

Eğitime Adanmış 49 Yıl
Prof. Dr.
Murat Gürkán GÜLCAN'a
Armağan

Editörler:

Ayhan URAL · Ayşegül ERÖZYÜREK GÜLCAN
Emre SÖNMEZ · Fatih şAHİN



Editörler: Ayhan URAL - Ayşegül ERÖZYÜREK GÜLCAN
Emre SÖNMEZ - Fatih ŞAHİN

Eğitime Adanmış 49 Yıl
PROF. DR. MURAT GÜRKAN GÜLCAN'A ARMAĞAN

ISBN 978-625-6140-43-1

Kitap içeriğinin tüm sorumluluğu yazarlarına aittir.

© 2024, PEGEM AKADEMİ

Bu kitabın basım, yayım ve satış hakları Pegem Akademi Yay. Eğt. Dan. Hizm. Tic. AŞ'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 yayinevimize bilgi vermesini ve bandrolsüz yayınları satın almamasını diliyoruz.

Pegem Akademi Yayıncılık, 1998 yılından bugüne uluslararası düzeyde düzenli faaliyet yürüten **uluslararası akademik bir yayinevidir**. 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 2000'in üzerinde yayını bulunmaktadır. Pegem Akademi Yayınları ile ilgili detaylı bilgilere <http://pegem.net> adresinden ulaşılabilir.

I. Baskı: Kasım 2024, Ankara

Yayın-Proje: Zeynep Güler
Dizgi-Grafik Tasarım: Tuğba Kaplan
Kapak Tasarım: Pegem Akademi

Baskı: Vadi Grafik Tasarım ve Reklamcılık Ltd. Şti.
İvedik Org. San. 1420. Cad. No: 58/1
Yenimahalle/ANKARA

Yayıncı Sertifika No: 51818
Matbaa Sertifika No: 47479

İletişim

Pegem Akademi: Shira Ticaret Merkezi
Macun Mah. 204. Cad. No: 141/A-33 Yenimahalle/ANKARA
Yayınevi: 0312 430 67 50
Dağıtım: 0312 434 54 24
Hazırlık Kursları: 0312 419 05 60
İnternet: www.pegem.net
E-ileti: pegem@pegem.net
WhatsApp Hattı: 0538 594 92 40

ÖN SÖZ

Akademik camiada emekli olan hocalar için armağan kitap hazırlamak gelenek hâline gelmiştir. Bu gelenekle bir yandan emektar akademisyenlere olan vefa borcu ödenerek onlara verdiği hizmetler için teşekkür edilirken bir yandan da alana önemli bir eser kazandırılması amaçlanır. Elinizdeki bu çalışma Prof. Dr. Murat Gürkan Gülcan Hoca'mızın eğitime adanmış olduğu 49 yılını tamamlamış olması ve akademiden emekli olması nedeniyle hazırlanmıştır.

Prof. Dr. Murat Gürkan Gülcan eğitim bilimleri alanına yaptığı katkılarının yanında öğretmen kimliği, kuram ve uygulama yönüyle yöneticilik bilgi ve becerisi, akademik duruşu, çocuklarla, öğrencileri ile ve meslektaşları ile kurduğu iletişim, toplumsal olaylara karşı duruşu, dezavantajlı grupların yaşam şartları ve çocuk işçiliği ile mücadele programlarına verdiği destek ile örnek bir kişilik olmuştur.

Prof. Dr. Murat Gürkan Gülcan Hoca'nın birleştirilmiş sınıflı köy okullarında başlayan öğretmenlik mesleği; özel eğitim öğretmenliği, yurt dışı Türk kültürü öğretmeni, Millî Eğitim Bakanlığında yöneticilik ve üniversitelerin eğitim bilimleri alanındaki öğretim üyeliği görevleriyle hep çok yönlü olarak devam etmiştir. Göç ve göçmenlik, sokakta, tarımda ve hizmet sektöründe çocuk işçiliği, azınlıkların hakları, eğitime erişim, nitelikli eğitim onun kayıtsız kalamadığı konular arasındadır.

Onu yakından tanıyanlar, meslektaş ve öğrencilerine yönelik samimi, candan ve yapıcı tavrına mutlaka tanıklık etmiştir. Eğitimci kimliğini süsleyen araba merakı, bağlama çalma ve seyahat etme sevdası hocayı daha da özel kılan özellikler arasındadır.

Eğitimi bireysel olarak bir hak, aynı zamanda toplumsal bir ödev olarak gören Murat Gürkan Gülcan hocamız, Türkiye'de çocuk işçiliği konusunda yaptığı çalışmalar, mevsimlik tarım işçisi ailelere düzenlediği eğitimler, çadır ziyaretleri, tek bir çocuğun bile eğitimden mahrum kalmaması için verdiği yoğun emek ve bu sorunları TBMM'ye kadar taşıması, toplumsal sorunlara duyarlı yaklaşımı ile de örnek bir kişilik oluşturmuştur. Emekli olduktan sonra da çalışmalarına son vermeyen hocamız, öğrencileri ve meslektaşları ile iletişimini sürdürürken çocuklar için sahalarda koşurmaya devam etmektedir. Hocamızın bu çok yönlü kişiliğinin böyle devam edeceği ile ilgili hiç kuşumuz yoktur.

Bu kitap, Murat Gürkan Gülcan Hoca'mızla hayatı kesişen, odasında bir kahve içmeden çıkamayan, ondan feyz alan öğrencileri, meslektaşları, ailesi ve dostlarının katkılarıyla hazırlanmıştır. Kitap dört bölümden oluşmaktadır. "**Giriş Bölümü**"nde hocamızın özel ve akademik yaşam serüvenine, akademik yayınlarına yer

verilmiştir. “**Birinci Bölüm**”de eğitim bilimleri alanı ile ilgili akademik metinler, “**İkinci Bölüm**”de eğitim konulu deneme yazıları, “**nc Bölüm**”de ise hocamızla ilgili anı yazıları ve fotoğraflar bulunmaktadır.

Kitabın hazırlanması sürecinde pek çok kişinin katkısı olmuştur. Makale, anı, deneme ve değerlendirmelerle kitaba katkıda bulunan tüm katılımcılara çok teşekkür ediyoruz. Bunların başında yazıları titizlikle okuyan Dil Uzmanı **Himmet Açıkgöz'e**, kitabı basmayı tereddütsüz kabul eden **Pegem Akademi Yayıncılık'a**, Sayın **Suat Düz'e**, Sayın **Servet Sarıkaya'ya**, Sayın **Sunay Karadağ'a** ok teşekkür ederiz.

Alana yararlı olmasını umduğumuz bu eser, kabul etmesi dileğiyle saygıdeğer hocamız Prof. Dr. Murat Gürkan Gülcan'a tüm yazarlarla birlikte sunduğumuz bir armağandır. En büyük teşekkrmz bu kitabın hazırlanması için pek çok kişinin gnl birliği etmesine vesile olan **Murat Gürkan Gülcan** Hoca'mızdır.

Hocamızın memnuniyeti bizi de memnun edecektir.

Saygılarımızla

Kasım 2024, Ankara

Ayhan Ural

Ayşegül Erözyürek Gülcan

Emre Sönmez

Fatih şahin

İÇİNDEKİLER

Ön Söz.....	iii
GİRİŞ	1
Prof. Dr. Murat Gürkan Gülcan'ın Özel ve Akademik Yaşam Serüveni.....	3
Prof. Dr. Murat Gürkan Gülcan'ın Akademik Çalışmaları	22
1. BÖLÜM: EĞİTİM BİLİMLERİ İLE İLGİLİ MAKALELER	35
Test Eşitleme: Aynı Davranışları Ölçen, Farklı Madde Formlarına Sahip Testlerin İstatistiksel Eşitliğinin Sınanması	37
<i>Prof. Dr. Adnan KAN</i>	
Neoliberal Politikalar Bağlamında Eğitim Denetiminin Dönüştürülmesi Süreci	45
<i>Dr. Ahmet Şakir YAZICI</i>	
Eğitim Yönetimi Modelleri: Teorik Bir Çözümleme.....	66
<i>Prof. Dr. Ali BALCI</i>	
Matematik Öğretme Pratiğine Farklı Bir Bakış: Eleştirel Matematik Eğitimi.....	85
<i>Dr. Atilla ÖZDEMİR & Dr. Bülent AVCI</i>	
Okul Sistemleri ve Okulların Kademelendirilmesi Üzerine Düşünceler	99
<i>Dr. Ayhan URAL</i>	
Yoksulluk ve Sosyal Dışlanma Bağlamında Çocuk İşçiliğinin Sosyolojik Analizi: Tuzla, Adana Örneği	110
<i>Dr. Aşegül ÖZBEK KANSU</i>	
Akran Zorbalığı: Sebepler, Sonuçlar ve Çözüm Önerileri.....	130
<i>Doç. Dr. Emre SÖNMEZ & Doç. Dr. Onur ERDOĞAN</i>	
Türk Yükseköğretiminin Uluslararasılaşma Sürecinde Erasmus Programı	141
<i>Öğr. Gör. Erdoğan ÇATAK & Prof. Dr. Serkan KOŞAR</i>	
Okul Ekosisteminde Karşılıklı Bağımlılık Dinamikleri	153
<i>Gülbahar MELİK & Prof. Dr. Ferudun SEZGİN</i>	

Eğitimin Değersizleştirilmesi Üzerine Bir Düşünce Yazısı.....	171
<i>Prof. Dr. Hünkar KORKMAZ</i>	
Öğretmenlerin Sürekli Mesleki Gelişimini Destekleyen Denetim Modeli: Karma Yöntem Araştırması	179
<i>Dr. İzzet KAPLAN</i>	
Yükseköğretim Planlamasının Gerekliği.....	200
<i>Prof. Dr. Kasım KARAKÜTÜK & Dr. Öğr. Üyesi Melike GÜNBEY</i>	
Köy Enstitülerinin Kurucu Müdürleri.....	220
<i>Dr. Niyazi ALTUNYA</i>	
Sosyal Medyanın Etkin Kullanımı ile Okul Yöneticilerinin Dönüşümcü Liderlik Becerileri Arasındaki İlişkinin Değerlendirilmesi	247
<i>Nurcan TEMÜR PEK & Prof. Dr. Osman TİTREK</i>	
Eğitim Yönetiminde Şimdi Yeni Şeyler Söylemek Lazım: 21. Yüzyıla Bakış	267
<i>Doç. Dr. Pınar AYYILDIZ</i>	
Öğretmen Öznel İyi Oluşunun Okul Yöneticilerinin Mizah Davranışlarına Göre İncelenmesi.....	288
<i>Resul SAHETMAMMEDOV & Doç. Dr. Fatih ŞAHİN</i>	
Eleştirel Pedagoji ile Uzaktan Eğitim Görünümü	300
<i>Dr. Su ERTÜRK</i>	
Bireylerin Öznel İyi Oluşunu Etkileyen Faktörler: Kuramsal Bir Çalışma.....	316
<i>Yüksek Lisans Öğrencisi, Şennur BAKI & Prof. Dr. Hüseyin YOLCU</i>	
Eğitim Sisteminde Yaşanan Temel Sorunlar Üzerine Notlar	335
<i>Doç. Dr. Tarık SOYDAN</i>	
Sürdürülebilir Kalkınma ve Eğitim Üzerine Teorik Bir Çözümleme	355
<i>Prof. Dr. Temel ÇALIK & Dr. Öğr. Üyesi Emine DOĞAN</i>	

2. BÖLÜM: EĞİTİM KONULU DENEME YAZILARI	385
İçinde Bulduğumuz Eğitim-Öğretim Sistemi	387
<i>Ali ARSOY</i>	
Karanlığı Deviren Işık: Eğitim.....	398
<i>Binnaz Deniz YILDIZ</i>	
“Merhaba Semra!”	400
<i>Dr. Franz Igerl</i>	
<i>Çeviri: Şengül KARA</i>	
“Kükner”in Yolculuğu.....	401
<i>Himmet AÇIKGÖZ</i>	
Çağdaş Eğitim ve Demokrasi.....	403
<i>Muhittin GÜL</i>	
Türkiye'nin İktbal Mesihleri	410
<i>Ünal ÖZMEN</i>	
Bilgi Çağında Öğretmenin Yeri ve Statüsü.....	414
<i>Prof. Dr. Vicdan ALTINOK</i>	
3. BÖLÜM: ANI YAZILARI VE FOTOĞRAFLAR	419
Prof. Dr. Murat Gürkan Gülcan'ın Yaşamından Fotoğraflar.....	507

GİRİŞ

PROF. DR. MURAT GÜRKAN GÜLCAN'IN ÖZEL VE AKADEMİK YAŞAM SERÜVENİ

Murat Gürkan GÜLCAN 1957 yılının Mart ayında Artvin'in Şavşat ilçesine bağlı Kocabey köyünde doğdu. Doğu Karadeniz'in son dağlarına (Kaçkar) yaslanmış cennet köşesi bir yerdir Kocabey köyü. Hayvancılıkla uğraşan üç çocuklu bir ailenin ilk çocuğu olarak büyüklerle ve geniş bir aile kültürüyle büyüdü. Çok erken yaşta sorumluluklar üstlendi.



İlkokul yılları: Anne ve kardeşler

Henüz beş yaşındayken yokluk ve yoksullukta bulunduğu gazete parçalarından okumayı öğrenmeye başladı. Okula başladığında okuma yazmayı çoktan öğrenmişti. Öğretmen, birinci sınıfta Alfabe Kitabı'ndan okumayı öğretmeye uğraşırken o, derste kitabı baştan sona birkaç kez okuyup son sayfadaki "Karga karga gak dedi, çık şu dala bak dedi, çıktım baktım o dala, bu karga ne budala." tekerlemesini de okur, sonra beklemeye geçerdi.

İlköğrenimini 1968 yılında Kocabey Köyü İlkokulunda tamamladı. İlkokul ğretmeni Hüsamettin TOKDEMİR'i her zaman saygı ve hürmetle andı. İlkokul yıllarında karda kışta yürüyerek okula gitmek her çocuğun başlıca göreviydi. Köy okulunda 5 sınıf ve 152 ğrenci vardı. Akşam paydos olduğunda köy, ocuk sesinden inlerdi. Ortaokul birinci sınıfı şavşat Ortaokulunda okudu. şavşat Ortaokulu köylerden gelen çocukları almaya yetmeyince okulun bahçesine sacdan "baraka" adı verilen şubeler inşa edildi. Onun kaydı 1-H şubesine yapılabildi. Okul Müdürü Vahdettin YILDIZ tüm çocukların saydığı ve korktuğu bir eğitimciydi. Öğrenciler okulda zorunlu olarak okul şapkası giyerdi. Bir gün ğrenci Murat şapkasını kaybetti ve okula şapkasız geldi; okul müdüründen yediği tokadın ardından köyüne kadar 2,5 saat yürüdü. Annesi bir tavuk satarak ona ikinci bir şapka aldı.



Ortaokul yılları: Aile, bir arkadaşı ve meşhur şapka

Yürümek o kuşak köy çocukları için bitmek bilmeyen bir eylemdi. Her hafta iki kez köye yürünecek, köyden ekmek, peynir, yoğurt-ayran alınıp pazartesi ve arşamba günleri sabah erkenden okulda olunacaktı.

1969 yılında ailenin Artvin'e taşınması ile hayatında yeni bir sayfa açıldı. Artvin Korzul Mahallesi'nden her gün Kazım Karabekir Ortaokuluna yürümek zorunda kaldı. Artvin Kazım Karabekir Lisesi orta kısmını bazı uyum sorunlarına rağmen başarıyla bitirdi.



Artvin ğretmen Okulunda Arkadaşları ile

1970'li yıllarda baba Artvin ğretmen Okulunda aşçı olarak çalıştığı için ğretmen okulu kültürü ile i içe büyüdü. Günlerinin önemli bir kısmı ğretmen okulunda geçiyordu ve burada okumak, ğretmen olmak kaçınılmaz olmuştu. Yazılı ve sözlü olmak üzere iki aşamalı zor bir sınavla 1971 yılında Artvin ğretmen Okuluna girdi. Sözlü sınavda öğrencinin kendini ifade etmesi, sesini kullanması ve psikolojik durumu bir komisyon tarafından test ediliyordu. Yazılı sınavda ise bilgi, yazma becerisi, okuduğunu anlama, genel kültür gibi özellikleri ölçen sorular yer alıyordu.



Artvin Öğretmen Okulu FKB sınıfı mezunları

Türkiye'nin her bölgesinden öğrencinin geldiği Artvin Öğretmen Okulu hari- ka bir okuldu; çok iyi öğretmen kadrosu vardı. Okul Müdürü Turgut BAYRAKTU- TAN tam bir eğitimci ve gerçek bir eğitim lideriydi. 14-15 yaşında Anadolu'nun her köşesinden gelen köylü çocuklarının öğretmen olarak tekrar Anadolu'ya gön- derilmesi "Köy Enstitüleri Modeli" olarak öğretmen okullarında da devam edi- yordu. Çocuklar genellikle öz bakım becerilerini dahi burada kazanmaktaydı. Bir seferinde cuma günü bayrak töreninde müdür elinde bir tebeşir ve kara tahta ile 1.500 kişilik öğrenci ordusunun karşısına çıktı. Tahtaya bir tuvaletin gider şema- sını U şekli ile birlikte çizdi. Anlattı tek tek; buraya kâğıt, mendil, taş veya havlu gibi şeyler atıldığında tuvaletin nasıl tıkanıldığını gösterdi. Müthiş etkili olmuştu; yaparak yaşayarak öğrenme "1968 Programı" ile birlikte tüm eğitim sistemini sarıp sarmalamıştı. Öğretmen adayı çocuklar -yatılı veya gündüzlü- kendi sınıflarını temizliyorlardı. Yatılı çocuklar kendi yatağını, dolabını topluyordu. Kendi yemekleri için nöbetleşe soğan, patates soyuyor, okulun yönetiminde aktif görev- ler üstleniyorlardı. Resim ve müzik atölyeleri ile spor alanları her an çocukların hizmetindeydi. 3 ve 4. sınıfta uygulamalı derslerde staja gittiler; ders planı yaptılar ve uyguladılar. 17 yaşındaki çocuklar arkadaşları ve öğretmenin gözetiminde ders işlediler.



1974 Çoruh İlkokulu: İlk staj uygulaması

1975 yılında Artvin Öğretmen Okulunu bitirdi ve ilk ataması Samsun'a yapıldı. Öğretmen olduğunda 18 yaşındaydı. Samsun Vezirköprü Öğürlü köyünde öğretmenlik yaptığı yıllarda ilk maaşıyla aldığı bağlamayı çalmayı kendi kendine öğrendi. Arkadaş ortamlarında çaldı, çığırdı. Köydeki öğretmenler akşamları köylülerin misafiri olarak iki yıl içinde neredeyse her evi ziyaret ettiler. Bu ziyaretlerde en önemli konu ilkokuldan sonra okumaya devam etmeleri için çocukları ve ailelerini ikna etmekte.



İlk görev yeri: Samsun Vezirköprü Öğürlü Köyü İlkokulu, 1975

1977'de Rize'e atandı; Rize, İyidere Kşkl İlkokulunda ğretmen olarak bir yıl görev yaptı. O yıllarda Anadolu'nun tüm köylerinde okul ve ğretmen vardı. Görev yaptığı okulların tümü birleştirilmiş sınıflı köy okullarıydı.



Rize İyidere, Kşkl Köyü İlkokulu Öğretmenleri, 1977

1978 yılında Rize Ardeşen Işıklı, Yurtseven Köyü İlkokuluna öğretmen olarak atandı. Bir yıl görev yaptığı Yurtseven Köyü İlkokulu, Karadeniz sahil yolundan 1,5 saat yürüme mesafesi uzaklıktaydı. Dađ yolunu takip edip, 1,5 saat yürüyerek ulaştığı okulda müdür yetkili öğretmen olarak görev yapan Murat Gürkán Gülcán okulda soba yaktı, mahalledeki öğrencilerin evlerine gidip onları tek tek toplayarak okula getirdi.

1979 yılında Rize Fındıklı Sümeryalı İlkokulunda görev yapmaya başladı. Bir çay alım yerinin üst katı üç sınıflı ve birleştirilmiş sınıflı bir okul olarak kullanılıyordu; o okulda da müdür yetkili öğretmenlik yaptı. Öğretmenlik yaptığı her okulda eğitim araç gereçlerinin kullanılmasına, eksik olan gereçlerin yapılmasına özen gösterdi. Murat Öğretmen lokum kutusundan projeksiyon yaptı; renkli harfler ve kelimelerle okuma fişlerini, mevsim şeridini, tarih şeridini kendi elleriyle hazırladı. Çay alım yeri olarak kullanılan ve daha sonra okula dönüştürülmüş olan binanın girişinde ve dışında bir Atatürk portresi olması gerektiğini düşünüyordu. İmkânsızlıklar içerisinde yapılabilecek tek şey duvara o portreyi çizmekti. Önce okulun girişine bir Atatürk portresi çizdi. Ardından öğretmen arkadaşı Süleyman TORAMAN ile birlikte beline ip bağlayıp, çatıdan sarkarak okulun dış duvarına da Atatürk Portresini çizdi.



Sümeryalı İlkokulu, dış duvardaki Atatürk portresi



Sümeryalı İlkokulu, i kısımdaki Atatürk portresi, 2023

1981 yılında önce Rize merkezde işitme engelliler okuluna, ardından da Ankara İşitme Engelliler Okuluna ğretmen olarak atandı. Artık hayatında Ankara sayfası açılmıştı. Ankara İşitme Engelliler Okulu yatılı bir okuldu ve bu okulda grup rehber ğretmenliği yaptı.



Rize Sağırlar Okulu, 1981

O yıllarda müfettiş olmak ya da yurt dışına oğretmen olarak gitmek istiyordu. Bu amaçla 1984 yılında Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bölümüne kayıt yaptırdı. Bir yandan çalışırken bir yandan eğitimini sürdürdüğü Beytepe yollarında günde altı vasıta değiştirmek zorunda kalıyordu. Akademik bir ilerlemeye ilişkin ilk bilgileri orada edinmişti. Rahmetli, Mustafa Aydın bölüm başkanı olarak doğru yönlendirmeler yapmıştı. Hacettepe niversitesinde lisans döneminde eğitim derslerini Selahattin Ertürk, Sudi Bülbül, Hüseyin Başar, Aytaç Açıkalın, Veysel Sönmez, Yaşar Baykul, Yüksel Kavak gibi önemli eğitim bilimcilerden almıştır. Sınıf arkadaşlarının hemen hemen hepsi hem oğretmenlik yapıyor hem de niversiteye derslere geliyordu. Beytepe kampüsünde kravatlı ve bıyıklı bir kişi görüldüğünde onun müfettiş adayı olduğu iyi bilinirdi. Dönem arkadaşlarının birçoğu müfettiş olarak Anadolu'nun çeşitli yerlerine dağıldılar, ayrıca sınıftan dört kişi eğitim bilimleri alanında profesör oldu.



Hacettepe Üniversitesi Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Bölümü

1986 yılında Milli Eğitim Bakanlığının yaptığı yurt dışı ğretmenliği sınavına girdi. Derece ile başarılı olduğu sınavın ardından, Hacettepe niversitesindeki lisans eğitimini dondurarak Almanya'ya gitti. Almanya'nın Münih kentinde, 1986-1992 yılları arasında altı yıl süreyle Türk kültürü ğretmenliği yaptı. Bu yıllarda Türk kültürünü tanıtmak amacıyla, halk müziği ve folklor alanlarında Almanya'nın pek çok şehrinde folklor etkinliklerine, sosyal ve kültürel faaliyetlere katıldı. Bu dönemde Münih Maximillian niversitesinde Almanca hazırlık (PNDS Prfung) okudu. İngilizce olan yabancı dili Almanca olarak değişime uğradı. Almandasını geliştirmek için, Münih Masal Günleri etkinliklerinde masal çevirmenliği yaptı. Türkiye'ye dnğnde MEB Yayınları'nda Dünya Masallarından rnekler kitabını eviri masallardan derledi.



Mnch Bergmannschule'de öğrencileri ile, 1987



Mnch Bergmannschule'de öğretmenler, 1991-1992 ğretim yılı



Münih Kültür Merkezi: Sarıııek, 1988

1992'de Almanya'daki görevi sona erdi ve Türkiye'ye döndü. Yarım kalan eğitimini tamamladı ve 1994'te Millî Eğitim Bakanlığında görevlendirildi. 1995 yılında Kahramanmaraş'a müfettiş olarak atandı ancak Millî Eğitim Bakanlığında yürüttüğü ıalışmalar nedeniyle göreve başlayamadı; 1994-1995 yılları arasında Millî Eğitim Bakanlığında eğitim uzmanı, 1995-2003 yılları arasında şube müdürü, daire başkanı ve genel müdür yardımcısı olarak görev yaptı. Görev yaptığı yıllarda Millî Eğitim Bakanı Hikmet ULUğBAY, Müsteşar Bener CORDAN, genel müdür olarak hocası Ata TEZBAşARAN ile birlikte ıalıştı.



Milli Eğitim Bakanlığı, Daire Başkanı, 1999

Milli Eğitim Bakanlığında şube müdürlüğü yaptığı dönemde, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bölümünde yüksek lisans yaptı; “Türk Eğitim Sisteminde İnsan Hakları Eğitimi” konulu tez çalışmasını 1997 yılında tamamladı. Milli Eğitim Bakanlığınca basılan, “Türkiyede İlköğretim”, “Birleştirilmiş Sınıflarda Sosyal Bilgiler ve Fen Bilgisi Öğretmen Kılavuz Kitabı”, “Türkiyede İlköğretimin Dünü, Bugünü ve Yarını” kitaplarının hazırlanmasında görev aldı. İnsan Hakları Eğitimi Programı’nı hazırladı; Sosyal Bilgiler ders kitabı yazdı. Bu dönemde ders programları, ders kitapları, yatılı ilköğretim bölge okulları, taşınmalı eğitim uygulaması ve ilköğretim okulları üzerinde uzmanlaştı. “Temel Eğitim” konusunda projeleri koordine etti. Çocuk işçiliği ve eğitime devam edemeyen çocuklar konusunda projeler yürüttü. Sokakta çalışan çocukların eğitime yönlendirilmesi konusunda uluslararası ve ulusal kuruluşlarla iş birliği yaptı. İşçi sendikaları konfederasyonları ile yürüttüğü çalışmalar kapsamında Diyarbakır başta olmak üzere göç alan illerde sokakta çalışan binlerce çocuğu yatılı okullara yerleştirdi.

İlköğretim ders kitaplarının öğretmen kılavuz kitapları ve öğrenci çalışma kitapları ile birlikte hazırlanması sürecini yönetti. 1999-2000 öğretim yılına 52 kitap

takım hâlinde hazırlanmış, materyal kullanımında yapılandırmacı model ilk kez bu dönemde uygulanmaya başlanmıştır.

1996-1997'de yürürlüğe giren 4306 sayılı Sekiz Yıllık Zorunlu Kesintisiz Eğitim Yasası'nın uygulanmasında aktif görev aldı. Dönemin Millî Eğitim Bakanı Hikmet Uluğbay ile yeni açılan okulların açılışlarına eşlik etti. Ders programlarının hazırlanması ve pilot uygulamalar için il il dolaştı.



Ankara Üniversitesi, doktora mezuniyet, 2003

Daire başkanlığı görevini yürütürken Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Eğitim Yönetimi ve Teftişı alanında "Avrupa Birliği'ne Adaylık Sürecinde Türk Eğitim Sistemi'nin Yapısal Sorunları" konusunda doktora tezini tamamladı (2003). Ankara Üniversitesinde Ziya Bursalıoğlu'nun son öğrencilerinden oldu. Mahmut Adem, Haydar Taymaz, Ali Balcı, İnyet Aydın, Kasım Karaktüük gibi değerli hocalardan ders aldı. 2003 yılında genel müdür yardımcılığı görevinden ayrıldı.

2003-2005 yılları arasında Türk Eğitim Derneği Genel Merkezi'nde eğitim koordinatörü olarak görev yaptı. Eğitim bilimleri alanından uzmanlarla ekip kurarak Genel Merkez'de Eğitim Koordinatörlüğü'nü faaliyete geçirdi. Bu dönemde TED okullarının merkezî yönetim ile ilişkisini kuran yönergeleri uygulamaya koydu. Okulların yönetici ve öğretmen seçimi ile atamalarının standartlaşmasını sağladı.



TED Eğitim Koordinatörü, 2003

Yoğun alışma temposu içerisinde çeşitli üniversitelerden gelen teklifleri değerlendirdi ve 2005 yılında Marmara Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesinde yardımcı doçent olarak göreve başladı. İstanbul yılları zor yıllar olarak anılabilir. Akademik bakımdan çok ilerleme sağlayamadı ancak gece gündüz haftada 40 saat derslere girdi.

2007 yılında Gazi niversitesinde yardımcı doçent olarak göreve başladı. 2012'ye kadar Teknik Eğitim Fakültesinde alıştı. Teknik ğretmen yetiştirme konusunda çok iyi bir deneyim kazandı. Bu okulların kapatılmasına karşı çıktı ve haklı ıktı. Hlen Mesleki ve Teknik Eğitim sorunlarının başında ğretmen yetiştirme gelmektedir.



Gazi Üniversitesi

2012'de Doçent ünvanı aldı; 2015'te üç aylık süreyle Amerika Birleşik Devletleri, Michigan State Üniversitesinde misafir öğretim üyesi olarak bulundu. Bu dönemde mevsimlik tarımda çocuk işçiliği konusunda Michigan Eyalet Hükûmeti ve Michigan State Üniversitesi iş birliğinde yürütülen çalışmaları yerinde inceleme fırsatı buldu.



Michigan State, Meksikalı İşçi Çocuklarının Yönlendirildiği İlkokul

Eğitim bilimleri alanının önemli isimleri Collins, Cameron ve Quinn'in kitapları ile orada tanıştı; bu çalışmalar, "Örgütsel Öğrenme" ve "Örgüt Kültürü" kitaplarının Türkçeye kazandırılmasına vesile oldu. Amerikalı çocuklara saz çalıp türkü söyledi. Çinli ailelere Türk müziğini tanıttı. Okulları ziyaret etti ve "Tembel Çocuk" (Maister\Brother Jakob) şarkısını üç dilde çocuklarla birlikte söyledi. Sazını Detroit'te Elderly Instruments'e hatıra olarak bıraktı; oradan bir "ukulele"(küçük ve taşınabilir, dört telli bir çalgı) alıp Türkiye'ye döndü.



USA Michigan, Detroit, 2015

2012 yılında Gazi Eğitim Fakültesine öğretim üyesi olarak atandı. Bu dönemde, Avrupa Birliği ve Eğitim, Eğitim Bilimine Giriş, Örgütsel Öğrenme, Örgüt Kültürü, Kuramdan Uygulamaya Okul Yönetimi, Eğitim Hukuku, Örgütsel Davranış ve Yönetimi , Çocuk İşçiliği ile Mücadele Öğretmen El Kitabı, Karşılaştırmalı Eğitim adlı kitaplarda yazar ve editör olarak görev aldı. Çocuk işçiliği ve göç konularında MEB ve Üniversite kapsamında toplam 20'yi aşkın projede çalıştı. AB ve BM projelerinde uzman ve danışman olarak görev aldı. Hayatının 25 yılını çocuk işçiliği ile mücadeleye adadı. Mevsimlik Tarımda Çocuk İşçiliği ile Mücadele Programı kapsamında 2013 yılında Ordu'da başlatmış olduğu proje ilerleyen yıllarda bir programa dönüştü. Bu kapsamda geliştirmiş olduğu model 20 ilde on bin çocuğun 600 öğretmen aracılığıyla eğitime yönlendirilmesini sağladı. Binlerce aileye, kamu kurumlarının kapasitelerinin geliştirilmesine ve öğretmenlere yönelik eğitimler verdi. Çocuk işçiliği ile mücadele konusunda mevzuat geliştirilmesi çalışmalarına doğrudan katkıda bulundu. Öğretmenliğinin ilk yıllarından itibaren

bölgesel, kültürel, mesleki ve sosyal konularda dernek, vakıf gibi sivil toplum kuruluşlarının kurulmasına ve yönetimine destek verdi.

2018 yılında Profesör nvanı aldı. 2018-2022 yılları arasında Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı başkanlığı yaptı. Birleştirilmiş sınıflarda öğretmenlikle başlayan mesleki yolculuğunda eğitimin her kademesinde görev aldı. Eğitim politikaları, eğitim yönetimi ve Türk eğitim sistemi ile ilgili yüzü aşkın sayıda makale ve bildiri yayımladı.



2024 Emeklilik...

2024 yılında Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakóltesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Yönetimi ABD öğretim üyesi olarak görevini tamamladı ve emekli oldu. 49 yıllık meslek hayatı çok hareketli ve verimli geçti. Binlerce öğrenci yetiştirdi; yüzlerce ekip arkadaşı ile çalıştı.

Bir köy öğretmeni olarak mesleki hayatına başlayıp profesör olarak emekli olan Murat Hoca'nın şunu söylemek hakkı olmalı: "Öğretmen olmak güzeldi..."

Ayşegül ERÖZYÜREK GÜLCAN

PROF. DR. MURAT GÜRKAN GÜLCAN'IN AKADEMİK ÇALIŞMALARI

Tezleri

- Yüksek Lisans Tezi ve Tez Danışmanı:** (1997) Türk Eğitim Sisteminde İnsan Hakları Eğitimi, Prof. Dr. Hüseyin Başar.
- Doktora Tezi ve Danışmanı:** (2003) Avrupa Birliğine Adaylık Sürecinde Türk Eğitim Sisteminin Yapısal Sorunları ve Yapısal Uyum Modeli Araştırması, Prof. Dr. Ali Balcı.

Kitaplar

1. **Fen Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretmen Kılavuz Kitabı** (Kitap – Editör), MEB, 2000.
2. **İlköğretimin Dünü Bugünü ve Yarını** (Kitap), Milli Eğitim Basımevi, 2003.
3. **Çocuk İşçiliği ile Mücadelede Öğretmen El Kitabı**, (Kitap Bölümü) Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı Yayınları No: 148, Ankara, 2007.
4. **İlköğretim 5. sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabı**, Koza Yayınları, Ankara, 2008.
5. **İlköğretim 5. sınıf Sosyal Bilgiler Öğret. Kılavuz Kitabı**, Koza Yayınları, Ankara, 2008.
6. **İlköğretim 5.Sınıf Sosyal Bilgiler Öğrenci Çalışma Kitabı**, Koza Yayınları, Ankara, 2008
7. **Eğitimin Hukuksal Temelleri**, (Kitap bölümü) Eğitim Bilimine Giriş PEGEM-A Yayınlar Ankara, 2009.
8. **Avrupa Birliği ve Eğitim** (Kitap) PEGEM-A Yayıncılık, Ankara, 2010.
9. **Avrupa Birliği Müzakere Sürecinde Eğitim**, (Kitap Bölümü) Prof. Dr. Haydar Taymaz Anısına, Pegem A Yayınları, Ankara, 2014.
10. **Örgütsel Öğrenme**, (Kitap, Çeviri Editörü), Yazarlar: Vivienne Collinson Tanya Fedoruk Cook, Tanya Fedoruk Cook, Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara, 2016.
11. **Örgüt Kültürü** (Kitap, Çeviri Editörü), Yazarlar: K. Cameron,R. Quinn, Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara, 2017.
12. **Kuramdan Uygulamaya Okul Yönetimi**, (kitap) Editörler: Necati Cemaloğlu, Murat Gürkan Gülcan, Pegem Yayınları- 2018.
13. **Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi**, (kitap bölümü) Kuramdan Uygulamaya Okul Yönetimi, Editörler: Necati Cemaloğlu, Murat Gürkan Gülcan, Pegem Yayınları- 2018.
14. **Eğitim Hukuku** (Kitap), Pegem Yayınları, 2019 Ankara.
15. **Karşılaştırmalı Eğitim**, (Kitap) Editörler. Murat Gürkan Gülcan, Fatih Şahin. Pegem yayınları, 2021 Ankara.
16. **Avrupa Birliğim ve Eğitim**, (Kitap Bölümü) Karşılaştırmalı Eğitim, Editörler. Murat Gürkan Gülcan, Fatih Şahin. Pegem yayınları, 2021 Ankara.

Ynettđi Yüksek Lisans ve Doktora Tezleri

- Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, **Milli Eğitim Müdürlerinin Stratejik Liderlik zellikleri Araştırması** (Bekir Kılınçkaya, Yüksek Lisans Tezi) 2012.
- Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, **Okulların Gevşek Yapılı Sistemler Olması ile Yöneticilerin Liderlik Stilleri Arasındaki İlişki Düzeyine İlişkin ğretmen Algıları** (Mehmet Emin şahin, Yüksek Lisans Tezi) 2015.
- Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, **Türkiye'de Mevsimlik Tarım İşçileri: Temel Eğitim Sorunları ve üzüm nerileri** (Ahmet Uzundere, Yüksek Lisans Tezi) 2015.
- Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, **Kadın Yöneticilerin Kariyer Engelleri: Cam Tavan Sendromuna İlişkin Okul Yönetici Görüşlerinin İncelenmesi** (Zehra Arslan) 2018.
- Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, **Gçle Gelen Ailelerin ve çocuklarının Eğitim Sorunları** (Mersin İl rneği) (Ömer Barış Eroğlu) 2018.
- Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, **Güvenli Okula İlişkin ğretmen Görüşlerinin Bazı Demografik Değişkenlere Göre İncelenmesi** (Mehmet Mıhçı) 2018.
- Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, **ğretmenlerin Sürekli Mesleki Gelişimini Destekleyen Denetim Modeli**, (İzzet Kaplan Doktora Tezi) 2019.
- Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, **Milli Eğitim Bakanlığı Taşra Teşkilatında Görevli Yöneticilerin Atama, Yer Değiştirme Ve Görevde Yükselme Yönetmeliklerinin İncelenmesi** (Yasemin Pattabanoğlu) Yüksek lisans tezi, 2019.
- Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, **ğretmenlerin rgtsel Sosyalleşme Düzeyleri ile Okul Yöneticilerinin Liderlik Stilleri Arasındaki İlişki**, Elvan KARAER (Yüksek lisans tezi) 2020.
- Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, **Ortaokullardaki rgt kültürü tipleri ve okul müdürlerinin yetki kullanımı algılarına ilişkin görüşleri: Karma yöntem** (Sivas ili rneği) Halil Sayılır (Yüksek lisans tezi) 2020.
- Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, **ğretmenlerin örgütsel tükenmişlikleri ile örgütsel sessizlikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi** (iğdem Güven) Yüksek lisans tezi, 2021.
- Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, **Okulların rgt Yapısıyla rgtsel Bağlılık Arasındaki İlişkide Okul İkliminin Aracı Rolü**, Mehmet Nezir evik (Doktora Tezi) 2022.
- Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, **Ortaokul ğretmenlerinin göçmen ve sđnımcı ailelerin çocukları ile yaşadıkları sorunlar**, (Zeynep Coşkun) Yüksek lisans tezi, 2022
- Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, **Covid 19 Salgını Döneminde Okullarda Katılımcı Karar Verme Süreci İle ğretmenlerin rgtsel Güven Düzeyleri Arasındaki İlişki** (Serpil zşen) Yüksek lisans tezi, 2022
- Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, **Ortaokul ğretmenlerinin Uzaktan Eğitime İlişkin Tutumları (Çorum İli rneği) Yonca Saatoğlu**, Yüksek Lisans tezi, 2024.
- Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, **Mevsimlik Tarım İşçisi ocuklarının Eğitim Sorunları**, Zehra Yaşar Yavuz, Yüksek Lisans tez alışması, 2024
- Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, **Geçici Koruma Altındaki Suriyeli ocuklara Yönelik Eğitim Uygulamalarının Değerlendirilmesi**, Sezgin Tetik, Doktora Tez alışması, 2024

Uluslararası Hakemli Dergilerde Yayımlanan Makaleler

1. M. G. Gülcan, (2008) **A Research About Turkish Educational System on Orientation in Primary Education (İstanbul Prvince Case)**, World Applied Sciences Journal, Vol:3 (5) S:841-847: Included in ISI (IDOSI) 2008.
2. M. G. Gülcan, (2008) **Participating the Decision Making Process in Educational Management (The Ministry of National Education Case)**, World Applied Sciences Journal, Vol:3 (6): 939-944, Included in ISI (IDOSI) 2008.
3. M. G. Gülcan, (2010) **Teachers and administrators'views on the implementation of career stages in the teaching profession (case of Turkey – Ankara)** Educational Research and Rewiews (Academic Journals), Vol:5(7) 415-422 (Indexed in Eric) July 2010.
4. M. G. Gülcan, (2010) **“Student Perceptions Regarding Vocational High School Teachers’ Problem Solving Methods Against Undesired Behaviors In Classroom Management”, Education (Chula Vista)**, (Included in ERİC and Education Index (EI) Project Innovation, Volume: 131 (2) S: 258-267, Alabama, USA. Winter, 2010.
5. M. G. Gülcan, (2011) **“Views Of Administrators And Teachers On Participation In Decision Making At School” (The City Of Ankara Sample)**, Education (Chula Vista), (Indexed in ERIC and Education Index (EI) Project Innovation, Volume: 131 (3) S: 637-652 Alabama, USA. Spring, 2011.
6. M. G. Gülcan (2012) **“Research on Instructional Leadership Competencies of School Principals” Education (Chula Vista)**, (Indexed in ERIC and Education Index (EI) Project Innovation, Volume: 132 (3) S: 625-635 Alabama, USA. Spring, 2012.
7. M. G. Gülcan, (2013) **Participants’ Opinions on Instructional Methods in Adult Education**, International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development, Vol. 2, No. 1 ISSN: 2226-6348, January 2013.
8. M. G. Gülcan, (2014) **Comparison of teachers’ understanding of team work according to various variables** Educational Research and Rewiews (Academic Journals), (Indexed in Eric), Vol. 9(2) s.59-66, January 2014.
9. M. G. Gülcan (2014) **Research on Teachers’ Working Approach and their Level of Job Satisfaction**, British Journal of Education, Society & Behavioural Science, Vol. 4(7): 691-707, March 2014.
10. F. Ereş, M.G. Gülcan, S. Çelik, (2014) **Primary School Teachers’ Perceptions of Justice and Trust in Principals in Ankara**, American International Journal of Contemporary Research, (Indexed in Ulrich’s, EBSCO, DOAJ) Vol. 4 No. 2; February 2014.
11. Uzundere, A. Gulcan. Murat G. (2014) **Seasonal agriculture in Turkey: basic education issues and recommended solutions**. International Journal of Academic Research, Indexed. Master Journal List (ISI-Thomson-Reuters,) Part B; 2014; 6(6).
12. Gulcan. Murat G. (2015) **Teachers’ Perceptionn Regarding Mobbing at Schools**, Educational Research and Rewiews (Academic Journals), (Indexed in Eric), Vol. 10(8) s.1202-1209, 23. April, 2015.
13. Gulcan. Murat G. (2015) **Complexity Theory and New Leadership Paradigm**, British Journal of Education, Society & Behavioural Science 10 (2): 1-12, 2015.
14. Zeynep ÇETİN, Miray Özözen DANACI, Mehmet Engin DENİZ, Murat Gürkan GÜLCAN, Nuray ERAN, Ayşegül ÖZTÜRK, Sevda ÇİMEN (2016) **The Research on the Effects of Training Based on Lifelong Learning Skills the Reading- Writing Skills of the First Graders in Elementary School**, International Journal on Lifelong Education and Leadership, 2(1), indeks: Google Scholar, Directory of Research Journals Indexing.

15. Murat Gürkan Gülcan, Ali Duran (2018) A Cross - National Analysis of Parent 4 Involvement in Decision - Making on Educational Issues: Germany, France and Turkey, Journal of Education and Training Studies, Vol. 6, No. 11a; November 2018 (ERIC Indexing).
16. Kayış, Esra, Murat Gürkan Gülcan , (2020) Cameron-Quinn Örgüt Kültürü Tipleri İle Yenilikçilik Arasındaki İlişkinin İncelenmesi, R&S - Research Studies Anatolia Journal, Cilt 3, Sayı 1,Oca 2020, 95 – 106.
17. Ersin Eren AKGÖZ, Murat Gürkan GÜLCAN, (2020) Zen Kuramının Ortaokullarda Uygulanabilirliğine Dair Yönetici ve Öğretmen Görüşleri, INESJOURNAL Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi / The Journal of International EducationScience Yıl: 7, Sayı: 22, Mart 2020, s. 1-21.
18. Mehmet Nezir ÇEVİK, Murat Gürkan GÜLCAN, (2022) Örgütsel Yapı Ölçeği-Üniversite Versiyonunun Okullara Uyarlanması ve Okulların Örgütsel Yapısının İncelenmesi, Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Yıl 2022, Cilt 10, Sayı 1, 65 – 82.

Uluslararası Bilimsel Toplantılarda Sunulan ve Bildiri Kitabında Basılan Bildiriler

1. M. G. Gülcan, Human Rights Education and Practice in Turkey in the Process of Candidacy to the EU konferansı “Human Rights Education and Practice in Turkey in the Process of Candidacy to the EU” bildiri kitapçığındaki “Human Rights Education in the Turkish Educational System, MU European Community Institute, 2002.”, 69-82 pp., MU European Community Institute, 2002, 04-05 Ekim 2001.
2. M. G. Gülcan, MEB EĞİTEK - IETC - 2003 Uluslararası Teknoloji Eğitimi Kongresi konferansı “International Educational Technologies Symposium and fair” bildiri kitapçığındaki “İlköğretimde İş Eğitiminden Teknoloji Eğitimine”, 511-515 pp., Doğu Akdeniz Üniversitesi - Kıbrıs, 28-30 Mayıs 2003.
3. S. Oğuz, M. G. Gülcan, ICES 2011 – 3. Uluslararası Eğitim Bilimleri Kongresi, İlköğretim Müdürlerinin Liderlik Rollerini Hakkında Öğretmen Görüşleri (Kastamonu İl Örneği), Doğu Akdeniz Üniversitesi – Kıbrıs, 22-25 Haziran 2011.
4. M.G. Gülcan, Cansu Candemir. V. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi, Avrupa Birliği, Hayat Boyu Öğrenme Programı, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, 6-9 Haziran 2013. Çanakkale.
5. Zeynep Çetin, Miray Özözen Danacı, Murat Gürkan Gülcan, Mehmet Engin Deniz, Nurray Eran, Ayşegül Öztürk and Sevda Çimen, The Reserach on the Effects of Training with Advanced Toys on the Reading- Writing Skills of the First Graders in Elementary School, International Conference on Lifelong Education and Leadership - ICLEL-15, 29-31 Okt. ICLEL-15, Palacky University Olomouc - Çek Cumhuriyeti, 2015.
6. Neslihan Kurt, Ahmet Uzundere, Murat Gürkan Gülcan (2016) Okul İçin Tanımlanan Vizyon İfadeleri ile Öğretmenlerin Okul Vizyonuna İlişkin Görüşlerini Karşılaştırılması, International Management Research Congre, INMAR 19-20 Mart 2016, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
7. Fatih Şahin, Necati Cemaloğlu, Murat Gürkan Gülcan, Ahmet Uzundere, Öğretmenlerin benimsedikleri eğitim felsefeleri ile okul iklimine ilişkin algıları arasında bir karşılaştırma, III.International Eurasian Educational Research Congres EJER, 31 Mayıs-03 Haziran 2016 – Muğla.

8. Zeynep BUMİN SÜZEN, Murat Gürkán GÜLCAN, Avrupa Üniversiteler Birliği Üyesi Üniversitelerin Kurumsal Değerlendirme Raporlarının İncelenmesi, VII. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi, 5-8 Mayıs 2016 Çanakkale.
9. Murat Gürkán GÜLCAN, Avni ÜNAL, Murat ÖNK, Investigation of Turkish and Japanese Education Systems in terms of the Parent-School Relationships, III. International Dynamic, Explorative and Active Learning, IDEAL 2016, SAMSUN .
10. şaziye Kahraman, Murat Gürkán Gülcan 9976 - 4587 Sayılı İş Kanunu' nun, 3308 Sayılı Mesleki Eğitim Kanunu' nun ve 5395 Sayılı Çocuk Koruma Kanunu' nun Eğitim Hukuku Açısından İncelenmesi, IX Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi, Ordu 11-14 Mayıs, 2017.
11. Filiz Nazlım, Murat Gürkán Gülcan, Avrupa Birliği İlerleme Raporlarında Eğitim Hakkı, VII. Uluslararası Eğitimde Araştırmalar Kongresi, Çanakkale 27-29 Nisan 2017.
12. Zehra ÇETİN, Cansel COşKUN, Murat Gürkán GÜLCAN, "Eğitim Örgütlerinde İnsan İlişkilerini Engelleyen Faktörler" 8. Uluslararası Eğitim Yönetimi Forumu'na (EYFOR-8), 19-21 Ekim 2017 TOBB, Ankara.
13. Ayşegül ÖZTÜRK, Murat Gürkán GÜLCAN, "Kalkınma Planlarında Eğitim Hakkı" 8. Uluslararası Eğitim Yönetimi Forumu'na (EYFOR-8), 19-21 Ekim 2017 TOBB Ankara.
14. Kübra Ada, Murat Gürkán Gülcan, TÜİK Raporları ve ILO/IPEC Projeleri Bağlamında Bir Değerlendirme: Türkiye'deki Çocuk İşçiler ve Temel Eğitim Sorunları, EYFOR 8, TOBB Üniversitesi, 19-22 Ekim 2017 Ankara.
15. Aslı ZENCİR, Murat Gürkán GÜLCAN, Demokratik İlkelerin Uygulanmasında Okulun Rolü, EYFOR 8, TOBB Üniversitesi, 19-22 Ekim 2017, Ankara.
16. M. G. Gülcan, Uluslararası Mevsimlik Tarım İşçiliği Sempozyumu, "Mevsimlik Tarım İşçiliğinde Aileler ve Çocuklar" Mevsimlik Tarım İşçiliği ve Eğitim Hakkı 4-5 EKİM 2017, Düzce Üniversitesi.
17. Merve UYDURAN, Murat Gürkán GÜLCAN, Dünyada ve Türkiye'de Mevsimlik Tarım İşçiliği ve Eğitim Hakkı, ERTE Kongresi, Uşak Üniversitesi, 14-16 Eylül 2017.
18. İzzet Kaplan, Murat Gürkán GÜLCAN, 9. Uluslararası Eğitim Denetimi Kongresi Öğretmenlerin Sürekli Mesleki Gelişimini Destekleyen Denetim Modeli Önerisi" Marmara Üniversitesi, 01-03 Kasım 2017.
19. Köksal Öztürk, Murat Gürkán Gülcan, Örgüt Kültürünün Örgütsel Öğrenmeye Etkisi, X. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi, 27-29 Nisan 2018 Nevşehir.
20. Murat Gürkán Gülcan, Ahmet Çetin, Öğrenen Örgüt Olarak Okul Kültürü, X. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi, 27-29 Nisan 2018 Nevşehir.
21. Yaşar Erdi, Orhan Özkan, Murat Gürkán Gülcan, Merve Ulus, Mesleki Ve Teknik Liselerdeki Yönetici Ve Öğretmenlerin Öğrenen Örgüte Yönelik Algılarının Değerlendirilmesi, X. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi, 27-29 Nisan 2018 Nevşehir.
22. Mehmet Mihçı, Murat Gürkán Gülcan, Güvenli Okula İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Bazı Demografik Deđerkenlere Göre İncelenmesi, 27. Uluslararası Eğitim Bilimleri Kongresi, 18-22 Nisan 2018 Antalya.
23. Murat G. Gülcan, Ali Duran, "A Cross-National Analysis of Parent Involvement in Decision-Making on Educational Issues: Germany, France and Turkey" 4th International Conference on Lifelong Education and Leadership for All - ICLEL July 03-05, 2018 University of Lower Silesia, Wrocław / Poland.
24. şule Erdoğan, Murat G. Gülcan "Milli Eğitim şüra Kararlarında ve Kalkınma Planlarında Eğitim Hakkı" 9. Uluslararası Eğitim Yönetimi Forumu'na (EYFOR-9) 01-02-03-04 Kasım 2018, Antalya.

25. Murat Gürkan Gülcan and Ali Duran / A Cross - National Analysis of Parent 4 Involvement in Decision - Making on Educational Issues: Germany, France and Turkey, 4 Th International Conference on Lifelong Education and Leadership for al, 02-06 Temmuz 2018, Wrocław - Polonya.
26. İzzet Kaplan, Murat Gürkan GÜLCAN, Öğretmen Kariyer Basamaklarının Oluşturulmasına İlişkin Maarif Müfettişleri, Okul Müdürleri Ve Öğretmenlerin Görüşleri Nelerdir? XI. Uluslararası Eğitim Denetimi Kongresi, 04-06 ARALIK 2019, Antalya.
27. İzzet Kaplan, Murat Gürkan GÜLCAN, Öğretmen Ders Denetiminde Yeni Model, XI. Uluslararası Eğitim Denetimi Kongresi, 04-06 ARALIK 2019, Antalya.
28. Murat Gürkan GÜLCAN, Ahmet Hakan YAZ, EJER, VI. International Eurasian Educational Research Congress, 2023 Eğitim Vizyonu Metaforları, 19-22 Haziran 2019 Ankara Üniversitesi.
29. Elvan Karaer, Murat Gürkan Gülcan, Okul Yöneticilerinin Liderlik Stilleri İle Öğretmenlerin Örgütsel Sosyalleşme Düzeyleri Arasındaki İlişki, X. Uluslararası Eğitimde Araştırmalar Kongresi, 20-22 Nisan 2019- Alanya.
30. Asiye Aksulu Köse, Murat Gürkan Gülcan, 10. Uluslararası Eğitim Yönetimi Forumu, Japon Yönetim Modeli ve Eğitim Yönetimi: Z Kuramı, 07-10 KASIM 2019 ANTALYA.
31. Eda ÇARIKCI, Prof. Dr. Murat Gürkan GÜLCAN, 2. International Congress On New Horizons In Education And Social Sciences (ICES-2019) Proceedings Türkiye'de "Sosyal Sermaye" ve "Beşeri Sermaye" Konularında Yapılan Lisans Üstü Tezlerin İncelenmesi, June 18-19, 2019 Istanbul-Turkey.
32. Murat Gürkan Gülcan, 14. Uluslararası Eğitim Yönetimi Kongresi 14. International Congress of Educational Administration Çocuk İşçiliği ve Eğitim, 2-4 Mayıs 2019 İzmir - Çeşme
33. Murat Gürkan GÜLCAN, Child Labour and Education, IX. Uluslararası Eleştirel Eğitim Konferansı, Napoli Üniversitesi Federico II ve Belle Arti Accademia, 3-6 Temmuz 2019, Napoli, İtalya.
34. Murat Gürkan Gülcan, Ayhan Duykuluoğlu, Açık Sistemler Olarak Örgütler, 28. Uluslararası Eğitim Bilimleri Kongresi (ICES/UEBK) 25-27 Nisan 2019- Ankara.
35. Gülnihal Yıldırım, Nihan Çaçlar, Murat Gürkan Gülcan, Ayşe Burçak Çelik, Eğitim Bilimlerine Yeni Yaklaşım: Kuantum Öğrenme, 28. Uluslararası Eğitim Bilimleri Kongresi (ICES/UEBK), 25-27 Nisan 2019 - Ankara.
36. Gülten Türkan Grer, Murat Gürkan Gülcan, Özel Öğretim Kurumlarında Örgüt Kültürü Tipolojisi Araştırması, 28. Uluslararası Eğitim Bilimleri Kongresi (ICES/UEBK), 25-27 Nisan 2019 - Ankara.
37. İzzet KAPLAN, Murat Gürkan Gülcan, (2021) Maarif Müfettişleri ve Okul Müdürlerinin Öğretim Denetimlerinin Karşılaştırılması, International Pegem Conference on Education (IPCEDU-2021).
38. Serpil ÖZŐEN Murat Gürkan GÜLCAN, (2022) COVID 19 Salgımı Döneminde Okullarda Katılımcı Karar Verme Süreci İle Öğretmenlerin Örgütsel Güven Düzeyleri Arasındaki İlişki, ASES II. International Educational Sciences Conference, September 23-25 2022 Sivas, Türkiye.
39. Mehmet Nezir Çevik, Murat Gürkan Gülcan, Örgütsel Yapı Ölçeği-Üniversite Versiyonunun Okullara Uyarlanması, XIII EYFOR, Uluslararası Eğitim Yönetimi Forumu, 15 Mayıs 2022 Buca-İzmir.
40. Ahmet Aşkar, Murat Gürkan Gülcan, Öğretmen ve Yöneticilerin Öğrenen Okul Kavramına İlişkin Görüşleri, XIII EYFOR Uluslararası Eğitim Yönetimi Forumu, 15 Mayıs 2022 Buca-İzmir.

Ulusal Hakemli Dergilerde Yayımlanan Makaleler

1. M. G. Gülcan, Avrupa Birliği Eğitim Politikalarını Etkileyen Proje ve Kararlar, Eğitim Araştırmaları Dergisi, Yaz – 2003, S:9-16, Ankara.
2. M. G. Gülcan, Ulusal Programda ve İlerleme Raporlarında Eğitim, Marmara Üniversitesi, Avrupa Araştırmaları Dergisi (Journal of European Studies) Cilt 15, Sayı:1 S:21-40, İstanbul, 2007.
3. M. G. Gülcan, S. Cengizhan, Teknik Eğitim ve Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin ilk ve Ortaöğretim ile Yükseköğretimdeki Mesleki Benlik Algularının Karşılaştırılması, Gazi Üniversitesi, Politeknik Dergisi, Vol. 12 No:4 S:156-165, Ankara, 2009.
4. M. G. Gülcan, O. Çepni, A. Ç. Kılınc, İlköğretim Okul Yöneticilerinin Etik Liderlik Davranışları Gösterme Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi, Gazi Üniversitesi, Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 2012 Kış, Cilt:10, Sayı 1. Sayfa:123-142.
5. M. G. Gülcan, N. Taner. Öğretmen Görüşlerine Göre İlköğretimde Ev Ziyaretinin Okul Başarısına Etkisi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Yıl 11, Sayı 22, Aralık 2011, 138 – 154.
6. Şen, Ş. M. G. Gülcan, İlköğretim 4. ve 5. Sınıflarda Verilen Ev Ödevleri Konusunda Veli Görüşleri, Gazi Üniversitesi, Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi, 2012 Bahar. Sayı: 29, s.29-41.
7. Zehra ASLAN, Murat Gürkan GÜLCAN, Kadın Yöneticilerin Kariyer Engelleri ve Cam Tavan Sendromuna Yönelik Okul Yönetici Görüşlerinin İncelenmesi, Uluslararası Hakemli Ekonomi Yönetimi Araştırmaları Dergisi, Yıl: 2018 Sayı: 15
8. Kaplan, İ. & Gülcan, M. G. (2020). Öğretmen Kariyer Basamaklarının Oluşturulmasına İlişkin Görüşlerin İncelenmesi: Karma Yöntem Araştırması. Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi, 6(3), 380-406.

Ulusal Bilimsel Toplantılarda Sunulan ve Bildiri Kitaplarında Basılan Bildiriler

1. M.G. Gülcan, I. Sosyal Bilimler Kongresi “I. Sosyal Bilimler Kongresi Tebliğler” bildiri kitapçığındaki “İlköğretimde Vatandaşlık Eğitimi”, 143-152 s., Dokuz Eylül Üniversitesi İzmir – Buca, 15-18 Mayıs, 2003.
2. M.G. Gülcan, III. Sosyal Bilimler Kongresi konferansı “MEB, Ç.Ü. III. Sosyal Bilimler Kongresi Bildiriler” bildiri kitapçığındaki “Sosyal Bilgiler Ders Kitabı İnceleme (Görsel ve Eğitsel Tasarım) Bildiri”, 305-311 pp., Ç.Ü. Balcalı Kamp.- Adana, 18-20 Haziran 2007.
3. M. G. Gülcan, E. Adıgüzel. 20. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Stres Kaynakları (Kırşehir İl Örneği), Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Burdur 8-9 Eylül 2011.
4. Ahmet Çiçek. M. G. Gülcan, 22. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı (Uluslararası Katılımlı), AB Comenius Okul Eğitimi Programı ve Örnek Bir Proje, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi 5-7 Eylül 2013. Eskişehir.
5. Zülfü Turan. Murat G. Gülcan, 22. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı (Uluslararası Katılımlı) Milli Eğitim Bakanlığı Merkez Teşkilatı'nın Yeniden Yapılandırılmasına İlişkin Bir Değerlendirme (652) Osmangazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi 5-7 Eylül 2013 Eskişehir.
6. Murat G. Gülcan, IV. Eğitim Yönetimi Forumu, Öğretmenlerin Çalışma Anlayışı ve İş Doyum Düzeyleri, Balıkesir Necatibey Eğitim Fakültesi Bandırma Yerleşkesi 3-5 Ekim 2013 Balıkesir.

7. Murat G. Gülcan, 8. Ulusal Eğitim Yönetimi Kongresi "Avrupa Birliğinin Eğitim Alanındaki Hedef ve Politikaları - Ülkemizde Durum" Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi 07-09 Kasım 2013 İstanbul.
8. Handan Üstün Gül, Murat Gürkán Gülcan, Okullarda Bilişim Teknolojileri Kullanımı ile İlgili Araştırmaların İncelenmesi, Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi VI. International Congress of Educational Research, Hacettepe Üniversitesi, 5-8 Haziran 2014 Ankara.
9. Y. Tümer, M. G. Gülcan, Anadolu ve Anadolu Güzel Sanatlar Liseleri 2013-2014 Görsel sanatlar Dersi Öğretim Programına Yönelik Öğretmen Görüşleri, V. Eğitim Yönetimi Forumu, Necmettin Erbakan üniversitesi, Konya 11-13 Eylül 2014.
10. A. Özkan, M. G. Gülcan, Türkiye'de Öğretmen Yetiştirme Politikaları Konusunda Öğretmen Görüşleri, 23. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, Kocaeli Üniversitesi Eğitim Fakültesi Kocaeli 4-6 Eylül 2014.
11. S. Ediş, M. G. Gülcan, Avrupa Dil Portfolyosu ve Türkiye'de Yabancı Dil Eğitimi, 23. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, Kocaeli Üniversitesi Eğitim Fakültesi Kocaeli 4-6 Eylül 2014.
12. Murat Gürkán Gülcan, Kübra Yenel, Türk Milli Eğitim Sistemi'nin Genel Yapısı ve Örgüt Yapısında Yapılan Değişiklikler, Sorunlar ve Çözüm Önerileri, 24. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Niđe Üniversitesi, 16-17-18-19 Nisan 2015.
13. Murat Gürkán Gülcan, Burcu Gürkán, Devamsızlık Nedenleri ve Çözüm Önerileri, 24. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Niđe Üniversitesi, 16-17-18-19 Nisan 2015.
14. Sinan Dađ, Veysel Bora, Murat Gürkán Gülcan, Türkiye'de Öğretmen seçme, yetiştirme ve atama uygulamalarının karşılaştırma incelenmesi, 25. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Antalya 21-24 Nisan 2016.

Diğer Dergilerdeki Yayınlar

1. Eğitimde Son 10 Yıl - Sorunlar ve Çözüm Önerileri, Gazi Üniversiteli Öğretim Üyeleri Derneği, Akademik Bülten, Cilt:12, No:1, Yıl:2014.
2. Hermann Hesse, Kırmızı Ev (çeviri) 14 Şubat Dünyanın Öyküsü Dergisi, Ankara Sayı:5 2014.
3. Eğitimde Ev Ödevleri, Öğretmen Dünyası Dergisi, Sayı:434 s.7-12 Şubat 2016.
4. Okulsuz Toplum Belki Zor Ama Müdürsüz Okulu Başardık, Öğretmen Dünyası, Y.37, Aralık 2016 sayı. 444.
5. Mesleki ve Teknik Eğitimde Öğretmen Yetiştir(me)me, Öğretmen Dünyası, Y.37, Mart 2017 sayı. 447.
6. Mevsimlik Tarımda Çocuk İşçiliği ve Eğitim, Öğretmen Dünyası, Y.38, Aralık 2017 sayı. 456.
7. Eğitim Yöneticisinin Etik Liderlik ve Etik Vatandaşlık Rolü, Mektepli Gazete, Aralık, 2020.
8. Dünyada ve Türkiye'de Çocuk İşçiliği, Mektepli Gazete, Tebeşir Bülteni, Aralık 2020.
9. Güven Park Sendromu, Mektepli Gazete, 08 Aralık 2020.
10. 3 Mart Tevhid-i Tedrisat Kanununun kabulü anısına - Yeni Türk Alfabesi ile Okuma Yazma Öğrenmek Türk Çocukları için Çocuk Oyuncağı, Mektepli Gazete, 3 Mart 2021.

Uluslararası Toplantı ve Seminerler

1. Sağlığı Geliştiren Okullar, B.M. WHO - Avrupa Konseyi 19 - 26 Kasım 1998 Thun - İSVİÇRE.
2. Fremdsprachen in der Grundschulen, İlköğretimde Yabancı Dil Öğr. 04 - 08 Mayıs 1998, Dillingen - ALMANYA.
3. Seminar für EU Eintrittslander Ministerialbeamten (AB Aday Ülkeleri Bakanlık Yöneticileri İçin Avrupa Birliği Uyum Süreci Semineri), Avrupa Birliği - Goethe Enstitüsü, 20.05 - 03.06.2001 Berlin ALMANYA - Brüksel BELÇİKA.
4. MGA, 51. Dönem Yurt Dışı İnceleme Gezisi. 27.01 - 01.02.2002, ÜRDÜN.
5. Michigan State University, Special English, Research Writing Program, Januar 19- 1 April, 2015.
6. Michigan State University, Special English, Faculty and Leadership Development Program, March 26-April 10 2015.
7. 4 Th International Conference on Lifelong Education and Leadership for al (Davetli Konuşmacı) Child Labor and Education Right in Hazelnut Agriculture' 02-06 Temmuz 2018 Wraclaw - Polonya.

Ulusal Toplantı ve Seminerler

1. A.B. Aday Katılımcı Semineri, MEB Dış İlişkiler Genel Müdürlüğü, 1997 Ankara.
2. MEB Din Öğretimi Genel Müdürlüğü, Din Öğretiminde Yeni Yöntem Arayışlar Uluslararası Sempozyumu 28 - 30 Mart 2001 İstanbul.
3. MEB, ILO/IPEC, TÜRK-İş, HAK-İş ve DİSK İşbirliğinde Seçilmiş İllerde 15 Yaşın Altında Sokakta Çalışan 1600 Çocuğun Sokaklardan Uzaklaştırılarak YİBO - PİO'lara Yerleştirilmesi Proje Toplantıları, Haziran 2001.
4. Çağdaş Yaşamı Destekleme Derneği - MEB İşbirliğinde hazırlanan "Haydi Kızlar Okula Projesi" çalışmaları, 2002, Ankara
5. ILO, IPEC Çocuk İşçiliğinin Sona Erdirilmesi Programı 19- 20 Aralık 2001, İstanbul
6. International Children's Center, Sivil Toplum Örgütleri 3-4 Mart 2002, Ankara.
7. MEB - UNICEF İşbirliği Erken Çocukluk Gelişimi ve Eğitimi Proje Toplantıları, 27 - 29 Mart 2002, Ankara.
8. İçişleri Bakanlığı-UNICEF İşbirliği Temel Hizmetlere Bölgesel Yaklaşımında Kapasite Geliştirme Proje Toplantıları, 15.05.2002, Ankara.
9. MEB, UNICEF ve AB İşbirliğinde Çocuk Dostu Öğrenme Ortamları Projesi, 07 Ağustos 2002, Ankara.
10. Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı-ILO/IPEC Çocuk İşçiliğinin Önlenmesi İçin Zamana Bağlı Politika ve Program Çerçevesi Projesi, 27 - 28 Mayıs 2002, Nevşehir.
11. MEB, EARGED, İlk ve Ortaöğretim Kurumlarında Bilimsel, Teknolojik ve Sanatsal Çalışmaları Teşvik Projesi Toplantıları, 23.07.2002, Ankara.
12. MEB, HAK-İş, ILO/IPEC, Çorum İlinde Sokakta Çalışan Çocukların Eğitime Yönlendirilmesi Projesi, 27-28 Aralık 2002, Çorum.
13. Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı-ILO/IPEC Çocuk İşçiliğinin Önlenmesi İçin Zamana Bağlı Ulusal Politika ve Program Çerçevesi Proje Toplantıları, 01- 04 Haziran 2004, Kastamonu.
14. Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı, ILO/IPEC ve TED İşbirliğinde Ulusal Yönlendirme Komitesi Çalışmaları, 18 Ağustos 2004, Ankara.

15. Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı, UNICEF Türkiye Temsilciliği, Çocuk İşçiliği, 28.03.2005, Ankara.
16. Türk Eğitim Vakfı (TEV), Eğitim Çalışma Grubu Toplantısı, 26.06.2006, Ankara.
17. III. Eğitim Bilimleri Kongresi, Osmangazi Üniversitesi, 25-26 Nisan 2008 Eskişehir.
18. Ulusal Eğitim Denetimi Sempozyumu, 22-23 Haziran 2009 Ankara.
19. IV. Uluslararası Katılımlı Eğitim Denetimi Kongresi, Eğitim Denetimi Sisteminin Yeniden Yapılandırılması: Sorunlar ve Çözümler. Çalıştay Başkanı, Muğla Üniversitesi Atatürk Kültür Merkezi (AKM), Muğla 2013.
20. IV. Eğitim Yönetimi Forumu, Oturum Başkanlığı, Balıkesir Necatibey Eğitim Fakültesi Bandırma Yerleşkesi 3-5 Ekim 2013.
21. IV. Eğitim Yönetimi Forumu, Panelist (21. Düünden bu Güne Eğitim ve Okul Yönetimi), Balıkesir Necatibey Eğitim Fakültesi Bandırma Yerleşkesi 3-5 Ekim 2013.
22. Mevsimlik Tarımda En Kötü Biçimlerdeki Çocuk İşçiliği İle Mücadele Konferansı, 28 Nisan 2014, Dedeman Otel Bostancı, İstanbul (Davetli Konuşmacı).
23. Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı, Çocuk İşçiliğinin Önlenmesi 2016-2023 Ulusal Programı Hazırlık Toplantısı, 02- 03 Aralık 2015 Ankara (Davetli Konuşmacı).
24. Uluslararası Çalışma Örgütü (ILO) ve ÇSGB Çocuk İşçiliğinin Önlenmesi Projesi Değerlendirme Toplantısı, 7 Aralık 2015 Ankara.
25. MEB, TEGM Mevsimlik Tarım İşçisi Çocuklar Konulu Çalıştay (Davetli konuşmacı) 28-29 Ocak 2016 Ankara.
26. Ömer Barış Eroğlu, Murat Gürkan Gülcan, Göçle Gelen Ailelerin ve Çocuklarının Eğitim Sorunları (Mersin İli Örneği, Poster Bildiri) 11. Ulusal Eğitim Yönetimi Kongresi 12-14 Mayıs 2016 – İzmir.

Yürütülen Projeler ve Düzenlenen Bilimsel Toplantı ve Projeler

1. MEB, İlköğretim Genel Müdürlüğü, Çantasız Eğitim Projesi, 1995, Ankara.
2. DPT Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planı Özel İhtisas Komisyonu, 2001, Ankara.
3. MEB, İlköğretim Genel Müdürlüğü, Ders Kitabı Hazırlama, 1999, Ankara.
4. MEB ve Türkiye İnsan Hakları Kurumu – İnsan Hakları Eğitimi Projesi, 2001, Ankara.
5. MEB ve Sağlık Bakanlığı, Sağlıkta Öncü Okullar Ağı Projesi, 2002, Ankara.
6. Türk Eğitim Derneği (TED), Eğitimde Yeni Ufuklar Sempozyumu, 24-25 Ekim 2003,
7. Mevsimlik Tarım İşçilerinde Çocuk İşçiliği Ve Eğitim Sorunları, Güvenli Trafik, Güvenli Tarım Sempozyumu, İçişleri Bakanlığı, Tarım ve Orman Bakanlığı, Jandarma Genel komutanlığı Konferans salonu, Beştepe - 13-14 Aralık 2022.
8. Avrupa Birliği Hibe Programları kapsamında, Gaziantep, Şanlıurfa, Diyarbakır ve Erzurum illerinde uygulanan, Göç Alan Kentlerde Ekonomik ve Sosyal Entegrasyon Projesi (EKO-SEP) Proje Danışmanlığı (Eğitim İzleme ve Değerlendirme Uzmanı) 2008 – 2009.
9. Avrupa Birliği Hibe Programları kapsamında, Ankara, İstanbul, İzmir ve Bursa illerinde uygulanan İç Göç Entegrasyon Projesi (İGEP) Büyük Şehir Belediye Stratejik Planları Eğitim ve Kültür Bölümü Proje Danışmanlığı (Eğitim Uzmanı) 2009 – 2010.
10. ILO (BM Uluslar Arası Çalışma Örgütü), ÇSGB Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı işbirliği ile “Ordu İlinde Fındık Tarımında Çocuk İşçiliğinin Sonlandırılması Projesi” Saha Koordinatörü, 2013-2014.
11. ILO - ÇSGB Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı işbirliği ile “Ordu, Sakarya ve Düzce’de Fındık Tarımında Çocuk İşçiliğinin Sonlandırılması Projesi” Proje Koordinatörü, 2015-2016.

12. BM, UNDP – Gç İdareesi Başkanlığı - Güneydoğu Anadolu Bölgesinde Suriye Krizinin Etkilerinin Azaltılması Projesi, Eğitim Danışmanı, Gaziantep – 2016.
13. AB Destekli, Tarımında Çocuk İşçiliğinin Sonlandırılması Projesi, Ulusal Eğitim Danışmanı, 2020-2022.
14. ILO - ÇSGB Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı işbirliği ile “Fındık Tarımında Çocuk İşçiliğinin Sonlandırılması Model Projesi” Proje Ulusal Danışmanı, 2017-2022.

Seminer, Sempozyum ve Kurumlarda Kurul yeliği

1. TEM-SEN Uluslararası Katılımlı Ulusal Eğitim Denetimi Sempozyumu 22-23 Haziran 2009 Ankara.
2. Türk Eğitim Vakfı (TEV), Ankara şubesi, Yürütme Kurulu yeliği.
3. IV. Eğitim Yönetimi Forumu, Bilim Kurulu yeliği, Balıkesir Necatibey Eğitim Fakültesi Bandırma Yerleşkesi 3-5 Ekim 2013.
4. V. Eğitim Yönetimi Forumu, Bilim Kurulu yeliği, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Konya -2014
5. X. Eğitim Yönetimi Forumu, Bilim Kurulu yeliği, Antalya

Öğretim Görevlisi Olarak Katıldığı Seminer ve Toplantılar

1. MEB, Teftiş, Değerlendirme ve Rehberlik Semineri, 02-06 Ağustos 1999, Hatay.
2. MEB, Mevzuat Uygulamaları Semineri, 29.04 – 03.05.2002, Yalova.
3. MEB, Çocuk Dostu ğrenme Ortamları Semineri, 08-12 Nisan 2002, Antalya.
4. MEB, Eğitim Yönetimi Kursu, 15-19. Nisan 2002, Yalova.
5. MEB, Mevzuat Uygulamaları Semineri, 02-03 Nisan 2002, Yalova.
6. MEB, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Kursu, 19-21 Ağustos 2002, Yalova.
7. MEB, ğrenciyi Tanıma Rehberlik ve Yöneltme Eğitimi, 22-23 Ağ. 2002 Yalova.
8. TBMM Eğitim ve Çocuk Hakları, 20 Mayıs 2002, Ankara.
9. MEB, Eğitim Yönetimi Kursu, 20-22 Kasım 2002, Yalova.
10. TED Okulları Hizmet İçi Eğitim Semineri, 25-30 Ocak 2004, Antalya.
11. Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı, Çocuk İşçiliğinin En Kötü Biçimlerinin Ortadan Kaldırılması Proje Semineri, 15-16 Mart 2007, Sinop.
12. İstanbul, Kadıköy İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü AB Sürecine Hazırlık Semineri 03-05 Nisan 2006, İstanbul.
13. TED Eğitimde Yeni Ufuklar II Sempozyumu, Eğitim Hakkı ve Okula Gidemeyen Çocuklarımız 3-4 Aralık 2004, Ankara.
14. TED VII. Hizmet İçi Eğitimi Semineri, 25 – 30 Ocak 2004, Alanya.
15. G. Koleji 2007-2008 Seminer Programı, Yapılandırmacı ğrenme Yaklaşımı, Çoklu Zeka Kuramı ve Uygulamaları, 2007-2008 Semineri, 6-13 Eylül 2007, Ankara.
16. MEB, İnsan Kaynakları Genel Müdürlüğü 2013 – MEB, Uzman Yardımcıları Temel Eğitim, Avrupa Birliği ve Eğitim, 16 Mayıs 2013 Hizmet İçi Eğitim Enstitüsü, Teknikokullar
17. MEB, İnsan Kaynakları Genel Müdürlüğü 2013 – MEB, Uzman Yardımcıları Hazırlayıcı Eğitim, Yönetim ve Liderlik, 30 Mayıs 2013 Hizmet İçi Eğitim Enstitüsü, Teknikokullar – Ankara.
18. ILO – Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı, Mevsimlik Tarımda Çocuk İşçiliğinin nlenmesi Eğitim Programı, 26- 28 Ağustos 2013 Ordu – Uzunisa.

19. Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı, alışma ve Sosyal Güvenlik Eğitim ve Araştırma Merkezi Başkanlığı, İş ve Meslek Danışmanları Eğitimi, Sunum Teknikleri ve İçerik Tasarımı, 09.05.2016 -12.05.2016 – Ankara.
20. MEB, Temel Eğitim Genel Müdürlüğü, Mevsimlik Tarım İşçileri Takip Ekipleri Semineri, 6-7 Mart 2018, Mersin.
21. MEB, Temel Eğitim Genel Müdürlüğü, Eğitim Yönetimi Hizmetiçi Eğitim, 10 Nisan 2018, Rize – Çayeli.
22. MEB, Temel Eğitim Genel Müdürlüğü, – Mevsimlik Tarım İşçileri Takip Ekipleri Semineri, 26-27 Şubat 2019, Mersin.
23. ILO – ASGB Mevsimlik Tarım İşçileri Aile ve Dayı Başı Eğitimi, 5-7 Mart 2019 Urfa.
24. Ankara Yenimahalle İlçe Milli Eğitim, Selçuklu Anadolu Lisesi, ğretmen Eğitimi (rgt Kültürü), 23 Haziran 2017.
25. Gazi Üniversitesi, Yönetici Eğitimi, 27-31 Ocak 2020, Ankara.

Danışmanlık Yapılan Projeler

- Ekonomik ve Sosyal Entegrasyon Sorunlarının zmnde Diyarbakır, Şanlıurfa, Gaziantep ve Erzurum Belediyelerinin Desteklenmesi Projesi, (EKOSEP)Türkiye- (EuropeAid / 123640 / D / SER / TR) 2009
- (İGEP) Support to the Solution of Economic and Social Integration Problems in Istanbul, Izmir, Ankara and Bursa as Major In-Migrant Destinations (EuropeAid/125542/D/SER/TR) 2009
- (EKOSEP) Supporting the Municipalities of Diyarbakir, Sanliurfa, Gaziantep and Erzurum for the Solution of Economic and Social Integration Problems, Turkey- (EuropeAid/123640/D/SER/TR) 2010
- United Nations Development Programme - Mitigating the Impact of Syrian Crisis on Southeast Anatolia Region -2010
- Başlıca G Blgelerden İstanbul, İzmir, Ankara ve Bursa'da Ekonomik ve Sosyal Entegrasyon Sorunlarının zmne Destek Projesi (İGEP) (EuropeAid / 125542 / D / SER / TR) 2010
- Project for improving the integration of syrian refugees and host communities to labor market in turkey - 2011
- Elimination of Worst Forms of Child Labour in Seasonal Commercial Agriculture in hazelnut harvesting in Ordu, Sakarya, Dzce - 2014
- Elimination of Worst Forms of Child Labour in Seasonal Commercial Agriculture in hazelnut harvesting in Ordu - 2013
- A Model Project Elimination of Worst Forms of Child Labour in Seasonal Commercial Agriculture -2015
- Suriyeli Mültecilerin ve Ev Sahibi Toplulukların Türkiye'ye İşgücü Piyasasına Entegrasyonunu Projesi, 2016
- Suriye Krizinin Güneydoğu Anadolu Bölgesi zerindeki Etkilerinin Azaltılması Projesi UNDP - Birleşmiş Milletler Kalkınma Programı, 2015
- UNDP Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nde Suriye Krizinin Olumsuz Etkilerinin Azaltılması Projesi – 2016
- Ordu, Sakarya, Düzce'de Fındık Hasadında Mevsimlik Tarımda ocuk İşçiliğinin En Kötü Biçimlerinin Ortadan Kaldırılması Projesi, 2017
- ILO - Türkiye'de Suriyeli Mültecilerin Ve Ev Sahibi Toplulukların İşgücü Piyasasına Entegrasyonunu Geliştirme Projesi - 2017

- Mevsimlik Tarımda ocuk İşçiliğinin En Kötü Biçimlerinin Ortadan Kaldırılması Model Projesi, 2018
- İLO ÇSGB Türkiyede Mevsimlik Fındık Tarımında ocuk İşçiliğinin En Kötü Biçimlerinin nlenmesi Model Projesi – 2018
- ILO MOLSS An Integrated Model For The Elimination Of Worst Forms Of Child Labour (Wfcl) In Seasonal Agriculture In Hazelnut Harvesting In Turkey - 2020
- AB-ILO-ÇSGB Mevsimlik Tarımda ocuk İşçiliğinin Ortadan Kaldırılması Projesi – 2020 - 2021
- ILO-ÇSGB, Fındık Tarımında Mevsimlik Tarımda ocuk İşçiliğinin Ortadan Kaldırılması Projesi - 2023

1. BÖLÜM

EĞİTİM BİLİMLERİ İLE İLGİLİ
MAKALELER

TEST EŞİTLEME: AYNİ DAVRANIŞLARI ÖLÇEN, FARKLI MADDE FORMLARINA SAHİP TESTLERİN İSTATİSTİKSEL EŞİTLİĞİNİN SINANMASI¹

Prof. Dr. Adnan KAN, Gazi Üniversitesi
ORCID No: 0000-0002-3610-0033

Özet

Bu araştırma ile aynı davranışları ölçen fakat farklı madde formlarına (sözel ya da sayısal) sahip matematik testlerinin istatistiksel eşitliğini sınamak, bu yolla madde formunun öğrencilerin performansı üzerinde etkili olup olmadığını belirlemek amaçlanmıştır. Çalışma çeşitli ilköğretim kurumlarında öğrenim gören 420 altıncı sınıf öğrencisi üzerinde yürütülmüştür. Bu amaç doğrultusunda klasik eşitleme metotlarından lineer eşitleme ve tek grup düzeneği kullanılmıştır. Aynı zamanda eşitleme işleminin bir parçası olarak tek grup düzeneği için eşitleme hatası (SHE) kestirilmiştir. İki testin eşitliğini değerlendirmek için eşitlemenin standart hatasına dayalı güven aralıkları kullanılmıştır. Sonuç olarak, eşitlik fonksiyonu ve özdeşlik fonksiyonu arasında -0,041 ile 1,159 puan arasında değişen farklılıklar olduğu saptanmıştır. Bu farklılıkların bazı puan ranjlarında 2 SHE'den fazla olması sebebiyle aynı davranışları ölçen sayısal köklü matematik testi ile sözel köklü matematik test versiyonlarının istatistiksel olarak birbirine eşit olmadığı ve birbirinin yerine kullanılamayacağı saptanmıştır.

Anahtar sözcükler: test eşitleme, doğrusal eşitleme, tek grup deseni, test yansızlığı, geçerlik.

Giriş

Test geliştiricilerin veya testi uygulayan kurumların istatistiksel açıdan ve kapsam açısından aynı veya birbirine benzer testler oluşturma çabalarına rağmen her bir oturumda farklı test versiyonları ve farklı soru setleri kullanıldığı sürece özellikle testlerin günlük düzeylerinde bir miktar farklılıklar olacaktır (Tanguma, 2000). Bu tür geniş test programları çeşitli kanuni, psikometrik ve pratik konuları gözönünde tutmalıdır. Bu konulardan birisi bir testin, aynı özelliği ölçen farklı

¹ Bu çalışma *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, Yaz 2010, 1(1) sayısında yayınlanmıştır.

formlarını oluşturmaktır. İki farklı oturumda aynı testi farklı ya da aynı bireylere uygulamak pek duyulmuş bir Şey değildir. Böyle bir uygulama testi sonra alanların, önce alanlara göre kesin bir Şekilde daha avantajlı olmasını sağlayacak ve test güvenliğini tehdit edecektir ve doğal karşılanamaz. Fakat iki testin psikometrik açıdan birbirine eşit (eşdeğer) olduğu kanıtlandığı sürece, aynı testin farklı versiyonlarının, farklı bireylere uygulanabilmesi kanuni olarak savunulabilir. Bütün bunların yanında test geliştiricilerin veya kurumların tamamıyla birbirine paralel, fakat farklı sorulardan oluşan ve testi alan her bir birey için aynı veya benzer sonuçlar üreten testler yapılandırılmaları oldukça zordur ve beklenemez.

lkemizde gerek ğretmen yapımı testlerin gerekse her yıl uygulanan seçme amaçlı birçok sınavların her birinin farklı soruları içermesi fakat aynı özelliği ölçmesi lme aracının yanlı davranmaması için arzu edilen bir durumdur. Bir lme aracına ait soruların paralellerini oluşturmanın bir yolu da aynı özelliği ölçen fakat farklı formlarda (sayısal, sözel, sembolik vb.) sorular hazırlamaktır. Şimdi A ve B gibi iki ğrenci olduğunu ve bu iki öğrencinin de aynı özelliği ölçen fakat farklı sorulardan oluşan formları aldığını varsayalım. Bu aynı özelliği ölçen, farklı veya aynı zamanlarda uygulanan ve farklı formatta sorulardan oluşan sınavlardan A ğrencisi Ax, B ğrencisi de Bx gibi bir puan almış olsun. Bu bir testin farklı veya aynı zamanlarda uygulanmış versiyonlarından elde edilen puanlar birbiriyle karşılaştırılabilir mi? Testin bir başka versiyonunu aldığı için B ğrencisinin A öğrencisine göre veya A ğrencisinin B öğrencisine göre daha avantajlı olmadığını güvenle söyleyebilir miyiz? Bir başka ifade ile farklı zamanlarda uygulanan bu testlerin testi alan bireylere adil davrandığını iddia edebilir miyiz? Aynı özelliği ölçen, genellikle seçme amaçlı ve her sene yapılan sınavlarda farklı zamanlarda formatı farklı benzer sorulara yer verilebilmektedir. Aynı soru bazen grafikle, bazen daha sözel veya sayısal ve sembol ağırlıklı sorulabilmektedir. Şüphesiz aynı özellikleri ölçen paralel formlar yaratmak ve testin testi alan bireylere adil davrandığını söyleyebilmek için iyi bir yol gibi gzlmektedir. Acaba aynı davranışı ölçmeye dönük ve aynı amaca yönelik hazırlanan fakat farklı formatta hazırlanan bu maddeler birbirinin yerine kullanılabilir mi? Bu testlerden elde edilen puanlar birbirinin yerine kullanılabilir mi? Bir başka ifadeyle madde formatının bireylerin performansı üzerinde etkisi var mıdır? Bu gibi sebeplerden dolayı yukarıda belirtilen birçok test programı her bir oturumda belli özellikleri ölçen bir testin farklı sorulardan oluşan ama mümkün olduğunca aynı güçlük düzeyine ve kapsama sahip birçok versiyonunu kullanır. Psikometrik olarak ideal olan, bir testin farklı formlarının tamamıyla paralel olması, testi alan tüm grupların random olarak seçilmiş olması, eşit yetenek düzeyine sahip olması ve etik ve kanuni konuların test programını sınırlamamasıdır. Bütün test programlarında karşılaşılabilecek bu ve benzeri konular ve sorunlar

test eşitleme olarak bilinen prosedürlerden yararlanmayı gerekli kılar (Woldbeck, 1988). Test eşitleme metodları farklı test formlarından elde edilen puanları bir-biriyle karşılaştırılabilir hale getirmek için kullanılır (Davier, Holland & Thayer, 2004; Holland, Sinharay, Davier & Han, 2008; Harris, 2003).

Test Eşitleme

Angoff (1971), test eşitlemeyi bir formun birim sistemini diğer formun birim sistemine dönüştürmek olarak tanımlar. Angof (1982)'ye göre X ve Y gibi birbirine paralel ve eşit güvenilirlik düzeyine sahip iki farklı test formundan elde edilen iki puanın birbirine eşit olduğu, eğer bu iki testten elde edilen standart puanlar birbirine eşitse iddia edilebilir. Bir başka ifade ile ; bir testin iki farklı formundan elde edilen iki puan ;

$$\frac{X - \mu_X}{S_X} = \frac{Y - \mu_Y}{S_Y} \quad (1)$$

koşulunu sağlıyorsa birbirine eşittir. Y eşitlikten çekilerek, gerekli matematiksel düzenlemeler yapırsa;

$$Y = \frac{S_Y}{S_X}X + \mu_Y - \frac{S_Y}{S_X}\mu_X \quad (2)$$

denklemini elde edilir.

Formülde yer alan $\frac{S_Y}{S_X}$ bileşenine “a” ve $\mu_Y - \frac{S_Y}{S_X}\mu_X$ bileşeninede “b” denirse,

Eğimi “a” kesme noktası (sabit) “b” olan $Y = ax + b$ şeklinde bir doğru denklemi elde edilir. Bu aynı zamanda doğrusal eşitlemenin de temel denklemidir. Doğrusal eşitleme, paralel olarak yapılandırılan iki test formuna ait ham puan dağılımlarının özdeş olduğunu fakat eşitlenecek test puanlarının sadece ortalama ve standart sapmalarının farklı olduğunu varsayar (Lord & Novick 1968).

Test eşitlemenin, farklı test formlarını alan bireyler arasında yanlılığı önlemek, farklı formlardan alınan puanları aynı ölçek üzerinde rapor etmek ve rapor edilen puanların anlamını korumak gibi iki önemli amacı vardır (Barnard, 1996).

Farklı formlardan elde edilen puanların eşitlenmesi ile bireylerin gelişimini ölçmek, eğilimlerini belirlemek ve performanslarını karşılaştırmak mümkün olabilir. Üniversite sınavları, kolej giriş sınavları gibi seçme gerektiren ve testin farklı formlarını içeren sınavlara ilişkin ölçme sonuçlarının eşitlenmesi ve eşitleme sonuçları, sınavın geçerliği açısından önemlidir. Çünkü başvuranların hangi formu aldıkları (kolay mı, zor mu) ve herhangi bir gruba avantaj sağlayıp sağlamadığı göz önünde tutulması gereken önemli bir konudur (Angoff, 1971).

Tek grup deseni için eşitlemenin standart hatası ise; N: toplam birey sayısı, z_x : Y^* 'ye dönüştürülen X puanlarına ilişkin Z puanları, ρ_{XY} : iki testten elde edilen puanlar arasındaki korelasyon olmak üzere,

$$SE_{Y^*}^2 = \frac{\sigma_Y^2(1 - \rho_{XY})}{N} [z_x^2(1 + \rho_{XY}) + 2] \quad (3)$$

şeklinde tanımlanabilir.

Operasyonel olarak eşitlik 3'de tanımlanan eşitlemenin standart hatası eşitleme fonksiyonunun etrafında makul bir güven aralığı tanımlamak içinde kullanılabilir. Birbirine paralel olduğu varsayılan ve aynı beceriyi ölçen fakat farklı sorulardan oluşan OKS test formlarından elde edilen puanları için makul bir güven aralığının sınırları her bir ham puan etrafında $m \pm 2$ SHE olarak tanımlanabilir (Dorans & Lawrence, 1990). Güven aralığı belirlendikten sonra farklı test versiyonlarından elde edilen puanların istatistiksel eşitliği, özdeşlik fonksiyonunun tanımlanan bu güven aralığı içerisinde yer alıp almadığını belirlemek suretiyle sınanabilir.

Çalışmanın Amacı

Bu çalışma teorik ve pratik anlamda iki amaç doğrultusunda yürütülmüştür. Çalışmanın birincil amacı ülkemizde ve dünyada çok fazla kullanılmayan fakat önemli bir prosedür olan test eşitlemenin farklı eğitim problemleri üzerinde nasıl kullanılacağını göstermek, ikincil amacı ise aynı davranışları ölçen fakat farklı madde formlarına (sözel yada sayısal) sahip matematik testlerinin istatistiksel eşitliğini sınamak, bu yolla madde formunun öğrencilerin performansı üzerinde etkili olup olmadığını belirlemektir.

Çalışma Grubu

Araştırma ilköğretim 6. sınıfta öğrenim gören 420 öğrenci üzerinde yürütülmüştür.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak problem çözme becerisine ilişkin aynı davranışları ölçen 25 adet 5 seçenekli çoktan seçmeli sorudan oluşan sayısal köklü ve sözel köklü matematik testleri kullanılmıştır. Bu testler alanında uzman matematik öğretmenleri tarafından geliştirilmiştir. Testler doğru cevaba 1 yanlış cevaba ise 0 puan vermek suretiyle puanlanmış ve bireylerin ham puanları doğru cevap sayıları toplanmak suretiyle elde edilmiştir. Testler uygulandıktan sonra test ve maddelere ait betimsel istatistikler hesaplanmıştır. Teste ait bir çok istatistik Tablo

1'de verilmiştir. Sözel köklü matematik testine ait madde ayırıcılık gücü indeksleri 0,39 ile 0,66 arasında, madde güçlük indeksleri ise 0,25 ile 0,78 arasında değişirken, sayısal köklü matematik testine ait madde ayırıcılık gücü indeksleri 0,29 ile 0,67 arasında, madde güçlük indeksleri ise 0,29 ile 0,72 arasında değişmektedir. Gerek Tablo 1'deki istatistikler gerekse madde istatistikleri testin geçerli ve güvenilir olduğunu ve çalışma kapsamında kullanılabilirliğine ilişkin kanıt olarak kullanılabilir.

Uygulama

Araştırmada kullanılan problem çözme becerisine ilişkin aynı davranışları ölçen 25 adet çoktan seçmeli sorudan oluşan sayısal köklü ve sözel köklü matematik testleri 3 hafta arayla 420 6. sınıf öğrencisine tek oturumda verilmiş, 25 dakikalık süre tanınmıştır.

Verilerin Analizi

Sayısal köklü matematik test puanları, sözel köklü matematik testi puanlarına eşitlemek üzere, klasik eşitleme metodlarından lineer eşitleme ve tek grup düzeneği kullanılmıştır. Aynı zamanda eşitleme işleminin bir parçası olarak tek grup düzeneği için eşitleme hatası (SHE) kestirilmiştir. İki testin eşitliğini değerlendirmek için eşitlemenin standart hatasına dayalı güven aralıkları kullanılmıştır.

Bulgular

Sayısal köklü matematik test puanları, sözel köklü matematik testi puanlarına eşitlenmeden önce her iki teste ait betimsel istatistikler hesaplanarak Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Sayısal ve Sözel Köklü Matematik Testlerine Ait Betimsel İstatistikler

Testler	K	N	\bar{X}	S_x^2	S	KR-20	Ortalama Güçlük	Çarpıklık Katsayıları	Basıklık Katsayıları
Sayısal Köklü	25	420	12.27	38,22	6,18	0,852	0,51	0,48	-0,80
Köklü Sözel	25	420	12.82	42,23	6,50	0,868	0,49	0,41	-0,91

Tablo 1'de verilen betimsel istatistiklere dayanarak, her iki testten elde edilen puan dağılımlarının birbirine çok benzediği söylenebilir. Sayısal köklü matematik test puanları, sözel köklü matematik testi puanlarına klasik eşitleme metodlarından lineer eşitleme ve tek grup düzeneği kullanmak suretiyle eşitlenerek eşitleme işleminin bir parçası olarak tek grup düzeneği için eşitleme hatası (SHE) kestirilmiştir ve Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2'de görülebileceği gibi eşitleme fonksiyonu ile özdeşlik fonksiyonu arasında bir miktar farklılıklar vardır. Bir diğer ifade ile Form 2'den elde edilen ham puanlarla eşitlenmiş puanlar arasında çeşitli puan düzeylerinde farklılıklar vardır. Bu farklılıklar -0,041 ile 1,159 puan arasında değişmekte ve düşük puanlardan yüksek puanlara doğru monotonik bir artış göstermektedir. Özellikle bu farklılıkların bazıları 2 SHE'den fazla olduğu için tanımlanan güven aralığının dışına düşmektedir.

Tablo 2. Sayısal ve Sözel Köklü Matematik Test Puanlarına Ait Doğrusal Eşitleme Sonuçları

Form 2 Ham Puan	Form 1 Eşit puan	Fark	SHE	Oran
1	1,041	-0,041	0,732	-0,056
2	1,991	0,009	0,643	0,014
3	2,941	0,059	0,563	0,105
4	3,891	0,109	0,490	0,222
5	4,841	0,159	0,425	0,374
6	5,791	0,209	0,368	0,568
7	6,741	0,259	0,319	0,813
8	7,691	0,309	0,277	1,116
9	8,641	0,359	0,243	1,476
10	9,591	0,409	0,217	1,882
11	10,541	0,459	0,199	2,304
12	11,491	0,509	0,189	2,694
13	12,441	0,559	0,186	2,998
14	13,391	0,609	0,192	3,176
15	14,341	0,659	0,205	3,217
16	15,291	0,709	0,226	3,140
17	16,241	0,759	0,255	2,982
18	17,191	0,809	0,291	2,780
19	18,141	0,859	0,335	2,561
20	19,091	0,909	0,388	2,346
21	20,041	0,959	0,447	2,143
22	20,991	1,009	0,515	1,958
23	21,941	1,059	0,591	1,792
24	22,891	1,109	0,674	1,645
25	23,841	1,159	0,765	1,514

Sonuç ve Öneriler

Ülkemizde gerek öğretmen yapımı testlerin gerekse her yıl uygulanan seçme amaçlı birçok sınavların her birinin farklı soruları içermesi fakat aynı özelliği ölçmesi ölçme aracının yanlı davranmaması için arzu edilen bir durumdur. Bir ölçme aracına ait soruların paralellerini oluşturmanın bir yolu da aynı özelliği ölçen fakat farklı formlarda (sayısal, sözel, sembolik vb.) sorular hazırlamaktır. Bu derece önemli sınavlarda testin yansızlığına ilişkin kanıtların toplanması ve bu sınavların farklı versiyonlarından elde edilen puanların istatistiksel eşitliğinin sınanması gereklidir. Bu çalışma ile öncelikle bu ve bu türden sorunlara yönelik ve geçerliğe kanıt sağlamak amacıyla test eşitleme ve buna bağlı prosedürlerin nasıl kullanılabilceğini açıklamak hedeflenmiştir. Bu kapsamda, aynı davranışları ölçen sayısal köklü matematik testinden elde edilen puanlarla sözel köklü matematik testinden elde edilen puanların istatistiksel olarak birbirine eşit olup olmadığı sınanmış ve bu yolla bu testlerin farklı versiyonlarının bu sınavları alan bireylere adil davranıp davranmadığı bu versiyonların birbirinin yerine kullanılıp kullanılmayacağına (test yansızlığı) ilişkin kanıt sağlamak amaçlanmıştır.

Sonuç olarak, elde edilen bulgular doğrultusunda, özdeşlik fonksiyonunun tanımlanan $m = 2$ SHE olarak tanımlanan güven aralığı içerisinde yer almaması sebebi ile, aynı davranışları ölçen sayısal köklü matematik testi ile sözel köklü matematik testinin birbirine eşdeğer olduğunu veya birbirinin yerine kullanılabilceğini söyleyebilmek güçtür. Bir diğer ifade ile Form 2'den elde edilen ham puanlarla eşitlenmiş puanlar arasında bazı puan düzeylerinde farklılıklar $m = 2$ SHE olarak tanımlanan güven aralığı içerisinde yer almamaktadır. Tablo 2 dikkatle incelenecek olursa, Form 2'den elde edilen ham puanlarla eşitlenmiş puanlar arasında çeşitli puan düzeylerinde farklılıklar, 2 SHE'den daha büyük olduğu gözlenebilir. Bu durumda öğrencilerin sayısal köklü matematik testi ile sözel köklü matematik testini almaları bu öğrencilerin performanslarında farklılık yaratabileceği anlamını taşımaktadır. Bu durumda birbirine paralel olduğu varsayılan aynı davranışları ölçen sayısal köklü matematik testi ile sözel köklü matematik testinin birbirine paralel olduğunu ve yansız olduğunu bu çalışmanın sonuçları doğrultusunda söylemek mümkün gözükmemektedir.

Kaynakça

- Angoff, W. H. (1971). Scale, norms and equivalent scores. In R. L. Thorndike (Eds.) *Educational Measurement (2nd. Ed.)* Washington D.C; American Council of Education.
- Angoff, W. H. (1982). Summary and derivation of equating methods used at ETS. In P.W. Holland & D. B. Rubin (Eds.). *Test Equating*. New York: Academic Press.
- Barnard, J. J. (1996). "In search for equity in educational measurement: Traditional versus modern equating methods." *Paper presented at ASEESA's national conference at the HRSC Conference Centre, Pretoria, South Africa*.
- Crocker, L., & Algina, J. (1986). *Introduction to classical and modern test theory*. San Diego, C.A: Harcourt Brace Jovanovich College Publisher.
- Davies, A. A., Holland, P. W. & Thayer, D.T. (2004). The chain and post stratification methods for observed- score equating: Their relationship to population invariance. *Journal of Educational Measurement*, 41(1), 15-32.
- Dorans, N. J., & Lawrence, I., M. (1990). Checking the statistical equivalence of nearly identical test editions. *Applied Measurement In Education*. 3(3), 245-254.
- Harris, D. J. (2003). Equating the multistate bar examination. *The Bar Examiner*, 72(3), 12-16.
- Holland, P. W., Sinharay, S., Davies, A. A., & Han, N. (2008). An approach to evaluating the missing data assumptions of the chain and post-stratification equating methods for the NEAT design. *Journal of Educational Measurement*, 45(1), 17-43.
- Lord, F. M., & Novick, M. R. (1968). *Statistical theories of mental test scores*. Reading, M.A: Addison-Wesley.
- Tanguma, J. (2000). "Equating test scores using the linear method: A primer." *Paper presented at the annual meeting of the Southwest Educational Research Association. Dallas, TX*.
- Wooldbeck, T. (1998). "Basic concept in modern methods of test equating." *Paper presented at the annual meeting of the Southwest Psychological Association New Orleans, L. A*.

NEOLİBERAL POLİTİKALAR BAĞLAMINDA EĞİTİM DENETİMİNİN DÖNÜŞTÜRÜLMESİ SÜRECİ

Dr. Ahmet Şakir YAZICI, MEB Eğitim Müfettişi
ORCID No: 0000-0002-4185-1376

Giriş

Neoliberal güçler, Türkiye’de 1980’li yıllardan itibaren devlet kurumlarında yapılan yapısal değişikliklerin baş aktörü olmuştur. Kamuda yapısal değişiklikleri uygulamaya koymak amacıyla yasal düzenlemeler yapılmıştır. Bu yasal düzenlemeler kamunun sağladığı ticari ve ekonomik hizmetleri sağlık, ekonomi ve eğitimde ortadan kaldırmaya çalışmış, kamu hizmetlerinin özelleştirilmesine yönelik kurallar getirmiş ve kamu kurumlarında önemli dönüşümler yaşanması sürecini başlatmıştır. Eğitim en önemli toplumsal kurumlardan bir tanesidir. Eğitimin toplumda üretkenlik, verimlilik, sosyal refah, nitelikli insan yetiştirme gibi önemli işlevsellikleri vardır. Eğitimin bu işlevselliklerini devam ettirebilmesi için sistemin hatalarını, eksikliklerini düzeltip geliştirmesi gerekir. Bunun için de eğitimin denetiminden faydalanılır. Özellikle 2010-2022 yılları arasında, eğitim denetiminde yaşanan dönüşüm sürecinde eğitim kurumlarında bozulmalar gözlenmektedir (Sayıştay Başkanlığı, 2019). Bu bozulmalar neoliberal politikaların etkisi ile hız kazanmış ve bu süreç hâlen daha da devam etmektedir.

Neoliberalizm Nedir?

McChesney’e (1999) göre Neo-liberalizm, göreceli bir avuç özel çıkar grubunun kendi kişisel kârlarını en üst düzeye çıkarmak amacıyla toplumsal yaşamı mümkün olduğu kadar kontrol etmesine izin verilen politika ve süreçleri ifade etmektedir. Neoliberal politikalar korku, risk, rekabet, eşitsizlik, belirsizlik ve güvencesizliğin egemen olduğu bir toplumda şeffaflık kavramı kullanarak, bireylerin şeylerin farkına varmadan yaşamalarına ve böyle bir toplumu yeniden üretmelerine sebep olmaktadır.

Neoliberalizmin en güçlü söylemlerinden bir tanesi, toplumda toplumsal refaktan piyasa odaklı ekonomiye yönelinerek değişim sağlanacaktır. Bu nedenle bu söylem hem ahlaki hem de korku odaklıdır. Onun ahlakçılığı, devlete olan her

türlü bağımlılığı yeniden oluşturmaktır. Böylelikle sosyal devlet yerini, bilgi, gç ve özgürlükler sağlamasına olanak veren devlete bırakıyor. Dolayısıyla, neoliberalizmde devlet artık toplumun güvenlik, sağlık, eğitim vb. tüm ihtiyaçlarının karşılanmasından sorumlu olamaz. Yani bireyler, firmalar, kuruluşlar, okullar, hastaneler, ebeveynler kendi refahlarının sorumluluğunu üstlenmelidir. Sonuç olarak sosyal refah ve ekonomi, ikili karşıtlıklar oluşturur; ekonomik olan yükselişi ve sosyal olan iyi ekonominin olmadığı her şeyi temsil eder (Davies ve Bansel, 2007).

Neoliberalizm hakikat oyunudur; bu oyunda insana, topluma ve piyasaya dair anlatılarından dolayı, neoliberalizm bireyleri yönetmesine doğal bir yasallık kazandırır (Spencer, 2018). Spencer'e (2018) göre neoliberal düşünce 5 tür temel hakikat inşa eder: "1- Bireyler dünyaya ilişkin sınırlı düzeyde bilgi edinebilirler, bu nedenle bireylerin toplumu planlaması olanaksızdır. 2- Piyasa, toplumu düzenleme konusunda devletten daha beceriklidir. 3- Piyasaya erişim konusunda doğan rekabet doğal bir olgudur. 4- Devletin asıl işi, piyasanın işleyişini güvence altına almak için gerektiğinde piyasaya müdahale etmektir. 5- Neoliberalizmin hakikatleri zgrlgn teminatıdır." Yani neoliberal bir yönetim rekabeti esas alan piyasa sistemine tabi özneleri üretirken devletin ve kurumların kendi hukuki sistemine göre değil, kendisinin düzenlediği piyasa sistemine göre hareket eder. Dolayısıyla devlet kurumlarında yaşanan bu dönüşüm için "yeni yönetim" anlayışı (newmanagerialism) kavramı kullanılmıştır. Böylelikle devlet kurumlarında özel sektörün kullandığı yönetim pratikleri işlemeye başlamıştır (Deem, 1998). Neoliberal politikalar, iktisadi bir sistem olarak görünmesinden ziyade, bir toplum politikasını ve yönetimi şekillendirmek için uğraş vermektedir (Spencer, 2018).

Foucault neoliberal düşüncenin piyasa ekonomisinin genel ilkelerinin yönetim sanatına yansıtıldığını, kendiliği gözetmeye yarayan kendine özgü araç ve tekniklere sahip bir yönetimsellik biçimi olduğunu söyler (Spencer, 2018). Bu düşünce, yönetimsellik biçimini geniş bir toplumsal alana yayarak kamuda etkili olmaya çalışır. Devletteki yeni yönetim anlayışının temelinde *yönetişim* düşüncesi bulunmaktadır. Yönetişim, hiyerarşik biçimde düzenlenmiş yönetimden merkezi olmayan ortaklığa dayanan ve geniş alana yayılmış bir yönetime geçişi ifade etmektedir (olak, 2021). Bu yönetimsellik biçimi piyasaya hakim olmaya, toplumu kuşatmaya, neoliberalizm politikalarının yeniden üretimini sağlamaya yarayan bir araçtır.

Toplumu denetim altına alan ve onun eylemlerini yöneten neoliberal politikalar, toplumsal düzeni devam ettiren bir sistemdir. Bunu da şeffalık adı altında yapmaktadır. şeffalık, sözcüğü günümüzde siyasette, ekonomide dolayısıyla her yerde kullanılmaktadır. Byung- Chul Han "şeffalık Toplumu" adlı kitabında, neoliberal politikaların uygulanışında yeni dogma olarak şeffalığın vurgulandığını,

bu sözle birlikte demokrasinin, enformasyon zgrlgnn ve verimliliğin artmasının beklendiğini belirtmektedir. Halbuki şeffaflık, güven toplumunun hasara uğramasından dolayı dillere pelesenk olmuştur. Enformasyon elde etmenin kolay olduğu durumda sosyal düzen güven toplumuna değil kontrol toplumuna dönüşmektedir. Aslında şeffaflık toplumu bir güven toplumu değil bir kontrol toplumdur (Byung- Chul Han, 2017). şeffaf iletişim her şeyi hizaya getirmek içindir. tekiliği ortadan kaldırır, uyum sağlamaya zorlar. Dolayısıyla şeffaflık, egemen sistemi korumaya devam eder. Byung- Chul Han (2017) bu kitabında şeffaflığın neoliberal bir aygıt olduğunu belirtir ve açıklamasında, şeffaflığın enformasyona dönüşmek için her şeyi içine aldığını, bunu da gayri maddi üretim ilişkileri konusunda daha fazla bilgi, iletişim ve hızlı üretimde artış için kullandığını söylemektedir. Ayrıca Byung- Chul Han (2017), “şeffaflık insanı camlaştırır.” diyerek toplumu denetim altında tuttuğunu açıklar: “*Sınırsız zgrlk ve iletişim topyekn kontrol ve gözetime dönüşüyor. Sosyal medyada giderek toplumsallığı disiplin altına alan ve sömüren dijital panoptikonlara benziyor daha çok*”. Bu sözü ile Foucault'nun “Hapishanelerin Doğuşu” adlı kitabında disipline edici aygıt olarak kullanılan panoptikonun sosyal medyada dijital panoptikona dnştgn, sosyal medyada canlı bir iletişime girildiğinde her şeyini açık ettiğini belirtmektedir.

Neoliberalizm temelde liberal düşüncenin üzerine kurulmuş olsa da klasik liberalizmden bazı açılardan farklılaşmaktadır (olak, 2021). Bu durumu neoliberalizmin büyük düşünürlerinden Friedman, bireysel özgürlük yolunun rekabettten geçtiğini belirtir ve bunu: “*Devlet sistemi gözetleyecek, rekabete uygun koşulları tesis edecek, tekelleşmenin önüne geçecek, istikrarlı bir para sistemi sağlayacak ve büyük yoksulluğa, sefalete mani olacaktır*” şeklinde açıklar. Ancak Foucault bu durumu devletin yönetimsellik tarzında yurttaşları nasıl kontrol altına alacağı sorununu gündeme getirerek başkaları üzerinde zorbaca bir g tesis etme tehlikesinin kendilik kaygısı duymadığı durumlarda meydana çıkacağını belirtmiştir (Spencer, 2018). Neoliberal politikalar özgürlük adına rekabet kavramını kullanarak toplumda eşitsizliği daha da artırmaktadır (olak, 2021).

Bauman, dünyadaki artan eşitsizliğe dikkat çekmiştir (Bauman 2015a): “Amerikan, İngiliz ve sayıları artmakta olan diğer toplumlardaki ‘büyük ayırım’ en tepedeki küçük bir grup ile geriye kalan hemen herkes arasındaki farka kıyasla üst, orta ve alt kesim arasında daha azdır.” Buna rnek olarak da Bauman “Azinlığın Zenginliği Hepimizin çıkarına mıdır? isimli kitabında dünyadaki en zengin 1000 kişinin toplam varlığı, en fakir 2,5 milyar insanınkinin neredeyse iki katı olduğunu belirterek Dünya Gelişim Ekonomisi Araştırma Enstitüsünün dünya nüfusunun en zengin yüzde 1’lik kesimi, daha fakir olan %50’nin neredeyse 2000 katı kadar zengin olduğu bilgisini vermektedir. Yani neoliberal politikalar rekabet adı

altında eşitsizliği daha da artırmakta ve zenginin daha da zengin, fakirin de daha fakir olmasını sağlamaktadır. Birleşmiş milletlerin 1992 yılında açıkladığı İnsanlık Gelişim Raporu incelendiğinde 1960'lı yıllarda zengin ülkeler yoksul ülkelerden 30 kat daha zenginken, bu durum 1990' larda 150 kata kadar çıkmıştır. Bu fark daha da büyümektedir ki yine bu rapora göre yoksul ülkelerde yoksullara yapılan sosyal yardım, gelişen ülkelerde yoksullara yapılan yardımın yarısıdır. Bu ülkelerin büyüme hızlarındaki uçurum da giderek büyümektedir (Brzezinski, 1996). Küresel sermayeye hakim gler bu uçurumu tetikleemektedir. Bauman (2014) bu yeni sermayeye hakim gler için ortada görünmeyen toprak ağaları metaforunu kullanmaktadır. Bauman (2014), sermayenin bu yeni özgürlüğünün, ortalarda görünmeyen ve sömürdükleri nüfusun talepleri ile ilgilenmemekle n salan ve halkın nefret ettiği toprak ağalarının özgürlüğünü hatırlattığını, her ikisinin de ortak özelliğinin artı ürünün asıl kaymağına kmş olduklarını söylüyor.

Eşitsizlik neoliberal politikaların en önemli hayati olgularından birisidir. Zengin ülkelerdeki sosyal eşitsizlik, eşitsizlik öğretilerine halkın inandırılmasıyla hayatta kalabilmekte ve varlığını yeniden üreterek hayatını idame ettirmektedir (Bauman, 2015a). Bauman, "Azınlığın Zenginliği, Hepimizin çıkarına mıdır? adlı kitabında eşitsizliği devam ettiren doktrinlerden birisinin kadere inanmak olduğunu belirterek ve devamında Dorling'ten (2011) alıntı yaparak bu doktrinlerin elitizim, dışlama, umutsuzluk gibi yanlış inanışlar olduğunu belirtmiştir. Yani az sayıda insanın sahip olduğu yetenekler geliştirilerek halkın bütününe yarar sağlayacağı, dışlama ile hırsın daha iyi bir yaşam oluşturabileceği, meydana gelen umutsuzluk için yapılacak bir Şey olmadığı gibi yanlış dogmalar, sosyal eşitsizliğe olan istekliliğin idame etmesi ve kendi kendini yeniden üretmesi anlamına gelmektedir. Böylelikle bireylerin bu eylem biçimleri toplumsal yapıların varlıklarını yeniden üretmektedir (Giddens, 1999). Dolayısıyla İnsel'in (2015) belirttiği gibi avantajlı kesim hayata bir adım daha nde başlamaktadır.

Neoliberalizmin Tarihsel Gelişimi

Neoliberalizm kelimenin tam anlamıyla 'yeni liberalizm' anlamına gelir (neo, 'yeni' demektir ve Yunanca nes kelimesinden gelir). Terim ilk olarak 1930'lar-daki Büyük Buhran sonrası, "klasik liberalizmin" eski biçimlerinin toplumu başarısızlığa uğrattığına ve 1929 Wall Street çöküşüne ve Büyük Bunalım'a yol açtığına inanan düşünürler hareketinin bir parçası olarak ortaya ıktı. Bu düşünürler, hkmetlerin piyasaları ve toplumları düzenlemede daha müdahaleci bir rol üstlenmesini içerecek bir 'yeni liberalizmin' gerekli olduğunu savundular. Alman iktisatçı Alexander Rustow'un, 1938'de Paris'te düzenlenen Walter Lippmann

Toplantısında 'yeni liberalizm' terimini kullanan ilk kişi olduğu kabul ediliyor (Savage, 2017).

Dünya finansal sorunlarına czm bulmak için Crozier, Huntington ve Watanuki'nin (1975) "Ynetilebilirlik Raporu" yayımlandı. Bu raporda, finansal sorunların czmnde piyasanın sermayeye daha fazla hizmet edebilir hale getirilmesi gerektiği savunuldu. Bu rapor finans dünyasının yönetimsellik biçimlerini ortaya çıkardı ve bu yeni yönetimsellik biçimleri ilk kez okullarda ve kamu hizmetlerinde uygulamaya konuldu (Davies ve Bansel, 2007).

Neoliberal politikaların teorisyenleri, yapılan radikal değişikliklerin gerekçesini Keynesyen ekonominin başarısızlığı olarak sundu. Yaşanan ekonomik kriz neoliberal ekonominin fikirlerinin yeniden canlanmasını sağladı. Bu yeni düzende üstünlük büyük şirketlere geçti, işçilerin ücretlerinde ayarlamalar yapıldı ancak çalışma koşullarında iyileştirme yapılmadı ve küresel pazar, ülkelerin ekonomik politikalarında söz sahibi oldu (İnsel, 2004; Davies ve Bansel, 2007; Standing, 2020). İnsel (2004), neoliberal karşı saldırının zn sürede hazırlandığını, olgunlaşma döneminin 1970'lerin ortasından itibaren hızla genişleyen bir ideolojik tahakküm çemberine dönüştüğünü, 1974 krizinin Batı toplumlarında yarattığı ekonomik çok etkisinin bu yayılmayı artırdığını söylüyor. Keynesgil ekonomik politikaların gücüne olan güven duygusu azalmış, refah devleti rejimine olan inanç yavaş yavaş dağılmıştır (İnsel, 2004). Yine İnsel (2004), nc Dünya lkelerindeki kalkınma planlarını 1974 ekonomik krizinin vurduğunu, planların sürdürülemez hâle geldiğini, bu ülkelerin 1970'lerin sonunda dış borç krizine girdiklerini, bunu uluslararası mali kuruluşların yeni neoliberal dogmaya uygun czm önerilerini kalkınmakta olan ülkelere dikte etmeye çalıştığını, böylelikle refah devleti mitosunun yerini yeni kalkınma öğretisi olarak sunulan yapısal uyum politikalarının aldığını söylüyor. Böylelikle küresel dönüşüm yeniden düzenlemeler ağı oldu. Çok sayıda düzenleme yapıldı. Bu düzenlemelerde devlet politikalarından faydalanmaları için ne yapıp yapmayacakları söyleniyordu (Standing, 2020). Standing küreselleşmenin temel unsurunun metalaşma olduğunu, metalaşmanın her şeyin alınıp satılabilir bir metaya indirgeendiğini, piyasa glerine tabi olması anlamına geldiğini, metalaşmanın hayatın her alanına nüfuz ettiğini, bunların aile, eğitim sistemi, şirketler, mesleki gruplar, siyaset vb. olduğunu söylüyor (Standing, 2020).

Neoliberal ğretiler ülkeleri kapsayan yayılmacı politikalar üretti. G7 grubu devletler, 1990'ların başında, Washington Konsensusu diye adlandırılan ekonomi ve politika paketini açıklayarak bu öğretinin temel ilkelerini oluşturdular. Bu temel ilkeler, vergi yükünün azaltılması, faizin serbest bırakıldığı mali serbestlik, sermayeye destek çıkılması, gümrük kapılarının kaldırılması ve serbest ticaret, zelleştirme, rekabetin ön plana çıkarılması, özel mülkiyetin güçlendirilmesi ola-

rak belirtilebilir (İnsel, 2004). Neoliberalizm 1990'larda büyüdü ancak 1990'ların sonunda piyasalar mali krize girdi. 2000'lerin başında da gelişmiş ülkeler ekonomik krize girdi ve bu durum neoliberal politikaların kırılgan bir yapıya sahip olduğunu gösterdi. Borsada teknolojik hisselerin değerleri düştü (İnsel, 2004). İnsel (2004) 2000'li yılların ekonomik krizine rağmen neo-liberalizmin hakim konumunu devam ettirdiğini, küresel gçlerin inançlarını yitirmediğini, G8 zirvesinde gç odaklarının hepsinde neoliberal dogmanın ortak dünya görüşü işlevinin devam ettiğini söylüyor.

Standing "Prekarya, Yeni Tehlikeli Sınıf" adlı kitabında, neoliberal politikaların özel sektörün yanında kamu sektörüne de saldırığını ve okertmeye çalıştığını, bu okertilme girişiminin önceden başladığını belirtse de asıl saldırının 2008 yılında olduğunu, bu saldırının hizmetlerin ticarileştirilmesi, özelleştirilmesi, taşerona verilmesi, düşük ücretli yarı zamanlı işe alışları işe koşması şeklinde olduğunu, kamu harcamalarında kesintiler yapıldığını, kamudaki maaşlı kesimin aşındırıldığını, işlevsel esneklik artırılarak iş güvenliğinin azaltıldığını, kamu idarecilerinin çalışanlarına başka görevleri de yaptırığını, 2009 yılında yaşanan ekonomik durgunlukta kamu ücretlerinin, sosyal hakların, istihdam güvenliğinin azaltılmaya başlandığını, kamu işçilerinin özel sektörden daha fazla kazandığının iddia edildiğini söylüyor (Standing, 2020).

Neoliberal politikalar, eğitim üzerindeki etkilerini, adaletsizlik, eşitsizlik, güvensizlik, belirsizlik kavramlarını şeffaflık doktrini üzerinden en aza indirdiğini iddia ederek göstermektedir. Aşağıda neoliberal politikaların eğitime etkileri tartışılmıştır.

Neoliberalizmin Eğitim zerindeki Etkileri

Eğitim, neoliberalizm ideolojisi altında piyasanın bir parçası olarak yeniden yapılandırıldı. Bu yapılandırmada eğitim, piyasada ticareti yapılacak bir ürün olarak görüldü. Neoliberal ideolojinin ilk hedefi okullardı. Neoliberal yönetim teknolojileri okullarda rekabet, hesap verebilirlik ve performans hedeflerinin uygulanması olarak kullanıldı (Davies ve Bansel, 2007). Davies ve Bansel'e (2007) göre eğitim, sermaye ve emeğin kalitesinin iyileştirilmesinin merkezi araçlarından biridir ancak neoliberalizm, liberalizmin aksine, toplumsal faydanın değerini geri eker ve ekonomik verimlilik devletin eğitime yaptığı yatırımdan değer, eğitimin de her şey gibi alınıp satılabilen bir ürüne dönüşmesidir.

Davies ve Bansel, (2007), neoliberal fikirlerin yayılmasının ilk hedefinin eğitim olduğunu söyleyip, neo-liberal eğitim adına yapılan reformların rekabete maruz kalmasını, hesap verebilirlik ve standart ilkelerin uygulanmasına yönelik

performans uygulanmasını ve ortaya çıkan yeni yönetim teknolojilerini örnek olarak göstermektedir. Yine Davies ve Bansel (2007) göre neoliberalizm, nüfusun ekonomik kazancının artacağı fikrini yayar ve ekonomik üretkenlik hükümetin eğitime yaptığı yatırımdan değil, eğitimin bir ürüne dönüştürülmesinden kaynaklanmaktadır. Neoliberal bağlamda eğitim, arz ve talep kurallarıyla yönetilen bir toplumda yararlı bir para birimi olarak hizmet eden bir araç, bir teknoloji ve hatta bir beceri seti haline gelecek şekilde metalaşmaktadır (McChesney, 1999). Çolak (2021) da bu durumu benzer şekilde açıklamaktadır:

“Sosyal devlet kurumlarında yaşanan dönüşümde eğitime özel bir ilgi gösterilmiştir. Çünkü eğitim hem başlı başına büyük ve karlı bir ekonomik etkinlik hem de toplumun yeniden üretilmesini (ekonomik ilişkilerin ve statülerin yeniden üretilmesini) sağlayan bir kurumdur. Bu bağlamda eğitim metalaştırılmakta ve eğitim kurumlarının verimlilik esasına dayanan bir işletme anlayışıyla yönetilmesi sağlanmaktadır.”

Eğitim sektörü neoliberal ideolojiden geniş ölçüde etkilenmiştir. Pek çok ülkede okulları ve üniversiteleri piyasa benzeri yöntemlerle yönetmeyi amaçlayan neoliberal politika girişimleri başlatılmıştır. (Lackeus, 2017). Neoliberal model, eğitimin değerini ekonomi kurallarıyla açıklar. Neo-liberal eğitim politikalarının amacı, devlet eğitim kurumlarının dönüştürülmesidir. (Olssen ve Peters, 2005). Okullar, giderek piyasanın yönlendirdiği bir ortamda ekonomik işlevi ön plana çıkan neoliberal yerler haline gelmektedir (Giroux, 2005; McChesney'e, 1999).

Gay Standing “Prekarya” adlı kitabında, neo-liberal devletin okulları piyasa toplumunun bir parçası haline getirecek sürecin devam ettiğini, eğitimin işe hazırlama yönüne doğru dönüştüğünü, eğitim sisteminin artan bir şekilde küreselleştüğünü, rekabet alanı olarak tanımlandığını, okulların performans kriterlerine göre değerlendirildiğini, eğitim yöneticilerinin okulları ve üniversiteleri şirket işletmesi gibi yönettiklerini, İngiltere’de 2009 yılında üniversitelerin yönetiminin Eğitim Bakanlığından Ticaret Bakanlığına geçtiğini, ticaretin üniversite yönetimlerinin çalışmalarında merkeze alınması gerektiği düşüncesinin yaygınlaştığını, Dünya Bankası gibi finans kurumları, ekonomiyle alakası olmayan müfredatın okullarda kullanılmamasını istemişlerdir. Okullarda işe yerleştirme, ekonomi, girişimcilik dersleri verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. İtalya Başkanı Berlusconi de öğrencilerin işletmeyi iyi öğrenmesi, etkin bir tüketici ve iş sahibi kişiler olması gerektiğini vurgulamıştır (Standing, 2020).

Amerika’da ve Avrupa’da geleneksel olarak yerel demokratik kontrolün bir alanı olan eğitim alanı; seçilmiş okul kurullarının atanmış liderlik altında birleştirilmesi, bölge okullarının yerini sözleşmeli okulların alması ve program, sınav

ve hatta okul kaynaklarının yerini alması nedeniyle giderek daha fazla neoliberal yönetime tabi hale gelmektedir. Öğretmenlerin eğitimleri özel şirketler tarafından sağlanmaktadır. Neoliberalizm, eğitimin amacını insan sermayesinin geliştirilmesine yapılan yatırımlar çerçevesinde çerçeveler. Öğrencilerin ne öğrenmesi gerektiği ve eğitimin değeri, onların gelecekteki kazançlarına ilişkin bireysel beklentileriyle ilişkilidir. Bu daraltılmış eğitim anlayışı, eğitimin amacı ve okullar, demokratik yaşam ve devlet yönetimi arasındaki ilişki hakkında önemli soruları gündeme getirmektedir (Hastings, 2019).

Bauman “Bireyselleşmiş Toplum” adlı kitabında, “Üniversitelerin piyasa kurallarına boyun eğdiğini, toplumsal yararını yarattıkları taleple ölçtüklerini, aşırı kalabalık süper market raflarında yer bulmak için savaşmak zorunda olan yeni bir meta olarak görüldüğünü, pek çok akademisyenin üniversiteleri birer ticari işletmeye dönüştürmeyi gustoyla benimsediğini, piyasa ölçütlerinin savunucusuna dönüştüklerini belirtmiştir :

“Şu ya da bu ders ya da proje, piyasada iyi bir şansa sahip olduğu, iyi satacağı için uygundur ve satılabilirlik (talebin karşılanması, insan gücünün ihtiyaçlarının karşılanması, endüstrinin gerekli gördüğü hizmetlerin sunulması,) uygun müfredat programlarının, derslerin ve diplomaların yüksek ölçütü olarak yüceltilmektedir.” (Bauman, s.180, 181, 2015b)

Neoliberal politikaların eğitimi etkilediği tüm ülkelerde okullar, artık yerel ve uluslararası öğrencileri işe almak için gelişmiş pazarlama stratejileri benimsiyor. Giderek artan sayıda ebeveyn, devlet okulları yerine özel okulları tercih ediyor ve bu da kamu sektörü ile özel sektör arasında güçlü bir rekabete yol açıyor. Okul programlarının içeriği de değişen ekonomik talepler doğrultusunda yeniden düzenleniyor. Gençleri okul sonrası istihdama daha iyi hazırlamak umuduyla orta okullarda mesleki ve uygulamalı öğrenme programları artıyor. Gençler; geleneksel akademik programlar, yeni yirminci yüzyıl becerileri ve girişimcilikle dönüştürülüyor. Okullar artık sadece ekonomik piyasalarla bağlantılı olmak yerine, ekonomik piyasaların merkezî dişlileri olarak görülüyor. Bu dönüşüm, okulların işleyişini temelden değiştiriyor. Müfredat düzenleyiciler piyasa mekanizmasının taleplerine göre program hazırlıyor. Okul yöneticileri okullarda işletme yöneticisi gibi kararlar veriyor. En genel anlamıyla neoliberalizm, piyasa mekanizmalarına az düzeyde devlet müdahalesini savunan toplumu yönetme yollarını ifade ediyor (Savage, 2017). Savage’ye (2017)’ göre neoliberal uygulamalar, eğitimde yarı piyasa-sallaşma ve resmî programın ekonomikleştirilmesi şeklinde kendini göstermektedir.

Türkiye'de Neoliberal Politikaların Eğitime Etkisi

Şimşek'e (2018) göre Türkiye'de 1980'li yıllardan sonra hükümete gelen iktidarların resmi ekonomi politikası neoliberalizm olmuş, özellikle Türk eğitim sisteminde 2012 yılından sonra yaygınlaştırılmaya başlanmış, bu süreçte devlet okulları zayıflatılmış, sık değişen sınav sistemleri, okullar arasında açılan kalite farkları, özel okullara uygulanan devlet desteği ve teşviği, imam hatip okullarının dayatılması gibi uygulamalar velileri devlet okullarından soğutmuş, devlet okullarının liyakatsiz yöneticiler tarafından yönetilmesi sonucunda nitelik düşmüş ve veliler özel okullara yönlendirilmiştir. Yine Şimşek'e (2018) göre Türkiye'de Amerika'daki özel charter okullarının bir benzerine geçiş hazırlığı yapılmaktadır; ki bu okullar kamu kaynaklarının özel okullara aktarılması özüne dayalı olup, zengin ve yoksul arasındaki eşitsizliğin daha da artmasına neden olmaktadır. Ayrıca bu okullar denetime tabi tutulmaz, denetim sisteminin dışında yer alır, istedikleri öğretim programlarını okutabilmekte özgürdürler (Şimşek, 2018).

Türkiye'de 1980 sonrasındaki hükümetler neoliberal politikaları hızla uygulamaya koymuşlardır. 24 Ocak 1980 kararları ile sosyal devlet uygulaması zayıflatılmış ve koruyucu ekonomik yapılanmanın dışarıya açılması ve dış dünya ile entegrasyonu sağlanmaya çalışılmıştır. Bu neoliberal politikalar uygulanmaya başladıktan sonra öğretmen maaşları iyileşeceğine gitgide daha da düşmüştür. Öğretmenlerin çalışma koşullarında iyileştirmeler yapılmamış, kalabalık sınıflarda eğitim öğretim yapılmış ve yapılmaya da devam etmektedir. Böylece öğretmenlik mesleğinin statüsü düşmüştür. Şimşek'e (2018) göre tüm dünyada yaygın olarak kullanılan ve Türkiye'de de uygulamaya konan dört yöntem devreye sokulmuştur. Bunlardan birincisi, öğretmenlik mesleğini yasa ile güvence altına almaktan çıkarıp güvencesiz sözleşmeli bir meslek haline getirmek, ders ücretli öğretmen çalıştırmaktır. Bunun sonucu olarak Türk eğitim sisteminde 2004-2005 öğretim yılından sonra kadrolu öğretmenlerin yanında sözleşmeli öğretmenler statüsü oluşmuştur. Bunların özlük hakları kadrolu öğretmenlere göre kısıtlıdır. Örneğin tayin hakları, çalıştığı bölgelerin mahrumiyet bölgesi olması gibi. Maaşları da SGK kesintisi yapıldıktan sonra kadrolu öğretmenlerden düşüktür. Bu sözleşmeli öğretmenlik statüsünün yanında bir de ücretli öğretmenlik statü olarak sistemde yer almıştır. Ücretli öğretmenler sözleşmeli öğretmenlere göre daha güç koşullarda çalışmaktadır. Girdikleri ders başına ücret alırlar. Eğer branaşa göre ücretli öğretmen bulunamazsa üniversitelerin hangi bölümleri olursa olsun ücretli öğretmen olarak görevlendirilebilmektedir. Ücretli öğretmenlerin, kadrolu öğretmenlerin aldığı maaşın yarısının altında maaş aldığı bilinmektedir. İkincisi, performansa dayalı bir değerlendirme sistemi getirmek oldu. (Türkiye'de bu sistem, 2016-2018 yılları arasında uygulandı, denetim sistemi dönüştürüldüğü için değerlendirmeyi

okul müdürleri yaptı. Okul içerisinde müdür ile oğretmenler arasında çatışmalar yaşandı. Bu çatışmalar soruşturmalar ile sonuçlandı ve okulların emek ve zamanını çaldı. Dolayısıyla bu durumun okulların başarısını düşürdüğü de söylenbilir. Üçüncüsü, fen edebiyat fakültesi mezunlarına pedogojik formasyon programları yaz-kış, gündüzleri ve akşamları üniversitelerde sürekli açılmasını serbest bırakmaktır. Bunun sonucu olarak da işsiz oğretmen sayısını artırmıştır. Dördüncüsü olarak da arz-talep dengesinde arzı artırarak oğretmen ücretlerini düşürmektir (şimşek, 2018).

Neoliberalizmin en önemli stratejisi zelleştirmedir. Tüm dünyada devleti ekonomik piyasadan el çektirip ekonominin asıl yönetiminin özel sektörler olmasını sağlamaktır. Bunu da yaparken kamu harcamalarını kesip, sağlık ve eğitim gibi sektörlerin ihtiyaçlarını piyasa ile sistemleştirip, tüm eğitim kurumlarının işleyişini alınıp satılan bir metaya dönüştürmektir. Türkiye'de neoliberal politikaların eğitime etkilerinden en önemlisi okulları zelleştirme siyasasıdır. Böylece denekler özel okulların lehine kullanılmış, "destek" adı altında ailelere yardımda bulunulmuş, özel okullar ve kamu okulları bir meta haline dönüştürülmüştür (Kurul, 2012). Özel okulların oranı %19'u ve oğrenci oranı yüzde 8'i aşmıştır (MEB, 2023). Aslında paralı okula yönelen çoğunluğun ekonomik krizin yoksullaştırdığı yoksulluk sınırının altındaki orta sınıf olduğu bilinmektedir (zmen, 2023). Hem paralı okulların servis, yemek, kitap, okul parasının pahalılığından şikayetçi olmaktadırlar hem de çocuklarını bu paralı okullara vermekten vazgememektedirler. zmen (2023) bu durumu şöyle açıklıyor:

5 Eylül'de atılmış bir tweete gelen tepkileri bu yazının iddiasını doğrulayan küçük bir anket olarak sunabilirim: Selami İnce'nin "ocuklarımızı özel okula gönderecek devlet okullarının çökmesini onaylayan orta sınıf nasılınsınız? Taksitleri falan ödeyebiliyor musunuz?" sorusuna gelen çoğu sitem içeren takipçi yorumunun zeti "ocuğumu güvenle gönderecek devlet okulu vardı da biz mi göndermedik." şeklindeydi.

Bunun en önemli sebeplerinden bir tanesinin, velilerin devlet okullarının nitelikli eğitim vermediğini düşünmeleridir. Çünkü neoliberal politikalar, kamu okullarının kalabalık sınıflarda eğitim oğretimin yapılamayacağını, kamu oğretmenlerinin iyi çalışmadıklarını, yeterince yabancı dil oğretemedikleri gibi haberleri ülkeye yayarak, belirsizlikler oluşturup korku yaymaktadırlar. Ayrıca gündemde olan kamu okullarında din derslerinin zorunlu seçmeli derslerin arasına alınması ve karma eğitimin kaldırılması gibi haberlerin bir kısım veliyi tedirgin ettiği bilinmektedir. Veliler çocuklarının bilimsel bir eğitim alamayacağı şpheyini taşımaktadır ve bunun için de yoksulluklarına rağmen paralı okulları tercih

etmektedirler. Bu durum da göstermektedir ki neoliberal politikaların etkisi özelleştirme bağlamında hızla devam etmektedir.

Neoliberal politikaların önemli hedeflerinden bir tanesi de eğitim kurumlarını denetimsiz bırakmaktır. Denetimsizlik sonucu oluşan kualsızlık okul hizmetlerinin metaya dönüşmesinde etkili olmaktadır. Bu politikalar okulları bir ticarethaneye dönüştürerek okul aile birliklerinin, okul kantinlerinin, otoparklarının, okula ayrılan ödeneklerin, kiraya verilen spor salonlarının denetlenmesini istemektedir. Bu yeni liberalizm politikaları bağlamında eğitim denetiminin dönüştürülmesi aşağıda açıklanmıştır.

Neoliberal Politikalar Bağlamında Eğitim Denetiminin Dönüştürülme Süreci

Neoliberal politikalar eğitimde önemli dönüşümler yaşatmaktadır. Bu politikalar bireyler üzerinde yaratılan adaletsizlik, belirsizlik ve güvencesizlikten beslenmektedir. Bu dönüşüm profesyonel mesleğin değersizleşmesine ve çalışma şartlarının kötüleşmesine neden olmaktadır (Çolak, 2021). Neoliberal politikalar; bireylerin emek değerlerini kullanır, bireylerin rekabet içerisinde özgürleştiğini söyler, dolayısıyla bireylerin emek değerlerini kullanarak toplumu yeniden üretir. Neoliberal güçler; belirsizlik, adaletsizlik ve güvencesiz çalışma koşullarında insanları çalışmaya zorunlu bırakmaktadır. Neoliberal politikalar bireyleri vasıfsızlaştırır, meslekleri üzerinde denetimlerini kaybettirir, mesleklerine yabancılaştırır; ayrıca onları çalışmaya yoğunlaştırarak proleterleştirir (Buyruk, 2015; Çolak, 2021). Dolayısıyla bu bağlamda 2010-2022 yılları arasında Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) denetim sistemi, yoğun bir dönüşüm yaşamıştır ve hâlen de bu dönüşümü yaşamaya devam edeceği öngörülmektedir.

Eğitim denetimindeki dönüşümün en önemli ayağı MEB'in taşra örgütündeki eğitim denetmenliği sistemidir. Eğitim denetmenliği sisteminde yapılan yasal düzenlemelerle eğitim denetmenlerinin görev alanları azaltılmış, denetim ve soruşturma görevleri üzerlerinden alınmıştır. Böylece denetmenler özellikle 2016-2022 yılları arasında etkisizleştirilmiş ve şahsa bağlı kadroya atanmıştır. Bunun sonucu olarak da eğitim denetmenleri belirsizlik, güvencesizlik, güvensizlik ve eşitsizlik içerisinde çalışmaya zorlanmıştır.

Neoliberal güçler eğitim kurumlarında denetimin varlığını istemez. Denetimsizliği esas alır. Böylece MEB üzerinde etkisini artırmaya çalışır. Bu etkileri, eğitim denetmenlerinin denetim görevlerinin kaldırılması sonucunda öğretmenlerin bir standarda bağlanması, yeni profesyonellik şeffaflığı adı altında öğretmenlerin özerkliğini yok ederek yapan-eden bir tekniker kılarak onları vasıfsızlaştırması,

Özel okulların oranının artırılması, Mesleki Eğitim Protokolü ile devlet okullarını verimlilik üzerine işletilmesi, okul-aile birliklerini piyasa işletmecisi gibi görüp ticari ilişkilerinin ön plana çıkartılması olarak sayılabilir. Bu politikalarını gerçekleştirmek için okulların denetimini zayıflatmak, özel sektörün daha rahat hareket etmesini ve daha fazla kr etmesini sağlamak gerekmektedir (şimşek, 2018). Çünkü okulları denetimsiz bırakmak en önemli politikalarındır. Böylece bir denge unsuru olan eğitim denetimi etkisizleştirilmiştir. Oysa eğitim denetiminin okullarda değerlendirme, düzeltme ve geliştirme süreçleri vardır. Bu denetim süreçleri ğrenci başarısının yükseltilmesine aracılık eder. Denetimi gerekli kılan ana unsur okulun g kaybetmesini önlemektir. Aydın (2014) sistemin denetim aracılığı ile parçalar arasında açıklık eğilimine girdiğini, sistemin denetimsiz kalması halinde yalnızlık, düzensizlik, kapalılık ve durağanlığa gömüldüğünü ve g yitiminin ortaya çıktığını belirtmektedir. Dolayısıyla eğitim denetmenliği değerersizleştirilerek eğitim denetmenliği kimliği yeniden tanımlanmış ve eğitim denetimi sisteminin yapısı ve işleyişi önemli ölçüde dnştrlmştir.

Neoliberal küresel glerin etkisiyle kamusal mekanların yerini özel olarak inşa edilen, sahiplenilen ve yönetilen kamusal yığılma mekanları almıştır. Bu gler buralarda ticaretin düzenli akışına müdahale edebilecek düzensizliği, kestiremezliği ve verimsizliği önlemek için yüksek düzeyli bir denetim sağlamaktadır (Bauman, 2014). Ancak bu küresel gler kendilerini tekrar tekrar üretmek ve varsıllığını korumak adına bir denetim sistemi kurup, kendilerini korumaya alırlarken, kamu kurumlarında var olan denetim sistemlerini kendilerine bir engel olarak görüp, şeffaflık ve özgürlük gibi kavramları ne sürerek bu sistemleri dönüştürmeye çalışmışlardır. Neoliberalizmin yayılmacı politikalarından bir tanesi de piyasaların kamu tarafından denetlenmesini kısıtlamak, bu sayede piyasaya daha az kural ve sınırlama koyarak özel sektörün rahat etmesini, bu sayede de daha fazla kr etmesini sağlamaktır (şimşek, 2018). Bu nedenle Milli Eğitim Bakanlığı tarafından Türk eğitim denetimi sisteminde 2011 yılından bu yana önemli yasal değerlişikler yapılmış, denetim sistemi dönüştürülmüş ve dönüştürülmeye de hâlen devam edilmektedir. Bu dönüşüm süreci aşağıda Tablo 1.de verilmiştir.

Tablo 1. Son 12 Yılda Eğitim Denetiminin Dönüştürülme Sürecinde Çıkan Yasal Düzenlemeler ve Yaşanan Değişiklikler ve Dönüşümler

Yıl	Değişiklik Yapılan Yasanın Adı	Yapılan Yapısal Değişiklikler	Yaşanan Dönüşüm
2010	13 Haziran 2010 tarihli Resmi Gazetede yayınlanarak yürürlüğe giren 5984 sayılı Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun	İlköğretimin dışında tüm eğitim kurumlarını kapsayan bir ünvan değişikliği; İlköğretim müfettişi ismi eğitim müfettişi olarak değiştirildi.	ünvan değişikliği
2011	14.09.2011 tarihli 652 sayılı MEB Teşkilat ve Görevleri Hakkında KHK	Eğitim müfettişinin ünvanı il eğitim denetmeni ve Bakanlık müfettişinin de millî eğitim denetçisi ünvanı olarak değiştirildi. Her tür ve derecedeki eğitim kurumları teftişinin yanında il ve ilçe millî eğitim müdürlüklerinin de denetimi il eğitim denetmenlerine verildi. Merkez örgütündeki Teftiş Kurulu Başkanlığının adı "Rehberlik ve Denetim Başkanlığı" oldu.	Görev alanları genişletildi. Rehberlik ön plana çıkarıldı. Ünvan değişikliği
2014	6528 sayılı MEB " Millî Eğitim Temel Kanunu ve Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararıname değişiklik Yapılmasına Dair Kanun. 24.05.2014 tarihli MEB Rehberlik ve Denetim Birimi Başkanlığı ile Maarif Müfettişleri Başkanlığı Yönetmeliği yayınlandı.	İl eğitim denetmenleri ile Bakanlık denetçileri il millî eğitim müdürlükleri altında toplandı. Maarif müfettişi ünvanı verildi.	Standart rehberlik ve denetim kılavuzları getirildi. Sınıf gözlemleri kaldırıldı. Öğretmen ölçme ve değerlendirilmesi kaldırıldı. Sadece kurum(idari) denetimi yapılmaya başlandı. Grup başkanlarını yönetim belirledi. Maaş ve ücretlerde bir değişiklik olmadı. Ancak tek çatı altında toplanıp da aynı işi yapan müfettişler arasında maaş farkı eşitsizliği yaratıldı. Ünvan değişikliği yapıldı.

Tablo 1. Son 12 Yılda Eğitim Denetiminin Dönüştürülme Sürecinde Çıkan Yasal Düzenlemeler ve Yaşanan Değişiklikler ve Dönüşümler (Devamı)

Yıl	Değişiklik Yapılan Yasanın Adı	Yapılan Yapısal Değişiklikler	Yaşanan Dönüşüm
2016	02.12.2016 tarih ve 6764 sayılı Kanun 09.12.2016 tarihli RG'de 652 sayılı KHK'de değişiklik yapan 6764 sayılı Kanun 652 sayılı kanunun geçici 12.maddesinde il maarif müfettişlerinin görevleri yer aldı ve "Maarif müfettişlerinin çalışma usul ve esasları yönetmelikle belirlenir" ibaresi yazıldı.	Rehberlik ve Denetim Başkanlığı" adı kaldırıldı. "Teftiş Kurulu Başkanlığı" adı getirildi. Teftiş Kuruluna seçileceklerin unvanı Bakanlık Maarif Müfettişi oldu, illerde bulunan müfettişlerin ünvanı aynen kaldı. İl müdürlüklerinde görevli maarif müfettişlerinin denetim ve soruşturma yetkileri alındı. İnceleme, araştırma, rehberlik görevleri verildi. Kadroları şahsa bağlı kadro olarak belirlendi.	MEB denetim sistemi 2014 yılı öncesine döndü. Tekrar iki ayrı sistem oluşturuldu. Bakanlık merkez örgütünde bulunanlar ile ilde bulunanların ünvanları farklılaştırıldı. "Bakanlık Maarif Müfettişi" seçimi yapıldı ve 450 müfettiş Teftiş Kuruluna görevlendirildi. 1500 kişi illerde kaldı. Ancak ilde kalanların denetim ve soruşturma görevleri üzerlerinden alındı. İllerde maarif müfettişleri başkanlıkları kaldırıldı, yerine yasada dahi olmayan koordinatörlük sistemi getirildi. Şahsa bağlı kadroya dönüştüler. Maaş ve ücretlerde eşitsizlik devam etti. Müfettişlerin grup çalışmaları bitti. İlin eğitim sorunlarının görüşüldüğü müfettişler kurulu toplantıları bitti. Bireysel çalışma başladı. Çalışma koşulları değişti. Tüm denetim görevleri bitti. Etkisizleştirildiler. Soruşturma görevleri üzerlerinden alınmasına rağmen Valilikler tarafından soruşturma görevleri verilmeye devam etti.
2017	20. 08.2017 tarihinde yayınlanan RG'de MEB Rehberlik ve Denetim Birimi Başkanlığı ile Maarif Müfettişleri Başkanlığı Yönetmeliği kaldırıldı ve MEB Teftiş Kurulu Yönetmeliği yayımlandı.	Bakanlık maarif müfettişlerine tüm eğitim kurumlarının denetimi, soruşturması ve rehberliği görevi verildi.	500 müfettiş ile Türkiye'deki tüm okullarda denetim, soruşturma, rehberlik görevi yapılamadı. Okullar denetimsiz kaldı. Soruşturmalar illere gönderilerek illerde çalışan müfettişlerin iş yoğunluğu artırıldı. Böylece uygulanamayan bir yasal düzenleme ile iki başlı sistem arasında eşitsizlik, adaletsizlik meydana geldi.

Tablo 1. Son 12 Yılda Eğitim Denetiminin Dönüştürülme Sürecinde Çıkan Yasal Düzenlemeler ve Yaşanan Değişiklikler ve Dönüşümler (Devamı)

Yıl	Değişiklik Yapılan Yasanın Adı	Yapılan Yapısal Değişiklikler	Yaşanan Dönüşüm
2018	Cumhurbaşkanlığının 703 sayılı KHK ile 02.07.2018 tarihi itibarı ile 652 sayılı KHK'nın öğrenci barınma hizmetleri ile ilgili maddeleri hariç tüm maddeleri kaldırılmıştır. 652 sayılı KHK'nın geçici 12. maddesinde yer alan inceleme, araştırma, rehberlik görevleri 10.07.2018 tarihli 1 sayılı Cumhurbaşkanlığı kararnamesinin 1. geçici maddesine bu görevler alınmıştır.	Yapısal bir değişiklik yok. Sadece yasal düzenlemenin yeri değiştirildi.	Şahsa bağlı kadroda illerde bulunan tüm maarif müfettişleri emekli olduktan sonra il denetim sistemi kaldırılacak.
2021	Cumhurbaşkanlığı Teşkilatı Hakkında 87 no.lu Cumhurbaşkanlığı Kararnamesi RG 03.12.2021/31678	Bakanlık Maarif Müfettişi, Bakanlık Müfettişi illerde bulunan maarif müfettişi ise eğitim müfettişi olarak kadro ünvanı değiştirdi. Şahsa bağlı kadro kaldırıldı. İdari hizmetler sınıfına geçildi.	Ünvan değişikliği yapıldı. Kadro geçişlerinde maaş veya ücret artışı yapılmadı. Bakanlık müfettişleri ile aralarındaki maaş farkı devam etti. Aynı ilde çalışan eski bakanlık müfettişi ve şimdiki eğitim müfettişi aynı işi yapmasına rağmen aralarındaki maaş farkı adaletsizliği ve eşitsizliği düzeltilmedi.
2022	Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Müfettişleri Yönetmeliği yayımlandı. RG: 01.03.2022/31765	İlde çalışan eğitim müfettişine rehberlik, inceleme ve araştırma görevlerine ilaveten denetim ve soruşturma görevleri tekrar verildi. Kurum ve ders denetimleri tekrar verildi. Bakanlık ile koordinasyonlu çalışma mekanizması getirildi. Eğitim kurumlarının 3 yılda bir denetim geçirmesi kuralı getirildi.	Standart rehberlik ve denetim klavuzu getirildi. Denetimde bunun dışına çıkılmıyor. 3 yıllık bir denetim planlaması yapılıyor. Yıllık çalışma programını müfettiş yapamıyor. Bu program, Bakanlık Teftiş Kurulu ve il eğitim başkanlıkları ile koordineli yapılıyor ve grup başkanına uygulanması için veriliyor. Ancak Teftiş Kurulu ilin yıllık programında değişiklik yapabiliyor.

Bu tabloya göre Bakanlık denetim sistemi son 12 yılda sık sık ve önemli değişiklikler yaşamıştır. Bu değişikliklerle beraber eğitim denetiminde önemli dönüşümler yaşanmıştır. En başta ünvan değişiklikleri sık yaşanmıştır. 2010 yılından itibaren 2016 yılına kadar yaşanan değişimlerde il eğitim denetmeninin yetkileri genişletilirken 2016 yılında yapılan yasal değişimlerle görev alanları daraltılmış, denetim ve soruşturma görevleri üzerlerinden alınmış, şahsa bağlı kadroda çalış-

maları düzenlenmiştir. Böylece il eğitim denetmenleri sistem içerisinde etkisizleştirilmişlerdir. 2014 yılında il ve bakanlık denetmenleri illerde birleştirilmiş, ancak 2016 yılında yapılan seçim sonucu tekrar ayrılmışlar ve ikili yapı olarak 2014 yılı öncesine geri dönülmüştür. Bu kadro ve nvan değişimlerinde maaş ve ücret artımı olmamıştır. 2014 yılında illerde yapılan birleşme sonucu Bakanlıktan gelen denetmenlerle il eğitim denetmenlerinin aynı işi yapmasına rağmen aralarındaki maaş farkı giderilmemiş ve il eğitim denetmenleri eşişsizlik ve adaletsizliğin yaşandığı bir ortamda görevlerini yapmak zorunda bırakılmışlardır. Bu eşişsizlik 2016 yılında yapılan mülakat sınavı sonucunda ilde bulunup da Bakanlığa seçilemeyen eski Bakanlık denetmenleri ile il eğitim denetmenleri arasında yaşanmaya hâlâ devam etmektedir. Bu eşişsizlik sadece maaşta değil illerde bulunan eğitim denetmeni sayısı ile Bakanlıkta bulunan Bakanlık eğitim denetmenleri sayısı arasında da yaşanmış ve bu süreç hâlen daha da devam etmektedir. İllerde yaklaşık 1500 il eğitim denetmeni bulunurken Bakanlık da yaklaşık 500 kadar eğitim denetmeni bulunduğu bilinmektedir (Sayıştay Başkanlığı, 2019). Bu 500 denetmen tüm Türkiye'de bulunan yaklaşık 100.000 okul ve 1 milyon üzerindeki personelin denetiminden sorumlu olup, ilde bulunan yetişmiş eğitim denetmeninden faydalanılmamıştır. Bu süreçte il eğitim denetmenlerinin 652 sayılı yasa ile üzerlerinden alınan denetim ve soruşturma görevleri valilikler tarafından yapılan görevlendirmelerle il eğitim denetmenlerine tekrar verilmiş ve yasanın uygulanabilirliği kalmamıştır. Ayrıca bu eşişsizlik iller arasında bulunan müfettiş sayılarında da yaşanmıştır. Bunun nedeni de 2016 yılında 652 sayılı yasada yapılan değişiklikle denetim ve soruşturma görevleri elinden alınan il maarif müfettişlerine istedikleri illere belli bir zaman süreci olmadan her zaman tayin isteğinde bulunabilme hakkı verilmiştir. Bu nedenle de tayin isteğinde bulunan il maarif müfettişlerinin belli illerde yığıldığı; bazı illerde hiç müfettiş kalmadığı, ya da 1 veya 2 müfettiş kaldığı bilinmektedir. Bu durum 2019 yılında sayıştay raporlarına da girmiştir. Örneğin 4 ilde (Tunceli, şırnak, Hakkari ve Ardahan) hiç müfettiş bulunmamaktadır; müfettiş sayısının sadece 1 olduğu 6 il bulunmaktadır. 9 ilde 2 müfettiş, 5 ilde 3 müfettiş Bursada görevli müfettiş sayısı 61 iken, 24 ildeki toplam müfettiş sayısı 39'dur. Ankara'da görevli müfettiş sayısı ise 211 iken İstanbul gibi mega bir kentte müfettiş sayısı 162'dir (Sayıştay Başkanlığı, 2019). İllerde belli bir çalışma yönetmeliği olmadan görev yapan il maarif müfettişleri belirsizlik, eşişsizlik, adaletsizlik, güvencesizlik içinde çalışmaya devam etmişlerdir. Sonra 2022 yılında il maarif müfettişleri için Eğitim Müfettişleri Başkanlığı Yönetmeliği yayınlandı. Bu yönetmelikle birlikte eğitim müfettişlerine denetim ve soruşturma görevleri tekrar verildi. Görev alanları genişledi. Buna rağmen illerdeki müfettiş sayısı artırılmadı. Bakanlık 2022 yılında 750 eğitim müfettişi alacağını duyurdu. Sınavlar yaptı. Ancak 240 kişi

alabildiği ve bunların bir kısmının da maaş düşüklüğü nedeniyle görevlerine başlamadığı söylenmektedir. MEB 2023 yılında 450 müfettiş alacağını duyurdu. Ancak 300 kişi alabildiği söylenmektedir. Bunun nedenleri arasında denetmen maaşlarının düşük olması yatmaktadır. Bu durumu Eğitim Bilim Uzmanı Metin AKGÜN, “kamudabiz.com” da “MEB Eğitim Müfettişi Bulamıyor” başlığı altında nicel yetersizlikten bahsedip, özlük haklarının iyileştirilmesi gerektiğini belirtmiştir. Yine “öğretmenlericin.com” sitesinin 01.04.2023 tarihli haberinde Türk Eğitim Sen Genel Başkanı Talip Özkan, illerde görev yapan müfettişlerin ücretlerinin iyileştirilmesi gerektiğini belirtmiştir. Ayrıca memurlar.net sitesinde, 04.03.2022 tarihinde “MEB, bin 500 müfettişle 100 bin kurumu nasıl denetleyecek?” başlığı altında Maksut BALMUK tarafından yazılan yazıda illerdeki müfettiş sayısının yetersizliği dile getirilmiştir. Kamuajans haber sitesinde de 01.05.2023 tarihinde yapılan haberde illerde görev yapan, sayısı 1200 olan eğitim denetmeninin maaşlarının başöğretmen maaşından ve uzman öğretmenin alacağı ders ücreti ile birlikte toplam ücretinden düşük olduğu belirtilmiştir. Dolayısıyla bu son yönetmelik denetmenlerin özlük haklarında bir olumlu yenilik getirmedi. Sanki, daha çok Bakanlık merkez örgütü Teftiş Kuruluna bağlı olarak çalışan bir eğitim müfettişleri başkanlığı bürosu oluşturulduğu söylenebilir. Bu yönetmelikle denetim hizmetleri daha da merkezî bir yapıya kavuşmuştur. 2014 yılı öncesindeki müfettişlerin özerk yapısı kısmen bozulmuştur. Bu yönetmeliğe göre Bakanlık ve il eğitim müfettişleri başkanlığı koordineli olarak çalışmakta, 3 yıllık çalışma programları başkanlık tarafından yapılmakta ve bakanlığa gönderilmektedir. Bu çalışma programında 3 yıl içerisinde hangi kurumların denetiminin yapılacağı belirlenmektedir. 2014 yılına kadar yıllık çalışma programını müfettişlerle birlikte yapan grup başkanlarına artık bu hazır program verilmekte ve uygula denilmektedir. Bu denetimler Bakanlıktan gelen emir üzerine kurum denetimi (idari denetim) olarak yapılmaktadır. İş başında yetiştirme olarak bilinen ders denetimi de yönetmelikte belirlenmesine rağmen Bakanlık Teftiş Kurulundan böyle bir emir gelmemektedir. Yıllık program uygulanırken Bakanlıktan bir emir gelmektedir. Örneğin öğretmen evlerinin, özel okulların, öğrenci yurtlarının denetimini bu yıl il eğitim denetmenleri yapmayacak, bu kurumların denetimi Bakanlık denetmenlerince yapılacaktır denilmektedir. Daha sonraki yıl öğretmenevlerinin denetimi il eğitim denetmenlerince yapılacaktır diye bir yazı gelmekte ve ona göre denetim yapılmaktadır. Kurumların denetimi önceden Bakanlıkça hazırlanmış standart rehberlik ve denetim klavuzlarına göre yapılmaktadır. Böylece denetim kültürü neoliberalizmin talep ettiği ölçütlere ve yeterliklere uygun hale gelmekte ve eğitimde performans değerlendirmesi piyasa değerlerine göre uyarlanmaktadır (Apple, 2007). Bakanlığın, merkez denetim elemanlarına yaptığı uygulama gibi ildeki eğitim denetmenleri-

nin hangi kurumlarda denetim yaptığını, soruşturmalarda hangi aşamada olduğunu Mebbis denetim modülüne işlemesini ve böylece kendisinin her an canlı yayın yapılır gibi kontrol ettiği bir denetim mekanizmasını kurma aşamasında olduğu söylenmektedir. Bu sistem bakanlık denetim elemanları üzerinde uygulanmaktadır. Bu durumu Byung-Chul Han Şeffaflık Toplumu isimli kitabında Şöyle açıkla-maktadır: “*Enformasyon elde etmenin günümüzdeki gibi çok kolay olduğu durumda toplum düzeni güvenden kontrole dönüşür. Şeffaflık toplumu bir güven toplumu değil kontrol toplumdur*” (Byung-Chul Han, 2020). Dolayısıyla Bakanlık, ğretmenlere karşı rehberliğin göz önüne alındığı Őeffaf bir denetim mekanizması kurduğunu yazılı kuralları ile açıklarken, merkezin etkinliğini daha da artırmak için eğitim denetmenleri üzerinde disipline edici dijital panoptikon araçlarını kullanmaya devam etmektedir. Böylece bu yönetmelik, sınıf gözlemlerini göz ardı ederek okulun akademik başarisında etkili olamayacak bir denetim mekanizması getirmiştir. Yönetmelik incelendiğinde de yetişecek müfettiş yardımcıları için yazılı ve mülakat sınavlarında soruşturma tekniklerine yönelik yasal mevzuatın ağırlıkta olduğu, iş başında yetiştirme ve sınıf gözlemleri modellerine ilişkin bir düzenlemenin olmadığı grlmektedir (Yazıcı, 2022). Dolayısıyla yapılan düzenlemelerle eğitim denetimi sistemi istikrarlı bir yapıya kavuşturulamamış, il eğitim denetmenliği üzerinde sık sık yaşanan bu değişimler sonucunda çoğu eğitim denetmeni, tükenmişliği yaşayarak emekliliklerini vermiştir. Sayıları 1539’dan 1200’lere düştüğü söylenmektedir. İlerinde tecrübeli, nitelikli eğitim denetmenleri de emekli olunca sistem entropi kaybına uğramıştır. Eğitim denetimi sistemi üzerinde yaşanan bu değişimler sonucunda sistemin özerk yapısında ve özlük haklarında kayıp yaşamıştır. Etkililiğini kaybeden denetim sisteminin belirsizlik, eşitsizlik, yalnızlık, çalışma koşullarının bozulduğu, iş yükünün fazla olduğu bir ortam içerisinde çalışmakta olduğu söylenebilir. Dolayısıyla 2011 yılı öncesine göre denetim sisteminde büyük bir dönüşüm yaşanmıştır. Yaşamaya da devam etmektedir.

