öncülük etti ve onu etkiledi (Bilgili, 2016).

Azerbaycan'da alfabe değişikliği için 1920 yılında yeni alfabe komisyonu kurulur. Komisyon'da Sultan Mecid Ganizade, H. Şahtahtlı, Hüseyin Cavid ve V. Tomaşevski gibi aydınlar yer almaktadır. 5 Ocak 1921 tarihinde Azerbaycan Eğitim Bakanlığı eski alfabeden, Latin alfabesine geçiş kararı alır. 1922 yılının Nisan ayında da Yeni Türk Alfabesi komisyonu kurulur (Morkoç, 2011) Yeni Türk Alfabe Komitesi'nin amacı "asırlarla Azerbaycan emekçilerinin ayaklarında zincir gibi olan bilgilenmek ve medeni olabilmek için engel teşkil eden Arap alfabesini söküp atmak ve Latin sisteminde yeni Türk alfabesine geçilmesi meselesini gündelik ve mühim mesele olarak" ortaya koymak olarak açıklanmıştır (Seedyllaief, 1927: 23; Akt: Ergun, 2010).

Rusya Türkleri arasında, Ahundzade Mirza Fethali Arap alfabesinin değiştirilmesi ve düzeltilmesi düşüncesinin öncüsüdür. Sözcüklerin gereği gibi okunabilmesini sağlamak için Arap alfabesinin düzeltilerek Latin harfleri biçiminde yazılması gerektiğini savunmuştur. Alfabe değiştirmenin dinle bir ilgisi olmadığını, Arap harflerinin getirdiği zorluklar yüzünden Müslümanlarda okuryazarlığın çok az olduğunu ve Arap harflerinin Türkçeyi yazmaya elverişli olmadığını savunmuştur (Cucunel, 2004: 92; Akt: Bilgili, 2016).

Latin alfabesine geçişi siyasal alanda destekleyen en önemli isim şüphesiz Azerbaycan Sovyet Sosyalist Cumhuriyeti'nin ilk devlet başkanı Neriman Nerimanovdur. Nerimanov Azerbaycan Zahmetkeş Ziyalıları'nın 30.12.1921 tarihli toplantısında alfabe değişikliğini bir devrim olarak nitelendirmiş ve bilim için Latin alfabesine geçişin zorunluluğunu şu şekilde vurgulamıştır: "Yeni alfabe kabul etmek meselesini halletmeliyiz. Ekser adamlar Latin alfabesinin kabul etmek fikrindedirler. Bu hayatımızda bir inkılaptır. Bize yeni alfabeyi kabul edersek dilimizin, mollayı Rumilerimizin yazdıkları ziyan olacak diyorlar. Ama biz alfabemizi düzeltmezsek, bundan on yıl sonra bu inkılabı edecekler" (Memmedov, 1971: 75; Akt: Ergun, 2010).

Rusya'da çarlık rejimini deviren Bolşevikler hakimiyetlerini sağlamlaştırdıktan sonra azınlıkların alfabelerini değiştirme fikrini ortaya attılar (Bilgili,2016). Nitekim 26 Şubat 1926'da Bakû'de toplanan, Bakû Türkoloji Kongresinin toplanmasında Sovyet yönetimi etkin bir rol oynamış, büyük ölçüde Türk halklarının temsilcilerinin katıldığı kongrede, Latin alfabesine geçiş konusunda önemli kararlar alınmıştı. Kongre, Yeni Türk Alfabesinin Arap alfabesine ve ıslah edilmiş Arap alfabesine teknik üstünlüğünü ve yeni alfabenin kültürel ve tarihsel alanda gittikçe artan önemini belirttikten sonra, bu alfabenin Türk halklarınca benimsenmesini istemiş ve bütün Türk boyları için ortak bir alfabe hazırlanması için 26 üyeli bir komisyon kurmuştur. Kongre, hakkında yerli ve yabancı Türkologlar tarafından çeşitli açılardan olumlu, olumsuz birçok değerlendirmeler yapılmışsa da, Sovyet

Rusya egemenliğinde yaşayan 24 milyonluk Türk halklarının bir araya geldiği ilk genel, hatta bazı yönleri ile ilk uluslararası Türk Kurultayı olması açısından Türk halkları için büyük öneme sahipti(Arslan, 2009: 360-361; Abdieva, 2017). 1926 yılında 1. Bakü Kongresi'nde alınan karar doğrultusunda 26 kişilik Yeni Türk Alfabesi Merkez Komitesi kurulmuştur. Bu komitenin amacı tüm Türk halkları için ortak bir alfabe oluşturmaktı. Merkez Komite, 1927 yılında yaptığı çalışmalar sonunda 33 harften oluşan "Birleştirilmiş Yeni Türk Elifbası" adıyla bir alfabe oluşturmuştur. Rejimin bu arzusu doğrultusunda Türkoloji Kurultayı, bilhassa Tatar üyelerin itirazlarına rağmen Türkî halklar için Latin esasına dayanan yeni alfabeyi kabul etti. Belirlenen bu alfabeyi Azerbaycan Türkleriyle birlikte diğer Türk toplulukları da benimsemeye başlamışlardır(Şahin, 2003; Bilgili, 2016; Abdieva, 2017; Kılıç, 2019).

Bakû Türkoloji Kongresi'nden sonra toplanan Birinci Bakû Kurultayı ve Taşkent Kurultayı'nda, Yeni Türk alfabesine geçişi destekleyen Türk bilim adamları, Sovyet Rusya'daki bütün Türk halklarının Birleştirilmiş Yeni Türk Alfabesini kullanması ve dolayısıyla Türkler arasında bir dil birliği oluşturulması yönünde önemli adımlar atmışlardı. Birleştirilmiş Türk Alfabesi aşamalı olarak Sovyetlerdeki Türk Cumhuriyetlerince kullanılmağa başlandı. 1928'de Türkiye Cumhuriyetinin kurucusu Atatürk, en büyük atılımlarından birini gerçekleştirerek Türkiye'de Lâtin alfabesine geçişi sağladı. Türkiye'nin Latin harflerine geçişi ve bunun Balkanlarda da etkili olması sonucunda, 1930'larda Balkanlardan, Orta Asya içlerine kadar hemen hemen bütün Türkler aynı alfabeyi kullanıp birbirlerinin yazılarını okuyup, anlama imkânına sahip olmaya başlamışlardı. Bu durum bu şekilde devam etseydi belki de Sovyetlerdeki Türk halklarının birbirleriyle anlaşması ve iletişim kurması daha kolay olacaktı. Bu gelişim dil reformuna yol açmış, gerek SSCB'deki Türkler arasında, gerekse Türkiye'de dil sorunlarına da el atılmıştı. Ortak alfabe, Türkler arasında lehçe ve ağız farklarını azaltarak, çeşitli Türk toplumlarını birbirlerine yakınlaştıracak diye umuluyordu(Arslan, 2009: 360-361; Alioğlu, 2013).

SSCB'deki Türklerin benimsedikleri birleştirilmiş Türk alfabesi, bir anlamda Türkler arasında dil birliğine gidiş yolunda bir vasıta teşkil ettiğinden, bu yönde yapılan çalışmalar SSCB Merkez Yönetimini rahatsız etmeye başlamıştı. Hâlbuki Latin alfabesine geçiş aşamasında, bu işin arkasında olmuşlar ve oluşturulan alfabe komitelerine de destek vermişlerdi. Hatta alfabe değiştirme ekipleri "Sovyetler Birliği'nin Yüksek Prezidiyumuna Bağlı Yeni Türk Alfabe Komiteleri" adı altında resmiyet kazanmışlardı(Arslan, 2009: 360-361; Alioğlu, 2013).

Gerçekte Sovyet hükümetinin amacı, Türklerin lehine sonuçlanacak bir çalışma değildi. İlk etapta Arap alfabesinin kaldırılması istenmekteydi. Latin alfabesi meselesi, bilinçli biçimde Kiril alfabesine geçmenin bir adımı olarak ileri

sürülmüştür(Morkoç, 2011). Aslında 1917 Ekim İhtilali Türk devletlerini Latin alfabesinden alıkoymuştur. Komünist ihtilal Türk yazı dili açısından da bir kırılma noktasıdır. Sovyet Rusya yönetimi açısından alfabe değişikliği, Türk halkları arasında yazı birliğini bozarak, onları birbirlerinden uzaklaştırmak, özellikle de Türkiye Türklerinden ayırmak amacına yönelik bir araç olarak görülmekteydi. Sovyet Rusya'nın temel hedefi Orta Asya'daki Türkleri Kiril alfabesine geçirmekti. Latin alfabesini Sovyet Rusya'sının desteklemesi ve 1. Bakü Kongresi'nin toplanmasında aktif bir rol oynamasının asıl amacı Latin alfabesini Kiril alfabesine geçişte bir basamak olarak görmeleridir (Demirel, 1999). Bu hedefleri doğrultusunda alfabe değişikliğine yönelik çalışmaları destekledi̇ler ve yönlendirmeye çalıştılar(Arslan, 2009: 360-361). 1936'da Aşkabad'da düzenlenen "Türkmenoloji Kongresi"nde ise Bakü Türkoloji kurultayında başlatılan süreç durdurulmuştur. Bunun yerine söz konusu kongrede Kiril alfabesine geçiş yönünde görüşler benimsenmiş ve kongrenin ardından Kiril alfabesine geçiş süreci başlatılmıştır. Böylelikle ortak bir iletişim dili inşa etme yönündeki çalışmalar sekteye uğramış ve bu kongreden sonra süreç tersine işlemeye başlamıştır(Abdieva, 2017).

Birleşmiş Türk alfabesinin manası, Sovyetler Birliği'nde Türkçe konuşanlar arasında dil birliğini en iyi şekilde temin etmek, aralarındaki münasebeti kolaylaştırmak ve birlik yaratmak gayesini içinde topluyordu Sovyetler Birliği'ndeki Türkler arasında yakın akrabalık duygusu kuvvetle baki idi. Birleşmiş Türk Latin Alfabesi, Türkler arasındaki his birliğinin kuvvetli bir delili idi. O zamanlar Komünistler, Türklerin müşterek bir bağa sahip olmalarına müsaade ediyorlardı (Arslan, 2009: 362-364).

XIX. yüzyılın ikinci yarısında genişleyen eğitim faaliyetleri Kuzey Azerbaycan'da milli bilinci güçlendirerek milli hareketin yayılmasında büyük rol oynamıştır. 1908 yılında Osmanlı'da gerçekleşen Genç Türkler inkılâbından sonra Azerbaycan'da İslamcılıkla birlikte, Türkçülük de yayıldı (Gasımov, 2002: 545: Akt: Bilgili, 2016). Türkiye'de kalan veya kalmak zorunda olan Yusuf Akçura, Hüseyinzade Ali, Ağaoğlu Ahmet gibi İdil-Ural ve Azerbaycan aydınları ise buradaki Türkçülük akımı içinde önemli bir yer tuttular. 1917 Bolşevik ihtilali ile Rusya'da Türkçülük kanla bastırıldı(Ercilasun, 2004: 15).

1930'ların başına kadar neredeyse bütün Türk dünyası aynı kaynaklı ortak yazıyı kullanıyordu. Başlangıçta Latin alfabesini geçişi olumlu gören Sovyetler Birliği yöneticileri 1930 yıllardan sonra bu durumu Sovyet Rusya'sının emperyalist ırk egemenliği için engel olarak görmüştür (Ercilasun, 2004; Yalçın, 2008; Arslan, 2009: 362-364). 1930 yılında Stalin Komünist Partisi üzerindeki hâkimiyetini sağlamlaştırınca, politika değişikliğine gidilmiş Sovyetler Birliği'nin Rus olmayan milletlerinin kültürel hürriyeti gittikçe daralmıştır. İlk olarak iletişimsel sıkıntıları

gündeme getirmek amacıyla Sovyetler Birliği bünyesinde yaşayan Türk topluluklarının Türkçü aydınlarının oluşturmaya başladığı ortak edebi dil hareketi de tamamen aksi yöne çevrildi(Ercilasun, 2004; Bilgili, 2016).

Stalin yönetiminin birleştiriciliği altında Türk Cumhuriyetlerinde Türkçülük yavaşlatıldı. Türkiye dışındaki Türkler ve Türkiye'deki Türklerin birlikteliğini zaafa uğratma amacında olan Ruslar, Türkler arasına nifak tohumlarını serpiştirmek amacıyla bir takım politikalar izleme politikasını kullanmışlardır (Ercilasun, 2004; Yalçın, 2008; Bilgili, 2016). Türkler üzerinde başlattığı kıyım politikalarıyla verilen haklar çok görülmeye başlandı. Stalin politik kararlarıyla tüm Sovyetler Birliği'nde özellikle Türk halklarının Lâtin yazısını kullanmalarına son vermeye yönelik politikalar oluşturmaya başlanmıştı (Alioğlu, 2013). Türklerin bir bütün olarak Latin alfabesini kullanması Sovyet Merkezi yönetimi tarafından da kendi hedefleri aleyhine gerçekleşen bir gelişme olarak görülmüş ve bütün Türk halkları arasında "Birleştirilmiş Yeni Türk Alfabesine geçişin tamamlandığı ve yeni bir kültürel gelişme döneminin başladığı bir sırada, Rus Kiril alfabesine geçiş süreci başlanmıştır. Bu durum Latin alfabesine geçişi destekleyen ve bu yolda çalışan Türklerle, yine Türklerin Latin alfabesine geçmesi için faaliyet gösteren Rusların amaç ve hedeflerinin birbirinden ne kadar ayrı olduğunun da bir göstergesiydi. Alfabe değişikliğinin, Rusların tasarladıklarının aksine Türkler arasında ayrılışa değil, bir hissi birliğine götürdüğünün sezilmesi, belki de baştan beri amaçladıkları Rus Kiril alfabesine geçişi daha da hızlandırmıştır (Arslan, 2009: 362-364).

Sovyet yönetimi, 15 Ağustos 1930 tarihinde Yeni Türk Alfabe Komitesinin isminden "Türk" adını sildi ve bu kurumun adını "Yeni Alfabe Komitesi yaptı. Bu ad, resmi yazışmalarda "Sovyet Sosyalist Cumhuriyetler Birliği Merkez İcra Komitesinin Milliyetler Şurası Prezidiyumuna Bağlı Yeni Alfabe Komitesi" olarak geçmeye başladı. Ayrıca Yeni Alfabe Komitesi'nin Bakû'da bulunan Merkez Komitesi'ni de Moskova'ya taşıdılar, artık alfabe değişikliği konusunda Moskova dönemi böylece başlamış oluyordu. "SSCB Merkezi İcra Komitesi'nin, Milliyetler Şurası Prezidiyumuna Bağlı Tüm Birliğin Yeni Alfabe Merkez Komitesi", 15-19 Şubat 1933 tarihlerinde Moskova'da Birinci Özel Kongresi'ni yaptı. Kongrede ana konu olarak A. A. Palmbah'ın "Milli Orfografyaları Hazırlama İlkeleri" raporu dinlendi. Kongrede "Tüm Sovyetler Halkları İçin Tek Alfabe, Tek İmla" şiarı hususuna bir giriş yapıldı. Kongrede tüm Sovyetler Birliği halklarının kullanabilecekleri "tek alfabeden" ve "tek imladan" bahsedilmesi, Rus alfabesini ve Rus imlasını işaret ediyordu. Zaten bazı delegelerin yaptıkları konuşmalar da doğrudan doğruya Rus alfabesini ve Rus imlasını Türkçe için en münasip alternatif olarak gösteriyorlardı. Kongredeki konuşmalardan, Sovyet rejiminin, Latin alfabesini tatmin edici bulmadığı ve bu amaçla yapılan çalışmalardan rahatsızlık duyduğu açıkça

anlaşılıyordu. Türkler ise Arap alfabesinden vazgeçme girişimlerinin, Rus alfabesine götürmeyeceğine inanmak istiyorlardı ki, kongrede yapılan konuşmalarda bu ortaya çıkıyordu (Arslan, 2009, 362-364).

Türk aydınları ise gelişmelerin, Latin alfabesine karşı bir tehdit ve Rus alfabesine doğru gidişin göstergeleri olduğunu hissediyor, Latin alfabesini Türk diline daha elverişli hale getirerek bunun önünü almak istiyorlardı. Fakat SSCB Merkez icra Komitesi, 16 Haziran 1935 tarihinde, Latin alfabesini kullanan halkların dillerinin, imlalarının ve yazılarının, zamanın gereksinimlerinden geri kaldıklarını ve sosyalist ilerlemeye ayak uyduramadıkları gerekçesiyle Alfabe Komitesinden "dilde, imlada, yazıda, sosyalizm kuruculuğuna yakışır yenilikler" getirmesini istemişti. Ağustos 1935'te de bu iş için yeniden oluşturulan Alfabe Komitesi'nin hedeflerini gerçekleştirebilmesi için Cumhuriyetlerde mevcut olan kırka yakın yerel alfabe komitesini de merkeze bağladı. Ayrıca Sovyetler Birliği'nin bütün cumhuriyetlerinde yazı, imla ve fikir işi olan tüm kurum ve kuruluşlarının da Alfabe Komitesi'ne yardımı sağlandı (Arslan, 2009; 365-366). Bu yardımlar Sovyetlerin istekleri doğrultusunda oluyordu.

Latin alfabesinden Kiril alfabesine geçiş, 1920'lerdeki alfabe tartışmalarının aksine, ne aydın çevrelerle ne de kamuoyunda kapsamlı bir şekilde müzakere edilerek olmamış, tepeden inme bir politika olarak gerçekleştirilmiştir. Alfabe meselesi, kamuoyunda suni bir meşruiyet yaratma ve sanki gönüllü bir talebin gereği izlenimi verme çabasıyla kısa dönemli olarak tartışılmış ve bu tartışmalar özellikle Kiril alfabesinin daha ileri bir medeniyeti temsil ettiği ve bu medeniyetin gereği olduğu çerçevesinde şekillenmiştir(Ergun, 2013). 1926 Bakû Türkoloji Kongresinde Lâtin alfabesini savunan bilim adamlarının çoğunun ölüm tarihi de 1937'dir. 1937 yılında Stalin'in başlattığı soykırımla Türk dünyası aydınlarının, yazarlarının, şairlerinin çoğunluğu "Türkçülük, Turancılık, rejim düşmanlığı" gibi suçlamalarla katledilmiştir. Katledilenler arasında Türk soylu halkların bilim adamlarının ve akademisyenlerin yanı sıra Rus Türkoloji'sinin büyük ve ünlü isimlerinden Türkolog Aleksnadr Samoyloviç de vardı(Alioğlu, 2013; Akalın, 2015).

Latinleştirme kampanyasını canlandıran ve ilgi çekici yapan, fonetik ve kelimeler üzerindeki nispeten serbest münazara ve münakaşalar, Rus alfabesinin tatbiki sırasında artık mevcut değildi, hava çok sıkıcı idi. Yerli liderlerinden mahrum kalan Rus olmayan milletler ürkmüşlerdi. Onlar şimdi Ruslaştırmaya boyun eğmek mecburiyeti karşısında bulunuyorlardı (Arslan, 2009; 365-366). Böylelikle Türk halkları arasındaki tarihi bağların kopma dönemi de başlamış oldu. Yüksek düzeyde başlatılan bu kıyım sonucunda Türk halklarının artık Kiril yazısını kullanmalarına karar verildi(Alioğlu, 2013; Akalın, 2015).

Slav halklarının kullandığı Kiril yazısı Türk soylu halklara zorla kabul ettirilerek her bir Türk yazı dili için farklılıklar gösteren yazı sistemleri geliştirilmiştir. Yazı sisteminde olduğu gibi yazı dillerinin kurulmasında da benzerlikler değil farklılıklar öne çıkarılmıştır. Stalin bununla da yetinmemiş, Misyoner Türkolog İlminsky'ye Türk Cumhuriyetleri'nin her biri için ayrı ayrı alfabeler hazırlattırmıştır. İlminsky sadece yerli halkları eğitmek ve onların dillerine ait yazı karakterini değiştirmekle kalmayıp, aynı zamanda devletin de kendi dönemindeki eğitim ve milli politikalarını şekillendirmiştir(Kefeli, 2002). Hazırlanan bu alfabelerde ortalama sekiz ile on harf değiştirilmiş, böylece özel bir çaba olmazsa Türk halkları birbirinin yazısını okuyamaz hale getirilmiştir. Türk Cumhuriyetlerine ve birlik içindeki, diğer devletlere bu alfabelerin kullanılmasını mecburî kılınmıştır. Türklerin konuştukları dili, biri birlerini anlayamaz hâle getiren dil kalıpları oluşturulmuştur (Ercilasun, 1993: akt Demirci, 2011; Çetinoğlu, 2010; Kılıç, 2019).

Rusların, plânlı bir şekilde uygulamış olduğu, her Türk boyunun konuşma dilini ayrı bir yazı diline dönüştürme politikası, 20. yüzyıla kadar birkaç yazı dili hâlinde devam eden Türkçeyi, 20 ayrı yazı dili hâline getirmiştir. Bu sürece, İlminsky ve Ostramov gibi misyonerlerin Rus hükümetlerine önerdiği ayrılıkçı dil politikalarının uygulanması, her Türk boyuna ayrı ve gereksiz işaretlendirmelerle dolu Kiril alfabesinin zorla kabul ettirilmesi ve açılan Sovyet yatılı okullarının ötekileştirme faaliyetlerinin çok büyük tesirleri olmuştur(Yalçın, 2008).

Bu süreçte ayrılıkçı politika gereği Azerbaycan'da dil resmi olarak yeniden Azerice adıyla isimlendirildi ve alfabe bu kez Latin'den, Kiril alfabesine değiştirildi. Tıpkı eskiden temel meselenin dilde Farslılaşma ve Osmanlılaşma olduğu gibi, Ruslaşma şu ana kadar derecesi bilinmeyen en önemli endişe haline geldi (Swıetochowski, 1991: 182; Akt: Bilgili, 2016). Böylece Türk soylu halkların dilleri birbirinden olabildiğince uzaklaştırılmaya çalışılmıştır. Hızlı bir şekilde cereyan eden gelişmeler gösteriyordu ki, Ruslar Kiril alfabesine geçişte bir hazırlık devresi düşünmüyorlardı. Buradaki asıl amaç birbirine yakın halkların alfabelerini azami olarak birbirinden farklılaştırmaktı ve bu geçiş Ruslaştırma politikası eşliğinde yapılmaktaydı. Paul Henze, o günkü atmosferi şöyle tasvir etmektedir(Akt: Can, 2014); Türk halklarının özellikle Tatarların Hristiyanlaştırma ve Ruslaştırma politikaları üzerinde İlminsky'nin etkisi oldukça fazladır. Rus milliyetçisi ve Ortodoks misyoneri olan İlminsky, açtığı okullar ve bu okullarda yetiştirdiği yerel aydınlarla Türk halkları üzerini nüfuz etmiştir.

Nikolay İ. İlminsky, 25 Mayıs 1876'da çeşitli işaretlerle genişletilmiş Rus alfabesinin, Türklerin kullandığı ayrı lehçelere uygulanmasını teklif edip, daha da ileri giderek, ortak bir Türk dili yerine, her boy için boy lehçesinin ana dil olarak kabul ettirilmesi gerektiği fikrini ilk defa ortaya atmıştır. Kazak ve Tatar aydınla-

rına da tesir eden İlminsky, onlara da kendi boy lehçelerinde alfabeler, gramerler ve sözlükler hazırlatmış, 1864 yılından itibaren Kazan'da okullar açarak onların dilinde ama Kiril harfleriyle dersler vermeye başlamıştır. N.İlminsky'in tesirinde kalan İbray Altınsarin (1841-1899) da Rus alfabesiyle ilk Kazak alfabesini hazırlamış, (Kirgiziskaya Xrestomatiya, Orenburg, 1879) ve bu alfabeyle metin örnekleri vermiştir(Can, 2014).

İlminsky'nin eğitim sistemi Orta Volga'daki halklara baskı yapmak ve onları Ruslaştırmanın bir aracı olarak kullanılan gerici bir monarşist olarak tasvir edilmektedir. İlminsky muhafazakar misyoner olmakla birlikte, o artık ilerlemeci bir pedagogdur da. O, özellikle, Tatarca, Marice, Udmurtça, Çuvaşça ve Yakutça için Kiril alfabeleri geliştirmiştir. Aynı zamanda, Stalin'in Kiril alfabesini Sovyetler Birliği'nin bütün halklarına dayatmış ve yerel halkların Ruslar tarafından fethi müspet bir gereklilik olarak tasvir edilmiştir (Kefeli, 2002).

Merkezi Sovyet yönetiminin baskısı ile Türk toplulukları, Latin alfabesini bırakıp Rus alfabesine geçiş devri fiilen 1935 yılından sonra "Kuzey Hanlıklarından dedikleri, adca çok, sayıca nüfus bakımından az olan 15 halkın hazırlanan törenlerle Latin alfabesi bıraktırılarak, Rus alfabesine geçirilmeleriyle başlatıldı. İlk önce Altay, Şor, Kumuk, Kırım ve Nogaylar bu alfabeye geçmek zorunda kalmışlardır(Arslan, 2009; 365-366). Sovyet rejimi, 1937'den itibaren Azerbaycan'ın ve Sovyetler Birliği dâhilinde yaşayan diğer Türk dilli halkların Sovyet sistemi ile daha iyi bütünleşmesini, Rus dilinin milletlerarası iletişimde kullanılmasını ve en önemlisi, Rus dilinin ve kültürünün yaygınlaşmasını sağlayacağı düşüncesiyle Latin alfabesinden Kiril alfabesine geçişi gerekli bulmuştur(Ergun, 2013). 1939'da Hakas, Tatar, 1940 yılında ise Özbek, Türkmen, Karaçay-Balkar, Kırgız Başkurt ve Kazaklar Kiril alfabesini kullanmaya başlamışlardır (Arslan, 2009: 365-366). Bu zorunluluk nedeniyle Azerbaycan Bilimler Akademisi ve yazarlar birliği tarafından, Azeri Türkçesi için Kiril alfabesinin Latin alfabesinden daha uygun olduğuna dair bir karar alınmıştır. Bu kararın ardından da Azerbaycan Yüksek Sovyet'i Halk Komiserliği, 1 Ocak 1940 tarihinden itibaren Azerbaycan'da Kiril alfabesine geçileceği kararının alındığını açıklamıştır (Ergun, 2013; Akalın,2015). Ortak iletişim dili için ise "Sovyet dili" diye tanımlanan Rusça yaygınlaştırıldı. Sovyetler Birliği'nin resmen dağıldığı 1991 yılı sonuna kadar Türk yazı dillerinin ve lehçelerinin birbirinden uzaklaştırılması çalışmaları sürdü (Akalın,2015).

Türk Cumhuriyetlerinin Bağımsızlık Sürecinden Sonraki Gelişmeler

Türk dünyasında ortak iletişim ve eğitim dili düşüncesi, Sovyetler Birliği'nin dağıldığı 1990'lı yıllardan bu yana Türk dünyası aydınlarının gündeminde önemli tartışma konularından biri olmuştur. Aslında XIX. yüzyıl sonlarına, hatta XX. yüzyıl başlarına kadar Türk dünyasında ortak bir iletişim dili vardı. İstanbul'da, Bahçesaray'da, Kazan'da, Bakü'de, Semerkant'ta ve diğer şehirlerde yazılan bir şiir veya bir yazı, yayımlanan bir kitap veya bir gazete Türk dünyasının hemen her bölgesindeki aydınlar tarafından anlaşılarak okunabiliyordu. Gaspıralı İsmail Bey, Kırım'da Dilde, fikirde, işte birlik ilkesiyle yayımladığı Tercüman gazetesinin kullandığı dil sayesinde bütün Türk dünyasında okunan bir gazete hâline getirmişti. Yusuf Akçura, Üç Tarz-ı Siyaset adlı eserini Kazan'da yazmış, bu eseri Kahire'deki Türk gazetesinde yayımlanmış, başta İstanbul olmak üzere Türk aydınını derinden etkilemişti (Akalın, 2015).

Kiril alfabesi Türk devletlerinin bağımsızlık sürecine kadar 74 yıl uygulanmış, bunun sonucunda çok hazin bir manzara ortaya çıkmıştır. Sovyetler Birliği döneminde yazı sisteminde olduğu gibi yazı dillerinin kurulmasında da benzerlikler değil farklılıklar öne çıkarılmaktaydı. Böylece Türk soylu halkların dilleri birbirinden olabildiğince uzaklaştırıldı. Türkiye'den giden bir Türk, Azerbaycan Türkü ve Özbek soydaşı ile Türkçe konuşarak anlaşabiliyor, fakat Azerbaycan Türkü ile Özbek, kendi aralarında ana dilleriyle iletişim kuramaz hale gelmiştir. Ortak iletişim dili "Sovyet dili" diye tanımlanan Rusça yaygınlaştırıldı. Artık Türk cumhuriyetlerinin ortak anlaşma dili Rusça olmuştu. Sovyetler Birliği'nin resmen dağıldığı 1991 yılı sonuna kadar Türk yazı dillerinin ve lehçelerinin birbirinden uzaklaştırılması çalışmaları devam ederek ayrı milletler ve suni diller oluşturuldu. Türk Dünyası'nın ortak toplantılarında katılımcılar – konuşmacılar da ortak dil olarak Rusçayı tercih ediyorlar. Sovyet Sosyalist Cumhuriyetleri Birliği'nin dağılmasından, bağımsız Türk Cumhuriyetleri'nde hür bayrakların dalgalanmaya başlamasından bu yana, 30 yıla yakın bir zaman geçtiği halde halâ ortak dil, ortak alfabe oluşturulamamıştır. Bu olumsuzluğu, 74 yılın tahribatını, 30 yılda silmek mümkün olmamıştır(Çetinoğlu, 2010; Akalın, 2015). Sovyet Rusya'sının ayrılıkçı politikaları orta Asya Türk Cumhuriyetlerini düşman kardeşler haline getirmiştir.

Sovyetler Birliği dışında Türklere zorla alfabe dayatılan bir diğer bölge de Doğu Türkistan'dır. Burada da Türklerin kendi soydaşlarıyla yazı ve kültür birliğini engellemek amacıyla, kendi hür iradeleri dışında alfabeler dayatılmakta, sindirme ve eritme politikası bu yolla da uygulanmaktadır. 1972-1983 yılları arasında Latin alfabesi kullanan Doğu Türkistan Türklerinin kültür birliğinin pekişmesinden ve Türk dünyasıyla bütünleşmesinden kaygılanan Çin yönetimi, baskılarla bölgede

tekrar Arap alfabesinin kullanımını mecbur kılmıştır. Konuyla ilgili olarak Mahmut Kaşgarlı da yazısında şunları söylemektedir: "Türk boylarının kültür birliğinin pekişmesinden endişe duyan Çin Halk Cumhuriyeti yönetimi 1983 yılından itibaren Uygur Türkleri ile Kazak Türklerini Latin alfabesini bırakmaya, tekrar Arap kökenli alfabe kullanmaya mecbur etmiştir" (Kâşgarlı, 2007: 1008; Akt: Nadir, 2011).

Türki Cumhuriyetlerin 1991 yılında bağımsızlık elde etmeleriyle birlikte Türkiye ve diğer Türk cumhuriyetleri arasında hızlı bir yakınlaşma süreci başladı. Ekonomik, sosyal, kültürel ve eğitim alanında toplantılar düzenlendi. Bu toplantıların ana konularından biri de Türk halklarının ve topluluklarının konuştuğu ortak iletişim dili oldu. Yüksek düzeyde düzenlenmiş bu toplantılarda önemli sorunlardan biri katılımcıların aynı tarihi dönemde oluşan Türkçeyle farklı ağızlarda iletişim kurması belirli zorluklara ve anlaşmazlıklara neden olmuştur. Tarihte Türkler aslında kökeni ortak olan çeşitli lehçeleri konuşmuşlardı. Bu toplantılarda dil ve alfabe hakkında fikirler hep gündemin bir numaralı tartışma konusu olarak gündeme gelmiştir. Türk soylu halklar arasında ortak alfabe birliğine gidilip gidilemeyeceği, ortak bir yazı dili, iletişim dili oluşturulup oluşturulamayacağı sürekli dile getirilmekle çözüm yolları araştırılıyordu(Alioğlu, 2013).

Sovyetler Birliği döneminde Türk boylarının yoğun olarak yaşadıkları bölgeleri ve hanlık döneminde sahip oldukları toprakları dikkate almadan, etnik yapıları birbirine karıştırarak suni bir şekilde ve problemli haritalarla oluşturulan Türk Cumhuriyetleri kendi aralarında önemli dil, toprak ve etnik problemler yaşamışlar ve bu durum hala devam etmektedir. Her Türk cumhuriyeti Stalin'le başlayan farklı milletleştirme politikaları yüzünden kendilerini ayrı millet dillerini de ayrı bir dil olarak görmüşlerdir. Alfabe ve dil birliği konusunda yapılan çalışmalarda bu durum birlikte hareket etmeye, bir alfabe kullanma yolundaki çalışmalarda en önemli engel olmuştur.

Ayrı millet politikaları ile ortaya çıkan bu durum gerçekten Türk dünyasının siyasi liderlerini, aydınlarını alfabe ve ortak yazı dili için yapılacak çalışmalarda sözde değil uygulamada harekete geçme bakımından yetersiz hale getirmiştir. Bugün Türk dünyasında halen üç çeşit alfabe kullanılmaktadır. Türkiye, Kıbrıs, Azerbaycan, Türkmenistan cumhuriyetlerinde, Balkanlardaki birçok Türk topluluklarında, Moldavya Gagavuz ve Kırım özerk bölgesinde Latin alfabesi kullanılmaktadır. Rusya Federasyonu'na bağlı Başkurdistan, Tataristan, Altaylar, Tuva, Yakutistan, Çuvaşistan'da Türkçe için Kiril alfabesi, halen Çin Halk Cumhuriyetine bağlı olan Doğu Türkistan'da, Afganistan'da, İran'da, Suriye'de ve Irak'ta yaşayan Türk boyları ise Arap alfabesi kullanmaya devam etmektedirler(Özyürek, 2012).

1991 ve hemen sonrasındaki yıllarda dil alanında Türkiye ve Türk cumhuriyetlerinde kongre ve sempozyumlar düzenlenmiştir. Bu toplantılarda ortak Türk dili ve alfabesi kullanımı konusunda önemli görüşmeler ve heyecanlı tartışmalar yaşanmıştır. Bu toplantılardan biri de 1991 yılında Marmara Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü tarafından "Milletlerarası Çağdaş Türk Alfabeleri Sempozyumu "dur. Bu sempozyuma katılan delegeler Türk lehçeleri için tavsiye edilen 34 harfli ortak alfabe önermişler ve ortak sonuç bildirisi kabul edilmiştir. Önerilen bu alfabe, Türkiye Türkçesinde kullanılan Latin temelli alfabeye beş harfin daha ilâve edilmesiyle oluşturulur. İlâve harfler büyüklü ve küçüklü olarak şunlardır: "Ä ä", "Ñ ñ", "X x", "Q q", "W w". Bu toplantılar ve tartışmalar meyvesini vermeye başlamış ve değişik zamanlarda Azerbaycan, Türkmenistan ve Özbekistan kademeli olarak Lâtin alfabesine geçmeyi kararlaştırmışlardır (Alioğlu,2016; Abdieva, 2017).

Yine 1992'de, Türkiye'de yapılmış olan Türk Dili Kurultayında, ABC Komisyonu, ä dışındaki bütün harfleri kabul etmiştir. Azerbaycan adına konuşan yetkililer sık kullanılan bu sesi ä ile yazmanın zor olacağını öne sürerek ə işaretini komisyona kabul ettirmişlerdir. Ayrıca 29 Eylül-2 Ekim 1992'de Bişkek'te; 8-10 Mart 1993 tarihinde TİKA tarafından Ankara'da ve 21-23 Mart 1993'te Antalya'da yapılan kurultaylarda da Latin harflerine geçişin altyapısı hazırlanmıştır(Özyürek, 2012; Abdieva, 2017).

Türk Devlet ve Toplulukları Dostluk, Kardeşlik ve İşbirliği Vakfı tarafından 23 Mart 1993'te Antalya'da birincisi tertip edilen Türk Devlet ve Toplulukları Dostluk, Kardeşlik ve İşbirliği Kurultaylarının eğitim, kültür, dil ve alfabe komisyonlarında da Türk dünyasının ortak Latin alfabesine geçmesi ve ortak Türk edebi yazı diline kavuşmasının önemi vurgulanarak tavsiye kararları alınmıştır. Buradaki toplantılarda yapılan çalışmaların sonucunda daha önceki toplantılara dayanılarak bazı Türk cumhuriyetleri ve Türk toplulukları resmi olarak Latin alfabesini kabul ettiler. Bazı Türk cumhuriyetleri ile Türk toplulukları ise Latin alfabesine kademeli geçmeyi devlet ve hükümet programlarına aldılar. Azerbaycan, Karakalpak, Kırım ve Gagavuz Türkeri'nin kabul ettikleri alfabeleri 34 harfli ortak Türk dünyası alfabesine esası itibariyle uygun şekilde tanzim edildiler (**Özyürek, 2012).**

Aslıda bu toplantılar sonucunda Azerbaycan, Türkmenistan ve Özbekistan'ın dışında şu ana kadar Kazakistan, Gagavuzlar, Karakalpaklar, Kırım ve Kazan Tatarları da Lâtin alfabesine geçme kararı almışlardır. Kazakistan'a Latin alfabesine geçiş süreci hala devam etmektedir. Kazakistan'da devlet farklı Latin alfabelerini tartışmaya açmış, bu tartışmalar devam etmektedir. Bu tartışmalarda harflerin hangi seslere karşılık geleceği, nasıl yazılacağı konusunda anlaşma sağlanamamıştır.

Ortak iletişim dilinin oluşturulması bütün Türk toplulukları tarafından anlaşılabilen tek bir alfabe ve lehçe aracılığıyla sağlanabilir (Ercilasun, 1992: 358). Alfabe birliğinin sağlanması hususunda bir alfabe tipini seçmekle de bu işin tamamlanması mümkün değildir. Mesela, bugün Kiril alfabesinden çıkan Türklerin bir kısmı Latin alfabesini kabul etmiştir. Ancak, bu alfabeler bazı özellikleriyle birbirinden farklıdır. Aynı ses için aynı harfi kullanmak alfabe birliğinin üzerinde en çok durulması gereken hususudur. Ancak 1991 sonrasında Latin alfabesine geçen Türk toplulukları, Sovyetler dönemindeki durumu, yani aynı alfabede aynı seslerin bazılarını farklı şekillerle gösterme durumunu devam ettirmektedirler(Alioğlu, 2013). Ortak alfabede aynı ses için aynı harf kullanımında bağımsızlık öncesi Sovyet dönemindeki ayrılıkçı politikaların farklı millet duygusu devletlerde devam etmektedir.

20. yüzyılın başındaki Latin harflerine geçme tartışmalarında olduğu gibi, yüzyılın sonundaki Bu tartışmalar sürerken, ilk olarak Azerbaycan 25 Aralık 1991'de Latin alfabesine geçiş kararı aldı ve on yıllık aşamalı bir süreçten sonra 1 Ağustos 2001'de tümüyle Latin harflerine geçti. Türkmenistan 12 Nisan 1993'te Latin alfabesine aşamalı geçiş kararı almış, tümüyle geçiş 1 Ocak 2000'de gerçekleşmiştir. 1993'te kabul edilen 30 harfli ilk alfabede 1995 yılında değişiklik yapılmış ve sürecin başındaki alfabe kurultaylarında belirlenmiş olan 34 harflik ortak Türk alfabesinde bulunmayan harflere de yer verilmiştir. Özbekistan 2 Eylül 1993'te Latin alfabesine geçme kararı almış, 29 harflik bir alfabe belirlemiş ve tam uygulamaya 2005'te başlayacakken süreyi 2010 yılına kadar uzatmıştır. Gagauzlar 13 Mayıs 1993'te, Kırım Tatarları 31 Temmuz 1993'te, Karakalpaklar ise 26 Şubat 1994'te Latin harflerine geçme kararı almıştır. Tataristan, sürecin en başından beri, ortak Türk alfabesi yönünde alınan bütün kararlarda olumlu görüş bildirmiş hatta 15 Eylül 1999'da Latin kökenli ortak Türk alfabesine geçmeyi kabul etmiştir. Buna göre Tatar alfabe yasası 1 Eylül 2001'de yürürlüğe girecek ve 1 Eylül 2011'de tamamen Latin alfabesine geçilecekti. Ancak 11 Aralık 2002'de, Rusya Federasyon Duma'sının aldığı "Rusya Federasyonu içinde Kiril dışında alfabe kullanılamayacağı" yönündeki karar üzerine, Özerk Cumhuriyet statüsündeki Tataristan Federasyon meclisi de bu karara uymak zorunda kalmıştır. Aynı durum komşu Özerk Başkurdistan için de geçerlidir (**Özyürek, 2012**; Alioğlu, 2016). Kazakistan'da 201-2025 yılları arasında kademeli olarak Latin alfabesine geçme kararı almıştır(Abdieva,2017).

Ortak Alfabe ve Dil Gerekliliği

Tercüman gazetesi Türk dünyasında dil birliği açısından öncü ve önemli role sahiptir. Gazetenin adı İstanbul'da Agâh Efendi'nin çıkardığı Tercüman-ı Ahvalden alınmıştır. Tercüman çok geniş bir sahada etkisini gösterir ve okunur. Kahire, Kaşgar, Kazan, Kırım, İdil-Ural, Sibirya, Dağıstan, Orta Asya ve Türkistan, Hindistan, Osmanlı sahalarında takip edilmektedir. Tercüman'da Müslüman Türk dünyasını ilgilendiren konular ele alınmaktadır. Gazetenin başlıca hedefi ortak bir Türk edebî dilinin meydana getirilmesidir. Gazetenin yayını 1918 yılına kadar devam eder. Gazeteyi kuran İsmail Gaspıralı geniş bir kitlenin anlayabileceği bir dil kullanmaya çalışıyor, okunması ve anlaşılması zor olan Arapça Farsça tabirler yerine, geniş bir kitlenin anlayabileceği bir dili tercih ediyor, mahallî dil ve kelimeler yerine Osmanlı Türkçesini, İstanbul Türkçesinin kullanılmasını yaymaya çalışıyordu. Türk dünyasının birliği için 1905'te Meşrutiyet'in ilânıyla gazeteye "Dilde, Fikirde, İşte Birlik" ilkesini yazarak ilan etmiştir. Gaspıralı bu ilkeye daima bağlı kalmış ve bu ülkü için çalışmıştır. Gaspıralı her şeyin başı olarak dil birliğini savunmuştur. Türk dil birliğini oluşturmaya ve korumaya çalışmıştır(Ercilasun, 2002: 1542-1543; Kılıç, 1998).

Gaspıralı gibi İstanbul Türkçesinin bütün Türklerin ortak dili olması gerektiğini savunan yazarlardan biri de Ziya Gökalp'tır. Gökalp, İstanbul Türkçesi hakkındaki fikrini belirtir ve İstanbul'un Türkler için ne manaya geldiğini ifade eder. İstanbul yalnız Osmanlı Türklerine ait değildir. İstanbul "Türk Hakanlığının ordukentidir. Bu sebeple bütün Türklerin kıblegâhıdır. Bundan başka İstanbul, İslam hilafetinin de makamıdır." O halde İstanbul millî ve dinî bir merkez ve mümessildir. "İstanbul Türkçesini bütün Türklerce millî lisan olması, bu icaz ve kudsiyetin lisana da intikali dolayısıyladır. Fazla olarak İstanbul Türkçesi Türk lehçelerinin en güzeli, en işlenmişi, edebiyat ve ilimce en zenginidir." İstanbul Türkçesini edebî bir dil olarak görmek "Bütün Türkler için millî bir vazifedir". İşte o zaman bütün Türkler, lisan ve edebiyatı ortak tek bir millet hâline girer(Ercilasun, 2002: 145-146).

Türk dünyasında dil birliği için çalışanlardan biri de Azerbaycanlı yazar Tofik Hacıyev'dir. Tofik Hacıyev yalnızca Türkiye'ye geldiğinde, Türkiye'deki toplantılarda değil Azerbaycan'da da başka ülkelerde de Türk dünyasında ortak iletişim dilinin yaygınlaştırılması düşüncesinin yılmaz savunucusudur. Tofik Hacıyev, bunun için yeni bir dil yaratılması düşüncesinde değildir. Hacıyev, Türkiye Türkçesinin Türk dünyasında ortak iletişim dili olarak kullanılmasının savunuculuğunu yapmaktadır(Akt: Akalın, 2015).

Bugün Türk dünyasının önünde çözülmesi gereken birçok problem durmaktadır. Bilim, kültür, sanat, ekonomi, teknoloji vs: alanlarda kurulacak işbirliği için temel şartlar gerekmekte olup, bunların başında da ortak dil gelmektedir. Geçmişte olduğu gibi bugünde Türk dünyasında ortak alfabe ve ortak bir iletişim dilinin kullanılmasının Türk dünyasının birliği, bütünlüğü ve gücü açısından büyük önemi vardır. Bağımsızlık sonrası Türk cumhuriyetlerinde hem birbirleri ile hem de Türkiye ile güçlü bir sosyal, kültürel, ekonomik ve eğitim alanlarında işbirliği doğal olarak ortaya çıkmıştır(Gökdağ, 2016).

Türk halkları arasında ekonomik, kültürel ve siyasî ilişkiler her geçen gün büyümektedir. Bu ilişkilerin daha da artması, güçlenmesi Türk halkları arasında sağlıklı bir iletişimin kurulmasıyla da mümkündür. Türk halkları arasında sağlıklı bir iletişim dilinin kurulması, Türk Cumhuriyetlerinin ve topluluklarının birbirine daha fazla yaklaşmasını sağlamakla geçmişteki kırılmaz birlik bağlarını geri döndürecektir. Kısacası, bu durum çok yönlü, birbiri ile iç içe geçmiş geniş ilişkiler yumağıdır(Alioğlu, 2013).

Millî kültürün yaşatılmasının en önemli aracı dildir. Diller de kendine özgü ses sistemlerine dayalı olarak ortaya koydukları varlıklarını alfabeler vasıtasıyla yazıya aktarmak suretiyle devam ettirirler. Diller ve alfabeler ile kültürel değerler milletin uzun tecrübeler ve deneyimler sonucu elde ettiği, millete özgü olan ve milleti diğer topluluklardan ayıran özel kazanımlardır. Alfabe, bir dilin ürünlerini maddileştirme aracıdır. Sözle ifade edilen duyguların, düşüncelerin, fikirlerin, ulaşılan bilginin çeşitli malzemeler üzerine farklı işaret ve şekillerle kaydedilmesini sağlayan şey de alfabedir. Alfabeler dilin ses sitemi olmadığı için de dilin kendisi değildirler. Ancak her dilin kendi ses sistemine özgü, kendi ses sistemini karşılayan işaretlerden oluşmuş bir alfabeye de ihtiyacı vardır(Nadir, 2011).

Dünyamızda yirmiyi aşkın edebi yazı diline rastlıyoruz. Bu yazı dilleri birbirlerine çok yakındırlar. Türk lehçelerini dört gruba ayırarak inceleyebiliriz. Bunlar, Güney Doğu Türk Lehçeleri, Güney Batı Türk Lehçeleri, Kuzey Doğu Türk Lehçeleri, Kuzey Batı Türk Lehçeleridir. Bunları yazı dili haline getirerek ortak bir iletişim dili getirilebilirdi(Özyürek, 2012). 19.yüzyılın son çeyreğinde başlayan ortak alfabe ve dil oluşturma çalışmaları, 20.yüzyılın ilk çeyreğinde dünyada ve Türklerin yoğun olarak yaşadığı Balkan yarımadası, Kafkasya ve Türkistan coğrafyasında da ortaya çıkan siyasi gelişmelerden olumsuz etkilenmiştir. Sovyetler Birliği ve uydusu olan doğu bloku devletleri Sovyet Rusya'sının emperyalist politikaları sonucu ayrı millet ve dil konuşur olmuştur. Bu sosyalist blokun tek anlaşma dili Rusça olmuş yerel Türkçeler Kiril alfabesi ve Rusçanın gramer yapısıyla ayrı diller oluşturulmuştur(Yalçın, 2008). Diğer empeyalist sosyalist güç olan Çin'de doğu

Türkistan'da Uygur ve Kazak Türklerine emperyalist ve asimilasyon politikaları uygulayarak birbirini anlamaz hale getirmiştir.

20. yüzyılda Sovyetler Birliğinde ve günümüzde Çin'de yaşanan soykırım politikalarının sonucu ortaya çıkan güçsüzlüğü aşmanın en önemli yolu Türk devleri arasında güçlü bağlar oluşturarak sosyal, kültürel, ekonomik ve eğitim işbirliği politikaları uygulamaktır. Öncelikle Türkologların ve eğitim alanında çalışanların en önemli görevi ortak bir iletişim dilini oluşturmak ve kullanmak olmalıdır. Türk devlet ve topluluklarında konuşulan Stalin ve işbirlikçisi İlminsky tarafından yaratılan Kazakça, Özbekçe, Kırgızca, Türkmence ve Azerice gibi ayrı olduğu dayatılan Türkçede, kelimeler, fiiller, zamirler, sayı adları, organ adları, coğrafya adları, renk adlarımız, soru kelimelerimizin çoğunluğu ortaktır. Bu kelime dağarcığını birbirinden ayıran yerel ağızlarda oluşturulan suni ses ve gramer yapılarıdır(Özyürek, 2012).

Bir dilin yaygınlaşma aşamasında devletlerin ana sınıfı ve ilköğretim aşamasından itibaren verdikleri millî eğitim ve öğretimin büyük önemi bulunmaktadır. Sovyet Rusya'da oluşturmuş olduğu her yazı dili için ayrı niteliklerde eğitim veren okullar açarak yayılma noktasındaki bu önemli hususu etkin bir şekilde kullanmıştır. Ruslar, öncelikle ana dili eğitiminin esas alındığı kreşleri ve ilkokulları açarak bir milletin geleceği olan çocuklara maksatlı ve yapay olarak oluşturulan yazı dillerini öğretmiştir. Bu yeni yazı dilini benimsetme aşamasında açılan Sovyet yatılı okullarının payı büyük olmuştur; çünkü buralarda yatılı olarak kalan Türk çocuklarına sadece bu yeni yazı dilleri değil, aynı zamanda Rusça ve Rus kültürü de öğretilmekteydi. Okullarda anadili eğitimine yer veriliyor olmasına rağmen asıl amaç her zaman için zayıf, kuralları birkaç dakikalık kararlarla oluşturulan, yapay bir anadili kazandırıp daha sonra bu yeni yazı dillerinin Rusçanın karşısında güç kaybederek yok olmasını sağlamaktır. Bunun en önemli ispat noktalarından biri bu okullarda eğitim gören çocuklara geçmişlerini, tarihlerini, edebiyatlarını, kültürlerini hatırlatacak olan kendi destan, hikâye, masal ve ninnilerinin yasaklanarak öğretilmeyişi veya eksik ve yanlış öğretilişidir(Yalçın, 2008).

Alfabesi zorla değiştirilen milletlerin bu dilin öğretimiyle birlikte geçmiş kültürle ilgileri kopmaktadır. Aynı zamanda işgalcilerin dilinin resmi devlet dili hâline getirilmesi ve alfabesinin yazı dili hâline dönüştürülmesiyle millî dil ikinci planda kalmaktadır. Bu durumla önce iki dilli bir toplum meydana getirilmekte sonra da milli dil yok edilmektedir. Dil etkileşimlerinin temel kuralı yönetenden yönetilene, hâkim olandan tâbi olana doğru bir etkileşim göstermektedir. İşgal eden veya hâkim olanın dili öncelikle resmi işlemlerde kullanıldığı için tâbi olan bu dili öğrenmek zorunda bırakılmaktadır. İki dilli hâline getirilen toplumun bireyleri, kendi dilinin geçerli dil olmaması, dolayısıyla zamanla ana dillerini terk

etmekte işgalcinin/tâbi-bağımlı olduğu toplumun yazısını ve dilini almaktadır. Alfabesi zorla değiştirilen ve dilleri ikinci dil konumuna düşürülen topluluklar baskılar ortadan kalkıp bağımsızlıklarını kazansalar da benimsetilen dili kullanmaya devam etmekte, kendi milli benliklerini kısa sürede bulamamaktadırlar. Bağımsızlıklarını kazanmalarına rağmen Kazakistan ve Kırgızistan'da hâlen Rusçayı resmi dil olarak kullanmaktadırlar(Doğan, 2006: 27).

Bilim ve öğretim dili olarak Rusçanın yaygınlaştırılması da Sovyetlerdeki Türk soylu halkların birbirlerinin dillerinde anlaşma sağlamalarını engelleyen sebeplerden bir diğeridir. Eğitim, öğretim ve bilimsel etkinlikler bu toplumların kendi anadillerinde yapılmış olsaydı kardeş toplumların örneğin bir Kazak ile Kırgız kendi ana dilleriyle bile anlaşma oranı yüksek olacak ve belki de bu iki komşu lehçe bu kadar birbirinden uzaklaşmayacaktı. Sovyet halklarının kardeşlik dili Rusça, Sovyet dili Rusça gibi kandırmacalar sayesinde Rusça, Türk soylu halklar arasında iletişim dili haline gelmiştir. Artık bugün bir Özbek ile bir Kazak yan yana geldiğinde gayet rahat bir şekilde Rusça konuşarak anlaşmaktadır. Hatta aynı soydan gelenler bile kendi aralarında Rusça konuşmayı tercih ediyorlar. Birkaç cumhuriyet dışında hemen hemen bütün Sovyetler Birliğinde yükseköğretimde öğretim dilinin Rusça olması yeni kuşakların ana dilinden uzaklaşmasına yol açtığı gibi Türk soylu halkların birbirlerinin dillerini tanımalarını da engelledi(Akalın,2015). Bu durum öyle acı bir hal almıştır ki Kazakça bilmeyen Kazak hatta Kazakça konuştuğu için büyük şehirlerde alay konusu olan insanlar vardır. Kazakça köylü dili gibi algılanmakta aydın görünmek için Rusça konuşmayı tercih eden topluluk oluşmuştur.

Oysa milletin tarihî şuurundan getirdiği bu izlerin nesillere aktarılmasının anadili eğitimi ve öğretimi açısından ne derece önemli olduğu ortadadır; çünkü bu metinler, ortak bilincin oluşturulmasına, geliştirilmesine ve geliştirilen bu bilincin kuşaklara aktarılmasına kaynaklık eden en önemli metinlerdir (Şengül, 2007; Akt: Yalçın, 2008).

Aynı kökten gelen, Türk diliyle konuşan Türk devlet ve topluluklarının aralarında iletişimin gerçekleşebilmesi için ortak dil ve alfabeye geçilmesi, milletleşme süreci, kültürel birliktelik ve eğitim için oldukça önemlidir. Ortak iletişim dilinin oluşturulması bütün Türk toplulukları tarafından anlaşılabilen tek bir alfabe ve lehçe aracılığıyla sağlanabilir (Ercilasun 1992: 358). Ortak dille insanlarımız, soydaşlarımız iletişimi çok kolay sağlayacak,(Özyürek, 2012) Türk dünyasın da bütünleşme sağlanabilecektir. Ancak öncelikle yapılması gereken şeylerden birisi Türk Cumhuriyetlerinin kendi içlerinde milli dillerini daha konuşulur hale getirmesidir. İlkokuldan itibaren eğitim dili ülkelerin kendi milli dilleri olmalıdır. Milletleşmenin en önemli yolu öncelikle kendi diliyle yazmak ve okumaktır. Türk

cumhuriyetlerinin ortak seslere dayanan alfabe kullanarak kültürel etkileşimi daha aktif hale getirebilir. Kültürel yakınlaşma Türk devletlerinin hem kendi kültürleri ile buluşmalarına hem de millet olma şuuruna daha kısa sürede ulaşmalarını sağlayacaktır.

Alfabe birliğinin sağlanması hususunda bir alfabe tipini seçmekle de bu işin tamamlanması mümkün değildir. Mesela, bugün Kiril alfabesinden çıkan Türklerin bir kısmı Latin alfabesini kabul etmiştir. Ancak, bu alfabeler bazı özellikleriyle birbirinden farklıdır. Aynı ses için aynı harfi kullanmak alfabe birliğinin üzerinde en çok durulması gereken hususudur. Stalin tarafından oluşturulan ayrı dil ve millet politikalarının etkisi hala devam etmektedir. 1991 sonrasında Latin alfabesine geçen Türk toplulukları, Sovyetler dönemindeki durumu, yani aynı alfabede aynı seslerin bazılarını farklı şekillerle göstermeye devam ettirmektedirler(Alioğlu, 2016).

Türk dili kollarının söz varlığından özel usul ve yöntemlerle seçilmiş kelimelerle Esperanto türünde suni bir dil oluşturma ve bunu tüm Türk dünyasında yaygın hale getirme düşüncesidir(Kerimov-Mutalov 1996, 190-195).

Suni bir ortak Türk dili yerine, canlı bir Türk dili kolu olarak Türkiye Türkçesinin ortak dil kabul edilmesini teklif edenler, dünyada da ortak dil haline getirilmeye çalışılan Esperanto, İdo, Oriental gibi suni dillerin tutmadığını, buna karşılık İngilizce, Rusça gibi canlı dillerin ortak dil olarak yaygın bir şekilde kullanıldığını hatırlatmaktadırlar. Hatta Türk boy ve topluluklarının yakın geçmişte kendi edebî dilleri yanında bir üst dilde, Rusçada iletişim sağlama alışkanlığına zaten sahip oldukları, bütün meselenin Rusçanın yerine Türkiye Türkçesinin konulması olduğu görüşü de savunulmaktadır. Bunun için de Türkiye Türkçesi, tüm Türk Cumhuriyetlerinde ve bölgelerinde ilköğretimde öğretilmelidir. Tabii bu çabaların televizyon yayınları ile takviye edilmesi de son derece yararlı olacaktır. Bu görüşü savunanlara göre, zaten Türk dili kollarının temel söz varlığında bazı fonetik farklarla ortak bir söz hazinesi bulunmaktadır. Geri kalan sözler için de, Türk dili kolları arasında en yaygın kullanılan kelimeleri tercih etmek suretiyle ortak bir dil kurgulanabilir. Böylece tüm Türk topluluklarının hem katılabileceği hem de katkıda bulunabileceği ortak bir dil geliştirilecektir(Özkan, 2010).

Ortak sesli ortak alfabenin kullanılması, bilim ve eğitimde Türk toplumlarının bilgi ve tecrübelerinden ortak şekilde yararlanarak daha üst seviyelere çıkabilirler. Türk cumhuriyetlerinde daha çabuk kaynaşma gerçekleşmesi ancak güçlü bir işbirliği ile sağlanabilir. Bilim ve teknolojinin çok hızlı geliştiği bu dönemde iletişim medya ve teknolojilerinde meydana gelen gelişmeler kapalı devletleri ortadan kaldıracaktır. Türk cumhuriyetlerinin ortak sesli alfabede buluşmaları Türk

devletlerine yeni ufuklar açacaktır. Türk devletlerinin bütünleşmesi geleceğe daha büyük güvenle bakabilmemizi sağlar. Eğitimde ortak program ve dersler oluşturulması Türk toplumlarını birbirine daha çok yaklaştıracaktır. Amaç birlikte hareket etmekse Türk devletlerinin liderlerinin bu işe gönül koymaları gerekir.

Ortak dil; birlik ve bütünlüğün temel unsuru olup, Türk dünyası ile Türkiye Cumhuriyeti arasındaki kültür köprüsünü kuracak, bu köprünün üzerinden diğer alanlarda da (iktisadî, ticarî, askerî, siyasî) bütünleşmeler oluşacaktır. Tarihte kurduğumuz medeniyetimizin yeniden canlanması için eğitim işbirliğinin artırılması gelecekte büyük faydalar sağlayacaktır. Kültür, sanat ve edebiyat alanında temasların artırılması ve ortak projelerin oluşturulması lehçeleri birbirine yaklaştıracak ve ortak dil birliğinin tesis edilmesinde büyük yararı olacaktır. Türk dünyasının ortak tarih ve Türklük bilinciyle yoğrulması, gelecekteki siyasi bilincin de bu yönde şekillenmesinde önemli rol oynayacaktır. Dilde ve fikirde birlik, ortak algının geliştirilmesiyle güçlenecektir. Türk dünyasının düşüncelerini birbirlerine yakınlaştırmak, işbirliği ve ortak iş yapma kültürünü artırmak suretiyle kültürel uyumun sağlanması çalışmalarına hız verilmelidir. Türk dünyasında yüz binlerce insanın Türkiye Türkçesi konuşması, Türk dizilerini izlemesi, Türk müziğini dinlemesi, Türk gazetelerini okuması ve Türkiye'nin iç ve dış politikada neler yaptığını yakından takip etmesi, gelecek adına heyecan veren gelişmelerdir. Bölge ile Türkiye arasındaki bu etkileşim, artık başlangıçta olduğu gibi sadece devletten devlete veya hükümetten hükümete değil, halktan halka, sokaktan sokağa, üniversiteden üniversiteye de gelişmektedir(Gökdağ, 2016).

Türk Devlet ve topluluklarından yükseköğrenimlerini tamamlamak üzere Türkiye'ye gelen soydaş öğrenciler, Türkiye'den Türk devlet ve topluluklarına yükseköğrenimlerini tamamlamak için giden T.C vatandaşı öğrencilerimiz ortak alfabe sayesinde öğrenim gördükleri ülkenin dilini iyi öğrenirlerse ortak kültürü taşımak daha kolay olacaktır. Bu nedenle bu ortak alfabenin ne derece faydalı olacağı ortadır(Özyürek, 2012). Türk devlet ve toplulukları arasında sağlıklı iletişimin ve bütünleşmenin gerçekleşmesi için artık ortak alfabe oluşturulması olmazsa olmazdır. Çarlık Rusya'sının, Stalin ve 74 yıllık Sovyet asimilasyon politikalarının ortaya çıkardığı kaotik durum ve ayrıştırılmış Türk toplumlarının birleşme ve bütünleşme yolu ortak alfabe ve birbirlerini anlamaktan geçer.

Kaynakça

Abdieva, R . (2017). Bağımsızlıklarını kazandıktan sonra türk cumhuriyetlerinin dil politikaları ve Türkiye ile ortak dil ve ortak alfabe çalışmaları. Uluslararası Türk Lehçe Araştırmaları Dergisi (TÜRKLAD), 1 (2), 104-119.

Akalın, **Ş.**(2002). Cumhuriyet Döneminde Türkçe, Türkler, Yeni Türkiye 18, 25-86.

Akalın, Ş.H.(2015). Türk Dünyasında Ortak İletişim Dili ve Tofik Hacıyev, Türk Yurdu, 334, 14-17.

Alioğlu İ. E. (2013). Türk halkları arasında ortak iletişim dilinin oluşturulmasında söz varlığının etkisi, Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi, 1, 377-387.

Alioğlu, İ.E.(2016). Türk Dünyasında Ortak Konuşma Dili Oluşturulmasında Alfabe Ve İmla Sorunları. Gazi Türkiyat, 18, 213-220.

Altuntek, N. S. (1993). İlk Türk matbaasının kuruluşu ve İbrahim Müteferrika. Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi, 10(1), 191-204.

Arslan, B.(2009). Sovyet Rusya Hâkimiyetinde Yaşayan Türklerin Ortak "Birleştirilmiş Türk Alfabesinden Rus Kiril Alfabesine Geçirilmesi. A.Ü. Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi, 40, 357-374.

Can, M. (2014). *Türk dünyası birlik yönetimini engelleyen alfabe ve dil faktörü* (Master's thesis, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı).

Berzhanov, A., Musin S.(1974). Pedagogika Tarihy. Almatı: Mektep.

Bilgili, R. (2016). Rusya Türklerinin Türk dil ve kültür inkılabına katkıları. Journal of International Social Research, 9(43),629-640.

Coşar, M.A.(2002). Cumhuriyet Dönemi Dil Hareketleri ve Dil Tartışmaları Türkler, Yeni Türkiye Yayınları, 18,105-121.

Cucunel, H.(2004). *Türk Dil Devriminin Ulus Devlet Olma Sürecine Katkısı*, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Ankara.

Çetin, N.(2018). 1917-1945 yıllarında Sovyet Kazakistan'da yapılan siyasi ve ekonomik reformlar ve Kazak halkına etkileri. 20.*Yüzyıl Başlarından Günümüze Türk Dünyası'ndaki Siyasi, İktisadi ve Kültürel Gelişmeler Uluslararası Sempozyumu*, 24-27 Nisan 2018 / Almatı – Kazakistan,754-785.

Çetinoğlu, O.(2010). Türk Dünyasında ortak dil, alfabe, https://guneyturkistan.wordpress.com /2010/06/18/turk-dunyasinda-ortak-dil-alfabe/

Demirci, Ü. Ö.(2011). Türk Dünyasında Latin Alfabesine Geçiş Süreci (Geçmişten Günümüze), Türk Yurdu Dergisi, 287, 225-229.

Demirel, Ö. F. (1999). "*I.Türkoloji Kongresi ve Theodor Menzel*", 1926 Bakû Türkoloji Kongresinin 70.Yıldönümü Toplantısı, (29-30 Kasım 1996), Ankara.

Derekov, S.(2015). Rus istilasına karşı türkmen direnişi. *Journal of Institute of Economic Development and Social Researches*, *1*(1), 1-17.

Doğan, M.(2006). Yüzyılın Soykırımı. (1.Baskı) İstanbul: Vakit

Ercilasun, A. B. (1992). "İsmail Gaspıralı'nın Fikirleri", *Türk Dünyası Üzerine İncelemeler*, Ankara: Akçağ Yayınları.

Ercilasun, A.B. (1993). *Türk Dünyası Üzerine İncelemeler*, Ankara: Akçağ Yayınları.

Ercilasun, A. B. (2004). "Tarihi Akışı İçinde ve Cumhuriyet Döneminde Türk Dili", BAL-TAM Türklük Bilgisi Prizren, 1, 11-23.

Ergun, A. (2010). Azerbaycan'da bir ulusal kimlik meselesi olarak alfabe değişiklikleri. Bilig, Yaz, (54), 139-160.

Gökdağ, B.A.(2016). Türk Dünyasında Ortak Dil ve Alfabe Meselesi, https://ankasam.org /turk-dunyasinda-ortak-dil-ve-alfabe-meselesi/

Gömeç, S.Y.(2018). Yanlış Sovyet politikaları ve bunun Kazakistan'daki kötü yansımaları, 20.*Yüzyıl Başlarından Günümüze Türk Dünyası'ndaki Siyasi, İktisadi ve Kültürel Gelişmeler Uluslararası Sempozyumu*, 24-27 Nisan 2018 / Almatı – Kazakistan, 786-816.

Hacıyev, T.(2013). *Türkler İçin Ortak Konuşma Dili*, Bakü: Tahsil Yayınları.

Karakılıç, C., Aydın, O.(2010). The View Of Azerbaijani Press In Turkey Over The Dispute Of Latin Alphabet In Azerbaijan (1923-1930), A.Ü. Türkiyat Araştırması Enstitüsü Dergisi, 43,181-203.

Kefeli, N.A.(2002). Nikolay İl'minskiy: Orta Volga Müslüman ve Türk Halkları Üzerindeki Siyaseti, Türkler, Yeni Türkiye Yayınları, 18, 781-796.

Kerimov, B., Mutalov, Ş.(1996). "Ortak Türkçe" *Bilig Bilim ve Kültür Dergisi*, 3, 190-196.

Kılıç, S. (1998). Atatürk'ün büyük özlemi Türk Dünyası'nda kültür birliği. Atatürk Dergisi, 9, 171-179.

Kılıç, F. (2019). Azerbaycan'ın Latin Alfabesine Geçişinin Türkiye'deki Alfabe Tartışmalarına Etkisi. Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi, 35(100), 479-504.

Kınacı, C. (2010). Sovyetlerden Günümüze Kazakistan'da Kazak Dilinde Eğitim Politikaları, Turkish Studies International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic,5(4),1304-1319.

Kırımal, E.(2002). İsmail Bey, "Gaspıralı", Türkler, yeni Türkiye Yayınları,18, 838-842.

Korkmaz, Z.(2002). Atatürk ve Dil DevrimiTürkler, Yeni Türkiye Yayınları, 18,87-104.

Morkoç, A. (2011). Türk harf inkılâbı ile millet mektepleri ve İzmir'deki uygulamalar. *Electronic Turkish Studies*, *6*(1), 1491-1502.

Nadir, İ. (2011). "Türklerde Alfabe Değiştirme Sorunu ve Türk Kültürü Açısından Sonuçları" 38. Uluslararası Asya ve Kuzey Afrika Çalışmaları Kongresi 10-15 Eylül 2007 Ankara, Türkiye; 38. ICANAS Bildiriler Cilt: I-IV, s.785-793, Ankara.

Türk, V.(2002).Kazak Aydınlanma Hareketi İçerisinde Ahmet Baytursun ve Çalışmaları, Türkler, Yeni Türkiye Yayınları. 18, 1155-1170.

Özyürek, R.(2012).Türk devlet ve topluluklarının ortak alfabeye zaman kaybetmeden geçmelerinde yarar vardır, TURAN-SAM, 4(14), 94-97.

Özkan, N.(2010). Ortak Türkçe Mümkün Mü? http://www.tasam.org/Files/Icerik/File /ortak_turkce_ mumkun_mu eacc0251-0422-4082-bee5-1127744cb209.pdf+ Alıntılanma: 03.08.2020

Pyatnitskiy,VL.(1998). Avrupa Rusya'sı ve Kazan'da Kitap Basımı Tarihi Hakkında, Kebikeç, 6, 42-52.

Saray, M.(2002). Rusya'nın Türkistan'da Yayılma Siyaseti Rusya'nın Türkistan'da Yayılması, Yeni Türkiye Yayınları,18, 969- 999.

Şahin, E.(2003). Kazan Tatar Türklerinin ladin alfabesi mücadelesi Türk Dünyası Tarih Kültür Dergisi, S. 199, 42-45.

Şengül, M. (2007)."Türkçe Öğretiminde Tarihsel Metinlerin ve Tarihsel Metin Özelliği Taşıyan Yazınsal Metinlerin Kullanımı" *Uluslararası Türklük Bilgisi Sempozyumu (Atatürk Üniversitesi-Erzurum. 25-27 Nisan 2007*).

Vozgirin, V.(2002). Çarlık Zamanında Kırım'da Türk Millî Hareketi, Türkler, Yeni Türkiye Yayınları,18, 818-837.

Yalçın, S. K. (2008). Rusya'da Yaşayan Türklerin Konuşma Dillerinin Yazı Diline Dönüştürülme Süreci ve Ötekileştirme Ekseninde İzlenen Dil Politikaları. *Turkish Studies (Türkiye Dışındaki Türkler Dosyası)*, *3*(7), 662-678.

BİLGİSAYAR PROGRAMCILIĞI BÖLÜMÜ ÖĞRENCİLERİNİN BİREYSEL VE İŞBİRLİĞİNE DAYALI PROJE TABANLI ÖĞRENME YÖNTEMİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ*

Prof. Dr. Mehmet Nuri GÖMLEKSİZ - Fırat Üniversitesi
ORCID No: 0000-0002-8268-0163

Dr. Öğr. Üyesi Emine Kübra PULLU - Munzur Üniversitesi
ORCID No: 0000-0002-9324-0403

Öz

Bu araştırmanın amacı bireysel ve işbirliğine dayalı proje tabanlı öğrenme (PTÖ) yönteminin kullanılmasına ilişkin Bilgisayar Programcılığı bölümü öğrencilerinin görüşlerini belirlemektir. Araştırmada nitel araştırma desenlerinden olgu bilimi deseni kullanılmıştır. Çalışma grubu kolay ulaşılabilir durum örneklemesi kullanılarak belirlenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu Erciyes Üniversitesi Bilgisayar Programcılığı 2. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Öğrencilerin seçilmesinde gönüllülük esasına göre hareket edilmiştir. Öğrenci görüşleri araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış bir görüşme formuyla toplanmıştır. Araştırmaya toplam 30 öğrenci dâhil edilmiştir. 15 öğrenci bireysel, 15 öğrenci de işbirliğine dayalı olarak proje tabanlı öğrenme yöntemini kullanmıştır. Elde edilen veriler betimsel analize uygun olarak çözümlenmiştir. Araştırma sonucunda bireysel ve işbirliğine dayalı olarak yürütülen Proje Tabanlı Öğrenme Yöntemi'nin olumlu ve olumsuz durumlarına ilişkin görüşler elde edilmiştir. İşbirliğine dayalı yapılan projeler ile sorumluluğun artması, paylaşma duygusu, yaratıcılığın artması, eksik yönleri tamamlama gibi yönler vurgulanırken; bireysel olarak yapılan projelerde özgürlük, yaparak yaşayarak öğrenme, daha fazla çaba harcama gibi yönler vurgulanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Proje tabanlı öğrenme, işbirlikli öğrenme, nitel araştırma

Giriş

Proje tabanlı öğrenme, öğrencilerin özerkliği, yapıcı araştırmaları, hedef belirleme, işbirliği, iletişim ve gerçek dünya uygulamaları içindeki yansıması ile karakterize edilen aktif öğrenci merkezli bir öğretim biçimidir (Kokotsaki, Menzies

* Bu çalışma 27-29 Nisan 2017 tarihinde Uluslararası Eğitimde Araştırmalar Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

ve Wiggins, 2016). Gerçek sorunları araştırmaya dâhil etmek için tasarlanmış, sınıf öğretimi ve öğrenimi için kapsamlı bir yaklaşımdır (Blumenfeld, Soloway,Marx, Krajcik, Guzdial ve Palincsar, 2011). Proje tabanlı öğrenme yönteminin öğrenciler açısından analizi Moursund (2003) tarafından aşağıdaki şekilde yapılmıştır:

- Öğrenci merkezlidir ve özünde motive edicidir.
- İşbirliğini ve işbirliğine dayalı öğrenmeyi teşvik eder.
- Öğrencilerin ürünlerinde, sunumlarında veya performanslarında kademeli ve sürekli olarak iyileştirme yapmalarına izin verir.
- Öğrencilerin bir şeyi öğrenmek yerine aktif olarak bir şeyler yapmakla meşgul olmaları için tasarlanmıştır.
- Öğrencilerin bir ürün, sunum veya performans üretmesini gerektirir.
- Üst düzey becerilere odaklandığı için zorlayıcıdır.

Temel okul ortamında proje tabanlı öğrenme yaklaşımının başarılı bir şekilde benimsenip yürütülebilmesi için dikkat edilmesi gereken bazı noktalar vardır. Öncelikle öğrenci desteği sağlanmalıdır. Öğrencilerin etkili bir şekilde yönlendirilmesi ve desteklenmesi gerekir. Etkili zaman yönetimi ve teknolojik kaynakların güvenli ve verimli kullanımı da dahil olmak üzere öğrenci özyönetimi üzerinde vurgu yapılmalıdır. Öğretmen desteği sağlanmalıdır. Düzenli ağ oluşturma ve mesleki gelişim fırsatları yoluyla öğretmenlere düzenli destek sunulmalıdır. Okul üst yönetiminin desteği çok önemlidir. Etkili grup çalışması yapılmalıdır. Yüksek kaliteli grup çalışması, öğrencilerin eşit düzeyde iş bölümü ve katılımı paylaşmalarına yardımcı olacaktır. Didaktik öğretimin bağımsız sorgulama yöntemi çalışmasıyla dengelenmesi, öğrencilerin bağımsız çalışmaya rahatça dahil olmadan önce belirli bir düzeyde bilgi ve beceri geliştirmelerini sağlayacaktır. Değerlendirme, yansıtma, öz ve akran değerlendirmesi vurgulanmalıdır. İlerleme düzenli olarak izlenmeli ve kaydedilmelidir. Proje tabanlı öğrenme süreci boyunca öğrenci seçimi ve bağımsızlığının desteklenmesi öğrencilerin öğrenmeleri üzerinde bir sahiplenme ve kontrol duygusu geliştirmelerine yardımcı olacaktır (Kokotsaki, Menzies ve Wiggins, 2016: 274). Proje tabanlı öğrenmenin bazı ayırt edici özellikleri vardır Bunlar (Ayas ve Zeniuk, 2001):

Amaç duygusu: Hem uzun hem de kısa vadeli hedeflerin bir amacı ve netliği vardır.

Psikolojik güvenlik: Proje ortamı psikolojik güvenlik sunar ve doğruyu söyleme taahhüdü vardır.

Öğrenme altyapısı: Öğrenme alt yapısı ile ortaya çıkan ve biçimsel yapılar arasında bir denge vardır.

Uygulama toplulukları: Proje sınırlarını aşan uygulama toplulukları vardır.

Rol model olarak liderler: Liderler öğrenmenin gücünü belirler ve yansıtıcı davranışı model alır.

Sistemli ve işbirlikli düşünme: Sorunlar ve hatalar öğrenme fırsatlarıdır.

Grand (2002) ise proje tabanlı öğrenme uygulamalarının taşıması gereken özellikleri aşağıdaki şekilde belirtmiştir:

- Aşamaları belirlemek veya aktiviteyi sabitlemek için bir giriş yapma.
- Yönlendiren ve yol gösteren sorular sorarak bir görev tanımlama.
- Bir veya daha fazla paylaşılabilir ürünün oluşturulmasıyla sonuçlanan bir süreç tasarlama.
- Konu uzmanları, ders kitapları ve internet kaynaklarından faydalanma.
- Öğrencilerin ilerlemelerini değerlendirmelerine yardımcı olacak öğretmen konferansları, bilgisayar tabanlı sorgulamalar ve proje şablonları oluşturma.
- Akranlar ile işbirliği ekipleri oluşturma.
- Sınıf içi bilgilendirme oturumları, günlük girişleri ve yayımlama etkinlikleri ile yansıtma ve transfer fırsatları sağlama.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada Bilgisayar Programcılığı bölümü öğrencilerinin bireysel ve işbirliğine dayalı proje tabanlı öğrenme yönteminin kullanılmasına ilişkin görüşlerini belirlemek amaçlanmıştır. Bu genel amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Bilgisayar Programcılığı bölümü öğrencilerinin bireysel ve işbirliğine dayalı proje tabanlı öğrenme yönteminin olumlu yönlerine ilişkin görüşleri nelerdir?
2. Bilgisayar Teknolojileri bölümü öğrencilerinin bireysel ve işbirliğine dayalı proje tabanlı öğrenme yönteminin olumsuz yönlerine ilişkin görüşleri nelerdir?
3. Bilgisayar Teknolojileri bölümü öğrencilerinin bireysel ve işbirliğine dayalı proje tabanlı öğrenme yönteminin derse olumlu etkilerine ilişkin görüşleri nelerdir?
4. Bilgisayar Teknolojileri bölümü öğrencilerinin bireysel ve işbirliğine dayalı proje tabanlı öğrenme yöntemi etkinliklerinde faydalandıkları kaynaklara ilişkin görüşleri nelerdir?

5. Bilgisayar Teknolojileri bölümü öğrencilerinin bireysel veya işbirliğine dayalı proje tabanlı öğrenme yöntemini seçme nedenlerine ilişkin görüşleri nelerdir?

Yöntem

Araştırma Deseni

Araştırmada nitel araştırma desenlerinden olgu bilimi deseni-fenomenoloji kullanılmıştır. Olgu bilim deseninde olaylar, durumlar, deneyimler ve kavramlar incelenerek açıklanır. İnsanın deneyimleri ile ortaya koyduğu anlamlara odaklanan bu desende durumlar tüm açılardan irdelenerek algılamanın ve bilincin özü betimlenir ve salt öze ulaşmak hedeflenir (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012: 20; Sönmez ve Alacapınar, 2014: 88; Ersoy, 2016: 53-56).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu kolay ulaşılabilir durum örneklemesi kullanılarak belirlenmiştir. Kolay ulaşılabilir durum örneklemesinde araştırmacıya yakın ve ulaşılması kolay olan kişiler araştırmaya dahil edilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013; Gliner, Morgan ve Leech, 2015: 125). Araştırmanın çalışma grubunu 2016-2017 eğitim-öğretim yılında Erciyes Üniversitesi Hüseyin Şahin Meslek Yüksekokulu Bilgisayar Programcılığı bölümünde öğrenim gören Araştırma Yöntem ve Teknikleri dersini alan 2.sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Öğrenciler Araştırma Yöntem ve Teknikleri dersi kapsamında web sayfası projeleri hazırlamışlardır. Bireysel olarak çalışan beş iyi, beş orta ve beş alt düzey olacak şekilde üç farklı başarı düzeyinden 15 öğrenci ve işbirliğine dayalı olarak çalışan beş iyi, beş orta ve beş alt düzey olacak şekilde üç farklı başarı düzeyinden 15 öğrenci olmak üzere toplam 30 öğrenci ile görüşülmüştür.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından oluşturulan yarı yapılandırılmış bir görüşme formu kullanılmıştır. Bireylerin farklı konulardaki bilgi, düşünce, tutum ve davranışları ile bunların nedenlerini belirleyebilmek amacıyla olgu bilim deseninde öncelikli veri toplama yöntemi olarak görüşme yöntemi kullanılır (Sönmez ve Alacapınar, 2014: 152; Merriam, 2015: 25). Veri toplama aracı olarak kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formunda "Bireysel ve işbirliğine dayalı proje tabanlı öğrenme yönteminin olumlu yönlerini", "Bireysel ve işbirliğine dayalı proje tabanlı öğrenme yönteminin olumsuz yönlerini", "Birey-

sel ve işbirliğine dayalı proje tabanlı öğrenme yönteminin derse olumlu etkilerini", "Bireysel ve işbirliğine dayalı proje tabanlı öğrenme yönteminde faydalanılan kaynakları" ve "Bireysel veya işbirliğine dayalı proje tabanlı öğrenme yöntemini seçme nedenlerini" belirlemeye ilişkin sorular yer almaktadır. Araştırmanın verileri öğrencilere bilgilendirme yapılıp gönüllülük esas alınarak toplanmış ve öğrencilerin ifade ettikleri biçimde araştırmada kullanılmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmanın verileri betimsel analize uygun olarak çözümlenmiştir. Betimsel analizde ilk olarak temalar belirlenir. Temalar, araştırma soruları temel alınarak kapsamlı, duyarlı, uyumlu ve yarı özel bir şekilde belirlenmelidir. Sonrasında veriler düzenlenip yorumlanarak belirlenen temalara yerleştirilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013; Merriam, 2015: 177). Bu doğrultuda görüşme formunda yer alan sorular çerçevesinde temalar belirlenmiş, veriler yorumlanıp kodlanarak uygun temalara yerleştirilmiştir. Öğrenci görüşlerine ilişkin kodlamalar öğrencilerin sıralarını ve projelerde bireysel ve işbirliği şeklinde çalışmalarını belirtecek şekilde yapılmıştır. Bireysel proje tabanlı öğrenme yöntemi için "B-PTÖ" kısaltması ve işbirliğine dayalı proje tabanlı öğrenme yöntemi için "İ-PTÖ" kısaltması kullanılmıştır.

Bulgular ve Yorum

Bilgisayar Programcılığı bölümü öğrencilerinin bireysel ve işbirliğine dayalı proje tabanlı öğrenme yönteminin kullanılmasına ilişkin görüşleri; "PTÖ'nün olumlu yönleri", PTÖ'nün olumsuz yönleri", "PTÖ'nün derse olumlu etkileri", "Proje sürecinde faydalanılan kaynaklar" ve "Neden bireysel/işbirliğine dayalı proje hazırlamayı seçtiniz?" şeklinde 4 ana temada toplanmıştır. Her tema hem bireysel hem de işbirliğine dayalı proje tabanlı öğretim yöntemi kapsamında kodlamalar ve frekans dağılımları ile tablolar şeklinde verilmiştir.

1. PTÖ'nün Olumlu Yönleri

Veriler analiz edildiğinde öğrencilerin bireysel ve işbirliğine dayalı proje tabanlı öğrenme yönteminin olumlu yönlerine ilişkin görüşleri "PTÖ'nün olumlu yönleri" ana temasında yer almaktadır. Bu ana tema içerisinde bireysel proje tabanlı öğrenme yöntemine ilişkin olarak 10 alt temaya ve işbirliğine dayalı proje tabanlı öğrenme yöntemine ilişkin olarak 8 alt temaya yükleme yapılmıştır. Bu ana tema içerisinde yer alan alt temalar ve yükleme sayıları Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1. Ptö'nün Olumlu Yönlerine İlişkin Alt Temalar ve Yükleme Sayıları

Bireysel PTÖ Alt Temalar	f	İşbirliğine Dayalı PTÖ Alt Temalar	f
Sorumluluk	9	Kendini geliştirme	8
Eğlence	7	Eksik yönlerini fark etme	6
İş hayatına hazırlık	7	Araştırmaya yönelme	5
Kendini Geliştirme	6	Çaba	3
Özgüven	6	Eğlence	3
Başarma Duygusu	5	Hız	3
Deneyim/Tecrübe	5	İş hayatına hazırlık	3
Araştırmaya Yönelme	4	Özgüven	3
Kurallar Çerçevesinde Hareket	3		
Hayal Gücünü Geliştirme	1		

Tablo 1 incelendiğinde bireysel proje tabalı öğrenme yönteminin olumlu yönlerine ilişkin olarak "sorumluluk", "eğlence", "iş hayatına hazırlık", "kendini geliştirme", "özgüven", "başarma duygusu", "deneyim/tecrübe", "araştırmaya yönelme", "kurallar çerçevesinde hareket etme" ve "hayal gücünü geliştirme" şeklinde 10 farklı alt tema ortaya çıkmıştır. Bireysel PTÖ bağlamında alt temalara ilişkin öğrenci görüşleri aşağıda verilmiştir:

> *"Öncelikli olarak belirli bir sorumluluk alarak sorumluluk sahibi olmayı öğretiyor."* (Ö1.B-PTÖ)

> *"Yaptığım işten zevk aldım çok eğlendim. Ayrıca bir şeylerin altından kalkabilmek başarabilmek duygusunu hissettim."* (Ö5.B-PTÖ)

> *"Projemi tek başıma tamamlayabilmem daha sonrasında bu işle meşgul olursam bana yararlı olacağını fikir olarak kazandırdı."* (Ö3.B-PTÖ)

> *"Proje hazırlamak bana çok şey kattı. Öncelikle hazırladığım proje için kullandığım program hakkında çok şey öğrendim ve kendimi geliştirdim."* (Ö4.B-PTÖ)

> *"İyi çizim yapabildiğimi ve bu alanda yetenekli olduğumu gördükçe kendime olan güvenim arttı."* (Ö6.B-PTÖ)

> *"Öncelikle şunu diyebilirim ki bu bana pratik kazandırdı ve ilk tecrübe oldu bunun sayesinde farklı fikirlerle devam ediyorum."* (Ö7.B-PTÖ)

> *"Projemi hazırlarken tek olmam nedeniyle geniş çaplı araştırmalar yapmam gerekiyordu. Bu nedenle daha fazla araştırma yaptım."* (Ö2.B-PTÖ)

> *"Belirli bir kurallar çerçevesinde hareket etmeyi öğretiyor. Bu da bize ek bir katkı sağlıyor."* (Ö11.B-PTÖ)

"Projemi yapmak için hayal gücümü kullanmış oldum böylelikle hayal gücüm de gelişmiş oldu." (Ö12.B-PTÖ)

Tablo 1 incelendiğinde işbirliğine dayalı proje tabalı öğrenme yönteminin olumlu yönlerine ilişkin olarak "kendini geliştirme", "eksik yönlerini fark etme", "araştırmaya yönelme", "çaba", "eğlence", "hız", "iş hayatına hazırlık" ve "özgüven" şeklinde 8 farklı alt tema ortaya çıkmıştır. İşbirliğine dayalı PTÖ bağlamında alt temalara ilişkin öğrenci görüşleri aşağıda verilmiştir:

"Grup arkadaşlarımla çalışırken eksik yönlerimi fark ettim ve bu eksikliklerimi gidermek için daha çok çalıştım ve kendimi geliştirdim." (Ö1.İ-PTÖ)

"Proje hazırlamak yaptıklarımızı ve yapabileceklerimizi görmek özgüvenimizi arttırır." (Ö3.İ-PTÖ)

"Proje bilmediğimiz bilgileri öğrenmektir. Araştırma yeteneğimizi geliştirir." (Ö10.İ-PTÖ)

"Proje ile gerçek hayata ve iş ortamına daha iyi hazırlanırız. Böylece bir iş ortamına girdiğimiz zaman kendimizi daha iyi ifade ederiz." (Ö2.İ-PTÖ)

"Grup arkadaşlarıma mahçup olmamak için daha fazla çaba gösterdim. Daha çok çalıştım." (Ö14.İ-PTÖ)

"Ekipçe iş bölümü yaparak hızlı bir şekilde projemizi bitirdik." (Ö8.İ-PTÖ)

"Önceden web sitesi yapmayı çok zor bir şey sanıyordum ama bu proje sayesinde ne kadar kolay ve eğlenceli olduğunu anladım." (Ö9.İ-PTÖ)

Bireysel olarak proje hazırlayan öğrenciler PTÖ'nün olumlu yönlerine ilişkin olarak en fazla sorumluluk, iş hayatına hazırlama ve eğlence temalarına vurgu yaparken, işbirliğine dayalı proje hazırlayanlar ise kendini geliştirme, eksik yönlerini fark etme ve araştırmaya yönelme temalarına vurgu yapmıştır.

2. PTÖ'nün Olumsuz Yönleri

Veriler analiz edildiğinde öğrencilerin bireysel ve işbirliğine dayalı proje tabanlı öğrenme yönteminin olumsuz yönlerine ilişkin görüşleri "PTÖ'nün olumsuz yönleri" ana temasında yer almaktadır. Bu ana tema içerisinde bireysel proje tabanlı öğrenme yöntemine ilişkin olarak 6 alt temaya ve işbirliğine dayalı proje tabanlı öğrenme yöntemine ilişkin olarak 4 alt temaya yükleme yapılmıştır. Bu ana tema içerisinde yer alan alt temalar ve yükleme sayıları Tablo 2'de yer almaktadır.

Tablo 2. Ptö'nün Olumsuz Yönlerine İlişkin Alt Temalar ve Yükleme Sayıları

Bireysel PTÖ Alt Temalar	f	İşbirliğine Dayalı PTÖ Alt Temalar	f
Yardım alamama	9	Eksik Öğrenme	8
Çok Boyutlu Düşünememe	9	Sorumsuz Davranma	7
Eksik Öğrenme	8	Hocalar Kaynaklı	5
Çelişki Yaşama	6	Teknik Malzeme Eksikliği	5
Zamanın Yetmemesi	6		
Denetim Eksikliği	5		

Tablo 2 incelendiğinde bireysel proje tabalı öğrenme yönteminin olumsuz yönlerine ilişkin olarak "yardım alamama", "çok boyutlu düşünememe", "eksik öğrenme", "çelişki yaşama", "zamanın yetmemesi" ve "denetim eksikliği" şeklinde 6 farklı alt tema ortaya çıkmıştır. Bireysel PTÖ bağlamında alt temalara ilişkin öğrenci görüşleri aşağıda verilmiştir:

"*Projem de ölçeklendirme konusunda çok sıkıntılar yaşadığım. Projemi tek yürüttüğüm için bu konuda yardım alamadım.*" (Ö6.B-PTÖ)

"*Proje sürecinde bol bol düşünmeye ve üretmeye vaktim oldu. Fakat tek çalıştığım için farklı düşünce ve fikirleri bir araya getiremedim. Tek boyutlu düşünce ve fikirler üretebildim.* " (Ö12.B-PTÖ)

"*Yalnız çalıştığım için eksik bilgilerimden dolayı projemi tam anlamıyla gerçekleştiremedim.*" (Ö10.B-PTÖ)

"*Olumsuzluk değil de zorluk diyelim hazırlarken bazı noktalarda çelişkiye düşüyorum bu da projemi hazırlama süresini uzatıyor.*" (Ö1.B-PTÖ)

"*Pek fazla sıkıntım olmadı. Sadece sınavlara yakın hem proje hem normal ödevler üst üste gelince süre sıkıntısı yaşadım.*" (Ö2.B-PTÖ)

"*Her an yaptıklarımı danışacak tartışacak paylaşacak birisi olmadığı için sadece hocanın ders saatinin gelmesini bekledim. Bu anlamda denetim ve kontrol konularında* sıkıntılar yaşadım." (Ö15.B-PTÖ)

Tablo 2 incelendiğinde işbirliğine dayalı proje tabalı öğrenme yönteminin olumsuz yönlerine ilişkin olarak "eksik öğrenme", "sorumsuz davranma", "hocalar kaynaklı" ve "teknik malzeme eksikliği" şeklinde 4 farklı alt tema ortaya çıkmıştır. İşbirliğine dayalı PTÖ bağlamında alt temalara ilişkin öğrenci görüşleri aşağıda verilmiştir:

"*Eksik öğrenmelerimizden dolayı proje hazırlama sürecinde bazen duraksadığımız zamanlar oldu." (Ö10.İ-PTÖ)*

"*Bazen grupta sadece biri yapıyor diğerlerinin hiç bir katkısı olmuyor.*" (Ö5.İ-PTÖ)

"*Projemizde malesef istediğimiz her an hocalarımıza ulaşamadık.*" (Ö3.İ-PTÖ)

"*Ben konuyu çok iyi bilmeme rağmen grup arkadaşlarımın eksik bilgilerinden dolayı proje sürecinde çok sorun yaşadık.*" (Ö12.İ-PTÖ)

"*Grup arkadaşlarımdan birinin kendine ait bilgisayarı olmadığı için kendi yapması gereken yerleri zamanında yapamadı.*" (Ö15.İ-PTÖ)

Olumsuz yönlerine ilişkin olarak bireysel çalışanlar en fazla çok boyutlu düşünememe ve yardım alamama temalarını ifade ederken, işbirliğine dayalı olarak çalışanlar ise en fazla konuyu eksik öğrenme ve sorumsuz davranış kaynaklı sorunları ifade etmişlerdir.

3. PTÖ'nün Derse Olumlu Etkileri

Veriler analiz edildiğinde öğrencilerin bireysel ve işbirliğine dayalı proje tabanlı öğrenme yönteminin derse olumlu etkilerine ilişkin görüşleri "PTÖ'nün derse olumlu etkileri" ana temasında yer almaktadır. Bu ana tema içerisinde bireysel proje tabanlı öğrenme yöntemine ilişkin olarak 7 alt temaya ve işbirliğine dayalı proje tabanlı öğrenme yöntemine ilişkin olarak 6 alt temaya yükleme yapılmıştır. Bu ana tema içerisinde yer alan alt temalar ve yükleme sayıları Tablo 3'te yer almaktadır.

Tablo 3. Ptö'nün Derse Olumlu Etkilerine İlişkin Alt Temalar ve Yükleme Sayıları

Bireysel PTÖ Alt Temalar	f	İşbirliğine Dayalı PTÖ Alt Temalar	f
Teoriden Pratiğe Aktarma	13	Teoriden Pratiğe Aktarma	11
Kapsamlı Öğrenme	10	Pekiştirme	7
Kalıcı Öğrenme	8	Ders Başarısının Artması	6
Ders Başarısının Artması	6	Derse İlginin Artması	6
Derse İlginin Artması	5	Kalıcı Öğrenme	3
Pekiştirme	3	Verimli Öğrenme	3
Pratiklik Kazanma	3		

Tablo 3 incelendiğinde bireysel proje tabalı öğrenme yönteminin derse olumlu etkilerine ilişkin olarak "teoriden pratiğe aktarma", "kapsamlı öğrenme", "kalıcı öğrenme", "ders başarısının artması", "derse ilginin artması", "pekiştirme" ve "pratiklik kazanma" şeklinde 7 farklı alt tema ortaya çıkmıştır. Bireysel PTÖ bağlamında alt temalara ilişkin öğrenci görüşleri aşağıda verilmiştir:

"*Almış olduğum ders ve konuyu uygulamaya aktarmayı ve kalıcı öğrenmeyi kendime kazandırdım.*" (Ö1.B-PTÖ)

"*Sonuçta tek başıma uğraşmam gerektiği için konuları daha geniş kapsamlı çalışmam ve öğrenmem gerekti.*" (Ö13.B-PTÖ)

"*Kendi kendime uğraşarak güzel bir şeyler ortaya koymaya çalıştım. Diğer arkadaşlarıma göre o dersle tek başıma daha çok uğraştığım için pratiklik kazandım ve öğrendiklerimi unutmadım.*" (Ö2.B-PTÖ)

"*Bilinir ki uygulama her daim öğretici olmuştur. Kağıt üzerinde yapılan eğitim bana göre %25 geri kalan %75kısım uygulamadır. Uygulama kısmı ders başarısını fazlasıyla arttırdı.*" (Ö14.B-PTÖ)

"*Proje hazırlarken derse olan ilgim arttı.*" (Ö6.B-PTÖ)

"*Uygulama projesinde her ayrıntıyı ve adımı kendim yapmam gerektiği için öğrendiklerimi daha fazla pekiştirme imkânım oldu.*" (Ö9.B-PTÖ)

"*Hazırladığım projede kullandığım program aynı zamanda dersimde de çok yardımcı oldu. Daha iyi* öğrenmeme *ve pratiklik kazanmama neden oldu.*" (Ö4.B-PTÖ)

Tablo 3 incelendiğinde işbirliğine dayalı proje tabalı öğrenme yönteminin derse olumlu etkilerine ilişkin olarak "teoriden pratiğe aktarma", "pekiştirme", "ders başarısının artması", "derse ilginin artması", "kalıcı öğrenme" ve "verimli öğrenme" şeklinde 6 farklı alt tema ortaya çıkmıştır. İşbirliğine dayalı PTÖ bağlamında alt temalara ilişkin öğrenci görüşleri aşağıda verilmiştir:

"*Bu proje sayesinde ders notlarım çok yükseldi. Bu dersi artık verimli bir şekilde anladığımın farkına vardım.*" (Ö1.İ-PTÖ)

"*Proje çalışması sonucunda bazı bilgileri sık sık tekrar ederek* öğrendiğimiz için pekiştirme sağlanmış oluyor." (Ö3.İ-PTÖ)

"*Konuyu pratik yaparak daha iyi örgendim. Çünkü tek ilgi odağımız projemiz oldu.*" (Ö8.İ-PTÖ)

"*Dersimi başarı ile geçtim.*" (Ö9.İ-PTÖ)

"*Grupça toplanıp çalışmamız dersi daha fazla ilgili ile takip etmemi sağladı.*" (Ö15.İ-PTÖ)

PTÖ'nün derse olumlu etkilerine bakıldığı bireysel olarak proje yapan öğrencilerin en fazla teoriden pratiğe aktarma ve kapsamlı öğrenme alt temalarına vurgu yapıldığı; işbirliğine dayalı olarak proje yapan öğrencilerin ise en fazla teoriden pratiğe aktarma ve pekiştirme alt temalarına vurgu yaptıkları görülmektedir.

4. Proje Sürecinde Faydalanılan Kaynaklar

Veriler analiz edildiğinde öğrencilerin bireysel ve işbirliğine dayalı proje tabanlı öğrenme yönteminde faydalandıkları kaynaklara ilişkin görüşleri "Proje

sürecinde faydalanılan kaynaklar" ana temasında yer almaktadır. Bu ana tema içerisinde bireysel proje tabanlı öğrenme yöntemine ilişkin olarak 3 alt temaya ve işbirliğine dayalı proje tabanlı öğrenme yöntemine ilişkin olarak 4 alt temaya yükleme yapılmıştır. Bu ana tema içerisinde yer alan alt temalar ve yükleme sayıları Tablo 4'te yer almaktadır.

Tablo 4. Proje Sürecinde Faydalanılan Kaynaklara İlişkin Alt Temalar ve Yükleme Sayıları

Bireysel PTÖ Alt Temalar	**f**	**İşbirliğine Dayalı PTÖ Alt Temalar**	**f**
İnternet	15	İnternet	14
Hocalar	7	Arkadaşlar	10
Ders notu/kitabı	4	Hocalar	4
		Ders notu/kitabı	2

Tablo 4 incelendiğinde bireysel proje tabalı öğrenme yönteminde faydalanılan kaynaklara ilişkin olarak "internet", "hocalar" ve "ders notu/kitabı" şeklinde 3 farklı alt tema ortaya çıkmıştır. Bireysel PTÖ bağlamında alt temalara ilişkin öğrenci görüşleri aşağıda verilmiştir:

"*Yardımcı kaynak olarak blog sayfalarından faydalandım.*" (Ö11.B-PTÖ)

"*Biraz internetten baktım videolara vs biraz da derste tuttuğum notlardan yardım aldım.*" (Ö2.B-PTÖ)

"*Genellikle internet yardımıyla projemi tamamladım.*" (Ö4.B-PTÖ)

"Çoğunlukla internet ve hocalarımdan faydalandım." (Ö13.B-PTÖ)

"İnternet ve hocamdan destek aldım." (Ö6.B-PTÖ)

"*Ders notlarımdan ve internet kaynaklarından yardım alarak tasarladım.*" (Ö8.B-PTÖ)

Tablo 4 incelendiğinde işbirliğine dayalı proje tabalı öğrenme yönteminde faydalanılan kaynaklara ilişkin olarak "internet", "arkadaşlar", "hocalar" ve "ders notu/kitabı" şeklinde 4 farklı alt tema ortaya çıkmıştır. İşbirliğine dayalı PTÖ bağlamında alt temalara ilişkin öğrenci görüşleri aşağıda verilmiştir:

"İnternet ortamından ve hocamızdan derste anlattıklarından anladım." (Ö1.İ-PTÖ)

"*Kitaplardan, forum sitelerinden ve grup arkadaşlarımdan ve olabildiğince yardım aldım.*" (Ö2.İ-PTÖ)

"İnternet ,kitaplar ve kendi tuttuğum notlarımdan yararlandım." (Ö8.İ-PTÖ)

"*Gruptaki arkadaşlarımın hakkını inkar edemem. Fazlasıyla bilgilerinden faydalandım.*" (Ö12.İ-PTÖ)

Her iki grupta internet, hocalar ve ders kitaplarından faydalandıklarını ifade etmişlerdir. Ancak işbirliğine dayalı proje hazırlayanlar farklı olarak arkadaş desteğini de fazlasıyla vurgulamışlardır.

5. Neden Bireysel/İşbirliğine Dayalı Proje Hazırlamayı Seçtiniz?

Veriler analiz edildiğinde öğrencilerin bireysel veya işbirliğine dayalı proje tabanlı öğrenme yöntemini seçme nedenlerine ilişkin görüşleri "Neden bireysel/işbirliğine dayalı proje hazırlamayı seçtiniz?" ana temasında yer almaktadır. Bu ana tema içerisinde bireysel proje tabanlı öğrenme yöntemine ilişkin olarak 6 alt temaya ve işbirliğine dayalı proje tabanlı öğrenme yöntemine ilişkin olarak 8 alt temaya yükleme yapılmıştır. Bu ana tema içerisinde yer alan alt temalar ve yükleme sayıları Tablo 3'te yer almaktadır.

Tablo 5. *Bireysel/İşbirliğine Dayalı Proje Hazırlamayı Seçme Nedenlerine İlişkin Alt Temalar ve Yükleme Sayıları*

Bireysel PTÖ Alt Temalar	**f**	**İşbirliğine Dayalı PTÖ Alt Temalar**	**f**
Tam Öğrenme	12	İşbirliği	13
Hakimiyeti Arttırma	11	Farklı Düşünceleri Birleştirme	9
Özgürlük	7	Eksik Yönleri Tamamlama	8
Bireysel Farkındalığı Arttırma	6	Kapsamlı Projeler Üretme	7
Fikir Ayrılığına Düşmeme	6	İş Yükünü Azaltma	7
Arkadaş Bulamama	3	Başarının Artması	6
		Farklı Tecrübelerden Faydalanma	6
		Zaman Tasarrufu	6

Tablo 5 incelendiğinde bireysel proje hazırlamayı seçme nedenlerine ilişkin olarak "tam öğrenme", "hakimiyeti arttırma", "özgürlük", "bireysel farkındalığı arttırma", "fikir ayrılığına düşmeme" ve "arkadaş bulamama" şeklinde 6 farklı alt tema ortaya çıkmıştır. Bireysel PTÖ bağlamında alt temalara ilişkin öğrenci görüşleri aşağıda verilmiştir:

"*Bilginin sadece bir bölümünden sorumlu olarak diğer bölgelerden yoksun kalmak yarım bilgi olmamızı ya da o bilgiyi tam anlamamıza yol açar.*" (Ö11.B-PTÖ)

"*Bireysel olarak seçmemin nedeni projenin tamamıyla kendim ilgilenmek istedim. Projenin her noktasını kendim yapıp programı tam anlamıyla öğrenmek için bireysel olarak proje aldım.*" (Ö12.B-PTÖ)

"*Bireysel seçme sebebi olarak şunu söyleyebilirim belirli bir konuya tek başına hakim olmak ve konunun tek sahibi olmak daha iyi.*" (Ö1.B-PTÖ)

"*Grup çalışmalarında genelde bir kişinin üzerine daha fazla iş ve sorumluluk kaldığı için tam özgür çalışamıyorsun. Bu nedenle bireysel hazırlamayı tercih ettim.*" (Ö2.B-PTÖ)

"Çünkü her zaman fikir ayrılıkları meydana gelir. Ortak yapılan bir projede oluşan huzursuzluk verimi düşürür." (Ö7.B-PTÖ)

"*Bireysel olduğunuzda her şeyi kendiniz yapıyorsunuz ve daha fazla bilgiye sahip oluyorsunuz farkındalığınız artıyor. Hiç kimse size karışmıyor. Kendi başınıza neler yapabiliceğinizi* görüyorsunuz." (Ö9.B-PTÖ)

"*Ben tek çalışmayı sevdiğim için ve kafa dengi arkadaş bulamadığım için tek çalışmayı seçtim.*" (Ö3.B-PTÖ)

Tablo 5 incelendiğinde işbirliğine dayalı proje hazırlamayı seçme nedenlerine ilişkin olarak "işbirliği", "farklı düşünceleri birleştirme", "eksik yönleri tamamlama", "kapsamlı projeler üretme", "iş yükünü azaltma", "başarının artması", "farklı tecrübelerden faydalanma" ve "zaman tasarrufu" şeklinde 8 farklı alt tema ortaya çıkmıştır. İşbirliğine dayalı PTÖ bağlamında alt temalara ilişkin öğrenci görüşleri aşağıda verilmiştir:

"İşbirliği *ile çok güzel şeyler ortaya çıkarabileceğimiz için grupla çalışmayı seçtim.*" (Ö15.İ-PTÖ)

"*Ben lisede veri tabanı gördüğüm için bu alanda daha iyiyim. web alanında daha iyi olan arkada*şımla *proje yapmak istedim. Böylece farklı tecrübelerden faydalanarak kapsamlı projeler ortaya koyduk.*" (Ö7.İ-PTÖ)

"Çünkü benim eksiklerimi diğer arkadaşım tamamlasın onun eksiklerini de ben tamamlayayım diye. Grup çalışması yaptığımızda ortaya belki daha büyük ve daha güzel şeyler çıkar diye…" (Ö1.B-PTÖ)

"*Grup olarak çalışmak elbette bireysel olarak çalışmaktan daha iyidir. Çünkü hem daha verimli çalışırız hem de başarılı olmamızı sağlar.*" (Ö2.B-PTÖ)

"*Projenin gelişmesi ve gerçekleşmesinde farklı düşünceler bir araya gelir başarı artar.*" (Ö10.B-PTÖ)

"*Herkes üzerine düşen kısımları yapacağı için iş yükmüz azalır.*" (Ö5.B-PTÖ)

"Çünkü birlikten kuvvet doğar. *Grup halinde her şey daha kolay olur kısa surede biter.*" (Ö13.B-PTÖ)

"*Bir elin nesi var iki elin sesi var atasözümüz bunun için tam uygun. Farklı düşünce ve fikir alış verisi benim için daha. Hem kendim bir şeyler öğrenirken hem de arkadaşımın öğrenmesini isterim.*" (Ö15.B-PTÖ)

"Neden bireysel ya da işbirliğine dayalı proje hazırlamayı seçtiniz?" sorusuna bireysel proje hazırlayanlar tam öğrenme, hakimiyetin artması ve özgürlük temalarına daha fazla vurgu yaparken, işbirliğine dayalı çalışanlar işbirliği, farklı düşünceleri bir araya toplama, eksik yönleri tamamlama ve daha kapsamlı ürünler elde etme temasına vurgu yapmışlardır.

Tartışma ve Sonuç

Bilgisayar Programcılığı bölümü öğrencilerinin bireysel ve işbirliğine dayalı proje tabanlı öğrenme yöntemine yönelik görüşlerini belirlemek amacı ile hazırlanan bu araştırma sonucunda ilk olarak bireysel proje tabalı öğrenme yönteminin olumlu yönlerine ilişkin olarak öğrenciler; sorumluluğun artması, eğlenceli olması, kendini geliştirerek ve deneyim/tecrübe edinerek iş hayatına hazırlama, başarma duygusunu yaşatarak özgüveni arttırma, araştırmaya yönelme, kurallar çerçevesinde hareket etme ve hayal gücünü geliştirme yönlerini vurgulamışlardır. İşbirliğine dayalı olarak yürütülen proje tabalı öğrenme yönteminin olumlu yönlerine ilişkin olarak ise eksik yönlerini fark ederek araştırmaya yönelme ve kendini geliştirme, daha fazla çabalayarak iş hayatına hazırlık yapma, eğlenceli olması, özgüvenin arttırması ve hız kazandırması yönleri ifade edilmiştir. Proje; öğrenciler tarafından kişisel olarak anlamlı, önemli ve iyi yapmayı istedikleri bir görev olarak algılandığında ve bir eğitim amacını yerine getirdiğinde anlamlı olmaktadır (Larmer ve Mergendoller, 2010).

Bireysel olarak yürütülen proje tabalı öğrenme yönteminin olumsuz yönlerine ilişkin olarak öğrenciler her an yardım alamadıklarını, çok boyutlu düşünmede sorun yaşadıklarını, eksik öğrenmelerinden kaynaklı yaşadıkları sıkıntıları, çelişkiye düştüklerini, zaman ve denetim eksikliğinden kaynaklanan sorunları ifade etmişlerdir. İşbirliğine dayalı olarak yürütülen proje tabalı öğrenme yönteminin olumsuz yönlerine ilişkin olarak ise öğrenciler eksik öğrenmelerinden kaynaklı yaşadıkları sorunları, grup içerisindeki sorumsuz davranışların neden olduğu problemleri, hocalar ve teknik malzemeden kaynaklı sorunları vurgulamışlardır. Aslanides, Kalfa, Athanasiadou, Gianelos ve Karapatsias (2016) araştırmalarında proje tabanlı öğrenme yönteminin dezavantajlarına ilişkin olarak öğrencilerin sadece projelerine odaklanma eğiliminden kaynaklı diğer dersleri ihmal ettikleri sorununu yaşadıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca sınıftaki öğrencilere farklı proje konularının verilmesi sonucundan her öğrencinin aynı şeyi öğrenemediği sorunun ortaya çıktığını ifade etmişlerdir.

Bireysel proje tabalı öğrenme yönteminin derse olumlu etkilerine ilişkin olarak öğrenciler bilgileri teoriden pratiğe aktarabilme, kapsamlı ve kalıcı öğrenmeyi

sağlama, hem ders başarısının hem de derse olan ilginin artması, pekiştirme ve pratiklik kazanma avantajlarını vurgulamışlardır. İşbirliğine dayalı olarak yürütülen proje tabalı öğrenme yönteminin derse olumlu etkilerine ilişkin olarak ise öğrenciler bilgileri teoriden pratiğe aktarabilme, ders başarısının ve derse ilginin artması, öğrenilenleri pekiştirerek kalıcı ve verimli öğrenmeyi sağlama avantajlarını belirtmişlerdir. Hem bireysel hem de işbirliğine dayalı olarak çalışan öğrenciler en fazla teorikten pratiğe aktarma temasına vurgu yapmışlardır. Aynı zamanda her iki grup da kalıcılık, verim ve pekiştirme temalarını da vurgulanmıştır. Benzer şekilde Chen, Hernandez ve Dong (2015), araştırmalarında işbirliği ile yürütülen proje tabanlı öğrenme yönteminin üniversite öğrencilerinin özyeterlik algılarını arttırdığı ve öğrenmelerini olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşmışlardır. Öğrencilerin düşünme becerilerini, problem çözme yeteneklerini ve yaşam boyu öğrenme becerilerini geliştirmek için proje tabanlı öğrenme yöntemi gibi öğrenci merkezli yaklaşımlar benimsenmelidir (Donnelly ve Fitzmaurice, 2005).

Hem bireysel olarak hem de işbirliğine dayalı olarak yürütülen projelerde öğrenciler internet kaynakları, ders hocaları ve ders kitaplarından faydalandıklarını ifade etmişlerdir. Ancak işbirliğine dayalı proje hazırlayanlar bireysel çalışanlardan farklı olarak arkadaş desteğinin etkisini de vurgulamışlardır. Benzer şekilde Grand (2002) da proje tabanlı öğrenme sürecinde öğrencilerin konu uzmanları, ders kitapları ve internet kaynaklarından faydalandığını belirtmiştir. Bireysel proje hazırlamayı seçme nedenlerine ilişkin olarak bazı öğrenciler konuya ve projeye hâkimiyeti arttıracağı için tam öğrenmenin gerçekleşeceğini, bazı öğrenciler bireysel farkındalıklarının artarak özgürce ve fikir ayrılığına düşmemeden çalışacaklarını ve bazı öğrenciler ise grup çalışmasını yürütebilecekleri arkadaşları olmadığını ifade etmişlerdir. İşbirliğine dayalı proje hazırlamayı seçme nedenlerine ilişkin olarak ise bazı öğrenciler işbirliği ile farklı düşünceleri ve tecrübeleri birleştirip eksik yönleri tamamlayarak daha kapsamlı projeler üretebildiklerini, bazı öğrenciler ise iş yükünü azaltarak zamandan tasarruf sağlayıp başarıyı yakaladıklarını belirtmişlerdir. Proje tabanlı öğrenme, belirli bir süre boyunca devam eden ve bir ürün, sunum veya performansla sonuçlanan bir bireysel veya grup faaliyetidir (Donnelly ve Fitzmaurice, 2005). Öğrencileri bireysel veya grup içerisinde işbirlikli çalışmaya yönlendiren farklı sebepler vardır. Genel olarak proje tabanlı öğrenme yönteminde oluşturulacak proje; öğrencilere işyerinde ve gerçek yaşamda iyi hizmet edecek işbirliği, iletişim, eleştirel düşünme ve teknoloji kullanımı gibi 21. yüzyıl becerilerini geliştirme fırsatı vermelidir (Larmer ve Mergendoller, 2010).

Araştırmanın sonucunda bilgisayar programcılığı bölümü öğrencilerinin bireysel ve işbirliğine dayalı proje tabanlı öğrenme yöntemine ilişkin olarak olumlu

ve olumsuz görüşlere sahip oldukları belirlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin bu yöntemin derse etkilerine ilişkin olumlu görüşlere sahip oldukları da belirlenmiştir. Sadece nitel veri toplama teknikleri kullanılan bu araştırmanın sonuçlarını destekleyecek nitelikte öğrencilerin sürece ilişkin tutumlarını belirlemek için nicel veri toplama teknikleri de kullanılabilir.

Kaynaklar

Aslanides, C. D., Kalfa, V., Athanasiadou, S., Gianelos, A. ve Karapatsias, V. (2016). *Advantages, Disadvantages and the Viability of Project-Based Learning Integration in Engineering Studies Curriculum: The Greek Case*. 44 th SEFI Conference, 12-15 September 2016, Tampere, Finland

Ayas, K. ve Zeniuk, N. (2001). *Project-Based Learning: Building Communities of Reflective Practitioners.* Sage Publications.

Blumenfeld, P. C., Soloway, E., Marx, R. W., Krajcik, J. S., Guzdial, M. ve Palincsar, A. (1991). Motivating Project-Based Learning: Sustaining the Doing, Supporting the Learning. *Educational Psychologist*, 26, 3(4).

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. A., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (12. Baskı). Pegem A Yayıncılık.

Chen, P., Hernandez, A. ve Dong, J. (2015). Impact of Collaborative Project-Based Learning on Self-Efficacy of Urban Minority Students in Engineering. *Journal of Urban Learning, Teaching and Research*, 11, 26-39.

Donnelly, R. Fitzmaurice, M. (2005) *Collaborative Project-based Learning and Problem-based Learning in Higher Education: a Consideration of Tutor and Student Role in Learner-Focused Strategies.* In G. O'Neill, S. Moore & B. McMullin (eds) Emerging Issues in the Practice of University Learning and Teaching (pp.87-98). Dublin, AISHE/HEA

Ersoy, A.F. (2016). *Fenomenoloji.* Ahmet Saban ve Ali Ersoy (Eds), Eğitimde Nitel Araştırma Desenleri içinde (s.51-105). Anı Yayıncılık.

Gliner, J. A., Morgan, G. A., ve Leech, N. L. (2015). *Uygulamada araştırma yöntemleri: Desen ve analizi bütünleştiren yaklaşım* (Selahattin Turan, Çev.). Ankara: Nobel Yayıncılık (Orijinal eserin yayın tarihi2009).

Grand, M. M. (2002). Getting a Grip on Project-Based Learning: Theory, Cases and Recommendations. *Meridian: A Middle School Computer Technologies Journal*, 5-1.

Kokotsaki, D., Menzies, V. ve Wiggins, A. (2016). Project-Based Learning: A Review of the Literature. *Improving Schools*, 19(3), 267–277.

Larmer, J. ve Mergendoller,J. R. (2010). Seven Essentials for Project-Based Learning. *Educational Leadership*, 68(1).

Merriam S. B. (2015). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber*. (Selahattin Turan, Çev.) Ankara: Nobel Yayıncılık (Orijinal eserin yayın tarihi 2009).

Moursund, D. (2003). *Project-Based Learning Using Information Technology*. ISTE Publications.

Sönmez, V. ve Alacapınar, F.G. (2014). Örneklendirilmiş Bilimsel Araştırma Yöntemleri (Genişletilmiş 3. Baskı). Anı Yayıncılık.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri, (Genişletilmiş 9. baskı). Ankara: Seçkin Yayınevi.

İSLAM DÜNYASINDA BİLİMSEL GERİLEMENİN SEBEPLERİ ÜZERİNE BİR DEĞERLENDİRME

Dr. Öğr. Üyesi Ali GURBETOĞLU - İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi
ORCID No: 0000-0003-3710-3516

Öz

Günümüz İslam dünyası, bilim ve teknolojide Batı'ya kıyasla çok gerilerdedir. Oysa Orta çağda Batılı karanlıkla boğuşurken İslam dünyası kültür ve medeniyet adına insanlığa büyük katkılar sunmuştu. "İslam dünyasında gidişatın neden tersine döndüğü, bu duruma nasıl gelindiği" türünden soruların cevapları, çözüm adına önemlidir. Bu bakımdan çalışmanın temel amacı, İslam dünyasında yaşanan bilimsel gerilemenin olası sebeplerinin ortaya konulmasıdır. Bu amaçla içeriden ve dışarıdan gelen muhtelif eleştiriler, tutarlılık açısından incelenerek değerlendirilmiştir. Çalışmada İslam dünyasında bilim anlayışına kısaca değinilmiş, Batı dünyasında bilimsel ve teknolojik gelişmelerin dinamikleri irdelenmiş, İslam Dünyasında geri kalmışlığın iç ve dış sebepleri üzerinde durularak bu konuda ileri sürülen görüşlerin genel bir değerlendirmesi yapılmıştır. Sonuç olarak günümüz dünyasının gidişatından kimse memnun değildir. İslam dünyasının açık bir başarısızlığı karşısında Batı dünyasının da gerçekte bir başarısından söz edilemez. Mevcut durumun faturasını birilerine çıkarmanın da pratikte bir faydası yoktur. Batı ve Doğu dünyasının birbirini suçlamak yerine doğru anlamaya, enerjilerini insanlığın yararına ortak bir noktada yoğunlaştırarak insanlığın geleceğine umut olmaya çalışmaları her zamankinden daha büyük bir ihtiyaç haline gelmiştir.

Anahtar Sözcükler: İslam dünyası, bilim, medeniyet, gerileme.

Giriş

İslamiyet, Ortaçağ'da karanlık ve cehalet içinde bocalamakta olan insanlık için yeni bir umut ışığı olarak doğmuştu. Doğduğu toplumdan başlayarak Ortaçağ boyunca tüm insanlığa kültür ve medeniyet adına çok büyük katkılar sunduğu günümüzde genel bir kabuldür. Bununla birlikte günümüz İslam dünyasının, Batı'yla kıyaslanınca bilim ve teknolojik açılardan geri kalmış olduğu bedihi hakikatlerdendir.

Batıyı ekonomik olarak güçlendiren faktörlerin başında bilim ve teknolojinin geldiği aşikardır. Batılı, aklı kullanarak bilimi geliştirdi ve bilim sayesinde teknolojiyi üretti. Bunun semeresini de kültürel, siyasal, sosyal ve ekonomik olarak hayatın hemen her alanında gittikçe artan oranda devşirmektedir. Buna mukabil İslam

dünyasında her geçen gün daha gerilere düşmenin sebeplerine uzun süre gerçekçi bir şekilde eğilen olmadığı görülür. Batı ile İslam dünyası arasında bilimsel, teknik alanlarda ortaya çıkan derin uçurum aynıyla siyasal, sosyal ve ekonomik alanlarda da kendini göstermiştir. Batının bu açık üstünlüğü veya İslam dünyasının Batı karşısında belirgin geri kalmışlığı bazen muhtelif sebeplere bağlanırken bazı değerlendirmelerde bu durum din özelinde tek bir sebebe kadar indirgenebilmektedir.

İslam dünyasının bilimsel geri kalmışlığı açık ve ortada olmakla birlikte bunun din özeline indirgenmesi ne derecede doğrudur? Geri kalmışlıkta Doğu-Batı kıyaslaması yaparak konuyu bir tür yarışa dönüştürmek insanlık adına çözüme ne katkı sunacaktır? Esas mesele iki büyük medeniyeti yarıştırmak değil, onların güçlü ve zayıf yönlerini belirleyerek birbirlerini tamamlayıcı katkılar sunabilmektir. Bu konudaki yoğun tartışmaları böyle bir düzleme taşımak amaçlar açısından daha sağlıklı görünmektedir. Bu bakımdan İslam dünyasının bilimsel, sosyo-kültürel, siyasal ve ahlaki bakımdan bulunduğu noktanın, Batı dünyasıyla değil, kendi geçmişi ile kıyaslanmasının daha gerçekçi ve yararlı olacağı açıktır. Bununla birlikte Batı dünyasını avantajlı konuma taşıyan dinamikleri doğru tespit edip İslam dünyasını benzer şekilde güçlendirme imkan ve araçlarına odaklanmak amaçlar açısından daha uygundur.

Bu çalışmanın temel amacı, İslam dünyasında yaşanan bilimsel gerilemeye ilişkin süregelen spekülasyonların süzülerek gerçek sebeplerin belirlenmesinde yeni bir bakış ortaya konulmasına katkı sunmaktır. Bu amaçla içeriden ve dışarıdan gelen muhtelif eleştiriler, tutarlılık açısından incelenerek değerlendirilmiştir. Değerlendirmede, uzun asırlar boyunca İslam dünyasını temsil makamında bulunan Selçuklu – Osmanlı ekseninde, özellikle İslam toplumunun çöküşe geçtiği asırlarda yeni bir umut olarak beliren Osmanlı toplumu esas alınmıştır. İslam dünyasında bilgi, bilim ve eğitim anlayışı ağırlıklı olarak bu eksen üzerinden incelenmiş, bu çerçevede İslam dünyasında bilimsel gerilemenin sebepleri hakkında ileri sürülen görüşlerin genel bir değerlendirmesi yapılmıştır.

Problem

İslam'ın doğduğu asırdan İstanbul'un fethine kadar Ortaçağ boyunca (Batı ve Doğu Roma'nın yıkılış süreci) Batı dünyasının ciddi bir cehalet buhranı içinde bocalamakta olduğu tarihsel hakikatlerdendir. Bu süreçte cehaletin karanlığında bağnazlıkla boğuşan Batı'nın insanlığa çok olumlu katkısı olduğu söylenemez. "*Ortaçağ karanlığı*" tabiri işte bu dönem Batı medeniyetini karakterize eden bir kavram olarak ortaya çıkmıştır. Aynı süreçte Doğu toplumlarının, özellikle İslam

dünyasının açık görüşlülüğüyle, hoşgörüyü, uygarlığı, bilimi ve medeniyeti temsil etmekte olduğu da genel bir kabuldür.

İslam'ın doğuşundan yaklaşık bir asır sonra gücünün zirvesine ulaşan bu medeniyet yaklaşık beş asır (8-13. asırlar) altın çağını yaşamıştır. Özellikle onüçüncü yüzyıl sonlarından itibaren başlayan donuklaşmanın gittikçe ciddi bir gerilemeyle sonuçlandığı da bilinmektedir. Buna mukabil aynı dönemden başlayarak, Batı'da bilim ve medeniyette yaşanan büyük çaplı değişimler Batı dünyasına başta siyasal, sosyal ve ekonomik alanlar olmak üzere hayatın tüm alanlarında büyük gelişmelere öncülük etmiştir. Çağdaş Batı dünyasının ekonomik ve teknolojik üstünlüğü Batı'ya, siyasi bakımdan da pek çok avantajlar sağlamaktadır. Bunun doğal sonucu olarak Batı karşısında İslam dünyasının her bakımdan geri kalmış olduğu genel bir kabul haline gelmiştir. Batı medeniyetinin her bakımdan üstün olduğu kabulü, Batı'nın sahip olduğu ekonomik-teknolojik imkanların sağladığı politik avantajlarla da sürekli beslemektedir. Buna mukabil İslam dünyasının, Batı'nın her bakımdan üstünlüğü düşüncesine teslim olmasının temelinde bilimsel, teknolojik geriliğe bağlı ekonomik geri kalmışlığın bulunduğu söylenebilir. Bunun doğal sonucu olarak siyasal ve politik güçsüzlük, bu geri kalmışlığı sürekli hale getirmiştir.

Temel soru, "*İslam dünyasında işlerin neden tersine döndüğü*" hususudur. Altın çağın yaşanmasında etken olan temel dinamikler nelerdi? Hayatın her alanına sirayet eden bir "*donuklaşmaya*", gittikçe "*gerilemeye*" sebep olan dinamikler ve bunları oluşturan şatlar nelerdir? Bu manada, "*İslam medeniyeti altın çağına nasıl ulaştı, niçin ve nasıl geri kaldı?*" sorusuna tatmin edici cevap bulunması önemlidir. Geri kalmışlığın boyutlarının daha iyi anlaşılması için bu soruyu, "*İslam medeniyetinin yükselişi ve donuklaşması sürecinde Batı'da durum nasıldı, hangi dinamikler sayesinde Batı kazançlı duruma yükseldi?*" şeklinde sormak da anlamlıdır. Bu sorulara bulunacak ikna edici cevaplar, İslam dünyasında bilimsel gerilemenin ipuçlarını göstereceği gibi, olası çözüm yollarının da neler olabileceği konusunda fikir verici olacaktır.

Günümüzde Durum

Bugün batı denilince akla Batı Avrupa ile Kuzey Amerika bölgesi ve buradaki ülkeler gelmektedir. Bu bölgede yer alan ülkelerin tamamı Hıristiyan inancına mensuptur. O nedenle İslam dünyasında batı (Garp) ile kastedilen, Batılı Hıristiyan devletlerdir. Bu devletlerin önemli bir kısmı günümüz dünyasının en zengin, en müreffeh ülkeleri olduğu gibi, bilim ve teknolojiyi geliştiren, kullanan ve en çok üreten ülkeler olduğu görülmektedir. Mesela günümüzde seksen üç milyonlu Almanya'nın tek başına üretiminin, bir buçuk milyarı aşan nüfusuyla bütün İslam

ülkelerinin toplam üretiminden fazla olması bunun en müşahhas örneklerinden biridir. Bu durum İslam dünyasının geri kalmışlığının da en çarpıcı göstergelerindendir. Üretim becerileri, hem güçlü bir maddi kültürün oluşmasında hem de buna bağlı güçlü bir ekonomiyi doğuran teknolojilerin ortaya çıkmasında en etkili faktörlerdendir. Kuşkusuz Batıyı maddi kültür bakımından bu kadar geliştiren, Batı kültürünün manevi dinamikleridir.

Batı kültürünün manevi dinamikleri, genetik kodlarında saklıdır. Bu kodları hesaba katmadan yapılacak değerlendirmeler eksik kalır, yapılacak çıkarsamalar da yanıltıcı olabilir. Batı'nın genetik kodları, sınıflı bir toplum yapısı esasına göre oluşmuştur. Batılı bilim ve medeniyet de bu kodlar üzerinde inşa edilmiştir. Bu keyfiyetin, maddi kalkınmada belirleyici dinamiklerden birisi olduğu gözden uzak tutulmamalıdır. Bu sınıflı yapıyı antik Batı kültüründe açıkça görmek mümkündür. Asırlarca devam edegelen asiller-köleler şeklinde ikili toplumsal yapı, Hıristiyanlığın kabulü ile geçici olarak kesintiye uğrasa da bu durum uzun sürmemiştir. Yeni dinin, dindaşını köle edinmeyi önleyici hükümleri Batılıyı, kendi toplumunda kaybettiği köleleri, dışındaki dünyada aramaya yöneltmiş, zaman içinde bilim de bu konuda araç olarak kullanılmıştır. Yeni dünyada kurulan sömürü ve kölelik düzeni "*Sosyal Darwinizm*" adıyla bilimsel bir kılıfa büründürülmüştür[1]. Böylece elde edilen bilimsel ve teknolojik başarılar, Batı'nın üstünlüğünü kabul ettirmede ve kurulan sistemin devamını sağlamada halen araç olarak kullanmaktadır.

Batılı, teknoloji sayesinde elde ettiği ekonomik ve askeri gücünü, Batı dışı toplumları kendi kontrolünde tutmada siyasal bir güce dönüştürmüştür. Günümüz dünyası Batılı ve Batı dışı olmak üzere ikiye ayırmıştır. Batı dışı dünya da Batı'nın kontrolünde devam edenler ve Batılı çıkarlara karşı potansiyel tehlike oluşturanlar şeklinde iki kategoriye ayrılmıştır. Günümüz Batı dünyası, kontrolü dışında kalan, kendi otoritesine karşı potansiyel tehlike gördüğü kesimi de çeşitli kategorilere bölerek ayrıştırmaktadır. Böyle bir tasnifle oluşturulan uluslararası sistemin bütün dinamikleri Batılının güç ve otoritesini koruyup sürdürmeye odaklıdır. Bu uluslararası sistemin Müslüman ülkelere dönük yüzü, yerine göre baskı, işgal ve sömürü üzerine kurulmuştur. Zira Batılı bilim ve teknoloji, halen büyük bir kısmı İslam coğrafyasında bulunan enerji kaynaklarına muhtaçtır. Bu kaynakları kontrol altında tutmanın hem enerji ihtiyacını karşılamada sürekliliği sağlamak

1 Sosyal Darwinizm, Darwin'in "güçlü canlılar hayatta kalır, güçsüzler yok olur" şeklinde özetlenebilecek "tabii seleksiyon" fikrinin sosyolojide bir veri olarak kullanılmasıyla doğmuştur. Bu kavram, faşizm, ırkçılık, özenizm gibi ideolojilere araç ve dayanak olmuştur. Aynı kavram ekonomik ilişkilerde zengin-fakir, ezen-ezilen grupları normal göstermede kapitalizmin meşrulaştırma aracı olarak kullanılmıştır. Aynı gerekçe "üstün insan ırkı" oluşturmak amacıyla genetik müdahaleye kadar uzanan ve ahlaki boyutuyla tartışma konusu olan "öjenizm" için de dayanak olmuştur.

hem de çıkarları için potansiyel tehlike gördükleri ülkelerin enerji ihtiyacını kendi kontrollerinde bulundurmak gibi iki önemli fonksiyonu bulunmaktadır. Bunlara bir de 20.yy. başlarına kadar Osmanlı ile İslam dünyasının Batı karşısındaki siyasi gücünün yeniden zuhur etme ihtimali eklenince, Batı'nın Müslüman coğrafyaya ilgisi daha iyi anlaşılır.

Bilimsel alanda da Batı'nın açık ara üstünlüğü vardır. Dünyanın en gelişmiş, en prestijli üniversitelerinin büyük çoğunluğu Batı Avrupa ve Kuzey Amerika ülkelerindedir.[2] Bu manzara karşısında İslam ülkelerinin durumu nasıldır? Geri kalmışlığın sebebini bulmada bu sorunun cevabı önemli bir dönemeçtir.

İslam ülkelerinin önemli bir kısmı görünüşte milli bağımsızlıklarını kazanmış olsalar da kültürel bakımdan halen tam olarak bağımsız değillerdir. Yaşanan iki dünya savaşı İslam dünyasını derinden etkilemiş, coğrafyayı devletçiklere bölmüş ve bunlar arasında bitmek tükenmek bilmeyen sorunların doğmasına zemin hazırlamıştır. Batılı devletlerin fiili işgalinden kurtulmuş olsalar da onların siyasal ve kültürel baskılarıyla sömürge olmaktan öteye gidemedikleri görülmektedir. Bulundukları coğrafyanın, dünya enerji kaynaklarının büyük bir kısmını ihtiva etmesi, Batılı egemen güçlerin bölgeye güçlü ilgisini sürekli hale getirmiştir.

Bugün dünyanın en büyük petrol üreticisi ülkeleri İslam coğrafyasında olduğu halde, tek litre petrol üretimi bulunmayan İngiltere, Fransa, Hollanda gibi Batılı ülkelerin, dünyanın en büyük petrol şirketlerine sahip olması nasıl izah edilebilir? En büyük petrol üreticisi Müslüman ülkenin ürettiği petrolden kendisine sadece %15 pay düşmektedir. Geriye kalan %85'lik kısmı kimlerin elindedir? Batının zenginlik kaynaklarından olan teknolojinin hammadde ihtiyacı büyük ölçüde Afrika'dan karşılanmaktadır. Afrika insanını yerinden yurdundan zorla kaçırıp köle olarak kullanmak feodal dönemde Batılının icat ettiği bir gelenektir. Modern dönemde bu geleneği, kaçırarak köleleştirme yerine, kültürel asimilasyon ve siyasal manevralarla topyekün bir ülkeyi köleleştirmek şeklinde yeni bir forma dönüştürmüştür. Bu ülkelerin zengin topraklarının fakir insanları karnını doyurma uğruna Batılı sanayiye hammadde yetiştirmek için çağdaş köleler olarak çalıştırılmaktadır. Modern dönemde sanayinin ihtiyacı olan hammaddeye ulaşmak için keşif çalışmalarına hız verildi. İspanya'nın coğrafi keşifler adı altında başlattığı sömürü araştırmalarına kısa sürede İngiltere, Fransa, Almanya gibi sanayisi güçlü ülkeler dahil oldu. Batılıların, sahip oldukları zenginliklerin temelini bu sömürge çalışmalarıyla oluşturdukları tarihen sabittir. Dünyanın gördüğü iki büyük yıkıcı savaşın gerçek nedeni, sanayileşmiş Batılı ülkelerin doymaz bilmez aç gözlülükleridir. I. Dünya

2 2020 yılı itibariyle dünyanın en prestijli 50 üniversitesinden 46 tanesi batılı ülkelerdedir. İslam dünyasından tek bir üniversite yoktur. (Kaynak: https://www.studybritish.com/tr. ET: 15.03.2020).

Savaşı, Batılı devletlerin hammadde uğruna sömürgeleri paylaşmada yaşadıkları anlaşmazlıkların eseridir. Buna ilaveten pazar bulma kavgası II. Dünya Savaşına sebep olmuştur. Günümüzde Afrika'nın birçok ülkesinde, başta ABD ve Fransa olmak üzere çok sayıda Batılı devletin askeri üsleri bulunmaktadır. Bu üsler hem kaynaklar hem de pazarı elde tutma çabalarının cisme bürünmüş görüntüsüdür. Bu anlamda 200 yılı aşkın bir süreden beri Afrika, Batılı zengin ülkelerin zenginlik kaynağı, arka bahçesi konumundadır. Bu kaynakları işleten Batılılar mukabilinde bugüne kadar Afrika'ya zulüm, kan ve gözyaşından başka ne vermişlerdir?

Batı bugün sahip olduğu siyasal, teknolojik ve ekonomik gücünü bilime yaptığı yatırımlar ve çok çalışmaya borçludur. Bu avantajlarını yine bilime yatırım yaparak sürdürmektedirler. Bilimsel alanda bir karşılaştırma yapılacak olsa İslam dünyası karşısında Batının açık ara önde olduğu görülür. İslam ülkelerinden, dünyadaki ilk 500 üniversite arasına girmeyi başaranlar, iki elin parmaklarını geçmeyecek sayıdadır. Bunlar arasında liste sonlarında (448 ve 450)[3] iki Türk üniversitesinin bulunması da ayrıca düşündürücüdür. Bu üniversitelerde yapılan araştırma ve bilimsel yayınlar konusunda da Müslüman ülkelerin üniversiteleri yok mesabesindedir. Bilime yatırım yapmadan teknolojik gelişmeye, ekonomik ve siyasal güce ulaşmak arzusu bir seraptan öteye gitmez. Unutulmamalıdır ki, dünyadaki gelişmelere ayak uyduramayan toplumların ilerlemesi mümkün değildir. Hayatın akışına göre daha fazla çabalayanlar ilerler, ne kadar yetenekli olursa olsun çalışmayanlar da mevcut hallerini bile koruyamaz, gerilemeye mahkûm olurlar.

İslam Dünyasında Bilim Anlayışı

İslam, Arabistan'da doğdu, tüm dünyaya oradan yayıldı. İslam'ın doğduğu coğrafya, bilim adına, felsefe adına oldukça geri; kültür adına ise taklit yoluyla geleneğin ve atalar kültürünün egemen olduğu bir bölge olarak tanımlanmaktadır. Toplumsal yapı daha çok aşiret sistemi üzerinde oluşturulmuş, şehirlerin yönetimi konusunda da aynı yapı içinde uzlaşıyla oluşturulan meclisler görev üstlenmişti. Çoğunluğun göçebe olduğu bu toplumda geçim hayvancılık ve avcılığa, kasaba ve şehirlerde yerleşik halkın geçimi de büyük ölçüde tarım ve ticarete dayalıydı. Çeşitli adlarla düzenlenen panayırlar, ticareti canlandıran en büyük gelir kaynaklarından biriydi. Kölelik sistemi bulunmakla birlikte bu sistem Batı'daki köle sisteminden farklı olarak işlemekteydi. Batı'da olduğu gibi geçimlik işler kölelerin sırtına yüklenmiyor, köleler daha çok hizmet sektöründe çalıştırılıyordu.

Bölgede Yahudilik, Hıristiyanlık, Mecusilik, Sabiilik ve Haniflik gibi çeşitli inançlar mevcuttu. Daha çok ticari ilişkiler sürecinde tanıştıkları ve yabancı gör-

3 https://www.topuniversities.com (ET: 13.10.2019).

dükleri bu inançlara pek ilgi duymamışlardır. Daha çok atalar inancına önem verdiklerinden, başta Mekke halkı olmak üzere toplumun büyük bir kesimi putperestlik inancını benimsemişti.

Dünya üzerinde okur-yazarlık oranının en düşük olduğu bölgelerden birisi de bu coğrafyadır. Bu bakımdan İslam'ın doğuşuna kadar bu coğrafya ikliminin, insanlık kültürüne kayda değer bir katkısının bulunmadığı, bu bakımdan Arap kültürünün esas kimliğini İslamiyet ile kazandığı ileri sürülmektedir.[4]

Böyle bir toplumun kaderi, İslam'ın gelişiyle kökünden değişmiştir. İslam ile önce inanç sistemleri değişmiş, buna bağlı olarak sosyal hayatları ve kişisel ilişkilerdeki değer yargıları kökünden değişime uğramıştır. Bu değişim süreci, bir devlet oluşumuyla neticelenmiş, kısa sürede dünyanın gidişatını değiştirecek bir medeniyete dönüşmüştür. Kısa sürede bu devasa yükselişin temelinde "**vahyin**" bulunduğu çok açıktır. Yedinci yüzyılda aşiretlerden oluşmuş bir topluluğun hayatına dokunan vahiy, kısa sürede bu iklimden sağlam bir toplum çıkarmış, güçlü bir medeniyet inşa etmiştir. Bu medeniyet, dokuzuncu yüzyıldan ondördüncü yüzyılın başlarına kadar bilimde, sanatta, felsefede inanılmaz bir yükseliş göstererek tüm dünyayı etkileyecek sonuçlar doğurmuştur.

İnanç, yaşantı, geçim gibi hayatın her alanında son derece geri bir toplumdan çok kısa sürede dünyanın kaderini değiştirecek bir medeniyetin doğmasını sağlayan temel dinamikler nelerdir? Bu temel soruya verilecek gerçekçi cevaplar İslam dünyasındaki gerilemeyi açıklamada anahtar konumundadır.

Kısa sürede Arap yarımadasından, farklı kültürel ve etnik iklimlere yayılan İslam inancı, ulaştığı iklimlerdeki kültürün yerleşik bilim, sanat, felsefe anlayışından hızlı bir şekilde etkilenme sürecine girilmiş oldu. Harun Reşit zamanında kurulan ve oğlu Memun zamanında zirve dönemini yaşayan "Beytü'l Hikme" adlı kurumsal yapı böyle bir süreci anlama ihtiyacından doğmuştur. Günümüz araştırma üniversiteleriyle karşılanabilecek bu kurum, o dönemde antik Yunan, Mısır, Hint, Fars kültürlerinden, başta tıp, astronomi, felsefe, matematik, fizik olmak üzere hemen her alanda tercümelerle bilime ve bilim insanlarına çok önemli katkılarda bulunmuştur. (Kaya, 1992, 88-90)

İslâm dünyası onuncu asra kadar Arapların çabalarıyla yükseldi. İslam medeniyetinin bayrağını Kuzey Afrika üzerinden Batı Avrupa'ya kadar taşıma başarısı gösterdiler. Onbirinci asırdan itibaren bu ulvi görevi Türkler üstlenerek Anadolu üzerinden Doğu Avrupa'ya ulaştırdılar. Böylece cehalet bataklığında çırpınan Avrupa, batıdan Araplar, doğudan Türkler yoluyla güçlü bir medeniyetle tanıştı. Batı

4 Bu konuda Mehmet Şeker'in (2009) Tarih Okulu dergisinde "İslam Medeniyet Arap Medeniyeti Değildir" başlıklı makalesinde geniş bir tartışma vardır.

aydınlanmasının temelini teşkil eden onikinci yüzyıl Rönesans'ının özünde İslam medeniyetiyle olan bu güçlü irtibatın çok önemli etkisi olduğu kabul edilmektedir (Akyüz, 2019, 50) Bilim adamı Adelard (1080-1152) çeşitli İslam ülkelerinde eğitim gördükten sonra ülkesi İngiltere'ye dönünce neler öğrendiğini soranlara verdiği cevapla dönemin Avrupa'sının ve İslam medeniyetinin adeta bir özetini sunar: "Müslüman hocalarımdan en emin yol olan 'akıl' yolunu izlemeyi öğrendim, çünkü duygular yanıltıcıdır. Siz ise bir otoritenin (eleştirilmeden kabul edilen bir üstadın ya da kitabın) yularını boynunuza geçirmişsiniz" (Akyüz, 2019, 51). Böylece İslam medeniyeti karşısında güçsüzlüğünü fark eden Avrupalı toplumlar, onyedinci yüzyıla kadar çok çalışıp toparlanmayı başardılar. Batılılar böylece İslam medeniyetinden, içinde debelendikleri çaresizliklerle mücadeleyi değil, aynı zamanda zorluklarla akılcı yoldan baş edebilmenin yöntemlerini de öğrenmişlerdi.

Avrupa'da toplumsal sorunlara bilim ve aklın ışığında çare arayışları bu şekilde gelişmeler gösterirken, Müslümanlar Batı karşısındaki üstünlüklerinin rehavetine kapıldılar. O nedenle gittikçe artan tempoyla bir maratoncu misali kendi kulvarında koşmayı sürdüren Avrupa'nın ulaştığı mesafeyi çok geç fark ettiler. Avrupa bilimde, düşüncede, toplumsal gelişmelerde büyük atılımlar yapıp teknolojide hızla ilerlerken, Müslümanlar bu gelişmeleri doğru okuyamadığı için pek ciddiye de almamışlardı. Bunda asırlarca zirvede bulunmanın getirdiği rehavetin etkili olduğu düşünülebilir. Bununla birlikte İslam medeniyetini zirveye taşıyan müesseselerin ayakta oluşu, gerçeği tam ve doğru görmelerine bir anlamda engel oluşturmuştur. Bu müesseselerin dinamizmini yitirdiğini, içlerinin boşalmış olduğunu, aynı şekilde devam etmelerinin mümkün olmadığını çok geç fark ettiler. Zaman içinde Selçuklu ve Osmanlı'yı zirveye çıkaran aşk, şevk, heyecan gibi etkin amiller eski gücünü yitirdi. Allah rızasını ön planda tutan ilim ve medeniyet anlayışı menfaat aracı olarak dünyevileşmiş, toplumda uyuşukluk, rahata düşkünlük, makam mevki mücadelesi, mal-mülk biriktirme yarışı dünyanı gidişatını görmelerine engel oluşturmuştu. Bugün gelinen nokta, henüz bu uyuşukluğun tam olarak fark edilemediğinin ifadesidir.

Batı Dünyasında Bilimsel Gelişmenin Dinamikleri

Batıda maddi üretim becerilerinin arka planında yatan itici manevi dinamiklerin çok iyi tahlil edilmesi ciddi bir ihtiyaçtır. Zira Batının bilimsel, teknolojik, ekonomik başarılarına bakarak aynı başarıyı yakalama sevdasına düşenlerin amaçlarına ulaşabilmeleri, Batılı maddi kültürünün gelişimini sağlayan manevi dinamikleri iyi görüp kavramalarına bağlıdır. Batıdaki teknolojik ve ekonomik gelişmelere odaklanan zihinler, doğal olarak bunu sağlayan bilimsel anlayışa ve

maddi kültür unsurlarına yönelmektedir. Geri kalmışlıktan kurtulmak için de doğal olarak bilimsel ve teknolojik yeniliklerden işe başlamanın gerektiği sonucuna ulaşılmaktadır. İşte yanılgının başladığı nokta tam olarak burasıdır. Çözüme doğru yerden tutunabilmek için Batının bilimsel, teknolojik anlayışının ve bunun sonucu olarak ekonomik ve siyasi gücünün dayandığı manevi dinamikleri çok iyi tahlil etmek şarttır.

Batının yükselişini sağlayan dinamikler konusunda birbirinden oldukça farklı görüşler ileri sürülmüştür. Bunlardan başlıcaları; *arı ırk olarak üstün olmak*, *sekülerleşmek*, *bilimi geliştirmek*, *devlet örgütlenmesinde başarılı olmak*, *yeni ticaret yollarını keşfetmek*, *din anlayışını dünyevileştirmek*, *fabrikasyon üretime geçmek*, *toplumsal yapıdaki değişimler*, *siyaset bilimine vakıf olmak* gibi geniş bir yelpazede ifade edilmektedir. Şüphesiz bunların hepsinin Batı'nın yükselişinde ayrı ayrı katkıları olmuştur. Bunların bir kısmı iç içe, birbirini üreten dinamiklerdir. Bu dinamikleri; *bilimsel*, *toplumsal*, *teknolojik, dinsel* ve *siyasal* alanlarda toparlamak mümkündür. Bunula birlikte esasen Batı dünyasında bilimsel gelişmenin dinamiklerini temelde **üç ana ilkeye** bağlamak gerekir. Bunların başında ***akılcılık*** gelir. İkinci sırada ***ilkeli, sürekli*** ve çok ***çalışmak*** sayılabilir. Üçüncü dinamik ise batının genetik kodlarında saklı ***sömürü zihniyeti***nde gizlidir.

Akılcılık: Batı'da aklın önem kazanmasında İslam medeniyetinin etkisi olduğu söylenebilir. Bu akılcılığın Batıda yeni keşfedildiği anlamında değildir. Adelard'ın yukarıda nakledilen ifadesinden de anlaşılacağı üzere, skolastik anlayışın hakim olduğu bir dönemde o günün İslam dünyasında tahsil gören Avrupalılar, aklı yeniden keşfederek kendi ülkelerine taşımışlardı. Rönesans'la birlikte ağırlık kazanmaya başlayan akılcılık, müspet bilimlere ilgiyi artırdı, fikri ve felsefi gelişmelere ivme kazandırdı. Bu gelişmelere bağlı olarak ortaya çıkan endüstriyel devrim, teknolojik ve ekonomik başarılarla birlikte siyasal başarıları da tetikledi. Böylece yeni bir Avrupa medeniyeti ve Avrupalı olma bilinci geliştirdiler.

İlkeli ve sürekli çalışmak: Batılı bilincin ve endüstriye bağlı yeni bir medeniyetin oluşmasının özünde, aklı kullanmak bulunduğu kadar, çok çalışmak, sürekli çalışmak, daha iyiye, daha güzele, daha mükemmele ulaşmak konusunda bitip tükenmek bilmeyen bir azimle çalışmak vardır. Bir taraftan çok çalışmayı hayat felsefesine dönüştürürken, diğer taraftan, çalışmalardan verim alabilmek için, zamanla bir sektöre dönüşecek olan dinlenme ve eğlenme alışkanlıkları da geliştirdiler. Tüketim alışkanlıklarının körüklediği ihtiraslar daha çok kazanmak için daha fazla çalışmaya ihtiyaç gösterdi.

Sömürü zihniyeti: Şüphesiz Batı'nın bugünkü ekonomik seviyesi sadece aklı kullanmak ve çok çalışmakla açıklanamaz. Bunların dışında farklı dinamiklerin

maddi gelişmelere katkıda bulunduğu muhakkaktır. Bunu da sömürü zihniyeti olarak isimlendirmek mümkündür. Diğer faktörlerden daha belirleyici olan bu sonuncusu, genetik yapıdan gelen bazı özelliklerle açıklanabilir.

Batılı toplumların, özünde sınıflı toplumlardır. Hıristiyanlık zahiri planda sınıflı yapıyı yıkmış görünse de Batı insanının genetiğine işlemiş olan bu gerçekliğin kolaylıkla değişebilecek bir yapıda olmadığı aşikardır. İmkan ve fırsat bulduğu her ortamda yeniden canlanmaya müsait bir nüve gibi daima canlılığını korumuştur. Nitekim teknolojinin sömürü amaçlı kullanım biçimleri, endüstriyel devrimin sağladığı imkanların bu nüveyi harekete geçirdiğini göstermektedir. 1707'de ilk buharlı geminin yapılmasıyla başlayan modern süreçte, Avrupalıların genetik kodlarında saklı sömürgeci zihniyetin nüvesi, yeni imkanların avantajlarıyla harekete geçti. Süreç içerisinde dünyayı kendi aralarında paylaşma yarışına girdiler (Akyüz, 2019, 72). Bilim ve teknolojinin sağladığı devasa imkanlar hep bu uğurda sonuna kadar kullanıldı.

Bir olgu ve olayın gelişimine etki eden çok sayıda faktör bulunmakla birlikte bunlar içerisinde en müessir olanı ilk akla geleni, ilk telaffuz edilenidir. Bu manada Avrupa'nın yükselişini, akılcı bir anlayışla iktisadi alanda sağladıkları gelişmelerle açıklamak en sık başvurulan yoldur. Sanayileşmeyle birlikte ortaya çıkan sanayi toplumu ve beraberinde getirdiği Kapitalizm bir yandan maddi gelişmelere kaynaklık ederken diğer yandan da siyasal-sosyal gelişmelere zemin hazırladı. Bu sürece, iktisadi sistemin temel dinamiklerini etkileyen değişimlerin de büyük katkısı olduğu aşikardır. Fabrikasyon üretim biçimlerinin gelişmesi, toprağı işlemede kol gücünden makine gücüne geçilmesi, fabrikalarda yeni iş imkanlarının doğması, kırsal alandan şehirlere göç olgusunun hız kazanması, şehirlerde konut, ulaşım alt yapı gibi yeni sorunların ortaya çıkması, fabrikalarda çalışabilmek için okumayazma becerilerinin yeni bir ihtiyaç alanı olarak belirmesi, hammadde ihtiyacının karşılanması hususundaki çabalar, hammadde ve pazar arayışında buharlı gemiler sayesinde değişen ticaret yolları gibi bir dizi gelişmenin katkısı olmuştur. Bütün bu faktörler bir taraftan üstesinden gelinmesi gereken sorunlar olarak büyürken, diğer yandan bunların çözümüne dönük arayışlar çok büyük mesafelerin alınmasında etkili amiller olmuştur. Aynı süreçte genetik kodlarda saklı sömürgeci zihniyetin etkisinde gelişme gösteren kapitalizm, bir yandan önemli sermaye birikimleri ile teşebbüs güçlerini oluştururken diğer yandan daha nitelikli üretim için iş bölümü ve uzmanlaşmaya dayalı bir örgütlenme sağlamıştır.

Bilim sayesinde endüstrileşmeyi başaran ülkelerin, üretim için ucuz enerji, işgücü, hammadde bulmada girdikleri yarış daha büyük sömürü, haksızlık ve adaletsizliklere sebebiyet verdi. Bu konuda rekabete girişen Batılı devletler kendi aralarında büyük kavgalara tutuştular. Üretilen mamul maddelerin pazarlanması

sorunu, aralarındaki kavgayı büsbütün büyüttü. Yaşanan iki büyük dünya savaşının altında yatan gerçek nedenler bunlardır.

İki büyük dünya savaşında yaktıkları ateş onları da içine alarak büyük acılara gark etti. Bu acılardan ders aldıklarından olacak, günümüzde yakılacak ateşi kendilerinden uzak tutmaya dönük çareler üretmeye çalışmaktadırlar. Dolayısıyla Batılılar savaşlardan değil, bunun kendilerine de acı vermesinden endişe ettikleri için vekalet savaşları yöntemini geliştirmiş görünüyorlar. Bu tavır, sıklıkla vurgu yaptıkları insan hakları, demokrasi, özgürlük söylemlerinin göstermelik olduğunun ifadesidir. Bu konuda Jurgen Todenhöfler adında bir Alman gazetecinin 2019'da bir TV programında söyledikleri ibret vericidir:

> "30-40 Iraklının bir Amerikan bombasıyla öldürüldüğünü duyduğunuzda Iraklıların canının Batılılar için çok fazla bir değer taşımadığını göreceksiniz. ABD'li yazar Susan Sontag'a şöyle söyledim: Gözlemlediğime göre bir Amerikalı on Iraklı ediyor. O da bana; "*bir Amerikalı bin Iraklıdan daha değerlidir*" demişti. Biz savaş makineleri pazarlamasına yenik mi düştük? Herkes biliyor ki, ikisinin hayatı da aynı değerde. Neden bizde başka türlü tesir ediyor? Sanırım biz kendimizi bir yalan içerisine yerleştirmişiz. Bu yalan şu: "*İyi olan, asil olan, yardımsever olan bizleriz*". Gerçek bu değil… Bize uygun hayatın gerçekleri bunlar. İnanıyorum ki**, biz Batılılar dünyayı fikirlerimizin ve dinimizin mükemmelliğiyle fethetmedik. Yalnızca ve yalnızca, sadece başkalarından daha acımasızca zor kullandık**. Daha ciddi olmam gerekirse, Haçlı seferlerinde 4 milyon kişiyi öldüren Müslümanlar değildi. Dünyayı sömürgeleştirirken elli milyon insanın ölümüne sebep olanlar Müslümanlar değildi. Birinci ve İkinci Dünya savaşında yetmiş milyon insanın ölümüne sebep olanlar Müslümanlar değildi. Altı milyon Yahudi'nin ölümüne sebep olanlar Müslümanlar değildi. Aksine **bütün bunlar Batı dünyasının zorbalıklarıydı**." (Takvim, 2019).

Alman gazetecinin itirafta bulunduğu üzere Batı'nın bu konudaki genel zihniyeti değişmemiştir. Bir asır önce Churchill'in, "Bir damla petrol bir damla kandan daha değerlidir" sözü aynı şekilde günümüz Batı dünyası için geçerlidir.

İslam Dünyasında Geri Kalmışlığın Sebepleri

Sosyal olaylar tek bir nedene bağlı olarak ortaya çıkmazlar. Çoğu kere iç içe geçmiş, karmaşık bir dizi gelişmeler sonucu uzun bir süreçte görünür hale gelirler. İslam dünyasının geri kalmışlığı sorunu da sinsi bir hastalık gibi, kökü derinlerde olan oldukça karmaşık bir sürecin sonucudur. Bu bakımdan sorunu tek bir nedene indirgemek mümkün değildir. Aynı şekilde asırlar öncesi gelişmelerine dayanan böyle bir sorunla ilgi fikir yürütmek hiç de kolay değildir. Şüphesiz kökü tarihin

derinliklerinde bulunan bir soruna güncel şartlardan bakarak doğru bir sonuca ulaşılması güçtür. O nedenle tarihsel olayların kendi zamanlarının şartları içinde değerlendirilmesi gerekir.

İslam dünyasının geri kalmışlığı tek bir boyutta gerçekleşmemiş; bilimsel, teknolojik, sosyal, siyasal, idari, iktisadi, askeri gibi pek çok alanda eş zamanlı olarak kendini göstermiştir. Bu çok boyutlu geri kalmışlık, her biri diğerini tetikleyen, birbiriyle ilişkili süreçlerde gelişmiştir. Bunların her birini tarihsel gelişimi içerisinde ele alarak geri kalmışlık sorununa etkileri bakımından incelemek gerekir. Kuşkusuz bu da oldukça kapsamlı bir araştırma konusudur.

Şurası bir hakikattir ki, bu geri kalmışlık sorunu onbeşinci yüzyıl ortalarına kadar tam olarak fark edilememiş, basit bazı düzenlemelerle üstesinden gelinebilecek bir sorunun olduğu düşünülmüştü. Bu asra kadar geleneksel üretim kol gücüne bağlı olarak yürütülmekte, siyasal güç de asker yetiştirme becerisiyle orantılı bir fiziksel güce dayalı olarak sürdürülmekteydi.

Cehalet ve sefaletle boğuşan Ortaçağ Avrupa'sı Osmanlı için bir model olabilecek hüviyet arz etmiyordu. O bakımdan Batıya bir anlamda küçümseyici gözle bakılmaktaydı. Uzun asırlar boyu da bu bakış değişmemişti. Oysa içine düşülen bu rehavetin yanı sıra kökü derinlerde olan ve İslam toplumunu çöküşe götüren sinsi bir cehalet hastalığı, gittikçe zayıflayan toplumsal bünyeyi yavaş yavaş çöküşe sürüklemekteydi. Bu süreçte Avrupa'da dini, toplumsal, bilimsel, teknolojik, ekonomik çok boyutlu büyük değişimler yaşanıyordu. Bu süreçte geliştirilen teknoloji, geleneksel üretim biçimini değiştirmiş, yaşanan gelişmeler hayatın hemen bütün alanlarını etkilemişti. Sanayi devrimiyle birlikte güç kavramının formu değişti. Gücü, eskinin bileği güçlü, kılıcı keskin askerleri yerine, teknoloji ve o teknolojiyi üreten ekonomi temsil etmeye başladı. Batı'da yaşanan bu gelişim ve değişimden uzun süre tam anlamıyla haberdar olamayan Osmanlı, savaşlarda kaybetmeye başlayınca, Batı'yı adeta göz ucuyla takip etmeye başlamış, oradaki bazı düzenlemeleri hayata geçirmekle de sorunun çözüleceğine inanmıştı.

Tanzimat Fermanı'nın ilanı, Osmanlı'nın Batı karşısında geri kalmışlığının resmi kabulü anlamındadır. Ancak o dönemde yapılan düzenlemelerin mahiyeti, sorunun halen tam olarak kavranamadığını da göstermekteydi. Tanzimat-Meşrutiyet ekseninde yaşanan tartışmalar ve bu süreçte devletin çöküşünü önlemeye dönük üretilen reçeteler Osmanlı'da Osmanlıcılık, İslamcılık, Türkçülük, Batıcılık gibi başlıca ideolojilerin doğuşunu da hazırlamıştı. İşte bu tartışmalar İslam dünyasının her bakımdan geri kalmışlığının tüm boyutlarıyla ortaya dökülmesine vesile olmuştur. Bu dönemde başlayan tartışmalarda problemin kaynakları konusunda farklı görüşler ileri sürüldüğü gibi, yüzeye vurmuş sorunlara çare bul-

mada farklı önerilerin ortaya çıkması, hem elle tutulur somut çözümlere imkan bırakmamış hem de soruna karşı köklü müdahale imkanlarını kısıtlamıştı. Bütün çabalara rağmen süreç Osmanlı'nın çöküşüyle sonuçlandı. Bununla birlikte yeni Cumhuriyet aynı kafa karışıklığının devam ettiği bir süreçte kurulduğundan, bu sorunları tevarüsen bünyesinde barındıra gelmiştir.

Sorunun oldukça karmaşık, birbiri içinde girift bir yapı arzettiği açıktır. Bu bakımdan olguyu tüm boyutlarıyla kuşatmak kolay değildir. Burada bir genelleme yapılarak İslam dünyasının gerilemesinde etkili olan faktörler; ***İslam toplumunun dış ve iç sorunlarından kaynaklanan sebepler*** şeklinde iki ana başlık altında değerlendirilmiştir.

A. Dış Kaynaklı Sebepler

İslam dünyasının başta bilim olmak üzere hayatın hemen her alanında geri kalmasının sebeplerinden önemli birisi, dış dünyada yaşanan gelişmelerden kaynaklanmaktaydı. Bu alanda Müslümanların doğrudan değil, dolaylı sorumluluğu olduğu söylenebilir. Bunun da başlıca nedenleri arasında ilk akla gelenler, kendi içine kapanıp dışarıda ve özellikle Avrupa'da neler olup bittiğine dikkat edilmemesi gösterilebilir. Bu manada İslam dünyasının geri kalmışlığının dış kaynaklı sebeplerini başlıca; dini, ekonomik, siyasi, coğrafi, bilimsel, teknolojik ve emperyalist boyutlarda incelemek mümkündür.

Din anlayışı: Batılı bazı entelektüellerin gerek kendi dinlerine ve gerekse İslam'a karşı olumsuz yaklaşımları din olgusunun gelişmeye engel olduğu algısını doğurdu. Bu konuda özellikle "*İslam Dinini kötüleme amaçlı yaklaşımların*" etkili olduğu görülür. Batı'nın kalkınması dine sırt çevirmesiyle ilişkilendirildiği gibi İslam dünyasının maddi bakımdan geri kalmışlığında fatura İslam inancına kesildi. Özellikle oryantalist çevreler "*İslam dini yayıldığı her yeri geri bırakmıştır*" diyerek doğrudan İslam inancını hedef almışlardır. Renan, İslam'ın dünyeviliği dışladığını, Müslüman ülkelerin geri kalmışlığının sebebinin kaderci yaklaşımda bulunduğunu iddia etmiştir. Oysa dinlerin kalkınma ile doğrudan ilişkisi kurulacak olsaydı başta Hıristiyan ülkelerin hepsinin geri kalması gerekirdi. Ayrıca bazı Müslüman gruplar kaderci yorumlara sapmış olsalar da esasen İslam, kaderci anlayışı reddeder. Bu bakımdan dinlerin kalkınmayla ilişkisinden değil belki dinlerin yorumlanış biçimlerinin maddi kalkınmayla ilişkisinden söz etmek gerekir. Nitekim Weber Hıristiyan dünyanın kalkınmış ülkelerinin ekonomik başarısını dini yorumlayış biçimiyle açıklamaktadır. Ona göre Batılı kalkınmanın özü, Hıristiyanlık dininin Protestan yorumunda aranmalıdır (Aron, 1986, 374).

Bir diğer yaklaşımda "*dinlerin kalkınmada olumsuz yansımaları*" olduğu ileri sürülür. Bu yaklaşım sırf İslam dinini değil, temelde din kurumunu kalkınmaya engel görür. Pozitivizmin kurucusu August Comte'un (Bolay, 1996, 293) pozitivist yaklaşımındaki üç hal kanununda din, insanlığın genel düşünce tarihinin artık ihtiyaç duymadığı bir kurum olarak tanıtılmaktadır. Bu yaklaşımda kalkınmanın temel direği olan bilim, dinin yerini almıştır. Comte'a göre nihai olarak bilim ve insanlık dini Tanrının yerine geçmiştir. İnsanlık bu süreçte, dinin geçici hizmetlerini asla unutmayacaktır (Sayın, 1993, 30). Comte'un yaklaşımı, Marx'ın ekonomiyi yönlendirmede dini çok önemli bir değişken olarak değerlendirmesine zemin hazırlayarak (Freyer, 1968, 82) materyalist görüşe soluk kazandırdı. Bu yaklaşımın İslam dünyasının geri kalmışlığını açıklamada benimsenebilir bir tarafı yoktur. Bununla birlikte bu yaklaşımın Osmanlı entelektüeli arasında oldukça ilgi çektiği ve önemli bir kabul gördüğü söylenebilir.

Ekonomik faktörler: İslam dünyasının maddi bakımdan geri kalmasında ekonomik faktörlere dikkat çeken yaklaşımlar da vardır. Bu yaklaşımlar din anlayışıyla ilintili olarak ele alınmıştır. Yaklaşımın temelinde, İslam dininde dünya hayatının önemsenmediği iddiası yatmaktadır. Müslümanlarda, "*zahitlik*" anlayışı, "*bir lokma bir hırka*" felsefesi, "*bizim bu dünyadan nasibimiz sadece bir kefendir"* biçimindeki kaderci yaklaşımlara dikkat çekenler, bu anlayışı İslam dünyasında gerilemenin sorumlusu olarak görürler. Bu görüşün en önemli seslendiricisi Renan'dır. Oysa kaderci niteliğin, İslam'ın asli niteliği olmadığına işaret için, "*dünyadan nasibini unutma*" (Kasas,77) ayetine atıfta bulunarak açıklama getirilir. Renan'a karşı ilk itirazın Cemalettin Efgani'den geldiği, ama esas itirazın da Namık Kemal'in "Renan Müdafaanamesi" ile yapıldığı meşhurdur (Günay, 1993, 326).

Hıristiyanlığın özünde zenginliğin kötülüğü, dünya hayatının önemsizliği işlenmesine rağmen Hıristiyan kültürü devasa bir ekonomik başarı yakalamıştır. Bunda, Protestanlık inancının bazı görünümlerinin[5] etkili olduğu ileri sürülmektedir (Torun, 2002, 93). İslam dünyasında "bir lokma bir hırka" felsefesinin yaygınlık kazandığını söylemek tarihsel olarak doğru değildir. Bu bakımdan "zahitlik" temelinde ileri sürülen bu açıklamaların İslam dünyasının ekonomik geri kalmışlığını açıklamada yeterli olduğu düşünülemez.

Batı'nın kalkınmasında önemli bir yeri olan ekonomik çabaların motorunu sanayide yaşanan gelişmeler oluşturur. Bununla birlikte coğrafi şartların da hesaba katılması gerekir. Bernard Lewis'e göre, geri kalmada coğrafyanın da büyük rolü

5 Kalvinizm'deki kaderci anlayış ve insanın başarısının, tanrı tarafından seçildiğinin işareti kabul edilmesi, başarılı insanın Tanrı tarafından ödüllendirilip başarısızların cezalandırılması inancının onları daha çok çalışmaya ve başarılı olmaya zorlaması Batıdaki maddi kalkınmanın temel dinamiği olarak görülmektedir.

olmaktadır. Kurak Ortadoğu coğrafyası özellikle tarıma dayalı ekonomik faaliyetler için çok elverişli değildi. Buna coğrafi keşifler sayesinde deniz yolunun önem kazanması ve ipek yolunun eski önemini yitirmesi eklenince Batı dünyası avantajlı konuma yükseldi. Böylece İslam dünyası Batı'nın ürettiği ekonomik gelişmeyi üretemedi.

Siyasi faktörler: Batı dünyasının günümüzde ulaştığı kalkınmışlık düzeyinin arkasında uzun süren siyasal kargaşa ve denemelerin büyük tecrübe birikimi bulunmaktadır. Batıda ondördüncü yüzyılda büyük değişimlerin habercisi olarak Rönesans'ın ortaya çıkmasında, onikinci yüzyıldan itibaren Endülüs medeniyetiyle kurulan irtibatın çok önemli etkisi olmuştur (Akyüz, 2019, 50). Batı'da düşünce ve bilim insanlarının katkısıyla uzun bir süreçte yoğrulan ve özümsenerek kendine has bir birikime dönüştürülen bilgi ve tecrübe transferi ilk büyük değişimin hazırlayıcısı olmuştur. Kuşkusuz bu süreçte sadece toplumsal yapıda ve kültürde değil, toplumsal sorunlara çözüm üretme peşindeki aydınlarda da her bir aşaması farklı bir kavramla ifade edilen düşünsel bir evrim yaşanmıştır. Aydınlanmanın uzun soluklu yolunda "aydın" kavramına ulaşıncaya kadar kat edilen çeşitli merhaleler vardır (Mardin, 1991, 255) ki, bunlar aynı zamanda içinde bulunulan toplumsal şartlara göre sorunlara çözüm üretme pratiğini de geliştirdi. Böylece yaşanan uzun tecrübeler sonucunda güçlü demokrasilere ulaşmak mümkün olmuştur.

Mardin'e göre, Batı'ya özgü bir kavram olan "*aydın*"ın ayırıcı özelliği, her çeşit sosyal ve felsefi değerin tartışılabileceği anlayışına dayalı "*kritik düşünce*" ile yoğrulmasıdır. Mardin (1991, 268), kritik düşüncenin de aydınlar için, "*kritik söylem kültürü*" adını verdiği "evrensel bir fermantasyon" ile sağlandığını düşünür. Buna mukabil Osmanlı'da toplumsal gelişmelere paralel bir siyasal bilincin gelişmeyişinden, sonradan "*aydın*" olarak adlandırılan "*münevver*" kesimi sorumlu tutar. Batı'da "*aydın*" kavramının, Batı'nın toplumsal tarihi içinde gelişen çeşitli "*fermantasyon*" merhalelerinden sonra ve bunların tamamını içeren bir kavram olarak ortaya çıktığını buna mukabil İslam dünyasında ve bu manada Osmanlı'da bu süreç yaşanmadan "aydın" şeklinde tek bir terime indirgendiğini (Mardin, 1991, 256) söyler. Ona göre Osmanlı aydını "evrensel bir fermantasyon" yaşamadığı için "kritik söylem kültürü" oluşturamamıştır. Aydın kesimde tenkit zihniyetinin gelişmemesi, güçlü demokrasilerin kurulması yolunda en önemli engeli oluşturmuştur.

Mardin'e göre kritik düşünceye uzak duran aydın, siyasal yelpazenin neresinde bulunursa bulunsun, çabalarını mevcut toplum yapısını pekiştirmeye yoğunlaştırdığı için muhafazakâr bir yapının sürdürücüsü haline dönüşür. Bu çabalar, yerine göre bazen dini değerlerin kitlelere ve gelecek kuşaklara intikal ettirilmesi, geleneklerin korunması, bazen de ilke ve yasaların aynen sürdürülmesi gibi alanlarda kendini gösterir. Bu alanın dışına çıktığında, şahsiyetini gösterebileceği tek alan olarak "dedikodu-taşlama-haset" alanlarını bulur (Mardin, 1991, 257). Mardin bu

noktada, Turhan Feyzioğlu'nun "*Türkiye'de demokrasi için asıl tehlike aydınların ihanetidir*" şeklinde özetlediği aydın ihanetine vurgu yapar (Mardin, 1991, 295).

Bilimsel tutum: Ortaçağın skolastik anlayışının kırılmasıyla başlayan süreçte Rönesans ve Reform hareketleriyle aklın ön plana çıktığı modern düşünce ortamı oluşmaya başladı. Bu süreçte ortaya çıkan düşünsel özgürlükler Batı'da bilimsel ve felsefi gelişmelerin de dinamosunu oluşturdu. Aklın ışığında aydınlanma çabaları, oluşan özgür düşünce ortamında düşünceyle birlikte bilimde de büyük gelişmelere kaynaklık etmiş, bu süreçte modern bilimin temelleri atılmıştır. Bilimsel gelişmeler teknik alanda önemli gelişmelere vesile olmuş, aklın ışığında büyük değişimler yaşanmaya başlamıştır. Özellikle bilimsel çabaların teknolojik ürünler vermeye başlaması halkın ve yöneticilerin yoğun ilgisini bilimsel gelişmelere yöneltmiştir. Bilimsel düşüncenin teknolojik meyveleri devşirildikçe daha rahat bilimsel çalışmaların yapılabilmesi için akademiler açıldı. Deney ve gözlemlerle çözülen sebep-sonuç ilişkileri sayesinde keşfedilen değişmez tabiat kanunları, bu sayede fizik ve doğa bilimlerinde sağlanan başarılar hayatın her alanını kuşatan harika sonuçlarla, tanık olanları büyülemekteydi. Böylece bilim sayesinde doğaya karşı egemenlik savaşında Batı insanı önemli avantajlar elde ederken aynı zamanda güçlü bir özgüven kazanmıştı. Bu özgüvenle, doğadaki zorunluluk ilişkilerini, insan ve toplumu anlamada da kullanmanın yollarını araştırmaya koyuldu.

Batıda bu gelişmeler yaşanırken, bilimde ve felsefede öncülük yaparak önemli bir mesafe kazanmış olan Doğu İslam toplumları neden geriledikleri, Batıdakine benzer bilimsel-teknolojik ve toplumsal büyük bir değişime neden öncü olamadıkları en çok hatırlanan sorudur. Ancak bu sorulara bugünden bakarak doyurucu cevap bulmak kolay değildir. Şüphesiz bu konuda yetenek sorgulaması anlamsızdır. Olayı inançla izah temayülü geçmişteki olgularla bağdaşmamaktadır. Tartışılacak en önemli gerekçelerden biri tembellik ve bilime gerektiği kadar önem verilmeyiş gösterilebilir.

***Teknolojik gelişmeler*:** Tarım ve ticarete dayalı geleneksel sade bir toplumdan sanayiye dayalı, girift ilişkiler yumağını beraberinde getiren yeni bir toplumsal yapının oluşumunda teknolojik gelişmelerin dönüştürücü etkisi olmuştur. Bu manada Batı'nın çok yönlü kalkınmasında endüstrileşmenin önemli bir yeri olduğu açıktır. Teknolojik ilerlemeyle birlikte endüstri devrimini başaran Batılı ülkeler ekonomik, sosyal, siyasal gibi birçok alanda büyük değişiklikler yaşadılar. Endüstri devrimi olarak adlandırılan bu süreci hazırlayan iktisadi faktörler; demografik büyüme, tarımsal üretimdeki gelişmeler, ticarette yaşanan devrim, ulaşım imkanlarının köklü değişimi, sermaye birikimi, mali piyasaların değişmesi, endüstriyel teknolojideki gelişmeler gibi faktörler şeklinde sıralanmaktadır (Torun, 2003, 183). Bu süreçte yaklaşık iki asır içinde dünyada tarımla uğraşan nüfus hızla aza-

lırken insanlar amelelikten, gittikçe artan oranda işve hizmet sektöründe mamul madde üreticisi haline dönüştü.

Teknolojik gelişmeler sayesinde mamul madde ve mal üretiminde makine kullanımını ifade eden endüstrileşme aynı zamanda ülkelerin milli gelirinde endüstrinin önemli bir payının olduğunun ifadesidir (İlkin, 1973, 427). Modern Batı bugünkü kalkınmışlık ve refah seviyesini başardığı endüstriyel dönüşüme borçludur. Sanayi toplumunu ortaya çıkaran düşünsel, bilimsel, teknolojik arka plan oldukça girift ilişkiler yumağını ifade ederken bu süreçte yaşanan toplumsal gelişme ve değişmeler de modern toplumun mayalanma dönemini oluşturdu. Uzun bir geçiş sürecinde yaşanan kimlik çatışmaları da kalıcı izli dönüşümlere ve modernleşmeye çok önemli katkılar sundu.

Doğu İslam dünyası böyle bir teknolojik gelişmeyi yaşamadığı gibi bunun doğurduğu toplumsal çatışmalara da sahne olmadığı için modern hayatı doğru anlayamadı. Bu yüzden çağın gereği olan bir dönüşümü ve değişimi gerçekleştiremediği gibi yeniliklere de uyum sağlayamamıştır.

***Emperyalist emeller*:** Gelişmiş ülkelerden bazıları sahip oldukları maddi refah düzeyinin önemli bir kısmını sömürü çalışmalarına borçludurlar. Bu sömürü faaliyetleri içinde "misyonerlik" önemli bir yer tutar. Misyonerler girdikleri ülkelerde siyasi ve ticari avantajlar kazanmaya yönelik çabalarını din öğretme ve yayma kılıfıyla gözlerden uzak tutmaya özen gösterirler. Kahire'deki Amerikan Üniversitesi'nin ilk başkanı Charles R. Watson'un "*Misyonerlerin güvercinler gibi masum olması gerekiyor. Bu onların yılanlar gibi kurnaz olmalarına engel değildir*" (Özkan, 2005, 5) sözü onların gerçek niyetlerini açığa vuracak niteliktedir. Yine Kenya'nın ilk Başbakanı (1963) Kamau Kenyatta'nın "*Misyonerler geldiğinde İncil onların, topraklar Afrikalıların elindeydi. Bize gözlerimizi kapayarak dua etmesini öğrettiler. Neden sonra gözlerimizi açtığımızda İncil bizim, topraklar onların olmuştu*" (Özkan, 2005, 6) şeklindeki sözleri, sömürü adına dinin kullanılmasının ibretlik örneklerindendir. Winston Churchill'in meşhur, "*Bir damla petrol bir damla kandan daha değerlidir*" sözü Batı'nın gerçek zihniyetinin dışa vurumudur.

Batılı çok yönlü gelişimini ve dünya egemenliğini büyük ölçüde sanayi devrimi sayesinde gerçekleştirmiştir. Sanayileşmenin kökünde, coğrafi keşifler adı altında yürütülen sömürge faaliyetleri yatmaktadır. Bu konuda öncülüğü İspanya yapmış olsa da zamanla İngiltere, Fransa, İtalya, Almanya sömürge faaliyetleriyle sanayilerinin temelini kurmuşlardır. Daha sonra bu kervana ABD dahil olmuştur. Bu sömürü faaliyetleri aynı hızla günümüzde halen devam etmektedir. Günümüzde bu faaliyetler "sömürge valisi" tipli yöneticiler ve çok uluslu şirketler aracılığıyla yürütülmektedir. Batı dünyasının hayat standartlarının yüksek olmasının en önemli nedenlerinden birisi budur.

Sanayileşme büyük sermayeler gerektiren bir süreç olduğu için "Sanayi Devrimi" Avrupa'nın tamamında aynı süreçte gerçekleşmiş bir olgu değildir. Böyle bir sermayenin doğal yollardan elde edilmesi çok zordur. Bununla birlikte döneminin bazı Avrupa devletleri, normal şartlarda birkaç yüz yılda sağlanabilecek sermayeyi ve ekonomik gelişmeyi, bir çeyrek asırda başarmışlardır. Bunu normal şartlarda değil, kurdukları sömürü düzenleriyle başardıkları tarihen sabittir. Bu konuda en somut örnek Hindistan'dır. Fransızlar ve Hintli müttefiklerine karşı savaşı kazanan İngilizler Hindistan'ı 1757'den 1858 yılına kadar İngiliz Doğu Hindistan Şirketi eliyle yönetmişti (Özcan, 2000). Hindistan kolonisinin adı 1858'den 1947'ye kadar Britanya Hindistanı'dır. Bu süre içinde Bengal hazineleri Londra'ya taşınmıştır. İngiltere'de sanayi inkılabının 1757 savaşı sonrası Bengal bölgesi kömürlerinin Londra'ya taşınması ve bu süreçte buharlı geminin bulunuşuyla başladığı kabul edilmektedir.

Fransa'nın sanayi hamlesinin daha çok İngilizleri model alarak şekillendiği söylenebilir. Sömürgeler bakımından İngilizler kadar başarılı olamadıklarından sanayilerinin İngilizlerden sonra ve onların kontrolünde daha yavaş bir gelişme seyri gösterdiği görülür.

Afrika kıtası da 200 yıldır Fransa, İtalya ve İngiltere'nin arka bahçesi konumunda Batı'nın zenginlik kaynağıdır. Afrika'nın güneyinde Fransız kolonisi durumunda 14 ülke her yıl toplam 300 milyar doları aşkın bir parayı vergi adıyla Fransa'ya ödemek zorundadır. Ödeme yapmak istemeyen ülkelerin yöneticilerinin uzun ömürlü olamaması, son 20 yılda, 25 Afrika ülkesinde, 60'ın üzerinde darbe yaşanması ve bu darbelerin 14'ünün Fransa'nın koloni vergisi aldığı ülkelerde gerçekleşmesi ilgi çekicidir. Bu 14 ülke ihracatının yaklaşık yüzde 70'ini Fransa'ya yapmakta, ithalatlarının da yüzde 80'i yine Fransa'dan sağlamaktadır. Bu ülkelerdeki madenler cinsine göre dünya rezervlerinin yüzde 28'i ile yüzde 70'ini oluşturmaktadır. Fransa bir yandan vergi, diğer yandan da madenleri toplayıp götürüyor, bunlardan ürettiği mamul maddeleri yine bu ülkelere satıyor (Diler, 2015).

Kendi menfaatlerine uygun gördükleri her şeye sahip olmak için hiçbir insani ve ahlaki ilkeye riayet etmezler. Buna tarih tanıklık etmektedir. Gözlerine kestirdikleri bir ülkeye müdahale etmek için kısa sürede gerekçelerini hazırlarlar. Bunun için uydurulan yalanlarla imajı zedelenen ülke, işgal için elverişli hale getirilir. Ardından demokrasi, insan hakları ve barış götürme adına ülke işgal edilir. İçeride mezhep çatışmaları, ırk ve aşiret savaşları başlatılarak büyük bir kin ve nefret ortamı oluşturulur. Gerekli görülmesi halinde bu amaçla terör örgütü kurulur veya mevcut örgütlerden yararlanılır. Böyle bir kaos ortamında, daha önce kardeşçe bir arada yaşayan insanlar arasına kin ve nefret tohumları ekilir, intikam duyguları sürekli canlı tutulur. Tesis edilen yeni sistemin istikrara kavuşmasına asla müsaade

edilmez. Aynı kaosu sürdürmek üzere eğitim sistemi de sil baştan tanzim edilir. Bu amaca uygun "sömürge valisi" tipli yöneticiler de iş başına getirilince işlem tamam olur. Demokrasi, insan hakları ve barış gibi yaldızlı sloganlar unutulur. Artık büyük bir törenle işgal edilen ülkeden ayrılmanın zamanı gelmiştir. Bu tür entrikalar, Asyalı ve Afrikalı toplumlara hiç de yabancı değildir. Henry Kissinger'a atfedilen, "*Bizler Amerika olarak içimizdeki vatan hainlerini çabuk etkisiz hâle getiririz... Dünyanın birçok ülkesindeki vatan hainlerini de kahraman yapar, onları ülkelerinde önemli yerlere getiririz*" (Hacısalihoğlu, 2017) sözleri durumu bütün açıklığıyla özetlemektedir.

B. İç Kaynaklı Sebepler

İslam dünyasında geri kalmışlığın, oryantalistlerin iddia ettiği gibi İslam'ın özünden kaynaklandığı tezi Batılı önyargıların bir sonucu olarak görülmekte ve reddedilmektedir. Buna mukabil sorunun, özellikle İslam'ın çok önem verdiği akıl, bilim ve doğruluk gibi bazı temel kavramların gereğinin yerine getirilmeyişinden kaynaklandığı genel bir kabulüdür. Bu temel kabul etrafında İslam dünyasının geri kalmışlığının iç sebeplerini; dini, ekonomik, siyasal-sosyal ve bilimsel faktörler boyutlarında incelemek mümkündür.

Dini faktörler: İslam aleminin geri kalmışlığını dini faktörlerle açıklamayı önceleyenler, bunun İslam'dan değil, onun yanlış anlaşılma ve uygulanmasından kaynaklandığını ifade etmeye çalışırlar. Gerilemenin temel sebebini birbiriyle ilişkili iki sebebe bağlarlar. Bunlar daha çok, sorunu İslam'dan uzaklaşmada gören yaklaşımlar ile Kur›an ve Sünneti anlama biçimini sorunlu gören yaklaşımlardır.

Gerilemenin ana sebebini İslam'dan uzaklaşmayla açıklayan yaklaşımlar vahyin terk edilmesini temel sebep olarak görürler. Onlara göre vahyin terk edilmesi, dinde olmayan pek çok kabul ve uygulamanın kolaylıkla dine sokuşturulmasına fırsat vermiştir. Vahiy ile kesilen irtibat yüzünden düşünce ve sorgulama terk edilmiş, uydurulan rivayetlerin sorgusuz kabulünün yolu açılmış, hurafelere dayalı fıkıh konuları ve mezhep tartışmaları dinin özünün doğru anlaşılmasını engellemiştir. İslam anlayışı gittikçe yozlaşmış, süreç içerisinde gelinen noktada, güncel İslam algısı Peygamber ve Raşid Halifeler dönemi anlayışından oldukça uzaklaşmıştır.

Sorunu Kur'an ve Sünneti anlama biçiminde gören yaklaşımlar, geri kalmışlığın tüm sorumluluğunu Kur'an'ın veya İslam'ın özüne değil iki asrı aşkın süreden beri devam ede gelen Kur'an'a bakışta, İslam anlayışında, zihniyette aramak gerektiğini ileri sürerler. Onlara göre Kur'an aklı gereği gibi kullanarak her devirde zorunlu değişimleri gerçekleştirmeye çağırır. Yüzlerce ayet ve hadisle ilim tahsilini teşvik eden İslam, özü itibarıyla geri kalmışlıktan asla sorumlu tutulamaz. Geri

kalmışlık Kur'an'dan değil, aklı doğru kullanarak onun mesajlarını doğru anlayamayıştan kaynaklanmaktadır. Siyasi ihtiraslara, iktidar ve dünya hırsının sebep olduğu karmaşalara vahyin apaçık ilkelerinin görmezden gelinmesi de eklemlenince her anlamda gerileme kaçınılmaz olmuştur.

Ekonomik anlayış: İslam dünyasının geri kalmışlığını zihniyet açısından değerlendirenler, olumsuz gelişmeyi ekonomik faktörleri ön plana çıkararak açıklamaya çalışırlar. Zihniyet kavramı, gelişmişliğin önemli göstergelerinden sayılan ekonomi, teknoloji, siyaset ve ahlak gibi kavramlarla ilişkilidir. Zihniyet aynı zamanda maddi kültürün ekonomik ve teknolojik boyutu ile manevi kültürü de içerir. Bu bakımdan İslam dünyasının bilimsel geri kalmışlığını, çalışma azmi, üretme kültürü, bilimle üretimin sağlıklı entegrasyonu konularında aramak gerektiğini ileri sürenler olmuştur. Bu yaklaşımda temel sorumlular olarak İslam dünyasında yaygın olan tembellik, üretme kültürünün eksikliği, bilgiyi eyleme, bilimi üretime ve teknolojiye dönüştürme becerisinin eksikliği ve yeniliklere açık olamayış öne çıkarılmaktadır.

Batı'nın ekonomik kalkınmasında sömürge faaliyetlerinin katkısı da büyüktür. Bu durum ahlaki ve insani olmasa da ekonomik açıdan sömürgeci ülkelere avantajlar sağlamıştır. Bu ifadeler bir durum tespiti olup, sömürgecileri suçlamak ve sömürülenleri de mazur göstermek şeklinde okunmamalıdır. Şurası muhakkaktır ki, İslam dünyasında böyle bir sömürge zihniyetinin bulunmayışı, muarızları için ekonomik yarışta önemli bir avantajdı. Bununla birlikte Batılıların sömürü girdabına düşmüş toplumların önemli bir kısmını halkı Müslüman olmayan ülkeler oluşmaktadır.

Siyasal-sosyal faktörler: İslam dünyasının geri kalmışlığında, tarihsel süreçte yaşanan siyasal gelişmeler ile bunlardan kaynaklanan sosyal faktörlerin azımsanamayacak etkileri bulunduğu söylenebilir. Bunların başında Hz. Osman ve Hz. Ali'nin şahadetlerine sebebiyet veren olaylar ve ayrılıkların tarihsel süreçte ortaya çıkardığı enerji kaybı gelmektedir. Yine Emevi-Abbasi iktidar çatışmaları, devlet içinde Şii-Sünni hakimiyeti çekişmeleri, Abbasi yönetimi sürecinde yaşanan iç isyanlar, Moğol işgallerinin getirdiği yıkımlar, Batılıların yıkıcı ve bölücü çabaları İslam dünyasının enerjisini kendi iç sorunlarına yöneltmesine neden olmuştu. Bu süreçte yaşanan çok yönlü duraklama, işini her geçen gün daha iyi yapan muarızlar için önemli bir avantaja dönüştü.

Geri kalmışlıkta etkili olabilecek önemli bir faktör de toplumun geleceğinin bütünüyle tek bir kişinin sorumluluğuna havale edilmesi anlayışıdır. Bu durum doğulu toplumların genel karakteristiği olduğu gibi adeta ortak kaderlerinin de belirleyicisi olarak değerlendirilmektedir. Doğulu toplumların liderlere abartılı

şekilde bağlandığı genel bir kabuldür. Bu bağlılık kolaylıkla istismar edilmeye müsait olduğundan şahsi çıkarlar için kullanılabilmektedir. Mevcut konumu korumada, nüfuzu genişletmede, kaprisleri tatminde yönetici kitleye güç katmaktadır. Lidere bağlılık, değerlendirme, sorgulama, kontrol etme gibi fonksiyonları devre dışı bırakınca toplumsal gelişmenin gücü ve yönü yöneticilerin izan ve insafına kalmaktadır.

İslam dünyasında geri kalmışlıktan sorumlu tutulan bir diğer zümre de "*kifayetsiz muhterisler*" olarak nitelendirilebilecek hırslarına ülkelerini ve toplumlarını feda eden yeteneksiz, menfaat-perest yöneticilerdir. Özellikle 19.yy. ve sonrası İslam ülkelerinin içine sürüklendiği girdaptan yöneticileri sorumlu tutan yaklaşımlar da vardır. Bu yaklaşıma göre, ticari, siyasi, askeri yönlerden Müslümanlarla baş edemeyen Batılılar, etnik ayrıştırma yoluyla toplumsal bünyeyi zayıflatmak için her vesileyle Müslüman toplulukların etnik yapılarını kurcaladılar. Böylece türettikleri sorunlarla İslam dünyasını bölük pörçük etmeyi başardılar. Her bir parçayı, yönetimine getirdikleri kuklalarıyla kendi kontrollerinde tutmaya gayret ettiler. Böylece kontrol ettikleri Müslüman toplulukları, modern sömürgeler olarak sürekli kendi çıkarları doğrultusunda kullandılar. Bu konuda en çarpıcı örnek, İngilizlerin, Şerif Hüseyin ve iki oğluna ayrı ayrı devletçikler kurması gösterilebilir. Bu yaklaşıma göre halkı Müslüman olan ülkelerin önemli bir kısmı, halen imtiyazlı, yerli görünüşlü, işgalci dar bir kadro eliyle yönetilmektedir. Bu ülkelerin sorunlarına çözüm üretmek amacıyla kendi aralarında oluşturdukları birliklerin dahi, egemen Batılı güçler tarafından kurulmuş olması ibret vericidir. Bu ülkelerde ortaya çıkan memnuniyetsizlikler, demokratik talepler, demokrasi yoluyla söz sahibi olma çabaları, Batılı egemen güçlerin onayıyla şiddet, darbe ve katliamlarla bastırıldığına dair güncel pek çok örnek mevcuttur. Halkın beklentileriyle uyuşmayan rejimler, yönettikleri halkın sesine kulak tıkayıp, bulundukları mevkileri borçlu oldukları egemenlerin taleplerini eksiksiz yerine getirmeye devam etmektedirler. Halka uzak rejimlerle yönetilen kitleler çoğu zaman kendi inanç ve değerlerinin pratiğinde zorluklar yaşayabilmektedir. Bu durumda, Müslümanlar için geri kalmışlıktan çok, "*imtiyazlı geri bırakılmışlık*" akla gelmektedir.

Bilimsel anlayış: Müslüman toplumların İslam öncesi dönemlerine ait bilgi, düşünce ve eğitim kurumlarının mahiyeti hakkında birtakım öngörülerin dışında ayrıntılı bilgiler mevcut değildir. Bu bakımdan İslam öncesine dayanan belirgin bir bilim ve düşünce geleneği bulunduğuna ilişkin kanıtlar sunmak zordur. İslam'ın doğduğu coğrafya için bilimde ve düşüncede geçmişten gelen köklü bir geleneğin bulunmadığı söylenebilir.

İslam'ın doğuşuyla birlikte yeni inanç sistemi sosyal hayatları ve değer yargılarını derinden etkilemiş, bu süreçten kısa zamanda dünyanın gidişatını de-

ğiştirecek bir medeniyet yükselmişti. Bu medeniyetin doğuşunu hazırlayan yeni iklim "vahiy kültürü" olarak tanımlanmaktadır. Düşüncenin üç temel ayağı kabul edilen ontoloji, epistemoloji ve aksiyoloji bu kültür temelinde vahye dayalı olarak açıklandı. Kısa sürede devasa yükselişin temelinde "vahiy kültürüne" bağlı varlık bilgi ve değer anlayışının bulunduğu anlayışı egemendir. İlk Müslümanların deneyiminde, dinsel hakikat ve politik güç ayrılmaz bir biçimde iç içedir; birinci ikinciyi kutsarken, ikinci de birinciye destek oluyordu (Lewis, 2003, 20). Böylece İslam medeniyetinin doğuşundan ondördüncü asrın başlarına kadar başta siyaset olmak üzere bilimde, felsefede, sanatta, inanılmaz bir yükseliş göstermesi, vahyin yanında aklın ve tecrübenin de kullanılması ve bu sürecin siyasi erk tarafından desteklenmesiyle gerçekleşmiştir.

İslam bilgi anlayışında fizik ve metafizik ayrımı belirgindir. Vahyin metafizik olgulara vurgu yapması, fizik varlıkları, olguları ve bu manada tecrübeyi ve aklı ihmal manasında değildir. Buna yine vahyin kendisi tanıklık etmektedir. Hatta bu durum, skolastik zihniyetin sık boğaz ettiği Batı düşünce ve bilim dünyası için bir model ve motivasyon unsuru olduğu söylenmektedir.

Bu dönemin önemli özelliklerinden birisi de bilgiye meta gözüyle bakılmaması, fizik-metafizik her türlü bilimde Allah rızasının gözetilmesidir. İlk emri "*oku*" olan İslam'ın peygamberi ilmi, herhangi bir ayrım yapmadan "*Müslüman'ın yitik malı*" olarak nitelendirmişti. Yine dinin temel kaynaklarında (Kur'an ve Sünnet) ilmin teşvik edilmesi, ilim adamlarının çok önemsenmesi bilim anlayışının temeline "Allah rızası" ölçüsünü en temel motivasyon unsuru olarak yerleştirmişti. Uzun asırlar boyunca İslam dünyasında bilim ve eğitimi kurumsallaştırıp yöneten ve her bakımdan finanse eden "Vakıf" kurumu böyle bir motivasyonun eseridir.

"*Marifet iltifata tabidir*" sözü de İslam dünyasında bilim anlayışını açıklamada önemli açılım sağlayabilir. Özellikle yöneticilerin ve devlet büyüklerinin bilim insanlarıyla seviyeli ilişkileri, maddi teşvikleri; bilim insanlarına yüksek maaşların bağlanması, hatta çevirdikleri kitapların ağırlığınca altınla ödüllendirilmeleri, suistimallere kapı aralasa da önemli motivasyon unsurları olmuştur.

Bilim ve eğitimin temelinde bulunan "Allah rızası" motivasyonunun aşınması, işlerin gidişatını olumsuz etkilemiş, bu motivasyonun tamamen yok olmasıyla birlikte tüm dengeler bozulmuştur. Batı'da ortaya çıkan pozitivist bilgi ve bilim anlayışı pozitif bilgiyi geliştirirken hikmeti boğmuştur. Gelişen teknolojinin büyüsü pozitif bilimleri adeta kutsiyete büründürdü. Teknolojiyi geliştiren bilimsel bilgi, diğer bilgi türlerini önemsizleştirdi. Fen bilimleri eğitimin tek gayesi oldu, sosyal bilimler küçümsendi, bilim olup olmadıkları tartışma konusu yapıldı. Böylece İslam dünyasında düşünce ve felsefeyi boğan din değil, bilimsel gelişmelere

bağlı olarak bilimsel bilgiye yüklenen aşırı anlamdır. Pozitivist bilim anlayışı dini metinleri anlayıp yorumlamayı da pozitivist bir karaktere büründürdü. Bilimsel bilginin dışındaki tüm bilgi türleri küçümsendi. İnsan ve toplum hayatında çok fazla yeri bulunmayan bilimsel bilgi hayatın yegane gayesi haline yükseltildi.

Değerlendirme

En güçlü bireyler ve toplumlar eleştirel düşünme melekesini en iyi geliştirip kullananlardır. Batılılar, Ortaçağdan itibaren yaşadıkları büyük çaplı toplumsal bunalımları çok iyi analiz ederek, öz eleştirilere başvurarak, ürettikleri çözüm yollarını, deneme-yanılmalarla geliştirerek bugünkü medeniyet seviyesine ulaşmayı başarmıştır. Geri kalmışlığın gerçek sebeplerini görmeyen, görmek istemeyen toplumların içine düştükleri girdaptan kurtulması çok zordur.

İslam medeniyeti altın çağını hangi dinamiklerle sağlamıştır? Cevabı ilk aranması gereken soru budur. Bu soruya verilecek en kestirim cevap İslam'ın ilk emrinde düğümlüdür. İslam'ın kısa sürede Arap yarımadasından farklı etnik ve kültürel iklimlere hızla yayılması bir tesadüf olmayıp bilgi ve hikmetle mümkün olmuştur. Bu bilgi anlayışı, İslam'ın getirdiği temel ilkelere bağlı kalarak ulaştığı iklimlerdeki "*müminin yitiği*" kabul edilen bilim, kültür, sanat, felsefe anlayışlarından yararlanma sürecine girilmiş oldu.

Ne oldu da İslam dünyasında işler tersine döndü, roller değişti? İslam dünyası niçin ve nasıl geri kaldı? Şüphesiz İslam dünyasının geri kalmasında etkili olan faktörlerin doğru tespit edilmesi, sorunun çözümü için ilk adım olacaktır. Konuyu derinlemesine incelemeden acelecilikle bir suçlu bulup ilan etmek sorunu çözümsüzlüğe mahkûm etmekle eş anlamlıdır. En büyük sıkıntı, hayatın her alanına sirayet eden "*donuklaşmaya*" ve gittikçe "*gerilemeye*" sebep olan dinamiklerin neler olduğunun tespitinde ciddi çalışmaların yapılmayışıdır. Bu konuda onlarca yıldan beri tekrarlanan retorikler sorunu anlamaktan uzak olduğu için çözüm sunmaktan da uzak kalmıştır.

Bir kıyaslama yapabilmek için İkinci Dünya Savaşında yakılıp yıkılan Almanya ve Japonya bu konuda en yakın önemli iki örnektir. İlacını İsviçre'den, aracını Almanya ve Fransa'dan, bilgi teknolojisi ürünlerini Çin'den, Japonya'dan, tarım ürünlerini Rusya'dan, Amerika'dan almayı alışkanlık haline getiren toplumların gelişmesi mümkün olabilir mi? Bilim, fikir, değer, teknoloji üretmeyen, bu konuda başkalarının ürettiklerini tüketmekle yetinenlerin, basit birer tüketici toplumu olmaktan öteye gitmeleri mümkün değildir. Bunlara dönük çözümler üretmek yerine suçlu aramak kolaycılığına başvurmanın bugüne kadar kimseye bir yararı olmamıştır. İslam dünyası, içinde bocalayıp durduğu cehaletten, irfanla yoğrulmuş bir eğitime sarılarak kurtulmadıkça gerçek kalkınmayı ve huzuru yakalayamaz.

Batı'nın bilim ve medeniyet anlayışını zahiri planda anlayıp uygulamaya kalkışmakla Batılının elde ettiği gelişmeyi aynen elde etme imkanı yoktur. İslam dünyası bilim ve teknoloji üretimi için kendi dinamiklerinden hareket etmek zorundadır. Bilgiyi üreten onun genetik kodlarını da oluşturmaktadır. Batılı bilginin genetiği Müslüman bünyede en azından alerjilere sebep olmaktadır. O nedenle, "*Batılı bilgiyi üretsin, biz onu Müslümanlaştırarak kullanabiliriz*" anlayışı temelden yanlıştır. Bilim ve teknolojinin vagon gibi takipçisi değil lokomotif misali öncüsü olmak zorunludur. Mevcut anlayışla devam edildiği sürece bilim Batılı amaçlara hizmet etmeye devam edecektir. İslam dünyasında son dört asırdan beri konu üzerinde kafa yorulmakla birlikte hiçbir mesafe alınamayışının temel sebebi bu noktada düğümlüdür. Bu anlayışla devam edildiği sürece daha nice asırlar aynı nafile tartışmaları sürdürmekten ileriye gidilmesi olası değildir.

Bu noktada başarı kavramı üzerinde de ciddi şekilde durmak gerekir. Modernizmin doğuşu sürecinde dikkat çeken "başarı" kavramı insanlık için bir umut olarak sunulmuştu. İnsanlığın kavgasının, yetersiz üretim, adaletten yoksun bölüşüm ve bunlardan doğan haksızlıklar olduğu varsayılıyordu. Modern bilimin makine gücüyle kütlesel üretimin yolunu açması üretimde bolluğu getirecek, bölüşümde sıkıntı olmayacağından insanlığın kavgası son bulacaktı. Tabiri caizse bilimde sağlanan "başarı" ile bir dünya cenneti kurulacaktı. Süreç böyle bir umudu boşa çıkarmakla kalmadı, tam tersine insanlığa, huzur yerine çok daha büyük felaketler getirdi.

"İnsan hakları evrensel beyannamesi" gibi bir sürü uluslararası belgelerin hazırlanmasında öncülük eden Batı'nın, yaşanan iki dünya savaşının acılarından dersler çıkardıkları sanılıyorsa bu bir hayaldir. Bunların birer "timsah gözyaşları" konumunu aşmadığı, çağdaş uygulamalarda kendini göstermektedir. İnsanlık tarihin en büyük soykırımlarından kabul edilen, 800 bin kişinin öldüğü 1994 Ruanda soykırımında da Fransa'nın rolü olduğu ortaya çıktığında dönemin Fransa Cumhurbaşkanı François Mitterrand'ın, 1998'de Le Figaro gazetesine verdiği mülakatta (Ruanda'yı kastederek) "*O ülkelerde bir soykırım yaşanması o kadar da önemli bir şey değil*" (AA, 2019) ifadesini kullanması aynı zihniyetin yansımasıdır. Günümüzde Kuzey Afrika'da, Yemen'de, Afganistan'da, Irak'ta, Suriye'de ve hatta Filistin'de yaşananlar herkesin gözü önünde cereyan etmektedir. Türkiye'nin Kuzey Suriye'de teröristlere karşı yaptığı müdahaleden Batılı devletlerin rahatsızlık duyması, teröristleri korumaya çalışması bir yandan istikrarsızlığı körükleyip hedef ülkeleri güçsüz kılmak, diğer yandan bölgenin enerji kaynaklarını kontrol etmek gibi iki yönlü menfaat beklentilerinden kaynaklanmaktadır. Üstelik bu ülkeler vazgeçilmez müttefikler olsa bile…

Demek ki Batı cephesinde bu konuda değişen bir şey olmamıştır. Nerde kaldı Fransız devriminin "*adalet, eşitlik, özgürlük, kardeşlik*" gibi başat kavramları? Hani demokrasi, insan hakları? Demek ki, bu kavramlar boş zamanlarda hoşça vakit geçirmek, güçsüzleri hayal aleminde dolaştırmak için tedavüle sürülmektedir. Menfaatler söz konusu olduğunda bu kavramların hiçbiri hatırlanmıyor.

Çağdaş Batı medeniyetinin burada kısaca tasvir edilen iki yüzlü durumu bir başarı mıdır? Varsa bu başarı kime aittir? Bilime mi, teknolojiye mi, Batılı zihniyete mi? İslam dünyasından beklenen başarı bunun neresindedir? Mesela savaş yüzünden Suriye'den Kuzey Afrika'dan göç etmek zorunda kalan mültecileri kendi ülkesine kabul edip ekmeğini bölüşmek mi, yoksa şişme botlarla tehlikeli bir sığınma yolculuğu sırasında bindikleri botlarını çivili sopalarla delip onlardan kurtulmak suretiyle ekmeğini korumak mı bir başarıdır? Denebilir ki, başarılı olmak için güçlü olmak gerekir. Bu varsayım kısmen doğru olsa da başarı ile güç arasında doğrudan bir ilişki yoktur. Güçlü olmak, insani değerleri tümüyle kaybetmek değildir. Güçlü kalmak da insanlıktan vazgeçmek olmamalıdır. Her ne kadar başarılı olmak güçlü olmayı gerektiriyorsa da her güç başarı değildir. Bununla birlikte erdemlerle donatılmış bir güç elbette başarının en doğru adresidir.

Sonuç

İslam dünyasının geri kalmışlığının sebepleri, biri içeriden diğeri dışarıdan olmak üzere iki ana kulvarda açıklanabilir. Bunlardan İslam dünyasının kendi eksiklerinden kaynaklanan nedenlerin ağır bastığı görülmektedir. Dış kaynaklı sebepleri öne çıkararak sürekli Batıyı suçlamak sorunun çözümüne hiçbir katkı sunmamıştır. Batı, elde ettiği maddi üstünlüğünü koruyabilmek uğruna hiçbir insani ve ahlaki ilkeye uymamaktadır. Açgözlülüğü yüzünden gözüne kestirdiği ülkeleri mahvedici politikalar geliştirmekten asla vazgeçmemiştir. Günümüzde dünyanın neresinde bir huzursuzluk varsa orada Batılıların bir dahli olduğunda hemen herkes hemfikirdir. Bunların doğru tespitler olduğuna, günümüz dünyasında yaşananlar tanıklık etmektedir. Özeleştiri yapmadan Batının günahlarını sayıp dökmenin zaman kaybından öte, İslam dünyasına hiçbir hayrı olmamıştır. Peki çözüm nedir? Bu hazin tuzağa düşenlerin hiç mi vebali yoktur? Batılıların çevirdiği bunca entrikalara neden kolayca mağlup oluyorlar? Oynanan oyunları neden göremiyorlar? İşte esas sıkıntı bu noktada düğümlüdür. İslam dünyası yaklaşık üç asırdır bu soruların cevabına bir türlü odaklanamamış, bunlara karşı nelerin yapılması gerektiği hususunda fikir ve eylem bazında dişe dokunur bir gelişme sağlayamamıştır. Konu hakkında yazılıp söylenenler, Batılıların bilim, medeniyet, çağdaşlık adına söylediklerinin kötü birer tekrarından başka bir şey değildir. Bi-

limsellik kılıfıyla sürekli benzer nakaratları tekrarlamanın, Batı'nın gerçek yüzünü gözlerden uzak tutmaktan başka bir işe yaramadığı açıktır.

İslam dünyasının bu geri kalmışlığın bir kader değildir. Bunun için öncelikle ciddi bir özeleştiriye ihtiyaç vardır. Gelinen nokta, "*şark kurnazlığı*" olarak ifade edilen günübirlik yaşamak, çalışmadan kazanmayı ummak, üretmeden tüketmeye talip olmak zihniyetinin hazin sonucudur. Yaşanan hayal kırıklıklarını "haset" psikolojisiyle Batıya fatura etmek yerine yaşananlardan ibret almak daha gerçekçi olacaktır. Bu yaklaşım Batının masumiyetine hükmetmek değildir. Onlarca yıldır bu konuda Batıya yönelik suçlama ve eleştiriler onları yolundan alıkoymadığı gibi kimseye de bir yararı olmamıştır. Tembellikleri örtmek için mazeretlerin arkasına sığınmaktan vazgeçerek yeni bir başlangıç yapmaya ihtiyaç vardır. Yapılması gereken, sonuç alınacak çözümlere odaklanmaktır. Bu da çalışmada, üretmede, bilimde, fende, ahlakta, hayatın her anını kuşatacak tüm alanlarda topyekün bir seferberliği başlatmakla mümkündür. Bunun bir zihniyet meselesi olduğu açıktır. İslam dünyası içine düştüğü açmazdan kurtulmak için öncelikle zihniyetini değiştirmek zorundadır.

Burada irdelemek istenen husus, geleneksel doğu ile batının genetik ruh haletidir. Birbirlerine düşmanlık beslemelerinin bir yararı yoktur. Birinin şark kurnazlığı diğerinin açgözlülüğü her ikisini de huzursuz ve mutsuz etmiştir. Bu konuda yapılacak doğru tahlillerle itidal noktasını bulmada insanlık adına çok hayırlı neticeler çıkarılabilir. Batılı toplumlar, cenneti dünyada inşa etmenin peşine düştüler. Onlara göre dünyanın güzelleşmesi insanların gönlüne yansıyarak gönülleri de güzelleştirecektir. O nedenle ıslah çalışmalarını çevreden merkeze doğru yürütmektedirler. Bu anlamda eşyayı değiştirme ve dönüştürmede görünür gelişmeler elde ettiler. Maddi gelişmelerle elde ettikleri kazanımları egolarını tatminde kullanmaktan ileri gidemedikleri açıktır. Bu kazanımlarda Batı dışı toplumların alın teri, göz nuru ve emeğinin istismarı ile dökülen kanı vardır. Bugün Batı medeniyeti böyle bir zulüm ve sömürü düzeni üzerinden kendine bir iktidar inşa etmiş görünmektedir. Eşyayı imar ederken gönlü ihmal ettiklerinden, sistemlerini Batı dışı toplumların güçsüzlüğünü sürekli kılma üzerine bina ettiklerinden kazanımlarını "*başarı*" olarak nitelendirmek zordur. Bu özenilecek bir durum da değildir.

Geleneksel doğunun ruh haletine göre de huzur ve güzellik önce iç alemde sağlanmalıdır. İnsan cenneti önce kendi gönül dünyasında kuracak, o cennetin yansımaları da çevreyi aydınlatacaktır. Ancak iç dünyada aranan bu güzelliğe ulaşmayı bir türlü tamamlayamadığından sırayı bir türlü dış aleme getirememiş, gönlü inşa edeyim derken eşyayı ihmal ettiğinden her iki alanda da başarısız olmuştur.

Burada ifade edilenler ne Doğu ne de Batı için eleştiri veya güzelleme değildir. Amaç bir durum tespiti yapmaktır. Çağımızda yaşananlar gerek Batıda ve

gerekse Doğuda gerçek bir başarıdan söz edilemeyeceğine işaret etmektedir. Doğu ile Batı birbirini düşman olarak görmeye devam ettiği sürece bu çekişmeler, kavgalar, güçlü olanın lehine haksızlık ve adaletsizler üreterek devam edecektir. Başarı için her iki medeniyetin birbirinin eksiğini tamamlaması zaruridir. Batı ile Doğu, Cemil Meriç'in ifadesiyle "*insan beyninin iki yarım küresidir*". İnsanlığın hayrına olan ikisinin birlikte ve ahenk içinde çalışmasıdır. Gökalp de "*Türk milletindenim, İslam ümmetindenim, Garp medeniyetindenim*" derken aynı gerçekliğe işaret etmiştir. Doğu'nun Batılı akla, Batı'nın da Doğulu gönle ve vicdana ihtiyacı vardır. Bunun için Doğu ve Batı medeniyetlerinin uyumlu bütünlüğü insanlığın geleceği için zorunlu bir ihtiyaçtır.

Kaynaklar

Akyüz, Yahya (2019), Türk Eğitim Tarihi, Ankara: Pegem Yayınları.

Anadolu Ajansı (2019), Fransa'nın Tarihindeki Kara Lekeler (12.04.2019), www.aa.com.tr/tr. (ET: 16.03.2020)

Aron, Raymond (1986), Sosyolojik Düşüncenin Evreleri, (Çev: Korkmaz Alemdar), Ankara: Türkiye İş Bankası Yayınları.

Bolay, Süleyman Hayri (1996), Felsefi Doktrinler ve Terimler Sözlüğü, Ankara: Akçağ Yayınları.

Diler, Ergün (2015), Para Savaşı, Takvim Gazetesi, (26.01.2015), www.takvim.com.tr/yazarlar/ergundiler /2015/01/26/para-savasi (ET:16.03.2020).

Freyer, Hans (1968), İçtimai Nazariyeler Tarihi, 2. Baskı (Çev: Tahir Çağatay), Ankara: AÜDTCFY.

Günay, Ünver (1993), Din Sosyolojisi Dersleri, Kayseri: Erciyes Üniversitesi Yayınları.

Hacısalihoğlu, Yaşar (2017), ABD'nin Türkiye'de Yeni Arayışları, Akşam Gazetesi, 19 Aralık 2017

İlkin, Akın (1973), «Endüstrileşme», Ak İktisat Ansiklopedisi, Cilt II, İstanbul: Ak Yayınları.

Kaya, Mahmut (1992) Beytülhikme, TDV İslâm Ansiklopedisi, Beytülhikme Maddesi, İstanbul: TDV Yayınları C. 6. ss, 88-90

Kur'an-ı Kerim, Kasas Suresi. 28:177.

Lewis, Bernard (2003), İslam'ın Krizi, Çeviren: Abdullah Yılmaz, İstanbul: Literatür Yayınları.

Mardin, Şerif (1991), Türkiye'de Din ve Siyaset, İstanbul: İletişim Yayınları.

Sayın, Önal (1993), "Türkiye'de Sosyolojik Çalışmalarda Kuramsal Çerçeve Oluşturulması Sorunları", Sosyolojide Son Gelişmeler ve Türkiye'deki Etkileri, (Haz: Mahmut Tezcan ve Nilgün Çelebi), Ankara: Unesco Türkiye Milli Komisyonu Yayınları.

Şeker, Mehmet (2009) İslam Medeniyet Arap Medeniyeti Değildir, Tarih Okulu, Sayı V, 81-94,

Özkan, A. Rafet (2005), Amerikan Evanjelikleri, Erzurum: IQ Kültür Sanat Yayıncılık.

Takvim Gazetesi, 18.03.2019, www.takvim.com.tr/video/haber-videolari/alman-gazeteci-jurgen-todenhoferden-carpici-itiraf-50-milyon-insani-oldurenler-batinin-zorbaliklariydi. (ET:17.02.2020)

Torun, İshak (2002), Kapitalizmin Zorunlu Şartı "Protestan Ahlâk", C.Ü. İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi, Cilt 3, Sayı 2.

Torun, İshak (2003), Endüstri Toplumu'nun Oluşmasında Etkili Olan İktisadi ve Sina-i Faktörler, C.Ü. İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi, Cilt 4, Sayı 1,

Özcan, Azmi (2000) İngiliz Doğu Hindistan Şirketi, TDV İslâm Ansiklopedisi, C.22, ss294-295.

MESLEKİ PROFESYONELLİK KAVRAMININ ÖĞRETMENLİK MESLEĞİ AÇISINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ

Doç. Dr. Mustafa GÜÇLÜ - Erciyes Üniversitesi
ORCID No: 0000-0002-7565-3554

Doç. Dr. Menderes ÜNAL - Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi
ORCID No: 0000-0001-9439-3308

Öz

Bu araştırmanın amacı, mesleki profesyonellik kavramını öğretmenlik mesleği açısından değerlendirmektir. Bu amaç çerçevesinde internet ve kütüphane ortamında "profesyonellik", "mesleki profesyonellik" ve "öğretmenlik mesleğinde profesyonellik" gibi anahtar kavramlarla literatür taraması yapılmıştır. Amaca uygun bulunan makale, tez ve kitaplar içerik analizi yöntemi ile incelenmiştir. Araştırma sonunda; mesleki profesyonel kavramı öğretmenlik mesleği açısından ortaya konulmuş, öğretmenlik mesleğinin profesyonel bir meslek olabilmesi için günümüzde nelerin gerekli olduğu bilgisine yer verilmiştir. Ayrıca araştırmada öğretmenlik mesleğinin profesyonel bir meslek olabilmesi için Öğretmen Mesleği Genel Yeterlilikleri de analiz edilmeye çalışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Meslek, profesyonel, mesleki profesyonellik, öğretmenlik mesleğinde profesyonellik

Giriş

Toplumsal kurumlardan birisi olan eğitim, toplumu birçok açıdan etkilemektedir. Eğitim kurumlarının toplumsal açıdan bazı işlevlere sahip olması öğretmenlik mesleğini gündeme getirmekte, öğretmenlerin sahip olması gereken özelliklerin ise sürekli olarak sorgulanmasını gerektirmektedir. Tarihsel süreç incelendiğinde eğitim kurumlarının toplumun ihtiyaçları doğrultusunda sürekli olarak değiştiği, yeni koşullara uyum sağladığı görülmektedir. Bu süreçte öğretmenlik mesleğinden beklentiler de değişmekte, buna yönelik olarak öğretmen yetiştirme programları da günün koşullarına uygun olarak reformdan geçirilmektedir.

Günümüzde öğretmenlerden beklenilen rollerin iyi bir şekilde yerine getirilebilmesi için öğretmenlerden profesyonel olmaları beklenmektedir. Bir öğretmenin profesyonel olarak kabul edilebilmesi için genel olarak sahip olması gereken niteliklerin odak noktası, onun performansı olmuştur. Bu konudaki en önemli göstergelerden birisini öğrenci başarısı olmaktadır. Öğrenci başarılarına ilişkin

yapılan değerlendirmeler öğretmenlerin performanslarını belirlemede önemli bir referans noktası olmaktadır. Fakat günümüzde bir öğretmenin performansını ve profesyonelliğini sadece öğrenci performansı ile açıklamak yeterli gelmemektedir. Çünkü günümüz dünyasında öğrencilerden sadece sınav başarısı göstermeleri değil aynı zamanda bilgi toplumunun bir üyesi olacak şekilde bilgiye erişmeleri, eleştirmeleri, sorgulamaları, üretmeleri ve paylaşmaları, öğrenmeyi yaşamlarının bir parçası olarak kabul etmeleri ve öğrenmeye devam etmeleri, bilgiyi yaşamlarında kullanmaları ve evrensel değerler yaratmaları beklenmektedir. Bu nedenle profesyonel öğretmenlerin de öğrencilerden beklenen bu özelliklere uygun rolleri yerine getirmeleri beklenmektedir. Fakat uygulamada, öğretmenlerin profesyonel olarak kabul edilebilecek değerlendirme kriterleri bu nitelikleri gerektirmemektedir. Bu noktada biri mesleğin gerektirdiği, diğeri toplum tarafından beklenen iki tür profesyonellik arasında sıkışmış olma baskısı, öğretmenleri mesleki onurlarını sorgulama noktasına getirebilmektedir (Hoşgörür, 2017).

Bu bölümde öncelikle, meslek, profesyonel ve mesleki profesyonellik kavramları açıklanmış, daha sonra da profesyonel bir meslek olarak öğretmenliğin öne çıkan özelliklerine değinilmiştir.

Bir Kavram Olarak Profesyonel, Meslek ve Mesleki Profesyonellik

Mesleki profesyonellik kavramı birçok meslekte olduğu gibi öğretmenlik mesleği açısında da önemlidir. Öğretmen profesyonelliğinin ne olduğunu anlayabilmek için ise öncelikle meslek, profesyonel, mesleki profesyonel gibi kavramların açıklanmasına ihtiyaç duyulmaktadır.

Fransızca "iş (profession)" kelimesinden türemiş olan profesyonel kelimesi "çalışan" anlamına gelmekte, bir kavram olarak ise; "yaptığı işi hakkını vererek yapan, özel hayatı ile iş hayatı arasında dengeyi kurabilen insan modeli" anlamına gelmektedir (Ogan İtmeç, 2008, s.13).

Büyük Larousse Sözlüğünde (2001) profesyonel;

1. Amatör bir kişiden farklı olarak bir mesleği düzenli olarak gerçekleştiren kişi,
2. Belli bir alandaki etkinliği yetkin bir biçimde yerine getiren kimse,
3. Bir sporu öğretmek ve/veya yapmak amacıyla para alan sporcu,
4. Herhangi bir gerçekleştirilecek faaliyette özel bir deneyime sahip kişi olarak tanımlanmaktadır.

Freidson'a (2001, s.25) göre ise profesyonel, "belli bir gelir elde etmek amacıyla işini yapan, bunu yaparken belli bir takım bilgi ve beceriye ihtiyaç duyan ve kişinin işini yaparken yeterliğini ifade eden bir kavramdır". Başka bir tanımda profesyonelliğin bazı bileşenlerden oluştuğu görülmekte, bu bileşenler ise; profesyonel nitelikler yanında tutumlar ve etkileşimler ile meslekle ilgili davranışlar konusundaki içselleştirilmiş inançlardan oluşmaktadır (Swisher ve Page, 2005).

Professional kavramı Türkçede mesleğin icra edilmesinde "uzmanlaşmayı" ifade etmekte, daha çok amatör kelimesinin karşıtı olarak kullanılmaktadır. Gerek profesyonel ve gerekse amatör kavramları mesleklerde uzmanlaşma ile yakında ilgilidir. Bu nedenle bir meslekte profesyonel olmak mesleklerin icra edilmesi sürecindeki uzmanlaşma düzeyi ile ifade edilmektedir. Profesyonellik ayrıca bir mesleğin sadece para karşılığı yapılması değil aynı zamanda belirli bir eğitim sonucunda teorik ve pratik bir şekilde bütün yönleriyle mesleğe olan hâkimiyeti de ifade eden bir kavram olarak değerlendirilmektedir (Bayhan, 2011).

Özden'e (2001) göre profesyonel olan kişi, yetkin olduğu özelliklerini mesleğinde en iyi bir şekilde kullanan kişidir. Buna göre kavramın özünde; bireyin kuruma olan bağlılığı, sahip olduğu sorumluluk duygusu gibi bazı etik değerler de bulunduğu görülmektedir. Özden (2002) tarafından yapılan araştırmada profesyonelliğin iki temel boyutu üzerinde durulmaktadır. Bunlar; maddi ve manevi boyuttur. Maddi boyuta göre profesyonellik, sahip olunan yetkinlikleri kullanarak en iyi işi çıkartmak olarak ifade edilmiştir. Yani mesleki teknik bilgi ve tecrübenin artması ile birlikte mesleki profesyonellik düzeyi de artış göstermektedir. Profesyonellikte gerekli olan teknik bilgi, bilgi transferi yolu ile elde edilebilmektedir. Bu süreçte gerekli olan deneyim ise ancak uygulama yapılarak kazanılabilmektedir. Maddi boyut son derece önemli olmakla birlikte, bu boyuttun bir anlam ortaya koyabilmesi için manevi boyutla bütünleşmesi gerekmektedir. Profesyonelliğin ikinci boyutu olan manevi boyut ise gerekli etik kurallar bütününden oluşmaktadır.

Profesyonelleri diğer kişilerden ayıran özellikler şunlardır (Talbert ve McLaughlin,1993):

1. Özel bir bilgi tabanına sahip olma,
2. Yazılı olduğu kadar, sözlü olmayan ihtiyaçlara da duyarlı olma,
3. Güçlü bir ortak kimlik duygusuna sahip olma,
4. Mesleğin icra edilmesi sürecinde, profesyonel standartların üzerinde bir bürokratik denetleme geldiğinde buna karşı akademik bir yaklaşım ortaya koyma.

Gökçora (2005) ise profesyonelliğin göstergelerini kişilik özelliklerinden hareketle açıklamaktadır. Bu göstergeler; özveri ve fedakârlık, dürüstlük ve tutarlılık, bilgililik, sorumluluk, meslektaşlara ve hizmetin sunulduğu öğrenci ve velilere saygı, etik kurallara uygun davranış, güvenirlik, verimlilik, kültürler arası yetkinlik, takım çalışması olarak ifade edilmektedir.

Profesyonel olmak ve profesyonel bir şekilde davranmak farklı kavramlardır. Örneğin öğretmenlerin mesleklerinde profesyonel olmaları denildiğinde; nitelikli bir eğitim yanında belli bir konuda uzman olma, meslek için gerekli, özel bazı standartların söz konusu olması, içinde yaşanılan toplumda belli bir statü ve saygınlığa sahibi olmak, bazı maddi ödül sistemine sahip olma gibi konular ön plana çıkmaktadır. Profesyonel olarak davranma, profesyonel olmadan farklı olarak; mesleğe adanmışlık ve bağlılık derecesi, okul dışına da taşan çalışma saatleri, en iyisini yapmak için çaba gösterme, etkili iletişim becerisine sahip ve diğer kişilerin ilgi ve ihtiyaçlarına duyarlı olma, mesleki profesyonelliğini arkadaş, veli ve dış çevreyle paylaşma yeteneği gibi bazı özelliklerden oluşmaktadır (Day, 1994; Helsby ve McCulloch, 1996). Profesyonelliğin davranışsal boyutları; üst düzey genel ve sistematik bilgi, bireysel çıkarlar yerine toplumsal çıkarlara daha fazla öncelik verme, mesleki sosyalleşme sürecinde bazı kurumlar tarafından oluşturulan etik bazı kavramlarla davranışlarına kontrol edebilme, işteki başarıları simgeleyen bir ödül sistemi gibi unsurlardan oluşmaktadır (Barber, 1952).

Bir kavram olarak "meslek" ise belirli bir beceri veya eğitim gerektiren bir görev olarak ifade edilmektedir (Collins Concise Dictionary, 1990). McKernan (2008) mesleği, teorik ve pratik bilgiye sahip olma, sürekli öğrenmeye adanmışlık, halka hizmet etme istekliliği, özerk karar verme, analiz etme ve araştırmayı uygulamaya koyma özveri olan kişilerin oluşturduğu birlik olarak tanımlamaktadır. "Profesyonel" böyle bir mesleği olan veya üstün becerilere sahip bir görevi yürüten kişiyi ifade eder (Collins Concise Dictionary, 1990). Bu bağlamda, bir profesyonel "mesleğin" bir üyesidir. Ancak, bir görevi meslek olarak değerlendirmenin gerekliliklerı ve kriterleri yıllar boyunca farklı şekilde yorumlanmıştır.

Meslek kavramının çok farklı tanımları bulunmaktadır. Bu tanımlardan birisinde Tan (1981, s.185) meslek kavramında; hayatın devamı için ekonomik bir yönünün olması, belli bir eğitim ürünü olması, gerek çalışma ve de gerekse yükselme vb. konuların yasal yollarla güvence altına alınması gibi özellikleri vurgulamaktadır. Bayhan'a (2011), göre sürekliliği olma, kendine özel bilgi ve beceri gerektirmesi ve bilinçli bir uğraş olması, işin zihinsel özelliğe sahip olması ve belli bir eğitimden sonra uzmanlaşmanın elde edilmesi gibi özellikler mesleklerin öne çıkan bazı özellikleridir.

Breen (2001) ise her mesleğin kendine özgü, özel bir bilgi gerektirdiğini belirtmektedir. Ona göre mesleğin uzmanlık gerektiren bir yönünün olması profesyonellik için olmazsa olmaz gerekliliklerindendir. Bu nedenle mesleği işten ayıran özelliklerin başında uzmanlığın geldiği söylenebilir.

Sockett'in (1983) bakış açısı mesleki profesyonellik için daha somut bir çerçeve ortaya koymaktadır. Ona göre bir mesleğin profesyonel bir şekilde yapılması demek; sosyal bir işlevi olan ve yüksek düzeyde beceri ve sistematik bilgi fonu gerektiren bir görev olduğu anlamına gelmektedir. Kişiler için bir mesleğin üyesi olmak, genellikle yükseköğrenim yoluyla değerleri ile bir sosyalleşme sürecine girmeyi gerektirmektedir.

Mesleki Profesyonellik ve Öğretmenlik Mesleği

Nasıl "meslek" ve "profesyonel" terimleri ile ilgili genel geçerliliği olan, ortak olarak kabul edilmiş belli bir tanım yoksa öğretmen profesyonelliği ile ilgili de genel geçer ortak bir tanımın olmadığı görülmektedir. Öğretmen profesyonelliği ile ilgili tanımlar daha çok yapılan işin doğası hakkında bilgi ortaya koymakta, bu da statik olmaktan ziyade değişken bir özellik göstermektedir (Lawn, 2005; Robson, 2006).

Öğretmenlerin profesyonelliği konusunda tartışmalar ele alındığında bu tartışmaların odak noktasının esas olarak okullarda gerçekleşen öğretimle ilgili olduğu görülmektedir. Kısa adı OECD (2016) olan Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü tarafından hazırlanan öğretmen profesyonelliğinin doğası ve kapsamı ile ilgili raporu konu hakkında bir çerçeve çizmektedir. Buna göre öğretmenlerin sahip oldukları bilgi birikimi, mesleki özerklikleri ve kurumlarında bulunan meslektaşları ile sahip oldukları iletişim ağları öğretmen profesyonelliği kapsamında yer almaktadır. Fakat öğretmen profesyonelliği ile ilgili son yapılan değerlendirmeler bu kavramı okulların ötesine taşımaktadır.

Öğretmen profesyonelliği ile ilgili yapılan tanımlar incelendiğinde bazı ortak özellikler gösterdiği görülmektedir. Bu ortak vurgular maddeler halinde ele alınacak olursa şu şekilde sıralanabilir (Appleyard ve Appleyard, 2014):

- Konu alanı uzmanlığı: Bilgiye dayalı uzmanlık olarak ifade edilmektedir.
- Öğretim uzmanlığı: Teorik bilgi ile desteklenmiş bilginin uygulanmasındaki sahip olunan uzmanlık ile ilgilidir.
- Sürekli öğrenme: Öğretmenlerin görev yaptığı alan ve öğrenme konusunda coşkuya ve meraka sahip olmakla ilgilidir.

- Öğrenme yönetiminde özerklik: Öğretim konusunda belli bir özerkliğe sahip olma ile ilgilidir.
- Çoklu hesap verebilirlik: Sadece öğrencilere değil, görev yaptığı kuruluşlara ve topluma karşı hesap verebilir olmakla ilgilidir.
- Etik kuralların kabulü ve bu etik kurallara uyma: Öğretmenlerin meslekle ilgili etik kuraları kabul etmeleri ve bu kurallara uyum sağlamaları ile ilgilidir.

Bir mesleğin profesyonel bir meslek sayılabilmesi için bazı özelliklere sahip olması beklenmektedir. Mesleğe giriş öncesi uzun ve kapsamlı bir eğitimin sürecinin olması, mesleğe girişte gerekli olan nitelikler ve yeterlilikler açısından bazı şartlarının aranması, mesleki teorik eğitim yanında staj ve uygulamalı eğitim çalışmalarının bulunması, mesleki süreçte kıdeme ve terfi sisteminin bulunması, ilgili mesleğin profesyonellik ölçütlerini ilgili meslek kuruluşlarının belirlemesi, meslek içinde uygulamanın yerinde denetlenmesi, meslekle ilgili yeterli kontrol ve denetleme sisteminin olması, ilgili mesleği uygulayanların sahip olması gereken nitelik ve standartların belirli olması, mesleki nitelik ve standartların bilimsel araştırmalar sonucu ortaya çıkan veriler doğrultusunda yenilenmesi bir mesleğin profesyonel olması için taşıması gereken başlıca özellikleri oluşturmaktadır (Adıgüzel, Tanırıverdi ve Özkan, 2011).

Bir mesleğin profesyonel meslek sayılabilmesi için gerekli olan nitelikler incelendiğinde öğretmenlik mesleğinin de bu niteliklere sahip olduğu görülmektedir. Öğretmenlik mesleğinin profesyonel meslekler arasında sayıldığını belirten araştırmacılar bu durumun başlıca nedenlerini şu şekilde sıralamaktadırlar (Cerit, 2012). Öğretmenliğin yasal olarak belirlenen bir alanının olması, öğretmenliğin statü yanında güvencesinin olması, meslek öncesi en az lisans düzeyinde bir eğitimin gereli görülmesi, henüz mesleğe başlamadan önce uygulamalı staj çalışmalarının gerekli görülmesi, öğretmen adaylarının mesleğe giriş öncesi sınav olması, pedagojik formasyon zorunluluğu görülmesi, uzmanlık gerektiren bir meslek olması, belirli bir mesleki mevzuatının olması, mesleki iletişim dilinin olması, terfi ve disiplin gibi işlemlerin belli bir sisteminin olması, öğretmenlik meslek mensuplarının bazı özlük haklarına sahip olmaları, mesleki gelişim için hizmet içi eğitimlerin olması, bir ücret karşılığında yapılması, kendine özgü bazı etik kurallarının olması, belirli standart ve yeterliklerinin olması, meslek örgütlenmelerine sahip olması ve mesleki denetim mekanizmalarının olması bu kriterlerin en önemlilerini oluşturmaktadır.

Araştırmalar öğretmenlikte profesyonel davranış göstergelerini ise şu şekilde sıralamaktadır (Kanlı ve Yağbasan, 2002):

1. Öğrencilerine karşı gereken ilgiyi gösterebilme,
2. Okuldaki meslektaşlarına karşı gerekli profesyonel davranışları sergileyebilme,
3. Sosyal ve psikolojik açıdan öğrencilerini tanıyabilme,
4. Mesleki gelişim konusunda hazırlana programlara katılma,
5. Sağlık ve güvenlik konularında meslektaşlarıyla uyum içinde olabilmedir.

Öğretmenlik mesleği, mesleki profesyonellik açısından değerlendirildiğinde öğretmenlerin sadece belirli bazı bilgi ve becerilerin kazanılması ve aktarılmasından sorumlu kişiler olmadıkları görülmektedir (Akkerman ve Meijer, 2011). Öğretmenlikte sadece mesleki bilgi değil aynı zamanda kişisel özelikler de oldukça önemlidir (Kavcar, 2002). Çünkü öğretmenlik, bilgi ve becerilerin aktarılması yanında sahip olunan algıları, tutumları, aşılması gereken zorlukları, bireysel ve mesleki de gelişimi kapsayan oldukça karmaşık ve dinamik bir süreçtir.

Tichenor ve Tichenor (2004) tarafından yapılan araştırmada, öğretmenlerin mesleki profesyonellikleri tutum ve davranışlarla yakından ilgili bulunmuştur. Profesyonel öğretmen kimliği, öğretmenlerin meslek hayatını düzenlemede etkili olmakta, onların davranışları yanında duygu, düşünce ve dünya görüşünü de etkileyebilmektedir (Beauchamp ve Thomas, 2009; Sachs, 2005).

Profesyonel öğretmen kimliği; öğretimin gerçekleştirildiği ortam, öğretim deneyimi ve öğretmenin biyografisi gibi üç öğeden oluşmaktadır. Öğretmenlerin öğretim süreçlerini gerçekleştirdikleri ortam; sınıf ortamı ve okul kültüründen oluşmaktadır. Sınıf ortamı, sınıfta meydana gelen eğitim ve öğretim ve diğer konularla ilgili yaşantıları, okul kültürü ise öğretmenlerin mesleki yaşamlarına ilişkin kurallar ve değerlerin yanında okulun önemli paydaşları arasında bulunan öğrenci, veli, diğer öğretmen ve idarecilerin beklentilerini kapsamaktadır. Profesyonel öğretmen kimliğini etkileyen ikinci boyut olan öğretim deneyimi, geçmişten gelen tüm mesleki deneyimleri kapsamakta, bu tecrübeler öğretmenlerin kararları için bir referans noktası oluşturmaktadır. Öğretmenin biyografisi ise üçüncü boyutu oluşturmaktadır. Bu boyut daha çok profesyonel öğretmen kimliğinin bireye özgü yönü ile ilgilidir. Yaşanan önemli olaylar, öğretmenin hayatında önemli bir yere sahip olan insanlar ve öğrencilik döneminde yaşanan deneyimler öğretmenlerin profesyonel kimliklerini şekillendirmektedir (Beijaard, Verloop ve Vermunt, 2000).

Garmston (1998)'a göre profesyonel öğretmen kimliğinde bazı nitelikler ön plana çıkmaktadır. Bunar; iyi bir alan bilgisi, öğretim yöntemleri açısından zengin bir birikime sahip olmak ve konuların öğretiminde etkili olabilecek öğretim

yöntemine karar vermek, hem çocuk gelişimi hem de öğrenme kuramları hakkında bilgi sahibi olmak, öğretim sürecini sınıftaki öğrencilerin öğrenme stillerine uygun olarak düzenlemek, sadece iyi olduğu alanların değil zayıf olduğu konuların da farkına vararak bu konuda kendini geliştirmek, meslektaşları ve diğer okul çalışanlarıyla sağlıklı bir iletişim kurma becerisine sahip olmak, profesyonel bir öğretmen kimliğinin önemli nitelikleri arasında bulunmaktadır.

Profesyonel öğretmenlerin hangi özelliklere sahip olması gerektiği Avrupa Birliği Öğretmen Yetiştirme Raporu'nda da gündeme gelmiştir. Bu rapor profesyonel bir öğretmen için; özel alan bilgisi ve etkili öğretim, öğrenme gibi konularda iyi bir deneyime sahip olma gibi özelliklerden söz etmektedir. Rapora göre profesyonel bir öğretmen ayrıca özerk ve yetkin, öğrencileriyle yakından ilgilenen, konulara eleştirel yaklaşabilen bir entelektüel; kendi mesleğiyle ilgili kurumlarda (sendika vb.) sorumluluk alabilen ve meslek etiğini tutum ve davranışlarıyla gösteren kişiler olmalıdır (Doğan, 2019).

Öğretmenlik mesleğinde profesyonelleşme ile ilgili tanım ve özellikler incelendiğinde, etik konusunun önemli konulardan birisi olduğu görülmektedir. Bir kavram olarak "mesleki etik; belirli bir meslek grubunun, mesleğe ilişkin olarak oluşturup, koruduğu meslek üyelerine belli bir şekilde davranmaya zorlayan, onların kişisel eğilimlerini sınırlayan; mesleğin beklentilerine aykırı davranan üyeleri meslekten dışlayan, meslek içi rekabeti düzenleyen ve hizmet ideallerini korumayı amaçlayan mesleki ilkeler bütünü olarak tanımlanmaktadır" (Pehlivan, 1998, s.59). Buna göre öğretmenlerin mesleklerini gerçekleştirme süreçlerinde uymaları gereken etik kurallar şu şekilde sıralanabilir (Ataünal, 2003):

1. Mesleği ile ilgili ortaya konulan etik kurallarını bilme ve mesleki yaşamda bunları uygulama,
2. Öğrenme-öğretme sürecinde sınıfında bulunan öğrencilerine karşı daha yumuşak ve merhametli olmalı,
3. Öğrenci haklarını bilmeli ve anlamalı,
4. Öğrencilerine daha iyi hizmet sunma gayreti içinde olduğunun bilincinde olmalı,
5. Öğrencilerine bireysel özelliğine ve eğitim felsefesine uygun bir öğretim gerçekleştirebilecek yetkinlikte olmalı,
6. Eğitim-öğretim etkinliklerinin tümünün merkezine öğrencisini koymalı, çalışmalarında öğrencisinin iyiliğini hedeflemeli,
7. Farkı gözetmeksizin tüm öğrenci ve meslektaşlarına karşı saygılı olmalı,

8. Yardıma ihtiyacı bulunan meslektaş ve öğrencilerine kendi sınırlarını bilerek uygun davranış ve yardımda bulunabilmeli,
9. Mesleki yasalar yanında yönetmelikler ve idari uygulamalar hakkında bilgi sahibi olmalı, buna uygun davranışlar geliştirebilmeli.

Birçok alanda olduğu gibi öğretmenlik mesleği de değişimden etkilenmekte, öğretmenden beklenen roller değişebilmektedir. İçinde bulunduğumuz 21. yüzyılda öğretmenlerden yeni roller talep edilmektedir. Örneğin, Beeneart (1994)'a göre eğer okullar öğrencilerine yaşam boyu öğrenme becerilerini kazandırmak istiyorlarsa; öğretmenlerin de bu yeni role uyum sağlamaları beklenmektedir. Bu yeni rol, sadece bilgi aktarmak değil "öğrenmeyi kolaylaştıran bir rol" olmalıdır. Öğretmenlerin kendilerinden beklenilen bu yeni rolün gereğini yerine getirmeleri ise ancak öğrencilerine istediği bilgi, tutum, yetenek ve davranışı keşfetmede yardımcı olmakla mümkün olmaktadır. Bunun yanında içinde bulunduğumuz yüzyıl öğretmenlerden; öğrencilerin yaşam boyu öğrenmeye dayalı öğrenme sürecine aktif olarak katılmaları ve eleştirel düşünebilmeleri için teşvik etmesini gerektirmektedir (Beeneart, 1994, Akt. Nomer, 2002). Bu çerçevede öğretmenlerin kendileri de "hayat boyu öğrenen bireyler" olmaları, öğretmen profesyonelliğinin bir gereği olarak değerlendirilmektedir. Day (1999), yeni profesyonellik anlayışının değişmesiyle birlikte çalışma arkadaşları, öğrenciler ve velilerle işbirliği içinde çalışma, onlarla daha iyi iletişim kurabilen role ve sorumluluklara sahip olma gibi özelliklerin daha önemli hale geldiğini belirtmektedir. Parkay ve Stanford (2008)'e göre profesyonel öğretmenler; kendisini ve öğrencisini tanıma, alanı hakkında gerekli bilgiye sahip olma, eğitim, öğretim ve öğrenme teorilerini ile araştırma yöntemlerini bilme, yaratıcı düşünme yanında problem çözme becerisine de sahip olma, öğretim yöntem ve teknikleri ile etkili iletişim becerilere sahip olmalıdırlar.

Öğretmenlerin boyu öğrenen bireyler olmaları, mesleki kimlikleri geliştirebilmeleri için şu dört önemli özelliği taşıyor olmaları beklenmektedir: Kendi kendini etkileme duyarlılığına sahip olma, kendi kendini organize edebilme konusunda ilişkiler kurabilme yeterliliğine sahip olma, ders ve hayat arasında bağlantı kurabilme yeteneğine sahip olma, büyüme, adapte olma ve kendini eleştirme gibi alanlarda potansiyeli olma (Day, 1999).

Öğretmenlik Mesleğinde Profesyonelleşmenin Önündeki Engeller

Öğretmenlik mesleğinde profesyonelleşmenin önünde bazı engeller bulunmaktadır. Bunlar sistemden ve öğretmenin kendisinden kaynaklanan engeller olarak ikiye ayrılmaktadır.

Sistemden Kaynaklanan Engeller: Öğretmenlik mesleğinde profesyonelleşmenin önündeki engellerden sistemden kaynaklanan sorunlar daha çok yönetimsel kaynaklıdır. Öğretmenlik mesleğinin profesyonelleşmesi sürecinde Milli Eğitim Bakanlığı'na da önemli görevler düşmektedir. Bu nedenle Bakanlığın öğretmenlerin yetişmesi için örgütlenmesinin yeterli olması, öğretmenlerin rollerini günün koşullarına uygun bir şekilde sürdürebilmeleri için gerekli olan hizmet içi eğitim programlarına çağırma ve sürdürme yaptırımlarının da yeterli oranda olması beklenmektedir. Fakat bu konuda sorunlar bulunmaktadır. Bunun yanında hizmet içi eğitim için ortam hazırlama, hizmet içi eğitim etkinlikleri için yeterli sayı ve nitelikte öğretim üyesi görevlendirme, bu konuda verilecek eğitimlere ayrılacak parasal kaynağın yeterli olması beklenmektedir. Öğretmenlerden kendini yetiştirme ve geliştirme, eğitim hakkını kullanma sürecinde istenen desteğin sağlanamaması durumunda tükenmişlik yaşanabilmektedir (Başaran, 2000).

Araştırmalar, bir meslekte profesyonelleşmenin en güçlü göstergelerinden birisinin tamamen merkezi yönetim ve denetim yerine meslek içinde oluşturulacak oto kontrol sisteminin olduğunu göstermektedir. Buradan hareketle meslekle ilgili standartların daha çok yönetmeliklerle belirlendiği bir meslekte profesyonellikten tam anlamıyla söz edilemeyeceği ifade edilebilir. Oysa meslekle ilgili standartlar ilgili resmi ve sivil toplum örgütlerinin işbirliği ile gerçekleştirilmelidir. Bu konuda; üniversite ve meslek kuruluşlarına önemli görevler düşmektedir. Özellikle üniversiteler öğretmen adaylarına alan bilgisi yanında mesleki ahlak bilgi ve becerisi kazandırırken meslek kuruluşları da öğretmenlik meslek ahlakı ve standartlarını geliştirmeye yönelik çaba sarf etmelidirler. Bu süreçte üniversiteler öğretmen adaylarına; alan bilgisi, meslek bilgisi, genel kültür ve eğitim sistem ve politikaları konusunda güçlü bilgilerle donatmalı ve yetiştirmelidirler (Özden, 2002).

Öğretmenlerin Kendinden Kaynaklanan Engeller: Öğretmenlik mesleğinde profesyonelleşme ile ilgili sistemden kaynaklanan sorunlar kadar öğretmenlerin kendilerinden kaynaklanan nedenler de bulunmaktadır. Nomer (2002); öğretmenlerin mesleklerinde profesyonelleşmelerinde kendilerinden kaynaklanan engelleri belli başlıklar altında şu şekilde açıklamaktadır:

Öğretmenlik Eğitimiyle Y*etinme*: Eğitim fakültesinden mezun olduktan sonra genel kanı, öğretmenlerin kendileri yetiştirmeye karşı olumsuz bir tutum sahibi olmalarıdır. Fakültede edinilen bilgi ve beceriler belli bir dönemde önemli ve gerekli olsalar da bunlar zamanla eskiyebilmekte, öğretmenin rollerini iyi bir şekilde yerine getirmelerinde yeterli olmamaktadır. Oysa iyi bir öğretmen olmak için öğretmenlerin sınıf ortamında kendini yetiştirmeleri, araştırmacı öğretmen niteliğine sahip olmaları gerekmektedir.

Okulun Eğitim Programının Dışına Çıkamama: Eğitim politikaları ile okul ve öğretmenler arasında bir köprü görevi gören öğretim programını uygulamaya başlayan bir öğretmen, zamanla elindeki bilgi ve becerilerle yetinmeye başlar. Bu nedenle öğretmenlerin zaman zaman program dışına çıkabilmeleri gerekmektedir. Öğretmenler sürekli olarak kendini yenilemelidir. Öğretim programı konusunda kendini yenilemeyen bir öğretmen; kendini programla sınırlayacak, değişiklik ve yeniliklere tepki gösterecektir.

Bilgilerinin Eskimiş Olduğunun Farkına Varamama: Sadece hizmet öncesi eğitim ile yetinen bir öğretmen bilgilerini yenilemiyorsa sadece öğrencilerinin geri kalmasına neden olmaz ayrıca diğer öğretmenlere kötü örnek olmaktadır.

Ekonomik Sorunları Çözememe: Öğretmenlerin ücretlerinin yetersiz kalması, öğretmenlik mesleğinin en önemli problemleri arasında yer almaktadır. Öğretmenin ekonomik sorunları arttıkça mesleki sorunlarına ayıracağı zaman ve enerji de azalmaktadır.

Öğrenmeden Haz Alamama: Öğrenme, birçok insan için bir doyum aracıdır. Öğretmenler kendilerini sürekli yenileştirmelidirler. Çünkü öğretmenler öğrencilerini birçok açıdan geliştirirken aynı zamanda kendileri de öğrenmeye devam etmektedirler. Fakat öğrenmeden istenen hazzı elde edemeyen öğretmenler kendilerini geliştirememektedir.

Öğretmenlik mesleğinin önündeki engellerin kaldırılması ve profesyonelliğinin artırılması öğretmenlik mesleğinin standartlarının ve yeterliklerinin belirlenmesi ve geliştirilmesi ile doğrudan alakalıdır. Bu nedenle öğretmenlik mesleğinin yeterlikle konusunu ele almakta fayda vardır.

Profesyonel Meslek Olarak Öğretmenliğin Yeterlikleri

Bir ülkede eğitimin kalitesi, öğretmenlerin niteliğine başlıdır (Şişman, 2000). Bir başka deyişle bir eğitim sistemi, o sistemi işletecek personelin niteliğinden daha fazla hizmet üretmesi imkân dâhilinde değildir. Bundan dolayı "bir okul, ancak içindeki öğretmenler kadar iyidir" (Kavcar, 1999). Geçmişte olduğu gibi günümüzde de öğretmen, eğitim sisteminin temel öğesi olma özelliğini korumaktadır. Öğretmenler eğitim sistemi içerisinde büyük sorumluluk yüklenirler. Kendilerine emanet edilen gençlerin her yönden yetiştirilmesi öğretmenlerin temel görevleridir. Günümüzde öğretmenlerin; yeni nesillerin başarılı, üretici sorumluluklarının bilincinde birer kişi olarak yetişmeleri sorumlulukları bulunmaktadır. Bu nedenle öğretmenler ülkedeki eğitim sisteminin en önemli parçalarından birisini oluşturmaktadır (Bursalıoğlu, 1994). Öğretmenlerin bir okul sistemi içerisinde üstlen-

dikleri rol ve görevler hayati öneme sahiptir. MEB'in (2009) çeşitli dönemlerde çıkardığı yönetmeliklere göre öğretmenlerinin bazı temel görevleri şöyledir:

Öğretim görevleri: Öğretmenler kendilerine verilen dersleri okutmak ve bunlarla ilgili bütün uygulamaları ve deneyleri yapmakla yükümlüdürler. Bu kapsamda her ders yılı başında plân hazırlamak, derslerini yararlı bir şekilde vermek için, derslere hazırlıklı girmek ve okulda bulunan ders araçlarından ve okul kitaplığında bulunan kitaplardan öğrencilerini yararlandırmak görevleridir. Öğretmenler; öğrencilerini bireysel çalışmalara yöneltmek için gerekli tedbirleri almalı, aynı dersi okutan diğer öğretmenlerle işbirliğini geliştirmelidir. Ayrıca öğretmenlerin okuttukları derslerle ilgili olarak öğrencilerine ödev verme ve kontrol ederek öğrencilerine geri bildirim sağlama görevleri bulunmaktadır.

Eğitim görevleri: Öğretmenlerin eğitim işlerindeki ödevleri de bulunmaktadır. Bu kapsamda haftada bir gün okul nöbeti tutmak, okul müdürlüğünce kendilerine verilen öğrenci kurullarını yönetmek ve her türlü eğitim çalışmalarına katılmak, öğretmenler kurulu kararıyla kendilerine verilen sınıfın eğitim işlerini yürütmek, çocukların, üstünlüklerini, kusurlarını ve yönsemelerini incelemek gibi görevleri yürütmek zorundadırlar.

Yönetim görevleri: Bu kapsamda; öncelikle okul içinde disiplin çalışmaları, öğretmenler kurulu gibi okulda yapılan kurul toplantılarına katılmak ve verilen görevleri yerine getirmek gibi görevler bulunmaktadır. Bunun yanında öğretmenler okul müdürünün vereceği görevleri de yapmaları gerekmektedir. Öğretmenlik, pek çok rolü birlikte üstlenmiş, görev ve sorumlulukları yüksek, özveri açısından diğer meslekler arasında ön sırayı oluşturan nitelikli bir meslek alanıdır. Öğretmenlik, bireyin yetiştirilmesine odaklanan bir hizmet alanı biçiminde kavramlaştırılmaktadır. Bu yüzden bebeklik çağından hemen sonra öğretmenlere teslim edilen bireyin her yönüyle geliştirilmesi görevi öğretmenlere yüklenmiştir. Öğretmen, yalnızca bireyin gelişim sürecinde ona yardımcı olacak ve öğrenme ihtiyacını karşılayacak bilgi ve beceri kazandırmada değil, aynı zamanda bireyin kişilik kazanmasında da önemli bir yere sahiptir. Öğretmenlerin etkileme gücüne sahip, rol model olabilecek liderlik özelliklerine de sahip olmaları beklenmektedir (Eskicumalı, 2002). Bütün bu açıklamalar öğretmenliğin çok yönlü, özel bazı nitelikler gerektiren bir uzmanlık mesleği olduğunu göstermektedir.

Öğretmenlerin mesleki yeterliğe sahip profesyonel bir uzman olarak yetişmeleri üç önemli aşamadan geçmelerine bağlıdır. Bu aşamalar şunlardı:

Aday Seçimi: Günümüz öğretmen yetiştirme için aday seçiminde yalnızca akademik başarı (ÖSS, YKS, TYT, AYT gibi) ölçüt alınarak seçim yapılmakta, sınırlı birkaç alana yönelik yeterlik sınavlarının haricinde öğretmenliğin gerektirdiği

kişisel özellikler bu tür merkezi sınavlarla belirlenememektedir. Ancak öğretmenlik mesleğinin popülerliği ve yükseköğretime devam etmek isteyen öğrencilerinin saylarının oldukça fazla olması merkezi sınavları zorunlu hale getirmektedir.

Hizmet öncesi eğitim: Hizmet öncesi yetiştirme sürecinde öğretmenliğin gerektirdiği bilgi ve beceri düzeyinin kazandırılması amaçtır. Öğretmenlerin sahip olması gereken temel bilgi ve formasyon alanları üç ana başlık altında toplanmaktadır. Bunlardan birincisi görev yapacağı branş için gerekli **alan bilgisi;** ikincisi öğretme - öğrenme sürece ilişkin yeterliklerin kazandırılmasına yönelik olarak; öğrenciyi tanıma, öğretim ortamını planlama, öğretim yöntemlerini bilme, sınıf yönetimi, ölçme değerlendirme, rehberlik ve benzeri birçok konuda yeterli düzeyde bilgiye sahip olmayı içeren **meslek bilgisi** ve üçüncü olarak birlikte geniş bir dünya görüşüne ve **genel kültüre** sahip olmasıdır.

İstihdam: Öğretmenlik eğitimini tamamlamış adayların atanmalarında zaman zaman farklı yöntemler izlenmiştir. MEB 1983 yılında öğretmen olacaklara Mecburi Yeterlik ve Yarışma Sınavını geçme şartı getirmiştir. Ancak bu uygulamaya 1992 yılında son verilmiş, 2000 yılından itibaren ise Kamu Personeli Seçme Sınavı'nı (KPSS) kazanma koşulu getirmiştir. Bu koşul halen devam etmektedir. Bu koşula ek olarak MEB sözleşmeli aday öğretmenlere ve asıl öğretmenliğe geçişte mülakat yapabilmektedir (MEB, 2020).

Öğretmen Yeterlikleri Neden Gereklidir?

Öğretim süreçlerinin etkili bir şekilde gerçekleştirilmesi, eğitimin amaçları için önemlidir. Öğretim süreçlerinin etkililiği ise, büyük ölçüde öğretmenin etkililiği ile yakından ilişkilidir. Bu nedenle, etkili bir öğretim için öğretmenlerin hangi yeterliliklere sahip olmaları gerektiği ve bu yeterlikleri etkili bir biçimde nasıl kullanmaları gerektiği önem kazanmaktadır. Etkili bir öğretmenin sahip olması gereken nitelikler konusunda alanyazında farklı sınıflandırmalar bulunmaktadır. Etkili öğretmen özellikleri üzerinde yapılan kimi araştırmalarda, öğretme-öğrenme sürecinin ürünleri üzerinde etkili olabilecek öğretmen özellikleri dikkate alınırken, kimilerinde ise öğretim sürecini etkili kılabilecek öğretmen davranışlarının gruplanması yoluna gidilmiştir.

Ausubel (1962) etkili öğretmen özelliklerini bilişsel yetenekler, kişisel özellikler, öğretme stili ve disiplinli olmak üzere dört grupta toplarken Perrot (1982), dersi planlama, dersi sunma, soru sorma, sınıf içi iletişim ve sınıf düzeni başlıkları altında beş grupta incelemektedir. Demirel (2006) ise öğretmenlik mesleği ile ilgili yeterlikler konusunda yapılan farklı gruplamalardan ortak bir genelleme yaparak, çağdaş bir öğretmenin sahip olması ve göstermesi gereken nitelikleri kişisel ve

mesleki nitelikler olarak iki ana grupta toplamıştır. Öğretmenin **kişisel nitelikleri**; güdüleyicilik, başarıya odaklanmışlık ve profesyonellik olmak üzere üç ana başlıkta toplanmaktadır.

Öğretmenin kişisel niteliklerinin bir kısmının öğretmenin karakterinden kaynaklandığını ve bunların birçoğunun eğitim yoluyla değiştirilmesinin oldukça güç olduğunu belirtmektedir. Bu nedenle, öğretmen olacak kişilerin bireysel özelliklerini ve niteliklerini ortaya çıkarmak için mesleğe başlamadan önce tutum ölçekleri uygulanarak, öğretmenlik mesleğine yönelik olumlu tutum ve inancı yüksek düzeyde olanlar arasından seçim yapılması önerilmektedir. Öğretmenin kişisel niteliklerinin, çocuğun okula ve derse karşı tutumu, kişilik gelişimi ve akademik başarısı gibi öğrenci üzerinde çok yönlü ve önemli bir etkisi bulunmaktadır. Bu kapsamda Küçükahmet (2002) ideal bir öğretmenin sahip olması gereken kişisel özellikleri; mesleğini sevme, tarafsızlık, çağdaşlık, önyargılı olmamama, yardımsever, dürüst, güler yüzlü, eleştiriye açık, esprili, hoşgörülü, adil, dengeli ve sevecen olmak şeklinde sıralamıştır. Demirel (2006)'in öğretmenler için gerekli gördüğü **mesleki nitelikleri** yedi ana başlıkta toplamıştır:

- Öğretimi planlama planlama,
- Öğretim yöntem ve tekniklerinden en iyi şekilde yararlanma,
- Etkili iletişim becerisi,
- Sınıfı yönetimi becerisi,
- Zamanı etkili ve verimli kullanma,
- Gerçekleşen öğrenmeleri değerlendirme ve
- Öğrenme süreci ile ilgili rehberlik yapma.

Bilen (2002) etkili öğretim hizmetinin niteliklerini sayarken, öğretmenlerin öğrencilerin özelliklerini, öğretim sürecinin niteliklerini, konu alanının yapısını çok iyi bilmelerini ve mesleki çalışmalarını bu konuda edindikleri çağdaş bilimsel bilgiler üzerine kurmaları gerektiğini vurgular.

Öğretmenin iyi bir öğretim gerçekleştirebilmesi için iyi bir iletişim, olumlu bir sınıf ortamı ve etkili bir sınıf yönetimi beceriş gerekmektedir. Öğretimi etkili kılabilecek bir öğretmenin, liderlik yeteneğine sahip, bilgi taşıyıcı ve aktarıcı değil, bilgi kaynaklarına giden yolu gösterici, gerekli öğreticilik davranışlarını kazanmış, öğretmen-öğrenci etkileşimini sağlayabilecek yeterlikte olması gerekir. Etkili öğrenmeyi sağlamak üzere geliştirilen etkinliklere ilişkin farklı öneriler olmakla birlikte, bu önerilerde dile getirilen görüşler işlevleri bakımından benzerlik göstermektedir. Bunlar, öğrencinin öğrenme birimine yöneltilerek dikkatin öğrenme birimi üzerine toplanması, öğrencinin öğrenme amaçları hakkında bilgilendiril-

mesi, bilginin mantıksal bir sıra içerisinde örgütlenerek öğrenciye basamaklı bir yapıda sunulması, önceki ve yeni öğrenmelerin bütünleştirilip anlamlandırılması, öğrencilerin yüksek düzeyde katılımlarının sağlanması, dönüt ve düzeltme verilerek öğrenmenin denetlenmesi ve öğrenmede kalıcılığın sağlanmasıdır (Senemoğlu, 2005).

Etkili öğretmenler, öğretme konusunda doğal yeteneği olan kimseler olarak tanımlanırlar (Dorros, 1968). Ancak bununla birlikte öğretmenler, öğretmenliğin bilim olduğu kadar sanat yapan temel özelliklerini de taşıyan kimselerden yapılır. Bir öğretmenin akademik başarı ve zekâya sahip olması gerektiği açıktır. Öte yandan bir öğretmenin başkalarıyla birlikte çalışma yeteneği kadar etik ve ahlaki olması da temel bir gerekliliktir. Ancak yeni bir öğretmen istihdam edileceğinde hangi özelliklere sahip olması beklenir? Arzulanan Öğretmen Nitelikleri" 15 madde halinde şöyle sıralanmaktadır (Hopkins, 2002):

- Esneklik,
- Organizasyon becerisi,
- Sınıfta başarılı olma isteği,
- Açık iletişim yeteneği,
- Memnuniyet veren ortam yaratma,
- Farklılaştırılmış öğretim yeteneği,
- Başarılı bir sınıf yönetimi sağlama,
- Arzulu ve istekli olma,
- Yüksek beklentilere sahip olma,
- İçerik (müfredat) bilgisi,
- Öğrenci, personel ve ailelerle iyi iletişim kurma,
- Aşamalı öğretim yeteneği,
- İşe yarar sorular sorabilme,
- İyi tutuma sahip olma,
- Etkin biçimde öğretebilme

Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri

Yeterlikler, belli bir meslek ya da iş alanını tam olarak tanımlamak için gerekli asgari standartlar olarak düşünülebilir. Bandura (1986)'ya göre yeterlik bireyin belli bir performansı göstermek için gerekli etkinlikleri organize edip, başarılı olarak yapma kapasitesine ilişkin kendi yargısına denir. Yeterlilik kavramı öğretmen-

lik mesleği açısından değerlendirildiğinde ise mesleğin gerektirdiği bilgi, anlayış, beceri ve tutumları ifade etmektedir. Öğretmen yeterlikleri; sınıf ortamında etkili bir öğretim için gerekli bilgi ve beceri yanında tutum ve kişilik özelliklerini de kapsamaktadır.

Milli Eğitim Temel Kanununun 45' inci maddesi gereği MEB'nın öğretmen yeterlikleri üzerine yürüttüğü çalışmalar kapsamda önemli birikimler elde edilmiştir. Nitekim 2000 yılında Avrupa Birliği Komisyonu ile Türkiye Cumhuriyeti arasında imzalanan bir anlaşma ile öğretmen yeterlikleri konusunda bir çerçeve belirlenmiş; yürütülen bir proje kapsamında 2002 yılında öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri belirlenmiştir (Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri, 2006). Temel Eğitime Destek Projesi (TEDP) adıyla yürütülen bu Proje YÖK-MEB, Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü ve EARGED işbirliği içerisinde öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri belirlenmiştir. Belirlenen yeterlikler yukarıdan aşağıya doğru ana yeterlikler, alt yeterlikler ve yeterliklere ait performans göstergeleri şeklinde düzenlenmiştir. Buna göre Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri şunlardır (Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri, 2006):

- Kişisel ve Meslekî Değerler - Meslekî Gelişim,
- Öğrenciyi Tanıma,
- Öğrenme ve Öğretme Süreci,
- Öğrenmeyi, Gelişimi İzleme ve Değerlendirme,
- Okul-Aile ve Toplum İlişkileri,
- Program ve İçerik Bilgisi,

Öte yandan bu yeterliklere ilişkin 6 ana yeterlik, 31 alt yeterlik ve 219 performans göstergesi tespit edilmiştir. Bu yeterlikler öğretmen yetiştirme ve öğretmenlerin niteliklerinin arttırılmasına ilişkin çalışmalar konusunda temel ölçütler olarak kabul edilmektedir. Ancak belirlenmiş olan bu yeterlikler sabit ve değişmez değildir. Bu yeterlikler ve performans göstergeleri deneyimlere ilişkin görgül araştırmalar sonucunda geliştirilebilir ve güncellenebilir. Bu araştırmanın amacı Bakanlık tarafından belirlenen ve öğretmen adaylarında olması istenen bu yeterliklerin ne ölçüde bulunduğunu belirlemektir.

Öğretmenlik Mesleki Genel Yeterliklerinin yürürlüğe girmesinin ardından öğretmenlerin kendi alanlarında sahip olmaları gereken bilgi, beceri tutum ve değerleri ifade eden " Öğretmenlik Mesleği Özel Alan Yeterlikleri" nin belirlenmesine yönelik çalışmalar 14 alanda Özel Alan Yeterlikleri hazırlanarak 04/06/2008 ve 25/07/2008 tarihinde yürürlüğe konulmuştur. Ortaöğretim kademesi öğretmenlerine yönelik ise Orta Öğretim Projesi (OOP) kapsamında sekiz alanda Özel Alan Yeterlikleri hazırlanmış ve 26/01/2011 tarihli Makam

Onayı ile yürürlüğe girmiştir. Avrupa Parlamentosu ve Avrupa Konseyi tarafından kabul edilen tavsiye niteliğindeki Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi 'ne uygun olarak Ülkemizde 19/11/2015 tarihli ve 29537 sayılı Resmi Gazete 'de Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi Uygulanmasına ilişkin Usul ve Esaslar Hakkında Yönetmelik yayınlanmıştır. Ayrıca 2000 yılında yayınlanan Lizbon Stratejisi hedefleri ve ülkemizin 2001 yılında dahil olduğu Bologna Süreci hedeflerine yönelik olarak "Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi" ve "Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi Temel Alan Yeterlilikleri" 13/01/2011 tarihinde kabul edilmiştir.

Gerek uluslararası standartlar ve gerekse eğitim sisteminde ortaya çıkan bazı ihtiyaçlar nedeniyle Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri sürekli olarak güncellenmektedir. Bu yeterliliklerin güncellenmesi için farklı eğitim kurumunun yanı sıra çok sayıda üniversiteden akademisyen ve öğretmen ile de işbirliği yapılmıştır. Ayrıca uluslararası kuruluşların eğitim ve öğretmenlikle ilgili temel politika metinleri birçok ülkenin yeterlik belgeleri incelenerek güncelleme yapılmıştır. Yeterlik güncelleme çalışmaları sürecinde her bir öğretmenlik alanı ayrı ayrı bir özel alan yeterliği belirlemek yerine, genel yeterliklere alan bilgisi ve alan eğitimi bilgisi yeterlikleri eklenmiş, böylece her bir öğretmenin kendi alanına ilişkin yeterliklerini de kapsayacak mahiyette bütünsel ve tek bir metin oluşturulmuştur. Bu kapsamda güncellenen Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri; " mesleki bilgi", " mesleki beceri" , " tutum ve değerler" olmak üzere birbiriyle ilişkili ve birbirini tamamlayan 3 yeterlik alam ile bunlar altında yer alan 11 yeterlik ve bu yeterliklere ilişkin 65 göstergeden oluşmaktadır (MEB, 2017). Söz konusu yeterlik alanları ve bu alanlar içerisinde yer alan genel yeterlikler Tablo l'de yer sunulmuştur.

Tablo 1. Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri

A. Meslek Bilgi	B. Mesleki Beceri	C. Tutum ve Değerler
A1. Alan Bilgisi	**B1. Eğitim Öğretimi Planlama**	**C1. Milli, Manevi ve Evrensel Değerler**
Alanında sorgulayıcı bakış açısını kapsayacak şekilde ileri düzeyde kuramsal, metodolojik ve olgusal bilgiye sahiptir.	Eğitim öğretim süreçlerini etkin bir şekilde planlar.	Mill, manevi ve evrensel değerleri gözetir.
A2. Alan Eğitim Bilgisi	**B2. Öğrenme Ortamları Oluşturma**	**C2. Öğrenciye Yaklaşım**
Alanının öğretim programına ve pedagojik alan bilgisine hakimdir.	Bütün öğrenciler için etkili öğrenmenin gerçekleşebileceği sağlıklı ve güvenli öğrenme ortamları ile uygun öğretim materyalleri hazırlar.	Öğrencilerin gelişimini destekleyici tutum sergiler.
A3. Mevzuat Bilgisi	**B3. Öğretme ve Öğrenme Sürecini Yönetme**	**C3. İletişim ve İş Birliği**
Birey ve öğretmen olarak görev, hak ve sorumluluklarına ilişkin mevzuata uygun davranır.	Öğretmen ve öğrenme sürecini etkili bir şekilde yürütür.	Öğrenci, meslektaş, aile ve eğitmin diğer paydaşları ile etkili iletişim ve iş birliği kurar.
	B4. Ölçme ve Değerlendirme	**C4. Kişisel ve Mesleki Gelişim**
	Ölçme ve değerlendirme, yöntem, teknik ve araçlarını amacına uygun kullanır.	Öz değerlendirme yaparak, kişisel ve mesleki gelişimine yönelik çalışmalara katılır.

Kaynak: MEB, 2017, Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri. Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü, Ankara.

Sonuç ve Öneriler

Bir mesleğin profesyonel bir meslek olarak değerlendirilebilmesi için gerekli ölçütler ele alındığında öğretmenlik mesleğinin de profesyonel bir meslek olarak değerlendirilmesi gerekmektedir. Mesleğe giriş öncesi uzun süreli ve kapsamlı bir eğitimin olması, mesleğe girişte bazı şartlarının aranması, mesleki teorik eğitim yanında staj ve uygulamalı eğitim çalışmalarının bulunması gibi çok sayıda özellik öğretmenlik mesleğinin de profesyonel mesleklerden birisi olduğu göstermektedir.

Öğretmenlerin de mesleklerinde birer profesyonel olarak kendilerini ifade edebilmeleri için bazı davranışları göstermeleri beklenmektedir. Bunlar; öğrencilerine karşı gerekli ilgili ve özeni gösterme, okulda bulunan meslektaşlarına karşı uygun davranışlar sergileyebilme, mesleki bilgiler yanında sosyal ve psikolojik konular hakkında da bilgi sahibi olma, kendini geliştirme için mesleki programları takip etme, sağlık ve güvenlik konularında diğer öğretmenle işbirliği içinde çalışma gibi davranışlardır.

Öğretmenlik mesleği, mesleki profesyonellik açısından değerlendirildiğinde sadece belirli bazı bilgi ve becerilerin kazanılması ve aktarılmasından sorumlu kişiler olmadıkları görülmektedir Öğretmenlik mesleği; bilgi ve becerilerin aktarılması yanında sahip olunan algıları, tutumları, aşılması gereken zorlukları, bireysel ve mesleki de gelişimi kapsayan oldukça karmaşık ve dinamik bir süreçtir (Duman, 1998).

Birçok alanda olduğu gibi öğretmenlik mesleği de değişimden etkilenmekte, öğretmenden beklenen roller değişebilmektedir. İçinde bulunduğumuz 21. yüzyılda öğretmenlerden yeni roller talep edilmektedir. Öğretmenlerin kendisinden beklenilen rollerin gereğini yerine getirebilmesi için artık sadece eğitim fakültelerinde alınan bilgi ve tecrübeler yeterli olmamakta, öğretmelerin hayat boyu öğrenen bireyler olmaları gerekmektedir.

Bir işi yapma gücünü sağlayan özel bilgi, ehliyet, görevini yerine getirme gücü olarak tanımlanan Yeterlik (UNESCO, 2001), öğretmen açısından değerlendirildiğinde, öğretmenliğin gerektirdiği görev ve sorumlulukları gerçekleştirebilmek için sahip olunması gereken bilgi, anlayış, beceri ve tutumları ifade eder (Öksüzoğlu, 2009). Ayrıca, belirli bir görev ya da rolü kabul edilebilir bir düzeyde yerine getirebilmek için sahip olunması gereken kapasite anlamında da kullanılmaktadır (Şahin, 2004). Bu durumda öğretmenler en kutsal ve sosyal itibarı yüksek öğretmenlik mesleklerini yerine getirirken kabul edilebilir yeterlik şartlarına sahip olmaları hem kendini gerçekleştirme inançları hem de öğrencilerin başarıları açısından vazgeçilmez unsur olarak görülmektedir. Buna ilave olarak programlarda yapılacak iyileştirme çalışmaları öğretmen yeterliklerine ve bu yeterliklerin öğretim ortamına yansıtılmasına bağlıdır. Yani, eğitim kurumları olarak okulların iddiası öğretmenlerin sahip olduğu nitelikler oranında anlamlıdır.

Bu bölüm sonunda başlıca şu öneriler getirilebilir:

- Öğretmenlerin mesleklerini profesyonel bir şekilde yerine getirebilmeleri için öğretmen yetiştirme programlarının günün şartlarına uygun ve işlevsel hale getirilmesi gerekmektedir.
- Öğretmenlerin sadece hizmet içi eğitimde aldıkları eğitimin onları uzun yıllar götüremeyeceği gerçeği göz önünde bulundurularak, öğretmenlerin kendilerini geliştirebilmeleri için gerekli ortam hazırlanmalı, bu konuda gerekli teşvikler yapılmalıdır.
- Öğretmenlerin mesleklerinde profesyonel bir şekilde hareket etmelerini engelleyen faktörlere ilişkin araştırmalar yapılmalı, öğretmen yetiştirme politikaları oluşturulurken bu araştırma sonuçlarından mutlaka yararlanılmalıdır.

Kaynakça

Adıgüzel, O., Tanrıverdi, H. ve Özkan, D. S. (2011). Mesleki profesyonellik ve bir meslek mensupları olarak hemşireler örneği. *Yönetim Bilimleri Dergisi*, *9*(2): 237-255.

Akkerman, S. F. ve Meijer, P. C. (2011). A dialogical approach to conceptualizing teacher identity. *Teaching and Teacher Education*, *27*(2): 308–319.

Ausubel. D. P. (1962). Theory of meaningful verbal learning and retention. *Journal of General Psychology,* 66 . 213-324.

Appleyard, K. ve Appleyard, N. (2014). *The professional teacher in further education*. Northwich: Critical.

Ataünal, A. (2003). *Niçin ve nasıl bir öğretmen*, Ankara: Milli Eğitim Vakfı Yayınları.

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. NJ: Prentice Hall.

Barber B. (1952). *Science and the social order*. www.garfield.library.upenn.edu/ essays/ v15p028y1992-93 adresinden 06.09.2018 tarihinde alınmıştır.

Başaran, İ. E. (2000). Öğretmenin kendini yetiştirme sorumluluğu, Öğretmen Dünyası Dergisi, *21*(251): 5-8.

Bayhan, G. (2011). Öğretmenlerin profesyonelliğin*in incelenmesi*. Doktora Tezi. YOK veri tabanından erişildi. (298646)

Beauchamp, C., ve Thomas L. (2009). Understanding teacher identity: An overview of issues in the literature and implications for teacher education. *Cambridge Journal of Education*, *39*(2): 175-189.

Beijaard, D., Verloop, N., & Vermunt, J.D. (2000). Teachers' perceptions of professional identity: an exploratory study from a personal knowledge perspective.*Teaching and teacher Education*,16:749-764.

Bilen, M. (2002). *Plandan uygulamaya öğretim*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Breen, H. (2001). *Cooperative Education Partnerships: An Examination of Reciprocal Relationships Between Universities and Tourism and Hospitality Industry Organisations in Providing Professional Development Education for Their Employees*. Unpublished Masters Thesis, Southern Cross University, Lismore, NSW, Avusturalya

Bursalıoğlu, Z. (1994). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış.* Ankara: Pegem Yayınları.

Büyük Larousse Sözlük ve Ansiklopedisi (1976). İstanbul: Milliyet Gazetecilik A.Ş.

Cerit, Y. (2012). Okulun bürokratik yapısı ile sınıf öğretmenlerinin profesyonel davranışları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 18(4), 497-521.

Collins Concise Dictionary (1990). Glasgow: Collins.

Day, C. (1994). Düşünce ve hareketi bir araya getirmek: Öğretmenler için kişisel gelişim planlaması, *M.Ü. Eğitim Bilimleri Dergisi*, (6), 69-82.

Demirel, Ö. (2006). *Öğretme sanatı.* Ankara: Pegem A Yayınevi.

Doğan, S.(2019). *Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenliği ve profesyonellik*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.

Dorros S. (1968). *Teaching as a profession*. Columbus, Ohio: Charles E. Merrily Publishing Company.

Duman, T. (1998). Cumhuriyetimizin 75 yılında öğretmen yetiştirme sistemimiz ve sorunları". *Milli Eğitim Eğitim-Sanat- Kültür Dergisi.* (139).

Eskicumalı, A. (2002). Eğitim, öğretim ve öğretmenlik mesleği. Öğretmenlik mesleğine g*iriş* (Edt:Y. Özden). Ankara: Pegem A Yayıncılık. ss.2-31.

Freidson, E. (2001). *Professionalism: The third logic*. Oxford: Polity Press.

Garmston,R. J.(1998).The persuasive art of presenting: Becoming expert teachers, Part one. *Journal of Staff Development*, *19*(1):60-63.

Gökçora, i. H. (2005). Toplumsal yaşantımızda ve Türk bilim dünyasında profesyonel ve profesyonellik kavramlarına değin, *Bilgi Dünyası*, *6*(2), 25-33.

Helsby, G. ve McCulloch, G. (1996). *Teacher professionalism and curriculum control*. In I.F. Goodson & A.Hargreaves (Eds.),Teachers' Professional Live (pp.56-74). London: Falmer.

Hopkins G. (2002). Character(istics) count! - what principals look for when hiring new teachers. *Education World*. Dec 2002. http://www.educationworld.com İndirme Tarihi:05.02.2019.

Hoşgörür, T. (2017). Correlation between Occupational professionalism of teachers and their fear of loss of dignity, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Dergisi*, 23(3): 387-424.

Kanlı, U. ve Yağbasan, R. (2002). Fizik öğretmenleri için düzenlenen hizmet içi eğitim yaz kursları. Çağdaş Eğitim, 283: 32- 38.

Kavcar, C. (1999). Nitelikli öğretmen sorunu. *21. Yüzyılın Eşiğinde Türk Eğitim Sistemi Ulusal Sempozyumu*. 25-27 Kasım 1999, Hüseyin Hüsnü Tekışık Eğitim Araştırma Geliştirme Merkezi, Ankara.

Kavcar, C. (2002). Cumhuriyet döneminde dal öğretmeni yetiştirme. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, *35*(1), 1 ve 4.

Küçükahmet, L. (2002). Öğretimde *planlama ve değerlendirme*. 13. Baskı. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Lawn, M. (2005). *Modern times? Work, professionalism and citizenship in teaching*. London: Falmer Press.

MEB (2006). Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri. Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü, Ankara: Milli Eğitim Basımevi.

MEB (2009). www.http://mevzuat.meb.gov.tr/html/11868_0.html. İndirme Tarihi:05.02.2009.

MEB (2017). Öğretmenlik mesleği genel y*eterlikleri*. Ankara: Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü.

MEB (2020). http://www.meb.gov.tr/meb_sinavindex.php?KATEGORI=30-31-32-33&B=6

McKernan, J. (2008). *Curriculum and imagination: Process theory, pedagogy and action research*. New York: Routledge.

Nomer, B. (2002). Öğretmenlerin *kariyer gelişimini etkileyen faktörler*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

OECD. (2016). *Supporting teacher professionalism: Insights from TALIS 2013*. Paris: OECD.

Ogan İtmeç, H. (2008). *Profesyonel kimliğe ilişkin bir kariyer öyküsü: Eğitimci Refet Angın*. Yüksek Lisans Tezi. YOK veri tabanından erişildi. (219958).

Öksüzoğlu, P. (2009). *Beden e*ğitim öğretmen *adaylarının öğretmenlik mesle*ğine ilişkin yeterlik *algıları*. Yüksek Lisans Tezi. YOK veri tabanından erişildi. (230229)

Özden, Y. (2002). *Eğitimde yeni değerler, eğitimde dönüşüm*, Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Özden, M. C. (2001). *Bireysel kariyer yönetimi*. Ankara: Bilgi Yayınevi.

Parkay, F. W. ve Stanford, B. H. (2008) *Becoming a teacher hardcover*, 8. Baskı, London: Pearson Education.

Pehlivan, İ. (1998). Yönetsel, mesleki ve örgütsel Etik, Pegem A Yayıncılık, Ankara

Perrot E. (1982). Effective Teaching. A Practical Guide to Improve Your Teaching. USA: Longman.

Robson, J. (2006). *Teacher professionalism in further and higher education: Challenges to culture and practice*. Abingdon: Routledge.

Sachs, J. (2005). *Teacher education and the development of professional identity: Learning to be a teacher.* In P. Denicolo & M. Kompf (Eds.), Connecting policy and practice: Challenges for teaching and learning in schools and universities (p. 5–21). Oxford: Routledge.

Senemoğlu, N. (2005). *Gelişim* öğrenme ve öğretim. 12. Baskı. Ankara: Gazi Kitabevi.

Sockett, H. T. (1983). *Toward a professional code in teaching*. In P. Gordon, H. Perkin, H. T. Socektt & E. Hoyle (Eds.), Is teaching a profession? Bedford way papers 15 (pp.26-43). London: Institute of Education.

Swisher, L. L. ve Page, C. G. Page (2005). *Professionalism in physical therapy: History, practice, and development*, Florida: Elseivier Saunders.

Şahin A. E. (2004). Öğretmen yeterliklerinin belirlenmesi. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi. (Electronic Journal)*, 5(58): 58-62.

Şişman, M. (2000). Öğretmenliğe G*iriş.* Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Talbert, J. ve McLaughlin, M. W. (1993). *Contexts that matter for teaching and learning*, Stanford, CA: Center for Research on the Context of Secondary School Teaching, Stanford.

Tan, M. (1981). *Toplumbilime giriş temel kavramlar*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayını.

Tichenor, M. S. ve Tichenor, J. M. (2004). Understanding teachers' perspectives on professionalism. *The Professional Educator*, 27(1-2): 89-95.

UNESCO (2001). For a commitment toward the delivery of quality physical education to school children/youth, worldwide, http://www.ichpersd.org/i/standards.pdf adresinden 04.05.2020 tarihinde alımıştır.

GELENEĞİ OLUŞTURULAMAYAN EĞİTİM POLİTİKASI*

Prof. Dr. Ali GÜLER - Emekli Öğretim Üyesi

Öz

Bir toplumun geleneği, toplum zihniyetinin süregelmesi olgusudur. Yaşamın her aşamasında oluşturulan gelenek o toplumun dirliğinin de göstergesidir. Geleneğini, bilimde, sanatta, kültürde oluşturan toplumların gelişmişliği tartışılmamaktadır. Bu süreçte izlenecek eğitim ve kültür politikaları geleneğin ekseninde varlık bulurlar. Bu varoluş eğitim ve kültürün bir devlet politikası olarak sürdürülmesine bağlıdır. Geleneği oluşturulamayan kültür "yabancılaşmaya", "yönsüzleşmeye" ve "yozlaşmaya" bağımlı kılınır. Oysa eğitim ve kültür politikalarının "yürütme erki" nin denetiminde devlet politikası olarak sürdürülmesi gelişimin ön koşulu olarak kabul edilmelidir. Bu çalışmada geleneğin kültürel temelde oluşturulması iki esasla irdelendi. Birinci esas; yerel kültürün uluşallaştırma çabalarında halkın bilinçlenme sorunudur. İkinci esas ise halk biliminin temel işlevi olan türkülerin dilinden insanın varoluş sorunudur.

Anahtar Kelimeler: Gelenek, halk, kültür, ulusallaştırma

1. Yerel Kültürün Uluşallaştırma Çabalarında Halkın Bilinçlenme Sorunu

1.1. Yerel Kültürü Ulusallaştırma Çabaları

Yerel kültürün ulusallaşması Türk toplumunun temel kaygılarından biridir. Yerel kültür aslında ulusal kültürün temelidir. Otantik yönü ile de ulusal kültürü besleyen kaynaktır. Ancak bu kaynağın yönü zaman zaman değişik yollara sürüklenmek tehlikesi ile karşı karşıya kalır. O zaman ulusal kültür bir yönüyle temelden yoksun bırakılmak durumuyla karşı karşıya kalabilir. Yoksunluk giderek kopukluklara neden olabilir. Yerel kültür kendi üstüne kapanır. "Mikro" düzeydeki olumsuz oluşumlara gebe kalabilir. Bu kalış çatışmalara-çekişmelere yol açabilir. Halkın bilinçlenmesinde birinci derecede işlevi olan kültür, bilinçsizliğe yol açabilir. Bu bildiride aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır.

- Yerel kültürün ulusal kültür bünyesinde işlevi nedir?
- Yerel kültürün ulusallaştırılmaması hangi toplumsal dengesizliklere yol açabilir?

1 Bu çalışma 8. İstanbul Türk Müziği Günleri ve Ülkemizde Halk Biliminin Amacı, Önemi ve Gerekliliği Sempozyumunda (23-25 Mayıs 2001) sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

- Ulusal dirlik halkın bilinçlenmesine bağlıdır. Halkın bilinçlenmesindeki yerel-ulusal kopukluk hangi olumsuz sonuçlara yol açabilir?
- Türk kültürünün evrensel olarak algılanmasını sağlamak için ulusallaşmanın zorunlulukları nelerdir?
- Yerel kültür ulusallaştırılmadan dünya ile bütünleşme sorunu nasıl çözümlenebilir?
- Halkın bilinçlenmesi kültürel düzeyde nasıl sağlanacaktır?

Bilinçlenme bir kültürlenme sorunudur. Sosyalleşen halkın "kolektif bilinci" "biz" duygusunun yaratılması anlamına gelir. Bu duygu toplumsal "ben"in temel gereğidir. İnsanın toplumda kişi olarak varlığını simgeler.

Yukarıdaki sorular sırasıyla açıklandığında sorun apaçık görülebilir.

A. Yerel Kültürün Ulusal Kültür Bünyesinde İşlevi Nedir?

Ulusal kültür yerel kültürü içerir. Yerel kültürden yoksun bir ulusal kültürden de söz edilemez. Ulusal kültürü besleyen yerel kültürdür. Yerel kültür ulusal kültür bünyesinde aşağıdaki işlevlere etkin olarak sahiptir.

- Yerel kültür otantiktir. Katıksızdır. Yabancılaşmamıştır. Saftır. O yöre insanlarının yaratma gücü ve yetilerinin sonucudur. Çoğunlukla işleyişi bulunduğu yerin kalıplarıyla sınırlıdır. Onunla ilk tanışanlarda belirli davranışlar iki biçimde oluşabilir. Birinci gruptaki bunu ilkel kültür olarak görür. Yerinde durmasının daha doğru olacağına olan inancını dile getirirler. Kendilerinin haklı bulma çabasında olduklarına inandırırlar. Örneğin, İstanbul'daki kültürel değişimin bir anlamda da kirlenmenin "lahmacun kültürü" ile oluştuğunu varsayarlar.

Uygarlıkları barındıran İstanbul'un 1950'li yıllardaki konumunun Anadolu'daki göçlerle sarsıldığını varsayarlar. Tarihte İstanbul sadece Anadolu kültürüne açıldığı dönemle değişime uğradığını varsaymak bilimsel anlamda doğru bir yargı olmaz. Denilebilecek olan şudur. İstanbul'un sadece Anadolu kültürüne açıldığı dönemle değişime uğradığını varsaymak bilimsel anlamda doğru bir yargı olmaz. Denilebilecek olan şudur. İstanbul yüzyıllar boyunca doğu ve batı uygarlıklarının uğrak yeri olmuştur. Ancak 1950'li yıllarda göç olması, Anadolu kültürüne hazırlıksız yakalanması onda olumsuz gelişmeler yaratmıştır. Oysa Anadolu kültürü ile tanışan İstanbul "ulusal emperyalizm" anlamında kültürel tanışmayı ve kaynaşmayı da sağlamıştır. İstanbul sanayileşmesinde olumsuzluklar yanında olumlu gelişmeleri de Anadolu sermayesi sağlamıştır. Yerel kültürün maddi ve manevi boyutu ulusal kültürle karşılaşınca kendiliğinden bir kaynaşma olmuyor. Yöre şivelerine

yabancı olan İstanbul'un ilk karşılaştığında Türkçe adına kaygıları olmuştur. Bu zararın yanında kârı da olmuştur. Yöre ağızları zenginliği ile sanatçıya, bilim adamına, edebiyatçıya önemli veriler sunmuştur.

İkinci anlayışta olan insanlar yerel kültürün zenginliğini ulusal kültüre taşımanın yararlarını görmüşlerdir. Bu yararlar otantik değerlerin ulusallaşmasını sağlamıştır. Sınırlı olsa da büyük kentlere göç eden insanlar beraberinde kültürlerini de getirmişlerdir. Yani yaşama biçimlerini kentlere taşımışlardır. Gerçi otantik kültürleri "arabeskleşmiş" kirlenmiş olsa da kentlerle dirlik içinde olmasa da komşuluk ilişkilerini sürdürmüştür. Kentsoyluların doğal olarak rahatları kaçmıştır. Ancak ulusal kültür boyutunda bakıldığında yerel kültür bir pınar gibi ulusal kültürü beslemiştir. Besliyor da; türküler, halk oyunları, halk sanatçıları, halk mutfağı, kısacası tüm antropolojik ve etnolojik unsurlar ulusal kültürü beslemeye hazır durumdadır. Ancak bu alan çalışanlarının bundan yeterince yararlandığını söyleme olanağı yoktur. Toplumsal yapı araştırmaları müzik derlemeleri vb. çalışmalar kaynağına gidilmeksizin büyük kentlerde değişime uğramış örnekleri üzerine yapılmaktadır. Gecekondudaki hiçbir kültürel unsur saf otantikliği vermez. Araştırıcılarımızın yanılgısı burada yatıyor.

Eğer yerel kültürün ulusal kültür içindeki işlevi görülecekse yerinde görülmelidir. Ekolojik olarak saptanmıştır ki kafesteki keklikle doğadaki kekliğin ötüşü bile farklıdır. Ses uzmanı bunu kafes yerine meteriste izlemelidir. Yerel kültürden kaynağını alan bugün on binin üzerinde halk türküsü notaya alınmıştır. Belki bilinmeyenler de bir o kadardır. Malatya yöresi Arguvan türküleri İstanbul'un geçmiş tarihinde bestelenmiş ya da yakılmış türkülerden çok çok fazladır. Nüfusu on bine varmayan bir ilçedeki bu kültürel zenginliğin ulusal kültüre katkısı en büyük işlevidir.

B. Yerel Kültürün Ulusallaştırılmaması Hangi Toplumsal Dengesizliklere Yol Açabilir?

Toplumda küreselleşme adına değişimden söz edilmektedir. Küreselleşmeye giden yolun temel formülü şu olmalıdır. Yerel kültür, ulusal kültür, evrensel kültür. Demek ki ulusal kültüre ulaşmadan evrensel kültür içinde erimeden kalma olanağı zor görünüyor. Bu sadece kültürün evrenselleşme sorunu da değildir. Ulusal kimliğin bir varoluş sorunudur. Evrensel kimliğe karşı ulusal kimlik nasıl korunacaktır? Kimliğini koruyamayan bir toplum kültürünü asimilasyona uğratmadan nasıl koruyacaktır? Bunun bir yanılgı olduğunu vurgulayanlar da vardır. Ancak son bir olumsuz oluşumu ileri süren ikinci cumhuriyetçiler olarak kendilerini tanımlayanlar da vardır. Bunlara göre "ulusal devlet" kavramı dönemini ta-

nımlamıştır. Ulusal birliğin teminatı olan ulusal devletin varlığını yadsıyanlar ülke dirliğini koruyamazlar. Yerel kültürün kendi başına kalması ya da bunun patolojik boyutta bir etnik yapı olarak algılanması üniter devlet yapısını zedeler. Ulusallaştırılamayan yerel kültür ayrıca şu dengesizliklere de yol açar.

- Dil fakirleşir. Her diyalekt ya da şive ayrı bir yapı olarak algılanırsa dil kirlenir. Bilimsel düşünce boyutunu yitirir.
- İnsanlar sahil kentlerde olduğu gibi lokantada ne yiyilip içildiğini bilemez. Bunun için yabancı dil bilmesi gerekir. Kendi ülkesinde dilsizmiş gibi yabancılaşır. Kendi kültürünü tanıyamaz. Bir bardak çay içebilmek için izbe bir yer aramak zorunda kalır.
- Derleme sözlüklerinde seksen bine yakın yöresel kavram atıl durumdadır. Bunların Türk diline kazandırılması dili zenginleştirir. Yerel boyutta kalan binlerce melodi unutulup gitme tehlikesini yaşıyor.
- İnsanlarımızın düşmanca tutum geliştirmeleri önlenecekse bunun da yerel kültürün ulusallaşmasına bağlı olduğu bilinmelidir.

C. Halkın Bilinçlenmesindeki Yerel Ulusal Kopukluk Hangi Olumsuz Sonuçlara Yol Açabilir?

Halkın bilinçlenmesi yurttaşlık bilincine bağlıdır. Yurttaşlık bilinci yurdun değerlerini tanımaya bağlıdır. Bu, kültür tanınması yanında yasal bilinçlenmeyi de kapsar. Bu anlamda tanımak bilmektir. Bilinmezlik durumu kopukluk yaratır. Kopukluk ayrılık, farklılık duygularını törpüler. O zaman "şehircilik", "bölgecilik" gündeme gelir. Bu ise her türlü parçalanmışlığa gebe bırakır.

D. Ulusal Kültürün Evrensel Olarak Algılanması İçin Neler Yapılabilir?

Ulusal kültürün evrensel olarak algılanması Türk kültürünün ivedi sorunudur. Ulu önder çağdaş uygarlık düzeyine ulaşmada Türk kültürünün o düzeye yükselmesini sağlamanın gereğini vurgulamaktaydı. Kültür adına evrensel algılanma şu esasları içermelidir.

- Özellikle müzik alanında taklit sürecinden oldukça hızla uzaklaşılmalıdır. Yapılacak olan Türk müziğini çağdaş normlarla dünyaya dinletmektir. Batıdan edileni Batılıya sunmak yerine kendini Batılıya dinletmektir. Ulusal melodiyi çağdaş tekniklerle sunmaktır.
- Müzik aletlerimizdeki varsa eksiklik giderilmelidir. Aletler standartlara kavuşturulmalıdır. Özellikle bağlama konusunda "dönemini tamamladı,

müzeye kaldırılmalıdır" biçimindeki her türlü bilimsel anlayıştan yoksun bu bilim karşıtı görüşlere itibar edilmemelidir.

- Ulusal kültürün evrensel olarak algılanması kültürlenme sürecinin tüm yurttaşlarca bilinmesine yönelik bir kültür politikasının işlerliğine bağlıdır. Türk aydını kendi kültürünü tanımak ve işlemek zorundadır. Batılı gibi yaşayıp Türk'ün yaşama biçimini araştırma olanağı olmaz. Her aydın ve bilim adamı fiziki yapısı yanında zihniyle de Türkiye'de olduğunu kabul etmelidir.

E. Yerel Kültür Ulusallaştırılmadan Dünya ile Bütünleşme Sorunu Nasıl Çözümlenebilir?

Yerel kültür ulusallaştırılmadan dünya ile bütünleşme olanağı olacağı kaygılar yaratmaktadır. Dünya ile bütünleşme yerine dünya kültürü içinde erime söz konusu olabilir. Önemli olan kendi kültürünün oluşunu koruyarak dünya ile bir uyum sürecini yaşamaktır. Eğer ulusallaşma sağlanmaz ise uyma ve erime gündeme gelir. Bu iki kavram bir zorlama, çaresizlik ve tükenmişliğe yol açar. O zaman ulusallaşma beklenmeden yok oluş kendinden gerçekleşir.

1.2. Halkın Bilinçlenme Sorunu

Halkın bilinçlenmesi öğrendiklerine bağlıdır. Kişilik öğrenilenlerle bütünleşir ve olgunlaşır. Bunun için yapılacaklar şunlardan oluşabilir.

- Kendi kültürü küçümsenmeden öğretilmelidir. Burada medyaya büyük görev düşüyor. Kültür politikası bir devlet politikası olarak eğitim politikası ile birlikte yürütülmelidir. Kültüre yozlaştırarak dokunanlara dokunmalıdır.
- Yerel kültür ve onu yaşayanlar gösteri amaçlı da olsa horlanmamalıdır. Öyküde, tiyatroda, eğlencede, gülmecede etik kurallar göz önünde tutulmalıdır. Öteden beri var olan bir aşağılık karmaşasından tez elden kurtulmalıdır. Örneğin; çok sesli klasik batı müziğini dinlemek ve dinletmenin çağdaş bir zihniyet olduğu yanlışlığına insanlarımız inandırılmamalıdır. Müzik dili evrenseldir. Bu batı müziği de olur. Toroslar da bir çobanın kaval sesi de olabilir. Bir sürüdeki çanların ahengini mehtaplı bir gecede bir koyda uzakta dinlemek de olur. Gerçek ses doğada bulunuyor. İnsanlar da onu bir şekilde taklit ederek yansıtıyorlar. Bu yansıtma işi bulunduğu ortamda değerlendirilmelidir. Olup biteni, yaşananları yeniden yaşatmak özle çelişmediği sürece anlamlıdır.

Kültüre yapılacak en büyük katkı özü zedelenmeden geliştirmektir. Bu geliştirme yeni biçim verme ve güzelleştirmekten öte bir anlam taşımaz.

2. Halk Bilimin Temel İşlevi Olan Türkülerin Dilinden İnsanın Varoluş Sorunu

İnsanın varoluş sorunu onun yabancılaşmadan yaşamasını simgeler. Bu oluş ya da yok oluşun temelinde güven duygusu yatmaktadır. Özellikle gönül birliğinde ortak bir paydada buluşması gerekir. Bu ise öze ilişkin karşılıklı etkileşimin sağlıklı işleyişine bağlıdır. Burada en kestirme yol halkı anlayabilme ve tanıyabilme olgusunun işleyip işlemediğine bağlıdır. Genel kanı şudur; aydın halkı tanıyamıyor, anlayamıyor. Kültürel oluşumda aydın ile halk arasında iletişim kopuk durumdadır. İşin ilginç yanı bunu halk da biliyor, aydın da bunun bilincindedir. Ters giden bir değişimi herkes birlikte yaşıyor. Önlem alınması konusunda ne bir işbirliği ne de bir dayanışma yaşanıyor. Gücü olan haklıymış gibi algılanıyor. Sanatta, estetikte, etikte ulusallık adına bir çürümüşlükten her yurttaş yakınıyor. Ama çözüm sürecinde ne bilim adamı, ne yönetici ne de sorumlular duyarlı bir tavrın içinde bulunuyorlar. Arada korkunç sayılabilecek bir boşluk yaratılmış durumdadır. Bu boşluğun her an mimarlarının olabileceği de bilinir, niçin önlem alınmaz? Neden ulusallık adına tüm değerler horlanır? Neden tartışırken, eğlenirken, kendimiz olamıyoruz?

Bir toplumun toplumsal iklimi ora insanlarının yaşantısının ürünüdür. Batı normlarındaki bir ölçü aracıyla ülke insanını tanıma olanağı olamaz. Örneğin, Amerika'da psikoloji alanında geliştirilen standartlaştırılan bir ölçü aracını uyarlamadan, Türk toplumuna uygulanması durumunda çıkan sonuç geçerli olamaz. Hatta güvenilir de olamaz. Bu durumda Türk insanının gönül güzelliğini ya da kaygısını ölçüyor gibi görünmek o insanlara en büyük kötülük sayılır. Teknik, evrensel olmalı ama malzeme yereldir, ulusaldır. Oysa yapılan hep bu olmuştur. Kültür adına yapılan tüm çalışmalar yalnızlaşma ve yabancılaşmaya hizmet eder görünüyor. Müzik bölümünüz Türk müziğini tanıtmaz, irdelemez ise ürün kuşkusuz yabancıdır. Sosyolog, Türk toplum yapısını tanımaz ise değer tanımazlık ve yozlaşma kaçınılmaz olur. Edebiyat geriler, dil kirlenir. Toplumda her an birileri beklenir. Bunların ülke adına ürettikleri her olumsuz proje rahatlıkla kabul görür.

Türk toplumunda sanılanın aksine halk sağlıklı düşünür. Ancak onlar genellikle önemsenmez. Halk ise kendi ozanıyla düşüncesini, kaygısını dile getirir. Bu kaygılarda işlenen temalar zamanla "**insan hakkı**", "**sosyal adalet**", "**fırsat eşitliği**" adına olumsuz gelişmelere de zemin hazırlayabilir. Son zamanlarda güncel bir tür-

kü sık sık dinlenir oldu. Aşık Mahsuni'nin "Niye Doğdun" adlı türküsü. Bu türkünün dizeleri insanın varoluş sorunsalı açısından irdelenmeye çalışıldı.

"Madem dünyaya dargındın Mahmudo kurban niye doğdun

Hayat yolunda küskündür Mahmudo kurban niye doğdun"

Var oluş öğretisi; insanın yalnızlığı, olaylara karşı çözümsüzlük ve bireylerin önemsenmemesi ilkesine dayanır. Yukarıdaki dizelerde doğumu kendi elinde olmayan "Mahmudo"nun dargınlığı ironik bir tavırla ele alınıyor. Dünyaya dargınlık ve hayata küskünlük, toplumdan kopmanın ve yalnızlaşmanın göstergesidir.

"Kader yolunda yorgundun Mahmudo kurban niye doğdun"

İnsanın yaşam sürecinde yazgısı kendi elinde değildir. İçinde doğduğu toplumun toplumsal ve psikolojik iklimi onu yönlendirir. Bu yoldaki yorgunluğu umutsuzluğa sürükler. Kendi toplumunda bir ülküsü olmayan insana ne yurttaşlık görevi ne de insan olma becerisi kazandırılır.

"Kurban gelir koyun yoktur, haftan yoktur, ayın yoktur

Ankara'da dayın yoktur Mahmudo kurban niye doğdun"

İnsan olmanın beklentileri vardır. İnançlarını yerine getirirken varlıklı olmak ister. Bir işi olmasını her şeyden önemlisi zamanla birlikte yaşamanın ilkelerini belirlemek ister. Bunları yerine getiremediği durumlarda suçu başka yerde arar. Bu dizelerde kişinin başına gelecek her sorumluluk Ankara'da sorulur. Ankara Devletin başkentidir. Serzenişte haklılık payı varmış izlenimi sıklıkla vurgulanır. O zaman halkın zihninde "**devlet**" kavramı anlamını bulmamış demektir. Devlet ulusun örgütlenmiş biçimidir. Her yurttaş, bu örgütlemede sorumluluk sahibidir. Ancak eğer yöneten ile yönetilen arasında bir paylaşma, dayanışma ve kaynaşma yok varsayılıyorsa bu çığlıklar sıklıkla yükselir.

"Kim okuyup yazar seni, rüzgâr değse bozar seni

Ölsen kovar mezar seni Mahmudo kurban niye doğdun"

İnsanın en önemli varoluş sorunsalı bu dizelerde yatmaktadır. Doğumuyla birlikte her türlü bozulmaya, yabancılaşmaya açık olan bir insanın ölüsü de dirisi de sorunlarla doludur. İşin önemlisi kendisini sahiplenecek kimse de yoktur. Karamsarlığı, sahipsizliği, bilinçsizliği simgeleyen bu dizelerin ilgililere şu mesajları iletmesi sosyolojik anlamda çok önemsenmelidir.

- Kitlelerin yöneticilerinden, aydınlarından kopuk olma duygusu beraberinde haksızlığa uğratıldıkları kanısını hızlandırır. Onların buna hızla inanmalarına yol açar. Bu duygu giderek "sosyal adalet", "insan hakları"

ve "eşitlik" kavramlarıyla sloganlaştırılır. Sonuçta kendini mağdur gören insanların birileri tarafından rahatlıkla kullanılmalarına yol açar.

- Halkın sanılanın aksine sağlam düşünce yapısı yani bir felsefi anlayışının olduğu kabul edilmelidir. Beklentileri sadece var olduklarının bilinmesi özlemidir.
- Halk, aydın kopukluğunu giderecek disiplinlere hızla yer verilmelidir. Mantık, sosyoloji, psikoloji, felsefe disiplinleri hiç değilse toplumsal bilimler alanında, öğretmen yetiştiren kurumlarda okutulsun. Bu disiplinler Türk insanını anlamaya yönelik olmalıdır. Bunlar yapılmazsa değer anarşisi kan döker, yalnızlaştırır, yabancılaştırır.

Oluşu ve yok oluşu masallarında sıklıkla kullanan Türk halkının ariflik düzeyinde bir felsefesi olduğu yadsınamaz. Ancak halkın anlayışına uygun iletişim ağı da yüzyıllar boyunca ozanlarca sağlanmıştır. Yoksa toplumun ne dili ne de otantik kültürüne rastlanabilirdi. Ozan geleneğini sürdürürken eğitici işlevi olan iletileri de sıklıkla kullanmıştır. Ozan Vaktidolu'nun şu dizeleri ilginçtir.

"Haksızı görürse suçunu yazar

Görüşü yüksektir yürekten sezer

Bir ezilen görse canından bezer

Halbuki o kişi kim olursa olsun"

Ozan burada haksızlığı, ezilmişliği dile getirmeyi kendine ödev bilmiştir. Burada güçlü bir empati duygusu yatmaktadır. Kim olursa olsun kendini onun yerine koyabilmeyi bir yeti olarak ustaca kullanmaktadır. Çağdaş insandan beklenen de budur.

Ozan, insan haklarına karşı kendini sorumlu tutmaktadır. Barış, özgürlük onun işlediği temel temadır. Ozan Esrari bu konudaki duyarlılığını aşağıdaki dizelerde dile getirmiştir.

"Barışla özgürce yaşamak için

Adaletle hak'ça bölüşmek için

Hak'kın varlığına yaraşmak için

İnsan haklarına saygı duysunlar"

Burada insanca yaşamanın ilkeleri vurgulanıyor. Ozan halkın beklentilerini, özlemlerini, adalet ülküsünü irdeler. Duru, katıksız, yansız oluşu ile özerk bir kişilik özelliği göstermektedir. Var oluş felsefesinin temel niteliği bireyin otantik bir varoluş alanını betimler. Türk halk biliminde insanımızın yakarışı, bedduası, ağıtı, kahramanlık duygusu, ölüm, sevgi, aşk, nefret, kıskançlık hep bu otantik varoluş olarak sergilenmiştir. Benzer temayı Ozan Zebuni bu dizelerle işlemektedir.

"İnsan hakkı için verir özünü

Sömürene vurur kırpmaz gözünü

Coşturur şenliği, bayram düğünü

Dörtlüğü, mızrabı sazı hoş olur"

Ozan sömürüye karşıdır. Bu karşı oluşu dizelerinde dile getirir. Sık sık toplumda halkımızın duyarsızlığından söz edilir. Bu Türk toplumunu tanımamanın simgesidir. Halk her alanda duyarlıdır. Bu duyarlılığını masallarda da işler. Örneğin çocuk istismarı, aile için sapkınlıklar masallarla sunulur. Bunlar çocukları uyarıcı nitelik taşır. Bedduası, öyküsü eğitici nitelik taşır. Örneğin Karacaoğlan'ın şu dizeleri irade eğitimini pekiştirir.

"Mecliste arif ol kelamı dinle

El iki söylerse sen bir söyle

Elinden geldikçe sen iyilik eyle

Hatırda geçip de kırıcı olma"

Türk halk eğitiminde "nefis terbiyesi" halkın dirlik ve düzenini sağlamıştır. Ayrıca "oto didakt" olmayı öngörmüştür. Kendi kendini eğitmenin yoludur. Oluşturulan eğitim ortamı eğitmekten öte karakter eğitimini de verir. Yoksa kilitsiz kapılar, korumasız bostanlar, bekçisiz harmanlar zarar görmeden nasıl korunabilirdi. Ozanlık geleneği düşünme sürecini de işlemiştir. Tekke ve zaviyelerde felsefe ve tasavvufun öğretilmesi bu geleneğin oluşmasına hep olumlu katkı yapmıştır. Ozan Zebuni'nin şu dizeleri bu anlayışı simgelemektedir.

"Durmadan düşünen yazıp üreten

İnsanlıkla özdeş halkla birleşen

Her hali numune tam bir öğreten

Öfke, kini bilmez özü hoş olur"

Felsefe öz kavramı özellikle idealist felsefe anlayışının ana temasını oluşturur. Özün varlığı ile insanın oluşunu anlamlı kılar. Ozan halkından ayrı görmez kendini. Ozan Maksudi'nin şu dizeleri sanatçının olması gereken konumunu vurgulamaktadır.

"Bir ozanın halktan ayrı yaşamı

Balığın karaya düşmesi demek

Miğdesine bağlı sanat adamı

Çıkar pazarının yosması demek"

Ozanda övgü ve yergi apaçık işlenir. Doğru doğru olandır, yanlış da yanlış olan. Çoğunlukla ne maske ne de savunma mekanizmalarına yer verilir. Ozan geleneğinde eleştiriye dayanıklılık esastır. Atışmalarda edepli olma ortama göredir. Bunun dozunun ayarlanması sansürce bir yol izlenmeden sağlanır. Ozan çoğu zaman söyleyeceklerini mektupla bildiriyormuş gibi sunar. Ozan Kaplani'nin şu dizeleri bu niteliktedir.

"Almanya'da köle olan Hıdırım

Son tarlanı ağa aldı duydun mu?

Başa geçen yedi yuttu bütçeyi

Ceplerine milyar doldu duydun mu?"

Almanya'da çalışan işçilerin dramını vurgulayan ozan, otoritelerin hangi türden olursa olsun sömürdüğünü vurgular. Bu bir köy ağası olur ya da yönetici konumunda biri olur. Yine Kaplani moral değerlerin yozlaşmasını, toplumsal değişimi de şu dizelerle açıklamaktadır.

"Büyüklerimizde kalmadı hayâ,

Başkent muhtaç imiş ışığa suya

Artık eşek gitmez oldu kazaya

Köye de minibüs geldi duydun mu?"

Sonuç olarak söylenebilecek olan esaslar şu noktalarda özetlenebilir:

- Halk bilimi halkın düşüncesini, kültürünü irdeler. Burada ön yargılar kendiliğinden etkisiz kalır. Önemli olan halkın yaratı ürünü olan etkinliklerinin önemsenmesidir.
- Bilim adamının, aydının halkı tanımadan başarıyı yakalama olanağı olmaz.
- Halkın hoşgörüsü, öngörüsü bilim adamıyla paylaşılırsa halk aydın kopukluğu ortadan kalkar. O zaman tüm yetkililer halkın sesi olan ozanını dinler.

ORTAOKUL ÖĞRETMENLERİNİN "EĞİTİM PROGRAMI" KAVRAMINA İLİŞKİN METAFORLARI*

Doç. Dr. Oğuz GÜRBÜZTÜRK - İnönü Üniversitesi
ORCID No: 0000-0002-9950-3139

Gökhan ÇADIRLI - Milli Eğitim Bakanlığı
ORCID No: 0000-0002-3940-7516

Öz

Bu araştırmanın temel amacı "eğitim programı" kavramına ilişkin ortaokul öğretmenlerinin metaforik algılarını ortaya çıkarmaktır. Çalışma, nitel araştırma yöntemine dayalı olup, "olgu bilim" deseni ile gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubunu Kahramanmaraş ilinin merkez ilçelerindeki ortaokullarda görev yapmakta olan 210 öğretmen oluşturmaktadır. *Çalışma grubunun* seçiminde maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada veri toplamak üzere katılımcı öğretmenlerin "eğitim programı" kavramına ilişkin sahip oldukları metaforları ortaya koymak için açık uçlu bir sorunun yer aldığı form hazırlanmış; bu formda öğretmenlerden "Eğitim programı… gibidir, çünkü …" cümlesini tamamlamaları istenmiştir. "Eğitim programı" kavramına ilişkin öğretmenlerin ürettiği metaforlar içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin "eğitim programı" kavramına ilişkin 99 metafor oluşturdukları görülmüş ve bu metaforlar 9 kategori altında toplanmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlar, öğretmenlerin "eğitim programı kavramını genel olarak olumlu algıladıklarını ve onu daha çok cansız nesnelere benzettiklerini göstermektedir.

Anahtar Sözcükler: Eğitim programı, ortaokul öğretmenleri, metafor

Giriş

İçinde yaşadığımız yirmi birinci yüzyılın ayırıcı özelliği, bilim ve teknolojide yaşanan çok hızlı gelişmelerdir. Yaşanan bu hızlı gelişmeler toplumları kaçınılmaz olarak değişime zorlamaktadır. Bu değişme ve gelişmelere ayak uydurabilmenin birinci şartı toplumda var olan insan gücünü çağın gerektirdiği bilgi ve becerilerle donatmaktır. Nitelikli insan gücünün yetiştirilmesinde eğitime önemli görevler düşmektedir (Yüksel ve Sağlam, 2012). Bu bağlamda bir ülkedeki eğitimin niteliği büyük önem arz etmektedir. Eğitimin niteliği ise büyük ölçüde uygulanan eğitim programına bağlıdır. Uygulanan programların aksaklıkları ve eksiklikle-

* Bu çalışma, 11-13 Ekim 2018 tarihleri arasında Kars'ta düzenlenen 6. Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi'nde sunulan sözlü bildirinin genişletilmiş halidir.

ri tamamlandıkça eğitimin kalitesinin de artması beklenir (Erden, 1998). Birey, toplum, konu alanı ve doğanın gereksinimlerine dayalı olarak geliştirilen eğitim programları, ülkelerin benimsemiş olduğu rejime (devlet ve yönetim biçimi) göre istenilen insan tipini yetiştirmede kullandıkları unsurlardan biridir. Bu özelliğiyle eğitim programı, milli eğitim politikalarının uygulamaya geçirilmesinde önemli bir araçtır. Eğitim programlarının niteliği kadar, etkili bir şekilde uygulanması da en az programın kendisi kadar önemli görülmektedir. Bu anlamda eğitim programlarının uygulayıcıları olan öğretmenlere büyük görevler düşmektedir. Bu yüzden öğretmenler, program geliştirme sürecinde, karar ve koordinasyon ve çalışma gruplarında aktif olarak görev alabilmektedirler. Hatta program geliştirme modellerinden olan Wulf ve Schave'nin Sistem yaklaşımı modeli, 'öğretmenler de program geliştirebilir' anlayışını temele almaktadır (Demirel, 2015). Eğitim programında önemli bir konuma sahip olan öğretmenlerin, programa ilişkin düşüncelerini, algılarını ortaya koymak kuşkusuz çok önemli görülmektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin programa ilişkin düşüncelerini açığa çıkarmada metaforlar önemli bir işleve sahiptir. Metaforlar, programın uygulayıcıları konumunda bulunan öğretmenlerin eğitim programı kavramına bakış açılarını ortaya koymada, eğitim programının, öğretmenlerin zihinlerinde nasıl bir yer tuttuğunu belirlemede önemli bir araç olarak görülmektedir (Bayrakçı ve Arslan, 2006).

Metafor kelimesi ilgili alan yazında istiare, eğretileme (Altun, 2003; Karataş, 2011) ve mecaz (Yıldırım ve Şimşek, 2006; TDK, 2020) gibi farklı sözcüklerle karşılanmaktadır. Metafor sözcüğü Grekçe bir kelimedir ve "meta: öte" ve "pherin: taşımak" kelimelerinden oluşarak "bir şeyi başka bir şey ile anlatmak" manasında kullanılmaktadır (Lakoff ve Johnson, 2015). Karataş (2011) ise metaforu 'bir söze, herhangi bir ilgiden dolayı sözlük anlamından başka, geçici yeni bir mana vermek' biçiminde tanımlamaktadır. Metafor, ayrıca "soyut kavramlar ile bilinen somut şeyler arasında ilişki kurmak" şeklinde de ifade edilmektedir (Saban, 2004). Metafor dilimizde mecaz olarak kullanılmakta ve "Bir kelimeyi veya kavramı kabul edilenin dışında başka anlamlara gelecek biçimde kullanma" biçiminde tanımlanmaktadır (TDK, 2020).

Metaforlar, bireylere sunduğu zihinsel haritalama ve modelleme sayesinde onların kendi dünyalarını anlamlandırmalarına ve yapılandırmalarına imkân tanımaktadır (Bayrakçı ve Arslan, 2006). Hayattaki etkinliklerimizin ve elde ettiğimiz deneyimlerin büyük bölümü metaforik bir yapıya sahiptir ve kavramlarımızın çoğunu metaforlar şekillendirmektedir (Lakoff ve Johnson, 2015). Metaforlar günlük hayatımızda çok sık kullanılan bir kavram olmasının yanında, yaygın olarak bilinenin aksine sadece edebiyatta değil, düşüncede, harekete geçmede, estetikte ve pedagojide de kullanılmaktadır (Botha, 2009; Lakoff ve Johnson, 2015). Bu çer-

çevede "eğitim programı" kavramına öğretmenlerin yüklediği metaforlar, onların program hakkındaki görüşlerini, inançlarını ve düşüncelerini ortaya çıkarmada kilit bir role sahiptir.

İlgili alan yazın incelendiğinde Yıldız, Özen ve Yıldız (2018), Akınoğlu (2017), Yeşilpınar Uyar (2017), Özdemir (2012) ve Gültekin (2013) öğretmen adaylarının, Semerci ve Özçelik (2018) okul yöneticilerinin eğitim programı kavramına yönelik metaforik algılarını, Çırak Kurt (2017) ise öğretmenlerin öğretim programı kavramına yönelik algılarını ortaya koymayı amaçlamışlardır. İlgili literatürde öğretmenlerin eğitim programı kavramına yönelik metaforik algıları ile ilgili çalışmaların az olduğu görülmektedir. Hangi öğretim kademesi ya da okulda çalışırsa çalışsın bütün öğretmenlerin "eğitim programı" kavramına ilişkin bakış açılarını ortaya koyan metaforlar önemli olmakla birlikte, ortaokul öğretmenlerinin "eğitim programı" kavramına ilişkin görüş ve düşüncelerini açığa çıkaran metaforları belirleme ihtiyacı, bu araştırmanın problemini oluşturmaktadır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı, "eğitim programı" kavramına ilişkin ortaokul öğretmenlerinin sahip oldukları düşünceleri, görüşleri metaforlar aracılığıyla ortaya çıkarmaktır. Bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

"Eğitim programı" kavramına ilişkin ortaokul öğretmenlerinin sahip oldukları metaforlar nelerdir?

Ortaokul öğretmenlerinin "eğitim programı" kavramına ilişkin sahip oldukları metaforlar ortak özellikleri bakımından hangi kavramsal kategoriler altında toplanabilir?

Yöntem

Ortaokul öğretmenlerinin eğitim programı kavramına ilişkin metaforlarını ortaya çıkarma amacını taşıyan bu çalışma, nitel araştırma yöntemine dayalı olup "olgu bilim" deseni kullanılarak yapılmıştır. Olgu bilim çalışmalarında genellikle belli bir olguya ilişkin bireysel algıların veya perspektiflerin ortaya çıkarılması ve yorumlanması amaçlanır. Olgubilim deseni farkında olduğumuz fakat derinlemesine ve ayrıntılı bilgi sahibi olmadığımız olgular üzerine odaklanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2006).

Katılımcılar

Araştırmanın çalışma grubunu, 2017-2018 eğitim-öğretim yılının ikinci döneminde Kahramanmaraş ilinin merkez ilçelerindeki (Onikişubat ve Dulkadiroğlu) farklı ortaokullarda görev yapmakta olan farklı branşlardan 210 öğretmen oluşturmaktadır. Örneklem seçiminde maksimum çeşitlilik yöntemi kullanılmıştır. Maksimum çeşitlilik örneklemesinde amaç, göreli olarak küçük bir örneklem oluşturmak ve bu örneklemde çalışmaya taraf olabilecek bireylerin çeşitliliğini maksimum derecede yansıtmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2006).

Veri toplama aracı

Eğitim programı kavramına yönelik öğretmenlerin sahip oldukları metaforları tespit etmek amacıyla açık uçlu bir sorunun yer aldığı form hazırlanmış ve her bir öğretmenden formda yer alan "*Eğitim programı… gibidir. Çünkü …*" cümlesini tamamlamaları istenmiştir. Bunun için öğretmenlerden bu tabiri kullanarak ve yalnızca tek bir metafor üzerinde görüşlerini ifade etmeleri istenmiştir.

Verilerin analizi

Öğretmenlerin eğitim programı kavramına yönelik oluşturdukları metaforlar, nitel verileri analiz yollarından biri olan "içerik analizi" ile çözümlenmiştir. İçerik analizinde asıl amaç, verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. Bu amaç doğrultusunda toplanan veriler, birbirine benzeyen kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirilmekte ve bunlar okuyucunun rahatça anlayabileceği bir biçimde düzenlenerek yorumlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Bu bağlamda çalışmadan elde edilen veriler Saban (2008) tarafından kullanılan beş aşamalı bir işlem ile çözümlenmiştir. Bu aşamalar; 1.Kodlama ve ayıklama, 2.Örnek metafor listesi oluşturma, 3.Kategori oluşturma, 4.Geçerlik ve güvenirliği sağlama ve 5.Metaforları nicel veriler haline dönüştürme şeklindedir.

Kodlama ve ayıklama aşaması: *Öğretmenlere dağıtılan formlar toplanarak, eğitim programına ilişkin ürettikleri metaforlar ve gerekçeleri incelenmiştir. Bir metafor örneği veremeyen, ürettiği metafora gerekçe yazmayan veya geliştirdiği metafor ile gerekçesi uyuşmayan* 29 öğretmenin formları ayıklanarak kapsam dışı bırakılmıştır.

Örnek metafor listesi oluşturma aşaması*:* 181 öğretmenden elde edilen geçerli metaforlar alfabetik sıraya konarak tekrar incelenmiş ve her bir metaforu temsil eden birer örnek metafor seçilmiştir. Bu inceleme sonucunda *öğretmenlerin eğitim* programı kavramına ilişkin 99 geçerli metafor geliştirdikleri görülmüştür.

Kategori oluşturma aşaması: Bu aşamada öğretmenlerin eğitim programı kavramına ilişkin ortaya koydukları metaforlar ortak özellikleri bakımından incelenmiştir. Metaforlar kategorize edilmeden önce konuyla ilgili alanyazın incelenmiştir. Bu anlamda Özdemir (2012), Gültekin (2013) ve Çırak Kurt'un (2017) kategori oluşturma biçimlerinden faydalanılmıştır. Daha sonra oluşturulan metafor listesine göre 11 kategori oluşturulmuş ve metaforların hangi kategoride yer alacağına karar verilirken mantıksal açıklamasına bakılmıştır. Katılımcıların belirledikleri metaforlardan bazıları kategorilerden herhangi birine yerleşmediği için *çalışma dışı bırakılmıştır.*

Geçerlik ve güvenirliği sağlama aşaması: Nitel araştırmalarda toplanan verilerin detaylı bir şekilde raporlanması ve araştırmacının sonuçlara nasıl ulaştığını ifade etmesi geçerliğin önemli kriterleri arasında bulunmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Bu bağlamda çalışmada elde edilen verilerin geçerliğini sağlamak için veri analiz süreci ayrıntılı bir şekilde ifadelendirilmiş ve araştırmadan elde edilen geçerli tüm metaforlar bulgularda yer almıştır. Verilerin güvenirliğine yönelik ise eğitim bilimleri alanında iki uzmanın görüşlerine başvurulmuştur. Kodlayıcılar arasındaki benzerlik oranı verilerin güvenirliğinin bir göstergesidir (Baltacı, 2017). Elde edilen verilerin güvenirlik analizi için Miles ve Huberman'ın (1994) güvenirlik analizi formülünden istifade edilmiştir: Güvenirlik=Görüş birliği sayısı (Görüş birliği+Görüş ayrılığı). Araştırmacı ve görüşü alınan uzmanların, veriler üzerinde oluşturulan 9 kategoride görüş birliğinin oluştuğu, 2 kategoride ise görüş ayrılığının bulunduğu belirlenmiştir. Elde edilen kategori sayıları formülde yerine konulduğunda;

Kategori güvenirliği=9(9+2). Buradan kategori güvenirliği= .82 olarak hesaplanmıştır. Uzmanlardan birinin önerisiyle, görüş ayrılığı bulunan 2 kategorideki metaforlar diğer kategorilerden uygun olanlara dağıtılmış ve toplam 9 kategori oluşmuştur. Kategorilerin yanı sıra, bu kategorilerde yer alan metaforlarla ilgili olarak araştırmacı ile uzmanların 94 metafor üzerinde görüş birliği, 5 metafor üzerinde görüş ayrılığı bulunmaktadır. Bu veriler ilgili formülde yerine konulduğunda;

Metaforların kategorilere atanma güvenirliği=94(94+5). Buradan metaforların kategorilere atanma güvenirliği= .95 olarak hesaplanmıştır. İç tutarlılığı gösteren bu değerlerin en az .80 olması beklenmektedir (Miles ve Huberman, 1994; Patton, 2002). Buna göre, hem kategorilerin hem de metaforların kategorilere atanmasına yönelik belirlenen verilerin güvenilir olduğu görülmektedir.

Metaforları nicel veriler haline dönüştürme aşaması: Bu aşamada, öğretmenlerin eğitim programı kavramına ilişkin ürettikleri tüm metaforlar ve fre-

kansları tablo halinde sunulmuştur. Daha sonra her bir kategoride kaç metaforun bulunduğu ve bunların kaç *öğretmen* tarafından üretildiğine yönelik frekans ve yüzde tablosu oluşturulmuştur. Bunlara dayalı olarak veriler yorumlanmıştır.

Bulgular

Bu bölümde öğretmenlerin eğitim programı kavramına yönelik geliştirdikleri metaforlar ve kategorileri ile ilgili bulgulara yer verilmiştir.

Eğitim Programı Kavramına İlişkin Metaforlar ve Kategorilerini İçeren Bulgular

Öğretmenlerin eğitim programı kavramına ilişkin 99 metafor geliştirdikleri saptanmıştır. Bu metaforlar Tablo 1'de alfabetik sıraya göre verilmiştir.

Tablo 1. Ortaokul öğretmenlerinin eğitim programı kavramına yükledikleri metaforlar

No	Metafor	f	No	Metafor	f	No	Metafor	f
1	Afyon	1	34	Gemi	1	67	Moderatör	1
2	Ağaç	2	35	Gps	1	68	Mutluluk cetveli	1
3	Aile	2	36	Güneş	1	69	Navigasyon	3
4	Anahtar	1	37	Güvenilmez bir insan	1	70	Okyanus	1
5	Anlamlı bir paragraf	1	38	Hamur	2	71	Omurga	1
6	Arapsaçı	2	39	Harita	10	72	Otomobil	1
7	Asgari ücret	1	40	Hava	1	73	Oyundaki hakem	1
8	Ateş	1	41	Hayat	7	74	Örümcek ağı	1
9	Baba	1	42	Işık	2	75	Parktaki oyuncaklar	1
10	Bahar havası	2	43	İki kanatlı kuş	1	76	Pusula	11
11	Besin	2	44	İklim	1	77	Reçete	2
12	Bilgisayar	1	45	İlkbahar	1	78	Rehber	7
13	Binanın temeli	1	46	İnsan	2	79	Sağlık	1
14	Bir çarkın dişlisi	1	47	İnsan ömrü	1	80	Sersem insan	1
15	Bir milletin kimliği	1	48	İnşaat arazisi	1	81	Sistem	1
16	Bir zincirin halkası	2	49	Kafes	1	82	Siyaset	1
17	Bukalemun	2	50	Kaldırım çalışması	1	83	Su	4
18	Canavar	1	51	Kaos	1	84	Tekeri çıkmış araç	1
19	Çağa uyan	1	52	Kaptan	1	85	Tek kanatlı kuş	1
20	Çerçeve	3	53	Kek kalıbı	1	86	Tohum	1
21	Çocuk	1	54	Kel kafa	1	87	Toplumsal devrim	1
22	Çok bilinmeyenli denklem	1	55	Kılavuz	9	88	Toprak	1
23	Dama taşı	1	56	Kil parçası	1	89	Trafik ışıkları	1

Tablo 1. Ortaokul öğretmenlerinin eğitim programı kavramına yükledikleri metaforlar (Devamı)

No	Metafor	f	No	Metafor	f	No	Metafor	f
24	Debisi hızlı Karadeniz suları	1	57	Kıvrak	1	90	Tren rayı	1
25	Deneme tahtası	1	58	Kobay	1	91	Uçak	1
26	Deniz feneri	8	59	Kronik hastalık	1	92	Uyumsuz	1
27	Deniz	4	60	Kutup yıldızı	6	93	Yamalı bohça	1
28	Dikenli tel	1	61	Lokomotif	2	94	Yapboz	9
29	Disiplin	1	62	Lüzumsuz konuşan kahve insanı	1	95	Yağmur	1
30	Dost	1	63	Medya	1	96	Yelpaze	1
31	Dönme dolap	1	64	Merdiven	1	97	Yemek yapmak	1
32	Dümen	1	65	Meşale	1	98	Yol	2
33	Fabrika	1	66	Milli eğitimin namusu	1	99	Yük	1
							Toplam	181

Tablo 1 incelendiğinde 181 ortaokul öğretmeninin eğitim programı kavramını 99 metaforla ilişkilendirdiği görülmektedir. Alfabetik sıraya göre verilen (Deniz feneri f=8, harita f=10, kılavuz f=9, kutup yıldızı f=6, pusula f=11, rehber f=7, su f=4, yapboz f=9, yol f=2) metaforları birden fazla öğretmen tarafından ifade edilmiştir. Öğretmenlerin geliştirdikleri metaforlar incelendiğinde, eğitim programı kavramını çoğunlukla yol gösterici bir araç olarak algıladıkları görülmektedir.

Tablo 2. Öğretmenlerin Ürettikleri Metaforların Kategorilere Göre Dağılımı

No	Kategoriler	f (Metafor üreten Katılımcı sayısı)	f (metafor sayısı)	%
1	Yol gösterici olarak eğitim programı	64	15	35
2	Sürekli değiştirilen bir yapı olarak eğitim programı	23	13	13
3	Vazgeçilmez bir öge olarak eğitim programı	20	15	11
4	Süreç olarak eğitim programı	15	7	8
5	Sistemli bir bütün olarak eğitim programı	13	12	7
6	Şekillendirici olarak eğitim programı	12	9	7
7	Hedefe götüren bir araç olarak eğitim programı	14	9	8
8	Sorun yaratan karmaşık bir yapı olarak eğitim programı	17	16	9
9	İşlevine göre değişen bir araç olarak eğitim programı	3	3	2
	Toplam	181	99	100

Tablo 2 incelendiğinde, öğretmenlerin eğitim programı kavramına yönelik en fazla "Yol gösterici olarak eğitim programı" (f=64, %35) kategorisinde metaforlar geliştirdikleri görülmektedir. Öğretmenlerin daha sonra en fazla geliştirdikleri

metaforlar şöyledir: "Sürekli değiştirilen bir yapı olarak eğitim programı" (f=23, %13) ve "Vazgeçilmez bir öge olarak eğitim programı" (f=20, %11). Bunun yanında öğretmenlerin diğerlerine kıyasla daha az sayıda metaforlar geliştirdikleri kategoriler ise "İşlevine göre değişen bir araç olarak eğitim programı" (f=3, %2), "Sistemli bir bütün olarak eğitim programı" (f=13, %7) ve "Şekillendirici olarak eğitim programı" (f=12, %7) şeklindedir.

Tablo 3. Yol Gösterici Olarak Eğitim Programı Kapsamında Geliştirilen Metaforlar

No	Metafor	f	No	Metafor	f
1	Deniz feneri	8	9	Meşale	1
2	Dümen	1	10	Moderatör	1
3	Gps	1	11	Navigasyon	3
4	Harita	10	12	Pusula	11
5	Işık	2	13	Rehber	7
6	Kaptan	1	14	Tren rayı	1
7	Kılavuz	9	15	Yol	2
8	Kutup yıldızı	6			
				Toplam	64

Tablo 3 incelendiğinde, "Yol gösterici olarak eğitim programı" kategorisinde 64 öğretmenin 15 metafor ürettiği görülmektedir. Bu kategoride en fazla üretilen metafor Pusula (f=11), en az üretilen metaforlar (f=1) ise Dümen, Gps, Kaptan, Meşale, Moderatör ve Tren rayı'dır. Aşağıda bu kategoride üretilen bazı metaforların öğretmenlerce ifade edilen mantıksal dayanaklarına yer verilmiştir.

Harita: "Hedefimize ulaşmamız için yol gösterir." (Ö71).

Pusula: "Öğretmene yol gösterir." (Ö23*), "Yapılacak işleri (öğretilecek konuları) planlarken öğretmene yol gösterir." (Ö68).*

Deniz feneri: "Karanlık sularda doğru yolu bulabilmek için yol gösterir." (Ö105).

*Kılavuz: "Neyi nasıl kullanmamızı açıklar, yol gösterir." (Ö103), "Öğretmene, öğrenme-öğretme s*üreçlerinde yön gösterir." (Ö162*).*

Rehber: "Bizim ne yapmamız gerektiğini söyler." (Ö26), "Hayata atılan adımlarda bize yol gösterir." (Ö104).

Kutup Yıldızı: "Hedefe ulaşmada bize doğru yolu gösterir." (Ö159), Yol göstericidir." (Ö174).

Navigasyon: "Gitmek istediğiniz yere giden yolu gösterir." (Ö7).

Gps: "Kaybolduğunda ona bakarak yolunu bulursun. Eksiğini, fazlanı ona göre belirlersin. Materyali ona göre seçer, hazırlarsın." (Ö145).

Tablo 4. Sürekli Değiştirilen Bir Yapı Olarak Eğitim Programı Kapsamında Geliştirilen Metaforlar

No	Metafor	f	No	Metafor	f
1	Bahar havası	2	8	İklim	1
2	Bukalemun	2	9	Kıvrak	1
3	Çağa uyan	1	10	Kobay	1
4	Debisi hızlı Karadeniz suları	1	11	Okyanus	1
5	Deneme tahtası	1	12	Parktaki oyuncaklar	1
6	Dönme dolap	1	13	Yapboz	9
7	Güvenilmez bir insan	1			
				Toplam	23

Tablo 4 incelendiğinde, "Sürekli değiştirilen bir yapı olarak eğitim programı" kategorisinde 23 öğretmenin 13 metafor ürettiği görülmektedir. Bu kategoride en fazla üretilen metaforlar Yapboz (f=9), Bukalemun (f=2) ve Bahar havası (f=2)'dır.. Bunun yanında "çağa uyan, deneme tahtası, dönme dolap, kobay, iklim, kıvrak" metaforları da 1'er öğretmen tarafından üretilmiştir. Aşağıda bu kategoride üretilen bazı metaforların öğretmenler tarafından açıklanan mantıksal dayanaklarına yer verilmiştir.

> *Yapboz: "Sürekli değişiyor. Bu değişimin çağa ayak uydurması güzeldir, gereklidir elbette. Ancak bu değişimler; sınav sistemi, öğretilenler çoğunlukla yeniden denemeler, başa dönüşler hüsranla sonuçlanıyor." (Ö60), "Sürekli yapılıp bozuluyor."* (Ö124*).*
>
> *Bukalemun: "Başa kim gelirse onun rengini alıyor." (Ö76).*
>
> *Bahar havası: "Çok değişkendir." (Ö79.)*
>
> *Dönme dolap: "Değişir, değişir değiştiği yere geri gelir. İlerlemez başladığı yere geri gelir."* (Ö83*).*

Tablo 5. Vazgeçilmez Bir Öge Olarak Eğitim Programı Kapsamında Geliştirilen Metaforlar

No	Metafor	f	No	Metafor	f
1	Aile	2	9	Milli eğitimin namusu	1
2	Baba	1	10	Omurga	1
3	Besin	2	11	Sağlık	1
4	Binanın temeli	1	12	Su	4
5	Bir milletin kimliği	1	13	Tohum	1
6	Güneş	1	14	Toprak	1
7	Hava	1	15	Yağmur	1
8	İnşaat arazisi	1			
				Toplam	20

Tablo 5 incelendiğinde, "Vazgeçilmez bir öge olarak eğitim programı" kategorisinde 20 öğretmenin 15 metafor geliştirdikleri görülmektedir. Bunlardan su metaforu 4 öğretmen tarafından, aile ve besin metaforları 2'şer öğretmen tarafından geliştirilmiştir. Bunun yanında "baba, binanın temeli, bir milletin kimliği, gerçek, güneş, hava, tohum, yağmur" gibi metaforlar ise 1'er öğretmen tarafından üretilmiştir. Aşağıda bu kategoride üretilen bazı metaforların öğretmenler tarafından açıklanan mantıksal dayanaklarına yer verilmiştir.

Su: "Yaşam kaynağı gibidir." (Ö116), *"O oldukça hayatta vardır."* (Ö134), *"Hayatın olmazsa olmazlarındandır."* (Ö177)

Aile: "Bizden bir parçadır." (Ö19)

Milli eğitimin namusu: "Öğretmen, öğrenci toplumun hepsini ilgilendirir. İnsan namusu için yaşar." (Ö172)

Tohum: "Tohum olmadan filiz olmayacağı gibi, öğretim programı olmadan da öğrenci yetişmez." (Ö137)

Binanın temeli: "Temelsiz bina olmaz." (Ö132)

Omurga: "Öğretim programı oluşturulmadan verilen eğitim temelsiz bir bina gibi çökmeye mahkûmdur." (Ö163)

Toprak: "Toprak olmazsa çiçek olmaz. Aynı zamanda arpa ekip buğday biçemezsiniz." (Ö110)

Tablo 6. Süreç Olarak Eğitim Programı Kapsamında Geliştirilen Metaforlar

No	Metafor	f	No	Metafor	f
1	Ağaç	2	5	İnsan	2
2	Çocuk	1	6	İnsan ömrü	1
3	Hayat	7	7	Merdiven	1
4	İlkbahar	1			
				Toplam	15

Tablo 6 incelendiğinde "Süreç olarak eğitim programı" kategorisinde 15 öğretmenin 7 metafor ürettikleri görülmektedir. Bu kategoride en fazla geliştirilen metafor Hayat (f=7)'dır. Bunun yanında "çınar ağacı, çocuk" gibi metaforlarınsa 1'er öğretmen tarafından üretildikleri görülmektedir. Aşağıda bu kategoride geliştirilen bazı metaforların öğretmenler tarafından açıklanan mantıksal dayanaklarına yer verilmiştir.

Hayat: "Hayatın amacı insanın kendini gerçekleştirmesidir." (Ö100).

Çocuk: "Zamanla büyür, gelişir ve olgunlaşır." (Ö21*).*

İnsan ömrü: "Programda kalkan ögeler ölen insanlar, şu an yaşayan insanlar uygulanmakta olan program, doğmamış insanlar programa eklenecek ögeler." (Ö129).

Dilek ağacı: "Dökülen yapraklar yerine yenileri oluşabiliyor. Programda kaldırılan konular yerine yenileri ekleniyor." (Ö128).

Merdiven: "Adım adım uygulanır." (Ö86).

Tablo 7. Sistemli Bir Bütün Olarak Eğitim Programı Kapsamında Geliştirilen Metaforlar

No	Metafor	f	No	Metafor	f
1	Anlamlı bir paragraf	1	7	Fabrika	1
2	Bilgisayar	1	8	İki kanatlı kuş	1
3	Bir çarkın dişlisi	1	9	Örümcek ağı	1
4	Bir zincirin halkası	2	10	Sistem	1
5	Dama taşı	1	11	Yelpaze	1
6	Disiplin	1	12	Yemek yapmak	1
				Toplam	13

Tablo 7'de görüldüğü gibi "Sistemli bir bütün olarak eğitim programı" kategorisinde 13 öğretmen tarafından 12 metafor geliştirilmiştir. Bu metaforlardan bir zincirin halkası 2 öğretmen, diğer tüm metaforlarınsa 1'er öğretmen tarafından geliştirildiği görülmektedir. Bu kategoride yer alan bazı metaforlara ait mantıksal dayanaklar aşağıda verilmiştir.

Bir zincirin halkası: "Programda öğretilen her şey bir sonraki öğretilene bağlıdır." (Ö42)

Bir çarkın dişlisi: "İlk dişlide oluşabilecek bir hata tüm işlemi olumsuz etkiler." (Ö56)

Örümcek ağı: "Bütün ağ birbirini tamamlıyorsa sağlamsa avını yakalar, başarılı olur, öğre*tim programı da öyledir." (Ö169)*

Yelpaze: "Yelpaze tam olarak açık olup her bir tanesi aktif olduğunda işe yarar. Öğretim programındaki her bir branş gibi." (Ö99)

Dama taşı: "Bir organın hastalanması tüm vücudu etkiler." (Ö55)

Tablo 8. Şekillendirici Olarak Eğitim Programı Kapsamında Geliştirilen Metaforlar

No	Metafor	f	No	Metafor	f
1	Çerçeve	3	6	Kil parçası	1
2	Dikenli tel	1	7	Oyundaki hakem	1
3	Hamur	2	8	Trafik ışıkları	1
4	Kafes	1	9	Toplumsal devrim	1
5	Kek kalıbı	1			
				Toplam	12

Tablo 8 incelendiğinde "Şekillendirici olarak eğitim programı" kategorisinde 12 öğretmen tarafından 9 metafor geliştirildiği görülmektedir. Bu kategorideki metaforlardan çerçeve 3 öğretmen, hamur 2 öğretmen ve diğer tüm metaforlar 1'er öğretmen tarafından geliştirilmiştir. Bu kategoride yer alan bazı metaforlara ait mantıksal dayanaklar aşağıda verilmiştir.

Çerçeve: "Eğitimin içeriğinin detaylarını ve sınırlarını belirler." (Ö32*)*

Hamur: "Her gelen farklı şekiller veriyor." (Ö77)

Kil parçası: "Bu kil parçasını eline alan her öğretmen bu kil parçasına kendi ruhunu, ustalığını, şevkini katarak farklı sonuçlar/ürünler elde eder. Bazı öğretmenler bu kil parçasından çanak çömlek, bazıları zarif bir heykel, bazıları da güzellik maskesi yaratır." (Ö154)

Kek kalıbı: "Ne kadar güzel bir kalıp kullanırsan sonuç (sunum) o kadar güzel olur." (Ö139)

Tablo 9. Hedefe Götüren Bir Araç Olarak Eğitim Programı Kapsamında Geliştirilen Metaforlar

No	Metafor	f	No	Metafor	f
1	Anahtar	1	6	Mutluluk cetveli	1
2	Deniz	4	7	Otomobil	1
3	Dost	1	8	Reçete	2
4	Gemi	1	9	Uçak	1
5	Lokomotif	2			
				Toplam	14

Tablo 9'da görüldüğü gibi "Hedefe götüren bir araç olarak eğitim programı" kategorisinde 14 öğretmen tarafından 9 metafor geliştirilmiştir. Bu metaforlardan reçete ve lokomotifin 2 öğretmen, diğer tüm metaforların ise 1'er öğretmen tarafından geliştirildiği görülmektedir. Bu kategoride yer alan bazı metaforlara ait mantıksal dayanaklar aşağıdadır:

Otomobil: "Nereye gitmek istersen seni oraya götürür." (Ö4)

Mutluluk cetveli: "Öğrencinin dünya ve ahret mutluluğunu kazanmasında gerekli ölçüleri vermede aracılık eder." (Ö171)

Gemi: "Öğrencileri güvenle istenilen hedefe ulaştırır." (ö54)

Lokomotif: "Başarıyı arkasından sürükler." (Ö16)

Reçete: "İnsanlığa şifa dağıtır." (Ö166*)*

Deniz: "Açıldıkça engin okyanuslara götürür." (Ö3)

Tablo 10. Sorun Yaratan Karmaşık Bir Yapı Olarak Eğitim Programı Kapsamında Geliştirilen Metaforlar

No	Metafor	f	No	Metafor	f
1	Asgari ücret	1	9	Sersem insan	1
2	Arap saçı	2	10	Siyaset	1
3	Çok bilinmeyenli denklem	1	11	Tekeri çıkmış araç	1
4	Kaldırım çalışması	1	12	Canavar	1
5	Kaos	1	13	Tek kanatlı kuş	1
6	Kel kafa	1	14	Uyumsuz	1
7	Kronik hastalık	1	15	Yamalı bohça	1
8	Lüzumsuz konuşan kahve insanı	1	16	Yük	1
				Toplam	17

Tablo 10 incelendiğinde "Sorun yaratan karmaşık bir yapı olarak eğitim programı" kategorisinde 17 öğretmen tarafından 16 metafor geliştirildiği görülmektedir. Bu kategorideki arap saçı metaforu 2, diğer tüm metaforlar ise 1'er öğretmen tarafından geliştirilmiştir. Bu kategoride yer alan metaforlara ait mantıksal dayanaklar aşağıdadır:

*Çok bilinmeyenli denklem: İnsanı aynı anda birçok şeyi düşünmeye zorlar. (*Ö36)

Kaos: "Kaos, düzensizliğin düzeni anlamına gelir. Tam yerine oturmamış eğitim sistemimize bir nebze olsun düzen sağlamaktadır." (Ö48)

Siyaset: "Hep eleştiren, memnun olmayan birileri vardır." (Ö113)

Uyumsuz: "Her öğrenci farklı ama biz hepsine aynısını uyguluyoruz." (Ö152)

Kronik hastalık: "Sürekli tekrarlar ve tedavi gerektirir." (Ö98)

Sersem insan: "Amaçsızca oradan oraya sürükleniyor." (Ö122)

Arap saçı: Çok karışık, ağır, tekrar olmayan öğrencilerin hemen unuttuğu bir programdır. (Ö31)

Yük: "Öğretim programında edindiğimiz bilgileri kullanmadığınız sürece sadece sırtınızda yük taşımış olursunuz. Uygulanan programın size edindirdiği bilgileri günlük hayatınızda kullanmanız gerekir." (Ö24)

Kahramanmaraş'ın kaldırım çalışması: "Başladığı zaman bitmek bilmiyor."(Ö5)

Asgari ücret: "Ne öldürür ne güldürür." (Ö17)

Kel kafası: "Kapat kapat bitmez." (Ö82)

Tekeri çıkmış araç: "Her şey aksak." (Ö35)

Yamalı bohça: "Her gelen yönetim bir yama yapmaktadır." (Ö150)

Tek kanatlı kuş: "Öğrencilerin insani özelliklerini tam karşılamıyor." (Ö11)

Tek dişi kalmış canavar: "Bir el, öğrenciler sakın bir şey öğrenmesin der *gibi eğitim öğretim metotlarıyla onların öğrenmemesi için uğraşıyor gibi. Oysa Osmanlı'daki gibi "icazet" odaklı "bilirkişi" yetiştirme odaklı bir eğitim sistemi hayata geçirilirse daha emin adımlarla yolumuzda ilerleyebiliriz. Aksi takdirde bu sistem birçok güzelliği yutacak gibi duruyor." (Ö15)*

Tablo 11. İşlevine Göre Değişen Bir Araç Olarak Eğitim Programı

No	Metafor	f	No	Metafor	f
1	Afyon	1	3	Medya	1
2	Ateş	1			
				Toplam	3

Tablo 11'de görüldüğü gibi "İşlevine göre değişen bir araç olarak eğitim programı" kategorisinde 3 öğretmen tarafından 3 metafor geliştirilmiştir. Bu kategorideki tüm metaforların ise 1'er öğretmen tarafından geliştirildiği görülmektedir. Geliştirilen bu metaforlara ait mantıksal dayanaklar aşağıda verilmiştir.

Ateş: "Amacı dâhilinde kullanılırsa faydalı olabilir. Amacı dışında kullanılırsa yakıcı yıkıcı olabilir." (Ö62)

Afyon: "Bütün güçlü ilaçlar için ham maddedir. Fakat fazlası bağımlılığa, öğrenci için hazırcevaplılığa sebep olur." (Ö123)

Medya: "Tüm öğrenme metotlarını barındırır (görsel-işitsel). Aynı zamanda medya gibi yanlış kullanılırsa zararlı, doğru kullanılırsa yararlı nesillere mal olur." (Ö125)

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu çalışma, ortaokul öğretmenlerinin eğitim programı kavramına yönelik sahip oldukları metaforları ortaya koymak amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın bulgularından elde edilen sonuçlar aşağıda verilmiştir.

Araştırma sonucunda 181 öğretmen tarafından 99 metafor geliştirilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin, eğitim programı kavramı için en çok deniz feneri, harita, hayat, kılavuz, kutup yıldızı, pusula, rehber, su ve yapboz metaforlarını kullandıkları saptanmıştır. Öğretmenlerin oluşturdukları metaforlar mantıksal dayanakları dikkate alınarak araştırmacılar tarafından 9 kategori altında toplanmıştır. Söz konusu kategoriler; yol gösterici olarak eğitim programı, sürekli değiştirilen bir yapı olarak eğitim programı, süreç olarak eğitim programı, sistemli bir bütün olarak eğitim programı, şekillendirici olarak eğitim programı, hedefe götüren bir araç olarak eğitim programı, sorun yaratan karmaşık bir yapı olarak eğitim programı, vazgeçilmez bir öge olarak eğitim programı, işlevine göre değişen bir araç olarak eğitim programı şeklindedir.

Yukarıdaki kategorilerden; yol gösterici olarak eğitim programı, vazgeçilmez bir öge olarak eğitim programı, süreç olarak eğitim programı, sistemli bir bütün olarak eğitim programı, hedefe götüren bir araç olarak eğitim programı, işlevine göre değişen bir araç olarak eğitim programı (f=129), kategorilerinde öğretmenlerin eğitim programını olumlu olarak değerlendirdikleri; bunun yanında, sürekli değiştirilen bir yapı olarak eğitim programı, şekillendirici olarak eğitim programı ve sorun yaratan karmaşık bir yapı olarak eğitim programı (f=52) kategorilerinde ise öğretmenlerin eğitim programı kavramını olumsuz olarak değerlendirdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda öğretmenlerin eğitim programı kavramına yönelik olumlu ve olumsuz algılara sahip oldukları ifade edilebilir. Elde edilen bu sonuca benzer şekilde, Gültekin (2013), Özdemir (2012), Akınoğlu (2017) ve Yeşilpınar Uyar (2017) öğretmen adaylarının; Taşdemir ve Taşdemir (2011) ise öğretmenlerin; Semerci ve Özçelik (2018) ise okul yöneticilerinin eğitim programı kavramına ilişkin olumlu metaforik algılara sahip olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu çalışmanın aksine Aykaç ve Çelik (2014) hem öğretmenlerin hem de öğretmen adaylarının, Yıldız, Özen ve Yıldız (2018) öğretmen adaylarının eğitim programı kavramına, Çırak Kurt (2017) ise öğretmenlerin öğretim programı kavramına yönelik genellikle olumsuz metaforik algılara sahip olduklarını saptamışlardır.

Bu araştırmada, öğretmenlerin eğitim programı kavramıyla ilgili hem olumlu hem de olumsuz algılara sahip oldukları, öğretmenlerin eğitim programını genellikle cansız varlıklara benzettiği ve öğretmenlerin eğitim programı hakkında genellikle olumlu görüşlere sahip oldukları sonuçlarına ulaşılmıştır. Bu sonuçlar bağlamında şu öneriler yapılabilir:

- Bu araştırmada ortaokul öğretmenlerinin eğitim programı kavramına yönelik algıları belirlenmeye çalışılmıştır. Başka araştırmalarda farklı okul ya da öğretim kademesinde görev yapan öğretmenlerin eğitim programı kavramına yönelik algıları araştırılabilir.
- Bu çalışmada öğretmenlerin eğitim programı kavramına yönelik metaforik algıları araştırılmıştır. Benzer çalışmalar öğretim programı kavramına yönelik olarak da yapılabilir.
- Öğretmenlerin eğitim programı kavramına yönelik sahip oldukları olumsuz algılarının nedenlerine ilişkin çalışmalar yapılabilir.

Kaynakça

Akınoğlu, O. (2017). Pre-service teachers' metaphorical perceptions regarding the concept of curriculum. *International Journal of Instruction*, *10*(2), 263-278.

Altun, M. (2003). Edebi sanatlar: klasik edebiyat bilgisi (belagat) bağlamında anlam. Erişim adresi: (https://docplayer.biz.tr/20736090-Edebi-sanatlar-hazirlayan-dr-mustafa-altun-agustos-2003.html 07.03.2020)

Aykaç, N. ve Çelik, Ö. (2014). Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının eğitim programına ilişkin metaforik algılarının karşılaştırılması (Comparison of methaphoric perception of teachers and pre-service teachers about curriculum) *Eğitim ve Bilim (Education and Science), 39*(173), 328–340.

Baltacı, A. (2017). Nitel veri analizinde miles-huberman modeli. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (AEÜSBED). 3*(1), 1-15.

Bayrakçı, M. M. ve Arslan, M. (2006). Metaforik düşünme ve öğrenme yaklaşımının eğitim öğretim açısından incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 171, 100-108.

Botha, E. (2009).Why metaphor matters in education? *South African Journal of Education*, *29*(4),431-444.

Çırak Kurt, S. (2017). Ortaokul öğretmenlerinin "öğretim programı" kavramına ilişkin metaforik algıları. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, *31*,631-641.

Demirel, Ö. (2015). *Eğitimde program geliştirme kuramdan uygulamaya*. Ankara: Pegem Akademi.

Erden, M. (1998). *Eğitimde program değerlendirme*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Gültekin, M. (2013). İlköğretim öğretmen adaylarının eğitim programı kavramına yükledikleri metaforlar. *Eğitim ve Bilim, 38*(169), 126-141

Karataş, T. (2011). *Ansiklopedik edebiyat terimleri sözlüğü*. İstanbul:Sütun Yayınları.

Lakoff, G.ve Johnson, M. (2015). *Metaforlar hayat anlam ve dil* (Çev. G. Y. Demir). İstanbul:İthaki Yayınları.

Miles, M, B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded Sourcebook.* (2nd ed). Thousand Oaks, CA: Sage.

Özdemir, S. M. (2012). Eğitim programı kavramına ilişkin öğretmen adaylarının metaforik algıları. *Kuramsal Eğitim Bilimleri Dergisi, 5*(3), 369-393.

Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3rd Ed.). London: Sage Publications, Inc.

Saban, A. (2004). Giriş düzeyindeki sınıf öğretmeni adaylarının öğretmen kavramına ilişkin ileri sürdükleri metaforlar. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 2,* 135-155.

Saban, A. (2008). Okula ilişkin metaforlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi.* 55, 459-496.

Semerci, N. ve Özçelik, C. (2018). Okul yöneticilerinin eğitim programı kavramına ilişkin algıları. *Bartın Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, *2*(2), 1-12.

Taşdemir, M. ve Taşdemir, A. (2011). *Teachers' metaphors on K-8 curriculum in Turkey*. Paper presented at the 2nd International Conference on New Trends in Education and Their Implications, Antalya-Turkey.

TDK. (2020). Güncel türkçe sözlük.

Yeşilpınar-Uyar, M. (2017). Perceptions of students from the department of computer education and instructional technologies regarding the concept of curriculum. *International Education Studies, 10*(9), 9-22.

Yıldırım, A. ve Şimşek. H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yıldız, S., Özen, R. ve Yıldız, K. (2018). Temel eğitim bölümü öğretmen adayları ve eğitim programı: bir metafor çalışması, *International Journal of Social Sciences and Education Researc, (4)1, 165-184.*

Yüksel, İ ve Sağlam, M. (2012). *Eğitimde program değerlendirme*. Ankara: Anı Yayıncılık.

21. YÜZYIL BECERİLERİ VE ÖĞRETMENLERİN MESLEKİ GELİŞİMİ

Prof. Dr. İsmail GÜVEN - Ankara Üniversitesi
ORCID No: 0000-0003-4346-4385

Öz

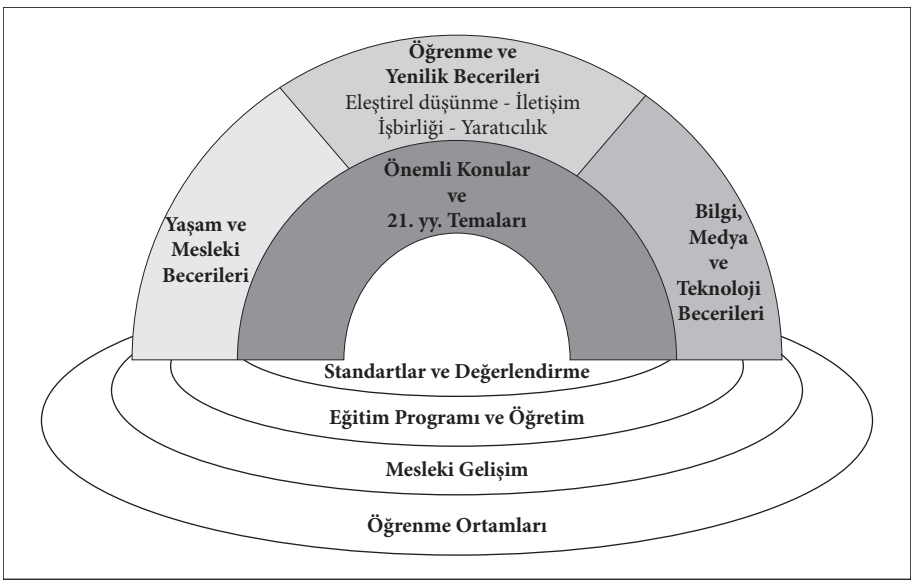
Dünyada birçok ülke, 21. yüzyılda tüm çocukları nitelikli yaşam ve eğitim taleplerine daha iyi hazırlamak amacıyla öğretim programları, öğretim ve değerlendirmelerde geniş kapsamlı reformlar öngörmüştür. Gençlerin hızla değişen bu dünyada başarılı olmak için ihtiyaç duydukları beceriler nelerdir ve öğretmenlerin bu becerileri öğrencilerine etkili bir şekilde öğretmek için hangi yeterliliklere ihtiyaçları vardır? gibi sorular öğretmenlerin mesleki olarak kendilerini geliştirmeleri ve öğretmen yetiştiren programlara yeni başlık ya da etkinlikler eklemlemeyi zorunlu kılmıştır. Son yıllarda eğitim politikalarını etkileyen 21. yüzyıl becerileri öğretimi ele alış boyutumuzu değiştirmiş dolayısıyla hem çalışan öğretmenlerin hem de öğretmen adaylarının bu becerilerin gereklerini öğrenmelerini zorunlu kılmıştır. Bu çalışma 21. yüzyıl becerilerinin öğretmenlik mesleğini nasıl dönüştüreceğine ilişkin temel anlayışlara ve sorunlara yönelik kavramsal çözümler sunmaktadır.

Anahtar Sözcükler: 21 yüzyıl becerileri, öğretmen, yeterlik

Giriş

Birçok ülke geçen on yılda öğretimin niteliğini ve hem öğrenim gören öğretmen adayları hem de çalışan öğretmenlerin niteliğini artırmak için yeni politikalar geliştirmektedir. Bu politikaların temel amacı öğretimin kalitesini yükseltmek ve öğretmenlerin çok yönlü becerilere sahip olmasını sağlamaktır. 21. yüzyıl becerileri, öğrencilerin bir derste öğrendiklerini yalnızca sınav ya da üst öğrenime hazırlanmalarının ötesinde gündelik yaşamda karşılaştıkları sorun ya da durumlara uygulamalarını zorunlu kılmaktadır. Öğrencilerin kalem kağıt temelli eğitimin ötesinde dijital ortamda da yaptıklarını paylaşmaları ve sürekli öğrenmeleri kaçınılmaz olmuştur (Bellanca, 2010). Öğretmen yeterlikleri ve mesleki açıdan gelişimlerinin sürekli hale getirilmesi eğitim ve öğretimin niteliğini artırmanın yollarından birisidir. Öğretmen yetiştirme konusunda çalışanlar, okulların ve öğretimin niteliğinin ancak görev yapan öğretmenlerin niteliği kadar iyi olduğunu öne sürmektedirler. Bununla birlikte, öğretmenlerin hizmet-öncesinde aldıkları eğitim ve deneyimler birbirinden farklı olduğu için kendilerinden beklenen standartlara her zaman kolayca ulaşamayabilirler. Öğretmen yetiştiren kurumlar da benzer kaygıları taşımakla birlikte çoğu zaman öğrenme-öğretme ve pedagojik

faktörlere odaklanmakta, öğretmen adaylarının duyuşsal ve mesleki becerilerini geliştirme konusunda somut adımlar atamamaktadırlar (Blömke vd. 2008). Bu nedenle gelecekte öğretmen olacak adaylar, karmaşıklaşan ve hızlı değişen dünyada öğrencilerin ve toplumun beklentilerine hızla karşılık verememektedirler. Gerek hizmet-öncesi gerek öğretmenliğe başladıktan sonra öğretmenlerin becerileri ve mesleki gelişimi için yeni çerçevelerin düzenlenmesi gerekir. Bu çerçeveyi belirleyen iki önemli öge vardır (1) Öğretmeni meslekî açıdan destekleyen ve motive eden ögeler, (2) Öğretmen yeterlik alanlarının uygulamaya yansıma düzeyidir (Guskey, 2002). Buna karşılık, öğretmen eğitiminden sorumlu olan kurumlar hizmet-öncesinde daha çok sınavlara ve diplomalara yönelmekte ve niteliği çoğu zaman göz ardı etmektedirler. Öğretmenler de ders yükü ve eğitimsel rutinlerle yönelmekte ve öğretime ayrılan zaman azalmakta öğretimin niteliği ikinci planda kalmaktadır. Son yıllarda ortaya çıkan 21. yüzyıl becerileri ve bunlar ışığında öğretmen yetiştirme ya da öğretmenleri eğitme konusunda çok fazla somut adım atıldığı da söylenemez. Batıda bu konuda daha hızlı gelişmeler olurken ülkemiz için aynı şeyleri söylemek pek de olanaklı görünmüyor. 21. yüzyıl becerileri doğrultusunda ne gibi dönüşümler beklenmektedir? Bu soruya cevap bulmaya çalışalım.



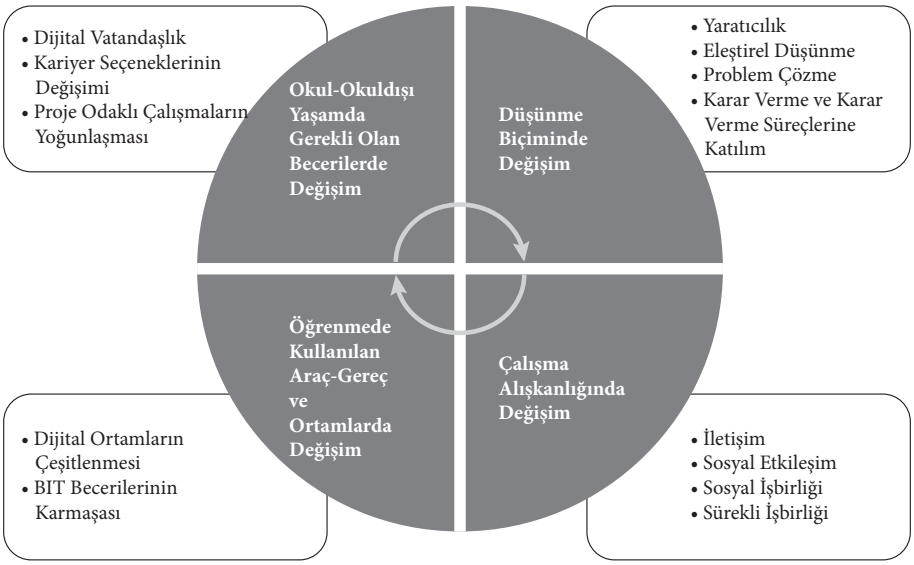
Şekil 1. 21. Yüzyıl Becerileri

Kaynak: Partnership for 21st Century Learning (2007) (http://www.p21.org/our-work/p21-framework)

OECD ülkelerine bakıldığında bu konunun birçok politika belgesine yansıdığı görülebilir. Okullarda öğretmenlerden beklenenler de değişmiş bu nedenle öğ-

retmenlik mesleği ve öğretmenlik bilgisinin edinilmesi de farklı görünüme bürünmüştür. Bir meslek olarak hak ettiği değerin verilmediği Türkiye'nin tersine OECD ülkelerinde öğretmenlik mesleğinin yıpratıcı olması ve çalışma koşullarının zaman zaman ağır olması nedeniyle mesleğe olan talep azalmaktadır. Akademik açıdan başarılı ve öğretmenlik nitelikleri yüksek olan adaylar öğretmenliği tercih etmemektedir. Bu da öğretmenlik mesleğinin saygınlığını belli düzeyde erozyona uğratmaktadır. Ayrıca, öğretmen yetiştirmede de öğretmen eğitimi programlarının sık sık nedensiz biçimde değiştirilmesi ve öğretmenlik mesleğinin teknik beceriye indirgenmesi hizmet öncesinde eğitimin yani üniversiter eğitimin niteliğinin bozulmasına yol açmaktadır. Türkiye'de son 10 yılda öğretmenlik sertifikası uygulamaları buna tipik örnektir (Güven, 2008). Nitelikli adaylar bu uygulamalar nedeniyle öğretmenlik mesleğinde yer bulamamaktadır. Ayrıca eğitimde özelleşme ve öğretmenlerin istihdam sorunları nedeniyle devlet okullarında bile birçok öğretmen uzmanlık alanı dışında farklı derslere girmektedir. Eğitim almadıkları alanda ezbere ve ders kitabı ya da materyallere bağımlı niteliği düşük faaliyetler yapmaktadırlar. Öğretmenlik hem hizmet öncesinde hem de hizmet-içi düzeyde nitelik ve olumsuzluklarla karşı karşıyadır. Unutulmamalıdır ki nitelikli bir eğitim büyük ölçüde nitelikli öğretmene bağlıdır. Nitelikli öğretmenleri sistemde tutmak da zorlaşmaktadır. Aşağıda verilen şekilde 21. yüzyıl becerilerinin eğitimle ilişkisine bakıldığında öğretmenlerden beklenenlerin önceki dönemlere göre değiştiği kolayca anlaşılabilir (Guerriero, 2014).

Öğretmenlerden beklenenler oldukça farklılaşmaya başlamıştır. Öğretmenlerin alanlarını bilmelerinin yanı sıra, öğretmenlik meslek bilgisi, ortamları düzenleme ve standartlar konusunda da görüş sahibi olmaları öne çıkmıştır. Standartlar öğretimin her alanını derinden etkilemektedir. Bir yandan öğretim programlarında standartlara geniş olarak yer verilmekte diğer yandan da TIMMS ve PISA gibi standart sınavlar öğretimde niteliğin kalite göstergesi olarak birçok ulus tarafından ölçüt haline getirilmektedir. Bu gelişmeler 21. yüzyılın öğretmenlerinin kazanması gereken becerilerin farklılaşması ve gözden geçirilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Bu durum gerek hizmet öncesi gerek hizmet içinde öğretmen eğitiminin geleneksel kalıplardan sıyrılması ve yeni ölçütlere göre düzenlenmesini beraberinde getirmektedir. Öğretmen eğitiminin bu beklentilere karşılık verip vermediği ise ayrı bir sorundur. Çalışmada iki temel soruna yönelik öneriler geliştirilecektir. Birincisi öğretmen eğitim programları çağdaş araştırma ve gelişmelerden yararlanma ve öğretmen adaylarının eğitimine yansıtma düzeyidir. İkincisi ise öğretmen yetiştiren programlarda yer alan yeterliklerin 21. yüzyıl becerilerine yer verme düzeyidir.



Şekil 2. 21. Yüzyıl becerilerinin öngördüğü değişimler

21. Yüzyıl Becerileri Işığında Öğretmenlerin Mesleki Gelişimi ve Öğretmenlerin Özellikleri

Öğretmen eğitiminin içeriğini belirleyen etmenler son yıllarda farklılaşmaya başlamıştır. Bu etkenlerin bir bölümü öğrenme-öğretme süreçlerinin karmaşıklaşması ve özelliklerinin değişmesi bir bölümü de öğrenmeye yönelik yeni araştırma sonuçlarının ortaya çıkmasıdır. Yeni araştırmalar nörofizyolojik araştırmalar beynin çalışması ve bilgiyi işlemesi, kodlaması ve kalıcı hale getirmesine yönelik yeni bulgular sunmaya başlamıştır. Bu araştırmalar aynı zamanda öğrenme alanında yerleşik olan bazı değerleri de değiştirmiştir. Bu nedenle öğretmen eğitiminde yeni araştırmaların öğretim programlarına eklemlenmesinin önemli olduğu kaydedilmektedir. Kısacası, öğretmenlerin kendi mesleki bilgilerini ve mesleklerini sürekli olarak geliştiren üst düzey becerileri öğretmek için kendilerini yenilemeleri beklenmektedir. Öğretmenlerin yalnızca aktaran veya hazır planları uygulayan değil "düşünen" "karar veren" ve öğrencilerini 21. yüzyıla hazırlayan "yenilikçi" öğretmen olmaları beklenmektedir. Bütün bunların yanı sıra "iyi bir dijital lider" olması da önemli görülmektedir (Griffin ve Care, 2014).

1. Öğrenci Merkezli Sınıf ve Bireyselleştirilmiş Öğretim

Öğrenciler bilgiye hemen her yerden ulaşabilmektedirler. Öğretmenlerin bizzat sınıf içinde öğrencilere istediklerini hazır olarak verdikleri zaman geride kalmıştır. Bu nedenle öğretmenlerin öğretimi planlayıp uygularken öğrencilerin bilgiye ulaşma yetenek ve kapasiteleri ile becerilerini geliştirmeye yönelik uygulamaları bilmeleri yararlı olacaktır. Standartlar ya da kazanımlara ulaşmak için öğrencilerin içsel motivasyonlarının harekete geçirmeli ve öğrencilerin içeriğe kendi tercihleri ile ulaşarak konuları içselleştirmelerine olanak sağlamalıdır. Öğrenci merkezli öğrenmede önemli değerlerden birisi öğretmenlerin empatik becerilere sahip olmasıdır. Öğrencilerin gündelik yaşantıları ve gerçeklerini dikkate alarak öğrenme-öğretme süreçlerini ona göre düzenlemelidir. Öğrenci merkezli öğrenmede öğrencilerin ilgi ve merak duygularını harekete geçirecek etkinliklere yer vermelidir. Öğretmenlerin çocukların motivasyonunu kırmadan her çocuğun öğrenebileceğine ilişkin inanç geliştirmesi öğrenci merkezli öğrenmede özel önem taşır (Sardone ve Scherer, 2010). Öğretmenler her çocuktaki potansiyeli görmeye hazır olmalı ve onların çok yönlü eğitilebileceğine kendilerini ikna etmelidirler. Öğrenciler arasındaki sosyal-kültürel ve daha önemlisi bireysel farklılıklar olduğunu gözden kaçırmamalıdır. Öğretmen yetiştiren kurumlar da geleceğin öğretmenlerini yetiştirirken öğretim programları ve ders çizelgelerine öğretmen adaylarının öğrenci merkezi öğretim anlayışını kazanacakları, eğitimde drama, sosyal psikoloji, öğrenme psikolojisi, eğitim felsefesi, sosyolojisi ve eğitim tarihi gibi alanlara yer açmalıdır. Unutulmamalıdır ki eğitim-öğretim özde kültürü, etik ve tarihsel gerçeklere dayalı bir etkileşim ve sosyal paylaşımdır (Soland, Hamilton, ve Stecher, 2013).

Öğrencileri Aktif ve Üretken Hale Getirmek

Öğrencilerin uzun uzun derslerde oturup tek bir kaynağa bağlı olarak öğrenmelerinin devri geçmiştir. Günümüzdeki öğrenciler oldukça gelişmiş ve yeni araçlara hızlı biçimde ulaşabilmekte ve bunları gündelik yaşamlarına adapte edebilmektedirler. Öğrenciler dijital medyayı yaşamlarının birçok alanında kullanmakta ve dijital içerik üretmektedirler. Bu tür becerileri geliştirebilmek ya da yol gösterici olabilmek için öğretmenlerin de bu becerilerle donatılması yerinde olacaktır. Öğretmenler gerek hizmet öncesinde ve hizmet içi faaliyetlerde dijital içeriği farklı biçimlerde öğretecek bilgi ve becerilerle donatılmalıdır. Öğretmenlere bloglar oluşturma, infografikler hazırlama kısaca dijital okuryazarlık becerileri kazandırılmalıdır. Öğrencilerin geleneksel kağıt-kalem ile yaptıkları etkinlikler belli bir süre sonra kaybolmakta da ya da çöpe atılmaktadır. Oysaki dijital içeriği anında

diğer arkadaşları ya öğretmenleri ile paylaşmakta ve uzun zaman saklamaktadırlar. Daha sonra birkaç kez geri dönüp bakmakta ve değiştirebilmektedirler. Öğretim tekrar ve gözden geçirme ile kalıcılık için yapılan önemli uygulamaların öğretmen eğitiminde yerini uygulamalı olarak gösterecek uygulamalara yer vermeleri gerekir. Kısacası öğretmenlerin ya da öğretmen adaylarının öğrencilerin aktif ve üretkenliklerini destekleyici öğretim tasarımı konusunda sürekli bilgi sahibi olmalıdırlar (Blömke ve Delaney, 2012).

Öğretmenin Mesleki Kimliğini Ön Plana Çıkarmak

Öğretmenlerin mesleki kimliklerinin oluşması ve sürekliliği belli ilkelerle yakından ilişkilidir. Mesleki kimliğin saygınlığını yükseltebilmek ve öğretimin niteliğine katkıda bulunabilmek için öğretmenlerin öğretimde "standartları yüksek" tutmaları birincil ilke olmalıdır. Öğretmenler sorgulayıcı olması yeni yöntem ve teknikler ile uygulamaları ele alırken sorgulamaya dayalı öğrenmeyi desteklemeli, sorular, sorunlar veya senaryolar ortaya koyarak öğrencileri aktif öğreniciler haline getirmeli ve öğretimi kolaylaştırmalıdırlar. Öğrencilerde merak uyandırmalı ve onların çok yönlü gelişimini destelemeli ve mesleğine içten bağlı olmalıdır. Öğretme tutkusunu yitirmeden öğrencilerle işbirliği halinde çalışmalıdır. Öğretmenlik etik kodlarına bağlı olmalı ve mesleki kimliğinin yıpranmasına izin vermemelidir. Bütün bunlar öğretmenlerin kimlik oluşturmasına ve mesleğe bağlılığında önemli rol oynar (Hammond, 2010).

Meslektaşları ile İşbirliği Yapmak

Öğretmenlik mesleği ve çalışma koşulları son yıllarda oldukça değişmiştir. Özel okullar ve çalışma anlayışı ile birlikte öğretmenlerin yalnızca sınıf içinde değil sınıf dışında da öğretim faaliyetlerini sürdürmelerini zorunlu kılmıştır. Öğretmenlerin meslektaşları ile daha fazla işbirliğine dayalı çalışmaları beklenmektedir. Deneyimli öğretmenlerin mesleğin başındaki öğretmenlere ya da öğretmen adaylarına deneyimlerini daha sistematik aktarmaları ve onlara rol model olmaları öğretmen eğitiminde vurgulanmalıdır. Öğretmenler sosyal sorumluluk sahibi olmalı, aynı duyguların öğrencilerinde sosyal sorumluluk sahibi olmaları için yol gösterici olmaları hizmet içi ve hizmet öncesinde bu konulara daha fazla önem vermelidirler (Voss vd. 2011).

Öğretmenlik Becerilerini Geliştirmek ve Zenginleştirmek

Öğretmenlerin almış oldukları eğitim sürekli yenilemeleri gereklidir. Küreselleşme ve bilginin hızla değişmesi bu yenilemeyi gerekli kılmaktadır. Öğrencilerde yansıtıcı düşünme becerilerini geliştirmeleri için yansıtıcı düşünme becerisine öncelikle kendileri sahip olmalıdır. Öğretmenlik becerilerini sürekli yenilemelidirler. Bu beceriler içinde öz-yönetim ve sınıf yönetimi özel bir yer taşır. Günümüzde sınıf yönetimi kavramı değişime uğramıştır. Gerek öğretim ortamları ve araç gereçlerinin değişmek zorunda olması gerek öğrencilerin kişilik ve derslere ilişkin anlayışlarının değişmesi, dijitalleşme gibi olgular sınıf yönetimi ve öz yönetim becerilerine farklı bakış açısı getirmiştir. Öğretmenlerin öğrencilerin bu gerçeklerini görmeleri ve özellikle mesleki olarak sınıf yönetimi becerilerini gözden geçirmelidirler. Bu gelişmeler öğretmenlerin iletişim ve etkileşim anlayışını da değiştirmesi sonucunu beraberinde getirmiştir. Teknolojiyi çok yönlü kullanmaları, yenilikçi ve değişimci olmaları beklenmektedir. Öğrencilerin birinci elden yaşantılar elde etmelerine yardım etmek ve sürdürülebilirliğini sağlamak için öğretmenlerin yeni teknolojiyi kullanmaları ve derse adapte etmeleri gerekir. Teknoloji hızlı değiştiği için öğretmenlerin de kendilerini yeni teknolojiyi öğrenecekleri becerileri sürekli hale getirmeli ve bunları kullanarak öğretimi tasarlamalıdırlar. Aynı zamanda sosyal ve duygusal zekayı daha fazla işe koşacak uygulamalara yer vermelidir. Öğretmen yetiştirme programlarında bu becerileri kazandıracak yeni düzenlemeler yapılmalıdır (Dede, 2010).

Projeler Geliştirmeyi Alışkanlık Haline Getirmek

Bugünün öğrencileri web üzerindeki birinci el kaynaklara, dünyanın herhangi bir yerindeki uzmanlara ve aynı konuyu başka bir yerde öğrenen akranlara erişebildiğinden, ders kitapları ile öğretim artık geride kalmıştır. Bugünün öğrencileri kendi sorularını geliştirmeli, araştırmalarını yürütmeli, uzmanlarla iletişim kurmalı ve hepsi ellerindeki cihazları kullanarak paylaşmak için nihai projeler oluşturmalıdır. Öğretmenlerinden ihtiyaçları olan tek şey rehberliktir (Bell, 2010).

Yenilikçi Olmak

Öğretmenlerin öğretim yöntemlerini, uygulamalarını daha önce denemediğiniz, sosyal medya ile öğretim veya ders kitaplarını web kaynaklarıyla değiştirme gibi yeni yollar denemeye açık olmalıdır. Yenilikçilik araçları değil öğrencilerin öğrenmesi ve öğretimin niteliğini geliştirmeye yöneltmelidir. **Yenilikçiliği Alışkanlık Haline Getirmek:** Yeni araçlar ve yeni teknoloji ortaya çıkmaya devam

ettikçe, öğrenme ve uyum sağlamak öğretmenlerin yaşam boyu geliştireceği ve kullanabilecekleri yenilikçi anlayışla donatılmalıdırlar (Hammond, 2010).

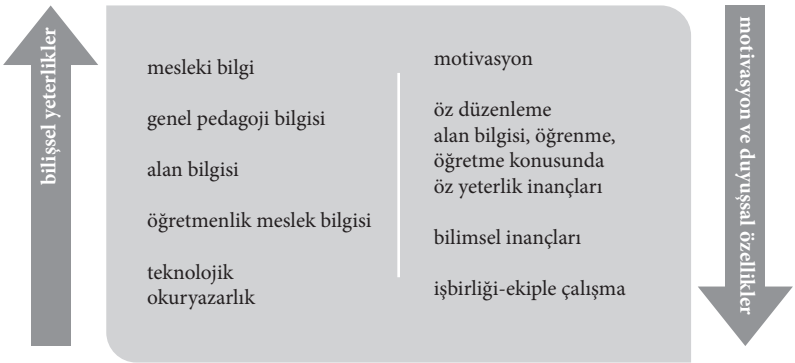
Öğretim Anlayışını Zenginleştirmek

Öğretmenler mesleki açıdan kendilerini ve öğretim anlayışlarını gözden geçirmeli özellikle pedagojik açıdan yeni uygulamaları ders tasarımına yansıtmalıdırlar. Öğretimle ilgili veri tabanlarını izlemeli, öğrenci gelişiminin farklı boyutları olduğunu kavramalıdırlar. Öğretmenler alan uzmanları olmalarının yanı sıra öğretmenlik meslek bilgisini de güncel tutmalıdırlar. Öğretmenler öncelikle kendileri daha sonra öğrenciler hakkında bilgi dağarcıklarını genişletmeye çalışmalıdırlar. Ayrıca yaşadıkları bölge ve öğrencilerin gerçeklerini daha iyi anlamalıdırlar. Eğitimin sosyal ve tarihi temelleri ve politikalarının öğretime yansımalarını göz önünde bulundurmalıdırlar. Farklı okuryazarlıkları öğrencilere nasıl kazandıracakları konusunda görüş sahibi olmalı ve öğretim planlarına yansıtabilmelidirler (Güven, 2008).

Öğretmen Yetiştirme Programlarında Neler Yapılabilir?

Öğretmen yetiştiren programlarının 21. yüzyıl becerilerini öğretmeye hazır öğretmen adaylarını nasıl yetiştireceklerine ilişkin kesin ve işe yarayan bir cevabı bulmaları güçtür. Bununla birlikte birçok ülke en azından temel ilkeler konusunda bir uzlaşıya ulaşmıştır (Hammond, 2010).

Öğretmen adaylarının alan yazını sürekli izlemeleri ve kendi öğrenme sorumluluklarını alabilmeleri için sürekli öğrenme konusunda beceri sahibi olmalarına yönelik etkinlikler öğretmen yetiştirme programının ayrılmaz bir parçası olmalıdır. Akademik olarak öğrendiklerini uygulamalar ve deneyimlerle birleştirecekleri öğretmenlik deneyimlerin özümsemelidirler. Araştırmalar, öğretmenlerin hizmet-öncesinde aldıkları eğitimin hizmete başladıktan sonra verdikleri öğretimin niteliğini doğrudan etkilediğini ortaya koymuştur. PISA ve TIMSS'de en iyi performans gösteren ülke öğretmenlerinin temel özellikleri öğretmenlik meslek bilgisi, alan bilgisi ile gündelik yaşamı birbirine iyi bağdaştırmalarıdır. Öğretmenlerin istekli ve verimli çalışabilmesi için içsel dışsal motivasyonlarını artıracak ödül ve ortam sağlamının da bu başarıda rolü olduğu vurgulanmaktadır. Öğretmen yetiştiren kurumlarda öğretmen eğitimine yönelik uygulamalarda öğretmenlerin bilişsel yetenekleri ile duyuşsal özelliklerini aşağıdaki görselde özetlemek mümkündür. Öğretmenlerin mesleki yeterlikleri bilişsel yetenekleri ve duyuşsal özelliklerinin bütüncül olarak geliştirilmesi vurgulanmıştır (Gut, 2011).



Şekil 3. 21. Yüzyıl becerileri ışığında öğretmenlerin mesleki yeterlikleri

Blömeke and Delaney (2012)'den uyarlanmıştır

Bilişsel Yeterlikler Ne Anlama Gelmektedir?

Öğretmenliğin bilişsel yeterlikleri denildiğinde öğretmen için gerekli olan bilgi ve donamına sahip olması ve "öğretime" yönelik tüm bilişsel boyutları anlaşılmalıdır. Bilişsel yeterliklerin temeli öğretim ve öğretim programının psikolojik boyutuyla başlar. Bilişsel yeterliklerin ikinci boyutu etkili öğrenme ve öğretme ortamları oluşturmasıdır. Bilişsel yeterliklerin bir başka boyutu da sınıf yönetimi konusunda yeterli olmalarıdır. Sınıf yönetimi yeterliği, öğretime ayrılan zamanı etkili ve verimli biçimde kullanmaya karşılık gelen "zaman yönetimi", sınıftaki öğretim ve diğer etkinlikleri ve ani gelişmelere hızla ve uygun biçimde müdahale etme ve dersi kazanımlar doğrultusunda biçimlendirmektir. Öğrenme öğretme süreçlerine ilişkin yeterlikleri ise bilişsel ve motivasyonu öğretime uyarlamak ve öğrencilerin geliştirmesini sağlamaktır. Öğretim yöntemleri konusundaki bilgisi ise hangi yöntemi ne zaman ve neden uygulayacağını bilmektir. Bu aynı zamanda farklı ölçme ve değerlendirme anlayışlarını da öğretime uyarlamayı gerektirir. Öğrencilerin bireysel gelişim özellikleri konusunda bireyin kendini yetiştirmesi, öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve duygusal olarak farklı özelliklere sahip olduklarının farkında olup bunu öğretime aktarmasıdır (Marzano ve Heflebower, 2011).

Sonuç

Öğretimin niteliği öğretmenlerin hizmet-öncesinde aldıkları eğitim ve aynı zamanda kendilerini yetiştirmeleri ve motivasyonları ile yakından ilişkilidir. Hizmet öncesinde aldıkları eğitimde öğretmen adaylarının akademik açıdan yetişmelerine ve öğretmenliğe ilişkin yaşantı ve deneyimlerinin alt yapısını oluşturmaya yardımcı olur. Öğretmenlik aslında hizmet-öncesinde başlar. Öğretmenliğe baş-

larken mesleki kimliğe ilişkin önemli değişimler olur. Bununla birlikte, mesleki kimliği oluşturmak aynı zamanda yeni gelişmelerle de yakından ilişkilidir. Son yıllarda ortaya çıkan gelişmelerden birisi de öğretmenlerin bilişsel, duyuşsal, teknolojik ve pedagojik yeterlik açıdan kazanımlarının yeniden oluşturulmasına neden olmuştur. Öğretmen yetiştiren kurumlar ve eğitimden sorumlu olan kuruluşlar bu yeterlikleri öğretmenlere kazandırarak öğrencileri de üst düzey becerilerle donatarak eğitimsel alanda ileri gitmek istemektedirler. Bu nedenle 21. yüzyıl becerilerine bakıldığında öğretmenlerin eğitim ve mesleki gelişimlerine yeni boyutlar getirmiştir. Öğretmenlik meslek bilgisi, alan bilgisi gibi yeterliklere ek olarak, yaratıcılık, yenilikçi fikirler geliştirme ve bunları ürünlere dönüştürme, teknolojik okur-yazarlık ve sosyal-bireysel sorumluluk alma gibi becerilerin de öğretmenlik mesleğinin yeni bileşenleri olduğu kabul edilmeli ve öğretim programlarını dönüştürmek ve geliştirmek zorundadırlar. Bu yalnızca bir kaç ders ekleyip çıkarmak değil, öğretmenlik ve öğretmen yetiştirme kültürünü yeniden oluşturma ve yeni bir gelenek oluşturmakla sağlanabilir.

Kaynaklar

Bell, S. (2010). Project-based learning for the 21st century: Skills for the future. *The clearing house*, *83*(2), 39-43.

Bellanca, J. A. (Ed.). (2010). *21st century skills: Rethinking how students learn*. Solution Tree Press.

Blömeke, S. ve Delaney, S. (2012). Assessment of teacher knowledge across countries: A review of the state of research. *ZDM Mathematics Education*, 44, 223-247.

Blömeke, S., Paine, L., Houang, R.T., Hsieh, F.-J., Schmidt, W.H., Tatto, M.T., Bankov, K., et al. (2008). Future teachers' competence to plan a lesson: First results of a six-country study on the efficiency of teacher education. *ZDM Mathematics Education*, 40, 749–762.

Calderhead, J. (1991). The nature and growth of knowledge in student teaching. *Teaching and Teacher Education*, 7(5/6), 531-535.

Darling-Hammond, L. (2000). Teacher quality and student achievement: A review of state policy evidence. *Education Policy Analysis Archives*, 8(1), 1-44.

Dede, C. (2010). Comparing frameworks for 21st century skills. *21st century skills: Rethinking how students learn*, *20*(2010), 51-76.

Griffin, P., & Care, E. (Eds.). (2014). *Assessment and teaching of 21st century skills: Methods and approach*. Springer.

Guerriero, S. (2014). Teachers' pedagogical knowledge and the teaching profession. *Teaching and Teacher Education*, *2*(1), 7.

Guskey, T. R. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and teaching*, *8*(3), 381-391.

Gut, D. M. (2011). Integrating 21st century skills into the curriculum. In *Bringing schools into the 21st century* (pp. 137-157). Springer, Dordrecht.

Guven, I. (2008). Teacher education reform and international globalization hegemony: Issues and challenges in Turkish teacher education. *International Journal of Social Sciences*, *3*(1), 1-17.

Marzano, R. J., & Heflebower, T. (2011). *Teaching & assessing 21st century skills*. Solution Tree Press.

OECD. (2005). Teachers Matter: Attracting, Developing, and Retaining Effective Teachers. Paris: OECD Publishing.

Sardone, N. B., & Devlin-Scherer, R. (2010). Teacher candidate responses to digital games: 21st-century skills development. *Journal of Research on Technology in Education*, *42*(4), 409-425.

Soland, J., Hamilton, L. S., & Stecher, B. M. (2013). Measuring 21st century competencies: Guidance for educators.

Voss, T., Kunter, M., & Baumert, J. (2011). Assessing teacher candidates' general pedagogical/psychological knowledge: Test construction and validation. Journal of Educational Psychology, 103(4), 952-969.

YÜKSEKÖĞRETİMDE EĞİTİM PROGRAMI VE PROGRAM GELİŞTİRME Kuramsal-Tarihi Temeller ve Uygulama Örnekleri

Dr. Elif İLHAN - Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi
ORCID No: 0000-0002-8536-1571

Öz

Bu çalışmanın amacı yükseköğretimde eğitim programı ve program geliştirme kavram/uygulamalarını kuramsal temeller, tarihsel gelişim ve uygulama boyutlarıyla incelemektir. Bu amaçla, öncelikle yükseköğretimde eğitim programı kavramının kavramsal temelleri, tarihsel gelişimi ve önemi açıklanmıştır. Sonrasında ise yükseköğretimde program geliştirme model ve yaklaşımları ile Türk yükseköğretim sisteminde program geliştirme uygulamaları incelenmiş, yurtdışında yükseköğretim kurumu genelinde yapılan program geliştirme çalışmalarından örnekler sunulmuştur. Yükseköğretimde eğitim programı ve program geliştirmeye ilişkin bu kuramsal- tarihi temellere ve uygulamalara dayalı olarak yapılan incelemeler sonucunda yükseköğretimde program geliştirme sürecininin daha nitelikli olabilmesi için bazı öneriler sunulmuştur.

Anahtar sözcükler: Yükseköğretimde eğitim programı, yükseköğretimde program geliştirme, program geliştirme uygulamaları

Giriş

Eğitim sistemimin en üst kademesi olan yükseköğretim, eğitim-öğretim, araştırma ve topluma hizmet olmak üzere üç temel görevi yerine getirmek zorundadır. Yükseköğretim kurumlarının; bilimsel, teknolojik, ekonomik ve sosyal gelişmelerin etkisi altında bu temel görevleri yerine getirmesi aynı zamanda da bu alanlarda yaşanacak gelişmelere yön vermesi beklenmektedir. Bu temel görev/beklentilerin karşılanma düzeyi ile yükseköğretimde sunulan eğitim-öğretim faaliyetlerinin niteliği yakından ilişkilidir. Eğitim-öğretim faaliyetleri, bu görev/beklentileri karşılama durumuna göre daha nitelikli sayılmaktadır. Bu faaliyetlerin niteliğini belirleyen temel etmenlerden biri ise eğitim programlarıdır. Kuramsal temellere dayandırılarak, program geliştirme ilkelerine uygun şekilde geliştirilen eğitim programları, eğitim-öğretim faaliyetlerinin niteliğinin artırılmasında atılacak önemli adımlardan biridir. Bu nedenle Bounds'un (2009) öngörüsüne uygun şekilde, özellikle yükseköğretim kurumlarında eğitim programının önemine ilişkin yapılan tartışmalar 21. yy boyunca da devam edecek gibi görünmektedir.

Ancak önemli olan bu tartışmaların bilimsel temellere dayandırılması ve program geliştirme çalışmalarının ilgili alanın kuramsal temellerine, tasarım/modellerine uygun olarak gerçekleştirilmesidir. Bu çalışmada, yükseköğretimde program geliştirme alanına ilişkin hem kuramsal hem de uygulamalara dayanan bilgilerin sunulması amaçlanmaktadır. Bu bölüm, yükseköğretimde eğitim programı, program geliştirme, program geliştirme uygulamaları olmak üzere üç ana başlık altında sunulmaktadır.

Yükseköğretimde Eğitim Programı

"İzlenen yol" anlamına gelen (Olivia, 2009) eğitim programı kavramı, ilgili alandaki pek çok bilim insanı tarafından farklı şekillerde tanımlanmaktadır. Türkiye'de program geliştirme çalışmalarının öncülerinden Fatma Varış'a göre eğitim programı "bir eğitim kurumunun, çocuklar, gençler ve yetişkinler için sağladığı, milli eğitim ve kurumun amaçlarının gerçekleştirilmesine dönük tüm faaliyetleridir" (Varış, 1994, 18). Varış tarafından yapılan bu tanımda da görüldüğü gibi yerli alanyazındaki eğitim programı tanımları tüm eğitim kademelerini kapsayan genel tanımlardır (Demirel, 2016; Ertürk, 1994; Sönmez, 2010); yükseköğretimde eğitim programına özgü genel kabul görmüş bir tanım bulunmamaktadır. Ancak eğitim programı, yükseköğretim kademesi özelinde de açıklanması ve detaylandırılması gereken bir kavramdır (Hicks, 2007). Çünkü bu kavram, yükseköğretimde farklı gruplar için farklı anlamlar ifade etmektedir (Barnett ve Coate 2005; Fraser ve Bosanquet, 2006). Yükseköğretimde eğitim programı;

- Tek bir dersin içeriği veya eğitim durumudur (Totté, Huyghe ve Verhagen, 2011).
- Yanlızca bir dersin/programın tanıtımıdır (Biggs ve Tang, 2011, 113).
- Öğrencilerin öğrenme tecrübeleridir (Litzinger, Lattuca, Hadgraft ve Newstetter, 2011).
- Disiplinlere özgü bilgilerin, öğrenme-öğretme çalışmalarının ve uluslararasılaşma, programın geleceği, iletişim/teknolojinin yükseköğretimde rolü gibi önemli konuların tamamıdır (Fraser ve Bosanquet, 2006).
- Belirli bir akademik program çerçevesinde öğrenciler tarafından alınması gereken derslerin/konuların ve öğrencilerin öğrenmesine katkı sağlayacak öğrenme çıktılarının belirlenmesidir (Null, 2011).
- Bilgi/ürün, süreç, uygulama ve bağlamdan oluşan bir bütündür (Mednick, 2006; Gonzalez, Quesada, Mueller ve Mueller, 2011).
- Dinamik ve etkileşimli bir öğrenme-öğretme sürecidir (Fraser ve Bosanquet, 2006).

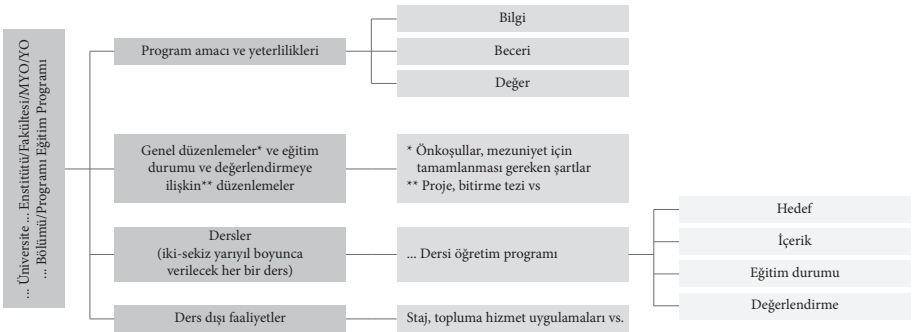
Öğrenme-öğretme sürecinin temelidir; çalışma planlarının, öğretim stratejilerinin, kaynakların nasıl kullanılacağını, özel ders planlarını, öğrencilerin değerlendirmesi ve öğretim elemanları geliştirme programlarını kapsayan bir belgedir (Alberta Education, 2012).

Fraser ve Bosanquet (2006), yükseköğretimde eğitim programı kavramına ilişkin dört farklı bakış açısının hâkim olduğunu belirtmektedir. Bu farklı bakış açılarına göre yükseköğretimde eğitim programı (a) bir ünitenin (konunun) yapısı ve içeriği, (b) bir uzmanlık alanının yapısı ve içeriği, (c) öğrencilerin öğrenme tecrübeleri, (d) dinamik ve etkileşimli bir öğrenme-öğretme süreci olarak kabul edilmektedir. Yukarıda sıralanan tanımlardaki çeşitliliğin kaynağınının bu farklı bakış açıları olduğu düşünülebilir.

Yükseköğretimde eğitim programı ile ilgili gerek tanımlarda gerekse de bakış açılarında görülen bu çeşitlilik, ilgili araştırmalarda ve uygulamalarda da görülmektedir. Annala, Lindén ve Mäkinen (2016), yükseköğretimde eğitim programı/program geliştirmeyi konu alan 62 araştırmayı incelemiş ve incelenen araştırmalarda yükseköğretimde eğitim programı kavramının; **öğretim** program**ı**, planlanmış aktiviteler ve ders iletimi gibi farklı kavramlarla eş anlamlı olarak kullanıldığı belirlemiştir. Hicks (2007) ise Avustralya'daki üniversitelerde eğitim programı kavramının nasıl kullanıldığını incelediğ**i** araştırmasında eğitim programı kavramının; birbirinden farklı anlamlara gelecek şekilde ve çoğu zaman da yalnızca ders içeriğine/yapısına indirgenerek kullanıldığı sonucuna ulaşmıştır.

Lovat ve Smith'in (2003) de belirttiği üzere yükseköğretimde eğitim programı kavramının herkes tarafından benimsenen tek bir tanımına ulaşmak gibi bir amaç sözkonusu değildir. Ancak eğitim programlarına ilişkin çalışmalar yapılmak istendiğinde bu kavramın temel özellikleri, değişkenleri, etkileşimlerinin açık ve net bir biçimde ortaya konması gerekmektedir. Çünkü yükseköğretimde bir komisyon, dekan ya da bölüm başkanı, eğitim programıyla ilgili bir çalışma yapmak istediğinde, eğitim programı denilince herkesin aklına aynı şeyin geleceğini düşünmesi oldukça tehlikelidir (Gaff ve Ratcliff, 1997, 5). Bu tehlike, öğretim elemanları için de geçerlidir. Candy, Crebert ve O'Leary (1994, 60) tarafından yapılan araştırmaya göre yükseköğretimde eğitim programı kavramı öğretim elemanları için "bilinen bir kavram" değildir. Çünkü öğretim elemanları kendi ilgilerini çeken konulara odaklanarak derslerini tasarlarken amaçlar**ı** ve öğrenme çıktılarını belirleme veya bunlara bütünlük kazandırmaya çok az odaklanmaktadır (Candy, Crebert ve O'Leary, 1994, 60). Candy, Crebert ve O'Leary tarafından yapılan bu tespitin üzerinden yaklaşık otuz yıl geçmesine rağmen yükseköğretimde eğitim programı çalışmaları incelendiğinde halen geçerliliği koruduğu düşünülebilir.

Yukarıdaki açıklamalar temel alınarak, yükseköğretimde eğitim programı; uluslararası/ulusal standartlar çerçevesinde yükseköğretim kurumunun misyon/vizyonuyla uyumlu olacak şekilde belirli bir program/bölüm düzeyinde ders içi/ders dışı faaliyetler aracılığıyla öğrencilere kazandırılması beklenen bilgi, beceri ve değerleri (program yeterliliklerini); bunlara nasıl ulaşılacağını ve ulaşılma derecesinin nasıl belirleneceğini gösteren bir çerçeve olarak tanımlanabilir. Şekil 1'de yükseköğretimde eğitim programı ve bileşenleri açıklanmaktadır.



Şekil 1. Yükseköğretimde eğitim programı ve bileşenleri.
(Yazar tarafından hazırlanmıştır.)

Yükseköğretimde eğitim programı kavramını somutlaştırmak gerekirse herhangi bir üniversitenin herhangi bir akademik biriminin (enstitü/fakülte/meslekyüksekokulu/yüksekokul) bir bölümünün/programının bir eğitim programı olmalıdır. Bu program, uluslararası/ulusal standartlar çerçevesinde o üniversitenin ve ilgili akademik biriminin misyon/vizyonuyla uyum göstermelidir. Bu eğitim program**ın**da ilgili programın/bölümünün amaçları, bu programa/bölüme kabul-mezuniyet şartları, bu programdan/bölümden mezun bir öğrencinin sahip olması beklenen bilgi, beceri ve değerler (program yeterlilikleri) ve programın genel amacı; bunlara nasıl ulaşılacağı ve ulaşılma derecesinin nasıl değerlendirileceği belirlenmelidir. Ayrıca bu eğitim programı, ilgili programın/bölümün tüm dönemlerdeki derslerinin öğretim programlarını (izlenceler/AKTS-Avrupa Kredi Transfer Sistemi formları) ve eğer varsa staj, topluma hizmet uygulamaları gibi ders dışı faaliyetleri de kapsamalıdır.

Kısacası yükseköğretimde eğitim programı kavramının farklı genişlikte-derinlikte algılandığı ve buna bağlı olarak da yükseköğretimin paydaşları tarafından kendi bakış açılarına göre değerlendirildiği ifade edilebilir. Bu nedenle yükseköğretimde eğitim programı kavramının açık bir şekilde tanımlanması, zaman içerisinde kapsamında ne gibi değişikliklerin olduğunun belirlenmesi ve temel özelliklerinin/ögelerinin açıklanması çok daha önemli bir konu haline gelmektedir.

Yükseköğretimde Eğitim Programlarının Tarihsel Değişimi

Yükseköğretim kurumlarının gelişimi/değişimi paralelinde eğitim programları da gelişmiş/değişmiştir. Yükseköğretimde eğitim programlarında gözlemlenen tarihsel değişimler aşağıda açıklanmıştır. Amerika ve Avrupa yükseköğretim sistemlerinde eğitim programlarının tarihsel değişimi Tablo 1'de gösterilmiştir:

Tablo 1. Amerika ve Avrupa Yükseköğretim Sistemlerinde Eğitim Programlarının Tarihsel Değişimi

Dönem	Eğitim Programlarındaki Tarihsel Değişimler
12. yy ve öncesi	Eğitim programları; liberal sanatların –aritmetik, geometri, astronomi, müzik, dil bilgisi, retorik ve mantık- aktarımına odaklanmıştır.
13. yy	Eğitim programlarının içeriğine, liberal sanatların yanı sıra felsefe, hukuk, tıp ve teoloji gibi alanlar eklenmiştir. Bu dönemde öğrencilere savaş sanatları, ata binme, jimnastik, mektup/resmi belge yazma gibi uygulamaya dönük bilgilerin kazandırılması da önemli hale gelmiştir.
15. yy	Eğitim programlarının içeriğine, tarih, coğrafya, mitoloji, öğretim, yönetim gibi konular eklenmiştir.
16.-17 yy	Eğitim programlarının içeriği kilise kontrolü altında çoğunlukla teoloji ve mantığı kapsamıştır.
18.yy	Reform ve rönesans hareketleri ile eğitim programları teolojiden uzaklaşarak elit bir sınıf yaratmak için genel eğitim vermeye odaklanmıştır.
19. yy	-Ulusların değişen gereksinimleri doğrultusunda üniversitelerin eğitim programları da birbirinden farklılaşmıştır. -Batılı üniversiteler genel eğitimler vererek özellikle kişilik geliştimeye odaklanmıştır. -Geleceğin liderlerini/yöneticileri yetiştirme amaçlanarak programın içeriğinde beşeri bilimler, Yunan ve Latin edebiyatının klasikleri, felsefe ve tarihe yer verilmiştir. -Zaman içerisinde Humbold üniversite modelinin etkisiyle, eğitim programları, araştırmalar yapılarak yeni bilgiye ulaşmaya odaklı hale gelmiştir.
20.yy	-20. yy'ın ilk yıllarında Amerikan üniversitelerinde seçmeli sistem uygulanmış ve eğitim programlarında öğrencilere zorunlu dersten daha fazla sayıda seçmeli ders sunulmuştur. -Avrupa üniversitelerinde lisans düzeyinde temel/hazırlayıcı bir program uygulanırken, belirli bir alanda uzmanlaşma ancak lisansüstü düzeyde sağlanmıştır.
21. yy	-Bu yüzyılda yoğun ve hızlı bir şekilde değişen siyasi, sosyo-ekonomik ve kültürel dinamiklerin ve özellikle teknolojik gelişmelerin eğitim programlarına yansıtılması beklenmektedir. -19. Yy'da yükseköğretim kurumları düzeyinde farklılaşan eğitim programları, uluslararasılaşma, Bologna uyum süreçleri gibi çeşitli etmenlerle tekrar birbirine benzer hale getirilmeye çalışılmaktadır. -Eğitim programlarının, disiplinlerarası araştırmalara, yenilik üretme girişimlerine odaklı olması beklenmektedir.

Tablo 1. Lattuca (2007, 41-46) yükseköğretimde eğitim programlarına ilişkin açıklamaları temel alınarak yazar tarafından hazırlanmıştır.

Türk Yükseköğretim Sistemlerinde Eğitim Programlarının Tarihsel Değişimi

Türk yükseköğretim tarihine ilişkin çalışmalar incelendiğinde yükseköğretimin temel görevlerinden olan eğitim-öğretim faaliyetlerine ilişkin bilgilerin çok sınırlı olduğu, eğitim programlarına ilişkilerin bilgilere ise neredeyse hiç yer verilmediği görülmektedir. Türk yükseköğretim sisteminde eğitim programlarının tarihsel değişimini belirlemek amacıyla yükseköğretimin tarihi konulu çalışmalardan yapılan çıkarımlar aşağıda sunulmaktadır:

Türk yükseköğretim sisteminin temeli sayılabilecek ilk batılı yükseköğretim kurumu olan Darulfunun'da (1846) uygulanan eğitim programlarının içeriği; edebiyat, tarih, hukuk, fen gibi bilim dallarından oluşmaktaydı (Akyüz, 2009, 168). Darulfünun'dan önce yükseköğretim düzeyinde eğitim sunan bazı önemli medreselerde ise dini-hukuki ilimler, müsbet ilimler ve alet bilimleri (Arapça, ifade ve yazma ile ilgili araç olarak görülen bazı dersler) eğitim programlarının içeriğini oluşturmaktaydı (Akyüz, 2009, 71). 19. yy'da daha çok meslek yüksekokulu gibi işlev gösteren yükseköğretim kurumlarında ise uygulamalı bilimler de eğitim programının içeriğine dâhil edilmişti (Akyüz, 2009, 73).

20. yüzyılda ise yapılan üniversite reformu ve sonrasındaki değişikliklerle yükseköğretimde uygulanacak eğitim programlarına ilişkin bazı düzenlemeler yapılmıştır. Pek çok fakülte/yüksekokullar uygulayacakları eğitim programlarını geliştirme özerkliğine sahip hale gelmiştir. Bazı fakülte ve yüksekokullar için ise Yükseköğretim Kurulu çerçeve programlar hazırlamakta ve geliştirilecek eğitim programlarının bu çerçevelere uygun olması beklenmektedir. Ancak yalnızca eğitim fakültelerinde öğretmen yetiştiren her bölüm ve anabilim dallarında verilecek dersler ve bu derslerin kur tanımları belirlenmiştir. (YÖK, 2020). Öte yandan yükseköğretim kurumlarının uygulayacakları eğitim programlarını kendilerinin belirlemesi, programlar arasında önemli farklılaşmalara neden olmaktadır. Bu nedenle özellikle Avrupa yükseköğretim sistemlerindeki gelişmelere paralel olarak uluslararasılaşma, Bologna uyum süreçleri gibi çeşitli etmenlerle özellikle öğrenci/öğretim elemanı hareketliliği, diplomaların uluslararası geçerliliğini sağlama gibi amaçlarla Türkiye'de de yükseköğretim kurumlarının eğitim programları tekrar birbirine benzer hale getirilmeye çalışılmaktadır. (Ayrıntılı açıklamalar, Türk Yükseköğretim Sisteminde Program Geliştirme Uygulamaları başlığı altında sunulmuştur.)

Yükseköğretimde Eğitim Programının Önemi

Eğitim programı, özellikle son yıllarda yükseköğretim kurumlarında öncelikli bir konu haline gelmiştir ve böyle de olmalıdır (Barnett ve Coate, 2005, 25; Shay,

2013). Eğitim programları, yükseköğretimde değişimi sağlayan itici güçlerden biri olarak kabul edilmektedir (Bastedo, 2011). Çünkü eğitim programları aracılığıyla;

- Toplumların kültürel mirası, sosyal/mesleki yaşamın gereksinimleri (OECD, 2008); farklı alanlarda yaşanan değişimler (Bastedo, 2011); eğitim-öğretim alanındaki gelişmeler (Hicks, 2007) öğrenme ortamına yansıtılır.
- Değerler, inançlar, öğrenme ilkeleri, bilgi, disiplin, bireysellik ve toplum gibi konular fark edilir-görülür hale gelir (Barnett ve Coate, 2005, 25).
- Fikirler uygulamaya geçer (Barnett ve Coate, 2005, 25).
- Öğrencilerin bilgiye ulaşma/bilgi üretme yollarını öğrenmesi ve kendi alanında uluslararası düzeyde rekabet edebilecek yeteneklere sahip bireyler olarak yetişmesini sağlama görevleri gerçekleştirilir (Kalaycı, 2008).
- Öğrencilere sunulan eğitimin ve diğer hizmetlerin niteliği/gerekliliği belirlenir (Ramrathan, 2010).

Eğitim programlarının toplumu tümüyle değiştirme/dönüştürme gibi bir iddiası yoktur, ancak programlar bireyin özelliklerine ve toplumun yapısına dolaylı etkilerde bulunabilme gücüne sahiptir (Mızıkacı, 2019, 3). Eğitim programlarının öneminin farkında olan pek çok ülke, giderek üniversitelerdeki eğitim programlarının içeriklerine, süreçlerine ve sonuçlarına daha aktif bir şekilde müdahale etmeye başlamıştır (Bakioğlu ve Baltacı, 2010, 8). Çünkü eğitim programı, eğitimin karar boyutudur (Mızıkacı, 2019, 221) ve eğitim programına ilişkin alınan kararlar, aslında eğitimin tüm öge/süreçlerine yön verebilme gücüne sahiptir.

Yükseköğretimde eğitim programlarına ilişkin kararlar alınırken politik, felsefi ve eğitimsel tartışmaların ortaya çıkması olasıdır (Pegg, 2013). Çünkü eğitim programları; kişisel, kurumsal veya sosyal güç ilişkilerinden soyutlanamayan (Annala, Lindén ve Mäkinen, 2016; Gaff ve Ratcliff, 1997, 5; Ramrathan, 2010) kültürel ve sosyal bir yapıdır (Grundy, 1987). Eğitim programlarını anlamak yükseköğretimde ne tür bilgilere, kavramlara, eğilimlere, niteliklere değer verildiğinin anlaşılmasını da sağlamaktadır (Annala, Lindén ve Mäkinen, 2016). Kısacası Joseph (2015) tarafından sosyal bir mühendislik alanı olarak görülen eğitim programları eğitim sisteminin diğer kademeleri için olduğu gibi yükseköğretim için de büyük önem taşımaktadır.

Yükseköğretimde Program Geliştirme

Pek çok etkenin değişime zorladığı yükseköğretim sistemlerinde bütünsel bir eğitim program**ı** geliştirmek, tüm yükseköğretim kurumlarının **üzerinde tartış-**

tığı ve aynı zamanda zorlandığı bir konu haline gelmiştir (Khan ve Law, 2015). Eğitim programlarının tasarlanma, uygulanma, değerlendirilme ve değerlendirme sonucu elde edilen veriler doğrultusunda yeniden düzenlenme süreci (Erden, 2007) olarak tanımlanan program geliştirme çalışmaları yükseköğretim kurumları için acil bir gereksinimdir. Bu gereksinimi ortaya çıkaran bazı etmenler şu şekilde gruplandırılabilir:

Tablo 2. Yükseköğretimde Program Geliştirmeyi Gerekli Kılan Bazı Etmenler

Etmenler		
Eğitsel	• Yükseköğretimden beklentilerin çeşitlenmesi • Hesap verilebilirlik-sorumluluk bağlamında kalite değerlendirme sistemleri • Öğrenci başarısına yapılan artan vurgu • İşverenlerin mezunların sahip olması beklendiği niteliklerdeki değişim	• Öğrenci hareketliliği • Bir öğretim elemanı başına düşen öğrenci sayısındaki büyük oran • Öğretim elemanı hareketliliği • Değişip gelişen eğitim teknolojileri • Öğrenci profilinin çeşitlenmesi • Bologna süreci
Ekonomik /Toplumsal	• Küreselleşme • Uluslararasılaşma • Endüstriyel gelişmeler	• Teknolojik gelişmeler • Bilgi temelli ekonomiler • Mezunların iş bulma kaygısı

Tablo 2, ilgili alanyazın temel alınarak yazar tarafından hazırlanmıştır. (Altbach, Reisberg ve Rumbley 2009; Blackmore ve Kandiko, 2012; Casner-Lotto ve Barrington, 2006; Hill, 2007; Lattuca, 2007, s.39-40; Lattuca ve Stark, 2014; Mayberry, 2011, s. 6; Stark ve Lattuca, 1997)

Yükseköğretimde program geliştirme, beklenen niteliklere uygun eğitim programlarına ulaşabilmek için yukarıda sıralanan hem eğitimi hem de toplumu şekillendiren etmenleri mevcut ya da yeni geliştirilecek programlara yansıtan bir süreçtir (Ornstein ve Hunkins, 2004). Yükseköğretimde program geliştirme süreci; uzun ve kapsamlıdır (Wolf, 2007). Bu nedenle bu süreç, tüm paydaşların özellikle eğitimcilerin, siyasetçilerin, hükümetin, ebeveynlerin ve toplumun tamamının temel ilgi alanlarından biridir/biri olmalıdır (Alberta Education, 2012). Program geliştirme çalışmaları yapan kişiler; bu kapsamlı görevi sistematik ve kapsamlı bir yaklaşımla gerçekleştirmek için program geliştirme yaklaşım/modellerine dayanan yol haritaları oluşturmalıdır (O'Neill, 2015).

Yükseköğretimde Program Geliştirme Yaklaşım/Modelleri

Yükseköğretimde program geliştirme yaklaşım/modellerine ilişkin O'Neill (2015) ürün ve süreç temelli yaklaşımları; Ornstein ve Hunkins (2004) teknik-bilimsel ve teknik-bilimsel olmayan yaklaşımlar gruplamasını yapmıştır. Bu yaklaşım ve ilgili modeller İlhan (2018) tarafından şöyle özetlenmiştir:

Ürün temelli yaklaşım, Bologna Deklarasyonunun etkisi altındaki Avrupa yükseköğretim sistemlerinde yaygınla kullanılmaktadır (O'Neill, 2015). Bu modelde, program geliştirilirken öncelikle öğrenme çıktıları (Hussey ve Smith, 2003) sonrasında ise öğrenme/öğretme etkinlikleri belirlenmektedir (O'Neill, 2015).

Süreç temelli yaklaşımda ise öncelikle süreç, ortam, mesajlar belirlenmektedir (O'Neill, 2015). Neary (2003) ürün modelinin, planlara ve hedeflere; süreç modelinin ise eylemlere ve sonuçlara odaklandığını ifade etmektedir. Bu yüzden ürün modelinin süreç modeline göre daha etkili olduğunu iddia edilebilir (Knight, 2001).

Teknik-bilimsel yaklaşım; bilimsel, etkili ve verimli bir yaklaşımdır. Bu yaklaşımda öncelikle, öğrenme ortamını yapılandırılmasına önem verilmekte (Ornstein ve Hunkins, 2004) ve önceden belirlenmiş olan hedeflere ulaşmak için doğrusal bir süreç izlenmektedir (O'Neill, 2015).

Teknik-bilimsel olmayan yaklaşım ise özneldir; öğrenenlere odaklanır (Ornstein ve Hunkins, 2004, s. 207). Bu yaklaşımda öğrencilerin katılımı önemlidir ve bütüncül öğrenme yaklaşımları uygulanır (O'Neill, 2015). O'Neill (2015), teknik olmayan yaklaşımların süreç modeli ile paralel olduğunu belirtmiştir.

Bu yaklaşımlardan ürün temelli yaklaşımların teknik-bilimsel olanlarla; süreç temelli yaklaşımların ise teknik-bilimsel olmayanlarla benzerlik gösterdiği ifade edilebilir.

A. Teknik-Bilimsel Yaklaşıma Uygun Bazı Program Geliştirme Modelleri

Tyler Modeli: Yükseköğretimde yaygınlıkla kullanılmakta olan bu model, program geliştirme sürecinde eğitim kurumunun gerçekleştirmek istediği eğitsel amaçların, bu amaçların gerçekleştirilmesi için bireylere kazandırılması gereken eğitim tecrübelerinin, eğitim tecrübelerinin düzenlenme yollarının ve ulaşılmak istenen amaçlara ne ölçüde ulaşıldığının belirlenmesini gerekli kılmaktadır. Böylelikle eğitim programlarının hedef, eğitim durumu ve değerlendirme ögeleri belirlenmiş olmaktadır.

Geriye Doğru Tasarım Modeli (Backward Design) (Wiggins ve McTighe): Bu model, mezunların özelliklerine ve yeterliliklerine odaklandığı için belirli bir

mesleği kazandırmaya yönelik olan programlarda oldukça yaygın şekilde kullanılmaktadır (O'Neill, 2015). Bu modele uygun program geliştirme sürecinde şu aşamalar gerçekleştirilmektedir:

I. Aşama: Beklendik çıktıların, eğitim programının hedeflerinin ve bu hedeflerin ulusal, bölgesel ve yerel içerik standartlarına uygunluğunun belirlenmesi,

Adım I: Mezunlar ne bilmeli, yapabilmeli? Hangi değer, tutum ve becerilere sahip olmalı? sorularına yanıt aranarak amaçların belirlenmesi,

Adım II: Bu amaçlara ulaşmak için gerekli içeriğin belirlenmesi,

Adım III: Hangi derslerin verileceği ve bu derslerde hangi içeriğin sunulacağına karar verilmesi,

II. Aşama: Eğitim programı uygulandığında değerlendirmenin nasıl yapılacağının belirlenmesi,

III. Aşama: Öğrenme yaşantıları ve öğretimin nasıl yapılacağının belirlenmesi (Ornstein ve Hunkins, 2004, 202).

B. Teknik - Bilimsel Olmayan Yaklaşıma Uygun Bazı Program Geliştirme Modelleri

Katılımcı (Deliberative) Model: Bu model, öğrencilerin öğrenmek istedikleri şeyleri seçme özgürlüğünün olduğu modeller ile öğrenmenin önceden belirlenen kurallara göre gerçekleştirildiği modeller arasında yer almaktadır. Bu modelde eğitimciler, öğrencilere kendi düşüncelerini açıklamakta ve öğrencilerle birlikte bir eğitim süreci planlamaktadır. Katılımcı bir süreç sunan modelde sürekli dönüt verilmesi ve düzeltmelerin yapılması gerekmektedir (O-Neill, 2015).

Post-pozitivist Model: Bu model, katılımcı modelden bir adım daha öteye geçerek sonunda karmaşıklık olsa bile eğitimcilerin öğrenme sürecine daha az müdahale etmesini gerektirir. Öğrenciler, öğrenme sürecinde bilgiyi kendileri yapılandırmakta ve böylelikle yeni bakış açıları kazanmaktadır (Ornstein ve Hunkins, 2004, 213). Bu modelde önceden planlamalar/belirlemeler yapılmadığı için beklenmedik ve yaratıcı öğrenmeler ortaya çıkabilir (O-Neill, 2015).

Deneyime Dayalı Model: Kişilerin önem verdiği şeylerden ve hayat tecrübelerinden yola çıkılarak öğrenmenin sağlanması gerekmektedir. Yetişkinler bir şeyler yapmak, problem çözmek ve daha memnun edici bir hayat sürmek için öğrenme etkinliklerine katılmaktadır. Bu yüzden eğitim programı gerçek durumlar etrafında şekillendirilmeli ve programlarda otantik değerlendirmeler yapılmalıdır (Toohey, 2000).

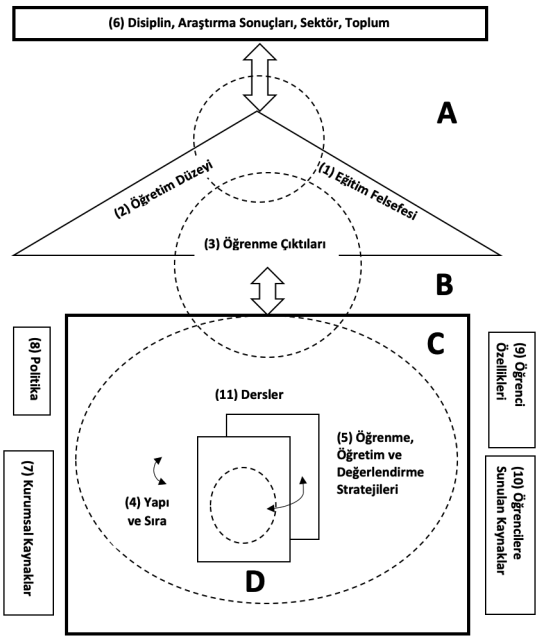
Sosyal Eleştiri Modeli: Öğrencilerde eleştirel düşünme bilinci geliştirilmeye çalışılmakta, böylelikle öğrenciler toplumdaki mevcut sorunların farkına varması ve bu sorunları çözmek için motive olmaları sağlanmaktadır. Bu modelde, içerik, günlük hayattaki önemli sosyal problemlere göre belirlenirken; eğitim durumlarında, işbirliğine dayalı grup çalışmaları/projeler uygulanmaktadır (Toohey, 2000).

Yükseköğretimde program geliştirme yaklaşım/modellerine ilişkin bu kuramsal açıklamaların yanı sıra uygulamalara dayalı olarak geliştirilen modeller de incelenmeye değerdir. Bunlardan biri Belçika'daki KU Leuven Üniversitesinin Akademik Gelişim Birimi'nde görevli Totté, Huyghe ve Verhagen (2011) tarafından geliştirilmiştir. Akademik Gelişim Birimi tarafından yapılacak program geliştirme faaliyetleri için hem kapsamlı bir yaklaşım belirlemek hem de ortak bir dil oluşturmak amacıyla geliştirilen bu "program geliştirme kavramsal şeması" Şekil 2'de açıklanmaktadır. (Totté, Huyghe ve Verhagen, 2011). Ayrıca bu çalışmada geliştirilen kavramsal şemaya ilişkin farklı uzmanların (program liderleri, eğitim uzmanları) görüşlerinin de alınmış ve tekrar düzenlenmiş olması, çalışmayı diğer benzer çalışmalardan ayırarak önemli bir nitelik kazandırmaktadır.

Totté, Huyghe ve Verhagen (2011) tarafından bu şema şöyle açıklanmaktadır: Eğitim felsefesi (1), eğitim programının öğretim düzeyi (**önlisans**/lisans/lisansüstü) (2) ve öğrenme çıktıları (3); üçgen olarak gösterilen "planlanmış eğitim programını" (planned curriculum) oluşturmaktadır. Bu üç kavram, birbiriyle yakından ilişkilidir. Eğitim felsefesi, öğrencilerin öğrenme çıktılarına ulaşmasını sağlayacak ve öğrenme-öğretme stratejileri için temel oluşturacak öğrenme kuramlarını açıklamaktadır. Öğrenme çıktıları ise eğitim programının uygulanma düzeyiyle yakından ilişkilidir. Şeklin merkezindeki kutu ise sıralanmış (hizalanmış) eğitim programını temsil etmektedir (aligned curriculum). Bu kutunun tam ortasında farklı katmanlar olarak gösterilen ders tasarımları yer almaktadır. Bu katmanlı yapı aynı zamanda tüm derslerin (4) bir yapısı ve sırası , (5) sıralanmış öğrenme-öğretim-değerlendirme stratejileri olduğunu göstermektedir. Dersler, eğitim programının en görülür kısmını oluşturmaktadır. Şeklin en üst bölümünde yer alanlar (6) disiplin, araştırma sonuçları, sektör, toplum ise danışma kurulu gibi düşünülebilir. Bu kuruldaki paydaşların tamamı, özellikle eğitim felsefesini (1), eğitim programının öğretim düzeyini (2) ve öğrenme çıktılarını (3) etkilemekte ve aynı zamanda bunlardan etkilenmektedir. Merkezdeki kutunun sağ ve sol kısmında bulunan etmenler (7, 8, 9, 10) ise program geliştirme komisyonları/bölümler tarafından karar süreçlerinde dikkate alınmalıdır.

Şekildeki A dairesi, planlanan eğitim programının kalitesini, B dairesi eğitim programının uygulanmasını, C dairesi sıralanmış eğitim programını (eğitim programındaki zorunlu ve seçmeli tüm dersleri dönem dönem gösteren programı) ve D dairesi ise birbirlerine tam ve tutarlı bir şekilde iliştirilmiş olan dersleri göster-

mektedir. Bu daireler, program geliştirme sürecinin kalitesini artırılmasına hizmet etmektedir (ayrıntılı okuma için Totté, Huyghe ve Verhagen, 2011).



Şekil 2. Yükseköğretimde program geliştirme için kavramsal bir şema (Totté, Huyghe ve Verhagen, 2011)

Öte yandan yerli alanyazında oldukça sınırlı çalışmaların yapıldığı yükseköğretimde program geliştirmeye ilişkin Kalaycı'nın (2008) Yükseköğretimde Uygulanan Toplam Kalite Yönetimi Sürecinde Gözardı Edilen Unsurlardan "TKY Merkezi" ve "Eğitim Programları" adlı çalışması dikkat çekmektedir. Bu çalışmada, yükseköğretimde bölüm düzeyinde uygulanan öğretim programlarını geliştirme çalışmalarına katkı sağlayacak bir yapılanma ve uygulama önerisini sunulmaktadır. Buna göre yükseköğretimde bölüm düzeyinde uygulanmak üzere öğretim programları geliştirilirken Öğretim Odaklı TKY Merkezi etkin görev almalıdır. Ayrıca her bir dersin öğretim programı geliştirilirken oluşturulması önerilen ders komitesi; tüm lisans programı geliştirilirken ve değerlendirilirken lisans komitesiyle birlikte çalışmalıdır (ayrıntılı okuma için Kalaycı, 2008).

Türk Yükseköğretim Sisteminde Program Geliştirme Uygulamaları

Türk yükseköğretim sistemi, 1981 yılında 2547 Sayılı Yükseköğretim Kanunu ile yapılandırılmıştır. Ancak bu kanunda eğitim ve öğretim faaliyetlerine ilişkin

uygulamalar ayrıntılı belirtilmemiş; eğitim programlarıyla ilişkilendirebilecek bir düzenleme olarak yalnızca yükseköğretimin genel amaçları belirlenmiştir (Gündoğdu, Berkay, Hancı Yanar, Yolcu ve Ceylan, 2016).

Türkiye'de Bologna uyum süreci kapsamında çalışmaların başladığı *2003 yılından önce* yükseköğretimde uygulanmakta olan eğitim programları, büyük ölçüde bölüm/öğretim elemanları tarafından hazırlanan, çok ayrıntılı ve geliştirme esasları olmayan programlardı (Yüksel, 2002). Bu eğitim programları, öğretim elemanı tarafından belirlenen konu listesi şeklinde hazırlanmaktaydı. Yükseköğretimde uygulanan eğitim programlarına ilişkin ilk düzenlemenin 1998 yılında eğitim fakülteleriyle sınırlı olduğu ifade edilebilir. YÖK tarafından gerçekleştirilen "Eğitim Fakültelerinin Yeniden Yapılandırılması" adlı çalışmada öğretmen yetiştiren her bölüm ve anabilim dallarında verilecek dersler ve bu derslerin kur tanımları belirlenmiştir. Ancak yine de bu eğitim programlarında da ayrıntılı açıklamalara yer verilmemiştir (Gündoğdu vd., 2016).

Bologna uyum süreci kapsamında ise yükseköğretimde uygulanmakta olan/uygulanacak programlara ilişkin önemli düzenlemeler yapılmıştır. Bu süreçte farklı ülkelerdeki üniversite eğitimleri arasındaki uyumsuzluklar en düşük seviyede tutma ve birbiriyle uyumlu bir yükseköğretim alanı meydana getirme gibi hedefler gerçekleştirilmeye çalışılmaktadır. Bu süreç, farklı ya da aynı ülkelerdeki üniversitelerin, hem yerel hem de ulusal düzeyde bazı standartlar çerçevesinde, yeni belirlenen işlevleri uygulaması yoluyla uyumlu hale getirilmesi sürecidir (Gümüş ve Kurul, 2011). Bu standartlara uyum sağlanabilmesi ve Uluslararası Yeterlilik Çerçevesi, Kalite Güvencesi Birliği, Avrupa Kredi Transfer Sistemi (AKTS), Diploma Eki, Öğrenci ve Akademisyen Hareketliliği, Ortak Dereceler ve Hayat Boyu Öğrenme olarak belirlenen faaliyet alanlarında istenen çalışmaların gerçekleştirilmesi, geniş çaplı program geliştirme çalışmalarını zorunlu hale getirmiştir. Bu zorunluluğun yerine getirilmesi için YÖK tarafından 2005-2006 akademik yılında Avrupa Kredi Transfer Sistemi'ne (AKTS) uygun olacak şekilde yükseköğretim kurumlarından gerekli düzenlemelerin yapılması istenmiştir (Görkem, 2013). Bu düzenlemeler; program geliştirme için **çalışan**-paydaş analizlerinin yapılmasını, programın genel amaçlarının belirlenmesini, programın yeterliliklerinin belirlenmesini, öğrenme çıktıları ile program yeterliliklerinin karşılaştırılmasını, derslere yönelik öğrenci iş yükü ve AKTS hesaplamalarının yapılmasını ve ders öğretim programlarının hazırlanmasını kapsamaktadır. Şekil 3'de yükseköğretimde önlisans/lisans/lisansüstü düzeylerde program geliştirme çalışmaları yapılırken izlenmesi gereken işlem basamakları gösterilmektedir.



Şekil 3. Yükseköğretimde yeterlilikler çerçevesine uygun şekilde önlisans/lisans/lisansüstü düzeyde program geliştirme işlem basamakları (TYYC, 2020 temel alınarak yazar tarafından hazırlanmıştır.)

Öte yandan, bazı fakülteler için ise YÖK çerçeve programlar hazırlamakta ve geliştirilecek eğitim programlarının bu çerçevelere uygun olması beklenmektedir. Bu çerçeve programlar, çekirdek eğitim programı olarak adlandırılmaktadır. Bu kapsamda Tıp, Hemşirelik, Diş Hekimliği, Beslenme ve Diyetetik, Sağlık yönetimi gibi tamamı sağlık alanından 12 program için çekirdek eğitim programları geliştirilmiştir (YÖK, 2020). Bu çekirdek eğitim programları; farklı üniversiteler/fakültelerin kendi eğitim programlarını geliştirirken kullanabilecekleri bir çerçeve niteliğindedir. Çekirdek eğitim programları ile genellikle ilgili alanının temel dayanakları, esasları ulusal ölçekte belirlenerek genel bir çerçeve sunulması ve uluslararası eğitim ilke/satandartlar doğrultusunda bir standart belirlenmesi amaçlanmaktadır (Gülpınar, Gürpınar, Songur ve Vitrinel, 2014).

Ayrıca yükseköğretimde önlisans düzeyinde yaşanan sorunların çözümü amacıyla Avrupa Birliği tarafından IPA 2006 (Instrument for Pre-Accession Assistance – Katılım Öncesi Mali Yardım) programı kapsamında finanse edilen İnsan Kaynaklarının Mesleki Eğitim Yoluyla Geliştirilmesi Programı (İKMEP) çalışmaları yapılmıştır. Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) ve Yüksek Öğretim Kurulu'nca (YÖK) yürütülmekte olan bu proje kapsamında meslek yüksekokulları öğretim programları güncellenmiş ve 2010-2011 öğretim yılından itibaren uygulanmaya başlanmıştır (Kalkan, Aydın, Doğan ve Bozkurt, 2011). YÖK, İKMEP kapsamında mesleki eğitim veren meslek yüksekokullarının 52 programında modüler sistemi oluşturmuştur (İKMEP, 2010). Yükseköğretimde İKMEP, küresel standardizas-

yonu sağlamada ulusal mesleki eğitim yeterliliklerinin oluşturulmasında atılmış bir adım olarak kabul edilmiştir (Demirtaş ve Yılmaz, 2013). Proje kapsamında program geliştirme sürecine ilişkin yapılan işlemler Müfredat Geliştirme başlığı altından iş piyasası analizleri, meslek analizleri, eğitim standartları ve müfredat oluşturma olarak açıklanmıştır (İKMEP, 2010). Ancak bu projenin mevcut durumuna veya sonuçlandırıldıysa sonuç raporuna ilişkin bilgilere ulaşılamamıştır.