Sonuç

Türk eğitim sisteminde eğitim denetmenliği, 150 yıllık tarihi boyunca öğretmenlerin sanayi ve modern topluma uygun yurttaş yetişmelerine katkı sunmuş, rehberlik yapmıştır. Bu süreç içerisinde eğitim denetmenliği kimi zaman otoriter bir biçimde görünse de üniversitelerin eğitim yönetimi ve denetimi bölümlerinden mezun denetmenlerin 1980’li yıllardan sonra sisteme girmesi ile 1990’lı ve 2000’li yıllarda demokratik bir yapıya dönüşmüştür. Ancak neoliberal politikalar, eğitim yönetimi üzerinde etkilerini 1990’lı yıllardan itibaren göstermeye başlamıştır. Bu politikalar, okullarda tüm hizmetlerin ticarileşmesi, sermayenin isteği doğrultusunda okulların şekillenmesi sonucunu doğurmuştur. Dolayısıyla bu

sermaye gücü, kamunun eğitim hizmetleri gücünü zayıflatıp özel okulların yaygınlaştırılmasını sağlayarak 2010'lu yıllardan itibaren eğitim denetmenliği üzerinde önemli değişimler yaptırmıştır. Aslında bu dönüşümün başı 1980'li yıllarda neoliberal muhafazakârlık ile başlamıştır da denilebilir. Bu süreç, bu yıllarda Milli Eğitim Bakanı tüm eğitim kurumları müdürlerini ilahiyat mezunlarından atayacağııı deyip bu tür atamalar yapması ve "ilköğretim müfettişliğini" kaldıracağııı demesi ile başlamıştır. 2000'li yıllarda da Milli Eğitim Bakanı "öğretmenleri müfettişlere ezdirmeyeceğiz" diyerek benzer söylemlerde bulunmuştur. Neoliberal politikaların yaygınlaşmak için dini yapıyı da kullandığııı bilinmektedir. Neoliberal güçler 2010'lu yıllardan itibaren, okullarda denetlenmesini istemediği ticari faaliyetlerini kolayca yürütebilmek ve özel okulları denetimin dışında bırakmak için eğitim denetmenliğini dönüştürmeye başlamıştır. Bunu da çeşitli eğitim reformları adı ile yapmıştır. Şeffaflık, hesap verilebilirlik, performans değerlendirmesi, toplam kalite yönetimi, girişimcilik, özgürlük vb. gibi terimleri kullanarak bu reformlar yapılmaya çalışılmıştır. Eğitim denetmenliği de bu değişim kavramlarının etkisiyle yeniden biçimlenmeye başlamıştır. Denetim görevleri üzerinden alınmış, sınıflara girilmesi yasaklanmış, öğretmenlere iş başında yardım ve rehberlik yapılması engellenmiştir. Böylece yaşanan değişimler sonucunda eğitim denetmenliğinin eğitimin niteliğine etkisi sıfırlanmıştır. Eğitim denetmenleri illerin eğitim sorunlarından habersiz kalmış ve kaldırılan denetim kurulu toplantılarında eğitimin sorunlarını tartışamaz olmuşlardır. Eğitim denetmenlerinin ziyaret ettiği köylerdeki okullar ve öğretmenler yalnızlaştırılmıştır. Aday öğretmenlere profesyonel rehberlik yapan eğitim denetmeni ile aday öğretmen buluşması ortadan kaldırılmıştır. Eğitim denetmenlerinin yıllık plan yapıp bu planı uygulama özerkliği dönüştürülmüştür. Planlama emirleri yukarıdan gelmekte ve uygula denilmektedir. Aslında öğretmenlere sınıf denetimlerinizi kaldırdık denilmesine rağmen, öğretmenleri merkezî sınavlarla, kılavuz kitaplarla, okul hizmetlerinin ticarileşmesiyle beraber müşteriye dönüşen veli baskısıyla ve performans değerlendirmesiyle sürekli bir panoptikon gözlem altında denetime tabi tutarak sistemi dönüştürmüşlerdir.

Bu yaşanan değişimler sonucunda eğitim denetmenleri yalnızlaşmış, aralarındaki ilişkiler dönüşmüş ve yabancılaşma artmıştır denilebilir. Eğitim denetmenleri grup halinde çalışırken yaptıkları işler bireyselleşmiştir. Eğitim denetmenleri yaptıkları kurul toplantıları ile bir araya gelirken kaldırılan kurul toplantıları sonucunda birbirleri ile görüşemez ve eğitim sorunlarını, yasal değişiklikleri tartışamaz olmuşlardır. Denetmenlerin birbirlerine destek ve iş birliği içerisinde çalışma alışkanlıkları dönüşmüştür. Eğitim denetmenlerinin sendikal örgütlenmesi olan Tüm Eğitim Müfettişleri Sendikası (TEMSEN) da değişen yasal değişikliklerde etkin olmamış ve yaşanan bu dönüşüm sürecinde örgütlü bir direniş ortaya koyamamıştır.

Sonuç olarak eğitim denetmenlerinin sistem içerisinde etkisizleştirildiği, özlük haklarında gerileme olduğu, çalışma koşullarının kötüleştiği, yalmızlaştıkları, yabancılaştıkları, birbirleri ile iş birliği içerisinde alışamadıkları söylenebilir. Denetmenlerin emekli olması, başka kurumlara geçmesi, isteğe bağlı olarak her istediği vilayete atamasının yapılması sonucunda denetmen sayısının büyük ve gelişmiş illerde yığıldığı ve diğer illerde sayının düştüğü, sayının düşmesi sonucunda iş yükü yoğunluğunun arttığı, bu iş yoğunluğuna rağmen maaş-ücret durumunun artmadığı, maaşlarının başöğretmen maaşının altında kaldığı söylenebilir. Bunun sonucu olarak sistemden ayrılan nitelikli eğitim denetmenleri, sistemin g yitimine neden olmuştur. Bu g yitiminin de eğitimin niteliğini dolaylı olarak etkilediği söylenebilir.

Kaynakça

- Apple, W.M. (2007). *Eğitim, Piyasalar ve Denetim Kültürü. Küreselleşme Ve Eğitim*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Dipnot Yayınları. Haz.: Ebru Oğuz-Ayfer Yaka.1.Baskı. Ankara.
- Aydın, İ. (2014). *ğretimde denetim*. Ankara: Pegem Akademi.
- Bauman, Z. (2015a). *Azınlığın zenginliği hepimizin çıkarına mıdır?*, ev. H. Keser, İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Bauman, Z. (2014). *Küreselleşme* (ev. A.Yılmaz). İstanbul: Ayrıntı.
- Bauman, Z. (2015b). *Bireyselleşmiş toplum* (ev.Y. Alagon). İstanbul: Ayrıntı
- Buyruk, H. (2015). *ğretmen emeğinin dönüşümü*. İstanbul: İletişim
- Brzezinski, Z. (1996). *Kontrollden çıkmış dünya*. (ev. H. Menemencioglu). Ankara: Türkiye İş Bankası
- Crozier, M., Huntington, S.P. ve Watanuki, J. (1975) *The Crisis of Democracy. Report on the Governability of Democracies*. New York, New York University Press.
- olak, . (2021). *Yeni kamu yönetişimi: Kamu yönetiminde üçüncü bir paradigma iddiası*. Astana Yayınları.
- olak, İ. (2021). *ğretmenlerin iş gvencesizliği algılarının incelenmesi* . (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Muğla Sıtkı Koman Üniversitesi
- Deem, R. (1998). 'New managerialism'and higher education: The management of performances and cultures in universities in the United Kingdom. *International Studies in Sociology of Education*, 8(1), 47-70.
- Davies, B., ve Bansel, P. (2007). Neoliberalism and education. *International journal of qualitative studies in education*, 20(3), 247-259.
- Dorling, D. (2011). *Injustice: Why social inequality still persists*. Policy Press.
- Foucault, M. (2000). *Hapishanenin doğuşu*. (2.Basım), (ev. M. A. Kılıbay), İstanbul: İmge Yayınları
- Giddens, A. (1999). *Toplumun kuruluşu. Yapılaşma kuramının ana hatları*. (H. zel, ev.). Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.
- Giroux, H. A. 2005. The terror of neoliberalism: Rethinking the significance of cultural politics. *College Literature*, Vol. 32 No. 1, pp. 1-19.

- Han, B. C. (2017). *Şeffaflık toplumu*. Metis.
- İnsel, A. (2013). *NeoLiberalizm: Hegemonyanın yeni dili*: İletişim Yayınları.
- Hastings, M. (2019). Neoliberalism and education. In *Oxford Research Encyclopedia of Education*.
- Kurul, Nejla. 2012. *Eğitim finansmanı*. Ankara: Siyasal Yayınevi.
- Lackéus, M. (2017). Does entrepreneurial education trigger more or less neoliberalism in education?. *Education+ Training*, 59(6), 635-650.
- McChesney, R. (1999). Introduction. In N. Chomsky (Ed.), *Profit over people: Neoliberalism and global order* (pp. 6–17). New York, NY: Seven Stories Press.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2023). *Örgün Eğitim İstatistikleri Analizi*.
- Olszen, M., ve Peters, M. A. (2005). Neoliberalism, higher education and the knowledge economy: From the free market to knowledge capitalism. *Journal of Education Policy*, 20(3), 313-345.
- Savage, G. (2017). Neoliberalism, education and curriculum. *Powers of curriculum: Sociological perspectives on education*, 143-165.
- Sayıştay Başkanlığı. (2019). Milli Eğitim Bakanlığı Sayıştay Denetim Raporu. <https://sayistay.gov.tr/reports/download/368-milli-egitim-bakanligi> adresinden 03.02.2021 tarihinde indirilmiştir.
- Spencer, D. (2018). *Neoliberalizmin mimarlığı*. Akın Terzi (Çev.). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Standing, G. (2015). *Prekarya: Yeni tehlikeli sınıf*. İletişim.
- Şimşek, H. (2018). Türkiye'de devlet okulu neden hedefte?: Yeni liberal ve yeni muhafazakar taktikler. Gamze Yayıncılık.
- Tan, C., ve Reyes, V. (2016). Neo-liberal education policy in China: Issues and challenges in curriculum reform. *Spotlight on China*, 17-33.
- Yazıcı, Ş. A. (2022). Eğitim müfettişleri yönetmeliğinin alan yazın temelinde incelenmesi. *Uluslararası Liderlikte Mükemmellik Arayışı Dergisi (ULMAD)*, 2 (2), 25-40

EĞİTİM YÖNETİMİ MODELLERİ: TEORİK BİR ÇÖZÜMLEME

Prof. Dr. Ali BALCI, Ankara Üniversitesi
Emekli Öğretim Üyesi

Giriş

Management kavramının, genel bir kullanım olarak leadership ve *administration* gibi iki benzer terimle örtüştüğü görülür. Bu bağlamda management teriminin iki farklı kullanımından söz edilebilir: (1) İngiltere, Avrupa ve Afrika'da yönetim kavramı için "management" terimi yaygın olarak kullanılır. (2) Amerika Birleşik Devletleri, Kanada ve Avustralya'da yönetim kavramı için "administration" teriminin tercih edildiği görülür. Birinci kullanıma örnek olarak Dimmock (1999), yönetim, liderlik ve idare kavramlarının okul yöneticilerinin yerine göre statü ve görevlerini tanımladığını, zaman zaman da onlarda gerginliğe neden olduğunu vurgulamaktadır. O'na göre okul yöneticileri genelde personel, öğrenci ve okul performansını artırmaya yönelik üst düzey görevlerde liderlik, mevcut işlemlerin rutin bakımında yönetim (management) ve alt düzey görevlerde ise için idarecilik (administration) yaparlar; ancak bu kavramlar arasında bir denge kurmada zorluk yaşarlar (OTBHK, 2019).

İkinci kullanımda *administration* kavramı örneğin Amerika Birleşik Devletleri'nde "alt düzey görevler" ile ilişkilendirilmez; ancak hem liderliği hem de yönetimi kapsayan kapsayıcı bir terim olarak görülür. Bu çerçevede Cuban (1988), liderlik ve yönetim arasında şu ayrımı yapar: Liderlik, istenilen sonuçlara ulaşmak için başkalarının eylemlerini etkilemek anlamına gelirken yönetim mevcut örgütsel düzenlemeleri verimli ve etkili bir şekilde sürdürmektir. Bu tanımlar ışığında okul yöneticilerinin her iki görevi yani hem yönetmeyi hem de liderliği değerli bulmaları, okulların etkili bir şekilde işlemesi ve hedeflerine ulaşması için liderlik ve yönetime eşit önem vermeleri gerekmektedir. Bu doğrultuda Bolman & Deal, (1997) liderlik ve yönetimin farklı; ancak önemli olduklarını belirtir. Zira modern örgütlerin zorlukları, yöneticinin nesnel bakış açısı yanı sıra bilge liderliğin sağladığı vizyonun ve bağlılığın önemini kavramasını gerektirir (Bolman & Deal, 1997; OTBHK, 2019). Bu girişten sonra bu çalışmanın konusu olan yönetim modelleri, özelde de eğitim yönetimi modelleri tartışılabilir.

Yönetim Modelleri

Kuruluşların kaynaklarını, operasyonlarını ve insanlarını etkin bir şekilde yönetmelerine rehberlik eden yapılandırılmış ve kapsamlı bir çerçeve olarak tanımlanabilir. Yönetim modelleri, stratejik bir plan olarak hizmet eder, karar verme süreçlerinde netlik sağlar, hedefler belirler. Yönetim modelleri temel araçlar olarak; örgütlerin modern iş dünyasının karmaşıklığında verimlilik ve özgüvenle hareket etmelerine olanak tanır; çeşitli süreçleri, uygulamaları ve yöntemleri kapsar ve kuruluşun başarısını destekler. Yönetim modelleri bunların dışında farklı paydaşların belirlenmiş rollerini ve sorumluluklarını içerir, iletişim kanallarını belirler ve performans ölçütlerini gösterir. Böylelikle, tüm ekip üyelerinin kuruluşun hedefleriyle uyumlu olmasını sağlar, sonunda bütünsel ve birleştirici bir yaklaşımı teşvik eder (Roberts, 2023). Bu bağlamda *eğitim yönetimi modelleri* de, eğitim kurumları olan okulların etkili bir şekilde yönetilmesini amaçlayan çeşitli yaklaşımları içerir. Bu modeller genel olarak, eğitim kurumunda öğrenci başarısını artırmak, öğretim kalitesini iyileştirmek ve kaynakları daha etken kullanmak gibi hedeflere odaklanır.

Eğitim yönetimi modellerinin önemli bir avantajı, çeşitli yönetim işlevlerinde tutarlılık ve standartlaşmayı teşvik etmesi, hatta sağlamasıdır. Bu çerçevede bu modeller operasyonları-uygulamaları akıcı hale getirir, gereksiz tekrarları azaltır ve genel üretkenliği artırır. Dahası, iyi geliştirilmiş bir eğitim yönetimi modeli, örgütün değişen pazar dinamiklerine ve ortaya çıkan zorluklara hızlı bir şekilde yanıt vermesini dolayısıyla uyarlanabilirliğini sağlar. Özet olarak bir eğitim yönetimi modeline bir eğitim kurumunun özel ihtiyaçlarına göre özelleştirilebilen bir çözüm yolu olarak bakılabilir. Pek tabii ki eğitim kurumlarının özellikle de belirsizlik zamanlarında değişken, çevik ve dirençli kalabilmesi için uyguladıkları yönetim modelini sürekli olarak geliştirmeleri ve güncellemeleri beklenir (Roberts, 2023).

Yönetim Modellerinin Önemi

Bir yönetim modeli, bir örgütün etkili yönetimi için yapısal bir temel, rehberlik ve çerçeve sağlar. Yönetim modellerinin tanımında kısmen de önemleri vurgulanmaktadır. Ancak eğitim yönetimi modellerinin önemini daha ayrıntılı olarak aşağıdaki noktalarda belirtmek mümkün görünmektedir (Roberts, 2023):

Stratejik yönlendirme ve odaklanma. Bir yönetim modeli, örgütün misyonunu, vizyonunu ve hedeflerini tanımlayarak stratejik yönlendirmeyi ve hedefleri göstermeyi sağlar. Stratejik yönlendirme hakkında netlik sağlayarak, çalışanların, paydaşların ve kaynakların ortak hedeflere doğru olan çabalarını uyumlu hale getirir; sonunda örgüt içinde birlik ve tutarlılık oluşturur.

Verimli kaynak tahsisi. Bir yönetim modeli; stratejik önceliklere odaklanarak finansal, insan kaynakları ve teknolojik varlıklar da dahil olmak üzere kaynakların verimli bir şekilde tahsisini kolaylaştırır. Bu önceliklere göre kaynak tahsisini optimize etmek; kaynakların üretkenliği maksimize etmektir.

Karar alma süreçlerinin basitleştirilmesi. Bir yönetim modeli, karar alma sürecine bir yapılandırma, bir sistem getirir; bu çerçevede seçenekleri değerlendirmek ve bilinçli kararlar almak için bir kılavuz ve bir ereve sağlar. Bu da karar alma süreçlerini kolaylaştırır, belirsizliği azaltır ve örgütün tüm seviyelerinde karar alma hızını ve kalitesini artırır.

Geliştirilmiş kurumsal iletişim. Takdir edilir ki etkili bir eşgüdümleme ve işbirliğinde açık iletişim önemlidir. İşte bir yönetim modeli, iletişim kanallarını, rolleri ve sorumlulukları tanımlayarak, bölümler ve hiyerarşik seviyeler arasında bilgi akışının kesintisiz olmasını sağlar. Bu da örgütte Őeffaflıđı teşvik eder, işbirliğini artırır ve kurumsal evikliği geliştirir.

Performans lmnn iyileştirilmesi. Performansı ölçmek, örgütte ilerlemeyi değerlendirmek, iyileştirme alanlarını belirlemek ve veriye dayalı kararlar almak için önemlidir. Bu bağlamda bir yönetim modeli, anahtar performans göstergelerini ve performans hedeflerini belirleyerek, örgütün performansını değerlendirmek ve stratejik hedeflere ilerlemeyi izlemek için bir ereve sağlar.

Değişime uyum sağlama. Günümüzün dinamik iş ortamında, örgütlerin, hızla değerrişen pazar koşullarına, teknolojik gelişmelere ve diğer dış faktörlere hızlı bir şekilde uyum sağlaması beklenir. Bu çerçevede bir yönetim modeli, örgüt yapılarında, süreçlerinde ve stratejilerinde esneklik ve çeviklik sağlayarak uyum sağlamayı teşvik eder.

Özetle, iyi tanımlanmış bir yönetim modeli, stratejik yönlendirme sağlama, kaynak tahsisini optimize etme, karar alma süreçlerini basitleştirme, iletişimi geliştirme, performansı lme ve organizasyon içinde uyum sağlama konularında önemlidir. Ayrıca etkili yönetim uygulamaları için yapısal bir ereve sağlayarak, örgütlerin karmaşıklığı yönetmesine, performansı artırmasına ve sürdürülebilir başarı elde etmesine olanak tanır.

Eğitim Yönetimi Modelleri

Küreselleşme olgusu, analitik düşünme, kültürel çeşitliliğin takdir edilmesi, toplum inşası ve gelişimi, teknolojik yeterlikler, ortaklıklar ve bilgi ve yeteneklerin paylaşılması gibi birçok faktörü, ağdaş yönetimlerin uygulayacakları modelin seçiminde göz önünde bulundurmalarını gerektirmektedir. Bu çerçevede çağımızda seçilen-uygulanan yönetim modelinin, dolayısıyla eğitim yönetimi modelinin

genellikle vizyonun inşası, hedeflerin ifade edilmesi, kaynakların tahsis edilmesi ve değerlendirilmesi, etkililik ve benzeri eylemlere rehberlik etmesi gerekir. Bu bağlamda genelde altı yönetim modelinden söz edilebilir. Bunlar, eğitim kurumlarına farklı bakış açıları sunmakta; her biri, eğitim yönetimini farklı bir şekilde ele almakta; ancak hiçbirini tam bir resim sunmamaktadır. Bu altı yaklaşım da esasen geçerli analizlerdir; ancak bunların eğitim yönetimine olan ilgisi (relevance) bağlama göre değişmektedir. Diğer bir deyişle her olay, durum veya problem, bu modellerden birini veya daha fazlasını kullanarak anlaşılabilir; ancak hiçbir örgüt ya da kuruluş sadece tek bir yaklaşım kullanarak açıklanamaz. Zira eğitim kurumlarının anlaşılmasına yönelik tam bir çerçeve sunabilecek tek bir perspektiften söz edilemez (Baldrige vd., 1978, in OTBHK, 2019):

Ana modeller olarak da belirtilen bu modeller aşığıda tartışılmaktadır (Bush, 2011; Muraru ve patraşcu (Suditu), 2017; Ghasemy ve Hussin, 2014):

Eğitim Yönetimi Formel-Resmi Modeli

Bu model esasta bir modeller setidir. Yapısal, sistemsel, bürokratik, rasyonel ve hiyerarşik modeller bu modelde düşünülür. Bu modeller örgüt yapısının hiyerarşik olduğunu varsayar, bu doğrultuda önceden tanımlanmış hedefler rasyonel bir yöneme dayalı olarak takip edilir. Bu modellere göre birimlerin dolayısıyla yöneticilerinin yetki ve gücü formel konumlarının bir ürünüdür; mutabakata varılan politikaları kendi birim ya da düzeylerinde işletilmesinden ve yürütülmesinden sorumludurlar. Eğitim yönetiminin formel modelleri *yönetimsel liderlik stiliyle* bağlantılıdır (Bush, 2011; Qutub, 2021). Bu liderlik tarzının dolayısıyla bu yönetim modelinin bazı sayılıları şöyle sıralanabilir (Leithwood, Jantzi ve Steinbach 1999; Bush, 2011):

- Örgüt çalışanlarının faaliyetlerini kolaylaştırma aracı olarak eylemlerin, görevlerin ve faaliyetlerin yürütülmesine yoğunlaşma,
- Örgütsel davranışlarda yüksek derecede rasyonellik,
- Yetki ve etkinin formel pozisyonlara tahsisi,
- Örgüt şemasındaki pozisyonların durumu ve
- Vizyonu temel bir kavram olarak kapsamama; daha iyiyi hayal etmek yerine mevcut faaliyetleri başarıyla yönetmeye odaklanma.

Formel modellerle ilişkilendirilen beş belirgin zayıflıktan söz edilebilir: (OTBHK, 2019):

- Eğitim kurumlarını örneğin okulları ve kolejleri, amaç odaklı kuruluşlar olarak karakterize etmek gerçekçi olmayabilir. Eğitim kurumlarının

amaçlarını belirlemek genellikle zordur. Formel hedefler genellikle belirsiz ve genel olduğundan, kaynaklar için rekabet eden birçok farklı hedef olabilir ve hedefler genellikle liderlerin yanı sıra bireyler ve gruplardan da kaynaklanabilir.

- Karar verme sürecini, rasyonel bir süreç olarak tasvir etmek ne derecede doğrudur. Zira yönetimsel eylemin, bir çok durumda alternatiflerin değerlendirilmesi sürecinden ve en uygun seçeneğin düşünülerek seçilmesinden önce gerçekleştiği görülür. Zira insan davranışının büyük bir kısmı irrasyoneldir ve bu kaçınılmaz olarak eğitimde karar verme sürecini etkiler.
- Formal modeller, rgt bir bütün olarak ele alır ve bireylerin katkısını ihmal eder veya küçümser. Bu modeller, insanların örgüt yapısında önceden belirlenmiş pozisyonları işgal ettiğini ve davranışlarının bireysel niteliklerinden ve deneyimlerinden ziyade örgütsel konumlarınca etkilendiğini varsayar.
- Formal modellerin merkezi bir varsayımı da, gücün piramidin tepesinde bulunmasıdır. Yöneticiler kurumlarının atanın liderleri olarak pozisyonları gereği otoriteye-yetkiye sahiptirler. Bu resmi otoriteye odaklanma, temel olarak yukarıdan aşağıya doğru olan kurumsal yönetim görüşünü getirir.
- Formal yaklaşımlar, örgütlerin nispeten istikrarlı- stabil olduğu bir varsayımına dayanır. Bireyler gelebilir ve gidebilir, her halükarda statik bir yapıda önceden belirlenmiş pozisyonlara yerleşirler. Bu stabilite varsayımlarının çağda okullarda gerçekçi olduğu söylenemez.

Eğitim Yönetimi Meslektaş (Collegial) Modeli

Okul ve kolej yönetimine ilişkin akademik ve resmi literatürde, meslektaş modellerinin 1980'lerden beri popüler olduğu görülür. Bu modelin de bir modeller seti olduğu ve aşağıdaki temel varsayımlara dayalı oldukları belirtilebilir (Bush, 2011; Ghasemy ve Hussin, 2014):

- Politika belirleme ve oluşturmada karar vermenin tartışmalar, anlaşmalar ve fikir birliğine dayalı olması;
- Gücün rgt üyelerinin bir kısmı veya tamamı arasında paylaşılması.

Meslektaş modellerinin  liderlik stiliyle bağlantılı olduğu görülür: Bunlar dönüşümsel liderlik, katılımcı liderlik ve dağıtımcı liderliktir.

Dönüşümcü liderlik. Bu tarz örgüt üyelerinin adanmışlık ve yeterliklerine odaklanır. Zira rgt üyelerinin örgütsel hedeflere kişisel bağlılıklarının yüksek

düzeyde olması ve hedefe ulaşma konusunda daha büyük kapasiteye sahip bulunması örgütün üretkenliğine katkıda bulunacaktır (Leithwood ve diğerleri, 1999). Dönüşümcü liderlik, geleneksel liderliğin liderlerin, yapının kurulması-başlatılması (initiation structure) ve anlayış gösterme (considiration) davranışları göstermesinden daha fazlası ve daha karmaşıktır. Dolayısıyla liderin bu iki davranışı, dönüşümcü lider davranışlarını tanımlamakta yetersizdir. Zira dönüşümcü liderler kendileriyle izleyenler arası ilişki ve etkileşimler, karşılıklı alışverişler yanında izleyenlerine ilham vermelerini, onlara önemli tetiklemeler yapmalarını sağlayacak bir liderliktir. Dönüşümcü liderler bireylerin bireysel ihtiyaçları yerine onları birleştirecek ortak ilgi ve ihtiyaçları öne çıkarır. Şöyle de denilebilir: Dönüştürücü liderlik, liderin sorumluluk sahibi olduğu bir liderlik tarzıdır. Bu doğrultuda ihtiyaç duyulan değişimin belirlenmesi, vizyonun oluşturulması ve bu değişimin yönlendirilmesi için liderlik grup üyelerinin değişimin ilham vericisi ve uygulayıcısı olmasını öngörür. Dönüşümcü liderlik özetle şu unsurları içerir: Karizma, zeka ve ilham, entelektüel motivasyon ve bireysel ilgi. Pek tabii ki bu unsur ya da ögeler lidere, organizasyon içinde gerekli değişiklikleri gerçekleştirme olanağı verebilir (Segiovanni, 1984, in Muraru ve Patraşcu(Suditu), 2017).

Leithwood (1994) dönüşümsel liderlik yaklaşımını, eğitim sektöründe aşağıdaki gibi kavramsallaştırmıştır:

- Okul vizyonu inşa etme,
- Okul hedeflerini belirleme,
- Entelektüel teşvik sağlama,
- Bireyselleştirilmiş patronaj sağlama,
- En iyi uygulamalar ve temel kurumsal değerler modellemesi,
- Yüksek performanslı beklentiler sergileme,
- Üretken kültür oluşturma ve
- Okul kararlarına katılımın teşvik edilmesi

Görüleceđi üzere dönüşümcü liderler insanları motive eder, nasıl yapılacağına dair farkındalıkları teşvik eder; iş sonuçlarının önemli olduğunu, ekip olarak örgütün bütününe refahını düşünmeyi öğretir. Önemli bir noktada bu liderlerin astlarının bağlılığını örgütsel projelerin tamamlanması yoluyla geliştirmeleridir. Bu liderler liderlik ettikleri bireylerde, gruplarda radikal değişiklikleri teşvik ederler (Vagu ve Stegăroiu, 2006, in Muraru ve Patraşcu (Suditu), 2017).

Ancak dönüşümcü liderliğin *bazı dezavantajları* da vardır: Liderler kendilerini oportünistlerle özleştiren destekçilerini duygusal düzeyde manipüle ede-

bilirler. Bazı dnşmc liderler ise otokratik liderlik tarzını tehlikeli bir şekilde uygulayabilirler (Muraru ve Patraşcu(Suditu), 2017).

Katılımcı liderlik. Paylaşımcı, işbirlikçi ve ortak meslektaş liderliği olarak da tanımlanan katılımcı liderlik, örgüt üyelerine karara katılması fırsatı sunar ve meşgliyetin (engagement) ve katılmanın örgütte hayati bir eylem olduğunu gösterir. Normatif bir teori olarak katılımcı liderlik  ölçüte dayanmaktadır (Bush, 2011): (1) Katılımcı yaklaşımın uygulanması, (2) katılımın demokratik ilkelerle gereklendirilmesi ve (3) herhangi bir yasal paydaş için liderliğin mevcut olması veya saha bazlı yönetim bağlamı (Bush, 2011). Literatüre göre katılımcı liderlik, alt kademe çalışanlarını örgütsel karar alma ve yönetim süreçlerine dahil eden demokratik bir liderlik tarzıdır. Bu liderlik tarzı, çalışanların sahiplik duygusunu etkili bir şekilde artırarak kişisel hedeflerini örgütsel hedeflerle aktif bir şekilde btnleştirmesini amaçlar. Bu bağlamda günlük liderlik sürecinde liderler, alt kademe çalışanları için "katılımcı yönetim" uygularlar. Bu da anlamlı değerleri iletmeyi, aktif olarak raporlama düzenlemeyi ve diğer esnek tanıtım stratejilerini içerir (Jing ve diğ. 2017). Bilim adamı Likert (1961), demokratik liderlik üzerine geniş çaplı deneysel araştırmalar yapmış "Yeni Bir Yönetim Modeli" adlı kitabında katılımcı liderlik kavramını tanıtımış ve katılımcı liderlik teorisinin üç ana ilkesini açıklamıştır. Bunlar; karşılıklı destek ilkesi, grup karar alma ilkesi ve yüksek standartlar ilkesidir. Katılımcı liderlik daha sonraları birçok araştırmacının dikkatini çekmiştir. Kahai ve diğerleri (1997), önceki araştırmaları da dikkate alarak katılımcı liderliği, liderlerin karar vermeden önce çalışanlardan görüşlerini sormaları, uygulamada karar verme yetkisini astlara devretmeleri ve çalışanların aktif katılımını teşvik etmeleri olarak yeniden tanımlamışlardır. Son literatür ayrıca katılımcı liderliğin iki temel özelliğini ortaya koymuştur. Bunlar; alışanlara, birlikte problemleri çözmek için karar verilmeden önce danışılması ve çalışanlara iş sürecinde destek olacak kaynakların sağlanmasıdır.

Uygulamada, katılımcı liderliğin işlemesi için ilk olarak, çalışanların karar alma sürecinde katılımı sırasında liderler ve astlar eşit şartlarda bulunması ve birbirlerine tamamen güven duymaları ve örgütsel konuların demokratik danışma yoluyla çözülmesi gereklidir. İkinci olarak, genel olarak, katılımcı yönetim, karar alma sürecinde geniş bir çalışan yelpazesini içermesine rağmen, pratikte nihai karar yine liderler tarafından alınır. Katılımcı liderliğin pratikte tam anlamıyla işlemesi çok zaman alıcı olabilir. Bu da katılımcı sayısı ile ilgilidir. Bu sayı arttıka zaman tüketimi de artış gösterir. Örneğin 10 kişilik bir gruba karşın 50 kişinin katılımında karar verme süresi aynı olmaz. 50 kişilik grupta her bireyin söz alması ya da söz verilmesi elbette çok zaman alıcı olacaktır. Katılma sürecinin işlevselliği,

çalışanların karar alma sürecine katılımının teşvik edilmesi, onlara belli bir takdir yetkisi verilmesi, etkili bilgi ve diğer gerekli kaynakların sağlanmasına bağlıdır.

Dağıtılmış liderlik. Meslektaş modelleriyle ilgili bir liderlik tarzı da dağıtılmış liderliktir. Bu tarzın 21. yüzyılda bilim adamlarının ilgi odağı olduğu belirtilmektedir (Gronn, 2010). Harris (2010) de bu liderlik tarzının eğitim liderliği bağlamında en önemli yaklaşımlardan biri olduğunu vurgulamaktadır.

Bu tür bir liderlik konumsal yetkiye, örgüt şemasındaki üyelerin yeterlilik ve becerilerine dayanır. Bu şekilde Harris (2003) devamla şunu ifade etmiştir:

Dağıtılmış liderlik, nerede olursa olsun örgütteki pozisyonlarına bakılmaksızın üyelerin uzmanlığına ve yeterliğine odaklanır. Özetle ve eğitim kurumları bağlamında dağıtılmış liderlik, işbirlikçi bir liderlik yaklaşımıdır; birbirine güvenen ve saygı duyan kişiler arasında yürütülür; en etkili şekilde her seviyeden insan etkileşime girdiğinde gerçekleşir. Son olarak bu tarz eyleme geçme, kendi uzmanlık alanlarında liderliği kabul etme ve işbirliğine dayalı ortamları destekleyen ve mümkün kılan kaynaklara ihtiyaç duyar.

Meslektaş modellerinin de bazı sınırlılıkları söz konusudur (OTBHK, 2019):

- Meslektaş modelleri güçlü normatif yaklaşımlar olarak gerçeği yansıtmak yerine karartma eğilimindedir. Öyle ki eğitim kurumlarını yönetmenin en uygun yolları hakkındaki öğretiler, davranışlarla karışır. Meslektaşlık giderek daha fazla savunulsa da, okullarda ve kolejlerde varlığının kanıtları genellikle eksiktir. “Meslektaşlık literatürü, tanımlayıcı ve normatif girişimleri sık sık karıştırır... Masasında toplanıp karar alma fikri, çoğu kurumda gerçek süreçleri doğru bir şekilde yansıtmaz” (Baldrige vd., 1978).
- Meslektaşlık yaklaşımları karar alma süreçlerinde yavaş ve hantal olma eğilimindedir. Örneğin politika önerilerinin bir dizi komitenin onayını gerektirdiği durumlarda, süreç genellikle sancılı ve zaman alıcıdır. Katılımcılar, konular çözülene kadar birçok uzun toplantıya katılmak zorunda kalabilirler. Bu, sabır ve önemli bir zaman yatırımı gerektirir.
- Demokratik modellerin temel bir varsayımı, kararların oybirliği (konsensüs) ile alınmasıdır. Tartışmanın sonucunun, katılımcıların paylaşılan değerlerine dayalı bir anlaşma olması gerektiğine inanılır. Ancak pratikte, örneğin öğretmenler kendi görüşlerine sahip olabilir ve ayrıca okul veya kolej içindeki grupları temsil edebilirler. Bu kesimlerin çıkarları, komitelerin süreçleri üzerinde önemli bir etkiye sahiptir.

- Meslektaş modelleri, eğitim kurumlarının özellikleri ile ilişkilendirilerek değerlendirilmelidir. Karar alma sürecinin katılımcı yönleri, okulların ve kolejlerin yapısal ve bürokratik bileşenleri ile birlikte var olur. Bu oldukça farklı yönetim modları arasında genellikle gerilime neden olur.
- Okul ve kolej karar alma süreçlerinde meslektaşlık yaklaşımlarının sürdürülmesi zor olabilir; çünkü yöneticiler çeşitli dış gruplara karşı sorumludur. Bu doğrultuda meslektaşlık sürecinden çıkan ancak kişisel destekleri almayan politikaları savunmakta büyük zorluklar yaşanabilir.
- Bir meslektaşlık sisteminin etkililiği, personelin tutumlarına da bağlıdır. Eğer personel katılımı aktif olarak desteklerse, o zaman başarılı olunabilir. Eğer ilgisizlik veya düşmanlık gösterirlerse, başarılı olma ihtimali zayıf hatta kesindir.
- Okullardaki meslektaş süreçleri, öğretmenlerin desteğinden çok müdürlerin tutumlarına bağlıdır. Zira katılımcı mekanizmalar, okulu yönetme yasal yetkisine sahip olan müdürün desteğiyle ancak kurulabilir. Meslektaşlık modelinin geçerliliğini bu destek sınırlayabilir.

Eğitim Yönetimi Politik Modeli

Eğitim yönetimi politik modeli (Bush, 2011, 99) eğitim politikaları ve kararlarının, örgüt alt birimlerinin hedefleri ve spesifik politika hedefleri üzerinden karmaşık bir pazarlık ve müzakere süreci olduğunu öngörür. Bu modeli g-iktidar, otorite, çıkar ve çatışma kavramları oluşturur. Bu modelde g, formel liderin ukdesi altında olmak yerine genelde görece daha yüksek düzeydeki baskın grupların oluşturduğu koalisyonlarda tahakkuk eder. G; eğitim ortamlarındaki herhangi bir çatışmada diğer alt gruplara karşı hangi alt grubun zafer kazanacağını temsil eden faktörlerden biri olarak; *konumsal g*, kişisel g, uzmanlık yetkisini, dl kontrolü, zorlayıcı g ve kaynakların kontrolünü kapsar. Öte yandan Bolman ve Deal (1991), Handy (1993) ve Morgan (1997) *fiziksel g*, *yandaşlar ve ağ g*, *ajenda kontrolü g*, *anlam ve sembollerin kontrolü g*, *sınırların kontrolü g* ve *inslerarası ilişkileri yönetme g* gibi bazı g kaynaklarını ne sürmektedirler (in Muraru ve Patraşcu(Suditu), 2017). Bu modele göre örgütte alt birim ve mensuplarının kaynakları kontrol çabaları çatışma doğurur; dolayısıyla çatışma doğal bir olgu olarak görülür. Bu modelin eğitim ortamlarındaki uygulamasına *mikro politika* (Ball, 1987; Hoyle, 1999) adı verilmiştir. Öte yandan Baldridge (1971, in Muraru ve Patraşcu (Suditu), 2017) klasik politik yaklaşımlardan birini geliştirmiş ve modelin politika sürecindeki aşağıdaki beş aşamasını önermiştir:

- Sosyal yapı,
- İlgi aktarımı (interest articulation),

- Yasal dönüşüm,
- Politika formasyonu ve
- Politikanın uygulanması.

Bu bağlamda geçişli-transaksiyonel liderliğin eğitim yönetimi politik modeliyle belki de en ilgili liderlik modeli olduğu söylenebilir. Geçişli liderliğin karşılıklı bir değişim ve yargılama süreci olduğu görülür. Judge ve Piccolo (2004, s.755) da bu liderliği kaynakların değişim süreci olduğunu belirtir. Onlara göre geçişli liderliğin üç boyutu söz konusudur: (1) *Koşullu dl* ki lider ve izleyicileri arasında yapıcı karşılıklı değişimi öngörür. (2) İstisna yoluyla aktif yönetim modu; liderlerin izleyenleri problemleri kestirme, düzeltici eylemlerde bulunma ve istisnalarla etkilemesidir. (3) *Pasif yönetim modu* problemlerle yüzleşmede liderin pasifliğini işaret eder. Pasif liderler üyelerin davranışlarından kaynaklanan bazı sorunlar ortaya çıkana kadar beklemekte ve daha sonra gerekli eylemlere girişmektedirler. Sonuç olarak geçişli liderlik kavramına dayanan değişimin, örgüt yeleri tarafından saygın bir siyasi süreç olarak görülmesi olasıdır. Bu model örgütün bütün olarak değil de, grup faaliyetine odaklanma eğiliminde olduğunu öngörür. Ball (1987), alt grup liderleri arasındaki çatışmanın doğasına “baroniyal politika” adını verir. Bu baronlar” arasındaki çatışmanın temel olarak kaynaklar ve g üzerine olduğunu belirtir (OTBHK, 2019).

Özetle politik yönetim modelleri, karar alma sürecini bir pazarlık süreci olarak karakterize eden teorileri kapsar. Bu ereve de bu model örgütteki g ve etki dağılımına ve çıkar grupları arasındaki pazarlık ve müzakereye odaklanır. Çatışma, rgtler içinde yaygın olarak görülür. Yönetim de politik davranışın düzenlenmesine yöneliktir. Politik modeller, örgütlerde politika ve kararların müzakere ve pazarlık süreciyle ortaya çıktığını varsayar. ıkar grupları, belirli spesifik politika hedeflerini takip ederek gelişir ve ittifaklar oluştururlar. Çatışma, doğal bir fenomen olarak görülür ve g, resmi liderlerin elinde değil, egemen koalisyonlara aittir. Politik modeller, örgütlerin amaçlarının istikrarsız, belirsiz ve tartışmalı olduğunu varsayar. G kavramı, tüm politik teoriler için merkezidir (OTBHK, 2019). Karmaşık karar alma sürecinin sonuçları, tartışmaya katılan bireylerin ve çıkar gruplarının göreceli gücüne göre belirlenme eğilimindedir. Morgan'ın (1997) deyimiyile g, kimin neyi, ne zaman ve nasıl alacağını etkiler.

Eğitim Yönetimi znel Modeli

Bu modeller temel olarak alt gruplar, birimler veya örgütsel hedefler yerine üyelerin bireysel amaçları ve algılarına odaklanır. Öznel modeller, özünde eğitim yönetiminde Thomas Greenfield'in 1970'ler ve 1980'lerdeki çalışmalarının bir sonucu olarak önem kazanmıştır. Greenfield, eğitim kurumlarının baskın modeli

olarak görülen sistemler teorisini birçok yönünden eleştirir; hatta “kötü teori” olarak nitelendirir. Zira sistemler teorisi kurumu somut bir gerçeklik olarak görür. Model örgütteki her kişinin örgüte yönelik öznel ve seçici bir algısı olduğunu öne sürer. Dolayısıyla olaylar ve durumlar, kurumdaki çeşitli katılımcılar için farklı anlamlara sahiptir. Örgüt de içindeki tüm insanların çok sayıda anlam ve algısını yansıtan karmaşık bir birimler olarak tasvir edilir. Bu çerçevede örgüt, katılımcıların etkileşiminden ortaya çıkan toplumsal bir yapılar olarak kabul edilir. Sonuç olarak bu model örgütü, formel modellerde sunulan somut gerçekliklerden ziyade bireylerin değerleri ve inançlarının birer yansıması olarak görür (Bush, 2011). Öyle ki örgüt, üyelerin geçmişlerinden, inançlarından, değerlerinden ve deneyimlerinden türeyen yorumlarını ve anlayışlarını yansıtan karmaşık bir varlık olarak tanımlanmaktadır. Pek tabii ki bu yorumlar istikrarlı, değişmez ve önceden belirtilmiş değildir. Başka bir deyişle, örgütlerin üyeleri için farklı anlamlar taşıdığı görülür. Son olarak öznel model (Bush, 2011);

- Dış çevrelerle ilişkileri dikkate alır,
- İtaatkârlığı vurgular ve bu nedenle etkileşimleri çok az dikkate alır.
- Öznel bakış açısını öngörür,
- Liderlik stilleri açısından yönetimde postmodern ve duygusal liderliği önemli görür.
- Örgütteki insanlar tarafından olaylara yerleştirilen anlamlara odaklanır. Daha açık olarak durumların ve eylemlerin kendisine değil de, bireylerin bu davranışları nasıl yorumladığını vurgular (OTBHK, 2019).
- Örgütsel yapıyı sabit veya önceden belirlenmiş bir şey olarak görmezler; aksine insan etkileşiminin bir ürünü olarak ele alır; dolayısıyla yapıdan çok davranış ve sürece odaklanır (OTBHK, 2019).

Özetle öznel modeller, örgütü insanların yarattığı varsayımını benimser. Katılımcıların durumları farklı şekillerde yorumladıkları ve bu bireysel algıların, onların geçmişleri ve değerlerinden kaynaklandığını öne sürer. Bu bağlamda örgüt, üyeleri için farklı anlamlara sahiptir ve sadece bu üyelerin deneyimlerinde var olur.

Postmodern liderlik. Bu model, öznel modellerin ilkeleriyle uyumlu nispeten yeni bir liderlik modeli olarak görülmektedir. Keough ve Tobin (2001) güncel postmodern kültürün deneyim tarafından tanımlanan çoklu öznel gerçekleri kutsadığını ve mutlak otoritenin kaybindan coşku duyduğunu” belirtirler. Onlara göre bu liderliğin bazı özellikleri şöyledir:

- Gerçekliklerin çokluğu,

- Dilin gerçekliği yansıtmadaki yetersizliği,
- Çeşitliliğe özel önem vererek yerel düzeyde çoklu anlamlardaki vurguyu ve durumların takdirini yansıtma; farklılığa vurgu getirme.

Bush (2011) postmodern liderliğin, liderlerin nasıl harekete geçmeleri gerektiğine ilişkin çok az kanıt öne sürdüğünü savunur. Ayrıca O'na göre bu liderlik tarzı, duygusal liderlik öznel modeline yakındır; duygular ve hislerle ilgilidir. "Duygu ima eder; sabit ve istikrarlı olmaktan ziyade bireysel motivasyon ve olayların anlamını işaret eder." der. Oysa yöneticilikte performans ve uzun vadeli sürdürülebilirlik için liderlik duygularının takdir edilmesi yüksek düzeyde merkezi bir öneme sahiptir.

Eğitim Yönetiminde Belirsizlik Modeli

Bush (2011) ve Ghasemy ve Hussin (2014) belirsizlik modelini, beşinci eğitim modeli olarak sunarlar. Bu model öзде türbülansa vurgu yapmakta, bu doğrultuda örgütsel yaşamın karışıklığı, istikrarsızlığı ve karmaşıklığı, gevşek bağlantısına odaklanmaktadır. Modelin temel özellikleri şöyle sıralanabilir:

- Grup içi belirsizlik ve öngörülemezlik,
- Sinyallere duyarlılık
- Dış çevreden kaynaklanan, merkezi olmayan yapıya vurgu,
- Örgütsel hedeflerin netliği ve düşük düzeyde takdir edilmesi,
- Örgüt içerisinde kullanılan problemleri teknoloji nedeniyle üyelerin süreçlere ve karar alma sürecine akıcı katılımı.

Bu model, Cohen ve March (1986, in Ghasemy ve Hussin, 2014) tarafından yapılan ampirik bir çalışmaya dayanmaktadır. Çalışmada ABD'deki yükseköğretim kurumlarında belirsizlik olduğu tespit edilmiştir. Bu bulguya dayanarak üniversitelerin temel özelliği olarak; rasyonel süreci reddeden belirsizlik perspektiflerini esas alan çöp kutusu yaklaşımının karar almada esas olduğu sonucuna varılmıştır. Çöp kutusu kavramı; karar verme süreci ve bu süreçteki seçim fırsatlarının, belirsizlik sürecinin temel eylemi olarak karar vermenin, farklı öğelerin, sorun türleri ve çözümlerin bir arada yer aldığı çöp kutusuna benzer olduğunu ifade eder. Bu araştırmacılar çöp kutusu anlayışına göre karar verme sürecinin, katılanlar ve seçim fırsatları, sorunlar ve çözümler arası akış ve bunlar arası etkileşim sonucu olduğunu belirtir. Bu çerçevede liderlerin belirsizlikle baş etmede iki liderlik stratejisinin, uygun olacağı kabul edilmektedir. Bunlardan birisi, *liderliğin beklenmedik durum-olumsallık (contingency)* liderlik modelidir. Bu liderlik tarzı, öncelikle durumları değerlendirerek onlara uygun şekilde tepki vermenin, farklı durumlara tek bir stil uygulamaktan daha iyi olduğunu öngörür. Yukl (2002),

ortam oluşturmada bu yaklaşımın uygulanmasını desteklemektedir. Dolayısıyla yönetimsel işlerin çok karmaşık, istikrarsız ve önceden tanımlanmış standartlaştırılmış tepkilere uygun olmadığı durumlarda-koşullarda etkili liderlerin, durumu sürekli olarak analiz etmesi ve davranışlarını onlara göre düzenlemesi salık verilmektedir. Diğer de uyumcu (adaptive) liderlik stildir.

Uyumcu liderlik, iş sorunlarını çözmenin pratik bir yaklaşımı olup liderlere bir örgütün önemli yönlerini belirleme ve gereksiz olanları elemelerinde rehberlik eden bir yaklaşımdır. Uyumlu liderlik teorisi, liderlik uzmanları, Harvard profesörleri ve yazarları Marty Linsky ve Ronald Heifetz tarafından geliştirilmiştir. Linsky ve Heifetz, kapsamlı araştırmaları sonunda, örgütlerin sürekli değiştiğini veya geliştiğini ve buna göre yönlendirilmesi gerektiğini tespit etmişlerdir. Uyumlu liderlik teorisini uygulayan liderler, sadece karşılaştıkları zorlukları ele almak ve çözüm yolları bulmakla kalmamakta, aynı zamanda zorlukları öngörmekte ve bunların kök nedenlerini belirleyebilmektedir. Ayrıca, onlar hangi risklerin alınmaya değer olduğunu ve örgütün zamanını boşa harcamaktan kaçınılması gerektiğini tanıma konusunda da yeteneklidirler. Uyumlu liderliği ayırt eden Şey, geri bildirimle açık olmaları, kaçınılmaz değişikliklere hazır olmaları, adaptif zorluklarla başa çıkma becerilerine sahip olmaları ve zamanı geldiğinde yönelimi değiştirebilecek kadar evik olmalarıdır (Wgu, 2021).

Belirsizlik modeli, özellikle 1970'lerin geleneksel kurumsal yapı ve karar alma görüşlerini sorgular. Modelin temel unsurları özetle aşağıda sıralanmıştır (OTBHK, 2019):

- **Belirsizlik ve ngrlemezlik.** Kuruluşlar, dengesiz ve net hedefleri olmayan Őekildedir. Zira karar alma akışkan olup, üyeler kendi görüşlerine göre katılım gösterirler.
- **Parçalanma.** Kuruluşlar parçalıdır; alt birimler birbirlerine ve kuruluşa bağlı olmaksızın nişpeten bağımsız bir Şekilde alışırlar. Diğer bir deyişle kuruluşlar "gevşek bağlantılı" olarak tanımlanır.
- **Sorunlu teknoloji.** Kuruluşlarda süreçler ve teknolojiler iyi anlaşılmamıştır, özellikle bilgi edinme sürecinin karmaşık olduğu eğitim gibi alanlarda Şüphe ve belirsizlik vardır.
- **Akışkan katılım.** Karar alma sürecinde katılım değişkendir, bireyler ve gruplar farklı zamanlarda ve farklı derecelerde katkı sağırlar; dolayısıyla g ve seçim standart teorileri yetersizdir.
- **Merkezileşme.** Merkezileşmek faydalı olabilir. Bu, kuruluşların belirli alt birimlerindeki sorunları izole etmelerine ve yönetmelerine olanak tanır.

- **Plansız kararlar.** Net hedeflerin olmaması durumunda, kararlar problemlerin, czmlerin ve katılımcıların etkileşiminden doğar; rasyonel karar alma sürecini takip etmezler.
- **Dış cvre.** Belirsizliğe aynı zamanda kuruluşun dış cvresinden gelen sinyaller neden olabilir. Bu sinyallerin yorumlanması da zor olabilir ve birbiriyle clişebilirler.
- **Rasyonel model eleştirisi.** Rasyonel karar alma modeli, net hedefler ve bunlara ulaşmak için bilginin mevcut olacağı varsayımında uygunken belirsizlik modelleri tarafından sorgulanır.

Özetle belirsizlik modelleri, özellikle okullar gibi mesleki kuruluşların sürekli değişim ve belirsizlik içinde işlediğini, karar alma ve yönetim için daha esnek ve uyumlu bir yaklaşım gerektiğini öne sürerler. Belirsizlik modelleri bireyleri ve örgütlerin beklenmedik zorluklarla karşı karşıya kaldıklarında uyum sağlamalarına ve gelişmelerine yardımcı olur ve değişim sürecine hazırlar. Bu modeller kısaca örgütün hedefleriyle uyumlu yetenekler yaratmak amacıyla *teşhis etme, kesintiye uğratma ve yenilik yapma* süreçlerine odaklanır.

Eğitim Yönetimi Kültürel Modeli

Eğitim yönetimi kültürel modeli (Bush, 2011; Ghasemy ve Hussin, 2014) kuruluşların merkezinde yer alan ve üyelerin nasıl davranması gerektiği ve davranışlarını değerlendirdiği fikirler, inançlar, normlar, değerler, tutumlar, semboller, ritüeller, gelenekler ve ideolojileri ifade eder. Bu model ayrıca üyelerin nasıl anlaşıldığının ve bakış aarlarının ortak örgütsel yapıyla bütünleştirilmesine (entegre edilmesine) de odaklanır. Kültürel modellerle uyumlu hale getirecek görece en uygun liderlik stili, eğitim yönetimi değerlerini vurgulayan *ahlaki (moral) ya da değere dayalı liderliktir*. Bu liderlik, liderlerin örgütteki değerleri, inançları ve etik değerlerine odaklanır (Bush, 2011). Bu liderlik stili *etik liderlik* (Starratt, 2004; Begley, 2007), *otantik liderlik* (Begley, 2007), *manevi (spiritual) liderlik* (Woods, 2007) ve şiirsel (*poetic) liderlik* (deal, 2005) olarak da anılmaktadır (OTBHK, 2019).

- Kültürel modeller, okul ve kolej liderliği ve yönetiminin analizine ceşitli unsurlar ekler. Formel modellerin sıkı ve formel bileşenlerine karşı değerli bir karşı denge olan bu modeller, katılımcıların değerlerine ve inançlarına vurgu yaparak, yönetimin insan unsurlarını, yapısal unsurlarından ziyade vurgulamasını öngörür. Örgütün sembollerine vurgu yapması da yönetim teorisine değerli bir katkı sağlar. Bununla birlikte, kültürel modellerin c önemli zayıflığı ya da sınırlılığı vardır (OTBHK, 2019):

- Model etik sorunlar yaratabilir. Cnk kültürel liderlik, liderlerin örgütün diğer üyelerine bir kültürü dayatması olarak görülebilir. Bu çerçevede tek kültür arayışı, bazı katılımcıların değerleri ve inançlarının liderlerin veya baskın gruplarınkine karşı olabilir. Morgan (1997) da “bir ideolojik kontrol süreci”nden bahseder ve “manipülasyon” riskine karşı uyarır.
- Kültürel model, liderlerin örgütün kültürünü belirleyebileceğini varsayan aşırı bir mekaniklik yaratabilir (Morgan, 1997). Oysa liderler, istenen değerleri benimseyerek kültürün evrimi üzerinde etkiye sahip olsalar da, tek kültürün ortaya cıkmasını garanti edemezler. Bu görüşler doğrultusunda örneğin ortaöğretim okulları ve kolejlerde, bölümler ve diğer birimlerde faaliyet gösteren birkaç alt kültür olabilir.
- Kültürel modelin ritüeller ve törenler gibi sembollerine odaklanması, örgütlerin diğer unsurlarının ihmal edilmesine neden olabilir. Örneğin semboller, okul veya kolejin gerçeğliğini yanıtlanabilir. Bu doğrultuda Hoyle (1986), “değişikliksiz-değişiklik göstermeyen yenilik”ten bahseder. Okullar değişim izlenimi yaratabilir; ancak gerçeğlik aynı şekilde devam eder.

Modellerin Sentezlenmesi Girişimleri

Eğitim yönetimi modellerine eleştirel bir bakış noktasında şunlar söylenbilir: Her modelin avantajları ve dezavantajları bulunmaktadır; ancak genelde hedeflerinin seçilen modelin ğrenci başarısı ve öğrenme deneyimi sağlaması olduğu ileri sürülebilir. Bu modellerin başarılı bir şekilde uygulanması, okulun bütünleşik bir şekilde yönetilmesini ve eğitim kalitesinin artmasını sağlayabilir. Bu çerçevede eğitim kurumlarının bu modellerin dikkatli bir planlamayla uyuruşum-adaptasyon ve uygulama süreçlerini yaparak, ğrenci, ğretmen ve veli memnuniyetini artırmaları beklenir.

Literatür bu modellere ilişkin sentezleme girişimleri olduğunu ortaya koymaktadır. Enderud (1980), her liderlik teorisinin dolayısıyla eğitim yönetimi modelinin yetersizliklerine değinmiş, bir sentezleme girişimi olarak bütünleştirici bir eğitim yönetimi modeli tanımlamış ve geliştirmiştir. Bu bütünleştirmeyi, başarılı bir karar alma sürecini zaman yönetimine dayandırarak yapmıştır. Bir diğer sentez Theodossin (1983) tarafından formel-resmi modelin öznel modele ilişkilendirmeyle yapılmıştır. Gronn'un (2010) hibrit modeli de başka bir sentezdir ki bireysel-tekil liderliği dağıtılmış liderlikle ilişkilendirmektedir (in Ghasemy ve Hussin, 2014).

Eğitim kurumlarının ortamının tamamen filu-opak ve kargaşıa içinde olması, onların her zaman çevrelerine uyum sağlama ihtiyacı duymasına ayrıca da politika yapmada yeniden oryante olmasına neden olmaktadır. Pek tabii ki başarılı ve sürdürülebilir olması doğrultusunda değişim ve dönüşüm programlarının planlanması eğitimin olmazsa olmazıdır. Buna dayanarak, Bush'un (2006) eğitim yönetimi modelleri tipolojisi, eğitim yönetimine büyük bir katkı sağlamıştır; ancak değişim yönelimli (change oriented) liderlik stiline, çalkantılı değişken (turbulent) çevrelerde daha uygun olduğu görülür. Ekvall ve Arvonen, 1991 ve Yukl, 1999) değişim yönelimli liderlik stiline herhangi bir eğitim modeliyle ilişkilendirilmediğini belirtirler. Bu liderlik tarzı izleme yoluyla tehditlerin ve fırsatların belirlenmesine yeni stratejiler önermenin yanı sıra yeni vizyonlar oluşturmayı, örgüt içindeki değişim girişimleri ve yenilikçi düşünmeyi teşvik etme ve ilerleme için risk almayı önemser.

Yukl (2004, in Ghasemy ve Hussin, 2014) dönüşümcü, karizmatik ve değişim odaklı liderlik tarzını karşılaştırmış sonunda değişim odaklı liderliğin dönüşümcü ve karizmatik liderliğe göre daha kapsamlı bir değişim öngördüğu, daha değişim odaklı olduğunu bulmuştur. Değişim odaklı liderliğin şu inanca dayandığına dikkat edilmelidir: İnsan toplumu sürekli olarak gelişmeyi sürdürür, bu nedenle geçmiş ve gelecekte ne olacağını tahmin etmek gerekli başlangıç noktasıdır. Değişim odaklı liderlik bir ülkenin tüm eğitim sistemini iyileştirmeyi amaçlar veya engellerle, çatışmalarla boğuşan bir okul örgütünü ve onun ilerlemesini ve gelişmesini engelleyen kargaşaya odaklanır.

Takdir edilir ki hiçbir model gelişme sağlamadığı sürece işe yarar değildir. Daha iyiye doğru değişim yapmak ise zordur. Bir örgütteki bireyler veya bürokratik bir sistemdeki bölümler tarafından değişime direnç yaygın bir olgudur, çünkü değişim alışkanlıkların, değerlerin ve işleri yapmanın yollarının yenilenmesine neden olur. Bireyler öncelikle bir değişiklikten ne elde edebileceklerini bilmek isterler. Bunun dışında değişim kaynak, yeniden eğitim, yönetim ve bağlılık gerektirir. Değişim odaklı liderliğin aşığıdaki adımları içermesi gereklidir (Ghasemy ve Hussin, 2014):

- Trend analizi
- Örgütsel gelişim düşüncesi, yani sorunların teşhisi ve gerekli değişikliklerin yapılması
- Kazanılacak değerler,
- Elde edilecek sonuçlar ve faydalar,
- Değişim için plan ve stratejiler ve
- Değişim kaynakları

Modellere İlişkin Bazı Çıkarımlar

Bu yazıdan elde edilebilecek bazı çıkarımlar şoye sıralanabilir:

Educational management kavramı günümüzde educational leadership ve educational administration kavramlarını kapsar olarak görülmelidir. Eğitim yöneticileri bu üç kavramın gereklerini karşılamalı, ayrıca da uygulamalarında bu üç kavram arasında bir denge kurabilmelidir. Dolayısıyla günümüz eğitim yönetimi adayları bu kavramların gereğini yapacak yeterlik ve kapasitede yetiştirilmelidir.

Eğitim kuruluşlarının amaçlarını gerçekleştirmek üzere seçilen ve uygulamaya konulan eğitim yönetimi modelleri, bu yazıda ana modelleri kapsar olmakla (Bush, 1986, 2001) sınırlı tutulmuştur. Eğitim yönetimi modelleri esasta bunlarla sınırlı değildir. Zira eğitim yönetimi teorilerinin her birinin bir eğitim yönetimi modeli sunduğu görülebilir. Örneğin günümüzde öğrenen örgüt yönetim modeli, öz yönelimli uyumlu sistemler modeli, veri odaklı yönetim modeli, ğrenci odaklı yönetim modeli bunlar arasında sayılabilir.

Eğitim yönetimi liderliği, eğitim ortamı için belirlenen çeşitli hedeflerin gerçekleştirilmesinde esastır. Bu liderliğin mensuplarının eğitim standartlarını iyileştirmekle görevli olarak liderlik ettikleri kurumu desteklemede yetenekli ve esnek olmalıdırlar. Yönetimsel liderlik, başarılı okulların temel bir bileşenidir; ancak değerlerden yoksun olan yöneticilik herhalde uygunsuzdur. Kolektif modeller, tüm üyelerin belirlenen hedeflerde anlaşmalarını gerektiğini, ğretim kadrosunun kurumun hedefleri konusunda ortak bir vizyona sahip olması gerektiğini ima eder. Politik modellerde gruplar, kendi spesifik politikaları gereği çıkarlarını yansıtma üzere ittifaklar oluşturur. Bu modeller, g ve manipülasyon diline dayanır ve okul kurumunun diğer standart yönlerini ihmal eder. Öznel modeller, yönetimsel faaliyetler için çok az kılavuz sunarlar. Öznel modellerin belirsiz bir şekilde tanımlanmış postmodern liderlik ve duygusal liderlik alt alanıyla ilişkili olduğu görülür. Günümüzde okul kurumlarının öngörülebilirliğe önem vermesi beklenir. Bu da sorunların rasyonel bir süreç aracılığıyla çözülebileceği fikrine önemli bir karşıttır. Bu bağlamda belirsizlik modellerinde eğitim yöneticilerinin, eylemlerinin sonuçlarını öngörebilme yetenekleri doğrultusunda en iyi çözümleri seçmeleri arzu edilir. Öte yandan kültürel model, okul liderlerinin faaliyetlerini gerçekleştirmeleri gereken çerçeveyi sağlar ve öznel bakış açısından uzak bir boyut sunar. Bu modeli benimseyen yöneticiler, örgüt içinde önemli bir sayıda üyenin yenileşme (inovasyon) abalarına destek sağlarlar.

Sunulan modeller, eğitim kurumlarının yönetimi konusunda farklı bakış aı-ları sunarlar. Diğer bir deyişle her model, uygun gözlemler sunar, ancak deyim uygunsuzsa tam bir resim sunmaz. Dolayısıyla eğitim kurumlarının genel bir ere-

vesini tasvir edebilecek tek bir bakış açısı yoktur. Pekiyi eğitim yöneticileri eğitim kurumlarının başarısı için hangi modeli benimseyip uygulaması gerekir? Yazarın deneyimi, hiçbir modelin tek başına işe yaramayacağını; gene de insan ağırlıklı bir kurum olarak okullarda görece daha insanı, daha katılımcı modellerin meslektaş modelleri gibi uygulanmasını salık vermektedir. En doğrusu da kanaatimce sosyal ve eğitimsel kurumların yönetiminde eklektik yaklaşımın daha isabetli olacağı anlayışıdır. Dolayısıyla okul ve diğer eğitim kurumlarında akademik ve öğretimsel uygulamalarda meslektaş modellerinin, öte yandan destek birimlerin yönetiminde formel modellerin uygulanması isabetli olacaktır.

Kaynaka

- Baldrige, J. V., Curtis, D. V., Ecker, G. and Riley, G. L. (1978). *Policy-making and effective leadership*. San Francisco: Jossey Bass.
- Ball, S. J. (1987). *The micro-politics of the school: towards a theory of school organization* 1st Edition. Routledge Library Editions: Education.
- Bolman, L. and Deal, T. (1984), *Modern approaches to understanding and managing organisations*, San Francisco, Jossey Bass.
- Bush, T. (1986). *Theories of educational management*. London: Harper and Row.
- Bush, T. (2011). *Theories of educational leadership and management*: Sage
- Dimmock, C. (1999), Principals and school restructuring: conceptualising challenges as dilemmas, *Journal of Educational Administration*, 37 (5), 441–62.
- Ekvall, G., & Arvonen, J. (1991). Change-centred leadership: An extension of the two-dimensional model. *Scandinavian Journal of Management*, 7(1), 17-26
- Fullan, M. (2007). *The New meaning of educational change*. Teachers College Press.
- Ghasemy, M. ve Hussin, S. (2014). *Theories of Educational Management and Leadership: A Review*. https://www.researchgate.net/publication/300048835_Theories_of_Educational_Management_and_Leadership_A_Review
- Gronn, P. (2010). Where to next for educational leadership. the principles of educational leadership and management, 70-86.
- Harris, A. (2003). Distributed leadership in schools: leading or misleading? *Management in Education*, 16(5), 10-13. 17.
- Harris, A. (2010). Distributed leadership: evidence and implications. *The Principles of Educational Leadership & Management*, 55-69.
- Hoyle, E. (1986). *The Politics Of School Management*. London: Hodder and Stoughton.
- Judge, T. A., ve Piccolo, R. F. (2004). Transformational and transactional leadership: a meta-analytic test of their relative validity. *Journal of Applied Psychology*, 89(5), 755–768.
- Kahai, S., Sosik, J.J. ve Avolio, B. J.(1997). Effects of leadership style, anonymity, and rewards on creativity-relevant processes and outcomes in an electronic meeting system context. *Leadership Quarterly*, 14.4(494-524).
- Keough, T. ve Tobin, B.D. (2001). Postmodern leadership and the policy lexicon: from theory, proxy to practice. pan-canadian education research agenda symposium teacher education/ educator training: current trends and future directions. may 22-23, 2001, Laval University, Quebec City

MATEMATİK ÖĞRETME PRATIĞİNE FARKLI BİR BAKIŞ: ELEŞTİREL MATEMATİK EĞİTİMİ

Dr. Atilla ÖZDEMİR, Süleyman Demirel Üniversitesi
ORCID No: 0000-0003-4775-4435

Dr. Bülent AVCI, University of Washington ABD
ORCID No: 0000-0002-0544-5899

Özet

Öğretim faaliyetlerinin amacını gerçekleştirme düzeylerini belirlemede ölçme ve değerlendirme faaliyetleri bizim için dönütler sunmaktadır. Aynı zamanda bu dönütler öğrenme sürecini öğrenciler açısından da anlamlı kıldığı gibi öğretmenler açısından öğrenme kazanımlarına ne derecede ulaşıldığını ifade etmektedir. Teoride bu döngü mükemmel görünse de uygulamada aynı başarıyı sağlamak her zaman mümkün olmamaktadır. Çünkü öğretim kademeleri arasında geçişte uygulanan yüksek risk içeren sınavlar (high-stakes tests), sınıf içi öğrenme süreçlerini ve dolayısıyla ölçme-değerlendirme faaliyetlerini etkilemektedir. Bu süreçte matematik dersi ana rollerden birini üstlenmekte ve sıralama amaçlı bu sınavların belirleyici bir dersi olarak kullanılmaktadır. Bu durumda matematik dersi, çoğunlukla sınavlar ve karne notlarıyla özdeşleşen, süreç odaklı bir ders haline gelmiştir. Bu çalışmada, matematik öğretiminde alışlagelmiş yaklaşımların ötesine geçilerek, sınıf içi başarının artırılması yerine, matematiğin toplumsal değerleri anlama ve uygulamada nasıl kullanılabileceğine dair bir etkinlik modeli sunulmuştur. Yirmi birinci yüzyılda küresel salgın, iklim değişikliği, savaş, göç ve depremler gibi çeşitli sorunlarla karşılaşılan bu dönemde, matematiğin toplumsal uzlaşya katkısı sağlanması hedeflenmiştir. Bu bakış açısıyla, çalışmada eleştirel matematik eğitimi perspektifinden sınıf içi bir uygulama örneği sunulmuştur. Bu etkinlik modeliyle matematiğin sadece sınav odaklı bir ders değil, aynı zamanda yaşamı anlamlandırmada bir araç olarak nasıl kullanılabileceği gösterilmiştir. Eleştirel matematik eğitimi, dünyada yeni bir alan olmasının yanı sıra, Türkiye'de de sınırlı bir literatüre sahiptir. Bu çalışmadan yola çıkarak, eleştirel matematik eğitimi uygulamalarını sınıfında kullanmak ve bu alanda daha fazla okumalar yapmak isteyen matematik öğretmenleri için geniş bir kaynakça sunulmaya çalışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Eleştirel matematik eğitimi, sınıf içi öğrenme, matematik öğretimi, sosyal adalet ve matematik

Giriş

Matematik, çoğumuz için okullarda gördüğümüz bir dersten ibaret olsa da, istisnasız hayatın her alanında karşımıza çıkmaktadır. Bazen alışverişteki indirim oranlarında, bazen bir istatistikte, bazen de toplumsal sorunlarla ilgili verilen grafiklerde, matematik ve istatistik okuryazarlığı önem kazanmaktadır. Öğrenciler açısından bakıldığında, bu durum matematiği zorunlu bir ders ve merkezi sınavların belirleyicisi olarak ön plana çıkarmaktadır. Türkiye'de, özellikle merkezi sınavların öğretilimi şekillendirmesi, örgün eğitim kurumlarındaki sınıf içi öğrenmelerin değerlendirilmesinde merkezi sınavlarla paralel ölçme ve değerlendirme süreçlerinin öne çıktığını göstermektedir. Nitekim, Sınacı (2019) alışmasında, temel eğitimden ortaöğretime geçiş (TEOG) sisteminde uygulanan sınavlar ile öğretmenler tarafından hazırlanan sınavlar arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Sonuç olarak matematik dersi için öğretmen yapımı sınavların merkezi sınavlar ile korelasyonu devlet okullarında 0,376 ila 0,783 arasında değerler alırken özel okullarda aynı derse ait korelasyonlar -0,044 ila 0,723 arasında bulunmuştur. Bu durum öğretmenlerin matematik öğretiminde merkezi sınav odaklı bir çalışma yürüttüklerini düşündürmektedir. Oysa elik-Grgt ve Kırnap-Dönmez (2023), yaptıkları çalışmada 2018, 2019, 2020 ve 2021 yıllarında yapılan liselere geçiş sınavlarında yer alan matematik sorularını matematiksel anlamının değerlendirilmesi boyutları (beceri (Skills), özellik (Properties), kullanma (Uses) ve temsil (Representations) [SPUR]) boyutlarında incelemiştir. Bu alışmada, Liselere Giriş Sınavı (LGS) matematik sorularında genellikle problem çözme becerilerine vurgu yapıldığı, matematik kavramlarını günlük yaşamla ilişkilendirme ve kavramlar arasında bağlantı kurma becerilerinin ön plana çıktığı bulgulanmıştır. Bu durum, LGS sınav sorularının genel olarak orta ve düşük düzeyde sorulara odaklandığını, üst düzey soruların ise sınavda oldukça sınırlı bir yer bulduğunu göstermektedir. Bu çalışmayı destekleyen bir diğer araştırma, Bakırcı ve arkadaşları (2022) tarafından yapılan, ortaokul matematik öğretmenlerinin yazılı sınav sorularını inceleyen çalışmadır. Bu çalışmada, öğretmenlerin veri işleme öğrenme alanında yazılı sınavlarda sordukları sorular, Bloom taksonomisi çerçevesinde analiz edilmiş ve soruların tamamının alt düzey düşünme becerilerini (bilgi, kavrama, uygulama) gerektirdiği tespit edilmiştir. Araştırmacılar, öğretmenlerin sınavlarında düşük bilişsel düzeydeki sorulara öncelik vermesini, matematik öğretiminin bu düzeydeki düşünme becerilerine odaklandığını bir göstergesi olarak değerlendirmişlerdir.

Matematiği okullarda örgün eğitimde sıkıştığı bu sınav merkezli bakış açısından kurtarmak ve hayatın kendisine dair süreçlerde kullanmak nasıl mümkün olabilir? Günümüzde yaşadığımız pek çok sosyal, ekonomik, kültürel, doğal olayları anlamada matematiğin rolü nedir? Bu ve benzeri pek çok soruya cevap bu-

labilmek, matematiksel okuryazarlık kavramını da önemli bir hale getiriyor. Son elli yıllık süreçte, matematik eğitiminde sosyal dönemeci oldukça iyi tanımlayan yoğun ve çeşitli araştırma konuları ortaya çıkmıştır. Bu konular, eşitlik, katılım ve sosyal adaleti (Burton, 2003; Secada 1989; Stinson vd., 2007/2022; Stinson vd., 2011/2022); matematik eğitiminin politik boyutunu (Avcı, 2020/2022; Mellin-Olson, 1987; Skovsmose, 2008/2022); sosyoloji ve matematik eğitimi (Dowling, 1997); kültürel perspektifler (Bishop, 1988); eleştirel matematik eğitimi (Avcı, 2021/2022; Chartres, 2008/2022; Freitas, 2008/2022; Frankenstein, 1983; Skovsmose, 1994); etnik-matematik (D'Ambrosio, 1985a; Powel ve Frankenstein, 1997); felsefi analiz (Ernest, 1994) ve matematik(eğitimi) hareketlerinin tarihini (Furinghetti vd., 2004) içermektedir. Sınıf içi matematik öğretimine ilişkin çalışmaların pek çoğunda ise öğretim, öğrenme, değerlendirme, müfredat, öğretmen eğitimi gibi konularla ilgilenilmektedir (Andersson ve Barwell, 2021).

Bu anlamda, akademik bir araştırma ve uygulama alanı olarak yeni ancak gelişen ve büyüyen eleştirel matematik eğitimi (EME), bize farklı bir bakış açısı sunmaktadır. Matematikğin tekil, nesnel, değer yargısı içermeyen ve beşerî ilgiden izole edilmiş bağımsız bir disiplin olduğunu savunan ana akım matematik eğitime karşı, EME, özgürleşmeye dönük felsefi ve pratik bir yönelim sunmaktadır. Eleştirel matematik eğitimi, yalnızca öğrencilerin matematiksel becerilerini geliştirmekle kalmaz, aynı zamanda onları toplumsal adaletsizliklere karşı duyarlı bireyler olarak yetiştirmeyi de hedefler (Gutstein, 2003a; Stinson, 2022). Matematik eğitimi, toplumsal yapılar ve güç dinamikleri içinde ele alındığında, öğrencilerin matematiği sadece bir ders olarak değil, toplumsal sorunları anlama ve çözme aracı olarak kullanmalarını sağlar (Ernest, 1994; Dowling, 1997).

Eleştirel matematik eğitimi alanında çalışan ilk eğitimcilerden biri, 1980'lerin başında ABD'de çalışmalar yapan Marilyn Frankenstein'dir (1987, 1989, 1995, 1998). Paulo Freire'den ilham alarak, matematik bilgisinin politik olduğunu savunur ve eleştirel matematik okuryazarlığını bu politik ilişki üzerinden tanımlar. EME üzerine çalışmaları olan bir diğer araştırmacı ise Eric Gutstein'dir. Gutstein (2003a, 2003b, 2007), sosyal adalet odaklı matematik eğitiminin önemini vurgularken, matematiksel okuryazarlığın ekonomi politiğe etkisini ve farklı yaklaşımların okulları ile öğrencileri nasıl etkilediğini sorgular. Paul Ernest ise EME'nin felsefesi üzerine önemli çalışmaları olan bir akademisyendir. Ernest (1994, 2001, 2004) matematikteki eleştiri kavramını antik Yunan dönemine kadar götürerek modern matematikle bağını kurmaya çalışır. D'Ambrosio (1985b, 1990, 2008) ise etnik matematik kavramını ortaya atan ilk kişi olarak matematiğin olumlu yönlerini ortaya koyarken, eleştirel matematik ve teknoloji okuryazarlığının değişen dünyada saygınlığını koruyan bir dünya vatandaşı olarak yaşamak için gerekliliğini ifade eder.

Türkiye'de de hem eleştirel pedagoji (Aksakallı, 2019; Kesik ve Bayram, 2015; Ural ve almaşur, 2023; Yılmaz ve Altinkurt, 2011) hem de eleştirel matematik eğitimi (Avcı, 2020; Avcı ve zdemir, 2022; Doğan, 2012; Doğan, 2022; Doğan ve Haser, 2014) alanında yapılan çeşitli çalışmalar bulunmaktadır. Bu konuda detaylı teorik okuma yapmak isteyenler hem ulusal hem de uluslararası alan yazındaki çalışmalara ulaşabilirler. Bununla birlikte, EME'nin sınıfta uygulanması, öğretmenlerin mevcut müfredatla uyum sağlama ve öğrencilerde eleştirel düşünme becerilerini geliştirme çabalarını zorlaştırabilir (Frankenstein, 1990; Avcı, 2022).

Bu çalışmada matematik öğretmenleri için örnek bir sınıf içi uygulama hazırlanmış olup çalışmanın devam eden bölümünde bu uygulamaya ilişkin içerik sunulmuştur. EME'yi etkili bir Şekilde uygulayabilmek için, öğretmenlerin sürekli olarak bu alandaki güncel araştırmaları takip etmeleri ve sınıf ortamında sosyal adalet temalarını entegre etmeleri önerilmektedir (Skovsmose, 2022; Andersson & Barwell, 2021)

Eleştirel Matematik Eğitiminin Teorik Temelleri

EME, Paulo Freire'nin eleştirel pedagoji anlayışından doğan bir yaklaşımdır. Freire, eğitimi, öğrencilerin sadece bilgi alıcısı oldukları bir süreç olarak görmez; aksine onları bilgi üreticisi olarak konumlandırır (Freire, 1970). Bu bakış açısı, eleştirel matematik eğitimi için de temel teşkil eder. Bu yaklaşım, öğrencilerin matematiği sadece öğrenmeleri gereken bir konu olarak değil, aynı zamanda toplumsal sorunları eleştirel bir Şekilde analiz etmek için kullanmaları gereken bir araç olarak görmelerini sağlar (Frankenstein, 1983). Eleştirel matematik eğitiminin kökenleri, matematiği nesnel ve evrensel bir gerçeklik olarak gören geleneksel matematik eğitimi anlayışına bir eleştiri olarak ortaya çıkmıştır. Bu yaklaşıma göre matematik, toplumsal bir inşa olup, matematiksel bilginin toplumsal g dinamiklerinden etkilenebileceği vurgulanır (Ernest, 1994).

EME, sosyal adalet konularına vurgu yapar. Öğrenciler, matematiksel düşünme süreçlerini kullanarak toplumsal eşitsizlikleri analiz edebilir ve bu eşitsizliklere karşı çözümler geliştirebilirler. Bu da matematiği sadece teknik bir disiplin olmaktan çıkararak, toplumsal sorunlarla doğrudan ilişkili bir bilgi alanı haline getirir (Gutstein, 2003b). Bu teorik temeller, sınıf içi uygulamalarda öğrencilerin aktif katılımını teşvik eden bir pedagojik yaklaşımı benimsemeyi gerektirir. Öğretmenler, ğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmak için, gerçek dünya problemlerini matematiksel analizle çözebilecekleri dersler tasarlarlar. Böylece ğrenciler, sadece matematiksel becerilerini geliştirmekle kalmaz, aynı zamanda toplumsal sorunları eleştirel bir bakış açısıyla ele alabilen bireyler olarak yetişirler (Skovsmose, 1994).

EME, günümüz toplumlarında artan sosyal, ekonomik ve çevresel sorunlara karşı duyarlı bireyler yetiştirme amacı taşır. Bu nedenle, matematik ğretmenlerinin bu teorik temelleri anlamaları ve sınıflarında uygulamaları, öğrencilerin matematiği toplumsal bağlamda kullanmalarını sağlamak açısından kritik öneme sahiptir (Stinson, 2022).

Eleştirel Matematik Eğitimi Etkinlik nerisi: Kira Artışı

Bu bölümde, girişte kısaca tanıtılan eleştirel matematik eğitimi (EME) ile ilgili matematik öğretmenleri tarafından sınıfta kullanılabilecek örnek bir çalışma sunulmuştur.

Etkinlik Konusu:

Kira artışı ve küresel kapitalizm bağlamında sosyal adalet ve eşitsizlikler.

Etkinliğin Amacı:

Bu etkinliğin amacı, öğrencilerin kira artışları gibi günlük yaşamı etkileyen ekonomik sorunlar üzerinden matematiksel kavramları öğrenirken, aynı zamanda bu sorunların sosyal ve ekonomik boyutlarını da eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirebilmelerini sağlamaktır. Öğrenciler, kira artışlarını analiz ederken, küresel kapitalizmin toplumsal eşitsizlikler üzerindeki etkilerini tartışacak, matematiksel kavramları sosyal adalet bağlamında kullanarak çözüm üretme becerilerini geliştireceklerdir.

Bu süreçte, öğrenciler matematiksel düşünmenin sadece sayısal sonuçlara ulaşmak için değil, aynı zamanda toplumsal sorunları anlamak ve çözmek için de önemli olduğunu fark edeceklerdir. Tablo 1'de iki Şehirdeki kira artışları ile ilgili bilgiler verilmiştir.

Tablo 1. Kira Artış Miktarları

Kira	Alşehir	Balşehir
2018	8.000	16.000
2022	21.000	33.000
2028	?	?

Yukarıdaki tabloda iki Şehirdeki ortalama kira miktarları verilmektedir. Kira artışlarını doğrusal bir fonksiyon olarak kabul edip aşağdaki soruları cevaplayın.

- Alşehir'deki yıl ve kira ilişkisini gösterecek Şekilde, yılın x ve kiranın y olduğu doğrusal (lineer) bir model oluşturun.
- Yılın x , kiranın ise y olduğu Şekilde, Balşehir'deki yıl-kira ilişkisini göstere doğrusal (lineer) bir model oluşturun.

- c) Bu modellere göre, her iki Őehirde 2028 yılı kira miktarlarını hesaplayın.
- d) Bu modellere göre, iki Şehirdeki kira ücretleri herhangi bir zaman aynı olacak mı?
- e) Bu modellere göre, BalŐehir'deki kira ne zaman AlŐehir'in dört katı olacaktır?
- f) Her iki modelin grafiğini çiziniz.

Bu çalışmaya ilişkin Tablo 2'de örnek bir ereve ders planı sunulmuştur.

Tablo 2. Eleştirel Matematik Eğitimi erevesinde Ders Planı

Bölüm	İçerik
Dersin EME Teması	Herhangi bir toplumda ortalama gelirin kira miktarıyla olan ilişkisi tartıŐılmalı. Öğrenciler, kira ve gelir dağılımı arasındaki adaletsizlikleri sorgulamalı. Ev bir lüks m yoksa ihtiyaç mı? Farklı ülkelerdeki barınma sorunları üzerine çözüm nerileri geliŐtirilir.
Öğretmenin Notları	- ğretmen, öğrencilerin sorgulayıcı ve eleştirel düŐünmelerini teşvik etmelidir. - Problem zme sürecinde rehberlik yapmalı, ancak çözüm öğrencilere bırakılmalıdır.
Sınıf Etkinlikleri	- Sınıf içi tartıŐmalarda demokratik bir ortam sağlanmalıdır. - öğrenciler, 2-3 kişilik gruplar halinde çalıŐarak problem çözme süreçlerine dahil olurlar. - Grup içi iş bölümü ve sorumluluklar öğrenciler tarafından kararlaŐtırılır. - öğrenciler, öğrenme süreçlerini eleştirel olarak değerlendirmelidir. - öğrenciler, kira ve gelir arasındaki ilişkiyi matematiksel verilerle analiz eder.
Öğrenci alıŐmaları	- Farklı ülkelerdeki benzer sorunlar üzerine araştırma yapar ve çözüm nerileri sunar.
İletişim ve Diyalog	- ğrenci-ğretmen ve ğrenci-ğrenci arasındaki tüm etkileşimlerde demokratik ve eleştirel diyalog esas alınır. - Tartışmalar sırasında herkesin katılımı teşvik edilmelidir.
Öğrencilerin Bilmesi Gerekenler	- İki noktadan geçen doğrunun denklemini yazabilmeli. - Doğrusal eşitlik sistemlerini zebilmeli.
rnek Ders AkıŐı	- Projenin kısa tanıtımı yapılır. - Gruplar oluşturulur ve problem üzerinde çalışmaya baŐlarlar. - Yönlendirici sorularla öğrenciler tartışmaya yönlendirilir. - Günlükler doldurularak, öğrenciler öğrenme süreçlerini değerlendirir.

Tablo 3'te ise örnek uygulama adımları verilmiştir.

Tablo 3. Eleştirel Matematik Eğitimi Uygulama Adımları

Ders Aşaması	Açıklama
Derse Başlama Sorusu	(1,4) ve (6,9) noktalarından geçen doğruyunun eğimini bul. Bu soru, öğrencileri eleştirel düşünmeye yönlendirecek bir tartışmanın başlangıcı olarak kullanılabilir.
Grup Oluşturma	Heterojen gruplar oluşturulmalı.
Birlikte Öğrenme	Öğretmen, gruba lider atamamalıdır. Öğrenciler, eşitler arası diyalogla kendi çalışma düzenlerini belirlemelidir. Öğrencilerin demokratik bir şekilde karar alması sağlanmalıdır.
Gözlem	Öğretmen, gruplar çalışırken demokratik iletişim ve ilişkilerin önündeki engelleri gözlemlemelidir. Gerektiğinde müdahale etmelidir.
Gönüllü Sunumlar	Bir veya iki grup, çözümlerini sınıfa sunabilir. Diğer grupların eleştirileri ve geri bildirimleri teşvik edilir.
Tartışma	Sınıfça, küresel kapitalizmin yarattığı eşitsizlikler ve adaletsizlikler gibi konular tartışılabilir. Bu, matematik üzerinden sosyal adalet farkındalığı kazandırmayı hedefler.
Günlük Yazma	Öğrencilere, konuya ilişkin açık uçlu 3-4 soru verilir. Bu sorular üzerinden yazılı olarak düşüncelerini ifade etmeleri istenir.

Kira zamları etkinliği sonucunda, öğrenciler matematiğin günlük yaşamla ne kadar iç içe olduğunu keşfederek, matematiksel modelleme kullanarak toplumsal bir sorunu analiz etme becerilerini geliştirmeleri beklenmektedir. Bu etkinlik, öğrencilerin doğrusal modeller oluşturma, bu modelleri yorumlama ve sonuçları toplumsal bağlamda değerlendirme yetilerini pekiştirecektir. Öğrenciler, iki farklı şehirdeki kira artış oranlarını matematiksel olarak karşılaştırarak, ekonomik değişkenlerin toplumsal yaşam üzerindeki etkilerini üzerinde düşüneceklerdir.

Etkinlik boyunca öğrencilerin, kira artışlarının ekonomik sürdürülebilirlik ve toplumsal adalet üzerindeki etkilerini düşünmeleri önemlidir. Kira zamlarının hangi koşullarda farklı şehirlerde benzer veya farklı sonuçlar doğurduğunu analiz ederek, kira artışlarının toplumsal adaletsizliklere yol açabileceğini ve bu durumun uzun vadede düşük gelirli kesimler için yaşam standartlarını olumsuz etkileyebileceğini tespit edebilirler. Öğrenciler, kira zamlarının farklı bölgelerdeki etkilerini karşılaştırırken, sosyoekonomik faktörlerin bu artışlar üzerindeki rolünü de inceleyeceklerdir.

Etkinlikte geliştirilen doğrusal modellerin analizleri, 2028 yılına kadar her iki şehirdeki kira artışlarının öngörülmesini sağlamış ve öğrenciler bu öngörüler üzerinden sosyal adalet perspektifinden tartışmalar yürütmeleri istenmiştir. Ayrıca, öğrenciler kira zamlarının, belirli bir sürede iki şehirdeki kira düzeylerini nasıl

etkileyeceğini ve bu değişikliklerin toplumsal yaşam üzerinde olası sonuçlarını tartişmışları istenmektedir.

Sonuç olarak, bu etkinlik, öğrencilerin matematiğin toplumsal sorunları anlama ve çözüme sürecinde ne kadar güçlü bir araç olduğunu fark etmelerini sağlayacaktır. Matematiđi, sınav odaklı bir ders olarak görmek yerine, hayatın içinde karşılaştıkları gerçek sorunları çözümede kullanabilecekleri bir araç olarak değerlendirebilirler. Bu tür etkinlikler, öğrencilerin matematiksel kavramları derinlemesine anlamalarını sağlarken, aynı zamanda onları toplumsal bilinç ve sorumluluk kazandıran bireyler olarak yetiştirmeye yardımcı olur. Etkinlik, matematik derslerinin yalnızca teorik bilgi değil, aynı zamanda toplumsal değişim için bir araç olarak nasıl kullanılabileceğini göstermesi aćısından önemlidir.

Eleştirel Matematik Eğitimi Etkinlik Önerisi: Gıda Güvenliği ve İsraf

Etkinlik Konusu:

Gıda Güvenliği, Gıda İsrافی ve Matematiksel Analiz

Etkinliğin Amacı:

Bu etkinlik, öğrencilerin gıda güvenliği ve israfı konularını matematiksel veriler işığında analiz etmelerini sağlar. Öğrenciler, dünya genelinde ve yerel düzeyde gıda israfının boyutlarını inceleyecek, bu israfın neden olduğu sosyal ve çevresel sorunları anlamaya çalışacaklardır. Ayrıca, gıda israfını azaltmaya yönelik matematiksel modeller geliştirerek, sürdürülebilir bir gelecek için çözümler önerileri sunacaklardır. Tablo 4'te ülkelerin gıda israfı ile ilgili bilgiler verilmiştir.

Tablo 4. Ülkelere Göre Yıllık Gıda İsrافی

Ülke	Yıllık Kişi Başi Gıda İsrافی (kg)	Toplam Nüfus (milyon)	Toplam Yıllık Gıda İsrافی (ton)
ABD	59	331	?
Türkiye	93	84	?
Almanya	75	83	?
Hindistan	50	1380	?
Nijerya	25	206	?

(Kaynak: <https://www.tugis.org.tr/>)

Sorular:

1. Verilen verileri kullanarak her ülke için toplam yıllık gıda israfını hesaplayın.
2. Her ülkenin toplam yıllık gıda israfını dünya genelindeki toplam gıda israfı ile karşılaştırın.
3. Gıda israfının, her ülkenin toplam tarımsal üretimine oranını hesaplayın ve bu oranların anlamlarını tartışın.
4. Gıda israfını azaltmak için önerdiğiniz bir matematiksel model geliştirin. Bu modeli kullanarak, belirli bir süre içinde israfın ne kadar azaltılabileceğini hesaplayın.
5. Gıda israfının toplumsal ve çevresel etkilerini matematiksel olarak analiz edin. İsrاف edilen gıdanın ekonomik değerini ve bunun çevresel maliyetlerini hesaplayın.

Tablo 5. rnek Ders Planı

Bölüm	İçerik
Dersin EME Teması	Gıda güvenliği ve israfın toplumsal ve çevresel etkileri.
Öğretmenin Notları	- ğrencilerin gıda israfı konusunda bilinenmelerini sağlayın. - Gıda güvenliği ve israfı azaltmak için çözüm nerileri geliştirmelerine rehberlik edin.
Sınıf Etkinlikleri	- ğrenciler gruplar halinde çalışarak, verilen veriler üzerinde matematiksel analizler yapar. - Gruplar, gıda israfını azaltmaya yönelik öneriler geliştirir ve bu nerileri matematiksel olarak destekler.
Öğrenci alışmaları	- öğrenciler, ülkeler arasındaki gıda israfını karşılaştırır ve bu israfın toplumsal etkilerini analiz eder. - İsrاف azaltmak için öneriler geliştirir ve bu önerilerin matematiksel temellerini sunar.
İletişim ve Diyalog	- Tüm etkileşimlerde demokratik ve eleştirel diyalog esas alınır. - Her ğrencinin görüş ve nerileri tartışmaya dahil edilir.
Öğrencilerin Bilmesi Gerekenler	- Yüzde hesaplamaları yapabilmeli. - Grafikler oluşturabilmeli ve yorumlayabilmeli. - Temel istatistiksel analizler gerçekleştirebilmeli.
rnek Ders Akışı	- Dersin başında konu tanıtılır. - Gruplar oluşturularak etkinliğe başlanır. - Gruplar, sonuçlarını sınıfla paylaşır ve tartışır.

Tablo 6'da ise 6rnek uygulama adımları verilmiştir.

Tablo 6. Eleştirel Matematik Eğitimi Uygulama Adımları

Ders Aşaması	Açıklama
Derse Başlama Sorusu	Gıda israfı, küresel 6lekte bir sorun. Bu sorunun 6zmnde matematik nasıl bir rol oynayabilir?
Grup Oluşturma	6đrenciler, heterojen gruplar halinde organize edilir. Grupların dengeli olmasına dikkat edilir.
Birlikte 6đrenme	6đrenciler, gıda israfı verilerini matematiksel olarak analiz eder ve bu israfı azaltmaya y6nelik 6neriler geliştirir. 6zm yollarını matematiksel olarak desteklerler.
G6zlem	6đretmen, grupların çalışmalarını g6zlemler ve gerekli yerlerde rehberlik eder. 6đrencilerin 6nerilerinin matematiksel temellerini kontrol eder.
G6nll Sunumlar	Gruplardan biri veya ikisi, 6zm 6nerilerini ve bulgularını sınıfa sunar. Diğer grupların eleştirileri ve geri bildirimleri teşvik edilir.
Tartışma	Sınıf, gıda israfının toplumsal ve çevresel etkilerini ve bu etkileri azaltmak için 6nerilen 6zmleri tartışır.
Günlük Yazma	6đrencilere açık uçlu sorular verilir ve bu sorulara verdikleri yanıtlarla gıda güvenliği ve israfı konusunda düşüncelerini yazılı olarak ifade etmeleri istenir.

Bu etkinlik sonucunda, 6đrenciler gıda güvenliği ve israfı konularını matematiksel verilerle analiz etme ve bu analizler doğrultusunda toplumsal sorunlara 6zm 6nerileri geliştirme firsatı bulacaklar. 6đrencilerin yaptığı hesaplamalar ve grafikler, gıda israfının dünya genelinde büyük bir sorun olduğunu ve bu israfın toplumsal adalet, ekonomik sürdürülebilirlik ve evre üzerinde ciddi olumsuz etkiler yarattığını açıkça g6rebileceklerdir. 6đrenciler, farklı ülkeler arasındaki gıda israfı oranlarını karşılaştırarak, gıda israfının genellikle sosyoekonomik durumu düşük olan b6lgelerde daha yıkıcı sonuçlara yol açtığını tespit edebilirler.

Etkinlik boyunca 6đrenciler, matematiksel modelleme ve istatistiksel analizler yaparak gıda israfının azaltılması için 6neriler geliştirebilir. 6rneğin, vergi teşvikleri ve eğitim programları gibi politikalarla gıda israfının nasıl azaltılabileceği konusunda çeşitli matematiksel senaryoları sunabilir. Bu senaryolar, gıda israfının belirli bir süre içinde 6nemli 6lde azaltılabileceğini ve bu süreçte ekonomik tasarruf sağlanabileceğini g6rmeleri açısından 6nemlidir.

Etkinliğin sonunda, 6đrencilerin geliştirdikleri matematiksel modellerin, gıda israfını azaltmak için uygulanabilir ve etkili 6zm yolları sunduğu tartışılabilir. Ayrıca, 6đrenciler bu süreçte sosyal adalet ve çevresel sürdürülebilirlik gibi

nemli kavramlar üzerinde derinlemesine düşünme frsat bulur. Bu etkinlik, öğrencilerin matematiği sadece teknik bir araç olarak değil, aynı zamanda toplumsal sorunları çözmede kritik bir araç olarak kullanabilecekleri bir anlayış geliştirmelerine katkı sağlar.

Sonuç olarak, bu etkinlik, EME kapsamında, öğrencilerin matematiksel becerilerini geliştirmekle kalmayıp, onları toplumsal ve çevresel sorunlara duyarlı bireyler olarak yetiştirmede önemli bir adım olacaktır. Bu tür etkinlikler, öğrencilerin matematiksel düşünme süreçlerini sosyal adalet ve sürdürülebilirlik perspektifleriyle birleştirerek, gelecekte topluma katkıda bulunacak bilinçli vatandaşlar olarak yetişmelerine yardımcı olacaktır.

Tartışma, Sonuç ve neriler

Eleştirel Matematik Eğitimi (EME), matematik öğretimine yönelik dönüştürücü bir yaklaşımı temsil eder ve konuyu öğrencilerin yaşamları ve toplumsal sorunlarla ilişkilendirmeyi amaçlar. Bu yaklaşım, öğrencileri matematiği sadece soyut kavramlar olarak değil, gerçek dünya sorunlarını anlamak ve çözmek için güçlü bir araç olarak görmeye teşvik eder. Öğretmenler, sosyal adalet temalarını ve eleştirel düşünmeyi matematik ğretim programıyla ilişkilendirerek daha ilgili, düşünceli ve güçlendirilmiş bir ğrenci kitlesi oluşturabilirler.

EME'nin sınıf ortamında uygulanması, çeşitli zorluklarla karşı karşıya kalabilir. Geleneksel müfredatlar genellikle işlemsel akıcılık ve ezberciliği vurgularken, EME'nin savunduğu eleştirel ve bağlamsal öğrenmeye yeterince yer vermemektedir (Martin, 2009). Ayrıca, standartlaştırılmış değerlendirmeler matematiksel düşünmeyi sadece belirli bir formülle sınırlı tutabilir ve EME'nin önerdiği daha derinlemesine ve bağlamsal analizleri teşvik etmekte yetersiz kalabilir (Boaler, 2016). Öğretmenler, EME ilkelerine uygun materyaller bulmak veya yaratmak ve bu materyalleri sınıf içinde etkili bir Şekilde kullanmak konusunda zorluklar yaşatabilirler (Gutstein, 2007).

EME'nin potansiyel faydaları, matematiği daha ilgili ve anlamlı bir hale getirmekte yatmaktadır. Öğretmenler, matematiği sosyal adalet ve gerçek dünya meseleleriyle ilişkilendirerek öğrencilerin konuya olan ilgisini arttırabilirler. Örneğin, yerel demografik verilerle yapılan istatistiksel analizler, çevresel sorunların matematiksel modelleme ile incelenmesi veya ekonomik eşitsizliklerin cebirsel denklemlerle araştırılması gibi uygulamalar, matematiğin toplumsal bağlamlarda nasıl kullanılabileceğine dair güçlü örnekler sunar. Bu tür uygulamalar, öğrencilerin matematiğin toplumsal etkilerini ve etik sonuçlarını anlamalarına yardımcı olabilir (Emdin, 2016). EME'nin başarılı bir Şekilde uygulanabilmesi için öğretmenler

çeşitli stratejiler geliştirebilirler. Öncelikle, ğretmenler EME ilkelerini destekleyen kaynaklar oluşturmalı veya mevcut kaynakları bu ilkelerle uyumlu hale getirmelidirler (Martin, 2009). Ayrıca, matematiksel konuları sosyal adalet ve gerçek dünya meseleleriyle ilişkilendirmek için çeşitli ğretim yöntemleri kullanılabilir. Örneğin, veri temsili, istatistiksel analizdeki önyargılar ve matematiksel kararların etik sonuçları gibi içerikler eklenebilir (Boaler, 2021). Öğretmenler ayrıca, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmek ve toplumsal bilinçlerini artırmak için çeşitli sınıf içi etkinlikler ve tartışmalar düzenleyebilirler. EME, ğrencilerin matematiği bağlamsallaştırılmış öğrenme yoluyla matematiksel kavramları gerçek dünya sorunlarıyla ilişkilendiren dersler tasarlamasına olanak sağlar. Örneğin, istatistiksel analiz için yerel demografik veriler kullanılabilir, matematiksel modelleme ile çevresel sorunlar keşfedilebilir veya cebirsel denklemlerle ekonomik eşitsizlikler incelenebilir. Bu yaklaşım, matematiğin sadece soyut ve teorik bir ders olarak değil, aynı zamanda toplumda nasıl kullanıldığını sorgulayan ve eleştiren tartışmaları entegre etme fırsatları sunar. Veri temsili, istatistiksel analizdeki önyargılar ve matematiksel kararların etik sonuçları gibi içerikler eklenebilir. Böylece, ğrenciler matematiğin toplumsal konulardaki rolüne ilişkin eleştirel bir bakış açısı geliştirebilirler. Bu çalışmada öğretmenler için örnek sınıf içi etkinlikler paylaşılarak bir uygulama nerisi sunulmaya çalışılmıştır.

Sonuç olarak, EME, ğrencilere sadece matematiksel bilgi kazandırmakla kalmayıp, aynı zamanda onları daha adil ve eşitlikçi bir toplum yaratma konusunda gclendiren bir eğitim yaklaşımı olarak öne çıkmaktadır (Frankenstein, 1987; Gutstein, 2007). Matematik ğretmenleri EME bağlamında derslerini ele alarak sadece akademik başarıyı teşvik etmenin ötesine geçerek, sosyal farkındalığı olan ve eleştirel düşünen bireyler yetiştiren bir matematik sınıfı oluşturabilirler.

Kaynakça

- Aksakallı, A. (2019). Eleştirel pedagojiye yönelik öğretmenlerin eğitim inançları. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 7(2), 583-605.
- Andersson, A. & Barwell, R. (2021). *Applying critical mathematics education: An introduction*. Brill.
- Avcı, B. (2020). *Neoliberalizm, matematik eğitimi ve sınıf mücadelesi: Bir Amerikan kolejinde eleştirel matematik eğitimi deneyimi*. Tz Yayınları.
- Avcı, B. (2022). *Eleştirel matematik eğitiminde araştırma yöntemi* (ev. Editörleri: Avcı, B ve zdemir, A.; ev. N. Palamut-Koşar; C. Koşar). Vizetek Yayıncılık. (Orijinal yayın tarihi 2021).
- Avcı, B. (2022). *Eleştirel matematik eğitiminde işbirlikli öğrenme* (ev. Editörleri: Avcı, B ve zdemir, A.; ev. A. zdemir). Vizetek Yayıncılık / (Orijinal yayın tarihi 2020)
- Avcı, B. Ve zdemir, A. (2022). *Eleştirel matematik eğitimi (Seme makaleler)*. Vizetek Yayıncılık.

- Bakırcı, G., Özmantar, M. F. & Bozkurt, A. (2022). Investigation of the secondary school mathematics teachers written exam questions on data handling. *E-International Journal of Educational Research*, 13(3), 1-17. <https://doi.org/10.19160/e-ijer.928545>
- Bishop, A. (1988). *Mathematical enculturation: cultural perspective on mathematics education*. Dordrech: Kluwer Academic Publishers.
- Boaler, J. (2021). *Konumuz: Matematik*. (Çev. B. Karçık, E. Kantarcı Oğuz, M. Atasay Sunay, E. Sercan Yılmaz). Nika Yayınevi:Ankara.
- Burton, L. (Ed.). (2003). *Which way social justice in mathematics education?* London: Praeger.
- Chartres, M. (2022). *Öğrencilerim gerçekten eleştirel matematik eğitimiyle ilgileniyor mu?* (Çev. Editörleri: Avcı, B ve Özdemir, A.; Çev. K. Akoğlu). Vizetek Yayıncılık. (Orijinal yayın tarihi 2008).
- Çelik Görgüt, R., & Kırnap Dönmez, S. M. (2023). Examining mathematics questions in high school entrance exams in terms of evaluating mathematical understanding. *Educational Academic Research*, 10.5152/AUJKKEF.2023.22168.
- D'Ambrosio, U. (1985a). *Sociocultural basis for mathematics education*. In M. Carss (Ed.), *Proceedings of the fifth international congress on mathematics education*, (pp. 1-6). Boston: Birkhäuser.
- D'Ambrosio, U. (1985b) Ethnomathematics and its place in the history and pedagogy of mathematics. *For the Learning of Mathematics*, 5(1), 44-48.
- D'Ambrosio, U. (1990). The role of mathematics education in building a democratic and just society. *For the Learning of Mathematics*, 10, 20-23.
- D'Ambrosio, U. (2008). Peace, social justice and ethnomathematics. In B. Sriraman (Ed.), *International perspectives on social justice in Mathematics Education* (pp. 37-51). Information Age Publishing.
- Doğan, O. (2012). *Upper elementary mathematics curriculum in Turkey: A critical discourse analysis* (Unpublished doctoral dissertation). Ortadoğu Teknik Üniversitesi.
- Doğan, O. (2022). Eleştirel matematik eğitimi: pandemi sonrası matematik sınıfı için alternatifler. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3): 321-341. <https://doi.org/10.17860/mersinefd.1171289>
- Doğan, O., & Haser, Ç. (2014). Neoliberal and nationalist discourses in Turkish elementary mathematics education. *ZDM*, 46(7), 1013-1023.
- Dowling, P. (1997). *The sociology of mathematics education: Mathematical myths, pedagogic texts*. London: Falmer Press.
- Emdin, C. (2016). *For White Folks Who Teach in the Hood... and the Rest of Y'all Too: Reality Pedagogy and Urban Education (Race, Education, and Democracy)*. Beacon Press.
- Ernest, P. (1994) (Ed). *Mathematics, education, and philosophy: An international perspective*. London: Falmer Press.
- Ernest, P. (2001). Critical Mathematics Education. In P.Gates (Ed.). *Issues in Mathematics Teaching*. New York: Routledge/Falmer.
- Ernest, P. (2004). Postmodernity and social research in mathematics education. In P. Valero & R. Zevenbergen (Eds.). *Researching the socio-political dimensions of mathematics education: Issues of power in theory and methodology*. New York: Kluwer Academic Publishers. 65-84.
- Freitas, E. D. (2022). *Eleştirel matematik eğitimi: problem çözümlerinin etik boyutunun farkına varılması* (Çev. Editörleri: Avcı, B ve Özdemir, A.; Çev. K. Tarım; D. Ünal). Vizetek Yayıncılık. (Orijinal yayın tarihi 2008).
- Frankenstein, M. (1983). Critical mathematics education: An application of paulo freire's epistemology. *Journal of Education*, 165 (4), 315-339.

- Frankenstein, M. (1987). Critical Mathematics Education: An Application of Paulo Freire's Epistemology. In I. Shor (Ed.), *Freire for the Classroom (180-210)*. Portsmouth: Boyton and Cook.
- Frankenstein, M. (1989). *Relearning Mathematics: A Different Third R – Radical Maths*. London: Free Association Books.
- Frankenstein, M. (1990). Incorporating race, gender, and class issues into a critical mathematics literacy curriculum. *Journal of Negro Education*, 59, 336-359.
- Frankenstein, M. (1995). Equity in Mathematics Education: Class in the World Outside the Class. In W. Secada, E. Fennema and L. Adajian (Eds.), *New Directions for Equity in Mathematics Education (165-190)*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Frankenstein, M. (1998). Reading the World with Maths: Goals for a Critical Mathematical Literacy Curriculum. In P. Gates (Ed.), *Proceedings of the First International Mathematics Education and Society Conference (180-189)*. Nottingham: Centre for the Study of Mathematics Education, Nottingham University.
- Freire, P. (2014). *Ezilenlerin pedagojisi*. (ev, Dilek Hatipoğlu ve Erol zbek). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Furinghetti, F.; Kaisjer, S. & Vretblad, A. (2004). Proceedings of the 4th summer university on the history and epistemology in mathematics education & the HPM satellite meeting of ICME 10. Sweden: ICMI.
- Gutstein, E. (2003a). Teaching and Learning Mathematics for Social Justice in an Urban, Latino School. *Journal for Research in Mathematics Education*, 34(1), 37-73.
- Gutstein, E. (2003b). Home Buying While Brown or Black: Teaching Mathematics for Racial Justice. *Rethinking Schools: An Urban Educational Journal*, 18(1), 35-37.
- Gutstein, E. (2007). 'So one question leads to another': Using mathematics to develop a pedagogy of questioning (51-68). In N. S. Nasir and P. Cobb (Eds.), *Diversity, Equity, and Access to Mathematical Ideas*. New York: Teachers College Press.
- Kesik, F. ve Bayram, A. (2015). Eğitim sisteminin eleştirel pedagoji perspektifinden bir değerlendirmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3), 900-921.
- Martin, D. B. (2009). *Mathematics Teaching, Learning, and Liberation in the Lives of Black Children*. Routledge.
- Mellin-Olson, S. (1987). *The politics of mathematics education (Vol.4)*. Dordrech: Springer.
- Powell, P. & Frankenstein, M. (1997). *Ethnomathematics: Challenging eurocentrism in mathematics education*. Albany: State University of New York Press.
- Secada, W. (1989). *Equity in education*. Philadelphia: Falmer.
- Skovsmose, O. (1994). *Towards a philosophy of critical mathematics education*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers
- Stinson, D. W., Bidwell, C. R., Jett, C. C., Powell, G. C. ve Thurman, M. M. (2022). *Eleştirel matematik eğitimi: Öğretmen pratiğini dönüştürmek* (ev. Editörleri: Avcı, B ve zdemir, A.; ev. E. Aylar-ankaya). Vizetek Yayıncılık. (Orijinal yayın tarihi 2007)
- Stinson, D. W., Bidwell, C. R. ve Powel, G. C. (2022). *Eleştirel pedagoji ve sosyal adalet için matematik ğretimi* (ev. Editörleri: Avcı, B. ve zdemir, A.; ev. M. Kırmızı). Vizetek Yayıncılık. (Orijinal yayın tarihi 2011).
- Ural, A., & almaşur, H. (2023). Türkiyede Yayınlanan Eleştirel Pedagoji Araştırmaları zerine Bir Bibliyografik zmleme. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43(3), 1963-1994. <https://doi.org/10.17152/gefad.1323463>
- Yılmaz, K. ve Altınkurt, Y. (2011). Öğretmen adaylarının eleştirel pedagoji ile ilgili görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(3), 195-213.

OKUL SİSTEMLERİ VE OKULLARIN KADEMELENDİRİLMESİ ÜZERİNE DÜŞÜNCELER¹

Dr. Ayhan URAL, Gazi Üniversitesi
ORCID No: 0000-0002-2548-3745

Giriş

Okullar, eğitim politikalarının somutlaştığı toplumsal kurumlardır. Dolayısıyla okul, toplumun oluşum, gelişim, dönüşüm, değişim ve yeniden üretim süreçlerinde (Ural, 2023a) başat rol oynamaktadır. Okulun toplumsal işlevi, toplumun bütünüyle kurduğu doğrudan ve dolaylı ilişkiyle gerçekleşmektedir. Toplumun her bir üyesi, yaşamanın önemli bir bölümünü okul örgütü içinde geçirmekte ve/veya ondan etkilenmektedir. Çağdaş devletler bütün yurttaşları için uluslararası hukuksal düzenlemelerle (UN,2023; UNICEF, 2023) güvence altına alınan eğitim hakkının kullanılması/kullandırılması için gerekli olan nitelik ve nicelikte okullar açmak -kurmak- zorundadır. Hak temelli bir anlayışla kurulan okul, bileşenleri için kamusal, bilimsel, lâik, demokratik, sosyal, kültürel, psikolojik, duygusal, bilişsel ve fiziksel bir yaşam alanı olarak inşa edilmelidir. Kurulacak okulun yapı ve ortam özellikleri (Ural, 2023b) öğrencinin bütüncül gelişimini destekler nitelikte olmalıdır. Böylece okul, bireyin ve toplumun gereksinimlerini karşılayacak ve kötüye kullanımları da önleyebilecektir.

Bu çalışmanın genel amacı, okul sistemleri ve okulların kademelendirilmesi üzerine eleştirel bir çözümleme yapmaktır. Bu amaca ulaşmak için okulların kademelendirilmesi sorunsalını Türkiye eğitim sistemi üzerinden kısaca tartışmaya açarak, geleneksel okul sistemlerinin kuruluş süreçlerini eleştirel bir çözümlemesi yapılmıştır. Bu çözümlemeye dayalı olarak da yeni bir okul modeli önerilmiştir. Analitik kavramsal araştırma yöntemi ile gerçekleştirilen çalışmanın verileri, dokümantasyon tekniği ile elde edilerek çözümlenmiştir. Analitik kavramsal araştırmalar, bilinen konulara tanımlanmış anahtar kavramlar arasında mantıksal bağlantılar ile iç tutarlıkları gözeterek yeni içgörüler geliştirip eklemeyi amaçlayan araştırmalardır (Wacker, 1998) olarak ifade edilmektedir.

1 Bu çalışma *Eleştirel Pedagoji Dergisi*, 2023 yılı 74. sayıda yayımlanmıştır.

Okulların Kademelenirilmesi Sorunsalı

Tarihi insanlık tarihi kadar geriye giden, işlevi ve yapısı sürekli değişen okul, bu çalışmada 21. yüzyılın ilk çeyreğindeki görünümü üzerinden değerlendirilecektir. Kuşkusuz, devlet okulunun -kitleseel/genel/yaygın/halk/ okulu- keşfedildiği dönemdeki -Fransız devrimi, sanayi devrimi- okul ile bugünkü okul aynı değildir. Okulun bugünkü görünümü, doğuşu ve gelişimi sürecinden bağımsız olarak tarihten koparılarak ele alınamaz. Bu konuda yapılmış önemli çalışmalar (Katz, 1968; Spring, 1997; Hurn, 2016; Konrad, 2021) mevcut olmakla birlikte, bu tartışmayı okulun günümüzdeki kullanımıyla sınırlandırarak, onun tarihsel, felsefi, politik ve ideolojik temellerine yapacağım bazı göndermelerle yetineceğim.

Günümüzün okulu, eğitimin temel bir insan hakkı olarak kabulüne dayalı olarak çözenmelidir. Eğitim hakkının güvence altına alınmasından etkilenen okul kurumu, süre, tür ve yapı açısından farklılıklar göstermektedir. Türkiye'nin de onayladığı, İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi ve Çocuk Haklarına Dair Sözleşme gibi uluslararası insan hakları belgeleri, okulun süre, tür ve yapısına ilişkin inisiyatifleri taraf devletlere -iktidar/hükümet- bırakmıştır. Bireyin eğitim hakkı gereği devletin yükümlüğünde olan okul yapılarına ilişkin bu **güvenceli güvencesizlik** hali, egemen ideolojilerin etkisindeki eğitim politikalarıyla farklı okul süre, tür ve yapılarının doğmasına neden olmuştur. Bu genel görünüm, Türkiye'de de benzer sonuçlar doğurmuştur. 2012 yılında yapılan bir yasal düzenlemeyle (RG, 2012) 1997 yılında uygulamaya konulan 8 yıllık zorunlu kesintisiz eğitim, 12 yıla çıkartılarak kesintili bir yapıya dönüştürülmüştür. Günümüzde de geçerli olan ve Türkiye'deki okul sistemini yansıtan bu yapı, 4'er yıllık ilkokul, ortaokul ve lise öğretiminden oluşmaktadır. Ayrıca, Türkiye eğitim sisteminde bu okul sisteminin devamı niteliğinde ön lisans, lisans ve lisansüstü öğrenimin gerçekleştirildiği okul sistemleri yer almaktadır. Yukarıda sadece süreleri itibarıyla gruplandırılan mevcut okul sistemi, tür, yapı ve birbiriyle ilişkileri açısından çözümlendiğinde oldukça karmaşık bir durumla karşılaşmaktadır. Şimdi sırasıyla bu okul sistemlerine bir göz atalım.

İlkokul

Zorunlu eğitimin ilk dört yıllık kısmını oluşturan ilkokul, yapısal olarak herhangi bir farklılık göstermeksizin herkese aynı şekilde sunulmaktadır. Ancak, bütün okul sistemlerinde var olan okullar arası farklılık ve eşitsizlik, ilkokul düzeyinde de oldukça yüksek düzeyde gözlenmektedir. Ayrıca, okul sisteminin her kademesinde olduğu gibi bu kademesinde de eğitimdeki piyasaştırılmaya koşut olarak büyümekte olan bir **ticari** -özel- **okullaşma** (Ural, 2016a) söz konusudur.

Ortaokul

Zorunlu eğitimin ikinci dört yıllık kısmı olan ortaokul eğitimi, genel ortaokul ve imam-hatip ortaokulu şeklinde yapılandırılmıştır. Bu uygulama doğal olarak ilgili okul türlerinin öğretim programlarını da farklılaştırmıştır. Her iki okul türü için görünürde giriş koşulu bulunmamakla birlikte, ortaokul ve/veya imam-hatip ortaokulunun adrese uygunluk durumu, zorlayıcı bir koşul oluşturabilmektedir. Eğitimin bu kademesinde de yoğun bir ticari -özel- okul uygulaması gözlenmektedir.

Lise

Zorunlu eğitimin son dört yıllık kısmı olan okulların -lise- tür ve yapıları oldukça farklılık göstermektedir. Ayrıca bu farklı tür ve yapıdaki okullara girişler de çeşitli koşullara bağlanmıştır. Lise eğitimi verilen okullar, merkezi yerleştirme ve yerel yerleştirme ile öğrenci kabul eden okullar şeklinde bir ayrıma tabi tutulmuştur. Bu ayırım, merkezi yerleştirme -sınav- ile öğrenci kabul eden liseler ile öğrencilerin küçük bir kısmını kabul eden proje okulları (RG, 2016) ve fen liselerinin nitelikli, yerel yerleştirme ile öğrenci kabul eden genel lise, meslek lisesi, imam hatip lisesi gibi çok sayıdaki okulun da niteliksiz okul olarak tanımlanmasına yol açmıştır. Açık bir ayrımcılık içeren bu uygulama, uluslararası ve ulusal mevzuatta yer alan eğitimsel eşitlik ilkesinin de ihlal edilmesine yol açmaktadır. Bunların dışında, zorunlu temel eğitimin son dört yıllık kısmı için öğrencilere -ailelere/velilere- yeni seçenekler olarak sunulan ve hatta özendirilen mesleki eğitim merkezi ile açık lise uygulamalarıyla da farklı bir eşitsizlik yaratılmaktadır. Günümüzde lise düzeyindeki okulların, meslek ve dinsel eğitim amaçlı kullanılması görece artarak devam etmektedir. Ayrıca eğitimin bu kademesinde de diğer kademelerde görüldüğü gibi yoğun bir ticari -özel- okul uygulaması gözlenmektedir.

Yükseköğrenim

Zorunlu eğitim süreci sonrasında yer alan ve önlisans, lisans ve lisansüstü okul sistemlerinden oluşan yükseköğrenime geçiş, Türkiye eğitim sisteminin son dönemlerdeki en tartışmalı alanlarından biridir. Lise öğretilimi sonrası yükseköğrenime yönelen istemin okul kontenjanlarından yüksek olması sonucu, yükseköğrenime geçiş elli yıla yakın bir süredir farklı biçimlerde yapılan merkezi sınavlar aracılığı ile gerçekleştirilmektedir. Dolayısıyla bu uygulamanın sonucu olarak çağ nüfusunun büyük bir bölümü, her dönem yükseköğrenim sisteminin dışında kalmıştır. Son dönemlerde eğitimin piyasalaştırılmasına koşut olarak kurulan ticari okullar -vakıf yükseköğrenim kurumu- ile yükseköğrenim sistemi dışında bırakılanlara yeni bir *eşitsiz seçenek* sunulmuştur.

Günümüz Türkiye'sindeki okul sistemlerine ilişkin bu genel açıklamalardan sonra, okul kademe ve türlerinin tarihsel, felsefi, ideolojik ve politik dayanakları ile ilk biçimlerine ilişkin kısa bir değerlendirme yapacağım. Ayrıca, mevcut okul sistemindeki eşitsizlikleri görece giderecek yeni bir okul modeli önereceğim.

Temel eğitim düzeyindeki okul tür ve yapılarının farklılaştırılması uygulaması, okul sistemlerinin tarihsel gelişiminden etkilenmektedir. Günümüzde yaygın ve genel kabul görmüş olan okul tür ve yapılarının farklılaştırılması, *sınıf mücadelesi*, kapitalist ideolojinin *meritokrasi* (Young, 1958) uygulamaları ve Williams'ın (2017) şimdiki eylemleri açıklamak, desteklemek ve haklı çıkarmak için geçmişin mirasından seçim yapılan süreç olarak tanımladığı eski ve onaylanmış olanı koruyan *seçici gelenek* ile açıklanabilir.

Okul Sistemleri

Tarihsel ve toplumsal koşulların bir sonucu olarak oluşan bu değişkenler, okul sistemleri üzerinde etkili olarak, Walter Schultze'nin tasnifiyle *paralel hatlar* modeli, *çatal* modeli ve *merdiven* modeli (Aktaran: Aytaç, 1970) şeklinde farklı okul modellerinin doğmasına neden olmuştur. Bu okul modellerinin doğuşu ve uygulanışına ilişkin sosyolojik, ideolojik, felsefi ve politik bir arka plân tartışmasının gerekli olmasına rağmen, burada çalışmanın amacına uygun olarak ilgili okul modellerinin kısaca tanıtılmasıyla yetineceğim. Her ne kadar, Rutter ve Diğerleri (1979) bütün okulların öğretim yöntemine yaklaşımlarının ideolojik değil pragmatik olduğunu savunmuş olsalar da bu pragmatik yönelimin de geçerli olan ideolojiye dayandığı gerçeğini gözden kaçırmamalıyız.

Paralel hatlar modeli; toplumun sınıf, zümre, tabaka ve/veya kast sistemiyle ayrıştırılmasına koşut oluşturulan bir okul modelidir. Model, toplumsal yapının ayrışma biçimlerine göre ayrı okul yapılarının kurulmasını gerektirir. Geçmişte burjuva (Maneuverier, 1888; Sombart, 2008) ve proletarya (Freinet, 1935; 1969; Chu, 1980) sınıflarının eğitimleri de yapısı ve öğretim programları ayrıştırılmış okullarda gerçekleştirilmiştir.



Şekil 1. Paralel Hatlar Modeli

Kaynak: Aytaç, 1970:14; Ergün, 1994:212

Şekil 1'de de görüldüğü gibi bu okul modelinde, her sınıf için ayrı okullar kullanılarak, özellikle dikey sosyal hareketliliğe olanak sağlanmadığı gibi izin de verilmemektedir. Genel olarak insan haklarına ve özel olarak da eğitim hakkına karşı bir uygulama olan paralel hatlar okul modeli, toplumsal ayrışmanın farklı biçimlerinin yaşandığı günümüz toplumlarında da gözlemlenmektedir. Örneğin, mekânsal ve kentsel ayrışma uygulamaları ile ayrıştırılan toplum kesimlerinin okulları da paralel hatlar modeline benzer bir şekilde ayrıştırılmaktadır.

Bu okul sisteminde okullar, toplum kesimlerine göre ayrıştırılarak farklılaştırılmış, okul seçimi ve okullar arası geçiş, açık ve/veya örtülü olarak olanaksızlaştırılmıştır. Paralel hatlar okul modeli, Willis'in (1978) *işçiliği öğrenmek* olarak ifade ettiği gibi sınıfın kültürünü aktararak, toplumdaki *eşitsizlikleri yeniden üretme ve derinleştirme* (Bowles ve Gintis, 1976) işlevini yerine getirmektedir. Bu okul sisteminde, kapitalizmin/neoliberalizmin yaratıp koruduğu toplumun üst tabakası süresi ve niteliği yüksek okullara -lise ve üstü-, orta tabakası ortaokullara ve alt tabakası da ilkokullara gidebilmektedir.

Aytaç'ın (1970) aktardığına göre başlangıç dönemlerinde İngiliz ve Alman okul kuruluş sistemleri paralel hatlar modeline uygun olarak yapılandırılmıştır. Eşitsiz ve ayrımcı bir uygulama olan bu durum, günümüzde uygulamaya konulan neoliberal politikaların eğitim alanına yansımaları sonucu Türkiye'de de benzer bir şekilde (Gündüz, 1996; Ünal, Özsoy, Yıldız, Aylar ve Çankaya, 2010) açık ve/veya örtülü olarak gerçekleşmektedir.

Çatal modeli; sanayileşme yöneliminin gereği ve sonucu olarak ortaya geliştirilmiş bir okul modelidir. Bu okul modeli, kapitalist ideolojinin *meritokrasi* uygulamalarına dayalı olarak geniş bir uygulama alanı bulmuştur. Bireyin sınıf-

mesindeki okul tür ve kontenjanları burjuva sınıfı tarafından belirlenerek kapitalizmin sorunsuz işleyişı sağlanmaktadır. Aytaç'a (1970) göre Fransız okul kuruluş sistemi, başlangıç dönemlerinde çatal sistemine uygun olarak yapılandırılmıştır.

Merdiven modeli; demokratikleşme yönelimine sahip toplumlarda geliştirilen bir okul modelidir. Merdiven modeli okul sistemi, öğretimde fırsat eşitliğine dayandırılan toplumsal bir yükseliş düşüncesiyle oluşturulmuştur. Başlangıçta daha çok Amerika Birleşik Devletleri'nde uygulamaya konulan bu okul sistemi daha sonra dünyanın değişik bölgelerinde demokratik toplum arayışındaki toplumlarda da benimsenmiştir.



Şekil 3. Merdiven Modeli

Kaynak: Aytaç, 1970:17; Ergün, 1994:216

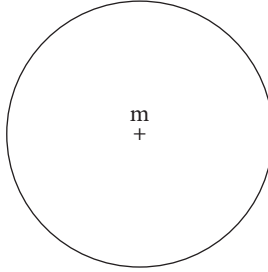
Şekil 3'te de görüldüğü gibi herkese açık demokratik bir görünüm arz eden merdiven modeli okul sistemi, öğrencilerin sosyal hareketini yetenek, zekâ ve çalışmalarına dayandırmaktadır. Herhangi bir toplumsal sınıfı dışlamadığı iddiası ve fırsat eşitliği söylemi üzerine inşa edilen model, görece bir eşitlik sağlayarak yaygın bir kabul alanı yaratmıştır. Ekonomizm ve meritokrasi, çatal modeli okul sisteminde olduğu gibi bu modelde de önemli ve baskın yönlendiricilerdir.

Daha çok Amerikan okul sistemi olarak da bilinen merdiven modeli okul sisteminin diğer modellerden en belirgin farkı, her okul kademesinin birbirine bağlı olması ve herkes için dikey yükselişe olanak sağlaması ile aynı seviyedeki okullar arasında yatay geçişlere açık olmasıdır. Bu söylem her ne kadar uygulamada tamamen gerçekleştirilememiş olsa da toplumun alt ve orta kesimlerince eğitim hakkının kullanımı açısından kötünün iyisi olarak kabul görerek desteklenmektedir. Ancak, son dönemlerde merdiven modeli okul sisteminin yaratmış olduğu açık ve örtülü eşitsizlik ve ayrımcılıklar, mevcut *liberal iyimserliğin aşınmasına* (Hurn, 2016:48) yol açmıştır.

Farklı tarihsel ve toplumsal koşulların sonucu olarak ortaya çıkan bu okul modelleri, günümüzdeki neoliberal eğitim politikaları ile desteklenerek varlıklarını sürdürmektedir. Günümüz toplumlarında da yaygın bir Şekilde kullanılan okul sistemlerinin farklılaştırılması uygulaması, her zamanki gibi toplumsal eşitsizliklerin derinleŐmesine ve yeniden üretimine yol açmaktadır. Konrad (2021:110), sosyal seçiciliğin Alman eğitim sistemindeki okullarda hala yüksek düzeyde olduğunu belirterek, işi sınıfından bir öğrencinin, orta ve üst sınıftan bir öğrenciye göre aynı liseye girme Őansının belirgin olarak daha az olduğunu vurgulamıştır. Türkiye'de de gözlenen benzeri eğitimsel eşitsizlikler (Ural, 2022), kullanılan farklı araç ve yöntemlerle gizlenerek yine de gerekli olan toplum desteği sağlanabilmektedir. Bu süreçte fırsat eşitliği, kapsayıcı eğitim, merkezi sınavlar ve burs/kupon sistemi gibi söylem ve eylemlerle okul ve okul süreçlerini ne çıkaran piyasacı bir sosyal adalet anlayışı geliştirilmiştir. Üzülerek belirtmek gerekir ki neoliberal bir eşitlik rüyası ambalajıyla sunulan bu anlayış, toplumda yaygın bir karşılıklı bulunmuş ve bireysel başarıyı ile kariyerizmi yüceltmiŐtir. Bu uygulamalar ile toplumsal yapılar ve yapısal ilişkilerin -güç ilişkileri- ortasında bırakılmıŐ birey yokmuŐ da bireysel başarısızlık hikyeleri varmış gibi bir algı yaratılmaktadır. Oysa eğitimsel eşitsizlikleri üreten temel kaynak, sınıfsal eŐitsizliklerdir ve sorunun çözümüne yönelik eylemler de dolaysız bir Şekilde sorunun kaynağına yönelmelidir. Bu aşamada, insan özgürlüğüyle zgrlğn modern dünyada farklı tahakküm ve toplumsal baskı biçimleriyle nasıl sınırlandırıldığı ve gerçekliğin bilgisinin nasıl elde edileceği düşüncesi ile görünenin altındaki özü, gerçeği ortaya çıkarmayı amaçlayan eleştirel bir bilgi kuramı olarak da anılan **eleştirel kuram**dan (Horkheimer, 2005) yararlanılmalıdır.

Kurulacak zgr ve eşitlikçi bir toplumsal yapının okulu da zgr ve eşitlikçi bir okul sistemine dayandırılmalıdır. Çünkü, okulun görevi, Berner'in (2013) de hatırlattığı gibi toplumun düzenlenmesinin biçimlendirilmesidir. Bu düşünce-lerden hareketle demokratik bir yaşamı kuracak, geliŐtirecek ve yaŐatacak görece daha eşitlikçi bir okul sistemi olarak çember modelini önereceğim.

Çember modeli; kapitalist toplumlardaki mevcut okul sistemlerine ek olarak önerdiğim **ember modeli**, hak yönelimli bir anlayıŐa dayalı olarak geliştirilmiştir. Bu modelde, okul hakkı savunularak eğitim bir **zgrleŐme pratiği** (Freire, 1991) olarak görülür, okullardaki bütün ayrımcılık ve eşitsizlikler reddedilir, **iyi temel eğitim** (Ural, 2009) kavramsallaştırması ile çocukluk döneminin eğitimsel gereksinimlerini karşılayan btnsel bir okul -k12- hedeflenir.



Şekil 4. Çember Modeli

Şekil 4'te görüldüğü gibi çember modeli okul sisteminde okul, herkese aynı yakınlıkta -mesafede- kurularak ğrencilerinin sosyal, kültürel ve ekonomik sermaye kökenlerinden kaynaklı farklılıklarına karşı yansız kalması sağlanmış olur. Ancak, Hurn'ın (2016:41) da ifade ettiği gibi farklı ve eşit olmayan toplumda -kapitalist toplumda- hiçbir okul, herkesin iyi bir eğitim idealini yerine getiremez düşüncesinden hareketle çember modeli okul sisteminin de mutlak bir eğitimsel eşitlik sağlayamayacağı açıktır. Diğer okul sistemlerinde egemen olan yarışmacı eğitim anlayışı (Ural, 2004, 2006, 2016b), çember modeli okul sisteminde yerini dayanışmayı ne çıkaran iş birlikçi bir anlayışa bırakacaktır. Bu model, Katz'ın (1968) ironik ifadesiyle *dayatma yoluyla yapılan okul reformunun* stnde, hak temelli bir eğitim anlayışının ürünüdür.

Sonuç olarak okulların farklılaştırılması uygulamasının, eşitsiz toplumsal yapının sürdürülmesini sağlayan bir uygulama olduğunu söyleyebiliriz. Bu uygulamanın dayandırıldığı ideolojinin de kapitalizm ile onun ardılları liberalizm ve neoliberalizmdir. Neoliberal eğitim politikaları ile güçlendirilen meritokrasinin ürettiği yarışmacı eğitim anlayışı, *pedagojik jeniye* dönüştürülerek öğrenciyi -bireyi- çeşitli ayırteğici özellikleriyle bir bütün olarak tanımlamak yerine, onu varlığının bir boyutuna indirgeyerek görelî ölçütlerle -başarılı/başarısız, değerli/değersiz, nitelikli/niteliksiz, önemli/önemsiz, gerekli/gereksiz gibi- değerlendirmektedir. Bu süreçte kullanılan ve ortak bir ideolojik köke bağlı olan paralel hatlar modeli, atal modeli ve merdiven modeli okul sistemleri, sınıflı toplumu, toplumsal sınıfları ve eşitsiz güç ilişkilerini sürdürmek amacını taşımaktadır. Önerilen çember modeli okul sistemi ise toplumcu ideolojinin sınıfsız toplum düşüncesine dayandırılmıştır.

Kaynakça

- Aytaç, K. (1970). *Okul Reformları ve Okul Kuruluş Sistemlerinde Demokratlaşma Temayülleri*. Milli Eğitim Basımevi. İstanbul.
- Berner, H. (2013). *Pedagojide Güncel Akımlar*. Çeviri: Z. Uludağ, Ç. Uğursal ve N. Bakır. Nobel Yayınevi. Ankara.
- Bourdieu, P. ve Jean-Claude P. (2014). *Varisler-Öğrenciler ve Kültür*. Çeviri: -Levend Ünsaldı ve Aslı Sümer. Heretik Yayınları. Ankara.
- Bowles, S. and Gintis, H. (1976). *Schooling in Capitalist America: Educational Reform and Contradictions of Economic life*. Basic Books. New York.
- Chu, Don-C. (1980). *Education of the Proletariat. Philosophical Library*. New York.
- Ergün, M. (1994). *Eğitim ve Toplum*. Ocak Yayınları. Ankara.
- Freinet C. (1969). *Pour l'école du peuple*. Maspéro. Paris
- Freinet, C. (1935). Premier discours à des Parents sur la Pédagogie nouvelle prolétarienne. *L'Éducateur Prolétarienne*. 10:217-222.
- Freire, P. (1991). *Ezilenlerin Pedagojisi*. Çeviren: Dilek Hattatoğlu ve Erol Özbek. Ayrıntı Yayınları. İstanbul.
- Gündüz, H. B. (1996). *Öğrencilerin Ortaöğretim Okullarına Dağılımını Etkileyen Zihinsel Olmayan Faktörler*. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara.
- Horkheimer, M. (2005). *Geleneksel ve eleştirel Kuram*. Çeviri: Mustafa Tüzel. Yapı Kredi Yayınları. İstanbul.
- Hurn, C. J. (2016). *Okulun imkân ve sınırları*. Çeviri Editörü: Mustafa Sever. Pegem Akademi Yayıncılık. Ankara.
- Katz, B. M. (1968). *The Irony of Early School Reform: Educational Innovation in Mid-Nineteenth Century Massachusetts*. Harvard University Press. Harvard.
- Konrad, Franz-M. (2021). *Okulun Tarihi*. Çeviri: Eda Kulaksız. Runik Kitap. İstanbul.
- Manevrier, E. S. (1888). *L'éducation de la bourgeoisie sous la république*. Léopold Cerf. Paris.
- Michael Y. (1958). *The Rise of the Meritocracy 1870–2033: An Essay on Education and Equality*. Thames & Hudson. London.
- Moore, R. (2015). *Eğitim ve Toplum*. Çeviri: Hüsamettin Arslan. Paradigma Yayıncılık. İstanbul.
- Resmi Gazete. (2012). İlköğretim ve Eğitim Kanunu İle Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun. <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2016/09/20160901-32.htm> Erişim: 26 Mayıs 2023
- Resmi Gazete. (2016). Milli Eğitim Bakanlığı Özel Program ve Proje Uygulayan Eğitim Kurumları Yönetmeliği. <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2016/09/20160901-32.htm> Erişim: 26 Mayıs 2023
- Rutter, M., Maughan, Barbara., Mortimore, Peter., & Ouston, Janet. (1979). *Fifteen Thousand Hours: Secondary schools and their effects on children*. Open Books. London.
- Schultz, T. W. (1961). Investment in Human Capital. *American Economic Review*. 51:1-17
- Sombart, W. (2008). *Burjuva*. Çeviri: Oğuz Adanır. Doğu Batı Yayınları. Ankara.
- Spring, J. (1997). *Özgür Eğitim*. Çeviri: Ayşen Ekmekçi. Ayrıntı Yayınları. İstanbul.
- UN. (2023). İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi. <https://turkiye.un.org/tr> Erişim: 24 Mayıs.
- UNICEF. (2023). Çocuk Haklarına Dair Sözleşme. <https://www.unicef.org/turkiye/> Erişim: 24 Mayıs.
- Ural, A. (2004). Yarışmacı Eğitim Anlayışı. *Üniversite ve Toplum Dergisi*. Cilt: 4. Sayı: 1 (8).

- Ural, A. (2006). Hafif Ağır Denenceler. Detay Yayıncılık. Ankara.
- Ural, A. (2009). Good Elementary Education. *Social and Behavioral Sciences*, 1(1), 1249-1254.
- Ural, A. (2014). Seğkinci Eğitim Meşrulaştırmak: Eğitimi Koşullu Geçeşe Dayalı Kademelendirilmek. *Eğitimde Politika Analizi Dergisi*. 3(1):45-56.
- Ural, A. (2016a). Özel Okul: Kamusal Eğitim Alanına Sokulan Truva Atı. *Eleştirel Pedagoji*.45(55).
- Ural, A. (2016b). Yarışmacı Eğitim Anlayışının Etkileri zerine Bir zmlleme. *Eleştirel Pedagoji*. 43.(19-24).
- Ural, A. (2020). Sınavlar ve Toplum Tasarımımız. *BirGün Gazetesi*. 10 Mayıs.
- Ural, A. (2022). Türkiye'de Yeni Liberal Dönemdeki Eğitimsel Eşitsizlikler zerine. İçinde. (Editor: Ahmet Yıldız). *Cumhuriyet ve ağdaş Eğitim*. Sayfa: 259-268. Cumhuriyet Kitapları. İstanbul.
- Ural, A. (2023a). Bir Bilim Dalı Olarak Eğitim Politikası. 4. Baskı. Pegem Akademik Yayıncılık. Ankara.
- Ural, E. C. (2023b). *Creative Thinking and 'Learning Spaces': Prototypes in Primary School Design in Turkey*. Ortadoğu Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisan Tezi. Ankara.
- nal, I. L., zsoy, Seğkin, Yıldız, Ahmet., Güngör, Sabri., Aylar, Ebru ve ankaya, Dilek. (2010). Eğitimde Toplumsal Ayrışma. Ankara Üniversitesi Basımevi. Ankara.
- Wacker, J. G. (1998). A Definition of Theory: Research guidelines for different theory-building research methods in operations management. *Journal of Operations Management*. 16(4):361-385.
- Williams, R. (2017). Kültür ve Toplum. Çeviri: Uygur Kocabaşoğlu. İletişim Yayınları. İstanbul.
- Willis, P. E. (1978). *Learning to Labour: How working class kids get working class jobs*. Farnborough. Saxon House. GB.

YOKSULLUK VE SOSYAL DIŞLANMA BAĞLAMINDA ÇOCUK İŞÇİLİĞİNİN SOSYOLOJİK ANALİZİ: TUZLA, ADANA ÖRNEĞİ

Dr. Ayşegül ÖZBEK KANSU, ILO Türkiye Ofisi Kıdemli Proje Koordinatörü
ORCID No: 0009-0001-7443-8641

Özet

Bu çalışma, 90'lı yılların başından bu yana Adana İli Tuzla Belediyesi'nde tarım işçisi olarak çalışan ve uzun yıllardır çadırlarda yaşayan çocuk işçilerin sosyo-ekonomik özelliklerini, yaşam ve çalışma koşullarını ve eğitim profillerini analiz etmektedir. Çocukların yaşadıkları yoksulluk, yoksunluk ve sosyal dışlanmayı ortaya koymaya çalışan bu çalışma, kavramsal olarak çocukların içinde buldukları olumsuz koşulların nasıl derin bir çocuk yoksulluğuna ve dolayısıyla çocuk işçiliğine yol açtığıın altını çizmekte ve ailelerinin yoksulluk, yoksunluk, sosyal dışlanma ve vatandaşlık haklarından yoksunluklarına değinerek çocukların duruma dikkat çekmeye çalışmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Çocuk işçiliği, çocuk yoksulluğu, yeni yoksulluk, sosyal dışlanma

Giriş

Çocuklar her zaman toplumdaki ekonomik faaliyetlerde yer almışlardır. Yaptıkları iş türleri ve katılım biçimleri ve koşulları toplumlar arasında ve zaman içinde farklılık gösterse de, çocukların çoğu hemen hemen tüm toplumlarda bir şekilde çalışmaktadır. Ancak çocuk işçiliğinin toplumsal bir sorun olduğu düşüncesi, ücretli çocuk işçiliğinin yaygınlaşmasıyla ortaya çıkmıştır. Sanayileşmeyle birlikte 20. yüzyıldan bu yana çocuk işçiliği, önce gelişmiş ülkelerde sonra da gelişmekte olan ülkelerde olmak üzere tüm dünyada önemli bir olgu ve ciddi bir sorun haline gelmiştir (ILO, 2002). Dolayısıyla, çocuk işçiliğinin bu şekilde yorumlanması ve çocuğun buna karşı korunması gerektiği fikri nispeten yeni bir gelişmedir.

Çocuk işçiliği tüm dünyada genellikle kırsal ve tarımsal bir olgudur. Çocukların çoğu, başkaları için çalışmaya başlamadan önce ailelerine yardım ederek işe başlamaktadır ve çoğu zaman bunu yoksulluk nedeniyle yaparlar. Ancak aynı za-

manda birçok toplumda kültürel değerler ve beklentiler, çocuğun çalışmasını bir ailenin üyesi olmak ve büyümekle bağlantılı rol ve sorumluluklarla tanıştırmanın doğal ve doğru bir yolu olarak görmektedir. Bu durum dünya genelinde milyonlarca tarımsal ailede görülmektedir (ILO, 2002). Gelişmekte olan ülkelerde çocuklar ekonomik değere sahip olma eğilimindedir ve sonuç olarak zor durumdaki ebeveynler için çalıştırılan bir varlık haline gelirler. Çocuklar aile gelirine önemli ölçüde katkıda bulunabildiklerinden çocuk işçiliği, gelişmekte olan bir ülkede hayatta kalmanın içsel bir bileşenidir.

Araştırma Metodolojisi

Çalışmanın odak noktası çocukların yoksulluğu ve bunun sonucunda tarlalarda çalışmak zorunda kalmaları olduğu için çocukları kapsayacak şekilde yürütülmüştür. Adana'nın Tuzla ilçesinde çocuk işçiliğinin ortaya çıkış nedenlerini analiz etmek için yapılan saha araştırmasında hem nicel hem de nitel yöntemler kullanılmıştır. Çocuklar, ebeveynler, büyük kardeşler, okul müdürleri, öğretmenler, köy muhtarları ve sağlık çalışanları ile derinlemesine görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeler 27 kişiyle yapılmış ve her görüşme yarım ile bir saat arasında sürmüştür. Araştırma sırasında 8 çocuk, 2 erkek ve 2 kız kardeş, 2 baba ve 2 anne, 2 okul müdürü, 2 öğretmen, 2 hemşire, 1 doktor, 2 köy muhtarı, 1 işveren, 1 proje yöneticisi ile görüşülmüştür. Çocuklarla yapılan görüşmeler, çalışan çocukların yaşam koşullarını nasıl algıladıklarını ve mevcut yaşamları ve gelecekteki yaşamları hakkında ne düşündüklerini anlamak açısından oldukça yararlı olmuştur. Ayrıca, aileler, kardeşler, okul müdürleri, öğretmenler, köy muhtarları, doktorlar ve hemşierlerle yapılan görüşmeler de bu farklı grupların çocuk işçiliği ve yoksulluk konusuna nasıl yaklaştıklarına dair fikirler geliştirmek açısından faydalı olmuştur. Ayrıca, ILO ve Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Genel Müdürlüğü'nün ortaklaşa yürüttüğü "Mevsimlik Gezici Tarım İşlerinde En Kötü Biçimlerdeki Çocuk İşçiliğinin Eğitim Yoluyla Sona Erdirilmesi" Projesinde 20 ay boyunca sosyal çalışmacı olarak yer almak, bölge hakkında daha derin bilgi edinme, aileler ve çocukların yanı sıra birçok devlet görevlisiyle de yakın iletişim kurma ve farklı yaklaşımları gözlemlene fırsatı vermiştir.

Derinlemesine görüşmenin yanı sıra nicel bir araştırma tekniği olarak çocuklara sorulmak üzere 54 sorudan oluşan bir anket geliştirilmiştir. Bu sorular, çocukların sosyoekonomik durumları, eğitim başarıları ve gelecek beklentileri hakkında bilgi edinmeye yöneliktir. Uluslararası Çalışma Örgütü'nün (ILO) tanımına göre 6-17 yaş grubunda çalışan çocuklar çocuk işçi olarak kabul edilmektedir. Bu

araştırmada ise daha güvenilir veri elde edebilmek ve ilgili çocuklarla anlamlı bir iletişim kurabilmek için örneklem 12-17 yaş grubundan seçilmiştir.

3. ocuk işçiliği ve Yoksulluğun Kavramsallaştırılması

3.1. ocuk işçiliğinin Tanımı

Birleşmiş Milletler ve Uluslararası alışma rgt tarafından kabul edilen uluslararası sözleşmeler “ocuk” kavramını 18 yaşın altındaki herkes, “ocuk işçiliği” kavramını ise 18 yaşın altındaki çocuklar tarafından gerçekleştirilen bazı iş türleri olarak tanımlamaktadır. ILO literatürüne göre ocuk işçiliği, çocukları çocukluklarından, potansiyellerinden ve saygınlıklarından mahrum bırakan, fiziksel ve zihinsel gelişimlerine zarar veren işlerdir. Ayrıca, belirli çalışma biçimlerinin ocuk işçiliği olarak adlandırılıp adlandırılmayacağı çocuğun yaşına, yapılan işin türüne, hangi koşullar altında yapıldığına göre değişmektedir (ILO, 2002). ILO literatürüne göre, çocuklar fiziksel, psikolojik, ahlaki veya entelektüel olarak smrldğnde çocuğun çalışması ocuk işçiliğine dönüşmektedir. Bu anlamda ocuk işçiliği, çocukları çocukluklarından, potansiyellerinden ve saygınlıklarından mahrum bırakan, fiziksel ve zihinsel gelişimlerine zarar veren işlerdir. Çocuklar için zihinsel, fiziksel, sosyal veya ahlaki açıdan tehlikeli ve zararlı olan ve/veya onları okula devam etme fırsatından mahrum bırakarak, okuldan erken ayrılmak zorunda bırakarak veya okula devam ile aşırı uzun ve ağır işleri bir arada yürütmek zorunda bırakarak eğitimlerine engel olan tüm işlerdir

Çalışmanın ocukların kişiliği, sağlığı, psikolojisi, duyguları ve ahlaki üzerindeki etkisi, coğrafi konuma, işin türüne, cinsiyete ve ilgili çocuğun yaşına bağlı olarak değişmektedir. Bazı durumlarda etki olumlu olsa da, ocuk işçiliği genellikle çocukların insan olarak temel haklarını tehdit eden ekonomik, fiziksel, psikolojik veya cinsel sömürü biçimleriyle eşleştirildiği için sonuçlar çoğunlukla olumsuzdur (Beyazova, 1999).

lkeden ülkeye ve ülke içindeki sektörler arasında farklılık gösterse de, ILO'nun 1973 tarihli Asgari alışma Yaşı Sözleşmesi (No. 138) ocukların asgari çalışma yaşını genel olarak 15, hafif işler için 13 ve tehlikeli kabul edilen işler için 18 olarak belirlemektedir. Gelişmekte olan ülkeler söz konusu olduğunda, genel asgari yaş 14, hafif işler için ise 12 olarak belirlenebilir. ILO En Kötü Biçimlerdeki ocuk işçiliği Sözleşmesi, 1999 (No. 182) ocuk işçiliğinin en kötü biçimlerini kölelik, ocuk ticareti, silahlı çatışma için zorla askere alma, çocukların yasadışı faaliyetlerde kullanılması, cinsel sömürü ve tehlikeli işler olarak tanımlamaktadır. Tehlikeli iş, çocuğun sağlığına, güvenliğine veya ahlakına zarar verme ihtimali olan iştir (182 sayılı ILO Sözleşmesi Madde 3[d]). Bu iş, sağlık ve güvenlik

standartlarının ve çalışma düzenlemelerinin yetersiz olması nedeniyle çocuğun ölmesi, yaralanması ve/veya hastalanmasıyla sonuçlanabilecek tehlikeli veya sağlıksız koşullarda yapılan iştir. Bazı yaralanmalar veya hastalıklar kalıcı sakatlıkla sonuçlanabilir. ocuk işçi olarak çalışmanın neden olduğu sağlık sorunları genellikle ocuk bir yetişkin olana kadar gelişmeyebilir veya ortaya çıkmayabilir. Bu nedenle, ulusal düzeyde listelenmesi gereken tehlikeli işler, doğası veya gerçekleştirdiği koşullar gereği çocukların sağlığına, güvenliğine veya ahlakına zarar verme ihtimali olan işlerdir.

ocuk işçiliği genellikle çocukların insan olarak temel haklarını tehdit eden ekonomik, fiziksel, psikolojik veya cinsel sömürü biçimleriyle eşleştirilmektedir (Beyazova, 1999). Bu nedenle, ocuk işçiliği bir insan hakları sorunudur. Tüm ocuklar, ekonomik sömürüden ve gelişimlerini, eğitimlerini veya sağlıklarını tehlikeye atan işlerden korunma hakkı da dahil olmak üzere çocukluk hakkına sahiptir (FAO, 2020). ocuk işçiliği, daha geniş kapsamlı ocuk hakları ihlallerinin bir nedeni ve sonucudur. Bu nedenle, altta yatan ocuk hakları mahrumiyetlerinden ayrı olarak ele alınamaz. ocuk işçiliği sadece ocuk hakları ihlali değil, aynı zamanda diğer hakların yerine getirilmesinin önünde de bir engeldir. Eğitime, beslenmeye, sağlığa zarar verir, çocukların ve ailelerin sosyal ve ekonomik gelişimini engeller. Ayrıca kamu hizmetlerine ve altyapıya yetersiz erişimi, sağlıksız çevreyi, cehaleti ve bilgisizliği, kötü sağlığı, güvensizliği, sessizliği, sosyal dışlanmayı, ayrımcılığı ve sosyal eşsitsizliği daha da kötüleştirmektedir (UNICEF, 2022). Irkı, sosyal ve ekonomik durumu ne olursa olsun tüm çocuklar, çocukluk yıllarının tadını çıkarma ve tam ve doğal bir şekilde büyüme hakkına sahiptir. Herkesin sevgi, eğitim ve korunma hakkı vardır. Bu hakları anlamak, ocuk işçiliğini önlemenin ve çocuklara daha iyi bir gelecek yaratmanın ilk adımıdır.

3.2. ocuk işçiliğinin Nedenleri ve Sonuçları

Yoksulluk, gelir dağılımı eşsitsizliği, yüksek doğurganlık, g ve çarpık kentleşme, kaliteli eğitime erişimde yaşanan sorunlar, yetersiz beslenme, kadının statüsü, tarımsal topluluklardaki gelenekler gibi kültürel faktörlerin yanı sıra ekonominin yapısı ve makro-ekonomik politika erevesi ve büyüyen kayıt dışı sektör, ocuk işçiliği ile yakından ilişkilidir (ILO, 1997c).

Yoksulluk, ocukların yaşlarına uygun olmayan işlerde çalışmalarının en önemli nedeni olarak grlmektedir. ocuk işçiliği, az gelişmişlik ve yoksulluğun nedeni olduğu olgulardan biri olarak değerlendirilebilir. Yoksulluk, kendisi de az gelişmişliğin ürünü olan en önemli faktördür, yoksulluk ve ocuk işçiliği de bir kısır döngü içinde birbirine bağlıdır. alışan ocukların eğitime erişimi sınırlı olduğundan ya da hiç olmadığından, yukarı doğru sosyal hareketlilik fırsatları

azalmakta, bu da ekonomik ve sosyal kalkınma için gereken insan sermayesinin değer kaybetmesine ve dolayısıyla yoksulluğun devam etmesine neden olmaktadır (ILO, 1997b). Ancak çocuk işçiliğinin tek nedeni yoksulluk değildir. Kültürel kaynaklı tutum ve değerler, bazı ülkelerdeki katı kültürel ve sosyal roller de çocuk işçiliğinin sürdürülmesine neden olmaktadır. Okullaşma sorunları da çocuk işçiliğine katkıda bulunmaktadır. Okulların erişilebilir olmaması ve eğitim kalitesinin yetersizliği nedeniyle ebeveynler alternatifler aramaktadır ve çok sayıda çocuk aile işletmelerinde ücretsiz işçi olarak çalışmaktadır. Dolayısıyla, yoksulluktan dolayı ailelerin kendileri de çocuk işçiliğine neden olan bir diğer önemli faktördür. Yettişkin üyeleri işsiz ya da yetersiz istihdam edilen haneler genellikle çocuklarının kazanabileceği paraya ihtiyaç duymaktadır (ILO, 1997b). Haneler hayatta kalmak için sadece kendi emeklerine güvendiklerinde, özellikle de mevcut iş düzensiz ve düşük ücretli olduğunda, tüm ailenin emek kaynaklarını harekete geçirme ihtiyacı açıktır. Dolayısıyla, çocukların gelir getirici fırsatlar araması tipik olarak aile stratejisinin bir parçasıdır. Çocuk işçiler, genellikle ailenin hayatta kalması için kritik öneme sahip olan aile gelirine önemli katkılarda bulunabilmektedir. (Anker ve Melkas, 1996).

Çocuklar, istihdam konusunda nadiren kendi kararlarını vermekte, daha ziyade uzun vadeli bir aile yatırımı olarak eğitim ile anlık bir fayda olarak çocuk istihdamı arasındaki dengeyi değerlendirmek zorunda kalan ebeveynlerin veya diğer aile üyelerinin kararlarının insafına kalmaktadır (Chandrashekar, 1997). Aile içindeki karar vericiler, eğitimin fırsat maliyetinin çocukların kazançlarının haneye potansiyel katkısına kıyasla çok yüksek olduğunu tespit ettiğinde çocukları istihdama yönlendirme eğilimindedir.