Öte yandan YÖK tarafından oluşturulmaya çalışılan yükseköğretimde kalite güvence sistemi kapsamında yükseköğretim kurumlarının eğitim programlarının geliştirilmesi/değerlendirilmesi çalışmaları zorunlu tutulmuştur. Yükseköğretim kurumlarının her yıl hazırlaması beklenen "*Yükseköğretim Değerlendirme ve Kalite Güvencesi Durum Raporlarında*" eğitim-öğretim boyutunda programların tasarımı ve onayı, programların sürekli izlenmesi ve güncellenmesi gibi yükseköğretim kurumlarında yapılması gereken program geliştirme ve değerlendirme faaliyetlerine ilişkin ölçütler yer almaktadır. Ancak YÖK tarafından yayınlanan farklı kurumlara ait "*Yükseköğretim Değerlendirme ve Kalite Güvencesi Durum Raporlarında*" görüldüğü ve ilgili çalışmalarda (Aksu Yıldırım, 2019; İlhan ve Kalaycı, 2018; YÖK, 2017; YÖK, 2018) sürekli vurgulandığı gibi yükseköğretim kurumları ifade edilen ölçütler açısından beklenen düzeyde değildir.

Bologna uyum sürecinin getirileri ve kalite güvence sistemi kapsamında eğitim programlarının geliştirilmesi/değerlendirilmesi çalışmalarının zorunlu tutulması ve bazı programlar için hazırlanan çekirdek eğitim programları yükseköğretimde program geliştirme çalışmaları için önemli adımlar olarak kabul edilebilir. Ancak yükseköğretimde eğitim programlarının geliştirilmesi/değerlendirilmesine ilişkin uygulamada eksikliklerin olduğu da yaygınlıkla kabul edilen bir görüştür. Özellikle Bologna uyum sürecinin getirileri, birçok ülkede olduğu gibi Türkiye'de de üniversitelerde programların gözden geçirilmesi ve iyileştirilmesinden daha çok Avrupa üniversitelerine daha kolay geçiş sağlayan bir araç olarak kullanılmaktadır (Korkut ve Mızıkacı, 2008).

Yurtdışında Yükseköğretim Kurumu Genelinde Yapılan Program Geliştirme Çalışmalarından Örnekler

Yükseköğretimde program geliştirme çalışmalarına ilişkin artan bir ilgi ve çaba olduğu söylenebilir. Ancak yükseköğretimde program geliştirme çalışmaları genellikle bir öğretim elemanının kendi derslerinde yaptığı değişikliklerle veya herhangi bir öğretim yöntemini değiştirmekle sınırlı kalmaktadır (Cobb, 1990). Üzerinden 30 yıl geçmesine rağmen Cobb'un (1990) belirttiği bu sınırlılık Türk yükseköğretim sistemi için halen geçerliliğini sürdürmektedir. Program geliştirme

sürecinde eğitim fakülteleri haricinde diğer fakültelerde bazı çerçeve programlara uyulma tavsiyesinin ve Bologna uyum sürecinde ulusal yeterlilik çerçevelerinin belirlenmesinin ötesinde herhangi bir ölçüt yoktur ve bölüm/program kendi programlarını geliştirmekten sorumludur. Ayrıca yerli alanyazında bir bir yükseköğretim kurumundaki tüm önlisans/lisans programları kapsayacak şekilde yapılan program geliştirme çalışmalarını konu alan çok sınırlı sayıda çalışma bulunmaktadır (Üçer-Saylan, Sayers ve Alpar, 2017). Öte yandan Cobb'ın (1990) belirttiği bu sınırlılık geçen süre zarfında özellikle bazı yabancı yükseköğretim sistemlerinde ortadan kalkmaya ve kurum genelinde kapsamlı program geliştirme çalışmaları yapılmaya başlanmıştır. Aşağıdaki tablolarda Amerika, İngiltere ve Avustrulya'da yükseköğretim düzeyinde gerçekleştirilen program geliştirme çalışmalarından örnekler sunulmuştur. Bu örnek çalışmalar, bir yükseköğretim kurumu genelinde gerçekleştirilen kapsamlı program geliştirme çalışmalarıdır (Mirabella ve Balkun, 2011; Pegg, 2013).

Tablo 3. Seton Hall Universitesi Program Geliştirme Çalışması

Üniversite	Seton Hall Üniversitesi, New Jersey, Amerika
Amaç	-Üniversiteyi yeni yüzyıla hazırlamak, -Dünyanın, öğretim elelamnlarının ve öğrencilerin değişen ihtiyaçlarını karşılayıcı nitelikte bir eğitim programı geliştirmektir.
Talep eden kişi	Rektör
Sorumlu birim	Tüm lisans programlarının temsilcilerinden oluşan Çekirdek Program Komitesi
Süreç	Öncelikle, Çekirdek Program Komitesi kurulmuştur. Bu komite tarafından üç kapsamlı toplantı düzenlenmiştir. Bu toplantılar, genel bir oturumla başlamış, küçük grup çalışmaları ile devam etmiş ve grupların sunumu ile tamamlanmıştır. Birinci Toplantı: -Programımızın hangi nitelliklere sahip olmasını istiyoruz? -Üniversitemizi eşsiz/benzersiz hale nasıl getirebiliriz? -Programımızın öğrencilerimize hangi nitelikleri kazandırmasını bekliyoruz? sorularına yanıt aranmıştır. İkinci Toplantı: -Komite tarafından bir önceki toplantı sonuçları, pedagoji, öğrencilerin kendini keşfetmesine rehberlik yapma, bilgi okuryazarlığı, çekirdek program gibi çeşitli konularda sunumlar yapılmıştır. -Üniversite için çekirdek programın önemi, hedeflenen mezunları yetiştirmede eğitim programının katkısı ve çekirdek program ile kazandırılması hedeflenen değerlere ilişkin küçük grup çalışmaları yapılmıştır. Üçüncü Toplantı: -Çekirdek programın yapılandırılmasına ilişkin ayrıntılı konular görüşülüp karara bağlanmıştır.

Tablo 3. Seton Hall Universitesi Program Geliştirme Çalışması (Devamı)

Geliştirilen eğitim programı	Tüm lisans programları için dört yıllık yeni bir çekirdek program geliştirilmiştir.
Yeni eğitim programının uygulamaya başlanması	Komite başkanlarının değişmesi ve bazı diğer yönetimsel sorunlar nedeniyle çekirdek programın geliştirilme süreci yedi yıl, uygulanmaya başlama süreci ise iki yıldan fazla sürmüştür.
Yeni eğitim programı, program geliştirme/ uygulama sürecine ilişkin çıkarılan dersler	-Rektörün (üst yönetimin) desteği süreci kolaylaştırır. -Eğitim programı ile ilgili yapılan tartışmalar henüz yeni başladığında öğretim üyelerinin sürece dâhil edilmesi gereklidir. -Üniversitenin tüm fakültelerini, idari birimlerini ve öğrencileri temsil eden bir program geliştirme komitesi oluşturulmalıdır. -Program geliştirme komitesine yenilik yapma konusunda deneyimli üyeler seçilmelidir. -Program geliştirme çalışmaları ile üniversitede diğer gereksinimlerin de karşılanması/sorunların çözülmesine katkı sağlamalıdır. -Üniversite yönetimi ile sürekli bilgi paylaşımı, fikir alışverişi yapılmalıdır. -Üniversite genelinin desteği alınmalıdır. -İletişime büyük önem verilmelidir. -Kıdemli öğretim elemanları ve idareciler, yeni geliştirilen programın uygulanma sürecine dahil edilmelidir. -Çok sayıda öğretim elemanı sürece dâhil edilmelidir. -Kendi odak noktalarının dışında dersler verecek olan öğretim elemanları eğiticilerin eğitimi gibi çeşitli şekillerde desteklenmelidir. -Program reformuna karşı çıkanlar/çıkacak olanlarla süreç tamamlanmadan görüşülmeli, onlar da sürece dâhil edilmelidir. -Program geliştirme çalışmalarına katkı sağlayanlar/ yeni programda dersler verecek olanlar için ödül ve promosyon sistemi oluşturulmalıdır.

Kaynak: Mirabella, M. B. ve Balkun, M. M. (2011). Developing a four-year ıntegrated core curriculum: advice for avoiding the pitfalls and building consensus for change. *The Journal of General Education*, 60(4), 215-233.

Tablo 4. Kingston Üniversitesi program geliştirme çalışması

Üniversite	Kingston Üniversitesi, London, İngiltere
Program geliştirme çalışmasının amacı	- Üniversiteyi çeşitli alanlarda yaşanan gelişmeler doğrultusunda geliştirmek, - Mezun edilen öğrencilerin başarısı/gelişimlerine ilişkin endişeleri ortadan kaldırmak, -Ülke genelinde üniversitelere sunulan mali destekten faydalanmak.
Sorumlu birim	Çeşitli fakültelerdeki öğretim elemanlarından, öğrenci destek biriminden, kayıt biriminden ve öğrenci birliğinden temsilcilerden oluşan bir komisyon
Program Geliştirme Süreci	Komisyon tarafından bir dizi toplantı gerçekleştirilmiş, komisyon dışındaki öğretim elemanlarının da görüşleri alınmıştır.
Geliştirilen eğitim programı ve diğer değişiklikler	-Beş fakültedeki tüm lisans ve lisansüstü programları kapsayacak şekilde Güncellenmiş Bir Akademik Çerçeve (Revised Academic Framework) adıyla yeni bir eğitim programı geliştirilmiştir. -Dersler yerine 15-30 kredilik modüller geliştirilmiştir. -Bir akademik yılda iki olan sınav sayısı teke düşürülmüştür. -Akademik personele eğitimler verilmiştir. -Tüm derslere iş bulma/işe yerleşme bilgi/becerisi odağı getirilmiştir. -Yeni değerlendirme ve dönüt uygulamaları yapılandırılmıştır. -Akademik becerilerin ve çevrimiçi öğrenme stratejilerinin bütünleştirilmesi sağlanmıştır. -Tüm son sınıf öğrencilerine bitirme projesi şartı getirilmiştir.
Yeni eğitim programının uygulamaya başlanması	"Büyük patlama" (Big bang) yaklaşımı ile yeni eğitim programı, 2013 Eylül ayında tüm öğrenciler için aynı anda uygulanmaya başlanmıştır.
Yeni eğitim programı, program geliştirme/ uygulama sürecine ilişkin çıkarılan dersler	- Program geliştirme çalışmalarında yönetimin liderlik etmesi ve vizyonu önemlidir. -Program geliştirme çalışmalarına iç ve dış geniş çaplı katılım sağlanmalıdır. -Program geliştirme çalışmaları için destekleyici bir ortam oluşturulmalıdır. - Takım çalışması yapılmalıdır.

Kaynak: Pegg, A.(2013). *We think that's the future: Curriculum reform initiatives in higher education*. https://www.heacademy.ac.uk/resources/detail/ Research/ curriculum_reform_initatves. adresinden erişilmiştir.

Tablo 5. Curtin Üniversitesi Program Geliştirme Çalışması

Üniversite	Curtin University, Perth, Avustrulya
Program geliştirme çalışmasının amacı	-Küresel olarak endüstrinin gereksinimleriyle uyumlu olmak, -Öğreci başarısına katkı sağlamak.
Sorumlu birim	Üniversitenin Öğrenme ve Öğretme Ofisi
Program Geliştirme Süreci	-Öğrencilerin, mezunların, işverenlerin ve sektör temsilcilerinin görüşleri alınarak ihtiyaç analizi yapılmıştır. -Eğitim programının öğrenme çıktıları belirlenirken üniversitenin ideal mezunun nitelikleri göz önünde tutulmuştur. - Eğitim programının uygulanma sürecinde Öğrenme ve Öğretme Ofisi tarafından öğretim elemanlarına pedagojik destek verilmiştir. -Ölçme-değerlendirme faaliyetlerinin öğrenme çıktılarına uygun olup olmadığı incelenmiştir. -Özel olarak geliştirilen değerlendirme araçları ile geliştirilmekte olan eğitim programı değerlendirilmiştir. Bu süreçte öğrenci dönütlerinden de faydalanılmıştır. -Gelen dönütler ve değerlendirme sonuçlarından sonra eğitim programın içeriği güncellenmiştir. -Program geliştirme süreci üç yıl sürmüştür (2007-2009).
Geliştirilen eğitim programı	Tüm lisans ve lisansüstü programları kapsayan bir program geliştirme çalışması yapılmıştır. Çalışmalar sonucunda, Eğitim Programı 2010 adlı bir eğitim programı geliştirilmiştir.
Yeni eğitim programı, program geliştirme/ uygulama sürecine ilişkin çıkarılan dersler	-Geniş katılımlı ihtiyaç analizi yapılmalıdır. -Program geliştirme çalışmalarına üniversitenin tamamı dâhil edilmelidir. -Program geliştirme çalışmalarında değerlendirmeler yapılarak sürekli geliştirme çalışmalarına devam edilmelidir.

Kaynaklar: Course Quality Manual (2020) https://policies.curtin.edu.au/local/docs/policy/Course_Quality_Manual.pdf adresinden erişilmiştir.

Pegg, A.(2013). *We think that's the future: Curriculum reform initiatives in higher education*. https://www.heacademy.ac.uk/resources/detail/ Research/ curriculum_reform_initatves. adresinden erişilmiştir.

Amerika, İngiltere ve Avustrulya olmak üzere üç farklı yükseköğretim sisteminde bir yükseköğretim kurumu genelinde gerçekleştirilen program geliştirme çalışmaları incelendiğinde bu çalışmaların bazı benzerlikler gösterdiği görülmektedir. Örneğin, her üç çalışmada da program geliştirme çalışmaları bir komisyon/ofis/birim tarafından gerçekleştirilmektedir. Bu çalışmaların bir diğer ortak özelli-

ği, program geliştirme çalışmalarının uzun süreli olmasıdır. Çünkü program geliştirme sürekli izleme ve değerlendirme çalışmalarını da kapsamaktadır. Son olarak, bu çalışmalar sonucunda program geliştirme/uygulama sürecine ilişkin çıkarılan dersler arasında sürecin geniş katılımlı gerçekleşmesi gerektiği, kurum içi iletişimin çok önemli olduğu vurgulanmaktadır.

Yükseköğretimde program geliştirme sürecininin daha nitelikli olabilmesi için hem yukarıda açıklanan örnek durumlara hem de alanyazında yer alan diğer bilgilere dayalı olarak aşağıdaki ilkeler önerilebilir (Denholm, Giovannetti, Kummen, McLeod, ve Snaydon,2015; Kotter, 1995; Roy, Borin ve Kustra, 2007):

Üniversite düzeyinde yapılması gerekenler

- Program geliştirme çalışmalarının zorunlu olduğunun ve hiç vakit kaybedilmeden yapılması gerektiğinin tüm akademik/idari personel sonrasında da öğrenciler tarafından kabul edilmesi sağlanmalıdır. Bunun için üst yönetimin de katıldığı, tüm paydaşların görüşlerinin alındığı etkinlikler düzenlenebilir.
- Rektör/dekanlar, yetki ve sorumluluk kullanarak program geliştirme çalışmalarının başlamasını ve sürdürülmesini sağlamalıdır.
- Program geliştirme çalışmalarının başlamasını ve sürdürülmesi için üniversite genelinde bir komisyon kurulmalıdır. Bu komisyon alanında uzman ve saygı duyulan kişilerden oluşmalıdır.

Fakülte düzeyinde yapılması gerekenler

- Üniversite genelinde başlatılan program geliştirme çalışmalarında fakülteyi temsil edecek bir alt komisyon oluşturulmalıdır. Bu komisyon, aynı zamanda program geliştirme çalışmalarının fakültenin iç dinamiklerine uyumlu hale getirilmesinden sorumlu olmalıdır.

Program geliştirme komisyonu düzeyinde yapılması gerekenler

- Eğitim programı ile ilgili alınacak kararların program geliştirmenin kuramsal temellere/ ilkelere dayalı sürdürülmesi sağlamalıdır. Bu kapsamda fakülte düzeyinde kurulacak olan program geliştirme alt komisyonlarına rehberlik etmelidir.
- Eğitim programı ile ilgili alınacak kararlar, geniş katılımlı ve üniversitenin tüm birimlerini temsil eden toplantılarda tartışılmalıdır.
- Program geliştirmenin; tasarlama, deneme, değerlendirme, uygulama, tekrar değerlendirme gibi aşamalardan oluşan bir döngü olduğu ve sürekli devam ettiği vurgulanmalıdır.

Sonuç

Yükseköğretimde program geliştirme ve eğitim programlarına ilişkin alınması gereken kararların teknik, pratik ve ideolojik/politik boyutları vardır (Apple, 2001; Pinar, 1978; Pegg, 2013). Bu nedenle karar alma süreci kuramsal bilgilere ve veriye dayalı olarak sistematik bir biçimde gerçekleştirilmelidir. Bu bölümde yükseköğretimde eğitim programı ve program geliştirme kavramları hem kuramsal olarak açıklanmış hem de program geliştirme uygulamaları incelenmiştir. Yukarıdaki örneklerde de görüldüğü gibi kapsamlı program geliştirme çalışmaları çok boyutlu ve zordur (Cobb, 1990). Aynı zamanda bu tür çalışmalar uzun zaman alır (Cohen, Fetters ve Fleischmann, 2005, 324; Mirabella ve Balkun, 2011). Belki de bu nedenle özellikle yerli alanyazında bir yükseköğretim kurumunun tüm önlisans/lisans programlarını kapsayan program geliştirme çalışmalarını konu alan çalışmalar oldukça sınırlıdır (Üçer-Saylan, Sayers ve Alpar, 2016).

Tüm yükseköğretim sistemleri için olduğu gibi Türk yükseköğretim sistemi için de sistematik, veriye dayalı ve katılımlı program geliştirme çalışmaları kaçınılmaz bir zorunluluktur. Uluslarasılaşma, kalite güvence sistemleri, akreditasyon, hesap verilebilirlik gibi dış kaynaklı zorunlulukları yerine getirmenin yanı sıra bazı yükseköğretim kurumları kendilerini diğer üniversitelerden farklı kılmak, uluslararası yükseköğretim alanında yer almak gibi amaçları gerçekleştirmek için program geliştirme çalışmaları yapmaktadır (Üçer-Saylan, Sayers ve Alpar, 2016; KWP 2010; SUES 2012). Çünkü yükseköğretimde görülen pek çok sorunu çözüme kavuşturma ve yükseköğretim kurumlarını geleceğe taşıma amacını gerçekleştirmenin yollarından biri nitelikli eğitim programları geliştirmektir.

Kaynakça

Aksu Yıldırım, S. (2019). *2018 yılı kurumsal dış değerlendirme raporlarının değerlendirilmesi.* https://api.yokak.gov.tr/Storage/AnnouncementFiles/26-02- 2019/45/2018%20KDD%20 Programi%20Deg%20(SAY)%20v3.pdfadresinden erişilmiştir.

Akyüz, Y. (2009). *Türk eğitim tarihi.* Ankara: Pegem Akademi.

Alberta Education. (2012). *Curriculum development processes, from knowledge to action.* http:// www.education.alberta.ca/media/6809242/d_chapter1.pdf adresinden erişilmiştir.

Altbach, P. G., Reisberg, L., & Rumbley, L. E. (2009). *Trends in global higher education: Tracking an academic revolution.*http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001832/183219e.pdf adresinden erişilmiştir.

Annala, J., Lindén, J. & Mäkinen, M. (2016). Curriculum in higher education research. J. Case & J. Huisman (Ed.) Researching Higher Education. International perspectives on theory, policy and practice içinde (s.171-189) SHRE Society for Research into Higher Education & Routledge, 171–189. doi:10.4324/9781315675404

Apple, M. (2001). *Ideology and Curriculum* (3rd Ed.). London: RoutledgeFalmer.

Bakioğlu, A. & Baltaci, R. (2010). *Akreditasyon eğitimde kalite.* Ankara: Nobel.

Barnett, R., & Coate, K. (2005). *Engaging the curriculum in higher education*. Maidenhead: Open University.

Bastedo, M. N. (2011). Curriculum in higher education: The historical roots of contemporary issues. P. Altbach, R. Berdahl, & P. Gumport (Ed.), *American higher education in the twenty-first century: Social, political and economic challenges* içinde (s.60-83). Baltimore, MD: Johns Hopkins University.

Biggs*, J. &* Tang, K. (2011). *Teaching for quality learning at university: what the student does* (4th ed). Maidenhead: McGraw Hill.

Blackmore, P. & Kandiko, C. (2012). *Strategic curriculum change.* New York: Routledge.

Bounds, M. M. (2009). Curriculum content for small business management modules. L. Cameron, & J. Dalziel (Ed.), *Proceedings of the 4th International LAMS Conference 2009: Opening Up Learning Design* içinde (s. 17-27). Sydney, Australia. http://lamsfoundation.org/lams2009sydney/papers.html adresinden erişilmiştir.

Candy, P., Crebert, G., & O'Leary, J. (1994). *Developing lifelong learners through undergraduate education*. NBEET. Canberra: AGPS

Casner-Lotto, J. & Barrington, L. (2006). *Are they really ready to work? Partnership in st 21 Century Skills.* http://www.p21.org/storage/documents/FINAL_REPORT_PDF09-29- 06.pdf adresinden erişilmiştir.

Cobb, J. B.(1990). *The challenge to theological education.* http://www.religion- online.org/cgi-bin/relsearchd.dll/showarticle?i adresinden erişilmiştir.

Cohen, A. R., Fetters, M., & Fleischmann, F. (2005). Major change at Babson College: Curricular and administrative, planned and otherwise. *Advances in Developing Human Resources*, 7(3), 324- 337.

Course Quality Manual. (2020). https://policies.curtin.edu.au/local/docs/policy/Course_Quality_Manual.pdf adresinden erişilmiştir.

Demirel, Ö. (2016). *Eğitimde program geliştirme kuramdan uygulamaya (22. baskı).* Ankara: PegemA.

Demirtaş, B. ve Yılmaz, Ö. (2013). Türkiye'de yükseköğretimde küresel standardizasyonu yakalamada İKMEP ve örnek ülke modelleriyle karşılaştırma. *Electronic Journal of Vocational Colleges, 3*(1) , 130-135.

Denholm, J., Giovannetti, M., Kummen, K., McLeod, K., & Snaydon, J. (2015). *Report of the general education committee.* https://www.capilanou.ca/WorkArea/DownloadAsset.aspx?id=48008 adresinden erişilmiştir

Erden, M. (2007). *Eğitim bilimine giriş.* Ankara: Arkadaş.

Ertürk, S. (1994). *Eğitimde program geliştirme.* Ankara: Yelkentepe.

Fraser, S. P., & Bosanquet, A.M. (2006). The curriculum? That's just a unit outline, isn't it? *Studies in Higher Education, 31*(3), 269-284.

Gaff, J., & Ratcliff, J. (1997). *Handbook of the undergraduate curriculum.* San Francisco: Jossey-Bass.

Gonzalez, M.E., Quesada, G., Mueller, J. and Mueller, R.D. (2011). International business curriculum design: identifying the voice of the customer using QFD, *Journal of International Education in Business*, 4(1), 6-29.

Görkem, H. (2013). Türkiye Üniversiteleri maliye bölümlerinin Bologna süreci çerçevesinde *değerlendirilmesi.* (Doktora tezi). YOK veri tabanından erişilmiştir. (351695)

Grundy, S. (1987). *Curriculum – Product or Praxis?* Lewes: Falmer.

Gülpınar, M. A., Gürpınar, E., Songur, A. & Vitrinel, A. (2014). *Ulusal ÇEP-2014. Mezuniyet* öncesi tıp eğitimi ulusal çekirdek eğitim programı-*2014.* http://www.yok.gov.tr/documents/10279/27821052/tip_fakultesi_cekirdek_egitim_ mufredati.pdf adresinden erişilmiştir.

Gümüş, A., & Kurul, N.(2011). **Üniversitelerde Bologna süreci neye hizmet ediyor**? Ankara: Eğitim-Sen.

Gündoğdu, K., Berkay, Ç., Hancı Yanar, B., Yolcu, O., & Ceylan V. K. (2016). Türkiye'de yükseköğretimde program geliştirme bağlamında uluslararasılaşma. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi,* 33, 35-48.

Hicks, O. (2007). *Curriculum in higher education in Australia–Hello? Enhancing higher education, theory and scholarship*. Proceedings of the 30th HERDSA Annual Conference.

Hill, A. (2007). Eğitim programında sürekli değerlendirme ve geliştirme: Bir durum çalışması. P. Wolf & J. C. Hughes (Eds.), Y**üksek öğretimde** *eğitim programı geliştirme:* **Öğretim üyeleri** *tarafından yürütülen süreçler ve uygulamalar* (N. Kalaycı & E. İlhan, **Çev**.; M.T. Atay, **Çev**. Ed.) içinde (s. 71-92). Ankara: Elhan.

Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler **Çerçevesi** (TYYÇ). (2020) http://tyyc.yok.gov.tr/?pid=20 adresinden erişilmiştir.

Hussey, T., & Smith, P. (2003) The uses of learning outcomes. *Teaching in Higher Education*, *8*(3), 357- 368.

İKMEP. **(2010).** https://docplayer.biz.tr/4890015-Insan-kaynaklarinin-mesleki-egitim- yoluyla- gelistirilmesi-projesi-ikmep.html adresinden erişilmiştir.

İlhan, E. (2018). *Yükseköğretim kurumlarının lisans eğitim programlarında uygulanan çekirdek programın değerlendirilmesi*. (Doktora tezi). YOK veri tabanından erişilmiştir. (524674)

İlhan, E. ve Kalaycı, N. (2018). Üniversitelerin Lisans Programlarında Uygulanan Çekirdek Programların Değerlendirilmesi. *Yüksek Öğretim Dergisi*. 8(3),264–281.

Joseph, S. (2015). Curriculum politics in higher education: what educators need to do to survive. *International Journal of Higher Education,* 4(3),14-20.

Kalaycı, N. (2008). Yükseköğretim toplam kalite yönetimi uygulamalarında ihmal edilen unsurlardan "TKY Merkezi" ve "Eğitim Programları". *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 6*(2), 163-188.

Kalkan, N., Aydın, C. C., Doğan, A., & Bozkurt, M. (2011, Mayıs). Meslek Yüksekokullarında mesleki eğitim programı geliştirme çalışmaları ve İKMEP Projesi. *2. Uluslararası 6. Ulusal Meslek Yüksekokulları Sempozyumu* (25-27 Mayıs 201), Aydın.

Khan, M. A. & Law, L. S. (2015). An Integrative Approach to Curriculum Development in Higher Education in the USA: A Theoretical Framework, *International Education Studies, 8*(3),66-76.

Knight, P. T. (2001). Complexity and Curriculum: a process approach to curriculum making. *Teaching in Higher Education, 6*(3), 369-381.

Korkut, F., & Mızıkacı F. (2008). Avrupa Birliği, Bologna Süreci ve Türkiye'de Psikolojik Danışman Eğitimi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, *14*(53), 99-122.

Kotter, J.P. (1995). Leading change: why transformation efforts fail. *Harvard Business Review*, March-April, 59-67.

KWP. (2010). *Creating a 21st Century Curriculum: The King's Warwick Project*, edited by Camille B. Kandiko and Paul Blackmore. King's College and University of Warwick, London.

Lattuca, L. R. (2007). Curricula in international perspective. J. J. F. & Altbach, P. G. (Eds), *International handbook of higher education* içinde (s. 39-64). Dordrecht: Springer.

Lattuca, L. R., & Stark, J. S. (2014). External influences on curriculum: Sociocultural context. S. R. Harper and J. F. L. Jackson (Eds.), *Introduction to American higher education* içinde (s. 93–128). New York, NY: Routledge.

Litzinger, T., Lattuca, L. R., Hadgraft, R., & Newstetter, W. (2011). Engineering education and the development of expertise. *Journal of Engineering Education, 100*(1), 123-150.

Lovat, T. J., & Smith, D. L. (2003). *Curriculum: Action and reflection revised.* Wentworth Falls: Social Science.

Mayberry, K. (2011). *RIT 2020: Strategic planning in a perfect storm.* https://www.rit.edu/provost/sites/rit.edu.provost/files/rit_2020_0.pdf adresinden erişilmiştir.

Mednick, F. (2006). *Curriculum theories.* http://***cnx***.org/content/m13293/latest/ adresinden erişilmiştir.

Mızıkacı, F. (2019). Eğitim programlarının karmaşık kodları: ideoloji, bilgi, pedagoji, söylemi ve değerlendirme. Bıkmaz, F. & Aslan, B. (Ed.). *Prof. Dr Mehmet Ali Kısakürek'e Armağan: Eğitimde 50 yıl* içinde (s. 219-230). Ankara: Ankara Üniversitesi.

Mirabella, M. B. & Balkun, M. M. (2011). Developing a four-year ıntegrated core curriculum: advice for avoiding the pitfalls and building consensus for change. *The Journal of General Education*, 60(4), 215-233.

Neary, M. (2003). Curriculum models and developments in adult education. M. Neary (Ed.), *Curriculum studies in post-compulsory and adult education: A teacher's and student teacher's study guide* içinde (s. 57-70). Cheltenham: Nelson Thornes Ltd.

Null, W. (2011). *Curriculum from theory to practice.* London: Rowman & Littlefield.

O'Neill, G. (2015). *Programme design.* https://www.ucd.ie/t4cms/UCDTLP00631.pdf adresinden erişilmiştir.

OECD. (2008). *Higher education to 2030: Demography.* Paris: OECD

Oliva, P. F. (2009). *Developing the curriculum* (7th ed.). Boston: Pearson Education.

Ornstein, A. C., & Hunkins, F. P. (2004). *Curriculum foundations, principles and issues* (3rd ed.). Boston: Allyn and Bacon.

Pegg, A.(2013). *We think that's the future: Curriculum reform initiatives in higher education*. https://www.heacademy.ac.uk/resources/detail/ Research/ curriculum_reform_initatves. adresinden erişilmiştir.

Pinar, W. F. (1978). Notes on the curriculum field. *Educational Researcher*, 7(8), 5- 12.https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.3102/0013189X007008005?journalCod e=edra adresinden erişilmiştir.

Ramrathan, L. (2010). From response to theorising: Curriculum genesis in South Africa from the perspective of critical incidence autoethnography. W. F. Pinar (Ed.), *Curriculum studies in South Africa: Intellectual histories, present circumstance*s içinde (s. 107– 124). New York, NY: Palgrave Macmillan

Roy, D., Borin, P., & Kustra, E. (2007). Bölüm düzeyindeki girişimlerle eğitim programı değişikliklerinin değerlendirilmesi. P. Wolf, J. C.Hughes (Eds.), Yüksek **öğretimde** *eğitim programı geliştirme: Öğretim üyeleri tarafından yürütülen süreçler ve uygulamalar* (N. Kalaycı & E. İlhan, **Çev**.; M.T. Atay, **Çev**. Ed.) içinde (s. 49-70). Ankara: Elhan.

Shay, S. (2013). Conceptualizing curriculum differentiation in higher education: a sociology of knowledge point of view. *British Journal of Sociology of Education,* 34 (4): 563–582.

Sönmez, V. (2010). *Program geliştirmede öğretmen el kitabı* (16. baskı). Ankara: Anı.

Stark, J. S. & Lattuca, L. R. (1997). *Shaping the college curriculum: Academic plans in action*. Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.

SUES. 2012. The Study of Undergraduate Education at Stanford University. Stanford, CA: Stanford University.

Toohey, S. (2000). *Beliefs, values and ideologies in course design*. https://www.questia.com/read/119542463/designing-courses-for-higher-education adresinden erişilmiştir.

Totté, N., Huyghe, S., & Verhagen, A. (2011). *Building the curriculum in higher education A conceptual framework*. http://www.enhancementthemes.ac.uk/pages/docdetail/docs/paper/building-the-curriculum-in- higher-education---a-conceptual- adresinden erişilmiştir.

Tyler, R. (1993). *Basic principles of curriculum and instruction*. London: Chicago University.

Üçer-Saylan, D., Sayers, Z., & Alpar, M. A. (2016). Bir çekirdek program hikâyesi-temel geliştirme programı. *Yükseköğretim ve Bilim*, *6*(3), 304-316.

Varış, F. (1994). *Eğitimde program geliştirme.* Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi.

Wolf, P. (2007). Yükseköğretimde program geliştirme sürecini kolaylaştırma modeli: Öğretim uzmanları tarafından yürütülen veriye dayalı ve eğitim uzmanı destekli bir yaklaşım. Wolf, P., Cristensen, J.H., Svinicki, M.D., & Rice, R.E. (Eds.), *Yüksek öğretimde eğitim programı geliştirme: Öğretim üyeleri tarafından yürütülen süreçler ve uygulamalar içinde* (s. 39-48) (Kalaycı, N. & İlhan, E., **Çev**.; Atay, M.T, **Çev**. Ed.). Ankara: Elhan.

Yükseköğretim Kurulu (YÖK). (2010). Yükseköğretimde yeniden yapılanma: 66 Soruda Bologna süreci uygulamaları. Ankara: Yükseköğretim Kurulu.

YÖK. (2014). Büyüme, kalite, uluslararasılaşma: Türkiye yükseköğretimi için bir yol haritası. https://yolharitasi.yok.gov.tr/docs/YolHaritasi.pdf adresinden erişilmiştir.

YÖK. (2020). Ulusal çekirdek eğitimi programları. https://www.yok.gov.tr/kurumsal/idari-birimler/egitim-ogretim-dairesi/ulusal-cekirdek-egitimi-programlari adresinden erişilmiştir.

Yüksel, İ. (2002). Yükseköğretimde eğitim-öğretim faaliyetleri ve örtük program. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 361-370.

TÜRKİYE VE IRAK 6. SINIF FEN BİLİMLERİ DERS PROGRAMININ KARŞILAŞTIRMALI İNCELENMESİ (İSTANBUL İLİ BEYLİKDÜZÜ İLÇESİ İLE IRAK KERKÜK İL MERKEZİ ÖRNEĞİ)*

Eğt. Prog. ve Öğr. Uzm. Dunyaa Maher JUMAA - Fen Bilgisi Öğretmeni
ORCID No: 0000-0002-9464-1081

Prof. Dr. Mehmet TAŞPINAR - Gazi Üniversitesi
ORCID No: 0000-0003-3152-0300

Öz

Bu araştırmanın amacı Türkiye ve Irak'ta okutulan fen bilimleri ders programlarını karşılaştırmalı olarak incelemektir. Araştırmada karma desen kullanılmış bu nedenle nicel ve nitel veriler toplanmıştır. Nicel verileri elde etmek için "6. Sınıf Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı Değerlendirme Formu" kullanılmıştır. Nitel veriler ise yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. "Değerlendirme Formu" Türkiye'de İstanbul ili Beylikdüzü ilçesindeki ortaokullarda görev yapan 82 fen öğretmenine Irak'ta ise Kerkük il merkezinde bulunan Türkçe eğitim yapan okullardaki 63 fen öğretmenine uygulanmıştır. Görüşme formu ise; Beylikdüzü'nden 12 öğretmen, Kerkük'ten ise 8 öğretmen ile yapılan görüşmelerde kullanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre, Türkiye ve Irak 6. sınıf fen bilimleri ders programları ders isminde ve okul düzeyinde farklılık bulunmuştur. Her iki ülkede fen bilimleri dersine ayrılan haftalık ders saati süresinde farklılık belirlenmiştir. Türkiye ve Irak'taki fen öğretmenlerinin ders programındaki yapılan düzenlemelere rağmen programın amaçlarının öğrenci ihtiyaçlarını karşılaması veya problemleri çözebilmeleri için yetersiz kaldığı görüşünde oldukları söylenebilir. İki ülkedeki fen bilimleri ders kitaplarının tek başına yetersiz kaldığı ve ek kaynakların kullanılmasının faydalı olacağı belirlenmiştir. Buna göre fen bilimleri ders programının güncellenmesi, farklı materyallerin öğretimde kullanılması, uygulamalı çalışmalara daha çok yer verilmesi önerilebilir.

Anahtar Kelimeler: Karşılaştırmalı eğitim, program değerlendirme, Fen bilimleri, öğretim programı

* Bu araştırma Dunyaa Maher Jumaa tarafından "Türkiye ve Irak 6.sınıf Fen Bilimleri Dersi Programının Karşılaştırmalı İncelenmesi (İstanbul ili Beylikdüzü ilçesi ile Irak Kerkük il Merkezi Örneği)" adı ile Prof.Dr. Mehmet Taşpınar'ın danışmanlığında Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde 31.12.2019'da tamamlanan yüksek lisans tezinin bir özetidir.

Giriş

Problem Durumu

Bireylerin eğitimleri sırasında özellikle örgün eğitimde uygulanan öğretim programları, eğitim sisteminin en önemli unsuru olarak yer almaktadır (Ataünal, 2003, s.4). Eğitim-öğretim programlarının başarısında önemli boyutlardan biri öğretmenlerdir. Bilimsel ve teknolojik gelişmelerle meslek alanlarını yakından etkilemekte, öğretmenlik mesleği de kaçınılmaz olarak bu değişimden payını almaktadır (Alkan, 2000, s.21). Gelişmiş ülkelerin çoğu öğretmenlik mesleğinin nitelik ve statülerini ve eğitim programlarının yapısını ön plana almaktadır. Çünkü çağımızda bilimsel ve teknolojik gelişmeler topluma ve öğretmenlik mesleğine gittikçe daha fazla önem verilmesini gerektirmektedir (Taşpınar, 2020). Eğitim-öğretim ortamlarında bu kadar önemli bir yeri olan öğretmenlerin yukarıda sözü edilen eğitim-öğretim programlarının geliştirilmesinde, uygulanmasında ve değerlendirilmesinde önemli bir yeri vardır. Bu araştırmada da araştırmanın konusunu oluşturan 6.sınıf fen Bilimleri dersi ile ilgili öğretmenlerin görüşleri esas alınarak karşılaştırmalı bir çalışma yapılmıştır.

Öğrencilerde bilgi, beceri ve kişilik gelişimini esas alan derslerden oluşan eğitim-öğretim programlarının değerlendirilmesinde diğer bir unsur her bir dersin programının belirli bir bütünlük içinde sürekli geliştirilmesi gereğidir. Söz konusu derslerden biri de bu araştırmanın konusu olan fen bilimleri dersidir. Yaşamın hemen hemen her alanında fen bilimleri ile karşılaşılmaktadır. Bu nedenle bireyler bu alanda donanımlı yetiştirildiği takdirde, fen bilimleri dersinin amaçları yerine getirilmiş olur. Son yıllarda öğrenme-öğretme süreci ile ilgili yapılan düzenlemelerde öğrenci merkezli uygulamalara öncelik verilmektedir. Bu da yapılandırmacı yaklaşımın temel uygulama biçimlerinden biridir. Dolayısıyla Türkiye'de son dönemlerde fen bilimleri ders programı 'Yapılandırmacı Yaklaşım` kuramına göre oluşturulmuştur (İlhan, 2013, s.3).

Yapılandırmacı anlayışa dayanan sınıflarda öğrenci için anlam taşıyan konuların seçimi önemlidir. Öğrencilerin konuya ilgi duyması, güdülenmesi, konuyla ilgili ön bilgilerinin, hazırlanan ortamda ortaya çıkması gerekir (Yanpar, 2006, s.53). Bu yaklaşımla öğrenciler geçmiş yaşantılarıyla yeni deneyimlerini ve ilgi duydukları ortamlarda daha zengin ve kalıcı öğrenmeler edinirler. Yapılandırmacı kurama göre öğrenmenin; bilginin yorumlanması ve analiz edilmesi ile düşüncenin geliştirilmesi, başkalarının düşüncelerinin anlaşılması yoluyla anlamın derinleştirilmesi ve edinilen deneyimlerle geçmişteki deneyimlerin bütünleştirilmesi yoluyla gerçekleştiği kabul edilmektedir (Anagün, 2008, s.33).

Yapılandırmacı yaklaşıma dayalı fen eğitiminde, yaparak, yaşayarak ve düşünerek fen öğretimi ön plandadır. Öğrenciler etkinlikleri yaparken özgürdürler. Öğrenciler öğretmenin rehberliğinde, kendi istekleri doğrultusunda oluşturdukları problemi çözmeye çalışırlar. Yapılandırmacı fen öğretiminde içerik amaç değil, öğrencilerde bilimsel süreç becerileri geliştirmek için bir araçtır (Kılıç Bağcı, 2001, s.7).

Fen bilimlerinde önemli boyutlardan biri de laboratuvar çalışmalarıdır. Yapılan çalışmalara göre fen bilimlerinde laboratuvar eğitiminin amaçları kavramları geliştirmek, sorular üretmek, fen dersini sevilir ve anlaşılır hale getirmek, öğrencilerin teorileri yeniden keşfetmelerini sağlamak, gözlem yapmak, bilimsel bir şekilde düşünmeyi öğretmek, beraber çalışma becerisi vermek, alet kullanım becerisi vermek, öğrencileri sınava hazırlamak olarak belirtilmiştir (Gott ve Duggan'dan aktaran İlhan, 2013, s.5). Bu amaçlara uygun bir öğrenme-öğretme süreci tasarımı uygulanmadığında öğrencilerin beklenilen kazanımlara ulaşması oldukça güçtür.

Öğrencilerin elde ettikleri kazanımları ölçmek adına önemli verilerden biri olabilecek bir çalışma ise uluslararası düzeyde yapılan PISA ve TIMSS gibi sınavlardır. Elde edilen verilere göre Türkiye 4'üncü sınıf fen bilimlerinde 36'ncı; 8'inci sınıf düzeyinde ise 21'inci sırada yer almıştır. Türkiye'nin sıralaması TIMSS 2011'e göre fazla değişim göstermese de 10 ile 30 puan arasında artış gözlemlenmiştir. Türkiye'nin puanları artmasına rağmen dünya ortalamasının gerisinde kalarak sıralaması pek değişmemiştir (MEB, 2016). Fen bilimleri bölümüne ilişkin yapılan değerlendirmelerde Türkiye son sıralarda yer almaktadır. Başarısızlığının nedeni ise birden fazla etken ve boyutlara bağlanmaktadır. Çünkü eğitimdeki başarı ya da başarısızlık eğitim programından öğretmen yetiştirmeye, konuların işlenmesinden ve değerlendirilmesine kadar bir bütündür (Yücel, 2008, s.37).

Ülkelerin yukarıda sözü edilen uluslararası düzeyde karşılaştırmalı verilere dayalı olarak sorunlarına çözüm geliştirmeleri de eğitim sistemlerine önemli bir katkı sağlamaktadır. Bu nedenle küreselleşmenin ve dolayısıyla rekabetin bu kadar hız kazandığı bir dönemde eğitim-öğretim programlarının geliştirilmesinde, uygulanmasında ve değerlendirilmesinde ülkeler arası karşılaştırmalı çalışmalar önemli bir yer tutmaktadır. Bu tür çalışmaları içeren ve farklı ülkelerdeki eğitim sistemlerini inceleyerek eğitim sorunlarının çözülmesine katkı sağlayan önemli çalışma alanlarından biri karşılaştırmalı eğitimdir (Demirel, 2000, s.7).

Karşılaştırmalı eğitimin amaçları; eğitimcilerin kültür ve düşünce ufkunu genişletmek, uluslararası anlayış ve iletişim kazanmak ve bir ülkenin eğitim sisteminin geliştirilmesi için teorik ve uygulamalı olarak katkıda bulunmak olarak özetlenebilir. Bununla birlikte farklı ülkelerle eğitim konusunda iletişim sağlayıp, kendi

ülke şartlarının eğitim seviyesine uygun teorik ve pratik bilgiler kazanması gibi boyutlar da karşılaştırmalı eğitimin temel amaçlarındadır (Erdoğan, 2006, s.29).

Bu araştırmada 6. Sınıf fen öğretim programı açısından karşılaştırılan ülkelerden biri olan Türkiye'de fen eğitimini farklı dönemlerden itibaren ele alınacak olursa yerli ve yabancı uzmanlardan görüşler alınarak, farklı programları inceleyerek mevcut programlar geliştirilmiş ve uygulamaya çalışılmıştır. 2004 yılında fen ve teknoloji öğretim programları geliştirilerek yaşanan değişim ve gelişmeleri yakalamak amaçlanmıştır. Geliştirilen program incelendiğinde yapılandırmacı öğrenme kuramına dayalı olduğu görülmektedir (MEB, 2006). Bu kurama dayalı olarak hazırlanan program şu anda da kullanılmaktadır.

Bu araştırma kapsamında Türkiye ile karşılaştırılan diğer bir ülke olan Irak'taki öğretim programları genel olarak ele alındığında insanların daha rahat ve iyi koşullarda yaşamalarını sürdürmek için yetersiz olduğu söylenebilir. Ülkenin yaşadığı durum bunu açık bir şeklide göstermektedir. 2003 yılında Baas rejiminin devrilmesinden sonra eğitimde yapılan reformlardan beklentiler yükselmiştir. Fakat beklentiler karşılanmamıştır. Çünkü Baas rejimi döneminde 30 yılı aşkın bir süre boyunca öğretim programları kalıplaşmış bir hal almıştır. 2003 sonrası ülkenin bulunduğu sürekli iç savaş hali içinde, bireylerin yaşadıkları ve eğitim gördükleri ortam ile öğretim programında sözü edilen koşullar birbiri ile örtüşmemektedir (Hürmüzlü, 2003; ORSAM, 2012, s.9).

Irak eğitim sisteminde fen eğitiminin yerine bakılacak olursa, Irak'ta fen dersinin öğretimi çok eski dönemlere dayanmaktadır. Bunun yanı sıra ilkokul birinci sınıftan itibaren öğretilmektedir. Zaman zaman içeriğinde değişiklikler ve yenilikler meydana gelse de ismi değişmemiştir. (Aljazeera, 2019). Öğretim programlarını tek tek inceleyerek, farklı ülkelerin programlarıyla karşılaştırarak daha faydalı ve kullanışlı hale getirilebilir. Bu nedenle Irak'ta uygulanan fen bilimleri dersi öğretim programının Türkiye gibi bir ülke ile kıyaslanması Irak eğitim sistemine bazı açılardan katkılar sağlayabilir.

Araştırma konusu ile ilgili Türkiye'de ve Irak'ta yapılan çalışmaları özetlemekte yarar vardır. Türkiye'de yapılan araştırmalardan biri Yücel'in (2008, s.159) "İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersi Programının Uluslararası Karşılaştırmalı İncelenmesi" başlıklı yüksek lisans çalışmasıdır. Bu araştırmada Finlandiya, Kanada, Yeni Zelanda, İrlanda, New Jersey (ABD) ve Massachusetts (ABD) programları vizyon, hedef, içerik, öğrenme-öğretme ve değerlendirme süreçleri karşılaştırılarak, benzerlik ve farklılıklar ortaya konulmuştur. Çalışmanın sonucunda, Türkiye'deki fen programının dünya standartlarına uygun, fakat bazı eksikliklerinin olduğu belirlenmiştir. Fen ve teknoloji dersine ayrılan bu oranın, bilimsel özelliklere sahip bireyler yetiştirmeyi hedefleyen Türkiye için yeterli olmadığı vurgulanmıştır.

Turan (2015) tarafından yapılan araştırmada ortaokul 8.sınıf fen ve teknoloji öğretim programı ve 8.sınıf fen ve teknoloji ders kitabının etkinlikler kısmında geçen bilimsel becerilerin karşılaştırılması ve bilimsel süreç becerilerinin uygulanabilirliğine yönelik öğretmen görüşleri incelenmiştir. Elde edilen sonuçlara göre; kitapta bulunan etkinliklerin bilimsel süreç becerilerini kapsama durumu toplam 359, programdaki kazanımdan bilimsel beceri süreci temsil etme durumu 217'dir. Öğretmenlerle gerçekleştirilen görüşmeler sonucu ise bilimsel süreç becerilerini derslerde uygulama durumlarının yetersiz olduğu bulunmuştur.

Yapılan araştırmalar incelendiğinde Türkiye'de fen bilimleri öğretimi ile ilgili bazı araştırmalar yapılmış olmasına rağmen Irak'ta yapılmış bir araştırmaya rastlanmamıştır. Yaşamın her anında etkili olan fen bilimleri dersinin incelenmesi insan yaşamına doğrudan etki edecek somut sonuçlar ortaya çıkmasına kaynaklık edebilir. Üstelik bunun bir de karşılaştırmalı eğitim yapısı içinde ülkeler arası karşılaştırma ile yapılması farklı deneyimlerin sisteme yansıtılması açısından da önemli bir katkısı olacaktır. Dolayısıyla bu araştırma ile Türkiye ve Irak fen bilimleri ders programlarını kuramsal yapısıyla amaç, içerik, öğrenme süreçleri ve değerlendirme boyutlarıyla karşılaştırarak benzerlik ve farklılıkları ortaya çıkarıp, her iki ülke için program geliştirme sürecinde katkı sağlayacak öneriler geliştirilmesiyle iki ülkenin fen bilimleri derslerinin gelişmesine ve ilgili literatüre katkı sağlanabileceği söylenebilir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı; Türkiye ve Irak'taki 6.sınıf fen öğretim programını karşılaştırmalı olarak incelemektir. Buna göre aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Türkiye ve Irak eğitim sistemlerinin genel özellikleri nelerdir?
2. Türkiye ve Irak fen bilimleri dersi programının genel özellikleri nelerdir?
3. Türkiye ve Irak'ta 6.sınıflara uygulanan fen ders programının amaçları açısından öğretmenlerin görev yaptıkları ülke ile görüşleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
4. Türkiye ve Irak'taki 6.sınıf fen ders programının içeriği açısından öğretmenlerin görev yaptıkları ülke ile görüşleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
5. Türkiye ve Irak'taki 6.sınıf fen ders programının öğrenme-öğretme süreçleri açısından öğretmenlerin görev yaptıkları ülke ile görüşleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

6. Türkiye ve Irak'taki 6.sınıf fen ders programının değerlendirme boyutu açısından öğretmenlerin görev yaptıkları ülke ile görüşleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
7. Fen ders programı ile ilgili Türkiye ve Irak'ta görev yapan öğretmenlerin 6. Sınıf fen ders programının genel özellikleri açısından görüşleri arasındaki benzerlik ve farklılıklar nelerdir?

Sınırlılıklar

Bu çalışma;

a. 2016 – 2017 eğitim-öğretim yılında Türkiye'den İstanbul ili Beylikdüzü ilçesinde bulunan MEB bağlı olan 19 ortaokuldaki toplam 85 fen öğretmenden 82'sine anket formu uygulanarak elde edilen veriler ve 12 öğretmen ile yapılan görüşmeler ile elde edilen verilerle sınırlıdır.

b. Çalışma grubu Irak Kerkük ilinde bulunan 162 ortaokuldan toplam 253 fen öğretmeninden il merkezinde bulunan 56 Türkmen okulunda görev yapan 63 fen öğretmenine ulaşılarak ve anket formu uygulanarak, 10 fen öğretmeni ile de yapılan görüşmelerle sınırlıdır.

Yöntem

Araştırma Modeli

Türkiye ve Irak 6. sınıf fen bilimleri ders programının karşılaştırmalı incelenmesini amaçlayan bu çalışma, nicel ve nitel yöntemlerin birlikte kullanıldığı karma modele göre tasarlanmıştır. Karma model, araştırmacının bir çalışmada hem nicel hem de nitel yaklaşımlarla verileri toplaması ve bunları analiz etmesi, bulguları birleştirmesi ve birlikte sonuca ulaşması olarak tanımlanmıştır (Creswell & Plano'dan aktaran Çolak, 2015, s.56). Karma model araştırmalarında nicel ve nitel yöntem stratejilerini sınıflandırmak ve belirlemek için çeşitli desenler kullanılmaktadır. Bu araştırmada "açımlayıcı sıralı desen" kullanılmıştır. Açımlayıcı sıralı desende nicel ve nitel yöntemler bir arada kullanılmaktadır. Çalışmanın nicel boyutunda, araştırma kapsamında yer alan Türkiye ve Irak'ta fen programlarını değerlendirmek üzere öğretmenlerin görüşleri anket yoluyla alınmış, nitel boyutunda ise, fen öğretim programlarının kuramsal olarak karşılaştırılması ve sonucunda elde edilen benzerlik ve farklılıklar hakkında araştırma kapsamında yer alan uzmanlardan görüşler alınmıştır.

Çalışma Evreni, Örneklem ve Çalışma Grubunun Oluşturulması

Araştırmada kullanılan karma model gereği olarak nicel ve nitel verilerin toplanması için farklı özelliklerde katılımcılar araştırmada yer almıştır. Çünkü veri toplama cinsi açısından nicel ve nitel veri toplama yöntemlerinin katılımcı sayısı bağlamında farklı paradigmaları vardır. Nicel verilerin elde edildiği araştırmalarda evrene genellenebilirlik vazgeçilmez bir unsurdur. Nitel araştırmalarda ise öncelikli olan derinlemesine veri toplamak ve incelenen durumu ön plana çıkarmaktır (Aykır, 2018, s. 57; Yıldırım ve Şimşek 2013, s.114). Bu nedenle bu araştırmada nicel ve nitel verilerin toplandığı katılımcılar belirlemek amacıyla farklı sayısal özellikleri olan katılımcılar belirlenmiş ve söz konusu katılımcıların özellikleri aşağıda açıklanmıştır.

a. **Nicel verilerin çalışma evreni ve örneklemi:** Araştırmanın çalışma evreni İstanbul Beylikdüzü ilçesinde 19 ortaokulda görev yapan, 85 fen öğretmeninden oluşmaktadır. Araştırmaya söz konusu tüm okullar ve öğretmenler alınmaya çalışılmış ve 19 ortaokulda görev yapmakta olan 82 Fen öğretmenine ulaşılabilmiştir. Ulaşılan bu sayılar çalışma evrenini temsil edebilmesi açısından yeterli bulunmuştur. Araştırmanın Irak Kerkük'teki çalışma evreni ise 162 ortaokulda görev yapan, 253 fen öğretmeninden oluşmuştur, Örneklemi ise il merkezinde Türkçe eğitim yapan 56 (Esas ve Şümul) ortaokulda, 63 Türkçe bilen fen öğretmeninden oluşmaktadır. Bu sayısal durum araştırmanın Irak boyutu açısından bir sınırlılıktır. Ancak Irak'taki mevcut durum dikkate alındığında uygun bir örneklem oranı olabileceği düşünülmüştür.

b. **Nitel verilerin toplanması için çalışma grubunun oluşturulması:** Araştırmada nitel boyut gereği olarak İstanbul Beylikdüzü'nde 12, Irak Kerkük'te ise 10 öğretmen çalışma grubuna alınmıştır. Bu öğretmenlerin belirlenmesinde amaçlı örneklem yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Buna göre temel ölçüt İstanbul Beylikdüzü'nde görev yapan öğretmenler için "zümre başkanı" olmaları esas alınmıştır. Zümre başkanları fen dersi ile ilgili olan eksikleri veya yanlışları daha objektif bakabildikleri için tercih edilmişlerdir. Kerkük'teki öğretmenler için ise "deneyim" temel ölçüt olarak belirlenmiştir. Bu nedenle Kerkük'te ise en az 10 yıllık deneyime sahip öğretmenler araştırmaya dahil edilmiştir.

Verilerin Toplanması

Araştırmada karma model kullanıldığı için hem nicel hem nitel veriler elde edilmiştir. Karma desenin uygulamasının nedeni ise, daha sağlıklı sonuçlar elde

edebilmek ve farklı veri toplama aracı ile elden edilen sonuçları doğrulamaktır. Veriler 2015-2016 eğitim öğretim yılında Türkiye-İstanbul-Beylikdüzü ilçesinde ve Irak-Kerkük il merkezinin Türkmen okullarında görev yapan fen bilimleri dersi öğretmenlerine uygulanan veri toplama araçları ile elde edilmiştir. Söz konusu nicel ve nitel veri toplama araçlarının özellikleri aşağıda açıklanmıştır.

Nicel Veri Toplama Aracı

Türkiye ve Irak 6. sınıf fen bilimleri dersi programının karşılaştırmalı incelenmesi için, öğretmenlerin program hakkındaki genel görüşlerine ulaşmak amacıyla çalışmanın nicel kısmını oluşturan 49 soruluk anket formu geliştirilmiştir. Soruların oluşturulmasında Irak'taki fen bilgisi öğretimine ilişkin olarak sadece ders kitabı bulunabildiği için soruların önemli bölümü ders kitabının incelenmesi boyutlu olarak oluşturulmuştur. Bununla beraber Türkiye'deki öğretmenlerin fen bilgisi ders programını dikkate almaları gereğinden yola çıkarak anket kapsamı belirlenmiştir. Anket formunda likert tipi ölçek yapısı kullanılmıştır. Buna göre anket formunda soru seçenekleri "5-Tamamen Katılıyorum 4-Katılıyorum 3-Kısmen Katılıyorum 2- Katılmıyorum ve 1-Kesinlikle Katılmıyorum" biçiminde oluşturulmuştur.

Nitel Veri Toplama Aracı

Öğretmenlerin görüşlerini almak için fen öğretmenlerine yönelik yarı yapılandırılmış görüşme formunu hazırlamak için öncelikle literatür taraması yapılarak, araştırmanın alt problemlerine yönelik sorular hazırlanmıştır. Daha sonra hazırlanan sorular 5 uzman tarafından değerlendirilerek ve tekrar düzenlenip uygulamaya hazır hale getirilmiştir. Görüşme formu Beylikdüzü ve Kerkük'teki fen öğretmenlerine uygulanmıştır.

Veri Toplama Araçlarının Geçerlik ve Güvenirliği

Araştırmada nicel veri toplama amacıyla hazırlanan anket formu öncelikle literatür taramasına dayalı olarak 43 sorudan oluşmuş, daha sonra 2 fen bilgisi ve 3 eğitim programı uzmanının değerlendirmesine sunularak 6 soru daha eklenmiş ve toplam 49 sorudan oluşmuştur. Soruların 3'ü kişisel, 46'sı ise ölçmeye yönelik toplam 49 adet sorudan oluşan anket soruları pilot olarak uygulanmıştır. Gerek görüşü alınan 5 uzmanın görüşleri, gerekse pilot uygulama sonucunda, hazırlanan anketin amaca uygun veri toplama özelliğini taşıdığı, başka bir deyişle kapsam geçerliliği özelliğini taşıdığı sonucuna ulaşılmış ve geçerli veri toplayabileceğine karar verilmiştir.

Hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formunun geçerliği için 5 uzmanın görüşü alınmış ve hazırlanan soruların araştırmanın amacına uygun veri toplama açısından yeterli olma durumu kendilerine sorulmuştur. Elde edilen bulgulara göre gerekli düzenleme yapılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formuna ilişkin güvenirlik analizi için betimsel analiz sonucu yapılan çözümlemeler konusunda 5 uzmanın görüşü alınmıştır. Uzmanların görüşleri Miles ve Huberman (1994) tarafından geliştirilen formül kullanılarak test edilmiştir. Buna göre Güvenilirlik = [(uzlaşma sayısı / (uzlaşma + uzlaşmama sayısı)] formülü kullanılmıştır. Ortaya çıkan görüş farklılıkları uzmanlarla tekrar görüşülerek düzenlendiği için söz konusu formülün uygulanması sonucu güvenirlik %100 bulunmuştur. Başka bir deyişle tüm uzmanlar yapılan nitel çözümlemeyi "uygun" bulmuşlardır.

Verilerin Analizi

Anket formu ile toplanan nicel verilerin çözümlenmesinde çalışmaya katılan öğretmenlere ilişkin kişisel bilgiler, frekans ve yüzde alınarak çözümlenmiştir. Anket formunda elde edilen verilerin karşılaştırmalı analiz gerektiren bağımlı değişkenlerin arasındaki ilişkinin bulunup bulunmadığını karşılaştırmak için kay kare analizi uygulanmıştır. Görüşmelerden elde edilen nitel verilerin analizinde betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Buna göre elde edilen veriler daha önceden belirlenen temalar çerçevesinde çözümlenmiştir.

Bulgular

Bu bölümde araştırmanın alt problemleri bağlamında elde edilen veriler ele alınmıştır.

Türkiye ve Irak Eğitim Sisteminin Genel Özelliklerine İlişkin Bulgular

Her iki ülkenin eğitim sistemleri arasında kültürel, sosyo-ekonomik, yönetim biçimlerinde farklılıklar bulunmuştur. Bulunan farklılıkları her iki ülkenin eğitim sisteminin amaç, içerik ve süreç boyutlarında görmek mümkündür. Irak'taki eğitim sisteminde eğitim programı dini değerler ön planda tutularak hazırlanırken, (IEB, 1995) Türk eğitim sisteminde böyle bir durum söz konusu değildir. Türkiye de ise demokratik, laik, sosyal ve hukuk devletinin gereksinim duyduğu özellikleri taşıyan insan yetiştirmeyi amaçlayan eğitim sistemi bulunmaktadır (MEB, 2018). Türkiye ve Irak eğitim sistemlerinde farklılıkların bulunduğu gibi benzerlikler de vardır. Örneğin; her iki ülkenin programının vizyonunda, öğrencilerin fen ve teknoloji okuryazarı bireyler olarak yetiştirilmesi öncelikli bir hedeftir (MEB, 2018).

Her ülke de ihtiyaç duyduğu insan tipine göre eğitim sistemini geliştirmeye çalışmaktadır.

Türkiye ve Irak eğitim programlarında okula başlangıç yaşı aynı olsa da eğitim sistemleri farklılık göstermektedir, Türkiye'deki sistem 4+4+4 şeklindeyken; Irak'taki sistem 6+3+3 şeklindedir. Toplam olarak benzerlik gösterse de (12 sene) basamaklarda farklılık göstermektedir. Her iki ülkede de devlet okulları Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yönetilmektedir, Okulların hepsinde aynı öğretim programı, sınavlar ve finansal düzenlemeler yer almaktadır.

Türkiye ve Irak'ta Uygulanan ve Araştırma Kapsamında Ele Alınan Fen Bilimleri Ders Programının Genel Özelliklerine İlişkin Bulgular

Türkiye'de fen dersi 6.sınıflar için fen bilimleri dersi olarak adlandırılırken, Irak'ta ise fen bilgisi dersi olarak adlandırılmaktadır. Derslerin temelini oluşturan yapı aynı olsa da derslerin isimlendirilmesinde farklılık vardır. Ayrıca Türkiye'de 6.sınıf fen bilimleri dersi ortaöğretim düzeyinde öğretilirken, Irak'ta ise ilkokulun son sınıfı olan 6.sınıf düzeyinde öğretilmektedir. Benzer bir durum yaş grupları aynı olsa da okul düzeyi olarak farklılık göstermektedir.

Türkiye'de fen bilimleri dersi kazanım ve süre açısından net bir şeklide açıklanırken, bir eğitim-öğretim yılında 59 kazanım 144 ders saatinde işlenirken, Irak'ta fen bilgisi dersi bir eğitim-öğretim yılında 84 ders saatinde öğretilmektedir (IEB, 1995; MEB, 2018). Aralarındaki farklılık şu nedenlerden kaynaklanabilir; Irak öğretim programında yer alan konuların Türkiye'ye göre daha az ve kolay olması ve okul sayılarının yetersiz kaldığı için tek binada birden fazla okulun yer alması dikkat çekmektedir. Fakat her iki ülkede de bu süreler fen dersini işlemek için yetersiz kalmaktadır, çünkü fen alanı uygulamalı ve geniş kapsama sahip bir derstir.

Türkiye ve Irak'ta fen bilimleri ders programındaki düzenlemeler aynı dönemlerde yapılmıştır. Fakat programların öğrenci ihtiyaçlarını dikkate alarak hazırlanması, öğretimin öğrenci merkezli yapılması, uygulamanın ön planda tutularak ve öğretmenin rehberlik görevini üstlenerek düzenlenen bu programlar her iki ülkede de "Yapılandırmacı Yaklaşımın" esas alındığını göstermektedir (IEB, 1995; MEB, 2010, s. 91). Ancak bu yaklaşımın her iki ülkede de uygulanması konusunda çeşitli sıkıntılarla karşılaşılmaktadır.

Türkiye ve Irak Fen Bilimleri Ders Programının Karşılaştırılması Amacıyla Elde Edilen Öğretmen Görüşlerine İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenlerin kişisel bilgileri

Araştırmaya Türkiye'den örneklem kapsamında yer alan İstanbul ili Beylikdüzü ilçesinden 82, ve Irak'ın Kerkük ilinden 63 fen öğretmeni anket sorularına cevap vererek katılmışlardır. Buna göre Türkiye'den katılan öğretmenler katılımcıların %56,6'sını, Irak'tan katılan öğretmenler ise %43,4'ünü oluşturmuştur. Öğretmenlerin cinsiyet, kıdem ve mezun oldukları okul türü gibi kişisel bilgilerine ilişkin veriler aşağıda görülmektedir.

Öğretmenlerin Cinsiyete Göre Dağılımı

Araştırmaya Türkiye'den katılan 82 öğretmenin 67'si kadın, kalan 15'i ise erkektir. Diğer bir ifadeyle araştırmaya katılan öğretmenlerin %81,7'si kadın, %18,3'ü erkektir. Irak'tan katılan 63 öğretmenin 51'i kadın (%81), 12'si ise (%19) erkektir. Elde edilen sonuçlara göre her iki ülkede de cinsiyet bakımından kadın öğretmenlerin araştırmada daha fazla yer aldığı görülmektedir.

Öğretmenlerin Kıdeme Göre Dağılımı

Araştırmaya katılan öğretmenlerin kıdemlerine göre dağılımları incelendiğinde Türkiye'den katılan öğretmenlerin %45,1'i 10-19 yıllık, %28,0'i 20 yıl ve üzeri ve %26,8'i ise 1- 9 yıllık kıdeme sahiptir. Irak'tan katılan öğretmenlerin ise %50,8'i 20 yıl ve üzeri, %42,9'u 10- 19 yıllık ve %6,3'ü 1- 9 yıllık kıdeme sahiptir. Elde edilen sonuca göre her iki ülkede de hizmet süresi 10 yıl üzerinde olan öğretmenlerin araştırmada daha fazla yer aldığı belirlenmiştir.

Öğretmenlerin Mezun Oldukları Okul Türüne Göre Dağılımı

Araştırmaya Türkiye'den katılan fen öğretmenlerinin %75,6'sı eğitim fakültesi mezunu iken, kalan %24,4'ü ise fen veya mühendislik fakültesi mezunudur. Irak'tan katılan fen öğretmenlerinin %84,1'ü öğretmen okulu mezunu iken, %15,9'u ise eğitim ve fen fakültesi mezunudur. Buna göre her iki ülkedeki fen bilgisi öğretmenlerinin çoğunluğunun öğretmen yetiştiren bir yüksek öğretim kurumu mezunu oldukları belirlenmiştir.

Fen Bilimleri Dersinin Amaçlarına Yönelik Türkiye ve Irak'taki Öğretmenlerin Görüşlerine İlişkin Bulgular

Fen bilimleri dersinin amaçlarının öğretim düzeyine uygunluğu konusunda yapılan kay kare analizi sonucunda, araştırmaya katılan öğretmenlerin görev yap-

tıkları ülkeye göre görüşleri arasında anlamlı bir ilişki belirlenmiştir (X^2=76.98; p<0.05). Bir başka deyişle öğretmenlerin fen dersinin amaçlarının öğretim düzeyine uygunluğu konusundaki görüşleri görev yaptıkları ülkeye göre farklılık gösterebilmektedir. Buna göre Türkiye-İstanbul-Beylikdüzü'nde görev yapan fen dersi öğretmenlerinin %40,2'lik kesimi fen dersinin amaçlarının öğretim düzeyine uygunluğu görüşüne kısmen katılırken, Irak- Kerkük Türkmen okullarındaki öğretmenlerin çoğunluğunu oluşturan %57,4'lük kesim ise bu görüşe katılmışlardır. Genel olarak bakıldığında Irak'taki öğretmenlerin bu konuda Türkiye'deki öğretmenlere göre daha olumlu düşüncelere sahip oldukları belirlenmiştir.

Fen bilimleri dersinin amaçlarının açık bir şekilde yazımı konusunda yapılan kay kare analizi sonucunda, araştırmaya katılan öğretmenlerin görev yaptıkları ülke ile görüşleri arasında anlamlı bir ilişki belirlenmiştir (X^2=71.73; p<0.05). Buna göre Türkiye- İstanbul- Beylikdüzü'nde görev yapan fen dersi öğretmenlerinin %59,8'lik kesimi fen dersinin amaçlarının açık bir şekilde yazıldığı görüşüne katılmazken, Irak-Kerkük Türkmen okullarındaki öğretmenlerin çoğunluğunu oluşturan %39,7'lik kesim ise bu görüşe katılmışlardır. Genel olarak Irak'taki öğretmenlerin bu konuda Türkiye'deki öğretmenlere göre daha olumlu düşüncelere sahip oldukları belirlenmiştir.

Fen bilimleri dersinin amaçlarının öğrenci düzeyine uygunluğu konusunda yapılan kay kare analizi sonucunda, araştırmaya katılan öğretmenlerin görev yaptıkları ülke ile görüşleri arasında anlamlı bir ilişki belirlenmiştir (X^2=96.20; p<0.05). Başka bir deyişle öğretmenlerin fen dersinin amaçlarının öğrenci düzeyine uygunluğu konusundaki görüşleri açısından görev yaptıkları ülke önemli bir değişkendir. Buna göre Türkiye-İstanbul- Beylikdüzü'nde görev yapan fen dersi öğretmenlerinin %47,6'sı fen dersinin amaçlarının öğrenci düzeyine uygunluğu görüşüne kısmen katılırken, Irak Türkmen okullarındaki öğretmenlerin çoğunluğunu oluşturan %63,5'lik kesim ise bu görüşe katılmışlardır. Bu sonuca göre Irak'taki öğretmenlerin bu konuda Türkiye'deki öğretmenlere göre daha olumlu düşüncelere sahip oldukları söylenebilir.

Fen bilimleri dersinin öğrenciyi derse yönelik olumlu yaklaşmasını sağlayacak niteliği konusunda yapılan kay kare analizi sonuncunda, araştırmaya katılan öğretmenlerin görev yaptıkları ülke değişkeni açısından görüşleri arasında anlamlı bir ilişki belirlenmiştir (X^2=117.33; p<0.05). Bir başka deyişle öğretmenlerin fen dersinin öğrenciyi derse teşvik etmesi konusundaki görüşleri farklı ülkelerde görev yapmalarından dolayı görüşlerini etkilemektedir. Buna göre Türkiye-İstanbul-Beylikdüzü'nde görev yapan fen dersi öğretmenlerinin %57,3'lük kesimi fen dersinin öğrenciyi fen dersine yönelik olumlu yaklaştığı görüşüne katılmazken, Irak Türkmen okullarındaki öğretmenlerin yaklaşık yarısını oluşturan %47,6'lık kesim

bu görüşe katılmışlardır. Buna göre Irak'taki öğretmenlerin bu konuda Türkiye'deki öğretmenlere göre daha olumlu düşüncelere sahip oldukları belirlenmiştir.

Türkiye ve Irak'ta Fen Bilimleri Ders Programının İçeriğine Yönelik Bulgular

Fen bilimleri dersinde konu anlatırken ek kaynaklar kullanılmasının yararlılığı konusunda yapılan kay kare analizi sonucunda, araştırmaya katılan öğretmenlerin görev yaptıkları ülke ile görüşleri arasında anlamlı bir ilişki belirlenmiştir (X^2=133,30; p <0,05). Bir başka deyişle öğretmenlerin fen bilimleri dersinde konu anlatırken ek kaynaklar kullanılmasının yararlılığı konusundaki görüşleri görev yaptıkları ülkeye göre değişiklik gösterebilmektedir. Buna göre Türkiye-İstanbul-Beylükdüzü'nde görev yapan fen dersi öğretmenlerinin yarısı fen dersinde konu anlatırken ek kaynakların kullanılmasının yararlığı görüşüne kesinlikle katılmazken, Irak Türkmen okullarındaki öğretmenlerin %47,6'lık kesim ise bu görüşe katılmışlardır. Buna göre Irak'taki öğretmenlerin Türkiye'deki öğretmenlere göre ek kaynaklar kullanmanın yararlılığı konusunda daha olumlu düşüncelere sahip oldukları belirlenmiştir.

Fen bilimleri ders kitabında bulunan konuların bir eğitim öğretim yılında işlenme yoğunluğu konusunda yapılan kay kare analizi sonuncunda, her iki ülkeden araştırmaya katılan öğretmenlerin görev yaptıkları ülke ile görüşleri arasında anlamlı bir ilişki belirlenmiş, görev yapılan ülkeye göre görüşlerin değişebildiği ortaya çıkmıştır. (X^2=82.37; p<0.05). Buna göre Türkiye-İstanbul-Beylikdüzü'nde görev yapan fen dersi öğretmenlerinin %47,6'lık kesimi fen bilimleri ders kitabında bulunan konuların bir eğitim öğretim yılında işlenebilecek yoğunlukta olduğu görüşüne katılmazken, Irak-Kerkük Türkmen okullarındaki öğretmenlerin çoğunluğu (%69,8) ise bu görüşe katılmışlardır. Bu sonuç Irak Türkmen okullarındaki öğretmenlerin konuların yoğunluğunun bir eğitim-öğretim yılında yetiştirilebileceği konusunda Türkiye'deki öğretmenlere göre daha olumlu düşüncelere sahip olduklarını göstermektedir.

Fen bilimleri ders kitabındaki konuların öğrenci seviyesine uygunluğu konusunda yapılan kay kare analizi sonucunda, araştırmaya katılan öğretmenlerin görev yaptıkları ülke ile görüşleri arasında anlamlı bir ilişki belirlenmiştir. Başka bir deyişle öğretmenlerin görev yaptıkları ülke değişkeninin görüşlerinin oluşmasında etkili olduğu ortaya çıkmıştır (X^2=89.73; p<0.05). Buna göre Türkiye-İstanbul-Beylikdüzü'nde görev yapan fen dersi öğretmenlerinin %45,1'lik kesimi fen ders kitabındaki konuların öğrenci seviyesine uygunluğu görüşüne katılmazken, Irak'ta Türkmen okullarındaki öğretmenlerin çoğunluğunu oluşturan %60,3'lük

kesim bu görüşe katılmışlardır. Bu sonuç Irak'taki öğretmenlerin, içeriğin öğrenci seviyesine uygunluğu konusunda Türkiye'deki öğretmenlere göre daha olumlu düşündüklerini ortaya koymaktadır.

Fen bilimleri ders kitabındaki konuların güncel olması konusunda yapılan kay kare analizi sonucunda, araştırmaya katılan öğretmenlerin görev yaptıkları ülkeye göre görüşleri değişkenlik göstermektedir (X^2=48.53; p<0,05). Buna göre öğretmenlerin fen ders kitabındaki konuların güncelliği konusundaki görüşleri görev yaptıkları ülkeye göre farklılaşmaktadır. Buna göre Türkiye-İstanbul-Beylükdüzü'nde görev yapan fen dersi öğretmenlerinin yaklaşık yarısını oluşturan %48,8'i fen bilimleri ders kitabındaki konuların güncel olması görüşüne kısmen katılmışlar, Irak Türkmen okullarındaki öğretmelerin %38,1'i ise bu görüşe katılmışlardır. Bu sonuca dayanarak Irak'taki öğretmenlerin bu konuda Türkiye'deki öğretmenlere göre daha olumlu düşüncelere sahip oldukları ortaya çıkmıştır.

Fen bilimleri ders kitabının tasarımının görsel açıdan etkili biçimde düzenlenmesi konusunda yapılan kay kare analizine göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin görev yaptıkları ülke ile görüşleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır (X^2=45.15; p<0.05). Bu sonuç öğretmenlerin fen bilimleri ders kitabının dizaynı görsel açıdan etkili biçimde düzenlenmesi konusundaki görüşlerinin görev yaptıkları ülkeye göre farklılık gösterdiğini ortaya çıkarmıştır. Buna göre Türkiye-İstanbul-Beylikdüzü'nde görev yapan fen dersi öğretmenlerinin %41,5'lik kesimi fen bilimleri ders kitabının dizaynının görsel açıdan etkili biçimde düzenlendiği görüşüne katılmazken, Irak-Kerkük Türkmen okullarındaki öğretmenlerin yarısından fazlasını oluşturan %58,7'lik kesim ise bu görüşe katılmışlardır. Genel olarak bakıldığında Irak'taki öğretmenlerin bu konuda Türkiye'deki öğretmenlere göre daha olumlu düşüncelere sahip oldukları belirlenmiştir.

Fen Bilimleri Ders Programının Öğrenme-Öğretme Sürecine Yönelik Türkiye ve Irak'taki Öğretmenlerin Görüşlerine İlişkin Bulgular

Öğrenme- öğretme sürecine yönelik elde edilen bulgulara göre fen bilimleri ders kitabının öğrenci merkezli olduğuna ilişkin iki ülkeden araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşleri incelenmiş, gerekli koşullar sağlanamadığı için kay kare analizi ile karşılaştırılmamış, sadece dağılımlara dayalı olarak ele alınmıştır. Buna göre Türkiye'den katılan öğretmenlerin %43,9'luk kesimi fen ders kitabının öğrenci merkezli olduğu görüşüne kısmen katıldıklarını belirtirken, Irak'tan katılan öğretmenlerin yaklaşık yarısını oluşturan %46,0'lık kesimi ise bu görüşe katıldıklarını belirtmişlerdir. Genel bir değerlendirme yapmak gerekirse Irak'taki öğretmenler fen ders kitabının öğrenci merkezli olduğu konusunda Türkiye'den katılan öğretmenlere göre daha olumlu görüşlere sahiptirler.

Fen bilimleri ders kitabındaki konuların 6.sınıf öğrencilerinin zihinsel becerilerine uygunluğu konusunda yapılan kay kare analizi sonucunda, iki ülkeden araştırmaya katılan öğretmenlerin görev yaptıkları ülke ile görüşleri arasında anlamlı bir ilişki belirlenmiştir (X^2=44.48; p<0.05). Buna göre Türkiye-İstanbul-Beylikdüzü'nde görev yapan fen bilimleri dersi öğretmenlerinin %56,1'lik kesimi fen bilimleri ders kitabındaki konuların 6.sınıf öğrencilerinin zihinsel becerilerine uygun olduğu görüşüne kısmen katılırken, Irak-Kerkük Türkmen okullarındaki öğretmenlerin yaklaşık yarısı (%49,2) ise bu görüşe katılmışlardır. Genel olarak bakıldığında Irak'taki öğretmenlerin bu konuda Türkiye'deki öğretmenlere göre daha olumlu düşüncelere sahip oldukları belirlenmiştir.

Fen bilimleri ders kitabında daha çok hikâye, deney ve etkinlik olması gerektiği konusunda yapılan kay kare analizi sonucunda, araştırmaya katılan öğretmenlerin görev yaptıkları ülke ile görüşleri arasında anlamlı bir ilişki belirlenmiştir (X^2=41.36; p<0.05). Bir başka deyişle öğretmenlerin fen ders kitabında daha çok hikâye, deney ve etkinlik olması gerektiği konusundaki görüşleri görev yaptıkları ülkeye göre farklılık gösterebilmektedir. Buna göre Türkiye-İstanbul-Beylikdüzü'nde görev yapan fen dersi öğretmenlerinin %32,9'luk kesimi fen ders kitabında daha çok hikâye, deney ve etkinlik olması gerektiği görüşüne katılmazken, Irak- Kerkük Türkmen okullarındaki öğretmenlerin %41,3'lük kesimi ise bu görüşe kısmen katılmışlardır. Bu sonuç Irak'taki öğretmenlerin bu konuda Türkiye'deki öğretmenlere göre daha olumlu düşüncelere sahip olduklarını ortaya koymuştur.

Fen bilimleri ders kitabında bulunan fotoğraflar ve resimlerin, öğrencilerin kavramları ve konuları öğrenmelerine yardımcı olduğu konusunda yapılan kay kare analizi sonucunda araştırmaya katılan öğretmenlerin görev yaptıkları ülke ile görüşleri arasından anlamlı bir ilişki belirlenmiştir (X^2=66.91; p<0.05). Bir başka ifadeyle öğretmenlerin fen ders kitabında bulunan fotoğraflar ve resimlerin, öğrencilerin kavramları ve konuları öğrenmelerine yardımcı olduğu konusundaki görüşleri görev yaptıkları ülkeye göre değişiklik gösterebilmektedir. Buna göre Türkiye-İstanbul-Beylikdüzü'nde görev yapan fen dersi öğretmenlerinin %40,2'lik kesimi fen ders kitabında bulunan fotoğraflar ve resimler, öğrencilerin kavramları ve konuları öğrenmelerine yardımcı olduğu görüşüne katılmazken, Irak- Kerkük Türkmen okullarındaki öğretmenlerin yarısından fazlası (%52,4) ise bu görüşe katılmışlardır. Genel olarak bakıldığında Irak'taki öğretmenlerin bu konuda Türkiye'deki öğretmenlere göre daha olumlu düşüncelere sahip oldukları belirlenmiştir.

Fen bilimleri dersine ayrılan süre, ders kitabındaki konulara yeterli olduğuna ilişkin iki ülkeden araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşleri, gerekli koşullar sağlanamadığı için kay kare analizi ile karşılaştırılmamış, sadece dağılımlara da-

yalı olarak ele alınmıştır. Buna göre Türkiye'den katılan öğretmenlerin yaklaşık yarısı (%43,9) fen dersine ayrılan sürenin, ders kitabındaki konuların öğretimi açısından yeterli olduğu görüşüne katılmadıklarını belirtirlerken, Irak'tan katılan öğretmenlerin ise yaklaşık yarısından fazlası (%54,0) bu görüşe katıldıklarını belirtmişlerdir. Genel bir değerlendirme yapmak gerekirse Irak'taki öğretmenlerin fen dersine ayrılan sürenin, ders kitabındaki konuların öğretimi için yeterli olması konusunda Türkiye'den katılan öğretmenlere göre daha olumlu görüşlere sahip oldukları söylenebilir.

Fen bilimleri ders kitabında konuların; öykü, araştırma ve deney vb. etkinlikleri içerdiği konusunda yapılan kay kare analizi sonucunda, araştırmaya katılan öğretmenlerin görev yaptıkları ülke ile görüşleri arasından anlamlı bir ilişki belirlenmiştir (X^2=68.22; p<0.05). Buna göre Türkiye-İstanbul-Beylikdüzü'nde görev yapan fen dersi öğretmenlerinin %40,2'lik kesimi fen ders kitabında konuların öğretiminde; öykü, araştırma ve deneysel uygulamaların kullanıldığı görüşüne kısmen katılırken, Irak-Kerkük Türkmen okullarındaki öğretmenlerin çoğunluğunu oluşturan %69,8'lik kesim ise bu görüşe katılmışlardır. Buna göre Irak'taki öğretmenlerin bu konuda Türkiye'deki öğretmenlere göre daha olumlu düşüncelere sahip oldukları söylenebilir.

Ders kitabındaki aktivitelerin gerçek yaşamla ilişkilendirildiği konusunda yapılan kay kare analizi sonucunda, araştırmaya katılan her iki ülkedeki öğretmenlerin görev yaptıkları ülke ile görüşleri arasında anlamlı bir ilişki belirlenmiştir (X^2=65.88; p<0.05). Bir başka ifadeyle öğretmenlerin fen ders kitabındaki aktivitelerin gerçek yaşamla ilişkilendirildiği konusundaki görüşleri görev yaptıkları ülkeye göre farklılık gösterebilmektedir. Buna göre Türkiye-İstanbul-Beylikdüzü'nde görev yapan fen dersi öğretmenlerinin %45,1'lik kesimi fen ders kitabındaki aktivitelerin gerçek yaşamla ilişkilendirdiği görüşüne kısmen katılırken, Irak- Kerkük Türkmen okullarındaki öğretmenlerin çoğunluğu (%66,7) ise bu görüşe katılmışlardır. Bu sonuç Irak'taki öğretmenlerin bu konuda Türkiye'deki öğretmenlere göre daha olumlu düşüncelere sahip olduklarını göstermektedir.

Fen bilimleri ders kitabının öğretmenlere rehberlik ettiği konusunda yapılan kay kare analizi sonucunda, araştırmaya katılan öğretmenlerin görev yaptıkları ülke ile görüşleri arasında anlamlı bir ilişki belirlenmiştir (X^2=23.31; p<0.05). Bir başka deyişle öğretmenlerin fen ders kitabının öğretmenlere rehberlik etmesi konusundaki görüşleri görev yaptıkları ülkeye göre farklılık gösterebilmektedir. Buna göre Türkiye-İstanbul- Beylikdüzü'nde görev yapan fen dersi öğretmenlerinin %43,9'luk kesimi fen ders kitabının kendilerine rehberlik ettiği görüşüne kısmen katılırken, Irak-Kerkük Türkmen okullarındaki öğretmenlerin %54,0'lük kesimi ise bu görüşe katılmışlardır. Genel olarak bakıldığında Irak'taki öğretmen-

lerin bu konuda Türkiye'deki öğretmenlere göre daha olumlu düşüncelere sahip oldukları söylenebilir.

Fen bilimleri dersinin anlatımında birden fazla materyal kullanma konusunda yapılan kay kare analizi sonucunda, her iki ülkeden araştırmaya öğretmenlerin görev yaptıkları ülke ile görüşleri arasında anlamlı bir ilişki belirlenmiştir (X^2=141.94; p<0.05). Buna göre Türkiye-İstanbul-Beylikdüzü'nde görev yapan fen dersi öğretmenlerinin %58,5'lik kesimi fen dersinde birden fazla materyal kullanıldığı görüşüne katılmazken, Irak-Kerkük Türkmen okullarındaki öğretmenlerin %58,7'lik kesim ise bu görüşe katılmışlardır. Genel olarak bakıldığında Irak'taki öğretmenlerin bu konuda Türkiye'deki öğretmenlere göre daha olumlu düşüncelere sahip oldukları söylenebilir.

Fen Bilimleri Dersinin Değerlendirme Sürecine Yönelik Bulgular

Ders kitabındaki soruların öğrenci düzeyine uygunluğu durumuna ilişkin iki ülkeden araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşleri, gerekli koşullar sağlanamadığı için kay kare analizi ile karşılaştırılamamış, sadece dağılımlara dayalı olarak ele alınmıştır. Buna göre Türkiye'den katılan öğretmenlerin yarısından fazlası (%51,2) fen ders kitabındaki soruların öğrenci düzeyine uygun olduğu görüşüne kısmen katılırken, Irak'tan katılan öğretmenlerin %76,2'lik kesimi bu görüşe katıldıklarını belirtmişlerdir. Genel bir değerlendirme yapmak gerekir ise Irak'taki öğretmenler fen ders kitabındaki soruların öğrenci düzeyine uygun olması konusunda Türkiye'den katılan öğretmenlere göre daha olumlu görüşlere sahip oldukları söylenebilir.

Fen bilimleri ders kitabındaki soruların öğrencilerin kendilerini değerlendirme olanağı sağladığına ilişkin iki ülkeden araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşleri, gerekli koşullar sağlanamadığı için kay kare analizi ile karşılaştırılmamış, sadece dağılımlara dayalı olarak ele alınmıştır. Buna göre Türkiye'den katılan öğretmenlerin %42,7'lik kesimi fen ders kitabındaki soruların öğrencilere kendilerini değerlendirme olanağı sağladığı görüşüne kısmen katıldıklarını belirtirken, Irak'tan katılan öğretmenlerin %41,3'lük kesim ise bu görüşe katıldıklarını belirtmişlerdir. Genel bir değerlendirme yapmak gerekirse Irak'taki öğretmenler fen ders kitabındaki soruların öğrencilere kendilerini değerlendirme olanağı sağlaması konusunda Türkiye'den katılan öğretmenlere göre daha olumlu görüşlere sahip oldukları söylenebilir.

Ders kitabındaki soruların öğrencilere ödev olarak verilmesi konusunda yapılan kay kare analizi sonucunda, araştırmaya katılan öğretmenlerin görev yaptıkları ülke ile görüşleri arasında anlamlı bir ilişki belirlenmiştir (X^2=71.21; p<0.05).

Bir başka deyişle öğretmenlerin fen ders kitabındaki soruların öğrencilere ödev olarak verilmesi konusundaki görüşleri görev yaptıkları ülkeye göre farklılık oluşturmaktadır. Buna göre Türkiye-İstanbul-Beylikdüzü'nde görev yapan fen dersi öğretmenlerinin %36,6'lık kesimi fen bilimleri ders kitabındaki soruların öğrencilere ödev olarak verildiği görüşüne katılmazken, Irak-Kerkük Türkmen okullarındaki öğretmenlerin çoğunluğu (%68,3) ise bu görüşe katılmışlardır. Bu sonuç Irak'taki öğretmenlerin bu konuda Türkiye'deki öğretmenlere göre daha olumlu düşüncelere sahip olduklarını göstermiştir.

Ders kitabında bulunan değerlendirmeler dışında öğrencilere farklı test ve değerlendirmeler uygulanması konusunda yapılan kay kare analizi sonucunda, araştırmaya katılan öğretmenlerin görev yaptıkları ülke ile görüşleri arasında anlamlı bir ilişki vardır (X^2=126.37; $p<0.05$). Bir başka deyişle öğretmenlerin fen ders kitabında bulunan değerlendirmeler dışında öğrencilere farklı test ve değerlendirmeler uygulanması konusundaki görüşleri görev yaptıkları ülkeye göre farklılık gösterebilmektedir. Buna göre Türkiye-İstanbul-Beylikdüzü'nde görev yapan fen dersi öğretmenlerinin %65,9'u fen bilimleri ders kitabında bulunan değerlendirmeler dışında öğrencilere farklı test ve değerlendirmeler uygulandığı görüşüne katılmazken, Irak-Kerkük Türkmen okullarındaki öğretmenlerin %60,3'ü ise bu görüşe katılmışlardır. Genel olarak bakıldığında Irak'taki öğretmenlerin bu konuda Türkiye'deki öğretmenlere göre daha olumlu düşüncelere sahip oldukları belirlenmiştir.

Türkiye ve Irak 6. Sınıf Fen Bilimleri Dersine İlişkin Öğretmenlerin Görüşlerinden Elde Edilen Bulgular

Betimsel analiz yolu ile çözümlenmiş nitel verilere göre elde edilen veriler dikkate alındığında her iki ülkedeki fen bilgisi dersi öğretmenlerine fen bilgisi programında en son yapılan değişikliğin/düzenlemenin ne zaman gerçekleştiği, onlara göre yararları veya eksiklerinin olup olmadığı sorulmuştur. Türkiye'deki öğretmenlerin çoğunluğu (8 öğretmen) fen bilgisi programında yapılan en son düzenlemenin 2013-2014 yılında gerçekleştirildiğini belirtmişler, yapılan düzenlemenin özellikle de öğrenci açısından olumlu ve yararlı olduğu görüşündedirler. Buna karşın kalan 4 öğretmen ise hemen hemen her sene yapılan düzenlemelerin olumsuz veya yetersiz olduğunu, fen programında daha iyi düzenlemeler yapılabileceği düşüncesindedirler. Irak'taki öğretmenler ise hemen hemen her sene fen dersi programında düzenleme ve yenilikler gerçekleştirildiğini, fakat en büyük değişikliğin 2014 yılında yapıldığını, her döneme ait toplamda iki kitaptan oluşan fen dersi kitabının birleştirerek tek kitap haline getirildiğini ve konuların azaltıldığını belirtmişleridir. Bu görüşlere sahip öğretmenlerden ikisinin ifadeleri şöyledir.

ÖT-2. İyileştirilmeye yönelik değişiklikler olduğunu düşünüyorum ama her zaman daha iyisi yapılabilir ve çalışma kitaplarının kaldırılması kötü oldu

ÖI-1. Son düzenleme iki yıl önce gerçekleştirilmiştir, iki kitaptan oluşan fen bilgisi ders kitapları tek kitap haline getirilerek hem konular daha az olmuştur hem zaman daha verimli kullanılmaya başlamıştır.

Genel olarak ifade etmek gerekir ise, her ne kadar Türkiye'deki bazı öğretmenler yetersiz görse de hem Türkiye'de hem de Irak'ta fen dersi programının güncel olduğunu ve yeni düzenlemeler yapıldığını söylemek mümkündür.

Öğretmenlere fen dersinin amaçlarının öğrenci ve toplum ihtiyaçlarına uygunluğu, yazım tekniği vb. hakkındaki düşünceleri sorulmuştur. Türkiye'deki fen öğretmenlerin çoğunluğu (10 öğretmen) amaçların yazım tekniği, toplum ve öğrenci ihtiyaçları gibi konularda uygun olduğunu belirtmişler, ancak kaynak, teknik ve içerik açısından eksik ve yetersiz olduğu düşüncesindedirler. Irak'tan katılan sekiz öğretmenin ise söz konusu açılardan dersin amaçlarını olumlu buldukları belirlenmiştir. Bu düşünceleri savunan Türkiye ve Irak'tan öğretmenlerin iki tanesinin ifadesi aşağıdaki gibidir.

ÖT-11. Dersin amacı öğrencileri bilimle tanıştırmak. Doğada olan olayların nedenlerini ve sonuçlarını öğrenmelerini ve sorgulamalarını sağlamak bu çok güzel. Fakat bunu yapmak için bol etkinlik ve deney ile ders işlemek lazım ama laboratuvarın olmadığı bir okulda bu çok zor oluyor.

ÖI-2. Fen dersinin amaçları uygun bir şekilde sunulmuştur. Toplumun ihtiyaçlarına uygun, ayrıca öğrencinin günlük hayatta çevresini daha rahat tanımasına ve kolaylaştırmaya yönelik bir şekilde hazırlandığını düşünüyorum

Türkiye ve Irak'taki öğretmenlerle yapılan görüşmelerden, her iki ülkenin fen bilimleri ders amaçlarının yazım tekniği, uygunluğu ve öğrenci ve toplum ihtiyaçlarına uygunluğu yönünden uygun olduğu söylenebilir. Ancak Türkiye'de az sayıda öğretmen bu konuda yetersizliklerin bulunduğunu vurgulamıştır.

Türkiye ve Irak'taki öğretmenlere fen bilimleri dersi içeriği hakkındaki düşünceleri sorulmuştur. Türkiye'deki 6 öğretmen fen dersi içeriğinin yeterli ve uygun olduğunu belirtirken, diğer yarısı ise içeriğin yetersiz ve uygun olmadığını vurgulamışlardır. Irak'taki öğretmenlerin çoğunluğunu oluşturan altı öğretmenin içeriği yeterli ve uygun buldukları belirtilmiştir. Geriye kalan iki öğretmenin ise fen dersi içeriğinin yetersiz ve uygun olmadığı görüşünde oldukları söylenebilir. Bu konuda iki öğretmenin ifadesi şöyledir.

ÖT-1. İçerik güzel ve uygun yaş grubuna göre, ama daha ilgi çekici olabilir.

ÖI-6. İçerik yetersiz konular daha detaylı ve geniş olursa daha verimli olacağını düşünüyorum.

Elde edilen bulgulara göre, Türkiye'deki fen dersi içeriğinin uygunluğu konusunda olumlu ve olumsuz düşünceler vardır. Buna karşın Irak'taki fen dersi içeriğinin uygun ve yeterli bulunma oranının daha fazla olduğu gözlenmiştir.

Türkiye ve Irak'taki öğretmenlere fen bilimleri dersinin haftalık ders saatlerini değerlendirmeleri sorulmuştur. Türkiye'den katılan yedi öğretmen ders saatlerinin yetersiz olduğu görüşündedir. Kalan beş öğretmen ise fen dersi saatlerinin yeterli olduğu düşüncesine sahiptirler. Irak'tan katılan öğretmenlerden 5'i fen dersi saatlerinin yeterli olduğu görüşüne sahipken, kalan 2 öğretmen ise fen ders saatlerinin yetersiz olduğu düşüncesindedirler. Bu görüşe sahip öğretmenlerden bazılarının açıklaması şöyledir.

ÖI-2. Haftalık olarak öğrenciler 4 saat fen dersi görmekte, bu sürenin yeterli olduğunu düşünüyorum.

ÖI-7. Fen ders saatleri etkinlikler yapılınca yetersiz, iki saat daha artırılmalı

Genel olarak bakıldığında, Türkiye'deki öğretmenlerin çoğunluğu fen ders saatlerinin yetersiz olduğu ve arttırılması gerektiği görüşüne sahip olmakla beraber yarıya yakını da ders saatlerinin yeterli olduğu düşüncesindedirler. Irak'taki öğretmenlerin çoğunluğun fen ders saatlerinin yeterli olduğu görüşüne sahip oldukları söylenebilir.

Türkiye ve Irak'taki öğretmenlere ders esnasında öğrencilerin dikkatini sürekli konu üzerinde tutmak için ve dersin daha verimli ve eğlenceli geçmesi için neler yaptıkları sorulmuştur, Türkiye'deki ve Irak'taki öğretmenlerin hemen hemen hepsi, farklı eğitim ve öğretim teknikleri kullanarak öğrencilerin dikkatinin dağılmamasını ve dersin daha verimli ve eğlenceli geçmesini sağladıklarını belirtmişlerdir. Bu görüşe sahip öğretmenlerden ikisinin görüşü şöyledir:

ÖT-9. Öğrenme tekniklerinin tümünü konulara göre kullanıyorum (mizah ağırlıklı anlatım, konuları günlük yaşamla ilişkilendirerek, drama yaptırarak, görsel materyaller v.b. kullanarak).

ÖI-1. Öğrencilerin dikkatini sürekli tutmak için ve dersin verimli ve eğlenceli geçmesi için, konuya göre konuyu tahtaya çiziyorum veya drama oynatıyorum.

Genel olarak Türkiye ve Irak'taki öğretmenlerin ders esnasında öğrencilerin dikkatini sürekli canlı tutmak, dersin verimli ve daha eğlenceli geçmesini sağlamak için kendilerini sürekli geliştirerek yeni ve farklı yöntemler ve öğrenme teknikleri uyguladıkları söylenebilir.

Türkiye ve Irak'taki öğretmenlere fen bilimleri dersinde ne tür yöntemler kullandıkları sorulmuştur. Türkiye'deki öğretmenlerin çoğunluğu genel olarak

öğrenci merkezli yöntemler kullandıklarını belirtmişlerdir. Irak'taki öğretmenlerin çoğunluğunun ders esnasında öğrencileri aktif kılan yöntemler kullandıkları görüşüne sahip oldukları belirlenmiştir. Bu görüşe sahip öğretmenlerden ikisinin görüşü şöyledir:

ÖT-8. Öğrenci merkezli yöntemler kullanıyorum, öğrencilerin aktif katılmalarını sağlayan yöntem ve teknikler.

ÖI-1. Derste soru-cevap, buluş, beyin fırtınası, rol oynama ve gösteri gibi yöntemler kullanıyorum.

Genel olarak değerlendirme yapmak gerekir ise Türkiye ve Irak'taki öğretmenlerin ders esnasında öğrencileri aktif kılan yöntemlere yer verdikleri söylenebilir.

Türkiye ve Irak'taki öğretmenlere ders esnasında öğrencilerin rolleri ve aktif olmaları için ne tür uygulamalar yaptıkları sorulmuştur. Türkiye'deki ve Irak'taki öğretmenler çoğunlukla öğrencilere sorumluluklar vererek ve öğrenci merkezli ders ortamı oluşturarak öğrencilerin aktif olmalarını sağladıkları görüşüne sahiptirler. Bu görüşe sahip öğretmenlerden ikisinin görüşü şöyledir:

ÖT-12. Öğrenci dersin ve konunun merkezindedir ben, sadece rehberlik yapmaya çalışıyorum.

ÖI-4. Öğrencilere haftalık olarak fen dersi için tahta ve sınıf düzeni ile ilgili görevlendirerek özgüvenlerini arttırıyorum, konularla ilgili poster hazırlamalarını, araştırma yapmalarını gibi etkinlikler yaptırarak aktif olmalarını sağlıyorum.

Bu sonuç Türkiye ve Irak'taki öğretmenlerin, öğrencilere rollerini ve aktif olmalarını sağlamak için öğrenci merkezli etkinlikler ve teknikler uyguladıklarını göstermiştir.

Türkiye ve Irak'taki öğretmenlere fen bilimleri ders kitabını düzen ve biçim açısından değerlendirmeleri sorulmuştur. Türkiye'deki öğretmenlerin çoğunluğu (8 öğretmen) fen ders kitabının düzen ve biçiminin uygun ve düzgün olmadığı görüşüne sahip oldukları söylenebilir. Geriye kalan öğretmenlerin ise (4 öğretmen) fen ders kitabının biçim ve düzeninin uygun olduğu görüşüne sahip oldukları belirlenmiştir. Irak'taki öğretmenlerin hemen hemen hepsinin (7 öğretmen) fen ders kitabının düzen ve biçiminin uygun ve yeterli olduğu düşüncesine sahip oldukları söylenebilir. Bu görüşe sahip öğretmenlerden ikisinin görüşü şöyledir.

ÖT-12. Ders kitabı her yıl değişiyor ve her geçen yıl daha kötüye gidiyor, yanlış çizimler, cümleler, baskı hatalarıyla dolu, yeterince örnek ve soru yok, çalışma kitabı da kaldırıldığı için etkinlikler çok yetersiz.

ÖI-6. Bence fen ders kitabı çok güzel ve iyi bir şekilde biçimlendirilmiştir. Özellikle renkler ve görseller açısından

Genel olarak ifade etmek gerekirse, Türkiye'deki öğretmenlerin çoğunluğu fen bilimleri ders kitabının düzen ve biçimini yetersiz ve uygun olmadığı görüşüne sahipken, Irak'taki öğretmenlerin hemen hemen hepsi bu görüşün tersine, fen ders kitabının biçim ve düzen açısından uygun ve yeterli olduğu görüşüne sahip oldukları söylenebilir.

Türkiye ve Irak'taki öğretmenlere fen bilimleri ders kitabında konuların anlatımında kullanılan dilin öğrencilerin düzeyine uygun olup olmadığı sorulmuştur. Türkiye'deki öğretmenlerin neredeyse tamamı (11 öğretmen) fen ders kitabındaki konuların anlatımında kullanılan dilin öğrenci düzeyine uygun olduğu görüşüne sahiptirler. Irak'taki öğretmenlerin yarısı ise (4 öğretmen) konuların anlatımında kullanılan dilin uygun olduğu görüşüne sahipken, kalan öğretmenler ise (4 öğretmen) konuların anlatımında kullanılan dilin zor ve uygun olmadığı düşüncesindedirler. Bu görüşe sahip Türkiye ve Irak'tan birer öğretmenin ifadeleri şöyledir:

ÖT-1. Fen ders kitabında konuların anlatımı için kullanılan dilin uygun olduğunu düşünüyorum, hatta biraz daha kompleks olabilir.

ÖI-1. Fen ders kitabında konuların anlatımında kullanılan dilin uygun olamadığını, daha çok sadeleştirilmeli ve somut olması gerektiğini düşünüyorum.

Genel olarak Türkiye'deki öğretmenlerin hemen hemen hepsi fen ders kitabında kullanılan dilin uygun olduğu görüşüne sahiplerken, Irak'taki öğretmenler konuların anlatımı için kullanılan dilin uygunluğu konusunda yarı yarıya bölünerek, farklı görüşe sahiptirler.

Öğretmenlere ders işlerken öğrenci merkezli mi, öğretmen merkezli mi ortam oluşturdukları sorulmuştur. Türkiye'deki öğretmenlerin çoğunluğu (8 öğretmen) ders işlerken öğrenci merkezli ortam oluşturdukları görüşüne sahiptirler. Geriye kalan öğretmenler ise (4 öğretmen) ders işlerken konuya göre karar verdiklerini belirtmişlerdir. Irak'taki öğretmenlerin çoğunluğu (4 öğretmen) ders işlerken öğretmen merkezli ortam oluşturduklarını belirtmektedirler. Bu görüşe sahip Irak ve Türkiye'den birer öğretmenin görüşü şöyledir:

ÖT-11. Ders işlerken, etkinlik ile işlenebilecek konularda öğrenci merkezli anlatım yaparım örneğin; maddenin halleri konusu. Ama sindirim sistemi gibi bir konuda öğretmen merkezli anlatım yaparım.

ÖI-1. Ders işlerken öğretmen merkezli anlatımı yapıyorum daha çok verimli olduğunu ve öğrencilerin dikkatini daha uzun süre çekebildiğimi düşündüğüm için.

Buna göre Türkiye'deki öğretmenlerin derslerde öğretmen merkezli yaklaşımı çok nadir kullanırken daha çok öğrenci merkezli ortam oluşturmaktadırlar. Irak'taki öğretmenler ise ders sırasında çoğunlukla öğretmen merkezli yaklaşımı benimsemekte, daha az bir kısmının ise konuya göre düzenleme yaptıkları söylenebilir.

Türkiye ve Irak'taki öğretmenlere fen bilimleri ders kitabında bulunan değerlendirmelerin öğrencilerin seviyesini tespit etmek için yeterli olup olmadığı sorulmuştur. Türkiye'deki öğretmenlerin hepsi (12 öğretmen) değerlendirme sorularının öğrenci seviyesini tespit etmede yetersiz olduğu görüşüne sahiptirler. Irak'taki öğretmenlerin çoğunluğu ise (6 öğretmen) değerlendirmelerin öğrenci seviyesini tespit etmeye yeterli olduğu görüşüne sahiptirler. Bu görüşe sahip Irak ve Türkiye'den birer öğretmenin ifadesi şöyledir:

ÖT-8. Fen ders kitabında bulunan değerlendirmelerin soru sayısının az olduğu için yetersiz olduğunu düşünüyorum, sınavlar farklı türde uygulanabilir veya ders kitabı ile birlikte çalışma kitapları verilmeli öğrencilere.

ÖI-3. Fen ders kitabında bulunan değerlendirmelerin öğrenci seviyesini tespit etmeye yeterli olduğunu düşünüyorum.

Buna göre Türkiye'deki öğretmenlerin çoğunluğu fen bilimleri ders kitabında bulunan değerlendirmeleri öğrenci seviyesini tespit etmek için yetersiz buldukları görüşüne sahiplerken, Irak'taki öğretmenlerin çoğunluğu yeterli olduğu düşüncesindedirler.

Sonuç ve Tartışma

Türkiye ve Irak'ın eğitim sisteminin amaç, içerik, süreç ve değerlendirme boyutlarında bazı farklılıklar vardır. Karşılaştırmalı eğitim açısından bakılınca bu durum doğal bir süreçtir (Erdoğan, 2006, s. 29; Ültanır, 2000). Irak'taki eğitim sisteminde dini değerler etkiliyken, Türk eğitim sisteminde demokratik, laik, sosyal ve hukuk devletinin gereksinim duyduğu özellikleri taşıyan insan yetiştirmeyi amaçlayan eğitim sistemi esas alınmıştır (IEB, 1995; MEB, 2018). İki ülkenin programının vizyonunda, öğrencilerin fen ve teknoloji okuryazarı bireyler olarak yetiştirilmesi ise benzer özellik olarak görülmektedir (MEB, 2018).

Türkiye ve Irak eğitim programlarında okula başlangıç yaşı aynı olmakla beraber Türkiye'de sistem 4+4+4, Irak'taki sistem 6+3+3 biçimindedir. Bu süre ülkeler arasında farklı biçimde tasarlanmaktadır. Her ülkede bu konuda farklı süreler öngörülmektedir. Örneğin Azerbaycan'da 9, Kazakistan'da 11 sene zorunlu eğitim süresinin uygulandığı örnek gösterilebilir (Peker, 1999).

Türkiye'de fen dersi 6.sınıflar için fen bilimleri, Irak'ta ise fen bilgisi dersi olarak adlandırılmaktadır. Farklı ülkelerde farklı isimlerin verildiği fen bilimle-

ri öğretimi örneğin Amerika'nın Massachusetts eyaletinde "Bilim ve Teknoloji/ Mühendislik" dersi olarak adlandırılmaktadır (Taşar ve Karaçam, 2008). Ayrıca Türkiye'de 6.sınıf fen bilimleri dersi ortaöğretim düzeyinde Irak'ta ise ilkokulun son sınıfı olan 6.sınıf düzeyinde yer almaktadır

Türkiye'de fen bilimleri dersi 59 kazanım 144 ders saatinde işlenirken, Irak'ta bir eğitim-öğretim yılında 84 ders saati olarak yer almaktadır (IEB, 2015; MEB, 2018). Bu durum Irak'taki ders içeriğinin daha az konulardan oluşması ve okul koşullarının yetersizliğinden kaynaklanmış olabilir.

Türkiye ve Irak'ta fen bilimleri ders öğretiminde her iki ülkede de "Yapılandırmacı Yaklaşımın" esas alındığı söylenebilir (MEB, 2005; MEB, 2010, s. 91). Ancak bu yaklaşımın her iki ülkede de uygulanması konusunda çeşitli eleştiriler yapıldığı da gerçektir.

Her iki ülkede de devlet okulları MEB ve IEB tarafından yönetilmektedir, Okulların hepsinde aynı öğretim programı, sınavlar ve finansal düzenlemeler yer almaktadır. Bu konuda farklı örnekler vermek mümkündür. Örneğin Kanada gibi bazı eyalet sistemli ülkelerde, her eyalet kendi eğitim ihtiyaçlarını belirlemekte olup, yerel bir eğitim sistemi bulunmaktadır. Her eyalette kendi öğretim programını geliştiren, sınav standartlarını, finansal düzenlemeleri ve öğretmenlerin yetiştirilmesini belirleyen eğitim bakanlıkları bulunmaktadır (Yazıcı, 2009, s. 44). Böyle bir sistem Türkiye ve Irak'ta geçerli olmadığı için mevcut sistemin eksiklikleri gidermekte ve gereken düzenlemeleri yapmakta yetersiz olduğu söylenebilir.

Türkiye ve Irak'taki tüm okullarda Eğitim Bakanlığı tarafından onaylanan veya yayımlanan kitapların kullanılması zorunludur. Fakat her iki ülkede de öğretmenlerin kullandığı farklı kaynaklar, programda bulunan eksikliği gidermeye ve daha verimli hale getirmeye katkıda bulunduğu söylenebilir.

Türkiye'deki öğretmenler fen ders içeriği ile ilgili olarak genel olarak olumlu yaklaşırken Irak'taki öğretmenler okulların bazılarında eğitim dilinin Türkçe olmasından kaynaklı -ki Türkçe Irak'ın üçüncü resmi dilidir- olarak kullanılan dilin zor olduğunu düşünmektedirler.

Türkiye ve Irak'tan araştırmaya katılan öğretmenlerin mezun oldukları okullar dikkate alındığında. Irak'tan katılan öğretmenlerin çoğunluğu lise ile birlikte toplam beş yıl süren öğretmen okulundan diğer kısmı ise eğitim fakültesinden mezun olmuşlardır. Türkiye'den katılan öğretmenlerin çoğunluğu ise eğitim fakültesi mezunu iken bazı öğretmenlerin fen edebiyat veya mühendislik fakültesi mezunu oldukları belirlenmiştir. Bu durum normal karşılanabilir. Çünkü öğretmen yetiştirme programları ülkeden ülkeye göre farklılık göstermektedir (Meriç, 2004, s. 32).

Eğitimin niteliği büyük ölçüde öğretmenlerin niteliği ile doğru orantılıdır. Buna göre Türkiye ve Irak'taki öğretmenlerin çoğunluğu genel olarak profesyonel gelişimleri için Eğitim Bakanlığının zorunlu kıldığı seminerlerle yetinmeyip kendileri de bazı eğitimlere katılmaktadırlar. Fakat ülkelerin bulundukları durumun eğitim sistemlerini de etkilediği için özellikle Irak'ın bulunduğu durum öğretmenlerin yaşadıkları koşullara rağmen kendilerini geliştirmeleri için gösterdikleri çabalar takdir edilmesi gereken bir durumdur (Beyatlı, 2019). Türkiye'deki öğretmenlerin Irak'taki öğretmenlere göre daha elverişli koşullara sahip oldukları dikkate alınırsa kendilerini geliştirmek için sadece MEB'in zorunlu kıldığı seminerlerle sınırlı kalmaları mesleki anlamda gelişim açısından sınırlılıklar taşıyabilir.

Türkiye ve Irak'ta kullanılan fen ders kitabında soru sayısının az olması ve çalışma kitaplarının bulunmaması öğrencilerin başarı düzeyini ölçmek için öğretmenleri farklı kaynaklar kullanmaya yöneltmektedir. Ayrıca her iki ülkede öğrencileri değerlendirme yöntemi (sınav) farklılık göstermektedir. Irak'taki eğitim sisteminde öğrencinin notunun belirleyen en önemli sınav şekli klasik sorulardan oluşmaktadır. Türkiye'de ise çoktan seçmeli sorular ağırlıklı sınavlar hâkimdir. Bu sınavlar daha çok eleme amaçlı kullanılmaktadır. Bu durum örneğin Singapur'da dersler proje ve araştırmaya dayalı işlenirken, değerlendirme ise çoktan seçmeli ve açık uçlu sorular şeklinde uygulanmaktadır. Amaç öğrencileri eleme değil yönlendirmektir (Kaytan, 2007, s. 197).

Öneriler

Türkiye ve Irak'taki fen ders kitaplarında yapılan güncellemelere rağmen yazım hataları ve yanlışlıklar dikkate alınırsa, bu tür çalışmalar daha çok sorumluluk sahibi olan uzmanlar tarafından gerçekleştirilmelidir.

Türkiye'deki öğretmenler dört yıllık eğitim aldıktan sonra lisans diplomaları ile öğretmenlik yapabilmektedirler. Irak'taki fen öğretmenleri ise Arapça dil eğitimi olan dört yıllık lisans veya yüksekokul diploması ile öğretmenlik yapmaktadırlar. Fakat Türkmen bölgelerinde eğitim dili Türkçe olan okullarda öğretmenlik yapabilmek için sertifikalı dil eğitimi almak gereklidir. Öğretmenlerin aldıkları eğitim yetersiz kaldığı durumlar olmaktadır. Bunun için Irak'taki öğretmenlerin temel dil eğitiminin yanı sıra mesleki dil eğitiminin alınmasının faydalı olacağı düşünülmektedir.

Bu çalışmada olduğu gibi karşılaştırmalı benzer bir çalışma fizik, kimya, biyoloji ve matematik gibi daha detaylı içeriği olan alanlarda da yapılabilir.

Her iki ülkede de fen programına uygun öğretmenlere ve öğrencilere öğretim materyalleri, yardımcı kaynaklar ve eğitim setleri hazırlanmalıdır. Laboratuvar bulunmayan okullarda bu imkânı sağlamakta yarar vardır.

Ders kitaplarının Türkiye'de Talim Terbiye Kurulu tarafından onaylanması, kitapların birkaç yıl boyunca kullanılabilmesini gerektirir. Dolayısıyla kitap ciltleri sayfa kalitesi daha kaliteli olmalıdır. Aksi halde bu durum öğrencilerin kitaba karşı olumsuz tutumuna neden olabilir.

Türkiye ve Irak Fen programlarının genel olarak güncel olduğu söylenebilir. Buna rağmen bazı alanlar açısından, örneğin çevre ve sağlık gibi biraz geride kaldığı için sürekli gözden geçirilmesi, içeriğin zenginleştirilmesi ve yenilikleri yakalamasında faydalı olacağı düşünülmektedir.

Türkiye ve Irak'ta ihtiyaç duyulan birey profili elde etmek için programların yenilenmesi veya güncellenmesi yeterli olmayabilir. Bunun yanı sıra öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının Eğitim Bakanlığı ile sürekli iletişim halinde olmaları programların daha iyi bir şekilde anlaşılıp ve doğru aktarılmasına yardımcı olacaktır.

Her iki ülkede özellikle de Irak eğitim sisteminde öğretmenlerin kendi alanlarında daha fazla gelişmeleri için hizmetiçi eğitimlerin arttırılması veya verimli hale getirilmesi için çalışılmalıdır.

Kaynaklar

Aljazeera, (November, 2019). Rights group: Iraq education system on brink of collapse *Norwegian Refugee Council raises alarm over education funding shortfall across Iraq.* 15 Aralık 2019 tarihinde https://www.aljazeera.com/news/2019/10/rights-group-iraq-education-system-brink-collapse-191028180740513.html sayfasından erişilmiştir.

Alkan, Cevat (2000). *Bilimsel, Ulusal ve Evrensel Boyutlu Öğretmenlik Mesleği. Öğretmenlik Mesleği Türkiye-Almanya ve Kıbrıs'ta Öğretmen Yetiştirme.* (Ed. Hasan Coşkun). Ankara: CTB.

Anagün, Ş.S. (2008). İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinde yapılandırmacı öğrenme yoluyla fen okuryazarlığının geliştirilmesi: Bir eylem araştırması. Doktora tezi. YOK veri tabanından erişildi. (229235)

Ataünal, A. (2003). *Niçin ve Nasıl Bir Öğretmen.* Ankara: Milli Eğitim Vakfı.

Aykır, Z. (2018). *Mesleki ve teknik eğitimde kullanılan modüllerin niteliğine ilişkin öğrenci ve öğretmen görüşlerinin incelenmesi (Malatya ili Battal Gazi ilçesi örneği). (*Yüksek lisans tezi). YOK Veri tabanından erişildi. (541662)

Beyatlı, S. N. (2019). *Erbil'de eski eğitim sistemi yeniye nazaran daha başarılı görülüyor.* 15 Aralık 2019 tarihinde https://www.tbajansi.com/erbilde-eski-egitim-sistemi-yeniye-nazaran-daha-basarili-goruluyor/ sayfasından erişilmiştir.

Çolak, K. (2015). *Sosyal bilgiler ile vatandaşlık ve demokrasi eğitimi derslerinde küresel vatandaşlık eğitimi. (D*oktora tezi). YOK veri tabanından erişildi. (412439)

Demirel, Ö. (2000). *Karşılaştırmalı eğitim.* Ankara: Pegem A.

Erdoğan, İ. (2006). *Çağdaş eğitim sistemleri (6.baskı).* İstanbul: Sistem.

Hürmüzlü, E. (2003) *E't-Turkman ve'l-vatan'il-İrakî.* İstanbul: Kerkük Vakfı.

IEB, (1995). *Fen dersi öğretmen rehber kitabı.* Irak Cumhuriyeti, Eğitim Bakanlığı Müfredat Genel Müdürlüğü, Bağdat.

İlhan, H. (2013*). Fen ve teknoloji dersi laboratuvarlarında* ***öğrenme ortamlarının yapılandırmacı*** *yaklaşıma uygunluğunun değerlendirilmesi (Erzurum ili örneği). (*Yüksek lisans tezi). YOK veri tabanından erişildi. (349044).

Kaytan, E. (2007). *Türkiye, Singapur ve İngiltere ilköğretim matematik programlarının karşılaştırılması.* (Yüksek lisans tezi). YOK veri tabanından erişildi. (187728).

Kılıç-Bağcı, G. (2001). Oluşturmacı fen öğretimi kuram ve uygulamada. Eğitim Bilimleri Dergisi, 1,7- s.22.

MEB (2005). *İlköğretim fen ve teknoloji dersi öğretim programı kılavuz kitabı (6–7–8. Sınıflar)*. Ankara.

MEB, (2006). *İlköğretim fen ve teknoloji dersi (6, 7, 8. Sınıflar) öğretim programı*. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, Ankara.

MEB, (2010). 18. Milli eğitim şurası kararları, Ankara.

MEB, (2016). Uluslararası matematik ve fen eğitimleri araştırması. *TIMSS 2015 ulusal matematik ve fen bilimleri ön raporu 4.ve 8.Sınıflar.* Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü. 25 Ağustos 2019 tarihinde http://timss.meb.gov.tr/wp-content/uploads/TIMSS_2015_Ulusal_Rapor.pdf sayfasından erişilmiştir.

MEB, (2018). *Fen Bilimleri dersi öğretim programı*, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, Ankara.

Meriç, G. (2004). *Fen bilgisi öğretmeni yetiştirme programlarının örnek ülkeler kapsamında değerlendirilmesi (Türkiye, Japonya, Amerika ve İngiltere örnekleri).* (Doktora tezi), YOK veri tabanından erişildi. (145081)

Miles, M. B., Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis* (2nd Edition). CA: Sage Publications.

ORSAM, (2012, Aralık). *Irak'ta Türkmen eğitiminin durumu.* ORSAM-ORTADOĞU TÜRKMENLERİ rapor no: 21, Ankara.

Peker, D. (1999). *Azerbaycan, Kazakistan ve Türk eğitim sistemlerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi. (*Yüksek Lisans Tezi). YOK veri tabanından erişildi. (74841).

Taşar, M. F. ve Karaçam, S. (2008, yaz). T.C. 6–8. Sınıflar fen ve teknoloji dersi öğretim programının A.B.D. Massachusetts eyaleti bilim ve teknoloji/mühendislik dersi öğretim programı ile karşılaştırılarak değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi,37., s. 179.*

Taşpınar, M. (2020). *Kuramdan Uygulamaya Öğretim İlke ve Yöntemleri (10.Baskı).* Ankara: Pegem Yayınevi.

Turan, F. (2015). *Ortaokul 8.sınıf fen ve teknoloji öğretim programı çerçevesinde ders kitabının bilimsel süreç becerileri açısından karşılaştırılması ve bilimsel süreç becerilerinin uygulanabilirliğine yönelik öğretmen görüşleri.* (Yüksek lisans tezi). YOK veri tabanından erişildi. (380456)

Ültanır, G. (2000). *Karşılaştırmalı eğitim bilimi kuram ve teknikler.* Ankara: Eylül Yayınevi.

Yanpar, T. (2006). *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi*. Etkili ve anlamlı öğrenme için kuramsal yaklaşımlar ve yapılandırmacılık (ed. C. Öztürk). Ankara: Pegem A.

Yazıcı, İ. (2009). *Türk eğitim sistemi ile Kanada eğitim sistemlerinin karşılaştırılması.* (Yüksek Lisans Tezi). YOK veri tabanından erişildi. (241841)

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (9.Baskı). Ankara: Seçkin Yayınevi.

Yücel, E.Ö, (2008). *İlköğretim fen ve teknoloji dersi programının uluslararası karşılaştırmalı incelenmesi.* (Yüksek Lisans Tezi) YOK veri tabanından erişildi. (241965)

CUMHURİYET DÖNEMİ YABANCI EĞİTİM UZMANLARININ RAPORLARI VE KARMA EĞİTİM*

Doç. Dr. S. Tunay KAMER - Kastamonu Üniversitesi
ORCID No: 0000-0002-1504-1273

Öz

Karma eğitim 1921'de üniversite düzeyinde başlatılmış ve Ağustos 1924'te hükümetin aldığı kararla ilkokulları da kapsamıştır. 1927–1928 eğitim-öğretim yılından itibaren karma ortaokullar açılmış ve bazı ortaokullarda da karma eğitim uygulanmaya başlanmıştır. Liselerde ise 1934-1935 eğitim-öğretim yılından itibaren karma eğitime geçilebilmiştir. Karma eğitim, batılılaşma taraftarları açısından çağdaşlaşmanın bir göstergesi olarak değerlendirilmiştir. Karma eğitime geçişte yeni rejimin kadın erkek eşitliğine verdiği önem ve ekonomik güçlükler iki önemli etkendir. 1923-1960 yılları arasında 123 resmi uzman gelmiştir. Karma eğitimin Türkiye'de ilkokullarda, ortaokullarda ve liselerde kabul edildiği ve ülke geneline yaygınlaştığı dönemlerde gelen 6 yabancı eğitim uzmanı, raporlarında bu konuya hiç yer vermemiştir. Dewey, Künhe, Buyse, Malche, Amerikan heyeti ve Parker raporlarını hazırladıkları dönemlerde Türkiye'nin karma eğitim ile ilgili ne takdir etmiş ne de tenkit etmişlerdir. 1950'den sonra gelen Wofford, Tompkins ve Maaske adlı üç uzmanın raporunda karma eğitim konusuna rastlanmaktadır. Tompkins, tamamen karma eğitim taraftarı olduğunu, ortaokullarda ve liselerde kız öğrenci sayısının arttırılmasında karma eğitimin ekonomik ve demokratik bir yöntem olduğunu belirtmiştir. Köy Enstitülerinde 1950'den sonra karma eğitimden vazgeçilmiştir. Türk eğitim sistemindeki bu değişiklik yabancı uzman raporlarına da yansımıştır. Wofford ve Maaske, en kısa zamanda karma sisteme dönülmesini tavsiye etmişlerdir. Sonuç olarak Amerikalı uzmanlar, karma eğitim konusunda da etkilerini ve aynı konulara ait görüş birlikteliklerini göstermişlerdir.

Anahtar kelimeler: Yabancı eğitim uzmanları, karma eğitim, Türk eğitim tarihi

Giriş

Bireyin doğumundan ölümüne kadar süren eğitim olgusunun, ilkel toplumlarda doğal olarak insanların hayatta kalmayı, doğaya uyum sağlamayı, çevreyi tanımayı ve düşmanca saldırılardan kendini korumaya çalışmasını öğrenmesi ile ortaya çıktığı kabul edilmektedir (Güven, 2019). Eğitim, tarihsel süreçte çoğunlukla sadece erkeklere verilmiştir. Fakat Eski Yunan ve Sparta gibi toplumlarda devletin

* ISHE 2019'da sunulan sözlü bildirinin gözden geçirilmiş ve genişletilmiş halidir.

devamlılığı için kadınların da erkekler gibi eğitim alması veya iyi bir eş ve anne olabilmesi için eğitilmesi gerekliliği düşünceleri vardır (Koçer, 1971; Koçer, 1972).

Eğitim tarihi incelendiğinde sistemli olarak kadınların eğitiminin çok geç ele alındığı görülmektedir. Sistemli olarak ilk defa Rönesans'la başlayan kadınların eğitimi bu dönemde daha çok asil kadınlara yönelik eğitim ön planda tutulmuştur. Kadın eğitimi, ilk defa 16. ve 17. yüzyıllardan itibaren İngiltere ve Fransa kültür çevrelerinde özellikle F. M. de Fenelon (1651-1715) tarafından sistemli olarak ele alınmıştır. Fenelon, kadınlara ve erkeklere verilen eğitimin aynı amaçla yapılmasını savunmaktadır. Kadınlar hukuki bilgiler edinmeli ve yaşayacakları hayata uygun bir eğitim almalıdır (Koçer, 1972). Daha sonraki dönemlerde kadınların eşit haklara sahip olması yönündeki çalışmalarla birlikte kadınların eğitimi de eğitim tarihinde yerini almaya başlamış ve bu konu bazı düşünürler tarafından sıklıkla işlenmiştir (Karagöz ve Şanal, 2015).

Tanzimat Fermanında eğitim ile ilgili hiçbir hüküm bulunmamasına rağmen bundan sonraki dönemlerde eğitim konusuyla özellikle de kadın eğitimi ile ilgili çeşitli fikirlerin ve yazıların olduğu görülmektedir. Tanzimat sonrası dönemin düşünürleri tarafından Avrupa'nın giderek güçlenmesi ve ülkemizin Avrupa karşısında niçin geride kaldığının sebepleri araştırılmıştır. Yapılan araştırmalarda geri kalmanın en önemli sebeplerinden birinin de kadının eğitimden ve özgürlükten yoksun olduğu tespit edilmiştir. Bu dönemdeki gazetelerde ve dergilerde yer alan yazılarda kadına eğitim verilmesi iyi bir eş ve anne olabilmesi açısından ele alınmıştır. Dönemin bazı yazarları, şairleri, romancıları kadınların eğitim alması için mücadele başlatmıştır (Kamer, 2013).

Kadınların eğitim almaları gerektiği fikrini ilk ortaya atan kişi, Tanzimat'ın resmî ideoloğu da diyebileceğimiz devlet adamı Sadık Rıfat Paşa'dır. Sadık Rıfat Paşa, 1840'larda kadınlara eğitim verilmesi üzerinde fikirler ileri sürmüştür. Kadınların eğitilmesinin gerekliliğini savunan bir başka düşünür ve devlet adamı da 1877, 1878 ve 1884 yıllarında Maarif Nazırlığı yapmış olan Mehmet Tahir Münif Paşa'dır. Münif Paşa, 1859'da yayınladığı ve Batı dillerinden tercüme ettiği *Muhaverat-ı Hikemiyye* adlı eserinde genç kızların ve kadınların eğitimi üzerinde de durmuştur (Tümer Erdem, 2007). Namık Kemal, Şinasi, Ahmet Mithat, Abdülhak Hamit, Hüseyin Rahmi Gürpınar, Tevfik Fikret, Halide Edip, Ziya Gökalp gibi dönemin önemli edebiyatçıları ve eğitimcileri eserlerinde ve kalem aldıkları gazete yazılarında kadın haklarını savunmuş, kadınların ve erkeklerin eşit olduğu fikrini ele almış, kadınlara eğitim verilmesini istemişlerdir (Duman, 2011).

II. Meşrutiyetten itibaren Cumhuriyet Döneminde en etkin eğitimsel faaliyet alanı karma (muhtelit) eğitim olmuştur. Karma eğitimle ilgili olarak 1908-1928

yılları arası gerek süreli basın gerekse hem yabancı ülke eğitim sistemlerini inceleyen yerli eğitim uzmanları hem de ülkemize davet edilen yabancı eğitim uzmanları tarafından görüş ve önerilerin sunulduğu görülmüştür (Kamer, 2013; Karagöz ve Duman, 2014).

Cumhuriyet döneminde çağdaşlaşma ve batılılaşma anlayışı çerçevesinde birbirinden farklı ilişki kurma yolları geliştirilmiştir. Örneğin eğitimi yerinde alma, bilimi yerinde tanıma, uygulamaları yerinde görme ve bunları ülke yararı için Türkiye'ye taşıma fikrinin bir uzantısı olarak yurt dışına öğrenci gönderilmiştir. Bu yurt dışına gönderilen öğrencilerden gittikleri ülkelerin eğitimi ile ilgili olarak rapor hazırlamaları istenmiştir. Bakanlık, bazı elemanlarını ve başarılı öğretmenlerini araştırmalar yapmak üzere yurt dışına göndermiş ve incelemelerini rapor halinde istemiştir. Türk bilim adamları, yazarlar ve gazetecilerin, eğitimin gelişme çizgisi ile yabancı uzman ilişkisini ele alan yazılar yayımlamaları, model önerileri sunmaları ve kamuoyu oluşturmaları sağlanmıştır. Gelişmiş ülkelerin eğitimle ilgili önemli eserleri Türkçeye çevrilmiş ve batının eğitim sistemleri, kitaplar yoluyla ülkemizde tanıtılmaya çalışılmıştır (Şahin, 1996). Şüphesiz ki çağdaşlaşma uğruna yapılan bu faaliyetlerin zirvesini yurt dışından Türkiye'ye yabancı uzman getirmek uygulaması oturtulmuştur.

Yabancı uzmanlardan yararlanmanın en iyi örneklerini görebileceğimiz ülkeler arasında Japonya, Almanya ve Rusya bulunmaktadır. Osmanlı Devleti ve Çin'de ise, bunun başarısız örnekleri görülmüştür (Ergün, 1997).

Türk eğitim tarihi incelendiğinde yabancı uzman bilgi ve tecrübelerinden yararlanma geleneğinin yenileşme döneminde başladığı görülmektedir. Özellikle Mühendishane-i Bahri-i Hümayun ile Mühendishane-i Berri-i Hümayun gibi askeri alanda açılan yeni okulların ders programlarında yabancı uzmanların bilgi ve tecrübelerinden yararlanılmıştır.

Günümüzde de çağdaş teknolojiye ulaşmanın iki yolundan biri teknoloji transferini tercih etmektir. Bu kapsamda teknolojik bakımdan ileri seviyedeki ülkelerin sahip oldukları birikimden yararlanmak için yabancı uzman kullanımı, malzeme yardımı, eğitim almak için yurt dışına öğrenci göndermek gibi yollar benimsenmektedir. Bu tür uygulamalarla yeni gelişmeler ve teknoloji, gelişmekte olan ve az gelişmiş ülkelere kazandırılmaktadır (Akkutay, 1996). Dolayısıyla Türk modernleşme sürecinde yabancı uzmanlardan yararlanmak kaçınılmaz olmuştur.

Yabancı uzman raporları niteliği, yöntemi, gerekçeleri gibi farklı açılardan incelenebilir. Bu incelemelere ilişkin nasıl bir değerlendirme yapılırsa yapılsın konuların çok fazla olduğu görülmektedir. Eğitimle ilgili ülkemize gelen yabancı uzmanlar da köy okulları, teftiş, öğretmen yetiştirme, halk eğitimi, üniversite,

mesleki eğitim gibi eğitimin hemen her konusuyla ilgili durum tespitleri yapmışlar ve çeşitli öneriler sunmuşlardır. Bu çalışmada yabancı uzmanların raporlarında karma eğitim konusunu ele alışları incelenmiştir.

Yabancı Eğitim Uzmanları

Cumhuriyet döneminde ülkemize davet edilen yabancı eğitim uzmanlarının gelme tarihleri 1923-1950 ve 1950-1960 olmak üzere iki dönem halinde incelebilir. Buna göre değişik alanlarda ve farklı ülkelerden 1923-1950 yılları arasında 79, 1950-1960 yılları arasında 44 olmak üzere ülkemize toplamda 123 yabancı eğitim uzmanı gelmiştir. Yabancı eğitim uzmanlarının yıllara ve ülkelere göre dağılımı Tablo 1'de verilmiştir (Şahin, 1996, s.77).

Tablo 1. 1923-1960 Yılları Arasında Gelen Uzmanların Ülkelere Göre Dağılımı

Ülke Adı	1923–1950	1950–1960	Toplam
ABD	7	41	48
Almanya	14	0	14
Belçika	14	0	14
Fransa	13	1	14
Bilinmeyen	10	2	12
Avusturya	8	0	8
Macaristan	4	0	4
İsviçre	3	0	3
İngiltere	2	0	2
İsveç	2	0	2
Çekoslovakya	1	0	1
Yugoslavya	1	0	1
Toplam	**79**	**44**	**123**

1923-1960 yılları arasında ülkemize gelen yabancı eğitim uzmanları, resmi olarak davet edilenler ve resmi davet olmaksızın gelenler olmak üzere iki kategoride incelenebilir. Resmi olarak davet edilen yabancı eğitim uzmanları, inceleme yapıp tavsiyelerini rapor halinde bakanlığa sunanlar, hem rapor verip hem uygulamada bulunanlar, konferans vermek için gelenler ve öğretmenlik yapmak için davet edilenler olarak gruplandırılabilir. Resmi bir davet olmaksızın gelenler ise konferans vermek için gelenler ve konferans verip rapor sunanlar olmak üzere gruplandırılabilir (Şahin, 1996).

1923-1950 yılları arasında ülkemize gelen yabancı eğitim uzmanları genellikle Almanya, Avusturya, Belçika, Çekoslovakya, Fransa, İngiltere, İsveç, İsviçre, Macaristan ve Yugoslavya gibi Avrupa ülkelerinden ve bir kısmı da ABD'den gelmişlerdir. Ülkemiz tarafından davet edilen ilk yabancı uzman John Dewey'dir. Amerikalı olan Dewey, Maârif Vekâleti'nin resmi daveti üzerine gelmiş ve 2 ay eğitim üzerine incelemelerde bulunmuştur (Karagöz, 2019).

Rapor hazırlayıp raporundaki önerilerinin uygulanma sürecinde ülkemizde kalan yabancı eğitim uzmanı sayısı çok azdır. 1942-1950 yılları arasında ülkemize hiç yabancı eğitim uzmanı gelmemiştir. Bunun nedeninin II. Dünya Savaşı'nın etkileri olduğu düşünülebilir (Şahin, 1996).

Yabancı eğitim uzmanları, ülkemizde kaldıkları ve gözlem yaptıkları sürelerin yetersiz ve kısa olması, konferans vermek için davet edilip kendilerinden ayrıca rapor hazırlamaları istenmesi, uzmanlık alanlarından başka konularda da görüş ve önerilerini yazma durumunda kalmaları gibi sebeplerle yazdıkları raporların güvenilir kaynaklar olmadığını düşünmektedirler (Ekizceli, 2006). Dolayısıyla yabancı uzmanların önerilerinin birçoğunun, raporun yazıldığı döneme uygun olmamasında bu sebeplerin etkisi olduğu düşünülebilir. Yabancı eğitim uzmanlarının tercümanların yardımıyla sürdürdükleri birkaç aylık gözlem ve incelemeleri sonucunda, Türk milletini ve eğitim sistemini tam olarak anlayamadıkları da söylenebilir. Çünkü yabancı eğitim uzmanları belirledikleri problemlerle ilgili ülkemize özgü çözümler yerine, daha çok kendi ülkelerinde aynı problemi nasıl çözmüşlerse ülkemize de aynısı önermişlerdir. Ancak, yabancı uzmanlar önerilerinin, Avrupa'daki uygulamaları taklit etmek ya da örnekleri olduğu gibi almak anlamına gelmediğini vurgulamışlardır. Uzmanlar, Batı'daki eğitim sistemlerinin ve uygulamalarının ülkemize göre düzenlenmesi için yurt dışına elemanların gönderilmesi, inceleme komisyonlarının kurulması gibi önerilerde bulunmuşlardır. Raporlarda dikkat çeken bir diğer husus özel okullar, din eğitimi, engellilerin eğitimi konuları hakkında uzmanların görüş ve öneri bildirmekten uzak durmalarıdır (Ekizceli, 2006).

Karma Eğitim

Kızların ve erkeklerin aynı sınıfta birlikte eğitim-öğretim görmeleri anlamına gelmektedir. Osmanlıcada "*muhtelit terbiye*" veya "*müşterek tedrisat*" denilmektedir. 1921'de üniversite seviyesinde başlayan karma eğitim uygulaması, Hükümetin aldığı kararla Ağustos 1924'te bütün ilkokulları da kapsamıştır. 27 Aralık 1925-8 Ocak 1926 tarihleri arasında yapılan 3. Heyet-i İlmiye'de yatılı olmayan ortaokullarda karma eğitimin uygulanması kararı alınmıştır. Bu kararla birlikte 1927-1928

öğretim yılından itibaren karma ortaokullar kurulmuş ve bazı ortaokullar karma hale getirilmiştir. İlk üniversite ile başlayan uygulama kısa sürede ilkokullar ile ortaokullara yayılmış, 1934-1935 eğitim-öğretim yılından itibaren liselerde de karma eğitime geçilmiştir (Ergün, 1997; Kamer, 2013; Akyüz, 2019).

Karma eğitim yapılmasına yönelik tartışmaların en kapsamlısı Darülfünun ve ortaokullarla ilgilidir. Darülfününda karma eğitim uygulaması tartışmaları erkeklerin ve kızların aynı ortamda eğitim faaliyetlerine katılması, erkeklerle eşit düzeyde eğitim almaları, aynı seviye ve türde derslerin işlenmesi konularında yapılmıştır.

Kadın eğitiminin önemi hakkında dile getirilen düşünce ve öneriler, II. Meşrutiyet Dönemi'nde kısmen gerçekleştirmiş olup Cumhuriyetin ilanıyla birlikte kızların eğitiminde halk eğitimi ve millet mektepleri vasıtasıyla çok büyük gelişmelerin olduğu görülmüştür. Cumhuriyet döneminde kadın eğitimi konusunda Batı'daki gelişmeler izlenmiş, Batı medeniyetinin ilerlemesinde eğitim görmüş kadınların etkisinin büyük olduğu tespit edilmiştir. Kadınların eğitilmesi için öneriler sunulmuş ve bu öneriler doğrultusunda 1911 yılında ilk kız idadisi açılmış, 1913-1914 senesinde İstanbul'da ilk kız sultanisi, 1915 yılında ilk kız darülfününu açılmış, 1918 yılında erkek ilköğretim okullarında kadın öğretmenlerin de görevlendirileceği talimatname ile duyurulmuştur. Türkiye Büyük Millet Meclisi Hükümeti zamanında ise kızlara yönelik ilk kez 1922 yılında İzmir'de kız lisesi açılmıştır. Cumhuriyet'in ilan edilmesinden sonra ise kadın dergilerinde, ideal kadın tipi, erkek-kadın eşitliği, cumhuriyet kadını ve aile hayatı gibi konulara ağırlıklı olarak yer verilmiştir. 1924 *Süs,* 1923- Çalıkuşu 1926*, Yıldız* 1924, 1924 *Firuze*, *Asar-ı Nisvan* 1925, *Kadın Yolu* 1925-1927, *Kadın Yazıları* 1926, *Yeni Kitap* 1928, *Hanımlar Âlemi* 1929 gibi dergiler kadınların hem eğitim hem de genel kültür seviyelerinin artırılmasına katkılar sağmıştır. Toplumun çağdaşlaşmasının erkek ve kadın herkesin eğitim almasıyla sağlanabileceğini düşünen Atatürk, 1922 yılında Büyük Zaferden sonra yaptığı bir konuşmada öncelikli olarak bilgisizliği ortadan kaldırmak amacıyla eğitimsel faaliyetler yapıldığını dile getirmiştir (Karagöz, 2018). Cumhuriyet döneminde karma eğitim, çağdaşlaşmanın bir gereği olarak uygulamaya konulmuştur. 1923'te Maarif Vekili İsmail Safa Özler, bir konuşmasında karma eğitim uygulamalarından bahsetmiş ve bu uygulamanın benimsenen bir politika olduğunun ilk işaretlerini de vermiştir: *"Türkiye Cumhuriyeti Maarifi için kız ve erkek ayrılamazdır. Kız ve erkek tahsili iptidai için aynı esasat dahilinde aynı yola gitmeye mecburdur."* Özler'in bu konuşmasının esas kaynağını Atatürk'ün 3 Şubat 1923 tarihinde İzmir'de dile getirdiği düşünceler oluşturmaktadır: "*Milletimizin, memleketimizin irfan yurtları bir olmalıdır. Bütün memleket evlâdı kadın ve erkek ayni surette oradan çıkmalıdır"* (Kamer, 2013; Karagöz, 2018).

İsviçre Medeni Hukuku'nun 1926 yılında kabulü, karma eğitim politikasında asıl dönüm noktası olarak değerlendirilebilir. 1926 yılında Sadrettin Celal Antel'in yayınlamış olduğu "*maarif için on senelik inkişaf programı*"nda karma eğitimin bir halk cumhuriyeti için gerekli olduğu, kızlarla erkeklerin birlikte eğitim almalarında herhangi bir engelin olamayacağı ve bugünün şartlarının karma eğitimi zorunlu kıldığı ayrıntılı olarak ele alınmıştır (Kamer, 2013; Karagöz, 2019).

Ortaokullarda tartışmalar birçok ilde kızlar için ortaokulun bulunmamasından dolayı Tekirdağ Ortaokulu'nda kızların erkek ortaokullarına kaydolmak istemeleriyle başlamıştır. Bu tartışmalarda ergenlik dönemindeki gençlerin bir arada bulunmasının dinî ve ahlaki değerler açısından zararlı olabileceği düşüncesiyle karşı çıkılmıştır. Eğitim Bakanlığı ve dönemin önde gelen eğitimcileri bu uygulamanın ekonomik açıdan zorunlu ve gerekli olduğu düşüncesini dile getirmişlerdir. Karma eğitim uygulamasını savunanlara göre kızların eğitimden geri kalmamaları için bu uygulamanın yapılması gerekmektedir. Karma eğitim uygulamasını savunan birçok eğitimci de karma eğitim uygulaması ile birlikte bazı problemlerin oluşabileceğini kabul etmişler ve gerekli yasal düzenlemeler yapılmasını önermişlerdir (Kamer, 2013; Kamer, 2020). 1927'de Maarif Vekâleti Ortaöğretim Dairesi tarafından karma eğitimle ilgili bir tasarı hazırlanmıştır. Bu tasarıya göre karma eğitimin öncelikle üç okulda denenmesi öngörülmektedir. Dönemin Maarif Vekili Mustafa Necati Bey, bu uygulamayı hayata geçirmiş fakat bu uygulama dönemin ortaokullarını kapsayacak şekilde tamamen yaygınlaştırılamamıştır (Karagöz, 2018). 1926 yılından itibaren ortaokullarda karma eğitime geçilmiş, erkeklerin ve kızların aynı okulda aynı programla bir arada okumaları sağlanmıştır (Kamer, 2013).

Liselerde karma eğitimin uygulanmasına yönelik fikirlere bakıldığında da yine okul ve öğretmenin sayıca az olmasından yani ekonomik nedenlerden dolayı bu uygulamanın yapılması gerektiği savunulmaktadır. Ayrıca ilkokul, ortaokul ve üniversite düzeylerinde karma eğitimin uygulandığını liselerde de bunun yapılabileceğini belirtmişlerdir. Liselerde karma eğitim uygulaması ile ilgili en kapsamlı tartışma 1930 yılındaki Maarif Eminleri Kongresi'nde yapılmıştır. Kongrede görüşlerini bildiren eğitimcilerin büyük bir çoğunluğu karma eğitim uygulamasının ortaokullarda da yapıldığını ve genel olarak problemlerle karşılaşmadıklarını, fakat kızların erkek gibi davranabilecekleri konusunda bazı endişelerinin olduğunu ifade etmişlerdir (Kamer, 2013; Kamer, 2020).

Karma eğitimle ilgili çalışmalar olmakla birlikte yabancı uzmanların karma eğitimle ilgili görüşlerine yer verilen bir çalışma bulunmamaktadır (Tümer Erdem, 2007; Kamer, 2013; Kamer, 2014; Kamer, 2015; Kamer, 2017a; Kamer, 2017b). Benzer şekilde yabancı eğitim uzmanları ile ilgili birçok çalışma varken uzmanla-

rın karma eğitim görüşleriyle ilgili ayrı bir çalışma bulunmamaktadır (Bal, 1991; Akkutay, 1996; Şahin, 1997; Ortak, 2004; Ekizceli, 2006; Budak, 2010; Sulubulut, 2014; Tangülü, Karadeniz ve Ateş, 2014; Güdek, 2014; Şahin, 2016; Karagöz, 2019; Yalçın, 2019). Yabancı eğitim uzmanlarının karma eğitimle ilgili görüşlerine yer veren bir çalışma bulunmaması bu çalışmayı önemli kılmaktadır.

Araştırma, 1923-1960 yılları arasındaki dönemde hazırlanmış yabancı eğitim uzmanlarının raporlarından karma eğitim uygulamalarını içeren 3 uzman raporu ile sınırlandırılmıştır.

Problem Cümlesi

Ülkemize gelen yabancı eğitim uzmanlarının karma eğitim uygulamaları ile ilgili tespitleri ve görüşleri nelerdir?

Alt Problemler

1. Kate V. Wofford'in raporunda karma eğitim uygulamaları ile ilgili tespitleri ve görüşleri nelerdir?
2. Ellsworth Tompkins'in raporunda karma eğitim uygulamaları ile ilgili tespitleri ve görüşleri nelerdir?
3. Roben J. Maaske'in raporunda karma eğitim uygulamaları ile ilgili tespitleri ve görüşleri nelerdir?

Yöntem

Yabancı eğitim uzmanlarının karma eğitime ilişkin görüşlerini tespit etmenin amaçlandığı bu çalışmanın yöntemi, nitel araştırma yöntemlerinden tarihsel araştırmadır. Geçmişte olmuş eylem veya olayların anlaşılması için tanımlamaya ve açıklamaya yönelik sistematik şekilde veri toplama ve değerlendirme çabası olarak tanımlanabilen tarihsel araştırmanın yapılabilmesi ise araştırılacak problemin tanımlanması; tarihsel bilgiyle ilgili kaynakların tespiti; bu kaynaklardan elde edilen bilgilerin özetlenmesi ve değerlendirilmesi; araştırma sorusuyla ilişkili bilginin yorumlanması ve sunumu olmak üzere dört ana basamakta olmaktadır (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2012).

Tarihsel araştırmalar bir kişiyi, grubu, fikri, kurumu veya dönemi inceleyebilir. Fakat bu öğelerin hiçbiri birbirlerinden ayrı düşünülemez (Best, 1970). Türk eğitim tarihine ilişkin, tarihsel araştırma niteliğindeki bu çalışma tarama modelinin genel tarama türünde yapılmıştır. Tarihsel araştırmalar günümüz eğitim uygu-

lamalarını anlamaya yardımcı olabilecek ve bu anlamayla beraber gelecekteki gelişmeleri sağlayabilmek için bir temel yapı oluşturabilecektir (Ekiz, 2009). Yabancı eğitim uzmanlarının karma eğitimle ilgili görüşleri ve önerileri incelenirken doküman analizi -belgesel tarama- tekniği kullanılmıştır. Yazılı dokümanlar, geçmiş hakkında araştırmacıya bilinmeyen pek çok şeyi sunan değerli bilgi kaynaklarıdır (Karasar, 2006). Doküman incelemesi, araştırılması amaçlanan olgu ya da olgular hakkında bilgi içeren yazılı dokümanların analizini kapsamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Yabancı eğitim uzmanlarının yazmış oldukları raporlar ve yabancı eğitim uzmanları ile ilgili yazılan eserler, araştırmanın veri kaynaklarıdır. Raporlar ayrıntılı bir biçimde incelenmiş ve karma eğitime ilişkin görüş ve öneriler tespit edilmiştir.

Bulgular ve Yorum

Karma eğitimin Türkiye'de ilkokul, ortaokul ve liselerde uygulanmasının kabul edildiği ve ülke geneline yaygınlaştırılmaya çalışıldığı bir dönemde gelen 6 yabancı eğitim uzmanının raporlarında bu konuya hiç yer vermediği görülmüştür. Dewey, Künhe, Buyse, Malche, Amerikan heyeti ve Parker raporlarını hazırladıkları dönemlerde Türkiye'nin karma eğitim konusundaki faaliyetlerini ne takdir ederek devam edilmesini tavsiye etmişler ne de eleştirmişlerdir.

Türkiye'deki karma eğitim uygulamasına dair hiçbir görüş ve öneriye rastlanmazken hatta düşünceleri sansürlenmiş gibi görünen bu yabancı eğitim uzmanlarının ardından, 1950'den sonra gelen Wofford, Tompkins ve Maaske adlı üç eğitim uzmanı raporlarında karma eğitim konusuna yer vermiştir.

Kate V. Wofford'un Raporu ve Karma Eğitimle İlgili Düşünceleri

ABD Florida Üniversitesi Eğitim Koleji İlkokul Bölümü Başkanı Kate V. Wofford, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından ilkokul programının geliştirilmesi ve eksik kalan yanlarının belirlenmesi için ülkemize davet edilmiştir. Wofford, 5 Ekim 1951 ile 1 Şubat 1952 tarihleri arasında Adana, Ankara, Diyarbakır, Erzurum, İstanbul, İzmir, Kırklareli ve Trabzon'daki öğretmen okulları ve köy enstitülerinde gözlem ve incelemelerde bulunmuştur. İncelemeler kapsamında yaklaşık 800 öğretmen, okul müdürü, müfettiş, milli eğitim müdürünün katıldığı bazı toplantılar yapmıştır. Ayrıca 38 köy okulunu ziyaret etmiş ve gittiği köylerde muhtarlarla görüşmüştür. Ülkemizde bulunduğu dönemde 22 konferans vermiştir. Wofford tarafından hazırlanan rapor ülkemizde "*Türkiye Köy İlkokulları Hakkında Rapor*" adı altında yayınlanmış ve çevirisi Fatma Varış tarafından yapılmıştır. Raporunda köy eğitimi

ve öğretimi, köy okullarının geliştirilmesi ile ilgili tavsiyeler, öğretmenlerin eğitim ve öğretimi, öğretmen okullarında ve köy enstitülerinde çalışan öğretmenlerin yetiştirilmesi, müfettişlerin yetiştirilmesi ve genel tavsiyelerden oluşan raporda karma eğitimle ilgili fikirlerine de yer vermiştir (Wofford, 1952).

Konuyla ilgili raporda şu ifadeler yer almaktadır:

"Köy Enstitüleri ilk açıldıkları zaman öğretmen okulları gibi muhtelit idiler. Mamafih 1950'de bundan vazgeçilmiştir. Ve halen kızlar için bir tek köy enstitüsü mevcuttur: İzmir civarında Kızılçullu Köy Enstitüsü. 1952 senesinde bu enstitüde 725 kız öğrenci kayıtlıdır. Daha da kalabalık olması mümkündü. Zira 1951-1952 senesinde 600 öğrenci müracaat etmiş, bunun ancak *60'ı kabul edilmiştir. Okula alınmayan 540 kız namzedin ne olduğu sorulduğu zaman Direktör: "Bir kısmı başka okullara yazıldılar. Fakat büyük bir kısmı köylerine döndüler. Kızlar için başka enstitü açılmalıdır. Kars, Van, Diyarbakır gibi uzak yerlerden dahi müracaatlar oldu." dedi. Doğu ve İç Anadolu'da köylülerin kadın öğretmenlerin tercih etmesi, kadınların küçük çocukları öğretmede hususiyle mahir olmaları, iyi yetişmiş öğretmenlerin azlığı, Kızılçıllu* Köy Enstitüsü müdürüne hak verdirmektedir.

Öğretmen yetiştiren müesseselere müracaat eden kızların sayısı ve kadın öğretmenlere duyulan ihtiyaç *kızlar için açılacak yeni enstitülerin nerede açılması icabettiğini bize gösterebilir.*

Bu tip araştırmalar yapılmadan dahi, elimizde kâfi derecede malumat olmadığı halde, doğuda, güneyde ve İç Anadolu'da kızlar için en az üç enstitü açılması icabettiğini söyleyebiliriz. Maarifte ileri gelenler, *köylüler razı oldukları zaman enstitüleri tekrar muhtelit bir hale getirme imkânını hatırda tutmalıdırlar. Muhtelit* öğretimden vazgeçilmesi bunun fena bir şey olduğuna işaret etmez."

Wofford, Köy Enstitülerinin açıldıklarında karma eğitim yaptıklarını ve 1950 yılında bundan vazgeçtiklerini belirterek inceleme yaptığı yılda ise kızlar için sadece bir enstitünün olduğunu söylemektedir.

Wofford, ayrıca raporunda "Üçüncü Bölüm İçin Yapılan Tavsiyelerin Özeti" adlı bölümde de karma eğitim konusuna değinmiştir:

"İlkokulların genişleyen öğretmen ihtiyacını karşılamak için üç tane daha birisi doğuda, birisi güneyde be birisi İç Anadoluda kız köy enstitüsü açılmalıdır, uygun görülecek bir zamanda köy enstitülerinin tekrar muhtelit hale *getirilmesi ele alınmalıdır."*

Raporda da görüldüğü üzere Wofford, köy enstitülerinde karma eğitim uygulanmasına son verilmesinin kızların eğitim almasına olumsuz yönde etki ettiğini

belirtmekte ve en kısa zamanda köy enstitülerinin karma eğitim uygulamasına geçmesini önermektedir.

Ellsworth Tompkins'in Raporu ve Karma Eğitimle İlgili Düşünceleri

Ortaokul ve liselerde incelemelerde bulunmak için 23 Ekim 1952'de ülkemize gelen Tompkins, Adana, Ankara, Bursa, İstanbul, İzmir, Konya, Samsun ve Sivas'ta incelemelerde bulunmuştur. Bu kapsamda ilkokul, ortaokul, lise, eğitim enstitüsü, öğretmen okulu, teknik okulun yer aldığı toplam 97 eğitim kurumunu ziyaret etmiştir. Ülkemizde bulundu süreçte 44 konferans vermiş ve öğretmenlerle söyleşide bulunmuştur. Ayrıca 04-14 Şubat 1953 tarihleri arasında yapılan 5. Milli Eğitim Şûrası'na şûra üyesi olarak katılmıştır. Hazırladığı rapor "*Türkiye Cumhuriyeti Orta Dereceli Okullarda Organizasyon, İdare ve Teftiş*" adıyla yayınlanmıştır (Tompkins, 1956).

Karma eğitimle ilgili raporda şu ifadeler yer almaktadır:

"Bana, orta dereceli okullarda muhtelit eğitime aleyhtar bir temayül bulunduğundan bahsettiler. İstanbul müstesna, orta ve liseye devam eden kız öğrenci sayısı erkek öğrenci sayısından az olduğuna göre, Türkiye'de muhtelit eğitim prensiplerini daha geniş olarak yaymak daha ekonomik ve demokratik olacaktır. Türk orta dereceli okullarında müşahede ettiğim muhtelit eğitim çok tabii bir durumda idi. Amerika'da 25.000 orta dereceli okul muhtelit olduğu için oradaki durumu tabii karşılamam benim için normal olan bir şeydir. Senelerce evvel, erkek lisesinde ve kız liselerinde idarecilik yaptım. Neticede tamamen muhtelit sistem taraftarıyım. Çünkü muhtelit sistem, birçok hususlarda suni ve gayri tabii olan cinsiyeti ayırma işine ehemmiyet vermez. Benim belirtmek istediğim husus liselerde nispeten az olan kız öğrenci adedinin, artması için muhtelit eğitim siyasetini uygulamak, kızlar için ayrı okul açmaktan daha faydalı olacağıdır. Bu yolla liselerde daha fazla kız öğrenci olacağını tahmin ediyor ve buna gerçekten inanıyorum. Birleşik Amerika'da aşağı yukarı 6 milyon genç liselerdedir. Ve bunun yarısından fazlası kız öğrencidir. Yani Amerika'daki liselerde erkek öğrenciden daha fazla kız öğrenci vardır.

Bundan maada, Türkiye'de muhtelit okullarda sınıfta kız öğrencilerin bir tarafta ve erkek öğrencilerin öbür tarafta oturtulması bana çok gayri tabii gözüktü. Ancak birkaç okulda kız ve erkek öğrencilerin tabii şekilde bir arda oturduklarını gördüm. (Misal: Karşıyaka Lisesi)

Ortaokul ve liselerde yalnız öğretmenlerin muhtelit olduğunu gördüm. Şayet cinslerin ayrılması öğrenciler için uygunsa, öğretmenler için niçin olmasın?"

Raporda da görüldüğü üzere Tompkins, karma eğitime açıkça taraftar olduğunu beyan etmekte ve kızların eğitimden daha çok yararlanması için karma eğitim uygulamasının yapılması gerektiğini vurgulamaktadır. Ülkemizde yapmış olduğu gözlem ve incelemelerde karma eğitim uygulayan bazı okullardaki sınıflarda kız öğrencilerin bir tarafta ve erkek öğrencilerin öbür tarafta oturtulmasını durumuyla karşılaştığını belirterek bu durumu normal dışı olarak değerlendirmektedir. Ayrıca bunun tam tersi bir durumla Karşıyaka Lisesi'nde karşılaştığını ve kız ve erkek öğrencilerin normal bir şekilde birlikte oturduğunu gördüğünü belirtmektedir.

Roben J. Maaske'in Raporu ve Karma Eğitimle İlgili Düşünceleri

Karma eğitimle ilgili görüşleri tespit edilen diğer uzman Roben J. Maaske'dir. Maaske, 1953 yılının Ocak, Şubat ve Mart aylarında Adana, Ankara, Balıkesir, Bolu, Eskişehir, İzmir, İstanbul ve Konya'da incelemelerde bulunmuştur. Bu kapsamda 63 okul ziyaret etmiştir. Ayrıca öğretmen yetiştirme ve iş başında yetiştirme konularında konferanslar ve seminerler vermiş, konuşmalar yapmıştır (Maaske, 1955). Vedide Baha Pars tarafından tercümesi yapılan rapor "*Türkiye'de Öğretmen Yetiştirme Hakkında Rapor*" adıyla yayınlanmıştır.

Raporda konuyla ilgili şu ifadelere yer verilmiştir:

"Türkiye'de öğretmen okulları eski müesseselerdir; ve üç yıllık bir plan üzerinde çalışmaktadırlar. Halen, altı, yedi ve sekizinci sınıflardan ibaret olan ortaokul mezunları arasında müracaat edenleri seçmek suretiyle namzet kabul etmektedir. Bu okullardan birkaçı muhtelit olduğu halde ekseriyeti tamamiyle ayrı olup bir kısmı münhasıran kız, diğerleri münhasıran erkekler içindir.

Bugün sayısı 21'i bulan Köy Enstitüleri 1937'de açılmıştır. Bunlar, ilkokul mezunu olan namzetler arasından öğrenci alır. Başlangıçta bu okulların gayesi erkeklerin mezun olduktan sonra köye dönerek halka daha iyi ziraat, sanat, kızların da ev işleri öğretmenlerini temin etmekti. Aynı zamanda köy okulunda ders de vermek hedefleri meyanında idi.

1951'de tadil edilmiş bir programla Türkiye'deki bütün köy okullarında öğretmen yetiştirme fikri ön plana alındı. İlk tahsilden sonra beş senelik bir programla başlamış olan enstitülere bir sene daha ilavesiyle tahsil süresi öğretmen okullarındakine eşit kılındı. 1953'de Meclise sevk edilen bir kanun tasarısında, gayet yerinde olarak "Köy Enstitüsü" adının "Öğretmen Okulu"na tebdil edilmesi istenilmiştir. Öğretmen okullarıyla köy enstitülerinin programları birbirine çok benzemektedir. Ancak erkek enstitülerinde ziraata, kız enstitülerinde ev idaresine daha fazla yer ayrılmıştır.

En az bir öğretmen okulu ile bir köy enstitüsü münasip ders dışı faaliyetlerini de geliştirecek tarzda kuvvetli birer karma öğretmen okulu haline getirilmelidir. Bu müesseselerde, kızlar ve erkekler için ayrı yatakhane binaları inşa edilmeli ve iyi bir öğretmen okulunun nasıl işlemesi gerektiğini göstermek üzere bütün modern vasıtalarla teçhiz edilmeleri planlanmalıdır. Bolu'daki köy enstitüsü bu maksat için kullanılabilir; bu suretle halen Bolu'da bir lise bulunmadığı cihetle öğretmen okulu binaları bu maksata tahsis edilebilir. Tecrübi mahiyette muhtelit bir köy enstitüsü ve öğretmen okulu tesis edildiği takdirde, bu tip okullarda okumak isteyenler bu müesseselere alınırlar."

Raporda da görüldüğü üzere Maaske, en az bir öğretmen okulunun ve bir köy enstitüsünün karma hale getirilmesini önermektedir.

Sonuç ve Tartışma

Türkiye'ye gelip düşüncelerini raporları aracılığıyla sunan ya da konuşmalarında dile getiren eğitim uzmanları, hem uzmanlık alanları çerçevesinde, hem de genel önerilerde bulunmuşlardır. Bu önerilerin hepsinin dikkate alınıp uygulamalar sırasında etkilerinin olduğu söylenemez, hatta bazı raporlar tozlu raflar içinde kaybolup gitmiştir (Şahin, 1996). Akkutay'ın da (1996) ifade ettiği gibi milli eğitim için uzmanlara başvurmak ve onlara raporlar hazırlatmak ileri görüşlü ve isabetli bir karar olmakla birlikte, raporlardan yeterli ve beklenen yararın sağlanamadığı da bir gerçektir.

John Dewey dışındaki yabancı eğitim uzmanlarının hiçbiri özel okullar konusundan, 1950'den önce gelen yabancı eğitim uzmanlarının hiçbiri de din eğitiminden ve karma eğitimden bahsetmemişlerdir.

Cumhuriyet döneminde karma eğitim uygulaması 1921'de üniversite ile başlamıştır. 1935 yılına kadar ilkokul, ortaokul ve liselerde de karma eğitim uygulamasına aşamalı olarak geçilmiştir. Türkiye'de karma eğitim uygulamasının geliştiği ve tartışıldığı dönemlerde gelen uzmanların konu hakkında olumlu veya olumsuz görüş bildirmemiş olmaları dikkat çekici bulunmuştur. 1924-1935 yılları arasında ülkemize davet edilen yabancı eğitim uzmanlarının hiçbirinin karma eğitim konusunda yaşanan gelişmeleri ve tartışmaları fark etmemiş olmaları tesadüf değildir. Sulubulut, (2014) karma eğitim konusunun, yabancı eğitim uzman raporlarında yer almamasında hükümetin etkisinin olabileceğini ifade etmektedir. 1950 yılından sonra gelen yabancı eğitim uzmanları karma eğitim konusu hakkında görüşlerine raporlarında yer vermişlerdir. Bu konu hakkında Başgöz ve Wilson (1973) da 1924 yılında gelen Dewey'in tavsiyeleriyle 1926 yılında kurulan Talim Terbiye Dairesi'nin okullarda karma eğitime karşı geldiğini belirtmektedir. Ekizce-

li (2006) de uzmanların, din eğitimi, özel okullar, engellilerin eğitimi konularında görüş bildirmekten uzak durduklarını belirtmekte ve bu durumu da hükümetin uzmanların çalışmalarına müdahalesinin bir göstergesi olarak değerlendirmektedir. Ayrıca hükümetin eğitimi kendi düşüncelerine göre şekillendirmek için uzmanların çalışmalarına etki ettiklerini ve uzmanların bazen kendi alanları dışındaki ya da inceleme fırsatı bulamadıkları konularda da tavsiyelerde bulunmak durumunda kaldıklarını ifade etmektedir (Ekizceli, 2006). Budak (2010) yabancı eğitim uzmanlarının inceleme ve gözlem yaptıkları bölgelerin seçimine dikkat çekerek genelde aynı illerin incelendiği ve bu illerin de bütün ülkeyi temsil etmediği fikrini savunmaktadır.

Sulubulut (2014) da yabancı uzmanların birçoğunun raporunun yazıldıkları döneme uygun olmamasında ülkemizdeki araştırma ve inceleme sürelerinin kısa ve yetersiz olması, konferans vermek için davet edilip kendilerinden bir de rapor hazırlamaları istenmesi, uzmanlık alanlarının dışındaki konularda da görüşlerini ve önerilerini yazmak durumunda kalmaları gibi nedenlerin etkisinin olabileceğini ifade etmektedir. Rehberlik uzmanı olan Beals'den Sosyal Bilgiler programını da incelemesi ve bunu da raporuna eklemesi istenmiştir. Dewey, Dickerman, Malche, Tompkins ve Wofford yeterince araştırma, gözlem ve inceleme imkânı bulamadıklarını, hatta hiç inceleme yapmadıkları konularda görevli kişiler tarafından anlatılanlara göre öneri ve görüşlerini yazdıklarını ifade etmişlerdir.

Güdek (2014) ise yabancı eğitim uzmanlarının müzik eğitimi konusunda önemli katkıları olduğunu dile getirmiştir. Yabancı eğitim uzmanlarının çalışmalarıyla ülkemizdeki müzik eğitimi alanında görülen bütün problemler tespit edilmiş, ülkemizin modernleşmesine katkılar sağlanmış, raporlardaki öneriler doğrultusunda yeni müzik eğitimi ve sanat kurumları kurulmuş ve çağdaş müzik eğitimine ilişkin önemli adımlar atılmıştır (Güdek, 2014). Diğer taraftan Budak (2010) yabancı eğitim uzmanlarına kendi ülkelerinin eğitim sistemlerini ülkemizde uygulamak istedikleri yönünde eleştiriler yapılsa da yazılan raporların Türk eğitim sisteminin eksiklerini göstermesi açısından önemli olduğunu belirtmektedir.

1952'de ülkemize gelen yabancı uzmanlardan Tompkins, tamamen karma eğitim taraftarı olduğunu açıklıkla belirtmiştir. Tompkins ortaokullardaki ve liselerdeki kız öğrenci sayısının arttırılmasında karma eğitimin ekonomik ve demokratik bir yöntem olduğunu ve uygulanmasının hızlı bir şekilde genişletilmesi gerektiğini tavsiye etmiştir. Bu durumda kız öğrenci sayısının artacağını ifade etmiştir. Açıldığında karma eğitim uygulayan köy enstitülerinde 1950'den itibaren bundan vazgeçilmiştir. Bu değişiklik yabancı uzman raporlarında yer almıştır. 1951'de gelen Wofford ve 1953'te gelen Maaske, Bakanlık ve köylülerin razı olduğu en kısa zamanda karma sisteme dönülmesini tavsiye etmişlerdir. Maaske, bir öğ-

retmen okulu ve köy enstitüsünün karma eğitim veren bir kuruma dönüştürülmesini tavsiye etmiştir Böylece birçok hususta olduğu gibi karma eğitim konusunda da Amerikalı uzmanlar, etkilerini ve aynı konulara ait görüş birlikteliklerini göstermişlerdir.

Kaynaklar

Akkutay, Ü. (1996). *Milli eğitimde yabancı uzman raporları (Atatürk Dönemi).* Ankara: Avni Akyol Ümit Kültür ve Eğitim Vakfı Yayınları.

Akyüz, Y. (2019). *Türk eğitim tarihi M. Ö. 1000-M.S. 2019.* Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Bal, H. (1991). *1924 raporunun Türk eğitimine etkileri ve John Dewey'in eğitim felsefesi*. İstanbul: Aydınlar Matbaası

Başgöz, İ. ve Wilson H. E. (1973). *Türkiye Cumhuriyeti'nde eğitim ve Atatürk.* Ankara: Dost Yayınları.

Best, J. W. (1970). *Research in education*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Budak, Ç. (2010). *Türkiye'de ilkokul programları ve yabancı uzmanların ilkokul programlarına olan etkisi (1923–1960).* (Yüksek Lisans tezi) YOK veri tabanından erişildi (312348)

Duman, T. (2011). Türkiye'de Kadın Eğitimi. Yayınlanmamış Konferans Notları. Niğde Üniversitesi. 8 Mart 2011.

Ergün, M. (1997). *Atatürk devri Türk eğitimi.* Ankara: Ocak Yayınları.

Ekiz, D. (2009). *Bilimsel araştırma y**öntemleri*** (Genişletilmiş 2. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

Ekizceli, A. (2006). *Yabancı uzmanların Türk eğitim sistemi hakkında verdikleri raporlar (1924-1960) **üzer**ine bir analiz.* (Yüksek Lisans Tezi) YOK veri tabanından erişildi (189062)

Fraenkel J. R., Wallen N. E. & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education*. London: McGraw-Hill Higher Education.

Güdek, B. (2014). Cumhuriyet dönemi müzik alanında yabancı uzman raporları. *Tarih Okulu Dergisi (TOD)* 7 (XVII), 629-659.

Güven, İ. (2019). *Eğitim tarihi.* Ankara: Pegem Akademi

Kamer, S. T. (2013). *Türk eğitim sisteminde karma eğitime ilişkin fikirler, tartışmalar ve uygulamalar (1908-1950).* (Doktora Tezi) YOK veri tabanından erişildi (342455)

Kamer, S. T. (2014). II. Meşrutiyet dönemi ilköğretimde karma eğitim uygulamaları ve yasal düzenlemeler. *e-International Journal of Educational Research*. 5 (3). ISSN: 1309-6265.

Kamer, S. T. (2015). II. Meşrutiyet dönemi karma eğitime ilişkin fikirler ve tartışmalar. *Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 23 (2). ISSN: 1300-8811

Kamer, S. T. (2017a). Karma eğitime ilişkin İhsan Sungu'nun görüşleri ve çeviri yazıları üzerine değerlendirme. *Cumhuriyet International Journal of Education*. 6 (1). e-ISSN: 2147-1606.

Kamer, S. T. (2017b). Issues in implementation of coeducation in Turkish education system: A historical research on 1869 Statute on General Education. *International Education Studies*. 10 (4). ISSN: 1913-9020 (Print), ISSN 1913-9039.

Kamer, S. T. (2020). *Eğitimin sosyal kültürel temelleri: kavramlar, olgular ve olaylar* (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi

Karagöz, S. ve Duman T. (2014). 1908-1928 yılları arası süreli yayınlarda yer alan eğitim görüşleri ve öneriler. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi* 7 (35), 576-594.

Karagöz, S. ve Şanal, M. (2015) İkinci meşrutiyet dönemi kadın gözüyle kadın eğitimi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 15(39), 679-691.

Karagöz, S. (2018). *İkinci meşrutiyetten harf inkılabına süreli yayınlarda eğitim (1908-1928).* Ankara: Vize Yayıncılık.

Karagöz, S. (2019). *Cumhuriyet dönemi eğitimine yön veren yerli ve yabancı uzman raporları (1911-1927).* (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi

Karasar, N. (2006). *Bilimsel araştırma yöntemi.* Ankara: Nobel Yayın Dağıtım

Koçer, H. A. (1971). *Eğitim tarihi (ilk çağ) I.* Ankara: Sevinç Matbaası

Koçer, H. A. (1972). Türkiye'de kadın eğitimi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi* 5 (1), 81-124.

Maaske, R. J. (1955). *Türkiye'de öğretmen yetiştirme hakkında rapor.* Ankara: Maarif Basımevi

Ortak, Ş. (2004). Atatürk dönemi eğitim politikalarında yabancı uzman raporlarının etkileri. (Doktora Tezi) YOK veri tabanından erişildi (144627)

Sulubulut, M. (2014). *Eğitim alanında Türkiye'ye davet edilen yabancı uzmanlar (1923-1960).* (Yüksek Lisans Tezi). YOK veri tabanından erişildi (366610)

Şahin, M. (1996). *Türkiye'de öğretmen yetiştirme uygulamalarında yabancı uzmanları yeri.* (Doktora Tezi) YOK veri tabanından erişildi. (43959)

Tangülü, Z., Karadeniz, O., ve Ateş, S. (2014). Cumhuriyet dönemi eğitim sistemimizde yabancı uzman raporları (1924-1960). *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* 9/5 (Spring 2014), 1895-1910.

Tompkins, E. (1956). *Türkiye Cumhuriyeti orta dereceli okullarda organizasyon, idare ve teftiş.* Ankara: Maarif Basımevi

Tümer Erdem, Y. (2007). *II. Meşrutiyet'ten Cumhuriyet'e kızların eğitimi.* (Doktora Tezi). YOK veri tabanından alınmıştır (209804)

Wofford, K. V. (1952). *Türkiye köy ilkokulları hakkında rapor.* Ankara: Maarif Basımevi

Yalçın, A. (2019). Cumhuriyet dönemi yabancı eğitim uzmanlarından John Dewey ve Beryl Parker'ın raporlarında "İyi Vatandaş" Algısı. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 15 (Özel Sayı 1), 59-70. DOİ: 10.17244/eku.492197

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* (8. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık

İKİNCİ MEŞRUTİYETTEN CUMHURİYETE VATAN SEVGİSİNİN KAZANDIRILMASINDA AHLÂKİ EĞİTİMİNİN GEREĞİ VE ÖNEMİ ÜZERİNE DÜŞÜNCELER

Doç. Dr. Savaş KARAGÖZ - Aksaray Üniversitesi
ORCID No: 0000-0002-4410-9214

Bilgilerini öğrencilerine aktarmakla yetinen muallim sıradan bir sanat sahibi, öğrencinin mizac ahlâkını oluşturan muallim ise hakiki bir sanatkârdır.

Öz

Ahlâk kavramının kökeninin batı dillerinde, Yunanca karakter anlamına gelen *ethos* sözcüğünden, Türkçede ise Arapça "huy", "mizaç", "karakter" anlamına gelen *hulk* sözcüğünden türediği görülmektedir. Tarihsel süreçte insanoğlu ve ahlâk ilişkisi her dönemin konusu olmuştur. Ahlâk konusu medeniyetten medeniyete, kültürden kültüre, bölgesel özelliklere göre değişiklik gösterse de evrensel ahlâk ve evrensel ahlâkın kazandırılması üzerinde durulduğu görülmektedir. Bu konuda yazılan yazılara bakıldığında ahlâki değerlerin kazandırılmasının öncelikle ailenin görevi olduğu görülmüştür. Bilim, sanat ve teknolojik gelişim ve değişimlere bağlı olarak ahlâki değerlerin öğretiminde ailenin yanı sıra eğitim kurumlarına da görev düştüğü üzerine görüş ve öneriler getirilmiştir. Osmanlı'da özellikle Tanzimat Döneminden itibaren ahlâk ve ahlâk eğitimi konusunda çok sayıda yazıların yazıldığı ve fikirlerin öne sürüldüğü görülmüştür. Tanzimat Döneminde ahlâk eğitimini daha sistemli hale getirmek amacıyla mektepler için ahlâk kitaplarının basıldığı ve ahlâk dersinin müstakil bir ders olarak programlara konulduğu görülmüştür. II. Meşrutiyet dönemine gelince dünyada gelişen bilim ve teknoloji buna bağlı olarak gelişen politik ve ekonomik sorunlar "nasıl bir insan yetiştirmeliyiz" sorusuna cevap aranmasını gerektirmiştir. Bu soruya cevap aranırken özellikle batı dünyasında eğitim sistemlerini derinden etkileyen çağdaş eğitim akımları vasıtasıyla eğitim programları yeniden şekil almaya başlamış ve ahlâk-i terbi, terbiye-i bedeniye, hıfzıssıhha, idare-i beytiye, içtimaiyat gibi dersler programlarda yer almıştır. II. Meşrutiyet Döneminden Cumhuriyet'e kadar geçen dönem içinde vuku bulan olaylar karşısında ülkenin sosyal yapısındaki değişimler karşısında ahlâki eğitimin vatan sevgisi kazandırmasındaki rolü tartışılmaya başlanmıştır. Ders programlarındaki ahlâki eğitimin aynı zamanda vatan sevgisine hizmet edeceği veya hizmet etmesi gerektiği üzerine çok sayıda yazıların yazıldığı görülmüştür. Ahlâki eğitim ve çeşitli açılardan önemi hakkında bu dönemin eğitimci ve düşünürlerinden *Ahmet Cevat Bey, Muallim Cevdet, Emrullah Efendi, Seracettin Bey, M. Zekeriyya, Nafi Atuf, Halil Fikret Kanad, Ali Haydar Taner ve Abdülfeyyaz Tevfik* görüş ve öneriler sunmuş-

lardır. Bu çalışmada tarama modeli kullanılarak Cumhuriyet öncesi dönem ahlâki eğitimle ilgili metinler taranmıştır. Taranan metinlerin günümüz Türkçesine transkripsiyonu yapılmıştır. Çalışma sonucunda ahlâki eğitimde öncelikle ailenin, öğretmenin ve eğitim programlarında yer alan ahlâki konuların, eğitim uygulamaları olan disiplin ve imtihanların önemli olduğu görülmüştür. Özellikle ilköğretim dönemi öğrencilerinin ahlâki gelişimlerinde öğretmenlerin tutum ve davranışlarıyla daha etkili rol ve model olduğu, ahlâki eğitimde sadece belirli değerlerin kazandırılması değil evrensel ahlâki değerlerin de kazandırılmasının önemli olduğu görülmüştür. Değişen koşullar ve o dönemin sosyo politik durumu göz önünde bulundurulduğunda okullarda ahlâki eğitim vasıtasıyla vatan sevgisinin kazandırılması için müfredat programlarının anahtar rol oynadığı ve müfredat programlarından yararlanıldığı görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Ahlâk eğitimi, vatan sevgisi, müfredat programı, din eğitimi

Giriş

Ahlâk kavramının kökeninin batı dillerinde, Yunanca karakter anlamına gelen *ethos* sözcüğünden, Türkçede ise Arapça "huy", "mizaç", "karakter" anlamına gelen *hulk* sözcüğünden türediği görülmektedir. Cevizci (2002) tarafından yapılan ahlâk tanımlamasına göre; ahlâk insanın başka varlıklarla belirli normlara göre gerçekleşen ilişkiler toplamını, insanın söz konusu ilişkileriyle bu varlıklara yönelen eylemlerini düzenleyip anlamlandıran norm, ilke, kural ve değerler bütünü olarak ifade edilmektedir. Buna tanıma göre, ahlâk, bir kültür çevresi içinde kabul edilmiş, çerçevesi çizilmiş, hatları belirlenmiş ve tanımlanmış değerler manzumesidir. İnsanoğlunun var olduğu günden itibaren belli bir tarihsel dönem boyunca, belli türden inanç, emir, yasak, norm ve değerlere göre düzenlenmiş ve söz konusu düzenlemeye bağlı olarak töreleşmiş, gelenekselleşmiş yaşama biçimi diye de tanımlanabilir. Güçlü'ye (2018) göre ahlâk, felsefenin özellikle aksiyoloji alanının konularından birisi olarak ele alınmaktadır.

Usta (2011)'ya göre ise ahlâk, bireyin diğer toplumsal düzen kurallarının etkisi olmadan kendini bilmesi, tanıması, denetlemesi, kendisine hâkim olmasıdır. Bireyin kendini tanıması ve denetlemesinde etkili olan unsur ise üst benlik olan Süperego ve akıldır. Erdemli olmak, başkasına yardımcı olmak gibi davranışlar ile karakter sahibi olma gibi özellikler ahlâkın kapsamına girmektedir. Ahlâk, iradeye, vicdana ve duygulara bağlı, bireyi iyiliğe götüren içten gelen bir kaynağını duygusal kuvvetten alan bilinçli bir kuvvettir. Bu anlamda ahlâk, bireyin kendi kendine yasakladığı veya kabul ettirdiği şeylerin tümüdür.

Tarihsel süreçte insanoğlu ve ahlâk ilişkisi her dönemin konusu olmuştur. Ahlâk konusu medeniyetten medeniyete, kültürden kültüre göre bölgesel özelliklere göre değişiklik gösterse de evrensel ahlâk ve evrensel ahlâkın kazandırılma-

sı üzerinde durulduğu görülmektedir. Bu konuda yazılan yazılara bakıldığında ahlâki değerlerin kazandırılmasının öncelikle ailenin görevi olduğu görülmüştür. Bilim, sanat ve teknolojik gelişim ve değişimlere bağlı olarak ahlâki değerlerin öğretiminde ailenin yanı sıra eğitim kurumlarına da görev düştüğü üzerine görüş ve öneriler getirilmiştir.

Günümüzde birçok eğitimci temel değerler ve ahlâki standartların yeni nesillere aktarılmasının gerekliliğine vurgu yapmakta ve bu konuda önemli görevler düştüğünü vurgulamaktadır (Güçlü, 2015). Osmanlı'da da özellikle Tanzimat Döneminden itibaren ahlâk ve ahlâk eğitimi konusunda çok sayıda yazıların yazıldığı ve fikirlerin öne sürüldüğü görülmüştür.

Demircan (2015)'ın Kaya (2013)'dan aktardığına göre Osmanlı'da ahlâk eğitimini zaruri kılan etmenin, devlet içerisindeki yozlaşmanın önü alınamaz bir seviyeye gelmiş olması olarak izah edilmiştir. Ayrıca ahlâk eğitimini daha sistemli hale getirmek maksadıyla mektepler için ahlâk kitaplarının basıldığı ve ahlâk dersinin müstakil bir ders olarak Tanzimat Döneminde müfredat programlarına konulduğu görülmektedir.

Tanzimat döneminde güzel ahlâklı nesil yetiştirmek için devlet tarafından layihalar, nizamnâmeler hazırlatılmıştır. Bunlara örnek olarak 1847 yılında "Etfâlin Tâlim ve Terbiyelerini Ne Vechile İcra Eylemeleri Lâzım Geldiğine Dair Sıbyan Mekâtibi Hocaları Efendilere İ'ta Olunacak Tâlimat" ile 1869 yılında "Maârif-i Umûmiye Nizamnâmesi" gösterilebilir. Bu her iki düzenleme de ahlâk derslerine yer verdiği için o dönemler için önemli görülmüştür (Yazıbaşı, 2014, 767). Bu düzenlemelerle ahlâk eğitimi günümüz müfredat programlarının içeriğinde de konular ve dersler biçiminde yerini almıştır.

Tanzimat Dönemi'nden sonra değişen ve gelişen koşullar içinde, devlet istediği insan tipini yetiştirmek için ahlâki eğitim ve öğretimin gerekli olduğunu görmüş ve II. Abdülhamit döneminde iptidai ve rüştiye mekteplerine ait ders programlarında ahlâk ders saatleri artırılmıştır.

Ahlâk dersi özellikle vilâyet ve kasaba iptidai mekteplerinin ders programlarında müstakil bir ders olarak yer alırken köy iptidailerinde ise kıraât dersleri içerisinde ahlâk ile ilgili metinler okutularak yapılmıştır. Bu dönemdeki erkek rüştiyelerine ait ders programlarında müstakil ahlâk derslerine rastlanmamaktadır. Ahlâk dersi, kıraat veya ilmihâl dersleri içerisinde okutulmaktadır. Ancak kız rüştiyelerinde ahlâk dersi bu okulların kuruluşundan itibaren müstakil bir ders olarak programda yer almıştır. 1899 yılına gelindiğinde ise hem erkek hem kız rüştiyelerinde ahlâk dersi müstakil bir ders olarak yer almaya başlamıştır (Yazıbaşı, 2014, 770).

II. Meşrutiyet dönemine gelince dünyada gelişen bilim ve teknoloji buna bağlı olarak gelişen politik ve ekonomik sorunlar "nasıl bir insan yetiştirmeliyiz" sorusuna cevap aranmasını gerektirmiştir. Bu soruya cevap aranırken özellikle batı dünyasında eğitim sistemlerini derinden etkileyen çağdaş eğitim akımları vasıtasıyla eğitim programları yeniden şekil almaya başlamış ve ahlâk-i terbiye, terbiye-i bedeniye, hıfzıssıhha, idare-i beytiye, içtimaiyat gibi dersler programlarda yer almıştır.

Özellikle edebiyat ve ahlâk, felsefe ve ahlâk, mantık ve ahlâk, sanat ve ahlâk ilişkisi üzerinde de durulmuştur. Ahlâk-i terbiye konusunda ilim ve ahlâk ilişkisi ön plana çıkarılmış, ahlâki eğitim konusunda ilim üreten eğitim kurumlarının görevine dikkat çekilmiştir. Ülken (1979)' in Satı Bey'den aktarımına göre "ilim ve ahlâk yalnız bir bakımdan çözülemeyecek kadar karmaşıktır. İlim ve ahlâkın unsurları ve saikleri (nedenleri) göz önüne alınırsa bunun sebebi anlaşılır; ilim fikre, ahlâk duyguya dayanır. Fakat ilimde duygunun, ahlâkta fikrin tesiri yok değildir. Ahlâkta; fikrin de, duyunun da büyük önemi vardır. Onun için ilmin ahlâk üzerine etkisi büyüktür. Fakat ahlâksız ve karaktersiz ilim de olamaz" şeklinde ahlâk ve ilim ilişkisine dikkat çekmiştir. Sanat ve ahlâk ilişkisi üzerine ise "ahlâk için sanat gerekir" fikrinin tartışıldığı görülmüştür.

Ahlâk eğitimi konusunda 1905 tarihinde uygulanan müfredat programı, muallim adaylarını eski ve yeni terbiye kitaplarını incelemeye mecbur etmiştir. Bu incelemeler sonucunda oluşturulan yeni programın en dikkat çeken noktalarından birisi de 3. sınıf ders programına ahlâki meslek derslerinin ilave edilmesi olmuştur[1].

1900'lü yıllardan itibaren sadece Osmanlı Devleti'nin yanı sıra ahlâki terbiyenin eğitim öğretim kurumlarında nasıl verilmesi gerektiği ve ahlâki eğitim programlarının içeriği konusunda her yıl konferanslar düzenlemişlerdir. 1924 yılında Prag'da "*orta mektepler terbiye-i ahlâkiye-beynelmilel Prag konferansı*" buna örnektir[2].

II. Meşrutiyet Döneminden Cumhuriyet'e kadar geçen dönem içinde vuku bulan olaylar karşısında ülkenin sosyal yapısındaki değişimler karşısında ahlâki eğitimin vatan sevgisi kazandırmadaki rolü tartışılmaya başlanmıştır. Ders programlarındaki ahlâki eğitimin aynı zamanda vatan sevgisine hizmet edeceği veya hizmet etmesi gerektiği üzerine çok sayıda yazıların yazıldığı görülmüştür. Ahlâki

1 İhsan," *Terbiye-İ Umumiye, İptidai mekteplerinde muallim namzetlerine yaptırılacak tatbikat ile pedagoji dersleri,* Tedrisat Mecmuası, Cilt 12 Sayı 58, Kanunu Evvel, Kanunu Sani 1920-1921,S.930

2 Ali Haydar," Orta Mekteplerde Terbiye-i Ahlakiye-Beynelmilel Prag konferansı", Muallimler Mecmuası, Sene 3, Sayı 26, Kânunuevvel 1924, s.996-1013

eğitim ve çeşitli açılardan önemi hakkında bu dönemin eğitimci ve düşünürlerinden *Ahmet Cevat Bey, Muallim Cevdet, Emrullah Efendi, Seracettin Bey, M. Zekeriyya, Nafi Atuf, Halil Fikret Kanad, Ali haydar Taner ve Abdülfeyyaz Tevfik* görüş ve öneriler sunmuşlardır.

a. Ahmet Cevat Bey, "Terbiye-i Ahlâkiye ve Vataniye"

Ahmet Cevat Bey "Terbiye-i Ahlâkiye ve Vataniye" konusunda yazmış olduğu makalesinde muallimlerin ve ailelerin vazifelerinin neler olduğu üzerinde durarak, terbiye-i ahlâkiye ve vatan dersinin önemini şu şekilde dile getirmiştir.

> *Mektep mualliminin vazifesinden en mühimi en büyüğü öğrencisine bir terbiyeyi ahlâkiye ve vataniye vermektir. Bu sıradan bir ders değildir, bir terbiyedir. Buna programlarda olduğu gibi malumatı ahlâkiye ve vataniye denmemelidir.* ***Terbiyeyi ahlâkiye ve vataniye*** *denmelidir. Çünkü maksada amel talebeye ahlâk hakkında vatan hakkında bazı malumat vermek değildir.*
>
> Terbiyeyi ahlâkiye; güzel ahlâk denilen hissiyatı, aliyeyi, melekatı, vicdaniyeyi iyilikleri, hayrı heva ahlâkları çocukların ruhuna ilga etmek, kalplerine telhin eylemek, dimağlarına nakşetmek hâsılı onlara yüksek bir vicdan vermektir.
>
> Terbiyeyi vataniye ise bu terbiyeyi ahlâkiyenin terbiyeyi muhitimiz olan, millet olan vatani Osmaniye ye karşı aynı hissiyatı aliyenin teşmil ve en nihayet müessesat ve nizamatımızın müstenit olduğu esasları usulleri hikmetleri ve muhteva bulunduğu ahkâm hakkında malumatı münhasır ve müfittir. Bir de genç zihinleri onların sahih ve adilane olduğuna ikna etmek vatanı sevdirmek, en nihayet şakirdana ari hissiyat vataniye ilga eylemek lazımdır. Bu maksada vasıl için muallimin ne yapacağını düşünmesi lazımdır[3] .

Ahmet Cevat Bey terbiye-i ahlâkiye ve vataniye terbiyesi verirken muallimlerin ve ailelerin takip etmesi gereken hususları ise şu şekilde sıralamıştır.

1. Muallim ve mürebbiyenin öncelikle dikkate alacağı şey çocuğun aklı, kalbi, ruhu ve daha birçok isimlerle adlandırılan manevi zeminidir… Bu manevi zeminin üzerine ekilen tohumlar nerelerden gelir? Burada nasıl gelişir. Nasıl büyür? Bundan dolayı muallim bu maneviyat tarlasına zirai edeceği tohumları seçmesini, onları zirai etmesini ve yetiştirmesini de bilmelidir.
2. Çocuk tamamen görünene tabidir, etrafında ne yapılıyor ne söyleniyor ne gibi ahlâka şahit oluyorsa, çocukta çaresiz olarak o iflali işlemekte, o sözleri söylemekte, o ahlâkı huy haline getirmektedir. Muallim, aile ile

3 Ahmet Cevat "Terbiye-i Ahlakiye ve Vataniye" Tedrisat-ı İptidaiye Mecmuası, Sayı 3, Yıl 1, 15 Nisan 1326, s: 67-78

sokağının ve sosyal çevrenin tesirini ancak ikmale mecbur olduğu zaman vazifesi son derece kolaylaşmış olur. Ancak anne babanın ve umumi ailenin terbiyesi iyi olmadığı zaman çocuk kötü adetlerle çirkin huylarla mektebe gelir ki böyle bir durumda muallim güç bir durumda kalır.

3. Hele memleketimizde genellikle anne ve babaların sanatı terbiyeye vakıf olamadıklarından evlatlarına düzenli bir surette güzel ahlâkı veremedikleri şüphesizdir. Muallimler bir çocuğun kusurunu gördüğü zaman kusuru çocuğa göstermesi lazımdır ki çocuğun bu kusuru istemeyerek yaptığı fikrini versin. Sanatı terbiyenin verilmesinde muallim ne gibi ahlâkı terkin edecek ne gibi hissiyatı ilga edecektir?

4. Bu yolda muallimin gayet itiyatlı dikkatli davranması icap eder, muallim hiçbir zaman hususi bir meslek, hususi bir mezahibi ahlâkiye mahsus mülahazatı, mesnetsiz ahlâkı telkinlerden kaçınmalıdır. Dünyada umumi medeniye tarafından kabul olunmuş halis saf hakiki ahlâk vardır. İşte muallim bu sağlam esaslardan ayrılmayarak hakiki ahlâkı verilmelidir.

Ahmet Cevat Bey usulü tedris ve ahlâki usuller konusunda sıbyan sınıflarında ahlâki ve vatani eğitimin ne şekilde verileceği konusunda ise öğretmenlere şu önerilerde bulunmuştur.

Sıbyan sınıflarında bu tedris basit hikâyeler ve bunları takip eden basit mükâlemeler suretinde verilir. Hikâyelerde hakikat ve ciddiyet rengi verilmelidir. Hikâyelerde çocuğa şevk ve heyecan verilmeli heyecan verilmese anlatılan hikâye çocuğun kafasını karıştırır. İptidai ve rüştiye mekteplerinde ahlâki terbiye bu şekilde verilmelidir.

Terbiye-i vataniyenin gayesine gelince her ferdin umumi millete ve vatana karşı muhabbetle hissiyatı âliye ile mütehassıs ve mutahalik olmasını temin etmektir. Bu noktayı nazardan terbiyeyi vataniye ile terbiyi ahlâkiye arasında büyük bir münasebet vardır[4].

Yukarıdaki ifadelerden anlaşılacağı üzere; Terbiye-i ahlâk kazandırılırken öğretmenlere, aileye büyük görevler düşmektedir. Özellikle öğretmenlerin evrensel ahlâki değerleri kazandırmada gayret göstermesi gerekmektedir. Ahlâki terbiyenin verilmesinde eğitim kademelerindeki müfredat programlarının vatan sevgisi ile ilgili konuları içermesinin önemli olduğu anlaşılmaktadır.

4 Ahmet Cevat, a.g.m., s: 67-78

b. Tedrisat-ı İptidaiye Mecmuası, "Derslerde Tedrisatı Ahlâkiye"

Tedrisat-ı iptidaiye mecmuasının on sekizinci sayısında "Derslerde Tedrisatı Ahlâkiye" başlığı altında ele alınan konuda muallimlere yönelik öğretim ilke ve yöntemleri hakkında şu önerilerde bulunulmuştur.

Mevcut müfredat programları içerinde yer alan ders programlarının ahlâki eğitim ve vatan sevgisi üzerine çok sayıda konularının olduğu ve konuları öğretmenlerin öğrencilere aktarımında izleyecekleri yöntemler üzerinde şu açıklamalarda bulunulmuştur.

> *…Bu itibarla muallimler terbiyeyi ahlâkiye hususunda pek mühim bir vazife ile mükellef demektir. Talebeye ders verirken başka ders haricinde nezaret etmek ile de mükellef olan muallimlerin bu hususdaki vazifeleri pek büyüktür ki ve yalnız ders vermekle mükellef olan ders haricinde talebeye nezareten mecbur tutulmayan muallimlerin de bu hususta vazifeleri yok değildir. Hemen bütün derslerde hissiyat ve ahlâk üzerine tesir edebilecek konular vardır*[5].

1. Ahlâk dersinin mevzuu zaten hissiyatı ahlâkiyeden ibarettir.
2. Tarih dersi hissiyatı âliye ve vataniyeyi tahrik ve tenbiç edebilecek konularla doludur.
3. Coğrafya dersinde vatanın ahvali iktisadiyesine ve memaliki sairinin ahvali medeniyesine ait konular büyük bir tesiri ahlâkı icra edebilecek bir mahiyettedir.
4. Hikmet ve kimya derslerinde de bu derslerin muallimleri talebenin ahlâkı üzerine mühim tesirler icra edebilir ve etmelidir.
5. Bundan başka bütün muallimler dersleri müzakere ederken talebesinin bir kısmına veya hepsine nasihatte bulunmalı. Onlara fırsat tanımalıdır. Muallimler böyle fırsatlardan istifade etmelidir. Fakat muallimlerin etkisi ve ahlâkiyesi böyle derslerde ahlâka temas eden konular geldiği ya da bir nasihat vermeye fırsat çıktığı vakitler etkili değildir.
6. Muallimler ahlâk ile hiçbir münasebeti olmayan derslerde ve konularda ahlâka ait hiçbir söz söylemedikleri hatta söyleyemedikleri sırada bile talebelerin ahlâkı üzerine iyi veya fena ahlâki etki bırakır. Bu tesirin vasıtaları muallimlerin tavırları, fiil ve hareketleri daha kısa tabirle lisan halleridir.
7. Bir muallim farz ediniz ki; derse geç girmek, verdiği vazifelerin tetkikini ihmal etmek hatta onu kayıp eylemek ihtiyatında bulunsun. O muallim

5 "Derslerde Tedrisatı Ahlakiye", Tedrisat-ı İptidaiye Mecmuası, Yıl 2, sayı 18, 15 Kanunuevvel 1327, s:213-222

bu ihtiyatı ile talebesine mütemadiyen "*ihmal ve tesip*" dersleri vermiş olur. Onlara dil ile istediği kadar vazife verir olunuz, ihmal ve tezhipten sakınınız dersin hal ve tavrı ile bunun tamamen aksini söylemiş olur.

8. Diğer bir muallim farz ediniz ki sınıfa girdiği vakit dersin hatemini dört gözle intizar etmek, iskemlesi üzerinde esneyip geğirmekle vakit geçirme ihtiyatında bulunsun. O muallimin hali ve hareketi talebe için canlı bir tembellik dersi olmuş olur.
9. Bir muallim farz ediniz ki; sınıfa daima pejmürde ve perişan pis ve perişan kıyafetlerle girsin, sınıfta vakar ve ciddiyet ile otursun derse çalışmayan ya da derste yaramazlık eden talebeyi şeb(dövmek parçalamak) ve sitem etmeyi adet edinsin. Münasebetli münasebetsiz kızmak bağırmak ahlâk dersi vermek onlara intizam, nezafet, temkin-i nezaket gibi hasaili ahlâkiye aleyhinde telkinatta bulunmuş olur. Lisanı ile istediği kadar aksi yolda telkinatta bulunmaya çalışsın, onun lisanın bu ifadatı göz önünde olan hali ve tavrını telkinine galebe çalamaz. Söz önemli değil önemli olan muallimin hal ve hareketleridir.
10. Bir de bunların tamamen aksi hasaili ile mütesaf muallimleri tasvir ediniz ki; onlar her hali ve tavırlarıyla talebelerine ne kadar mahasin(iyi ahlâk güzel tavırlar) ahlâkiye telkin etmiş olamazlar. Zaten mahasin ahlâkiyenin böyle hal ve tavrı ile telkini nasihat ve irşadı ile telkininden çok daha kolay ve çok daha meşmurdur.(sinirleri çok kuvvetli adam)

Derslerin ve muallimlerin bu suretle olan tesiratı ahlâkiyesi bil tabi en büyük şiddetini mekatipi iptidaiyede gösterir. Mektebi taliye ve bi husus âliye de talebe ve müdavimler efal ve hareketi muhakeme edebilecek bir hale gelmiş bulundukları için muallimlerin tavrı ve hareketleri onların ahlâkı üzerinde mekatibi iptidai etfali üzerinde ki kadar derin ve mutlak tesir icra edemez. Şayanı dikkattir ki böyle büyükçe mekteplerde muallimlerin yalnız ders esnasındaki hal ve hareketleri değil ders ve hatta mektep haricindeki hal ve hareketleri de talebenin ahlâki üzerine tesir icra eder. Muallimin hayatı ictimaiyesindeki intizam ifal ve hareketinde salabet hissiyatında necabet bulunursa muallimin mektep haricindeki ifali müteyyin bir seciye necip bir kalp tezahür ettirirse talebesine pek cazip bir numune-i emsal teşkil eder onun için muallim mektepte bütün hüviyet ve mevcudiyeti ile pek tesirli bir amil ahlâki olur.

Yukarıdaki görüşlere bakıldığında öğretmenlerin öğrencilere rol ve model olma davranışlarının özellikle ilköğretim öğrencileri üzerinde daha etkili olduğu görülmekledir. Ahlâki terbiye verirken birçok öğretmen tipinden bahsedilmiş ve sözlerle yani nasihatlerle ahlâk öğretiminin gerçekleşemeyeceği ve yapılan fiil ve

hareketlerle söylenen sözlerin birbirini tamamladığı zaman gerçek anlamda ahlâki eğitimin gerçekleşeceği görülmektedir.

c. Emrullah Efendi, "Maarif Islahına Dair"

Ülkemizde ahlâk eğitiminin ilim ve bilim kurumları olan okullarda nasıl verilmesi gerektiğini Emrullah Efendi (1326/1912) tarihinde 13 Aralık Sabah Gazetesinde yayınlanan *Maarif Islahatına Dair* makalesinde bir milletin ilerleme sebebinin ilimle olacağını ifade ederek bu fikrini şu şekilde açıklamıştır *"Tecrübeler gösteriyor ki bir milletin ahlâkı, serveti, mutluluğu öğretimle sağlanabilir."*

Emrullah Efendi, bu esaslardan hareket ederek ilköğretim programına "Din bilgisi", "Ahlâk bilgisi", "Medeni ve kanuni bilgi", "Memleket coğrafyası", "Memleket tarihi", "Umumi tarihe dair kısa bilgi", "Fen bilgisi", "Köy iktisadı ve sağlığı" gibi dersleri koymuştur.

d. Muallim Cevdet, "Mekatibi İptidaiye Ahlâki ve Malumatı Medeniye Dersleri Programı Etrafında"

Muallim Cevdet "mekatibi iptidaiye ahlâki ve malumatı medeniye dersleri programı etrafında" konulu yazısında dönemin müfredat program üzerinde durmuş ve müfredat programında ahlâk eğitimine yönelik yer alması gereken görüş ve önerilerini dile getirmiştir. Müfredat programı içerisinde yer alan ahlâk konularının sanayi, ticaret, ziraat ile ahlâk dersinin alakası, ahlâki ve anasırı Osmaniye, makamı hulafatı ile alakasını incelemiştir[6].

> *Neşredilen program üzerinde ameli fikirler mevzubahis maddelerin keyfiyetini teşrih ve talimini göstermek her devreye mahsus ahlâki medeni zeminlerin hudut ve maksadı ifasını tayin etmek her vakit için lüzumdur. Çünkü hangi ders programı olursa olsun müfredatı ibraz eder. Fakat maksadı müfsalen cemi değildir. Maksadı hududu gösterecek ayrıca talimatnameye ihtiyaç vardır. Aşağıdaki mütalaa ahlâki ve malumatı medeniye derslerinden memleket ve evladı memleketin beklediği nimetleri inkişafatına hizmet edecektir. Ahlâki ve malumatı medeniye programı tanzim ve tatbik edilirken neleri gözetmeliyiz?*
>
> 1. Öncelikle bu derslerde bizim ihtiyaçlarımızı gözetmeliyiz. Bizim Osmanlıların ahlâken ne eksikliklerimiz var?
> 2. Kız ve erkek çocukların ahlâki ve efkârı medeniyece hukuki insaniyece ihtiyaçları nelerdir?

6 Muallim Cevdet, "Mekatibi İptidaiye Ahlaki ve Malumatı Medeniye Dersleri Programı Etrafında" Tedrisat Mecmuası, Yıl 4, Sayı 25, Cilt 4, 8 Mayıs 1330, s:280-285.

3. Yarının ailelerinde ana baba, orduda zabıt, piyasada tacir, sanatkâr, hayatı resmiyesinde ise hâkim muallim, memur, idari, mebus, olacak bu yavrulara neleri vermeye borçluyuz?
4. Onları ne hallerden ne ihtiyaçlardan ne fikirlerden sakınacağız?
5. Onlara ne gibi hasail ve akait vermeye çalışacağız?
6. Bizimle iktisadi, askeri ve siyasi alanlar da rekabet halinde olan ve toprağımızı ve namusumuzu savaşarak almaya çalışan düşmanlarımızın aile terbiyelerine müteakip mekteplerinde ne kafada ve ne ahlâkta çocuklar ve gençler yetiştiriyorlar?
7. Bütün darülmuallimin müntesiplerinin bu mühim mesaili içtimaiye ile uğraşmaları vaciptir.

e. Seracettin Bey, "Terbiyeyi Vataniye"

Seracettin Bey "Terbiyeyi Vataniye" konulu yazısında "Terbiyeyi vataniye noktai nazarından fenni terbiyenin rolü ve vazifesi ne olmalıdır? sorusuna cevap aramıştır. Seracettin Bey, Alman terbiyecilerinden tercüme ettiği makalesinde[7] :

> *"bir asırdan beri mektep hükümetlerin elinde bir alet oldu. Öyle bir alet ki hükümet onunla bir takım gayeleri takip ediyordu. Ve mekatibi iptidaiyeyi mecburi yapmakla bu maksada ulaşmış olduk".*

Bu yüzden hükümetlerin amacı ile mekteplerin amacı arasındaki ilişki önemlidir. Ayrıca cemiyet ve ahlâki hükümler ile ahlâki gayeler birbirini tamamlamalıdır. *"Ahlâklı fertlerin çoğalması için cemiyetin idraki ve bu vasıta ile umumi gayesi ahlâki bir esas üzerine istinat etmek icap eder."* İki düstur esası vücuda getirdiği zaman bunlardan birincisi hayrı ahlâkiye (Hayri ahlâkiye en yükseğidir), ikincisi ise bir devletin terbiye-i umumiyesidir. Bu ikisi arasında samimi bir münasebet bulunur. Mektebin ve terbiyenin gayesi için nihayetinde faydalı efradı memlekete yetiştirmektir." *Faydalı vatandaş memleketine hizmet eden ahlâk sahibi adamdır. Mektebin görevi bu gayeden doğar."*

1- Mecburi mekteplerin birinci görevi müşterekte her talebeyi elinden geldiği kadar bir iş görmeye alıştırmak, bir meslek sahibi etmektir. Bu hiç de ahlâki vazife değildir. Lakin mecburi mektepler için bütün görevler ahlâkiyenin esasıdır.

2- Mektebin ikinci görevi, tabi olduğu mesleği yalnız kendi geçinmesine ve kendi şahsiyetine mahsus bir alet değil, belki mesaisini geçireceği, himayesi altın-

7 Seracettin Bey, ""Terbiyeyi Vataniye-Terbiyeyi vataniye noktai nazarından fenni terbiyenin rolü ve vazifesi ne olmalıdır?, Tedrisat Mecmuası, Yıl 10, Sayı 46-3, 10 Temmuz 1919, s.167-180

da bulunduğu hükümetini muhafazayı hizmet bir memuriyet suretinde görmeye herkesi alıştırmaktır.

3- Mektebin üçüncü görevi ise, çocukta mesleki mesaisi aracılığıyla kendi kıymeti özelliklerini, ahlâki şahsiyetini geliştirmek için sağlam bir irade geliştirmesine çalışmaktır. Yani mekteplerin üç görevi vardır.

1. Meslek teşkili ve hiç olmazsa mesleğe hazırlama görevi
2. Bu meslek teşkilatının şümulü ahlâkiyesini tayin etme görevi
3. Bu meslek hangi cemiyet içinde ifa ediliyorsa onu, ahlâken ıslah etme vazifesidir.
4. Terbiyeyi Medeniyenin Görevleri [8]ise;
5. Mektep, cemiyete hizmet etmeyi çocuğa öğretmelidir. Mektep, çocuğa bu vazifeye alıştıracak cemiyetin ahlâki seciyesini yükseltmeye hazırlamalıdır.
6. Mektep çocukta yeni bir his uyandırmalıdır.
7. Terbiyeyi medeniyenin gayesi ortak bir ahlâki değer ortaya koymaktır.

f. Muallim Zekeriyya, "Dini Terbiye ve Dini Tahsil"

M. Zekeriyya, "Dini terbiye ve dini tahsil" konusunda şu görüşleri paylaşmıştır. Yazısında dini terbiyenin ahlâki eğitimin tamamlayıcı olduğu düşüncesi üzerinde durarak;

> *Mekteplerimizde dini tahsil ve dini terbiyenin büyük bir yeri vardır. Buna rağmen bu konuda kimse tetkikatta bulunmamış ve bir mütalaa yapmamıştır. Asrın tevlit ettiği son ihtiyaçlar ve son cereyanlar düşünülerek fenni ve milli terbiyeler ortaya atılmış fakat dini tahsil ve terbiyeden hiç bahsedilmemiştir. Hâlbuki dini tahsil ve terbiye, milli tahsil ve terbiyenin bir mütemmimidir. (tamamlayan) çünkü gençlikte milli bir vicdan yaratmak için ona lisanını, tarihini, edebiyatını öğretmek lazım geldiği gibi dinini de talim eylemek icap eder. Milli vicdanı teşkil eden amirlerin en mühimlerinden biride dini itiyattır. Milli seciyenin teşkilinde dini akidenin de külli dahli vardır[9].*

Milli talim ve terbiyeden bahsederken dini tahsilin ahlâki eğitiminin tamamlayıcısı olduğunu ve milli terbiyeyi de ihmal etmemek gerektiğini belirtmiştir. Bunu da ehemmiyetle incelemek gerektiği zerinde durmuştur. Bu konuda; *"Cemiyetin*

8 Seracettin Bey, ""Terbiyeyi Vataniye-Terbiyeyi vataniye nokta-i nazarından fenni terbiyenin rolü ve vazifesi ne olmalıdır?, a.g. m , s.167-180

9 M. Zekeriyya, " Dini terbiye ve dini tahsil", Muallim Mecmuası, Yıl 2, cilt 2, Sayı 16, 15 Teşrinievvel 1333, s.557-560

hayat ve harsına uymayan tahsil ve terbiye daima çürük ve noksandır. Mektebin en ziyade itina edeceği noktalardan biride çocuğun mektepte aldığı tahsil ve terbiye ile evden ve muhitinden kazandığı ahlâki telakki ve akideler arasında uçurumlar ihdas etmemektir. Dini tahsil ve terbiyeye de diğer noktalardan da ihtiyaç vardır. Bir cemiyeti yaşatan maneviyatı mukaddesattır. Din ise mukaddes bir itikattır."

Sadece fenni ve sadece maddi terbiye, cemiyetin fertlerini seciyesiz yapar. Ahlâki terbiye almayanlar, içtimai vicdanın kontrolünü üzerlerinde hiçbir şekilde hissedemedikleri için serseri ve ahlâksız oluyorlar. Bu ahlâksızlık bilhassa kadınlar âlemin de pek ziyade facia bir şekil almıştır. Bu ahlâksızlık garbın taklit edilmesinden değil, kendilerini hiçbir içtimai vicdana bağlı hissetmediklerinden mütevellittir. Çünkü onları bağlayan içtimai vicdan dini vicdandır.

> *Bugüne kadar mekteplerde verilen dini tahsil ve terbiyenin de şekli çürük ve temelsizdir. Öncelikle şu kaydedilmelidir ki; mekteplerde ve medreselerde dini tahsil ve terbiye namı altında vaka bulunan tedris ve telkinler zehdi (sufi) bir mahiyete haizdir. Halbu ki din ile zahit arasında dini terbiye ile zahidi terbiye arasında büyük fark vardır. Din sadece bir mukaddese itikattan ibaret bulunduğu halde, zuhdi insanı masuvadan uzaklaşmaya fenafillâh olmaya sevk eden bir yoldur. Medreseler asırlarca memlekete bu sufi terbiyeyi vermekle uğraşmıştır. İptidai mekteplerimizde muallimlerimiz bize sufi terbiye ve taliminden başka bir şey vermeye muktedir olamazlardı. Sonra iptidai mekteplerindeki tedrisatta tamamen sufi bir mahiyettir İngilizler Hindistan'ı işgal ettikleri zaman orada da böyle bir sahne karşısında bulunmuşlardı. Bütün Hintliler medreselerde uğraşıyor. İptidai mekteplerinde dinle ilgili hocalar tedrisatta bulunuyorlardı. Bu tedris Hintlilerin dimağlarını asri ihtiyaç düşüncelerinden uzak bırakıyordu. Bu durum ise terakkiyi görmelerine mani oluyor İngilizler bu durumdan oldukça yararlanıyordu. Hintliler arasında milli bir heyecanın uyanmaması için medreselerde ki sufi hocalarına büyük tahsisatlar yapmışlardır*[10].

Dini terbiye ve tahsil karşısında alacağımız vaziyet fenni terbiyeye sarılarak dini terbiyeyi ihmal etmemek aynı zamanda dini terbiyeyi bu güne kadar olduğu gibi sufi mahiyetinden çıkartmak, birincisi mekteplerde dini tahsil ve terbiyeye fenni tahsil ve terbiye ile ahenktar bir mevki vermekle temin edilir. İkincisi ise dini tahsil ve terbiye şeklini tayin eylemek lazım gelir.

Sözün özü dini terbiye ve dini tahsil milli vicdanın teşekkülüne hizmet eden bir amil olarak kullanılmalıdır. Bunun için ise dini tedrisatı Türkçeleştirmek sonrada çocukların ruhlarına hitap edilebilecek bir hale getirmek lazımdır. Dinin mukaddesatıyla ile ilgili içtimaiyatın kabul ettiği şekillerde anlatacak kitaplar tertip

10 M. Zekeriyya, " Dini terbiye ve dini tahsil", a.g.m , s.557-560

ettirilmelidir. Bundan maade çocukları tedrisata ve zihinlerinin inkişafatına mani olarak uzun ibadetlerle meşgul etmemelidir.

Yukarı sınıflarda ise din tamamen ilmi bir şekil almalı ilmi surette tedris ettirilmelidir. Bu suretle sufi bir telakki yerine din hakkında ilmi fikirlerle mücehhez gençler yetiştirilmiş olur. Bu şekilde verilen dini tahsil ve terbiye fenni tahsil ve terbiye ile de büyük bir tezat arz eylemeyeceği için genci sabit bir seciye ile müteyyin bir terbiye iktisap eylemesini temin ve teshil eder.

g. Nafi Atuf , "Ahlâk ve Mekteplerde Ahlâk"

Nafi Atuf "Ahlâk ve Mekteplerde Ahlâk" konulu yazısında ahlâk üzerine fikirler beyan eden Rousseau, E. Kant, Ziya Gökalp, Köprülü Mehmet Paşa, Tevfik Fikret'in görüşlerini mukayeseli bir şekilde incelemiştir[11]

> *"Terbiyeyi ahlâkiye yi yalnız bir terbiyeyi kalbiye ve hissiye meselesi olarak değil bir seciye meselesi şeklinde düşünürsek ehemmiyeti tavzih eder. Çünkü bir ferdi bir cemiyeti bir milleti teşhis eden onun seciyesidir. Bu sebeple her milleti ahlâkını milletin ruhunu nüfus ederek onu yaşamak ve yükseltmekten iktidarını haiz bulunan adetlerini ananelerini hayat tarzlarını velhasıl ahlâk ve seciyesini en iyi bir şekilde idame etmek için çalışıyorlar. Bizde de milli inhitata veyahut teali ile ahlâkı inhitata veyahut teali müsabettar tutulmaktadır. "seciye: bir şahsa mahsus tabii ve daimi faaliyet ve his tarzıdır[12]."*

Ahlâkta efali (davranışalar-fiil ve eylemler) beşeriyeye, bu efal ile alakadar fikirleri tetkik ve müteala eder. Şüphesiz tarihte, dinde, edebiyatta, efali beşeriye ye ve bunlara merbut efkârı mütalaa ediyor.

Ahlâk her devirde hayrı emretmiş şerden sakınmayı tembih eylemiştir. Kant çocuğu yaşadığı cemiyete göre yetiştirmek istememiştir. Onun bir gaye-i kemali vardır. Çocuğa bir mevcut ahlâkı olarak kabul etmeyen kantta ahlâk meselesinde terbiyeden büyük hizmetler beklemektedir. Terbiyenin yapabileceği şeyleri sayarken terbiye insanı ahlâka sevk etmeli diyor. Ahlâktan da hayrı kastetmektedir.

> *"bizde ekseriye ailelerin ve muhitin ahlâkıyla mektebin ahlâkı çakışmıştır. Ya mektep aileleri ve muhiti yahut aile ve muhit mektebi ahlâksızlıkla itam eder."*

Öncelikle gündüzlü mekteplerin ahlâk terbiyesinde dereceyi tesirleri çok şayanı münakaşadır. Gündüzlü mekteplerde kapılar her zaman harice karşı açıktır. Mektep ve muallim çocuklarını ancak 5- 6 saat kadar mektep dâhilinde tutar ve o sırada da bir terbiyeyi ahlâkiyeden ziyade bir terbiyeyi fikrîye vermek için uğraşır.

11 Nafi Atuf, "Ahlak ve Mekteplerde Ahlak", Muallim Mecmuası, Yıl 2, cilt 2, sayı 16, 15 Teşrinievvel 1333, s.571-576

12 Nafi Atuf, "Ahlak ve Mekteplerde Ahlak", a.g.m. s.571-576

Tali mekteplerin son sınıflarında âlim mekteplerde ahlâka irade ve akılda karışabilir. O zaman felsefi ahlâkta yapılabilir. Leyli (yatılı) mekteplere gelince ahlâk terbiyesi vermek hususunda nehari mekteplerde daha ziyade bir nüfuz ve tesir sahibidirler. Yalnız 4-5 saatin değil 4 -5- 10 senelik hayatları geceli gündüzlü mektep de geçeceği ve muallimle teması yalnız fikri bir temasa münhasır kalmayacağı için leyli mekteplerde ahlâki eğitim daha doğal ve kalıcıdır.

Nafi Atuf mekteplerde ahlâk ve ahlâki terbiye konusunda nehari ve leyli mektepleri ahlâki eğitim konusundaki özellikleri üzerinde durarak leyli mekteplerin ahlâki eğitim verme konusunda nehari mekteplerden daha tesirli olduğunu belirtmiştir.

> *Mekteplerimizde kitaplara hasrettiğimiz ahlâkla inziva ve infiradı davet eden yahut muhite karşı istihfaf ve iktizayı uyandıran yahut şımarıklığı telkin eden ahlâk… Türk milletinin ahlâkı değildir. Nitekim bir zamanlar mekteplerimizde yaşayan yaygaracılığa, tiyatro maskesi altında şarlatanlıkları Türk ahlâkı kabul edemedi. Türk tarihi, Türk hayatı ahlâkımızı vakur şefik olarak tanıtır. Bunun içindir ki, Darülfünun tarih ve felsefe müderrisi muavini Mehmet emin ki mekteplerde ahlâk tedrisatını milletinin büyük adamlarının hali tercümelerinden bahsetmek yani tarihi ahlâkı yapmak suretiyle vermek elbette daha muvaffaktır.*

h. Muallim Halil Fikret (Kanat), "*Mekteplerde İnzibat ve Ahlâki Seciyeyi Takviye*"

Muallim Halil Fikret (Kanat) "*Mekteplerde İnzibat ve Ahlâki Seciyeyi Takviye*" konusunda, bir milletin istikbalini mekteplerde, mektebin usulü tedrisi inzibatını da tetkik ve keşif eylemek, bir milletin doğru veya eğri yola gittiğini küçüklerin aldıkları mektep terbiyesinde takip etmekle mümkün olduğunu ifade etmiştir. Bu konuda mektepleri, bir milletin vücudu, kalbi ve dimağı olarak niteleyerek eski ve yeni mektep arasındaki mukayese ne ise, ebeveynlerin eskiden okuldan beklentileri ve yeni mekteplerden beklentilerini arasındaki mukayesenin aynı olduğunu, siyasetçilerin nasıl cemiyet hayatında siyasi olarak etkili ise mektepte de muallimlerin etkili olduğunu belirtmiştir. Yeni gelişen okullara bir milletin ıslahı ve takviyesi için *Sağlam bir vücut, işlenmiş bir dimağ, ahlâkı sağlım bir iradenin* öneminden bahsederek, mektepler de ahlâklı, sağlam iradeli adamlar yetiştirmek için evvela tedrisatın terbiyevi olmasının lüzumlu olduğuna inanmaktadır.

H. Fikret'in mekteplerde inzibat ve ahlâki seciyeyi takviye başlığı altında kaleme aldığı ikinci makalede ise; bir cemiyette lazım olan ilk şeyin intizam olduğunu cemiyet dâhilinde hakkıyla iş görebilmek, çalışmak ve intizamı temin etmek için yapıldığını belirterek sahih bir itaatin mevcudiyetine intizam için ihtiyaç olduğu

lüzumu üzerinde durarak, mekteplerde tatbik edilen sıkı inzibatın ve terbiye usulleri çocukları şahsiyetlerinin teşkiline mani olduğunun kabul edilmesi gerektiği üzerinde durmuştur.

o. Ali Haydar (Taner), "İmtihanlar ve Ahlâk"

Eğitim öğretim ortamlarında ahlâk eğitiminin yanında öğrencileri ahlâksızlığa sürükleyen uygulamaların varlığı da o dönem ahlâki eğitim konusunda üzerinde durulması gereken konular arasında yer almıştır. Öğretmenlerin ahlâklı yaşamaları, meslek ahlâkı yanında imtihanların da ahlâk üzerinde olumsuz etkisinin olduğu görülmüştür. Bu hususta Ali Haydar imtihanların ahlâk üzerine çok kötü bir tesir bıraktığını belirtmiştir. İmtihan denilen bela en dürüst görünen talebeyi bile sahtekârlığa hilebazlığa yalancılığa sevk etmektedir. Bu hallere az çok hepimiz aşinayız. Hele imtihanlar mevcudu kalabalık sınıflarda öyle sahtekârlığa saik olur ki, kendini en açıkgöz zanneden bir muallim bile aldatılmak tehlikesiyle baş başadır[13].

> *İmtihanların seciyeye tesiri ise, hayat bir imtihandır. Buna gençliğin hazırlanması lazımdır. İlk bakışta imtihan bu gayeye vasıl için en iyi çare gibi görünüyor. Fakat mekteplerin hali hazırı itibariyle hiçte değildir. Zira bütün seneki tedrisat esnasında bu gayeye hiç nazar itibara almayıp yalnız imtihanlarda tekkeyi ateş hattına sokmak hiç te caiz değildir. Tekkeyi mücadele hayatiye hazırlamak lazımsa bunu sevk zarfındaki tedrisat esnasında yapmak lazımdır.*

İmtihanların ahlâki ruhiye ye tesir ise, bedeniye ye olan tesirinden pek fazla ise de bunun yalnız en feci şekilleri göze çarpmaktadır. İzzet-i nefsin ve haysiyeti zatinin ezilmesi ve imtihanlar yüzünden intiharların meydana gelmesi, her sene imtihanları müteakip birkaç genç kendi intiharıyla hayatına son veriyor Bugünkü imtihan sisteminin oluşturduğu tahribatı ruhiyenin gözle görülenleri bunlardır. Gözle görülmeyen etkileri ise daha şümullüdür. İmtihanlar esnasında ileride bir gün feveran edecek olan asabi hastalıkların isterilanın (histeri) tehammi eğilmiş oluyor. İnsaf edelim ebeveynler bize çocuklarını talim ve terbiye edelim diye mektebe göndermiyor, başka memleketlerin imtihan usullerini, şeraiti mahalliye ve icabatı içtimaiyemizi tetkik ederek yeni usuller bulalım.

i. Abdülfeyyaz Tevfik, "Ahlâk ve Terbiye"

Abdülfeyyaz Tevfik Bey'e göre "Ahlâk ve Terbiye" ahlâk ilmi hayata nefsi pedagoji'nin de terbiyeye onu izhar ettiğine şüphe yoktur. Fakat bu iki ilmin hayat

13 Ali Haydar, "İmtihan", Muallimler Mecmuası, Cilt 1, Sene 1, Sayı 1,22 Eylül 1922, s.4-11

ve terbiye için hazırlamakla meşgul olduğu ortak hedef acaba nedir? Bütün kanaatlerin üzerlerine merkez tuttuğu (saadet) ile (kemal) den hangisidir?[14]

Birçok araştırmacı bu iki gayeden (saadet)i seçmektedir. Fakat saadeti herkes aynı tarzda anlayamaz. Bu kelimeden bazıları fayda bazıları da memnuniyet anlamı çıkarır. Ahlâki terbiye yardımcı terbiye ile pek güzel yürüyebilir. Biri diğerini tamamlar. Yukarıdaki mütalaata nazaran nefsi terbiye, hissi terbiyenin bir şubesi addolunabilir. Nefsi terbiye doğrudan doğruya maddi istifadelere, menfaatler üzerine istinat eder. 19. asır pedagog ve filozoflarının çizdiği programlarda hemen aşağı yukarı bunun aynı gibidir. Bu nevi insaniyetçiler arasında maddi menfaat hislerinden arî, yüksek, ahlâk, harsa taraftar kimseye tesadüf edilemez. Fakat ihtiyaçlarımızın ancak maddi kısmına hizmet edebilen yardımcı terbiye ile yetinecek olursak soylu, asil, insani duygularımızı dumura mahkûm etmiş oluruz. Yalnız yardımcı eğitimin şiddetli mantığı içinde büyütülmüş bir çocuk bütün hayatı boyunca sevimsiz, cazibesiz bir ruh taşıdığı gibi ilahi ve güzel heyecanları duymaktan mahrum ve duyguca zayıf ve güçsüz kalır.

Yardımcı eğitimi ancak ve en çok ahlâki eğitimden ayrı olarak uygulamaya yönelen eğitimcilere karşı sarf edilmektedir. Memleketimizde uygulayacağımız eğitim yöntemlerinin seçiminde bizim de bu nazik noktalara önem vermemiz ahlâki eğitim ile birlikte yürüyebilen ılıman yardımcı eğitimi kabul etmemiz gerekir.

Ahlâksız hüner ve fayda ne kadar zararlı ise, çıkar ve hünerle birlikte meydana çıkmayan sırf nazari kalmış ahlâk da o derecede gereksizdir.

Sonuç

Ahlâki eğitim üzerine yazılan yazılara bakıldığında ahlâki değerlerin kazandırılmasının öncelikle ailenin görevi olduğu görülmüştür. Bilim, sanat ve teknolojik gelişim ve değişimlere bağlı olarak ahlâki değerlerin öğretiminde ailenin yanı sıra eğitim kurumlarına da görev düştüğü üzerine görüş ve öneriler getirildiği görülmektedir. Osmanlı'da özellikle eğitim kurumlarında verilmesi gereken ahlâk eğitimi konusunda yazılmış olan Kınalı Zade'nin Ahlâkı A'la'sıyla eğitim kurumlarının önemi artmıştır. Tanzimat Döneminden itibaren ahlâk ve ahlâk eğitimi konusunda çok sayıda yazıların yazıldığı, tartışmaların yapıldığı ve fikirlerin öne sürüldüğü görülmüştür. Tanzimat Dönemi'nden sonra değişen ve gelişen koşullar içinde devlet istediği insan tipini yetiştirmek için ahlâki eğitim ve öğretimin gerekli olduğu görülmüş ve II. Abdülhamit döneminde iptidai ve rüştiye mek-

14 Abdülfeyyaz Tevfik, "Ahlak Ve Terbiye", Muallimler Birliği Mecmuası, Sene 2, Sayı 16, Teşrinievvel 1926, S.699-704

teplerine ait ders programlarında ahlâk ders saatlerinin artırıldığı görülmüştür. II. Meşrutiyet dönemine gelince dünyada gelişen bilim ve teknoloji buna bağlı olarak gelişen politik ve ekonomik sorunlar "nasıl bir insan yetiştirmeliyiz" sorusuna cevap aranmasını gerektirmiştir. Bu soruya cevap aranırken özellikle batı dünyasında eğitim sistemlerini derinden etkileyen çağdaş eğitim akımları vasıtasıyla eğitim programları yeniden şekil almaya başlamış ve ahlâk-i terbi, terbiye-i bedeniye, hıfzıssıhha, idare-i beytiye, içtimaiyat gibi dersler programlarda yer almıştır. Özellikle edebiyat ve ahlâk, felsefe ve ahlâk, mantık ve ahlâk, sanat ve ahlâk ilişkisi üzerinde de durulmuştur. Ahlâk-i terbiye konusunda ilim ve ahlâk ilişkisi ön plana çıkarılmış, ahlâki eğitim konusunda ilim üreten eğitim kurumlarının görevine dikkat çekilmiştir. Ahmet Cevat Bey, Mektep mualliminin vazifesinden en mühimi en büyüğü öğrencisine bir terbiyeyi ahlâkiye ve vataniye vermesi gerektiğini belirtmiştir. Ahmet Cevat Bey'e göre terbiye-i ahlâkiye ve vataniye terbiyesi konusunda muallim ve mürebbiyenin ahlâk eğitiminde öncelikle dikkate alacağı şeyin çocuğun aklı, kalbi, ruhu olduğunu, anne babanın ve umumi ailenin terbiyesi iyi olmadığı zaman çocuğun kötü adetlerle çirkin huylarla mektebe geleceğini ailenin ve öğretmenlerin ahlâk eğitiminde rol ve model olduğunu belirtmiştir. Mevcut müfredat programları içerinde yer alan ders programlarının ahlâki eğitim ve vatan sevgisi üzerine çok sayıda konularının olduğu ve konuları öğretmenlerin öğrencilere aktarımında izleyecekleri yöntemler dile getirilmiştir. Öğretmenlerin öğrencilere rol ve model olma davranışlarının özellikle ilköğretim öğrencileri üzerinde daha etkili olduğu görülmektedir. Ahlâki terbiye verirken birçok öğretmen tipinden bahsedilmiş ve sözlerle yani nasihatlerle ahlâk öğretiminin gerçekleşemeyeceği ve yapılan fiil ve hareketlerle söylenen sözlerin birbirini tamamladığı zaman gerçek anlamda ahlâki eğitimin gerçekleşeceği görülmektedir. Emrullah Efendi'ye göre tecrübeler göstermiştir ki bir milletin ahlâkı, serveti, mutluluğu öğretimle sağlanabilir. Bu düşünceyle ders programlarına ahlâk eğitimi konuları dahil edilmiştir. Muallim Cevdet ise müfredat programı içerisinde yer alan ahlâk konularının sanayi, ticaret, ziraat ile ahlâk dersinin ilişkisi üzerinde durarak ahlâki eğitimin sadece din eksenli olamayacağı birçok alanı etkilediği ve birçok alanla ilişkili olduğunu belirtmiştir. Seracettin Bey ise ahlâk eğitimi ve vatan sevgisi üzerine faydalı vatandaş memleketine hizmet eden adamdır şeklinde ifade etmiş ve terbiyenin asıl gayeleri arasında ahlâk eğitiminin verilmesi gerektiğini vurgulamıştır. Muallim Zekeriyya ise dini eğitimin öneminden bahsetmiş ve milli talim ve terbiyenin tam olması için dini tahsilin ahlâki eğitimin tamamlayıcısı olduğunu belirtmiştir. Ayrıca dini terbiye ve dini tahsilin milli vicdanın teşekkülüne hizmet eden bir etken olarak kullanılmasının gerektiğini bunun için ise dini tedrisatı Türkçeleştirmenin sonrada çocukların ruhlarına hitap edilebilecek bir hale

getirmenin önemli olduğu ifade edilmiştir. Nafi Atuf ise ahlâk eğitimi konusunda yapılan tartışmalardan bahsetmiş ve ahlâk eğitiminin etkisini yatılı ve gündüzlü okullar üzerinde değerlendirmiştir. Yatılı okullarda ahlâk eğitiminin daha etkili olduğunu ve burada görev alan öğretmenlerin ahlâki davranışlarının öğrenciler üzerinde daha etkili olduğunu belirtmiştir. H. Fikret Kanad o dönemki mekteplerde uygulanan sıkı inzibatın ve terbiye usullerinin çocukların şahsiyetlerinin oluşmasına engel olduğunun kabul edilmesi gerektiği üzerinde durarak ahlâkla donanık bireylerin yetişmesinde sıkı ve anlamsız disiplin kurallarının olumsuz etkisini vurgulamıştır. Ali Haydar ise eğitim öğretim uygulamalarından imtihanların ahlâk üzerine olumsuz etkisinden bahsetmiştir. Eğitim öğretim ortamlarında ahlâk eğitiminin yanında öğrencileri ahlâksızlığa sürükleyen uygulamaların varlığı da o dönem ahlâki eğitim konusunda üzerinde durulması gereken konular arasında yer almıştır. Öğretmenlerin ahlâklı yaşamaları, meslek ahlâkı yanında imtihanların da ahlâk üzerinde olumsuz etkisinin olduğu görülmüştür.

Ahlâki eğitimle ilgili yazılar genel olarak değerlendirildiğinde ahlâki eğitimde öncelikle ailenin, öğretmenin ve eğitim programlarında yer alan ahlâki konuların, eğitim uygulamaları olan disiplin ve imtihanların önemli olduğu görülmüştür. Özellikle ilköğretim dönemi öğrencilerinin ahlâki gelişimlerinde öğretmelerin tutum ve davranışlarıyla daha etkili rol ve model olduğu, ahlâki eğitimde sadece belirli değerlerin kazandırılması değil evrensel ahlâki değerlerin de kazandırılmasının önemli olduğu görülmüştür. Değişen koşullar ve o dönemin sosyo politik durumu göz önünde bulundurulduğunda okullarda ahlâki eğitim vasıtasıyla vatan sevgisinin kazandırılması için müfredat programlarının anahtar rol oynadığı ve müfredat programlarından yararlanıldığı görülmüştür.

Kaynaklar

Abdülfeyyaz Tevfik, "Ahlâk ve Terbiye", *Muallimler Birliği Mecmuası*, 2 (16), 699-704.

Ahmet Cevat (1910). Terbiye-i ahlâkiye ve vataniye, *Tedrisat-ı İptidaiye Mecmuası*, 3(1), 67-78.

Akyüz, Y.(1994). İlköğretimin Yenileşme Tarihinde Bir Adım: Nisan 1847 Tâlimatı, A.*Ü. Osmanlı Tarihi Araştırma ve Uygulama Merkezi Dergisi* 5(1), 1-47.

Ali Haydar(1922). İmtihan, *Muallimler Mecmuas*ı, 1(1), 4-11.

Cevizci, A. (2002). *Etiğe Giriş*. İstanbul: Paradigma Yayınları.

Demircan S. (2015). Tanzimat'tan cumhuriyet'e osmanlı'da ahlâk eğitimi. *CBÜ Sosyal Bilimler Dergisi*,13(3), 377-380.

Güçlü, M. (2015). Türkiye'de değerler eğitimi konusunda yapılan araştırmalar, *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(38), 720-732.

Güçlü, M. (2018). *Eğitim felsefesi*, Ankara: Pegem Yayınları.

Halil Fikret (1919). Mekteplerde inzibat ve ahlâki seciyeyi takviye 1, *Tedrisat Mecmuası*, 10 (47-4), 152-157.

Halil Fikret (1919). Mekteplerde inzibat ve ahlâki seciyeyi takviye 2, *Tedrisat Mecmuası*, 10 (47-4), 218-228.

İhsan (1920). Terbiye-i umumiye, iptidai mekteplerinde muallim namzetlerine yaptırılacak tatbikat ile pedagoji dersleri*, Tedrisat Mecmuası,* 12(58), 930.

Kaya, Ü. (2013). *Tanzimat'tan cumhuriyet'e osmanlı'da ahlâk eğitimi*, İstanbul: Değerler Eğitim Merkezi Yayınları

Muallim Cevdet (1914). Mekatibi iptidaiye ahlâki ve malumatı medeniye dersleri programı etrafında, *Tedrisat Mecmuası*, 4 (25), 280-285.

Muallim Zekeriyya (1917). Dini terbiye ve dini tahsil, *Muallim Mecmuası,* 2 (16), 557-560.

Nafi Atuf (1917). Ahlâk ve mekteplerde ahlâk, *Muallim Mecmuası*, 2(16), 571-576.

Seracettin Bey (1919). Terbiyeyi vataniye-terbiyeyi vataniye noktai nazarından fenni terbiyenin rolü ve vazifesi ne olmalıdır? *Tedrisat Mecmuası*, 10(46-3), 167-180.

Tedrisat-ı İptidaiye Mecmuası (1911). Derslerde tedrisatı ahlâkiye, *Tedrisat-ı İptidaiye Mecmuası,* 2 (18), 213-222.

Usta, A. (2011). Kuramdan uygulamaya kamu yönetiminde etik ve ahlâk *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 1(2*),* 39-50.

Ülken, H. Ziya (1979). Türkiye'de Çağdaş Düşünce Tarihi, İstanbul: Ülken Yay.

ERKEN ÇOCUKLUK EĞİTİMDE ÖĞRETİM TEKNOLOJİLERİ

Dr. Öğr. Üyesi İpek ÖZBAY KARLIDAĞ - Yozgat Bozok Üniversitesi
ORCID No: 0000-0002-0996-5496

Dr. Öğr. Üyesi Can MEŞE - Yozgat Bozok Üniversitesi
ORCID No: 0000-0002-9759-7055

Öz

0-8 yaş arasını kapsayan erken çocukluk döneminde edinilen bilgi ve beceriler ilerleyen yaşlarda bireyin hayatını birçok açıdan etkilemektedir. Bu dönemde çocukların bilişsel, sosyal, duygusal ve fiziksel olarak sağlıklı bir gelişim göstermesi için teknoloji etkili ve verimli bir şekilde kullanılarak çocukların öğrenme deneyimleri desteklenebilir. Bu süreçte uygun teknolojik araç gereçler işe koşmak için çocuk gelişimi ve öğrenme konusundaki alan bilgisini temel alınarak çocukların ilgi ve ihtiyaçlarını, hazırbulunuşluk düzeylerini, yeteneklerini, içinde bulundukları sosyo-kültürel bağlamı düşünerek gelişimsel olarak en uygun olan araç gereçler seçilmelidir. Böylelikle öğretim teknolojilerinin erken çocukluk döneminde kullanılmasıyla programın hedefleri desteklenir, çocuklara çok yönlü etkileşim ve zengin öğrenme deneyimi açısından fırsatlar sunulur ve çocuğun gelişimini olumlu yönde desteklenir. Öğretim teknolojilerinin erken çocukluk döneminde etkili kullanılması için doğal öğrenme deneyimlerini destekleyen öğretim teknolojileri, teknoloji destekli çocuk edebiyatı ürünleri, teknoloji destekli sanat faaliyetleri ve teknoloji destekli değerlendirme araçları öğrenme ve öğretme sürecinde kullanılabilir.

Anahtar Sözcükler: Erken Çocukluk Dönemi, Öğretim Teknolojileri, Dijital Öğretim Uygulamaları

Giriş

Erken çocukluk dönemi olarak adlandırılan 0-8 yaş arası öğrenme ve gelişim açısından çocuğun yaşamında kritik bir öneme sahiptir. Bu dönem içerisinde edinilen öğrenme yaşantıları çocukların daha sonraki yaşamlarının nasıl şekilleneceği konusunda önemli bir etkiye sahiptir. Erken çocukluk dönemine ilişkin yapılan araştırmalar, verimli bir erken çocukluk deneyimi yaşayan çocukların, sonraki eğitim ve iş yaşantılarında başarılı olma olasılıklarının daha yüksek olduğunu ortaya koymaktadır (Campbell & Pungello, 2000; Schweinhart, 2004; Temple & Reynolds, 2007). Bu bağlamda çocukların nasıl daha kolay ve etkili öğrenme deneyimleri elde edebilecekleri öncelikli bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır.

Öğrenme çok boyutlu bir kavram olmakla birlikte öğrenen ya da öğrenme yöntemi ile ilgili pek çok faktörden etkilenmektedir (Seven & Engin, 2008). Bir öğrenen olarak okul öncesi dönem çocuklarına başarılı bir öğrenim süreci yaratabilmek için yaş, gelişimsel düzey, ilgi ve ihtiyaç, geçmiş yaşantı ve dikkat süresi gibi çocuğa ilişkin faktörlerin dikkate alınarak bir planlamanın yapılması gerekmektedir (Tuğrul, 2002). Bunun yanı sıra yapılan araştırmalara göre çocuklar pasif olarak öğrenme etkinliğine katılmak yerine aktif katılım gösterdiklerinde daha kalıcı ve etkili öğrenmeler gerçekleştirmektedirler. Bu nedenle çocuğun öğrenme sürecine, yaparak yaşayarak öğrenme deneyimleri yoluyla aktif katılımının sağlanması önemlidir. Öğrenme sürecinde teknoloji çocukların bilişsel, dil ve sosyal gelişimini destekleyecek şekilde kullanılırsa, bu kullanım çocuğu aktif hale getiren önemli bir öğrenme aracı olarak kabul görmektedir (Gimbert & Cristol, 2004; Information Society for Technology in Education [ISTE], 2007; National Association for the Education of Young Children [NAEYC], 1996).

Eğitim ortamlarında teknolojinin kullanımı ile öğrenme arasındaki ilişkiyi inceleyen pek çok araştırma bulunmaktadır. Bu araştırmalarda küçük çocukların öğrenmelerinin eğitimde teknolojinin doğru kullanılması yoluyla geliştirilebileceğinin ortaya konulduğu görülmektedir (Anderson, Huston, Schmitt, Linebarger & Wright, 2001; Fisch & Truglio, 2001; Jennings, Hooker, & Linebarger, 2009; Penuel vd., 2012). Yine benzer çalışmalarda doğru ve uygun teknoloji kullanımına bağlı olarak çocukların okuma-yazma, problem çözme ve analiz etme gibi bilişsel becerilerinin desteklendiği, fonolojik farkındalık düzeylerinin arttığı, , böylece öğrenmeye yönelik olumlu bir tutum geliştirerek daha keyifli ve anlamlı öğrenmeler edindiği görülmüştür (Brooks, Miles Torgerson & Torgerson, 2006; Edwards, Monaghan & Knight, 2000). Küçük çocuklarda teknolojinin doğru kullanımı çocuklara sosyalleşme ve dil gelişimi açısından da fırsatlar sağlamaktadır (Liu, 1996; NAEYC, 1996). Çocukların gelişim düzeylerine uygun olarak mevcut öğretim programında teknoloji kullanılması, çocukları keşfetmeye, hayal güçlerini kullanmaya ve sorunları çözmeye teşvik etmektedir (NAEYC, 1996). Özetle eğitimde teknoloji kullanımı çocukların öğrenme kaynaklarını zenginleştirerek onların eğlenceli öğrenme deneyimleri elde etmesinde etkili bir araç olarak karşımıza çıkmaktadır (Lim & Tay, 2003). Bu nedenle erken çocukluk döneminde çocukların karar verme, yaratıcı düşünme ve problem çözme becerilerini destekleyen teknolojilerin doğru ve aktif kullanımı önerilen bir konudur (Bowman & Beyer, 1994).

Teknoloji kullanımının potansiyel yararlarının yanında uygunsuz kullanımının zararları olabileceği hakkında da görüşler mevcuttur. Yapılan araştırmalarda, özellikle gelişim çağında olan çocukların uygunsuz teknoloji kullanımı sonucunda; çocuk obezitesi, uyku düzensizliği, odaklanma ve dikkat problemi, akademik

performans düşüklüğü, sosyalleşme ve dil gelişiminde sorunlar yaşadıkları görülmüştür (Christakis vd. 2004; Burns, Parker & Birch, 2011; DeLoache vd. 2010; Lee, Bartolic, & Vandewater 2009; Vandewater vd. 2007). Teknoloji kullanımının bu olumsuz etkilerinden çocukları korumak amacıyla 2 yaşından küçük çocukların her türlü ekran (televizyon, bilgisayar, cep telefonu vb.) kullanımından uzak tutulması ve 2 yaşından büyük çocuklar için ise günde iki saatten fazla toplam ekran süresinin olmaması gerektiği ifade edilmektedir (The American Academy of Pediatrics, 2011).

Çocukların teknoloji ve medya ile geçirdikleri zaman miktarı önemli bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır (Christakis & Garrison 2009; Tandon vd. 2011). Ancak teknolojinin çocuklar için ne kadar uygun ve etkisinin nasıl olduğu belirlenirken, çocuğun teknolojiyle nasıl zaman geçirdiğinin de dikkate alınması gerekmektedir (Tandon vd. 2011). Diğer bir ifadeyle teknoloji kullanımının çocukların üzerindeki etkisini belirleyen en önemli faktör, çocuğun teknolojik araçla nasıl bir etkileşim içinde olduğudur (Clements & Sarama 2003; Plowman & Stephen, 2007). Bu bağlamda teknolojinin kullanımının zararlarından kaçınmada en önemli konu özellikle öğretmenlerin uygun öğretim teknolojisi kullanımına dayalı öğrenme ortamları yaratarak çocukların olumlu öğrenme deneyimleri elde etmelerini sağlayarak onları gelişimsel olarak desteklenmesidir. İlgili alanyazın incelendiğinde araştırmacılar tarafından teknolojinin küçük çocuklar için gelişimsel olarak uygun olup olmadığına ilişkin tartışmanın artık geride bırakıldığı, aksine çocukların gelişimini desteklemek ve öğrenmelerini kolaylaştırmak için teknoloji nasıl etkili bir şekilde kullanılabilir sorunsalı üzerine odaklanıldığı görülmektedir (Wang & Hoot, 2006; Kleiman, 2000).

Çocukların gelişimini desteklemek ve öğrenme kaynaklarını zenginleştirebilmek için teknolojinin uygun bir şekilde kullanılması gerekmektedir. Diğer bir ifadeyle teknoloji, yalnızca uygun bir şekilde kullanıldığında etkili olan bir araçtır. Bu nedenle gelişimsel ve eğitimsel açıdan uygun ya da etkili olmayan teknoloji faaliyetinin tercih edilmemesi önemli bir konudur. Erken çocukluk döneminde aktif oyun deneyimlerinin, çocukların birbirleriyle ve yetişkinlerle etkileşim içinde olmalarını sağlayan öğrenme etkinliklerinin yerine pasif teknoloji kullanımının tercih edilmesi gelişimsel olarak uygun olmayacaktır. Diğer bir ifadeyle erken çocukluk dönemindeki çocuklar için teknolojinin aktif kullanımı gelişimsel olarak uygun bir uygulama olacaktır. Örneğin, çocuğun yaşına ve kavrama düzeyine uygun bir televizyon programının anne-baba veya bir yetişkinle birlikte izlenmesi, izlenen konuyla ilgili sorular sorulması ve çocuğun düşünmeye yönlendirilmesi daha uygun olacaktır. Öğretim teknolojilerinden faydalanan öğretmenlerin de eğitimsel olarak uygun teknoloji araçlarını seçme ve etkileşimli bir şekilde kullan-

ma konusunda bilgi, beceri ve deneyime sahip olması önemlidir. Erken çocukluk döneminde öğretim teknolojilerinin kullanımında, çocuk gelişimi teorilerine dayanan gelişimsel olarak uygun teknoloji araçlarının seçilmesi ve bunların etkileşimli olacak şekilde eğitim programına dahil edilmesi gerekmektedir. Öğretmenlerin doğru ve uygun teknoloji kullanımına ilişkin sahip oldukları bilgi düzeyi, uygun teknolojik araçları seçme ve kullanma konusundaki yetkinliklerinde önemli bir role sahiptir. Bu nedenle küçük çocuklara uygun teknoloji kullanımına ilişkin bilgilerin sunulması özellikle erken çocukluk dönemindeki çocuklarla çalışan eğitimciler için değerli olacaktır.

Erken çocukluk döneminde çocuklara teknoloji kullanımına ilişkin temel bilgi ve becerilerin kazandırılması önerilen bir durum olarak karşımıza çıkmaktadır (ISTE, 2007). Diğer bir ifadeyle erken çocukluk eğitimi sürecinden itibaren, uygun teknolojik araçlar kullanılarak çocukların teknolojiyi kullanma becerileri desteklenmelidir. Erken çocukluk eğitiminde uygun ve etkin bir teknoloji kullanımı çocukların öğrenmelerini kolaylaştırırken aynı zamanda yaratıcılıklarını da destekler. Erken çocukluk döneminde gelişimsel olarak uygun teknoloji kullanımı, çocuklarda, özellikle öğrenmeyi kolaylaştırmakta ve dezavantajlı ailelerden gelen çocuklarla akranları arasındaki farkı daraltmak için destekleyici bir rol oynamaktadır. Bu nedenle erken çocukluk eğitimcilerinin sınıflarında teknolojiyi doğru şekilde kullanması önemli bir konu iken, eğitimcilerin çocukların bu teknolojik araçlarla etkileşime geçmesini ve bu yolla zengin öğrenme deneyimleri yakalamasını sağlayacak öğrenme süreçleri yaratmaya da dikkat etmesi gerekmektedir (Judge, Puckett & Cabuk, 2004).

Erken çocukluk eğitimcilerinin çocukların gelişimlerini ve öğrenmelerini destekleyecek şekilde teknolojiyi etkili kullanabilmeleri için bu araçların doğasına ve küçük çocuklarla birlikte nasıl kullanabileceklerine ilişkin bilgi kaynağına ihtiyaçları olacaktır. Bu bağlamda erken çocukluk programlarında teknolojinin kullanımı bazı temel ilkelere dayanarak yürütülmelidir (NAEYC, 2012). Bu ilkeler aşağıdaki başlıklar altında özetlenmiş ve açıklanmıştır.

Öğretim Teknolojisi ve Öğrenme

Erken çocukluk döneminde teknoloji ve medya araçlarının kullanımı esnasında tercih edilen aracın öncelikle çocuğa zarar verici nitelikte olmamasına özen gösterilmesi gerekmektedir. Çocukların bilişsel, sosyal, duygusal ve fiziksel olarak sağlıklı bir gelişim göstermesi erken çocukluk döneminde öncelikli hedefler arasında yer almaktadır. Bu nedenle çocukların teknoloji ve medya araçlarına erişimi çocukların sağlıklı gelişimini engelleyici nitelikte de olmamalıdır. Öğretim tekno-

lojisinin çocuklara duygusal ve fiziksel olarak zarar vermemesine ve içerik olarak zararlı, aşağılayıcı, tehlikeli, istismarcı veya korkutucu niteliğe sahip olmamasına dikkat edilmelidir (NAEYC, 2012; AAP, 2011).

Erken çocukluk programlarına öğretim teknolojisinin dahil edilmesi noktasında gelişimsel olarak uygun uygulamaların tercih edilmesi önemli bir noktadır. Gelişimsel olarak uygun bir uygulamada öğretim teknolojisi; çeşitli materyallerin, aktivitelerin ve etkileşim süreçlerinin olduğu günlük rutinin bir parçası haline gelerek dengeli bir şekilde öğrenme süreci içerisinde yer almasını ifade eder (Anderson 2000; Copple & Bredekamp 2009). Günlük rutin içerisinde yer alan doğal öğrenmelerin, oyun deneyimlerinin, sosyal etkileşimlerin, fiziksel aktivitenin ve açık hava etkinliklerinin yerini alan bir teknoloji kullanımı uygun değildir. Teknolojinin kullanımı çocukları içinde bulunduğu çevreden izole etmemeli aksine yeni bir içeriğe erişimini sağlayarak bilgisini genişletmeli ve öğrenmesini desteklemelidir (Guernsey, 2010).

Erken çocukluk eğitimcilerinin hangi öğretim teknolojisini nasıl, ne zaman ve niçin kullanacağına karar vermesi diğer öğrenme materyallerini seçmesine benzemektedir. Karar verme sürecinde öncelikli olarak çocuk gelişimi ve öğrenme konusundaki alan bilgisini kullanarak; çocukların ilgi ve ihtiyaçlarını, hazırbulunuşluk düzeylerini, yeteneklerini, içinde bulundukları sosyo-kültürel bağlamı düşünerek gelişimsel olarak en uygun olanını seçmelidir. Öğretim teknolojisinin aktif, uygulamalı, ilgi çekici ve öğrenmeyi kolaylaştırıcı bir niteliğe sahip olması gerekir. Burada eğitimcinin rolü, çocuktan hareket ederek uygun teknolojik araç ve gereçleri öğrenme sürecine etkin bir şekilde yerleştirmesidir (NAEYC, 2012). Öğrenme sürecinde öğretim teknolojisinin başarılı bir şekilde kullanımı, programın hedeflerini destekler, çocuklara çok yönlü etkileşimler ve zengin öğrenme deneyimleri için fırsatlar sağlar ve çocuğun gelişimini olumlu yönde destekler.

Öğretim teknolojisi ile desteklenmiş bir öğrenme sürecinin planlamasında, eğitimcilerin seçeceği teknolojik aracın, gelişimsel olarak çocukların düzeyine uygun olup olmadığı değerlendirmelidir. Eğitimciler bu değerlendirmeyi yaparken çocuk gelişimi ve öğrenme konusundaki alan bilgisini kullanmanın yanı sıra öğretimde kullandığı teknolojik aracın çocuklara ne tür fırsatlar ya da sorunlar oluşturacağını da değerlendirmelidir. Eğitimcilerin böyle bir değerlendirme yapabilmeleri için öğrenme süreci içerisinde, çocukların teknolojik araç ile olan etkileşimlerini dikkatli bir şekilde gözlemlemeleri gereklidir. Ardından eğitimciler bu gözlemlerine dayalı olarak, kullandıkları öğretim teknolojisine uygun gelişimsel uyarlamalar yaparak öğretim sürecini daha etkin hale getirmelidir.

Küçük çocukların teknoloji ile pasif etkileşim içerisinde olmaları onların öğrenme yaşantılarına olumlu herhangi bir etkide bulunmamaktadır (Schmidt vd.,

2009). Bu nedenle özellikle küçük çocuklarla öğretim teknolojisinin kullanımında eğitimcinin en önemli rolü, öğrenme sürecini etkileşimli bir hale getirerek aktif bir öğrenme süreci oluşturmaktır. Okul öncesi dönem çocukları ile çalışan eğitimcilerin basit teknolojik araçları oyunların bir parçası haline getirmesi ya da ilköğretim çağındaki çocuklar ile çalışan eğitimcilerin öğretim teknolojilerini çocukların fikir ve duygularını iletmek, çevrelerini araştırmak ve bilgiye ulaşmak için kullanması öğretim teknolojilerinin aktif kullanımına ilişkin örnek olarak verilebilir. Erken çocukluk döneminde öğretim teknolojilerinin çocuklara dinleme, gözlemleme, düşünme, problem çözme, değerlendirme, araştırma yapma, belgelendirme, keşfetme, karar verme ve fikirlerini sunma deneyimleri yaşamalarına yardımcı olacak şekilde kullanılması önemlidir (Rosen & Jaruszewicz, 2009).

Erken çocukluk döneminde oyun, çocukların gelişimi ve öğrenmesinde temel bir yere sahiptir. Bu nedenle çocukların uygun teknolojik araçlarla etkileşimleri oyun materyalleri ile etkileşimlerini yansıtır nitelikte olması gerekmektedir. Çocukların bu teknolojilerle olan etkileşimleri eğlenceli olmalı ve yaratıcılığı, keşif yapmayı, aktif olmayı desteklemelidir (McManis & Gunnewig, 2012).

Eğitimcilerin çocuklar tarafından aktif bir şekilde kullanılacak olan öğretim teknolojilerini işe koşarken teknolojik aracın olası yere düşme gibi durumlara karşı dayanıklı olmasına dikkat etmeli ve teknolojik araçların kullanımında çocukların güvenliğinin sağlanmasını göz önünde bulundurmalıdır. Ayrıca eğitimcilerin sağlık ve çocuk gelişimi alanında ortaya konulan en son araştırma bulgularını sürekli takip etmesi ve önerilen uygulamaları kullanmaya özen göstermesi de beklenmektedir. Bunun yanında teknoloji kullanımıyla ilgili gelişimsel etkiler ya da yan etkiler üzerine yapılan araştırmaların da eğitimciler tarafından takip edilmesi ve değerlendirilmesi de önemli bir konudur.

Kısacası teknoloji çocukların aktif öğrenme deneyimleri yaşayabilmeleri için uygun bir şekilde kullanılabilen bir öğretim tekniği olarak ele alınabilir. Öğretim teknolojileri uygun bir biçimde kullanılmalı ve temel faaliyetlerin, deneyimlerin yerine değil; öğrenme deneyimlerinin geliştirilmesi ve bütünleştirilmesi için kullanılmalıdır.

Öğretim Teknolojisi ve Eğitimde Fırsat Eşitliği

Eğitimde fırsat eşitliğini sağlamak için öğretim teknolojileri etkili bir yol olarak kullanılabilir. Dezavantajlı ailelerden gelen çocuklarla akranları arasındaki farkı daraltmak için eğitimde öğretim teknolojilerinin kullanılması destekleyici bir rol oynayabilir. Örneğin; eğitim ortamında çeşitli öğretim teknolojilerinin kullanımı, fotoğraf makinesi, ses ve görüntü kaydedici, yazıcı gibi teknolojik araçlara

erişimi olmayan çocukların bu araçlara erişimini sağlayabilir ve çeşitli keşfetme fırsatları yakalamaları sağlanabilir. Böylece dezavantajlı ailelerden gelen çocukların teknolojik araçları etkili kullanma konusunda olumlu yaşamsal deneyimler içinde olmaları sağlanabilir.

Bunun yanında özel gereksinimli çocuklarla çalışırken teknoloji kullanımın potansiyel pek çok faydası olduğu ortadadır. Teknoloji kullanımı özel gereksinimli çocukların eğitim sürecine katılımını kolaylaştırıcı bir rol oynayarak eğitimde kapsayıcı uygulamaların gerçekleştirilmesini kolaylaştırmaktadır. Bu nedenle eğitimciler öğretim teknolojilerinden faydalanarak özel gereksinimli çocukların benzersiz ihtiyaçlarına, öğrenme stillerine ve kişisel tercihlerine cevap verebilir (Muligan, 2003).

Sözlü konuşma ve yazma becerisine sahip olamayan bireyler için geliştirilmiş alternatif iletişim kurma cihazları gibi yardımcı teknolojilerin kullanımı, eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanmasında artık sıklıkla tercih edilmektedir. Bu teknolojiler dikkatli kullanıldığında özellikle özel gereksinimi olan çocukları güçlendirebilir, bağımsızlıklarını artırabilir ve akranlarıyla beraber eğitim almalarını destekleyebilir. Örneğin, özel gereksinimli çocuğun ihtiyacına göre uyarlanmış bir teknolojinin kullanımı bu çocuğun bir zamanlar bağımsız bir şekilde katılamayacağı etkinliğe bağımsız bir şekilde katılmasını sağlayabilir. Yardımcı teknolojilerin kullanımı özel gereksinimli çocukların hareket etmesine ve iletişim kurmasına aracı olarak öğrenmesini destekleyebilir. Bu nedenle eğitimciler özel gereksinimli çocukların öğrenme sürecinden adil bir şekilde faydalanabilmeleri için eğitim sürecinde ihtiyaç duyduklarında yardımcı teknolojilerden faydalanmalıdır. Eğitimciler sınıflarındaki özel gereksinimli çocuklar için onların ihtiyaçlarına uygun, mevcut herhangi bir yardımcı teknoloji konusunda bilgi sahibi olmalı ve onu kullanabilmelidir. Bu durum eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması açısından önemli bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır.

Eğitimin Paydaşları Arasındaki İlişkileri Güçlendirmek İçin Teknoloji Kullanımı

Teknolojik araçlar; okul ve aile arasındaki iletişimin kurulmasına, sürdürülmesine ve güçlendirilmesine yardımcı olacak şekilde kullanılabilir. Eğitimde teknoloji kullanımı, eğitimin paydaşları arasında bilgi paylaşımı ve iletişim kurulması konularında kolaylaştırıcı bir etkiye sahiptir. Teknolojinin bu etkisini eğitimciler ebeveynlerle daha güçlü ilişkiler kurmak ve ailenin eğitim sürecine katılımını arttırmak için bir fırsat olarak kullanabilir.

Eğitimcilerin çocukların gelişimi ve öğrenmesi hakkındaki bilgilerini ebeveynler ile paylaşarak çocukların gelişiminin ebeveynleri tarafından da desteklenmesi konusunda bir sorumlulukları bulunmaktadır. Eğitimde teknolojik araçların bu amaçla kullanımı ise eğitimcilere ebeveynlerle iletişim kurma, bu iletişimi sürdürme, bilgi alışverişinde ve kaynak paylaşımında bulunma için uygun fırsatlar sunmaktadır. Aynı şekilde eğitimde teknolojinin bu amaçla kullanımı ebeveynler için de çocukları hakkında sorular sormaları ve tavsiyeler almaları konusunda bir fırsat yaratmanın yanında kendilerini eğitim sürecinin bir parçası gibi hissetmeleri konusunda da kolaylaştırıcı bir rol oynayacaktır (Edutopia, 2011).

Aynı zamanda eğitimciler çocukların gelişimlerini ölçmek ve kaydetmek için de çeşitli teknolojik araçlardan faydalanabilirler. Örneğin, eğitimciler çocukların gelişimlerini belgelemek ve paylaşmak için ses/görüntü kayıtlarını içeren bir dijital portfolyo dosyası oluşturabilirler. Ayrıca ebeveynlerle sosyal medya ya da e-posta yoluyla haftalık, aylık ya da günlük paylaşımlar yaparak ebeveynlerin çocuklarıyla ve çocuklarının içinde bulundukları eğitim yaşantısıyla daha fazla bağlantılar kurmalarına yardımcı olunabilir. Eğitimin paydaşları arasındaki ilişkileri güçlendirmek için tercih edilen teknoloji kullanımında eğitimciler; teknoloji kullanımında ve iletişim şekillerinde güvenli, sağlıklı, kabul edilebilir, uygun ve etik ilkeleri dikkate alarak süreci yönetmelidir (Edutopia, 2011).

Teknolojinin Aktif Kullanımı

Teknolojinin çocuklar, ebeveynler ve eğitimciler tarafından uygun bir şekilde nasıl kullanıldığını anlamak için teknolojinin pasif ve aktif kullanımı arasındaki farklı anlamak gerekmektedir. Teknolojinin pasif kullanımı genellikle çocukların televizyonda, bilgisayarda ya da tablette yer alan bir içeriğin derinlemesine düşünme, hayal gücü ya da katılımı içermeyen bir şekilde tüketilmesini ifade etmektedir. Bunun tam aksine teknolojinin aktif kullanımı ise, çocukların anlamlı öğrenme deneyimleri elde ederken televizyon, bilgisayarlar, tablet ya da uygulamalar gibi teknolojileri bir araç olarak kullanmalarını ifade etmektedir. Bir çocuğun öğrenme deneyimlerini fotoğraflarla kaydetmesi ve paylaşması, kendi müziğini oluşturması, bir uygulamanın yönergelerine bağlı olarak gelişen fiziksel aktivite içeren bir oyun oynanması teknolojinin aktif kullanımına ilişkin örnekler arasında yer alabilir. Teknolojin aktif kullanımı özellikle bir yetişkin desteğinin de bulunması durumunda çocuğun öğrenmesini derinden etkileyebilir.

Araştırma temelli kaliteli bir içeriğe sahip bir medya ürünü çocukların zihninde derin bilişsel süreçlere yol açabilmektedir (Fisch, 2014). Örneğin yapılan bir boylamsal çalışmada Amerika'da ve daha sonra da Türkiye'de yayımlanan "Su-

sam Sokağı" adlı çocuk programının, 3-5 yaşlarındaki çocukların konuşma becerilerinde ve ilgi düzeylerinde anlamlı farklılıklar yarattığı görülmüştür (Bar-on, 2000). Fakat çoğu medya içeriği bu standardı karşılayamadığından yetişkinlerin çocuğun zihninin aktif olup olmadığını ve içerikle derinlemesine ilgilenip ilgilenmediğini gözlemlerine dayalı olarak fark etmeleri gerekmektedir. Çocuk ve medya ilişkisi üzerine yapılan çalışmalar incelendiğinde medyanın sınırsız ve denetimsiz kullanımının çocuklar üzerinde çeşitli olumsuz etkilere sahip olduğu görülmektedir (Bar-on, 2000; Villani, 2001). Bu nedenle bir yetişkinin çocuğun medya içeriği ile olan ilişkisini değerlendirmesi önemli bir konudur. Bir yetişkinin çocuğunun içeriğe aktif bir ilgi gösterip göstermediğini anlayabilmesinin bir yolu olarak çocuğu ile beraber o içeriği izlemesi ve çocuğuna içerik ile ilgili sorular yönlendirerek onu aktif hale getirmeye çalışması önerilmektedir.

Benzer şekilde eğitimcilerin de çocuğun teknolojik bir cihazla olan etkileşimini aynı şekilde değerlendirmesi gerekmektedir. Çocuğun bir teknolojik aracı motor becerilerine dayalı olarak kullanıyor olması onun teknolojiyi aktif bir şekilde kullandığı anlamına gelmeyecektir. Örneğin bir tablette parmakla kaydırmak ya da bastırmak gibi motor eylemler etkileşimli gibi görünse de, eğer çocuk motor eyleme dayalı kasıtlı bir öğrenme deneyimi elde etmiyorsa bu aktif bir kullanım olarak değerlendirilemez. Aktif kullanım olarak değerlendirebilmek için içerik karşısında çocuğun derin bilişsel bir düşünme sürecinden geçmesi ve çocukta kasıtlı bir öğrenmenin gerçekleşmiş olması gerekmektedir. Eğitimcilerin çocukların teknolojik bir cihazla olan etkileşimlerini gözlemlerken ve öğretim teknolojilerinin kullanımına ilişkin planlama yaparken bu konuya dikkat etmeleri gerekmektedir.

Yetişkinler teknolojiyi çocuklarla birlikte aktif bir şekilde kullanırken teknoloji kullanımının dengeli olmasını da sağlamaya çalışmalıdırlar. Yetişkinler teknolojiyi çocuklarının tek başına bağımsız olarak kullanmasına izin vermeden önce, teknolojiyi çocukla beraber kullanarak uygun teknoloji kullanımına ilişkin ona model olmalıdır. Ayrıca çocukların teknoloji ile olan etkileşimlerine gelişimsel olarak uygun bazı zamansal sınırlamalar getirmeli ve çocukları ile yüz yüze birlikte zaman geçirmeye daha fazla vakit ayırmalıdırlar.

Özetle, etkili bir öğretim teknolojisi kullanımında çocuklar öğretmenleri ya da akranları ile beraber etkileşimli ortak bir faaliyette birleşmektedir. Diğer bir ifadeyle öğretim teknolojileri eğitmeni ve çocukları ortak bir deneyim yaşayarak çocukların düşüncesini genişleten ve öğrenmesini kolaylaştıran nitelikte kullanılmalıdır.

Öğretim Teknolojisinin Etkili Kullanımına İlişkin Uygulama Örnekleri

Teknolojinin öğretim sürecine başarılı bir şekilde dahil edilmesi; bilgisayarlar, dijital kameralar, yazılım uygulamaları ve internet gibi kaynakların; çocukları içinde bulunduğu öğrenme çevresinden izole etmeden, sınıfın günlük rutini içerisinde çocuğun yeni bir içeriğe erişimini sağlayan, bilgisini genişleten ve öğrenmesini kolaylaştıran nitelikte kullanılmasını içerir (Edutopia, 2011). Bu bağlamda erken çocukluk dönemindeki çocuklar için öğretim sürecinde öğretim teknolojilerinin kullanımına ilişkin uygun örnekler aşağıda sunulmuştur.

Doğal Öğrenme Deneyimlerini Destekleyen Öğretim Teknolojileri:

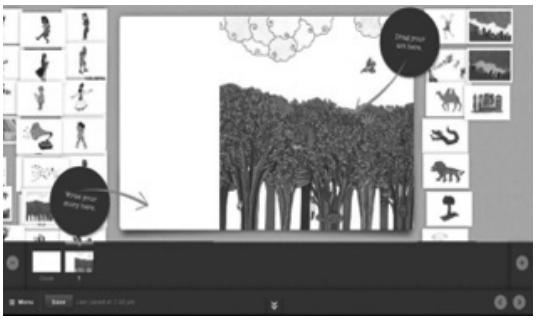
Çocukların kendi hızında, ilgi ve gelişim düzeyine uygun olarak öğrenme deneyimleri yaşamaları için sınıf ortamında bilgisayar, tablet gibi teknolojik araçların bulunması önemli fırsatlar yaratacaktır. Çocukların gelişimlerini destekleyen çizim, grafik, lego, yapboz programları gibi açık uçlu ve interaktif oyun deneyimleri sunan teknolojik araçların sınıf ortamında bulunması ve bu araçlarla çocukların doğal yaşantılar yoluyla öğrenme deneyimleri elde etmesini sağlayacaktır.

Dijital kamera ve fotoğraf makinesi gibi teknolojik araçların bulunması aynı zamanda çocukların ilgilerini çeken olayları, durumları kaydetmesi ve daha sonra üzerinde çalışmalar yürütebilmelerine yardımcı olacaktır. Ayrıca teknolojik araçların sınıf ortamında bulunması çocukların merak ettikleri yerler, insanlar, hayvanlar ya da nesneler hakkında bilgiye ulaşmalarını kolaylaştıracaktır. Teknolojik araçların kullanımı çocukların karşılaşamayacağı (Örneğin; 3D sanal müze uygulamaları, yakın çevresinde görmediği farklı kültürden, ırktan insan ve yerlerin görüntülerine ulaşma) fotoğraflara ya da deneyimlere erişimini sağlayacaktır.

Teknoloji Destekli Çocuk Edebiyatı Ürünleri:

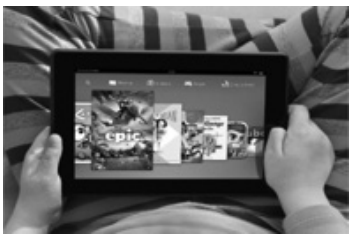
Teknolojinin etkin olarak kullanılabileceği alanlardan biri de çocuk edebiyatı ürünlerinin çocuklara sunumunda tercih edilmesidir. Okul öncesi dönem çocuklarını çocuk edebiyatı ürünleri ile karşı karşıya getirirken bilgisayar, tablet, projeksiyon cihazı gibi teknolojik araçları kullanmak çocukların dikkatini çekmede, ilgisinin sürdürülmesinde ve hayal etmesinde yardımcı olacaktır.

Dijital öyküleme yönteminin kullanılarak edebi senaryonun çeşitli işitsel ve görsel ögelerle desteklenmesi duyuların en üst düzeyde harekete geçmesini sağlayacak ve bu açıdan çocukların anlamlı öğrenme deneyimleri elde etmeleri kolaylaşacaktır.



Resim 1. Dijital öyküleme yöntemine yönelik örnek: "https://www.storybird.com/"

Bunun yanı sıra çocukların elektronik kitaplarla tanıştırılması çocukların kitap okumaya olan ilgisini arttıracaktır. Farklı olarak ayrıca teknolojik araçlardan ve çeşitli uygulamalardan faydalanılarak çocukların kendi edebi ürünlerini oluşturmaları da sağlanabilir. Örneğin, çocukların kendi çizim çalışmalarının fotoğrafları üzerine eklenecek olan dijital ses dosyaları ile beraber özgün dijital hikayeler oluşturulabilir. Bu hikayelere ilişkin görseller aşağıda verilmiştir.



Resim 2. Elektronik kitaplar



Resim 3. Bir elektronik kitaptan içerik örneği



Resim 4. Pearson "Tombik Ayı" e-kitap serisi

Teknoloji Destekli Sanat Faaliyetleri:

Erken çocukluk sanat eğitiminde tablet ya da bilgisayar gibi teknolojik araçlarda çizim ve resim yapma uygulamalarının kullanılması çocukların çeşitli dijital araçları (renk, kalem vb.) kullanarak görüntü tasarlamalarını ve oluşturmalarını

sağlar. Örneğin, tablette bu tür uygulamalar aracılığıyla çocuklar parmaklarını veya ekran kalemi kullanarak çeşitli arka planlar üzerinde sonsuz miktarda renk kullanarak, çeşitli etiketler ya da çıkartmalar da ekleyerek çizim veya renklendirme deneyimleri yaşayabilirler. Eğitimciler bu tarz uygulamaları tercih ederken çocuklar için açık uçlu uygulamalar sunuyor olmasına dikkat etmelidir. Bu özellikle çocukların yaratıcılıklarının desteklenmesi açısından önemlidir.



Resim 5. Tablette çizim ve resim yapma uygulama örneği

Teknoloji Destekli Değerlendirme:

Erken çocukluk döneminde çocukların öğrenme deneyimlerini ve çıktılarını kaydetmek çocukların değerlendirilmesinde teknoloji alternatif bir araç olarak kullanılabilir. Çocuğa ilişkin gözlemlerin, anekdot kayıtlarının, yıl içinde yaptığı çalışmaların örneklerinin ses/görüntü kayıtlarının alınarak kayıt altına alınması çocuğun gelişiminin daha düzenli ve sistemli toplanmasını ve saklanmasını sağlayacaktır. Ayrıca elektronik ortamda oluşturulan portfolyo dokümanlarının daha uzun süre saklanması kolaylaşacaktır.

Erken çocukluk döneminde öğretim teknolojilerin öğrenme ve öğretme sürecinde işe koşulması sayesinde çocuklar içinde bulundukları çevreden izole olmadan, bilgi ve becerilerini genişletme imkanı bulur ve daha kolay bir şekilde öğrenebilirler. Bu bağlamda bu derleme çalışmasında öğretim teknolojilerinin etkili kullanımına ilişkin ulusal ve uluslararası araştırmalar ve dokümanlar kapsamında öğretim teknolojilerinin erken çocukluk döneminde öğrenme üzerindeki olumlu etkisi ortaya konulmuştur. Öğretim teknolojisinin etkili kullanımına ilişkin bu derleme çalışmasında sunulan uygulama örneklerinin yanında ebeveynler ve eğitimcilerin farklı teknolojilerden de faydalanırken çocuğun aktif rolde olması gerektiğini gözetmeleri önemlidir.

(Resim 1'de yer alan görsel https://images.app.goo.gl/4uABf6W7CHAvTg5T6 adresinden 04.10.2019 tarihinde alınmıştır.)

(Resim 2'de yer alan görsel https://www.csmonitor.com/The-Culture/Family/2014/0108/Kindle-FreeTime-Parental-controls-and-kid-friendly-content adresinden 04.10.2019 tarihinde alınmıştır.)

(Resim 3'de yer alan görsel https://freepreschoolbooks.com/157/ adresinden 04.10.2019 tarihinde alınmıştır.)

(Resim 4'de yer alan görseller https://www.bebekcocukdunyasi.com/pearson-tombik-ayi-e-kitap-tombik-ayi-hastalaninca-e-kitap adresinden 04.10.2019 tarihinde alınmıştır.) https://images.app.goo.gl/7hjkMsqAmPcJ4v5a6

(Resim 5'de yer alan görsel https://www.educationalappstore.com/best-apps/best-drawing-apps-for-kids adresinden 04.10.2019 tarihinde alınmıştır.)

Kaynakça

American Academy of Pediatrics (AAP). (2011). Policy statement-media use by children younger than 2 years. *Pediatrics, 128*(5), 1–7.

Anderson, G.T. (2000). Computers in a developmentally appropriate curriculum. *Young Children, 55* (2), 90–93.

Anderson, D. R., Huston, A. C., Schmitt, K. L., Linebarger, D. L., & Wright, J. C. (2001). Early childhood television viewing and adolescent behavior: the recontact study. *Monographs of the Society for Research in Child Development, 66*(1). http://dx.doi.org/10.1111/1540-5834.00120.

Bar-on, M. E. (2000). The effects of television on child health: implications and recommendations. *Archives of Disease in Childhood*, *83*(4), 289-292.

Brooks, G., Miles, J., Torgerson, C., & Torgerson, D. (2006). Is an intervention using computer software effective in literacy learning? A randomised controlled trial. *Educational Studies, 32* (1), 133-143.

Burns, A., Parker, L., & Birch, L. L. (Eds.). (2011). *Early childhood obesity prevention policies*. National Academies Press.

Bowman, B., & Beyer, E. (1994). Thoughts on technology and early childhood education. *Young children: Active learners in a technological age*, 19-30.

Campbell, F. & Pungello, E. (2000). *High quality child care has long-term benefits for poor children.* Paper presented at Washington, DC, Head Start National Research Conference. (ERIC Document Reproduction Service No. ED443545)

Christakis, D.A., & Garrison, M.M. (2009). Preschool-aged children's television viewing in child care settings. *Pediatrics, 124* (6), 1627–32.

Christakis, D.A., Zimmerman, F.J., DiGiuseppe, D.L. & McCarty, C.A. (2004). Early television exposure and subsequent attentional problems in children. *Pediatrics, 113*(4), 708–13.

Clements, D.H., & Sarama, J. (2003). Strip mining for gold: research and policy in educational technology-a response to 'fool's gold. *AACE Journal, 11*(1), 7–69.

Copple, C., & Bredekamp, S. (2009). Developmentally Appropriate Practice in Early Childhood Programs Serving Children from Birth through Age 8. Washington, DC: NAEYC.

DeLoache, J.S., C. Chiong, K. Sherman, N. Islam, M. Vanderborght, G.L. Troseth, G.A. Strouse, & K. O'Doherty (2010). Do babies learn from baby media?. *Psychological Science, 21*(11), 1570–74.

Edwards, V., Monaghan, F., & Knight, J. (2000). Books, pictures and conversations: using bilingual multimedia storybooks to develop language awareness. *Language Awareness, 9*(3), 135- 146.

Edutopia. (2011). *Home-to-School Connections Guide: Tips, Tech Tools, and Strategies for Improving Family-to-School Communication.* Rafael, CA: The George Lucas Educational Foundation. (ERIC Document Reproduction Service No. ED539387)

Fisch, S. M. (2014). Children's learning from educational television: Sesame Street and beyond. Routledge.

Fisch, S. M., & Truglio, R. T. (Eds.). (2001). G is for growing: Thirty years of research on children and Sesame Street. Routledge.

Gimbert, B., & Cristol, D. (2004). Teaching curriculum with technology: Enhancing children's technological competence during early childhood. *Early Childhood Education Journal, 31*(3), 207-216.

Guernsey, L. (2010). Screens, Kids, and the NAEYC Position Statement. *Early Ed Watch* (Blog), Washington, DC: New America Foundation. 5 Ekim 2019 tarihinde https://www.newamerica.org/education-policy/early-elementary-education-policy/early-ed-watch/screens-kids-and-the-naeyc-position-statement/ adresinden alınmıştır.

International Society for Technology in Education (ISTE). (2007). National educational technology standards for students. The next generation. 5 Ekim 2019 tarihinde https://www.kelloggllc.com/tpc/nets.pdf adresinden alınmıştır.

Jennings, N. A., Hooker, S. D., & Linebarger, D. L. (2009). Educational television as mediated literacy environments for preschoolers. *Learning, Media, and Technology, 34*(2), 229–242. http://dx.doi.org/10.1080/17439880903141513.

Judge, S., Puckett, K. & Cabuk, B. (2004). Digital equity: New findings from the early childhood longitudinal study. *Journal of Research on Technology in Education,36*(4), 383–96.

Kleiman, G. M. (2000). Myths and realities about technology in K-12 Schools. In D. T. Gordon (Ed.), *The digital classroom. How technology is changing the way we teach and learn* (pp. 7–15). Cambridge, MA: The Harvard Education Letter.

Lee, S-J., S. Bartolic, & E.A. Vandewater (2009). Predicting children's media use in the usa: differences in cross-sectional and longitudinal analysis. *British Journal of Developmental Psychology, 27*(1): 123–43.

Lim, C. P. & Tay, Y. (2003). Information and communication technologies (ICT) in an elementary school: Students' engagement in higher-order thinking. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia, 12* (4), 425–451.

Liu, M. (1996). An Exploratory Study of How Pre-Kindergarten Children Use the Interactive Multimedia Technology: Implications for Multimedia Software Design. (ERIC Document Reproduction Service No. ED396713)

McManis, L., & Gunnewig, S. (2012). Finding the education in educational technology with early learners. *Young Children, 67* (3), 14-24.

Muligan, S.A. (2003). Assistive technology: Supporting the participation of children with disabilities. *Young Children 58* (6), 50–51.

National Association for Education of Young Children (NAEYC). (1996). *Technology and young children ages 3 through 8.* Position statement of the National Association for the Education of Young Children. 5 Ekim 2019 tarihinde https://larrycuban.files.wordpress.com/2011/03/pstech98-2.pdf adresinden alınmıştır.

National Association for the Education of Young Children (NAEYC). (2012). *Technology and interactive media as tools in early childhood programs serving children from birth through age 8.* Position statement of the National Association for the Education of Young Children. 17 Eylül 2019 tarihinde https://www.naeyc.org/sites/default/files/globally-shared/downloads/PDFs/resources/topics/PS_technology_WEB.pdf adresinden alınmıştır.

Penuel, W. R., Bates, L., Gallagher, L. P., Pasnik, S., Llorente, C., Townsend, E., et al. (2012). Supplementing literacy instruction with a media-rich intervention: results of a randomized controlled trial. *Early Childhood Research Quarterly, 27*(2), 115–127. http://dx.doi.org/10.1016/j.ecresq.2011.07.002.

Plowman, L., & Stephen, C. (2007). Guided ınteraction in pre-school settings. *Journal of Computer Assisted Learning, 23*(1), 14–26.

Rosen, D. B., & Jaruszewicz, C. (2009). Developmentally appropriate technology use and early childhood teacher education. *Journal of Early Childhood Teacher Education, 30* (2), 162-171. DOI: 10.1080/10901020902886511.

Schmidt, M.E., Rich, M., Rifas-Shiman, S.L., Oken, E. & Taveras, E.M. (2009). Television viewing in infancy and child cognition at 3 years of age in a U.S. cohort. *Pediatrics,123*(3), 370–375.

Schweinhart, L. J. (2004). The High/Scope Perry Preschool study through age 40: Summary, conclusions, and frequently asked questions. High/Scope Educational Research Foundation.

Seven, M. A., & Engin, A. O. (2008). Öğrenmeyi etkileyen faktörler. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *12*(2), 189-212.

Tandon, P.S., Zhou, C., Lozano, P., & Christakis, D.A. (2011). Preschoolers' total daily screen time at home and by type of child care. *Journal of Pediatrics, 158* (2), 297–300.

Temple, J. A., & Reynolds, A. J. (2007). Benefits and costs of investments in preschool education: Evidence from the Child–Parent Centers and related programs. *Economics of Education Review*, *26*(1), 126-144.

Tuğrul, B. (2002). Erken çocukluk döneminde öğrenmeyi ve öğretimi kolaylaştıran özellikler. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *22*(22).

Vandewater, E.A., V.J. Rideout, E.A. Wartella, X. Huang, J.H. Lee, & M. Shim. (2007). Digital childhood: electronic media and technology use among infants, toddlers, and preschoolers. *Pediatrics, 119*(5), 1006-1015.

Villani, S. (2001). Impact of media on children and adolescents: a 10-year review of the research. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, *40*(4), 392-401.

Wang, X. C., & Hoot, J. L. (2006). Information and communication technology in early childhood education. *Early Education and Development, 17*(3), 317–322.

HİZMET ÖNCESİNDE ÖĞRETMEN EĞİTİMİNDEKİ GELİŞMELERİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNE GÖRE İNCELENMESİ

Prof. Dr. Durmuş KILIÇ - Atatürk Üniversitesi
ORCID No: 0000-0002-1217-1945

Öz

Türk Eğitim Sisteminin önemli problemlerinden biri nitelikli öğretmen yetiştirme problemi olarak görülebilir. Bu araştırma ile Milli Eğitim Bakanlığında çalışan öğretmenlerimizin bakış açılarına göre nitelikli öğretmen yetiştirme problemimiz hakkındaki görüşleri incelenmiştir. Bu araştırmanın yöntemi durum çalışması olarak belirlenmiştir. Araştırmanın çalışma grubu, Erzurum ilinin merkez ilçelerindeki okullarda görev yapan farklı branşlardan 35 öğretmenden oluşmaktadır. Öğretmenler tesadüfi örnekleme yöntemlerinden basit tesadüfi örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Veri toplama aracı olan yapılandırılmamış anket formu araştırmacı tarafından geliştirilmiş ve uzman görüşleri alınarak son şekli verilmiştir. Veriler, içerik analizi ile çözümlenmiştir. Görüşler kodlara ve temalara ayrılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, eğitim fakültesinde öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının nitelik sorununun olduğu, öğretmen liselerinin kapatılmasının öğretmen eğitiminin kalitesini olumsuz etkilediği, taban puan uygulamasının daha nitelikli öğretmen adaylarını öğretmenlik alanlarına yönlendirdiği konusunda olumlu görüş belirtmişlerdir. Ancak katılımcılar daha dar ve makul bir puanlamanın sağlıklı olacağı görüşündedirler.

Anahtar Kelimeler: Nitelikli öğretmen, hizmet öncesi öğretmen eğitimi, öğrenci seçimi

Giriş

Türk eğitim sisteminin en önemli problemlerinden olan nitelik ve nicelik problemi öğretmen eğitiminde de görülmektedir. İyi öğretmen, nitelikli öğretmen yetiştirme çabası tüm dünyada olduğu gibi Türkiye'de de problemli alan olarak varlığını sürdürmektedir. Konu ile ilgili alan yazın incelendiğinde bu konuda çok sayıda model, uygulama yapıldığı görülmektedir. Öğretmen yetiştirmede milli ve yerel uygulamalarda çok zengin bir deneyime sahip olmamıza rağmen politik uygulamalar bu deneyimi sekteye uğratmış, bir türlü hatalardan ders çıkarılmamıştır.

Öğretmenlik mesleği tüm toplumlarda güncelliğini koruyan önemli meslekler den biridir (Baskan, 2001). 21. yüzyılın ihtiyaçlarına uygun insan anlayışının geliştirilmesi daha sağlıklı ve nitelikli bir öğretmen yetiştirme anlayışı ile gerçekleşebilir (Gürşimşek, 1998). Nitelikli öğretmen yetiştirme işi eğitim sistemimizin en önemli konularından biri olarak yüz yıllardır tartışılmaktadır (Adıgüzel ve Sağlam, 2009, Kozikoğlu ve Kayan, 2018). Nitelikli öğretmen, konu alanı ile ilgili alanında gerekli donanıma sahip, öğretmenlik meslek bilgisini içselleştirmiş, her türlü gelişim ve değişmelere açık, kendisini devamlı yenileyen, mesleğini seven, toplumuna ve ülkesine hizmeti ilke sayan insan (Kavcar, 1999; Kılıç, 2019) olarak tanımlanmaktadır.

Eğitim tarihimizde çağdaş anlamda kurulan orta tedrisata dair öğretmen okulundan «Darülmuallim'i Rüşdi" 172 yıl geçmesine rağmen öğretmen yetiştirmede istenilen hedefe vardığımız iddia edilemez. Öğretmen yetiştirmede eğitim uygulamalarımızda çok önemli deneyimlere sahip olsak da nitelikli öğretmen yetiştirmede istediğiniz olumlu sonuçlara ulaşmada zorluklar çektiğimiz ortadadır (Aydın, 1998; Kuru ve Uzun, 2008). Öğretmen yetiştirme programları Türkiye'nin yanı sıra diğer ülkelerde de çokça olumlu olumsuz değerlendirmelere tabi tutulmaktadır. Bu değerlendirme ve eleştiriler genellikle kaliteli öğretmen yetiştirme problemi üzerinde odaklanmaktadır (Şişman, 2009; Kozikoğlu ve Kayan, 2018).

Bugün dünyada aşırı bireysellik ve globalleşme gerçeği eğitim uygulamalarına etki etmekte, hizmet öncesi öğretmen yetiştirme konusunu da etkilemektedir. Öğretmen eğitimi programlarının hizmet öncesinde, çağın ihtiyaçlarına uygun bilgi, beceri ve yeterlikleri kazandırmada ne derece etkili olduğu incelenmesi gereken önemli bir konudur (Azar, 2011; Işık, Çiltaş ve Baş, 2010; Safran, 2014; Saylan, 2013; Üstüner, 2004; Yıldırım, 2011; Doğanay, Akbulut Taş, Yeşilpınar, Yolcu, Türkkan, Sarı, Karataş, Aybek, Sadık ve Akbulut, 2015).

Öğretmen eğitimi, çok boyutlu bir konudur. Öğretmen yetiştirme sürecinin içine öğrencilerin seçimi, hizmet öncesi öğretmen eğitimi, öğretmenlik uygulamaları, izleme-değerlendirme çalışmaları gibi konular önemli görülmektedir (Kavcar, 2002; Kılıç, 2019). Adıgüzel'e (1998) göre öğretmen yetiştiren fakültelere öğrenci seçilirken, adayların bireysel niteliklerinin öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği özelliklerle örtüşmesi önemli görülmektedir.

Bugün ilerlemiş toplumlarda öğretmen olacak öğrencilerin seçiminde, farklı niteliklerin dikkate alındığı görülmektedir. Örnek olarak ABD (Amerika Birleşik Devletleri)'de öğretmen yetiştirme okullarına öğrenci seçimi, bölge ve eyaletlerde ilgili kurumlar tarafından gerçekleştirilmekte ve genel olarak temel kabiliyet testi, lise başarı seviyesi ve mülakat testleri dikkate alınmaktadır (Coleman, Coley,

Phelps ve Wang, 2003). Aynı şekilde, uzak doğu ülkelerinden Japonya ve Kore'de öğretmen adaylarının seçiminde yazılı sınavın yanı sıra öğretmen adaylarının karakter ve ahlâki özellikleri, öğretmenlik mesleğine karşı tutumu, öğretmenlik mesleğine ilişkin kabiliyetlerini belirlemeye yönelik mülakat yapılmaktadır (Lukas ve Samardžić, 2015). Finlandiya ve Singapur'un öğretmen adayı seçme sistemlerinde daha farklı uygulamalara rastlanmaktadır. Her iki ülkede öğretmenliği isteyen öğrencilerin akademik başarısının yanında etkileşim becerilerine ve öğretmenliğe ilişkin motivasyonuna dikkat edildiği görülmektedir. Sonuç olarak, öğretmen adaylarının seçiminde standart testlerinin yanında tutumları da ölçülmekte, güdülenme, kabiliyet, şahsiyet ve iletişim donanımlarını ölçme ve değerlendirmeye yönelik test ve görüşmeler yapılmaktadır (Barber & Mourshed, 2007). Benzer şekilde ilerlemiş olduğu ifade edilen memleketlerde öğretmen okullarına öğrenci alınırken öğretmen adaylarının zihinsel niteliğinin yanında duyuşsal niteliği ve kabiliyetlerini tespit etmeye yönelik çalışmalar yapılmaktadır (Kozikoğlu ve Kayan, 2018).

İngiltere de ise, öğretmen yetiştirme programlarında hizmet öncesi okul odaklı bir bakış açısı geliştirilmiştir (Ellis, 2010). Öğretmenlik uygulamasının daha etkili uygulandığı yapılara giriş aşamasında bütün adaylardan, lise düzeyindeki sınavından C notu alması ya da bu nota denk değerde bir ölçüte ulaşması zorunlu olarak görülmektedir. Ayrıca adaylarla hem grup olarak hem de ferdi görüşme yapılmaktadır (Ofsted, 2014). Öğretmen eğitimini lisans seviyesinde tamamlayan öğretmen adaylarına mesleki gelişimlerini ve eğitim ihtiyaçlarını geliştirmeye yönelik mesleğe kabul belgesi verilmektedir (Hobson ve diğ., 2006; Thompson, 2014).

Almanya'da ise öğretmen eğitimi programlarına hizmet öncesi girişte, adayların Abitur (olgunluk) sınavına girmesi ve bu sınavı geçmesi gerekmektedir (OECD, 2011). Çok çeşitli eğitim kurumları olan üniversiteler, yüksek öğretmen okulları, eğitim enstitüleri, müzik ve sanat eğitim okulları bünyesinde hizmet öncesi öğretmen eğitim programları verdikleri görülmektedir (Aykaç, Kabaran ve Bilgin, 2014; Doğanay, Akbulut Taş, Yeşilpınar, Yolcu, Türkkan, Sarı, Karataş, Aybek, Sadık ve Akbulut, 2014).

Türkiye'de ise öğretmen yetiştiren kurumlara öğrenci seçiminde daha faklı yol ve yöntemlere başvurulduğu görülmektedir. Çok partili dönemden önce her lise öğrencisi mezuniyet sınavlarının yanında MEB tarafından yapılan olgunluk sınavına alınmaktadır. 1970 yıllardan itibaren öğrenci sayısının artmasıyla 1974'te ÖSYM kurulmuş, takip eden yıllardan itibaren ise eğitim enstitüsü ve fen ve edebiyat fakültesine öğretmen adaylarının seçimi çoktan seçmeli sorulardan oluşan merkezi sınavlar ile seçilmesi yoluna gidilmiştir (Saracaloğlu, 1991). An-

cak adayların bu şekilde seçilmesi, eleyici bir uygulama olmasından dolayı yoğun bir şekilde eleştiriye uğramaktadır (Kozikoğlu ve Kalay, 2018). Çünkü bu yöntem ile puanlamayla adayların ancak belli özelliklerinin ölçülebildiği görülmektedir. Uygun nitelik ve şahsiyet özelliğine yönelik bir ölçme ve değerlendirmenin yapılmadığı görülmektedir (Kuru ve Uzun, 2008). Bu şekilde seçilen öğretmen adaylarının mesleki özelliklerinin yeterli olduğunu söylemek mümkün değildir. Sonuç olarak öğretmenlik mesleğini çok zorluklara göğüs geren, sabır, özveri gerektiren bir meslek olarak görmek gerekir (Işık, Çiltaş, ve Baş, 2010).

Öğretmen adayını, mesleğe sadece hizmet öncesi yapılacak uygulamalarla yetiştirmek doğru değildir. Türkiye'de, 21 yüzyılın ihtiyaçlarına uygun öğretmen yetiştirebilmesi için öğretmenliği tercih eden adayların seçiminde doğru ölçeklerin bulunup işe koşulması büyük önem taşımaktadır. Bundan dolayı, 12. Milli Eğitim Şurası (1988)'nda öğretmen yetiştiren kurumlara öğretmen adaylarının seçiminde merkezi sınavlarla birlikte sözlü ve öğretmenliğe uygunluk gibi ölçme ve değerlendirmelerin yapılması tavsiye edilmiştir (Şişman, 2015).

Bütün bu uygulamalar göstermektedir ki eğitim fakültelerine öğrenci seçiminde dikkate alınması gereken standartlar öğrencilerin sadece zihinsel bilgilerine göre değil, duyuşsal niteliklerine de dikkat edilmesi gerektiğinin önemli olduğunu göstermektedir (Erkan, vd., 2002; Ok, 1991; Özsoy, 2004). Nitelikli öğretmen yetiştirme işinde, öğrenci seçimi, adayların eğitim fakültelerine kabulü, eğitim-öğretim sürecinin tutarlı bir şekilde ilerlemesi öğretmen eğitiminde en temel gereklilik olarak görülmektedir.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu çalışmanın amacı Milli Eğitim Bakanlığında çalışan öğretmenlerimizin son yıllarda eğitim fakültelerine alınan öğretmen adaylarının nitelik ve başarı bakımından özellikleri, taban puan uygulaması ve eğitim fakültelerine öğrenci seçimine ilişkin görüşlerini belirlemektir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretmenlerin eğitim fakültelerindeki öğrenci özelliklerine ilişkin görüşleri nelerdir? Öğretmenlerin eğitim fakültelerine getirilen taban puan uygulamasına ilişkin görüşleri nelerdir?
2. Öğretmenlerin eğitim fakültelerinin öğretmen yetiştirme uygulamaları hakkındaki genel görüşleri nedir?
3. Öğretmenlerin eğitim fakültelerine öğrenci alımında ölçme-değerlendirmenin nasıl olması gerektiğine ilişkin görüşleri nelerdir?

4. Öğretmenlerin Anadolu Öğretmen Liselerinin kapatılması hakkındaki görüşleri nelerdir?

Yöntem

Araştırma Deseni

Bu çalışma öğretmen yetiştirme süreci ve uygulamalarına ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemeye yönelik durum çalışması olarak desenlenmiştir. Durum çalışmaları, bir olayı derinlemesine incelemektir (Mcmillan, 2000). Durum çalışmalarında tek bir birim incelenir. Bu birim, birey, grup, site, sınıf, politika, program, süreç, kurum veya topluluk olabilir (Ary, Jacobs ve Razavieh, 2010).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, Erzurum ilinin merkez ilçelerindeki okullarda görev yapan farklı branşlardan 35 öğretmenden oluşmaktadır. Öğretmenler seçkisiz örnekleme yöntemlerinden basit seçkisiz örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir (Cohen, Manion ve Morrison, 2007). Basit seçkisiz örnekleme amaç, örneklemi oluşturan tüm bireylerin eşit şansla seçilmesidir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2016).

Veri Toplama Araçları

Veriler yapılandırılmamış anket formu ile toplanmıştır. Yapılandırılmamış anket formu araştırmacı tarafından geliştirilmiş ve uzman görüşleri alınarak son şekli verilmiştir. Yapılandırılmamış anket (açık uçlu sorular), deneklerden serbest yanıt vermelerinin istenmesi durumunda tercih edilir. Bu sorularda yanıtlayıcı sorulara serbestçe yanıt verir. Bu anket formlarının üstünlüğü, araştırmacının beklemediği veya planlamadığı yanıtları da alabilmesi ve böylece konuya ilişkin daha geniş ve ayrıntılı bilgiye sahip olabilmesidir (Büyüköztürk vd., 2016, s.127).

Verilerin Çözümlenmesi

Veriler, içerik analizi yapılarak çözümlenmiştir. Öğretmen görüşleri kodlara ve temalara ayrılmıştır. Cohen Manion ve Morrison (2007) muhteva çözümlemesinin; metinlerin yapılandırılması, özetlenmesi ve yorumlanmasından oluşan; tekrarlanabilir, gözlemlenebilir, sistematik ve belli bir kurala dayanan bir araştırma tekniği olduğunu vurgulamışlardır. Elde edilen yapılandırılmamış anket formuna ilişkin metinler incelenmiş ve her bir farklı görüş bir kod numarası ile (K1,K2…) kodlanmıştır. Görüşme yapılan öğretmenler de sırasına göre Ö1, Ö2… şeklinde kodlanmıştır.

Bulgular

Öğretmenlerle yapılan görüşmeler «öğrenci niteliği, taban puan uygulaması ve öğrenci seçimi" temalarına göre gruplandırılmıştır.

Tablo 1a. Öğretmen görüşlerine Göre Eğitim Fakültelerindeki Öğretmen Yetiştirme Uygulamaları ve Öğrencilerin Nitelikleri

Belirtilen görüşler	Katılımcılar	n
Doğru buluyorum.	Ö1, Ö 3, Ö 5, Ö 6, Ö 7, Ö 9, Ö 10, Ö 11, Ö 12, Ö 13, Ö 14, Ö Ö15, Ö16, Ö17, Ö18, Ö19, Ö20, Ö21, Ö22, Ö23, Ö26, Ö28, Ö29, Ö30, Ö31, Ö32, Ö33, Ö34, Ö35	29
Açıkça belirtilmemiş	Ö4, Ö24, Ö25, Ö27	4
Fikrim yok	Ö2	1
Yararı olmaz (koşullu)	Ö8	1

Öğretmenlere "Halihazırdaki eğitim fakültelerinin öğretmen yetiştirme uygulamaları hakkındaki görüşleri" sorulmuştur. 35 öğretmenden 29' u bu uygulamayı doğru bulduğunu ifade etmektedirler. Öğretmenler uygulamayı doğru bulmakla birlikte, öğretmen adaylarının süreçte daha fazla yer almasını, pedagojik formasyonun daha etkili verilmesini, uygulamalara daha fazla yer verilmesini de özellikle istemektedirler. Fikrini belirtmeyen öğretmenler de vardır.

Tablo 1b. Öğretmenlerin Eğitim Fakültelerine Getirilen Taban Puan Uygulamasına İlişkin Görüşleri

Kod No	Belirtilen görüşler	Katılımcılar	n
2	Tıp, hukuk vb. fakülteler gibi daha da yüksek olmalı	Ö6, Ö13, Ö14, Ö16, Ö17, Ö19, Ö20, Ö21, Ö22, Ö23, Ö25, Ö28, Ö29, Ö32, Ö33, Ö34, Ö35	17
1	Nitelik ve sıradanlaşmama için gerekli	Ö1, Ö3, Ö7, Ö10, Ö11, Ö16, Ö21, Ö23, Ö31	9
3	Mesleki itibar olmadıkça fark etmez	Ö7, Ö15, Ö25	3
6	Taban puan dışında farklı ölçütler de olmalıdır	Ö30, Ö31	2
4	Kontenjanlar dolmamakta, bunun için çalışma yapılmalı	Ö9	1
5	Güzel sanatlar öğrencileri giremeyebilir	Ö26	1

Tablo 1'in devamında öğretmenlerin eğitim fakültesi taban puan uygulamaları hakkındaki görüşleri incelendiğinde, 17 öğretmen "Eğitim fakültesi taban pu-

anlarının, tıp, hukuk vb. fakülteler gibi daha da yüksek olması" gerektiğini belirttikleri görülmektedir. 9 öğretmen "Taban puan uygulamasını doğru buluyorum", "Öğretmenliğin sıradan bir meslek olarak görülmemesi için taban puan uygulaması gereklidir" görüşündedirler. 2 öğretmen ise "taban puan dışında da faklı ölçütler olması" gerektiğini belirtmiştir.

Tablo 2. Öğretmenlerin Eğitim Fakültelerinin Öğretmen Yetiştirme Uygulamaları Hakkındaki Genel Görüşleri

Kod No	Belirtilen görüşler	Katılımcılar	n
4	Uygulamalı eğitim daha uzun olmalı, teorik olmamalı	Ö3, Ö6, Ö8, Ö9, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö29, Ö30, Ö31, Ö32, Ö 35	13
6	Çok yetersiz ve verimsiz eğitim alıyorlar	Ö6, Ö7, Ö10, Ö11, Ö17, Ö Ö20, Ö23, Ö28, Ö32	9
3	Pedagojik formasyona daha çok önem verilmeli	Ö2, Ö3, Ö4, Ö10, Ö25	5
12	Öğretmenler üst düzey becerilere sahip, yetenekli bir şekilde yetiştirilmeli	Ö22, Ö32, Ö33, Ö35	4
9	Daha çağdaş bir yaklaşımla yetiştirilmelidir	Ö12, Ö19, Ö22	3
5	Eski zamanlara göre daha iyi	Ö5, Ö6	2
13	Uygulamalar uygun ve iyidir	Ö26, Ö27	2
1	Öğretmen adayları süreçte daha fazla yer almalı	Ö1	1
2	Bölgesel farklılıklar dikkate alınmalı	Ö1	1
7	Eğitim fakültesi sayısı fazla, bu kötü	Ö10	1
8	Mecburiyetten bu bölüme gidilmesi olumsuz bir durum	Ö11	1
10	Öğretmenler derslere girip deneyim paylaşmalıdır	Ö15	1
11	Öğrenci merkezli, yapılandırmacı eğitim veriliyor	Ö18	1
14	Öğrenciler psikososyal testten geçmeli	Ö30	1

Tablo 2'de öğretmenlerin eğitim fakültelerinin öğretmen yetiştirme uygulamaları hakkındaki genel görüşleri incelendiğinde; 13 öğretmen "Uygulamalı eğitim daha uzun olmalı, teorik olmamalı", 9 öğretmen "Çok yetersiz ve verimsiz eğitim alıyorlar", 5 öğretmen "Pedagojik formasyona daha çok önem verilmeli", 4 öğretmen "Öğretmenler üst düzey becerilere sahip, yetenekli bir şekilde yetiştirilmeli", 3 öğretmen "Daha çağdaş bir yaklaşımla yetiştirilmelidir" görüşündedirler. 2 öğretmen uygulamaların eskiye nazaran daha iyi olduğunu, 2 öğretmen

de uygulamaların iyi olduğunu ifade etmişlerdir. Birer öğretmen ise "Öğretmen adayları süreçte daha fazla yer almalı", "Uygulamada bölgesel farklılıklar dikkate alınmalı", "Eğitim fakültesi sayısı fazla, bu kötü", "Mecburiyetten bu bölüme gidilmesi olumsuz bir durum", "Öğretmenler derslere girip deneyim paylaşmalıdır", "Öğrenci merkezli, yapılandırmacı eğitim veriliyor", "Öğrenciler psikososyal testten geçmeli" görüşünü paylaşmaktadırlar.

Tablo 3. Öğretmenlerin Eğitim Fakültelerine Öğrenci Seçiminde Ölçütlerin Nasıl Olması Gerektiğine İlişkin Görüşleri

Kod No	Belirtilen görüşler	Katılımcılar	n
8	Duyuşsal ve psikolojik yönleri de ölçülmelidir	Ö13, Ö14, Ö16, Ö17, Ö18, Ö22, Ö24, Ö29, Ö30, Ö31, Ö32, Ö35	12
1	Öğretmenlik bir yetenek olarak ele alınmalı, buna göre seçilmeli	Ö1, Ö6, Ö10, Ö12, Ö18, Ö19, Ö22, Ö23, Ö24, Ö32	10
4	Öğretmenliği seven kişiler seçilmelidir.	Ö4, Ö5, Ö6, Ö13, Ö14, Ö16, Ö18, Ö19, Ö24, Ö 28	10
2	Herkes öğretmen olmamalıdır.	Ö2, Ö8, Ö9, Ö10, Ö28	5
6	Alan uzmanlarınca mülakat yapılmalıdır	Ö9, Ö12, Ö23, Ö29	4
3	Birkaç aşamada seçim yapılmalıdır.	Ö2, Ö3, Ö14, Ö22,	3
7	Giriş puanları yükseltilmeli	Ö11, Ö19	2
10	Bağımsız, adil, vicdanlı insanlar seçilmeli	Ö19, Ö31	2
12	Her yönden donanımlı kişiler seçilmelidir.	Ö21, Ö35	2
5	Lisede "öğretmen olabilir" referansı alarak olmalıdır.	Ö9	1
9	Birtakım becerileri (sanatsal vb.) olanlara üstünlük verilmelidir.	Ö15	1
11	Uyumlu ve sabırlı kişiler seçilmelidir.	Ö4	1
13	Süreç değerlendirmesi yapılıp dijital portfolyo tutulmalıdır	Ö22	1
14	Dersler sınava endeksli olmalıdır	Ö27	1
15	Stajlarda değerlendirme yapılmalı	Ö33	1

Tablo 3'te öğretmenlerin bakış açıları incelendiğinde 12 öğretmen "Duyuşsal ve psikolojik yönleri de ölçülmelidir" cevabını verirken, 10 ‹ar öğretmen «Öğretmenlik bir yetenek olarak ele alınmalı, buna göre seçilmeli», «Öğretmenliği seven kişiler seçilmelidir» cevabını vermiştir. 5 öğretmen "Herkes öğretmen olmamalıdır", derken, 4 öğretmen ölçme değerlendirmede «Alan uzmanlarınca mülakat yapılmalıdır" görüşündedirler. 3 öğretmen "Birkaç aşamada seçim yapılmalıdır"

şeklinde görüş belirtmişlerdir. 2'şer öğretme ise; "Giriş puanları yükseltilmeli, bağımsız, adil, vicdanlı insanlar seçilmeli, her yönden donanımlı kişiler seçilmelidir" şeklinde cevaplamışlardır. 1'er öğretmen ise; "Lisede "öğretmen olabilir" referansı alarak olmalıdır, birtakım becerileri (sanatsal vb.) olanlara üstünlük verilmelidir, uyumlu ve sabırlı kişiler seçilmelidir, süreç değerlendirmesi yapılıp dijital portfolyo tutulmalıdır, dersler sınava endeksli olmalıdır, stajlarda değerlendirme yapılmalıdır" görüşündedirler.

Tablo 4. Öğretmenlerin Anadolu Öğretmen Liselerinin Kapatılması Hakkındaki Görüşleri

Kod No	**Belirtilen görüşler**	**Katılımcılar**	**n**
2	Öğretmen liseleri kapatılmamalıydı.	Ö2, Ö3, Ö5, Ö6, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, ö12, Ö14, Ö16, Ö17, Ö18, Ö19, Ö20, Ö21, Ö22, Ö23, ö24, Ö27, Ö28, Ö29, Ö30, Ö32, Ö33, Ö34, Ö35	27
7	Kapatıldığı için niteliksiz öğretmenler yetişti.	Ö14, Ö16, Ö17, Ö18, ö19, ö20, ö22, Ö28, ö32	9
3	AÖL öğrencilerine fazla ek puan verilmesi yanlıştır.	Ö8, Ö9	2
4	Kapatıldığı için yanlış bölümlere gidenler oldu	Ö10, ö12	2
10	AÖL eğitimcileri ve yöneticileri de nitelikli olmalı	Ö29, Ö33	2
1	Öğretmen liseleri kapatılmasında bir sakınca yok.	Ö1,	1
5	Lisedeki alan dersleri öğrencilere yük oluyordu.	Ö13	1
6	Öğrencilerin kolayca yerleşebildiği yer olarak görüldü	Ö13	1
8	Öğretmen yetiştirmeye daha da erken başlanmalı	Ö21	1
9	Eğitim fakültelerinin altyapısıydı.	Ö27	1

Tablo 4'te öğretmenlerin Anadolu Öğretmen Liselerinin kapatılması hakkındaki görüşlerine bakıldığında 27 öğretmen "Öğretmen liseleri kapatılmamalıydı» cevabını vermiştir. 9 öğretmen "Kapatıldığı için niteliksiz öğretmenler yetişti" görüşünü ifade etmiştir. 2 öğretmen ise "kapatıldığı için yanlış bölümlere gidenler oldu, AÖL eğitimcileri ve yöneticileri de nitelikli olmalı, AÖL öğrencilerine fazla ek puan verilmesi yanlıştır" şeklinde cevap vermişlerdir. 1›er öğretmen ise; "öğret-

men liselerinin kapatılmasında bir sakınca yok, lisedeki alan dersleri öğrencilere yük oluyordu, öğrencilerin kolayca yerleşebildiği yer olarak görüldü, öğretmen yetiştirmeye daha da erken başlanmalı, eğitim fakültelerinin altyapısıydı" görüşündedirler.

Tartışma

Bu araştırmada öğretmenlerin öğretmen yetiştiren kurumlarda eğitim öğretime devam eden öğretmen adaylarının nitelik ve başarı bakımından niteliklerinde yaşanan gelişim ve değişim, öğretmen yetiştiren kurumlara girişte uygulamaya başlanan taban puan uygulaması, öğretmen yetiştiren kurumlara öğrenci seçiminde ölçme-değerlendirmenin ölçütlerinin nasıl olması gerektiği ve öğretmen liselerinin kapatılması hakkındaki görüşleri incelenmiştir. Bu konunun uygulamada çok fazla gözlem ve bilgiye sahip olan öğretmenlerimiz tarafından değerlendirilmesi, öğretmen eğitimi ile ilgili çalışmalara katkı sunacağı kanaatindeyiz.

Öğretmen adaylarının daha nitelikli yetiştirilmesi amacıyla YÖK (Yüksek Öğretim Kurumu) son iki yıldan itibaren öğretmen yetiştiren kurumlar için taban puan 240 bine girme şartı uygulamasını getirmiştir.

Çalışmaya katılan tüm öğretmenlerin ortak görüşlerine göre eğitim fakültesinde eğitim öğretim görmekte olan öğretmen adaylarının nitelik sorununun olduğu görülmektedir. Kozikoğlu ve Kayan (2018) tarafından yapılan bir araştırmada akademisyenlerin bakış açısına göre öğretmen yetiştiren kurumlarda olan öğrencilerin başarı profillerinde bir gerileme olduğu, eğitim fakültesine yerleşme puanlarının düşürülmesi, öğretmen atamalarındaki zorlukların artmasıyla öğrencilerin öğretmenliği tercih etmemeleri, öğretmenlik mesleğinin statü ve gelirinin düşük olması vb. süreçler öğrenci profilini olumsuz etkileyen faktörler olarak değerlendirilmektedir. Bu değerlendirmeler araştırmanın bulgularıyla örtüşmektedir. Ayrıca öğretmen liselerinin Anadolu lisesine dönüştürülerek kapatılması da eğitim fakültelerindeki öğrenci kalitesini düşüren nedenlerden biri olduğu konusunda bu çalışma ile benzerlik göstermektedir. Diğer bir değişle hem akademisyenler, hem öğretmenlerin görüşlerine göre öğretmen liselerinin kapatılması öğretmen eğitiminin kalitesini olumsuz etkilediği yönünde görüşlerini doğrular gözükmektedir.

Dolayısıyla eğitim fakültelerinde öğrenim gören öğretmen adaylarının son yıllardaki başarı profilindeki olumsuzluğun önemli ölçüde bu uygulamalardan kaynaklandığı söylenebilir. Öğretmenlerin çoğunluğu eğitim fakültelerinde uygulanmaya başlayan taban puan uygulamasının yerinde bir karar olduğu görüşündedirler. Taban puan uygulamasının 240 bin aralığına alınmasının öğrencilerin başarılarını olumlu yönde etkileyeceğine dair görüş belirten öğretmen görüşleri

Özdoğan (1988), Gülleroğlu (2005), Kozikoğlu ve Kayan (2018)'ın araştırma bulgularıyla tutarlılık göstermektedir.

Bu çalışmanın bulguları ve yukarda belirtilen benzer araştırmalardan elde edilen değerlendirmeler, üniversiteye yerleşme puanının öğrencilerin başarı niteliğini tek başına açıklamada yetersiz kalacağı yönündedir. Taban puan uygulamasının öğretmen yetiştiren kurumlarda öğrenci niteliğini olumlu etkilediğini, ancak istenen düzeyde başarı sağlayamayacağı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma bulgularındaki öğretmenlerin görüşlerine göre öğrenci seçimi sürecinde, duyuşsal niteliklerin tamamıyla dikkate alınmadan sadece zihinsel başarının dikkate alınması, öğretmen adayının eğitiminde istenilen hedeflere ulaşılmasının önünde olumsuz bir durum olduğu gerçeğini hatırlatmaktadır.

Kılıç (2007), Kozikoğlu (2017) ve Kılıç (2001) yaptığı çalışmalarda nitelikli bir öğretmenin mesleki ve kişisel bazı özelliklere sahip olması gerektiğine vurgu yapmaktadırlar. Ayrıca, ABD, Avrupa ve uzak doğu ülkelerinde öğretmen adaylarının zihinsel özelliklerinin yanında duygusal kabiliyetlerini tespit etmeye yönelik ölçütlerin kullanıldığı görülmektedir (Barber ve Mourusherd, 2007; Coleman Coley, Phelps, ve Wang, 2003; Lukas ve Samardzic, 2015). Benzer uygulamalar olarak (okul başarısı, ahlâki yapı, kişilik durumu vb.) Türk eğitim tarihinde köy enstitülerine, ilk öğretmen okullarına girişte de görülmüştür. Bu çalışma bulgularından da anlaşılacağı üzere öğretmen yetiştiren kurumlara öğretmen seçiminde genel sınavların yanı sıra, çok yönlü ölçme-değerlendirmeyi dikkate alan çok geniş çaplı bir seçme ve değerlendirme sistemine ihtiyaç olduğu ifade edilebilir.

Öğretmenlerin bakış açılarına göre, Türkiye'deki öğretmen yetiştiren kurumlardaki öğrenci niteliği ile ilgili olarak olumsuz bir durum görülmektedir. Daha nitelikli öğrencilerin öğretmenliği tercih etmesi ve eğitim fakültelerine yönlendirilmesi, öğretmenlerimize hak ettiği statü ve saygınlığın verilemesi için siyasi otoritenin büyük bir sorumluluğu vardır. Araştırma bulgularına dayanarak şu öneriler geliştirilebilir:

1. Öğretmen yetiştiren kurumlara daha başarılı öğrencinin gelebilmesi için taban puan uygulamasının 240 ile sınırlaması yerine, daha dar ve makul bir oran belirlenebilir. Bu ilk 50 bin olabilir.
2. Başarılı öğrencilerin tercihlerinde öğretmenlik mesleğine yönlendirebilmesi için öğretmen adaylarına burs, atama kolaylığı, maddi imkânlar verilebilir.
3. Öğretmen liseleri yeniden daha donanımlı açılmalı, eğitim fakültelerine geçişi için ek puan verilebilir.

4. Eğitim fakültelerine öğrenci seçiminde bilişsel sınavların yanında duyusal, psikomotor özellikleri de belirlemeye yönelik nesnel ölçme değerlendirmeler yapılabilir.

Kaynakça

Adıgüzel, A., & Sağlam, M. (2009). Öğretmen eğitiminde program standartları ve akreditasyon. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *10*(3), 83-104.

Ary, D., Jacobs, L. C., & Razavieh, A. (2010). Introduction to research in education 8th edition, Wardswoth Cengage Learning. *Canada: Nelson Education Ltd Exotic Classic*.

Aydın, A. (1998). Eğitim fakültelerinin yeniden yapılandırılması ve öğretmen yetiştirme sorunu. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*. 4 (3). ??

Azar, A. (2011). Türkiye'deki öğretmen eğitimi üzerine bir söylem: Nitelik mi, nicelik mi? *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, *1*(1), 36-38. *Eğitim Yönetimi Dergisi*, *4*(3), 275-286.

Aykaç, N., Kabaran, H. ve Bilgin, H. (2014). Türkiye'de ve bazı Avrupa Birliği ülkelerindeki öğretmen yetiştirme uygulamalarının karşılaştırılmalı olarak incelenmesi (Almanya, Finlandiya, Fransa, İngiltere ve Türkiye Örneği). *Turkish Studies, 9*(3), 279-292.

Barber, M., & Mourshed, M. (2007). *How the world's best-performing schools systems come out on top*. McKinsey & Company

Baskan, G. A. (2001). Öğretmenlik mesleği ve öğretmen yetiştirmede yeniden yapılanma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *20*(20), 15-25.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö, E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (22. baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Cohen, L. Manion. L., & Morrison, K.(2007). Research methods in education (6th Ed). London. Routledge.

Coleman, A. B., Coley, R. J., Phelps, R. P., & Wang, A. H. (2003). Preparing teachers around the world. *Educational Testing Service, Princeton, NJ*.

Doğanay, A., Akbulut Taş, M., Yeşilpınar, M., Yolcu, E., Turhan Türkkan, B., Sarı, M., … Akbulut, T. (2015). Hizmet öncesi öğretmen eğitiminde model arayışı. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi,* 5(9), 1-21.

Ellis, V. (2010). Impoverishing experience: The problem of teacher education in England. *Journal of Education for Teaching: International Research and Pedagogy*, 36(1), 105-120.

Erkan, S., Tuğrul, B., Üstün, E., Akman, B., Şendoğdu, M., Kargı, E., ... & Güler, T. (2002). Okul öncesi öğretmenliği öğrencilerine ait Türkiye profili araştırması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 108-116.

Gülleroğlu, Y. (2005). *Üniversite öğrencilerinin akademik başarılarının yordanmasına ilişkin karşılaştırmalı bir araştırma (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi).* Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Gürşimşek, I. (1998). Öğretmen eğitiminde yeni yaklaşımlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *14*(14), 25-28.

Hobson, A.J., Malderez, A., Tracey, L., Giannakaki, M. S., Pell, R.G., Kerr, K., Chambers, G.N., Tomlinson, P. D., & Roper, T. (2006). *Becoming a teacher: Student teachers' experiences of initial teacher training in England. Department for education and skills*: Research Report No: 744.

Işık, A., Çiltaş, A., & Baş, F. (2010). Öğretmen yetiştirme ve öğretmenlik mesleği. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *14*(1), 53-62.

Karakaya, İ. (2011). Öğretmenlik programlarındaki öğrencilerin ÖSS puanları ile akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi,* 2(1), 155-163.

Kavcar, C. (2002). Cumhuriyet döneminde dal öğretmeni yetiştirme. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, *35*(1-2), 1-14.

Kılıç, A. (2007). Sınıf öğretmeni yetiştirme programında yer alan derslerin öğrenilme düzeyleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, *6*(19), 136- 145.

Kılıç, D. (2001). Öğrenci, Öğretmen Adayları, Öğretmen ve Öğretim Elemanları Gözüyle Öğretmen, IX. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Erzurum, 2000.

Kılıç, D. (2019). *Eğitime giriş*. Ankara: Nobel Akademi Yayınları.

Kozikoğlu, İ. (2017). Prospective teachers' cognitive constructs concerning ideal teacher qualifications: A phenomenological analysis based on repertory grid technique. *International Journal of Instruction*, *10*(3), 63-78.

Kozikoğlı, İ., & Kayan, M. F. (2018). Akademisyenlerin bakış açısıyla eğitim fakültelerindeki değişim: Öğrenci profili, taban puan uygulaması ve öğrenci seçimi, *Kastamonu Eğitim Fakültesi Dergisi, 26*(6), 1863-1872.

Kuru, M., & Uzun, H. (2008). Türkiye'de öğretmen adaylarının seçiminde 1954 örneği. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(3), 207-232.

Lukaš, M., & Samardžić, D. (2015). Admission requirements for teacher education as a factor of achievement. In SGEM2015, *2nd International Multidisciplinary Scientific Conference on Social Sciences and Arts SGEM2015, Conference Proceedings, Book 1, Psychology & Psychiatry, Sociology & Healthcare, Education,* 2, 17-24.

McMillan, J. H. (2000). *Educational research: Fundamentals for the consumer* (3th ed.). New York: Longman.

Ok, A. (1991). *The determination of admission standards for teacher training program: A delphi study* (Yayımlanmamış doktora tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara

Ofsted (Office for Standards in Education, Children's Services and Skills). (2014). *Initial teacher education inspection handbook*. Retrieved November 1, 2014, from www.ofsted.gov.uk.

OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development). (2011). *Strong performers and successful reformers: Lessons from Pisa for the United States.* Paris: OECD.

Özsoy, S. (2004). Üniversite öğrenci profili: Kavramsal bir çözümleme ve Türkiye'ye ilişkin bazı ampirik bulgular. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, *4*(2), 301-334.

Özdoğan, F. S. (1988). *Hacettepe Üniversitesi sosyal hizmetler yüksek okulu birinci sınıf öğrencilerinin akademik başarıları ile üniversiteye giriş puanları arasındaki ilişki üzerine bir araştırma* (Yüksek lisans tezi).YOK veri tabanından erişildi. (7755)

Safran, M. (2014, Mayıs). *Eğitim fakülteleri, öğretmen yetiştirme süreci ve yeni arayışlar.* Öğretmen Yetiştirme Politika ve Sorunları Uluslararası Sempozyumu'nda sunulan sözlü bildiri. Ankara.

Saracaloğlu, A. S. (1991). Türkiye ve Japonya'da Üniversiteler ile öğretmen yetiştiren kurumlara öğrenci seçimi. *Eğitim ve Bilim*, *15*(80), 7-14.

Saylan, N. (2013). Sürekli değiştirilen öğretmen yetiştirme sistemi. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi, 3*(6), 9-19.

Şişman, M. (2009). Öğretmen yeterlilikleri: Modern bir söylem ve retorik. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *10*(3), 63-82.

Yıldırım, A. (2011). Öğretmen eğitiminde çatışma alanları ve yeniden yapılanma. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Dergisi*, *1*(1), 1-17.

ETKİLİ ÖĞRETMEN ÖZELLİKLERİ VE ÖĞRETMEN COŞKUSU

Doç. Dr. Canan KOÇ - Yozgat Bozok Üniversitesi
ORCID No: 0000-0001-7205-1614

Öz

Eğitim, bilimsel ve teknolojik gelişmelerle birlikte sürekli kendini güncellemek ve çağın gerekliliklerine göre yeniden yapılandırılmak zorunda olan bir alandır. Öğretmen nitelikleri her zaman eğitimdeki yeni uygulama ve tartışmaların odağında yer almıştır. Bunun nedeni, eğitimdeki başarının ancak belli özelliklere sahip öğretmenlerle mümkün olabileceği gerçeğidir. Bu çalışmanın amacı, bir etkili öğretmen özelliği olan öğretmen coşkusunu incelemektir. Çalışmada öncelikle etkili öğretmen özellikleri, alanyazın çerçevesinde tartışılmaktadır. Eğitim araştırmalarında, bilimsel inceleme konusu olarak 1960'larda ortaya çıkan öğretmen coşkusu kavramına ilişkin tanımlamalara ve konuyla ilgili araştırmaların gelişimine yer verilmekte ve öğretmen coşkusunun etkileri araştırma bulgularıyla ele alınmaktadır. Son olarak öğretmen coşkusunun bir etkili öğretmen özelliği olarak nasıl geliştirilebileceği tartışılmakta ve önerilere yer verilmektedir.

Anahtar Sözcükler: Etkili öğretmen özellikleri, öğretmen coşkusu

Giriş

Eğitimin niteliği odaklı tartışmalarda öne çıkan en önemli başlık öğretmen özellikleridir. Bunun nedeni, eğitim sistemi, eğitim programı ne kadar iyi yapılandırılırsa yapılandırılsın, elde edilecek sonuçların niteliğinin öğretmenlerin niteliğine bağlı olmasıdır. Diğer bir deyişle "Hiçbir eğitim sisteminin kalitesi, öğretmenlerinin kalitesini geçemez." (TED, 2014). Miller ve Rose'a (1975) göre öğretmenler, öğretme sanatına ilişkin istenilen niteliklere sahip değillerse, hiçbir eğitim programı tam olarak başarıya ulaşamayacaktır. Eğitim sistemi ve programının başarısı, bu sistem ve programı işletip kullanacak olan öğretmenlerin niteliklerine bağlıdır (Gültekin, 2015). Hangi özelliklerin bir öğretmeni iyi öğretmen yaptığı sorusuna dair kuşkusuz hepimizin okul hayatımızda yer alan öğretmenlerimizle geçirdiğimiz deneyimlere dayanarak verebileceğimiz cevaplarımız vardır. Ancak "ideal" ve "iyi" öğretmenin yetiştirilebilmesi için öğretmen eğitimi alanının, konuya ilişkin daha sistematik bir yaklaşım sergilemesi gerekmektedir. Öğretmen eğitimiyle ilgili yurtdışı ve yurtiçi alanyazın incelendiğinde pek çok çalışmada etkili öğretmen özellikleri üzerinde durulduğu görülmektedir.

Etkili Öğretmen Özellikleri

Etkili öğretmen özellikleri zamana ve bakış açısına ya da referans alınan kuramsal ve felsefi temellere göre farklılık gösterebilmekle birlikte, temelde mesleki ve kişisel olmak üzere iki kategoride ele alınmaktadır. Etkili öğretmenlik açısından mesleki ve kişilik özellikleri birbirinden bağımsız değildir. İki kategori altında yer alan özelliklerin karşılıklı uyum içinde olması gerekmektedir.

Çelikten, Şanal ve Yeni (2005) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlik mesleği ve özellikleri tartışılmış, öğretmen özelliklerini kişilik ve mesleki özellikler olarak incelemişlerdir. Genellikle tüm eğitimciler tarafından kabul gördüğünü belirttikleri, öğretmende bulunması gereken en önemli kişilik özelliklerini şöyle özetlemektedirler:

- Öğrencilere karşı açık görüşlü ve objektif olma,
- Öğrencilerin beklenti ve gereksinimlerini dikkate alma,
- Eğitimle ilgili sorunları bilimsel yöntemlerle araştırabilme,
- Eğitimde bireysel farklılıkları dikkate alma,
- Yenilik ve gelişmelere açık, kendini sürekli yenileyebilme,
- Toplumsal değişmeleri anlayıp yorumlayabilme,
- Eğitim teknolojisindeki gelişmeleri yakından izleme,
- Araştırmacı bir yapıya sahip olma,
- Yüksek başarı beklentisi

Öğretmenin mesleki niteliğinin genel kültür, konu alanı bilgisi ve öğretmenlik meslek bilgi ve becerilerine bağlı olduğu belirtilmektedir ve mesleki nitelikler aşağıdaki gibi özetlenmektedir (Çelikten, Şanal ve Yeni, 2005):

- Öğretim sürecini planlama
- Çeşitlilik getirebilme
- Öğretim süresini etkili kullanma
- Katılımcı öğretim ortamı düzenleme
- Öğrencilerdeki gelişimi izleme

Kavcar (1999), iyi ve nitelikli öğretmeni, kendi alanında gerekli bilgi ve becerilere sahip, öğretmenlik meslek bilgisi ve becerisi ile donanmış, düşünen, soru soran, eleştiren, gelişmeye ve yeniliklere açık, kendini sürekli yenileyen, mesleğini seven, topluma ve ülkeye hizmeti temel ilke sayan, dünyayı güzelleştirmek için çaba harcayan olarak tanımlamıştır. Şişman'a (2011) göre etkili öğretmenle ilgili özellikler şunlardır: eğitim öğretimle ilgili konularda işbirliği içinde çalışma,

birlikte planlama değerlendirme ve karara katılma, sürekli mesleki gelişme çabası içinde olma, yeni yöntemler-teknikler uygulama, öğrencilerin beklenti ve ihtiyaçlarının farkında olma, üst düzeyde sorumluluk duygusuna sahip olma, öğrenciler için iyi bir rol-davranış modeli olma, okulun ve programın amaçlarını öğrencilere açıklama, öğrencilerle ilgili yüksek beklentilere sahip olma, öğrencilerin öğrenmesini sürekli izleme, öğrencilerin öğrenmesinde liderlik ve yol gösterme. Ün Açıkgöz (2009), yazarlar tarafından üzerinde durulan etkili öğretmen özelliklerini, 1) öğretmenin akademik ve bilişsel gelişmişliği; 2) sınıf içi öğretmen davranışları; 3) öğretmen kişiliği; 4) öğretmen öğrenci ilişkileri; 5) sınıf yönetimi olmak üzere beş grupta toplamıştır. Demirel'e (2003) göre etkili öğretmenler coşku, içtenlik, güvenirlik, yüksek başarı beklentisi içinde olma, destekleme, iş bilirliği, esneklik ve bilgili olmak gibi niteliklere sahiptirler.

İyi öğretmenler alanlarını bilirler ve pedagojik becerilerde uzmanlaşmıştırlar. Etkili öğretmenlik ile ilgili tüm görevleri yakınlık, yüksek motivasyon ve insanlara değer vererek başarırlar (Slavin, 2012). AASA (The American Association of School Administrators) etkili öğretmenleri, (a) önleme yoluyla disiplini ele alır; (b) sistematik ancak çeşitli öğretim tekniklerini kullanır; (c) öğretimi öğrenci ihtiyaçlarına göre uyarlarken konu ve görev odaklı bilgilidir; (d) son derece esnek, hevesli ve yaratıcıdır ve algısal anlamları gerçeklerden ve olaylardan daha fazla vurgular; (e) kendi yeteneklerine inanır ve yüksek beklentilere sahiptir; (f) yaklaşımlarında demokratiktir ve öğrencilerle etkileşimde bulunurken sıcaklık, özen ve duyarlılık gösterir; ve (g) sınıfın dışından kolayca erişilebilir olarak tanımlamaktadır (Minor, Onwuegbuzie, Witcher ve James, 2002). Good ve Brophy (1994), etkili öğretmenleri, öğretim süresinden azami ölçüde yararlanan, öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde materyal sunan, programları ve ilerlemeyi izleyen ve öğrencilerin yeni edindikleri kavram ve becerileri uygulama fırsatları sunan aktif öğretmenler olarak tanımlamıştır. Bu öğretmenler ayrıca gerektiğinde yeniden öğretir, yüksek ama gerçekçi hedefler koyar ve hem dersler sırasında hem de sonuç olarak içeriği sunarken motivasyon sağlar (Witcher ve Onwuegbuzie, 1999). Kyriakides, Campbell ve Christofidou (2002) tarafından gerçekleştirilen öğretmen özdeğerlendirmesi temelli araştırma sonucunda etkili öğretmenlerin sekiz temel özelliğe sahip olduğu rapor edilmiştir: (1) hedef belirleme (eleştirel düşünebilen, yaratıcı, hayal gücü yüksek, girişimci ve duygusal gelişimine önem verilen bağımsız bireyler yetiştirme), (2) öğretimi bireyselleştirme (öğrenci ihtiyaçlarını göz önünde bulundurma), (3) öğrencilere yönelik pozitif davranışa sahip olma (yapıcı eleştiricilerde bulunma ve sıcak bir öğrenme ortamı oluşturma), (4) öğrencileri sevme (her çocuğun kişiliğine saygı duyma, olduğu gibi kabul etme ve sevgi duyma), (5) profesyonel davranış gösterme (hedefler belirleme, planlama,

organizasyon, iş ve zaman yönetimi ve özdeğerlendirme becerilerine sahip olma, eylem araştırmaları yapma ve profesyonel gelişime önem verme), (6) ortak sorumluluk alma (meslektaşları ile iyi ilişkiler geliştirme, birlikte üretme ve karşılıklı geri bildirimlerde bulunma), (7) kişisel karakter (girişimci, lider, yaratıcı, inovatif, coşkulu, dinamik, esnek, kibar, sabırlı, çalışkan, ahlaklı, işini seven ve mizahi yeteneğe sahip bir birey olma) ve (8) değişime açık olma (müfredat değişimine ılımlı ve destekçi olma, ulusal ve uluslararası eğitim politikaları ve sorunlarıyla ilgilenerek etkide bulunma) şeklinde tanımlanmıştır (Akt. Sakız, 2016).

Yurtiçinde yapılan bazı araştırmalarda öğretmenlerin, öğretmen adaylarının ve öğrencilerin görüşlerine göre etkili öğretmen özellikleri belirlenmeye çalışılmıştır. Örneğin, Karakelle'nin (2005) yaptığı bir çalışmada, lise öğretmenlerinin etkili öğretmeni, öğrenciyle ve aynı zamanda meslektaşlarıyla olumlu ilişkiler kurabilen, mesleğini seven, kendini geliştirmeye önem veren, konu alanına hakim, giyimine özen gösteren, derse hazırlıklı gelen, sabırlı, sorumluluk sahibi, yeniliklere açık bir birey olarak tanımladıkları görülmektedir. Özkan ve Arslantaş (2013), etkili öğretmen özellikleri üzerine sıralama yöntemiyle bir ölçekleme çalışması yapmışlardır. Araştırmada öğretmenlerin, etkili öğretmen özelliği olarak ilk sırada "öğrenciler için ideal bir davranış modeli oluşturmaları" özelliğini; son sırada ise "öğrencilerin öğrenebileceği ve başarabileceğine ilişkin yüksek beklentilere sahip olmaları" özelliğini gösterdikleri saptanmıştır.

Ubuz ve Sarı'nın (2009) sınıf öğretmeni adaylarıyla yaptıkları çalışmada, iyi öğretmen olma ile ilgili görüşler kişisel karakteristikler, konu ve konu anlatımına hakimlik, beceriler, profesyonel gelişim, takdir edilme ve görev yükümlülüğü başlıkları altında toplanmış olup verilen yanıtların çoğunluğu kişisel karakteristiklerin farklı boyutları altında yer almıştır. Bozkuş ve Marulcu'nun (2016) yaptığı çalışmada ise öğretimle ilgili özelliklerin öne çıktığı dikkat çekmektedir. Bu çalışmada öğretmen adaylarının algıladığı en önemli etkili öğretmen niteliği öğretmedir. Öğretme altında en önemli görülen alt nitelik, öğrencilerin ilgisini derse yöneltme olurken diğerleri sırasıyla farklı öğretim yöntem ve stratejilerini kullanma, ezberciliktense anlayarak öğrenmeyi sağlama, açık örnekler vererek öğrencileri yönlendirme ve soru sormayı etkili bir şekilde kullanma olmuştur. Diğer etkili öğretmen nitelikleri ise sırasıyla sınıf yönetimi, kişilik özellikleri, öğretimi planlama ve öğrenci ilerlemesini izleme olmuştur. Öğretmen adaylarıyla yapılan yurtdışı araştırmalarda da benzer sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir. Minor, Onwuegbuzie, Witcher ve James (2002) tarafından yapılan çalışmada, etkili öğretmen özellikleri olarak sırasıyla, öğrenci merkezli, etkili sınıf ve davranış yöneticisi, yetkin öğretici, etik, öğretmeyle ilgili coşkulu, dersle ilgili bilgili ve profesyonel olma belirtilmiştir.

Etkili öğretmen özelliklerinin öğrenci algısına göre incelendiği çalışmalarda, daha çok kişilik özelliklerinin vurgulandığı görülmektedir. Örneğin, Gündüz'ün (2014) ilkokul öğrencileriyle yaptığı çalışmada, ilkokul çocukları için etkili bir öğretmende, mesleki becerilerden daha çok kişisel özelliklerin önemli olduğu saptanmıştır. Gültekin (2015) tarafından yapılan bir çalışmada ise 5. ve 8. sınıf öğrencilerinin, ideal öğretmenin sahip olması gereken mesleki özellikleri kapsamında, daha çok dersi eğlenceli duruma getiren, iyi eğitim almış ve mesleğini seven, öğrencilerine karşı duyarlı ve sınıfa hâkim olan öğretmenleri, ideal öğretmen olarak gördükleri anlaşılmıştır. Kişisel özellikler kapsamında ise daha çok anlayışlı/hoşgörülü, sabırlı, sakin ve saygılı; eleştiriye açık, aşırı disiplinli/baskıcı olamayan; güleryüzlü, eğlenceli, espirili ve neşeli, samimi/içten; çalışkan, azimli ve kararlı; disiplinli; fiziksel ve sözlü şiddet kullanmayan ve öğrencilere iyi davranan; temiz öğretmenleri ideal öğretmen olarak algıladıkları görülmüştür. Öğretmen ve öğrencilere göre ideal öğretmenin özelliklerinin incelendiği, Telli, Brok ve Çakıroğlu (2008) tarafından yapılan araştırmanın sonuçları, ideal öğretmenin öğrencilere rehberlik eden, onları motive eden ve teşvik eden, güven veren, daha olumlu bir ilişki kurma eğilimi gösteren ve öğrencilerden saygı kazanan bir kişi olarak tanımlandığını göstermektedir.

Etkili öğretmenlerin özellikleri araştırmalar yoluyla belirlenebilmekle birlikte hem ülkemizde hem de uluslararası düzeyde öğretmen niteliğini geliştirmek ve etkili öğretmenlerin sayısını artırmak üzerine verilen mücadeleler zorlu bir süreci oluşturmaktadır (Sakız, 2016). Öğretmen eğitimi süreçlerinde sadece mesleki yeterliklerin kazandırılması etkili öğretmenlik açısından yeterli olmamakta, uygun kişilik özelliklerine de sahip olunması gerekmektedir. Küçükahmet'in (1983) belirttiği gibi, "öğretmenin kişiliğini oluşturan özelliklerin her biri öğrenciler üzerinde etkili olmaktadır. Değişik kişilik özelliklerine sahip öğretmenlerin öğrencilerini değişik biçimlerde etkiledikleri çeşitli araştırmalarla saptanmıştır (Akt. Ün Açıkgöz, 2009). Duman (2020) da benzer şekilde öğretmenin sahip olması gereken özellikleri alan bilgisi, öğretmenlik meslek bilgisi, genel kültür ve kişilik/karakter olarak belirtmiştir. Öğretmen eğitiminde, öğrenci seçiminden başlayarak, yetiştirilmesinde, istihdamında öğretmenlik mesleği için olmazsa olmaz olan temel kişilik ve karakter özelliklerinin mutlaka dikkate alınması gerektiğini vurgulamaktadır.

Öğretmen eğitiminde öğretmen adaylarına mesleki yeterlikler kazandırılırken, kişilik gelişimi, duyuşsal özellikler ve öğretimin duygu boyutunun göz ardı edilmemesi gerekmektedir. Davranışsal ve duyuşsal yönü olan öğretmen coşkusunun yapılan pek çok çalışmada etkili öğretmen özellikleri arasında yer aldığı (Minor, Onwuegbuzie, Witcher ve James, 2002) görülmektedir. Örneğin, Wool-

folk (1998), etkili öğretmen özelliklerini, bilgi, düzenlilik ve netlik, yakınlık ve coşku olarak sınıflandırmıştır.

Çalışmanın bu bölümünde, öğretmen coşkusuna ilişkin tanımlamalara ve öğretmen coşkusunun öğretim ve öğrenciler üzerindeki etkilerine yer verilecektir.

Öğretmen Coşkusu

Eğitim araştırmalarında, bilimsel inceleme konusu olarak öğretmen coşkusu 1960'larda ortaya çıkmıştır. O zamandan beri, öğretmen coşkusunun etkili, yüksek kaliteli öğretimin (Brophy & Good, 1986), iyi öğretmenlerin arzu edilen bir özelliği (Feldman, 2007) ve destekleyici sınıfların temel bir bileşeni olduğu öne sürülmüştür (Keller ve diğ., 2014). Coşku kelimesi, ilahi bir ilham anlamına gelen Yunanca enthousiasmos ifadesinden türemiştir (Orosz ve diğ. 2015). Coşku, günlük yaşamda, insanların belirli aktivitelere katıldıklarında hissedebilecekleri olumlu bir zevk ve heyecan durumunu tanımlamak için yaygın olarak kullanılan bir kavramdır (Kunter ve diğ., 2008). Genellikle büyük bir istekle ortaya çıkan geçici hayranlık veya heyecan durumu, sevinç gösterileriyle beliren güçlü heyecan, güçlü duygu olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2020). Öğretmen coşkusu ise, geleneksel olarak, çeşitli jestler, vücut hareketleri, yüz ifadeleri ve ses tonlamaları gibi davranışları ve mizahın sıkça kullanılması gibi, konuya güçlü bir ilgiyi yansıtan çeşitli davranışları içeren canlı ve motive edici bir öğretim tarzı (OECD, 2018); "öğretmenlerin mesleki etkinliklerinde tipik olarak deneyimledikleri zevk, heyecan ve memnuniyet derecesi" olarak tanımlanmaktadır (Burić ve Moè, 2020). Öğretmen coşkusuyla ilgili tanımlamalarda, konuyla ilgili bilimsel çalışmaların gelişimine bağlı olarak zamanla farklılaşmaların olduğu görülmektedir. Öğretmen coşkusu, başlangıçta öğretimsel davranış olarak ele alınmış, daha sonra bu kavramsallaştırmanın yapıyı açıklamada yeterli olmayacağı görüşü ortaya çıkmıştır.

Öğretimsel Davranış Olarak Öğretmen Coşkusu

Eğitim araştırmaları alanyazınında, öğretmen coşkusunun genellikle bir öğretimsel davranış olarak kavramsallaştırıldığı görülmektedir (Keller ve diğ., 2014). Bu klasik kavramsallaştırmaya göre, öğretmen coşkusu, jestler, yüz ifadeleri, çeşitli tonlamalar, hareket, mizah kullanımı ve ifade sırasındaki tutkuyu yansıtan ifade ve davranışlar gibi etkileyici davranışları kapsayan öğretim stratejisidir (Frenzel, Taxer, Schwab ve Kuhbandner, 2019). Collins (1976), sözlü anlatım, gözler, jestler, hareketler, yüz ifadesi, sözcük seçimi, fikirlerin ve duyguların kabulü, genel enerji seviyesi olmak üzere sekiz öğretmen davranışının öğretmen coşkusunun tanımlayıcıları olduğunu belirtmiştir. Göz teması, ses seviyesindeki değişimler, gülüm-

seme, taklit ve mizah kullanımı da öğretmen coşkusunun davranışsal belirtileri arasında yer alabilmektedir (Palmer, Dixon ve Archer, 2019).

Collins'in kavramsallaştırmasına çok benzer, ancak öğretim etkinliği konusunda farklı bir araştırma çizgisinden ortaya çıkan Murray'in incelemesi, coşkulu öğretimin davranışsal bileşenleri hakkında en aydınlatıcı fikirlerden birini sunmaktadır. Bu çalışmada, daha önce yüksek, orta ve düşük nitelikli üniversite öğretmenleri olarak değerlendirilen öğretmenler, 60 maddelik öğretmen davranışı envanteri temelinde eğitimli gözlemciler tarafından değerlendirilmiştir. Davranış öğelerinin açımlayıcı faktör analizi sonucunda, biri "coşku" olarak adlandırılan dokuz yorumlanabilir faktöre ulaşılmıştır. Bu faktörle ilişkili davranışsal göstergeler aşağıdaki olumlu ve olumsuz ifadeleri içermiştir: (1) mizah kullanır, (2) açık veya net bir şekilde konuşur, (3) yüz ifadelerini gösterir, (4) ders sırasında hareket eder, (5) ders içeriğini notlardan motamot okur (negatif faktör), (6) enerji ve heyecanı gösterir, (7) gülümser veya güler, (8) el ve kollarla yapılan jestler, (9) konuya çok yoğun ilgi gösterir (negatif faktör), (10) öğrencilerle göz temasından kaçınır (negatif faktör) ve (11) yumuşak bir şekilde konuşur (negatif faktör) (Keller, Woolfolk Hoy, Goetz ve Frenzel, 2016).

Öğretmen coşkusu genellikle öğretmenin öğrenmenin veya öğrenilecek içeriğin önemini ve içsel değerini öğrencilere aktarma kapasitesi olarak görülür. Öğretmen coşkusu genellikle öğretmenlerin öğretimsel davranışlarının gözlemlerinden çıkarılır, örneğin öğrenme materyalinin değeri hakkında açıklama yapmak veya konuya kendi ilgilerini belli etmek gibi. Bu tür coşkulu öğretimsel davranışların aktif öğrenmeyi ve öğrenci katılımını artırdığı görülmektedir (Kunter ve diğ., 2008).

Kişilik Özelliği Olarak Öğretmen Coşkusu

Kunter ve diğ. (2008) öğretmen coşkusunu, sadece yüzeyde kalan davranışsal kavramsallaştırmanın, öğretmenlerin içsel süreçlerini açıklamada uygun olmadığını belirtmektedirler. Öğretmen motivasyonunun duyuşsal bir bileşeni olarak coşku, bir öğretmenin öğretim sırasındaki olumlu duygusal deneyimine (örneğin, keyif, memnuniyet ve heyecan) atıfta bulunur. Bu şekilde coşku, "özellik benzeri, alışılmış, tekrarlayan bir duygu" olarak değerlendirilebilir. Diğer bir deyişle öğretmenlerin mesleki etkinliklerinde deneyimledikleri zevk, heyecan ve memnuniyet derecesini yansıtır (Kunter ve diğ., 2008). Kunter vd. coşkunun öğretimle ilgili ve içerikle ilgili boyutu arasında ayrım yapmışlardır (Keller ve diğ., 2014). Bu ayrıma göre, içerikle (konu) ilgili coşku, öğretmenlerin öğrettikleri içerikle ilgili duydukları heyecanı ifade ederken, öğretimle ilgili coşku da öğretmenlerin öğretim etkin-

likleri sırasında (öğrencilerle etkileşim vb.) duydukları heyecanı yansıtmaktadır (Keller ve diğ., 2016).

Öğretmen Coşkusunun Etkileri

Öğretmen coşkusu etkili öğretimin anahtarı olarak görülmektedir. Yüksek enerjide, coşku hissini veren dinamik bir tarzda verilen bir ders, öğrencilerin materyale daha fazla ilgi duymasını ve ondan zevk almasını ve daha yüksek enerji ve zindelik seviyelerine ulaşılmasını sağlar (Patrick, Hisley, & Kempler, 2000). Öğretmen coşkusunun öğrencilerin öğrenme deneyimleri ve sonuçları üzerinde önemli bir etkisi olduğunu gösteren çok sayıda araştırma kanıtları bulunmaktadır. Bu etki sadece öğrencilerin öğrenmesi ve başarısıyla sınırlı değil aynı zamanda –belki de ağırlıklı olarak– motivasyonlarıyla ilişkilidir (Keller ve diğ., 2018). Rosenshine (1970), 1970'lerden önce öğretmen coşkusuyla ilgili en önemli çalışmaları özetledi. Bu çalışmanın sonuçlarına göre, "uyarıcı", "enerjik", "hareketli", "hevesli" ve "canlandırıcı" gibi davranışlarda yüksek puan alan öğretmenlerin öğrencileri yüksek başarılara sahiptir. Ayrıca, öğretmenlerin hareketlerinin sıklığı, jestleri, seste çeşitlilik ve göz teması da öğrencilerin başarısıyla olumlu yönde ilişkiliydi. Yetmişli yıllardaki bu incelemeyi takiben, birkaç deneysel çalışma, öğretmen coşkusunun öğrencilerin yüksek başarılarına yol açtığını bulmuştur. Daha sonraki yıllarda yapılan araştırmalar da benzer sonuçları ortaya koymuştur (Orosz ve diğ., 2015). Patrick, Hisley ve Kempler (2000) tarafından yapılan bir çalışmada öğretmen coşkusunun içsel motivasyonun ve canlılığın önemli yordayıcısı olduğu saptanmıştır. Zhang (2014) tarafından yapılan bir çalışmada ise öğretmen coşkusunun öğrencilerin davranışsal, bilişsel ve duygusal katılımlarının, içsel hedef yöneliminin ve akademik öz yeterliklerinin önemli bir yordayıcısı olduğu saptanmıştır.

Araştırmalar, coşkunun öğrenci ürünlerini etkilediği sonucunu desteklese de, bu dinamiğin tam olarak nasıl çalıştığı belirsizliğini korumakta; böyle bir mekanizmayı açıklayan ampirik bir kanıt henüz bulunmamaktadır (Keller, Neuman ve Fischer, 2013). Öğretmen coşkusunun öğrencileri neden etkilediğini açıklamak için beş hipotez ileri sürülmektedir (Akt. Palmer, Dixon ve Archer, 2019). Birincisi, etkileyici jestlerin, olağandışı sözlü sunumun ve vücut hareketlerinin öğrencinin dikkatini çekmede etkili olabileceğidir. İkinci olarak, öğretmen coşkusunun öğrencilerin içsel motivasyonunu aktive etmek için bir katalizör olarak işlev görmesidir. Üçüncü olarak, öğretmenlerin öğrenciler için rol model olduklarından, öğrencilerin aynı ilgi ve coşku tutumlarını benimseyerek öğretmenlerini taklit etmeleridir. Dördüncüsü, (Bakker, 2005) coşkulu öğretmenlerin öğrencilerin ilginç ve ilişkili buldukları yaratıcı dersler geliştirmek için gösterdikleri çabanın mik-

tarının etkili olabileceğidir. Son olarak öğretmen coşkusunun etkileri duygusal bulaşmaya yüklenmektedir. Öğrenciler öğretmenlerinin duygularını yakalarlar ve bu duyguları kendileri yaşarlar. Bunlardan duygusal bulaşma açıklaması en yaygın şekilde kabul gören hipotezdir. Duygusal bulaşma, insanların başkalarında gözlemledikleri sözel olmayan duygu işaretlerini taklit etme eğiliminde olmaları nedeniyle, benzer bir duygusal durum yaşamalarına neden olur.

Öğretmen coşkusunun öğrenciler üzerindeki olumlu etkisinin nasıl gerçekleştiği tam olarak açıklanamasa da pek çok araştırma bulgusu, öğretmen coşkusu ile öğrenci başarısı ve çeşitli değişkenler arasındaki ilişkiyi göstermektedir. Mahler, Groβschedl ve Harms (2018) tarafından yapılan çalışmada öğretmen coşkusu ile öğrenci başarısı arasında ilişki saptanmıştır. Öğretmen coşkusunun, doğrudan tutumlarını ve motivasyonlarını geliştirerek, öğrenciler üzerinde olumlu etkileri olduğu düşünülmektedir. Patrick ve diğ. (2000) üniversite öğrencilerini incelemişler ve coşkuyla işlenen bir ders alan öğrencilerin, ders materyali konusunda daha fazla içsel motivasyona sahip olduklarını ve daha yüksek düzeyde canlılık yaşadıklarını bildirmişlerdir. Benzer şekilde, Chiodo ve Byford (2004) öğretmen coşkusunun ortaöğretim öğrencileri arasında sosyal çalışmalara yönelik olumlu tutumlara yol açtığını bildirmiştir (Akt. Palmer, Dixon ve Archer, 2019). Orosz ve diğ. (2015) tarafından yapılan bir çalışmada, algılanan öğretmen coşkusu ile üniversite öğrencilerinin içsel motivasyonları arasında pozitif, motivasyonsuzlukları arasında negatif ilişki saptanmıştır. Öğretmenlerini daha coşkulu algılayan öğrencilerin kopya çekme düzeylerinin düştüğü görülmüştür. Cui, Yao ve Zhang (2017) algılanan öğretmen coşkusunun dersteki can sıkıntısı üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Araştırma bulguları, daha fazla öğretmen coşkusu algılayan öğrencilerin daha fazla özerklik desteği ve görev değeri algılayabileceğini ve bunun da öğrencilerin sınıfla ilgili sıkıntısını azaltabileceğini göstermiştir.

Deneysel ve tekrarlı ölçüm desenleriyle yapılan araştırmalar, çeşitli öğrenci ürünlerinin öğretmen coşkusundan yarar sağladığını göstermiştir. Öğretmen coşkusunun öncelikle ve en önemlisi öğrencilerin güdüsel ve hoşlanma, ilgi gibi duyuşsal ürünleri ile doğrudan, akademik başarı ile dolaylı ilişkili olduğu belirtilmektedir (Keller ve diğ., 2014). PISA 2018 sonuçlarına göre de, öğretmen coşkusunun öğrencilerin sosyo-ekonomik profillerini hesaba kattıktan sonra bile okuma performansının en güçlü yordayıcısı olduğu saptanmıştır. On beş yaşındaki öğrencilerin öğretmenlerini ne kadar fazla coşkulu olarak algılıyorlarsa okuma değerlendirme puanlarında o kadar artış olmaktadır. PISA (2018) sonuçlarına göre, bütün katılımcı ülke ve ekonomilerde, disiplin ortamı indeksi ile öğrencilerin öğretmen coşkusu algıları arasında pozitif ilişki bulunmaktadır. Ayrıca PISA'nın (2018) ulaştığı bir diğer önemli bulgu ise bütün okul sistemlerinde, öğ-

retmen coşkusunun öğrenme işlerine karşı motivasyon ile pozitif ilişkili olmasıdır. PISA (2018) sonuçları ile öğretmen coşkusuyla ilgili yapılan diğer araştırmaların sonuçları benzerlik göstermektedir (OECD, 2019).

Öğretmen coşkusunun pek çok öğrenme ürünü ve çeşitli öğrenci özellikleri üzerinde olumlu etkiye sahip olduğu, araştırmalar tarafından ortaya konmaktadır. Bu sonuçlar, coşkunun etkili öğretmen özellikleri arasında yer almasının doğruluğunu da kanıtlamaktadır.

Sonuç ve Öneriler

Hiçbir eğitim sisteminin kalitesinin öğretmenin kalitesini geçemeyeceği gerçeği, bütün ülkelerde öğretmen niteliklerini önemli bir tartışma konusu yapmaktadır. İyi bir öğretmenin özelliklerini neler oluşturur? Hangi özellikler nasıl kazandırılır? Soruları kuşkusuz her dönem sorulmaya devam edilecektir. Yaşamın farklı alanlarındaki değişme ve gelişmeler öğretmenlerin sahip olmaları gereken özellikleri de etkilediği için bu sorular hep gündemde kalmaktadır. Etkili öğretmen özellikleriyle ilgili alanyazın incelendiğinde, etkili öğretmen özelliklerinin temelde mesleki ve kişilik özellikleri olarak sınıflandırıldığı görülmektedir. Öğretmenlerin mesleki ve kişilik özelliklerini geliştirmede bütüncül bir yaklaşımın izlenmesi yararlı olacaktır. Diğer bir deyişle öğretimle ilgili yeterlikleri kazandırırken mutlaka duyuşsal alanın dikkate alınması gerekmektedir.

Öğretmenlik programları hazırlanırken ya da geliştirilirken, başta eğitim felsefesi, birey, toplum, konu alanı olmak üzere alan bilgisi, genel kültür, öğretmenlik meslek bilgisi alanlarındaki gelişmeler göz önünde bulundurularak bunlarla ilgili kazandırılacak bilgi, beceri tutum ve davranışlar belirlenir ve bu kapsamda gerekli nitelikler kazandırılmaya çalışılır. Bunlarla birlikte kişilik ve karakter özellikleri de mutlaka dikkate alınmalıdır (Duman, 2020). Küçükahmet'e (1983) göre öğretmenin kişiliği olumlu bir sınıf atmosferi yaratılmasında etkili olmakta ve sınıf atmosferi bir kez oluştuktan sonra öğrenciyi sınıf dışında da etkilemeye devam etmektedir (Akt. Ün Açıkgöz, 2009).

Öğretmen coşkusu, davranışsal ve duyuşsal yönü olan, öğrenci ürünleri üzerinde olumlu etkisi pek çok araştırma tarafından kanıtlanmış olan etkili öğretmen özelliklerinden bir tanesidir.Yurtiçi alanyazında etkili öğretmen özellikleri ile ilgili öğretmenlerle, öğretmen adaylarıyla ve öğrencilerle yapılmış araştırmalar bulunmaktadır. Ancak öğretmen coşkusuyla ilgili çalışmaya rastlanmamıştır. Bu durum, ülkemizde öğretmen coşkusuyla ilgili araştırmalara ihtiyaç duyulduğunu ortaya koymaktadır. Gillett ve Gall (1980) tarafından yapılan bir araştırma, öğretmen coşkusu ile öğrenci başarısı arasında nedensel ve korelasyonel bağlantılar

olduğunu göstermiş ve coşku eğitimi alan öğretmenlerin coşku düzeyinde önemli artış olduğu bulunmuştur. Bu araştırma sonucundan hareketle öğretmen eğitiminde öğretmen coşkusuna yer verilmesi gerektiği söylenebilir.

NOT: Değerli hocam, meslektaşım Sayın Prof. Dr. Tayip Duman'a armağan kitap yazılacağı bilgisi verildiğinde, aklıma ilk gelen konu "Öğretmen Coşkusu" oldu. Tayip Hoca'yı en iyi anlatan konu diye düşündüm …

Kaynakça

Açıkgöz, K. Ü. (2009). Etkili öğrenme ve öğretme. İzmir: Kanyılmaz Matbaası.

Bettencourt E. M., Gillett M. H., Gall M. D., Hull R. E. (1983). Effects of teacher enthusiasm training on student on-task behavior and achievement. *Am. Educ. Res. J.* 20 435–450 10.3102/00028312020003435 [CrossRef] [Google Scholar]

Bozkuş, K., Marulcu, I. (2016). Öğretmen adaylarına göre etkili öğretmen nitelikleri. 8. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi, Çanakkale, Türkiye.

Burić, I., Moè, A. (2020). What makes teachers enthusiastic: The interplay of positive affect, self-efficacy and job satisfaction. *Teaching and Teacher Education*, 89, 103008.

Cui, G., Yao, M., Zhang, X. (2017). The dampering effects of perceived teacher enthusiasm on class-related boredom: The mediating role of perceived autonomy support and task value. *Frontiers in Psychology*, 8, 400.

Çelikten, M., Şanal, M., Yeni, Y. (2005). Öğretmenlik mesleği ve özellikleri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19/2, 207-237.

Demirel, Ö. (2003). Planlamadan değerlendirmeye öğretme sanatı. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Duman, T. (2020). Prof. Dr. Tayyip Duman İle Öğretmen Yetiştirme Üzerine Söyleşi. Erişim tarihi: 10.08.2020. http://www.nirvanasosyal.com/h-454-prof-dr-tayyip-duman-ile-ogretmen-yetistirme-uzerine-soylesi.html

Frenzel, A. C., Taxer, J. L., Schwab, C., Kuhbandner, C. (2019). Independent and joint effects of teacher enthusiasm and motivation on student motivation and experiences: A field experiment. *Motivation and Emotion*, 43:255–265.

Gillett, M. Gall, M. (1980). The Effects of Teacher Enthusiasm on the At-Task Behavior of Students in Elementary Grades. Erişim: 11.08.2020 https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED202823.pdf

Gültekin, M. (2015). İlköğretim öğrencilerinin ideal öğretmen algısı. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic,* 10/11, 725-756.

Gündüz, M. (2014). İlkokul öğrencilerinin etkili öğretmen hakkındaki düşünceleri. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, XI, I, 114-128

Karakelle, S. (2005). Öğretmenlerin etkili öğretmen tanımlarının etkili öğretmenlik boyutlarına göre incelenmesi, *Eğitim ve Bilim*, 30, 135, 1-10.

Kavcar, C. (1999). Nitelikli öğretmen sorunu. Eğitimde yansımalar V. 21. Yüzyılın Eşiğinde Eğitim Sistemi Ulusal Sempozyumu. Ankara.

Keller, M. M., Becker, E. S., Frenzel, A. C., Taxer, J. L. (2018). When teacher enthusiasm is authentic or inauthentic: Lesson profiles of teacher enthusiasm and relations to students' emotions. AERA Open, . 4, 4, 1 –16.

Keller, M. M., Goetz, T., Becker, E. S., Morger, V. Hensley, L. (2014). Feeling and showing: A new conceptualization of dispositional teacher enthusiasm and its relation to students' interest. *Learning and Instruction*, 33, 29-38.

Keller, M. M., Goetz, T., Becker, E. S., Morger, V., Hensley, L. (2014). Feeling and showing: A new conceptualization of dispositional teacher enthusiasm and its relation to students' interest. *Learning and Instruction*, 33, 29-38.

Keller, M. M., Neumann, K., & Fischer, H. E. (2013). Teacher enthusiasm and student learning. Erişim: https://www.researchgate.net/publication/277015929

Keller, M. M., Woolfolk Hoy, A., Goetz, T., Frenzel, A. C. (2016). Teacher enthusiasm: Reviewing and redefining a complex construct. *Educ Psychol Rev*, 28:743–769

Kunter, M., Frenzel, A., Nagy, G., Baumert, J., Pekrun, R. (2011). Teacher enthusiasm: Dimensionality and context specificity. *Contemporary Educational Psychology*, 36, 289-301.

Kunter, M., Tsai, Y.-M., Klusmann, M., Brunner, M., Krauss, S., & Baumert, J. (2008). Students' and mathematics teachers' perceptions of teacher enthusiasm and instruction. *Learning and Instruction,* 18, 468–482.

Minor, L. C., Onwuegbuzie, A. J., Witcher, A. E., James, T. L. (2002). Preservice teachers' educational beliefs and their perceptions of characteristics of effective teachers. *The Journal of Educational Research,* 96, 2, 116-127.

OECD (2019), PISA 2018 Results (Volume III): What School Life Means for Students' Lives, PISA, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/acd78851-en.

Orosz, G., Tóth-Király, I., Bőthe, B., Kusztor, A., Kovács, Z., & Jánvári, M. (2015). Teacher enthusiasm: A potential cure of academic cheating. *Frontiers in Psychology*, 6(318), 1–12.

Palmer, D., Dixon, J., Archer, J. (2019). Teacher enthusiasm in a science course for preservice elementary teachers: manifestations, impacts, and influences, *Pedagogies: An International Journal*, 14, 4, 280-296.

Patrick, B. C., Hisley, J., Kempler, T. (2000) "What's Everybody So Excited About?": The Effects of Teacher Enthusiasm on Student Intrinsic Motivation and Vitality, *The Journal of Experimental Education*, 68:3, 217-23

Sakız, G. (2016). Etkili öğretmenlik ve öğretmen niteliğinin geliştirilmesi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi,* 9(2), 214-244.

Slavin, R. E. (2012). Eğitim psikolojisi. (Çev. Edit. G. Yüksel). Ankara: Nobel Yayıncılık.

Şişman, M.(2011).Eğitimde mükemmellik arayışı: Etkili okullar. Ankara: Pegem Yayıncılık.

TDK, (2020). https://sozluk.gov.tr/, Erişim: 10.08.2020

TED (2014). Öğretmen gözüyle öğretmenlik mesleği. Ankara: tedmem, Rapor Dizisi: 3.

Telli, S., Brok, P. D., Çakıroğlu, J. (2008). Teachers' and students' perceptions of the ıdeal teacher, *Education and Science*, Vol. 33, No 149.

Ubuz, B., Sarı, S. (2009). Sınıf öğretmeni adaylarının iyi öğretmen olma ile ilgili görüşleri. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 53-61.

Witcher, A., Onwuegbuzie, A. J. (1999). Characteristics of effective teachers: perceptions of preservice teachers. Paper presented at the Annual Meeting of the Mid-South Educational Research Association, November 17-19.

Woolfolk, A. E. (1998). Educational psychology (seventh edition). Allyn and Bacon

Yetim, A. A, Göktaş Z. (2004) .Öğretmenin mesleki ve kişisel nitelikleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 12 (2), ss.541 -550

Zhang, Q. (2014). Assessing the effects of instructor enthusiasm on classroom engagement, learning goal orientation, and academic self-efficacy, *Communication Teacher*, 28:1, 44-56, DOI: 10.1080/17404622.2013.839047

ÇOCUK OYUNLARININ DEĞERLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

Doç. Dr. Nuray KURTDEDE FİDAN - Afyon Kocatepe Üniversitesi
ORCID No: 0000-0002-2056-1994

Hatice ALBAYRAK - Milli Eğitim Bakanlığı
ORCID No: 0000-0003-1544-108X

Öz

Bu araştırmanın temel amacı, ilkokul beden eğitimi ve oyun dersinde kullanılan Oyun Oynuyorum Derleme Kitapçığında yer alan çocuk oyunlarının değerler açısından incelenmesidir. Nitel araştırma yaklaşımı benimsenerek gerçekleştirilen araştırmanın verileri doküman incelemesi yoluyla elde edilmiştir. Araştırmanın veri kaynaklarını Oyun Oynuyorum Derleme Kitapçığında yer alan oyunlar oluşturmaktadır. Oyun Oynuyorum Derleme Kitapçığında yer alan 285 oyun 27 değer temel alınarak doküman analizi yoluyla incelenmiştir. Değerler analiz edilirken Oyunlarda Yer Alan Değerleri İnceleme Formu kullanılmıştır. Doküman incelemesi sonucunda Oyun Oynuyorum Derleme Kitapçığındaki oyunlarda en fazla yer alan değerler; yardımlaşma-dayanışma, çalışkanlık ve adil olma; oyunlarda en az yer alan değerler ise hoşgörü, aile birliğine önem verme ve iyimserlik olarak belirlenmiştir. 1.sınıf oyunlarında en fazla değer içeren oyun; Doğruyu Yapıştır Oyunu Kazan, 2. sınıf oyunlarında Asiye As, Aç Kuşlar 3. sınıf oyunlarında Sporcu Hikâyesi, 4. sınıf oyunlarında Düşün-Bil-Bul oyunudur.

Anahtar Kelimeler: Değerler eğitimi, oyun, beden eğitimi ve oyun

Giriş

Günümüzde toplumlarda pek çok değişim yaşanmakta ve dünya bu değişim ile birlikte sürekli gelişim göstermektedir. Değişen ve gelişen yeniliklerin eğitimde de yer bulması kaçınılmazdır. Bu değişimle birlikte eğitimin işlevleri ve eğitimden beklenen amaçta günden güne artmaktadır. Eğitim öğretimin amacı kişiyi akademik olarak geliştirmektir fakat eğitim ve öğretimin kapsamı akademik başarı ile sınırlı değildir. Bireyler kendilerini çok yönlü geliştirerek bilimde, sanatta ulaşılmak istenen noktaya gelmeli, bunun yanında değerleri öğrenmeli, uygulamalı, aktarmalıdır. Bireylerin öğrendikleri bu değerleri aktarabilmeleri de değerler eğitimi sayesinde gerçekleşir (Çopur, 2018). Toplumların ayakta kalmaları yaşanan bozulmalardan etkilenmeden içinde bulunduğu değişimleri takip etmesi, var olan değerlere sahip çıkması ve bu değerleri gelecek kuşaklara aktarabilmesi ile mümkündür (Karagöz, 2013). Toplumlar varlıklarını sürdürebilmek, içerisinde

barındırdığı bireylerin gelişimini desteklemek için değerlerin aktarımına ve bireyler tarafından benimsenmesine bir başka anlamda değerler eğitimine ihtiyaç duymaktadırlar (Güven, 2014). Değer eğitimi insanlık tarihi boyunca önemini hiç kaybetmemiştir; çünkü değerler hayatın her alanında ve her aşamasında karşımıza çıkmaktadır (Aneja, 2014).

Halstead ve Taylor (1996)' a göre değer genel davranış olarak karar vermede inanç ya da eylemlerin değerlendirilmesinde kişisel bütünlük ve kimliğe bağlı ilkeler, idealler, standartlar, yaşam duruşu ve temel hükümlerdir. Değer, davranışta bulunmadan önce alınan kararlardır. Değerler eğitimi kısa vadeli ve uzun vadeli toplumsal ve bireysel refah için nitelikli yetişkinlerin kendi değerlerini açıkça ortaya koyduğu tutumları okullarda, evlerde, kütüphanelerde aktarma çabalarını içeren aktivitelerdir (Robb,1998). Ahlakî ve karakter eğitimi olarak da adlandırılan değerler eğitimi okul içerisinde öğrencilerin akademik başarısını güçlendirmek de dâhil olmak üzere öğrencileri olumlu, etik, sosyal yanlılık eğitimlerini ve yeterliliklerinin gelişimini teşvik etmek İçin pedagojik açıdan destekleyici yapılar oluşturma çabasıdır (Berkowitz, 2011). Değerler eğitiminin amacı insanın bilişsel, fiziksel, psikolojik ve ahlaki gelişiminde başarılı bir birey olmasını sağlamaktır. Değerler belirlenen programlara yerleştirildiğinde, o programın hedefi birlikte çalışma, sorumluluk, mutluluk, birlik, barış, saygı, sevgi, dürüstlük, özgürlük ve toleranslı olma gibi değerleri bireye aktarmaktır. Eğitimin temel amacı, öğrencileri akademik ve gerçek hayatın zorluklarına göğüs gerecek bireyler olarak yetiştirmektir (Chaitanya, 2017).

Küçük yaşta öğrenilen değerlerin alışkanlık haline gelmesi okullardaki eğitimle mümkündür çünkü çocuk vaktinin çoğunu okulda bulunduğu sosyal ortamda geçirmektedir. Okullardaki uygulanan değerler eğitiminin temel amacı öğrencilerde kişiliği şekillendirmek ve topluma uyum sağlamış iyi bireyler olmalarını sağlama, onları kendi ahlak anlayışlarına uygun yönlendirmektir (Apaçık, 2018). Etkili ve verimli bir şekilde değer eğitimi için okullar, temel değerleri anlama, bu değerleri benimseme ve bireyin kendi yaşamına aktarma noktasında öğrencilere yardım etmelidir. Okullar bireyi iyi insan olarak yetiştiren ve yetiştirdikleri iyi insanlara kazandırdıkları değerlerle toplumun ayakta kalmasını sağlayan kurumlardır. Bu bağlamda temel değerleri eğitim sistemi aracılığı ile öğrenciye kazandırmak okuldan beklenenler arasındadır (Güven, 2014). Okuldaki eğitim-öğretim programını gerçekleştirerek var olan bilgi ve becerinin yanı sıra değer öğretimini de etkin bir şekilde gerçekleştirecek en önemli kişi öğretmendir. Aynı zamanda onların değerlerini içselleştirip, değerler sistemi oluşturmalarında öğrenci için en büyük modeldir. Öğretmenlerin bu süreç içerisinde sahip oldukları değerler önemlidir (Ünal, 2011). Bu nedenle öğretmenler saygı, dürüstlük, yeterlilik, ahlaki

erdem, sorumluluk gibi değerleri yüksek derecede taşımalıdır (Mabagala, Wanderi, Mwisukha & Muindi, 2012).

Değerler bireye öğretim programları yolu ile kazandırılır. Eğitim programları oluşturulurken; öğretim programları, eğitim materyalleri, ders dışı faaliyetler, öğrenme ve öğretme ortamları, mevzuat gibi eğitim sisteminin bütün unsurları değerlendirilerek var olur. Değerler ayrı bir ders, bir program ya da ünite olarak görülmemiş, eğitim sürecinin her alanında yer almıştır. Dürüstlük, dostluk, adalet, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, yardımseverlik, vatanseverlik öğretim programı içerisinde yer alan kök değerlerdendir. Bu kök değerler diğer kök değerler ve bağlı olduğu alt değerlerle birlikte etkili olacaktır (MEB, 2018). Beden eğitimi ve oyun dersi de öğrencilerin sağlıklı gelişmelerini sağlamalarının yanında temel değerleri kazandıkları en önemli dersler arasındadır. Bu ders öğrencilerin oyun oynama ve fiziksel pek çok aktiviteyi gerçekleştirmelerine yardımcı olmaktadır. Bu süre içerisinde öğrencinin oyun oynarken bedensel, zihinsel, duygusal, kişisel, sosyal yönden gelişimini destekleyen eğitim süreçlerini içinde barındırır (MEB, 2018). Oyunlar çocuklar arasında iletişimi güçlendirmenin yanında onların birlikte sosyalleşmelerini de sağlamaktadır. Sportif faaliyetler sayesinde çocuklar okul kurallarını daha hızlı kavrayıp, okula olan uyumlarını da hızlı bir şekilde gerçekleştirmektedirler (Akgün ve İnan, 2010). Arnold (1984) spor etkinlikleri içerisinde adalet barındırdığını, kurallara sahip bir bütünlük olduğunu, spor aracılığı ile bireylerin sorumluluk ve özsaygı değerini kazandıklarını belirtmiştir. Bunun yanı sıra spor etkinlikleri ile kişinin engelleri aştığını kendini tanıdığını, grup arkadaşları ile işbirliği, saygı, dürüstlük, adil oyun oynama, merhamet gibi değerlerle hareket etmeyi öğrendiğini de ifadelerine eklemiştir (akt. Jang, 2013). Beden eğitimi ve oyun dersi öğrencilere hayatlarının diğer aşamalarında kullanacakları temel hareketleri, sağlıklı hayat becerilerini ve değerleri geliştirip bulunduğu eğitim kurumundan sonraki eğitim kurumuna hazırlamayı amaçlamaktadır. İlkokulda beden eğitimi ve oyun dersini işleyerek ilkokul eğitimini tamamlamış bir öğrenciden ayrıca arkadaşları ile iş birliği yapması, iletişimini güçlendirmesi, adil bir şekilde oyun oynaması, liderlik, duyarlılık ve saygı bakımından kendini geliştirmesi beklenir (MEB, 2018). İlkokul programında yer alan beden eğitimi ve oyun dersi oyun aktivitelerinin fazla olduğu tek derstir. Öğrenciye birçok yararı olan beden eğitimi ve oyun dersi, öğrencileri sportif ve fiziksel anlamda geliştirerek karakter ve ahlak kavramlarını öğretir. Yapılan araştırmalar beden aktiviteleri içerisinde olan çocukların, beden aktivitesi içerisinde yer almayan diğer çocuklara göre daha fazla motor becerilerini geliştirdiklerini, akademik başarılarının yüksek olduğunu ve okula karşı olumlu tutum geliştirdiğini göstermektedir (Naspe, 2001). Acar (2012) yapmış olduğu çalışmada beden eğitimi ve oyun dersine katılan öğ-

rencilerin istek, coşku ve heyecanlarının bu ders yardımı ile arttığını gözlemlemiştir. Dağdelen ve Köstereliođlu (2015) yapmış oldukları araştırmada beden eğitimi ve oyun dersinin çocuklarda fiziksel ve zihinsel gelişimi desteklediğini, paylaşma alışkanlığı kazandırdığını, öğrencide rekabet ve sorumluluk duygusunu artırdığını vurgulamıştır. Bunun yanında beden eğitimi ve oyun dersinin öğrencide geliştirdiği bir diğer alan ise değerlerdir (Görgüt, 2015).) yapılan araştırmalarda (Bozkurt ve Sözer 2017; Gündüz, vd. 2017), öğrencilerin oyun aracılığıyla değerleri öğrendiklerini ve bunları kalıcı hale getirdiklerini belirlenmiştir.

Alan yazın taramasında değerler eğitimi alanında çok sayıda araştırma yapılmaktadır; fakat oyun alanında değerler eğitimi ile ilgili az sayıda çalışmaya rastlanmıştır. Bu çalışmadan elde edilecek bulgularla, Oyun Oynuyorum Derleme Kitapçığındaki oyunlarda var olan değerlere ilişkin durum ortaya konulacaktır. Bu nedenle bu çalışmanın; değer kazanımında önemli bir yere sahip olan oyunların birlikte değerlendirilmesi ile beden eğitimi ve oyun dersinde kullanılacak yeni oyunların oluşturulmasındaki çalışmalara yardımcı olacağı düşünülmektedir. Bu araştırmanın temel amacı ilkokul beden eğitimi ve oyun dersi Oyun Oynuyorum Derleme Kitapçığında yer alan oyunların programda yer alan temel değerler açısından incelenmesidir. Bu genel amaç çerçevesinde şu alt amaca yanıt aranmıştır: Oyun Oynuyorum Derleme Kitapçığındaki oyunlarda hangi değerler ne oranda yer almaktadır?

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama aracı ve analizine dair bilgiler yer almaktadır.

Araştırmanın Modeli

Çalışma nitel araştırma yaklaşımı benimsenerek gerçekleştirilmiştir. Nitel araştırmada amaç araştırılan konu hakkında genellemeler yapmak değil, merkezi bir olgu hakkında derinlemesine bir araştırma gerçekleştirmektir (Creswell, 2012). Nitel araştırma yöntemleri çeşitlilik göstermektedir. En yaygın olarak kullanılan yöntem görüşmedir. Aynı zamanda sık kullanılan yöntemlerden bir diğeri de gözlemdir. Gözlem ve görüşmenin yanında doküman incelemesi ve örneklem yöntemlerinden de nitel araştırma sürecinde sıklıkla yararlanılır (Mason, 2002). Oyun Oynuyorum Derleme Kitapçığındaki oyunlar doküman olarak incelenmiştir. Doküman incelemesi, hedeflenen araştırmada var olan olgu ve olaylar hakkında bilgilerin yer aldığı yazılı materyallerin analizidir (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Çalışma Grubu

Araştırmanın veri kaynağını Oyun Oynuyorum Derleme Kitapçığında yer alan oyunlar oluşturmaktadır. Beden eğitimi ve oyun dersinin yardımcı kaynakları arasında Oyun Oynuyorum Derleme Kitapçığı gelmektedir. Oyun Oynuyorum Derleme Kitapçığındaki oyunlar sınıf seviyelerine uygun olarak (1.sınıf, 2. sınıf, 3.sınıf ve 4.sınıf oyunları) olarak kitap içerisinde gruplara ayrılmıştır. Bu gruplama bir yandan öğretmene zaman açısından oyunları seçme kolaylığı sağlarken bir yandan da sınıf seviyesine uygun oyun oynanmasını kolaylaştırmaktadır. Kitapta yöresel, geleneksel ve yaratıcı oyun örnekleri sunulmuştur (MEB, 2012). Oyun Oynuyorum Derleme Kitapçığındaki 1. sınıf düzeyinde 81, 2. sınıf düzeyinde 68, 3.sınıf düzeyinde 68 ve 4. sınıf düzeyinde 68 olmak üzere toplam 285 oyun analiz edilmiştir.

Veri Toplama Aracı

Bu araştırmada Beden Eğitimi ve Oyun dersi Oyun Oynuyorum Derleme Kitapçığındaki oyunlarda bulunan değerleri belirlemek için veriler, MEB Değerler Eğitimi Yönergesinde yer alan 27 değer (sevgi, saygı, sorumluluk, hoşgörü, empati, özgüven, duyarlılık, adil olma, cesaret-liderlik, nazik olma, dostluk, yardımlaşma-dayanışma, temizlik, doğruluk-dürüstlük, aile birliğine önem verme, bağımsız ve özgür düşünebilme, iyimserlik, estetik duyguların geliştirilmesi, misafirperverlik, vatanseverlik, çalışkanlık, paylaşımcı olmak, şefkat-merhamet, selamlaşma, alçak gönüllülük, kültürel mirasa sahip çıkma, fedakârlık ve onların mevcut olan alt başlıklarını da kapsayacak şekilde) dikkate alınarak hazırlanan "Oyunlarda Yer Alan Değerleri İnceleme Formu" aracılığıyla toplanmıştır. Bu kapsamda Oyun Oynuyorum Derleme Kitapçığındaki toplam 285 oyun doküman incelemesinde kullanılmıştır. Araştırmanın gerçekleşmesi için öncelikle Oyun Oynuyorum Derleme Kitapçığı temin edilerek içindeki toplam 290 oyun tespit edilmiştir. Oyunların sayısı belirlenirken 1. sınıf düzeyinde ikinci kez yer verilen toplam 5 oyun, aynı değerleri tekrar edeceğinden dolayı inceleme kapsamı dışında tutulmuş, kalan 285 oyun incelemeye alınmıştır.

Verilerin Analizi

Oyun Oynuyorum Derleme Kitapçığındaki oyunlar içerik analizi ile incelenmiştir. İçerik analizi araştırmacının araştırmakta olduğu şeyi aydınlatmak için uygun kategori, puan veya orantı geliştirerek en son uygun bulunan kategori, puan ya da orantı ile karşılaştırmanın kullanılmasıdır. Eğitimsel araştırmalarda da yaygın olarak kullanılan bir metottur (Fraenkel ve diğerleri, 2011). İçerik analizi katılımcıların anlattıklarındaki temel konular hakkında ana temaları belirleyip daha

genel bir tema geliştirmeyi amaçlar (Iborra, 2007). İçerik analizinde ele alınan kavramlar belirlenen temalar altında sınıflandırılır. Kavramlar incelenir, birbirleri ile olan ilişkileri belirlenir ve bu ilişkiler daha üst düzey bir tema ile açıklanır. Kategori ya da tema içerik analizinden elde edilen kavramlardan daha genel ve daha soyuttur (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Kategorisel analizde frekans saptaması yapılarak kategorilerin kendi içerisinde yoğunlukları ve önemi tespit edilir (Bilgin, 2006). Bu analiz türü ile gerçekleştirilen araştırmada 285 oyundan oluşan Oyun Oynuyorum Derleme Kitapçığı değer kategorileri açısından sınıflandırılmıştır. Oyun Oynuyorum Derleme Kitapçığındaki toplam 285 oyun MEB değerler eğitimi yönergesinde yer alan 27 değer açısından tek tek ele alınarak değerlerden hangilerini içinde barındırdığı saptanmaya çalışılmıştır. Kitapçıktaki oyunlar sırasına göre numaralandırılarak karışıklığa yol açması engellenmiştir. Numara sırası ile yazılan oyunlar ve karşı satırda yer alan değerlerle ilgili bir tablo hazırlanmış ve oyunlar tek tek incelenerek hangi oyunda hangi değerin kazandırıldığı tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu inceleme yapılırken kesin yargılardan, kesin sonuçlardan olabildiğince uzak durulmuştur. Bulgularda her bir değerin oyunlarda ne oranda yer aldığı önce genel olarak verilmiş daha sonra sınıf düzeyi olarak sunulmuştur. Oyunlarda yer alan değerler oyunların bazıları yazılarak doğrudan alıntılarla desteklenmiştir. Doğrudan alıntıların kaynak gösterimleri; analiz yapılırken oyuna verilen sayı yazılarak (Oyun 71) gösterilmiştir.

Oyun Oynuyorum Derleme Kitapçığındaki oyunlarda yer alan değerler belirlenirken araştırmacı ve alanından bir uzmanın birbirlerinden bağımsız olarak gerçekleştirdikleri analizlerdeki kodlamalar karşılaştırılmış ve Miles ve Huberman'ın (1994) önerdiği "Güvenirlik = Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı)" güvenirlik formülü kullanılarak kodlayıcılar arasındaki uyuşum yüzdesi 0.86 olarak hesaplanmıştır. Nitel analiz aşamasında araştırmacı ve alan uzmanı tarafından analiz edilen oyunlardaki değerlerin uyumu Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3'te Oyun Oynuyorum Derleme Kitapçığında yer alan oyunlardaki değerlerin analizinde kodlayıcılar arasındaki görüş birliği ve görüş ayrılığı verilmiştir.

Tablo 3. Kodlayıcılar Arasındaki Uyum

Oyunlar	Kodlayıcılar Arasındaki Tutarlılık	Kodlayıcılar Arasındaki Görüş Ayrılığı	Güvenirlik (Uyuşum Yüzdesi)
1.Sınıf Oyunları	102	25	%80
2.Sınıf Oyunları	85	16	%84
3.Sınıf Oyunları	110	19	%85
4.Sınıf Oyunları	120	5	%96
Toplam Uyuşum	417	65	%86

Nitel analiz aşamasında kodlayıcılar tarafından belirlenen, 1. sınıf oyunlarındaki 107 değerden 102 tanesinde görüş birliği yaşanırken, 25 tanesinde görüş ayrılığı yaşanmıştır. 2. sınıf düzeyindeki 101 değerden 85 tanesinde görüş birliği sağlanırken,16 tanesinde görüş ayrılığı yaşanmıştır. 3. sınıf oyunlarındaki 129 oyundan 119 tanesinde görüş birliği yaşanırken 19 tanesinde görüş ayrılığı yaşanmış ve 4. sınıf oyunlarındaki değerlerden 120 tanesinde görüş birliği yaşanırken 5 tanesinde görüş ayrılığı yaşanmıştır. Bu bağlamda toplamda 417 değerde görüş birliği sağlanırken, 65 tanesinde kodlayıcılar arasında görüş ayrılığı yaşanmıştır. Nitel analizin kodlayıcılar arasındaki uyuşum yüzdesi %86 olarak hesaplanmıştır.

Bulgular ve Yorum

Oyun Oynuyorum Derleme Kitapçığındaki oyunlarda yer alan değerler ve frekansları Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Oyun Oynuyorum Derleme Kitapçığındaki Oyunlardaki Değerler ve Frekansları

Değerler	*f*
Yardımlaşma-Dayanışma	123
Çalışkanlık	75
Adil Olma	57
Özgüven	43
Estetik Duyguların Geliştirilmesi	40
Cesaret-Liderlik	26
Empati	21
Sorumluluk	20
Saygı	18
Bağımsız ve Özgür Düşünebilme	17
Duyarlılık	12

Tablo 4. Oyun Oynuyorum Derleme Kitapçığındaki Oyunlardaki Değerler ve Frekansları (Devamı)

Değerler	*f*
Temizlik	9
Nazik Olma	6
Dostluk	2
Paylaşımcı Olmak	2
Şefkat-Merhamet	2
Selamlaşma	2
Sevgi	1
Hoşgörü	1
Aile Birliğine Önem Verme	1
İyimserlik	1
Misafirperverlik	1
Fedakârlık	1
Toplam	481

Tablo 4'te Oyun Oynuyorum Derleme Kitapçığında tüm sınıf düzeylerinde olmak üzere toplam 285 oyunun değerler bakımından incelenmesi sonucu var olan değerler ve frekansları yer almaktadır. Tablo 4'te görüldüğü gibi incelenen oyunlardan 124 tanesinde yardımlaşma-dayanışma değerine vurgu yapılarak oyunlar arasında en çok yer verilen değer olmuştur. Çalışkanlık değeri toplam 75 kez yer alarak en çok yer verilen ikinci değer olmuştur. Üçüncü olarak ise adil olma değeri toplam 56 kez yer almıştır. Sevgi, hoşgörü, aile birliğine önem verme, iyimserlik, misafirperverlik, fedakârlık değerleri Oyun Oynuyorum Derleme Kitapçığındaki oyunlarda en az yer verilen değerlerdendir. Oyun Oynuyorum Derleme Kitapçığındaki oyunlar temel değerler bakımından incelendiğinde doğruluk- dürüstlük, vatanseverlik, alçak gönüllülük, kültürel mirasa sahip çıkma değerlerinin yer almadığı belirlenmiştir. Toplam 481 adet değer vurgusu yapıldığı görülmektedir.

Oyun Oynuyorum Kitapçığında Yer Alan 1. Sınıf Düzeyinde Oyunlardaki Değerlere İlişkin Bulgular

Oyun Oynuyorum Derleme Kitapçığında yer alan 1. sınıf oyunlarındaki değerler ve frekansları Tablo 5' te verilmiştir.

Tablo 5. 1. Sınıf Oyunlarında Yer Alan Değerler ve Frekansları

Değerler	*f*
Yardımlaşma-Dayanışma	23
Estetik Duyguların Geliştirilmesi	22
Özgüven	17
Çalışkanlık	14
Sorumluluk	11
Adil Olma	10
Cesaret-Liderlik	8
Temizlik	8
Saygı	5
Empati	3
Duyarlılık	3
Bağımsız ve Özgür Düşünebilme	1
Paylaşımcı Olmak	1
Şefkat-Merhamet	1
Toplam	127

Tablo 5'te görüldüğü gibi 1. s*ınıf düzeyindeki oyunlarda en fazla yardımlaşma-dayanışma (f*: 23), estetik duyguların geliştirilmesi (22) ve özgüven (17) değerleri yer almaktadır. Bağımsız ve özgür düşünebilme, paylaşımcı olmak, şefkat-merhamet 1. sınıf oyunları arasında en az yer verilen değerlerdendir. Sevgi, hoşgörü, nazik olma, dostluk, doğruluk-dürüstlük, aile birliğine önem verme, iyimserlik, misafirperverlik, vatanseverlik, selamlaşma, alçak gönüllülük, kültürel mirasa sahip çıkma, fedakârlık değerlerine ise bu sınıf düzeyi oyunlarda yer verilmediği görülmektedir.

Oyun Oynuyorum Derleme Kitapçığında 1.sınıflara yönelik hazırlanan oyunlar değerler açısından incelendiğinde en fazla yer verilen değerin yardımlaşma- dayanışma değeri olduğu belirlenmiştir. Bu değerinin vurgulandığı ve öne çıktığı oyun örneği sunulmuştur: 24 numaralı "Fasulye Torbasını Bulma" adlı oyunda; *öğrenciler elleri arkada olmak üzere omuz omuza bir daire yapar.* Bir öğrenci ortadadır. Birisine bir fasulye torbası verilir. *Dairedeki öğrenciler bunu elden ele verirler*. Ortadaki öğrenci fasulye torbasının "kimde" olduğunu bulmaya çalışır.

1. s*ınıf* oyunlarında en fazla yer verilen değerlerden ikincisinin "Estetik Duyguların Geliştirilmesi" değeri olduğu belirlenmiştir. Buna yönelik oyun örneği sunulmuştur: 32 numaralı "Balık Yakalama" adlı oyunda; öğretmen hareketleri ile birlikte "*Kırmızı Balık" şarkısını öğrencilere öğretir. Kırmızı balık gölde, kıvrıla kıvrıla yüzüyor.*

1. s*ınıf* oyunlarında en fazla yer verilen değerlerden üçüncüsünün "Özgüven" değeri olduğu belirlenmiştir. Özgüven değeri kendini ifade edebilme, toplum önünde konuşma ve hedef belirleme alt boyutları ile ele alınmıştır. Buna yönelik oyun örneği aşağıda sunulmuştur: 14 numaralı "Ali Kutuda" adlı oyunda; ….*En sona kalan öğrenci sınıfça alkışlanır.*

Oyun Oynuyorum Derleme Kitapçığında Yer Alan 2. Sınıf Düzeyinde Oyunlardaki Değerlere İlişkin Bulgular

Oyun Oynuyorum Derleme Kitapçığı içerisinde 68 tane 2. sınıf oyunu yer almaktadır. Oyun Oynuyorum Derleme Kitapçığında yer alan 2. sınıf oyunlarındaki değerler ve frekansları Tablo 6'da verilmiştir

Tablo 6. 2. Sınıf Oyunlarında Yer Alan Değerler ve Frekansları

Değerler	*f*
Yardımlaşma-Dayanışma	30
Çalışkanlık	22
Özgüven	10
Adil Olma	9
Estetik Duyguların Geliştirilmesi	8
Cesaret-Liderlik	6
Saygı	5
Sorumluluk	2
Bağımsız ve Özgür Düşünebilme	2
Sevgi	1
Hoşgörü	1
Nazik Olmak	1
Aile Birliğine Önem Verme	1
Şefkat-Merhamet	1
Selamlaşma	1
Fedakârlık	1
Toplam	101

Tablo 6'da görüldüğü gibi 2. sınıf oyunlarında en çok yer alan değerler sırasıyla yardımlaşma-dayanışma (*f*=30), çalışkanlık (*f*= 22) ve özgüven (f= 10) olarak belirlenmiştir. Sevgi, hoşgörü, nazik olma, aile birliğine önem verme, şefkat-merhamet, selamlaşma, fedakârlık değerleri 2. sınıf oyunları içerisinde en az yer verilen değer olmuştur. Duyarlılık, dostluk, temizlik, doğruluk-dürüstlük, bağımsız ve özgür düşünebilme, iyimserlik, misafirperverlik, vatanseverlik, paylaşımcı olmak, alçak gönüllülük, kültürel mirasa sahip çıkma değerlerine ise bu sınıf düzeyi oyunlarda yer verilmediği görülmektedir.

Yardımlaşma-dayanışma değerinin vurgulandığı ve öne çıktığı oyun örneği sunulmuştur: 33 numaralı "Yedi" adlı oyunda;….*Öğretmen; «7'ye yardım etmeleri gerektiğini ve bu rakam için odun toplayacaklarını» söyler.*

Çalışkanlık değerinin vurgulandığı ve öne çıktığı oyun örneği sunulmuştur. Çalışkanlık değeri daha önce de ifade edildiği gibi azim-sebat, hırs ve kararlılık alt boyutları ile ele alınmıştır: 3 numaralı "Aç Fil" adlı oyunda;….*Önce bitiren grup oyunu kazanmış olur.*

Özgüven değerinin vurgulandığı ve öne çıktığı oyun örneği sunulmuştur. Özgüven değeri kendini ifade edebilme, toplum önünde konuşma ve hedef belirleme alt boyutları ile ele alınmıştır: 51 numaralı "Elden Ele Top Kimde?" adlı oyunda;…. *İlk ulaştıran grup diğer gruplar tarafından alkışlanır.*

Oyun Oynuyorum Derleme Kitapçığında Yer Alan 3. Sınıf Düzeyinde Oyunlardaki Değerlere İlişkin Bulgular

Oyun Oynuyorum Derleme Kitapçığı içerisinde 68 tane 3. sınıf oyunu yer almaktadır. Bu oyunlardaki değerler, öncelikle frekans tablosu halinde verilmiş, ardından değerleri içeren oyunlardan bazı örnekler verilmiştir. Oyun Oynuyorum Derleme Kitapçığında yer alan 3. sınıf oyunlarındaki değerler ve frekansları Tablo 7'de verilmiştir:

Tablo 7. 3. Sınıf Oyunlarında Yer Alan Değerler Ve Frekansları

Değerler	*f*
Yardımlaşma-Dayanışma	39
Çalışkanlık	14
Empati	11
Özgüven	10
Adil Olma	10
Bağımsız ve Özgür Düşünebilme	10

Tablo 7. 3. Sınıf Oyunlarında Yer Alan Değerler ve Frekansları (Devamı)

Değerler	*f*
Duyarlılık	7
Sorumluluk	6
Cesaret-Liderlik	6
Saygı	5
Estetik Duyguların Geliştirilmesi	4
Nazik Olma	2
Dostluk	2
Temizlik	1
İyimserlik	1
Misafirperverlik	1
Toplam	**129**

Tablo 7'de görüldüğü gibi, Oyun Oynuyorum Derleme Kitapçığında 3. sınıflara yönelik hazırlanan oyunlar değerler açısından incelendiğinde en fazla yer verilen değerin yardımlaşma-dayanışma değeri olduğu belirlenmiştir. Çalışkanlık değeri 14 oyun içerisinde yer alarak 3. sınıf oyunlarında en çok tekrar eden ikinci değer olmuştur. Üçüncü olarak empati değeri toplam 11 oyunda yer almıştır. Temizlik, iyimserlik, misafirperverlik değerleri 3. sınıf oyunları içerisinde en az yer verilen değer olmuştur. Sevgi, hoşgörü, doğruluk-dürüstlük, aile birliğine önem verme, vatanseverlik, paylaşımcı olmak, şefkat-merhamet, selamlaşma, alçak gönüllülük, kültürel mirasa sahip çıkma, fedakârlık değerlerine ise bu sınıf düzeyi oyunlarda yer verilmediği görülmektedir.

Yardımlaşma-dayanışma değerinin vurgulandığı ve öne çıktığı Oyun Oynuyorum Derleme Kitapçığında 3. sınıflara yönelik hazırlanan oyun örneği sunulmuştur: 18 numaralı "Canlı Hayat" adlı oyunda;….Öğretmenin işaretiyle gruplar karşılıklı çekişmeye başlarlar. Hangi grup kopmadan karşı grup oyuncularını orta çizgiden kendi alanına çekerse o grup oyunu kazanmış olur.

*Çalışkanlık değerinin vurgulandığı ve öne çıktığı oyun örneği sunulmuştur. Çalışkanlık değeri daha önce de ifade edildiği gibi azim-sebat, hırs ve kararlılık a*lt boyutları ile ele alınmıştır.5 numaralı "Tekler-Çiftler" adlı oyunda;….*En kısa sürede koşup yerine gelen öğrencilere puan verilir.*

"Empati" değerinin vurgulandığı ve öne çıktığı oyun *örneği sunulmuştur*: 1 numaralı "Değiş Tokuş" adlı oyunda;….*Seçilen ebe, gözleri bağlanarak dairenin ortasına geçer ve iki sayı söyler*. Sayıları söylenen oyuncular kendi sandalyelerinden kalkarak yerlerini değiştirir. *Ebe de bu öğrenciler ayağa kalktıklarında yakalamaya çalışır.* Yakalanan ebe olur.

Oyun Oynuyorum Derleme Kitapçığında Yer Alan 4. Sınıf Düzeyinde Oyunlardaki Değerlere İlişkin Bulgular

Oyun Oynuyorum Derleme Kitapçığı içerisinde 68 tane 4. sınıf oyunu yer almaktadır. Bu oyunlardaki değerler, öncelikle frekans tablosu halinde verilmiş, ardından değerleri içeren oyunlardan bazı örnekler verilmiştir. Oyun içerisinde değerin vurgulandığı cümle ya da cümleler *italik* olarak belirtilmiştir. 4. sınıf düzeyinde yer alan toplam 68 oyunun tamamı araştırmaya dâhil edilmiştir. Oyun Oynuyorum Derleme Kitapçığında yer alan 4. sınıf oyunlarındaki değerler ve frekansları Tablo 8'de verilmiştir:

Tablo 8. 4. Sınıf Oyunlarında Yer Alan Değerler ve Frekansları

Değerler	*f*
Yardımlaşma-Dayanışma	31
Adil Olma	28
Çalışkanlık	25
Empati	7
Özgüven	6
Cesaret-Liderlik	6
Estetik Duyguların Geliştirilmesi	6
Bağımsız ve Özgür Düşünebilme	4
Saygı	3
Nazik Olma	3
Duyarlılık	2
Sorumluluk	1
Paylaşımcı Olmak	1
Selamlaşma	1
Toplam	**124**

Tablo 8'de görüldüğü gibi incelenen oyunlardan 31 tanesinde yardımlaşma-dayanışma değerine vurgu yapılarak 4. sınıf oyunları arasında en çok yer verilen değer olmuştur. Adil olma değeri 30 kez yer alarak 4. sınıf oyunlarında en çok tekrar eden ikinci değer olmuştur. Üçüncü olarak ise çalışkanlık değeri 26 farklı oyunda yer almıştır. Paylaşımcı olmak ve selamlaşma değerleri 4. sınıf oyunları arasında en az yer verilen değerlerdendir. Sevgi, hoşgörü, dostluk, temizlik, doğruluk-dürüstlük, aile birliğine önem verme, iyimserlik, misafirperverlik, vatanseverlik, şefkat-merhamet, alçak gönüllülük, kültürel mirasa sahip çıkma, fedakârlık değerlerine ise bu sınıf düzeyi oyunlarda yer verilmediği görülmektedir. Yardımlaşma-dayanışma değerinin vurgulandığı ve öne çıktığı oyun örneği sunulmuş-

tur: 11 numaralı "Beraber Oturalım" adlı oyunda; *öğrenciler sınıf mevcuduna göre gruplara ayrılarak daireler oluştururlar. Dairedekiler birbirlerinin kollarından ya da omuzlarından tutunurlar. Öğretmenin komutu ile birlikte, grup hâlinde düşmeden oturup kalkarlar. Düşen veya teması bırakan oyuncu oyundan elenmiş olur.*

Adil Olma değerinin vurgulandığı ve öne çıktığı oyun örneği sunulmuştur: 54 numaralı "Adil Oyun Anlayışı" adlı oyunda;….*Verilen komut ile her gruptan bir öğrenci koşarak duvardaki kendi kartonuna gider ve adil oyun anlayışına ait bir cümle veya kelime yazar.*

Çalışkanlık değerinin vurgulandığı ve öne çıktığı oyun örneği aşağıda sunulmuştur: 15 numaralı "Düşün, Bil, Bul" adlı oyunda;….*Cevap kartı doğru ise grup 1 puan alır. Oyun bu şekilde devam eder ve oyunun sonucunda en yüksek puanı toplayan grup birinci olur.* 1 numaralı "Atlı Karınca" adlı oyunda;….*Dairede ipi en güzel tutan, el değiştirirken şaşırmayan öğrenciler alkışlanır.*

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Oyun Oynuyorum Derleme Kitapçığında yer alan oyunların temel değerler açısından incelenmesi sonucunda kitapçıktaki oyunlarda en fazla yer alan değerlerin "yardımlaşma–dayanışma", "çalışkanlık" ve "adil olma" değeri olduğu belirlenmiştir. İlkokul 1.,2.,3.,4. sınıf oyunlarının tamamında en çok tekrar eden değerin yardımlaşma ve dayanışma olduğu sonucu, öğrencilerin oyun oynarken birbirleri ile sürekli iletişim halinde olması, işbirliği ile oyunları oynaması ve Oyun Oynuyorum Derleme Kitapçığı içerisindeki oyunlarda grup ile oynanan oyunların fazla olması şeklinde yorumlanabilir. Eliassa (2013) yapmış olduğu araştırmada oyunların öğrencide sorumluluk ve işbirliği değerini artırmadaki etkisini araştırmış ve öğrencilerin grup oyunlarını oynadıklarında işbirliği ve sorumluluk değerini geliştirdiklerine vurgu yapmıştır. Memiş ve Gedik (2010) sınıf öğretmenleri ile değer algısına yönelik yaptıkları çalışmada öğretmenlerin en çok ön plana çıkardıkları değerlerden birinin yardımseverlik olduğunu gözlemlemiştir. Schwartz (1998) yardımseverlik değerlerinin herkes tarafından en fazla kabul edilen değerlerden biri olduğunu yaptığı araştırmada belirtmiştir. Gündüz vd. (2017) okul öncesi dönemde çocuklara oynatılan eğitsel oyunlarda var olan değerleri incelemiş ve oyunların çocuklara yardımseverlik, adalet, saygı, nezaket, mutluluk, hoşgörü, sorumluluk, sabır, ait olma, duyarlılık, cesaret ve iyilik gibi değerleri kazandıklarını belirtmiştir.

Oyun Oynuyorum Derleme Kitapçığında yer alan değerlerden "sevgi", "hoşgörü", "aile birliğine önem verme", "iyimserlik", "misafirperverlik" ve "fedakârlık" değerleri kitapta en az yer verilen değerlerdendir. Özdemir (2017) tarih dersi öğ-

retim programını değerler eğitimi bakımından incelemiş, çalışma sonucunda en fazla yer alan değeri sorumluluk olarak açıklarken, sevgi değeri içerisinde değerlendirdiği aile birliğine önem verme değerinin program içerisinde neredeyse hiç yer almadığını belirtmiştir.

Oyun Oynuyorum Derleme Kitapçığında yer alan oyunlarda toplam 481 kez değer vurgusu yapılmıştır. Bunlar içerisinde doğruluk- dürüstlük, vatanseverlik, alçak gönüllülük, kültürel mirasa sahip çıkma değerlerinin Oyun Oynuyorum Derleme Kitapçığındaki oyunlarda yer almadığı belirlenmiştir.

Oyun Oynuyorum Derleme Kitapçığında yer alan 1. sınıf oyunlarında en fazla yer alan değerler yardımlaşma-dayanışma, estetik duyguların geliştirilmesi ve özgüven olarak belirlenmiştir. 1. sınıf oyunlarında en az yer alan değerler bağımsız ve özgür düşünebilme, paylaşımcı olmak ve şefkat-merhamet olarak belirlenmiştir. Oyun Oynuyorum Derleme Kitapçığında yer alan 2. sınıf oyunlarında en fazla yer alan değerler yardımlaşma-dayanışma, çalışkanlık ve özgüven olarak belirlenmiştir. 2.sınıf oyunlarında en az yer alan değerler sevgi, hoşgörü, nazik olma, aile birliğine önem verme, şefkat-merhamet, selamlaşma, fedakârlık olarak belirlenmiştir. Oyun Oynuyorum Derleme Kitapçığında yer alan 3. sınıf oyunlarında en fazla yer alan değerler yardımlaşma-dayanışma, çalışkanlık ve empati olarak belirlenmiştir. 3.sınıf oyunlarında en az yer alan değerler temizlik, iyimserlik, misafirperverlik olarak belirlenmiştir. Oyun Oynuyorum Derleme Kitapçığında yer alan 4. sınıf oyunlarında en fazla yer alan değerler yardımlaşma-dayanışma, adil olma ve çalışkanlık olarak belirlenmiştir. 4. sınıf oyunlarında en az yer alan değerler sorumluluk, paylaşımcı olmak ve selamlaşma olarak belirlenmiştir.

Özet olarak Oyun Oynuyorum Derleme Kitapçığı içerisindeki oyunlar sınıf seviyelerine göre incelendiğinde tüm sınıf düzeylerinde yer alan oyunların değer içerdiği sonucuna ulaşılmıştır. Bozkurt ve Sözer (2017) sorumluluk, özgüven, işbirliği ve başarıyı takdir ve saygı değerlerini esas alarak çocuk oyunlarındaki değerleri araştırmış ve çıkan sonuçta çocukların oyun yolu ile bu değerleri edindiklerini ve kalıcı hale getirdiklerini vurgulamışlardır. Oyunlarda var olan bazı değerler daha çok yer alırken bazı değerlerin daha az yer alması ya da hiç yer almaması sonucu tüm sınıf seviyeleri için ortak bir sonuçtur. Sarıca (2018) yapmış olduğu benzer bir çalışmada ortaöğretim beden eğitimi ve spor dersi öğretim programını değer eğitimi bağlamında incelemiştir. Programda yer alan değerlerin belirli öğrenme alanlarında yoğunlaştığını; buna rağmen bazı değerlere çok fazla vurgu yapılırken bazı değerlerin daha az yer alması ya da yer alamaması durumu 9,10, 11 ve 12. sınıf olmak üzere tüm sınıf seviyelerinde ortak olduğunu belirtmiştir. Yapılan araştırma ve incelenen sonuçlar doğrultusunda şu önerilere yer verilebilir:

- İlkokul düzeyinde gerçekleştirilen bu çalışma ortaokul ve lise düzeyinde de araştırılabilir.
- Oyun Oynuyorum Derleme Kitapçığı ve Fiziksel Etkinlik Kartlarında hangi oyunda hangi değerin kazandırılacağına ilişkin belirgin ifadelerin yer alması öğretmenlerin o ders içinde kazandıracağı değer hakkında bilgi edinmesini ve o değeri kolayca aktarabilmesini sağlayabilir.
- Oyun Oynuyorum Derleme Kitapçığında yöresel oyunlara ve geçmişte oynanan oyunlara da yer verilebilir.

Kaynaklar

Acar, Z. (2012). İlköğretim Öğrencilerinin Beden Eğitimi ve Ders Dışı Etkinliklere Katılım Motivasyonlarının İncelenmesi. Yüksek lisans tez. YOK veri tabanından erişildi (314394)

Akgün, İ. B. ve İnan, M. (2010). İlköğretim Okulları Seçmeli Spor Etkinlikleri Dersi Öğretim Programına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi. *9. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitim Sempozyumu*, 406-411.

Aneja, N. (2014). The Importance of Value Education in the Present Education System & Role of Teacher. *International Journal of Social Science and Humanities Research 2*(3), 230-233.

Apaçık, G. (2018). İlkokul 4. Sınıflarda Adil Olma ve Sorumluluk Değerlerinin Oyun ve Fiziki Etkinliklerle Kazandırılması. Yüksek lisans tezi. YOK veri tabanından erişildi (530016)

Berkowitz, M. (2011). What Works In Values Education. *International Journal of Educational Research. 50*(3), 153-158.

Bilgin, N. (2006). *Sosyal Bilimlerde İçerik Analizi Teknikler ve Örnek Çalışmalar*. Ankara: Siyasal Kitabevi.

Bozkurt, E. ve Sözer, M. A. (2017). Çocuk Oyunları ile Değer Öğretimi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi, 5*(55), 295-323.

Chaitanya, M. (2017). Value Based Education and Methods, Strategies, Approaches To Impart It In Education. *Internatıonal Journal of Research Culture Society, 1*(5), 6-10.

Creswell, J. W. (2012). *Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research* (4th ed.) America: Data.

Çopur, E. (2018). İlkokul 1. 2. 3. 4. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Öyküleyici *Metinlerin Değer Analizi Yaklaşımına Göre Değerlendirilmesi.* Yüksek lisans tezi. YOK veri tabanından erişildi (515955)

Dağdelen, O. ve Kösterelioğlu, İ. (2015). İlkokullardaki Oyun ve Fiziki Etkinlikler Dersinin Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 8*(19), 98-128.

Elissa, E. (2013). Increasing Values of Teamwork and Responsibility of The Students Through Games: Integrating Education Character in Lectures. *Procedia- Social and Behavioral Sciences, 123*(2014), 196-203.

Fraenkel, R. J., Wallen, E. N., & Huyun, H. H. (2011). *How to Design and Eveluate Research in Education.* (8th ed.) New York.

Görgüt, İ. (2015). *Ortaokullarda Görev Yapan Beden Eğitimi ve Diğer Branş Öğretmenlerinin Ahlak, Karakter ve Değerler Eğitimine İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi.* Doktora Tezi. YOK veri tabanından erişildi (397482).

Gündüz, M., Aktepe, V., Uzunoğlu, H., ve Gündüz, D. D. (2017). Okul Öncesi Dönemindeki Çocuklara Eğitsel Oyunlar Yoluyla Kazandırılan Değerler. *Muğla Sıtkı Kocaman Üniversitesi (MSKU) Eğitim Fakültesi Dergisi, 4*(1), 62-70.

Güven, A. (2014). *Değerler Eğitimi ve Türkçe Derslerinde Değerlerin Kullanımı*, Konya: Palet Yayınları.

Halstead, J. M. & Taylor, M. J. (1996). *Values in Education and Education in Values,* Washington: The Falmer Press.

Iborra, A. (2007). A content analysis of narratives from a categorical and holistic point of view to study changes after a rite of passage. In M. Watzlawick & A. Born (Eds.), Capturing identity: Quantitative and qualitative methods (pp. 39–52). Lanham, MD: University Press of America.

Jang, C. Y. (2013). *Development and Validation Of The Sport Character Scale.* Doktora Tezi. https://core.ac.uk/download/pdf/276266036.pdf adresinden erişildi (29.08.2020).

Karagöz, B. (2013). İlköğretim Öğrencilerine Değerlerin Okul Şarkıları Yoluyla Kazandırılması. Doktora Tezi. YOK veri tabanından erişildi. (333814)

Mabagala, S. Wanderi, P. M., Mwisukha, A. & Muindi, M. D. (2012). Physical Education Teachers' Compliance With Professional Code Of Ethıcs & Conduct In Tanzania. *Trans Stellar Journal Publications, 2*(2), 19-35.

Mason, J. (2002). *Qualitative Researching* (2nd ed.) Londra: Sage Publications.

Memiş, A. ve Gedik, G. E. (2010). Sınıf Öğretmenlerinin Değer Yönelimleri. *Değerler Eğitimi Dergisi, 8*(20), 123-145.

Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis*. CA: Sage Publications.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2012). *Oyun ve Fiziki Etkinlikler Dersi Öğretim Programı*. Ankara: Milli Eğitim Yayınları.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). *Oyun ve Fiziki Etkinlikler Dersi Öğretim Programı (İlkokul 1, 2, 3 ve 4. Sınıflar).* 15.04.2019, http://mufredat.meb.gov.tr/dosyalar/2018120201950145-beden%20egıtımı%20ve%20spor%20ogretım%20program%202018.pdf.

Naspe. (2001). *Physical Education is Critical to a Complete Education a Position Paper.* 10.05.2019, https://www.wssd.org/cms/lib/PA01001072/Centricity/Domain/581/Naspe%20-%20PE%20Critical%20to-Educating-the-Whole-Child-5-19-2011.pdf.

Özdemir, K. (2017). Tarih Dersi Öğretim Programının Değerler Eğitimi Açısından İncelenmesi. *International Journal of Education Technology and Scientific Researches,* (4), 240-257.

Robb, B. (1998). *What Is Values Education and So What?* 12.04.2019, http://www.valueseducation.co.uk/articles/What-is-values-education-and-so-what.pdf.

Sarıca, R. (2018). Yenilenen Ortaöğretim Beden Eğitimi ve Spor Dersi Öğretim Programlarının Değerler Eğitimi Bağlamında İncelenmesi. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 19*(3), 2068-2091.

Schwartz, S. (1998). Are There Universal Aspects in the Structure and Contents of Human Values? *Journal of Social Issues, 50*(4), 19-45.

Yıldırım A. ve Şimşek H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri,* Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Ünal, F. (2011). Öğretmenlerin Öğrencilerine Kazandırmak İstedikleri Değerlere Yönelik Bir İnceleme. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi, 2*(4), 3-24.

SOSYAL BİLGİLER DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMLARI KONUSUNDA YAPILAN LİSANSÜSTÜ TEZLERİN İNCELENMESİ

Tuğba NAYIROĞLU
ORCID No: 0000-0003-4860-6768

Prof. Dr. Semra GÜVEN - Gazi Üniversitesi
ORCID No: 0000-0002-6939-1578

Öz

Bu çalışmada sosyal bilgiler dersi öğretim programları konusunda yapılan lisansüstü tezlerin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmada konuyla ilgili olarak 2010-2019 yılları arasında yapılan ve YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanında erişime açık olan 34 tez içerik analizi yöntemi ile incelenmiştir. Bu süreçte tezler; tezlerin yayın yılı, tezlerin türü, tezlerde incelenen öğretim programlarının sınıf düzeyi, araştırma modeli, örneklem grupları, örneklem belirleme yöntemleri, veri toplama araçları, veri analiz yöntemleri/istatistiksel analizlere; araştırmalarda incelenen öğretim programının yıl dağılımına ve öğretim programına yönelik öğretmen görüşlerine göre içerik analizine tabi tutulmuştur. Araştırmada incelenen tezlerin çoğunluğunun 2019 yılında yapıldığı, yüksek lisans tezlerinin çoğunlukta olduğu, tezlerde incelenen öğretim programlarındaki sınıf düzeylerinin çeşitlilik gösterdiği, nitel araştırmaların daha fazla yer aldığı, çalışmaların genellikle öğretmenler üzerinde yürütüldüğü ve öğretmenlerin 2005 öğretim programıyla ilgili genel olarak olumlu görüş bildirdikleri sonuçlarına ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler : Sosyal bilgiler dersi, öğretim programı, içerik analizi

Giriş

İlkokulun 4. sınıfında ve ortaokulun 5, 6 ve 7. sınıflarında okutulan sosyal bilgiler dersi, eğitim sistemimiz kapsamında öğrencilere kazandırdığı bilgi, beceri ve değerler bakımından oldukça önemli bir derstir. Toplumun kültürel mirası sosyal bilimlerle ilgili disiplinlerden seçilerek öğrencilere aktarılmakta ve bir taraftan da öğrencilerin araştırma-inceleme, problem çözme, eleştirel düşünme gibi yetenekleri geliştirilmeye çalışılmaktadır (Erden, 1993, s.7). Bu bilgiler doğrultusunda sosyal bilgiler dersinin sorumluluk sahibi bireyler yetiştirmek gayesiyle sosyal bilimlerden yola çıkarak bireylere sosyal yaşantıyla ilgili bilgi, beceri, davranış, tutum ve değerlerin kazandırıldığı bir alan olduğu ortaya çıkmaktadır. Bu süreçte izlenecek yol haritası ise dersin öğretim programıdır. Öğretim programı, belli bir

öğretim basamağının herhangi bir sınıfında okutulacak olan derslerin programıdır. Bu derslerin amaçları, içeriği (konusu), eğitim yaşantıları ve değerlendirme süreçleri öğretim programının konusudur. Varış (1998, s.18), öğretim programını, okulun öğrenciler için sağladığı, milli eğitimin genel ve temel amaçlarının gerçekleştirilmesine dönük faaliyetlerin tümü olarak tanımlamıştır. Demirel'e (2015, s.4) göre ise öğretim programı; okulda ya da okul dışında bireye kazandırılması plânlanan bir dersin öğretimiyle ilgili tüm etkinlikleri kapsayan yaşantılar düzeneğidir. Yani bireylere kazandırılması planlanan bilgi, görgü, davranış, beceri, tutum ve değerler öğretim programları sayesinde sağlanabilmektedir. Buna dayalı olarak sosyal bilgiler dersi öğretim programı (MEB, 2018) incelendiğinde yirmi yedi temel beceriye yer verildiği ve değerler eğitimi kapsamında on sekiz değerin yer aldığı görülmektedir. Yedi öğrenme alanı etrafında yapılandırılan sosyal bilgiler dersi öğretim programında öğrenme alanlarının, birbiri ile ilişkili bilgi, beceri ve değerlerin bir bütün olarak görülebildiği; öğrenmeyi organize eden disiplinler arası bir yapı olduğu da belirtilmektedir. Ayrıca sosyal bilgiler dersinin özel amaçları incelendiğinde bireylerin pek çok yönden gelişmesini amaçlayan maddeler görülmektedir. Sosyal bilgiler dersi de bu özel amaçlar doğrultusunda planlanmaktadır.

Öğretim programları da toplumun ihtiyaçlarını, bilim ve teknolojideki ilerlemeleri dikkate alarak yenilenmeli ve düzenlenmelidir. Bu amaçla geçmişten günümüze öğretim programlarıyla ilgili birçok araştırma mevcuttur ve halen de yapılmaktadır. Yapılan çalışmaların niteliklerinin ortaya konması, kullanılan yöntemlerin incelenmesi, sonuçlarının değerlendirilmesi de ayrı bir önem taşımaktadır. Erdem'in (2011) de belirttiği gibi, tasarlanan her yeni araştırmanın kendinden önceki araştırmaların etkisiyle biçimlendiği göz önünde bulundurulduğunda belirli zaman aralıklarında eğitim literatürüne ilişkin genel bir değerlendirme yapılması hem araştırmaların niteliğine yönelik bilgi vermekte hem de daha sonraki araştırmalara ışık tutmaktadır. Literatürde derslerin eğitimi ve öğretim programları ile ilgili yapılan çalışmaları inceleyen bazı araştırmalar (Tarman, Acun ve Yüksel, 2010; Erdoğan ve diğ, 2015; Haçat ve Demir, 2018; Özkal, 2020; Altay, 2020) bulunmaktadır. Yapılan çalışmalar incelendiğinde sadece sosyal bilgiler öğretim programının incelenmesine yönelik bir analiz çalışmasının bulunmadığı gözlenmektedir. Bu nedenle araştırmanın programların uygulayıcısı olan öğretmenlere ve öğretmen adaylarına, eğitimcilere ve daha geniş kapsamda öğretim programları alanında çalışma yapacak olan araştırmacılara katkı sağlaması bakımından önemli olduğu düşünülmektedir. Bu çalışmanın amacı sosyal bilgiler dersi öğretim programları konusunda 2010-2019 yılları arasında yapılan lisansüstü tezleri çeşitli değişkenlere göre incelemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır. Sosyal bilgiler dersi öğretim programları konusunda yapılan tezlerin;

1. Yayın yılı
2. Tez türü
3. Sınıf düzeyi
4. Araştırma modeli
5. Örneklem grubu
6. Örneklem belirleme yöntemi
7. Kullanılan veri toplama araçları
8. Kullanılan veri analiz yöntemleri/istatistiksel analizler
9. İncelenen sosyal bilgiler dersi öğretim programlarının yılları
10. İncelenen öğretim programlarına yönelik öğretmen görüşleri nasıl bir dağılım göstermektedir?

Yöntem

Bu araştırma, nitel araştırma türünde bir çalışmadır ve çalışmada içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırmalarda yaygın olarak kullanılan içerik analizi, yazılı metinlerin bazı özelliklerini sayısal olarak belirten bir analiz yöntemi olup materyalin nitel analizi ve istatistiksel sonuçları arasında köprü görevi görmektedir (Bauer, 2003). İçerik analizinde dokümanlardan elde edilen nitel araştırma verilerinin işlenmesinde verilerin kodlanması, temaların bulunması, kodların ve temaların düzenlenmesi, bulguların tanımlanması ve yorumlanması şeklinde dört aşama bulunmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Araştırmanın modeli nitel araştırma türlerinden tarama modelidir. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu haliyle tespit etmeyi hedefleyen araştırma modelidir. Çalışmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde var olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır (Karasar, 2018, s.109). Araştırmanın çalışma evreni, 2010-2019 yılları arasında ortaokul sosyal bilgiler dersi öğretim programları üzerine yapılan tezlerdir. Bu amaç doğrultusunda 'öğretim programı' anahtar kelimesiyle ulaşılan lisansüstü tezler araştırmanın evrenini oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanında erişime açık olan 34 lisansüstü tez oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemi, amaçlı örneklem yöntemlerinden biri olan ölçüt örneklem yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Yıldırım ve Şimşek (2016), amaçlı örnekleme yönteminin araştırmada zengin bilgiye sahip olduğu kabul edilen durumların derinlemesine çalışılmasına imkân sağladığını belirtmektedir.

Çalışmada konuyla ilgili tezlerin incelenmesinde bu çalışmayı yürüten araştırmacılar tarafından geliştirilen 'Tez İnceleme Formu' kullanılmıştır. Formda tezlerin yayın yılı, tezlerin türü, tezlerde incelenen öğretim programlarının sınıf düzeyi, araştırma modeli, örneklem grupları, örneklem belirleme yöntemleri, veri toplama araçları, veri analiz yöntemleri/istatistiksel analizler; araştırmalarda incelenen öğretim programının yıl dağılımına ve öğretim programına yönelik öğretmen görüşlerine ilişkin bilgiler yer almaktadır. Hazırlanan form, eğitim bilimleri alanlarından iki uzman tarafından değerlendirilmiştir. Verilerin analizinde araştırma ölçütlerine uygun 34 lisansüstü tez çalışma kapsamına alınmıştır. Araştırmanın verileri, araştırmacı tarafından kodlanmış ve daha sonra bu kodlamalar başka bir araştırmacı tarafından incelenerek kodlamalardaki bilgilerin iç tutarlılığı sağlanmıştır. Elde edilen veriler frekans ve yüzde değerleri hesaplanarak tablolar şeklinde yorumlamıştır.

Bulgular

Bu bölümde verilerin analizleri sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Ortaokul sosyal bilgiler dersi öğretim programları ile ilgili araştırmaların yayın yılına göre dağılımı Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1. Tezlerin Yayın Yılına Göre Dağılımı

Yıl	f	%
2010	2	5,88
2011	7	20,59
2012	3	8,82
2013	3	8,82
2014	2	5,88
2015	2	5,88
2016	3	8,82
2017	1	2,94
2018	1	2,94
2019	10	29,41
Toplam	**34**	**100**

Tablo 1'de görüldüğü gibi en fazla tezin 10 (%29,41) adet olarak 2019 yılında yapıldığı belirlenmiştir. En az tezin ise birer (%2,94) adet olarak 2017 ve 2018 yıllarında yapıldığı görülmektedir. Tezlerin türüne ilişkin dağılım Tablo 2'de yer almaktadır.

Tablo 2. Tezlerin Türüne Göre Dağılımı

Yayın Türü	f	%
Doktora	5	14,71
Yüksek Lisans	29	85,29
Toplam	**34**	**100**

Tablo 2'de görüldüğü gibi tezlerin 5'i (%11,4) doktora tezi, 29'u (%85,29) yüksek lisans tezidir. Tezlerin türü açısından yüksek lisans tezlerinin doktora tezlerinden daha fazla olduğu görülmektedir. Tezlerde incelenen öğretim programlarının sınıf düzeyine göre dağılımı Tablo 3'te yer almaktadır.

Tablo 3. Tezlerde İncelenen Öğretim Programlarının Sınıf Düzeyine Göre Dağılımı

Sınıf Düzeyi	f	%
5. sınıf	10	29,41
6. sınıf	2	5,88
7. sınıf	8	23,53
8. sınıf	2	5,88
6, 7. sınıf	5	14,71
5, 6, 7. sınıf	6	17,65
5, 7. sınıf	1	2,94
Toplam	**34**	**100**

Tablo 3'te görüldüğü gibi tezlerin 10'u (%29,41) 5.sınıf, 8'i (%23,53) 7.sınıf, 6 (%17,65) adedi ise 5, 6, 7. sınıf düzeyine yöneliktir. En az tezin 1 (%2,94) adet olarak 5, 7. sınıf düzeyine yönelik olduğu belirlenmiştir. Araştırmaların model açısından dağılımı Tablo 4'te yer almaktadır.

Tablo 4. Araştırmaların Model Açısından Dağılımı

Tür	Araştırma Modeli	f	%
	Eylem A.	1	2,94
Nitel	Betimsel Tarama	23	67,65
	Durum çalışması	1	2,94
Nicel	Tarama	7	20,59
Karma	Betimsel-İlişkisel Tarama	1	2,94
(Nitel + Nicel)	Betimsel Tarama-Deneme	1	2,94
	Toplam	**34**	**100**

Tablo 4'te görüldüğü gibi araştırmaların 23'ünde (%67,65) nitel araştırma türlerinden betimsel tarama modeli kullanıldığı, 7 (%20,59) çalışmada nicel araştırma türlerinden tarama modeli kullanıldığı belirlenmiştir. Ayrıca hem nitel hem nicel araştırma türlerinin bir arada kullanıldığı iki çalışmanın olduğu görülmektedir. Araştırmaların örneklem grupları açısından dağılımı Tablo 5'te yer almaktadır.

Tablo 5. Araştırmaların Örneklem Grupları Açısından Dağılımı

Örneklem Grubu	**f**	**%**
Öğretmen	22	64,71
Öğrenci	4	11,76
Veli	1	2,94
Kazanımlar, temalar, değerler, ders kitapları, ilgili dokümanlar vb.	7	20,59
Toplam	**34**	**100**

Tablo 5'te görüldüğü gibi araştırmaların 22'sinde (%64,71) öğretmenlerin, 4'ünde (%11,76) öğrencilerin örneklem grubunda yer aldığı belirlenmiştir. 1 (%2,94) araştırmada ise sadece velilerin yer aldığı saptanmıştır. 7 (%20,59) araştırmanın örneklem gruplarında ise sosyal bilgiler dersi öğretim programı kazanımları ve temaları, değerler, ders kitapları, ilgili dokümanlar vb. yer aldığı görülmüştür. Araştırmalarda kullanılan örneklem belirleme yöntemlerinin dağılımı Tablo 6'da yer almaktadır.

Tablo 6. Araştırmalarda Kullanılan Örneklem Belirleme Yöntemlerinin Dağılımı

Örneklem Yöntemleri	**f**	**%**
Amaçlı Örneklem	15	44,12
Tabakalamalı Örneklem	1	2,94
Rastgele örneklem	5	14,71
Uygun örneklem	11	32,35
Oransız örneklem	2	5,88
Toplam	**34**	**100**

Tablo 6'da görüldüğü gibi araştırmaların 15'inde (%44,12) amaçlı örneklem yöntemi, 11'inde (%32,35) uygun örneklem kullanıldığı belirlenmiştir. Rastgele örneklem, oransız örneklem ve tabakalamalı örneklem yöntemlerinin ise daha az kullanıldığı görülmektedir. Araştırmalarda kullanılan veri toplama araçlarının dağılımı Tablo 7'de yer almaktadır.

Tablo 7. Araştırmalarda Kullanılan Veri Toplama Araçlarının Dağılımı

Veri Toplama Araçları	**f**	**%**
Gözlem-görüşme	1	2,94
Anket	12	35,29
Doküman analizi	8	23,53
Gözlem- görüşme- doküman analizi	1	2,94
Görüşme	4	11,76
Doküman analizi - görüşme	1	2,94
5li likert anket	4	11,76
Gözlem- görüşme - anket	1	2,94
Ön test son test	1	2,94
Görüşme - anket	1	2,94
Toplam	**34**	**100**

Tablo 7'de görüldüğü gibi araştırmaların 12'sinde (%35,29) anket, 8'inde (%23,53) doküman analizi kullanıldığı belirlenmiştir. Ayrıca 4 (%11,76) araştırmada görüşme, yine 4 (%11,76) araştırmada 5'li likert anket kullanıldığı görülmektedir. Kalan altı çalışmada ise birden çok veri toplama aracının bir arada kullanıldığı görülmektedir. Araştırmalarda kullanılan veri analiz yöntemlerinin/istatistiksel testlerin dağılımı Tablo 8'de yer almaktadır.

Tablo 8. Araştırmalarda Kullanılan Veri Analiz Yöntemlerinin/İstatistiksel Testlerin Dağılımı

Veri Analiz Yöntemleri/İstatistiksel Testler	**f**	**%**
Betimsel analiz	10	29,41
İçerik analizi	9	26,47
Anova, t-testi	1	2,94
Yüzde, frekans	1	2,94
Anova, t-testi	7	20,59
Yüzde, frekans	1	2,94
Manova, yüzde, frekans	1	2,94
Anova, yüzde, frekans, t-testi	1	2,94
İçerik analizi, betimsel analiz, kay kare	1	2,94
Betimsel analiz, anova, t-testi	1	2,94
İçerik analizi, yüzde, frekans	1	2,94
Toplam	**34**	**100**

Tablo 8'de görüldüğü gibi araştırmaların 10'unda (%29,41) betimsel analize, 9'unda (%26,47) içerik analizine başvurulduğu belirlenmiştir. Araştırmaların 7'sinde (%20,59) anova ve t-testinin bir arada kullanıldığı görülürken kalan çalışmalarda ise birden çok veri analiz yöntemi/istatistiksel test kullanıldığı görülmektedir. Araştırmalarda ele alınan öğretim programlarının yıl dağılımına Tablo 9'da yer verilmektedir.

Tablo 9. Araştırmalarda İncelenen Öğretim Programlarının Yıl Dağılımı

Öğretim Programı Yılı*	**f**	**%**
2005	23	67,6
2017	11	32,4
Toplam	**34**	**100**

*Öğretim programlarının yılları ile ilgili veriler oluşturulurken programların uygulamaya koyuldukları yıllar esas alınmıştır.

Tablo 9'da görüldüğü gibi 2005 sosyal bilgiler dersi öğretim programıyla ilgili 23 (%67,6) araştırma mevcut iken, 2017 sosyal bilgiler dersi öğretim programı'nı konu edinen 11 (%32,4) araştırmanın olduğu belirlenmiştir. Araştırmalarda 2005 ve 2017 sosyal bilgiler dersi öğretim programlarını beraber ele alan herhangi bir çalışmanın bulunmadığı görülmüştür. Araştırmalarda incelenen öğretim programlarına yönelik öğretmen görüşlerine Tablo 10'da yer verilmektedir.

Tablo 10. Araştırmalarda İncelenen Öğretim Programlarına Yönelik Öğretmen Görüşleri

Öğretmen Görüşleri	**2005 Programı**	**2017 Programı**	**Toplam**
Olumsuz görüş	1	1	2
Olumlu görüş	2	6	8
Kısmen olumlu görüş	11	1	12
Toplam	**14**	**8**	**22**

Tablo 10'da görüldüğü gibi araştırmaların 22'sinde öğretim programına yönelik öğretmen görüşleri alınmıştır. Çalışmalarda, öğretmenlerin 2005 sosyal bilgiler dersi öğretim programına yönelik kısmen olumlu görüşe sahip olduğu belirlenmiştir. Buna karşın öğretmenlerin 2017 sosyal bilgiler dersi öğretim programına yönelik ise olumlu görüşe sahip olduğu belirlenmiştir.