Kırsal alanlarda çocukların iş hayatına katılım oranı kent merkezlerine göre çok daha yüksektir. ILO tarafından dört ülkede yürütölen metodolojik araştırmalara göre, çocukların ekonomik bir faaliyette bulunma eğilimi kırsal topluluklarda ortalama iki kat daha yüksektir (Ashagrie, 1998). Kırsal alanlarda ekonomik faaliyetlerde bulunan çocuklar genellikle tarımsal veya benzeri faaliyetlerle uğraşmaktadır. Kentsel alanlarda ise çocuk işçiliği çoğunlukla ticaret, hizmetler (özellikle ev işleri) ve imalat sektörlerinde görölmektedir.

3.3. Çocuk İşçiliği ve Tarım

Çocuk işçiliği tüm dünyada genellikle kırsal ve tarımsal bir olgudur. Çoğu çocuk, başkaları için çalışmaya başlamadan önce ailelerine yardım ederek işe başlar. Bunu kısmen yoksulluk nedeniyle yaparlar. Ancak aynı zamanda birçok toplumda kültürel değerler ve beklentiler, bunu bir çocuğu bir ailenin üyesi olmak ve büyümekle bağlantılı rol ve sorumluluklarla tanıştırmının doğal ve doğru bir

yolu olarak görmektedir. Bu durum dünya genelinde milyonlarca tarımsal ailede yaşanmaktadır (ILO ve UNICEF 2021).

ILO ve UNICEF (2021) tarafından hazırlanan ocuk işçiliği istatistiklerine ilişkin son rapora göre, 37,3 milyon kentli çocuğa karşılık 122,7 milyon kırsal kesim çocuğu ocuk işçiliği yapmaktadır. Kırsal alanlarda ocuk işçiliğinin yaygınlığı (% 13,9) kentsel alanlara (% 4,7) kıyasla yaklaşık üç kat daha fazladır. Hem kız hem de erkek çocuklar için ocuk işçiliğinin çoğu tarımda gerçekleşmeye devam etmektedir. ocuk işçiliğindeki tüm ocukların%70'i, toplamda 112 milyon ocuk, tarımda çalışmaktadır. Bunların çoğu küçük çocuklardır ve tarımın ocuk işçiliğine bir giriş noktası olduğunun altını çizmektedir. ocuk işçiliğine maruz kalan 5-11 yaş arası çocukların dörtte nden fazlası tarımda çalışmaktadır. Tüm ocuk işçiliğinin %72'si ve 5-11 yaş arası çocuklar arasındaki ocuk işçiliğinin %83' aile içinde, özellikle de aile çiftliklerinde veya aile mikro işletmelerinde gerçekleşmektedir. Aile temelli ocuk işçiliği, ailenin daha güvenli bir çalışma ortamı sunduğuna dair yaygın algıya rağmen sıklıkla tehlikelidir. Ücretsiz aile işçisi 5-11 yaş arası her dört çocuktan biri ve 12-14 yaş arası çocukların neredeyse yarısı sağlıklarına, güvenliklerine veya ahlaklarına zarar verebilecek işlerde çalışmaktadır.

Tarım sektöründe çocuklar diğer ekonomik faaliyet türlerine göre daha erken çalışmaya başlatılmaktadırlar. Çocuklar uzun saatler boyunca çalışmakta, sıklıkla tehlikeli kimyasallara maruz kalmakta, zihinsel ve fiziksel gelişimlerine zarar veren tehlikeli alet ve makineler kullanılmaktadırlar. Tarım sktr, kullanılan makine ve ekipmanların tehlikeleri, pestisitlere maruz kalma, uzun çalışma saatleri, iklim koşullarına (sıcak ve soğuk) maruz kalma, ağır yük kaldırma/taşıma, fiziksel zorlanma, izole ortamlarda çalışma gibi riskler nedeniyle ağır ve tehlikeli işler kapsamında tanımlanmaktadır. Mevsimlik tarım işçiliği yapan çocuklar, aşırı sıcak ve nemli ortamlarda çalışmanın neden olduğu yorgunluk, pestisit ve herbisit başta olmak üzere kimyasal madde kullanımının neden olduğu tehlikeler gibi sorunlarla karşı karşıya kalmaktadır. Ayrıca mevsimlik göç sırasında çocukluk çağında karşılaşılan olumsuz barınma ve çalışma koşulları, yaşam boyu kronik sağlık sorunlarına yol açabilmektedir. Ayrıca okul eğitiminin kesintiye uğraması ve okuldan erken ayrılma, yeterli eğitim alamamaya neden olarak çocuğun ileride niteliksiz işgücünün bir parçası olmasına yol açmakta ve yoksulluk kısır döngüsü pekişmektedir.

3.4. Yoksulluk Tanımları

3.4.1. Mutlak Yoksulluk

Mutlak yoksulluk tanımına dayalı kavramsallaştırmalar, asgari günlük kalori alımı ve yaşamsal tüketim mallarını satın almak için gerekli gelir düzeyinin oranı açısından hayatta kalmak için gerekli temel gereksinimler kriterine göre belirlenen kesin bir yoksulluk sınırı gerektirir (MacPherson ve Silburn, 1998). Böyle bir mutlak tanım, yalnızca bir bireyin yetişkin bir insan yaşamını sürdürebilmesi için gerekli olan günlük 1500 kalorilik besin alımını dikkate almaktadır. Mutlak yoksulluğun nesnel, hatta bilimsel bir tanım olduğu iddia edilmektedir ve geçim kavramına dayanmaktadır. Geçim, yaşamı sürdürebilmek için gerekli olan minimum gereksinimdir, dolayısıyla geçim düzeyinin altında olmak mutlak yoksulluk yaşamak anlamına gelir çünkü kişinin yaşamak için yeterli geliri yoktur (Alcock, 1997). Dolayısıyla mutlak yoksulluk tanımı, geçim düzeyini tanımlama girişimleriyle ilişkilidir. Mutlak yoksulluk tanımı, ülkelerin yoksulluk açısından durumlarını karşılaştırmak için de kullanılır. Bu tanım, ülkelerin farklı koşullarını ve gelir farklılıklarını dikkate almadığı için karşılaştırma yapma şansı verir. Her ülkeye uygulanabilecek küresel yoksulluk sınırlarını belirler (Aktan ve Vural, 2002). Küresel yoksulluk sınırı, herhangi bir kişinin hayatta kalabileceği asgari tüketim düzeyidir.

3.4.2. Göreli Yoksulluk

20. yüzyılın başlarında yalnızca bireyin fiziksel olarak hayatta kalmasını dikkate alan mutlakiyetçi yoksulluk yaklaşımı, 20. yüzyılın ortalarında “geçim” kavramına atıfta bulunularak sorgulanmaya başlanmıştır. Mutlak kavramlar söz konusu olduğunda, yoksulluk sınırı veya yaşam standardı genellikle hanelerin geliri veya tüketimi açısından ölçülürken, göreli kavramlarda tarihsel ve kültürel olarak değişen hakim sosyal standartlarla ilişkili olarak belirlenir.

Göreli yoksulluk kavramının en iyi bilinen tartışmalarından biri, 1970’lerin sonunda Peter Townsend tarafından İngiltere’de yoksulluk üzerine yapılan bir çalışmadan gelmektedir. Ona göre:

...nüfus içindeki bireyler, aileler ve gruplar, ait oldukları toplumlarda alışılmadık ya da en azından yaygın olarak kabul gören beslenme türlerini elde edecek, faaliyetlere katılacak ve yaşam koşullarına ve olanaklarına sahip olacak kaynaklardan yoksun olduklarında yoksulluk içinde oldukları söylenebilir. Bu kişilerin kaynakları ortalama bir birey veya ailenin sahip olduğu kaynakların o kadar altındadır ki, bu kişiler aslında olağan yaşam kalıplarından, geleneklerinden ve faaliyetlerinden dışlanmışlardır (Townsend, 1979).

Yoksulluğun tüm göreceli tanımları, genel olarak bir toplumun mevcut yaşam standartlarıyla karşılaştırmaya dayanmaktadır. Yoksunluk ve dışlanmanın kurbanları tek tek insanlardır, tek tek insanlar yoksulluk yaşarlar. Ancak, bireyler genel olarak hayatlarını sadece birey olarak yaşamazlar. Öncelikle, çoğu birey, kaynaklarını bir ölçüde bir araya getirdikleri ve zenginliklerini ya da yoksulluklarını birbirleriyle paylaştıkları ailelerde ya da hanelerde diğer bireylerle birlikte yaşamaktadır. Göreli yoksulluğa ilişkin bazı kavramsallaştırmalar, yoksulları, maddi, kültürel ve sosyal kaynakları belirli bir toplumda kabul edilebilir asgari yaşam biçiminin dışında bırakacak kadar sınırlı olan bireyler, aileler ve gruplar olarak değerlendirmektedir (Alcock, 1997). Göreli yoksulluk kavramı, insanların sosyal varlıklar olduğu fikrine dayanmaktadır. Göreli yoksulluk kavramına göre, yoksulluk sadece kaynaklara ulaşamamak ve hayatta kalamamak değildir, aslında bir kişinin veya hanenin toplum tarafından kabul edilen asgari yaşam standartlarına sahip olup olmamasıyla ilgilidir.

3.4.3. Yeni Yoksulluk ve Sosyal Dışlanma

Yeni yoksulluk kavramsallaştırması, mutlak yoksulluk ve göreli yoksulluk arasındaki ayrımla ilişkilidir çünkü göreli yoksulluk, sosyal dışlanmadan kaynaklanması muhtemel eşitsizliğin varlığına işaret etmektedir. Yeni yoksulluk kavramsallaştırmasında sosyal dışlanma terimi, yoksulluğun geleneksel kavramsallaştırmasına hakim olan ekonomik dışlanma vurgusunun aksine dışlanmanın siyasi, sosyal ve kültürel yönlerinin rolüne işaret etmektedir (Gordon ve Townsend, 2000). Göreli yoksulluk, eşitsizlik ve sosyal dışlanma yeni yoksulluk kavramsallaştırmasının önemli boyutlarıdır. Yeni yoksulluk, sosyal dışlanma, eşitsizlik ve yoksulluk arasındaki bir etkileşim olarak ortaya çıkmaktadır. Toplumdaki eşitsizlik, ekonomik büyümeye rağmen yoksulluğun devam etmesinin yanı sıra, toplumun bazı üyelerinin gelir dağılımında asgari paya sahip olmasından ve aslında daha güçlü bir ekonominin faydalarından yararlanmaktan sosyal olarak dışlanmasından kaynaklanmaktadır (Dikici-Bilgin, 2006).

Sosyal dışlanma, yoksullukları, temel yetkinliklerden ve hayat boyu öğrenme fırsatlarından yoksun olmaları veya ayrımcılığın bir sonucu olarak belirli bireylerin toplumun kenarına itildiği ve sosyal hayata tam olarak katılmalarının engellendiği bir süreçtir. Sosyal dışlanma ekonomik, kültürel, siyasi ve mekânsal boyutların kesiştiği noktada ortaya çıkar. Ekonomik dışlanma, kısa veya uzun süreli işsizliği ve/veya işgücü piyasasının dışında kalmaya bağlı olarak kredi olanaklarından yoksun olmayı içerir. Mekânsal dışlanma, belirli mekânlara erişimde ve bu mekânlardan yararlanmada sorun ve engellerle karşılaşma durumudur. Kültürel dışlanma, ekonomik yeterlilikten bağımsız olarak sosyal ve kültürel hayata tam

olarak dahil olamama durumudur. Siyasi dışlanma, başta siyasi ve yasal haklar olmak üzere vatandaşlık haklarından tam veya kısmi olarak yararlanamama ve siyasi hayata katılımda doğrudan veya dolaylı engellerle karşılaşma durumudur. (Adaman ve Keyder, 2006).

3.4.4. Çocuk Yoksulluğu ve Yeni Yoksulluk İlişkileri

UNICEF'in çocukların küresel durumuna ilişkin raporu "Dünya Çocuklarının Durumu 2005: Tehdit Altındaki Çocukluk" başlıklı raporu, çocuk yoksulluğu ve refahına ilişkin çarpıcı veriler sunmaktadır. Rapora göre, dünyadaki toplam 2.2 milyar çocuğun 1 milyarı yoksulluk içinde yaşamaktadır, bu da her iki çocuktan birinin yoksunluğa maruz kaldığı anlamına gelmektedir (UNICEF 2004). Her üç çocuktan biri yeterli barınmaktan, her beş çocuktan biri güvenli suya erişimden ve her yedi çocuktan biri sağlık hizmetlerinden yoksundur. nemli sayıda çocuk, özellikle de kız çocukları okula gitmemekte ve bu çocukların çoğu iletişim ve bilgiye erişimden yoksundur. Çocuk lm oranları, bazı zengin ülkelerde bile 5 yaşından önce ölen çocukların sayısının hayatta kalanların sayısına eşit olduğu ölçüde çarpıcı bir şekilde yüksektir. Cinsiyet ayrımcılığı da çocuk yoksulluğunda önemli bir faktör olarak tanımlanmaktadır (Dikici-Bilgin, 2006). İstatistiklerin nispeten gelişmiş ülkelerdeki çocukları dışarıda bırakmaması, çocuk yoksulluğunun kapsamını ortaya koymaktadır.

Daha güncel verilere bakacak olursak, Çocuk Yoksulluğunu Sonlandırmak İçin Küresel Koalisyon" tarafından derlenen verilere göre, 333 milyon çocuk (2022 itibariyle) aşırı yoksulluk içinde yaşamakta ve günde 2,15 doların altında bir gelirle hayatta kalma mücadelesi vermektedir. Çocuklar toplam küresel nüfusun sadece %31'ini oluşturmalarına rağmen küresel yoksulların yarısından fazlasını oluşturmaktadır, yani yoksulluktan orantısız bir şekilde etkilenmektedirler. 829 milyon çocuk 3.65 \$'lık yüksek eşiğin altında, 1.43 milyar çocuk ise 6.85 \$'lık sınırın altında yaşamaktadır. 1 milyar çocuğun (2019 itibariyle) ok boyutlu olarak yoksul olduğu tahmin edilmektedir; bu da sağlık, barınma, beslenme, sanitasyon veya su alanlarında en az bir ciddi yoksunluk yaşadıkları anlamına gelmektedir. COVID-19 yaklaşık 100 milyon çocuğu daha çok boyutlu yoksulluğa itmiştir.

"2023 Küresel ok Boyutlu Yoksulluk Endeksi"ne göre, küresel olarak çok boyutlu yoksul hanelerde yaşayan 1,1 milyar insanın yarısı yani yaklaşık 566 milyonu çocuktur. Çocuk yoksulluğu sadece düşük ve orta gelirli ülkelerde görülen bir olgu değildir. 2021 itibariyle AB'de çocukların %24' yoksulluk ve sosyal dışlanma riski altında yaşamaktadır, 2018 itibariyle OECD lkeleri genelinde, yaklaşık her 7 çocuktan 1'i gelir yoksuludur.

Düşük gelir, ocuk yoksulluğuna katkıda bulunan en önemli faktörlerden biridir. Düşük gelirliler temel ihtiyaçlarını sürekli olarak karşılayamamakta, bu da çocuklara ayrılan harcamaları olumsuz etkilemektedir (UNICEF Innocenti Araştırma Merkezi, 2000). Bu tür uygulamaların yarattığı ekonomik dezavantajlara rağmen, gelişmekte olan ülkelerde yüksek doğurganlık oranları, düşük ilk evlilik yaşı, düşük ortalama ocuk sahibi olma yaşı, evlilik dışı yüksek doğum oranları ve geniş aileler yaygın bir Şekilde yaşanmaya devam etmektedir (Bradshaw ve Barnes, 1999). Bu koşullar altında, çocukların refahına yönelik aile desteği tehlikeye girmekte ve çocuklar gelişmiş ülkelerde bile aşırı düzeyde yoksulluk çekmektedir (Dikici-Bilgin, 2006).

Araştırma Sonuçları

4.1. Çocukların Cinsiyeti ve Yaşı

Anketler, yaşları 12 ile 17 arasında değişen 31'i erkek, 30'u kız olmak üzere 61 çocukla yapılmıştır. Çocukların medyan yaşı 13,97'dir. Anket sırasında kız ve erkek çocukların eşit sayıda olmasına dikkat edilmiştir. Ayrıca her aileden en az bir erkek ve bir kız çocukla görüşülmeye çalışılmıştır. Bu, cinsiyet karşılaştırmalarına daha sağlam bir temel sağlamak amacıyla gerçekleştirilmiştir. Tuzlada yaşayan şırnak kökenli ailelerin toplam 84 çocuğundan (12-17 yaş) 61'ine anket uygulandığı ve her aileden en az bir çocukla görüşüldüğü göz önünde bulundurulduğunda, çocuklardan elde edilen bilgi ve verilerin evreni yansıtığı rahatlıkla söylenebilir.

4.2. Çadırlarda Yaşam Kalitesi

Aileler ve ocuklarkalabalık haneler Şeklinde çadırlarda yaşamaktadır. Hane halkı büyüklüğü ortalaması 8,57'dir. Ailelerin yaşadıkları çadırlar kamyon, bez ve plastikten yapılmıştır. Tuvalet ve banyo olarak kullanılan alanlar da aynı malzemeden yapılmış derme-çatma yapılarıdır. Tuvalet ve banyolar için herhangi bir sanitasyon sistemi ve çadırların kurulduğu tüm alan için herhangi bir altyapı hizmeti bulunmamaktadır. Anket sonuçlarına göre çocukların % 29,5'i hala elektriksiz çadırlarda yaşamaktadır. Ankete katılan çocukların % 70,5'inin çadırlarında elektrik bulunmamaktadır ancak bu çocukların % 90,7'si sadece 2 yıl önce elektrik hizmetinden yararlanmaya başlamışlardır. Elektriğin yanı sıra, güvenli içme suyu sıkıntısı da çadırlarda yaşama ilgili bir diğer altyapı sorunudur. Çocukların % 72,1'i içecek temiz suya sahip değildir, % 11,8'inin çadırlarında herhangi bir elektronik aleti bulunmamaktadır.

4.3. Çocukların Eğitim Profili

Daha önceki bölümlerde de belirtildiği gibi yoksulluk insan hayatının her alanını olumsuz etkilemektedir. Çocuklar da aileleriyle birlikte bu yoksulluktan nasibini almakta ve çoğu durumda en kötü şekilde etkilenmektedirler. Yoksulluk onların beslenme, sağlık, eğitim ve genel olarak sağlıklı gelişimleri üzerinde doğrudan etkiye sahiptir. Çocukluktaki yoksulluk daha sonraki yaşamda kırılgnlık anlamına gelmektedir (UNICEF, 2001; Hustan, 1991). Burada yoksulluk ve eğitim arasındaki ilişki oldukça kritiktir. İki arasında iki yönlü bir neden-sonuç ilişkisi vardır. Yoksulluk iyi bir eğitimi engeller ya da birçok durumda eğitim şansını ortadan kaldırır veya gençleri okullarını bırakmaya zorlar. Eğitimsizlik beceri eksikliğini beraberinde getirmekte, bu da düşük ücretlere ve olumsuz yaşam koşullarına yol açarak yoksulluğa neden olmaktadır (Tussing, 1975). Dolayısıyla eğitim ve yoksulluk yakından ilişkilidir. Smits ve Gündüz-Hoşgör'ün (2004) araştırmasının betimleyici sonuçları, hem kız hem de erkek çocukların eğitime katılımının ailelerin arka plan faktörleriyle beklenen şekilde ilişkili olduğunu, daha yüksek sosyoekonomik statüye sahip ailelerin çocuklarının, daha düşük doğum sırasına sahip çocukların, daha az kardeşe sahip çocukların, Türkçe konuşan ve daha az geleneksel annelere sahip çocukların ve ülkenin daha gelişmiş ve kentleşmiş bölgelerinde yaşayan çocukların katılım düzeylerinin daha yüksek olduğunu açıkça ortaya koymaktadır.

Anket kapsamındaki Tuzla'da yaşayan şırnak kökenli çocuklar da yoksulluk ve ailelerin sosyo-ekonomik durumlarından dolayı kaliteli eğitim şansını kaçıran ve okulu bıraktıktan sonra çalışmaya başlayan çocuklardır. Araştırma sonuçlarından da görüldüğu üzere, Tuzla'nın Karagöçer ve Kapıköy bölgesinde yaşayan bu çocukların eğitim seviyesi oldukça düşüktür. Bazıları hiç okula gitmemiştir, okula gidenler ise hafta sonları çalışmaktadır, bazıları da bir süre sonra okullarını bırakıp tarlalarda çalışmaya başlamaktadır. İstatistiklerin de gösterdiği gibi çocukların %39,3'ü (24 çocuk) okuma yazma bilmemektedir ve bu oran okula devam eden çocuklarla aynıdır. İlkokulu terk eden çocukların oranı ise 19,7'dir. Çocukların eğitim düzeyleri cinsiyete göre değerlendirildiğinde, okuma yazma bilmeyen çocukların 21'inin kız, geri kalan 3'ünün ise erkek olduğu görülmektedir. Hiç okula gitmeyen kız çocuklarının sayısı (21 kız) erkek çocuklarının 7 katıdır. Ayrıca, ilkokul mezunu kız çocuğu bulunmamaktadır. 5 kız çocuğu ilkokulu terk etmiştir ve sadece 4 kız çocuğu okula devam etmektedir. Öte yandan, 20 erkek çocuk okula devam etmiş, 7'si okulu bırakmış ve 1'i ilkokuldan mezun olmuştur. Hem kızların hem de erkeklerin ilkokuldan mezun olma şansı çok fazla olmasa da, kızların okullaşma konusunda erkeklerden daha dezavantajlı olduğu bir gerçektir. Kızların aileleri genellikle erkeklere kıyasla okula devam etmelerine izin vermemektedir.

4.3.1. Kız Çocuklarının Eğitimi

Genel olarak ebeveyn eğitimi, kardeş sayısı, hane geliri, babanın mesleği, annenin gelenekselliği ve annenin Türkçe konuşabilmesi Türkiye'de kız ve erkek çocukların katılımını etkileyen başlıca faktörlerdir. Kız çocuklarının ilköğretime katılımında, annenin ilköğretimi tamamlamış olması ve Türkçe konuşabilmesi en önemli faktördür (Smits, 2004). Annenin geleneksel cinsiyet rolü tutumları kızların ortaöğretime katılım şansını azaltmaktadır. Colclough ve diğerleri (2000), yoksulluğun yetersiz okullaşmanın önemli bir nedeni olabileceğini, ancak okullaşmadaki cinsiyet farklılıklarının kültürel nedenlerden olduğunu savunmaktadır. Tuzladaki araştırma da aynı sonuçlara işaret etmektedir. Yoksulluğun bir sonucu olarak hem kız hem de erkek çocuklarının okula kayıt ve devam oranları oldukça düşüktür, ancak araştırmanın sonuçları kız çocuklarının eğitiminin sadece yoksulluğun ötesinde kültürel nedenleri de olan bir sorun olduğunu göstermektedir. Yoksulluğun ötesinde, bazı geleneksel yaklaşımların (kız çocuklarını sadece geleceğin eşleri ve ev kadınları olarak görme) kız çocuklarının okula daha az kaydolmasında ve devam etmesinde etkili olduğu görölmektedir. Pek çok aile için kız çocuklarını okula göndermek anlamsız görünmektedir çünkü zaten aile gelirine katkıda bulunmadan işgücü piyasasının dışında kalacaklardır. Sonuç olarak, özellikle daha geleneksel ailelerde, kız çocukları eğitim fırsatları açısından erkek çocuklarına göre çok daha dezavantajlı konumdadır.

Smiths'e (2004) göre, kız çocuklarının ilköğretime katılımında anne ve babanın eğitimi, erkek kardeş sayısı ve annenin Türkçe bilip bilmemesi önemli açıklayıcı faktörlerdir. Anne ilköğretimi tamamladığında ya da baba ortaöğretim düzeyinde bir eğitime sahip olduğunda, 9-11 yaşlarındaki bir kız çocuğunun ilkokula gitme olasılığı önemli ölçüde artmaktadır. Aynı durum erkek kardeş sayısı az olduğunda da geçerlidir. Çok çarpıcı bir bulgu, annenin Türkçe dil yeterliliğinin güçlü etkisidir. Betimsel analizde, anneleri Türkçe konuşamayan kızların %61'inin ilkokula gitmediği, buna karşılık diğer kızların sadece %8'inin gittiği bulunmuştur. Bu bulgu, annenin Türkçe bilmemesinin, Türkçe konuşmayan bir kökenden gelen kızların ilköğretime girmelerinin önünde önemli bir engel oluşturduğunu göstermektedir.

Belli bir eğitim seviyesine ulaşmış ebeveynlerin çocuklarının da en azından aynı seviyeye ulaşmasını istemeleri beklenebilir. Dolayısıyla, ebeveynlerin eğitim seviyesinin yükselmesinin çocuklarının eğitime katılım seviyelerinin de yükselmesine yol açması beklenir. Kız çocuklarının eğitime katılımı için annenin eğitimi özellikle önemlidir çünkü anneler eğitimlerinden kaynaklanan güç ve içgörülerini kızlarının da eğitim almasını sağlamak için kullanmaktadır (Smits ve Gündüz-Hoşgör, 2004).

Anket sonuçları, annelerin ve çocuklarının eğitim durumları arasında yakın bir ilişki olduğunu göstermektedir. Özellikle kız çocuklarının okula kayıt ve devam konusundaki zayıf durumu, kızların eğitimdeki dezavantajlı konumunun nesiller boyunca devam ettiğinin açık bir göstergesidir. Dolayısıyla, kız çocuklarının okula gitmemesinin ardındaki bir diğer etken de annelerinin eğitimsizliğidir. 61 çocuktan sadece birinin annesi okuryazar olup diplomasızdır, geri kalan çocukların anneleri ise okuryazar değildir. Bu da okuma yazma bilmemenin, diğer bir deyişle eğitimsizliğin kuŐaklar arası bir sorun olduğunu göstermektedir. Okula gitmeyen çocukların ezici çoğunluğunun anneleri de hiç okula gitmemiŐti. Dolayısıyla, anneler okula gitme Őansına sahip değildi, Şimdi de kızları bu fırsata sahip değil.

4.3.2. Okula Devam ve Okulu Terk Etme

Yoksul ailelerin çocukları, daha iyi durumdaki ailelerin çocuklarına kıyasla daha dŐuk okula devam oranlarına sahiptir. Okulu erken bırakmaya yol açan çeşitli nedenler vardır. Öncelikle, düzensiz devam doğal olarak okul performanslarını dŐuk tutmaktadır. Ayrıca, ders çalıŐabilecekleri ortamlardan da mahrum kalmaktadırlar. Son olarak aileler, yoksul oldukları ve hane gelirine ekstra katkıya ihtiyaç duydukları için, çocuklarını yıllarca okulda tutmak yerine çalıŐtırmayı tercih etmektedirler (Tussing, 1975).

Beşeri sermaye teorisine göre eğitime katılım, yaşamın ilerleyen dönemlerinde beklenen getirileri nedeniyle beşeri sermayeye yapılan bir yatırımdır (Becker, 1964). Gelişmekte olan ülkelerde, kuk çocuklar söz konusu olduğunda kararlar genellikle ebeveynler tarafından verilmektedir. Ebeveynlerin, çocuklarını okula göndermenin gelecekteki faydalarını, anlık maliyetlere karşı takas etmeleri beklenir. Bu faydalar ocuk için olabileceği gibi ebeveynlerin kendileri için de olabilir, çünkü emeklilik sistemlerinin yokluğunda çocuklar genellikle yaŐlılık güvencesidir. Okula gitmenin maliyetleri arasında okul ücretleri, kitaplar, üniformalar ve seyahat masrafları gibi doğrudan maliyetlerin yanı sıra çocukların evde, hanede veya aile iftliğinde yardım edememesi veya ocuk emeği ile ek para kazanamaması gibi fırsat maliyetleri de bulunmaktadır (Basu, 1999 ve Dünya Bankası, 2002).

Tuzla rneğinde, günlük geçim sorunları ebeveynlerin uzun vadeli düŐünmelerini ve uzun vadeli yatırımlar yapmalarını engellemektedir. Aileler, çocuklarının eğitimine yatırım yaparak yıllar sonra elde edebilecekleri gelir yerine anlık geliri tercih etmektedir. Her halükarda, ailelerin maddi yoksunlukları ve sunulan eğitimin kalitesi göz önünde bulundurulduğunda, çocukları okula göndermek dlendirii bir karar gibi görünmemektedir. Anket sonuçları da bunu doğrulamaktadır. 61 çocuktan 24' her gün okula gitmekte, 37'si ise okula devam etmemektedir. Okula devam eden 24 çocuktan sadece 4' tarlada alıŐmıyor; diğer 20 ocuk hafta

sonları alışıyor. Bir ocuk hariç, hafta sonları çalışan çocukların tamamı, yaptıkları işin okuldaki başarılarını olumsuz etkilediğini ve ev ortamlarının ödevlerini yapmaya elverişli olmadığını belirtiyor.

Okula hiç devam etmeyen çocuklara “neden okula devam etmedikleri” sorulduğunda, % 66,7’si ailelerinin izin vermediğini, % 29,2’si tarlada çalışmak zorunda olduklarını, % 29,2’si ise ekonomik nedenlerden (maddi koşulların elverişsizliği) dolaylı okula devam etmediklerini belirtmişlerdir. Bu sonuçlardan da anlaşılacağı üzere çocukların okula gitmemesinin temel nedeni yoksulluktur. Ciddi maddi zorluklarla karşılaşan aileler, çocuklarının okula gitmesi yerine çalışmasını tercih etmektedir.

Maddi zorlukların bir sonucu olarak okula hiç başlamayan ya da okulu bırakan çok sayıda ocuk bulunmaktadır. Yoksul ailelerde ekonomik zorluklar nedeniyle okul terki yaygındır ve nesiller boyunca devam etmektedir. Ankete katılan çocukların % 61,5’i ekonomik nedenlerle, % 53,8’i ise çalışmak zorunda oldukları için okulu bıraktıklarını belirtmişlerdir. Dolayısıyla okulu bırakmanın ana nedeninin yoksulluk olduğu açıktır. Sadece bir ocuk okulu sevmediği için okulu bırakmıştır.

4.4. Çocukların Beslenme ve Sağlık Durumu

Çocuklar, aileleriyle birlikte kaldıkları çadırlarda son derece olumsuz yaşam koşullarıyla karşılaşmaktadır. Daha nceki bölümlerde de belirtildiği gibi sağlıksız yaşam koşulları birçok sağlık sorununu da beraberinde getirmektedir. Ayrıca, ailelerin maddi yoksunlukları nedeniyle çocuklar sağlıklı gelişim için gerekli olan gıda ve besin maddelerini yeterince alamamaktadır. Yoksulluğun ocukların fiziksel, zihinsel, sosyal ve duygusal gelişimleri üzerinde olumsuz etkileri vardır. Çocuğun sağlıklı gelişimi için iyi beslenme, yapıcı aile içi ilişkiler, sosyal motivasyon, iyi eğitim ve elverişli sosyal ortamlar gerekmektedir. Dolayısıyla Tuzla’da yaşayan şırnak kökenli çocukların fiziksel, zihinsel, sosyal ve eğitsel gelişimleri diğer çocuklara göre çok daha fazla risk altındadır.

Sağlıklı bir yaşam aynı zamanda iyi bir ev, sağlıklı-dengeli beslenme ve sağlık hizmetlerine erişim ve haklardan yararlanmayı gerektirmektedir. Oysa adır yaşamının son derece sağlıksız koşullarında kalabalık haneler halinde yaşanması, çocukları birçok hastalığa ve sağlık sorununa maruz bırakmaktadır. Çok erken yaşlarda tarlalarda çalışmaya başlamaları, sağlık durumlarını daha da tehlikeye atmaktadır. Dolayısıyla, ocukların yaşadığı pek çok sağlık sorunu sadece sağlık hizmetlerine yetersiz erişimden değil, aynı zamanda sağlıksız yaşam ve çalışma koşullarından da kaynaklanmaktadır. Çocukların çoğu yaşıtlarına göre daha kısa ve zayıftır. Bunun başlıca nedeni kötü beslenme ve çok erken yaşlardan itibaren

tarlalarda ağır işlerde alıştırılmalarıdır. Temel hijyenden yoksun çadırlarda yaşamak durumlarını daha da kötüleştirmektedir. Yukarıda belirtilen tüm olumsuz koşullar çocukları tehdit eden birçok sağlık sorununa neden olmaktadır. Anket sonuçlarına göre, çocukların % 28,3' soğuk algınlığı ve üst solunum yolları enfeksiyonlarına yakalanmakta, % 26,7'si bel ağrısı, % 25'i baş ağrısı çekmektedir. İşhal ve cilt hastalıkları diğer yaygın hastalıklardır.

4.5. Çocukların alışma Koşulları

Tuzla'da iki tip tarım işçisinden bahsetmek mümkündür. Birinci grup, Ocak ayında Mardin, Batman ve şırnak'tan Tuzla'ya gelen ve Mayıs ayına kadar Tuzla'da çadırlarda kalan mevsimlik, geçici ve göçebe işçilerden oluşmaktadır. İkinici grup ise bu çalışmanın kapsamına girmektedir. Bu grup 90'lı yılların başından itibaren şırnak'taki köylerini terk ederek Tuzla'nın Karager ve Kapıköy bölgelerine yerleşen, halen çadırlarında yerleşik olan ve sürekli tarım işçisi olarak yaşayan kişilerdir. Bu aileler yıl boyunca başta seracılık olmak üzere her türlü tarımsal işle uğraşmaktadırlar. Ocak ayından Mayıs ayına kadar mevsimlik göçebe işçilerle birlikte seralarda fide dikimi, ilaçlama, gübreleme ve sulama işleriyle uğraşmaktadırlar, yaz aylarında ise ana uğraşları domates ve karpuz hasadıdır.

Tuzla, Adana'nın domates, biber, patlıcan başta olmak üzere sebze, kavun ve karpuz yetiştirilen önemli tarım bölgelerinden biridir. Dolayısıyla bu bölgede çocuklar genellikle aileleriyle birlikte serada çalışmaktadırlar ve anket kapsamında ki çocukların % 98,2'si de serada çalıştığını belirtmişlerdir. % 89,5'i ise genellikle aileleriyle birlikte tarlada çapa ve kazma yaptıklarını belirtmişlerdir. Kız ve erkek çocuklar arasında işbölümü açısından önemli farklılıklar bulunmaktadır. Kızlar tarlada çalışmanın yanı sıra ev işlerine de katılmaktadır. oğunluğu su taşıtmakta, kardeşlerine bakmakta, bulaşık yıkamakta, yemek hazırlamakta ve evde temizlik yapmaktadır.

Çocuklar genellikle 10, 11 ve 12 yaşlarında çalışmaya başlamaktadır ve çok küçük yaşlarda işe girmenin çocukların sağlığı ve eğitimi üzerinde ciddi olumsuz etkileri olduğu açıktır. Çocuklar, günde en az 9, en fazla 11 saat çalışmaktadır. Okula düzenli devam eden 20 ocuk hafta sonları, 37 ocuk ise hafta boyunca çalışmaktadır. Okula devam edenler hafta içi çalışmaya ara vermektedir ancak çoğunluk hafta boyunca çalışmaktadır (ilkokulu bitirdikleri ya da okulu bıraktıkları için). Çocuklar sabah erken kalkıp saat 6 gibi tarlada oluyorlar ve 17:30'a kadar çalışıyorlar. Sadece iki molaları var; biri kahvaltı için saat 9'da verilen mola, diğer i öğle yemeği için saat 12'de verilen mola. Bu zor ve ağır çalışma koşulları, çocukların sağlıklı gelişimlerinin nasıl bir tehdit altında olduğunu net bir şekilde ortaya koyuyor. Kahvaltı bile yapmadan saat 6'da çalışmaya başlayan bu çocuklar için yaz

aylarında çalışma saatleri daha da uzuyor. Örneğin domates hasadı akşam 9-10'a kadar sürebiliyor. Çocuklar aileleriyle birlikte bu geç saatlere kadar çalışıyor ve bu tür fazla mesailer için kimse ekstra ücret almıyor. Çocukların % 75'i kazancını doğrudan ailelerine aktarıırken geri kalanı ise okul masraflarını karşıladığını belirtiyor.

Çocukların alışma hayatlarıyla ilgili pek çok şikayetleri söz konusu ve pek çok açıdan tarlada çalıştıkları için memnun değiller. Çocuklar çoğunlukla tarlada çalışmanın çok yorucu olduğundan (çocukların % 34,4'ü) ve emeklerinin karşılığını alamadıklarından (çocukların % 21,4'ü) şikayet etmektedirler. Çocukların % 15,6'sı işverenlerinin kendilerine karşı olumsuz tutumları olduğunu düşünmekte ve çocukların % 13,6'sı okula devam etmedikleri için tarım işçisi olarak çalışmaktan şikayet etmektedirler.

Sonuç

Daha önce de belirtildiği gibi, yoksulluk, kültürel ve geleneksel değerler, ekonomik kriz, yüksek doğurganlık oranı ve kayıt dışı ekonominin büyümesi, Türkiye'de olduğu gibi tüm dünyada çocuk işçiliğinin arkasındaki temel nedenlerdir. Diğer faktörlerin yanı sıra yoksulluğun çocuk işçiliğinin temel nedeni ve sonucu olduğu bilinmektedir. Çocukların çoğu ailelerinin yoksulluğu nedeniyle çalışmaya başlamaktadır. Birçok aile çocuklarını farklı sektörlerde ve farklı işlerde çalıştırmak zorunda kalmaktadır.

Bu araştırmada incelenen çocuklar ailelerinin yoksulluğu nedeniyle tarlalarda çalışmak zorunda kalmaktadırlar ve aileleriyle birlikte, aşırı yoksulluk ve sosyal dışlanma içinde yaşayan "yeni yoksullar"dır. Görelî yoksulluk kavramına göre yoksulluk sadece kaynaklara ulaşamama ve hayatta kalamama değil, aslında bir kişinin ya da hanenin toplum tarafından kabul edilen asgari yaşam standartlarına sahip olup olmamasıyla ilgilidir. Bu anlamda, düşük gelirleri, yetersiz barınma ve sağlıksız çevreleri, sağlık ve eğitim gibi altyapı ve sosyal hizmetlerden yoksunlukları ile bu çocukların ve ailelerinin toplumun geri kalanına kıyasla görelî olarak yoksul oldukları açıktır.

Dahası, aileler ve çocuklar ekonomik büyümeden yararlanamamakta ve gelir dağılımından daha az faydalanmaktadır. Sosyal olarak dışlanmış ve vasıfsız işçilerdir ve kayıt dışı sektörlerde çok düşük gelirle, zor çalışma koşulları altında ve sosyal güvenceden yoksun olarak çalışmak zorundadırlar. Herhangi bir sosyal güvenceleri olmadan düşük gelirlî alanlarda çalışmaktan başka seçenekleri olmayan vasıfsız insanlardır, dolayısıyla ekonomik olarak da dışlanmışlardır. Bu ekonomik dışlanma, aileler ve çocuklar için yetersiz beslenme, kötü sağlık koşulları, düşük

yaşam standartları, eğitim ve sağlık olanaklarına erişimde engeller gibi sorunları da beraberinde getirmektedir. Temiz su ve elektriğin olmadığı bir yerde çadırlarda yaşamaktadırlar, yerel halktan tamamen dışlanmış durumdadırlar, herhangi bir altyapı veya sosyal hizmetin olmadığı sağlıksız bir ortamda yaşamalarını sürdürmektedirler. Dolayısıyla, kamu hizmetlerinin çok düşük kalitede olduğu bir coğrafyada yaşadıkları ve sosyal hayata tam olarak dahil olamadıkları için mekansal olarak da dışlanmış durumdadırlar, diğer insanlardan oldukça izole bir yaşam sürdürmektedirler. Kadınların ve yaşlıların çoğu ve hatta bazı çocuklar hala Türkçe bilmedikleri için bu kültürel dışlanmayı ve sosyal güvensizliği çok fazla hissetmektedirler, yerel halkla iletişim sorunları yaşamaktadırlar. Kapalı bir topluluk olarak yaşamalarını sürdürmektedirler.

Bu ailelerin yasal ikamet sorunu mevcuttur. Çadırlarda yaşadıkları için köy muhtarından yasal ikametgah alamamaktadırlar. Yasal ikametgahları olmadığı için ne yerel ne de genel seçimlerde oy kullanamamaktadırlar. Dolayısıyla seçimlerde kendi görüşlerini temsil edememekte, hak taleplerini dile getirememekte, siyasi yaşamdan tamamen dışlanmış bir hayat sürmektedirler. İktidara ve karar alma organlarına çok az erişimleri vardır ve bu nedenle genellikle kendilerini güçsüz hissetmektedirler ve günlük yaşamalarını etkileyen kararlar üzerinde kontrol sahibi değillerdir. Siyasi hakların yanı sıra sosyal haklardan da yararlanamamaktadırlar. Yasal ikametgahları olmadığı için, yoksulların sağlık giderlerinin karşılanması için devlet tarafından sağlanan "yeşil kart" gibi birçok sosyal hizmete başvuramamaktadırlar.

Dolayısıyla, ocuklar aileleriyle birlikte aşırı yoksulluk içinde yaşamakta, sosyal olarak dışlanmakta ve birçok vatandaşlık hakkından yararlanamamaktadır. Bu koşullar altında çocuklar için yoksulluk kısır döngüsünden kurtulmak çok zordur. Yoksul kalma riskleri diğer çocuklara göre çok daha fazladır çünkü içinde buldukları durum geleceğin eğitimi ve sağlıklı bireyleri olma şanslarını sınırlamaktadır. Kalabalık yoksul ailelerin yeleri oldukları için çalışmak zorundadırlar ve genellikle okula gidememekte ya da okulu yarıda bırakmaktadırlar. Aileleri yoksul olduğu ve temel ihtiyaçlarını karşılamakta zorlandıkları için çalışmak zorundadırlar. Aileler, temel ihtiyaçlarını karşılamakta zorlandıkları için, çocuklarının eğitimlerine yatırım yaparak çocuklarına daha iyi bir gelecek sağlayamamakta, bunun yerine sadece bugünü garanti altına almaya ve günlük ihtiyaçlarını karşılamaya çalışmaktadırlar. Dolayısıyla, bu çocuklar için eğitim yoluyla yoksulluk kısır döngüsünden kurtulmak çok zordur. Onlar için dikey sosyal hareketlilik şansı çok düşüktür ve sonuçta ebeveynlerinin yoksulluğu onların da kaderi haline gelmektedir. Yoksulluğu kuşaklar arası hale gelmesinin bir sonucu olarak, ocuk yoksulluğu çocukların geleceğinde daha kalıcı olma eğilimindedir.

Bu nedenle, devlet kurumları yoksulluk döngüsünü kırmak ve daha iyi bir geleceğe sahip olmak için bu çocuklara yönelik önlemler almalı, sosyal politikalar geliştirmeli ve uygulamalıdır. Daha önce de belirtildiği gibi, Tuzla'daki çocuk yoksulluğu ve çocuk işçiliği, ailelerinin yoksulluğu, yoksunluğu, sosyal dışlanmışlığı ve vatandaşlık haklarına erişememesinden ve haklarından yararlanamamalarından kaynaklanmaktadır. Bu nedenle, çocuk işçiliğini ortadan kaldırmak, bu çocuklara daha iyi yaşam koşulları ve daha iyi bir gelecek sağlamak için bir şeyler yapmak ilk etapta devlet kurumlarının sorumluluğundadır. Tuzla örneğinde görüldüğü üzere, çocuk işçiliği ve çocuk yoksulluğunun, ailelerin yoksulluğu ve sosyal dışlanmaları ortadan kaldırılmadan sonlandırılmayacağı unutulmamalıdır.

Kaynakça

- Adaman, F. and Keyder, Ç. (2006). *Poverty and Social Exclusion in the Slum Areas of Large Cities in Turkey*, Report for the European Commission, Employment, Social Affairs and Equal Opportunities DG. Brussels.
- Aktan, C., Vural, I.Y (2002). "Yoksulluk: Terminoloji, Temel Kavramlar ve Ölçüm Yöntemleri" in *Yoksullukla Mücadele Stratejileri*. Ankara: Hak-Is Konfederasyonu Yayınları.
- Alcock, P. (1997). *Understanding poverty*. London: Macmillan Press.
- Anker and Melkas (1996). *Economic incentives for children and families to eliminate or reduce child labour*. Geneva: ILO.
- Ashagrie, K. (1998). *Statistics on child labour and hazardous child labour in brief*. Bureau of Labour. Geneva: ILO
- Basu, K., Van P.H. (1999). "The Economics of Child Labor: Reply". *American Economic Review*. December, 89 (5).
- Basu, K. (1999). "Child Labor: Cause, Consequence and Cure, with Remarks on International Labor Standards". *Journal of Economic Literature*, vol.37.
- Becker, G.S. (1964). *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education*. New York: Columbia University Press.
- Beyazova, A. (1999). "Child Labour in Global Perspective". Unpublished Thesis. Istanbul: Marmara University.
- Bradbury, B and Jannti, M. (2001). "Child Poverty Across the Industrialized World: Evidence from the Luxembourg Income Study" in Vleminckx, K. and Smeeding, T. M. (eds.) (2001). *Child Well-being, Child Poverty and Child Policy in Modern Nations: What Do We Know?* Bristol: The Policy Press.
- Bradshaw, J. and Barnes, H. (1999). "How do Nations Monitor the Well-being of Their Children?" *Luxembourg Income Study Child Poverty Conference*, September 30-October 2, Luxembourg.
- Bradshaw, J. (2000). "Child Poverty in Comparative Perspective" in Gordon, D. And Townsend, P. (eds) (2000). *Breadline Europe: The Measurement of Poverty*. Bristol: The Policy Press.
- Bradshaw, J. and Barnes, H. (1999). "How do Nations Monitor the Well-being of Their Children?". *Luxembourg Income Study Child Poverty Conference*, September 30-October 2, Luxembourg.
- BM Çocuk Haklarına Dair Sözleşme, www.unicef.org/turkey/çocuk-haklarına-dair-sözleşme

- Chandrashekar, C.P. (1997). "The Economic Consequences of the Abolition of Child Labour: An Indian Case Study". *The Journal of Peasant Studies*, vol. 24, no.3.
- Colclough, C., Rose, P. and Tembon, M. (2000). "Gender Inequalities in Primary Schooling. The Roles of Poverty and Adverse Cultural Practice". *International Journal of Educational Development* 20, 5–27.
- Dayıoğlu, M. and Gündüz-Hosgör, A. (2004). *The IPEC Experience in Turkey*. Ankara: ILO
- Dikici-Bilgin, H. (2006) "Working Street Children in Turkey and Romania: A Comparative Historical Analysis in the Context of New Poverty", Unpublished Thesis. Ankara: METU
- Eğitim-Sen. (2007). *Mevsimlik Tarım İşçiliği Nedeniyle Eğitimine Ara Veren İlköğretim Öğrencileri Araştırması*. Ankara.
- End Child Poverty Global Coalition, <https://www.endchildhoodpoverty.org/facts-on-child-poverty>
- Ertürk, Y. (1994). *Patterns of Child Labor in Rural Turkey*. Ankara: ILO
- Ertürk, Y. and Dayıoğlu, M. (2004). *Gender, Education and Child Labor in Turkey*. Geneva: ILO.
- FAO, IFAD and ILO (2010) *Breaking the rural poverty cycle: Getting girls and boys out of work and into school*. Gender and Rural Employment Policy Brief.
- FAO (2016 a). *FAO elearning Academy*.
- FAO (2020). *FAO Framework on Ending Child Labour in Agriculture*, <https://www.fao.org/3/ca9502en/ca9502en.pdf>
- Gordon, D. and Townsend, P. (eds.) (2000). *Breadline Europe: The Measurement of Poverty*. Bristol: The Policy Press.
- Hustan, A.C. (1991). "Children in Poverty: Developmental and Policy Issues" in Hustan, A.C. (ed.) *Children in Poverty: Child Development and Public Policy*. New York: Cambridge University Press.
- ILO (1997b). *Background Document prepared for the Amsterdam Child Labour Conference*. Geneva: ILO.
- ILO (1997c). "Strategies for Eliminating Child Labour: Prevention, Removal, and Rehabilitation", *Synthesis Document of the International Conference on Child Labour*. Oslo, 27-30 October 1997. Geneva: ILO.
- ILO (2002). *Every Children Counts: New Global Estimates on Child Labour*. Geneva: ILO.
- ILO (2002). *Eliminating the Worst Forms of Child Labor*. Geneva: ILO.
- ILO (2004). *Child Labor: A Textbook for University Students*. Geneva: ILO.
- ILO (2006). *Çocuk İşçiliğinde Sona Doğru: Ulaşılabilir Bir Hedef*, 2006 Küresel Rapor.
- ILO (2011). *Eliminating child labour in rural areas through decent work*, Rural Policy Brief. <https://www.ilo.org/publications/eliminating-child-labour-rural-areas-through-decent-work>
- ILO (2021). *Child labour and family Dynamics: Executive Summary*. Geneva: ILO.
- ILO and UNICEF (2021), *Child Labour: Global estimates 2020, trends and the road forward*, New York, License: CC BY 4.0.
- ILO (2022). *Child labour stand-alone surveys: Model questionnaire*, Geneva: ILO.
- ILO (2022). *Vulnerabilities to child labour*. Geneva: ILO.
- IPEC (2003). *IPEC Action against Child Labour: Highlights 2002*. Geneva: ILO.
- IPEC (2003). *Combating Child Labour Through Education*. Geneva: ILO.
- IPEC (2003). *Investing in Every Child: An Economic Study of the Costs and the Benefits of Eliminating Child Labour*. Geneva: ILO.

- IPEC (2006). *IPEC Action against Child Labour 2004-2005: Progress and Future Priorities*. Geneva: ILO.
- IPEC (2006). *Education as an Intervention Strategy to Eliminate and Prevent Child Labour: Consolidated Good Practices*. Geneva: ILO.
- MacPherson, S and Silburn, R. (1998). "The Meaning and Measurement of Poverty" in Dixon, J. and Macarow, D. (eds) *Poverty: A Persistent Global Reality*. London: Routledge.
- Özbek, A. (2007). *New Actors of New Poverty: The "Other" Children of Çukurova*, Unpublished Master Thesis,
- Smits, J. and Gündüz-Hosgör, A. (2004). *Effects of Family Background Characteristics on Educational Participation in Turkey, 1978-1998*. Working paper, Department of Economics, Nijmegen School of Management.
- Townsend, P. (1979). *Poverty in the United Kingdom*. Harmondsworth: Penguin.
- Tussing, A.D. (1975). "Poverty in a Dual Economy". New York. St. Martin Press
- UNICEF Innocenti Research Centre (2000). "A League Table of Child Poverty in Rich Nations". *Innocenti Report Card Issue No.1*, June 2000. Florence: Innocenti Research Centre
- UNICEF (2001). *Poverty and Children: Lessons of the 90s for Less Developed Countries*. New York: UNICEF
- UNICEF (2004). *The State of the World's Children 2005: Childhood under Threat*. New York: UNICEF
- UNICEF (2005). *The State of the World's Children 2006: Excluded and Invisible*. New York: UNICEF
- UNICEF (2006). *Çocuk Yoksulluğu'nun Önlenmesi*. Brochure. Ankara: UNICEF
- UNICEF (2022). *Child Labour and Responsible Business Conduct A Guidance Note for Action* <https://www.unicef.org/reports/child-labour-and-responsible-business-conduct>
- World Bank (2002). *Poverty Reduction Strategy Paper. Education Chapter*. Human Development Network. Washington: World Bank

AKRAN ZORBALIĞI: SEBEPLER, SONUÇLAR VE ÇÖZÜM ÖNERİLERİ

Doç. Dr. Emre SÖNMEZ, Gazi Üniversitesi
ORCID No: 0000-0002-2853-7956

Doç. Dr. Onur ERDOĞAN, Gazi Üniversitesi
ORCID No: 0000-0002-3442-2303

Giriş

Akran zorbalığı özellikle çocuklar ve gençler arasında yaygın olarak yaşanan önemli bir sorundur. Akran zorbalığının engellenmesine yönelik uzun yıllardır yoğun bir ilgi bulunmaktadır ve bu ilgi son yıllarda giderek artmıştır (Abregú-Crespo vd., 2024; Greenbaum, 1987). Özellikle eğitimde istenilen sonuçlara ulaşılmasını tehdit etmesi bakımından akran zorbalığının anlaşılması ve önlenmesi hayati bir öneme sahiptir (Al-Raqqad, Al-Bourini, Al-Talahin ve Aranki, 2017).

Akran zorbalığı bireysel ve toplumsal bağlamda pek çok olumsuz sonuca neden olmaktadır. Bu sorunların başında psikolojik sorunlar gelmektedir. Akran zorbalığına uğrayan kişilerde öz saygıda azalma, anksiyete, depresyon ve stres meydana gelmektedir. Akran zorbalığı psikolojik sorunların yanında baş, karın ağrısı ve uyku problemleri gibi fiziksel problemlere de neden olabilmektedir. Ayrıca akran zorbalığına uğrayan bireyler hayatlarının devamında sosyal ilişki kurmakta sorun yaşamaktadırlar. Toplumsal bağlamda ise akran zorbalığı toplumsal güvensizliği ve sosyal bölünmeleri teşvik etmektedir. Kısaca akran zorbalığı bireyleri ve toplumları derinden tehdit eden temel unsurlardan biridir. Bu nedenle akran zorbalığının nedenlerinin, sonuçlarının ve çözüm yollarının anlaşılması önem arz etmektedir.

Akran Zorbalığı Kavramı

Literatürde zorbalık ve saldırganlık kavramları birbirlerinin yerine kullanılsa da zorbalık aslında bir saldırganlık türü olarak ifade edilebilir (Griffin ve Gross, 2004). Anderson ve Bushman (2002) saldırganlığı başka bir bireye yöneltilen ve zarar verme niyetiyle gerçekleştirilen her türlü davranış olarak ifade etmiştir. Akran zorbalığı, bu saldırgan davranışların kasıtlı olarak yapılması, sürekli olması ve güçlü olanın güçsüz olana yönelik olması açısından farklılaşmaktadır. Olweus (1999) da zorbalığın iki temel kriteri karşılayan saldırgan bir davranış olduğu

konusunu vurgulamaktadır. Bunlar; saldırganlığın birden fazla kez gerçekleşmesi (tekrarlama) ve mağdurun kendini savunmasını zorlaştıracak şekilde bir güç dengesizliğinin varlığıdır. Peterson ve Rigby (1999) zorbalığı, bir kişinin kendisinden daha güçsüz bir kişiyi kasıtlı olarak incitmesi ya da korkutması olarak tanımlamıştır. Bu zorbalık; incitici sataşmalar, tehditkâr eylemler ya da jestler, isim takma, vurma ya da tekmeleme gibi farklı şekillerde yapılabilir. Bu tanıma göre, yaklaşık aynı güçteki iki kişinin kavga etmesi ya da tartışması zorbalık olarak değerlendirilmez. Bu açıdan davranışa zorbalık denilmesi için bir güç dengesizliğinin olması gereklidir. Günay ve Can'ın (2018) vurguladığı üzere zorbalığa maruz kalan kişi bir ya da daha fazla kişi tarafından sürekli ve tekrarlayıcı bir şekilde olumsuz ve istenmeyen eylemler yoluyla rahatsız edilmektedir. Genel itibarıyla “kurban” olarak isimlendirilen bu tür bireyler zorbaların saldırgan, çatışmacı veya tehditkâr davranışları karşısında kendilerini korumakta güçlük çekmektedirler.

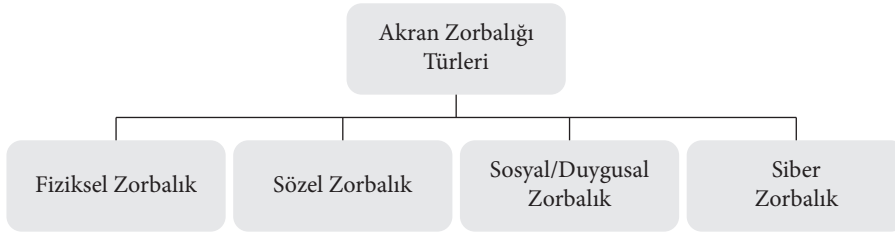
Çoğu araştırmacının üzerinde hemfikir olduğu önemli bir faktör, zorbalık davranışının en tipik olarak sosyal bir bağlamda, yani akranların varlığında meydana geldiğidir (Griffin ve Gross, 2004). Greene (2000) de zorbalığın tanıdık sosyal gruplarda gerçekleşmesi dâhil olmak üzere birçok araştırmacının üzerinde uzlaştığı beş özelliği olduğunu öne sürmüştür:

1. Zorba, kurbanı zarar verme ya da korku salma niyetindedir.
2. Kurbanı yönelik saldırganlık tekrar tekrar ve devamlı olarak gerçekleşir.
3. Mağdur, sözel veya fiziksel saldırganlık kullanarak zorbalık davranışını kışkırtmaz.
4. Zorbalık, tanıdık sosyal gruplarda gerçekleşir.
5. Zorba, kurbandan daha güçlüdür (gerçek ya da algılanan güç).

Akran zorbalığının tüm dünyada okul çağ nüfusunda yaygın bir problem olduğu gerçektir. Miswas ve diğerlerinin (2020) 2003-2015 yılları arasında altı Dünya Sağlık Örgütü bölgesindeki 12-17 yaş arası okul çocuklarına uygulanan Küresel Okul Temelli Öğrenci Sağlığı Araştırmasından elde edilen bulgulara göre, katılımcıların yaklaşık üçte birinin son 30 gün içinde bir veya daha fazla günde zorbalığa maruz kaldığı tespit edilmiştir. Bu araştırmaya göre akran zorbalığı Doğu Akdeniz Bölgesi (%45-1) ve Afrika bölgesinde (%43-5) daha yaygın iken Avrupa bölgesinde (%8-4) daha az yaygındır. Erkek cinsiyete sahip olma ve ortalamanın altında sosyo-ekonomik statü zorbalığa maruz kalmayla ilişkilendirilmiştir (Miswas vd., 2020).

Akran Zorbalığı Türleri

Akran zorbalığı zamanla yaygınlaşan ve okullardaki disiplin problemlerinin en başında yer alan ciddi bir problemdir. Zorbalığa ilişkin sınıflamalardan birisi zorbalığı doğrudan ve dolaylı olarak iki kategoriye ayırmaktadır. Doğrudan zorbalık kurbanın huzurunda gerçekleşmekte ve fiziksel ve/veya sözlü saldırıları içermektedir. Dolaylı zorbalık ise, yanlış ve zarar verici söylentiler yaymak gibi doğrudan kurbanla karşı karşıya gelinmeden gerçekleştirilen saldırgan iletişimlerini içermektedir (Brooks ve Cohen, 2020). Akran zorbalığı fiziksel, sözel, sosyal/duygusal ve siber zorbalık şeklinde de karşımıza çıkmaktadır [Kılınç, 2023(Şekil 1)].



Şekil 1. Akran Zorbalığı Türleri

Fiziksel zorba davranışlar; vurmak, tokat atmak, yumruklamak, tekmelemek, tırmalamak, çelmelemek, tükürmek, itmek, saç çekmek, eşyasını zorla almak, korkutmak olarak ifade edilebilir. *Sözel zorba davranışlar*; isim takmak, alay etmek, onurunu zedelemek, küçük düşürmek, hakaret etmek, dedikodu çıkarmak, tehdit etmek ve küfür etmek şeklinde vurgulanabilir. *Sosyal/Duygusal zorba davranışlar* arasında ise; dışlamak, ağır işler vermek, faaliyetlere dâhil etmemek, konuşmama, yardım etmemek, yalnız bırakmak gibi davranışlar olarak ifade edilebilir (Griffin ve Alan, 2004). *Siber zorba davranışlar* ise; fiziksel, sözel veya duygusal zorba davranışlara benzemekle birlikte temel fark internet veya cep telefonu gibi sanal iletişimin gerçekleşebildiği bilgi ve iletişim teknolojilerinin aracı olarak kullanılmasıdır (Erdur Baker ve Kavşut, 2007).

Akran Zorbalığında Roller

Akran zorbalığında paydaşların rollerine ilişkin çeşitli sınıflamalar bulunmaktadır. Akran zorbalığında öğrenciler zorbalar, mağdurlar, pekiştiriciler, yardımcıları, savunucuları, gözlemcileri ve role sahip olmayanlar olarak rol alabilmektedir (Salmivalli vd., 1996). Akran zorbalığında temel paydaşlar zorbalar ve mağdurlardır. Zorbalar, genellikle fiziksel veya sosyal baskınlıklarıyla karakterize edilen saldırganlardır. Zorbalar diğer çocuklara yönelik anti sosyal davranışlarıyla ön plana çıkmakta ve dışsallaştırıcı davranışlar sergilemektedir. Mevcut durumda

ya da gelecekte suç işleme ve adli ceza alma olasılıkları yüksektir. Mağdurlar genellikle fiziksel ve psikolojik olarak zayıftırlar. Mağdurlar genellikle başkalarına hükmetmeye çalışmayan bir profildedir ve düşük öz saygıya sahiptir. Mağdurlar genellikle kendilerini başarisız, utangaç ve itici olarak algırlarlar. Mağdurlar, zorbalığa maruz kaldıklarında geri çekilir ve kendilerini kötü hissederler. Depresyon ve intihar düşüncesi gibi sayısız içselleştirme sorunu ile karşı karşıyadırlar (Gumpel, Zioni-Koren ve Bekermen, 2014).

Akran zorbalığı sürecinde zorbalılar ve mağdurlara pekiştirciler, yardımcıları, savunucular, gözlemciler ve role sahip olmayanlar da eşlik etmektedir. Pekiştirciler zorbalık eylemini desteklemekte ve teşvik etmektedir. Bu kişiler zorbalık davranışı sırasında zorbalığa olumlu tepki vererek zorbalığı onaylamakta ve pekiştirmektedir. Pekiştirciler zorbalığın devamı için önemli aktörlerdir ve zorbalığın sosyal kabulüne ve yayılmasına katkıda bulunmaktadırlar. Yardımcılar ise zorbalığa aktif olarak yardımcı olanları ifade etmektedir. Yardımcılar zorbalık sürecinde zorbaya yardımcı olmakta ve zorbalığın devamına katkı sağlamaktadırlar. Zorbalık sürecinde savunucunu pozisyonunda bulunanlar zorbalığa karşı çıkan ve kurbanı korumaya çalışan kişilerdir. Savunucular zorbalığı engellemeye çalışmaktadırlar. Gözlemciler ise, zorbalık sürecince pasif bir rol oynamaktadır. Gözlemciler zorbalık eylemlerine tanık olmakta ancak eyleme müdahil olmamaktadır. Dışarda kalanlar ise zorbalık sürecinin içinde olmasalar da aynı sosyal grup içinde bulduklarından gruptaki sosyal dinamiklerden etkilenmektedirler (Salmivalli vd., 1996).

Akran Zorbalığının Sebepleri

Akran zorbalığı probleminin çeşitli sebepleri olabilmektedir. Aksoy (2019) alışmasında okullarda yaşanan akran zorbalığının nedenlerinin aileden, öğrencinin yapısından veya psikolojik rahatsızlıklarından, öğrencinin yaşadığı evre ve maruz kaldığı medya yayınlarından, okula ilişkin durumlardan kaynaklandığı sonucuna ulaşmıştır. Benzer şekilde Akpınar ve Akpınar (2022) da zorbalık davranışlarının aile, ğrenci (kişisel), evre ve okul kaynaklı nedenlerden kaynaklandığını vurgulamıştır.

Akran zorbalığında “kişisel” veya “ğrenciden kaynaklı sebepler” incelen-diğinde, zorba ve mağdur öğrencilerin farklı özelliklerine vurgu yapılmaktadır. Akran zorbalığını yapan zorba bireylerin; yalnızlık yaşadığı, sosyal ve duygusal uyum konusunda zayıf olduğu, düşük akademik başarıya sahip olduğu ve akran-larıyla iyi iletişim kuramadığı gibi çeşitli özelliklerine vurgu yapılmaktadır. Bunun yanı sıra mağdurların ise, anksiyete ve depresyon, sosyal uyumsuzluk, yalnızlık ve

yakın akran ilişkilerinin eksikliği gibi özelliklerine odaklanılmıştır (Nansel vd., 2001). Cook, Williams Guerra, Kim ve Sadek (2010) 1970'den 2006'ya kadar zorba, kurban ve zorba/kurban rollerinin belirleyicileri veya korelasyonlarına ilişkin 153 bağımsız çalışmanın meta analizini gerçekleştirmiştir. Zorbalar için önemli yordayıcılar; meydan okuyucu, yıkıcı ve saldırgan olmak gibi davranışlar olarak belirlenmiştir. Bununla birlikte zorba bireylerin daha az empatiye sahip olduğu, bir başkasının duygularını tanıma ve paylaşma davranışlarının daha düşük olduğu bulunmuştur. Bir başka çalışmada ise, zorba bireylerin ahlaki olarak toplumdan kopuk tutum ve davranışlar sergilediği, bir kişiye zarar vermenin doğuracağı sonuçlara yönelik muhakeme yeteneğinin sınırlı olduğu tespit edilmiştir (Gini, Pozzoli ve Hymel, 2014).

Akran zorbalığının önemli sebeplerinden bir diğeri "aile" faktörüdür. Lereya, Samara ve Wolke (2013) tarafından 1970 ve 2012 yılları arasında yayınlanan meta analiz çalışmasında ailevi istismar ve ihmâl davranışlarının, zorba ve kurban çocuklar için çok güçlü bir risk faktörü olarak ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte aşırı koruyucu ebeveyn davranışları, çocuklarının mağdur olmasında bir başka risk faktörüdür. Bu koruyucu ebeveyn davranışı çocukların zgven eksikliğiyle zorba davranışlara karşı çıkma becerilerinin gelişimini engellemektedir. Bunun yanı sıra bu çalışmada zayıf ebeveyn desteğinin de zorba veya kurban olmanın güçlü belirleyicileri olduğu tespit edilmiştir. Zorba olmak söz konusu olduğunda, çocuklarla zayıf ebeveyn iletişiminin, tutarsız disiplinin ve genel olarak evdeki saldırganlığın güçlü bir yordayıcı olduğunu göstermektedir. Bu açıdan aile ortamında kendini iyi ifade edemeyen, aile içi şiddet veya ihmale maruz kalan çocukların zorba veya mağdur olma olasılıklarının artacağı söylenebilir. Bununla birlikte lkemizde de sıklıkla vurgulanan koruyucu/helikopter ebeveyn yaklaşımı, çocukların iletişim, ikna, problem çözme gibi yaşam becerilerinin gelişimini engellemesi sebebiyle çocuklarda zorbalığa maruz kalma riskini artırmaktadır.

Akran zorbalığı çocukların bulunduğu çevresel faktörlerden de etkilenmektedir. Çevredeki olumsuz örnekler, çocukların zorbalık davranışlarını pekiştirebilir. Benzer şekilde okulun disiplinsiz yaklaşımı, akademik başarı veya başarısızlık durumu, kültürü veya öğrenciler arasındaki iletişim sorunları da akran zorbalığı için bir zemin hazırlayıcı etken olabilir. Örneğin okulda başarı odaklı bir kültürün hâkim olması öğrenciler arasında rekabeti pekiştirebilir ve bu durum çatışmalara ve beraberinde zorba davranışlara yol açabilir. Benzer şekilde kuralların olmadığı, disiplin politikalarının tam olarak uygulanmadığı veya öğrencilerin davranışlarının takip edilmediği bir okul ortamında disiplinsiz davranışların herhangi bir engele takılmadan uygulanmasına ve öğrenciler arasında problemler yaşanmasına yol açabilir.

Literatür incelendiğinde zorbalık yapan öğrencilerin “eğlence” amaçlı da bu davranışları gerçekleştirdiği söylenebilir. Öğrencilerinin çoğu zorbalıktan hoşlanmadıklarını söyleseler de önemli bir azınlık zorbalığa katılabileceklerini ifade etmektedir. Bu “zorbalık yanlısı” tutumların yaşla birlikte yaklaşık 14 ya da 15 yaşına kadar arttığı, bu yaştan sonra ise azalmaya başladığı tespit edilmiştir (Rigby, 1997).

Akran Zorbalığının Sonuçları

Akran zorbalığı durumu hem zorba hem de mağdur açısından çeşitli istenmeyen sonuçlara yol açmaktadır. Özellikle kurbanlarda çeşitli psiko-sosyal, fiziksel veya davranış problemleri gibi kalıcı hasarlar oluşmaktadır. Zorbalığa maruz kalan kurbanlarda içe kapanıklık, özgüven düşüklüğü, yalnızlaşma, sosyal ortamlardan uzaklaşma, sosyal uyum problemleri, anksiyete ve depresyon gibi çeşitli psiko-sosyal rahatsızlıklar ortaya çıkabilir. Fiziksel zorbalığa maruz kalma sonucunda kalıcı sağlık sorunları oluşabilir. Araştırmalar, akranları tarafından mağdur edilmenin kurbanların psikolojik iyi oluşlarını ve sosyal uyum düzeylerini azalttığını ve yüksek düzeyde psikolojik sıkıntı ve olumsuz fiziksel sağlık belirtileri ile önemli ölçüde ilişkili olduğunu göstermektedir (Rigby, 2003). Moore ve diğerlerinin (2017) 165 çalışmayla gerçekleştirdiği meta analiz çalışmasında, zorbalığa maruz kalan bireylerde depresyon, anksiyete, kötü genel sağlık durumu ve intihar düşüncesi ve davranışları gibi ruh sağlığı, tütün ve uyuşturucu kullanımı gibi çok çeşitli olumsuz sağlık ve psikososyal sorunlar arasında güçlü ilişkiler olduğu gözlenmiştir (Moore vd., 2017). Buna ek olarak okul çağ döneminde kurbanların okuldan soğuma, akranlarla iletişime geçmeme, akademik başarısının düşmesi gibi okula ilişkin çeşitli sorunlarla karşılaşılabilir.

Zorbalığa sistematik biçimde müdahale edilmedikçe bu durum oldukça uzun sürmektedir. Zaman geçtikçe tekrarlanan zorbalık olaylarında zorbalık yapan gücünü arttırırken, zorbalığa maruz kalan sürekli güç kaybetmektedir. Bu güç kaybına bağlı olarak kurbanların gündelik işlevleri sekteye uğramakta, psikolojik uyumları bozulmaya başlamaktadır; çünkü geçmişte yaşanmış bir kurban olma durumu kişinin zihninde kalıcı etkiler bırakmaktadır (Olweus, 1995 Akt. Günay ve Can, 2018).

Akran Zorbalığının Çözüm Yolları

Akran zorbalığı dünya genelindeki okullarda yaygın şekilde yaşanmakta ve istikrarlı bir yapı göstermektedir. Zorbalık genellikle uzun süre devam etmektedir (Slee ve Skrzypiec, 2016). Zorbalık basit açıklamaların ve anlık müdahalelerle çözümlerin ötesine geçmektedir (Dupper, 2013). Zorbalık yaşayan öğrenciler his-

settikleri çaresizlik ve sıkıntıya rağmen genellikle bu durumu paylaşamamaktadır. Bu durum zorbalığın önlenmesinde büyük bir engel teşkil etmektedir (Mitchell, 2018). Okullarda akran zorbalığının çözümlünün çaba ve zaman gerektiren bir eylem olduğuna dönük yaygın bir kabul vardır. Okullarda akran zorbalığı grup davranışı, hiyerarşı ve güç ilişkilerinin yanı sıra okul kültüründen de beslenebilmektedir. Kültürden beslenen zorbalık genellikle değişime karşı oldukça dirençli bir yapıdadır. Bu nedenle çözümlü uzun süreli ve sistematik bir müdahale programı ve kültürel değişim gerektirmektedir (Thompson, Arora ve Sharp, 2002). Ebeveyn desteği ve akran desteğinin zorbalık mağduriyetinin azalmasıyla güçlü bir şekilde ilişkili olduğu tespit edilmiştir (Biswas vd., 2020).

Akran zorbalığı probleminin çözümlüne yönelik çeşitli müdahale programları geliştirilmiştir. Okul temelli müdahale programları, akran aracılığıyla müdahale programları ve grup müdahaleleri bunlardan bazılarıdır (Taneri, Özbek ve şahin, 2019). Bu programlar genellikle okul kurallarının ve davranış yönetimi süreçlerinin kurumsallaştırılması, zorbalıkla mücadele programının tüm okula yayılmasını, zorbalık konusunda okul topluluğu arasında iş birliğinin geliştirilmesini ve öğrencilere rehberlik edilmesini içermektedir (Mitchell, 2018). Araştırmalar; bu müdahale programlarının okul zorbalık vakalarında ve mağduriyetin azaltılmasında etkili olduğu sonucunu göstermiştir (Freeman, 2014; Gaffney, Ttofi ve Farrington, 2019; Günay ve Can, 2018).

Akran zorbalığıyla mücadele için önerilen modellerden birisi 1) hazırlık ve problemin doğasının değerlendirilmesini, 2) sorunların ilgili kişiler tarafından anlaşılmasını, 3) zorbalığı azaltmak için alınacak önlemlerin ve geliştirilecek stratejilerin belirlenmesini, 4) personel, öğrenciler ve veliler için uygulanacak başa çıkma stratejilerinin belirlenmesini, ve 5) okulda yürürlükte olan programın değerlendirilmesini ve gözden geçirilmesini içermektedir (Slee, 2001). Bu zorbalıkla mücadele programında müdahaleler iki düzeyde ele alınmaktadır. Birinci düzeyde zorba-mağdur döngüsünde bulunan öğrencilerin yardıma ihtiyacı olabilir. Burada zorbalık yapan öğrenci, davranışları kontrol edilmesi ve değerştirilmesi gereken kişi olarak görülür. Mağdur ise yardım ve korumaya ihtiyacı olan birey olarak görülür. Bu yaklaşımda okul sistemi değerştirilmeden öğrenciye müdahale edilir. İkinci derecede ise okul düzeyli müdahaleler vardır. Okulun mevcut politika ve uygulamalarının zorbalığı nasıl teşvik ettiğinin anlaşılması ve bu politika ve uygulamaların değerştirilmesi sürecini kapsar. Okul topluluğunun algılarını, tutumlarını ve inançlarını değerştirerek sistemin yeniden düzenlenmesini ifade eder (Slee ve Skrzypiec, 2016).

Okullarda akran zorbalığı ele alınırken zorbalığın açık şekilde ele alınması, zorbalıkla ilgili güvenilir bilgi edinilmesi, sorunun tüm okul paydaşlarınca ele

alınması ve ortak bir anlayış geliştirmesi, okul müdürünün liderlik etmesi, zorbalığa öğrenci merkezli bir bakış açısıyla yaklaşılmaması, beklentilerin açık bir şekilde ifade edilmesi, proaktif bir davranış biçiminin benimsenmesi, kaynak ihtiyaçlarının belirlenmesi, ailelerin sürece dahil edilmesi ve soruna şefkat, anlayış ve ahlaki yaklaşılması önemli görülmektedir (Rigby ve Thomas, 2010).

Türkiye’de Akran Zorbalığı

Okullarda akran zorbalığı pek çok ülkenin eğitim sisteminin olduğu gibi Türk Milli Eğitim Sistemi’nin de önemli bir problemidir. Ülkemizdeki okullarda gerçekleştirilen araştırmalar öğrencilerin sözel, fiziksel, sosyal/duygusal ve siber zorbalığa sıklıkla maruz kaldıklarını göstermektedir (Çankaya, 2011; Özkan ve Çiftçi, 2010; Polat ve Sohbet, 2020). Polat ve Sohbet’in (2020) araştırma sonuçları öğrencilerin üçte birinden fazlasının zorbalığa uğradığını göstermiştir. Buna göre okulda en çok karşılaşılan zorbalık türü sözel zorbalık olup bunu fiziksel, baskı kurma ve dışlama takip etmiştir. Öğrenciler zorbalığa karşı çözüm yolunu ise yine zorbalıkta görmektedir. Buna göre öğrencilerin yarısına yakını zorbalığa maruz kalırlarsa çözümün zorbalıkla karşılık vermek olduğunu düşünmektedir. Diğer çözüm yolları ise öğretmenlerinden ya da ailelerinden yardım istemek olarak belirtilmiştir.

Başka bir araştırmanın sonuçları ise zorbalık konusunda çarpıcı bir sonuç ortaya çıkarmıştır. Buna göre öğrencilerin neredeyse yarısından fazlası nadiren de fiziksel, sözel ya da duygusal zorbalığa maruz kaldıklarını belirtmektedir. Arkadaşlarından tekme ve tokat yemek, arkadaşları tarafından itilmek ve arkadaşları tarafından eşyalarına zarar verilmesi fiziksel zorbalıklarının öğrencilerin yarısından fazlası nadiren de olsa yaşamaktadır. Yine öğrencilerin yarısından fazlası sözel zorbalık bağlamında arkadaşları tarafından kendilerine küfredildiğini, kendileriyle alay edildiğini, arkadaşları tarafından topluluk içinde küçük düşürüldüklerini ve kendilerine lakap takıldığını ifade etmiştir. Duygusal zorbalık bağlamında ise yardım taleplerinin geri çevrildiğini, faaliyetlere davet edilmediklerini ve şikâyet edildiklerini belirtmişlerdir (Çankaya, 2011).

Türkiye’de okullarda yaşanan akran zorbalıkları konusunda benzer bir tabloyu da Özkan ve Çiftçi’nin (2010) araştırması göstermiştir. Buna göre okullarda öğrenciler fiziksel, sözel, duygusal ve cinsel zorbalığa maruz kalabilmektedir. Fiziksel zorbalık boyutunda öğrenciler itme, tekme ya da tokata maruz kalma, tehlikeli aletle saldırıya maruz kalma, saçlarının ya da kulaklarının çekilmesi ve fiziksel şakalara maruz kalırken sözel zorbalık boyutunda lakap takma, alay etme, takılma, laf atma, hakaret, küfür ve dedikodu yayma davranışlarına maruz kalabilmektedir.

Duygusal dışlama boyutunda ise; dışlanma, küçük düşürülme, ayrımcılığa maruz kalma ve eşyalarına zarar verilmesiyle karşı karşıya gelebilmektedir. Cinsel zorbalık boyutunda ise cinsellik içeren sözlere, sarkıntılığa ve fiziksel rahatsız edilmelere maruz kalabilmektedir. Bu zorba davranışların çoğunluğu erkek öğrenciler tarafından yapılmakta ve zorba davranışları bir kız öğrenci ya da bir öğrenci grubu da gerçekleştirebilmektedir. Zorbalık davranışı en çok sınıfın içinde gerçekleşirken bunu sırası ile bahçe, koridor, okul dışındaki okul güzergâhı, kantin ve tuvaletler izlemektedir.

Ülkemizde okullarda gerçekleştirilen akran zorbalığı araştırmaları bu konuda olumsuz bir tablo çizmektedir. Araştırmalar öğrencilerin sıklıkla zorbalığa maruz kaldıklarını göstermektedir. Ayrıca öğrencilerin zorbalığa çözüm olarak yine zorbalığı görmeleri dikkat çekicidir. Bu noktada öğrencilerin ya bu konuda bilinçsiz oldukları ya da çözüm konusunda okul yöneticilerine ve öğretmenlerine güvenmedikleri sonucu çıkabilir. Her iki durum da acil önlem alınması gereken durumlardır. Zorbalığa maruz kalan öğrencilerde oluşacak psiko-sosyal, fiziksel ve davranış sorunları dikkate alınmalı ve kısa ve uzun dönemli planlar okullarımızda kararlılıkla uygulanmalıdır.

Kaynakça

- Abregú-Crespo, R., Garriz-Luis, A., Ayora, M., Martín-Martínez, N., Cavone, V., Carrasco, M. A., & Díaz-Caneja, C. M. (2024). School bullying in children and adolescents with neurodevelopmental and psychiatric conditions: a systematic review and meta-analysis. *The Lancet Child & Adolescent Health*, 8(2), 122-134.
- Akpınar, A., & Akpınar, A. (2022). İlköğretim okullarında akran zorbalığına dair öğretmen görüşleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(9), 215-231.
- Aksoy, G. (2019). *Okullarda yaşanan akran zorbalığının nedenlerine ve müdahale yöntemlerine ilişkin okul yöneticileri ve öğretmenlerin görüşleri*. Yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Al-Raqad, H. K., Al-Bourini, E. S., Al Talahin, F. M., & Aranki, R. M. E. (2017). The impact of school bullying on students' academic achievement from teachers point of view. *International Education Studies*, 10(6), 44-50.
- Anderson, C. A., & Bushman, B. J. (2002). Human aggression. *Annual Review of Psychology*, 53(1), 27-51.
- Biswas, T., Scott, J. G., Munir, K., Thomas, H. J., Huda, M. M., Hasan, M. M., ... & Mamun, A. A. (2020). Global variation in the prevalence of bullying victimisation amongst adolescents: Role of peer and parental supports. *Eclinical Medicine*, 20.
- Brooks, R. A., & Cohen, J. W. (2020). *Criminology explains school bullying* (Vol. 2). California: University of California Press.
- Cook, C. R., Williams, K. R., Guerra, N. G., Kim, T. E., & Sadek, S. (2010). Predictors of bullying and victimization in childhood and adolescence: A meta-analytic investigation. *School Psychology Quarterly*, 25, 65-83.

- Çankaya, İ. (2011). İlköğretimde akran zorbalığı. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(1), 81-92.
- Çankaya, İ. (2011). İlköğretimde akran zorbalığı. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(1), 81-92.
- Dupper, D. R. (2013). *School bullying: New perspectives on a growing problem*. New York: Oxford University Press.
- Erdur Baker, Ö., & Kavşut, F. (2007). Akran zorbalığının yeni yüzü: Siber zorbalık. *Eurasian Journal of Educational Research (EJER)*, (27), 31-42.
- Freeman, G. G. (2014). The implementation of character education literature to teach bullying characteristics and prevention strategies to preschool children: An Action Research Project. *Early Childhood Education*, 42, 305-316.
- Gaffney, H., Tfofi, M. M., & Farrington, D. P. (2019). Evaluating the effectiveness of school-bullying prevention programs: An updated meta-analytical review. *Aggression and Violent Behavior*, 45, 111-133.
- Gini, G., Pozzoli, T., & Hymel, S. (2014). Moral disengagement among children and youth: A meta-analytic review of links to aggressive behavior. *Aggressive Behavior*, 40, 56-68.
- Greenbaum, S. (1987). What can we do about schoolyard bullying?. *Principal*, 67(2), 21-24.
- Greene, M. B. (2000). Bullying and harassment in schools. In R. S. Moser & C. E. Frantz (Eds.), *Shocking violence: Youth perpetrators and victims—A multidisciplinary perspective* (pp. 72-101). Charles C Thomas Publisher, Ltd..
- Griffin, R. S., & Gross, A. M. (2004). Childhood bullying: Current empirical findings and future directions for research. *Aggression and Violent Behavior*, 9(4), 379-400.
- Gumpel, T. P. (2008). Behavioral disorders in the school: Participant roles and sub-roles in three types of school violence. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 16(3), 145-162.
- Günay, Ş. & Can, Ş. (2018). Zorbalıkla baş etmeye yönelik bir akran destek programının etkililiği. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 8(51), s.266-294.
- Günay, Ş., & Can, G. (2018). Zorbalıkla baş etmeye yönelik bir akran destek programının etkililiği. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 8(51), 266-294.
- Kılınç, S. (2023). Türkiye'de akran zorbalığı konusunda yapılan çalışmaların sistematik analizi (2010- 2020). *Çankırı Karatekin Üniversitesi Karatekin Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 11(1), 97-115.
- Lereya, S. T., Samara, M., & Wolke, D. (2013). Parenting behavior and the risk of becoming a victim and a bully/victim: A meta-analysis study. *Child Abuse & Neglect*, 37(12), 1091-1108.
- Mitchell, B. L. (2018). The state of bullying in schools. In J. U. Gordon (Ed.), *Bullying prevention and intervention at school: Integrating theory and research into best practices*, pp. 1-15. Cham: Springer.
- Moore, S. E., Norman, R. E., Suetani, S., Thomas, H. J., Sly, P. D., & Scott, J. G. (2017). Consequences of bullying victimization in childhood and adolescence: A systematic review and meta-analysis. *World Journal of Psychiatry*, 7(1), 60-76.
- Nansel, T. R., Overpeck, M., Pilla, R. S., Ruan, W. J., Simons-Morton, B., & Scheidt, P. (2001). Bullying behaviors among US youth: Prevalence and association with psychosocial adjustment. *Jama*, 285(16), 2094-2100.
- Özkan, Y., & Çıfci, E. G. (2010). Düşük sosyo-ekonomik düzeydeki ilköğretim okullarında akran zorbalığı. *İlköğretim Online*, 9(2), 576-586.
- Peterson, L., & Rigby, K. (1999). Countering bullying at an Australian secondary school with students as helpers. *Journal of Adolescence*, 22(4), 481-492.

- Polat, F., & Sohbet, R. (2020). Ortağretim ğrencilerinde akran zorbalığı. *KSU Medical Journal*, 15(2), 41-51.
- Rigby, K. (1997). Attitudes and beliefs about bullying among Australian school children. *The Irish Journal of Psychology*, 18(2), 202-220.
- Rigby, K. (2003). Consequences of bullying in schools. *The Canadian Journal of Psychiatry*, 48(9), 583-590.
- Rigby, K., & Thomas, B. E. (2010). *How schools counter bullying: Policies and procedures in selected Australian schools*. Victoria: ACER Press.
- Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Bjrkqvist, K., sterman, K., & Kaukiainen, A. (1996). Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status within the group. *Aggressive Behavior: Official Journal of the International Society for Research on Aggression*, 22(1), 1-15.
- Slee, P. T. (2001). *The P.E.A.C.E. Pack: A program for reducing bullying in our schools*. Adelaide: Flinders University.
- Slee, P. T., & Skrzypiec, G. (2016). *Well-being, positive peer relations and bullying in school settings*. Switzerland: Springer.
- Taneri, P. O., zbek, . Y., & şahin, A. (2009). Zorbalık nleme okul programlarına eleştiren bir bakış. *I. Uluslararası Bilim Eğitim Sanat ve Teknoloji Sempozyumu UBEST 2019*, İzmir, Türkiye.
- Thompson, D., Arora, T., & Sharp, S. (2002). *Bullying: Effective strategies for long-term improvement*. London: Routledge.

TÜRK YÜKSEKÖĞRETİMİNİN ULUSLARARASILAŞMA SÜRECİNDE ERASMUS PROGRAMI

Öğr. Gör. *Erdoğan ÇATAK*, Gazi Üniversitesi
ORCID No: 0000-0001-5939-4874

Prof. Dr. *Serkan KOŞAR*, Gazi Üniversitesi
ORCID No: 0000-0003-2581-5145

Giriş

Yirmi birinci yüzyılın en önemli kavramlarından biri küreselleşme olup, bu kavram esasında ekonomik bir olgu olarak ortaya çıkmıştır. Bu anlamda küreselleşme ekonominin tek tek ülkeler yerine dünyada bir bütün olarak görülmesini ifade etmektedir (Tezcan, 1998). Türk Dil Kurumuna göre küreselleşmek; “dünya milletlerini ekonomi, siyaset ve iletişim bakımlarından birbirine yaklaştırmaya ve bir bütün olmaya götürmek; globalleşmek” olarak ifade edilmiştir. Bu tanımdan anlaşılacağı üzere dünya artık bir bütün olarak görülmektedir. Küreselleşme günümüzde sadece ekonomi alanı ile sınırlı kalmamış, eğitim, siyaset, iletişim vb. alanlarda da kendini göstermiştir. Teknolojik gelişmeler ile hız kazanan küreselleşme ülkeleri ve sistemlerini büyük dönüşümlere maruz bırakmıştır (Yurdabakan, 2002). Dünya özellikle II. Dünya Savaşı sonrasında kaçılmaz bir küreselleşme sürecine girmiş ve bunun sonucunda birçok örgüt büyük reformlar gerçekleştirmek zorunda kalmıştır. Ulusal ve merkezîyetçi yapıda olan örgütler yeni küresel dünyada yer edinebilmek için uluslararasılaşma yoluna gitmiştir. Küreselleşme ve uluslararasılaşma çoğu kez birbiri ile karıştırılan iki olgudur. Literatürde küreselleşme ve uluslararasılaşma kavramları ile ilgili birçok tanım bulunmaktadır. Bir tanımda küreselleşme daralan mekân, kısalan zaman ve ortadan kalkan sınırlar (Power, 2000), bir başka tanımda ise dünyanın tek bir pazar haline gelmesi (Kaçmazoğlu, 2002) olarak ifade edilmiştir. Uluslararasılaşma ise küreselleşmenin ortaya çıkardığı yeni taleplere karşı orta konulan strateji olarak değerlendirilebilir (Gündoğdu, Çelik, Hancı Yanar, Yolcu ve Ceylan, 2016). Globalleşme teriminin Türkçe karşılığı olan küreselleşme, siyaset, kültür ve ekonomi gibi her alanda dünyanın bütünleşmesini ifade etmekte iken uluslararasılaşma küreselleşmeye karşı verilen bir cevaptır (Çalık ve Sezgin, 2005). Cantwell ve Maldonado-Maldonado (2009) da uluslararasılaşmayı örgütlerin küreselleşmeye karşı cevap verme süreci olarak tanımlamışlardır.

Küreselleşme ile rekabet olgusu yakın ilişkilidir. Tek pazar haline gelen yeni-dünya düzeninde ülkelerin ve örgütlerin hayatta kalabilmesi için rekabet etmesi gereklidir (Toulmin, 1999). Tüm dünyada küreselleşmeden ve ortaya çıkan rekabetten en çok etkilenen sistemlerin başında eğitim sistemleri gelmektedir. lkeler, küreselleşme karşında eğitim sistemlerinde ve örgütlerinde yapılandırma ve iyileştirmeler yapmaktadırlar. Bu amaç doğrultusunda ülkeler, sistemsel reformlar, modern okullar ve ğretim araçlarının temini, öğretmenler ve okul yöneticilerinin mesleki gelişimi gibi uygulamaları hayata geçirmektedir (Karip, 1996). Dünyadaki yükseköğretim sistemleri ve yükseköğretim örgütleri de küreselleşmeden en üst düzeyde etkilenmiştir. Yükseköğretimde uluslararasılaşmayı ilk kez Buchbinder (1993) dile getirmiştir. Dünyada küreselleşme sonucunda her alanda artan rekabet yükseköğretim sistemlerinde de grlmektedir. Altbach ve De Wit'e (1995) göre uluslararasılaşma yükseköğretim örgütleri için zorunlu hale gelmiştir.

Yükseköğretimde uluslararasılaşma, ğrenci değişimi, akademik personel hareketliliği, programların uluslararası boyuta sahip olması ve sınır ötesi kurum ve kuruluşlarla işbirliği yapma ile ilişkilidir (Knight, 2004). Knight'ın bu yaklaşımı alanda geniş çaplı kabul görmektedir. Selvitopu ve Aydın (2018) da, yükseköğretimde uluslararasılaşmayı sınır dışı etkileşime girme, akademik, kültürel ve araştırma etkinliklerine katılma olarak ifade eder. Altbach ve Knight (2007) yükseköğretimde uluslararasılaşmanın kurumların ve bireylerin küresel akademik dünyada rekabet edebilmek için geliştirdikleri uygulamalar olduğunu dile getirerek bu bağlamda küreselleşmeden farklı olduğunu belirtmişlerdir. Yükseköğretimde uluslararasılaşmanın birçok gerekçesi olabilir ama Knight'a (2004) göre bu gerekçeler dört başlık altında toplanabilir. Bunlar; dünya vatandaşlığı ve kültürlerarası ortak anlayış gibi olguları içeren sosyokültürel gerekçeler; gelir kaynağı, nitelikli insan gücü, rekabet edebilirlik gibi ekonomik gerekçeler; uluslararası barış ve huzurun temini gibi politik gerekçeler ve kurumsal gelişim ve dünya standartlarının benimsenmesi gibi akademik gerekçelerdir. Bu gerekçelerin önceliği zaman, durum ve coğrafyaya göre değişebilmektedir.

Eğitim sistemleri küreselleşmeden hem etkilenen hem de küreselleşmeyi etkileyen sistemlerdir. Küreselleşmenin getirdiği yenilikleri ve değişimleri kendine uyarlayan eğitim sistemleri aynı zamanda küreselleşen yeni dünyaya ayak uydurabilen bireyler yetiştirmekle sorumludur. Bu anlamda eğitim ile küreselleşme arasında sürekli karşılıklı bir etkileşim söz konudur. Eğitim sistemlerinde bireye mesleki yeterlilikler daha çok yükseköğretim kademesinde kazandırıldığından, yükseköğretim sistemlerinin ve örgütlerinin küresel dünyada rekabet edebilecek bireyler yetiştirmesi önem arz etmektedir.

Yirmi birinci yüzyılda yükseköğretimde uluslararasılaşma tüm dünyada büyük hız kazanmıştır. Türk yükseköğretiminde uluslararasılaşma yeni bir süreç gibi görünmesine rağmen başlangıcını Tanzimat dönemine kadar götürmek mümkündür. Uluslararası alanda yükseköğretimde etkin rol almak isteyen Türkiye, bu alanda yeni strateji ve politikalar ortaya koymak istemektedir. Bu yüzden Türk yükseköğretiminin uluslararasılaşma sürecini daha iyi anlayabilmek ve geliştirebilmek için sürecin tarihsel dönüm noktalarını bilmek Türk yükseköğretiminin uluslararasılaşma sürecini daha iyi görebilmemizi sağlayacaktır.

Erasmus Programı Öncesi Türk Yükseköğretiminin Uluslararasılaşma Süreci

Knigh'tın (2004) belirttiği gibi yükseköğretimde uluslararasılaşma öğrenci değişimi, akademik personel hareketliliği, programların uluslararası boyuta sahip olması ve sınır ötesi kurum ve kuruluşlar ile iş birliği ile ilişkilidir. Bu bağlamda Türk yükseköğretiminin ilk uluslararasılaşma girişimleri Osmanlı İmparatorluğu'nun son dönemlerinde görölmektedir. Bu dönemde modernleşme çabaları içine giren Osmanlı İmparatorluğu batı tarzı üniversiteler kurmaya ve batılı müfredatlar uygulamaya başlamıştır. Yükseköğretimde uluslararasılaşmanın ilk örneği olarak programların uluslararası boyuta geçmesi görülebilir. Yapılan program uyarlamalarında ülkeler seçilirken eğitim sistemleri kalitelerinden çok siyasi ve politik ilişkiler etkili olmuştur. Bu dönemde kurulan Mülkiye Mektebi, Hukuk Mektebi, Ticaret Mekteb-i Alisi, Darülfünun ve Galatasaray Sultanisi gibi okullar Fransız ekolü etkisinde kurulmuşlardır. Darülfünun sonraları Almanya ile ilişkilerin güçlenmesi sonucu Alman ekolü etkisi altında kalmıştır (Vural Yılmaz, 2014).

Osmanlı'nın son döneminde başlayan ve Cumhuriyet'in ilanından sonra da devam eden yurtdışına öğrenci gönderilmesi yükseköğretimin uluslararasılaşmasında atılan önemli adımlardan biridir. Yurtdışına öğrenci gönderme fikri ilk kez dönemin padişahı II. Mahmut tarafından gündeme getirilmiştir. İlk öğrenciler 1830 yılında gönderilmiş ve bu öğrencilere modernleşme girişimlerinde büyük misyonlar yüklenmiştir (Vural Yılmaz, 2014). Tanzimat döneminde devlet politikası haline gelen öğrenci gönderme uygulamasında öğrenciler daha çok batıda bilim ve siyaset merkezleri olan Paris, Londra, Berlin ve Viyana gibi şehirlere gönderilmiştir (Erdoğan, 2010). Yurtdışına öğrenci gönderme politikasına Cumhuriyet döneminde de bizzat Atatürk'ün talimatlarıyla devam edilmiştir. Yurtdışına gönderilecek öğrenciler Cumhuriyet döneminde nitelikli insan gücüne duyulan ihtiyaç artması sebebiyle 1929'da yürürlüğe giren 1416 sayılı "Ecnebi Memleketlere Gönderilecek Talebe Hakkında Kanun" kapsamına alınmış ve buna göre işlemler gerçekleştirilmiştir.

Cumhuriyet döneminde yükseköğretimin uluslararasılaşmasının bir diğer önemli boyutu da yurtdışından akademisyen ve uzmanların ders vermesi ve sistem oluşturması adına davet edilmesi olmuştur. Yaptıkları incelemeler ve hazırladıkları raporlar ile yükseköğretimde reformlar başlatan akademisyen ve uzmanlar ile sınır ötesi iş birlikleri Türk yükseköğretiminin uluslararasılaşmasına büyük katkı sağlamıştır. Bu dönemde yükseköğretimde uluslararasılaşma faaliyetleri kısmen ğrenci değişimleri, akademisyen hareketliliği ve uluslararası program oluşturma boyutunda olduğu ve Türk yükseköğretiminin uluslararasılaşmasında ilk girişimlerin başladığı grlmektedir.

II. Dünya Savaşından sonra artan küreselleşmenin de etkisiyle tüm dünyada yükseköğretimde uluslararasılaşma çabaları artmıştır. Savaştan süper gçler olarak çıkan Amerika ve Sovyetler Birliği dünyadaki diğer ülkeler ile daha iyi anlaşmak ve etki alanlarını artırmak amacıyla eğitim alanında uluslararası değişim ve iş birliği çabalarını artırma çalışmaları yapmıştır (Kireci vd., 2016). Bu dönemde Türk yükseköğretiminin uluslararasılaşma eksenini savaşın yaralarını sarmakla meşgul Kıtaya Avrupası'ndan Amerika'ya kaymıştır. Ege Üniversitesi, Karadeniz Teknik niversitesi ve Atatürk niversitesi bu dönemde Amerikan sisteminden etkilenerak kurulan üniversitelerdir. Özellikle Atatürk niversitesi'nin kurulmasında Nebraska niversitesi ile işbirliği yapılmış ve ortak bir Türk-Amerikan heyet görev almıştır (Dölen, 2010, s. 85). Tam anlamıyla model ithali yoluyla kurulan bir niversite olarak yine bu dönemde kurulan Orta Doğu Teknik niversitesi rnek gösterilebilir. Bu dönemde Türk yükseköğretiminin uluslararasılaşma girişimleri daha çok model ve program oluşturma çabaları olarak grlmektedir. Kısaca Türk yükseköğretimi uluslararasılaşma yolunda ivme kazanmaya başlamıştır.

Türk yükseköğretimi uluslararasılaşmada 1990'lı yıllarda Sovyetler Birliği'nin kş ile yeni bir döneme girmiştir. Türkiye yurt dışına ğrenci gönderen, yurt dışından model ithal eden bir ülke konumundan yükseköğretimde ğrenci kabul eden ve yükseköğretim modeli ihraç eden bir ülke konumuna geçmiştir. Sovyetler Birliği'nin dağılmasıyla Türkiye, bağımsızlığını kazanan Türk devletleri ile ilişkileri sağlamlaştırmak adına yükseköğretimi kamu diplomasisi olarak kullanmıştır. Bu lkeler ile eğitim iş birlikleri yapılmış ve ülkelerin birçoğunda Türk yükseköğretim modelinde niversiteler kurulmuştur. Bu sayede bu ülkeler ile yükseköğretim sayesinde siyasi ve ekonomik iş birlikleri sağlanmıştır (Kavak ve Baskan, 2001). Bu dönemde atılan bir diğer önemli adım bu ülkelerden ğrenci kabul eden Büyük ğrenci Projesi olmuştur. Sovyetler Birliği'nin dağılmasından sonra bağımsızlığını kazanan Azerbaycan, Kazakistan, Kırgızistan, Türkmenistan ve Özbekistan ile protokoller imzalanmış devlet bursu sağlanarak ğrenci kabul edilmesi planlanmıştır. Proje başta bu beş ülke ile başlamış sonrasında 57 ülke ile

devam etmiştir. Projenin uygulanmasında bazı aksaklıklar yaşansa da Türkiye'ye gelen öğrenci hareketliliği olmasından dolayı proje Türk yükseköğretiminin uluslararasılaşmasına katkı sağlamıştır. 1990'lı yıllar, Türk yükseköğretiminin öğrenci gönderen ve model ithal eden bir konumdan, öğrenci kabul eden ve model ihraç eden bir konuma gelmesinden dolayı önemlidir.

Erasmus Programı Sonrası Türk Yükseköğretiminin Uluslararasılaşma Süreci

Türk yükseköğretimi uluslararasılaşma sürecinde 2000'li yılların başında yeni ve etkili bir döneme girmiştir. Erasmus programına Türkiye 2003 yılında dâhil olmuş ve Türk yükseköğretimi için yeni bir süreç başlamıştır. Önceki dönemlerde uluslararasılaşma çabaları daha çok doğu ve Afrika ülkeleri ile gerçekleşirken bu dönem Türk yükseköğretimi yönünü batıya çevirmiştir.

Erasmus Programı'nın Tarihçesi

Avrupa'da 1987 yılında başlayan Erasmus Programı Kıta Avrupası ve Türk yükseköğretiminde uluslararasılaşmanın lokomotifi olmuştur. Erasmus Programı, Avrupa ülkelerindeki üniversitelere ikili iş birliği, öğrenci ve personel değişimi imkânı sağlamaktadır (Erasmus+ Programme Guide, 2021). "European Community Action Scheme for Mobility of University Students (Üniversite Öğrencileri için Avrupa Topluluğu Eylem Planı) kısaltmasından ortaya çıkan Erasmus Programı'nın ismi aynı zaman adını Desiderius Erasmus'tan almış ve onun felsefesinden etkilenmiştir. Desiderius Erasmus, Avrupa şehirleri arasında dolaşıp eğitimler vermiş ve bugünkü eğitim hareketliliğinin ilham kaynağı olmuştur (Ünal, 2011).

Erasmus Programı'nın resmi başlangıç yılı 1987 olsa da programın temelleri 1976 yılında başlatılan Ortak Çalışma Programları ile atılmış, Avrupa üniversiteleri on yıl boyunca öğrenci hareketliliği denemesi yapmışlardır (Adanır, 2019). 1981-1986 yılları arasında pilot uygulamaları resmen başlayan Erasmus Programı 1987 yılında 11 üye ülke (Almanya, Belçika, Birleşik Krallık, Danimarka, Fransa, Hollanda, İrlanda, İspanya, İtalya, Portekiz ve Yunanistan) ile hayata geçirilmiştir (Ulusal Ajans [UA], 2017). Üç bin iki yüz üniversite öğrenci değişimi ile başlayan Erasmus Programı 30. yılına dört milyon dört yüz bin üniversite öğrencisinin değişimine olanak sağlamıştır (European Commission [EC], 2017). Erasmus Programı başlangıçta sadece üniversite öğrencilerinin değişimine imkan sağlarken aynı zamanda üniversitedeki akademik ve idari personelin de değişimine olanak sağlamaktadır (UA, 2017).

Erasmus Programı tekil bir program olarak 1995 yılına kadar devam etmiş, sonrasında sırasıyla 1995-1999 yılları arasında Socrates I, 2000-2007 yılları arasında Socrates II, 2007-2013 yılları arasında Life Long Learning Programme (Hayat Boyu ğrenme Programı) çatısı altında yükseköğretim ğrenci ve personeline yönelik faaliyetlerine devam etmiştir. 2014 yılında Avrupa Komisyonu Erasmus Programı'nın o güne kadarki başarısı ve tanınırlığından dolayı Avrupa Birliği içinde yrtlen tüm eğitim programlarına Erasmus adını vermiş sonuna + (plus) koyarak tüm programları Erasmus+ çatısı altında toplamıştır. On yıldır Erasmus+ çatısı altında yrtlen yükseköğretim faaliyetleri "Yükseköğretim ğrenci ve Personel Hareketliliği" olarak devam etmektedir (EC, 2017).

Erasmus Programı başladığı yıldan itibaren niversite öğrencileri ve personeli tarafından yoğun ilgi görmüştür. Bu ilgi karşısında Avrupa Komisyonu programın daha da verimli olması adına iyileştirmeler yapmıştır. Bunlardan en önemlisi Bologna Süreci olarak bilinen 19 Haziran 1999'da ilan edilen Bologna Deklarasyonu'dur. 29 ye ülkenin milli eğitim bakanlarının onayı ile ortaya çıkan Bologna Süreci'nin nihai hedefi Avrupa'yı küreselleşen dünyada yükseköğretim alanında cazibe merkezi haline getirmektir (Yükseköğretim Kurulu [YK]). Bu süreç Erasmus Programı'nın daha uygulanabilir olması yolunda önemli bir adım olmuş ve programın tanınırlığını artırmıştır.

Erasmus Programı 1987 yılında Avrupa Birliği tarafından başlatılmış ve Avrupa Birliği içinde uygulanması planlanmıştı, fakat Avrupa yükseköğretim sistemini tüm dünyada cazibe merkezi haline getirebilmek adına Avrupa Komisyonu 2015 yılında tüm dünyaya açılmıştır. Bu tarihten itibaren tüm dünya ülkeleri ile ğrenci ve personel hareketliliğine imkân sağlanmıştır (EC, 2020).

Erasmus Programı'nın Kapsamı

Erasmus Programı niversite öğrencileri için öğrenim ve staj hareketliliği olmak üzere iki tür hareketlilik imkânı sunmaktadır. Öğrenciler ğrenim hareketliliği kapsamında kendi üniversitelerinin anlaşmalı olduğu üniversitelerden birinde bir dönem ya da iki dönem eğitim alma hakkına sahip olur. Staj hareketliliği öğrencilere mesleki deneyim kazandırmayı hedefler. Eğitim programında zorunlu stajı olan öğrencilerin yanı sıra üniversitede eğitimine devam her ğrenci staj hareketliliğine katılabilir. Staj hareketliliği öğrencilere alanındaki işletme, kurum ve kuruluşlarda staj yapma imkânı sağlamaktadır. Öğrenciler bu hareketlilik türlerinden istediklerine her eğitim kademesinde azami 12 katılım sağlayabilirler. Öğrenci hareketliliği akademik not ortalaması ve yabancı dil sınav sonucunu esas almaktadır. Programa katılmak isteyen lisans öğrencileri en az 2,20; lisansüstü öğrenciler ise en az 2,50 ağırlıklı genel not ortalamasına sahip olmalı ve gönderen niver-

sitenin belirleyeceği yabancı dil baraj puanını almalıdır. Öğrenci seçimlerinde bu iki puan yüzde elli etkiye sahiptir ve öğrencinin genel puanını oluşturmaktadır. Avrupa Komisyonu ve Ulusal Ajanslar dezavantajlı grupların programdan daha fazla faydalanabilmesi adına bu gruplara ek puan sağlayarak ayrıcalık tanımaktadır. Şehit gazi yakınlarına ek on beş puan, engelli öğrencilere ek on puan, afetzedelere ek puan verilmesi örnek gösterilebilir. Öğrenci hareketliliğinde kazanan öğrencilere hibe desteği sunulmaktadır. Verilen hibe öğrencilerin tüm masraflarını karşılamaktan ziyade yurt dışındaki masraflarının bir kısmının karşılanmasına yönelik olarak verilmektedir. Hibe miktarları ülkelerin hayat standartlarına göre Avrupa Komisyonu tarafından belirlenmektedir. Seçim sürecinde dezavantajlı gruplara uygulanan ayrıcalık bu gruplarda yer alan bireylerin daha verimli bir hareketlilik süreci geçirebilmeleri adına hibe tahsisinde uygulanmakta ve onlara ek hibe verilmektedir (Yükseköğretim Kurumları için Uygulama El Kitabı, 2020).

Öğrenci hareketliliğinin yanı sıra Erasmus Programı üniversite personeli için de yurtdışı deneyim imkânı sunmaktadır. Program kapsamında ders verme ve eğitim alma hareketliliği mevcuttur. Ders verme hareketliliği ders vermekle yükümlü akademik personel için farklı bir üniversitede ders verme ve ders ile alakalı akademik ve eğitsel faaliyetler yürütme imkânı sunmaktadır. Program kapsamında akademik personel üyesi olduğu üniversitenin anlaşmalı olduğu ve kendi bölümünün bulunduğu bir üniversitede asgari iki gün azami iki ay süre ile en az sekiz saat ders verebilir. Eğitim alma hareketliliği daha çok üniversite idari personeline yöneliktir fakat akademik personel de bu hareketliliğe katılabilir. Eğitim alma hareketliliğinin amacı personelin mesleki gelişime katkı sağlamak adına personelin alanı ile alakalı işletme, kurum ve kuruluşlarda eğitim almasını sağlamaktır. Eğitim alma hareketliliğinde asgari ve azami süreler ders verme hareketliliği ile aynıdır. Personel hareketliliğinin seçim kriterleri öğrenci hareketliliği kadar net puanlar içermemektedir. Programdan ilk kez yararlanma, dil puanının olması, dezavantajlı gruplardan olmak gibi bazı ölçütler kullanılarak personelin genel puanı oluşturulmaktadır. Kazanan personele hareketlilik süresi boyunca gün bazında hibe verilmektedir. Personel hareketliliğinde ayrıca seyahat hibesi de bulunmaktadır (Yükseköğretim Kurumları için Uygulama El Kitabı,2020).

Türk Yükseköğretiminde Erasmus Programı Süreci

Avrupa ve Türk yükseköğretiminin uluslararasılaşmasının en büyük kaynağı olarak görülen Erasmus Programı'na Türkiye'nin dahil olması 1999 yılında gerçekleştirilen Helsinki Zirvesi ile başlamıştır (Ağrı, 2006; Tekeli ve İlkin, 2000; Tuzcu, 2002). Türkiye'ye verilen adaylık süreci ile birlikte birliğin yürütmekte olduğu programlara katılma hakkı tanınmıştır. Türkiye, programdan yararlanan

31. lke olarak faaliyetlerine başlamıştır. 2002'de Avrupa Topluluğu ile imzalanan ereve Antlaşması'nın ardından hazırlık çalışmalarına başlayan Türkiye ncelikle Erasmus Programı'nı ülke içinde koordine edecek ve tanıtacak bir birim kurulması için çalışmalara başlamıştır. 29 Ocak 2002 tarihli 24655 sayılı kanun ile Devlet Planlama Teşkilatı'na bağlı "Avrupa Birliği Eğitim ve Gençlik Programları Merkezi" diğer adıyla "Ulusal Ajans" kurulmuştur. Ulusal Ajans'ın görevi Türkiye ile Avrupa Komisyonu arasında köprü vazifesi görmek ve programların etkin ve verimli bir şekilde yürütülmesi adına faaliyetler gerçekleştirmek olarak tanımlanmıştır (UA, 2006a).

Türkiye'nin Erasmus Programına katılım süreci hazırlık önlemleri, pilot uygulamalar ve mutabakat zaptının imzalanması olmak üzere üç aşamadan oluşmaktadır. Hazırlık aşamasında öncelikle Ulusal Ajans kurulmuş ve bu kurumda çalışacak personel yetiştirilmiştir. Türk yükseköğretimi için yeni ve çok farklı olan süreç için öncelik alt yapının oluşturulması olmuştur. Oluşturulan bu yeni birim ve çalışanları ülke genelinde programın tanıtımlarını yapmış ve yükseköğretim kurumlarında gerekli alt yapının oluşması için faaliyetler gerçekleştirmiştir (UA, 2004). Hazırlık nlemlerini tamamlayan Ulusal Ajans, lke genelinde coğrafi ve ğrenci sayılarını dikkate alarak on beş niversite seçmiş ve pilot uygulamalara başlamıştır. Pilot uygulamaya Akdeniz Üniversitesi, Ankara Üniversitesi, Bilkent niversitesi, Çukurova Üniversitesi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Ege Üniversitesi, Galatasaray Üniversitesi, Gazi Üniversitesi, Gaziantep Üniversitesi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul Teknik Üniversitesi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Marmara Üniversitesi, Orta Doğu Teknik niversitesi ve Sabancı niversitesi dâhil edilmiş ve Avrupa'nın farklı niversiteleri ile eşleştirilmiştir. Pilot uygulama kapsamında toplam 124 ğrenci gönderilmiş, 17 ğrenci ise kabul edilmiştir (Yaman, 2002). Bu yeni programa Türk yükseköğretim kurumları yoğun ilgi göstermiş ve pilot uygulamalar devam ederken mevcut 82 yükseköğretim kurumundan 72 tanesi programa dâhil olmak için başvuruda bulunmuştur. Hazırlık çalışmalarını ve pilot uygulamaları Mart 2004'te tamamlayan Türkiye, 1 Nisan 2004 tarihinde Avrupa Birliği ile imzalanan mutabakat zaptı ile resmen Erasmus Programı'na dâhil olmuştur (UA, 2004).

Başladığı ilk akademik yılında Türk yükseköğretim kurumlarına toplamda dört milyon Avro hibe tahsis edilmiştir. Üniversite ğrencilerinin ve akademik personelin yoğun ilgi gösterdiği Erasmus Programı'ndan ilk yıl 1142 ğrenci ve 339 ğretim elemanı faydalanmıştır (UA, 2006b). Bu rakamlar ilk yılında bu kadar ilgi gören Erasmus Programı'nın gelecek yıllarda Türk yükseköğretiminin uluslararasılaşmasında kilit rol oynayacağını göstermiştir.

Bugün gelinen noktada Erasmus+ Programı otuz beşinci yıldönümü olan 2022'ye 6 milyonu yükseköğretim öğrencisi olmak üzere 13 milyon katılımcının faydalandığı ve her yıl ortalama altı yüz bin bireyin katıldığı bir program olarak dünyanın en büyük uluslararası programlarından biri olarak varlığını sürdürmektedir (EC, 2022). 2022 yılı verilerine bakıldığında 420 bin yükseköğretim öğrenci ve personelinin katıldığı ve programın yükseköğretim için ayırdığı bütçenin 1.8 milyar Avro olduğu görülmektedir (EC, 2023a). Türk yükseköğretiminin başladığı yıldan bugüne verimli şekilde faydalandığı Erasmus Programı'na yoğun ilgisi hız kesmeden devam etmektedir. Türk yükseköğretimi bu denli büyük bütçeye sahip Erasmus+ Programı'ndan 2022 yılında yaklaşık 55 milyon Avro hibe aldığı, 2017-2022 yılları arasında yükseköğretimde 56490 personelin ve 229241 öğrencinin faydalandığı, 32638 personelin ve 103242 öğrencinin Türk yükseköğretim kurumlarına geldiği görülmektedir (EC, 2023b). Bu rakamlar Türk yükseköğretiminin uluslararasılaşmasında Erasmus Programı'nın somut çıktıları olarak değerlendirilmektedir.

Sonuç

Dünya, küreselleşme adı verilen geri dönüşü olmayan bir sürecin içine girmiş ve bu süreç dünyadaki tüm sistemleri birleştirip bütünleştirmeye başlamıştır. Bu yeni dönüşümde ülkeler artık uluslararasılaşma yollarını aramaktadırlar. Ülkelerin içindeki tüm sistemler yereldeki rekabetin yanı sıra artık tüm dünyadaki sistemler ile yarışmak durumdadır. Küreselleşmeden etkilenen sistemlerin başında eğitim sistemleri ve onun alt sistemi olan yükseköğretim sistemleri gelmektedir. Tüm dünyada yükseköğretim sistemleri bu yenedünya düzeninde ayakta kalabilmek için büyük bir dönüşüme girmişlerdir. Bu dönüşümün adı uluslararasılaşmadır. Günümüzde yükseköğretimde uluslararasılaşma gerek ekonomik gerekse akademik gerekçelerden dolayı tüm ülkelerin rekabet ettiği bir alan olmuştur. OECD verilerine göre uluslararası öğrenci sayısı 2018 yılında 5.6 milyondur ve bu sayının 2030'a kadar 8 milyon olması beklenmektedir. Bu gelecekte yükseköğretimde uluslararasılaşma boyutunun ne denli büyük olacağını göstergesidir. Önceleri yükseköğretim sistemlerinin alanına çok fazla girmeyen uluslararasılaşma olgusu günümüzde en stratejik planlarından biri haline gelmiştir. Küreselleşen dünyada varlığını devam ettirmek isteyen, rakiplerinden geride kalmak istemeyen yükseköğretim sistemleri ve örgütleri için uluslararasılaşma 21. yüzyılın en önemli sürecidir. Dünyadaki diğer yükseköğretim sistemlerinde olduğu gibi Türk yükseköğretimi için de uluslararasılaşma önem arz etmektedir. Her ne kadar uluslararasılaşma Türk yükseköğretimi için yeni bir olgu gibi görünse de Türk yükseköğretiminin uluslararasılaşma girişimlerini Osmanlı İmparatorluğu'nun

son dönemlerine kadar götürmek mümkündür. Tanzimat Dönemi'nde başlayan modernleşme çabaları ile uluslararasılaşma süreci daha çok model ithalatı ve ğrenci gönderilmesi şeklinde olmuştur. Cumhuriyetin ilk yıllarında Türk yükseköğretiminin devam eden uluslararasılaşma süreci yurt dışından getirilen uzmanların raporları doğrultusunda şekillendirilmeye çalışılmıştır. Bu dönemde yapılan çalışmalar daha çok uluslararasılaşmanın program ve müfredat boyutunda gerçekleşmiştir. 1990'lı yıllarda Sovyetler Birliği'nin dağılması ile Türk yükseköğretimi uluslararasılaşma sürecinde o zamana kadar yurt dışına ğrenci gönderen ve programlar ithal eden bir konumdan artık uluslararası ğrenci kabul eden kendi programlarını farklı ülkelere ihraç bir yükseköğretim sistemi haline gelmiştir.

Erasmus Programı ile 2000'li yıllar Türk yükseköğretiminin uluslararasılaşma sürecinde dönüm noktası olmuştur. Hem batı merkezli olması hem de uzun yılların birikimine sahip Erasmus Programı, Türk yükseköğretiminin uluslararasılaşma sürecini farklı bir boyuta taşımıştır. Türk yükseköğretimi Erasmus Programı'na katılmak adına hazırlık aşamasında yaptığı düzenlemeler ve iyileştirmeler uluslararasılaşma yolunda köklü dönüşümler içermektedir. Bologna Süreci gibi süreçler Türk yükseköğretiminin daha uluslararası bir yapıya kavuşmasına aracılık etmiştir. Programa dâhil olunması ile birlikte niversite ğrenci ve personelinin yoğun ilgiyi Erasmus Programı'nın Türk yükseköğretim için önemini artırmıştır. Bugüne kadar 6.5 milyon yükseköğretim personel ve üyesinin faydalandığı Erasmus Programı, Türk yükseköğretiminde birçok bireyin kendini geliştirmesine ve uluslararası bir deneyim kazanmasına imkan sağlamıştır. Türk yükseköğretimi bugüne dek hiçbir programdan ya da projeden bu derecede fayda sağlamamıştır. Erasmus Programı kapsamında hem giden hem gelen ğrenci ve personel ve programın gereklilikleri olarak gerçekleştirilen düzenlemeler Türk yükseköğretiminin uluslararasılaşmasına büyük katkı sağlamaktadır.

Kaynakça

- Ağrı, G.I. (2006). *Küreselleşme sürecinde yükseköğretim politikaları ve Erasmus projesi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/sayfasından> erişilmiştir.
- Adanır, Y. (2019). *Yükseköğretim ğrencilerinin ve ğretim elemanlarının Erasmus programı hakkındaki görüşleri (Muş Alparslan niversitesi rneği)*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/sayfasından> erişilmiştir.
- Altbach, P., & De Wit, H. (1995). International higher education: America abdicates leadership. *International Higher Education*, (1). <https://doi.org/10.6017/ihe.1995.1.6165>
- Altbach, P. G., & Knight, J. (2007). The internationalization of higher education: Motivations and realities. *Journal of Studies in International Education*, 11(3-4), 290-305. <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/1028315307303542>
- Buchbinder, H. (1993). The market oriented university and the changing role of knowledge. *Higher Education*, 26(3), 331-347. <https://doi.org/10.1007/BF01383490>

- Cantwell, B., & Maldonado-Maldonado, A. (2009). Four stories: confronting contemporary ideas about globalisation and internationalisation in higher education. *Globalisation, Societies and Education*, 7(3), 289–306. <http://dx.doi.org/10.1080/14767720903166103>
- Çalık, T., & Sezgin, F. (2005). Küreselleşme, bilgi toplumu ve eğitim. *Gazi Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13(1), 55–66.
- Dölen, E. (2010). Türkiye üniversite tarihi 5: Özerk üniversite dönemi 1946–1981. İstanbul: Bilgi Üniversitesi.
- EC (2020) Erasmus+ international mobility & cooperation with partner countries worldwide. <https://ec.europa.eu/assets/eac/erasmus-plus/factsheets/regional/world-erasmusplus-2020.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- EC (2017). From Erasmus to Erasmus+: a story of 30 years https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/en/MEMO_17_83 sayfasından erişilmiştir.
- EC (2022). Celebrating 35 years of the Erasmus programme. https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/en/ip_22_5648 sayfasından erişilmiştir.
- EC (2023a). Erasmus+ annual report 2022. <https://data.europa.eu/doi/10.2766/211791> sayfasından erişilmiştir.
- EC (2023b). Factsheets and statistics on Erasmus+. <https://erasmus-plus.ec.europa.eu/resources-and-tools/statistics-and-factsheets> sayfasından erişilmiştir.
- Erasmus+ Programme Guide (2021). European Commission, <https://erasmus-plus.ec.europa.eu/document/erasmus-programme-guide-2021> sayfasından erişilmiştir.
- Erdoğan, A. (2010). Tanzimat döneminde yurtdışına öğrenci gönderme olgusu ve Osmanlı modernleşme etkileri. *Sosyoloji Dergisi*, 3(20), 121–151.
- Gündoğdu, K., Çelik, B., Hancı Yanar, B., Yolcu, O., & Ceylan, V.K. (2016). Türkiye’de yükseköğretimde program geliştirme bağlamında uluslararasılaşma. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ataunikkfed/issue/27013/284109> sayfasından erişilmiştir.
- Kaçmazoğlu, H. B. (2002). Doğu-batı çatışması açısından globalleşme. *Eğitim Araştırmaları*, 6, 44-55.
- Karip, E. (1996). Etkili Eğitim Sistemlerinin Geliştirilmesi. *Eğitim Yönetimi*, 2, 245-247.
- Kavak, Y., & Baskan, G. A. (2001). Türkiye’nin Türk Cumhuriyetleri, Türk ve akraba topluluklarına yönelik eğitim politika ve uygulamaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 92-103.
- Kireççi, M. A., Bacanlı, H., Erişen, Y., Karadağ, E., Çeliköz, N., Dombaycı, M., Toprak, M., & Şahin, M. (2016). Türkiye’de yükseköğretimin uluslararasılaşması: Bir endeks oluşturma çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 41(187), 1–28. doi:<http://dx.doi.org/10.15390/EB.2016.6223>
- Knight, J. (2004). Internationalization remodeled: Definitions, approaches and rationales. *Journal of Studies in International Education*, 8(1), 5–31. <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/1028315303260832>
- Power, C. (2000). Global trends in education. *International Education Journal*, 1, 1–6.
- Selvitopu, A., & Aydın, A. (2018). Türk yükseköğretiminde uluslararasılaşma stratejileri: süreç yaklaşımı çerçevesinde nitel bir inceleme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(4), 803-823.
- Tekeli, İ ve İlkin, S. (2000). *Avrupa Birliği ve Türkiye*. Ankara: Ümit Yayıncılık
- Tezcan, M. (1998). Küreselleşmenin eğitimsel boyutu. *Eğitim ve Bilim*, 22(108). <https://egitim-vebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/5229> sayfasından erişilmiştir.
- Toulmin, S. (1999). The ambiguities of globalization. *Futures* 31, 905-912. [https://doi.org/10.1016/S0016-3287\(99\)00049-X](https://doi.org/10.1016/S0016-3287(99)00049-X)

- Tuzcu, G. (2002) Avrupa Birliğine geçiş sürecinde Türk eğitiminin planlanması, Milli Eğitim Dergisi, 155-156. https://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/155-156/tuzcu.htm sayfasından erişilmiştir.
- UA (2004) Eğitimde diyalog haber bülteni, avrupa birliği eğitim ve gençlik programları merkezi, 1, https://www.ua.gov.tr/media/uomhq51b/egitimde_dialog_4-min.pdf sayfasından erişilmiştir
- UA, (2006a). AB Eğitim ve Gençlik Programları Merkezi Başkanlığı, Eğitim ve Gençlik Dergisi, 1(1). <https://www.ua.gov.tr/media/tolbpi4b/1-min.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- UA (2006b). 2004/2005 Socrates / Erasmus Programı değişim istatistikleri. https://www.ua.gov.tr/media/4i2dv3el/43_erasmus-2004-2005-istatistik_kitabi-min.pdf
- UA, (2017). Erasmus'tan Erasmus+'a 30 yılın hikâyesi. <https://www.ua.gov.tr/media/jejdp0rl/erasmus-30-y%C4%B1l.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Ünal, M. (2011). *Avrupa Birliği Erasmus öğrenci öğrenim hareketliliği programının cipp (başlam, girdi, süreç, ürün) modeline göre değerlendirilmesi.* (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> sayfasından erişilmiştir.
- Vural Yılmaz, D. (2016). Türk yükseköğretiminde uluslararasılaşma: Tarihsel perspektiften bir analiz. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(9), 154–172. <http://dx.doi.org/10.16990/SOBIDER.3326>
- Yurdabakan, İ. (2002). Küreselleşme konusundaki yaklaşımlar ve eğitim. Eğitim Araştırmaları, 6, 61–64. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/509194> sayfasından erişilmiştir.
- Yaman, A. (2002). Türkiye'nin AB eğitim ve gençlik programlarına katılım süreci ve Ulusal Ajans, <http://ekutup.dpt.gov.tr/egitim/yamana/ulusalaj.ppt> sayfasından erişilmiştir.
- Yükseköğretim Kurulu. Bologna süreci nedir? <https://uluslararası.yok.gov.tr/uluslararasılaşma/bologna/temel-bilgiler/bologna-sureci-nedir> sayfasından erişilmiştir.
- Yükseköğretim Kurumları için Uygulama El Kitabı (2020) https://www.beykent.edu.tr/docs/default-source/default-document-library/ek-5.pdf?sfvrsn=b421fe60_0 sayfasından erişilmiştir.

OKUL EKOSİSTEMİNDE KARŞILIKLI BAĞIMLILIK DİNAMİKLERİ

Gülbahar MELİK, Milli Eğitim Bakanlığı
ORCID No: 0000-0002-3131-1640

Prof. Dr. Ferudun SEZGİN, Gazi Üniversitesi
ORCID No: 0000-0002-7645-264X

Giriş

Gevşek yapısı, psikososyal değişkenlere yüksek duyarlılığı, bireyler arası etkileşim ve ilişkileri ön plana çıkaran dinamik ve sistematik doğası gereği okul, karmaşık bir sistemdir (Hawkins ve James, 2018). Tüm karmaşık insan sistemlerinde olduğu gibi okullar da resmi olarak tanımlanmış görev ve işlevlerin ötesinde, birbirine geçmiş etkileşimlerden oluşan ve her performansın birbirini etkilediği, dönüştürdüğü karşılıklı bağımlılık ilişkileriyle örülü bir yapı geliştirme eğilimindedir. Bu tür sistemlerde, bireyler arası etkileşimler yalnızca tekil performansları değil aynı zamanda sistemin genel işleyişini ve verimliliğini de belirleyerek eğitimin dinamiklerini, adaptasyon yeteneklerini ve organizasyonel etkinliği şekillendirebilmektedir (Barnett ve McCormick, 2016).

Goldspink'e (2007) göre okulları, katı kurallar çerçevesi ve bürokratik sınırlarla çevrili kurumlar olarak algılayan bakış açısı, eğitim ekosistemlerinin tam kalbinde yer alan insan etkileşimlerinin öngörülemez zenginliğini göz ardı etmektedir. Bu bağlamda okul yöneticisi, öğretmen, öğrenci ve veli arasındaki etkileşimlerin toplumsal ağda süreklilik gösteren özelliklerini incelemek okulların statik bir yapı olmadığının anlaşılmasına ve karşılıklı bağımlı ilişki yapılarının belirginleştirilmesine olanak tanıyacağından okula dair kapsamlı ve çeşitlendirilmiş bir perspektife ışık tutacaktır. Etkileşimsel perspektif ile örgüt içindeki ilişkiler basit bir düalıiteden öte ışık ve gölge metaforunun karmaşıklığında, çok düzeyli ve nüanslı bir analitik yaklaşımla ele alınabilecek böylelikle paydaşlar arası ilişkilerin psikolojik, pedagojik ve akademik yansımalarına ilişkin önemli ve bütüncül bir bakış açısı geliştirilebilecektir (Lee, 2023).

Karşılıklı Bağımlılık Olgusu

Karşılıklı bağımlılık olgusunun okul ekosistemindeki rolünün derinlemesine anlaşılması, ilgili fenomenin en geniş çalışma alanına sahip olduğu sosyal psikolojideki kuramsal zemininin incelenmesi ile mümkün görünmektedir. Karşılıklı

bağımlılık çalışmalarının öncül dayanakları, insan etkileşimlerinin bilimsel olarak incelenmesine zemin hazırlayan Kurt Lewin'in kapsamlı çalışmalarına uzanmaktadır. Lewin (1952), alan teorisi (Field theory) alışmalarında kavramsallaştırdığı önermesiyle davranışı, kişinin algıladđı gerçekliğin bir türevi olarak tanımlamış, davranışın anlaşılması ve öngörülmesinin bireyin yörüngesindeki psikososyal gerçekliğin ve etkileşim yapısının analiz edilmesi ile mümkün olacağını ne sürmüştür. Karşılıklı bağımlılığın gruplar için bir zorunluluk olduğunu bu anlamda epistemik değil ontolojik bir zeminde ele alınması gerektiğinin altını çizen Lewin, tüm karşılıklı bağımlılık teorilerinin mimarı olarak kabul edilmektedir (Balliet ve Van Lange, 2013).

İkinci dünya savaşını izleyen yıllarda zamanın ruhuna (Zeitgeist) paralel olarak insan etkileşimleri ve gruplardaki karşılıklı bağımlı ilişkileri inceleyen önemli çalışmalar yapılmıştır. Kişilerarası ilişkilerin temelinde fayda maliyet analizine dayanan araçsal rasyonalite olduğunu savunan Blau (1964), Robbers Cave deneyi ve grup içi bağımlı çalışmalarıyla Muzaffer Sherif (1954), iş birliğine karşı rekabet ikilemi ve çatışma çözüm teorileriyle Deutsch (1973) gibi birçok araştırmacı mikro düzeydeki etkileşim ağlarıyla ile makro düzeydeki örgütlenmeler arasındaki ilişkinin kavramsal çerçevesini yapılandırmaya çalışmıştır.

Karşılıklı bağımlılık olgusuna ilişkin kuramsal çeşitlilik, araştırmacıların ilgi alanlarına ve metodolojik yaklaşımlarına uygun olan teorik yapıyı seçme esnekliği sağlamaktadır. Eğitim ekosistemindeki okul yöneticisi ve ğretmen etkileşimlerinin karşılıklı bağımlılık mereğinden incelenmesini amaçlayan bu çalışmada, ilişkisel dinamikleri en detaylı ve bütüncül biçimde ele aldığı varsayılan "Karşılıklı Bağımlılık Teorisi (Interdependence Theory)" perspektifi kullanılmıştır. Teori, temellendirmelerinin yapıldđı ilk dönemden bugüne kadar alanın en sosyal teorisi olarak görülmüş (Arriaga, 2013), etkileşim dinamikleri, dönüşüm- adaptasyon süreçleri ve ilişki paternlerini ortaya koyma noktasında durumsal ve ilişkisel farklılıkları gözetken geniş bir ereve sunmuş ve kuramsal yetkinliği ile alanın en önemli teorilerinden biri olarak kabul edilmiştir (Columbus ve Molho, 2022). Bu çalışmada öncelikle karşılıklı bağımlılık teorisi ve alt boyutlarıyla ilgili genel bilgiler verilmiş ardından ilgili fenomenin okul ekosistemi ve okul yöneticisi ile ğretmen ilişkilerine yansımaları tartışılmıştır.

Karşılıklı Bağımlılık Teorisi

Sosyal psikolojide etkileşim dinamiklerini ilişki gerçekliği içinde analiz eden en önemli teorilerden biri John Thibaut ve Harold Kelley tarafından geliştirilen karşılıklı bağımlılık teorisidir. Teori ilk olarak Thibaut ve Kelley tarafından ortaya

konmuş daha sonra Kelley ve diğerleri (2003) tarafından kapsamlı bir sosyal etkileşim teorisine genişletilmiştir. Bireyi izole, atomistik, bağlamdan kopuk bir varlık olarak ele alan psikolojik yaklaşımların aksine bu teori, davranış ve tutumların şekillenmesinde bireysel ozellikler kadar ilişki ve etkileşim alanlarının da onemli olduğu doktrinini desteklemektedir. Buna göre teori, insanların birbiriyle bağlantılı yaşamların etkileşimiyle nasıl şekillenip dönüştüğüne ışık tutmakta ve sosyal etkileşimi mikroskobik düzeyde incelemek adına temellendirmeler yapmaktadır. Ayrıca ilişkisel gelişim dinamiklerini yönlendirenin yalnızca bağlılığın nesnel yapısı değil aynı zamanda partnerlerin etkileşimlere ilişkin oznel algıları ve bilişsel yorumları olduğunu savunmaktadır (Arriaga, 2013). Örneğin bir ğretmen okul müdürünün kendisini tanımadığına inandiğında veya gelecekte birlikte çalışmayı istemediğinde aralarındaki gc dinamikleri ve mesleki uyumları bundan nasıl etkilenir sorusu veya öğretmenin motivasyon kaybı, düşük örgütsel bağlılığı ve okulda yaşanan çatışmalar okul müdürü ile ğretmen ilişkisinin alt boyutlarıyla nasıl ve ölçüde ilgilidir sorularına yanıt bulabilmek yalnızca teorik onermelerin ilişki zemininde somutlaşmasıyla mümkün görünmektedir (Balliet, Tybur ve Van Lange, 2017).

Kelley ve diğerleri (2003), "An Atlas of Interpersonal Situations" kitabında karşılıklı bağımlılık teorisini altı boyut üzerinden yapılandırmıştır. Buna göre yönetici-çalışan, romantik çiftler, kardeşler veya iş arkadaşları gibi her türden ilişki yapısı tanımlanan altı boyutun niteliği, belirginliği ve dereceleri üzerinden modellenilmektedir. İlişki yapısının formülasyonunun anlaşılması örgüt özelinde mevcut sorunların analizi, örgütsel davranışların öngörülmesi, kurum içi hiyerarşının etki ağlarının ortaya çıkması gibi örgütün psikososyal gerçekliğinin çok boyutlu ve btnsel bir tasviri için oldukça onemli görünmektedir.

Karşılıklı Bağımlılık Teorisinin Boyutları

Spears'a (2021) göre, örgütsel çalışmaların merkezinde bulunan psikososyal gerçeklik, kurumsal ontolojinin en geniş açılı ve yüksek çözünürlüklü fotoğrafını sunan kritik bir faktördür. Bu kapsamda örgüt içi etkileşim örüntüsüne ilişkin Kelley ve diğerlerinin (2003) altı boyutlu olarak kavramsallaştırdığı karşılıklı bağımlılık teorisini boyutları aşağıdaki gibidir:

1. Karşılıklılık (Mutuality of dependence)
2. Gc dengesi (Level of dependence)
3. Karşılıklı bağımlılık temeli (Basis of dependence)
4. Zamansal yapı (Temporal structure)

5. Bilgi belirginliği (Information certainty) ve
6. Çıkar çatışması (Covariation of interests).

Karşılıklılık (Mutuality of dependence): Bir terim olarak karşılıklılık; saygının saygıya, güvenin güvene ve desteğin desteğe dönüşmesi gibi olumlu etkileşimlerin kuvvetlerini birleştirerek yeniden üretildiği, kendini sürekli tekrar eden bir sistem dinamiğini tanımlar (Van Lange ve Balliet, 2015). İlişkilerin bu döngüsel yapısının sonucu olarak kişinin algıladığı pozitif bir eylem veya jestin ayna etkisiyle diğer taraftan da benzer bir pozitif yanıtı yol açacağı ve bunun etkileşim ortamının toplam niteliğini artırıcı ve güçlendirici bir şekilde işleyeceği görüşü öne çıkmaktadır (Nowak ve Sigmund, 2005). Van Lange ve Balliet (2015), karşılıklılık ilkesinin etkileşim süreçlerinde duygusal ve davranışsal olarak gözlemlenen simbiyotik yansımanın bir ifadesi olduğunu bu açıdan çift yönlü etkileşim süreçlerinde kişiler arası değiş tokuşun temelini oluşturduğunu öne sürmüştür. Kelley ve diğerlerinin (2003) çalışmalarında belirttiği gibi örgüt ortamındaki etkileşimin niteliği, karşılıklı yarar sağlama ve partnerler arası olumlu hissiyatın serbestçe aktığı yapıcı yayılımla doğru orantılıdır. Bu yapısal özellik, karşılıklı eylemlerin dinamik bir ağ sistemi içerisinde, bireysel ve topluluk seviyesindeki pozitif ve negatif sonuçların aktarılabilmesi varsayımıyla örgütsel kuramın derinleştirilmiş bir analizini teşvik eder (Gerpott, Balliet, Columbus, Molho ve de Vries, 2018).

Güç dengesi (Level of dependence): Güç dinamiklerinin sosyal ilişkilerdeki karşılıklı bağımlılık algısının bir yansıması olarak açıklandığı bu boyutta, etkileşimin davranış şekillendirme kapasitesi ve bu kapasitenin bir güç ölçütü olarak değerlendirilmesi ele alınmıştır (Kelley vd., 2003). Ayrıca örgüt içindeki güç potansiyeli yalnızca resmi rollerle değil gayri resmi etkilerle de ilişkilendirilmiş olup bu iki dinamiğin uyumlu hareket etmediği durumlar incelenmiştir (Greer ve Van Kleef, 2010). Fiske (2010), güç ile statüyü iç içe geçmiş görüntüsüne karşın farklılaşan iki ayrı fenomen olarak tanımlamış ve bir yöneticinin yetkiye sahip olmasının otomatikman etkili güç kullanımı anlamına gelmeyeceğini vurgulayarak, yetkili fakat istediği etkiyi oluşturamayan yöneticiler için “topal ördek” metaforunu kullanmıştır. Fiske’ye (2021) göre “Ben” ile “Öteki” arasındaki algısal mesafe örgüt içindeki iktidar yapılarını şekillendiren zihinsel imgelemede anlam bulmaktadır. Çalışanlar tarafından bu mesafenin yüksek olması yani güç dengesizliğinin mevcudiyeti yöneticinin algılanan meşrutiyetinin zayıflaması, agresif, fevri davranışların artması ve çatışma çözümü süreçlerinin zorlaşması gibi sonuçlara yol açabilmektedir (Greer ve Van Kleef, 2010).

Karşılıklı bağımlılığın temeli (Basis of dependence): Karşılıklı bağımlılığın temeli boyutunda; bir partnerin diğeri üzerinde kullandığı etki araçlarına odakla-

nılarak ilişkisel zeminin temelinde yatan resmi bağ, duygusal bağ, korku, saygı gibi duyguların incelenmesi amaçlanmıştır (Kelley vd., 2003). Bu bağlamda etki araçlarına örnek olarak vaatler, tehditler, rasyonel ikna, inandırıcılık veya ödöl ceza yöntemi sayılabilmektedir. Bu boyuta ilişkin analizlerde, insanların ikili bir ilişki içindeki davranış kalıplarına dikkat çekilerek değerli hedeflere ulaşmak için birbirlerine hangi şekillerde ihtiyaç duydukları veya duymadıkları açıklanmaya çalışılır (Fiske, 2010). Yukl ve Falbe (1990) tarafından ortaya konulan bulgular, liderlik pratiğinde etki taktiklerinin, çalışanların zihinsel durumları ve davranışsal reaksiyonlarıyla doğrudan bir korelasyon içerisinde olduğunu ve organizasyonel başarıya ulaşmada hayati bir role sahip olduğunu vurgular. Deutsch (1973) da liderlerin, kurumsal hedefler ekseninde ekip üyelerini etkilemek için sergiledikleri ikna ve motivasyon stratejilerinin, algılanan karşılıklı bağımlılık ile ilişkili olduğunu vurgulayarak kullanılan etki stratejilerinin, etkili iletişimin temel yapı taşı olduğunu belirtmiştir.

Zamansal yapı (Temporal structure): Örgütsel yapı bağlamında zamanın rolü, mevcut iş pratiklerinde dönemsel sözleşme güncellemeleri ve koşullara bağlı değişikliklerin uygulanması suretiyle (Örneğin karşılıklı teşvik ya da yaptırım gibi) lider-çalışan sinerjisini belirgin şekilde yönlendiren önemli bir bileşen olarak kavramsallaştırılmıştır (Kelley vd., 2003). Balliet ve diğerleri (2017) bireysel özelliklerden ayrı olarak zamanın davranışları dönüştürerek başkalaştırdığını vurgulamış, bağımsızlık, bağımlılık ve karşılıklı bağımlılık gibi ilişkisel matrislerin anlaşılmasında zaman faktörünün kritik etkileri olduğunu ve davranış bilimleri alanında ilişkisel dinamikleri kavramsal olarak ayrıştırmak ve çözümlmek adına önemli bir parametre olduğu tezini ileri sürmüştür. Cohen'e (1993) göre çalışanın kurum içindeki deneyim süresi, zamansal boyutun statik yönünü karakterize ederken; uzun dönemli amaçlara yönelik sergilenen davranışlar dinamik yönünü işaret etmektedir. Bu bağlamda çalışanın örgütteki gelecek yönelimli zaman projeksiyonunun evrimi, kuruma atfettiği değer algısının ve örgütsel bağlılık düzeyinin dönüşmesinde önemli bir etmen olacaktır.

Bilgi belirginliği (Information certainty): Örgüt paydaşlarının, kolektifteki diğer bireylerin kişisel özellikleri, beceri kapasiteleri, duygusal eğilimleri, hedefleri ve motivasyonel faktörleri hakkındaki farkındalığı ve kavrayış derinliği bilgi belirginliği boyutunun teorik çerçevesini oluşturmaktadır (Kelley vd., 2003). Okullar, birden çok inanç, değer, gelenek, yetenek, köken ve bireysel farklılıkların keşişim noktası olarak işlev görmektedir. Bu heterojen ve çok katmanlı ekosistemde, okul lideri olarak müdürün rollerinden biri yüksek bir farkındalıkla öğretmenleri her yönüyle ve kapsamlı bir biçimde anlamak ve kişisel özelliklerine göre etkileşim ağları oluşturmaktadır (Price, 2012). Ayrıca sosyal olarak farklı alt gruplara mensup

kişilerin olası çatışmalarını ve önyargılara dayalı sürtüşmelerini en aza indirmek, öğretmen kadrosunun eğilim, amaç ve ilgi alanları hakkında bilgi toplamak ve gözlemlenemeyen ihtiyaçları fark etmek okul müdürünün önemli liderlik görevlerinden biri olarak tanımlanabilir (Hoque ve Raya, 2023).

Çıkar çatışması (Covariation of interests): Örgütlerdeki etkileşimlerin topografyası, iç içe geçmiş hedefler ve zıt çıkarlar arasında genellikle belirsiz sınırlarla ve çeşitli tonlardaki bir paletle tasvir edilebilmektedir. Çıkar çatışması boyutu, yönetici ve çalışan veya aynı birimdeki meslektaşlar arasındaki ilişkilerdeki karşılıklı hedef, fayda ve amaçların örtüşme ve zıtlık derecesi ile istenen sonuçların yarattığı memnuniyet seviyelerinin analiz edilmesini kapsar (Balliet ve Van Lange, 2013).

Okulun Psikososyal Doğası

Eğitim ekosisteminde öğretim programının ve bürokratik işleyişin ötesinde paydaşların birbirleriyle yaptıkları etkileşimler ve psikososyal dinamikler, okul gerçekliğinin anlaşılmasında merkezi belirleyiciler olarak okul kültürü ve örgütsel davranışı şekillendiren başat unsurlar olarak görülmektedir (Leithwood ve Jantzi, 2005). Bu görüşü destekler nitelikte Eccles ve Roeser (2011), eğitim araştırmalarında okuldaki ilişkisel yapının analizini bitki örtüsünü açığa çıkaran toprağın anlaşılması olarak sembolize etmiştir. Bronfenbrenner'in eğitim bağlamında uygulanan ekolojik sistem teorisi de sosyal ve çevresel etkilerin çoklu katmanlarının bireysel davranışları ve akademik çıktıları şekillendirdiğinin, okulların öğretmen, öğrenci, okul yöneticisi ve velilerin çok yönlü etkileşimler içindeki dinamik sistemler olduğunun altını çizmektedir (Hong ve Espelage, 2012).

Goldspink'e (2007) göre okul ekosistemindeki psikososyal mimari karşılıklı bağımlı ilişkilerle inşa edilmektedir. Karşılıklı bağımlı etkileşimler katı bir mantıksal dizinin ürünleri olarak değil, ilişkisel dinamiklerin organik gelişimiyle evrilen öznel yapılar olarak kurgulanmakta ve genellikle göz ardı edilmesine karşın gizil bir potansiyel olarak eğitimin niteliğinin artmasına katkı sunmaktadır. Spears (2021), eğitimdeki psikososyal faktörleri ihmal eden analizlerin okul gerçekliğine karşı miyop ve homojenleşmiş bir kavrayıştan kaçınamayacağını ileri sürmüştür. Bu görüşler, okulların yalnızca bilgi aktarımı için tasarlanmış pedagojik kurumlar olmadığını, aksine psikososyal dinamikleriyle bireyi ve toplumu dönüştüren karmaşık ve organik ekosistemler olduğunu savunmakta, mevcut eğitim paradigmalarını zenginleştirmekte ve güçlendirmektedir (Çalık ve Sezgin, 2005; Zee, Roorda ve Hanna, 2023).

Okul ekosistemi içindeki ilişkiler ağı, paydaşların psikolojik iyi oluşlarından kültürel normların farklılıklarına, eğitim politikalarının yönetiminden ekonomi-

nin inceliklerine kadar geniş ve çok yönlü bir etki ağına sahiptir. Örneğin, Rumberger ve Lim (2008), okul terki olgusunun bireysel ve kurumsal parametrelerini analiz ettikleri çalışmalarında, öğrencilerin eğitim yörüngelerinin yalnızca didaktik pedagojiden ibaret olmadığını, büyük ölçüde okul ortamındaki psikososyal faktörler tarafından şekillendiğini ortaya koymuşlardır. Bu bağlamda, eğitim araştırmalarına konu olan her fenomenin etkilediği, etkilendiği ve dönüştürdüğü yönleri kapsayan ilişkişel bir merceğin benimsenmesinin kapsamlı bir inceleme sağlayacağı düşünölmektedir. Ayrıca birincil analiz birimleri olarak ilişkişel süreçlerin yapısal özelliklerine odaklanmak; okul ortamında ilk anda fark edilmeyen ve yalnızca psikososyal arka plan okumalarıyla ve teorik temellendirmelerle açığa çıkabilecek yeni örüntü ve bileşenleri ortaya çıkarma kapasitesine sahiptir (Price, 2012).

Okullarda Karşılıklı Bağımlılık Dinamikleri

Evrimsel psikoloji disiplinindeki araştırmalar örgüt ve yönetim teorilerini derinden etkilemiş ve kurumsal yapıları tanımlarken iş birliği-rekabet ve çatışma-uyum zıtlıkları ile örölü ikili bir çerçeve ortaya çıkarmıştır. Bu tematik kutuplaşmanın eğitim çalışmalarına yansımaları, okul müdürü ile öğretmen dinamiklerinde sıfır toplamlı ya da pozitif toplamlı (kazan-kazan) paradigmalara özetlenen bir denge formülasyonu arayışında ortaya çıkmıştır (Malen ve Cochran, 2008). Eğitim ortamlarında sıfır toplamlı paradigma, kaynakların ve faydaların önceden dilimlenmiş bir pasta gibi sınırlı ve değişmez olduğu, okul yöneticilerinin kazançlarının öğretmenler için orantılı kayıplar getirebildiği tezine dayanmaktadır (Neumann ve Morgenstern, 1944). Buna karşılık, pozitif toplam yaklaşımı okul yöneticileri ve öğretmenler arasındaki olumlu etkileşimlerin kümülatif faydalar sağladığı ve okulun genel hedefleriyle uyumlu sonuçları teşvik ettiği karşılıklı bağımlı ve simbiyotik bir modeli savunmaktadır (Leithwood ve Beatty, 2008).

Okul müdürü ve öğretmen arasındaki her parametrenin karşılıklı bağımlı özellik gösterdiğini ileri süren modern paradigma, okul paydaşlarının aynı geminin mürettebatı olarak tekil kazançlarla değil geminin limana varması ortak faydasından hareketle bütönsel amaçlarda uzlaşması, okul müdürü ve öğretmenin birlikte kazanmanın yollarını bularak pozitif toplamlı karşılıklı bağımlılık ilkelelerini gerçekteşirmesi gerektiğinin altını çizmektedir (Malen ve Cochran, 2015). Alanyazında sayıca az olmakla birlikte okul müdürünün öğretmen karşısında asimetrik güç kazanarak otoriter davrandığı durumlarda öğretmen performansının artış gösterdiği sıfır toplamlı oyunlara yakınsayan yaklaşımlar mevcuttur (Shen ve Xia, 2011). Buna karşın Hoque ve Raya (2023) eğitim ortamlarında yalnızca kar-

şılıklı bağımlı liderlik anlayışının pozitif okul iklimi için uygun ortamlar yarattığını vurgulamış, sıfır toplamlı, yıkıcı rekabetin benimsendiği yaklaşımların üretmenler üzerinde ters etki yarattığını ve karşılıklılığın bir seçenek değil zorunluluk olduğunu öne sürmüştür. Eğitim bilimleri tartışmaları odağında bu iki ereve incelendiğinde, herhangi bir eğitim paydaşının psikolojik, pedagojik, duygusal, sosyal veya akademik kayıp yaşama olasılığı durumunda, bu kayıpların yalnızca bireysel düzeyde kalmayacağı, aynı zamanda örgütsel ve toplumsal düzeyde de sonuçlar doğuracağı anlaşılmaktadır. Diğer bir deyişle, nitelikli bir eğitimin ancak tüm paydaşların birlikte kazanç sağladığı bir senaryoda mümkün olabileceği grlmektedir (Leithwood ve Beatty, 2008).

Coleman'ın sosyal sermaye teorisinde tanımlanan karşılıklı bağımlılık varsayımlarına göre nitelikli eğitim, münferit çabaların değil paydaşlar arasındaki sinerjik iş birliğinin kümülatif bir sonucudur. Eğitim kurumlarındaki karşılıklı bağımlılık perspektifi, bir tercih olmaktan öte okul ekosisteminin bütüncül anlayışla yorumlandığı, eğitim manzarasında kolektif faydanın okul yöneticisi, retmen, ğrenci ve veli bağlamında yeniden tanımlandığı, kapsayıcı pedagojik stratejileri ve toplumun aktif katılımını içeren, paydaşlar arasındaki simbiyotik ilişkinin altını çizen tüm paydaşların birlikte kazandığı bir paradigma dönüşümüdür (Lee, 2023). Bu bağlamda okulların; karşılıklı bağımlı, her bireyin bir diğerinin başarı kapasitesini etkilediği, ortak zaferler için potansiyeli çoğalttığı, birinin kazanmasının herkesin başarisına bağlı olduğu, bütünün parçaların toplamını aştığı ve başarının kolektif çaba yoluyla artırıldığı bir paradigmanın somutlaştığı zemin olduğu grlmektedir (Epstein, 2018).

Okuldaki g dengeleri, bilgi belirginliği, zamansal etki ve karşılıklılık süreçleri gibi teorik alt boyutlar okul müdürü ve retmenlerin algılarında psikososyal gerçekliğin ana bileşenlerini teşkil etmektedir. Bu durum, eğitim politikalarına rehberlik etmek, karar mekanizmalarını meşrulaştırmak ve okul kültüründeki temel faktörleri belirlemek açısından anahtar bir konumdadır. Eğitim bilimleri kanonu içinde, karşılıklı bağımlı yapılara ilişkin fikir birliğinin sağlanması, etkileşim biçimlerine yönelik modellemelerin geliştirilmesi ve farklı okul ortamlarında geçerli ilişkisel arketiplerin belirlenmesinin, eğitim kuramlarının gelişmesi ve okul gerçekliğinin yüksek çözünürlüklü fotoğrafının elde edilmesi açısından büyük önem taşıdığı dşnlmektedir (Zee vd., 2023).

Okul Yöneticisi ve ğretmen Etkileşiminde Psikososyal Süreçler

Okul yöneticisi ve öğretmenler arasındaki etkileşimi karakterize eden psiko-sosyal dinamiklerin pedagojik ve akademik pratikler ile örtük davranış normları üzerinde belirleyici etkileri olduğu dşnlmektedir. Leithwood ve Sun'a (2012) göre ikili etkileşimin olumlu veya olumsuz özellikleri okul kültürünü ve ekosistemini diğer unsurlarını soyut bir koşullandırma yoluyla şekillendirmektedir. Bu görüşü destekler biçimde etkileşimin, okul kültürü ve kurum içi işleyiş sürecini dönüştürme, öğretmenlerin mesleki gelişimi ve iş tatminine katkıda bulunma, ğretmen performansının artması ve psikolojik iyi oluşunun sağlanması gibi birçok parametreyle yakından ilişkili olduğu grlmektedir (Lee, 2023). Leithwood ve Jantzi (2005), okul müdürü ve ğretmen arasındaki ilişkisel dinamiklerin, öğretimsel yeniliklerden, okul kültürüne, örgütsel bağlılıktan sınıf yönetiminin inceliklerine kadar geniş bir yelpazedeki örgütsel değişkenleri etkileyen bir dayanak noktası olarak işlediğini belirtmiştir.

Liebowitz ve Porter (2019), okul yöneticisi ve ğretmen etkileşiminin betimlenmesi ve karşılıklı bağımlı ilişki paterninin anlaşılmasının, okul kültürü matrisinin şifresinin zlebileceği bir anahtar sağlayarak örgütsel davranışların altında yatan dokuya dair içgörüler sunduğunu belirtmiştir. Ayrıca karşılıklı bağımlı etkileşimlerin yansıtıcı özellik göstererek kurumsal işlevselliği ve performansı etkilediğini ne srmştir. Aynı yönetmeliklere bağlı olmasına karşın birbirinden oldukça farklı olabilen okullardaki kültürel nüanslar, örgütsel bağlılığın çok yönlü doğası ve prososyal davranışlar gösterme eğilimi okul mikro kozmosunun etrafında döndüğü bir eksen olan okul yöneticisi ve ğretmen etkileşimiyle açıklanmaktadır (Hoque ve Raya, 2023).

Zee ve diğerlerine (2023) göre eğitim yönetimi literatüründe, okul müdürü ve ğretmen arasındaki ilişkilerin önemini vurgulayan oldukça fazla çalışma olmasına karşın etkileşim yapısının doğasını ve lmlenmesini anlama noktasında önemli boşluklar bulunmaktadır. İlişki yapısının tartışıldığı çalışmalar ağırlıklı olarak Lider-ye Değişimi (LMX) teorik perspektifinden ele alınmış olup okul müdürü ile ğretmen dinamiği profesyonel etkileşim veya karşılıklı değişim olarak nitelendirilmiş ve LMX-7 veya LMX-MDM gibi temelde bu tür bağların olumlu etkilerini inceleyen yerleşik ölçütlere dayanmıştır. Bu kuramsal görüşteki çalışmalar incelendiğinde çalışan rolünün çok boyutluluğunun ihmal edilmesi (Yukl, 2002); okul müdürü ve ğretmen etkileşimlerinin yalnızca tek bir noktadaki anlık görüntüsünü sağlayan kesitsel tasarımıların ilişkisel gelişimi yakalayamaması ve uzun vadeli değişimlerin gözden kaçırılması (Harris, 2012); bağlanma teorisi odağından ğretmen-ğrenci ikili ilişkilerini inceleyen çalışmaların ortaya

koyduğu gibi psikososyal ve duygusal değişim matrislerini açığa çıkarma noktasında yetersiz kalınması (Roorda vd., 2017); kültürel farklılıklara fazla duyarlı olunduğundan farklı bağamlarda uygulanma zorluğunun bulunması gibi etkileşimin kapsamını açıklamakta belirli sınırlılıkların olduğu grlmektedir (Shields, 2010). Bununla birlikte 2010 sonrası eğitim araştırmaları incelendiğinde karşılıklı bağımlılık teorisinin geleneksel olarak okul müdürü ve ğretmen etkileşimlerinin incelendiği birincil mercak olmamasına karşın lider-ye değişimi (LMX) alışmalarına yneltiľmiř eleştiri ve sınırlılıkların üstesinden gelmek için sağlam bir ere-ve sunduğu dşnlmektedir (Friedrich, Griffith ve Mumford, 2016).

Robinson, Lloyd ve Rowe'un (2008) yaptığı meta-analiz çalışmasında okul müdürü ve ğretmen etkileşimlerinin niteliği ile öğrencilerin akademik başarıları arasında doğrudan bir bağlantı olduğu gösterilmiş ve ğrenci başarısının yalnızca ğretim stratejilerine değil aynı zamanda okul liderliği tarafından geliştirilen karşılıklı bağımlı ortam koşullarına duyarlı olduğu vurgulanmıştır. Buna göre okul müdürü ve öğretmenler arasındaki karşılıklı bağımlılığa dayalı psikolojik alişverişlerin salt ikili etkileşim hakkında bilgi veren bir parametre değil öğrencilerin öğrenme yörüngelerini ve psikososyal ağları etkileyen hayati bir mekanizma olduğu grlmektedir (Eccles ve Roeser, 2011). Price'a (2015) göre okul müdürü ve ğretmen ilişkilerinin mesleki alanın sınırlarını açarak kişisel ve duygusal nitelikteki unsurları da kapsayabileceği giderek daha fazla kabul görmektedir. Ancak literatürdeki zengin bulgulara karşın, okul yöneticisi ve ğretmen arasındaki karşılıklı bağımlı ilişkiden kaynaklanan psikososyal süreçleri çok boyutlu olarak inceleyen, etkileşimlerin karmaşık yapısının olumlu ve olumsuz sonuçlarını analiz eden ölçüm aracı ve formülasyon eksikliğinin eğitim bilimleri alanındaki önemli boşluklardan biri olduğu dşnlmektedir (Zee vd., 2023).

Okul Yöneticisi ve ğretmen Etkileşiminde Karşılıklı Bağımlılık Dinamikleri

Blau'ya (1964) göre mevcut tüm ilişkiler tam bağımlı, tam bağımsız veya karşılıklı bağımlı kategorilerinden birinde yer almaktadır. Okul yöneticisi ğretmen ilişkisini karakterize eden karmaşık simbiyoz, Blau'nun karşılıklı bağımlı ilişkisel kategorisinin bir simgesidir. Bu etkileşim, bağımlı olanın tek yönlü itaatkarlığını ya da bağımsız olanın izole edilmiş özerkliğini açarak, karşılıklı güven, saygı, destek ve iş birliğine dayalı sinerjinin bir araya gelmesini somutlaştırmakta, müdürün okul kültürü ve yönetim mimarı rolü ile öğretmenin eğitim vizyonunun uygulayıcısı rolünün çift yönlü psikososyal akışı ile dengelenmektedir (Hawkins ve James, 2018).

Karşılıklı bağımlılık teorisinin kavramsal çerçevesi, her biri münferit bir çalışma alanı olarak tanımlanabilecek kapsam ve derinlikte altı boyut üzerinden yapılandırılmıştır. İlişki içinde, bu boyutlardan hangilerinin belirgin ve işlevsel olduğu ampirik çalışmalarla, etkileşimlerin kendine özgü doğası içinde belirlenmektedir. Örneğin Gerpott ve diğerlerinin (2018) yaptığu ampirik araştırmada karşılıklı bağımlılığın temeli boyutunun, çalışanlarca iş birliği olarak algılandığı ve ölçeklendirme aşamasında diğer boyutlarda içkin biçimde yer aldığı görüldüğünden çalışmadaki ilişki formülasyonu beş boyutlu olarak tanımlanmıştır. Bu noktada Türk eğitim sistemindeki okul yöneticisi ve ğretmen etkileşimlerinde hangi boyutların analiz birimi olarak incelenebileceği ve alt boyutların birbirlerini nasıl etkilediklerinin önemli bir araştırma sorusu olduğu dşnlmektedir.

Okul yöneticileri ve öğretmenler arasındaki karşılıklılık normu, cömertlik, nezaket, yardımseverlik gibi eylemlerin adil ve sistematik yanıtlarla karşılıklı bulduğu bir katkı ahlakını beslemektedir. Karşılıklı bağlılık ve sadakat kültürünü güçlendiren bu tür normatif temeller yalnızca kişisel inisiyatifi teşvik etmekle kalmayıp aynı zamanda okul kültürünü güçlendirerek bireysel gelişimi ve kolektif başarıyı artıran operasyonel uyumu da güçlendirmektedir (Friedrich vd., 2016). Danils, Hondeghem ve Heystek (2020) alışmalarında, okul müdürü ve ğretmen ilişkisinin temelinde karşılıklılık normunun yattığını ve öğretmenlerin, maddi ödüller olmaksızın okul yöneticilerinden işlerine dair destek ve geri bildirim bekleediklerini belirtmişlerdir. Karşılıklılık normunun uygulanması, öğretmenlerin etkinlik düzenleme ve akademik başarıya katkı sağlama gibi somut faaliyetlerinin takdir edilmesi kadar, okul içi dinamiklerin çok yönlü gözlemlenmesiyle anlaşılabilecek ğretmen davranışlarına yönelik olumlu geri bildirimde bulunmayı da gerektirmektedir. Örneğin, ğrencilerin duygusal sağlığını desteklemek, kapsayıcı bir sınıf atmosferi yaratmak, meslektaşlarla uyumlu bir şekilde çalışmak, öğrencilere ilham verici bir rol model olmak, velilerle etkili iletişim kurmak ve okulda meydana gelen kriz durumlarında çözüm odaklı ve uzlaşmacı bir tutum sergilemek gibi yüksek farkındalık ve adil gözlemci yetkinlikleriyle anlaşılabilecek davranışlara geri bildirim vermenin karşılıklı olarak iyileştirici bir etki yaratacağı varsayılmaktadır. Bu tutum, öğretmenlerin profesyonel etkinliğini ve motivasyonunu artırırken, daha uyumlu ve destekleyici bir eğitim ortamının oluşmasına katkıda bulunacaktır. Karşılıklılık normu, ayrıca mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin mentorluk ihtiyaçları ile deneyimli öğretmenlerin onaylanma beklentilerini de içermekte ve okul müdürünün öğretmenin eğitim misyonuna aktif katılımı anlamına gelmektedir. Bu karşılıklı etkileşimin, okul topluluğunun genel refahını ve başarısını artıran bir sinerji yaratacağı dşnlmektedir (Epstein, 2018).

Okul içi etkileşimler g dengesi alt boyutundan ele alındığında Sennett'in (2018) perspektifiyle uyumlu olarak, öğretmenlerin kendilerini kurumsal otoritenin bir parçası ve örgütsel yapının değerli özneleri olarak algılamalarıyla derin bir anlam kazanmaktadır. Okul yöneticisi ve ğretmen arasındaki güç ilişkisi, öğretmenin okuldaki pozisyonunu nasıl algıladığı ve kendisini nasıl konumlandırığına dair radikal bir perspektiften tanımlanmaktadır. Bu bağlamda, ilişkiler, formel yetkilerden ziyade öğretmenin öznel tutumu üzerine inşa edilmektedir. Ayrıca, yöneticiler ve öğretmenlerin kendilerini okul ekosisteminin aktif özneleri olarak görmeleri, g dengesinin sağlandığının bir göstergesi olarak değerlendirilmektedir. Karşılıklı bağımlılık perspektifi, ğretmeni okul içinde inisiyatif alan, karar süreçlerinde etkili olan ve amiriyle ast-üst ilişkisinin ötesinde, takım ruhuyla çalışan bir aktör olarak konumlandırmaktadır. Buna karşılıklı, öğretmenlerin görev tanımlarıyla sınırlı olarak derslere giren, okul müdürüyle yalnızca resmi süreçler çerçevesinde iletişim kuran ve zorunlu etkinlikler ile sosyal organizasyonları düzenleyen görece pasif bir konumda olduklarını düşünmeleri, okul içerisindeki g etkileşimlerinin dengesiz ve asimetrik olduğunu göstermektedir (Columbus ve Molho, 2022).

Okul yöneticileri ve öğretmenler arasındaki güç dengesi parametrelerinden biri etkileşim sıklığıdır. Lambersky (2016), ğretmenlerin okul müdürleriyle görüşmek için zaman bulamadıklarını, yalnızca resmi gerekçelerle bir araya geldiklerini bu mesafenin öğretmenlere duygusal açıdan zarar verdiğini ifade etmiştir. Ayrıca g dengesizliğinin bir diğer göstergesi, öğretmenlerin okul ortamında dikey hiyerarşiyi baskın bir şekilde hissetmeleridir. Foucault'ya (1992) göre, g yalnızca doğrudan baskı ve otorite uygulamaları ile değil, aynı zamanda mikro iktidar ilişkileri aracılığıyla da kendini göstermektedir. Bu bağlamda, öğretmenler okul müdürlerinin denetimine mikro iktidar ilişkileri çerçevesinde tabi olmaktadır. Müdürlerin ğretmenleri gözleme ve denetleme pratikleri, okul içindeki disiplin ve kontrol mekanizmalarının bir parçası olmasına karşın, öğretmenlerin sürekli olarak gözetlenme hissine kapılmalarına yol açabilmekte ve bu algı direnç ve müzakere kanalları oluşmasına zemin hazırlamaktadır. Mikro iktidar ilişkilerinde öğretmenler aleyhine olan g asimetrisi; stres, kaygı, iş tatmininde azalma, motivasyon kaybı ve güvensizlik gibi olumsuz duyguların ortaya çıkmasına neden olabilmektedir (Shen ve Xia, 2011). Bu görüşü destekler nitelikte Koşar, şahin ve Koşar (2023), rgtsel hedeflere ulaşmanın temel dinamiğinin okul müdürünün gücünü uygun ve etkili bir şekilde kullanması olduğunu belirtmişlerdir. Buna göre okul yöneticilerinin güçlerini yetkilerinden aldıkları bir otorite aracı olarak değil ilişkisel odaklı yorumlayarak dengeli etki alanları oluşturmaları, öğretmenlerin değerlilik hissini desteklenmesine, inisiyatif alma kabiliyetlerinin gelişmesine ve

kendilerini belirleyiciliği yüksek aktörler olarak algulamalarına katkı sunacaktır. Okul ekosisteminin bütünsel başarısı, güç dengelerinin sağlandığı ve öğretmenlerin aktif özneler olarak tanımlandığı bir anlayışla olası görünmektedir.

Yöneticilerin, çalışanlarının tutum ve davranışlarını etkileyebilmek için benimsedikleri yöntemler, karşılıklı bağımlılığın temellerine ve örgüt kültürüne uygun olarak nazik tavırlardan sert yöntemlere, tekliflerden ödüllendirmeye ve motivasyon sağlayıcı yönergelere kadar geniş bir yelpazeye yayılmaktadır. Bu süreçte iletişim tarzları, samimi yaklaşımlardan resmi yaklaşımlara kadar çeşitli düzeylerde olabilmektedir. Bu bağlamda, bir okul müdürü ile öğretmen arasındaki ilişkinin yalnızca resmi bir zemine mi, yoksa aynı zamanda duygusal ve psikolojik bağlara mı dayandığı, davranış normlarının şekillenmesinde kritik bir rol oynamaktadır (Balliet ve Van Lange, 2013). Etkileşimin yalnızca resmi bağ ile sağlandığı okullarda öğretmenler maddi sebeplere odaklanma, sürekli stabilite arama, yeniliklerden kaçınma, motivasyon eksiliği yaşama gibi davranışlar sergileyebilirken okul müdürü kontrolcülük ve gereksiz taleplerde bulunma gibi davranışlar gösterebilmektedir. Buna karşın karşılıklı bağımlılık temelini güçlü olduğu, duygusal ve normatif bağların aktif olduğu okullarda, okul müdürü ve öğretmenin pozitif duygular ve etik sorumluluk hissettiği görüşü öne çıkmaktadır (Hoque ve Raya, 2023). Okul gibi kar amacı gütmeyen örgütlerde, yöneticilerin öğretmenlere yaklaşım biçimi ve etki yaratma yöntemleri, çeşitli çalışmalarda vurgulandığı biçimiyle örgütsel bağlılık, akademik başarı ve öğretmenlerin mesleki tatmini üzerinde belirleyici olan önemli faktörlerdir. Liebowitz ve Porter (2019) tarafından incelenen 51 ampirik çalışma, okul yöneticilerinin olumlu davranışlarının öğretmenlerin ruhsal sağlığını ve işlerine olan bağlılıklarını pozitif yönde etkilediğini göstermektedir. Benzer şekilde, Richter, Lewis ve Hagar (2012) tarafından yapılan çalışma, karşılıklı bağımlılık algısının yüksek olduğu ve okul müdürünün olumlu eylemler sergilediğini düşünen öğretmenlerin iş doyumlarının daha yüksek olduğunu ortaya koymaktadır

Teorik kapsamda zamansal yapı; geleceğin gölgesi (Shadow of the future) metaforundan hareketle birlikte ortak bir gelecek vizyonunu paylaşma düşüncesi ve çalışma süresi olmak üzere iki değişken üzerinden açıklanmıştır (Van Lange ve Balliet, 2015). Geleceğin gölgesi metaforik olarak okul müdürü ile öğretmen arasındaki ileriye dönük hedeflerin, bu kişiler arasındaki etkileşimin kalitesi için kritik bir unsur olduğuna işaret eder. Okul yöneticileri ve öğretmenlerin kendilerini okulun büyük vizyonuna entegre bir parça olarak görebilme yetkinlikleriyle, okulun misyon ve vizyonuna yönelik uzun vadeli bağlılıkları okul içi etkileşimlerin en önemli parametrelerinden biridir. Özellikle, aynı okulda uzun süre görev yapmayı amaçlayan bir öğretmenin, görev süresi sonunda okuldan ayrılmayı planlayan bir

Öğretmene kıyasla, okul müdürü ile kuracağı ilişkinin farklılık göstereceği öngörülmektedir. Buna göre okul müdürlerinin, okul içi dinamiklerin olumlu bir şekilde gelişmesi için öğretmenlerin bireysel ve mesleki ufuklarını okulun vizyonuyla uyumlu hale getirmelerine olanak tanıyacak stratejiler geliştirmeleri beklenmektedir.

Zamansal yapı boyutunun örgütsel varsayımları incelendiğinde liderlikte süreç teorilerine ait modellemeler ile paralellik gösterdiği anlaşılmaktadır. Süreç yaklaşımları teorisi, lider çalışan ilişkisinde bilişsel, duygusal ve davranışsal unsurların zamanla olumlu bir gelişim göstermesi üzerine yoğunlaşan bir anlayış sunmaktadır. Bu açıdan liderlik, önceden belirlenmiş statik bir karakteristik olmamakla birlikte, takipçilerle etkileşimde bulunarak şekillenen ve zamanla evrim geçiren dinamik bir yapı olarak karşımıza çıkmaktadır. Fischer, Dietz ve Antonakis (2017), zamanın bu açıdan kilit bir faktör olduğuna dikkat çekerek okul müdürünün potansiyelini açığa çıkarması, planlarını hayata geçirmesi ve öğretmenleri vizyonuna inandırabilmesi için zamana ihtiyacı olduğunu; müdürün yönetsel kapasitesini mevcut durum üzerinden değil zaman içinde geçireceği dönüşüm ve uyum yeteneği üzerinden okumak gerektiğini öne srmştr.

Okul yöneticisi ve ğretmen etkileşiminde bilgi belirginliği boyutunun okul ekosistemine yansımaları, öğretmenlerin kişisel ve profesyonel yetkinliklerinin tanınması yoluyla örgütsel verimlilik ve bağlılığın artırılmasıdır. Brun ve Duga'sın (2008) bilgi belirginliği konusundaki araştırmaları, çalışanların yöneticileri tarafından yeterince tanınmadıklarını ve birbirlerinin hikayelerine yabancı olduklarını yalnızca aynı mekanda bulunmak zorunda olan partnerler gibi hissettiklerini ortaya koymuştur. İş psikodinamiği kuramlarının da desteklediği karşılıklı bağımlılık teorisi hipotezlerine göre, okul müdürünün öğretmenlerin rol davranışlarını ve kişilik özelliklerini tanınması ve farkındalığı, yönetim bağlamında verilebilecek en önemli sembolik dl (maddi olmayan) olarak değerlendirilmektedir (Price, 2012). Bilgi belirginliğinin örgütsel temaları çerçevesinde, öğretmenlerin yalnızca mesleki yeterliliklerinin ötesinde, bireysel yetenek ve becerilerinin de eğitim sürecinde öğrencilerin faydasına entegre edilmesi örneğin, sahne sanatlarıyla ilgilenen bir öğretmenin okulun tiyatro çalışmalarına aktif katkı sağlaması gibi yaklaşımlar büyük önem taşımaktadır.

Öğretmenlerin karşılaştıkları zorlukları bilmek ve sevinç ve mutluluk gibi duygusal paylaşımlarını desteklemek, onların kişisel aidiyet ve tercihlerinden haberdar olmak bilgi belirginliği boyutunun örgütsel kapsamının ayrılmaz bileşenlerindedir. Okul ekosisteminin doğası gereği, farklı toplumsal sınıflardan gelen, çeşitli ideolojik ve etnik kimliklere sahip birçok öğretmenin bir arada çalıştığı heterojen bir ortam mevcuttur. Bu okkltrl yapıyı kaçınılmaz heterojeniteyi

yöneten okul yöneticilerinin, olası önyargıların önüne geçebilmeleri ve potansiyel anlaşmazlıklara karşı proaktif bir tutum geliştirebilmeleri, öğretmenlere yönelik yüksek düzeyde bilgi belirginliğinin mevcudiyeti ile mümkün görünmektedir. Bu bağlamda, yöneticilerin öğretmenlerin farklı kişisel ve mesleki tercihlerine dair yüksek bir kavrayış geliştirmeleri olası çatışma ve önyargıların önlenmesi açısından kritik bir önem taşıırken, okulun örgütsel bütünlüğünün korunmasında da belirleyici bir görev üstlenmektedir.

Karşılıklı bağımlılık teorisinin çatışma boyutu perspektifinden okul içi etkileşimler incelendiğinde, genellikle kaçınma, boyun eğme, karşılıklı tavizle uzlaşma, baskın çıkma çabaları ve iş birliğine dayalı çözüm yaklaşımlarının belirleyici olduğu gözlemlenmektedir. Okul müdürü ile öğretmen etkileşiminde mesleki ve psikososyal süreçlerdeki çatışmaların yoğunluğu, yüksek öğretmen devir oranlarına, okulda istikrar kaybına, yıkıcı gerilimlerden kaçınmanın bir sonucu olarak ortaya çıkan iletişim eksikliklerine ve olumsuz okul iklimine yol açma potansiyeline sahiptir (Bayar, 2015). Bu davranışsal kalıpları yalnızca eğitim yöneticilerinin liderlik stilleri veya öğretmenlerin kişisel özellikleriyle açıklamak, ilişkiyel parametreleri göz ardı etme riskini taşımaktadır. Dolayısıyla, bireysel rollerin ötesinde, ortak hedef ve beklentilere dayalı uyumlu davranış biçimlerini teşvik eden ilişki odaklı yönetim stratejilerinin daha etkili olabileceği değerlendirilmektedir.

Eğitim bilimleri alanında, okulun psikososyal dokusunu derinlemesine analiz ederek okul yöneticileri ile öğretmenler arasındaki etkileşimlerin çok boyutlu karakterini açığa çıkarmak ve okulu statik unsurların ötesinde bütünlük, karmaşık ve sürekli evrilen bir yapı olarak kavramsallaştırmak, disiplinin en kritik araştırma alanlarından biri olarak kabul edilmektedir. Alanyazın incelendiğinde ilişkiyel özellikleri sorgulayan birçok çalışmanın varlığına karşın okul yöneticisi ve öğretmen etkileşiminin alt boyutlarını, özgün formülasyonlarını ve fonksiyonel özelliklerini analiz eden teorik ve ampirik çalışmalara olan ihtiyacın sürekliliğini koruduğu görülmektedir. İlişkiyel yapının analiz birimi olarak kullanılacağı çalışmalarla okul yöneticileri ve öğretmenler arasındaki bağları güçlendirmenin yanı sıra etkileşimlerin okul iklimi, örgütsel davranış, örgüt kültürü ve genel performans gibi eğitim pratiklerine yansımalarının anlaşılması sağlanacaktır. Ayrıca psikososyal dinamiklerin analizi ile okul gerçekliğine ilişkin elde edilen kapsamlı ve derin kavrayışların eğitim bilimleri kanonunun zenginleşmesine önemli ölçüde katkıda bulunacağı düşünölmektedir. Karşılıklı bağımlılık teorisi, çok boyutlu kavramsal çerçevesi, geniş literatür tarafından desteklenen sağlam varsayımları ve bağlama duyarlı temellendirmeleri ile okul yöneticisi ve öğretmen etkileşimini incelemekte etkili ve güçlü bir teorik perspektif sunmaktadır.

Kaynakça

- Arriaga, X. B. (2013). An interdependence theory analysis of close relationships. In J. A. Simpson & L. Campbell (Eds.), *The Oxford Handbook of Close Relationships* (pp. 39–65). Oxford University Press.
- Balliet, D., & Van Lange, P. A. M. (2013). Trust, conflict, and cooperation: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 139(5), 1090–1112. <https://doi.org/10.1037/a0030939>
- Balliet, D., Tybur, J. M., & Van Lange, P. A. M. (2017). Functional interdependence theory: An evolutionary account of social situations. *Personality and Social Psychology Review*, 21(4), 361–388. <https://doi.org/10.1177/1088868316657965>
- Barnett, K., & McCormick, J. (2016). Perceptions of task interdependence and functional leadership in schools. *Small Group Research*, 47(3), 279–302. <https://doi.org/10.1177/1046496416645409>
- Bayar, A. (2015). Bir örgt olarak okulda meydana gelen çatışma nedenleri ve czm yollarına yönelik okul müdürlerinin grşleri. *Sakarya University Journal of Education*, 5(3), 130–141.
- Blau, P. M. (1964). *Exchange and power in social life*. John Wiley & Sons.
- Brun, J. P., & Dugas, N. (2008). An analysis of employee recognition: Perspectives on human resources practices. *The International Journal of Human Resource Management*, 19(4), 716–730. <https://doi.org/10.1080/09585190801953723>
- Cohen, A. (1993). Age and tenure in relation to organizational commitment: A meta-analysis. *Basic and Applied Social Psychology*, 14(2), 143–159. https://doi.org/10.1207/s15324834basps1402_2
- Columbus, S., & Molho, C. (2022). Subjective interdependence and prosocial behaviour. *Current Opinion In Psychology*, 43, 226–231. <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2021.07.022>
- Çalık, T. ve Sezgin, F. (2005). Kreselleşme, bilgi toplumu ve eğitim. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13(1), 55–66.
- Danils, E., Hondeghem, A., & Heystek, J. (2020). School leaders and teachers leadership perceptions: differences and similarities. *Journal of Educational Administration*, Vol. 58 No. 6, pp. 645–660. <https://doi.org/10.1108/JEA-11-2019-0199>
- Deutsch, M. (1973). *The resolution of conflict: Constructive and destructive processes*. Yale University Press. doi:10.1177/000276427301700206
- Eccles, J. S., & Roeser, R. W. (2011). Schools as developmental contexts during adolescence. *Journal of Research on Adolescence*, 21(1), 225–241. <https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2010.00725.x>
- Epstein, J. L. (2018). School, family, and community partnerships in teachers' professional work. *Journal of Education for Teaching*, 44(3), 397–406. <https://doi.org/10.1080/02607476.2018.1465669>
- Fischer, T., Dietz, J., & Antonakis, J. (2017). Leadership process models: A review and synthesis. *Journal of Management*, 43(6), 1726–1753. <https://doi.org/10.1177/0149206316682830>
- Fiske, S. T. (2010). Interpersonal stratification: Status, power, and subordination. Fiske & D. T. G. Lindzey (Ed.), *Handbook of social psychology* (s. 941–982). Wiley. <https://doi.org/10.1037/pspp0000166>
- Fiske, S. T. (2021). How status and interdependence explain different forms of dehumanization. In *The Routledge Handbook of Dehumanization* (pp. 245–260). Taylor and Francis Inc.
- Foucault, M. (1992). *Discipline and punish: The birth of the prison* (ř. Değer, Trans.). İmge Kitabevi. (Original work published 1975).

- Friedrich, T. L., Griffith, J. A., & ve Mumford, M. D. (2016). Collective leadership behaviors: Evaluating the leader, team network and problem situation characteristics that influence their use. *The Leadership Quarterly*, 27(2), 312-333. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2016.02.00>
- Gerpott, F. H., Balliet, D., Columbus, S., Molho, C., & de Vries, R. E. (2018). How do people think about interdependence? A multidimensional model of subjective outcome interdependence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 115(4), 716-742. <https://doi.org/10.1037/pspp0000166>
- Goldspink, C. (2007). Rethinking educational reform: A loosely coupled and complex systems perspective. *Educational Management Administration & Leadership*, 35(1), 27-50. <https://doi.org/10.1177/1741143207068219>
- Greer, L. L. & Van Kleef, G. A. (2010). Equality versus differentiation: The effects of power dispersion on group interaction. *Journal of Applied Psychology*, 95(6), 1032-1044. <https://doi.org/10.1037/a0020373>
- Harris, A. (2012). *Distributed leadership matters: Perspectives, practicalities, and potential*. Corwin Press.
- Hawkins, M., & James, C. (2018). Developing a perspective on schools as complex, evolving, loosely linking systems. *Educational Management Administration & Leadership*, 46(5), 729-748. <https://doi.org/10.1177/1741143217711192>
- Hong, J. S., & Espelage, D. L. (2012). A review of research on bullying and peer victimization in school: An ecological system analysis. *Aggression and Violent Behavior*, 17(4), 311-322. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2012.03.003>
- Hoque, K. E., & Raya, Z. T., (2023). Relationship between principals leadership styles and teachers behavior. *Behavioral Sciences*. 13(2):111. <https://doi.org/10.3390/bs13020111>
- Kelley, H. H., Holmes, J. G., Kerr, N. L., Reis, H. T., Rusbult, C. E., & Van Lange, P. A. M. (2003). *An atlas of interpersonal situations*. Cambridge, UK: Cambridge University Press. <http://dx.doi.org/10.1017/CBO9780511499845>
- Koşar, D., Şahin, F. ve Koşar, S. (2023). Okul müdürlerinin kullandıkları güç tipleri ile öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişkide okula güvenin aracı rolü. *Eğitim ve Bilim*, 48(215). 243-260. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2023.11238>
- Labersky, J. (2016). Understanding the human side of school leadership: principals' impact on teachers' morale, self-efficacy, stress, and commitment. *Leadership and Policy in Schools*, 15(4), 379-405. <https://doi.org/10.1080/15700763.2016.1181188>
- Lee, D. H. L. (2023). When social hierarchy meets hierarchical school culture: Implications for Chinese Hong Kong school leaders. *Educational Management Administration & Leadership*, 0(0). <https://doi.org/10.1177/17411432231158299>
- Leithwood, K., & Beatty, B. (2008). *Leading with teacher emotions in mind*. Corwin Press.
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2005). A review of transformational school leadership research 1996-2005. *Leadership and Policy in Schools*, 4(3), 177-199. <https://doi.org/10.1080/15700760500244769>
- Leithwood, K., & Sun, J. (2012). The nature and effects of transformational school leadership: A meta-analytic review of unpublished research. *Educational Administration Quarterly*, 48(3), 387-423. <https://doi.org/10.1177/0013161X11436268>
- Lewin, K. (1952). *Field theory in social sciences: Selected theoretical papers*. Harper & Row.
- Liebowitz, D. D., & Porter, L. (2019). The effect of principal behaviors on student, teacher, and school outcomes: a systematic review and meta-analysis of the empirical literature. *Review of Educational Research*, 89(5), 785-827. <https://doi.org/10.3102/0034654319866133>

- Malen, B., & Cochran, M. V. (2015). Beyond pluralistic patterns of power: Research on the micropolitics of schools. In B. S. Cooper, J. G. Cibulka, & L. D. Fusarelli Eds., *Handbook of education politics and policy* (2nd., pp. 3–36). New York, NY: Routledge.
- Neumann, V. & Morgenstern, J. O. (2007). *Theory of games and economic behavior* (60th anniversary ed.). Princeton: Princeton University Press.
- Nowak, M. A., & Sigmund, K. (2005). Evolution of indirect reciprocity. *Nature*, 437, 1291–1298. doi:10.1038/nature04131
- Price, H. (2012). Principal–teacher interactions: how affective relationships shape principal and teacher attitudes. *Educational Administration Quarterly*, 48(1), 39–85. <https://doi.org/10.1177/0013161X11417126>
- Price, H. (2015). Principals social interactions with teachers: How principal–teacher social relations correlate with teachers’ perceptions of student engagement. *Journal of Educational Administration*, Special Issue, Heather E. Price and Nienke Moolenaar (Eds.), 53(1): 116–139.
- Richter, M. M., Lewis, T. J., & Hagar, J. (2012). The relationship between principal leadership skills and school-wide positive behavior support: An Exploratory Study. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 14(2), 69–77. <https://doi.org/10.1177/1098300711399097>
- Robinson, V. M. J., Lloyd, C. A., & Rowe, K. J. (2008). The impact of leadership on student outcomes: an analysis of the differential effects of leadership types. *Educational Administration Quarterly*, 44(5), 635–674. <https://doi.org/10.1177/0013161X08321509>
- Roorda, D. L., Jak, S., Zee, M., Oort, F. J., & Koomen, H. M. Y. (2017). Affective teacher–student relationships and students’ engagement and achievement: A meta-analytic update and test of the mediating role of engagement. *School Psychology Review*, 46(3), 239–261. <https://doi.org/10.17105/SPR-2017-0035.V46-3>
- Rumberger, R. W., & Lim, S. A. (2008). *Why students drop out of school: a review of 25 years of research*. Santa Barbara, CA: California Dropout Research Project.
- Sennet, R. (2018). *Otorite*. İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Shen, J., & Xia, J. (2011). The relationship between teachers’ and principals’ decision-making power: is it a win-win situation or a zero-sum game? *International Journal of Leadership in Education*, 15(2), 153–174. <https://doi.org/10.1080/13603124.2011.624643>
- Sherif, M. (1954). The Robbers Cave experiment: Intergroup conflict and cooperation. *Annual Review of Psychology*, 15(1), 8–23.
- Shields, C. M. (2010). Transformative leadership: working for equity in diverse contexts. *Educational Administration Quarterly*, 46(4), 558–589. <https://doi.org/10.1177/0013161X10375609>
- Spears, R. (2021). Social influence and group identity. *Annual Review of Psychology*, 72,(367–390). <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-070620-111818>
- Van Lange, P. A. M., & Balliet, D. (2015). Interdependence theory. In M. Mikulincer, P. R. Shaver, J. A. Simpson, & J. F. Dovidio (Eds.), *APA handbook of personality and social psychology*, Vol. 3. *Interpersonal relations* (pp. 65–92). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/14344-003>
- Yukl, G. A. (2002). *Leadership in organizations* (5th ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Yukl, G., & Falbe, C. M. (1990). Influence tactics and objectives in upward, downward, and lateral influence attempts. *Journal of Applied Psychology*, 75(2), 132–140. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.75.2.132>
- Zee, M., Roorda, D. L., & Hanna, F. (2023). Principal–teacher relationships: Dimensionality and measurement invariance of a measure for primary and secondary school teachers. *Management in Education*, 0(0). <https://doi.org/10.1177/08920206231154740>

EĞİTİMİN DEĞERSİZLEŞTİRİLMESİ ÜZERİNE BİR DÜŞÜNCE YAZISI

Prof. Dr. Hünkar KORKMAZ, Hacettepe Üniversitesi
ORCID No: 0000-0002-5289-1111

Giriş

Eğitimin değersizleştirilmesi kavramı, çok kısa vadede ciddi sonuçları olacak küresel bir olgudur. Eğitim literatüründe bu kavram eğitim devalüasyonu olarak da adlandırılmaktadır. Aşırı eğitim, diploma devalüasyonu gibi kavramlarla eş anlamlı kullanılsa da basitçe eğitimde diploma ve derecelerin değerinde bir azalma algısı anlamına gelir. Türk eğitim sistemi, 1940'lı yılların ortasından itibaren özellikle köy enstitülerinin kapatılmasıyla dozu giderek artan bir şekilde bir değersizleştirme sürecinden geçmektedir. İyi notlar almanın, parlak bir akademik sicile sahip olmanın, takdir belgesi ile sınıf geçmenin övgüye değer başarılar olduğu, bunları sağlayan öğrencinin iyi bir mesleki geleceğe ve nispeten müreffeh bir hayata sahip olmak için avantajı olduğunu gösteren bir dönem vardı. Bu dönem elde edilen niteliklerin, gösterilen çaba, liyakat veya yetenek sonucu olduğu düşünülen bir dönemdi. Artık böyle bir dönemin en azından ülkemiz için olmadığını ifade etmek mümkündür.

Eğitimin değersizleştirilmesinin nedenlerini bu sorunun kaynağını tek bir başlık altında irdelemek mümkün değildir. Hükümetlerin eğitim politikaları, eğitime ayrılan bütçe ve yapılan yatırımlar, eğitimin metalaştırılması, eğitilmiş insanların istihdam edilememesi, eğitim kurumlarının ve programların siyasallaştırılması, toplumsal kültürün bir parçası olarak eğitime yüklenen anlam ve değer sorunun kaynakları vb. olarak değerlendirilebilir. Aşağıda bu sorunun kaynakları seçilen başlıklar altında özetlenmektedir. Burada seçilen başlıklar sorunun tüm nedenlerini içermemektedir.

Hükümetlerin Eğitim Politikaları

İktidara yeni gelen her hükümet ikna edici bir propaganda aracı olarak eğitim alanına müdahale etmektedir. Politikalarını en hızlı ve etkili bir şekilde halka iletebilmek için hükümetler öncelikle eğitim sistemleri ve programları üzerinde değişiklikler yapmaktadır. Ülkemizde son 20 yılda Milli Eğitim Bakanlığında 8 kez bakan değişikliği ve birçok alanda politika değişikliği yapılmıştır. Bu değişiklikler bazen o kadar hızlı yapılmıştır ki çoğu öğrenci, eğitim personeli ve eğitim

kurumları bu değişikliklere uyum sağlamada güçlükle karşılaşmıştır. Uygulamaya konulan bir politikanın ya da sistemin sonucu alınmadan artıları ve eksileri tartışılmadan bir diğerine geçiliyor olması sorunlara yönelik doğru bir tanımlama ve müdahale şansını da ortadan kaldırmıştır. Bugün hükümetin en önemli başarı sorunlarından birisi olarak eğitim sorunu birçok kamuoyu araştırmasında da ortaya çıkmaktadır. Bu değişiklikleri yakalayıp entegre olabilenler sistemde kalmaya devam ederken bunu başaramayanlar sistemden ayrılmaktadır. Tüm bunların bir sonucu olarak eğitim sistemine güven ve yüklenen değer algısı gün geçtikçe azalmaktadır. Örneğin hükümet niversite eğitimini kolaylaştıran politikalar geliştirmiş ve taban puan koşulunu kaldırmıştır. Bu belki kısa vadede genç işsiz nüfus sayısını azaltabilir. Ancak nitelikli işgücünü ve istihdamı sağlar mı? 15 yaş ve üzeri öğrencilerin katıldıkları PISA gibi uluslararası değerlendirme çalışmaları ve niversiteye giriş sınavı sonuçları ortaöğretime kadar 12 yıl zorunlu olarak sistemde tuttuğumuz öğrencilerin akademik yeterlikleri hakkında son derece düşündürücü somut sonuçlar vermektedir (OSYM, 2019, 2022, 2023). PISA gibi uluslararası değerlendirme sonuçlarını da görmezden gelenler olabilir. Fakat bu sonuçlar ülke geleceği açısından çok önemlidir. Bugün on beş yaşında olan ve farklı ülkelerdeki yaşlıtlarıyla değerlendirme çalışmasına katılan gençler geleceği birlikte tasarlayıp birlikte paylaşacaklardır. Geleceğin problemlerini bizler zmeyeceğiz bugünün gençleri çözecektir. Gençlerimizin çoğu maalesef bu sonuçlara göre üst düzey düşünme becerilerine sahip geleceğe yön verecek ve tasarlayacak olan grupta olamayacaklardır. Bu sonuçlar bizim ülke olarak gelecekteki ekonomik, teknolojik ve bilimsel anlamda rekabet etme gücümüzün de bir n resmini vermektedir.

Diğer taraftan eğitimi insanlara yapılan eleştirilerin dozu ve gösterilen saygı bu ülkede marka ve yenilik yaratma potansiyeli olan eğitimi ve yetenekli gençlerin ülkeyi terk etmesine neden olmaktadır. Bu kısa, orta ve uzun vadede değerlendirilmesi gereken ülkenin geleceğine yönelik bir risktir, bir tehdittir. Yapılan yatırımın geriye dnmemesidir. lke kaynaklarının heba edilmesidir.

Öğrenci niteliklerindeki eksikliklere rağmen, herkesi niversiteye göndermeye çalışan hükümet politikaları son derece düşündürücüdür. Böylece, eğitimde politika yapıcılar, başarılı olmak, nitelikli işgücü ve istihdamı üretimi destekleyecek politikalar üretmek yerine yalnızca niceliğe giden yolda eğitimi değersizleştirmektedir. Derecelerin tamamen değersiz hale gelmesini önlemek için merkezi hükümet tarafından eğitim kurumlarının niteliğinin arttırılmasına yönelik mali fon sağlanması ve alt yapının desteklenmesi amacıyla ciddi ve acil adımlar atılması gerekmektedir.

Yükseköğretimin Değersizleşmesi ve Öğrenci Memnuniyetsizliği

Son yıllarda pek çok öğrenci için yükseköğrenim diplomasının değeri azalmaktadır (Bristow, 2020). Küreselleşmenin bir sonucu olarak, tüm dünyada yükseköğrenime erişim artmış, azınlık kökenli, çalışan ve alt sınıftan daha fazla insan üniversite ve kolej eğitimine erişebilmektedir. Ancak bu olumlu yönler yeni zorluklarla birlikte gelişmiştir. Özellikle yüksek maliyetler ve dolayısıyla finansal zorluklar ve sosyal baskı, giderek artan bir şekilde kaygı ve endişeleri artırmaktadır ve sonuç olarak yükseköğrenime kişisel değer biçilmektedir (Gerrits, 2020).

2019 OSYM sayısal verilerine göre üniversite giriş sınavına giren ve bu sınav sonuçlarına göre tercih yapma hakkını kazanan 1.761.394 adaydan 647.754 aday yani en az üçte biri (%37) tercih yapmamıştır (OSYM, 2019). 2022 verilerine göre ise 2.911.511 adayın yerleştirme puanı hesaplanmış, 2.138.050 aday tercih yapmıştır. 773.461 aday tercih yapmamıştır. Aynı yıl üniversite giriş sınavını kazanan adaylar arasında tıpta ilk 50 bin, diş hekimliğinde 80 bin, eczacılıkta 100 bin, hukukta 125 bin, mimarlıkta 250 bin, mühendislikte ve eğitim fakültelerinde 300 bin sıralama barajı olan bölümlere yerleşen 160 bin 129 öğrenciden, 2 bin 296'sı üniversiteye kayıt olmamıştır (OSYM, 2022). 2023 yılında ise 137 bin 913 öğrenci üniversiteyi kazandığı halde tercih yapmazken 105 binden fazla aday üniversiteye yerleştiği halde kaydını yaptırmamıştır. Toplamda ise 162 bin 980 boş kontenjan oluşmuştur (OSYM, 2023). Bu durumun çok farklı nedenleri olabilir. Kamuoyuna yansıyan bir konu üzerinden durumun nedeni irdelendiğinde bunun temel nedenlerinden birisi üniversite eğitiminin maliyeti ve sonucuna ilişkindir. Birçok genç yapılan yatırımın geriye dönemeyeceğine yönelik bir inanca sahiptir.

Üniversite kredisi borcu uzun süredir ciddi bir sorun olmuştur. Birçok üniversite mezunu normal yaşamda kendilerini destekleyecek ve borçlarını ödeyebilecek kadar maaşlı iş bulamamaktadır. Çoğu mezun diploma aldıkları alanlar dışında hatta vasıfsız işçi olarak çalışmaktadır (Euronews, 2022). Ayrıca, Türkiye'de 18 ila 24 yaş aralığındaki her 10 kişiden yaklaşık 4'ü ortaöğretimini tamamlamadan okulu terk etmektedir (Birgün Gazetesi, 2018). Okul terkinde Türkiye Avrupada birinci sıradadır. Bu durum toplumda eğitime yüklenen değer algısı bağlamında incelemeye değer araştırma konusudur.

Son 22 yılda ülkemizde özellikle eğitim sistemine ve eğitim programlarına yapılan müdahaleler ile eğitimin niteliğinde ve içeriğinde giderek artan sorunlar insan yetiştirme düzenimizde de nitelik sorununu beraberinde getirmiştir. Eğitimle ilgili yazılar, ulusal ve uluslararası değerlendirme programlarının verileri öğrencilerin giderek daha endişe verici bir bilgi eksikliği ile üniversiteye başladıklarını gösterirken birçok eğitimcinin içeriğin seviyesini ve zorluğunu düşürmek

zorunda kaldığını, yeni öğrencilerin genel olarak üniversite eğitime ayak uyduramadığını ve üniversite eğitimini tamamlamadan üniversiteden ayrıldıklarını göstermektedir (Bristow, 2020). Ayrıca, geçmişle kıyaslandığında öğrencilerin tavırlarında, davranışlarında bir değişiklik olduğu, geçmişte öğrenciler daha önce bilmediklerinden utanma eğilimindeyken, şimdi tam tersi tutum daha yaygın olduğu vurgulanmaktadır. Öğrencilerin bir şeyleri bilmeleri gerektiğini ne bildikleri ne de bunun önemli olduğuna inandıkları yüksek öğrenimin birçok öğrenci için bir şey ifade etmediği, yatırım yapmaya, harcamaya değmediğine dair daha güçlü işaretlerin mevcut olduğu ifade edilmektedir (Gerrits, 2020).

Güncel Olmayan Eğitim Materyali ve Pratik Becerilerin Eksikliği

Son 20 yılda ülke genelinde alt yapı ve eğitim kadrolarında nitelik sorunu çözülmeden çok sayıda üniversite açılmıştır. Öğrencilerin eğitim materyalleri çok güncel olmadığı için yetersiz eğitim aldıkları ve sonunda seçtikleri sektöre girmek için gerekli temel becerilerden ve ticari zihniyetten yoksun olarak üniversiteden ayrıldıkları gözlenmektedir (Knowles, 2023). Eğitim genellikle teorik düzeyde kalmakta bu da öğrencilerin sektörde tam zamanlı istihdam için yetersiz düzeyde hazırlıklı olmalarına neden olmaktadır. Bugün birçok sektörde teknoloji ve dijitalleşmenin yaygınlaşması pek çok öğrenmenin üç yıl içinde güncelliğini yitirmesine neden olmaktadır. Dolayısıyla niversitelerin sadece teoriyi öğretmesi öğrencileri zaman zaman hayal kırıklığına uğratabilmektedir.

Eğitimin Metalaştırılması

Sosyoloji alanında eğitimin metalaşması kavramı, eğitimin pazarlanabilir bir metaya dönüşmesini ifade etmektedir. Bu ifade eğitimi kamu malı olarak görmekten, alınıp satılabilen özel bir meta olarak görmeye geçişi yansıtmaktadır. Bu olgunun ekonomi, sosyal eşitsizlik ve eğitimin genel amacı dahil olmak üzere toplumun çeşitli yönleri üzerinde derin etkileri vardır. Giderek artan özel okul sayısı, devlet okullarındaki eğitimin niteliğine yönelik tartışmalar, eğitimin metalaştırılması, diploma enflasyonu ve konu uzmanlığı yerine öğrenci memnuniyetine odaklanma, halkın değer algısı üzerinde olumsuz bir etkiye sahip olabilir. Eğitimin ekonomisi eğitim kurumlarının dinamiklerini değiştirmiştir. Ekonomik bağlamda tüketici olarak öğrenciler, ürünlerin kullanım kolaylığını da talep etmektedir. Performansları ne olursa olsun, zaten satın aldıklarını düşündükleri diplomayı alma beklentilerini açıkça dile getirmektedirler. Ebeveynler bile, çocuklarının öğrenmek için para ödedikleri konularda uzmanlaşmak yerine onların

tartışmaya açık mutluluğuna daha fazla yatırım yapmış görünmektedir. Zaman zaman öğretmenler ve profesörler bu konuda bir engel olarak algılanmıştır.

Eğitimin metalaşmasının başlıca etkilerinden biri eğitim kurumlarının giderek kâr amaçlı ticari kurumlar haline dönüşmesidir. Bu kurumlar kar elde etmeye öncelik verir ve finansal getirilerini en üst düzeye çıkarmak için eğitim kalitesinden ödün verebilirler. Eğitim daha fazla piyasa odaklı hale geldikçe, üniversiteler ve okullar genellikle finansal kazanımları eğitim kalitesine göre önceliklendirme konusunda baskı altında kalmaktadır. Bu, daha fazla öğrenci çekmek, kazançlı ek faaliyet ve kurslar sunmak, ticari potansiyeli olan araştırmalara öncelik vermek gibi kar getirici faaliyetlere odaklanmaya yol açabilir. Bu, yüksek kaliteli eğitim için para ödeyebilenlerin daha iyi fırsatlara sahip olduğu, ödeyemeyenlerin ise standartların altında seçeneklerle bırakıldığı bir eğitim sistemi ile sonuçlanabilir. Bu durum sosyal hiyerarşilerin yeniden üretilmesine neden olacak, mevcut sosyal bölünmeleri daha fazla arttıracak ve sosyal hareketliliği engelleyecektir. Eğitimin metalaşması aynı zamanda eğitimin temel amacına ilişkin soruları da gündeme getiriyor. Geleneksel olarak eğitim, kişisel ve entelektüel gelişimin yanı sıra sosyal uyumu ve demokratik değerleri teşvik etmenin bir yolu olarak görülmüştür. Ancak eğitim daha fazla piyasa odaklı hale geldikçe, bu daha geniş hedeflere yapılan vurgu azalabilir. Eğitim toplumun sadece belli bir kesimin erişebildiği bir alan haline gelirken diğer kesimlerin uzaklaştığı bir alan olacaktır. Eğitimin bu kesimler tarafından algılanan değeri üzerinde olumsuz bir etkiye dönüşecektir.

İstihdam Sorunu ve Diploma Enflasyonu

Bir lisans derecesi diplomasının işlevi öncelikle potansiyel işverenlere iş başvurusunda bulunan bir kişinin arzu edilen özelliklere sahip olduğunu gösteren bir referans oluşturmaktır. Üniversite diploması kazanmak, bir beceri geliştirme sürecinden çok bir doğrulama sürecidir. Yıllara göre yüksekokul/fakülte, yüksek lisans ve doktora mezunları incelendiğinde üçünde de düzenli bir artış olduğu dikkat çekmektedir. Lisans dereceleri meslek formasyonu kazandırma işlevi taşıdığından, 4 yıllık diploma sahibi iş arayanların sayısında önemli artışlar olmuştur. (Sigelman, 2014). Üniversiteye devam etme ve tamamlamadaki büyük artış göz önüne alındığında, bir üniversite diplomasının iş piyasasında “satın alma gücünü” koruyup korumadığını sorgulamak adil ve doğru olur. Kanıtların çoğu öyle olmadığını göstermektedir. Bugün birçok üniversite mezunu diploma derecelerini aldıkları alanlarda çalışmamaktadır. Diploma enflasyonu oluşmuştur.

Diploma enflasyonu, “... bir iş için gerekli olan eğitim belgelerindeki diplomalardaki artış” olarak tanımlanmaktadır. Daha önce lise diplomasından fazlasını ge-

rektirmeyen birçok iş, artık lisans derecesine sahip adayları kabul etmektedir (The Washington Post, 2014). İşverenler arasında kimlik tercihlerindeki bu değişim, 4 yıllık lisans derecesi eğitim gereksinimleri için resmi olmayan asgari standart haline gelmiştir. Bu gerçek, niversite mezunları arasındaki istihdam oranlarında sorunlara neden olmuştur. Üniversite mezunlarının çoğu lisans diploması gerektirmeyen işlerde alışıyor (TUİK, 2022, Mandy, 2021). Bu nedenle, birçok yeni mezunun düşük ücretli işleri kabul etmekten başka seçeneği yoktur. Üniversite diplomasına sahip işçi sayısındaki büyük artış nedeniyle bir niversite diplomasının değeri de bu bağlamda düşmüştür. Bu değer düşürme biçimi, ekonomide daha fazla para basma enflasyon etkisine benzer bir etki yaratır. Arz ve Talep Yasasına göre, bir malın miktarı ne kadar büyükse, değer o kadar düşük olur. Çocukları ve gençleri mesleki teknik eğitim yerine niversiteye gitmeye teşvik eden politikalar bu sorunun büyümesine katkıda bulunmuştur.

Üniversiteyi daha erişilebilir hale getiren politikalar, örneğin “cretsiz niversite”, “her ile niversite”, “puanların dşrlmesi”, “puan barajının kaldırılması”, “kontenjanların arttırılması” vb. uygulamalar niversite derecelerinin değerini düşürmektedir. Üniversiteye devam eden daha fazla insan sayısı, diploma sayısını arttırmakta ve değer kaybetmesine neden olmaktadır. Bunun ana nedeni, giderek daha fazla insanın aynı dereceye sahip olması ve her yıl mezun olan insan oranı tarafından istihdam yaratılmaması nedeniyle nüfustur. Basit bir deyişle, arz daha az ve talep daha fazladır. İşverenlerin bir kısmı bu durumdan faydalanmakta ve maaşları düşürmektedirler. Ayrıca politik yandaşlık, nepotizm, partizanlık gibi gerekçelerle liyakat ve profesyonel nitelikler dikkate alınmadan yapılan istihdamlar ve kadrolaşmalar gençleri gelecekleri ile ilgili umutsuzluğa sevk etmektedir. Aldıkları diplomaların onların istihdamında bir anlamı olmadığına yönelik olumsuz algılarını güçlendirmektedir.

Bu tartışma tıp, mühendislik, hukuk, eğitim, temel bilimler gibi alanlarda kariyer hedefleyen öğrencilerin üniversiteden uzak durması gerektiği anlamına gelmemektedir. Ancak bazı öğrenciler için niversite diploması kötü bir yatırım olabilir ve geleceklerini engelleyebilir. Bu ğrenciler için asgari ücretle çalışmak için büyük miktarda borca girmek akıllıca bir karar olmayabilir. Üniversiteyi norm haline getiren politikalar ve sosyal baskıyla karşı karşıya kaldıklarında, öğrenciler niversite diplomasının her şey olmadığını anlamalıdır. Öğrenciler, referanslardan ziyade pazarlanabilir beceriler elde etmeye odaklanırlarsa, derecelere dolu bir iş piyasasında ne çıkmanın bir yolunu bulabilirler.

Tartışma ve Sonuç

Öğrenciler okula ne istediklerini öğrenmek ya da kim olduklarını, kim olmak istediklerini, neyi sevdiklerini ve neye tutkuyla bağlı olduklarını keşfetmekten ziyade gelecekte bir iş bulabilmek umuduyla gitmektedir. Ekonomik sorunlar nedeniyle, giderek daha fazla insan kendilerine bir iş güvencesi sağlamak için niversiteye gitmekte ve mezun olduklarında iş için daha fazla rekabet ortamı oluşmaktadır. Günümüzde ğrenciler “daha iyi” “yüksek puanlı”, okullara girmek için her zamankinden daha fazla rekabet etmektedir. Ebeveynler ve öğrenciler, bir okula ya da başka bir okula girerlerse, o okuldan aldıkları diplomanın onlara diğer yüksek puanlı ve daha iyi okulların sağlayacağı olanakları sağmayacağına inanmaktadırlar. Hatta ülkede eğitimin niteliğinin giderek azaldığına inanan ebeveynler çocuklarını yurt dışına göndermeyi tercih etmektedir.

Küreselleşme arttıca dünyanın her yerinden öğrenciler aynı işler için rekabet etmeye başlamaktadır. Artık sadece niversite mezunu gençler birbirleriyle değil, dünyanın her yerinden gençlerle yarışmak durumunda kalmaktadır. Eğitim çoğu insanın kaybettiği çok insanın kazandığı bir yarış haline gelmiştir (Guterk, 2001). Üniversite mezunlarının işsizliği son on yılda artmasına rağmen öğrenciler yine de küresel dünyada iş bulmak için niversiteye gitmeleri gerektiğini düşündükleri için, lisans eğitimine her zamankinden daha fazla yatırım yapmayı da tercih edebilmektedir. Ancak eğitime ayrılan bütçenin yetersizliği, dünya sıralamasındaki üniversitelerimizin azlığı öğrencinin eğitiminin değerine yönelik algısını da etkilemektedir. Üniversiteye devamı sübvanse etmek, yükseköğrenim sektörünün aşırı genişlemesine ve buna bağlı olarak akademik standartlarda bir düşüşe yol açan önemli bir hata olmuştur. Yükseköğretime daha fazla kaynak ayrılırken daha az değer ortaya çıkmıştır.

Diğer taraftan temel eğitim ve ortaöğretim düzeyinde devlet okulları, kendilerini boş içeriklerle ve testlerle meşgul ederken özel okullarda popüler kavramların peşinde reklam ve daha fazla müşteri çekme politikalarıyla ilgilenmektedir. Okulların çoğunda çocukların özgürlüklerini, tercihlerini ve öznel zenginliğini göz ardı eden geleneksel uygulamalar devam etmektedir. Üniversitedeki ğrencilere ise çoğu zaman bir hayal ve illüzyon satılmaktadır. Kendilerini anlamının ve toplum onayının bir diploma alınmasıyla mümkün olacağına inandırılırlar. Kendileri için düşünmek ve kendi kişiliklerini ve güçlü yanlarını bulmak yerine, yuvarlak deliklere kare çiviler gibi çakılır. Bugün gerçekten güçlü olanlar, sadece diploma almış olanlar değil, hayatta gerçekten önemli olan şeylere bakan fırsatları gören ve peşinden gidenlerdir.

Kaynakça

- Birgün Gazetesi (2018). Eğitimciler okul terk etme oranını değerlendirdi: Ekonomik krizle eğitim sistemi öğrenciyi zorluyor. <https://www.birgun.net/haber/egitimciler-okul-terk-etme-oranini-degerlendirdi-ekonomik-krizle-egitim-sistemi-ogrenciyi-zorluyor> 231305#google_vignette Erişim tarihi: 10.06.2024
- Bristow, R. (2020). *Educators Pearson*. <https://www.pearson.com/uk/educators.html> <https://tr.euronews.com/next/2022/05/03/kyk-borclular-anlat-yor-madem-zenginlerin-borclar-siliniyor-kyk-borclar-da-silinsin> Erişilen Tarih: 10.06.2023
- Euronews (2022). KYK borçluları anlatıyor: 'Ödeyemiyoruz, KYK borçları silinsin'
- Gerrits, S. (2020). Why devaluation of education is increasing. munich, GRIN Verlag, <https://www.grin.com/document/1294384>
- Gutek, G.L. (2001). *Eğitimde felsefi ve İdeolojik Yaklaşımlar*. Çeviren: Nesrin Kale. Ankara: Ütopya Yayınları
- Knowles, M. (2023). Concern of devaluation of degrees and its impact on higher education. Erişilen Link: <https://www.openaccessgovernment.org/devaluation-degrees-higher-education-impact/162464/> Erişilen Tarih. 10.06.2024
- Mandy, Z. (2021). China's universities produce millions of graduates each year, but many can't get a decent job and end up unemployed or in factories South China Morning Post, 23.09.2021. Erişilen Link: <https://www.scmp.com/news/people-culture/social-welfare/article/3141313/chinas-universities-produce-millions-graduates> Erişim tarihi: 10.06.2024
- OSYM (2019). 2019 YKS Yerleştirme Sonuçlarına İlişkin Sayısal Bilgiler. Erişilen Link: <https://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2019/YKS/sayisabilgiler06082019.pdf> Erişim tarihi: 10.06.2023
- OSYM (2022). 2022 YKS Yerleştirme Sonuçlarına İlişkin Sayısal Bilgiler. Erişilen Link: https://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2022/YKS/YERLESTIRME/yks_yerlestirme_sayisal_bilgiler_2022.pdf Erişim tarihi: 10.06.2023
- OSYM (2023). 2022 YKS Sayısal Verileri. Erişilen Link: <https://cdn.osym.gov.tr/pdfdokuman/2023/YKS/sayisabilgiler20072023.pdf> Erişim tarihi: 10.06.2023
- Sigelman, M. (2014). Do Employers Value the Bachelor's Degree Too Much? New England Board of Higher Education. Erişilen Link: <https://nebhe.org/journal/do-employers-value-the-bachelors-degree-too-much/> Erişim tarihi: 10.06.2023
- The Washington Post (2014). The college degree has become the new high school degree. Erişilen Link: https://www.washingtonpost.com/opinions/catherine-rampell-the-college-degree-has-become-the-new-high-school-degree/2014/09/08/e935b68c-378a-11e4-8601-97ba8884ffd_story.html Erişim tarihi: 10.06.2023
- TUİK (2022). Yükseköğretim İstihdam Göstergeleri, 2022. Erişilen Link. <https://archive.is/z6Eah#selection-305.0-305.41> Erişim tarihi: 10.06.2024

ÖĞRETMENLERİN SÜREKLİ MESLEKİ GELİŞİMİNİ DESTEKLEYEN DENETİM MODELİ: KARMA YÖNTEM ARAŞTIRMASI¹

Dr. İzzet KAPLAN, Milli Eğitim Müdürlüğü
ORCID No: 0000-0001-6685-9692

Giriş

Öğrencinin eğitilmesinde en önemli paydaş ya da aktörün öğretmen olduğunu söylenebilir. Öğretmenleri en önemli paydaş yapan özellik öğretmenin ürünün niteliğini doğrudan etkilemesinden kaynaklanmaktadır. Çıktı kalitesine ya da öğrenci kalitesine doğrudan katkı yapması bakımından öğretmenin niteliği ve bu niteliğin sürdürülebilirliği önem taşımaktadır.

“Nitelikli ve başarılı bir öğretmen, öğretmenlik davranışlarını kavramış, hedefler doğrultusunda öğretimini biçimlendirebilen, uygun öğretme yaklaşımını seçebilen, öğretimini değerlendiren, bu doğrultuda hedeflerini ve öğretme-öğrenme sürecini yeniden düzenleyebilen kişi olarak” tanımlanmıştır (Senemoğlu, 1992, s. 146-147). Bu tanıma eklenecek bir başka özellik öğretmenin kendisini sürekli güncellemesidir. Çok başarılı ve nitelikli olarak kabul ettiğimiz bir öğretmen kendisini güncellemez ise sıradanlaşabilir. Sıradanlaşmaktan kurtulmanın yolu sürekli mesleki gelişimi sağlayan bir yapı oluşturulmasıdır. Öğretmenin sürekli mesleki gelişiminden öncelikle kendisi sorumlu olmasına rağmen, yasal olarak bu konuda yetkili olan paydaşlar okul müdürü ve müfettişlerdir.

Öğretmen denetimi yoluyla, öğretmenin kişisel ve mesleki gelişimine katkı sunulabilir. Öğretmen denetimi sonucunda, öğretmenin mevcut durumu saptanır, bu durum olması gereken durumla karşılaştırılarak değerlendirilir, eksiklik ve aksaklıklar ile ilgili düzeltme ve geliştirme yapılır. Bu şekilde, denetim öğretmene kendi durumu ile ilgili sağlıklı dönüt sunarak, öğretmenin kişisel ve mesleki gelişimine ışık tutabilir.

Denetim sistemi ile öğretmenin mesleki gelişimine katkı sunulması ve böylece öğrenci başarısını artırmak hedeflenmektedir. Denetim alt sistemi, okulun öğrenme ve öğretme sürecini iyileştirme ve geliştirme amacını taşır (Aydın, 1993;

1 Bu araştırma yazarın “Öğretmenlerin Sürekli Mesleki Gelişimlerini Destekleyen Denetim Modeli” isimli doktora tezinden üretilmiştir.

Başar, 1993; Beycioğlu & Dönmez, 2009; Sarpkaya, 2004; Sarı, 2005; zgzc, 2008; Yılmaz, 2009). Bir sistemin uzun süre yaşaması, sistemin girdi, işlem ve çıktı aşamasında aldığı dönütleri düzeltmek ve geliştirmekle mümkün olabilir. Bu dönütleri yönetime geçerli, güvenilir ve tutarlı verebilecek sistem denetim sistemidir. Bu yönüyle denetim sisteminin sağlıklı bir yapıya kavuşturulması büyük önem taşımaktadır.

Türkiyede ğretmenin mesleki gelişimi, okul yöneticileri ve eğitim müfettişlerin sorumluluğu olarak görülüyordu (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2000; MEB, 2017). Ancak "6528 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu ile Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnelerde Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun" değişikliği ile eğitim müfettişlerinin ders denetimi görev ve sorumluluğu görevleri arasında sayılmamıştır. Bu değişiklikten sonra öğretmenlerin ders denetimi görevi okul müdürleri tarafından yerine getirilmeye başlanmıştır. Yasal değişiklikle birlikte okul müdürlerinin ğretmen ders denetimini profesyonel olarak yürütmesinin n açılmış oldu. Ancak okul müdürlerinin öğretimin denetimi ile ilgili herhangi bir eğitimleri bulunmamaktadır. "Okul müdürlerinin öğretimin denetimi ile ilgili bilgisi, usta çırak ilişkisi biçiminde olup, daha önceki yaşantılara ya da rol modellere" dayalı olduğu söylenebilir (Kaplan, 2019, s. 8).

Yapılan alan yazın taramasında, yurt dışında öğretmenin mesleki gelişimine ilişkin çalışmalar bulunmasına rağmen, Türkiyede "ğretmenin sürekli mesleki gelişimini destekleyen denetim modeli" olmadığı grlmştr. Bu alışma bu boşluğu doldurmak amacıyla tasarlanmıştır. Literatüre ve uygulayıcılara katkı ve bilgi sunmak amacıyla öğretmenlerin sürekli mesleki gelişimini destekleyen bir denetim modeli oluşturulmuştur. Bu çalışmada, ana eksen olarak öğretmenin sürekli mesleki gelişimi (SMG) olup, ğretmen denetimi ve değerlendirmesi bunu sağlayan araçtır.

Araştırmanın amacı; Türkiyede ilkokul ve ortaokullarda öğretmenlerin sürekli mesleki gelişimini destekleyen bir denetim modeli hakkında ğretmen, yönetici ve eğitim müfettişlerinin görüşlerini ortaya koymaktadır. Bu amaç doğrultusunda şu alt sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretmenlerin sürekli mesleki gelişimlerine katkı sağlayan yeni bir denetim (modeli) nasıl olabilir?
2. Öğretmen ders denetimi ve değerlendirmesinde kim veya kimler görev almalıdır?
3. Kariyer basamakları oluşturulmasının öğretmenin mesleki gelişimine etkileri nedir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırmada, tarama modelinde olup karma araştırma deseni kullanılmıştır. “Karma yöntem araştırması bir tek araştırmada veya yakın ilişkili çalışma dizisinde nicel ve nitel verilerin veya tekniklerin birleştirildiği veya karıştırıldığı araştırma yaklaşımıdır.” (Christensen, Johnson & Turner, 2015, s. 423). İsimlendirmesi NİTEL à NİCEL biçiminde ifade edilmiştir. Her iki yöntemin e büyük harfle yazılması araştırma verisinin eşit statüde önemli ve değerli olduğunu gösterirken, okun yönü önce nitel araştırma verilerini, daha sonra nicel araştırma verilerinin elde edilmesini göstermektedir. ÖSYM’yi destekleyen denetim modeli önerisi geliştirmek için öncelikle literatür taraması yapılarak nitel veri toplama aracı olan yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Nitel veri toplama aracından elde edilen veriler ve literatür taramasından elde edilen verilerle Destekleyen Denetim modeli isimli nicel veri toplama aracı hazırlanmıştır. Her iki veri toplama aracının hazırlanması ve uygulanmasında; alan taraması, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları, pilot uygulama ve düzeltme çalışmasından sonra gerçek gruba uygulaması şeklinde sıra izlemiştir.

Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmanın nitel verilerinin elde edilmesinde; amaçlı örnekleme yöntemlerinden, maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılmıştır. “Çalışma grubu, 21 eğitim müfettişi ile Hatay ilinde görev yapan 20 okul yöneticisi, 20 branş öğretmeni, 20 sınıf öğretmeninden oluşmaktadır. Araştırmanın nicel verilerinin elde edilmesinde ise seçkisiz örnekleme yöntemlerinden tabakalı örnekleme yöntemi-ne uygun olarak, eğitim müfettişleri, okul yöneticileri, öğretmenler çalışma grubu olarak belirlenmiştir. Çalışma grubunda yer alan okullardaki yaklaşık 1.000 öğretmen ve okul yöneticisinden 348’i ve 65 eğitim müfettişi anketi doldurmayı kabul etmiştir. Toplam 413 anketin 41’i yanlış, eksik doldurma nedeniyle ayrılarak, 372 anket geçerli kabul edilmiştir.

Veri Toplama Araçları ve Süreci

Araştırmanın nitel verileri için alan taraması yapılarak yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu uzman görüşlerine sunuldu. Eğitim yönetimi ve denetimi alanında görevli 5 öğretim üyesinden uzman görüşleri alındı. Uzman görüşleri doğrultusunda soru sayısında ve köklerinde düzeltme yapıldı. Yarı yapılandırılmış görüşme formu; 2 müfettiş, 2 okul müdürü, 2 öğretmenle yüz yüze görüşme yapılarak pilot uygulaması yapıldı. Pilot

uygulama ve uzman görüşlerinden elde edilen bilgilere göre yarı yapılandırılmış görüşme formu soru sayısı 8 olarak belirlenmiştir.

Anket formu; nitel yöntemle elde edilen verilerden ve alan taraması sonucunda "SMG'yi Destekleyen Denetim Modeli" anketi soruları (maddeleri) oluşturuldu. Pilot uygulama ve uzman görüşlerinden elde edilen bilgilerle ankete son şekli verilmiştir. SMG'yi Destekleyen Denetim Modeli anketi soruları 65 sorudan oluşmaktadır.

Verilerin Analizi

Araştırmanın nitel verilerin analizinde "içerik analizi" tekniğinden yararlanılmıştır. Nicel verilerin analiz edilmesi amacıyla, anket sorularının ayrı ayrı ki kare (kaykare) hesaplaması, frekans ve yüzde hesaplaması, aritmetik ortalaması alınmıştır. Nitel veriler sonucunda ortaya çıkan veriler, SMG anketi verileri ile karşılaştırılarak yorumlanmıştır. "SMG'yi Destekleyen Denetim Modeli"nin Türk milli eğitiminde uygulanabilirliğini belirlemek amacıyla, SPSS programı kullanılarak cevapların frekansları, yüzdeleri ve standart sapması hesaplanmıştır. Anket maddeleri; 1,00-1,80=Hi, 1,81-2,60=Az, 2,61-3,40=Orta, 3,41-4,20=Byk lde, 4,21-5,00=Tamamen şeklindeki ölçütlere göre değerlendirilmiştir.

Bulgular

1. Öğretmenlerin Sürekli Mesleki Gelişimlerine Katkı Sağlayan Yeni Denetim Modeli Nasıl Olabilir?

Türkiye'de müfettişler, okul yöneticileri, öğretmenlerin görüşlerine göre; ilkokul ve ortaokullarda öğretmenlerin sürekli mesleki gelişimlerini destekleyen denetim modelinin nasıl olabileceği yönündeki neriler Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1 incelendiğinde; Katılımcıların, ğretmenlerin sürekli mesleki gelişimlerine katkı sağlayan bir denetim (modeli) için nerileri; "oklu değerlendirme" (f=77), "denetim biçimleri" (f=35), "denetim modelleri" (f=14), "denetimi yapan kişinin sorumluğu" (f=111) şeklinde dört tema altında toplanmıştır. Tablo 2'deki nicel araştırma verileri ile Tablo 1'deki nitel veriler birlikte değerlendirilmiştir.

Tablo 1. Katılımcıların, ÖSMG'lerine Katkı Sağlayan Bir Denetim (Modeli) İçin Önerileri

Tema	Kategori	f
Çoklu değerlendirme	çoklu paydaşlarca denetim yapılması	48
	Uzman ve başğretmenler tarafından denetim yapılması	7
	Akademisyenler tarafından denetim yapılması	6
	Kurum dışından denetim elemanı tarafından denetim yapılması	5
	Müfettiş ve okul müdürü tarafından denetim yapılması	4
	Diğer okul öğretmenleri tarafından denetim yapılması	4
	Emekli ğretmenler tarafından denetim yapılması	3
	Toplam	77
Denetim biçimi	Müfettişlere okul zimmetlenmesi	9
	Rehberlik ve işbaşında yetiştirme yapılması	5
	Denetim sonuçlarına ilişkin düzeltme ve geliştirme yapılması	5
	Veli, öğrencilerden bilgi toplanması	4
	Gözleme dayalı denetim olması	3
	ğrenci başarısı izlenmesi	3
	ğretmen değerlendirme sonuçlarının internet veri tabanına işlenmesi	3
	Yönetimden sorumlu ve eğitimden sorumlu müdürün ayrı olması	2
Toplam	35	
Denetim modelleri	Bilimsel denetim yapılması	4
	Klinik denetim yapılması	3
	Süreç denetimi yapılması	3
	Mentörlük uygulaması	2
	Mikro eğitim yapılması	2
	Toplam	14
Denetimi yapan kişinin sorumluluğu	Sorumlu olması ve hesap vermesi	77
	Kontrol edilmesi ve denetlenmesi	30
	Sorumluluğu olmaması	2
	Kısmen sorumlu olması	2
	Toplam	111

1. *Çoklu değerlendirme temasında:* oklu paydaşlarla denetim yapılması, uzman ve başğretmenler tarafından denetim yapılması kodlarının yoğun olarak vurgulandığı grlmektedir. Y8 bu kapsamda düşüncelerini şöyle açıklamıştır: "...Bence karma bir model olmalıdır. Birden fazla kişinin görev alması gerektiğini düşünüyorum. Bu denetim sisteminde müfettişler birinci sırada olmalıdır. Çünkü okuldaki müdür, öğretmenler sürekli birlikte olduğu için belirli bir süre sonra hedeften sapma olabilir. Dışarıdan bir denetimde öğretmenin, okul müdürünün

göremediğini müfettiş görebilir. Dışarıdan gelen bir gözün bunu daha çabuk fark etmesi sağlanabilir...” Çalışmada, çoklu değerlendirme yapılması gerektiği düşüncesi ortaya çıkmıştır (S4, S10, B18, B13, Y1, Y14, Y17, Y18).

Nicel veriler incelendiğinde; “8. “Öğretmenin sürekli mesleki gelişimi tek bir kişinin denetim ve değerlendirilmesine bırakılamaz.” $\bar{X}=4,33$ =Tamamen; “9. Öğretmenin sürekli mesleki gelişimi çoklu değerlendirme (meslektaş-akran, okul müdürü, müfettiş vs.) ile ders denetimi yapılır.” $\bar{X}=3,45$ =Büyük ölçüde uygulanabilir bulmuştur. Büyük grupta tek kişinin denetim ve değerlendirmesi yerine çoklu değerlendirmesi sonucu ortaya çıkmıştır. Bu yönüyle nitel veriler ve nicel veriler tutarlıdır.

Tablo 2. ÖSMG Anketinde İlgili Sorulara Katılımcıların Verdiği Cevapların Frekans, Yüzde, Ki Kare, Aritmetik Ortalama ve Kabul Edilme Düzeyi Özet Tablosu

Soru Numarası	Hiç Katılmıyorum		Az Katılıyorum		Orta düzeyde katılıyorum		Büyük ölçüde katılıyorum		Tamamen katılıyorum		Ki Kare	\bar{X}	Kabul Edilme Düzeyi
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%			
1	58	15,6	41	11	100	26,9	122	32,8	51	13,7	66,014	3,18	Orta
8	16	4,3	19	5,1	25	6,7	77	20,7	235	63,2	17,131	4,33	Tamamen
9	45	12,1	45	12,1	71	19,1	117	31,5	94	25,3	42,298	3,45	B.ölçüde
11	37	9,9	32	8,6	104	28	130	34,9	69	18,5	64,315	3,43	B.ölçüde
12	56	15,1	72	19,4	92	24,7	108	29	44	11,8	37,725	3,03	Orta
13	71	19,1	47	12,6	87	23,4	105	28,2	62	16,7	94,508	3,10	Orta
14	50	13,4	44	11,8	74	19,9	113	30,4	91	24,5	86,926	3,03	B.ölçüde
15	114	30,6	40	10,8	65	17,5	63	16,9	90	24,2	202,918	2,92	Orta
16	38	10,2	51	13,7	80	21,5	107	28,8	96	25,8	46,191	3,46	B.ölçüde
17	78	21	46	12,4	107	28,8	78	21	63	16,9	50,168	3,00	Orta
18	53	14,2	27	7,3	68	18,3	100	26,9	124	33,3	25,207	3,57	B.ölçüde
24	73	19,6	45	12,1	80	21,5	112	30,1	62	16,7	103,385	3,20	Orta
28	43	11,6	32	8,6	89	23,9	121	32,5	87	23,4	42,303	3,47	B.ölçüde
30	14	3,8	18	4,8	37	9,9	101	27,2	202	54,3	44,735	4,23	Tamamen
32	11	3	11	3	35	9,4	107	28,8	208	55,9	18,560	4,21	Tamamen
35	37	9,9	30	8,1	69	18,5	147	39,5	89	23,9	36,357	3,59	B.ölçüde
36	58	15,6	42	11,3	62	16,7	111	29,8	99	26,6	71,995	3,59	B.ölçüde
37	54	14,5	34	9,1	58	15,6	88	23,7	138	37,1	103,488	3,59	B.ölçüde
38	47	12,6	35	9,4	64	17,2	126	33,9	100	26,9	84,677	3,52	B.ölçüde
39	83	22,3	29	7,8	63	16,9	86	23,1	111	29,8	58,785	3,30	Orta
42	60	16,1	26	7	92	24,7	89	23,9	105	28,2	63,456	3,41	B.ölçüde
43	44	11,8	41	11	70	18,8	134	36	83	22,3	68,361	3,45	B.ölçüde

2. *Denetim biçimleri temasında*; müfettişlere okul zimmetlemesi, rehberlik ve işbaşında yetiştirme yapılması kodlarının yoğun olarak vurgulandığı görülmektedir. Bu kodlara ilişkin S17; "...Her müfettişin sorunlu olduğu öğretmen kitlesi olmalı, onların gelişimlerini takip edip ona göre değerlendirmeli. Denetimde öğretmenlerin belirlediği denetim elamanı tarafından bir kaç yıl izlenmeli, bu süreçte bütün yönleriyle değerlendirilmelidir. Denetim elemanı belirli sayıda öğretmen-den sorumlu olmalıdır." şeklinde görüş belirtmiştir. Müfettişlere okul zimmetlemesi yapılarak bu okulların sorumluluğu verilmeli (Y1, Y5, Y11, Y13, Y14, M1, M6, M9, M15), denetim alanında uzman bir kişi tarafından rehberlik ağırlıklı denetim yapılmalı (B17, M16, M17, M18, M19) düşüncesi ortaya çıkmıştır.

Nicel verilere göre; ÖSMG anketinin 11,12,13,14,24,28,42 denetim biçimleri ile ilgilidir. "11. MEB tarafından, öğretmenin sürekli mesleki gelişimini esas alan, öğretmen değerlendirme kriterleri (öz değerlendirme, meslektaş rehberliği, okul müdürü değerlendirmesi, müfettiş değerlendirmesi) oluşturulur." $\bar{X}=3,43$ =Büyük ölçüde; "12. MEB tarafından, Öğretmenin sürekli mesleki gelişimi için, elektronik denetim (e- denetim) modülü üzerinde "e öğretmen değerlendirme" modülü oluşturulur." $\bar{X}=3,03$ =Orta düzeyde;... uygulanabilir bulunarak, okul müdürleri ile eğitim müfettişlerinin eşgüdüm içerisinde çalışması esası benimsendiği görülmektedir. Araştırmanın nicel verilerinin nitel verilerini desteklediği söylenebilir.

Katılımcılar öğretmen ders denetiminde; müfettişlere okul ve öğretmen zimmetlenmesi, denetim sonuçlarına ilişkin düzeltme geliştirme yapılması, öğrenci başarısının izlenmesi, öğretmenin ders ortamında gözlenmesi, meslektaş rehberliğinden yararlanılması, video havuzu ve örnek uygulamaların paylaşılması; şeklinde uygulamalardan yararlanılabileceğini belirtmişlerdir. Müfettişlere belirli sayıda okul ve öğretmen verilerek bu okul ve öğretmenlerin gelişiminden sorumlu olması sağlanabilir. Buna müfettişe okul zimmetleme ve öğretmen zimmetleme denilebilir. Eğitim müfettişleri kendisine zimmetlenen öğretmenlerle, 3 yılda bir denetim yapmanın dışında, düzenli aralıkla rehberlik, düzeltme geliştirme yapabilecektir.

3. *Denetim modelleri temasında*; Bilimsel denetim, kliniksel denetim yapılması kodlarının yoğun olarak vurgulandığı görülmektedir. Bu kodlara ilişkin bir katılımcı; "...Eskilerin klinik denetim dediği bir yöntem vardı. Kısacası denetmen denetim öncesi ve sonrası mutlaka görüşmeler yapılmalıdır. Durum tespiti yapmadan öğretmenin mesleki gelişimine katkı sağlamak mümkün değildir. Denetimden önce öğretmenin ön tanılması yapılmalı. Bu öğretmenle ön görüşme, daha önceki eğitim yaşantıları izlenebilir, daha önce bu öğretmen hakkında bilgisi olan kişilerden bilgi alınabilir. Denetim gözlemi yapıldıktan sonra tekrar öğretmenle görüşme yapılmalıdır." (M10) şeklinde görüş belirtmiştir. Öğretmen denetiminde

bilimsel denetim (M10, M18, M20), klinik denetim (M4, M20), mentörlük (M16) modellerin kullanılması düşüncesi öne çıkmıştır.

Nicel verilere göre; ÖSMG anketinde konuyla ilgili diğer maddelerin aritmetik ortalamalarına bakıldığında; “35. Öğretmen değerlendirmesinde “yeterli” düzeyde bulunan öğretmenlerin hizmet içi eğitim faaliyetleri bireysel tercihlerine uygun düzenlenir.” $\bar{X} = 3.59$ =Büyük ölçüde; “36. Öğretmen değerlendirmesinde, “geliştirilmeye açık” olarak tespit edilen öğretmene gelişim programı hazırlanarak, daha sık gözlem yapılması ve zorunlu hizmet içi eğitim programlarına katılmaları sağlanır.” $\bar{X} = 3.59$ =Büyük ölçüde; 37,38,43. Büyük ölçüde uygulanabilir bulunmaktadır. Katılımcıların bu soruları büyük ölçüde destekledikleri söylenebilir.

4. *Denetimi yapan kişinin sorumlulukları temasında*; sorumlu olması ve hesap vermesi, kontrol edilmesi ve denetlenmesi kodlarının yoğun olarak vurgulandığı görülmektedir. Bu kodlara ilişkin katılımcılar; “...Öğretmen ders denetimini yapan kişi hesap vermelidir.” (S1, B9), “... Denetimi yapanın objektif olduğunun kontrol edilmelidir.” (S4, B6), “...Denetimi yapan kişide denetlenmelidir.” (S10, B2, B3) şeklinde görüş belirtmişlerdir. Ders denetimi yapan kişinin yaptığı denetimlerden sorumlu olması gerektiği vurgulanmıştır (S1, S4, S10, S14, S16, B1, B2, B3, B5, B6, B9, M17, M18).

Nicel verilere göre; ÖSMG anketinin 30, 32. maddeleri denetimi yapan kişinin sorumluluğu ve hesap vermesi ile ilgili sorulardır. “32. Ders denetimini yapan kişi yaptığı denetimlerden sorumlu olmalı ve hesap verebilmelidir.” $\bar{X} = 4,31$ =Tamamen; “30. Eğitim müfettişleri ders denetimleri konusunda kendi aralarında birlik, tutarlılık sağlamalıdır.” $\bar{X} = 4,23$ =Tamamen uygulanabilir bulunduğu görülmektedir. Nitel ve nicel verilere göre; Öğretmen ders denetimi ve rehberliğini yapan müfettişler, okul müdürleri ve meslektaşlar denetimlerinden sorumludur ve hesap vermelidir, şeklinde sonuçlara ulaşılmıştır.

2. ÖSMG'ye Katkı Sağlayan Bir Denetimi Kim veya Kimler Yapmalıdır?

“Öğretmenlerin sürekli mesleki gelişimlerine katkı sağlayan bir denetimi kim veya kimler yapmalıdır?” sorusuna katılımcıların verdiği cevaplar Tablo 3'te sunulmuştur. Katılımcılara ait özetlenen Tablo 3'te görüşler aşağıda açıklanmıştır. Görüş belirtmeyenler frekans ve yüzdeye dahil edilmemiştir. Eğitim müfettişi, okul müdürü denetimi, meslektaş rehberliği, öz değerlendirme yapılması görüşleri ağırlık kazanmış, diğer görüşler kabul görmemiştir.

1. *Eğitim Müfettişleri*: Katılımcılar, öğretmen ders denetiminde eğitim müfettişlerinin görev alması gerektiğini söyleyen 60 katılımcının gerekçelerine ilişkin doğrudan görüşler, şu şekilde sıralanabilir. “...Müfettişlerin öğretmen ders denetiminde görev alması gerektiğini düşünüyorum...”(B17), “...Ders denetiminde

birinci sırada görevli müfettiş olmalıdır..”(Y18). Eğitim müfettişlerinin “denetim alanında uzman olması”, “objektif olması”, “yenilikleri, gelişmeleri ve örnek uygulamaları taşıması”, “alanında yetersizliği bulunan öğretmenlere rehberlik yapması” gibi eskiden de bilinen görevler vurgulanmıştır. Eğitim müfettişlerinin “denetim alanında uzman olması”, “objektif olması”, “yenilikleri, gelişmeleri ve örnek uygulamaları taşıması”, “alanında yetersizliği bulunan öğretmenlere rehberlik yapması” gerekçelerin yanında; Eğitim müfettişleri ders denetimlerinde, veli ve öğrencilerle de görüşme yapılarak öğretmen hakkında “bilgi toplanması”, “öğrencilerin akademik başarılarının izlenmesi”, “denetim süresinin artırılması” gibi yeni düzenlemeler eklenmesi önerilmiştir. Bu öneriler, eğitim müfettişlerinin ders denetimleri esnasında görülen eksikliklerin düzeltilmesi olarak değerlendirilebilir.

Tablo 3. Öğretmen Ders Denetiminde Kimlerin Görev Alabileceğine İlişkin Görüşler

Görev alacak kişi	Görüş	Sınıf Öğr.	Branş Öğr.	O. Yönetici	M. Müfettişi	f	%
Eğitim Müfettişi	Olumlu	14	12	13	21	60	74
	Olumsuz	5	2	1	0	8	10
	Kısmen	0	0	1	0	1	1
Okul Müdürü	Olumlu	16	16	20	14	66	81
	Olumsuz	1	3	7	0	11	14
Meslektaş Rehberliği	Olumlu	18	17	17	14	66	81
	Olumsuz	1	2	1	6	10	12
Öz Değerlendirme	Olumlu	17	16	13	16	62	77
	Olumsuz	1	0	1	4	6	7
Takım Değerlendirmesi	Olumlu	7	5	3	2	17	21
	Olumsuz	1	1	1	0	3	4
Veli Değerlendirmesi	Olumlu	9	3	9	7	28	35
	Olumsuz	2	5	2	1	10	12
Öğrenci Değerlendirmesi	Olumlu	7	3	5	4	19	23
	Olumsuz	6	5	4	1	16	20
Özel Denetim Kuruluşları	Olumlu	2	2	4	6	14	17
	Olumsuz	12	6	9	13	40	49
Öğrenci Başarısına Göre Ö. Değer.	Olumlu	2	2	5	4	13	16
	Olumsuz	14	6	8	14	42	52
Müdür Yardımcısı	Olumlu	6	9	5	2	22	27
	Olumsuz	3	1	0	0	4	5
İlçe Millî Eğitim Müdürü	Olumlu	1	0	6	0	7	8
	Olumsuz	1	4	2	5	12	9
Sendika Temsilcileri	Olumlu	2	0	0	1	3	4
	Olumsuz	0	0	0	0	0	0

Tablo 3 incelendiğinde; katılımcılar, eğitim müfettişlerinin oğretmen ders denetiminde görev almasına ilişkin olumsuz görüşlere ilişkin doğrudan görüşler şoyledir: "... Müfettişlerin oğretmen denetiminde bulunmasını istemiyorum. Çok iyi tecrübelerim yok." (S14), "...Merkezden yapılacak denetim yararlı olmayacağını, işyerindeki arkadaşların (oğretmenleri) idarecilerin yaptığı denetimin yararlı olacağını düşünüyorum." (S1,Y10)

Nicel verilere göre; SMG anketinde "15. Öğretmenin denetim ve değerlendirmesinde; eğitim müfettişi görev almalıdır." $\bar{X} = 2,92 =$ Orta düzeyde uygulanabilir bulunduğu grlmektedir. Araştırmanın nicel verileri, nitel verilerine göre daha düşük çıkmıştır. Bunun anket ve görüşme tekniğinin getirdiği farklılık olarak kabul edilebilir. Ayrıca, ankete katılımcıların daha zgr davranarak doldurduğu söylenebilir.

Araştırmanın nitel bölümündeki (f=60 %74), katılımcıları ve nicel bölümündeki (f=258; % 69,4) katılımcılarının görüşlerine göre, eğitim müfettişlerinin oğretmen ders denetim ve değerlendirmelerinde görev alması gerektiği sonucu ortaya çıkmaktadır.

2. *Okul Müdürleri:* Tablo 3 incelendiğinde; katılımcılar, "okul müdürleri denetimde görev alması" (f=66 %81) gerektiği belirtilmiştir. Katılımcılar okul müdürlerinin oğretmen ders denetiminde görev almasına ilişkin olumlu ve olumsuz görüşlerine ilişkin doğrudan görüşler şoyledir: "...Okul müdürü oğretmenle aynı okulda görev yaptığı için oğretmenin performansını süreç içerisinde izleyebilir..." (S16, B19), "...okul müdürü mutlaka olmalıdır. Bu sistemin merkezinde okul müdürü olmalıdır. Ancak bununda üstünün müfettiş olması gerekir. Teftiş kurulu bunun üstünde olmalıdır..." (S17). Okul müdürlerinin oğretmen ders denetiminde görev almamasına ilişkin görüşler; okul müdürlerinin denetim alanında uzman olmadıkları, sübjektif oldukları, aynı okulda bulunmalarından dolayı iletişim sorunları ortaya çıktığı, okul müdürünün oğretmen hakkında değerlendirme yapmasının okul iklimini bozduğu şeklinde belirtilmiştir. Katılımcıların, okul müdürlerinin oğretmen ders denetiminde görev almaması yönünde görüş belirten 14 katılımcıya karşılık, okul müdürlerinin oğretmen ders denetiminde görev alması yönünde görüş belirten 66 kişi bulunmaktadır. Katılımcıların çoğunluğu ders denetiminde okul müdürlerini bulunması gereken bir paydaş olarak görmektedir.

Nicel verilere göre; SMG anketinin 16. maddesi okul müdürünün ders denetimi ile ilgilidir. "16. Öğretmenin denetim ve değerlendirmesinde; okul müdürü görev almalıdır." $\bar{X} = 3,46 =$ Büyük ölçüde; uygulanabilir bulunduğu grlmektedir.

Araştırmanın nitel bölümündeki (f=66 %81) katılımcıları ve nicel bölümündeki (f=334; %89,8) katılımcılarının görüşlerine göre, okul müdürlerinin oğret-

men ders denetimi ve değerlendirmelerinde görev alması gerektiği sonucu ortaya çıkmaktadır.

3. *Meslektaş Rehberliği*: Tablo 3 incelendiğinde; katılımcılar “meslektaşlar öğretmen değerlendirme ve rehberlik yapması” (f=66; % 81) belirtmiştir. Meslektaşların öğretmen değerlendirme ve rehberliğinde görev almasına ilişkin olumlu görüşlere ait doğrudan alıntılar aşağıda sunulmuştur. “...Meslektaşlarım kendi branşımda olduğu için onlar benim eksikimi daha iyi görebilir ve değerlendirebilir, bir de alanında uzman bir kişinin beni değerlendirmesini isterim, bana alınımdaki gelişmeleri bildirebilir...” (B2). Meslektaşların (akranların) öğretmen değerlendirmesi ve rehberliği yapması görüşü ağırlık kazanmıştır. Aynı branştan meslektaşların değerlendirme ve rehberliğinde bulunması gerektiği, başka okullardan meslektaşların öğretmen değerlendirme ve rehberliğinde görev alabileceği, uzman ve başöğretmenlerin öğretmen değerlendirme ve rehberliğinde görev alabileceği, ya da marka konumundaki öğretmenlerin öğretmen değerlendirme ve rehberliğinde görev alabileceği şeklinde görüşler ortaya çıkmıştır. Meslektaş denetimi değil meslektaş rehberliğinin olması gerektiği, meslektaş değerlendirmesi ile örnek uygulamalarının taşınabileceği, meslektaşların alanında uzman oldukları, sürekli birlikte görev yaptıklarını bu nedenle daha iyi değerlendirme yapabileceği gibi gerekçeler belirtilmiştir.

Katılımcılar, meslektaşların öğretmen değerlendirme ve rehberliğinde “Görev alması” (f=22) şeklinde belirtilmiştir. Meslektaşların öğretmen değerlendirme ve rehberliğinde görev almasına ilişkin olumsuz görüşlere ait doğrudan görüşler; “... Meslektaş rehberliği de sorunlu olabilir, istismar edilebilir, okulda çatışmalar çıkabilir.” (M21, Y16) şeklinde belirtilmiştir. Meslektaşların (akranların) öğretmen değerlendirme ve rehberliğinde görev almaması gerektiğini savunanlar, okulda çatışmalar çıkabileceği, öğretmenleri rahatsız edebileceği, okuldaki iklimin bozulabileceğini ileri sürmüşlerdir. Başka okuldan gelen öğretmenlerinin öğretmen değerlendirmesi yapmaması gerektiğini belirtmişlerdir.

Nicel verilere göre; ÖSMG anketinin 17, 18, maddeleri meslektaş değerlendirme ile ilgilidir. “17. Öğretmenin denetim ve değerlendirmesinde, meslektaşlar (akran-zümre) görev almalıdır.” $\bar{X}=3,00$ =Orta düzeyde; “18. Öğretmenin denetim ve değerlendirmesinde görev alacak meslektaş-akran aynı branştan olmalıdır.” $\bar{X}=3,57$ =Büyük ölçüde uygulanabilir bulunduğu görülmektedir.

Araştırmanın nitel bölümündeki (f=66, %81) katılımcılarının ve nicel bölümündeki (f=294; %79) katılımcılarının görüşlerine göre, aynı branştan meslektaşların öğretmen ders denetim ve değerlendirmelerinde görev alması gerektiği sonucu ortaya çıkmaktadır.

4. *Takım Değerlendirmesi*: Öğretmen ders değerlendirmesinde takımın görev alması gerektiğini belirten 17 katılımcı (%21) görüşlerine karşılık 3 (%4) katılımcı olumsuz görüş belirtmiştir. Altmış bir (f=61; 75) katılımcı herhangi bir görüş belirtmemiş ve %4' de olumsuz görüş belirtmiştir. Takım tarafından yapılan ğretmen denetimi, katılımcılar tarafından uygun görülmemiştir.

5. *Veli Değerlendirmesi*: Araştırmanın nitel bölümündeki 81 katılımcının 28'i (f=28; %35) ve nicel bölümündeki 372 katılımcının 117'si (f=117; %41,5) ğretmen değerlendirmesinde velinin görev alması gerektiğini belirtmişlerdir. Katılımcıların velilerin ğretmen değerlendirmesinde görev alması konusuna olumlu bakmadıkları anlaşılmaktadır. Velilerin ğretmen değerlendirmesinde görev alması yerine, okul müdürü ve eğitim müfettişlerin bilgi topladığı bir paydaş olarak yararlanılabilir.

6. *Öğrenci Değerlendirmesi*: Araştırmanın nitel bölümündeki 81 katılımcının 19'u (f=19; %23) ve nicel bölümündeki 372 katılımcının 117'si (f=117; %41,5) ğretmen değerlendirmesinde öğrencinin görev alması yönünde görüş belirtmişlerdir. Katılımcıların görüşlerine bakıldığında, öğrencilerin ğretmen değerlendirmesinde görev alması konusuna olumlu bakmadıkları anlaşılmaktadır. Katılımcıların görüşleri doğrultusunda öğrencilerin görüşlerinin yansıtılması çoklu değerlendirmede önemli görülmüş, ancak doğrudan öğrencinin görüşüne başvurulması yerine, ğretmen denetimini yapan müfettiş ve okul müdürü tarafından öğrencilerin görüşlerine başvurulması düşüncesi benimsenmiştir.

7. *z Değerlendirme*: Araştırmanın nitel katılımcıların 62'si (%77); nicel katılımcıların 308'i (%82,8) ğretmenlerin öz değerlendirme yapması yönünde görüş bildirmiştir. Katılımcıların ğretmenin öz değerlendirme yapmasına olumlu baktıkları grlmektedir. Bu sonuçla ğretmen değerlendirmesinde öz değerlendirme yapılması öğretmenlerin mesleki gelişimi açısından olumlu olacağı sonucuna ulaşılmıştır.

8. *Özel Denetim Kurumlarının ğretmen Değerlendirmesi*: Katılımcılardan 14' (%17) zel denetim kuruluşlarının ğretmen ders denetiminde görev alması gerektiğini belirtirken, 40'ı (%49) zel denetim kuruluşlarının ğretmen ders denetiminde görev almasına gerek olmadığını ve 27'si (%34) katılımcı herhangi bir görüş belirtmemiştir. En çok karşı çıkılan denetim biçimlerinden birisi olarak da grlmektedir.

9. *Öğrenci Başarisına Göre ğretmen Değerlendirmesi*: Öğretmen ders denetim ve değerlendirmesinde ğrenci başarısı tek başına değerlendirmede kullanılmamalıdır. Bu verilerden, modelimizde sadece ğrenci başarisına bakılarak ğretmen değerlendirmesinin yapılmasının uygun olmadığı, SMG'nin ğretmen

denetiminde öğrencinin başarısının da öğretmen değerlendirme kriterleri arasında yer alması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

10. Okul Müdür Yardımcıları, İlçe Milli Eğitim Müdürü, İlçe Milli Eğitim Şube Müdürünün Öğretmen Değerlendirmesi, Sendika Temsilcilerinin Öğretmen Değerlendirmesi, Öğretmen Ürün Dosyasına Göre Öğretmen Değerlendirmesi, şeklinde aykırı değerlendirme önerileri yapılmıştır.

Araştırmanın nitel ve nicel verilerinden elde edilen çıkarıma göre; öğretmenin denetim ve değerlendirmesinde çoklu değerlendirme (360' değerlendirme) yönteminin kullanılması esası benimsenmiştir. Öğretmen denetim ve değerlendirmesinde; öğretmenin öz değerlendirme yapması, okul müdürü, meslektaşlar gibi iç paydaşlar tarafından, eğitim müfettişleri gibi dış paydaşlardan, iç ve dış paydaşların öğretmen denetiminde öğretmene ait ürün dosyası, öğrenci başarısı, öğrenciler ve velilerin görüşleri gibi verilerden yararlanılması çıkarımına ulaşılmıştır.

3. Kariyer Basamakları Oluşturulmasının Öğretmenin Mesleki Gelişimine Etkileri Nedir?

Öğretmen Kariyer Basamaklarının oluşturulmasının öğretmenin mesleki gelişimine katkısına ilişkin verilen cevaplar Tablo 4'te özetlenmiştir.

Tablo 4. Katılımcılar, Öğretmen Kariyer Basamaklarının Oluşturulmasına İlişkin Görüşleri

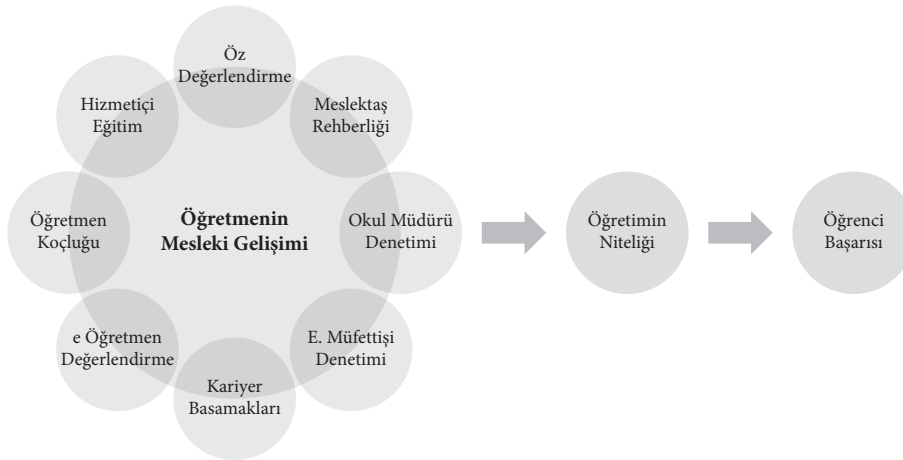
	Sınıf Öğr.	Branş Öğr.	Yönetici	Müfettiş	(f)	%
Olumlu	S1, S4, S8, S9, S10, S11, S12, S13, S14, S15, S16, S17, S18, S19, S20	B1, B2, B4, B6, B7, B9, B10, B11, B12, B13, B14, B15, B16, B17, B18, B19, B20	Y1, Y2, Y3, Y4, Y5, Y6, Y7, Y9, Y10, Y11, Y12, Y13, Y14, Y15, Y16, Y17, Y18, Y19, Y20	M1, M2, M3, M5, M6, M7, M8, M9, M11, M12, M13, M14, M15, M16, M17, M18, M19, M20, M21,	70	87
(f)	15	17	19	19	70	87
Olumsuz	S2, S3, S5, S6, S7,	B5, B8,	Y8,	M4, M10		
(f)	5	2	1	2	10	12
Kısmen		B3				
(f)		1			1	1

Nitel verilere göre; Tablo 4 incelendiğinde; kariyer basamaklarının oluşturulması konusunda; sınıf öğretmenlerinin 15'i olumlu, 5'i olumsuz, branş öğretmenlerinin 17'si olumlu, 2'si olumsuz, 1'i kısmen olumlu, okul yöneticilerinin 19'u olumlu, 1'i olumsuz, müfettişlerin 19'u olumlu, 2'si olumsuz görüş belirtmiştir. Toplamda, 81 katılımcının, 70'i olumlu, 1'i ise kısmen olumlu değerlendirilerek (%88), kariyer basamaklarının oluşturulmasının öğretmenin mesleki gelişimine katkısı olduğu yönünde görüş belirtmişlerdir. Katılımcıların çoğunluğu (f=70; %87) öğretmen kariyer basamaklarının oluşturulmasını benimsedikleri görmektedir (Kaplan ve Gülcan, 2020).

Nicel verilere göre; ÖSMG anketinin "39. Aday öğretmen, öğretmen, uzman öğretmen, başöğretmen biçiminde kariyer basamakları ve özlük hakları oluşturulur" $\bar{X} = 3,30 = \text{Orta}$ ölçüde uygulanabilir bulunduğu görülmektedir. Araştırmada elde edilen bulgulara göre öğretmenler için kariyer basamakları oluşturmanın öğretmenin meslek gelişimine katkısı olacağı sonucuna ulaşılmıştır. Nitel verilerinde kariyer basamaklarının oluşturulması yüksek düzeyde kabul görürken, nicel verilerinde orta düzeyde kabul görmüştür. Araştırmanın nitel verileri ile nicel verileri orta düzeyde de olsa tutarlılık göstermiştir. Bu nedenle modelimizde, öğretmen kariyer basamaklarının oluşturulması öğretmenin içsel motivasyonuna yapacağı katkı nedeniyle tercih edilmiştir.

Tartışma ve Sonuç

Araştırmada elde edilen verilerden ortaya çıkan sonuçlara göre, ÖSMG'yi Destekleyen Denetim Modeli tasarlanmıştır.



Sekil 1 . Öğretmenin Sürekli Mesleki Gelişimini Destekleyen Denetim Modeli

Şekil 1'de yapılan incelemede; ÖSMG için; öğretmenin denetim ve değerlendirmesinde, öz değerlendirme, meslektaş rehberliği, okul müdürü ve eğitim müfettişi denetimi yapılması, öğretmen kariyer basamaklarının oluşturulması, e öğretmen değerlendirme modülünün oluşturulması, öğretmen koçluğu (eğitim müfettişine öğretmen tanımlama), öğretmen ve denetim elemanlarının düzenli aralıklarla hizmet içi eğitim çalışmalarına katılmaları gibi uygulamalar ile öğretim ortamının niteliğinin geliştirilmesi ve sonuç olarak öğrenci başarısının geliştirilmesi sonuçlarına ulaşılmıştır. Şekil 1'de özetlenen, ÖSMG'yi Destekleyen Denetim Modelinde getirilen yenilikler maddeler halinde açıklanmıştır.

1. *“e öğretmen değerlendirme” modülü:* MEB tarafından, ÖSMG'yi esas alan, öğretmen değerlendirme kriterleri oluşturulması, elektronik denetim (e- denetim) modülü üzerinde “e öğretmen değerlendirme” modülü oluşturulması, öğretmenin denetim ve değerlendirme sonuçlarının “e öğretmen değerlendirme” modülüne işlenmesi sağlanmalıdır. Katipoğlu'nun (2014) Yüksek Lisans Tezinde; “e denetim sistemi” oluşturulması gerektiği yönünde sonuçları araştırma bulgularımızla tutarlılık göstermektedir. “e öğretmen değerlendirme” modülü oluşturularak, öğretmenin değerlendirme verileri buraya düzenli olarak işlenmesi sağlanmalıdır. Bu yolla öğretmenin daha önceki değerlendirme verileri de izlenerek, daha sağlıklı bir değerlenme yapılabilir.

2. *Çoklu veri kaynaklarına göre değerlendirme:* Öğretmen denetim ve değerlendirmesinde; öğretmenin öz değerlendirme yapması, okul müdürü, meslektaşlar gibi iç paydaşlar tarafından, eğitim müfettişleri gibi dış paydaşlardan, iç ve dış paydaşların öğretmen denetiminde öğretmene ait ürün dosyası, öğrenci başarısı, öğrenciler ve velilerin görüşleri gibi verilerden yararlanılması gibi çoklu değerlendirme esası benimsenmiştir. Öğretmen niteliği ve performansının değerlendirilmesine birden fazla kişinin katılmasını önermektedirler (Danielson & McGreal, 2000). Bir değerlendiricinin değerlendirmesi yerine çoklu değerlendirme yapmak, çok yönlü geri besleme sağlamak anlamına gelir. Birden çok değerlendirmecinin katılımı, özellikle sonuçları yüksek riskli olan değerlendirme sistemlerinde önemlidir (OECD, 2013). Altun ve Memişoğlu'na (2008, s. 151) göre; “Araştırmanın sonucunda tek bir kişinin değerlendirme toplamasının sıkıntı yarattığı, çoğul değerlendirmenin olması gerektiği, bu durumun eğitimde kaliteyi arttıracığı ifade edilmiştir.” yönünde bulgulara ulaşılmıştır. Bu yönüyle araştırma bulgularımızla tutarlılık göstermektedir.

3. *Öğretmen denetim ve değerlendirmesini yapacak kişiler:*

a) *Öğretmen öz değerlendirmesi:* Öğretmen (farklı günlerde birkaç saat) dersini videoya veya ses kayıt cihazına kaydedip, bir değerlendirme formu kullanarak

kendini analiz edip, kendisi hakkında bir gelişim planı hazırlayarak bunları “e öğretmen değerlendirme” modülüne işleme çıkarımına ulaşılmıştır.

b) Meslektaş rehberliği: Öğretmenin kendi branşından bir öğretmen (öğretmen, uzman öğretmen, başöğretmen) yılda en az bir defa öğretmenin dersini gözler ya da öz değerlendirmede kullanılan video kayıtlarından öğretmeni izler, meslektaş değerlendirme kriterlerine göre analiz ederek değerlendirir ve “e öğretmen değerlendirme” modülüne işler. Meslektaş rehberliğinin yapacak kişinin aynı kariyer ya da daha üst kariyerde olmasının yanında, öğretmenle aynı branşta olmalıdır. Meslektaşların birbirini denetleyebileceği yönünde araştırmalarda bulunmaktadır. Bunlar; öğretim denetiminin zümre ile yapılabileceği (Arslan & Aslan, 2015; Tanrıoğen, 1997), öğretmenlerin (Meslektaş denetimi) birbirlerini denetleyebileceği (Altun, 2014; Bozak, 2014; Köybaşı, Uğurlu & Demir, 2017) bulgularına ulaşılmıştır. Bozak (2014, s. 279) göre; “Araştırmanın nicel ve deneysel boyutunda da meslektaş rehberliğinin özellikle öğretmenlerin mesleki gelişimlerine ve meslektaşlar arasındaki yardımlaşma ve iş birliğinin artmasına olumlu katkılarının olacağı” vurgulanmıştır.

c) Okul müdürü rehberlik ve denetimi: Okul müdürü her yıl, öğretmenin yıl içerisindeki (süreç boyunca) gözlediği çalışmalarını, yaptığı rehberlik çalışmalarını, anlık sınıf gözlemlerini, e öğretmen değerlendirme sistemi üzerinden öğretmenin öz değerlendirmesi, meslektaş değerlendirmesi verilerini, ürün dosyası, öğrenci başarısı, öğrenci ve veli görüşlerini öğretmen değerlendirme kriterlerine göre analiz ederek değerlendirir ve değerlendirme sonuçlarını “e öğretmen değerlendirme” modülüne işler. Altun, Şanlı ve Ta'na (2015, s. 79-80) göre; “Okul müdürlerinin, öğretmenler ile informal bir ortamda çalışıyor olmaları ve informal bir ilişkiye sahip olmaları müdürlerin sağlıklı denetim yapmasını engelleyeceği, okul müdürlerinin ders denetimi konusunda birtakım yetersizlikleri” olduğu; Tonbul ve Baysülen (2017, s. 299) göre; “... Müfettiş cephesinde kırgınlık ve müdürlerin bu işi layıkıyla yapamayacakları anlayışı egemendir. Öğretmen ve müdürler, ders denetimi işinin müdürler tarafından yapılmasını olumlu bulmaktadır. Diğer yandan tüm katılımcılar, müdürlerin yapacağı ders denetimlerinde yanlılığın artabileceği kaygısını taşımaktadır.” şeklinde okul müdürleri tarafından yapılan ders denetimleri konusunda sorunlar yaşandığı açıklanmıştır. Bazı araştırmacılar, okul müdürlerinin öğretmen ders denetimlerinde objektif olamama gibi kaygılara ve olumsuzluklara rağmen, kendi okulunda bulunan öğretmen ve öğrenciyi daha yakından tanınması, süreç değerlendirmesi yapılabilmesi (Aslanargun & Göksoy, 2013; Aslanargun & Tarku 2014; Demirtaş & Akarsu 2016; Yeşil & Kış, 2015; Yılmaz 2009) gibi nedenlerle tercih edilmesi gerektiği vurgulanmıştır. Ünal (2018) okul yöneticisinin hem genel hem biçimlendirici değerlendirme yapmak için ideal

konumda olduğunu, hiyerarşik amir olarak, oğretmenin performansını artırmasına doğrudan ve dolaylı olarak yardım edebileceğini, oğretmenin performansı hakkında karar verebileceğini belirtmiştir.

d) *Eğitim müfettişi rehberlik ve denetimi*: Dış paydaş olarak eğitim müfettişi en az 3 yılda bir olmak üzere oğretmen denetim ve değerlendirmesini yapar. Eğitim müfettişi, daha önce yapılan öz değerlendirme, meslektaş rehberliği, okul müdürü değerlendirmesi, oğrenci başarısı, veli ve oğrenci görüşleri, oğretmen ürün dosyası gibi verileri inceler, denetim kriterlerine göre analiz eder, değerlendirir ve değerlendirme sonuçlarını "e oğretmen değerlendirme" modülüne işler. Müfettiş daha önceki denetim verilerini inceleyerek denetim sıklığını artırabilir. Müfettiş, okul müdürü ile birlikte süreci planlamalıdır. Eğitim müfettişine oğretmen zimmetlenerek, oğretmenin süreç içerisinde izlenmesi, rehberliği, düzeltme ve geliştirilmesi sağlanabilir. Eğitim müfettişleri İl veya bölge düzeyinde örgütlenmeli ve bu sayede kendisine tanımlanan okul ve oğretmene düzenli aralıklarla rehberlik denetim yapma imkânı sağlanabilir. Alan yazında: Eğitim müfettişleri tarafından gerçekleştirilen oğretmen ders denetimi ve rehberlik çalışmalarının, okul müdürleri ve özellikle oğretmenlerin görüşlerine göre sorunlar yaşandığı birçok araştırmaı tarafından ortaya konulmuştur (Aküzüm & zmen, 2013; Arslantaş, 2007; Aslanargun & Göksoy, 2013; Aslanargun & Tarku: 2014; Memduhoğlu, 2012). Altun'a (2014) göre; oğretmenler, oğretmen denetiminin okul müdürü, okul müdür yardımıcsı ve zümre başkanı tarafından yapılması gerektiği; MEB il denetmeni (Eğitim Müfettişi) oğretmen denetimini, MEB bakanlık denetmeni (Bakanlık Müfettişi), oğretmen denetimini okul rehberlik servisi, branş oğretmeni, oğretmenin kendisi ve veli tarafından da denetlenebileceği; yöneticiler, oğretmen denetimini, okul müdürü, okul müdür yardımıcsı ve MEB il denetmeni tarafından yapılması gerektiği; yönünde bulgulara ulaşmıştır. Bu yönüyle araştırma bulgularımızla tutarlılık göstermektedir. Beycioğlu ve Dönmez'e (2009, s. 88) göre; "... Denetmen, daha katılımcı ve işbirlikçi yöntemler uygulamalı ve yargılayan bir yaklaşım içinde olmamalıdır. Müfettişe karşı bazı olumsuz algnın bulunduğunu bu nedenle müfettişin denetimin oğretmenler tarafından arzu edilmeyebileceğini, bu olumsuz algnın yıkılması için müfettişin daha katılımcı ve işbirlikçi yöntemler kullanmasını" nermiştir.

e) *Müfettişlere oğretmen zimmetleme ya da oğretmen koçluğu*: Müfettişlere belirli sayıda okul ve oğretmen verilerek bu okul ve oğretmenlerin gelişiminden sorumlu tutulmalıdır. Müfettişlerin kendisine tanımlanan (verilen) okul ve oğretmenin eğitim danışmanlığını, rehberliğini yapmalıdır. Okul müdürleri ile eğitim müfettişleri eşgüdüm içerisinde çalışmalıdır. Eğitim müfettişi kendisine tanımlanan okul ve oğretmenin rehberlik ve denetiminden sorumlu olmalıdır.

4. *Hesap verilebilirlik*: Öğretmen ders denetimi ve rehberliğini yapan okul müdürü, meslektaş, müfettişler denetimlerinden sorumludur ve hesap vermeli-dir. Denetimi yapan mesleki gelişim sorumluları, denetim ve değerlendirme sorumluluklarını yerine getirmediğinde ya da eksik yerine getirildiğinde yasal yaptırımlar uygulanmalıdır. Göker ve Gündüz (2017, s.90) göre; "hesap verebilirliği eğitim sistemlerinde ön plana çıkarmak isteyen ülkelerde, denetim hizmetlerinin yürütülmesi ve yönetilmesinde önemli bir yer tutan denetim raporlarının ve geribildirimlerin paydaşlar arasında paylaşılması gerektiği" belirtilmiştir. Bu şekilde öğretmenin kendi değerlendirmesi hakkındaki evraklara ulaşması ve bunlara itiraz edebilmesi sağlanabilmektedir.

5. *Kariyer Basamakları*: "Aday ğretmen, ğretmen, uzman ğretmen ve başöğretmen" şeklinde kariyer basamakları yeniden oluşturulmalıdır. Öğretmen kariyer basamaklarının oluşturulmasında kullanılabilir kriterler; öğretmenin denetim ve değerlendirme sonuçları, merkezi sınav sonuçları, yüksek lisans ve doktora yapma, dl ve cezaları, teknik, sosyal, kültürel ve sportif becerileri, yayınları (kitap, makale), kıdem ve çalıştığı yer, katıldığı projeler, katıldığı hizmet içi eğitim kursları, yabancı dil bilmesi şeklinde sıralanabilir. Kariyer basamaklarında üst basamaktaki uzman ve başğretmenlerden; ğretmen geliştirme, başarı-sız öğretmenlerin geliştirme, veli ve öğrencilere seminer verilme, ğretmen değerlendirme, başka okullarda ğretmen değerlendirme gibi alanlarda yararlanılabilir. Öğretmenin st kariyer basamağına çıkmak için göstereceği çaba ile öğretmenin i motivasyonu harekete geçmesi sağlanabilir. Alan yazında; ğretmen kariyer basamaklarını oluşturma olumsuzlukları olacağı (Aydın, 2007; Bakioğlu & Banoglu, 2013; Dağlı, 2007; Demir, 2011) yönünde bulgular elde edilmiştir. Diğer taraftan, Demir (2011) araştırmasında; kariyer basamakları oluşturma uygulamasının, öğretmenlik mesleğini tekdüzelikten kurtarabileceği, ğretmen mesleği kariyer mesleği haline getirilebileceği belirtilmiştir. Öğretmen kariyer basamaklarının olumsuz görüşlere rağmen uygulanması gerektiğini, kariyer basamakları konusunda düzenli bilgilendirmenin gerektiği vurgulanmıştır (Dağlı, 2007). Bu bulgular ile araştırmamızda elde edilen bulgular benzerlik göstermektedir. SMG'yi Destekleyen Denetim Modelinin rehberlik ve denetim aşamaları Tablo 5'te özetlenmiştir.

Tablo 5. Öğretmenin Sürekli Mesleki Gelişimini Destekleyen Denetim Modeli

Denetlenen	Rehberlik		Denetim		
	1. Aşama	2. Aşama	1. Aşama	2.Aşama	3. Aşama
Aday Öğretmen	Öğretmen, Uzman öğ- ret. veya Başöğretmen	Okul Müdürü ve Eğitim Müfettişi	Öz Değerlendirme	Okul Müdürü	Eğitim Müfettişi
Öğretmen	Öğretmen, Uzman Öğretmen veya Başöğretmen	Okul Müdürü ve Eğitim Müfettişi	Öz Değerlendirme	Okul Müdürü	Eğitim Müfettişi
Uzman Öğretmen	Uzman Öğretmen veya Başöğretmen	Okul Müdürü ve Eğitim Müfettişi	Öz Değerlendirme	Okul Müdürü	Eğitim Müfettişi
Başöğretmen	Başöğretmen	Okul Müdürü ve Eğitim Müfettişi	Öz Değerlendirme	Okul Müdürü	Eğitim Müfettişi
Okul Müdürü	Eğitim Müfettişi		Eğitim Müfettişi		

Öneriler

Araştırmacılar uygulamada yaşanan problemlerden yola çıkarak farklı branşlar için denetim modelleri geliştirebilirler. Öz değerlendirme, meslektaş rehberliği ve değerlendirmesi, okul müdürü ders denetimi, eğitim müfettişi ders denetimi kriterlerinin belirlenmesinde paydaş görüşlerinden yararlanılabilir. Araştırma, ilkokul ve ortaokulda görev yapan öğretmen ve yöneticilerden elde edilen verilerle oluşturulmuştur. Aynı araştırma, orta öğretimde (liselerde) görev yapan öğretmen ve yöneticilerle de tekrarlanabilir.

Kaynakça

- Altun, B. (2014). *Denetime eleştirel yaklaşım: Öğretmen denetimi nasıl olmalı ?* Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Altun, S. A., & Memişoğlu, S. P. (2008). İlköğretim okullarında çoklu veri kaynağına dayalı performans değerlendirmesine ilişkin nitel bir çalışma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 14(2), 151-179.
- Altun, M., şanlı, Ö. ve Tan, Ç. (2015). Eğitim müfettişlerin, okul müdürlerinin denetmenlik görevleri hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *Electronic Turkish Studies*, 10(3), 79-96.
- Arslan, A. ve Aslan, A. (2015). Türkçe öğretmenlerinin 'eğitim denetimi' ile ilgili çeşitli görüşleri. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 3(15), 163-178.
- Arslantaş, H. İ. (2007). *İlköğretim müfettişlerinin mesleki yardım ve rehberlik rollerinin öğretmen algılarına göre değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Aslanargun, E. ve Göksoy, S. (2013). Öğretmen denetimini kim yapmalıdır? *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2013(14), 98-121.
- Aslanargun, E. ve Tarku, E. (2014). Öğretmenlerin mesleki denetim ve rehberlik konusunda müfettişlerden beklentileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 20(3), 281-306. <http://doi.org/10.14527/kuey.2014.012>

- Aydın, B. (2007). *Öğretmenlik mesleğindeki kariyer basamaklarına ilişkin öğretmen görüşleri ve bu görüşlerin bireysel değişkenlere göre incelenmesi*. Yayınlanmış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Aydın, M. (1993). *Çağdaş eğitim denetimi (Genişletilmiş üçüncü baskı)*. Ankara: Pegem.
- Aydın, İ. (2013). *Öğretimde denetim: Durum saptama, değerlendirme ve geliştirme*. Ankara: Pegem.
- Bakioğlu, A. ve Banoglu, K. (2013). Öğretmenlikte kariyer basamakları uygulamasına ilişkin öğretmen görüşlerinin metaforlar ve sosyal ağ analizi yoluyla incelenmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37, 28-55.
- Başar, H. (1993). Eğitim denetçisi, rolleri, yeterlilikleri, seçilmesi. Ankara: Pegem
- Beycioğlu, K. ve Dönmez, B. (2009). Rethinking educational supervision. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2), 71-93.
- Bozak, A. (2014). *Meslektaş rehberliği yöntemi'nin uygulanabilirliğine ve etkililiğine ilişkin öğretmen görüşlerinin belirlenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Christensen, L. B., Johnson, B. ve Turner, L. A. (2015). *Araştırma yöntemleri: Desen ve analiz*. Ankara: Anı.
- Dağlı, A. (2007). İlköğretim öğretmenlerinin algularına göre ilköğretim müdürlerinin etkili müdürlük davranışları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 23(23), 431-442.
- Danielson, C., & McGreal, T. (2000). Teacher evaluation to enhance professional practice. Alexandria, VA: Association of Supervision and Curriculum Development
- Demir, S. B. (2011). Öğretmen kariyer basamakları uygulamasının öğretmenler tarafından değerlendirilmesi. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, (3), 53-80.
- Demirtaş, H. ve Akarsu, M. (2016). Öğretmen teftişini müfettiş yerine okul müdürünün yapmasına ilişkin öğretmen görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2), 69-93.
- Göker, S. D. ve Gündüz, Y. (2017). Eğitim denetimi sürecinde hesap verebilirlik ve şeffaflık uygulamaları. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(1), 83-93.
- Kaplan, İ. (2019). *Öğretmenlerin Sürekli Mesleki Gelişimini Destekleyen Denetim Modeli*. Yayınlanmamış doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kaplan, İ. ve Gülcan, M. G. (2020). Öğretmen kariyer basamaklarının oluşturulmasına ilişkin görüşlerin incelenmesi: karma yöntem araştırması. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(3), 380-406.
- Katipoğlu, İ. (2014). *Milli eğitim denetçilerinin risk odaklı kurum denetim modelini benimseme ve okullarda uygulanabilir bulma düzeyleri*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Köybaşı, F., Uğurlu, C. T. ve Demir, D. (2017). Çağdaş eğitim denetimi modeli olarak okullarda farklılaştırılmış denetim uygulamalarına ilişkin bir araştırma. *Journal of Turkish Educational Sciences*, 15(1), 43-57.
- Memduhoğlu, H. B. (2012). Öğretmen, yönetici, denetmen ve öğretim üyelerinin görüşlerine göre Türkiye 'de eğitim denetimi sorunsalı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*.12(1), 135-156.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2017) Milli Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulu Yönetmeliği http://tkb.meb.gov.tr/meb_ays_dosyalar/2017_10/14224902 adresinden indirilmiştir.
- OECD (2013). Synergiees for better learning: An international perspective on evaluation an assessment. Paris: OECD Publishing. doi:10.1787/978264190658-en

- zgzc, S. (2008). İlköğretim ve ortaöğretim ğretmenlerinin, denetmenlerin sözlü iletişim becerilerine ilişkin algı ve beklentileri. *Eğitim Bilim Toplum Dergisi*, 6(23), 70-93.
- Sarı, D. (2005). İlköğretim okulları ve denetim. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, 6, 64-65.
- Sarpkaya, R. (2004). İlköğretim denetmenlerinin denetim sürecinde karşılaştıkları sorunlar. *Burdur Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(8), 114-129
- Senemoğlu, N. (1992). İngiltere'de ilköğretime ğretmen yetiştirme ve Türkiye ile karşılaştırılması Türkiye'de ilköğretime ğretmen yetiştirmenin geliştirilmesi için bazı neriler. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(8), 143-156.
- Tanrıöğen, A. (1997). Öğretimin denetimine yönelik bir model: Yönlendirilmiş yoğun denetim. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 3(1), 111-121.
- Tonbul, Y. ve Bayslen, E. (2017). Ders Denetimi İle İlgili Yönetmelik Değişikliğin Eğitim Müfettişlerinin, Okul Yöneticilerinin ve ğretmenlerin Görüşleri Açısından Değerlendirilmesi. *İlköğretim Online*, 16(1), 299-311.
- nal, A. (2018). Okulda Denetim ve Rehberlik Hizmetlerinin Yönetimi. N. Cemaloğlu, M. G. Gülcan (Ed), *Kuramdan Uygulamaya Okul Yönetimi içinde* (s.267-301). Ankara: Pegem
- Yeşil, D. ve Kış, A. (2015). Okul müdürlerinin ders denetimi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 2(3), 27-45.
- Yılmaz, K. (2009). Okul Müdürlerinin Denetim Görevi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 19-35.

YÜKSEKÖĞRETİM PLANLAMASININ GEREKLİLİĞİ

Prof. Dr. Kasım KARAKÜTÜK, Ankara Üniversitesi
ORCID No: 0000-0003-3136-1979

Dr. Öğr. Üyesi Melike GÜNBEY, Giresun Üniversitesi
ORCID No: 0000-0003-0402-5611

Özet

Yükseköğretim, bilimsel, teknolojik gelişmeler ve küreselleşmenin eğitim ve kültürel yaşamı etkileyen değişimleri ile başa çıkmak için araştırma, öğretim ve topluma hizmet amaçlarını düzenli olarak gözden geçirmek ve söz konusu alanlarda planlama yapmak durumundadır. Ön lisans, lisans yüksek lisans ve doktora düzeylerinde nitelikli insangücünü yetiştirmeyi ve bilimsel yöntemlerle ürettiği bilgiyi toplum yararına kullanmayı amaçlayan eğitim sisteminin önemli bir aşamasını oluşturan yükseköğretim sistemi planlamasının, yükseköğretimin önemli bir örgütünü oluşturan üniversitelerin birbirlerinden bağımsız olarak yapmış oldukları yalnız tek üniversiteyi kapsayan stratejik planlamayla sınırlı değil, yükseköğretim sisteminin bir bütün olarak ve diğer sistemlerle (ortaöğretim, yaygın eğitim, ekonomik sistem) de ilişkili olarak planlanan bir yaklaşımla yapılması gerekmektedir. Bu bağlamda yapılan stratejik planlamanın, kaynakların etkili kullanılmasında ve yükseköğretimde eşgüdümün sağlanmasında yeterli olmadığı belirtilebilir. Türk eğitim sisteminde yükseköğretim planlamasının yükseköğretim sisteminin ve toplumun gereksinimleri ve beklentilerini kapsayan bütüncül bir bakış açısı ile yapılması beklenmektedir. Dolayısıyla bu çalışmanın amacı, Türkiye’de yükseköğretim sisteminin planlanmasının gerekliliğini farklı açılardan ele alarak değerlendirmek ve konuya dikkat çekmektir. Bu çalışmada, yazılı belgelerden yararlanarak nitel yöntemle çalışmanın amacına yönelik sonuçlara ulaşılmaya çalışılmıştır.

Giriş

Yükseköğretim yalnız Türkiye’de değil Avrupa’da, tüm dünya ülkelerinde önemli bir inceleme konusunu oluşturmaktadır. Felouzis (2003, 9), “*Les mutations actuelles de l’Université*” [Üniversitede güncel değişimler (*mutasyonlar*)] adlı kitaba Durkheim’in (1969, 1938) “Yükseköğretim, sosyal bilimlerin paradoksal bir konusudur. Aynı zamanda sosyolojinin klasik bir konusudur” sözüyle başlamakta

ve yükseköğretimin Fransada tam donanımlı bir araştırma ve ğretim alanı oluşturamayacak kadar az çalışılmış bir alan olduğunu belirtmektedir. Ayrıca nüfus-taki yavaş değişimlerin ve öğrencilerin stratejik tercihlerinin yol açtığı bu ilk değişim etmeninin yanı sıra, niversiteler alanında son yıllarda hem ulusal hem de Avrupa düzeyinde kamu politikalarının da sonuçlarının hâlâ belirsiz olan büyük değişikliklere yol açtığını, aslında bunun bir yandan bölgeselleşme, diğer yandan Avrupa düzeyinde uyumlaştırma biçiminde ikili bir süreç olduğunu eklemiştir. Felouzis "niversite 2000" planından ortaya çıkan ilk sürecin yükseköğretim politikalarında yeni kurumsal aktörlerin, özellikle de yerel toplulukların (bölge-ler, bölümler, belediyeler) ortaya çıktığını; ikinci sürecin diplomaların Avrupada uyumlaştırılması ve "LMD"nin (Lisans, Yüksek Lisans, Doktora) kurulması olduğunu da açıklamaktadır (Felouzis, 2003, s. 11). Bu derin değişimlerle tanımlanan "yeni akademik bağlam" kitabın beş bölümünde farklı yazarlarca ele alınmaktadır (Felouzis, 2003, 11-15). İlk bölüm, U 2000 planından bu yana yerel toplulukları niversite politikalarında tam oyuncular olarak kuran, yerel olmayan birimlerin oluşturulmasına yönelik yerel politikaları ele almaktadır. İkinci bölüm, dört ülke-deki niversite politikalarının özümlenmesi yoluyla Fransa örneğini perspektife oturtuyor. nc bölümde niversite birimlerinin yönetimi ve işleyişi konusu ele alınmaktadır. Yazarlar, niversite özerkliğinin bugün hâlâ yalnızca kısmen gerçekleşen bir eğilim olduğunu göstermektedir. Dördüncü bölüm ğrenci yol haritası (parcour) ve mesleki uyumla (entegrasyonla) ilgilidir. Bu bölümde "klasik" sorulara değiniliyor ve bu da örgütler arasındaki farklılıklara bağlı olarak oldukça yeni bir durumdur. Beşinci bölümde çok az yararlanan ve önümüzdeki yıllarda geliştirilmesi gereken bir araştırma alanı; "yükseköğretim sosyolojisinin sorunları" ele alınmaktadır.

Türkiye'de de yükseköğretim konusunun yeterli olarak ele alınmadığı, öncelikli işlevi araştırma olan üniversitelerde kendisi ile ilgili araştırmaların sınırlı sayıda yapıldığı gözlenmektedir. Bununla birlikte bazı gelişmelerin de sağlanmaya başlandığı belirtilmelidir. Türkiye'de Eğitim Yönetimi ve Planlaması alanında 1964 yılından sonra lisans-lisansüstü programlar açılmış, bu bilim dalı eğitim bilimleri doçentlik alanları içinde yer alarak kurumsallaşmıştır. Son yıllarda Eğitim Bilimleri bilim alanı içinde "Yükseköğretim alışmaları" da doçentlik başvurularında yer alan bir anahtar sözcük olmuştur. Bu alan uzun yıllardır yükseköğretim politikalarının çalışma konusu olarak ele alındığı Eğitim Yönetimi ve Planlaması bilim alanı ile bu bilim alanındaki ğretim üyelerinin ilgi alanı içinde olduğu gözlenmektedir. Türkiye'de "Yükseköğretim alışmaları" bir bilim alanı olarak kabul edilmekle birlikte bu konuda yeterli ğretim yesi olmadığı için doçentlik başvurularında öncelikle Eğitim Yönetimi ve Planlaması alanından jüri yesi görevlendirilmektedir.

Aynı biçimde yükseköğretim planlaması alanında çalışabilecek bilim insanı-ğretim yesi sayısının az olduğu, genel olarak eğitim planlaması ve özel olarak yükseköğretim planlaması konusuna ilginin düşük olduğu gözlenmektedir. Bir alışma alanının bilim dalı olabilmesi için kendine özgü kavramları, kuramları (teorileri), modelleri, felsefesi, yöntemleri, hipotezlerinin olması gerekir. Üst düzey düşünme becerilerinin bir göstergesi de kuram ve model geliştirmektir. Kuşkusuz eğitim planlaması bilim alanının kuram ve modelleri bulunmaktadır. Ancak, Türkiyede yükseköğretim planlaması konusunun bilimsel bir çerçevede ele alınmasının gerekli olduğu grlmektedir.

Diğer yandan son yıllarda “yükseköğretimi” ayrı bir çalışma alanı olarak ele alan bazı uygulamaların da başladığı gözlenmektedir. Bunlardan birisi bazı üniversitelerin eğitim bilimleri enstitülerinde yükseköğretimin yönetimi konusunda yüksek lisans programlarının aılmaya başlanmasıdır. Bazı niversitelerde yükseköğretim uygulama ve araştırma merkezlerinin de kurulduğu, yükseköğretim yönetimi ile ilgili bilimsel kitapların da yayınlanmaya başladığı grlmektedir. Yükseköğretim konusundaki bilimsel çalışmaların yayınlanmak amacıyla kurulan dergilerin de konuya ilgi çektiği söylenebilir. Başka bir konu, uluslararası örgütlerin (Avrupa Konseyi, UNESCO, OECD, Dünya Bankası...) ve yurtiçi örgütlerin (Yükseköğretim Kurulu (YK), TÜSİAD...) yükseköğretim sistemlerine ilişkin raporlar hazırlamaları da yükseköğretim konusunun gündemde kalmasına etki ettiği söylenebilir.

Bu bağlamda Eski Yükseköğretim Kurulu Başkanı etinsaya'nın “Yükseköğretim Kurulu (YK), 1980'lerin başında dünyada Soğuk Savaşın, Türkiyede ise askeri rejimin hüküm sürdüğü bir dönemde, her manada 1970'lerde yaşanan sorunlara karşılık olarak kurulmuştu. Bugün ne böyle bir Türkiye ne de böyle bir dünya var; YK'n model alındığı ülkeler bile sistemlerini değiştirdiler”, “...niversite senatolarında alınan her kararın onay mercii olarak kurgulanmış ve 30 yıldır hiç değişmeden kalmış bir bürokratik kurum olarak YÜK, ne küreselleşen dünyanın ihtiyaçlarını karşılayabilir ne de bugünkü yükseköğretim alanımızın yükünü çekebilir” biçimindeki görüşleri ile şu saptamaları hem Yükseköğretim Kurulunun yapısında değişime hem de yükseköğretim planlamasına vurgu yapmaktadır (etinsaya, 2014, s. 14): Yükseköğretim sistemimizin yeniden yapılandırılması, yıllardır kamuoyunun gündeminde olmakla birlikte, bu konuda toplumun, üniversitelerin ve akademisyenlerin beklentilerini karşılayabilecek bir reform henüz yapılamamıştır. Yükseköğretim reformunu geciktirmenin maliyeti hem ülke için hem de sistemin kendisi için her geçen gün artmaktadır. Bu çerçevede, üniversitelerimizin eşitlilikine, kurumsal özerklik ve hesap verebilirliğine, bilimsel rekabet ortamının geliştirilmesine, finansal esneklik ve evrensel kalite standartları içerisinde faaliyet

gösterebilmelerine imkan tanıyacak bir yeni sistem ihtiyacı vardır. Kalite güven-cesine odaklı, farklı bilim alanları ve geleneklerinin bir arada yaşamasına imkan tanıyan, küresel eğilimlere uyum sağlarken üniversitenin tarihsel birikimini ih-mal etmeyen, gerçek bir akademik özgürlük ortamına imkan tanıyan, hayat boyu öğrenme dahil yeni küreselleşme eğilimlerine adapte olabilen, çok yönlü ulusla-rarasılaşıma hedefini benimsemiş bir sürecin tesisi gereklidir. Bir başka ifadeyle, bugüne dek yasaklarla, vesayetçilik ve katı merkezizetçilikle, endoktrinasyon ve ideolojik çekişmelerin aracı olarak anılan “YÖK”ü, 21. yüzyıl Türkiye’sinin ve dünyasının dinamiklerine göre yükseköğretimi planlayan, koordine eden ve kalite süreçlerini yönlendiren bir yapıya kavuşturmak zorunluluğu ile karşı karşıyayız.

Belirtilmesi gereken bir konu da yükseköğretim, özellikle gelişmiş ülkeler açısından lisans ve lisansüstü öğrencilerin çekim merkezi olmak, dolayısıyla bu öğrencilerin öğrenim amacıyla o ülkede bırakacakları döviz girdisi açısından önemli bir piyasa olarak görülmekte ve bu alanda ülkeler arasında bir rekabet sür-mektedir. Bu nedenle yükseköğretim politikaları arasında öğrenci hareketliliği, uluslararasılaşma gibi politikalar öne çıkmaktadır. Türkiye’de de önceki dönem-de Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı yayınlarında üç kavrama vurgu yapılmıştır: Yükseköğretimde nitelik (kalite), çeşitlilik, uluslararasılaşma.

Yükseköğretim Kavramı ve Yükseköğretim Planlamasının Kapsamı

Türk Eğitim Sistemi, örgün ve yaygın olmak üzere iki bölümden oluşmak-tadır. Örgün eğitim sırasıyla okulöncesi eğitim, ilköğretim, ortaöğretim ve yük-seköğretim düzeylerinden oluşmaktadır. Buna göre yükseköğretim, örgün eğitim sisteminin bir düzeyidir.

Gerek 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Yasasında gerek 2547 sayılı Yükseköğre-tim Yasasında yükseköğretim, ortaöğretime dayalı en az iki yıllık (ya da dört yarı-yıllık) öğretim olarak, dolayısıyla bu iki yasada yükseköğretim, alt sınırı belirtile-rek tanımlanmıştır. Bu bağlamda yükseköğretim kendi içinde ön lisans, lisans ve lisansüstü düzeylerinden oluşmaktadır. Ön lisans yükseköğretimin ilk iki yıllık (ya da dört yarıyıllık, lisans öğretiminin de ilk iki yıllık) bölümüdür. Lisans, ortaöğre-timden sonra en az dört yıllık (ya da sekiz yarıyıllık) yükseköğretim düzeyidir; dış hekimliği, veteriner hekimlik ve eczacılık lisans programları beş yıl, tıp fakülteleri altı yıllık süreyi kapsar. Lisans programlarını tamamlayamayan öğrencilere ilk iki yılını tamamlamış iseler ön lisans diploması verilmektedir. Lisansüstü öğretimin de yüksek lisans ve doktora olmak üzere iki düzeyden oluştuğu, yüksek lisansın tezsiz ve tezli programlarla gerçekleştirildiğinin; doktoranın da doktora, tıpta uzmanlık ve sanatta yeterlik programlarının bulunduğunun belirtilmesi gerekir.

Buna göre *yükseköğretim planlaması* n lisans, lisans ve lisansüstü düzeyleri kapsayan planlamadır. lke kalkınması için gerekli bilim insanı-ğretim yesi-araştırmacıları yetiştirecek olan lisansüstü eğitimin planlanmasının yükseköğretim planlaması içinde çok önemli bir yer tutması gerektiğine vurgu yapmak gerekir.

Yükseköğretim planlaması, yükseköğretim sisteminin (ya da milli eğitim sisteminin bir alt sistemi olarak dşnldğnde yükseköğretim alt sisteminin) planlanmasını konu edinir. Üniversitelerin birbirlerinden bağımsız olarak yapmış oldukları yalnız tek üniversiteyi kapsayan stratejik planlamayla sınırlı değil, yükseköğretim sisteminin bir bütün olarak ve diğer sistemlerle (ortaöğretim, yaygın eğitim, ekonomik sistem) de ilişkili olarak planlanmasını konu edinmelidir. Bu bağlamda yükseköğretim planlaması denildiğinde yükseköğretim sisteminin planlamasını kapsadığı anlaşılmalıdır. Bu bakış açısıyla, Türkiye'de yükseköğretimin planlanmasının gerekli olduğu vurgulanmak istenmektedir.

Yükseköğretimin ve niversitenin işlevleri ve Planlama

Yükseköğretimin önemli bir rgt olan niversitenin başlıca işlevleri şöyle özetlenebilir:

- Araştırma: Üniversite öncelikle bir araştırma kurumudur. Araştırmaları, kurum olarak niversitenin yapması gerekir.
- Öğretim: Üniversite, aynı zamanda bir ğretim kurumudur. Araştırmalarla elde edilen bilgilerin, geliştirilen kuram ve modellerin, yaklaşımların öğrencilere öğretilmesi, öğrencilerle (ıraklarla) paylaşılması sürecini anlatır.
- Eleştiri Merkezi Olmak: Üniversite, birimlerinin çalışma-ilgi alanlarına giren hükümetin uyguladığı politikaları ya da uygulamayı planladığı politikaları eleştiren hem ilgili alandaki politikaların oluşturulması sürecine katılır, hem de yanlı uygulamaların düzeltilmesine katkı sağlar.
- Danışmanlık Yapmak: Üniversite ğretim elemanları gerek kamu örgütlerinin-hükümetin, gerek özel sektörün gerek duyduğu alanlarda görüş oluşturma ya da araştırma yapma işleviyle danışmanlık görevini yapar.
- Nitelikli İnsangücü Yetiştirmek. Üniversitenin, işlevlerini yerine getirirken mezunlarının bir meslek elemanı olması nedeniyle kazandığı işlevdir. Özellikle ülkenin kalkınmasında lokomotif görevi yapacak olan bilim insanları-ğretim yeleri-araştırmacıların yetiştirilmesinde lisansüstü ğretim (yüksek lisans özellikle doktora) düzeyinin gerçekleştirmesi beklenen işlevidir.

- **Topluma Hizmet:** niversitenin tüm işlevleri ve hizmetleri öncelikle içinde bulunduğu toplumun gereksinimlerine yönelik olmak üzere dünyadaki tüm insanlara yönelik olmalıdır. Bu nedenle bazı yazarlar niversitenin  işlevinden üçüncüsü olarak "topluma hizmet" başlığını koymaktadırlar. Ancak niversite mezunlarıyla, yayınlarıyla, bilimsel toplantı ve etkinlikleriyle, varsa ürettiği diğer hizmetler (rneğin sağlık hizmeti) ya da ürettiği mallar ile topluma hizmet verir. Bu nedenle niversitenin bu işlevi diğer işlevlerini yerine getirdiği zaman kendiliğinden gerçekleşmektedir.

Kuşkusuz niversitenin işlevlerini yerine getirebilmesi için politik etkilerden az etkilenecek bir sistem olması ve gerçek anlamda özerk olması gereklidir. İşte niversitenin işlevlerini yerine getirebilmesi için de yükseköğretim planlaması zorunludur.

Yükseköğretim Planlamasının Hukuksal Gerekliliği

Türkiye'de genel olarak ekonomik ve toplumsal planlama, özel olarak eğitim planlaması Anayasal ve yasal bir kurumdur ve yapılması zorunludur. Türkiye Cumhuriyeti Anayasasının kimsenin eğitim ve öğrenim hakkından yoksun bırakamayacağı, ilköğretimin kız erkek tüm yurttaşlar için zorunlu ve devlet okullarında parasız olmasını içeren 42. maddesine göre bu hükümleri gerçekleştirebilmek için devletin planlama yapması gereklidir.

Türkiye Cumhuriyeti Anayasasının 166. maddesi planlama ile ilgilidir. Buna göre ekonomik, toplumsal ve kültürel kalkınmanın sağlanması, sanayinin ve tarımın ülke düzeyinde hızlı biçimde gelişmesi için ülke kaynaklarını verimli biçimde kullanarak planlamak, bunu gerçekleştirecek örgütlenmeyi sağlamak Devletin görevidir. Planda toplumun gerekleri ve yararları göz önünde bulundurulur, kaynakların verimli kullanılması hedeflenir, kalkınma çabaları bu plana göre gerçekleştirilir. Bu madde ekonomik kalkınma yanında toplumsal ve kültürel kalkınmanın da sağlanmasını hedeflediğinden eğitimin ve dolayısıyla yükseköğretimin planlanmasını da öngörmektedir.

1739 sayılı Milli Eğitim Temel Yasasının 14. maddesi de Anayasanın planlama ile ilgili maddesine uygun olarak eğitim planlanmasının gerekliliğini içermektedir. Bunun yanında Milli Eğitim Temel Yasasının 39. maddesi doğrudan yükseköğretim planlamasını kapsamaktadır. Buna göre yükseköğretimde ğretim elemanlarından, tesislerden ve öğrencinin zamanından en verimli biçimde yararlanmayı olanaklı kılacak ve çeşitli bölgelerdeki yükseköğretim kurumlarının dengeli biçimde gelişmesini sağlayacak önlemler alınmasını; yükseköğretimin tümü-

n kapsayan ve ortağretimle ilgisini sağlayan bir planlama düzeni kurulmasını öngörmektedir.

Diğer yandan Anayasanın 131. maddesi yükseköğretimin planlanmasını öngörmektedir. Bu madde yükseköğretim kurumlarının kurulması, yönetilmesi, ğretim ve bilimsel araştırmaların yönlendirilmesi, üniversitelere ayrılan kaynakların etkili biçimde kullanılması, ğretim elemanlarının yetiştirilmesi için planlama yapma görevini Yükseköğretim Kuruluna verilmiş; aynı maddede yükseköğretimin planlanması yanında, eşgüdümü ve denetlenmesi de vurgulanmıştır.

Anayasanın 130 ve 131. maddelerine dayanılarak bu görevlerin yapılması amacıyla kabul edilen 2547 sayılı Yükseköğretim Yasası da tümüyle yükseköğretimi planlama yasasıdır. Yükseköğretim Yasasının 5. maddesi yükseköğretim planlamasının ana ilkelerini içermektedir.

Yükseköğretim planlamasını gerekli kılan başka bir yasal düzenleme 5018 sayılı Kamu Mali Yönetimi ve Kontrol Yasasıdır. Bu yasanın 9. maddesine göre tüm kamu örgütleri kalkınma planları, programlar, ilgili hukuksal düzenlemeler çerçevesinde kamu hizmetlerini istenen düzey ve nitelikte sunulabilmek için katılımcı yöntemlerle stratejik plan hazırlamak, stratejik planlarını edim (performans) göstergelerine dayandırmak ve btceleriyle bu göstergelere uygun program ve projelerine göre kaynak ayırmak, program btceye uygun edim (performans) programı ve etkinlik (faaliyet) raporu hazırlamak zorundadır. Buna göre yükseköğretim örgütlerinde stratejik planlama yapılması yürürlükteki Kamu Mali Yönetimi ve Kontrol Yasası gereğince de zorunludur. Yukarıdaki açıklamalardan da anlaşılacağı gibi stratejik planlama  belgenin hazırlanmasını gerektirmektedir; stratejik plan, edim (performans) programı ve etkinlik (faaliyet) raporu. Dolayısıyla yükseköğretim planlaması için de bu üç belge-rapor hazırlanmaktadır. Bunların gereği olarak üst yöneticilerin hesap verme sorumluluğu bulunmaktadır (m. 11).

Gerek Anayasa, gerek eğitimle ilgili yasalar (Milli Eğitim Temel Yasası, Yükseköğretim Yasası), gerekse Kamu Mali Yönetimi ve Kontrol Yasası genel olarak eğitimin ve özel olarak yükseköğretim planlanmasını zorunlu kılmıştır.

Tarihsel Bir niversite Planı nerisi

Eğitim tarihine bakıldığında eğitim yönetiminin gerçekleştiği her ortamda planlamanın da yapılması gerektiği sonucuna varılabilir. Ancak bugünkü anlamda bir eğitim planlamasının 1917 Rus Devriminden sonra 1923 yılında yapılan on yıllık eğitim planı olduğu söylenebilir. Bununla birlikte yükseköğretimle ilgili daha eski tarihlerde yapılmış olan bir plan nerisi çalışması bugün için de ilgi

çekici bir özellik taşımaktadır. Çünkü iki yüz elli yıl önce yapılmış bu plan önerisi bugün yükseköğretim planlaması çalışmalarının gerekliliğine bir kanıt sayılabilir.

Söz konusu plan çalışması Fransız düşünür Diderot'nun (1713-1784) 1775-1776 yıllarında yazmış olduğu, bir bölümünün 1813-1814 yılında yayınlanmış olan “Rusya Hükümeti İçin Bir Üniversite Planı”dır (*Plan d'une université pour le gouvernement de Russie*). Bazı kaynaklarda bu planın ismi “Rusya Hükümeti İçin Bir Üniversite Planı ya da Tüm Bilimlerde Kamusal Bir Eğitim ya da Rusya'da Öğretim İçin Bir Deneme” (*Plan d'une Université Pour le Gouvernement de Russie (: ou d'une éducation publique dans toutes les sciences ya da Essai sur les études en Russie)* olarak belirtilmiştir. 1875 yılında Assézat ve Tourneaux'nun “Diderot'nun Tüm Eserleri, III” adlı yayını içinde Diderot'nun *Rusya Hükümeti İçin Bir Üniversite Planı* da verilmiştir (ss. 415-452). Buradan anlaşıldığı gibi Diderot bu plan önerisini, Rus Çarıçesi II. Katerina'ya sunulmak üzere hazırlamıştır. Bu planda; Rusya'da Eğitim Üzerine Bir Deneme, Bir Üniversitenin Planı: Öğretim, Halk Eğitimi İle İlgili Yazarlar, Üniversite Nedir? Kamusal (Halk) Eğitim, Bir Devlet Okulunun Amacı, Bir Üniversitede Öğretimin Genel Planı, Yeni Bir Üniversitenin Kurulması gibi başlıklar yanında üniversitenin dört yıllık öğretim sürecinin her öğretim yılı ile ilgili görüşler, okutulacak farklı derslerle ilgili bilgiler, ders kitapları, Fransız ve İngiliz yükseköğretim ve üniversite sisteminin eleştirisi ve değerlendirmesi, Rusya İmparatoriçesinin üstün konumuna yönelik görüşlerini belirtmiş, Rusya'da üniversite planına yönelik önerilere yer almıştır. Planda ayrıca Rusya'da kurulacak üniversitenin ilk fakültesinin Güzel Sanatlar Fakültesi, ikincisinin Tıp Fakültesi, üçüncüsünün Hukuk Fakültesi, dördüncüsünün İlahiyat Fakültesi olması gerektiği önerisinde bulunmuş, bir üniversitenin genel politikası ile bir fakültenin özel politikasına ilişkin açıklamalar yer almıştır. Diderot, bir devlet okulunun amacını “herhangi bir türden derin bir insan yaratmak değil, onu çok miktarda bilgiye alıştırmaktır”; üniversiteyi de “kapıları bir ulusun tüm çocuklarına ayırım gözetmeksizin açık olan ve Devletçe parası ödenen öğretim üyelerinin onlara tüm bilimlerdeki temel bilgileri öğrettiği okul” olarak tanımlamıştır (Akt. Assézat ve Tourneaux, 1875, ss. 415-452).

Eğitim tarihimizde de yükseköğretimle ilgili bazı tartışmaların yaşandığı kaydedilmiştir. Yükseköğretimle ilgili tartışılan kuramlardan birisi sorunların ilköğretimden yükseköğretime doğru mu yoksa yükseköğretimden ilköğretime doğru mu öncelikli ele alınması; reformun üstten aşağıya doğru mu, aşağıdan yukarıya doğru mu olması gerektiği olmuştur. “Şu mektepler olmasa maarifi ne güzel idare ederdim” sözünün sahibi İkinci Meşrutiyet Döneminin Milli Eğitim Bakanı (“Maarif Nazırı”) Emrullah Efendi'nin (10.01.1910-18.02.1911; 01.01.1912-21.07.1912). Tuba Ağacı Kuramı (“Nazariyesi”), ülkenin eğitim gereksinimlerinin

göz önünde tutularak öncelikle yükseköğretimin düzenlenmesi (“ıslah edilmesi”); yüksekokulların iyileştirilmesi, Darülfünunun ileri bir düzeye yükseltilmesi, yükseköğrenim görmüş insangücünün yetiştirilmesini içeriyordu. Buna karşılık Satı Bey, bu kuramı eleştiriyor ilköğretim olmayan bir ülkede yükseköğretimin olamayacağını, gerçek aydınların “Tuba Ağacı” biçiminde değil “Doğal -‘Tabii’- Ağaç” biçiminde yetiştirilebileceğini savunuyordu (Keklik, 2020). Kuşkusuz eğitim sisteminde yükseköğretimden ya da ilköğretimden başlanması konusundaki görüşler, eğitimin bir düzeyine dikkat çekmek açısından önemli olabilir. Ancak sistem yaklaşımı açısından tüm eğitim düzeyleri önemlidir; eğitim sistemi bir bütün olarak planlanmalıdır.

Cumhuriyet Döneminde yükseköğretim planlaması ile ilgili bilgiler Atatürkün konuşmalarından anlaşılmaktadır. Atatürk 1 Mart 1922 tarihinde Türkiye Büyük Millet Meclisi’nde yaptığı konuşmada uygulanacak eğitim politikasında öncelikle okumaz-yazmazlık sorunu çözümlenirken diğer yandan yüksek nitelikli meslek elemanlarının yetiştirilmesinin de gerekli olduğunu, bu iki düzey arasında ortaöğretimin çeşitli meslek elemanlarını yetiştirmek ve yükseköğretime aday yetiştirmek olarak belirtmiştir (Akt. Yücel, 1994). Atatürkün 1 Kasım 1928’de Türkiye Büyük Millet Meclisi’nde eğitimin hedefleri ve gösterilen çabalarla ilgili olarak “... yüksek öğretimin de nicelikçe olduğu kadar nitelikçe de bu yüzyılın gereksinimlerine yeterliğini hedef tutmuştur. Her sene bu yönlerde önemli mesafeler aldığımızı söyleyebiliriz” biçimindeki sözleri yükseköğretim hedeflerini vurgulamaktadır (Cumhurbaşkanlarının..., 1946, s. 34).

1924 Türkiye Cumhuriyeti Anayasası ilköğretimin tüm yurttaşlar için zorunlu ve devlet okullarında parasız olmasını öngörmüştür (m. 87). Bu dönemde Heyeti İlmiye toplantıları (1923, 1924, 1926) eğitim planlaması açısından ilk çalışmaları yapmış, yükseköğretime ilgilendiren konularda da kararlar almış, örneğin 1926 yılında yapılan toplantılarda ğretmen okullarının yapılması konusu ele alınan konular arasındadır. 3 Mart 1924 tarihli ğretim Birliği Yasasıyla tüm ğretim kurumlarının Milli Eğitim Bakanlığı yetkisi altına alınması, laik-bilimsel bir eğitim sisteminin kurulması ve eğitimin planlanması açısından önemlidir. Bunu destekleyen bir başka gelişme 3 Nisan 1926 tarihinde Milli Eğitim Bakanlığında bir uzmanlar kurulu olarak Talim ve Terbiye Dairesinin oluşturulmasıdır.

Diğer yandan yükseköğretim kurumu olarak Darülfünun; 11 Ekim 1919 tarih ve 257 sayılı Darülfünun-ı Osmani Nizamnamesi ile bilimsel zerklik, 21 Nisan 1924 tarih ve 493 sayılı İstanbul Darülfünunun şahsiyeti Hkmiyesi Hakkında Kanun ile yönetsel özerklik verilmesine karşın, 1933 Reformuna kadar bir yüksekokul olma özelliğinden kurtulamamıştır. Darülfünunun reformu amacıyla İsviçreli Albert Malche’tan istenen raporun Haziran 1932’de hükümete teslim edil-

mesinden sonra Darülfünunun kapatılarak İstanbul Üniversitesi'nin kurulmasını kapsayan 1933 Üniversite Reformu bu dönemin önemli bir planlama konusunu oluşturmuştur (Türk Tarih Kurumu, 2024). Atatürk'ün Türkiye Büyük Millet Meclisinde 1 Kasım 1937'de yaptığı konuşmada Türkiye'nin batısında, ortasında ve doğusunda üç üniversitenin olması gerektiğine yönelik görüşleri, yükseköğretim planlaması açısından önemlidir: "Bunun için ülkeyi şimdilik üç büyük kültür bölgesine ayırarak, batı bölgesi için İstanbul Üniversitesinde başlanmış olan reform programının daha köklü bir biçimde uygulanmasıyla Cumhuriyete gerçekten modern bir üniversite kazandırmak, merkez bölgesi için, Ankara Üniversitesini az zamanda kurmak gerekir. Doğu bölgesi için Van gölü sahillerinin en güzel bir yerinde, her aşamadaki okulları ve bunlara ek olarak üniversitesiyle modern bir kültür şehri yaratmak yolunda şimdiden harekete geçilmelidir" (Millet Meclisi Tutanak Dergisi, 1937, 20(3)). Atatürk yaşarken Darülfünun kapatılarak 1933 yılında İstanbul Üniversitesi kurulmuştur. 1925 yılında daha sonra Ankara Üniversitesi Hukuk Fakültesi olacak olan Hukuk Mektebi, 1935 yılında kurulan ve daha sonra Ankara Üniversitesine bağlanan Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi 1946 yılında Ankara Üniversitesi çatısı altında toplanmıştır. Böylece iki üniversite kurulmuştur. Atatürk'ün belirttiği üçüncü üniversite ise Van gölü sahillerinde değil ancak 1957 yılında Erzurum'da Atatürk Üniversitesi olarak kurulmuştur.

1960'lı yıllara gelindiğinde bilindiği gibi 30.09.1960 tarihinde Devlet Planlama Teşkilatı kurulmuş, 1961 Türkiye Cumhuriyeti Anayasası ile planlama anayasal bir kurum olmuş ve planlama, devletin görevi olarak kabul edilmiştir. Bu kapsamda hazırlanan kalkınma planları ve kalkınma planlarının uygulanmasına yönelik hazırlanan orta vadeli programlar ve yıllık programlar da yükseköğretimin planlanmasına yönelik politika ve hedefler öngörmektedir. Bugüne kadar on iki kalkınma planı hazırlanmış, kalkınma planlarında yükseköğretime yönelik politika ve hedefler belirlenmiştir.

On İkinci Kalkınma Planındaki Politika ve Hedeflerin Gereği Olarak Yükseköğretim Planlaması

On İkinci Kalkınma Planının eğitim, eğitimle ilgili politika ve önlemler ve eğitim hedefleri gibi başlıkları altında öngörülenler yükseköğretimin planlanmasının gerekliliğini açıkça göstermektedir.

On İkinci Kalkınma Planında "Eğitim" başlığı altında yükseköğretimle ilgili belirtilen amaçlardan birisi şöyledir (2023, 153, m. 660): "Kalite ve sonuç odaklı bir yönetim anlayışıyla ülkemizin ihtiyaçları doğrultusunda evrensel bilgi üretimine katkı sunacak yetkinlikte akademik kadroların ve nitelikli insan gücünün

yetiştirilmesini hedef alan, uluslararası oğrenciler ve alanında başarılı akademisyenler için niversitemizi çekim merkezi haline getirecek yenilikçi ve rekabetçi bir yükseköğretim sisteminin oluşturulması amaçlanmaktadır.”

Aynı Planda (2023, ss. 153-161) politika ve önlemler (tedbirler) başlığı altında 648-693. maddeler ile bu maddelerin alt maddeleri arasında ellinin üzerindeki madde yükseköğretime yöneliktir. Bu maddelerin Kalkınma Planı dönemi sonuna kadar (2028) gerçekleştirilebilmesi yükseköğretimin planlanmasını zorunlu kılmaktadır. Bu maddelerden birkaçı aşağıda sunulmuştur:

666. Eğitim sistemi olağanüstü durumlara karşı daha dayanıklı ve esnek bir yapıya kavuşturulacaktır.

667. Eğitimde teknolojinin doğru kullanımı sağlanacak, teknoloji okuryazarlığı artırılacak ve teknoloji kullanımından kaynaklı eşitsizlikler azaltılacaktır.

682. Üniversitelerin nitelik yönünden gelişimlerinin izlenmesi ve yönlendirilmeleri sağlanacaktır.

682.3. Yükseköğretim kontenjanlarının üniversitelerin kapasiteleri ölçüsünde, sektörel işgücü sunumu (arz) ve isteminin (talebinin) mevcut durum ve öngörülerle uyumlu olarak ve bölgesel gereksinimlerin dikkate alınarak belirlenmesi sağlanacaktır.

682.6. Açık oğretim sistemindeki programlar sektörel gereksinimler çerçevesinde gözden geçirilerek açık oğretimin yükseköğretim sistemi içindeki ağrılığı azaltılacaktır.

683. Akademik personelin niteliği yükseltilecektir.

684. Üniversite oğrencilerinin ve mezunlarının mesleki yetkinlikleri artırılacaktır.

685. Yükseköğretimin uluslararasılaşma düzeyi yükseltilecek, ülkemiz nitelikli uluslararası oğrenciler ve akademisyenler için çekim merkezi haline getirilecektir.

686. Doktoralı insan kaynağının nicelik ve niteliği artırılacaktır.

687.1. Pilot olarak seçilecek üniversitelerin sıfır atık, temiz evre, enerji verimliliği ve yenilenebilir enerji kaynakları alanında durumlarının saptanarak sürdürülebilir ve iklim dostu yerleşkelere dönüşüm projeleri hazırlanacaktır.

688. Yükseköğretimde dijital dönüşüm sağlanacaktır.

689. Üniversitelerin z gelirleri artırılarak finansal sürdürülebilirliği glen-dirilecektir.

692. Yükseköğretim düzeyinde mesleki ve teknik eğitim güçlendirilecektir.

693. Yükseköğretim sisteminde kalite güvencesi kültürü yaygınlaştırılacak ve güçlendirilecektir.

693.2. Kalite güvencesi, stratejik planlama, performans ve veri yönetimi sistemlerinin uyumu (entegrasyonu) sağlanacaktır.

On İkinci Kalkınma Planının (2024-2028) yükseköğretimle ilgili bazı hedefleri de şyledir (2023, 161): Doktoralı mezun sayısı plan dönemi sonuna kadar 12.419'dan 25.000'e, Dünya akademik başarı sıralamasındaki niversite sayısı plan dönemi sonunda 3'ten 10'a, yeşil yerleşke (kampüs) sıralamasında ilk yüze giren niversite sayısı 5'ten 10'a ulaştırılacaktır.