Tartışma ve Yorum

Bu bölümde incelenen tezlerden elde edilen bulgular tartışılmış ve yorumlanmıştır. Tezlerin yayın yıllarına göre dağılımı incelendiğinde, sosyal bilgiler öğretim programı ile ilgili her yıl lisansüstü tezin mevcut olduğu görülmüştür. Ayrıca en fazla tezin 2011 ve 2019 yıllarında yapıldığı görülmüştür. İncelenen tezlerin türü açısından dağılımına bakıldığında yüksek lisans tezlerinin doktora tezlerinden çok daha fazla olduğu gözlenmiştir. Tezlerde incelenen öğretim programlarının sınıf düzeyine göre dağılımı incelendiğinde dağılımın çeşitlilik gösterdiği saptanmıştır. Ayrıca en çok çalışmanın da 5. sınıf (f=10) ve 7. sınıf (f=8) düzeyinde olduğu gözlenmiştir. Araştırmaların model açısından dağılımına bakıldığında nitel araştırmaların çoğunlukta olduğu ve tarama modelinin en fazla tercih edilen model olduğu saptanmıştır. Nitel araştırmaların çoğunlukta olması sonucu Altay'ın (2020) ve Tarman ve diğerlerinin (2010) çalışmasıyla benzerlik göstermektedir. Buna karşın Altay'ın (2020) çalışmasında durum çalışmasının daha fazla kullanıldığı sonucu bu araştırma ile farklılık arz etmektedir. Araştırmaların örneklem grupları açısından dağılımına bakıldığında incelenen tezlerin yarısından fazlasının örneklem gruplarının içinde öğretmenlerin yer aldığı görülmektedir. Buna karşın sadece bir tezin velilere yönelik olması dikkat çekicidir. Bu sonuç Haçat'ın (2018) çalışmasında ulaştığı, araştırmalarda en çok başvurulan örneklem gruplarının öğrenciler ve öğretmenler olduğu sonucuyla paralellik göstermektedir. Oysaki alandaki akademisyenlerin, öğretmen adaylarının, yöneticilerin, velilerin, müfettişlerin daha fazla tercih edilmesinin örneklem gruplarındaki çeşitliliğin artması ve öğretim programlarının çok yönlü değerlendirilmesi açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

Araştırmalarda kullanılan örneklem belirleme yöntemlerinin dağılımına bakıldığında çalışmalarda en çok amaçlı örneklem ve uygun örneklem yönteminin kullanıldığı sonucuna varılmıştır. Bu sonuç Erdoğan ve diğerlerine ait (2015) çalışmadan elde edilen, nitel çalışmalarda daha çok uygun ve amaçsal örnekleme tekniklerinin kullanıldığı sonucuyla benzerlik göstermektedir. Araştırmalarda kullanılan veri toplama araçlarının dağılımında en sık kullanılan araç anket olmakla birlikte onu doküman analizi takip etmektedir. Araştırmalarda kullanılan veri analiz yöntemlerinin/istatistiksel testlerin dağılımı ile ilgili sonuçlara bakıldığında en fazla betimsel analiz ve içerik analizi kullanıldığı görülmektedir. Nitekim Özkal'ın (2020) çalışmasında yer alan içerik çözümleme tekniğinin en fazla tercih edildiği sonucuyla bu sonuç paralellik göstermektedir. Araştırmalarda incelenen öğretim programlarının yıl dağılımına bakıldığında 2005 öğretim programına yönelik daha fazla çalışmanın olması, 2017 öğretim programının yakın zamanda yenilenmesiyle açıklanabilir. Araştırmalarda incelenen öğretim programlarına yö-

nelik öğretmen görüşleri sonuçlarına göre öğretmenlerin genel olarak 2017 programına yönelik daha fazla olumlu görüş bildirdikleri belirlenmiştir. Bu da 2017 sosyal bilgiler dersi öğretim programının 2005 öğretim programına göre öğretmenler tarafından daha çok benimsendiğini göstermektedir.

Sonuç ve Öneriler

2010-2019 yılları arasında sosyal bilgiler dersi öğretim programları konusunda yapılan 34 lisansüstü tez bazı değişkenler açısından incelenmiştir. Elde edilen sonuçlara göre;

1. Tezlerin yayın yıllarına göre dağılımı incelendiğinde sosyal bilgiler öğretim programı ile ilgili her yıl lisansüstü tezin mevcut olduğu görülmüştür.
2. En fazla tezin 2011 ve 2019 yıllarında yapıldığı görülmüştür.
3. Tezlerde incelenen sosyal bilgiler dersi öğretim programlarının sınıf düzeyine göre dağılımı incelendiğinde dağılımın çeşitlilik gösterdiği saptanmıştır.
4. İncelenen tezlerde nitel araştırmaların çoğunlukta olduğu ve tarama modelinin en fazla kullanılan araştırma modeli olduğu belirlenmiştir.
5. İncelenen tezlerin yarısından fazlasının örneklem gruplarında öğretmenlerin yer aldığı görülmektedir.
6. İncelenen tezlerde en çok amaçlı örneklem ve uygun örneklem yönteminin kullanıldığı sonucuna varılmıştır.
7. Tezlerde en sık kullanılan veri toplama aracının anket olduğu görülmektedir.
8. Tezlerde en fazla betimsel analiz ve içerik analizi kullanıldığı görülmektedir.
9. İncelenen öğretim programlarının yıl dağılımına bakıldığında 2005 öğretim programına yönelik daha fazla çalışmanın olduğu görülmektedir.
10. İncelenen öğretim programlarına yönelik öğretmen görüşleri sonuçlarına göre öğretmenlerin genel olarak 2005 programına göre 2017 programına ilişkin daha olumlu görüş belirttikleri görülmektedir.

Araştırma sonuçlarına yönelik geliştirilen öneriler şu şekildedir:

- Sosyal bilgiler dersi öğretim programlarıyla ilgili yapılan tezlerin analizlerinin belirli aralıklarla ve düzenli olarak yapılması alandaki gelişme ve değişmeleri takip etmek açısından önem taşıyabilir.
- Sosyal bilgiler dersi öğretim programlarıyla ilgili örneklem grupları belirlenirken; öğretmen ve öğrencilerin yanı sıra veliler, lisansüstü öğrencileri, akademisyenler ve yöneticiler de örneklem grubu olarak tercih edilebilir.
- İncelenen tezlerin yöntem bölümleri dışında, sonuçlarına yönelik derinlemesine incelemelerin yapılması önerilebilir.

Kaynakça

Altay, N. (2020). Türkiye'de sosyal bilgiler eğitimi alanında yazılan makalelerin değerlendirilmesi. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(1), 22-35.

Bauer, M. W. (2003). Classical content analysis: Areview. M. W. Bauer, G. Gaskell (Eds). Qualitative researching with text, image and sound (p.131-151) in. London: Sage Publication.

Demirel, Ö. (2015). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Erdem, D. (2011). Türkiye'de 2005–2006 yılları arasında yayımlanan eğitim bilimleri dergilerindeki makalelerin bazı özellikler açısından incelenmesi: Betimsel bir analiz. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 2(1), 14-147.

Erden, M. (1993). *Sosyal bilgiler öğretimi*. İstanbul: Alkım Yayınevi.

Erdoğan, M, Kayır, Ç, Kaplan, H, Ünal, Ü, Akbunar, Ş. (2015). 2005 yılı ve sonrasında geliştirilen öğretim programları ile ilgili öğretmen görüşleri; 2005-2011 yılları arasında yapılan araştırmaların içerik analizi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23 (1), 171-196.

Haçat, O. ve S, Demir, F. (2018). Sosyal bilgiler eğitimi üzerine yapılan doktora tezlerinin değerlendirilmesi (2002-2018). *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 6 (15), 948-973. doi: 10.33692/avrasyad.510136

Karasar, N. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemi kavramlar ilkeler teknikler*. Ankara: Nobel Yayınevi

MEB. (2018). Sosyal bilgiler dersi öğretim programı (İlkokul ve Ortaokul 4, 5, 6 ve 7. Sınıflar). Ankara.

Özkal, N. (2020). Eğitim programları ve öğretim alanında yapılan doktora tezlerinin incelenmesi: 2015-2019. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 15(25), 1-1. doi: 10.26466/opus.647030

Tarman, B, Acun, İ, Yüksel, Z. (2010). Sosyal bilgiler eğitimi alanındaki tezlerin değerlendirilmesi. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 9* (3), 725-746.

Varış, F. (1998). *Eğitimde Program Geliştirme "Teori ve Teknikler"*. İstanbul: Alkım Yayınevi.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri,* 10. Baskı, Ankara: Seçkin Yayıncılık

Araştırmada İncelenen Tezlerin Listesi

Yıldırım, G. (2010). *7.sınıf sosyal bilgiler öğretim programı ölçme ve değerlendirme boyutunun etkililiği üzerine bir eylem araştırması*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Hayırsever, F. (2010). *Sosyal bilgiler ders, öğretmen kılavuz ve öğrenci çalışma kitaplarının sosyal bilgiler öğretim programında kazandırılması hedeflenen temel beceriler açısından değerlendirilmesi.* Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Aydemir, H. (2011). İlköğretim 7. *sınıf sosyal bilgiler öğretim programı etkinliklerinin uygulamadaki etkililiğinin değerlendirilmesi*. Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.

Fettahoğlu, B. (2011). *7. s*ınıf *sosyal bilgiler öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzincan.

Bulut, B. (2011). İlköğretim 7. *sınıf sosyal bilgiler öğretim programında yer alan konuların tarih bilinci oluşturmadaki etkililiğinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi (Elazığ İli Örneği).* Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.

Koluman, S. (2011). İlköğretim 6. ve 7. *sınıf sosyal bilgiler öğretim programında yer alan küresel bağlantılar öğrenme alanına yönelik öğretmen görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.

İpek, İ. (2011). İlköğretim 6. ve 7. *sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarında vatandaşlık eğitiminin sosyal bilgiler öğretim programlarındaki hedeflere uygunluğu yönünden değerlendirilmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.

Özeren, G. (2011). *5. sınıf sosyal bilgiler dersi öğretim programında yer alan kazanımların öğretmenler tarafından gerçekleştirilme düzeyi.* Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

Gümüş, M. (2011). İlköğretim (5.Sınıf) *sosyal bilgiler öğretim programı öğrenme-öğretme sürecinin çoklu zekâ kuramına göre değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Muğla Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.

Polat, L. (2012). İlköğretim 6. sınıf sosyal bilgiler dersi öğretim programının genel amaçlarına ulaşma düzeyine ilişkin öğretmen görüşleri *(Elazığ İli Örneği).* Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.

Uğurlu, M. (2012). İlköğretim 7. *sınıf sosyal bilgiler öğretim programında yer alan değerlerin kazanılmışlık* düzeyinin veli görüşlerine göre değerlendirilmesi. Yüksek Lisans Tezi, Kastamonu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kastamonu.

Taşkıran, C. (2012). *Yedinci sınıf sosyal bilgiler dersi öğretim programının Robert M. Gagne'nin* öğrenme ürünleri sınıflandırmasına göre içerik bakımından incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.

Kara, C. (2013). *2004 İlköğretim 7. sınıf sosyal bilgiler öğretim programındaki kazanımların önson test sonuçlarına ve öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi.* Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.

Kılcan, B. (2013). *Sosyal bilgiler öğretim programında yer alan değerlere ilişkin öğrenci algılarının incelenmesi.* Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Çepni, O. (2013). *Sosyal bilgiler öğretim programında yer alan coğrafya kavramlarına ilişkin öğrenci algılarının incelenmesi.* Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Aydın, O. (2014). *Ortaokul* öğrencilerinin 5. sınıf sosyal bilgiler öğretim programındaki değerleri kazanma düzeyleri *(Afyonkarahisar İli Örneği).* Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.

Sağlam, E. (2014). *Beşinci sınıf sosyal bilgiler dersi öğretim programı ile ilgili öğretmen görüşlerinin değerlendirmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzincan.

Afşin, F. (2015). İlköğretim 6. *sınıf sosyal bilgiler öğretim programında yer alan konuların öğretiminde bilgi-iletişim teknolojilerinin kullanılmasının öğrenci başarısına etkisinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi (Elazığ İli Örneği).* Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.

Ulu, C. T. (2015). *6. ve 7. Sınıf sosyal bilgiler öğretim programı ve ders kitabında küreselleşme olgusunun incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.

Doğan, D. (2016). *Sosyal bilgiler dersi 6. ve 7. sınıflar öğretim programına ilişkin öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi (Balıkesir İli Örneği).* Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.

Çelik, S. (2016). *Sosyal bilgiler dersi 7. sınıf öğretim programı "yaşayan demokrasi" ünitesinin kazanımlarına ulaşma derecesinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.

Yıldız, S. (2016). *Sosyal bilgiler 5. sınıf öğretim programında yer alan gözlem becerisinin kazandırılmasına ilişkin sosyal bilgiler öğretmen görüşleri (Tokat Merkez İlçe Örneği).* Yüksek Lisans Tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tokat.

Önlen, M. (2017). *Sosyal bilgiler öğretim programında yer alan sevgi-saygı ve hoşgörü değerlerinin ulusal gazete haberlerine yansımaları.* Yüksek Lisans Tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tokat.

Kınacı, M. K. (2018). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının değerler eğitimine ve sosyal bilgiler öğretim programında yer alan değerlere yönelik görüşleri.* Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.

Şara, V. (2019). *Güncellenen 5. sınıf sosyal bilgiler öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi (Erzurum İli Örneği).* Yüksek Lisans Tezi, Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ağrı.

Kısa, G. (2019). *2018 Sosyal bilgiler öğretim programına uygun (4. 5. ve 7. sınıflara) doğal afetler konusunda etkinlik önerileri.* Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.

Ağız, M. (2019). *Sosyal bilgiler öğretim programında yer alan değerlerle K*ütahya ili menkıbelerinde geçen değerlerin karşılaştırılması. Yüksek Lisans Tezi, Kütahya Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kütahya.

Çalıkan, Ö. (2019). *2017-2018 Yeni sosyal bilgiler öğretim programında yer alan 5.sınıf sosyal bilgiler dersi kazanımlarının öğretmen görüşlerine göre gerçekleştirilme düzeyinin belirlenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tokat.

Dursun, A. (2019). *2018 Sosyal bilgiler öğretim programı'na ilişkin öğretmen ve akademisyenlerin görüş ve değerlendirmeleri.* Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Çeliktaş, G. B. (2019). *2018 Sosyal bilgiler dersi öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi (Tokat İli Örneği).* Yüksek Lisans Tezi, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tokat.

Başaran, M. (2019). *Sosyal bilgiler öğretim programı ve ders kitaplarında toplumsal cinsiyet eşitliği eğitimi.* Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Pekuslu, M. N. (2019). *5.* sınıf sosyal bilgiler dersi öğretim programına ilişkin sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşleri *(Isparta İli Örneği).* Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.

Akmeşe, S. (2019). *2017 Ortaokul 5. sınıf sosyal bilgiler öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Eryılmaz, E. (2019). *Sosyal bilgiler öğretim programında yer alan etkin vatandaşlık öğrenme alanı kazanımlarının uygulanabilirliği hakkında öğretmen görüşleri.* Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.

ÖĞRETMEN ADAYLARININ UZAKTAN EĞİTİME YÖNELİK TUTUMLARININ ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ: AKSARAY ÜNİVERSİTESİ ÖRNEĞİ

Dr. Öğr. Üyesi Şenol ORAKCI - Aksaray Üniversitesi
ORCID No: 0000-0003-1534-1310

Öz

Bu çalışmada öğretmen adaylarının uzaktan eğitime yönelik tutumlarının cinsiyet, sınıf düzeyi, daha önce uzaktan eğitim alma durumu ve internet kullanma sıklığı gibi farklı değişkenler açısından araştırılması amaçlanmıştır. Araştırmada betimsel nitelik taşıyan "tarama modeli" kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu, 2019-2020 eğitim-öğretim yılında Aksaray Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören toplam 210 öğretmen adayından oluşmaktadır. Bu çalışmada veri toplama aracı olarak ise Kışla (2005) tarafından geliştirilen 19 maddesi olumlu, 16 maddesi ise olumsuz olan toplam 35 maddeden oluşan "Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, katılımcı öğretmen adaylarının uzaktan eğitime yönelik tutum düzeylerinin orta düzeyde olduğu görülmüştür. Ayrıca, araştırmada öğretmen adaylarının uzaktan eğitime yönelik tutum puanlarının daha önceden uzaktan eğitim alma durumuna göre anlamlı ölçüde farklılaşırken cinsiyete, sınıf düzeyine, haftalık internet kullanma sıklığına göre anlamlı farklılık göstermediği görülmüştür.

Anahtar kelimeler: Uzaktan eğitim, öğretmen adayı, tutum.

Giriş

Günümüzde iletişim teknolojileri hem günlük hayatta hem de iş hayatında sıklıkla kullanıldığından insanların hayatında büyük önem taşımaktadır. Kişisel gelişime olan yüksek talep, nüfustaki büyük artış, etkilerini eğitime yayan teknolojik gelişmeler ve eğitimi ulusal ve uluslararası işletmelerde rekabete devam etmenin anahtarı olarak gören yeni paradigma eğitimde yeni, etkili ve verimli bir arayışı beraberinde getirmiştir (İcbay, 2005). Nitekim son dönemde eğitimde kullanılan bilgisayar ve iletişim teknolojileri, eğitim tarzının, modelinin, zamanının ve yerinin geleneksel eğitimden farklı olmasını sağlamıştır. Teknolojiye dayalı öğrenme ortamları, geleneksel öğretimden çok farklı ders tasarımlarını ve ihtiyaçlarını beraberinde getirmektedir (Ateş ve Altun, 2008). Bu bağlamda uzaktan

eğitim, eğitim için etkili ve verimli yöntemler olarak ortaya çıkmaktadır. Uzaktan eğitim, herkese fırsat veren ve yapılandırmacı yaklaşımla daha iyi öğrenme seçenekleri sunan eğitimde yeni bir trenddir. (Galusha, 1997). Diğer bir deyişle, uzaktan eğitim, öğrenenlerin eğitmenlerden fiziksel olarak ayrıldığı ve dolayısıyla belirli bir zaman ve yerde bir sınıfa devam etme zorunluluğunun kaldırıldığı bir öğretme ve öğrenme sürecidir.

Keegan (2005)'a göre, uzaktan eğitimin tanımı "öğrenmenin öğretmekten farklı bir yerde gerçekleştiği öğretme ve öğrenme" olarak özetlenebilir. Ayrıca uzaktan eğitimde materyallerin ve destek yapılarının öğretmen, öğrenci ve içeriği birleştirmek için teknik medyayı kullanan bir eğitim kuruluşu tarafından planlandığını ve hazırlandığını belirtmektedir. Keegan'ın uzaktan eğitim ortamı açıklaması, eğitmen, öğrenciler ve içerik gibi uzaktan eğitimin çeşitli etkileşim bileşenlerini vurgulamaktadır. Bilgi ve iletişim teknolojisi, her bileşenin istenen sonucu üretmede önemli bir rol oynadığı bu ortamda etkileşimi mümkün kılar. Uzaktan eğitim, bilgi ve iletişim teknolojilerini en üst düzeyde kullanma fırsatı veren bir öğretim şeklidir. Dijital bilgi işleme ve iletişimin hızla gelişmesi, bir dizi öğretme ve öğrenme fırsatı yaratır. Uzaktan eğitim, farklı zamanlarda farklı yerlerde bulunan öğrenci öğrenenler ve öğretmenler tarafından gerçekleştirilen bir öğretim yoludur (Kramer, Neugebauer, Magenheim ve Huppertz, 2015; Offir ve Lev, 1999).

Literatür incelendiğinde uzaktan eğitime ilişkin öğretmen adaylarının tutumlarının incelendiği birçok araştırmaya rastlanmaktadır (Ateş ve Altun, 2008; Barış, 2015; Brinkerhoff ve Koroghlanian, 2005; Dikbaş, 2006; Gujjar, Akhlaque ve Hafeez, 2007; İlhan, Demir ve Arslan, 2013; Kışla, 2016; Korucu ve Ertekin, 2020; Maushak ve Ellis, 2003; Özgür ve Tosun, 2010; Özkul ve Aydın, 2012; Yalman, 2013; Yenilmez, Balbağ ve Turgut, 2017; Yılmaz ve Güven, 2015). Bu çalışmada ise öğretmen adaylarının uzaktan eğitime yönelik tutumlarının cinsiyet, sınıf düzeyi, daha önce uzaktan eğitim alma durumu ve internet kullanma sıklığı gibi farklı değişkenler açısından araştırılması amaçlanmıştır.

Bu çalışmanın problem cümlesi "Öğretmen adaylarının uzaktan eğitime yönelik tutumları çeşitli değişkenlere göre nasıl değişmektedir?" şeklinde oluşturulmuştur. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır:

1. "Öğretmen adaylarının uzaktan eğitime yönelik tutumları nasıldır?"
2. "Öğretmen adaylarının uzaktan eğitime yönelik tutumları cinsiyete göre anlamlı şekilde farklılaşmakta mıdır?"
3. "Öğretmen adaylarının uzaktan eğitime yönelik tutumları sınıf düzeylerine göre anlamlı şekilde farklılaşmakta mıdır?"

4. "Öğretmen adaylarının uzaktan eğitime yönelik tutumları daha önce uzaktan eğitim alma durumlarına göre anlamlı şekilde farklılaşmakta mıdır?"
5. "Öğretmen adaylarının uzaktan eğitime yönelik tutumları internet kullanma sıklığına göre anlamlı şekilde farklılaşmakta mıdır?"

Yöntem

Araştırmanın Modeli/ Deseni

Bu çalışmada öğretmen adaylarının uzaktan eğitime yönelik tutumlarını incelemek amacıyla betimsel nitelik taşıyan "tarama modeli" kullanılmıştır. Karasar'a (2000) göre tarama modeli, herhangi bir grubun geçmişte veya mevcut durumunu bulundukları koşullar içinde doğal halleri ile betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, 2019-2020 eğitim-öğretim yılında Aksaray Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören toplam 210 öğretmen adayından oluşmaktadır. Ölçme araçlarının doldurulmasında gönüllük esası aranmıştır. Öğretmen adaylarına ait demografik bilgiler Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Çalışma grubuna ait demografik bilgiler

		f	%
Cinsiyet	Kadın	109	51.9
	Erkek	101	48.1
Sınıf Düzeyi	1. Sınıf	59	28.1
	2. Sınıf	55	26.2
	3. Sınıf	70	33.3
	4. Sınıf	26	12.4
Daha önce uzaktan eğitim alma durumu	Evet	65	30.1
	Hayır	145	69.9
Haftalık internet kullanım süresi	0-4 saat	3	1.4
	4-8 saat	5	2.4
	8-12 saat	19	9
	12 saat ve üzeri	183	87.1

Tablo 1'de çalışma örnekleminin %51.9'unun (n=109) kadın **öğrencilerin,** %48.1'inin (n=101) ise erkek **öğrencilerin oluşturduğu görülmektedir.** Öğren-

cilerin %28.1'i (n=59) 1. sınıf, %26.2'si (n=55) 2. sınıf, %33.3'ü (n=70) 3. sınıf, %12.4'ü (n=26) 4. sınıf öğrencisidir. Öğrencilerin %30.1'i (n=65) daha önce uzaktan eğitim almışken, %69.9'u (n=145) daha önceden uzaktan eğitim almamıştır. Çalışmaya katılan öğrencilerin %87.1'inin (n=183) interneti 12 saat ve üzeri, %9'u (n=19) 8-12 saat arasında, %2.4'ü (n=5) 4-8 saat arasında; %1.4'ü (n=3) ise 0-4 saat arasında kullandıkları görülmektedir.

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada Kışla (2005) tarafından geliştirilen 35 maddeden oluşan "Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği" kullanılmıştır. 5'li Likert yapıda ve tek boyutlu olan ölçekte 19 madde olumlu, 16 madde ise olumsuzdur. Bu araştırma için ölçeğin güvenirlik katsayısı .83 olarak bulunmuştur. Araştırmacı tarafından düzenlenen kişisel bilgi formunda ise katılımcıdan cinsiyet, sınıf düzeyi, daha önce uzaktan eğitim alma durumu ve haftalık internet kullanım süresi hakkında bilgi sağlamaları istenmektedir.

Verilerin Analizi

Araştırmada öğretmen adaylarının uzaktan eğitime yönelik tutumlarını çeşitli değişkenler açısından belirlemek için "Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği"nden elde edilen veriler istatistik programına aktarılmıştır. Ölçekten elde edilen puanların normal dağılıp dağılmadığı test edebilmek için "*Kolmogorov–Smirnov Tek Örneklem Testi* (*KS)*"nden faydalanılmıştır. Yapılan analiz sonuçları Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. **"***Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum* **Ölçeği"ne** *ait "Kolmogorov–Smirnov (KS) Normal Dağılım Testi" Sonuçları*

Ölçek	**"Kolmogorov–Smirnov (KS)"**		
	N	**sd**	**p**
Üniversite Öğrencilerinin Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği	210	210	0,000

Tablo 2'de yer alan "KS testi" sonucu incelendiğinde; ölçekten elde edilen puanların anlamlılık değerlerinin anlamlı olduğu ($p<.05$) görülmektedir. Bu sonuca göre ölçeğe ait puanlar normal dağılım göstermemektedir. Normal dağılım varsayımı karşılanmadığı durumlarda karşılaştırmalar "non–parametrik testler" olan "*Mann Whitney U Testi"* ve "*Kruskal Wallis Testi*" ile yapılmalıdır. Bu sebeple karşılaştırmalarda "Mann Whitney U Testi" ve "Kruskal Wallis Testi" uygulanmıştır.

Beşli Likert tipi ölçeğin puan aralığı "1,00-1,80-Kesinlikle katılmıyorum-Çok düşük"; "1,81-2,60-Katılmıyorum-Düşük"; "2,61- 3,40- Kararsızım-Orta"; "3,41 -4,20- Katılıyorum-Yüksek"; "4,21 - 5,00- Kesinlikle katılıyorum-Çok yüksek" olarak belirlenmiştir.

Bulgular ve Yorum

Araştırmanın bu bölümünde alt problemlere ilişkin edinilen bulgulara yer verilmiştir.

1. "Öğretmen adaylarının uzaktan eğitime yönelik tutumları nasıldır?"

Aşağıda Tablo 3'te öğretmen adaylarının uzaktan eğitime yönelik tutum puanlarına ait veriler verilmiştir.

Tablo 3. Öğretmen Adaylarının Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum Puanlarına Ait Veriler

	N	Ranj	Min	Max	$\overline{X}$	SS
Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği	210	14	98	112	2,68	11,90

Tablo 3'te görüldüğü gibi, araştırmaya katılan öğretmen adaylarının uzaktan eğitime yönelik tutum düzeyinin orta düzeyde (2,68 ± 11,90) olduğu saptanmıştır.

Aşağıda Tablo 4'te ise öğretmen adaylarının uzaktan eğitime yönelik tutum puanlarının yer aldığı betimsel analizlere yer verilmiştir.

Tablo 4. Öğretmen Adaylarının "Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği"ne İlişkin Görüşlerine Yönelik Betimsel Analizler

Maddeler	**N**	$\overline{X}$	**SS**
Uzaktan eğitim almak istiyorum.	210	3.65	.68
Uzaktan eğitim kişinin öğrenme kapasitesini geliştiriyor.	210	3.10	1.27
Çoğu ders uzaktan eğitim ile yapılamaz.	210	3.79	.90
Uzaktan eğitim öğrenmeyi kolaylaştırıyor.	210	3.39	.81
Uzaktan eğitim merakımı uyandırıyor.	210	3.53	1.19
Uzaktan eğitim alırken iyi bir arkadaş çevresi kurabileceğimi düşünmüyorum.	210	3.48	1.17
Uzaktan eğitim insanları tembelleştiriyor.	210	3.59	1.11
Uzaktan eğitim ülkemiz için lüks olduğunu düşünüyorum.	210	3.48	1.09
Uzaktan eğitim, eğitimin kalitesini artırıyor.	210	3.47	1.21
Uzaktan eğitimin benim için uygun olacağını düşünmüyorum.	210	3.52	.98
Uzaktan eğitimde kullanılan yazılı materyalleri içerik açısından kaliteli olduğunu düşünüyorum.	210	3.43	1.19
Uzaktan eğitimin sonunda alacağım diplomanın geçerli olduğuna inanmıyorum.	210	3.47	1.21

Tablo 3. Öğretmen Adaylarının Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum Puanlarına Ait Veriler

Maddeler	**N**	$\overline{X}$	**SS**
Uzaktan eğitim mezunlarının iş bulma olasılıkları düşüktür.	210	3.46	.93
Uzaktan eğitimin en az klasik eğitim kadar saygındır.	210	3.86	1.08
Uzaktan eğitimde kullanılan araç ve gereçlerin yeterli olduğunu düşünüyorum.	210	3.29	.94
Uzaktan eğitime ilgi duyuyorum.	210	3.38	1.05
Uzaktan eğitim veren kurumların değerlendirme yöntemleri uygun değildir.	210	3.39	1.07
Ülkemizde yürütülen açık öğretimin yeterli olduğunu düşünüyorum.	210	3.37	1.06
Uzaktan eğitim ile aldığım derslere daha iyi motive oluyorum.	210	3.71	.97
Türkiye'deki uzaktan eğitim programlarına güvenmiyorum.	210	3.19	1.08
Uzaktan eğitimde görev alanların bilgi ve beceri açısından yetersiz olduğunu düşünüyorum.	210	3.21	1.07
Uzaktan eğitim yaratıcılığımı olumlu yönde etkiliyor.	210	3.11	.79
Uzaktan eğitim yapısı itibariyle verimliliği artırıyor.	210	3.12	1.08
Uzaktan eğitimde sürekli yüz yüze etkileşimin olmaması beni rahatsız ediyor.	210	3.89	.72
Uzaktan eğitimin geleceğin eğitim biçimi olacağını düşünüyorum.	210	3.39	.91
Uzaktan eğitimde kullanılan materyallerin çeşitliliği dikkatimi çekiyor.	210	3.52	1.07
Uzaktan eğitim ile verilen eğitim yararlı değildir.	210	3.42	1.14
Üniversitelerde bazı derslerin uzaktan eğitim ile verilmesini uygun görüyorum.	210	3.52	1.04
Uzaktan eğitim ile daha iyi öğreniyorum.	210	3.48	1.02
Uzaktan eğitimde öğretim elemanları ile öğrenciler arasında iletişim kopukluğu yaşanıyor.	210	3.43	1.17
Uzaktan eğitim öğrenci başarısını azaltıyor.	210	3.41	.93
Uzaktan eğitim ile alınan diploma ödenen ücretlere değmiyor.	210	3.42	1.03
Uzaktan eğitimin önemi gün geçtikçe artıyor.	210	3.47	1.09
Uzaktan eğitim dikkatimi çekiyor	210	3.42	.98
Uzaktan eğitimin sosyalleşmeyi sınırlayacağına inanıyorum	210	3.29	1.03

Tablo 4'te görüldüğü gibi, "öğretmen adaylarının uzaktan eğitime yönelik tutum puanları" incelendiğinde, en yüksek puan ortalamasının olduğu maddenin "Uzaktan eğitimde sürekli yüz yüze etkileşimin olmaması beni rahatsız ediyor. ($\overline{X}$ = 3.89)" olan 24. madde olduğu görülmektedir. Aynı zamanda "Uzaktan eğitimin en az klasik eğitim kadar saygındır. ($\overline{X}$ = 3.86)", ve "Çoğu ders uzaktan eğitim ile yapılamaz. ($\overline{X}$ = 3.79)" ifadelerine verilen ortalama puanların ise en yüksek 2. ve 3. ifadeler olduğu tespit edilmiştir. En düşük puan ortalamasının olduğu maddenin ise "Uzaktan eğitim kişinin öğrenme kapasitesini geliştiriyor. ($\overline{X}$ = 3.10)" olan 2. madde olduğu görülmektedir. Bu maddeyi ise "Uzaktan eğitim yaratıcılığımı olumlu yönde etkiliyor. ($\overline{X}$ = 3.11)" ve "Uzaktan eğitim yapısı itibariyle verimliliği artırıyor. ($\overline{X}$ = 3.12)" maddeleri takip etmektedir.

2. "Öğretmen adaylarının uzaktan eğitime yönelik tutumları cinsiyete göre anlamlı şekilde farklılaşmakta mıdır?"

Aşağıda Tablo 5'te öğretmen adaylarının uzaktan eğitime yönelik tutum puanlarının cinsiyete göre farklılığı için "Mann Whitney U Testi" sonuçları verilmiştir.

Tablo 5. Öğretmen Adaylarının Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum Puanlarının Cinsiyete Göre Farklılığı İçin "Mann Whitney U Testi" Sonuçları

Ölçek	Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği	Kadın	109	158.92	20361.00	9804.000	0.251
	Erkek	101	129.76	24929.00		

Tablo 5 incelendiğinde öğretmen adaylarının uzaktan eğitime yönelik tutum puanlarının cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermediği (U=9804,000, p>.05) görülmüştür.

3. "Öğretmen adaylarının uzaktan eğitime yönelik tutumları sınıf düzeylerine göre anlamlı şekilde farklılaşmakta mıdır?"

Aşağıda Tablo 6'da öğretmen adaylarının uzaktan eğitime yönelik tutum puanlarının sınıf düzeylerine göre farklılığı için "Kruskal Wallis Testi" sonuçları verilmiştir.

Tablo 6. Öğretmen Adaylarının Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum Puanlarının Sınıf Düzeylerine Göre Farklılığı İçin "Kruskal Wallis Testi" Sonuçları

Sınıf Düzeyi	**N**	$\overline{X}$	**S**	**Sıra Ortalaması**	**sd**	χ^2	**p**
1	59	123,89	13,11	28,30	4	14,553	0,122
2	55	131,67	31,50	51,35			
3	70	121,49	21,89	146,23			
4	26	120,60	24,68	123,78			

Tablo 6 incelendiğinde öğretmen adaylarının uzaktan eğitime yönelik tutumları sınıf düzeylerine göre anlamlı farklılık göstermediği (χ^2=14,553, p>.05) görülmüştür.

4. "Öğretmen adaylarının uzaktan eğitime yönelik tutumları daha önce uzaktan eğitim alma durumlarına göre anlamlı şekilde farklılaşmakta mıdır?"

Aşağıda Tablo 7'de öğretmen adaylarının uzaktan eğitime yönelik tutum puanlarının daha önceden "Uzaktan Eğitim Alma Durumu"na göre farklılığı için "Mann Whitney U Testi" sonuçları verilmiştir.

Tablo 7. Öğretmen Adaylarının Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum Puanlarının "Uzaktan Eğitim Alma Durumu"na Göre Farklılığı İçin "Mann Whitney U Testi" Sonuçları

Ölçek	Uzaktan Eğitim Alma Durumu	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği	Evet	65	157.91	20369.00	9809.000	0.251
	Hayır	145	127.75	24931.00		

Tablo 7'ye göre öğretmen adaylarının uzaktan eğitime yönelik tutumları uzaktan eğitim alma durumuna göre anlamlı ölçüde farklılaşmaktadır (p<.05).

5. "Öğretmen adaylarının uzaktan eğitime yönelik tutumları haftalık internet kullanma sıklığına göre anlamlı şekilde farklılaşmakta mıdır?"

Aşağıda Tablo 8'de öğretmen adaylarının uzaktan eğitime yönelik tutum puanlarının haftalık internet kullanım süresi sıklığına göre farklılığı için "Kruskal Wallis Testi" sonuçları verilmiştir.

Tablo 8. Öğretmen Adaylarının Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum Puanlarının Haftalık İnternet Kullanım Süresi Sıklığına Göre Farklılığı İçin "Kruskal Wallis Testi" Sonuçları

İnternet kullanma süresi	N		S	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p
0-4 saat	183	121,89	13,11	28,30	4	17,559	0,123
4-8 saat	19	112,67	23,50	53,35			
8-12 saat	5	98,49	21,89	45,23			
12 saat ve üzeri	3	97,69	26,68	26,78			

Tablo 8 incelendiğinde, öğretmen adaylarının uzaktan eğitime yönelik tutumları haftalık internet kullanma sıklığına göre anlamlı farklılık göstermediği (c^2=17,559, p>.05) görülmüştür.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Araştırmada katılımcı öğretmen adaylarının uzaktan eğitime yönelik tutum düzeylerinin orta düzeyde olduğu görülmüştür. İlgili alan yazın incelendiğinde araştırmanın bu bulgusunu destekleyen ve desteklemeyen araştırmalar yer almaktadır. İlhan, Demir ve Arslan (2013) tarafından yapılan çalışmada öğretmen adaylarının çevrimiçi öğrenmeye yönelik tutum düzeylerinin orta düzeyde olduğu bulgusu bu çalışmanın bulgusunu destekler niteliktedir. Barış (2015) tarafından yapılan çalışmada ise öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik tutum düzeyi düşük olarak tespit edilmiştir. Dikbaş (2006), Özgür ve Tosun (2010) ile Yenilmez, Balbağ ve Turgut (2017) yapmış oldukları araştırma sonucunda, öğretmen adaylarının uzaktan eğitime yönelik tutumlarının genel olarak olumlu olduğu bulgusuna ulaşmışlardır. Maushak ve Ellis (2003) tarafından yapılan çalışmada ise katılımcıların uzaktan eğitime yönelik tutumunun yüksek olduğu tespit edilirken, Ateş ve Altun (2008) tarafından yapılan çalışmada ise katılımcıların tutumun kararsızlık seviyesinde olduğu ortaya çıkmıştır. Bu bulgulardan hareketle, öğretmen adaylarının uzaktan eğitime yönelik bilgi düzeylerinin ve daha önce uzaktan eğitim alıp almama durumunun onların tutumu üzerinde etkili olduğu söylenebilir.

Araştırmada öğretmen adaylarının uzaktan eğitime yönelik tutum puanlarının cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermediği görülmüştür. Araştırmanın bu bulgusu benzer araştırmalar tarafından desteklenmektedir (Ateş ve Altun, 2008; Barış, 2015; Kışla, 2005; Korucu ve Ertekin, 2020). Diğer taraftan, Yenilmez, Balbağ ve Turgut (2017) yapmış oldukları araştırma sonucunda, cinsiyetin, erkeklerin lehine anlamlı etkisinin olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmanın bir diğer sonucu olarak, öğretmen adaylarının uzaktan eğitime yönelik tutumlarının sınıf düzeylerine göre anlamlı farklılık göstermediği görülmüştür. Benzer şekilde, Ateş ve Altun (2008) öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının, sınıflarına göre anlamlı farklılık göstermediği bulgusuna ulaşmıştır. Benzer şekilde, Korucu ve Ertekin (2020) Kpss kursunda eğitim gören 4. sınıf ve mezun konumunda olan öğretmen adaylarının sınıf düzeylerine göre e-öğrenmeye yönelik tutum puanları arasında anlamlı bir farklılık görülmediğini tespit etmiştir.

Araştırmada öğretmen adaylarının uzaktan eğitime yönelik tutumları uzaktan eğitim alma durumuna göre anlamlı ölçüde farklılaşmaktadır. Bu bulgu, literatürdeki başka araştırma bulgularıyla örtüşür niteliktedir. Daha önce uzaktan eğitim almış öğrencilerin, uzaktan eğitim almamış öğrencilere göre uzaktan eğitime yönelik tutumlarının daha olumlu olduğu yapılan araştırmalarla tespit edilmiştir (Ateş ve Altun, 2008; Yenilmez ve Ersoy, 2009).

Araştırmada son olarak, öğretmen adaylarının uzaktan eğitime yönelik tutumları haftalık internet kullanma sıklığına göre anlamlı farklılık göstermediği görülmüştür. Bu bulgu, literatürdeki başka araştırma bulgularıyla desteklenmektedir (Korucu ve Ertekin, 2020; Yenilmez, Balbağ ve Turgut, 2017).

Nicel bir çalışma olarak desenlenen bu araştırmanın bulgularını desteklemek amacıyla ileride yapılacak nitel araştırma ile öğretmen adaylarının uzaktan eğitime ilişkin görüşleri detaylı ve derinlemesine araştırılabilir. Nitel olarak elde edilecek bu verilerin ise, öğretmenlerin yetiştirilmesinde kullanılan uzaktan eğitimin daha verimli ve etkili tasarlanmasını ve uygulanmasını sağlayabileceği düşünülmektedir.

Kaynakça

Ateş, A., ve Altun, E., (2008). Bilgisayar öğretmeni adaylarının uzaktan eğitime yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *28*(3), 125-145.

Barış, F. M. (2015). Üniversite öğrencilerinin uzaktan öğretime yönelik tutumlarının incelenmesi: Namık Kemal Üniversitesi. *Sakarya University Journal of Education, 5*(2), 36-46.

Brinkerhoff, J., ve Koroghlanian, C. M. (2005). Student computer skills and attitudes toward Internet-delivered instruction. *Journal of Educational Computing Research*, *32*(1), 27-56.

Büyüköztürk, Ş. (2013). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegema

Dikbaş, E. (2006). Öğretmen adaylarının e-öğrenmeye yönelik tutumlarının incelenmesi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.

Galusha, J. M. (1997). Barriers to learning in distance education. *Interpersonal Computing and Technology*, *5*(3), 6–14.

Green, S. B., ve Salkind, N. J. (2008). *Using SPSS for windows and macintosh (Analyzing and Understanding Data–Fifth Edition)*. New Jersey: Pearson Prentice Hall.

Gujjar, A. A., Akhlaque, M., ve Hafeez, M. R. (2007). A study of students' attitude towards distance teacher education programme in Pakistan. *Turkish Online Journal of Distance Education TOJDE*, *8*(4).

İcbay, M. A. (2005). Open and distance education: A comparative analysis of the open education system in Turkey and the open university in the United Kingdom, IETC 2005 (pp. 479-484)., Sakarya, Turkey.

İlhan, M., Demir, S., ve Arslan, S. (2013). Öğretmen adaylarının bilgisayar destekli eğitime yönelik tutumları ile epistemolojik inançları arasındakivilişkinin incelenmesi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, *3*(2), 1-22.

Kalaycı, Ş. (2005). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. Ankara: Asil.

Karasar, N. (2000). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayınevi

Keegan, D. (2005). (Ed.) *Theoretical Principles of Distance Education*. USA: Routledge.

Kışla, T. (2005). Üniversite öğrencilerinin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Korucu, A. T., ve Ertekin, H. (2020). Kpss kursunda eğitim gören aday öğretmenlerin e-öğrenmeye yönelik tutumları. Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi, 2(1), 100-113.

Kramer, B. J., Neugebauer, J., Magenheım, J., ve Huppertz, H. (2015). New ways of learning: Comparing the effectiveness of interactive online media in distance education with the European textbook tradition. *British Journal of Educational Technology*, *46*(5), 965–971. doi:10.1111/bjet.12301

Maushak, N. J., ve Ellis, K. A. (2003). Attitudes of graduate students toward mixed-medium distance education. The *Quarterly Review of Distance Education*, *4*(2), 129-141.

Offir, B., ve Lev, Y. (1999). Teacher-learner interaction in the process of operating DL (distance learning) Systems. *Educational Media International*, *36*(2), 132-136.

Özdamar, K. (2013). *Paket programlar ile istatistiksel veri analizi* (9. Baskı). Eskişehir: Nisan.

Özgür, H., ve Tosun, N. (2010). İnternet destekli eğitimin e-öğrenme tutumlarına etkisi. *XV. Türkiye'de İnternet Konferansı*, (s. 2-4). İstanbul

Yalman, M. (2013). Eğitim fakültesi öğrencilerinin bilgisayar destekli uzaktan eğitim sistemi (moodle) memnuniyet düzeyleri. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, *8*(8), 1395-1406.

Yenilmez, K., ve Ersoy, M. (2009). Secondary mathematics teacher candidates' opinions about distance education. *Proceeding of 3rd International Computer and Instructional Technologies Symposium*, 1190-1193, 7-9 October 2009, Karadeniz Technical University, Trabzon, Turkey

Yenilmez, K., Balbağ, M. Z., ve Turgut, M. (2017) Öğretmen adaylarının uzaktan eğitime yönelik tutumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 19*(2), 91-107.

Yılmaz, G. K., ve Güven B. (2015). Öğretmen adaylarının uzaktan eğitime yönelik algılarının metaforlar yoluyla belirlenmesi. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, *6*(2), 299-322.

GENEL ORTAÖĞRETİME ÖĞRETMEN YETİŞTİRME SÜRECİNİN UYGULANAN ÖĞRETMEN YETİŞTİRME MODELLERİ BAĞLAMINDA İNCELENMESİ*

Prof. Dr. Soner Mehmet ÖZDEMİR - Mersin Üniversitesi
ORCID No: 0000-0002-7236-946X

Öz

Bu çalışmada, ülkemizde Osmanlının son dönemlerinden Cumhuriyete, Cumhuriyetin kuruluşundan bugüne kadar ortaöğretim kademesine öğretmen yetiştirmenin tarihi gelişimi mercek altına alınmıştır. Ortaöğretime ya da liseye öğretmen yetiştirme özellikle son 30-40 yıldır Türkiye'de öğretmen yetiştirme ile ilgili tartışılan önemli meselelerden birisi olmuştur. Ortaöğretim kademesine yönelik pek çok model ya da yeni düzenleme çalışması nitelikli öğretmenler yetiştirmek için ya da öğretmen niteliğini artırmak amacıyla hayata geçirilmiş, ancak 1950'lerin sonlarında uygulamaya başlanan "Yüksek Öğretmen Okulları" dışındaki modellerin hiçbiri, bazı kısmi ve kısa süreli yararlarının dışında kalıcı bir etkililik sağlamamıştır. Ortaöğretim kademesine öğretmen yetiştirme görevi 1970'li yılların sonlarına kadar Milli Eğitim Bakanlığının uhdesinde iken, yaklaşık 40 yıldır bu görevi Yükseköğretim Kurulu ve Üniversiteler üstlenmektedir. Ortaöğretim kademesine öğretmen yetiştirme ve atama süreçlerinde pedagojik ve bilimsel olan uygulamaların yanı sıra, günü kurtarma amaçlı kısa süreli, popülist ya da politik kararlara (Mektupla Öğretmen Yetiştirme, Hızlandırılmış Öğretmenlik Programı, Pedagojik Formasyon Sertifika Programı vb. gibi) kadar pek çok uygulamanın gerçekleştirildiğine şahit olunmuştur. 2020 yılı itibariyle ortaöğretime öğretmen yetiştirme görevi esas olarak yine Üniversitelerde olmakla birlikte, Milli Eğitim Bakanlığı ve YÖK'ün aldığı kararlar neticesinde eğitim fakültelerinde yürütülen Pedagojik Formasyon Programı yerine, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından ortaöğretim kademesindeki okullara öğretmen ataması yapıldıktan sonra, atanan öğretmenlerden pedagojik formasyonu olmayanların aday öğretmenlik uygulaması benzeri bir hizmet içi eğitim modeli ile öğretmenlik formasyonunu kazanmaları düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen eğitimi, ortaöğretim kademesi, ortaöğretime öğretmen yetiştirme

1 Bu çalışma, "Türkiye'de Ortaöğretime Öğretmen Yetiştirme" konusunda ilk doktora tez çalışmasını gerçekleştirmiş olan ve meslek hayatı boyunca öğretmen yetiştirmeye kendini vakfetmiş ve katkı sağlamış olan kendisinden çok şey öğrendiğim kıymetli hocam Prof. Dr. Tayip DUMAN'a ithaf edilmiştir.

Giriş

Ülkemizde Cumhuriyetin ilanından hemen sonra, bir yandan toplumun yeni sosyo-kültürel ve ekonomik yapısına uygun eğitim reformları yapılırken, diğer yandan eğitim kurumlarının yaygınlaştırılması doğrultusunda çalışmalar gerçekleştirilmiştir. Yeni Türkiye Cumhuriyeti Devleti'nin kuruluşundan itibaren gerek yenileştirme gerekse yaygınlaştırma bağlamında üzerinde en çok durdukları konulardan biri de ortaöğretim kademesinin iyileştirilmesi ve bu kademeye öğretmen yetiştirme olmuştur (Duman, 2019: 3-4).

Türk eğitim tarihi incelendiğinde, örgün eğitim şeklinde görev ifa eden ilk öğretmen tipleri sıbyan mekteplerinde eğitim-öğretim faaliyetleri gerçekleştirenler "*muallimler*" ve medreselerde görev yapan "*müderrisler*" olmuştur. Alt düzeydeki medreseler genelde imam ve muallimleri yetiştirirken, yüksek düzeydeki medreseler müderrisleri yetiştiriyordu (Ergün, 1987). Lakin öğretmenlik yapan bu insanlar profesyonel ve formal olarak öğretmenlik eğitimi veren kurumlarda öğrenim görmüyorlardı. Türkiye'de öğretmen eğitiminin bugünkü manada pedagojik ve bilimsel esaslar çerçevesinde yürütülmeye başlanması Tanzimat dönemine denk gelmektedir. Daha öncesinde öğretmen kaynağını genellikle medreseler oluştururken, Tanzimat'ın ilan edilmesinden sonra kamuda ve toplumsal alanda başlayan reform hareketlerinin etkisinin eğitim alanına da yansıması sonucu Batılı tarzda eğitim kurumları tesis edilmeye başlanmıştır.

Öğretmen Yetiştirmeye Yönelik Açılan İlk Kurum: Darülmuallimin

1839 yılında Gülhane Parkında okunan Tanzimat Fermanı ile başlayan yenileşme hareketleri, eğitim ve öğretim alanlarında olduğu gibi öğretmen yetiştirme konusunda da değişiklik ve yenilikler yapılmasını gerektirmiştir. Daha önceleri ciddi ve pedagojik biçimde ele alınmayan öğretmen eğitimi yenileşme hareketlerinin hızlandığı bu dönemde ıslah edilmesi gereken önemli bir mesele olarak ele alınmıştır. 1839'larda kurulup sonra sayıları artmaya başlayan Rüştiyelerin kaliteli bir eğitim ve öğretim verebilmeleri için nitelikli biçimde yetişmiş öğretmenlere ihtiyaç duyulmaktaydı. Bu da sadece, medrese haricinde görevi ve işi yalnızca öğretmen yetiştirmek olan bir kurum olan meslek okulları ile sağlanabilirdi. Maarif Nazırı (Eğitim Bakanı) Kemal Efendinin öncülüğünde Rüştiyelerde (ortaokul) görev yapmak üzere öğretmen yetiştirmeye özgü bir okul açılmasına karar verildi. Ülkemizde çağdaş anlamda ve kurumsal olarak öğretmen eğitimi vermek amacıyla açılan ilk öğretmen okulu olan "*Darülmuallimin*" (Darülmuallimin-i Rüşdi) 1848 tarihinde İstanbul Fatih'te açılmıştır. Kurumun İlk müdürü Ahmet Cevdet Efendi (Paşa) bu okula mahsus 1 Mayıs 1851 tarihli bir kanun (*Darülmuallimin*

Nizamnamesi) hazırlamış ve uygulamıştır. Bu kanun, Türkiye'de öğretmen yetiştirme tarihinde son derece önemli ve birçok ilkeleriyle günümüzde bile bizi aydınlatan, düşündüren bir belge niteliğindedir (Akyüz, 2003; 2015; Küçükahmet, 2002).

Darülmuallimin Kanun'una göre öğretmen yetiştirme ve atanmasında uygulanması planlanan bir takım ilkeler belirlenmiştir. Bu ilkeler şunlardır (Akyüz, 2003; Güven, 2015):

- Öğretmen adayları sınavla seçilir, öğretmenler sadece Darülmuallimin'de yetiştirilir ve onun mezunlarından atanır.
- Öğretmen yetiştirmede niteliğe öncelik verilmelidir. Bu nedenle öğrenci sayısı az olmalıdır. (Bu ilke gereğince, Ahmet Mithat Efendi 1850 yılında bu okula müdür olarak atandığında okulda 30 öğrenci öğrenim görüyordu, bu sayıyı bile fazla bulup, niteliği yükseltme adına öğrenci sayısını 20'ye düşürmüştü).
- Okulda okuyan öğretmen adayı öğrencilerin kendilerini tamamen derslere verebilmeleri için Devlet onlara dolgun bir burs vermelidir.
- Öğretmenlik becerisinin kazandırılması yönünde başlangıçta "usul-ü ifade ve talim" (ders verme ve öğretim yöntemi) dersi veriliyordu. Ancak bu ders daha sonra kaldırılmıştır.
- Öğretim ve sınavlar çok ciddi yapılacak, kimseye iltimas tanınmayacaktır.
- Okulun süresi üç yıldır. Ancak başarılı öğrenciler sınava girerek daha erken de mezun olabilirler.
- Mezunların öğretmenliğe atanmalarında mezuniyet başarı dereceleri ve sıraları göz önünde bulundurulacaktır.
- Boşalan bir Rüştiye öğretmenliğini kabul etmeyen mezunun elinden diploması alınacak ve kendisine bir daha öğretmenlik hakkı verilmeyecektir.

Bu ilkeler, bir bakıma 1850'li yıllarda öğretmen yetiştirmeye ne denli önem verildiğinin de bir göstergesi sayılabilir. Yaklaşık on yıl boyunca ciddi biçimde uygulanan bu ilke ve esaslar sonraki yıllarda esnetilmeye başlanmış ve günümüzde de öğretmen yetiştirme ve atamalarında sıkça karşılaştığımız yanlış uygulamalara başvurulmuştur. Örneğin, 1860'ta Maarif Nazırı olan Abdurrahman Sami Paşa Darüllmuallimin'den mezun olmayan 8 kişiyi, Rüştiyelerin sayısının artmasından dolayı, ayrıca Darülmuallimin mezunlarının sayıca ve nitelik bakımından yetersiz olarak yetiştiğini öğretmene ihtiyaç bulunduğunu gerekçe göstererek öğretmen olarak atamıştır. Yapılan bu atama Darülmuallimin öğrencileri ve öğretmenleri

tarafından sert bir şekilde eleştirilmiş ve öğrenciler dönemin Sadrazam'ına (Başbakan) bir şikâyet dilekçesi vermişlerdir (Akyüz, 2003; 2015).

Ortaöğretime Öğretmen Yetiştiren Bir Kurum: Darülmuallimin-i Aliye

Tanzimat dönemi ile I. Meşrutiyet dönemi arasında öğretmen yetiştirme alanındaki gelişmeler devam etmiştir. 1869 yılında çıkarılan "Genel Eğitim Kanunu" olarak adlandırılabilecek olan "Maarifi Umumiye Nizamname"si öğretmen yetiştirmeye oldukça fazla önem vermiştir. Yetişgin ve Ceylan Dumanoğlu'nun (2019) aktardığı gibi, bu Nizamname ile öğretmen yetiştirme sorunu genel esaslara bağlanmış ve öğretmen yetiştiren kurumlar bir çatı altında toplanmıştır. 198 maddeden oluşan Nizamname'de 15 madde Darülmuallimin'e ve öğretmen yetiştirmeye ayrılmıştır. Bu kanun ile Darülmuallimin'e yeni düzenlemeler getirilmiş, programlar yenilenmiş, öğrenim süresi, okutulacak dersler ve öğrencilerin uyacakları kurallar ayrıntılı biçimde belirlenmiştir. Lise kademesindeki okulların (İdadi) açılması ve yaygınlaştırılması ile birlikte bu okullara öğretmen yetiştirmek amacıyla 1874 yılında Darülmuallimin'in İdadi şubesi açılmıştır. 1874 yılı itibariyle İstanbul Darülmuallimini sıbyan, rüştiye ve idadi şubelerinden oluşan bir okul haline gelmişti. Bu tarihten itibaren Darülmuallimin'e aliye şubesi açılarak teşkilatı değişmiş, bu tarihten itibaren iptidaiye, rüştiye ve aliye şubelerinden oluşan Darülmuallimin'de her şubenin eğitim süresi iki yıl olup, öğrencilerin tamamı burslu olmuş ve mecburi hizmetle yükümlü tutulmuştur.

1891 yılında Darülmuallimin-i Aliye adıyla, İdadi (lise) ve daha üst derecedeki okullara öğretmen yetiştirmek üzere iki yıl öğretim süreli bir öğretmen okulu açılmıştı. İleriki yıllarda öğretim süresi 3 yıla çıkan bu okul öğretim faaliyetini bazen tek başına, bazen de Darülfünun'la birlikte Cumhuriyetin ilk yıllarına kadar sürdürdü (Duman, 2014: 340). Daha sonraları adı İstanbul Yüksek Öğretmen Okulu olan bu öğretmen yetiştirme kurumu Türkiye'de öğretmen yetiştirme tarihinde etkileri bugüne kadar süren köklü bir geleneği temsil ediyordu. Şöyle ki, Darülmuallimin-i Aliye II. Meşrutiyet Devrinde ortaöğretime öğretmen yetiştirme yönünden, YÖK tarafından 1998 yılında gerçekleştirilen yeniden yapılanma sonrası ortaya çıkan Eğitim Fakülteleri Modeli ile benzerlik gösteriyordu. 1915 Darülmuallimin ve Darülmuallimat Nizamnamesine göre, Darülmuallimin-i Aliye İptidai, İhzari ve Ali olmak üzere üç kısımdan müteşekkildi. Ali kısmı, sultani yani liselere öğretmen yetiştiriyordu. Bu kısmın alan dersleri Darülfünun programında yer alan derslerin aynısı idi ve öğretmen adayları bu dersleri Darülfünun'dan alıyorlardı. Son sınıf "tatbikat devresi" denen bölümden oluşuyordu. Bu dönem

öğretmen adaylarına "pedagojik formasyon" kazandırmaya yönelikti. Tatbikat devresi teorik ve uygulamalı olmak üzere ikiye ayrılmıştı. Teorik kısımda; eğitim tarihi, okul örgütü ve programları, sultani programları ve öğretim yöntemleri, disiplin, sınıf yönetimi gibi derslere yer veriliyordu. Uygulama kısmında ise, Maarif Nezareti'nin belirleyeceği bir okulda eğitim ve öğretim süreçlerine fiilen katılarak yapılıyordu. Bu model, 1998'de uygulanan eğitim fakülteleri modeli ile büyük benzerlik göstermektedir (Öztürk, 2007: 301-302).

Cumhuriyet Döneminde Ortaöğretime Öğretmen Yetiştirme

Cumhuriyet kurulduğunda Darülmuallimin-i Aliye İstanbul Darülfünununa bağlı olarak işlevini sürdürüyordu ve bu okulun öğrencileri ise öğretmenlik meslek bilgisi (pedagojik formasyon) kapsamında dersler almıyorlardı. Okul, Maarif Vekâleti (Milli Eğitim Bakanlığı) ile Darülfünun arasında kalmıştı ve bir pansiyondan farksızdı. Bu yüzden, Birinci ve İkinci Heyet-i İlmiye toplantılarında bu okulun ıslahı ve nitelikli bir öğretmen eğitimi verilmesi doğrultusunda önemli kararlar alınmıştır. İkinci Heyet-i İlmiyede, Darülmuallimin-i Aliye'nin Darülfünuna bağlanarak "Yüksek Muallim Mektebi" adını alması kararlaştırıldı. Fakat Darülfünuna bağlanıp bağlanmaması, yöneticilerinin Darülfünun tarafından atanıp atanmaması, Bakanlık ve Darülfünun arasında sürekli bir tartışma konusu oldu. İstanbul Darülfünunu, okulun yönetiminin ve öğrencilerin ilmi ve mesleki yönden yetiştirilmesinin tamamen kendilerine verilmesini istiyordu. Bu sırada okulun öğrencileri iyice disiplinsiz davranışlar göstermeye başlamışlardı. Sonunda, Bakanlık inisiyatifi eline alarak 1924'te çıkardığı yönetmeliklerle okulu "Yüksek Muallim Mektebi" adıyla yeniden teşkilatlandırarak bir düzene soktu. Okulun öğretim süresi 4 yıl olup, parasız ve yatılı idi. Son sınıf uygulama ve öğretmenlik stajı için ayrılmıştı. Öğrenciler alan eğitimlerini ilgili fakültelerden (Edebiyat ve Fen Fakülteleri) alırken, meslek derslerini de Yüksek Muallim Mektebinden alıyorlardı. Bu okulun diplomasını alabilmek için, Darülfununu bitirmenin yanı sıra okulun kendi bünyesinde verilen meslek derslerinin yazılı ve sözlü sınavlarını da vermek ve ayrıca stajı da başarıyla yapmak gerekiyordu. O tarihlerde Darülfununa ya da bugünkü adıyla üniversiteye girebilmek için lise olgunluk diplomasına sahip olmak yeterli iken, Yüksek Muallim Mektebine öğrenciler, okul müdürü başkanlığında Fen ve Edebiyat Fakültelerinin hocalarından oluşan bir komisyon tarafından ayrıca yazılı ve sözlü sınava tabi tutularak alınıyorlardı. I. Milli Eğitim Şurasının hemen ardından 1940'ta Yüksek Öğretmen Okulu adını alarak yeniden yapılandırılan okul, daha sonraki yıllarda bir takım nitelik ve nicelik sorunları yaşayarak 1959 yılına kadar tek başına eğitim ve öğretim faaliyetini sürdürmüştür (Duman, 2014: 340-341, 2019: 43). Önce yalnız erkek öğrencilerin kabul edildiği bu okula

1940'tan sonra kız öğrenci de alınmaya başladı. Ancak bu köklü kurum, lise öğretmeni ihtiyacını karşılamaya yetmiyordu. Lise öğretmenine duyulan ihtiyacın giderek artması karşısında, 12 Ağustos 1959 tarihinde Ankara'da yeni bir yüksek öğretmen okulu açıldı. Başlangıçta fen koluna öğrenci alan bu okul, 1960'ta edebiyat koluna da aynı yöntemle öğrenci almaya başladı (Kavcar, 2002: 3).

Yüksek Öğretmen Okulları

1923-1981 yılları arasında liselere öğretmen yetiştirmede iki kaynaktan söz edilebilir. Bunlar "Yüksek Öğretmen Okulları" ve "Üniversiteler"dir. Cumhuriyet döneminde ortaöğretim öğretmenlerinin, özellikle lise ve dengi okulların genel kültür dersleri öğretmenlerinin yetiştirilmesinde önemli katkısı olan kurumlardan birisi de Yüksek Öğretmen Okulları'dır. 1891 yılında İstanbul'da kurulan Darülmuallimin-i Aliye, Yüksek Öğretmen Okulu'nun başlangıcı sayılır (Oğuzkan, 1983). Cumhuriyetin ilk yıllarında karşılaşılan sorunlardan birisi, istenilen sayı ve nitelikte öğretmenin bulunamayışı idi. Bir çalışmada (Akyüz, 1978:221) 1923 yılında ülkemizde 513 lise öğretmeni bulunduğu belirtilmektedir. Öğretmen ihtiyacının karşılanması amacıyla Milli Eğitim Bakanlığı, bu okulun gelişmesi için gerekli önlemleri almış, bu eğitim kurumu 1954-1955 eğitim-öğretim yılına kadar kendi türünde tek okul olarak öğretmen eğitimi işlevini devam ettirmiştir (Akt. Kavak, Aydın ve Akbaba Altun, 2007: 32). Yüksek Öğretmen Okulu 1930'lu yılların ortalarında, okulun hedefi olan Fransız Yüksek Öğretmen Okulu niteliğindeki yapıya çok yaklaşmıştır. 1930 ve 40'lı yıllarda, tıp fakülteleri dâhil, üniversitelerin pek çok bölümüne sınavsız öğrenci alınırken, Yüksek Öğretmen Okulu, sınavla öğrenci alan bir kaç okuldan biri durumunda olmuştur. Dahası, okulun bu niteliği nedeniyle, o yıllarda liselerin başarısının, Yüksek Öğretmen Okuluna sokabildikleri öğrenci sayısı ile ölçüldüğü eğitimciler tarafından hep dile getirilmiştir. Okulun bu başarısında şüphesiz öğretim kadrosunun etkisi büyük olmuştur. Lisans derslerini İstanbul Üniversitesinde gören öğrenciler, akşamları dönemin en seçkin eğitimcilerinden meslekleriyle ilgili ek dersler almışlardır. Yüksek Öğretmen Okulu, bir bakıma altın dönemini yaşadığı bu yıllarda, Türk Millî Eğitimine daha ileriki yılarda yön verecek mezunlar vermiştir. 1946 tarihinde çıkarılan üniversiteler yasası, öğretim üyelerinin üniversite dışında görev almasını yasaklamıştır. Bu yasa birkaç yıl boyunca kamuoyunda ve eğitim camiasında tartışılmış ve bunun neticesi olarak 1949-1951 yılları arasında Okul 2 yıl faaliyetini sürdürememiş, 1951 yılında yeni bir binada eğitim öğretim faaliyetine yeniden başlamıştır. Ancak, bu iki yılda önceki yıllardaki prestijini kaybetmiş, ayrıca 1950'li yıllarda sanayileşmenin hız kazanmasıyla köyden kente göçün başlaması nedeniyle lise sayısında ve liselerdeki öğrenci sayısında önemli bir artış başlar. Diğer taraftan, Türkiye'de bu

yıllarda mühendislik dallarının gözde meslek olmaya başlaması Yüksek Öğretmen Okulunun çekiciliğini olumsuz etkilemiş, sonuçta okul nitelikli öğrenci bulmada eski gücünü yakalayamayarak yılda 3-5 mezun verebilir duruma gelmiştir (Eşme, 2003).

Kavcar'ın (1982:198) da belirttiği gibi, bu okulun öğrenci sayısını arttırmak için alınan önlemlere karşın, buraya girmek için sınırlı sayıda öğrenci başvuruyor, dolayısıyla yeterli sayıda öğretmen yetiştirilemiyordu. Okul, 1923-1963 yılları arasında ancak 630 mezun verebilmiştir (Akt. Kavak ve diğerleri, 2007: 32-33). III ve IV. Maarif Şura'larında hazırlanan öğretmen yetiştirme ile ilgili raporlarda, ortaöğretimin öğretmen ihtiyacı için İstanbul Yüksek Öğretmen Okulu'nun geliştirilmesi ve yeni bir modelle Ankara'da ikinci Yüksek Öğretmen Okulu'nun açılması istenmiştir (Gelişli, 2001). Dönemin önemli eğitim bürokratlarından Nuri Kodamanoğlu'nun önerisi üzerine, dönemin Milli Eğitim Bakanı Tevfik İleri'nin de onayıyla yeni bir öğretmen yetiştirme modeli ile Ankara'da Yüksek Öğretmen Okulu'nun kuruluşu çalışmaları başlatılır.

Bu konuda çeşitli eleştirilere karşın dönemin hükümeti, 1959 yılında lise ve dengi okulların öğretmen gereksinimine çözüm bulmak amacıyla yeni bir Yüksek Öğretmen Okulu modelini hayata geçirmiştir. Ankara'da açılacak olan yeni "Yüksek Öğretmen Okulu" Talim Terbiye Kurulu'nun 03/07/1959 tarihli 209 sayılı kararı ile kurulmuş ve 13/07/1959 tarihinde çıkarılan Tebliğler Dergisinde de yayımlanarak yürürlüğe girmiştir. Bu model daha önce denenmemiş olan özgün bir öğretmen eğitimi yaklaşımına dayanıyordu. Kavak ve diğerlerinin (2007: 33) aktardığı üzere, bu okul İlköğretmen Okullarının en başarılı, örnek ve seçkin öğrencilerini alma esasına dayalı yeni bir yaklaşıma sahipti. Duman'ın (2019: 94) da aktardığı gibi, okul Milli Eğitim Bakanlığına bağlı parasız ve yatılı idi. Öğrencilerini İlköğretmen Okulu ikinci devre son sınıfı geçmiş olan zekâ, yetenek, bilgi, çalışkanlık, ahlak ve karakter bakımından üstün nitelikli, güvenilir, uyarmadan başka disiplin cezası almamış ve okullarının öğretmenler kurulunca aday gösterilmiş öğrenciler arasından seçerek alıyordu. Bu öğrenciler, okul bünyesinde açılmış bulunan ve özel bir programı uygulayan Hazırlık Sınıfında bir yıl kadar okuyor ve devlet lise bitirme imtihanlarına giriyordu. Bunu ve "Üniversite Giriş Sınavı"nı kazananlar, Yüksek Öğretmen Okulu öğrencisi oluyorlardı.

Bu gelişmelerle birlikte okul yönetimi oluşmaya başlar. Henüz bir mekânı bile bulunmayan okulun kurucu müdürlüğüne, eski bir Yüksek Öğretmenli olan Hasan Erk atanır. Bununla birlikte, Valiliklere gönderilen 4562 sayılı genelge ile üç ve altı yıllık İlköğretmen Okullarını Haziran 1959'da bitirenlerden, Ankara Yüksek Öğretmen Okulu'na aday olarak isimleri gönderilenlere tebligat yapılır (Eşme, 2003). Yeni bir yaklaşımla yapılandırılan ve uygulanan bu model çok başarılı ol-

muştu. Bunun üzerine Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 1964 yılında aynı modelde İzmir'de de bir Yüksek Öğretmen Okulu açılmış, ayrıca İstanbul'daki tarihi Yüksek Öğretmen Okulunu da aynı modele dönüştürmüştür. Bu gelişmelerin ardından, Türk Milli Eğitiminde nitelikli öğretmen eğitimi ve yetiştirilmesi yönünde önemli bir ivme ve canlılık sağlanmış oluyordu (Akt. Kavak ve diğerleri, 2007; Gelişli, 2009).

Tabi bu arada, Yüksek Öğretmen Okulları modelinin başarılı sonuçlar vermesinden rahatsız olanlar da vardır. Eşme'nin (2003) aktardığı gibi, bunlar, Amerikalı eğitim danışmanlarıdır. Bu danışmanlar, yeni modelle başarılı köy çocuklarının Yüksek Öğretmen Okulları kanalı ile lise öğretmeni yapılmasından her nedense pek mutlu olmazlar. Ankara Yüksek Öğretmen Okulu'na bina yapılması için 1960 yılında 28 milyon lira yardım yapmayı kararlaştıran Amerika'nın Eğitim Müşavirleri tarafından Bakanlığa muhtıra gibi bir yazı verilir. Bu yazıda özetle şu can alıcı cümleler yer alır: "*Ankara'da açılan* Yüksek Öğretmen Okulu, şimdiye kadar öğretmen yetiş*tirmede yetersiz kalan İstanbul'daki Yüksek Öğretmen Okulu'nun tamamen bir benzerini açmaktan ibaret kalmıştır. Yüksek Öğretmen Okulu bu statüde devam ettiği takdirde, biz Amerikalılar olarak bütün yardımları keseceğimizi üzülerek bildiririz. Ancak bu yoldan dönüldüğü takdirde, yardımların kesilmesi gibi bir tehlike asla melhuz değildir*." Dönemin Millî Eğitim Bakanı Hilmi İncesulu, bu yazıya şu yanıtı verir: "*Ben bağımsız bir devlet olan Türkiye Cumhuriyeti'nin bir Bakanıyım. Görevlerimin ne olduğu, neyi yapmam gerektiği hakkında başkalarından emir alacak değilim. Bu memleket, bir Yüksek Öğretmen Okulu binası yapmaktan aciz değildir. Biz İstiklâl Savaşlarından çıktıktan sonra bile neler yaptırdık. Bunu da yaptırırız. Amerikalılar yardımlarını kessin*". Bu kararlı tutum, danışmanları susturmaya yeter ve model faaliyetini kaldığı yerden devam ederek gelişmesini sürdürür.

Bu okullar, 10 yılı aşkın bir süre ülkenin lise öğretmeni ihtiyacının karşılanmasında önemli bir rol oynadı. Ne var ki, gerek ülke çapında meydana gelen siyasi olaylar gerekse öğretmen yetiştirme ile ilgili başka sorunlar yüzünden bu kurumlar, giderek nitelik ve nicelik bakımından gerilemeye başladı ve 1978 yılında kapatılması ile sonuçlandı (Öztürk, 2014). 1970'li yıllarda ülkemizin hemen hemen tamamında gerçekleşen siyasi olaylar Yüksek Öğretmen Okullarının da içinde olduğu üniversitelerde de yaşanmaya başlanmış, bu durum üniversitelerde eğitim ve öğretim faaliyetlerinin aksamasına yol açmıştır. Bununla birlikte, kapatılma nedenleri arasında belki de en önemli sebeplerden biri olarak 1974-1975 öğretim yılından itibaren ilköğretmen okullarının "öğretmen lisesi"ne dönüştürülmesi, mezunlarına üniversitelerin diğer bölümlerine de tercih etme şansının verilmesi ve hazırlık sınıfının işlevini yitirmesi olmuştur. Bu arada, üniversitelerde de peda-

gojik formasyon derslerinin verilmeye başlanması, Yüksek Öğretmen Okullarının bazı işlevlerini yitirdiği şeklinde bir görüşün doğmasına neden olmuştur (Duman, 2019: 161). Bunun yanında, MEB'in tutarlı bir öğretmen yetiştirme politikasından yoksun oluşu nedeniyle Yüksek Öğretmen Okulları etkinliklerini giderek yitiriyorlardı (Kaya, 1984). Nitekim 130 yıl gibi oldukça uzun bir süre lise kademesine öğretmen ihtiyacını karşılamada Türkiye'nin en köklü eğitim kurumu olma özelliğine sahip olan "Yüksek Öğretmen Okulları", çeşitli nedenlerle işlevlerini yerine getiremez olduğu gerekçesiyle, Öğretmen Okulları Genel Müdürlüğü tarafından hazırlanan bir rapor (Kavcar, 1982:205) sonucu 1978 yılında kapatılmış ve Türkiye'nin öğretmen yetiştirme tarihinde önemli bir işlev yüklenmiş bu özgün model de Türk öğretmen yetiştirme tarihindeki yerini almıştır.

1978 yılında öğretmen okulları kapatılınca yerlerini öğretim süreleri dört yıla çıkarılıp, programları geliştirilerek eğitim enstitülerinden dönüştürülen yeni yüksek öğretmen okulları almıştı. Bu kurumlar da, 1982 yılında 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu ile eğitim fakültelerine dönüştürüldüler. Eğitim fakülteleri uzun bir süre eğitim ve öğretim faaliyetlerini bu kurumların teşkilat, program ve kadroları ile yürüttü. Böylece, son dönem yüksek öğretmen okulları, dolaylı bir şekilde de olsa, yaklaşık yirmi yıl süreyle Türkiye'de öğretmen yetiştirme üzerinde etkili oldu. Bu kurumların en önemli özelliklerinden biri, Türkiye'nin kıt imkanları ve değişik alanlardaki öğretmen ihtiyaçlarını göz önünde bulundurarak ana dal, yan dal uygulamasını getirmesiydi. Şöyle ki, ortaöğretime öğretmen yetiştiren alanlarda öğrenim gören her öğrencinin bir ana dalı, bir de yardımcı dalı vardı. Örneğin, coğrafya öğretmenliği öğretmen adaylarının yan dalı tarih, tarih öğretmeni adaylarının ise coğrafya idi. Böylece, bir öğretmenden iki ayrı alanda yararlanma yolu açılmıştı. Bu uygulama, yıllar sonra ancak 1998 yılında tekrar uygulamaya geçirilmişti (Öztürk, 2007: 317).

Deneme Yüksek Öğretmen Okulu

İsim benzerliği dışında, eski Yüksek Öğretmen Okulları ile hiçbir benzerliği olmayan bu okul, MEB'in 8 Mayıs 1974 gün ve 5647 sayılı onayı ile Ankara'da Yüksek Öğretmen Okulunun kullanılmayan tesislerinde açılmıştır. Okulun kurucusu ve ilk müdürü, Deneme Yüksek Öğretmen Okulu'nun toplumlardaki çağdaş gelişmelerden doğan eğitim sorunlarına çağdaş yöntemlerle çözüm aramak amacıyla kurulduğunu, eğitim teknolojisinin ve sistem yaklaşımının öngördüğü bilimsel yöntemlerle deneysel nitelikte çalışmalar yapılarak olumlu sonuçlarının tüm eğitim kurumlarının yararına sunulacağını açıklamıştır (Duman, 2019: 161-162). 6 Mayıs 1975 tarih ve 313 Sayılı Talim ve Terbiye Kurulu'nca kabul edilen okulun

geçici yönetmeliğine göre; okulun amaçları şöyle sıralanmaktadır (MEB, 1995): Ortaöğretim kurumlarının fizik, kimya, biyoloji ve matematik dallarında lisans düzeyinde öğretmen yetiştirmek. Milli Eğitim Bakanlığı'nca öngörülen alanlarda deneme niteliğinde ve teknolojiye dayalı eğitim programları geliştirip, uygulamak ve uygulama sonuçlarının sistemin bütünlüğü içinde yaygınlaştırılmasına yardımcı olmak. Eğitim sistemleri için saptanmış olan temel politika ve hedefler çerçevesi içinde çağdaş eğitim kurumlarının ışığında, eğitimin etkinliğini artırarak teknolojik uygulama modellerini geliştirmek. Geliştirilecek modelleri sistem bütünlüğü içinde uygulamaya dönüştürerek araştırma ve planlama çalışmaları yapmak. Ne var ki eğitim teknolojilerindeki son gelişmelerden yararlanarak deneysel bir yaklaşımla ve kapsamlı bir program yapısıyla öğretime başlayan bu deneme okulu yeterli hazırlıklar yapılmadığı ve gerekli kaynaklar sağlanamadığı gerekçesiyle 1975 yılında kapatılmıştır (Akt. Kavak ve diğerleri, 2007: 33).

Bu arada, özellikle üzerinde durulması ve düşünülmesi gereken hususlardan biri 1970'li yılların ortalarından sonuna kadar olan dönemde, öğretmen yetiştirme ve atama konularında pedagojik ve bilimsel yönü olmayan, öğretmen ihtiyacını palyatif tedbirler yoluyla ve aynı zamanda siyasi yaklaşımlarla hareket edilerek kısa dönemli kurslarla ya da mektupla öğretim yoluyla öğretmen istihdamı yoluna gidilmesidir. Bu uygulamalardan biri mektupla öğretmen yetiştirilmeye çalışılmasıdır. Akyüz'ün (2015:391) belirttiği üzere, 1974'te bütün lise mezunlarına yükseköğretim yaptırmayı vaat eden dönemin hükümeti, mektupla yükseköğretim denen bir uygulamaya gitmiş ve 46.000 kişi bu yolla öğretmen yetiştiren kurumlara yerleşmiştir. Müzik, resim ve beden eğitimi dersleri de dâhil, çeşitli dallarda mektupla öğretmen yetiştirilmeye başlanmıştır. Ancak eğitim-öğretim ya da çalışma süresi bakımından mektupla öğretim uygulaması normal sürenin en fazla %20-25'i kadar olmuştur. Böylece, Batı'da bazı ev kadınlarına vb. hitap eden ve boş zamanların değerlendirilmesi gibi amaçlarla kullanılan mektupla öğretim, bizde çok basitleştirilerek ve çok kısa sürede öğretmen yetiştirmek amacıyla kullanılınca, öğretmenlik mesleği iyi yetişmemiş binlerce öğretmenle dolmuş ve meslek tarihi gelişimi içinde bundan büyük zarar görmüştür. 1975'ten sonra siyasi ve ideolojik amaçlı şiddet olayları nedeniyle üniversitelerin çoğunda olduğu gibi öğretmen yetiştiren kurumlarda da öğretim normal biçimde sürdürülememiş ve binlerce öğrenci okullarına devam edememiştir. 1978 yılında bu soruna, "hızlandırılmış programlarla" çözüm bulunmaya çalışılmıştır. Çok yoğun dersler ve birden fazla öğretimle yapılan bu uygulamada, normal öğretim süresinin %25-50'si kadar bir süre çalışma yapılabilmiştir. Ayrıca, seminer çalışmaları ve uygulamalar da yapılamamıştır. Bu şekilde on binlerce kişiye, öğretmenlik yeterliğine sahip olmadan diploma verilerek öğretmen yapılması, zaten oldukça zayıflayan öğret-

menlik mesleğini biraz daha yıpratmıştır. Kamuoyunda bu uygulama ile dalga geçilmesi ve kaba şekilde alayların yapılması öğretmenlik mesleği adına oldukça üzücü bir durum yaratmıştır. Bu şekilde öğretmenlik vasfı kazanması mümkün olmayan 30 binin üzerinde kişi öğretmenlik diplomasına sahip olmuştur. Ancak bunlardan yaklaşık 5 bin kadarının diploması 12 Eylül 1980 ihtilalinden sonra Milli Eğitim Bakanlığı tarafından iptal edilmiştir (Akyüz, 2015; Öztürk, 1996, Akt. Özoğlu, 2010).

Ortaöğretime (Liseye) Öğretmen Yetiştirmenin Üniversitelere Devri

Bilindiği gibi, öğretmen yetiştirme görevi 1970'li yılların sonuna kadar Milli Eğitim Bakanlığına aitti ve mevcut öğretmen yetiştiren kurumlar da Milli Eğitim Bakanlığına bağlı idi. Yükseköğretim düzeyinde eğitim veren kurumların (Yüksek Öğretmen Okulları, Eğitim Enstitüleri gibi) yanı sıra halen lise düzeyinde öğretmen yetiştiren "İlköğretim Okulları" ilköğretim düzeyine öğretmen yetiştirmeye devam ediyordu. Öğretmen yetiştiren kurumların tümünün yükseköğretim düzeyinde ya da üniversitelerde verilmesi meselesi uzun yıllardır tartışılan bir konuydu. Cumhuriyetin kurulduğu yıllardan itibaren 1970'li yıllara kadar gerek Bakanlık düzeyinde gerek Üniversitelerde bu konuda çeşitli öneriler dile getirilmiş, hatta bu konuda Milli Eğitim Şuralarında ve çeşitli komisyonlarda kararlar dahi alınmıştır. Örneğin, Duman'ın (2019) belirttiği gibi, 1930'lu yılların başında İsmail Hakkı Baltacıoğlu yazdığı bir makalesinde, "… *Hocalık, mesleklerin en incelerinden biridi. Bu genç yolcunun yüksek tahsili ve felsefe kültürü yoksa ne yapsın? İlkokul öğretmenini de bir üniversiteli olarak yetiştirmek lazımdır.*". Daha sonraları 1946'da toplanan Üçüncü Milli Eğitim Şurasında "Öğretmen Üniversitesi" kurulmasının önerilmiş, 1949'da toplanan Dördüncü Milli Eğitim Şurasında ortaokul ve lise öğretmenliğinin kariyer haline getirilmesini istenmiştir. 1950'li yılların sonları ile 1960'lı yılların başlarında yapılan Türkiye Milli Eğitim Komisyonu, Milli Eğitim Planlama Kurulu ve Yedinci Milli Eğitim Şurası çalışmalarında, Yüksek Öğretmen Okullarının Eğitim Fakültesi, Eğitim Enstitülerinin de Eğitim Akademileri adlarıyla akademik bir yapı ve işleyişe kavuşturulmak istenmiştir.

Bu konuda onlarca yıldır ortaya konan görüşler ve yapılan çalışmalar sonrasında 1973 yılında alınan karara istinaden tüm düzeylerde öğretmen yetiştirme programları yükseköğretim düzeyine çıkarılmış oldu ve 1974-1975 eğitim öğretim yılından itibaren ilkokuldan liseye kadar tüm eğitim örgün eğitim kademelerinde öğretmen olabilmek için üniversite öğrenimi görmek zorunlu hale gelmişti. O yıllarda genel ortaöğretim kademesine öğretmen yetiştiren kurumlar zaten yükse-

köğretim düzeyinde eğitim veriyordu, ancak daha sonraki yıllarda tüm öğretmen yetiştiren kurumların yapısını ve işleyişini değiştirecek nitelikte değişikliklere imza atılacaktı. Bu değişiklikler aynı zamanda Türkiye'nin siyasi ve toplumsal yaşamında da çok önemli kararların alındığı, radikal değişmelerin yaşandığı 1980'li yılların başında meydana geldi. 1982 yılı hem Anayasa değişikliğinin gerçekleştirildiği, hem de Milli Eğitim ve yükseköğretim sistemlerinin yeniden yapılandırıldığı bir yıl oldu.

Cumhuriyet kurulmadan öncesine kadar uzanan ancak çeşitli nedenlerle tam olarak gerçekleştirilemeyen öğretmen eğitiminin üniversitelere devredilmesi nihayet 1982 yılında uygulanabildi. 8-11 Haziran 1982 tarihinde gerçekleştirilen XI. Milli Eğitim Şurası tümüyle öğretmen eğitimi ve yetiştirmesini ele almak üzere toplanmıştı. Şuranın önemli kararlarından biri öğretmen yetiştiren tüm kurumların üniversitelere bağlanmasıydı. 20 Temmuz 1982'de 41 Sayılı Kanun Hükmünde Kararname ile öğretmen yetiştiren kurumlar üniversitelere bağlanmış, öğretmen yetiştirme görevi böylece tamamen üniversitelere bırakılmış oldu. Böylece, öğretmen yetiştirme işi yeni bir yapı ve statüye kavuşturulmuş oldu. Öğretmenlik eğitimi üniversitelere devredilmeden önce bazı üniversiteler (İstanbul Üniversitesi, Ankara Üniversitesi, ODTÜ vb.) genellikle edebiyat fakültesi, fen-edebiyat fakültesi, temel bilimler fakültesi bünyesinde eğitim bilimleri bölümü teşkil ederek mezunlarına pedagojik formasyon programları düzenlemek suretiyle öğretmen yetiştirme işine girmişlerdi. Ancak her üniversitenin verdiği pedagojik formasyon programı ve giriş şartları birbirinden farklılık arz etmekteydi ve dolayısıyla bu konuda bir standartsızlık söz konusuydu (Küçükahmet, 1993).

1982 yılı itibariyle Milli Eğitim Bakanlığına bağlı olarak görev yapan üç tür öğretmenlik eğitimi veren kurum vardı. Bunlar, "Yüksek Öğretmen Okulları (son dönem)", "Eğitim Enstitüleri" ve "Yabancı Diller Yüksek Okulları". Bunlardan eğitim enstitüleri iki yıl süreli idi ve sınıf öğretmeni yetiştirmeye yönelikti. Yabancı diller yüksek okulu üç yıl süreli olup, yabancı dil öğretmeni yetiştirmeyi amaçlıyordu. Yüksek öğretmen okulları ise dört yıl süreli idi ve ağırlıklı olarak liselere öğretmen yetiştirmeye yönelik olarak tasarlanmış programlara sahip kurumlardı. Bu arada, 1978-79 öğretim yılında üç yıllık eğitim enstitüleri de yeniden yapılandırılarak yüksek öğretmen okulları adı altında yeniden düzenlenmiştir (Kavak ve diğerleri, 2007).

Yukarıda belirtilen 1982 yılında çıkarılan 41 Sayılı Kanun Hükmünde Kararnamenin yanı sıra 1983 yılında Yüksek Öğretim Kurulunun kurulmasının ardından üniversite çatısı altında toplanması kararlaştırılan kurumlardan iki yıllık eğitim enstitüleri, "Eğitim Yüksek Okulu" adını alırken, liselere öğretmen yetiştiren dört yıllık Yüksek Öğretmen Okulları ise "Eğitim Fakültesi" adını almıştır. Bu ku-

rumlar o yıllarda ülkemizdeki ihtiyaç duyulan ilkokul, ortaokul ve lise öğretmenlerinin yetiştirilmesi görevini üstlenmişlerdir. Ancak, yeni kurulmuş olmalarının yanı sıra, farklı süre ve kademelere öğretmen yetiştirmelerinin getirdiği farklılıkların olumsuzluklar ve sorunlara yol açmaması için, kısacası bu kurumlar arasında bir birlik sağlamak üzere YÖK tarafından 1983'ün Ağustos ayında yapılan toplantıda kararlaştırılan program örneği ilgili üniversitelere uygulanmak üzere gönderilmiştir. Sonraki yıllarda (1989-1990 öğretim yılı) eğitim yüksek okullarının süreleri iki (2) yıldan dört (4) yıla çıkarılmış, bu da yeterli görülmemiş 1992-1993 öğretim yılından itibaren de bu kurumlar mevcut durumları dikkate alınarak bir bölümü eğitim fakültelerine dönüştürülmüş, bir kısmı ise eğitim fakültelerinin bünyesinde "sınıf öğretmenliği" programlarına dönüştürülmüştür.

MEB tarafından öğretmen eğitiminin üniversitelere devredilmesi sonrasında, özellikle eğitim fakültelerinde karşılaşılan bazı kurumsal, yönetsel, işlevsel ve pedagojik sorunlar ya da aksaklıklar nedeniyle yapılan eleştirilere dayalı olarak öğretmen yetiştirme işinin yeniden Milli Eğitim Bakanlığı uhdesine verilmesi gerektiği öne sürülmüş, hatta bu konuda MEB' tarafından "Öğretmen Yetiştirme Merkezi" ve TBMM'de kurulan bir komisyon tarafından da "Öğretmen Fakülteleri" gibi öneriler dile getirilmiş ancak bunlar hayata geçirilememiş, üniversiteler öğretmen eğitimi işini yürütmeye devam etmişlerdir. Özdemir'in (2020) belirttiği gibi, 1992 yılından sonra mevcut üniversitelerdeki eğitim fakültelerine yenileri eklenmiştir. Özellikle 1992 yılında kurulan yeni üniversitelerde açılan eğitim fakültelerinin yanı sıra, 1990'ların sonlarına doğru kurulan vakıf üniversitelerindeki eğitim fakülteleriyle birlikte öğretmen yetiştiren kurum (fakülte) sayısı 10 yıl öncesi dikkate alındığında çok fazla artmıştır. Bu süreçte, öğretmen yetiştirmede nicelik olarak bir artış olurken, öğretmen eğitiminin niteliği ya da nitelikli öğretmen yetiştirme konusu gerek genel kamuoyunda gerekse eğitimciler arasında sıklıkla tartışılmıştır. Bu tartışmalar ve yaşanan sorunlar üzerine, 1990'lı yıllardan sonraki dönemde öğretmen eğitiminde YÖK tarafından bir takım düzenlemeler veya yapılanmalar gerçekleştirilmiştir. Bunlardan biri 1997 yılında gerçekleştirilen yapılanmadır. Eğitim fakültesindeki öğretim elemanları veya akademisyenler tarafından lehte veya aleyhte yoğun biçimde tartışılan bu yapılanmada eğitim fakültesindeki bölümlerin yapısında çeşitli düzenlemelere gidilmiştir.

Kavak ve diğerlerine (2007) göre, öğretmen yetiştirme işlevinin üniversitelere devredilmesinin ardından geçen yaklaşık 15 yıl sonra, Yükseköğretim Kurulu öğretmen yetiştirme konusunda kapsamlı bir düzenleme gerçekleştirmiştir. Bu düzenleme ile; öğretmen yetiştirme modeli, öğretmen yetiştiren kurumların öğretim süreleri, bölümleri, program adları ve bağlantıları, programları, MEB ile işbirliği, eğitim-istihdam uyumu, Fen-Edebiyat Fakültesi/Eğitim Fakültesi ilişkileri

vb. boyutlarda değişiklik ve yenilikler ortaya konulmuştur. Bu düzenleme Dünya Bankası tarafından finanse edilerek yürütülen Millî Eğitimi Geliştirme Projesinin (MEGP) alt bölümlerinden birisi "Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi" bölümüydü. Projenin bu bölümü MEB-Yükseköğretim Kurulu işbirliği ile yürütülmüştür. Proje, 1 Aralık 1994 tarihinde, üç yıllık bir proje olarak başlamış, daha sonra 30 Haziran 1999'a kadar uzatılmıştır. Projenin temel amacı, ilk ve ortaöğretim okullarında görev yapacak öğretmenler için, öğretmen eğitiminin kalitesinin artırılmasıdır.

Öğretmen yetiştirme konusunda Cumhuriyetin kurulmasından bu yana belki de en radikal ve kapsamlı modellerden biri olan eğitim fakültelerinin yeniden yapılandırılması modeli, ilkokuldan liseye kadar tüm eğitim kademelerinde önemli değişiklikler getirmiştir. Karslı ve Güven'in (2011) belirttiği gibi, 1997 yılında gerçekleştirilen bu yapılandırma, esasında 1990'ların ortalarına gelindiğinde neredeyse fen edebiyat fakültesine dönüşen eğitim fakültelerini yeniden asli misyonuna döndürmek amacıyla yapılmıştır. YÖK (1998) öğretmen yetiştiren lisans ve lisansüstü programlarda yıllardan beri süregelen önemli sorunlar ve öğretmen yetiştirme konusundaki çağdaş gelişmeler ve yönelimlerin ortaya çıkardığı temel ihtiyaçların, bu programların yeniden geliştirilmesinin gerekli olduğunu öne sürerek bu yeni modeli uygulamaya karar vermiştir.

Yükseköğretim Kurulu Başkanlığınca, eğitim fakülteleri öğretmen yetiştirme programlarının yeniden geliştirilmesi için 1997 yılında eğitim fakülteleri öğretim elemanlarından oluşan komisyonlar aracılığıyla, konu alanlarına göre yoğun bir çalışma yaparak geliştirilen programların taslak yapısı ortaya konmuştur. Daha sonra bu programlarla ilgili bazı eğitim fakültelerinden görüşler istenmiş ve bu görüşlere göre birtakım değişiklikler yapılarak programlara son hali verilmiştir. Program geliştirme çalışmalarında ülkemizin çeşitli konu alanlarında ihtiyaç duyduğu öğretmen nitelikleri yanında, gerek Milli Eğitim sistemimizdeki okulların ders programlarının ve ders kitaplarının gerekse gelişmiş ülkelerin öğretmen yetiştirme programlarının dikkate alındığı ve yeni programların çağdaş bir yapıya sahip olmaları için çaba gösterildiği vurgulanmıştır. Netice olarak, lisans düzeyinde toplam 16 öğretmen yetiştirme programı geliştirilmiştir. Lisans programlarına ek olarak diğer fakültelerde alan eğitimini tamamlayan mezunlardan öğretmen olmak isteyenler için ise eğitim fakültesi bünyesinde açılacak "tezsiz yüksek lisans" (TYL) programı geliştirilmiştir (YÖK, 1998).

1998 yapılanması iki alanda yeni düzenlemeler getirmiştir. Birincisi "akademik yapıya", ikincisi de "öğretim programlarına" ilişkin düzenlemelerdir. Genel ortaöğretime yönelik olarak akademik yapıya ilişkin düzenlemeler şu şekildedir (Kavak ve diğerleri, 2007):

1. *Bölümler ve programlar yeniden düzenlenmiştir. Bu bağlamda, eğitim fakülteleri bünyesinde 10 bölüm ve 32 anabilim dalı ve 29 program öngörülmüştür. Yeni yapılanmada; İlköğretim Bölümü, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanlar Eğitimi Bölümü, Ortaöğretim Sosyal Alanlar Eğitimi Bölümü adı altında ihdas edilmiştir. Bununla birlikte, Eğitim Bilimleri Bölümündeki Rehberlik ve Psikolojik Danışma anabilim dalı haricinde bulunan anabilim dalları lisans programları kaldırılmıştır.*
2. *1998 yapılanmasında öğretmenlik programlarının öğretim süreleri de yeniden düzenlenmiştir. Buna göre, ilköğretime (okul öncesi dahil) ve hem ilköğretim hem de ortaöğretime öğretmen yetiştirmeye dönük programların (yabancı diller, bilgisayar ve öğretim teknolojileri, beden eğitimi gibi) lisans düzeyinde dört yıl iken, ortaöğretime öğretmen yetiştirmeye yönelik programların (Örn. Türk dili ve edebiyatı öğretmenliği, fizik öğretmenliği, matematik öğretmenliği vb.) yüksek lisans düzeyinde beş yıl veya beş buçuk yıl olmuştur.*
3. *Ortaöğretime öğretmen yetiştirmeye dönük programlar için iki seçenek öngörülmüştür. Tezsiz yüksek lisans programı olarak adlandırılan bu iki seçenekten birincisi 3,5 + 1,5 = 5 yıl olan programlardır. Bu seçenekte eğitim fakültesinin ortaöğretime öğretmen yetiştiren bir programda okuyan öğrenciler ilk yedi yarıyılda kendi fakültelerinde alanlarıyla ilgili dersler alacaklar, bunu takiben üç yarıyıl boyunca da öğretmenlik formasyon dersleri alacaklar ve toplam 5 yılın sonunda kendi öğretmenlik alanlarıyla ilgili tezsiz yüksek lisans diplomasına sahip olacaklardır. İkinci seçenek ise eğitim fakültesi dışındaki fakültelerden mezun olan öğrencilere yöneliktir. Bu seçenekte, dört yıllık öğrenimini tamamlayıp kendi alanlarında öğretmen olmak isteyenler, tezsiz yüksek lisans eğitimi verebilme hakkına sahip üniversitelerin Eğitim Bilimleri Enstitülerine başvurarak üç yarıyıl öğretmenlik formasyon eğitimi alarak, toplamda 5,5 yıllık sürede tezsiz yüksek lisans diplomasına sahip olacaklardır.*

1997'de eğitim fakültelerinde yapılan yeniden yapılandırma çalışmalarının diğer önemli bir boyutu ise öğretim programlarına ilişkin düzenlemelerdir. Tüm lisans programları yeniden düzenlenmiş, bazı dallarda yeni programlar geliştirilmiş, diğer fakültelerde alan eğitimini tamamlayan mezunlardan öğretmen olmak isteyenler için Eğitim Fakültesi (ve enstitü) bünyesinde açılacak TYL programları geliştirilmiş ve öğretmenlik formasyon programı yeniden düzenlenmiştir (Kavak ve diğerleri, 2007). Ayrıca, program geliştirme kapsamında; ortaöğretim düzeyinde, matematik, biyoloji, fizik, kimya, sosyal bilimler, yabancı dil, müzik ve resim

derslerinin "alan (özel) öğretim yöntemleri"ne odaklanılmıştır. Bu çalışmaların sonucunda "alan öğretim metotlarını" kapsayan bir dizi kitap hazırlanmıştır (YÖK, 1998).

Bir reform olarak da görülen bu kapsamlı düzenlemeye eğitimciler tarafından lehte veya aleyhte çok sayıda görüş dile getirilmiştir. Bu konuda eğitimciler tarafından onlarca makale, bildiri ve tez çalışması yapılmıştır. Hatta bu konuda Ankara Üniversitesi ve Gazi Üniversitesinde sempozyumlar dahi düzenlenmiştir. 1998 yapılanmasını inceleyip, konu hakkındaki görüşlerini dile getiren farklı üniversitelerden tecrübeli öğretim üyeleri, olumlu ve olumsuz gördükleri hususları çalışmalarında şu şekilde ifade etmişlerdir. 1998 modeli ile ilgili olumlu görüşler (Ataman, 1998; Kavcar, 2003, Kavak ve diğerleri, 2007, Akt. Özdemir, 2020):

> *"Özel öğretim yöntemleri konusuna el atılması ve bu alanlarda öğretim elemanı yetiştirilmesi için yurt dışına öğrenci gönderilmesi, öğretmenlik uygulamasına daha fazla ağırlık verilmesi, alan öğretiminin ön plana çıkarılması, tüm eğitim fakülteleri için standart program öngörülmesi, öğretmenlik meslek bilgisi derslerine uygulama saatlerinin eklenmesi, fakülte-okul işbirliğine yönelik bir yönergenin oluşturulması.."*

1998 modeli ile ilgili olumsuz görüşler ise şu şekildedir (Ataman, 1998, Akt. Kavak ve diğerleri, 2007; Ayas, 2005; Koç, 2005):

> *"Modelin öngördüğü bölüm yapılanmaları gerçekçi olmaması", "Modelin getirdiği tezsiz yüksek lisans uygulaması, belki ilginç ve yararlı bir yenilik gibi görünse de, uygulamada öğretmenler arasında yüksek lisansı olan ve olmayan şeklinde yeni bir statü farklılığına yol açması", "Programlardaki derslerin düzenlerinde sistematik açıdan önemli eksiklikler ve yanlışlıklar bulunması. Örneğin, öğretmenlik için çok gerekli olan, Türk eğitim tarihi, psikoloji, felsefe, araştırma yöntemleri vb. genel kültür dersleri programlarda olmaması", "Eğitim fakültesi ortaöğretim alan öğretmenliği programlarında öğrenim gören öğrencilerin toplam beş (5) yıl okumak zorunda olmaları.", "Alan öğretimi ön plana çıkarılmakla birlikte, bu dersleri okutacak öğretim elemanı sağlanmadan uygulamaya geçilmesi nedeniyle bu alanların öğretiminin nitelikli biçimde yapılamaması vb.."*

Yeniden yapılanma yürürlüğe girdikten sonraki 7-8 yıl sonra yukarıda özet olarak belirtilen türdeki sorun ve eleştirileri dikkate alan YÖK, eğitim fakültesi programları üzerinde yeniden çalışmalar yapmaya başlamıştır. Bu konu ile ilgili olarak çalışma grupları oluşturulmuştur. Bu çalışma gruplar içinde yer alan "Öğretmenlik Meslek Bilgisi Çalışma Grubu" bir rapor hazırlayarak eğitim fakültesi programlarındaki öğretmenlik meslek bilgisi derslerinde bazı yenilikler önermiş ve bu öneriler, görüşlerini almak üzere tüm eğitim fakültelerine gönderilmiştir.

Sonuçta, YÖK Temmuz 2006'da eğitim fakülteleri programlarında güncellemeler yapmış, bu güncellemeler 2006-2007 öğretim yılında uygulamaya başlanmıştır. Güncellemede esnek bir program anlayışı benimsenerek, fakültelere programın yaklaşık %30 oranında yeni dersleri belirleme yetkisi verilmiş, öğretmenlerin entelektüel açıdan daha donanımlı hale getirilmesi için farklı genel kültür dersleri eklenmiştir (Yüksel, 2011).

2006 yılında yapılan düzenleme daha çok öğretmenlik programlarındaki derslerde yapılan değişiklik ve yenilikler şeklinde olmuştur. 1997 yılında gerçekleştirilen "yeniden yapılandırma" adı verilen geniş çaplı düzenlemede programlardan çıkarılan bazı dersler bu yeni düzenlemede tekrar programlara alınmış, bazı dersler programdan çıkarılmış, bazı derslerin de adı ve ders saatlerinde değişiklikler yapılmıştır. Örneğin, 1997 yılındaki düzenlemede programlarda yer almayan Türk eğitim tarihi, eğitim felsefesi, eğitim sosyolojisi, bilimsel araştırma yöntemleri gibi dersler tekrar programda yer almış, gelişim ve öğrenme dersi yerine eğitim psikolojisi, öğretimde planlama ve değerlendirme dersi yerine öğretim ilke ve yöntemleri ile ölçme ve değerlendirme dersleri konulmuş, öğretmenlik mesleğine giriş dersinin adı ise eğitim bilimine giriş olarak değiştirilmiştir. 2006 programlarında yer alan yeni derslerden biri de "topluma hizmet uygulamaları" dersi olmuştur. Bu ders öğretmenlik programlarında halen uygulanmakta olup, bu ders kapsamında öğrenciler yaşadıkları toplumun ve çevrenin güncel sorunlarını ve ihtiyaçlarını belirleyip bunlara imkânları doğrultusunda çözüm yolları bulmaya yönelik etkinlikler ve projeler geliştirip, bunları uygulamaya çalışmaktadırlar. Bununla birlikte, bu düzenleme kapsamında çoğu öğretmenlik programından okul deneyimi II dersi, hatta bazı programlarda bu ders tamamen kaldırılmıştır. Küçükahmet'in (2007) de vurguladığı gibi, bu ders uzun uğraşlar sonucu 1998 yılında öğretmenlik lisans programlarına konmuş, öğretmen adaylarının okulu ve mesleklerini tanımaları ve öğretmenlik uygulaması dersine hazırlık yapmaları bakımından oldukça faydalı olan bir derstir. Bu şekilde öğretmen adayları okulu yeterince tanımadan, hatta bazı öğretmenlik programlarında bu dersin hiç olmaması nedeniyle okulu hiç tanıma fırsatı bulamadan öğretmenlik uygulaması (staj) dersini yürütmek zorunda kalmışlardır.

2006 düzenlemesinde eğitim fakültesindeki ortaöğretim alan öğretmenliği programları yine 3,5+1,5 yıl yerine, beş yıllık birleştirilmiş eğitime geçilmesi ve öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin beş yıla dağıtılarak uygulanması kararlaştırılmıştır. Bunun yanında, eğitim fakültesi dışındaki mezunlar için 4+1,5 yıllık tezsiz yüksek lisans programının ise uygulanmasının devamına karar verilmiştir. Bu modeldeki dersler de, eğitim fakültesindeki programlardaki değişikliklere göre düzenlenmiştir. Sonraki yıllarda YÖK, eğitim fakültesi dışındaki fakültelerden

mezun olup öğretmen olmak isteyenler için tezsiz yüksek lisans programı uygulamasından vazgeçmiş, bunun yerine pedagojik formasyon uygulamasını başlatmıştır. Bu karar ile YÖK, ortaöğretime öğretmen yetiştirme konusunda 1998 yılı öncesinde uygulanan modele dönüş yapmış, ancak 2000'li yılların başında ve daha öncesindeki pedagojik formasyon eğitimi programları (PFEP) ilköğretim (ilkokul ve ortaokul) kademesindeki öğretmenlik programlarına yönelik olarak da verilirken, 2009 ve sonrasında uygulanan PFEP'ler ise sadece ortaöğretim kademesindeki öğretmenlik programlarına yönelik olarak açılmıştır.

2009 yılına gelindiğinde YÖK öğretmen yetiştirme konusunda çok tartışmalı bir karara imza atmıştır. Yükseköğretim Kurulu, bu tarihte Atatürk, İstanbul ve Uludağ Üniversitelerinden gelen talepler ve teklifler doğrultusunda, bu üniversitelerde tezsiz yüksek lisans programlarında yer alan derslerin 2009-2010 öğretim yılından itibaren fen-edebiyat fakültesi ve Milli Eğitim Bakanlığının istihdam etiği alanlarda mezun veren diğer alan fakültelerinde lisans eğitimi esnasında verilmesini kabul etmiştir (Yüksel, 2011). Bu karar uyarınca, 1998 yılından beri fen-edebiyat fakültesi mezunlarına yönelik uygulanan 4+1,5 yıllık tezsiz yüksek lisans programı yerine bu fakültelerdeki öğrencilerin öğretmenlik meslek bilgisi derslerini (pedagojik formasyon) 4 yıllık lisans öğrenimi sürecinde almalarının önü açılmıştır. Bundan kısa bir süre sonra da, Katrancı ve Özdemir'in (2018) de ifade ettiği gibi, YÖK'ün 28.01.2010 tarihinde aldığı kararla 1998-1999 eğitim-öğretim yılından itibaren uygulamaya konulan "Tezsiz Yüksek Lisans Programı" kaldırılmış ve yerine "Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programı" (PFEP) getirilmiştir. Yeni uygulamaya 2010-2011 eğitim-öğretim yılından itibaren başlanmıştır. PFEP'ye Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının "Öğretmenlik Alanları, Atama ve Ders Okutma Esasları"nda belirtilen alanlarda öğrenim gören ya da mezun olanlar başvurma hakkına sahip olmuştur. Lisans öğrenimine devam eden adayların sertifika programına başvurabilmeleri için en az birinci sınıfını (ikinci yarıyılı) tamamlamış olmaları gerekli görülmüştür (Katrancı ve Özdemir, 2018). Bununla birlikte, YÖK üniversitelerde açılacak PFEP'ler için bir dizi ölçüt de getirerek, bu programlarda verilecek öğretmenlik eğitiminin niteliğini korumayı amaçlamıştır. Bu ölçütler arasında, öğrencilerin transkript ortalamalarının ya da mezuniyet puanlarının 4 üzerinden en az 2.5 olması, alttan başarısız ders sayısının en fazla iki (2) olması, PFEP açmak isteyen üniversitelerin eğitim/eğitim bilimleri fakültelerinin ve eğitim bilimleri bölümünün olması, her başvuru için YÖK'ten izin alınması yer almıştır. YÖK, 2015 yılında PFEP uygulamalarında farklılıkları ortadan kaldırmak ve birlik sağlamak üzere "Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programına İlişkin Çerçeve Usul ve Esaslar" (YÖK, 2015) belirlemiştir. Program açmak isteyen tüm üniversiteler ve programa başvurmak isteyen adayların belirlenen bu usul ve esasları dikkate almaları istenmiştir.

Bu kararlar, fen ve fen-edebiyat fakültesinde alan uzmanı ya da bilim uzmanı olmak amacıyla öğrenim gören öğrencilerin 4 yılda hem ilgili alan diploması almalarını hem de öğretmenliğe başvurmak için gerekli olan pedagojik formasyon sertifikasına sahip olmaları avantajını sağlarken, diğer taraftan öğretmen olmak amacıyla eğitim fakültelerinin ortaöğretim alan öğretmenliği programlarını tercih eden ve de fen, fen-edebiyat fakültelerindeki alandaşlarından çok daha yüksek puanla eğitim fakültelerine gelen öğrencilerin 3,5+1,5 yıl olmak üzere ancak toplam 5 yılda mezun olabilme dezavantajını ve haksızlığını doğurmuştur. Bu haksız uygulama 3-4 yıl daha bu şekilde devam etmiş, nihayet 2014 yılında YÖK, eğitim fakültesi alan öğretmenliği programlarında da tezsiz yüksek lisans programını sonlandırmış ve 4 yıllık lisans eğitimine dönüş sağlanmıştır.

Bu uygulama sürecinde üniversiteler arasında farklı uygulamaların olduğu görülmüştür. Bazı üniversitelerde öğretmenlik meslek bilgisi dersleri birinci sınıftan itibaren okutulmaya başlanırken, bazı üniversiteler üçüncü sınıfta uygulamaya başlatmıştır. Ayrıca, bu dersleri yürüten öğretim elemanı kaynağının çoğunlukla eğitim fakültesi, daha çok eğitim bilimleri bölümü olmasından dolayı, bu öğretim elemanları kendi fakülte ve bölümlerindeki derslerin yanı sıra hem lisans düzeyindeki hem de mezun durumundaki eğitim fakültesi dışı diğer fakülte mezunlarına yönelik pedagojik formasyon programındaki dersleri de yürütmeleri iş yüklerini daha da artırmıştır. Bunun yanında, birkaç yıl içinde çok sayıda fakültede (fen, fen-edebiyat, iktisadi idari bilimler, iletişim, ilahiyat, mühendislik, sağlık bilimleri, hatta açık öğretimliler) öğrenim gören ya da mezun olan yüzbinlerce kişinin öğretmen olabilmek umuduyla pedagojik formasyon eğitimi sertifika programına başvurması nedeniyle, üniversitelerde hafta sonlarını da içine alacak şekilde yoğun biçimde programlar uygulanmış, ancak bu programlar özellikle mezunların önemli bir bölümü gerek başka şehirlerden gelmeleri gerekse çalışmaları nedeniyle düzenli bir şekilde programlara devam edememesinden dolayı pedagojik bakımdan ciddi sorunlar ortaya çıkmıştır. Kartal'ın (2011) da eleştirisinde vurguladığı gibi, çoğu üniversitede hafta sonu ve/veya ikinci öğretim (akşam) olarak uygulanan bu programlar, öğrencilere mesleki motivasyonu kazandırmaya yardımcı olmaktan uzak olup, daha da önemlisi ülkemizde alan öğretmeni arz/talep dengesini son derece bozuk hale getirmiştir.

Bugün eğitim fakültelerinde uygulanan öğretmen yetiştirme modeli zaman içindeki bir takım küçük değişiklikler dışında aynı şekilde uygulanmaya devam etmektedir. Ancak YÖK 2016 yılında eğitim fakültesindeki ilköğretim ve ortaöğretim bölüm yapılanmalarında, 2018 yılında da ders programlarında yeni düzenleme ve güncellemeler gerçekleştirmiştir. 2016 yılında yapılan bölüm yapılanmalarına göre, ilköğretim ve ortaöğretim kademesine öğretmen yetiştiren

programlardan bazıları tek bir bölüm çatısı altında birleştirilmiştir. Daha önce ilköğretim bölümü içinde yer alan fen bilgisi eğitimi anabilim dalı ve matematik eğitimi anabilim dalı ile "ortaöğretim fen ve matematik alanları eğitimi bölümü" bünyesinde yer alan matematik eğitimi, fizik eğitimi, biyoloji eğitimi ve kimya eğitimi anabilim dalları bir araya getirilerek "Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü" çatısı altında birleştirilmiştir. Öte yandan, sosyal bilimler alanındaki öğretmenlik programlarının anabilim dalları da yeniden yapılandırılmıştır. Önceki bölüm yapılanmasında ilköğretim bölümünde yer alan sosyal bilgiler eğitimi anabilim dalı ve Türkçe eğitimi anabilim dalı ile "ortaöğretim sosyal alanlar eğitimi bölümü"nde yer alan tarih eğitimi, coğrafya eğitimi, Türk dili ve edebiyatı eğitimi ve felsefe grubu eğitimi anabilim dalları ise yeni yapılanmada "Sosyal Bilimler ve Türkçe Eğitimi Bölümü" çatısı altında bir araya getirilmiştir. Böylece, yukarıda yer alan öğretmenlik programlarında ilköğretim, ortaöğretim şeklinde adlandırılan bölüm ayrımı ortadan kaldırılmıştır. Bunların dışında kalan anabilim dalları ise bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi bölümü, eğitim bilimleri bölümü, güzel sanatlar eğitimi bölümü, özel eğitim bölümü ve yabancı diller eğitimi bölümü bünyesindeki yerlerini almışlardır.

2018 yılına gelindiğinde, YÖK 2006-2007 eğitim-öğretim yılından beri uygulanan ilköğretim ve ortaöğretim öğretmenlik programlarında yer alan derslerde önemli değişiklikler ve güncellemeler yapmıştır. Tıpkı 2006 yılında daha çok ilköğretim öğretmenlik programlarında yapılan düzenlemede olduğu gibi, bu düzenlemede de dört yıllık programlarda yer alan dersler yeniden düzenlenmiş (bazı dersler çıkarılmış, bazı yeni dersler eklenmiş, bazı derslerin adlarında, saatlerinde ve kredilerinde değişiklik olmuştur) ve 2018-2019 eğitim-öğretim yılından itibaren eğitim fakültelerinin birinci sınıflarından itibaren uygulanmaya başlanmıştır. Yalnız bu son düzenleme ilköğretim kademesinin yanı sıra, ortaöğretim kademesindeki öğretmenlik programlarını da kapsamıştır.

2018'de düzenlenen öğretmen yetiştirme lisans programlarının yapısı ve getirdiği bazı yenilikler ise aşağıdaki şekilde izah edilmiştir (YÖK, 2018):

- *Öğretmenlik lisans programlarındaki dersler, Öğretmenlik Meslek Bilgisi (MB), Alan Eğitimi (AE) ve Genel Kültür (GK) dersleri olmak üzere üç gruptan oluşmaktadır.*
- *Programlarda Öğretmenlik Meslek Bilgisi (MB) dersleri %30-35; Genel Kültür (GK) dersleri %15- 20 ve Alan Eğitimi (AE) dersleri de %45-50 oranında yer almış ve bütün öğretmen yetiştirme lisans programları arasında çekirdek müfredat oluşturulmuştur.*

- *Dünyadaki gelişmeler doğrultusunda programlar, alan bilgisinin yanı sıra, alanın eğitimine ve öğretimine yönelik mesleki bilgi ve beceriler kazandırmayı önceleyerek oluşturulmuştur. Mevcut programlarda bir dönem olan "Öğretmenlik Uygulaması" dersi, Öğretmenlik Uygulaması 1 ve Öğretmenlik Uygulaması 2 olmak üzere iki döneme çıkartılarak, öğretmen adaylarının daha uzun bir zaman dilimi içinde okulda bulunması ve daha çok öğretmenlik uygulaması yapmaları amaçlanmıştır.*
- *Lisans programlarının toplam kredileri uluslararası standartlar da gözetilerek makul bir seviyeye çekilmiş olup toplam ulusal krediler, 140-150 arasındadır. Böylece öğretmen adaylarının program dışı etkinlikler olarak daha çok sosyal ve kültürel faaliyetlerine katılabilmeleri, okullardaki öğretmenlik uygulamalarına daha kolaylıkla gidebilmeleri; ayrıca Bologna sürecine uyum sağlanması amaçlanmıştır.*
- *Programlardaki Meslek Bilgisi (MB), Genel Kültür (GK) ve Alan Eğitimi (AE) seçmeli derslerinin sayısı, adları ve içeriklerindeki dağınıklıklar giderilmiş olup lisans programlarının III. Döneminden itibaren her döneme seçmeli dersler (%25 oranında) eklenmiştir. Ayrıca bütün programlar için ortak Meslek Bilgisi (MB) ve Genel Kültür (GK) seçmeli ders havuzları oluşturulmuştur.*

2018 düzenlemesinin eğitim fakültesi ortaöğretim alan öğretmenliği lisans programları bakımından değerlendirilmesi yapılacak olursa, bir takım olumlu ve olumsuz taraflarının ya da avantaj ve dezavantajlarının olduğu söylenebilir. Bunlar; "programlara eklenen ve çıkarılan dersler, adlarında veya saat ve kredilerinde değişiklik yapılan dersler, zorunlu ve seçmeli dersler, muhteva kategorilerinin ağırlığı (genel kültür, alan bilgisi, öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin sayı ve oranı), programlardaki derslerin saat ve kredi toplamı, teorik ve uygulamalı derslerin oranı, öğretmenlik uygulaması dersleri" gibi yönlerden değerlendirilebilir.

Olumlu yönlerinden bahsedilecek olursa, 21. Yüzyıl becerileri, güncel ihtiyaçlar, bilimde, eğitimde ve ilgili alandaki gelişmeler doğrultusunda önceki programlarda yer almayan pek çok yeni ders eklenmiştir. Bu derslerin bir kısmı zorunlu iken daha fazlası ise seçmeli dersler kategorilerinde yer almıştır. Programlarda alan bilgisi, öğretmenlik meslek bilgisi ve genel kültür kategorilerinde gruplanan onlarca seçmeli ders yer almış ve programlara eklenen dersler ortaöğretim kategorisindeki her öğretmenlik programının kendi içerisinde düzenlenmiştir. 2018 yılında gerçekleştirilen öğretmenlik lisans programlarına yönelik yapılandırmanın en olumlu taraflardan biri de öğretmenlik uygulaması dersinin iki dönemde (yedinci ve sekizinci yarıyılda) yer almasıdır. Önceki öğretmenlik programlarında ortaöğretim kademesindeki öğretmenlik programlarının tümünde öğretmenlik

uygulaması sadece yedinci yarıyılda tek dönemlik olarak uygulanıyordu. Bu şekilde öğrenciler son sınıfta iki dönemde de öğretmenlik uygulaması (öğretmenlik uygulaması I ve II) için okullara gidip, fakültede öğrendikleri teorik ve uygulamalı bilgilerini ve becerilerini gerçek okul ortamına aktarma ve uygulama şansı bulacaklar, böylece öğretmenlik mesleğine ilişkin daha fazla deneyim elde etme imkânına sahip olacaklardır.

Bunlara karşılık, 2018 yılında gerçekleştirilen yapılandırmanın bazı olumsuzlukları ya da dezavantajları da göze çarpmaktadır. Bunlardan belki de en önemlisi, hemen her programda görev yapan öğretim elemanlarının dile getirdiği gibi, ilköğretim ve ortaöğretim öğretmenliği lisans programlarının hemen tümünde uygulamalı ders sayısının ve saatlerinin düşürülmesi olmuştur. Bu duruma ortaöğretim kademesindeki programlardan bazı örnekler verilebilir. Son düzenlemeye göre matematik ve fen bilimleri bölümü bünyesinde yer alan biyoloji ve fizik öğretmenliği programında uygulamalı derslerin toplam ders saati 32, kimya öğretmenliği programında 28, matematik öğretmenliği programında ise 14 saat olarak belirlenmiştir. Bunların 12 saatinin de dördüncü sınıfın her iki döneminde alınan öğretmenlik uygulaması dersleri olduğu düşünülürse, alan eğitimi kapsamında uygulamalı derslerin (laboratuvar dersleri de dâhil) sayısının oldukça düşük olduğu söylenebilir. Karakaya, Adıgüzel, Çimen ve Yılmaz (2019) tarafından yapılan çalışmada elde edilen bulgulara göre, "çalışmaya katılan biyoloji öğretmenlerinin tamamına yakını biyoloji alan ders/laboratuvar saatlerinin azalması, ders/laboratuvar içeriklerinin birleştirilmesi ve bazı ders/laboratuvarların kaldırılmasının biyoloji öğretmen adaylarının alan bilgisini olumsuz etkileyeceğinin düşünüldüğü" bulgusuna ulaşılmıştır. Yine, Stebler ve Aykaç'ın (2019) yaptığı çalışmada öğretmenlerin, Ulubey ve Başaran'ın (2019) yaptığı çalışmada ise öğretim elemanlarının genel olarak 2018 programını yeterli bulmadıkları, programdaki derslerin çoğunlukla kuramsal ağırlıklı olması ve derslerin uygulama saatlerinin azaltılmasını önemli sorunlar olarak gördükleri bulunmuştur.

Oysa 2018 yılı öncesinde uygulanan bu öğretmenlik programlarındaki uygulamalı derslerin toplam saatleri yukarıda verilen saatlerin çok üzerinde idi (yaklaşık olarak 40-54 saat arasında). Buna bazı üniversitelerin eğitim fakültelerinin web sayfalarından erişilebildiği kadarıyla örnek verilecek olursa, örneğin 2018 yılı öncesinde uygulanan ortaöğretim biyoloji lisans ders programlarında (2018 programında uygulamalı ders saatinin en fazla olduğu iki programdan birisi) dört farklı eğitim fakültesinde uygulamalı derslerin saati şu şekildedir: Gazi Eğitim Fakültesi 54 saat, Hacettepe Eğitim Fakültesi 50 saat, Dokuz Eylül Buca Eğitim Fakültesi 40 saat ve Van Yüzüncü Yıl Eğitim Fakültesi 54 saattir. Yine 2018 programında uygulamalı ders saatinin en fazla olduğu programlardan birisi olan fizik öğretmenliği

programından örnek verilecek olursa, mevcut programda uygulamalı ders saati 32 iken, daha önce uygulanan 4 yıllık ya da 5 yıllık tezsiz yüksek lisans programlarında yukarıdaki dört eğitim fakültesinin ders programlarında uygulamalı ders saatinin 40 ile 58 saat arasında olduğu görülmektedir. Bu oranlar sırasıyla, Gazi Eğitim Fakültesinde 58 saat, Hacettepe Eğitim Fakültesinde 55 saat, Van Yüzüncü Yıl Eğitim Fakültesinde 44 saat ve Dokuz Eylül Buca Eğitim Fakültesinde ise 40 saat olarak uygulanmıştır.

2018 düzenlemesinin olumsuz yönlerinden biri de 1998 yılından beri eğitim fakültelerinde uygulanmakta olan "Okul Deneyimi" dersinin kaldırılmasıdır. Programlar incelendiğinde, genellikle dördüncü sınıf, yedinci yarıyılda verilen okul deneyimi dersi sekizinci yarıyılda verilen öğretmenlik uygulaması dersine hazırlık ve okulu tanıma bağlamında verilmekteydi. Son düzenlemede bu ders kaldırılıp, yerine öğretmenlik uygulaması I ve öğretmenlik uygulaması II dersleri konulmuştur. Oysa, öğrencilerin okulu tanıması, öğretmenlik mesleğine aşina olmaları, gözlemler yaparak öğretmen, sınıf, okul ve öğrenciler hakkında bilgi ve deneyim sahibi olmalarını sağlayan okul deneyimi dersinin de yer alması çok önemlidir ve bu dersin kaldırılması önemli bir eksiklik olarak düşünülmektedir. Ulubey ve Başaran'ın (2019) yaptığı çalışmada bu duruma dikkat çekilmiştir. Çalışmanın bulgularına göre, çalışmaya katılan öğretim üyelerinin büyük kısmının okul deneyimi dersinin programlara yeniden eklenmesi gerektiğini düşünmektedirler.

Özet olarak, 2018 yılında eğitim fakültesi lisans programlarında gerçekleştirilen düzenlemenin olumlu taraflarının ve önemli avantajlarının yanı sıra, yukarıda da vurgulandığı gibi ciddi dezavantajlarının ve eksikliklerinin olduğu görülmektedir. Öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin oranının artırılması ve öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde alan eğitimi, genel kültür ve meslek bilgisi kategorilerinde %25 oranında seçmeli dersin eklenmesi en olumlu yönlerini oluştururken, gerek eğitim bilimleri gerek alan eğitimi derslerinde uygulamalı derslerin ya da ders saatlerinin azaltılması, okul deneyimi dersinin kaldırılması ve alan bilgisi ya da eğitimi kapsamında yer alan derslerin birleştirilerek sayısının ve oranının azaltılması en önemli olumsuz yönleri arasında bulunmaktadır.

Bu yazının kaleme alındığı günlerde Yükseköğretim Kurulu 18 Ağustos 2020 tarihinde "**YÖK'TEN EĞİTİM FAKÜLTELERİNİN MÜFREDATLARINA YÖNELİK TARİHİ KARAR**" başlığı ile gerçekten de tarihi nitelendirilebilecek bir karara imza atmıştır. YÖK'ün bu konuya ilişkin yaptığı açıklama şu şekildedir (YÖK, 2020): "*Artık bundan böyle Eğitim/Eğitim Bilimleri Fakültelerinin öğretmenlik lisans programlarının geliştirilip güncellenmesi çalışmalarının, Türkiye Yeterlikler Çerçevesi ile Milli* Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenen **Öğretmenlik Mesleği Yeterlikleri** *dikkate alınarak ilgili* ***yükseköğretim kurumları tarafından*** yapılma-

sının en doğru tercih olduğu düşünülmektedir. Zira eğitimde program geliştirme, dinamik ve süreklilik arz eden bir süreçtir. Üniversitelerimiz, bu dinamik süreci yönetebilecek düzeyde kapasiteye, öğretim elemanlarımız da program geliştirme ve güncelleme konusunda yetkinliğe sahiptir."

Alınan bu karara göre, eğitim fakülteleri kendi bünyelerinde bulunan öğretmenlik lisans programlarını yönetim organlarında (anabilim dalı kurulu, bölüm kurulu, fakülte kurulu, fakülte yönetim kurulu) belirleyip kendileri yapılandırabilecekler. YÖK konu ile ilgili uygulamaya yönelik detayları paylaşmamakla birlikte, "**a)** Ders kategorileri ile ilgili **"Alan Eğitimi Dersleri, Öğretmenlik Meslek Bilgisi Dersleri** ve **Genel Kültür Dersleri»** şeklindeki gruplandırmanın göz önünde tutulması, **b)** Ayrıca **"ders sayısı, ders saati/kredi sayısı ve yoğunluğu"** konusunda da yine bu gruplandırmadaki sıralamaya dikkat edilmesi, **şartıyla öğretmenlik** programlarındaki derslerin, müfredatların ve kredilerin belirlenmesinde**,** yükseköğretim kurumlarının ilgili kurullarının yetkilendirilmesine karar verilmiştir." diyerek genel bir çerçeve çizmiştir.

Şimdiden bu tartışmalı karara yönelik lehte veya aleyhte farklı görüşler dile getirilmekte olup, bu tarihi kararın eğitim fakülteleri ve öğretmen eğitimi konusunda neler getireceği, olumlu mu yoksa olumsuz mu sonuçlar doğuracağı önümüzdeki yıllarda, yaşanarak ve tecrübe edilerek görülecektir. Ancak, alınan karar genel anlamda eğitim fakültelerine inisiyatif tanıma ve uyguladıkları programlar ile ilgili geniş bir hareket alanı sağlaması bakımından olumlu olarak görülürken (örneğin uygulamalı derslerin ve uygulama saatlerinin artırılabilmesi gibi), diğer taraftan her bir fakültenin hatta bölümün kendi ihtiyaçları, beklentileri, öncelikleri veya keyfi yaklaşımlarına göre ders, saat, kredi/AKTS ve ders içerikleri belirlemeleri sonucu örneğin, öğrencilerin yatay geçişleri, ders muafiyetleri/eşdeğerlikleri ve intibakları konularında şimdiden ciddi sorunların yaşanacağını tahmin etmek zor değildir. Bu bakımdan, YÖK'ün bu konuda birlikteliği ve ortak standartları sağlamak ve yaşanabilecek olumsuzluklar ve sorunları önlemek için zorunlu ve seçmeli derslerin neler olacağı, bu derslerin kredi/AKTS'lerinin ne olacağı, kaç kredi/AKTS ile mezun olunacağı vb. hususlarda bir standart belirlemesi, ayrıca eğitim fakültesi dekanlarının bu konuda toplantılar yapıp, yaşanan/yaşanacak sorunlara çözümler bulmaları gerekmektedir.

Sonuç Yerine

Ülkemizde öğretmen yetiştirme meselesi her zaman güncelliğini koruyan konulardan biri olmuştur. Öğretmen yetiştirme alanında yaşanan sorunlar, aksaklıklar ve/veya ortaya çıkan yeni model ve gelişmeler doğrultusunda öğretmen

eğitiminde yeni arayışlar içine girilmiş, bunun neticesinde kimi zaman reform olarak adlandırılan yeni düzenlemeler veya yapılandırmalar gerçekleştirilmiştir. Bu düzenlemelerin bir kısmının yaşanan sorunları gidermeye yönelik pedagojik, bilimsel ve rasyonel nitelik taşıdığı, bir kısmının ise bu ilkelerden uzak sadece günü kurtarmaya çalışan ve de popülist bir anlayışla alınan kararlar olduğu söylenebilir. Özellikle son 40 yılda gerek öğretmenlerin yetiştirilmesinde gerekse de atanmasında yapılan çok ciddi pedagojik ve etik yanlışlıklar bulunmaktadır (Özdemir, 2017).

1891 yılında Yüksek Muallim Mektebi ile başlayan ortaöğretime öğretmen yetiştirme serüveni, yaklaşık 130 yıllık süreçte çok sayıda reform, yapılandırma ya da düzenlemeden geçerek bugüne kadar gelmiştir. Bu süreçte öğretmen yetiştirme sisteminin genelinde yapılan değişiklik veya yeniliklerden ortaöğretim kademesindeki öğretmenlik programları da etkilenmiştir. Özellikle 1959 yılında gerçekleştirilen yeni "Yüksek Öğretmen Okulları" modeli oldukça başarılı olmuş, 1980'li yıllara kadar binlerce nitelikli öğretmenin yetişmesini sağlamıştır. 1973 yılında öğretmen eğitiminin yükseköğretim düzeyine çıkarılması ve 1982 da yılında öğretmen yetiştiren kurumların üniversitelere bağlanması da ilköğretim düzeyindeki programlarla birlikte ortaöğretim düzeyindeki öğretmenlik programlarını da yapısal ve işlevsel olarak etkilemiştir. 1982'den 1997 yılına kadarki süreçte öğretmen yetiştirme alanında üniversitelerde birlik sağlanamaması ve hem Milli Eğitim Bakanlığınca hem de genel kamuoyunca dile getirilen eğitim fakülteleri bünyesindeki öğretmenlik programlarında yaşanan sorunlar ve nitelikli öğretmen yetiştirilememesine ilişkin eleştirilerden hareketle YÖK geniş çaplı bir yeniden yapılandırma gerçekleştirmiştir.

1997 yılındaki yeniden yapılandırma kapsamında en radikal değişiklik ortaöğretime öğretmen yetiştiren programlarda olmuştur. O zamana kadar uygulanan hem eğitim fakültelerinde hem de fen, fen-edebiyat fakültelerinde 4 yıllık lisans eğitimi sonunda öğretmen yetiştirme uygulamasına son verilmiş, bunun yerine ortaöğretim kademesine yönelik öğretmen eğitiminde tezsiz yüksek lisans programı modeli getirilmiştir. Bu modele göre, eğitim fakültelerindeki alan öğretmenliği programları 3,5 + 1,5 yıl olmak üzere toplam 5 yıl, fen, fen-edebiyat fakültesi mezunları içinse 4 + 1,5 yıl olmak üzere toplam 5,5 yıl olarak düzenlenmiştir. Öğretmen adayları 3,5 ve 4 yıllık ilk aşamayı ilgili alan derslerinin verildiği fakültede aldıktan sonra, 1,5 yıllık ikinci aşamayı ise eğitim bilimleri/sosyal bilimler enstitüsü bünyesinde öğretmenlik meslek bilgisi (pedagojik formasyon eğitimi) derslerini alıp ilgili alanın tezsiz yüksek lisans diplomasına sahip olmuştur. Yaklaşık 12 yıl boyunca uygulanan bu model, 2010 yılında YÖK tarafından çeşitli gerekçelerle kaldırılıp yerine, eğitim fakültelerinde 4 yıl sonraki mezunların yararlanacağı şekilde yine önceden olduğu gibi 4 yıllık bütünleştirilmiş öğretmen-

lik lisans programına dönülmüş, fen-edebiyat fakülteleri başta olmak üzere diğer fakültelerin öğrencileri ya da mezunlarından öğretmen olmak isteyenlere yönelik olarak pedagojik formasyon eğitimi uygulaması getirilmiştir. Bu durum doğal olarak, öğretmen olmak için eğitim fakültelerini hem de daha yüksek puanlarla tercih eden öğretmen adaylarının aleyhine olmuş, öğretmen yetiştirme misyonu ve amacı olmayan fakültelerin mezunları ile öğretmenliğe atanma rekabeti içine girmelerine neden olmuştur. 2020 yılına kadar uygulanmaya devam eden bu model 29 Haziran 2020 tarihinde MEB ve YÖK tarafından alınan ortak bir kararla sona erdirilmiş, bu tarihten sonra üniversitelerin eğitim fakültelerinde pedagojik formasyon eğitimi sertifika programı açamayacakları, hali hazırda açılan ve yürütülen programların ise 01 Ocak 2021 itibariyle son mezunlarını vermesi gerektiği (YÖK, 2020) bildirilmiş, bu yazının kaleme alındığı tarih itibariyle (2020 yaz) henüz MEB ve YÖK tarafından pedagojik formasyon eğitimi sertifika programı yerine hangi modelin uygulanacağı belirlenmemiştir.

Ortaöğretime öğretmen yetiştirme konusunda yukarıdaki belirtilen geniş çaplı düzenleme ve yapılandırmaların yanında, çeşitli zamanlarda ders programlarında da bir takım değişiklikler ve düzenlemeler gerçekleştirilmiştir. Bunların sonuncusu 2018 yılında gerçekleştirilen yapılandırmadır. YÖK tarafından detaylı biçimde gerekçelendirilen son düzenlemede derslerin oranı, kredi ve saatlerinde yapılan değişikliklerin yanı sıra öğretmenlik lisans programlarında çok sayıda yeni dersin eklendiği ve çıkarıldığı, öğretmenlik meslek bilgisi ile ilgili zorunlu ve seçmeli derslerin oranının artırıldığı, programlara genel kültür, alan eğitimi ve meslek bilgisi kategorilerinde farklı konu alanlarına özgü yüzlerce seçmeli dersin eklendiği, genel olarak kuramsal derslerin sayısının artırıldığı, diğer taraftan uygulamalı derslerin ya da uygulama içeren derslerin saatlerinin azaltıldığı dikkati çekmektedir. Yeni düzenlemede öğretmenlik uygulaması dersinin bir dönemden iki döneme çıkartılması olumlu iken, okul deneyimi dersinin ise programlardan kaldırılması ise eleştirilen ve tartışılan hususlardan biri olmuştur. Bu durum öğretmenlik mesleği ve öğretmen niteliği açısından önemli bir eksiklik olarak düşünülmektedir.

YÖK tarafından 2020 Ağustos'unda tarihi bir karar olarak duyurulan "öğretmenlik lisans programlarının geliştirilip güncellenmesi çalışmalarının eğitim fakültelerine bırakılması", öğretmen yetiştirme tarihindeki önemli kararlardan biri olarak düşünülmektedir. 1997 yılından bugüne kadar eğitim fakültelerinde uygulanan öğretmenlik lisans programları YÖK tarafından belirlenen standart programlar (belli oranlarda eğitim fakültelerine esneklik tanınmıştır) şeklinde uygulanmış olup, alınan bu karar ile belirli çerçeve içerisinde her eğitim fakültesine kendi ders programlarını belirleme yetkisi verilmiştir. Bu kararın nasıl sonuçlar

doğuracağı, olumlu ve olumsuz yönlerinin neler olacağı şüphesiz yeni programların oluşturulması ve uygulanmasından sonra tecrübe edilerek görülecektir.

Kaynakça

Akyüz, Y. (2003). Eğitim tarihimizde günümüze kadar öğretmen yetiştirilmesi ve sağlanması ilkeleri, uygulamaları (sayfa: 48-66). Eğitimde yansımalar: VII Çağdaş eğitim sistemlerinde öğretmen yetiştirme sempozyumu. Ankara: Tekışık Yayıncılık.

Akyüz, Y. (2015). *Türk eğitim tarihi*: M.Ö 1000 - M.S.2015. Ankara. Pegem Akademi.

Ayas, A.P. (2005). *Eğitim fakültelerinin yeniden yapılandırılması süreci: hedeflerin neresindeyiz*. Eğitim Fakültelerinde Yeniden Yapılandırmanın Sonuçları ve Öğretmen Yetiştirme Sempozyumu (s.157-171). Gazi Üniversitesi, Ankara: Rekmay.

Bilir, A. (2011). Türkiye'de öğretmen yetiştirmenin tarihsel evrimi ve istihdam politikaları. *Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 44* (2), 223-246.

Duman, T. (2014). Öğretmen yetiştirme alanındaki uygulamalar ve gelişmeler. İçinde: Ed. M.Ç. Özdemir. *Eğitim bilimine giriş* (s. 331-351). Ankara: Pegem Akademi.

Duman, T. (2019). *Türkiye'de ortaöğretime öğretmen yetiştirme*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Ergün, M. (1987). Türkiye'de öğretmen yetiştirme çalışmalarının gelişmesi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2, 10-18.

Eskimen, A.D. (2018). Türk dili ve edebiyatı öğretmenliği programı dersleri ile Türk dili ve edebiyatı öğretmeni özel alan yeterliklerinin değerlendirilmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 38*(2), 803-824.

Eşme, İ. (2003). .Öğretmen yetiştirmede 130 yıllık bir sürecin öyküsü: Yüksek öğretmen okulları, Milli Eğitim Dergisi, 160, Haziran 2020 tarihinde https://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/160/esme.htm adresinden erişilmiştir.

Gelişli, Y. (2001). Öğretmen yetiştirmede Ankara Yüksek Öğretmen Okulu uygulaması. *Milli Eğitim Dergisi, 149*, Haziran 2020 tarihinde https://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/149/gelisli.htm adresinden erişilmiştir.

Gelişli, Y. (2009). Yüksek öğretmen okullarının kuruluşu ve gelişimi. *Türk Yurdu Dergisi, 98*(261).

Güven, İ. (2015). *Türk eğitim tarihi*. Ankara: Pegem Akademi.

Karslı, M.D. & Güven, S. (2011). Öğretmen yetiştirme politikaları. İçinde: Ed. S. Aynal Kilimci. *Türkiye'de öğretmen yetiştirme* (s.53-84). Ankara: Pegem Akademi.

Kartal, M. (2011). Türkiye'nin alan öğretmeni yetiştirme deneyimleri ve sürdürülebilir yeni model yaklaşımları. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, 29,* 50-57.

Katrancı, M. & Özdemir, S.M. (2019). Meslek olarak öğretmenlik, öğretmen yetiştirme programları ve modelleri. İçinde: Ed. S.Hali ve E.Töre. *Eğitime giriş* (s. 170-205). Ankara: Pegem Akademi.

Kavak, Y., Aydın, A., & Akbaba Altun, S. (2007). *Öğretmen yetiştirme ve eğitim fakülteleri (1982-2007)*. Ankara: YÖK Yayını 2007-5. Meteksan A.Ş.

Kavcar, C. (2002). Cumhuriyet döneminde dal öğretmeni yetiştirme. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 35*(1), 1-14 . Doi: 10.1501/Egifak_0000000058

Koç, N. (2005). *Eğitim fakültelerinde yeniden yapılandırmanın getirdiği sorunlar*. Eğitim Fakültelerinde Yeniden Yapılandırmanın Sonuçları ve Öğretmen Yetiştirme Sempozyumu (s.157-171). Gazi Üniversitesi, Ankara: Rekmay.

Küçükahmet, L. (1993). Öğretmen yetiştirme (programları ve uygulamaları). Ankara: Gazi Üniversitesi İletişim Fakültesi Matbaası.

Küçükahmet, L. (2002). Bir meslek olarak öğretmenlik. İçinde: Öğretmenlik Mesleğine Giriş, Ed. L. Küçükahmet. (1-24). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Küçükahmet, L. (2007). 2006-2007 öğretim yılında uygulanmaya başlanan öğretmen yetiştirme lisans programlarının değerlendirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 5*(2), 203-218.

Özdemir, S.M. (2017). Geçmişten günümüze Türkiye'de öğretmen yetiştirme ve öğretmen atamalarına eleştirel bir bakış. *Türk Yurdu, 106*(353), 42-48.

Özdemir, S.M. & Katrancı, M. (2018). Meslek olarak öğretmenlik, öğretmen yetiştirme programları ve modelleri. İçinde (Ed. S.Hali ve E.Töre). *Eğitime giriş (Sf. 169-205)*. Ankara: Pegem Akademi.

Özdemir, S.M. (2020). Türkiye'de öğretmen yetiştirmede gelişmeler ve yenilikler. İçinde (Ed. G.Ekici). *Eğitime giriş*. (Sf. 447-479). Ankara: Vizetek Yayıncılık.

Özoğlu, M. (2010). *Türkiye'de öğretmen yetiştirme sisteminin sorunları*. Seta Analiz, 17, 2-37.

Öztürk, C. (2007). Türkiye'de öğretmen yetiştirme ve eğitim. A. Oktay (Edt.), *Eğitim Bilimine Giriş*. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Öztürk, C. (2010). Cumhuriyet döneminde öğretmen yetiştirmede model arayışları. (Haz. M.A. Parlak.) *Cumhuriyet Dönemi Eğitim Politikaları Sempozyumu (7-9 Aralık 2005) Bildirileri*, Ankara: Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu, Atatürk Araştırma Merkezi Yayını.

Stebler, M.Z. & Aykaç, N. (2019). 2018 Türkçe öğretmenliği lisans programının öğretim elemanlarının görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi, 5*(2), 116-138. Doi: 10.31464/jlere.610269

Ulubey, Ö. & Başaran, S. (2019). Türkiye'de öğretmen yetiştirme programlarının tarihçesi ve sorunları. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, *9*(2), 263-300. https://doi.org/https://doi.org/10.31704/ijocis.2019.012

Yetişgin, M. & Ceylan Dumanoğlu, S. (2019). Osmanlı devletinde Birinci Dünya Savaşı ve mütareke yıllarında öğretmen yetiştiren mekteplerin durumu. *Mondros Mütarekesinin 100. Yılı I. Dünya Savaşının Sonu Mütarekeler ve Barış Antlaşmaları Uluslararası Sempozyumu, Bildiriler Kitabı Cilt II* (Sf. 1083-1102). Ankara: Atatürk Araştırma Merkezi Yayınları.

Yaşaroğlu, F. (2006). Bir meslek olarak öğretmenlik. İçinde: Ed. D.Ekiz & H. Durukan. *Eğitim Bilimine Giriş*, (231-263). İstanbul: Lisans Yayıncılık.

Yüksek Öğretim Kurulu (YÖK). (2015). *Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programına İlişkin Çerçeve Usul ve Esaslar*. Mayıs 2020 tarihinde https://www.yok.gov.tr/Sayfalar/Kurumsal/IdariBirimler/egitim_ogretim_daire_bsk/pedagojik-formasyon-usul-ve-esaslar.aspx YÖK adresinden erişilmiştir.

Yüksek Öğretim Kurulu (YÖK). (2018). Öğretmen yetiştirme lisans programları. Mayıs 2020 tarihinde https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/AA_Sunus_%20Onsoz_Uygulama_Yonergesi.pdf adresinden erişilmiştir.

Yüksek Öğretim Kurulu (YÖK). (2020). *Pedagojik formasyon eğitimi programı*. Temmuz 2020 tarihinde https://www.yok.gov.tr/kurumsal/idari-birimler/egitim-ogretim-dairesi/pedagojik-formasyonla-ilgili-sss adresinden erişilmiştir.

Yüksek Öğretim Kurulu (YÖK) (2020). YÖK'ten eğitim fakültelerinin müfredatlarına yönelik tarihi karar. 17 Ağustos 2020 https://www.yok.gov.tr/Sayfalar/Haberler/2020/egitim-fak%C3%BCltelerine-yetki-devri.aspx adresinden erişilmiştir.

Yüksel, S. (2011). *Türk üniversitelerinde eğitim fakülteleri ve öğretmen yetiştirme*. Ankara: Pegem Akademi.

Üniversitelerden erişilen ders programlarının web adresleri şunlardır:

http://debis.deu.edu.tr/ders-katalog/2013-2014/tr/bolum_1084_tr.html (Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Fizik Öğretmenliği Lisans Programı)

http://debis.deu.edu.tr/ders-katalog/2014-2015/tr/bolum_1085_tr.html (Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Fizik Öğretmenliği Lisans Programı)

http://gef-matematikfen-biyoloji.gazi.edu.tr/posts/view/title/4-yillik-ogretim-programina-ait-lisans-dersleri-175946?siteUri=gef-matematikfen-biyoloji (Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Biyoloji Öğretmenliği Lisans Programı)

http://gbp.gazi.edu.tr//htmlProgramHakkinda.php?dr=0&lang=0&FK=05&BK=57&ders_kodu=&fakulte=GAZ%DD+E%D0%DDT%DDM++FAK%DCLTES%DD&fakulte_en=GAZI+FACULTY+OF+EDUCATION&bolum=F%DDZ%DDK+%D6%D0RETMENL%DD%D0%DD&bolum_en=TEACHER+TRAINING+IN+PHYSICS&ac=11 (Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Fizik Öğretmenliği Lisans Programı)

http://geftde.gazi.edu.tr/posts/view/title/lisans-ders-listesi-29335 (Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği Lisans Programı)

http://akts.hacettepe.edu.tr/ders_listesi.php?prg_ref=PRGRAM_00000000000000000000015 9&birim_kod=443&submenuheader=2&prg_kod=443 (Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Biyoloji Öğretmenliği Lisans Programı)

http://akts.hacettepe.edu.tr/ders_listesi.php?prg_ref=410c626447c417c30148886edd292691&birim_kod=741&submenuheader=2&prg_kod=741 (Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Fizik Öğretmenliği Lisans Programı)

https://www.erbakan.edu.tr/storage/images/department/ahmetkelesogluegitim/duyuru/derskod2015_16/B%C4%B0YOLOJ%C4%B0%20(4%20YILLIK).pdf (Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Biyoloji Öğretmenliği Lisans Programı)

https://obs.yyu.edu.tr/ogrenci/ebp/organizasyon.aspx?kultur=tr-TR&Mod=1&ustbirim=1&birim=25&altbirim=-1&program=9345&organizasyonId=61253&mufredatTurId=932001 (Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Biyoloji Öğretmenliği Lisans Programı)

https://obs.yyu.edu.tr/ogrenci/ebp/organizasyon.aspx?kultur=tr-TR&Mod=1&ustbirim=1&birim=5&altbirim=-1&program=8380&organizasyonId=6&mufredatTurId=932001 (Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Fizik Öğretmenliği Lisans Programı)

ÖĞRETMEN ADAYLARININ EĞİTİM PROGRAMI OKURYAZARLIK DÜZEYLERİ

Dr. Öğr. Üyesi Dilşat PEKER ÜNAL - Yozgat Bozok Üniversitesi
ORCID No: 0000-0002-1370-4950

Öz

Bu araştırmanın amacı öğretmen adaylarının eğitim programı okuryazarlık düzeylerini, bu düzeyi etkileyen değişkenleri öğretmen adayı görüşlerine göre belirlemek ve bu düzeyin cinsiyet ve bölüme göre farklılaşma durumunu incelemektir. Karma modele uygun olarak tasarlanan çalışmada nicel veriler Bolat (2017) tarafından hazırlanan "Eğitim Programı Okuryazarlığı Ölçeği", nitel veriler ise araştırmacı tarafından hazırlanan görüşme formu ile toplanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Yozgat Bozok Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde seçmeli olarak uygulanmakta olan "Eğitimde Program Geliştirme" dersine katılan 66 öğrenci oluşturmaktadır. Verilerin analizinde betimsel istatistik, bağımsız örneklem için t testi, tek yönlü varyans analizi ve içerik analizinden yararlanılmıştır. Analiz sonucunda öğretmen adaylarının eğitim programı okuryazarlık düzeyinin cinsiyet ve bölüm değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği; öğretmen adaylarının okuryazarlık düzeylerini etkileyen değişkenlerin; öğretmen yetiştirme lisans programında dersin dönemi, dersi veren öğretim üyesi ve dersin öğretim programının niteliği ile ilgili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Eğitim programı okuryazarlığı, öğretmen adayı, Yozgat Bozok Üniversitesi Eğitim Fakültesi.

Giriş

Eğitim çok genel anlamı ile bireyde davranış değişikliği oluşturma sürecidir. Zaman ve mekândan bağımsız gerçekleşen bu sürecin, okul adı verilen kurumlarda, bir rehber eşliğinde ve bir program izlenerek gerçekleşen uygulamasına öğretim adı verilmektedir. Öğretim sürecinde öğretmenler ilgili dersin öğretim programını uygulamaktadır. Öğretim programlarında öğrencilerin edinmeleri gereken nitelikler sıralanmakta, bu kazanımlarla birlikte hangi bilgilerin edindirileceği ve bu bilgi ve becerilerin nasıl daha kalıcı hale getirileceği, bu sürecin nasıl yönetileceği, hangi etkinliklerin gerçekleştirilmesinin daha yararlı olacağı gibi öneriler belirtilmektedir. Kazanımların öğretmenler tarafından doğru anlaşılması ve önerilerin sınıfta sağlıklı olarak uygulanabilmesi için öğretmenlerin öğretim programlarını anlamaları, kazanımları ve uygulamaları ilişkilendirmeleri, öğrencilerin düzeylerine ve niteliklerine göre gerekli düzenlemeleri yapmaları beklenmektedir.

Eğitim programlarının anlaşılması, öğretmenlerin program metnini okumaları ve uygulamalarından daha büyük bir anlama sahiptir. Öğretmenlerin; ilgili programın hazırlanmasında göz önünde bulundurulan tarihsel, ekonomik, sosyal, kültürel, psikolojik ve felsefi alt yapıyı, programın hayata geçirilmesi ile karşılanacak gereksinimleri, bu gereksinimlerin ortaya çıkarılma sürecini, programın hazırlık sürecinde işbirliği yapan çalışma gruplarını, program sürecinde yararlanılan model, yaklaşım ve teknikleri, kazanımların sahip olması gereken nitelikleri, kazanımlara uygun olarak bilginin sunumunda dikkat edilmesi gerekenleri, programın uygulanışı sırasında eğitim ortamının nasıl düzenlenmesi gerektiğini bilmeleri, anlamaları, ilişkilendirmeleri ve uygulamalarında bu bilgileri göz önünde bulundurmaları gerekmektedir. Bu gereklilik öğretmenlerin "eğitim programı okur-yazarı" olmasını zorunlu kılmaktadır.

Okuryazarlık kavramı ağırlıklı olarak okuma-yazma eylemi ile ilgili olarak, diğer bir ifade ile harflerin yan yana gelmesi ile bir anlam kazanması, bu anlamın okuyan kişi tarafından çözümlenmesi ve sembollerle ifade edilmesi süreci ile tanımlanmaktadır. Kavcar, Oğuzkan ve Sever (2005) okumayı; bir yazıyı, sözcükleri, cümleleri, noktalama işaretleri ve öteki ögeleriyle görme, algılama ve kavrama süreci; Güneş (2014) yazmayı; "zihnimizdeki duygu, düşünce, istek ve olayların belli kurallara uygun olarak çeşitli sembollerle anlatılması, zihinde yapılandırılmış bilgilerin yazıya dökülmesi işlemi" olarak tanımlamışlardır. Ancak okuryazarlık kavramı günümüzde pek çok başka disiplinle birlikte kullanılmaya başlanmış ve yaygın anlamından farklı bir anlama bürünmüştür. UNESCO (2018) günümüzdeki anlamıyla okuryazarlığı; "herhangi bir konu ile ilgili basılı ve yazılı materyalleri kullanarak, tanımlama, anlama, yorumlama, yaratma, iletişim kurma ve hesaplama becerisine sahip olmak" olarak tanımlanmıştır. Tanımlarda da görüldüğü gibi temel anlamı ile sadece okuma ve yazma becerisine sahip olmayı ifade eden okuryazarlık kavramı, günümüzde bir disiplinle ilgili temel bilgileri anlama, yorumlama, irdeleme, ona anlam katma, değerlendirme gibi daha geniş bir anlamı kapsamaktadır. Çevre okuryazarlığı, beden okuryazarlığı, matematik okuryazarlığı, sağlık okuryazarlığı, dijital okuryazarlık, görsel okuryazarlık, veri okuryazarlığı, oyun okuryazarlığı, medya okuryazarlığı gibi pek çok kullanımı bulunan okuryazarlık kavramı günümüzde "eğitim programı" kavramı ile de birlikte kullanılmaktadır.

Eğitim programı Demirel (2012) tarafından; öğrenene, okulda ve okul dışında planlanmış etkinlikler yoluyla sağlanan öğrenme yaşantıları düzeneği; Erden (1998) tarafından bir eğitim kurumunun amaçları doğrultusunda düzenlenmiş "planlı" eğitim faaliyetlerinin tümü; Varış (1988) tarafından; "Bir eğitim kurumunun çocuklar, gençler ve yetişkinler için sağladığı, milli eğitimin ve kurumun

amaçlarının gerçekleşmesine dönük tüm faaliyetler" olarak tanımlanmıştır. Tanımlarda da görüldüğü gibi öğretmenlerin eğitim-öğretim sürecinde ne yapmaları gerektiğini gösteren yol, uymaları gereken plan, eğitim programında belirtilmektedir. Eğitim programı öğretmenlere kazandıracakları bilginin düzeyini ve sınırlılıklarını belirlemekte, bilgiyi kalıcı hale getirme yollarını, öğrencinin bilgiyi zihninde yapılandırmasını sağlayacak yaşantıları ve bilginin kazanılma düzeyini belirlemeye yarayacak ölçme araçlarını öneri olarak sunmaktadır.

Wyatt-Smith ve Cumming'in (2003) okur yazarlığı; okuma, yazma, dinleme, konuşma, görsel hale getirme ve eleştirme olarak kavramsallaştırdığı düşünüldüğünde eğitim programı okuryazarlığının da programın amaçlarının, içeriğinin, öğrenme yaşantıları ve değerlendirme ögesinin okunması, anlanması, zihinde canlandırılması, irdelenmesi anlamına geldiği sonucu çıkarılabilecektir. Akyıldız (2020) program okuryazarlığının, bir eğitim veya öğretim programının anlaşılması, uygulanması ve değerlendirilmesi süreçlerindeki tüm iş ve eylemlerin anlaşılması ile ilgili bir yeterlik alanını ifade ettiğini, "program okuryazarlığı"nın program bilgisine sahip olma, programı doğru anlama, uygulama süreçlerini tasarlama ve öğrenme-öğretme sürecini değerlendirme becerilerini içerdiğini belirtmiştir. Kahramanoğlu (2019) öğretim programı okuryazarlığını; öğretmenlerin üst düzey zihinsel becerilerle resmi programı anlamlandırma ve çözümleme süreci olarak tanımlamıştır. Bolat (2017) okuma yazmayı kod çözmeye, okuryazarlığı anlamlandırmaya dayandırmış, eğitim programı okuryazarlığının ise; verilen hedef davranışın hangi hedef boyutuna ilişkin olduğunu ayırt edebilme, hedeflerin birbirleriyle olan tutarlılıklarını tespit edebilme, içeriğin hedef davranışın gerçekleşme süresine uygunluk durumunu tespit edebilme, içeriği hedefe uygun olarak zenginleştirebilme, öğrenme öğretme süreçlerinin etkililiğini değerlendirebilme, öğrenme öğretme süreçlerine uygun eğitsel etkinlikler tasarlayabilme, ölçme araçlarını okuyabilme, hedefe uygun ölçme aracı hazırlayabilme ile ilişkili olduğunu belirtmiştir. Görüldüğü gibi eğitim programı okuryazarlığı okuma ve anlamanın daha ötesinde irdeleme, yorumlama, değerlendirme, analiz ve sentez yapma gibi anlamlara sahiptir.

Öğretmenlerin eğitim programı okuryazarı olması; hazırlanan programlarla öğrenciler arasında köprü görevi görmeleri nedeni ile oldukça önemlidir. Öğretmenin ilgili dersin öğretim programının nasıl hazırlandığını, amaçlarını, öğrenciye kazandırmak istediği değerleri, kazanımların yazım sürecini bilmesi; programı sahiplenmesi, doğru uygulamaya özen göstermesi; programın uygulanmasında niteliği artıracaktır. Program okuryazarı olan öğretmen, kazanımları dikey ve yatay olarak ilişkilendirebilecek, disiplinler arası bağlantılar kurabilecek, öğrencilerin bilgiyi yapılandırmalarını kolaylaştıracaktır. Program okuryazarı olan bir

öğretmen öğretim programında yer almayan ancak öğrencilerin gereksinim duyduğu bir kazanımı zihninde tasarlayıp yazılı hale getirebilecek, bu kazanıma uygun içerik bilgisini seçtiği modele göre hazırlayacak, uygun öğrenme yaşantılarını düzenleyecek ve amaca ulaşma durumunu değerlendirebilecektir. Bütün bu uygulamalar eksiksiz tamamlandığında öğretmen; geri planında yaklaşımlar, modeller, stratejiler bulunan, yıllar süren bir çabanın sonucu olan, kültürün ve toplumsal bilgi birikiminin devamını sağlayan öğretim programlarını doğru olarak uygulayabilecektir.

Eğitim programı okuryazarlığı konusunda yapılan çalışmalar incelendiğinde kavramın farklı boyutlarda incelendiği görülmektedir. Program okuryazarlığı Akyıldız (2020) tarafından programın dört boyutu ile ilişkilendirilmiş; örneğin programın hedefleri ile ilişkili olarak; "Her üç öğrenme alanına ait (bilişsel, duyuşsal ve devinişsel) hedefler yazabilirim; programın içeriği ile ilişkili olarak "Hedefin gerçekleşmesine uygun içerik seçebilirim."; öğrenme öğretme süreci ile ilişkili olarak "hedeflere uygun öğrenme öğretme süreçleri tasarlayabilirim." ölçme ve değerlendirme ile ilişkili olarak "hedefe ulaşma düzeyini belirleyebilirim" cümleleri sıralanmıştır. Aslan ve Gürlen(2019) yaptıkları çalışmada eğitim programı okuryazarlığını; program bilgisi, planlama ve uygulama başlıkları altında incelemişlerdir. Bolat(2017) yaptığı çalışmada eğitim programı okuryazarlığını; hedef, içerik, öğrenme öğretme süreçleri, ölçme ve değerlendirme yeterlikleri olarak incelemiş, her bir yeterlikte öğretmenlerin sergilemesi gereken becerileri sıralamış ve bu becerileri okuma ve yazma olarak iki faktörlü olarak tanımlamıştır. Yar Yıldırım(2020) yaptığı çalışmada program okuryazarlığı yeterliklerini bilgi, beceri ve tutum yeterlikleri altında incelemiştir. Görüldüğü gibi eğitim programı okuryazarlığı kavramı, bir eğitim programının dört ögesinin anlaşılması, ilişkisinin kurulması, uygulanması ve değerlendirilmesine yönelik bilgi, beceri ve tutumlarla birlikte bir eğitim programındaki kazanımların taksonomik niteliğini gösteren bilişsel-duyuşsal ve psiko-motor yapıda ele alınmıştır.

Aslan ve Gürlen (2019) tarafından yapılan bir araştırmada Ankara'da ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin program okuryazarlığı düzeyinin oldukça yüksek olduğu; Kahramanoğlu (2019) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlık düzeylerinin "orta" olduğu; Erdem ve Eğmir (2018) tarafından yapılan çalışmada öğretmen adaylarının eğitim programı okuryazarlık düzeylerinin oldukça yüksek olduğu; Coşkun, Gelen ve Öztürk tarafından (2009) yılında yapılan bir araştırmada Türkçe öğretmeni adaylarının öğretimi planlama, uygulama ve değerlendirme konusunda kendilerini yeterli görmedikleri ortaya konmuştur. Bu sonuçlar Eğitim fakültelerinde görev yapmakta olan bütün öğretim üyelerini ilgilendirmektedir çünkü alan bilgisi, meslek bilgisi ve genel kül-

tür olmak üzere üç farklı yeterlik alanında eksiksiz yetişmesi gereken öğretmen adaylarına sahip olmaları gereken bilgi, beceri ve tutumları kazandırmakla görevli olanlar ilgili öğretim üyeleridir. Öğretim üyelerinin dersleri ile ilgili olarak belirledikleri kazanımlar, hazırladıkları içerikler, içeriklerin sunum biçimi öğrencilerin program okur-yazarlığı düzeylerini etkilemektedir. Alan bilgisi yeterli olmayan öğretmen adayı kazanımın bilgisini aktarmada, buldurmada yetersiz kalacak, yeterli meslek bilgisine ve uygulama becerisine sahip olmayan öğretmen adayı kazanımları ve programı uygulamada başarılı olamayacaktır. Bu kapsamda araştırmacının ve hocamız Prof. Dr. Tayip Duman'ın da görev yapmakta olduğu fakültedeki öğrencilerin-öğretmen adaylarının eğitim programı okuryazarlık düzeylerinin ve bu düzeyi etkileyen değişkenlerin belirlenmesinin ve uygulamada gerekli düzenlemelerin yapılmasının önemli olacağı düşünülmüştür.

Bu amaçla aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

1. Yozgat Bozok Üniversitesi Eğitim Fakültesi (YOBUEF)'ndeki öğretmen adaylarının eğitim programı okuryazarlık düzeyleri nedir?
2. YOBUEF'ndeki öğretmen adaylarının eğitim programı okuryazarlık düzeyi cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. YOBUEF'ndeki öğretmen adaylarının eğitim programı okuryazarlık düzeyi bölüme göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
4. YOBUEF'ndeki öğretmen adaylarının görüşlerine göre eğitim programı okuryazarlık düzeylerini etkileyen değişkenler nelerdir?

YÖNTEM

Araştırma Yöntemi

Araştırmada nitel ve nicel araştırma yöntemlerinin birlikte kullanıldığı karma yöntem uygulanmıştır. Creswell ve Plano Clark (2011) karma araştırma yöntemini, "bir problemi çözebilmek için, bir veya birden fazla araştırmada, nitel ve nicel verilerin toplanması, analiz edilmesi ve bulguların karıştırılması" şeklinde tanımlamaktadırlar. Bu kapsamda öğretmen adaylarının eğitim programı okuryazarlık düzeylerinin belirlenmesi için nicel araştırma yöntemleri, eğitim programı okuryazarlık düzeyini etkileyen değişkenlerin belirlenmesi için de nitel araştırma yöntemlerinden yararlanılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2019-2020 eğitim-öğretim yılı güz döneminde Yozgat Bozok Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde seçmeli olarak sunulan "Eğitimde Program Geliştirme" dersine katılan 66 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Çalışmaya katılan öğretmen adaylarının 48'i (%72.7) kadın, 18'i (%27.3) erkektir. Çalışmaya katılan öğretmen adaylarının 21'i (%31.8) ilköğretim matematik öğretmenliği, 17'si (%25.89)'i psikolojik danışma ve rehberlik, 28'i (%42.4)'ü sosyal bilgiler öğretmenliği bölümüne devam etmektedir. Ders kapsamında toplanan verilerle öğretmen adaylarının hepsinin görüşleri alınmıştır.

Veri Toplama Aracı

Araştırmanın verileri Bolat (2017) tarafından geliştirilen "Eğitim Programı Okuryazarlığı Ölçeği" ile toplanmıştır. Ölçek 29 madde ve "okuma" ile "yazma" olmak üzere iki faktörlüdür. Okuma faktörü ilk 15 maddeden, yazma faktörü ise son 14 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte yer alan maddeler "Hiç katılmıyorum", "Az katılıyorum", "Orta düzeyde katılıyorum", "Oldukça katılıyorum", "Tamamen katılıyorum" şeklinde beşli likert olarak derecelenmiştir. Ölçekte yer alan ifadelerin tamamı olumlu olduğu için verilen cevaplar katılma düzeyine göre sırayla 1-2-3-4-5 olarak puanlanmıştır. Ölçeğin Bolat tarafından belirlenen Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı 0,94'tür. Bu oran okuma faktörü için 0,88, yazma faktörü için 0,91 olarak hesaplanmıştır.

Araştırmanın dördüncü sorusuna yanıt vermek için öğretmen adaylarına; "Eğitim programı okuryazarlığı düzeyinizi etkileyen değişkenler nelerdir?" sorusu sorulmuştur. Öğretmen adaylarına ders kapsamında "program okuryazarlığının" tanımı, boyutları, program okuryazarı olan bir öğretmen adayının bilmesi gerekenler, sergilemesi gereken davranışlar ve sahip olması gereken tutum hakkında bilgi verilmiş ardından açık uçlu soruyu yanıtlamaları istenmiştir. Öğretmen adaylarının yanıtlarını kâğıt ve kalem kullanarak yazmaları istenmiş, yanıtlar bilgisayara aktarılmış ve analiz edilmiştir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Verilerin analizinde SPSS 20.0'dan yararlanılmıştır. Verilerin normal dağılım gösterdiği belirlendikten sonra eğitim programı okuryazarlık düzeyinin cinsiyete göre değişme durumunu belirlemek için bağımsız örneklem t testi; öğrencilerin bölümlerine göre değişme durumunu belirlemek için tek yönlü varyans analizi uygulanmıştır.

Birinci araştırma sorusuna yanıt vermek için; öğretmen adaylarının eğitim programı okuryazarlık düzeylerinin belirlenmesinde; her bir maddeye verilen ortalama puan hesaplanmış ve bu puan, ölçeğin aralık genişliği hesaplanarak yapılan derecelemeye göre değerlendirilmiştir. Ölçeğin aralık genişliği en büyük puandan en küçük puanın çıkarılması (5-1=4) ve bulunan puanın beşe bölünmesi ile elde edilmiştir (4/5=0,8) (Tekin, 2017). 0.8, 1'e eklenerek ilk aralık genişliği bulunmuş, bulunan rakamlara 0.8 eklenerek diğer aralık genişlikleri hesaplanmıştır. Bu işleme göre aralık genişlikleri; 1.00-1.80; 1.81-2.60; 2.61-3.40; 3.41-4.20; 4.21-5.00 olarak belirlenmiştir. Daha sonra bu aralıklara değerler yüklenmiştir:

1.00-1.80 arasındaki değerler; Hiç katılmıyorum

1.81-2.60 arasındaki değerler; Az katılıyorum

2.61-3.40 arasındaki değerler; Orta düzeyde katılıyorum

3.41-4.20 arasındaki değerler; Çok katılıyorum

4.21-5.00 arasındaki değerler; Tamamen katılıyorumdur.

İkinci araştırma sorusuna yanıt vermek için; bağımsız örneklemler için t testi uygulanmıştır. Cinsiyete göre ölçek maddelerine verilen yanıtların aritmetik ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı belirlenmiştir. Üçüncü araştırma sorusu kapsamında öğretmen adaylarının bölümlerine göre eğitim programı okuryazarlık düzeyleri arasında anlamlı fark olma durumu belirlenmiş, bu amaçla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Dördüncü araştırma sorusu kapsamında öğretmen adaylarının açık uçlu soruya verdikleri yanıtlar bir ölçme ve değerlendirme uzmanı ile bir program geliştirme uzmanı tarafından içerik analizi yapılarak incelenmiş, verilen yanıtlardan kodlar ve temalar oluşturulmuş, eğitim programı okuryazarlığını etkileyen değişkenler temalarla ifade edilmiştir.

Bulgular

Araştırmanın "Yozgat Bozok Üniversitesi Eğitim Fakültesi (YOBUEF)'ndeki öğretmen adaylarının eğitim programı okuryazarlık düzeyleri nedir?" olan ilk sorusuna yanıt aranmıştır. Bu kapsamda öğretmen adaylarının her bir maddeye verdikleri yanıtın ortalaması alınmış, betimsel istatistikten yararlanılmıştır. Ulaşılan sonuçlar tabloda sunulmuştur.

Tablo 1. Öğretmen Adaylarının Program Okuryazarlık Düzeylerini Gösteren Betimsel Tablo

Madde	Ortalama	Standart sapma
1. Verilen hedef davranışın hangi hedef boyutuna ilişkin olduğunu ayırt edebilirim.	3,82	,721
2. İçeriğin öğrenci seviyesine uygunluğunu denetleyebilirim.	3,95	,711
3. Hedefe uygun içerik seçebilirim.	4,00	,632
4. Hedeflerin birbiriyle olan tutarlılıklarını tespit edebilirim.	3,68	,727
5. İçeriğin hedeflerle ilişki düzeyini tespit edebilirim.	3,86	,654
6. Ölçme araçlarını okuyabilirim.	3,80	,845
7. Hedeflerin sınırlıklarını belirleyebilirim.	3,64	,797
8. Hedef davranışın ne istediğini anlayabilirim.	3,97	,744
9. Öğretme-öğretme süreçlerinin etkililiğini değerlendirebilirim.	3,68	,731
10. Ölçme-değerlendirme işlemi sonuçlarını yorumlayabilirim.	3,89	,687
11. Hedefe uygun değerlendirme yöntemini seçebilirim.	3,83	,714
12. Hedefe uygun öğretim tekniğini belirleyebilirim.	3,98	,644
13. Öğrenme-öğretme süreçlerine uygun eğitim materyali seçebilirim.	4,17	,646
14. İçeriğin hedef davranışın gerçekleşme süresine uygunluk durumunu tespit edebilirim.	3,70	,859
15. Hedefe uygun öğretim yöntemini belirleyebilirim.	4,00	,679
16. Öğrenme-öğretme süreçlerine uygun eğitim materyalini tasarlayabilirim.	3,89	,947
17. Hedefe uygun ölçme aracı hazırlayabilirim.	3,80	,769
18. Öğretme-öğrenme süreçlerine uygun eğitsel etkinlikler tasarlayabilirim.	4,06	,742
19. Hedefe uygun uygun değerlendirme ölçütü yazabilirim.	3,71	,674
20. Hedefleri beklenen öğrenci davranışına göre yazabilirim.	3,86	,742
21. Öğrenci seviyesine uygun hedef yazabilirim.	4,08	,640
22. Bir ölçme aracını hedefleri dikkate alarak analiz edebilirim.	3,71	,718
23. Hedefe uygun soru yazabilirim.	4,02	,712
24. Seçtiğim öğretim tekniğine uygun öğrenme-öğretme süreçlerini tasarlayabilirim.	3,82	,654
25. Hedefe uygun içerik yazabilirim.	4,05	,618
26. Seçtiğim öğretim yöntemine uygun öğrenme-öğretme süreçlerini tasarlayabilirim.	3,79	,851
27. İçeriği konu alanının hedefine göre tasarlayabilirim.	3,97	,679
28. Derse/konu alanına ilişkin uygun yatay hedefler yazabilirim.	3,52	,827
29. İçeriği hedefe uygun olarak zenginleştirebilirim.	4,09	,696
ORTALAMA	3,87	

Tabloda görüldüğü gibi YOBUEF öğretmen adaylarının toplam 29 maddeye verdiği yanıtların ortalaması 3,87'dir. Bu ortalama öğretmen adaylarının ölçekte yer alan maddelere "çok katılıyorum" düzeyinde yanıt verdiğini göstermektedir.

Ölçekte yer alan iki faktöre göre değerlendirme yapıldığında öğretmen adaylarının eğitim programının "okuma" ile ilgili maddelerine 3,86 puan ile "çok katılıyorum" yanıtını verdikleri; "yazma" ile ilgili maddelere 3,88 ortalama ile "çok katılıyorum" yanıtı verdikleri görülmüştür.

Bu genel ortalama yanında YOBUEF öğretmen adayları en yüksek 4,17 ortalama ile "Öğrenme öğretme süreçlerine uygun eğitim materyali seçebilirim." maddesine katılmışlardır. Bu maddeyi 4,09 ortalama puan ile "İçeriği hedefe uygun olarak zenginleştirebilirim." ve 4,08 ile "Öğrenci seviyesine uygun hedef yazabilirim." maddeleri izlemektedir. Bunun yanında öğretmen adayları 3,52 ortalama puan ile "Derse/konu alanına ilişkin uygun yatay hedefler yazabilirim." maddesine en düşük puanı verdikleri görülmüştür. Öğretmen adayları bu puandan sonra 3,64 ortalama puan ile "Hedeflerin sınırlılıklarını belirleyebilirim." ve 3,68 ortalama puan ile "Öğrenme öğretme süreçlerinin etkililiğini değerlendirebilirim." maddesine düşük puan vermişlerdir.

YOBUEF'ndeki öğretmen adaylarının eğitim programı okuryazarlık düzeylerinin cinsiyete göre dağılımını belirlemek için bağımsız örneklem t-testi uygulanmıştır. Analiz sonucu aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 2. Öğretmen Adaylarının Eğitim Programı Okuryazarlık Düzeylerinin Cinsiyete Göre Dağılımı

Cinsiyet	N	X	SS	F	t	p
Kadın	48	112.35	10.63	.262	.147	.883
Erkek	18	111.88	13.33			

YOBUEF öğretmen adaylarının eğitim programı okuryazarlık düzeyleri cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermemektedir. t(64)=,147 p>.05. Kadın öğretmen adaylarının eğitim programı okuryazarlık düzeyi ortalama 112.35 iken, erkek öğretmen adaylarının eğitim programı okuryazarlık düzeyi ortalama 111,89'dur. Bu bulgu kadın ve erkek öğretmen adaylarının eğitim programı okuryazarlık düzeyleri arasında anlamlı farklılık olmadığını ortaya koymuştur.

Araştırmanın üçüncü sorusu kapsamında "YOBUEF'ndeki öğretmen adaylarının eğitim programı okuryazarlık düzeyi bölüme göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?" sorusuna yanıt aranmıştır. Bu soruya yanıt vermek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır.

Farklı bölümlerdeki öğretmen adaylarının eğitim programı okuryazarlık düzeylerinin karşılaştırılması için yapılan varyans analizi tablosu aşağıdaki gibidir.

Tablo 3. Farklı Bölümlerdeki Öğretmen Adaylarının Eğitim Programı Okuryazarlık Düzeyleri

Bölüm	N	X	Standart sapma
İlköğretim Matematik Öğretmenliği	21	109.76	2.33
Rehberlik ve Psikolojik Danışma	17	112.05	2.67
Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	28	114.17	2.26

Tablo 4. Varyans Analizi Tablosu

Kaynak	Kareler Toplamı	sd	Ortalama kare	F	p
Gruplararası	234.733	2	117.367	.912	.407
Gruplariçi	8104.858	63	128.649		
Toplam	8339.591	65			

Farklı bölümlerde okuyan öğretmen adaylarının eğitim programı okuryazarlık düzeyleri arasındaki farkı belirlemek için yapılan varyans analizi sonunda farklı bölümlerdeki öğretmen adaylarının eğitim programı okuryazarlık düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür ($F(2,63)=.912$, $p>.05$)

Araştırmanın dördüncü sorusunda "YOBUEF'ndeki öğretmen adaylarının görüşlerine göre eğitim programı okur-yazarlık düzeylerini etkileyen değişkenler nelerdir? sorusuna yanıt aranmıştır. Bu kapsamda öğretmen adaylarının yanıtları analiz edilmiştir. İçerik analizinde öğretmen adaylarının verdikleri yanıtlar cümleler olarak okunmuş, ilişkili cümleler ortak kodlar altında toplanmış, kodlar birbirleri ile ilişkilendirilerek benzer kodlardan temalar oluşturulmuştur. Analizin sonunda ortaya çıkan temalar; "dersin öğretmen yetiştirme lisans programlarında yer aldığı dönem", "dersin öğretim programının niteliği" ve "öğretim üyesinden kaynaklı değişkenler"dir. Aşağıda bu temalara uygun olan öğretmen adayı yanıtlarından bazıları verilmiştir.

"Dersin öğretmen yetiştirme lisans programındaki yeri" ile ilgili cümleler;

"İkinci sınıf öğrencisi olduğumuz için henüz ölçme ve değerlendirme dersini almadık, ancak dersin içinde programın değerlendirme ögesini uygulamak için bu dersin bilgisine ihtiyaç duyduk. Ders işlenirken anlatıldı ancak yeterli olmadı. Ölçme değerlendirme dersini aldıktan sonra eğitimde program geliştirme dersini alsaydık bazı konuları daha kolay anlardık."

"Derste bazı yerleri anlamadım çünkü içerik çok kapsamlı. Eğer 3. ya da 4. sınıfta verilseydi daha kolay anlardım. Kesinlikle seçmeli değil zorunlu olarak verilmeli. Eğer ileriki sınıflarda görseydim program okuryazarlık düzeyim daha yüksek çıkardı."

"Öğretmenlik Uygulaması dersini almadığımız için teorik bilgiyi anladım ancak uygulamayı gözümde canlandıramadım. Keşke uygulamayı da görüp sonra bu dersi alsaydık, daha kolay öğrenirdik."

"Dersin öğretim programı" ile ilgili değişkenler;

"Konuların sıralanışı dersi sistematik olarak anlamamı sağladı, diziliş basitten kolaya doğru gidiyordu, bence bir sorunum yok, teorik anlatabilirim, uygulama yapabilirim."

"Dersin süresi bence yetersizdi. 2 saat yetmiyor, saati uzatılmalı."

"Dersin içeriğinde öğrenme yaşantıları başlığında yöntem ve teknikleri işledik, keşke bu konularla zaman kaybetmeseydik, zaten aynı dönem bu konuları ayrı bir ders olarak görmüştük. Onun yerine KPSS soruları çözebilirdik."

"Cuma günü öğleden sonra işlediğimiz için namazdan dolayı derse geç katılıyoruz ve yorgun oluyoruz, haftanın yorgunluğu çöküyor. Sabah olsa daha iyi olurdu."

"Öğretim üyesi" kaynaklı değişkenler;

"Dersin uygulamasında hocamız tek bir kazanım yazmamızı istedi ve biz dersin içerik-öğrenme yaşantısı ve değerlendirme ögelerini yazdığımız bu kazanıma göre uyguladık. Keşke tek bir kazanım değil de bilişsel-duyuşsal ve psiko motor üç kazanım yazsaydık. Üçünün de uygulamasını yapsaydık daha etkili olurdu."

"Hocamız Hasan Şeker editörlüğünde hazırlanan kitabı ve Özcan Demirel tarafından yazılan kitabı önerdi. İki kitap önermesi kafamı karıştırdı, hangisini izleyeceğimi bilemedim. İkisi de farklı tarzda yazılmış kitaplar, keşke tek kitap önerseydi."

"Öğretim üyesinin derste görsel kullanmaması anlamamı zorlaştırdı, görsel olsaydı daha kolay anlardım, hoca sadece tahtaya yazarak anlattı, bu biraz zorladı."

Görüldüğü gibi öğretmen adaylarının eğitim programı okuryazarlık düzeylerini; dersin öğretmen yetiştirme lisans programındaki yeri, dersin öğretim programının niteliği ve öğretim üyesi kaynaklı değişkenler etkilemektedir.

Tartışma ve Sonuç

Yapılan araştırma sonunda YOBUEF öğretmen adaylarının eğitim programı okuryazarlık düzeylerinin ortanın üstünde olduğu, öğretmen adaylarının cinsiyete ve devam ettikleri bölüm değişkenine göre eğitim programı okuryazarlık düzeylerinin değişmediği, eğitim programı okuryazarlık düzeylerini; dersin öğretmen yetiştirme lisans programında yer aldığı yer; öğretim üyesi ve dersin öğretim programının niteliği ile ilgili değişkenlere bağlı olarak değiştiğini olmak üzere üç başlıkta toplandığı ortaya çıkmıştır.

Öğretmen adaylarının eğitim programı okuryazarlığı ortanın üstü düzeyindedir. Erdem ve Eğmir (2018) tarafından yapılan araştırmanın bulgularında da öğretmen adaylarının eğitim programı okuryazarlık düzeylerinin ortanın üstünde (3,72) olduğu ortaya konmuştur. Bu bulgu araştırmanın bulguları ile örtüşmektedir. Erdem ve Eğmir (2018) tarafından yapılan araştırma da bir devlet üniversitesinde gerçekleşmiştir ancak katılımcıları eğitim fakültesinde öğrenim gören dördüncü sınıf öğrencileri ve aynı fakültede pedagojik formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarıdır. YOBUEF ikinci sınıf öğrencilerinin, dördüncü sınıf ve pedagojik formasyon öğrencilerinin eğitim programı okuryazarlık düzeylerine yakın düzeyde program okuryazarı olması olumlu olarak değerlendirilmiştir. Kana, Aşçı, Kana ve Elkıran (2018) tarafından yapılan araştırmanın bulgularında da öğretmen adayları kendilerini eğitim programının temel ögeleri olan içerik, öğrenme öğretme süreçleri, hedef ve ölçme değerlendirme alanlarında yeterli görmektedir. Bu bulgu öğretmen adaylarının teorik olarak anlatılan konulara göre okuryazarlık düzeylerinin kendilerince yeterli görüldüğünü ortaya koymaktadır. Bu araştırmalara katılan öğretmen adaylarının öğretmen olduklarında kendilerini yeterli görme durumlarını belirleyecek araştırmaların yapılması yararlı olacaktır. Buna ek olarak, okuryazarlık düzeylerinin yeterli olduğunu düşünen öğretmen adaylarının, geçerliği ve güvenirliği kanıtlanmış ölçme araçları ile yapılan ölçümlere göre de yeterli olup olmadıkları belirlenmelidir.

YOBUEF öğretmen adaylarının eğitim programı okuryazarlık düzeyleri cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Erdem ve Eğmir (2018) tarafından yapılan araştırmanın bulgularında da öğretmen adaylarının eğitim programı okuryazarlık düzeyleri cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Aslan (2018) tarafından ortaokul öğretmenlerinin program okur yazarlıklarının belirlenmesi için yapılan araştırmanın bulgularında cinsiyete göre program okuryazarlığı düzeyinde anlamlı farklılık olmadığını ortaya koymuştur. Ancak Kahramanoğlu (2019) öğretmenlerin program okuryazarlığını belirlediği çalışmasında kadın öğretmenler lehine program okuryazarlığı düzeyinde anlamlı farklılık ol-

duğunu belirtmiştir. Öğretmen adaylarında cinsiyete göre anlamlı farklılık görülmezken öğretmen olunduğunda okuryazarlığı etkileyen cinsiyet değişkeni ile ilgili ayrıntılı araştırmaların yapılması yararlı olacaktır.

YOBUEF'nin farklı bölümlerindeki öğretmen adaylarının eğitim programı okuryazarlık düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Ancak Erdem ve Eğmir (2018) tarafından yapılan araştırmanın bulgularında öğretmen adaylarının eğitim programı okuryazarlık düzeyleri bölüm değişkenine göre farklılık göstermektedir. Erdem ve Eğmir (2018) tarafından yapılan araştırmada Türkçe, matematik tarih, matematik (formasyon), Türk Dili ve Edebiyatı, biyoloji, sosyal bilgiler öğretmenliği bölümlerinden toplam 210 öğretmen adayının araştırmaya katılmasının etkili olabileceği düşünülmektedir. Diğer bir ifade ile örneklem büyülüğünün ulaşılan sonuçlar üzerinde belirleyici olduğu bilinmektedir. "Ölçmenin hedef kitlesini oluşturan evren daraltıldığında, daraltıldığı ölçüde hem gözlenen puanların varyansı hem de güvenirlik katsayısı küçülür" (Baykul, 2000). Araştırmanın 66 öğretmen adayı ile yapılmasının güvenirliği düşürdüğü ve sonucu etkilediği söylenebilir.

YOBUEF öğretmen adaylarının eğitim programı okuryazarlık düzeylerini etkileyen değişkenlere ilişkin görüşleri; dersin öğretmen yetiştirme lisans programında yer aldığı yerle ilgili değişkenler; öğretim üyesi kaynaklı değişkenler ve dersin öğretim programı ile ilgili değişkenler olmak üzere üç başlıkta toplanmıştır. Bu başlıklarda yer alan "dersin öğretim programı ile ilgili değişkenler"de öğretmen adayları ölçme ve değerlendirme dersinin programına katılmadıklarını, bu nedenle dersi anlamakta zorlandıklarını belirtmişlerdir. Aynı bulgu Kana, Aşçı, Kana ve Elkıran (2018) tarafından yapılan araştırmanın bulgularında da ortaya konmuştur. Bir devlet üniversitesindeki Türkçe öğretmeni adaylarının eğitim programı okuryazarlık düzeylerinin belirlendiği çalışmada öğretmen adayları kendilerini en düşük düzeyde "ölçme ve değerlendirme"de yeterli görmüşlerdir. Öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme dersine yönelik görüşlerinin incelendiği araştırmalarda Acar Güvendir ve Özer Özkan (2016) öğretmen adaylarının ölçme değerlendirme dersine yönelik metaforları belirlenmiş, öğretmen adaylarının büyük bir kısmının dersi soyut, ayrıntılı, karmaşık bulduğu, bu bakış açısının onların derse yönelik algılarını olumsuz etkilediği ve dersin öğretmen adayları tarafından zor bulunduğu ortaya konmuştur. Benzer şekilde Akkuş (2014) tarafından yapılan araştırmada da sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yapılandırmacı yaklaşımın getirdiği ölçme ve değerlendirme türleri hakkında yeterli bilgi, beceri ve deneyime sahip olmadıkları; Azrak ve Yalçınkaya (2019) tarafından yapılan araştırmada öğretmen adaylarının ölçme değerlendirme okuryazarlık düzeylerinin yeterli seviyede olmadığı görülmüştür. Baştürk ve Dönmez (2011) tarafından yapılan

matematik öğretmeni adaylarının ölçme ve değerlendirme bilgilerini ölçüldüğü bir araştırmada da adayların ölçme ve değerlendirme bilgilerinin sınırlı olduğu, bilgilerinin yazılı ve sözlü gibi geleneksel ölçme ve değerlendirme yöntemlerinden ibaret olduğu ortaya konmuştur. Görüldüğü gibi farklı branşlardaki öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme dersine yönelik tutumları olumsuz, bilgileri noksandır. Bu bulgu araştırma bulguları ile örtüşmektedir.

Program okuryazarlığını etkileyen değişkenlerin; dersin öğretmen yetiştirme lisans programında aldığı yer, dersin öğretim programı ile ilgili değişkenler ve öğretim üyesi kaynaklı değişkenler olduğu belirlenmiştir. İlk iki değişkenle ilgili çalışmalar Yüksek Öğretim Kurulu Başkanlığı tarafından gerçekleştirilebilecektir ancak son değişken araştırmacının aynı zamanda dersin ilgili dönemdeki öğretim üyesinin değiştirebileceği-düzeltebileceği bir durumdur. Öğrencilerin önerileri dikkate alınacaktır.

Öğretmen adaylarının program okuryazarı olması programların uygulanmasındaki başarıyı ve verimi etkileyen önemli bir değişkendir. Bu konuda yapılan araştırmaların ve araştırmalarda çalışma gruplarına katılan öğretmen adayı ya da öğretmen sayısının az olması konuyla ilgili genelleme yapılmasını engellemektedir. Halen görev yapmakta olan öğretmenlerin program okuryazarlığı düzeyini belirleyecek ve varsa bu konudaki eksikleri giderecek çalışmaların yararlı olacaktır. Benzer şekilde aday öğretmenlerin göreve başlamadan önce program okuryazarlık düzeylerini artıracak düzenlemelerin yapılması da yararlı olacaktır. Bu konuda özellikle Yeni Öğretmen Yetiştirme Lisans programlarında seçmeli olarak yer alan ve program okuryazarlığının kazanılmasını sağlayacak olan "Eğitimde Program Geliştirme" dersinin daha fazla öğrenci tarafından seçilmesini sağlayacak düzenlemeler yapılmalıdır.

Kaynakça

Acar Güvendir, M. ve Özer Özkan, Y. (201). Öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme dersine yönelik algılarının metaforlar yoluyla belirlenmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. Cilt 0, sayı:47, ss.91-105.

Akkuş, Z. (2014). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yapılandırmacı yaklaşıma dayalı ölçme ve değerlendirme etkinliklerine ilişkin görüşleri. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi.* Cilt 0, Sayı 31, s.13-27.

Akyıldız, S (2020). Öğretim programı okuryazarlığı kavramının kavramsal yönden analizi: bir ölçek geliştirme çalışması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*. Vol:19. Sayı :73 s. 315-332

Aslan, S. (2018). Ortaokul öğretmenlerinin Program Okuryazarlık Düzeyleri. Yayımlanmamış Yüksek Lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.

Aslan, S. ve Gürlen, E. (2018). Ortaokul öğretmenlerinin program okuryazarlık düzeyleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*. Cilt 20. Sayı 1. s.171-203.

Azrak, Y. ve Yalçınkaya, E. (2019). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme okuryazarlık düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*. Cilt 9, sayı 1. s.27-55.

Baştürk, S. ve Dönmez, G. (2011). Matematik öğretmen adaylarının pedagojik alan bilgilerinin ölçme ve değerlendirme bilgisi bileşeni bağlamında incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*. Cilt 12, sayı 3, s.17-37.

Baykul, Y. (2000). Eğitimde ve Psikolojide Ölçme: Klasik Test Teorisi ve Uygulaması. ÖSYM Yayınları. Ankara.

Bolat, Y. (2017). Eğitim programı okuryazarlığı kavramı ve eğitim programı okuryazarlığı ölçeği. *Turkish Studies*. Cilt.12/18. s.121-138

Coşkun, E., Gelen, İ., Öztürk, E.P. (2009). Türkçe öğretmeni adaylarının öğretimi planlama, uygulama ve değerlendirme yeterlik algıları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. Cilt 6, Sayı 12, s.140-163.

Creswell, J. W., Plano Clark, V. L (2011). Karma Yöntem Araştırmaları. Tasarımı ve Yürütülmesi (Y. Dede ve S. B. Demir Çev.). Anı Yayıncılık. Ankara.

Demirel, Ö. (2012). Eğitimde Program Geliştirme Kuramdan Uygulamaya. 18. Baskı. Pegem Akademi. Ankara.

Erdem, C. ve Eğmir, E. (2017) Öğretmen adaylarının eğitim programı okuryazarlığı düzeyleri. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* Cilt 20.sayı 2, s.123-138

Erden, M. (1998). Eğitimde program değerlendirme. Ankara: Anı Yayıncılık.

Güneş, F. (2014). Türkçe öğretimi-yaklaşım ve modeller (3. baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Kahramanoğlu, R. (2019). Öğretmenlerin öğretim programı okur yazarlığına yönelik yeterlik düzeyleri üzerine bir inceleme. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*. Cilt.12 sayı 65. s.827-840

Kana, F., Aşçı, E., Zorlu Kana, H., Elkıran, Y.M. (2018). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Eğitim Programı Okuryazarlık Düzeyleri. Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi. Yıl:6, sayı:80. S.233-245

Kavcar, C., Oğuzkan, F. ve Sever S. (2005). Türkçe öğretimi-Türkçe ve sınıf öğretmenleri için. Ankara: Engin Yayınevi.

Ornstein, A. C., ve Hunkins, F. P. (2014). Eğitim programı: temeller, ilkeler ve sorunlar. Çeviri: Asım Arı. Eğitim Yayınevi, Konya.

Park, R. (2008). Justifying curriculum decisions, In: J. R. Martin (Ed) Readings in the philosophy of education: a study of curriculum Boston: Allyn and Bacon.

UNESCO (2018). Defining literacy-UNESCO Institute for statistics. Web: http://gaml.uis.unesco.org/wp-content/uploads/sites/2/2018/12/4.6.1_07_4.6-defining-literacy.pdf adresinden 1 Haziran 2020'de alınmıştır.

Varış, F. (1988). Eğitimde program geliştirme. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi

Yar Yıldırım, V. (2020). Development of Teachers' Curriculum Literacy Scale: Validity and Reliability Study. *Inönü University Journal of the Faculty of Education*. Vol:21 No:1 pp.208-224.

Wyatt-Smith, C.M. ve Cumming, J.J. (2003). Curriculum Literacies: expanding domains of assessment. Assessment in Education. Vol:10, No:1. Web: https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/09695940301690?needAccess=true

1997-2017 YILLARI ARASINDA TÜRKİYE'DE MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI'NA AYRILAN BÜTÇE VE OKULLAŞMA ORANLARI

Doç. Dr. Mehmet SAĞLAM - Yozgat Bozok Üniversitesi
ORCID No: 0000-0002-7166-7393

Öz

Bu çalışmada 1997-2017 yılları arasında Türkiye'de Milli Eğitim Bakanlığı'na (MEB'e) ayrılmış bütçe ve okullaşma oranları ortaya konulmaya çalışılmaktadır. Yıllara göre eğitime ayrılan bütçenin eğitimin farklı seviyelerindeki net okullaşma oranlarına nasıl yansıdığı, eğitime ayrılan bütçe ile okullaşma oranlarını doğrudan belirleyip belirlemediği açıklanmaya çalışılmaktadır. Çalışmanın yöntemi belgesel literatür tarama modelidir. Çalışmada, MEB'e ayrılan bütçe ile okullaşma arasında pozitif bir ilişki olduğu ancak okullaşma oranlarının artışın salt belirleyici olmadığı anlaşılmaktadır. Ayrıca, genel olarak merkezi bütçeden MEB'e ayrılan bütçenin belli oranlarda artış gösterdiği, aynı zamanda da her kademede net okullaşma oranlarının da yıl bazında sürekli bir artış gösterdiğini anlamaktayız.

Anahtar Kelimeler: Eğitim, bütçe, okullaşma oranları, ekonomi

Giriş

Eğitim, genel bir ifadeyle bireyde kasıtlı olarak istendik yönde, kendi yaşantısı yoluyla davranış değişikliği meydana getirme süreci olarak tanımlanabilir (Gültekin, 2017, 4). Eğitim ile ekonomi arasında karşılıklı önemli bir ilişki bulunmaktadır. Birindeki değişim diğerini doğrudan etkilemektedir. Eğitim aynı zamanda ekonomi gibi pek çok toplumsal kurumdaki gelişme ve değişimlerin ön koşulu olarak ta değerlendirilmektedir (Türkoğlu, 2015, 1). Elbette bu ön koşul olma durumu önem bakımından dönem dönem farklılık gösterebilmektedir. Ekonomik gelişmişlik düzeyi ile eğitim arasındaki ilişkiyi anlayabilmek için gelişmiş toplumların eğitim düzeyleri ile ekonomik büyümeleri arasındaki ilişkiye bakmak yeterli olabilir.

Her şeyden önce son iki yüz yılda ekonominin nitelikli işgücüne ihtiyaç duyduğu yaygın kabul gören bir yaklaşımdır (Avcı, 2018, 190). Bu vesileyle özellikle sanayi devrimi sonrası süreçte ortaya çıkan ulus devletler, diğer devletlerle rekabet etmenin ve ekonomik kalkınmalarının yolunun eğitimden geçtiğini anlamış ve bu

kapsamda geniş toplumsal kesimlerin eğitim olanaklarına erişimini sağlamayı kendi sorumluluk ve görevleri arasında görmüşlerdir. Bu da zaman içerisinde eğitimin tüm toplumsal kesimler için zorunlu hale getirilmesine vesile olmuştur. Böylece ülkeler geçmişten günümüze zorunlu eğitim sürelerini arttırarak sürdürmüş ve gelişmişlik düzeylerinin iyi bir eğitim olmadan mümkün olamayacağı kanaatine varmışlarıdır. Ekonomik kalkınmanın çoğaltılmasının yolunun eğitime yatırım yapmaktan geçtiği fikri yaygın ve çok bilindik bir durumdur (Akın, 2009, 10).

Eğitim ve ekonomi arasındaki ilişkiyi en iyi insan gücü kaynağının geliştirilmesi ile ekonomik kalkınma ve gelişmişlik düzeyi arasındaki ilişkide görmek mümkündür. Eğitim aracılığıyla üretken, nitelikli insan gücü ve bilinçli tüketici yetiştirilmektedir (Çelikkol, 2018, 305). Eğitim girdilerinin olumlu çıktılarının sonuçları zaman içerisine ortaya çıkmaktadır. Buna rağmen toplumlar, eğitimi toplumsal ve ekonomik kalkınmalarının itici gücü olarak görmekte ve ekonominin başat yatırımı olarak ta görmektedirler (Habacı vd., 2013, 313).

Eğitim ekonomisinin kurucusu olarak ifade edilen T. W. Schultz, eğitime yeterli düzeyde yatırım yapmayan ülkelerin kalkınmada geri kaldıklarını ileri sürmüştür. Gelişmiş ülkeler gayri safi milli hasılalarının %3-7'sini, kamu harcamalarının da %15-20'sini eğitime harcamaktadırlar. Eğitim sisteminin bütün girdilerini temin etmenin yolu paradan geçmektedir. Eğitime ayrılan bütçe bir ülkenin eğitime verdiği önemi ve boyutu göstermektedir (Akın, 2009, 8). Eğitim bütçesinin artışı, öğrenci başına düşen harcama ve eğitime tahsis edilen bütçenin ulusal bütçeye oranı bir ülkenin eğitime ne kadar önem verdiğinin göstergeleridir (Başaran, 2006, 464).

Artık ülkelerin yönetişim sistemlerinin demokratiklik düzeyleri, vatandaşlarının eğitime erişimdeki olanaklarının zenginliği ile ilişkilendirilmektedir. Okullaşma oranlarının yüksek olduğu devletlerin daha demokratik yaşam koşullarına sahip olduğu bilinmektedir. Bu yüzden günümüzde eğitim harcamaları okulların inşa edilmesi ve personel maaşları yanında "bütün bireylerin eğitim ve öğretime adil şartlar altında erişmesini sağlamak, eğitimin niteliği ve eşitliği güçlendirmekten" kaynaklanan maliyetleri de kapsamaktadır (URL1: 2, Habacı vd., 2013, 313).

Kısaca eğitim aracılığıyla edinilmesi hedeflenen toplumsal, politik ve ekonomik işlevler eğitime ne kadar kaynak ayrıldığı ile doğrudan ilintilidir. Elbette eğitime ayrılan kaynağın yanı sıra bu işlevlerin ne kadar gerçekleştiğini göstermesi açısında başka pek çok gösterge de değerlendirilebilir. Bu göstergelerden bir tanesi de okullaşma oranlarıdır. Pek çok çalışma okullaşma oranlarının (eğitim seviyelerine/kademelerine göre) eğitime yapılan yatırımla da doğrudan ilgili olduğunu ortaya koymaktadır. Pek çok gelişmiş ülkede ekonomik girdiler nitelikli çıktıları

elde etmede işlevselidir (Çelikkol, 2018, 305). Üretimin belirleyicileri arasında olan eğitimin; işgücü, beceri ve üretkenlik kapasitesini arttırdığı için ülkelerin ulusal gelirlerinin büyümesinde etkili olduğu görülmektedir. (Habacı vd., 2013, 311).

Eğitime ayrılan bütçe ve okullaşma üzerine pek çok çalışma yapılmıştır. Örneğin, Ayvaz ve Şahin'in (2014) *Cumhuriyet Dönemi Eğitim Bütçeleri* adlı çalışması, Türk eğitim tarihine yeni araştırma alanı açma kaygısıyla 1923-1950 yılları arasında yıl bazında eğitime ayrılan bütçeleri ortaya koymaktadır. Öyle ki eğitim bütçelerini çalışma konusu alan sınırlı sayıda araştırma bulunmaktadır. Bunlar da çoğunlukla eğitimciler tarafından gerçekleştirilen çalışmalar değildir. Eğitim bütçesini konu alan diğer bir çalışma ise 1995-2007 dönemi kapsayan Akın'ın (2009) *Türkiye'de Eğitim Bütçesi* başlıklı çalışmasıdır. Habacı vd. (2013) tarafından gerçekleştirilen *Türk Eğitim Sisteminde Okullaşma Sorunları* adlı çalışma ise eğitim ile ekonomi arasındaki ilişki ve 2006-2013 dönemi eğitimin farklı kademelerindeki okullaşma oranlarına odaklanmaktadır. Genellikle çalışmalar ya eğitim bütçelerine ya da okullaşma temalarını araştırma konusu yapmışladır. Ancak, farklı öğretim yıllarında eğitime ayrılan bütçeler ile bu bütçelerin okullaşma oranlarına ne ölçüde yansıdığı çok fazla araştırma konusu edilmemiştir. Bu noktada merkezi yönetim bütçesinden MEB'na ayrılan bütçe ile farklı kademlerdeki okullaşma oranları arasında nasıl bir ilişki olduğunu ortaya koymaya çalışmak anlamlı olsa gerek.

Her ne kadar eğitime ayrılan bütçe ile okullaşma oranlarının artışı arasında olumlu bir bağ kurmak mümkün olsa da tek başına eğitime ayrılan bütçe okullaşma oranlarındaki artışı açıklamada yeterli değildir. Örneğin, ekonominin dışında zorunlu eğitim süresinin artması, toplumsal ve kültürel pek çok faktör (cinsiyet, hane halkının gelir ve eğitim düzeyi gibi) okullaşma oranlarının farklılaşmasında etkilidir. Ancak zorunlu eğitim süresinin artmış olması daha fazla personel, derslik ve araç gerece ihtiyaç duyulacağından elbette eğitim bütçelerinin de daha fazla olmasına neden olacaktır. Bu vesileyle zorunlu eğitim sürelerinin artmış olduğu yıllarda eğitime ayrılan bütçelerdeki artış dolaylı olarak okullaşma oranlarının artışında önemli bir değişken olarak değerlendirilebilir.

Elbette genel anlamda MEB'e ayrılan bütçelerinin büyüklüğü önemlidir ancak bu bütçelerin hangi kalemlere harcandığı da önemlidir. Her zaman eğitime ayrılan yüksek bütçelerin okullaşma oranlarına da aynı oranda yansıyacağını ileri sürmek doğru olmayabilir.

Temel Kavramlar: Ekonomi, Bütçe, Eğitim Bütçesi, Okullaşma Oranı

Türk Dil Kurumu sözlüğüne göre (1997, 264) *ekonomi*; "üretim, dağıtım ve tüketim ilişkilerini düzenleyen, işleyen bilim dalı" olarak tanımlanmaktadır. Başka bir tanımda da ekonomi kavramı "insanların yaşayabilmek için üretme, ürettiklerini bölüşme biçimlerinin ve bu faaliyetlerden doğan ilişkilerin bütünü" olarak ifade edilmektedir (Çelikkol, 2018, 305).

Bütçe, "devletin, bir kuruluşun, bir aile veya bir kimsenin gelecekteki belirli bir süre için tasarladığı gelir ve giderlerini tür ve ayrıntılarıyla gösteren çizelge" olarak tanımlanmaktadır (Parlatır, Zülfikar ve Gözaydın, 1997, 148). *Konsolide bütçe*, genel ve katma bütçeli idarelerin ödenekleri toplamından, genel bütçeden katma bütçeli idarelere yapılan hazine yardımlarının düşürülmesiyle tanımlanan ve 2006 yılında yürürlüğe giren 5018 sayılı Kanunla birlikte merkezi yönetim bütçesi olarak adlandırılan bütçedir (URL3). *Merkezi yönetim bütçesi*, 5018 sayılı Kamu Mali Yönetimi Yasasına göre I sayılı cetveldeki Genel bütçeli, II sayılı cetveldeki özel bütçeli ve III sayılı cetveldeki düzenleyici ve denetleyici kurumların bütçelerinden oluşan bütçe (URL4). *E*ğitim bütçesi, "eğitim planlamasının bir parçası niteliğinde olup bir eğitim kuruluşunun örgüt planında yer alan ve bütçe yılı içerisinde gerçekleştirilmesi gereken, proje, program ve işlere harcayacağı parayı ve bunların gelir kaynaklarını gösteren bir tasarımdır" (Balcı, 2005, 47, Akın, 2009, 10).

Günay ve Günay'a göre (2016, 14) *okullaşma oranı*, "bir eğitim programına kayıtlı olma durumu olarak tanımlanmaktadır." Okullaşma oranı eğitimle ilgili bize veri sunan en temel göstergedir. Okul öncesi, ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim düzeyine kayıtlı öğrencilerin tamamının ait olduğu eğitim düzeyindeki nüfusa bölümüdür. Okullaşma oranları ise "farklı eğitim düzeyleri itibariyle ülkelerdeki eğitime katılımı, erişimi veya eğitimin yaygınlığı hakkında bilgi veren ve buna dayalı olarak ülkelerin eğitim çağındaki nüfusun eğitim ihtiyaçlarını ne ölçüde karşılayabildiğini gösteren göstergelerdir" (Günay ve Günay, 2016, 14). *Brüt okullaşma* "yaşları ne olursa olsun, belli bir öğretim yılında, belirli bir eğitim düzeyine kayıtlı toplam öğrenci sayısının o eğitim düzeyine ait teorik yaş grubu nüfusuna oranı" olarak ifade etmektedir. *Net okullaşma* ise "belli bir öğretim yılında, ilgili eğitim düzeyindeki teorik yaş grubunda bulunan öğrencilerin ait olduğu eğitim düzeyindeki teorik yaş grubunda bulunan toplam nüfusa oranı" demektir (Günay ve Günay, 2016, 15).

2006 yılına kadar bütçe, 5018 sayılı Kanunundan önce, "Konsolide Bütçe" olarak anılıyordu. Bu bütçe genel ve katma bütçeden oluşmaktaydı. Bunun yanında 2006 yılından sonra, liradan 6 sıfır atıldı. Maliye Bakanlığı'nın verisi buna göre

düzenlenmiştir. 1997-2005 yılları arasında konsolide bütçede sürekli bir artışın olduğunu ve bu artışın MEB'na ayrılan bütçeye de yansıdığını görmekteyiz. 1997-2003 yılları arasında yüksek enflasyondan dolayı merkezi yönetim bütçelerinin her yıl nerdeyse iki katı kadar yükseldiğini söylemek yanlış olmaz. Tablo 1'de de görülebileceği gibi her ne kadar MEB'na ayrılan bütçelerde de artış yüksek gözlemlese de Bakanlığa ayrılan bütçenin merkezi yönetim bütçesine oranı %7.16 ile % 9.53 arasında değişim göstermiştir.

1997-2017 Yılları Arası Merkezi Bütçeler ve Milli Eğitim Bakanlığına Ayrılan Bütçeler

Tablo 1. 1997-2005 Yıları Arasında Milli Eğitim Bakanlığı'na Ayrılan Bütçe (Milyon Tl)

Yıl	Merkezi Yönetim Bütçesi	Merkezi Yönetim Bütçesinin Bir Önceki Yıla Göre Artış Oranı (%)	MEB Bütçesi	MEB Bütçesinin Bir Önceki Yıla Göre Artış Oranı (%)	MEB Bütçesinin Merkezi Yönetim Bütçesine Oranı (%)
1997	6.344.685.500	-	510.063.600	-	8,03
1998	14.749.475.000	132,47	1.243.108.000	143,72	8,41
1999	27.186.600.000	84,32	2.131.808.500	71,50	7,77
2000	46.702.426.000	71,78	3.350.330.000	57,20	7,16
2001	48.219.490.000	3,25	4.046.305.625	20,78	8,34
2002	97.831.000.000	102,89	7.460.991.000	84,40	7,60
2003	146.571.389.000	49,82	10.179.997.000	36,44	7,16
2004	149.858.129.000	2,24	12.854.642.000	26,27	8,25
2005	153.928.792.910	2,72	14.882.259.500	15,77	9,53

(URL5)

Genellikle merkezi yönetim bütçelerinin bir önceki yıla göre artışı 1998 yılı hariç merkezi yönetim bütçesinden MEB'e ayrılan bütçenin bir önceki yıla göre artış oranın üstünde gerçekleşmiştir. 1998 yılında merkezi yönetim bütçesi bir önceki yıla göre %132,47 artış gösterirken, aynı yıl merkezi yönetim bütçesinden MEB'na ayrılan bütçe %143,72 artmıştır (URL5). Bunda 1997 yılında kabul edilen 4306 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu'ndaki değişiklikle 8 yıllık zorunlu eğitime geçişin etkisinin olduğu söylenebilir (Akyüz, 2019, 348; Sağlam, 2020, 355). 2004 ve 2005 yılları merkezi bütçelerinin bir önceki yıla göre artışı %2,24 ve %2,72 olarak gerçekleşirken, aynı yıllarda MEB'e ayrılan bütçeler bir önceki yıla göre %26.27 ve %15,77 şeklinde gerçekleşmiştir. Bu yıllarda MEB bütçelerinin artış oranları merkezi bütçelerdeki artış oranlarının oldukça üstünde gerçekleşmiştir (URL5).

Tablo 2'de de görüleceği gibi özellikle 2007-2016 yılları arasında her yıl merkezi yönetim bütçesinden MEB'na ayrılan bütçe artışı oranı %10,42 ile %13,40 arasında değişiklik göstermiştir. 2007 yılından itibaren MEB'e merkezi yönetim bütçesinden ayrılan bütçe önceki yıllara göre daha yüksek oranda olmuştur. 2007, 2009 ve 2011, 2012, 2013, 2014 ve 2015 yıllarında merkezi yönetim bütçelerinin bir önceki yıla göre artış oranları, aynı yıllarda MEB'e ayrılan bütçelerin bir önceki yıla göre artış oranlarının gerisinde kalmıştır. Bu, bize devletin bütçe bazında eğitime verdiği önemi göstermektedir. Özellikle 30.03.2012 tarihli ve 6287 sayılı Kanun ile 2012-2013 öğretim yılından itibaren kesintili 12 yıllık zorunlu eğitim sürecine bağlı olarak MEB'e ayrılan bütçenin yüksek olması anlamlıdır (URL10, Sağlam, 2020, 355). Elbette 12 yıllık kesintili zorunlu eğitim ile ortaöğretimde okullaşma oranları önemli ölçüde artış göstermiştir (Sağlam, 2020, 359).

Tablo 2. 2006-2017 Yılları Arasında Milli Eğitim Bakanlığı'na Ayrılan Bütçe (Bin Tl)

Yıl	Merkezi Yönetim Bütçesi	Merkezi Yönetim Bütçesinin Bir Önceki Yıla Göre Artış Oranı (%)	MEB Bütçesi	MEB Bütçesinin Bir Önceki Yıla Göre Artış Oranı (%)	MEB Bütçesinin Merkezi Yönetim Bütçesine Oranı (%)
20061	174.321.617	13,25	16.568.146	11,33	9,50
2007	204.988.546	17,60	21.355.634	28,90	10,42
2008	222.553.217	8,57	22.915.565	7,30	10,30
2009	259.155.933	16,45	27.446.778	19,77	10,59
2010	286.981.304	10,74	28.237.412	2,89	9,84
2011	312.572.607	8,92	34.112.163	20,80	10,91
2012	350.948.318	12,28	39.169.378	14,83	11,20
2013	404.045.669	15,13	47.496.378	20,41	11,80
2014	436.432.901	8,02	55.704.816	17,28	12,80
2015	472.942.746	8,37	62.000.248	11,30	13,10
2016	570.506.708	26,63	76.354.306	23,15	13,40

(URL5)

1 2006 Yılı öncesi dönemde bütçe, 5018 sayılı Kanunundan önce, "Konsolide Bütçe" olarak anılıyordu. Bu bütçe genel ve katma bütçeden oluşuyordu. Bunun yanında 2006 yılından sonra, liradan 6 sıfır atıldı. Maliye Bakanlığının verisi buna göre düzenlenmiştir. Yani 2006 yılındaki bütçe verisi ile aynı niteliğe sahip olmuştur. Merkezi yönetim bütçesine dahil kurumların yılları itibariyle ödenek ve harcamaları 2016 yılına kadar verilmiştir. 2017 yılı devletin eğitim düzeylerine göre harcamaları TÜİK eğitim harcamaları istatistiklerinden edinilmiştir (URL5, URL7, Akın, 2009, s.13, ERG, 2017, s.3, URL6).

Tablo 3'te de görülebileceği gibi okul öncesinde kayda değer sayısal artış 2007-2008 öğretim yılından itibaren gözlemlenmiştir. 2009-2010 öğretim yılından 980.654 olan öğrenci sayısı 2016-2017 öğretim yılında 1.315.854'e yükselmiştir.

1997-2017 Yılları Arasında Eğitim Seviyesine Göre Öğrenci Sayılarında ve Okullaşma Oranlarındaki Değişim

Tablo 3. 1997-2017 Yılları Arasında Öğretim Yılı ve Eğitim Seviyesine Göre Sayısal Gelişmeler

Öğretim Yılı	Okul Öncesi	İlkokul	Ortaokul	İlköğretim	Ortaöğretim	Toplam Öğrenci Sayısı
1997-1998[2]	181.450	-	-	9.084.635	2.129.969	11.214.604
1998-1999	207.319	-	-	9.609.050	2.280.676	11.889.726
1999-2000	213.944	-	-	10.028.979	2.316.350	12.345.329
2000-2001	258.706	-	-	10.480.721	2.362.653	12.843.374
2001-2002	289066	-	-	10.477.616	2.579.747	13.057.363
2002-2003	320.038	-	-	10.331.645	3.023.602	13.355.247
2003-2004	344741	-	-	10.479.538	3.014.392	13.493.930
2004-2005	434.771	-	-	10.565.389	3.039.449	13.604.838
2005-2006	550.146	-	-	10.673.935	3.258.254	14.482.335
2006-2007	640.849	-	-	10.846.930	3.386.717	14.874.496
2007-2008	701.762	-	-	10.870.570	3.245.322	14.817.654
2008-2009	804.765	-	-	10.709.920	3.837.164	15.351.849
2009-2010	980.654	-	-	10.916.643	4.240.139	16.137.436
2010-2011	1.115.818	-		10.981.100	4.748.610	16.845.528
2011-2012	1.169.556	-	-	10.979.301	4.756.286	16.905.143
2012-2013[3]	1.077.933	5.593.910	5.566.986	-	4.995.623	17.234.452
2013-2014	1.059.495	5.574.916	5.478.399	-	5.420.178	17.532.988
2014-2015	1.156.661	5.434.150	5.278.107	-	5.691.071	17.559.989
2015-2016	1.209.106	5.360.703	5.211.506	-	5.807.643	17.588.958
2016-2017	1.315.854	4.972.430	5.554.415	-	5.849.970	17.702.938

(URL7, URL8, Akyüz, 2019, s.345; Güven, 2014, s.254-272; Sağlam, 2020, s.353-358-360; Deretarla, 2018, s.120; Habacı vd., 2013, s.320-322-323).

2 18. 08. 1997 tarihli 4306 sayılı Kanun ile 1997/1998 öğretim yılından itibaren 8 yıllık kesintisiz eğitime geçilmiş olup, ilkokul ve ortaokul verileri ilköğretim başlığı altında verilmeye başlanmıştır.

3 30.03.2012 tarihli ve 6287 sayılı Kanun ile 2012/2013 öğretim yılından itibaren kademeli zorunlu eğitime geçilmiş ve 4+4+4'e bağlı olarak ilkokul, ortaokul ve ortaöğretim verileri ayrı verilmeye başlanmıştır.

Tablo 4'te de anlaşılacağı gibi 4-5 yaş grubunda net okullaşma oranı 2006-2007 öğretim yılında %34.4 iken bu oran 2006-2017 öğretim yılında %52.2'ye kadar yükselmiştir (URL7, Yanıklar, 2018, s.231). 2013 verilerine göre Türkiye'de okullaşma oranı 4 yaş grubunda %19, 5 yaş grubunda da %67 iken aynı yıl Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü (Organisation for Economic Co-operation and Development: OECD) üyesi ülkelerinin 4 yaş grubun okullaşma ortalaması %84, 5 yaş grubunda da ise %94'tür. Her ne kadar son yıllarda Türkiye'de okul öncesinde okullaşma oranlarında kayda değer bir artış göstermiş olsa da 1961 yılında kurucu üyesi olduğu (üyeler arasındaki tek Müslüman ülke) OECD ülkelerinin gerisinde kalmıştır (Aktan ve Akkutay, 2014, 67-71).

Tablo 4. 1997-2007 Yıları Arasında Öğretim Yılı ve Eğitim Seviyesine Göre Okullaşma Oranı

Öğretim Yılı	Net Okullaşma Oranları (E: Erkek, K: Kadın, T: Toplam)								
	Okul Öncesi (4-5 Yaş)			İlköğretim			Ortaöğretim		
	E	K	T	E	K	T	E	K	T
1997-1998				90,3	79,0	84,7	41,4	34,2	37,9
1998-1999				94,5	83,8	89,3	42,3	35,2	38,9
1999-2000				98,4	88,5	93,5	44,1	36,5	40,4
2000-2001				99,6	90,8	95,3	48,5	39,2	43,9
2001-2002				96,2	88,5	92,4	53,0	43,0	48,1
2002-2003				94,5	87,3	91,0	55,7	45,2	50,6
2003-2004				93,4	86,9	90,2	58,0	48,5	53,4
2004-2005				92,6	86,6	89,7	59,1	50,5	54,9
2005-2006				92,3	87,2	89,8	61,1	52,0	56,6
2006-2007	35,4	33,5	34,4	92,2	87,9	90,1	60,7	52,2	56,5

(URL7, Yanıklar, 2018, s.231)

1996-1997 öğretim yılında net okullaşma oranı ilkokulda %89,40 (erkek: %91,80, kadın: 86,92), ortaokulda %52,82 (erkek: %60,63, kadı: %44,62) ve ortaöğretimde %38,54 (erkek: %43,10, kadın: %33,78) olarak gerçekleşmiştir (Tokdemir, 2016, 270). Aynı yılda ilkokul ve ortaokulun net ortalama okullaşma oranı %71,11'dir. 1997-1998 öğretim yılında 8 yıllık zorunlu eğitim sonucunda bu oran %84.7'ye çıkmıştır. Özellikle ilköğretimin ikinci kademesinde kızlarda net okullaşma oranı %44,62'den %79'a çıkmıştır (URL7). 1997-1998 öğretim yılı ile 2000-2001 öğretim yılları arasında ilköğretimde önemli ölçüde bir sayısal artış gözlemlenmiştir. Aynı öğretim yılları arasında ilköğretimde net okullaşma oranı %84,7'den %95,3'e kadar yükselmiştir. Bu öğretim yıllarında özellikle ilköğretim

ikinci kademe çağı erkek ve kadın nüfus arasındaki okullaşma farkı kadınların lehine artış göstermiş ve devam eden öğretim yıllarında da kadın erkek arasındaki fark neredeyse kapanmış bulunmaktadır. Örneğin 2016-017 öğretim yıllında ortaokulda erkeklerde net okullaşma oranı %,95,6 kadınlarda ise %95,8 olarak gerçekleşmiştir.