Yükseköğretim Yasasının Gerekçesine Göre Yükseköğretim Planlamasının Gerekliği

Bugün yürürlükteki 6 Kasım 1981 tarihli 2547 sayılı Yükseköğretim Yasasının 1981 yılında Milli Güvenlik Konseyinde görüşülmesi sırasında 1980 öncesi yükseköğretim sistemi birçok yönden eleştirilerek yeni bir yükseköğretim yasaının kabul edilmesinin gerekçeleri zet olarak şöyle belirtilmiştir (Yükseköğretim Kanunu Tasarısı ve İhtisas Komisyonu Raporu, 1981):

- Yargı organlarınca yükseköğretimle ilgili yasal düzenlemelerde iptal edilen hükümlerin yerine yeni düzenlemelerin yapılamamış olması yükseköğretim kurumları arasında denetim ve uyumun sağlanamamasına, kendi aralarında ve Devletin diğer organlarıyla işbirliğinin gerçekleştirilememesine, dolayısıyla yükseköğretimde dağımlık bir gelişmeye yol açmıştır.
- Artış göstermesine karşın yükseköğretim kurumları hızlı nüfus artışının yol açığı yükseköğretim önündeki yığılmaları önleyememiş; yükseköğretim kurumları yarattıkları kapasite ile yükseköğretim istemini (talebini) karşılayamamıştır.
- Kapasite sorununa çözüm aranırken yeni yükseköğretim kurumlarının kurulmasında ilke olabilecek temel hedefler belirlenmemiş, yükseköğretim kurumlarının genellikle gelişmeye elverişli bölgelerde dengeli dağılımı vb ilkeler ihmal edilmiş ve kısa sürede niversite sayısı plansız olarak dokuzdan 19'a çıkarılmış, aynı uygulama akademi ve yükseköğretim kurumlarının kurulmasında da izlenmiştir.
- Kalkınma planlarda tüm olanaklar sağlandıktan sonra yeni niversite ve bağlı birimlerin kurulması öngörülmesine karşın, ğretim yeleri

açısından dengeli bir dağılımlı, tamgn yasaının uygulanması, oğretim yesi yetiştirilmesi sağlanmadan yeni kurumlar aılmış, böylece plansız bir yükseköğretimin gelişmesine yol aılmıştır.

- Yükseköğretim kurumları arasında gerçek anlamda yükseköğretim kurumu boyutlarına ulaşamamış özerk kuruluş sayısı büyük bir oran oluşturmaktadır.
- Kapasite artırma endişesi ile oğretim olanakları gerçekleştirilmeden aılmış yükseköğretim kurumlarında, oğretimin gereken düzeyde sürdürülemediği, yerleşik oğretim yeleri bulunmadığından yapılan oğretimin harcamaları çok artırdığı, oğretim üyelerinin toplandığı büyük Őehirlerdeki kurumların mezunları ile oğretim yesi sıkıntısı çeken ve aynı diplomayı veren diğer kurumların mezunları arasında da ülke çıkarlarını zedeleyen nitelik farkları olduğu görüşü ileri sürülmüştür.
- Kalkınma planlarında öngörülen alanlarda insangücü yetiştirilmesi yerine sürekli olarak aynı alana yönelik insangücü yetiştirilmesi ağrılık kazanmıştır.
- Açık yükseköğretim uygulaması ile hızlandırılmış eğitim programları uygulamasının, daha çok oğretmen yetiştirmeye yönelik olduğu, sonuçta Milli Eğitim Bakanlığı gereksiniminin çok üstünde ve yeniden hizmet-içi eğitim verilerek nitelik kazandırılması gereken büyük sayıda bir oğretmen kitlesi oluşturulmuştur.
- Oğretim elemanı yetiştirilmesi ve yükseköğretimde niteliğin yükseltilmesi amacıyla Milli Eğitim Bakanlığınca yurtdışına gönderilenlerin sayısı plan hedeflerinin gerisinde kalmış, dönüşlerinde görevlendirmelerinin bir yönteme bağlanmamış olması, yurtdışına beyingne ve sorunun zmlenememesine yol açmıştır.
- Yükseköğretim kurumlarındaki oğretim elemanlarının genellikle oğreticilik bilgileri kazanmamış (pedagojik eğitimden gememiř⁹ olmalarının, kendi alanlarının gerektirdiği özel oğretim yöntemlerinden yeterince bilgi sahibi olmamalarının, verilen eğitimin niteliğini etkilemiştir.
- Akademik unvan ve yetkiler geçerli ve tutarlı ölçülere bağlanmamıştır.
- Yükseköğretim kurumlarının büyük bir kısmında gerçekleştirilemeyen rehberlik hizmetleri, sosyal çalışmalar, yönetime katılma, oğrencilerin not, kitap ve benzeri konulardaki gereksinimlerinin giderilememesi, ruh ve beden sağlığı hizmetlerinin sağlanamaması, disiplin ve yükümlülük ilkelerinin saptanamamış olması gibi konuların oluşu, yetiştirilmesi ge-

reken insangücünün, nitelikleri açısından eksik kalmasına neden olmuştur.

- Bu nedenle yükseköğretim bütünlüğü, kurumların planlama ve eştüdümlerinin sağlanması, öğretim ve öğrenim özgürlüğünün güvenlik altında bulundurulması, fırsat ve olanak eştliği sağlanması, kaynakların etkin ve akılcı biçimde kullanılması özetle yükseköğretimde planlama, eştüdümler ve denetim işlevlerini sağlamak amacıyla Yükseköğretim Yasasının kabul edilmesi gerekmiştir. Aynı görüşmelerin devamında sonuç olarak yükseköğretim sistemimizin ve yükseköğretim kurumlarımızın:
- Çağdaş bilim ve teknoloji gerekleri ve kalkınma planları hedefleri doğrultusunda kendi insangücü ve maddi kaynaklarını en akılcı, etkili, verimli ve ekonomik biçimde kullanmalarını,
- Yurt kalkınmasının gereksinim duyduğu insangücünü Milli Eğitim Temel Yasasında belirtilen niteliklere sahip olarak yetiştirilmesi gibi, milli ve çağdaş amaçlardan sapmaksızın toplum gereksinimlerini karşılayacak ve yurt kalkınmasına ve üretime yardımcı kuruluşlar olarak, işlevlerini Atatürk devrim ve ilkelerine ve Anayasa, Milli Eğitim Temel Yasası ve Hükümet Programlarına dayalı icra planında belirtilen hedefler çerçevesinde yerine getirebilmeleri için, bu hedeflere yönelmeye olanak verecek bir yapıya kavuşturulmalarını,
- Yükseköğretim sistemimizin yapısal sorunlarının güvenilir, ileriye yönelik ve ülkemiz gerçeklerine uygun çözümler getirilmesini,
- Yükseköğretim kurumlarının yüklendikleri görevleri yerine getirmelerinde her yönden devletin gözetim ve denetim işlevinin sürekli ve etkin biçimde gerçekleştirilmesini,
- Yükseköğretimin bütünlüğü ilkesi ışığında, yükseköğretim alanının tüm yönleriyle plana bağlanmasını, yönlendirilmesini, uygulamaların yakından izlenerek değerlendirilmesini, kurumlar arasında işbirliği ve eştüdümler sağlanmasını,
- Kaynakların etkin biçimde kullanılmasını ve fırsat eştliği ilkesinin gerçekleştirilmesini; kurumların ülke düzeyinde dengeli dağılımını,
- Öğretim elemanlarının hizmet gücünden gerektiği gibi yararlanılmasını,
- İleriye yönelik ve planlara uygun öğretim elemanı ve insangücü yetiştirilmesini sağlamak amacıyla 2547 sayılı Yükseköğretim Yasasının hazırlanmasına gereksinim duyulmuştur, denilmiştir.

2547 sayılı Yükseköğretim Yasasının gerekçesinde önceki dönemle ilgili yapılan saptamalar ve eleştiriler, aradan kırk yıldan fazla geçmiş olmasına karşın yükseköğretimin bugün de planlanmasının gerekliliğini ortaya koyan belirlemelerdir. Ya da başka bir açıdan bakıldığında, aradan geçen sürede yükseköğretimin planlanamadığının tarihsel bir kanıtıdır. Çünkü niversite sayısı 9'dan 19'a çıkarılması bir plansızlık olarak grlyorken plan olmadan 19'dan 205'e çıkarılması, her ile bir niversite hatta bazı illere birden fazla niversitenin plan hazırlanmadan yapılması nasıl açıklanabilir? dem, birçok yayınında (1981, 1989, 2008) konuya dikkat çekmiş, yükseköğretimin planlanması gerektiğini belirtmiştir.

Yükseköğretim Yasasına Göre Yükseköğretim Planlamasının Ana İlkeleri

Yükseköğretim Yasası, yükseköğretim planlamasının ana ilkelerini de belirlemiş, yükseköğretimin şu ana ilkeler doğrultusunda planlanacağını, programlanacağını ve düzenleneceğini ngrmştir (2547 SY, m. 5). Söz konusu ilkeler incelendiğinde ATATÜRK devrimleri ve ilkelerinin temel alındığı; milli birlik ve beraberlik bilincinin kazandırılması doğrultusunda bir planlama bakış açısının olması gerektiği grlmektedir (m. 5a/m. 5b). Ayrıca, eğitim-öğretimde birlik ilkesi, olanak ve fırsat eşitliğini kapsayan bir şekilde kısa ve uzun vadede hazırlanan planların öğrencileri bilimsel ve teknolojik gelişmeleri takip edecek yeterliklerle donatarak hem ülkesi hem de yerel gereksinimleri sağlamasını amaç edinmesi beklenmektedir (m. 5c/ m. 5d/ m. 5e). Yükseköğretimin planlanmasının ve yeni açılması planlanan yükseköğretim kurumlarının Cumhurbaşkanı kararına bağlı olduğu ilkesi planlamanın yukarıdan aşağıya yapıldığını göstermektedir (m. 5f/ m. 5g). Son olarak yükseköğretim planlamasının ulusal eğitim politikası ve kalkınma planları çerçevesinde yapılarak kaynakların nitelikli insan gücünü yetiştirmede kullanılmasını sağlayacak biçimde düzenlemesini içermesi hedeflenmektedir (m. 5h). Bununla birlikte Yasanın kabul edilmesinden bu yana geçen kırk yıldan fazla sürede yükseköğretim planlamasına ilişkin bu ilkelerin uygulanma çabasının gözlenmediği belirtilmelidir.

Yükseköğretim Planlaması ve niversite Planlamasının Evrimi

UNESCO Uluslararası Eğitim Planlaması Enstitüsünün bir yayınında Dehasse (1969, s. 1), eğitim sisteminin işleyişinde oynadığı kilit rolü göz önünde bulundurarak yükseköğretim ve niversiteler de içinde olmak üzere tüm eğitim sisteminin planlanması gerektiğini; yükseköğretimin; niversiteler ve Yksekğretmen Okulları aracılığıyla, buluş yapabilen, sürdürülebilir ve hepsinden önemlisi eğitim

sisteminin tüm öğretim kadrosunda eğitimin amacı ile ilgili bir anlayış yayabilme üstünlüğü olduğunu belirtmiştir. Bu belirleme 1970'li yıllarda eğitim sisteminin ve eğitim sistemine etkisi nedeniyle yükseköğretimin planlanması gerektiğinin vurgulandığını göstermektedir.

Ancak gelişmiş ülkelerde (Amerika Birleşik Devletleri ve Avrupa ülkelerinde) uygulanan neoliberal politikaların da etkisiyle 1980'li yıllarda yükseköğretim ve üniversitelerde planlama konusundaki makale ve yayınların stratejik planlamaya yöneldiği görülmektedir. Örneğin UNESCO Avrupa Yükseköğretim Merkezince (UNESCO European Centre for Higher Education (CEPES)) İngilizce-Fransızca çift dil yayınlanan Avrupa'da Yükseköğretim Dergisinin (Higher Education in Europe/L'Enseignement Supérieur en Europe) özellikle 1984 yılı ilk sayısı yükseköğretim planlaması konusuna ayrılmıştır. Ancak dergideki makalelerin yükseköğretimin işlevlerindeki değişime ve yükseköğretim planlamasının stratejik planlama olması gerektiğine yönelik olduğu gözlenmektedir. Bir örnek vermek gerekirse Lindström'ün Yükseköğretim Planlaması (Planning for Higher Education-La Planification de l'Enseignement Supérieur) (1984, IX(1), ss. 29-33) adlı makalesinde yükseköğretim planlamasının stratejik planlamaya dönüşmesi konusunda aynen şu görüşlere yer verilmiştir:

Toplumumuzda yükseköğretimin düzenlenmesi sorumluluğu üniversitelere ve diğer yükseköğretim kurumlarına aittir. Bunun nedenleri büyük olasılıkla büyük ölçüde gelenekseldir, ancak aynı zamanda bunun geliştirilmesinin sorumluluğunu üstlenecek uzmanlaşmış bir örgüte olan gereksinimi de yansıtmaktadır. Yükseköğretim yalnızca bir mesleki eğitim yöntemi olmamalı, aynı zamanda niteliksel, daha yüksek beceriler yaratmalı, karmaşık bir akademik eğitim sunmanın yanı sıra bağımsız düşünme yeteneği de sunmalıdır, böylece toplumdaki ve toplum için gelişme yeni bir ivme kazanır. Bu etkinliği planlamak, aynı zamanda sorumluluk duygusuyla da aşılması gereken yeni, yaratıcı görüşler yanında geniş bir cephede sağlam pozisyonlar benimseme arzusunu da gerektirmektedir. Planlama eşzamanlı veya ardışık olabilir. Eş zamanlı planlamanın daha uzun bir süresi vardır. Aynı anda farklı karar alma düzeylerini içeren pozisyonların benimsenmesini gerektirir. Başarılı planlama, farklı karar verme düzeylerinin ayrı ayrı ele alındığı planlama döngülerine yol açar. Tek bir planlama döngüsünün karmaşıklığı bu süreçle azaltılabilir, ancak farklı döngüleri eşgüdümleme girişimleri her birinin yeniden denetlenmesini gerektirir. Eş zamanlı veya ardışık yaklaşım arasındaki seçenek planlama hedeflerine bağlıdır. Planlama ve karar verme arasında ayırım yapmak isteniyorsa, sonul (nihai) eylem planının seçimi, kararların uygulanma biçimi ve sonuçların nasıl izleneceği ikinci -karar verme- alanın görevini oluşturabilir. Öte yandan planlama, görüşlerin geliştirilmesini ve etkilerin çözümlenmesini

içerir. Böyle bir ayırım, her akılcı eylemin hem bir planlama aşamasını hem de bir karar verme aşamasını içerdiğini kabul eder. Planlayıcının görevi hedefleri belirlemek değil, farklı hedeflere ulaşılabilecek koşulları çözümlenektir. Aynı biçimde, söz konusu etkinliği geliştirmek planlamacının sorumluluğunda değildir, ancak olanaklı olan değişiklikleri vurgulamak ve yeniliklerin uygulanmasına yönelik olasılıkları ve bunların gerektirdiği sonuçları çözümlenektir onun sorumluluğundadır. Herhangi bir etkinlik belirli rutin etkinliklere dayandığından, planlama öncelikle belirli değişim süreçlerinin başlatılmasını, yani stratejilerin planlanmasını belirtir. Bu tür bir strateji planlaması, bir örgütün çevresinin beklenen istemlerine ve fırsatlarına göre nasıl hareket etmeye karar verdiğiyle ilgilidir. Beklenen sonucu elde etmek amacıyla, örgütün olası eylem seçeneklerini açıklığa kavuşturan bilgileri toplama, örgüt içindeki sorunları ve sınırlamaları tanımlamanın yanı sıra zorluklara yaklaşmanın farklı yollarını belirleme olanaklarını ve üstünlüklerini tanımlama ve bu farklı yaklaşımların üstünlüklerini karşılaştırma çabalarını belirtir. Strateji planlama, bir beceriye nasıl değer verildiğini açıklar.

Bugün alanyazında “yükseköğretim planlaması” anahtar sözcüğüyle yapılacak aramalarda daha çok “üniversitelerde stratejik planlama” içerikli yayınlara ulaşılmaktadır. Bazı örnekler verilebilir: Nickols (2000), *Strategic planning in higher education*; Lothar (2010), *Strategic Planning in Higher Education*; Hinton (2022, 2012), *A Practical Guide to Strategic Planning in Higher Education*.

Türkiye’de de 2003 yılında kabul edilen 5018 sayılı Kamu Mali Yönetimi ve Kontrol Yasası ile kamu örgütlerinde ve üniversitelerde stratejik planlama modelinin uygulanmasına geçilmiştir. Üniversitelerde yapılacak stratejik planlama için kılavuz (*Üniversiteler İçin Stratejik Planlama Rehberi*) 2018 yılında Kalkınma Bakanlığınca, 2021 yılında Cumhurbaşkanlığınca yayınlanmıştır. Bu yaklaşım özel sektörde uygulama alanı bulan stratejik yönetim ve önemli bir dayanağı olan stratejik planlamanın kamu sektöründe de uygulanması çabasıdır. Bu, üniversitelerde çeşitliliğe yer verilmediğinde kamu üniversitelerinde diğerlerine göre “stratejik” olanın nasıl belirlenebileceği yanında yükseköğretimi bir bütün olarak planlama görüşünden de uzaklaşılması sonucuna yol açmıştır.

Yükseköğretimin Sorunları ve Yükseköğretim Planlaması

2024 yılında 127’si devlet olmak üzere 205 üniversitede 3.685.522’si kadın olmak üzere 7.081.289 (% 88.6’sı devlet) öğrenci; 86.214’ü kadın olmak üzere 185.120 (% 83.4’ü devlet) öğretim elemanı bulunmaktadır (YÖK, 2024). Bu sayılara bakıldığında Türkiye’deki yükseköğretim nüfusu birçok ülkenin nüfusundan fazladır. Bu nüfusun öğrenim, barınma, beslenme, rehberlik, işlendirme (istihdam), öğretim üyesi yetiştirilmesi sorunlarına yönelik planlamanın gerekliliği açıktır.

Manolova'nın yüksek lisans tez araştırmasının tarihi eski olmakla birlikte araştırmanın yapıldığı son yirmi yıllık dönemde yükseköğretimdeki sayısal durumun nereden nereye geldiği konusunda bir görüş vermektedir. Bu araştırmaya göre (2005) son yirmi yıllık dönemde öğrenci sayısı 4.5 kat, öğretim elemanı sayısı 2.6 kat, öğretim üyesi sayısı ise üç kat artmıştır. Bu sayılar öğretim elemanı sayısının öğrenci sayısından daha az arttığını göstermektedir. 1983-2003 döneminde eğitim işgörenleri yetiştiren Eğitim-Eğitim Bilimleri Fakültelerinde öğretim üyesine düşen öğrenci sayısı dönemin başında 225 iken dönemin sonunda ancak 95 olmuş, ayrıca gelişmiş üniversiteler ve fakülteler arasında büyük farklar belirlenmiştir. Bu veriler öğretim üyesi ve altyapı sağlanmasındaki sorunların sürdüğüne işaret etmektedir. Araştırmanın kapsadığı dönemde lisansüstü (Eğitim, Sağlık, Fen ve Sosyal Bilimler Enstitüleri) sayısının 76'dan 209'a, bu enstitülerdeki yüksek lisans ve doktora öğrenci ve mezun sayılarında büyük artışlar olduğu saptanmıştır. Yirmi yıllık dönemde Yurtdışında yükseköğretime öğretim elemanı yetiştirmek amacıyla Milli Eğitim Bakanlığınca (1416, 3797 ve 4307 sayılı yasalar) ve Yükseköğretim Kurulunca (2547 sayılı yasa) 7.296 kişinin ilk sırada Amerika Birleşik Devletlerine, sırasıyla İngiltere, Almanya ve Fransa'ya, en çok fen-mühendislik sonra sosyal bilimler ve sağlık bilimleri alanında gönderildiği de belirlenmiştir.

Son yıllarda yapılmış olan başka bazı araştırmalar da yükseköğretimde özellikle; "öğrencilere ilişkin sorunlar", "akademisyenlere ilişkin sorunlar" ve "örgütsel ve yönetsel sorunlar" (Akyol, Yılmaz, Çavuş ve Aksoy, 2018) "Eğitim sunumuyla ilgili planlama sorunları", "eğitim istemiyle (talebiyle) ilgili planlama sorunları", "eğitim finansmanına ilişkin planlama sorunları" ve "Yükseköğretim Kurulunun yapısı ve işlevlerine ilişkin planlama sorunları" (Çetin ve Sarpkaya, 2018); "eğitim öğretim", "fiziksel altyapı ve finansman", "yönetim ve örgütlenme" ve "sistemden kaynaklanan" sorunlar yaşandığı; bu sorunlar arasında özellikle üniversite ile toplum arasındaki bağların yeterince kurulamamış olması, üniversitelerde yeterli akademik özgürlük ve kurumsal özerkliğin olmaması, kaynak ve altyapı yetersizliğinin öne çıktığı (Kil, Özkan ve Aykaç, 2021) belirlenmiştir.

Sonuç

Yükseköğretimin karşı karşıya olduğu nicelik ve nitelik sorunları, 2547 sayılı Yükseköğretim Yasasının Gerekeçesi, Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, eğitimle ilgili Yasalar (özellikle Milli Eğitim Temel Kanunu, Yükseköğretim Kanunu) ile Kamu Mali Yönetimi ve Kontrol Yasası ve On İkinci Kalkınma Planı ile bu plana bağlı planlar (Orta Vadeli Program ve Yıllık Programlar) ile dünyada bilim ve yükseköğretim konusundaki gelişmeler yükseköğretime tümüyle kapsayan bir plan-

lama yapılmasının zorunlu olduğunu göstermektedir. Üniversitelerin tek olarak planlanmasını öngören stratejik planlamanın, kaynakların etkili kullanılmasında ve yükseköğretimde eşgüdümün sağlanmasında yeterli olmadığı açık bir durumdur.

Kaynakça

- Âdem, M., (1981), planlı bir yüksek öğretim düzeni kurulamaz mı? *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 14(1), 81-89 <https://dergipark.org.tr/tr/pub/aeubfd/issue/48583/617301>
- Âdem, M. (1989). Yükseköğretimde planlama ve koordinasyon. *Yüksek Öğretimde Değişmeler*. Yayına Hazırlayanlar: Özcan Demirel ve Nizamettin Koç. Türk Eğitim Derneği Yayını Bilim Dizisi No: XII. ss. 151-174.
- Âdem, M. (2008). Çağdaş Üniversite mi Medrese mi? Phoenix Yayınevi.
- Akyol, B., Yılmaz, K., Çavuş, B. ve Aksoy, V. (2018). Akademisyen yöneticilerin görüşlerine göre türkiyede yükseköğretimin sorunları. *Turkish Studies*. 13(11), 111-131.
- Burloiu, P. (1984). Nécessite de perfectionner la planification dans l'enseignement superieur. *L'Enseignement Supérieur en Europe*. IX(1), 9-14.
- Cumhurbaşkanlığı Bütçe ve Strateji Başkanlığı (2023). *On İkinci Kalkınma Planı (2024-2028)*. https://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2023/12/On-Ikinci-Kalkinma-Planı_2024-2028_11122023.pdf
- Cumhurbaşkanlarının başbakanların ve milli eğitim bakanlarının eğitimle ilgili söylev ve demeçleri I. (1946). Ankara: Türk Devrim Tarihi Enstitüsü Yayını 6.
- Cumhurbaşkanlığı Strateji ve Bütçe Başkanlığı (2021). *Üniversiteler için stratejik planlama rehberi*. http://www.sp.gov.tr/upload/xSpKutuphane/files/jXL5k+Universiteler_Icin_Stratejik_Planlama_Rehberi_V1_1_.pdf
- Çetinsaya, G. (2014). *Büyüme Kalite Uluslararasılaşma: Türkiye Yükseköğretimi İçin Bir Yol Haritası*. Yükseköğretim Kurulu Yayını No: 2014/2.
- Dehasse, J. (1969). *Enseignement superieur et planification de l'education*, Paris: UNESCO IYPE, Cahiers de l'IYPE No: 10. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000074941>
- Diderot, D. (1775-1776). Plan d'une Université pour le gouvernement de Russie. Dans Assézat, J. et Tourneaux, M. (1875). *Œuvres complètes de Diderot, III*, (ss. 415-452), Garnier (Hermitage el yazmasından tamamlanmıştır).
- https://fr.wikisource.org/wiki/Plan_d%E2%80%99une_Universit%C3%A9_pour_le_gouvernement_de_Russie
- Felouzis, G. (Ed.). (2003). *Les mutations actuelles de l'Université*. Paris: Presses Universitaires de France (PUF).
- Hinton, E. K. (2022, 2012). *A Practical guide to strategic planning in higher education*. Second edition. Society for College and University Planning. <https://www.scup.org/resource/a-practical-guide-to-strategic-planning-in-higher-education-2nd-ed/>
- Kadıriye, Ç. ve Sarpkaya, R. (2022). planning problems in higher education according to administrators' opinions and solution advice (yönetici görüşlerine göre yükseköğretimde planlama sorunları ve çözüm önerileri). *International Journal on New Trends in Education & their Implications (IJONTE)*, 13(1), 114-131.
- Karakütük, K. (2002), *Öğretim üyesi ve bilim insanı yetiştirme: lisansüstü öğretimin planlaması*, Ankara: Anı Yayıncılık.

- Karakütük, K. (2023). *Eğitim planlaması*. Sekizinci bası. Pegem Akademi.
- Karakütük, K. (2021). *niversite yöneticiliğine geliş biçimleri konusunda bir değerlendirme*. Prof. Dr. İnayet Aydın'a Armağan. Ebru Oğuz ve Kürşad Yılmaz, Ed. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık. xiv+682 s. DOI 10.14527/ 9786258044126 ss. 93-107. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>.
- Keklik, E. (2020). Maarif Nazırı Emrullah Efendi ve Tuba Ağacı Nazariyesi: eğitim reformuna nereden başlanmalı? *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(2), 79-96. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>.
- Kil, G., zkan, M. A. ve Aykaç, N. (2021). Yükseköğretimde yaşanan sorunların değerlendirilmesi: bir metasentez alışması/Evaluation of Problems Experienced In Higher Education: A Metasynthesis Study. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (59), 85-109.
- Manolova, O., (2005) niversitelerde ğretim elemanı yetiştirme konusunda karşılaşılan planlama sorunları, (Yüksek Lisans Tezi Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Nickols, K. (2000). *Strategic planning in higher education: A guide for heads of institutions, senior managers and members of governing bodies*. Ireland. https://dera.ioe.ac.uk/id/ep-rint/4547/1/00_24.pdf
- zdemir, A. (2016). *Yükseköğretim kurumlarında stratejik yönetim için bulanık karar verme tabanlı balanced scorecard yaklaşımı ve bir model nerisi* (Doktora Tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Anabilim Dalı, 350 s., Tez No: 438333). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>.
- Türk Tarih Kurumu (2024), 1933 niversite Reformu. *Atatürk ansiklopedisi*, <https://ataturkan-siklopedisi.gov.tr/bilgi/1933-universite-reformu/>
- UNESCO, *Higher education in the twenty-first century: vision and action, world conference on higher education*, [www.unesco.org/education/educprog/wche/ declarationeng.htm](http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declarationeng.htm)
- Yücel, H. (1994, İlk basımı 1938). *Türkiye'de orta ğretim*. İstanbul: Kültür Bakanlığı Yayını No: 1681.
- Yükseköğretim Kanunu Tasarısı ve İhtisas Komisyonu Raporu (1/203, 15.07.1981). Milli Güvenlik Konseyi S. Sayısı: 285, Başbakanlık Kanunlar ve Kararlar Dairesi Başkanlığının 101-818/05111 sayı ve 16.07.1981 sayılı yazısı.
- Yükseköğretim Kurulu (YK) (2024). *2023-2024 ğretim yılı yükseköğretim istatistikleri*. <https://istatistik.yok.gov.tr>
- Zechlin, L. (2010). Strategic planning in higher education. in Penelope Peterson, Eva Baker, Barry McGraw, (Editors). *International Encyclopedia of Education*, volume 4, pp. 256-263. Oxford: Elsevier. https://www.researchgate.net/publication/288162054_Strategic_Planning_in_Higher_Education

KÖY ENSTİTÜLERİNİN KURUCU MÜDÜRLERİ

Dr. Niyazi ALTUNYA

Giriş

Bir eğitim kurumunun verimli çalışmasında, o kurumu yönetenin önemli ve belirleyici bir yeri vardır. Hele Köy Enstitüleri gibi zor koşullarda olanaksızlıklar içinde kurulanlar için yönetici daha da önemlidir. Öncü İsmail Hakkı Tonguç, bozkırda, ıssız vadilerde, bataklıklarda bazen tek işe yarar binası bulunmayan yerlerde 700-1300 öğrencinin sorumluluğunu üstlenen Köy Enstitüsü müdürlerini çok dikkatle, titizlenerek, sınavarak seçmiş ve onlara hem koruyuculuk yapmış, hem de onları öğrencileri gibi işbaşında yetiştirmiştir. Sonuçta, büyük ölçüde yarılmamıştır.

Bu yazıyı yazmamın birbirine bağlı birkaç nedeni vardır. Birincisi, bir vefa borcudur. Savaş koşullarında ıssız yurt köşelerinde, kelle koltukta destanlar yaratmış o genç kahramanlar neredeyse unutuldu. İkincisi, bazı yazılarda Köy Enstitüsü müdürleri hakkında verilen bilgilerin genellikle gerçek kaynaklara dayanmamasıdır. Verilen bilgiler genellikle belleklerde kalan anı kırıntılına ya da kişisel yaşantılara dayanmaktadır. Oysa emek çekilirse, artık bugün arşivlere kaldırılmış belgelerden doğru bilgiler elde edilebilir. Ben bunu tam yapabildim mi? Hayır. Çünkü olanaklarım buna el vermedi. Yine de yardımsever duyarlı dostlarım arşivlerden elde ettikleri bilgileri cömertçe bana gönderdiler. Onlara şükran borçluyum. Yazık ki bazı müdürler için bu tür bilgilere ulaşamadım. Çünkü bu bilgiler çoktan çöpe gitmiş.

Bu yazı kapsamına aldığım Köy Enstitüsü müdürleri, 1936-46 arasında Genel Müdür Tonguç tarafından seçilip önerilen, Milli Eğitim Bakanları Saffet Arıkan ve Hasan-Âli Yücel tarafından atananlardır. Ağustos 1946'dan sonra atananlar kapsam dışında bırakılmıştır.

Tonguç, Köy Enstitüsü müdürlerini seçmede çok titiz ve gerçekçi davranmıştır. Ona göre müdürlük için kitabî bilgi birikimi ve diploma derecesi yeterli değildir. O öncelikle bildiğini yapabilen adam peşindedir ve onun yöneticiler için ahlak, sorumluluk duygusu, insan sevgisi, iş disiplini, yanındaki kişilerle uyumlu çalışma, bürokratik engelleri aşma yeteneği gibi ölçütleri vardı. Seçeceği müdür adayında bunların olup olmadığını anlamak için onları sürekli işbaşında izlemiş ve sınamıştır. Tonguç'a göre, işbaşında başarılı sınav vermemiş kişilerin diploma

derecesinin de bir önemi yoktur. Yüksek dereceli diploması olanlarla yıllarca birlikte çalışıp becerilerini görmüştür. Diploma derecesi düşük olduğu halde sürekli kendini yetiştirip üzerine aldığı sorumluluğu başarıyla yürütenler de olmuştur. Bu özelliği taşıyan düşük derecede diplomalı, hatta diplomasız birçok elemanı enstitülere öğretmen ve usta öğretici olarak taşımıştır.

Köy Enstitüsü Müdürleri Hakkında Genel Bilgiler

1. Müdürlerin Genel Özellikleri

Köy Enstitüsü müdürlerinin, atandıkları yıllara göre yaşları oldukça gençtir. Bu müdürlerin ilk atandıklarında en yaşlısı Balıkesir Savaştepe Köy Enstitüsü Müdürü *Sıtkı Akkay* 42, en genci Pazarören Köy Enstitüsü müdürü *Sabri Kolçak* 27 yaşındadır. 33 kurucu müdürün atandıkları yıllara göre yaş ortalaması ise 33.9'dur. Yaşı 40 ve onun üstünde bulunan müdür sayısı 3; 39-30 arasındakiler 26, 30'un altındakiler 4'tür. Görüldüğü gibi Köy Enstitüsü müdürlerinin çoğu, bugün üniversiteyi bitirip iş arayan gençlerin yaşındadır. Yani büyük zorluklar ve çilelerle Enstitüleri kuran kahramanlar daha delikanlıdırlar. Dolayısıyla meslek deneyimleri azdı ve yepyeni anlayışta kurulan kurumları yönetmekle yükümlüydüler.

Köy Enstitüsü müdürlerinin büyük çoğunluğu kent ve kasaba çocukları idi. Saptayabildiğime göre köyden gelenlerin sayı 3'tür (İsmail Safa Güner, Halil Öztürk, Sabri Kolçak). Müdürlerin kentlisi de köylüsü de dar gelirli aile çocukları ya da öksüz yurtlarından gelenlerdir. Bu müdürlerden Şerif Tekben'in (Akçadağ) "Biz müdürler hepimiz şehir uşadı sayılırız." sözleri bu gerçeği ifade eder. Babası memur olan tek müdür M. Rauf İnan'dır, o da küçük dereceli bir memurdur. Babası taşra medreselerinde az-çok okuyan dört müdür vardır. Çoğunun annesi okul yüzü görmemiştir.

Müdürlerin büyük çoğunluğu batı ve orta Anadolu illerinde, 7 müdürse bugünkü Türkiye toprakları dışında kalan Balkan kentlerinde doğmuştur (Remzi Özyürek, Şevket Gedikoğlu, Ömer Uzgil, Ethem Salmangil, Ahmet Korkut, Enver Kartekin, Osman Yalçın). Bunlardan Remzi Özyürek Bulgaristan'da ilköğretmen okulunu bitirip öğretmenlik yapmıştır. Şevket Gedikoğlu ise Bulgaristan'da orta-okul düzeyinde öğrenim görüp öğretmen vekilliği yapmış, Türkiye'ye gelince de ilköğretmen okulunu bitirmiştir. Ömer Uzgil, İstanbul'da bir yetiştirme yurduna yerleştirilmiş, ilkokulu orada bitirmiştir. Köy Enstitüsü müdürleri arasında kadın yoktur.

2. Müdürlerin Öğrenim Durumları

Köy Enstitüsü müdürlerinin tümü erkek ilköğretmen okullarını bitirmişlerdir. Toplam 33 Köy Enstitüsü müdüründen 24'ü yükseköğrenim, 3'ü kısmen yükseköğrenim görmüş, 5'i de hiç yükseköğrenim görmemiştir. Yükseköğrenim görenlerden 2'si üniversite mezunudur. Bunlardan *Hayri Çakaloz* (Ortaklar) ilköğretmen okulundan sonra İÜ'de *felsefe* öğrenimi, Göl'ün müdürü *Ali Doğan Toran* (Göl) hukuk öğrenimi görmüştür. Yurtdışında yükseköğrenim gören tek müdür *M. Rauf İnan* (Çifteler ve Hasanoğlan), Viyana Pedagoji Enstitüsü'nü bitirmiştir. Yükseköğrenim görenlerden 21 kişi Gazi Eğitim Enstitüsü'nün (GEE) 2-3 yıllık bölümlerini bitirmiştir. Bunlardan Ömer *Uzgil*, Şinasi Tamer ve *Osman Yalçın*, Gazi'nin süresi 3 yıl olan *Resim-İş* Bölümü'nü, 18'i süresi 2 yıl (Hazırlık sınıfı hariç) olan *Pedagoji Bölümü*'nü bitirmiştir.

Kısmen yükseköğrenim görenlerden *N. Aydın Arıkök*, İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Türkçe/Edebiyat Bölümü'nden kapsamlı bir sınavla ortaokul öğretmenliği sertifikası almıştır. Yine kısmen yükseköğrenim gören 2 kişi ise, Gazi Eğitim Enstitüsü'nde 1936-39 yılları arasında açılan **B Seksiyonu**'nu bitirmişlerdir. Bunlar *Talat Ersoy* Fen Bölümü (Aksu) ve *A. Enver Kartekin* (Ladik Akpınar) Tarih-Coğrafya Bölümü'nü bitirmiştir. **B Seksiyonu** uygulaması, 1930'ların ortasında sayıları hızla artan ortaokullara, sınavla seçilen ilkokul öğretmenlerinin GEE'de 12 aylık uzunca bir kurstan sonra atanmasıdır. **A Seksiyonu** ise, sınavda çok iyi başarı gösterenlerin doğrudan atanırlardır. **B Seksiyonu** kursunda GEE'nin ilgili bölümünün tüm programı yine Gazi'nin öğretim elemanları tarafından uygulanmıştır. Bir süre sonra bu uygulamadan geçenlerin başvurusu üzerine, Meclis Dilekçe Komisyonu'nun tavsiyesi, Talim ve Terbiye Kurulu'nun 31.10.1949/84 tarih/sayılı kararıyla **B Seksiyonu** sertifikaları, GEE diplomasına dönüştürülmüştür.

Kurucu müdürlerden hiç yükseköğrenim görmeyen beş kişi, 4 ya da 5 yıllık erkek ilköğretmen okulu çıkışlıdır. Bunlar *Sıtkı Akkay* (Savaştepe), *Nurettin Bıriz* (Ladik Akpınar), *Süleyman Edip Balkır* (Arifiye), *Halit Ağanoğlu* (Cilavuz) ve *Hilmi Bilginer'dir* (Göl). Bunlardan 4'ünün diğer müdürler kadar, hatta onların bazılarında daha başarılı olduğu biliniyor.

Tonguç, yurtdışında öğrenim görenlerden tek *M. Rauf İnan*'ı müdür olarak seçmiştir. Aslında yurtdışında yükseköğrenim gören başka istekliler de olmuş, ancak onlar Tonguç'un ölçütlerine uygun düşmemiştir. Bunlardan iki tanesi, Tonguç'un GEE Pedagoji Bölümü'nü bitiren eski öğrencilerinden ABD'de öğrenim gören *Feyzi Ertem*, öteki Almanya'da öğrenim gören *Kemal Kaya*'dır. Bunlar, Tonguç görevden ayrıldıktan hemen sonra başlayan *tasfiye* döneminde enstitü müdürlüğüne atanıp olumsuz becerilerini göstermişlerdir.

Tablo 1. Köy Enstitüsü Kurucu Müdürlerinin Yaş ve Öğrenim Durumları (1937-Ağustos 46)

Adı Soyadı	İlk Görevi	Doğum	Başlama Tarihi	Başlama Yaşı	Öğrenimi
1. Sıtkı Akkay	Savaştepe/Balıkesir	1898	1940	42	İlk öğretmen Okulu
2. Ali Doğan Toran	Göl/Kastamonu	1900	1939	39	Hukuk Fakültesi
3. Ahmet Hamdi Akman	Kızıllıçullu/İzmir	1901	1943	41	GEE Pedagoji
4. Nurettin Biriz	Ladik/Samsun	1902	1940	37	İlk öğretmen Okulu
5. İhsan Kalabay	Kepirtepe/Kırklareli	1902	1940	40	GEE Pedagoji Bölümü
6. Süleyman Edip Balkır	Gölköy/Kastamonu	1902	1939	37	İlk öğretmen Okulu
7. Halit Ağanoğlu	Cılavuz/Kars	1903	1940	37	İlk öğretmen Okulu
8. Talat Ersoy	Aksu/Antalya	1903	1940	37	GEE/Fen B Sektisyonu
9. Recep Gürel	İvriz/Konya	1904	1941	37	GEE Pedagoji
10. Mustafa Lütfi Engin	Hasanoğlan/Ank.	1904	1941	37	GEE Pedagoji
11. Mehmet Rauf İnan	Çifteler/Eskişehir	1905	1940	35	Viyana Pedagoji Enstitüsü
12. Mustafa Remzi Özyürek	Çifteler/Eskişehir	1906	1937	31	GEE Pedagoji
13. Mehmet. Emin Soysal	Kızıllıçullu/İzmir	1906	1937	31	GEE Pedagoji
14. Nejat İdil	Kepirtepe/Kırklareli	1907	1938	31	GEE Pedagoji
15. Ahmet Lütfi Dağlar	Düziçi/Adana	1908	1940	32	GEE Pedagoji
16. Şerif Tekben	Akçadağ/Malatya	1908	1940	32	GEE Pedagoji
17. Hilmi Bilginer	Göl/Kastamonu	1908	1946	38	İlköğretmen Okulu
18. Şinasi Tamer	Akçadağ/Malatya	1909	1940	31	GEE Resim-İş
19. Hürrem Arman	Beşikdüzü/Trabzon	1909	1940	31	GEE Pedagoji
20. Nurullah Aydın Arıkök	Pulur/Erzurum	1909	1943	34	İÜ Edebiyat Fak. Yeterlik Belgesi
21. Hayri Çakaloz	Ortaklar/Aydın	1909	1944	35	İÜ Felsefe
22. Nazif Evren	Dicle/Diyarbakır	1909	1944	35	GEE Pedagoji
23. Ahmet Enver Kartekin	Ladik Akpınar/Samsun	1910	1943	33	GEE/ Tarih B Sektisyonu
24. Şevket Gedikoğlu	Pazarören/Kayseri	1910	1943	33	GEE Pedagoji
25. Ethem Salmangil	Yıldızeli/Sivas	1912	1941	29	GEE Pedagoji
26. İsmail Safa Güner	İvriz/Konya	1912	1946	34	GEE Pedagoji
27. Ömer Uzgil	Gönen/Isparta	1912	1940	28	GEE Resim-İş
28. Ahmet Korkut	Pulur/Erzurum	1912	1942	30	GEE Pedagoji
29. Osman Yalçın	Yıldızeli/Sivas	1912	1946	34	GEE Resim-İş
30. Fehim Akıncı	Beşikdüzü/Trabzon	1912	1945	32	GEE Pedagoji
31. Sabri Kolçak	Pazarören/Kayseri	1913	1940	27	GEE Pedagoji
32. Halil Öztürk	Aksu/Antalya	1913	1945	32	GEE Pedagoji
33. Osman Ülkümen	Beşikdüzü/Trabzon	1915	1944	28	GEE Pedagoji
Yaş Ortalaması				33,9	

Açıklamalar: 1) GEE: Gazi Eğitim Enstitüsü. 2) Yeterlik belgesi: İlkokul öğretmeni iken kurs görerek ilköğretim müfettişliği ya da ortaokul öğretmenliği yetkisi veren belge. 3) B Sektisyonu: İlkokul öğretmenliğinden sonra GEE'de 12 aylık kurs görüp ortaokul öğretmenliği için yeterlik belgesi alma (B sektisyonu bitirme belgeleri daha sonra TBMM kararı ile GEE diplomasına dönüştürüldü).

3. Müdürlerin Ön Deneyimleri ve Sınamaları

Köy Enstitüsü müdürlerinin Tonguç tarafından seçilmesi epeyce uzun süren, aşamalı bir süreç gerektiriyordu. Ömrü boyunca gözlemlerini defterine not eden

Tonguç, kimi hangi işin başına getireceğini de kaydetmiştir. Gördüğü kişilerin, özellikle öğretmen, müfettiş ve yöneticilerin, iş yapma yeteneğini, çevresiyle ilişki kurma becerisini, insana verdiği değeri, yetişmeye istekli olup olmadığını ve kendini yetiştirmek için gösterdiği çabaları vb. not etmiştir. Arşivindeki notlarından, bazı kişileri defalarca ziyaret ettiği, izlediği anlaşılıyor. Müdür seçiminde ilköğretim müfettişleri ile yatılı okul öğretmen ve yöneticilerine öncelik verdiği görülür. Kuşkusuz seçtikleri arasında öğretmen okullarında ve Gazi Eğitim Enstitüsü'nde, hizmet içi eğitim kurslarında öğrencisi olanların belirli bir önceliği vardır. Yine de seçtiklerini sınamadan yöneticiliğe getirmemiştir. Onun için seçtiği müdürlerin çoğunun başarısı su götürmez.

Tonguç'un, enstitü müdürü seçmede ilki 1936 yazında Eskişehir Mahmudiyede (Çifteler'de) açılan Köy Eğitmeni Yetiştirme Kursları ile 1937'den başlayarak açılan ilk Köy Enstitüleri (önce "Köy Öğretmen Okulu" adıyla açıldı), yeni açılanlar için yönetici ve öğretmen fideliği görevi görmüştür. Bu sayede, 17 Nisan 1940'ta kabul edilen 3803 sayılı *Köy Enstitüleri Kanunu*'nun çıkmasıyla sayıları birden artıp beş yıl içinde 20'ye ulaşan enstitülere, ilk dört Köy Enstitüsünde (Çifteler, Kızılçullu, Kepirtepe, Göl) sınanmış epeyce yönetici, öğretmen, hatta teknik eleman, memur ve usta öğretici atanmıştır. Bu sınamalardan geçenlerden başarısız olanlar pek görülmemiştir.

4. Müdürlerin Görevden Ayrılmaları ve Ayrılmaları

Dikkatle seçilen Köy Enstitüsü müdürlerinden çeşitli nedenlerle az sayıda ayrılanlar ya da Bakanlıkça ayrılanlar olmuştur. Bunlardan Çifteler'in kurucu müdürü *M. Remzi Özyürek*, Köy Enstitüleri Kanunu'nun kabulü ile öğretim süresinin 3 yıldan 5 yıla çıkarılmasını, biraz da yeni programı benimseyemeyip kendi isteği ile ayrılmıştır. Pazarören'in çok genç müdürü (27 yaşında) *Sabri Kolçak* öğretmen kadrosunu uyumlu çalıştıramaması, biraz da üretici sistem yerine klasik pedagojiyi öne çıkarması nedeniyle bu görevden alınıp İstanbul ilköğretim müfettişliğine atanmıştır (Kolçak, 1946). Kepirtepe'nin 1942'de ayrılan ilk müdürü *Nejat İdil*'in de Kolçak gibi Enstitü sistemindeki eğitim anlayışını pek benimseyemediği değişik anılardan anlaşılmaktadır. Nitekim İdil, 1946'dan sonraki tasfiye döneminde, Tonguç görevden ayrılır ayrılmaz, 1947'de Arifiye'ye müdür olarak atanmıştır.

Samsun Ladik Akıpar'ın müdürü *Nurettin Biriz*, başarılı olduğu halde, 1943 Ladik depreminde oluşan yıkım ve birkaç öğrencinin ölümü üzerine morali bozulmuş ve kendi isteğiyle İstanbul ilköğretim müfettişliğine atanmıştır. Benzer durumlar, *Aydın Arıkök*'ün yönettiği Pulur'da da yaşanmış 1946'da görevden alınmıştır.

İstekleri dışında görev yerleri değiştirilen iki müdürün durumu ötekilerden farklıdır. Bunlardan Kızılçullu'nun ilk müdürü *Emin Soysal*, kabına sığmayan, hırslı ancak kimseyi beğenmeyen bir kişilik sergilemiş, görevinin beşinci yılında doğrudan Bakan Hasan-Âli Yücel tarafından bu görevden alınıp Bursa Kız İl-köğretmen Okulu'na öğretmen olarak atanmıştır. Aslında Soysal'ın uyumsuzluğu daha 1936 yazında Mahmudiye/Çifteler'de açılan İlk Eğitim Kursu şefliğinde ortaya çıkmıştı. Örneğin kurs müdürü (Çifteler Çiftliği müdürü) *Numan Kıraç*'ı ve kendisiyle eş görevli ilköğretim müfettişi *Bayram Karatan*'ı dışlayarak tekçi yönetimini zorla kurmuştur. Tonguç'un Gaziden eski öğrencisi Soysal, ilk eğitimcilerin Ankara'daki gösterisiyle bazı politikacı ve basının gönlünü fethetse de (*Kültür Bakanlığı Dergisi*, Sayı 20/1, 1937) Tonguç'un kaygılarını haklı çıkarmış, Kızılçullu'da da huzur ve iş birliğini sağlayamamıştır. Son olarak gönderilen bakanlık müfettişlerini aşağılayıp istedikleri belge ve bilgileri vermeyip, Bakan Yücel, kendi adına görev yapan müfettişlerin bu duruma düşürölmesi üzerine Soysal'ı görevden almak zorunda kalmıştır (Bazılarının yanlış bilgilenme yüzünden Soysal'ı yolsuzlukla suçlaması yersizdir).

İkinci ilginç örnek, *M. Rauf İnan*'ın Hasanoğlan'dan alınmasıdır. Cumhurbaşkanı İnönü, bir gün Başbakan Şükrü Saracoğlu, Milli Eğitim Bakanı Hasan-Âli Yücel ve Tonguç'u Çankaya'da yemeğe çağırır. Konuşmaları sırasında İnönü, Hasanoğlan Köy Enstitüsü Müdürü *M. Rauf İnan*'ın çalışkanlığından ve başarılarından dolayı onun bir üst göreve terfi ettirilmesini ister. O güne kadar Tonguç'un müdür seçimine hiç müdahale etmeyen İnönü, partinin tutucu kanadının baskısı ile aslında *M. Rauf İnan*'ı feda etmektedir. Tonguç hiç duraksamadan tarihi tepkisini gösterir ve İnönü'ye, "Bir defa kelle verme yolunu tutacak olursanız, günün birinde sıra sizin kellenize de gelecektir." der. Ortalık buz keser. Tonguç o güne kadar İnönü ve oradaki üstlerine karşı hiç böylesine sivri bir dil kullanmamıştır (*E. Tonguç*, 1970: 292/*E. Tonguç*, 2007: 482).

Yine de olan olmuş, *Rauf İnan* "terfi" adı altında Hasanoğlan'daki müdürlük görevinden alınmıştır. Doğal olarak bu olay Enstitüler için sonun başlangıcı olmuş, zaman içerisinde İnönü, Başbakan Saraçağlu, Milli Eğitim Bakanı Hasan-Âli Yücel ve birçok kişinin kellesi de gitmiştir.

"Solculuk"la suçlanan *M. Rauf İnan*'ın kişiliği hakkında kısa bir not vermem gerekir: İnan, beş vakit namazını kılan, orucunu tutan ama dinsel gösteri yapmayan, kimsenin dinsel inancına karışmayan ilginç bir Müslüman demokrat eğitimcidir. Tonguç, onun bu özelliklerini bile bile donanımına ve kişiliğine çok güvenip çok daha yakınında olan *Hürrem Arman*'ın yerine Hasanoğlan Köy Enstitüsü'nün başına getirmiştir. İnan, iyi derecede Almanca, Fransızca, İngilizce, Arapça ve Farsça bilmektedir. Viyana Pedagoji Enstitüsü'nde iyi bir yükseköğrenim gören

İnan, bu dillerden eğitimle uğraşanlar için çeviriler yapmış ve öğretim yöntemleri konusunda bugün bile değerini koruyan birçok özgün kitap yazmıştır.

1946 genel seçimlerinden sonra hiç zaman kaybedilmeden Yücel ve Tonguç'un görevden alınmalarının ardından, Köy Enstitüsü müdürlerinin de çoğu hemen görevden uzaklaştırılmış, bazıları hakkında uydurma soruşturmalar açılmıştır. Bunların hiçbiri yargıdan ceza almamıştır. Halit Ağanoğlu (Cilavuz), İsmail Safa Güner (İvriz, Göl, Arifiye), Fehim Akıncı (Beşikdüzü, Arifiye), Hilmi Bilginer (Göl, Dicle) gibi birkaç kişi nakledildikleri başka enstitülerde müdürlük görevini birkaç yıl daha sürdürebilmiştir. Bazı müdürlere de üst görevler verilmiştir. Örneğin, *Osman Ülkümen* (Beşikdüzü, Çifteler) Bakanlık merkez örgütünde şube müdürlüğüne, Şevket Gedikoğlu (Pazarören) Burdur milli eğitim müdürlüğüne atanmıştır. Rauf İnan'dan sonra Hasanoğlu'na atanan *Ali Doğan Toran* ise, Bakanlık merkezinde bir üst göreve atanmayı reddedip kendi isteği ile MEB'den ayrılıp yargıçlığa geçmiştir.

Köy Enstitüsü Müdürlerinin Kısa Özgeçmişleri

1. Sıtkı Akkay (Sivas, 1898-1978)

Balıkesir Savaştepe Köy Enstitüsü'nün kurucu müdürü.

Daha lise son sınıf öğrencisi iken askere alınıp altı ay eğitimden sonra Çanakkale Savaşı'na gönderilmişti. Burada altı ay savaştıktan sonra Suriye Cephesi'ne sevk edildi. Burada üç yıl İngilizlerin tutsağı olarak kaldıktan ve savaş bittikten sonra esir değişimi ile ülkeye dönmüştür. Dönüşünde Sivas Erkek İlköğretmen Okulu son sınıfında okuyarak ilkokul öğretmen olmuş, başöğretmenliğe yükselmiş, Develi Ortaokulu müdürlüğüne, Kayseri Erkek İlköğretmen Okulu matematik öğretmenliğine, sonra bu okulun müdürlüğüne atanmıştır.



Akkay, 1926'da ilköğretim müfettişliğine geçmiş, Dörtiyol, Mersin, Silifke, Ödemiş ve İzmir'de müfettişlik yapmış, 18.11.1939'da İzmir İlköğretim Müfettişleri Kurulu başkanı olmuştur. Bu sırada köyde eğitim atılımını başlatan İlköğretim Genel Müdürü İsmail Hakkı Tonguç'un dikkatini çekmiş, Tonguç onu önce İzmir Kızılçullu, sonra Manisa Horozköy Köy Eğitimci Yetiştirme Kursu'nda görevlendirmiş, buralardaki başarılarını görerek Savaştepe Köy Enstitüsü kurucu müdürlüğü ile görevlendirmiştir. Sıtkı Akkay kurduğu bu Enstitüde destansı çalışmalarıyla çalışma arkadaşlarının, öğrencilerinin ve köylülerin gönlünü fethetmiştir. Köy Enstitüsü müdürlerinin yaşça en büyüğü olan Sıtkı Akkay, yükseköğrenim görmeyen enstitü müdürlerinden biridir ama durmadan okuyup öğrenerek ken-

dini yetiştirmiş ve birlikte çalıştığı kadronun rehberi ve bilgi kaynağı olmuştur. 1947'de enstitü müdürlüğünden alınıp Bursa Milli Eğitim Müdür Yardımcılığına atanan Akkay, 1963'te bu görevinden yaş haddini doldurması nedeniyle emekli olmuştur.

Akkay'ın öğrencileri ve Savaştepe halkı yıllar sonra onun kasabaya bstn dikmiş ve ğrencisi *Bahattin Fırtına*'nın eşgüdümünde *Bilge İnsan Sıtkı Akkay* (2002) adlı destansı ortak bir kitap hazırlamışlardır (Fırtına, 2002, s. 11, 72).

Ali Doğan Toran (Eskişehir, 13.07.1900-6.03.1985)

Kastamonu Gl Köy Enstitüsü ve kısa süre Ankara Hasanoğlan Köy Enstitüsü müdürlüğü yapmıştır.

Toran, 1920-21'de işgal altındaki Eskişehir Erkek İlköğretmen Okulu'nu (Darülmuallimin), 1927 yazında Ankarada açılan iki aylık ilköğretim müfettişliği kursunu ve Ankara Hukuk Fakültesi'ni bitirmiştir. Toran ilkokul ğretmenliği ve Ankara İlköğretim müfettişliği yapmıştır. 4.11.1939 tarihinde Gl Köy ğretmen Okulu müdürlüğüne atanan Toran, burada 6 yıl kadar görev yaptıktan sonra Rauf Inandıan boşalan Ankara Hasanoğlan Köy Enstitüsü müdürlüğüne atanmış, burada 4 ay kadar görev yaptıktan sonra Milli Bakanlığ'ndan ayrılarak Danıştay'da raportörlük, yargıçlık ve



Daire Başkanlığı yapmıştır. Toran, 27 Mayıs 1960 müdahalesinden sonra, devrilen Demokrat Parti mensuplarını yargılayan Yüksek Adalet Divanı'nda görevlendirilmiştir. Toran, 1965'te yaş haddinden Danıştay'dan emekli olan Toran, 6.03.1985'te İstanbul'da lmştir (Maarif Vekâleti Dergisi: Sayı 16, 1928: 680-686/ Eser, 2011, dipnot).

Ahmet Hamdi Akman (Balıkesir, 1901-1972)

Kızılçullu Köy Enstitü müdürlerinden.

Balıkesir Erkek İlköğretmen Okulu'nu bitirdikten sonra bir süre ilkokul ğretmenliği yapmış, 1927-29 yılları arasında Gazi Eğitim Enstitüsü Pedagoji Bölümü'nde öğrenim görüp Edirne Erkek İlköğretmen Okulu ğretmenliğine atanmıştır. 1936-42 yılları arasında Ordu ve Eskişehir Milli Eğitim Müdürlüğü yapan Akman, 1942'de M. Emin Soysal'ın görevden alınması zerine Kızılçullu Köy Enstitüsü Müdürlüğüne atanmıştır. 1946'da Hasanoğlan Köy Enstitüsüne atanan Akman, 1947'de Milli Eğitim Bakanlığı Müfettişliğine, 1948'de İstanbul Őhremeni Ortaokulu Müdürlüğüne, 1949'da Üsküdar Fıstıkağacı Ortaokulu Müdürlüğüne atanmıştır. Bu okula lisenin eklenmesiyle



onun da müdürlüğünü yapan Akman, bu görevini emekli olduğu 1962'ye kadar srdrmştir (Kaynak, 2011, s. 642-643).

Nurettin Biriz (Edirne, 1902-?)

Samsun Ladik Akpınar Köy Enstitüsü'nün kurucu müdürü.

1921 yılında İstanbul Erkek ilköğretmen Okulu'nu [Darülmuallimin] bitirip bir süre ilkokul ğretmenliği yaptıktan sonra İstanbul ilköğretim müfettişliğine atanmıştır. 24.03.1939'da Samsun Kamlık Köy Eğitmeni Yetiştirme Kursu müdürlüğüne atanan Biriz, 1 Haziran 1940'ta Samsun Ladik Akpınar Köy Enstitüsü kurucu müdürlüğüne getirilmiştir. Biriz, dört yıl boyunca hem Köy Enstitüsü'nün hem Eğitmen Kursu'nun müdürlüğünü yaparken 1943'te gerçekleşen deprem nedeniyle ruhsal sıkıntıya girmiş ve kendi isteğiyle 2.10.1943'te İstanbul İlköğretim Müfettişliğine atanmıştır (Maarif Vekâleti, 1944: 96-118/Ladik Akpınar İlköğretmen Okulu'ndaki ğretmen Sicil Defterinden sağlayan Karabey Aydoğan, Emin Arık).



İhsan Kalabay (Bandırma, 1902-?)

Kepirtepe Köy Enstitüsü'nün ikinci müdürü.

İhsan Kalabay, 1920'de Edirne Erkek İlköğretmen Okulu'nu [Darülmuallimin] bitirip 8 yıl ilkokul ğretmenliği yaptıktan sonra 1929 yılında Gazi Eğitim Enstitüsü Pedagoji Bölümü'ne girmiş, Hazırlık sınıfı dahil burayı 3 yılda bitirerek 1933'te üç yıl ilköğretim müfettişliği yapmış, 1936'da Bolu, 1940'ta Trabzon milli eğitim müdürlüğüne, 18.11.1942'de Nejat İdil'in ayrılması zerine Kepirtepe Köy Enstitüsü müdürlüğüne atanmıştır. Kalabay, Köy enstitülerinde başlatılan toplu tasfiye sonucu 2 Aralık 1947'de mdrlğkten ayrılmıştır (Altunya, 2006, s. 293/Kocabaş, 2013, s. 27).



Süleyman Edip Balkır (Bursa Mustafakemalpaşa, 1902-28 Ocak 1978)

Kastamonu Gl köy Eğitmeni Yetiştirme Kursu (1938-39) ile Gl (1939), Adapazarı Arifiye Köy Enstitülerinin (1940-46) kurucu müdürü.

Balkır, Bursa Erkek ilköğretmen Okulu'nu bitirmiş, ilkokul ğretmenliği, Milli Eğitim Bakanlığı'nda ktiplik, İstanbul Bal-mumcu Yetiştirme Yurdu'nda ğretmenlik, İstanbul'da ilköğretim müfettişliği yapmıştır. İlköğretim müfettişi iken, Eskişehir Mahmudiy'e'de (Çifteler) 1937'de ikisi birden açılan iki Köy



Eğitmeni Yetiştirme Kursundan birinin şefliğini yapmıştır. Buradaki başarısını yakından izleyen İlköğretim Genel Müdürü Tonguĉ onu Kastamonu Göl Köy'de Eğitmen Kursu'nu açmakla görevlendirmiştir. Burada iki yıl (1938-1939) başarılı yöneticilik yaptıktan sonra, yine burada açılacak Köy Öğretmen Okulu'nun (Köy Enstitüsü) hazırlığı ile görevlendirilmiştir. Ancak bu Enstitünün müdürlüğüne Ali Doğan Toran atanınca, Balkır Adapazarı Arifiye'de yeni açılacak Köy Enstitüsü'nün kurucu müdürlüğüne atanmıştır. Balkır burada kurduğu Köy Enstitüsünün müdürlüğünü 28.11.1946'ya kadar yürütmüştür. 1946 sonlarında Köy Enstitülerinde başlatılan tasfiye sürecinde bu görevinden alınıp İstanbul Teknik Üniversitesi Öğretim İşleri Müdürlüğüne atanmış, 1967'de buradan yaşının dolmasıyla emekli olmuştur.

Balkır'ın, ilkokul öğretmenliği ve ilköğretim müfettişliği sırasında ilkokullar için yazdığı ders kitapları vardır, ancak onun eğitim tarihine büyük katkısı *Yeni Hızla Köye Doğru* (1939 Göl Eğitmen Kursu), *Eski Bir Öğretmenin Anıları* (1968), *Eğitimde İki Anıt: Yücel-Tonguĉ* (1969) ve *Dipten Gelen Ses: Arifiye Köy Enstitüsü* (1974)'dür (Adı geĉen anılar).

Halit Ağanoğlu (Samsun, 1903-26.03.1986)

Kars Cilavuz Köy Eğitmeni Yetiştirme Kursu ile Cilavuz Köy Enstitüsü'nün kurucu müdürü ve Kırklareli Lüleburgaz Kepirtepe Köy Enstitüsü müdürlerinden.

Ağanoğlu, Trabzon Erkek İlköğretmen Okulu'nu 1926 yılında bitirip bir süre ilkokul öğretmenliği yaptıktan sonra 1932'de Erzincan ilköğretim müfettişliğine atanmış bu görevini 1936'da Trabzon ilköğretim müfettişliği ile sürdürmüştür. 1937'de görevlendirildiği



Cilavuz Eğitmen Kursu'nu üç yıl başarıyla yürütmüştür. 1940 Nisanında Cilavuz Köy Enstitüsü'nü kurmakla görevlendirilmiş, 1947 Ekiminde kurduğu Enstitüden koparılarak Kepirtepe Köy Enstitüsü Müdürlüğüne gönderildi. 8 Kasım 1947'de göreve başladığı bu Enstitüde 1950'ye kadar görev yapmıştır. 14 Mayıs 1950'de CHP'den katıldığı milletvekiliği seçimini kaybedince İstanbul şehzadebaşı Öğrenci Yurdu müdürlüğüne atanmıştır. 1954'te Demokrat Parti'den milletvekili seçilen Ağanoğlu, dönemi bitince emekli olup Kars'a dönerek burada on yıl bir özel okulun müdürlüğünü yapmış, sonra İstanbul'a yerleşmiştir. Ağanoğlu, gazete ve dergilerde yazdığı pek çok yazı yanında, *Köy Enstitüleri Yolunda* (1949, 112) adıyla kısaca yazdığı anılarını yayımlamıştır (Ağanoğlu, 1949/ Gedikoğlu, 1996).

Talat Ersoy (Bilecik, 1903-28 Temmuz 1976)

Antalya Aksu Köy Enstitüsü'nün kurucu müdürü ve Kızılçullu Köy Enstitüsü müdürlerinden.

1921'de Bursa Erkek ilköğretmen Okulu'nu bitirmiş, Mudanya Tirilye beldesinde, Bilecek Merkez Yatılı İlkokulu'nda öğretmenlik yapmıştır. 1936-37 öğretim yılında Gazi Eğitim Enstitüsü Tabiiye (Fen) Bölümü **B Sektöründe** 12 ay kurs/öğrenim görmüştür. Bitirme Belgesi, Talim ve Terbiye Kurulu'nun 31.10.1949 tarih ve 84 sayılı kararı ile Gazi Eğitim Enstitüsü Diplomasına dönüştürülmüştür.



Ersoy, 1937 yılında, yeni açılan İzmir Kızılçullu Köy Öğretmen Okulu (Köy Enstitüsü) öğretmenliğine, 7 Haziran 1940'ta kuracağı Antalya Aksu Köy Enstitüsü Müdürlüğüne atanmıştır. 1946'da Hamdi Akman'ın yerine Kızılçullu Köy Enstitüsü müdürlüğüne, 1948'de Bursa Kız İlköğretmen Okulu müdürlüğüne, 1949'da kendi isteğiyle İzmir Bornova Ortaokulu Müdürlüğüne, 1958'de yine kendi isteği üzerine Bursa Mehmet Çelebi Ortaokulu Fen ve Tabiat Bilgisi öğretmenliğine atanmış, buradan 1967'de emekli olmuştur (Altunya, 2006)

Recep Gürel (Kırklareli, 1904-?)

Konya İvriz Köy Enstitüsü'nün ilk müdürü.

Edirne Erkek ilköğretmen Okulu'nu bitirip kısa süre ilkokul Öğretmenliği yaptıktan sonra Gazi Eğitim Enstitüsü Pedagoji Bölümü'ne girmiştir. Burada iki yılı hazırlık olmak üzere Pedagoji Bölümü'nde üç yıl öğrenim görüp ilköğretim müfettişliğine atanmıştır. 1941'de Konya İvriz Köy Enstitüsü Müdürlüğüne, 1946'da Hasanoğlan Yüksek Köy Enstitüsü Eğitim Başlığına getirilmiştir. Daha sonra MEB merkez örgütünde değişik görevler yapmıştır (Altunya, 2006)



Mustafa Lütfi Engin (Kırım, 1904-17 Aralık 1977)

Hakkında az bilgi bulabildiğim *Lütfi Engin*, Gazi Eğitim Enstitüsü Pedagoji Bölümü'nün ilk mezunlarından olup ilköğretim müfettişliği yapmıştır. Ardından Afyon milli eğitim müdürlüğüne atanmıştır. Ocak 1942'de Hasanoğlan Köy Enstitüsü Müdürü olarak görevlendirilen Engin, bu görevi yedi ay kadar yürütüp buradan MEB'de şube müdürlüğüne atanmıştır (Altunya, 2006)



Mehmet Rauf İnan (Bingl Genç, 1905-29.02.1996)

Eskişehir ifteler ve Hasanoğlan Köy Enstitüsü müdürlerinden.

Kendisinin değişik kaynaklarda verdiği bilgilere göre İnan, Babasının malmdr olduğu Bingl'n Genç ilçesinde doğmuştur. Urfa Sultanisi'nden (lise) sonra İstanbul Erkek İlköğretmen Okulu'nu tamamlamış, üç yıl ilkokul ğretmenliği (Kayseri Zencidere ksz Yurdu'nda) yapmış, 1927 yazında Sivas'ta açılan iki aylık ilköğretmen müfettişliği kursunu bitirmiştir. Milli Eğitim Bakanlığı'nın açtığı sınavı kazanarak 1928'de diğer üç arkadaşı (Fuat Baymur, Muvaffak Uyanık ve Fevzi Selen) ile birlikte girdiği Viyana Pedagoji Enstitüsünü ve başka bazı kurs ve seminerleri bitirerek 1931'de yurda dönmüş, İstanbul ve İzmir'de ilköğretim müfettişliği, Manisa milli eğitim müdürlüğü yapmıştır. İnan, Haziran 1940'ta, Remzi zyrek'in ayrıldığı ifteler Köy Enstitüsü Müdürlüğü'ne atanmıştır. Bu görevde beş yıl kaldıktan sonra 8.02.1945'te Hasanoğlan Köy Enstitüsü Müdürlüğüne atanmıştır. İnan, isteği dışında 3.03.1946 tarihinde bu görevinden alınarak Milli Eğitim Bakanlığı Müfettişliğine atanmıştır. Bu görevinden de 22.02.1947 tarihinde alınıp Ankara'da bir ortaokulun müdürlüğüne, sonra Ankara'da bir ortaokulun öğretmenliğine, ardından Niğde Aksaray Ortaokulu ğretmenliğine srlmştir. İnan yıllar sonra dönebildiği Ankara'da Yıldırım Beyazıt, sonra Namık Kemal Ortaokulu'nda Matematik ğretmenliği yapmış, buradan 1970'te yaş haddinden emekli olmuştur.



27 Mayıs 1960 Askeri müdahalesinin ardından 1961'de oluşturulan Kurucu Meclise ye seçilen İnan, bu görevinden önce ve sonra öğretmenlik yanında pek çok ek görev de üstlenmiştir: İlköğretim Müfettişliği Kursu yöneticiliği, Türkiye ve Orta Doğu Amme İdaresi ğretim görevliliği, ğretmen örgütlerinde yöneticilik, değişik gönüllü kuruluşlarda üyelik ve yneticilikler gibi.

İnan, iyi derecede Almanca yanında Fransızca, İngilizce, Arapça ve Farsça biliyordu. 1932'de başlayarak 39 kitap yazmıştır. Bunlardan 3' Almandan, 2'si Fransızcadan çeviridir. Özellikle ilkokul ğretmenlerinin, ilköğretim müfettişlerinin ve ğretmen adaylarının yararlanabileceği çok değerli kitapları vardır. İnan ayrıca birçok makale ve kitap bölümü de yazmıştır. İnan, 1936'da başlayan Köy Eğitmenliği uygulaması için program geliştirme, ders kitabı ve kılavuz çalışmalarına katılmıştır. İnan pek çok ülkede görev gezisi yapmış, birçok uluslararası toplantıda bildiri sunmuştur. Ayrıca *Bir mrn öyküsü* başlığı altında yazdığı iki ciltlik anıları Türk eğitim tarihine önemli bir katkıdır (1986-1988; 217+472=689 s.). İnan'ın çok sayıdaki kitaplarının künyesine internetten kolayca ulaşılabilir (Söz konusu anıları ve 1983-90 yılları arasında yaptığımız pek çok görüşme).

Mustafa Remzi Özyürek (Virana, 1906-?)

İlk Köy Enstitüsü Çifteler'in kurucu müdürü.

Bulgaristan'ın Şumnu Öğretmen Okulu'nu bitirdikten sonra orada vegöç ettiği Türkiye'de Polatlı'da ilkokul öğretmenliği yapmıştır. 1933'te Gazi Eğitim Enstitüsü'nün Pedagoji Bölümü'nü bitirip Kayseri ve Eskişehir'de ilköğretim müfettişliği yaptıktan sonra 30.09.1937'de Çifteler Köy Öğretmen Okulu (Köy Enstitüsü) müdürlüğüne atanmıştır.



Bu görevini, yerine yeni atanan 30.06.1940'ta M. Rauf İnan'a devrederek ilköğretim müfettişliğine dönmüştür. İstanbul'da kurduğu Özyürek Yayınevi uzun yıllar okul kitapları yayımlamıştır (Çifteler Yunus Emre İlköğretmen Okulu Arşivi; Altunya, 2006, s. 293; Karabey Aydoğan'ın eskiciden bulduğu sicil özeti).

Mehmet Emin Soysal (Elbistan, 1906-11.05.1970)

Eskişehir Mahmudiye'de (Çifteler) açılan ilk Köy Eğitmeni Yetiştirme Kursu'nun (1936) şefi ve ilk açılan Köy Enstitülerinden Kızılçullu'nun kurucu müdürü (Ekim 1937).

Emin Soysal, Elbistan Erkek ilköğretmen Okulu'nda başladığı mesleki eğitimini, bu okulun kapanması üzerine Sivas Erkek İlköğretmen Okulu'nda tamamlamış (1926), üç yıl ilkokul öğretmenliği yaptıktan sonra Gazi Eğitim Enstitüsü Pedagoji Bölümü'ne girip burada bir yılı hazırlık, iki yıl mesleki olmak üzere üç yıl öğrenim görerek 1931 yılında mezun olmuştur.



Konya, daha sonra Ankara ilköğretim müfettişliği yapmıştır. 6 Temmuz 1936'da Eskişehir Çifteler'de (Mahmudiye) açılan ilk Köy Eğitmeni Yetiştirme Kursu'nun şefliğini yapmış, burada yetişen eğitmenlerin Ankarada ilk denetmenliğini de üstlenmiştir. Bakan Saffet Arıkan, bu görevlerindeki başarılarını dikkate alınarak 1937 Ekiminde ilk açılardan Kızılçullu Köy Öğretmen Okulu'nun (Köy Enstitüsü) kurucu müdürlüğüne atamıştır.

Hırslı, çalışkan, kabına sığmayan Soysal, Kızılçullu'da beş yıl görev yapmış, ancak başına buyruk hareketleriyle sistemi amacından saptırmaya başlayınca Bakan Hasan-Âli Yücel tarafından 30.11.1942 tarihinde bu görevinden alınıp Bursa Kız İlköğretmen Okulu meslek dersleri (Pedagoji) öğretmenliğine atanmıştır. Bazı yerlerde belirtildiği gibi Soysal yolsuzluktan değil, kural tanımazlığından ve geçimsizliğinden görevden alınmıştır.

Soysal, 1946 seçimlerinde bağımsız Maraş Milletvekili seçilmiş, 1949'da CHP'ye girmiştir. Bir dönem Meclis dışında kaldıktan sonra 27.10.1957'de yeni-

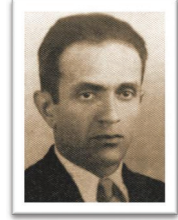
den Maraş Milletvekili seçilmiştir. Bu görevi, 27 Mayıs 1960 askeri müdahalesinde Meclisin dağıtılmasıyla sona ermiştir. Soysal, kısa bir süre Türk Eğitim Derneği Ankara Koleji'nde felsefe grubu öğretmenliği yaptıktan sonra 6.01.1961'de Kurucu Meclis üyeliğine seçilmiştir. Bu görev döneminden sonra Dışışler Bakanlığınca 26.02.1962-1.08.1965 tarihleri arasında Lefkoşa Büyükelçiliğinde kültür ataşesi, 1965-67 arasında Dışışlerinde idari memur, 1967-70 arasında Yunanistan'da kültür ataşesi olarak görevlendirilmiştir. Soysal, 11.05.1970'te Gümölcine'de kalp krizinden yaşamını yitirmiştir.

Soysal'ın Köy Enstitüleri ile ilgili kitapları şunlardır: 1) *Kızılçullu Köy Enstitüsü Sistemi I-II* (Enstitünün diğer yönetici ve öğretmenlerin katkılarıyla, 1940-1944, 287+238 s.), 2) *Köy Enstitüleri Tarihesi ve Kızılçullu Köy Enstitüsü* (1943, 99 s.), 3) *İlköğretim Olayları ve Köy Enstitüleri* (1945, 104+4 s.) (Altunya, 2006)

Nejat İdil (Erzurum, 1907-?)

Kepirtepe Köy Enstitüsü'nün kurucu müdürü.

Nejat İdil, 1928'de Erzurum Erkek İlköğretim Okulu'nu bitirip Trabzon'da bir yıl ilkokul öğretmenliği yaptıktan sonra 1929'da Gazi Eğitim Enstitüsü Pedagoji Bölümü'ne girmiş, burada 2 yıl hazırlık sınıfı dahil 4 yıl öğrenim görmüştür. 1934-37 arasında Urfa ve Ankara'da ilköğretim müfettişliği yapan İdil, 1937'de yeni açılan İzmir Kızılçullu Köy Öğretmen Okulu (Köy Enstitüsü) öğretmenliğine, 1938'de de yeni açılan Trakya Köy Öğretmen Okulu (sonra Kırklareli Lüleburgaz'da yerleşen *Kepirtepe Köy Enstitüsü*) kurucu müdürlüğüne atanmıştır. 4 Kasım 1942'ye kadar bu görevi yürüten İdil oradan İstanbul ilköğretim müfettişliğine atanmıştır. 1947'de Adapazarı Arifiye Köy Enstitüsü Müdürlüğüne, 1948'de de Hasanoğlan Köy Enstitüsü öğretmenliğine atanan İdil, 1950'de İstanbul Büyükdere Orman Yükseköğrenim Öğrenci Yurdu ve 1950'de İstanbul Vefa Erkek Öğrenci Yurdu müdürlüklerinde, 1954-58 yılları arasında İstanbul Milli Eğitim müdür yardımcılığında bulunmuş, 1961-63 yılları arasında İstanbul'da ilköğretim müfettişliği yaparak emekli olmuştur (Altunya, 2006, s. 293; Kocabaş, 2013, s. 27-65).



Ahmet Lütfi Dağlar (Konya Kadınhanı, 1908 ?)

Adana Düziçi Köy Enstitüsü kurucu müdürü.

Ahmet Lütfi Dağlar, 1929 yılında Konya Erkek ilköğretmen Okulu'nu bitirip iki ay ilkokul öğretmenliği yaptıktan sonra Gazi Eğitim Enstitüsü Pedagoji Bölümü'ne girmiştir. Burada hazırlık sınıfı ile birlikte dört yıl öğrenim görüp 1933 yılında mezun olmuştur. Dağlar, ilkokul öğretmenliğinde stajyerliği kalkmadan Gazi'ye girdiği için burayı bitirince ilkokullarda iki yıl öğretmenlik ve staj görüp Burdur, Ankara ve Konya'da ilköğretim müfettişliği yapmıştır. Bu görevleri sürerken iki yıl Eskişehir Mahmudiye (Çifteler) Köy Eğitmeni Yetiştirme Kursu'nda öğretmenlik ve şeflik yapmıştır. Dağlar, 1939'da Adana'da bir ilkokulda açılan Köy Eğitmeni Yetiştirme Kursu'nun müdürlüğüne atanmıştır. Geçici bir adreste açılan bu kurs, 1940 ilkbaharında "Seyhan Bahçe Haruniye Köy Eğitmeni Kursu" adıyla, Düziçi Köy Enstitüsü'nün açılacağı Haruniye bucağına taşınmıştır. Bu kurs, Alman Kadın Misyonerlerinin burayı terk ederken hizmetlerini gören Bahelili Mehmet'e tapusuyla bağışladıkları eski büyük bina, kaymakamlıka satın alınarak burada sürdürülmüştür. Birkaç ay içinde Köy Enstitüsü de bu binada açılmıştır.

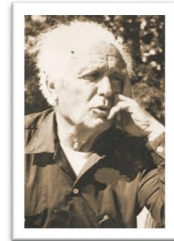


Ahmet Lütfi Dağlar, Düziçi ovasında ağaların işgalindeki on binlerce dönüm verimli toprağı, kadastro yaluyula yeniden hazineye kazandırıp bir kısmına Düziçi Köy Enstitüsü'nün yerleşmesini sağlamıştır. Dağlar, büyük başarılar sağladığı Düziçi'nden, 3.07.1947 tarihinde İzmirdaki Tilkiler Ortaokulu Müdürlüğü ve Türkçe öğretmenliğine atanmış, burada velilerin desteğini sağlayarak örnek bir okul yaratmıştır. Dağlar, Düziçi ve İzmir'deki çalışmalarının kısa bir özetini, *Düziçi Köy Enstitüsü ve Sonrası Kimi Anılarım* (1987, 133 s.) kitabında anlatmıştır (Dağlar, Sözkonusu anıları; Altunya, 2006)

şerif Tekben (Edirne, 1908-16.08.1983)

Malatya Akçadağ Köy Eğitmeni Yetiştirme Kursu ve Akçadağ Köy Enstitüsü kurucu müdürü.

Tekben, 1928'de Edirne Erkek İlköğretmen Okulu'nu bitirip sekiz yıl köy ilkokulu öğretmenliği yaptıktan sonra 1936'da Gazi Eğitim Enstitüsü Pedagoji Bölümü'ne girmiş, 1938'de burayı bitirerek Kırşehir ilköğretim müfettişliğine atanmıştır. 1939'da Isparta Gönen Eğitmeni Yetiştirme Kursu'na şef olarak atanmıştır. Aynı yıl Malatya Akçadağ Eğitmen Kursu'nun ve hazırlıklarını başlattığı Köy Enstitüsü müdürlüğüne atanmıştır. İkinci kez as-



kere alınınca bu görevi yarım kalmış, yerineŞinasi Tamer atanmıştır (1940). Tekben askerden dönünce 20.01.1942'de Akçadağ'daki görevine yeniden başlatılmış, Şinasi Tamer'se Sivas Yıldızeli Köy Enstitüsü müdürlüğüne atanmıştır. Tekben, Akçadağ'daki görevi sürerken 1944'te geçici olarak Diyarbakır Ergani'de yeni açılacak Dicle Köy Enstitüsü'nün kurucu müdürlüğünü de üstlenmiş, Dicle'ye Nazif Evren'in müdür olarak atanmasıyla asıl görevinin başına dönmüştür.

Tekben, yedi yıla yakın emek verdiği Akçadağ Köy Enstitüsü müdürlüğünden 26.01.1947'de uzaklaştırılıp önce Elazığ, sonra Edirne, 1966 yılında yeniden Elazığ ilköğretim müfettişliğine sürülünce emekli olmuştur. 1961 yılında yayına giren İmece dergisinin kuruluşuna katılan Tekben, *Köy Enstitülerini Sevenler Derneği*'ni de kurmuştur (1966). 1974-75 arasında bu dernek adına *Köy Enstitüleri Defteri* dergisini (yıllığını) üç sayı çıkarıp burada önemli belgeler, anılar yayımlanmasını sağlamıştır. Bu arada Tekben, *Türk Solu* dergisinin yönetmenliğini de üstlenmiştir. Tekben, 8 Temmuz 1965'te kurulan Türkiye Öğretmenler Sendikası'nın (TÖS) kurucularındandır. 1969'da Türkiye İşçi Partisi'nden (TİP) Burdur milletvekili adayı olmuş, ancak kazanamamıştır.

Tekben, Akçadağ Köy Enstitüsü'nde kendi çabalarıyla kurduğu matbaada, öğretmen ve öğrencilerinin de katılımıyla *Akçadağ* dergisinin yayımını başlatmıştır. Bu matbaada, Köy Enstitülerini araştıracaklar için temel bir başvuru kaynağı olan Tekben'in belgesel kitabı *Canlandırılacak Köy Yolunda'yı* (1947, 191 s.) ve Enstitü adına *Akçadağ* dergisi de basılıp yayımlamıştır. Tekben'in çıkardığı öteki kitapları ise, 1) *Köy Okulu Uygulama Bahçeleri* (1951, 88 s.), 2) *Neden Köy Enstitüleri* (1962, 45 s.), 3) *Sendikali Öğretmen*(1963, 64 s.)'dir (Tekben, 1947/*Yeni Toplum*, Sayı 5, 1976/*Arman*, *Cumhuriyet*: 1.10.1983/*Kocabaş*, 2020/*Tekben'in Torunu Çağla Tekben'in* verdiği belgeler).

Hilmi Bilginer (Bodrum, 1908-?)

Kastamonu Göl Köy Enstitüsü ve Diyarbakır Dicle Köy Enstitüsü müdürlerinden. Bilginer, İzmir Erkek ilköğretmen Okulu'nu bitirmiş, Edirne Uzunköprü'de Mimar Hayrettin İlkokulu'nda öğretmenlik ve başöğretmenlik yapmıştır. Göl Köy Enstitüsü'nün kuruluş yıllarında buraya atanan Bilginer, burada öğretmenlik yanında müdür yardımcılığı, eğitim şefliği de yapmıştır. Ali Doğan Toran'ın 1946'da Hasanoğlan Köy Enstitüsü Müdürlüğüne atanması üzerine onun yerine Göl'ün müdürlüğüne atanmıştır. Bilginer, yükseköğrenim görmese de kendini yetiştirmiş, yabancı dil öğrenmiş ve çeviriler yapmıştır. Bilginer, 1948'de Diyarbakır Dicle Köy Enstitüsü müdürlüğüne nakledilmiş, yerine İvriz Köy Enstitüsü Müdürü İsmail Safa Güner



atanmıştır (Gülşah Eser'in, doktora tezini yazarken Göl Arşivinden edindiği bilgiler; Güner, 1963, s. 119).

Şinasi Tamer (İstanbul Büyükada, 1909-21.08.1984)

Malatya Akçadağ, Sivas Yıldızeli Pamukpınar Köy Enstitüsü müdürlerinden.

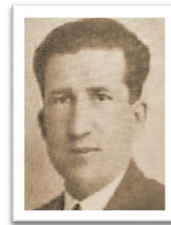
Tamer, İstanbul Erkek İlköğretmen Okulu'nu, Gazi Eğitim Enstitüsü Resim-İş Bölümü'nü bitirmiş, ilkokul öğretmenliği ve başöğretmenliği, ilköğretim müfettişliği yapmıştır. Eskişehir Çifteler (Mahmudiye) ve Kastamonu Göl Köy Eğitim kurslarında grup şefliği, Çifteler Köy Öğretmen Okulu'nda (Köy Enstitüsü) müdür yardımcılığı yaptıktan sonra, askere alınan Şerif Tekben'in yerine Akçadağ Eğitim Kursu ve Köy Enstitüsü Müdürlüğüne, Tekben askerden dönünce de Sivas Yıldızeli Pamukpınar Köy Enstitüsü Müdürlüğüne atanmıştır (20 Mayıs 1942). 1947'de bu görevinden alınıp Silvan Ortaokulu'na, ardından da Erdek ve Sarıyer Ortaokul müdürlüklerine atanmıştır. Tamer, 1953'te İTÜ Maden Fakültesi sekreterliğine atanmış, 1967'de buradan emekli olmuştur. Tamer'in İlkokulda İş-Resim (1937, 90 s./Okullarda Resim-İş 1947, 170 s.) adlı kitapları bulunuyor (*Köy Enstitüleri Defteri 1*, 1974; Altunya, 2006, s. 549; Uzun vd., 2022, s. 35).



Hürrem Arman (Kırklareli, 1909-21.08.1989)

Trabzon Beşikdüzü Köy Enstitüsü kurucu müdürü ve Ankara Hasanoğlan Köy Enstitüsü müdürlerinden.

Arman, 1928'de Edirne Erkek İlköğretmen Okulu'nu bitirdikten sonra iki yıl ilkokul öğretmenliği yapmış, 1930'da girdiği Gazi Eğitim Enstitüsü Pedagoji Bölümü'nü hazırlık sınıfı ile birlikte 1934'te bitirmiştir. İstanbul İlköğretim müfettişliği, Denizli Milli Eğitim müdürlüğü yapan Arman'ın, Haziran 1940'ta atandığı Trabzon Beşikdüzü Köy Enstitüsü kurucu müdürlüğü üç yıl sürmüş, 10.07.1943'te, Hasanoğlan Köy Enstitüsü müdürlüğüne atanmıştır. 8.02.1945'te bu göreve M. Rauf İnan'ın atanmasıyla Arman'ın görevi *Yüksek Köy Enstitüsü'nün* şefliği ile sınırlanmıştır.



1946 seçimlerinden sonra Köy Enstitülerinde tasfiyeye başlayınca, Arman da bundan payına düşeni almış, Ankara Bahçelievler Ortaokulu müdürlüğüne atanmıştır. Kısa süre sonra buradaki yöneticiliği üzerinden alınıp Atatürk Ortaokulu'na öğretmen olarak atanmıştır (1948). Bu görevde kısa süre kalan Arman, Hatay Dört Yol Ortaokulu öğretmenliğine sürülmüştür (1950). Hakkındaki

soruşturmalarından aklanınca Ankara Yıldırım Beyazıt Lisesi'ne öğretmen olarak atanmıştır (1953).

Arman, 1961'de Köy Enstitüleriyle yayına başlatılan İmece dergisinde sorumluluk üstlenmiş, Ankarada öğretmen örgütlerinin merkez organlarında görev almış, Arman, 8 Temmuz 1965'te kurulan Türkiye Öğretmenler Sendikası (TÖS) kurucu listesinde yer almış, 1969'da Türkiye İşçi Partisi'nden (TİP) Burdur milletvekili adayı olmuştur ancak seçimi kazanamamıştır. Değişik süreli yayınlarda pek çok yazı yazan Arman'ın, büyük bölümünü Köy Enstitüsü konusuna ayırdığı iki ciltlik *Piramidin Tabanı: 1-2* adını taşıyan anıları yayımlanmıştır (1969- 1989). Yeni Kuşak Köy Enstitüleri Derneği bu iki kitabı birleştirerek tek kitap olarak aynı adla yeniden yayımlanmıştır (2016). Arman, Tonguç ölünceye kadar onun yanından hiç ayrılmamıştır (*Adı geçen anıları*; Altunya, 2006, s. 293; *Cumhuriyet*, 23.08.1989).

Nurullah Aydın Arıkök (Kütahya Gediz/Şaphane, 1909-?)

Erzurum Pulur Köy Enstitüsü müdürlerinden.

Aydın Arıkök, 1929'da İstanbul Erkek İlköğretmen Okulu'nu bitirip Malatya, Kütahya'nın Gediz Şaphane Bucağı ilkokullarında öğretmenlik ve başöğretmenlik yapmıştır. 1 Eylül 1938'de İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi'nde ortaokul öğretmenliği yeterlik sınavını geçip Eskişehir Çifteler Köy Öğretmen Okulu'na (Köy Enstitüsü) Türkçe öğretmeni olarak atanmış, 1939'da Çifteler Hamidiye Köy Eğitmeni Yetiştirme Kursu müdürlüğü de yapmıştır.



19.07.1940'ta Kars Cılavuz Köy Enstitüsü öğretmenliği ve müdür yardımcılığına nakledilen Arıkök, 1943-46 yılları arasında Erzurum Pulur Köy Enstitüsü müdürlüğü yapmış, 1946'da enstitülerde başlayan tasfiye sürecinin ardından da İstanbul Teknik Okulu müdürlüğü, İstanbul Maçka Sanat Enstitüsü Türkçe öğretmenliği görevlerinde bulunmuştur (*Yeni Toplum*, Sayı 5; Güleryüz, 2022, s. 327; *Karabey Aydoğan*'ın eskiciden aldığı Arıkök'ün sicil fişi).

Hayri Çakaloz (Uşak, 1909-?)

Aydın Ortaklar Köy Enstitüsü'nün ilk müdürü.

Balıkesir Erkek İlköğretmen Okulu'nu bitirdikten sonra Diyarbakır ve İstanbul'da ilkokul öğretmenliği yapan Çakaloz, İstanbul'da Pertevniyal Lisesi'nde fark sınavı vererek İstanbul Üniversitesi'nde felsefe öğrenimi görmüştür. 1940'ta üniversite öğrenimi bitince, biyoloji öğretmeni eşyle birlikte Kızılçullu Köy Enstitüsü'ne öğretmen olarak atanmışlardır. Bir süre sonra Enstitüde müdür yardımcısı olarak da görev yapan Çakaloz, 1944 yılında yeni açılan Aydın Ortaklar Köy Enstitüsü'ne müdür olarak atanmıştır. Çakaloz, 1946'da Köy Enstitüsü müdürlüğünden alınmış, Uşak, Gaziantep, Diyarbakır, İzmir Namık Kemal liselerinde müdür olarak, 1959-65 yılları arasında Deneme ve Kız liselerinde öğretmenlik yapmış, ardından emekli olup bir süre İzmir'de yaşadktan sonra İstanbul Heybeliada'ya çekilmiş orada ölmüştür. Çakaloz'un liseler için *Psikoloji* kitabı vardır (Çakaloz ve Çakaloz, 2007, s. 31-36).



Nazif Evren (Manisa Salihli, 1909-20.01.1997)

Diyarbakır Dicle Köy Enstitüsü'nün ilk müdürü. 1931'de İzmir Erkek İlköğretmen Okulu'nu bitirip Akhisar'da yedi yıl ilkokul öğretmenliği yaptıktan sonra, 1938'de Gazi Eğitim Enstitüsü Pedagoji Bölümü'ne giren Evren burayı 1940'ta bitirdikten sonra Kütahya ilköğretim müfettişliğine atanmıştır. Evren sonra Savaştepe Köy Eğitmeni Yetiştirme Kursu eğitim şefliği yapmış, M. Rauf İnan'ın çağrısı üzerine 21 Mart 1941'de Çifteler Köy Enstitüsü'ne öğretmen ve müdür yardımcısı olarak atanmıştır.



Evren buradan, 21.06.1944'te kuruluşunu Şerif Tekben'in başlattığı Diyarbakır Dicle Köy Enstitüsü müdürlüğüne atanmıştır. 1947 tarihinde bu görevden alınan Evren İçel ilköğretim müfettişliği, Erzincan Milli Eğitim Müdürlüğü, Ankara Milli Eğitim müdür yardımcılığı, MEB Merkez Örgütü'nde Halk Eğitimi Şube müdürlüğü yapmıştır. Evren'in, eğitim tarihine katkı olacak nitelikteki kitapları: 1) *Rauf İnan: Köy Enstitüleri ve Bir Ömrün Tanıklığı*. 1997 (262 s.), 2) *Kekik Kokulu Yıllar: Poyraz Köyünden Köy Enstitülerine*. 2015 (208 s.), 3) *Köy Enstitüleri Neydi Ne Değildi?* (1998 325 s.) (*Yeni Toplum*, Sayı 5, 1976; *Karabey Aydoğan*'ın eskiciden aldığı Evren'in sicil fişi).

Ahmet Enver Kartekin (Selanik, 1910-)

Samsun Ladik Akpınar Köy Enstitüsü'nün ikinci müdürü.

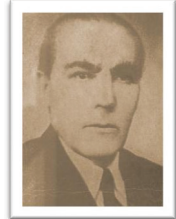
Kartekin, İstanbul Erkek İlköğretmen Okulu'nu bitirip bir süre ilkokul öğretmenliği yaptıktan sonra 1936-37 öğretim yılında Gazi Eğitim Enstitüsü'nde açılan 12 ay süreli Tarih-Coğrafya Bölümü'nü bitirdikten sonra, 1937'den başlayarak İzmir Kızılçullu, Adapazarı Arifiye, Kırklareli Kepirtepe Köy Enstitülerinde öğretmenlik ve müdür yardımcılığı yapmıştır. 29.10.1943'te Nurettin Biriz'in yerine Samsun Ladik Akpınar Köy Enstitüsü müdürlüğüne atanan Kartekin 1946'da bu görevinden alınıp Karabük Demірçelik Ortaokulu öğretmenliğinde, Manisa Halk Kitaplığı memurluğunda görevlendirilmiştir. 1950'de İTÜ Makina Fakültesi sekreteri, sonra burada Devrim Tarihi öğretim görevlisi olmuştur. Daha sonra İstanbul Tatbiki Güzel Sanatlar Yüksek Okulu ve İstanbul Tekniker Yüksek Okullarında da aynı görevi yapmış, 1976'da emekli olmuştur. Kartekin'in, *Devrim Tarihi ve Türkiye Cumhuriyeti Rejimi* (1980) ve ortak yazar olduğu *Yüksek Mühendis Okulu* (Çağatay Uluçay'la 1958, 760 s.) adını taşıyan kitapları vardır (*Yeni Toplum*, Sayı 5, 1976).



Şevket Gedikoğlu (Bulgaristan Eğridere, 1910-21.10.1990)

Kayseri Pazarören Köy Enstitüsü'nün ikinci müdürü.

Bulgaristan'da Solaklar Ortaokulu'nu bitirip iki yıl köy öğretmenliği yaptıktan sonra Türkiye'ye kaçan Gedikoğlu, Diyarbakır ve Konya Erkek İlköğretmen Okullarının (1934) ardından Gazi Eğitim Enstitüsü Pedagoji Bölümü'nü bitirmiştir. Bundan sonra hemen askere alınan Gedikoğlu bu ödevini bitirdikten sonra (1937) İzmir Kızılçullu Köy Öğretmen Okulu ve Köy Enstitüsü öğretmenliği ve bir süre ilköğretim müfettişliği yapmış, 1943 yılında Sabri Kolçak'tan boşalan Pazarören Köy Enstitüsü müdürlüğüne atanmıştır. Gedikoğlu'nun bu görevi 1947 yılına kadar sürmüş ondan sonra Burdur Milli Eğitim müdürlüğüne atanmış, ardından Kıbrıs Türk Okulu'nda öğretmenlik ve yöneticilik yapmıştır. Gedikoğlu, MEB merkez örgütünde de görevler üstlenmiş, 1960'da yeni kurulan Halk Eğitim Genel Müdürlüğünü vekâleten yürütmüş, izleyen yıllarda Ankara İmam Hatip Okulu ve Kadın Meslek Okulu öğretmenliği yapmıştır. Gedikoğlu'nun, 1) *Niçin Eğitim Kurşları ve Köy Enstitüleri* (1949), 2) *İlköğretim Çalışmalarımızda Problemler* (1951), 3) *Halk Eğitimi* (1953), 4) *Halk Eğitiminde Örgütlenme ve Sonuçlar* (1966), 5) *Kemalist Eğitimin İlkeleri* (1977) adını taşıyan kitapları bulunmaktadır (Gedikoğlu, 1971; MEB, 1982, s. 399).



Ethem Salmangil (Selânik Doyran, 1912-?)

Sivas Yıldızeli Pamukpınar Köy Enstitüsü'nün kurucu müdürü.

Ailesi Balkan bozgunundan sonra, 1915 ya da 1916'da Türkiye'ye göçen Salmangil 1935'te İstanbul Erkek ilköğretmen Okulu'nu bitirdikten sonra bir süre ilkokul ğretmenliği yapmış sonra Gazi Eğitim Enstitüsü Pedagoji Bölümü'nü bitirerek ilköğretim müfettişliğine atanmıştır. Trabzon Beşikdüzü Eğitmen Kursu'nda da görev yapan Salmangil 1941 yılında Sivas Yıldızeli Pamukpınar Köy Enstitüsü kurucu mdrlğine atanmıştır. Bu Enstitü mdrlğine şinasi Tamer'in atanmasıyla 13 Mayıs 1942'de buradan ayrılmış, kısa bir süre Isparta Gönen Köy Enstitüsü'nde öğretmenlik yaptıktan sonra İzmir Kızılçullu Köy Enstitüsü'ne eğitimbaşı olarak atanmıştır. Salmangil, 1946-55 arasında Aydın, Denizli, Muğla milli eğitim müdürlüğü, 1955'ten sonra Gedikpaşa Ortaokulu müdürlüğü yapmıştır. Salmangil'in, 1) *Tılsımlı Söz*, 2) *Niki Kardeşin Oyunu*, 3) *Çarpım Tablosu*, 4) *Okuma ve Not Alma Esasları* adını taşıyan kitapları yayımlanmıştır (Altunya ve Baş, 2014, s. 144; Kocabaş, 2021, s. 336-339; Uzun vd. 2022, s. 34).



İsmail Safa Güner (Kütahya Altıntaş Allren Köyü, 1912-16.11.1985)

Konya İvriz, Kastamonu Gl, Adapazarı Arifiye Köy Enstitüsü müdürlerinden.

İsmail Safa Güner, 1928'de Konya Erkek İlköğretmen Okulu'nu bitirip bir süre köylerde ilkokul ğretmenliği ve Arifiye Eğitmen Kursu ğretmenliği yapmıştır. 1938'de Gazi Eğitim Enstitüsü Pedagoji Bölümü'ne giren Güner, burayı 1940'ta bitirince önce Erzurum, hemen ardından hiç müfettişi olmayan Ağrı'ya ilköğretim müfettişi olarak atanmıştır. II. Dünya Savaşı koşularında alındığı ikinci askerliğini yaparken 1943'te Adana Düziçi Köy Enstitüsü'ne Eğitimbaşı olarak atanmıştır. Ağustos 1946'da Recep Grel'in yerine Konya İvriz, 1948'de Hilmi Bilginer'in yerine Kastamonu Gl, 1950'de Fehim Akıncı'nın yerine Adapazarı Köy Enstitüsü müdürlüklerinde bulunmuştur. 1951'de düzmece bir soruşturma ile görevden uzaklaştırılan Güner, 1953'te Danıştay'da aklanmış, Çerkeş Ortaokulu'na Türkçe ğretmeni olarak atanmıştır. Kısa süre sonra kurum değiştiren Güner, Etibank'ta memur olmuştur. 1958'de Zonguldak Kömür Kurumu Ortaokulu mdrlğine atanmış, 1966'da buradan emekli olmuştur.



İsmail Safa Güner, öğretmen örgütlerinde kurucu ve yönetici olarak etkin görevler üstlenmiştir. 8 Temmuz 1965'te kurulan Türkiye Öğretmenler Sendikası'nın (TÖS) kurucuları arasında yer alan Güner, sendikanın genel yönetim kurulu üyesi, ikinci başkanı olmuştur. 12 Mart 1971 darbesiyle sendikacılığın sona ermesi üzerine 3 Eylül 1971'de TÖS'ün yerine kurulan Türkiye Öğretmenler Birleşme ve Dayanışma Derneği'nin (TÖB-DER) kuruluşuna öncülük etmiş ve genel başkan yardımcılığını üstlenmiştir.

Güner'in, dördü çocuk kitabı olmak üzere yedi kitabı yayımlanmıştır. Bunlardan eğitim tarihine katkı yapacak nitelikte olanlar: 1) *Kızılçullu Köy Enstitüsü Çalışmaları* (25 Gazi Eğitim Enstitüsü Pedagoji Bölümü öğrencileri adına, editör, 1940, 43 s.), 2) *Yatılı Okul ve Köy* (Gazi Eğitim Enstitüsü Pedagoji Bölümü bitirme tezi [1940] 1955, (78 s.), 3) *Köy Enstitüleri Hatıraları*, 1963, (166 s.). (İlk ikisi kendi beyanına göre kaydedildi). Yayımlanmamış çok önemli anıları ise, "Yarın İçin Dün"dür (Daktilo edilmiş biçimini EĞİT-DER ve EĞİTİM-SEN'e vermiştim) (Güner, 1963; *Kendisiyle görüşme*: 8.03.1984 ve değişik zamanlarda).

Ömer Uzgil (Selânik, 1912-19.11.1953)

Isparta Gönen Köy Enstitüsü'nün kurucu müdürü.

Selânik'te doğan Uzgil, 1920'de 7-8 yaşlarında anne ve babasını kaybetmiş, kardeşleri ve akrabaları ile birlikte Türkiye'ye göç etmiştir. Önce İznik'in Derbent köyüne yerleşmişlerse de burada kendilerine sahip çıkacak kimseleri olmadığı için kardeşleriyle birlikte İstanbul Balmumcu Öksüz Yurdu'na yerleştirilmişlerdir. Nüfus kayıtları bu yurttadır. Uzgil, İstanbul Erkek İlköğretmen Okulu'nu bitirip bir süre Diyarbakır'da ilkokul öğretmenliği yaptıktan sonra 1932'de Gazi Eğitim Enstitüsü'nün yeni açılan Resim-İş Bölümü'ne girmiş, burayı bitirdikten sonra ilköğretim müfettişliğine atanmıştır. Üç yıl müfettişlik yaptıktan sonra, 1938'de yeni açılan Trakya Köy Öğretmen Okulu (Kepirtepe Köy Enstitüsü) öğretmen ve müdür yardımcılığına atanmıştır. Burada iki yıl görev yaptıktan sonra 10 Haziran 1940 günü Isparta Gönen Köy Enstitüsü müdürlüğüne başlamıştır. Bu görevdeyken evlenen Uzgiller ilk erkek çocuklarına "Gönen" adını vermişlerdir.

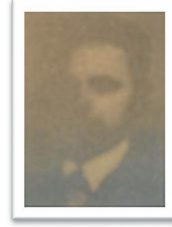


Uzgil, 17.07.1947'de Gönen'deki görevinden alınıp Ankara Hasanoğlan Köy Enstitüsü öğretmenliğine atanmışsa da kadrosu burada tutularak Ankara Etnografya Müzesi'nde memur olarak görevlendirilmiştir. Daha sonra İstanbul Çatalca Sarayköy Ortaokulu resim-iş öğretmenliğine, ardından Kartal Ortaokulu müdürlüğüne, ondan sonra da Bakırköy Ortaokulu resim-iş öğretmenliğine atanmıştır. 1952'de Çapa Eğitim Enstitüsü ve İlköğretmen Okulu resim-iş öğretmenliğine ata-

nan Uzgil, bu görevde iken, 19.11.1953 günü Samatya-Bakırköy arasındaki tren kazasında genç yaşta yaşamını kaybetmiştir (İsmet Baş'ın Uzgil'in ailesinden derlediği bilgiler; Altunya ve Baş, 2014, s. 105-108; *Cumhuriyet* ve *Milliyet* gazeteleri, 20-21-22 Kasım 1953).

Ahmet Korkut (Bulgaristan Eskicuma, 1912-?)

Erzurum Pular Köy Enstitüsü'nün kurucu müdürü. Ahmet Korkut, ilköğretmen okulunu bitirdikten sonra, bir süre ilkokul öğretmenliği ve Edirne Karaağaç Eğitim Kursu'nda öğretmenlik, ardından gezici başöğretmenlik yapmıştır. Sonra Gazi Eğitim Enstitüsü Pedagoji Bölümü'ne girmiş, burayı bitirdikten sonra (1940) bir süre ilköğretim müfettişliği yapan Korkut, 1941'de vekâleten Konya Ereğli İvriz Köy Enstitüsü kurucu müdürlüğünü üstlenmiş, 15.08.1942'de Erzurum Pular Köy Enstitüsü kurucu müdürü olarak görevlendirilmiştir. Bu görevi 1943'e kadar sürmüştür buradan Edirne ilköğretim müfettişliğine atanmıştır (Aydoğdu ve Kaplan, 2014, s. 85; Güleriyüz, 2022, s. 52-327).



Osman Yalçın (Serez, 1912-?)

Erzurum Pular Köy Enstitüsü müdürlerinden.

Osman Yalçın'ın ailesi Serez'den gelip Akhisar'ın Pamukova köyüne yerleşmiştir. 1931'de İstanbul Erkek İlköğretmen Okulu'nu bitiren Yalçın, dört yıl ilkokul öğretmenliği yaptıktan sonra Gazi Eğitim Enstitüsü Resim-İş Bölümü'ne girmiş, burayı 1938'de bitirince kendi isteği ile Çifteler Köy Öğretmen Okulu'na (Köy Enstitüsü) öğretmen olarak atanmış, hemen ardından da burada müdür yardımcısı olarak görevlendirilmiştir. Sonra İzmir Kızılçullu Köy Enstitüsü'nde öğretmen olarak çalışmış, 1943 yılında Sivas Yıldızeli Pamukpınar Köy Enstitüsü'ne eğitimbaşı olarak atanmıştır. 1946 Ağustos ortalarında Aydın Arıkök'ün yerine Erzurum Pular Köy Enstitüsü müdürlüğüne atanmışsa da o yıl seçimlerin ardından oluşan yeni iktidarca kısa süre sonra asılsız ihbarlarla bu görevinden açığa alınmıştır. Yalçın, Danıştay'da davayı kazanınca da ortaokul ve lise öğretmenliklerine atanmıştır.



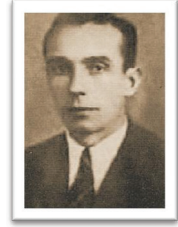
Tonguç'la ilişkisini hiç kesmeyen Yalçın, 1952'de onun yayına hazırladığı Öğretmen Ansiklopedisi ve Eğitim Sözlüğü'nü düzenleyip yayına hazırlamıştır. Yalçın, 1977'de emekli olduktan sonra Arkin Yayınev'inde görev almış, sonra Kültür Koleji'nde ilkokul müdürlüğü yapmıştır.

Osman Yalçın'ın yazı dersleri konusunda bireysel ve ortak yazar olduğu kitapları vardır. 1983'te kaleme aldığı *Bir Eğitimcinin Anıları: İş Eğitimi Yolunda 46 Yıl* (131 s.) kitabı Köy Enstitüleri, Tonguç ve Türkiye'nin eğitim sorunu konusunda iyi bir tanıklıktır (*Anılan Anı kitabı*).

Fehim Akıncı (Bandırma, 1912-?)

Trabzon Beşikdüzü ve Adapazarı Arifiye Köy Enstitüsü müdürlerinden.

Fehim Akıncı, İstanbul Erkek İlköğretmen Okulu'nu bitirip kısa bir süre ilkokul öğretmenliği yaptıktan sonra Gazi Eğitim Enstitüsü Pedagoji Bölümü'ne girmiş, 1938'de burayı bitirince, Erzincan ilköğretim müfettişliğine atanmıştır. Akıncı, buradaki Köy Eğitmeni Yetiştirme Kursu'nda grup şefi olarak da görevlendirilmiştir. 1939'daki Büyük Erzincan Depremi'nden sonra buradaki Eğitmen Kursu, Türkiye'ye yeni katılan Hatay Kırıkhan'daki Fransızlardan kalan çiftliğe taşınmış, kursun müdürlüğüne de Akıncı atanmıştır. Burada açılması düşünölen Köy Enstitüsü açılmayınca Akıncı, Trabzon Beşikdüzü'nde açılan Köy Enstitüsü'ne eğitimbaşı olarak atanmıştır. Bu Enstitüde, özellikle balıkçılığın gelişmesinde maddi ve eğitsel pek çok katkıda bulunan Akıncı, müdür Osman Ülkümen'in 1945'te Çifteler Köy Enstitüsü Müdürlüğüne atanması üzerine, yıllarca emek verdiği Beşikdüzü'nün müdürlüğüne getirilmiştir. Akıncı, 1948'de atandığı Adapazarı Arifiye Köy Enstitüsü müdürlüğüne yaklaşık üç yıl kadar yürütüp 3 Ekim 1950'de İçel Milli Eğitim Müdürlüğüne atanmıştır. Ardından atandığı Bandırma Ortaokulu müdürlüğüne 1953-62 yılları arasında yürütmüş, sonra MEB Merkez Örgütü'nde İlk ve Ortaöğretim Genel Müdürlüklerinde yardımcı, Planlama Araştırma ve Koordinasyon Dairesi'nde uzman olarak görevlendirilmiştir (Akıncı, 1974; *Yeni Toplum*, Sayı 5, 1976; Aydoğan, 2019, s. 448-449).



Sabri Kolçak (Bolu, 1913-1979)

Kayseri Pazarören Köy Enstitüsü'nün kurucu müdürü.

İstanbul Erkek İlköğretmen Okulu'nu bitirip (1933) bir yıl ilkokul öğretmenliği yapmış ve hemen askerliğe gitmiştir. Askerlikten sonra Gazi Eğitim Enstitüsü Pedagoji Bölümü'nde iki yıl (1936-38) öğrenim gören Kolçak, ilköğretim müfettişliğine atanmıştır. En genç köy enstitüsü müdürü (27 yaşında) olarak 28.05.1940'ta Kayseri Pazarören Köy Enstitüsü Kurucu Müdürlüğüne atanan Kolçak, bocalama ve uyumsuzluk yaşaması nedeniyle 1943'te bu görevden alınıp İstanbul ilköğretim müfettişliğine atanmıştır.



Daha sonra İzmir ilköğretim müfettişi olmuş, burada ilköğretim müfettişleri kurulu başkanlığı, milli eğitim müdür yardımcılığı yapmıştır. Uzun yıllar İzmir'de kalan ve burada ölen Kolçak, İzmir'de özel eğitim ve rehberlik hizmetlerine hem gönüllü hem resmi olarak değerli katkılarda bulunmuş, bu konuda konferanslar düzenlemiş, yayınlar yapmıştır. Durmadan kendini yetiştirmeye çalışan Kolçak, 1959-60 öğretim yılında İzmir'de yeni açılan Buca Kız Eğitim Enstitüsü'nde de uzun süre meslek dersleri öğretmenliği yapmıştır. Üretken bir yazar olan Kolçak'ın çoğu eğitim tarihimize ışık tutacak nitelikte 13 kitabı bulunmaktadır (*Kolçak*, 1946; *Kolçak* 1968; *Gündüzalp*, 1961, C. IV: 66-69; *Yaşatan*, 1976).

Halil Öztürk (Antalya Korkuteli Karabayır Köyü, 1913-1980)

Antalya Aksu Köy Enstitüsü'ne Talat Ersoy'un yerine müdür olarak atanan *Halil Öztürk*, imam hatip okulundan sonra Erkek İlköğretmen Okulu'nu bitirip bir süre ilkokul öğretmenliği yapmıştır. 1940'ta Gazi Eğitim Enstitüsü Pedagoji Bölümü'nü bitiren Öztürk bir süre Çifteler (Mahmudiye) Eğitim Kursu'nda grup şefliği yapmış, ardından yeni açılan Aksu Köy Enstitüsü'ne öğretmen, bir süre sonra da eğitim başkanı olarak atanmıştır. 1946'da Kızılçullu Köy Enstitüsü müdürlüğüne atanan Talat Ersoy'un yerine Aksu'nun müdürlüğüne atanan Öztürk, kısa süre sonra MEB'de yönetsel anlayışının değişmesiyle 1947'de bu görevinden alınıp Manisa, ardından Burdur ilköğretim müfettişliğine atanmıştır (Yeni Kuşak Köy Enstitüleri Derneği, 2011, s. 100, 283, 293, 307, 344, 348, 361; Türkoğlu, 2012, s. 108, 214, 239, 369, 469, 477).



Osman Ülkümen (Niğde Bor, 1915-5.08.1971)

Trabzon Beşikdüzü, Eskişehir Çifteler Köy Enstitüsü müdürlerinden. Osman Ülkümen, Adana Erkek İlköğretmen Okulu'nu bitirince (1933) hemen Gazi Eğitim Enstitüsü Pedagoji Bölümü'ne girip burayı da bitirmiştir (1937). Kısa süre Adana'da ilköğretim müfettişliği yapan Ülkümen, Samsun Ladik Akpınar ve Trabzon Beşikdüzü Köy Enstitüsü öğretmenliği, müdür yardımcılığı ve eğitim başlığına atanmıştır. Ülkümen, Hasanoğlan Köy Enstitüsü Müdürlüğüne atanan Hürrem Arman'ın yerine 2.07.1943'te, Beşikdüzü Köy Enstitüsü Müdürlüğüne getirilmiştir. 19.01.1945'te, M. Rauf İnan'ın Hasanoğlan Köy Enstitüsü müdürlüğüne atanması üzerine Eskişehir Çifteler Köy Enstitüsü müdürlüğüne nakledilen Ülkümen, 30.05.1947 tarihinde MEB İlköğretmen Genel Müdürlüğü şube müdürlüğüne, 17.03.1949'da bakanlık müfettişliğine, 7.04.1962'de Ortaöğretim Genel Müdürlüğüne, 9.07.1965'te Bakanlık başmüfettişliğine atanmış, bu görevde iken ölmüştür.



Ülkümen, 1952 yılında, ABD'den çağrılan Bayan Prof. Wofford'un tavsiyesi üzerine seçilen 25 kişilik ekip içinde Florida Üniversitesi'ndeki bir yıllık semine-re katılmıştır. İngilizce bilen ve bilgi birikimi de oldukça iyi olan Ülkümen, Gazi Eğitim Enstitüsü'nde ve ilköğretim müfettişliği kurslarında zaman zaman dersler vermiş de pek az yazı yazmıştır. *Aktif Metot* (1965) adını taşıyan bir broşürü ve dergilerde az sayıda makaleleri bulunmaktadır (Karabey Aydoğan'ın eskiciden aldığı sicil fişi; MEB, 1977: 91).

Kaynakça

- Ağanoğlu, H. (1949). *Köy Enstitüleri Yolunda*. İstanbul.
- Akıncı, F. (1974). *Köy Enstitülerinin Kuruluş Nedenleri, Çalışma İlkeleri ve Anılar*. Ankara.
- Altunya, N. (2006). *Gazi Eğitim Enstitüsü*. Ankara: Gazi Ün. Y.
- Altunya, N. ve Baş İ. (2014). *Gönen Köy Enstitüsü ve Sonrası*. İzmir: Yeni Kuşak Köy Enstitülüler Derneği Y.
- Altunya, N. ve Kınacı A. (2019). *Hasanoğlan Yüksek Köy Enstitüsü*. Ankara: Telgrafhane Y.
- Arman, H. (1969-1989). *Piramidin Tabanı*. 2 cilt, Ankara, İstanbul.
- Aydoğan, K. (2019). *Uygarlığın Tuğlası: Arifiye Köy Enstitüsü*. İstanbul: Türkiye İş Bankası Y.
- Aydoğdu, D. ve Kaplan M. (2014). *Toroslardan Doğan Güneş: İvriz Köy Enstitüsü*. İzmir: Yeni Kuşak Köy Enstitülüler Derneği Y.
- Balkır, S. E. (1966). *Eski Bir Öğretmenin Anıları: 1908-1940*. İstanbul: 1968.
- Biriz, N. (1944). "Ladik Akpınar Köy Enstitüsü'nün Kuruluşu" *Köy Enstitüleri 1*. Ankara: Maarif Vekâleti Y.
- Çakaloz, A. Ç. ve Çakaloz M. (2007). "Son Güne Kadar Öğretmendiler" *Adabelen Işığ* (Yay. Haz. Kemal Kocabaş). İzmir: Yeni Kuşak Köy Enstitülüler Derneği Y.
- Dağlar, A. L. (1987). *Düziçi Köy Enstitüsü ve Sonrası Kimi Anılarım*. Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Eser, G. (2011). *Köy Enstitülerinde Bir Öncü: Özgün Arşivi Işığında Göl Köy Enstitüsü*. Doktora tezi: İstanbul Üniversitesi Atatürk Üniversitesi Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi Enstitüsü.
- Fırtına, B. (2002). *Bilge İnsan Sıtkı Akkay*. İstanbul.
- Gedikoğlu, H. (1996). "Halit Ağanoğlu" *Akçaabat*. Trabzon: Akçaabat belediyesi Kültür Yayınları 1.
- Gedikoğlu, Ş. (1971). *Köy Enstitüleri*. Ankara.
- Güleryüz, H. (2022). *Pulur Köy Enstitüsü*. Ankara.
- Gündüzalp, F. (1961). "Sabri Kolçak'ın Biyografisi" *Öğretmen Meslek Kitapları Kılavuzu*. C. IV.
- Güner, İ. S. (1963). *Köy Enstitüleri Hatıraları*. Ankara.
- "İlk Tedrisat Müfettişleri Kursları" *Maarif Vekâleti Mecmuası*. Sayı 16, Mayıs 1928.
- Kaynak, I. (2011). "Babam Hamdi Akman". *Kızılçullu Köy Enstitülü Yıllar* (Yay. Haz. Kemal Kocabaş). Kocabaş, Kemal (Yay. Haz. 2013). *Trakya'daki Işık: Kepirtepe Köy Enstitüsü*. İzmir: Yeni Kuşak Köy Enstitülüler Derneği Y.
- Kocabaş, K. (Yay. Haz. 2020). *Akçadağ Aydınlığı*. İzmir: Yeni Kuşak Köy Enstitülüler Derneği Y.
- Kocabaş, Kemal (Yay. Haz. 2022). *Pamukpınar Aydınlığı*. İzmir: Yeni Kuşak Köy Enstitülüler Derneği Y.
- Kolçak, Sabri (1943). *Zamantı Mektupları*. Kayseri.
- Kolçak, Sabri (1946). *İlköğretimin Temel Davaları*. İstanbul.
- Kolçak, Sabri (1968). İ. H. Baltacıoğlu. İzmir.

- Köy Enstitüleri Defteri 1.* İstanbul 1974.
- Kültür Bakanlığı Dergisi:* Sayı 20/1, 1937.
- Maarif Vekâleti (1944). *Köy Enstitüleri 2.* Ankara.
- MEB (1977). *Cumhuriyet Devrinde Milli Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulu.*
- İstanbul. MEB (1982). *1920'den 1981'e Milli Eğitim Bakanlığı.* Ankara.
- şahin, H. A. (2005). *Düziçi ğretmen Okulları.* Niğde Üniversitesi, Yüksek Lisani Tezi.
- Türkoğlu, P. (2012). *Kısa Süren Hasat.* İstanbul: Türkiye İş Bankası Y.
- Uygun, S. (2010). "Emin Soysal'ın Hayatı ve Köy Enstitüleri Tarihindeki Yeri" *Milli Eğitim.* Sayı 185. Uzun, Ali ve diğ. (2022). *Anadolu Aydınlanmasında Pamukpınar.* İstanbul.
- Yalçın, O. (1983). *Bir Eğitimcinin Anıları: İş Eğitimi Yolunda 46 Yıl.* İstanbul Ya/Ba Y. Yaşatan, şemsettin (1979). "Yitirdiğimiz Büyük Eğitimci Sabri Kolçak" *Yeni Adam.* Sayı 734.
- Yeni Kuşak Köy Enstitülüler Derneği (2011). *Karanlık Sokakta Aydınlanma: Aksu Köy Enstitüsü.* İzmir.
- Yeni Toplum* (1976). Ankara: TÖB-DER Yayın Organı. Sayı 5.

SOSYAL MEDYANIN ETKİN KULLANIMI İLE OKUL YÖNETİCİLERİNİN DÖNÜŞÜMCÜ LİDERLİK BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ

Nurcan TEMÜR PEK, Sakarya Üniversitesi YL Öğrencisi

ORCID No: 0009-0009-1415-8312

Prof. Dr. Osman TİTREK, Sakarya Üniversitesi

ORCID No: 0000-0001-8176-4958

Özet

Gelişen ve değişen dünya beraberinde getirdiği yenilikler insanların ihtiyaçlarında ve beklentilerinde değişiklikler meydana getirmiştir. Teknolojinin hızlı ve sürekli değişimiyle birlikte, internet kullanımı ve sosyal medya araçlarının kullanımı geniş kitlelere yayılmıştır. Günlük hayatımız içinde kullandığımız sosyal medya araçları eğitim alanında da okul yöneticileri tarafından iletişim sağlamak amacıyla sıkça kullanılmaya başlanmıştır. Günümüzde kurumların varlığını sürdürebilmesi ve çevresindeki değişimlere ayak uydurabilmesi için kurumların değişim kapasitelerini geliştirmeleri gerekmektedir. Bu değişimi geleneksel lider özelliklerine sahip yöneticiler yerine dönüşümcü liderler gerçekleştireceklerdir. İstanbul ili Arnavutköy ilçesinde resmi ortaöğretim kurumlarında görev yapan okul yöneticilerince sosyal medya araçlarının okul yönetiminde etkin kullanımına ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesiyle okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik becerilerinde anlamlı bir ilişki oluşturup oluşturmadığı belirlenecektir.

Anahtar kelimeler: Sosyal medya, dönüşümcü liderlik, okul yönetimi

1. GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Sosyal medyanın gündelik yaşamda kullanımı, sosyal ilişkilerin doğasını, iletişim yöntemlerini ve mesleki ilişkileri de etkilemektedir. Sosyal medya hem bireyler hem de gruplar için popüler bir iletişim platformu olup, aynı zamanda kullanıcıların düşüncelerini paylaştıkları ve diğer kullanıcılarla iletişim halinde oldukları sanal bir alandır. Akıllı telefonların cazibesinin artmasıyla birlikte sosyal

medya, organizasyonlarda bireyler arasında hayati bir iletişim aracı olarak yaygın şekilde kullanılmaya başlanmıştır.

Ayrıca, bilgi ve iletişim teknolojilerinin okulların yönetimine ve öğretme-öğrenme sürecine etkili bir şekilde uyum sağlanmasında yönetim ve idari pozisyonlara katılım büyük önem taşımaktadır (Brooks ve Young, 2002: 89). Bu bağlamda sosyal ağlar okul içi iletişim sisteminin önemli bir bileşeni haline gelmiş; öğrenciler, veliler, öğretmenler ve okul yönetimi arasındaki ilişkileri de doğrudan etkilemiştir (Korucu ve akır, 2015: 223). Okul yöneticileri bazı alanlarda olduğu üzere bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanımında da okullarına rehberlik etmekle sorumludur (Andreassen vd., 2016: 253).

Okul liderlerinin teknoloji kullanımına ilişkin yeterlilikleri ve bakış açıları hem idari görevlerini hem de okullarındaki öğretimin çeşitli aşamalarında teknolojinin uyumuna etki etmektedir (Altındal, 2013:25). Okul yöneticilerinin temel sorumluluğu, eğitim ve yönetim faaliyetlerinde tüm paydaşların ihtiyaçlarını ön planda tutarken teknolojiden en üst düzeyde yararlanmaktır. Buradaki temel husus, yöneticinin söz konusu teknolojileri kullanarak kendi yetki alanındaki eğitim kurumunu etkili bir şekilde yönetip ynetemeyeceğidir. Okul yöneticisinin bu rolü üstlenebilmesi için okulu bir örgüt olarak tanınması ve okul içindeki örgüt sistemini oluşturan ğretmen, ğrenci ve diğer yöneticiler arasındaki iş birliğinde yer alması gerekir. Yönetim açısından bakıldığında bu iş birliği sosyal medya platformlarının ve internet tabanlı araçların verimli kullanılmasıyla geliştirilebilmektedir.

2. ARAşTIRMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ VE İLGİLİ ARAşTIRMALAR

2.1. Sosyal Medya Kavramı

İnternet, insanların hayatlarını kolaylaştıracak ve çeşitlilik yoluyla gelişimlerini teşvik edecek fırsatlar sunmaktadır. Sunduğu en önemli fırsatın ise kolay ve hızlı iletişim olduğu söylenmektedir. Yaşadığımız ağda tümleşik iletişim ağlarının yerini sosyal medya iletişiminin aldığını, insanların birbirleriyle paylaşımda bulunabilecekleri daha basit ve çeşitli platformlara sahip oldukları açıktır. İnternetteki en önemli iletişim kaynağının sosyal medya olduğu ileri sürülmektedir (Demir, 2016: 28). Araştırmalarda sosyal medyanın insanlar arasındaki iletişimde de önemli bir rol oynadığı belirtilmektedir (Elena-Iulia, 2018: 80; Baruah, 2012: 1; ztrk ve Güven, 2014: 76).

Sosyal medya uygulamalarının televizyon, evrak, film ve medya gibi geleneksel medyadan bazı yönleriyle farklı olduğu grlmektedir. Geleneksel medyada

mesajın iletilmesi için genellikle ek kaynaklara ihtiyaç duyulmaktadır. Tersine, sosyal medyanın bilgiye erişmenin veya paylaşmanın daha ucuz olduğu ve ulaşımın herkes için erişilebilir olduğu söylenmektedir. Sosyal medya tabanlı televizyon için televizyon lisansı şartı aranmazken, baskı tesisi sahibi olma şartı da bulunmamaktadır (Ying, 2012: 21).

Bilgi çağı olarak da adlandırılan günümüzde, sosyal medya araçlarının yaşam tarzının vazgeçilmezi haline geldiği ve kullanım oranlarının her geçen gün arttığı görülmektedir. İnsanların sosyal ağ platformları aracılığıyla yeni etkileşim yöntemlerinin sağladığı hemen hemen her olanaktan yararlandıkları ve sürekli olarak bu şekilde katılım gösterdikleri açıktır. Bilgi teknolojisinin değişmesi ve yaygınlaşmasının her geçen gün yeni ağların oluşumuna ivme kazandırdığı ortaya konmuş, bu bakımdan toplumsal olarak araştırılmaya değer bir konu haline gelmiştir (Baloğlu, 2015: 1).

2.2. Sosyal Medyanın Tarihsel Gelişimi

Sosyal medya platformlarının günümüzde insanların yaygın olarak kullandığı iletişim araçlarının bir parçası olduğu (Sü-Eröz ve Doğdubay, 2012: 136) ve temellerinin internetin geliştirildiği dönemde atıldığı söylenmektedir. İnternet 90'lı yılların başında ortaya çıktı ve günümüzde hala yaygın olarak kullanılmaktadır. İnternet teknolojisinin ilk ortaya çıkışından bu yana ekonomik ve sosyal anlamda bazı değişimler geçirdiği aşikârdır. İnternet araçlarının hızla gelişmesinin bir sonucu olarak sosyal medya platformları oluşmuştur (Şardağ-Karabulut, 2015: 1; Uluç ve Yarcı, 2017: 88).

2000'li yıllarda internet teknolojisindeki artışların hızla devam ettiği ve web 2.0'a geçişin gerçekleştiği söylenmektedir. İnternet kullanımının giderek artması ve yaygınlaşması sonucunda etkileşimi ve geri bildirimini kolaylaştıran internet teknolojisinin, zamanla firmalar tarafından pazarlama tekniklerine de dâhil edildiği görülmektedir. Özellikle 2005 sistemi sonrasında bu yaklaşımın sosyal medya platformlarının gelişimi açısından önemli ve gerekli olduğu değerlendirilmektedir. Web 2.0'ın Twitter, Instagram ve Facebook gibi uygulamaların yaratılmasında önemli bir rol oynadığı söylenmektedir. Bu bağlamda birden fazla sosyal medya platformunun olduğu, her birinin kendine göre işlevi olduğu ancak ortak bir etkileşim noktasında birleştikleri görülmektedir. Bilgisayar ve cep telefonu sahibi kişilerin günlük yaşamda en çok kullandıkları uygulamaların şu şekilde sıralanır: LinkedIn, Youtube, Tik Tok, Facebook, Instagram ve Twitter. Bu sosyal medya ağlarının hem kullanıcılar hem de şirketler tarafından kullanıldığı ve pazarlama faaliyetleri alanında önemli bir role sahip olduğu açıktır (İnce, 2017: 77).

2.3. Sosyal Medya ve Geleneksel Medya Arasındaki Farklılıklar

Sosyal medya platformları ile geleneksel medya arasındaki temel farkın, sosyal medyadaki içeriğin çoğunluğunun kullanıcılar tarafından oluşturulması olduğu söylenmektedir. Bu, geleneksel medyanın aksine, tüm içeriğin kullanıcı tarafından kararlaştırıldığı bir sistem olarak nitelendirilmektedir. Sonuç olarak ağdaki kullanıcı sayısı ile birlikte sosyal medya platformlarında medyanın kapsama miktarının da arttığı ve içeriğindeki veri hacminin geleneksel medyaya göre daha fazla olduğu söylenmektedir (Ying, 2012: 20). Sosyal medya platformlarını geleneksel medyadan ayıran diğer özellikler ise şöyle sıralanmaktadır;

Sosyal medyanın günümüzdeki önemine yol açan birçok bileşen ve özelliğin olduğu görülmektedir. Sosyal medyanın kullanıcıları için önemli olan bileşenleri şu şekilde sıralanmaktadır. Sosyal medyanın hızlı ve güncel olması: Şirketlerin şikayetlere yanıt vermesinin veya internet üzerinden resmi bir açıklama yayınlamasının çok zaman alabileceği söylenmektedir. Twitter gibi sosyal medya platformlarında bu durumlar sadece birkaç dakika içinde gerçekleşebilmektedir.

Sosyal medyanın ucuz olması: Geleneksel medyanın yatırım maliyetlerinin sosyal medya platformlarında az da olsa yerini aldığı söylenmektedir. İnsanların Twitter veya Facebook gibi sosyal medyadaki bir hesap için ödeme yapmak zorunda olmadıkları belgelenmiştir. Bir aylık podcast'lerin kaydedilmesi birkaç saat sürebilmektedir (Ying, 2012: 23).

Sosyal medya platformları en güvenilir internet araçları arasında sayılır: Almanya'da ünlü bir kurumun yöneticisinin yukarıda belirttiğimiz, bireye şirketten daha çok güvendiğimiz açıklaması, modern dünyada popüler bir kavramdır. Halkla ilişkiler biriminin blogunun bulunmadığı, dolayısıyla kamuoyu tarafından okunan ve algılanan uzun süreli basın bültenlerinin bulunmadığı, sosyal medyada konuşan kişilerin de birey olduğu görülmektedir.

Sosyal medya iletişimi teşvik ediyor: Sosyal medya kullanıcılarının bireysel olduğu ve müşteri tabanı ile iletişim kurmayı tercih ettiği söylenmektedir. Bu, tüketicilerin eleştiri ve önerilerine doğrudan yanıt vererek üstün bir hizmet veya ürün üretilmesini kolaylaştırmaktadır. İ iletişim ağı olarak da kullanılabilen sosyal medya platformlarının, Facebook veya Twitter personelinin oluşturduğu kapalı bir grup oluşturularak tüm üyelerin doğrudan şef tarafından bilgilendirilmesi şeklinde de kullanılabilen görülmektedir. Bu yapılandırma şirket dışından kişilerin paylaşımlara erişmesini engellemektedir (Ying, 2012: 23).

2.3.1. Sosyal Medyanın Avantajları

Günümüz dünyasında sosyal medya kullanıcıları ses, video, metin ve görseller de dâhil olmak üzere her türlü iletişimin yayılması için bir kanal görevi

görmektedir. Hem bireyler hem de kuruluşlar hedeflerine ulaşmak için bu platformlardan birçok şekilde yararlanabilmektedir. Sonuç olarak, sosyal medya kullanıcıları artık yalnızca bilgi edinmekle kalmayıp aynı zamanda bu bilgiyi ileten ve fikir ve düşüncelerini tüm dünyaya yayma kapasitesine sahip oyunculara dönüşmektedir. Kurumun çalışmalarına ilişkin geri bildirim, zaman ve mekândan bağımsız olarak anında sağlanabildiğinden, sorular ve sorunlar daha kısa sürede çözülebilmektedir (Bozkurt, 2011: 56). İnsanların günlük aktivitelerinden yola çıkarak oluşturulan sosyal medyanın tasarımı ve dili, kurum ve kişilerin daha özgün ve yaratıcı olduğunu göstermektedir. Hedef kitleleriyle iletişim kurmak için sosyal medyayı kullanan kuruluşların bu hedef kitleleriyle duygusal bir bağı vardır, bu bağ kurumsal bağlılığı artırır. Ayrıca bağlılık örgütlerin kimliklerini artırır. Önceleri hedef kitle ile aralarındaki mesafe nedeniyle bağlantı kurmak zor, hatta imkânsız iken günümüzde sosyal medya hedef kitle ile hedef kitle arasındaki mesafeyi ortadan kaldırmış, bu durum hedef kitle ile hedef arasında bir diyalog oluşmasına yol açmıştır. Bu tartışma ortamı yeni derneklerin oluşmasına yol açtı. Sosyal medya, sahip olduğu nitelikler nedeniyle sunum aşamasına da olumlu etki etmekte, kamuya açık bir uygulamanın tasarımı geliştirilmektedir. Çift yönlü bir iletişim tarzına sahip olan sosyal medyada düşüncelerin ifade edilebilmesi ve eleştirilmesinin mümkün olması nedeniyle bu gelenekler belli düzeyde farkındalıkla gerçekleşecektir. Hedef kitleyi ilgilendiren konulara ilişkin bildirimler, kuruluşların sorun alanlarını fark etmelerine ve çözüm geliştirmelerine büyük ölçüde yardımcı olur. Belirli bir konuya ilişkin herhangi bir tartışma sırasında yanlış bir iddia ortaya atıldığında örgütler, bilginin yanlış yayılmasını önlemek için sosyal medyanın olanaklarından yararlanmaktadır (Yağmurlu, 2011: 11).

Sosyal medyanın bir iletişim aracı olarak bu kadar popüler olmasının temel nedenlerinden biri, sürekli gelişmesi ve birden fazla kullanıma sahip olmasıdır. Kitle iletişim araçlarında yer alan bilgilerin uzun vadede düzeltilebilme ihtimalinin dışında, sosyal medyadaki yanlış bilgiler saniyeler içerisinde kolaylıkla değiştirilebilmektedir. Sosyal medya hem bireylerin hem de kuruluşların benzersiz gereksinimlerine hitap edebilmektedir. Diğer iletişim yöntemleri daha pahalı veya yavaştır, sosyal medya ücretsizdir ve bilginin daha hızlı ve daha ucuz dağıtımına olanak sağlar. Günlük yaşamda, iletişimde veya topluluğa üyelikte sorun yaşayan kullanıcıların sosyalleşmesine uygun olan sosyal medya, bu bireylerin sanal bir platformda dahi kendilerini toplumun bir parçası hissetmelerine olanak sağlamaktadır (Zywica, 2014).

2.3.2. Sosyal Medyanın Dezavantajları





Sosyal medya platformlarında çok fazla içeriklerin oluşturulması, bilgilerin doğruluğunun teyit edilmesinde zorluklara yol açabilmektedir. Ayrıca bilginin

sosyal medya aracılığıyla hızla yayılması, bireyler veya kuruluşlar hakkında doğrulanmamış bilgilerin hızla yayılmasına neden olabilir. Sosyal medyada dikkat, hız ve çaba gerektiren faaliyetlerin göz ardı edilmesi veya yanlış anlaşılması kolay birçok zararlı etkisi olabilmektedir. Örgütlere yönelik olumsuz değerlendirme ve suçlamaların kontrolsüzce yayılması, prestij ve itibar açısından olumsuz sonuçlar doğurmaktadır. Kullanıcılar sosyal medyada geçirecekleri süreyi düzenleyemezse bağımlılıklar gelişebilir ve gerçek hayatlarından kopabilirler. Sosyal medyanın etkileşimli yapısı nedeniyle bu platformda sorulan soruların hızlı bir şekilde yanıtlanması, eleştiri ve önerilerin dikkate alınması gerekmektedir (Çağlıyan, Hassan ve Işıklar, 2016: 45).

Kimlik oluşumu sırasında kişinin olumsuz etkiler yaşaması mümkündür. Çocuk ve ergenler kimlik gelişimleri için birçok önemli özelliği kullanamayabilirler. Bu, ele alınması gereken acil bir sorundur. Sahte hesapların oluşturulması, kendini ifade etmek için bir çıkış yolu sağlasa da tamamen farklı bir kişiliğin gelişmesine yol açabilir. Bu, kimlik süreçlerinin gelişimini engelleyebilir. Gençlerin gençlik yıllarında özerklik arayışına girmesi yaygındır. Ancak henüz yasal olarak yetişkin sayılmayanlar, sosyal medyada kötü niyetli kişiler tarafından aldatılmaya açık olabilmektedir. Bu tür istismar vakaları ne yazık ki yaygındır ve ebeveynlerin dikkatli olması çok önemlidir. Dahası, sosyal medya genellikle ekonomik sömürü de dâhil olmak üzere zararlı amaçlarla kullanılıyor. Bu, yasa dışı davranışlara ve ardından gelen yasal sorunlara yol açabilir. Sosyal medyanın bir diğer olumsuz yönü ise toplumdaki izolasyon potansiyelidir. “Sosyal medya” terimi yanıltıcı olabilir çünkü sonuçta kullanıcılar arasında yalnızlık duygusuna yol açabilir. Bunun nedeni sevdiklerinizle geçirilen zamanın azalması ve toplumdan kopmanın artmasıdır. Bir kişi sosyal medya platformlarında ne kadar çok zaman geçirirse, gerçek hayatındaki faaliyetlerle o kadar az meşgul olur. Bu zararlı etki, sosyal medyanın olumsuz sonuçlarından biridir ve sağlıklı bir yaşam tarzına yol açabilir (<https://egegen.com/blog/sosyal-medyanin-avantajlari-dezavantajlari> Erişim tarihi: 15.09.2023).

2.4. Türkiye’de Sosyal Medya Kullanım İstatistikleri





Doğu ile Batı arasında bir kavşak görevi gören Türkiye, teknolojik ve kültürel gelişmelerden önemli ölçüde etkilenmiştir. Facebook, Youtube, Instagram vb. sosyal medya mecralarının yayına girdiği tarihten günümüze ülkemizde yaygınlaşması, Türkiye’nin sosyal iletişime ve teknolojiye verdiği önemin bir göstergesidir. Yapılan araştırmalar Türkiye’de lise öğrencilerinin günlerinin büyük bir kısmını internette ve çeşitli sosyal ağlarda geçirdiklerini göstermektedir (Öz Doğru, 2021: 19). Araştırmamızın bu bölümünde Türkiye’de internet ve sosyal medya kullanımına ilişkin istatistiki veriler yer alacaktır.

Ocak 2020	Türkiye Genelinde Dijital Kullanım Durumu			
	Toplam Nüfus	Mobil Telefon Kullanıcıları	İnternet Kullanıcıları	Aktif Sosyal Medya Kullanıcıları
				
	83,8 Milyon	77,39 Milyon	62,07 Milyon	54,00 Milyon
	şehirleşme	Yüzde	Yüzde	Yüzde
	%75	%92	%74	%84

şekil 1. Türkiye'de Son Yıllarda Mobil Cihaz Kullanımı, İnternet Kullanımı ve Sosyal Medya Kullanımı

Kaynak: <https://wearesocial.com/digital-2021>.





şekil 1 incelendiğinde %75'i kentlerde yaşayan halkımızın %92'sinin mobil cihaz kullandığı, %74'ünün ise internet erişimi olduğu grlmektedir. Sosyal medya kullanım oranı ise %64 olarak belirlendi. Bu rakamlar ABD'nin internet ve sosyal medya kullanımında dünya ortalamasıyla aynı seviyede olduğunu göstermektedir.

Ocak 2020	Türkiye'de Sosyal Medya Genel Bakış			
	Toplam Sosyal Medya Kullanıcıları	Sosyal Medya Kullanıcılarının Genel Nüfusa Oranı	Son Bir Yılda Kullanıcı Sayısındaki Değişim	Mobil Cihaz Sahiplerinin Sosyal Medya Kullanım Oranı
				
	54.00 Milyon		+2,2 Milyon	
	şehirleşme	Yüzde	Yüzde	Yüzde
	%75	%64	%4,54	%99

şekil 2. Türkiye'de Sosyal Medya Kullanımının Mevcut Durumu

Kaynak: <https://wearesocial.com/digital-2021>.

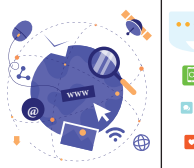
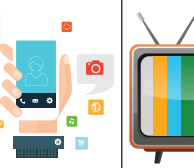



Şekil 2 incelendiğinde ülke nüfusunun önemli bir kısmının, yani yaklaşık 84 milyon kişinin sosyal medya kullanıcısı olduğu görülmektedir. Ülke nüfusunun tamamı içinde bu rakam %64'e tekabül etmektedir. Sosyal medyayı kullanan bireylerin %99'unun bunu düzenli olarak mobil cihazlar aracılığıyla yaptığı tespit edildi. Bu, sosyal medya platformlarına erişimin ağırlıklı olarak dizüstü bilgisayarlar, tabletler ve akıllı telefonlar gibi mobil cihazlar aracılığıyla kolaylaştırıldığı anlamına gelmektedir.

Ocak 2020	Türkiye'de Dijital Büyüme Göstergeleri			
	Toplam Nüfus	Mobil Telefon Kullanıcıları	İnternet Kullanıcıları	Sosyal Medya Kullanıcıları
				
	+%1,2	+%3,4	+%4	+%4,2
	2019-2020	2019-2020	2019-2020	2019-2020
	+999 Bin	+2,6 Milyon	+2,6 Milyon	+2,2 Milyon

Şekil 3. 2019-2020 Yılları Arasında Türkiye Dijitalleşme Oranı

Kaynak: <https://datareportal.com/reports/digital-2020>





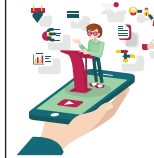
Dijital teknolojinin katlanarak yükselişi, 2019'dan 2020'ye hızlı ilerlemeyi gösteren Şekil 8'de açıkça görülmektedir. Bu dönemde dünya nüfusu yalnızca %1,2 artmış; buna karşılık mobil cihaz kullanımı %3,4, internet kullanımı %4, aktif sosyal medya kullanıcıları ise %4,2 artmıştır.

Ocak 2020	Türkiye'de Sosyal Medya Geçirilen Süre				
	İnternet Kullanımı	Sosyal Medya Kullanımı	Televizyon İzleme	Müzik Dinleme	Oyun Konsolu Kullanma
					
	7 saat 29 dk	2 saat 51 dk	3 saat 4 dk	1 saat 21 dk	0 saat 58 dk

Şekil 4. Türkiye'nin Günlük Dijital Medya Kullanımı

Kaynak: <https://datareportal.com/reports/digital-2020>

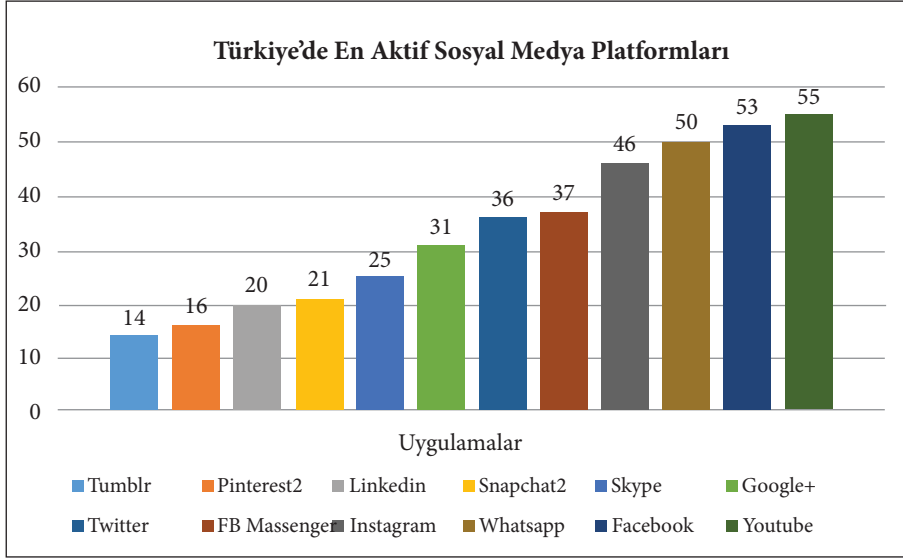
şekil 4 incelendiğinde bireylerin toplam 7 saat 29 dakika, yani 2 saat 51 dakika internet kullanımıyla meşgul oldukları grlmektedir. Özellikle bu zamanın önemli bir kısmının sosyal medya uygulamalarında harcandığı açıktır. Ayrıca dijital medya açısından bakıldığında 3 saat 4 dakikasını televizyon izlemeye ayıranların sayısının sosyal medya kullananlardan daha fazla olması dikkat çekicidir.

Ocak 2020	Sosyal Medya Davranışları				
	Son Bir Ayda Sosyal Medya Ağlarını Ziyaret Eden ya da Orada Mesajlaşanlar	Son Bir Ayda Sosyal Medyada Aktif Olan ya da Katkıda Bulunanlar	Sosyal Medyada Günlük Harcanan Ortalama Süre	İnternet Kullanıcılarının Ortalama Sosyal Medya Hesap Sayısı	İş Amaçlı Sosyal Medya Kullananların İnternet Kullanıcılarına Oranı
					
	%96	%88	2 saat 51 dk	9,1	%44

şekil 5. Türkiye'de Sosyal Medya Davranışları

Kaynak: <https://datareportal.com/reports/digital-2020>

Türkiye'de sosyal medya ortamındaki kullanıcılar arasında yaygın olan davranışlar şekil 5'de gösterilmektedir. Bir ay içerisinde bu kullanıcıların %96'sının sosyal medya platformlarında gezindiği veya sohbet ettiği, %88'inin ise başkalarıyla bu şekilde bağlantı kurduğu bilinmektedir. Ortalama olarak günde 2 saat 51 dakikayı yayınlar arasında gezinerek geçirilmektedir. Ayrıca ortalama bir kullanıcıya herhangi bir zamanda 9.1 sosyal medya hesabıyla rastlamak mümkündür. İlginç bir şekilde sosyal medya, internet kullanıcılarının %44' tarafından iş amaçlı da kullanılmaktadır.



Şekil 6. Türkiye'de En Popüler Olan Sosyal Medya Platformları

Kaynak: <https://datareportal.com/reports/digital-2020>

Sosyal medya kullanımında Türkiye'nin istatistikleri dünyayla aynı seviyededir. Ancak sosyal medya platformlarının en çok tercih edildiği ülke olarak öne çıkmaktadır. Bunda büyük ölçüde ülkedeki genç nüfusun önemli olmasından kaynaklanmaktadır. Türkiye'de YouTube ve Instagram'ın dünya ortalamasından daha yüksek bir kullanım ortalamasına sahip olduğu görülmektedir. Şekil 6'a göre Türkiye'de en yaygın kullanılan sosyal medya platformu YouTube olup, bunu Facebook, WhatsApp ve Instagram takip etmektedir.

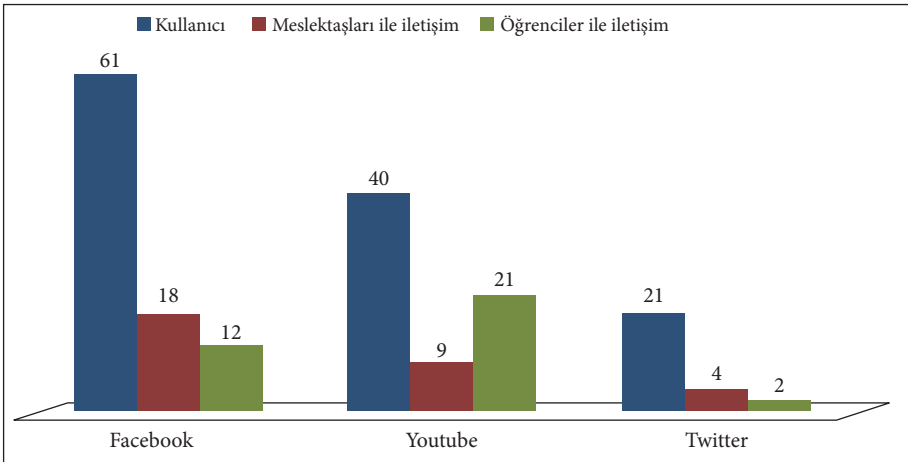
2.5. Okullarda Sosyal Medya Kullanımı

Eğitim, bireyleri küçük yaşlardan itibaren etkilemeye başlayan ve ölümlerine dek devam eden yaygın bir güçtür. Başlangıçta aile ortamında başlayan eğitim, daha sonra okullarda uzmanlaşmış öğrenime doğru ilerleyerek bireylere yaşamda kendi yollarını ve kişisel profillerini oluşturma araçlarını sağlar. Eğitimin bir süreç olarak değerlendirilmesi yaş, birey, kullanılan eğitim araçları gibi birçok faktöre bağlıdır. Eğitimin amacı ve işlevi birçok faktörden etkilenmektedir (Türkoğlu, vd., 2008: 11).

Klasik medya araçları öğrencilere çocuklar, yaşlılar ve emekliler de dâhil olmak üzere farklı öğrenci gruplarını ilgilendiren eğitim programlarına kalıcı olarak eşit fırsatlar sağlar. 1980'li yılların başlarında Türkiye Radyo Televizyon Kurumu (TRT) ile Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Sistemi, sunulan fırsat sayesinde ilk

derslerini televizyonda yayınlamak için ortaklık kurmuştur (Küçükcan, 2016). 21. yüzyılda sürekli gelişen bilgisayar bilimi alanı ve internetin yapısı, geleneksel ve dijital eğitim uygulamaları arasında net bir ayrım yaratmıştır. Çağdaş eğitimde bir zamanlar norm olan kitap, ansiklopedi gibi yazılı kaynakların yerini e-kitaplar, ön izlemeler, slaytlar ve gösteriler gibi dijital kaynaklar almıştır. Bunun nedeni, artık hayatın her sektörünün baskın bileşeni haline gelen internetin gelişmesidir. Yeni medyanın yaygınlaşması ve gündelik şeylerin dijitalleşmesiyle birlikte bilgi kaynaklarının hacmi azalmış ve artık insanlar tarafından erişilebilir hale gelecek yer ve zaman sorununu ortadan kaldırmıştır (Yang ve Yu, 2016).

Sosyal medyanın eğitimsel ilerlemeyi etkileyen çeşitli özellikleri vardır. Yoros (2012) sosyal medya temelli eğitimi, bu tür eğitimin en ayırt edici özelliklerinden birinin, geleneksel eğitim sistemindeki öğrenci öğretmen iletişimlerinin kopyalanması ve bu bilgilerin dijital araçlar aracılığıyla birleştirilmesi olarak tanımlamaktadır. Sosyal medya tabanlı eğitim ortamı ile kişinin sesini ve görünüşünü, yazı ve görsellerini, ayrıca sesini ve konuşmasını birleştiren farklı bir eğitim ve öğretim yaklaşımı uygulanabilmektedir. Bu yaklaşım video oyunları ya da internet olarak adlandırılmak üzere kullanılmaktadır (Toğay, Akdur, Yetişken ve Bilici, 2013). Bu bağlamda bireyselleşmeyi ortaya koyan, çeşitli entelektüel süreçlerin, deneyimlerin ve öğrenme stillerinin öğrenilmesini kolaylaştıran sosyal ağlar, insanların eğitim ve öğretiminde önemli bir role sahiptir (Kışla ve Karaoğlan, 2011: 65). Öte yandan, daha önce yapılan bir inceleme, öğrencilerin dijital içeriği yaymak, öz değerlendirme yapmak, paylaşılan fikirleri tartışmak, öğrenme materyalleri alışverişinde bulunmak ve akranlarıyla iletişim kurmak için sosyal ağları kullandıklarını göstermiştir (Yuen ve Yuen, 2008: 1410).



Grafik 1. Öğretmenlerin Facebook, Youtube ve Twitter Kullanım Amaçları

Sosyal medya ortamı, eğitimcilerin birçok nedenden dolayı kullandığı bir araçtır. Buna hızlı bilgi iletişimi, yeni gelişmelerden haberdar olmak, önemli bilgilerin velilere aktarılması, öğretmen arkadaşlarıyla fikir alışverişi ve öğrencilerin gelişiminin izlenmesi de dâhildir. Okul yetkilileri ve öğretmenler, sosyal medyayı eğitime dahil etmenin öğrencileri motive etme, öğrenme deneyimlerini basitleştirme ve okul, veliler ve öğrenciler arasındaki iletişimi artırma potansiyeline sahip olduğuna inanıyor. Ayrıca sosyal medyanın yaygınlığı eğitim sistemiyle bütünleşerek eğitim materyallerine ve belgelere erişimi kolaylaştırmaktadır (Menteşe, 2013). Ülkemizde 2 binin üstünde takipçisi bulunan öğretmenlerin sosyal ağdaki paylaşımları 4 başlık altında toplanmaktadır (Arkan ve Yünter, 2018: 4):

Tablo 1. Öğretmenlerin Yaptıkları Paylaşımlar

Sınavlara yönelik paylaşım yapanlar	Genellikle YouTube üzerinden video paylaşımı ile ders anlatımı yapılmaktadır. Ders içerikleri genel müfredatın dışında olmamakla beraber konulara yönelik akılda kalıcı ipuçları ile anlatım gerçekleştirilmektedir. Bu grup öğretmenler için sınav formatı oldukça önemlidir ve buna yönelik çalışmalar göze çarpmaktadır.	Aile ve öğretmenler için içerik paylaşımı yapanlar	Instagram, Facebook, Pinterest ve YouTube aktif olarak kullanılmaktadır. Öğretmenler çoğunlukla erken çocukluk ve ilkokul dönemi için aktif içerik üretiminde bulunmaktadır. Eğitim içeriklerine baktığımızda karşımıza çocuk şarkıları, masal, etkinlik, proje önerileri ve bir konunun nasıl öğretilceğine yönelik stratejiler çıkmaktadır. Çoğunlukla kendi sınıflarındaki uygulamaların aktararak örnek oldukları söylenebilir.
Yabancı dil eğitimine yönelik paylaşım yapanlar	Çoğunlukla YouTube ve Facebook üzerinden paylaşım yapılmaktadır. Dil edinimi ve YDS, YÖKDİL gibi sınavlara yönelik içerik üretenler arasında farklılıklar bulunmaktadır. Dil edinimi amacıyla paylaşım yapanların içeriği dilin felsefesi ve uygulamasına yönelik iken diğer grup akılda kalıcı ve sınav stratejisine yönelik paylaşımlarda bulunmaktadır. Bunun için kelime listeleri, tablolar, örnek cümleler/paragraflar ve sorular paylaşılmaktadır.	Mizahi paylaşımında bulunanlar	Twitter'ı aktif kullanan bu grup öğretmen güncel olayların eğitim ve öğrenci yaşantısı ile ilişkisini kuran paylaşımlar yapmaktadır. Türkiye ve dünyadaki eğitim alanıyla ilgili popüler video, yazı ve haber gibi içerikler üretilmektedir.

Sosyal medyanın etkisi üzerine yapılan araştırmalar, sosyal ağların eğitim sürecine dahil edilmesinin eğitimciler için kayda değer avantajlar sağlayabileceğini ortaya çıkarmıştır (Sarsar vd., 2015: 419).

Sonuç böyle olunca sosyal ağların eğitim faaliyetlerine çeşitli katkılarının olduğunu ifade etmek mümkündür. Sosyal medyanın desteklediği eğitim etkinliklerinin niteliği interaktif yazılımların kullanılmasıdır. Ayrıca interaktif çalışmalar ğretmen-ğrenci iletişiminin kalitesine ve eğitimin verimliliğine olumlu etki yapmaktadır. Dünya çapında birçok niversite sosyal medya aracılığıyla canlı, evrimii eğitim sunmaktadır. Bu da verilen eğitimler aracılığıyla örgün nitelikte alternatif eğitim fırsatlarının ortaya çıkmasını kolaylaştırmaktadır (Toğay vd., 2013).

Dijital ağda, sosyal medyayı kullanan gruplar inanılmaz bir başarı elde etti. Hızlı bilgi paylaşımı arayanlar için bu tür iletişimin kesinlikle avantajları vardır. İster zamanı yönetiyor, ister görevler üzerinde işbirliği yapıyor, ister sadece düzenli kalmaya çalışıyor olun, sosyal medya topluluklarının ve yazılım uygulamalarının yararlı araçlar olduğu kanıtlanmıştır. Günlük hayatımız içinde kullandığımız sosyal medya araçları eğitim alanında da okul yöneticileri tarafından iletişim sağlamak amacıyla sıkça kullanılmaya başlanmıştır. Günümüzde kurumların varlığını sürdürebilmesi ve çevresindeki değişimlere ayak uydurabilmesi için kurumların değişim kapasitelerini geliştirmeleri gerekmektedir. Bu değişimi geleneksel liderlik özelliklerine sahip okul yöneticiler yerine, dönüşümcü liderler gerçekleştireceklerdir. Bu alanyazına dayalı olarak araştırmanın problemi okul yöneticilerinin sosyal medyayı etkili kullanımı dönüşümcü liderlik becerilerini etkilemekte midir?

3. YÖNTEM

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırma süreç ve konu itibarıyla nicel araştırma yaklaşımlarından ilişkisel tarama yöntemi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Bu araştırmada iki bağımlı değişken arasındaki ilişki belgelenerek bağımlı değişkenler arasındaki ilişkinin yönü (olumlu veya olumsuz) belirlenebilmektedir (Karadağ, 2010: 49).

3.2. Araştırmanın Evren ve rneklemi

Araştırmanın evrenini İstanbul ili Arnavutköy ilçesinde ortaöğretim düzeyinde görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Çalışmanın rneklemine belirlemek için basit örnek seçme yöntemi kullanılmış ve çalışmanın toplam evrenini 218 kadın ve 167 erkek dahil olmak üzere 385 ğretmen oluşturmuştur.

4. BULGULAR

4.1. Tanımlayıcı Bulgular

Öğretmenlerin Sosyo-demografik Bilgilerine İlişkin Tanımlayıcı Bulgular

Elde edilen sonuçlara göre araştırmaya katılan 385 öğretmenin %39,7'si 22-30 yaş arasındayken, %47'si 31-40 yaş arasında, %11,9'u 41-50 yaş arasında ve %1,3' 51 yaş ve üzerindedir. Öğretmenlerin %43,4' erkek, %56,6'sı kadındır. Öğretmenlerin %43,4'ünün mesleki kıdemi 1-5 yıl arasıyken, %22,9'unun 6-10 yıl, %23,4'ünün 11-15 yıl ve %10,4'ünün 16 yıl ve üzeridir. Öğretmenlerin %81,8'i lisans mezunu iken, %17,4' yüksek lisans, %0,8'i ise doktora mezunudur.

Öğretmenlerin Sosyal Medya Araçlarını Kullanımına İlişkin Tanımlayıcı Bulgular

Öğretmenlerin sosyal medya araçlarını kullanmasına yönelik tanımlayıcı bulgular yer almaktadır. Buna göre öğretmenlerin %95,1'inin whatsapp kullandığı, %86,5'inin Instagram kullandığı, %72,2'sinin ise YouTube kullandığı grlmektedir. Öğretmenlerin %87,8'i sosyal medya araçlarına cep telefonlarını kullanarak eriştiklerini belirtirken, %49,1'i bilgisayarını kullanarak, %16,4' ise hem cep telefonu hem bilgisayar hem de tablet kullanarak eriştiklerini belirtmiştir. Öğretmenlerin %90,4' sosyal medya ortam ve araçlarını her gün kullandıklarını belirtirken, %74,3' sosyal medya ortamlarıyla araçlarını kurum içi iletişimde her gün kullandıklarını belirtmiştir.

Araştırma Değişkenlerine Yönelik Betimsel Analiz Sonuçları

Öğretmenlerin sosyal medya araçlarının okul yönetiminde kullanımı leği ve dönüşümcü liderlik leğinin alt boyutlarından aldıkları puanlar ve normallik testi sonuçları yer almaktadır. Buna göre sosyal medya araçlarının okul yönetiminde kullanımı leğinin bireysel algı alt boyutundan öğretmenler $3,84 \pm 0,64$ puan alırken, kurumsal algı alt boyutundan $3,90 \pm 0,63$ puan almışlardır. Öğretmenler dönüşümcü liderlik leğinin vizyon-ilham sağlama ve uygun rol modeli alt boyutundan $3,88 \pm 0,91$ puan alırken, grup amaçlarının kabulünü sağlama alt boyutundan $3,93 \pm 0,92$ puan, entelektüel teşvikte bulunma alt boyutundan $3,65 \pm 0,9$ puan, bireysel ilgi gösterme alt boyutundan $3,75 \pm 0,99$ puan ve yüksek başarı beklentisine sahip olma alt boyutundan $3,69 \pm 0,81$ puan almışlardır.

Araştırma değişkenlerinin normallik varsayımına yönelik uyumu, arpıklık ve basıklık katsayılarına bakılarak yapılmıştır. Bu katsayıların -2 ve +2 değerleri arasında olması ilgili değerkenin normal dağılıma uyum gösterdiği şeklinde yo-

rumlanmaktadır (Tabachnick ve Fidell, 2019). Tablo 4'teki değerlere bakıldığında araştırma değişkenlerinin normallik koşulunu sağladığı görölmektedir. Bundan dolayı yapılacak analizlerde parametrik analiz yöntemleri kullanılacaktır.

4.2. Araştırma Değişkenleri Arasındaki İlişkiler

Araştırma Değişkenleri Arasındaki İlişkilere Yönelik Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları

Sosyal medya araçlarının okul yönetiminde kullanımı ölçeği ve dönüşümcü liderlik ölçeğinin alt boyutları arasındaki ilişkilere yönelik yapılan Pearson korelasyon analizi sonuçları gösterilmektedir. Ulaşılan bulgular çerçevesinde sosyal medya araçlarının okul yönetiminde kullanımı ölçeğinin bireysel algı boyutu ve kurumsal algı boyutlarının, dönüşümcü liderlik ölçeğinin tüm alt boyutları ile arasında pozitif yönlü ve anlamlı korelasyonlar bulunmuştur, $p < ,01$. Bu sonuca göre dönüşümcü liderliğe yönelik algı pozitif yönde arttığında sosyal medya araçlarının okul yönetiminde kullanılmasına yönelik bireysel ve kurumsal algının da pozitif yönde arttığı söylenebilir.

4.3. Araştırma Değişkenleri ile Sosyo-demografik Bilgiler Arasındaki İlişkiler

Yaş Değişkenine İlişkin Bulgular

Araştırma değişkenlerinin öğretmenlerin yaşlarına göre farklılaşma durumunu test etmek için tek yönlü varyans analizi uygulanmıştır. Analizde yeterli sayıda kişi bulunmadığından dolayı "51 yaş ve üzeri" olan öğretmenler, "41-50 yaş" arasındaki öğretmenlerle birleştirilmiş ve "41 yaş ve üzeri" şeklinde yeni bir grup oluşturulmuştur. Analiz sonuçlarına göre sosyal medya araçlarının okul yönetiminde kullanılması ölçeği alt boyutlarının öğretmenlerin yaşına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görölmektedir, $p > ,05$. Ayrıca dönüşümcü liderlik ölçeğinin vizyon-ilham sağlama ve uygun rol modeli, grup amaçlarının kabulünü sağlama, entelektüel teşvikte bulunma ve bireysel ilgi gösterme alt boyutlarının da öğretmenlerin yaşına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görölmektedir, $p > ,05$. Öte yandan dönüşümcü liderlik ölçeğinin yüksek başarı beklentisine sahip olma alt boyutunun öğretmenlerin yaşi çerçevesinde anlamlı bir biçimde farklılaştığı görölmüştür, $p < ,05$. Bulunmuş olan anlamlı farklılığın hangi yaş grupları arasında olduğunu belirlemek için Bonferroni Post-hoc testi kullanılmıştır. Bu çerçevede 40 yaş altı öğretmenlerin, 41 yaş ve üzeri öğretmenlere kıyasla yöneticilerinin yüksek başarı beklentisine sahip olmasına yönelik algılarının anlamlı bir şekilde daha pozitif olduğu görölmektedir.

Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular

Araştırma değişkenlerinin oğretmenlerin cinsiyetlerine göre farklılaşma durumunu test etmek için bağımsız örneklem t-testi uygulanmıştır. Analiz sonuçlarına göre sosyal medya araçlarının okul yönetiminde kullanılması leği alt boyutları ve dönüşümcü liderlik leği alt boyutlarının oğretmenlerin cinsiyetleri çerçevesinde anlamlı bir biçimde farklılık göstermediği grlmektedir, $p > ,05$.

Mesleki Kıdem Değişkenine İlişkin Bulgular

Araştırma değişkenlerinin oğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre farklılaşma durumunu test etmek için tek yönlü varyans analizi uygulanmıştır. Analiz sonuçlarına göre sosyal medya araçlarının okul yönetiminde kullanılması leği alt boyutlarının oğretmenlerin mesleksi kıdemleri çerçevesinde anlamlı bir biçimde farklılaşmadığı anlaşılmaktadır, $p > ,05$. Ayrıca dönüşümcü liderlik leğinin entelektüel teşvikte bulunma ve bireysel ilgi gösterme alt boyutlarının da oğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre anlamlı bir Şekilde farklılaşmadığı grlmektedir, $p > ,05$. Öte yandan dönüşümcü liderlik leğinin vizyon-ilham sağlama ve uygun rol modeli, grup amaçlarının kabulünü sağlama ve yüksek başarı beklentisine sahip olma alt boyutlarının oğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre anlamlı bir Şekilde farklılaştığı bulunmuştur, $p < ,05$. Bulunan anlamlı farklılıkların hangi kıdem grupları arasında olduğunu tespit etmek amacıyla Bonferroni Post-hoc testi uygulanmıştır. Buna göre 10 yıldan az mesleki kıdemi olan oğretmenlerin, 11-15 yıl arası mesleki kıdemi bulunan oğretmenlere kıyasla yöneticilerinin vizyon-ilham sağlama ve uygun rol modeli olma ile grup amaçlarının kabulünü sağlamasına yönelik algılarının anlamlı bir biçimde daha pozitif olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca 5 yıldan az mesleki kıdemi olan oğretmenlerin, 16 yıldan fazla mesleki kıdemi bulunan oğretmenlere kıyasla yöneticilerinin yüksek başarı beklentisine sahip olmasına yönelik algılarının anlamlı bir Şekilde daha pozitif olduğu grlmektedir.

Eğitim Düzeyi Değişkenine İlişkin Bulgular

Araştırma değişkenlerinin oğretmenlerin eğitim durumlarına göre farklılaşma durumunu test etmek için bağımsız örneklem t-testi uygulanmıştır. Analizde yeterli sayıda kişi bulunmadığından dolayı "doktora mezunu" olan oğretmenler, "yüksek lisans mezunu" olan oğretmenlerle birleştirilmiş ve "lisansüstü mezunu" Şeklinde yeni bir grup oluşturulmuştur. Analiz sonuçlarına göre sosyal medya araçlarının okul yönetiminde kullanılması leği alt boyutlarının oğretmenlerin eğitim durumlarına göre anlamlı bir Şekilde farklılaşmadığı grlmektedir, $p > ,05$. Ayrıca dönüşümcü liderlik leğinin entelektüel teşvikte bulunma ve bireysel ilgi gösterme alt boyutlarının da oğretmenlerin eğitim durumlarına göre anlamlı bir Şekilde farklılaşmadığı grlmektedir, $p > ,05$. Öte yandan dönüşümcü liderlik leğinin

vizyon-ilham sağlama ve uygun rol modeli, grup amaçlarının kabulünü sağlama ve yüksek başarı beklentisine sahip olma alt boyutlarının öğretmenlerin eğitim durumları çerçevesinde anlamlı bir biçimde farklılaştığı görülmüştür, $p < ,05$. Bu çerçevede lisans mezunu olan öğretmenlerin, lisansüstü mezunu olan öğretmenlere kıyasla yöneticilerinin vizyon-ilham sağlama ve uygun rol modeli olma, grup amaçlarının kabulünü sağlamasıyla yüksek başarı beklentisine sahip olmasına yönelik algılarının anlamlı bir şekilde daha pozitif olduğu görülmektedir.

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Öğretmenlerin vermiş oldukları yanıtlar dikkate alındığı zaman; okul yönetiminde sosyal medya kullanımını yararlı buldukları, okul yönetimiyle alakalı verilere kolayca ulaşabildikleri, söz konusu gruplar aracılığıyla yöneticilerin kendileri ile daha süratli iletişim kurabildikleri, grupların çok verimli kullanıldığını buldukları görülmektedir. Okul yönetiminde çoğu duyurulara odaklanıyor ve bu duyurular ve görevlerle ilgileniyorlar. Rahatsız olmadıkları, grupların yönetime katkı sağladığına inandıkları ve sosyal medya aracılığıyla iletişimin geleneksel iletişim biçimlerine göre daha hızlı olduğuna inandıkları sonucuna varılabilir.

Öğretmenlerin verdiği cevaplara bir daha bakalım; üçte birinin gruplara aktif olarak katıldığı, üçte ikisinin ise tereddütlü olduğu ve katılmadığı ortaya çıktı. Gruba etkin katılımın düşük olmasının sebepleri şu şekilde açıklanabilir: Görüşlerinin dikkate alınmadığını hissedebilirler, paylaşımın yanlış anlaşılmalara yol açacağını hissedebilirler, bazı ifadelerin hukuki sonuç doğurabileceğini ve kendilerine karşı kullanılabileceğini düşünebilirler.

Her ne kadar okul yöneticileri bu gruplarda eğitim, öğretim, personel işleri ve işlemlere ilişkin bilgiler paylaşılsalar ve bu grupları sosyal ve fiziksel faaliyetler için kullansalar da bu gruplarla ilgili alanlarda bu gruplardan tam anlamıyla yararlanılmadığı ortaya çıkmaktadır. Okul donanım tesislerinin yapım durumu, rehberlik çalışmaları yürütmek ve eğitimsel gelişmenin mevcut durumunu paylaşmaktır. Bunların sebebi olarak; kimi rehberlik faaliyetlerinin özel bilgiler içermesi, okulun fiziki gelişimininse bazı kanuni mevzuatla ve maddi imkânlar ile direkt ilişkili olmasından kaynaklandığı belirtilebilir.

Bu çalışmadan yola çıkarak şu öneriler sunulabilir:

- Okul yöneticilerinin oluşturacakları sosyal medya gruplarında okul yönetimine ilişkin güncel gelişmeleri öğretmenlerle süratli bir biçimde paylaşımları yararlı olabilir.

- Okul yöneticileri sosyal medya araçları aracılığıyla öğretmenleri öğrencilerin öğretimi konusunda bilgilendirerek eğitim sürecine pozitif katkı sağlayabilirler.
- Okul yöneticileri, oluşturdukları sosyal medya gruplarında okulun fiziksel tesislerinde yapılması planlanan iyileştirmeleri paylaşabilir, bu da öğretmen katılımını teşvik edebilir.
- Okul yönetimi, okul yöneticilerinin oluşturduğu sosyal medya gruplarına aktif katılımı sağlamalıdır.
- Millî Eğitim Bakanlığı, sosyal medyanın okul yöneticilerinin eğitim ortamlarında bilinçli ve aktif kullanımına ilişkin bir çalışma yapabilir.
- Okul yöneticilerinin oluşturduğu sosyal medya gruplarının eğitime etkisi araştırılabilir. Bu, öğrenciler, veliler, öğretmenler ve okul yöneticileri arasında yapılan anketlerle değerlendirilebilir.

Kaynakça

- Altındal, M. (2013). *Dijital Pazarlamada Marka Yönetimi ve Sosyal Medyanın Etkileri*. Akademik Bilişim Konferansı, Akdeniz Üniversitesi, 23-25.
- Andreassen, C. S., Billieux, J., Griffiths, M. D., Kuss, D. J., Demetrovics, Z., Mazzoni, E., ve Pallesen, S. (2016). The relationship between addictive use of social media and video games and symptoms of psychiatric disorders: A large-scale cross-sectional study. *Psychology of Addictive Behaviors*, 30(2), 252-262.
- Anklam, Pati (2009). *Ten years of net work*, The Learning Organization, 16(6), 29-32.
- Arkan, A ve Yünter, S. (2018). *Eğitim İçin Sosyal Ağlar*, Seta Perspektif, 217, 4
- Avcı, F. (2020). Öğretmenlerin Sosyal Medya Kullanımları ve Sosyal Medya Kavramına İlişkin Metaforik Algıları. *Uluslararası Kültürel ve Sosyal Araştırmalar Dergisi (UKSAD)*, 6 (2), Kış, s. 769-788
- Aydede, C. (2004). *Medya ve Halkla İlişkiler*, Rota Yayınları, İstanbul.
- Baloğlu, A. (2015). *Sosyal medya madenciliği*. İstanbul: Beta Yayın.
- Baruah, T. D. (2012). Effectiveness of social media as a tool of communication and its potential for technology enabled connections: a micro-level study. *International Journal of Scientific and Research Publications*, 2(5), 1-10.
- Bexheti, L.A., Ismaili, B.E. ve Cico, B.H. (2014). *An analysis of social media usage in teaching and learning: The case of SEEU*. In Proceedings of the 2014 International Conference on Circuits, Systems, Signal Processing, Communications and Computers, Venice, Italy, 2014. ISBN 978-1-61804-22.
- Burgess, J. ve Green, J. (2018). *YouTube: Online video and participatory culture*. John Wiley ve Sons.
- Çağhyan, V., Hassan, S. A. ve Işıklar, Z. E. (2016). Üniversite Öğrencilerinin Satın Alma Davranışlarında Sosyal Medya Reklamlarının Etkisi: Selçuk Üniversitesi'nde Bir Araştırma. *Selçuk Üniversitesi Sosyal ve Teknik Araştırmalar Dergisi*, (11), 43-56.
- Çoban, S. (2012). *Uzaktan ve Teknoloji Destekli Eğitimin Gelişimi*, Türkiye İnternet Konferansı, 7-9 Kasım 2012, Eskişehir Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

- Demir, . (2016). Sosyal medya kullanımı ve aile iletişimi: anakkale’de lise öğrencileri üzerine bir araştırma. *Selçuk Üniversitesi İletişim Fakültesi Akademik Dergisi*, 9(2), 27-50.
- Downes, S. (2005). Semantic Networks and Social Networks, *The Learning Organization*, 12(5), 411-417.
- Düşünceli Yanık, M. (2016). Özel Lise ğrencilerinin Sosyal Medya Tutumları İle İednklk-Dişadnklk Kişilik zellikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Haliç Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Dwyer, C., Hiltz, S. ve Passerini, K. (2007). *Trust and privacy concern within social networking sites: A comparison of Facebook and MySpace*. AMCIS 2007 proceedings, 339.
- Ekici M. ve Kıyıcı M. (2012). Sosyal Ağların Eğitim Bağlamında Kullanımı, *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 5(2), 156-167.
- Elena-Iulia, V. (2018). The importance of social media. *Annals of the Constantin Brncuşi” University of Trgu Jiu, Economy Series*, 80-92.
- Feyzioğlu, B.İ. (2016). *Eğitimde Sosyal Medyanın Kullanılmasına İlişkin Okul Yöneticileri ve ğretmenlerin Görüşleri*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kocatepe Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Afyon.
- Fuglei, M. “*Social Media in Education: Benefits, Drawbacks and Things to Avoid*”, room214, education.cu-portland.edu/blog/leaders-link/ educational-socialmedia- use, (Erişim tarihi: 23 Eylül 2023).
- Gülbahar Y., Kalelioğlu F. ve Madran O. (Aralık, 2010). *Sosyal Ağların Eğitim Amaç Kullanımı*. Sözlü bildiri, XV. Türkiyede İnternet Konferansı, İstanbul Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Gülseçen, S., Grsul, F., Bayrakdar B., ilengir, S. ve Canım, S. (2010). *Yeni Nesil Mobil ğrenme Aracı: Podcast*. Akademik Bilişim Konferansında sözlü olarak sunulmuştur. Muğla Üniversitesi, Muğla
- <https://www.theguardian.com/technology/2007/jul/25/media.newmedia>, Erişim tarihi: 28.06.2023.
- İnce, A. (2017). İşletmelerdeki pazarlama uygulamalarında sosyal medyanın önemi ve kampanya rnekleri. (Yüksek Lisans Tezi). Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- İşman, A., ve Albayrak, E. (2014). Sosyal Ağlardan Facebook’un Eğitime Yönelik Etkiliği. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 129-138.
- Karadağ, E. (2010). Eğitim bilimleri doktora tezlerinde kullanılan araştırma modelleri: nitelik düzeyleri ve analitik hata tipleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 1(1), 49-71.
- Kemp, Simon. “Digital Around The World In April 2020”. 23 Eylül 2023. Erişim 20 Ekim 2020. <https://wearesocial.com/uk/blog/2020/04/digital-around-the-world-in-April-2020/>.
- Kemp, Simon. “Digital 2020: 3.8 Billion People Use Social Media”. *We Are Social*. 30 Ocak 2020. Erişim 15 Eylül 2023. <https://wearesocial.com/uk/blog/2020/01/digital-2020-3-8-billion-people-use-social-media/>.
- Kemp, S. (2020). Digital 2020: 3.8 billion people use social media. *We are social*, 30. <https://datareportal.com/reports/digital-2020-philippines>
- Kışla, T. ve Karağlan, B. (2011). niversite ğrencilerinin e-Öğrenme araçlarına yönelik görüşlerinin incelenmesi: Uluslararası bir karşılaştırma. *Ege Eğitim Dergisi*, 12(1), 52-73.
- Korucu, A. T. ve akır, H. (2015). Dinamik web teknolojileri ile geliştirilen işbirlikli öğrenme ortamını kullanan ğretmen adaylarının görüşleri, *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (19), 221-254.

- Menteşe, M. (2013). *Sosyal Medya Ortam ve Araçlarının Eğitimde Kullanımına İlişkin Okul Yöneticilerinin ve Öğretmenlerin Görüşleri*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Öztürk, A., ve Güven, Ö. F. (2016). Importance of social media as communication channel in bank marketing. *Academic Journal of Interdisciplinary Studies*, 3(3), 76.
- Öztürk, M. F. ve Talas, M. (2015). Sosyal medya ve eğitim etkileşimi. *Zeitschrift für Welt der Türken/Journal of World of Turks*, 7(1), 101-120.
- Sarsar, F. Başbay M. ve Başbay, A. (2015). Öğrenme-Öğretme Sürecinde Sosyal Medya Kullanımı, *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 418-431.
- Sü-Eröz, S., ve Doğdubay, M. (2012). Turistik ürün tercihiinde sosyal medyanın rolü ve etik ilişkisi. *Dokuz Eylül Üniversitesi İktisadi İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 27(1), 133-157.
- Şardağ-Karabulut, M. (2015). *Küçük ve orta büyüklükteki işletmelerde sosyal medya pazarlaması: Sinop ilinde bir araştırma*. (Yüksek Lisans Tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.
- Toğay, A., Akdur, T. E., Yetişken, İ. C., ve Bilici, A. (2013). *Eğitim süreçlerinde sosyal ağların kullanımı: Bir MYO deneyimi*, Akademik Bilişim Konferansı, Antalya: Akdeniz Üniversitesi.
- Türkoğlu, S., Bozavlı, E., Yücel, F., Börekçi, M. ve Baştürk, M. Eğitimde Yeni Yönelimler ve Öğretmenlerin Kaliteli Eğitimden Beklentileri, *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (18), 1-14.
- Uluç, G., ve Yarcı, A. (2017). Sosyal medya kültürü. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 52, 88-102.
- Yağmurlu, A. (2011). Kamu yönetiminde halkla ilişkiler ve sosyal medya. *Selçuk Üniversitesi İletişim Fakültesi Akademik Dergisi*, 7(1), 5-15.
- Ying, M. (2012). *Sosyal medya platformları üzerinden pazarlama ve bu mecraı etkin kullanan sektörler*. (Yüksek Lisans Tezi). Kadir Has Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yuen, S. C. Y. ve Yuen, P. (2008). *Social networks in education*, In C. Bonk et al. (Eds.), *Proceedings of World Conference on E-Learning in Corporate, Government, Healthcare, and Higher Education*, 2008, 1408-1412. Chesapeake, VA: AACE.
- Zywica, J. (2014). *Using Social Media To Connect Families and Kindergarten Classrooms*, (Doctoral dissertation, University Of Pittsburgh).

EĞİTİM YÖNETİMİNDE ŞİMDİ YENİ ŞEYLER SÖYLEMEK LAZIM: 21. YÜZYILA BAKIŞ

Doç. Dr. Pınar AYYILDIZ, Ankara Medipol Üniversitesi
ORCID No: 0000-0002-2644-7981

Özet

Eğitim yönetimi anlayışları, tarihsel olarak toplumsal değişimlere ve teknolojik ilerlemelere paralel biçimde dönüşmüştür. Nitekim 19. yüzyılın sonları ve 20. yüzyılın başlarında Sanayi Devrimi'nin etkisiyle eğitim kurumları daha bürokratik ve merkeziyetçi bir yapıya bürünmüştür. Bu dönemde eğitim yönetimi, hiyerarşik ve katı bir yapı üzerine inşa edilmiştir (Tyack ve Cuban, 1995). Ancak 20. yüzyılın ikinci yarısında, özellikle 1960'lar ve 1970'lerde, öğrenci hareketleri ve sivil hakların yükselişinin etkisiyle eğitimde eşitlik ve katılım talepleri artmıştır (Apple, 2004; Fullan, 1993). 21.yüzyıla gelindiğinde ise dijital teknolojilerin hızlı gelişimi ve yaygın kullanımı, eğitim kurumlarının işleyişini ve eğitim yöneticilerinin rollerini köklü bir biçimde değiştirmiştir (Robinson ve Aronica, 2015). Bilgi ve iletişim teknolojilerinin eğitim alanında yaygınlaşması, öğrenme ve öğretme süreçlerini radikal bir şekilde etkilemiştir (Selwyn, 2011). Dijital teknolojilerin eğitimde kullanımı, öğrenme materyallerine ve ilgili kaynaklara erişimi kolaylaştırmış, öğrenme deneyimlerini kişiselleştirmiş ve iş birliğine dayalı öğrenme ortamlarını teşvik etmiştir (Kozma, 2003). Aynı zamanda dijital platformlar ve araçlar, eğitim yöneticilerinin veri tabanlı kararlar almasını ve okulların performansını yakından izlemelerini mümkün kılmıştır (Means, Padilla, DeBarger ve Bakia, 2010). Bu bağlamda, büyük veri ve veri analitiğinin kullanımı, eğitim yönetiminde dijital çağın getirdiği en önemli değişimlerden biri olmuştur. Büyük veri, eğitim kurumlarının öğrenci performansını, öğretim yöntemlerinin etkinliğini ve okul yönetiminin verimliliğini değerlendirmesine olanak tanımaktadır (Bozkurt, Sharma ve Gherheş, 2020; Daniel, 2015). Anılan paradigma uyarınca eğitim yöneticilerinin veri okuryazarlığı ve analitik becerilerinin önemi daha da artmıştır (Hodges, Moore, Lockee, Trust ve Bond, 2020; Mandinach ve Gummer, 2016). Yeni nesil eğitim yöneticileri, liderlik becerilerini ve teknolojik yetkinliklerini birleştirerek eğitim kurumlarını geleceğe hazırlamaktadırlar (Anderson ve Dexter, 2005; Fullan, 2016; Leithwood ve Louis, 2012). Eğitim yöneticileri, büyük veri ve veri analitiği kullanarak okulların performansını sağlıklı biçimde değerlen-

direbilmekte ve bu anlamda doğru iyileştirme stratejilerini geliştirebilmektedirler (Mandinach ve Gummer, 2013; Marsh, Pane ve Hamilton, 2006). Dijital teknolojiler, ğrenci ihtiyaçlarına göre uyarlanmış öğrenme deneyimleri sunma imkânı da sağlamaktadır (Harris ve Spillane, 2008; Rose ve Meyer, 2002; Udl, 2011). Son olarak, yeni nesil eğitim yöneticilerinin etik ve sorumluluk bilinci de ön plana çıkmaktadır. Esasen dijital teknolojilerin ve büyük verinin kullanımı, veri güvenliği ve gizliliği gibi konuları da beraberinde getirmektedir (Solove, 2006). Eğitim yöneticileri, bu konularda gerekli önlemleri alarak ğrenci ve öğretmenlerin verilerinin güvenliğini sağlamakla yükümlüdürler (Pardo ve Siemens, 2014).

Giriş

Eğitim yönetimi alanındaki yaklaşımlar, tarihsel süreçte, farklı bağlamalarda toplumsal değişimlere ve teknolojik ilerlemelere koşut şekilde değişim göstermiştir. 19. yüzyılın sonlarında ve 20. yüzyılın başlarında, Sanayi Devrimi'nin etkisiyle eğitim kurumları daha bürokratik ve merkeziyetçi bir yapıya bürünmüştür. Söz konusu dönemde eğitim yönetimi felsefesi, süreç ve yapı itibarıyla daha çok hiyerarşik ve katı bir sistem arz etmektedir (Tyack ve Cuban, 1995). Esasında eğitim kurumlarının amaçları ve işleyişi, endüstriyel toplumun ihtiyaçlarına göre şekillendirilmiştir.

20. yüzyılın ikinci yarısına gelindiğinde eğitim yönetiminde demokratikleşme ve katılımcı yaklaşımlar daha çok ön plana çıkmıştır. Özellikle 1960'lar ve 1970'lerde, ğrenci hareketleri ve sivil hakların gündemde olmasının da etkisiyle eğitimde eşitlik ve katılım talepleri artmıştır (Apple, 2004). Bu dönemde, eğitim yöneticilerinin rolü, salt idari görevler ve disiplin yönetimi ile sınırlı kalmayıp ğretim liderliği ve okul ikliminin iyileştirilmesi gibi alanlara da yayılmıştır (Fullan, 1993).

21. yüzyıla gelindiğinde eğitim yönetimi, bilgi ve teknoloji çağının dinamiklerine uygun olarak -kaçınılmaz biçimde- yeniden şekillenmiştir. Dijital teknolojilerin hızlı gelişimi ve yaygın kullanımı, eğitim kurumlarının işleyişini ve eğitim yöneticilerinin rollerini köklü bir biçimde dönüştürmüştür (Robinson ve Aronica, 2015). Bu doğrultuda eğitim yönetiminin hızlı değişimi dijital çağın gereksinimlerine yanıt verecek şekilde devam etmektedir.

Dijital ağ, eğitim yönetiminde bir dizi köklü değişikliğe yol açmıştır. Bilgi ve iletişim teknolojilerinin eğitim alanında yaygınlaşması, öğrenme ve öğretme süreçlerini radikal şekilde etkilemiştir (Selwyn, 2011). Eğitim yöneticileri, bu teknolojilerin entegrasyonunu en etkili biçimde sağlamak ve eğitim kurumlarının dijital dönüşümünü yönetmekle sorumlu duruma gelmiştir.

Eğitimde dijital teknolojilerin kullanımı, öğrenme materyallerine ve kaynaklara erişimi kolaylaştırmış, öğrenme deneyimlerini kişiselleştirmış ve iş birliğine dayalı öğrenme ortamlarının mevcudiyetini mümkün kılmıştır (Kozma, 2003). Bununla birlikte dijital platformlar ve araçlar, eğitim yöneticilerinin veri tabanlı kararlar almasını ve bağlı oldukları okulların performansını yakından takip etmelerine olanak vermiştir (Means vd., 2010). Bu yönelimle eğitim yönetiminde dijital çağın getirdiği en önemli değişimlerden biri, büyük veri ve veri analitiğinin kullanımı olmuştur, denilebilir.

Büyük veri, eğitim kurumları bünyesinde ğrenci performansının, ğretim yöntemlerinin etkinliğinin ve okul yönetiminin verimliliğinin değerlendirmesine olanak tanmaktadır (Daniel, 2015). Eğitim yöneticileri, bu verileri kullanarak gerçekçi ve zgn eğitim politikalarını ve stratejilerini belirleyebilmekte, ilgili kaynakları daha etkin bir Şekilde yönetebilmekte ve eğitimin niteliğini artırabilmektedirler. Bu dönüşüm, eğitim yöneticilerinin veri okuryazarlığına dair ve analitik yönlü becerilerinin önemini artırmıştır (Mandinach ve Gummer, 2016).

Dijital ağın getirdiği bir diğer önemli değişim, uzaktan eğitim ve çevrim içi öğrenme platformlarının hızla yaygınlaşmasıdır. COVID-19 pandemisi bu dönüşümü hızlandırmış ve uzaktan/dijital/çevrim içi eğitimin sistemin kalıcı bir bileşeni durumuna gelmesini tetiklemiştir (Hodges vd., 2020). Eğitim yöneticileri, uzaktan eğitim süreçlerini planlamak, uygulamak ve değerlendirmekle birincil sorumlu kişiler hale gelmişlerdir. Bu süreçte teknolojik altyapının sağlanması, öğretmenlerin dijital becerilerinin geliştirilmesi ve ğrenci katılımının artırılması gibi konular eğitim yönetiminin öncelikleri arasına girmiştir (Bozkurt vd., 2020).

Bu çerçevede, 21. yüzyılda eğitim yöneticilerinin rolleri, dijital çağın gereksinimlerine uygun olarak yeniden tanımlanmaktadır, demekte bir beis bulunmamaktadır. Geleneksel eğitim yönetimi modellerinin ötesine geçen yeni nesil eğitim yöneticileri, liderlik becerilerini ve teknolojik yetkinliklerini birleştirerek eğitim kurumlarını geleceğe hazırlamaktadırlar (Ayyıldız ve Yılmaz, 2023b; Leithwood ve Louis, 2012).

Yeni nesil eğitim yöneticilerinin en önemli rollerinden biri, dijital dönüşümü yönetmek ve eğitim kurumlarını dijital çağa adapte etmektir. Bu ekseninde teknolojik altyapının oluşturulması, dijital öğrenme materyallerinin geliştirilmesi ve öğretmenlerin dijital becerilerinin artırılması gibi adımları da içeren birtakım nc adımlara gereksinim duyulmaktadır (Anderson ve Dexter, 2005). Eğitim yöneticileri, bu dönüşümü başarıyla gerçekleştirebilmek için stratejik planlama kapasitesi-ne ve değerim yönetimi becerilerine sahip olmalıdırlar (Fullan, 2016).

Eğitim yöneticilerine atfedilen bir diğer yenilikçi rol de veri tabanlı kararlar olarak eğitimin kalitesini ve ğrenci başarısını artırmaktır. Eğitim yöneticileri, büyük veri ve veri analitiği kullanarak okulların performansını değerlendirebilmekte ve iyileştirme hamlelerinde bulunmaktadırlar (Marsh vd., 2006). Dolayısı ile veri okuryazarlığı ve analitik beceriler, yeni nesil eğitim yöneticilerinin vazgeçilmez yetkinlikleri arasında yer almaktadır (Mandinach ve Gummer, 2013).

Yeni nesil eğitim yöneticilerinin bir diğer kritik rolü ise öğrenme ve öğretme süreçlerini kişiselleştirmektir. Dijital teknolojiler, öğrenen ihtiyaçlarına göre uyarlanmış öğrenme deneyimleri sunma potansiyeli taşımaktadır (Rose ve Meyer, 2002). Eğitim yöneticileri, kişiselleştirilmiş öğrenme yaklaşımlarını teşvik ederek ğrenci katılımını ve motivasyonunu artırabilmektedir (Udl, 2011). Bu süreçte öğretmenlere rehberlik etmek ve gerekli kaynakları sağlamak da yine eğitim yöneticilerinin görevleri arasındadır (Brown, Collins ve Duguid, 2010).

Bunlardan başka eğitim yöneticilerinin iş birliği ve iletişim becerileri de önem kazanmaktadır. Dijital çağda, eğitim kurumlarının iç ve dış paydaşlarıyla etkili iletişim kurması ve bu paydaşlarla koordineli şekilde çalışması gerekmektedir (Harris ve Spillane, 2008). Eğitim yöneticileri paydaşlarla sağlıklı bir iletişim ağı kurarak eğitim kurumlarının hedeflerine ulaşmasını ve sürdürülebilir başarısını sağlamasını desteklemektedirler (Hargreaves ve Fullan, 2012).

Son olarak yeni nesil eğitim yöneticilerinin etik ve sorumluluk bilinci de ön plana çıkmaktadır. Dijital teknolojilerin ve büyük verinin kullanımı, veri güvenliği ve gizliliği gibi konuları da beraberinde getirmektedir (Solove, 2006). Eğitim yöneticileri bu konularda gerekli önlemleri alarak ğrenci ve öğretmenlerin verilerinin güvenliğini sağlamakla yükümlüdürler (Pardo ve Siemens, 2014).

21. yüzyılda eğitim yönetiminde gözlenen büyük ölçekli değişim ve dönüşüm, dijital teknolojilerin etkisiyle ivmelenmektedir. Eğitim yöneticilerinin bu değişime uyum sağlaması ve yeni nesil yönetim becerilerini geliştirmesi, eğitim kurumlarının başarısı için kritik öneme sahiptir. Bu yönde dijital çağın gereksinimlerine uygun stratejik planlama, veri tabanlı karar alma ve kişiselleştirilmiş öğrenme yaklaşımları eğitim yönetiminde başarısını getirecek temel unsurlar olarak öne çıkmaktadır.

Büyük Veri ve Eğitim Yönetimi

Büyük Veri Nedir?

Büyük veri, dijital çağda bilgi teknolojilerinin ve internet kullanımının yaygınlaşmasıyla birlikte geleneksel veri işleme yöntemleriyle analiz edilmesi güçleşen

durumlarda devreye giren devasa veri setlerini ifade eder (Mayer-Schönberger ve Cukier, 2013). Bu veriler; hacim (volume), çeşitlilik (variety), hız (velocity), doğruluk (veracity) ve değer (value) olmak üzere beş temel özelliği ile tanımlanmaktadır (Laney, 2001). Hacim, büyük verinin en belirgin özelliğidir ve milyarlarca kayıttan oluşan veri setlerini içerir. Çeşitlilik, farklı kaynaklardan gelen verilerin yapılandırılmış, yapılandırılmamış ve yarı yapılandırılmış biçimlerde bulunmasını ifade eder. Hız, verinin işleme ve analiz edilme hızını, doğruluk ise verinin kalitesini ve güvenilirliğini tanımlar. Değer ise büyük verinin işlenerek elde edilen faydayı ifade eder.

Büyük veri, çeşitli kaynaklardan elde edilir; bu kaynaklar arasında sosyal medya, sensörler, mobil cihazlar, tıklama verileri ve e-posta gibi dijital iletişim araçları yer alır (Gandomi ve Haider, 2015). Eğitim alanında büyük veri, öğrenci kayıtları, ders başarıları, çevrim içi öğrenme platformlarından elde edilen veriler, öğrenme yönetim sistemleri (LMS) ve eğitim uygulamaları gibi çok çeşitli kaynaklardan erişilebilir durumdadır (Siemens ve Long, 2011).

Eğitimde Büyük Verinin Önemi

Eğitimde büyük veri, öğrencilerin öğrenme süreçlerinin daha derinlemesine anlaşılmasını ve eğitim sistemlerinin verimli hale getirilmesini sağlamaktadır. Büyük veri analizleri, öğrenci performansını, öğretim yöntemlerini ve eğitim politikalarını değerlendirmek için de kullanılabilir (Daniel, 2015). Bu kullanım boyutları, eğitim yöneticilerine ve öğretmenlere, öğrenci başarısını artırmak ve öğrenme deneyimlerini iyileştirmek için veriye dayalı kararlar alma imkânı sunar (Mandinach ve Gummer, 2016).

Büyük veri analizleri, öğrenci başarılarını ve öğrenme sürecindeki zorlukları tespit etmek için kullanılabilir. Örneğin, çevrim içi öğrenme platformlarından elde edilen veriler öğrencilerin hangi içerikleri anlamakta zorlandığını belirlemek ve bu alanlara yönelik ek destek sağlamak için kullanılabilir (Picciano, 2012). Aynı zamanda büyük veri, öğrencilerin öğrenme stillerini ve tercihlerini saptamak için de önemlidir. Bu bilgiler, öğretim yöntemlerini bireyselleştirmek ve öğrenci katılımını artırmak için yararlı olarak addedilebilir (Udl, 2011).

Eğitim yöneticileri için büyük verinin önemi, stratejik planlama ve karar verme süreçlerinde belirgindir. Eğitim kurumları, büyük veri analizleri ile okul performansını değerlendirebilir, öğretim programlarını iyileştirebilir ve kaynakları daha etkin bir şekilde yönetebilir (Means vd., 2010). Nihayetinde eğitim kurumlarının rekabet gücünü artırmak ve eğitim kalitesini yükseltmek için tüm bunlar kritik bir rol oynamaktadır.

Büyük veri, eğitim politikalarının oluşturulmasında ve uygulanmasında da önemli bir araçtır. Politika yapıcılar, büyük veri analizleri ile eğitim sistemlerinin güçlü ve zayıf yönlerini tespit edebilir ve bu bilgilere dayanarak daha etkili politikalar tasarlayıp uygulamaya koyabilir (Scholes, 2016). Bu sayede eğitim sistemlerinin daha adil ve kapsayıcı hale getirilmesine katkıda bulunmaktadır.

Büyük Veri ile Eğitim Performansının İyileştirilmesi

Büyük veri, eğitim performansının iyileştirilmesinde çok çeşitli uygulama alanlarına sahiptir. Öğrenci başarılarının izlenmesi ve değerlendirilmesi, ğretim yöntemlerinin etkinliğinin artırılması ve kaynakların daha verimli kullanılması gibi birçok alanda büyük veri analizleri kullanılabilir (West, 2012).

Öğrenci başarısının izlenmesi ve değerlendirilmesi, büyük veri ile daha etkili bir Şekilde gerçekleştirilebilir. Öğrencilerin ders performansları, katılım oranları, sınav sonuçları ve öğrenme etkinliklerindeki ilerlemeleri gibi veriler, ğrenci başarılarını takip için kullanılabilir (Ayyıldız ve Yılmaz, 2023a; Bienkowski, Feng ve Means, 2012). Bu veriler, ğrenci başarısızlıklarını erken dönemde tespit etmek ve bu öğrenciler için gerekli müdahaleleri; proaktif bir anlayışla gerçekleştirmek için kritik öneme sahiptir.

Büyük veri analizleri, ğretim yöntemlerinin etkinliğini artırmak için de kullanılabilir. Öğretmenler, derslerinde kullandıkları ğretim yöntemlerinin ğrenci başarısına etkisini değerlendirmek için büyük veri analizlerinden yararlanabilirler (Groff, 2013). Böylece ğretmenlerin daha etkili ğretim stratejileri geliştirmeleri ve ğrenci öğrenme deneyimlerini iyileştirmeleri mümkün olabilmektedir.

Eğitim ğretim süreçlerine ait kaynakların daha verimli kullanılması, büyük veri analizleri ile mümkün hale gelir. Eğitim kurumları, bütçe planlaması, personel yönetimi ve eğitim materyallerinin dağıtımı gibi konularda büyük veri analizlerinden yararlanabilirler (Hussein, 2015). Böylelikle ilgili kaynakların daha etkili bir Şekilde kullanılmasını ve eğitim kalitesinin artırılması sağlanmış olacaktır.

Büyük veri, eğitimde kişiselleştirilmiş öğrenme deneyimlerinin oluşturulmasında da önemli bir rol oynar. Öğrencilerin bireysel öğrenme ihtiyaçlarına ve tercihlerine göre uyarlanmış öğrenme deneyimleri sunmak ğrenci katılımını ve genel başarıyı artırabilir (Rose ve Meyer, 2002). Büyük veri analizleri, öğrencilerin öğrenme stillerini ve ilerlemelerini izleyerek ğretim yöntemlerini ve içeriklerini beklenti, gereksinim ve düzeylere göre kişiselleştirmek için kullanılabilir (Udl, 2011).

Büyük veri ile eğitim performansının iyileştirilmesi aynı zamanda ğrenci başarısızlıklarının nlenmesine de katkıda bulunur. Öğrencilerin ğrenme süre-

cindeki zorluklarını ve engellerini tespit etmek için büyük veri analizleri kullanılabilir. Bu veriler, öğretmenlerin ve eğitim yöneticilerinin, öğrencilerin karşılaştıkları zorlukları anlamalarına ve bu zorlukları aşmak için gerekli desteği kendilerine vakit kaybı olmaksızın sağlamalarında yardımcı olur (Siemens ve Long, 2011).

Sonuç olarak büyük veri, eğitim yönetiminde, özellikle öğrenci performansının iyileştirilmesinde önemli bir araçtır. Eğitim yöneticileri ve öğretmenler, büyük veri analizleri ile veriye dayalı kararlar alarak eğitim süreçlerini ve sürecin çıktılarını iyileştirebilirler. Bu değişim, eğitim sistemlerinin daha etkili, adil ve kapsayıcı hale gelmesine katkıda bulunur.

Veri Madenciliği ve Eğitimde Uygulamaları

Veri Madenciliği Nedir?

Veri madenciliği, en yalın şekli ile, büyük veri kümelerinden anlamlı bilgilerin çıkarılması sürecidir. Bu süreç, istatistiksel analizler, makine öğrenimi ve yapay zekâ teknikleri kullanılarak gerçekleştirilir (Han, Kamber ve Pei, 2011). Veri madenciliği, büyük veri kümelerindeki kalıpları, ilişkileri ve eğilimleri tespit etmeye yönelik bir dizi yöntem ve teknik de içermektedir. Bu noktada temel amaç, verilerden anlamlı ve faydalı bilgileri keşfederek bu bilgileri karar verme süreçlerinde kullanmaktır (Fayyad, Piatetsky-Shapiro ve Smyth, 1996).

Veri madenciliği, farklı sektörlerde geniş bir uygulama yelpazesine sahiptir. İş dünyasında müşteri davranışlarını anlamak, pazar eğilimlerini belirlemek ve operasyonel verimliliği artırmak için veri madenciliği öne çıkan bir kaynak oluşturmaktadır. Eğitim alanında öğrenci performansını izlemek, öğretim yöntemlerinin etkinliğini değerlendirmek ve eğitim politikalarını şekillendirmek için, büyük veri ile bir arada olacak biçimde, veri madenciliği teknikleri kullanılmaktadır (Romero ve Ventura, 2007).

Eğitim Verilerinin Analizi ve Yorumlanması

Eğitim verilerinin analizi ve yorumlanması, veri madenciliği teknikleri kullanılarak öğrenci başarısının, öğretim yöntemlerinin ve eğitim süreçlerinin değerlendirilmesini içerir. Bu analizler, eğitim öğretim kurumlarının performansını artırmak ve öğrenci öğrenme deneyimlerini iyileştirmek için büyük öneme sahiptir (Siemens ve Long, 2011).

Öğrenci verileri, ders başarıları, sınav sonuçları, katılım oranları ve çevrim içi öğrenme platformlarından elde edilen etkileşim verileri gibi çeşitli kaynaklardan elde edilebilmektedir. Bu veriler, öğrenci başarılarını izlemek ve öğrenme süreç-

lerindeki zorlukları belirlemek için analiz edilebilir (Bienkowski, Feng ve Means, 2012). Örneğin, ğrenci performans verileri, öğrencilerin hangi içeriklerde zorlandığını ve hangi konularda başarılı olduğunu belirlemek için kullanılabilir. Bu bilgiler, öğretmenlerin ders içeriklerini ve ğretim yöntemlerini zenginleştirmelerine ve bireyselleştirmelerine olanak tanır (Udl, 2011).

Eğitim verilerinin analizi aynı zamanda ğretim yöntemlerinin etkililiğini değerlendirmek için de kullanılabilir. Öğretmenler, derslerinde kullandıkları yöntemlerin ğrenci başarısına etkisini değerlendirmek için veri madenciliği tekniklerinden yararlanabilirler (Groff, 2013). Bu ğretmenlerin daha etkili ğretim stratejileri geliştirmelerine ve ğrenci öğrenme deneyimlerini iyileştirmelerine yardımcı olur. Veri madenciliği teknikleri, ğrenci davranışlarını ve öğrenme stillerini doğru olarak tespit etmek ve yorumlamak için de kullanılabilir. Öğrencilerin ğrenme platformlarındaki etkileşim verileri, öğrencilerin öğrenme stillerini ve tercihlerini belirlemek için dikkatle analiz edilebilir (Baker ve Yacef, 2009). Bu bilgiler, ğretim yöntemlerini ve içeriklerini öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına göre uyarlamak için kullanılabilir.

Veri Madenciliği ile Eğitim Politikalarının Belirlenmesi

Veri madenciliği, eğitim politikalarının belirlenmesinde ve uygulanmasında önemli bir araçtır diye dşnmek doğru olacaktır. Eğitim politikaları, temelde, ğrenci başarısını artırmak, eğitim kalitesini yükseltmek ve eğitim sistemlerini daha adil ve kapsayıcı hale getirmek için geliştirilir. Veri madenciliği teknikleri, eğitim politikalarının etkilerini değerlendirmek ve bu politikaları şekillendirmek için kullanılabilen yapılardır (Mandinach, 2012).

Eğitim politikalarının belirlenmesi bağlamında veri madenciliği, ğrenci verileri ve eğitim süreçlerine ilişkin diğer verilerin analiz edilmesini içerir. Bu analizler, eğitim sistemlerinin güçlü ve zayıf yönlerini belirlemek için kullanılabilir (Scholes, 2016). Örneğin ğrenci başarı verileri, eğitim politikalarının ğrenci performansına direkt ve dolaylı etkisini değerlendirmek için kullanılabilir. Bu bilgiler, politika yapıcıların etkili politikalar geliştirmelerine ve bu politikaların uygulanmasını izlemelerinde kolaylaştırıcı bir unsur olarak anılmaktadır (Means vd., 2010).

Veri madenciliği bunlar dışında eğitim politikalarının kapsayıcılığını ve adaletini değerlendirmek için de kullanılabilir. Öğrenci verileri, farklı demografik grupların eğitimdeki başarılarını ve zorluklarını belirlemek için analiz edilebilir. Bu analizler eğitim politikalarının, tüm öğrencilere eşit fırsatlar sunmasını sağlamak için kullanılabilir (Piety, 2013).

Eğitim politikalarının belirlenmesinde veri madenciliğinin bir diğer önemli uygulaması da kaynakların etkin kullanımídır. Eğitim kurumları, bütçe planlaması, insan kaynakları yönetimi ve eğitim materyallerinin dağıtımı gibi konularda veri madenciliği analizlerinden yararlanabilirler (Hussein, 2015). Eriřimdeki kaynakların daha etkili bir şekilde kullanılması ve eğitim kalitesinin artırılması böylelikle mümkün olabilecektir.

Denetim ve Eğitim Yönetiminde Büyük Veri Kullanımı

Denetim ve eğitim yönetiminde büyük veri kullanımı, eğitim kurumlarının performansını izlemek, değerlendirmek ve iyileştirmek için gündeme sık sık gelmektedir. Büyük veri, eğitim yönetiminde kritik kararlar almak ve operasyonel verimliliği artırmak için faydalı olarak değerlendirilmektedir (Picciano, 2012).

Eğitim yönetiminde büyük veri kullanımı, okul performansının değerlendirilmesini içerir. Öğrenci başarı verileri, öğretmen performans değerlendirmeleri, finansal veriler ve diğer operasyonel veriler, okul performansını izlemek için analiz edilebilir (Leithwood ve Louis, 2012). Bu analizler, okul yöneticilerinin, yine okullarının güçlü ve zayıf yönlerini belirlemelerine ve iyileştirme stratejileri geliştirmelerine yardımcı olur.

Büyük veri, bunlardan başka eğitim yönetiminde karar destek sistemlerinin geliştirilmesinde de kullanılır. Karar destek sistemleri, okul yöneticilerinin veriye dayalı kararlar almalarını sağlayan bilgi sistemleridir (Pardos ve Heffernan, 2010). Bu sistemler, büyük veri analizleri ile desteklenerek okul yönetiminin daha etkili ve verimli hale gelmesini sağlar.

Denetim süreçlerinde büyük veri kullanımı, eğitim kurumlarının hesap verebilirliğini artırmak için de önemli bir noktada yer almaktadır. Büyük veri analizleri, eğitim öğretim kurumlarının performansını ve süreçlerini takip maksadı ile kullanılabilir (Marsh, Pane ve Hamilton, 2006). Eğitim yöneticilerinin, okullarının performansını objektif bir şekilde değerlendirmelerine ve gerekli müdahaleleri yapmalarına olanak tanıyan bu yapı da günümüzde önem taşıyan bir bütündür.

Son kertede veri madenciliği ve büyük veri kullanımı, eğitim yönetiminde ve öğrenci performansının iyileştirilmesinde önemli unsurlardır. Eğitim yöneticileri ve öğretmenler, veri madenciliği teknikleri yardımı ile veriye dayalı kararlar alarak eğitim süreçlerini ve sonuçlarını iyileştirebilirler ki bu da eğitim sistemlerinin daha etkili, adil ve kapsayıcı hale gelmesine katkıda bulunur, demek mümkündür.

Denetim Süreçlerinin Dijitalleşmesi

Büyük Veri ile Etkin Denetim ve İzleme

Günümüz dijital dünyasında, büyük veri kullanımı denetim ve izleme süreçlerinde devrim niteliğinde değişiklikler yaratmaktadır. Büyük veri, denetim süreçlerini daha etkin ve verimli hale getirirken, denetimcilerin daha detaylı ve doğru analizler yapmalarını sağlamaktadır (Vasarhelyi, Kogan ve Tuttle, 2015). Geleneksel denetim yöntemleri, büyük ölçekte veri analizi gerektirdiğinde yetersiz kalabilirken, büyük veri analitiği, büyük ve karmaşık veri kümelerini işleyebilme kapasitesi ile denetim süreçlerinde adeta yeni bir dönemi başlatmıştır.

Büyük veri analitiği, denetim süreçlerinde risk odaklı bir yaklaşım benimsenmesini sağlar. Bu yaklaşım, potansiyel risk alanlarını belirlemek ve bu alanlara yönelik daha derinlemesine incelemeler yapmak için kullanılır (Alles, 2015). Örneğin finansal denetimlerde büyük veri analitiği, normal dışı işlemleri tespit etmek ve bu işlemler üzerindeki denetimi yoğunlaştırmak için kullanılabilir. Bu sayede denetim süreçlerinin doğruluğu ve güvenilirliği artırılabilir (Brown-Liburd, Issa ve Lombardi, 2015).

Denetim ve izleme süreçlerinde büyük veri kullanımı, aynı zamanda denetim raporlarının daha hızlı ve etkili bir şekilde hazırlanmasını sağlar. Büyük veri analitiği araçları, denetim verilerini otomatik olarak analiz ederek denetimcilerin daha hızlı ve doğru sonuçlar elde etmelerine olanak tanır (Earley, 2015). Dolayısı ile denetim süreçlerinin genel verimliliği artırılmış olur ve denetim maliyetleri de azaltılır.

Denetimde Veri Güvenliği ve Gizlilik

Denetim süreçlerinin dijitalleşmesiyle birlikte veri güvenliği ve gizlilik konuları daha da önem kazanmaktadır. Büyük veri analitiği, denetim süreçlerini daha etkin hale getirirken bu süreçlerde kullanılan verilerin güvenliğinin sağlanması gerekliliğini de beraberinde taşımaktadır (Chen, Chiang ve Storey, 2012). Veri güvenliği, denetim süreçlerinde kullanılan bilgilerin yetkisiz erişim, değişiklik ve işşadan korunmasını içerir.

Denetim süreçlerinde veri güvenliği sağlamak için çeşitli önlemler alınmalıdır. Öncelikli olarak denetim verilerinin korunması için güçlü şifreleme yöntemleri kullanılmalıdır (Reddy ve Reddy, 2014). Bu, verilerin yetkisiz erişimlerden korunmasını sağlar. Bunun dışında, denetim süreçlerinde kullanılan veri analitiği araçlarının güvenliği de sağlanmalıdır. Bu araçların güvenliği, yetkisiz erişimlerin ve veri sızıntılarının önlenmesi için düzenli olarak kontrol edilmelidir.

Veri gizliliği de denetim süreçlerinde bir diğer önemli husustur. Denetim süreçlerinde kullanılan verilerin, kişisel ve hassas bilgileri içermesi durumunda, bu verilerin gizliliğinin korunması gereklidir (Zhang, Yang ve Appelbaum, 2015). Veri gizliliği, denetim süreçlerinde kullanılan bilgilerin, sadece yetkili kişiler tarafından erişilebilir olmasını sağlar. Bu amaçla, veri gizliliğini sağlamak için katı erişim kontrol politikaları ve veri anonimleştirme teknikleri kullanılmalıdır (Kshetri, 2014).

Planlama ve Stratejik Yönetim

Denetim süreçlerinin dijitalleşmesi doğası gereği planlama ve stratejik yönetim süreçlerini de etkilemektedir. Büyük veri analitiği, stratejik yönetim süreçlerinde kullanılacak bilgilerin daha doğru ve güvenilir olmasını sağlar (LaValle, Lesser, Shockley, Hopkins ve Kruschwitz, 2011). Bu sayede, eğitim örgütlerinin de içinde yer aldığı kurumlar, stratejik alınan kararları daha sağlam temellere dayandırarak rekabet avantajı elde edebilirler.

Planlama süreçlerinde büyük veri kullanımı, geleceğe yönelik tahminler yapma/kestirmelerde bulunma ve stratejik hedefler belirleme konularında önemli avantajlar sunar (Manyika, Chui, Brown, Bughin, Dobbs, Roxburgh ve Byers, 2011). Büyük veri analitiği, geçmiş verileri analiz ederek gelecekteki trendleri ve olası riskleri tahmin etmek için kullanılabilir. Bu, eğitim örgütlerinin daha etkili stratejik planlar yapmalarına olanak tanır.

Stratejik yönetim süreçlerinde büyük veri analitiği, performans değerlendirmeleri ve iyileştirme stratejileri geliştirme konularında sıkça kullanılır (McAfee ve Brynjolfsson, 2012). Büyük veri analitiği, kurumların performansını objektif verilerle değerlendirmelerine ve bu değerlendirmeler doğrultusunda iyileştirme stratejileri geliştirmelerine yardımcı olur. Bu, eğitim örgütlerinin sürekli gelişimini ve rekabet gücünü artırır.

Büyük veri analitiği, stratejik yönetim süreçlerinde kaynakların etkin kullanımını için de önemlidir. Büyük veri analizleri, okulların kaynaklarını daha verimli kullanmalarını sağlayarak maliyetleri düşürmektedir (Barton ve Court, 2012). Eğitim kurumlarının uzun vadeli başarılarını ve sürdürülebilirliklerini sağlamak bu anlamda mümkün olabilmektedir.

Dijital Yönetişim Nedir?

Dijital yönetim, dijital teknolojilerin kullanımını yoluyla organizasyonların yönetim süreçlerinin geliştirilmesi ve optimize edilmesi sürecidir. Bu kavram, bilgi teknolojilerinin entegrasyonunu, veri analitiğini ve dijital araçların kullanımını içermektedir. Dijital yönetim, kuruluşların dijital çağın getirdiği fırsatları ve

zorlukları etkin bir şekilde yönetmelerine yardımcı olur (Westerman, Bonnet v McAfee, 2014). Dijital yönetişim, organizasyonların daha şeffaf, hesap verebilir ve veriye dayalı kararlar almasını da sağlayan kapsamlı bir süreçler bütünüdür (Weill ve Woerner, 2013).

Dijital yönetişimin temel bileşenleri arasında dijital strateji geliştirme, dijital varlıkların yönetimi, siber güvenlik, veri yönetimi ve dijital liderlik bulunmaktadır. Dijital strateji, organizasyonların dijital teknolojileri nasıl kullanacaklarını ve bu teknolojilerin iş hedeflerine nasıl katkıda bulunacağını belirler (Ross, Beath ve Sebastian, 2017). Dijital varlık yönetimi, organizasyonların dijital kaynaklarını etkin bir şekilde kullanmalarını ve bu kaynakların değerini maksimize etmelerini sağlar. Siber güvenlik, dijital yönetişimin kritik bir bileşeni olup, organizasyonların dijital varlıklarını ve bilgilerini koruma altına alır (Von Solms ve Van Niekerk, 2013). Tüm bu etmenler, bir eğitim kurumunun günümüz dünyasında varlık gösterebilmesi açısından hayati değer taşımaktadır.

Eğitim Yöneticileri için Gerekli Yönetişim Becerileri

Eğitim yöneticileri, dijital çağın getirdiği değişikliklere uyum sağlamak ve bu değişiklikleri etkin bir şekilde yönetmek için çeşitli yönetişim becerilerine ihtiyaç duyarlar. Bu beceriler arasında dijital okuryazarlık, veri analitiği yetkinlikleri, değişim yönetimi, stratejik düşünme ve dijital liderlik bulunmaktadır (Schleicher, 2018).

Dijital okuryazarlık, eğitim yöneticilerinin dijital teknolojileri anlama ve etkin bir şekilde kullanma becerisidir. Bu beceri, yöneticilerin dijital araçları ve kaynakları kullanarak daha verimli ve etkili bir yönetim sağlamalarına yardımcı olur (Ribble ve Bailey, 2011). Veri analitiği yetkinlikleri, yöneticilerin eğitim verilerini analiz etme ve bu verilerden anlamlı bilgiler çıkarma becerisini ifade eder. Bu yetkinlikler, yöneticilerin veriye dayalı kararlar almasını ve eğitim politikalarını optimize etmesini sağlar (Mandinach ve Gummer, 2016).

Değişim yönetimi, eğitim yöneticilerinin dijital dönüşüm süreçlerini etkin bir şekilde yönetme becerisidir. Bu beceri, yöneticilerin değişiklikleri planlama, uygulama ve izleme yeteneklerini içerir. Stratejik düşünme, yöneticilerin uzun vadeli hedeflere ulaşmak için dijital stratejiler geliştirme becerisidir (Fullan, 2014). Dijital liderlik ise, yöneticilerin dijital dönüşüm süreçlerini yönlendirme ve diğer paydaşları bu süreçlere dahil etme becerisidir (Bates, 2019).

Dijital Dönüşümde Liderlik ve Yönetim

Dijital dönüşüm, eğitim kurumlarının dijital teknolojileri benimseyerek iş süreçlerini ve yönetim yapılarını yeniden şekillendirme sürecidir. Bu süreç, liderlik ve yönetim açısından önemli zorluklar ve fırsatlar sunar. Dijital dönüşümde liderlik, yöneticilerin dijital stratejileri belirleme, dijital kültürü teşvik etme ve dijital yenilikleri destekleme kapasitesini de içeren kapsamlı bir yetidir (Kane, Palmer, Phillips ve Kiron, 2015).

Eğitim yöneticileri, dijital dönüşüm süreçlerinde liderlik rolü üstlenirken organizasyonlarının dijital stratejilerini belirlemeli ve bu stratejileri hayata geçirmelidirler. Bu süreçte, yöneticilerin dijital yenilikleri ve teknolojik gelişmeleri yakından takip etmeleri ve bu yenilikleri eğitim süreçlerine entegre etmeleri gerekmektedir (Hughes, 2017). Ayrıca dijital dönüşümde başarılı olmak için, yöneticilerin organizasyonlarında dijital bir kültür oluşturmaları ve bu kültürü desteklemeleri önemlidir. Bu, dijital teknolojilerin kullanımını teşvik eden bir ortam yaratmak ve dijital okuryazarlığı artırmak anlamına gelir (Westerman, Bonnet ve McAfee, 2014).

Dijital dönüşümde yönetim ise yöneticilerin dijital projeleri planlama, uygulama ve izleme süreçlerini içerir. Bu süreçte, yöneticilerin projelerin başarılı bir şekilde tamamlanması için gerekli kaynakları sağlama ve projelerin ilerlemesini izleme sorumluluğu vardır. dahası dijital dönüşüm projelerinin başarısını değerlendirmek ve sürekli iyileştirme sağlamak için geri bildirim mekanizmaları oluşturulmalıdır (Ross, Beath ve Sebastian, 2017).

Büyük Veri ve Yönetişim Becerilerinin Entegrasyonu

Büyük veri, dijital yönetişim süreçlerinin önemli bir bileşenidir ve eğitim yöneticilerinin bu veriyi etkin bir şekilde kullanabilmeleri için gerekli becerilere sahip olmaları gerekmektedir. Büyük veri analitiği, eğitim yöneticilerinin karar alma/verme süreçlerinde daha bilinçli ve veriye dayalı; nesnel kararlar almalarına olanak tanır (Siemens ve Long, 2011).

Büyük veri ile yönetişim becerilerinin entegrasyonu, eğitim yöneticilerinin büyük veri analitiği araçlarını kullanarak eğitim verilerini analiz etme ve bu verilerden anlamlı bilgiler çıkarma becerisini içerir. Anılan entegrasyon, yöneticilerin eğitim politikalarını daha etkili bir şekilde belirlemelerine ve bu politikaların sonuçlarını izlemelerine olanak tanır (Piety, 2013). Bunlardan başka büyük veri analitiği, eğitim yöneticilerinin öğrenci performansını izlemelerine ve iyileştirme alanlarını belirlemelerine yardımcı olur (Siemens, 2013).

Eğitim yöneticileri, büyük veri analitiği araçlarını kullanarak, ğrenci verilerini analiz edebilir ve bu verilerden anlamlı bilgiler çıkarabilirler. Bu sayede öğrencilerin akademik performansını izlemek, öğrenme ihtiyaçlarını belirlemek ve uygun ğretim stratejilerini geliştirmek için söz konusu unsurlar kullanılabilir (Baker & Siemens, 2014). Büyük veri analitiği, eğitim yöneticilerinin ğretmen performansını değerlendirmelerine ve profesyonel gelişim ihtiyaçlarını belirlemelerine de yardımcı olabilmektedir (Bowers, 2017).

Özetle dijital yönetişim, büyük veri ve veri analitiği, eğitim yöneticilerinin karar alma süreçlerinde ve stratejik planlamalarında önemli bir rol oynamaktadır. Eğitim yöneticilerinin dijital yönetişim becerilerini geliştirmeleri ve büyük veri analitiği araçlarını etkin bir şekilde kullanmaları, eğitim süreçlerinin iyileştirilmesi ve ğrenci başarısının artırılması için kritik değere sahiptir.

Yeni Nesil Eğitim Politikaları ve Uygulamaları

21. Yüzyılda Eğitim Yönetiminde Süreklilik ve Sürdürülebilirlik

Eğitim politikaları, toplumların geleceğini şekillendiren en önemli parametreler arasındadır. 21. yüzyılda, eğitim yönetiminde süreklilik ve sürdürülebilirlik kavramları, eğitim politikalarının merkezinde yer almaktadır. Süreklilik, eğitim sistemlerinin istikrarını ve uzun vadeli hedeflere ulaşmasını sağlarken sürdürülebilirlik, eğitim süreçlerinin çevresel, ekonomik ve sosyal boyutlarda dengeli ve sürekli olmasını hedeflemektedir (Sterling, 2010).

Günümüz eğitim politikaları, hızlı teknolojik gelişmeler ve küresel değişimler nedeniyle bir dinamik arz etmektedir. Bu dönüşüm, eğitim yöneticilerinin ve politikacılarının, eğitim sistemlerini daha esnek, uyumlu ve yenilikçi hale getirmelerini gerektirmektedir. Eğitimde süreklilik ve sürdürülebilirlik, yalnızca eğitim süreçlerinin devamlılığı değil aynı zamanda bu süreçlerin kalitesinin ve etkinliğinin de sürekli olarak iyileştirilmesi anlamına gelmektedir (Fullan, 2007).

Eğitimde sürdürülebilirlik, çevresel sürdürülebilirlik ilkelerini eğitim politikalarına entegre etmeyi de içermektedir. Bu, ğrencilerin evre bilincini artırmayı, çevresel sorunlara duyarlılık kazandırmayı ve sürdürülebilir yaşam tarzlarını teşvik etmeyi amaçlar. Eğitim sistemleri, sürdürülebilir kalkınma hedeflerine ulaşmada önemli bir rol oynamaktadır (Tilbury, 2011). Eğitim politikalarının bu yönde şekillendirilmesi, gelecekteki nesillerin çevresel, sosyal ve ekonomik zorluklarla başa çıkabilme kapasitesini artıracaktır.

Eğitim Yönetiminde Dijital Dönüşüm ve Yenilikçi Yaklaşımlar

Dijital dönüşüm, daha önce de belirtilmiş olduğu üzere, 21. yüzyılda eğitim yönetiminde önemli bir yer tutmaktadır. Dijital teknolojilerin eğitime entegrasyonu, eğitim süreçlerinin daha etkin ve verimli hale gelmesini sağlamaktadır. Bu dönüşüm, eğitimde yeni nesil politikaların ve uygulamaların geliştirilmesine olanak tanımaktadır. Eğitim yöneticileri, dijital araçları ve platformları kullanarak eğitim süreçlerini iyileştirmekte ve ğrenci başarılarını artırmaktadır (Selwyn, 2011).

Dijital dönüşüm, eğitimde kişiselleştirilmiş öğrenme deneyimlerinin oluşturulmasını mümkün kılar. Bu, ğrencilerin bireysel öğrenme ihtiyaçlarına göre özelleştirilmiş eğitim materyalleri ve yöntemleri sunmayı içermektedir. Eğitim yöneticileri, dijital araçları kullanarak ğrenci performansını izleyebilir, öğrenme analitiklerini kullanarak öğrencilerin güçlü ve zayıf yönlerini belirleyebilir ve buna göre müdahalelerde bulunabilir (U.S. Department of Education, 2017).

Yenilikçi eğitim yaklaşımları, eğitim politikalarının esnek ve ğrenci merkezli olmasını sağlamaktadır. Bu yaklaşımlar, öğrencilerin eleştiren düşünme, problem çözme, iş birliği ve yaratıcılık gibi 21. yüzyıl becerilerini geliştirmeye odaklanmaktadır. Eğitim yöneticileri, yenilikçi pedagojik modelleri ve dijital öğrenme ortamlarını destekleyerek, öğrencilerin bu becerileri kazanmalarını sağlayabilmektedir (Ayyıldız ve Yılmaz, 2021; Hargreaves ve Fullan, 2012).

Eğitimde Kapsayıcılık ve Eşitlik

21.yüzyılda eğitim politikalarının temel hedeflerinden biri, eğitimde kapsayıcılık ve eşitliği sağlamaktır. Kapsayıcı eğitim politikaları, tüm öğrencilerin, cinsiyet, etnik köken, sosyo-ekonomik durum veya özel gereksinim gibi faktörlerden bağımsız olarak kaliteli eğitim almalarını hedefler. Eğitimde eşitlik, her öğrencinin potansiyelini gerçekleştirebilmesi için gerekli kaynaklara ve fırsatlara eşit erişimini ifade eder (Ainscow, 2005).

Eğitimde kapsayıcılık, çeşitli ğrenci gruplarının farklı öğrenme ihtiyaçlarına uygun ğretim yöntemleri ve materyallerinin geliştirilmesini gerektirir. Eğitim yöneticileri, kapsayıcı eğitim politikalarını hayata geçirmek için öğretmenlerin ve diğer eğitim çalışanlarının sürekli profesyonel gelişimini desteklemelidir. Bu değişim, öğretmenlerin kapsayıcı pedagojik yaklaşımları benimsemelerini ve uygulamalarını sağlamaktadır (Florian ve Black-Hawkins, 2011).

Eğitimde eşitlik, öğrencilerin eğitim süreçlerinde karşılaştıkları engelleri kaldırmayı ve tüm öğrencilere adil fırsatlardan yararlanmayı gerektirir. Bu kapsamda, okul finansmanı, kaynak dağılımı, müfredat geliştirme ve değerlendirme süreçlerinde adaleti sağlamak mümkün olacaktır. Eğitim yöneticileri, eşitlikçi politikaları uy-

gularak, eğitimde fırsat eşitliğini artırabilir ve toplumsal adaleti teşvik edebilir (OECD, 2012).

Eğitimde Süreklilik ve Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri

Eğitimde süreklilik ve sürdürülebilirlik, Birleşmiş Milletler'in Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri (SKH) ile doğrudan ilişkilidir. SKH 4, herkes için kapsayıcı ve adil kaliteli eğitim sağlamak ve yaşam boyu öğrenme fırsatlarını teşvik etmeyi amaçlamaktadır. Eğitim yöneticileri, SKH'leri eğitim politikalarına entegre ederek, bu hedeflere ulaşmada önemli bir rol oynamaktadır (UNESCO, 2015).

Sürdürülebilir kalkınma için eğitim, öğrencilerin çevresel, sosyal ve ekonomik sürdürülebilirlik konularında bilinçlenmesini ve bu alanlarda aktif bireyler olmalarını sağlamayı hedefler. Bu, müfredatın sürdürülebilirlik temalarıyla zenginleştirilmesini ve öğrencilerin sürdürülebilirlik becerileri kazanmalarını gerektirir. Eğitim yöneticileri, sürdürülebilir kalkınma için eğitim politikalarını destekleyerek, öğrencilerin küresel vatandaşlık ve sürdürülebilir yaşam tarzları benimsemelerini teşvik edebilir (Leicht, Heiss ve Byun, 2018).

21.yüzyılda eğitim yönetiminde süreklilik ve sürdürülebilirlik, eğitim politikalarının ve uygulamalarının temelini oluşturmaktadır. Dijital dönüşüm, yenilikçi yaklaşımlar, kapsayıcılık ve eşitlik gibi kavramlar, modern eğitim sistemlerinin şekillendirilmesinde kritik rol oynamaktadır. Eğitim yöneticileri, bu kavramları benimseyerek, eğitimde kaliteyi ve etkinliği artırabilir ve öğrencilerin 21. yüzyıl becerilerini kazanmalarını sağlayabilir.

Sonuç

21.yüzyıl eğitim yönetimi, dijital dönüşümün getirdiği değişikliklerle yeniden şekillenmektedir. Dijital teknolojilerin eğitime entegrasyonu, eğitim süreçlerinin daha etkin ve verimli hale gelmesini sağlamakta, ğrenci ve öğretmenlerin dijital becerilerini artırmaktadır. Bu süreçte, eğitim yöneticileri, dijital stratejiler geliştirmeli ve bu stratejileri başarılı bir şekilde uygulayabilmelidir (Selwyn, 2011). Dijital araçların ve platformların kullanımı eğitim yöneticilerine ğrenci performansını izleme, veri analitiği kullanarak eğitim politikalarını belirleme ve dijital öğrenme materyalleri geliştirme gibi pek çok fırsat sunmaktadır (Means vd., 2010).

Veri Madenciliği ve Eğitimde Uygulamaları

Veri madenciliği, eğitim verilerinin analiz edilmesi ve yorumlanması sürecinde kritik bir rol oynamaktadır. Bu teknikler, ğrenci performansını izlemek, ğretim yöntemlerinin etkinliğini değerlendirmek ve eğitim politikalarını şekillendirmek için kullanılabilir (Romero ve Ventura, 2007). Eğitim yöneticileri, veri

madenciligi teknikleri ile elde edilen verileri kullanarak, oğrenci başarılarını ve oğrenme süreçlerindeki zorlukları tespit edebilir ve buna göre stratejiler geliştirebilirler (Siemens ve Long, 2011).

Eğitimde Kapsayıcılık ve Eşitlik

Kapsayıcılık ve eşitlik, modern eğitim politikalarının merkezinde yer almaktadır. Eğitim yöneticileri, tüm oğrencilerin cinsiyet, etnik köken, sosyo-ekonomik durum veya engellilik gibi faktörlerden bağımsız olarak kaliteli eğitim almasını sağlamak için çalışmalıdır (Ainscow, 2005). Bu, oğretim yöntemlerinin ve materyallerinin çeşitlendirilmesi, oğrenci ihtiyaçlarına göre uyarlanması ve oğretmenlerin profesyonel gelişimlerinin desteklenmesi ile mümkün olabilir (Florian ve Black-Hawkins, 2011).

Eğitimde Sürdürülebilirlik ve SKH'ler

Eğitimde sürdürülebilirlik, Birleşmiş Milletler Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri (SKH) ile doğrudan ilişkilidir. SKH 4, herkes için kapsayıcı ve adil kaliteli eğitim sağlamayı ve yaşam boyu oğrenme fırsatlarını teşvik etmeyi amaçlamaktadır (UNESCO, 2015). Eğitim yöneticileri, bu hedeflere ulaşmak için sürdürülebilir kalkınma temalarını eğitim programına entegre etmeli ve oğrencilerin sürdürülebilirlik becerileri kazanmalarını sağlamalıdır (Leicht, Heiss ve Byun, 2018).

Büyük Veri ve Eğitim Yönetimi

Büyük veri, eğitim yönetiminde önemli bir araç haline gelmiştir. Eğitim yöneticileri, büyük veri analitiği kullanarak oğrenci performansını izleyebilir, oğretim yöntemlerini değerlendirebilir ve stratejik kararlar alabilirler (Daniel, 2015). Bu süreçte, veri güvenliği ve gizliliği de büyük önem taşımaktadır. Eğitim yöneticileri, verilerin güvenliğini sağlamak ve yetkisiz erişimlere karşı koruma sağlamak için gerekli önlemleri almalıdır (Solove, 2006).

Dijital Yönetişim ve Eğitim Yöneticileri

Dijital yönetişim, eğitim yöneticilerinin dijital teknolojileri kullanarak eğitim süreçlerini geliştirme ve optimize etme sürecidir (Westerman, Bonnet ve McAfee, 2014). Eğitim yöneticileri, dijital stratejiler geliştirmeli, dijital varlıkları yönetmeli ve siber güvenlik önlemleri almalıdır. Bu, organizasyonların daha şeffaf, hesap verebilir ve veriye dayalı kararlar almasını sağlamaktadır (Weill ve Woerner, 2013).

Eğitimde Yenilikçi Yaklaşımlar

Yenilikçi eğitim yaklaşımları, ğrenci merkezli ve esnek eğitim politikalarını teşvik etmektedir. Bu yaklaşımlar, öğrencilerin eleştirel düşünme, problem çözme, iş birliği ve yaratıcılık gibi 21. yüzyıl becerilerini geliştirmelerine odaklanmaktadır (Hargreaves ve Fullan, 2012). Eğitim yöneticileri, yenilikçi pedagojik modelleri ve dijital öğrenme ortamlarını destekleyerek öğrencilerin bu becerileri kazanmalarını sağlamalıdır.

Genel Değerlendirme

21.yüzyıl eğitim yönetimi, dijital teknolojilerin ve büyük verinin entegrasyonu ile büyük bir dönüşüm geçirmektedir. Eğitim yöneticileri, dijital çağın gereksinimlerine uyum sağlayarak stratejik planlama, veri tabanlı karar alma ve kişiselleştirilmiş öğrenme yaklaşımlarını benimsemelidir. Bu süreçte kapsayıcılık, eşitlik ve sürdürülebilirlik gibi kavramlar, modern eğitim politikalarının temelini oluşturmalıdır.

Dijital yönetişim, eğitim yöneticilerinin dijital teknolojileri kullanarak eğitim süreçlerini geliştirme ve optimize etme becerisini gerektirir. Eğitim yöneticileri, dijital stratejiler geliştirmeli, dijital varlıkları yönetmeli ve siber güvenlik önlemleri almalıdır. Ayrıca büyük veri analitiği kullanarak, ğrenci performansını izleyebilir, ğretim yöntemlerini değerlendirebilir ve stratejik kararlar alabilirler.

Sonuç itibarıyla 21. yüzyıl eğitim yönetiminde başarı, dijital dönüşüm, yenilikçi yaklaşımlar ve sürdürülebilir kalkınma hedeflerine ulaşma konularında gösterilecek liderlik ve stratejik yönetim becerilerine bağlıdır. Eğitim yöneticileri, bu yeni çağın gereksinimlerine uygun beceriler geliştirerek, eğitim süreçlerini ve sonuçlarını iyileştirebilir ve öğrencilerin geleceğe daha iyi hazırlanmasını sağlayabilir.

Kaynakça

- Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: What are the levers for change? *Journal of Educational Change*, 6(2), 109-124.
- Alles, M. G. (2015). Drivers of the use and facilitators and obstacles of the evolution of big data by the audit profession. *Accounting Horizons*, 29(2), 439-449.
- Anderson, R. E., & Dexter, S. L. (2005). School technology leadership: An empirical investigation of prevalence and effect. *Educational Administration Quarterly*, 41(1), 49-82.
- Apple, M. W. (2004). *Ideology and curriculum*. Routledge.
- Ayyıldız, P., & Yılmaz, A. (2021). 'Moving the kaleidoscope' to see the effect of creative personality traits on creative thinking dispositions of pre-service teachers: The mediating effect of creative learning environments and teachers' creativity fostering behavior. *Thinking Skills and Creativity*, 41, 100879, 1-10. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2021.100879>

- Ayyıldız, P., & Yılmaz, A. (2023a). A New Chapter is Being Written About Writing Instruction: Instructional Leadership at K-12 Levels in The Age of Artificial Intelligence (AI). *Educational Policy Analysis and Strategic Research*, 18(4), 82-101. <https://doi.org/10.29329/epasr.2023.631.4>
- Ayyıldız, P., & Yılmaz, A. (2023b). *Effective school management: Leadership capacity of the school principal*. D. Outhwaite & C.A. Simon (Edts.). In *Leadership and Management for Education Studies: Introducing Key Concepts of Theory and Practice* (pp.46-58). London and New York: Routledge.
- Baker, R. S., & Siemens, G. (2014). *Educational data mining and learning analytics*. In *Cambridge handbook of the learning sciences* (pp. 253-272). Cambridge University Press.
- Baker, R. S. J. d., & Yacef, K. (2009). The state of educational data mining in 2009: A review and future visions. *Journal of Educational Data Mining*, 1(1), 3-17.
- Barton, D., & Court, D. (2012). Making advanced analytics work for you. *Harvard Business Review*, 90(10), 78-83.
- Bates, T. (2019). *Teaching in a digital age: Guidelines for designing teaching and learning*. Tony Bates Associates Ltd.
- Bienkowski, M., Feng, M., & Means, B. (2012). *Enhancing teaching and learning through educational data mining and learning analytics: An issue brief*. U.S. Department of Education.
- Bozkurt, A., Sharma, R. C., & Gherheş, V. (2020). Emergency remote education in a time of global crisis due to CoronaVirus pandemic: Paradigm shift or a temporal phenomenon? *Asian Journal of Distance Education*, 15(1), 1-6.
- Bowers, A. J. (2017). *Educational leadership and technology: Preparing school administrators for a digital age*. Springer.
- Brown, J. S., Collins, A., & Duguid, P. (2010). Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, 18(1), 32-42.
- Brown-Liburd, H. L., Issa, H., & Lombardi, D. (2015). Behavioral implications of big data's impact on audit judgment and decision making and future research directions. *Accounting Horizons*, 29(2), 451-468.
- Chen, H., Chiang, R. H. L., & Storey, V. C. (2012). Business intelligence and analytics: From big data to big impact. *MIS Quarterly*, 36(4), 1165-1188.
- Daniel, B. (2015). Big Data and analytics in higher education: Opportunities and challenges. *British Journal of Educational Technology*, 46(5), 904-920.
- Earley, C. E. (2015). Data analytics in auditing: Opportunities and challenges. *Business Horizons*, 58(5), 493-500.
- Fayyad, U., Piatetsky-Shapiro, G., & Smyth, P. (1996). From data mining to knowledge discovery in databases. *AI Magazine*, 17(3), 37-54.
- Florian, L., & Black-Hawkins, K. (2011). Exploring inclusive pedagogy. *British Educational Research Journal*, 37(5), 813-828.
- Fullan, M. (1993). *Change forces: Probing the depths of educational reform*. Falmer Press.
- Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change*. Routledge.
- Fullan, M. (2014). *The principal: Three keys to maximizing impact*. John Wiley & Sons.
- Fullan, M. (2016). *The new meaning of educational change*. Teachers College Press.
- Gandomi, A., & Haider, M. (2015). Beyond the hype: Big data concepts, methods, and analytics. *International Journal of Information Management*, 35(2), 137-144.
- Groff, J. (2013). *Technology-rich innovative learning environments*. OECD.
- Han, J., Kamber, M., & Pei, J. (2011). *Data mining: Concepts and techniques* (3rd ed.). Morgan Kaufmann.

- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Professional capital: Transforming teaching in every school*. Teachers College Press.
- Harris, A., & Spillane, J. (2008). Distributed leadership through the looking glass. *Management in Education*, 22(1), 31-34.
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. *Educause Review*, 27.
- Hughes, O. (2017). *Managing digital transformation: Understanding how information technology contributes to organizational performance*. Springer.
- Hussein, H. (2015). Big data and data science: Opportunities and challenges. *Procedia Computer Science*, 62, 1187-1195.
- Kane, G. C., Palmer, D., Phillips, A. N., & Kiron, D. (2015). Strategy, not technology, drives digital transformation. *MIT Sloan Management Review*, 14, 1-25.
- Kozma, R. B. (2003). *Technology, innovation, and educational change: A global perspective*. International Society for Technology in Education.
- Kshetri, N. (2014). Big data's impact on privacy, security and consumer welfare. *Telecommunications Policy*, 38(11), 1134-1145.
- Laney, D. (2001). *3D data management: Controlling data volume, velocity, and variety*. META Group.
- LaValle, S., Lesser, E., Shockley, R., Hopkins, M. S., & Kruschwitz, N. (2011). Big data, analytics and the path from insights to value. *MIT Sloan Management Review*, 52(2), 21-31.
- Leicht, A., Heiss, J., & Byun, W. J. (Eds.). (2018). *Issues and trends in education for sustainable development*. UNESCO Publishing.
- Leithwood, K., & Louis, K. S. (2012). *Linking leadership to student learning*. Jossey-Bass.
- Mandinach, E. B. (2012). A perfect time for data use: Using data-driven decision making to inform practice. *Educational Psychologist*, 47(2), 71-85.
- Mandinach, E. B., & Gummer, E. S. (2013). A systemic view of implementing data literacy in educator preparation. *Educational Researcher*, 42(1), 30-37.
- Mandinach, E. B., & Gummer, E. S. (2016). *Data literacy for educators: Making it count in teacher preparation and practice*. Teachers College Press.
- Manyika, J., Chui, M., Brown, B., Bughin, J., Dobbs, R., Roxburgh, C., & Byers, A. H. (2011). *Big data: The next frontier for innovation, competition, and productivity*. McKinsey Global Institute.
- Marsh, J. A., Pane, J. F., & Hamilton, L. S. (2006). *Making sense of data-driven decision making in education: Evidence from recent RAND research*. Rand Corporation.
- Mayer-Schönberger, V., & Cukier, K. (2013). *Big data: A revolution that will transform how we live, work, and think*. Houghton Mifflin Harcourt.
- McAfee, A., & Brynjolfsson, E. (2012). Big data: The management revolution. *Harvard Business Review*, 90(10), 60-68.
- Means, B., Padilla, C., DeBarger, A., & Bakia, M. (2010). *Implementing data-informed decision making in schools: Teacher access, supports, and use*. US Department of Education.
- OECD. (2012). *Equity and quality in education: Supporting disadvantaged students and schools*. OECD Publishing.
- Pardo, A., & Siemens, G. (2014). Ethical and privacy principles for learning analytics. *British Journal of Educational Technology*, 45(3), 438-450.
- Pardos, Z. A., & Heffernan, N. T. (2010). Navigating the parameter space of Bayesian Knowledge Tracing models: Visualizations of the convergence of the Expectation Maximization algorithm. *Educational Data Mining 2010*, 161-170.

- Picciano, A. G. (2012). The evolution of big data and learning analytics in American higher education. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 16(3), 9-20.
- Piety, P. J. (2013). *Assessing the educational data movement*. Teachers College Press.
- Reddy, K., & Reddy, P. (2014). *A study of encryption algorithms AES, DES, and RSA for security*. Global Journal of Computer Science and Technology.
- Ribble, M., & Bailey, G. (2011). *Digital citizenship in schools*. International Society for Technology in Education.
- Robinson, K., & Aronica, L. (2015). *Creative schools: The grassroots revolution that's transforming education*. Penguin Books.
- Romero, C., & Ventura, S. (2007). Educational data mining: A survey from 1995 to 2005. *Expert Systems with Applications*, 33(1), 135-146.
- Rose, D. H., & Meyer, A. (2002). *Teaching every student in the digital age: Universal design for learning*. Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).
- Ross, J. W., Beath, C. M., & Sebastian, I. M. (2017). *Designed for digital: How to architect your business for sustained success*. MIT Press.
- Schleicher, A. (2018). *World class: How to build a 21st-century school system*. OECD Publishing.
- Scholes, R. J. (2016). *Big data in education: The digital future of learning, policy and practice*. Policy Press.
- Selwyn, N. (2011). *Education and technology: Key issues and debates*. Bloomsbury Publishing.
- Siemens, G. (2013). Learning analytics: The emergence of a discipline. *American Behavioral Scientist*, 57(10), 1380-1400.
- Siemens, G., & Long, P. (2011). Penetrating the fog: Analytics in learning and education. *EDUCAUSE Review*, 46(5), 31-40.
- Solove, D. J. (2006). A taxonomy of privacy. *University of Pennsylvania Law Review*, 154(3), 477-560.
- Sterling, S. (2010). Transformative learning and sustainability: Sketching the conceptual ground. *Learning and Teaching in Higher Education*, 5(11), 17-33.
- Tilbury, D. (2011). *Education for sustainable development: An expert review of processes and learning*. UNESCO.
- Tyack, D., & Cuban, L. (1995). *Tinkering toward utopia: A century of public school reform*. Harvard University Press.
- Udl, C. (2011). *Universal design for learning: Theory and practice*. CAST Professional Publishing.
- UNESCO. (2015). *Education 2030: Incheon Declaration and Framework for Action*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- U.S. Department of Education. (2017). *Reimagining the role of technology in education: 2017 National Education Technology Plan update*. Office of Educational Technology.
- Vasarhelyi, M. A., Kogan, A., & Tuttle, B. (2015). Big data in accounting: An overview. *Accounting Horizons*, 29(2), 381-396.
- Von Solms, R., & Van Niekerk, J. (2013). From information security to cyber security. *Computers & Security*, 38, 97-102.
- Weill, P., & Woerner, S. L. (2013). Optimizing your digital business model. *MIT Sloan Management Review*, 54(3), 71-78.
- West, D. M. (2012). *Big data for education: Data mining, data analytics, and web dashboards*.
- Westerman, G., Bonnet, D., & McAfee, A. (2014). *Leading digital: Turning technology into business transformation*. Harvard Business Review Press.
- Zhang, J., Yang, X., & Appelbaum, D. (2015). Toward effective big data analysis in continuous auditing. *Accounting Horizons*, 29(2), 469-476.

ÖĞRETMEN ÖZNEL İYİ OLUŞUNUN OKUL YÖNETİCİLERİNİN MİZAH DAVRANIŞLARINA GÖRE İNCELENMESİ¹

Resul SAHETMAMMEDOV, Gazi Üniversitesi

ORCID No: 0000-0002-2153-1527

Doç. Dr. Fatih ŞAHİN, Gazi Üniversitesi

ORCID No: 0000-0002-6579-2550

Özet

Bu çalışmanın amacı, öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin mizah davranışları ile öğretmenlerin öznel iyi oluşu arasındaki ilişkiyi incelemektir. Korelasyonel olan bu çalışmada tabakalı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırma verileri 2021-2022 eğitim ve öğretim yılında Ankara ilinin merkez ilçelerindeki resmi ortaokullarda görev yapan 442 öğretmenden, “Mizah Davranışlar Ölçeği” ve “Öğretmen Öznel İyi Oluş Ölçeği” kullanılarak elde edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenler okul yöneticilerinin mizah davranışları orta düzeyde sergilediğini düşünmektedir ve öğretmen öznel iyi oluşu yüksek düzeydedir. Korelasyon analizi sonucuna göre okul yöneticilerinin olumsuz mizah tarzları (alaycı mizah ve reddedici mizah) ve mizahi olmayan tarzları öğretmenlerin öznel iyi oluşlarıyla negatif yönlü ve istatistiksel olarak anlamlı düzeyde ilişkilidir. İyi oluş ile olumlu mizah (üretici-sosyal mizah ve onaylayıcı mizah) arasındaki ilişkiler ise orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bulunmuştur. Regresyon analizi sonucuna göre ise üretici-sosyal mizah, onaylayıcı mizah ve mizahi olmayan tarzın öğretmen öznel iyi oluşunu anlamlı düzeyde yordamadığı görülmüştür. Buna karşılık alaycı mizah ve reddedici mizah öğretmen öznel iyi oluşunu negatif olarak anlamlı düzeyde yordamaktadır. Dolayısıyla okul müdürlerinin alaycı mizah ve reddedici mizahının artması halinde öğretmenlerin öznel iyi oluşları anlamlı olarak azalmaktadır.

Anahtar kelimeler: Mizah Davranışları, Öğretmen Öznel İyi Oluşu, Öğretmen, Okul Yöneticisi

1 Bu çalışma birinci yazarın yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

Giriş

Mizah olgusu, kişilerarası iletişimde önemli bir yere sahiptir. Birçok toplumda mizah yapmak üstün kişilik özelliği olarak kabul edilmektedir (Yerlikaya, 2003). Birçok toplumda mizah olumlu bir davranış şekli olarak kabul edilirken, bazılarında ise olumsuz bir davranış tarzı olarak kabul edilmektedir.

Gülme durumu ne kadar evrensel olsa bile mizah anlayışı kültürden kültüre farklılaşmakta ve mizah içeren bazı komik ifadeler zamana ve coğrafi etkene göre değişiklik gösterebilmektedir (Rosenthal, 2020). Diğer taraftan mizah genel olarak eğlendirme ve hoşça vakit geçirme ya da komik olayları göz önüne serme gibi kullanılsa bile mizahın sadece bu şekilde kullanılmadığını aynı zamanda yönetici durumda olan kişileri ya da grupları komik bir şekilde destekleme ya da onlara muhalefet etmek için de kullanılmaktadır (Boz, 2014).

İster destekleme olsun ister muhalefet etme olsun mizah konusu araştırmacıların her zaman ilgisini çekmiştir. Mizahın birçok alanda akademik olarak çalışıldığını söyleyebiliriz. Mizahın insan sağlığı ile ilişkisi (Galloway ve Cropley, 1999) ve mizah ile kişilik ilişkisi (Mendiburo-Segal vd., 2015) gibi alanlarda çok sayıda çalışma vardır. Mizah anlayışı üzerinde hava durumunun bile etkisinin olduğunu gösteren çalışmalar mevcuttur (Aydın, 2006). Ayrıca mizahın toplumda neyin gülünebilir ya da neyin gülünemez olduğuna dair uzlaştırıcı etkisinin olduğunu gösteren araştırmalar da vardır (Güney, 2021).

Birçok kültürde mizahın psikolojik ve fiziksel sağlığa olumlu katkı sağladığı düşünülmektedir. Olumlu mizahın kullanımı insanların öz güvenini, iyimserliklerini, kişiler arası ilişkilerde karşılaşabilecek zorlukları önlemede önemli yere sahiptir (Vilaythong vd., 2003). Mizahın bir başka önemli etkisi ise kişide öz yeterlilik inancını daha da yükseltmesidir. Öz yeterlilik ise özel hayatta olsun veya iş hayatında olsun karşılaşabileceğimiz zorluklarla başa çıkma becerilerinin kullanımını kolaylaştırarak iyi oluşu olumlu yönde etkilemektedir (İlhan & Bacanlı, 2007). Mizah ile ilgili yapılan araştırmalarda mizah duygusu, kaygı, stres ve depresyon ile olumsuz yönde ilişkili iken iyimserlik, özsaygı ve öznel iyi oluş ile olumlu yönde ilişkili bulunmuştur (Kuiper ve Martin, 1998; Nezlek ve Derks, 2001).

Öğretmenlerin öznel iyi oluş seviyelerinin yüksek olması toplumlara birçok yararı vardır (Diener ve Ryan, 2009). Uluslararası literatür incelendiğinde mizah ile öznel iyi oluş arasındaki ilişkiyi inceleyen birçok araştırma mevcuttur (Papoušek, 2018; Kuiper, Grimshaw, Leite ve Kirsh, 2004). Türkiye'de öznel iyi oluşla ilgili araştırmalar incelendiğinde birçok çalışmanın öğrenci öznel iyi oluşuyla ilgili olduğu görülmektedir (Gündoğdu ve Yavuzer, 2012; Sarı ve Çakır, 2016). En önemli unsuru insan olan eğitim örgütlerinde mizah ve öğretmen iyi oluş arasındaki

ilişkinin incelenmesinin eğitim literatüründeki eksikliğin giderebilmesine katkı sağlayacağı dşnlmektedir.

Bu araştırmanın amacı okul yöneticilerinin mizah davranışları ile öğretmenlerin öznel iyi oluşu arasındaki ilişkiyi incelemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağdaki alt sorulara cevap aranmıştır:

1. Okul yöneticileri mizah davranışlarını hangi düzeyde sergilemektedir?
2. Öğretmenlerin znel iyi oluşu hangi düzeydedir?
3. Okul yöneticilerinin mizah davranışları ile öğretmenlerin iyi oluşu arasında anlamlı ilişki var mıdır?
4. Okul yöneticilerinin mizah davranışları öğretmenlerin öznel iyi oluşunun anlamlı bir yordaycısı mıdır?

Kavramsal ereve

Mizah

İnsan var olduğu andan itibaren kendini, çevresini, içinde bulunduğu sosyal ve kültürel durumu, korkularını, sevgilerini, merak ya da inanışları gibi bütün duygu yoğunluklarını anlatmak için sürekli farklı anlatım dilleri bulma çabası içinde olmuştur (Yardımcı, 2010). Bu çabalardan biri de insanın olayları mizahi bir anlatımla yapmasıdır. Mizah insanın günlük yaşamı için önemli bir işleve sahiptir. İnsanların düşüncelerini ve karşısındaki kişiye olayı mizah yoluyla anlatma yapıldığı zaman daha eğlenceli ve daha anlamlı hale getirebilmektedir. Mizah genel anlamda gln durumu ifade eder (Sümer, 2008). Ancak mizah sadece eğlenceden ibaret değildir aynı zamanda eğlence de mizah anlamına gelmemektedir. (Yılmaz, 2011). Yaşamın gln tarafını ifade etme sanatı olarak algılanan mizah, hayatın gerçeklerini de gün yüzüne çıkarmaktadır (Akn, 1997). Mizah, diğer taraftan insan hayatında karşılaşabileceği problemlerle mücadele etmek, üstesinden gelmek için de kullanılan yöntemlerden biridir (Thorson & Powell, 1993). Mizah hayatın her alanında ciddi olmayıp bazı durumlara eğlencenin katılabilmesidir (Astedt-Kurki & Isola, 2001).

Mizahın herkes tarafından kabul edilen bir tanımı bulunmamaktadır (Yerlikaya, 2003). Mizahın Latince karşılığı "humor", Türkçe karşılığı ise glmededir. İngilizcede de karşılığı "humor" olup, etimolojik olarak "vücut ısısı" anlamına gelmektedir (Kkbayındır, 2003). Gülme ve güldürme davranışına aracılık eden olayların tümü anlamında Araa bir kavram olan mizah, olayların gln, alışılmadık, çelişkili yönlerini yansıtılmaktadır. Mizah, insanı söz konusu olaylar üzerinde düşündürme, eğlendirme ya da güldürme sanatı olarak bilinmektedir (Yardımcı, 2010).

Mizahı mizah yapan en önemli konu olayın içinde barındırdığı “komiklik” durumudur. Her bir mizahı davranışın temelinde “aykırılıktan” da bahsedilebilmektedir (Arđınç, 2009). Dolayısıyla mizahı daha farklı anlamlarda, boyutlarda tanımlayan çalışmalar da görmek mümkündür. Örneğin Aslan (2007), mizahı hayatın anlamsız taraflarına ilişkin değerlendirme yapma kabiliyeti olarak ifade etmiştir. Diğer taraftan mizahı bir tepki olarak ele alan tanımlar da vardır. Koestler (1997), mizahı bir uyarının fizyolojik tepkiler seviyesine denk bir tepki yarattığı eylem olarak tanımlamaktadır. Bununla beraber mizahın temelinde komik olaylar olduğu ancak farklı sosyal kültürel seviyedeki insanların mizahı ya da bu komik olayı tepki aracı olarak kullandığı belirtilmektedir (Rosenthal, 2020). Mizahı bir alay unsuru olarak tanımlayanlar da bulunmaktadır. İngilizlere has güldürücü bir alay şekli bağlamında mizah (Maurois, 1959) karşındakini kırmadan bir tür alay etme biçimi olarak görlmektedir (Türkmen, 1996). Mizahı eleştiri aracı olarak tanımlayanlar ise; çift yönlü olarak mizahın eleştirel düşünceyi, eleştirel düşüncenin de mizahı geliştirdiğini iddia etmektedirler. Genel anlamda mizah eleştirel bakışın da bir simgesidir. Tüm bu tanımlamalara rağmen mizahın psikolojik bir olay/olgu olduğu dolayısıyla mizaha dair genel bir tanımın yapılmasının yanlış olduğunu düşünen görüşler de mevcuttur. Mizahın aykırılık, komiklik, eğlence ve eleştiri gibi birçok anlamda kullanılması nedeniyle mizah olgusuna yönelik farklı kuramlar bulunmaktadır.

Öznel İyi Oluş

Günlük hayatta “mutluluk” olarak isimlendirdiğimiz iyi, nitelikli ve huzurlu yaşam olarak bildiğimiz literatürde ise “znel iyi oluş” olarak ifade edilmektedir (Diener, 2000). Genel olarak psikoloji alanındaki araştırmalar iyi oluştan daha çok davranış bozuklukları üzerine yoğunlaşılmıştır. Bu durum 1980’lerden sonra değişmiştir. Bundan sonra öznel iyi oluşa olan ilgi artmıştır. Günümüzde modern psikolojinin önemli ilgi gören alanlarından biri olan öznel iyi oluş alanıdır (Oktan, 2012).

Mutluluk ile ilgili kavramlardan biri olan iyi oluş, yaşamla mücadele safhasında doğru ve anlamlı hedefleri belirleyip o hedeflere ulaşmayı ve bunu yaparken gelişmeyi hedeflemektedir. İyil oluş genel olarak psikolojik ve sosyal aığdan kişinin kapasitesini geliştirerek kendi kabuğundan dışarı çıkmasıdır (Ryff, 1989). Bradburn’a (1969) göre kişinin yaşadığı olumlu duygular olumsuz duygulardan fazla ise o kişide öznel iyi oluş yüksektir.

Öznel iyi oluşun önemli bir özelliği bu kavramın öznel olmasıdır. Bunun böyle olmasının asıl sebebi ise kişinin yaşama ilişkin kendi sübjektif görüşünü sunmasıdır. Öznel iyi oluş sadece olumsuzlukların yok olması durumu değil de bununla birlikte pozitif duyguları çadıştırmaktadır (Diener, 2000).

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin mizah davranışlarının öğretmenlerin öznel iyi oluşuna etkisini inceleyen bu araştırma nicel araştırma yaklaşımı ile ortaya konulan ilişkiyel bir araştırmadır. İlişkiyel araştırma korelasyonel ve nedensel karşılaştırılmalı metodolojilerin kullanıldığı, değişkenler arası ilişkileri ortaya koyan çalışmalara verilen isimdir (Fraenkel, Wallen & Hyun, 2012). Bu araştırmanın bağımsız değişkeni okul yöneticilerinin mizah davranışları iken, bağımlı değişkeni ise öğretmenlerin öznel iyi oluş düzeyleridir. Çalışma bu iki değişken ve değişkenlerin boyutları arasındaki ilişkiyi saptama üzerine kuruludur. Araştırma bu yönüyle korelasyoneldir.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, Ankara ili merkez ilçelerinde devlet ortaokullarında görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmada tabakalı örnekleme yöntemi kullanılarak 442 öğretmene ulaşılarak bu öğretmenlerin hepsinin verileri değerlendirilmeye alınmıştır. Araştırmaya dahil edilen öğretmen Ankara merkez ilçelerdeki okul sayıları dikkate alınarak toplam 439 devlet ortaokulundan 52'sinden araştırma verileri toplanmıştır. Araştırma evreninde yer alan yaklaşık olarak %12 okul örnekleme dahil edilmiş ve tek tek ilçeler düzeyinde de bu orana ulaşılmıştır. Örneklemeye ilişkin demografik veriler Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1. Katılımcıların Demografik Özelliklerine Göre Dağılımı

Değişken	Alt Kategori	Frekans	%	Ortalama	SS	Min.	Mak.
Cinsiyet	Kadın	335	75,8				
	Erkek	107	24,2				
Medeni durum	Evli	389	88				
	Bekar	53	12				
Yaş				41	8,09	23	64
Branş	Fen ve Matematik	141	31,9				
	Sosyal	271	61,3				
	Güzel Sanatlar	30	6,8				
Öğrenin durumu	Lisans	378	85,5				
	Lisansüstü	64	14,5				
Toplam hizmet süresi				17,1	8,045	1	40
Mevcut okuldaki hizmet süresi				6,9	5,447	1	30

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama araçları olarak Cemaloğlu vd. tarafından geliştirilen “Mizah Davranışları Ölçeği (MDÖ)” ve 2015 senesinde Renshav, Long ve Cook tarafından geliştirilen ve 2017 senesinde Ergün ve Nartgün tarafından Türkçeye uyarlanan “Öğretmen Öznel İyi Oluş Ölçeği (ÖÖİÖÖ)” kullanılmıştır.

Mizah Davranışları Ölçeği: Ölçeğin beşli Likert tipi derecelendirme biçiminde oluşturulmuş 30 maddesi bulunmaktadır. Ölçeğin Alaycı Mizah, Üretici Sosyal Mizah, Onaylayıcı Mizah, Reddedici Mizah ve Mizahi Olmayan Tarz olmak üzere beş tane alt boyutu vardır. Ölçeğe faktör analizi yapılmış, yapılan KMO testi sonucunda sonuç 0,89 çıkmıştır. $0,89 > 0,50$ olduğu için veri setinin faktör analizi için uygun olduğu sonucuna varılmıştır. Kaiser, değerin 1'e yaklaştıkça mükemmel, 0,50'nin altında ise kabul edilemez olduğunu belirtmektedir (Tavşancıl, 2006). Ölçek için Barlett testi ise analiz sonucunda anlamlı bulunmuştur ($p < 0.0$). Ölçek için açımlayıcı faktör analizi sonucunda 5 faktör elde edilmiştir. Alaycı mizah ölçeğine ilişkin toplam varyansın %19,92'sini Üretici Sosyal Mizah %18,22'sini, Onaylayıcı Mizah %12,53'ünü, Reddedici Mizah %10,53'ünü ve Mizahi Olmayan tarz ise %8,89'unu açıklamaktadır. Ölçeğin faktör boyutlarının toplamı ölçeğin %70,10'unu açıklamaktadır.

Öğretmen Öznel İyi Oluş Ölçeği: Ölçeğin Türkçe uyarlanmasının araştırma verileri Millî Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda çalışan 54 öğretmenden elde edilirken, ölçeğin dil geçerliliğinin sağlanması amacıyla Peorson Korelasyon katsayısının hesaplanması yöntemleri kullanılmıştır. Bunun sonucunda ölçeğin dil geçerliliğinin sağlandığı sonucuna ulaşılmıştır. Sekiz maddeden ibaret olan ölçeğin yapı geçerliliğinin incelenmesinde AFA ve DFA kullanılmış olup, yapı geçerliliğini incelemek için faktör analizi yapılmıştır. Verilerin faktör analizine uygunluğunun belirlenmesi amacıyla KMO ve Barlett testleri uygulanmıştır. Analiz sonucunda örneklem katsayısı .83 ve Balett Sphercity testi $p < 0.0001$ düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Analizler sonucunda elde edilen uyum indekslerinde istenen düzeyde olduğu sonucuna varılmıştır.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde SPSS 26.0 paket programı kullanılmıştır. Verilerin analizi iki aşamada gerçekleştirilmiştir. Birinci aşamada, yüz yüze görüőülerek toplanılan verilerin bilgisayar ortamına aktarılan veriler eksik ya da hatalı değer, aykırı değer ve çoklu değişme açısından incelenerek analize tabi tutulmuştur. 442 öğretmenin hepsinin verileri değerlendirilmeye alınmıştır. Ölçek maddelerinin çarpıklık ve basıklık, en büyük ve en küçük Z puanları hesaplanmıştır. Tabachnick ve Fidelle

(2013) göre basıklık ve çarpıklık değerinin -1.5 ile +1.5 arasında olması durumunda verilerin normal dağılım gösterdiği söylenebilir. Bu değerlere göre ölçeklerden elde edilen verilerin normal dağılım gösterdikleri düşünülerek parametrik analiz yöntemlerinin kullanılmasına karar verilmiştir. Bu bağlamda verilerin analizinde bağımsız örneklem t-testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA), Pearson Korelasyonu ve çoklu doğrusal regresyon analizi yöntemleri kullanılmıştır. Ayrıca ölçek puanlarına yönelik uç değer tespiti yapmak amacıyla Z puanları hesaplanmıştır. Normal dağılım eğrisinin çizdirildiği histogram, gövde-yaprak diyagramı gibi kutu çizgi grafikleri ile puanların normal dağıldığı ve uç değer saptanmadığı doğrulanmıştır.

Bulgular

Öğretmenlerin okul yöneticilerinin mizah davranışlarını nasıl değerlendirdikleri, kendilerini öznel iyi oluş yönüyle nerede gördükleri ve okul yöneticilerinin mizah davranışları ile öğretmen öznel iyi oluşu arasında nasıl bir ilişkinin olduğunu gösteren veriler Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Mizah ve Öznel İyi Oluş Puanları Arasındaki İlişkiler

Değişkenler	\bar{X}	SS	1	2	3	4	5	6
1. Öznel İyi Oluş	3,05	0,717	-	-,717*	,534*	,634*	-,728*	-,641*
2. Alaycı Mizah	2,44	1,25		-	-,529*	-,672*	,771*	,675*
3. Üretici-Sosyal Mizah	2,61	1,01			-	,812*	-,538*	-,642*
4. Onaylayıcı Mizah	2,89	1,06				-	-,683*	-,691*
5. Reddedici Mizah	2,34	1,21					-	,755*
6. Mizahi Olmayan Tarz	2,76	1,17						-

*p<.05

Öğretmenlerden elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin okul yöneticilerine ilişkin algıladıkları mizah tarzları orta düzeydedir. Öğretmenler okul yöneticilerinin olumlu mizah davranışlarına (üretici-sosyal mizah, onaylayıcı mizah), olumsuz mizahi davranışlara (reddedici mizah, mizahi olmayan tarz) kıyasla daha yüksek puanlar vermişlerdir. Tablo 2'deki verilerden öğretmenlerin öznel iyi oluş algı düzeylerinin ortalamanın üzerinde olduğu görülmektedir.

Öğretmen öznel iyi oluşu ve okul yöneticilerinin mizah davranışları arasındaki ilişkiler incelendiğinde öznel iyi oluş ile alaycı mizah ($r=-,717$) ve reddedici mizah ($r=-,728$) arasındaki ilişkiler güçlü düzeyde negatif ve anlamlı bulunmuştur. İyi oluş ile mizahi olmayan tarz arasındaki ilişki orta düzeyde negatif ($r=-,641$)

ve anlamlı bulunmuştur. Mizahi olmayan tarzın artması ile birlikte öğretmenlerin iyi oluşları orta düzeyde azalmaktadır. İyi oluş ile üretici-sosyal mizah ($r=,534$) ve onaylayıcı mizah ($r=,634$) arasındaki ilişkiler ise orta düzeyde pozitif ve anlamlı bulunmuştur. Buna göre, okul müdürlerinin üretici-sosyal ve onaylayıcı mizahlarının artması durumunda iyi oluşları da orta düzeyde artmaktadır.

Okul yöneticilerinin mizah davranışlarının öğretmen öznel iyi oluşunu nasıl yordadığı incelendiğinde (bakınız Tablo 3) üretici-sosyal mizah, onaylayıcı mizah ve mizahi olmayan tarzın öznel iyi oluşu anlamlı düzeyde açıklamadığı görülmektedir ($p>,05$). Ancak alaycı mizah ve reddedici mizahın öznel iyi oluşu negatif yönde ve anlamlı olarak yordadığı görülmüştür ($p<,05$). Buna göre okul müdürlerinin alaycı mizah ve reddedici mizahın artması halinde öğretmenlerin öznel iyi oluşları anlamlı olarak azalmaktadır.

Tablo 3. Mizah Anlayışının Öznel İyi Oluşu Yordama Düzeyi Tablosu

	Std. Olmayan Katsayılar		Standardize Katsayılar	t	p	95,0% GA		VIF
	B	S. Hata				B	Alt Sınır	
(Sabit)	3,773	,159		23,683	,000	3,460	4,087	
Alaycı Mizah	-,181	,029	-,316	-6,331	,000	-,238	-,125	2,778
Üretici Mizah	,050	,037	,071	1,335	,183	-,024	,124	3,139
Onaylayıcı Mizah	,059	,041	,087	1,422	,156	-,022	,140	4,147
Reddedici Mizah	-,198	,033	-,334	-6,023	,000	-,263	-,133	3,430
Mizahi Olmayan Tarz	-,043	,031	-,070	-1,370	,171	-,104	,019	2,913

* Bağımlı değişken: Öznel iyi oluş; $R^2=,604$; $F(5-436)=135,383$; $p<,05$.

Sonuç ve Tartışma

Öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin mizah davranışları ile öğretmenlerin öznel iyi oluşu arasındaki ilişkiyi saptayama çalışan bu araştırmanın sonuçlarına göre, öğretmenler okul yöneticilerinin mizah davranışlarını tüm alt boyutlarda (alaycı mizah, üretici-sosyal mizah, reddedici mizah, mizahi olmayan tarz ve onaylayıcı mizah tarz) orta düzeyde sergilediklerini düşünmektedirler. Öğretmen görüşlerine göre okul yöneticileri en çok onaylayıcı mizah tarzı sergilemektedirler. Araştırmanın bu sonucu konu ile ilgili daha önce yapılan araştırma

sonuçlarına benzemektedir. Kent'in (1993), Mertz'in (2000), Spurgeon'un (1998), Williams'in (1994) araştırmalarında da benzer sonuçlara rastlanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenler okul yöneticilerinin mizah davranışlarından alaycı mizah ve reddedici mizah boyutlarını diğer boyutlara nazaran daha düşük algılamışlardır. Bu durum çok yüksek olmasa bile öğretmenlerin okul yöneticilerinin mizah davranışlarına ilişkin olumlu bir algıya sahip oldukları şeklinde yorumlanabilir. Okul yöneticilerinin mizah davranışlarının, alaycı ve reddedici mizah tarzının düşük algılanması Erdoğan (2022) ve Sağır, Ataş, Doğruluk ve Mutluay'ın (2018) araştırmalarının sonucuyla desteklenmektedir. Yöneticilerin en çok onaylayıcı mizah tarzını benimsemeleri okul ikliminin sağlıklı bir şekilde işlemesi için önemlidir. Mizahın hiyerarşiyi ortadan kaldırmada önemli bir etken olduğu dşnldğnde bu mizah tarzının okul yöneticileri tarafından kullanılması, daha eşit bir çalışma ortamı oluşturma açısından önemlidir.

Araştırmanın bir diğer sonucu, öğretmenlerin öznel iyi oluş düzeylerinin ortalamasının üzerinde olduğudur. İlgili alan yazında da benzer sonuçlarla karşılaşılmaktadır. Arslan (2022) ve etin'in (2019) alışmaları da benzer sonuçları ortaya koymaktadır. Farklı kültürlerde yapılan çalışmalarda farklı sonuçların ortaya çıktığı araştırmalar da mevcuttur. Sasmoko ve arkadaşları (2017) tarafından yapılan araştırmada Endonezya'da çalışan öğretmenlerin öznel iyi oluşunun orta seviyede olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmada son olarak okul yöneticilerinin mizah davranışlarının ğretmen öznel iyi oluşunu anlamlı bir şekilde açıkladığı sonucuna ulaşılmıştır. Olumsuz mizah tarzları (alaycı mizah ve reddedici mizah) ğretmen öznel iyi oluşunun anlamlı bir yordayıcısı olarak saptanmıştır. Bu sonuçlar konu ile ilgili yapılan araştırmalarla desteklenmektedir (Kuiper, Grimshaw ve Leite, 2004). Olumsuz mizahın kullanılması örgüt ikliminde olumsuz sonuçlara sebep olabilmektedir (Romero ve Curthirids, 2006). Yöneticilerin alaycı mizah kullanımını çalışanların içinden duyduğu memnuniyeti olumsuz etkilemektedir (Büyükyılmaz, 2018).

Bu araştırma sonucuna göre okul yöneticisinin olumlu mizah kullandığını düşünen öğretmenlerin öznel iyi oluş algılarında yüksek çıkmıştır. Tam tersi, olumsuz mizah kullanımında ise bu algıda düşüş grlmştir. Dolayısıyla öğretmenini mutlu görmek isteyen okul yöneticilerinin olumlu mizaha başvurmaları, mizahi yönlerini geliştirmeleri, mizahi söylem veya davranışların da öğretmenleri incitmekten, benliklerine zarar vermekten kaçınmalarının yararlı olacağı söylenbilir.

Kaynakça

- Akün, D. (1997). *9-11 Yaş çocuklarında mizah duygusunun gelişimi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Ardınç, İ. S. (2009). *Kalem Dergisi ve mizah anlayışı (1908-1911)*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Türkiye Araştırmalar Enstitüsü, İstanbul.
- Åstedt Kurki, P., & Isola, A. (2001). Humour between nurse and patient, and among staff: Analysis of nurses' diaries. *Journal of Advanced Nursing*, 35(3), 452-458.
- Aslan, H. (2006). Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin öğrenilmiş güçlülük düzeylerine ve cinsiyetlerine göre mizah tarzlarının incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Aslan, İ. U. (2007). *Televizyon reklamlarında mizahın kullanımı*. Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Arslan, Ş. (2022). Öğretmenlerin okul yöneticilerinin liderlik tarzlarına ilişkin algıları ve öznel iyi oluş düzeyleri arasındaki ilişki (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Aydın, İ. S. (2006). *Türkçe derslerinde mizah kullanımının öğrenci tutum ve başarısına etkisi*. Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Büyükyılmaz, O. (2018). Yöneticilerin olumlu ve olumsuz mizah kullanımı ile çalışan tutumları arasındaki ilişki. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(2), 125-150.
- Boz, U. (2014). Toplumsal eleştiri yönetimi olarak mizah ve Türk mizahı: Yeni medyadan Bahattin örneği. *Akdeniz Üniversitesi İletişim Dergisi*, 21, 143-159.
- Bradburn, N. M. (1969). *The structure of psychological well-being*. <https://psycnet.apa.org/record/1970-19058-000> sayfasından erişilmiştir.
- Cemaloğlu, N., Reçepoğlu, E., Şahin, F., Daşçı, E., & Köktürk, O. (2012). Mizah davranışlar ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(4), 693-716.
- Çetin, A. (2019). Öğretmenlerin öznel iyi oluşları ile mesleki dayanıklılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 9(3), 506-521.
- Diener, E. (2000). The science of happiness and a proposal for a national index of university of illinois at urbana-champaign. *American Psychologist Association*, 55(1), 34-43.
- Diener, E., Lucas, R. E., & Oishi, S. (2002). Subjective well-being: The science of happiness and life satisfaction. *Handbook of Positive Psychology*, 2, 63-73.
- Diener, E., & Ryan, K. (2009). Subjective well-being: A general overview. *South African Journal of Psychology*, 39(4), 391-406.
- Ergün, E. ve Sezgin Nartgün, Ş. (2017). Öğretmen öznel iyi oluş ölçeğinin Türkçeye uyarlanması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Sakarya University Journal of Education*, 7(2), 385-397.
- Erdoğan, N. (2022). *Okul müdürlerinin kullandıkları güç kaynakları ile mizah tarzları arasındaki ilişkinin öğretmen algılarına göre incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Forbes, R. E. (1997). Humor as a teaching strategy to decrease anger in the classroom of students who are emotionally handicapped or severely emotionally disturbed. Doctoral Dissertation, The Union Institute.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). How to design and evaluate research in education (Eighth Edition). New York: McGraw-Hill.
- Galloway, G., & Cropley, A. (1999). Benefits of humor for mental health: Empirical findings and directions for further research. *Humor: International Journal of Humor Research*, 12(3), 301-314.

- Gündoğdu, R ve Yavuzer, Y. (2012). Eğitim fakültesi öğrencilerinin öznel iyi oluş ve psikolojik ihtiyaçlarının demografik değişkenlere göre incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(23), 115 – 131.
- Güney, A. (2021). Örgütlerde mizah, örgüt iklimi ve bilgi saklama davranışları arasındaki ilişkiler üzerine bir araştırma. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- İlhan, T., & Bacanlı, H. (2007). Mizah tarzları, kişilik özellikleri ve öznel iyi oluş: Bir model denemesi. *Journal of Educational Sciences & Practices*, 6(11).
- Kent, S.H. (1993). An investigation of the relationship between humor style and effectiveness of elementary school principals as perceived by teachers in Georgia. (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No.9416267).
- Koestler, A. (1997). *Mizah yaratma eylemi*. İstanbul: İris.
- Kuiper, N. A., Grimshaw, M., Leite, C., & Kirsh, G. (2004). Humor is not always the best medicine: Specific components of sense of humor and psychological well-being. *International Journal of Humor Research*, 17(1), 135-168.
- Kuiper, N. A. & Martin, R. A. (1998). Is sense of humor a positive personality characteristic? Ruch, W. (Ed.), *The sense of humor: Explorations of a personality characteristic (Humor Research Series)* (pp. 183-206). Berlin: Mouton de Gruyter.
- Küçükbayındır, Z. (2003). *The effect of humour training on job satisfaction and organisational climate*. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Mauros, A. (1959). Mizah. *Varlık Sanat ve Fikir Dergisi*, 1(3), 496-500.
- Mertz, D. J. C. (2000). Teachers' perceptions of principals' humor style: Its effect on teacher satisfaction and burnout. (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 9991715)
- Mendiburo-Seguel, Andrés, Páez, Dario ve Martínez-Sánchez, Francisco (2015). Humor Styles and Personality: A Meta-Analysis of the Relation Between Humor Styles and the Big Five Personality Traits. *Scandinavian Journal of Psychology*, 56(3), 335-340. DOI: 10.1111/sjop.12209
- Nezlek, J.B., & Derks, P. (2001). Use of humor as a coping mechanism, psychological adjustment, and social interaction. *International Journal of Humor Research*, 14(2), 395-413.
- Oktan, V. (2012). Beden imajı ve reddedilme duyarlılığının öznel iyi oluşu yordama gücü. *Journal of Educational Sciences & Practices*, 11-22.
- Papousek, I. (2018). Humor and well-being: A little less is quite enough. *Humor*, 31(2), 311-327.
- Recepoğlu, E. (2008). Okul müdürlerinin mizah yeteneğinin öğretmenlerin iş doyumlarına etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 33(150), 74-86.
- Rosenthal, F. (2020). Erken İslam'da mizah. İstanbul: Divan.
- Romero, E. J. & Cruthirds, K.W. (2006). The use of humor in the workplace. *The Academy of Management Perspectives* 20(2), 58-69.
- Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(6), 1069-1081.
- Sağır, M., Ataş, M., Doğruluk, S., & Mutluay, Y. (2018). Okul yöneticilerinin mizah tarzları ile örgütsel adalet arasındaki ilişki. *International Journal of Social Science*, 67, 61-76..
- Sarı, T. ve Çakır, G. (2016). Mutluluk korkusu ile öznel ve psikolojik iyi oluş arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi* 5, Özel Sayı.
- Sasmoko, S., Herisetyantri, I., Suroso, J. S., Harisno, Ying, Y., Rosalin, K., Chairiyani, R. P., ... Permai, S.D. (2017). Am I a well being teacher? (A review of subjective wellbeing for elementary teachers). *Man in India*, 97(19), 293-300.

- Spurgeon, K. (1998). Humor versus burnout: An organizational analysis of principals and teachers. (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 9831984).
- Sümer, M. (2008). *Okul ncesi ğretmenliği ğrencilerinin stresle başa çıkma stilleri ve bazı değişkenlere göre mizah tarzlarının karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Üniversitesi, Konya.
- Tavşancıl, E. (2006). *Tutumların llmesi ve SPSS ile veri analizi*. Ankara: Nobel.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics*. Boston: Pearson Education
- Thorson, J. A., & Powell, F. C. (1993). Sense of humor and dimensions of personality. *Journal of Clinical Psychology*, 49(6), 799-809.
- Türkmen, F. (1996). Mizaha stnlk teorisi ve Nasrettin Hoca fıkraları. V. Milletarası Türk Halk Kültürü Kongresi.
- Vilaythong, P. A., Arnau, R.C., Rosen, D.H., & Mascaro, N. (2003). Humor and hope: Can humor increase hope? *International Journal of Humor Research*, 16(1), 79-89.
- Williams, R. A. (1994). The perceived value of administrator humor to school climate (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 9429737)
- Yardımcı, İ. (2010). Mizah kavramı ve sanattaki yeri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1-41.
- Yerlikaya, E. (2003). Mizah tarzları leğinin (the humor styles questionnaire) uyarlama alışması. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Yılmaz, K. (2011). Okul yöneticilerinin mizah tarzlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 27-44.

ELEŞTİREL PEDAGOJİ İLE UZAKTAN EĞİTİM GÖRÜNÜMÜ

Dr. Su ERTÜRK, Gazi Üniversitesi
ORCID No: 0000-0002-9418-7632

Özet

Bu çalışmanın amacı, eleştirel pedagojinin bilimsel paradigmaları ışığında uzaktan eğitim eleştirisini gerekçelendirmektir. Çalışma kapsamında, 2020-2022 yıllarında tüm dünyayı etkisi altına alan pandemi sürecinde mecburi deneyimlenen uzaktan eğitim konu edilmektedir. Uzaktan eğitim olgusu, okulun var olduğu ortamlarda yaşanan sıkıntıların üzerine eklenen yeni bir problem midir? Yoksa iyi bir çözüm mü olacaktır? tartışmasına Illich'in "Okulsuz toplum" eserinde ifade edilen; okullu toplumlarda bireylerin yeteneklerine göre eğitilemediği, kişisel yaratıcılığa ve özgür gelişime sınıflardaki eğitimin engel olduğu düşüncesi doğru cevapları vermekte midir? şeklindeki sorular dikkate alınmaktadır. Bu çerçevede uzaktan eğitim uygulamaları, okulsuz toplum anlayışıyla ilişkilendirilerek eleştirilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Eleştirel Pedagoji, Pandemi, Uzaktan Eğitim Eleştirisi

Giriş

Modern toplum eleştirisi olarak ölçmeye dayalı sistemlerin tersine okulsuzlaşmanın gerekliliği iddiası (Illich, 2006, s.98), günümüzde küresel olarak tüm eğitim sistemlerinde kendine yer bulmuş gibi düşünülebilir. Diğer bir deyişle, okul olmadan, iletişim ağları aracılığıyla her bireyin bilgiye ulaşmasında ve planlı eğitimlere erişiminde bugünün mecburi koşullarının yıllar öncesinden Illich tarafından iddia edilmiş olması, günümüzde ne olacağının tahmin edildiği ya da çok önceden planlandığı da düşünülebilir. Bu durumda otoriteden uzaklaşarak, ailelerin teknoloji okuryazarlığı, kaynaklara erişim ve eğitim ihtiyacının içselleştirilerek, bireylerin özdisiplin sağlayabilme yetisi sorgulanan unsurlar haline gelirken, yüzyüze etkileşim, doğayla buluşma, iletişim, sosyalleşme, fiziksel aktivite, spor, sanat, kültürel alışkanlıklar, gelenek, görenek gibi kavramların boyutlarında yaşanacak değişimler gündemi meşgul etmektedir. Öte yandan teknoloji aracılığıyla eğitim-öğretim düzenine geçişin "okul" kavramını da değişime uğratacağını akıllara getirmiştir. Buradan hareketle öğrenmeye/öğretmeye ilişkin dışsal ve içsel motivasyonun tehlikeye girmesi şüphe götürmez bir gerçek olarak karşımızda durmaktadır.

Eleştirel Kuramın Eğitime Yansıması

Eleştiri, düşünmenin kendi üzerine düşünerek, kendi sınırının farkına varmasıysa eğer, bunun, sınırlar içinde mi yoksa dışından mı yapıldığı önemli bir sorundur. Düşünmenin sınırı, toplumsal koşullarca belirleniyorsa eğer, öncelikle bu koşullara yönelik bir eleştiriye öne çıkararak Frankfurt Okulu düşünürleri, eleştirinin bu sınırların içinde yapılacağını kabul ederler (İsbir, 2019, s.383). Eleştirel Teorinin kapsamı, Frankfurt Okulu ile başlamış olsa da, Alman-Amerikalı sürgünlerin geliştirdiği versiyondan daha geniş bir perspektifte ele alınmalıdır. Çağdaş çağ için eğitimi kuramsallaştırma ve yeniden yapılandırma bağlamında, Eleştirel Pedagoji geleneği, Deweyan pragmatizmini, İngiliz kültürel çalışmalarını ve postyapısalcılık geleneğini de kapsadığı söylenebilir. Eleştirel bir eğitim teorisi, eğitim ve yaşamın neye alternatifler oluşturduğunu teorileştirmeye çalışan normatif ve hatta ütöpik bir boyuta sahiptir. İyi yaşamı ve iyi toplumu teşvik eden bir eğitim modeli geliştirmek, Yunanlılardan John Dewey aracılığıyla klasik eğitim felsefesi ve Ivan Illich ve Paulo Freire gibi klasik Batı eğitim eleştirmenleri üzerinde normatif düşünmeyle desteklenebilir (Kellner, 2005, s.50).

Eğitimsiz demokratik bir topluma sahip olunamayacağını, demokrasinin çalışması için herkesin eğitime erişiminin olması ve eğitimin demokrasinin dolayısıyla iyi yaşamın ve iyi toplumun anahtarı olduğu konusunda ısrar eden Dewey, 20. yüzyılın gelişmesiyle, ilerici eğitim, eğitim ve demokrasiyi birbirine bağlayan ve en sürekli yansımaları geliştirmiştir. Tüm klasik eğitim filozoflarının yanı sıra Marx ve Freire'nin, eğitimin daha iyi ve daha iyi gerçekleştirilmiş bireyler ve iyi bir toplum yaratmak için merkezi bir öneme sahip olduğunu ve bu nedenle eğitim felsefesinin kilit bir unsur olduğu görüşü de yer almaktadır. Eleştirel eğitim felsefeleri, Batı demokrasilerinde var olan eğitim modellerinin radikal eleştirisini sağlamak ve çağdaş durumumuzla ilgili olan ilerici alternatif modeller sunmaktadır (Kellner, 2005, s.55-56). Buradan anlaşılacağı üzere eleştirel pedagojinin felsefesi neomarksizm ve eğitim teorilerinden yapılandırmacılıkla ilişkilidir. Eleştirel pedagojinin neomarksizm ve yapılandırmacılık bağıntısından ötürü, gerçek eğitimin aslında politik olması ve insanların ayrı ayrı ve birlikte de toplumun özgürleşmesi hedefi temelinde şekillenen uygulamaların, eleştirel kuram doğrultusunda gerçekleştirilmesi beklenir. Buna göre, eğitimin desteği ve katkısıyla adil ve demokratik bir toplumun oluşturulması, öğrencinin eğitim-öğretim sürecine doğrudan katılımını mümkün kılan diyalojik bir yöntemle eğitimin sağlanması, öğrencilere eleştirel bir bilinç kazandırma amacına hizmet eden sorun tanımlayıcı bir eğitim anlayışının var olması eleştirel kuramın eğitim pedagojisi üzerindeki yansımasını açıklamaktadır (Cevizci, 2020, s.218). Freire ise, Ezilenlerin Pedagojisi çalışmasında sorun çözücü eğitim yaklaşımını önermiş ve kullanmıştır. Eğitimi, özgür ve

adil bir toplum yaratmanın temel aracı olarak gören Freire, kuramsal çalışmalarıyla olduğu kadar uygulamalarıyla da eleştirel pedagojiyi, bilinçlenme / bilinçlendirme, özgürleşme / özgürleştirme ve insanlaşma / insanlaştırmanın bir aracı olarak göstermiştir (Ural, 2020)

Eleştirel Pedagojide ğretmen, ğrenci ve Ebeveyn

Pedagoji, Yunanca paid (ocuk) agogos rehberlik sözcüklerinden türeyen, andragojinin tersine ocuk eğitimine yol gösterme anlamı taşıtmaktadır. Çocukların ğrenme biçimlerine ilişkin andragoji kavramını yaygınlaştıran Knowles (1973, s.42-45), yetişkinlerin öğrenmesine yardımcı olma bilimi olarak andragojiyi özetlemiştir. Pedagojiyle ocuklara öğretme anlayışı kastedilirken, Knowles yetişkinlerin öğrenimine yol gösterecek bir dizim varsayım ortaya koymuştur. Özellikle yetişkin öğrencilerin olgunlaştıka ve ynlendirebildike bağımlılıktan zgrlge doğru hareket ettiklerini, bu nedenle dışsal değil, içsel faktörlerle öğrenmeye motive olduklarını vurgulamaktadır. Üniversite ğretmeni olarak, ağdaş konformist kültürün zihin uydurma kozmosundaki gençlerin evde yaşamanın kısıtlamalarından serbest olarak ilk yıllarında özgürce hareket ettiklerini izleyen Kinchole (2008, s.402), bu süreçte pek çok krize tanık olduğunu belirtmektedir. Yazar, genellikle tıknırcasına içme alişkanlığı ve monotonluktan kurtulmak için tasarlanmış kötü davranışlar içine düşüldüğünün, gençleri yutmuş olan bastırılmış libidinal enerjiyi serbest bırakmak için yüksek öğrenimlerini zayıf çabalarla geçirdiklerinin altını çizmektedir. Bunun yanında gençlerin yaşadığı sorunları eleştirmeden, empati kurabilmeyi tercih eden Kinchole (2008, s.402)'e göre birçok niversite öğrencisinin kötü davranışlarını şekillendiren ve altta yatan sosyo-psikolojik, ontolojik ve politik faktörleri ele almada, öncelikli olarak yönetimler ve eğitimciler başarısız olmaktadır.

Çatışma ağında, Batı emperyal militarizminin, kelimenin tam anlamıyla milyonlarca Batılıyı, depresyonla ölüm maçına sürüklediğini ifade eden Kinchole (2008, s.403)'n belirttiği üzere insan zihni varoluşa ilişkin doluluktan ötürü depresyonu körükleyen ortam yaratmakta ve bunun sonucunda insanlar ideolojik algılayıcılarını köreltme girişimleriyle karşı karşıya kalmaktadır. Öte yandan Kinchole, sermayenin bilgiyle kontrolü sonucunda, var olan depresyon ya da arka planda bekleyen psikolojik krizlerin bireylerde güçsüzlüğün boyutlarını arttırdığını ifade etmektedir. Buradan hareketle fark yaratmak, öğrenmeyi enerjiyle kaynaştırmak ve öğrencilerin kozmosa bağlanmasına yardımcı olmak isteyen eğitimciler, entelektüel birikimleriyle gdlmeyi beklememelidir. Pedagojik olumsuzluklara dayanacak bilgiye sahip oldukları kadar, cesaretlerini de korumalıdır.

Karakter eğitimi için Amerika Birleşik Devletleri'nde uygulanan derslere ilişkin Noddings (1998, s.102), çocuklardan kendi hayatlarındaki örnekleri tanımlamaları ve çeşitli erdemlerin edinilmesi için gereken davranış örüntülerini karşılamak için kendi girişimlerini takip etmelerinin istendiğini ve erdemi açıklayan davranışları göz önüne seren gerçek bir kişinin hikayesi ile başlatıldığını anlatmaktadır. Pek çok ülkede kullanılan bu yöntemin belirli erdemlerin aşılması için ahlaki eğitime yönelik bir yaklaşım tarzı olduğu söylenebilir. Diğer bir ifade ile karakter eğitiminin tamamlanması büyük ölçüde gerçek örneklerin tanımlanması ve tanınmasına bağlıdır. Öğretmenlerin sadece eğitici doktorlar, sınıf etkinliklerinin yöneticileri, kaynakların dağıtıcıları, öğretim görevlileri ve disiplin sağlayıcılar olmadığı açıktır.

Radikal eleştirilenlerin sınıf öğretmenlerini sürekli eleştirdiğine değinen Ornstein (1977, s.30)'a göre kalıcı olabilecek tek reform, bu en çok eleştirilen öğretmenlerin desteği ve taahhüdünün eğitimde olması gerekliliğidir. Gerçekte tüm mesleklerde yetkin olmayanlar bulunmaktadır. Ancak öğretmenlerin çoğunun da kendini mesleğine adayarak, öğrenciler için çalıştığını yadsınamaz. Öte yandan öğrencilerin başarısız olması da sürekli eleştirilirken, öğrenme ile ilgili sosyal faktörler göz önünde bulundurulmadan, tüm öğretmenleri veya okulları suçlama eğilimi gerçekçi değildir ve politik olarak tehlikelidir. Eğitimciler ve eleştirilenler tarafından dikkatli ve kapsamlı analizlerin gerçekleştirilmesi, başarısızlık ve başarılarla ilişkin daha dengeli bir görüş sunmalarını sağlar. Eğitim sorunlarımıza geçerli cevaplar arayanlar, eleştirilen öğretmenleri ve okulları sevenler tarafından da dikkate alınmalı ve gereken eleştiriler yapılmalıdır (Ornstein, 1977, s.30).

En iyi eğitim çalışmasının, geniş toplumlardaki gerginliklerin ve çelişkilerin yol açtığı soru ve sorunlara yönelik bir cevabı temsil ettiğini ifade eden Giroux (2004, s.41), insanların somut olarak yaşadıkları gerçek hayatlarında ve günlük yaşamlarında yer alan belirli sorunları anlama ve müdahale etme girişimini iyi eğitim olarak açıklamaktadır. Neoliberal politikalarla hızla piyasalaştırılan eğitimin kamusal niteliği yok edilerek öğretmenliğin meslek mi, uğraş mı, iş mi olduğu konusunda da bir statü karmaşası yaratıldığını belirten Baykal, Ural ve Alica'ya (2014) göre yetiştirilecek öğretmenin, devletin -iktidarın- ve ailenin öğretmeni olmayıp çocuğun – öğrencinin- öğretmeni olabilecek niteliklerde eğitilmesi gerekmektedir.

Eleştirel Pedagoji ve Dijitalleşme

Eleştirel düşünmenin geleneksel görüşlerinde duygu üzerinde hareket etme eğiliminin üstesinden gelmeye çalışılmaktadır. Bu üstesinden gelme eğiliminin

kabulü, her duygusal tepkinin onaylandığı anlamına gelmez. Umudumuzu canlı tutmak, kendi duygusal durumlarımızın tanımlanmasını ve tanınmasını sağlayacaktır. Böylece, karşılaştığımız olumsuzlukların daha olumlu duygularla üstesinden gelebilmeye, hataya ve kötülüğe karşı savunmasızlıktan kurtulup, eğitime ilişkin olumsuz örüntüleri de değiştirmemize yardımcı olabilir (Noddings, 1998, s.134).

Son yıllarda teknolojideki üst düzey gelişmelerin ve çeşitli politikaların yansımaları olan okullardaki eğitim-öğretim uygulamaları, sadece eğitimin online öğrenme ortamlarıyla desteklenmesi anlamından çok daha fazla gerekliliğe işaret etmektedir. Özellikle “Çevrimiçi öğrenmeden farklı olarak uzaktan eğitime geçiş modelleri tipik bir okul gününün bileşenlerini ve öğretmenlerin yüz yüze sınıflarda uyguladığı pedagojideki öğrenme eşdeğerini oluşturabilir mi?” sorusuna verilecek farklı cevaplar tartışılabilir görünse de, öncelikle uzaktan okulsuz eğitimin *öğrenci, öğretmen, veli, okul, yönetici* olgularını tehdit ettiği açıktır. Buna göre, uzaktan etkileşimlerde derinlik ve niteliğin olmadığı, öğrencilerin güçlü ve zayıf yönlerine eğilmek için yeterli fırsata sahip olunmadığı, eğitim ortamında öğrenciyi “tanımak” konusunda zamanın tehditinden söz eden Murphy ve Skillen (2018, s.150)’inin görüşleri dikkate değerdir. Ayrıca Ivan Illich’in okul olmadan eğitim anlayışını detaylandığı “Okulsuz Toplum” kitabının içeriği de farklı soruları akla getirmektedir. Şöyle ki;

Uzaktan eğitim olgusu, okulun var olduğu ortamlarda yaşanan sıkıntıların üzerine eklenen yeni bir problem midir? Yoksa eğitimde yaşanan sorunlara iyi bir çözüm mü olacaktır?

Bu kapsamda yakın zamanda küresel ve toplumsal olarak deneyimlenen pandemi sürecinde yüz yüze eğitimden uzaklaşılması ve “okulsuz toplum” anlayışının ev konforunda deneyimlenmesi temelinde uzaktan eğitime eleştirel bakış detayları aşağıda farklı başlıklarda detaylandırılmaktadır.

Pandemide Okulsuz Toplum

Dünya genelinde, okulsuz toplumu eyleme geçirebilmek için yeterli altyapı ve insan kaynağına sahip olduğu söylenebilecek eğitim sistemleri olmadığı gibi, bu süreçte ekonomik yeterliliklerin sağlanabilmesi, yönetici ve öğretmenlerin değişen sorumluluklarına yönelik eğitiminin kısa sürede gerçekleşeceğini söylemek mümkün görünmemektedir. Buna göre “okulsuz toplum”un 2020 yılında Pandemi sürecinin yansıması uzaktan eğitimle denendiği söylenebilir. Ortaya çıkan mecburi okulun olmadığı uzun bir süreç, beklenmedik dönütleri gözler önüne sermektedir ve ilerleyen dönemlerde okulun olmadığı bu sürecin fizyolojik, psikolojik ve

sosyolojik etkileri de görülecektir. Eğitim-ğretimin temel taşlarından olan öğretmenlerin çocukların ve gençlerin öğrenmesi için en etkili umut kaynağı olduğu yadsınamaz bir gerçektir. lkelerde yaşanan krizlerin kafa karıştırıcı ve stresli olmasından kaynaklı, çoğu ocuk ve genç dirençli olsa da, belirsizlik zamanlarında kendi gösteren stresle birlikte endişe yaşamaktadır. Okuldaki akranlarıyla destek ve etkileşim eksikliğinde mevcut zihinsel sağlık endişeleri daha da artabileceği dşnlmektedir (Bender, 2020).

Türkiye'de 2020-2022 yılları arasında her kademedeki eğitim için uzaktan eğitim ve yüz yüze eğitim uygulamaları tüm dünyada benzer şekilde tecrübe edildiği için değişik paradigmaları gündeme taşımıştır. Okuldan fiziksel olarak uzun bir ayrılma süresi, sonraki dönemlerde okuldan ayrılan sayısında artışa neden olabileceği tahminini güçlendirmektedir. Okul terk oranları sadece Türkiye'de değil, bir çok farklı ülkede halihazırda oldukça yüksektir. Öte yandan okuldan uzun bir ayrılma süresi daha fazla artışa neden olabilmektedir (Saavedra, 2020). Ancak pandeminin kontrol altına alınması sonrasında da eğitim alanının her kademesinde, bu sürecin kalıcı, derin ve hassas sonuçlara yol açtığı günümüzde grlmektedir.

Hayat boyu öğrenme temelinde her yaştan bireyin içinde bulunduğu ve toplumların tamamını kapsayan eğitim sistemleri, salgın, afet gibi toplumsal ani değişimlerle karşı karşıya kaldığında, devletlerin yönetimleri çözüme yönelik politikalarla, farklı stratejik planlar uygulamaktadır. Okulların ve okul sistemlerinin bu geçişte olumlu ilerlemesine yardımcı olmaktan başka çözüm yolunun bulunamaması, araştırmaları yeni eğitim alanlarına doğru yöneltmeye başlamıştır. Kuçuradi (2013, s.108)'nin belirttiği gibi ;

“nemli olan, şeylerin köklerine ulaşmak değildir artık; önemli olan, mademki dünya olduğu gibidir, bu dünyanın içinde nasıl davranacağımızı bilmektir. Dolayısıyla da tarihsel oluştaki rastlantıları, dar sınırlar içinde bile olsa, insanların elden geldiği kadar yararına çevirmektir”

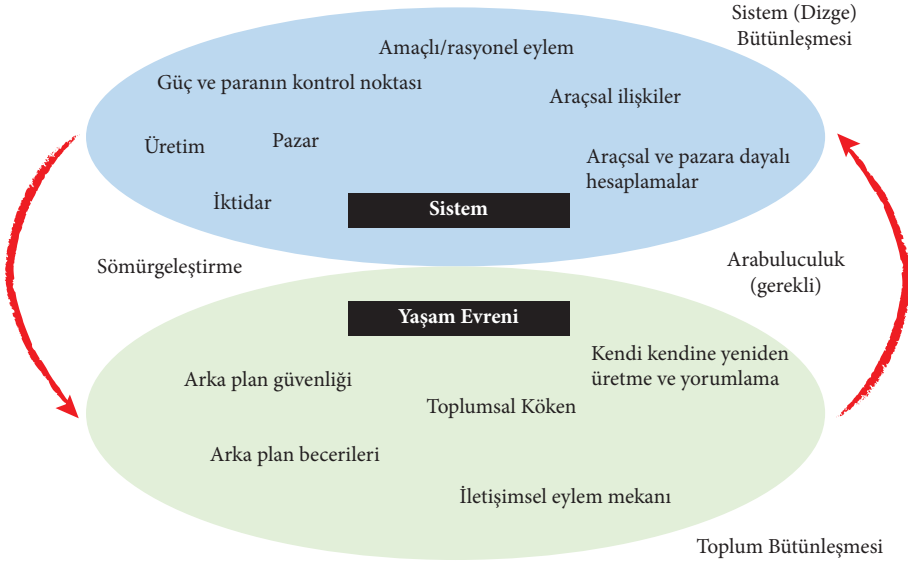
sözlerini doğrularcasına “neden” sorusunun yerini, günümüzde bu durumda “nasıl” davranılabileceği öncelik halini almıştır.

Dünya genelinde 186 ülkede yaklaşık 1,3 milyar öğrencinin 2021-2022 yılları arasında okullardan uzakta kaldığı (Reimers ve diğerleri, 2020) dikkate alındığında küresel bir pandeminin dünya genelindeki etkilerinin sadece bir kısmı tahmin edilebilmiştir. Bu sürecin geniş etkilerinin başında gelen eğitim kesintilerinin özellikle en savunmasız olan çocuklar için ‘yığın etkisi’yle uzun vadeli sonuçlarının olabileceği tahminlerinin bugün gerekleşiği söylenebilir. Diğer taraftan Hargreaves'in (2020) belirttiği üzere özellikle temel eğitimde (okuma, matematik, diller, vb.) okula başlamak için yeterince güçlü olmayan çocuklar için gerçek bir

gerileme riski vardır. Okulların uzun süre kapalı olması, beklenmedik dijitalleşmenin hızlıca ve kontrolsüz gerçekteşmesi sonucunda bugün çocukların konsantrasyon, motivasyon ve yaşam sevincinin azalması sonucunda kendilerini, öfkelerini kontrol edemedikleri, zorbalığın daha çok gündeme geldiği; eğitimcilerin ve ailelerin sıkıştığı görlmektedir.

Küresel olarak ülkelerin çoğunda sağlık ihtiyaçları önemli ölçüde değişmekle birlikte kriz sırasında potansiyel bir gelir ve insan kaynağı kaybının etkileri sosyolojik ve psikolojik boyutlarını hissettirmektedir. Ayrıca salgın, deprem gibi toplumsal etkilerini hissettiren süreçlerde aile yeleri ve çok sayıda olan kayıplar, okul temelli öğrenmeye motivasyon için öğrencilerin ve ailelerin desteklenmesi gerekliliğini ortaya çıkmaktadır. Öte yandan okul yöneticileri ve öğretmenlerin birçoğu, söz konusu krizlerden kaynaklanan fiziksel veya zihinsel sağlık sorunları yaşamaktadır. Bu nedenle verilen hükümet kararlarında öğrencilerin ve öğretmenlerin sağlıklı olmalarının sağlanması ve sürekliliği, öğrenciler için akademik öğrenmenin ve devamlılığının sağlanması, bireysel çalışma yetenekleri açısından eksikliği olan öğrencilerin desteklenmesi, öğretmenlere profesyonel destek ve tıbbi yardım sağlanması, öğrenci öğreniminin ölçülmesinde devamlılık ve güvenilirliğin oluşturulması, öğrenci öğrenimini desteklemeleri için ailelere destek verilmesinin önemi açıkça görlmektedir (Reimers ve diğerleri, 2020).

Yukarıda ifade edildiği gibi toplumsal krizlerin yaşandığı dönemde kriz yönetimi becerisinin eğitim alanındaki önemi ön plana çıkmakla birlikte, bir okulun neyi temsil ettiği ve okula duyulan benzersiz bağlılığın neden önemli olduğu düşünlmelidir. Gerçekte bir okulun yaşam dünyasını korumaya ve büytmeye yardımcı olduğunu hatırlamakta fayda vardır (Ertürk, 2023). Yaşam dünyası bir okulun yerel değerleri, gelenekleri, anlamları ve amaçları olarak ele alındığında (Habermas, 1987, s. 153), okullar tarafından kendi kaderlerine ulaşmak için hangi yerel stratejilerin ve girişimlerin kullanılacağını yaşam dünyası belirleyebilir (Sergiovanni, 2005, s. 80). Şekil 1'de yaşam evreni, öznelerin kendilerini biçimlendirdiği alan olarak, toplumun, kültürün ve kişiliğin yerleştiği alandır. İletişimsel eylem mekanı, etkileşime katılanların yaşama evreninden kesitler ortaya koyan durumsal bağlımlarla ilişkilidir. Buradan hareketle yaşam evreni ve sistem incelendiğinde toplumsal köken, iletişimsel mekan, arka plan becerileri ve kendi kendine yeniden üretme unsurlarının çevredeki yaşama duyarlı olarak ortaya çıkan ekosistem olarak okulun kimlik özelliklerini desteklediğini söylenebilir.



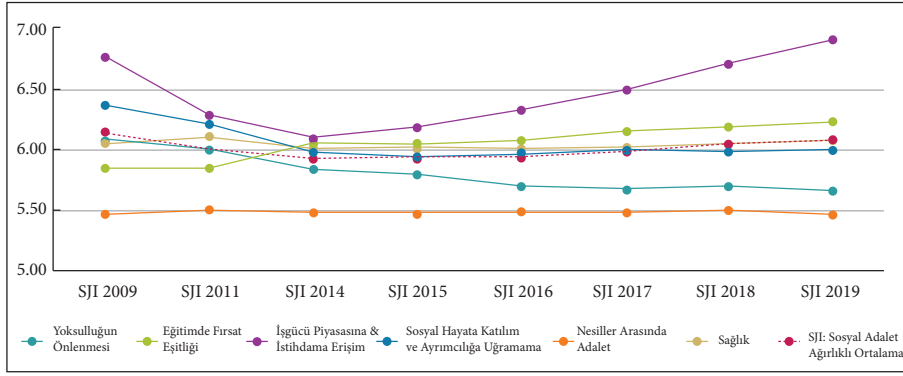
Şekil 1. Jürgen Habermas'ın iki katmanlı toplum modeli. Hillebrandt, F. (2018). *Soziologisch denken Grundlagen und Theorien* (pp. 87) Springer VS, Deutschland kaynağından uyarlanmıştır.

Uzaktan Eğitim Eleştirisi

Okulsuz ve uzaktan eğitime ilişkin özelliklere göre, bireysel öğretmenler tarafından pedagojik taahhütlerin *insancillaştırılmasının* maddi, yapısal ve kurumsal gerçeklerle nasıl sınırlandırılabilirliği düşündürücüdür. Çevrimiçi eğitimde özgünlük ve değer kavramları temelinde, pedagojileri insancillaştırmak, bu yaklaşımların sıklıkla özerk çerçevelerine ters düşen pek çok sorun akıllara gelmektedir. Özellikle çevrimiçi eğitimlerde göz ardı edilebilecek güç, ayrıcalık ve ideoloji konuları kritik bir çerçeveyi de beraberinde getirmektedir (Mehta ve Aguilera, 2019, s.109). Eğitimlerde kurumsal olarak sağlanan öğretime yönelik tasarımlar ve eğitime destek düzeyleri ise yukarıda ifade edilen sorulardan çok sonra akıllara gelmektedir.

Sosyal Adalet: Eğitimin kişisel, sosyal, politik ve kültürel boyutlarında yer edinen “sosyal adalet” kavramı gerçekte tüm topluluklara kadar genişleyerek anlam kazanır. Bu nedenle Freire'nin sosyal pedagojisinde eğitim, bireyin ve toplumun inşa edildiği ortam olarak, öğrencileri güçlendirebilecek veya evcilleştirebilecek sosyal bir eylem olarak ifade edilebilir (Shor, 1993, s.25). Freire'nin sosyal adalete olan tutkusu, eleştirel pedagojinin temelinde bulunarak, öğretme-öğrenme sürecinde insan deneyimiyle ortaya çıkarak anlaşılabilir. Bu nedenle, beklenmedik

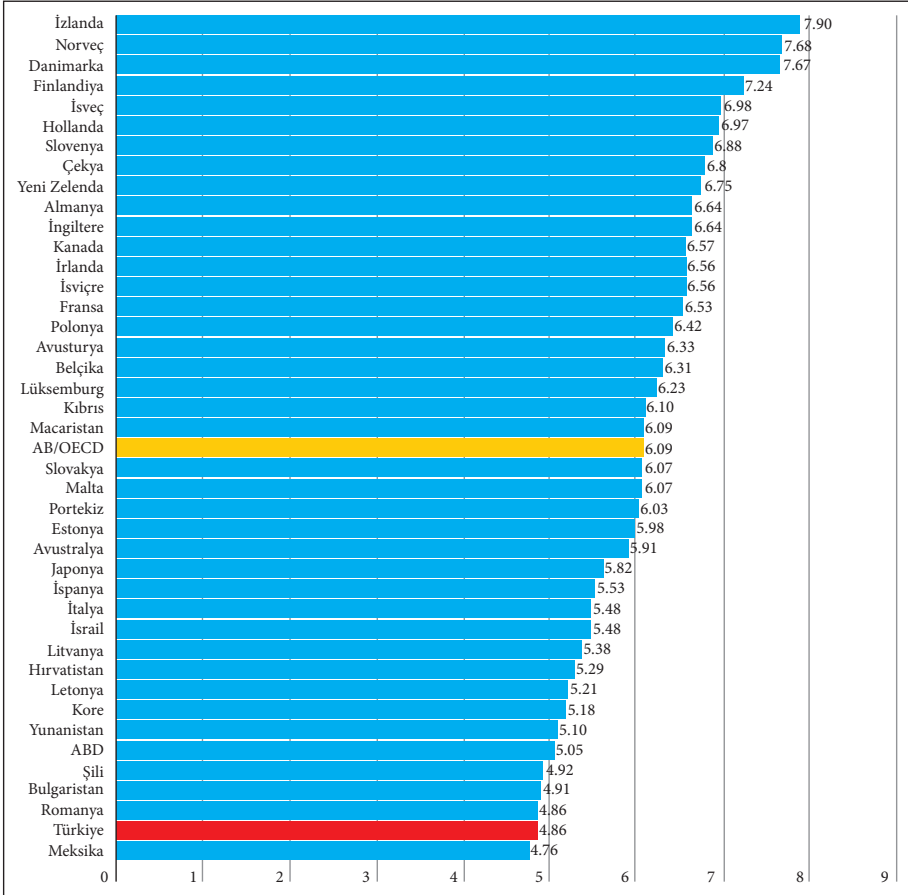
şekilde ve zamanda deneyimlenen pandemi süreci, mecburi sosyal iletişimin, etkileşimin internet ve çoklu ortam öğeleriyle gerçekleştirilmesine neden olmuştur. Gündemde yerini alan çevrimiçi eğitim ve uzaktan eğitim farklılığı, görüntülü iletişim uygulamalarının pazarlanması, yazılım sektöründeki ani sorgulamalar ve sanal güvenliğin yanında eğitimde eşitlik gibi unsurlarda sosyal adaletin sorgulanmasını hızlandırmaktadır. Bertelsmann Stiftung (2019) tarafından yapılan araştırma verilerinde sosyal adalet kapsamına alınan boyutlar Şekil 2'de görüleceği üzere yoksulluğun önlenmesi, eğitimde fırsat eşitliği, işgücü piyasasına/istihdama erişim, sosyal içerme ve ayrımcılığa maruz kalmama, nesiller arası adalet, sağlık sosyal adaletin boyutları olarak ele alınmaktadır.



Şekil 2. 2009-2019 yılları Sosyal Adalet Boyutları Türkiye, OECD, AB ülkeleri puan ortalaması Kaynak: Hellmann, Schmidt & Heller, 2019, Bertelsmann Stiftung kaynağından çevrilmiştir.

Fırsat Eşitliği: Uzaktan eğitim sürecinde fırsat eşitliği kavramı, her öğrencinin eşit eğitim çıktılarında sahip olması değil, çıktılarının öğrencilerin geçmişinden veya sosyo-ekonomik koşullarından bağımsız olması anlamı taşımaktadır. Çünkü eşitsizlik doğrudan adaletsizlik değildir; öğrenci çıktılarındaki farklılıklar öğrencinin çabası, ilgisi, yeteneği ve hatta şansından da kaynaklanabilmektedir Bunun yanı sıra, fırsat eşitliği, farklı geçmişlere sahip öğrencilerin iş piyasasında başarılı olmalarını ve toplumun üyeleri olarak hedeflerine ulaşmalarını sağlayacak ortaöğretim sonrası eğitim görme ihtimallerinin de eşit olmasıdır (TEDMEM, 2019). Diğer taraftan Bertelsmann Stiftung'un araştırmasında eğitimde fırsat eşitliği sosyal adaletin bir alt boyutu olarak ele alınmıştır (Şekil 2). Sosyal Adalet Endeksi, OECD ve AB'nin ülkelerinin 2019 yılı verilerini yansıtmaktadır. Yüksek puana sahip ülkelerde sosyal adalet yüksek iken puanı düşük ülkelerde sosyal adaletin daha düşük olduğunu ifade eden verilerde Türkiye 4,86 puan ile sonlarda bulunmaktadır. (Şekil 3). En yüksek sosyal adalet indeksinde puan alan ülkelerin İzlanda(7,9), Norveç (7,68), Danimarka (7,67), Finlandiya (7,24) ve İsveç (6,98) olduğu görülmekte-

dir. Her ne kadar fırsat eşitliği 2009-2019 yılları arasında az oranda arttığı görölse de sosyal adalete ilişkin *yoksulluğun önlenmesi, eğitimde fırsat eşitliği, işgücü piyasasına/istihdama erişim, sosyal içerme ve ayrımcılığa maruz kalmama, nesiller arası adalet, sağlık* boyutlarında oldukça düşük puanlar alan Türkiye'de uzaktan eğitimin özellikle eğitimde fırsat eşitliği açasından önemli bir risk olduğu dikkate alınmalıdır.