Tablo 3'te görüldüğü gibi ortaöğretimde 2002-2003, 2008-2009 ve 2013-2014 öğretim yıllarında önemli sayısal artışlar gözlemlenmiştir. Tablo 4 ve 5'te de anlaşılacağı gibi, net okullaşma oranı 2002-2003 öğretim yılında %50,6 (erkek: %55,7, kadın: %45,2), 2008-2009 öğretim yılında %65 (erkek: %60,6, kadın: %56,3) ve 2013-2014 öğretim yılında ise %76,7 (erkek: %77,2, kadın: %76,1) olarak gerçekleşmiştir. Burada da ortaöğretim çağı kadın nüfusun okullaşma artış oranı erkeklerin artış oranından daha yüksek olmuştur. Özellikle 2012-2013 öğretim yılından itibaren uygulamaya konulan kesintili 12 yılık zorunlu eğitimden itibaren okullaşma oranları daha yüksek seyretmiştir. 1997-1998 öğretim yılında net okullaşma oranı %37,9 (erkek: %41,4, kadın: %34,2) iken 2016-2017 öğretim yılında bu oran %82,5'e (erkek: %82,7, kadın: %82,4) yükselmiş ve asıl artışın kadın nüfus oranında gözlemlediğini söylemek yanlış olmaz (URL7, Yanıklar, 2018, 231).

Tablo 5. 2007-2017 Yıları Arasında Öğretim Yılı ve Eğitim Seviyesine Göre Okullaşma Oranı

Öğretim Yılı	Net Okullaşma Oranları (E: Erkek, K: Kadın, T: Toplam)														
	Okul Öncesi (4-5 Yaş)			İlkokul			Ortaokul			İlköğretim			Ortaöğretim		
	E	K	T	E	K	T	E	K	T	E	K	T	E	K	T
2007-2008	39,9	37,7	38.8	-	-	-	-	-	-	98,5	96,1	97,4	61,2	55,8	58,6
2008-2009	46,3	43,47	44,9	-	-	-	-	-	-	97,0	96,0	96,5	60,6	56,3	58,5
2009-2010	39,2	37,9	38,6	-	-	-	-	-	-	98,5	97,8	98,2	67,6	62,2	65,0
2010-2011	43,7	42,5	43,1	-	-	-	-	-	-	98,6	98,2	98,4	68,2	63,9	66,1
2011-2012	44,6	43,5	44,0	-	-	-	-	-	-	98,8	98,6	98,7	68,5	66,1	67,4
2012-2013	39,5	37,6	38,6	98.8	98.9	98.9	93.2	93.0	93.1	-	-	-	70,8	69,3	70,1
2013-2014	41,3	38,7	40,0	99.5	99.6	99.6	94.6	94.5	94.5	-	-	-	77,2	76,1	76,7
2014-2015	48,8	46,5	47,7	96.0	96.6	96.3	94.4	94.3	94.3	-	-	-	79,5	79,3	79,4
2015-2016	50.1	48.3	49.2	94.5	95.2	94.9	94.4	94.4	94.4	-	-	-	79.4	79.4	79.8
2016-2017	53.1	51.2	52.2	91.1	91.2	91.2	95.6	95.8	95.7	-	-	-	82.7	82.4	82.5

(URL7, Yanıklar, 2018, s.231; Habacı vd., 2013, s.320; Deretarla, 218, s.123)

2012-2013 öğretim yılından itibaren 6287 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanununda yapılan değişiklikle 4+4+4 olarak bilinen kesintili 12 yıllık zorun eğitime bağlı olarak ilkokul, ortaokul ve ortaöğretim okullaşma oranları ilköğretim adı altında değil, ilkokul ve ortaokul adı altında verilmeye başlanmıştır (Sağlam, 2020, 355, URL7, Yanıklar, 2018, 231).

1997-2016 Yılları Arası MEB'e Ayrılan Bütçe Oranları ile 1997/1998-2016/2017 Öğretim Yılları Arası Eğitim Seviyelerine Göre Okullaşma Oranları Arasındaki İlişki

Tablo 6'da anlaşılacağı üzere 1997-2016 yılları arasında merkezi bütçeden MEB'e ayrılan bütçe %7,16 (2000, 2003) ile %13,40 (2016) arsında değişmiştir. Özellikle 2005 yılından itibaren MEB'e yıl bazında ayrılan bütçe %13,40'a kadar yükselmiştir. 2010 yılı hariç 2008-2016 yılları arasında MEB' ayrılan %10'nun üzerinde gerçekleşmiştir. 2012 yılından itibaren özellikle 12 yıllık kesintili zorunlu eğitim ve okul öncesi eğitimin yaygınlaşmasına başlı olarak MEB'e ayrılan bütçelerin %11 üzerinden gerçekleşmiştir (URL5, URL7, Yanıklar, 2018, 231; Habacı vd., 2013, 320; Deretarla, 2018, 123).

Tablo 6. 1997-2016 Yılları Arası Merkezi Bütçeden MEB'e Ayrılan Bütçe Oranları İle Eğitim Seviyelerine Göre Net Toplam Okullaşma Oranları

Bütçe Yılı	Merkezi Yönetim Bütçesi'nden MEB'e Ayrılan Bütçe Oranı (%)	Öğretim Yılı	Eğitim Seviyelerine Göre Net Toplam Okullaşma Oranları				
			Okul Öncesi (4-5 Yaş)	İlkokul	Ortaokul	İlköğretim	Ortaöğretim
1997	8,03	1997-1998				84,7	37,9
1998	8,41	1998-1999				89,3	38,9
1999	7,77	1999-2000				93,5	40,4
2000	7,16	2000-2001				95,3	43,9
2001	8.34	2001-2002				92,4	48,1
2002	7,60	2002-2003				91,0	50,6
2003	7,16	2003-2004				90,2	53,4
2004	8,25	2004-2005				89,7	54,9
2005	9,53	2005-2006				89,8	56,6
2006	9,50	2006-2007	34,4			90,1	56,5
2007	10,42	2007-2008	38.8	-	-	97,4	58,6
2008	10,30	2008-2009	44,9	-	-	96,5	58,5
2009	10,59	2009-2010	38,6	-	-	98,2	65,0
2010	9,84	2010-2011	43,1	-	-	98,4	66,1
2011	10,91	2011-2012	44,0	-	-	98,7	67,4
2012	11,20	2012-2013	38,6	98.9	93.1	-	70,1
2013	11,80	2013-2014	40,0	99.6	94.5	-	76,7
2014	12,80	2014-2015	47,7	96.3	94.3	-	79,4
2015	13,10	2015-2016	49.2	94.9	94.4	-	79.8
2016	13,40	2016-2017	52.2	91.2	95.7	-	82.5

1997-2017 yılları arasında merkezi yönetim bütçesinden MEB'e ayrılan bütçe oranları ile eğitim seviyelerine göre okullaşma oranları arasındaki ilişkiye baktığımızda, MEB'e ayrılan bütçe ile okullaşma oranları arasında birebir bir ilişkinin olduğunu, bütçe artış oranlarının okullaşma oranlarına da yansıdığını ileri sürmek kolay değildir. Bu noktada bu bütçelerin yıl bazında hangi kalemlere harcandığı önem arz etmektedir. Anlaşılan o dur ki 2010 yılından itibaren özellikle okul öncesi (4-5 yaş) ve ortaöğretimde okullaşma oranları belirgin bir şekilde artış göstermiştir.

Sonuç

Eğitim, toplumların gelişmişlik düzeyleri ile ilgili değerlendirme yapılırken önemli bir gösterge olarak dikkate alınır. Eğitim ile ekonomik kalkınma arasında karşılıklı önemli bir ilişki bulunmaktadır. Bunların birisindeki değişim ve dönüşüm diğerine de sirayet eder. Ekonomik sistemlerin is gücü talebini göz ardı ederek bir eğitim sisteminin teşekkül edilebileceği düşünülemez. Çağın taleplerini gözetmeyen bir eğitim sistemiyle daha iyi bir ekonomiye sahip olma olanağı yoktur. Dünyada eğitim düzeyleri, eğitim seviyelerine göre okullaşma oranları yüksek olan toplumlarda kişi başına düşen gelir, eğitim düzeyi ve okullaşma oranları daha düşük olanlara göre çok daha yüksektir. Tüm toplumsal kesimlerine eğitim seviyelerine göre eğitime erişimini sağlamanın en temel belirleyicilerinden bir tanesi de eğitime yapılan yatırımlarla ilgilidir.

Cumhuriyet tarihi boyunca Türkiye'de eğitim toplumsal ve ekonomik kalkınmanın en temel belirleyicisi olarak görülmüştür. Bu yüzden her dönem eğitime önem verilmiş ve bu amaçla eğitim bütçeleri oluşturulmuştur. 1997-2017 yılları arasında MEB'e ayrılan bütçeler yıl bazında merkezi bütçelerin %7,16 ile %13,40 arasında değişmiştir. Her ne kadar merkezi bütçeden eğitime ayrılan pay 1999, 2000 yıllarındaki ekonomik krizlerin olduğu istisnai yıllar dışında artış gösterse de ne yazık ki eğitime ayrılan bütçeler bütünsel anlamda eğitimin sorunlarını çözmede yeterli olmamıştır.

MEB'e merkezi yönetim bütçesinden ayrılan bütçeler ile farklı eğitim seviyelerindeki okullaşma oranları arasında mutlaka bir ilişki vardır. Eğitime ayrılan bütçeler okullaşma oranlarının değişiminde tek başına belirleyici olamaz ancak önemli de bir faktördür. Daha iyi eğitim olanakları sunma, tüm toplumsal kesimlerin farklı eğitim seviyelerine erişimini sağlamanın en temel belirleyeni elbette eğitime ayrılan bütçelerdir. Özellikle 1997-1998 öğretim yılında uygulanmaya başlanan 8 yıllık kesintisiz zorunlu eğitim ile 2012-2013 öğretim yılında uygulanmaya başlanan 12 yıllık kesintili eğitimle ile ilköğretimin ikinci kademesi ve or-

taöğretimde okullaşma oranları ciddi bir şekilde artış göstermiştir. Elbette eğitim sürelerinin uzaması öğrenci sayılarını arttırmış ve buna bağlı olarak fiziki alt yapı ve personel için ekstra bütçeye ihtiyaç duyulmuştur. Ayrıca önceki yıllara oranla 2000li yılların ortalarından itibaren okul öncesi eğitime verilen önem hem okul öncesine yönelik yatırımları hem de okul öncesi yaş çağının okullaşma oranlarını arttırmıştır.

Kaynakça

Akın, U. (2009). Türkiye'de eğitim bütçesi, *Milli Eğitim,* 184 (Güz), 8-25.

Aktan, O. ve Akkutay, Ü. (2014). OECD ülkelerinde ve Türkiye'de okul öncesi eğitim, *Asya Öğretim Dergisi*, 2(1), 64-79.

Akyüz, Y. (2019). *Türk e*ğitim *tarihi*, Ankara: Pegem Akademi.

Avcı, M. G. (2018). Toplumsal kurumlar ve eğitim, (Ed. N. Avcı ve Y. Erjem) içinde *Eğitim Sosyolojisi,* (s. 177-195), İstanbul: Lisans Yayıncılık.

Ayvaz, S. ve Şahin, M. (2014). Cumhuriyet dönemi eğitim bütçeleri, *International Journal of Human Sciences*, 11 (1), 303-316.

Balcı, A. (2005). *Açıklamalı e*ğitim *y*önetimi *terimleri s*özlüğü, Ankara: Tek Ağaç Yayınları.

Başaran, İ. E. (2006). *Türk e*ğitim *sistemi ve okul y*önetimi, Ankara: Ekinoks Yayınları.

Çelikkol, Ö. (2018). Yeni ekonomik sistem, eğitim sorunları ve eğitimin geleceği, (Ed. N. Avcı ve Y. Erjem) içinde *Eğitim Sosyolojisi*, (s. 303-328), İstanbul: Lisans Yayıncılık.

Deretarla, Gül E. (2018). Türkiye'de okul öncesi eğitimi, (Ed. Gelengül Haktanır) içinde *Erken Çocukluk Eğitimine Giriş,* (s, 111-138), Ankara: Anı Yayıncılık.

Gültekin, M. (2017). Program geliştirmeye ilişkin temel kavramlar, (Ed. B. Oral ve T. Yazar) içinde *Eğitimde Program Geliştirme ve Değerlendirme,* (s. 2-37), Ankara: Pegem Akademi.

Günay, D. ve Günay, A. (2016). Dünyada ve Türkiye'de yükseköğretim okullaşma oranları ve gelişmeler, *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, Cilt 6 (1), 13-30.

Güven, İ. (2014). *Türk eğitim tarihi*, Ankara: Pegem Akademi.

Habacı, İ., İncekara, A., Ürker, A., Atıcı, R. Ve Habacı, Z. (2013). Türk eğitim sisteminde okullaşma sorunları, *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15 (2), 310-338.

Parlatır, İ., Zülfikar, H. ve Gözaydın, N. (1997). *Okul s*özlüğü, Ankara: Türk Dil Kurumu.

Sağlam, M. (2020). 1980 sonrası eğitim alanındaki gelişmeler, (Ed. Emrah Çetin ve Özgür Yıldız) içinde *Türk Eğitim Tarihi*, (s.349-375), İstanbul: Lisans Yayıncılık.

Tokdemir, M. A. (2016). 1960'tan günümüze ülkemizde eğitim, (Ed. Güray Kırpık, Uğur Ünal, Hasan Işık, Bahattin Demirtaş, Muhammet A. Tokdemir, Togay S. Birbudak ve Hasan Akyol) içinde *Türk Eğitim Tarihi*, (s. 258-283), Ankara: Grafiker Yayınları.

Türkoğlu, A. (2015). Karşılaştırmalı Eğitim Nedir?, (Ed. A. Türkoğlu) içinde *Karşılaştırmalı Eğitim,*(s, 1-12), Ankara: Anı Yayıncılık.

URL1. *Türkiye'de Eğitime Ayrılan Kaynaklar, ERG,* 09.03.2020 tarihinde eğitimreformugirisimi.org/wp.content/uploads/2017/03KaynakBilgiNotu.29.06.01.web_pdf adresinden alındı.

URL2. *Türk Eğitim Sistemi, Eğitim Yaş Arlıkları ve Zorunlu Eğitimin Tarihsel Gelişimi*,10.05.2020 tarihinde https://www.tuseb.gov.tr/uploads/tacese_2018_turkegitimsistemi_egitimyasaraliklari_zorunluegitimintarihcesi.pdf adresinden alınmıştır.

URL3. *Konsolide Bütçe*, 07.06.2020 tarihinde https://kelimeler.gen.tr/konsolide-butce-nedir-ne-demek-197794

URL4.*Merkezi Yönetim Bütçesi*, 07.06. 2020 tarihinde (https://kelimeler.gen.tr/merkezi-yonetim-butcesi-nedir-ne-demek-219633, adresinden alınmıştır.

URL5. T.C. Hazine ve Maliye Bakanlığı, *Konsolide Bütçe (1973-2005), Merkezi Yönetim Bütçesi*, 07.06. 2020 tarihinde https://www.hmb.gov.tr/bumko-butce-buyuklukleri-ve-butce-gerceklesmeleri, adresinden alınmıştır.

URL6. *Yıllara Göre Millî* Eğitim Bakanlığı Bütçesi, 07.06.2020 tarihinde https://www.verikaynagi.com/grafik/yillara-gore-milli-egitim-bakanligi-butcesi/ adresinden alınmıştır.

URL7.Örgün Eğitim İstatistikleri: Öğretim *yılı ve eğitim seviyesine göre okullaşma oranı*, 16.03.2020 tarihinde tuik.gov.tr/PreTablo.do?alt_id=1018 adresinden alınmıştır.

URL8. Dokuzuncu Kalkınma Planı, *Eğitim: Okul Öncesi, İlk ve Ortaöğretim* 09.06.2020 tarihindehttp://www.sbb.gov.tr/wpcontent/uploads/2018/11/09_E%C4%9Fitim_Okul%C3%96ncesi%C4%B0lkveOrta%C3%96%C4%9Fretim.pdf adresinden alınmıştır.

URL9. Ulusal Eğitim İstatistikleri Veri Tabanı: *Okuryazarlık ve Cinsiyete Göre Nüfus* 2008-2019, 09.06.2020 tarihinde tuik.gov.tr/PreTablo.do?alt_id=1018 adresinden alınmıştır.

URL10. İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun, *Resmi Gazete,* 10.01. 2020 tarihinde http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2012/04/20120411-8.htm. adresinden alınmıştır.

Yanıklar, C. (2018). Toplumsal cinsiyet ve eğitim, (Ed. Nazmi Avcı ve Yaşar Erjem) içinde *Eğitim Sosyolojisi*, (s. 223-243), İstanbul: Lisans Yayıncılık.

TÜRKİYE'DE ÇALIŞAN ÇOCUKLARIN DURUMU

Doç. Dr. Güneş SALI - Yozgat Bozok Üniversitesi
ORCID No: 0000-0001-5719-8618

Öz

İnsanın gelişim dönemleri içinde çocukluk, önemli bir yere sahiptir. Bu dönemdeki yetişme koşulları ve alınan eğitim bireyin sonraki gelişim dönemlerinin temelini oluştururken, aynı zamanda yaşam kalitesinin de belirleyicisi olmaktadır. Geçmişten günümüze gelişmişlik düzeyine bakılmaksızın dünyanın hemen her yerinde çocukların değişik biçimlerde çalıştığı/çalıştırıldığı bilinmektedir. Türkiye bu konudan muzdarip olan ülkeler arasındaki yerini korumaktadır. Nedeni ne olursa olsun çocukların çalışma hayatında yer almaları, fiziksel, bilişsel, ruhsal ve sosyal gelişimlerini olumsuz olarak etkilemektedir. Bunlardan en önemlisi çocuğun eğitiminin kesintiye uğraması, yeterli donanıma sahip olamaması, yaşamının kalan bölümünü bu donanımdan yoksun bir birey olarak geçirmesidir. Bu durum toplumun yapısına zarar verebilir, ekonomik büyüme için gerekli olan insan kaynaklarını zayıflatabilir, toplumun geleceğini tehlikeye atabilir. Bu nedenle çocuklara yapılacak toplumsal, kültürel, ekonomik yatırımlar oldukça önemlidir. Çocuk işçiliği olgusunun üzerinde durulması ve müdahale edilmesi, çocuk nüfus artış hızının da azaldığı günümüzde her zaman kinden çok daha önemlidir. Bu düşünceler ışığında bölümde çocuk işçiliğinin Türkiye'deki mevcut durumunu incelemek amaçlanmıştır.

Anahtar Sözcükler: Çocuk, çalışan çocuk, çocuk işçi, Türkiye'de çocuk işçi.

Giriş

İnsan yaşamında çocukluk ve gençlik dönemi bir gelişim ve uyum dönemidir. Bu dönemde, fiziksel değişikliklerle birlikte sosyal, duygusal, zihinsel ve entelektüel gelişmeler yoğun bir biçimde gözlenmektedir. Çocuğun gelişimini sağlayabilmesi için ailesi, akranları ve toplumdaki diğer kişilerle anlamlı ilişkiler kuracak, oyun oynayacak, araştıracak, doğal davranabilecek zamana ve ortama ihtiyacı vardır. İş ortamı ise genellikle çocuğu bu ortamlardan ve ailesi ve yakınlarının sevgilerinden, desteklerinden, ilgilerinden ve gözetimlerinden mahrum bırakabilmektedir (Bulut, 1997; Derrien, 1994).

Çalışma ortamlarında çocuklar, gelişimsel özelliklerini tehdit eden fiziksel-kimyasal-biyolojik-ergonomik koşulların yanı sıra, tüm gelişim alanlarını tehdit eden birçok olumsuz unsurla karşılaşmaktadır (Bulut, 1997). Çocuklar, henüz bedensel ve ruhsal gelişimlerini tamamlamadıklarından, çalıştıkları ortamlarda

karşılaştıkları olumsuz koşullardan yetişkinlere göre daha fazla etkilenmektedirler (Çilingir, 1997). İş, çocuğun gelişimine katkı sağlamak yerine onun özgürlüklerini kısıtlayabilmektedir. Çocuklar, genellikle çalışmak isteyip istemedikleri veya hangi işi yapmak istedikleri sorulmadan çalıştırılabilmektedir. Bu, onların kendilerine olan saygılarının azalmasına yol açabilmektedir (Ennew, 1998).

Çocuğun yetişkinlerle çalışması kendini yaşıtlarından daha büyümüş olarak algılamasına yol açmaktadır (Köksal, 1992; Baybuğa, 2000). Diğer taraftan kazanç sağlama görevi çocuklara yetişkin kimliği yüklerken, anne babalarına itaat etmek konusunda çocuk kimlikleri on plana çıkarılmaktadır. Bu ikilem onların bir kimlik çatışması yaşamasına yol açabilmektedir (Tunçcan, 2000). Küçük yaşta geçimini sağlamak zorunda kalan çocuk, ebeveynin üstlenemediği temel ihtiyaçlarını karşılarken onların kendisini koruma ve kendisine yardımcı olmada yetersiz kaldıklarını hissetmekte, bu durumda çocuğun ebeveyn ile ilgili imgeleri ve değerleri sarsılabilmekte ve çocuk ailesinden kopabilmektedir. Kimi zaman çocuğun yeni ailesi sokak olabilmektedir (Boidin, 1995). Öte yandan sokakta çalışmak çocukları başka tehlikelerle karşı karşıya getirebilmektedir. Sokağı mesken edinen sokak çocukları, dilenciler, alkolikler, sigara ve madde bağımlıları ile etkileşime girmelerine yol açabilmektedir (Baybuğa, 2000). Bütün bunlar çalışan çocukların karşı karşıya kaldığı tehlikelerin sadece bir kaçını oluşturmaktadır.

Ayrıca çalışan çocukların çoğunlukla ergenlik döneminde olmaları nedeniyle de çalışmak, onların ruh sağlığı üzerinde olumsuz etkiler bırakabilmektedir (Kouvonen ve Lintonen, 2002). Ergenlerin gelişimsel özelliklerinden dolayı iş koşullarına zor uyum sağladıkları ve bu uyumsuzluklar sonucunda ergenlerde bazı ruhsal ve davranışsal sorunlar görüldüğü bildirilmektedir (Kozcu, 1991). Öte yandan çocukların çalışma hayatına girmesi onların eğitim sürecinden kopmalarına, eğitim haklarından yeterince yararlanamamalarına neden olmaktadır (Hindman ve Smith, 1999; Fidan, 2004). Çalışan çocuk işyerinde, duygusal, fiziksel, cinsel vb istismara uğrayabilmekte (Bildik, Bukuşoğlu ve Kesikci 2004), maruz kaldıkları iş kazaları sonucu sakatlanmakta hatta bazen kazalar can kaybı ile sonuçlanabilmektedir. Tüm bu düşüncelerden hareketle bölümde çocuk, çalışan çocuk, çocukların çalışma nedenleri, Türk Mevzuatı'nda çalışan çocuğun yeri ve Türkiye'de çocuk işçiliği ile mücadele stratejilerinden bahsedilerek**,** çalışan çocukların mevcut durumunu belirlemek için TÜİK'in 2006, 2012 ve 2019 yılında yaptığı Çocuk İşgücü Anket sonuçlarının analizine odaklanmak amaçlanmaktadır.

Çocuk ve Çalışan Çocuk

Farklı kültürlerde çocukluk, yaş ve işlevler açısından farklı şekillerde tanımlanmakla birlikte, yaygın kabul gören tanım Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi'nde yer alan tanımlamadır. Ülkemiz tarafından da kabul edilmiş olan bu sözleşmenin 1. maddesine göre 18 yaşına kadar olan herkes çocuk sayılmaktadır. "Çalışan çocuk" kavramı da farklı biçimlerde anlamlandırılmıştır. Evde veya sokakta maddi kazanç elde etmek, hayatını kazanmak veya meslek edinmek amacıyla esnaf ve sanatkarlar yanında, sanayi iş kolunda, tarım sektöründe, marjinal çalışma alanlarında üretime katılan, toplumda herhangi bir artı değer üreten, on sekiz yaşından büyük olmayan bireyler "çalışan çocuk" ya da "çocuk işçi" olarak tanımlanmaktadır (Unicef, 1999; Sönmez, Varol ve Karabayır, 2000; Kolk and Tulder, 2002; Fidan, 2004). Çalışan çocuk kavramının içeriği incelendiğinde genellikle irade dışı bir durumu, bir zorunluluğu ifade etmektedir. Bu nedenle çalışan çocuk olgusuyla ilgili olarak çok yönlü düzenlemelere gidilmektedir. Düzenlemelerin amacı ve hedefi ise çocuğun korunmasıdır. Çünkü çalışma hayatında yerine getirilen aktiviteler çocuğun sağlığı ve fiziksel, zihinsel, ruhsal, ahlaki ve sosyal gelişimi açısından oldukça tehlikelidir (Otis, Pasztor ve Mcfadden, 2001; Fidan, 2004). Sonuç olarak çalışma, çocuk açısından onun fiziksel, bilişsel ve psikolojik olarak tam anlamıyla gelişmesi ve arzu ettiği yaşama erişmesini engelleyen bir etkinlik olarak kabul edilmektedir.

Çocukların Çalışma Nedenleri

Çalışan çocuk olgusunun ortaya çıkışını belirleyen faktörler, emeği kullanılan çocuktan, emek üzerinde belirleyici olan hane halkının sosyo-ekonomik koşullarına, bu emeği talep eden işverene, çocuğun kendisine ve çocuk emeğine ilişkin mevzuat ve politikaları düzenleyen devlete kadar çok sayıda faktörü içeren son derece karmaşık ve yapısal bir sorundur (Makal, 2007). Çocukları çalışma yaşamına iten ekonomik nedenler büyük ölçüde belirleyici olmaktadır (Palley, 2002; Fidan 2004 32). İşsizlik, düşük gelir**,** (Fidan, 2004; Çöpoğlu, 2018) ve iş piyasasının çocuk çalışanı gerektirmesi ekonomik faktörlerin başında gelmektedir. Çünkü çalışan çocuk her zaman için ucuz işgücüdür. Çoğunlukla kayıt dışı çalıştırıldıkları ve haklarını aramayı bilmedikleri için işverenler tarafından tercih edilmektedirler (ÇSGB, 2006a). Göç, çarpık kentleşme, nüfus artışı, gerçekleştirilemeyen aile planlaması, düşük eğitim düzeyi ve bilinçsizlik, çalışan çocuk olgusunun sosyal kaynaklarının en önemlileri arasında yer almaktadır. Özellikle düşük eğitim seviyesi, yetersiz gelire sahip ailelerde çocuk sayısının fazla olmasına, bu durum aynı zamanda ebeveynlerin "çocuk sorumluluğunu" tam anlamıyla algılayamamasına

yol açmakta, çocuk yetiştirme ve çocuk sorumluluğu konusunda yetersiz bilgiye ve bilinçsizliğe neden olmaktadır (Fidan 2004). Ekonomik ve sosyal faktörlerin yanında çocuktan kaynaklanan çalışma gerekçeleri de bulunmaktadır. Bunların başında eğitime karşı isteksizlik ve çalışmanın cazibesi gelmektedir. Çalışma yoluyla önemsenmek ve gelir sahibi olmanın verdiği güç ve bağımsızlık bazı çocuklar açısından çalışmanın cazibesini artırmaktadır (Fidan, 2004). Konu ile ilgili mevzuat eksiklikleri ya da mevzuatın etkin uygulanamaması da diğer bir neden olarak karşımıza çıkmaktadır. Çocukların yaygın olarak istihdam edildikleri küçük işletmeler, tarım ve sokakta yürütülen işlerle ev hizmetlerinin İş Kanunu'nun kapsamı dışında olmasının yanı sıra, İş Kanunu kapsamında olan işyerlerinin denetiminin etkin olarak yapılamaması, cezai yaptırımların yetersiz olması, denetim yapan kişi ve kurumların denetimlerde çalışan çocukları göz ardı etmeleri veya yaklaşım tarzlarındaki yetersizlikler bu alandaki ciddi sorunlardır (ÇSGB, 2006a).

Türk Mevzuatında Çalışan Çocukların Yeri

Türkiye Cumhuriyeti, ulusal boyutta çalışan çocuklar ile ilgili yasal düzenlemelerini oluşturmuş, ayrıca uluslararası sözleşmelere resmen katılmıştır. Ulusal düzeydeki düzenlemelere aşağıda yer verilmiştir.

Anayasa: Anayasada genel bir düzenleme yapılmış olup tüm yasalar kaynağını Anayasa'dan almaktadır. T.C. Anayasası'nın 50. maddesine göre; kimse yaşına, cinsiyetine ve gücüne uymayan işlerde çalıştırılamaz. Küçükler ve kadınlar ile bedeni ve ruhi yetersizliği olanlar, çalışma şartları bakımından özel olarak korunurlar.

4857 Sayılı İş Kanunu: İşverenler ile bir iş sözleşmesine dayanarak çalıştırılan işçilerin çalışma şartları ve çalışma ortamına ilişkin hak ve sorumluluklarını düzenlemeyi amaçlayan 4857 sayılı İş Kanunu'nun 71. maddesine göre:

- On beş yaşını doldurmamış çocukların çalıştırılması yasaktır. Ancak 14 yaşını doldurmuş ve ilköğretimi tamamlamış olan çocuklar bedensel, zihinsel ve ahlaki gelişmelerine ve eğitime devam edenlerin okullara devamına engel olmayacak hafif işlerde çalıştırılabilirler.
- On sekiz yaşını doldurmamış çocuk ve genç işçiler bakımından yasak olan işler ile on beş yaşını tamamlamış ancak on sekiz yaşını tamamlamamış genç işçilerin çalışmasına izin verilecek işler, on dört yaşını bitirmiş ve ilköğretimini tamamlamış çocukların çalıştırılabilecekleri hafif işler ve çalışma koşulları ÇSGB tarafından altı ay içinde çıkarılacak bir yönetmelikle belirlenir.

- Temel eğitimi tamamlamış ve okula gitmeyen çocukların çalışma saatleri günde yedi ve haftada otuz beş saatten fazla olamaz. Ancak on beş yaşını tamamlamış çocuklar için bu süre günde sekiz, haftada kırk saate kadar arttırılabilir.
- Kanunun 72 ve 73. maddelerine göre okula devam eden çocukların eğitim dönemindeki çalışma süreleri, eğitim saatleri dışında olmak üzere, en fazla günde iki saat ve haftada on saat olabilir. Okulun kapalı olduğu dönemde çalışma süreleri yukarıda öngörülen süreleri aşamaz. Bunun dışında Kanunda, on sekiz yaşını doldurmamış işçilerin yer ve su altındaki işlerde çalıştırılmaları ve sanayiye ait işlerde gece çalıştırılmaları yasaklanmıştır.
- Kanun'un 85. maddesine göre on altı yaşını doldurmamış genç işçiler ve çocuklar ağır ve tehlikeli işlerde çalıştırılamaz. Hangi işlerin ağır ve tehlikeli işlerden sayılacağı, kadınlarla on altı yaşını doldurmuş fakat on sekiz yaşını bitirmemiş genç işçilerin hangi çeşit ağır ve tehlikeli işlerde çalıştırılabilecekleri Sağlık Bakanlığının görüşü alınarak ÇSGB tarafından hazırlanacak bir yönetmelikle gösterilir. Ayrıca, kanunun 74. Maddesine göre on dört yaşından on sekiz yaşına kadar (on sekiz dahil) çocuk ve gençlerin işe alınmalarından önce, işyeri hekimi, iş sağlığı dispanserleri, bunların bulunmadığı yerlerde sırasıyla SSK, sağlık ocağı, hükümet veya belediye hekimlerine muayene ettirilerek işin niteliğine ve şartlarına göre vücut yapılarının dayanıklı olduğunun raporla belirtilmesi ve on sekiz yaşını doldurucaya kadar bu muayenenin altı ayda bir tekrarlanması, bütün bu raporların işyerinde saklanarak denetimler sırasında yetkili memurlara gösterilmesi zorunludur.

1593 Sayılı Umumi Hıfzıssıhha Kanunu: Kanun'un 69. maddesine göre sanayiye ait işlerde 18 yaşını doldurmamış erkek çocuklarla her yaştaki kadınların gece çalıştırılması esas itibariyle yasaktır. 173. maddeye göre 12 yaşından aşağı bütün çocukların fabrika ve imalathane gibi her türlü sanat müesseseleriyle maden işlerinde amele ve çırak olarak istihdamı yasaklanmıştır. On altı yaşından küçük işçiler günde en fazla sekiz saat çalıştırılabilir. 176. maddeye göre; mahalli belediyelerce bar, kabare, dans salonları, kahve, gazino ve hamamlarda on sekiz yaşın altındaki çocukların çalışması yasaktır. 179. maddeye göre 12-16 yaş arası çocukların çalışması yasak olan sağlığa aykırı ve tehlikeli işlerin nelerden ibaret olduğu İş Kanunu'nda düzenlenecektir.

3308 Sayılı Mesleki Eğitim Kanunu: Mesleki Eğitim Kanunu çırak, kalfa ve ustaların eğitimi ile okullarda ve işletmelerde yapılacak mesleki eğitimi düzenlemektedir. Kanun'un 11. maddesine göre; aday çırak, çırak öğrenci statüsünde olup

öğrencilik haklarından yararlanırlar. Bunlar işyerinde çalışan işçi sayısına dahil edilmezler. 13. maddeye göre bu Kanun kapsamında bulunan işyerleri, Bakanlıkça tespit edilen illerde ve meslek dallarında 19 yaşından gün almamış olan kişileri çıraklık sözleşmesi yapmadan çalıştıramazlar. Ancak mesleki ve teknik eğitim okul ve kurumlarından, örgün eğitim programlarından mezun olanlar ve kalfalık belgesi sahipleri bu hükmün dışındadır. Kanun'un 9. maddesine göre ilköğretimi bitirmiş olanlar, bir mesleğe hazırlanmak amacı ile çıraklık dönemine kadar işyerlerinde aday çırak olarak eğitilebilirler. Bunların dışında Kanunda; çırak olabilmenin şartları, çırakların ücretli izinleri, ücretleri, çalıştırma süreleri, sağlık muayeneleri, sosyal güvenlikleri gibi şartlar da hükme bağlanmıştır.

222 Sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu: Kanun'un 59. maddesine göre; ilköğretim çağında olup da zorunlu temel öğretim kısımlarına devam etmeyenlerin resmi ve özel işyerlerinde veya her ne biçimde olursa olsun çalıştırmayı gerektiren başka yerlerde ücretli veya ücretsiz çalıştırılmaları yasaktır.

2559 Sayılı Polis Vazife ve Selahiyet Kanunu: 21 yaşından küçük kadın ve erkeklerin gazino, bar, kafeşantan ve buna benzer içki kullanılan yerler ile banyo, hamam ve plajlarda çalıştırılmaları yasaktır.

818 Sayılı Borçlar Kanunu: Kanun'un çalıştırma süreleri ve yasakları belirleyen 330. Maddesine göre 18 yaşın altındakilerin gece süresinde ve hafta tatilinde çalıştırılmaları yasaktır. Hizmet Akdi ve Örgütlenme başlıklı 318. Maddesinde ise: "Borçlar Kanunu'na göre usta ile yasal vasisi arasında çıraklık sözleşmesi yapılır. Sözleşmede yapılacak iş, çıraklık nevi ve süresi, günlük çalışma süresi, ücret ve diğer ödemeler ile deneme süresi belirtilir." denmektedir.

506 sayılı Sosyal Sigortalar Kanunu ve 5510 sayılı Sosyal Sigortalar ve Genel Sağlık Sigortası Kanunu: 18 yaşın altındaki işçilerin sigortanın bütün dallarına ilişkin prim ücreti kesilmektedir. Ancak 18 yaşından önce geçmiş bulunan süreler sigortalılık süresinin hesabında dikkate alınmamaktadır.

6356 Sayılı Sendikalar Kanunu: Sendikalar Kanunu'nun "Sendikal Haklar" başlıklı 20. Maddesine göre 16 yaşını doldurmuş ve Sendikalar Kanunu'na göre işçi sayılanlar sendika üyesi olabilirler. 16 yaşını doldurmamış olanların üyeliği ise kanuni temsilcilerinin yazılı iznine bağlıdır. Ülkemizde istihdamda çocuklara ilişkin mevzuat konu ile ilgili AB Direktifleri ve İstihdama Kabulde Asgari Yaşa İlişkin 138 sayılı, Kötü Şartlardaki Çocuk İşçiliğinin Yasaklanması ve Ortadan Kaldırılmasına ilişkin 182 sayılı ILO sözleşmesi ile uyumlu niteliktedir (TİSK, 2006). Görüldüğü gibi çalışan çocukları korumaya yönelik bütün yasal düzenlemeler yapılmıştır. Ancak yasaların uygulanmasında sorunların olduğu söylenebilir.

Türkiye'de Çocuk İşçiliği ile Mücadele Stratejileri

1992 yılında Uluslararası Çalışma Örgütü (ILO) tarafından Brezilya, Hindistan, Endonezya, Kenya, Tayland ve Türkiye'de Çocuk İşçiliğinin Sona Erdirilmesi Uluslararası Programı (IPEC) başlatılmış, daha sonra katılımcı ülke sayısı artmıştır. ILO/ IPEC'in uzun vadeli asıl hedefi, çocuk işçiliğine son verilmesi, kısa ve orta vadeli hedefi ise çocukların korunması ve çalışma koşullarının iyileştirilmesidir (ILO, 2013). IPEC programı kapsamında, ÇSGB, MEB; EGM gibi kamu kurumları, DİSK, HAK-İŞ, TÜRK-İŞ, TİSK, TESK gibi işçi-işveren ve esnaf kuruluşları, Fişek Enstitüsü, Türkiye Kalkınma Vakfı, Sosyal Hizmetler Derneği gibi STK'larla ortak, 100'den fazla proje gerçekleştirilmiştir (Günöz, 2007, 68). Bu kapsamda Türkiye'de yürütülen çocuk işçiliği ile mücadele stratejileri aşağıda özetlenmiştir.

ILO/IPEC Projeleri: Kuruluşundan beri çocuk işçiliğini önemli bir konu olarak ele alan ILO 1992-1993 yıllarından itibaren "Çocuk İşçiliğinin Sona Erdirilmesi Ulusal Programı"nı başlatmıştır. Programa katılan ülkelerdeki çalışan çocukların korunması amacıyla gerçekleştirilen ulusal düzeydeki çalışmalar, kamu, gönüllü kuruluşlar ve ilgili kilit gruplar (işçi sendikaları, iş müfettişleri, işveren örgütleri, eğiticiler, basın, aileler, çocuklar ve diğerleri) tarafından yürütülmektedir (ILO, 2010).

AB'ye katılım sürecindeki Türkiye 1992 yılında çocuk işçiliği ile mücadele amacıyla IPEC programına katılmış ve program kapsamında çeşitli projeleri uygulamaya koymuştur. 2005-2007 yılları arasında programın uygulanabilmesi için ILO ile AB Komisyonu arasında Kasım 2005'de bir sözleşme imzalanmıştır. Bu sözleşmeye göre programın finansmanını Avrupa Komisyonu üstlenmiştir. 1992-1993 yıllarını kapsayan birinci faaliyet döneminde sorun sebepleriyle birlikte derinlemesine incelenmiş, politika yapıcıların duyarlılıklarının arttırılarak öncelikli alanların belirlenmesine yönelik çalışmalar tamamlanmış ve konunun ekonomik ve sosyal politika, program ve bütçeler içinde yer alması sağlanmıştır. 1994-1995 dönemi çalışmaları bir önceki faaliyet döneminde edinilen bilgi, tecrübe ve veriler üzerinden geliştirilerek devam etmiştir. 1996-1997 dönemindeki çalışmaların dayanağı Devlet İstatistik Enstitüsü (TÜİK) tarafından yapılan "Çocuk İşgücü Anketi" ve ÇSGB İş Teftiş Kurulu müfettişlerinin 7 ilde yürüttüğü "En Yüksek Riske Sahip Sektörler" araştırmasına dayandırılmıştır. Bunların sonuçları daha önceki dönemlerden elde edilen birikim ve tecrübeyle birleştirilerek bir sonraki döneme hazırlık yapılmıştır. 1998-1999 döneminden sonra ise çalışmaların kapsamı iyice genişletilmiş ve çok sayıda kurum ve kuruluşa yayılmıştır. Bunlar aileler, öğretmenler, işverenler, iş müfettişleri, polis, yerel otoriteler, hükümette politika oluşturanlar ve sivil toplum kuruluşlarıdır. Bir diğer amaç da diğer Birleşmiş Millet-

ler organları (özellikle UNICEF) ile işbirliğini geliştirmek ve daha geniş kitlelere ulaşmaktır.

Çocuk İşçiliğinin Önlenmesi İçin Zamana Bağlı Politika ve Program Çerçevesi: ILO/IPEC kapsamında ilgili tüm kurum ve kuruluşların katkılarıyla hazırlanan "Çocuk İşçiliğinin Önlenmesi için Zamana Bağlı Politika ve Program Çerçevesi" çocuk işçiliği ile mücadelede bir yol haritası niteliğindedir. Hazırlanan program çerçevesine göre öncelikle Türkiye'deki çocuk işçiliğinin en kötü biçimlerinin neler olduğu belirlenmiştir. Belirlenen en kötü biçimlerdeki çocuk işçiliğinin bütüncül, katılımcı, çok taraflı ve takvimlendirilmiş, ülkenin kalkınma planlarına entegre bir programla belirli süre içinde önlenmesi hedeflenmiştir (ÇSGB, 2010a).

Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı Çalışan Çocuklar Bölümü Tarafından Yürütülen Projeler: Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı (ÇSGB) bünyesinde faaliyet gösteren Çalışan Çocuklar Bölümü, ÇSGB ile BM Kalkınma Programı tarafından ortaklaşa yürütülmesi öngörülen "Kadın ve Çocuk İşçilerin Durumlarının İyileştirilmesine Yönelik Yardım Projesi" çerçevesinde 1991 yılında kurulmuştur. 10 Haziran 1992 tarihinde Türkiye'nin ILO/IPEC programında yer almasının öngörüldüğü anlaşmanın imzalanması üzerine programla ilgili görevleri üstlenmiş, çalışmalarını yalnızca bu alana yönlendirmiştir. Bölümün amacı, kısa dönemde çalışan çocukların çalışma şartlarının iyileştirilmesi, uzun dönemde ise Türkiye'de çocuk işçiliğinin ortadan kaldırılmasıdır. ÇSGB Çalışma Genel Müdürlüğü Çalışan Çocuklar Bölümünün yararlanıcı kuruluş olduğu "Türkiye'de Çocuk İşçiliğinin En Kötü Biçimlerinin Ortadan Kaldırılması Projesi", AB tarafından finanse edilmiş ve ILO Türkiye Temsilciliğinin teknik desteğiyle yürütülmüştür.

26 Kasım 2005 tarihinde sözleşmesi imzalanan ve toplam iki yıl süren bu projenin bütçesi 5,3 milyon Avro olup, seçilen 7 pilot ilde uygulanmıştır: Ordu, Sinop, Van, Elazığ, Erzurum, Kastamonu ve Çankırı. Projenin uygulandığı bu 7 ilde "İl Proje Koordinasyon Ofisleri (İPKO)" kurulmuştur. Bu ofisler çalışan çocukların proje ofislerine devam edebilenlerine çeşitli eğitim, rehabilitasyon ve maddi yardım desteği sunmuşlardır. Bu maddi yardımlar eğitim masraflarına destek olabilmek amacıyla önlük, çanta, kırtasiye malzemeleri gibi okul eşyaları ve onların kişisel bakımları için gerekli olan malzemeler üzerine yoğunlaşmıştır.

Bunların dışında eğitim amaçlı takviye kursları ile sosyal ve kültürel yönlerini geliştirilecek aktiviteler de gerçekleştirilmiştir. Projenin en temel amaçlarından biri olan, çocukların iş yaşamından okula yönlendirilmesini gerçekleştirmek için onların okula devamlılıkları izlenmiş ve bunun için, seçilen okullarda "okul tabanlı izleme sistemi" kurulmuştur. Çocuk işçiliği sorununun ortadan kaldırılması için tek bir kurumun çabası yeterli olmayacağından proje için seçilen yedi ilde valilik-

lerin başkanlığında kamu kurum ve kuruluşları ile sivil toplum kuruluşlarının katılımıyla "İl Eylem Komiteleri (İEK)" kurulmuştur. Proje için seçilen yedi ilde alan araştırması yapılmıştır. Araştırma kapsamında, Türkiye İstatistik Kurumu tarafından örneklem seçilen, projeye dahil 7 il, 94 ilçe, 103 belde ve 330 köyde toplam 99.356 hane ile görüşme yapılmıştır. Bu araştırma ile işgücünde yer alan 6-17 yaş grubundaki çocukların çalışma hayatı, eğitim, sağlık sorunları, çocuk işçiliğinin sebep ve sonuçları, sosyo-ekonomik, psiko-sosyal ve eğitimsel karakteristiklerine ilişkin bilgiler derlenmiştir.

ILO/IPEC projelerinin dışında ÇSGB Çalışan Çocuklar Bölümünün yürüttüğü bir diğer proje de "Tarladan Okula Projesi"dir. Proje 2005 Eylül ayında ABD Çalışma Bakanlığı ve ILO desteği ile ÇSGB ve MEB koordinasyonunda ve IMPAQ Firmasının (IMPAQ INT. LLC Danışmanlık Firması) yürütümünde başlatılmıştır. Proje kapsamında, gezici ve mevsimlik tarım işlerinde çalışan veya çalıştırılma riski olan 10.000 çocuğun temel ve mesleki eğitim almalarının sağlanması amaçlanmıştır. Proje, Ankara, Şanlıurfa, Gaziantep, Elazığ, Ağrı, Mardin illerinde 2004-2008 yılları arasında yürütülmüş, 26 Eylül 2008 tarihinde sona ermiştir.

ÇSGB Çalışan Çocuklar Bölümünün ILO/IPEC kapsamında yürüttüğü bir diğer çalışma ise "Çocuk İşçiliği Konusunda Ulusal Kapasitenin Geliştirilmesi Doğrudan Eylem Projesi"dir. Bu proje temelde; çocuk işçiliğinin önlenmesi için destekleyici bir çevrenin yaratılması amacıyla Zamana Bağlı Politika ve Program Çerçevesinin uygulanmasına yönelik ulusal kapasitenin geliştirilmesini ve çocuk işçiliği ile ilgili konuların ulusal politika ve programlara dahil edilmesini amaçlamıştır. Projenin ana hedef grubunu çocuk işçiliği alanında doğrudan veya dolaylı yer alan kamu kurumları ve STK'lar oluşturmuştur (ÇSGB, 2010b).

İlgili Diğer Kurumlar Tarafından Uygulanan Projeler: Yukarıda sıralanan stratejilerin dışında Türkiye'de diğer kurumlar tarafından uygulanan çocuk işçiliği ile mücadele stratejileri de bulunmaktadır. Aşağıda bunlara yer verilmiştir.

- ***Mobilya sektöründe çocuk işçiliğinin en kötü biçimlerinin sona erdirilmesi projesi:*** ÇSGB İş Teftiş Kurulu tarafından üç ilde (Ankara, İzmir, Bursa) uygulamaya konmuştur. Mobilya sektöründe çalışan 2.500 çocuğun çalışma yaşamından çekilerek uygun eğitim programlarına yerleştirilmesi hedeflenmiştir.
- ***Sokakta çalışan çocukların eğitime yönlendirilmesi projesi:*** Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu (SHÇEK) tarafından 11 ilde (Adana, Ankara, Antalya, Bursa, Çorum, Diyarbakır, Gaziantep, İstanbul, İzmir, Kocaeli ve Şanlıurfa) uygulamaya konmuştur.

- ***Mevsimlik gezici ve geçici tarım işlerindeki en kötü biçimdeki çocuk işçiliğinin eğitim yoluyla sona erdirilmesi projesi:*** Proje, MEB İlköğretim Genel Müdürlüğü tarafından Adana Karataş'ta uygulamaya konulmuştur (Yazıcı, 2007).
- ***Çocuk işçiliğine karşı toplumsal işbirliği projesi:*** Proje, Türkiye İşveren Sendikaları Konfederasyonu (TİSK) ve Türkiye İşçi Sendikaları Konfederasyonu (TÜRK-İŞ) tarafından Adana'da uygulamaya konulmuştur. Proje sokakta, sanayide ve mevsimlik tarım işlerinde çalışan toplam 350 çocuğu hedef almıştır. Bu projelerin sonucunda politika oluşturma düzeyinde ÇSGB, il düzeyinde valilikler, diğer kamu kurumları ve sivil toplum kuruluşları önemli düzeyde bir başarı elde etmişlerdir.

Ülkemiz ILO/IPEC projelerinde gösterdiği başarı ile programa giren diğer ülkeler için de özendirici olmuştur. Türkiye, ILO/IPEC programı ile "Aday ülkeler arasında seçilen projeler" uygulamasının ilkinde Avrupa Komisyonu Genişleme Genel Müdürü tarafından bir başarı öyküsü olarak seçilmiştir (ILO, 2007). Görüldüğü gibi ülkemizde çocuk işçiliğini önlemeye yönelik pek çok başarılı çalışma yapılmış olmakla birlikte, soruna halen köklü çözüm getirilememiştir.

Türkiye'de Çalışan Çocukların Durumu

Türkiye'deki çocuk işçiliğinin ne durumda olduğunu tespit etmek amacıyla Devlet İstatistik Enstitüsü (Önceki DİE, şimdiki adıyla TÜİK) tarafından 1994, 1999, 2006, 2012 ve sonuncusu 2019 yılında olmak üzere Çocuk İşgücü Anketleri yapılmıştır. Bu anketler ILO ile TÜİK arasında imzalanan projeler çerçevesinde gerçekleştirilmiştir (TÜİK, 2006, 2012, 2019). Aşağıda bu anket sonuçlarına yer verilmiştir.

2006 yılı Ekim, Kasım ve Aralık aylarında Hanehalkı İşgücü Anketi ile birlikte Çocuk İşgücü Araştırması gerçekleştirilmiştir. Araştırmada 6-17 yaş grubundaki çocuklar kapsanmış ve toplam 28.978 çocuk ile görüşülmüştür. Dönem ortası nüfus projeksiyonları esas alınarak ağırlıklandırma yapılan 2006 araştırma sonuçları ve 1994 ile 1999 araştırma sonuçları Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Çocuk İşgücü Temel Göstergeleri, (Bin Kişi)

	Ekim 1994	**Ekim 1999**	**2006** (Ekim-Kasım-Aralık)
Kurumsal olmayan sivil nüfus	59 736	65 422	72 957
0-5 yaş grubundaki nüfus	8 469	7 930	8 479
6-17 yaş grubundaki nüfus	14 968	15 821	16 264
İstihdam (6 ve daha yukarı yaş)	20 984	22 124	22953
İstihdam (6-17 yaş)	2 269	1 630	958
İstihdam oranı (6-17 yaş)	15,2	10,3	5,9
Kent	611	478	457
Kır	1 659	1 151	502
Erkek	1 372	955	632
Kadın	898	675	326
Tarım	1 510	990	392
Tarım-dışı	759	640	566
Ücretli veya yevmiyeli	648	617	513
Kendi hesabına veya işveren	52	28	26
Ücretsiz aile işçisi	1 570	985	420

Kaynak: TÜİK, 2006.

Tablo 1'de görüldüğü üzere 2006 IV. Döneminde Türkiye genelinde 6-17 yaş grubundaki çocuk sayısı 16 milyon 264 bindir. Bu yaş grubundaki çocukların %60,9'u kentsel, %39,1'i kırsal yerlerde bulunmaktadır. 6-17 yaş grubundaki çocuklar, kurumsal olmayan sivil nüfusun %22,3'ünü oluşturmaktadır. Bu çocukların %84,7'si (16 milyon 264 bin) bir okula devam ederken, %15,3'ü okula devam etmemektedir. Okula devam etmeyen çocukların %58,8'ini kız çocukları oluşturmaktadır. 6-17 yaş grubunda bulunan 16 milyon 264 bin çocuktan %5,9'u ekonomik bir işte çalışmaktadır, bir başka ifadeyle istihdam edilmiştir (958 bin kişi).

Tablo 1'e göre 2006 yılında 6-17 yaş grubunda çocuk işçi sayısı 958 bin kişidir. Türkiye genelinde 6-17 yaş grubunda istihdam edilen çocukların %47,7'si kentsel (457 bin kişi), %52,4'ü kırsal (502 bin kişi) yerlerde yaşamaktadır. İstihdam edilen çocukların %66'sını erkek (632 bin kişi), %34'ünü kız (326 bin kişi) çocukları oluşturmaktadır. Çalışan çocukların %40,9'u tarım (392 bin kişi), %59,1'i tarım dışı sektörde (566 bin kişi) faaliyet gösterirken, %53'ü ücretli veya yevmiyeli (513), %2.7'si kendi hesabına veya işveren (26 bin kişi), %43,8'i ücretsiz aile işçisi (420 bin kişi) olarak çalışmıştır.

6-17 yaş grubundaki çocukların %5,9'u ekonomik işlerde çalışırken, %43,1'i ev işlerinde çalışmakta, %51'i ise hiçbir işte çalışmamıştır. Ev işlerinde ailesine yardımcı olduğunu ifade eden 7 milyon 4 bin çocuğun, %61,2'sini kız çocukları oluşturmuştur (4 milyon 289 bin kişi). Okula devam eden çocukların %42,8'i ev işlerine yardımcı olurken, okula devam etmeyen çocukların %44,4'ü ev işlerine yardımcı olmuştur. Çalışan çocukların %31,5'i bir okula devam ederken, %68,5'i öğrenimine devam etmemiştir. Okula devam eden 6-17 yaş grubundaki çocukların %2,2'si ekonomik bir işte çalışırken, okula devam etmeyen çocukların %26,3'ü çalışmıştır (TÜİK, 2006).

2012 Yılı TÜİK Çocuk İşgücü Anketi'nin sonuçlarına göre ise ülkemizde çocuk işgücünün temel göstergeleri Tablo 2'den görüleceği üzere aşağıda özetlenmiştir;

Tablo 2. Temel Çocuk İşgücü Göstergeleri (6-17 Yaş), 2006-2012

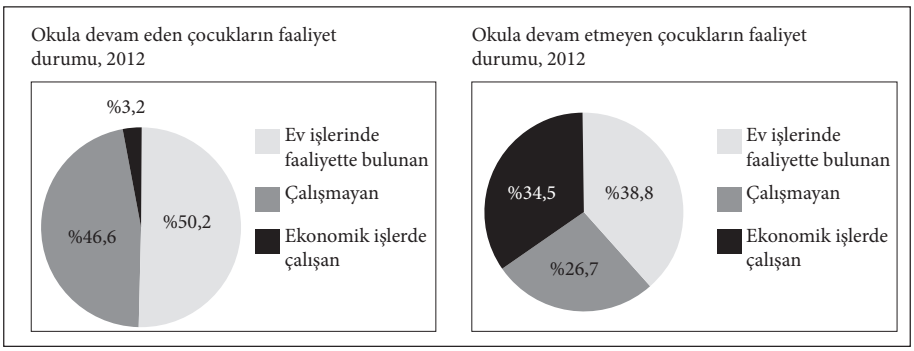
Göstergeler	**2006**(1) (Ekim-Kasım-Aralık)		**2012** (Ekim-Kasım-Aralık)	
	(Bin Kişi)	(%)	(Bin Kişi)	(%)
6-17 yaş grubu nüfus	**15 025**	-	**15 247**	-
İstihdam (6-17 yaş)	**890**	**100,0**	**893**	**100,0**
Yaş grubu				
6-14	285	32,0	292	32,7
15-17	605	68,0	601	67,3
Cinsiyet				
Erkek	601	67,5	614	68,8
Kadın	289	32,5	279	31,2
Yerleşim yeri				
Kent	490	55,1	400	44,8
Kır	400	44,9	493	55,2
Sektör				
Tarım	326	36,6	399	44,7
Sanayi	275	30,9	217	24,3
Hizmet	289	32,5	277	31,0
İşteki durum				
Ücretli veya yevmiyeli	505	56,7	470	52,6
Kendi hesabına	24	2,7	10	1,1
Ücretsiz aile işçisi	362	40,7	413	46,2
İstihdam oranı (6-17 yaş)	-	**5,9**	-	**5,9**
6-14	-	**2,5**	-	**2,6**
15-17	-	**16,6**	-	**15,6**

(1) 2006 yılı sonuçları, 2008 bazlı nüfus projeksiyonlarına göre revize edilmiştir.
Not: Tablodaki rakamlar yuvarlamadan dolayı toplamı vermeyebilir.
Kaynak: TÜİK, 2012.

Tablo 2 incelendiğinde, 2012 yılında 6-17 yaş grubundaki çocuk sayısının 15 milyon 247 bin olduğu, bunun %5,9'unun (893 bin kişi) ekonomik bir işte istihdam edildiği görülmektedir. Çalışan çocukların %44,7'si (399 bin kişi) tarım, %24,3'ü (217 bin kişi) sanayi ve %31'i (277 bin kişi) hizmet sektöründe yer almıştır. Sektör bazındaki sonuçlar, 2006 yılı sonuçları ile karşılaştırıldığında tarım sektörünün istihdam edilenler içindeki payı 8,1 puan artarken, sanayi sektörünün payı 6,6 puan ve hizmet sektörünün payı ise 1,5 puan azalmıştır. İşteki duruma göre; çalışan çocukların %52,6'sının (470 bin kişi) ücretli veya yevmiyeli, %46,2'sinin ise ücretsiz aile işçisi olarak çalıştığı görülmektedir.

Bu anket sonuçlarına göre 2012 yılında, çalışan çocukların %49,8'inin bir okula devam ederken, %50,2'sinin okula devam etmediği belirlenmiştir. Yaş grupları itibarıyla, 6-14 yaş grubundaki çalışan çocukların %81,8'i, 15-17 yaş grubundaki çalışan çocukların ise %34,3'ü bir okula devam etmiştir (TÜİK, 2012). 6-14 yaş grubundaki çalışan çocukların büyük oranda okula devam etmesi 8 yıllık zorunlu temel eğitimin önemli bir kazancı olarak değerlendirilebilir. Çizelge 1 incelendiğinde, 2012'de okula devam eden 6-17 yaş grubundaki çocukların %3,2'si

Çizelge 1



Kaynak: TÜİK ,2012.

ekonomik işlerde ve %50,2'si ev işlerinde faaliyet gösterirken, %46,6'sı herhangi bir faaliyette bulunmamaktadır. Bu yaş grubunda okula devam etmeyen çocukların ise; %34,5'i ekonomik işlerde ve %38,8'i ev işlerinde faaliyet gösterirken, %26,7'si herhangi bir faaliyette bulunmadığı görülmektedir.

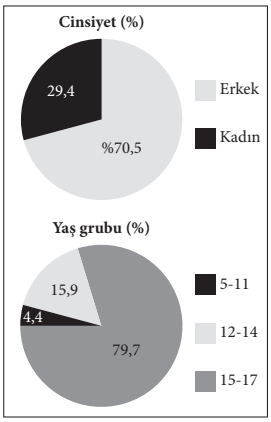
Yine 2012 yılı TÜİK Çocuk İşgücü Anketine baktığımızda işlerinde faaliyette bulunan çocukların oranının %49,2 olduğu görülmektedir. Anketin referans dönemi içinde süresi ne olursa olsun ev işlerinde ailesine yardımcı olduğunu ifade eden 6-17 yaş grubundaki 7 milyon 503 bin çocuğun; %47,2'sini (3 milyon 540 bin kişi) haftalık çalışma süresi 2 saat ve daha az olanlar, %80,1'ini ise (6 milyon 12 bin

kişi) haftalık çalışma süresi 7 saat ve daha az olanlar, %56,8'ini (4 milyon 261 bin kişi) kız çocukları, ev işi türlerine göre ilk sırayı %29,7 ile hane için alışveriş yapan çocuklar oluşturmuştur (TÜİK, 2012).

2019 TÜİK Çocuk İşgücü Araştırması ise 2019 yılının IV. çeyreğinde (Ekim-Kasım-Aralık) Hanehalkı İşgücü Araştırması ile birlikte 5-17 yaş grubundaki çocuklara uygulanmıştır. Bu araştırma daha önce uygulanan Çocuk İşgücü Araştırmaları ile kapsam ve yöntem açısından farklılıklar içermektedir. Bu farklılıklar; 2014 yılı itibarıyla Hanehalkı İşgücü Araştırması yapısında gerçekleştirilen düzenlemelerden ve Uluslararası Çalışma Örgütü'nün (ILO) çocuk işgücü araştırmalarında temel aldığı 5-17 yaş grubunun kapsanmasından kaynaklanmaktadır (TÜİK, 2019).

Tablo 3. Ekonomik Faaliyette Çalışan Çocuklara İlişkin Temel Göstergeler, 5-17 Yaş, Iv. Çeyrek: Ekim-Aralık, 2019

	Toplam		**Erkek**		Kadın	
	(Bin Kişi)	(%)	(Bin Kişi)	(%)	(Bin Kişi)	(%)
5-17 yaş grubu nüfus	**16 457**	**-**	**8 449**	**-**	**8 008**	**-**
Ekonomik faaliyette çalışan	**720**	**100,0**	**508**	**100,0**	**212**	**100,0**
Yaş grubu						
5-11	32	4,4	24	4,7	8	3,8
12-14	114	15,9	77	15,2	37	17,4
15-17	574	79,7	407	80,0	167	78,8
Eğitime devam durumu						
Devam eden	473	65,7	333	65,6	140	66,1
Devam etmeyen	247	34,3	175	34,4	72	33,9
Sektör						
Tarım	221	30,8	143	28,8	78	36,8
Sanayi	171	23,7	141	27,8	29	13,7
Hizmet	328	45,5	223	43,9	105	49,4
İşteki durum						
Ücretli veya yevmiyeli	455	63,3	319	62,9	136	64,2
Kendi hesabına	4	0,5	3	0,5	1	0,5
Ücretsiz aile işçisi	261	36,2	186	36,6	75	35,3



Tablodaki rakamlar yuvarlamadan dolayı toplamı vermeyebilir.
Kaynak: TÜİK, 2019.

Tablo 3'de görüldüğü üzere 2019 TÜİK Çocuk İşgücü Araştırması'nın sonuçlarına göre Türkiye genelinde 5-17 yaş grubundaki çocuk sayısı 16 milyon 457 bin kişi olarak tahmin edilmiştir. Bu yaş grubundaki çocuklar, kurumsal olmayan nüfusun %20,3'ünü oluşturmuştur. Yaş grupları itibarıyla, 5-11 yaş grubundaki çocuk sayısı 9 milyon 12 bin (%4,4), 12-14 yaş grubundaki çocuk sayısı 3 mil-

yon 796 bin (%15,9), 15-17 yaş grubundaki çocuk sayısı ise 3 milyon 649 bin kişi (%79,9) olarak tahmin edilmiştir. Bir ekonomik faaliyette çalışan 5-17 yaş grubundaki çocuk sayısı 720 bin kişi olup çalışan çocuklar arasında 5 yaşında çocuk gözlenmemiştir. 5-17 yaş grubunda çalışan çocukların aynı yaş grubundaki çocuklar içinde payını gösteren istihdam oranının ise %4,4 olduğu görülmüştür.

Çalışan çocukların %79,7'sini 15-17 yaş grubundakiler oluştururken, %15,9'unu 12-14 yaş grubundakiler, %4,4'ünü ise 5-11 yaş grubundaki çocuklar oluşturmuştur. Çalışan çocukların %30,8'inin tarım, %23,7'sinin sanayi, %45,5'inin ise hizmet sektöründe yer aldığı belirlenmiştir. Yaş grubuna göre incelendiğinde; 5-14 yaş grubunda çalışan çocukların %64,1 ile tarım sektöründe 15-17 yaş grubunda çalışan çocukların ise %51,0 ile hizmet sektöründe ağırlık kazandığı görülmüştür.

İşteki durumuna göre çalışan çocukların %63,3'ü ücretli veya yevmiyeli, %36,2'si ücretsiz aile işçisi, %0,5'i ise kendi hesabına olarak çalışmıştır. Çalışan çocukların %66,0'ı düzenli işyerinde, %30,4'ü tarla-bahçede, %3,0'ı seyyar sabit olmayan işyeri veya pazar yerinde, %0,5'i ise evde çalışmıştır.

Cinsiyete göre incelendiğinde, çalışan çocukların %70,6'sını erkek çocukların, %29,4'ünü ise kız çocukların oluşturduğu görülmüştür. Çalışan çocukların %65,7'si bir eğitime devam ederken, bu oran erkeklerde %65,6, kızlarda %66,1 olduğu görülmüştür. Yaş gruplarına göre, 5-14 yaş grubundaki çalışan çocukların %72'si, 15-17 yaş grubunda çalışan çocukların ise %64,1'i aynı zamanda bir eğitime devam etmiş, çalışan çocukların %34,3'ü eğitime devam etmemiştir. 15-17 yaş grubunda çalışan çocukların %34,3'ünün eğitime devam etmemiş olması önemli bir kayıptır.

Çalışma ortamında fiziksel sağlığı olumsuz etkileyen faktörler incelendiğinde; çalışan çocukların %12,9'unun aşırı sıcak/soğuk ya da aşırı nemli/nemsiz bir ortamda çalıştığı, %10,8'inin kimyasal madde, toz duman veya zararlı gazlara maruz kaldığı belirlenmiştir. Çalışan çocukların %10,1'i zor duruş şekli veya harekete maruz kalmıştır veya ağır yük taşımıştır, %10,0'ı ise gürültü veya şiddetli sarsıntıya maruz kalmıştır. Çalışan çocukların %6,4'ünün çalıştığı ortamda kaza riski ile karşı karşıya kaldığı, %4,6'sının ise çalıştığı işyerinde göz yorgunluğu veya görsel odaklanma konusunda risk altında olduğu belirlenmiştir.

Çalışan çocukların %1,3'ü çalıştığı yerde bir yaralanma veya sakatlanmaya maruz kalırken, %4,4'ü çalıştığı yerde yaralanma veya sakatlanma durumuna tanık olmuştur. İşyerinin çalışma koşullarından kaynaklı herhangi bir rahatsızlık geçirenlerin oranı %0,6 iken, bu duruma tanık olanların oranı %2,2 olmuştur. Ça-

lışan çocukların %0,1'i çalıştığı yerde fiziksel, sözlü şiddet veya kötü muameleye maruz kalırken, bu duruma tanık olanların oranı ise %1,5 olmuştur (TÜİK, 2019).

2006, 2012 ve 2019 TÜİK Çocuk İşgücü Araştırma sonuçlarına birlikte bakıldığında (Tablo 1, 2 ve 3'e göre), ekonomik faaliyette çalışan 6-17 yaş grubundaki çocukların 2006 yılı için istihdam oranı %5,9 olarak gerçekleşmiş ve bu oran 2012 yılında da aynı düzeyde kalırken, istihdam edilen çocuk sayısında 3 bin kişilik artış gerçekleşmiştir. 2019 yılında ise 5-17 yaş grubundaki çocukların istihdam oranının 4,4'e düştüğü ve istihdam edilen çocuk sayısında da 173 bin kişilik bir düşüş olduğu görülmüştür. 2019 yılında çocukların istihdam oranı, 5-11 yaş grubunda % 4,4 düzeyinde, 12-14 yaş grubunda %15,9 gerçekleşirken, 15-17 yaş grubunda %79,7 düzeyinde oluşmuştur. Türkiye genelinde 6-17 yaş grubunda istihdam edilen çocukların oranı 2006 ve 2012 yılı için yaşadıkları yerler sırasıyla % 55,1 ve % 44,8'i kentsel; % 44,9 ve % 55,2'si kırsal kesimde olduğu belirlenmiştir (TÜİK, 2012, 2019). 2019 yılında çalışan çocukların yaşadıkları yere göre analizi yapılmamıştır.

Türkiye genelinde 6-17 yaş grubunda istihdam edilen çocukların 2006 ve 2012 yılı için cinsiyete göre sırasıyla %67,5 ve %68,8'i erkek çocuklar; %32,5 ve %31,2'si ise kız çocuklarıdır. 2019 yılı için ise 5-17 yaş grubunda istihdam edilen çocukların %70,6'sı erkek, %29,4'u kız çocuklarıdır (TÜİK, 2012, 2019). Çalışan çocuklar içinde erkek çalışan çocuk oranında yıllar itibariyle artış görülmektedir.

Sektör bazında bakıldığında ise 2006, 2012 ve 2019 yılları için sırasıyla tarım sektörü %36,6, %44,7, %30,8, sanayi sektörü %30,9, %24,3, %23,7 son olarak hizmetler sektörü %32,5 ve %31,0, %45,5 düzeyinde gerçekleşmiştir. İşteki durumlarına göre 2006, 2012 ve 2019 yılları için sırasıyla çalışan çocukların %56,7'sinin, %52,6'sının, %63,3'ünün ücretli veya yevmiyeli çalıştığı; %2,7'sinin, %1.1'inin, %0,5'inin kendi hesabına çalıştığı; %40,7'sinin, %46,2'sinin, %36,2'sinin ücretsiz aile işçisi olarak çalıştığı belirlenmiştir (TÜİK, 2012, 2019). 2019'da ücretli veya yevmiyeli çalışanlar ile ücretsiz aile işçisi olarak çalışanların sayısı artarken, kendi hesabına çalışanların sayısı azalmıştır.

Sonuç ve Öneriler

Türkiye'de çalışan çocukların güncel durumunu belirlemeye yönelik yapılan bu derleme çalışmasında aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

Her üç anket çocuk işçiliğinin en düşük olduğu, Ekim, Kasım ve Aralık aylarında yapılmıştır. Bu aylar, genel olarak okulların açık olduğu ve özellikle de tarımsal faaliyetlerin büyük ölçüde tamamlandığı bir dönemi kapsadığı için çalışan

çocuk sayısının en düşük olduğu zaman dilimine denk gelmektedir. Gerçekte çalışan çocuk sayısı daha fazla olabilir.

Çalışan çocukların son durumu ortaya koymayı amaçlayan 2019 yılı anketinin, 2011 yılındaki iç savaştan sonra Türkiye'ye göç etmek zorunda kalan Suriyeli haneleri kapsayıp kapsamadığı belirtilmemiştir. Bununla birlikte çocuk sayısının 1,2 milyon kadar arttığı görülmektedir. Ancak bu artış büyük ölçüde anketin kapsadığı nüfus grubunun değişmesinden kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Önceki anketler 6-17 yaş grubunu içerirken, 2019 yılı anketi 5-17 yaş grubunu kapsamıştır. Buradan yola çıkarak 2019 anketine Suriyeli göçmenlerin dahil edilmediği söylenebilir.

Çalışan çocukların son durumu ortaya koymak amacıyla yapılan 2019 yılındaki anket, 2012 yılındaki anketle karşılaştırıldığında Türkiye'de çalışan çocuk sayısının 173 bin kişi azalarak 893 binden 720 bine düştüğü görülmektedir. Ancak bu azalışı yorumlarken Suriyeli göçmenleri dikkate almak gerekebilir. Çünkü 2011 sonrası Türkiye'ye göç eden Suriyeliler geniş bir işgücü havuzu oluşturmuşlardır. İşverenler yerli işçileri, çok daha ucuz olan göçmen işçilerle değiştirmiş olabilirler. Çocuklar için de aynı şey söz konusu olabilir. Dolayısıyla çalışan çocuk sayısındaki azalmanın, Suriyeli çocukların çok daha ağır koşullarda çalıştırılması ile sağlanmış olması olasılığı düşünülebilir.

4+4+4 eğitim sistemine geçişle birlikte pek çok çocuk ilköğretim çağını 13 yaşında tamamlamaktadır. Bu durumun, ilköğretimini tamamlamış ancak 14 yaşını doldurmamış çok sayıda çocuğun işgücü piyasasına girmesine yol açtığı söylenebilir. 2019 yılı araştırmasında TÜİK'in açıkladığı verilerde bu konu net olmadığı için, değerlendirme yapılamamaktadır. Kayıt dışı çalışan çocuklar arasında ilköğretimi bitirmiş, 14 yaşını doldurmamış çocukların olabileceği düşünülmektedir.

2019 yılı anketinin diğer bir bulgusu çocuk emeğindeki değişimdir. Anket sonuçlarına bakıldığında, ücretli işçiliğin gittikçe çocuk emeğinin belirgin biçimi haline geldiği görülmektedir. Bu durum çocuk emeğinin işçileşmesi olarak isimlendirilebilir. 2012'de çalışan çocukların %52'si ücretli iken 2019'da bu oran 10 puanlık bir artışla %63'e çıkmıştır. 1999'da bu oran sadece %29 idi. Bu veri, çalışan çocuk sorunun ciddi bir biçimde değiştiğini göstermektedir. Çalışan çocuklar arasında kendi hesabına çalışma %60 azalırken, ücretsiz aile işçiliği %38 oranında gerilemiştir. Kendi hesabına çalışma neredeyse ortadan kalkmış durumda görünmektedir. Bunun çocuk emeği ile mücadele açısından önemli sonuçları olabilecektir.

2019 yılı anketinde çocuk emeğinin sektörlere göre dağılımına bakıldığında da çalışan çocuğun işçileşme eğilimi ile paralellik gösterdiği söylenebilir. Ücretsiz

aile işçiliğinin yaygın olduğu tarım sektöründe çalışan çocuk sayısının azaldığı görülmektedir. Bu, tarımsal faaliyetlerdeki genel azalmanın bir yansıması olabilir. Sanayi kesiminde ise küçük bir azalma görülmekle birlikte bu sektörde çocuk emeği kullanımının halen önemini koruduğu söylenebilir. Hizmetler sektöründe çocuk işgücü kullanımının artma eğiliminin ise devam ettiği görülmektedir. Çalışan çocukların %45'inin hizmetler sektöründe istihdam edildiği, 15-17 yaş grubunda bu oranın %51'e çıktığı görülmektedir.

2019 yılı anket sonuçlarına göre çalışan çocukların %1,3'ü çalıştığı yerde bir yaralanma veya sakatlanma yaşamıştır. Anketin bu bulgusunun gerçek durumla pek örtüşmediği söylenebilir. SGK istatistiklerine göre, 2018'de 48.800 kayıtlı çalışan çocuk bulunmaktadır ve bunlardan 7.094'ü kaza yaşamışlardır. Buna göre çalışan çocukların kaza geçirme oranı %15'dir. Üstelik SGK verileri, sigortalı/kayıtlı çocukları içermektedir. Kayıtlı/sigortalı çocukların çalıştığı işyerlerinin, kayıt dışı çalışan çocuklarınkinden daha iyi durumda olduğu muhtemeldir. Bu durum dikkate alındığında %1,3 iş kazası oranına şüphe ile bakmak gerekebilir.

2019 yılı anket sonuçlarına göre iş öğrenmek ve meslek sahibi olmak amacıyla çalıştığını ifade eden çocuk oranının %15,20'den %34,4'e çıkmış olması da önemli bir sonuç olarak değerlendirilebilir. Bu durum eğitime erişimde eşitsizliğin giderek artmasının ve eğitime yapılan yatırımın iş bulma olanağı sağlayacağına ilişkin inancın azalmasıyla ilişkili olabilir. Eğitim giderleri yüksektir. Dolayısıyla yoksul ailelerdeki çocuklar için nitelikli eğitime erişim imkânı düşüktür. Ayrıca eğitim için gerekli yatırımı yapabilmek bile birçok genç için iyi bir istihdama erişimi sağlayamamaktadır. Bu durum çocukların (ve ailelerinin) eğitim ve istihdam arasında seçimlerini istihdamdan yana kullanmalarına neden olabilmektedir (Fişek Enstitüsü, 2020). Bu sonuçlar çerçevesinde şu önerilerde bulunulabilir;

- Çalışan çocukların durumun belirlemeye yönelik yapılacak araştırmalar sadece Ekim, Kasım ve Aralık aylarında değil, çocukların yoğun olarak çalıştığı dönemlerde de yapılabilir, böylece analizler her iki dönemin sonuçları karşılaştırılarak yapılabilir. Bu durumda daha somut ve gerçekçi çözüm önlemleri geliştirilebilir.
- Bundan sonra yapılacak araştırmalarda küresel göç mağduru çocuklar da dahil edilebilir. Böylece bizdeki çalışan çocuk nüfusundaki artış ya da azalışın analizi daha sağlıklı yapılabilir. Çocuk işçiliğini önlemeye yönelik hem yerel çocuklar hem göçmen çocuklar için yapılabilecek projeler daha anlamlı olabilir.
- Çalışan çocukların kendi hesabına çalışmayıp başkaları için çalışıyor olması, emeğin daha çok sömürüleceği, daha çok istismarın olacağı an-

lamına gelmektedir. Bu konuda kısa vadede, çalışan çocukların ailelerine verilecek destek kredileri ile çocuk emeğinin aile içinde kullanımını sağlayacak projeler yapılabilir. Çocuk, çalışmak zorunda ise hiç olmazsa kendi hesabına çalışabilsin. Uzun vadede ise çocuk emeğinin kullanımının tamamen ortadan kaldırılması önem kazanmaktadır.

- Şüphesiz, ülkenin ara eleman gücüne de ihtiyacı vardır. Ancak bu ara insan gücünün sadece mesleki anlamda değil, entelektüel anlamda da donanımlı olması son derece önemlidir. Bu nedenle çalışan çocuklara mesleki eğitim merkezlerinde verilen eğitimin müfredatı gözden geçirilebilir. Bu çocuklar için, ailelerini de kapsayacak şekilde bir eğitim projesi geliştirilebilir.
- Çocuk işçiliğini önlemeye yönelik projeler 5 yıllık kalkınma planlarına dahil edilerek daha kapsamlı ve kalıcı çözümler üretilebilir.

Kaynakça

Baybuğa, M. S. (2000). Sokakta çalışan çocukların psiko-sosyal ve sağlık durumlarına bir bakış. *Çocuk Forumu Dergisi, 3*(3); 36-40.

Bildik,T., Bukuşoğlu, N. ve Kesikci, H. (2004). Çalışan ergenlerin psikososyal sorunları. *Ege Tıp Dergisi, 43*(2); 105-111.

Boidin, C. (1995). *Çalışma yaşamında çocuk: Psiko-sosyolojik yaklaşım* (Çeviren: B. Piyal). Ankara: Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı ve ILO Yayını.

Bulut, I. (1997). *Psiko-sosyal gelişim sorunları. Sanayi bölgelerinde çalışan çocukların sorunları.* Ankara: Türkiye İşveren Sendikaları Konfederasyonu (TİSK) Yayınları.

Çilingir, C. (1997). *Sağlık sorunları. Sanayi bölgesinde çalışan çocukların sorunları*. Ankara: Türkiye İşveren Sendikaları Konfederasyonu (TİSK) Yayınları.

Çöpoğlu, M. (2018). Bir kısır döngü: Dünyada ve Türkiye'de çocuk işçiliği ve işsizlik**.** *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 6*(5); 671–685. http://dx.doi.org/10.18506/anemon.397136

ÇSGB Çalışan Çocuklar Bölümü (2006a), *Türkiye'de çocuk işçiliği sorunu bizim,* Ankara.

ÇSGB Çalışan Çocuklar Bölümü (2010a). *Çocuk işçiliğinin önlenmesi için zamana bağlı politika ve program çerçevesi*, http://www.csgb.gov.tr/calisan_cocuklar/projeler/zbp/zbp.html (Erişim tarihi:01.09.2020)

ÇSGB Çalışan Çocuklar Bölümü (2010b). *Çocuk bölümünce yürütülen projeler.* http://www.csgb.gov.tr/calisan_cocuklar/projeler/bolum/bolum.html (Erişim tarihi:01.09.2020)

Derrien, J. M. (1994). *Çocuk çalıştırılması ile ilgili politika hazırlanması ve iş denetimi: Eğitim Klavuzu* (Çeviren: H. Başcıl ve B. Piyal). Ankara: ILO ve Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı Yayını.

Ennew, J. (2003). *Sokak çocukları ve çalışan çocuklar* (Çeviren: C. Öztek). Ankara: Tisamat Basım Sanayi.

Fidan, F. (2004). Çalışan çocuk olgusuna sosyo-psikolojik bakış: Sanayide çalışan çocuklar örneği. *Trakya Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi, 4*(1); 30-45.

Fişek Enstitüsü Çalışan Çocuklar Bilim ve Eylem Merkezi Vakfı. (2020). TÜİK 2019 Çocuk iş gücü anketi 2019 üzerine notlar. *Çalışma Ortamı Dergisi* 164; 39. ISSN 1302 3519. https://calismaortami.fisek.org.tr/

Günöz, M. (2007). Türkiye'de çocuk işçiliği sorunu ve çözüm önerileri raporu. Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı Türkiye İş Kurumu Genel Müdürlüğü.

Hindman, H.D. ve Smith, C.G. (1999). Cross-cultural ethics and the child labor problem. *Journal of Business Ethics, 19*(1); 21-33.

ILO. (2007). *Türkiye'de çocuk işçiliğinin en kötü biçimlerinin ortadan kaldırılması projesi final raporu,* Ankara.

ILO. (2010). IPEC Programları.http://www.ilo.org/public/turkish/region/eurpro/ankara/programme/ipec.htm (Erişim tarihi: 01.09.2020)

ILO. (2013). Marking progress against child labour. Global estimates and trends 2000-2012. Geneva: ILO. https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/ed_norm/ipec/documents/publication/wcms_221513.pdf

Kolk, A. ve Tulder, R.V. (2002). Child labor and multinational conduct: A comparison of ınterrnational business and stakeholder codes. *Journal of Business Ethics, 361*(1); 291-301.

Kouvonen, A. ve Lintonen, T. (2002). Adolescent part time work and heavy drinking in Finland**.** *Addiction, 97*(3); 311-318.

Kozcu, Ş. (1991). Çıraklarla ilgili bir ön çalışma. Çocuk İstismarı ve İhmali Çocukların Kötü Muameleden Korunması I. Ulusal Kongresi. 12-14 Haziran 1989. Ankara: Gözde Repro Ofset,

Köksal, A. (1992). *Çıraklık eğitim merkezine devam eden ve etmeyen 15-18 yaş grubu çalışan çocukların çalışma koşulları ve sorunları üzerinde karşılaştırmalı bir araştırma.* Yüksek Lisans Tezi. YÖK veri tabanından erişildi (157490).

Makal, A. (2007). *Ameleden işçiye: Erken Cumhuriyet dönemi emek tarihi çalışmaları*, İstanbul: İletişim Yayınları.

Otis, J., Pasztor, E.M. ve Mcfadden, E.J. (2001). Child labor: A forgotten focus for child welfare. *Child Welfare League of America, 80*(1/15); 611-622.

Palley, I.T. (2002). The child labor problem and the need for ınternational labor standarts. *Journal of Economic Issues, 36*(1); 601-614.

Sönmez, S., Varol, N. ve Karabayır, E. (2000). Çalışan çocuklara yönelik rehberlik hizmetleri. *Çocuk Forumu Dergisi, 3*(4); 29-34.

TİSK. (2006). *Sosyal politika ve istihdam başlıklı AB müktesebatı ve Türkiye*, Ankara.

Tunçcan, N. (2000). Çocuk işçiliği: Nedenleri, boyutları ve küreselleşen dünyadaki konumu. 1. İstanbul Çocuk Kurultayı Bildiriler Kitabı. (Haz. Mustafa Ruhi Şirin, ve Sevgi Usta Sayıta). İstanbul: Çocukları Vakfı Yayınları.

TÜİK. (2006). Çocuk işgücü araştırması 2006. *Türkiye İstatistik Kurumu Haber Bülteni* Sayı: 61 20 Nisan 2007 Saat: 10:00 http://www.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=482 (Erişim tarihi:01.09.2020)

TÜİK. (2012). Çocuk işgücü araştırması 2012. *Türkiye İstatistik Kurumu Haber Bülteni* Sayı:13659 02 Nisan 2013 Saat: 10:00 http://www.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=13659 (Erişim tarihi:01.09.2020)

TÜİK. (2019). Çocuk işgücü araştırması 2019. *Türkiye İstatistik Kurumu Haber Bülteni* Sayı: 33807 31 Mart 2020 Saat: 10:00

http://www.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=33807 (Erişim tarihi:01.09.2020)

UNICEF. (1999). *Çocuk haklarına dair sözleşme uygulama el kitabı*. Unicef Yayını.

Yazıcı, U. (2007). Eğitim faaliyetleri, *Planya ÇSGB- ILO Ortak Dergisi*, 2.
818 Sayılı Borçlar Kanunu, (1926).
1593 Sayılı Umumi Hıfzısıhha Kanunu. (1930).
2559 Sayılı Polis Vazife ve Selahiyet Kanunu. (1934).
222 Sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu. (1961).
506 Sayılı Sosyal Sigortalar Kanunu. (1964).
3308 Sayılı Mesleki Eğitim Kanunu. (1986).
4857 Sayılı İş Kanunu. (2003).
5510 Sayılı Sosyal Sigortalar ve Genel Sağlık Sigortası Kanunu. (2006).
6356 Sayılı Sendikalar ve Toplu İş Sözleşmesi Kanunu. (2012).

ÇOCUKLARIN RESİMLERİYLE COVID-19 SALGIN SÜRECİ ALGILARININ İNCELENMESİ

Dr. Öğr. Üyesi Gökçe SANCAK AYDIN - Yozgat Bozok Üniversitesi
ORCID No: 0000-0003-1305-1221

Öz

COVID-19 salgın süreci Türkiye' de ve dünyada eğitim, ekonomi, toplum yaşamı gibi pek çok alanda geniş etkileriyle yankı uyandırmıştır. Bu salgın sürecinden günlük yaşam biçimlerinin değişmesi ve önlem amaçlı sınırlamalara uyum sağlama zorunluluğu ile en çok etkilenen gruplardan biri de çocuklar olmuştur. Bu çalışmada çocuk resimleriyle çocukların COVID-19 salgın süreci algıları incelenmiştir. Yaşları 8-11 arasında olan on çocuktan 2020 Mayıs ve Haziran aylarında veri toplanmış ve resimlerinde kullandıkları imgeler nitel araştırma yöntemlerinden olan doküman incelemesi ile incelenmiştir. Çalışmada çocukların salgın ile ilgili yaptıkları resimlerde özlem, salgında sağlık, eğitim, duygular ve ev yaşamına dair temaların ortaya çıktığı görülmüştür. Elde edilen bulgular alanyazın ışığında tartışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: COVID-19, Çocuk, Çocuk Resimleri

Giriş

Koronavirüs 2019 (COVID-19) Türkiye' de ve dünyada sağlık, sosyal yaşam, ekonomi ve eğitim alanlarında pek çok değişimi beraberinde getirmiş küresel bir salgındır. COVID-19 salgını ilk olarak Çin' de ortaya çıkmış ve hemen sonrasında hızla tüm dünyada yaygınlaşması ile dünya genelinde kayıplara neden olmuştur. Dünya Sağlık Örgütü (DSÖ-WHO) hastalığın, tüm dünyayı etkilediğini ve halk sağlığını tehdit edecek düzeye geldiğine dikkat çekerek acil durum ilan etmiş ve hastalığı salgın olarak ele almıştır (WHO, 2020). Bu salgın döneminde Türkiye'de ilk vaka Mart 2020 tarihinde görülmüş ve ardından zaman kaybetmeksizin bir dizi önlem alınmıştır. Önlem amacıyla sosyal mesafe kuralı, karantina, seyahate ilişkin kısıtlamalar, bazı kafe, berber gibi iş yerlerinin kapatılması, sokağa çıkma yasağı gibi pek çok yeni düzenleme hayatımıza girmiş ve günlük yaşamlarımız önceki biçiminden oldukça farklı olarak düzenlenmiştir. Alınan en önemli önlemlerden biri ise çocukların eğitim öğretim faaliyetleri ve sokağa çıkmaları ile ilgili olmuştur. Bu kapsamda, çocukların eğitim-öğretim faaliyetleri uzaktan yürütülmüş, yaklaşık iki ay boyunca 20 yaş altı bireylerin tedbir amacıyla sokağa çıkması sınırlandırılmış ve çıkılması durumunda cezai işlem yaptırımı olacağı belirtilmiş-

tir. Bu önemli değişikliklerle salgın sürecinde çocukların günlük yaşamı fiziksel, duygusal ve sosyal anlamda oldukça farklılaşmıştır. Yapılan çeşitli düzenlemeler ve farklılaşma ile birlikte sadece bireysel yaşamda değil toplumsal yaşam bağlamında da pek çok değişiklik meydana gelmiş ve toplumdaki tüm kesimler farklı düzeylerde bu değişimden etkilemişlerdir (Akoğlu ve Karaaslan, 2020). Salgının neden olduğu bu küresel kriz döneminde çocukların pek çok farklı duyguyu yaşamış olması olasıdır. Wang ve diğerleri (2020) COVID-19 salgın sürecinin ruh sağlığı üzerindeki olumsuz etkilerine dikkat çekmektedir. Ruh sağlığı üzerindeki olumsuz etkilerden bahsederken değinilecek en önemli gruplardan biri elbette çocuklardır. Yetişkinlerin bile anlamlandırmakta güçlük yaşadığı bu zorlu dönemi çocuklar bilişsel gelişimleri itibariyle anlamlandırmakta güçlük yaşamışlardır. Oldukça yoğun değişimlerin meydana geldiği COVID-19 salgın sürecinde ve sonrasında çocukların ruh sağlığına dair bilgi almak, ruh sağlığını korumak ve iyi oluşlarını artırmak oldukça değerli ve önceliklidir. Golberstein, Wen ve Miller' a göre (2020), COVID-19 salgını, çocuk ve ergenlerde mevcut zihinsel sağlık sorunlarını sosyal izolasyon ve ekonomik durgunluk gibi sorunların bir araya gelmesiyle artırabileceği gibi yeni sorunlar oluşmasına da neden olabilir. Çocuk resimleri, çocukların ruhsal dünyalarını anlamak için kullanılan temel ifadesel yollardan biridir. Çocuğun çizimleri ve oynadığı oyunlar bize çocuk hakkında en az sözel ifadeleri kadar bazen sözel ifadelerinden de fazla bilgi verebilen kaynaklardır. Çocuğun çizimleri çocuğun psikolojik, sosyal, bilişsel özellikleri hakkında bilgi sağlayabilmektedir. Çocuk resimleri çocukların yalnızca kendilerini ifade etmelerinde değil aynı zamanda duygularını düzenlemelerinde de önemli bir ifade araç olarak görülmektedir (Drake ve Winner, 2013). Sargın (2017), çocuklar için travma ve yas durumlarında kullanılabilecek etkinliklerden birini de resim etkinlikleri olarak sunmakta ve bunun çocuğun konu ile ilgili resim çizmesi, çocuğun kendini çizmesi ya da çocuk için resim çizmek biçiminde uygulanabileceğini bildirmektedir. Yüksek Usta ve Gökcan (2020), COVID-19 salgın sürecine dair okulöncesi çocuklar ve annelerinin görüşlerini inceledikleri çalışmalarında, çocukların çizimlerini incelemişler ve çocukların salgın süreci ile ilgili olumsuz hislerinin olduğuna, sosyal izolasyondan etkilendiklerine ancak sürecin sonuna dair umutlu olduklarına işaret etmişlerdir. Akoğlu ve Karaaslan (2020) salgın sürecinde çocukların akut psikososyal gereksinimlerinin genellikle göz ardı edilebildiğine dikkat çekmekte ve bu sürecin çocuklar üzerinde kısa ve uzun vadeli bir takım olumsuz psikososyal etkileri olduğunu belirtmektedir.

Çocukların geçirilmekte olan bu salgın sürecini nasıl algıladıklarının incelenmesi onlara sağlanacak duygusal ve sosyal desteği belirlemede, kalıcı izli olumsuz etkileri önlemede önemlidir ve COVID-19 sürecine dair çocukların duygu ve dü-

şüncelerinin anlaşılmasının, ailelere, öğretmenlere ve okullarda çalışmakta olan psikolojik danışmanlara yol göstereceği düşünülmektedir (Yüksek Usta ve Gökcan, 2020). Bu çalışmanın amacı çocukların COVID-19 salgın sürecine dair çocukların algılarını resimleri ile incelemektir. Alanyazında COVID-19 salgın süreci üzerine (Ergül, Altın Yavuz, Gündoğan Aşık ve Kalay, 2020; Karcıoğlu, 2020) ve anneler ile çocukların salgın süreci algısı ve değerlendirmeleri üzerine çalışmalar yapıldığı (Demir Öztürk, Kuru ve Demir Yıldız, 2020; Kurt Demirbaş ve Sevgili Koçak, 2020) fakat bu sürecin çocukların dünyasındaki psikolojik etkileri üzerine yapılan çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir. COVID-19 salgın sürecinde çocuk çizimleriyle inceleme yapan çalışmaların ise henüz sınırlı sayıda olduğu görülmektedir (Yüksek Usta ve Gökcan, 2020). Çocukların bu sürece dair algılarının incelenmesinin sürecin devamında ya da benzer kriz durumlarında yapılacak düzenlemelere, çocukların süreçteki algılarının anlaşılması yoluyla iyi oluşlarını desteklemeye yönelik yapılacak koruyucu çalışmalara ve kriz durumundaki müdahalelere katkı sunacağı düşünülmektedir.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Çalışmada çocukların COVID-19 salgın süreci algılarını incelemek amacıyla nitel araştırma yöntemi kullanılmış ve fenomenolojik yaklaşım benimsenmiştir. Bu yaklaşımda amaç olguya dair deneyim ve algıları incelemektir (Creswell, 2009). Bilgi alınması amaçlanan konu üzerine kişilerin algılarının ortaya konması nitel araştırmanın en önemli amaçları arasında yer almaktadır (Yıldırım, 1999). Bu çalışmada salgın olgusuna dair katılımcıların algıları resimleri yardımıyla incelenmiştir. Bu amaçla doküman incelemesinden faydalanılmıştır. Özkan (2019), doküman incelemesinin eğitim bilimlerinde yararlı ve değerli bir yöntem olduğuna dikkat çekmektedir. Doküman incelemesi araştırılan konu kapsamında ilgili yazılı belge, fotoğraflar, video, raporlar gibi belgelerin incelenmesi ve değerlendirilmesini içermektedir (Bowen, 2009). Çalışmada doküman olarak çocukların COVID-19 süreci ile ilgili yaptıkları resimler ele alınmıştır.

Çalışmanın Materyali

Çalışmanın amacı doğrultusunda ulaşılabilir örnekleme yoluyla çalışmaya katılmak için gönüllü olan ve ailesinin izni alınan 10 çocuktan COVID-19 salgın sürecine dair algılarını resmetmeleri istenmiştir ve yaptıkları resimler çalışmanın materyali olarak kullanılmıştır. Çocukların 8' i devlet okulunda 2' si ise özel okulda eğitim öğretimine devam etmektedir. Resimleri yapan katılımcıların tümünün

ebeveynleri üniversite mezunudur. Katılımcıların 7' si erkek 3'ü kız çocuklardan oluşmaktadır ve yaşları 8-11 arasında değişmektedir ve yaş ortalamaları 9,7'dir (*SD*= 0.82).

Verilerin Toplanması

Çalışma kapsamında, çocuklara COVID-19 salgın sürecinin kendileri için nasıl geçtiği, neler hissettikleri sorulmuş ve bu süreçle ilgili bir resim yapmak isteyip istemediği sorulmuş sonrasında ise çocuk resim çizmek için davet edilmiştir. Öncesinde ailesinden izin alınan çocukların tümü resim çizmek istemişlerdir. Çocuklar resimlerini yapmadan önce gerekli materyaller (A4 kağıdı ve renkli boya kalemleri) sağlanmış, bu resimlerde önemli olanın resim performansları olmadığı sadece sürece dair algılarının anlaşılmak istendiği vurgulanmış ve bu yolla çocukların olası bir performans kaygısı ile çizim yapmaları önlenmeye çalışılmıştır.

Verilerin Analizi

Bu çalışmada çocuklar tarafından çizilen resimler doküman incelemesi yolu ile yorumlanmıştır. Bowen' a göre (2009) doküman incelemesi üç aşamadan oluşmaktadır ve bunlar; gözden geçirme (yüzeysel inceleme), okuma ya da kapsamlı inceleme ve yorumlama olarak sıralanmaktadır. Bu süreçte belgeler incelenirken içerik analizinden yararlanılabilir (Bowen, 2009). Bu amaçla çalışmada içerik analizi ile resimlerde yer alan imgeler analiz edilmiştir. Çalışmada çocukların yaptığı resimler iki ayrı psikolojik danışman tarafından kullandıkları imgelere göre güvenirliği sağlamak amacıyla birbirlerinden bağımsız olarak kodlanmış ve bu kodlar temalar oluşturularak sınıflandırılmıştır. Kodlayıcılar arasındaki tutarlılık hesaplanmış ve güvenirlik %94 olarak bulunmuştur. Kodlayıcılar arası görüş birliğinin en az .80' den fazla olması önerilmektedir (Miles ve Huberman, 1994). Buna göre kodlayıcılar arası görüş birliğinin bu çalışma için uygun düzeyde olduğunu söylemek mümkündür. Çalışmada çocukların resimleri sunulurken ve resimlere işaret edilirken gizliliği sağlamak için Ç harfi ve sonuna katılımcıya dair bir numara verilerek kullanılmıştır (Örn. Ç1, Ç3).

Bulgular

Çalışma kapsamında çocukların salgına dair algılarını yansıtan resimlerinde birbirleriyle benzerlik gösteren öğeler olduğu gibi birbirlerinden farklı olan öğelere de rastlanmıştır. Tablo 1' de kullandıkları imgeler belirtilmiştir.

Tablo 1. Çocukların Resimlerinde Kullandıkları İmgelerin Tema ve Kodlara Göre Sunumu

Özlem Teması	*f*	**Eğitim Teması**	*f*
Yeşil Ağaç	2	Bilgisayar	6
Okul	2	Ders çalışma	1
Eğlence eksikliği	2	Kitap	1
Güneş	1	Beyin	1
Arkadaş eksikliği	1	**Duygular Teması**	***f***
Futbol Oynama Hayali	1	Yıldız	2
Sihirli Değnek	1	**Şeytan**	1
Salgında Sağlık Teması	*f*	**Taç**	**1**
Virüs	5	Kalp	1
Maske	3	**Ev Yaşamı Teması**	***f***
Sosyal Mesafe	2	Çocuğun kendisi	6
El yıkama	1	Ev	4
Eldiven	1	Salıncak	1
Sabun	1	Masa	1
Kolonya	1	Bilgisayar oyunu	1
Paraya Dokunmama	1	Kuş	1

Tablo 1' de sıralanan kodlar özlem, salgında sağlık, eğitim, duygular ve ev yaşamı temaları altında toplanmıştır. Özlem teması çocukların hayatında meydana gelen değişikliklerden kaynaklı salgın öncesi günlük yaşamlarına dair özlemlerini ifade etmektedir. Özlem temasının altında yeşil ağaç, güneş, okul, arkadaş, eğlence, futbol oynama hayali imgeleri ve virüsü yok etmek için kullanıldığı ifade edilen sihirli değnek imgesi yer almıştır. İkinci olarak çocukların resimlerinde yer alan imgeler *salgında sağlık* temasıyla sınıflanmıştır. Bu tema kapsamında yer alan imgeler virüsün kendisini ve salgında önlem amaçlı kullanılan nesneler içermektedir. Bu kapsamda maske, virüs, sabun, el yıkama, eldiven, sosyal mesafe, kolonya ve paraya dokunmama (para üzerine çarpı) imgeleri kullanılmış ve bu kodlar sıralanmıştır. *Eğitim* teması ise çocuğun salgın döneminde eğitim ve öğretime dair yaptığı çizimleri ifade etmektedir. Bu kapsamda çocukların bilgisayar, ders çalışma, beyin ve kitap çizimleri dikkat çekmektedir. Fakat çocukların bir kısmı bilgisayarı ders için kullanımda ifade ederken (*f*= 4) bir kısmı dersin yanında oyun oynadıklarını ifade ederek (*f*= 2) çizim yapmışlardır. *Duygular* teması ise özlem duygusundan farklı olarak olumlu ve olumsuz, özlem olarak sınıflanamayan duyguları içermiştir. Bu kapsamda yıldız, kalp, taç ve şeytan kodları kullanılmıştır. Kullanılan yıldız imgelerinin biri bilgisayar ekranında başarı ve mutluluk sembolü için kullanılırken diğer yıldız, taç ve kalp aynı katılımcı tarafından virüsü yok edince duyulacak

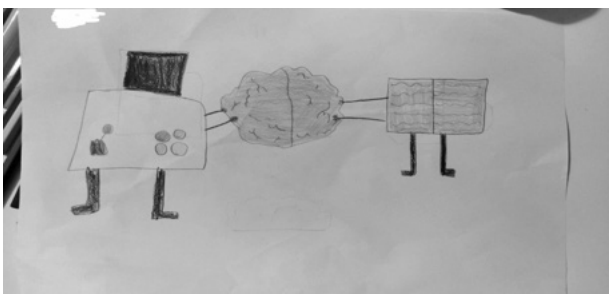
sevinç için bunların süslemeler olduğu biçiminde ifade edilmiştir. Son tema salgın sürecinde çocukların bu süreçte belki de hiç vakit geçirmedikleri kadar çok vakit geçirdikleri evlerde yaşama dair olan *ev yaşamı* temasıdır. Bu temada ev, çocuğun kendisi, salıncak (evlerine bu süreçte kurdukları salıncağın resmi), kuş (kendisiyle beraber omzunda evdeki baktığı kuşunu da resmetmiştir), bilgisayar oyunu ve masa kodları yer almıştır.

Örnek Resim Ç1



Ç1 olarak isimlendirilen katılımcının resminde çocuk kendisini görüldüğü gibi evin içinde resmetmiş ve ev açık renkle ve pembe bir kapıyla güvenli olarak anlamlandırılacak bir biçimde resmetmiştir. Çocuk pencereden dışarı tek başına kaygılı bir biçimde bakmaktadır. Burada tek başına olma farklı biçimlerde anlamlandırılabileceği gibi salgın sürecindeki sosyal izolasyon bağlamında da anlamlandırılabilir. Virüsler dışarıdadır ve maske takan ağaç bile virüslere kaygı ile bakmaktadır. Bu resimde katılımcının ifadesinde güvenlik hissi, kaygı ve salgına dair öğeler dikkat çekmektedir.

Örnek Resim Ç4



Ç4 olarak isimlendirilen katılımcının çiziminde, çocuk kullandığı kağıdın bir yanına kitap bir yanına ise bir bilgisayar resmetmiştir. Ortaya ise kendisini temsil eden beyni çizmiştir. Burada kendi ifadesiyle bilgisayarla oyun oynamak ve ders çalışmak arasında kaldığını ve kendi içerisinde yaşadığı çatışmayı gözlemlemek mümkündür.

Örnek Resim Ç6



Ç6 olarak isimlendirilen katılımcının resminde, çocuk kendisini ders çalışırken resimlemiştir. Kendisi bilgisayar ile ders çalışırken, ağzından çıkan baloncukta sıkıldığına işaret eden ifadeler yer almaktadır. Kafasının üzerinde çizdiği hayal baloncuğunda ise kendisini açık yeşil enerji içeren bir renk içerisinde hareket halinde ve futbol oynarken resmetmiştir. Çocuklar salgın döneminde evlerde oldukları için hareket ihtiyaçlarını karşılamakta büyük oranda güçlük yaşamışlardır. Bu resim de çocuğun doyurmak istediği hareket ve eğlence ihtiyacına işaret etmektedir.

Örnek Resim Ç10



Ç10 olarak isimlendirilen resimde katılımcı, kendisini güzel koyu pembe bir elbise içerisinde elinde sihirli bir değnekle gülümseyerek resmetmiştir. Sihirli değneği ile virüse dokunmakta, koyu renklerle ve üzgün bir suratla resmedilen Corona virüsü bir kapsül içerisinde etkisizleşmektedir. Kağıt kullanımında, kağıdın üst ve alt tarafına "git Corona, git git Corona" ifadeleri yazılmış ve virüsün etkisini yitirmesine dair çocuğun duyduğu güçlü istek belirtilmiştir. Bunların yanında çocuğun süsleme olarak ifade ettiği taç, kalp ve yıldızlar, Corona virüsünün etkisizleşmesine karşı duyulan sevinç ve mutluluğu ifade etmektedir.

Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmada çocukların COVID-19 salgın sürecine dair algılarını çocuk resimleri ile incelenmesi amaçlanmıştır. Bu kapsamda elde edilen bulgularda çocukların resimlerinde kullandıkları imgelerde özlem, salgında sağlık, eğitim, duygular ve ev yaşamı temaları ortaya çıkmıştır. Çocukların bu süreçte günlük yaşam rutinleri oldukça farklılaşmıştır. Örneğin çocuklar fiziksel olarak okula gidememiş, sosyalleşme önlem amacıyla sınırlanmış, sosyal destek sistemleri ve hatta oynadıkları oyunlar farklılaşmıştır. Çocukların bu süreçte özlem duygusunu yaşamaları oldukça doğal ve anlaşılırdır. Demir Öztürk ve diğerleri (2020) çocuklarla ve annelerle yaptıkları çalışmalarında bu çalışmanın bulguları ile benzer bir biçimde özlem duygusuna dikkat çekmiş ve çocukların öğretmenlerine, arkadaşlarına ve okul eşyalarına özlem duyduğuna işaret etmiştir. Witt, Ordóñez, Martin, Vitiello ve Fegert (2020) COVID-19 salgın sürecinde özlem duygusuna ve sosyal ilişkilerin sınırlılığına dikkat çekmiştir.

Bu çalışmanın bulgularında, çocukların resimlerinde salgın sürecine dair birçok çizim yer almıştır. Elde edilen bulgular yapılan çalışmalarla tutarlı bir biçimde (Demir Öztürk ve diğerleri, 2020) çocukların virüsü tanıdıkları ve virüse karşı alınacak önlemlere dair fikir ve bilgi sahibi olduğunu göstermektedir. Yüksek Usta ve Gökcan (2020), çocuk çizimlerini inceledikleri çalışmalarında, çocukların salgın ile ilişkili terminolojiye dair farkındalıkları olduğuna dikkat çekmişlerdir. Bilgi alma ve vermenin, çocukların bu süreçte psikolojik dayanıklılıklarını güçlendirmek için önemli olduğu ve doğru kaynaklardan yapılması gerektiği vurgulanmaktadır (Çaykuş ve Mutlu Çaykuş, 2020).

Çalışmada çocukların yaptıkları çizimlerin bir kısmının da eğitim öğretim faaliyetlerine dair olduğu görülmüştür. Kırmızıgül (2020), COVID-19 salgını öncesinde ve sonrasında dünyada ve öğrenme ortamlarında dijital bağlamda değişimlerin sonucunda eğitim öğretim sürecinde meydana gelen kaçınılmaz değişiklikler olduğunu belirtmektedir. COVID-19'un Türkiye'de görülmesi ve beraberinde yaygınlaşmaya başlaması ile 23 Mart 2020 tarihinde yüz yüze yürütülen eğitim-öğretim faaliyetleri uzaktan dijital araçlar kullanılarak yürütülmeye başlanmıştır. Çalışmanın eğitim-öğretim faaliyetlerine dair bulgusu, çocukların salgın sürecinde de eğitim ve öğretim faaliyetlerine uzaktan eğitim yoluyla dahil oldukları ve bunu çizimlerinde çeşitli biçimlerde ifade ettikleri biçiminde yorumlanabilir. Çocukların okula gitmek günlük rutinleriyken televizyon ve bilgisayar aracılığıyla uzaktan eğitim alıyor olmak günlük rutinlerine dönüşmüş ve çizimlerinde bu farklılığın izlerine rastlanmıştır. Bu çalışmanın bulgularında da bazı katılımcılar ders çalışma yanında bilgisayar oyunu oynama ya da bilgisayardan ders yapılmasından sıkıldığına dair ifadelere yer vermiştir. Can (2020) COVID-19

salgınında, bir kriz durumu oluştuğuna dikkat çekmiş, eğitimde karşılaşılan güçlüklerin çözümlenmesinde açık ve uzaktan eğitim uygulamalarının önemli aynı zamanda vazgeçilmez olduğunu ve hem nicel hem de nitel olarak geliştirilmesinin değerli olduğunu vurgulamıştır.

Çalışmaların bulguları kapsamında, çocukların çizimlerinde yer alan bir diğer tema ise duygular başlığı altında yaşadıkları olumlu ve olumsuz duygulara ilişkindir. COVID-19 salgın sürecinde çocuk ve ergenlerin kendileri, aileleri ve yakınları için endişe ve kaygı yaşamalarının olağan bir durum olduğu bildirilmektedir (Jiao ve diğerleri, 2020). Salgın sürecinde sosyal izolasyonun belirsizlik, özgürlük kaybı hissi gibi yönleriyle olası stresi artırabileceği ve bunun kişilerin tolere düzeylerini düşürebileceği, bu durumda kaygı, korku, hayal kırıklığı gibi olumsuz bir takım duygulara rastlanabileceği belirtilmektedir (Orru, Ciacchini, Gemignani ve Conversano, 2020). Bu bulgu ile paralel olarak, Yüksek Usta ve Gökcan (2020), çocukların COVID-19 salgın sürecine dair olumsuz hislere sahip olduklarına işaret etmektedir. Kurt Demirbaş ve Sevgili Koçak (2020), çalışmalarında çocukların COVID-19 sürecinde evde kalmaktan kaynaklı duygu değişimlerine dikkat çekmişlerdir. Salgın sürecinde çocukların düşünce, duygu ve davranışlarının gözlemlenmesi ve duygularının anlaşıldığının hissettirilmesi önemlidir (Çaykuş ve Mutlu Çaykuş, 2020). Bu çalışmada bu temada ortaya çıkan duygulardan biri kaygı ve korkuyu ifade edebilecek olumsuz bir imgeyken, diğer kodların olumlu duygularla yorumlanabilecek, umut ve iyimserliğe dair olduğu söylenebilir. Benzer bir biçimde Yüksek Usta ve Gökcan (2020)' da çocuklarla ve anneleriyle yaptıkları çalışmalarında çocukların sürecin sonuna dair umutlu olduklarına dikkat çekmiştir.

Bu çalışmada çocukların çizimlerinde gözlemlenen bir diğer tema ise ev yaşamıdır. Bu süreçte çocukların uzaktan eğitim görmeleri ve sokağa çıkmaya dair getirilen sınırlamalar ile çocuklar yaşamı evlerde geçmiş ve bu yaşantı çocukların çizimlerine yansımıştır. WHO (2020) kriz durumlarında çocuklara güvenlik hissinin sağlanmasının önemine dikkat çekmektedir. Bu noktada çocukların evdeki yaşama dair çizimleri fiziksel olarak evde geçirdikleri zamana işaret edebileceği gibi güvenlik hissine de işaret edebilmektedir. Aslan' a göre (2020) COVID-19 salgın sürecinde hayatın sokakta olduğuna dair ifadelerin yerini evin güvenli olduğuna dair ifadelerin aldığı ve bu anlamda ev yaşamına dair yeni bir dönemin başladığına dikkat çekilmektedir. Ev yaşamına dair öğelerin bu önemli değişim sürecinde çocukların resimlerine de çeşitli biçimlerde yansıdığı görülmektedir.

Çocukların COVID-19 salgın sürecinde psikolojik destek sağlanması ve psikolojik dayanıklılığın güçlendirilmesi gereken öncelikli grup olduğu bildirilmektedir (Çaykuş ve Mutlu Çaykuş, 2020). Bu çalışmanın da çocukların salgın sürecine dair algılarını yansıtması bakımından bu önemli grup için yapılacak ça-

lışmalara katkı sunacağı düşünülmektedir. Yıldırım (1999), nitel araştırma yöntemleri yardımıyla elde edilen bilgilerin pratiğe yakın ve açıklayıcı özelliklerinin olduğunu belirtmiş ve elde edilen bilgilerin öğretmenlerin kullanması için uygun olabileceğine dikkat çekmiştir. Bu nedenle, bu araştırmanın çocukların COVID-19 salgın sürecine dair algılarını incelemek suretiyle hem alanyazına hem de alanda uygulama yapmakta olan öğretmen ve psikolojik danışmanlara katkı sunacağı düşünülmektedir. Çocukların izolasyon sürecinde çeşitli olumsuz duygular yaşayabildiğine ve psikososyal açıdan bu dönemdeki risk etkenlerinin bilinmesinin kriz odaklı psikososyal destek hizmetlerinin sağlanması için önemli olduğuna dikkat çekilmektedir (Akoğlu ve Karaaslan, 2020). Bu çalışmanın çocuklar için doğal bir kendini ifade aracı olan resim çizme yoluyla yapılmış olmasının çocukların salgın sürecine dair algılarını incelemekte oldukça önemli bir yol olduğu düşünülmektedir. Çalışmanın sınırlılıkları bakımından mevcut çalışmada, çocukların COVID-19 salgın süreci algıları çizimlerinde kullandıkları imgelere göre incelenilmiş derin bir psikolojik analiz yapılmamıştır. Aynı zamanda çizimler yapılırken çocukların eğitim süreci, aile atmosferi gibi özel alanlara yönelik çizimler yapmaları istenmemiş, yönerge genel biçimde verilmiştir. İleriki çalışmalarda, çocuk resimlerini yorumlama üzerine eğitim almış uzmanlarca psikolojik analizler yardımıyla belirtilen alanlara yönelik çizimler ile aynı konu üzerine çalışmalar yapılabileceği düşünülmektedir. Bunun yanında, kullanılan yöntemlerin çeşitliliği nitel araştırmalarda araştırmanın güvenirliği ve geçerliğini artırmaktadır (Yıldırım, 1999). Bu konuda yapılacak çalışmalarda çocuk resimlerinin yanında, aile görüşmeleri ve gözlemlere de yer vermek toplanan bilgi kaynağını genişletmek bakımından önemli olacaktır. Son olarak, ileriki çalışmalarda çocukların COVID-19 salgın sürecinde iyi oluşlarını artırmaya yönelik oluşturulacak programların alanda çalışan uzmanlara ve araştırmacılara katkı sunacağı düşünülmektedir.

Kaynakça

Akoğlu, G. ve Karaaslan, B. T. (2020). COVID-19 ve izolasyon sürecinin çocuklar üzerindeki olası psikososyal etkileri. İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi, 5(2), 99-103.

Aslan, R. (2020). Tarihten günümüze epidemiler, pandemiler ve COVID-19. *Göller Bölgesi Aylık Ekonomi ve Kültür Dergisi, 8*(85), 35-41.

Bowen, A. G. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal, 9*(2), 27-40.

Can, E. (2020). Coronavirüs (Covid-19) pandemisi ve pedagojik yansımaları: Türkiye'de açık ve uzaktan eğitim uygulamaları. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi* (*AUAd), 6*(2), 11-53.

Creswell, J. W. (2009). *Research design, qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (3rd ed.). California: SAGE Publications.

Çaykuş, E. T. ve Mutlu Çaykuş, T. (2020). COVID-19 Pandemi sürecinde çocukların psikolojik dayanıklılığını güçlendirme yolları: Ailelere, öğretmenlere ve ruh sağlığı uzmanlarına öneriler. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi (ASEAD), 7* (5). 95-113.

Demir Öztürk, E., Kuru, G. ve Demir Yıldız, C. (2020). COVID-19 pandemi günlerinde anneler ne düşünür çocuklar ne ister? Anne ve çocuklarının pandemi algısı. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi (ASEAD), 7(5)*, 204-220.

Drake, J. E. ve Winner, E. (2013). How children use drawing to regulate their emotions. *Cognition and Emotion, 27*, 512–520.

Ergül, B., Altın Yavuz, A., Gündoğan Aşık, E. ve Kalay, B., (2020). Türkiye'deki COVID-19 Enfeksiyonu: Erken dönem istatistikleri ve hastalık seyrinin istatistiksel olarak modellenmesi. *Anadolu Kliniği Tıp Bilimleri Dergisi, 25*(1), 130-141.

Golberstein, E., Wen, H. ve Miller, B. F. (2020). Coronavirus disease 2019 (COVID-19) and meatal health for children and adolescents. *Journal of the American Medical Association Pediatrics*. Erişim adresi: http://dx.doi.org/10.1001/jamapediatrics.2020.1456

Jiao, W. Y., Wang, L. N., Liu, J., Feng Fang, S., Jiao, F. Y., Pettoello-Mantovani, M., ve Somekh, E. (2020). Behavioral and emotional disorders in children during the COVID-19. *Epidemic. J Pediatr: Elsevier Public Health Emergency Collection, 221*, 264-266. doi: 10.1016/j. jpeds.2020.03.013Karcıoğlu, Ö. (2020). COVID-19: Epidemiyolojik bilgilerimiz ve hastalığın dünyadaki gidişi. *Journal of ADEM, 1*(1), 55-70.

Kırmızıgül, H . (2020). COVID-19 salgını ve beraberinde getirdiği eğitim süreci. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi (ASEAD), 7*(5), 283-289.

Kurt Demirbaş, N. ve Sevgili Koçak, S. (2020). 2-6 yaş arasında çocuğu olan ebeveynlerin bakış açısıyla covıd-19 salgın sürecinin değerlendirilmesi. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi (ASEAD), 7(6)*, 328-349.

Miles, M, B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook.* (2nd ed). Thousand Oaks, CA: Sage.

Orru, G., Ciacchini, R., Gemignani, A. ve Conversano, C.(2020). Psychological intervention measures during the COVID-19 pandemic. *Clinical Neuropsychiatry, 17*(2), 76-79.

Özkan, U. B. (2019). *Eğitim Bilimleri Araştırmaları İçin Doküman İnceleme Yöntemi*. Ankara: Pegem Akademi. Erişim adresi: https://www.researchgate.net/publication/337986104_Egitim_Bilimleri_Arastirmalari_Icin_D okuman_Inceleme_Yontemi.

Sargın, N. (2017). Travma ve Yas Yaşayan Çocuk ve Ergenlere Yönelik Etkinlik Örnekleri. *Okul Psikolojik Danışmanı E-Bülteni, 7*, 45-45.

Wang, C., Pan, R., Wan, X., Tan, Y., Xu, L., Ho, C. S., ve Ho, R. C. (2020). Immediate psychological responses and associated factors during the initial stage of the 2019 coronavirus disease (COVID-19) epidemic among the general population in China. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 17*(5), 1729.

Witt, A., Ordóñez, A., Martin, A., Vitiello, B. ve Fegert, J. M. (2020). Child and adolescent mental health service provision and research during the Covid19 pandemic: Challenges, opportunities, and a call for submissions. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health 14*(19).1-4. https://doi.org/10.1186/s13034-020-00324-8.

World Health Organization [WHO] (2020). 2019 NovelCoronavirus (2019nCoV): Strategic Preparedness and Response Plan. Erişim adresi: https://www.who.int/docs/default-source/coronaviruse/srp-04022020.pdf

Yıldırım, A. (1999). Nitel araştırma yöntemlerinin temel özellikleri ve eğitim araştırmalarındaki yeri ve önemi. *Eğitim ve Bilim Dergisi, 23*(112) 7- 17.

Yüksek Usta, S. ve Gökcan, H.N. (2020). COVID-19 through the eye of children and mothers. *International Journal of Social Sciences and Education Research, 6*(2), 187-206.

İLKOKUL YAZMA ÖĞRETİMİ PROGRAMLARINDA (1924-2019) YAZILI DEĞERLENDİRME BAHSİ

Dr. Öğr. Üyesi İsmail SARİKAYA - Bayburt Üniversitesi
ORCID No: 0000-0002-4870-8345

Öz

Etkili bir yazı öğretimi için en önemli faktörler öğretmen, öğrenci ve müfredattır. Özellikle yazı öğretiminin temelinin atıldığı ilkokul düzeyinde, yapılan faaliyetler kritik bir öneme sahiptir. Alanyazın öğretmenlerin öğrenci yazılarını değerlendirme biçiminin yazma başarısı üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğunu ortaya koymaktadır. Öğretmenlerin dönüt ve düzeltmelerine yön veren ise aldıkları eğitim ya da müfredattır. Bu çalışmanın amacı 1924 İlkmekteplerin Müfredat Programından, 2019 Türkçe Öğretim Programına kadar geçen zaman içerisinde uygulamaya konan ilkokul müfredatlarını yazılı değerlendirme boyutuyla incelemektir. İlgili müfredatlar 6+1 analitik yazma ve değerlendirme modeli ile kıyaslanarak hangi başlıklara yer verildiği tespit edilmeye çalışılmıştır. Çalışmada desen ve veri toplama tekniği olarak doküman analizinden yararlanılmıştır. Veriler betimsel analize tabi tutulmuştur. Bulgular sunulurken doğrudan alıntılara yer verilerek çalışmanın geçerlik ve güvenirliği artırılmaya çalışılmıştır. Çalışma sonucunda 1924'ten itibaren yayınlanan her müfredatta yazılı değerlendirme bahsine yer verildiği görülmüştür. Bulgular, ilgili müfredatlarda, yazılı değerlendirmenin bazen yeteri kadar detaylandırılmadığını bazen ise karmaşık bir hal aldığını ortaya koymaktadır.

Anahtar Kelimeler: İlkokulda yazma öğretimi, yazma öğretimi müfredatları, yazılı değerlendirme.

Giriş

Yazma, geçmişte olduğu gibi günümüzde de bireyler açısından vazgeçilmez bir beceridir. Mağara duvarlarına görüntü ya da sembol çizme ile başlayan yazı deneyimleri (Guerrero, Frances & Mohun, 2014) 21. yüzyılın başlarında neredeyse tamamen dijital bir hal almıştır. Bu süreç içerisinde insanlar yazıyı pigtogram, çivi yazısı, hiyeratik, hiyeroglif ve nihayetinde alfabe oluşturarak geliştirmiştir. Artut ve Demir (2007) ile Özeren (2016) yazı sistemlerinin logografi, hece ve alfabeler üzerine kurulu üç farklı yöntemle geliştirildiğini vurgulamaktadır. Logografi, sözcüklere karşılık gelen simgeleri esas almaktadır. Doğal olarak çok fazla simge içerir ve karmaşıktır. Hece kullanımında ise her simge bir heceye karşılık gelmektedir. Logografik alfabelere göre daha az hece kullanımı gerektirse de çok sayıda

simge içermektedir. Harf alfabelerinde ise her ses bir simgeyle özdeşleştirilir. Böylelikle az sayıda simgeyle yazma eylemi gerçekleştirilebilmektedir (Serin, 2003). Görüldüğü üzere yazı, günümüze birçok evreden geçerek ulaşmıştır. İlk olarak ne amaçla kullanıldığı kesin olarak bilinmese de ortak görüş, insanların yazıyı ihtiyaçlarını gidermek amacıyla kullandığı yönündedir. Bunlar sosyal ihtiyaçlar, dini ihtiyaçlar ve ticari ihtiyaçlar olabilir (Sarikaya, 2019).

İnsanlar, geçmişte ve günümüzde, özellikle göç yolu ve afetler hakkında birbirlerini uyarmak, haberleşmek, mesaj bırakmak/göndermek, sanatsal faaliyette bulunmak, rahatlamak, ticari faaliyet yürütmek, **eğlenmek, bilgi edinmek,** dini ritüellerini betimlemek ve aktarmak gibi birçok faaliyetlerini yazma yoluyla gerçekleştirmiştir (Sarikaya, Yılar, 2019). Yazmanın bu kadar geniş bir alanda kullanılmış ve hala kullanılıyor olması birçok yazma tanımının yapılmasına sebep olmuştur. En yaygın kullanılan tanımlardan birinde yazma, insanın sahip olduğu düşünce, duygu, hayal ya da isteklerini semboller kullanarak belli kurallar dâhilinde aktarması olarak nitelendirilmektedir (Güneş, 2007). Yazma, bilişsel, duyusal ve devinişsel edinimleri gerekli kılmaktadır ve karmaşık bir süreçtir (Graham & Harris, 2005). Günümüzde özellikle sosyal medya kullanımında yazmanın belli kurallar çerçevesinde kullanımı göz ardı edilse de bireyler, duygu ve düşüncelerini yoğun bir şekilde yazma yoluyla ifade etmeyi tercih etmektedir. Yaşam şartları değişse de yazma önemli ve vazgeçilmez görülmeye devam etmektedir.

Yazmanın neden önemli olduğuna yönelik alanyazında belli başlı hususların ön plana çıktığı görülmektedir. Yazma, bireylere fikirlerini paylaşma buna bağlı olarak rahatlama imkânı sunmaktadır. Bireyler, yazma yolu ile psikolojik açıdan deşarj olabilmektedir. Yazma, bireylerdeki bilişsel yeteneklerin geliştirilmesine, diğer dil becerilerinin gelişmesine katkı sağlayarak bireyin dil kullanım kapasitesinin artmasına olanak tanımaktadır. Bunlarla birlikte yazma, bireylerin iletişim ve sosyal becerilerinin gelişmesine katkı sağlamaktadır. Ayrıca kültürün bir sonraki kuşağa aktarılmasında ve sanatsal faaliyetlerin yayılmasında da yazmanın kritik bir rolünün olduğu bilinmektedir. Yazılı anlatım becerilerinin akademik başarı ve iş hayatı üzerindeki etkisi göz önünde bulundurulduğunda, yazmanın günümüzde de çok önemli görülmesinin nedeni anlaşılabilir (Cutler & Graham, 2008; Dennis & Swinth, 2001; Göçer, 2016; Graham & Perin, 2007; Susar-Kırmızı & Akkaya, 2009). Yazmanın önemi ve bireylere kazandırdığı faydalar, öğretim müfredatlarında yazmaya ayrı bir önem verilmesini gerekli kılmaktadır.

Türkiye'de 1924 İlkmekteplerin Müfredat Programından 2019 Türkçe Öğretim Programına kadar bütün müfredatlarda yazma öğretimi bahsine değinilmiştir. Ancak yapılan araştırmalar, yazma başarısında hiçbir zaman hedeflenen düzeye ulaşılamadığını ortaya koymaktadır (Akyol & Çetinkaya-Özdemir, 2018; Can,

2009; Müldür, 2017). Bu durumun birçok nedeni olsa da en belirleyici etmenlerin öğretmen ve öğrenci olduğu vurgulanmaktadır (Graham ve diğ., 2008). Öğretmenlerin yazmaya gerekli önemi vermemesi, öğrencilere oluşturdukları metinler hakkında yeterli dönüt ve düzeltme faaliyetinde bulunmaması, değerlendirmede yalnızca imla ve yazının güzelliği kriterlerini baz alması öğretmen kaynaklı nedenler arasında görülmektedir (Sarikaya & Yılar, 2018; Susar-Kırmızı ve Akkaya, 2009; Ülper, 2012). Dikkat edildiğinde öğretmen kaynaklı nedenlerin daha çok yazılı değerlendirmeyle ilişkili olduğu anlaşılabilir.

Öğretmenlerin kullandığı yazılı değerlendirme yöntemi, benimsenen yazma eğitimi anlayışıyla paralellik göstermektedir. Ürün odaklı yazma eğitimi anlayışı daha çok ne yazıldığıyla ilgilenirken; süreç odaklı yazma eğitimi anlayışı nasıl yazıldığıyla ilgilenmektedir (Galbraith & Rijlaarsdam, 1999). Ürün odaklı yazma eğitimi anlayışını benimseyen bir öğretmen, yazma sürecinin önemine dikkat etmeden yalnızca öğrencinin yazısına odaklanabilir. Bu durumda olan öğretmen, öğrenci yazısının sadece sunum ve imla boyutuyla ilgilenebilir. Yazılı değerlendirme, öğretmenin seçtiği yazılı değerlendirme modelinden de etkilenmektedir. Temelde üç farklı değerlendirme modeli bulunmaktadır. İlk değerlendirme modeli tanılayıcı değerlendirmedir. Tanılayıcı değerlendirme başlangıçta yapılır ve kişinin eksiklerinin belirlenmesine olanak tanır (Tan, 2010). Bir diğeri biçimlendirici değerlendirmedir ve bu modelde amaç not vermek değil, detaylı dönüt ve düzeltme imkânı sunmaktır (Keeley, 2008). Düzey belirleyici değerlendirme ise genelde sürecin sonunda yapılmakta ve not verme amacı taşımaktadır (Demirel, 2006).

Elbette öğretmenlerin yazılı değerlendirme biçimleri uygulamaya konulan müfredattan da etkilenmektedir. Yazma eğitiminin temellerinin atıldığı ilkokul düzeyinde, müfredatlarda yer alan yazılı değerlendirmeye yönelik hususların belirlenmesi ve analiz edilmesi bu bağlamda önemli görülmektedir. Bu çalışmanın amacı 1924 İlkmekteplerin Müfredat Programından, 2019 Türkçe Öğretim Programına kadar geçen zaman içerisinde uygulamaya konan müfredatları yazılı değerlendirme boyutuyla incelemektir. İncelemeler yalnızca ilkokul düzeyi ile sınırlı tutulmuştur.

Değerlendirmelerde, kriter olarak 6+1 analitik yazma ve değerlendirme alt başlıkları göz önünde bulundurulmuştur. Bu başlıklar sunum, imla, kelime seçimi, cümle akıcılığı, üslup, organizasyon ve fikirlerdir (Özkara, 2007). Kısaca bu başlıklar açıklanacak olursa sunum, metinde kullanılan görsellerden, sayfa yapısına, okunaklılıktan, kâğıdın temizliğine kadar olan kriterleri kapsamaktadır. İmla, kısaca noktalama ve yazım kurallarına uygunluğu belirtmektedir. Kelime seçiminde, doğru kelimelerin kullanılması, aynı kelimelerin sürekli tekrarlanmaması, kısaca kelime hazinesinin yazıya aktarılması boyutlarına dikkat çekilmektedir. Cüm-

le akıcılığı, ahenk, uyum ve akıcılığa sahip güçlü, etkileyici ve değişik ifadelerin kullanılmasını kriter almaktadır. Üslup, yazarın samimiyetinden ikna ediciliğine, yazının amacından okuyucuyla bağ kurabilmeye kadar çok yönlü özellikleri içermektedir. Organizasyon boyutunda içeriğin yapısı, sıralanışı, okuyucuyu metne yönlendirme ve kopmamasını sağlama, detaylı ve tutarlı bir yapının oluşturulması kriterlerini temele almaktadır. Fikirler boyutunda ise daha çok orijinal fikirlerin yer alması, metnin açık ve anlaşılır olması, verilmek istenen mesajı güzel bir şekilde yansıtabilmesine vurgu yapılmaktadır (Özkara, 2007). Yapılan çalışmalar 6+1 analitik yazma ve değerlendirme yönteminin öğrencilerin yazma başarısı üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Ayrıca öğretmen görüşlerinin incelendiği araştırmalarda, 6+1 analitik yazma ve değerlendirmenin öğretmenlere yazılı değerlendirmede kolaylık sağladığı ve yazıyı tüm boyutlarıyla değerlendirmeye tabi tuttuğu için kapsamlı değerlendirme imkânı sunduğu rapor edilmektedir.

Yöntem

Bu başlık altında çalışmanın modeline, veri toplama tekniğine ve veri analiz yöntemine yer verilmiştir. Çalışma, betimsel bir araştırma kimliği taşımakla birlikte nitel yaklaşımlara ait doküman analizi yöntemine uygun olarak gerçekleştirilmiştir. Bilindiği üzere doküman analizi hem bir yöntem hem de veri toplama tekniği olarak kullanılabilmektedir (Yıldırım & Şimşek, 2016). Bu kapsamda çalışmada doküman analizi hem bir yöntem hem de veri toplama tekniği olarak kullanılmıştır. Çalışmaya, 1924 İlkmekteplerin Müfredat Programından, 2019 Türkçe Öğretim Programına kadar geçen zaman içerisinde uygulamaya konan ilkokul müfredatları, dâhil edilmiştir. Analizler, bahsi geçen müfredatlardaki yazma öğretimi hususlarını kapsamaktadır. Bowen (2009), doküman analizinde gerek basılı gerekse dijital ortamda yer alan tüm belgelerin kullanılabileceğini belirtmektedir. Bu çalışmada da güncel ismiyle Milli Eğitim Bakanlığı'nın yayınladığı müfredatların incelenmesi amaçlandığından, doküman analizinin kullanılması uygun görülmüştür. Verilerin analizinde ise betimsel analizden yararlanılmıştır. Müfredatlar sırayla incelenerek yazılı değerlendirme bahsine değinen maddeler açıklanmaya çalışılmıştır. Ayrıca yer yer müfredatlardan doğrudan alıntılara da yer verilmiştir. Bu yolla çalışmanın geçerlik ve güvenirliği artırılmaya çalışılmıştır.

Bulgular

Bu başlık altında, çalışmaya konu olan müfredatlardaki yazılı değerlendirme hususu irdelenmiştir. Yukarıda da belirtildiği üzere müfredatlarda yer alan değerlendirme hususları 6+1 analitik yazma ve değerlendirme alt başlıkları göz önünde bulundurularak kıyaslanmıştır. Müfredatlar, ayrı ayrı başlıklar altında sunulmuştur.

1. 1924 İlkmekteplerin Müfredat Programı

1924 yılında yayınlanan İlkmekteplerin Müfredat Programı incelendiğinde yazma ile ilgili olarak iki farklı başlık bulunduğu görülmektedir. Programda, imla ve tahrir dersleri ile ilgili olarak aşağıdaki ifadelere yer verilmiştir.

> "İmla dersleri evvel emirde istinsah ile başlar. Çocuklar birinci sınıf programında zikredildiği gibi okudukları kıraat parçalarını tamamen veya kısmen yazarlar. İstiktaba başlandığı zaman tedrice riayet şarttır. Evvel emirde pek kısa cümleler, müteakiben birkaç satırlık parçalar yazdırılır her imla parçası çocukların evvelce yazmasını bilmedikleri kelimeden ancak birkaçını ihtiva etmelidir ve fazla uzun olmamalıdır. Bir kelimenin imlası öğretilmedikçe o kelimeyi çocuklara imla ettirmemelidir (Maarif Vekâleti, 1924, s. 11)."

> "İkinci sınıftan itibaren başlayan tahrir derslerinden maksat talebenin fikirlerini, hislerini, tetkik ve müşahede neticelerini, doğru, sade ve tabii bir surette ifadeye alıştırmaktır. Tahrir vazifelerinin tashihinde imla, sarf ve fikir hataları nazar-ı dikkate alınır. Muallim bu tahrirler esnasında mümkün olduğu kadar talebenin iştirakini temine çalışır. Fikir ve mantık hatalarının tashihlerinde çocukların orijinal ve samimi hislerine ve fikirlerine dokunmalıdır. Tahrir vazifeleri talebede muntazam ve temiz yazmak i'tiyadını da vermelidir (Maarif Vekâleti, 1924, s. 10)."

İfadeler incelendiğinde ilk yılda yalnızca imla ve dikte çalışmalarının yaptırılması gerektiği; kompozisyon çalışmalarının ise ikinci sınıfta başladığı anlaşılabilir. İlk yılda yapılan faaliyetlerin nasıl değerlendirileceği hususunda açık bir ifade yer almasa da yazma çalışmalarına kopya etme ile başlanacağı ve yazma etkinliklerinin kısa tutulması gerektiği belirtilmektedir. Buradan yazılı değerlendirmede imla ve sunum başlıklarına dikkat edildiği sonucuna varılabilir. Nitekim 6+1 analitik yazma ve değerlendirmenin fikirler, üslup, organizasyon, kelime seçimi ve cümle akıcılığı boyutları kopya yolu ile yazılan bir metinde aranamaz. Bu başlıklar yalnızca birey tarafından üretilen orijinal metinlerde göz önünde bulundurulabilir. Kompozisyonların değerlendirilmesi hususunda ise açıkça imla, gramer ve fikir ve kısmen organizasyon hususlarına dikkat edilmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Ayrıca bununla birlikte muntazam ve temiz yazmak ifadeleri ile sunum özelliklerinin dikkate alınması gerektiği belirtilmektedir.

2. 1926 İlkmektep Müfredat Programı

1926 İlkmektep Müfredat Programı incelendiğinde yazma ile ilgili tahrir, imla, gramer, elyazısı başlıklarının yer aldığı görülebilir. Müfredatta doğrudan yazılı değerlendirme ile ilgili olarak verilen açıklama aşağıdaki gibidir:

> "Tahrir vazifelerini muallim bizzat tashih etmeli ve hataları kırmızı kalemle işaret etmelidir. Vazifelerin tashihinde imla, Gramer, fikir ve şive hataları nazarı dikkate alınır. Kesretle tekerrür eden hatalar sınıfta münakaşe edilerek talebenin iştirakile tashih olunur. Fikir ve mantık hatalarının tashihinde çocukların orijinal ve samimi hislerine ve fikirlerine dokunmamalıdır (Maarif Vekâleti, 1930, s. 40)."

İfadeler incelendiğinde öğretmenlere, imla ve fikirler konusunda öğrencilere dönüt vermeleri önerilmektedir. Öğrenci yazılarının mantık yönünden değerlendirilmesi, tam anlamıyla olmasa da, kısmen organizasyon boyutunu akla getirmektedir. Değerlendirme bahsi içerisinde doğrudan yer almasa da programın giriş kısmında öğrencileri, "*doğru, sade güzel bir üslupla* (s. 39)…" yazmaya alıştırmanın hedeflendiği ifade edilmektedir. Bu durumda üslup boyutuna da değinildiği ancak doğrudan değerlendirilmesi yönünde öğretmenlere bir tavsiyede bulunulmadığı anlaşılabilir. "*Tahrir dersi talebede muntazam ve temiz yazmak itiyadını husule getirmelidir* (s. 40)." ifadesi ile de yazının sunum boyutuna verilen önem dile getirilmiştir. Programın gramer konusundaki açıklamaları incelendiğinde özellikle kelimelerin cümle içerisindeki yeri ve kullanımı hususu ile sunum boyutlarına da değinilmiştir. Bu durumda 1926 İlkmektep Programı'nda yalnızca imla, fikirler ve organizasyon boyutlarının doğrudan değerlendirmeye esas alındığı; ancak programın farklı yerlerinde analitik yazmanın diğer boyutlarının önemine de vurgu yapıldığı ifade edilebilir.

3. 1936 İlkokul Programı

1936 İlkokul Programı'nda yazılı değerlendirme bahsi önceki programlara göre daha ayrıntılı olarak yer almaktadır. Programda, yazılı değerlendirmeyle ilgili olarak "Çocukların yazıları tashih edilirken yapılan tetkik ve müşahedenin doğru, tasvir edilen hissin samimî, kullanılan kelime ve cümlelerin yerinde kullanılmış, fikirlerin tertibinin uygun, ifadenin doğru, tabiî ve mevzuun ve yazanın haline muvafık, kelimelerin imlâlarının düzgün olup olmadığına dikkat edilmelidir (Kültür Bakanlığı, 1936, s. 71)." ifadelerine yer verilmiştir. İlgili açıklama incelendiğinde ilk olarak fikirler boyutuyla ilişkili olarak metnin tutarlılığının dikkate alınması gerektiği vurgulanmaktadır. Betimlenen duygu ya da duyguların samimi olması ibaresiyle üslup kullanımına dikkat edilmesi istenmektedir. Ardından sırası ile

kelime seçimi, cümle akıcılığı ve fikirler boyutunun uygunluğunun değerlendirilmesi tavsiye edilmektedir. İfadenin son kısmında ise imla boyutunun değerlendirmeye alınması gerektiği vurgulanmaktadır. Programın ilerleyen açıklamalarında dile getirilen "Öğretmen, talebenin yazdığı yazıları okunaklı, işlek, temiz ve mümkün mertebe güzel yazma itiyadını almalarına önem verecektir (s. 72)." ifadesi ile sunum boyutunun da dikkate alınması gerektiği belirtilmektedir. Bu bağlamda 1936 İlkokul Programı'nda, 6+1 analitik yazma ve değerlendirme başlıklarının tamamına vurgu yapıldığı; öğrenci yazılarının değerlendirilmesinde, bu başlıkların göz önünde bulundurulması gerektiğinin açıkça belirtildiği görülmektedir. Ayrıca programda diğer programlardan farklı olarak akran değerlendirmesine vurgu yapıldığı anlaşılmaktadır.

4. 1948 İlkokul Programı

1948 İlkokul Programı'nda bir öğrenci yazısının, öğretmen ya da öğrenciler tarafından eleştirilmesi ve değerlendirilmesi hususunda, dikkate alınması gereken konular maddeler halinde sunulmuştur:

"a) Öğrencinin gözlem yeteneği."

"b) Düşünme yeteneği."

"c) Hayalde canlandırma yeteneği."

"d) Bellek kuvveti."

"e) Dili kullanmada maharet."

"f) İfadede samimilik, sadelik ve hakikate uygunluk."

"g) Dil yanlışları."

"h) İmla ve yazı kurallarına uyarlık (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 1948, s. 107)."

Maddeler incelendiğinde gözlem, düşünme, hayalde canlandırma ve bellek yeteneklerinin değerlendirilmesinin, 6+1 analitik yazma ve değerlendirme başlıklarına göre daha çok organizasyon ve fikirler başlıklarıyla ilgili olduğu ifade edilebilir. Burada dikkat çekilmek istenen husus metnin tutarlılığı ve uygun fikirlerin mantık sırasına göre dizilimidir. Dili kullanmadaki maharet ve ifadede samimi, sade ve gerçekliğe uygunluk ise üslup boyutuyla ilgilidir. Ancak gerçekliğe uygunluk fikirler boyutunu da kapsamaktadır. Son iki madde ise imla boyutuna vurgu yapmaktadır. "Dil yanlışları" olarak ifade edilen madde, kelime seçimi ve cümle akıcılığı boyutlarıyla da ilgili olabilir. Nitekim bir kelimenin yerinde kullanılmaması, yanlış kullanılması ya da bir cümlede yer alan ifade hatası ile cümleler arasında ilişkinin kurulamaması genel anlamda dil hatası olarak değerlendirilebilir. Bu durumda 1948 İlkokul Programı'nın 6+1 analitik yazma ve değerlendirme

başlıklarından altısına yer verdiği ancak programda kelime seçimi ve cümle akıcılığıyla ilgili doğrudan bir değerlendirme ifadesine rastlanılmadığı ifade edilebilir.

5. 1968 İlkokul Programı

1968 İlkokul Programı'nda yazılı değerlendirme bahsi ilk olarak ilk okuma ve yazma bölümü açıklamalarında yer almaktadır. İlk yazma deneyimlerinin hem öğretmen hem öğrenci hem de akranlar tarafından değerlendirilmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Programa göre akranlar, yazıyı değerlendirirken "*yanlış ve başarısız yönleri bulmalı, tekrar eden cümlelerin birbirinden daha güzel olmasına*" dikkat etmelidir (MEB, 1968, s. 116). Ayrıca programda öğretmenlerin, öğrencilerin yazı yazma hızını, gelişim düzeylerini göz önünde bulundurarak değerlendirmeleri; ancak yazının hızlı yazılmasından ziyade yazının doğru ve güzel yazılmış olmasına vurgu yapmaları gerektiği belirtilmektedir. İfadeler incelendiğinde, öğrencilerin kopya etme yoluyla yazı yazacakları anlaşılabilir. Kopya etme yoluyla yazı yazmada daha çok sunum ve imla özellikleri ön plana çıkmaktadır. Öğrenciler bağımsız metin oluşturamadıkları yani serbest yazma yapamadıkları için 6+1 analitik yazma ve değerlendirme başlıklarının diğerleri hesaba katılmamıştır.

Programın "*Yazı ile Anlatım*" başlığı altında öğretmenlerin yazılı değerlendirmede dikkat etmesi gereken hususlar belirtilmiştir. Ancak ilgili kısım incelendiğinde yapılan açıklamaların 1948 İlkokul Programı ile yaklaşık olarak aynı olduğu görülmektedir. Sadece 1948 İlkokul Programı'nda yer alan "*g. Dil yanlışları.*" ifadesi kaldırılmış; diğer maddelerde yer alan ifadeler daha güncel kelimelerle yeniden yazılmıştır. Gerekli açıklamalar 1948 İlkokul Programı başlığı altında yer aldığından, tekrardan inceleme yapılmamıştır.

6. 1980 Temel Eğitim Okulları Türkçe Eğitim Programı

1980 Temel Eğitim Okulları Türkçe Eğitim Programının ilk okuma-yazma açıklamaları bölümünde 1968 İlkokul Programı'nda değinilen hususlar tekrarlanmıştır. Ayrıca programın "*Yazılı Anlatım*" başlığı altında yer alan yazma ödevlerinin değerlendirilmesinde dikkat edilecek hususlar, 1968 İlkokul Programı'yla bire bir aynıdır. Programda farklı olarak "*Yazı programları yeniden düzenleninceye kadar eski programlar, sınıf ve Türkçe öğretmenlerince amacına ve yöntemine uygun olarak, öğrencilere, işlek (okunaklı, çabuk yazılabilen, güzel ve kişisel özellikleri olan) bir yazıyla yazma alışkanlığı kazandırılacak biçimde yürütülmelidir* (MEB, 1981, s. 341)." ifadesine yer verilmiştir. Bu ifade ile yazının sunum ve üslup özelliklerine dikkat edilmesi gerektiği ayrıca vurgulanmıştır.

7. 2005 ve Sonrası İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programları ve Kılavuzu

Bilindiği üzere 2005 yılı ve sonrasındaki programlar kazanım temelli olarak hazırlanmış; sınıf düzeylerine göre derslerin kazanımları farklı başlıklar altında sunulmuştur. İlgili programlarda ölçme ve değerlendirme başlıklarına da detaylıca yer verilmiştir. Öğretimin kazanım temelli yapılması ölçme-değerlendirmede kazanımların esas alınmasına olanak tanımaktadır. Nitekim programda ölçme-değerlendirmenin kazanımlar esas alınarak yapılması tavsiye edilmektedir. İlgili programlarda yer alan kazanımlar incelendiğinde sunum, imla, kelime seçimi, cümle akıcılığı ve üslupla boyutlarıyla ilgili kazanımların açık bir şekilde belirtildiği görülmektedir. Organizasyon ve fikirler boyutuyla ilgili kazanımların bazen iç içe geçtiği, bazen de diğer dil becerileri ile ilişkilendirildiği anlaşılmaktadır. Bu bağlamda güncel programların 6+1 analitik yazma ve değerlendirme başlıklarının tamamına yer verdiği ifade edilebilir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu araştırmada ilkokulda yazma etkinliklerinin değerlendirilmesiyle ilgili olarak öğretim programları ve kılavuzlar incelenmiştir. Program ve kılavuzlarda yer alan açıklamalar, 6+1 analitik yazma ve değerlendirme (Özkara, 2007) kriterlerine göre kıyaslanmıştır. Böylece öğretmenlere, yazılı değerlendirmede, hangi boyutlara dikkat etmeleri gerektiğinin tavsiye edildiği belirlenmeye çalışılmıştır. 1924 İlkmekteplerin Müfredat Programı'nda öğretmenlere, imla, fikirler ve kısmen organizasyon boyutlarına dikkat etmeleri tavsiye edilmiştir. Bu bağlamda ilgili müfredat programında yazılı değerlendirmeye gereken önemin verilmediği ifade edilebilir. Bu durumun ortaya çıkmasında ekonomik, sosyal ve siyasi faktörlerin de etkili olabileceği göz ardı edilmemelidir. 1926 İlkmektep Müfredat Programı incelendiğinde ise yazılı değerlendirmede imla, fikirler ve organizasyon boyutlarına dikkat edilmesi gerektiği doğrudan vurgulanırken; sunum, kelime seçimi, cümle akıcılığı ve üslup boyutlarının da önemine değinilmiştir. Ancak bu dört boyuta dikkat edilmesi gerektiği doğrudan vurgulanmamıştır.

1936 İlkokul Programı incelendiğinde, öğrenci yazılarının değerlendirilmesi hakkında kısa bir açıklamanın olduğu dikkat çekmektedir. Ancak ilgili açıklamada detayları verilmese de 6+1 analitik yazma ve değerlendirmenin tüm boyutlarının hesaba katıldığı açıkça görülmektedir. Önceki iki programla kıyaslandığında, yazılı değerlendirmenin en kapsamlı haline, 1936 İlkokul Programı'nda yer verildiği söylenebilir. 1948 İlkokul Programı'nda öğretmen ve öğrenciler tarafından yazılı değerlendirmenin yapılabileceği belirtilmiş ve dikkate alınması gereken hususlar maddeler halinde sunulmuştur. İlgili maddeler öğretmen ve öğrencilere, yazılı de-

ğerlendirmede sunum, imla, üslup, organizasyon ve fikirler boyutlarının dikkate alınması yönünde tavsiyede bulunulduğunu ortaya koymaktadır. Kelime seçimi ve cümle akıcılığı boyutları ise açıkça vurgulanmamıştır. Ancak açıkça ifade edilmemiş olsa da "dil yanlışları" olarak ifade edilen maddenin, bu iki boyutu kapsayabileceği de unutulmamalıdır.

1968 İlkokul Programı ile 1980 Temel Eğitim Okulları Türkçe Eğitim Programı incelendiğinde ise yazılı değerlendirmede dikkate alınması gereken hususların 1948 İlkokul Programı'nda vurgulanan hususlar ile aynı olduğu görülmektedir. Yalnızca ifadelerde birtakım değişiklikler yapılmış; "dil yanlışları" maddesi çıkarılmıştır. Ayrıca 1980 programında sunum ve üslup özelliklerine yönelik ek bir açıklamada bulunulmuştur. Yakın tarihte kullanılan İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programları ve Kılavuzlar ise önceki programlardan farklı olarak daha detaylı ve kazanım merkezli oluşturulmuştur. Bilindiği üzere kazanımlar, ölçme değerlendirme yapılırken referans olarak kullanılabilmektedir. Bu bağlamda ilgili programlarda yazılı değerlendirmenin daha detaylı olarak ele alındığı ifade edilebilir. 2005 yılında yapılan değişiklikle yazı öğretimine bitişik eğik yazıya geçilmiştir (MEB, 2015). Gerekçe olarak bitişik eğik yazının, öğrencilerin gelişimlerine daha uygun olduğu (Şahin, 2011) ifade edilmiştir. Ancak yapılan araştırmalar öğrencilerin bitişik eğik yazı kullanımında yeteri kadar başarılı olamadığını ortaya koymaktadır (Duran, 2009; Turan, Güher & Şahin, 2008). Öğretmen görüşlerini esas alan çalışmalarda, sınıf ve Türkçe öğretmenlerinin öğrencilerin yazı okunaklılığından şikâyetçi olduğu ifade edilmektedir (Bayat, 2016; Yıldırım ve Ateş, 2010). 2005 ve sonrasında yapılan araştırmalar incelendiğinde öğretmenlerin yazılı değerlendirmede ana kıstas olarak sunum özelliklerini değerlendirmeye aldıkları açıkça görülebilir. Bu durum programdaki değişikliğin öğretmenlerin yazılı değerlendirme kriterlerini doğrudan etkileyebildiğini ortaya koymaktadır. Ayrıca programların, öğretmenler için bir kılavuz olduğu olgusu göz önünde bulundurulduğunda programlarda yer alan yazılı değerlendirme hususundaki yönlendirmelerin çok önemli olduğu ifade edilebilir. Bu bağlamda ilgili programlarda yazılı değerlendirme bahsinin açık, anlaşılır ve gerekli detaylara vurgu yapacak bir biçimde yer almasının faydalı olabileceği düşünülmektedir.

İnsanlar, bazı hatalarını, uyarılmadıkları sürece fark edemeyebilir ya da yaptığı işle ilgili olarak potansiyelini tamamen kullanamayabilir. Yazma becerisi için de bu durum aynıdır. Öğrenci hatasını fark edemediği müddetçe aynı hatayı tekrarlamaya devam eder. Burada ön plana çıkan, öğretmenin rehberlik rolüdür. Öğretmenler ilgili tüm alanlarda, öğrencilerine yazma ile ilgili gerekli dönüt ve düzeltmeleri verebilirlerse, öğrenci yazıları çok daha nitelikli hale gelebilir. Yapılan araştırmalar, öğretmenlerin yazma sürecinde gerekli dönütleri verme, uygun

bir biçimde yazılan ifadeler için öğrencileri ödüllendirme ve teşvik etme (Cutler ve Graham, 2008), öğrencinin yazma sürecini etkin bir biçimde izleme ve değerlendirme gibi eylemlerde, aktif bir biçimde rol almalarının (Troia ve Graham, 2003) gerekli olduğunu rapor etmektedir. Bu ifadeler öğretmenlerin yazma ve yazılı değerlendirme hususunda etkili bir eğitim almalarının ya da programlar ve kılavuzlar yardımıyla gerekli hassasiyetleri edinmelerinin önemli olduğunu ortaya koymaktadır. Sonuç olarak araştırma bulguları, 1924'ten itibaren yapılan her programda yazılı değerlendirmeye yer verildiğini; ancak bu hususun bazen yeteri kadar detaylandırılmadığını bazen ise karmaşık bir hal aldığını ortaya koymaktadır. Yeniden hazırlanacak programlar için yazılı değerlendirmeye ayrı bir başlık açılması, bu başlıkta analitik yazma ve değerlendirmeye değinilmesi, ilgili açıklamaların açık, net ve anlaşılır biçimde ifade edilmesi önerilebilir.

Kaynakça

Akyol, H., ve Çetinkaya Özdemir, E. (2018). Bitişik eğik yazı becerilerinin geliştirilmesi: İlkokul üçüncü sınıf örneği. *Turkish Studies, 13*(4), 299-320. doi: 10.7827/TurkishStudies.12904

Artut, K., ve Demir, H. (2007). *Güzel yazı teknikleri ve öğretimi* (3. baskı). Ankara: Anı.

Bayat, S. (2016). Evaluation of eighth graders' handwriting skills. *Kastamonu Education Journal, 24*(3), 1309-1326. http://79.123.169.199/ojs/index.php/Kefdergi/article/view/735/384 adresinden alınmıştır.

Bowen, G. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal, 9*(2), 27-40. doi: 10.3316/QRJ0902027

Can, Y. (2009). *Afyonkarahisar ili merkez Hoca Ahmet Yesevi ilköğretim okulu beşinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi'nden alınmıştır. (Tez No. 240382)

Cutler, L., ve Graham, S. (2008). Primary grade writing instruction: A national survey. *Journal of Educational Psychology, 100*(4), 907-919. doi: 10.1037/a0012656

Demirel, Ö. (2006). *Planlamadan değerlendirmeye öğretme sanatı.* Ankara: Pegem Akademi.

Dennis, J. L., ve Swinth, Y. (2001). Pencil grasp and children's hand writing legibility during different length writing tasks. *The American Journal of Occupational Therapy, 55*(2), 175-183.

Duran, E. (2009). *Bitişik eğik yazı öğretimi çalışmalarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi'nden alınmıştır. (Tez No. 228381)

Galbraith, D., ve Rıjlaarsdam, G. (1999). Effective strategies for the teaching and learning writing. *Learning and Instruction, 9,* 93-108. doi: 10.1016/S0959-4752(98)00039-5

Göçer, A. (2016). *Yazma eğitimi* (2. baskı). Ankara: Pegem Akademi. doi:10.14527/9786053646907

Graham, S., ve Harris, K.R. (2005). *Writing better: Effective strategies for teaching students with learning difficulties* (1st ed.). Maryland: Paul H. Brooes.

Graham, S., Harrıs, K. R., Mason, L., Fınk, B., Moran, S., ve Saddler, B. (2008). How do primary grade teachers teach handwriting? A national survey. *Read Writ, 21*, 49-69. doi:10.1007/s11145-007-9064-z

Graham, S., ve Perin, D. (2007). *Writing next: Effective strategies to improve writing of adolescent middle and high school- A report to Carnegie Corporation of New York.* Washington, DC: Alliance for Excellent Education.

Guerrero, A.G., Frances, P., ve Mohun, J. (Ed.) (2014). *Dünya tarihi: Kronolojik zaman* çizelgesi (H. Abacı, çev.). İstanbul: Alfa.

Güneş, F. (2007). *Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma.* Ankara: Pegem Akademi.

Keeley, P. (2008). *Science formative assessment: 75 practical strategies for linking assessment, instruction and learning.* California: Corwin & NSTA.

Kültür Bakanlığı. (1936). İlkokul programı. İstanbul: Devlet.

Maarif Vekâleti. (1924). İlkmekteplerin müfredat programı. İstanbul: Matbaa-i Amire.

Maarif Vekâleti. (1930). İlkmektep müfredat programı. İstanbul: Devlet Matbaası.

Milli Eğitim Bakanlığı. (1948). İlkokul programı. İstanbul: Milli Eğitim.

Milli Eğitim Bakanlığı. (1968). İlkokul programı. İstanbul: Milli Eğitim.

Milli Eğitim Bakanlığı. (1981). *Temel eğitim okulları Türkçe eğitim programı.* Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2015). *Türkçe dersi (1-8. sınıflar) öğretim programı.* http://ttkb.meb.gov.tr/www/ogretim-programlari/icerik/72 adresinden alınmıştır.

Müldür, M. (2017). Öz düzenlemeye dayalı yazma eğitiminin ortaokul öğrencilerinin bilgilendirici metin yazma becerisine, yazmaya yönelik öz düzenleme becerisine ve yazma öz yeterlik algısına etkisi (Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi'nden alınmıştır. (Tez No. 461461)

Özeren, M. (2016). Steven Roger Fischer'in dilin tarihi (A history of language) adlı eseri üzerine. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, 5*(4), 2170-2176. http://www.tekedergisi.com/ Makaleler/650073372_39%C3%B6zeren.pdf adresinden alınmıştır.

Özkara, Y. (2007). *6+1 analitik yazma ve değerlendirme modelinin 5. sınıf öğrencilerinin hikâye edici metin yazma becerilerini geliştirmeye etkisi* (Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi'nden alınmıştır. (Tez No. 206907)

Sarikaya, İ. (2019). *Akran destekli yazmanın yazma başarısına etkisi ve öz-düzenleme becerileri bağlamında incelenmesi* (Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi'nden alınmıştır. (Tez No. 546766)

Sarikaya, İ., ve Yılar, R. (2018). Sınıf öğretmenlerinin yazılı değerlendirmeye yönelik görüşlerinin incelenmesi: Bayburt örneği. *27. Uluslararası Eğitim Bilimleri Kongresi: Değişen Dünyada Eğitim* içinde (ss. 1157-1165). doi: 10.14527/9786052414743

Sarikaya, İ., ve Yılar, Ö. (2019). Akran destekli yazmanın ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin yazma başarı ve performansına etkisi: Bir pilot araştırma. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 7*(4), 941-963. https://doi.org/10.16916/aded.589327

Serin, A.Y. (2003). *Güzel yazı sanatı*. Sivas: Öz Emek Matbaası.

Susar-Kırmızı, F., ve Akkaya, N. (2009). Türkçe öğretimi programında yaşanan sorunlara ilişkin öğretmen görüşleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 25*, 42-54. http://pauegitimdergi.pau.edu.tr/Makaleler/1472819559_ adresinden alınmıştır.

Şahin, A. (2011). Farklı yöntemlerle okuma-yazma öğrenmiş beşinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama erişileriyle okuma hızlarının karşılaştırılması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 41*, 423-433. http://dergipark.ulakbim.gov.tr/hunefd/article/view/5000048340/5000045660 adresinden alınmıştır.

Tan, Ş. (2010). Öğretimde ölçme ve değerlendirme. Ankara: Pegem Akademi.

Turan, M, Güher, Ö., & Şahin, Ç.(2008). Sınıf öğretmenlerinin yazı türlerine ilişkin görüşleri. *VII. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyum Bildirileri,* 2-4 Mayıs, (683-686), Çanakkale.

Troia, G., ve Graham, S. (2003). Effective writing instruction across the grades: What every educational consultant should know. *Journal of Educational & Psychological Consultation, 14*(1), 75-89. doi:10.1207/S1532768XJEPC1401_04

Ülper, H. (2012). Taslak metinlere öğretmenler tarafından sunulan geribildirimlerin özellikleri. *Eğitim ve Bilim, 37*(165), 121-136. http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/1044/417 adresinden alınmıştır.

Yıldırım, K., ve Ateş, S. (2010). Sınıf öğretmenlerinin bitişik eğik yazı uygulamalarına ilişkin görüşleri. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 5*, 57-71. kutuphane.pamukkale.edu.tr/dokuman/d001408.pdf adresinden alınmıştır.

Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* Ankara: Seçkin.

YABANCILAR GÖZÜYLE TÜRKİYE VE TOPLUM YAPISI (1938-1960)

Prof. Dr. Mehmet Akif SÖZER - Gazi Üniversitesi
ORCID No: 0000-0002-1291-4067

Öz

Bu makalede yabancıların 1938-1960 döneminde Türkiye'yi nasıl gördükleri tartışılmaktadır. Yabancı teriminin çok geniş bir kesimi ifade etmesi ve bu yazınının sınırlılıkları nedeniyle dönemde yaşanan önemli olaylara öncelik verilmiş ve tartışma bunlar üzerinden yürütülmüştür. 1938-1960 yılları arasındaki dönem Türkiye'nin hem siyasi hem de ekonomik anlamda en sıkıntılı dönemlerinden birine karşılık geliyordu ve 1960 da yapılan darbe de bunun önemli bir göstergesiydi. Yine de uluslararası arenada Türkiye çok önemli hamleler yapmış ve dünyadaki yerini alabilmişti. Türkiye'nin II. Dünya Savaşı sırasında ve sonrasındaki tutumu özellikle Batı ülkeleri tarafından ciddi takdir görmüştü. Yabancılar artık egzotik bir ülke ile değil, hızla modernleşen ve güçlü bir ülkeyle karşı karşıya olduklarını çeşitli biçimlerde belirtiyorlardı.

Anahtar Kelimeler: Yabancılar gözünde Türkiye, toplumsal yapı

Giriş

Türkiye Cumhuriyeti 1923 yılında kurulmuş ve bütün dünyanın hayranlığı kazanacak bir hızla sayısız devrim gerçekleştirmişti. 1930'lu yıllara gelindiğinde, 20. yüzyılın başından beri sürekli savaşlar, ekonomik kriz, hastalıklar ve açlıkla mücadele etmek zorunda kalan dünya ülkeleri, 1933 yılında Nazilerin Almanya'da iktidara gelmesi ile bir kez daha büyük bir savaşın eşiğine gelmişti. Savaş yıllarında ve hemen ertesinde başlayan soğuk savaş döneminde Türkiye jeopolitik konumu nedeniyle, başta Rusya ve Amerika Birleşik Devletleri olmak üzere sürekli olarak dünya gündemini meşgul eden ülkelerden biri haline gelmişti. Ancak, Bisbee'nin (1951, s.185) de belirttiği gibi, "Tarihlerinde ilk kez Türklerin kendi sınırları dışında savaşmak için hiç bir nedeni yokken, sınırları içindekini korumak için birçok nedeni bulunuyordu." Çünkü çok zor şartlar altında yollar, hastaneler, fabrikalar ve okullar yapmışlardı ve bunları korumak için de her ne gerekiyorsa yapacaklardı (Bisbee, 1951). Üstelik İkinci Dünya Savaşı'nın arifesinde Türkler, Mustafa Kemal Atatürk'ü kaybetmişti. Yine de 1953 yılında *Life* dergisi, 19. yüzyıldan başlayarak "Avrupa'nın hasta adamı" olarak nitelenen Osmanlı İmparatorluğu'nun durumunun değiştiğini ve Türkiye Cumhuriyeti'nin hasta değil artık iyileşmiş olduğunu "*Well Man of Europe*" (Avrupanın iyi/sağlıklı adamı) başlıklı bir makalede anlatıyordu.

Bu makalede yabancıların 1938-1960 döneminde Türkiye'yi nasıl gördükleri tartışılmaktadır. Yabancı teriminin çok geniş bir kesimi ifade etmesi ve bu yazının sınırlılıkları nedeniyle dönemde yaşanan önemli olaylara öncelik verilmiş ve tartışma bunlar üzerinden yürütülmüştür.

Atatürk ve Sonrası

Ulu önder Mustafa Kemal Atatürk dünyanın her yerinde hem bireyleri hem de toplumları bir bütün olarak derinden etkilemişti. Atatürk'ün ölümünün ardından tüm dünyanın gözleri bir kez daha Türkiye'ye çevrilmişti. Dünyanın önde gelen tüm yayın organlarında Atatürk'ün ölümüne ve devrimlerine yer veren yazılar yayımlanmaya başlamış ve genç Türkiye Cumhuriyeti'nin kısa zamanda katettiği yoldan övgüyle bahsediliyordu. Yine, bu yayınlardan birisi olan *Life* dergisi 8 Nisan 1940 da yayınlanan sayısında Türkiye'yi değerlendirmek isteyen yabancılara şöyle bir uyarıda bulunuyordu. "Türkiye'nin dünyadaki ağırlığını tartmak isteyen yabancılar, Türkiye hakkında eski bildiklerini tamamen unutmalıdırlar" (s.77). Aynı sayıda Atatürk demokrasi anlayışı açısından Alexander Hamilton'a, İsmet İnönü ise Thomas Jefferson'a benzetiliyordu. Yazının tamamında Türkiye Cumhuriyeti'nin kısa sürede yaptığı reformlardan ve genç nüfusun batıya dönmüş yüzünün nasıl olupta ülkeyi dünyanın önemli ülkeleri arasına soktuğundan bahsediliyordu. Gerçekten de Türk Devrimi tüm dünyada büyük bir hayranlık uyandırmış, Japonya'dan Tunus'a kadar birçok ülke Türk devriminden ciddi biçimde etkilenmişti. Atatürk, Türkiye Cumhuriyeti'nin hem karizmatik hem de olağanüstü entellektüel lideri olarak devrimlerin en önemli parçası olarak tarif ediliyordu. Bu konuya örnek olarak Bulgar gazetesi *Mir* (Barış) de ölümünün ardından Atatürk için şöyle söyleniyordu:

> Savaş sonrası Avrupa'sının en seçkin simalarından biri dünya sahnesini terketti. Yeni Türkiye'nin son 15 yıl içindeki tarihi O'nun adıyla sıkı sıkıya bağlıdır. Atatürk'ün erken ölümüyle Türkiye büyük bir kayba uğramış oldu. Komşu ve dost Türk halkına, bu kaybı metanetle karşılamayı diliyoruz (Velikov, 1981, s.157).

Atatürk'ü yakından tanımış ve Türkiye Cumhuriyeti'nin gelişimini sıkı bir şekilde takip etmiş kişilerden biri olan Donald Webster, Atatürk'ün yüzüncü doğum yıldönümünde yapılan konferansta söyledikleriyle Atatürk'ün dünyaya etkisini özetliyordu:

> Ulu önderinizin doğumunu sizinle birlikte kutlamak benim için layık olmadığım bir onurdur. İzninizle "bizim" Ulu Önderimiz diyorum, çünkü O bir dünya vatandaşı ve insanlığın velinimetiydi. Belki tarih hazinesine yeni

> bilgiler eklemeyeceğim ama bu olağanüstü insanı daha iyi değerlendirebilmemiz için bazı çözümlemeler yapmaya çalışacağım. Onu şahsen tanımış ve halkını bir yetişkinin gözüyle incelemiş olan bilim adamlarından şu anda hayatta olan pek az kişi var; onlardan biri de benim (Webster, 1981, s.33).

Atatürk'ün ölümünün ardından İsmet İnönü Cumhurbaşkanlığına seçilmişti. Kurtuluş mücadelesi boyunca Atatürk'ün en yakınında yeralan İnönü'yü Life dergisi 1953 yılında Türk devrimin unutulmuş kahramanı olarak niteliyordu. İnönü'yü savaş yıllarında ve sonrasında alması gereken çok ciddi kararlar bekliyordu. Bunların içinde en önemlileri: Türkiye Cumhuriyeti'nin savaşta alacağı tavır ve çok partili hayata geçişti (Mango, 1968).

Sosyal Hayat, Siyaset, Eğitim ve Reformlar

1930'lu yıllarda Atatürk'ün isteğiyle üniversite reformu başlatılmış ve Türk üniversitelerini modernleştirecek ve Batı standartlarına çıkaracak bilim adamları arayışına girilmişti. (Namal&Reisman, 2006). Türkiye'ye Malche gibi yabancı uzmanlar getirtilmiş ve yükseköğretim ile ilgili raporlar hazırlamaları istenmişti. 1932 yılında Profesör Albert Malche Türkiyedeki üniversiteler üzerinde hazırladığı raporda öğretim programları ve metotlarını eleştirmiş, genellikle uzun yıllar boyunca herhangi bir değişikliğe uğratılmadan kullanılan ders notlarından ve yüklü müfredattan kurtulunarak yeni bir sisteme geçilmesi gerektiğini ifade etmişti (Taşdemir, 1992). Rastlantısal biçimde, Almanya'da Hitlerin ve Nazi rejiminin 1933 yılında iktidara gelmesiyle birlikte, üniversitelerde çalışan yahudi öğretim üyeleri ciddi baskılarla karşılaşmaya başlamışlardı. Bunların önemli bir bölümü İsviçre'ye göç ederken bir kısmı da Türkiye'ye gelmişti. A. Malche Türkiye'de eğitim reformlarını sürdürürken, üniversitelerden atılan Alman bilimadamlarına Türkiye'de çalışabileceklerini onlara bildirmişti (Taşdemirci, 1992). Nazi rejiminden kaçan bilimadamları için Türkiye güvende olabilecekleri çok az ülkeden bir tanesiydi. Alman baskısından kaçan profesörlerden, 1934 yılında İstanbul Üniversitesinde 70 yabancı bilim adamı görevlendirilmişti. İlerleyen yıllarda bu sayı giderek artacaktı (Taşdemirci, 1992). Reisman'a (2008) göre 190'a yakın bilimadamı aileleriyle birlikte gelmişti bu dönemde. Son zamanlarda arşivlerden çıkan bir mektuba göre de ünlü Alman fizikçi Albert Einstein, 1933 yılında dönemin başbakanı İsmet İnönü'ye bir mektup yazarak, Türkiye Cumhuriyeti'ne 40 kadar yeni Alman bilim adamının gelip gelemeyeceğini soruyordu. İnönü bu teklifi çeşitli nedenlerle, büyük ihtimalle politik, yazdığı mektupla redderken, diğer taraftan bu tarihten sonra da bazı yabancı bilimadamlarının Türkiye'ye geldikleri görülüyordu. Bu bilim adamları ülkemizdeki modern üniversitelerin temellerini atmış ve birçok bilim dalının kurucuları olmuştu.

> A. Malche ve Maarif Vekili Reşit Galip Bey, İstanbul Darülfünunun toplum ve hayatla bağının koptuğunu ve kendi içine kapandığını ısrarla vurgulamışlardır. A. Malche, Türkiye gibi yeni baştan kurulan bir ülkede üniversite ile hayat arasında çok sıkı bir bağ kurulması gerektiğini tavsiye etmiş, Atatürk tarafından bu konu üzerinde ısrarla durulmuştur. İşte Üniversitenin toplum ve hayatla bağını kurmak için, aktüel konulardan seçilen halka açık "Üniversite Konferansları" ve yaz tatilinde her ilde halka yönelik olarak yapılan bu bilimsel ve kültürel faaliyetler içinde de Üniversite Konferanslarında yapılan konuşmaların yaklaşık %75'i yabancı profesörlere aittir. Yine 1940-1958 yılları arasında Erzurum, Diyarbakır, Elazığ, Samsun, Van, Konya, Çanakkale, Antalya, Trabzon, Rize, Hatay, Edirne illerinde yapılan Üniversite Haftası çerçevesinde düzenlenen bilimsel ve kültürel faaliyetlere, yabancı bilim adamları da katılmıştı (Taşdemir, 1992, s.37).

Bu bilim insanları hiç beklenmedikleri biçimde Türkiye'de yıllarca kalmış ve daha sonraki yıllarda Türkiye'deki anılarını kaleme almışlardı. Dahası içlerinden pek çoğu 1950'li yıllarda istemedikleri halde anlaşmaları iptal edilmiş ve Türkiye'den gönderilmişlerdi. Türkiye'ye gelen profesörlerden biri olan Fritz Neumark, daha sonra yazdığı anılarının "İlk izlenimler" başlığı altında şunları söylüyordu:

> Geldiğimiz ülke hakkında tamamen bilgisizdik. Bildiğimiz tek şey, sayısız savaşlara girip çıkan Osmanlı İmparatorluğu, Mustafa Kemal Paşa tarafından yönetilen kurtuluş savaşının ardından Cumhuriyete dönüşmüş, halifelik ve saltanata son verilmişti. Sisli bir sonbahar sabahı Genova'dan gemiyle gelirken İstanbul'un eşsiz güzelliğini gördüğümde, bazılarımızın on hatta yirmi yılını bu şehirde geçireceğini düşünmemiştim. Ülkemde kalan ve Nazi olmayan pek çok kişi gibi, Hitler'in ilk kabinesinde bulunan muhafazakâr çevreler göz önünde bulundurulduğunda, Hitlerism'in bir kâbus olduğunu ve iki ya da en kötü üç yıl içinde son bulacağını düşünüyordum (Neumark, 1995, s.56. aktaran Reisman, 2008, s.60).

1946 yılında çok partili hayata geçilmiş ve 1950 de yapılan seçimlerde Demokrat Parti 27 yıldır devam eden Halk Partisi iktidarına son vermişti. Diğer taraftan Türkiye, NATO ya üye olmuş ve Kore savaşına çok sayıda asker göndermişti. Türkiye'nin Sovyet etkisine girmemesi için, 1947 yılından itibaren Marshall yardımı adı altında Amerika Birleşik Devletleri, Türkiye'ye yardımlarda bulunuyordu. Türk ekonomisi yine bir darboğazın içindeydi ve enflasyon ciddi biçimde artmıştı. Kıbrıs meselesi yüzünden Yunanlılarla yaşanan gerilim 1950'li yıllarda iyice tırmanmıştı (Bahrampour,1967).

Özellikle 1940 ve 50'li yılların Türkiye'si üzerine yazan yabancı yazarlar, Türkiye Cumhuriyeti'nde sosyal tabakalaşmanın belirleyicisi olarak eğitimi görüyor-

lardı. Köylüler ve entellektüeller olarak yapılan bu ayrım da yönetenler az sayıda olan eğitimliler ya da entellektüellerdi (Frey, 1965). Mut'da zaman geçiren Mary Gough (1954), bu ayrımın somutlaştığı yerlerden biri olarak kahvehaneleri görüyordu. Gough köylüler ile entellektüellerin nadir olarak buluştuğu yerlerden biri olan kahvehaneler üzerinden sosyal tabakalaşmayı tartışıyordu:

> Mut'da bulunan kahvehanenin iki katı, aynı zamanda iki toplum katmanını da temsil ediyordu. Üst kat umumi bir alandı, buraya köylüler, çiftçiler, zanaatkârlar ya da cuma günleri hem cuma namazını kılmak hem de alışveriş yapmak için uzak köylerden gelenler gidiyordu. Alt kat daha seçiciydi; burası şehir kulübüydü ve burada daha ileri gelenler oturuyordu; bu katta memurlar, doktorlar ve öğretmenler bulunuyordu. Mut'da kimin hangi katta oturup kahve içeceğini belirleyen özellikleri tam olarak tanımlamak oldukça zor. Ancak paranın ya da doğum yerinin bu tanımlamada yeri olmadığı kesin; çünkü üst katta oturan bir çiftçi, alt katta oturan ve zorla geçinen bir öğretmenden çok daha zengindi. Muhtemelen en kaba ve akla gelen tek kriter, alt katta oturanların en azından ortaokul/lise mezunu olmalarıydı (Gough, 1954, s.196, aktaran, Frey 1965, s.30).

Gough'in da belirttiği gibi, Türk devrimin temel taşı eğitimdi. Diğer modern ülkelerdeki gibi sınıfsal katmanları oluşturan bu nedenle ekonomik durum değil, eğitimdi. Frey'e (1965) göre Galatasaray Lisesi mezunu politikacıların Türk politik hayatında bu denli etkili olmalarının nedeni hem okulda kurulan sosyal ağ hem de eğitimli kişilerin azlığı ile ilgiliydi. Ülkenin kırsal kesimleri de bir o kadar eğitimsizdi. Yabancı birçok yazara göre, ülkeyi yöneten elitlerin ilk ciddi seçimlerde devrilmesinin nedenlerinden bir tanesi de buydu (Bahrampour, 1967; Ahmad, 1999).

Feroz Ahmad'e (1999) göre Kemalist devrimlerin şehirlerdeki etkisi baş döndürücüydü. Şehirlere bakıldığında Cumhuriyetin geçirdiği evrim çok açık görülüyordu. Ancak, köyler ve kasabalarda durum daha farklıydı. Devrimlerin etkisi bu bölgelerde daha az hissediliyordu. Gerçekten de Ahmad'ın bahsettiği gibi o dönemde yapılan etnografik köy araştırmaları, köylerde hâkim sosyal ve kültürel hayatın Cumhuriyet'in vaat ettiği modernleşmenin etkisinden uzak olduğunu gösteriyordu.

Yine de homojen bir köylü ya da şehirli gruptan bahsetmek mümkün görünmüyordu. Paul Stirling (1965) 1949 yılında Türkiye ile ilgili etnografik bir araştırma yapmaya kalkıştığında bunun ne kadar zor bir iş olduğunun farkına varıyordu. Stirling'e göre Türkiye üzerine sosyo-kültürel ya da etnografik çalışma yapacak birinin karşılaştığı en büyük sorunlardan birisi, ülkenin ve insanlarının çeşitliliğiydi: "Paris'te eğitim görmüş entellektüllerden, göçebe ve izole hayatlar süren köylülere, Müslümanlardan agnostik mühendislik öğrencilerine kadar (s.3)." Stirling

bu duruma çözümü, hakkında çok az şey bilinen ve daha yakın ilişkiler içinde olan köylüler üzerine bir araştırma yapmak olarak bulmuştu. Kasım 1949'dan Ağustos 1950'ye kadar Kayseri'nin Sakaltutan köyünde 1951 ve 1952 yıllarını ise Elbaşı köyünde geçirmişti. Yine modern şehirlerin aksine, Sakaltutan köyünün medeniyetle ilişkisini haftada bir ya da iki kez geçen kamyonlar sağlıyordu. Stirling'in köyde bulunduğu süre içinde üç yıldan daha fazla eğitim gören hiç kimse bulunmuyordu.

Stirling'e göre köyler birer şirket gibi çalışıyordu. Hem formel hem de informel kuralları olan ve çalışanları olan bir şirket. Vergi sistemi, köy bekçisi, köy muhtarı ve ihtiyar heyeti gibi kişi ve kurumlar aracılığıyla yönetiliyordu bu şirketler ve "devletle" olan bağları yine şirketler gibi oldukça sınırlıydı. Bu kapsamda, Stirling köydeki "köy salması" olarak adlandırılan yerel vergiler ve "köy sandığı" için toplanan paralar hakkında değerlendirmelerde bulunuyordu. Köy muhtarının, köye ziyaret için gelenlerin masrafları, okul malzemeleri, köydeki binaların tamirat işleri ve köy bekçisinin kıyafetleri için bu vergi ve yardımlardan bir miktarını ayırdığı ifade ediyordu. "Her bir ev dört ana vergi kalemiyle değerlendiriliyor. En önemli kalem sahip olunan arazinin büyüklüğü ancak, sahip olunan hayvan sayısı, çalışan yetişkin erkek sayısı, toplam hane halkı sayısı gibi etkenlerin de göz önüne alınıyordu" (Stirling. 1965, s.32).

Stirling aile için ilişkilerle ilgili çok ilginç bilgiler veriyordu. Ailede tanık oldukları bir yabancı için çok etkileyiciydi.

> Babalar ve oğullar. Babanın otoritesi güçlü bir biçimde vurgulanıyor. Oğullardan babalarına itaat etmeleri bekleniyor ve genel olarak itaat ediyorlar da. Saygı bir dizi formel kural üzerine oturtulmuş durumda. Babaya cevap verilmez, babanın olduğu sosyal ortamlarda izin verilmedikçe konuşulmaz ve hiçbir şekilde birbirlerinin bulunduğu ortamlarda cinsel konularda konuşmaz ya da cinsellik çağrıştıracak hareketlerde bulunmazlar. Oğullar babalarının olduğu yerde sigara içmezler. Okuldan ayrı olarak, çocuklar sosyal olarak kabul edilebilir davranışlar ve çiftçilik için gerekli beceriler edinmek için tamamen babaları tarafından eğitilirler. Çocuklar sekiz yaşlarındayken onlardan beklenen davranışlar hayvanları yemlemek ve sulamak iken, on iki yaşına geldiklerinde pulluğu nasıl kullanacaklarını öğrenirler (s.101).

Stirling, okulun sosyal yaşamda etkisinin çok düşük olduğunu ve o yıllarda geleneksel olarak çocukların toplumsal yeniden üretim sürecinden geçtiğini çarpıcı biçimde anlatıyordu. Kız çocuklar için de durum pek farklı değildi. Onların rol modeli ve eğiticileri de başta anne olmak üzere ailedeki kadınlardı.

> Anneler ve kızları. Kadınlar oğlan çocuk isterler, ancak bu kızlarını sevmedikleri anlamına gelmez. Kızlar evin kadınlarıyla birlikte büyürler ve en önemli görevleri olan ev işlerinde annelerine yardımcı olma görevini

> yine annelerinden öğrenirler. Bu yakınlık, ergenliğin bitmesinden kısa bir süre sonra kızların evlenmesiyle son bulur. Evlilik kızın annesi için akut bir üzüntü demektir. Üçüncü kızını da evlendiren bir kadın, her kızı evlendikten sonra ciddi biçimde hasta olduğunu söylemişti bize, ayrılmak çok sancılıydı. Evlendikten sonra bile kız annesinin öğütlerini dinler, rahatı için uğraşır ve yardım etmeye devam eder. Annesini düzenli olarak ziyaret eder, eğer aradaki mesafe büyük ise ayda ya da yılda bir kez gelmeye devam eder. Eğer annesi aynı köyde ise, daha sık gider. Eğer kız hastalanırsa, herkes onun evine giderek kendi annesi tarafından bakılmasını bekler (s.108).

1938-1960 yılları arasındaki dönem Türkiye'nin hem siyasi hem de ekonomik anlamda en sıkıntılı dönemlerinden birine karşılık geliyordu ve 1960 da yapılan darbe de bunun önemli bir göstergesiydi. Yine de uluslararası arenada Türkiye çok önemli hamleler yapmış ve dünyadaki yerini alabilmişti. Türkiye'nin II. Dünya Savaşı sırasında ve sonrasındaki tutumu özellikle Batı ülkeleri tarafından ciddi takdir görmüştü. Yabancılar artık egzotik bir ülke ile değil, hızla modernleşen ve güçlü bir ülkeyle karşı karşıya olduklarını çeşitli biçimlerde belirtiyorlardı.

Kaynakça

Ahmad, F. (1999). *Modern Türkiye'nin oluşumu*. İstanbul: Kaynak Yayınları.

Bahar, İ. (2010). *GermanorJewish, HumanityorRaisond'Etat. TheGermanScholars in Turkey,* 1933-1952. An InterdisciplinaryJournal of JewishStudies, 29(1), 48-72.

Bahrampour, F. (1967). *Turkey: Political and SocialTransformation*. Brooklyn: Theo, Gaus' Sons, Inc.

Bisbee, E. (1951). *The New Turks: Pioneers of theRepublic*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.

Editör. (1940). *Turkey: Itfacesthe modern worldwithnewways and modern machines*. Life, 8, 75-89.

Editör. (1953). *Well Man of Europe*. Life, 34, 26.

Frey, F. W. (1965). *TheTurkishPolitical Elite*. Massachusetts: M.I.TPress.

Mango, A. (1968). *Turkey*. New York: Walker and Company.

Namal, A.,&Reisman, A. (2006). *Paul PulewkaFounder of Turkey'sPharmacologyWhile in ExilefromtheNazis*: 1935-1955. JISHIM, 5, 21-29.

Reisman, A. (2008). *TheModernization of TurkeybyAustrianRefugees* 1933–1945. Modern AustrianLiterature, 41(2), 57-79.

Stirling, P. (1965). *TurkishVillage*. Canterbury: Center ForSocialAnthropology and Computing. Erişim 12.12.2011. http://lucy.ukc.ac.uk/TVillage/StirlingContents.html

Taşdemirci, E. (1992). *Belgelerle 1933 Üniversite Reformunda Yabancı Bilim Adamları*. Ankara: Bizim Büro Basımevi.

Velikov, S. (1981). Atatürk Devriminin Yankıları. Atatürk'ün *Düşünce ve Uygulamalarının Evrensel Boyutları*icinde (147-158). Ankara: Ankara Üniversitesi.

Webster, D. (1981). Atatürk ve Laiklik. *Atatürk'ün Düşünce ve Uygulamalarının Evrensel Boyutları* içinde (33-71). Ankara: Ankara Üniversitesi

NURETTİN TOPÇU'NUN MİLLÎ EĞİTİM İDEALİ

Prof. Dr. Selçuk UYGUN - Süleyman Demirel Üniversitesi
ORCID No: 0000-0002-6808-2829

Öz

Nurettin Topçu, Türkiye'de eğitimin millî boyutu konusunda fikir üreten aydınlarımızdandır. O, eğitimi bir 'maarif davası' olarak görmüştür. Ona göre Türkiye'de eğitimin millîlik vasfında ciddi sorunlar vardır. O, eğitime ayırdığı yazılarında hem bu sorunlara hem de idealindeki millî eğitim düşüncesine açıklık getirmeye çalışmıştır. Bu makalenin amacı, Topçu'nun millî eğitim idealini betimlemektir. Araştırmanın temel kaynakları, onun eğitim konusunda yazılarının bir araya getirildiği 'Türkiye'nin Maarif Davası' adlı kitabı ve ilgili diğer eserleridir. Ayrıca, Topçu hakkında yapılan bazı akademik yayınlar da bu çalışmada kullanılmıştır. Toplanan veriler, betimleyici yöntem kullanılarak analiz edilmiş ve değerlendirilmiştir. Topçu, Türk eğitim sisteminin adı ve temel ilkesinin 'millî' olarak nitelendiği bir zaman diliminde eğitim sorunlarını ele alarak eğitimde millîlik idealine felsefî bir bakış açısı kazandırmıştır. Araştırma sonucunda Topçu'nun mâziden atiye uzanan, skolastik ve taklitçilikten uzak, din ile bilimi çatıştırmayan; aksine uzlaştıran, Türk milletini kendi medeniyetine ulaştıran bir millî eğitim tasavvuru içinde olduğu görülmüştür. Topçu'nun düşünceleri, eğitimimizin temel ilkelerinden biri olan millîlik ilkesinin geliştirilmesi ve uygulanmasında önemli katkılar sağlayabilir.

Anahtar Kelimeler: Nurettin Topçu, millîlik, millî eğitim, eğitim düşüncesi

Giriş

Nurettin Topçu (1909-1975), Sorbonne'da felsefe üzerine doktorasını tamamlamış ilk Türk'tür; Türkiye'ye döndükten sonra başta İstanbul Erkek Lisesi olmak üzere birçok lisede felsefe grubu dersleri öğretmenliği yapmış ve bir ara önemli fikir adamı ve akademisyenlerden Hilmi Ziya Ülken'in yanında asistan olarak görev almış bir aksiyon eğitimcisidir (Aydoğdu, 2009, 440). O, kültür ve eğitim konularında düşüncelerini makalelerine konu edinmiş ve bu konularda derinliğine kafa yormuş bir eğitimci ve düşünürdür. O, özellikle çeşitli tarihlerde kaleme aldığı yazılarının derlendiği 'Türkiye'nin Maarif Davası' adlı eserinde 'millî kültür', 'millî maarif', 'millî mektep' vb. eğitim sorunlarını irdelemiş ve bu özellikteki kurumların amacına ulaşmasında öğretmenin önemi ve niteliklerine yer vermiştir (Topçu, 2012). O, eğitimi temel bir sorun olarak görmüş ve bu sorunun çözümünü bir 'dava' meselesi yapmıştır. Gündüz'e (2015, 75) göre Topçu, Müslüman Türk'ün eğitim idealini yaşamış, yazmış ve anlatmıştır. Onun Anadolu insanının

kimliğini bulması için özgün bir millî eğitim arayışı içinde olduğu söylenebilir. Bu millî özgünlük arayışı, yerleşik otorite ve taraflarca çok da kabul görmediğinden Topçu, yaşamı boyunca yalnız kalmış ve çoğu zaman da değeri bilinmemiştir. Çünkü Genç Yıldırım'ın da (2015, 3) belirttiği gibi; o, zaman zaman mensup olduğu toplulukları da eleştirebilmiş ve kendi hür iradesi ile hareket edebilmiş çok az aydınlarımızdandır.

Nurettin Topçu hakkında özellikle son yıllarda bazı araştırmalar yapılmıştır. Hatta onun görüşleri üzerine kitap, tez ve makale türünden çalışmalar da bulunmaktadır. Bazı Dergiler, Nurettin Topçu Özel sayısı çıkarmıştır (İrğat, 2011; Suveren, 2014; Gündüz, 2015; Turgut, 2016; Bakır, 2018; Pilav, 2018). Topçu hakkında yapılan çalışmalardan farklı olarak bu çalışmanın özgünlüğü ise şudur: Eğitimi bir dava olarak görmüş ve Türk eğitim düşüncesinde hiçbir otoritenin tesiri altında kalmadan özgünlük arayışı içinde eğitim konularında zihnini yormuş ve kalem oynatmış bir şahsiyetin, millîlik düşüncesini ve Türk eğitim sisteminin millîleşme sürecine olası katkılarını irdelemektir. Çünkü Türk eğitim sisteminin temel ilkesi veya özelliği Meşrutiyet'ten günümüze millîlik olarak ifade edilmiş ve bu ilke (millîlik), yarınlarda da geçerli bir ilke olmayı sürdürecektir (Uygun, 2018).

Millîliğin en önemli özelliği, bir milletle ilintili olmakla birlikte özgün olmasıdır (Uygun, 2018). İşte bu noktada 'Anadoluculuğu' temsil eden Topçu'nun da, yerelden kopmadan Türk milletini evrensellikle buluşturmaya çalışan bir özgünlük arayışı içinde olduğu söylenebilir. Bu açıdan bakıldığında onun eğitimde millîlikle ilgili görüşleri açıklanmaya değerdir. Onun eğitimle ilgili görüşleri, özellikle Türk eğitim sisteminde millîlik kavram ve ilkesinin anlaşılırlığı ve gelişimi yönünden açıklayıcı olacağı için önemlidir. Çünkü Topçu, eğitim ve millîlik ilişkisine önem veren bir Türk aydını ve eğitimcisi olarak kendine özgü bir felsefe oluşturduğu gibi Türk milletine özgü millî bir eğitim tasavvurunda bulunmuştur (Gündüz, 2015, 75).

Amaç

Bu araştırmanın amacı, Nurettin Topçu'nun millî eğitim idealini betimlemek ve değerlendirmektir. Bu amaca uygun olarak şu sorulara cevap aranmıştır:

1. Topçu'nun eğitimde felsefî yaklaşımı nedir?
2. Topçu'nun Türk eğitim sistemine yönelik eleştirileri nelerdir?
3. Topçu'nun eğitim düşüncesi nasıldır?
4. Topçunun eğitim düşüncesinde millîlik İdeali nedir?

Bu sorularla Topçu'nun millî eğitim ideali açık bir şekilde tanımlanmış olacaktır.

Yöntem

Bu araştırma nitel araştırma yöntemlerinden kaynak taraması ve doküman incelemesi şeklinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın temel kaynağı Topçu'nun 'Türkiye'nin Maarif Davası' adlı kitabı (2012) olmakla birlikte diğer eserleridir. Öncelikle Topçu'nun kendi eserleri ve hakkında yapılan araştırmalar taranarak onun eğitimde millîlikle ilgili düşünce ve yaklaşımı analiz edilmiştir. Topçu'nun eğitim düşüncesini yansıtan görüşleri ile ilgili veriler, betimleyici bir teknikle değerlendirilmiştir.

Bulgular ve Yorum

Nurettin Topçu'nun millî eğitim idealine ilişkin bulgular, hem kendi yapıtlarından doğrudan alıntılama yapılarak hem de onun üzerine/hakkında yapılan araştırma verileri kullanarak araştırmanın alt problemlerine yönelik alt başlıklar altında genelden özele yorumlanmış ve değerlendirilmiştir.

Eğitimde Felsefî Yaklaşımı

Nurettin Topçu, düşünce olarak H. Bergson'un (1859-1941) sezgicilik[1] ve M. Blondel'in (1861-1949) hareket[2] felsefelerinden etkilenmiştir. Ancak o, Anadolu insanının felsefi düşüncesini özgün bir şekilde tanımlama yoluna gitmiştir. O, yazılarında bir yandan Müslüman Anadolu insanının felsefesini betimlemeye çalışırken bir yandan da geniş kitlelere bu felsefenin eğitim yoluyla bireylere kazandırılması gerektiği çabasını göstermiştir. Eğitim hakkındaki görüş ve ilkelerini daha çok hareket felsefesinden yola çıkarak tartışıp temellendirmiştir (Genç Yıldırım, 2015, 8).

1 Bergson'a göre, zekâ bilimsel bilgiyi, sezgi ise felsefî-metafizik bilgiyi üretir. Sezgi, yalnız insana özgü ve özel bir çaba ile harekete geçirilebilen bir bilme yetisidir ve gerçekliği dolaysız olarak içeriden ancak o kavrayabilir. Bergson'un felsefeye ilişkin tüm çabasının, bütün her şeyin ardında yatan gerçeklik diye gördüğü 'süre'ye ilişkin sezgi(si)nin anlamı ve sonuçları üzerine yetkin bir soruşturma olduğu söylenebilir (Ulaş, 2002, 206).

2 Blondel'e göre, ruh ve beden sentezi olan insan, doğanın determinizmi üzerinde özgürlüğünü keşfedip aklın sunduğu yönde hareket eder, yani eylemde bulunur. Hareket ya da eylem, basit içgüdüsel veya refleksif değildir. Belli bir amaca yönelik, bilinçli faaliyetlerdir. Bu nedenle hareket, insana özgüdür. Blondel bireyin tüm eylemlerinin doğaüstü bir varlığa, yani Tanrı'ya, iradenin en yüksek hedefinin ise sonsuzluğa doğru olan bir yönelim olduğunu savunur. Blondel için insan, doğumuyla başlayan süreçte hep yaratıcıya ulaşma arzusundadır. Ondaki yaratıcıyla 'bir' olama isteği ve bu isteğin doğurduğu hareketler bireyi zorunlu varlığa götürür. Blondel, insanın düşüncelerine göre değil, eylemlerine göre değerlendirilmesi gerektiğini savunmuştur (Ulaş, 2002, 526). Blondel' de olduğu gibi Topçu'da da eylem, varlığımızın başlangıcı ve hayatın merkezi olduğundan insanın özüdür (Genç Yıldırım, 2015, 29).

Topçu, Blondel'in hareket felsefesinden yola çıkarak tasavvufî bir anlayış içinde Anadolu insanının felsefesini yapmaya çalışmıştır. Felsefe, din, ahlâk, milliyetçilik ve sosyalizm gibi kavramlar üzerinde duran Topçu, bunlara uygun düşen bir eğitim ve dinî tedris sistemi konusunda fikirler üretmiş ve idealist bir terbiye/eğitim anlayışı ortaya koymuştur (Gündüz, 2015, 54). Özellikle kendi dönemindeki eğitim zihniyeti ve uygulamalarını tenkit eden Topçu, dinî ve millî eğitimi bir bütün olarak savunarak, ülkemizdeki eğitim felsefesinin pragmatist yapısını reddetmiş, onun yerine idealist bir millî eğitim sistemi öne sürmüştür.

Topçu'nun, 'maarif' ve 'mektep' kavramlarını sıklıkla kullandığı kültür ve eğitim yazıları, onun 'Türkiye'nin Maarif Davası' adlı eserinde bir araya getirilmiştir. Topçu, bu eserinde genel anlamda, felsefi bir sorun olarak 'eğitim nedir', 'insan doğası nedir', 'eğitimin amaçları nedir', 'insan niçin eğitilmelidir' sorularından ziyade Türkiye'nin eğitim sorunları üzerinde yoğunlaşmıştır. Ama yine de, eğitim tarihimizin köklerine doğru giderken, belli bir dönemden sonra 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 değinmiştir. Ama bütün bunları mevcut belirli bir felsefi akıma göre yapmamıştır. Zira o, eğitimi Türkiye'nin maarif davası olarak görürken, Türkiye'nin kendi dinamiklerinden, tarihsel ve kültürel referanslarından hareket etmiş; olması gerekeni bir eğitim felsefesi akımına göre değil, Anadolu insanının millî ve manevî gerçeklerine göre anlamaya ve anlatmaya çalışmıştır (Taşdelen, 2015, 41). Yani onun eğitim felsefesi kendine özgüdür. O, eğitimle ilgili birçok yazısında 'eğitim nedir ve nasıl olmalıdır?' sorusuna cevap ararken, Türkiye'nin kültürel ve eğitimsel sorunlarına referansta bulunmuştur. Dural'a (2006, 50) göre Topçu, toplumda yaşanan sorunları ve sosyal çözümsüzlükleri irdelerken 'realist' bir tavır takınmış ve problemlere sunduğu reçetelerinde tavizsiz 'idealizmiyle' sürekli içinde dolaştığı 'neden-sonuç' dengesizliğini iyiden iyiye sorunsallaştırmıştır. Başka bir ifadeyle o, bazı çelişkileri içinde barındırsa da yerleşik felsefi anlayışların dışında zıtlıklar içinde Anadolu insanının kültürel gerçekliği ve tarihten gelen dinamizmini esas alan özgün bir felsefi hareketi başlatmak istemiştir. Özetle, Nurettin Topçu, kendine özgü bir felsefi yaklaşım içerisinde eğitimin sorunlarını millî bir bakış açısı ile anlamaya ve çözüm üretmeye çalışmıştır. Onun millî kavramına yüklediği içerik ise, hem bu kavramın belirli bir özgünlük ve karakter alanına işaret edecek denli özel, hem de evrensel nitelikte geniştir.

Eğitim Sistemine Yönelik Eleştirileri

Nurettin Topçu'nun eğitim sorunlarına yönelik ele aldığı yazıların toplandığı 'Türkiye'nin Maarif Davası' isimli eserinde dönemin mevcut eğitim sistemi kıyasıya eleştirilmiştir. Onun eleştiri konusu ettiği sorunların birçoğu günümüzde de halen tartışma konusu olabilmektedir (Uygun, 2013). Bunlardan bazıları öğrenci, bazıları öğretmen, bazıları program, hedef ve içerik üzerinde yoğunlaşır. O, tüm bu konularda mevcut sisteme eleştirilerini yöneltirken temel sorun olarak mektep kavramı üzerinden eğitimin/maarifin kendine özgü bir felsefesinin olmamasına bağlar. Yani ona göre eğitimin temel sorunu felsefesizliktir. O, "20. asır mektebinin kapısına 'felsefesi olmayan milletin mektebi olamaz' cümlesini yazmak gerektir" (Topçu, 2012, 15) diyerek bu konuya dikkat çekmiştir. Onun bu temel eleştirisinin yanında diğer bazı önemli eleştirileri maddeler halinde şöyle ifade edilebilir:

- Kültürel yozlaşma, eğitimde çöküşe neden olmuştur.
- Mâzi ile irtibatını koparan köksüz ve ruhsuz bir mektep inşa edilmeye çalışılmıştır.
- Taklitçilik ve bilimsel skolastik anlayışına saplanılmıştır.
- Din ve bilim arasındaki zıtlıklara dayalı öğretim, nesli bunalıma sokmuştur.

Topçu'nun buna benzer eleştirileri daha da arttırılabilir. Ancak onun millî eğitim düşüncesinin açıklanması ve yorumlanması için bu eleştirel değer yargıları üzerinden konunun izahı yeterli olacaktır.

Kültürel yozlaşma

Nurettin Topçu'ya göre kültür, bir milleti oluşturan fertlerin olay ve olgular karşısındaki tutum, davranış ve tarih içinde oluşturdukları değer hükümlerinin bütünüdür (Topçu, 2012a, 19). Bu değer hükümleri ise ilim, felsefe, sanat ve dine bağlı olarak ortaya çıkmış ve yaşamıştır. İnsanı kâinatın merkezi yapan bütün meseleleri bunlar paylaşmışlardır ve her toplum, her millet bunları kendi ruh kabiliyeti ve kendi iradesi ile yoğurmuş, birbirine kendi karakterini vermiştir. Kültür, onu yaratmış olan milletin malıdır (Topçu, 2012a, 20).

Topçu'ya göre kültür, maddi ve manevi yönüyle bir bütündür ve milletin iradesi ile yaratıldığı için millîdir. Türk milleti maddi olarak gerileyince Tanzimat'tan bu yana Batı'nın tekniği ile kültürünü geliştireceği yanılgısına düşmüştür. Oysa Topçu'ya göre teknik, kültürden sızan bir usare (özsu), kültür ise o ağacının yetiştirdiği bir meyvedir. Hâlbuki bizim kendi kültürümüz, tekniğimizi yaratmamıştır. "Onu, emanet bohçalar içinde Garb'tan aldık. Yaratmanın zevkini biz yaşamadık" (Topçu, 2012a, 24) diyen Topçu, millî maarif/eğitim için öncelikle millî kültürün

milletçe yaratılması gerektiğini savunmuştur. Millî kültürü yaşatacak ve yükseltecek olan ise millî mekteptir. Ona göre kültür milletin malıdır. O, manevi kültürü, maddi kültürün temeline koyar. Öncelikli olan, manevi eğitimdir. O da sanat ve edebiyat, tarih ve felsefe, din ve ahlâk dersleriyle kazanılabilir. Bu nedenle o, okullarda millî kültürden yoksun teknik eğitimi eleştirmiştir.

Kültüre ilişkin değer hükümlerinin bilim, felsefe, sanat ve din tarafından yaşatıldığına dikkat çeken Topçu'ya göre, her toplum ve millet bunları kendi ruh yetenek ve iradeleriyle yoğurmuş ve kendi karakterini vermiştir. Dolayısıyla kültür, onu yaratmış milletin malıdır. Felsefe, güzel sanatlar, mimari gibi kültür öğelerinin her birinde, içinde doğdukları toplumun millî karakterinin olduğunu belirten Topçu'ya göre, 'din' de, millî kültürün esaslı bir kısmını oluşturmaktadır. O, dinin milletin malı olmasa bile millî kültürün kuruluşunun esaslı kaynağı olduğunu vurgulamış ve millî kültürün yaratılmasında dinin fonksiyonuna şöyle dikkat çekmiştir (Topçu, 2012a, 22):

> "Büyük dinler, milletlerin kuruluşundan önce var olarak, bu kuruluşu hazırladılar. Milletlere, ruhun temel yapısında bulunan ahlâk ve inanışları, ideallerinin kaynağını verdiler. Bugün Fransız ve İtalyan milliyetini Katolik inancından, Türk'ü Müslümanlıktan ayırmak imkânsızdır. Bu sun'i ve zoraki bir tasavvur olur. Denemelerin muvaffakiyetsizliği de meydandadır. Çünkü İslâm, yalnız secde halinde değil, secdeye eğilen başımızdadır. Yalnız camide değil, ezan sesleriyle dolan evlerimizdedir. Yalnız Kur'an da değil, onunla nurlanan yüzlerimizdedir. Onu imhaya çalışanlar, bilmelidirler ki bu ev yıkılmaz, bu baş koparılmaz, bu yüz yüzlerimizden çalınmaz."

Topçu'nun millî kültür anlayışının temelinde millet vardır. Zira ona göre millî kültürü yaratacak olan milletin kendisidir. 'O halde onun millet ya da milliyetçilik anlayışı nedir?' diye soracak olursak, onun milletten kastı 'Türk Milleti'dir. Ancak o, Türk milleti kavramını sıklıkla kullanmakla birlikte yerleşik ve ideolojik milliyetçilik anlayışından daha farklı bir millet tasavvuru içindedir. Onun milliyetçilik anlayışı; yerli ve İslâmî değerlerden gücünü alan Anadolucu milliyetçiliktir. Anadolucu milliyetçiler, soyut bir İslâm'dan değil, Anadolu'da Türk soyunun gelenekleriyle biçimlenmiş, özgün ve millî bir İslâm'dan söz etmişlerdir (Duran ve Polat, 2015, 65). Atatürk milliyetçiliğinin seküler çağdaşlaşma atılımlarına karşın, dinsel temaları ön plana çıkaran Anadoluculuk, milliyetçiliği tarihsel ve kültürel bağlamda yeniden yorumlayarak mistik bir vatan anlayışına yönelmiştir (Gündüz, 2015, 56).

Topçu'ya göre siyasal İslâmcılar da, Turancılar da, Komünistler de, Anadolu'nun sorunlarını başka yerlerde aradıkları için yetersiz kalmaktadırlar. İslâmcılar Anadolu coğrafyasında binlerce yıldır iç içe geçmiş din ve millet mef-

humlarını ayrıştırdıkları için, Turancılar da Anadolu'da yeşermiş olan Türk-İslâm milletini, 'Turan' denen hayale feda ettikleri için hatalıdır (Turgut, 2016, 64). Topçu açısından Anadolu yurdunda bir araya gelen Türklük ve İslâm'ın birbirinden ayrılabileceğini tasavvur etmek imkânsızdır. O, Müslüman Türk'ün tarihten gelen birikimine şöyle dikkat çekmiştir (Topçu, 2012a, 29)

> "Tarihin bütün hareketleriyle meydana gelmiş bulunan kültürümüz bizim gerçek ruhumuzdur. Nasıl ki bir insan, başkalarının ruhuyla yaşayamazsa, bir millet de başka tarihlerin hadiseleriyle yaşatılamaz. Hayatımızı hâkimiyeti altına alan millî kültürümüz, bizim gerçek sahibimizdir. Biz onun zaruri kıldığı, bizi çevirdiği istikamette hareket etmeğe mecburuz. Etmezsek, başka milletlerin kültürünü taklide yeltenirsek varlığımızda buhranlar başlar."

Topçu'ya göre, eğitimdeki çöküş, kültürdeki yozlaşmanın temelini oluşturur. Medreseden felsefe, eleştirel ve özgür düşünce çıkınca geriye, tekrarcı ve nakilci, verimsiz ve ürünsüz bir kısır döngü kalmıştır. Cumhuriyetle birlikte öne çıkan pozitivist ve pragmatist yaklaşım, bu doğrultuda bir epistemolojiden hareketle millî benliği ve şahsiyeti oluşturan din, ahlâk, tarih, edebiyat gibi derslerin okutulmasını neredeyse gereksiz kılmıştır. Bu yaklaşım, eğitim ve toplum alanında, zihinsel bir tutum olarak her geçen yıl 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 (Taşdelen, 2015, 44). Onun için millî kültürü diriltecek olan yine mektep ve eğitimdir. Ancak eğitimi besleyecek olan da kültürdür. Bu kültür, millettin tarihten gelen maddi ve manevi değerlerinin toplamıdır.

Mâzi ile İrtibatını Koparan Mektep

Önce de dikkat çekildiği gibi, Topçu'ya göre geleneksel mektep denen medreseler işlevini yerine getiremeyince kültürde yozlaşma başlamıştır. Onun yerine ikâme edilmeye çalışılan yeni mektep ise, millî kültürden beslenemediği için taklitçilikten öte geçememiş ve kültürel yozlaşmayı daha da hızlandırmıştır. Ona göre göre, mâzisiz mektep olmaz, geleneksel mektep denemeleri, ortaya mektep yerine bir okuma yeri, konferans salonu veyahut da bazen bir oyun ortaya çıkarmıştır (Topçu, 2012, 61). Onun en çok üzerinde durduğu konu, mâzisiz bir mektep ile geleceğin olamayacağı düşüncesidir. Ona göre mektep, yarınlar demektir. Yarınları yetiştirecek olan mektebin mutlaka mâziye dayanan derin kökleri olmalıdır. Bu köklerden yararlanmayan hiç bir mektep, millî olamayacağı gibi yarınlara sahip çıkacak veya toplumun kültürel devamlılığını sürdürecek yeni millî nesiller de yetiştiremeyecektir. O, mekteplerin mutlaka geçmiş ile bağı olması gerektiğini

belirtmiştir. Oysa medreselerin alternatifi olan mektepler hem taklide yönelmiş hem de geçmişten bağını koparmıştır.

Acaba Topçu'nun iddia ettiği gibi hakikaten mâzisiz ve taklitçi bir mektep mi inşa edilmek ya da mâzisiz bir nesil mi yetiştirilmek istenmiştir? Ya da mâzisiz bir nesil yetiştirmek mümkün müdür? Topçu, her konuda olduğu gibi eğitim ve mektep konusunda mâziyi yok sayan her türlü yaklaşımı eleştirirken millî eğitim adına geçmişi yok sayarak yeni bir nesil yetiştirme gayesini methedenler az değildir. Örneğin millî terbiye konusunda Cumhuriyetin başlarında öğretmenlere konferanslar veren ve uzun yıllar Talim Terbiye Kurulu üyesi olan Ali Haydar Taner'in düşünceleri mâzinin ret edilmesi yönündedir. Taner, geçmişe ait olan her şey atılmadan yeni Türk insanının inşa edilemeyeceği kanaatini en yüksek perdeden dillendirmiştir (Ali Haydar, 1926). Daha birçok Batılılaşma yanlısının bu yönde bir düşünceye sahip olduğu tarihi bir gerçekliktir. İstanbul Üniversitesi Pedagoji Profesörlüğü yapmış ve lâik eğitim politikalarının savunucusu olan Sadrettin Celal Antel de, millî eğitim ideali konusunda Ziya Gökalp'i dahi eleştirerek 'mâzi ile siyasî olduğu kadar harsî rabıtasını kesip her şeyi yeni hayat telakkisine göre yeniden yapan bir devlet' tanımlaması yapmıştır (Antel, 1939, 89; Uygun, 2018, 119). Yani Antel, 'çağdaş ve millî eğitimin tesisi için geçmiş ile her türlü bağ koparılmalıdır' demek istemiştir. Mâzisiz bir mektep küşad edilebilir mi? Birçok Batılılaşma yanlısının aksine Nurettin Topçu'nun 'mâzisiz bir mektep ve gelecek olamayacağı' yaklaşımı, millî terbiye açısından oldukça önemsenmesi gereken bir fikirdir. Bu iki zıt yaklaşımın rasyonelliğinin halen tartışma konusu olması da oldukça anlamlıdır. Aslında, Antel de eğitimde millî ideale ulaşmayı arzulamış, ancak bunun için mâzi ile irtibatın mutlak surette kesilmesi düşüncesini savunmuştur. Antel'e (1939, 145) göre, terbiyenin millî karakterini tam vuzuh ile tebarüz ve tahakkuk ettiren mâzi ile irtibatı koparan Cumhuriyet rejimi olmuştur. Cumhuriyet, mâzi ile maarifin millî ve lâik karakterini kuvvetlendirmiştir. Antel ve Topçu'nun birbirine zıt bu görüşleri 'eğitimde millî idealin bir ütopya mı?' olduğu sorusunu da beraberinde getirmektedir. Oysa millî eğitim ideali, rasyonel olmalıdır ve rasyonel olarak millî eğitim idealinin tanımı, politika ve uygulaması için bu türden çalışma ve tartışmalara hâlâ ihtiyaç duyulmaktadır. Eğitimin millîliği konusunda Antel, Topçu ve diğer eğitimci ve düşünürlerin fikirleri önemlidir. Topçu, bir aksiyon adamıdır ve 1939'dan ölünceye kadar yazılarını yayınladığı Hareket Dergisi'nde eğitim, kültür, medeniyet vb. konularda özgün fikirleri olan bir mütefekkirdir (Vahapoğlu, 2006). Onun tüm fikirlerinin esasında hareket/eylem, yani dinamizm vardır. Ona göre medreseler, dinamik özelliklerini koruyamadıkları için körelmiş, mektepler de kuru taklitçiliğe yöneldikleri için millî mektep olamamışlardır (Topçu, 2012, 43). Ona göre millet ruhu ile bağları kopartılan mektep/okul, millete insan yetiş-

tirmek için değil, fabrikaya usta yetiştirmek için çalışmaktadır. Ruhsuz, idealsiz, inançsız bir öğretim, gençliğe karakter yerine hüner vermekle birlikte insanı yüceltmek yerine aşağı canlıların hizasına indirgemektedir.

Taklitçilik

Nurettin Topçu'ya göre bir toplumda ilim, sanat ve ahlâkın sentezi olan kültür de maddi niteliklerden ziyade metafizik alanına aittir. Bu bağlamda o, kendine ait bir metafizik inşa edemeyen toplumların kültürlerinin de olamayacağını savunmuştur. Batılılaş(tır)ma programının taklitçilikten öteye geçememesinin sebebi de kendine ait metafiziği inşa edememiş olmasıdır. Onun 28 Nisan 1968'de Hareket Dergisi'nde bu konuda yazdığı makalesinden bir alıntı şöyledir (Topçu, 2012a, 56):

> "Metafizik meydana getirmeyen milletler taklitçi olurlar. Her taraftan hoşlarına giden bir fikir veya hareket sistemini alarak taklit ederler. Ancak başkalarının ruhî eserleri onları doyurmaz. Onların şahsiyetini teşkil edemez. Zira bir milletin şahsiyeti kültürünün eseri değildir, kültür şahsiyetin eseridir. Bir millet şahsiyetinden doğar. Metafizik yapılmadıkça bütün kıvranmalar arasında eriyip giden şahsiyetin acıklı bir mirası kalır: Her şeyi inkâr. Kendi metafizikleriyle birlikte şahsiyetlerini yapamayan milletler ve şahsiyetlerini kaybeden fertler, önce ruhunu ve Allah'ını, sonra mâzisini ve tarihini, en sonra da esas davalarıyla birlikte kendi kendilerini inkâr ederler."

Topçu, Türkiye'de üç asırdan beri yapılmak istenen ıslahat hareketlerinin bir türlü millî varlığımızı buhrandan kurtaramayışının nedenini, kendimize has bir metafizik ortaya koyamayışımız olarak görmüştür. O, 'kaç asırdır Avrupa'dan parça parça ilim, ahlâk, sanat almak istedik. Askerlik ve eğitim işlerimizi onlar gibi düzenledik. Avrupa'nın resim ve şeklini, kıyafet ve zevkini memleketimize soktuk Bütün bu gayretlere rağmen Avrupalı, yani Avrupalı gibi olamadık' demiştir (Topçu, 2012a, 57). Ona göre aksine bu hareketler 'bize içimizden hayat veren kaynakları' kurutmuştur.

Topçu'ya (2012, 30) göre, Türk milletinin fikir ve irfan hayatı üç yüz yıl çorak bir çölde bocaladıktan sonra kurtuluş yolunu arayanlarca Batı kültür ve maarifinin kucağına sığınmışlardır. Sırasıyla, Fransız, Alman, İngiliz ve son olarak Amerikan maarifine sığınmakla ve onları taklit etmekle aslında bir cinayet işlenmiştir. Çünkü onların ruhsuz ve hayatla alakası kesilmiş maarif sistemleri millet içinde millete yabancı asıllardan gelerek Anadolu'nun sevgisini taşımayan sözde aydınların saldırısı ile karşılaşınca bütün millet kültürü, gelenekleri ve kaynakları ile birlikte yıkıma uğramıştır.