Şekil 3. Sosyal Adalet İndeksi Ülke Puanları.

Kaynak: Hellmann, Schmidt & Heller, 2019, Bertelsmann Stiftung

Diyalog: Freire (2019c, s.173-176)'e göre diyalog, öğretmen ve öğretmenin düşünce ve eylemleriyle, dönüştürülecek ve insanileştirilecek olan bir dünyaya yönelttikleri varoluşsal bir gerekliliktir. Varolmanın gerekliliklerinden biri olan diyalogun bulunmadığı ortamlarda, öğrenci-öğretmen arasında oluşacak mesafenin; öğrencilerin içinde bulunduğu zorlu gerçeklik ve öğretmenin bu gerçek-

liğe olan yabancılığının basit bir fiziki mesafe olmadığı açıktır (Freire, 2019b, s.164). Bu mesafeyle eğitim deneyiminin teknik bir meseleye indirgenmemesi gerektiğinin de altını çizen Freire'e göre özellikle modern dönemde bireyin duygusal yönünü besleme ve güçlendirmenin ihmal edilmektedir. Bu Şekilde diyalogun olmadığı mekanlarda "teki"nin tanınması Freire'nin de belirttiği gibi mümkün görünmemektedir. Öte yandan disiplin olmadan entelektüel faaliyetin yaratılamayacağı,metinlerin ciddi Şekilde okunması,olguların titizlikle yazılması, gözlenmesi ve aralarında ilişki kurulmasının da gerçekleşmeyeceği söylenebilir. Konuşma eylemi, toplumsal olarak edinilmesinden ötürü, yazmadan önce geldiği için çocukların öncelikle konuşmaya ve sonrasında yazmaya özendirilmesi önem arz etmektedir (Freire, 2019b, s.166-171).

Sosyal Buradalık: Yukarıda ifade edilen diyalogun, ötekini tanımanın, disiplinle entelektüel faaliyet üretmenin,konuşmanın ve yazmanın önemi dikkate alındığında, uzaktan eğitim sürecinde kendine yer bulan bir kavram ise *sosyal buradalıktır*. İletişim ortamlarında kişinin kendini gerçek ortamda hissetmesi olarak tanımlanan sosyal buradalık (Ercan ve Bülbül, 2019, s.911), toplumsal buradalık olarak da ifade edilmektedir. Uzun yıllardır var olan ancak son dönemde uzaktan eğitimin mecburi bir hal almasıyla daha çok akılları meşgul ettiği söylenebilir. Whiteman (2002), sosyal buradalığı etkileşim ortamında bulunan katılımcılarının birbirini hissetme derecesi olarak tanımlarken, Leh (2001), kişinin etkileşim ortamında kendini ortamda hissedebilmesi olarak ifade etmektedir. Uzaktan eğitimin,beklenmedik bir küresel fenomen haline gelmiş olması göz önünde bulundurulduğunda, teknolojik etkileşimde bulunan öğrencinin ya da öğretmenin gerçekten kendini ortamda var olarak hissedebilmesi ve ne derece hissettiği olgusu.gelecekte tüm eğitim paydaşlarını paniğe sürükleme potansiyeli taşımaktadır.

Uzaktan eğitim, çok yakın tarihte küresel krizler sebebiyle denenmiş olsa, uzun yıllardır coğrafi olarak uzak bölgelerden eğitimi sürdüren çeşitli kurumlar, kuruluşlar tarafından kullanılmaktadır. Bu konuda Salman Khan'ın Dünya Okulu kitabında uzaktan eğitimin okulsuz Şekilde başarıya ulaştığı anlatılmaktadır. Batı'nın ABD politikalarını ya da İsrail'i eleştirmesinin ne derece güç olduğuna (Said, 2018, s.121) benzer Şekilde, uzaktan eğitimin *kriz dönemlerinde eleştirilmesi de olanaksızlamıştır*. Uzaktan eğitimin, teknoloji aracılığıyla evlerden öğrenmeye katkı sağladığı yadsınamaz. Ancak karşılıklı etkileşimsiz bir eğitim kurgusunun yeterli olmayacağı söylenebilir. Uzaktan eğitim sürecinin yaş grupları özelinde problem teşkil edeceği de diğer bir önemli bir konudur. Her yaştan bireyin uzaktan eğitimi algılama ve sorumluluk bilinciyle hareket edebilme kapasitesi aile ve fırsatlara erişim açısından sorun yaratmakta ve yaratacaktır. Öte yandan eğitim

sistemindeki tüm tarafların bütünüyle tatil algısına kapılma riskinin önemli bir soruna dönüşebileceğini belirten Ural (2015, s.74)'a göre tatillerin kim ve kimler için ne anlama geldiği doğru anlaşılmalıdır.

Sosyal Psikolojide Yüzyüze Eğitim

Zorunlu olarak uzaktan eğitimin uzun süre deneyimlenmesinden sonra normal eğitim sürecine dönüldüğünde psikolojik, sosyolojik ve pedagojik olarak daha güçlü hale gelebilmek için neler mümkün? Bu sorunun üzerinde düşünmek ve alternatif çözümler için doğru karar verebilmek özel önemdedir. Sonraki süreçte Freire (2019b, s.175)'inin söz ettiği disiplinsizliğe benzer şekilde eğitim alanında saygısızca gerçekleştirilecek hukuksuzluk, cezasız kalabilecek sorumsuzluklar da muhtemeldir. Sorumlulukla hareket etme çabaları umutsuzlaştırıldığında ve özellikle kendi yeteneklerini kullanamaz hale geldiğini farkettilerinde insanların acı çektiğini dile getiren Freire (2019a, s.96), acizlik duygusunun korku yaratarak kişilerin bu durumdan sıyrılmak istemelerine de sebep olduğunu belirtmektedir.

Sosyal psikolog Sherif (1966)'e göre sosyal bir durumda bireysel davranışının arka planı ve uyarıcısının sebebi yüz yüze ilişkilerde diğer bireylerin varlığıdır. Bazı sosyal psikologların çalışma alanları yalnızca yüz yüze ilişkilerde kişiden kişiye ilişkilerin incelenmesi ve yüz yüze etkileşimin önemidir. Kişilerin hiçbir zaman tek başına incelenemediği, hiçbir zaman sosyo-kültürel bir boşlukta bulunmadıkları, özellikle deneysel psikolojide, bağımsız değişkenleri veya deneysel koşulların belirlendiği uzun bir gelenek olduğu söylenebilir. Buradan hareketle yüz yüze etkileşimden uzak sadece teknik sınav ve öğrenme metotlarına maruz kalan öğrencinin yoksun kaldığı kendi kimliğidir. Diğer bir ifadeyle okullar öğrencilerin kendilerini kimlik sahibi hissettikleri, ailenin, toplumun ve sosyalleşmenin merkezidir (Şişman, 2007).

Sosyal-yapılandırmacı anlayışta öğrenenin gelişimi yalnızca bireysel çalışmalarla anlaşılabilir. Bireyin yaşamının geliştiği dış sosyal çevreyi de incelemek gerekmektedir. Öğrenme için sosyal olarak çeşitli bir çevre sağlandığında birey daha deneyimli kişilerle çalışırken bilişsel fonksiyonlarının daha fazla geliştiği söylenebilir (Jaramillo, 1996, s.137-139). Bu çerçevede günümüzde öğrencilerin gelişiminin bireysel çalışmalarla anlaşılamayacağı ve sosyal okul ortamından uzaklaşmalarının bilişsel fonksiyonlarını da etkilediği ve etkileyeceği düşünülmektedir. Diğer taraftan okullarıyla çok az bağlantı hisseden ya da hiç hissetmeyen öğrencilerin, pek çok olumsuz duygu ve davranış problemi yaşamalarından ötürü daha düşük okul bağlılığı gösterme, okula devamsızlık ve okulu erken bırakma ihtimallerinin yüksek olduğunu söylemek mümkündür (Finn, 1989; Juvenen, 2006). Bazı eğitim

araştırmalarında (Osterman, 2000; Juvenen, 2006) ise okula aidiyet konusunun öğrencilerin okul ortamında sorumluluk üstlenmeleri ve başarılı olmaları için önem arz ettiği sonucuna ulaşılmaktadır. Buradan hareketle, okullardan; sosyal ve yüzyüze eğitim ortamından uzak ve yoksun kalan öğrencilerin, aidiyet duygusu, sorumluluk bilinci, yaşam sevinci ve etkileşim tarzının yeterliği sorgulanmalıdır.

Yukarıda ifade edilen sosyal yapılandırıcılık temelinden anlaşılacağı üzere uzaktan eğitimde yer almayan, yüzyüze etkileşim ile okullarda ğretmen ve diğer öğrencilerle sosyal etkileşim içinde olmak öğrenme sürecinin önemli bir parçası haline gelmektedir. Böylece bilgi sosyal bir bağlam içindeki etkileşimlerle öğrencilerin düşüncelerini, inançlarını yeniden yapılandırmalarını, paylaşmalarını ve tekrar yapılandırmaları sağlar. Öte yandan öğrencinin daha deneyimli olan akran ve öğretmenlerle bir arada bulunmasıyla bilişsel fonksiyonlarının gelişmesinin yanında okullarla sağlanan teneffüs, oyun, etkileşim, yüz yüze iletişim, sosyal etki, informal öğrenme, aidiyet, uzaktan eğitimle yer değiştiğinde bilişsel, sosyal ve psikolojik olumsuz etkilerin ortaya çıkması muhtemeldir (Ertürk, 2023).

Sonuç ve Tartışma Yerine

Son yıllarda yaşanan deneyimlerin tümü, gelecekte okullarda eğitime geçici ara verilerek uzaktan eğitim zorunluluğunun devam etmesi ihtimalini gündemde tutmaya devam etmiş olabilir. Burada yöneticilerin, öğretmenlerin, öğrencilerin ve ebeveynlerin ruhsal ve fiziksel sağlığının korunması için planlı ve etkili bir kriz yönetim süreci farkındalığı dikkate alınmalıdır. Okula gitmek sadece akademik öğrenme değil, aynı zamanda sosyal ilişkiler ve bireyler arası etkileşimlerle ilgilidir. Vatandaş olmayı öğrenmek ve sosyal beceriler geliştirmekle bağlantılıdır. Buna göre okulla herhangi bir Şekilde bağlantıda kalmak dahi oldukça önemli olduğunun fark edildiği dönemlerden geçilmektedir.

Bugünün çocukları ve gençleri, geleceğin küresel vatandaşları, güçlü değişim ajanları ve yeni nesillerle ilgilenecek bireyler, bilim adamları ve doktor olacaklardır (Bender, 2020). ğrenme ve öğretme motivasyonunu kaybetmemek, kaybettirmemek ve etkileşim ihtiyacından doğacak psikolojik yıpranmalardan korunmak basit öneriler gibi görünse de, tüm dünyada eğitimden önce sağlık ve güvenliğin öneminin en üst düzeye çıktığı 2020 yılında yaşanan sürecin sonuçlarının dikkatle irdelenmesi gerektiği unutulmamalıdır. Yaşanan küresel krizler, tüm öğrenciler için aynı zamanda sosyo-duygusal beceriler geliştirmenin ve vatandaş olarak topluma nasıl katkıda bulunabilecekleri hakkında daha fazla bilgi edinmenin de zamanıdır. Bu nedenle yaşamın her anında son derece önemli olan ailenin rolü, kriz zamanlarında daha fazla kritik öneme sahiptir.

Günümüzde eğitim paydaşlarından her birinin üstün mutluluğunun sağlanabilmesi için ne'yin yetersizliği ve eşitikten yoksun olduğu sorgulansa da, pratik çıkarımlarla inovatif uygulamaların okul ortamında yer almasının önemli bir gereksinim olduğu anlaşılmaktadır. Yukarıda sözü geçen pandemi ve deprem gibi toplumsal ve küresel kriz deneyimleri, uzaktan eğitim tecrübesini evlere kadar yaygınlaştırmış olabilir. Öte yandan toplumun ve bireylerin okuldan ne bekle-diğinin, okulun işlevinin, okulun kavramsal anlamının ayrı ayrı, yeniden sorgu-laması ihtiyacını da gündeme getirmiş olabilir. Sonuç olarak, eğitimde planlı ve etkili adımlar atılmazsa, uzun süren aksamalar bireylerin geçim kaynaklarını ve toplumların umutlarını etkilemeye devam edecektir (Reimers ve diğerleri, 2020). Uzaktan eğitimin beklentilere ne ölçüde cevap verdiği deneyimlerle anlaşılarak, dönütlerin tam olarak analiz edileceği zamana kadar, öğrencilerin özellikle eği-timcilerin yardımıyla kendi öz disiplinlerini geliştirme ihtiyacı dikkate alınmalı ve özgürlüğün çarpıtılarak otoritenin yok edilmesinden öte, birbirinden ayırmadan birinin ihlaline sebebiyet verilmemelidir (Freire, 2019c, s.149).

Her zaman söylenenlere uzak fikirler geldiğinde ve daha önce benimsenme-yenlere ilişkin fikirler arttığında tartışma/itirazlar oluşacak ve artacaktır. Bu ne-denle eğitim felsefesinin gerçekleşmesi için ileri sayılan ülkelerde yapılabildiği kopya etmek, gelişmiş sayılan büyük insanları tekerrüre girişmek, dünyayı etkile-miş güçlü bir filozofla aynı şekildedşnceleri uygulamaya kalkışmak marifet ve meziyet değildir. Bilim işığındaki araştırmalarla ihtiyaçlar belirlenerek asıl yanlış-ları aşabilmek, kubaşarak anlaşabilmek, işe dönüklük esas alınarak olanakların ta-mamından faydalanarak çözüm üretmek zorunludur. İlerlemenin yolu, seçenekler var kaldığında ve Türk eğitim felsefesinin dogmatizmden kurtulmasına yardım ettiğimizde açılacaktır (Ertürk, 1988, s.16).

Sonuç ve tartışma için Bourdie (2016, s.91-92)'a ait "biriyle aynı fikirde olmak ya da olmamak" farkındalığına ilişkin sözler dikkate değerdir.

"...Bir düşünürle beraber aynı düşünüre karşı düşünebileceğimizi, aynı anda bir düşünürle hem beraber hem de ona karşı düşünebileceğimizi söylemek, geçmişin düşünceleriyle ilişki kurarken kullanmaya alışık olduğumuz sınıfla-yıcı mantığın(...) hepten tersini söylemektir. Marx ile Marx'a karşı Durkheim ile Durkheim'a karşı ve elbette Marx ve Durkheim ile Weber'e karşı (veya tam tersi sırada) düşünebileceğimiz kanısındayım. Bilim böyle işler. Dolayısıyla Marksist olmak veya olmamak kesinlikle bilimsel olmayan... Aşılamaz felsefe-ler belki vardır; ama aşılamaz bilim yoktur."

Kaynakça

- Allan C. Ornstein (1977). Critics and criticism of education. *The Educational Forum*, 42:1.21-30. doi:10.1080/00131727709338149. Erişim: 27.05.2020 tarihinde <http://dx.doi.org/10.1080/00131727709338149> adresinden alınmıştır.
- Baykal,N.S., Ural,A. ve Alica,Z.(2014). *Eleştirel Eğitim Seçkisi*. Ankara:Pegem Akademi.
- Bender,L.(2020). Key Messages and Actions for COVID-19 Prevention and Control in Schools, March, New York: UNICEF.
- Bourdieu, P.(2016). *Seçilmiş Metinler* (3. B.).Ankara: Heretik.
- Cevizci, A.(2020). *Bilgi Felsefesi* (5.b.).İstanbul: Say Yayınları.
- Ercan,Y. ve Bülbül, T.(2019). Uzaktan eğitim ortamlarında iletişim biçimlerinin sosyal burda-
lığa etkisi. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 21(2), 909- 928. doi:10.26468/trakya-
sobed.630333.
- Ertürk, S.(1988). Türkiye’de eğitim felsefesi sorunu. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Der-
gisi*. Sayı 3,11-16.
- Ertürk, S. (2023).*Sosyal yapılandırmacılık bağlamında okulun kimlik inşası: Bir temellendirilmiş
kuram çalışması*. Yayınlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitü-
sü, Ankara.
- Freire, P. (2019a). *Ezilenlerin pedagojisi* (20 b.). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Freire, P.(2019b). *Kültür işçileri olarak öğretmenler* (1.b, Ç.Sümer Çev.).İstanbul: İnkılap Kita-
pevi.
- Freire,P.(2019c). *Özgürlüğün pedagojisi*.(Çev.Gülden Kurt Gevinç).İstanbul:Yordam Kitap.
- Giroux, H.A.(2004). Critical pedagogy and the postmodern/modern divide: towards a peda-
gogy of democratization, *Teacher Education Quarterly*.Winter.31-47.
- Habermas, J. (2001). İletişimsel eylem kuramı cilt 1.(M.Tüzel Çev.). İstanbul: Kabcacı Yayınları.
- Habermas, J. (1987). The theory of communicative action. Vol. 2: Lifeworld and system: A cri-
tique of functionalist reason. Boston, MA: Bacon Press.
- Habermas, J.(1972). *Communication and the evolution of society*. (Thomas McCarthy, Çev.).
Boston: Beacon Press.
- Hargreaves, A.(2020). What’s next for schools after coronavirus? Here are 5 big issues and op-
portunities, UK, [https://theconversation.com/whats-next-for-schools-after-coronavirus-
here-are-5-big-issues-and-opportunities-135004](https://theconversation.com/whats-next-for-schools-after-coronavirus-here-are-5-big-issues-and-opportunities-135004).
- Heilman, E.E.(2005). Escaping the bind between utopia and dystopia-Eutopic Critical Peda-
gogy of İdentity and Embodied Practice, 114-142, in *Critical Theory and Critical Pedagogy
Today toward A new critical language in education*, Ed.Ilan Gur-Ze’ev, Israel:Faculty of Edu-
cation.
- Hellmann, T., Schmidt, P. & Heller, S.M. (2019). *Social Justice in the EU and OECD*, Germany:
Bertelsmann Stiftung.
- Hillebrandt, F.(2018). *Soziologisch denken Grundlagen und Theorien*.Deutschland:Springer.
- Illich, I. (2006). *Okulsuz toplum* (1 b.). (C. Öner, Çev.) İstanbul: Oda Yayınları.
- İsbir,E.(2019). Eleştirel bir sosyal bilimin olanağı üzerine.*Felsefe ve Sosyal Bilimler Dergisi*. sayı:
28, ss.369-386,doi:<https://dergipark.org.tr/tr/pub/flsf>
- İnal, K, Akkaymak,G. ve Yıldırım ,D.(2016). The Constructivist Curriculum Reform in Turkey
in 2004: In Fact What Is Constructed? ,*International Critical Pedagogy Reader*, New York:
Taylor & Francis (Ed.Antonia Darder, Peter Mayo, and João Parakeva)
- Kincheloe, J.L.(2008). *Knowledge and Critical Pedagogy*. Canada:Springer.

- Kellner, D.(2005). Toward a critical theory of education. *Critical theory and critical pedagogy today* in(edt.Ilan Gur-Ze'ev) Israel: The faculty of education university of Hafia.
- Kılıç, E. D. ve Tanman, S.(2009). İlköğretim okullarında eğitimde fırsat eşitsizliği. 10.09.2014 tarihinde <http://www.universite-toplum.org/text.php3?id=391> adresinden alınmıştır.
- Kincheloe, J.L.(2008). The vicissitudes of twenty-first century critical pedagogy, *Stud Philos Educ.* 27:399–404 .doi 10.1007/s11217-007-9084-9
- Knowles, M. (1973). *The adult learner: a neglected species*. USA: Golf Publishing.
- Kuçuradi, İ.(2008). *İnsan ve değerleri* (5.Baskı). Ankara:TFK.
- Leh, A.S.C. (2001). Computer-mediated communication and social presence in a distance learning environment. *International Journal of Educational Telecommunications*, 7(2), 109-128. Norfolk, VA: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE). <https://www.learnlib.org/p/8470>.
- McElearney, P. (2020). What 'gives life' to critical pedagogy in the lifelong learning sector?. *Research in Post-Compulsory Education*, 25(1), 23-41, DOI: 10.1080/13596748.2020.1720145.
- McLaren, P.(2013). Slavoj Žižek's Naked Politics: Opting for the Impossible-A Secondary Elaboration ,*Futures of Critical Theory Dreams of Difference* içinde, Edited by Michael Peters, Mark Olssen, and Colin Lankshear, USA: Rowman & Littlefield.
- Mehta, R.& Aguilera, E.(2020). A critical approach to humanizing pedagogies in online teaching and learning, *The International Journal of Information and Learning Technology*, 37 (3), 109-120. DOI 10.1108/IJILT-10-2019-0099.
- Murphy, M., & Skillen, P. (2018). Okul yönetim politikaları hesap verebilirlik çalışmalarında habermas'ı kullanmak. *Sosyal Teori ve Eğitim* içinde (M. Korumaz, & Y. E. Ömür, Çev., s. 139-160). Konya: Eğitim Yayınevi.
- Noddings, N.(1998). *Philosophy of Education*, USA:Westview Press.
- Reimers, F.M. ve diğerleri (2020). Supporting the continuation of teaching and learning during the COVID-19 Pandemic.
- Said, E. (2018). *Entelektüel* (8.b,T.Birkan Çev.), İstanbul:Ayrıntı Yayınları
- Saavedra, J.(2020). Educational challenges and opportunities of the Coronavirus (COVID-19) pandemic. <https://blogs.worldbank.org/education/educational-challenges-and-opportunities-covid-19-pandemic>
- Sergiovanni, T. J. (2005). *Leadership what is in it for schools?* (K. Myers & J. MacBeath Ed.). Taylor and Francis e-Library.
- Shor, I. (1993). Education is politics. Paulo Freire's critical pedagogy. In P. McLaren & P. Leonard, Paulo Freire. *A critical encounter* (pp.25-35). New York: Routledge.
- TEDMEM (2019). Eğitimde eşitlik: toplumsal hareketliliğin önündeki engelleri aşmak, <https://tedmem.org/mem-notlari/degerlendirme/egitimde-esitlik-toplumsal-hareketlilik-onundeki-engelleri-asmak>
- Ural, A. (2020). Eleştirel pedagoji ve eleştirel eğitim yönetimi, <http://www.nirvanasosyal.com/h-684-nazmiye-hazarin-gazi-universitesi-gazi-egitim-fakultesi-ogretim-uyesi-dr-ayhan-ural-ile-elestirel-pe.html>
- Ural, A. (2015). *Hafif ağır denenceler* (3. b.). Ankara: Pegem Akademi.
- Whiteman, J. (2002). Interpersonal communication in computer mediated learning. Opinion Paper. Nisan 31, 2020 tarihinde <https://eric.ed.gov/?id=ED465997> adresinden alındı

BİREYLERİN ÖZNEL İYİ OLUŞUNU ETKİLEYEN FAKTÖRLER: KURAMSAL BİR ÇALIŞMA¹

Yüksek Lisans Öğrencisi, Şennur BAKI, Kastamonu Üniversitesi

ORCID No: 0009-0001-2803-0215

Prof. Dr. Hüseyin YOLCU, Kastamonu Üniversitesi

ORCID No: 0000-0001-9974-8446

Giriş

Mutluluğun, insan yaşamının en temel arayışlarından biri olduğu söylenebilir. Bu doğrultuda insanlık tarihi boyunca mutluluğun ne olduğu ve nasıl elde edilebileceği konusunda pek çok düşünce ortaya çıkmış ve araştırma yapılmıştır. Farklı disiplinler tarafından ele alınan ve her birinin farklı bakış açılarıyla yorumladığı mutluluk, psikoloji biliminin de önemli araştırma konularından biri olmuştur. Bununla birlikte psikoloji alanındaki araştırmalarda mutluluğun yerine öznel iyi oluş, psikolojik iyi oluş ve iyi oluş gibi kavramlar kullanılmıştır (Diener, 1984; Ryff, 1989; Seligman, 2010). Cüceloğlu'na (2016) göre insanlar, yaşamları boyunca mutlu ve işlevsel bir yaşam elde etme çabası içindedir. Diener (2000) farklı ülkelerde yapılan çalışmalarda mutluluğun insanların en çok istedikleri şeylerin başında geldiğini belirtmesi, bir anlamda insan yaşamının önemli amaçlarından birinin mutluluğa ulaşmak olduğu yönündeki belirlemeyi güçlendirmektedir.

Psikoloji bilimi; 19. yüzyılın başında memnuniyet, mutluluk gibi olumlu duygulardan daha çok depresyon, kaygı gibi olumsuz duyguları ele almıştır (Myers ve Diener, 1995). Ancak psikoloji biliminin sadece hastalıkları tedavi etmeye yönelik patoloji odaklı bakış açısının eksik olduğunu, psikolojinin odağında olumlu niteliklerin geliştirilmesinin de önemini öne süren pozitif psikolojiyle birlikte mutluluk kavramının da araştırmalarda yer almaya başladığı görülmektedir (Seligman ve Csikszentmihalyi, 2000). Pozitif psikoloji, bireylerin olumlu yönlerine odaklanmaktadır. Bireysel düzeyde pozitif psikoloji esenlik, tatmin (geçmişten); akış, mutluluk (şimdi); umut, iyimserlik (gelecek için) gibi olumlu öznel deneyimlerle ilgilenir (Seligman, 2002). Bu kavramlar çerçevesinde öznel iyi oluş (ÖİÖ) da pozitif psikoloji altında sıklıkla incelenen konulardan biri olmuştur (Eryılmaz ve Öğülmüş, 2010).

1 Bu çalışma ilk yazarın ikinci yazarın danışmanlığında hazırlamış olduğu yüksek lisans tez çalışmasının kuramsal bölümünün bir kısmından üretilmiştir.

Yapılan alışmalarda ÖİÖ'ları yüksek olan kişilerin iş, evlilik, arkadaşlık ve sosyal ilişkiler olmak üzere birçok yaşam alanında başarılı olduğu grlmüştür. Yine aynı çalışmalarda bağışıklık sistemlerinin güçlü olduğu, stresle başa çıkma- da güçlü oldukları, daha sağlıklı ve uzun ömürlü oldukları belirtilmiştir (Lyubomirsky, King ve Diener, 2005; Diener ve Chan, 2011). Benzer şekilde araştırmalar mutlu insanların özgüvenlerinin ve iş performanslarının yüksek olduğunu, maddi kazançlarının fazla olduğunu, problem çözmede yaratıcı olduklarını, insanlarla iyi ilişkiler kurduklarını, daha sağlıklı ve uzun yaşadıklarınını öne sürmektedir (Biswas-Diener, Diener ve Tamir, 2004). Diener'in (2006) de belirttiği gibi ÖİÖ'nun kişiye kendini iyi hissettirmesinin yanı sıra hem birey hem toplum için olumlu sonuçlar ortaya çıkardığını söylemek mümkündür. Bununla birlikte (Bıçak, 2021) bireylerin ÖİÖ'larının düşük olması durumunda ruh ve beden sağlıklarının, sosyal ilişkilerinin ve iş performanslarının bundan olumsuz yönde etkilendiğini belirtmiştir.

Yukarıda yapılan açıklamalardan anlaşılacağı üzere ÖİÖ'nun bireylerin kişi- sel ilişkilerinde ve iş yaşamlarında olduğu kadar toplumsal düzeyde de olumlu ya da olumsuz sonuçlar doğurduğunu söylemek mümkündür. Söz konusu bu durum ÖİÖ'nun bireysel ve toplumsal açıdan önemini de göz önüne sermektedir. Çalışmada günlük yaşamda mutluluk yerine kullanılan ÖİÖ kavramı ele alınmıştır. Dolayısıyla çalışmada sırasıyla; ÖİÖ kavramının tanımı ve kapsamına, ÖİÖ'yla ilgili kuramlara, ÖİÖ'yu etkileyen faktörlere, sonuç ve önerilere yer verilmiştir.

Öznel İyi Oluş Kavramına Genel Bir Bakış

İlk ağlardan bu yana insanın iyi oluşu ve mutluluğu anlaşılmaya, keşfedilmeye çalışılmıştır. İnsan davranışlarının en yüksek ve nihai güdüleyicisi mutluluk olarak kabul edilmiştir (Yetim, 2001). 19. yy'ın başında psikoloji biliminde kaygı, depresyon gibi olumsuz duygular çalışılırken olumlu duygular göz ardı edilmiştir. Ancak yakın zamanlarda ortaya çıkan pozitif psikoloji yaklaşımıyla birlikte iyi oluş, mutluluğa ilişkin konular psikoloji alanında da daha yaygın bir şekilde çalışılmaya başlanmıştır (Myers ve Diener, 1995).

Psikoloji biliminde patoloji ve pozitif odaklı ruh sağlığı olmak üzere iki yaklaşım mevcuttur. Patoloji odaklı yaklaşımda insanlar, uyarılara tepki veren pasif varlıklar olarak görülmüş sadece patolojiler ve bunların ortadan kaldırılması odak noktası olmuştur (Eryılmaz, 2021). Ancak patoloji odaklı çalışmalar bireylerin yaşama yönelik işlevselliklerini açıklamada yetersiz kalmıştır (Eryılmaz, 2013). Çünkü insanların patolojik yanlarının yanı sıra pozitif yanları da bulunmaktadır. Farklı yeteneklere sahip olan insanlar; bu yeteneklerini geliştirerek yaşamlarını daha

iyiye götürebilir, olumsuz yaşantılar karşısında güçlü durabilir ve bu yaşantılarla güçlü bir Şekilde başa çıkararak yaşamlarına devam edebilirler. İnsanların bu olumlu yanlarına odaklanan yaklaşım, pozitif psikoloji yaklaşımıdır (Eryılmaz, 2021).

Özellikle İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra psikolojik sorunların sebebini anlama ve tedavi etme üzerinde durulmuştur. Ruh hastalıklarının anlaşılmasında ve tedavisinde önemli ilerlemeler olmuş ancak insan gelişimini destekleyen olumlu özellikler ihmal edilmiştir (Seligman ve Csikszentmihalyi, 2000). Pozitif psikolojinin kurucularından Martin Seligman da öğrenilmiş çaresizlik kuramıyla patoloji odaklı çalışmaların içerisinde yer almış, ancak zamanla pozitif odaklı çalışmalara yönelmiştir. Pozitif psikoloji yaklaşımıyla birlikte patoloji odaklı çalışmalardan pozitif insan özelliklerini açıklayan çalışmalara doğru bir yönelim olmuştur (Eryılmaz, 2021). Yapılan çalışmalarda hastalıklar ya da insanın negatif yanları üzerinde durmak yerine insanı güçlendirme ve insanın kapasitesini geliştirme üzerine yoğunlaşılmıştır (Seligman ve Csikszentmihalyi, 2000).

Olumlu insan özellikleri patolojilere karşı tampon görevi görmektedir. Bu zelliklerin incelenmesiyle insanların sadece hayatta kalmasına değil gelişmesine de yardımcı olacak niteliklerin nasıl inşa edilebileceği öğrenilebilir. Bununla beraber bireyin güçlü yönlerini fark etmesi ve geliştirmesi sağlanarak olumsuz yaşam olayları karşısında daha güçlü durması, ruh sağlığını koruması sağlanabilir (Seligman, 2002). Pozitif psikolojinin hem olumsuz durumları ortadan kaldırmayı hem de olumlu nitelikleri ortaya çıkarmayı amaçladığı söylenebilir (Seligman ve Csikszentmihalyi, 2000). Pozitif psikolojinin yaşamın olumsuz taraflarını görmezden gelmek gibi bir amacı yoktur. Sadece insanın olumlu yönleriyle de ilgilenilmesi, negatifin üzerinde durulduğu kadar pozitifin de üzerinde de çalışılması gerektiğini savunmaktadır (Kutaniş ve Oruç, 2014). Pozitif psikolojinin, psikolojinin bir tamamlayıcısı olduğu söylenebilir (Seligman, 2010).

İnsanın olumlu yönlerinin araştırılmasının önemini vurgulayan pozitif psikoloji yaklaşımıyla birlikte mutluluk ve iyi oluş kavramları da araştırma konusu olarak ilgi görmeye başlamıştır (Seligman ve Csikszentmihalyi, 2000). İyi oluş üzerine yapılan araştırmalar iki farklı yaklaşıma dayandırılmaktadır. Bunlardan ilki, hedonik yaklaşımdır. Mutluluğa odaklanan bu yaklaşım, iyi oluşu haz ve acıdan kaçınma olarak değerlendirmektedir. İkincisi ise eudaimonik yaklaşımdır. Söz konusu bu yaklaşım iyi oluşu kişinin işlevselliği olarak değerlendirerek kendini gerçekleştirme üzerinde durmaktadır (Ryan ve Deci, 2001). Hedonik yaklaşıma dayanan İ, bireylerin yaşam doyumları ile ne sıklıkla olumlu ve olumsuz duyguları hissettiklerini değerlendirir (Diener, 1984). Aristoteles'in eudaimonia kavramına yakın olan psikolojik iyi oluş kavramı ise bireylerin yeterlilik, güçlü ilişkilere sahip olma ve kendini kabul etme gibi özellikleri ile değerlendirilir (Ryff, 1989). Bununla

beraber ÖİÖ'da birey iyi oluşunu kendi belirlediği ölçütlere göre değerlendirirken psikolojik iyi oluşta ise uzmanların ölçütlerine göre değerlendirme söz konusudur (Ryan ve Deci, 2001). Her iki yaklaşımda iyi oluşu değerlendirmesine karşın iyi oluşun tanımlanmasında farklı özelliklere değinirler. ÖİÖ duygulanım ve yaşam doyumu değerlendirmelerini içerirken, psikolojik iyi oluş varoluşsal zorluklar karşısında algılanan gelişmeyi inceler (Keyes, Shmotkin ve Ryff, 2002).

Ryff (1989) psikolojik iyi oluş kuramını; kendini kabul etme, başkalarıyla olumlu ilişkiler, özerklik, çevresel hâkimiyet, yaşam amacı ve kişisel gelişim olmak üzere altı boyutta değerlendirir. Seligman (2018) ise PERMA (Positive Emotion, Engagement, Relationships, Meaning, Accomplishment) modelinde iyi oluşun "olumlu duygu, bağlılık, olumlu ilişkiler, anlam ve başarı" olmak üzere beş ölçülebilir unsuru olduğunu ortaya koymuştur. Perma modeline göre olumlu duygulara sahip, doyum sağlayıcı bir iş ile uğraşan, sağlıklı sosyal ilişkiler kuran, anlamlı bir hayat yaşayan, hedefleri olan ve bu doğrultuda hareket eden bireyler mutlu olabilmektedir (Bakar, 2018).

Diener'e (1984) göre iyi oluş ve mutluluk tanımları üç grupta değerlendirilmiştir. Birinci grupta iyi oluş, erdem veya kutsallık gibi dış ölçütler tarafından tanımlanmıştır. Mutluluğun ölçütü bireyin öznel yargısı değil, toplumun belirlediği değer çerçevesidir. İkinci grupta sosyal bilimciler tarafından ÖİÖ yaşam doyumu olarak tanımlanır. İyi yaşam, kişinin kendi seçtiği ölçütlere göre değerlendirilir. Üçüncü grupta ise mutluluk olumlu duyguların daha fazla olması olarak ifade edilmiş ve kişinin hoş duygusal deneyimleri vurgulanmıştır. Lyubomirsky, Sheldon ve Schkade (2005) ise sürdürülebilir mutlulukla ilgili bir model ortaya koyarak mutluluğun belirleyicilerini üç grupta ele almışlardır. Birinci grupta yer alan yaş, cinsiyet, mesleki durum, gelir düzeyi, etnik köken, yaşanılan yer gibi koşullarının ÖİÖ'yu %10 oranında etkilediği saptanmıştır. Kişilerin kontrolünde olan dahil olmayı kendi seçtikleri amaçlı yaşam etkinliklerinin (düzenli egzersiz yapmak, hedef belirleme ve yerine getirme, sosyal ilişkiler kurma vs.) ÖİÖ'nun %40'ını açıkladığı bulunmuştur. Üçüncü grupta yer alan genetik faktörlerin ve kişilik özelliklerinin ÖİÖ'yu %50 oranında belirlediği ileri sürülmüştür. İyi oluş ve mutluluk kavramlarının çeşitli yaklaşımlarla farklı açılardan ele alındığı görülmektedir. Mutluluk gibi günlük yaşamda sıkça kullanılan kavramlar ne yazık ki farklı anlamlara sahip olmaktadır. Ancak bilimin ilerlemesi için ölçülebilen, daha net tanımlanabilen kavramlara gereksinim duyulmaktadır (Diener, 1984). Mutluluk kavramının farklı şekillerde ele alınması ve tanımlanması bilimsel anlamda ele alınmasını zorlaştırmıştır (Diener ve Scollon, 2014). Wilson (1967) tarafından gerçekleştirilen *Correlates of Avowed Happiness* adlı çalışmada mutlu insanların, "genç, sağlıklı, eğitilmiş, yüksek maaş alan, dışadönük, iyimser, kaygısız,

dindar, evli, özgüveni yüksek, içinden keyif alan, her iki cinsiyetten de bireyler” olduğu sonucuna varılmıştır. Wilson'ın bu araştırması özellikle mutluluğun bilimsel anlamda tanımlanması ve llmesi konusunda diğer araştırmacılara fikir vermesi açısından önem taşımaktadır (Diener, 1984). Mutluluğun bilimsel araştırmasına nclk eden araştırmacılar farklı mutluluk tanımlarının sebep olduğu anlam karışıklığını en aza indirmek ve mutluluk kavramını bilimsel ve llebilir bir açıdan ele almak için mutluluk yerine O kavramının kullanılmasını önermektedirler (Diener ve Scollon, 2014).

O, bireyin yaşamına ilişkin öznel değerlendirmelerine göre iyi oluşunu tanımlamak için kullanılan bir kavramdır (Diener ve Ryan, 2009). O'nun özellikle üç zelliği vurgulanmaktadır (Diener, 1984). İlk olarak özneldir. Çünkü O bireyin içsel deneyimi açısından değerlendirilir, dışsal ltlere dayanarak değerlendirilmez. Bir kişi yaşamının iyiye gittiğini düşünüyorsa iyi gidiyor demektir (Diener, Suh ve Oishi, 1997). Kişi yaşamını kendi standartları bağlamında değerlendirir (Diener ve Suh, 1997). İkincisi, O yalnız istenmeyen olumsuz durumlara odaklanmaz aynı zamanda olumlu ölümleri ve olumlu nitelikleri de içerir. (Yetim 2001). nc zelliği ise O'nun sadece anlık duygu durumlarına değil, daha uzun süreli duygu durumlarına odaklanmasıdır. Bireylerin duygu durumları her yeni olayla dalgalanmasına karşın araştırmacı en çok kişinin uzun süreli duygu durumu ile ilgilenir. şu anda mutluluğa neden olan şey, uzun süreli O üreten şeyle farklı olabilir (Yetim, 2001).

O insanların yaşamlarını değerlendirme biçimi olarak tanımlanabilir. Ancak bu tanım, tek boyutlu olmayan O'nun karmaşık ve çok yönlü doğasını açıklamakta yetersiz kalmaktadır (Diener, Scollon ve Lucas, 2003). Günlük dilde bazen mutluluk olarak ifade edilen O genellikle doğası gereği hem duygusal hem de bilişsel bileşenlerle çok yönlü olarak değerlendirilir. Bireylerin yaşamlarına ilişkin yaptıkları duygusal ve bilişsel değerlendirmelerdir (Diener, Suh, Lucas ve Smith, 1999; Diener, 2000). Olumlu duygulanım, olumsuz duygulanım ve yaşam doyumunu olmak üzere birbiriyle ilişkili olan üç bileşenden oluşur (Myers ve Diener, 1995). Duygulanım hoş olan ve olmayan ruh halleri ve duyguları ifade ederken, yaşam doyumunu yaşamdan alınan bilişsel bir memnuniyet duygusunu ifade etmektedir. Bilişsel boyuttaki değerlendirmeler kişinin bir bütün olarak yaşam memnuniyeti değerlendirmelerini ve yaşamın belirli yönleri hakkındaki değerlendirmelerini içerir. Duygulanım boyuttaki değerlendirmeler yaşamları hakkındaki olumlu, olumsuz ruh halleri ve duygularını içerir (Diener, Suh ve Oishi, 1997). Bu durumda duygusal boyutta olumlu ve olumsuz duygulanım bileşenleri, bilişsel boyutta yaşam doyumunu bileşeninin bulunduğu söylenebilir (Diener, Scollon ve Lucas, 2003).

Bununla beraber Diener vd. (1999) tarafından bilişsel boyuta yaşam alanı faktörü eklenmiştir.

Duygusal boyutta yer alan olumlu duygulanım; memnuniyet, zevk, sevgi, neşe, ilgi, bağlılık gibi duyguları ve olumlu ruh hallerini içerirken olumsuz duygulanım ise öfke, üzüntü, endişe, stres, suçluluk, kıskançlık, yalnızlık veya çaresizlik gibi hoş olmayan ruh hallerini ve duyguları içerir (Diener, 2006). Bilişsel boyutta yer alan yaşam doyumunu ise bireyin tüm yaşamına ya da yaşamın bir alanına ilişkin bilişsel değerlendirmesidir (Yetim, 2001). Yaşam doyumunu bireyin kendi ltleri doğrultusunda yaşamına dair genel değerlendirmesidir (Tuzgöl Dost, 2007). Yaşam doyumunu yaşamı değerleme isteği, mevcut yaşamdan doyum, geçmişten doyum, gelecekte doyum ve kişinin çevresinin onun yaşamı hakkındaki görüşlerini kapsar (Diener vd., 1999). Alan doyumunu ise kişinin fiziksel ve zihinsel sağlık, boş zaman, iş, aile, sosyal ilişkiler gibi önemli yaşam alanlarına ilişkin değerlendirmeleridir (Diener, 2006). İ sadece olumsuz duyguların olmaması değerdir. Yüksek İ aynı zamanda olumlu duygulanımın varlığı, yaşamdan ve yaşam alanlarından memnuniyet duymayı da gerektirir (Diener ve Suh, 1997).

İ yüksek düzeyde olumlu duygulanım, düşük düzeyde olumsuz duygulanım ve yüksek derecede yaşam doyumunu olarak ifade edilir (Deci ve Ryan, 2008). Bir bireyin yaşamından doyum alması, sıklıkla neşe ve şekfat gibi olumlu duygular yaşaması, öfke ve üzüntü gibi olumsuz duyguları nadiren deneyimlemesi İ düzeyinin yüksek olduğuna işaret eder. Buna karşın, yaşamından doyum almayan, öfke ve kayđı gibi olumsuz duyguları sık sık yaşayan, neşe ve şekfat gibi olumlu duyguları nadiren yaşayan bir bireyin İ düzeyinin düşük olduğu söylenebilir. Bilişsel ve duygusal bileşenlerin birbiriyle oldukça ilişkili olduğu grlmektedir (Diener, Suh ve Oishi, 1997). İ uzmanların yargısına değer bireyin kendi değerlendirmesine dayanır. Bireyin kendi değerlendirmesinin eksiksiz bir şekilde elde edilmesi için araştırmacıların birden fazla bileşeni (olumlu duygulanım, olumsuz duygulanım, yaşam doyumunu ve alan doyumunu) değerlendirilmesi önerilmektedir (Diener, Scollon ve Lucas, 2003).

Özetle İ yaşam doyumunu, olumlu duygulanım, olumsuz duygulanım ve alan doyumunu bileşenlerinden oluşur. Yüksek düzeyde İ yaşamdan doyum alınması ve olumlu duyguların daha fazla olması, düşük düzeyde İ ise yaşamdan doyum alınamaması ve olumsuz duyguların daha fazla olması şeklinde ifade edilebilir. Bir bireyin İ'su hakkında kaniya varmak için tüm bu bileşenlerin değerlendirilmesi gerektiğini söylemek mümkündür. Bu değerlendirmelerde ise bireyin başkaları tarafından değerlendirilmesi değer kendini değerlendirmesi söz konusudur.

Öznel İyi Oluş ile İlgili Kuramlar

Alanyazında ÖİÖ'ya ilişkin beş farklı kuram üzerinde durulmaktadır. Bunlar; aşağıdan yukarıya ve yukarıdan aşağıya kuramları, ereksel (telik) kuramı, uyum kuramı, yargı kuramı ve etkinlik kuramıdır. Söz konusu bu kuramlara aşağıda yer verilmiştir.

Aşağıdan yukarıya ve yukarıdan aşağıya kuramları: Mutluluğun belirleyicilerini açıklamadaki yaklaşımları açısından bu iki kuram farklılaşmaktadır. Aşağıdan yukarıya kuramı mutluluğu yaşamdaki anlık zevk ve acılarıyla açıklamaktadır. Mutlu bir yaşamın mutlu anların birikimi olduğunu savunmaktadır. Yukarıdan aşağıya kuramı ise mutluluğu açıklarken kişilik özelliklerine ve tutumlara odaklanmaktadır. Mutlu bir yaşamın dışsal faktörlerden ziyade büyük ölçüde insanın düşünce yapısına bağlı olduğunu ileri sürmektedir (Diener, 1984).

Aşağıdan yukarı kuramına göre birey ne kadar çok mutlu an yaşarsa o kadar mutludur. Yaşam doyumunu, aile yaşamı ve evlilik gibi yaşam alanlarındaki doyumunun bir bileşimidir (Brief, Butcher, George ve Link, 1993). Bu kuram Wilson'ın kişinin yaşam koşulları, temel ve evrensel gereksinimlerini karşılama sağladığında mutlu olacağı düşüncesi üzerine kurulmuştur. Dışsal durumlar ile demografik faktörlerin mutluluğu nasıl etkilediği araştırılmıştır (Diener vd., 1999).

Yukarıdan aşağıya kuramında ise bireyin dünyayı belirli bir şekilde deneyimlemeye yönelik doğal bir eğilimi olduğu ve bu eğilimin bireyin dünyayla olan etkileşimlerini etkileyeceği savunulur. Söz konusu bu kurama göre daha pozitif bir ruh haline sahip bir birey, belirli bir olayı daha negatif bakış açısına sahip bireye göre daha mutlu olarak değerlendirebilir veya yorumlayabilir. Bu da iyi oluşun nedensel etkenlerinin nesnel koşullardan daha çok olumlu tutumlar olduğunu gösterir (Diener ve Ryan, 2009). Yani kişinin yaşamında olumlu yaşantıların olması için olumlu bir bakış açısının olması gereklidir (Yetim, 2001). Mutlu olan kişiler mutlu anları daha fazla yaşadıkları için değil, yaşamlarından keyif aldıkları için mutludurlar (Brief vd., 1993). Tuzgöl Dost'un (2004) belirttiği gibi bu modelde ÖİÖ bir nedendir. Aşağıdan yukarıya kuramları yaşam koşullarını ÖİÖ'nun belirleyicisi olarak gösterirken yukarıdan aşağı kuramları kişiliğin daha fazla belirleyici olduğunu belirtmiştir (Erginsoy Osmanoglu ve Kaya, 2013). Brief vd. (1993) ÖİÖ'yla ilgili birbirine karşıt gibi görünen iki kuramın bütünleştirilebileceğini ortaya koymuşlardır. Buna göre kişilik özelliklerinin ve nesnel yaşam koşullarının, kişinin yaşam koşullarını yorumlaması üzerindeki doğrudan etkileri yoluyla ÖİÖ'yu dolaylı olarak etkilemektedir. Bu nedenle kişinin yaşam koşullarının yorumlanması, hem nesnel koşullara hem de kişilik özelliklerine bağlı olarak görülür.

Ereksel (telik) kuramı: Ereksel (Telik) kurama göre amaçlara ulaşıldığında veya gereksinimler karşılandığında mutluluk elde edilebilmektedir (Yetim, 2001). Wilson (1960'dan aktaran Diener, Sandvik, Seidlitz ve Diener, 1993): "Gereksinimlerin doyurulması mutluluğa, doyurulmaması mutsuzluğa yol açar." şeklinde bir önermede bulunarak ilk kez ereksel kuramdan bahsetmiştir. Ereksel kuramda amaç ve gereksinim olmak üzere mutluluğu etkileyen iki önemli boyut bulunmaktadır. İnsanın doğuştan getirdiği veya sonradan edindiği bazı gereksinimleri bulunmaktadır. Bireyin farkında olduğu ya da olmadığı bu gereksinimlerin karşılanması durumunda birey mutluluğa ulaşmaktadır. Amaçlar ise bireyin farkında olduğu günlük yaşantısında gerçekleştirilecek bilinçli istekleri ve kişisel projeleri içerir (Eryılmaz, 2009). Bu amaçlara ulaşıldığında ise mutluluğa ulaşır. Amaçlar ve gereksinimler altta yatan gereksinimlerin belirli amaçlara yol açabilmesi bakımından ilişkilidir (Diener, 1984). Bununla beraber amaçlar doğuştan gelen gereksinimlerin ötesinde farklı kaynaklardan da ortaya çıkabilir (Diener vd., 1999).

Gereksinimlerin ve amaçların yerine getirilmesinin mutlulukla ilgili olduğu konusunda yaygın bir görüş birliği vardır. Amaçlar ve istekler gereksinimlerden daha bilinçli olarak düşünülür. Çoğu birey amaçlarını gerçekleştirdiğinde mutluluk deneyimini yaşar ancak amacın gerçekleştirilmesinin kısa süreli mutluluktan ziyade bireylerin ÖİO'larında uzun süreli farklılıklara yol açıp açmadığı önemli bir sorudur (Diener, 1984). Birçok filozof erek kuramıyla ilgili olarak mutluluğa bireyin isteklerini tatmin ederek mi yoksa onları bastırarak mı ulaşıldığını sorgulamışlardır. Hedonist filozoflar, isteklerin karşılanmasını çileciler ise isteklerin bastırılmasını iyi oluş için gerekli bulurlar. Bunun yanı sıra hangi istek ve amaçların önemli olduğu, farklı amaç türleri arasındaki dengenin nasıl olması gerektiği, amaçlara ulaşmanın mı amaçlara giden yolun mu mutlu ettiği sorgulanmıştır (Yetim, 2001). Diener'e (1984) göre kişinin amaçları ve amaçlarına ulaşma başarısı yaşam doyumunu etkileyebilir. Amaca bağlılık, günlük yaşam için anlam duygusu sağlar. Kişilerin günlük yaşamdaki çeşitli sorunlarla başa çıkmalarına ve sıkıntılı zamanlarında ÖİO'larını korumalarına yardımcı olabilir (Diener vd., 1999). Bununla birlikte ÖİO bazı durumlardan etkilenebilir. Bunlardan ilki, kısa süreli mutluluk sağlayan amaçlar, uzun süreli mutluluk sağlayacak olan amaçları engelleyebilir. İkincisi, insanların amaç ve istekleri çatışabilir ve bu nedenle hepsini tam olarak gerçekleştirmek mümkün olmayabilir. Üçüncüsü, amaç ve isteklerin hiçbiri gerçekleşmezse mutluluğa ulaşmak mümkün olmayabilir. Son olarak ise bireyler olumsuz şartlar, yetersizlikler veya yüksek hedefler nedeniyle amaçlarını gerçekleştiremeyebilirler (Diener, 1984).

Kişinin amaçlarına ulaşmasının ÖİO düzeyini yükseltmesi için amaçlarının ulaşılabilir ve gerçekçi olması gerektiği söylenebilir (Tuzgöl Dost, 2004). Bireylerin

farklı amaçları ve güdüleri olduğu için farklı insanlar için farklı kaynaklar *ÖİÖ*yla ilişkilidir. Amaçların kişinin güdülerine, gereksinimlerine, koşullarına, yaşamına uygun seçilmesi ve kaynakların kişinin amaçlarıyla ilgili olması *ÖİÖ*ya ulaşmada kritik bir öneme sahip olmaktadır. Genel kavramsal model, bireylerin amaçlarına ulaştıklarında olumlu, ulaşamadıklarında ise olumsuz tepkiler verdikleridir. Bu nedenle amaçların duygulanım sistemi için önemli bir referans kaynağı olduğu söylenebilir (Diener vd., 1999).

Uyum kuramı: Mevcut koşullara uyum ve alışma fikrinin *ÖİÖ* kuramlarının merkezini oluşturduğu söylenebilir. Evrim insanları dışsal koşullara uyum sağlamaya hazırlamaktadır. Örneğin, insan vücudu soğuğa, sıcağa vb. uyum sağlamaktadır. Benzer şekilde kişi olumlu bir yaşantı sonucunda mutlu, olumsuz bir yaşantı sonucunda mutsuz olabilmektedir ancak zamanla iki duyguda gücünü kaybetmektedir (Diener vd., 1999). Bireylerin olumlu koşullara uyum sağlamasından dolayı mutluluk halleri uzun süre devam etmemektedir. Aynı şekilde olumsuz koşullara da uyum sağlamalarından dolayı mutsuzluk halleri de uzun süre devam etmemektedir (Diener, 1984). Böylelikle uyum süreçleri insanları uzun süreli duygusal durumların neden olabileceği olumsuz psikolojik ve fizyolojik sonuçlardan koruyabilmektedir (Lucas, 2007).

Uyum kuramında standart olarak kişinin geçmiş yaşamı görülür. Bununla beraber birey başka standartlara da sahip olabilir. Örneğin, kişi benlik kavramına veya ailesine dayanan bir başarı standardına göre de mutluluğunu değerlendirebilir. Eğer bireyin şu anki yaşamı bu standarttan daha iyiyse mutlu olacaktır (Diener, 1984). Ancak olaylar karşısında yaşanan duygu yoğunluğunun zamanla azaldığı öne sürülmektedir. Örneğin, terfi gibi olumlu bir olay ilk başta mutluluk düzeyini artırabilir. Ancak zamanla bu olay bir standart haline gelerek mutluluk üzerindeki etkisini kaybedebilir (Brickman ve Campbell, 1971' den aktaran Diener ve Ryan, 2009, s.394). Bu nedenle bu kurama göre mutluluğu etkileyen önemli faktörler yakın zamanda ortaya çıkan olay ya da durumlardır (Yetim, 2001).

ÖİÖ kişilerin yaşamlarında gelişen olay ve durumlara uyum sağlama gücüyle ilişkilidir. İnsanlar uyum sağlama gücü sayesinde olumlu ve olumsuz olaylar karşısında dengelerini korumaktadırlar. Böylece insanlar mutsuzluk veren bir olaydan sonra uzun süre mutsuz kalmazken, mutluluk veren bir olaydan sonra da sevincini uzun süre sürdürememektedir (Tuzgöl Dost, 2004).

Yargı kuramı: Yargı kuramı, *ÖİÖ'nun* bireyin yaşamındaki koşulları belli standartlarla karşılaştırması sonucunda ortaya çıkan bir durum olduğunu savunur. Eğer var olan koşullar standardı aşarsa mutluluk meydana gelir. Bu tür karşılaştırmalar doyum söz konusu olduğunda bilinçli, duygular söz konusu olduğunda

ise bilinçsiz bir şekilde gerçekleşebilir (Diener, 1984). Bu kuram kullanılan standartlara göre sosyal karşılaştırma kuramı ve çok yönlü uyumsuzluk kuramı olarak sınıflandırılabilir. Sosyal karşılaştırma kuramında standart olarak diğer insanlar esas alınır. Kişinin durumu çevresine göre iyi durumdaysa kişinin mutlu olması, çevresindekilerden kötü durumdaysa mutsuz olması söz konusudur (Diener vd., 1999).

Kişi kendinden daha iyi durumda biriyle karşılaştırma yaptığında benlik algısında olumsuzluklar yaşayacak, kendini mutsuz hissedecektir. Ancak diğer kişinin durumuna ulaşma olasılığı varsa kişiye yarar sağlayacaktır. Birey kendisiyle aynı durumda olan ya da kendinden daha kötü durumda olan biriyle karşılaştırma yaptığında ise 'Benden daha kötüler var ya da sadece ben değilim' şeklinde düşünerek daha iyi hissedebilir ve ÖİÖ'sü artabilir (Yetim, 2001).

Micholas (1985) tarafından geliştirilen çok yönlü uyumsuzluk teorisine göre bireyler doyumlarını ve mutluluklarını değerlendirirken sadece tek bir standart kullanmazlar. Bunun yerine birçok farklı standartla (diğer bireyler, sahip olmak istedikleri şeyler, gereksinimlerinin ne kadar karşılandığı, hedeflerine ne kadar ulaşılabildikleri, idealde ne kadar doyum almak istedikleri gibi) karşılaştırma yaparlar. Mevcut koşullar ile bu standartlar arasındaki farkın fazla olması doyumun düşük olmasına, farkın az olması ise doyumun yüksek olmasına neden olmaktadır (Diener vd., 1999). Bu iki kurama göre standartlar farklılık gösterse de her durumda koşulları karşılaştırmak için temel olarak kullanılır.

Etkinlik kuramı: Etkinlik kuramı, mutluluğu insan etkinliklerinin bir ürünü olarak değerlendirmektedir. Bu kurama göre, mutluluğu sadece sonuca ulaşmak değil, sürece dahil olmak ve anlamlı etkinliklere katılmak sağlar. Örneğin, dağa tırmanma etkinliğinde zirveye ulaşmak önemlidir, ancak tırmanış sırasında yaşanan mücadele ve doğayla iç içe olma duygusu da mutluluk verir. Kuramın önemli savunucularından Aristo, mutluluğun erdemli faaliyetlerle geldiğini belirtmektedir. Modern etkinlik teorisinde ise etkinlikler daha geniş ele alınır. Kitap okumak, resim yapmak, gönüllü faaliyetlere katılmak, düzenli egzersiz yapmak vb. etkinlik olarak değerlendirilir (Diener, 1984). Alanyazında bu kurama göre, kişi hedeflerine odaklandığında ve bu hedeflere ulaşmak için çabaladığında mutluluk kendiliğinden gelecektir. Bu düşünceler alanyazında bulunmasına rağmen henüz formüle edilmemiş veya test edilmemiştir. Etkinlik ve mutlulukla ilgili en net formülasyon akış kuramıdır. Söz konusu formülasyona göre etkinliklerin zorluğu kişinin sahip olduğu becerileriyle hemen hemen eşit olduğunda etkinliğin tamamlanma süreci haz getirecektir. Bununla beraber eğer etkinlik çok kolay ise can sıkıntısına, etkinlik zor ise strese neden olmaktadır (Yetim, 2001). Bireyin becerilerine uygun

belirlediği amaçlar ve amaçlarına ulaşmak için gerçekleştirdiği etkinlikler kişiye doyum sağlamaktadır (Tuzgöl Dost, 2004).

ÖİÖ'ye ilişkin kurumlar bir arada ele alındığında aşağıdan yukarıya kuramında mutluluk küçük zevklerin toplamı olarak ele alınırken, yukarıdan aşağıya kuramında mutlu insanların pozitif bakış açısına daha fazla sahip oldukları için mutlu oldukları öne sürülmektedir. Erek kuramında ÖİÖ'nun gereksinimler karşılandığında ve amaçlara ulaşıldığında, etkinlik kuramında ise amaçlara ulaşmak için yapılan etkinlikler sonucunda ortaya çıktığı savunulmaktadır. Uyum kuramı, ÖİÖ'yu kişilerin uyum sağlama gücüyle açıklamaktadır. Bireylerin uyum sağlama gücü sayesinde yaşamlarında meydana gelen olaylar karşısında uzun süre ne mutlu ne mutsuz kaldığını böylece dengelerini koruduklarını öne sürülmektedir. Yargı kuramında ise kişi kendi durumunu diğer insanlarla veya başka standartlarla karşılaştırarak mutlu veya mutsuz hissedecektir.

Öznel İyi Oluşu Etkileyen Faktörler

Diener (1984), ÖİÖ'yu etkileyen faktörleri demografik faktörler (cinsiyet, eğitim durumu vb.), kişilik faktörleri (dışadönüklük, içedönüklük vb.) ve sosyal olarak etkili olan faktörler (sosyal iletişim, yaşam olayları vb.) şeklinde sınıflandırmıştır. Benzer şekilde Lyubomirsky, Sheldon ve Schkade (2005) ise mutluluğun belirleyicilerini üç grupta ele almışlardır. Birinci grupta yaş, cinsiyet, mesleki durum, gelir düzeyi, etnik köken yaşanılan yer gibi yaşam koşulları; ikinci grupta düzenli egzersiz yapmak, hedef belirleme ve yerine getirme, sosyal ilişkiler kurma gibi yaşam etkinlikleri ve üçüncü grupta genetik faktörler ve kişilik özellikleri yer almaktadır. Buna göre, ÖİÖ'yu maddi, manevi ve çevresel birçok faktörün etkilediği söylenebilir. Yukarıda yapılan açıklamalar doğrultusunda, bu başlık altında ÖİÖ'yu etkileyen faktörler ele alınmıştır.

Demografik faktörler: Demografik faktörlerden biri olan cinsiyet, kadın ve erkek olmanın biyolojik yönü olarak ifade edilebilir (Başerer Berber, 2021). Alan yazında yapılan araştırmalarda cinsiyetin bireylerin ÖİÖ'sü üzerinde belirleyici bir faktör olmadığı gözlenmektedir. Fujita, Diener ve Sandvik (1991), cinsiyetin mutluluktaki varyansın %1'inden azını açıkladığını bulmuşlardır. Yolcu ve Bakar'ın (2019) çalışmasında ÖİÖ'nun cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği, bununla birlikte kadınların ÖİÖ düzeylerinin ortalama olarak erkeklerden yüksek olduğu ancak farkın fazla olmadığı belirlenmiştir. ÖİÖ'nun cinsiyetle ilişkisinin araştırıldığı çoğu çalışmada erkeklerin ve kadınların ÖİÖ'lerinin benzer düzeyde olduğu bulunmuştur (Tuzgöl Dost, 2004; Atilla ve Yıldırım, 2019; Uzakgiden, 2019; Şimşek, 2022). Bununla birlikte Sesveren (2015) ve Durmaz'ın (2020) çalış-

malarında erkeklerin ÖİÖ düzeylerinin kadınlardan daha yüksek olduğu görülmüştür. Bunun nedeni Türk toplumunun ataerkil yapıya sahip olmasıyla açıklanabilir. Buna göre erkekler kadınlara göre birçok alanda daha avantajlı konuma sahiptir. Ayrıca ev düzeni, çocuk bakımı gibi sorumlulukların yerine getirilmesi daha çok kadınlardan beklenmektedir. Bu durum kadınların ÖİÖ'lerini olumsuz anlamda etkileyebilmektedir.

Evlilik, bireyin yaşamının birçok yönüne etki eden önemli bir kurumdur (Tülek, 2011). ÖİÖ'yu etkileyen demografik faktörlerden bir diğeri medeni durumdur. Wilson (1967), medeni durum ile ÖİÖ arasındaki pozitif ilişkiye dikkat çeken ilk kişi olmuştur. Yapılan araştırmalarda ise evli olmayan kişilerin ÖİÖ'ları evlilerden daha düşük olarak bulunmuştur (Lee, Seccombe ve Shehan, 1991). Her iki cinsiyetten evli insanların, hiç evlenmemiş, boşanmış veya ayrılmış olanlardan daha fazla mutlu oldukları gözlenmektedir (Myers ve Diener, 1995). Diener, Gohm, Suh ve Oishi'nin (2000) farklı ülkelerden 59.169 kişilik bir örneklem üzerinden gerçekleştirdikleri çalışmalarında ÖİÖ ile medeni durum arasındaki ilişkilerin, kültürel faktörlerin neden olduğu küçük farklılıklara karşın tüm dünyada çok benzer olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Türkiye'de yapılan araştırmalarda da evli olanların olmayanlardan ÖİÖ'larının fazla olduğu ortaya konmuştur (Sesveren, 2015; Usta, 2016; Erkoç, 2017; Uzakgiden, 2019; Yerlioğlu, 2020). Örneğin, Sesveren'in (2015) okul yöneticileriyle yürütölen çalışmasında evli olan yöneticilerin ÖİÖ düzeylerinin bekarlardan yüksek olduğu belirlenmiştir.

Yaş, bir bireyin doğumundan bu yana geçen süre olarak ifade edilebilir. Venhoven (1997) tarafından yapılan çalışmada, yaşlıların ve gençlerin eşit düzeyde mutlu oldukları ortaya konmuştur. Diğeri taraftan Ryff (1989); ÖİÖ ile yaş arasında anlamlı bir ilişki olduğunu, yaş arttıkça ÖİÖ'nun belli bir yaşa kadar arttığını ve belirli bir yaştan sonra ise az düzeyde düştüğünü belirtmiştir. Eryılmaz ve Ercan'ın (2011) çalışmasında ÖİÖ'nun yaşa göre farklılaştığı, 14-17 ve 26-45 yaş grubunda olan kişilerin ÖİÖ düzeylerinin 19-25 yaş grubundan daha yüksek olduğu bulunmuştur. İlgili alanyazında ÖİÖ'nun yaş ile ilişkili olduğunu ortaya koyan çalışmaların yanı sıra (Reisoğlu, 2014; Usta, 2016; Uzakgiden, 2019; Kahraman, 2021) yaşın ÖİÖ üzerinde etkisinin olmadığı çalışmalarda bulunmaktadır (Şahin, 2011; Kermen, 2013; Duman, 2015).

Yaş gibi faktörler genellikle ÖİÖ ile çok düşük düzeyde ilişkili olmakla birlikte bazı demografik faktörler ÖİÖ'yu daha tutarlı yordamaktadır. Bunlardan biri de sosyoekonomik durumdur (Diener ve Diener, 1996; Diener, Suh ve Oishi, 1997). Belirli bir zaman diliminde bir kişi, grup, şirket veya tüm ekonomiye akış halinde gelen para, mal veya hizmetlere gelir denir (Karataş, 2019). Diener, Diener ve Diener'in (1995) farklı ülkelerde yaptıkları çalışmada gelirin ÖİÖ ile orta derecede

güçlü bir korelasyona sahip olduğu ortaya konmuştur. Veenhoven (1991), ÖİÖ ile gelir arasındaki ilişkinin varsıl olmayan ülkelerde daha güçlü, varsıl ülkelerde zayıf olduğunu saptamıştır. Diener vd. (1993), ABD'de gelir ile ÖİÖ arasındaki korelasyonu 0,13; Biswas Diener ve Diener (2001) ise Kalküta'nın kenar mahallerinde gelir ile ÖİÖ arasındaki korelasyonu 0,45 olarak tespit etmişlerdir. Gelirin varsıl olmayan ülkelerde ÖİÖ ile daha büyük korelasyonlara sahip olması; varsıl olmayan ülkelerdeki temel gereksinimlerin karşılanmasındaki değişkenliğin fazla olması, birçok varsıl olmayan ülkeyi karakterize eden gelir eşitsizliği ile açıklanabilir (Diener ve Biswas Diener, 2002). Yine benzer biçimde 31 ülkede üniversite öğrencileriyle yürütülen çalışmada, gelir ile yaşam doyumu arasındaki ilişkiye bakılmıştır. Söz konusu çalışmada gelir ile yaşam doyumu arasındaki ilişkinin varsıl olmayan ülkelerde daha güçlü olduğu ortaya konulmuştur (Diener ve Diener, 1995). Ülke düzeyinde gelirin ÖİÖ üzerinde belirleyici olması, temel gereksinimlerin yeteri düzeyde karşılanmamasıyla yakından ilişkilidir (Yetim, 2001). Varsıl olmayan ülkelerde gereksinimleri karşılamak için paranın değeri, çoğu bireyin hedeflerini gerçekleştirebilmek için temel gereksinimlere sahip olduğu bir ülkeye göre daha fazla öneme sahip olabilir (Ryan ve Deci, 2001). Ülkeler arası gelir ve ortalama ÖİÖ arasındaki korelasyon ilişkisi dikkate alındığında ise bir ülkenin zenginliği ile ortalama ÖİÖ'sü arasındaki ilişkinin pozitif olduğu gözlenmektedir (Diener vd., 1999). Konuyla ilgili ulusal düzeyde yapılan çalışmalarda varsıl ülkelerin ÖİÖ düzeylerinin varsıl olmayan ülkelere göre daha yüksek olduğu ortaya konmuştur (Veenhoven, 1991). Diener ve Oishi'nin (2000) Türkiye'nin de yer aldığı 42 ülkede milli gelir ile yaşam doyumu arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmanın bulguları da yukarıda belirtilenlerle tutarlılık göstermektedir. Buna göre gelir düzeyi yüksek ülkelerde yaşam doyumu yüksek iken, gelir düzeyi düşük olan ülkelerde ise yaşam doyumu düşüktür.

Kişilik: Kişilik, doğuştan getirilen ve çevreyle etkileşim yoluyla şekillenen ve kolay değişmeyen özellikler bütünüdür (Atkinson, Atkinson, Smith, Bem ve Hoeksema, 1999). Tuzgöl Dost (2004) kişilik özelliklerinin ÖİÖ'yu açıklamada demografik faktörlerle karşılaştırıldığında daha güçlü bir etkiye sahip olduğunu belirtmektedir. ÖİÖ ile kişilik özellikleri arasındaki ilişkileri tespit etmeye yönelik araştırmalarda genellikle beş faktör kişilik modeline başvurulmaktadır. Beş faktör kişilik modeli; dışadönüklük, yumuşak başlılık, sorumluluk, nevroitiklik, deneyime açıklık alt boyutlarından oluşmaktadır (Doğan, 2013). Eryılmaz ve Öğülmüş (2010), dışadönüklük ve sorumluluk kişilik özellikleriyle ÖİÖ'nun ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Doğan (2013) ise dışadönüklük, sorumluluk, yumuşak başlılık ve deneyime açıklık kişilik özellikleriyle ÖİÖ arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler bulmuştur. Bununla beraber nevroitik kişilik özelliğinin ÖİÖ'yu negatif

yönde, dışadönüklük kişilik özelliğinin ise pozitif yönde anlamlı düzeyde yordadığı sonucuna ulaşmıştır. Eryılmaz ve Ercan (2011) yaptıkları çalışmada 14-17 yaş grubunda dışadönüklük, duygusal dengesizlik ve sorumluluk kişilik özelliklerinin; 19-25 yaş grubunda dışadönüklük, duygusal dengesizlik, yumuşak başlılık ve sorumluluk kişilik özelliklerinin; 26-45 yaş grubundaki bireylerde duygusal dengesizlik ve sorumluluğun ÖİÖ'yu yordadığını bulmuşlardır. Yapılan araştırmaların bulguları bir arada değerlendirildiğinde dışadönüklük ve nevrotizmin ÖİÖ'yu etkileyen önemli kişilik özellikleri olduğunu söylemek mümkündür. DeNeve ve Copper (1998), yaptıkları meta-analiz çalışmasında ÖİÖ ile dışadönüklük ve uyumluluk arasında pozitif yönde, ÖİÖ ile nevrozite arasında ise negatif yönde bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Diener ve Seligman'ın (2002) çalışmasında ise daha az nevrozite ve daha dışadönük bireylerin mutluluk düzeyinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Benzer şekilde Cenkseven ve Akbaş (2007) da nevrozite ve dışadönüklüğün ÖİÖ'nun anlamlı yordayıcıları olduğunu saptamışlardır.

Sosyal ilişkiler: Sosyal ilişki, iki ya da daha fazla bireyin birbirleriyle iletişim halinde olmalarını ve etkileşime girmelerini içerir. Bu bağlamda, bireylerin diğer insanlarla birlikteyken daha mutlu oldukları ileri sürülmektedir (Kahneman ve Krueger, 2006). Mutlu insanlarla daha az mutlu insanlar karşılaştırıldığında, mutlu insanların güçlü sosyal bağlarının olduğu, arkadaşlıklara, aile desteğine veya romantik ilişkilere sahip olduğu görülmüştür (Biswas Diener, Diener ve Tamir, 2004). Japonya, Hindistan ve Amerika Birleşik Devletleri'nde yapılan deneyim örnekleme çalışmaları katılımcıların romantik partnerleri (eşleri), arkadaşları ve aileleri ile birlikteyken yalnız oldukları zamanlardan daha fazla olumlu duygu hissettiklerini ortaya koymaktadır (Oishi, Diener, Scollon ve Biswas- Diener, 2004). Alanyazında yapılan çalışmalarda sosyal ilişkilerin ÖİÖ'yu artırdığı belirlenmiştir (Diener ve Fujita, 1995; Diener ve Seligman, 2002; Cenkseven ve Akbaş, 2007; Goswami, 2012). Diener ve Seligman (2002), güçlü sosyal ilişkileri, romantik ilişkileri olan bireylerin daha mutlu olduğunu bulmuşlardır. Güçlü romantik ilişkinin olumlu duygu, aile desteğinin yaşam doyumu ile anlamlı ilişkisi olduğu ortaya konulmuştur (Diener ve Fujita, 1995). Ebeveyn ve flört ile ilişkiden algılanan hoşnutluğun ÖİÖ'nun güçlü bir yordayıcısı olduğu bulunmuştur (Cenkseven ve Akbaş, 2007). Benzer şekilde Goswami (2012), çocuklarla yaptığı çalışmada çocukların aileleri ve arkadaşları ile olan olumlu ilişkilerinin ÖİÖ'lerini artırdığını belirlemiştir.

Fordyce'nin (1977) mutluluğu arttırmaya yönelik geliştirdiği programda sosyal temasın (özellikle aile ve arkadaşlarla nitelikli zaman geçirmenin), daha aktif bir yaşam sürmenin, etkinliklere katılmanın mutluluğu arttırmada etkili olduğu belirlenmiştir. Okun, Stock, Haring ve Witter (1984), sosyal etkinlik ile ÖİÖ iliş-

kisini inceledikleri meta- analiz çalışmasında sosyal etkinliğin 'yla olumlu ve anlamlı bir ilişkiye sahip olduğunu bulmuşlardır. Simone ve Haas'ın (2013) alışması da yaşlı yetişkinlerde işlevsel durum ile  arasında güçlü bir ilişki olduğunu göstermiştir. Yüksek  ile sosyallik arasındaki ilişki doğrulanmakla birlikte aralarındaki nedensellik ilişkisinin iki yönlü olduğu ileri sürülmektedir. Daha çok arkadaşı ve aile yesi olan kişiler, daha yüksek 'ya sahip olma eğilimindedir. Bununla beraber başlangıçta daha yüksek 'ya sahip kişiler, başlangıçta düşük 'ya sahip olan kişilerden daha destekleyici sosyal ilişkilere sahip olma eğilimindedir (Diener ve Biswas Diener, 2008). Sosyal ilişkiler 'yu garanti etmese de güvene dayalı, samimi sosyal ilişkilere sahip olmak mutluluk için gerekli grlmektedir (Biswas Diener, Diener ve Tamir 2004). Benzer şekilde Diener ve Seligman (2002), mutluluk için hiçbir faktörün yeterli olmadığını ancak sosyal ilişkilerin gerekli olduğunu belirtmiştir.

Sonuç

Yapılan araştırmalar yüksek 'ya sahip bireylerin daha sağlıklı, daha üreten ve daha mutlu olma eğiliminde olduklarını göstermektedir. Aynı zamanda güçlü sosyal ilişkiler kurma ve sürdürme olasılıkları daha yüksektir. 'nun bireylerin ruhsal ve bedensel sağlıklarını, sosyal ilişkilerini, iş yaşamlarını ve genel yaşam kalitesini önemli ölçüde etkilediği söylenebilir. Özellikle iş yaşamı, insanların önemli yaşam alanlarından biridir. Zamanlarının büyük bir kısmını okulda geçiren okul yöneticileri de iş yaşamlarında bedensel ve ruhsal sağlıklarını olumsuz olarak etkileyecek durumlar yaşayabilmektedirler.

Eğitim rgtlerinde kritik bir öneme sahip olan okul yöneticilerinin kendilerini iyi hissetmelerinin, ruhen ve bedenlen sağlıklı olmalarının sadece kendisini değil okulun işlevselliğini, okul içi ve dışı tüm bileşenleri etkileyeceği ileri sürülebilir. Bu nedenle okul yöneticilerinin  düzeyleri üzerinde hangi faktörlerin belirleyici olduğunun belirlenmesinin yanı sıra iş performanslarına etkisinin de incelenmesinin yararlı olacağı dşnlmektedir.

Kaynakça

- Atilla, G. ve Yıldıırım, G. (2019). Öznel iyi oluş halinin işe tutkunluğa etkisi: Sinop ili tekstil sektörü rneği. *Kırklareli Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 8(2), 188-205.
- Atkinson, R. L, Atkinson, R. C., Smith, E. E., Bem, D. J ve Hoeksema, S. N. (1999). *Psikolojiye Giriş* (A.Yavuz, ev.). İstanbul: Arkadaş Yayınları.
- Bakar, H. (2018). *Lise ğretmenlerinin duygusal emek davranışı ile öznel iyi oluş düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi: Kastamonu ili rneği*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Kastamonu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kastamonu.

- Başerer-Berber, Z. (2021). Eğitimde toplumsal cinsiyet eşitsizliğini giderme yolları. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 10(3), 1215-1223.
- Bıçak, M. (2021). *Sınıf öğretmenlerinin öznel iyi oluş düzeyleri ile mesleki tükenmişlikleri arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Samsun.
- Biswas- Diener, R., Diener, E. ve Tamir, M. (2004). The psychology of subjective well-being. *Daedalus*, 133, 18-25.
- Biswas-Diener, R. ve Diener, E. (2001). Making the best of a bad situation: satisfaction in the slums of Calcutta. *Social Indicators Research*, 55(3), 329-352.
- Brief, A. P., Butcher, A. H., George, J. M. ve Link, K. E. (1993). Integrating bottom- up and top-down theories of subjective well-being: the case of health. *Journal of Personality and Social Psychology*, 64(4), 646-653.
- Cenkseven, F. ve Akbaş, T. (2007). Üniversite öğrencilerinde öznel ve psikolojik iyi olmanın yordayıcılarının incelenmesi. *Türk Psikolojik ve Danışma Rehberlik Dergisi*, 3(27), 43-65.
- Cüceloğlu, D. (2016). İnsan ve davranışı: psikolojinin temel kavramları. Remzi Kitapevi.
- Deci, E. L. ve Ryan, R. M. (2008). Hedonia, eudaimonia and well-being: an introduction. *Journal of Happiness Studies*, 9, 1-11.
- DeNeve, K. M. ve Copper, H. (1998). The happy personality: a meta-analysis of 137 personality traits and subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 124(2), 197-229.
- Diener, E. ve Biswas-Diener, R. (2002). Will Money increase subjective well-being? *Social Indicators Research*, 57(2), 119-169.
- Diener, E. ve Biswas-Diener, R. (2008). Happiness: unlocking the mysteries of psychological wealth. *Blackwell Publishing*.
- Diener, E. ve Chan, M. Y. (2011). Happy people live longer: subjective well-being contributes to health and longevity. *Applied Psychology: Health and Well-Being*, 3(1), 1-43.
- Diener, E. ve Diener, C. (1996). Most people are happy. *Psychological Science*, 7(3), 181-185.
- Diener, E. ve Diener, M. (1995). Cross-cultural correlates of life satisfaction and self- esteem. *Journal of Personality and Social Psychology*, 68(4),653-663.
- Diener, E. ve Fujita, F. (1995). Resources, personal strivings and subjective well-being: a nomothetic and idiographic approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 68(5), 926-935. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-3514.68.5.926>
- Diener, E. ve Oishi, S. (2000). Money and happiness: income and subjective well-being across nations. E. Diener ve E. M. Suh (Ed.), *Culture and subjective well-being* içinde (s. 185-218). The MIT Press.
- Diener, E. ve Ryan, K. (2009). Subjective well-being: a general overview. *South African Journal of Psychology*, 39(4), 391-406. <https://doi.org/10.1177/008124630903900402>
- Diener, E. ve Scollon, C. N. (2014). The what, why, when and how of teaching the science of subjective well-being. *Published in Teaching of Psychology*, 41(2), 175-183.
- Diener, E. ve Seligman, M.E.P. (2002). Very happy people. *Psychological Science*, 13(1), 81-84.
- Diener, E. ve Suh, E. (1997). Measuring quality of life: economic, social and subjective indicators. *Social Indicators Research*, 40(1), 189-216.
- Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95(3), 542-575.
- Diener, E. (2000). Subjective well-being the science of happiness and a proposal for a national index. *American Psychologist*, 55(1), 34-43.
- Diener, E. (2006). Guidelines for national indicators of subjective well-being and illbeing. *Applied Research in Quality of life*, 1(2), 151-157.

- Diener, E., Diener, M. ve Diener, C. (1995). Factors predicting the subjective well-being of nations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69(5), 851- 864.
- Diener, E., Gohm, C. L., Suh, E. ve Oishi, S. (2000). Similarity of the relations between marital status and subjective well-being across cultures. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 31(4), 419-436.
- Diener, E., Sandvik, E., Seidlitz, L. ve Diener, M. (1993). The relationship between income and subjective well-being: relative or absolute? *Social Indicators Research*, 28(3), 195-223.
- Diener, E., Scollon, C. N. ve Lucas, R. E. (2003). The evolving concept of subjective well-being: the multifaceted nature of happiness. *Advances in Cell Aging and Gerontology*, 15, 187-219.
- Diener, E., Suh, E. M. ve Oishi, S. (1997). Recent findings on subjective well-being. *Indian Journal of Clinical Psychology*, 24(1), 25-41.
- Diener, E., Suh, E. M., Lucas, R. E. ve Smith, H. L. (1999). Subjective well-being three decades of progress. *Psychological Bulletin*, 125(2), 276-302.
- Doğan, T. (2013). Beş faktör kişilik özellikleri ve öznel iyi oluş. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 14(1), 56-64.
- Duman, N. (2015). *Yöneticilerde zihinsel iş yükünün öznel iyi oluşa etkisinde boş zaman davranışlarının rolü*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Erciyes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri.
- Durmaz, C. (2020). Öğretmenlerin öznel iyi oluş düzeyleri ile okul iklimine ilişkin algıları ve sınıf yönetim becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Düzce Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Düzce.
- Erginsoy-Osmanoğlu, D. ve Kaya, H. İ. (2013). Öğretmen adaylarının yükseköğretime dair memnuniyet durumları ile öznel iyi oluş durumlarının değerlendirilmesi: Kafkas Üniversitesi örneği. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12, 45-70.
- Erkoç, R. (2017). Öz-eleştirisinin öznel iyi oluş üzerindeki etkisinin aracı değişkenleri olarak farkındalık ve öz-duyarlılık. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Eryılmaz, A. (2009). Ergen öznel iyi oluş ölçeğinin geliştirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(4), 975-989.
- Eryılmaz, A. (2013). Pozitif psikolojinin psikolojik danışmanlık ve rehberlik alanında gelişimsel ve önleyici hizmetler bağlamında kullanılması. *The Journal of Happiness & Well-Being*, 1(1), 1-22.
- Eryılmaz, A. (2021). Herkes için mutluluğun başucu kitabı: teoriden uygulamaya pozitif psikoloji. *Pegem Akademi Yayıncılık*.
- Eryılmaz, A. ve Ercan, L. (2011). Öznel iyi oluşun cinsiyet, yaş grupları ve kişilik özellikleri açısından incelenmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4 (36), 139-149.
- Eryılmaz, A. ve Öğülmüş, S. (2010). Ergenlikte öznel iyi oluş ve beş faktörlü kişilik modeli. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3), 189-203.
- Fordyce, M. W. (1977). Development of a program to increase personal happiness. *Journal of Counseling Psychology*, 24(6), 511-521. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-0167.24.6.511>
- Fujita, F., Diener, E. ve Sandvik, E. (1991). Gender differences in negative affect and well-being: the case for emotional intensity. *Journal of Personality and Social Psychology*, 61(3), 427-434. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-3514.61.3.427>
- Goswami, H. (2012). Social relationships and children's subjective well-being. *Social Indicators Research*, 107(3), 575-588.

- Kahneman, D. ve Krueger, A. B. (2006). Developments in the measurement of subjective well-being. *Journal of Economic Perspectives*, 20(1), 3-24.
- Kahraman, G. (2021). *Okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerinin öğretmenlerin öznel iyi oluşları ile ilişkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karataş, M. (2019). Gelir dağılımının teorik yapısı. *Hak İş Uluslararası Emek ve Toplum Dergisi*, 8(21), 52-79.
- Kermen, U. (2013). Üniversite öğrencilerinin ihtiyaç doyumu ve öznel iyi oluş düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Keyes, C. L. M., Shmotkin, D. ve Ryff, C. D. (2002). Optimize well-being: the empirical encounter of two traditions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82(6), 1007-1022.
- Kutaniş, R.Ö. ve Oruç, E. (2014). Pozitif örgütsel davranış ve pozitif psikolojik sermaye üzerine kavramsal bir inceleme. *The Journal of Happiness & Well-Being*, 2(2), 145-159.
- Lee, G. R., Seccombe, K. ve Shehan, C. L. (1991). Marital status and personal happiness: an analysis of trend data. *Journal of Marriage and the Family*, 53(4), 839-844. <https://doi.org/10.2307/352991>
- Lucas, R.E. (2007). Adaptation and the set-point model of subjective well-being: does happiness change after major life events? *Current Directions in Psychological Science*, 16(2), 75-79. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8721.2007.00479.x>
- Lyubomirsky, S., King, L. ve Diener, E. (2005). The benefits of frequent positive affect: does happiness lead to success? *Psychological Bulletin*, 131(6), 803- 855.
- Lyubomirsky, S., Sheldon, K. M. ve Schkade, D. (2005). Pursuing happiness: the architecture of sustainable change. *Review of General Psychology*, 9(2), 111- 131.
- Myers, D. G. ve Diener, E. (1995). Who is happy? *Psychological Science*, 6(1), 10-19.
- Oishi, S., Diener, E., Scollon, C. N. ve Biswas-Diener, R. (2004). Cross-situational consistency of affective experiences across cultures. *Journal of Personality and Social Psychology*, 86(3), 460-472.
- Okun, M. A., Stock, W. A., Haring, M. J. ve Witter, R. A. (1984). The social activity/subjective well-being relation: a quantitative synthesis. *Research on Aging*, 6(1), 45-65. <https://doi.org/10.1177/0164027584006001003>
- Reisoğlu, S. (2014). Üniversite öğrencilerinin öznel iyi oluşlarını yordamada beş faktör kişilik özellikleri, mizah tarzları ve duygusal zekânın rolü. Yayınlanmamış doktora tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Ryan, R. M. ve Deci, E. L. (2001). On happiness and human potentials: a review of research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annual Review of Psychology*, 52,141-166.
- Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(6), 1069-1081.
- Seligman, M. (2018). PERMA and the building blocks of well-being. *The Journal of Positive Psychology*,13(4), 333-335.
- Seligman, M. E. P. ve Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology, an introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5-14.
- Seligman, M. E. P. (2002). Positive psychology, positive prevention and positive therapy. C. R. Snyder ve S. J. Lopez (Ed.), *Handbook of positive psychology* içinde (s. 3-9). Oxford University Press.

- Seligman, M. E. P. (2010). Flourish: positive psychology and positive interventions. *The Tanner Lectures on Human Values*, 31(4), 1-56.
- Sesveren, S. (2015). *Okul yöneticilerinin etkili liderlik özellikleri ile öznel iyi oluş düzeyleri arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- Simone, P. M. ve Haas, A. L. (2013). Frailty, leisure activity and functional status in older adults: relationship with subjective well-being. *Clinical Gerontologist*, 36(4), 275-293. <https://doi.org/10.1080/07317115.2013.788114>
- Şahin, G. N. (2011). Üniversite öğrencilerinin kendini açma, öznel iyi oluş ve algıladıkları sosyal destek düzeylerinin karşılaştırılması. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Şimşek, A. İ. (2022). *Sınıf öğretmenlerinin zihniyeti ile öznel iyi oluşları arasındaki ilişkinin incelenmesi: sınıf öğretmenleri örneği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Kocaeli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Tuzgöl- Dost, M. (2004). Üniversite öğrencilerinin öznel iyi oluş düzeyleri. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Tuzgöl- Dost, M. (2007). Üniversite öğrencilerinin yaşam doyumunun bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22,132.
- Tülek, N. (2011). *Evlü bireylerin öznel iyi olma düzeylerinin yordanması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Usta, I. (2016). *Liderlik davranışının çalışanların öznel iyi oluşları ve işe yabancılaşmaya etkisi: bir alan araştırması*. Yayınlanmamış doktora tezi. Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Uzalgiden, A. M. (2019). Öğretmenlerin öznel iyi oluşlarının öz-yeterlilik inançları ve psikolojik ihtiyaçların doyumunda denge değişkenleri açısından incelenmesi (Şanlıurfa ili örneği). Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.
- Veenhoven, R. (1991). Is happiness relative? *Social Indicators Research*, 24(1), 1-34.
- Veenhoven, R. (1997). Advances in understanding happiness. *Published in French in Revue Quebecoise de Psychologie*, 18(2), 29-74.
- Wilson, W. (1967). Correlates of avowed happiness. *Psychological Bulletin*, 67(4), 294-306. <https://doi.org/10.1080/00223989909599746>
- Yerlioğlu, D. (2020). Öğretim elemanlarının öznel iyi oluş iş-yaşam dengesi arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Yetim, Ü. (2001). *Toplumdan bireye mutluluk resimleri*. Bağlam Yayıncılık.
- Yolcu, H. ve Bakar, H. (2019). Okul yöneticilerinin öznel iyi oluş düzeylerinin farklı değişkenler bakımından incelenmesi: Kastamonu ili örneği. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 13(29), 275-295.

EĞİTİM SİSTEMİNDE YAŞANAN TEMEL SORUNLAR ÜZERİNE NOTLAR

Doç. Dr. Tarık SOYDAN, Ankara Üniversitesi
ORCID No: 0000-0002-6647-6218

Giriş

Modern kapitalist toplumlarda eğitim, toplumsal yeniden üretim sürecinde öne çıkan temel etkinliklerinden biridir. Toplumsal yeniden üretim, Amin'in (1997, s.198) ifadesiyle, bir toplumun işlemesi için gerekli fiziksel, toplumsal ve ideolojik koşulların yeniden üretilmesini garanti eden bileşik mekanizmalardır. Althusser'in (1994) devletin başta gelen ideolojik aygıtları içinde saydığı eğitim (öğretimsel ideolojik aygıt), modern toplumlarda, uyumu ve istikrarı sağlamaya, bunun için bireyleri ortak kültüre ve değerlere uygun olarak sosyalleştirmeye, iş-gücüne nitelik kazandırmaya, en yetenekli ve başarılı bireyleri seçmeye ve uygun işlere yerleştirmeye dönük işlevler görmektedir.

Konuya işlevselciler açısından bakıldığında, Durkheim eğitimi, "yaşlıca kuşağın toplumsal hayat için henüz yetersiz bulunan kuşak üzerinde uyguladığı eylem" olarak tanımlamıştır (Bottomore, 1984, s. 278). Bu açıdan eğitimin, genel olarak, ekonomik, sosyal ve siyasal işlevler gördüğü söylenebilir. Kişilere kalifiye nitelikler kazandırarak onları üretici bireyler haline getirmek eğitimin başta gelen ekonomik işlevini oluştururken onları sosyalleşmek ya da kültürleştirmek (iyi insan) eğitimin sosyal işlevidir. Kişileri siyasal olarak sosyalleşmek (iyi yurttaş) ise eğitimin siyasal işlevini oluşturur.

Eğitim toplumsal bir kurumdur; bu niteliği ile hem varlık kazandığı toplumun temel niteliklerinden etkilenir hem de o nitelikleri etkiler ve dönüştürür. Eğitimi yeniden üretimci teoriler üzerinden kavramak ve eğitim sistemlerinin içinde varlık buldukları toplumsal formasyona özgü eşitsizlikçi mülkiyet ve iktidar ilişkileri tarafından genel düzlemde belirlendiklerini söylemek, eğitim ve toplumsal değişme ilişkisini pür yapısalcı bir yaklaşımla değerlendirmek anlamına gelmez. Her toplum tipi kendi içinde bir dinamizm taşır ve o topluma özgü kurumlar ve etkinlikler, bu dinamik yapı içindeki sosyal sınıfların tarihsel süreç içinde sahip oldukları toplumsal güce göre yeni biçimler ve nitelikler kazanır. Dolayısıyla eğitim de bireysel ve kolektif özgürleşme için toplumsal müzakere ve müdahale alanlarından birini oluşturur.

Çağdaş anlamda eğitimin köklerini, modernleşme sürecinde aramak doğru olur. Modernleşme, Batı Avrupa'da doğan ve başlangıçtan itibaren bir dünya sistemi olarak gelişme eğilimi gösteren kapitalizmin alt yapısını oluşturduğu, bir dizi sosyal, kültürel ve siyasal değişikliğe karşılık gelir. Cubberley'in (2004) belirttiği gibi, eğitim alanında köklü değişiklikler doğuran modern gelişmelerin güçlenmesi, asıl olarak, Fransız Devrimi ve Cumhuriyetçi Fransız siyasal düşüncelerinin yaygınlık kazanması ile birlikte gerçekleşmiştir

Batı dünyasında kapitalizmin ortaya çıkması ve gelişmesi ile birlikte, modernleşme devimi içinde, kapitalizm öncesi (pre-kapitalist) dönemde dini kurumların ve toplulukların denetiminde olan, hayırseverlik faaliyetleri ile finanse edilen, erişilebilirliği sınırlı bir nitelik gösteren, farklı dini, etnik topluluklara ve farklı toplumsal sınıflara göre farklı Şekillerde yapılanan eğitim, dini kurumların denetiminden çıkarılmaya, kamu otoriteleri tarafından idare edilmeye ve kamusal kaynaklar kullanılarak finanse edilmeye başlanmıştır. Böylelikle, eğitimin kurumsal yapısı güçlendirilmiş ve kitlesel tabanı genişletilmiştir.

Osmanlı - Türk modernleşmesi sürecinde ve asıl olarak Cumhuriyet Dönemi'nde, modern bir devlet ve toplum yapısı oluşturmaya dönük kapsamlı ve köktenci reformlar gerçekleştirilmiş, yeni toplumun, laik değerlerle hemhal olmuş kaynaşık bir ulusal varlık olarak gelişmesi hedeflenirken modernleşmenin taşıyıcısı olarak eğitim mekanizmasından yararlanılmaya çalışılmıştır. Bu açıdan, 3 Mart 1924 tarihinde "430 sayılı Tevhid-i Tedrisat Kanunu" ile başlayan eğitim düzenlemeleri, eğitimi örgütlemeyi, eğitimin niteliğini geliştirmeyi ve eğitimi yaygınlaştırmayı hedeflemiştir (Akyüz, 1985; Başaran, 1996).

Türkiye'de modernleşme sürecinde eğitim, modern temellerde yeni bir devlet ve toplum düzeni inşa etmenin önemli araçlarından biri olarak değerlendirilmiştir. Bu süreçte k eğitim, kapitalist gelişme uzun yıllar boyunca sanayileşme aşamasına yükselemediği için, işgücünün yeniden üretimine dönük bir etkinlik olarak kurumsal ve kitlesel açıdan yeterince gelişmemiş ancak modern bir ulus - devlet var etme uğraşı içinde önemli bir gelişim göstermiştir. İkinci Dünya Savaşı sonrasında, dünya kapitalizminin genişlemesine bağlı olarak, Türkiye'de uygulanmaya başlanan kalkınmacı politikalarla birlikte sermaye birikimi belli bir düzeye ulaştığı ölçüde eğitimin maddi yeniden üretim alanındaki işlevi ön plana çıkmaya başlamıştır. Kapitalist gelişmenin sağladığı imknların ve ulusal ve uluslararası toplumsal mücadele süreçlerinin sonucu olarak Şekillenen sosyal devlet uzlaşması içinde, diğer kamusal hizmetler gibi, eğitim de gelişmiştir.

Türkiye'de zaman içinde yaygın, kitlesel ve kamusal bir eğitim sistemi oluşturulmuş; yurttaşların eğitim hakları, hiç değilse eğitime erişebilme hakkı anlamın-

da, somutluk kazanmıştır. Eğitim hakkı, eğitime erişmek yanında, kişinin sahip olduğu yetenekleri ilgi ve istekleri doğrultusunda geliştirebilme; kendini eyleyen bir toplumsal özne olarak gerçekteştirebilme hakkıdır. Eğitim bireye hem kamusal yaşama katılma, kamusal olanaklardan yararlanma hem de bu yolla içinde bulunduğu koşulları sorgulama ve dönüştürme olanağı sağlar. Eğitim yukarıya doğru sosyal hareketlilik (toplumsal mobilite) açısından da önemli bir etkinlik alanıdır. Bu yönüyle Türkiye Cumhuriyeti tarihi, elverişsiz toplumsal ve ekonomik koşullardan gelip kamusal eğitim aracılığıyla iş ve meslek sahibi olan, statü kazanan ve yaşamını dönüştüren çok sayıda örneği bünyesinde barındırmaktadır.

Ancak günümüzde 'su kurumuş' ya da 'suyun başı tutulmuş' görünmektedir. Türkiye'de eğitim alanında yapısal bir dönüşüm süreci yaşanmakta ve temel bir sosyal hak, dolayısıyla temel bir kamusal hizmet olarak değerlendirilmesi gereken eğitim, amaç, yapı ve işleyiş boyutları ile dönüşüme uğratılmaktadır. Bu süreçte eğitimin toplumsal aydınlanma, kişilere iş ve meslek kazandırma, böylelikle dikey toplumsal hareketliliğe olanak sağlama, kalkınma ve gelişme açısından taşıdığı değer giderek ortadan kalkmaktadır. Bu çalışmada ölkemizde eğitim alanında yaşanan bazı temel sorunlar, yükseköğretim sistemi dışarıda bırakılarak, kısaca ele alınmış ve "ne yapmalı" sorusuna yanıt olabilecek bazı politika önerileri geliştirilmiştir.

Eğitim Sistemi, Laik, Demokratik ve Bilimsel Bir Sistem Olmaktan Uzaklaştırılmaktadır

Türkiye'de toplumsal alan, neo - liberal ekonomik ve sosyal politikalar aracılığıyla dönüştürölürken bunun toplumsal bütünlük ve uyum üzerinde yarattığı dağıtıcı (atomize edici) etki, muhafazakâr politikalar gündeme getirilerek dengelemeye çalışılmaktadır. Bu açıdan egemen eğitim yaklaşımının güçlü bir yönünü muhafazakârlaşma oluşturmaktadır. Günümüzde eğitim politikalarında bir yandan piyasaya ve asgari devlete neo - liberal bağlılık diğer yandan ise müfredat aracılığıyla değer sistemi üzerinde sıkı kontrol ve okul sisteminin giderek daha fazla disipline edilmesi ve denetlenmesi ön plana çıkmaktadır. Apple'ın (2004) ifadeyiyle, eğitim sistemi aracılığıyla geleneksel değerler ve 'ortak kültür' yeniden inşa edilerek toplum şekillendirilmeye çalışılmaktadır.

Eğitim politikalarına yansıyan muhafazakârlık literatürde "yeni" ön eki ile birlikte kullanılmaktadır. Yeni muhafazakârlık, muhafazakâr düşüncenin kadim değerleriyle neo - liberal politikaları çeşitli açılardan eklemleyen ve bu açıdan yeni olduğu varsayılan bir yaklaşımdır. Dubiel'e (1998) göre, bir gelişmeyi "yeni" ile başlayan bir sıfatla niteleyenler, onun gerçekte yeni olma niteliğini reddetmiş olurlar. Sosyal devletin çözülüşü ve toplumda otorite kaybı ile birlikte, klasik liberal

yaklaşımın tipik oğeleri bir takım muhafazakâr değerlerin araçsal olarak kullanımı ile cilalanmakta ve bunlar “yeni” ön ekiyle sunulmaktadır. Bu aaçdan, burjuva modernliğinin kendisi muhafazakâr hale gelmektedir.

Türkiye’de devlete ve topluma egemen olan norm ve değer sistemi, yeni muhafazakâr politikalar aracılığıyla büyük ołçde dönüştürülmüş durumdadır. Bu bağlamda Türk modernleşmesinin temel ilkelerinden biri olan laiklik ilkesi, büyük zarar görmüştür. Laiklik, bir yanıyla devlet işlerinin dini referanslardan arındırılması, diğer yanıyla devletin farklı dinler/mezhepler ve felsefi/bilimsel düşünüş tarzları karşısında eřit mesafede bulunmasıdır. Türkiye’de devlet işleri, giderek daha fazla, dini referanslar baz alınarak yürütülmektedir. Kamu otoriteleri, farklı din, inanç ve düşünüş tarzları karşısında eřit mesafede değildir.

Türkiye’de eğitim alanında yeni muhafazakâr politikaların belirleyiciliği giderek artmaktadır. İmam ve hatip yetiştirmekle yükümlü olan imam-hatip okulları, yanlış bir şekilde mesleki teknik eğitim bağlamı içinde değerlendirilerek, normal (akademik) ortaöğretim kurumlarına almaşık kurumlar haline getirilmiştir. Bu okullar, toplumun talebi olmadığı, oluşturulan kapasite atıl kaldığı halde, çeşitli kamusal mekanizmalar aracılığı ile teşvik edilmekte ve desteklenmektedir. Eğitim alanında, dini cemaatlerin doğrudan ve dolaylı etkileri artmaktadır. Örneğin, son yıllarda gayri resmi ve yasadışı bir ‘sıbyan mektepleri’ sistemi resmi okul öncesi ve ilkokul sistemine almaşık olarak gelişirken yine yasadışı olarak ‘medreseler’ almaşık ortaöğretim kurumları olarak çoğalmaktadır. Farklı dini cemaatlerle ilişkili vakıf ve dernekler kendi özel okul sistemlerini kurdukları gibi Milli Eğitim Sistemi içine ‘paydaş’ olarak girebilmektedir (Soydan, 2017). Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), Gençlik ve Spor Bakanlığı ile Diyanet İşleri Başkanlığı arasında imzalanan “evreme Duyarlıyım, Değerlerime Sahip Çıkıyorum İş Birliği Protokolü (ÇEDES)” ile din görevlilerinin, “değerler eğitimi” adı altında okul sistemine girmesi sağlanmıştır. Projenin amacı, ÇEDES protokolüne göre, “ğrencileri bilime sevdalı, kültüre meraklı ve duyarlı; milli, ahlaki, insanî, manevi ve kültürel değerlere göre yetiştirmek” olarak ifade edilirken pratikte yapılan, belirli bir din kavrayışının ideoloji formunda okul sistemine sokulması olmuştur.

Türkiye’de, en fazla üyeye sahip ‘eğitim ve bilim çalışanları rgt’ olan Eğitim Bir – Sen’in çabaları başta olmak üzere, karma eğitim ilkesi ve uygulamaları giderek daha fazla hedef haline getirilmektedir. Eğitim müfredatının bilimsel özü yıpratılmakta; müfredat dinsel ve geleneksel referanslara göre yeniden düzenlenmektedir. Bu aaçdan, geçmişte biyoloji disiplininin temelini oluşturan “evrim teorisi”nin müfredattan çıkarılmış olması gibi tipik örnekler bir yana, yakın zamanda (Haziran, 2024) MEB, birçok yönüyle tartışmalı olan, yeni müfredatı yürürlüğe koymuştur.

Eğitimde Özel Sektörleşme ve Ticarileşme Politikaları Yaygınlaşmaktadır

Günümüzde Türkiye'de eğitim, giderek daha fazla, neo – liberal yaklaşım doğrultusunda dönüşüme uğratılmakta ve sermayenin birikim koşullarına uygun bir işlev kazanmaktadır. Bu durum bir yönüyle eğitsel bilgi, beceri ve tutumlarla ekonomik parametreler ve hedefler arasında sıkı ve yaygın bir bağın kurulması ile, diğer yönüyle ise kriz koşullarında sermayenin yeni değerlenme alanları bulmak üzere kamu eğitim hizmetleri alanına doğru yayılma, kamu eğitim alanını piyasa-salaştırma/özel sektörleştirme politikaları ile somutluk kazanmaktadır. Apple'a (2007) göre, iktisadi alanda neo - liberal ekonomi politikalarının yaygınlaşması, yalnızca piyasa mekanizmasının ve devletin yeniden yapılanması anlamına gelmemekte, devleti ve sivil toplumu da içine alacak şekilde, tüm yaşam alanlarını iktisadi alanın hâkimiyetine çekmektedir.

Kamu yönetiminde özel sektörleşmeyi ve ticarileşmeyi gündeme getiren nedenler küresel kriz ve yeniden yapılanma dinamikleri üzerinden çözümlenebilir. Kabaca İkinci Dünya Savaşı'ndan 1970'li yıllara kadar Batı dünyasında yaşanan ekonomik genişleme ve refah yerini 1970'li yıllardan itibaren yeni bir yapısal krize bırakırken kapitalist toplumsal düzenin yapısına içkin kriz dinamiklerine karşı çözüm, dikey düzlemde yani toplumsal ilişkiler alanında, piyasa merkezli politikaların yaygınlaştırılmasıyla; yatay düzlemde yani coğrafî alanda ise, dünyanın bütünleşik bir sermaye faaliyet alanı haline getirilmesi, bir diğer ifade ile küreselleşme ile aşılmaya çalışılmıştır. Üretim ve yönetim yapılarının bir bütün halinde yeniden yapılandırılmaya girişildiği bu süreçte neo - liberal liberal ekonomik ve toplumsal politikalar giderek egemen hale gelirken kamu alanı da bu politikalar üzerinden dönüşüme uğratılmıştır.

Bu dönüşümde öne çıkan paradigmatik yaklaşım yeni kamu yönetimi yaklaşımı olmuştur. Hood'a (1991) göre, İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra gelir düzeylerindeki değişimle birlikte vergilerin nasıl kullanıldığına daha hassas yaklaşan seçmenlerin ortaya çıkması ve toplumun tercihlerini belirlemeye dönük araştırma yöntemlerinin yaygın olarak kullanılmaya başlanması, teknolojik gelişme ve postfordist üretim örgütlenmesinin gelişmesiyle birlikte kamu ve özel ayırımının ortadan kalkması ve devletin bürokratik işleyişine yönelik eleştiriler yeni kamu yönetimi yaklaşımını doğurmuştur. 1970'li yıllarda yaşanan büyük petrol şokları kamu mali dengesini bozarken devletlerin bütçe sorunları yaşamalarına neden olmuş ve devletin toplumsal ve iktisadi aktör olarak geri çekilmesi gereği ortaya çıkmıştır. Böylece yeni kamu yönetimi yaklaşımı güçlenmiştir. Güzelsarı'ya (2004) göre ise, yeni kamu yönetimi yaklaşımı, tarihsel bir zorunluluk ya da toplum için bir gereklilik olarak ortaya çıkmamış; kapitalizmin İkinci Dünya Savaşı sonrasında ya-

şadığı genişlemeden sonra, 1970'li yıllarla birlikte içine girdiği uzun yapısal krizi sermaye lehine aşmasına dönük bir kuramsal ifadelendirme olarak gelişmiştir. Bu açıdan yani kamu yönetimi yaklaşımı, neo - liberal politikalar aracılığıyla kamu alanında etkinliğini artıran işletmeci yönetim yaklaşımlarına karşılık gelmektedir.

Yeni kamu yönetimi yaklaşımının giderek gç kazanması, temel bir kamu hizmeti olarak düşünülmesi gereken eğitime büyük zararlar vermektedir. Onar (1966, 13) tarafından "devlet veya diğer kamu tüzel kişileri tarafından veya bunların gözetim ve denetimi altında genel, kolektif ihtiyaçları karşılamak, kamu yararını sağlamak için kamuya sunulmuş olan devamlı ve muntazam faaliyetler" olarak tanımlanan kamu hizmetleri, piyasa koşulları dışına çıkarılmak ya da piyasa koşullarından eksiltilmek niteliği ile diğer hizmetlerden ayrılmaktadır (Karahanoğulları, 2002). Oysa günümüzde neo - liberal politikaların yaygınlaşması eğitimi piyasa koşulları içinde bir sektör olarak yapılandırmayı beraberinde getirmektedir.

Eğitimde zel sektörleşme, neo-liberal devlet ve toplum yaklaşımı doğrultusunda geliştirilen kamu politikalarının önemli bir ögesi durumundadır. Devlet, farklı tür ve düzeylerdeki özel eğitim kurumlarını, gerek çeşitli maddi/finansal kolaylıklar sağlayarak, gerekse öğrencilere yönelik maddi teşvik programları uygulayarak güçlendirmeye ve yaygınlaştırmaya çalışmaktadır. Kamu eğitim sisteminde yaşanan olumsuzluklar nedeniyle birçok veli çocuklarını özel ğretim kurumlarına göndermeye yönelmekte ve eğitimde özel sektörleşme artmaktadır.

Milli Eğitim istatistiklerine bakıldığında; 2013 - 2014 eğitim yılında toplam özel okul sayısı 6710 iken bu sayı düzenli bir şekilde artmış ve 2021 - 2022 eğitim yılında 14.179'a ulaşmıştır. Aynı dönemde özel okulların toplam okullar içindeki payı % 10.8'den % 25.2'ye yükselmiştir. Özel ğretim kurumlarının devletçe teşvik edilmesi; kamusal kolaylıklar sağlanarak ve kamusal fonlar aktarılarak güçlendirilmesi bir yana, eğitim sisteminin bir dizi yarışma sınavına endekslenmiş olması, eğitimin özel sektrleşmesi açısından önem taşımaktadır. Eğitimde zel sektörleşme politikası eğitim hakkı ve eğitimde eşitlik açısından önemli tereddütleri ve tartışmaları gündeme getirmektedir.

Milli Eğitim Sistemi'nde Etkili Bir İşgücü Planlaması Yapılmamaktadır

Aktif nüfus içinde bulunup, cari ücret düzeyinde ve cari çalışma koşullarında çalışanlar ile işsizlerin toplamı işgcnne karşılık gelmektedir. Eğitim alanı için dşnldğnde, bir ülkede bulunan eğitim kurumlarında eğitim - ğretim ve yetiştirme etkinliklerine hizmet verici olarak katılan ve katılabilecek durumda olan insan emeğinin toplamı eğitim alanında işgücünü oluşturmaktadır.

İşgücü planlaması, doğru sayıda kişiye, doğru zamanda, doğru işlerde, doğru beceri, tecrübe ve yeteneklerle istihdam etmeyi hedefler. Önceden belirlenmiş olan amaçların gerçekleştirilmesi; kaynakların etkin, tam ve etkili olarak kullanılabilmesi için işgücü planlamasına gereksinim vardır (Adem, 1977; Karakütük, 2016). İşgücü planlaması yaparken genel olarak iki yaklaşım kümesinden hareket edilir: Arz yönlü yaklaşımlar ve talep yönlü yaklaşımlar. Arz yönlü yaklaşımlara göre, 'ekonominin gerekleri'ne uygun işgücü sayısını ve yeterliğini, bir başka ifade ile nicelik ve nitelik olarak işgücünü, sağlamak üzere işgücü planlaması yapılmalıdır. Talep yönlü yaklaşımlara göre ise, işgücü planlaması yapılırken 'ekonominin gerekleri'nden ziyade 'toplumun beklentileri' ön planda tutulmalı; çalışanların, çalışmak isteyenlerin ve hizmet alanların istemine karşılık verilebilmelidir.

Günümüzde Türkiye'de eğitimle istihdam arasındaki ilişki büyük zarar görmüş durumdadır. Genel olarak, çeşitli yükseköğretim programlarından mezun olanların yaşadığı istihdam sorunları giderek ağırlaşırken öğretmen adaylarının istihdamı önemli bir sorun alanı haline gelmiştir. Tarihsel süre içinde öğretmenlik alanında ciddi bir arz fazlasının oluşmaya başlaması 1980'li yılların sonunda ortaya çıkan bir olgudur. 1983 yılından itibaren öğretmen yetiştirme işlevi üniversiteler tarafından üstlenilmeye başlanırken öğretmen adayların istihdamı MEB tarafından gerçekleştirilmiştir. Üniversiteler ile bakanlık arasında yaşanan eşgüdüm sorunları, öğretmen arzı ve talebi konusunda yaşanan dengesizliklerin önemli nedenlerinden biri olmuştur.

Günümüz Türkiye'sinde eğitim alanında işgücü konusu tam bir sorunsala dönuşmüş durumdadır. Bu sorunsalın bir boyutunu öğretmen adaylarının yığınsal hale gelen işsizliği, diğer boyutunu ise, öğretmenlerin Doğu-Batı ve kırkent arasında dengesiz dağılımlarının yarattığı öğretmen açığı sorunu oluşturmaktadır (Soydan, 2015). Türkiye'de hali hazırda öğretmenliğe kaynak teşkil eden fakültelerden mezun olmuş ya da pedagojik formasyon olarak öğretmen adayı haline gelmiş yüzbinlerce kişi bulunmaktadır. Başta eğitim fakülteleri ve fen-edebiyat fakülteleri olmak üzere, öğretmenliğe kaynak teşkil eden fakültelerden her yıl on binlerce öğretmen adayı mezun olmaktadır. Dahası, son yıllarda dört yıllık fakültelerin tümüne, ilişkilendirildikleri öğretmenlik branşlarında atanabilmeleri için, pedagojik formasyon alma hakkı tanınmıştır.

YÖK istatistiklerine (2024) göre, Türkiye'de, aktif olarak, 127'si devlet, 74'ü vakıf olmak üzere, toplam 201 üniversite bulunmaktadır. Bu üniversitelerde, 4'ü eğitim bilimleri fakültesi ve 93'ü eğitim fakültesi olmak üzere, toplam 97 öğretmen yetiştirmeye özğülenmiş fakülte bulunmaktadır. 2023- 2024 öğretim yılı için, eğitim bilimleri fakültelerine 867 ve eğitim fakültelerine 45.944 olmak üzere, toplam 46.811 öğrenci kayıt yaptırmıştır. Aynı dönemde, eğitim bilimleri fakültelerinde

3956 ve eğitim fakültelerinde 195.475 olmak üzere, toplam 199.431 ğrenci ğretim görmektedir. 2013, 2014 ve 2015 yıllarında eğitim fakültelerinden her yıl 65 binin üzerinde mezun verilirken 2016 yılından itibaren bu sayı bir miktar azalmış ama 50 binin üzerinde olmayı sürdürmüştür.

Günümüzde, ğretmenliğe kaynak oluşturan fakültelerden mezun olan ve pedagojik formasyon almakla bu yeterliği kazandığı dşnlen adayların sayısı artmaktadır. Aşağıda Tablo 1'de yıllara göre KPSS – Eğitim Bilimleri sınavına giren ğretmen adaylarının sayıları verilmiştir.

Tablo 1. Yıllara Göre KPSS – Eğitim Bilimleri Sınavına Giren Aday Sayıları (2013 – 2023)

Yıllar	Aday Sayısı
2013	252.741
2014	314.085
2015	417.480
2016	457.799
2017	412.185
2018	416.485
2019	359.952
2020	439.632
2021	377.359
2022	421.140
2023	480.543

Kaynak: Farklı yıllara ait ÖSYM istatistiklerinden derlenmiştir.

Tablo 1'de görüldüğü gibi KPSS – Eğitim Bilimleri sınavına giren ğrenci sayıları belirli bir dalgalanma göstermekle birlikte, genel olarak, yıllar içinde artmıştır. 2012 yılında 252.741 aday sınava girmiş, bu sayı 2023 yılına gelindiğinde neredeyse iki katına yükselerek 480.543 olarak gerçekleşmiştir. Aşağıda Tablo 2'de yıllara göre ataması gerçekleştirilen ğretmen sayıları ile emeklilik, ölüm, iş değişikliği gibi nedenlerle görevden ayrılan ğretmen sayıları verilmiştir.

Tablo 2. Yıllara Göre Ataması Gerçekleştirilen ve Görevden Ayrılan ğretmen Sayıları (2019 – 2023)

Yıllar	Atanan ğretmen Sayısı	Görevden Ayrılan ğretmen Sayısı
2019	41379	15019
2020	41139	15021
2021	21407	15063
2022	34682	5771
2023	50348	23670
Toplam	188955	74544

Kaynak: Farklı yıllara ait YÜK ve MEB istatistiklerinden derlenmiştir.

Tablo 2'ye bakıldığında, son beş yılda toplam 188.955 ğretmen atanmış ve 74.544 ğretmen sistemden ayrılmıştır. Yıllara göre atama sayılarına bakıldığında, en fazla atama 50.348 olarak 2023 yılında yapılırken en az atama 21.407 ile 2021 yılında gerçekleşmiştir. Seçimlerle ğretmen atamaları arasında belirgin bir ilişki olduğu görülmekte; merkezi yönetim ya da yerel yönetimler olsun, seçim yapılan yıllarda ğretmen atama sayısı yükselmekte, diğer yıllarda ise asgari sınırlarda kalmaktadır. 2024 yılı için tek atama yapılacağı ve bu atamanın 20.000 olacağı açıklanmıştır. Bu açıklamaya göre, son yıllarda en az atama yapılan yıl 2024 yılı olacaktır. Ancak tabloda görüldüğü gibi 2023 yılında 23.670 ğretmen, emeklilik, iş değişikliği, istifa, ölüm gibi nedenlerle sistemden ayrılmıştır. Sayıştay İdare Raporu'na (2019) göre, Milli Eğitim Sisteminde 2019 yılında yaklaşık 138.300 ğretmen açığı bulunmaktaydı. O yıldan bu yana gerçekleştirilen atamalar, sistemden ayrılanlar ve gerek gle gerekse doğumlarla artan nüfusun yarattığı okul ve derslik talebi birlikte değerlendirildiğinde hali hazırda 10.000 binin üzerinde ğretmen açığı bulunduğu söylenebilir. Ancak bu açık tek seferde kapatılsa bile sayıları 700.000 binin üzerinde tahmin edilen ğretmen adayları için atanma sorunu ortadan kaldırılamayacaktır. Dolayısıyla etkili bir eğitim planlamasına ihtiyaç vardır.

Öğretmen İstihdamında Esnek İstihdam Uygulamaları Yaygınlaşmaktadır

Günümüzde Türkiye'de genel olarak kamu personel sisteminde olduğu gibi Milli Eğitim Sistemi'nde de esnek kamu personel sistemine geçme doğrultusundaki politikalar yaygınlık kazanmaktadır. Çalışma yaşamında esneklik, çalışma süreleri, biçimleri, mekni, çalışan ödemelerinin türü ve miktarı gibi bir dizi unsurun, standart kurallara dayalı olmaksızın belirlenmesi anlamına gelmektedir. Eğitim alanında gerçekleştirilen esnek personel düzenlemeleri genel olarak kamu alanında gerçekleştirilmeye çalışılan esnek istihdam düzenlemelerinin bir parçası niteliğindedir (Soydan, 2014).

1980'li yıllardan başlayarak pek çok ülkede statü hukukuna bağlı, büyük bir kısmı kariyer sistemini temel alan kamu personel rejimleri, "yeni kamu işletmeciliği" anlayışının esnek personel rejimlerine dönüşme sürecine sokulmuştur (Erdoğdu, 2005, 53). Yeni kamu yönetimi yaklaşımının güçlenmesiyle birlikte verimlilik kamu yönetiminde gerçekleştirilen reformların ne çıkan değer ve hedefi haline gelmiş; işletme yönetimi ilkeleri ve piyasacı usuller kamu alanında yaygın bir Şekilde kullanılmaya başlanmıştır. Hizmet kalitesi belirlenirken müşteri memnuniyeti ön plana çıkarılmış; performansla ilişkilendirilen sözleşme ve ücret, rekabet, piyasacı teşvikler yaygın bir Şekilde kullanılmaya başlanmıştır (Coşkun, 2004, s. 134, 135).

Yeni kamu yönetimi yaklaşımı doğrultusunda kamu personelinin esnek olarak istihdam edilmesi ve eşit işe eşit ücret yerine performansa dayalı ücret sistemine geçilmesi hedeflenmektedir. Performans sisteminin bir yönü, performans kriterlerinin hangi anlayışla, kim tarafından, nasıl hazırlanacağı ve uygulanacağıdır. Bu yönden bakıldığında performans düzenlemelerinin içinde ifade edildiği paradigma ve politikalar yeterince açıktır. Öte yandan, performans değerlendirme sistemine geçiş kamuda siyasi kadrolaşmanın hiç görülmemiş düzeylere çıkmasına yol açabilecek, keyfi işten çıkarmalar ve cezalandırmalar yaşanabilecektir. Güler'e (2003, 80) göre, performansa göre işleyen sözleşmecilik, her Şeyi Şahsa bağlamış ve Őahsi yönetimin takdirine bırakmış bir sistemdir. Bu sistemde devlet memurluğundaki korumalar yoktur. Kamu alışanı kendi istihdam koşullarını değerlendirirken yalnızca mesleki çıkarlarını değer kamu hizmetlerinin korunmasını da gözetmek durumundadır. Performansa bağlanmış sözleşmecilik sistemi ise kamuyu Şirket gibi alıştırma hedefi taşımakta, böylelikle kamu hizmetlerinin niteliğine zarar vermektedir.

Kamuda memurluktan szleşmeliliğe geçiş politikaları statüsel çalışma ilişkisi sistemini yıpratmaktadır. Statsel alışma ilişkisi sistemi, devlet memurlarının ortak iş hukuku kurallarından ayrı, özerk bir hukuksal rejime bağlı tutuldukları bir sistemdir ve bu sistem gerek memur ve yönetim arasındaki ilişkiler, gerekse memurlara tanınan hak ve güvenceler ile memurlardan beklenen dev ve sorumluluklar arasında nesnel bir denge kurmayı amaçlamaktadır (Gülmez, 1990).

Eğitim alanında esnek istihdam politikaları, asıl olarak, sözleşmeli ve ücretli öğretmenlik uygulamaları üzerinden somutluk kazanmaktadır. Kamu personel sisteminde sözleşmeli personel statüsü, 1980'li yıllara kadar 657 sayılı Devlet Memurları Kanunu'nun 4. maddesinin b fıkrasına göre sınırlı veya istisnai bir statü olarak uygulanırken sonraki yıllarda kamu personel rejimi içerisinde birden fazla alt istihdam formu oluşturulmuştur.

Kamu personel sisteminde sözleşmeli personel uygulamasının, özellikle asli ve sürekli kamu hizmetleri alanında, yaygınlaşması ve sözleşmeli personel istihdamının kendi içinde çeşitlendirilmesinin beraberinde getirdiği en önemli sorun eşitsizliktir. Bu sorun kamu personel sisteminde ortaya çıkan bir dizi sorunu beraberinde getirmektedir; kamu personeli arasındaki bütünlüğün bozulması, ayrımcılık, adaletsizlik, motivasyon sorunları (Yalçın, 2011).

Sözleşmeli istihdam, memurluk nazarında bir dizi olumsuzlukla belirlenmektedir. Sözleşmeli personel, idareyle yapılan yıllık sözleşmelerle çalıştırılır. Bu sözleşme herhangi bir statü doğurmaz; sözleşmede çalışanın ücreti, sosyal ve mali hakları belirtilir. İdarenin belirli koşullarda sözleşmeyi feshetme yetkisi vardır. İdare, çalışanın sözleşme hükümlerine aykırı davranması ya da sözleşmeli personel çalıştırmaya gerek kalmaması durumlarında iş sözleşmesini feshedebilir. Sözleşmeli personel, memurlar nazarında gelir vergisi açısından bir dezavantaj taşır. Personelin tabi olduğu vergi dilimleri memurlar için net maaş üzerinden hesaplanırken, sözleşmeli personel için brüt maaş üzerinden hesaplanır. Bu durum da sözleşmeli personelin daha erken üst vergi dilimine girmesine ve daha fazla vergi vermesine neden olur. Sözleşmeli personelin görevde yükselme hakları olmadığı gibi kıdem ve kademe ilerlemesi hakları da yoktur. Ayrıca sözleşmeli personel yönetici olamaz. Genel olarak sözleşmeli personelin çalışma koşulları memurlara göre daha elverişsizdir. Barınma, ulaşım, yaşamsal ihtiyaçları karşılama, sosyalleşme gibi konularda elverişsizlikle belirlenen üçüncü hizmet bölgesi niteliğindeki yerlerde görev yaparlar. Yer değiştirme hakları, memurlara nazaran, oldukça sınırlıdır. Herhangi bir ödüllendirmeden yararlanmaları mümkün değildir.

İzinler konusunda da sözleşmeli personel dezavantajlıdır. Örneğın eşi doğum yapan sözleşmeli personele iki gün, kendisinin veya çocuğının evlenmesi, annesinin, babasının, eşinin, çocuğının veya kardeşinin ölümü halinde **üç gün** ücretli mazeret izni verilirken, kadrolu personele eşi doğum yapması halinde on gün, kendisinin veya çocuğının evlenmesi, annesinin, babasının, eşinin, çocuğının, kardeşinin, kayınpederin, kayınvalidenin ve kayınların ölümü halinde ise yedi gün izin verilmektedir (Yalçın, 2011, 113).

Sözleşmeli öğretilenlik, ilk olarak 2004 yılında gündeme gelmiş, uygulanmış ve gelen yoğun eleştiriler dolayısıyla 2011 yılında uygulamadan kaldırılmıştır. Ancak 15 Temmuz darbe girişiminden sonra OHAL uyarınca çıkarılan ve 27.07.2016 tarihli Resmi Gazete'de yayımlanarak yürürlüğe giren "668 sayılı Kanun Hükümünde Kararname" ile yeniden getirilmiştir. Kararnamede, kalkınmada birinci derecede öncelikli yörelere dönük öğretilenlik istihdamına ilişkin özel bir hükümmüş gibi sunulan değişiklik, sisteme girecek yeni öğretilenliklerin tümü sözleşmeli olacak şekilde uygulanmıştır (Soydan, 2018). Sözleşmeli öğretilenlik uygulaması, binlerce

ğretmeni güvencesiz ve kadrosuz bir statüye mahkûm etmekte ve öğretmenlerin eş durumu gibi mazeretlerle yer değiştirme şansını ortadan kaldırmaktadır. Böylelikle, henüz mesleğe yeni atanmış öğretmenler esnek istihdam düzenlemelerine tabi olarak, uzun süre mahrumiyet bölgelerinde çakılı bir şekilde görev yapmaya zorlanmaktadır.

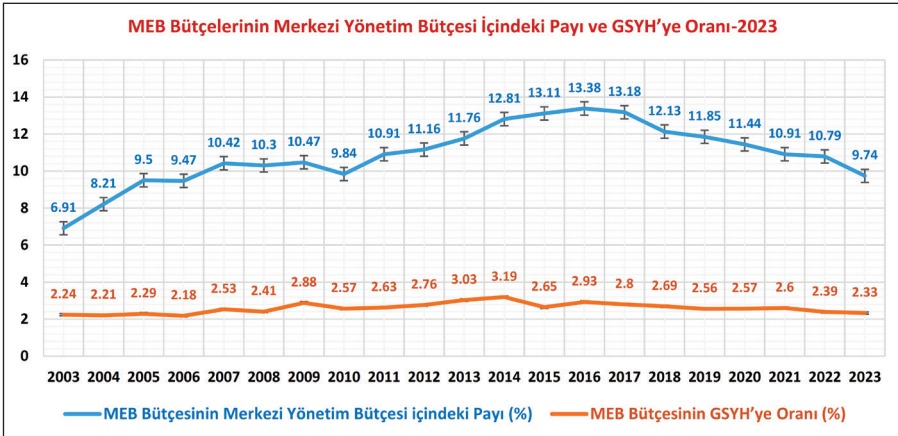
Milli Eğitim Sistemi'nde esnek istihdam uygulamalarının en yakıcı sonuçlar doğurduğu alan özel ğretim alanıdır. Özel ğretim kurumlarının tabi oldukları kurallar, 2007 yılında yürürlüğe giren 5580 sayılı özel ğretim Kurumları Kanunu ile belirlenmiş ve 2012 yılında ıkarılan "Milli Eğitim Bakanlığı zel ğretim Kurumları Yönetmeliği" ile uygulamaya dönük olarak düzenlenmiştir. İlgili kanunun ve yönetmeliğin çerçevesini çizdiği şekilde görev yapan öğretmenler, tabi oldukları istihdam biçimi ve çalışma koşulları dolayısıyla önemli mesleki sorunlar yaşamaktadır. "zel ğretim Kurumları Kanunu"nun 9. maddesinde özel ğretim kurumlarında görev yapan personelin çalışma esasları ve koşulları düzenlenmiştir. Özel ğretim kurumlarında görev yapan personel yıllık sözleşmelere tabidir. Personele yapılan sosyal demeler devlet kurumlarındakiler ile denk olmalı ve öğretmenlerin ek ücretleri devlet okullarında görev yapan personele ödenenden düşük olmamalıdır. Ancak kanundaki personel lehine düzenlemelerin pratikte bir karşılığı olduğunu söylemek mümkün değildir. Özel sektörde görev yapan öğretmenler iş ve kariyer güvencesine sahip olmadıkları gibi, aldıkları ücret de çoğu zaman asgari creti aşmamaktadır. Çalışma alanları süreksiz olup yoğun bir ğretmen sirkülasyonu ile belirlenmektedir.

Milli Eğitim Sistemi'nde on binlerce ücretli ğretmen görev yapmaktadır. Ücretli ğretmenler, ğretmen sayısının yetersiz olması halinde "Milli Eğitim Bakanlığı Yönetici ve ğretmenlerinin Ders ve Ek Ders Saatlerine İlişkin Karar"ın 9. maddesi kapsamında görevlendirilen öğretmenlerdir. Girdikleri ders saati ölçüsünde ücret almaktadırlar. Bu ğretmenlerin iş güvenceleri ve diğer ğretmelere sağlanan özlük hakları yoktur. Çoğu zaman asgari ücretin altında ücret alarak görev yapmaktadırlar. Bakanlığın 2015 – 2019 Stratejik Planı'nda sistemde bulunan öğretmenlerin % 7'sinin ücretli olduğu belirtilmiştir. Planda verilen toplam ğretmen sayısının % 7'si alındığında, sistemde 56 bin kadar ücretli ğretmen olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Sonraki yıllarda Bakanlık cretli ğretmen sayısı ile ilgili bilgi vermemiştir. Ancak eğitim ve bilim işkolundaki sendikalara göre ücretli ğretmen sayısı 80 binin üzerindedir.

Milli Eğitim Sisteminde Önemli Bir Kaynak Sorunu Bulunmaktadır

Günümüzde Türkiye’de kamu eğitim sisteminde kamusal finansman modeli ağırlığını korumakla birlikte, özel finansman modelini öne çıkarma ve diğer finansman kaynaklarına başvurma doğrultusunda belirgin bir yönelim söz konusudur. Eğitim finansmanında devletin sorumluluğunu sınırlamak üzere çoklu finansman yapısına geçmek; eğitimde sivil toplum kuruluşların, hayırsever kişilerin, sponsorluk gibi mekanizmalarla iş çevrelerinin ve elbette hane halklarının maddi katılımını artırmak yönünde politikalar yaygınlaşmaktadır (Örn. Bkz. 2023 Eğitim Vizyonu). Her ne kadar 28199 sayılı “Milli Eğitim Bakanlığı Okul-Aile Yönetmeliği”nin 15. maddesinde birliklerin velileri hiçbir surette bağış yapmaya zorlayamayacağı ve okul kayıt döneminde bağış ve yardım toplayamayacağı belirtilmişse de okul sisteminde “zorunlu bağış” adı verilen uygulamaların yaygın olduğu bir sır değildir.

Türkiye’de eğitim finansmanı temel sorun alanlarından birini oluşturmaktadır. Bir yandan nüfusun doğurganlık oranının görel olarak yüksek olması, daha önemlisi ülkenin milyonlarca yerleşimciye ev sahipliği yapması, dolayısıyla kısa sürede öğrenci sayılarında büyük artışlar meydana gelmesi, diğer yandan farklı tür ve düzeyleri ile nüfusun eğitim süresini uzatmaya ve okullaşma oranını artırmaya dönük düzenleme ve çabalar, eğitim alanına giderek artan miktarlarda kamusal kaynak ayırmayı gerektirmektedir. Ancak Bakanlık bütçesi okullara yeterli ödenek sağlamak açısından çok yetersizdir. Dolayısıyla okul sistemi çok yönlü imkânsızlıklar içinde genel bir niteliksizlikle belirlenmekte ve okul yönetimleri yeni finansal arayışlara girişilmektedir. Aşağıda Grafik 1’de MEB bütçe paylarının merkezi bütçeye ve Gayri Safi Yurtiçi Hasıla’ya (GSYH) oranı verilmiştir.

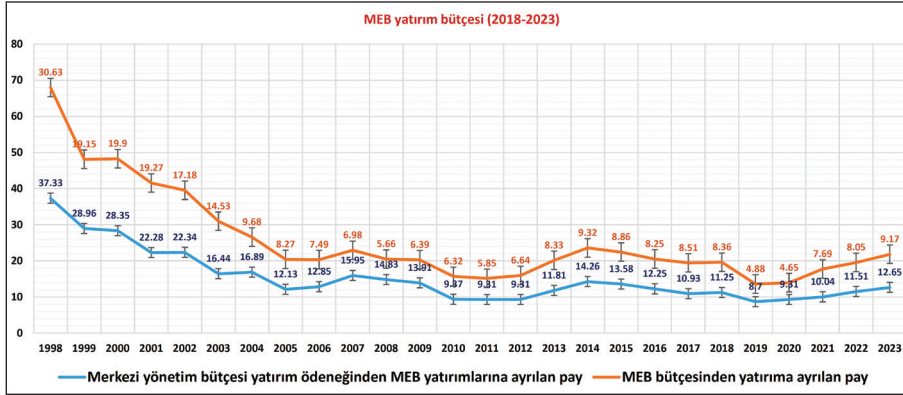


Grafik 1. 2023 Eğitim Bütçesi

Kaynak: Eğitim – İş, 2023 Eğitim Bütçesi Raporu

Grafığe bakıldığında, Türkiye'de 2001 yılından itibaren belirgin hale gelen büyük ekonomik krizin etkilerinin sürdüğü 2003 yılında, MEB bütçesi merkezi bütçenin % 6,91'ini oluştururken sonraki yıllarda % 8,21 - 13,38 aralığında değerler almıştır. Bakanlık bütçesinin merkezi bütçeye oranı 2016 yılında % 13,38 ile en yüksek değerini almış ve sonraki yıllarda belirgin bir şekilde düşmüştür. Öte yandan, Bakanlık bütçesinin GSYH içindeki oransal büyüklüğü yıllar içinde belirgin bir değişiklik göstermemiştir. Bu oran 2003 yılında % 2,24 iken 2007 yılında % 2,53'e çıkmış, 2014'de % 3,19 ile en yüksek değerini almış ve sonra daha düşük değerlerde seyretmiştir. Bu oranlar OECD nazarında çok düşük rakamlardır. OECD ülkelerinin ortalaması bu rakamların iki katı kadardır.

MEB, stratejik planında ve açıklamalarında 2019 yılı sonuna kadar ikili eğitimden tekli eğitime geçileceğini bildirmiş, büyük alt yapı yatırımları hedeflemiştir. Ancak bu hedef gerçekleştirilememiş, aksine kalabalık sınıflar ve ikili eğitim uygulamaları yer yer artmıştır. Bunun nedenini MEB'in yatırım bütçesinin yetersizliğinde aramak doğru olur. Aşağıda Grafik 2'de MEB bütçesinden yatırıma ayrılan pay ve merkezi yönetim bütçesi yatırım ödeneğinden MEB yatırımlarına ayrılan pay verilmiştir.



Grafik 2. 2023 Eğitim Yatırım Bütçesi

Kaynak: Eğitim – İş, 2023 Eğitim Bütçesi Raporu

Grafığe bakıldığında, MEB bütçesinden yatırıma ayrılan pay 1998 yılında % 30,63 iken sonraki yıllarda düşüşe geçmiş ve 2002 yılında % 17,18'e, 2003 yılında % 14,53'e, hemen bir yıl sonra 2004'te % 9,68' düşmüştür. 2011 yılında % 5,85 olmuş ve sonraki yıllarda dalgalı bir seyir izlemiştir. 2013 yılında 4+4+4 eğitim düzenlemesi olarak bilinen 6287 sayılı yasanın işlerlik kazanması ile birlikte yeni okul ve dersliklere ihtiyaç duyulması nedeniyle, Bakanlığın eğitim bütçesinden

yatırımlara ayrılan payda bir kıpırdanma olmuş ve oran 2013 yılında % 8,33, 2014 yılında ise yaklaşık % 9 olmuştur. 2018'de % 8,36 olan yatırım bütçesi 2019 yılında MEB bütçesinin % 4,88'i olmuş, 2020'de en düşük değerini alarak % 4.65'e gerilemiş ve 2021 yılından itibaren görel olarak yükselmiştir. Merkezi yönetim bütçesi yatırım ödeneğinden MEB yatırımlarına ayrılan paya bakıldığında, 1998 yılında % 37,33 iken sonraki yıllarda düşüşe geçmiş, 2005 yılında % 12,13'e gerilemiş, sonraki yıllarda dalgalı bir seyir izlemiş ve 2019 yılında % 8,7 ile en düşük değerini almıştır. Merkezi yönetim bütçesi yatırım ödeneğinden MEB yatırımlarına ayrılan pay 2019 yılından itibaren görel olarak yükselme eğilimine girmiş ve 2023 yılında % 12,65 olarak gerçekleşmiştir. Gerek MEB bütçesinden eğitim yatırımlarına ayrılan pay ve gerekse merkezi yönetim bütçesi yatırım ödeneğinden MEB yatırımlarına ayrılan pay eğitim alt yapısında gerekli iyileştirmeleri gerçekleştirmek açısından yeterli değildir.

MEB bütçesinin dağılımı işlevsel olarak ele alındığında personel giderleri bütçenin yaklaşık %70'ini oluşturmaktadır. Eğitimin asıl olarak insan emeği ile işlerlik kazanan bir hizmet olduğu düşünöldüğünde bu oranda tartışılacak bir yan yoktur. Ancak ölkemizde eğitim çalışanlarının aldıkları maaşlar ve ek ödemeler OECD standartları düşünöldüğünde çok düşüktür. Özellikle özel okullarda görev yapan öğretmenler, görev yaptıkları kurumun niteliğine de bağlı olarak değişen miktarlarda olmakla beraber, genel olarak çok düşük ücretler almaktadır.

Öğretmen Atama ve Okul Yöneticisi Görevlendirme Sistemi Nesnel ve Hizmet Yeterliğine Dayalı Bir Sistem Değildir

Türkiye'de tarihsel süreç içinde öğretmen atamak için farklı bazı yöntem ve teknikler kullanılmıştır. 1980'li yıllara kadar, öğretmenliğe kaynak teşkil ettiği kabul edilen okullardan mezun olanların tümü atanmış ve bu atamalarda herhangi bir seçme sınavına ihtiyaç duyulmamıştır. Bu dönemde mezun sayısı ihtiyacı karşılayabilecek düzeyde değildir. 1980'li yıllarda, mezun sayısının atama yapılacak kontenjan sayılarını aşması ile birlikte, öğretmenliğe kaynak teşkil eden fakültelerden mezun olan ve/veya pedagojik formasyon almış adaylara, 1985 - 2002 yılları arasında, sırasıyla, "Öğretmenlik Yeterlik Sınavı (ÖYS)", "Devlet Memurluğu Sınavı (DMS)" ve "Kamu Meslek Sınavı (KMS)" uygulanmıştır. 2002 yılından bu yana ise, "Kamu Personeli Seçme Sınavı (KPSS)" uygulanmaktadır. 2012 yılına kadar KPSS, adayların genel yetenek ve genel kültür bilgilerinin ölçöldüğü bir sınav özelliği gösterirken, 2012 yılında yapılan bir değişlikle, öğretmenlik alan bilgilerinin de ölçöldüğü bir sınav haline getirilmiştir (Soydan, 2015).

MEB, öğretmen atamada ve okul ve kurum yöneticisi görevlendirmede mülakat (sözlü sınav) tekniği kullanmaktadır. Öğretmen adayları, mülakata alınmakta

ve adayların aldıkları puan, KPSS puanları ile birlikte, kontenjanlara bağlı olarak, atanıp atanamayacaklarını belirlemektedir. İlgili yönetmeliğe (2015) göre, mlaka-kata giren adaylar, “bir konuyu kavrayıp özetleme, ifade kabiliyeti ve muhakeme gücü, iletişim becerileri, özgüveni ve ikna kabiliyeti, bilimsel ve teknolojik geliş-melere açıklığı, topluluk önünde temsil yeteneği ve eğitimcilik nitelikleri” üzerin-den sözlü sınav komisyonu üyelerince, her madde ayrı ayrı 25 puan olmak üzere, değerlendirilmektedir (md.21). Bu düzenleme nesnel bir değerlendirme yapmaya uygun değildir. Yaklaşık on dakika içinde Bakanlığın grevlendiği  jüri yesi (bir maarif müfettişi, bir şube müdürü ve bir okul müdürü) karşısına çıkan adaylar hizmet yeterliği (liyakat) gözetilmeksizin keyfi bir şekilde değerlendirilmektedir. Zaten mülakat jürilerinde görev yapan yetkililer de benzer bir keyfi değerlendir-medeyerek buldukları yere gelmiş kişilerdir.

Türkiye’de okul yöneticisi atama/görevlendirme sistemi, öteden beri sıklıkla yeni yönetmeliklerin hazırlandığı, çok sayıda genelgenin çıkarıldığı ve kapsamlı değerliklerin yapıldığı bir alandır. Ancak, günümüzde gerçekleştirilen değerlik-likler, boyut ve nitelik olarak, tüm okul sistemini köktenci bir şekilde etkileyebile-cek düzeydedir. 2003 yılından bu yana okul ve kurum yöneticiliği ile ilgili 10’dan fazla yönetmelik çıkarılmıştır. Hali hazırda geçerli olan okul yöneticisi grevlen-dirme sisteminin oluşturulmasına yönelik ilk adım 2011 yılında ıkarılan “652 Sa-yılı Milli Eğitim Bakanlığı’nın Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname” ile atılmıştır. Bu kararname ile, okul ve kurum müdürlerinin, yazılı ve/veya sözlü olarak yapılacak sınavlarda başarılı olmaları kaydıyla, hizmet süre-leri, performans ve yeterlikleri dikkate alınarak il milli eğitim müdürünün teklifi üzerine vali tarafından atanacağı düzenlenmiştir. Günümüzde sistem ana hatları ile aynıdır.

Tartışma, Sonuç ve neriler

Kapitalizmin işleyişinde krizlerin konjonktürel krizler ve yapısal krizler ol-mak üzere iki temel biçimde ortaya çıktığı söylenebilir. Konjonktürel krizler d-nemsel olarak ortaya çıkan, genellikle kendini arz - talep dengesizliği olarak gösteren ve bir takım önlemlerle mevcut sermaye birikim modeli ve bu modelin temelini oluşturduğu toplumsal ve siyasal üst yapı değeritilmeksizin çözüm bulu-nabilen krizlerdir. Yapısal krizler ise, sermaye birikim sürecinde büyük bir soruna işaret eden ve toplumsal formasyonun kapsamlı ve radikal yeniden yapılanmasını zorunlu hale getiren derin ve süreğen krizlerdir (Gouverneur, 1997). Bu açıdan dünya kapitalizmi, 1970’li yıllarda ortaya çıkan, 1980’li yıllarda etkisini artıran ve 1990’lı yıllardan itibaren küreselleşmeci politikalarla dünyayı büyük sermaye için btnsel bir değerlenme alanı haline getirerek aşılmaya çalışılan ama günümüzde

varlığını korumaya devam eden uzun bir yapısal kriz yaşamaktadır. Kamu alanının, neo -liberal ekonomik ve sosyal politikalar aracılığıyla yeniden yapılandırılması ya da dönüşümü krizden çıkış ya da krizi yönetme stratejisinin bir parçası durumundadır.

Kamu alanının dönüşümünde yeni kamu yönetimi yaklaşımı kuramsal temeli oluşturmaktadır. Bu yaklaşım doğrultusunda, işletme yönetimi ilkeleri kamu alanına aktarılarak etkin ve verimli bir kamu yönetimi aygıtı tesis etmek hedeflenmektedir. Böylelikle devletin kamusal hizmet birimi olma vasfı tasfiye edilmeye çalışılırken eğitimin de içinde bulunduğu temel kamu hizmetleri, ticarileştirme, özel sektörlleştirme, yerelleştirme, esnek personel politikaları gibi bir dizi neo -liberal politika kullanılarak dönüşüme uğratılmaktadır.

Son yıllarda Türkiyede eğitim alanında, öğretmen ve okul yöneticisi atama/görevlendirme sisteminden, eğitim çalışanlarının istihdam biçimine, müfredata, okul ve sınıf iklimine kadar hemen her alanda kapsamlı ve köktenci değişiklikler gerçekleştirilmektedir. Bu sürecin bir yönünü, tüm kamusal hizmet alanlarında olduğu gibi, eğitim alanında etkili olan neo - liberal politikaların yarattığı dönüşüm, diğer yönünü ise siyasi iktidarın ideolojik-politik kimliğine bağlı olarak yeni muhafazakâr politikalar aracılığıyla gerçekleştirilen dönüşüm oluşturmaktadır. Eğitim sistemi neo -liberal politikalar aracılığıyla piyasacı usul ve esasların geçerliğini sağlamaya dönük olarak yeniden yapılandırılırken eğitim hizmetleri meta kategorisinde değerlendirilmekte, finansal yaklaşımlar ve içerik olarak giderek daha fazla piyasa ilişkileri alanına çekilmektedir. Diğer yandan, bu politikaların toplumsal alanda yarattığı meşruiyet sorununun üstesinden gelmek ve otorite boşluğunu doldurmak için, giderek daha fazla, yeni muhafazakâr politikalara başvurulmaktadır.

Eğitim alanındaki dönüşüm eğitim sisteminin merkezi aktörü olan öğretmenler için de olumsuz sonuçlar yaratmakta; bir yandan sözleşmeli ve ücretli öğretmenlikte olduğu gibi esnek personel istihdamını yaygınlaştırarak iş ve kariyer güvencelerine, statü hukukuna bağlı temel özlük haklarına zarar vermekte, diğer yandan öğretmenlik mesleğinin ve öğretmenin toplumsal imgesinin dönüşümünü beraberinde getirmektedir. Bu sonucusu eğitim sisteminin etkililiği (amaca uygunluğu) açısından büyük önem taşımaktadır. Şöyle ki, öğretmen, teknik anlamda “bir bilim dalını, bir sanatı, bir tekniği veya belli bilgileri öğretmeyi kendisine meslek edinmiş kimse” olarak tanımlanmakla birlikte, belli bir toplumsal formasyon içinde öğretmene biçilen toplumsal rol, bir meslek grubunun taşıdığı teknik yeterliklerden öte, nasıl bir dünya görüşüne ve toplumsal yaşam tahayyülüne sahip olunduğuyla ilgilidir. Bu açıdan İtalyan düşünür Gramsci'nin politik toplum - sivil toplum karşıtlığı üzerinden geliştirdiği hegemonya kavramı ve aydınlara

ilişkin çözümlenmeleri eyleyen toplumsal özneler olmaları beklenen öğretmenler için önem taşımaktadır.

Gramsci'ye göre, toplumsal kökenleri, siyasal ve ideolojik eğilimleri, bireysel yetenek ve becerileri açısından belli bir toplumsal sınıfla bağlantı içinde olan aydınlar organik aydınlardır. Bunlar temsil ettikleri ya da bir parçası oldukları toplumsal sınıf çıkarına uygun bir toplumsal hegemonya oluşturmaya çalışırlar (Aksoy, 1998, 143 - 163). Bireylerin yaşamlarının dolaysız özneleri haline gelmeleri ve kendi yaşamlarını olduğu gibi toplumsal yaşamı da eleştirel bir perspektifle dönüştürebilmeleri açısından öncü pedagojik işlevler üstlenmeleri beklenen öğretmenler bir tür organik aydın olarak değerlendirilebilirler. Ancak, öğretmenlik mesleğinin neo – liberal dönüşümü öğretmeni uzmanlık alanı ile sınırlamakta ve bilgi aktaran ya da beceri geliştiren teknik bir eleman haline getirmektedir.

Kriz, neo – liberal politikalar, yeni muhafazakârlık, yani kamu yönetimi yaklaşımı ve eğitim alanının yapısal dönüşümü çerçevesinde bu yazıda üzerinde durulan temel sorun alanlarına ilişkin sonuç yargıları ve öneriler şöyle sıralanabilir:

Türkiye'de eğitim sistemi, laik, demokratik ve bilimsel bir sistem olmaktan uzaklaştırılmaktadır. İmam – hatip ortaokul ve liseleri ihtiyaca uygun olarak düzenlenmeli, dini cemaatlerin eğitim sistemi üzerindeki etkisi ortadan kaldırılmalı, bu cemaatlerin kurduğu sıbyan mektepleri, medreseler gibi yasadışı 'eğitsel' kurumlar ortadan kaldırılmalı ve eğitim alanı Cumhuriyet değerlerine uygun biçimde; laik, demokratik ve bilimsel bir sistem olarak düzenlenmelidir.

Milli Eğitim Sistemi'nde önemli bir kaynak sorunu bulunmakta ve eğitim çalışanları düşük maaşlar ve ücretlerle görev yapmaktadır. Eğitim sistemine nitelikli eğitim yapmaya yeterli miktarlarda kamusal kaynak tahsis edilmelidir. Eğitim çalışanlarının maaşları, ücretleri ve ek ödemeleri artırılmalıdır.

Eğitimde özel sektörleşme ve ticarileşme politikaları yaygınlaşmaktadır. Eğitimde özel sektörleşme, eğitimin kamusal bir hizmet değil kârlı bir değerlenme alanı olarak görülmesinin bir sonucudur. Bu politikalar eğitim hakkı ve eğitimde eşitlik bağlamında olumsuz sonuçlar doğurmaktadır. Eğitim hizmeti, dikey toplumsal hareketliliğe (toplumsal mobiliteye) elveren temel bir kamusal hizmettir. Eğitim hizmeti kamusal olarak örgütlenmelidir.

Tarihsel süreç içinde öğretmenlik alanında ciddi bir arz fazlasının oluşmaya başlaması 1980'li yılların sonunda ortaya çıkan bir olgudur. Üniversiteler ile bakanlık arasında yaşanan eşgüdüm sorunları, öğretmenlik alanında arz – talep dengesinin kurulamamasının önemli nedenlerinden birini oluşturmuştur. Eğitim alanında etkili bir işgücü planlaması yapmaya gereksinim vardır. Bu tür bir plan-

lamaya girişmek, uzun erimli bir şekilde, nüfus, göç, ekonomik ve sosyal koşullar, standartlar gibi değişkenlere dayalı olarak kestirimler yapmayı gerektirir.

Eğitim alanında esnek kamu personel politikaları yaygınlaşmakta ve öğretmenler farklı istihdam biçimlerine tabi olarak görev yapmaktadır. Eğitim gibi temel bir kamu hizmetini geniş toplum kesimlerine sunmakla görevli olan öğretmenlerin istihdam biçimi ve işgörme esasları büyük önem taşımaktadır. Bu açıdan, sözleşmeli öğretmenlik uygulamasına son verilmeli, öğretmenler kadrolu olarak istihdam edilmelidir. Mahrumiyet bölgelerine öğretmen göndermek ve deneyimli öğretmenleri buralarda tutmak için zorlayıcı değil teşvik edici politikalar geliştirilmelidir. Öğretmen açığı yeterli sayıda kadrolu öğretmen ataması yapılarak kapatılmalı, ücretli öğretmenlik uygulamasına son verilmelidir.

Milli Eğitim Sistemi'nde hizmet yeterliğine (liyakate) ve hakkaniyete dayanan, nesnel ve standart kural ve ilkelerin geçerlik taşıdığı bir personel sisteminden giderek uzaklaşılmaktadır. Sistem, her geöen gün, isteğe bağlı (ihtiyari) usullerin öne çıktığı 'esnek' bir nitelik kazanmakta; atamalarda, görevlendirmelerde ve yer değiştirmelerde yanlılık ve politizasyon yaygınlaşmaktadır. Öğretmen, okul ve kurum yöneticisi atama ve görevlendirme sistemi nesnel ve hizmet yeterliğine dayalı bir sistem olarak düzenlenmelidir. Okul yöneticileri görevlendirilmemeli, atanmalıdır. Personel sisteminde mülakat tekniğine, durum ve performans değerlendirme formlarının kullanımına son verilmeli, atama sistemi kayırmacılıktan ve politik etkilerden arındırılmalıdır. Bunun için mülakat yerine sınav puanı, eğitim durumu, kıdem gibi kriterler kullanılmalıdır.

Kaynaköa

- Ádem, M. (1977). *Türk eğitiminin ekonomik politikası*. Ankara: Bilim Matbaası.
- Aksoy, H. (1998). *Devlet ve demokrasi*. Ankara: Yön Yayınları.
- Akyüz, A. (1985). *Türk eğitim tarihi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Althusser, L. (1994) İdeoloji ve devletin ideolojik aygıtları. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Ámin, S. (1997). *Emperyalizm ve eşitsiz gelişme*. İstanbul: Kaynak Yayınları.
- Apple, M. W. (2004). Piyasalar, standartlar, tanrı ve eşitsizlik. *Neo-Liberalizm ve Eğitim Politikalari Üzerine Eleştirel Yazılar*, s. 43-93, Ankara: Eğitim - Sen Yayınları.
- Apple, M. W. (2007). *Eğitim, piyasalar ve denetim kültürü*, Küreselleşme ve Eğitim, s. 9-34, Ankara: Dipnot Yayınevi.
- Başaran, İ. E. (1996). *Türkiye eğitim sistemi*. Ankara: Kendi Yayını.
- Bottomore, T. B. (1984). *Toplumbilim sorunlarına ve yazımına ilişkin bir klavuz*. İstanbul: Beta Yayınları.
- Cicioğlu, H. (1985). *Türkiye cumhuriyetinde ilk ve ortaöğretim: Tarihi gelişimi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Yayınları.
- Coşkun, S. (2004). *Kamu reformları: Değişim ve süreklilik*. Çağdaş Kamu Yönetimi II, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- Cubberley, E. P. (2004). *Eğitim tarihi*. Cilt 2. İstanbul: Yeryüzü Yayınevi.
- Eğitim-İş. (2023). 2023 Eğitim Bütçesi Raporu, <https://www.egitimis.org.tr/files/basinyayin/63c2795503bb6.pdf>, Son Erişim Tarihi: 12.06.2024.
- Dubiel, H. (1998). *Yeni muhafazakarlık nedir?*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Erdoğan, S. (2005). Yeni liberal küreselleşme sürecinde esnek kamu personel rejimi, *Toplum ve Hekim*, Ocak-Şubat, Sayı 1, s. 53-64.
- Gouverneur, J. (1997). *Kapitalist ekonominin temelleri*. Ankara: İmge Yayınları.
- Gözübüyük, Ş. ve Tan, T. (1998). *İdare hukuku*. 1. Cilt, Ankara: Turhan Kitabevi.
- Güler, B. A. (2003). Türkiye'de kamu hizmetleri ve yeniden yapılandırma politikaları. *Değişim Sürecinde Kamu Hizmetleri ve Sendikal Politikalar Sempozyumu*, 1-2 Şubat, KESK, İstanbul.
- Gülmez, M. (1990). *Memurlar ve sendikal haklar*. Ankara: İmge Kitabevi.
- Güzelsarı, S. (2004). Kamu yönetimi disiplninde yeni kamu işletmeciliği ve yönetim yaklaşımları. *Tartışma Metinleri*, Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Gelişme ve Toplum Araştırmaları Merkezi, Sayı: 66, 1-29.
- Hood, C. (1991). A public management for all seasons?. *Public Administration*, Vol. 69, pp.3-19.
- Karahanogulları, O. (2002). *Kamu hizmeti (kavram ve hukuksal rejim)*. Ankara: Turhan Kitabevi.
- Karakütük, K. (2016). *Eğitim planlaması*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- MEB. (2018). *Güçlü Yarınlar İçin 2013 Eğitim vizyonu*. http://www.ogretmenx.com/2023_VIZYON.pdf, Son Erişim Tarihi: 10.11.2018.
- Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname (2011), http://rdb.meb.gov.tr/mevzuat/652_khk.pdf, Son Erişim Tarihi: 10.10.2017.
- Millî Eğitim Bakanlığı Özel Öğretim Kurumları Yönetmeliği (2012). Son Erişim Tarihi: 20.05.2024.
- Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmen Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği (2015). <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2015/04/20150417-4.htm>, Son Erişim Tarihi: 10.08.2021.
- Onar, S. S. (1966). *İdari hukukunun umumi esasları*. İstanbul: Hak Kitabevi.
- Sayıştay idare Raporu (2019). <https://www.sayistay.gov.tr/?p=2&ContentID=13001>, Son Erişim Tarihi: 23.08.2021.
- Soydan, T. (2014). *Yeni kamu yönetimi yaklaşımı ve eğitim alanına yansımaları*, Prof. Dr. Haydar Taymaz'a Armağan, Ed. İnalet Aydın ve Kürşad Yılmaz, Ankara: Pegem Yayıncılık
- Soydan, T. (2015). Osmanlı son döneminden günümüze Türkiye'de öğretmen istihdamı ve sorunlarına bakış. *Prof. Dr. Mahmut Âdemî Armağan* (Ed. Kasım Karakütük), s.581-597, Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, Yayın No: 214.
- Soydan, T. (2017). Türkiye'de laikliğin ve laik eğitimin gelişimi - eleştirel bir değerlendirme - *Cumhuriyetimizin Kültür ve Eğitim Politikaları*, (Ed. Prof. Dr. Fatma Bıkmaz), s. 129-145, Ankara: Ankara Üniversitesi Yayınları, Yayın No: 573.
- Soydan, T. (2018). Millî eğitim sisteminde esnek personel düzenlemeleri. *Prof. Dr. Emine Akyüz'e Armağan*, (Ed. Yasemin Karaman Kepenekçi ve Pelin Taşkın), s. 453-465, Ankara: Pegem Akademi.
- Yalçın, B. (2011). *Kamu sektöründe sözleşmeli personel istihdamı: Akdeniz Üniversitesi örneği*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
- 657 Sayılı Devlet Memurları kanunu, <http://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.657.pdf>, Son Erişim Tarihi: 10.08.2021.
- 5580 Sayılı Kanun, <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuatmetin/1.5.5580.pdf>, Son Erişim Tarihi: 12.06.2024.