Topçu'ya göre, toplumların, 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. Yenilik adına yapılan her taklit, aslında bir kayıptan başka bir şey değildir. O, Türk milletinin karakterine uygun olmayan Batı'dan devşirilen pozitivizm, pragmatizm, sosyolojizm, materyalizm gibi felsefi anlayışların bir inkılâba değil, aksine çöküşe neden olduğu görüşündedir. Çünkü bunlar Türk milletinin ahlâk, hakikat ve metafizik anlayışını iyice geriletmiş ve milleti bir buhrana doğru iteklemiştir (Topçu, 2012, 25). O yazdığı yazılarda güncel eğitim sorunlarını ele almakla birlikte bu sorunların kaynağını hep izlenen yanlış felsefede, politikalarda, mâzi ile irtibatı koparmada, kültürel yozlaşmada ve taklitte aramıştır. Eskilerin ruhsuzluğu ve suskunluğu ile yenilerin şuursuzluğu her geçen gün milleti bunalıma sürüklemiştir (Topçu, 2012, 42).

Eğitim Yaklaşımı

Nurettin Topçu; eğitimi, zihniyeti ve kimliği inşa eden, kişide düşünme ve algılama biçimi oluşturan, karakteri şekillendiren, millî ve manevî değerleri kazandıran bir insan olma sanatı olarak görmüştür. Ona göre, eğitimin öncelikli amacı, fabrikaya eleman yetiştirmek olmamalıdır. Bu pragmatik tutum, öncelikli beklenti haline getirildiğinde, eğitimin temel hedefi durumundaki erdemler ötelenmiş olacaktır. O, Türk eğitim sistemini kendi içinde baştan aşağı bir eleştirici süzgecinden geçirmiş ve mevcut sistemin tümden değiştirilmesi gerektiğini belirtmiştir. Bu değişimi o, millet mektebi olarak tanımladığı millî mektep için istemiştir. Ona göre ilköğretimin gayesi kalbin terbiyesi, ortaöğretimin gayesi aklın terbiyesi, yükseköğretimde ise ihtisaslardır (Topçu, 2012, 108).

Topçu'nun eğitim düşüncesi ya da anlayışına ilişkin betimsel bazı çalışmalar yapılmıştır ve bu çalışmada onlardan yararlanılmıştır (Dural, 2006; Akyüz, 2014; Genç Yıldırım, 2015; Taşdelen, 2015). Ancak amacımız, burada onun eğitim anlayışını uzun uzadıya tartışmak değil, onun eğitim düşüncesinde millîlik anlayışına açıklık getirecek bazı ana noktaları belirtmektir. Gerek onun eğitim düşüncesi üzerine yapılan çalışmalar gerekse doğrudan kendi eserlerinden hareketle eğitim kurumunun temel değişkenleri dikkate alınarak maddeler halinde bazı eğitim görüşleri ise şöyle sıralanabilir:

- Okullarda öncelikle teknik adam değil, düşünen ve şahsiyet sahibi bireyler yetiştirilmelidir.
- Pragmatist ve pozitivist bir eğitim yerine öncelikle toplumun ahlâkî değerlerinin öne çıktığı bir eğitim anlayışı oluşturulmalıdır.

- Okullar devletin okulu olmalı ve yabancı mekteplerden kurtulmalıdır.
- Çocuklar daha ilkokuldan başlayarak ruhçu, şahsiyetçi bir eğitime tabi tutulmalıdır.
- Okullarda çocuklara iyi bir yabancı dil öğretilmekle birlikte öğretim dili, gerçek Türk dili ile yapılmalıdır.
- Tüm eğitim kademelerinde din eğitimine ayrı bir önem verilmeli; din eğitimi yalnız farklı bir ders olarak değil, diğer derslerin bünyesinde verilmelidir.
- Bilim, felsefe ve din eğitimi arasındaki zıtlıklar giderilmelidir.
- Okullarda ezbercilikten uzak ve bireyin soyut düşünmesini sağlayan dersler okutulmalıdır.
- Mutlak surette millî mektepler inşa edilmelidir.

Topçu, eserlerinde 'maarif-terbiye-mektep' yani 'eğitim', 'kültür', 'millet', 'devlet', 'otorite', 'maneviyat' gibi kavramları peşi sıra kullanmıştır. Bu kavramlar, onun düşüncesinin anahtar sözcükleridir; yani bu sözcükler onun düşüncesinin omurgasını oluşturur. Topçu, eğitimsiz bir milletin olamayacağını, eğitimin de mutlak surette milletin mâzisi, kültürü, ahlâkı ve inancı ile beslenmesi gerektiğini ve bunu yapacak olanın da milleti temsil eden devletin sorumluluğunda tüm toplumu eyleme geçirecek ve milletler arenasında Türk milletinin medenileşmesini sağlayacak olan motor gücün maneviyat olduğunu belirtmiştir. Bunun için her millet gibi Türk milleti de kendi metafiziğini oluşturarak 'millî kültür' ve 'millî eğitim' felsefesine sahip olmalıdır.

Millî Eğitim İdeali

Nurettin Topçu, eğitim sorunlarını ele aldığı yazılarında Türk eğitim sisteminin ne olması gerektiğine ilişkin düşünce ve önerilerini felsefi bir bütünlük içinde açıklamıştır. O yazılarında 'maarif', 'mektep', 'kültür' kavramlarını kullanırken bu kavramları hep 'millî' vasfı ile niteleme gayreti göstermiştir. Onun eğitim sorunlarının çözümüne ilişkin önerilerinde hep 'millî' bir arayış vardır. Onun bu arayışında kendine özgü yerli ve evrensel boyutlu bir bakış açısı, millî ve manevi değerlere dayalı bir eğitim felsefesi oluşturma çabası söz konusudur. Taşdelen'e (2015, 42) göre, onun eğitime bakış açısının dış katmanını güncel sorunlar, ikinci katmanını yerlilik/millîlik, üçüncü katmanını da evrensellik meselesi oluşturur. Bu sıralamayı tersine çevirerek söylersek, onun eleştirilerinin özünde evrensel bakış açısı vardır. Yerlilik (millî kimlik ve benlik) kavramı, ulaşılması gereken bir hedeftir. Evrensel değerlerden kopuk bir yerlilik kavramı, ona göre yozlaşmadır. Daha on

ikinci yüzyıldan beri süregelen ve medreselerin ezberci ve nakilci sistemiyle doruk noktasına ulaşan çöküş, evrensel değerlerden uzaklaşmayı işaret eder. Okulların millî özden uzak teknik eğitimleri, bir öz ve anlam yoksunluğunu yansıtır. Bu şekilde yerlilik-millîlik ve evrensellik onda bir çelişki değil, uyum; parçalanmışlık değil, birlik ve bütünlük oluşturur.

Topçu, millî eğitim düşüncesini daha çok 'millî mektep' kavramı üzerinden açıklama yoluna gitmiştir. Ona göre 'millî mektep' milletin mektebidir. Millî mekteple millet ruhu arasında doğrudan bir ilişki vardır. Yani 'millî mektep', doğrudan milletin kültüründen, tarihinden, inancından ve maddi ve manevi değerlerinden beslenerek onu yüceltmeye çalışan bir maarif sistemidir (Topçu, 2012, 13). Ancak onun arzuladığı maarif sistemi, yalnız okul kurumu veya ortamı ile de sınırlı değildir. Millî mektep bir toplumun sanatı, edebiyatı vb. tüm sosyal ve kültürel kurumları ile oluşturduğu kendine özgü bir felsefesi olan mekteptir. Başka bir ifade ile millî mektep bir zihniyet meselesidir. Çünkü millî mektep, zihniyet ve örfleri ile metotları ve müfredat ile terbiye prensipleri ve psikolojik temelleri ile hatta binasının mimari tarzıyla kendini başka milletlerden ayırır (Topçu, 2012, 14). Ona göre millî mektep, önce de dikkat çekildiği gibi taklit olmayacak; kültürün, benliğin, kültürel varoluşun kendisinden, kendi özgün karakterinden türeyecektir.

Topçu'nun 'Türkiye'nin Maarif Davası' adlı eserini analizine devam edecek olursak Türkiye'de artık ne eski mektep (medrese) ne de yeninin taklidi mektep (Batılı mektep) millîdir. Maarif davası, Türkiye'de yürütücüler tarafından teknik olarak ele alınmış, millî mektep can çekişirken Türk çocukları yabancı dilde eğitim yapan mektepleri ideal mektep olarak görmüştür. Onun aşağıdaki sözleri mevcut mekteplerin dışında millî mektebin nasıl olması gerektiğini açıklar niteliktedir (Topçu, 2012, 15):

> "Millî mektebimiz ne medresedir, ne de çeşitli kozmopolit unsurların karışığı olan bugünkü mekteptir. Müslüman Türk'ün mektebi, maarif, metafizik ve ahlâk prensiplerini Kur'an'dan alarak Anadolu insanının ruh yapısını serpen ve orada besleyen, insanlığın üç bin yıllık kültür ağacının asrımızdaki yemişlerini toplayacak evrensel bir ruh ve ahlâk cihazı olacaktır."

Topçu, kitabının girişinde vurguladığı bu sözlerle millî eğitimin, düşünceyi sonuna kadar açan felsefe, doğrudan Kur'an'dan beslenen ahlâkî ilkeler ve sadece Türklerin değil İnsanlığın tarihinden beslenen kültürle inşa edilebileceği inancındadır. O, millî mektebin tesisinde mutlaka geçmişin birikiminden yararlanılması gerektiğini ifade eder. Millî mektebin tesisi için mâzi ve gelenekten yararlanarak milletin maarifini kurmak mümkündür. Onun millî eğitim idealini daha açık tanımlayabilmek için burada belki 'insan mektebi', 'mâziye dayanan mektep', 'yaban-

cı mektep', 'millî mektep' vb. bazı alt başlıklar üzerinden konuyu daha da ayrıntılı irdelemek yararlı olabilir.

"İnsan Mektebi"

Topçu, öncelikle millî mektebin Anadolu insanının ruhunu ahlâkî değerleri ile besleyen bir mektep olmasını ister. Onun ahlâk anlayışında Kur'an ahlâkı temel referans kaynağıdır. O, ahlâk eğitiminde maneviyatın önemli olduğunu vurgulayarak teknik derslerden ziyade edebiyat, tarih, felsefe gibi derslerin bu muhteva ile öğretilmesi gerektiğini savunmuştur. Onun bu konudaki vurgusu şöyledir (Topçu, 2012, 46):

> "Bize bir insan mektebi lâzım. Bir mektep ki, bizi kendi ruhumuza kavuştursun; her hareketimizin ahlâkî değeri olduğunu tanıtsın; hayâya hayran gönüller, insanlığı seven temiz yürekler yetiştirsin; her ferdimizi milletimizin tarihi içinde aratsın; vicdanlarımıza her an Allah'ın huzurunda yaşamayı öğretsin. Bu mektepte edebiyat, tarih ve felsefe kültürü başta gelecek ve onun yetiştiricileri sadece bir memur değil, örnek insan olacaklardır. (…) Ancak böyle yepyeni bir anlayışın benimsenmesiyle Türk millet maarifini kurmak ve ruhlarımızda Rönesans açmak kabil olacaktır."

Mâziye Dayanan Mektep

Topçu'ya göre millî mektep mutlak surette mâziye dayanmalıdır. Ona göre, üç yüz yıllık bir çöküşten sonra Batı'nın şekillerini, gümrüklerden mal çıkarır gibi memleketimize sokanlarla sakalda ve sarıkta keramet bulanlar kıyasıya birbiriyle çatışmışlardır. Hâlâ o çatışma devam etmektedir. Her iki tarafın gafil olduğu şey, kendi millî kültürümüzü yoğurmanın lüzumlu oluşudur. Hakikatte bin yıllık tarihimiz içinde ortaya konmuş olan Anadolu Müslüman Türk kültürünü, örfleri, folkloru, edebiyatı ve güzel sanatlarıyla, tasavvufu ve tarikatlarının felsefesiyle, İslâmî ahlâkıyla bir potada yoğurmak, davanın esasını teşkil etmektedir Ona göre mektep, ruh hayatının bütün mâzisinin meyvelerini verici bir cihazdır (Topçu, 2012, 61).

Topçu'ya göre onuncu asırda kurulan Bağdat Külliyesi'nde evrensel bir değere ulaştırılan İslâm maarifi XVII. yüzyılda içtihat kapısının kapatılmasıyla ruhi feyzini kaybederek Aristo mantığının kısır çerçevesi içinde bunalıp gerilemeye başlamıştır. Bir zamanlar millî bir hüviyete kavuşup evrensel değerlere ulaşan medrese, Müslüman Türk milletinin millî mektebi olmuştur. Ne zaman ki, hikmet, felsefe bu ortamdan çekilmiş, medreseyi oluşturan zihniyet de yozlaşmaya başlamıştır. XVII. yüzyıldan sonra sırasıyla yapılan ıslahatlar medresenin ruhunu ıslah edici

değil, onu yıkarak yerine Batı'nın maarifini koymuştur. Cumhuriyetle birlikte eskiye ait her şeyin atılmasıyla birlikte millet dili, millî tarih ve milletin ruhuyla bütün bağlarını koparmış olan ve kültürün yerine tekniği oturtan bir maarif sisteminin hâlâ 'millî eğitim' diye adlandırılması, Fransızların bu kelimeyi benimsediği zaman başlatılan taklitçiliğin yadigarıdır. O, eski seslerin tamamen kısılarak yeni adına inkılâpçılığa girişenleri eleştirirken eski adına ahkâm kesenleri de kıyasıya eleştirir ve mâzinin birikiminden nasıl vazgeçildiğini şöyle anlatır (Topçu, 2012, 42).

> "Mektepten din kültürü kovuldu. Eskilerin Frenk dili öğrenimini küfür diye adlandırmalarına karşı yeniler Arapça ile Farsça derslerini kaldırdılar. Arkasından millî tarih ve millet dili müthiş bir şamar yedi. Bütün bu olaylar karşısında insanı düşündürecek felsefe kültürü ise okullarda şöyle bir inkılâp geçirdi: Önce metafiziğin Allah bahsi lise programlarından çıkarıldı, sonra Allah'a götürülüyor diye ruh bahsi de atıldı. Daha sonra varlık üzerinde düşündürdüğü için bütün metafizik bahisler lise felsefe programlarından çıkarıldı. İnsanı tanıtan ahlâk bahsi ise felsefe programlarının ufak bir köşesine sıkıştırıldı. İlk, orta ve yükseköğrenimde pozitivist görüşün hâkim olduğu otuzbeş yılın sonunda[3] lise programlarında yapılan yeni bir değişme ile psikoloji dersi, laboratuvar deneylerinden ibaret bir teknik bilgisi haline getirilerek ruh kültürü okuldan büsbütün kovuldu. Dil Kurumu'nun gayretleri ile güdükleştirilip bir ilkel cemiyet dili haline getirilen yeni dil, millî edebiyat kültürünü yüzyıllarca geri götürücü darbeyi indirdi…"

Topçu'nun bu değerlendirmeleri, İstiklâl Marşı Şairimiz Mehmet Âkif'in ifade ettiği 'eski eski olduğu için atılmaz, eğer kötü ise atılır; Yeni, yeni olduğu için alınmaz, eğer iyi ise alınır' sözünü hatırlatmaktadır. Topçu, kökleri mâzide kalmış ve bir zamanlar bu değerler ile kendi medeniyetini kurmuş bir toplumun ancak yine kendi ruh köklerine dayanan kültürü ile yükseleceğine inanmaktadır.

Yabancı Mektep

Topçu'ya (2012, 60) göre yabancı mektep, millet kültürüne sokulmuş bir hançerdir. Yabancı kültür dilenmekle, zannedilen Garblılaşmak da mümkün değildir. Yabancı kültür, sadece millî kültür ağacının köklerini kurutur, onu soysuzlaştırır. Çocuklarına yabancı dil öğretmek için bu mekteplere koşanlar, pire uğruna yorganlarını yakmaktadırlar. Bu adamlar, bir avuç su içmek için suda boğulanlardır.

Topçu'ya göre mektep, ancak millî mekteptir. Millî mektep aynı zamanda devlet mektebidir. O yabancı mekteplere karşı çıkarken aynı zamanda özel okullara da karşıdır. Çünkü, millet maarifini kazanç hırslarıyla boğmak, millet kültürü-

3 Topçu'nun bu değerlendirmeleri, Ekim 1973 yılında Hareket Dergisi'nde yayınladığı 'Türk Maarifi' başlıklı yazıya aittir.

ne çevrilmiş bir suikasttır (Topçu, 2012: 61). Onun 'millî mektebi', 'devlet mektebi' olarak tanımlamasından hareketle şöyle bir soru da sorulabilir: 'Devlet eğitimi' ya da 'devletçi eğitim', millîlik için yeterli midir? Ya da devlet eğitimini millî olarak tanımlamak ne kadar doğrudur? Bu türden soruların cevabını hemen vermek de pek kolay değildir. Topçu'ya göre mekteplerdeki her türlü eğitim, millî vasfa dönüştürülürken diğer kurumlar da bu vasıfta işlev görmelidir. Ona göre millî eğitim denince, bir milletin dil ve geleneklerine aykırı olmayan bütün irfan müesseseleri anlaşılmalıdır (Topçu, 2012, 188).

Topçu'ya göre millî olmak, aynı zamanda medenîleşmenin de ön şartıdır. Ancak onun medeniyetten kastı, geçmişte olduğu gibi asrın ihtiyaçlarına cevap veren Müslüman Türk medeniyetidir. Topçu'ya (2012, 14) göre, Müslüman-Türk Medeniyeti doğuracak olan millî kültürdür. Millî kültüre hayat verecek olan ise yine millî mekteptir. Millî mektep, mâzinin ve milletin ruhunu taşıyan, Kur'an'dan ilham alan, bilim, sanat ve edebiyatta kendi metafiziğini yakalamış mekteptir. O, 'mektep binası'ndan, 'üslub'u olan, 'karakter taşıyan', 'millî ruhumuzun çizgilerini taşıyan' bir millî mektep tasavvuru kurmuştur (Taşdelen, 2015, 50).

Millî Mektep

Topçu, her yönüyle yabancı mektebe karşı çıkarken millî mektep üzerinden idealize ettiği eğitim sisteminin kurulabilmesi için gerekli olan unsurları dört başlık altında açıklamıştır. Bu başlıklar sırasıyla 'ders', 'öğrenci', 'öğretmen', 'öğretim'dir. 'Öğretmen' konusu, ayrıca ele alınacağı için diğer üç unsur hakkında onun değerlendirmeleri ayrı başlıklar altında burada değerlendirilmiştir.

Ders

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. Ona göre her eğitim kademesinde bireylere kazandırılacak değerler birbirini tamamlayacak şekilde farklılaşmaktadır.

Kalbin terbiyesi olarak gördüğü ilkokullarda çocuklara dinin sevgi telkinleriyle bütün mâzi ve millî değerler öğretilmelidir. İlkokullarda çocuklara verilmesi lüzumlu olan eşya bilgisine pek az yer verilmelidir. Bu eğitim kademesinde dindeki aşk idealini damla damla çocuğun kalbine aşılamak ve o kalbin çırpıntılarını

millî değerlerin temposuna uydurmak gerekir. Bu iş ona göre bir sanattır (Topçu, 2012, 108). Kalbin terbiyesinde din eğitimi önemli olmakla birlikte bu eğitimin nasıl verildiği de önemlidir. Topçu'ya (2012, 122) göre din, bütünüyle insanın varlığına çevrildiği için din kültürü, yalnız bir ders içerisinde vermekle olmaz. Belki Kur'an'ın insan anlayışına uygun telkin ve davranışlarla dinî ruhun tam ve gerçek şekilde aşılanması ile mümkün olur. O yetiştirmek istediği nesil için 'biz tahsilden önce hayâyı pek iyi bilen, kendini bilen, cesur, fedakâr, vatansever, imanlı bir nesle ilköğretimin kutsal kapısını açmak zorundayız' demiştir.

Ortaokul ve liselerde ise aklın terbiyesi esas alınmalıdır. Aklın Doğu'dan ve Batı'dan her taraftan sızan bütün ışıklarıyla yüklü yöntemli hakikat araştırmaları, Fârabî ve Gazalî ile Pascal ve Pasteur'ü yan yana yaşatmalıdır. Zira akıl milletlerin sınırlarını geçer, bütün insanlığı kucaklar. Ancak bunu yaparken yöntem olarak yine milletin ruhu eğitim ve öğretimde hâkim olmalıdır. Onun bu konudaki bir değerlendirmesi şöyledir (Topçu, 2012, 109):

> "İlkokulda olduğu gibi, orta ve lise sınıflarında da çocuğun ruhunu hakikat idealine kavuşturucu aşktan ibaret olan enerjiyi harekete geçirecek en güzel vasıta, musıkîdir. Bunun için bütün ilk ve ortaöğretim yapan mekteplerde, sabahları derse başlamazdan önce, kısa bir zaman için bütün talebeye, insan ruhunu ulviyete tırmanışını terennüm eden musıkî dinletilmeli, sınıflara, ruhlar böyle ilahi iksir ile yıkanıp temizlendikten sonra girilmelidir."

Topçu, ortaöğretimde kültür derslerine büyük önem verilmesi gerektiğini vurgulayarak liselerde derslerin hangi zihniyet ve gaye ile okutulması gerektiğini şöyle belirtmiştir (Topçu, 2012, 124):

"İlk üç sınıfta kâinat hakkında ilk müspet bilgiler verilir ve ilim zihniyeti aşılanır. Bunu yapmak için, her ders kendine mahsus metotlarla okutulmalıdır. Matematik dersleri, zihnin hayalsiz işleyişini sağlayan aklın çözümleme ve indirgeme metotları ile; tabiat dersleri, gözlem ve deneyden asla ayrılmayan karakterlendirme ve sınıflama metodu ile; tarih, sanat ve kültür dersleri ise, aklın değer hükümlerinin realitelerle karşılaşmasından en mükemmel neticeler çıkarmaya elverişli çeşitli metotlar kullanarak okutulmalıdır. Dil öğretiminin, mantığa bağlanan ve dile ait tekniği çözümleyici metotlarla yapılması lâzımdır."

Yükseköğretime ayrı bir başlık açan Topçu, üniversite düzeyinde yapılan eğitimin öncelikli amacının araştırma ve bilimsel üretim olduğunu belirtmiştir. Ancak o, burada da her zaman millî değerlerin kazanımını önemsemiştir. Topçu'nun en çok eleştirdiği öğretim kurumlarından birisi de üniversitedir. Ona göre üniversite, gömdüğü Darülfünun'a nazaran her bakımdan gerilemiş durumdadır. Bu gerilik, özellikle ilim, ahlâk ve hukuk alanlarında göze çapmaktadır (Topçu, 2012,

153). Darülfünun sonrası yapısıyla, yani 1933'te yapılan üniversite reformundan sonra, ahlâkî bakımından üniversite bir millete meşale tutacak gençliğe örnek olacak durumdan çok uzaklaşmıştır.

Öğrenci

Topçu'ya (2012, 109) göre talebe/öğrenci, hakikatler peşinde koşmayı meslek edinmiş kimsedir. O, disipliniyle, ahlâkıyla toplum içinde kendini hissettiren örnek insan namzeti olmalıdır. Topçu, okulda okuyan öğrencilerin halkın önünde yürüyen aydın kimseler olacağını düşünerek biraz elitist/seçkinci bir yaklaşım sergilemiştir. Halkın ruhunu yükseltecek olan ve onu ahlâkî olgunluğa ulaştıracak olan eğitim-öğretim görmüş aydınlardır. Bunun için daha okul sıralarında talebenin bu bilinçle hareket edip örnek olmasını istemektedir. Okulda her talebe iyilik duygusu ile ve toplumda bir enerji oluşturacak kabiliyette yetiştirilmelidir.

Öğretim

Topçu (2012, 111), mektebi bir ilim mabedi olarak görmüştür. Mektepte yapılan öğretim işinden mesul olan muallimlerdir. Muallim öğrenciyi bir yönüyle değil her yönden eğitmekle mesuldür. Örneğin Topçu'ya göre bir muallim 'ben yalnız matematik öğretirim' diyemez, o muallim öğrencisine matematik öğretirken ahlâkı da öğretir. Ona göre eğitim-öğretim işinde hiçbir menfaat gözetmeden hakikat aşkı ile hareket edilmelidir. Onun mektepteki öğretime ilişkin ideali şöyledir (Topçu, 2012, 111):

> "Bu müessese, ilimle dinin bize emaneti olacaktır. Onda barınacak varlığımızı bütünüyle ilme teslim etmemiz lâzımdır. İlme teslim oluştaki hiçbir menfaat gözetmeyen hakikat aşkı ve sonsuz şeylerin sevgisi, dinin kaynaklarından hayat alacaktır. Bu mektebin çehresi gibi, düşünüş tarzı, sporu ve sanatı, bin yıllık tarihin bütün çizgileriyle bütün terennümlerini (ifadesini) kendinde toplayacaktır."

İrade eğitimi

Her ne kadar Topçu, millî mektebi devlet mektebi olarak tanımlasa da o mekteplerde düşüncenin özgürleşmesinden yanadır. Düşüncenin özgürleşmesi, iradenin özgürleşmesidir. O irade eğitimini Blondel'den de etkilenerek isyan ahlâkı ile açıklama yoluna gitmiştir. İsyan ahlâkı, Allah'ın insanda isyanı olup özgür düşünce ve aşka teslim oluştur. Gerçek ve tam irade, fertten başlayan, aile ve devlet gibi otoriteleri kabul eden, millet ve insanlık basamaklarından da geçerek Allah'a ulaştıran iradedir. (Topçu, 2006; İrğat, 2011).

Topçu, fertleri ve milleti irade ile yükseltecek millî eğitimin en önemli tamamlayıcısı olarak din eğitimini görmüştür. Ona göre mevcut haliyle din eğitimi hiç bir işe yaramadığı gibi zararlı da olabilmektedir. Onun arzuladığı din eğitimi ise, her şeyden önce bir kalp eğitimidir. Kalp eğitiminde de tasavvufa vurgu yapan Topçu'nun din eğitimi anlayışını yansıttığı değerlendirmeleri şöyledir (Topçu, 2012, 169):

> "Kur'ân'ı bir kalp sedası olarak anlayan ve dinin yalnız ve yalnız kalp terbiyesi olduğunu bilen mutasavvıflardır. Kendilerine şeriatçı diyen hocalar bir nevi ahiret polisleri gibi aramızda dolaşıyor ve dünyalıklarını bu ahiret sermayesi ile sağlıyorlar. Tekkelerin temiz olduğu ve henüz kalpazanların eline geçmediği devirde tasavvuf, halka gerekli dinî terbiyeyi veriyordu. Gayesi; kalbi kibir, kin, haset, fitne, yalan, riya, dedikodu ve çeşitli bayağı hırslardan temizleyerek ona hayır, Hakka ve Hakkın kullarına hizmet ihtirası, menfaatlerden arınma, merhamet ve adalet sevgisi, derece derece aşk halinde varlıklara hürmet duyguları doldurmak olan bu terbiyenin eserleriyle Peygamber ve ashab devrinin ve Müslüman Anadolu tarihinin sayısız olaylar halinde abideleri ile dopdoludur."

Topçu'ya göre millî eğitim idealinin oluşturulabilmesi için din eğitimi ile ilim eğitiminin birbiri ile çatıştırılmadan verilmesi ve bu eğitimin temel bir felsefi düşünce üzerine inşa edilmesi zaruridir. Oysa Tanzimat sonrası yapılan inkılâplar neticesinde müspet derslerle din dersleri sürekli çatışma halinde verilmiştir. Bu da beraberinde eğitim-öğretimde ezberciliğe ve skolastiğe neden olmuştur. Müspet bilimlerin okutulduğu okullar taklitçiliğe yönlendirilirken, özellikle din okullarında din kültürü ile ilimleri çatıştırıp, din kültürünü zayıflatma gayesi güdülmüştür. O, dinin müspet bilim olarak okutulmasına karşı olduğu gibi ilmin de skolastiğe sokulmasına karşı çıkmıştır. O, dinin veya din eğitiminin ne olmadığını açıkladıktan sonra ne olduğunu şu cümleleri ile açıklama yolunu tutmuştur (Topçu, 2012, 177):

> "Psikoloji ile başlayıp yine psikoloji ile nihayetlenen, mukadderatımızın metafiziğidir. Felsefeden ayrıldığı yer, dinin metodu yargılayıcı akıl değil de, onu yer yer kullanmasını bilen ruhsal tecrübedir. İnsandaki ilk uyanışında dinî hayat ruhun bir ihtiyacı olarak gözüküyor. İnsan, Allah'ı arıyor…"

İnsanın yaratılışında Allah'ı aramasının tabii bir özellik olduğuna dikkat çeken Topçu, eğitimin de bu arayışta onun işini kolaylaştırması gerektiğine vurgu yapmıştır. Ona göre bu eğitim, yani din eğitimi, yalnız ayrı bir ders konusu olarak değil, bütün kültür derslerinin içinde, felsefe, tarih ve edebiyat derslerinde verilmeli ve ona (Allah'a) götüren yola aklın aydınlıklarını serpmelidir (Topçu, 2012, 180).

Topçu, milleti temsil eden bir otorite olarak devleti gördüğü için öncelikle devletin millî iradeye sahip olması gerektiği düşüncesindedir. Zaten onun millî mektebi devlet mektebi olarak tanımlamasının arkasında yatan neden de budur. Çünkü ona göre, eğitim işleri millî iradenin odağı olmalıdır. Ancak daha sonra bireyler serbest eğitimlerini alabilirler. Onun millî irade ve millî maarifle ilgili bir değerlendirmesi şöyledir (Topçu, 2004, 151)

> "Devlette irade yıkıldıkça, vatandaşlar arasında hukukî bağlar gevşer, cemiyet düzeni zayıflar; her sahada güvensizlik görülür. Hayatta ve mukavelelerde emniyetin yerleşmesi için, vatandaşlar her işte devlet otoritesini yanı başlarında hazır bulurlar. Şu bilinmelidir ki, millî iradenin hayat kaynağı, millî maarifin aydınlık mihrakı, aile düzen ve otoritesinin de yedek besin deposu ve teminatçısı, devlet kudretidir."

Topçu'ya göre millî varlığın devamlılığını sağlayacak yapı millet maarifidir. Oluşturulacak olan bu maarif/eğitim sistemi ilkokuldan üniversiteye kadar, tüm basamaklarında bin yıllık millet iradesiyle millet karakterini yaşatmalıdır. Topçu'ya göre Batı'nın etkisiyle toplumda yozlaşan kurum, norm ve değerler okulların içerisine girmiştir. Okullara bulaşan bu hastalıklı alışkanlıklar millet mekteplerinin çökmesine neden olmuş, okulu diploma dağıtan bir yapıya çevirmiştir (Genç Yıldırım, 2015, 67). Bozulan eğitim sisteminin düzelmesinin yolu yine devletin millete vereceği millî mektep ile olacaktır. Mektep yoluyla bir millet ahlâkı oluşturulmalıdır. Bu da ancak mektepte olur. Ona göre ahlâk evde başka, okulda başka türlü olmaz (Topçu, 2012, 192). Ahlâk ve dinî terbiye ise birbirinden ayrılamaz. Çünkü her ikisi de metafiziktir. Millette metafizik ruhu oluşturan irade ise birdir ve bir olmak zorundadır. Mektepte bu iradeyi gençlere aşılayacak olan da ideal öğretmenlerdir. Ona göre ruhumuza aşılar yapan doktor olarak muallim, ruh dünyamızın hem duygu, hem bilgi, hem de irade bölgelerinde tedavisini ve aşılarını yapmaya mecburdur (Topçu, 2012, 75).

Öğretmenin Rolü

Topçu'ya göre millî mektebin en önemli aktörü muallim, yani öğretmendir. O, dünyada medeniyetlerin muallimler sayesinde kurulduğunu belirterek medeniyetlerin yükselmesinde Büyük İskender'in 'Babam beni gökten yere indirdi; hocam beni göğe yükseltti' sözüne vurgu yaparak millî maarifin amacına ulaşmasında öğretmenin oynayacağı güçlü role değinmiştir. Ona göre muallimlik gibi ulvî vazifeden başka iş görmeyen idealist öğretmen ordusuna sahip olunduğu gün ilk zafer borusu da çalınmış olacaktır (Topçu, 2012, 110).

Kendisi de bir felsefe öğretmeni olan ve üniversitede doçent olarak çalışması gerekirken yıllarca bilfiil öğretmenlik yapan Topçu, öğretmenliği, âdemoğlunu beşikten alarak mezara kadar götürüp teslim eden, dünyanın en büyük mesuliyetine sahip bir meslek olarak görmüştür. Ona göre muallim, kaderimizin hakikatinin işleyicisi, karakterimizin yapıcısı, kalbimizin çevrildiği her yönde kurucusudur (Pilav, 2018, 47). Fertler gibi, nesiller de onun eseridir. Farkında olsun olmasın, her ferdin şahsî tarihinde muallimin izleri bulunur. Muallim, insan olan varlığımızı alır ve ona sonsuzluk dünyası olan ruhî hayat istasyonlarında yol alacak kudretin ve değerlerin aşısını yapar. Ona göre muallimin mesuliyeti yalnız okulla sınırlı değildir. O, yetiştirdiği nesil ile aslında tüm toplumun mesuliyetini üzerine almıştır. Onun için her muallimin bu mesuliyet ile çalışması gerektiğini belirtmiştir. Onun muallimden beklentisine ilişkin bir değerlendirmesi şöyledir (Topçu, 2012, 72):

> "Hakikatte muallimin sahip olması lâzım gelen vazife ve mesuliyet, bu derecede basit ve ruh yapısı bakımından böyle değersiz ve iptidaî bir fonksiyondan ibaret değildir. Muallimin mesuliyetleri çoktur ve cemiyet hayatının her sahasına uzanmaktadır. Bir memlekette ticaret ve alışveriş tarzı bozuksa bundan muallim mesuldür. Siyaset, millî tarihin çizdiği yoldan ayrılmış, milletinin tarihî karakterini kaybetmişse, bundan mesul olan yine muallimdir. Gençlik avare ve dâvasız, aileler otoritesizse bundan da muallim mesul olacaktır. Memurlar rüşvetçi, mesul makamlar iltimasçı iseler muallimin utanması icap eder. Din hayatı bir riya veya taklit merasimi haline gelerek vicdanlar sahipsiz ve sultansız kalmışsa bunun da mesulü muallimlerdir. Yüreklerin merhametsizliğinden, hislerin bayağılığından ve iradelerin gevşekliğinden bir mesul aranırsa; o da muallimdir. Yalnız kaldığımız yerde yalnızlığımızın mesulü o, imanların zayıfladığı devirlerde bu gevşemenin mesulü yine onlardır."

'Bu kadar yükü muallime yüklemek doğru mudur?' diye sormaktan kendini alamayan Topçu, 'hepimizin ruh yapısı muallimin elinden çıktığı düşünülürse hiç yanlış olmaz' deyip öğretmenlerin sorumluluğuna dikkat çekerek tasavvur ettiği idealist muallimin özelliklerini maddeler halinde açıklamıştır. Onun muallime ilişkin satır başı nitelemeleri şöyledir (Topçu, 2012, 72):

- Muallim, hayatımızın sahibi olmaktan ziyade sanatkârdır. Kullanıcısı değil, yapıcısıdır. Seyircisi değil, aktörüdür.
- Muallim, geçeceği yol bütün engellerle örtülü olduğu halde, buna tahammül etmesini bilen ve mesleğini seven idealcidir.
- Muallimlik sevgi işidir, ruh sevgisidir.

- Muallim hepimizin muhtaç olduğu doktordur. İman ve anlayış vasıtaları ile bizi tedavi eder.
- Muallim, sahip olduğu mesuliyetle içimizde en fazla hür olan insandır. Çünkü mesuliyetimiz, hürriyetimizin kaynağıdır.

Topçu, tüm sorunların kaynağını muallimlerin mesuliyetinde aramıştır. Muallimlere bu mesuliyeti yükleyen Topçu, onların sorumlu oldukları bu işi yaparken hürriyet içinde hareket etmeleri gerektiğini de vurgulamıştır. O, böyle bir muallimin mesuliyetine verilen eğitim işlerine devletin dahi sık sık karışmaması gerektiğini belirterek bir anlamda 'öğretmen özerkliği'ne de dikkat çekmiştir. Ona göre muallimin çalışması idarî ve siyasî endişelerle kayıtlandırmak, öğretim idealine dışardan emirle yön vermek istemek, onun yapısı bakımından hür olan şahsiyetini budamak, kısırlaştırmak ve ölüme mahkûm etmektir. Kültür ve maarif hayatında böyle bir sefaleti yaratmamak için öğretim ve eğitim çalışmalarında muallimin mutlak hürriyeti tanınmalı, sadece bu hürriyetin kötüye kullanılmaması devlet tarafından dışarıdan ve muallimin hürriyetini asla zedelemeden kontrol edilmelidir (Topçu, 2012, 78).

Muallim, yani öğretmen, tesis edilen millî mektepte hürriyet içinde özgür düşünceye sahip bireyler yetiştirmelidir. Millî mektebin en önemli özelliği düşüncenin özgürleşmesidir. Yahya Akyüz, bir söyleşisinde, 1958-1959 ders yılında Nurettin Topçu'nun öğrencisi olduğunu belirterek hem öğrencisi hem de Türk eğitim tarihçisi gözüyle eğitim düşüncesini şöyle özetlemiştir (TALİD, 2008, 480): Mektep, öğrencilere tam bir özgür düşünce içinde, eleştiri, şüphe yöntemleriyle gerçeği araştırma anlayışı, başka deyişle 'ilim zihniyeti' kazandırmalıdır. Sadece 'iman' alanı bunun dışında kalabilir. Ayrıca, bizi yaşatacak güçleri Batı'da ya da bir başka ülkede değil, ancak kendi içimizde bulabiliriz. Kendimize özgü millî bir eğitim ve kültürü de Batı'nın ve bütün insanlığın eseri olan yöntemlerle yoğurarak geliştirebiliriz, kendimizden uzaklaşıp Batıyı taklit ederek değil!…

Sonuç

Topçu'ya göre, millet, maarif demektir. Maarifin ise, millî bir felsefesinin olması gerekir. Ona göre milletin bekası mektebin bağımsızlığına bağlıdır. Bağımsız mektep, taklitçilikten kendini kurtarmış, milletin tarihi ve gerçek yaşamından süzülmüş olan millî maariftir. Aslında onda millî maarif, sadece belirli bir mekân ve müfredatı olan mekteple sınırlı değildir. Millî maarif; okul, aile, siyaset, ekonomi, hukuk vb. toplumun tüm kurumları ve müfredatı ile bir hayat felsefesidir. O, milletin istiklâli ile mektep arasında doğrudan bir ilişki kurup önkoşul olarak millî mektebin tesisi yönünde kapsayıcı bir açıklama çabası içerisine girmiştir. Buraya

kadar yapılan genel betimleme ve değerlendirmeden sonra Topçu'nun doğrudan kendi eserleri ve hakkında yapılan araştırma bulgularından hareketle millî mektep veya millî eğitim ideali, sonuç olarak maddeler halinde şöyle sıralanabilir:

- Millet dili, millî tarih ve milletin ruhuyla bütün bağlarını koparmış olan ve kültürün yerine tekniği oturtan bir maarif sisteminin millî olduğunu iddia etmek mümkün değildir.
- Teknik eğitim bir amaç olamaz; okullarda verilen eğitim öncelikle millî ve manevi değerlere dayalı olmalı, karakter ve şahsiyeti geliştirmeli ve millî kimliği oluşturmalıdır.
- Millî eğitim, milletin tarihten gelen kültürel kodlarının üzerine inşa edilecek millî mektep ruhu ile tesis edilebilecektir. Millî mektebin hayata geçirilmesi ile eğitim sorunlarının giderilebileceği gibi toplum olarak milletin de sorunları çözümlenecektir.
- Millî mektep, zihniyet ve örfleriyle, metotları ve müfredatı ile terbiye prensipleri ve psikolojik temelleriyle, hatta binasının yapı tarzlarıyla kendini başka milletlerinkinden farkını ortaya koyabilen mekteptir.
- Millî mektepte tüm bilimler bir metafizik temelinde okutulur ve irade eğitimini esas alan millî değerleri yüceltir.
- Millî eğitimin temeli kalp eğitimi ile başlar ve kendine özgü felsefî metafiziği olan bu eğitimin nihai amacı bireylerin Allah'a ulaşması ve özgürleşmesidir.
- Millî eğitimin amacına ulaşmasında idealist muallimlerin/öğretmenlerin görev ve sorumlulukları büyüktür. Öğretmen insanı yücelten, milleti medeniyet seviyesine ulaştıran ve bir başka emsali olmayan ruh doktorudur.

Topçu'nun 'maarif', 'mektep' 'terbiye' kavramlarını birlikte nitelediği temel kavram 'millî'dir. Onun millî eğitim tasavvuru veya ideali, Türk millî eğitim düşüncesinin gelişiminde yararlanılabilecek özgün nitelikleri içinde barındırmaktadır. Onun için 'yerlilik' ve 'millîlik' kavramlarının özellikle son yıllarda kamuda ve siyasette sıklıkla gündem konusu olması Topçu'nun eğitimde millîlik idealini daha da anlamlı kılmaktadır.

Kaynakça

Akyüz, Y. (2014). Hocam Nurettin Topçu'ya Göre Eğitimimizin Millî ve Nitelikli Olmasının Karşısındaki Engeller. Çağın Sorunları Karşısında Eğitim Sempozyumu (6-7 Mayıs 2014) Sempozyum Kitabı (*Edit. N. Tozlu ve Diğerleri).* Erzurum: Bayburt Üniversitesi Yayınları. Yayın No: 8, 229-244.

Ali Haydar (1926). *Millî Terbiye.* İstanbul: Millî Matbuat.

Antel, S. C. (1939). *Maarifimiz ve Meseleleri.* İstanbul: Remzi Kitabevi.

Aydoğdu, H. (2009). "Ahlâk Filozofu" ve "Hareket Adamı" Olarak Nurettin Topçu. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi.* Sayı 40, 439-462.

Bakır, K. (2018). Üç Erzurumlu Mütefekkir (Ziyaeddin Fahri Fındıkoğlu, Mümtaz Turhan, Nurettin Topçu) ve Çağdaş Türk Düşüncesine Katkıları: İlmi Şahsiyet, Milliyetçilik ve Anadoluculuk. *Uluslararası Erzurum Sempozyumu (12-13 Mart 2018) Bildiriler Kitabı.* Erzurum: Erzurum Teknik Üniversitesi Yayınları. 272-292.

Dural, A. B. (2006). Nurettin Topçu'da Eğitim Düşüncesi. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi.* 8 (2), 48-70.

Duran, H. & Polat, A. (2015). Nurettin Topçu'da Milliyetçilik ve Anadolu Milliyetçiliği. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi.* Sayı 28.

Genç Yıldırım, G. (2015). Nurettin Topçu'nun Eğitim Anlayışı ve İdeal Öğretmen Modeli. Yüksek Lisans Tezi. YOK veri tabanından erişildi. (418262)

Gündüz, M. (2015). Muhafazakâr- Modernist Bir Cumhuriyet Aydını: *Nurettin Topçu'nun Eğitim Görüşleri. Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi* (Kış 2015, Özel Sayı). 45-88.

İrğat, M. (2011). Nurettin Topçu'da İrade Kavramı. Yüksek Lisans Tezi. YOK veri tabanından erişildi. (280755)

Pilav, S. (2018). Nurettin Topçu'nun Eğitim Tasavvuru ve Öğretmenlik Mesleğine Bakışı. *International Journal of Language Academy.* 6 (2), 39-48.

Suveren, Y. (2014). Cumhuriyetçi Radikal Modernizme Karşı Anti-Modernist Bir Entelektüel Olarak Nurettin Topçu. *Akademik İncelemeler Dergisi.* 9 (2), 23-42.

TALİD (2008). Yahya Akyüz İle Türk Eğitim Tarihi Üzerine. *Türkiye Araştırmaları Literatür Dergisi.* 6 (12), 471-486.

Taşdelen, V. (2015). Nurettin Topçu'nun Türkiye'nin Maarif Davası İsimli Eserinde Eğitimin Güncel Sorunları. *Türkiye Yazarlar Birliği Akademi Dergisi* (Türkiye'de Eğitim, Felsefesi ve Sorunları Özel Sayısı). 5 (3),39-54.

Topçu, N. (2004). *Devlet ve Demokrasi.* İstanbul: Dergâh Yayınları.

Topçu, N. (2006). İsyan Ahlâkı. İstanbul: Dergâh Yayınları.

Topçu, N. (2012). *Türkiye'nin Maarif Davası.* İstanbul: Dergâh Yayınları.

Topçu, N. (2012a). *Kültür ve Medeniyet.* İstanbul: Dergâh Yayınları.

Turgut, H. (2016). "Batılılaşmak" Yerine "Kendimiz Kalmalıyız" Tartışmasında İki İsim: Cemil Meriç ve Nurettin Topçu. *Middle Black Sea Journal of Communication Studies.* 1 (2), 57-68.

Ulaş, S.E. (2002). *Felsefe Sözlüğü.* Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.

Uygun, S. (2013). *Türk Eğitim Sistemi Sorunları (Geleneksel ve Güncel).* Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Uygun, S. (2018). *Türkiye'de Eğitimde Millîlik Yönelim ve Yaklaşımları.* Ankara: Maya Akademi Yayınları.

Vahapoğlu, S. (2006). Hareket Dergisi'nin Türk Fikir Hayatındaki Etkileri. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.* Hacettepe Üniversitesi Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi Enstitüsü. Ankara.

MİLLİ EGEMENLİĞİN YÜZÜNCÜ YILINDA (1920-2020) İLKOKULDAKİ DÖNÜŞÜMLER

Doç. Dr. Haluk ÜNSAL - Gazi Üniversitesi
ORCID No: 0000-0002-8380-7007

Öz

Bu çalışmayla milli egemenliğimizin yüzüncü yılında ilkokul kademesindeki değişim ve dönüşüm açıklanmaya çalışılmıştır. Eğitim sistemimiz ve ilkokul kademesi nicel ve nitel yönden ilerlemeler göstermiş ve günümüzde öğrenci, öğretmen ve okul sayılarındaki artışlarla, zorunlu eğitimdeki yükselmelerle, öğretim programlarındaki gelişmelerle, hem bakanlık teşkilatındaki hem de eğitim felsefesindeki yeni yapılandırmalarla, ara tatil ve uzaktan eğitim uygulamalarıyla ve eğitimde kalite arayışıyla bir dönüşüm yaşamıştır. 1924 yılından itibaren başlayan ilkokuldaki değişim özellikle son yıllarda daha da hızlanmış ve etkili hale gelmiştir. İlkokul süresi öncelikle 5 yıl, daha sonra 8 yıl zorunlu hale gelmiş, günümüzde ise 4+4+4 modeli ile 12 yıllık kesintili zorunlu eğitime geçilmiştir. İlkokulda hayat bilgisi, Türkçe, matematik, fen bilimleri, sosyal bilgiler, yabancı dil, görsel sanatlar, müzik, oyun ve fiziki etkinlikler, din kültürü ve ahlak bilgisi, trafik eğitimi ve insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersleri zorunludur. Merkezdeki ders yine hayat bilgisidir.

Anahtar Kelimeler: Milli egemenliğin yüzüncü yılı, ilkokul, ilkokuldaki dönüşümler

Giriş

Ülkemizdeki bütün bireylerin ailedeki eğitiminden sonra resmi ve formal olarak gitmesi gereken ilk eğitim ve öğretim kurumu ilkokuldur. Daha önceleri ilköğretim kavramı olarak hem ilkokul hem de ortaokul ifade edilmekteydi, günümüzde ise ilkokul ayrı ortaokul ayrı kademe olarak ifade edilmektedir. İlkokulun dolayısıyla ilköğretimin önemini Ergün (1998) şöyle ifade etmiştir: Cumhuriyet döneminin en önemli yapısal değişikliği ilköğretim alanında olmuş yine bu alanda olmaya devam etmiştir. Bu görüşün uygulamaları günümüzde de açıkça görülmektedir.

Özden (1999)'in de vurguladığı gibi eğitimde bir liderlik sorunu vardır. İlkokul öğretmenin işlenen konularla öğrencilere kazandırılacak kazanımların öğrencilerde davranış ve duyuşsal değişikliğe ne kadar hizmet ettiğini sorgulaması ilkokul öğretmeninin en iyi liderliği olacaktır.

Cumhuriyetin ilanından itibaren (1923) devletin ve Cumhurbaşkanı Atatürk'ün en önem verdiği alan, eğitim ve öğretim olmuştur. Aslında Osmanlıların 1776 yılında başlayan Mühendishane-i Bahr-i Hümayun ve 1795 yılındaki Mühendishane-i Berr-i Hümayun yenileşme hareketlerinin de temelinde eğitim (askeri eğitim) anlayışı vardır. Akyüz (2018) Osmanlı devletinin temelini eğitim yönünden medrese dönemi ve medrese eğitiminin oluşturduğunu vurgulanmıştır.

Cumhuriyetin ilanından sonra eğitim alanında yapılan en önemli kanun 3 Mart 1924 yılındaki 430 sayılı Tevhid-i Tedrisat Kanunu olmuştur. Bu kanunla ülkemizdeki bütün eğitim ve öğretim kurumları tek bir kuruma, Maarif Vekaleti'ne (Eğitim Bakanlığına) bağlanmıştır. Sadece askeri okullar 1925 yılında tekrar Milli Savunma Bakanlığına geçmiştir. Ayrıca Osmanlıların medrese sistemi geleneği de 11 Mart 1924 yılındaki bir genelge ile kapanmıştır. Bu kanun hem eğitim sisteminin yürütülmesi, ekonomisi ve uygulamalarını oldukça etkilemiş hem de birçok tartışmayı da beraberinde getirmiştir (Akyüz, 2018). İlköğretimin zorunluluğu ve devlet okullarının ücretsiz oluşu ile 1924 Anayasası'nda olduğu gibi günümüzde (2020) de ilkokul zorunlu ve ücretsizdir.

İlkokulların yıllar içerisinde bazı konulardan gelişmesi beklenmiş ancak istenilen duruma gelmek oldukça zaman almıştır. Bununla ilgili olarak cumhuriyet dönemindeki ilkokullarda iki konu dikkat çekmiştir (Akyüz, 2018).

1. Türk vatandaşları için ilkokulun zorunluluğu ve parasızlığı 1924 Anayasasında güvence altına alınmış ancak Türk okullarındaki uygulamanın 1931 yılında yapılabileceği hükmedilmiştir.
2. İlkokul öğretmenlerinin ücretleri ve okul giderleri 1948 yılına kadar il özel idarelerince karşılanmıştır. Ocak 1948 yılından sonra ilkokul öğretmenlerinin ücretlerinin karşılanması devlet bütçesine aktarılmıştır.

İlkokullarla ilgili bu ve benzeri uygulamalar hem halkın eğitim almasını hem de öğretmenlerin bu mesleği tercih etmesini etkilemiştir. Dolayısıyla Cumhuriyetin ilk yıllarındaki eksiklikler ve temel eğitime yeterince önem verilememesinin ilkokulların gelişmesini olumsuz etkilediği söylenebilir.

Milli egemenliğin yüzüncü yılında ilkokul kademesindeki dönüşüm kronolojik olarak aşağıdaki gibi sıralanabilir.

Tablo 1. 1923-2020 Yıllarındaki Eğitim Dönüşümleri

Sıra	Yıllar	Eğitim sistemindeki ve ilkokuldaki dönüşümler
1	1923-24 yılında	4894 okul ve 336.061 ilkokul öğrencisi vardı.
2	1936 yılında	40 bin köyden 35 bininde okul ve öğretmen yoktu.
3	1948 yılında	İlkokul öğretmenlerinin maaşları Devlet bütçesinden ödenmiştir.
4	1981-82 yılında	Temel eğitim 7-14 yaş arasındakileri kapsar ve zorunludur.
5	1997-98 yılında	8 yıllık zorunlu kesintisiz ilköğretim uygulaması başlamıştır.
6	1999 yılında	Ülkemizin yaşadığı büyük depremden sonra öğretim programlarında ve ders kitaplarında deprem konusuna yer verilmiştir.
7	2004 yılında	Ülkemiz genelinde taşımalı eğitime geçilmiştir.
8	2003-04 yılında	Ders kitapları ücretsiz olarak öğrencilere verilmiştir.
9	2005 yılında	Ders kitabı, öğrenci çalışma kitabı ve öğretmen kılavuz kitabı uygulamasına geçilmiştir. Okuma yazma öğretiminde "ses temelli cümle okuma yöntemi" tercih edilmiştir.
10	2012-13 yılında	12 (4+4+4) yıllık zorunlu eğitim uygulaması başlamıştır.
11	2018 yılında	Bütün dersler için öğretim programları yenileşmiştir.
12	2018 yılında	Eğik el yazısı uygulaması kaldırılmıştır. Yabancı dil 2. sınıftan itibaren verilmeye başlanmıştır.
13	2019-20 yılında	İki ara tatil (Kasım ve Nisan ayında bir hafta) ilave edilmiştir.
14	2020 yılının ikinci yarısında	Koronavirüsten (Covid-19) dolayı *www.eba (TRT-eba)* ile "uzaktan eğitim" uygulaması yapılmıştır.

Günümüze kadar gelen süreçte hem genel eğitim sisteminde hem de ilkokul düzeyinde yıllara göre bazen çok etkili ve önemli bazen ise tamamlayıcı dönüşümler yaşanmıştır. Bu dönüşümlerin eğitim sistemine ve ilkokula etkileri ise başta öğrenciler olmak üzere öğretmen, yönetici, veli vb. unsurların inanç, çalışma, faaliyet ve değerlendirmelerine bağlı olacaktır. Bu noktada sistemi oluşturan bütün insan ve insan unsuru dışındakilerin de dikkate alınması ve düşünülmesi gereklidir.

Türk Eğitim Sisteminin Genel Özellikleri

İlkokul kademesi başta olmak üzere bütün eğitim kademelerinde 2005-2006 yılında yeni öğretim programlarının ve bütün derslerin eşgüdüm halinde geliştirilmesiyle birçok yeniliğe gidilmiştir. Bunlar şöyle sıralanabilir.

1. Bütün kademelerde ve derslerde "**yapılandırmacılık**" (constractivizm) anlayış ve felsefe temel alınmıştır.
2. Yine bütün kademelerde "**aktif eğitim**" uygulamalarına geçilmiştir.

3. Bütün kademelerdeki derslerin öğretim programları aynı anda ve bütüncül bir anlayışla geliştirilmiştir.
4. Eğitimde öğretme yerine "öğrenme veya öğrenci merkeze" alınmıştır.
5. Öğretim programlarında öğrenci davranışları "**kazanım**" olarak ifade edilmiştir. Günümüze kadar bu ifade devam etmektedir.
6. İlkokul kademesinde "**tema**" yaklaşımı esas alınmıştır.
7. İlkokul kademesinde "**ses temelli ilk okuma yazma öğretimi**" ve "**eğik el yazısı**" uygulamalarına geçilmiştir.

Eğitim Modeli

ZORUNLU (4+4+4) 12 YILLIK EĞİTİM MODELİ

Cumhuriyet döneminin en önemli uygulamalarından birisi de 14.09.2011 tarih ve 28054 sayılı Resmi Gazete ile Milli Eğitim Bakanlığı'nın yeniden yapılandırılmasına ilişkin 652 sayılı Kanun Hükmünde Kararnameyle sağlanmıştır. 2012-2013 eğitim ve öğretim yılından itibaren 12 yıllık kesintili zorunlu eğitim modeline geçilmiştir. Böylece ilkokuldaki süre 4 yıla indirilmiştir. Bu modelle ilgili öncesinde birçok görüş, tartışma ve değerlendirme yapılmış sonuçta 4+4+4 kesintili zorunlu 12 yıllık model kararlaştırılmıştır. Günümüzde de halen bu model uygulanmaktadır.

Bununla ilkokul kademesinin yönetimi *Temel Eğitim Genel Müdürlüğü* olarak yapılandırılmıştır. Görevleri ise şöyledir (Resmi Gazete, 2011).

1) Okul öncesi ve ilköğretim okul ve kurumlarının yönetimine ve öğrencilerinin eğitim ve öğretimine yönelik politikalar belirlemek ve uygulamak

2) Okul öncesi ve ilköğretim okul ve kurumlarının eğitim ve öğretim programlarını, ders kitaplarını, eğitim araç-gereçlerini hazırlamak veya hazırlatmak ve Talim ve Terbiye Kuruluna sunmak

3) İlköğretim öğrencilerinin barınma ihtiyaçlarının giderilmesi ve maddî yönden desteklenmesi ile ilgili iş ve işlemleri yürütmek

4) Bakan tarafından verilen benzeri görevleri yapmak

2012-2013 eğitim ve öğretim yılından itibaren model uygulanmış, ilköğretim kurumu kavramı yerine *ilkokul* ve *ortaokul* kurumu kademeleri kavramına tekrar geçilmiştir.

İlkokul Öğretim Programları

1924 yılından günümüze ilkokul öğretim programlarında oldukça fazla değiştirme ve geliştirmeye gidilmiştir. 1294, 1936, 1948, 1968, 2005, 2009, 2013 ve 2018 yıllarında öğretim programları bazı derslerde veya bütün olarak geliştirilmiştir. Ancak dikkat çekici değişim 2005 ve 2018 yıllarında bütün derslerin öğretim programlarının eş zamanlı geliştirilmesi ve özellikle felsefe, yaklaşım ve kazanım gibi temel unsurların yeniden yapılandırılmasıyla yaşanmıştır.

İlkokul için merkez ders rolündeki 2018 yılındaki hayat bilgisi, Türkçe ve matematik öğretim programlarına ilişkin temel bilgiler aşağıda açıklanmaya çalışılmıştır. Günümüz hayat bilgisi öğretim programı değerler ve yetkinlikler üzerine kurulmuştur. Araştırma, gözlem, girişimcilik, iletişim, kendini koruma ve öz yönetim gibi 23 temel yaşam becerilerini esas almıştır. 1., 2. ve 3. sınıfı kapsayan bu program altı (Okulumuzda hayat, evimizde hayat, sağlıklı hayat, güvenli hayat, ülkemizde hayat ve doğada hayat) üniteden ve 148 kazanımdan oluşturulmuştur (MEBa, 2018).

Türkçe öğretim programında (2019) yine değerler ve yetkinlikler esas alınmıştır. 1-8. sınıfları kapsayan Türkçe öğretim programında ilk okuma yazma öğretimine özel bir önem verilmiştir. Burada *"Ses Esaslı İlk Okuma Yazma Öğretimi"* benimsenmiştir. Bu öğretimin amacı *"İlk okuma yazma öğretimi, temel düzeyde okuma ve yazma becerileri ile sınırlı değildir. Düşünme, anlama, sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, analiz sentez yapma ve değerlendirme gibi zihinsel becerilerin geliştirilmesinde ilk okuma yazma öğretiminin önemli bir işlevi vardır. Bu bağlamda Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanmaya dönük becerilerin kazandırıldığı bir ilk okuma yazma öğretimi amaçlanmaktadır"* (MEB, 2019) olarak açıklanmıştır.

Matematik öğretim programı (MEB, 2018) da önceki öğretim programları gibi değerler ve yetkinlik temelli geliştirilmiştir. İlkokul matematik dersi öğretim programı, sayılar ve işlemler, geometri, ölçme ve veri işleme öğrenme alanları olmak üzere dört alandan oluşturulmuştur. İlkokul 4. sınıfa kadarki kazanım toplamı ise 229'dur. Bu programın, matematiksel okuryazarlık becerilerini geliştirmek, matematiksel kavramları anlayabilmek, problem çözme sürecini kendi düşünme ve akıl yürütmelerini ifade etmek gibi birçok amacı vardır.

Eğitim sistemiyle ilgili yeni düzenlemelerin öğrencilerin zihinsel gelişimlerinin üzerine odaklanması gerekir. Öğretim içeriklerinin ve yöntemlerin düşünme becerilerini (eleştirel, yaratıcı ve yansıtıcı) ve bilimsel, ilişkisel düşünme ve akıl yürütme gibi yeni becerileri kazandıracak şekilde tasarlanması yerinde olacaktır

(Özden, 1998). Günümüzde bu beceriler yeni ilkokul öğretim programlarıyla kazandırılmaya çalışılmaktadır.

İlkokulda Öğrenciler

Cumhuriyet döneminden günümüze öğretim yılı, ilkokul sayısı, erkek ve kız öğrenci sayıları ve toplam öğrenci sayıları aşağıdaki tablolarda verilmiştir.

Cumhuriyetimizin 1923 yılından 2003 yılına kadarki ilköğretim okul ve öğrenci sayıları Tablo 2'de gösterilmektedir (Akyüz, 2018).

Tablo 2. 1923-2003 Eğitim Öğretim Yıllarındaki İlköğretim Okul ve Öğrenci Sayıları

Eğitim Öğretim Yılı	Okul	Erkek Öğrenci	Kız Öğrenci	Toplam Öğrenci
1923-24	4894	273107	62954	341941
1930-31	*6598*	*315072*	*174227*	*489299*
1950-51	17428	1016915	599711	1616626
1980-81	*45507*	*3086135*	*2566934*	*5653069*
1997-98	45649	5016622	4085452	9102074
2003-04	*36117*	*5558225*	*4921313*	10479536

***Not**: İlköğretim: İlkokul ve ortaokulun birlikte ifade edildiği bir kavramdır.*

Günümüz 2020 yılındaki ilkokul ve öğrenci sayıları Tablo 3'te verilmiştir (MEBa, 2020).

Tablo 3. 2018-2019 Eğitim Öğretim Yılı İlkokul Kademesi Okul Ve Öğrenci Sayıları

Eğitim Öğretim Yılı	Okul	Derslik	Erkek Öğrenci	Kız Öğrenci	Toplam Öğrenci
2018-19	24739	256989	2708089	2559289	5267378

İlkokula Öğretmen Yetiştirme ve Öğretmenler

Öğretmen yetiştirme, özellikle ilkokul düzeyinde öğretmen yetiştirme aslında sınıf öğretmeni yetiştirme demektir. Sınıf öğretmenleri 1-4. sınıfları kapsayan bir eğitim öğretim sunmaktadırlar. Birçok eğitim fakültesinin sınıf öğretmenliği eğitimi bölümünden binlerce öğretmen yetişmektedir. Günümüzde de istihdam oranı en iyi durumda olan branşların başında sınıf öğretmenliği gelmektedir. Günümüz 2020 yılındaki ilkokul öğretmen sayıları aşağıdaki gibidir (MEBa, 2020).

Tablo 4. 2018-2019 Eğitim Öğretim Yılı İlkokul Öğretmen Sayıları

Eğitim Öğretim Yılı	Erkek Öğretmen	Kadın Öğretmen	Toplam
2018-19	108195	192537	300732

Yukarıdaki tablodan da anlaşılacağı gibi günümüzde ilkokul kademesinde 108.195 erkek öğretmen, 192.537 kadın öğretmen olmak üzere toplam 300.732 sınıf öğretmeninin olduğu söylenebilir. Kadın öğretmenlerin sayısal çoğunluğu dikkat çekmektedir. Birinci sınıftan dördüncü sınıfa kadar bir sınıf öğretmeninin yönetiminde dersler ve etkinlikler yapılmaktadır. Bu noktada sınıf öğretmenlerinin rol model olduğu ve öğrencilerini önemli bir şekilde etkilediği de unutulmamalıdır.

İlkokul Dersleri

İlkokul dersleriyle ilgili olarak ilk yıllardaki (1926-1931) Hayat bilgisi öğretimi "*toplu tedris*" ilkesiyle uygulanmıştır. Ayrıca yurttaşlık eğitimi ve siyasi eğitim de bu süreçte verilmiştir. 1981-1982 eğitim ve öğretim yılı ilkokullarda uygulanan haftalık zorunlu dersler ve saatleri Tablo 5'te sunulmuştur (Akyüz, 2018).

Tablo 5. 1981-1982 Eğitim Öğretim Yılı İlkokul Haftalık Ders Çizelgesi

Zorunlu Dersler	Sınıflar				
	1	**2**	**3**	**4**	**5**
Türkçe	10	10	10	6	6
Matematik	5	5	5	4	4
Hayat Bilgisi	5	5	5	-	-
Fen Bilgisi	-	-	-	4	4
Sosyal Bilgiler	-	-	-	3	3
Din Dersi	-	-	-	1	1
Ahlak Dersi	-	-	-	1	1
Resim İş	1	1	1	2	2
Müzik	1	1	1	1	1
Eğitsel Çalışmalar	2	2	2	2	2
Beden Eğitimi	1	1	1	1	1
ZORUNLU ders toplamı	**25**	**25**	**25**	25	25

Yukarıdaki tabloda zorunlu ders sayısının on bir olduğu görülmektedir. Türkçe ve matematik derslerinin ilkokul dönemi için önemli dersler olduğu, fen ve sosyal bilgiler derslerinin ise 4. ve 5. sınıflarda okutulduğu söylenebilir. İlkokul

ilk devre için (1-3. sınıflar) merkezi dersinin hayat bilgisi, ikinci devre ise (4-5. sınıflar) Türkçe, matematik ve fen bilgisi derslerinin olduğu anlaşılmaktadır. Bütün sınıflardaki ders saatleri eşit olarak tasarlanmıştır.

Bugüne gelindiğinde 2019-2020 eğitim ve öğretim yılı ilkokullarda uygulanan haftalık zorunlu dersler ve saatleri Tablo 6'da verilmiştir (MEBb, 2020).

Tablo 6. 2019-2020 Eğitim Öğretim Yılı İlkokul Haftalık Ders Çizelgesi

Zorunlu dersler	**Sınıflar**			
	1	**2**	**3**	**4**
Türkçe	10	10	8	8
Matematik	5	5	5	5
Hayat Bilgisi	4	4	3	-
Fen Bilimleri	-	-	3	3
Sosyal Bilgiler	-	-	-	3
Yabancı Dil	-	2	2	2
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	-	-	-	2
Görsel Sanatlar	1	1	1	1
Müzik	1	1	1	1
Oyun ve Fiziki Etkinlikler	5	5	5	2
Trafik Güvenliği	-	-	-	1
İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi	-	-	-	2
ZORUNLU ders toplamı	26	28	28	30

Günümüz ilkokul kademesindeki zorunlu ders sayısının on iki olduğu anlaşılmaktadır. Haftalık ders saatleri sınıflara göre farklılık göstermektedir. İlkokul kademesinin ilk devresinde yine hayat bilgisi merkezi ders olarak tasarlanmış, ikinci kademesinde ise fen bilimleri merkeze alınmıştır. Oyun ve fiziki etkinliklere ilk sınıftan itibaren ağırlık verilmesi ilginçtir. Ayrıca yabancı dil dersinin ikinci sınıfta ve iki saat olarak başlaması önemlidir.

İlkokuldaki derslerin ve saatlerinin önceki yıllara (1981-1982) göre karşılaştırıldığında, Türkçe, hayat bilgisi ve matematik derslerinde değişme olmadığı, diğer derslerin de benzerlik gösterdiği, ancak yabancı dil, oyun ve fiziki etkinlik, trafik güvenliği, insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi gibi derslerin yeni olduğu ve bu derslere önem verildiği söylenebilir.

Yukarıdaki çizelgenin uygulanmasına ilişkin açıklamalardan birisi de "*isteyen okullarda on (10) ders saatine kadar okul ve çevrenin şartları ile öğrencilerin bireysel özellikleri ve ihtiyaçları dikkate alınarak okul yönetiminin kararıyla her türlü*

eğitici faaliyet uygulanabilir. (Örneğin sanat etkinlikleri, sportif çalışmalar, sosyal ve kültürel etkinlikler, yabancı dil vb.)" (MEBb, 2020) şeklindedir. İlkokullardaki bu uygulama zorunlu derslerin tamamlanmasından sonra okul idarelerince alınacak etkinlik ve faaliyetlerin yapılabilmesine imkân tanımaktadır. Etüt faaliyeti, kulüp çalışması gibi adlar alan bu iş, aslında ister sosyal ve kültürel, ister sportif veya yabancı dil faaliyetleri olsun öğrencinin istediği alanlarda gelişmesine fırsat veren uygulamalar olarak düşünülebilir. Diğer yandan çalışan anne ve babalar için mesai saatinin bitimine kadar öğrencinin okul kurumunda güvenli bir şekilde etkinlik yapması anlamını da doğurmaktadır.

İlkokuldaki Sorunlar

Cumhuriyetin ilk yıllarından itibaren okul, sınıf, ders materyalleri, öğretmen vb. sorunlar 1990'lı yıllarda başka sorunları da beraberinde getirmiştir. İlkokuldaki öğrencilerin tam olarak hayata hazırlanamaması, kalabalık sınıflar, birleştirilmiş sınıflar, ders kitapları ve ders materyalleriyle ilgili eksiklikler, teknolojik materyallerin yetersizliği, sınıf öğretmenliği mezunu haricindeki diğer fakülte mezunlarının formasyonsuz atanması, taşımalı eğitim uygulamasının olumsuz etkileri gibi birçok faktör ilkokul eğitimini etkilemiştir (Akyüz, 2018). İlkokulların problemleri beraberinde ortaöğretimin veya yükseköğretimin de sorunu olarak benzerlik göstermiştir. Ancak ilkokullar, en önemli eğitim kademelerinin başında gelmektedir. İlkokul sayıları ve öğretmen sayıları ülkemiz genelinde yeterlidir. Öğrenci sınıf ortalaması 35 öğrenciye yakındır. Ders materyalleri yeterince mevcuttur. Teknolojik olarak ders kitap ve yardımcı kitap sayıları, projeksiyon makinesi, kitap ve kitaplık, öğrenci dolabı gibi birçok unsur sınıflarda mevcuttur. Sonuçta günümüzde çok az problemin yaşandığı söylenebilir. İlkokul düzeyinde nitelik ve kalite oldukça iyi durumdadır ve bundan sonra da kalite yarışı devam edecektir.

Sonuç

Milli egemenliğimizin 100'üncü yılında ve Cumhuriyetimizin 97'inci yılında eğitim sistemimizde ve özellikle ilkokul kademesindeki değişiklikler, gelişmeler ve yapılandırmalar olarak ifade edilebilecek dönüşümler bu çalışmada açıklanmıştır.

Eğitim sistemimizin en önemli kademelerinden birisi olan ve ilk eğitimin alındığı ilkokul kademesinde oldukça fazla dönüşüm yaşanmıştır. Hem dünyadaki hem de ülkemizdeki siyasal, kültürel, ekonomik, teknolojik gelişmelere bağlı olarak eğitim kademeleri de etkilenmiştir. Eğitim sistemimizde pragmatik ve ilerlemeci bir felsefe ve anlayış esastır. Bu noktadan ilkokul kademesinde de yıllar

içerisinde değişim ve dönüşüm gerçekleşmiştir. Aşağıda maddeler halinde bu dönüşüm açıklanmıştır.

Ulusal egemenliğin ve Cumhuriyetin ilk yıllarında okul ve öğretmen sayıları, öğrencilerin okula devamı gibi ciddi sorunlarla karşılaşılmış ancak günümüzde yeterli okul, sınıf öğretmeni ve öğrenci bulunmaktadır. Sayısal olarak artışın yanında niteliksel bir gelişme de sağlanmıştır.

1948 yılında devlet bütçesinden karşılanan öğretmen maaşları günümüzde çok az sayıda sözleşmeli öğretmenlerin yanında devlet memuru ve devlet güvencesindedir.

İlkokul ders kitapları önceki yıllara kıyasla 2005-2006 yılından itibaren Milli Eğitim Basımevi tarafından bütün kademeler için ücretsiz olarak basılıp dağıtılmaktadır. Ders kitaplarının yanında öğrenci çalışma kitabı ve öğretmen kılavuz kitabı da mevcuttur.

İlkokul süresi öncelikle 5 yıl, daha sonra 8 yıl zorunlu hale gelmiş, günümüzde ise 4+4+4 modeli ile 12 yıllık kesintili zorunlu eğitim uygulanmaktadır. İlkokul 4 yıl ve zorunludur. hayat bilgisi, Türkçe, matematik, fen bilimleri, sosyal bilgiler ve yabancı dil derslerinin yanında görsel sanatlar, müzik, oyun ve fiziki etkinlikler, din kültürü ve ahlak bilgisi, trafik eğitimi ve insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersleri bulunmaktadır.

2018-2019 eğitim öğretim yılından başlayarak iki ara tatil (Nisan ve Kasım aylarında bir hafta) uygulaması yapılmıştır. Öğretmen, öğrenci, yönetici, veli vb. yönünden olumlu olarak değerlendirilerek bir hafta süresince oldukça fazla etkinlikler düzenlenerek etkileşim sağlanmaya çalışılmıştır.

2020 yılındaki Covid-19 koronavirüsü bütün dünyayı pandemi (salgın) olarak etkilemiş dolayısıyla da eğitim sisteminin bütününü etkileyerek "uzaktan eğitim" uygulamasına geçilmiştir. İnternet (www.eba.gov.tr) TRT (trt okul) sistemleriyle uzaktan eğitim uygulamaları yapılmaya çalışılmış ve eğitimin devamlılığı sağlanmıştır. Sonuçta eğitim sisteminin en üst yönetiminden öğrenci velilerine kadar herkes etkilenmiştir.

Eğitim sistemimiz yapısal olarak yapılandırmacılık, aktif eğitim, öğrenci merkezli eğitim paradigmalarına uygun olarak gerçekleştirilmeye çalışılmaktadır. MEB teşkilatı tekrar yapılandırılmış ve ilkokul kademesi Temel Eğitim Genel Müdürlüğü'ne bağlanmıştır.

2005 ve 2018 yıllarındaki bütün kademe ve bütün derslerdeki öğretim programlarının geliştirilmesi ve uygulanması oldukça etkili olmuştur. Tema merkezli

eğitim, kazanımların sayısal olarak sadeleştirilmesi, ses temelli ilk okuma yazma öğretimi, eğik el yazısı öğretimi gibi yenilikler büyük dönüşümleri sağlamıştır.

Günümüz öğretmen yetiştirme sürecinde ilkokullar için sınıf öğretmeni yetiştirme programları nicel ve nitel olarak yeterlidir. Sınıf öğretmenliği branşındaki atamalar en çok atananlar arasında ilk beş öğretmenlik arasında yer almaktadır.

İlkokul kademesine ilişkin sorunlar dikkate alındığında önceki yıllardaki kalabalık sınıflar, öğretmen ihtiyacı, taşımalı eğitim, teknolojik ve ders materyalleriyle ilgili problemlerin günümüzde çok az yaşandığı ileri sürülebilir. Günümüzde ilkokul öğrencileriyle, öğretmenleriyle ve eğitim ortamlarıyla ilgili olarak nitelik ve kalite artırılmış ve daha da artırılmaya çalışılmakta olduğu söylenebilir.

Kaynaklar

Akyüz, Y. (2018). *Türk Eğitim Tarihi*. Ankara: Pegem Akademi.

Ergün, M. (1998). *Eğitimde Yansımalar IV. Cumhuriyet'in 75. Yılında İlköğretim I. Ulusal Sempozyumu*.http://mustafaergun.com.tr/wordpress/wp-content/uploads/2015/11/ergun7.pdf_1 adresinden 28.04.2020 tarihinde elde edilmiştir.

MEBb, (2020). *Temel Eğitim Genel Müdürlüğü*. http://tegm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_02/22163752_Yizelge.pdf. adresinden 29.04.2020 tarihinde elde edilmiştir.

MEBa, (2020). *Milli Eğitim İstatistikleri. Örgün Eğitim. 2018/'19*. http://sgb.meb.gov.tr/www/resmi-istatistikler/icerik/64 adresinden 30.04.2020 tarihinde elde edilmiştir.

MEB, (2019). *Talim ve Terbiye Kurulu, Türkçe Dersi Öğretim Programı*. http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=663 adresinden 30.04.2020 tarihinde indirilmiştir.

MEBb, (2018). *Talim ve Terbiye Kurulu, Matematik Dersi Öğretim Programı*. http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=329 adresinden 30.04.2020 tarihinde indirilmiştir.

MEBa, (2018). *Talim ve Terbiye Kurulu, Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı*. http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=326 adresinden 30.04.2020 tarihinde indirilmiştir.

Özden, Y. (1999). *Eğitimde Dönüşüm. Eğitimde Yeni Değerler*. (2.Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Özden, Y. (1998). *Eğitimde Dönüşüm. Yeni Değerler ve Oluşumlar*. Ankara: Pegem Özel Eğitim ve Hizmetleri.

Resmi Gazete, (2011). *Milli* Eğitim Bakanlığı Teşkilat ve Görevleri Hakkında KHK. https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2011/09/20110914-1.htm adresinden 30.04.2020 tarihinde elde edilmiştir.

ANTİKÇAĞ'DAN AHLÂK EĞİTİMİNE ÖRNEK BİR KİTAP: NİKOMAKHOS'A ETİK

Dr. Öğr. Üyesi Seval YİNİLMEZ AKAGÜNDÜZ - Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi
ORCID No: 0000-0003-4200-351X

Öz

Erdem etiği savunucularından Aristoteles, bilim yapabilme ve akıl yürütme potansiyeline sahip olduğuna inandığı insanları, tüm canlıların en yetkini kabul etmiştir. Ona göre, doğanın güzelliklerinden diğer canlılardan daha fazla yararlanabildiğine inandığı insanların, doğayı anlamaya çalışırken erdemli bir hayat sürmeleri ve sanatsal bir yaşamın ipuçlarını edinmeleri gerekmektedir. Ahlâklı bir yaşamın sanatsal bir yaşam olduğunu savunan Aristoteles, böyle bir yaşamda kişinin kendisine dönmesini ve öz bilincinin seçim ve eylemlerinde kendisini en yetkin irade kabul etmesini öngörmektedir. Bu araştırmada öncelikli amaç erdem etiği savunucularından Aristoteles'in somut dünyanın nesneleri kabul ettiği insanı ve doğayı anlamlandırmasındaki etik varsayımları açığa çıkartarak, normatif ahlâk kuramlarından "erdem etiği" hakkında bilgi vermektir. İkincil amaç ise, Aristoteles'in etik üzerine mutlulukçu bir çizgide, geniş ve kapsamlı bir eylem kuramı şeklinde yazdığı (*Eudemos Ahlâkı* ve *Büyük Ahlâk*), *Nikomakhos'a Etik* adlı çalışmasını ahlâk ve etik kavramları arasındaki ayrımı da göz önünde bulundurarak felsefi bir sorgulamadan geçirmektir. Çalışmada yöntem olarak doküman incelemesi kullanılmıştır. Bu yöntemle, Aristoteles'in *Nikomakhos'a Etik* adlı eseri, makalenin amaçları doğrultusunda felsefi bir sorgulamadan geçirilmiştir.

Anahtar Kelimler: Aristoteles, ahlâk, etik, mutluluk, erdem etiği

Giriş

Geniş bir alanı içine alan ahlâk olgusuna çeşitli ahlâklılık ya da iyi anlayışlarının yön verdiği bilinmektedir. Bu konuda ahlâk felsefesinde birbirleriyle rekabet eden ve her biri "iyiyi" ve "doğru eylemi" farklı biçimde tanımlayan normatif ahlâk kuramları vardır. Bu kuramlardan kimisine göre bir eylemi doğru yapan şey, o eylemin yol açtığı en çok sayıda insan için en çok faydadır (Utilitarianlar), kimisine göre -aklın veya Tanrı'nın koyduğu- ahlâk yasasından ya da ödevden dolayı yapılmasıdır (Kantçılar, Teistler), kimisine göre ise erdemli bir karakterden çıkmasıdır (Aristoteles ve Erdem Etikçileri). Bazıları (Tanrıcılar, Teistler) ahlâkı dine dayandırırken; Aristoteles, Kant, Mill gibi filozoflar akla, insan doğasına veya Durkheim gibi sosyologlar ise topluma dayandırmaktadır. Bu ahlâk kuramlarından erdem etiği ise, diğer etik teorilerden hem daha uzun bir geçmişe sahiptir hem

de pek çok kavramı (iyi, doğru, adalet, ölçülülük, alçak gönüllülük, her şeyi ortayı bulmak vb.) modern etik savunucuları tarafından kullanılmaktadır. Ancak ahlâk kuramlarının neliğini araştırmadan önce, ahlâk nedir sorusuna verilen farklı yanıtlar felsefenin pek çok alanında olduğu gibi kesin bir tanıma ulaşılamamasına neden olmaktadır. O halde ahlâk nedir?

Ahlâk, Tepe'nin (2011, s. 14) söylediği gibi, iyi-kötü ya da yapılması-yapılmaması gerekenler etrafında sıralanan değer yargıları, ilkeler, normlar ve kurallar topluluğu mudur? Ya da Ülken'in (2001, s. 19) ifadesiyle ahlâk, insanlığın kabul ettiği ve başka kesinlik ölçüleriyle ölçülemeyen hareketlerimize ait değerlerin toplamı mıdır? Veya Kuçuradi'nin (2009, s. 32) sözleriyle ahlâk, kişilerarası ilişkilerde davranışlara ilişkin geçerli bir grupta, belirli bir zamanda ya da genel olarak geçerli olan, olması istenen çeşitli değer yargıları sistemi olarak mı karşımıza çıkmaktadır? Ya da Öztürk'ün (2019, s. 153) deyimiyle ahlâk var olanla değil, olması gerekenle mi ilgilenmektedir. Hatta ahlâk, eylemlerimizin ilkelerini araştırmak ve bilmek aynı zamanda davranışlarımız için kural koymak anlamına mı gelmektedir? Öte yandan Cevizci'ye (2002, s. 3) göre ahlâk, insanın başka varlıklarla olan ilişkisindeki kural ve eylemleri düzenleyerek anlamlandıran norm, ilke ve kurallar bütününü ifade eder. Bu anlamıyla ahlâk, kültürel bir çevrede kabul görmüş, belirlenmiş, tanımlanmış değerler ve bu değerlerin nasıl yaşatılacaklarını ortaya koyan kurallar öbeği olarak tanımlanabilir mi?

Yukarıdaki ahlâk kavramının tanımına ilişkin açıklamalarda ortak nokta ahlâk kavramının iyi-kötü ya da doğru-yanlış kavramlarıyla zihinlerde yer edindiğidir. Ancak söz konusu bu davranışlar kime, neye göre, nerede ve hangi koşullarda geçerlidir. Utilitarianlar'ın (faydacılık) dediği gibi en fazla sayıda insan için en çok sayıda mutluluğu bize sunan davranış iyi ya da doğru davranış mı kabul edilmelidir? Ya da Kuçuradi'nin (2009, s.33) söylediği gibi zaten ahlâktan bahsetmek demek, insanlar arasındaki ilişkilerde kişilerden uymaları beklenen davranışlar temele alınmakta ve bu davranışlarında yapılması veya yapılmaması gereken (izin verilen-verilmeyen; teşvik edilen-yasaklanan) davranışlar olduğunu mu söylemek demektir? Farz edelim ki ahlâki düşünce, yargılarımız ve onayladığımız davranış, tutum ya da ilkeler arasındaki uyum ya da tutarlılığa dayanıyorsa, nasıl bir düşünce bizi ahlâki doğruya yönlendirecektir (Akagündüz, 2017). Ya da eylemlerimiz ve seçimlerimizde ahlâki sezgilerimize ve uyuma ilişkin ilkeselleşmiş sorumluluklar getirmeyi başarsak bile, eylemlerimizin sonucunun bir tür ön yargı olmadığından nasıl emin olabiliriz? (Sandel, 2013).

Ahlâk konusunda sıralanacak belki de daha yüzlerce soru vardır, ancak kendimize sorduğumuz yukarıdaki birkaç soru bile ahlâk kavramı üzerinde daha detaylı çalışma yapmayı ön görmektedir. Şöyle ki, hangi eylemlerin doğru, hangi

eylemlerin yanlış olduğu sorusu başka bir anlamda aklımıza şunu getirmektedir; hangi eylemlerimiz değerli, hangi eylemlerimiz değersizdir? Burada değer kavramı ahlâk kavramı içinde hemen belirecektir. Nitekim Büyükdüvenci'ye (2019, s. 39) göre: "İnsanın bir özelliği değer yaratmasıdır. Doğada değer yoktur. Onu oraya katan, ekleyen, oluşturan insandır. Kültür ve uygarlık insanın oluşturduğu en yüksek değerlerdir ve insan yaşamının arka planını oluşturmaktadırlar." Peki kültür ve uygarlık nedir? Bu ve benzeri soruları türetmeye devam edebiliriz. Bu sorulara ise ahlâk değil, etik[1] sorular denilmektedir. O halde ahlâk ile etik arasında nasıl bir ayrım ya da benzerlik kurulabilir? Çoğu zaman birbirinin yerine kullanılabilen bu kavramlar arasında nasıl bir ilişki vardır? Tepe'ye (1998, s.21) göre etik sorular, eylem, seçim ve kararlarımız sonucunda yaşanan sorunlara felsefi bakış açısıyla bakmanın bir tür ürünüdür. Kuçuradi'ye (2011, s. 3) göre ise etik ilişki: "*İnsanlar arası ilişki türlerinden bir tanesi ve en temelde olanı: belirli bütünlükte bir kişinin belirli bütünlükte başka bir kişiyle ya da e*n geniş anlamda insanlarla -yüz yüze geldiği veya gelmediği insanlarla-, değer sorunlarının söz konusu olduğu ilişkidir: eylemde bulunarak yaşadığı her ilişki." O halde etik ilişkinin en büyük özelliğinin kişiler arasındaki ilişkileri değer-değersizlik düzleminde değerlendirdiğini söyleyebiliriz. Hatta çoğu zaman etik, ahlâk felsefesi olarak da nitelendirilmektedir. Ahlâkın felsefesini yapmanın, başka bir anlamda etik bir söylemde bulunmak gibi olduğu öne sürülen savlar arasında sayılabilir.

Bu nokta da şu ayrımı belirtmek yerinde olacaktır; bazen belirli bir ahlâkın temellendirmesi olarak karşımıza çıkan ahlâk felsefesi, bazen tek tek ahlâkların üstünde, onları aşan bir "üst ahlâk" olarak karşımıza çıkmakta; ancak her iki durumda da ilgili insanlara "yapılması ve kaçınılması gerekenler" konusunda her durumda geçerli olabilecek birtakım ilkeler, kurallar önermektedir. Oysa etik, konu edindiği alanla ilgili, alanın izin verdiği kadarıyla doğru ve kesin bilgilere ulaşmaya çalışmaktadır (Tepe, 1998b). Başka bir ifadeyle etiğin insan ilişkilerinde doğrulanabilir ya da yanlışlanabilir bilgiler ortaya koyan felsefe disiplini olduğu söylenebilir. Etik ve ahlâk arasındaki ayrıma dair Billington (1997, s. 45) ise şunları söylemektedir: "Etik, bir kişinin belli bir durumda ifade etmek istediği değerlerle ilgilidir, ahlâk ise bunu hayata geçirme tarzıdır. Etik bütün manzarayı içine alırken, ahlâk*ımız, bizi adeta manzaranın damarına yöneltir; orada davranışın ayrıntılarıyla ilgileniriz artık*." Öte yandan Haynes'e (2002, s. 210) göre etik, kişiler arası ilişkilerimiz ve kendi iç dünyamızdaki savaşımızla ilişkili bir benliğin yapılandırmasıdır. Özlem (2010, s. 233) ise, bireysel ve toplumsal alanlarda aktif olarak yaşanan bir fenomen olan ahlâkın üzerinde kapsamlı bir felsefi sorgulamanın yapılması için etik bilgiye ihtiyaç vardır, demektedir. Bu anlamda etik bilgi ise,

1 İlk defa etik sözcüğünü "moralis" şeklinde Latinceye çeviren kişi Cicero'dur (Yücel, 1959).

"praksis alanına ait bir fenomen olarak ahlâk*ı ve tekil* ahlâklar çokluğunu teorik bir inceleme ve eleştiri konusu kılan felsefe disiplinidir" de diyebiliriz. Tüm açıklamalardan da ortaya çıkan etik, ahlâktan farklı olarak doğrulanabilir, yanlışlanabilir ilkeler ortaya koymaktadır. Çünkü etik değerler ancak, kişilerin kendi istek ve niyetiyle ortaya çıkmaktadır (Kuçuradi, 2011). Bu bakış açısı Kant'ın (2002, s. 38) kesin buyruk olarak adlandırdığı, *"…ancak aynı zamanda genel bir yasa olmasını isteyebileceğin bir maksine göre eylemde bulun"* ilkesini akla getirmektedir.

Düşünürler ahlâk felsefesinde, iyi veya en yüksek iyi nedir, mutlu ya da erdemli yaşam nedir, tercihlerimizi neye göre belirleyebiliriz, neyi ölçüt alarak yaşamalıyız gibi çözüm bekleyen soruları farklı şekillerde cevaplandırmışlardır. Kimine göre doğru eylem ya da en yüksek iyi dinsel kaidelerin kılavuzluğunda aranmalıyken; Platon'a göre, insanın ahlâksal yaşamının en büyük ereği olan mutluluk idesinde ve bu bağlamda da beden ve ruhun denge ve uyumunda aranmalıdır. Öte yandan Aristoteles en yüksek iyi ya da ahlâklı yaşamı, her şeyde ortayı bulmak ve ölçülü bir yaşam sürmek olarak kabul ederken; Stoacılar ve Mill ise ahlâklı yaşamı hedonizm ya da yararcılıkta, Kant ise ahlâklı yaşamın, maksimlere uygun yaşamda olduğunu kabul etmektedir (Özlem, 2010).

Düşünürlerin aynı soruya verdikleri farklı yanıtlar aslında bizi ahlâk kuramlarına ulaştırmaktadır. Çünkü ahlâki bir problemde karar verebilmek için herkesin üzerinde anlaştığı bir plan, anlaşma, çizelge ya da bir başvuru noktasının olmaması, kararların kesin doğru ya da yanlış olarak nitelendirilememesine ve bu farklılık da ahlâka ilişkin değişik kuramların doğmasına neden olmuştur (Bilington, 1997). Ancak şu da bir sorunsaldır ki, her ahlâk kuramı bireyin ahlâki problemler karşısında ne yapması gerektiğine dair açıklama getirirken, hiçbir kuram kişinin yapılması gerekeni neden yapması gerektiğine dair ciddi bir açıklama sunmamaktadır (Pole, 1993). Ahlâka ilişkin açıklamalardaki bu çeşitlilik ise ahlâk ve ahlâkın içeriğini oluşturan etik, erdem, iyi-kötü, doğru-yanlış, adalet, ölçülülük ve daha da çoğaltılabilecek kavramların göreceli bir niteliğe bürünmesine neden olmuştur.

Ahlâk ve ahlâk kuramlarına dair kesin açıklamalar olmamasına rağmen, ahlâk felsefesi ya da etiğe dair yapılan çalışmalar yine de üç kategoride sınıflandırılmıştır: Normatif Etik, Meta Etik ve Uygulamalı Etik, olmak üzere. Bunlardan normatif etik teoriler, bir takım ahlâki durumlarda belirli normlara göre nasıl eylemde bulunmamız gerektiğini ya da nasıl karar vermemiz gerektiğine dair açıklamalar getirerek doğru-yanlış, iyi-kötü gibi yargılarda bulunmamıza imkân verir. Normatif etiği, ahlâki olarak doğru eylemin en temel ilkelerini keşfetme, formüle etme ve savunma girişimi olarak da kabul edilebiliriz (Feldman, 2012). Normatif etiğin kavramlarını eleştirel/betimleyici etiğin kavramlarıyla karıştırmamak gerekir. Örneğin "iyi" normatif etiğin bir kavramıdır, ancak toplumda iyiden neyin

anlaşıldığını eleştirel etik içinde gerçekleştirilen bir betimleme ile ortaya koymak olanaklıdır, bu şekilde açıklanan "iyi" kavramı normatif değil, olgusal bir içeriğe sahiptir. Nasıl ki normatif kavramlar olgu kavramlarına indirgenemiyorsa, aynı şekilde olgu kavramları da normatif kavramlar için dayanak oluşturamaz (Özlem, 2010).

Normatif Etik teorileri de kendi içinde üç bölüme ayrılmaktadır: Sonuççu Teoriler, Deontolojik Teoriler ve Erdem Etiği. Ancak erdem etiği kuramının normatif bir kuram olup olmadığı tartışma konusudur. Hursthouse'a (2001, s. 25) göre, erdem etiği, eylem merkezli bir etik olmaktan öte, "eyleyen" merkezli bir etiktir; eylemde bulunmaktan öte "olmakla" ilgilenmektedir; ne tür eylemde bulunmalıyım sorusu erdem etiğinde nasıl bir insan olmalıyım şekline bürünmüştür ve tüm bunlar da göstermektedir ki erdem etiği deontolojist ya da teleolojist kuramlarda olduğu gibi, eylemin doğruluğunu ya da yanlışlığını belirleyen bir ilkeye sahip değildir. Oysa Statman'a (1997, s. 20) göre, nasıl ki Utilitaristler "mutluluğu maksimize eden şeyi yap" ya da Deontolojister, kategorik imperatif gibi ilke ya da kurallar koyuyorsa, benzer şekilde erdem etikçilerinin erdem ilkesi ya da erdemler listelerinden türettikleri ahlâk ilkeleri listelerinin olduğunu savunmaktadır Bundan dolayı da Statman için erdem etiği normatif bir etiktir.

İkinci ahlâk kuramımız olan Meta Etik teori, XX. yüzyılda açığa çıkan analitik felsefe geleneğiyle ilişkilendirilmiş ahlâk ve ahlâka dair kavramların felsefi bir sorgulamadan geçirilmesi olarak düşünülmüştür. Analitik felsefe ise bir tür kavram analizidir, yani ödül, ceza, doğruluk, hakikat, gerçeklik gibi kavramların neliğine ilişkin sorgulamalar yapmaktadır. Ahlâk kuramı olarak meta etik ise iyi-kötü, doğru-yanlış, ahlâklı-ahlâksız gibi terimlerin kavramsal analizinden hareket etmektedir. Örneğin meta etik bir teori, ahlâki değerlendirmelerdeki kritik terimlerin anlamlarını keşfetmek yerine, bahsedilen terimin ne anlama geldiğini sorgulamaktadır (Feldman, 2012). Genel kabule göre meta etik şu soruları sorar (Frankena, 2007, s. 174):

> Doğru, yanlış, iyi, kötü gibi etik terimlerin ya da kavramların anlamı ya da tanımı nedir? Bu tür terimleri ya da kavramları içeren yargıların doğası, anlamı ya da işlevi nedir? Bu tür terimlerin ahlâki anlamda kullanılışı, ahlâki olmayan anlamda kullanılışından, ahlâki yargılar normatif yargılardan nasıl ayrılır? Ahlâki olmayanın zıddı olarak adlandırıldığında ahlâklı olanın anlamı nedir? Eylem, vicdan, özgür irade, niyet, söz verme, özür dileme, güdü, sorumluluk, akıl, irade gibi birbirleriyle bağlantılı terimlerin ya da kavramların açıklaması ya da anlamı nedir? Etik yargılar ve değer yargılar kanıtlanabilir mi ya da geçerli oldukları gösterilebilir mi? Evetse nasıl ve ne şekilde? Ya da ahlâksal akıl yürütme ile değere ilişkin akıl yürütmenin mantığı nedir?

Farklı düşünürler tarafından yanıtlanan bu sorular birbirlerinden farklı etik teoriler geliştirmiştir. Bir diğer etik teorimiz ise uygulamalı etiktir. Uygulamalı etik, isminden de anlaşılacağı üzere ahlâkı ne diğer ahlâki kuramlarda olduğu gibi birtakım kıstaslarla irdeler ne de meta etikte olduğu gibi ahlâkın kavramlarını bir analizden geçirir. Tamamıyla gündelik yaşamla, pratikle ilgili olan uygulamalı etikte, ötenazi ya da kürtaj doğru ya da yanlış mıdır? gibi sorulara yanıt aranır. Yaygın olarak bilinmese de bir başka etik teoride sevgi etiğidir. Bu teori özellikle Judeo-Hıristiyan çevrelerde geniş ölçüde kabul görmüştür. Teorinin tek bir buyruğu vardır *"sevmek"*; bütün ruhunla, bütün aklınla önce Tanrı'yı, sonra da komşularını kendin gibi sevmektir (Frankena, 2007). Aslında sevgi etiğine neredeyse her ahlâk kuramında bir nebze de olsa rastlanmaktadır. Örneğin Kant'ın ödev ahlâkında bir eylem gerçekleştirirken eyleminizde niyetinizin iyi olması, yani eyleminizin içinde çıkarsızca birisini sevmeniz gerekir. Başka bir ahlâk kuramı olan erdem etiğinde de neredeyse her şeyin başı sevgidir. Çünkü bu kurama göre, her şeyde ortayı bulmalı, asla aşırıya kaçmamalı, kendimize ve çevremize hem saygı hem de sevgi duymalıyız. Aslında ilahi buyruk teorisini düşündüğümüzde de benzer ifadelere rastlamaktayız. Bu kurama göre de Tanrı'nın sizi sevdiğini, size asla zarar vermeyeceğini ve sizin de ona sevginizi göstermek için ahlâksal kurallara uymanız gerektiğini buyurmalarında olduğu gibi.

Ahlâk Eğitimi

Ahlâk eğitimi denildiğinde -incelediğimiz diğer kavramlarda olduğu gibi- ilk akla gelenler arasında "iyi" kavramı yer almaktadır. İyi insan, iyi eğitim, iyi aile, iyi toplum ve tabi ki iyi ahlâk. Tüm bu sıraladığımız iyilerin zeminin oluşmasında öncü güç olarak ise eğitim kabul edilmektedir. Eğitim aracılığıyla bireyler istenilen ya da öngörülen doğrultuda eğitilerek şekillendirilebileceği inancı eğitim bilimlerinin temel savları arasındadır. Peki bireyleri bilinçli bir şekilde eğitebilmek için ne yapılması gerekmektedir? Büyükdüvenci'ye göre (2019, s. 39) bireyleri bilinçli bir şekilde eğitebilmenin ön koşulu niçin ve ne öğretileceğini bilmekten geçmekte ve tabi ki bu iki sorunun yanıtlarını ararken de felsefenin de kapısını çalmak zorundayızdır. Bu anlamıyla da eğitimde felsefenin rolü, eğitimin içeriğini şekillendiren, kimi zamanda doğrudan aktüelleştiren bir araç gibi kurgulanmaktadır.

Felsefenin incelediği temel konulardan birisi olan "değer" kavramı ise bizi doğrudan ahlâk eğitimine yönlendirecektir. Değer verdiğimiz çocukları yine değerli kabul ettiğimiz değerler ile donatmalıyız. Ama nasıl? Ahlâk eğitimiyle mi bu değer verilebilir? İşte bu noktada ahlâk eğitiminin başta ailede olmak üzere, çevre ve okul aracılığıyla verilebileceği söylenmektedir. Hatta okullarda hemen hemen her derste örtük olarak ahlâk eğitiminin verildiği vurgulanmaktadır (Akagündüz,

2017). Ahlâk eğitimi denildiğinde ilk akla gelenler arasında apriori olarak kabul edilen "kurallar" vardır. Kuralların apriori yani önsel olarak doğru kabul edilmesi ise gelenek ve göreneklerin zamanla toplumlarda yazılı olmayan ancak kendi içinde zorunluluk taşımasına neden olmuştur. Şöyle ki siz toplumsal kurallara uymadığınızda yasal boyutta bir ceza almamış olsanız dahi hâkim toplumsal yapının dışında kalarak, öteki kabul edileceksiniz. Ancak ahlâk eğitimiyle çocuklara sadece kurallar öğretilmemekte, aynı zamanda bu kuralları kendi yaşantılarıyla örüntülemeleri de beklenmektedir. Hatta genel olarak ahlâk eğitimiyle temelde yapılması istenilen şey, alışkanlık halinde belli bir biçimde davranan insanlarla yaşayarak, davranış alışkanlıkları edinmemizdir (Haynes, 2002). Öte yandan çocuklarda ahlâk gelişimi diğer fiziksel, sosyal ya da psikolojik gelişimlerden farklı algılanmamaktadır, hatta çocukların içinden geçmeleri gereken bir süreç olarak kabul edilmektedir (Bakioğlu ve Sılay, 2011, s. 28). Sosyal bir varlık olan çocuğun aile-okul-çevre üçlüsünün odağında ahlâk gelişimini tamamladığı düşünülmektedir. Aileden sonra çocuğun en çok zaman geçirdiği okullarda eğitimcilere ise büyük rol düşmektedir. Eğitimciler bir yandan çocuklarda erdemli olarak nitelendirilebilecek değerlerin yerleşmesine hatta zamanla yapa yapa alışkanlık haline gelmesine yardımcı olurken öte yandan da kötü ya da yanlış kabul edilen davranış ve tutumların zayıflatılarak yok edilmesi için çalışmalıdırlar (Akagündüz, 2017).

Ahlâk dersini çocukların ahlâki gelişimleri için gerekli unsurlardan sadece birisi olarak gören Durkheim'a (2010, s. 153) göre ise ahlâk eğitiminde yapılması gereken ahlâkı okuldaki yaşamla bütünleştirmek, yani onun içine katabilmektir. Felsefe tarihinde Emile'in yazarı Rousseau'nun ahlâk eğitimi konusundaki açıklamaları da dikkat çekicidir. Rousseau'ya (2009, s. 107) göre, Tanrı, din, ahlâk, erdem gibi kavramlar soyuttur ve çocuk bunları anlayabilmek için imgelemden yararlanmak yani hayal kurmak zorunda kalacaktır. Çocuklara öncelikle somut şeyler anlatılmalı, eğitimlerinin en sonunda ise soyut şeyler dâhil edilmelidir. Çocuklara erdem ya da ahlâk gibi kavramları küçük yaşlardan itibaren anlatmaya çalışmak çocuğun doğasının bozulmasına ve hayal kurarak gerçeklerden uzaklaşmasına neden olacaktır. Ahlâk eğitimi konusunda açıklamada bulunan bir diğer düşünür John Dewey ise ahlâkı karakterin bir yönü, yani davranışın bir parçası kabul ederek, eğitimci ya da aileye düşen görevin, çocuklara kazandırılan fikirlerin onlara kılavuzluk etmede mümkün olduğu kadar itici güçler olmasını sağlamak olduğunu belirtmektedir (Dewey, 1976). O halde Carrel'in (1997, s. 117) de söylediği gibi, insanlık tarihiyle hareket eden ahlâk duygusu tıpkı zekâ gibi eğitim, disiplin ve irade ile geliştirilebilir. Kısacası ahlâk eğitimiyle amaçlananın insanları eğitmek yoluyla davranış, tutum, değer yargılarında istenilen değişiklikleri yaparak toplumu daha mutlu ve iyiyi ister hale getirmek olduğu söylenebilir (Akagündüz, 2017).

Yöntem

Aristoteles'in *Nikomakhos'a Etik* adlı eserinde ahlâk eğitimini inceleyen bu çalışma, nitel bir araştırmadır. Konusu insan davranışları olan nitel araştırmaların ölçüm ve gözlemleri kesinlik taşımamakta ve nitel araştırmalarda amaca ulaşmak için derinlemesine gözlem ve görüşmelerden hareket edilmekte ve sıklıkla tümevarım yöntemi kullanılmaktadır (Arıkan, 2013). Nitel araştırmalarda incelenen konunun nesnelerinin anlamları, tanımları, karakteristik özellikleri, metaforları, sembolleri ve betimlemeleri açıklanmaktadır (Berg ve Lune, 2015). Bu çalışmada ahlâk eğitimine örnek bir kitap olarak değerlendirilebilecek *Nikomakhos'a Etik* adlı eser doküman analiziyle felsefi bir sorgulamadan geçirilmiştir. Doküman incelenmesi, araştırılması planlanan olay ya da olgular hakkında bilgi içeren yazılı dokümanların analizinden oluşmaktadır. Yıldırım ve Şimşek'e (2006, s. 187) göre "doküman incelenmesinde eldeki dokümanların araştırmada kullanılacak tüm veri setini oluşturması durumunda dokümanların araştırmanın amacına göre kapsamlı bir içerik analizine tabi tutulması" gerekmektedir. Nikomakhos'a Etik adlı eserin ahlâk eğitimi açısından incelenmesinde hareket noktası, söz konusu kitapta geçen değerlerin felsefi olarak sorgulanmasında ibarettir.

Bulgular

Aristoteles ve Nikomakhos'a Etik Adlı Eserin Felsefi Sorgulaması

Düşünce tarihinin sistemli çalışan ilk filozoflarından olan Aristoteles, günümüz disiplinlerinin oluşumunda ve felsefenin bağımsız bir disipline dönüşümünde etkili olmuştur. Aristoteles öncesinde doğayla özdeşleştirilen felsefe, öncelikle geometri ve matematik bilgisini, sonrasında evreni anlayabilmek için fizik ve astronomi bilgisini ve son olarak da geçmiş ve geleceği sorgulamak için tarih bilgisini içinde barındırmıştır. Ancak Aristoteles'le felsefenin, doğa felsefesinden ayrılarak bağımsız bir disipline dönüştüğü bilinmektedir. Hatta Pieper'a (1999, s. 30) göre, "Aristoteles, insan pratiğiyle sofistlerin ve Platon'un iyi üzerine tezlerinden yola çıkarak pratik felsefeyi kuramsal felsefeden ayırmış ve etiği bağımsız bir alan olarak kurmuştur".

Aristoteles felsefe disiplinini sadece bağımsızlaştırmakla kalmamış, aynı zamanda felsefenin sınırlarını çizmiş ve kendi çağdaşlarından da bir adım öne taşıyabilmiştir. Örneğin Aristoteles, hocası Platon'un aksine, somut dünyaya önem vermiş ve görünür dünyayı açıklamaya çalışmıştır. Aristoteles'e göre, Platon'nun "idealar kuramı" dış dünyanın somut gerçekliğini önemsememiştir (Hilav, 2010). Oysa Aristoteles için yaşadığımız dünya gerçekten var olan bir dünyadır. Nitekim

Aristoteles bu savından hareketle de görünen dünyanın nesnelerinin, görünen değişimlerinin nedensel açıklamasını yapmayı felsefe ve bilim olarak tanımlamıştır (Topdemir, 2008).

Bu anlamda Aristoteles, var olan her şeyi felsefi bir sorgulamadan geçirerek, ünlü madde-form kuramını, somut dünyanın nesneleri olan insan ve doğaya yöneltmiştir. Aristoteles'e göre madde heykeltıraşın elindeki mermerdir, ona şeklini veren ise formdur. Başka bir deyişle, potansiyel olarak var olan madde, form sayesinde bir edim haline gelmekte, yani aktüelleşmektedir (Aristoteles, 1996). Aristoteles için madde ve formun birlikteliğini töz sağlamaktadır ve töz ise tek tek varlıklar, bireyler; yani asıl var olanlardır (Özcan, 2014). Tüm bu açıklamalardan hareketle, Aristoteles'in en büyük amacının, insanların üzerinde yaşadığı doğanın dilini çözebilmek olduğunu söyleyebiliriz. Çünkü Aristoteles için doğa hiçbir şeyi boşuna yapmaz, bu yüzden de tüm canlılar arasında sadece insanlara konuşma yetisi verilmiştir (Aristoteles, 2006). Bu amaç doğrultusunda da Aristoteles, bilim yapabilme ve akıl yürütme potansiyeline sahip olduğuna inandığı insanları, tüm canlıların en yetkini kabul etmiştir.

Aristoteles doğanın güzelliklerinden diğer canlılardan daha fazla yararlanabildiğine inandığı insanların doğayı anlamaya çalışırken, erdemli bir hayat sürmelerini ve bu sayede de sanatsal bir yaşamın ipuçlarını edinmelerini istemiştir. Bundan dolayı da öncelikle deneysel bilgiyi sanattan ayırarak, sanat ve deney arasında da şöyle bir ilişki kurmuştur (Aristoteles, 1996, s. 77):

> İnsanlarda deney, hafızadan çıkar. Çünkü aynı şeye ilişkin birkaç hatıra, sonunda, tek bir deney meydana getirir. Ve deney, sanat ve bilimle hemen hemen aynı şey gibi görünmektedir ancak, arada şu fark vardır ki insanlar bilim ve sanata deney aracılığıyla ulaşırlar ve deneyle kazanılmış bir sürü kavramlar sınıfına ilişkin tümel bir yapı oluşturulduğunda ise sanat ortaya çıkar.

Aristoteles için deney bireysel olanın bilgisini içerirken, sanat tümel olanın bilgisini içermektedir. Nitekim sanatın deneyden daha gerçek bir bilgi olduğuna inanmamızın nedeni sanatkârların öğretebilme gücüne karşılık, tecrübe veya deney sahibi insanların bunu yapamamalarıdır. Çünkü sanatkârlar, bir işi yaparken onu neden yaptıklarını bilmelerine rağmen, deney sahibi insanlar eylemlerini sadece alışkanlıktan dolayı yapmaktadırlar. Aristoteles için önemli olan da insanların sanatsal bir yaşam yaşarken eylemlerini alışkanlıktan dolayı değil, neden yaptıklarını sorgulayarak yapmalarıdır. Ahlâklı bir yaşamın sanatsal bir yaşam olduğunu savunan Aristoteles, böyle bir yaşamda kişinin kendisine dönmesini ve öz bilincini, seçim ve eylemlerinde kendisini en yetkin irade kabul etmesini öngörmektedir.

Aristoteles'in öğretisi erdem etiğinin en güzel örnekleri arasında sayılmakta ve Aristoteles'in etik üzerine dersler verdiği bilinmektedir. Bu konuda çeşitli yapıtları vardır: *Eudemos Ahlâkı* ve *Büyük Ahlâk*. Bu yapıtlarından en çok bilineni babasına ithaf ettiği düşünülen *Nikomakhos'a Etik* adlı çalışmasıdır. Aristoteles bu çalışmasında, erdem öğretisini mutlulukçu bir çizgide, geniş ve kapsamlı bir eylem kuramı şeklinde incelemiştir (Pieper, 1999). Aristoteles'in ahlâk öğretisi mutlulukçu bir teori olarak kabul edilmekte ve mutluluk kelimesi de eudaimonia[2] kavramıyla karşılanmaktadır. Her ne kadar Türkçe ve İngilizceye eudaimonia, mutluluk olarak çevrilmiş olsa da kavramın Yunancadaki anlamı "iyi talih" veya "iyi bir cin tarafından korunan" anlamlarına gelmektedir, hatta Ross (2002, s. 223) "Aristoteles" adlı çalışmasında, "eudaimonia" karşılık olarak "mutluluk" kavramı yerine "iyi olma" kavramını kullanmanın daha doğru bir tercih olabileceğini savunmaktadır.

Aristoteles tarafından "eudaimonia", "mutluluk" ya da "iyi olma" kavramı, erdemin temsilcisi ya da sembolü gibi düşünülmekte ve erdemli bir yaşamda mutluluk kavramıyla özdeşleştirilmektedir. Aristoteles mutlu ya da erdemli yaşam için "iyi, iyi yaşam, iyiye duyulan arzu, iyiye ulaştıran disiplin, iyi adam" gibi tamlamaları kullanmış olup "iyi" kavramını *Nikomakhos'a Etik* adlı eserinde felsefi bir sorgulamadan geçirmiştir. Aristoteles (1997, s. 2) *Nikomakhos'a Etik* adlı çalışmasında "iyi" kavramına ilişkin şu açıklamayı getirmiştir: "Yapılanlarda kendisi için istediğimiz, başka şeyleri de onun için istediğimiz bir amaç varsa ve her şeyi bir başka şey için tercih ediyorsak, bunun iyi ve en iyi olacağı açık". Alıntıdan da anlaşılacağı üzere, iyi kavramı bir bakıma töz gibidir. Başka bir deyişle iyi kavramı cevherini içinde taşımakta ve her şey kendisi için yapılırken, o salt öz olarak kalmaktadır. Bu anlamda da Aristoteles için, iyi kavramının tüm araçların ona ulaşmak için eylemde bulunduğu en büyük amaç olduğunu söyleyebiliriz.

Aristoteles'in en büyük amaç olarak kabul ettiği iyi yaşamı mutlulukla ilişkilendirilmiştir. Çünkü Aristoteles erdemli bir yaşamın anahtarını mutlulukta bulmuştur. Aristoteles *Nikomakhos'a Etik* adlı çalışmasında, erdemli yaşamın neliğine ilişkin sorduğu soruları, mutluluğun ne olduğu ve bir kişiye ne zaman mutlu denilebileceği sorularından hareketle açıklamaktadır. Ona göre, insanlar kendilerine ne zaman mutlu diyebileceklerinden emin olmamalarına rağmen, iyi bir yaşamla mutluluk arasında doğrudan bir ilişki kurmaktadırlar. Ancak Aristoteles (1997, s. 15), bir insana tam anlamıyla mutlu diyebilmek için yaşamının tamamını görmemiz gerektiğine inanmaktadır. Çünkü o "talihin her türlü cilvesinin gençliğinde parlak bir yaşamı olan insanın, yaşlılığında büyük bir felaketle karşılaşmayacağına garanti vermediğini" söylemektedir. O halde yaşadığı sürece bir insan mutlu sayıl-

2 Maclntyre'a göre (2001, s. 223) eudaimonia: "iyi durumda olma ve iyi durumda iken iyi şeyler yapma hali veya insanın kendi içinde ve tanrısal olanla ilişkisinde kendini beğenmesi halidir".

mamalı mıdır? Yaşamının tamamını görmemiz gereken insana biz öldükten sonra mutlu bir yaşam geçirdiğine kanaat getirsek bile, söz konusu kişi mutlu bir yaşam sürdüğünü kendine söyleyemeyecekse bunun ne anlamı olabilir ki? Aristoteles eserinde bu ve buna benzer soruları netliğe ulaştırmadan yeni tartışma konuları açmıştır. Ancak *Politika* adlı eserinde mutluluğu şu şekilde kısaca özetlemeye çalışmıştır (1997, s. 197): "Her insan, manevi ve zihni iyilikten pay aldığı ve bunlara dayanan hareketleri yaptığı ölçüde mutlu olur".

Aristoteles iyi yaşam ve mutluluk arasındaki ilişkiden hareketle, ne tür bir yaşamın "eudaimonia" olduğunu belirlemek için, dört yaşam biçimi kurgulamıştır. Bunlar köleler ya da hayvanların ereği olan **haz yaşamı**, politik hayatın hedefi olan **onur yaşamı**; bir erek değil, amaç olarak kabul edilen **servet yaşamı** ve son olarak da temaşa yani, erdemi ya da iyiyi arzulayan **teoria yaşamı**dır. Aristoteles, *Nikomakhos'a Etik*'de uzun bir anlatımla bu yaşam biçimlerinden bahsetmektedir. Bizim için önemli olan iyiyi arzulayan "teoria" yaşamıdır ve bu yaşam biçimi de erdemli ve ahlâklı yaşamın ipuçlarını vermektedir.

Aristoteles "teoria" yaşamına ulaşmak için öncelikle erdem kavramını incelemiş ve erdemi düşünce ve karakter olmak üzere ikiye ayırmıştır. Bunlardan düşünce erdeminin eğitim, karakter erdeminin ise alışkanlıklar yoluyla, peşin sıra yapılarak elde edilebileceğini ifade etmiştir. Karakter erdeminde amaç, her şeyde ortayı bulmak, ölçülü olmaktır ki, bu da erdemli yaşamın ön koşuldur. Kişinin her şeyde orta olanı bulması, haz ve tutkulardan sakınarak salt mantığının, aklının ilkeleriyle seçimler yapması, kişiye iyi bir yaşamın kapısını aralayacaktır. Ona göre, kişi karakter ya da ahlâki erdeme uygun davranarak bir anlamda pratik bilgeliği[3] kazanacaktır (Ross, 2002). Fakat eylemlerinin yaratıcısı olarak aklını kullandığına inandığımız ya da inandırıldığımız insanoğlu, düşünen, gülen, ağlayan, isteyen, seven, nefret eden bir bütün olarak, akıl ve duygu birlikteliğidir. Kısacası Aristoteles için pratik bilgeliğin yanı sıra, teorik bilgeliği de sahip olmak kişiyi tam anlamıyla erdemli bir yaşama ulaştıracaktır. Çünkü pratik bilgelik kişiye eylemlerinde ortayı bulması ve ölçülü bir yaşam yaşamasına olanak vermesi anlamında ahlâklı yaşama imkân verirken, öte yandan bilim ve sezginin birlikteliğiyle açığa çıkan teorik bilgelik sayesinde erdemli bir yaşama ulaşabilecektir. O halde akıl ve duygunun birlikteliği olan erdemli insan için ahlâklı yaşam, pratik akıl, teorik akıl ve sezginin birlikteliğini içermektedir (Ross, 2002). Kısacası, Aristoteles'in insanı

3 Pratik Bilgelik: "İyi ve doğru düşünüp taşınma gücüdür; tikel şeylerin nasıl yapıldığı veya sanatın hedefleri olan sağlıklılık ve güçlülük gibi tikel durumların nasıl meydana geldiğine ilişkin değil, kendisi için iyi şeyler hakkında, yani bizi tahmin edecek olan bir varlık durumunun nasıl meydana getirildiği konusunda düşünme gücüdür. Pratik bilgelik, insanlar için iyi ve kötü olan şeylerle ilgili olarak, bir kural yardımıyla eylemde bulunma eğilimidir…" (2002, s. 253).

ahlâklı ve mutlu bir hale getireceğine inandığı erdemleri ise, kendileri olmaksızın pratiklerinin sürdürülemeyeceği, kendimizi ve başkalarını tanımak ya da karakterize etmek için gerekli olan bir anlamda araçlardır, erdem ya da ahlâklı yaşamın kendisi değillerdir (Maclntyre, 2001).

Aristoteles *Nikomakhos'a Etik* adlı çalışmasında, dört yaşam şeklinden hareketle erdemin bir parçası olduğuna inandığı mutluluğu açıklamaya çalışmıştır. Ona göre mutluluk alışkanlıklar, kesintisiz tecrübelerle içselleştiğine inandığı bir tür huydur. Örneğin Aristoteles ölçülü olmak, cömertlik, hoş görü, yüce gönüllülük, adalet gibi pek çok erdem saymaktadır. Bunlardan adaletli olmak Aristoteles'in erdemler listesinde özel bir yere sahiptir. Aristoteles kendi amacını içinde taşıyan bir erdem olarak gördüğü adaleti, ölçülü olmanın, kötülükten uzak durmanın, hak yememenin, hak ettiğini, hak ettiği kadar istemenin kişiyi mutlu yaşama ulaştıracağına inanmaktadır. Adaletsizliğin ise isteyerek bir insana zarar verildiği zaman açığa çıktığını, haksızlık yapan kişinin ölçülü davranışa ya da eşitliğe karşıt bir davranış sergilediğini iddia etmiştir (Aristoteles, 1997). Adalet kavramı öte yandan bizi yasalara ulaştıracaktır, çünkü yasa ve adalet arasında var olan ilişkiye göre, yasanın nasıl kullanılacağını bilmeden önce adalet erdemine sahip olunmalıdır (Maclntyre, 2001). Bir huy olan erdemin alışkanlıklar sonucunda, devamlı tekrarlarla yapıldığı söylenmişti, aynı zamanda bu alışkanlıkların kalıcı olabilmesi için de yasalara ihtiyaç vardır ve Aristoteles'e (1997, s. 228) göre yasa kelimesi şu anlama gelmektedir:

> Ölçülü bir şekilde, sağlam karakterli yaşamak çoğunluk için, özellikle de gençler için pek hoş değil. Bundan ötürü eğitim ve uğraşlar yasalarla belirlenmeli: Alışkanlık haline gelen şeyler artık acı verici olmayacaktır. Ama genç oldukları için doğru bir eğitim ve doğru bir kılavuz bulmak herhalde yeterli değil; "adam" olduktan sonra bunları gözetmesi, alışkanlık haline getirmesi de gerekir; işte bunlar için yasalara gerek var, genelde tüm yaşam için de yasalara gerek var.

Aristoteles *Nikomakhos'a Etik* adlı eserinde, toplumda mutluluk kavramının haz kavramıyla eş değer kullanıldığını, oysa bu iki kavramın birbirinden farklı olduğunu ifade etmektedir. Onun için mutluluk ruhun üstün bir etkinliğidir ve bundan dolayı da ahlâkla özellikle de zihinsel erdemlerle bağlantılıdır; haz ise amaç olarak hedeflediğimiz şeyi gerçekleştirirken ortaya çıkan ve amaçlarımızı ulaştığımızda da elde ettiğimiz bir doyum noktasıdır (Frankena, 2007). Hatta Ross'a (2002, s. 267) göre haz, "bizim yaptığımız herhangi bir şey değildir; şeylerin yapılışında onlara eklenen bir tür çeşnidir." Aslında Aristoteles kişilerin haz peşinde koşmasını doğal bulmaktadır; çünkü haz, tercih edilen erdemli yaşamı tamamlamaktadır (Aristoteles, 1997). Örneğin hazla etkinlikte bulunmak, yapılan

işin (içeriği iyi veya kötü olsun) en güzel şekilde yapılmasını sağlayacaktır. Peki, hazlarımız bizi mutluluğa ulaştıracak tamamlayıcılar mıdır? Hazlarımızda ya da arzularımızda ölçülü olduğumuz ve eşitliği sağladığımız sürece mutluluğun bir parçası olabilirler. Fakat Aristoteles mutluluğu, hiçbir şeyden eksik olmayan, kendine yeter olarak düşünmekte ve mutluluğun eğlencede değil, çalışmakta aranması gerektiğine dikkat çekmektedir (Aristoteles, 1997). O halde mutlu bir yaşam için haz ancak bir araç olabilir.

Aristoteles, mutluluğu bütün insanların ulaştığı en yüksek amaç kabul ederek ereksel bir boyuta taşımıştır. Ona göre mutluluğu kendi dışında bir şey için istemeyiz, aksine ulaşmak istediğimiz her şeyin tek hedefi vardır, o da mutluluğa ulaşmaktır. Bundan dolayı da tüm insanlar mutluluğa ulaşmaya çalışır (Pieper, 1999). Aristoteles mutluluğu erdemin amacı haline getirmiş ve bir varlığın mutlu olabilmesi için, özünü ya da formunu amacına uygun bir şekilde gerçekleştirmesi gerektiğini ifade etmiştir. İnsanın özü ise aklıdır. Öyleyse mutlu yaşamın anahtarı insanın aklını özüne uygun bir şekilde kullanabilmesidir (Hilav, 2010). Zaten Aristoteles de bu durumu şöyle ifade etmiştir (2006, s. 11): "Bir tek kırlangıç baharı getirmez, ne de bir tek gün; aynı şekilde bir tek gün ya da kısa bir süre insanı kutlu mutlu kılmaz".

Sonuç ve Tartışma

Aristoteles'in mutluluk ya da iyi yaşam öğretisi, erdem etiğinin en güzel örnekleri arasında sayılmaktadır. Erdem bir tür alışkanlıksa, o halde iyi yaşamı, yaşamayı amaçlayan bireyin iyi olması ya da doğru, ahlâklı ve güzel olan eylemlerde bulunması farz edilmektedir. Ya da şöyle düşünelim erdemli bir yaşam yaşayabilmek için kişinin eylemlerini iyi, güzel ve ahlâklı eylemesi beklenilmektedir. Peki erdemli yaşam hangisidir? Erdemli yaşamak için mi yaşarız? Yoksa zaten öyle yaşamalıyız ki yaşamımız herkes için bir ilke olsun (Kantçı anlamda kategorik imperatif) ve sonuç işte bu erdemli yaşam diyebilelim! Nitekim *Nikomakhos'a Etik*'te de görüldüğü üzere aklımızı kurcalayan bu sorulara Aristoteles net bir cevap vermemiştir.

Diğer etik teorilerine göre daha uzun bir geçmişe sahip olan ve pek çok kavramı da modern etik kuramları tarafından kullanılmaya devam eden erdem etiğine göre, bir eylemi doğru ya da ahlâklı yapan şey dışsal faktörlerden çok, öznel güdüler ve karakteristik özelliklerdir. Doğuştan yeteneklerimiz ya da hünerlerimizden bağımsız olarak zaman içinde kazanılan ve karakterimizin övgüyle bahsedilen kısımlarını oluşturan erdemlerimizin belirleyici özelliği ise, neredeyse hiç düşünmeden benzer durumlara benzer tepkiler vermemize neden olmasıdır. Er-

dem olarak kabul edilen kişilik özellikleri bir müddet sonra alışkanlık haline gelmektedir. Ancak bir karakter özelliğinin erdemli sayılabilmesi için birey ve bireyin ait olduğu toplum içinde iyi bir yaşam idealine katkıda bulunulması beklenilir. Bir ahlâk öğretisi olarak erdem etiğinin cevaplaması gereken sorulara ise şunlar gösterilebilir (Frankena, 2007, s. 121): "Hangi huy ya da karakter özelliği ahlâki olarak erdemdir? Cesaret bir erdem midir? İyi niyet iyi bir güdü müdür? Mutlu yaşam hem ahlâklı hem de erdemli bir yaşama mı karşılık gelir mi? Mutluluk nedir?" Erdem etiğinin aslında en önemli özelliği içeriğini oluşturan öğretilerle kişilere rehberlik ederken sadece ne olması gerektiği konusunda değil, aynı zamanda ne yapılması gerektiği konusunda da yol gösterebilmesidir.

Erdem etiğinde, erdem olarak kabul edilen nitelikler, sadece arzuladığımız hedeflere ulaşmak için kullandığımız bir araç değil, aynı zamanda hedefimizin de bir parçasıdır. Erdem etkinliklerine göre, erdemli olmayı, Aristoteles'in erdem anlayışında olduğu gibi ödevden dolayı sadece bir ilkeyi gerçekleştirmek için yapılan eylem de değil, aynı zamanda eylemi gerçekleştirirken bir yargılama yetisinin de oluşmasında da aramalıyız (Pole, 1993). Ancak bu noktada şu unutulmamalıdır ki, ödev ilkeleriyle, erdem etiğini oluşturan ilkeleri karıştırmamak gerekir. Örneğin, "iyi bir insan olmalıyız" ile "insanlara eşit bir şekilde davranmalıyız" ilkeleri birbirinin yerine geçemez. Bu ilkeler bir ve benzer değillerdir. İkincisi bir ödev ilkesi iken, birinci erdem etiğine bir örnek oluşturur. Bir erdem, bir ilke değildir; bireyin sahip olduğu karakter özelliği veya sahip olmayı isteyeceği huy, alışkanlık ya da niteliktir. Bu anlamda da iyilik bir ödev ilkesi olabilirken, iyi niyetlilik bir erdemdir (Frankena, 2007). Ancak etik konusunda çalışmalarıyla tanınan Frankena'ya (2007, s. 124) göre: "Ödev ve ilkelere dayalı ahlâk ile erdemlere dayalı ahlâk*ı ya da yapma ile olmayı, aralarında seçip yapmamız gereken iki rakip* ahlâk *türü olarak değil, aynı* ahlâk*ın iki tamamlayıcı yanı olarak görmeyi öneriyorum… Kant'ın ünlü bir özdeyişiyle oynarsak, karakter özelliği olmayan ilkelerin boş, ilkesiz karakter özelliklerin ise kör olduğunu düşünmek eğilimindeyim."* O halde şunu söyleyebiliriz ki, ödev etiğiyle, erdem etiğinin uyuştuğu noktalar vardır, hatta birlikte bir öğreti oluşturmaları ahlâkın daha rahat anlamlandırılmasını sağlayabilir. Bu noktada iyi niyetlilik ve adalet ödev ilkesi olmaktan öte, huy ya da karakter özelliği olarak kabul edilmektedir. Erdem etiğinde bu ikisi temel erdemler olarak kabul edilmekte ve diğer erdemlerin onlardan türediği düşünülmektedir. Bu anlamda Platon başta olmak üzere, diğer Yunan düşünürleri dört temel erdem belirlemişlerdir: Bilgelik, Cesaret, Ölçülülük ve Adalet (Frankena, 2007).

Aristoteles iyi insan olmakla mutlu olmayı eş değer görmekte ve mutluluğun uzun bir zaman diliminin sonucunda açığa çıktığını ifade etmektedir. Yaşarsınız, yaşamınızda eylemlerde bulunursunuz; eylemlerinizi gerçekleştirirken size ait ya

da yaşadığınız toplumun değerleriyle oluşturduğunuz sentez size doğru, yanlış, ahlâki, ahlâksız gibi değerlerden oluşan bir arka plan hazırlar. Acaba anlarda mutlu olmayı başaran insan mı sanatsal bir yaşam yaşar yoksa yaşamının tümünde kendi istekleri, içinde kendini bulduğu ya da doğup büyüdüğü kültürle örtüştüğü zaman mı mutlu sayılacaktır? Şöyle yanıtlayabiliriz ki üstün, yetkin, entelektüel ya da münevver insan, yaşadığı kültüre ve dünyaya kendi gözleriyle bakabilen insan olmalıdır. Çünkü mutluluk bazen uzun uğraşlar sonunda, bazense talihin cilveleri, tesadüf, hoş rastlantılar gibi sıfatlarla pekiştirebileceğimiz kısa yollara karşımıza çıkar. Fakat yaşamaya devam ederiz, fanus ya da kafes içinde olmadığımızdan, yeni eylemler, yeni değerler, yeni doğrular ve yanlışlar etrafımızı sarmaya başlar. Tüm bunların da haricinde topluluk içinde yaşamanın getirdiği ilişkiler, hiç eylemde bulunmasak da bizi değişip-dönüşen dünyanın içinde yer edinmeye ve taraf tutmaya sürükler. O halde Aristoteles "bir insanın yaşamının mutlu olup olmadığına karar vermek için, yaşamının tamamını görmek gerekir" sözünde haklıdır. Çünkü mutlu bir yaşam yaşadığına karar verdiğiniz kişinin gizlediği herhangi bir kötü eylemi, onun erdemli kabul edilen yaşamını yok edebilir.

Sonuç olarak, Aristoteles'in erdem etiğinin temelinde birey vardır. Erdemli bir yaşam için kişinin öncelikle, kendi ruhu ve özü hakkındaki tüm gerçekliğe hâkim olması gerekir. O halde Aristoteles usa uygun davranışlarda bulunan insanın erdemli yaşayacağını, us etkinliğinin teori ile ilgili olduğunu, kendisi dışında hiçbir şeye yönelmeyerek kendisine özgü bir haz yaşadığını, kendine yeter olduğunu yani tam anlamıyla mutlu olduğunu savunmaktadır.

Kaynakça

Akagündüz, S. Y. (2017). *Ahlâklı Yurttaş.* İstanbul: Yeni İnsan Yayınevi.

Arıkan, R. (2013). *Araştırma Yöntem ve Teknikleri.* Ankara: Nobel Yayınları.

Aristoteles. (1996). *Metafizik.* (A. Arslan, Çev.) İstanbul: Sosyal Yayınları.

Aristoteles. (1997). *Nicomakhosa Etik.* (S. Babür, Çev.) Ankara: Ayraç Yayınevi.

Aristoteles. (2006). *Politika.* (M. Tunçay, Çev.) İstanbul: Remzi Kitabevi.

Bakioğlu, A., & Sılay, N. (2011). *Karakter Eğitimi (Yüksek Öğretim ve Öğretmen Yetiştirmede).* Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Berg, B. L., & Lune, H. (2015). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri.* (H. Aydın, Çev.) Konya: Eğiitm Yayınevi.

Bilington, R. (1997). *Felsefeyi Yaşamak* . (A. Yılmaz, Çev.) İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

Büyükdüvenci, S. (2019). *Eğitim Felsefesine Giriş.* Ankara: Fol Yayınları.

Carrel, A. (1997). *İnsan Denen Meçhul.* (Y. Ender, Çev.) İstanbul: Hayat Yayıncılık.

Cevizci, A. (2002). *Etiğe Giriş.* İstanbul: Paradigma Yayınları.

Dewey, J. (1976). Moral Principles In Education. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 9*(1), 117-123.

Durkheim, E. (2010). *Ahlâk Eğitimi.* (O. Adanır, Çev.) İstanbul: Say Yayınları.

Feldman, F. (2012). *Etik Nedir?* (F. B. Aydar, Çev.) İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınları.

Frankena, W. (2007). *Etik.* (A. Aydın, Çev.) Ankara: İmge Yayınevi.

Haynes, F. (2002). *Eğitimde Etik.* İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

Hilav, S. (2010). *Felsefe El Kitabı.* İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

Hursthouse, R. (2001). *On Virtue Ethics.* Oxford University Press.

Kant, I. (2002). *Ahlâk Metafiziğinin Temellendirilmesi.* (İ. Kuçuradi, Çev.) Ankara: Türkiye Felsefe Kurumu Yayınları.

Kuçuradi, İ. (2009). *Uludağ Konuşmaları.* Ankara: Türkiye Felsefe Kurumu.

Kuçuradi, İ. (2011). *Etik.* Ankara: Türkiye Felsefe Kurumu.

Maclntyre, A. (2001). *Erdem Peşinde.* (M. Özcan, Çev.) İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

Özcan, M. (2014). Aristoteles ve Metafizik. *Cogito/Aristotelesçilik*(78).

Özlem, D. (2010). *Etik, Ahlâk Felsefesi.* İstanbul: Say Yayınları.

Öztürk, H. (2019). İnsan Hürriyeti ve Ahlâk İlişkisine Bakış. *Felsefe Dünyası*(69).

Pieper, A. (1999). *Etiğe Giriş.* (V. Atayman, & G. Sezer, Çev.) İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

Pole, R. (1993). *Ahlâk ve Modernlik.* (M. Küçük, Çev.) İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

Ross, D. (2002). *Aristoteles.* (A. Arslan, İ. O. Anar, Ö. Kavasoğlu, & Z. Kurtoğlu, Çev.) İstanbul: Kabalcı Yayınevi.

Rousseau, J.-J. (2009). *Emile* . (İ. Yerguz, Çev.) İstanbul: Say Yayınları.

Sandel, M. J. (2013). *Adalet, Yapılması Gereken Doğru Şey Nedir?* İstanbul: Bigbang Yayınları.

Statman, D. (1997). *Virtue Ethics: A Critical Reader.* Washington, D.C: Georgetown Press.

Tepe, H. (1998). Bir Felsefe Dalı Olarak Etik. *Doğu-Batı Dergisi*, 9-24.

Tepe, H. (2011). *Etik ve Metaetik.* Ankara: Türkiye Felsefe Kurumu Yayınları.

Topdemir, H. G. (2008). *Felsefe.* Ankara: Pegem Akademi.

Ülken, H. Z. (2001). *Ahlâk.* İstanbul: Ülken Yayınları.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2006). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri.* Ankara: Seçkin Yayınları.

GEÇMİŞTEN GÜNÜMÜZE ÖĞRETMENLİK MESLEĞİNİN GELİŞİMİ VE MESLEĞİN GELECEĞİNE İLİŞKİN YÖNELİMLER

Prof. Dr. Sedat YÜKSEL - Bursa Uludağ Üniversitesi
ORCID No: 00000001-8760-6694

Öz

Bu çalışmada tarihsel süreç içerisinde öğretmenlik mesleğinin gelişimi ele alınarak mesleğin gelecekteki durumuna ilişkin yönelimler ortaya konulmuştur. Antik dönemden aydınlanma çağına kadar öğretmenlik din adamlarının yaptığı bir ilave iş olup, ayrı bir meslek olarak görülmemektedir. Aydınlanma dönemiyle birlikte öğretmen yetiştirmek için ayrı kurumların açıldığı, öğretmen olabilmek için bazı koşulların arandığı görülmektedir. Bu dönemde öğretmenlik ayrı bir meslek haline getirilmeye çalışılmıştır. Benzer aşamalar ülkemizde de yaşanmıştır. Günümüzde öğretmenlik mesleğinin profesyonel bir meslek haline gelemediği görülmektedir. Farklı kaynaklardan öğretmenlerin atamalarının yapılması, öğretmen maaşlarının düşüklüğü vb. sebepler öğretmenlerin toplumda saygınlığını düşürmekte ve nitelikli kişilerin öğretmenlik mesleğine seçmesine engel olmaktadır. Son yıllarda etkin olan yeni liberal politikalar öğretmenlik mesleğinin geleceğini tehdit etmektedir. Yeni liberal politikalar ile öğretmen maaşları düşmekte, iş güvencesi ortadan kaldırılmaktadır. Öğretmenler öğrencileri sınava hazırlayan bir teknisyen haline gelmeye başlamıştır. Gelecekte öğretmenlerin kişiliğini, yeteneğini ve yaratıcılığını ortaya koyan bir birey değil, kendisine verilen işleri yapan vasıfsız bir işçi konumuna düşeceği endişe edilmektedir.

Anahtar kelimeler: öğretmenlik mesleğinin tarihçesi, Türkiye'de öğretmenlik mesleği, öğretmenlik mesleğinin geleceği

Giriş

Öğretmenlik mesleği yeryüzündeki en eski mesleklerden birisidir. Tarihsel süreç içerisinde hep var olmuş ve gelecekte de belki rollerinde değişme olacaksa da yine de var olacak olan bir meslektir. Çünkü öğretmenin yerini tam anlamı ile doldurabilecek herhangi bir teknolojik araç bulunamamaktadır. Tarih boyunca pek çok meslek yok olurken öğretmenliğin de dâhil olduğu bazı meslekler mevcudiyetini devam ettirmektedirler. Bu durum aslında öğretmenlik mesleğinin insanlık için önemini de göstermektedir.

Genel anlamda bakıldığında, meslekler toplumdaki hizmetlerin yürütülmesi için oluşturulmuş yapılardır. Şüphesiz bütün meslekler önemlidir ve mensupla-

rı toplumdaki bir hizmeti karşılamaktadır. Öğretmenlik mesleği mensupları da toplumdaki bireylerin eğitilme ihtiyacını karşılamada önemli bir rol üstlenmiştir.

Bu çalışmada tarihin en eski meslekleri arasında yer alan öğretmenlik mesleğinin antik çağdan başlayarak günümüze kadar olan gelişimi ele alınacak ve meslekte gelecekte yaşanacaklara ilişkin öngörülen tahminler açıklanacaktır.

Antik Çağda Öğretmenlik Mesleği

Antik çağda kurulan medeniyetlerde eğitim işleri ve öğretmenlerin durumuna bakıldığında pek çok ortak noktalar bulunduğu görülmektedir. Bu dönemde eğitim büyük ölçüde tapınak vb. gibi dini kurumlarda veya çevresinde yapılmaktaydı. Pers, Çin ve Hint uygarlıklarında eğitim parasız iken, Sümer ve Mısır uygarlıklarında eğitim paralı olup, asil ve zengin ailelerin çocuklarına verilen bir hizmet olarak görülmekteydi. Öğretmenlerin maaşları da ailelerden alınan bu ücret veya hediyelerle karşılanırdı (Çığ, 2012; Graves, 1909; Kanad, 1930; Kramer, 2002; Mutluay, 2004; Sifuna & Otiende, 2006). Aileler öğretmenlerin maaşlarını karşılamalarına rağmen toplum içerisinde öğretmenler büyük saygı görmekteydiler (Kanad, 1930; Painter, 1896). Bu saygının hem bilgili bir kişi olmasından hem de aynı zamanda din adamı olmasından kaynaklandığı söylenebilir.

Bu dönemde öğretmenler din adamı olmakla birlikte öğretmenlik mesleğinde uzmanlaşmanın da başladığı görülmektedir. Örneğin Antik Mısır okullarında görev yapan öğretmenler rahipler arasından öğretmenliği seçerek bu alanda uzmanlaşmış kişilerden oluşmaktaydı (Kanad, 1930).

Antik Yunan ve Roma döneminde de diğer antik çağ uygarlıklarında olduğu gibi eğitim, yönetici ve asiller sınıfına verilen bir hizmet olarak görülmekteydi. Eğitim temel olarak yönetici sınıfın devamlılığını sağlamak üzere bu sınıfın çocuklarını eğitmeyi amaçlamaktaydı. Dolayısıyla öğretmenlerin ücretleri veliler tarafından karşılanmaktaydı. Özellikle Atina şehir devletinde öğretmenler kendi okullarını açmaya başlamışlardı. Öğretmenin aldığı ücretler öğretmenin uzmanlık düzeyine, velinin zenginliğine ve dersin özelliğine göre değişmekteydi. Bununla birlikte Antik Yunanda öğretmenlerin statüsü düşüktü. Yunan edebiyatı, öğretmenlerin düşük statüsünü gösteren birçok pasaj içermektedir (Cubberley, 1948).

Hellenizm devrinde Yunan eğitimi temellenmeye başlamıştır. Bu devir Makedonyalıların Yunanistan'ı hâkimiyeti altına almasından ve Yunanistan'ın Roma İmparatorluğu'nun bir parçası haline geldiği dönemi kapsamaktadır. Bu dönemde yeni bir öğretmen tipi olarak Sofistler ortaya çıkmıştır. Sofistler politik bir kariyer için öğrenci yetiştirmekteydiler. Bu öğretmenler genç (ephebes) öğrencileri devlet

hizmetlerine hazırlamak üzere pratik konuları içeren dersler vermeye başladılar. Sofistler bu derslere karşılık bir ücret almaktaydılar (Cubberley, 1948). İlk profesyonel öğretmenler olarak tarihte önemli bir yere sahip olan sofistler o dönemde oldukça yüksek ücretlerde ders veriyorlardı. Zamanla ücretleri düşmeye başladı. Bu nedenle bazı sofistler daha fazla para kazanabilmek için öğrencilerin ilgisi ve beğenisini kazanmaya çaba gösterirken, bazıları da kasaba kasaba dolaşıp kendilerine öğrenci bulmaya çalışıyorlardı (Marrou, 1956).

Roma döneminde hem imparatorluk hem de şehir yöneticileri okulları destekleme ve müdahale etme politikasını takip etmiş ve özel okulların yanında şehir yönetimleri de okullar kurmuşlardır. Daha sonraki yıllarda yaşanan önemli bir gelişme olarak, M.S. 75 yılında İmparator Vespasian'ın İmparatorluk bütçesinden Roma şehrindeki gramer ve retorik öğretmenlerinin ücretlerini karşılamaya başladığı not edilmelidir. Sonraları bu durum eyaletleri de içine alarak yaygınlaştırılmıştır. Bu gelişmeler öğretmenlere bir dizi sosyal ve ekonomik imtiyazlar sağlamış, hatta bu öğretmenlere senato sınıfının ayrıcalıkları sağlanmıştır. Bu dönemde ayrıca öğretmenler vergi ödeme yükümlülüğünden muaf tutulmuşlardır (Cubberley, 1948; Marrou, 1956; Monroe, 1907).

Antik dönemde öğretmenlik mesleğine bakıldığında ilkçağlarda din adamlarının öğretmenlik yaptığını, ücretlerini velilerden aldıkları görülmektedir. Bu yönüyle öğretmenlik tam bir meslek olarak görülmemektedir. Ancak Yunan ve Roma döneminde öğretmenliğin meslek haline gelmeye başladığı, kısmen profesyonelleşmeye başladığı görülmektedir. Profesyonel anlamda ilk öğretmenlerin bu dönemde ortaya çıktığı görülmektedir.

İslam Medeniyetinde Öğretmenlik Mesleği

İslamiyet'in ortaya çıkması ve yayılması ile birlikte İslam medeniyeti dünya tarihinde önemli bir yer edinmiştir. İslam medeniyetinin dünya tarihinde önemli izler bırakmasının en önemli sebebi hiç şüphesiz ki eğitime ve okumaya verilen önemdir. Özellikle ortaçağda bilimin merkezi, İslam medeniyetinin yaşandığı ülkeler olmuştur.

İslam medeniyetinde öğretmenlik din adamları tarafından yürütülen bir meslekti. İslam medeniyetinde üç öğretmen türü bulunduğu söylenebilir (Dağ ve Öymen, 1974; Çelebi, 1998):

a. Küttap muallimleri: Çocuklara Kur'an-ı Kerim ve okuma-yazma öğreten öğretmenlerdir.

b. Müeddibler: Halife ve halife çocukları ile yüksek tabaka çocuklarının öğrenimleriyle uğraşan öğretmenlerdir.

c. Mescid ve medrese müderrisleri: Çeşitli bilim alanlarında uzmanlaşmış kimselerdir.

Öğretmenlerin toplumdaki saygınlığı okuttuğu yer ve seviyeye göre değişmekteydi. Genellikle müderrislere büyük saygı gösterilirdi. Ancak günümüz ilkokul öğretmenlerine karşılık gelebilecek olan küttap muallimleri düşük düzey bilgileri nedeniyle aynı saygı ve itibarı görmemişlerdir[1]. Arap kültüründe bu öğretmenlere ilişkin onları küçük düşürücü halk şiir ve deyişleri bulunmaktadır.[2] Bunun yanında öğretmenler dini görevleri de yerine getirdikleri için halktan saygı da görmekteydiler. Buna karşılık yüksek dereceden öğretim yapan öğretmenlerin halkın ve yöneticilerin gözünde yüksek bir mevki işgal ettiği söylenebilir.

Öğretmenlerin aldıkları ücret konusuna gelince, başlangıçta öğretmenler dinin ve Kur'an'ın öğretiminde -bunu dini görev saydıkları için- ücret almıyorlardı. Fakat zamanla öğretmenlik bir meslek haline gelince ücret almaya başlamışlardır. Bununla birlikte bazı dindar kişiler ısrarla ücret almamışlardır. Öğretmenlerin aldıkları ücret öğretmenlik hizmetinin gerçekleştirildiği sosyal sınıfa göre ortaya çıkmaktadır. Mektep muallimleri (Küttab muallimleri) ücret konusunu ailelerle anlaşırlardı ve basit düzeyde öğretim verdikleri için çok ciddi bir gelir elde ettikleri de söylenemezdi. Bu nedenle öğretmenler geçimlerini zorlukla sağlamaktaydılar. Hatta çoğu zaman belli bir ücretten ziyade çeşitli hediyelerle yetinmek zorunda kalabilmekteydiler. Müeddibler için ise böyle bir sıkıntı söz konusu değildi. Onlar ders verdikleri öğrencilerin velilerinin ekonomik güçlerine bağlı olarak oldukça iyi bir gelir durumuna sahipti. Medrese müderrisleri ve mescitlerde ders okutan âlimler için de aynı durum söz konusudur (Dağ ve Öymen, 1974; Nazıroğlu, 2011).

Görüldüğü gibi, öğretmenlik devlet tarafından bir meslek olarak tanınmadığından öğretmenlerin maaşı da devlet tarafından verilmezdi. Devlet aslında eğitim işini tümüyle vatandaşlara bırakmıştı. Doğal olarak öğretmenlerin alacakları ücret de vatandaşlara bırakılmıştı. İslam medeniyetinde vakıf sistemi ile kurulan okullarda da öğretmenler ücretlerini vakıf vasıtasıyla alırlardı. Bu şartlar altında İslam medeniyetinde profesyonel bir öğretmenlikten bahsedilememektedir. An-

1 Öğretmenlerin statülerinin düşüklüğüne karşı çıkan yazarlar da bulunmaktadır. Bu kişiler öğretmenlerin ücretini veliden almasının, aralarında bilgisiz ve yetersiz kişilerin olmasının ve bazılarının yanlış ve ahlağa uymayan davranışlar yapmasının bu statü düşüklüğüne sebep olabileceğini belirtmektedirler. Bu görüşte olanlar İslam geleneğinde bilene, bildiğini öğretene ve paylaşana değer verildiğini belirtmektedirler (Nazıroğlu, 2011)

2 Bu şiir ve deyişler için Bkz. Dağ, M. ve Öymen, H. R. (1974) İslam eğitim tarihi. Ankara: Milli Eğitim Basımevi. s. 197-198 ve Çelebi, A. (1998) İslam'da eğitim-öğretim tarihi. (Çev. A. Yardım). Üçüncü Baskı. İstanbul: Damla Yayınevi s. 170-171.

cak özellikle müderrislerin toplumdaki saygınlığının yüksek olduğu dikkate alınmalıdır.

Ortaçağ Avrupası'nda Öğretmenlik Mesleği

Ortaçağ Avrupası'nda eğitim faaliyetleri skolastik felsefeye dayanmaktaydı. Bu felsefe 8. yüzyıldan itibaren okullarda benimsenmeye başlamış ve tüm ortaçağ boyunca etkililiğini sürdürmüştür. Skolastik felsefede konular ilahi hakikat ve Hristiyan etiği ile ilişkili olarak ele alınmaktaydı. Bu dönemde kutsal kitaplar ve Aristo doktrinindeki yorumlar esas olup, eğitim temelde dogmaların öğretilmesinden ibaretti. Öğretmenler derslerini ezbere anlatır veya okur, öğrenciler zihinlerine kaydederek ezberlerlerdi. Disiplin çok sertti. Döverek cezalandırma yaygındı. Sopa geleneksel bir araç durumundaydı (Cevizci, 2009; Compayre, 1895).

Bu dönemde okullar tamamen dini özellik taşıyordu ve kiliseye aitti. Hristiyanlığın ilk zamanlarında Hristiyanlığı öğretmek ve yaymak amacıyla ihtiyaç duyulan din adamlarını yetiştirmek için Kataşet Okulları kurulmuş, bu okullarda gramer, retorik, felsefe ve geometri ile birlikte İncil'in sistematik açıklaması verilmiştir. Sonraki yıllarda kiliseye bağlı Manastır Okulları, Katedral Okulları ve Kilise Okulları açılmıştır. Manastır ve katedral okullarında daha ileri düzeyde eğitim verilmekteydi (Myers, 1960; Williams, 1903).

Bu dönemde öğretmenlik mesleği açısından önemli bir gelişme olarak, 1150'li yıllarda öğretmenlik yapacak din adamlarına öğretmenlik yapmaları için lisans verilmesi uygulamasının başlanmasını sayabiliriz. Bu sayede piskoposluk bölgesindeki bütün öğretmenler merkezi olarak denetim altına alınacakları bir sistem oluşturulmuştur. Bu sistem daha sonra 1179 yılında Roma'daki kilise Genel Konseyi tarafından kabul edilen bir kararla yasal temele kavuşturulmuştur. Burada lisans belgesine sahip olmayan hiçbir kişinin okullarda görev yapmaması karara bağlanmıştır (Cubberley, 1948).

Ortaçağ Avrupası haklı olarak hem karanlık bir dönem hem de eğitim uygulamaları ve öğretim yöntemleri açısından olumsuz yorumlarla algılanmaktadır. Eğitim kurumları ilkçağda olduğu gibi dini otoritelere bağlıdır. Öğretmen olarak görev yapan kişiler de din adamıdır. Bununla birlikte her din adamının öğretmenlik yapmaması için onlara lisans verme çabalarının öğretmenlik mesleği açısından takdir edilebilir bir gelişme olduğunu belirtmek gerekir.

Rönesans ve Reform Döneminde Öğretmenlik Mesleği

Rönesans ve reform döneminde ortaçağın eğitim sistemine, dolayısıyla da skolastik felsefeye yönelik güçlü bir karşı çıkış yaşanmıştır. Bu dönemde eğitimin temel amacı toplumda etkin sosyal kurumların eğitim faaliyetlerine katılmalarını sağlayarak mükemmel insanlar yetiştirmektir. Bu dönemde ilk olarak İtalya'da farklı şehirlerde birkaç kraliyet okulu kurulmuştur. Daha sonra Güney Fransa'da bu okullara benzer şehir okulları kurulmuştur. Daha sonraları Almanya, Hollanda ve İngiltere'de de bu tür okullar açılmıştır. Bu okullardan "gymnasien" Kuzey Avrupa ülkelerinde, özellikle Almanya ve Hollanda da, "public school" İngiltere'de, "grammar school" Amerika kolonilerinde açılmıştır. Bu okullar yerel yönetimler ve vakıflar tarafından kurulmakla birlikte öğrenim ücreti veliler tarafından karşılanmaktaydı ve bu ücret oldukça yüksekti. Bu okulların hem yöneticileri hem de öğretmenleri protestan liderler veya önemli kişilerdi. Bu dönemdeki ıslahatlara rağmen öğretmenlerin durumu ve maaşları genelde azdı. Üstelik düzenli olarak maaşlarını da alamıyorlardı (Monroe, 1907).

Protestan ülkelerdeki bu gelişmelere karşılık, başta Fransa olmak üzere Katolik ülkelerde bazı Hristiyan tarikatlar okullar açmışlar ve bu okullarla önemli yenilikler getirmişlerdir. Bu tarikatlar içerisinde en önemlisi Cizvit tarikatıdır. Cizvit tarikatı üyelerinin bilimsel yönden çok iyi bir şekilde yetiştirilmesine önem vermiş ve bu amaçlarla kolejler ve üniversiteler açmışlardır. Bu okullar çok iyi donanıma sahip olmaları, kaliteli eğitim vermeleri ve öğretimin parasız olması nedeniyle yoğun rağbet görmüş, sadece tarikattaki bireylere değil diğer halk tabakalarından gelen çocuklara da eğitim vermişlerdir. Bu okullar hızla dünyanın çeşitli ülkelerine de yayılmışlardır (Cubberley, 1948; Korkmaz, 2016).

Cizvit okullarının eğitsel başarısının sebeplerinden birisi de nitelikli öğretmenler yetiştirmekteki başarısı olmuştur. Tarikat öğretmen olacakları özenle ve titizlikle seçmektedir. Her Cizvit seçilmiş bir kişidir ve bunlardan sadece en iyileri öğretmen olarak belirlenir. Tarikata katılmak için 6 yıllık alt eğitimi tamamlamaları gerekirdi. Daha sonra dünyadan uzak iki yıllık bir adaylık süreci geçirirlerdi. Bu süreçte adayın kişilik özellikleri tespit edilir, isteği, karalılığı ve zayıf noktaları belirlenir. Çoğu kişi adaylık sürecinde elenir. Başarılı olanlar yemin eder ve felsefi çalışmalarına başlar. Bu süreç tamamlandığında kişi 21-23 yaşlarında olmaktadır. Bu aşamada kolejlerin alt sınıflarında ders verebilir. Daha yüksek düzeydeki sınıflarda öğretmen olabilmek için 2-3 yıl sonra bir Cizvit Üniversitesinde teoloji öğrenimi görür. Kolejlerde öğretmen olabilmek için bu eğitim süresi 6 yıldır. Bu öğretmenlerin gücü, öğretmen adaylarının doğrudan çalıştıkları kalıcı öğretmenler uzun bir üniversite ve mesleki kariyer ile öğrenim görmeleridir (Cubberley, 1948; Monroe, 1907).

Özellikle Cizvit okullarının öğretmen yetiştirme tarihinde önemi olmakla birlikte bu döneme genel olarak bakıldığında öğretmenlik mesleğinin şartlarının değişmediği, öğretmenlerin yine din adamlar arasından belirlendiği görülmektedir.

Aydınlanma Çağında Öğretmenlik Mesleği

Bu dönemde Avrupa ülkelerinde devletin kilise egemenliğini yavaş yavaş kırdığı ve sonrasında eğitim işlerinin tamamen devlete bağlandığı görülmektedir. Aydınlanma çağında eğitim alanında gelişmeler ülkelere göre farklı basamak ve hızlarda olmuştur. Hareket önce Almanya'da başlamış, Fransa ve İtalya'ya yayılmış en son İngiltere ve ABD ile tamamlanmıştır. Bu dönemde devlet ihtiyaç duyduğu memur ve bürokratları yetiştirmek için eğitime önem vermeye başlamıştır. Ancak devletler bunun için orta ve yükseköğretime önem vermiş ve bu okulları üzerine almış, ilkokulu ise yerel yönetim ve cemaatlere bırakmıştır.

Eğitimin yasal temelleri oluşturulmaya başlanmış ve zorunlu eğitim yasaları ilan edilmiştir. Prusya'da 1717'de ana-babalara çocuklarını okula göndermeleri, aksi halde cezalandırılacakları ilan edilmiştir. Ancak öğretim paralı olduğu için özellikle fakir bölgelerde çok fazla uygulanamamıştır. 1737'de kırsal okullar için düzenleme yapılmış ve halk okul binasını yapmak, onarmak ve öğretmenlerin ihtiyacını karşılamakla yükümlü hale getirilmiştir. Bu düzenlemeye göre öğrencilerden öğrenim ücreti alınmakta, bir evde birden fazla çocuk okula gidiyorsa devlet diğer çocukların öğrenim ücretini karşılamaktadır. 1872'de yeni bir yasa ile Prusya ilköğretim okullarında okullar tamamen devletin otoritesine geçmiştir. Fransa'da ise 1802'de Kamu Eğitim Yasası ile ilköğretim mahalli yönetimlere, ortaöğretim ise devlete bırakılmıştır. 1833'de çıkarılan yasa ile ilköğretim okulları her yörede kurulacak, binaların bakım ve onarımı ile öğretmenlerin maaşını devlet verecekti. Öğrencilerden öğrenim ücreti talep ediliyordu. Ancak bu ücreti ödeme imkânı bulamayanlar ücretsiz okuyabilecekti. İlköğretim Okulları 1881'de parasız ve 1882'de zorunlu hale getirildi. İngiltere daha önce 1700'de belgelendirme aracılığıyla ortaokul öğretmenlerini kilise denetiminden bağımsızlaştırmış, 1880'de temel eğitimi zorunlu hale getirmiştir. 1891 yılına gelindiğinde temel eğitim büyük ölçüde parasız olmuştur. Yerel bir yönetim sistemine sahip olan İngiltere'de devlet daha önce okullar kurmakla birlikte okullar ancak 1918'de tümüyle devlete bağlanmıştır (Cubberley, 1948; Meyer, 1965; Ergün, 2016).

Aydınlanma çağında öğretmenler açısından önemli gelişmeler yaşanmıştır. Öğretmenliğin meslekleşmesi yönünde önemli adımlar atılmış, standartlar belirlenmiş ve uygulanmıştır. Bu dönemde öğretmenlik mesleğinin din adamlarının

bir yan faaliyeti olmasının önüne geçilmesine çalışılmış, öğretmenliğin ayrı bir meslek olduğu düşüncesinden hareket edilerek bu mesleği yapacak bireylerin yetiştirilmesi için ayrı eğitim kurumları açılmaya başlanmıştır.

Öğretmen yetiştiren ilk kurumun hangisi olduğu konusunda farklı görüşler bulunmaktadır. Daha önce bahsedildiği gibi 1500'lü yıllarda Cizvitlerin okullarında öğretmenlik yapacak bireylerin yetiştirilmesi için bazı eğitimler verdikleri bilinmektedir. İlk olarak Fransa'da Katolik din adamlarından Lyon papazı Charles Démia (1637-1689) tarafından kendi kurduğu ilkokullar için öğretmen yetiştirmek üzere 1671'de "Le Séminaire de Saint Charles" adlı bir okul kurmuştur. Démia 1687'de kadın öğretmenler de yetiştirmeye başlamıştır. Ancak genelde kabul gören düşünce, ilk öğretmen okulunun Aziz Jean-Baptiste-de La Salle (1651-1719) tarafından 1685'de Reims'de kurduğu "Séminaire de Maitres" isimli okuludur. La Salle kendi okullarında dini eğitim vermekle birlikte okulu ibadethaneden, öğretmeni de din adamından ayırmıştır (Adamson, 1905; Compayré, 1895; Cubberley, 1948; Kane & O'Brien, 1958; Meyer, 1965).

Öğretmen yetiştirmede ilk kurumlar Fransa'da açılmakla birlikte en önemli gelişmeler Almanya'da olmuştur. August Hermann Francke (1663-1727) 1697 yılında "Seminarium Praceptorum" adı altında öğretmen eğitimi kurumu açmıştır. 1738'de Francke'nin öğrencilerinden Johann Julius Hecker öğretmen seminerlerini düzenli hale getirmiştir. Sonraki yıllarda bu öğretmen seminerleri devletin önemli enstitüleri haline gelmiştir. Bunun yanında 1763'te Johann Ignaz von Felbinger (1724-1788) öğretimin içeriği ve yöntemleri üzerine belli kuralların (norm) öğretildiği bir öğretmen okulu (Normal Schule) kurmuştur. Bu öğretmen okulu modeli diğer Avrupa ülkelerine model olmuş ve bu tür okullar Avrupa ülkelerinde ve ABD'de açılmıştır (Ergün, 2016, Meyer, 1965; Yüksel, 2011).

Bu dönemde öğretmen yetiştirme konusunda yapılan çabalarla birlikte öğretmenliğin meslekleşmesi bakımından bazı standartlaşma hareketlerinin de olduğu görülmektedir. Almanya'da (Prusya) ortaöğretimde 1810'da lise (gymnasium) öğretmenlerinin sınavdan geçirilerek mesleğe alınmasına başlanmış, aynı yıl lise öğretmenlerinin lisans mezunları arasından seçilmesi esası getirilmiştir. 1826'da tüm adaylara bir yıl staj yapma şartı (probejahr) getirilmiştir. İlkokul öğretmenleri için de 1854 yasası ile öğretmenlik için standartlar belirlenmiştir. Fransa'da 1816'da ilkokul öğretmenlerinin sertifika sahibi olması istenmiştir. Sertifika alabilmek için Akademilerin başında bulunan Rektörlere yetki verilmiştir. 1881'de tüm öğretmenlere devlet sertifikasını alma zorunluluğu getirilmiş, 1886 yılında din görevlilerinin öğretmen olamayacakları kararı getirilmiştir. 1904 yılına gelindiğinde Fransa'da okullarda eğitim veren din adamı kalmamıştır (Cubberley, 1948; Ergün, 2016).

Ancak bütün bu çabalara rağmen 18. Yüzyıl boyunca öğretmenlik mesleği nicelik ve nitelik yönünden istenen seviyede değildi. Taşra ve köylerde okullar ile bir kısım şehir ilkokullarında öğretmenler sayıca az, nitelik olarak düşük ve sosyal yönden düşük kişilerden oluşmaktaydı. Zangoç, mezar kazıcısı, ayakkabı tamircisi, terzi, berber vb. mesleklerden gelenler öğretmenlik yapabilmekteydi (Cubberley, 1948).

Türkiye'de Öğretmenlik Mesleği

Osmanlı İmparatorluğu döneminde batı dünyasında olduğu gibi eğitim faaliyetleri devletin görevleri arasında değildi ve bu faaliyetler dini otoriteler ile halk ve vakıflara bırakılmıştı. Öğretmenlik de din adamlarının yaptıkları ilave bir işti. Öğretmenler ücretlerini ailelerden veya okul bir vakfa aitse vakıftan alırlardı. Tanzimat ile birlikte batı tarzı okullaşmaya gidilmiş ve bu okullara öğretmen yetiştirmek için 1848 yılında öğretmen okulu kurulmuştur. Böylece ilk defa öğretmenlik ayrı bir meslek olarak kabul edilmiştir. Öğretmen okulları geleneği 1982 yılına kadar sürmüş ve bu tarihten sonra öğretmen yetiştirme üniversitelere bırakılmıştır.

Osmanlı'dan günümüze kadar öğretmenlik mesleği ile ilgili önemli gelişmeler yaşanmakla birlikte bu meslek pek çok ciddi sorunla da karşı karşıya bırakılmıştır. Bunların en başında da alan dışı atamalar gelmektedir. Öğretmen atamalarının tarihçesine bakıldığında hemen hemen her dönem alan dışından atamaların olduğu görülmektedir. Bu atamalar için sebep olarak her zaman karşılanamayan öğretmen açığı gösterilmiştir. Tanzimat sonrasında açılan ilk sivil okullarda özellikle fen bilimleri alanında dersleri okutacak öğretmenleri bulmada zorluklar yaşanmış ve askeri okul mezunlarından yararlanılmıştır. Diğer derslerde ise yine öğretmen bulunamadığı için medrese mezunlarından yararlanılmıştır. Yine bu dönemde yeterli sayıda öğretmen okulu (Darülmuallimin) mezunu olmadığı ve bazı Darülmuallimin mezunlarının da bilgi düzeyinin yeterli olmadığı ileri sürülerek, Rüştiyelere Darülmuallimin dışından da sınavla öğretmen ataması yapılmıştır. Yahya Akyüz bu atamalara ilişkin öğretmen okulu öğrencilerinin buna tepki göstermesi ve Sadarete (Başbakanlığa) Aralık 1860'da verdiği dilekçeyi İstanbul Başbakanlık Osmanlı Arşivinden bularak yayınlamıştır. Öğrencilerin bu konudaki şikâyeti sonucunda padişah Abdülmecit Rüştiye mekteplerinde öncelikle Darülmuallimin öğrencilerinin atanacağını belirten bir irade çıkarmıştır. Ancak Darülmuallimin'den yeterli sayı ve nitelikte öğretmenler yetişinceye kadar, geçici olarak, bu kurumun dışından da Rüşdiye mekteplerine uygun kimseler öğretmen atanabileceklerdir (Akyüz, 1998). Ancak bu çabalara rağmen alan dışı atamalar devam etmiştir. 1889- 1895 yılları arasında öğretmenlik ve idarecilik yapan Meh-

med Ali Ayni, hatıralarında Münif Paşa'nın Maarif Nazırlığı sırasında yeni idadileri açıldığını, bu okullara Galatasaray Sultanisinden ve Mülkiye Mektebinden mezun gençlerin öğretmen olarak gönderildiğini ifade etmektedir. Ayni, ilave olarak o dönemde bütün idadilerde derslerin dağıtımında öğretmenlerin branşlarına dikkat edilmediğini, öğretmenlerin uzman olmadığı alanlarda da derse girdiğini belirtmektedir (Ayni, 2009). Bir diğer uygulama kısa süre sürmekle birlikte, ilkokullara hızlı ve çok sayıda öğretmen yetiştirmek üzere bir tür hızlı öğretmenlik kursunun (Darülameliyat) düzenlenmesidir. Bu kurs iki ya da üç ay kadar sürmekteydi (Somel, 2010).

Cumhuriyet döneminde de alan dışı atamalar devam etmiştir. Ortaokul ve lise mezunlarının vekil öğretmen yapılması, yedek subayların öğretmen yapılması, kaymakam, hükümet tabibi, jandarma komutanı vb. devlet görevlilerinin okullarda ders vermeleri uygulamaları devam etmiştir. Ayrıca mektupla öğretim ve YAYKUR gibi uzaktan eğitim uygulamalarıyla kısa sürede öğretmen yetiştirmeye çalışılmıştır (Akyüz, 2016; Kaya, 1983). Yapılan tüm bu uygulamalar öğretmenlik mesleğinin profesyonelliğini zedelediği gibi aynı zamanda toplumdaki saygınlığını düşürmüş, toplumda herkesin öğretmen olabileceği gibi yanlış yargıların ortaya çıkmasına yol açmıştır.

Öğretmenlik mesleğinde yaşanan bir diğer sorun da onların toplumsal statüsü ve saygınlıklarının düşmesidir. Aslında öğretmenlerin toplumdaki statü ve saygınlığı ülke ve kültürlere göre değişmektedir. Bazı kültürlerde öğretmenlik kutsal bir meslek olarak görülmekte ve öğretmenler saygı görmektedirler. Ülkemizde de özellikle Osmanlı ve Cumhuriyetin ilk yıllarında öğretmenlik kutsal bir meslek olarak görülmüştür. Hatta Cumhuriyetin ilk yıllarında öğretmenlere çok değerli roller verilerek onlara hem yeni kurulan cumhuriyetin ideolojisinin halka anlatılması hem de çağdaş toplumun inşa edilmesinde önemli görevler verilmiştir. O dönemde eğitimli insan sayısının azlığı öğretmenlerin toplumdaki değerini de artırmıştır. Ancak özellikle 1950'li yıllardan itibaren okullaşma oranının, dolayısıyla da öğretmen ihtiyacının artması ve bu ihtiyacın karşılanamaması nedeniyle alan dışı atamalar öğretmenin saygınlığını düşürmüştür. Pek çok araştırmada da öğretmenlerin toplumda saygınlığının düştüğü bizzat öğretmenler tarafından ifade edilmiştir (Mutluer, 2018; Ünsal, Ağçam ve Korkmaz, 2017; Ünsal ve Bağçeçi, 2016).

Türkiye'de öğretmenlik mesleğinde yaşanan bir diğer sorun da öğretmenlerin ekonomik sorunlar yaşaması ve maaşlarının yetersizliğidir. Aslında batılı tarzda eğitim sistemine geçtiğimiz Tanzimat döneminden beri öğretmen maaşları, özellikle de ilkokul öğretmenlerinin maaşları çok düşüktür. Üstelik Osmanlı dönemi ile maaşlarının genel bütçeden verilmeye başlandığı 1948 yılına kadar ilkokul

öğretmenleri düzenli ücret alamamış, bazılarına aylarca ödeme yapılamamıştır (Akyüz, 2012). Günümüzde kamuda görev yapan tüm öğretmenlerin maaşları zamanında ödenmektedir. Ancak bazı özel okullarda görev yapan öğretmenlerin maaşlarını düzenli alamadıkları bilinen bir gerçektir. Burada öğretmenlerin aldığı maaş miktarı da önemli şikâyetler arasındadır. Bir mesleğin profesyonelleşmesi ve saygınlığının artmasında elde edilen gelir tek başına olmasa da önemli bir etkendir. İyi bir gelire sahip olmayan meslekleri nitelikli insanların seçmeyeceği de doğaldır. Dünyada öğretmen maaşlarının çok yüksek olmadığı da bilinmektedir. Japonya ve Finlandiya gibi öğretmenlerin toplumda statüsünün yüksek olduğu ülkelerde dahi maaşları -satın alma paritesine göre- düşüktür. Ülkemiz öğretmenlerinin maaşlarına bakıldığında da maaşlarının düşük olduğu görülmektedir. Satın alma paritesine göre öğretmenlerimizin aldığı maaş OECD ülkelerindeki öğretmen maaşlarının ortalamasından düşüktür (Hargreaves, 2009; Mutluer, 2018; Sahlberg, 2011).

Görüldüğü gibi ülkemizde öğretmenlik mesleği Tanzimat'tan beri önemli aşamalar kaydetmiştir. Öğretmen okulları kurulmuş, öğretmenlik bir meslek olarak tanınmaya başlamıştır. Hatta 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nda (1973) öğretmenliğin bir uzmanlık mesleği olarak tanımı yapılarak hukuksal temel sağlamlaştırılmıştır. Ancak yapılan yanlış uygulamalar öğretmenliğin profesyonel bir meslek olmasını engellemiştir. Bunun sonucunda ülkemizde öğretmenliğin yeterli seviyede bir saygınlığa ulaştığını söylemek mümkün değildir.

Günümüzde Öğretmenlik Mesleği ve Geleceği

Öğretmenlik mesleğinin tarihsel gelişimi incelendiğinde, öğretmenliğin antik çağlardan aydınlanma çağına kadar bir meslek olmadığı, öğretmenliği genellikle din adamlarının ikinci bir iş olarak yürüttüğü görülmektedir. Öğretmenlik mesleğinin toplumda saygınlığı da toplumdan topluma ve dönemden döneme değişmekle birlikte, özellikle din adamlarının öğretmenlik yapmasından dolayı toplumda bir saygınlığının bulunduğu söylenebilir.

Batı dünyasında aydınlanma çağı, ülkemizde ise Tanzimat dönemi ile birlikte öğretmenlik mesleğinin profesyonel hale getirilmesi konusunda ciddi adımlar atılmıştır. Öğretmenlik din adamlarından bağımsız ayrı bir meslek haline getirilmiş, öğretmen yetiştiren kurumlar kurulmuş, öğretmenlik mesleğine ilişkin yasal temeller oluşturulmaya başlanmıştır. Ancak tüm bu çabalara rağmen önceki bölümlerde açıklandığı gibi uygulanan yanlış politikalar sonucunda öğretmenlik mesleği ciddi sorunlarla karşı karşıya kalmış ve bu sorunlar öğretmenlik mesleğinin profesyonel hale gelmesini engellemiştir.

Öğretmenlik mesleğinin yaşadığı sorunlara ülkemiz özelinde baktığımızda da dünyada yaşanan sorunların benzerlerinin aynen yaşandığı görülmektedir. Osmanlı'dan Cumhuriyete ve Cumhuriyet döneminden günümüze öğretmenler benzer sorunlarla karşı karşıya kalmışlardır. Örneğin yapılan bir incelemede 1923–1938 yılları arasında öğretmenlik mesleğindeki problem alanlarının ekonomik koşullar, öğretmen ihtiyacı, hizmet içi kurs ve seminerler, köy yaşamına uyum, vekil öğretmenlik, nitelikten ziyade niceliğe önem verilmesi, pedagojik bilgi eksikliği vb. sorunlar olduğu ortaya konulurken, 2000–2015 yılları arasında da aynı sorunların yaşandığı ortaya konulmuştur. Hatta mevcut sorunlara ilave olarak atanamayan öğretmenler ve sözleşmeli/ücretli öğretmenlik de eklenmiştir (Özkan, 2016). Görüldüğü gibi öğretmenlerin sorunlarının giderilmesine ilişkin hiçbir iyileşme olmadığı gibi güncel yeni sorunlar da eklenmiştir

Öğretmenlerin halk arasında etkilerinin sınırlı kaldığını belirten Akyüz (2012) bunun sebepleri olarak öğretmenlerin sayısal ve nitelik olarak ihtiyacı karşılayamaması, gelişigüzel kişilerin öğretmen yapılması, maaşlarının yetersiz olması ve güçlü mesleki örgüt ve yayınlarına sahip olmamalarını göstermektedir. Bu sebepler görüldüğü gibi büyük ölçüde bir mesleğin profesyonel olma şartlarıdır. Profesyonel hale gelmemiş bir mesleğin toplumda saygınlığı olamayacağından nitelikli kişiler de bu mesleği seçmeyeceklerdir. Bu durumda öğretmenlik yetersiz niteliklere sahip kişilerin seçeceği bir meslek olacaktır.

Öğretmenlik mesleğinin yaşadığı bu sorunlar ışığında gelecekteki durumu ne olacaktır? Yaşanan sorunlar giderildiğinde öğretmenlik mesleği profesyonel hale gelerek toplumda yüksek saygınlığa sahip bir meslek olabilecek midir? Bu konuda fikir ileri sürenler maalesef olumlu düşünceler ileri sürememektedirler.

Günümüzde öğretmenlik mesleğini olumsuz yönde etkileyen ve geleceğini de olumsuz yönde etkileyeceği tahmin edilen konu yeni liberal (neo liberal) politikalardır. Önce ABD'de ortaya çıkan daha sonra -Türkiye dâhil- dünyadaki pek çok ülkeyi etkileyen yeni liberal düşünce, eğitimi ve okulları kâr etmesi gereken bir işletme olarak düşünmektedir. Buna göre hem kamu hem de özel okullar öğrencilerinin standardize edilmiş testler ve sınavlardan elde ettiği puanlara göre değerlendirilmektedir. Okullarda öğretmen ve müdürlerin önüne "hesap verebilirlik" ilkesi konularak bir takım öğretim standartlarına ulaşmaları, ülke çapında uygulanan testlerden öğrencilerinin başarılı olmalarını sağlamaları istenmektedir. Bu standartlara ulaşılıp ulaşılamadığına göre öğretmenlere ödül veya yaptırımlar uygulanmaktadır. Böylece öğretmenler kendisine sunulan müfredatlar doğrultusunda öğrencileri sınava hazırlayan bir teknisyen haline gelmiştir. Bu sistem sonucunda öğretmenler kendi çabalarıyla, yaratıcılıklarıyla, ahlâkıyla öğrencilere bir katkı sağlayamamaktadır. Artık öğretmen kendi kararlarını uygulayan bir usta

veya uzman değildir. Öğretmenler yalnızca başkaları tarafından verilen kararları uygulayan, adeta vasıfsız bir işçi veya bir teknik ara insan gücü konumuna getirilmişlerdir (Giroux, 2012; Gür, 2014; Özsoy ve Ünal, 2010; Yıldız, 2013).

Eğitim sektöründe uygulanan bu yeni liberal politikaların bir yansıması da öğretmenlerin iş güvencesinin olmamasıdır. Öğretmenleri birer işçi olarak hizaya getirmenin yollarından birisinin iş güvencesini onlara karşı kullanmak olduğunu belirten Hill (2016) kamu ve özel okullarda belirli süreli iş sözleşmeleriyle çalışan öğretmenlerin iş güvencesinin olmadığını ifade etmektedir. Dolayısıyla sözleşmeli öğretmenlerin kadrolu meslektaşlarına göre daha az elverişli koşullarda çalıştığı rahatlıkla söylenebilir. Sonuçta öğretmenler esnek istihdam politikaları sonucu yarı zamanlı ve sözleşmeli statüde çalışmaya zorlanmışlardır. Ülkemizde de son yıllarda kadrolu öğretmenlerin yanında sözleşmeli öğretmenlerin de sayısının arttığı görülmektedir.

Yeni liberal dönemde iş güvencesinin olmaması öğretmen maaşlarını da etkilemiştir: Bu dönemde öğretmenler eğer işini kaybetmemişse, maaşları aynı kalmış veya düşmüştür. Eğitimde özelleştirmenin giderek artması da öğretmenlik mesleğini tehdit etmeye başlamıştır. Bir yandan öğretmenlerden beklentiler yüksek olmakta, diğer yandan maaşlar düşük olmakta, iş güvencesi ise olmamaktadır. Atanamayan işsiz öğretmen sayısı arttıkça da öğretmenlerin işini kaybetme tehlikesi daha fazla artmaktadır. Gelecekte öğretmenler artık meslekte kalma mücadelesi vermek durumunda kalacaklardır (Şimşek, 2018). Tüm bu olumsuzluklar sonucunda öğretmenlerin işini kaybetme korkusu onların yanlış ve etik dışı davranışlara başvurmalarına da yol açabilmektedir. Her şey sınav odaklı olduğu için, sınav sonuçlarına göre öğretmenin geleceği hakkında karar verilecektir. Bu nedenle öğretmenlerin sınavlardan düşük puan alabilecek seviyedeki öğrencilere sınıfından ayrılmaları için baskı yapma, merkezi sınavlarda sorulmayan konuları işlememe, öğretmenler arası rekabet, meslektaşlarından bilgi saklama vb. olumsuz davranışlar sıklıkla görülmeye başlamıştır (Au 2007; Au ve Apple 2010; Buyruk, 2015; Nichols ve Berliner 2007).

Sonuç olarak çeşitli sorunlarla boğuşan, tam anlamıyla profesyonel düzeye gelememiş öğretmenlik mesleği yeni liberal politikaların tehdidi altındadır. Bu tehditleri yok etmek hiç kolay değildir. Hele ki sınavların bu kadar merkeze alındığı ülkemizde bu tehditleri gidermek oldukça zordur. Ancak öğretmenlik mesleğinin profesyonel hale gelmesini engelleyen bazı sorunların giderilmesinde bazı politikalar işe koşulabilir. Herşeyden önce ihtiyaç duyulan sayıda kaliteli öğretmen yetiştirilmelidir. Alan dışı atamalara son verilmelidir. Öğretmenlerin özlük haklarının ve maaşlarının iyileştirilmesi, iş güvencesinin tümüyle tekrar kazandırılması, örgütlenme faaliyetlerinin desteklenmesi vb. çalışmalar öğretmenlik

mesleğinin daha profesyonel hale gelmesini sağlayacak ve nitelikli insanların bu mesleği seçmesine yol açacaktır.

Kaynakça

Adamson, J. W. (1905). *Pioneers of modern education. 1600-1700*. Cambridge: University Press.

Akyüz, Y. (1998). Öğretmen okulu dışından ilk kez öğretme atanmasına ilişkin orijinal belgeler (1860-1861) ve tarihi gelişimi. *Milli Eğitim*, 137, 6-16.

Akyüz, Y. (2012). *Türkiye'de öğretmenlerin toplumsal değişmedeki etkileri (1839-1950).* Genişletilmiş ve yeniden yazılmış 2. Baskı. Ankara: Pegem Akademi

Akyüz, Y. (2016). *Türk Eğitim Tarihi. M.Ö. 1000 M.S. 2016.* 29. Baskı. Ankara: Pegem A

Au, W. (2007). High-stakes testing and curricular control: A qualitative metasynthesis. *Educational Researcher*, 36(5), 258-267.

Au, W. & Apple, M. W. (2010). Testing, accountability and the politics of education. *Educational Policy,* 24(2), 421-433.

Ayni, M. A. (2009). *Hatıralar.* İ. Dervişoğlu (Haz.), İstanbul: Yeditepe.

Buyruk, H. (2015). *Öğretmen emeğinin dönüşümü*. İstanbul: İletişim

Cevizci, A. (2009). *Felsefe Tarihi.* İstanbul: Say Yayınları.

Compayre, G. (1895). *History of Pedagogy*. (W. H. Payne, Çev.). Third. Edition. London: Swan Sonnenschein.

Cubberley, E. P. (1948). *The History of Education*. Boston: Houghton Mifflin.

Çelebi, A. (1998). *İslam'da eğitim-öğretim tarihi.* (A. Yardım, Çev.). Üçüncü Baskı. İstanbul: Damla Yayınevi

Çığ, M. İ. (2012). *Sümerli Ludingirra*. 19. Basım. İstanbul: Kaynak Yayınları.

Dağ, M. ve Öymen, H. R. (1974). *İslam eğitim tarihi*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.

Ergün, M. (2016). *Modern eğitim sistemlerinin doğuşu ve gelişimi. Cilt 1.* Ankara: Pegem Akademi.

Giroux, H.A. (2012). *Education and The Crisis of Public Values*. New York : Peter Lang Publishing.

Graves, F. P. (1909). *A history of education. Before the middle ages*. New York: The Macmillann Company.

Gür, B. S. (2014). *Eğitimle imtihan (2006-2013)*. İstanbul: SETA

Hargreaves, L. (2009). The status and prestige of teachers and teaching. L. Saha & G. Dworkin (Eds.), *The springer international handbook of research on teachers and teaching* içinde (ss. 217-230) New York: Springer

Hill, D. (2016). *Eleştirel eğitim ve Marksizm.* (N. Korkmaz, Çev.). İstanbul: Kalkedon

(Kanad), Halil Fikret (1930). *Terbiye ve Tedris Tarihi. Birinci Cilt.* İkinci Tabı. İstanbul: Devlet Matbaası.

Kane, W. T. & O'Brien, J. J. (1958). *History of education. Considered chiefly in its development in the western World*. Second printing. Chicago: Loyola University Press.

Kaya, Y. K. (1983). Eğitim sistemimiz ve öğretmen yetiştirme. *Çağdaş Eğitim*, 7(72), 17-22.

Kokmaz, B. (2016). *Cizvit Okullarında Dil Öğretimine Bakış. Ignatius Loyola ve Cizvit Okullarının Eğitim anlayışı.* Ankara: Pegem Akademi.

Kramer, S. N. (2002). *Tarih Sümer'de başlar.* (H. Koyukan, Çev.). 2. Basım. İstanbul: Kabalcı Yayınevi.

Marrou, H. I. (1956). *A History of Education in Antiquity.* (G, Lamb, Çev.). New York: Mentor.

Meyer, A.E. (1965). *An educational history of the western world.* New York: McGraw-Hill.

Monroe, P. (1907). *History of Education*. New York: The MacMillan Company.

Mutluay, N. (2004). *İlk çağda Ön Asya uygarlık merkezlerinde eğitim*. Ankara: Ütopya Yayınevi.

Mutluer, Ö. (2018) *Öğretmenlik mesleğinin sosyal statüsü: Bir olgubilim çalışması*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.

Myers, E. D. (1960). *Education in the Perspective of History*. New York: Harper & Brothers.

Nazıroğlu, B. (2011). *İslam eğitim geleneğinde öğretmenlik*. Ankara: Sarkaç Yayınları.

Nichols, S.L. & Berliner, D. C. (2007). *Collateral damage: How high-stakes testing corrupts America's schools*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.

Özkan, U. B. (2016). *Cumhuriyetin ilk 15 yılı (1925-1938) ile son 15 yılda (2000-2015) eğitimle ilgili sorunların karşılaştırmalı olarak değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Balıkesir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.

Özsoy, S. & Ünal, I. (2010). Türkiye'de eğitim bilimleri ve öğretmen yetiştirme: Bir yol ayrımı öyküsü. I. Ünal & S. Özsoy (Eds.), *Eğitim bilimleri felsefesine doğru* içinde (ss. 187-225). Ankara: Tan Kitabevi.

Painter, F. V. N. (1896). *A history of education*. New York: D. Appleton and Company.

Sahlberg, P. (2011). *Finnish lessons: What can the world learn from educational change in Finland.* New York: Teachers College.

Sifuna, N. D. & Otiende, J. E. (2006). *An ıntroductory history of education*. Revised Edition. Nairobi: University of Nairobi Press.

Somel, S. A. (2010). *Osmanlı'da Eğitimin Modernleşmesi (1839-1908)* İstanbul: İletişim Yayınları.

Şimşek, H. (2018). *Türkiye'de devlet okulu neden hedefte? Yeni liberal ve yeni muhafazakar taktikler.* İstanbul: Gamze.

Ünsal, S., Ağçam, R. & Korkmaz, F. (2017). Exploring Teaching Profession from a Sociological Perspective: Evidence from Turkey. *Universal Journal of Educational Research,* 5(5): 874-880.

Ünsal, S., & Bağçeci, B. (2016). Öğretmenlerin mesleki imajlarina ilişkin görüşleri ve mesleki imaja etki eden faktörler. *Journal of Human Sciences,* 13(3), 3905-3926.

Williams, S. G. (1903). *History of medieval education.* Syracuse, NY: C. W. Bardeen Publishers.

Yıldız, A. (2013). Türkiye'de öğretmenlik mesleğinin dönüşümü: İdealist öğretmenden sınava hazırlayıcı teknisyen öğretmene. *Eleştirel Pedagoji*, 5(27) 44-50.

Yüksel, S. (2011). *Türk Üniversitelerinde eğitim fakülteleri ve öğretmen yetiştirme.* İkinci Baskı. Ankara: Pegem Akademi.

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN SINIF YÖNETİMİ BECERİLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ

Dr. Öğr. Üyesi Aslı YÜKSEL - Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi
ORCID No: 0000-0002-6859-6491

Prof. Dr. Tayip DUMAN - Yozgat Bozok Üniversitesi
ORCID No: 0000-0003-2030-7176

Öz

Bu araştırmanın amacı, öğretmen, öğretmen adayı ve gözlemci görüşlerine göre sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerine sahip olma düzeylerini belirlemektir. Araştırma, tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Araştırmanın çalışma evrenini, 2011-2012 eğitim öğretim yılında Afyonkarahisar şehir merkezindeki 2'si özel 47'si resmi olmak üzere 49 ilköğretim okulunda görev yapan toplam 543 sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Evrenin tamamına ulaşılması mümkün olduğundan örneklem alma yoluna gidilmemiştir. Bununla birlikte Afyon Kocatepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalında öğrenim gören toplam 200 üçüncü ve dördüncü sınıf öğretmen adayları da araştırmanın çalışma evrenine dâhil edilmiştir. Araştırmada verilerin toplanılmasında nicel ve nitel veri toplama tekniklerinden yararlanılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak "Sınıf Yönetimi Öğretmen Anketi" ve "Öğretmen Gözlem Formu" kullanılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen veriler, SPSS 15.0 paket programı ile değerlendirilmiştir. Verilerin analizinde öncelikli olarak verilerin normal dağılım gösterip göstermediğine bakılmıştır. Shapiro-Wilk testi sonucunda verilerin normal dağılım göstermediği tespit edilmiştir. Bu nedenle normal dağılım göstermeyen verilerin analizinde parametrik olmayan istatistiksel testlerden yararlanılmıştır. Verilerin analizinde aritmetik ortalama, standart sapma, frekans ve yüzdeliklerden yararlanılmıştır. Bunun dışında verilerin analizinde, ikili gruplarda parametrik olmayan testlerden Mann -Whitney U Testi, ikiden fazla gruplarda ise Kruskal-Wallis H Testi kullanılmıştır. Nitel verilerin analizinde ise Wilcoxon İşaret Testinden yararlanılmıştır. Öğretmen ve öğretmen adaylarının görüşlerine göre, sınıf yönetimi becerilerine sahip olma düzeyleri açısından, öğretmenlerin en yüksek ortalamaya sahip oldukları alt boyutun İletişim alt boyutu olduğu, gözlem sonucuna göre ise Zaman Yönetimi alt boyutu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin en düşük ortalamaya sahip oldukları alt boyutun ise öğretmen ve öğretmen adaylarının görüşlerine ve gözlem sonucuna göre Sınıfın Fiziksel Düzeni alt boyutu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sınıf yönetimi becerileri genel olarak değerlendirildiğinde, öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerine sahip olma düzeylerinin öğretmen görüşlerine ve gözlem

1 Bu çalışma Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerilerinin Değerlendirilmesi başlıklı doktora tezinden üretilmiş olup, *The Journal of Academic Social Science Studies 63, Winter II 2017' de* yayınlanmıştır.

sonucuna göre "Her zaman" düzeyinde olduğu, öğretmen adaylarının görüşlerine göre ise "Ara sıra" düzeyinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerine sahip olma düzeyleri cinsiyetlerine, mesleki kıdemlerine ve okutulan sınıf düzeylerine göre anlamlı bir farklılık gösterirken; mezun olunan okula ve sınıf mevcuduna göre ise anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Sınıf Öğretmeni, Sınıf Yönetimi, Sınıf Yönetimi Becerisi

Giriş

Sınıf yönetimi, eğitim yönetimi sıra dizininin ilk ve temel basamağıdır. Eğitim yönetiminin kalitesi, büyük ölçüde sınıf yöne-timinin kalitesine bağlıdır (Başar, 2009, 6). Sınıf yönetimi amaçlı bir faaliyettir. Öğretimi kolaylaştırmanın yanı sıra, öğretim zamanını arttırma, sıcak ve destekleyici bir sınıf atmosferi yaratma ve koruma, öğrencilerin zarar verici davranışlarını önleme, istendik davranışların artması için uygun ortamı sağlama gibi amaçları gerçekleştirmeye yöneliktir (Sadık, 2000, 7). Öğretmen ve öğrencilerin çalışmasına engel olan faktörlerin en aza indirilmesi, öğretim zamanının etkili kullanılması ve sınıf içinde yapılan her türlü çalışmaya öğrencilerin katılımının sağlanması etkili bir sınıf yönetiminin temel amacıdır (Sayın, 2001: 3). Kısacası sınıf yönetiminin ana amacı, sınıf içinde öğrenmenin sağlıklı bir şekilde gerçekleştirilmesidir (Bakioğlu, 2009, 11).

Öğrenme-öğretme sürecinin dolayısıyla da başarının anahtarı kabul edilen sınıf yönetiminin değişik tanımları yapılmaktadır. Bu tanımların bazıları şunlardır:

"Sınıf yönetimi, sınıf kurallarının belirlenmesi, uygun bir sınıf düzeninin sağlanması, öğretimin ve zamanın etkili bir şekilde yönetilmesi ve öğrenci davranışlarının denetlenerek olumlu bir öğrenme ikliminin geliş irilmesi sürecidir" (Çelik, 2008, 2). "Sınıf yönetimi, sınıfta bulunan kaynakları belli bir amaç için örgütleme ve örgütlenen sistemi sürdürme sürecidir. Yani çoğu derslere ait olan amaçları gerçekleştirmek için sınıfa ait tüm parçalardan bir sistem oluşturma ve bu sistemi yönetme sürecidir" (Yılmaz, 2006, 7). Başar'a (2009, 6) göre "Sınıf yönetimi, sınıf yaşamının bir orkestra gibi yönetilmesidir, içinde öğrenmenin gerçekleştiği bir çevrenin oluşturulabilmesi için gerekli olanak ve süreçlerin, öğrenme düzeninin, ortamının, kurallarının sağlanması ve sürdürülmesidir ". Sarıtaş'a (2001, 48) göre "Sınıf yönetimi, eğitim programı ve plânı, öğretim yöntemi, eğitim etkinliği, teknoloji, zaman, mekân, öğretici ve öğrenci arasında etkili bir eşgüdümleme gerçekleştirerek, öğrenmeye elverişli bir ortam ve düzenin sağlanması ve sürdürülmesi olarak tanımlanır". "Sınıf yönetimi, belirli amaçların gerçekleştirilmesi için plânlama, örgütleme, koordinasyon, iletişim ve değerlendirme gibi fonksiyonla-

ra ilişkin ilke, kavram, teori, model ve tekniklerin sistematik ve bilinçli bir şekilde maharetle uygulanmasıyla ilgili faaliyetlerin tümüdür" (Erdoğan 2010,12). Yukarıdaki tanımlar ve açıklamalar dikkate alındığında, sınıf yönetimi ile ilgili tanımlamalarda, bazı ortak noktaların bulunduğu ve sınıf yönetiminin kendine has birtakım özelliklerinin olduğu görülmektedir. Bu tanımlamalardan yola çıkarak sınıf yönetiminin, öğrenci, öğretmen, zaman, mekân, motivasyon, teknoloji, eğitim programı gibi sınıfta yer alan öğelerin sistematik ve bilinçli bir şekilde eşgüdümlenerek öğrencilerin öğrenmelerini sağlayacak olumlu bir sınıf atmosferi oluşturma çabası olduğunu söyleyebiliriz. Farklı bir bakış açısıyla sınıf yönetimini, birbirlerinden farklı parçaların yerli yerine oturtulmasıyla bir anlam ifade eden yap-boz oyununa da benzetebiliriz.

Eğitimin amaçları doğrultusunda bireylerde istendik davranış değişikliklerinin oluşturulduğu yerler, okullar; dolayısıyla da eğitsel faaliyetlerin yürütüldüğü sınıflardır. Sınıf ortamında gerçekleştirilen tüm eğitsel faaliyetler tesadüften uzak, belirli bir program, amaç ve plân çerçevesinde gerçekleştirilmektedir. Sınıf ortamında gerçekleştirilen ve yürütülen tüm eğitsel faaliyetler sistemli ve düzenli bir öğrenme-öğretme sürecini gerekli kılar.

Eğitim sisteminin temelini oluşturan iki öğeden birincisi öğretmen ikincisi ise öğrencidir. Öğretmen ve öğrenciler günün büyük bir kısmını sınıf ortamında birlikte geçirirler, aynı ortamı paylaşırlar, aynı havayı teneffüs ederler, belli bir amaç ve program kapsamında sınıftaki yaşama katılırlar. Öğretmenler, her gün yüz yüze oldukları öğrenci grubunun, eğitimin amaçları doğrultusunda bir takım istendik davranışlar kazanmasında rehberlik ederler. Öğretmen; öğrencilerde hedefler doğrultusunda istendik davranış değişikliği meydana getirirken öğrencilere yeni bilgiler sunmanın yanı sıra derslere devam etmeyen öğrencileri belirleme, öğrencilerin sınıf içi etkinliklerini ve ödevlerini kontrol etme, öğretim materyallerini düzenleme, sınıftaki çalışma koşullarını geliştirme, öğretimi engelleyici etmenleri ortadan kaldırma gibi görevleri de üstlenir. Tüm bu işlerin belirli bir düzen içinde yapılması sınıf yönetimi becerisini gerektirir (Erden, 2008, 15).

Etkili bir sınıf yönetiminin kritik öğesi olan öğretmenin, sınıfta düzeni sağlayıp pozitif bir sınıf iklimi oluşturması, eğitimin başarıya ulaşması ve istenilen verimin elde edilebilmesi için bir gerekliliktir. Bu da ancak iyi bir sınıf yönetimi ile mümkün olmaktadır. Sınıfın iyi bir şekilde yönetilmesi eğitim ve öğretim faaliyetlerinde başarılı olmak için ilk ve en önemli adım olarak kabul edilmektedir (İlgar, 2000, 161). Sınıfta düzen ve disiplin olmadan, hiçbir öğrenmenin gerçekleşmeyeceği artık herkes tarafından kabul edilmektedir (Yiğit, 2008, 24). Etkili bir sınıf yönetimi olmaksızın sınıf ortamında öğrenciye kazandırılmak istenen davranış biçimlerinin istenen düzeyde gerçekleşebileceğini söyleyebilmek de zordur

(Yiğit, 2008, 14). Dolayısıyla, sınıfta öğrenmeye uygun bir ortamın oluşturulup düzenlenmesinde öğretmenlere büyük görev ve sorumluluklar düşmektedir. Bu sorumluluk öğretmenin etkin ve verimli bir sınıf için gerekli olan sınıf ilke ve yöntemlerini bilmesini zorunlu kılar (Akan, 2010, 2). Bir öğretmenin öğrenme-öğretme sürecinde en çok korktuğu şey sınıfın yönetimidir. Çünkü orada yalnızdır, tek başınadır. Eğer öğretmen, sınıf ile nelerin yönetileceğini, daha doğrusu teknik ve bilişsel değişkenlerin nasıl organize edileceğini bilmiyorsa, en iyi alt yapıya sahip bir sınıfta bile başarısız olur (Özel & Bayındır, 2008, 39). Etkili, verimli ve başarılı bir öğrenme-öğretme sürecinin elde edilmesinde öğretmenlerin sahip oldukları sınıf yönetimi becerileri son derece önemlidir. Sınıfın iyi yönetilmesi öğretmenin yeterli düzeyde bilgi ve beceriyle donatılmış olmasına bağlıdır. Olumlu bir sınıf atmosferinin oluşturulmasında rol oynayan en önemli faktör şüphesiz ki öğretmenin sahip olduğu insani ve mesleki özellikleridir. Öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği nitelikleri taşımayan bir öğretmenin etkili sınıf yönetimi davranışları göstermesi beklenemez (Turan, 2008, 3).

Öğretmenler sınıflarında iyi bir öğrenme ortamı oluşturmaya ve sınıflarını etkili bir şekilde yönetmeye çalışırlar. Ama bu her öğretmenin mükemmel bir sınıf yönetimi bilgi ve becerisine sahip olduğu anlamına gelmez. Çünkü sınıf ortamında öğretmenin, sınıfın fiziksel düzenini öğrenmeye uygun hale getirmesi, eğitsel etkinlikleri plânlayıp uygulaması, her zaman tetikte olması, bir yandan dersini işlerken diğer yandan da öğrenci davranışlarını kontrol altına alması ve sınıfı etkili bir şekilde yönetmeye çalışması kolay bir iş değildir. Sınıfı etkili biçimde yönetme çabası, bir ölçüde satranç oynamaya benzetilebilir. Bir satranç oyuncusunun yaptığı gibi etkili öğretmenler de, en uygun hareketleri arka arkaya getirerek veya sınıftaki etkinlikleri usulüne uygun biçimde yürüterek en iyi sonucu elde etmeye çalışırlar. Sınıf yönetiminde başarı, ancak etkili öğretmenlerle elde edilebilir (Balay, 2003, 13).

Sınıf yönetimi becerisine sahip olan bir öğretmen, sınıf yönetimi becerisinden yoksun olan bir öğretmene nazaran sınıf ortamını daha iyi düzenler, öğrenme-öğretme sürecinde hem öğrencilerini daha iyi tanır hem de onları derse karşı daha iyi motive eder, öğrencileriyle daha sağlıklı bir iletişim kurar, sınıfta zamanı daha verimli kullanır ve sınıfta meydana gelen istenmeyen davranışları, disiplin sorunlarını daha kolay kontrol altına alır. Etkili yönetilen bir sınıfta, öğrencilerin güvende olma gibi temel ihtiyaçları karşılanır, sevgi ve saygıya dayalı öğrenci-öğrenci ve öğretmen-öğrenci ilişkisi kurulur, pozitif bir öğrenme ortamı düzenlenir, olumsuz öğrenci davranışları yayılmadan ve öğretimi engellemeden zamanında durdurulur (Erden, 2008, 21).

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı; öğretmen, öğretmen adayı ve gözlemci görüşlerine göre sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerine sahip olma düzeylerini belirlemektir. Bu bağlamda öğretmenlerin, öğretmen adaylarının ve gözlemcinin görüşlerine göre "sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerine sahip olma düzeyleri nedir?" sorusuna cevap aranmıştır. Bu genel amaç kapsamında da aşağıdaki sorulara cevap aranmaya çalışılmıştır:

1. Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerine sahip olma düzeylerine ilişkin görüşleri nedir?
2. Öğretmen adaylarının, sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerine sahip olma düzeylerine ilişkin görüşleri nedir?
3. Gözlemcinin, sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerine sahip olma düzeylerine ilişkin görüşleri nedir?
4. Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerine sahip olma düzeylerine ilişkin öğretmen ve öğretmen adayı görüşleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
5. Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerine sahip olma düzeylerine ilişkin görüşleri ile cinsiyetleri, mesleki kıdemleri, mezun oldukları okul, sınıf mevcudu ve okutulan sınıf düzeyi arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Yöntem

Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerine sahip olma düzeylerini belirlemeye yönelik olan bu araştırma, genel tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Genel tarama modelleri, çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacı ile evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup, örnek ya da örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir (Karasar, 2010, 79). Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır (Karasar, 2010, 77).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın çalışma evrenini, 2011-2012 eğitim öğretim yılında Afyonkarahisar şehir merkezindeki 2'si özel 47'si resmi olmak üzere 49 ilköğretim okulunda görev yapan toplam 543 sınıf öğretmeni oluşturmuştur. 543 sınıf öğretmeninden 151 öğretmene anket geliştirildikten sonra ön uygulama yapılmıştır. Kalan 392 öğretmene ise esas uygulama yapılmıştır. 392 öğretmenin 42'sinden anketin geri

dönmemesinden dolayı değerlendirme, 350 sınıf öğretmeni üzerinden yapılmıştır. Bununla birlikte Afyon Kocatepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalı'nda öğrenim gören toplam 200 öğretmen adayı da araştırmanın çalışma evrenine dâhil edilmiştir. Öğretmen adayları tarafından 30 anketin eksik doldurulmasından dolayı değerlendirme, 170 öğretmen adayı üzerinden gerçekleştirilmiştir. Evrenin tamamına ulaşılması mümkün olduğundan örneklem alma yoluna gidilmemiştir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada verilerin toplanılmasında nicel ve nitel veri toplama tekniklerinden yararlanılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen ve sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerine sahip olma düzeylerini belirlemeye yönelik olan "Sınıf Yönetimi Öğretmen Anketi" kullanılmıştır. Sınıf öğretmenlerine yönelik olarak hazırlanan "Sınıf Yönetimi Öğretmen Anketi" aynı zamanda Afyon Kocatepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalı'nda öğrenim gören, Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması I dersi kapsamında Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı ilköğretim okullarında 14 hafta gözlem yapan 3. ve 4. sınıf öğretmen adaylarına da uygulanmıştır. Öğretmen adaylarından gözlem yaptıkları okullardaki sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerini "Sınıf Yönetimi Öğretmen Anketi"ni kullanarak değerlendirmeleri istenmiştir. "Sınıf Yönetimi Öğretmen Anketi", davranış ifadelerinin araştırmanın amacına uygunluğu, açık ve anlaşılırlığı açısından değerlendirilmek üzere alanında uzman olan 8 kişiye sunularak "kapsam geçerliliği" sağlanmaya çalışılmış ve uzman görüşleri alınmıştır. Uzmanlardan gelen görüşler doğrultusunda anketten 4 davranış ifadesi çıkarılmıştır. Ayrıca yapılan istatistiksel işlem sonucunda 6 alt boyut ve her bir alt boyutta yer alan davranış ifadelerinin güvenilir olup olmadığına Cronbach's Alpha katsayısına bakılarak karar verilmiştir. "Sınıf Yönetimi Öğretmen Anketi"nin *Sınıfın Fiziksel Düzeni* boyutu için Cronbach's Alpha katsayısı .70, Öğrenme-Öğretme Süreci boyutu için Cronbach's Alpha katsayısı .80, *Zaman Yönetimi* boyutu için Cronbach's Alpha katsayısı .70, İletişim boyutu için Cronbach's Alpha katsayısı .90, *Davranış Yönetimi* boyutu için Cronbach's Alpha katsayısı .70, *Motivasyon* boyutu için Cronbach's Alpha katsayısı .80 ve anketin toplam Cronbach's Alpha katsayısı .90 olarak bulunmuştur. Cronbach's Alpha güvenirlik katsayısı ile tüm maddeler arasındaki tutarlılık hesaplanır. Değerler .00 ile 1.00 arasındadır. Yüksek değerler (1'e yakın değerler) güvenirliğin yüksek olduğunun göstergesidir (Şeker ve Gençdoğan, 2006: 41). Bu yargıdan yola çıkılarak, alt boyutlar ve anket toplam için güvenirlik katsayılarının yeterli düzeyde olduğu görülmüştür. Güvenirlik katsayılarının .70 ile .90 arasında olması "Sınıf Yönetimi Öğretmen Anketi"nin kabul edilebilir düzeyde güvenilir olduğunu

göstermiştir."Sınıf Yönetimi Öğretmen Anketi",beşli Likert tipi dereceleme ölçeği şeklinde hazırlanmış olup 6 alt boyuttan ve 46 maddeden oluşmuştur. "Sınıf Yönetimi Öğretmen Anketi"nin dereceleme maddeleri; *"Hiçbir zaman"*, *"Nadiren"*, *"Ara sıra"*, *"Sık sık"*, *"Her zaman"* şeklinde belirlenmiştir. Olumlu davranış ifadeleri *"Hiçbir zaman"* dan *"Her zaman"*a doğru sıralanmış ve 1'den 5'e kadar sayısal değerler verilerek puanlanmıştır. "Sınıf Yönetimi Öğretmen Anketi"nin puan aralığı (5–1=4) (4/5=.80) olarak hesaplanmıştır. "Sınıf Yönetimi Öğretmen Anketi"nin değerlendirme aralıkları şu şekilde bulunmuştur: (1.00-1.79 arası) *"Hiçbir zaman"*, (1.80-2.59 arası) *"Nadiren"*, (2.60-3.39 arası) *"Ara sıra"*, (3.40-4.19 arası) *"Sık sık"*, (4.20-5.00 arası) *"Her zaman"*dır.

Ayrıca araştırmada, nitel verilerin toplanmasında araştırmacı tarafından hazırlanan "Öğretmen Gözlem Formu" kullanılmıştır. "Öğretmen Gözlem Formu", "Sınıf Yönetimi Öğretmen Anketi" dikkate alınarak hazırlanmıştır. Hazırlanan "Sınıf Yönetimi Öğretmen Anketi", alanında uzman kişilere sunulmuştur. Uzmanlardan, "Sınıf Yönetimi Öğretmen Anketi"nde yer alan 46 davranış ifadesinden sınıf ortamında gözlemlenebilecek davranış ifadelerini seçmeleri istenmiştir. Uzmanlardan gelen görüşler doğrultusunda en çok tercih edilen 20 davranış ifadesi "Öğretmen Gözlem Formuna" alınmıştır. "Öğretmen Gözlem Formu", beşli Likert tipi dereceleme ölçeği şeklinde hazırlanmış olup 6 alt boyuttan ve 20 maddeden oluşmuştur. Gözlemler, araştırmacı tarafından sınıf öğretmen-erine yönelik olarak gerçekleştirilmiştir. Gözlemci (araştırmacı), bir ders saati boyunca dikkatlice sınıfı, öğretmeni gözlemlemiş, gözlem formunda belirlenen çerçevede notlar alarak gözlemlerini kaydetmiş ve "Öğretmen Gözlem Formunu" doldurmuştur. Birinci gözlemlerin sonucunda, toplam 20 adet doldurulmuş gözlem formu elde edilmiştir. Gözlemin güvenirliğini sağlamak amacıyla aynı 20 sınıf öğretmeni, bir hafta sonra farklı ders saatlerinde ikinci defa gözlemci (araştırmacı) tarafından tekrar gözlemlenmiştir. İkinci gözlemler de birinci gözlemlerde olduğu gibi aynı şekilde gerçekleştirilmiştir. Birinci gözleme benzer biçimde, ikinci gözlemlerin sonucunda da toplam 20 adet doldurulmuş gözlem formu elde edilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırma sonucunda elde edilen veriler, SPSS 15.0 paket programı ile değerlendirilmiştir. Verilerin analizinde öncelikli olarak, verilerin normal dağılım gösterip göstermediğine bakılmıştır. Verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Shapiro-Wilk testinden yararlanılmıştır. Yapılan istatistiksel analizde hesaplanan p değerinin .05'ten büyük çıkması, bu anlamlılık düzeyinde puanların normal dağılımdan anlamlı (aşırı) sapma göstermediği, uygun olduğu şeklinde yorumlanır (Büyüköztürk, 2011: 42). Bu açıklamadan hareketle Shapiro-Wilk testi sonucunda p değerinin .05'ten küçük çıkması nedeniyle verilerin normal

dağılım göstermediği tespit edilmiştir. Ayrıca dağılımın normalliği konusunda başvurulan bir başka yöntem de basıklık ve çarpıklık katsayısıdır. Çarpıklık kat sayısı -1 ile +1 sınırları içinde kalıyorsa, puanların normal dağılımdan önemli bir sapma göstermediği şeklinde yorumlanabilir (Büyüköztürk, 2011: 40). Bu doğrultuda çarpıklık kat sayısının -1 ile +1 sınırları dışında kalmasından dolayı, normal dağılım göstermeyen verilerin analizinde parametrik olmayan istatistiksel testlerden yararlanılmıştır. Verilerin analizinde aritmetik ortalama, standart sapma, frekans ve yüzdeliklerden yararlanılmıştır. Bunun dışında normal dağılmayan değişkenlerde gruplar arasında farklılık incelenirken ikili gruplarda parametrik olmayan testlerden Mann-Whitney U Testi, ikiden fazla gruplarda ise Kruskal-Wallis H Testi kullanılmıştır. Ayrıca nitel verilerin analizinde Wilcoxon İşaret Testinden yararlanılmıştır. Gruplar arası farklılık incelenirken anlamlılık düzeyi .05 olarak kabul edilmiştir. $p<.05$ olması durumunda gruplar arası anlamlı farklılığın olduğu, $p>.05$ olması durumunda ise gruplar arası anlamlı farklılığın olmadığı belirtilmiştir.

Bulgular

1. Öğretmenlerin, Sınıf Yönetimi Becerilerine Sahip Olma Düzeylerine İlişkin Görüşleri

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerine sahip olma düzeylerine ilişkin bulgular, aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri ile birlikte Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1. Öğretmenlerin, Sınıf Yönetimi Becerilerine İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

	N	$\overline{X}$	Min	Max	s
Sınıfın Fiziksel Düzeni	350	4.38	2.71	5.00	0.469
Öğrenme-Öğretme Süreci	350	4.54	2.78	5.00	0.411
Zaman Yönetimi	350	4.53	3.00	5.00	0.401
İletişim	350	4.73	2.40	5.00	0.352
Davranış Yönetimi	350	4.47	2.63	5.00	0.363
Motivasyon	350	4.65	2.43	5.00	0.379
Sınıf Yönetimi Becerilerinin Değerlendirilmesi	350	4.55	2.78	5.00	0.323

Tablo 1'de yer alan sınıf yönetimi becerilerine ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri incelendiğinde, en yüksek ortalamanın İletişim ($\overline{X}$ =4.73; s=0.352), en düşük ortalamanın ise **Sınıfın Fiziksel Düzeni** ($\overline{X}$ =4.38; s=0.469) alt boyutuna ait olduğu görülmektedir. Sınıf yönetimi becerileri ile ilgili genel ortalamanın ise ***"Her Zaman"*** ($\overline{X}$ =4.55; s=0.323) seçeneğinde yoğunlaştığı belirlenmiştir.

2. Öğretmen Adaylarının, Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerilerine Sahip Olma Düzeylerine İlişkin Görüşleri

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerine sahip olma düzeylerine ilişkin bulgular, aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri ile birlikte Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2. Öğretmen Adaylarına Göre, Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerilerine İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

	N	$\overline{X}$	Min	Max	s
Sınıfın Fiziksel Düzeni	170	3.01	1.14	5.00	0.763
Öğrenme-Öğretme Süreci	170	3.13	1.11	5.00	0.861
Zaman Yönetimi	170	3.56	1.20	5.00	0.699
İletişim	170	3.58	1.30	5.00	0.823
Davranış Yönetimi	170	3.45	1.50	5.00	0.723
Motivasyon	170	3.22	1.00	5.00	0.951
Sınıf Yönetimi Becerilerinin Değerlendirilmesi	170	3.32	1.28	5.00	0.687

Öğretmen adaylarının Tablo 2'de yer alan, öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerine ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri incelendiğinde, en yüksek ortalamanın birbirine yakın sayılarla İletişim ($\overline{X}$ =3.58; s=0.823) ve **Zaman Yönetimi** ($\overline{X}$ =3.56; s=0.699) alt boyutlarına, en düşük ortalamanın ise **Sınıfın Fiziksel Düzeni** alt boyutuna ($\overline{X}$ =3.01; s=0.763) ait olduğu görülmektedir. Sınıf yönetimi becerileri ile ilgili genel ortalamanın ise ***"Ara Sıra"*** seçeneğinde ($\overline{X}$ =3.32; s=0.687) yoğunlaştığı belirlenmiştir.

3. Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerilerine Sahip Olma Düzeylerine İlişkin Gözlem Bulguları

Gözlemcinin sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerine sahip olma düzeylerine ilişkin bulgular, aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri ile birlikte Tablo 3 ve Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 3. Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerilerine İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri (Birinci Gözlem)

	N	$\overline{X}$	Min	Max	s
Sınıfın Fiziksel Düzeni	20	3.83	3.00	4.67	0.477
Öğrenme-Öğretme Süreci	20	4.16	3.40	5.00	0.442
Zaman Yönetimi	20	4.52	4.00	5.00	0.412
İletişim	20	4.47	3.80	5.00	0.406
Davranış Yönetimi	20	4.13	3.67	4.67	0.380
Motivasyon	20	4.22	3.50	5.00	0.595
Sınıf Yönetimi Becerilerinin Değerlendirilmesi	20	4.22	3.74	4.89	0.386

Tablo 4. Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerilerine İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri (İkinci Gözlem)

	N	$\overline{X}$	Min	Max	s
Sınıfın Fiziksel Düzeni	20	3.88	3.00	4.67	0.486
Öğrenme-Öğretme Süreci	20	4.11	3.40	4.80	0.369
Zaman Yönetimi	20	4.60	4.00	5.00	0.416
İletişim	20	4.50	3.80	5.00	0.423
Davranış Yönetimi	20	4.16	3.33	4.67	0.397
Motivasyon	20	4.30	3.50	5.00	0.571
Sınıf Yönetimi Becerilerinin Değerlendirilmesi	20	4.26	3.75	4.86	0.357

Tablo 3 ve Tablo 4'de yer alan sınıf yönetimi becerilerine ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri birlikte incelendiğinde, en yüksek ortalamanın **Zaman Yönetimi** alt boyutuna (Birinci gözlem $\overline{X}$ =4.52; s=0.412 / İkinci gözlem $\overline{X}$ =4.60; s=0.416) en düşük ortalamanın ise **Sınıfın Fiziksel Düzeni** alt boyutuna (Birinci gözlem $\overline{X}$ =3.83; s=0.477 / İkinci gözlem $\overline{X}$ =3.88; s=0.486) ait olduğu görülmektedir. Sınıf yönetimi becerileri ile ilgili genel ortalamanın ise ***"Her zaman"*** seçeneğinde (Birinci gözlem $\overline{X}$ =4.22; s=0.386 / İkinci gözlem $\overline{X}$ =4.26; s=0.357) yoğunlaştığı belirlenmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerine sahip olma düzeylerinin, birinci ve ikinci gözlem arasında anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Wilcoxon İşaret Testi sonuçları Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5 Birinci ve İkinci Gözlemde Gözlemlenen Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerilerinin Karşılaştırılması (Wilcoxon İşaret Testi Sonuçları)

Wilcoxon İşaret Testi							
	Negatif Sıra		Pozitif Sıra		Eşit	z	p
	n	Sıra Ort	n	Sıra Ort	n		
Sınıfın Fiziksel Düzeni Puanı Önce – Sınıfın Fiziksel Düzeni Puanı Sonra	1	2.50	4	3.13	15	-1.414	0.157
Öğrenme-Öğretme Süreci Puanı Önce – Öğrenme-Öğretme Süreci Puanı Sonra	6	4.83	3	5.33	11	-0.785	0.432
Zaman Yönetimi Puanı Önce – Zaman Yönetimi Puanı Sonra	0	0.00	3	2.00	17	-1.732	0.083
İletişim Puanı Önce – İletişim Puanı Sonra	4	5.25	6	5.67	10	-0.690	0.490
Davranış Yönetimi Puanı Önce – Davranış Yönetimi Puanı Sonra	1	2.00	2	2.00	17	-0.535	0.593
Motivasyon Puanı Önce – Motivasyon Puanı Sonra	2	4.00	5	4.00	13	-1.134	0.257
Sınıf Yönetimi Becerilerinin Değerlendirilmesi Puanı Önce – Sınıf Yönetimi Becerilerinin Değerlendirilmesi Puanı Sonra	8	7.13	9	10.67	3	-0.923	0.356

Tablo 5'teki Wilcoxon İşaret Testi sonuçları incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerine sahip olma düzeyleri Sınıfın Fiziksel Düzeni (z=1.414 p>0.05), Öğrenme-Öğretme Süreci (z=0.785 p>0.05), Zaman Yönetimi (z=1.732 p>0.05), İletişim (z=0.690 p>0.05), Davranış Yönetimi (z=0.535 p>0.05) ve Motivasyon (z=1.134 p>0.05) alt boyutlarında birinci ve ikinci gözlemde anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Sınıf yönetimi becerileri genel olarak değerlendirildiğinde de gözlemlenen sınıf öğretmenlerinin, sınıf yönetimi becerilerine sahip olma düzeyleri birinci ve ikinci gözlemde anlamlı bir farklılık göstermemektedir (z=0.923 p>0.05). Elde edilen bu sonuç, birinci ve ikinci gözlemlerin, sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerine sahip olma düzeylerinde önemli bir farklılık yaratmadığını göstermektedir.

4. Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerilerine Sahip Olma Düzeylerine İlişkin Öğretmen ve Öğretmen Adayı Görüşlerinin Karşılaştırılması

Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerine sahip olma düzeylerinin, öğretmen ve öğretmen adaylarının görüşleri arasında anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney U Testi sonuçları Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6 Öğretmen ve Öğretmen Adaylarının, Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerilerine İlişkin Görüşlerinin Karşılaştırılması (Mann Whitney U Testi Sonuçları)

		Öğretmen- Öğretmen Adayı Mann Whitney U Testi							
		N	$\overline{X}$	Min	Max	s	Sıra Ort.	U	p
Sınıfın Fiziksel Düzeni Puanı	Öğretmen	350	4.38	2.71	5.00	0.469	333.95	4041	0.000*
	Öğretmen adayı	170	3.01	1.14	5.00	0.763	109.27		
	Toplam	520	3.93	1.14	5.00	0.868			
Öğrenme-Öğretme Süreci Puanı	Öğretmen	350	4.54	2.78	5.00	0.411	334.13	3978	0.000*
	Öğretmen adayı	170	3.13	1.11	5.00	0.861	108.90		
	Toplam	520	4.08	1.11	5.00	0.892			
Zaman Yönetimi Puanı	Öğretmen	350	4.53	3.00	5.00	0.401	326.52	6642.5	0.000*
	Öğretmen adayı	170	3.56	1.20	5.00	0.699	124.57		
	Toplam	520	4.21	1.20	5.00	0.688			
İletişim Puanı	Öğretmen	350	4.73	2.40	5.00	0.352	330.67	5192	0.000*
	Öğretmen adayı	170	3.58	1.30	5.00	0.823	116.04		
	Toplam	520	4.35	1.30	5.00	0.772			
Davranış Yönetimi Puanı	Öğretmen	350	4.47	2.63	5.00	0.363	327.98	6132.5	0.000*
	Öğretmen adayı	170	3.45	1.50	5.00	0.723	121.57		
	Toplam	520	4.13	1.50	5.00	0.697			
Motivasyon Puanı	Öğretmen	350	4.65	2.43	5.00	0.379	332.64	4501	0.000*
	Öğretmen adayı	170	3.22	1.00	5.00	0.951	111.98		
	Toplam	520	4.18	1.00	5.00	0.917			
Sınıf Yönetimi Becerilerinin Değerlendirilmesi Puanı	Öğretmen	350	4.55	2.78	5.00	0.323	337.26	2885	0.000*
	Öğretmen adayı	170	3.32	1.28	5.00	0.687	102.47		
	Toplam	520	4.15	1.28	5.00	0.745			

Tablo 6'daki Mann Whitney U Testi sonuçları incelendiğinde, sınıf yönetiminin tüm alt boyutlarında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerine sahip olma düzeyleri Sınıfın Fiziksel Düzeni (U=4041 p<0.05), Öğrenme-Öğretme Süreci (U=3978 p<0.05), Zaman Yönetimi (U=6642.5 p<0.05), İletişim (U=5192 p<0.05), Davranış Yönetimi (U=6132.5 p<0.05) ve Motivasyon (U=4501 p<0.05) alt boyutlarında öğretmenlerin lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir. Sınıf yönetimi becerileri genel olarak değerlendirildiğinde de, öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerine sahip olma düzeyleri öğretmen ve öğretmen adaylarının görüşleri arasında anlamlı bir farklılık göstermektedir (U=2285 p<0.05). Sıra ortalamaları dikkate alındığında, sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerine sahip olma düzeyleri, öğretmenler lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir. Bu sonuç, öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerine sahip olma düzeylerinde öğretmen görüşlerinin daha olumlu olduğunu göstermektedir.

5. Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerilerine Sahip Olma Düzeylerinin Cinsiyetlerine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerine sahip olma düzeyleri ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney U Testi sonuçları Tablo 7'de gösterilmiştir.

Tablo 7 Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerilerine Sahip Olma Düzeylerinin Cinsiyetlerine Göre Karşılaştırılması (Mann Whitney U Testi Sonuçları)

		Cinsiyet Mann Whitney U Testi							
		N	$\overline{X}$	Min	Max	s	Sıra Ort.	U	p
Sınıfın Fiziksel Düzeni Puanı	Kadın	159	4.44	2.71	5.00	0.443	186.61	13417.5	0.059
	Erkek	191	4.33	2.86	5.00	0.486	166.25		
	Toplam	350	4.38	2.71	5.00	0.469			
Öğrenme-Öğretme Süreci Puanı	Kadın	159	4.62	3.22	5.00	0.373	196.16	11899	**0.000***
	Erkek	191	4.48	2.78	5.00	0.430	158.30		
	Toplam	350	4.54	2.78	5.00	0.411			
Zaman Yönetimi Puanı	Kadın	159	4.62	3.00	5.00	0.371	198.72	11492.5	**0.000***
	Erkek	191	4.45	3.00	5.00	0.410	156.17		
	Toplam	350	4.53	3.00	5.00	0.401			
İletişim Puanı	Kadın	159	4.76	2.60	5.00	0.349	187.35	13300	**0.040***
	Erkek	191	4.70	2.40	5.00	0.353	165.63		
	Toplam	350	4.73	2.40	5.00	0.352			
Davranış Yönetimi Puanı	Kadın	159	4.50	3.38	5.00	0.342	187.16	13330.5	**0.048***
	Erkek	191	4.43	2.63	5.00	0.377	165.79		
	Toplam	350	4.47	2.63	5.00	0.363			
Motivasyon Puanı	Kadın	159	4.70	2.43	5.00	0.369	190.08	12866	**0.012***
	Erkek	191	4.61	3.00	5.00	0.384	163.36		
	Toplam	350	4.65	2.43	5.00	0.379			
Sınıf Yönetimi Becerilerinin Değerlendirilmesi Puanı	Kadın	159	4.61	2.91	5.00	0.301	194.80	12115.5	**0.001***
	Erkek	191	4.50	2.78	5.00	0.334	159.43		
	Toplam	350	4.55	2.78	5.00	0.323			

Tablo 7'deki Mann Whitney U Testi sonuçları incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerine sahip olma düzeyleri Öğrenme-Öğretme Süreci (U=11899 p<0.05), Zaman Yönetimi (U=11492.5 p<0.05), İletişim (U=13300 p<0.05), Davranış Yönetimi (U=13330.5 p<0.05) ve Motivasyon (U=12866 p<0.05) alt boyutlarında kadın öğretmenlerin lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte; Sınıfın Fiziksel Düzeni (U=13417.5 p>0.05) alt boyutunda ise anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Sınıf yönetimi becerileri genel olarak değerlendirildiğinde de, öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerine sahip olma düzeyleri ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılık görülmektedir (U=12115.5 p<0.05). Sıra ortalamaları dikkate alındığında, sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerine sahip olma düzeyleri, kadın öğretmenler lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir. Bu sonuç, öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerine sahip olma düzeylerinde cinsiyetin etkili olduğunu göstermektedir.

6. Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerilerine Sahip olma Düzeylerinin Mesleki Kıdemlerine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerine sahip olma düzeyleri ile mesleki kıdemleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H Testi sonuçları Tablo 8'de gösterilmiştir.

Tablo 8. Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerilerine Sahip Olma Düzeylerinin Mesleki Kıdemlerine Göre Karşılaştırılması (Kruskal Wallis H Testi Sonuçları)

		Kıdem Kruskal Wallis H Testi								**İkili Karşılaştırma**
		N	$\overline{X}$	Min	Max	s	N	H	p	
Sınıfın Fiziksel Düzeni Puanı	1-5 yıl	4	3.96	2.71	4.71	0.883	123.13	3.182	0.528	-
	6-10 yıl	19	4.36	3.29	5.00	0.500	173.82			
	11-15 yıl	58	4.40	3.00	5.00	0.470	179.53			
	16-20 yıl	115	4.33	2.86	5.00	0.476	165.48			
	21 yıl ve üzeri	154	4.42	2.86	5.00	0.446	183.03			
	Toplam	350	4.38	2.71	5.00	0.469				
Öğrenme - Öğretme Süreci Puanı	1-5 yıl	4	4.22	3.22	4.89	0.742	126.75			
	6-10 yıl	19	4.58	3.67	5.00	0.398	184.16			
	11-15 yıl	58	4.54	3.33	5.00	0.400	175.28			
	16-20 yıl	115	4.51	2.78	5.00	0.389	164.01			-
	21 yıl ve üzeri	154	4.57	3.11	5.00	0.424	184.36	3.786	0.436	
	Toplam	350	4.54	2.78	5.00	0.411				

Tablo 8. Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerilerine Sahip Olma Düzeylerinin Mesleki Kıdemlerine Göre Karşılaştırılması (Kruskal Wallis H Testi Sonuçları) (Devamı)

		Kıdem Kruskal Wallis H Testi								İkili Karşılaştırma
		N	$\overline{X}$	Min	Max	s	N	H	p	
Zaman Yönetimi Puanı	1-5 yıl	4	4.15	3.00	4.80	0.806	123.13	6.279	0.179	-
	6-10 yıl	19	4.56	3.80	5.00	0.366	181.16			
	11-15 yıl	58	4.52	3.40	5.00	0.379	170.81			
	16-20 yıl	115	4.47	3.00	5.00	0.407	161.26			
	21 yıl ve üzeri	154	4.58	3.40	5.00	0.390	188.56			
	Toplam	350	4.53	3.00	5.00	0.401				
İletişim Puanı	1-5 yıl	4	4.22	2.60	5.00	1.132	154.88	9.328	0.053	-
	6-10 yıl	19	4.71	4.20	5.00	0.314	166.47			
	11-15 yıl	58	4.72	3.90	5.00	0.324	171.85			
	16-20 yıl	115	4.68	2.40	5.00	0.390	156.61			
	21 yıl ve üzeri	154	4.79	3.80	5.00	0.286	192.63			
	Toplam	350	4.73	2.40	5.00	0.352				
Davranış Yönetimi Puanı	1-5 yıl	4	4.15	3.50	4.75	0.571	117.25	1.667	0.797	-
	6-10 yıl	19	4.51	4.00	5.00	0.236	182.11			
	11-15 yıl	58	4.48	3.63	5.00	0.334	177.73			
	16-20 yıl	115	4.45	2.63	5.00	0.382	172.14			
	21 yıl ve üzeri	154	4.47	3.50	5.00	0.366	177.86			
	Toplam	350	4.47	2.63	5.00	0.363				
Motivasyon Puanı	1-5 yıl	4	3.96	2.43	5.00	1.090	96.00	9.514	**0.049***	21 yıl ve üzeri
	6-10 yıl	19	4.60	3.86	5.00	0.380	161.26			
	11-15 yıl	58	4.68	3.43	5.00	0.357	183.77			16–20 yıl
	16-20 yıl	115	4.60	3.00	5.00	0.374	158.67			
	21 yıl ve üzeri	154	4.70	3.57	5.00	0.344	188.78			
	Toplam	350	4.65	2.43	5.00	0.379				
Sınıf Yönetimi Becerilerinin Değerlendirilmesi Puanı	1-5 yıl	4	4.11	2.91	4.78	0.853	124.88	4.805	0.308	-
	6-10 yıl	19	4.56	3.92	4.96	0.290	173.26			
	11-15 yıl	58	4.56	3.78	4.94	0.288	175.77			
	16-20 yıl	115	4.51	2.78	5.00	0.341	162.48			
	21 yıl ve üzeri	154	4.59	3.55	5.00	0.298	186.71			
	Toplam	350	4.55	2.78	5.00	0.323				

Tablo 8'deki Kruskal Wallis H Testi sonuçları incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerine sahip olma düzeyleri Motivasyon (H=9.514 p<0.05) alt boyutunda öğretmenlerin mesleki kıdemleri ile anlamlı bir farklılık göstermekte; diğer alt boyutlarda [Sınıfın Fiziksel Düzeni (H=3.182 p>0.05), Öğrenme-Öğretme Süreci (H=3.786 p>0.05), Zaman Yönetimi (H=6.279 p>0.05), İletişim (H=9.328 p>0.05) ve Davranış Yönetimi (H=1.667 p>0.05)] ise anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Sınıf yönetimi becerileri genel olarak değerlendirildiğinde ise, öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerine sahip olma düzeyleri ile mesleki kıdemleri arasında anlamlı bir farklılık görülmemektedir (H= 4.805

p>0.05). Bu sonuç, öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerine sahip olma düzeylerinde mesleki kıdemin etkili olmadığını göstermektedir.

Gruplar arasında gözlenen anlamlı farkın hangi gruplar arasında ortaya çıktığını belirlemek için grupların ikili kombinasyonları üzerinden Mann Whitney U Testi uygulanmıştır. Mann Whitney U Testi sonuçları Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9. Sınıf Yönetimi Becerilerinin Mesleki Kıdeme Göre Mann Whitney U Testi Sonucu

Mesleki Kıdem	N	Sıra Ortalaması	U	p
16-20 yıl	115	121.70	7325.5	.013*
21 yıl ve üzeri	154	144.93		

Mann Whitney U Testi sonucu, 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin Motivasyon alt boyutunda sınıf yönetimi becerilerine sahip olma düzeylerinin 16-20 yıl mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerden daha yüksek olduğunu göstermektedir.

7. Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerilerine Sahip Olma Düzeylerinin Mezun Oldukları Okullara Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerine sahip olma düzeyleri ile mezun oldukları okullar arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H Testi sonuçları Tablo 10'da gösterilmiştir.

Tablo 10. Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerilerine Sahip Olma Düzeylerinin Mezun Oldukları Okullara Göre Karşılaştırılması (Kruskal Wallis H Testi Sonuçları)

		Mezuniyet Kruskal Wallis H Testi							
		N	$\overline{X}$	Min	Max	s	Sıra Ort.	H	p
Sınıfın Fiziksel Düzeni Puanı	Eğitim fakültesi	180	4.41	2.86	5.00	0.475	182.97	9.327	0.053
	Eğitim enstitüsü	29	4.52	3.57	5.00	0.331	202.02		
	Eğitim yüksekokulu	68	4.38	3.29	5.00	0.467	174.08		
	Öğretmen okulu	2	3.57	2.71	4.43	1.212	84.75		
	Diğer	71	4.27	2.86	5.00	0.456	149.65		
	Toplam	350	4.38	2.71	5.00	0.469			
Öğrenme-Öğretme Süreci Puanı	Eğitim fakültesi	180	4.55	3.11	5.00	0.403	177.18	2.182	0.702
	Eğitim enstitüsü	29	4.57	3.22	5.00	0.434	183.33		
	Eğitim yüksekokulu	68	4.54	3.67	5.00	0.392	172.82		
	Öğretmen okulu	2	3.88	3.22	4.56	0.942	78.25		
	Diğer	71	4.53	2.78	5.00	0.424	173.37		
	Toplam	350	4.54	2.78	5.00	0.411			

Tablo 10. Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerilerine Sahip Olma Düzeylerinin Mezun Oldukları Okullara Göre Karşılaştırılması (Kruskal Wallis H Testi Sonuçları) (Devamı)

		Mezuniyet Kruskal Wallis H Testi							
		N	$\overline{X}$	Min	Max	s	Sıra Ort.	H	p
Zaman Yönetimi Puanı	Eğitim fakültesi	180	4.53	3.40	5.00	0.384	174.17	1.101	0.894
	Eğitim enstitüsü	29	4.54	3.60	5.00	0.388	177.28		
	Eğitim yüksekokulu	68	4.57	3.60	5.00	0.362	183.13		
	Öğretmen okulu	2	3.90	3.00	4.80	1.272	121.25		
	Diğer	71	4.50	3.00	5.00	0.449	172.37		
	Toplam	350	4.53	3.00	5.00	0.401			
İletişim Puanı	Eğitim fakültesi	180	4.72	3.50	5.00	0.339	170.98	6.259	0.181
	Eğitim enstitüsü	29	4.82	4.30	5.00	0.203	195.66		
	Eğitim yüksekokulu	68	4.76	3.80	5.00	0.297	184.56		
	Öğretmen okulu	2	3.55	2.60	4.50	1.343	35.25		
	Diğer	71	4.73	2.40	5.00	0.390	173.99		
	Toplam	350	4.73	2.40	5.00	0.352			
Davranış Yönetimi Puanı	Eğitim fakültesi	180	4.46	3.38	5.00	0.353	174.01	4.972	0.290
	Eğitim enstitüsü	29	4.45	3.50	5.00	0.362	168.45		
	Eğitim yüksekokulu	68	4.50	3.50	5.00	0.377	185.28		
	Öğretmen okulu	2	3.81	3.50	4.13	0.441	31.00		
	Diğer	71	4.47	2.63	5.00	0.366	176.87		
	Toplam	350	4.47	2.63	5.00	0.363			
Motivasyon Puanı	Eğitim fakültesi	180	4.64	3.57	5.00	0.362	171.86	4.986	0.289
	Eğitim enstitüsü	29	4.73	4.14	5.00	0.272	192.26		
	Eğitim yüksekokulu	68	4.66	3.71	5.00	0.378	180.93		
	Öğretmen okulu	2	3.42	2.43	4.43	1.414	41.25		
	Diğer	71	4.66	3.00	5.00	0.376	176.46		
	Toplam	350	4.65	2.43	5.00	0.379			
Sınıf Yönetimi Becerilerinin Değerlendirilmesi Puanı	Eğitim fakültesi	180	4.55	3.55	5.00	0.314	176.52	3.532	0.473
	Eğitim enstitüsü	29	4.60	3.89	5.00	0.252	187.21		
	Eğitim yüksekokulu	68	4.57	3.82	5.00	0.297	178.60		
	Öğretmen okulu	2	3.69	2.91	4.47	1.104	57.50		
	Diğer	71	4.53	2.78	4.94	0.344	168.49		
	Toplam	350	4.55	2.78	5.00	0.323			

Tablo 10'daki Kruskal Wallis H Testi sonuçları incelendiğinde, sınıf yönetiminin tüm alt boyutlarında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerine sahip olma düzeyleri Sınıfın Fiziksel Düzeni (H=9.327 p>0.05), Öğrenme-Öğretme Süreci (H=2.182 p>0.05), Zaman Yönetimi (H=1.101 p>0.05), İletişim (H=6.259 p>0.05), Davranış Yönetimi (H=4.972 p>0.05), ve Motivasyon (H=4.986 p>0.05) alt boyutlarında öğretmenlerin mezun oldukları okullar ile anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Sınıf yönetimi becerileri genel olarak değerlendirildiğinde de, öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerine sahip olma dü-

zeyleri ile mezun oldukları okullar arasında anlamlı bir farklılık görülmemektedir (H=3.532 p>0.05). Bu sonuç, öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerine sahip olma düzeylerinde mezun olunan okulun etkili olmadığını göstermektedir.

8. Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerilerine Sahip Olma Düzeylerinin Sınıf Mevcutlarına Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerine sahip olma düzeyleri ile sınıf mevcutları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H Testi sonuçları Tablo 11'de gösterilmiştir.

Tablo 11. Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerilerine Sahip Olma Düzeylerinin Sınıf Mevcutlarına Göre Karşılaştırılması (Kruskal Wallis H Testi Sonuçları)

		Mevcut Kruskal Wallis H Testi							
		N	$\overline{X}$	Min	Max	s	Sıra Ort.	H	P
Sınıfın Fiziksel Düzeni Puanı	20 den az	44	4.33	2.86	5.00	0.491	165.73	1.488	0.685
	21-30 arası	191	4.41	3.29	5.00	0.457	181.38		
	31-40 arası	102	4.36	2.71	5.00	0.462	169.78		
	41-50 arası	13	4.29	2.86	5.00	0.634	167.04		
	Toplam	350	4.38	2.71	5.00	0.469			
Öğrenme-Öğretme Süreci Puanı	20 den az	44	4.48	2.78	5.00	0.485	164.70	2.970	0.396
	21-30 arası	191	4.53	3.11	5.00	0.407	172.55		
	31-40 arası	102	4.57	3.22	5.00	0.388	180.63		
	41-50 arası	13	4.70	4.00	5.00	0.358	215.19		
	Toplam	350	4.54	2.78	5.00	0.411			
Zaman Yönetimi Puanı	20 den az	44	4.43	3.00	5.00	0.429	150.77	4.735	0.192
	21-30 arası	191	4.52	3.40	5.00	0.398	173.56		
	31-40 arası	102	4.58	3.00	5.00	0.376	187.15		
	41-50 arası	13	4.56	3.60	5.00	0.502	196.35		
	Toplam	350	4.53	3.00	5.00	0.401			
İletişim Puanı	20 den az	44	4.67	2.40	5.00	0.464	162.26	2.670	0.445
	21-30 arası	191	4.75	3.80	5.00	0.298	175.13		
	31-40 arası	102	4.73	2.60	5.00	0.376	177.19		
	41-50 arası	13	4.73	3.80	5.00	0.464	212.50		
	Toplam	350	4.73	2.40	5.00	0.352			
Davranış Yönetimi Puanı	20 den az	44	4.35	2.63	5.00	0.425	146.28	4.472	0.215
	21-30 arası	191	4.47	3.50	5.00	0.367	178.19		
	31-40 arası	102	4.50	3.50	5.00	0.306	181.11		
	41-50 arası	13	4.49	3.75	5.00	0.463	190.77		
	Toplam	350	4.47	2.63	5.00	0.363			
Motivasyon Puanı	20 den az	44	4.56	3.00	5.00	0.485	159.78	4.226	0.238
	21-30 arası	191	4.66	3.57	5.00	0.335	173.74		
	31-40 arası	102	4.66	2.43	5.00	0.404	179.66		
	41-50 arası	13	4.79	3.71	5.00	0.367	221.92		
	Toplam	350	4.65	2.43	5.00	0.379			
Sınıf Yönetimi Becerilerinin Değerlendirilmesi Puanı	20 den az	44	4.47	2.78	4.91	0.415	157.32	2.963	0.397
	21-30 arası	191	4.56	3.55	5.00	0.300	175.65		
	31-40 arası	102	4.56	2.91	5.00	0.310	178.77		
	41-50 arası	13	4.59	3.81	4.96	0.403	209.12		
	Toplam	350	4.55	2.78	5.00	0.323			

Tablo 11'deki Kruskal Wallis H Testi sonuçları incelendiğinde, sınıf yönetiminin tüm alt boyutlarında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerine sahip olma düzeyleri Sınıfın Fiziksel Düzeni (H=1.488 p>0.05), Öğrenme-Öğretme Süreci (H=2.970 p>0.05), Zaman Yönetimi (H=4.735 p>0.05), İletişim (H=2.670 p>0.05), Davranış Yönetimi (H=4.472 p>0.05), ve Motivasyon (H=4.226 p>0.05) alt boyutlarında öğretmenlerin sınıf mevcutları ile anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Sınıf yönetimi becerileri genel olarak değerlendirildiğinde de, öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerine sahip olma düzeyleri ile sınıf mevcutları arasında anlamlı bir farklılık görülmemektedir (H=2.963 p>0.05). Bu sonuç, öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerine sahip olma düzeylerinde sınıf mevcudunun etkili olmadığını göstermektedir.

9. Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerilerine Sahip Olma Düzeylerinin Okuttukları Sınıf Düzeylerine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerine sahip olma düzeyleri ile okuttukları sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H Testi sonuçları Tablo 12'de gösterilmiştir.

Tablo 12. Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerilerine Sahip Olma Düzeylerinin Okuttukları Sınıf Düzeylerine Göre Karşılaştırılması (Kruskal Wallis H Testi Sonuçları)

		Sınıf Düzeyi Kruskal Wallis H Testi								İkili Karşılaştırma
		N	$\overline{X}$	Min	Max	s	Sıra Ort.	H	p	
Sınıfın Fiziksel Düzeni Puanı	1. sınıf	78	4.32	3.00	5.00	0.463	160.49	10.859	**0.028***	1-5
	2. sınıf	70	4.45	3.29	5.00	0.435	189.29			
	3.sınıf	68	4.30	2.71	5.00	0.536	161.52			
	4.sınıf	64	4.31	2.86	5.00	0.514	162.77			
	5.sınıf	70	4.52	2.86	5.00	0.357	203.65			
	Toplam	350	4.38	2.71	5.00	0.469				
Öğrenme-Öğretme Süreci Puanı	1. sınıf	78	4.54	3.22	5.00	0.422	174.83	6.381	0.172	-
	2. sınıf	70	4.61	3.56	5.00	0.385	193.84			
	3.sınıf	68	4.49	3.11	5.00	0.492	170.24			
	4.sınıf	64	4.46	2.78	5.00	0.424	152.52			
	5.sınıf	70	4.61	4.00	5.00	0.298	184.04			
	Toplam	350	4.54	2.78	5.00	0.411				
Zaman Yönetimi Puanı	1. sınıf	78	4.53	3.60	5.00	0.417	177.22	6.471	0.167	-
	2. sınıf	70	4.58	3.40	5.00	0.392	188.12			
	3.sınıf	68	4.53	3.00	5.00	0.450	181.84			
	4.sınıf	64	4.42	3.00	5.00	0.407	147.88			
	5.sınıf	70	4.57	3.60	5.00	0.319	180.06			
	Toplam	350	4.53	3.00	5.00	0.401				

Tablo 12. Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerilerine Sahip Olma Düzeylerinin Okuttukları Sınıf Düzeylerine Göre Karşılaştırılması (Kruskal Wallis H Testi Sonuçları) (Devamı)

		Sınıf Düzeyi Kruskal Wallis H Testi								İkili Karşılaştırma
		N	$\overline{X}$	Min	Max	s	Sıra Ort.	H	p	
İletişim Puanı	1. sınıf	78	4.72	3.50	5.00	0.348	171.69	9.293	0.054	-
	2. sınıf	70	4.79	3.90	5.00	0.300	196.15			
	3.sınıf	68	4.74	2.60	5.00	0.394	184.86			
	4.sınıf	64	4.62	2.40	5.00	0.434	146.75			
	5.sınıf	70	4.78	4.00	5.00	0.248	176.29			
	Toplam	350	4.73	2.40	5.00	0.352				
Davranış Yönetimi Puanı	1. sınıf	78	4.44	3.50	5.00	0.388	172.65	6.145	0.189	-
	2. sınıf	70	4.51	3.63	5.00	0.354	185.59			
	3.sınıf	68	4.47	3.50	5.00	0.334	173.13			
	4.sınıf	64	4.37	2.63	5.00	0.414	152.26			
	5.sınıf	70	4.53	3.75	5.00	0.305	192.14			
	Toplam	350	4.47	2.63	5.00	0.363				
Motivasyon Puanı	1. sınıf	78	4.67	3.71	5.00	0.337	177.50	7.321	0.120	-
	2. sınıf	70	4.73	3.71	5.00	0.338	198.86			
	3.sınıf	68	4.63	2.43	5.00	0.469	178.60			
	4.sınıf	64	4.57	3.00	5.00	0.433	156.19			
	5.sınıf	70	4.65	3.86	5.00	0.299	164.55			
	Toplam	350	4.65	2.43	5.00	0.379				
Sınıf Yönetimi Becerilerinin Değerlendirilmesi Puanı	1. sınıf	78	4.54	3.79	5.00	0.308	169.23	8.498	0.075	-
	2. sınıf	70	4.61	3.60	5.00	0.303	196.84			
	3.sınıf	68	4.53	2.91	5.00	0.378	173.71			
	4.sınıf	64	4.46	2.78	4.96	0.372	149.53			
	5.sınıf	70	4.61	3.87	4.95	0.225	186.63			
	Toplam	350	4.55	2.78	5.00	0.323				

Tablo 12'deki Kruskal Wallis H Testi sonuçları incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerine sahip olma düzeyleri Sınıfın Fiziksel Düzeni (H=10.859 p<0.05) alt boyutunda öğretmenlerin okuttukları sınıf düzeyleri ile anlamlı bir farklılık göstermekte; diğer alt boyutlarda [Öğrenme-Öğretme Süreci (H=6.381 p>0.05), Zaman Yönetimi (H=6.471 p>0.05), İletişim (H=9.293 p>0.05), Davranış Yönetimi (H=6.145 p>0.05) ve Motivasyon (H=7.321 p>0.05)] ise anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Sınıf yönetimi becerileri genel olarak değerlendirildiğinde ise, öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerine sahip olma düzeyleri ile okuttukları sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık görülmemektedir (H=8.498 p>0.05). Bu sonuç, öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerine sahip olma düzeylerinde okuttukları sınıf düzeyinin etkili olmadığını göstermektedir.

Gruplar arasında gözlenen anlamlı farkın hangi gruplar arasında ortaya çıktığını belirlemek için grupların ikili kombinasyonları üzerinden Mann Whitney U Testi uygulanmıştır. Mann Whitney U Testi sonuçları Tablo 13'te verilmiştir.

Tablo 13. Sınıf Yönetimi Becerilerinin Okutulan Sınıf Düzeyine Göre Mann Whitney U Testi Sonucu

Okutulan Sınıf Düzeyi	N	Sıra Ortalaması	U	p
1. Sınıf	78	65.21	2005.5	.005*
5. Sınıf	70	84.85		

Mann Whitney U Testi sonucu, 5. sınıfı okutan öğretmenlerin sınıfın fiziksel düzeni alt boyutunda sınıf yönetimi becerilerine sahip olma düzeylerinin 1. sınıfı okutan öğretmenlerden daha yüksek olduğunu göstermektedir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Öğretmen ve öğretmen adaylarının görüşlerine göre, sınıf yönetimi becerilerine sahip olma düzeyleri açısından öğretmenlerin en yüksek ortalamaya sahip oldukları alt boyutun İletişim alt boyutu olduğu, gözlem sonucuna göre ise Zaman Yönetimi alt boyutu olduğu görülmüştür. Öğretmen ve öğretmen adaylarının görüşlerine ve gözlem sonucuna göre, öğretmenlerin en düşük ortalamaya sahip oldukları alt boyutun ise Sınıfın Fiziksel Düzeni alt boyutu olduğu görülmüştür. Elde edilen bu sonuç Korkut (2009), Sönmez (2014), Akkaya Çelik (2006), Çubukçu ve Girmen (2008), Özgan ve Yılmaz'ın (2009) yapmış oldukları araştırma sonuçlarıyla da benzerlik göstermektedir.

Sınıf yönetimi becerileri genel olarak değerlendirildiğinde, öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerine sahip olma düzeylerinin öğretmen görüşlerine ve gözlem sonucuna göre *"Her zaman"* düzeyinde olduğu, öğretmen adaylarının görüşlerine göre ise *"Ara sıra"* düzeyinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen bu sonuç Koçoğlu (2013), Cülha (2014), Adıgüzel (2016), Düzgün (2016), Yılmaz ve Aydın'ın (2015) yapmış olduğu araştırma sonuçlarıyla örtüşmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerine sahip olma düzeyleri Sınıfın Fiziksel Düzeni, Öğrenme-Öğretme Süreci, Zaman Yönetimi, İletişim, Davranış Yönetimi ve Motivasyon alt boyutlarında öğretmenler lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir. Sınıf yönetimi becerileri genel olarak değerlendirildiğinde de, öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerine sahip olma düzeyleri öğretmenler lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir. . Elde edilen bu sonuç Okçu ve Epçaçan (2008), Çetin (2009), Altındağ (2006), Korkmaz (2007),Toker Arıkan (2006), Yalçınkaya ve Tonbul (2002), Doğan Burç (2006) tarafından yapılan araştırmaların sonuçlarıyla da benzerlik göstermektedir.

Bu araştırmada sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerine sahip olma düzeyleri Öğrenme-Öğretme Süreci, Zaman Yönetimi, İletişim, Davranış Yöneti-

mi ve Motivasyon alt boyutlarında kadın öğretmenlerin lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte; Sınıfın Fiziksel Düzeni alt boyutunda ise anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Sınıf yönetimi becerileri genel olarak değerlendirildiğinde de, öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerine sahip olma düzeyleri kadın öğretmenler lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir. Kadın öğretmenlerin lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın çıkmasında, kadın öğretmenlerin annelik güdüsüyle çocukları çok sevmesi ve buna bağlı olarak da mesleğini daha çok benimsemiş olması etkili olmuş olabilir. Aynı şekilde bayan öğretmenlerin öğretmenlik mesleğini daha çok tercih etmeleri, öğrencilerine daha olumlu ve ılımlı yaklaşmaları da böyle bir farkın çıkmasında etkili olmuş olabilir. Elde edilen bu sonuç, aynı zamanda Akkaya Çelik (2006), Ünlü (2008), Keskin (2009), İlgar (2007), Akın (2006), Kars (2007), Ayar ve Arslan (2008), Çelik ve Gözler (2007), Çubukçu ve Girmen (2008), Özgan, Yiğit, Aydın ve Küllük (2011), Yalçınkaya ve Tonbul (2002), Düzgün (2016) tarafından yapılan araştırmaların sonuçlarıyla örtüşürken, Yeşilyurt ve Çankaya (2008), Şahin ve Altunay'ın (2011) araştırma sonuçlarıyla örtüşmemektedir. Korkut ve Babaoğlan (2010), Akın (2007), Epçaçan ve Okçu (2009), Okçu ve Epçaçan (2008), Topal (2007), Doğan Burç (2006), Kaya (2008), Korkmaz (2007), Çetin (2009), Bila (2006), Nur (2012), Uç (2013), Koçoğlu (2013), Yılmaz ve Aydın (2015 ise yaptıkları araştırmalarda öğretmenlerin sınıf yönetimine ilişkin beceri, davranış, yeterlilik ve algılarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşmışlardır.

Bu araştırmada sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerine sahip olma düzeyleri Motivasyon alt boyutunda 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip olan öğretmenler lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte; diğer alt boyutlarda (Sınıfın Fiziksel Düzeni, Öğrenme-Öğretme Süreci, Zaman Yönetimi, İletişim ve Davranış Yönetimi) ise anlamlı bir farklılık göstermemektedir. 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın çıkmasında, kıdemli öğretmenlerin yıllar boyunca edindikleri mesleki tecrübelerinin etkili olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin mesleki kıdemi arttıkça bilgi, birikim ve deneyimleri de artmaktadır. Buna paralel olarak yılların verdiği tecrübeyle öğretmenlerin öğrencileri derse karşı güdüleme, öğrencinin ilgisini ders boyunca sürdürme vb. davranışları da gittikçe değişmekte ve gelişmektedir. Elde edilen bu sonuç, Yeşilyurt ve Çankaya (2008), İlgar (2007), Çetin (2009), Uç (2013), Cülha (2014) ve Sönmez (2014) tarafından yapılan araştırmaların sonuçlarıyla da benzerlik göstermektedir. Sınıf yönetimi becerileri genel olarak değerlendirildiğinde ise, sınıf öğretmenlerinin, sınıf yönetimi becerilerine sahip olma düzeyleri öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Elde edilen bu sonuç, Ayar ve Arslan (2008), Yalçınkaya ve Tonbul

(2002), Epçaçan ve Okçu (2009), Denizel Güven ve Cevher (2005), Topal (2007), Kars (2007), Ünlü (2008), Kaya (2008), Nur (2012), Özgan ve diğerlerinin (2011), Koçoğlu (2013), Yılmaz ve Aydın'ın (2015) yapmış oldukları araştırmaların sonuçlarıyla da örtüşmektedir.

Bu araştırmada sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerine sahip olma düzeyleri Sınıfın Fiziksel Düzeni, Öğrenme-Öğretme Süreci, Zaman Yönetimi, İletişim, Davranış Yönetimi ve Motivasyon alt boyutlarında öğretmenlerin mezun oldukları okullar ile anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Sınıf yönetimi becerileri genel olarak değerlendirildiğinde de, sınıf öğretmenlerinin, sınıf yönetimi becerilerine sahip olma düzeyleri öğretmenlerin mezun oldukları okullara göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. . Elde edilen bu sonuç, Doğan Burç (2006), Kaya (2008), Kars (2007), Topal (2007), Nur (2012), Şahin ve Altunay (2011), Yalçınkaya ve Tonbul (2002), Özgan ve diğerlerinin (2011) yapmış oldukları araştırmaların sonuçlarıyla örtüşürken, Cülha (2014), Sönmez'in (2014) araştırma sonuçlarıyla örtüşmemektedir.

Bu araştırmada sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerine sahip olma düzeyleri Sınıfın Fiziksel Düzeni, Öğrenme-Öğretme Süreci, Zaman Yönetimi, İletişim, Davranış Yönetimi ve Motivasyon alt boyutlarında öğretmenlerin sınıf mevcutlarına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Sınıf yönetimi becerileri genel olarak değerlendirildiğinde de, sınıf öğretmenlerinin, sınıf yönetimi becerilerine sahip olma düzeyleri öğretmenlerin sınıf mevcutlarına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Elde edilen bu sonuç, Topal (2007), Nur (2012), Özgan ve diğerleri (2011), Akın (2006), Denizel Güven ve Cevher (2005), Uç (2013), Koçoğlu (2013), Adıgüzel (2016) ve Düzgün (2016) tarafından yapılan araştırmaların sonuçlarıyla da benzerlik göstermektedir.

Bu araştırmada, sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerine sahip olma düzeyleri Sınıfın Fiziksel Düzeni alt boyutunda 5. sınıfı okutan öğretmenler lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte; diğer alt boyutlarda (Öğrenme-Öğretme Süreci, Zaman Yönetimi, İletişim, Davranış Yönetimi ve Motivasyon) ise anlamlı bir farklılık göstermemektedir. 5. sınıfı okutan öğretmenlerin lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın çıkmasında, öğretmenlerin mesleki deneyimlerinin etkili olduğu söylenebilir. Ayrıca 5. sınıf öğrencileri doğruyu yanlışı, iyiyi kötüyü ayırt edebilecek düzeydedirler. Bu nedenle de belirlenen kurallara uymakta ya da uymaya çalışmaktadırlar. Bu durum doğal olarak da öğretmenin işini kolaylaştırmaktadır. Buna karşın 1. sınıf öğretmenleri ise okul hayatına yeni atılan öğrencileri hem okula alıştırmaya çalışmakta hem de zamanının büyük bir çoğunluğunu öğrencilere okuma yazma öğretmekle geçirmektedir. Bu da 1. sınıf öğretmenlerinin bazı durumlarda sınıf yönetiminde yetersiz kalmasına neden

olabilmektedir. Elde edilen bu sonuç, Okçu ve Epçaçan (2008) tarafından yapılan araştırmanın sonucuyla da benzerlik göstermektedir. Sınıf yönetimi becerileri genel olarak değerlendirildiğinde ise, sınıf öğretmenlerinin, sınıf yönetimi becerilerine sahip olma düzeyleri öğretmenlerin okuttukları sınıf düzeylerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Elde edilen bu sonuç, Uç (2013) ve Koçoğlu'nun (2013) yapmış olduğu araştırmanın sonucuyla da paralellik göstermektedir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda şu öneriler getirilebilir:

- Öğretmenler, sınıf yönetiminin boyutları olan sınıfın fiziksel düzeni, öğrenme-öğretme süreci, zaman yönetimi, iletişim, davranış yönetimi ve motivasyon konularında uzman kişiler tarafından bilgilendirilebilir ve öğretmenlerin bu boyutlarda yeterli düzeye gelmeleri sağlanabilir.
- Öğretmenlerin sınıf yönetimi ile ilgili bilgi ve becerilerini geliştirmek amacıyla Milli Eğitim-Eğitim Fakülteleri işbirliği çerçevesinde çeşitli kurs, seminer, konferans vb etkinlikler düzenlenebilir.
- Öğretmenlere yönelik olarak düzenlenen hizmet içi eğitim programlarında sınıf yönetimine daha fazla önem ve ağırlık verilebilir. Hizmet içi eğitimlerin teorikten daha çok uygulama ağırlıklı olmasına dikkat edilebilir.
- Sınıf yönetimiyle ilgili yapılan bilimsel çalışmalar, bu bilimsel çalışmaların sonuçları, öğretmenlerle paylaşılabilir ve öğretmenler mevcut durumdan haberdar edilebilir. Böylelikle çalışmalarda ifade edilen eksiklik ve yetersizlikler belirlenmiş ve gerekli önlemler alınmış olur.
- Öğretmenlerin sınıf yönetimi konusunda bilgi, beceri ve tecrübelerini meslektaşları ile paylaşabilecekleri, fikir alışverişinde bulunabilecekleri bir platform oluşturulabilir.
- Sınıf yönetimiyle ilgili yapılan araştırmaların büyük bir çoğunluğu ilköğretim kademesinde ve sınıf öğretmenleri ile gerçekleştirilmiştir. Bundan sonra yapılacak olan benzer araştırmalar farklı öğretim kademelerinde ve alan öğretmenleri ile gerçekleştirilebilir.
- Sınıf yönetimiyle ilgili nitel araştırma yöntemlerinin benimsendiği yeni araştırmalar yapılabilir.
- Bu çalışma Afyonkarahisar şehir merkezindeki okullarda gerçekleştirilmiştir. Sınıf yönetimi ile ilgili bundan sonra yapılacak olan araştırmalar ilçe, kasaba ve köy okullarında gerçekleştirilebilir, elde edilen sonuçlar şehir merkezinde yapılan araştırmaların sonuçlarıyla karşılaştırılabilir.

Kaynakça

Adıgüzel, İ. (2016). *Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki.* (Yüksek Lisans Tezi). YOK veri tabanından erişildi. (421713)

Akan, D. (2010). Temel kavramlar ve sınıf yönetiminin kapsamı, (Editör: C. Gülşen), *Kuram ve uygulamada sınıf yönetimi* (ss. 1-19), Ankara: Anı Yayıncılık.

Akkaya Çelik, N. (2006). İlköğretim okullarında görevli öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerine ilişkin algıları (Denizli ili örneği), (Yüksek Lisans Tezi). YOK veri tabanından erişildi. (257121)

Akın, U. (2006). Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ile iş doyumları arasındaki ilişki, (Yüksek Lisans Tezi), YOK veri tabanından erişildi. (189155)

Akın, U. (2007, 5-7 Eylül). Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi ve öğretmen yetiştirme açısından değerlendirilmesi, 16. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresinde sunulmuş bildiri, Tokat.

Altındağ, M. (2006). *Anadolu liseleri ve Anadolu teknik liseleri İngilizce öğretmenlerinin sınıf yönetimi davranışlarının öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi,* (Yüksek Lisans Tezi). YOK veri tabanından erişildi. (204309)

Ayar, A. R. & Arslan, R. (2008). İlköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi performansının araştırılması, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 16(2), 335-344.

Bakioğlu, A. (2009). Çağdaş sınıf yönetimi, Ankara: Nobel Yayıncılık.

Balay, R. (2003). *2000'li yıllarda sınıf yönetimi (2. Baskı),* Ankara: Sandal Yayınları.

Başar, H. (2009). *Sınıf yönetimi (15. Baskı),* Ankara: Anı Yayıncılık.

Bila, M. (2006). Özel ilköğretim okulu öğretmenleri ile devlet ilköğretim okulu öğretmenlerinin sınıf yönetimi yaklaşımlarının karşılaştırılması, (Yüksek Lisans Tezi). YOK veri tabanından erişildi. (241887)

Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı (13. Baskı),* Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Cülha, A. (2014). *Eğitim fakültesinden mezun olan öğretmenler ile diğer fakültelerden mezun olan öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin karşılaştırılması,* (Yüksek Lisans Tezi). YOK veri tabanından erişildi. (375757)

Çelik, V. & Gözler, A. (2007, 5-7 Eylül). Yabancı dil öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerini algılama düzeyleri, 16. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresinde sunulmuş bildiri, Tokat.

Çelik, V. (2008). *Sınıf yönetimi* (4. Baskı), Ankara: Nobel Yayıncılık.

Çetin, F. (2009). *Eğitim fakültelerinde görev yapan öğretim elemanlarının sınıf yönetimi ile ilgili davranışlarının incelenmesi,* (Doktora Tezi). YOK veri tabanından erişildi. (235593)

Çubukçu, Z. & Girmen, P. (2008, Kış). Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerine ilişkin görüşleri. *Bilig*, 44, 123-142.

Denizel Güven E. & Cevher, F. N. (2005). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 2(18), 1- 22.

Doğan Burç, E. (2006). İlköğretim okulu öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterlilikleri (Hatay ili örneği), (Yüksek Lisans Tezi). YOK veri tabanından erişildi. (190238)

Düzgün, O. (2016*). Ortaokulda görev yapmakta olan öğretmenlerin mutluluk düzeyleri ile sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişki,* (Yüksek Lisans Tezi). YOK veri tabanından erişildi. (443485)

Epçaçan, C. & Okçu, V. (2009, 1-3 Mayıs). Ortaöğretim öğretmenlerinin sınıf yönetimine ilişkin yeterlik düzeylerinin değerlendirilmesi, The First International Congress Of Educational Research de sunulmuş bildiri, Çanakkale.

Erden, M. (2008). *Sınıf yönetimi,* Ankara: Arkadaş Yayınevi.

Erdoğan, İ. (2010*). Sınıf yönetimi ders, konferans, panel ve seminer etkinliklerinde başarının yolları (13. Baskı).* İstanbul: Alfa Yayınları.

İlgar, L. (2000). *Eğitim yönetimi okul yönetimi sınıf yönetimi*, İstanbul: Beta Yayınları.

İlgar, L. (2007). İlköğretim öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri üzerine bir araştırma, (Doktora Tezi). YOK veri tabanından erişildi. (219751)

Karasar, N. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemi (21. Baskı),* Ankara: Nobel Yayıncılık.

Kars, Y. E. (2007). *Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin kendi algılarına dayalı sınıf yönetimi yeterlikleri (Konak ilçesi örneği),* (Yüksek Lisans Tezi). YOK veri tabanından erişildi (209115)

Kaya, G. (2008*). Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterliliklerine ilişkin yönetici, öğretmen ve öğrencilerin görüşlerinin değerlendirilmesi,* (Yüksek Lisans Tezi). YOK veri tabanından erişildi. (??)

Keskin, E. (2009). *Orta öğretim öğretmenlerinin sınıf yönetimindeki yeterlikleri.* (Yüksek Lisans Tezi). YOK Veri tabanından erişildi. (240253).

Koçoğlu, A. M. (2013). İlkokullardaki sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin çok boyutlu olarak incelenmesi (İstanbul ili *Sancaktepe örneği)*, (Yüksek Lisans Tezi). YOK veri tabanından erişildi. (??)

Korkmaz, N. (2007). İlköğretim okullarında etkili sınıf yönetiminde öğretmen davranışlarının incelenmesi İstanbul – Tuzla ilköğretim okullarında pilot bir araştırma, (Yüksek Lisans Tezi). YOK veri tabanından erişildi. (211728)

Korkut, K. (2009). *Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançları ile sınıf yönetimi becerileri algıları arasındaki ilişki,* (Yüksek Lisans Tezi). YOK veri tabanından erişildi. (??)

Korkut, K. & Babaoğlan, E. (2010, Nisan). Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerisi, *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 26, 146-156.

Nur, İ. (2012). *Anaokullarında örgüt iklimi ile öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Malatya ili örneği),* (Yüksek Lisans Tezi). YOK veri tabanından erişildi. (314232)

Okçu, V. & Epçaçan, C. (2008, 23-25 Haziran). İlköğretim öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerine ilişkin yeterlik düzeylerinin değerlendirilmesi. International Conference On Educational Science de sunulmuş bildiri, Kıbrıs.

Özgan, H. & Yılmaz, S. (2009, Ağustos). Müfettişlerin, öğretmenlerin sınıf yönetimindeki eksiklikleri hakkındaki görüşleri, *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi,* 10(2), 57-65.

Özgan, H., Yiğit, C., Aydın, Z. & Küllük, M. C. (2011). İlköğretim okulu öğretmenlerinin sınıf yönetimine ilişkin algılarının incelenmesi ve karşılaştırılması, *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi,* 10(1), 617-635.

Özel, A. & Bayındır, N. (2008). *Yapılandırmacı anlayışa göre sınıf yönetimi,* Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Sadık, F. (2000). İlköğretim 1. aşama sınıf öğretmenlerinin sınıfta gözlemledikleri problem davranışlar, (Yüksek Lisans Tezi). YOK veri tabanından erişildi. (??)

Sarıtaş, M. (2001). Sınıf yönetimi ve disiplinle ilgili kurallar geliştirme ve uygulama, (Editör: L. Küçükahmet), *Sınıf yönetiminde yeni yaklaşımlar (Gözden Geçirilmiş 2. Baskı)* (ss. 47-90), Ankara: Nobel Yayıncılık.

Sayın, N. (2001). *Sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları istenmeyen öğrenci davranışları ve bu davranışların nedenlerine ilişkin görüşleri ile istenmeyen davranışları önleme yöntemleri,* (Yüksek Lisans Tezi). YOK veri tabanından erişildi. (101700).

Sönmez, E. (2014). İlk ve ortaokullardaki öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ile performansları arasındaki ilişki. (Yüksek Lisans Tezi). YOK veri tabanından erişildi. (384741)

Şahin, I. & Altunay, U. (2011). İlköğretim okulu öğretmenlerinin sınıf yönetimi davranışları, İlköğretim Online, 10(3), 905- 918. http://ilkogretimonline.org.tr/vol10say3/v10s3m9.pdf adresinden 01.07.2012 tarihinde erişildi.

Şeker, H. & Gençdoğan, B. (2006*). Psikolojide ve eğitimde ölçme aracı geliştirme (1. Baskı),* Ankara: Nobel Yayıncılık.

Toker Arıkan, E. (2006). Öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre; öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ile okulda dayak uygulamaları arasındaki ilişki (Ankara Güvercinlik Endüstri Meslek Lisesi örneği), (Yüksek Lisans Tezi). YOK veri tabanından erişildi. (234632).

Topal, T. (2007). İlköğretim sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi davranışlarının karşılaştırılması ve öğrenci başarısı ile ilişkisi, (Doktora Tezi). YOK veri tabanından erişildi. (234258).

Turan, S. (2008). Sınıf yönetiminin temelleri, (Editör: M. Şişman & S. Turan), *Sınıf yönetimi (6. Baskı)* (ss. 1-11), Ankara: Öğreti Yayınları.

Uç, H. (2013). İlkokul öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile örgüt kültürü arasındaki ilişki (Maltepe ilçesi örneği), (Yüksek Lisans Tezi): YOK veri tabanından erişildi. (348987)

Ünlü, H. (2008). *Beden eğitimi öğretmenlerinin yeterlikleri ve sınıf yönetimi davranışları,* (Doktora Tezi). YOK veri tabanından erişildi. (219065)

Yalçınkaya, M. & Tonbul, Y. (2002). İlköğretim okulu sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerine ilişkin algı ve gözlemler, *Ege Eğitim Dergisi*, 1(2), 1-10.

Yeşilyurt, E. & Çankaya, İ. (2008, Kış). Sınıf yönetimi açısından öğretmen niteliklerinin belirlenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi,* 7(23), 274-295. http://www.esosder.org/dergi/23274- 295. pdf adresinden 20.02.2010 tarihinde erişildi.

Yılmaz, E. (2006). Sınıf yönetimi ve yaklaşımları, (Editör: R. Arı & M. E. Deniz), *Sınıf yönetimi* (ss. 1-20), Ankara: Nobel Yayıncılık.

Yılmaz, Z. N & Aydın, Ö. (2015, Nisan). İlköğretim öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerine ilişkin algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi, *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 11(1), 148-164.

Yiğit, B. (2008). Sınıf yönetimi, temel kavramlar, ilkeler ve amaçlar, (Editör: B. Yiğit), *Sınıf yönetimi teori ve pratik uygulamalar* (ss.13-26), İstanbul: Kriter Yayınevi.

İLKOKUL FEN BİLİMLERİ DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMININ DEĞERLENDİRİLMESİ*

Dr. Hüseyin ÇEVİK - Milli Eğitim Bakanlığı
ORCID No: 0000-0001-8420-5481

Özet

Bu çalışmanın amacı 2013 yılında kabul edilen ve 2014-2015 Eğitim Öğretim Yılı'ndan itibaren uygulamaya konulan İlkokul (3 ve 4. sınıf) Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı'nı değerlendirmektir. Bu genel amaç doğrultusunda İlkokul Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı'nın genel özellikleri, kazanımları, içeriği, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme boyutlarına ilişkin sınıf öğretmenleri görüşlerini ortaya koymaktır. Araştırmanın çalışma evrenini 2016-2017 Eğitim Öğretim Yılı'nda, Ankara ili; Altındağ, Çankaya, Yenimahalle, Keçiören, Pursaklar ve Mamak ilçelerinde görev yapan sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini Ankara merkez ilçelerinde 57 farklı ilkokulda görev yapan toplamda 412 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubu amaçlı örnekleme yöntemine göre belirlenmiştir. İlköğretim birinci kademede 3 ve 4. sınıf öğretmenlerine uygulanmak üzere hazırlanan "Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı Değerlendirme Ölçeği (FBÖPDÖ)" iki bölümden oluşmaktadır. Araştırma modeli çerçevesinde ortaya koyulan araştırma sonuçlarına göre, İlkokul Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı'nın genel özellikleri, kazanımları, içeriği, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme boyutlarına ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşünde tüm boyutlarda (programın genel özellikleri ($\overline{X}$ =3.78, Med=3,81), kazanımlar ($\overline{X}$ =3.88, Med=3,91), içerik ($\overline{X}$ =3.78, Med=3,83), öğrenme-öğretme süreci ($\overline{X}$ =3.69, Med=3,75), değerlendirme ($\overline{X}$ =3.72, , Med=3,82) ve geneline ilişkin olarak ise 3.77 ortalama , Med=3,79) "Katılıyorum" seçeneği çıkmıştır. Sonuçlara göre sınıf öğretmenlerin Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı'na ilişkin tutumlarının ortanın üzerinde bir puana sahip olduğu, en yüksek ortalamaya kazanımlar alt boyutunda, en düşük ortalamaya ise Öğrenme-Öğretme süreci alt boyutunda sahip oldukları görülmektedir. Öğretmenlerin tüm alt boyutlarda "Katılıyorum" şeklinde görüş belirtmeleri programa ilişkin maddeleri kendileri için uygun buldukları ve ilgili maddelerdeki ifadelere katıldıkları anlamına gelmektedir.

Anahtar Kelimeler : Fen bilimleri dersi, Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı, Program değerlendirme, öğretmen görüşler

---

* İlkokul Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programının Değerlendirilmesi adlı doktora tezinin bir bölümünden çıkarılmıştır, Prof. Dr. Tayyip Duman, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2020

Giriş

Eğitim, okul içinde ve okul dışında bireyin tüm yaşantısı boyunca süren ve bireyin yaşamı boyunca edindiği deneyimleri kapsayan bir süreçtir (Varış, 1991, s.13). Eğitim her ülkenin kültürel değerler ve gelenekleri ile ilgili olup (Gülcan 2010, s.33) bireye ve topluma ilişkin yaşantılara doğrudan tesir eden bir süreçtir. Yenileşme hareketlerinde eğitime öncelik veren milletler belli bir gelişmişlik seviyesine ulaşmışlardır (Kaya, 2002, s.1). Bir ülkenin gelişmesi, o ülke vatandaşlarının eğitilmesi ülke amaçlarına ve dünya gerçeklerine uygun davranışların kazandırılmasıyla mümkündür (Türk, 1999, s.1-2).

Toplumların eğitim durumları ile gelişmişlik düzeyleri arasında örtüşen bir ilişki vardır. Gelişmiş milletler eğitim alanındaki hizmetleri ülke geneline yayarak gelişmişlik düzeylerini daha da artırmayı hedeflemişlerdir. Bu ülkelerin eğitime olan bakış açıları ve kültürel durumları ile ileri düzey teknoloji üretimi ve kullanımı, ekonomik imkânlarının yeterliliği, arasında önemli bir ilişki vardır (Gelişli, 2015, s.313).

Değişimin baş döndürücü bir şekilde gerçekleştiği günümüzde, fertlerin bu değişime uyum sağlayabilmeleri için eğitime olan ihtiyaçları her geçen gün artmıştır. Bilim ve teknolojideki yenilikler her geçen gün artarken üretim ve hizmet alanlarındaki değişimlerde kendini hissettirir olmuştur (Genç, 2005, s.317). Çok kısa bir periyotta çok fazla sayıda değişime şahit olan insanoğlu bu teknolojik gelişmelere ayak uydurmak ve bu gelişmeleri toplum yararına kullanmak zorundadır (Tan & Temiz, 2003, s.89). Bunlar göz önünde bulundurulduğunda daha güçlü bir istikbal için fen öğretimine büyük görevler düşmektedir.

Günümüz fen öğretiminde hedef, öğrencilere bilimsel bilgileri ezberletmek değil, öğrencileri araştıran, sorgulayan, eleştirel düşünen, günlük yaşamıyla fen arasında ilişki kurabilen yaşamları boyunca karşılaşacakları sorunları çözebilmeleri için bilime dayalı metotlar oluşturabilen ve zihinsel süreç becerilerini kazanan bireyler olarak yetiştirmektir. Böylece çoğunlukla ihtiyaç olarak hissetmeyecekleri kuramsal bilgiyi öğrenmek yerine, bilimsel düşünerek fenle ilgili becerileri kazanmaları sağlanacaktır (Bayrak & Erden, 2007, s.138; Tan & Temiz, 2003, s.90).

Fen öğretimi; bilime, çağın gereksinimleri doğrultusunda teknolojik değişimlere uyum sağlamaya ve teknolojik gelişmeler sonucu elde edilen yorumlamaya önem vermektedir. Okullarımızda verilmekte olan fen bilimleri eğitiminin maksadı öğrencilerin tamamını birer bilim insanı olmaktan ziyade bilimsel okur-yazar olarak yetiştirmektir. Örneğin bir araç veya ev alırken bireyler istedikleri özellikleri sınıflandırarak daha kolay çözüme ulaşabilirler veya hipotez kurarak ürünlerini satmanın daha kolay yolunu bulabilirler (Aktamış & Pekmez, 2011, s.192).

Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı'nda ise fen okuryazarı bireylerin; fen bilimlerine ilişkin bilgi, beceri, olumlu tutum, algı ve değere; fen bilimlerinin teknoloji- toplum- çevre ile olan ilişkisine yönelik anlayışa ve psikomotor becerilere sahip olması gerektiği vurgulanmaktadır. Ayrıca elde edilen verinin zihinsel süreçlerde işlenmesi, kişinin doğup büyüdüğü kültüre ait normlara ait değerler, sosyal yapı ve inanışların etkili olduğu ve bunun farkındalığı vurgulanmaktadır (MEB, 2013).

Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı'nın uygulanmasında özellikle ilkokulun son iki kademesinde araştırma-sorgulama yöntemi temel olarak benimsenmiştir. Araştırma-sorgulama aşamasında uygulanacak etkinliklerde, uygulaması kolay, ekonomik ve emniyet bakımından riskli olmayan araç-gereçlerin kullanılması etkinliklerin sınıf ortamında yapılacak tarzda tasarlanması önerilmektedir. Okulda var olan teknolojik altyapı, öğretmenin ve öğrencilerin bu teknolojik alt yapıyı kullanma düzeyleri göz önünde bulundurularak, araştırma-sorgulama sürecine teknolojinin entegrasyonun sağlanabileceği belirtilmektedir (MEB, 2013).

Türk Eğitim Sisteminde 2012 yılında bir kanun değişikliğiyle 4+4+4 olarak adlandırılan bir sistem değişikliği gerçekleştirildi. Bu değişikliğe paralel olarak eğitim programları da kademeli olarak değiştirilmiştir. (Çıray, Küçükyılmaz & Güven, 2015). Bu gelişmeler doğrultusunda 2013 yılında Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı'nda bilimsel gelişmeler ışığında ve çağın gereksinimlerine uygun olarak önemli değişikler yapılmıştır. Program değişikliği 2014-2015 Eğitim Öğretim Yılı'ndan sonra okullarımızda uygulanmıştır. (Karatay, Timur ve Timur, 2013). Program 1 ve 2. sınıflar hariç Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı'nı kapsayacak şekilde tasarlanmıştır. Programın vizyonunda bütün eğitim gören bireyleri fen okuryazarı olarak yetiştirme ilkesi tekrar vurgulanmıştır. Ayrıca programda süreç temelli değerlendirmeye yer verilmiş ve programda araştırma sorgulamaya dayalı öğrenme yaklaşımı benimsenmiştir. Dersin adı «fen bilimleri dersi» olarak değişirken ilk defa 3. sınıflara da fen bilimleri dersi konulmuştur. 2013 Fen Bilimleri Dersi 3-8. sınıf öğretim programında "Canlılar ve Hayat, Madde ve Değişim, Fiziksel Olaylar, Dünya ve Evren" konu alanları ile "Beceri, Duyuş, Fen-Teknoloji-Toplum-Çevre (FTTÇ)" öğrenme alanlarının belirlendiği, 3. sınıftan 8. sınıfa doğru kazanımların derinliğinin arttığı ve sarmal bir yaklaşımla düzenlendiği görülmektedir (TTKB, 2013). Yapılandırmacı yaklaşım yerine araştırma ve sorgulamaya dayalı bir yaklaşımın benimsendiği görülmektedir (Bakaç, 2019).

Alanyazında zaman içerisinde isim değişikliğine uğrayan ilkokul Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı'na dair bir çok çalışma yer almaktadır (Altay, 2005; Apaydın & Taş, 2011; Aydın, 2007; Bozyiğit, 2007; Çengelci, 2008; Çepni, Küçük & Ayvacı, 2003; Değirmenci, 2007; Erktan, 2003; Gömleksiz & Bulut, 2007; Önen,

2004; Özcan, 2003; Özdemir & Erden, 2007; Sıcak, 2013; Şahin, Turan & Apak, 2006; Unayağyol, 2009; Yangın & Dindar, 2007). Ancak 2014-2015 Eğitim Öğretim Yılı'nda uygulamaya konulan ilkokul Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programıyla ilgili yeteri kadar çalışma olmadığı görülmektedir (Abir, 2017; Ayvacı & Özbek, 2014; Başar, 2016; Can, 2015; Çağlar, 2015; Ünişen & Kaya, 2015). Abir (2017), 2013 İlkokullar ve Ortaokullar Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programını Öğretmen Görüşlerine göre incelediği çalışmasında Demirci ve Aydın (2008) tarafından geliştirilen 2005 programına özgü ölçeği kullanmıştır. Çalışmada, programın genel özelliklerine ilişkin herhangi bir araştırma yapılmadığı görülmüştür. Can (2015) araştırmasında 3 ve 4. sınıf fen bilimleri öğretim programını öğretmen görüşlerine göre değerlendirirken 3. sınıflara yönelik anket, 4. sınıflara yönelik ise Temli Durmuş ve Ok (2012) tarafından geliştirilen ölçeği kullanmıştır. Çağlar'ın (2015) ise çalışmasında Bülbül (2010) tarafından 2005 programına yönelik geliştirilen ölçeği kullandığı görülmektedir. Bülbül tarafından geliştirilen ölçeğin ise ölçek geliştirme aşamalarına uygun olmadığı görülmektedir. Araştırmalar incelendiğinde 2013 programına ilişkin uygulanan ölçeklerin 2005 İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programına özgü hazırlandığı, ancak ölçeklerin daha sonra hazırlanan 2013 programına uygulandığı görülmektedir. Alanyazında ise 2013 ilkokul Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı'na özgü olarak geliştirilen bir ölçeğe rastlanmamıştır. Araştırmada 2013 programına özgü olarak Çevik (2020) tarafından geliştirilen "İlkokul Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı Değerlendirme Ölçeği" kullanılmıştır.

Programların istenilen niteliğe ulaşması sahada yani uygulama esnasında karşılaşılan problemlerin iyi analiz edilerek bu analizler doğrultusunda programların revize edilmesine bağlıdır. Programın uygulayıcısı öğretmeler olduğuna göre programların daha etkin bir şekilde yürütülmesinde ve programın beklenen hedefe ulaşmasında öğretmen görüşleri büyük bir öneme sahiptir. Bu çalışmada 2013 yılında kabul edilen ve ilk defa 2014-2015 Eğitim Öğretim Yılı'ndan itibaren 3. sınıflardan başlayarak uygulamaya konulan ilkokul Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı'nın öğretmen ve uzman görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesine ihtiyaç duyulmuştur.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu araştırmanın amacı, İlkokul 3 ve 4. sınıf Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programını değerlendirmektir. Bu genel amaç doğrultusunda "İlkokul Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı'nın: genel özellikleri, kazanımları, içeriği, öğrenme-öğretme süreci, değerlendirme boyutlarına ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri nelerdir?" sorusuna yanıt aranmıştır.

2013 yılında kabul edilen ve 2014-2015 Eğitim Öğretim Yılı'nda uygulamaya konulan İlköğretim Kurumları Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı kapsamında Cumhuriyet tarihinde ilk defa 3. sınıflara Fen Bilimleri Dersi olarak konulan programın etkili olup olmadığının tespiti için değerlendirilmesi gerekmektedir. Programın istenilen niteliğe ulaşabilmesi için sürekli değerlendirilmesi ve değerlendirme sonuçlarına göre programın revize edilmesi gerekmektedir.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırmada 2016-2017 Eğitim Öğretim Yılı'nda 3 ve 4. sınıf fen bilimleri dersine giren sınıf öğretmenlerinin görüşlerini belirlemeye yönelik nicel **yöntem** kullanılmıştır.

Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın çalışma evrenini 2016-2017 Eğitim Öğretim Yılı'nda , Ankara ili; Altındağ, Çankaya, Yenimahalle, Keçiören, Pursaklar ve Mamak ilçelerinde görev yapan sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmanın nicel boyutunun örneklemini Ankara merkez ilçelerinde 57 farklı ilkokulda görev yapan toplamda 412 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubu amaçsal örneklemeden tipik örnekleme yöntemine göre belirlenmiştir. Çalışma grubunu oluşturan öğretmenler ve öğrenciler Ankara'nın merkezinde orta sosyo-ekonomik düzeyde, tipik (diğer pek çok okula benzer) 57 ilkokuldan belirlenmiştir.

Veri Toplama Araçları ve Verilerin Toplanması

İlkokul Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı'na ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemek amacı ile yapılan araştırmanın nicel verileri Çevik (2020) tarafından geliştirilen "İlkokul Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı Değerlendirme Ölçeği" ile toplanmıştır.

Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı Değerlendirme Ölçeği'nin Güvenirlik Çalışmasına İlişkin Bulgular

Oluşan beş alt boyutun ayrı ayrı güvenirlik düzeyleri incelenmiştir. Analiz sonuçları tablo 1'de özetlenmiştir.

Tablo 1. FBÖPDÖ Alt Boyutuna Ait Cronbach Alpha Analiz Sonuçları

Alt Boyut	Cronbach Alpha
Programın Genel Özellikleri (G)	0,963
Kazanımlar (K)	0,963
İçerik (I)	0,970
Öğrenme-Öğretme Süreci (O)	0,958
Değerlendirme (D)	0,959

Tablo 1 incelendiğinde, ilk alt boyutun Cronbach Alpha güvenirlik katsayısının 0,963, ikinci boyutun 0,963, üçüncü alt boyutun 0,970, dördüncü alt boyutun 0,958 ve beşinci alt boyutun 0,959 olduğu belirlenmiştir. Ölçekler için 0,70 üstü güvenirlik katsayısı değerleri

BULGULAR VE YORUM

Nicel Bulgular ve Yorum

Bu bölümde İlkokul Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı'nın genel özellikleri, kazanımları, içeriği, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme boyutuna ilişkin nicel bulgular ve yorumlar yer almaktadır.

Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın alt problemi "İlkokul Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı'nın genel özellikleri, kazanımları, içeriği, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme boyutlarına ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri nelerdir?" sorusuna ilişkin yanıtlar elde etmeye yöneliktir. Tablo 2'de sınıf öğretmenlerinin İlkokul Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı Değerlendirme Ölçeği'ne ilişkin ortalama, medyan ve standart sapma puanları yer almaktadır.

Tablo 2. Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı Değerlendirme Ölçeği'nin Alt Boyutlarına İlişkin Betimsel İstatistik Değerleri

Alt Boyutlar	n	$\bar{x}$	medyan	ss
1. Alt boyut: Genel Özellikler	412	3,78	3,81	0,69
2. Alt boyut: Kazanımlar	412	3,88	3,91	0,66
3. Alt boyut: İçerik	412	3,78	3,83	0,65
4. Alt boyut: Öğrenme-öğretme Süreci	412	3,69	3,75	0,70
5. Alt boyut: Değerlendirme	412	3,72	3,82	0,69
Ölçek Toplamı	412	3,77	3,79	0,61

Sınıf öğretmenlerin Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı Değerlendirme Ölçeğin'den aldığı puanlar incelendiğinde genel ortalamanın $\overline{X}$ =3.77 olduğu görülmektedir. Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı Değerlendirme Ölçeği'nin alt boyutlarına bakıldığında; genel özellikler alt boyutunun $\overline{X}$ =3.78, kazanımlar alt boyutunun $\overline{X}$ =3.88, içerik alt boyutunun $\overline{X}$ =3.78, Öğrenme-Öğretme süreci alt boyutunun $\overline{X}$ =3.69, değerlendirme alt boyutunun $\overline{X}$ =3.72 olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre sınıf öğretmenlerin Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı'na ilişkin tutumlarının ortanın üzerinde bir puana sahip olduğu, en yüksek ortalamaya kazanımlar alt boyutunda, en düşük ortalamaya ise Öğrenme-Öğretme süreci alt boyutunda sahip oldukları görülmektedir.

Bu durum araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı'na ilişkin değerlendirmelerinin olumlu olduğunu ortaya çıkarmaktadır.

Aşağıda sınıf öğretmenlerinin Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı Değerlendirme Ölçeği'nin alt boyutlarına ilişkin madde dağılımları ve ölçeğinin her bir maddesi için frekans, yüzde, medyan, ortalama ve standart sapma puanları yer almaktadır.

Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı'nın Genel Özellikler Boyutuna Ait Bulgular

Tablo 3. Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı'nın Genel Özellikler Alt Boyutuna İlişkin Maddelerin Betimsel İstatistikleri

MADDE	ALT BOYUT MADDELERİ	n	$\overline{x}$	med	ss	Kesinlikle katılmıyorum (1) f	%	Katılmıyorum (2) f	%	Kısmen katılıyorum (3) f	%	Katılıyorum (4) f	%	Tamamen katılıyorum (5) f	%
G1	Programın genel amaçları, Milli Eğitim'in genel amaçlarıyla tutarlıdır.	412	3,92	4,00	0,77	3	0,7	11	2,7	91	22,1	220	53,4	87	21,1
G2	Program sınıf içi uygulamalarda öğretmene rehberlik etmektedir.	412	3,85	4,00	0,81	4	1,0	17	4,1	97	23,5	213	51,7	81	19,7
G3	Programı anlamak kolaydır.	412	3,99	4,00	0,75	2	0,5	8	1,9	81	19,7	223	54,1	98	23,8
G4	Program uygulanabilir niteliktedir.	412	3,92	4,00	0,86	4	1,0	10	2,4	101	24,5	205	49,8	92	22,3
G5	Program öğrencilerin gelişim özelliklerine uygun olarak hazırlanmıştır.	412	3,90	4,00	2,15	5	1,2	15	3,6	120	29,1	190	46,1	82	19,9
G6	Program toplum ihtiyaçlarını temele almıştır.	412	3,65	4,00	0,87	5	1,2	26	6,3	144	35,0	171	41,5	66	16,0
G7	Program öğrenci merkezlidir.	412	3,73	4,00	1,24	6	1,5	25	6,1	122	29,6	196	47,6	62	15,0
G8	Programdaki konular ile konulara ayrılan süreler uyumludur.	412	3,56	4,00	0,98	12	2,9	48	11,7	112	27,2	176	42,7	64	15,5
G9	Programın eğitim felsefesi açık ve net ifade edilmiştir.	412	3,69	4,00	0,89	5	1,2	33	8,0	119	28,9	183	44,4	72	17,5
G10	Programın vizyonunda belirtilen nitelikler öğrencilere kazandırabilecek özelliktedir.	412	3,73	4,00	1,27	5	1,2	31	7,5	127	30,8	176	42,7	73	17,7
G11	Program öğrencilerin diğer derslerde öğrendikleri ile ilişki kurabilecekleri (disiplinlerarası) nitelikte hazırlanmıştır.	412	3,77	4,00	0,84	4	1,0	20	4,9	118	28,6	195	47,3	75	18,2
G12	Programdaki öğrenme alanlarından "bilgi" ile ilgili açıklamalar öğretmene rehberlik etmektedir.	412	3,80	4,00	0,83	5	1,2	18	4,4	107	26,0	208	50,5	74	18,0
G13	Programdaki öğrenme alanlarından "beceri" ile ilgili açıklamalar öğretmene rehberlik etmektedir.	412	3,74	4,00	0,82	5	1,2	21	5,1	113	27,4	209	50,7	64	15,5
G14	Programdaki öğrenme alanlarından "duyuşsal alanla" ilgili açıklamalar öğretmene rehberlik etmektedir.	412	3,70	4,00	0,82	5	1,2	20	4,9	129	31,3	199	48,3	59	14,3
G15	Programda yeralan öğrenme alanlarından "Fen - Teknoloji -Toplum - Çevre" ile ilgili açıklamalar öğretmene rehberlik etmektedir.	412	3,82	4,00	0,83	5	1,2	16	3,9	108	26,2	204	49,5	79	19,2
G16	Program farklı öğrenme ortamlarında uygulanabilecek şekilde tasarlanmıştır.	412	3,66	4,00	0,88	4	1,0	31	7,5	137	33,3	171	41,5	69	16,7

Tablo 3'deki programın genel özellikleri alt boyutuna ilişkin maddelerin betimsel istatistiklerine bakıldığında, ölçekte en yüksek ortalamaya sahip ($\overline{X}$ =3.99, Med=4.,00) G3 maddesindeki "Programı anlamak kolaydır." ifadesine öğretmenlerin % 0.5'i (2 kişi) kesinlikle katılmadıklarını, % 1.9'u (8 kişi) katılmadıklarını % 19.7'si (81 kişi) kısmen katıldıklarını, % 54.1'i (223 kişi) katıldıklarını, % 23.8'i (98 kişi) ise tamamen katıldıklarını belirtmişlerdir. Bu ifadeyi "Katılıyorum" ve "Tamamen katılıyorum" şeklinde görüş bildirerek destekleyen öğretmenlerin toplamı, % 77.9 (321 kişi)'dur. Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması $\overline{X}$ =3.99 "Katılıyorum" düzeyine tekabül etmektedir. Bu maddeyi G1 maddesindeki "Programın genel amaçları, Milli Eğitim'in genel amaçlarıyla tutarlıdır." ifadesi (X=3.92, Med=4.00), G4 maddesindeki "Program uygulanabilir niteliktedir." ifadesinin (X=3.92, Med=4.00) ve G2 maddesindeki "Program sınıf içi uygulamalarda öğretmene rehberlik etmektedir." ifadesinin (X=3.85, M=4.00) yüksek ortalamayla takip ettiği görülmektedir. Bu maddelere katılıyorum ve kesinlikle katılıyorum şeklinde görüş bildiren öğretmenler ise % 70'in üzerindedir.

Tablo 3'deki programın genel özellikleri alt boyutuna ilişkin maddelerin betimsel istatistiklerine bakıldığında, ölçekte en düşük ortalamaya sahip ($\overline{X}$ =3.56, Med=4.00) G8 maddesindeki "Programdaki konular ile konulara ayrılan süreler uyumludur." ifadesine öğretmenlerin % 2.9'u kesinlikle katılmadıklarını, % 11.7'si katılmadıklarını % 27.2'si kısmen katıldıklarını, % 47.7'si katıldıklarını, % 15.5'i ise tamamen katıldıklarını belirtmişlerdir. Bu ifadeyi "Katılıyorum" ve "Tamamen katılıyorum" şeklinde görüş bildirerek destekleyen öğretmenlerin toplamı % 58.3 iken "Katılmıyorum" ve "Kesinlikle katılmıyorum" şeklinde görüş bildiren öğretmenlerin toplamının ise % 14.6 olduğu görülmektedir.

Programın genel özellikleri alt boyutunun geneline ilişkin olarak ise 3.78 (Med =3.81) ortalama ile "Katılıyorum" derecesine tekabül etmektedir. Öğretmenlerin programın genel özellikleri alt boyutuna "Katılıyorum" şeklinde görüş belirtmeleri, programın genel özellikleri alt boyutuna ilişkin maddeleri kendileri için uygun buldukları ve ilgili maddelerdeki ifadelere katıldıkları anlamına gelmektedir.

Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı'nın Kazanımlar Boyutuna Ait Bulgular

Tablo 4. Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı'nın Kazanımlar Alt Boyutuna İlişkin Maddelerin Betimsel İstatistikleri

MADDE	ALT BOYUT MADDELERİ	n	$\bar{x}$	med	ss	Kesinlikle katılmıyorum (1) f	%	Katılmıyorum (2) f	%	Kısmen katılıyorum (3) f	%	Katılıyorum (4) f	%	Tamamen katılıyorum (5) f	%
K1	Kazanımlar programın genel amaçlarıyla tutarlıdır.	412	3,96	4,00	0,69	1	0,2	6	1,5	84	20,4	239	58,0	82	19,9
K2	Kazanımlar açık ve anlaşılır bir şekilde ifade edilmiştir.	412	3,97	4,00	0,69	7	1,7	7	1,7	84	20,4	235	57,0	86	20,9
K3	Kazanımlar öğrencilere kazandırılabilecek niteliktedir.	412	3,94	4,00	0,72	0	0,0	9	2,2	92	22,3	225	54,6	86	20,9
K4	Kazanımlar konu alanı özellikleri ile ilişkilidir.	412	3,94	4,00	0,70	1	0,2	5	1,2	92	22,3	234	56,8	80	19,4
K5	Kazanımlar birbiri ile tutarlıdır	412	4,00	4,00	1,61	3	0,7	10	2,4	86	20,9	230	55,8	83	20,1
K6	Kazanımlar öğrenci merkezlidir.	412	3,79	4,00	0,81	1	0,2	24	5,8	111	26,9	202	49,0	74	18,0
K7	Kazanımlar ölçülebilir niteliktedir.	412	3,80	4,00	0,79	4	1,0	15	3,6	113	27,4	210	51,0	70	17,0
K8	Kazanımlar öğrencilerin bilişsel gelişim düzeylerine uygundur.	412	3,83	4,00	0,80	4	1,0	13	3,2	108	26,2	210	51,0	77	18,7
K9	Kazanımlar öğrencilerin duyuşsal gelişim düzeylerine uygundur.	412	3,77	4,00	0,79	5	1,2	11	2,7	124	30,1	206	50,0	66	16,0
K10	Kazanımlar öğrencilerin devinişsel gelişim düzeylerine uygundur.	412	3,77	4,00	0,76	3	0,7	10	2,4	129	31,3	207	50,2	63	15,3
K15	Kazanımlar aşamalılık ilişkisine göre sıralanmıştır.	412	3,79	4,00	0,77	3	0,7	11	2,7	125	30,3	204	49,5	69	16,7

Tablo 4'teki kazanımlar alt boyutuna ilişkin maddelerin betimsel istatistiklerine bakıldığında, ölçekte en yüksek ortalamaya sahip ($\overline{X}$ =4.00, Med=4.00) K5 maddesindeki "Kazanımlar birbiri ile tutarlıdır" ifadesine öğretmenlerin % 0.7'i (3 kişi) kesinlikle katılmadıklarını, % 2.4'ü (10 kişi) katılmadıklarını % 19.7'si (81 kişi) kısmen katıldıklarını, % 54.1'i (223 kişi) katıldıklarını, % 20.9'u (86 kişi) ise tamamen katıldıklarını belirtmişlerdir. Bu ifadeyi "Katılıyorum" ve "Tamamen katılıyorum" şeklinde görüş bildirerek destekleyen öğretmenlerin toplamı, % 76 (313 kişi)'dır. Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması $\overline{X}$ =4.00 (Med=4.00) "Katılıyorum" düzeyine tekabül etmektedir. Bu maddeyi K2 maddesindeki "Kazanımlar açık ve anlaşılır bir şekilde ifade edilmiştir." ifadesi (X=3.97), K1 maddesindeki "Kazanımlar programın genel amaçlarıyla tutarlıdır." ifadesinin (X=3.96) ve K3 maddesindeki "Kazanımlar öğrencilere kazandırılabilecek niteliktedir." ifadesinin (X=3.94, Med=4.00) , K4 maddesindeki "Kazanımlar konu alanı özellikleri ile ilişkilidir." ifadesinin (X=3.94, Med=4.00) yüksek ortalamayla takip ettiği görülmektedir. Bu maddelere katılıyorum ve kesinlikle katılıyorum şeklinde görüş bildiren öğretmenler ise % 75'in üzerindedir.

Tablo 4'teki kazanımlar alt boyutuna ilişkin maddelerin betimsel istatistiklerine bakıldığında, ölçekte en düşük ortalamaya sahip ($\overline{X}$ =3.77, Med=4.00) K9 ve K10 maddelerinin olduğu görülmektedir. K9 maddesindeki "Kazanımlar öğrencilerin duyuşsal gelişim düzeylerine uygundur." ifadesine öğretmenlerin % 1.2'si (5 kişi) kesinlikle katılmadıklarını, % 2.7'si (11 kişi) katılmadıklarını % 30.1'i(124 kişi) kısmen katıldıklarını, % 50'si (206 kişi) katıldıklarını, % 16'sı (66 kişi) ise tamamen katıldıklarını belirtmişlerdir. Bu ifadeyi "Katılıyorum" ve "Tamamen katılıyorum" şeklinde görüş bildirerek destekleyen öğretmenlerin toplamı % 66 (272 kişi) iken "Katılmıyorum" ve "Kesinlikle katılmıyorum" şeklinde görüş bildiren öğretmenlerin toplamının ise % 3.9 (16 kişi) olduğu görülmektedir. K10 maddesindeki "Kazanımlar öğrencilerin devinişsel gelişim düzeylerine uygundur." ifadesine öğretmenlerin % 0.7'si (3 kişi) kesinlikle katılmadıklarını, % 2.4'ü (10 kişi) katılmadıklarını % 31.3'i (129 kişi) kısmen katıldıklarını, % 50.2'si (207 kişi) katıldıklarını, % 15.3'ü (63 kişi) ise tamamen katıldıklarını belirtmişlerdir. Bu ifadeyi "Katılıyorum" ve "Tamamen katılıyorum" şeklinde görüş bildirerek destekleyen öğretmenlerin toplamı % 65.5 (270 kişi) iken "Katılmıyorum" ve "Kesinlikle katılmıyorum" şeklinde görüş bildiren öğretmenlerin toplamının ise % 3.2 (13 kişi) olduğu görülmektedir.

Programın kazanımlar alt boyutunun geneline ilişkin olarak ise 3.88 ortalama (Med=3.91) ile "Katılıyorum" derecesine tekabül etmektedir. Öğretmenlerin kazanımlar alt boyutuna "Katılıyorum" şeklinde görüş belirtmeleri, kazanımlar alt boyutuna ilişkin maddeleri kendileri için uygun buldukları ve ilgili maddelerdeki ifadelere katıldıkları anlamına gelmektedir.

Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı'nın İçerik Boyutuna Ait Bulgular

Tablo 5. Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı'nın İçerik Alt Boyutuna İlişkin Maddelerin Betimsel İstatistikleri

MADDE	ALT BOYUT MADDELERİ	n	$\overline{x}$	med	ss	Kesinlikle katılmıyorum (1) f	%	Katılmıyorum (2) f	%	Kısmen katılıyorum (3) f	%	Katılıyorum (4) f	%	Tamamen katılıyorum (5) f	%
İ1	İçerik kazanımları gerçekleştirebilecek niteliktedir.	412	3,84	4,00	0,74	2	0,5	12	2,9	103	25,0	226	54,9	69	16,7
İ2	İçeriğin hazırlanmasında kullanılan dil açık ve anlaşılırdır.	412	3,90	4,00	0,74	3	0,7	9	2,2	89	21,6	236	57,3	75	18,2
İ3	İçerik programın felsefesine uygun olarak tasarlanmıştır.	412	3,98	4,00	2,56	4	1,0	12	2,9	105	25,5	228	55,3	63	15,3
İ4	İçerik öğrencilerin ilgi alanlarına uygundur.	412	3,75	4,00	0,81	3	0,7	22	5,3	113	27,4	209	50,7	65	15,8
İ5	İçerik gerçek yaşamla ilişkilidir.	412	3,82	4,00	0,76	2	0,5	13	3,2	111	26,9	216	52,4	70	17,0
İ6	İçerikte öğrenen merkezli tasarım benimsenmiştir.	412	3,78	4,00	0,78	2	0,5	18	4,4	1147	278,4	212	51,5	66	16,0
İ7	İçerik yeni gelişmelere ve değişimlere uyarlanabilecek niteliktedir.	412	3,80	4,00	0,75	2	0,5	14	3,4	113	27,4	220	53,4	63	15,3
İ8	İçerik öğrencilerin öğrendiklerini transfer edebileceği niteliktedir.	412	3,75	4,00	0,80	3	0,7	19	4,6	122	29,6	204	49,5	64	15,5
İ9	İçerik zengin materyallerle desteklenecek niteliktedir.	412	3,70	4,00	0,82	4	1,0	20	4,9	133	32,3	192	46,6	63	15,3
İ11	İçerik oluşturulurken öğrencilerin bilişsel özellikleri dikkate alınmıştır.	412	3,68	4,00	0,78	3	0,7	20	4,9	134	32,5	202	49,0	53	12,9
İ12	İçerik oluşturulurken öğrencilerin duyuşsal özellikleri dikkate alınmıştır.	412	3,68	4,00	0,77	1	0,2	22	5,3	136	33,0	200	48,5	53	12,9
İ13	İçerik oluşturulurken öğrencilerin devinişsel özellikleri dikkate alınmıştır.	412	3,67	4,00	0,79	3	0,7	20	4,9	142	34,5	194	47,1	53	12,9
İ14	İçerik öğrencilerin önceki öğrenmeleri ile ilişki kurmasını sağlar niteliktedir.	412	3,77	4,00	0,77	3	0,7	18	4,4	108	26,2	224	54,4	59	14,3
İ15	İçerikte gereksiz ayrıntılardan kaçınılmıştır.	412	3,73	4,00	0,85	8	1,9	17	4,1	119	28,9	201	48,8	67	16,3
İ16	İçerik öğrencilerin ilgi ve meraklarını uyandıracak şekilde düzenlenmiştir.	412	3,68	4,00	0,82	4	1,0	19	4,6	142	34,5	185	44,9	62	15,0
İ17	İçerik öğrencinin bilgiyi yapılandırmasını sağlar niteliktedir	412	3,74	4,00	0,78	2	0,5	18	4,4	126	30,6	205	49,8	61	14,8
İ18	İçerikte yer alan bilgiler aşamalı ve birbirinin ön koşulu niteliğindedir.	412	3,76	4,00	0,77	3	0,7	14	3,4	123	29,9	212	51,5	60	14,6
İ19	İçerik öğretim ilkelerine uygun olarak hazırlanmıştır (Somuttan soyuta, bilinenden bilinmeyene, yakından uzağa vb.).	412	3,87	4,00	0,71	0	0,0	11	2,7	101	24,5	230	55,8	70	17,0

Tablo 5'teki içerik alt boyutuna ilişkin maddelerin betimsel istatistiklerine bakıldığında, ölçekte en yüksek ortalamaya sahip ($\overline{X}$ =3.98, Med=4.00) İ3 maddesindeki "İçerik programın felsefesine uygun olarak tasarlanmıştır." ifadesine öğretmenlerin % 1'i (4 kişi) kesinlikle katılmadıklarını, % 2.9'ü (12 kişi) katılmadıklarını % 25.5 'i (105 kişi) kısmen katıldıklarını, % 55.3'ü (228 kişi) katıldıklarını, % 15.3'ü (63 kişi) ise tamamen katıldıklarını belirtmişlerdir. Bu ifadeyi "Katılıyorum" ve "Tamamen katılıyorum" şeklinde görüş bildirerek destekleyen öğretmenlerin toplamı, % 70.6 (291 kişi)'dır. Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması $\overline{X}$ =3.98 (Med=4.00) "Katılıyorum" düzeyine tekabül etmektedir. Bu maddeyi İ2 maddesindeki "İçeriğin hazırlanmasında kullanılan dil açık ve anlaşılırdır." ifadesi (X=3.90, Med=4.00), İ19 maddesindeki "İçerik öğretim ilkelerine uygun olarak hazırlanmıştır (Somuttan soyuta, bilinenden bilinmeyene, yakından uzağa vb.)" ifadesinin (X=3.87, Med=4.00) ve İ1 maddesindeki "İçerik kazanımları gerçekleştirebilecek niteliktedir." ifadesinin (X=3.84, Med=4.00) yüksek ortalamayla takip ettiği görülmektedir. Bu maddelere katılıyorum ve kesinlikle katılıyorum şeklinde görüş bildiren öğretmenler ise % 70'in üzerindedir.

Tablo 5'teki kazanımlar alt boyutuna ilişkin maddelerin betimsel istatistiklerine bakıldığında, ölçekte en düşük ortalamaya sahip ($\overline{X}$ =3.77, Med=4.00) İ13 maddesindeki "İçerik oluşturulurken öğrencilerin devinişsel özellikleri dikkate alınmıştır." ifadesine öğretmenlerin % 0.7'si (3 kişi) kesinlikle katılmadıklarını, % 4.9'u (20 kişi) katılmadıklarını % 34.5'i (142kişi) kısmen katıldıklarını, % 47.1'si (194 kişi) katıldıklarını, % 12,9'u (53 kişi) ise tamamen katıldıklarını belirtmişlerdir. Bu ifadeyi "Katılıyorum" ve "Tamamen katılıyorum" şeklinde görüş bildirerek destekleyen öğretmenlerin toplamı % 60 (247 kişi) iken "Katılmıyorum" ve "Kesinlikle katılmıyorum" şeklinde görüş bildiren öğretmenlerin toplamının ise % 5.6 (23 kişi) olduğu görülmektedir.

Programın içerik alt boyutunun geneline ilişkin olarak ise 3.78 ortalama (Med=3.83) ile "Katılıyorum" derecesine tekabül etmektedir. Öğretmenlerin içerik alt boyutuna "Katılıyorum" şeklinde görüş belirtmeleri, içerik alt boyutuna ilişkin maddeleri kendileri için uygun buldukları ve ilgili maddelerdeki ifadelere katıldıkları anlamına gelmektedir.

Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı'nın Öğrenme-Öğretme Süreci Boyutuna Ait Bulgular

Tablo 6. Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı'nın Öğrenme-Öğretme Süreci Alt Boyutuna İlişkin Maddelerin Betimsel İstatistiklerrir

MADDE	ALT BOYUT MADDELERİ	n	$\bar{x}$	med	ss	Kesinlikle katılmıyorum (1) f	%	Katılmıyorum (2) f	%	Kısmen katılıyorum (3) f	%	Katılıyorum (4) f	%	Tamamen katılıyorum (5) f	%
Ö2	Öğrenme-öğretme sürecinde önerilen yöntem ve teknikler derse olan ilgi ve motivasyonu artıracak niteliktedir.	412	3,71	4,00	0,79	2	0,5	19	4,6	137	33,3	193	46,8	61	14,8
Ö3	Öğrenme-öğretme sürecindeki etkinlikler programın temel felsefesi olan öğrenci merkezli yaklaşıma uygun niteliktedir.	412	3,70	4,00	0,78	4	1,0	15	3,6	136	33,0	203	49,3	54	13,1
Ö4	Öğrenme-öğretme sürecindeki etkinlikler öğrencilerin derse aktif katılımını sağlar niteliktedir.	412	3,72	4,00	0,76	2	0,5	15	3,6	138	33,5	200	48,5	57	13,8
Ö5	Öğrenme-öğretme sürecindeki etkinlikler okulların imkanlarına göre uygulanabilecek niteliktedir.	412	3,58	4,00	0,87	6	1,5	33	8,0	141	34,2	178	43,2	54	13,1
Ö6	Program öğrenciye esnek öğrenme fırsatları verecek şekilde düzenlenmiştir.	412	3,72	4,00	0,79	5	1,2	16	3,9	125	30,3	209	50,7	57	13,8
Ö7	Öğrenme-öğretme sürecinde konularla ilgili farklı uygulama ve zengin etkinliklere yer verilmiştir.	412	3,60	4,00	0,82	5	1,2	23	5,6	152	36,9	182	44,2	50	12,1
Ö8	Öğrenme-öğretme sürecinde yöntemsel zenginlik önerilmektedir.	412	3,60	4,00	0,81	6	1,5	20	4,9	151	36,7	189	45,9	46	11,2
Ö9	Öğrenme-öğretme sürecinde kullanılan araç-gereçler kazanımların gerçekleşmesine katkı sağlar niteliktedir.	412	3,66	4,00	0,76	3	0,7	19	4,6	137	33,3	210	51,0	43	10,4
Ö10	Öğrenme-öğretme sürecinde yer alan etkinlikler öğrencinin araştırma yapmasına olanak sağlar niteliktedir.	412	3,69	4,00	0,75	3	0,7	13	3,2	144	35,0	201	48,8	51	12,4
Ö11	Öğrenme-öğretme süreci öğrencilerin bireysel olarak çalışmalarını destekler niteliktedir.	412	3,70	4,00	0,76	2	0,5	17	4,1	135	32,8	206	50,0	52	12,6
Ö12	Öğrenme-öğretme süreci öğrencilerin gruplar halinde çalışmalarını ve işbirliği yapmalarını destekler niteliktedir.	412	3,73	4,00	0,73	1	0,2	14	3,4	131	31,8	214	51,9	52	12,6
Ö13	Öğrenme-öğretme sürecinde ders dışında da öğrencileri araştırma ve sorgulamaya teşvik edici etkinliklere (çok boyutlu materyaller, araştırmaya dayalı sorular vb.) yer verilmiştir.	412	3,68	4,00	0,80	3	0,7	19	4,6	146	35,4	184	44,7	60	14,6

Tablo 6'deki öğrenme-öğretme alt boyutuna ilişkin maddelerin betimsel istatistiklerine bakıldığında ölçekte en yüksek ortalamaya sahip ($\overline{X}$ =3.73, Med=4.00) Ö12 maddesindeki "Öğrenme-öğretme süreci öğrencilerin gruplar halinde çalışmalarını ve işbirliği yapmalarını destekler niteliktedir." ifadesine öğretmenlerin % 0.2'si (1 kişi) kesinlikle katılmadıklarını, % 3.4'ü (14 kişi) katılmadıklarını % 31.8 'i (131 kişi) kısmen katıldıklarını, % 51.9'u (214 kişi) katıldıklarını, % 12.6'ü (52 kişi) ise tamamen katıldıklarını belirtmişlerdir. Bu ifadeyi "Katılıyorum" ve "Tamamen katılıyorum" şeklinde görüş bildirerek destekleyen öğretmenlerin toplamı, % 64.6 (266 kişi)'dır. Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması $\overline{X}$ =3.73 (Med=4.00) "Katılıyorum" düzeyine tekabül etmektedir. Bu maddeyi Ö4 maddesindeki "Öğrenme-öğretme sürecindeki etkinlikler öğrencilerin derse aktif katılımını sağlar niteliktedir." ifadesi (X=3.72, Med=4.00), Ö6 maddesindeki "Program öğrenciye esnek öğrenme fırsatları verecek şekilde düzenlenmiştir." ifadesinin (X=3.72, Med=4.00) yüksek ortalamayla takip ettiği görülmektedir.

Tablo 6'deki kazanımlar alt boyutuna ilişkin maddelerin betimsel istatistiklerine bakıldığında ölçekte en düşük ortalamaya sahip ($\overline{X}$ =3.58, Med=4.00) Ö5 maddesindeki "Öğrenme-öğretme sürecindeki etkinlikler okulların imkanlarına göre uygulanabilecek niteliktedir." ifadesine öğretmenlerin % 1.5'i (6 kişi) kesinlikle katılmadıklarını, % 8'i (33 kişi) katılmadıklarını, % 34.2'si (141 kişi) kısmen katıldıklarını, % 43.2'si (178 kişi) katıldıklarını, % 13.1'i (54 kişi) ise tamamen katıldıklarını belirtmişlerdir. Bu ifadeyi "Katılıyorum" ve "Tamamen katılıyorum" şeklinde görüş bildirerek destekleyen öğretmenlerin toplamı % 56.3 (232 kişi) iken "Katılmıyorum" ve "Kesinlikle katılmıyorum" şeklinde görüş bildiren öğretmenlerin toplamının ise % 6.8 (28 kişi) olduğu görülmektedir.

Programın öğrenme öğretme süreci alt boyutunun geneli 3.78 ortalama (Med=3.75) ile "Katılıyorum" derecesine tekabül etmektedir. Öğretmenlerin öğrenme öğretme süreci alt boyutuna "Katılıyorum" şeklinde görüş belirtmeleri, öğrenme öğretme süreci alt boyutuna ilişkin maddeleri kendileri için uygun buldukları ve ilgili maddelerdeki ifadelere katıldıkları anlamına gelmektedir.

Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı'nın Değerlendirme Boyutuna Ait Bulgular

Tablo 7. Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı'nın Değerlendirme Alt Boyutuna İlişkin Maddelerin Betimsel İstatistikleri

MADDE	ALT BOYUT MADDELERİ	n	$\bar{X}$	med	ss	Kesinlikle katılmıyorum (1) f	%	Katılmıyorum (2) f	%	Kısmen katılıyorum (3) f	%	Katılıyorum (4) f	%	Tamamen katılıyorum (5) f	%
D1	Programın ölçme ve değerlendirme anlayışı kazanımların nasıl değerlendirileceği konusunda yeterli fikir vermektedir.	412	3,67	4,00	0,81	4	1,0	22	5,3	136	33,0	196	47,6	54	13,1
D2	Önerilen ölçme ve değerlendirme yöntem ve teknikleri kazanımları ölçecek niteliktedir.	412	3,65	4,00	0,81	3	0,7	25	6,1	137	33,3	194	47,1	53	12,9
D3	Ünite değerlendirmeleri öğrencilerin kazanımlara erişisini belirleyecek niteliktedir.	412	3,69	4,00	0,81	3	0,7	26	6,3	124	30,1	203	49,3	56	13,6
D4	Program, öğretmenleri istedikleri ölçme değerlendirme yöntem ve tekniklerini kullanacak şekilde özgür bırakmıştır.	412	3,74	4,00	0,79	4	1,0	17	4,1	120	29,1	213	51,7	58	14,1
D5	Değerlendirmede kullanılan ölçütler açık bir şekilde ifade edilmiştir.	412	3,78	4,00	0,79	3	0,7	16	3,9	117	28,4	207	50,2	69	16,7
D6	Programda ürünü değerlendirecek ölçme araçlarına yer verilmiştir.	412	3,80	4,00	0,81	5	1,2	20	4,9	96	23,3	224	54,4	67	16,3
D7	Programda süreci değerlendirecek ölçme araçlarına (rubrikler, gözlem formları, tutum ölçekleri, akran değerlendirme formları, kontrol listeleri vb.) yer verilmiştir.	412	3,72	4,00	0,81	3	0,7	25	6,1	116	28,2	208	50,5	60	14,6
D8	Önerilen ölçme ve değerlendirme kullanılacak yöntem ve teknikler öğrencilerin bilgi, beceri, duyuş ve diğer performanslarını ölçecek niteliktedir.	412	3,72	4,00	0,78	3	0,7	19	4,6	126	30,6	208	50,5	56	13,6
D9	Önerilen ölçme araçları öğrencilerin öğrenme eksikliklerini belirlemede etkilidir.	412	3,70	4,00	0,78	4	1,0	16	3,9	133	32,3	206	50,0	53	12,9
D10	Programda geri bildirimin sürekli sağlanmasına yönelik bir ölçme değerlendirme anlayışı benimsenmiştir	412	3,71	4,00	0,82	3	0,7	26	6,3	119	28,9	202	49,0	62	15,0
D11	Değerlendirmede ders içi ile birlikte ders dışı çalışmalar da dikkate alınmıştır.	412	3,67	4,00	0,83	5	1,2	22	5,3	135	32,8	190	46,1	60	14,6

Tablo 7'deki değerlendirme alt boyutuna ilişkin maddelerin betimsel istatistiklerine bakıldığında ölçekte en yüksek ortalamaya sahip ($\overline{X}$ =3.80, Med=4.00) D6 maddesindeki "Programda ürünü değerlendirecek ölçme araçlarına yer verilmiştir." ifadesine öğretmenlerin % 1,2'si (5 kişi) kesinlikle katılmadıklarını, % 4.9'u (20 kişi) katılmadıklarını, % 23.3 'ü (96 kişi) kısmen katıldıklarını, % 54.4'ü (224 kişi) katıldıklarını, % 16.3'ü (67 kişi) ise tamamen katıldıklarını belirtmişlerdir. Bu ifadeyi "Katılıyorum" ve "Tamamen katılıyorum" şeklinde görüş bildirerek destekleyen öğretmenlerin toplamı, % 70,6'sı (291 kişi) bulunmuştur. Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması $\overline{X}$ =3.80 (Med=4.00) "Katılıyorum" düzeyine tekabül etmektedir. Bu maddeyi D5 maddesindeki "Değerlendirmede kullanılan ölçütler açık bir şekilde ifade edilmiştir." İfadesi (X=3.78), D4 maddesindeki "Program, öğretmenleri istedikleri ölçme değerlendirme yöntem ve tekniklerini kullanacak şekilde özgür bırakmıştır." ifadesinin (X=3.74) yüksek ortalamayla takip ettiği görülmektedir. Bu maddelere katılıyorum ve kesinlikle katılıyorum şeklinde görüş bildiren öğretmenler ise % 65'in üzerindedir.

Tablo 7'deki değerlendirme alt boyutuna ilişkin maddelerin betimsel istatistiklerine bakıldığında ölçekte en düşük ortalamaya sahip ($\overline{X}$ =3.65, Med=4.00) D2 maddesindeki "Önerilen ölçme ve değerlendirme yöntem ve teknikleri kazanımları ölçecek niteliktedir." ifadesine öğretmenlerin % 0.7'si (3 kişi) kesinlikle katılmadıklarını, % 6.1'i (25 kişi) katılmadıklarını, % 33.3'ü (137 kişi) kısmen katıldıklarını, % 47.1'si (194 kişi) katıldıklarını, % 12,9'u (53 kişi) ise tamamen katıldıklarını belirtmişlerdir. Bu ifadeyi "Katılıyorum" ve "Tamamen katılıyorum" şeklinde görüş bildiren öğretmenlerin toplamı % 60 (247 kişi) iken "Katılmıyorum" ve "Kesinlikle katılmıyorum" şeklinde görüş bildiren öğretmenlerin toplamının ise % 6.8 (28 kişi) olduğu görülmektedir.

Programın değerlendirme alt boyutunun geneline ilişkin olarak ise 3.72 ortalama (Med=3.82) ile "Katılıyorum" derecesine tekabül etmektedir. Öğretmenlerin değerlendirme alt boyutuna "Katılıyorum" şeklinde görüş belirtmeleri, değerlendirme alt boyutuna ilişkin maddeleri kendileri için uygun buldukları ve ilgili maddelerdeki ifadelere katıldıkları anlamına gelmektedir.

Alt Probleme İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Araştırmanın alt problemi "İlkokul Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı'nın; genel özellikleri, kazanımları, içeriği, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme boyutlarına ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri nelerdir?" sorusuna ilişkin sonuçlar incelendiğinde; sınıf öğretmenlerinin Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programını değerlendirme ölçeğinden aldığı puanların genel ortalamasının $\overline{X}$ =3.78

(Med=4.00) olduğu görülmektedir. İlgili maddelerdeki ifadelerin ortalaması ise 'Katılıyorum' derecesine tekabül etmektedir. Öğretmenlerin "Katılıyorum" şeklinde görüş belirtmeleri ilişkili maddeleri kendileri için uygun buldukları ve ilgili maddelerdeki ifadelere katıldıkları anlamına gelmektedir.

Bu sonuçlardan da sınıf öğretmenlerinin ilkokul Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı'nın geneline ilişkin görüşlerinin olumlu olduğu sonucu ortaya çıkmaktadır.

Programın genel özellikler alt boyutuna ilişkin görüşler incelendiğinde ölçekte en yüksek ortalamaya ($\overline{X}$ =3.99, Med=4.00) G3 maddesindeki "Programı anlamak kolaydır." ifadesinin sahip olduğu görülürken, ölçekte en düşük ortalamaya ($\overline{X}$ =3.56, Med=4.00) G8 maddesindeki "Programdaki konular ile konulara ayrılan süreler uyumludur." ifadesinin sahip olduğu görülmektedir.

Programın kazanımlar alt boyutuna ilişkin ölçekte en yüksek ortalamaya sahip ($\overline{X}$ =4.00, Med=4.00) K5 maddesindeki "Kazanımlar birbiri ile tutarlıdır" ifadesi yer alırken en düşük ortalamaya ($\overline{X}$ =3.77) K9 ve K10 maddelerinin olduğu görülmektedir. K9 maddesindeki "Kazanımlar öğrencilerin duyuşsal gelişim düzeylerine uygundur." ifadesi ile K10 maddesindeki "Kazanımlar öğrencilerin devinişsel gelişim düzeylerine uygundur." ifadesinin sahip olduğu görülmektedir.

Programın içerik alt boyutuna ilişkin ölçekte en yüksek ortalamaya sahip ($\overline{X}$ =3.98, Med=4.00) İ3 maddesindeki "İçerik programın felsefesine uygun olarak tasarlanmıştır." İfadesidir. En düşük ortalamaya ise ($\overline{X}$ =3.77, Med=4.00) İ13 maddesindeki "İçerik oluşturulurken öğrencilerin devinişsel özellikleri dikkate alınmıştır." ifadesidir.

Programın öğrenme öğretme süreci alt boyutuna ilişkin ölçekte en yüksek ortalamaya sahip ($\overline{X}$ =3.73, Med=4.00) Ö12 maddesindeki "Öğrenme-öğretme süreci öğrencilerin gruplar halinde çalışmalarını ve işbirliği yapmalarını destekler niteliktedir." ifadesi iken en düşük ortalamaya ($\overline{X}$ =3.58, Med=4.00) Ö5 maddesindeki "Öğrenme-öğretme sürecindeki etkinlikler okulların imkânlarına göre uygulanabilecek niteliktedir." ifadesinin olduğu görülmektedir.

Programın değerlendirme alt boyutuna ilişkin ölçekte en yüksek ortalamaya sahip ($\overline{X}$ =3.80) D6 maddesindeki "Programda ürünü değerlendirecek ölçme araçlarına (çoktan seçmeli, eşleştirme, boşluk doldurma, doğru-yanlış, testler vb.) yer verilmiştir." ifadesinin sahip olduğu görülürken en düşük ortalamaya ise ($\overline{X}$ =3.65, Med=4.00) D2 maddesindeki "Önerilen ölçme ve değerlendirme yöntem ve teknikleri kazanımları ölçecek niteliktedir." ifadesinin sahip olduğu görülmektedir.

Başar (2019) yaptığı araştırmada öğrencilere düzey belirleme testi uygulamış ve uyguladığı düzey belirleme testinden elde edilen bulgulara göre, İlkokul 3. sınıf Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı'nda yer alan hedeflere ulaşılma düzeyinin orta gruptaki öğrencilerin %53.6'sının hedefin tamamına ulaştığını tespit etmiştir. Öğretmen görüşlerinin $\overline{X}$ =3.77 (Med=4.00) aritmetik ortalama ile "Katılıyorum" düzeyine tekabül ettiği ve öğrenci uygulamaları ile örtüştüğü söylenebilir.

Çağlar (2015) ise "Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı'na Yönelik Öğretmen Görüşleri" adlı çalışmasında öğretmenlerin yenilen Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı'na yönelik tutumlarının olumlu seviyede ve "Katılıyorum" düzeyinde olduğu görülmektedir. Örneğin Çağlar'ın araştırmasında "Programın gerektirdiği alternatif ölçme tekniklerini (rubrik cetvel, görüşme, gözlem, sözlü sunum, projeler, öz değerlendirme, akran değerlendirme puanla vs.) kullanırım." ifadesinin aritmetik ortalaması $\overline{X}$ =3.92, Can'ın (2015) araştırmasında "Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı'ndaki önerilen değerlendirme yöntemlerini (öğrenci ürün dosyası, performans değerlendirme gibi) uygulamak etkilidir." ifadesi 3.80 aritmetik ortalamaya sahiptir. Araştırmacının çalışmasında yer alan "Programda süreci değerlendirecek ölçme araçlarına (rubrikler, gözlem formları, tutum ölçekleri, akran değerlendirme formları, kontrol listeleri vb.) yer verilmiştir." ifadesinin $\overline{X}$ =3.72'lik bir aritmetik ortalamayla yine "Katılıyorum" düzeyine sahip olduğu görülmektedir. Yine Çağlar'ın araştırmasında "Üniteler için ayrılan süre yeterlidir." 3.38'lik aritmetik ortalamayla "Kısmen katılıyorum" düzeyine tekabül ederken araştırmacı tarafından "Programdaki konular ile konulara ayrılan süreler uyumludur." Maddesi 3.56 'lık aritmetik ortalamayla "Katılıyorum" düzeyine tekabül etmektedir. Can'ın "Sınıf Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı içerik bakımından yeterlidir." ifadesinin 3.70 aritmetik ortalamaya sahip olduğu görülürken araştırmacının içerik ile ilgili 3.78 ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Genel itibariyle görüşme soruları her ne kadar farklı olsa da öğretmenlerin programa yönelik tutumlarının olumlu olduğu görülmektedir. Bu yönüyle araştırmaların verileri arasında uyumluluk olduğu görülmektedir.

Abir (2017) '2013 İlkokullar ve Ortaokullar Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programlarının Öğretmen Görüşlerine Göre İncelenmesi' adlı araştırmasında 2013 yılında yenilenen İlköğretim Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı'nı incelemiştir. Programı hedef, içerik, eğitim durumları, ölçme-değerlendirme ve programın genel özelliklerini öğretmenlerin görüşlerine göre incelemiş ve araştırmada öğretmenlerin 2013 yılında yenilenen eğitim programlarına yönelik görüşlerinin olumlu yönde olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Ercan ve Altun (2005) araştırmalarında, 4 ve 5. sınıf Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programı'nı öğretmen görüşlerine dayalı olarak değerlendirmeye çalış-

mışlar ve araştırmada sınıf öğretmenlerinin programının içerik bakımından yeterli, konuların öğrenci seviyesine uygun olduğunu tespit etmişlerdir. Bu da 2005 programıyla 2013 programının öğretmen görüş açısına göre değerlendirildiğinde benzer sonuçların çıktığını göstermektedir.

2013 Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı'nın 2005 programıyla birlikte önceki programa göre daha olumlu niteliklere sahip olduğu davranışçı yaklaşımdan ziyade yapılandırmacı yaklaşımın daha hâkim olduğu görülmektedir.

Toraman ve Alcı (2013) fen ve teknoloji öğretmenlerinin yenilenen Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı'na ilişkin görüşleri, Ünişen ve Kaya'nın (2015) fen bilimleri dersinin ilkokul üçüncü sınıf programına alınmasıyla ilgili öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi adlı çalışması, Gelen ve Beyazıt'ın (2013) eski ve yeni fen programlarıyla ilgili çeşitli görüşleri karşılaştırdıkları çalışmalarındaki bulgular, Gömleksiz ve Bulut (2006), Yeni Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programına ilişkin Öğretmen Görüşleri, Bayrak ve Erden (2007) fen bilgisi dersi öğretim programının yeterliliğinin öğretmen görüşleri, Bülbül'ün (2010) ilköğretim ikinci kademede uygulanan yeni fen ve teknoloji programının öğretmen ve öğrenci gözüyle değerlendirilerek verimlilik düzeyinin belirlenmesi adlı araştırmalarında elde edilen sonuçların yapılan bu araştırma sonuçlarını destekler niteliktedir.

Yapılan bu araştırmalar incelendiğinde 2000 yılından itibaren program geliştirme çalışmalarının olumlu bir ivme aldığı görülmektedir. Geliştirilen fen programının bir öncekinin geliştirilmiş hali olduğu öğretmenler tarafından tercih edilebilirliğinin arttığı görülmektedir.

Kaynakça

Aktamış H. & Pekmez E. Ş. (2011). Fen ve teknoloji dersine yönelik bilimsel süreç becerileri ölçeği geliştirme çalışması. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi,* 30, 192-205.

Altay, Ö. (2005). İlköğretim 5. sınıf fen bilgisi programının hedeflerine ulaşılabilirlik düzeyinin belirlenmesi, etkili öğretmen özellikleri, sınıf atmosferi ve öğrenci tutumlarının hedeflere ulaşılabilirlik düzeyi üzerindeki etkisi. Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Apaydın, Z. & Taş, E. (2011). İlköğretim 4. sınıf fen ve teknoloji programının içerik açısından değerlendirilmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17, 194-201.

Aydın, A. (2006). Çeşitli ülkelerin orta öğretim kimya derslerinin müfredatlarının karşılaştırılmalı olarak incelenmesi ve Türkiye için yeni bir kimya müfredat çerçevesi önerisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2).

Bayrak, B. & Erden, M. (2007). Fen bilgisi öğretim programının değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(1), 137-154.

Bozyiğit, F. (2007). İlköğretim 4. ve 5. sınıflar fen ve teknoloji dersi etkinliklerinin uygulanabilirliği üzerine öğretmen ve idareci görüşleri (Kütahya ili örneği). Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Can, Ö. (2015). *Yenilenen 3 ve 4. sınıf fen bilimleri dersi öğretim programının öğretmen görüşlerine göre incelenmesi,* yüksek lisans tezi, Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.

Çağlar, Y.(2015). *2013 Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı'na yönelik öğretmen görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.

Çengelci, E. (2008). İlköğretim 6. ve 7. sınıf fen ve teknoloji dersi öğretim programına ilişkin öğretmen görüşleri, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Çepni, S., Küçük, M. & Ayvacı, H. K. (2003). İlköğretim birinci kademedeki fen bilgisi programının uygulanması üzerine bir çalışma. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(3), 131-145.

Değirmenci, A. & Doğru, M. (2019). İlkokul 4. sınıf Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı maddeyi tanıyalım ünitesi kazanımlarının gerçekleşme düzeyinin değerlendirilmesi. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi,* 5(1), 102-121. 28 Şubat 2020 tarihinde https://dergipark.org.tr/tr/pub/gebd/issue/44078/488790 sayfasından erişilmiştir.

Erktan, C. (2003). İlköğretim dördüncü sınıf fen bilgisi prog*ramının değerlendirilmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Gelişli, Y. (2015) Uzaktan eğitimde öğretmen yetiştirme uygulamaları: tarihçe ve gelişim. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, Ağustos 2015 Cilt:4 Sayı:3 Makale No: 34

Genç, S. Z. (2005). Avrupa Birliği Eğitim Programları ve Türkiye. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 317-330.

Gömleksiz, M. N. & Bulut, İ. (2006). Yeni fen ve teknoloji dersi öğretim programına ilişkin öğretmen görüşleri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi,* 16(2), 173-192.

Gülcan, M. G. (2010). *Avrupa birliği ve eğitim.* Ankara: Pegem A.

Kaya, Z. (2002). Uzaktan eğitim. Ankara: Pegem A.

MEB (Milli Eğitim Bakanlığı) (2013). İlköğretim Kurumları (İlkokullar ve Ortaokullar) Fen Bilimleri Dersi (3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı. 01/02/2013 tarih ve 7 sayılı kurul kararı, Ankara.

Önen, A. E. (2004). İlköğretim 4. ve 5. sınıf fen bilgisi programının *değerlendirilmesi.*Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Özdemir, H. (2006) İlköğretim okulları 4. ve 5. sınıf fen bilgisi öğretim programlarında karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerilerine ilişkin öğretmen görüşleri (Konya ili örneklemi).Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı, Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı, Konya.

Sıcak, A. (2013*). İlköğretim 5. Sınıf Fen ve Teknoloji Öğretim Programının Değerlendirilmesi*. Doktora Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.

Şahin, İ., Turan, H. & Apak, Ö. (2005). *Yeni ilköğretim birinci kademe fen ve teknoloji programının Stake'n uygunluk olasılık modeliyle değerlendirilmesi.* XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi'nde sunulmuş bildiri, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.

Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (2013). Fen bilimleri dersi öğretim programı, Ankara.

Tan, M., & Temiz, B. K. (2003). Fen öğretiminde bilimsel süreç becerilerinin yeri ve önemi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(13).

Temli Durmuş, Y. & Ok, A. (2014). Öğretmenlerin Fen ve Teknoloji Öğretim Programına yönelik görüşleri ölçeğinin geliştirilmesi Geçerlik ve güvenirlik çalışması, İlköğretim Online, 13(1), 62-73

Türk, E. (1999). *Millî Eğitim Bakanlığında yapısal değişmeler ve Türk eğitim sistemi*. Ankara: Nobel

Unayağyol, S. (2009*). Öğretmenlerin fen ve teknoloji programının uygulanması sürecinde karşılaştığı sorunlar ve çözüm önerileri.* Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Ünişan, A. &Kaya, E. (2015). Fen bilimleri dersinin ilkokul üçüncü sınıf programına alınmasıyla ilgili öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* 8.

Varış, F. (1991). *Eğitim bilimine giriş,* Ankara: Ankara Üniversitesi.

Yangın, S., Dindar & H. (2007). İlköğretim fen ve teknoloji programındaki değişimin öğretmenlere yansımaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* (H. U. Journal of Education) 33, 240-252.

MESLEKİ VE TEKNİK EĞİTİME ÖĞRETMEN YETİŞTİREN YÜKSEKÖĞRETİM KURUMLARININ KURULUŞU, GELİŞİMİ VE KAPATILMALARI*

*Prof. Dr. Tayip DUMAN*** - Gazi Üniversitesi
ORCID No: 0000-0003-2030-7176

Özet

Cumhuriyet kurulduğunda sınırlı sayıda mesleki ve teknik okullar bulunuyordu. Ekonomik kalkınma için bu okulların sayısını artırmak ve ülkeye yaymak gerekiyordu. Ancak bu okullar için öğretmen yetiştiren bir okul bulunmuyordu. Bu problemin çözümü için 1927'den itibaren çeşitli yollara başvuruldu. Öğretmen yetiştirmek üzere Avrupa ülkelerine öğrenci gönderilirken, yabancı ülkelerden öğretmen getirildi. Ancak bunlar geçici çözüm yollarıydı. Sonunda bu okullara eğitici yetiştiren öğretmen okulları açıldı. Bu çalışmanın amacı, bu okulları inceleyerek değerlendirmek ve kapatılmaları ile ortaya çıkan sorunları ortaya koymaktır. Betimsel nitelikte olan bu çalışma yazılı belge ve kaynaklara dayanılarak gerçekleştirilmiştir

Bu okullardan ilki 1934-1935 öğretim yılında Kız Meslek Öğretmen Okulu adıyla açıldı. 1947'de Kız Teknik Öğretmen Okulu, 1962'de Kız Teknik Yüksek Öğretmen Okulu adını aldı. 1982'de Mesleki Eğitim Fakültesi'ne dönüştü. İkincisi ise 1937-1938 öğretim yılında Erkek Meslek Öğretmen Okulu adıyla açıldı. 1947'de Erkek Teknik Öğretmen Okulu, 1962'de Erkek Teknik Yüksek Öğretmen Okulu adını aldı. 1982'de Teknik Eğitim Fakültesi'ne dönüştü. Mesleki eğitime öğretmen yetiştirmek amacıyla açılan üçüncü yüksekokul ise 1955'de açılan 1955-1956 öğretim yılında eğitime başlayan Ticaret Öğretmen Okulu olmuştur. Ticaret okulları ile ticaret liselerine meslek dersleri öğretmeni yetiştirmek amacıyla açılan bu okul da ilerleyen yıllarda Ticaret ve Turizm Yüksek Öğretmen Okulu ve son olarak ta Ticaret ve Turizm Eğitimi Fakültesi adıyla eğitim-öğretim faaliyetini sürdürmüştür. Milli Eğitim Bakanlığına bağlı yüksekokullar olarak kurulan, 1982'de üniversitelere devredildikten sonra mesleki ve teknik eğitim fakülteleri olarak yeniden yapılandırılan, kuruluşlarından itibaren atölye ve meslek dersleri öğretmenlerini yetiştiren bu kurumlar 2009 yılında kapatılmışlardır.

---

* Journal of Research in Education and Societ- 2014 1(1)'de yayınlanmıştır.

** Akademik yaşamının 35 yılını, kadın eğitimine büyük önem veren Cumhuriyetimizin kurucusu M. Kemal ATATÜRK'ün direktifleriyle kız enstitülerine meslek dersleri öğretmeni yetiştirmek amacıyla 1934 yılında bir yüksek okul olarak açılan, bu işlevini 1982'den itibaren Mesleki Eğitim Fakültesi olarak sürdüren bu tarihi kurumda geçiren Hocamızın bu değerli makalesinin, günümüzde de önemli bir sorun olan mesleki-teknik eğitime öğretmen yetiştirmeye katkı sağlayacağı düşünülmektedir

Bu karar 80 yıllık bir deneyime son verirken, mesleki ve teknik okullar için meslek öğretmenlerinin nereden ve nasıl temin edileceği sorununu da gündeme getirmiştir. Kapatılan bu fakültelerin yerine, yine öğretmen yetiştirmek amacıyla yeni bir program yapısıyla yenileri açılmazsa, meslek öğretmenleri pedagojik formasyon ile sağlanacaktır. Böylece diploma ile kazanılan bir meslek olan öğretmenlik, sertifika ile kazanılan bir meslek konumuna düşürülmüş olacaktır. 2014'de süresi üç-dört aya düşürülen, adeta "patolojik formasyona" dönüşen bu yöntemle nitelikli öğretmen yetiştirmek mümkün değildir.

Anahtar kelimeler: Mesleki eğitim, Öğretmen yetiştirme, Kız Teknik Yüksek Öğretmen Okulu, Erkek Teknik Yüksek Öğretmen Okulu, Ticaret ve Turizm Yüksek Öğretmen Okulu.

GİRİŞ

Köklü bir eğitim geleneğine sahip olan toplumumuzda mesleki-teknik eğitim ve bu alana öğretmen yetiştirme önemli bir yer tutmaktadır. Cumhuriyet döneminden önce, 19. yüz yılın ortalarına kadar lonca ve ahilik kapsamında çıraklık yoluyla yürütülen mesleki eğitim, bu tarihlerden itibaren okullaşmaya başlamıştır. Geleneksel Osmanlı eğitim kurumları dışında batı örneğinde açılmaya başlanan yeni mektepler kapsamında meslek okulları açılsa da, bu okulların eğitim sistemi kapsamına alınması ve öğretmenlerinin yetiştirilmesi ancak Cumhuriyet döneminde gerçekleşmiştir.

Mesleki ve teknik eğitim alanında Cumhuriyet Hükümetlerini bekleyen sistemi kurmak ve geliştirmek gibi önemli bir problem bulunuyordu. Bunun için, ülkeye yabancı eğitim uzmanları davet edildi. Bunlardan özellikle Belçikalı teknik eğitim uzmanı Ömer Buyse'nin görüşlerinden çok yararlanıldı. Buyse bünyemize uygun bir mesleki teknik okul sistemi önerirken, bu sistemi işletecek öğretmenlerin yetiştirilmesini de düşünmüştü. Ancak yeni savaştan çıkmış yorgun bir milletin bu sistemi hemen kurması ve geliştirilmesi kolay bir iş değildi. Bunun için gerekli alt yapıdan yoksundu.

Cumhuriyet Hükümetleri sanat okullarını ele aldıklarında karşılaştıkları önemli problemlerden biri de öğretmen bulma problemiydi. Bu problemin çözümü için 1927'den itibaren çeşitli yollara başvuruldu. Bunun için; öğretmen yetiştirmek üzere Avrupa ülkelerine öğrenci gönderilirken, yabancı ülkelerden öğretmen getirildi. Mevcut öğretmenleri geliştirici kurslar düzenlendi. Sonunda bu okullara eğitici yetiştiren öğretmen okulları açıldı.

Bu okullardan ilki 1934-1935 öğretim yılında ***Kız Meslek Öğretmen Okulu*** adıyla açılmış; ileriki yıllarda **Kız Teknik Yüksek Öğretmen Okulu** adını almış,

1982'de **Mesleki Eğitim Fakültesi**'ne dönüşmüştür. İkincisi ise 1937-1938 öğretim yılında **Erkek Meslek Öğretmen Okulu** adıyla açılmış, daha sonra **Erkek Teknik Yüksek Öğretmen Okulu** olmuş ve 1982'de de **Teknik Eğitim Fakültesi** adıyla yeniden yapılandırılmıştır. Mesleki eğitime öğretmen yetiştirmek amacıyla açılan üçüncü yüksek okul ise 1955'de açılan, 1955-1956 öğretim yılında eğitime başlayan **Ticaret Öğretmen Okulu** olmuştur. Ticaret okulları ile ticaret liselerine meslek dersleri öğretmeni yetiştirmek amacıyla açılan bu okul da ilerleyen yıllarda **Ticaret ve Turizm Yüksek Öğretmen Okulu** ve son olarak ta **Ticaret ve Turizm Eğitimi Fakültesi** adıyla eğitim-öğretim faaliyetini sürdürmüştür. Yüksek okullar olarak kurulan, üniversitelere devredildikten sonra mesleki ve teknik eğitim fakülteleri olarak yeniden yapılandırılan, kuruluşlarından itibaren atölye ve meslek dersleri öğretmenlerini yetiştiren bu kurumlar 2009 yılında kapatılmışlardır. İşte bu makalede bu okullar ele alınıp, kuruluşundan günümüze incelenerek, Türk öğretmen yetiştirme sistemindeki yeri, önemi, kapatılma nedenleri ve sonuçları tartışılacaktır.

Kız Meslek Öğretmen Okulu

Cumhuriyetin ilk yıllarında meslek okullarına geçici yollarla öğretmen sağlama çabaları sürdürülürken, bir yandan da Ömer Buyse'nin önerisine uyularak atölye ve meslek dersleri öğretmenlerini yetiştirecek olan öğretmen okullarını kurma yolları arandı. Cumhuriyet döneminde mesleki ve teknik eğitime öğretmen yetiştirmek üzere ilk açılan okul, Kız Meslek Öğretmen Okulu oldu. Bu okul, 1934-1935 öğretim yılında kız enstitüleri ile kız sanat okullarına atölye ve meslek dersi öğretmenlerini yetiştirmek amacıyla Ankara'da açılmıştır (Duman, 1991: 52).

Kız Meslek Öğretmen Okulu, açı1dığı ilk yıllarda öğretim süresi 2 ve 3 yıl olan iki kısımdan oluşmaktaydı. İlk iki yıllık kısımda öğrenciler genel bilgi derslerıyle birlikte öğretmenlik bilgisi derslerini de görüyorlar, ayrıca pratik kabiliyetlerini geliştirmek için atölyelerde çalışıyorlardı.

Okula, kız enstitüsü mezunları, seçme sınavıyla alınmaktaydı. Öğrencilerin sınava girebilmeleri için, bitirdiği kız enstitüsünün öğretmenler kurulunca aday gösterilmeleri gerekiyordu. 21 yaşını geçmemek, öğretmenliğe engel bir hastalığı bulunmamak adaylarda aranan diğer özel1iklerden bazı1arıydı (MEB, 1945: 5).

Okulun ilk iki yılık kısmından diploma alanlar öğretmen olarak akşam kız sanat okullarında görevlendirilirken, başarı1ı olup ta 3. sınıfa devam eden, burada bir yı1 sadece pratik görerek mezun olanlar, kız enstitülerine atanıyorlardı (MEB, 1965: 13).

Haftalık ders saatleri sayısı 40 olan okulun ilk iki yıllık kısmında 7, üç yıllık kısmında 8 uzmanlık alanı bulunmaktaydı. Okulun ilk programında 1 ve 2. sınıfta haftada 3 saat olarak gösterilen "Psikoloji ve Pedagoji" adıyla öğretmenlik bilgisi dersinin yer aldığı, bunun da program içerisindeki ağırlığının % 7.5 olduğu görülmektedir. Bu programda genel kültür derslerinin ağırlığı % 10 iken, alan bilgisi derslerinin ağırlığı da % 82.5 olarak tespit edilmiştir (Tüzün, 1978: 11).

Kız Meslek Öğretmen Okulu'nun iki yıllık bölümü 1938-1939 öğretim yılında 3 yıla çıkarılarak bölüm ve uzmanlık alanları yeniden düzenlenmiştir. Öğretim süresi 3 yıl olan okulda Biçki-dikiş, Çamaşır-nakış, Moda-çiçek, Ev idaresi-Yemek pişirme, Resim ve Çocuk bakımı. uzmanlık alanlarında eğitim ve öğretim yapılmaktadır (Duman, 1991: 53).

Bilindiği gibi 1946 yılının son ayı içerisinde toplanan Üçüncü Milli Eğitim Şurasının ana konusunu mesleki teknik okulların yapı ve programları teşkil etmişti. Şurada mesleki ve teknik okullara atölye ve meslek dersi öğretmeni yetiştiren Kız Meslek Öğretmen Okulu ile Erkek Meslek Öğretmen okullarının yapı ve programları da ele alınarak, bu konuda önemli kararlar alınmış ve bazıları vakit geçirilmeden uygulamaya konmuştur.

Talim ve Terbiye Kurulunun 9.7.1947 tarih ve 256 sayılı kararı ile 1947-1948 öğretim yılı başından itibaren okulun adı Kız Teknik Öğretmen Okulu (KTÖO) olmuş, öğretim süresi 3 yıldan 4 yıla çıkarılarak, eğitim programları yeniden düzenlenmiştir. Bu yeni programa göre okulda, Biçki-Dikiş, Moda-Çiçek, Ev idaresi, Yemek Pişirme, Çamaşır-Nakış, Mesleki-Resim olmak üzere 5 bölüm bulunmakta, ancak, 4. sınıfta bu 5 bölüme bir de Çocuk Bakımı Bölümü eklenmektedir. Haftalık ders saatleri sayısının 44 olduğu görülen programda; öğretmenlik bilgisi dersi olarak "Ruh Bilim ve Eğitim Bilim, Öğretim Usulleri" derslerinin yer aldığı; tek bir isim altındaki bu dersin bütün bölümlerde; 1. sınıfta haftada 2'şer saat, 2. sınıfta 4'er saat, 3. sınıfta tekrar 2'şer saat olduğu görülmektedir. Bundan başka ''Toplum Bilim" dersinin de programa alındığı ve son sınıf öğrencilerine haftada 4 saat öğretmenlik uygulaması yaptırıldığı anlaşılmaktadır. Yeni programda öğretmenlik bilgisi dersleri ağırlığının (öğretmenlik uygulaması dışında) % 6'ya yakın olduğu görülmektedir (Duman, 1991: 99-100).

Bu programda 4. sınıfta ayrılan Çocuk Bakımı Bölümü, bir yıl kadar sonra yapılan bir değişiklikle, 1. sınıftan itibaren başlamıştır. Kız Teknik Öğretmen Okulu bu yapı ve isimle, 1960'lı yılların başlarına kadar öğretimini sürdürmüştür.

Bin dokuz yüz ellili yılların sonlarına doğru, Talim ve Terbiye Kurulu'nun 1 Aralık 1959 tarih ve 312 sayılı kararıyla kabul edilen Kız Teknik Öğretmen Okulu Yönetmeliği'nde okulun tanım ve amacı şu şekilde belirtilmektedir:

Kız Teknik Öğretmen Okulu, Kız Teknik Okul ve Müesseselerinin, mesleki ve teknik derslerine öğretmen yetiştiren ve öğretim süresi 4 yıl olan, yüksek dereceli bir okuldur.

Kız Teknik Öğretmen Okulu, eğitim ve öğretim çalışmalarında öğrencilerinin;

Milli ahlakın ilkelerine bağlı, millet ve insanlık ülküsünü benimsemiş,

Pozitif ilim anlayışı kazanmış ve bilgilerini meslek alanında kullanma yollarını öğrenmiş, çalışkan, mesleğine bağlı, yurdun her yerinde seve seve hizmette bulunmaya hazır,

Yaşayışı ve çevresine yaptığı tesir bakımından örnek tutulmaya layık,

Bedence ve karakterce sağlam, şahsiyet sahibi birer meslek adamı olarak yetiştirilmesini amaç sayar (M.V. 1960).

Adı geçen yönetmeliğe göre okula, Kız Enstitüsü mezunları arasından, mezun olduğu okulun öğretmenler kurulunca aday gösterilmiş, bedensel ve ruhsal yönden sağlam olan; yazılı, sözlü ve pratik yoklamalardan oluşan eleme ve giriş sınavlarında başarılı olan öğrenciler alınmaktadır. Ayrıca bu yönetmelikte Maaske'nin önerileri doğrultusunda yüksekokulda kurulacak rehberlik teşkilatına ilişkin esaslar da verilmektedir (Duman, 1991: 101).

KTÖO'nun adı ve program yapısıyla ilgili önemli değişiklikler 1960'lı yıllarda olmuştur. Türk milli eğitimini bir sisteme bağlamak ve ülkeye yaymak amacıyla kurulan, 29 Ocak 1961 tarihinde çalışmalarına başlayan Milli Eğitim Planlama Kurulu'nun hazırladığı raporda öğretmen yetiştirme ile ilgili görüşler Bakanlık tarafından 5-15 Şubat 1962 tarihleri arasında toplanan Yedinci Milli Eğitim Şurasına sunulmuş (MEB. 1962), Şurada KTÖO ile ilgili öneriler tartışılarak bu okulla ilgili önemli kararlar alınmıştır (MEB, 1961). Şuraya sunulan; çok az bir değişiklik ve bazı eklerle kabul edilen KTÖO ile ilgili kararlar ve öneriler ise şunlardır:

a)Okulun adı, Kız Teknik Yüksek Öğretmen Okulu (KTYÖO) olmalı, müfredat programları yeniden hazırlanmakta olan kız enstitüleri programına göre ele alınmalıdır. b) Ankara KTYÖO her bakımdan takviye edildikten sonra aynı okuldan bir de Doğu Anadolu Bölgesinde açılmalıdır. c) Okulun haftalık ders saati 44 saatten 36 saate indirilmelidir. d) Okula giriş sınavları ve idari yönetmelikler ıslah edilmeli ve okulda rehberlik teşkilatı kurulmalıdır. e) Okulun öğretmenleri yetiştirilmek, bilgi ve görgüleri artırılmak amacıyla yabancı ülkelere tercihen gönderilmelidir. Diğer yandan öğretmenlerini kendi bünyesi içinde yetiştirecek imkânlar sağlanmalıdır. f) Okulda müfettişlik, rehberlik ve idarecilik gibi alanlar için ihtisas sınıfları açılmalıdır (MEB, 1962: 237).

Bu kararlar doğrultusunda okulun adı 1962'de, *Kız Teknik Yüksek Öğretmen Okulu* olmuştur. Okulun programları üzerinde de ciddi çalışmalar yapılarak önemli değişikliklere gidilmiştir. Bu konuda yapılan, ilk ve en önemli çalışma, yabancı uzmanlardan da yararlanılarak kurulan program geliştirme komisyonunun yaptığı çalışma olmuştur. Bu çalışma sonucunda ortaya çıkan program, Talim ve Terbiye Kurulunun 7 Kasım 1968 tarih 302 sayılı kararıyla kabul edilerek, 1968-1969 öğretim yılından itibaren uygulanmaya konmuştur.

Bu programda, öğretmenlik bilgisi dersleri, çeşit, sayı ve ağırlık olarak önemli miktarda artmıştır. Programda, öğretmenlik bilgisi derslerinin ağırlığı % 23, genel bilgi derslerinin ağırlığı % 30, alan derslerinin ağırlığı ise % 47'dir.

Program, 1969-1970 öğretim yılında yeniden değişikliğe uğramış, bu değişiklikte, alan derslerinin azalması pahasına öğretmenlik bilgisi ve genel bilgi derslerinin ağırlıklarında % 3 ile % 4 arasında tekrar bir artış olmuştur. Bu artış tartışmalara neden olmuş, 1976-1977 öğretim yılında hazırlanan ve uygulamaya konan programda, ağırlıklar yeniden tespit edilmiştir. Bu kez ağırlıkların bölümlere göre farklılaştığı görülmektedir. Buna göre öğretmenlik bilgisi derslerinin ağırlığı bölümlere göre % 19 -24 arasında değişirken; genel bilgi derslerinde bu oran % 22-25; alan bilgisi derslerinde de, % 51-59 arasında değişmektedir (Duman, 1991: 167-168).

3 Nisan 1970 tarih ve 13462 sayılı Resmi Gazetede yayınlanan Kız Teknik Yüksek Öğretmen Okulu Yönetmeliği okulun amaç, kuruluş, öğrenci alımı ve yönetim hakkında aşağıdaki bilgileri vermektedir:

Kız Teknik Yüksek Öğretmen Okulu, Kız Teknik Öğretim Okulu ve Müesseselerinin, mesleki ve teknik derslerine öğretmen yetiştiren ve öğrenim süresi dört yıl olan, yüksek dereceli bir okuldur, (Md. 1)

Kız Teknik Yüksek Öğretmen Okulu, eğitim ve öğretim çalışmalarında öğrencilerinin:

a)Milli ahlakın ilkelerine bağlı, millet ve insanlık ülküsünü benimsemiş,

b) Pozitif ilim anlayışı kazanmış ve bilgilerini meslek alanında kullanma yollarını öğrenmiş;

c) Çalışkan, mesleğine bağlı, yurdum her yerin de seve seve hizmette bulunmaya hazır,

d) Yaşayış ve çevresine yaptığı tesir bakımından örnek tutulmaya layık;

e) Bedence ve karakterce sağlam, şahsiyet sahibi birer meslek adamı olarak yetiştirmelerini amaç sayar. (Md. 2) .

Kız Teknik Yüksek Öğretmen Okulu'nun ihtisas kolları şunlardır : 1- Giyim, 2- Çocuk Gelişimi ve Eğitimi, 3- Aile Ekonomisi ve Beslenme, 4- El Sanatları ve Çiçek, 5- Resim, 6- Nakış (Md. 5)

Daha ileriki yıllarda bölümlerin isim ve sayılarında bazı değişiklikler olmuştur. Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı olarak öğretmen yetiştiren, makalenin konusunu oluşturan bu okullar 20 Temmuz 1982'de üniversitelere devredilmeden önce, KTYÖO'nun bünyesinde yer alan bölümler ise şunlardır:

a) Giyim Bölümü, b) Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bölümü. c) Aile Ekonomisi Bölümü, d) El Sanatları Bölümü, e) Besin Teknolojisi Bölümü, f) Resim Bölümü, g) İşleme-Dokuma ve Örgü Bölümü.

Okula, Kız Enstitüsü çıkışlı öğrenciler, eleme ve giriş sınavlarıyla alınmaktadır. Eleme sınavı illerde yazılı olarak; giriş sınavları ise yüksek okulda sözlü ve uygulamalı (pratik) olarak yapılmaktadır.

Kız Enstitüleri son sınıf öğrencilerinin veya mezunlarının, KTYÖO seçme sınavlarına katılabilmeleri için mezun oldukları okulun öğretmenler kurulunca öğretmenliğe aday gösterilmeleri gerekmektedir.

İllerde uygulanan eleme sınavını kazananlar, okulda, sözlü ve uygulamalı olarak yapılan giriş sınavına çağrılmaktadırlar. Giriş sınavları ise her bölümün program özelliğine göre, (a) sözlü, (b) yazılı veya pratik olarak yapılmaktadır.

Sözlü ya da mülakatta adayların bilgi ve becerileri yanında, kişilik özelliklerini ölçen bir değerlendirme ölçeği de kullanılmaktadır.

Okulun yönetim kadrosu müdür, müdür yardımcıları ve bölüm şefleridir. Başlıca danışma ve karar organları ise; *Bölüm Öğretmenler Kurulu, Okul Eğitim* ve *Yönetim Kurulu'dur.*

Okulda bir de rehberlik teşkilatı bulunmaktadır. Bu teşkilatın başlıca amacı; öğrencilerin intibak güçlüklerini yenmelerine yardım etmek, istidat ve kabiliyetlerini tanımaya ve kendilerini tanıtmaya çalışmaktır.

Bilindiği gibi, mesleki ve teknik öğretime atölye ve meslek dersleri öğretmeni yetiştiren yüksek öğretmen okullarının en iyi işleyen yönlerinden biri, bu okullara öğretmen alma ve yetiştirme ile ilgili uygulamalardır. Bu süreçte ise şöyle bir yol izlenmektedir.

Açık bulunan öğretmenlik kadroları için yüksekokul tarafından ilan verilmektedir. Söz konusu ilanda aranan özellikler ve şartlar da açıklanmaktadır. Belli bir süre (6 yıl) öğretmenlik yapmış olmak, alanı ile ilgili lisans düzeyinde bir yükseköğretim kurumundan mezun olmak, alanında çalışmaları bulunmak ya da ihtisas yapmış olmak, isteklilerde aranılan başlıca özelliklerdir. Müracaat eden-

ler arasından durumu uygun görülenleri önce ilgili bölümün öğretmenler kurulu seçmekte, sonra yüksekokul yönetim kurulu görüşmekte; seçilen isimler okul müdürlüğünce Bakanlığa teklif edilmektedir. Bu yolla seçilen adayları Bakanlığın, genellikle atadığı görülmektedir. Nitekim bu makalenin yazarı da bu süreçten geçerek 1980'de bu okula öğretmen olarak atanmıştır.

Kız Teknik Yüksek Öğretmen Okulu ile diğer mesleki ve teknik yüksek öğretmen okullarının, hatta eğitim enstitülerinin öğretmen ihtiyacını karşılamada başvurdukları diğer bir yöntem ise asistanlık sistemidir.

KTYÖO'nun Asistanlık Yönetmeliğinin birinci maddesi bu yöntemin amacını şöyle belirtmektedir:

Kız Teknik Yüksek Öğretmen Okulu Asistanları, Kız Teknik Yüksek Öğretmen Okulu'nda öğretmeni olacakları dersler için yetiştirilmek üzere alınırlar.

Okula alınacak asistanlarda aranılan başlıca özellikler ise şunlardır:

a) KTYÖO, yüksek dereceli diğer bir okul veya üniversite mezunu olmak, b) Orta dereceli okullarda en az iki yıl başarıyla öğretmenlik yapmış olmak, c) Öğretmenliği sırasında iyi sicil almış olmak, d) Mesleği ile ilgili, kendini yetiştirmeye istekli, araştırıcı ve öğrencileri ile ilişkilerinde anlayışlı olmak (MEB, 1968: 4).

Yukarıdaki özel1ikleri taşıyanlar arasından sınavla seçilen adaylar, en az bir yıl başarılı bir asistanlık devresini geçirdikten sonra, bu sürenin sonunda yapılan dil sınavını kazanır, başarılı bir deneme dersi verir ve en az bir tanesi okul yönetim kurulunca başarılı olarak değerlendirilmiş çalışma ya da çalışmalarını gösterebilir ise öğretmenliğe geçebilmektedirler (Duman, 1991: 171).

Kurulduğu günden beri MEB'e bağlı olarak eğitim-öğretim faaliyetini sürdüren KTYÖO, öğretmen yetiştiren diğer öğretmen okulları gibi 41 sayılı Yükseköğretim Kurumları Teşkilatı Hakkında Kanun Hükmünde Kararname ile, 1982'de Mesleki Eğitim Fakültesi adıyla Gazi Üniversitesi'ne bağlanarak yeni bir yapı ve statüye kavuşmuştur. Bu yeni yapılanmada 1955'te Ankara'da açılmış olan, MEB'e bağlı olarak eğitim-öğretim faaliyetini sürdüren Ticaret ve Turizm Yüksek Öğretmen Okulu ile, 1975'te yine Ankara'da kurulan Endüstriyel Sanatlar Yüksek Öğretmen Okulu bölüm olarak Mesleki Eğitim Fakültesi bünyesinde yer almışlardır. Anabilim dalları öğretmenlik programları esasına göre düzenlenen bu fakültenin o tarihlerde aşağıdaki bölüm ve anabilim dallarından oluştuğu görülmektedir.

1. Çocuk Gelişimi ve Ev Ekonomisi Eğitimi Bölümü: Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Öğretmenliği, Okul Öncesi Eğitimi Öğretmenliği (Ön lisans programı olarak), Aile Ekonomisi ve Beslenme Öğretmenliği,

2. El Sanatları Eğitimi Bölümü: Nakış Öğretmenliği, Dekoratif Eşyalar ve Çiçek Öğretmenliği, Uygulamalı Resim Öğretmenliği.
3. Giyim Endüstrisi ve Giyim Eğitimi Bölümü: Giyim Öğretmenliği,
4. Teknoloji Eğitim Bölümü: Ev-iş Eğitimi Öğretmenliği, İş Yönetimi ve Ticaret Eğitimi Öğretmenliği, İş ve Teknik Eğitimi Öğretmenliği.
5. Turizm İşletmeciliği Eğitimi Bölümü: Turizm İşletmeciliği Öğretmenliği.
6. Ticaret Eğitimi Bölümü: Büro Yöneticisi, Muhasebe-İşletme Öğretmenliği.

Fakültenin bünyesinde ayrıca öğretmenlik meslek bilgisi derslerini vermek üzere bir de Eğitim Bilimleri Bölümü bulunmaktadır.

Bu program yapısını on yıl kadar sürdüren Mesleki Eğitim Fakültesi, 1992'de çıkarılan bir kanunla yeni bir program yapısına kavuşmuştur. 3 Temmuz 1992'de çıkan 3837 sayılı bu Kanunla, bünyesinde bulunan Ticaret ve Turizm Eğitim Bölümü, **Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesine,** Teknoloji Eğitimi Bölümü, **Endüstriyel Sanatlar Eğitimi Fakültesine,** Mesleki Eğitim Fakültesine bağlı olan ön lisans düzeyinde eğitim veren Kız Sanat Eğitimi Yüksek Okulu, **Mesleki Yaygın Eğitim Fakültesine**, Konya Selçuk Üniversitesi Kız Sanat Eğitimi Yüksek Okulu da M**esleki Eğitim Fakültesine** dönüştürülmüştür (Duman, 1998: 40-41). Ayrıca adı geçen bu yasayla okul öncesi öğretmenliği programı da lisans düzeyine çıkarılmıştır.

Mesleki Eğitim Fakültesi'nin program yapısıyla ilgili bir diğer önemli değişiklik 2000'de gerçekleşmiştir. Bu tarihte çıkarılan bir yasayla öğretmenlik programlarındaki dublikasyon nedeniyle, Gazi Üniversitesi Mesleki Yaygın Eğitim ve Mesleki Eğitim Fakülteleri, Mesleki Eğitim Fakültesi çatısı altında birleştirilmiştir. Mesleki Yaygın Eğitim Fakültesindeki Kuaförlük Bölümü bu süreçte Kuaförlük ve Güzellik Bilgisi Anabilim Dalı (Öğretmenliği) olarak Giyim Bölümüne bağlanmıştır. Yine bu süreçte bölüm ve öğretmenlik programlarının isimlerinde de bazı değişiklikler olmuştur.

İleriki bölümlerde kapatılma nedenleri ve sonuçları üzerinde durulacak olan, Türkiye'de açılan ilk meslek yüksek öğretmen okulu olan ve 75 yıllık bir birikime sahip olan Mesleki Eğitim Fakültesi 2/11/2009 tarihli ve 2009/15546 sayılı Bakanlar Kurulu Kararı ile kapatılmıştır. Kapatıldığında Gazi Üniversitesi Mesleki Eğitim Fakültesi'nde bulunan bölüm ve öğretmenlik programları şunlardır:

1. Aile Ekonomisi ve Beslenme Eğitimi Bölümü: a) Aile ekonomisi ve beslenme öğretmenliği. 2. Çocuk Gelişimi Eğitimi Bölümü: a) Çocuk gelişimi ve eğitimi öğretmenliği, b) Okulöncesi öğretmenliği. 3. El Sanatları Eğitimi Bölümü: a)

Nakış öğretmenliği, b) Dekoratif sanatlar öğretmenliği, c) Tekstil dokuma örgü öğretmenliği, d) Geleneksel Türk el sanatları eğitimi anabilim dalı (İstihdam alanı olmadığı için bu programa son 8 yıldır öğrenci alınmamıştır). 4. Giyim Endüstrisi ve Moda Tasarımı Eğitimi Bölümü: a) Giyim endüstrisi öğretmenliği, b) Moda tasarımı öğretmenliği, c) Kuaförlük ve güzellik bilgisi öğretmenliği. 5. Uygulamalı Sanatlar Eğitimi Bölümü: a) Mesleki resim öğretmenliği, b) Grafik öğretmenliği, c) Seramik öğretmenliği. 6. Eğitim Bilimleri Bölümü: Bu bölüm fakültenin öğretmenlik programlarında yer alan öğretmenlik meslek bilgisi derslerini yürütmektedir. 7. Temel Bilimler Bölümü: Fakültede uygulanan öğretmenlik programlarında yer alan genel kültür dersleri bu bölüm tarafından yürütülmektedir.

Erkek Meslek Öğretmen Okulu

Bilindiği gibi Cumhuriyet döneminin ilk yıllarında mesleki ve teknik eğitime ilişkin temel problemlerden birincisi toplumun iktisadi hayatına uygun bir mesleki-teknik eğitim sistemi kurmak ve ülkeye yaymak, ikincisi ise bunun için ihtiyaç duyulan atölye ve meslek dersleri öğretmenlerini yetiştirmekti.

Cumhuriyetin ilk on yılında yapılan çalışmalar sonucu sanat okullarının sayısının artmaya başlaması, öğretimin kalitesini yükseltmek isteği ve öğretmen yetiştirmede geçici önlemlerin yetersizliği, bu okullara meslek öğretmeni yetiştirilmesinde kalıcı bazı girişimlerde bulunulmasını zorunlu hale getirmiştir. Nitekim işe önce, genel kültür dersleri öğretmenlerinin yetiştirilmesinde olduğu gibi, yasal temelden başlanarak 8.7.1936 tarihinde, 3007 sayılı "Kültür Bakanlığı'na Bağlı Ertik Okulları Öğretmenleri Hakkında Kanun" çıkarıldı.

3007 sayılı Kanun'un 1. Maddesi, mesleki ve teknik okullara atanacak meslek öğretmenlerinde aranacak nitelikleri şöyle belirlemiş bulunuyordu.

1. Orta ticaret okulları ile ticaret liselerinde meslek dersleri öğretmenliğine atanmak için yüksek derecede bir ticaret okulu diplomasını almış olmak;
2. Kız enstitülerinde meslek dersi öğretmeni olmak için bu meslek derslerinin uzmanlarını yetiştiren yüksek bir okuldan veya Kız Meslek Öğretmen Okulu ihtisas sınıfından veya yabancı memleketlerde bu derecede veya daha üstün sayılan bir derecede öğrenim veren bir okuldan diploma almış olmak;
3. Kız enstitülerinde atölye öğretmenliğine atanmak için Kız Meslek Öğretmen Okulu ihtisas sınıfından veya yabancı memleketlerde bu derecede veya daha üstün sayılan bir derecede öğrenim veren bir okuldan diploma almış olmak;

4. Erkek sanat okullarında meslek dersleri öğretmeni olmak için, yüksek derecede bir teknik okulundan veya teknikumdan ya da o derecedeki bir okuldan diploma almış olmak;
5. Erkek sanat okullarında atölye öğretmenliğine atanmak için bir erkek sanat okulunu bitirdikten sonra bir teknikum veya bu derecede sayılan bir meslek okulundan veya Erkek Meslek Öğretmen Okulundan diploma almış olmak;
6. Yapı ustası veya terzilik ve kürkçülük okullarında veya bu gibi meslek okullarında meslek veya atölye öğretmenliklerine atanmak için yapı ustası veya terzilik ve kürkçülük okullarından veya bu gibi okullarda gösterilen derslerin uzmanlıklarını yetiştiren bir okuldan diploma almış olmak (MEB. 1953: 360-364).

Kanunun kabulünden 4 ay kadar sonra Talim ve Terbiye Dairesi, 6.XI.1936 gün ve 118 sayılı kararı ile bu kanunda adı geçen Erkek Ertik (Meslek) Öğretmen Okulu'nun açılmasını kabul ederek programını onayladı. Karara göre okulun öğretim süresi 3 yıl idi. Okula, beş yıllık erkek sanat okulu mezunu, fabrika veya piyasada sanatı dahilinde en az iki yıl çalışmış olanlarla; ilkokul mezunu olup ta, sanata ameli intisap edenlerden sanatları dahilinde en az yedi yıl çalışanlar alınacaktı.

Bu karar, öğretmen adaylarında belli bir süre iş tecrübesi araması, öğrenimi yeterli olmayan fakat iş tecrübesi olanlara da öğretmenliğin kapısını açık tutması yönlerinden önemli görülmektedir. Ancak adı sonradan Erkek Meslek Öğretmen Okulu olarak değiştirilen bu okula girişte aranan yukarıdaki şartlar, öğretmen ihtiyacının artmasına karşılık, öğrenci bulmakta güçlük çekilmesi nedeniyle 1945'de kaldırılmıştır (Duman, 1991: 55).

1937-1938 öğretim yılı başında Ankara 1. Erkek Sanat Enstitüsü binasında faaliyete geçen Erkek Meslek Öğretmen Okulu'nun Tesviyecilik, Demircilik, Marangozluk meslek bölümleri bulunuyordu. Okulun ilk programında haftalık ders saati sayısının 44 olduğu, programda Umumi ve Mesleki Psikoloji, Umumi ve Mesleki Tedris Usulü adlarında iki öğretmenlik bilgisi dersinin bulunduğu, bu derslerin programdaki ağırlığının % 4.1 olduğu ve 3.sınıfta haftada 9 saatlik "Ders tatbikatına" yer verildiği görülmektedir (Sıdal, 1970: 59).

Çok partili siyasal hayatın başladığı dönemin hemen başında, 2-10 Aralık 1946 tarihinde toplanan, gündemini mesleki ve teknik öğretim kurumlarının teşkilat, program ve yönetmeliklerinin oluşturduğu Üçüncü Milli Eğitim Şurasında bu kurumlara öğretmen yetiştirme sorunu da ele alınmış, Kız Meslek ile Erkek Meslek Öğretmen Okulu'nun kültür, atölye ve meslek derslerinin öğretim prog-

ramlarının kuvvetlendirilerek 4 yıla çıkarılması kararlaştırılmıştı. Kararın aynı yıl uygulanmaya konarak okulun öğretim süresinin 1946 yılında 4 yıla çıkarıldığı; 1947 yılında bir yönetmeliğe kavuşturulduğu, 1946-1948 ve 1955 yıllarında programlarında önemli değişiklikler yapıldığı görülmektedir (Duman,1991: 101).

Talim ve Terbiye Kurulu'nun 18.3.1947 tarih ve 57 sayılı kararıyla kabul edilen Erkek Teknik Öğretmen Okulu Yönetmeliği'nin 1. Maddesi okulu şöyle tanımlamaktadır:

"Erkek Teknik Öğretmen Okulu, erkek orta sanat ve yapı okullarıyla, yapı ve sanat enstitülerine öğretmen yetiştiren dört yıllık yüksek dereceli bir meslek okuludur".

Yönetmeliğin ilgili maddeleri okula, erkek sanat ve yapı enstitüsünü bitirmiş, bitirdiği okulun öğretmenler kurulunca aday seçilmiş, öğretmenlik yapmaya bedeni ve ruhi yönden uygun olan adayların seçme imtihanlarıyla alındığını; seçme imtihanlarının okul tarafından, Türkçe, Matematik, Mesleki Resim, Meslek Teknolojisi dersleriyle atölye çalışmalarından yapıldığını belirtmektedir. Bundan başka yönetmeliğin 71. maddesi, erkek sanat ve yapı enstitülerinden veya bu derecedeki meslek okullarından mezun olup ta bu okullarda en az dört ders yılı başarı ile öğretim ödevi yapmış olanlardan isteyenlerin ETÖO'nun 1. ve 2. sınıflarında okunan derslerden başarı ile imtihan verdikleri takdirde, üçüncü sınıfa, başarı derecesine göre yatılı ve gündüzlü öğrenci olarak kabul edileceğini de açıklamaktadır (Tebliğler Dergisi, 12 Mayıs 1947: Sayı,33).

Okul, öğretmen yetiştiren bir yüksekokul olmasına rağmen, 1946-1949 yılları arasında yapılan program düzenlemelerinde, öğretmenlik bilgisi derslerinin saat ve çeşidinde önemli bir azalma olduğu görülmektedir. Talim ve Terbiye Kurulunca 6.VII.1949 tarih ve 51 sayılı kararla kabul edilen programdan anlaşıldığına göre okulda, Tesviye, Demir; Döküm, Motor, Elektrik, Radyo, Ağaç İşleri, Model, Yapı, Kalorifer-Sağlık Tesisleri adıyla 10 bölüm bulunmakta; her bir bölümün 3. ve 4.sınıfında haftada 2 saat olarak "Öğretmenlik Bilgisi" dersi okutulmaktadır. Bu durum öğretmenlik bilgisi dersinin ağırlığının yarıya yakın azaltıldığını göstermektedir. Nitekim bu durumu büyük bir eksiklik olarak gören Maaske; Bakanlığa sunduğu raporunda, alan derslerinin azalması pahasına da olsa öğretmenlik bilgisi derslerinin artırılmasını önermiştir (Maaske, 1956). Maaske'nin Kız Teknik ve Erkek Teknik Yüksek Öğretmen Okullarına ilişkin önerileri pek yerine getirilmemiş ise de, 1955 programında öğretmenlik bilgisi derslerinin sayı ve süre yönünden artırıldığı, ölçme ve değerlendirme, rehberlik, sosyoloji gibi derslerin programa alındığı görülmektedir. Fakat buna rağmen bu derslerin program içindeki ağırlığı % 10'u bile geçmiyordu (Duman, 1991: 102).

1955'den sonra, ETÖO tarafından Bakanlığa sunulan, öneri program paketlerinde sürekli olarak öğretmenlik bilgisi derslerinin azaltılması istenmiştir. ETÖO öğretmen yetiştiren bir kurum olmasına rağmen, 4 yıllık bir yüksekokul haline dönüştükten sonra programlarında hep mühendislik programlarına kayma ağır basmış; teknik ve atölye derslerine yapılan yönelmeler, öğretmenlik bilgisi dersleri için görülmemiştir (Doğan, 1969: 31).

Okul hayatında bu dönemde görülen önemli, bir diğer gelişme ise 27.3.1952 tarihinde yayınlanan bir yönetmelikle, her derece ve türdeki öğretmen yetiştiren kurumlara, öğrencilerin " eleme" ve "seçme" imtihanlarıyla alınması kararının getirilmiş olması sonucu; bu okula da iki aşamalı sınavla öğrenci alınmaya başlanmış olmasıdır (MEB, 1952: 35).

Bu alanda görülen diğer bir önemli gelişme ise,1937 yılından beri tek başına erkek teknik öğretim okullarına atölye ve meslek dersleri öğretmeni yetiştiren Ankara Erkek Teknik Öğretmen Okulu'ndan başka bir de İstanbul'da açılmış olmasıdır. 1959-1960 eğitim yılında yalnızca Tesviye ve Elektrik Bölümlerinde toplam 57 öğrenci ve 15 öğretmenle öğretime başlayan İstanbul Erkek Teknik Öğretmen Okulu'nun daha ileriki yıllarda, 1963'te kapandığı ve sonra tekrar açıldığı ve yapısının genişletildiği görülmektedir (MEB, 1965: 69).

Erkek Teknik Öğretmen Okulları ile ilgili 5-15 Şubat 1962 tarihlerinde toplanan Yedinci Milli Eğitim Şurasında önemli tartışmaların yapıldığı ve kararlar alındığı görülmektedir. Daha önce adı geçen Milli Eğitim Planlama Kurulu Komisyon raporlarında ve Şura genel kurulunda bu okulla ilgili olarak ele alınan ilk konu okulun tanımının yapılması ve adının Erkek Teknik Yüksek Öğretmen Okulu (ETYÖO) olarak değiştirilmesi olmuştur. Şura öğretmen yetiştirme komisyonunca kabul edilen tanım şöyledir:

"ETYÖO orta dereceli erkek teknik öğretim okullarında atölye ve mesleki teorik dersleri okutacak, yeter derecede genel kültürü, pedagojik formasyonu olan, yüksek teknik bilgisi ve mesleki becerikliliği bulunan öğretmenler yetiştiren dört yıllık yüksek dereceli bir okuldur" (MEB, 1962 a: 142).

Bilindiği gibi ETYÖO mezunlarına okulun öğretim süresinin 4 yıla çıkarıldığı tarihten beri mezunlarına mühendislik unvanı verilmesi yönünde bir istek bulunmaktadır. Aynı görüşün bir ürünü olarak, şura genel kuruluna yukarıdaki tanım yerine başka bir tanım önerilmiş, bunun üzerine okulun tanımı ile ilgili yoğun tartışmalar yapılmıştır. Önerilen bu yeni tanım ise şöyledir:

Erkek Teknik Yüksek Öğretmen Okulu, orta dereceli Erkek Teknik Öğretim Okulları ile Tekniker Qkullarına atölye ve meslek dersleri ve dengi okullarda branşlarıyla.ilgili dersleri verebilecek kabiliyette, branşında ***mühendislik seviyesinde*** *tek-*

nik bilgi ve pedagojik formasyona sahip öğretmenler yetiştiren 4 yıllık yüksek dereceli bir okuldur (MEB, 1962b: 238).

Milli Eğitimi Planlama Kurulu çalışmaları kapsamında hazırlanan Öğretmen Yetiştirme Raporunda ETÖO ile ilgili olarak şuraya sunulan ve bir-iki değişiklik ya da ilaveyle kabul edilen diğer teklifler ise şunlardır:

1. Okulun adı "Erkek Teknik Yüksek Öğretmen Okulu" olmalıdır.
2. Ankara ETYÖO'nun öğrenci sayısı artırılmalı, İstanbul ETYÖO'na ihtiyaç duyulan yeni şubeler eklenmelidir.
3. Öğretmenlik formasyonu veren dersler diğer Yüksek Öğretmen Okulları ile aynı seviyede olmalı ve bu dersler, açıldığı takdirde, Eğitim Fakültesinde veya Eğitim Bilimleri Yüksek Enstitüsünde okutulmalıdır.
4. İleride lüzum görülen alanlarda müfettişlik, idarecilik, rehberlik gibi ihtisas sınıfları açılmalıdır. Bu sınıflar açıldığı takdirde Eğitim Fakültesinde veya Eğitim Bilimleri Yüksek Enstitüsünde yer almalıdır.
5. Erkek Teknik Yüksek Öğretmen Okulu'nun, yüksek dereceli bir öğretmen okulu hüviyetine sahip olması için her türlü gelişmesini sağlayacak bir kadro ve teşkilat kanunu çıkarılmalıdır. Bu kanunda, kaliteli öğretmen teminini sağlayacak özel hükümler ile idari kademelerin daha iyi işlemesini mümkün kılacak şube şeflikleri ve okul kurulu gibi kuruluşlara yer verilmelidir.
6. Müfredat programları yeniden ele alınmalı 3 yıllık Erkek Sanat Liseleri'nde yetki ile atölye ve meslek dersleri okutabilecek öğretmenleri yetiştirecek seviyeye çıkarılmalıdır. Bu okulların özelliğini teşkil eden atölye ve laboratuvar öğretimine her sınıfta haftalık 40 saatlik mesainin (meslek branşlarına göre) en az % 30'u nispetinde yer verilmelidir. Ayrıca öğrencilerin öğrenimleri sırasında 90 iş gününden az olmamak şartı ile endüstri veya diğer işyerlerinde pratik staj yapmaları zaruri görülmüştür.
7. Okul yönetmelikleri yeniden hazırlanmalıdır.
8. Okulun, çeşitli branşlarda muhtaç olduğu öğretmenlerin yetiştirilmesi işi derhal ele alınmalıdır. Bu maksatla, her yıl 10 öğretmen hesabiyle beş yılda yabancı memleketlere 50 öğretmen gönderilmelidir. Çeşitli branşlara göre ihtiyaç okulca tespit edilmeli ve adaylar okulun bu ihtiyaçlarına uygun yüksekokul mezunları arasından seçilmelidir.

9. Bir yandan yabancı memleketlerde öğretmen yetiştirilirken, diğer yandan da kendi öğretmenlerini okul bünyesi içinde ihtiyaca göre yetiştirme imkânları sağlanmalı ve bu husus kuruluş kanununda yer almalıdır.
10. Okul Yayım Yönetmeliği'nde, ders ve yardımcı ders kitaplarının yazılmasını teşvik edecek mahiyette hükümler bulunmalı, yazarlara emsali yüksek okullarda ödenen ücretler ödenmelidir.
11. Okulun laboratuarları yeni hazırlanacak müfredat programlarına cevap verecek seviyeye getirilmeli; ayrıca atölye çalışmalarında yapılan işlerin teknik niteliklerini kontrol ve tetkik etmek üzere, atölyelerin yanı başına birer laboratuar ilave edilmelidir.
12. Erkek Teknik Yüksek Öğretmen Okulu aynı zamanda, erkek teknik öğretim kurumlarının öğretim ve eğitim bakımından bir araştırma merkezi haline getirilmeli; okul, bu araştırmaların bütün kurumlara duyurulması için bir yayın organına sahip kılınmalıdır.
13. Orta dereceli Erkek Teknik Öğretim Okullarında pratik öğretim yardımcısı olmak üzere, endüstride başarı kazanmış namzetler arasından - enstitü mezunları tercih edilerek - seçimle, ehliyetli ustalar alınmalıdır. Bunlara, Erkek Teknik Yüksek Öğretmen Okullarında açılacak özel kurslarda - mesleğine göre- kısa süreli bir "Okula İntibak Formasyonu" verilmelidir (MEB. 1962: 239-240).

İlgili komisyonlar tarafından şuraya sunulan az bir değişiklik ve ilavelerle kabul edilen bu kararlar, o tarihlerde nitelikli öğretmen yetiştirmek için her şeyin düşünüldüğünü göstermesi bakımından oldukça önemlidir.

Şurada alınan kararlar doğrultusunda okulun adı, 1962'de **Erkek Teknik Yüksek Öğretmen Okulu** olmuştur**.** Daha ileriki yıllarda bu okula kız öğrencilerin de alınmasına karar verilmesi sonucu, okulun adı 1970 yılından sonra **Yüksek Teknik Öğretmen Okulu** olarak yeniden değişmiş ve okula kız öğrenciler de kabul edilmeye başlanmıştır (Duman, 1991: 171).

1960'lı yılların ortalarında yüksekokulun amacı, program yapısı ve işleyişini belirleyen yeni bir yönetmelik çıkarılmıştır. Talim ve Terbiye Dairesinin 8.10.1966 tarih ve 238 sayılı kararıyla kabul ettiği, 24 Ekim 1966 tarih ve 1425 sayılı Tebliğler Dergisinde yayımlanan Erkek Teknik Yüksek Öğretmen Okulu Yönetmeliği, okulun amacını şöyle tanımlamaktadır:

"Erkek Teknik Yüksek Öğretmen Okulu, orta dereceli erkek teknik öğretim okullarına atölye ve meslek dersleri öğretmeni yetiştiren (4) yıllık yüksek dereceli bir meslek okuludur".

Aynı yönetmelik okulun Tesviye, Demir İşleri, Döküm, Model, Motor, Elektrik, Elektronik, Ağaç İşleri ve Yapı Bölümlerinden teşekkül ettiğini; ihtiyaç halinde başka bölümlerin de açılabileceğini belirtmektedir.

Bu yönetmelikte yer alan önemli bir husus da okulda, Araştırma ve Program Geliştirme Bürosu adıyla bir kuruluşa yer verilmesidir. Yönetmelik bu kuruluşun hizmetlerini şöyle belirlemiştir:

a.Öğretim programları üzerinde okulun amaçlarına uygun geliştirici çalışmalar yapmak, b. Orta dereceli erkek teknik okulları öğretim faaliyetlerinin, günün ihtiyacına uygun bir hale getirilmesi yönünde Bakanlıkça tevdi edilecek konularda incelemeler yapmak, okulların işleyişini daha etkili kılacak tedbir ve yenilikler üzerinde ön araştırmalarda bulunmak, c. Pratik çalışma ve imalat metotlarını geliştirici incelemeler yapmak ve elde edilen sonuçların deneme programlarını hazırlamak, d. Ders materyalleri ve öğretim vasıtaları hazırlamak, e. Ölçme-değerlendirme, test hazırlama ve teknik emniyet konularında çalışmalar yapmak, f. Teknik ve teknolojik gelişmeleri izlemek, dokümanlar toplamaktır.

Okulun yönetim organları, okul müdürü ile bölüm şeflikleridir. Danışma ve karar organları ise Okul Genel Kurulu, Okul Kurulu (Yönetim Kurulu) ve Bölüm Kurullarıdır. Okul müdürü ve öğretmenler, Bakanlığa bağlı bütün öğretmen yetiştiren kurumlarda olduğu gibi MEB'ca atanmaktadırlar. Ancak okulda açık bulunan öğretmenlik için Bakanlıkça yapılan tayinler, diğer mesleki-teknik öğretmen okullarında olduğu gibi bu okulda da, yüksekokul müdürlüğünün önerileri yönünde yapılmaktadır (TYÖO Yönetim Yönetmeliği,1975).

Teknik Yüksek Öğretmen Okullarında da, okula öğretmen temininde başvurulan yöntemlerden bir diğeri asistanlıktır. Bu uygulama Kız Teknik Yüksek Öğretmen Okulu'ndakinin aynısı olmakla birlikte, bazı noktalarda farklılık göstermektedir. TYÖO, asistan öğretmen adaylarında stajyerliğin kalkmasını yeterli görürken asistanlık devresini en az iki yıl olarak belirlemiştir. Ayrıca, bu süre içerisinde yüksek lisans yapmayı da şart koşmaktadır (TYÖO Asistanlık Yönetmeliği, 1979) .

Okula Erkek Sanat, Motor Sanat ve Yapı Enstitüsü öğrencileri eleme ve giriş sınavlarıyla alınmaktadır. Eleme sınavlarına katılabilmek için isteklilerin mezun oldukları okulların öğretmenler kurulunca öğretmenliğe aday gösterilmeleri gerekmektedir. Fakat 1978 yılından itibaren, MEB'na bağlı öğretmen yetiştiren bütün kurumlara olduğu gibi, TYÖO'na da merkezi sistemle öğrenci alınmaya başlanmıştır (Duman, 1991: 173).

Erkek Teknik Yüksek Öğretmen Okulu'nun programlarının genel görünüşüne gelince; bundan önce değinilen 1955 programlarının 1968 yılına kadar uygulandığı görülmektedir. Bu süre içerisinde, okul tarafından Bakanlığa; öğretmenlik

bilgisi derslerinin kısmen azaltılarak teknik ve atölye ders saatlerinin çoğaltılması yönünde öneriler sunulmuşsa da, bu süre içerisinde programlarda önemli bir değişikliğe gidilmemiştir.

Hatırlanacağı gibi, 1955 yılından itibaren uygulanan programda öğretmenlik bilgisi derslerinin ağırlığı % 10'u bile geçmiyordu. 1968 yılından sonra yapılan program değişikliklerinde; öğretmen yetiştiren diğer kurumların çoğunda öğretmenlik bilgisi derslerinin ağırlığının yükselmesine rağmen, bu oran TYÖO'da % 7.1'e kadar inmiştir. Yüksek Teknik Öğretmen Okulu'nda öğretmenlik bilgisi dersleri ikinci sınıftan itibaren verilmekte olup, bu özelliği ile de diğer öğretmen yetiştiren kurumlardan ayrılmaktadır.

Orta dereceli erkek teknik öğretim okullarına atölye ve meslek dersleri öğretmeni yetiştirme konusunda, 1970'li yılların ortalarında gerçekleştirilen önemli bir girişim ise, 1959'da açılan, 1963 yılında kapatılan İstanbul ETYÖO'nun 1976-1977 öğretim yılında yeniden açılmasıdır. İstanbul Teknik Yüksek Öğretmen Okulu adıyla ve daha geniş bir yapıyla açılan okulun bünyesinde Tesviye, Metal İşleri, Elektrik, Elektronik, Tekstil ve Matbaa bölümleri bulunmaktadır. Ankara Teknik Yüksek Öğretmen Okulu'nda ise 1982'de üniversiteye devredildiğinde şu bölümler bulunmaktaydı:

(a)Tesviye Bölümü, (b) Metalişleri Bölümü, (c) Döküm Bölümü, (d) Model Bölümü (e) Elektrik Bölümü, (f) Elektronik Bölümü, (g) Motor Bölümü, (h) Makine Bölümü, (ı) Mobilya ve İç Mimari Bölümü, (i) Sıhhi Tesisat Bölümü, (k) Makine Ressamlığı Bölümü (Duman, 1991: 173-174)

Teknik Yüksek Öğretmen Okulları 1982'de 41 sayılı Kanun Hükmündeki Kararnameyle Teknik Eğitim Fakültesi adıyla yeniden yapılandırılarak, Ankara'da olanı Gazi Üniversitesi'ne, İstanbul'da olanı da Marmara Üniversitesi'ne bağlanmıştır. Ayrıca, bu yasal düzenleme ile Fırat Üniversitesi'ne bağlı olarak ta Elazığ'da üçüncü bir Teknik Eğitim Fakültesi kurulmuştur.

İlerleyen yıllar içerisinde Teknik Eğitim Fakülteleri'nin sayıları hızla artarak kapatıldıkları tarih olan 2009 yılında 20'e kadar ulaşmıştır. Teknik Eğitim Fakülteleri kapatıldığında Gazi Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi'nde bulunan bölüm ve öğretmenlik programları şunlardı: 1) Elektronik ve Bilgisayar Eğitimi Bölümü: a) Bilgisayar Sistemleri Öğretmenliği, b) Elektronik Öğretmenliği. 2) Elektrik Eğitimi Bölümü: a) Elektrik öğretmenliği. 3) Makine Eğitimi Bölümü: a) Kalıpçılık öğretmenliği, b) Makine Resim ve Konstrüksiyon öğretmenliği, c) Otomotiv Öğretmenliği, d) Talaşlı Üretim Öğretmenliği, e) Tesisat Öğretmenliği. 4. Matbaa Eğitimi Bölümü: a) Matbaa Eğitimi Öğretmenliği. 5. Metal Eğitimi Bölümü: a) Metal öğretmenliği, B) Döküm öğretmenliği. 6. Mobilya ve Dekorasyon

Eğitimi Bölümü: a) Mobilya ve dekorasyon öğretmenliği. 7.Yapı Eğitimi Bölümü: a) Yapı öğretmenliği. 8. Eğitim Bilimleri Bölümü: Öğrencilere öğretmenlik meslek bilgisi dersleri bu bölüm tarafından verilmektedir.

Ticaret Öğretmen Okulu

Orta dereceli ticaret okulları, 1950'li yıllara kadar sayı yönünden büyük artış göstermesine rağmen, uzun yıllar öğretmenini yetiştiren bir kaynağa kavuşturulmaları mümkün olmamıştır. Bakanlık bu okulların meslek öğretmeni ihtiyacını, o zamanki ismiyle Yüksek İktisat ve Ticaret Okulları mezunları ile karşılamaya çalışmıştır. Fakat bu okulların programlarında öğretmenliğe hazırlayıcı tek bir dersin dahi bulunmaması eleştirilere neden oluyor; öyle ki bu tür okulların programlarına, öğretmenlik bilgisi derslerinin konması, ya da öğretmen yetiştiren bir bölüm açılması isteniyordu.

Ticaret okullarına meslek öğretmeni yetiştirme, hep Yüksek İktisat ve Ticaret Okulları bünyelerinde aranmıştı. Bu alana öğretmen yetiştiren ayrı bir okulun açılmasından pek söz edilmemişti. Nitekim Ticaret Öğretmen Okulu'nun doğuşu, bu alanla ilgili olarak düzenlenen bir kurstan iyi sonuçlar alınması sonucunda oldu.

1955 yılında Milli Eğitim Bakanlığı, Ankara Üniversitesi, ABD Milletlerarası İşbirliği Dairesi ve Newyork Üniversitesi, arasında yapılan bir anlaşma ile, sekreterlik eğitimi için öğretmen yetiştirmek üzere, iki Amerikalı müşavir Ankara'ya davet edildiler. Bu müşavirler, sekreterlik eğitimi öğretmeni yetiştirmek için bir merkez kurdular ve aynı yıl haziran ayı içinde öğretim metotları, ders araç ve gereçleri hakkında bilgiler vermek üzere Ticaret Liseleri meslek dersi öğretmenleri için Ankara'da bir seminer düzenlediler. Bu çalışmalardan iyi sonuçlar alınması üzerine merkezin çalışma alanı daha da genişletilerek, 26.11.1955 tarih ve 405-1-423 sayılı Müdürler Komisyonu Kararlarıyla Ankara'da Kız Teknik Öğretmen Okulu'na bağlı olarak Ticaret Öğretmen Okulu açıldı. Üç yıl öğretim süreli olan okul, 1955-1956 yılında öğretime başladı (Duman, 1991: 103-104).

Daha sonraki yıllarda okul, 2 yıl içerisinde edinilen tecrübelere dayanılarak sevk ve idaresini ve gelişimini daha iyi sağlamak amacıyla, 29.5.1957 tarih ve 405-1-137 sayılı Müdürler Komisyonu Kararıyla müstakil hale getirildi (24 Haziran 1957 tarih ve 961 sayılı Tebliğler Dergisi). Kısa bir müddet sonra **Ticaret Yüksek Öğretmen Okulu** adını alan, temel amacı ticaret okulları ile ticaret liselerine öğretmen yetiştirmek olan okulun programı şöyle idi:

Programdaki dersler meslek (alan) dersleri, öğretmenlik bilgisi dersleri ve genel kültür dersleri olarak 3 grupta yer alıyordu. Öğrenciler ilk iki yılda bütün dersleri ortaklaşa görüyorlar üçüncü sınıfta " Muhasebe" veya " Sekreterlik" uzmanlık kollarından birine devam ediyorlardı. Seçmeli derslerin de yer aldığı bu program-

da öğretmenlik bilgisi dersleri olarak, eğitim psikolojisi, eğitim sosyolojisi ve özel öğretim metotları dersleri bulunuyordu. Bu derslerin ağırlığı % 10'a yakındı. Ayrıca son sınıfta, haftada 10 saat öğretmenlik uygulaması yapılıyordu (10 Ekim 1960 tarh ve 610 sayılı Tebliğler Dergisi).

Planlı kalkınma dönemine girildiğinde henüz bu okul, beş yılını yeni doldurmuş bulunuyordu. Yedinci Milli Eğitim Şurası'nda, okulun 4 yıla çıkarılması, adına "Turizm" kelimesinin de eklenmesi ve programlarının yeniden düzenlenmesine ilişkin kararlar alınmıştı.

Bu kararların 1965 yılından itibaren uygulanmasına başlandığı; 1965 yılında çıkarılan bir yönetmelikle okulun adının, Ticaret Yüksek Öğretmen Okulu iken **Ticaret ve Turizm Yüksek Öğretmen** Okulu olduğu; öğretim süresinin üç yıldan dört yıla çıkarıldığı; programlarının yeniden düzenlendiği görülmektedir (Duman, 1991: 174).

Talim ve Terbiye Kurulu'nun 5.10.1965 tarih ve 176 sayılı kararıyla kabul edilen yönetmelik ve ona bağlı program ile, okulun kuruluş ve amacı, yönetim işleri ve programları şu şekilde belirlenmiş bulunmaktadır:

Ankara Ticaret ve Turizm Yüksek Öğretmen Okulu, Ticaret Liseleri, Sekreterlik ve Otelcilik Okulları ile Kolejlerin ve diğer orta dereceli genel ve mesleki okulların ticaret ve turizm ile ilgili dersleri öğretmenlerini ve turizm işletmeciliği konusunda işletme idarecisi yetiştiren 4 yıllık (sekiz sömestr) yüksek dereceli bir meslek okuludur. (md.1)

Okulda "İşletme ve Muhasebe", Büro İdaresi ve Sekreterlik", "Turizm" öğretmenlik ihtisas şubeleri mevcut olup, ayrıca Turizm İhtisas Şubesinde "Turizm İşletme İdarecisi"de yetiştirilir. Ancak, turizm işletme idarecileri olacak grup, son sınıfta kendi branşları ile ilgili ders ve uygulamaları alırlar.

Üçüncü sınıfa geçen öğrencilerin, okul yöneticilerinin rehberliği ile ihtisas bölümlerine dağıtımında öğrencinin isteği ile; turizm bölümü için yabancı dildeki, büro idaresi ve sekreterlik bölümü için daktilografi ve stenografi derslerindeki, işletme ve muhasebe bölümü için ise, ticaret aritmetiği ve muhasebe derslerindeki, kabiliyet ve başarıları göz önünde tutulur. Ayrıca, rehberlik ile görevli öğretim üyelerinin de bu konuda mütalaaları alınır.

Okul öğretim üyeleri kurulu, gerektiğinde diğer dallarda da ihtisas bölümü açılmasını Bakanlığa teklif edebilir. (md.2)

Ticaret ve Turizm Yüksek Öğretmen Okulu'nun amacı ise şu şekilde belirtilmiştir:

Eğitim ve öğretim çalışmalarında öğrencilerini;

Milli ahlakın ilkelerine bağlı, millet ve insanlık ülküsünü benimsemiş,

Pozitif ilim anlayışı kazanmış ve bilgilerini meslek alanında kullanma yollarını öğrenmiş,

Çalışkan, mesleğine bağlı, yurdun her yerinde seve seve hizmette bulunmaya hazır,

Yaşayışı ve çevresine yaptığı tesir bakımından örnek tutulmaya layık,

Bedence ve karakterce sağlam, şahsiyet sahibi birer meslek adamı olarak yetiştirmek,

Ticaret ve Turizm öğretim ve eğitimi konularında ilgili Bakanlıkça lüzum görülen ve okulun bilimsel fonksiyonu icabı inceleme ve araştırma yapmak, gerektiğinde Milli Eğitim ve Turizm ve Tanıtma Bakanlıklarına danışma örgütü görevini yapmak,

Ticaret ve Turizm Öğretim Okulları için ders araçları ve kitapları hazırlamak,

Kamu sektörüne ve özel sektöre bağlı işletmeler personelini eğitici ve yetiştirici çalışmalarda bulunmak,

Mesleki bilgi ve maharetlerini arttırmak üzere öğretmenler için hizmetiçi eğitim, kurs ve seminerler hazırlamak (md.3), (TTYÖO Yönetmeliği, 1965).

Bakanlığa bağlı orta dereceli okullara öğretmen yetiştiren bütün yükseköğretim kurumlarında olduğu gibi, bu okulun yönetim işlerinin başında da, MEB'ca tayin edilen bir müdür ve yeterli sayıda müdür yardımcıları vardır. Okulda mevcut karar ve danışma organları ise Yönetim Kurulu ile Öğretim Üyeleri Kuruludur.

TTYÖO'na asistan ve öğretmen almada; yine Bakanlığa bağlı Mesleki ve Teknik Yüksek Öğretmen Okullarında takip edilen yol izlenmektedir. Buna göre istekliler arasından, aranılan özellikleri gösterenler, Öğretim Üyeleri Kurulunca seçilmekte, okul müdürünün onayı ile bakanlığa teklif edilmektedir.

Ancak, Ticaret Turizm, Kız Teknik ve Erkek Teknik Yüksek Öğretmen Okullarına öğretmen tayininde; yukarıda bahsedilen yöntemin dışında Talim ve Terbiye Kurulu'nun 19.10.1968 tarih ve 273 sayılı kararı ile özel bir uygulama getirilmiştir. Adı geçen yüksekokulların öğretmen tayiniyle ilgili maddelerine, söz konusu edilen kararla; " Bakanlık Merkez Teşkilatlarının üst kademelerinde görev almış bulunanlar arasından gerekli şartları taşıyanlar, Bakanlıkça uygun görüldüğü takdirde res'en tayin edilirler" hükmü eklenmiştir.

Bakanlığın, bu maddeye dayanarak, daha ileriki yıllarda görevden aldığı üst düzeydeki yöneticilerden birçoğunu bu kurumlara tayin ettiği; bu işlemde, diğer adaylarda aranılan şartların dikkate alınmadığı görülmektedir.

TTYÖO'na Ticaret Lisesi, Sekreterlik Okulu, Lise ve İlk Öğretmen Okulu mezunları, kompozisyon, tarih ve coğrafya derslerinden yazılı ve ayrıca bir de

mülakat yapılarak alınmaktadır. Bakanlığa bağlı öğretmen yetiştiren diğer bütün kurumlarda olduğu gibi, bu okulun giriş sınavlarına katılabilmek için de aday gösterilmiş olmak gerekmektedir.

İlgili okullar ya da Milli Eğitim Müdürlüğü'nce, öğretmenliğe aday gösterileceklerde nelere dikkat edileceği ayrıca belirlenmiş ve bir form haline getirilmiştir. İlgili makam tarafından doldurularak adayın öğretmen olup olmayacağına dair kesin kanaatin belirtileceği bu formda; Adayın son mezun olduğu okul, Mezuniyet yılı ve derecesi, Aldığı cezalar ve sebepleri, adayın milli duygusunun kuvvetli olup olmadığı, öğretmenlik mesleğine karşı ilgi derecesi, ahlaki durum, itidalli ve sabırlı olup olmadığı, küçüklere karşı şefkat derecesi, konuşma kabiliyeti, davranışlarının öğretmenliğe elverişli olup olmadığı, bilinen veya sezilen fena hal ve temayülleri varsa neler olduğu … gibi nitelikler yer almaktadır (Duman, 1991: 300).

Bu bilgilerden, henüz aday gösterileceklerde bile çok dikkatli davranıldığı anlaşılmaktadır. Ancak, ortaöğretime öğretmen yetiştiren diğer yükseköğretim kurumlarında olduğu gibi bu okula da 1977 yılından sonra merkezi sistemle öğrenci alınmaya başlanmıştır.

1965 tarihli yönetmelik ekinde verilen TTYÖO ders dağıtım çizelgesine göre okulda öğretmenlik bilgisi derslerinin program içindeki ağırlığı % 10 kadar iken, bu oran genel kültür dersleri için % 19; alan dersleri için ise % 71'dir. Ayrıca, son sınıf öğrencileri son sömestrde haftada üç yarım gün öğretmenlik uygulaması yapmaktadırlar. Daha sonraki yıllarda yüksekokulun yönetmelik ve programlarında bazı değişiklikler yapılmış ise de; bu düzenlemelerin 1965 tarihli, yönetmelik ve programlarıyla belirlenen hususları önemli ölçüde değiştirmediği anlaşılmaktadır (Duman, 1991: 177).

Kurulduğu tarihten itibaren Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı olarak öğretmen yetiştiren bu yüksekokul da, 1982'de Gazi Üniversitesine devredilerek, Turizm İşletmeciliği Eğitimi ve Ticaret Eğitimi Bölümleri olarak Mesleki Eğitim Fakültesi bünyesinde yer almıştır. Ancak daha önce adı geçen, başta okulöncesi ve sınıf öğretmenliği programları olmak üzere tüm öğretmenlik programlarını lisans düzeyine çıkaran, 1992 tarih ve 3837 sayılı Yasa ile bu iki bölüm Mesleki Eğitim Fakültesi'nden ayrılarak Ticaret ve Turizm Eğitimi Fakültesi adıyla yeniden ayrı bir fakülteye dönüştürülmüştür. 1955'de Ticaret Öğretmen Okulu adıyla açılan, kısa bir müddet sonra (1957) Ticaret Yüksek Öğretmen Okulu adını alan, 1967'de adı Ticaret ve Turizm Yüksek Öğretmen Okulu olan, Mesleki Eğitim Fakültesi bünyesinde 10 yıl bölüm olarak misyonunu sürdüren, 1992'de de Ticaret ve Turizm Eğitimi Fakültesi olarak yeniden kurulan bu kurum, 2009'da diğer mesleki ve teknik eğitim fakülteleri gibi kapatılmıştır.

Ticaret ve Turizm Eğitimi Fakültesi kapatıldığında şu bölüm ve öğretmenlik programları bulunuyordu. 1.Turizm İşletmeciliği Eğitimi Bölümü: a) Konaklama İşletmeciliği Öğretmenliği, b) Seyahat İşletmeciliği Öğretmenliği, 2. Muhasebe Eğitimi Bölümü: a) Muhasebe ve Finansman Öğretmenliği, 3. Büro Yönetimi Eğitimi Bölümü: a) Büro Yönetimi Öğretmenliği, 4.İşletme Eğitimi Bölümü: a) Pazarlama Öğretmenliği; bu programa 2006-2007 öğretim yılından itibaren öğrenci alınmaya başlanmıştır. 5.Ticaret Eğitimi Bölümü: Bu programa öğrenci alınmamaktadır. 6.Bilgisayar Uygulamaları ve Eğitimi Bölümü: Bu bölümde a) Sayısal Yöntemler Eğitimi ABD ve b) Bilgisayar Yazılımı Eğitimi ABD bulunmakta olup; bu bölüme de henüz öğrenci alınmamıştır.

Öğretmen yetiştirme işlevi üniversitelerde eğitim fakültelerine devredildikten sonra da mesleki-teknik eğitime öğretmen yetiştirmede önemli gelişmeler olmuştur. 1982'den 2009 yılına kadar geçen 27 yıllık sürede Mesleki Eğitim, Ticaret ve Turizm Eğitimi Fakültelerinin sayısında pek bir artış olmazken, Teknik Eğitim Fakültelerinin sayıları hızla artırılmıştır. Bazılarında ise ikinci öğretime geçilmiştir. Ayrıca bu fakülteler, öğretmenlik programlarını nicelik ve nitelik yönünden MEB'in öğretmen ihtiyacı ve talebine göre geliştirmemişlerdir. Öyle ki, bir taraftan MEB'in istihdam etmediği alanlarda öğretmenlik programları açılmış, diğer taraftan işlevini yitiren öğretmenlik programlarına öğrenci alınmaya devam edilmiştir. Sonra da mezunlarımız atanmıyor diye şikâyet edilmeye başlanmış, bu fakültelerin kapanmasına yol açan yeni arayışlar içerisine girilmiştir. Bu süreçte bazı gelişmeler yaşanmıştır.

Yükseköğretim Kurulu'nun 11 Temmuz 2007 tarihli toplantısında, Teknik Eğitim Fakültelerinin sektöre eleman yetiştirmek amacıyla **Uygulamalı Teknik Bilimler Fakülteleri** olarak yeniden yapılandırılmasına, Gazi ve Marmara Üniversitelerine bağlı Teknik Eğitim Fakültelerinin kapatılmayarak, aynı isimle eskiden olduğu gibi meslek öğretmenlerini yetiştirme işlevini sürdürmelerine karar verilmiştir.

Bu karar yasal hazırlıkları tamamlanıp henüz uygulamaya konulmadan yaklaşık bir buçuk yıl sonra, yine Yükseköğretim Kurulu 22 Aralık 2008'de yaptığı toplantıda, Mesleki ve Teknik Eğitim Fakültelerinin mevcut öğrencilerinin mezuniyetleri tamamlandıktan sonra kapatılmasına yönelik kanuni sürecin başlatılmasına ve bu fakültelere 2009-2010 öğretim yılından sonra yeni öğrenci kabul edilmemesine karar verilmiştir (2008.24.2562 sayılı Karar, madde 2). Karar ekinde yer alan kapatılacak fakülteler ise şunlardır:

Mesleki ve Teknik Eğitim Fakültesi (Adıyaman Üniversitesi), Mesleki ve Teknik Eğitim Fakültesi (Amasya Üniversitesi), Teknik Eğitim Fakültesi (Batman Üniversitesi), Teknik Eğitim Fakültesi (Cumhuriyet Üniversitesi), Simav Teknik Eğitim Fakültesi (Dumlupınar Üniversitesi), Teknik Eğitim Fakültesi (Düzce Üni-

versitesi), Teknik Eğitim Fakültesi (Fırat Üniversitesi), Teknik Eğitim Fakültesi (Gazi Üniversitesi), Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi (Gazi Üniversitesi), Ticaret ve Turizm Eğitimi Fakültesi (Gazi Üniversitesi), Mesleki Eğitim Fakültesi (Gazi Üniversitesi), Teknik Eğitim Fakültesi (Gebze İleri teknoloji Enstitüsü), Teknik Eğitim Fakültesi (Karabük Üniversitesi), Teknik Eğitim Fakültesi (KTÜ Üniversitesi), Teknik Eğitim Fakültesi (Kırklareli Üniversitesi), Ticaret ve Turizm Eğitimi Fakültesi (Kırklareli Üniversitesi), Teknik Eğitim Fakültesi (Kocaeli Üniversitesi), Teknik Eğitim Fakültesi (Afyon Kocatepe Üniversitesi), Teknik Eğitim Fakültesi (Marmara Üniversitesi), Teknik Eğitim Fakültesi (Mersin Üniversitesi), Teknik Eğitim Fakültesi (Muğla Üniversitesi), Ticaret ve Turizm Eğitimi Fakültesi (Nevşehir Üniversitesi), Teknik Eğitim Fakültesi (Pamukkale Üniversitesi), Teknik Eğitim Fakültesi (Sakarya Üniversitesi), Teknik Eğitim Fakültesi (Selçuk Üniversitesi), Mesleki Eğitim Fakültesi (Selçuk Üniversitesi), Teknik Eğitim Fakültesi (Süleyman Demirel Üniversitesi).

Sayılarını artırarak yarattığı bu durumdan, geçmişe uzanan mühendislik amaçları doğrultusunda yararlanan teknik eğitim fakülteleri olmuştur. Çünkü bu fakülteler daha Erkek Teknik Yüksek Öğretmen Okulu iken "mühendis yetiştirmek" amaç ve hevesini taşımaktaydılar. Nitekim kapanan teknik eğitim fakültelerinin yerine mühendis yetiştirmek üzere Teknoloji Fakülteleri kurulmuştur. Üniversitelerde çok sayıda mühendis yetiştiren fakülte bulunmasına, mühendislerin istihdamında da sorunlar yaşanmasına rağmen, bu yeni yapılanmayı anlamak mümkün değildir.

Mesleki Eğitim, Ticaret ve Turizm Eğitimi Fakültelerinin sayıları sınırlı olmasına rağmen, bu kurumlar da kapatılmış, ilgili sektörlere nitelikli eleman yetiştirmek amacıyla Mesleki Eğitim Fakülteleri yerine Sanat ve Tasarım Fakültesi, Ticaret ve Turizm Eğitimi Fakültesi yerine de Turizm Fakültesi kurulmuştur. Teknoloji fakülteleri mühendislik fakülteleri ile aynı misyonu paylaşırken, yeni kurulan son iki fakültenin misyonu ise sektöre eleman yetiştiren, sayıları daha fazla olan yüksek okul ve meslek yüksek okulları ile örtüşmektedir.

Mesleki eğitime öğretmen yetiştiren bu fakültelerin kapatılmasını talep edenlerin en önemli gerekçelerinden birincisi mezunların ancak yaklaşık % 5'nin öğretmen olarak atanabilmesi, atanamayanların ise öğretmen olarak yetiştikleri için sektörde iş bulmakta, ünvan ve tatmin edici bir ücret almakta zorluk çektikleridir. İkinci gerekçe ise, meslek öğretmeni yetiştiren bu fakültelerin benzerinin eğitimde işbirliğine gittiğimiz Avrupa Birliği Ülkelerinde olmadığı yönündedir.

Öne sürülen bu gerekçelerin, mesleki-teknik eğitime öğretmen yetiştiren bu fakültelerin kapatılması için yeterli olduğunu söylemek mümkün değildir. Eğer istihdam sorunu fakülte kapatmanın gerekçesi olsaydı, mezunları istihdam sorunu

yaşayan pek çok fakültenin de kapatılması gerekirdi. Bu fakültelerin özellikle de teknik eğitim fakültelerinin sayıları sınırlı tutulsaydı, yine bu fakültelerin öğretmenlik programları geliştirilerek MEB'in talep ettiği sayı ve nitelikte öğretmen yetiştirilebilseydi, sözü edilen istihdam sorunu yaşanmazdı. Ayrıca bu fakültelerin benzerlerinin Avrupa birliği ülkelerinde olmaması gibi bir gerekçeyi savunmak, ülkemizdeki 75 yıllık bir tecrübeyi göz ardı ederek, bu durumun bir zenginlik olduğunun farkında olmamaktır.

Sonuç ve Öneriler

Öğretmen yetiştirme işlevinin 1982'de Milli Eğitim Bakanlığı'ndan Üniversitelere devredilmesinden sonra da, genel eğitime öğretmen yetiştirmede olduğu gibi, mesleki-teknik eğitime öğretmen yetiştirmede de nicel ve nitel yönden önemli değişmeler ve gelişmeler olmuştur. Bu kurumlar, 1982 öncesinde olduğu gibi, kapatıldıkları tarih olan 2009 yılına kadar mesleki-teknik öğretime öğretmen yetiştirme işlevlerini sürdürmüşlerdir.

Ancak bu fakültelerin mezunlarının önemli bir bölümünün öğretmen olarak atanmaması ve yukarda açıklanan diğer bazı nedenler, bu kurumları amaç ve program yönünden yeni bir arayış ve yapılanma içerisine itmiştir. Fakat bu arayış, fakültelerin öğretmenlik programlarını Bakanlığın ihtiyaç duyduğu sayı ve nitelikte öğretmen yetiştirmeye değil de, sektöre eleman yetiştirmeye yönelik bir amaç ve yapılanmaya odaklanmıştır. Mesleki ve teknik eğitim fakülteleriyle ilgili yapılanma çalışmalarının yoğunluk kazandığı yıllarda yapılan bir araştırma bu fakültelerin amaç ve yeniden yapılandırılmasına ilişkin anlamlı sonuçlar ortaya koymuştur.

Bu makalenin yazarının da içinde yer aldığı bir grup tarafından 2006 yılında gerçekleştirilen bir araştırma sonucuna göre, Gazi Üniversitesi Teknik Eğitim, Mesleki Eğitim ile Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültelerinde görev yapan öğretim elemanlarının tamamı, bu fakültelerde öğrenim gören öğrencilerin tamamına yakını "Mesleki-Teknik Eğitim Fakülteleri amaç, işlev ve program yönünden yeniden yapılandırılmalıdır" görüşüne katılmışlardır. Ancak bu fakültelerin amaçları hakkında adı geçen fakültelerin öğretim elemanı ve öğrencileri farklı düşünmektedirler.

Mesleki Eğitim Fakültesinin öğretim elemanlarının tamamı, Ticaret ve Turizm Eğitimi Fakültesinin öğretim elemanlarının dörtte üçü bu fakültelerin programlarını geliştirerek öğretmen yetiştirme işlevini sürdürmesini, Teknik Eğitim Fakültesinin öğretim elemanlarının tamamına yakını ise fakültelerinin yalnızca sektöre eleman yetiştirecek şekilde yeniden yapılandırılmasını istemektedirler. Mesleki Eğitim, Ticaret ve Turizm Eğitimi Fakültelerinde öğrenim gören öğren-

cilerin önemli bir bölümü öğretim elemanları gibi düşünürken, Teknik Eğitim Fakültesi öğrencileri hocaları gibi düşünmemekte, bu fakültenin öğrencilerinin önemli bir bölümü fakültelerinin öğretmen yetiştirme işlevini terk etmemesini istemektedirler.

Mesleki ve Teknik Eğitim Fakültelerinin kapatılmasıyla sonuçlanan, yeniden yapılanma adıyla yürütülen bu süreç Mesleki Eğitim, Ticaret ve Turizm Eğitimi Fakültelerinin yöneticileri tarafından ne yazık ki, iyi yönetilmemiş; süreç, bu iki fakültenin öğretim elemanı ve öğrencilerinin görüşleri dışında, 4 yıllık yüksekokula dönüştüğü günden beri amaç ve programlarını mühendis yetiştirme yönünde değiştirmek isteyen Teknik Eğitim Fakültelerinin öğretim elemanlarının istekleri doğrultusunda sonuçlanmıştır. Kapatılan Teknik Eğitim Fakültelerinin öğretim elemanlarının önemli bir bölümü mühendis yetiştirmek amacıyla yerlerine kurulan Teknoloji Fakülteleri'ne geçmişlerdir.

Mesleki ve teknik okullara nasıl daha iyi öğretmen yetiştirilebileceği tartışılmadan, özellikle öğretmen yetiştirme işlevini sürdürmek isteyen Mesleki Eğitim, Ticaret ve Turizm Eğitimi Fakültelerinin öğretim elemanlarının görüşleri alınmadan, yalnızca ilgili fakültelerin yöneticileri ile yürütülen süreç sonunda şu veya bu gerekçelerle bu fakülteler kapatıldığına göre şimdi burada, çok önem verilmesini ve okullaşma oranının artırılmasını istediğimiz mesleki-teknik eğitimin öğretmen ihtiyacının nereden ve nasıl karşılanacağının düşünülmesi gerekir.

Bunun için iki çözüm yolu düşünülebilir. Birincisi yeniden ve sıfırdan başlayarak, alan taassubundan, öğretim elemanlarının hangi derslere gireceği endişesinden kurtularak, Bakanlığın ihtiyaç duyduğu öğretmenlik programlarını kapsayan, sayısı iki ya da üçü geçmeyen yeni bir Mesleki ve Teknik Eğitim Fakültesi'nin açılması, bu fakültelere Bakanlığın ihtiyaç duyduğu sayı ve nitelikte öğrenci alınmasıdır. Bu fakültelerin mesleki eğitime öğretmen yetiştirmede alt yapısı ve zengin birikimi olan Gazi ve Marmara Üniversitelerinde açılmasının uygun olacağı düşünülmektedir.

İkinci çözüm yolu ise, meslek alanlarıyla ilgili alan fakültesi mezunlarına pedagojik formasyon vermek yoluyla meslek öğretmeni yetiştirmektir. Ancak burada düşünülen ve uygulanması istenen pedagojik formasyon eğitimi, ülkemizde geçmişten günümüze 3-4 ay gibi kısa zaman dilimlerine sığdırılan, adeta "patalojik formasyon"a dönüşen pedagojik formasyon eğitimi değildir. Bu eğitim, bu amaçla kurulmuş, yöneticisi, öğretim elemanı, bina ve donanımı yine bu amaca göre seçilmiş ve donatılmış "pedagoji enstitülerinde" uygulamalı olarak verilmelidir. Verilecek eğitimin süresi 1.5 yıldan az olmamalı, eğitim teori – uygulama boyutuyla, etkin ve kurumsallaşmış bir enstitü ve okul işbirliği içerisinde gerçekleştirilmeli-

dir. Bu eğitime, Bakanlığın öğretmen ihtiyacı kadar sayıda, sektörde alanıyla ilgili en az 3 yıl tecrübesi olanlar mülakat yoluyla seçilerek alınmalıdır. Pedagoji veya Eğitim Bilimleri Enstitülerinde yüksek lisan düzeyinde uygulanan bu programdan mezun olanların da öğretmenliğe atanmaları sağlanmalıdır.

Kaynaklar

Doğan, H. (1967). "Erkek Teknik Yüksek Öğretmen Okulları ile İlgili Bir Çalışma". Yayımlanmamış rapor. Ankara.

Doğan, H. (1969). "Erkek Teknik Yüksek Öğretmen Okulu Programları". Yayımlanmamış rapor. Ankara:

Duman, T. (1991). *Türkiye'de Ortaöğretime öğretmen Yetiştirme (tarihi Gelişimi).* İstanbul,: Milli Eğitim Basımevi.

Duman, T. (1998). Cumhuriyetimizin 75. Yılında Öğretmen Yetiştirme Sistemimiz ve Sorunları, *Milli Eğitim*, sayı 139.

Duman, T. (1999). Türkiye'de Eğitim Reformları Açısından Öğretmen Yetiştirme Sorunu. *Erdem***.** 12, 34: s. 91-107.

Duman,T. Gelişli, Y., Çetin, Ş. (2009). Mesleki ve Teknik Eğitim Fakültelerinin Yeniden Yapılandırılmasına İlişkin Görüşler. 18. Eğitim Bilimleri Kongresi, Ege Üniversitesi, Kuşadası, İzmir.

Erkek Teknik Öğretmen Okulu Yönetmeliği. Tebliğler Dergisi. 12 Mayıs 1947, sayı: 433, .

Kız Teknik Öğretim. (1945). İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.

Kız Teknik Öğretmen Okulu Yönetmeliği. (1960). Maarif Vekaleti Mesleki ve Teknik Öğretim Müsteşarlığı , Ankara: Ayyıldız Matbaası.

Kız Teknik Yüksek Öğretmen Okulu Asistanlık Yönetmeliği. (1968). Ankara: Fon Matbaası

Milli Eğitimle İlgili Kanunlar I. (1953). Ankara: Milli Eğitim Basımevi.

Maaske, J., R. (1956). Türkiye'de Öğretmen Yetiştirme Hakkında Rapor, Ankara , Maarif Basımevi.

MEB (1982). *Milli Eğitim Hizmetinde Öğretmen ve Eğitim Uzmanları (Durum ve Sorunları).* Ankara: Talim ve Terbiye Dairesi Başkanlığı.

MEB (1965). *Mesleki ve Teknik Öğretim Öğretmen Okulları. İstanbul Matbaacılık Okulu yayını.*

MEB. (196). Öğretmen Yetiştirme Komitesi Raporu ve On Yıllık Plan. İstanbul, Milli Eğitim Basımevi.

MEB. (1962). VII. Milli Eğitim Şurasının İncelemesine Sunulan Başlıca Konular. Ankara, Milli Eğitim Basımevi.

MV. (1960). Mesleki ve Teknik Öğretim Müsteşarlığı, Kız Teknik Öğretmen Okulu Yönetmeliği. Ankara, Ayyıldız Matbaası.

Sıdal, C. (1970). *Endüstriyel Meslek Öğretmenlerin Yetiştirilmesi.* Ankara: Mesleki ve Teknik Öğretim Kitapları, No: 122.

Ticaret ve Turizm Yüksek Öğretmen Okulu Yönetmeliği. 18 Ekim 1965 tarih ve 1377 sayılı Tebliğler Dergisi.

Tüzün, M. (1978). *Kız Teknik Yüksek Öğretmen Okulu Programlarının Bütünlüğü İçinde Öğretmenlik Formasyonu Kazandıran Derslerin Yeri.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi .

Yüksek Teknik Öğretmen Okulu Asistanlık Yönetmeliği. 22 Ekim 1979 tarih ve 2045 sayılı Tebliğler Dergisi.

FOTOĞRAF ALBÜMÜ



İlk Okulu Bitirdiği yıl – 1961



Pazarören Mimar Sinan İlk Öğretmen Okulu İzci Grubunda – 1965



Pazarören Mimar Sinan İlk Öğretmen Okulu, 1966



Siverek Lisesi Öğretmen Arkadaşlarla (ayakta, soldan üçüncü) – 1972



Siverek Lisesi Öğretmen Arkadaşlarla (ayakta, soldan beşinci) - 1972



Ankara Kız Sanat Yüksek Öğretmen Okulu Müdürü Peyman EREN,
Müdür Yardımcıları Yıldız ÇAKIR, Bilge GÜÇSAVAŞ, Lütfiye ÖZDİLER,
Müdür Baş Yardımcısı Tayip DUMAN-1981



Bayrak Töreninde İstiklal Marşını Okuturken – 1980



Öğretmen Yetiştire Kurumlar Üniversitelere Devredildikten Sonra Öğrencilerimle birlikte – 1982



Yüksek Lisans Tez Savunması, soldan sağa doğru Tez Hocam Prof. Dr. Saffet BİLHAN ve Jüri Üyeleri Hocalarım Prof. Dr. İ. Ethem ÖZGÜVEN, Prof. Dr. Muhsin HESAPCIOGLU – Şubat 1985



Yüksek lisans Tez Savunması Sonrası Hocam Prof. Dr. Cahit KAVCAR ve Kutlama arkadaşlarım-1985



Prof. Dr. Ülker AKKUTAY, Prof. Dr. Mustafa ERGÜN, Kızım Ülkü, Tez Hocam Prof. Dr. Hasan Ali KOÇER ile Doktora Tez Savunması Sonrası - Haziran 1988



Doktora Tezi Savunması Sonrası Haziran 1988



ABD Ohio State Üniversitesinde Singapurlu ve Malezyalı Misafir Öğretim Elemanları İle - 1991



Milli Eğitim Şurası Raportörlüğü - 1999



Gazi Üniversitesi Mesleki Eğitim Fakültesi – 2001



Dekanlık Görevini Prof. Dr. Eyüp BEDİR Bey'e Devrederken – 2003



MEB Hizmet içi Eğitim Merkezlerini Geliştirme Projesi'nde Yerli Uzman Olarak Birlikte Çalıştığım ABD'li Uzman Prof. Dr. Maria KRASKA ve Eşi Mr. Miller ile birlikte - 2004



Sağdan sola doğru Prof. Dr. Yahya AKYÜZ, Prof. Dr. Ülker AKKUTAY, Prof. Dr. Mustafa ERGÜN, Prof. Dr. Tayip DUMAN, Prof. Dr. Ersoy TAŞDEMİR



Bir Jüri Sonrası Prof. Dr. Yahya AKYÜZ, Prof. Dr. Mustafa ERGÜN, Prof. Dr. Ülker AKKUTAY, Prof. Dr. Çağatay ÖZDEMİR ve Öğrencilerimizle Birlikte



Bir Jüri Toplantısı Sonrası Prof. Dr. Ülker AKKUTAY Hocamızın Odasında





Bakü'de Düzenlenen Bir Uluslararası Kongrede Ankara Üniversitesi Öğretim Üyeleri Meslektaşlarımla- 2009



Yüksek Öğretmenlilerin Buluşma Günü – 2010



Yüksek Öğretmenli Ağabeylerle



Prof. Dr. Şefik YAŞAR, Prof. Dr. A. Seda SARACALOĞLU,
Doç. Dr. Kerim GÜNDOĞDU, Prof. Dr. Ülker AKKUTAY, Prof. Dr. Ahmet SABAN



Dr. Savaş KARAGÖZ, Prof. Dr. İsmail GÜVEN, Doç. Dr. M. Akif SÖZER,
Prof. Dr. Yücel GELİŞLİ



Türkistan'da Ahmet Yesevi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dekanının Makamında



Kazakistan/Türkistan'da Farabi Müzesi Önünde – 2015



Tataristan'ın Başkenti Kazan 2014



Tataristan/Kazan



Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Ahilik Haftası



Gazi Üniversitesi Senato Toplantısı Sonrası Merhum DENKTAŞ'ın Kabir Ziyareti



Bir Doktora tez Savunması Sonrası Prof. Dr. Yücel GELİŞLİ, Doktora Tezi Öğrencilerim Dr. Fatih DEMİR, Dr. Hüseyin ÇEVİK ve Dr. Derya GÖYSU, Dr. Lyazaat BEİSENBEYEVA, Dr. Melike RAMAZAN, Dr. Şenol ORAKCI



Gazi Üniversitesi'nden Uğurlama - 2015



Gazi Üniversitesi'nden Uğurlama – 2015



24 Kasım Öğretmenler günü programı sonrası hocalarımız ve öğrencilerimizle 2015



YÖK Eğitim Fakültesi Dekanları Toplantısı – 2017



2017-2018 eğitim-öğretim yılı açılışı. Cumhurbaşkanlığı Külliyesi – 2017



Kazakistan Astana'da Uluslararası Eğitim Fuarı



Kazakistan Uluslararası Eğitim Fuarı, Çimkent Valisi ile Birlikte - 2018



Eğiticilerin Eğitimi seminerinde Tıp Fakültesi doktorlarımızla



YOBÜ Ziraat Fakültesi Dekanı Prof. Dr. Hanife MUT'u Uğurlama Yemeği Anısı



Ankara Başkent Öğretmen Evi Eğitim Düşünürleri Çalıştayı



Çalıştayda kahve molası



Ankara Üni. Eğitim Bilimleri Fakültesi toplantı yemeği



YOBÜ Eğitim Fakültesi Hocaları ile Birlikte Bir Köy Okulu Ziyareti





Kasım 2020



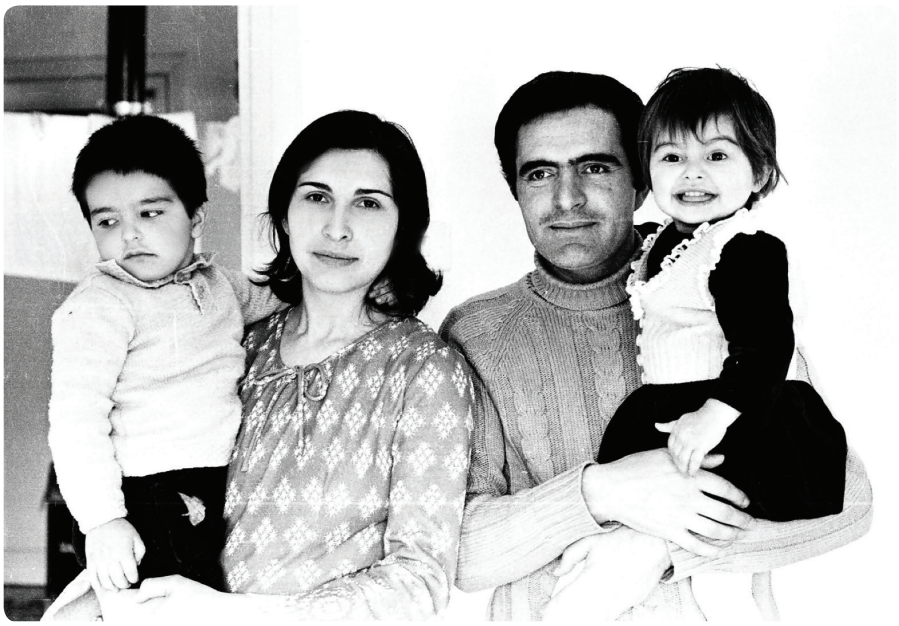
Aile Fotoğrafları





Rahmetlik Anamın ve Babamın Oğuldan İlk Torun SEVGİSİ - 1974





Isparta Eğitim Enstitüsü'nde Görev Yaparken – 1977



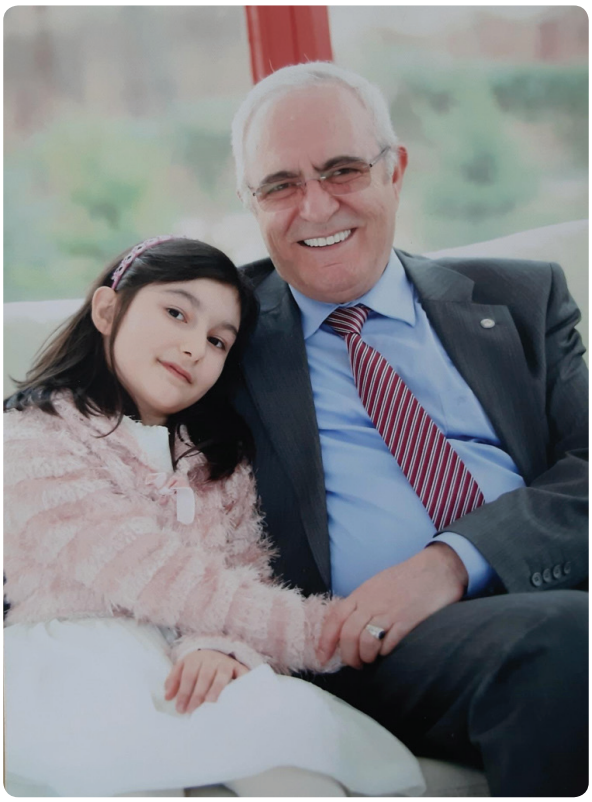
Gökhan - Ülkü Kardeşler, Kardeşler Birbirini Hep Sever ve Kucaklar, 1978



Gökhan - Ülkü Kardeşler,



Çocuklarımız büyüdüler, Ortaokul ve lisedeler – 1986



İlk Torun, Sevgi Naz





İkizler, Gökben-Begüm







47. Evlilik Yıldönümü – 2020