SÜRDÜRÜLEBİLİR KALKINMA VE EĞİTİM ÜZERİNE TEORİK BİR ÇÖZÜMLEME

Prof. Dr. Temel ÇALIK, Gazi Üniversitesi
ORCID No: 0000-0003-3656-6260

Dr. Öğr. Üyesi Emine DOĞAN, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi
ORCID No: 0000-0002-1333-3096

Özet

Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri, dünyanın doğal kaynaklarının korunması, yoksulluğun sona erdirilmesi ve tüm insanlığın refah ve barış içinde yaşamasını sağlayacak küresel bir eylem çağrısı olarak nitelendirilebilir. Sürdürülebilir kalkınmada başarı sağlanmasında *nitelikli eğitim* önemli bir yere sahiptir. Sürdürülebilir Kalkınma İçin Eğitim kapsamında “Nitelikli Eğitim” teması, 2030 yılı itibarıyla tüm erkek ve kız çocuklarının ücretsiz ilkokul ve ortaokul imkânlarından yararlanmasını, eğitime erişimde eşitliğin sağlanmasını, refah seviyesi ve cinsiyete yönelik eşitsizliklerinin giderilmesini ve arzu eden herkesin nitelikli yükseköğretime erişmesini sağlamayı hedeflemektedir. Bu bölümde sürdürülebilir kalkınma, Sürdürülebilir Kalkınma için Eğitimin ve 2030 Gündemi'nin ortaya çıkışı, etkinliği, temaları ve önemi ile ilgili ilişkin kapsamlı literatür taramasını sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Sürdürülebilir kalkınma, sürdürülebilir kalkınma hedefleri, sürdürülebilir kalkınma için eğitim, nitelikli eğitim.

Giriş

*“Dünya herkesin ihtiyacına yetecek kadarını sağlar,
fakat herkesin hırsına yetecek kadarını değil.”*

Mahatma Gandhi

Doğada hiçbir kaynak sınırsız değildir. Doğadaki doğal kaynakların kullanımı söz konusu olduğunda bu kaynakların hiç tükenmeyecekmiş gibi kullanıldığı söylenebilir. Ancak gelecek kuşaklara daha temiz bir çevre ve sürdürülebilir bir yaşam bırakabilmek için bazı adımların atılması gerekli hale gelmiştir. Birleşmiş Milletler (BM) tarafından 1972 yılında Stokholm'de yapılan Birleşmiş Milletler Çevre Konferansı (United Nations Environment Program) “sürdürülebilir” bir

dünya için ulusal ve uluslararası örgütlerin kurulmasına öncülük etmiştir (United Nations [UN], 1972). Sürdürülebilirlik terimi, bir ekosistemin zaman içinde neredeyse hiçbir değişiklik olmaksızın var olma potansiyeline atıfta bulunan ekoloji alanına aittir. Kalkınma fikri eklendiğinde, kavrama artık çevre açısından değil, toplum ve sermaye ekonomisi açısından bakılmasını gerektiren bir hal almaktadır (Reboratti, 1999). *Sürdürülebilir kalkınma* kavramı 1987 yılında yayımlanan Brundtlan Komisyonu denilen Dünya Çevre ve Kalkınma raporunda “bugünün ihtiyacını, gelecek nesillerin ihtiyaçlarını karşılama yeteneğinden ödün vermeden karşılama” şeklinde tanımlanmıştır (World Commission on Environment and Development [WCED], 1987).

Sürdürülebilir kalkınmanın girişim olmaktan ziyade yaşantıya dökülen bir uygulama haline gelebilmesi ve devam ettirilebilmesi için öncelikle bu hedeflere ulaştıracak bireylerin yetiştirilmesi gereklidir. Eğitim, temelinde insan gereksinimlerini karşılamak üzere ekonomik, toplumsal ve kültürel vb. birden çok amaca hizmet eden örgütlenmiş bir yapıdır (Toy, 2022). Bu açıdan bakıldığında bireyin eğitim seviyesinin yükselmesi, nitelikli bir toplum oluşturma, kamu sağlığı, çocuk ölümleri ve doğum oranlarında düşme, yaşam süresinde uzama, yoksulluğun azalması, gelir dağılımının düzelmesi ile düşük suç oranları ve çevre bilincinin artması gibi pek çok olumlu sonucu beraberinde getirdiği ifade edilebilir (Çanakçı ve Tutar, 2004; Türkmen, 2002). Gunther ve diğerleri (2022), sürdürülebilirlik ilkelerinin küresel olarak eğitim çerçevelerine entegre edilmesini savunmuştur. Sürdürülebilir kalkınma için eğitim, uzun vadeli geleceğin göz önüne alınarak tüm dünyada ekonomi, çevre ve eşitlik alanlarındaki doğru karar alabilmeyi gösteren bir öğrenme sürecidir. Bu süreçte geliştirilen yaşam tarzı, davranış, değerler ve geleceğe dönük düşünme yeteneği sürdürülebilir bir gelecek için gereklidir. Bu nedenle sürdürülebilir kalkınma için eğitim olmazsa olmazdır.

Kalkınma ve Sürdürülebilir Kalkınma Kavramı

Kalkınma, politik iktidarın, bireysel refahı iyileştirmek için belirli ekonomik ve sosyal politikalar izleyerek toplumun dokusunu değiştirme girişimi olarak tanımlanabilir (Âdem, 1988, s. 736). Kalkınmanın, toplumsal yaşam düzeyinde, üretilen mal ve hizmetlerin niteliğinde ve üretimde niteliksel olumlu gelişmeleri ifade ettiği söylenebilir. Kalkınma kavramı, öncelikle endüstri devriminden başlayarak son yüzyıl içinde modernleşme sürecindeki ülkelerin, toplumsal ve ekonomik olarak belirlenen hedeflere ulaşma çabalarına gönderme yapar. Kavram, tarihsel süreçte ise 2. Dünya Savaşından sonra ekonomik büyüme ile neredeyse özdeş olarak kullanılmış ve yirmi yıl içerisinde ekonomik ve politik olarak dünya çapında benimsenmiştir (Toy, 2022).

Sürdürülebilirlik “insan ve doğal çevrenin her ikisi için şimdi ve gelecekte en iyi ürünlerin sağlanması girişimi” olarak ifade edilebilir (Balcı, 2010, s.203). Ekolojik düşüncenin ürünü olarak ortaya çıkan sürdürülebilirlik, insanlığın refahı için dünya kaynaklarının sonsuz olduğunu varsayan sanayiciliğin ve onu destekleyen kapitalizmin aksine dünyanın kapalı bir sistem olarak görülmesi gerektiğini vurgular (Heywood, 2014). Sürdürülebilirlik, ekosistem ya da süregelen herhangi bir sisteme ait ana kaynakları tktmeden belli olamayan bir geleceğe kadar işlevini sürdürebilmektir. Phung ve diğerleri (2023) ve Long ve diğerlerine (2022) göre, sürdürülebilir bir paradigmayı benimsemek, yalnızca kirliliğin zararlı etkilerini azaltmakla kalmaz, aynı zamanda yenilikçiliği, dayanıklılığı ve insan refahı ile evimiz dediğimiz gezegenin refahı arasında uyumlu bir denge yaratılmasını da teşvik eder (Toy, 2022). Günümüzde kalkınma kavramı yerini “sürdürülebilir kalkınma” kavramına bırakmaya başlamıştır. Ekonomik ve teknolojik gelişmelerle ortaya çıkan evre sorunlarının önlenmesi ve ekosistemin korunması sürdürülebilir kalkınma anlayışının odağı olmuştur (WCED, 1987).

1992 Rio de Janeiro'daki Dünya Zirvesi'nde açıklanan ve daha sonra 2015 Birleşmiş Milletler Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri'nde pekiştirilen sürdürülebilir kalkınma, küresel evre yönetiminin ve yaşam kalitesinin arttırılmasına ilişkin dönüştürücü bir yolculuğu işaret etmektedir. Dünya Zirvesi'nde uluslar, en acil ihtiyacın toplu olarak ekonomik ilerlemenin evre koruma ve sosyal eşitlikle uyumlu hale getirilmesi olduğunu kabul ettiler. Sonraki yıllarda bu söylem geliştirilerek, iklim değişikliğiyle mücadeleden, sosyal kapsayıcılığı teşvik etmeye ve gezegenin sınırlarına saygılı ekonomik büyümeyi hedef alan birbiriyle bağlantılı ve kapsamlı 17 hedeften oluşan Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri oluşturuldu (Arora-Jonsson 2023; Bennich vd., 2023; Bose vd., 2024; Cling ve Delecourt 2022; Ye ve Rasoulinezhad 2023)

Sürdürülebilir Kalkınma İçin KÜRESEL AMAÇLAR



Şekil 1. Sürdürülebilir Kalkınma Amaçları

Sürdürülebilir Kalkınma İçin Eğitim

1992 Birleşmiş Milletler Çevre ve Kalkınma Konferansı Dünya Zirvesi'nde "Agenda 21 (Gündem 21)" raporuna çok sayıda ülke imza atmıştır (UN, 1992). Bu raporunun 36. maddesi, sürdürülebilir kalkınmaya eğitim alanında yer verilmesi gerektiği görüşünü "Temel eğitimin geliştirilmesi, yeniden değerlendirilmesi, toplumsal farkındalık ve eğitimin özendirilmesi" ifadeleriyle vurgulamıştır (McKeown, 2002; Petersen ve Alkış, 2009). Eğitim, olumlu değişim için bir katalizör ve sürdürülebilir kalkınmanın temel itici gücü olarak hareket ederek Sürdürülebilir Kalkınma Hedeflerinin (SKH) gerçekleştirilmesinde çok önemli bir rol oynamaktadır (Hopkins ve McKeown, 2001). Sürdürülebilir kalkınma için eğitim, her yaşta insanı sürdürülebilir bir gelecek oluşturma sorumluluğunu üstlenme konusunda güçlendirmeyi amaçlayan bir eğitim türü vizyonunu içeren aktif bir kavram ve terimdir. Ayrıca yaratıcı problem çözme becerilerine, bilimsel, teknolojik ve sosyal okuryazarlığa ve çevreye duyarlı bir çevrenin sağlanmasına yardımcı olacak sorumlu eylemlerde bulunma kararlılığına sahip, bilgili ve katılımcı vatandaşlara yol açan yaşam boyu öğrenme süreci için yeni bir paradigmadır (UNESCO, 2002, 2005, 2014a). SKH'in temelinde herkes için kapsayıcı ve kaliteli eğitim sağlamanın önemini vurgulayan "nitelikli eğitim" temasıyla Hedef 4 yer almaktadır. Nitelikli eğitim, bireylerde yalnızca sürdürülebilir yaşam için gerekli bilgi ve becerileri sağlamakla kalmaz, aynı zamanda küresel vatandaşlık ve çevresel sorumluluk duy-

gusunu da geliştirir (Morris vd., 2023). Sürdürülebilir kalkınma için eğitim temel dayanaklarından dolayı disiplinler arası etkileşimi güçlü olan bir yapı çizmektedir. (Hume ve Barry, 2015).

Eğitim ve kalkınma arasındaki ilişki 1950'li yıllarda ABD'de ekonomik büyümeye ilişkin katkısıyla ortaya çıkmaya başlamıştır (Toy, 2019, s.65). Schultz (1961, s.17-18) eğitimi, kişilerin üretkenliğini arttıran etkinlikler kapsamında ele alarak "insan sermayesi" kavramı içinde değerlendirmiştir. Eğitim harcamaları, böylece insan sermayesini geliştirmeye yönelik harcamalar olarak kabul edilmiştir. Aynı dönemde eğitim ile ulusal gelir artışı arasında kurulan olumlu ilişki eğitimin ulusal kalkınma planları çerçevesinde ele alınmasını ve dolayısıyla eğitime ayrılan kaynakların da önemli ölçüde artmasına yol açmıştır. Eğitim, kalkınma ile yakın ilişki içinde kabul edilmiş ve uzunca bir dönem uluslar için refah içinde yaşamının en önemli aracı olarak görülmüştür (Kurul ve Gümüş, 2011, s. 20). Bu çerçevede eğitim, yalnızca bilgi aktarma aracı olarak değil, aynı zamanda sürdürülebilir yaşam için gerekli olan değerleri, tutumları ve becerileri aşılama kapasitesine sahip dinamik bir güç olarak da kabul edilmektedir. Literatürde bu iddiayı doğrulayan çalışmalar mevcuttur. McCowan (2023) ve Vargas Merino ve diğerleri (2024) eğitim ve sürdürülebilir kalkınma arasındaki çok yönlü ilişkiyi araştırmıştır. Araştırma sonuçları toplumsal ve çevresel değişimin araçları olarak eğitim kurumlarının dönüştürücü bir role sahip olduğunu ve eğitimin bireyleri sürdürülebilir kalkınma hedeflerine anlamlı bir şekilde katkıda bulunma konusunda güçlendirebileceğini gösteriyor.

Eğitim ve kalkınma arasındaki ilişkinin yoksulluk döngüsünü kırma, cinsiyet eşitliğini teşvik etme ve sağlık ve refahı teşvik etme gibi toplum için faydalı sonuçları da bulunmaktadır. (Antoninis 2023). Çünkü eleştirel düşünme, daha iyi gelecek senaryoları hayal etme ve iş birliğine dayalı kararlar alma gibi yetkinlikleri teşvik eder (UNESCO, 2014a). Toplumlar, eğitim girişimleri aracılığıyla, daha sürdürülebilir ve eşitlikçi bir gelecek için temel oluşturabilecek, bilgili ve güçlü bireylerden oluşan bir nesil yetiştirebilir (Reimers 2024). Bu eğitim kültürel çeşitliliğe saygı duymayı sağlarken, öğrencilere mevcut ve gelecek nesiller için ekonomik sürdürülebilirlik, çevresel bütünlük ve toplum adaleti için bilinçli kararlar alma ve sorumlu eylemlerde bulunma yetkisi verir (UNESCO, 2018). İnsanları, gezegenin ve sosyal sistemlerin sürdürülebilirliğini tehdit eden sorunlarla başa çıkmaya ve bunlara çözüm bulmaya hazırlar (UNESCO, 2007). Ayrıca gitgide daha karmaşıklaşan ve rekabeti artan işgücü piyasasında önemli bilgi, beceri ve yetenekleri kazandırarak bireyin istihdam imkânlarını arttırması en önemli getirisi olarak görülmektedir. Gelişmiş toplumlarda eğitim ve kalkınma arasındaki ilişki, yüksek eğitim düzeyi, düşük işsizlik ve var olan madde ve insan kaynaklarını etkili ve ve-

rimli kullanmak şeklindedir. Böylece bu toplumların, diğer toplumlara göre daha hızlı kalkınacaklarına yönelik bir beklenti ortaya çıkmıştır. Kalkınma sağlandıkça bu toplumlarda dağılımın daha dengeli olacağı, modern değerlerin daha yerleşik duruma geleceği yönündeki vb. beklentiler böylece çoğalmıştır. Karatürk (2012) kalkınma ve eğitimi sorunsallaştıran araştırmalarda, eğitim düzeyinin artmasıyla, iş sahibi olmanın arttığı ve böylece sermaye girdilerinin de arttığını dile getirmektedir.

Az gelişmiş toplumlarda kalkınma hedefleri adı altında bir dizi politika izlenmektedir. Eğitime ilişkin ana kuramsal yaklaşıma göre, gelişmiş olarak sınıflanan toplumların buldukları düzeye erişimlerinde oldukça önemli işlevleri yerine getirmiştir. Özellikle 2. Dünya savaşından sonraki yıllarda Avrupa merkezli birçok ülkede eğitim, endüstride gereksinim duyulan nitelikli insan gücünü yetiştirme, dolayısıyla ekonomik büyüme ve toplumun modern değerleri içselleştirmelerinde önemli işlevleri yerine getirdiği yerine getirdiği ileri sürülmüştür (Toy, 2022). Ancak az gelişmiş ülkelerde kalkınmacı anlayışın ileri sürdüğü savlar, eğitim düzeyindeki artış, daha gelişmiş teknoloji ve daha büyük bir ekonomiye rağmen arzu edilen düzeye ulaştırılmamış ve dengeli gelir dağılımını sağlayamamıştır (United Nations [UN], 2013).

Sürdürülebilir Kalkınma Amacı Olarak Nitelikli Eğitim

Herkesi kapsayarak eşit ve kaliteli eğitim sağlamayı amaçlayan sürdürülebilir kalkınmanın dördüncü amacı olan eğitim diğer amaçların gerçekleşmesinin anahtarıdır. (Hopkins ve McKeown, 2001). Ayrıca toplum içinde hoşgörü ve barış ortamının gelişmesine destek olur. “Herkesi kapsayan ve herkese eşit derecede kaliteli eğitim sağlamak ve herkese yaşam boyu eğitim imkânı tanımak” şeklinde tanımlanan “Nitelikli Eğitim” teması için amaçlar şöyledir (United Nations Statistics Division [UNSTATS], 2020):

<p>1. 2030'a kadar bütün kız ve erkek çocukların ücretsiz, hakkaniyetli ve kaliteli bir ilköğretim ve ortaöğretimi tamamlamalarının ve böylece ilgili ve etkili öğrenme çıktılarının elde edilmesinin sağlanması</p>	<p>1.1. (a)2/3. sınıflarda; (b) ilkokul sonunda, ve (c) ortaokulun sonunda en azından (i) okuma ve (ii) matematikte yeterlilik düzeyine sahip çocukların ve gençlerin oranının artırılması</p> <p>1.2. Bitirme oranı (mezuniyet oranı) (ilkokul, ortaokul ve ortaöğretim)</p>
<p>2. 2030'a kadar bütün kız ve erkek çocuklarının onları ilköğretime hazır hale getirecek kaliteli okulöncesi eğitimine erişimlerinin güvence altına alınması</p>	<p>2.1. Cinsiyete göre gelişimsel olarak sağlık, öğrenme ve psikososyal açıdan daha iyi olabilme yolundaki 24-59 ay arasındaki çocukların oranı</p> <p>2.2. Cinsiyete göre planlanan öğrenmeye katılım oranı (ilkokula resmi giriş yaşından bir yıl önce)</p>

3. 2030'a kadar bütün kadın ve erkeklerin erişilebilir ve kaliteli teknik eğitim, mesleki eğitim ve üniversiteyi kapsayan yükseköğretime eşit biçimde erişimlerinin sağlanması	3.1. Cinsiyete göre son 12 ay içinde gençlerin ve yetişkinlerin örgün ve yaygın eğitim ve öğretime katılma oranı
4. 2030'a kadar istihdam, insana yakışır işlerde çalışma ve girişimcilğe yönelik teknik ve mesleki becerileri de kapsayan ilgili becerilere sahip gençlerin ve yetişkinlerin sayısının önemli ölçüde artırılması	4.1. Yetenek türüne göre bilgi ve iletişim teknolojileri (BIT) alanda yeterli bilgi ve yeteneklere sahip genç ve yetişkinlerin oranı
5. 2030'a kadar eğitim alanındaki toplumsal cinsiyet eşitsizliklerinin ortadan kaldırılması ve engelliler, ilgili bölgenin/coğrafyanın yerli halkı ve çocukların da dahil olduğu hassas durumdaki (toplumsal vb.) insanların her düzeyde eğitim ve mesleki eğitime eşit biçimde erişimlerinin sağlanması	5.1. Bu listede ayrıştırılabilecek tüm eğitim göstergeleri için endeksler (veri elverişliliğine bağlı olarak kadın erkek, kıır/kent, en alt/üst gelir düzeyindekiler (%20'lik dilimler dikkate alındığında) ve engellilik durumu, ilgili bölgenin coğrafyanın yerli halkı ve çatışmalardan etkilenenler gibi diğerleri).
6. 2030'a kadar bütün gençlerin ve hem kadın hem de erkek olmak üzere yetişkinlerin büyük bir bölümünün okuryazar olmasının ve matematiksel beceriler kazanmasının güvence altına alınması	6.1. Cinsiyete göre, (a) okuryazarlık ve (b) aritmetik becerilerde işlevsel açıdan en az belirli bir düzeyde yeterliliğe sahip belirli bir yaş grubundaki nüfusun yüzdesi
7. 2030'a kadar sürdürülebilir kalkınma ve sürdürülebilir yaşam tarzları için eğitim, insan hakları, toplumsal cinsiyet eşitliği, barış ve şiddete başvurmama kültürünün geliştirilmesi, dünya vatandaşlığı ve kültürel çeşitliliğin ve kültürün sürdürülebilir kalkınmaya katkısının takdiri yoluyla bütün öğrenciler tarafından sürdürülebilir kalkınmanın ilerletilmesi için gereken bilgi ve becerinin kazanımının sağlanması	7.1. (1) Küresel vatandaşlık eğitiminin ve (ii) sürdürülebilir kalkınma için eğitimin; (a) milli eğitim politikalarında, (b) müfredatta, (c) öğretmen eğitiminde ve (d) öğrenci değerlendirmede tüm düzeylerde yaygın hale gelmesi
A. Çocuklara, engellilere, toplumsal cinsiyet eşitliğine duyarlı eğitim olanaklarının yaratılması ve geliştirilmesi ve herkes için güvenli, şiddete dayalı olmayan, kapsayıcı ve etkili öğrenme ortamlarının oluşturulması	a.1. Hizmetin türüne göre temel hizmetleri sunan okulların oranı
B. 2020'ye kadar en az gelişmiş ülkeler, geliştirmekte olan küçük ada devletleri ve Afrika ülkeleri başta olmak üzere geliştirmekte olan ülkelere, gelişmiş ve diğer geliştirmekte olan ülkelerdeki mesleki eğitim programlarını ve bilgi ve iletişim teknolojileri programlarını, teknik programları, mühendislik programlarını ve bilimsel programları kapsayan yükseköğrenim programlarına kayıt olanağı sunan bursların sayısının küresel olarak önemli ölçüde artırılması	b.1. Sektör ve çalışma çeşidine göre burslar için resmi kalkınma için aktarılan yardımın hacmi
C. 2030'a kadar özellikle en az gelişmiş ülkeler ve geliştirmekte olan küçük ada devletleri başta olmak üzere geliştirmekte olan ülkelerdeki öğretmen eğitimi için uluslararası işbirliğinin sağlanması aracılığıyla nitelikli öğretmen tedarikinin önemli ölçüde artırılması becerilerde işlevsel açıdan en az belirli bir düzeyde yeterliliğe sahip belirli bir yaş grubundaki nüfusun yüzdesi	e.1. Eğitim düzeyine göre minimum istenen niteliklere sahip öğretmenlerin oranı

Tablo 1. Sürdürülebilir Kalkınma İçin Öğrenme Hedefleri (Devamı)

Sosyo-duygusal Öğrenme Hedefleri	<p>Öğrenen herkes için kaliteli eğitimin önemi, eğitime hümanist ve bütüncül yaklaşım, Sürdürülebilir Kalkınma İçin Eğitim yaklaşımları konusunda farkındalık edinir.</p> <p>Öğrenen, katılımcı yöntemlerle diğerlerini eğitim fırsatlarını talep etmeleri ve kullanmaları için motive edebilir ve güçlendirebilir.</p> <p>Öğrenen, eğitimin işsel değerini anlayabilir ve kişisel gelişiminde kendi öğrenme ihtiyaçlarını belirleyip analiz edebilir.</p> <p>Öğrenen özellikle istihdam ve girişimcilik olmak üzere hayatı iyileştirmek için kendi becerilerinin önemini fark edebilir.</p> <p>Öğrenen Sürdürülebilir Kalkınma İçin Eğitim ile kişisel olarak ilişki kurabilir.</p>
Davranışsal Öğrenme Hedefleri	<p>Öğrenen herkes için kaliteli eğitim kapsamında Sürdürülebilir Kalkınma İçin Eğitim uygulamasına katkıda bulunabilir, uygulamayı kolaylaştırabilir.</p> <p>Öğrenen eğitimde toplumsal cinsiyet eşitliğini teşvik edebilir.</p> <p>Öğrenen herkes için ücretsiz, eşitlikçi ve kaliteli eğitimi, Sürdürülebilir Kalkınma İçin Eğitim ile ilgili yaklaşımları teşvik eden güvenli, erişilebilir, kapsayıcı eğitim hedefleyen politikaların geliştirilmesini kamuoyu önünde talep edebilir ve destekleyebilir.</p> <p>Öğrenen gençlerin güçlendirilmesini teşvik edebilir.</p> <p>Öğrenen yaşamı boyunca kendi eğitimi için tüm fırsatları kullanabilir ve edindiği bilgileri sürdürülebilir kalkınmayı teşvik etmek için günlük durumlara uygulayabilir.</p>

Kaynak: UNESCO (2017). Education For Sustainable Developmet Goals Learning Objectives. https://stairwaytosdg.eu/images/UNESCO_Education_for_Sustainable_Development_Goals_ENG.pdf

Adil ve nitelikli bir eğitimi sağlamak ve yaşam boyu öğrenme olanaklarını özendirmek başlıklı SKA 4 başlıca eğitime erişim, eşitlik ve yaşam boyu eğitime erişim gibi üç ana temada toplanan 10 temel hedeften ibarettir. Ancak bu hedeflere rağmen Türkiye'de eğitim yatırımlarının doğru yönlendirilememesi bunun önünde önemli bir engel oluşturmaktadır. Eğitim harcamalarının gayrisafi yurt içi hasıla (GSYH) içindeki payı 2016'da %4,21, 2021 yılında %4,8 , 2022 yılında %3,9 iken 2023 yılı içindeki payı %3,48'e gerilemiştir. Benzer şekilde, merkezi bütçe yatırım ödeneğinden 2022 yılında MEB yatırımları için %22,34 oranında pay ayrılırken bu oran 2023 yılında %12,65'e düşmüştür (İPA, 2023; TÜİK, 2022). Türkiye, öğrenci başına yaptığı harcama miktarı ile OECD ülkeleri arasında Meksika ve Kolombiya'dan sonra en düşük harcama yapan üçüncü ülke olarak sıralanmıştır (Yurdakul ve Şahin Demir, 2024).

Tablo 2. Eğitim Düzeylerine Göre Öğrenci Başına Eğitim Harcaması

Eğitim düzeyi	Öğrenci başına yapılan harcama (TL)
Okul öncesi	19.001
İlkokul	18.859
Ortaokul	19.963
Ortaöğretim	21.163
Yükseköğretim	50.239

Kaynak: TÜİK, (2023). Eğitim Harcamaları İstatistikleri, 2022. <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Egitim-Harcamalari-Istatistikleri-2022-49574>

TEDMEM (2023) raporunun açıkladığı verilere göre tüm eğitim kademelerinin birlikte ele alındığı, öğrenci başına yapılan eğitim kurumu harcaması Türkiye'de 5.352 dolar iken OECD ülkeleri ortalamasında ise bu harcama 12.647 doları bulmaktadır. Buna göre, OECD ülkeleri ortalamasında tüm kademelerde öğrenci başına yapılan eğitim kurumları harcaması neredeyse Türkiye'nin iki katı kadardır. Eğitime ayrılan eğitim yatırımlarının önemli bir kısmı personel ve bina giderlerine ayrılmakta eğitimin niteliğinin artırılması yönünde kaynak ayrılama-maktadır (Eğitim Reformu Girişimi [ERG], 2022). SKA 4 eğitime erişim hedefleri açısından değerlendirildiğinde Türkiye'de zorunlu eğitimin ilk olarak 8 sonrasında 12 yıla çıkarılması ile eğitime erişimde önemli bir iyileşme sağlandığı gözlenmiştir (Uslu, 2022). SKH 4'ün tüm hedefleri başta Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) olmak üzere ilgili kurumlar tarafından ana politikalarda ayrıntılarıyla ele alınmıştır. Buna göre eğitim kademelerinde niteliğin artırılması amacıyla yenilikçiliğin destekleneceği belirtilmiştir. Yine aynı planlarda hayat boyu öğrenmenin de benimsenmesi ve yaygın eğitimin geliştirileceği vurgulanmıştır. Ayrıca çeşitli nedenlerle eğitim dışında kalan bireylerin eğitim süreçlerine dahil edileceği ve bu bireylerin meslek edinmeleri için çalışmalar yürütüleceği belirtilmiştir. Yine ülkemizde özel eğitime muhtaç engelli bireylerin, bütünleştirme eğitimi doğrultusunda destekleneceği vurgulanmıştır ancak bu kapsamda beşeri ve fiziki altyapıdan kaynaklı engeller yüzünden bu amaçlara tam olarak ulaşıldığını söylemek zordur. MEB'in 2019 yılında tüm okul binalarının engellilerin her türlü ihtiyacını karşılayacak düzeye getirilmesi hedefi amacına ulaşamamıştır (Balyer, 2022).

Dünya üzerinde sürdürülebilir kalkınma ve eğitim ile ilgilenen örgütlü bazı sivil toplum kuruluşları bulunmaktadır. Bunlardan biri Avrupa ve Güney Afrika'da 26 ülkeyi temsil eden ve kâr amacı gütmeyen Uluslararası Çevre Eğitim Vakfı FEE'dir (Foundation for Environmental Education). Bu örgütün başlıca amacı toplumu bu konularda bilgilendirmek ve dinamik davranışlara yönlendirmektir. Bir diğer örgütlenme Eko-Okullar Projesidir. Bu proje; Amerika'dan Afrika'ya ka-

dar okullarda çevreye ilişkin bilinç oluşturmayı ve sürdürülebilir kalkınma eğitimi vermeyi amaçlayan uluslararası bir projedir. Türkiye'de ise Türkiye Çevre Eğitim Vakfı Eko-Okul Projesinin ulusal koordinatörlüğünü yürütmektedir. Ancak bu konudaki hassasiyet bir devlet politikasına dönüşmedikçe bu gönüllü çabalar yetersiz kalmaktadır.

Sürdürülebilir kalkınma için eğitim, temel sürdürülebilir kalkınma konularının öğretim ve öğrenime dahil edilmesi anlamına gelmektedir. Örneğin, iklim değişikliği eğitimi, çevre eğitimi, yenilikçi üretim, barış ve demokrasi eğitimi, kapsayıcı eğitim, yaşam boyu öğrenme gibi konular bunların bazılarıdır. Ancak yoksulluk, çocuk işçiliği, gıda güvenliği, toplumsal cinsiyet eşitliği vb. konular Sürdürülebilir kalkınma İçin Eğitimi olumsuz yönde etkileyen faktörlerden birkaçıdır.

Yoksulluk

Yoksulluk genel anlamda temel gereksinimlerini karşılayamama durumudur (Balyer, 2022). Yoksul aileler gelir kaynağına ihtiyaç duyduğundan çocuklarını çalıştırma yoluna gidebilmektedirler. Yoksul aile çocukları eğitime erişmekte zorluk yaşamaktadırlar. Bu durum, söz konusu ailelerin hayatta kalabilmeleri için belki kısa vadede bir çözüm olarak görülebilir ancak uzun vadede yoksulluğun yoksul aile çocukları için bir süreklilik arz etmesini kaçınılmaz hale getirebilecektir. Bu da aile içinde bir döngü oluşturmakta, yoksul bir ailede doğan ve büyüyen bir çocuk eğitim alamamakta, o ailenin sonraki kuşakları da yoksulluğu yaşamaya devam etmektedir (Balyer, 2022). Bununla beraber toplumlar yoksulluğun önemli sonuçlarıyla karşı karşıya kalmaktadırlar. Bunlardan bazıları; suç oranlarında artış, alkol ve uyuşturucu bağımlılığı, bebek ve çocuk ölümleri, sosyal dışlanma, eğitime erişememe, yetersiz beslenme, çevre üzerinde olumsuz etkiler gibi insan hayatını büyük ölçüde zorlaştıran önemli durumlardır. Bu süreçte yalnız yoksul olan birey değil ailesi, yaşadığı ortam, ülkesi ve geleceği de zarar görür. Bu nedenle ülkeler yoksulluğu giderecek birtakım çözümler geliştirmeye çalışmaktadırlar (Balyer, 2022). Tablo 3 Türkiye'de fert gelirine göre yoksulluk yüzdelerini göstermektedir. Tablo 3'e göre medyan gelirin %60'ı dikkate alınarak tespit edilen yoksulluk yüzdesi son yılda 0,1 puan artarak %21,7 olarak hesaplanmıştır. Eşdeğer hanehalkı kullanılabilir fert medyan gelirininin %40'ı dikkate alınarak tespit edilen yoksulluk oranı bir önceki yıl ile kıyaslandığında 0,2 puanlık düşüş ile %7,4 olarak hesaplanmıştır.

Tablo 3. Türkiye'de Eşdeğer Hanehalkı Kullanılabilir Fert Gelirine Göre Göreli Yoksul Sayıları ve Yoksulluk Oranları, 2022, 2023

Yoksulluk riski	Medyan gelirinin % 60'ına göre yoksulluk	
	2022	2023
	21.6	21.7
Yoksulluk riski	Medyan gelirinin % 40'ına göre yoksulluk	
	2022	2023
	7.6	7.4

Kaynak: TÜİK, (2023). *Yoksulluk ve Yaşam Koşulları İstatistikleri, 2023*. <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Yoksulluk-ve-Yasam-Kosullari-Istatistikleri-2023>

Bir ülkedeki gelişmişlik seviyesi, o ülkedeki eğitimin nitelikli ve sürekli olmasına bağlıdır (Gövdeli, 2016). Bu anlamda özellikle nitelikli eğitim, yoksulluk ve eşitsizliğin azaltılmasında da büyük rol oynamaktadır (Erikli, 2014). Nitelikli eğitim almış insan daha yüksek kazanç elde eder bu da sonuç olarak o bireyin yaşam kalitesini artırır. Daha yüksek seviyedeki eğitim düzeyi daha yüksek gelir elde etmenin kapısını aralayarak iyi beslenip sağlıklı olmalarını sağlar. Eğitime yapılan yatırım sonucunda bireyin bilgi, beceri ve üretkenlik artarken yoksulluk azalır. Ayrıca eğitime erişimle makro ve mikro düzeyde engeller ortadan kalkacak birey ve dolayısıyla içinde bulunduğu toplum zenginleşecektir (Oxaal, 1997). Tılak (2002) eğitim ile gelir arasındaki ilişkide çocukların okula devam etmeme veya düşük katılım oranları, okul terk ve başarısızlık oranları, okula düşük devam etme oranları, düşük başarı ve yoksulların eğitimden dışlanmasını eğitim yoksulluğu olarak ifade etmektedir. Farklı boyutlarıyla birlikte ele alınabilen yoksullukla, düşük eğitim seviyesi arasında; düşük eğitim seviyesi ile düşük gelir arasında; düşük gelirle kötü yaşam şartları arasında bir ilişki vardır (Özcan vd., 2018). Nitekim bireylerin eğitim seviyeleri arttıkça elde ettikleri gelirin de arttığı istatistiklere de yansımış görünmektedir. Tablo 4 bu anlamda hane halkı fertlerinin cinsiyet ve eğitim durumuna göre yoksulluk oranlarını ortaya koymaktadır.

Tablo 4. Eğitim Durumuna Göre Yoksulluk Oranı (%), 2022, 2023

	2022	2023
Okur-yazar olmayanlar	27.7	27.8
Bir okul bitirmeyenler	24.4	24.7
Lise altı eğitimliler	13.8	14.0
Lise ve dengi okul mezunları	7.8	7.7
Yükseköğretim mezunları	2.6	3.2

Kaynak: TÜİK, (2024). *Yoksulluk ve Yaşam Koşulları İstatistikleri, 2023*. <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Yoksulluk-ve-Yasam-Kosullari-Istatistikleri-2023-53713>

Tablo 4 incelendiğinde Türkiye'de okur yazar olmayanların yoksulluk oranı % 27.8 iken, yüksek oğretim mezunlarında bu oranın % 3.2 olduğu grlmektedir. Bu durum eğitime yapılan yatırımın yoksulluğu ortadan kaldıracak önemli adım olduğunu göstermektedir. Yoksulluğun tamamen ortadan kaldırılması en büyük küresel zorluk ancak sürdürülebilir kalkınma için vazgeçilmez bir gerekliliktir (Boussetta, 2021). Ekonomik eşitsizlik toplumsal sınıfların ortaya çıkmasına sebep olur. İnsanlar arasındaki sınıf farklılığı ise eğitim ile aşılabilir. Bu anlamda eğitime erişim, başarı veya okula devam edebilme, yoksulluk ile doğrudan ilişkilidir. Bu durum eğitim alan söz konusu bireyin alt bir sosyal ve ekonomik sınıftan üst sosyal sınıfa çıkabilmesi veya tam tersi şeklinde cereyan edebilmesi anlamına gelir. Temel bir insan hakkı olan eğitimin en önemli amaçlarından birisi de her bireyin eşit olmasını sağlamaktır (Balyer, 2022).

ocuk işçiliği

Yoksulluğun eğitime erişimde engel olması sebebiyle ocuk işçiliği sorunu ortaya çıkabilmektedir. Yoksulluk, ailelerin çocuklarının eğitimlerine yatırım yapmalarını sınırlandırmakla kalmaz bazen işgücüne katılmasını erteleyemez (Aykaç ve Murat, 2019). Çocuğun kendi isteği dışında çalışma yaşamında yer alması ya da çocukların çalıştırılması kararının aileler tarafından verildiği kabul edilmektedir (Sunal, 2011). Boybek (2009), toplumlarda yoksulluğun en önemli etken olduğunu, ocuk işçiliğine neden olan yoksulluk ortadan kalkmadığı sürece de ocuk işçiliğinin ortadan kalkmayacağını vurgulamaktadır. Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK) verileri, 2023'te Türkiye nüfusunun %26'sını oluşturan çocukların, aynı dönem içinde işgücüne katılım oranının yüzde 22,1'e yükseldiğini gösterdi. Bununla beraber geçen yıl ile kıyaslandığında ocuk işçiliği 3,5 puan yükseldi (TÜİK, 2023).

15-17 yaş grubunda cinsiyete göre işgücüne katılma oranı, 2023

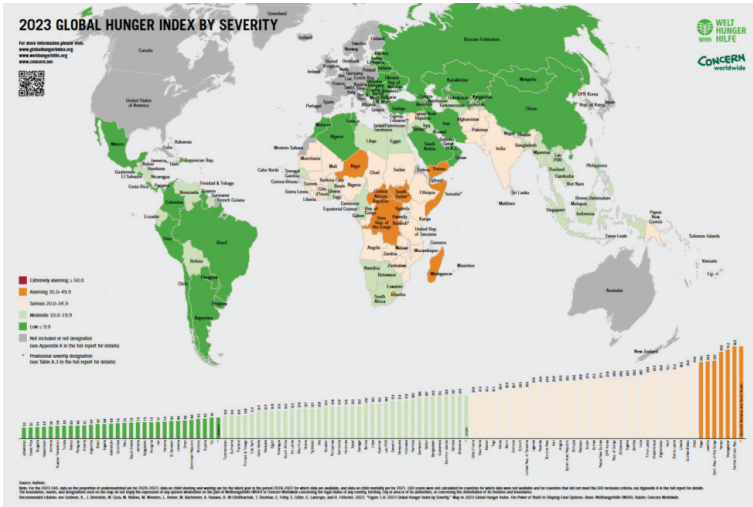


şekil 2. Hane Halkı İşgücü Araştırması

Kaynak: TÜİK, (2023). İstatistiklerle ocuk, 2023. https://www.tuik.gov.tr/media/announcements/istatistiklerle_cocuk_2023.pdf

Gıda Güvenliği

İnsanlığın çoğunlukla çevreyi olumsuz yönde etkilediği sanayi devrimi sonrası dönemde aşırı nüfusun artışıyla birlikte gıda güvenliğinin sağlanması insanlığın başlıca sorunu olmuştur (Willett vd., 2019). Aç insan sayısının 800 milyonu aştığı günümüzde 2050 yılına kadar 2 milyar insanın da yetersiz beslenmesi eklendiğinde neredeyse 3 milyar insanın beslenme sorunu olacağı nettir (Diana ve Michaela, 2019). Bu nedenle SKH'nin ikinci hedefi açlığı bitirmek, gıda güvenliği ve iyi beslenmeyi sağlamak ve sürdürülebilir tarımı desteklemeyi açıklamaktadır (UN, 2023). Bu amaç kapsamında başta nüfusun kırılgan kesimini oluşturan yoksul, çocuk ve kadınlar olmak üzere herkesin yeterli ve dengeli beslenmeleri için sürdürülebilir gıda güvenliğinin sağlanması hedeflenmektedir. Birleşmiş Milletler Gıda ve Tarım Örgütü (Food and Agriculture Organization [FAO]). Türkiye Küresel Açlık Endeksi Küresel Gıda Fiyatları Endeksi'ne göre tüm dünyada gıda fiyatlarının geçen yılın aynı dönemi ile kıyaslandığında %11,8 düşerken, Türkiye'de %73,6 yükseliş gösterdiğini vurgulamıştır (FAO, 2023). Dünyada küresel gıda fiyatları son iki yılda en düşük seviyesinde iken Türkiye'de ise gıda fiyatlarının sürekli yükselişi Türkiye'yi OECD ülkeleri arasında gıda enflasyonunda rekor kıran ülke konumuna getirmiştir. Dolayısıyla gıda enflasyonundaki bu artış sonucu çocuklar yalnızca evde değil okulda da yetersiz beslenmekte ya da beslenemeyip derslere aç girdikleri aşıkardır. Nüfusun %27'sini oluşturan çocukların okul çağında olan dörtte üçü içinde olup en az dörtte birinin okula aç gittiği tahmin edilmektedir (Bianet, 2023).



Şekil 3. Küresel Açlık Endeksi, 2023

Kaynak: DKKV, (2023). *Global Hunger Index 2023 | Youth As A Driving Force Against Hunger*.
<https://dkkv.org/en/global-hunger-index-2023-youth-as-a-driving-force-against-hunger/>

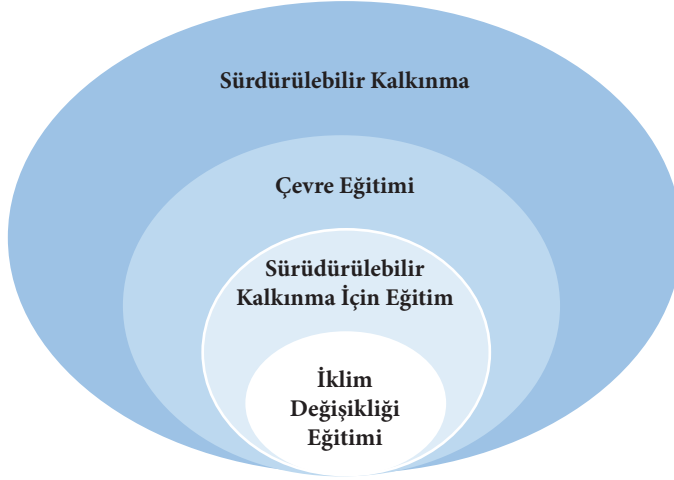
Gıda güvenliğini etkileyen faktörler; *iklim krizi, arazi bozulması, ekonomik dalgalanmalar, nüfus artışı ve buna bağlı göçlerdir* (Sabbağ, 2022).1937'den bu yana hızla artan insan kaynaklı karbondioksit, metan, azot dioksit ve florlu gazlar gibi sera gazı emisyonları, küresel ortamlarda sıcaklıklarda artışlara, yağışın zamanlamasında ve yoğunluğunda değişikliklere, deniz seviyelerinin yükselmesine ve değişen sera gazı konsantrasyonlarının ürün gelişimi üzerindeki fizyolojik etkileri olmak üzere birçok değişikliğe neden olmaktadır (Gitz vd., 2016). Arazi bozulması da gıda güvenliğini tehdit etmektedir. United Nations Convention to Combat Desertification (UNCCD) (2022) ye göre halihazırda dünyada toplam arazi alanının yaklaşık %40'ının bozulduğu ve gerekli önlemler alınmazsa 2050'ye değin bu düzeyin %95'e çıkmasının beklendiğini belirtmiştir. Arazi bozulması nedeniyle SKH 2 (açlığı sona erdirmeye), SKH 3 (sağlıklı bireyler), SKH 6 (temiz suya erişim), SKH 15 (karasal yaşam) tehdit edilebilir (Khamzina vd., 2017). Ayrıca ekonomik dalgalanmalar daha az istihdam fırsatına, daha düşük kazançtan daha değişken fiyatlara ve gıdaya sınırlı erişime kadar çeşitli şekillerde yetersiz beslenmeyi arttırmaktadır (Suresh, 2009). Son olarak da nüfus artışı ve buna bağlı oluşan göçler gıda güvenliğini etkilemektedir. Gıda güvenliği en çok nüfus artışının fazla olduğu bölgeleri tehdit etmektedir. Din vd.'ye (2022) göre 1961'den günümüze kadar kişi başı gıda arzı %30'dan fazla artmıştır.2050 nüfus projeksiyonlarına göre dünya nüfusu 9,7 milyar insan olacağı ve insan tüketimi için bugün tüketilenden yaklaşık %70 daha fazla gıdaya ihtiyaçı olacağı öngörülmektedir (Van Dijk vd., 2021). Gıda teminine yönelik bu güvensizlik göç etme isteğinin ve kararının önemli bir belirleyicisidir (Sabbağ, 2022).

Sürdürülebilir gıda güvenliğini sağlamanın temelini beslenme eğitimi oluşturmaktadır. Örneđin bu amaçla sürdürülebilir diyetleri desteklenebilir (Perez-Rodrigo ve Aranceta-Bartina, 2019). Beslenme eğitimi, tüketicilerin sağlıklı seçim yapmasını, kadınların ve çocukların beslenmesinde iyileştirmeleri sağlamayı amaç edinir (Food and Agriculture Organization (FAO), 2014). Bu eğitim beslenmeyi sürdürülebilir diyetler kapsamında sağlıklı yönde geliştirmeyi, başta obezite olmak üzere çok sayıda sağlık sorununa yol ačan ve üretimi sürdürülemez gıda seçimlerinin ortadan kalkmasına katkı sağlayacaktır (Dernini, 2019). Eđitim insanlara bilgi vermekle sınırlı kalmamakta sağlıklı beslenme alışkanlığı ve davranışı kazanmasını sağlamasının yanı sıra tutum değişikliğini de teşvik etmeye çalışmaktadır (Aranceta-Bartrina ve Pe'rez-Rodrigo, 2019). Sürdürülebilir sağlıklı diyetlerin sağlıklı diyetlerin tüketimini desteklemek için erken yaşlarda beslenme eğitimi, ekonomik önlemler ve gıda ortamlarındaki değişikliklere ihtiyaçı vardır (Sabbađ, 2022).

İklim Değişikliği Eğitimi

Artan sıcak hava dalgaları sel ve kuraklık küresel ve bölgesel ölçeklerde gıda güvenliği için büyük riskler doğuracaktır (Türkeş, 2020). Türkiye küresel iklim değişikliğinin bilhassa su kaynaklarındaki azalma, lleşme ve kuraklık, orman yangınları sebebiyle oluşabilecek çevresel bozulmalar gibi öngörülen negatif yönlerinden etkilenebilecektir (Devlet Planlama Teşkilatı [DPT], 2000; Kılıç, 2009; Türkeş vd., 2000). İklım değişikliği gerçeğiyle yüzleşmek ve bunu değiştirmek veya uyum sağlamak için harekete geçmek konuyla ilgili bilgi sahibi olmak, özellikle politika oluşturucular ve politikacıların ileri sürdükleri seçenekleri sorgulamakla mümkündür. Bunun yolu da eğitımden geçmektedir. İklım değişikliğiyle mücadelede eğitim sisteminde yeni vizyonlar geliştirmeyi hedefleyen iklim değişikliği eğitimi, ilkokul, ortaokul ve lise düzeylerinde öğrenim gören öğrencileri iklim değişikliği konusunda geliştirmeyi amaçlayan bir yaklaşımdır (Mochizuki ve Bryan, 2015; Oversby, 2015).

İklım değişikliği eğitimi genel olarak amacı; iklimle ilgili temel değişikliklerini anlayan, iklim konusunda bilimsel ve güvenilir bilgiyi değerlendirmeyi bilen, iklim değişikliğinin olumsuz etkilerini en aza indiren bilinçli kararlar almalarını sağlayabilecek ve sürdürülebilir toplumların oluşmasını destekleyecek şekilde davranan çevresel tutum ve davranışları gelişmiş iklim okur yazarı bireyler yetiştirmeyi amaçlamaktadır (Mochizuki ve Bryan, 2015; UNESCO, 2015b). Gezege24 (2021) dünya da ve Türkiye'de eğitim-ğretim kurumlarında iklim sisteminin temel ilkelerini öğrencilere iklim değişikliğiyle bağlantısı kurulmadan verildiğini belirtmiştir. İklım değişikliği eğitimi son zamanlarda kendi kimliğini oluşturmaya başlayan bir yaklaşım olduğu için ulusal ve küresel açılardan henüz standart bir müfredat programlarından söz etmek zordur (Gülersoy, 2022).



Şekil 4. Sürdürülebilir Kalkınma, Çevre Eğitimi, Sürdürülebilir Kalkınma İçin Eğitim ve İklim Değişikliği Eğitimi Arasındaki İlişkiler

Kaynak: da Rocha, Brandli, L. L., Mazutti, J., Moro, L. D., Gasperina, L. D., & Kalil, R. M. L. (2020). Teacher's approach on climate on Climate Change Education a Case Study. In Leal Filho, W., Tortato, U., Frankerberger, F. (Eds.), *Universities and Sustainable Communities: Meeting the Goals of the Agenda 2030* (pp.617-642) . Springer.

Çevre Eğitimi

Doğal yollarla oluşan ve günümüzde giderek önem kazanan doğal kaynaklardan, nüfusun her türlü ihtiyacının giderilmesinde yararlanılmaktadır. Su, toprak, madenler gibi doğal kaynakların tükenmesi veya azalması durumunda nüfusun ihtiyaçları karşılanamaz ve ülkelerin ekonomik kalkınması gerçekleşmez. Özellikle 20. yüzyılın ikinci yarısından itibaren nüfus ve sanayileşme alanında yaşanan hızlı artış, doğal kaynakların tükenebilirliği göz önüne alınmadan yapılan üretim ve tüketim küresel ölçekte geniş kitleleri etkileyen su, toprak ve hava kirliliği gibi çevresel sorunlara neden olmuştur. Doğal kaynakların sürdürülebilir bir şekilde kullanılması açısından çevre eğitimi önemlidir. (Balyer vd., 2022)

Çevre eğitiminde genel amaç, çevre konusunda bilgi ve bilincin artırılarak sürdürülebilir kaynakların kullanımının düzenlenmesidir. Özellikle son yıllarda bu yönde yapılan eğitimlerin giderek arttırıldığı görülmektedir. Bu bağlamda eğitim programlarında çevre ile ilgili konuların daha geniş yer alması sağlanmaktadır. Bununla beraber yaygın eğitim, örgün eğitim ve hizmet içi eğitimler yoluyla sürdürülmektedir. Ancak ne yazık ki günümüzde sürdürülebilir kalkınma bağlamında hedeflenen değişimlerin içinde çevresel kaynakların yönetilmesi konusunda zayıf kalınmış, endüstri alanındaki yatırımların sürdürülebilir kalkınma he-

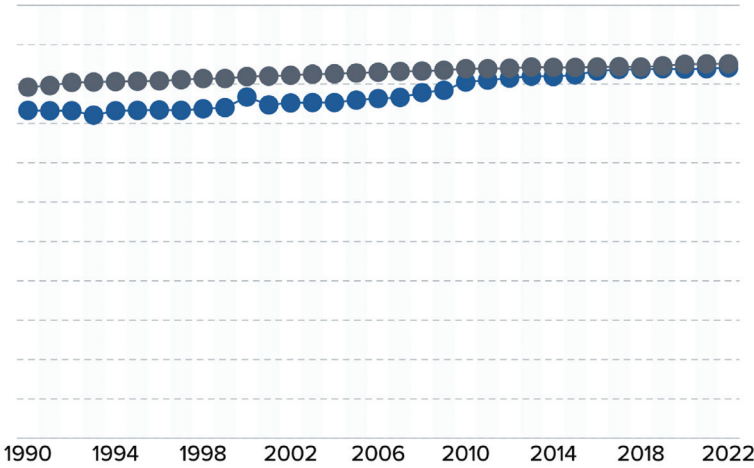
defleri içinde yönlendirilmesi gerçekleştirilememiş ve çevrenin korunmasını öne çıkaran kurumsal değişimler bugünün ve yarının ihtiyaçları doğrultusunda tutarlı hale getirilememiştir (Koç Koça, 2022).

Toplumsal Cinsiyet Eşitliği

Toplumsal cinsiyet, kadınların ve erkeklerin toplumla, zamanla, kültürle etkileşimi sonucu şekillenen kadının ve erkeğin toplumca nasıl algılandığı ile ilgili bir kavramdır (Üner, 2008). Toplumsal cinsiyet eşitliği ifadesi genel olarak kadınların aleyhine olan gelenek, örf, din veya kültürün ağır bastığı sosyal adaletin bir ögesini ifade etmektedir. Cinsiyet ayrımcılığı ile en çok karşılaşılan alanlardan biri de eğitim alanıdır. SKH 5 “herkes için kapsayıcı, eşit ve nitelikli eğitim ve yaşam boyu öğrenme fırsatlarının sağlanması” amacıyla 2030’a kadar toplumsal cinsiyet eşitliğini gerçekleştirmeyi arzulamaktadır.

TCDGE Karşılaştırması 1990 - 2022

Türkiye Dünya



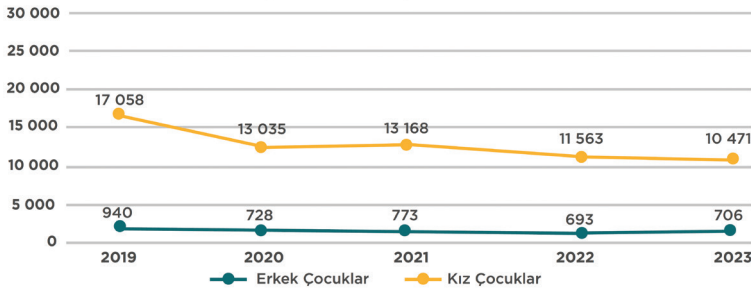
Şekil 5. TCEE Karşılaştırması (Dünya-Türkiye), 1990 – 2022

Kaynak: United Nations Development Programme (UNDP), (2024). *Human Development Report 2022-2023, Türkiye Information Note*. <https://www.undp.org/tr/turkiye/publications/human-development-report-2023>

2022 yılında Türkiye, 0,259 TCEE değeri ile 166 ülke arasında 63. sırada yer almıştır (UNDP, 2024). Çok yönlü eğitim eşitsizliğiyle karşı karşıya olan Türkiye’de (Sayılan, 2012), eğitim eşitsizliğinin temelinde hizmetin herkes için ulaşılabilir olmayışı ve erkek egemen toplumsal yapı yatmaktadır (Korkmaz ve Özcan, 2022).

1997'den beri yaygınlaşan zorunlu eğitim sayesinde artış yaşanmış olsa da (Akkaş, 2019) bu artış ülkenin her köşesine aynı şekilde sirayet etmemiştir. TÜİK tarafından yayınlanan istatistiklere göre kız çocuklarının okullaşma oranının en yüksek olduğu iller Rize'de (%99,1) ve Karabük'te (%97,9) iken en düşük olduğu iller Muş'ta (%65,0) ve Şanlıurfa'dır (%68,5) (Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), 2022). Özyıldırım (2014) göre bu sonuçların altında ailelerin yetersiz eğitim seviyesi ve bilinçsizliği, fırsat eşitsizliği ve kız çocuklarının okumasının erkekler kadar önemli görülmemesi gibi sebepler yatmaktadır.

Cinsiyete göre 16-17 yaş grubunda evlenen çocuk sayısı, 2019-2023



Şekil 6. TÜİK Evlenme İstatistikleri, 2019-2023

Kaynak: TÜİK, (2023). İstatistiklerle Çocuk, 2023. https://www.tuik.gov.tr/media/announcements/istatistiklerle_cocuk_2023.pdf

2023 TÜİK verileri Türkiye'de 15-17 yaş grubu çocuklarının işgücüne katılma oranının %22,1 olduğunu göstermiştir. Bu oran cinsiyete göre incelendiğinde ise erkek çocukları için %32,2 kız çocukları için %11,5 göstergeleriyle farklılaşmaktadır. Bu anket aynı zamanda ev içi emeğe dair verileri de toplamakta ancak bu verileri toplam çalışan çocuk istatistiklerine dahil etmemektedir. Ev içi emek faaliyetlerinde ise kız çocukları oğlanlara kıyasla daha yoğun bir katılım sergilemektedir. Bununla beraber Türkiye'de işgücü istatistiklerine bakıldığında ise erkekler (%71,2) ile kadınlar (%35,8) arasındaki farkın yüksek olduğu görülüyor (TÜİK, 2024). Kız çocuklarının eğitime dahil edilmesiyle aynı zamanda "çocuk gelinler" olarak tabir edilen mağduriyetten kurtarmak amaçlanmaktadır. Evlenme istatistiklerine göre 16-17 yaş grubu kız çocuklarının toplam resmi evlenmeler içindeki oranı 2002'de %7,3 iken 2023'te yılında %1,9'a düşmüştür (TÜİK, 2024). Diğer yandan, aynı yaş grubu erkek çocukları için bu oran 2002'de %0,5 iken 2023'te %0,1 olmuştur. Eğitimin etkisini gösterdiği diğer bir konu ise kadına yönelik şiddettir. Kadına yönelik şiddete dair yapılan araştırmalara göre fiziksel, psikolojik veya cinsel şiddet gören kadınların çoğunluğu ya hiç eğitim almamış ya da ilköğ-

retim düzeyinde kalmıştır (zaydınlık, 2014). Yapılan alışmalar kadının eğitim seviyesinin arttıka şiddet görme oranının azaldığını gösterse de (Yanık vd., 2015; Yardım ve Demir, 2022) sadece kadın değil toplum eğitilmedike şiddetin son bulmayacağı açıktır. Dünya Ekonomik Forumu'nun 2023 Toplumsal Cinsiyet Eşitsizliği Raporu da bu sonuçları doğrular niteliktedir. Rapora göre Türkiye'de cinsiyet eşitsizliğinin giderilmesi için kaydedilen ilerleme durma noktasına gelmiştir. Türkiye, 2022 yılına oranla beş sıra geriye giderek 146 ülke arasında 129'uncu sırada ve düşük performans sergileyenler kategorisinde yer almıştır (World Economic Forum (WEF), 2023).

Yenilikçi retim

Günümüzde makinelere, robotlara ve yazılım sistemlerine olan güvenin artması, insanların konfor ve yaşam beklentilerini arttırmaktadır (Jellenz vd., 2020). Bu gelişimlerden sonra fiziksel sermeye çarpıcı bir şekilde küçülmüş ve yerini insan sermayesine bırakmıştır. İnsan sermayesini doğrudan etkileyen en önemli etken tabiki ülkelerin eğitim sistemi ve eğitimin kalitesidir (zcan ve elik, 2022). Nitekim Kouton (2018)1970'ten 2015'e kadar olan dönemde Fildişi Sahili'nde eğitim harcamaları ve ekonomik büyüme arasındaki ilişkiyi analiz etmiş ve özellikle kısa vadede olumlu bir etkisi olduğu sonucuna varmıştır. Fiziksel retim faktörlerinin hâkim olduğu bir dünyadan, ekonomik gücün odağında bir değişimin meydana geldiğini gösterir (Morey vd., 2002). Bilgi ve onu işleme yeteneği, hem ülkeler içinde hem de ülkeler arasında hayatta kalma ve başarılı olma yeteneğini giderek daha fazla şekillendirir (Ohmae, 2005). Bilgiye dayalı bir ekonomi, bilgi üretme ve yatırım yapma süreçlerinin, ulusların zenginliğini oluşturmada ve tüm ekonomik sektörlerin verimliliğini arttırmada temel ve sürdürülebilir bir rol oynamaktadır (Alavi ve Leidner, 2001). Bireylerin retkenliğe, zenginlik yaratmaya ve ulusal kalkınmaya katkıda bulunma potansiyellerini fark etmelerinin eğitim yoluyla olduğu açıktır.

Eğitim, üretkenliği arttırmak için yapısal reformlara yatırım yaparak, gelecekteki büyümenin anahtarıdır. Başarı artık sadece ulusal standartlara göre değil, küresel bir ekonomide en iyi performans gösteren ve en hızlı gelişen eğitim sistemlerine karşı ölçülmektedir. Uluslararası ğrenci Değerlendirme Programı PISA matematik ve fen bilimlerindeki ğrenci başarisının gelecekteki ekonomik sağlık için sağlam bir gösterge olduğunu tespit etmiştir. Yani iyi okullara sahip uluslar veya şehirleri sağlıklı bir ekonomi bekleyebilir (Asia Society, 2015). Türkiye'de PISA testleri 2003 yılından beri uygulanmaktadır. Türkiye PISA 2022 sıralamasında matematikte 39'uncu, okuma becerilerinde 36'ncı, fen becerilerinde ise 34'nc sırada yer almaktadır (MEB, 2023).

Barış ve Demokrasi Eğitimi

Barış eğitimi, insanları bir araya getiren ve birlikte yaşamaktan memnun eden sevgi, saygı, minnet, hoşgörü ve anlayış gibi kavramlarla ifade edilen bilgilerin kazanılması ve bunların ilişkilerde yaşanmasını amaçlamaktadır (Harris ve Morrison, 2013). Başarılı bir barış eğitimi insan haklarına saygılı, diğer insanların ve toplumların sosyal, kültürel, dinsel vb. yapılarının farklılığına anlayışla yaklaşan, hoşgörünün hâkim olduğu ve içinde yaşayanların mutluluk duyacağı bir dünyayı amaçlar. Bu dünyada şiddet en aza indirgenir, kaynakların ve fırsatların dağılımında adalet esas alınır (Aspesslagh ve Burns, 1996). Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Kurumu (UNESCO), barış eğitimi için oluşturduğu çerçeve programda “aktif dünya vatandaşı” yetiştirmeyi amaçlamaktadır. Bu sayede bir barış kültürünün ortaya çıkmasını sağlayacaktır. Aktif dünya vatandaşı yetiştirmenin temel dayanaklarından biri de demokrasidir (Gündüz, 2022).

Demokrasi yönetim görevlerinin anayasa tarafından belirlendiği, bunların seçilmesi ve değiştirilmesinin de nüfusun çoğunluğunun katılımıyla kararlaştırıldığı bir sistemdir (Lipset, 1986, s. 25). Demokrasiyi bir değer olarak benimseyen toplumlarda okullar, öğrencilerde demokratik bilincin oluşmasını, özgür bir yaşam için bilgi ve beceri kazandırmayı amaçlamaktadır. Bunların olabilmesi hem okul yönetiminin hem de okul müfredatının da demokratik olmasına bağlıdır (Cook ve Westheimer, 2006). Çağdaş toplumlarda özellikle gelişmekte olan ülkelerde demokrasinin gelişimi için eğitim sistemlerinde değişimlerin gerçekleştirilmesi önerilmektedir (Harber ve Mncube, 2012). John Dewey (1996) demokrasi kültürünün yaparak, yaşayarak edinileceğini belirtmiştir. Demokratik çerçevede yer alan okullar öğrencinin elinde olmayan etnik köken, cinsiyet, ekonomik durum vb. koşullardan bağımsız olarak her birine eşit mesafede her türlü fırsatın sunulduğu yerlerdir.

Kapsayıcı Eğitim

Kapsayıcı eğitim sürdürülebilirliğin sosyal boyutunu beslemektedir. Kapsayıcı eğitim bireysel öğrenme farklılıklarından, cinsiyet temelli eşitsizliklere, yoksulluk, göçmenler, mülteciler, sığınmacılar, kültürel ve toplumsal çeşitliliğe kadar uzanan geniş bir uygulama alanına sahiptir (Bakioğlu ve Keser, 2019; Çelik, 2017). BM 2004-2015 Küresel Eylem Planı için hazırlanmış deklarasyonunun başlığı BM Sürdürülebilir Kalkınma İçin Eğitimin On Yılı’dır. Deklarasyon metnine göre eğitim “bir seçenek değil, önceliklidir.” Bu deklarasyon çerçevesinde UNESCO 2014 yılında Yol Haritası başlıklı bir rapor yayınlamıştır. Raporunda Sürdürülebilir Kalkınma İçin Eğitim (Education for Sustainable Development), “kültürel çeşitliliğe

saygı gösterirken, öğrencilerin çevresel bütünlük, ekonomik uygulanabilirlik ve adil bir toplum için bilinçli kararlar ve sorumlu eylemler almalarını sağlar (UNESCO, 2014b, s. 12). Eğitimin herkes için sağlanacağı böylece kapsayıcı olacağı hususu uluslararası yasal metinlerde yetmiş yılı aşan süredir düzenlenmiş, hatta çeşitli dezavantajlı gruplar için farklı yıllarda daha ayrıntılı düzenlenmiş olsa, hatta bu metinlerin her ülkenin kendi hukuk sistemi içinde muadilleri olsa da bugün, ülkelerin sağladığı eğitimin insanlığın her kesimini kucakladığını kabul etmek mümkün görünmemektedir (zen, 2022).

Yaşam Boyu ğrenme

Yaşam boyu öğrenme, bireylerin yaşamları süresince karşılaştıkları birtakım değişimlere uyum sağlamak ya da bu değişimlere bağlı olarak ortaya çıkabilen zorluklarla başa çıkabilme adına, yeni davranış ya da beceriler elde etmeye çalıştığı bir süreç olarak tanımlanabilmektedir (Turan zpolat, 2022). Yaşam boyu öğrenmede insanlar gerek mesleki gerek sosyo-kültürel olarak her yaşta sürekli olarak gelişmesini hedefler (Sarıgöz, 2020). Yaşanan hızlı bilimsel ve teknolojik değişimler, buna dayalı olarak bilimsel bilginin sürekli artıp yenilenmesi ve yapılan bu dijital devrimin beraberinde zamanla pek çok mesleğin kaybolup yerini yeni birtakım mesleklerin alması sonucu, küresel rekabetin de etkisiyle yaşam boyu öğrenme vazgeçilmez bir öneme sahip olmuştur. Bireyler ağın gerektirdiği toplum dışı kalabileceği ve teknolojinin ise yalnızca bireylerin mevcut becerilerini günlük yaşama ve iş hayatına aktarabileceği ölçüde ekonomik ve toplumsal süreçlere katılabileceğini vurguladığı grlmektedir (Bulduk ve Köker, 2017).

Sonuç

Sürdürülebilir kalkınma için eğitim kreselleşişmiş dünyamızın karmaşık sorunlarının çözümüne yönelik dönüştürücü bir yaklaşımı temsil etmektedir. Eğitim, bilgi aktararak, eleştirel düşünmeyi teşvik ederek ve evre yönetimine, sosyal eşitliğe ve ekonomik dayanıklılığa öncelik veren değerleri aşılayarak sürdürülebilir kalkınma için güçlü bir katalizör görevi görür. Sürdürülebilir Kalkınma İçin Eğitim evresel, sosyal ve ekonomik sistemler arasındaki karşılıklı bağlantıya ilişkin btnsel bir anlayışın şekillenmesinde çok önemli bir rol oynamaktadır. Kısa vadeli kazanımların ötesine geçen, uzun vadeli sürdürülebilirliği ve hem mevcut hem de gelecek nesillerin refahını vurgulayan bir zihniyeti teşvik eder.

Eğitimi nüfus sayısının ve eğitime yapılan devlet harcamalarının sürdürülebilir kalkınma sürecini olumlu yönde etkilemektedir. Günümüzde gelir elde etmenin en önemli kaynağı bilgidir. Bireydeki bilgi, gördüğü eğitim ile doğru oran-

tıldır. Eğitim istenilen seviyede olmadığı sürece iş gücünden daha çok kol gücü olarak yararlanılacaktır. Bunun sonucunda da bireyler düşük ücret ya da işsizlik ile karşılaşmaktadırlar. Dolayısıyla Türkiye’de ve aynı gelişmişlik düzeyindeki diğer ülkelerde yoksulluğun başlıca nedeni eğitim seviyesinin düşüklüğü olarak değerlendirilebilir. Eğitimli nüfus, yeniliği teşvik etmek, sürdürülebilir uygulamaları uygulamak ve ekonomik büyümeye katkıda bulunmak için gerekli bilgi ve becerilerle donatılmış bir insan sermayesi deposu görevi görmektedir. Yeterli finansman, sürdürülebilirlik ilkelerini entegre eden müfredatların geliştirilmesini destekler ve bireylerin sürdürülebilir kalkınma girişimleriyle etkileşime girmeye ve katkıda bulunmaya iyi hazırlanmalarını sağlar. Ayrıca, eğitim yatırımları okuryazarlık oranlarının artmasına ve kaliteli eğitime erişimin artmasına, sosyal hareketliliğin kolaylaşmasına, eşitsizliklerin ve yoksulluğun azaltılmasına katkıda bulunmaktadır.

Nüfusun ve onun gereksinimlerinin hızla artması çevresel kaynakların tükenmesine neden olmaktadır. Gıda güvenliği halen bir sorun olarak devam etmektedir. Doğal kaynakların sürdürülebilir bir şekilde kullanılması için bireylere nitelikli ve etkili çevre eğitimi verilmesine bağlıdır. Çevre eğitimi kesintisiz yaşam boyu devam ettirilmeli ve toplumun tüm bireylerini kapsamalıdır. Bu ortak bilincin yaygınlaşması dil, din, cinsiyet, ırk vb. ekonomik köken gibi ötekileştiren ve dışlayan ön yargıların aşılmasında, barış ve uzlaşma ortamının sağlanmasında faydalı olabilir. Eğitim yoluyla barış ve uzlaşma kültürü yerleştirilebilir.

Önerilen Okumalar

- Acemoğlu, D., & Robinson, J. A. (2014). *Ulusların düşüşü: Güç, zenginlik ve yoksulluğun kökenleri* (5. Baskı). Doğan Kitap.
- Dewey, J. (1996). *Demokrasi ve eğitim*. M. Salih Otaran (Çev.). Başarı Yayıncılık
- Piketty, T. (2022). *Eşitsizlikler ekonomisi* (C. Özpınar, Çev.). Epsilon.
- WallaceWells, D. (2020). *Yaşanmaz bir dünya: Isınma sonrasında hayat*. Domingo Yayınevi.

Kaynakça

- Akkaş, İ. (2019). Cinsiyet ve toplumsal cinsiyet kavramları çerçevesinde ortaya çıkan toplumsal cinsiyet ayrımcılığı. *Ekev Akademi Dergisi*, 97-118
- Alavi, M., & Leidner, D. E. (2001). Review: Knowledge management and knowledge management systems: Conceptual foundations and research issues. *MIS Quarterly*, 25(1), 107-136. <https://doi.org/10.2307/3250961>
- Aini, M., & Laily, P. (2010). Preparedness of Malaysian pre-school educators for environmental education. *Pertanika Journal of Social Sciences & Humanities*, 18(2), 271-283. <https://bit.ly/3RhIyVh>
- Antoninis, M. (2023). SDG 4 baselines, midpoints and targets: Faraway, so close? *International Journal of Educational Development*, 103, 1-4. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2023.102924>

- Aranceta-Bartina, J., & Perez-Rodrigo, C. (2019). Dietary guidelines: Pyramids, wheels, plates and sustainability in nutrition education. In Ferranti, P., Berry, B. M., & Anderson, J. R. (Eds.), *Encyclopedia of food security and sustainability* (pp. 393-399). Elsevier
- Arora-Jonsson, S. (2023) The sustainable development goals: A universalist promise for the future. *Futures*, 146, 1-14. <https://doi.org/10.1016/j.futures.2022.103087>
- Asia Society, (2005). *What is PISA and Why Does it Matter?* <https://asiasociety.org/global-cities-education-network/what-pisa-and-why-does-it-matter>
- Aspeslagh, R., & Burns, R. J. (1996). Approaching peace through education: Background, concept and theoretical issues. In Robin J. Burns & Robert Aspeslagh (Ed.), *Three decades of peace education around the world*. (pp. 25- 70). Garland Publishing.
- Aykaç, M., & Murat, G. (2019). Sürdürülebilir kalkınma 2030 gündemi bağlamında çocuk işçiliğinin önlenmesinde sosyal koruma tabanları. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, 15(15), 93-118. <https://doi.org/10.17130/ijmeh.2019CEEIK201854100>
- Bakioğlu, A., & Keser, S. (2019). Eğitimde eşitlik, kapsayıcılık ve eğitimin finansmanı. A. Bakioğlu & M. Korumaz (Ed.). *Eğitim politikaları kuramlar, yöntemler, göstergeler, etkiler ve uygulamalar* (ss. 291-314). Nobel
- Balcı, A. (2010). *Eğitim yönetimi terimleri sözlüğü*. Pegem Akademi.
- Balyer, A. (2022). Yoksulluk, eğitim ve sürdürülebilir kalkınma. K. Özcan (Ed.) *Sürdürülebilir kalkınma ve eğitim içinde* (s. 15-37). Anı Yayıncılık
- Balyer, A., Özcan, K., & Bozgün, K. (2022). Küresel rekabet ve uluslararası göç sorunu. K. Özcan (Ed.) *Sürdürülebilir kalkınma ve eğitim* (s. 301-320). Anı Yayıncılık
- Bennich, T., Persson, A., Beaussart, R., Allen, C., & Malekpour, S. (2023). Recurring patterns of SDG interlinkages and how they can advance the 2030 agenda. *One Earth*, 6(11), 1465–1476. <https://doi.org/10.1016/j.oneear.2023.10.008>
- Bianet, (2023). *Çocuk Açlığının Çözümü Kamu Kurumlarının Sorumluluğunda*. <https://bianet.org/haber/cocuk-acliginin-cozumu-kamu-kurumlarinin-sorumlugunda-284107>
- Boussetta, A. (2022). Microfinance, poverty and education. *Comparative Economic Studies*, 64, 86–108. <https://doi.org/10.1057/s41294-021-00145-4>
- Bose, S., Khan, H., & Bakshi, S. (2024). Determinants and consequences of sustainable development goals disclosure: international evidence. *Journal of Cleaner Production*, 434(4), 1-54. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jclepro.2023.140021>
- Boybek, S. (2009). *Sosyal yardım uygulamaları ve çocuk işçiliği arasındaki ilişki: Keçiören örneği*. (Yayımlanmamış sosyal yardım uzmanlık tezi). T.C. Başbakanlık Sosyal Yardımlaşma ve Dayanışma Genel Müdürlüğü, Ankara.
- Bulduk, H., & Köker, K. (2017). Yeni çağa adaptasyon için PIAAC sonuçları nasıl okunmalı? *Ulakbilge*, 5(15), 1487–1497.
- Camilleri, M. A., & Camilleri, A. C., (2020). The sustainable development goal on quality education. In S. O. Idowu et al. (Eds.), *The future of the UN sustainable development goals, CSR, sustainability, ethics and governance* (pp. 261-277). Springer https://doi.org/10.1007/978-3-030-21154-7_13
- Cling, J., & Delecourt, C. (2022). Interlinkages between the sustainable development goals. *World Development Perspectives*, 25,1-18. <https://doi.org/10.1016/j.wdp.2022>
- Cook, S., & Westheimer, J. (2006). Introduction: Democracy and education. *Canadian Journal of Peace Education*, 29(2), 347-358. <https://www.jstor.org/stable/20054167>
- Çanakçı, D., & Tutar, F. (2004). *Eğitimin Ekonomik Büyümeye Katkısı*. <http://www.bilgiyonetimi.org/>
- Çelik, R. (2017). Adalet, kapsayıcılık ve eğitimde hakkaniyetli fırsat eşitliği. *Fe Dergi*, 9(2), 16-29. https://doi.org/10.1501/Fe0001_0000000185

- Da Rocha, V. T., Brandli, L. L., Mazutti, J., Moro, L. D., Gasperina, L. D., & Kalil, R. M. L. (2020). Teacher's approach on climate on climate change education a case study. In Leal Filho, W., Tortato, U., Frankerberger, F. (Eds.), *Universities and sustainable communities: Meeting the goals of the agenda 2030* (pp.617-642) . Springer.
- Dernini, S. (2019). Sustainable diets: A historical perspective. In Ferranti, P., Berry, B. M., & Anderson, J. R. (Eds.), *Encyclopedia of food security and sustainability* (pp. 370-373). Elsevier <http://dx.doi.org/10.1016/B978-0-08-100596-5.22075-1>
- Diana, G. E., & Mihaela, B. I. (2019). The impact of food insecurity on the world's population. *Managemet Agricol*, 21(3), 76-83.
- Din, M. S. U., Mubeen, M., Hussain, S., Ahmad, A., Hussain, N., Ali, M. A., & Nasim, W. (2022). World nations priorities on climate change and food security. In Jatoi, W.N., Mubeen, M., Ahmad, A., Cheema, M.A., Lin, Z., Hashmi, M.Z. (Eds), *Building climate resilience in agriculture* (pp.365-384). Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-79408-8_22
- DPT, (2000). *İklim değişikliği özel ihtisas komisyon raporu*. Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planı.
- Eğitim Reformu Girişimi (ERG), (2022). Arka Plan, Eğitime Ayrılan Kaynaklar. <https://www.egitimreformugirisimi.org/arka-plan-egitime-ayrilan-kaynaklar/>
- Erikli, S. (2014). *Yoksul lise son sınıf öğrencilerinde eğitim algısı: Mamak örneği*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- FAO. (2023). *FAO Food Price Index declines in December*, <https://www.fao.org/worldfoodsituation/foodpricesindex/en/>
- FAO, (2014). *Nutrition, Education, and Awareness raising for The Right to Adequate Food*. <https://openknowledge.fao.org/server/api/core/bitstreams/1dbdb0f1-1ae4-4c51-9793-6366060165ec/content>
- Gezegen24, (2021). *Eğitimde iklim krizi: Canavarı sakladıkça bu oyuna devam ediyoruz*. <https://gezegen24.com/egitimde-iklim-krizi-canavari/>
- Gitz, V., Meybeck, A., Lipper, L., Young, C. D., & Braatz, S. (2016). *Climate change and food security: Risks and responses*. Food and Agriculture Organization of The United Nations (FAO) Report. 110, 2-4.
- Gövdeli, T. (2016). Türkiye'de eğitim-iktisadi büyüme ilişkisi üzerine bir inceleme. Yapısal kırılmalı birim kök ve eşbütünlüşme analizi. *Niğde Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 9(3), 223-238.
- Gunther, J., Overbeck, A., Muster, S., Tempel, B., Schaal, S., Schaal, S., Kuhner, E., & Otto, S. (2022). Outcome indicator development: Defining education for sustainable development outcomes for the individual level and connecting them to the SDGs. *Global Environmental Change*, 74. <https://doi.org/10.1016/j.gloenvcha.2022.102526>
- Gülersoy, A. E. (2022). Sürdürülebilir kalkınma perspektifinde küresel iklim değişikliği eğitimi. K. Özcan (Ed.) *Sürdürülebilir kalkınma ve eğitim* içinde (ss. 185-234). Anı Yayıncılık
- Gündüz, M. (2022). Toplumsal barış, adalet ve demokrasi eğitimi. K. Özcan (Ed.) *Sürdürülebilir kalkınma ve eğitim* içinde (ss. 126-151). Anı Yayıncılık
- Habibah L., & Punitha, M. (2012). Amalan pengajaran pendidikan alam sekitar di Institut Pendidikan Guru, Kampus Pulau Pinang. *Geografia-Malaysian Journal of Society and Space*, 8(2), 1-6
- Harber, C., & Mncube, V. (2012). Democracy, education and development: Theory and reality. *The Journal of Educational Alternatives*, 1(1), 104-120.
- Harris, L. M., & Morrison, M. L. (2013). *Peace education*. McFarland
- Heywood, A. (2014). *Siyasi ideolojiler*. Ş. Akın (Çev.). Liberte

- Hopkins, C., & McKeown, R. (2001). Education for sustainable development. *Forum for Applied Research and Public Policy*, 93(1), 25–28.
- Hume, T., & Barry, J. (2015). Environmental education and education for sustainable development. In *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences: Second Edition* (pp. 733–739). <https://doi.org/10.1016/B978-0-08-097086-8.91081-X>
- İstanbul Planlama Ajansı (İPA), (2023). *Ekonomik Krizin Eğitim Maliyeti*. <https://ipa.istanbul/wp-content/uploads/2023/10/kent-gundemi-ekonomik-krizin-egitim-maliyeti.pdf>
- Jellenz, M., Bobek, V., & Horvat, T. (2020). Impact of education on sustainable economic development in emerging markets—the case of Namibia's tertiary education system and its economy. *Sustainability*, 12(21), 8814. <https://doi.org/10.3390/su12218814>
- Khamzina, A., (2017). Land sources and the SDGS. In Paul L. G., Vlek, Asia Khamzina, Lulseged Tamene (Eds.), *Land degradation and degradation and the sustainable development goals: Threats and potential remedies* (pp.17-31). International Center for Tropical Agriculture (CIAT).
- Kılıç, C. (2009). Küresel iklim değişikliği çerçevesinde sürdürülebilir kalkınma çabaları ve Türkiye. *Cumhuriyet Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 10(2), 19-41.
- Kılıçarslan, S. C., & Güven, S. (1990). Sürdürülebilir kalkınma ve kadın. *Çevre ve İnsan*, 45, 37-53.
- Koç Koça, A. (2022). Erken çocukluk döneminde özel yetenekliler ve sürdürülebilir kalkınma. K. Özcan (Ed.) *Sürdürülebilir kalkınma ve eğitim* içinde (ss. 152-184). Anı Yayıncılık
- Korkmaz, G., & Özcan, G. (2022). Toplumsal cinsiyet eşitliği ve sürdürülebilir kalkınma. K. Özcan (Ed.) *Sürdürülebilir kalkınma ve eğitim* içinde (ss. 68-104). Anı Yayıncılık
- Kouton, J. (2018). Education expenditure and economic growth: Some empirical evidence from côte d'Ivoire. *Journal of Economics and Sustainable Development*, 9(14), 22-34. <https://doi.org/10.1353/jda.0.0025>
- Lipset, S. M. (1996). *Siyaset insan*. Mete Tunçay (Çev.). V Yayınları
- Liu, J. (2009). Education for sustainable development in teacher education: Issues in the case of york university in Canada. *Asian Social Science*, 5(5), 46-49.
- Long, R., Bao, S., Wu, M., & Chen, H. (2022). Overall evaluation and regional differences of green transformation: Analysis based on “government-enterprise-resident” three-dimensional participants perspective. *Environmental Impact Assessment Review*, 96. <https://doi.org/10.1016/j.eiar.2022.106843>
- Lupele, J., & Lotz-Sisitka, H. (2012). *Learning today for tomorrow: Sustainable development learning processes in Sub-Saharan African*. SADC REEP.
- McCowan, T. (2023) The crosscutting impact of higher education on the sustainable development goals. *International Journal of Educational Development*, 103. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2023.102945>
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB), (2022). *Millî Eğitim İstatistikleri, Örgün Eğitim 2021/’22*. https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_09/15142558_meb_istatistikleri_organ_egitim_2021_2022.pdf
- MEB, (2023). 2022 PISA, *Türkiye Raporu*. https://pisa.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2024_03/21120745_26152640_pisa2022_rapor.pdf
- Mochizuki, Y., & Bryan, A. (2015). Climate change education in the context of education for sustainable development: Rationale and principles. *Journal of Education for Sustainable Development*, 9(1), 4-26. <https://doi.org/10.1177/0973408215569109>
- Mohamed, M. M. A., Liu, P., & Nie, G. (2022). Do knowledge economy indicators affect economic growth? Evidence from developing countries. *Sustainability*, 14(8), 4774; <https://doi.org/10.3390/su14084774>

- Morey, D., Maybury, M. T., & Thuraishingham, B. (2002). *Knowledge management classic and contemporary Works*. MIT Press
- Morris, E., Qargha, G., Winthrop, R. (2023). Elevating the purpose of education to achieve the spirit of SDG 4. *International Journal of Educational Development*, 103, <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2023.102926>
- Ohmae, K. (2005). *The next global stage: Challenges and opportunities in bordless world*. Whar-ton School Publishing.
- Oxaal, Z. (1997). *Education and poverty: A gender analysis*. Report prepared for the Gender Equality Unit, Swedish International Development Cooperation Agency (SIDA), Institute of Development Studies, University of Sussex.
- Oversby, J. (2015). Teachers' learning about climate change education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 167, 23-27. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.12.637>
- Özaydınlık, K. (2014). Toplumsal cinsiyet temelinde Türkiye'de kadın ve eğitim. *Sosyal Politikalar Çalışmaları Dergisi*, 14(33).
- Özcan, K., Balyer, A., & Yıldız, A. (2018). Ekonomik olarak dezavantajlı bölgelerde görev yapan ortaokul müdürlerinin liderlik davranışları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 532-547. <https://doi.org/10.17860/mersinefd.434775>
- Özcan, K., & Çelik, M. (2022). Bilgi çağında ekonomi ve yenilikçi üretim. K. Özcan (Ed.) *Sürdürülebilir kalkınma ve eğitim* içinde (ss. 105-125). Anı Yayıncılık
- Özen, F. (2022). Kapsayıcı eğitimin etkinliğini ve hesap verebilirliğini sürdürülebilirlik açısından yeniden düşünmek. K. Özcan (Ed.) *Sürdürülebilir kalkınma ve eğitim* içinde (ss. 345-373). Anı Yayıncılık
- Perez-Rodrigo, C., & Aranceta-Bartina, J. (2019). National diet recommendations. In Ferranti, P., Berry, B. M., & Anderson, J. R. (Eds.), *Encyclopedia of food security and sustainability*. Elsevier
- Phung, T., Rasoulnezhad, E., & Thu, H. (2023). How are FDI and green recovery related in Southeast Asian economies? *Economic Change and Restructuring*, 56(6), 3735-3755. <http://dx.doi.org/10.1007/s10644-022-09398-0>
- Reboratti, C. E. (1999). Territory, scale and sustainable development. In E. Becker & T. Jahn (Eds.), *Sustainability and the social sciences: A cross-disciplinary approach to integrating environmental considerations into theoretical reorientation* (pp: 207-222). Zed Books.
- Reimers, F. (2024). The sustainable development goals and education, achievements and opportunities. *International Journal of Educational Development*, 104. <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0738059323002419>
- Sabbağ, Ç. (2022). Gıda güvenliği ve beslenme eğitimi. K. Özcan (Ed.) *Sürdürülebilir kalkınma ve eğitim* içinde (ss. 38-67). Anı Yayıncılık
- Sarıgöz, O. (2020). *Yaşam boyu öğrenme*. Anı Yayıncılık
- Sayılan, F. (2012). *Toplumsal cinsiyet ve eğitim*. Dipnot Yayıncılık
- Schultz, T. (1961). *Investment in human capital*. The American Economic Review, 51(1), 1-17
- Scott, W. (2011). Sustainable schools and the exercising of responsible citizenship – a review essay. *Environmental Education Research*, 17(3), 409-423. <https://doi.org/10.1080/13504622.2010.535724>
- Siraj-Blatchford, J., Smith, K. C., & Samuelsson, I.P. (2010). *Education for sustainable development in the early years*. OMEP, World Organization for Early Childhood Education.
- Sunal, O. (2011). Gelir düzeyi ve çocuk emeği arasındaki ilişki: Ülkelerarası bir karşılaştırma. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 66(01), 117-128. https://doi.org/10.1501/SBFder_0000002197

- Suresh, B. (2009). Global economic crisis and nutrition security in Africa. *African Journal of Food, Agriculture, Nutrition and Development*, 9(9), 1797-1806.
- TEDMEM, (2023). *Bir Bakışta Eğitim 2023: Türkiye Üzerine Değerlendirme ve Öneriler*. <https://tedmem.org/storage/writes/November2023/kCGG0xg8T0MwPf7kdfbK.pdf>
- Tilak, J. B. G. (2002). Education and poverty. *Journal of Human Development*, 3(2), 191–207. <https://doi.org/10.1080/14649880220147301>
- Toy, H. (2019). *Eğitimin dışsallıklarına ilişkin öğretim elemanları ve üniversite öğrencilerinin görüşlerinin çözümlenmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi), Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü,
- Toy, H. (2022). Eğitim, ekonomi ve sürdürülebilir kalkınmaya ilişkin bir çözümleme. K. Özcan (Ed.) *Sürdürülebilir kalkınma ve eğitim içinde* (s. 1-14). Anı Yayıncılık
- Turan Özpolat, E. (2022). Yaşam boyu öğrenme. K. Özcan (Ed.) *Sürdürülebilir kalkınma ve eğitim içinde* (s. 321-344). Anı Yayıncılık
- TÜİK, (2024). *İstatistiklerle Çocuk, 2023*. https://www.tuik.gov.tr/media/announcements/istatistiklerle_cocuk_2023.pdf
- TÜİK, (2024). *Yoksulluk ve Yaşam Koşulları İstatistikleri, 2023*. <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Yoksulluk-ve-Yasam-Kosullari-Istatistikleri-2023-53713>
- Türkeş, M. T. (2020). İklim değişikliğinin tarımsal üretim ve gıda güvenliğine etkileri: Bilimsel bir değerlendirme. *Ege Coğrafya Dergisi*, 29(1), 125-149.
- Türkeş, M., Sümer, U. M., & Çetiner, G. (2000). *Küresel iklim değişikliği ve olası etkileri*. Çevre Bakanlığı, Birleşmiş Milletler İklim Değişikliği Çerçeve Sözleşmesi Seminer Notları ÇKÖK Gn. Md
- Türkmen, F. (2002). *Eğitimin ekonomik ve sosyal faydaları ve Türkiye'de eğitim ekonomik büyüme ilişkisinin araştırılması*. (DPT Uzmanlık tezleri), Yayın no: 2655.
- Uğraş, M., & Zengin, E. (2019). Sınıf öğretmeni adaylarının sürdürülebilir kalkınma için eğitim ile ilgili görüşleri. *Journal of Theoretical Educational Science*, 12(1), 298-315. <https://doi.org/10.30831/akueg.442751>
- UN, (1972). *UN Stockholm Environment Declaration*. Stockholm: UN.
- UN, (1992). *Agenda 21. In United Nations Conference on Environment and Development*. United Nations.
- UN, (2013). *Trade and development report, 2013, Adjusting to the changing dynamics of the world economy*. https://unctad.org/system/files/official-document/tdr2013_en.pdf
- UN, (2015). *Transforming our world: The 2030 agenda for sustainable development*. General Assembly 70 session. <https://sustainabledevelopment.un.org/post2015/transformingourworld/publication>
- UN, (2023). *Zero Hunger*. <https://unstats.un.org/sdgs/report/2023/goal-02/>
- UNCCD, (2022). *The Global Land Outlook*. https://www.unccd.int/sites/default/files/2022-04/GLO2_SDM_low-res_0.pdf
- UNDP, (2024). *Human Development Report 2022-2023, Türkiye Information Note*. <https://www.undp.org/tr/turkiye/publications/human-development-report-2023>
- UNESCO, (2002). *From Rio to Johannesburg: Lessons learnt from a decade of commitment*. UNESCO.
- UNESCO, (2005). *United Nations Decade of Education for Sustainable Development (2005–2014): International implementation scheme*. <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001486/148654e.pdf>
- UNESCO, (2007). *The UN Decade of Education for Sustainable Development (DESD 2005–2014): The first two years*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000154093>

- UNESCO, (2014a). *Shaping the future we want: UN Decade of Education for Sustainable Development (2005–2014) final report*. Paris: UNESCO.
- UNESCO, (2014b). *Roadmap for Implementing the Global Action Programme on Education for Sustainable Development*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000230514>
- UNESCO, (2015a). *ESD-Building a better, fairer world for the 21st century*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000216673>
- UNESCO, (2015b). *Not just hot air: Putting climate change education into practice*. UNESCO
- UNESCO, (2015c). *Rethinking education: Towards a global common good?* UNESCO.
- UNESCO, (2018). *Issues and trends in education for sustainable development*. UNESCO.
- UNESCO, (2020). *Inclusion and Education: All Means All*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373724>
- UNSTATS. (2020, Mayıs 02). Global indicator framework for the Sustainable Development Goals and targets of the 2030 Agenda for Sustainable Development. https://unstats.un.org/sdgs/indicators/Global%20Indicator%20Framework%20after%202020%20review_Eng.pdf
- Uslu, B. (2020). 12 yıllık zorunlu eğitim döneminde Türk Eğitim Sistemi'nin sayısal görünümü. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 16(2), 150-164. <https://doi.org/10.17244/eku.802696>
- Üner, S. (2008). *Toplumsal cinsiyet eşitliği, Kadına yönelik aile içi şiddetle mücadele projesi*. Kadının Statüsü Genel Müdürlüğü. <https://www.ilkadim.bel.tr/yerel-esitlik/9.pdf>
- Van Dijk, M., Morley, T., Rau, M.L., & Saghai, Y. (2021) A meta-analysis of projected global food demand and population at risk of hunger for the period 2010–2050. *Nature Food*, 2(7), 494–501. <https://doi.org/10.1038/s43016-021-00322-9>
- Vargas- Merino, J., Rios-Lama, C., & Panez- Bendezu, M. (2024). *Critical implications of education for sustainable development in HEIs—a systematic review through the lens of the business science literature*. *The International Journal of Management Education*, 22(1). <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2023.100904>
- WCED, (1987). Report of the World Commission on Environment and Development: Our Common Future. Energy. <https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/5987our-common-future.pdf>
- Willett, W., Rockström, J., Loen, B., Springmann, M., Lang, T., Vermeulen, S., ..., & Murray, C. J. L. (2019). Food in the Anthropocene: the EAT-Lancet Commission on healthy diets from sustainable food systems. *Lancet*, 393, 447–492. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(18\)31788-4](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(18)31788-4)
- WEF, (2020). *The Global Gender Gap Report, 2020*. https://www3.weforum.org/docs/WEF_GGGR_2020.pdf
- WEF, (2023). *The Global Gender Gap Report, 2023*. https://www3.weforum.org/docs/WEF_GGGR_2023.pdf
- Yanık, A., Hanbaba, Z., Soygür, S., Ayalıtı, B., & Doğan, M. (2014). Kadına yönelik şiddet davranışlarının değerlendirilmesi: Türkiye'den kanıt. *Ejovoc (Electronic Journal of Vocational Colleges)*, 4(4), 104-111. <https://doi.org/10.17339/ejovoc.49520>
- Yardım, H., & Demir, M. (2022). Romantik İlişkilerde Algılanan Sosyal Destek, Bağlanma ve Kadına Yönelik Şiddet Tutumu. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 67-79.
- Ye, X., & Rasoulinezhad, E. (2023). Assessment of impacts of green bonds on renewable energy utilization efficiency. *Renew Energy*, 202(4), 626–633. <http://dx.doi.org/10.1016/j.renene.2022.11.124>
- Yurdakul, S., & Şahin Demir, S. A. (2024). *Eğitime Bakış 2023 İzleme ve Değerlendirme Raporu*. <https://www.ebs.org.tr/storage/publication/65f987cca8f711710852044.pdf>

2. BÖLÜM

EĞİTİM KONULU DENEME YAZILARI

İÇİNDE BULUNDUĞUMUZ EĞİTİM-ÖĞRETİM SİSTEMİ

13 yıl ilkokul öğretmenliği, okul müdürlüğü, özel eğitim öğretmenliği ve 30 yıl Eğitim Müfettişliği toplam 43 yıllık hizmetimden sonra 2024 yılında emekli oldum. Bir meslektaşım Millî Eğitim Bakanlığı için “Millî Yetim Bakanlığı” diye hitapta bulunmuştu. O zamanlar garip gelmişti bana ama aradan yıllar geçtikten sonra, öğretmenlik, yöneticilik, özel eğitim öğretmenliği ve Eğitim Müfettişliği yaptıktan sonra, yani kısaca yarım asra dayanan eğitim-öğretim çalışmalarında edindiğim tecrübelerden sonra “Millî Yetim Bakanlığı” diye hitap eden, eğitim içerikli yazılar yazan meslektaşım üzümlere katılır ve de şimdi ben de hak verir oldum.

Çok iyi bir yazar olduğum söylenemez, kurduğum cümle ve kullandığım açık ve sade dilden de anlaşılacağı üzere çok iyi bir okur olduğumdan da söz edilemez. Zira bazı yazarların yazdıklarını anlamak için yanınızda bir güncel sözlük taşımamız gerekebilir. Çünkü bilimsellik; ne yazık ki, yazılan eserlerde yabancı terim kullanmakla ölçülür hâle gelmiş. Yumurta-civciv misali. Çok şükür ben bu sözcüklerden uzakta, taşrada büyüdüm. Ne kullanmayı ne de yazmayı bilirim. Pişman da değilim. Ancak Millî Eğitim kimliği dışında ikinci bir dilim var ise o da Müzik-Güfte-Beste uğraşımıdır. Bu nedenlerle yazacağım hususların çoğu anekdotlara ve tarafımdan yaşanmışlıklara dayanmaktadır. Çalışma Arkadaşım Sayın Prof. Dr. Murat Gürkan GÜLCAN anısına çıkartılacak olan kitap için çorbada bir parça tuzum olsun isterim; Editör Arkadaşımız Saygıdeğer Bayan Ayşegül ERÖZYÜREK’in bildirimini doğrultusunda yazmaya çalıştım.

Ceyhun Âtuf KANSU'nun bir şiiri ile başlamak yerinde olur sanırım.

“Beni bilse bilse, çiçekler bilir, dostlarım.

Niçin yaşadığımı ben onlara söyledim.

Çiçeklerde açar benim gizli arzularım.”...

Sonra da; huzurlarında eğilmeye şeref duyduğum, meslek aşkı ile bezenmiş, Türk Millî Eğitimi'nin “ADSIZ KAHRAMANLARI” Elleri öpülesi öğretmenlerimiz gelir aklıma ve Mithat Cemal KUNTAY'ın şu eşsiz dizeleri;

“Bazen ller yurdu korur, bazı da sağlar.
Gz nuru karışmazsa şehadet kanı ağlar.
Yoksulluğun ufkunda erirken bile mağrur,
Sensin o hazin nur, o derin nur, o büyük nur.

Hoşnutsun, eğilmiş, okuyorsun, yazıyorsun,
Ey terli alın, ey güneşin öptüğü insan.
şöhret aramaz, şan aramaz, nam aramazsın,
Cemiyetin omzunda yok olmuş kadar azsın.

İlmin sesi haykırmaz, ilim şarlatan olmaz,
Sessiz de seven yoksa vatanlar vatan olmaz.
Sen yurdunu haykırmayarak gizli seversin,
Kalmışsa eğer, ömrümü Tanrım sana versin.”

*Araştırmalar gösteriyor ki; her ülkenin kalkınmasının temelinde, eğitim vardır. Her ülkenin de her akla geldiğinde değiştirilemeyen bir eğitim politikası bulunmaktadır. lkemizde kısa, orta ve uzun ölçekli bir eğitim politikası varsa bile, maalesef bu Millî Eğitim Politikaları, son zamanlarda, Millî Eğitim Bakanları politikaları hâline dönüştürülerek karanlığa bir mum yakmak yerine, ne yazık ki yanmakta olan mumlar da sndrlmeye çalışılmaktadır. Deyim yerindeyse sivriskilerden kurtulmak için bataklığı kurutmak yerine, bugüne kadar da olduğu gibi hep pansuman tedbirlerle “yenilikçi yaklaşım” savıyla çalışmalar ne yazık ki yetersiz kalınmıştır. Bu arada eğitime neferler yetiştiren üniversitelerin görüşleri alınmış mıdır? Bir ARGE alışması yapılmış mıdır? mitsiz ve bilgisizim bu konuda...

Hani derler ya, saçı çok az olan bir adamağız berbere gitmiş ve sa tıraşı olduktan sonra saçlarını yıkatmış, yıkama esnasında biraz daha sa kaybetmiş. Saçlarının birazı da fnle kurutulurken kaybolmuş. Berber sormuş; “Abi saını sağa mı yoksa sola mı tarayayım?” adamağız; “sağa” demiş. Berber sağa tararken birkaç sa daha dökülmüş. Berber adamın rahatsız olduğunu anlayınca; bu defa da saçları, sola doğru taramış. Yine sa kaybı. Adam biraz kızar eda ile kalan üç beş tel saına, i çekerek bakıp, sitemle; “Bırak dağınık kalsın.” demiş.

Saçları, yazılanlar gibi, yetim kalmış... Hani diyorum ya, “oklu zekâ çoklu zekâ” edalarıyla, sanki Amerika'yı yeniden keşfetmiş gibi davranmak yerine, acaba

1968 programını yeniden mi inceleysek? Köy Enstitüleri ya da ilk ğretmen okullarında uygulanan sistemleri yeniden revize edip de mi uygulayalım?

**Karadenizliye sormuşlar ya; "Abi bu nasıl bir bıyık?" diye. Kaslı burun yapısına sahip kardeşimiz; "Biz önemli olan şeylerin altunu, hep boyle izeruz." demiş. lkemizde çok önemli olan ve önemli olduğu için de altı çizilecek düzeyde, "MİLLİ" kelimesiyle addedilen  önemli kuruluşumuz vardır. Bunlardan en önemlisi de şüphesiz, Millî Eğitim Bakanlığıdır. Zira Millî Eğitim Sistemi içerisinde, öğretmenlerimiz tarafından yetiştirilen önemli kişiler, siyasetçiler ve bürokratlar bu ülkeyi hâlen yönetmektedirler. Dış glerden koruyan askerlerimiz, komuta kademesi ve i güvenlik birimleri, din adamları ve mucitler yine öğretmenlerin eseridir. Bazı eş değer bakanlık ya da kuruluşlara, mutfağından yetişen bürokratlar ya da bakanlar, özellikle atanırken, maalesef akılda kalan birkaç bakan ve bürokrat dışında Millî Eğitim Bakanlığına neşter vuracak "Avni AKYOL" misali bir bakan atanmamış, popülist politikalarla âdeta tribünlere oynanırcasına yönetim sergilenmeye çalışılmıştır.

***1990'ların ortasına kadar sınıf ğretmenliği, okul yöneticiliği ve özel eğitim ğretmenliği yapmıştım. O yıllarda, özellikle, özel eğitimin yer aldığı, 8 yıllık Temel Eğitim (ilkokul- ortaokul) olan okullarında, zel Eğitim ğrencilerinin, âdeta can simidi olan SANAT ORTAOKULLARI vardı. İlkokuldan sonra öğrenciler bu okullara sınavla alınırdı. Öğrenciler ilkokulun 4. ve 5. sınıflarında iken erkek öğrenciler için; ağaç işleri (mobilya), metal işleri (demir, ferforje) ve benzeri bölümleri olan ortaokulun bu bölümlerinde önce ıracıklıkla başlanır, sonra da öğrenciler ortaokul son dönemlerinde âdeta proje çizmeyi, mobilya yapmayı ve tasarımıda bulunmayı, yaptığı eserleri, o zamanlar 10-16 Mayıs tarihlerinde kutlamış olduğumuz, engelliler haftasında sergilemeyi, satmayı, para kazanmayı, ıracıklığı, kalfalığı ve ustalığı öğrenirdi. Bu dönemden mezun olan, özellikle eskiden sekiz yıllık eğitimi olan Ankara Sağırlar Okulu Metal İşleri ve Mobilya bölümü mezunu olan öğrencilerin, emekli oldukları hâlde, piyasadaki ihtiyaçtan dolayı, hâlen Çukurova Traktör Fabrikası ve Tepe Mobilya gibi kuruluşlarda, yeniden çalıştığına şahit oldum.

Bu okullardaki engelli kızlarımız ise her alanda, el sanatları, trikotaj, giyim gibi dallarda, meslek eğitimine tabi tutulur mezun olduktan sonra da benzer işlerde, rahat bir şekilde alışabilirdi.

Okulda ğretmenliğim esnasında, övünmek gibi olmasın da, dünyada bir eşi ve benzeri olmayacak nitelikte, total sağır düzeydeki işitme engelli öğrencilerle Türk Halk Müziği Korosu bile oluşturdum. İşitme engellerinden dolayı, bu kurumlarda, müzik dersi olmadığı hâlde, solist olarak bazı çocuklara sahnede türkü-

ler sylettim. İnanmayanlar olursa ekte bir fotoğraf da yolluyorum, sesleri merak edenlere seslerini de dinletebiliriz. Ne yazık ki benim de görev yapmış olduğum ilköğretim okullarının yani sekiz yıllık okulların tüzel kişiliğine 1990'lı yıllardan sonra son verilerek SANAT ORTAOKULLARI, acımasız bir şekilde, sonuçları bile düşünülmeden, alelacele kapatıldı ve bu şekilde özel eğitim ğrencilerinin meslek öğrenmelerine de ket vurulmuş oldu.

Herkes bilir ki ıracıklık; ilkokul çağlarında, beş yıllık ilkokul iken, özellikle ilkokulun 4 ve 5. sınıflarında başlar, kalfalık girişimi ortaokul ile pekişir, lise ise ustalık dönemidir. Yanlışımız ortadadır. Lise öğrencisinden ÇIRAK olur mu? Tabii ki sistemin eleğiği meslek grubuna ait olduğu zoraki kabul ettirilen öğrencilerin sosyo-psikolojik yapıları buna uygun değildir.

**Neden, zorunlu olacağını ilan ederek, bir ara, birtakım illerde pilot uygulamasını başlatarak sonradan vazgeçip unuttuğumuz ana sınıflarını yok sayıp, 4 + 4 + 4'te bu kadar zorlayıcı olduk ve hayalet okullar, sınıflar, mutsuz bir ğrenci-veli, ebeveyn kitlesi yarattık? Neden 3 yıllık lise 4 yıl olsun ki, sanki son sınıflarda ğrenci mi tutabiliyorsunuz, bu 1 yıl bile heba edilen ve özellikle ilkokullardan alınan bir yıldır. Düşünün, beşinci sınıfa geçen ortaokul ğrencisi hâlen bunun bilincinde değil ve ilkokul kimliğinden kurtulamamış vaziyette, müdüre "Müdür amca," ğretmene, "abi, teyze" diye hitap edebiliyor. Bunu yok sayamazsınız. İlkokullardan bal gibi de bir yıllarını aldık işte...

Lise mecburiyeti ile her ile ve ilçeye niversite açtığımız için, ülkede herkes beyaz yakalı olmak için sırada koşuştururken, hesapsızlığımız ve plansızlığımız yüzünden, alelacele, birilerinin verdiği sözde cesur kararlar ile maalesef sınıfta kaldık. Hele de 21. yüzyılda, ülkemizin 100. yeni yılında her iş dalında ıracıklara, kalfalara yani mavi yakalıları hasret bırakıldık. Tüm el sanatları ve sanayimiz âdeta ıracaksız bırakılmış oldu.

Nerde o, vantilatör icat edilmemişken berberlerin tavana, okunmuş gazetelele, saçaklı saçaklı makasla kesip, asarak icat ettikleri, yelpaze türevindeki rzđar yaratmak için, iple çekilen aparat? Hani nerde o, müşterileri serinletmek için manuel vantilatörün ipinden sallayan ıracıklar? Hani nerde, imalathanelerde, berberlerde, terzilerde, ayakkabıcılarda, galerilerde, bakkallarda ve pazarlarda satılan bir maldan bahışış almak için, müşterinin etrafında dört dönen, aldığı bahışışle, yoksul ailesine, yaşadığı eve, bir tane ekmek götürebilmek için çalışıp çabalayan, ustasından işi öğrenmesi için arada tokat atılan ıracıklar? Bunları acımadan, sonunu düşünmeden verdiğiniz kararlarla sizler yok ettiniz. Bizler de riyakr bakışlarla sizleri sahte şaklabanlıklarla alkışladık... Bu n kestirimsiz kararlarla, öyle enfasyona sebep olduk ki yokluklarından, mavi yakalı olarak lanse edilen bir işçinin

aylık maaşı neredeyse, beyaz yakalı olarak tanıdığımız, mühendis ve doktor gibi bazı meslek insanların maaşını ikiye katlar hâle geldi. Bırakın Türk parasını, yevmiyeler dolar ile verilmeye başlandı...

Ne mi yapmalı? Herkes lise mezunu olmak zorunda mıydı? Ara insan gücünü nerden karşılayacağız? Hadi obanlarımız, Afganistan'dan, inşaat işçileri, tarım işçileri ve yevmiyeciler Suriye'den, Pakistan ve Afrika'dan; ya birkaç yıl sonra?

** Yine eğitim literatüründe bilinegelir ki, fotoğraf makinesi misali normal çocuklar btnsel algıya sahiptir, bu nedenle de, tümel yöntem ile eğitim-öğretime başlanır, bu demektir ki, önce cümle yöntemi, daha sonra da zmleme. Ama "Uyu uyu yat uyu, Ali ata bak." yerine daha bilimsel ve öğrencileri motive edici, din ve ahlaki değerleri öğreten ve de Fransız hayranlığımız var ya; her okula "Vizyon, Misyon, Strateji" kelimeleri yerine, Mili Kimlik, Vatan-Bayrak Sevgisi ve Millî Duruşu içeren, hedef verici cümleler seilmeliydi.

Biz ne yaptık? Sözde eskiyi bırakıp, ses temelli cümle yöntemiyle öğrencilerimizin okuma hızlarını ve anlama düzeylerini olumsuz şekilde etkiledik. Bunun rneğini YKS'de rahatlıkla görüyoruz. "-1" puan ile niversiteye girilir mi? Evet, buyurun bizde var... Mecburiyetten pansuman tedbirle açtığımız Meslek Eğitim Merkezleriyle övünür hâle geldik, spor başarıları avuntumuz oldu. Öğrencileri bulabilirsek... Öğrencilerimiz maalesef, bu sistemde hızlı okuma tekniğine sahip değiller ya da okuduklarını tam manasıyla anlayamıyorlar.

Aslında ses temelli yöntem özel eğitimin, yani özel eğitime ihtiyacı olan özel çocukların işiydi. 1990'lı yıllarda zel Eğitimin Türkçe Programı ses temelli yönteme çok benzerdi. Özel eğitim öğrencileri, tikelden tümele doğru, yani özelden, seslerden (sesli harfler) genele, cümlelere doğru öğrenme yeteneğine sahiptirler. Bizler, zel eğitim öğretmenleri aracılığıyla özel eğitim yöntemini normal öğrencilere uygulamaya çalıştık. Gerçi zel eğitim de maalesef yetim bırakıldı.

Bu arada "Yetim" kelimesini pek tuttum. Rahmetli Levent KIRCA parodileri gibi, her şeye şık oturuyor. Her manzaraya yakışıyor. Eskiden zel eğitim ğrencilerinin özellikle Türkçe programları normal öğrencilerden çok farklı idi. Sağırlar okullarında, dudaktan anlama, konuşma, artikülasyon eğitimleri vardı. Öğrencilerin ana dili Türk İşaret Dili kabul edilir ve öğrencilere okuduklarını anlamaları, anladıklarını anlatmaları için karma yöntem uygulanırdı. Yani Türk İşaret Dili, sözel işitsel yöntem, artikülasyon, dudaktan okuma vs. hepsi bir arada uygulanırdı. Yani kitap okumakta olan bir öğrenciye okuduğunu anlayıp anlamadığı tespitine yönelik olarak okuduğu cümlenin ne anlama geldiği sorulduğunda, ğrenci okuduğunu ya işaret diliyle anlatır ya da resimlerle ifade ederdi. O zaman öğrencinin okuduğunu anladığından emin olurduk. Maalesef yine üzücü bir sonuç, bu yön-

deki alışmaları Eğitim Enstitüleri mezunu sınıf öğretmenleri yürütürken, birden bire bu özel eğitim okullarına atanan İşitme Engelliler Okulu zel Eğitim ğretmenleri aracılığıyla, karma yöntemden vazgeçilip birden bire doğal sözel işitsel yöntem uygulanarak, işitme engelli öğrencilerin ana dilleri olan Türk İşaret Dili yok sayılarak, âdetâ İngilizce diliyle Türk ğrenciler okumaya çalıştırıldı.

ğretmenliğim sırasında 1988 yılıydı sanırım, Diyanet işleri Başkanlığına bir yazı yazarak, işitme engelli bireylerin de Müslüman olduklarını, sayılarının da ülkede milyonlar ile ifade edildiğini, “bari Cuma günleri, Cuma namazlarına gelen bireylerin hutbede okunanları, verilen vaazları anlayabilmeleri için, hiç olmazsa her hafta belirli camilere Türk İşaret Dili bilen tercümanlar koyun.” diye yazdım. Maalesef bugüne kadar da yapılmadı, demek ki camiye gelen işitme engelliler olsa da olmasa da olur. Çok şükür ki birileri farkındalık yaratıp en azından haberlerin anlaşılmasına yönelik olarak bazı TV’lerde Türk İşaret Dili bilen tercümanlar kullanmaya başladı. Bir ara buna benzer kurslar açıldı, faydalı da oldu ama sonu gelmedi.

Sonuç; yıllar sonra, müfettiş oldum. Bu ve benzeri kurumların denetimlerine gittim ve yapmış olduğum araştırmalarda sonuç çok vahimdi. İşin en kötü yanı ise, denetim yapan kişilerin özel eğitim bilgisinden yoksun olmaları ve buna rağmen denetim yapmalarıydı. Müfettiş sınıfa giriyor, çocukları görüyor; “ğretmenim işiniz zor, Allah yardım etsin.” deyip çıkıyor, nihayetinde, duygusal davranışla bazen hak edilmeyen notları da verdiği oluyordu. Ben de o fedakâr öğretmenlik anlayışımla eğer ciddi bir denetim yapmış olsam çoğu öğretmene ve yönetime bu konuda soruşturma açmam gerekirdi. Öyle ya, Bakanlığın günahının bedelini nasıl olur da çaresiz, savunmasız ve kaderiyle baş başa bırakılan öğretmene nerebilirdim ki? Bırakın zel eğitim öğretmenini, Bakanlığı yönetenler içerisinde bile zel Eğitim ve özel öğretimin ne olduğunu bilmeyen, birilerinin referansıyla yönetici yapılan bir dünya insan var. Mecburen ben de sessiz kalıp düzene uydum. Derler ya; “Aynı hamam, aynı tas.”

Bakanlığa bu ve buna benzer konularda rapor sunduğumuz hâlde maalesef gerekli düzeltmeler yapılmadı. Yıllar sonra, merakımdan, sade vatandaş kimliğiyle, Ankara Sağırlar Okulu evresindeki, Aydınlıkevler, Ahiler Mahallesi’ndeki bazı esnaflara ve okulun yanında bulunan pazar esnafına bizzat giderek sordum: “şu anda bu muhitte İşitme Engelliler İlkokulu ve İşitme Engelliler zel Eğitim Lisesi var, öğrencilerle anlaşabiliyor musunuz? Aldığım cevap; “Hayır, hiç anlaşamıyoruz, eskiden çocuklar istediklerini ya söylemeye çalışır ya da kğıda yazarlardı, şimdi ne yazabiliyorlar, ne de konuşabiliyorlar.” Maalesef çok üzücü bir sonuç.

Ŗu durumda herhâlde lise mezunu olan bir iŖitme engelli çocuk 100 kelimeyi konuŖur-konuŖamaz, bilir-bilemez durumda. Belki de yaŖlandığımdan mıdır bilemem, bazen anlamsız Ŗekilde dalıyorum hayallere Ferdi TAYFUR Ŗarkıları gibi seyrediyorum film Ŗeridi misali geçmiŖimi, arada: “Nerde o eski günler, eski bayramlar?” diye huzur evlerinde yaŖayan kimsesiz, çaresiz, ilgiye, sevgiye, muhtaç yaŖlılar gibi kendi kendime homurdaniyorum.

**Öğretmenliğimiz yıllarında İŖitme Engelliler, Zihinsel Engelliler ve Görme Engellilerin öğretmenleri farklı farklıydı. İŖitme Engellilerin öğretmenleri iŖitme engellilere, görme engellilerin öğretmenleri görme engellilere, Zihinsel engellilerin öğretmenleri de yine zihinsel engelli öğrencilerin eğitim- öğretim gördükleri okullara öğretmen olarak atanırdı. Sonra birden bu uygulama deđiŖtirilip tüm öğretmenlerin ismi özel eğitim öğretmeni yapılıp bu özel eğitim okullarına öğretmen olarak atandılar.

Ŗimdi soruyorum sizlere, Türk İŖaret Dilini az-çok bilen bir iŖitme engelliler öğretmeni, brail alfabesini bilmeden nasıl görme engelliler okullarında öğretmenlik yapabilir ya da brail alfabesini bilen görme engelliler öğretmeni Türk İŖaret Dilini bilmeden nasıl iŖitme engelliler okullarında öğretmenlik yapabilir?

Bir diğer husus da; özel eğitim okullarında görev yapmakta olan, elleri öpülesi öğretmenlerin özlük haklarıyla ilgilidir. Rahmetli, özellikle iŖitme engellilerde uzman, eğitimci yazar, Yahya ÖZSOY ve yine zihinsel engelli çocuklar konusunda uzman olan Rahmetli, eğitimci yazar Doğan ÇAçLAR ile birlikteliğimiz olmuŖtur. Rahmetli Yahya ÖZSOY: “Hocam bırakın lütfen Ŗu akademik tanımları. Özel eğitim = sabır tekrar, sabır tekrar, sabır tekrar.” demiŖtir. İŖitme engelli bir öğrencinin bir kelimeyi öğrenme süresinin bizzat 110 bin kadar aynı kelimenin tekrarı olduğunu ifade etmiŖtir. Rahmetli Doğan ÇAçLAR ise zihinsel engelli çocuklarda bir kelimenin öğrenme süresinin 200 bin kadar tekrarı bulduğundan bahsetmiŖtir. Yani özel eğitim her babayığidin harcı değildir. Önce yürek, sonra sabır ister. BoŖuna denmemiŖtir “Öğretmenlik Tanrı mesleğidir.”

Eski Millî Eğitim Bakanı rahmetlik Köksal TOPTAN bizzat oğlunun özel durumundan olsa gerek, özel eğitim öğretmenliğinin zorluğundan dolayı bu tür okullarda görev yapan öğretmenlerin özellikle ek derslerini normal okulların ek ders ücretlerinden yüzde elli daha fazla verilmesi yönünde yasa çıkarttırmıŖtı. Bu tür okullarda görev yapan öğretmenler, normal okullarda görev yapan öğretmenlerden yüzde elli kadar fazla ek ders ücreti almaktaydı. Ancak bugünlerde bu ek ders ücretinin budanarak yüzde yirmi beŖe kadar indirildiğini görüyoruz. Ayrıca özel eğitim öğretmenlerine bu fedakâr tutumları için emeklilik hallerinde bile, bir yıpranma payı verilmelidir, diye düşünmeden edemiyorum.

Halil CİBRAN bir şiirinde;

“Sordum;

Gnl hoşluğunun gramı kaça?

Dediler;

Sultan sarayında, ekmek parayla mı aça.” diye çok anlamlı duyguları dile getiriyor. Oyle ya, öğretmenlerimiz ve eğitimin, müfettişine kadar diğer tüm neferleri her dl hak etmiyor mu?

Bakın, bir duygusal şiir nasıl başlayıp nasıl bitiyor:

“... Ben Tanrının kendi mesleğini vererek yarattığı bir insanım.

Ben kulum, ben yoksulum,

Tek düşüncem ryam, yaşantım, okulum.

Sınıfım mı ? Türkiye,

Öğrencilerim mi? Milletim.

Kara tahtayı nerden mi buluyorum?

Geceler var ya...

Ya tebeşir, tebeşir diyorsunuz değil mi?

Arkadaş, bütün kireçli dağlar benim.

Ben ğretmenim.

Boğuluyorum sarı renkler içerisinde,

Sahi, sarı nerde bulunur biliyor musunuz?

Sarı iki yerde bulunur; bir Anadolu'da bir de Çin'de...

Senin gecelerin kara, gndzlerin se AK,

Benim gecem de SARI, gündüzüm de SARI iyi bak!

Sarılığa tutulmuş bu diyarı ne zaman yeşil yaparsam,

Gecem de gündüzüm de yüzümle birlikte ağaracak,

Ben ğretmenim arkadaş ğretmen...

***Her ülkenin, eğitim-ğretimi denetleyici sistemi bulunmaktadır. Ayrıca bu ülkelerde eğitim-ğretim işlerinin denetlenmesine yönelik olarak özel denetim firmaları da mevcuttur. rnek olarak, bir devlet okulu ya da bir özel ğretim okulu, devlet denetiminden geçmeden önce bu özel denetim firmalarına para ödemek suretiyle kendi kurumlarını denetleterek devlet denetiminde okullarını hazır hâle getirirler.

Biz de Bakanlık olarak 200 yıllık ilköğretim mfettişliğini bir kalemde silip, maarif bakanlığı bile yok iken bile, nasıl bir anlayıştır, hâlen zemedim, adını, Maarif Müfettişi, yetmedi adını bir daha değiştirip Eğitim Denetçisi, o da yetmedi bir daha değiştirip Eğitim Müfettişi yaptık.

Başka ülkeler bahsettiğimiz gibi çifte denetimden geçerlerken bizler Bakanlık olarak, en önemli unsur olan, öğretmeni iş başında yetiştirme, rehberlik etme ve öğretmen sınıf denetimlerini ve de klinik denetimleri bıraktık. Bu da yetmedi, mavi yakalıların maaş yönünden beyaz yakalıların itibarını sarstığı gibi maalesef, devletin 657 sayılı Yasa'sı gereğince, ilgili şikâyetlerde, valilik ya da bakanlık onaylarıyla okullarda âdeta memur mahkemeleri kurarak inceleme-soruşturma, özel öğretim kurumlarını ve her türlü kurslarını belirtilen MEB Standartlar Yönergesi'ne göre açan, kontenjanlarını belirleyen, eğitim-öğretim kurumlarında yönetimin denetimini yapan Eğitim Müfettişleri âdeta maddi-manevi yönden itibarsızlaştırılarak denetleyip, inceleme ve soruşturmalarını yaptıkları okul yöneticileri ve öğretmenlerden 2024 yılı itibarıyla yaklaşık olarak 10-12 bin lira civarında daha az bir maaşla çalıştırılmaya başlandı.

Bu durum millî eğitimlerde görev yapmakta olan şube müdürleri için de geçerlidir. Emekli memur ise bir başka perişan, eskiden çalışan, ast-üst memur ile emekli arasındaki maaş farkı 5-6 bin lirayı geçmezdi. Çalışan memura verilen ancak emekli memura verilmeyen SEYYANEN ZAM; şimdilerde, yaralı yüreklerde oldu GAM... Makas insafsızca öyle açıldı ki 5-6 bin liralık bu fark; neredeyse 18-20 bine dayandı... Çalışan kesimin, gençlerin önünü açmak bir yana, memur geçinebilmek için zorunlu yaş sınırına kadar yorulmadan çalışır hâle geldi...

Aynı işi birlikte yaptığımız Bakanlık Müfettişleriyle olan maaş farkı ise neredeyse 20 bin Türk lirasını aştı ve katlandı... Eskiden, emekli memurlar SGK'dan aldıkları, toplu emekli ikramiyesiyle ya bir araba ya da bir ev alabilirken, maalesef günümüz Türkiye'sinde sadece bir motosiklet alabiliyor, BİN BİNEBİLİRSEN...

Hani nerde kaldı, tekbirlerle karşıladığımız ADALET? Kullara kaldı sadece "SABRET" Öyle garip bir dünya ki; adalet Ömer'den muzdarip, Ömer ise ADALETTEN, şikâyetçi, Allah sonumuzu hayreyleye ya, bu günlerde, ADALET ÖMER'İNİ ARAR OLDU...

Burada bir konunun yanlış anlaşılmasını önlemek için açıklamak zorundayım. Rahmetli Atatürk' e sormuşlar: "Paşam milletvekillerinin maaşlarını ne kadar yapalım?" Atatürk; "Öğretmenlerin maaşlarını geçmesin." cevabını vermiş.

Burada anlatılmak istenenlerin öğretmenlerin maaş artışlarıyla bir ilgisi yoktur. Aksine, Atatürk gibi düşünülmesi zaruri ihtiyaçtır. Bu görüşe ben ve meslektaşlarım canı gönülden katılıyoruz. Birazcık "VİCDAN" birazcık da "ADALET" diyorum. Ne olurdu, ülkelerini, karanlıktan aydınlığa çıkarmak için var gücüyle çalışan, heykeli dikilesi eğitim neferlerine ve ekibine, bari öğretmenler gününde hatırlayıp bir takım elbise ikramiyesi, Hz Ali deyimiyle; bir harf öğrettiğini geçin,

şarkı misali; yılda 365 gün kölesi olmayın da, bari, bir tatil parası verseydiniz ya! Sizler için ne olurdu? Maliye Bakanının dediği gibi; SADECE ÇEREZ PARASI...

Hani derler ya; dilinin kstğne kalbin saatlerce konuşur... Bazılarımızı; yle bir hâle geldik ki; düşüncenin üstesinden gelemeyen, düşünenin üstesinden gelmeye başladı. Âdetâ...

657 dedik ya, maalesef son zamanlarda "Devlet Memurunun Kılık Kıyafet Anlayışı"nı da, öğrenciler gibi bozduk. Adını vermekten onur duyacağım eş zamanlı emekli olduğumuz, Aslen Kayserili, Eğitim Müfettişi Mustafa YILMAZ kardeşim var. Artist Serdar GÖKHAN'a tıpa tıpa benzediği için telefonumda Serdar GÖKHAN diye kayıtlı. Gittiğimiz çoğu yerde Serdar GÖKHAN diye tanıttığımda, çoğu kişi inandı. İlginçtir, ğretmenin birisi bana; "Hayret ya hocam, ben bu zamana kadar Serdar GÖKHAN'ın müfettiş olduğunu bilmiyordum." dedi.

Adını anmış iken Mustafadan bahsetmeden geçmeyeceğim. Bünyesinde 100 civarında yazılım ve tedarik şirketi bulunan, TURUNCU HOLDİNG sahibi. şu anda Ankara Çayyolu Terasevler'in alt kısmında özel bir okulu var. Öyle ki, işine ve eğitime öyle aşık ki, zarar eden okulun takviyesini her ay holding yapar, bu vaziyette bile ğrencilerinin eğitim-ğretim başarisından bile ödün vermeden, ğretmen-personel ve araç gereç yönünden her türlü fedakrlığı yapar, bir düşünün, 30 bin lira maaş alarak hâlen yaş sınırına kadar işine ve mesleğine aşık bu kardeşim holdingde çalışan bir çalışana 150 bin lira maaş der ve altlarına da dört eker cip verir. Kurumundaki aşısısı kendi kadar maaş alır. Çoğu zaman ögle yemeklerini burada afiyetle birlikte yedik. Allah daha da çok versin kardeşime, eder mi, eder, değer mi, değer. Aynı grupta birlikte çalıştığımız Mustafa, her gittiğimiz kuruma, arabam olmadığı için beni arabasıyla götürüp getirdi. Karşılığında para bile almadı. Para almak bir yana param bittiğinde faizsiz bankam Mustafa idi. Daha emekli ikramiyemle yeni dedim borcumu, aslında her yere bir Mustafa lazım. Allah yokluklarını vermesin.

Anlatacağım çok ilginç; son günlerde okullara gidiyoruz, maalesef bazı öğretmenleri ve müdürleri pazar yerindeki esnaflardan, seyyar satıcılardan seçemiyoruz. Bu arada, esnaf ve seyyar satıcı derken, yanlış anlaşılmasın, benim babam da eskiden seyyar satıcılık yaptı, ben de bu arada, lise yıllarımda babama hep yardım ettim, iki defa da gücüm yetmediği için seyyar satıcı tablasını devirdim.

Bahsettiğim kişiler, ülkenin efendisi, nefes aldığımız can damarlarıdır. Asıl bahsetmek istediğim iş ve satış elbiseleri...

Mustafa Bey ile bir kuruma gittik, sıra sıra dizildi kişiler, bir baktım kurumun müdürü, sa sakal birbirine karışmış, ayakta yırtık bir kot, dağınık bir kazak ve üzerinde boyası dökülmüş eski bir mont, ayakkabısı perişan, boyasız ve ke basılı

yarı spor ayakkabı, aslında tanıdık. Tanıdık da bir o kadar da yere battık. Yanında da kurumun yardımcı hizmetlisi, hizmetliye baktık, müdürden daha temiz, sakal tıraşını olmuş, üzerinde temiz ama eski bir elbise... Mustafa ile göz göze bakiştık. Mustafa, Hulusi KENTMEN bıyıklarını burarak müdüre doğru dönüp, tanıma-mış, benzetmemiş edasıyla; “Koçum git sana zahmet müdüre haber ver geldiği-mizi.” dedi. Müdür de; “O, benim.” dedi. Ben de dayanamayıp; “Hocam kusura bakma da bizi her yönünüzle yanılıttınız, eskiden öğrenciler sizleri ve öğretmenleri model alır, sizlere bakarak kimlik geliştirir, davranışta bulunurdu, ya şimdi, model almayı bırakıp, öğrenci, öğretmeniyle, müdürüyle özdeşleşiyor âdeta (şakayla karışık), titreyip de aslımıza dönsek iyi olmaz mı?” dedim. El cevap; “Hocam bizi yönetenler bize bunu öğrettiler, önce onlar...” dedi ve Hoca Nasrettin gibi; “Sen de haklısın.” demek zorunda kaldık. Siz kıssadan hisseyi anladınız eminim...

Bazılarımız; öyle bir hâle geldik ki; düşüncenin üstesinden gelemeyen, düşünenin üstesinden gelmeye başladı. Âdeta... Dudaklar silikon, kirpikler takma, saçlar çıt çıt kaynak, gözlerde lens, markete girip, organik domates ve organik yumurta sorar ararız...

Rahmetlik, Abdurrahim KARAKOÇ'un güzel bir şiiriyle bitirmek isterim.

“DEDEM KORKUT'A DİLEKÇE

Uyan dedem korkut uykudan uyan.

Zahirle zamirin haline bir bak.

Görsen ne Türk derdin ne de Müslüman,

Tuğru'la Timur'un hâline bir bak.

Makam cahilleri alim ediyor,

Çığırdan çıkartıp zalim ediyor,

Vatandaş yoklukla talim ediyor,

İşçinin, memurun haline bir bak.

Umutlar hayale, düşe çevrildi,

Gözler radar oldu, dışa çevrildi,

Devlet bir acayip kuşa çevrildi,

Rötuşun, tamirin haline bir bak.

SON SÖZ: Yaşlı adamın birisi şikâyet ediyor: “Korkumdan çimlerin üzerine bile uzanıp, sere serpe yatamıyorum. Komşularım hemen 112'yi arayıp öldüğümü haber veriyorlar...”

Vaktiniz varken; KAFANIZA ŞAPKADAN BAŞKA BİR ŞEY TAKMADAN, HAYATINIZI DOLUDİZGİN, SEVDİKLERİNİZLE BİRLİKTE YAŞAYIN...

Ali ARSOY

Emekli Eğitim Müfettişi

KARANLIĞI DEVİREN IŞIK: EĞİTİM

Seksenli yıllar... Yaklaşık üç ya da dört yaşlarında olmalıyım. Belki de daha küçüğüm. Evimizin içi kitaplarla dolu. Akşamları loş ışığın aydınlatığı ve içi harika bitkilerle dolu salonumuzda kocaman bir kitaplık var. Kahverengi, ahşap, ucunda püskülleri olan lamba derin altında oturuyorum ve elimde kitaplar var... Annem akşamları bana “Kırmızı Başlıklı Kız” adlı masalı okuyor. Her gün aynı masalı okutmadan uyumuyorum ve nedense her gün aynı masalı dinlemek bana keyif veriyor. Annem, akşam yedide işten çıkıyor ve eve vardığında akşam sekizi bulmuş oluyor. Tüm yorgunluğuna rağmen bana aynı masalı her akşam okumaya devam ediyor...

Doksanlı yıllar... Bir hastane odasındayım bu defa. Duvarları beyaz olan bir odada, oldukça parlak, gözümü yoran ışığın altında, hastaneye tezat rahat bir yataкта huzursuzca sağa sola dönüyorum. İçimi sıkan bir şeyler var. Ateşim yüksek. Annem ve babamın nedenini anlayamadığım bir şekilde gözleri dolu.

“Bir şey ister misin? Gidip alalım.” diyor babam yorgun ve üzgün.

“Bana Milliyet Kardeş dergisi getirin.”

Hastaneye Vecdi amcam da gelmiş. Hemen dışarı çıkıyor. Döndüğünde elinde koca paket şekerlemeler var. Bunlar ilgimi çekmiyor. “Milliyet Kardeş” dergisini bir çırpıda okuyorum. Şunu duyumsuyorum: Mutluyum...

Bugün tam otuz dokuz yaşındayım. Öğretmenim. Çeşitli koşullar nedeniyle, özellikle savaş nedeniyle ülkemize gelmiş çocuklarla çalışıyorum. Hiçbir zaman bu mesleğe olan inancımı ve şevkimi kaybetmedim. Eğer bir çocuğu bile topluma kazandırabilirsem, benim için mutluluk sebebi. Dünyaya baktığımda tarih boyunca eğitimsiz kalan toplulukların, toplumların, özellikle kadınların adeta siyah bir duvara doğru itildiğini gördüm. Bu duvarı yıkanlar elbette oldu. Bugün onlar umudumuzu diri tutmak için en büyük sebeplerden biri.

Yaşamları boyunca türlü zorluklara maruz kalmış birçok kadın tanıdım. Özellikle eğitim hakları elinden alınan veya kendi isteğiyle okumayan, sonradan çok pişman olan kişilerdi. Günleri hep aynı şeyleri yaparak, hep aynı kısır döngü içinde geçiyordu. Hayata bakışları sınırlıydı. Umutlarının önünde engelleri vardı. Çok iyi hatırlıyorum, üniversitede okurken üniversite sınıf arkadaşım evlendiril-

mek için okuldan alındı. Bunun üzerine çok düşündüm, içim acıyla doldu. Yüreğime yumru gibi oturduğunu anımsıyorum.

Üniversiteden yakın bir arkadaşıım kendi isteğiyle okulu bıraktı. Şu an bambaşka işlerle uğraşıyor. Görüştüğümüzde, benimle gurur duyduğunu dile getiriyor. Beklentilerinin, hayallerinin çok uzağında yaşadığı hayat mutlu ediyor mu onu bilmiyorum. Umarım dilediği yaşam için mücadele edecek gücü bulabilir...

Hayatımın en büyük idolleri annemi ve Murat Dayım'ı yazmadan geçmek istemedim. Annem, yaşamı boyunca bizim kendi ayakları üzerinde durabilen, onurlu, eğitilmiş ve iyi birer insan olmamız için çok mücadele etti. İşten arta kalan zamanlarında beni tiyatroya, spor kulüplerine, birlikte sohbet edebileceğimiz alanlara götürürdü. Yazdığım ve ezberlediğim şiirleri büyük bir sabırla dinlerdi. Her şey için ona minnettarım

Murat Dayım, yokluk içinden gelip kendisine ve etrafındakilere büyük bir dünya yarattı. Yılmadan çalışmanın ve umut etmenin neferi oldu bizim için. Ne zaman başım sıkışsa ya da "Bunu başaramayacağım!" desem dayımın yaptıklarını örnek aldım. Her zaman ileriye gören, hayallerin gerçekleşebileceğinin azmini aşıl原因 dayım hepimizin hayat yolculuğunda deniz feneri gibi oldu. Dalgalar yükseldiğinde sakin kalmamız, doğru düşünmemiz ve hayal kurmamız için hep oradaydı. İyi ki var ve iyi ki ışığımız.

İnsan doğasını barışçıl, adil, sevecen, anlayışlı, onurlu gören, görmek isteyen; ayakları tökezlediğinde ve karanlık etrafını sardığında bilginin ve aklın ışığıyla ayakları zemine daha sağlam basan, yılmadan elinde kalem ve kağıt ile dünyayı güzelleştirmeye çalışan, tökezleyen ve bulunduğu çukuru iteleyip üzerinde inançla duran, kalbinde insanlık sevgisini taşıyan herkesin yolu aydınlık olsun...

"Bir çocuk, bir öğretmen, bir kalem ve bir kitap dünyayı değiştirebilir." Malala Yousafzai

Binnaz Deniz YILDIZ

“MERHABA SEMRA!”

İlk ders saati. Öğrenciler bir yazı yazmakla meşgul. Kapı çalar. Sekreter yabancı bir çocukla sınıfa girer. Kız, babasının elini sıkı sıkıya tutuyor. “Merhaba! Adın ne? Biraz Almanca konuşabiliyor musun?” Korkulu bakışlar. Baba, Semra’nın daha dün Türkiye’den geldiğini ve şimdide kadar orada büyükanne ve büyükbabasının yanında yaşadığını açıklıyor.

“Merhaba, Semra!” Diğer çocuklar çoktan dönmüş ve yeni geleni izliyorlar. Yeni sınıf arkadaşına kim rehberlik edip her şeyi gösterecek ve açıklayacak sorusuna, bir sürü parmak hızla kalkıyor. Semra hemen sevgi dolu bir yardımcı buldu. Semra’nın çekingenliğini bırakıp biraz alışması ne kadar sürecek? İlk arkadaşlıkları- Alman çocuklarla da- ne zaman kuracak? Alman dilini anlamının ilk adımları zor ve kafa karıştırıcıdır. Üstelik yabancı dil, yeni olan tek şey değil: Bağımsız çalışma, grup çalışması, eşli çalışma, farklı defter tutma yöntemleri, yüzme dersi...

Öncelikle pes etme tehlikesi büyük. Semra, tüm değişikliklere rağmen hâlâ sınıf arkadaşlarıyla ve bazı öğretmenleriyle iletişim kurabildiği için şanslı. Türkçe dersinde en baştan beri iyi bir öğrenci olduğunu gösterebiliyor. İki dilli sınıflar olmasaydı, Semra’nın kendisini bir Alman sınıfında bulacak ve başlangıçta pek fazla başarı elde edemeyecekti. İki dilli bir sınıfın öğretmeni olarak her yeni gelenle birlikte benim için de sorunlar ortaya çıkıyor: Almanca konusunda yeniden baştan başlamak zorunda kalmak. Ancak, geri kalan grubun öğrenme ilerlemesini unutmamak! Öğrencilerin dil becerileri sıfırdan çok iyiye kadar değişiyor. Her çocuğu yeteneğine göre desteklemek çoğu zaman kolay olmuyor. Bu seviye farkı, özellikle Hayat Bilgisi ve Fen Bilgisi derslerinde daha da belirgin hale geliyor. Alman öğretmenin Türkçe bilgisi yoksa, tüm çocuklara uygun ders vermek neredeyse imkansızdır, özellikle de bizim bölgemizde sınıf mevcudununun 32 çocuk olması adeta bir kuraldır.

Semra, Türkiye’nin doğusundaki bir köyden gelen çekingen ve kibar kız, ilk haftalarda derste ve teneffüste olan biteni gergin ve korkulu bir şekilde gözlemliyor. Diğer çocuklar, alışma sürecini olabildiğince kolaylaştırmaya çalışıyorlar. Bir süre sonra Semra çekingen bir şekilde elini kaldırıyor, Almanca ile ilk denemelerini yapıyor. En zor dönem geride kalıyor.

Bergmannschule Günlüğünden
Bergmannschule Emekli Müdürü

Dr. Franz Igerl

Çeviri: ŞENGÜL KARA

“KÜKNER”İN YOLCULUĞU

Avludaki bodur ağaç, toprağın cılız olduğunu gösterir... Peki, göknar ya da yöremizdeki özgün adıyla “kükner” öyle midir? Bunu bilmek için Şavşat’ı; o coğrafyayı az da olsa bilmek gerekir.

Evet, “kükner!”

Zor coğrafyanın güçlü ağacı күkner!

Başı dimdik, bedeni güçlü, kökleri toprağın derinlerine işlemiş күkner...

Zemheride esen nice tipiye, yağın yağmura, kara dirençli; sert iklimin güçlü ağacı... Aynı coğrafyanın aynı güçlü ağaçlarıyla dallarını göğe uzatan yemyeşil ormanında bol yağmurla beslenmiş ağacı...

Her fidan her yerde aynı yetişmez. Doğru yerde ve zamanda dikilenler, doğru kaynaktan beslenenler gelişip orman olur... Ya da “bir orman gibi kardeşçesine” hayali kurarken başka coğrafyalarda “tek ve hür” olarak başını göğe yükseltip toprağa kök salar, dallarıyla etrafına gölge olur.

Hedefi orman olmaktır күknerin ama diğer ağaçlar cılız kalır, gelişemez, beslenemez, toprağa tutunamazsa o da “tek ve hür” olur.

Şavşat coğrafyasının ağacı olmak, o coğrafyanın ruhunu da taşımak demektir. Yani zorlukları bilmek, zorluklarla mücadele etmek, direnç, azim, emek, çalışkanlık, sabır, sürekli değişim ve gelişim demektir. Durmak, yavaşlamak, pes etmek yoktur bu toprağın ağacına... Zora alışmıştır, rahat batar onun dallarına, gövdesine...

Kökleriniz bu coğrafyanın toprağındaysa ve bu toprakla beslenmişseniz, hele de alanınız “eğitim” ise, siz doğru yerden beslenmişsiniz demektir. Eğitimin doğası da zoru başarabilmektir bu coğrafyada...

Murat Gürkan GÜLCAN; dağın tepesinden toprağa süzülen soğuk karın beslediği pınarların suyundan beslenmiş çok yönlü, sıra dışı bir eğitimci...

O, öncelikle bir sınıf öğretmeni, sonra basamak basamak tırmandığı zorlu süreçlerin ardından araştırmacı, eğitim bürokrati, akademisyen, eğitim bilimleri profesörü... Zaman zaman hurda araba tamircisi, bazen de bağlama çalıp Kızıroğlu, Köroğlu, Dadaloğlu, Neşet Ertaş türküleri söyleyen, zihninde türküler yo-

đuran bir ozan. Yer sofrasında peynire lokmayı daldırırken de, en lüks lokantada dostlarıyla kadeh kaldırırken de glmseyan gözlerle hayata bakabilen, 67 yaşının tüm deneyimleriyle karavanının direksiyonunda güvenle yol alırken “Sol şeridi boşaltın, ben geliyorum!” diyebilen bir insan. İlginç hobileri olan, müziğe düşkün, araştıran, soran, sorgulayan, üretken ruhlu, dimdik ve dinamik bir şavşat sevdalısı yani o aslında coğrafyasının toprağıyla beslenmiş güçlü bir “kükner” ağacı...

Hangi dalının gölgesinde olursanız olun; güneşten, yağmurdan, tipiden, kardan, rzgrdan korunabileceğiniz yemyeşil bir “kükner” ağacı...

Rzgrın savurup getirdiği tek bir tohumun ağaışsız dik bir yamaıda orman olabilmek sevdasıyla başlayan yolculuk...

Toprakta var olabilme mücadelesi veren, sayısız iklim hatta coğrafya değişikliğine, onca zorluğa göğüs geren “tek ve hür kükner” bugün etrafına bakınca eminim ki artık irili ufaklı pek çok “kükner” grebiliyordur coğrafyasının toprağında...

Orman olmak, orman olabilmek olsa da asıl hedef, bu onun tek başına yapacağı iş değil elbette... Diğer ağaışların da bu toprağa uyum sağlaması, bu coğrafyanın iklimine uygun yetişmesi şart.

Evet, orman olunur mu, olundu mu bilinmez ama bir yeşillik var bu toprakta filizlenen eğitim ormanı alanında...

Daha çok uzun yolu var genı ağaışların ancak hepsi “kknerin yolculuğunu” biliyor ve hepsi görüyor bu toprakta nasıl orman olunacağını... Ya “yaşamak tek ve hür” ya da “bir orman gibi kardeşe”...

17.02.2024

(12.15, Batıkent)

Himmet AıIKGZ

ÇAĞDAŞ EĞİTİM VE DEMOKRASİ

21. yüzyılın çağdaş insanını demokrasinin en gelişmiş şekli biçimlendirecektir. Zira bu yüzyılın dünyası, ilk çeyreği ile birlikte çağdaş eğitim ve buna bağlı olarak ileri demokrasi ile şekillenmektedir. Bu da demokrasinin en gelişmiş şekli olan cumhuriyet adı altında olmaktadır. Ayrıca bu yüzyılın ortamı iletişim ve bilgi teknolojisinin kullanılmasını gerektirmektedir. Öyle ki günümüzde devlet ve toplumların buna ayak uydurması zorunlu hâle gelmiştir. Ancak bu da dünyadaki siyasal ve toplumsal gelişimlerin buna fırsat verdiği oranda gerçekleşebilecektir. Çünkü gerçek demokrasi dediğimiz ve özlediğimiz o ortam, dünya genelinde ve zaman içinde ülkeleri yönetenlerin siyasal duruşları oranında şekillenmektedir. Bu arada egemen büyük devletler, bu konuda çifte standartla hareket ederek, çeşitli ülkelere veya toplumlara farklı davranmaktadırlar.¹ Buna bağlı olarak birçok devlet ya da toplum adı cumhuriyet olmakla birlikte, gerçek demokrasiye kavuşmamakta ve gelişmesi için gerekli olan çağdaş eğitim ortamını kuramamaktadır. Bu da geri kalmışlığa ve bunun yaratmakta olduğu siyasal ve sosyo-ekonomik sorunlara neden olmaktadır.

İçinde yaşamakta olduğumuz 21. yüzyılın ilk çeyreği, çağdaş insanın, çağdaş eğitim ile oluşacağı gerçeğini ortaya koymaktadır. Bu nedenle günümüz toplumlarının bu gelişmeye ayak uydurmaları gerekmektedir. Bu çağın gerçeği olarak, çağdaş eğitim ancak gerçek demokratik ortamda verilebilir. Bu yaklaşımla bakıldığında, çağdaş eğitimle demokrasi arasında yakın ilişki olduğu görülür. Dolayısı ile sanayi mi teknolojiyi, yoksa teknoloji mi sanayiye zorluyor örneğinde olduğu gibi, burada da eğitim mi demokrasiyi yoksa demokrasi mi eğitimi etkiliyor ikilemini görebiliriz. Bir anlamda tartışma konusu olabilecek her iki örnekte de iki tarafın aynı oranda rol oynadığını kabul etmek doğru olacaktır. Ancak bu ikili ilişkinin işleyebilmesi için demokrasi kültürünün yaygınlaşması, kökleşmesi ve toplumun her kesimi tarafından içselleştirilmesi gereklidir. Bunun ve yönetenlerin bilimsel ve çağdaş eğitimin yolunu açması hâlinde ilgili toplumda kalkınma sağlanacaktır. Bu sayede yeni buluşlar olacak, her alanda yeni üretim şekilleri oluşacak ve çağa göre toplumların yaşam düzeyi yükselecektir.

1 Bkz. Davut Hotaman, Demokratik Eğitim, Avrupa'da Demokrasi Eğitimi Konulu Uluslararası Sempozyumu Bildirisi Çanakkale 2019.

Demokrasinin yolu akıldan geçer. Akıl da ağdaş eğitimle bilgiyi üretir. Bilgi ise mutluluk yolunu açar. Bu da ancak demokratik ortamda laik eğitim ile sađlanabilir². Bu nedenle kemik için ilik ne ise, insan için de bilgi odur. İnsan veya insanlık bilgi ile yükselir. Cehalet ise buna engel olacak yolları zorlar ve bazı toplumların mevcut çağdan geri kalmalarına neden olur. Oysa ağdaş eğitim ile gelişmiş demokraseye sahip ülkelerin güçlü ve az sorunlu olmaları, eğitim-demokrase ilişkisinin ne kadar önemli olduğunu ortaya koymaktadır. Bunu sağlayan devlet ya da toplumlar, önce insan zihninde gerçek demokrasi düşüncesini yeşertmiş, yerleştirmiş ve bunun doğal hak olduğunu kabul etmiştir. Bu hak bazen üstten verilmiş ve bazen da halklar tarafından mücadelelerle alınmıştır. Her iki Şekilde de alınan bu haklar, demokratik ülkelerde devlet-millet düzeyinde kabul grmştir.

Çağdaş eğitim ve demokrasi ilişkisi üzerinde çalışan araştırmacılar, demokrasi ve bilimi eğitimin temel hedeflerinin başına koyarlar. Bunun yapılan yasalarla belirlenmesinin yanında, asıl gerçek anlamda hayata geçirilmesini öngörürler. Çünkü uygulamaya geçirilemeyen düzenlemeler bir anlam taşımayacaktır. Bu bakımdan demokratik sistemin ve düzenlemelerin işleyişi ile Őekillenecek olan eğitim sistemi, ancak o zaman zgr, eşit ve bilimsel düşünen ağdaş toplumu oluşturabilecektir. Bu durum yakın geçmişte ABD ve Avrupa'da birçok sempozyum ve projeye konu olmuştur. Bugün eğitim ve öğretimin günümüzün ihtiyaçlarına cevap vermesi için, bilimsel gelişmeler sağlaması, teknolojik gelişmeler üzerinde hızlı rekabete neden olacak bir Şekilde ülkelere üstünlük getirecek buluşların yolları aranmaktadır. Dolayısı ile ağdaş eğitim ve demokrasiyi iyi bir Şekilde uygulayarak, toplumlarının eğitim düzeyini yükselten, ekonomik refahı sağlayan, teknolojik stnlkler elde eden ABD ile Batılı devletler, şahıs ve devlet olarak dünya genelinde daha aktif hâle gelmişlerdir. Çağdaş eğitim ile siyasal rejimin demokratik olmasını sağlamışlardır. Bu stnlkleri ile diğer devletler üzerinde sömürü yöntemlerini uygulayarak, daha rahat ve refah içinde yaşam sürmektedirler.³

Çağdaş ve demokratik eğitimle bilgi düzeyleri yüksek olan toplumlar, ağı ve gelişmeleri iyi bir Şekilde takip ederek mevcut yönetimleri sorgulayabilmektedirler. Oy ile vatandaşlık haklarını daha bilinçli bir Şekilde kullanabilmektedirler. Dolayısı ile demokratik ve bilimsel ortamdaki ağdaş eğitimin işlevi, toplumun düzeyini yükseltmeye yönelik olmalıdır. Bu anlamdaki eğitim-ğretim, bireyin zgr düşünmesini, yaratıcı olmasını ve icatlar, keşifler vb. yapılmasının yolunu

2 Bkz. M. Karakütük, Demokratik Laik Eğitim (ağdaş Toplum Olmanın Yolu), Ankara 2001, Anı yayıncılık, Cahit Erdem- Eray Eğmir, "Demokrase ve Eğitim" Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, C. 22, TBMM 100. Yıl zel Sayı Kasım 2020, s. 259-171.

3 V. Sönmez, Eğitimin İlke ve Yöntemleri, Ankara 2007, Anı Yayıncılık, Hotaman. A.g. m. 2019.

açar. Yanlış gelişmelere karşı eleştirel olunur. Ayrıca bireyin gelişimi, siyasal ve toplumsal gelişme ile refahı getirir. Siyasal ortama olgunluk ve hoşgörü getirir. Bu da toplumdaki siyasal çekişme ve tartışmaları gidererek rahatlama sağlar. Böylece oluşacak demokratik ve çağdaş ortamdaki siyasal olgunluk, gelişmişliğin göstergesi olmaktadır. Bu yaklaşımla bakıldığında, çağdaş eğitimin demokratik ortamdaki gelişim ve işlevi gelişmiş toplum olmanın olmazsa olmazı olur.

Bunun aksine çağdaş eğitim veremeyen ve demokratik olamayan devlet ya da toplumlarda, bazı radikal düşüncelerin ve bazı dogmaların egemen olduğu görülmür. Bu yapıda özgür düşüncenin önünü bazı dogmalar kaplar. Çağdaş eğitim yapılamaz. Özgür düşünce, bilimsellik, yaratıcılık, eleştirel özgürlük, eşitlik ve hoşgörü ortamı olamaz. Dolayısı ile çağdaş eğitimin yapılamadığı ve demokrasinin olmadığı bu gibi toplumlar bilimsel gelişme sağlayamazlar. Buna bağlı olarak ülkede yasal istikrar, kalkınma, refah vb. gerçekleştiremezler. Bu da az gelişmişliğin veya geri kalmışliğın adı olur.

Bugünkü küresel dünyada hiçbir tolum yalnızca yönetim şekil ve aktörlerinin değişmesi ile ileri demokrasiye ulaşamaz. Toplumun bilinç düzeyinin yükseltilmesi ile demokrasinin çağdaş ve sağlam temellere oturtulması gerekir. İşte bir ülke ancak bunu sağlayacak olan yoldaki ilerleme ile demokratikleşir. Demokratik kültürün egemen olduğu, eğitim düzeyi yüksek olan ülke ya da toplumlarda demokrasi de kesintisiz sürer. Bu aynı zamanda ekonomiye yansır. Batılı ülkelerin kalkınmışliğı bunun göstergesidir. Bu da çağdaş eğitim ve demokrasi arasındaki yakın ilişkinin yaşatılmasının kanıtı olmaktadır. Siyasal sistemlerin buna izin verdiği ölçüde, eğitim-demokrasi bağı kuvvetli olan devlet ya da toplumların gelişmişlik düzeyi yüksek olacaktır. Dolayısı ile refah düzeyleri de buna bağlı olarak farklılaşacaktır.

Bugünün dünyasında biyolojik çeşitlilik gibi etnik ve ideolojik çeşitlilikler yaşanmaktadır. Kimlik ya da kimlikler şeklindeki algılar üzerinden kesin hatlarla ayırım yapılmadan, sadece çağdaş eğitim-demokrasi ekseninde birleşmelidir. Çünkü bu ikili her topluma aynı oranda lazımdır. Farklı yönetimler altında olursa da bugünün küresel ortamında her tür siyasal, toplumsal, kültürel teknolojik vb. gelişme ortak olarak kullanılmaktadır. Bu bakımdan demokratik ortamda, çağdaş ve bilimsel eğitimle ulaşılacak üretim düzeyi toplumlar arasında rekabet konusu olmalıdır. İşte bu sayede yeni gelişmeler olacak ve teknolojik buluşlar artacaktır. Bu nedenle toplumların gerçek ve sürekli demokratik ortam içinde çağdaş eğitim düzeyine ulaşması o ilgili devlet yanında, insanlığın gelişmesi için de bir şans olacaktır. Dolayısı ile gelişmişlik düzeyi için çağdaş eğitim-demokrasi ikilisi ve uyumu bir tür anahtar olmaktadır.

Demokrasi ve eğitim derken, eğitimin arka planının uygulamalara bağlı olduğunu öncelikle ifade etmek gereklidir. Bu şekilde teoriler uygulamaya geçtiğinde istenen ortam hasıl olur. İşte insanların haklarının ve mutluluklarının korunup geliştirilmesi de bu şekilde sađlanabilir⁴

Kısaca, devlet ya da toplumların, uzak ya da yakın geçmişlerinde yaşadıkları olumsuzluklardan sonra günümüzde ağdaş eğitim ve ileri demokrasi düzeyine ulaşıp daha zgr ve rahat bir yaşantı sürmeleri kaçınılmaz olmalıdır. Üretilen teknoloji de silah sanayii yerine barış ve rahat yaşantı için kullanılmalıdır.

Burada yeri gelmişken, kısaca Osmanlı döneminin son yüzyılındaki eğitim sisteminin değişim ve gelişimi ile Cumhuriyet dönemindeki demokrasi-eğitim ilişkisi üzerinde kronolojik bilgi verelim:

Aslında Osmanlı eğitim sistemi, Selçuklulardan devralınan geleneksel İşlami eğitim sistemi idi⁵. Dolayısı ile oradan alınan eğitim sisteminde çağdaşlık ve demokrasi ilişkisini aramak mümkün değildir. Bu bakımdan, Osmanlı döneminin eğitim şekli olan “medrese sisteminin” yaklaşık olarak 1800’lerden itibaren çağın ve bilimin gerisinde kaldığı anlaşılmış ve Padişah III. Selim tarafından yeni okulların açılmasına başlanmıştır. Askeri alandan başlanarak yeni bilgilere dayalı eğitim sistemini oluşturmaya gidilmiştir. İşte bu tarihten itibaren ülkede okul-medrese (ğrenci-molla) atışması başlamıştır. II. Mahmut döneminde yeni okullar açıldıkça bu çatışma daha da hızlanmıştır. Ancak 1826’da Yeniçeri Ocağı’nın kaldırılmasından sonra tıp, Harp Okulu vb. okulların açılması ile sürece devam edilmiştir.⁶

Asıl okullaşma dönemi ise Batılılaşmanın başlatıldığı Tanzimat Denemi (1839-1876) boyunca olmuştur. Bu dönemde okul sayısı arttıkça ğretim programları da geliştirilmiştir. 1857’de Maarif Nazırlığı kurulmuştur. Bu arada ülke genelinde yabancı okul-kolejleri açılmıştır. Padişah Abdülaziz’in 1867 Avrupa gezisi sırasında Fransadan eğitim konusunda yardım istenmiştir. Ertesi yıl bir heyetle İstanbul’a gelen Fransa Eğitim Bakanının nerisi ile 1868’de “Galatasaray Sultanisi” açılmıştır.⁷ Bunu Amerikan, Alman vb. kolejlerinin açılması izlemiştir. lke genelinde giderek yaygınlaşan bu kolejler, daha çoğu azınlıklar olmak üzere üst düzey Osmanlı elitlerince de ilgi görmüştür. Çocuklarını bu okullarda okutma

4 Bkz. Gutek, G. L. Eğitimin Felsefi ve İdeolojik Temelleri ev. N. Kale, 2001. Utopya Yayını. Ayrıca bkz. D. Kılıç. Eğitim Programlarının Felsefi Boyutları, IX. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Erzurum 2000, s. 27-30, İ. Acun, İnsan Hakları ve Demokrasi Eğitimi, Ankara 2019, s. 1-17.

5 Selçuklulardan alınan Osmanlı eğitim sistemi hakkında bkz. Osman Ergin, Maarif Tarihi, C. 4-5.

6 E. Ziya Karal, Osmanlı Tarihi, TTK Yayını C. V. Ankara 1961, s.1-73.

7 Karal, Osmanlı Tarihi, TTK C.VII. 1956 s. 203 vd.

yarışı yaşınmıştır. İşte bu okullarda görev alan yabancı öğretmenler tarafından eğitim düzeyi yüksek öğretim yapılmıştır. Osmanlı bürokrasisinde yer alacak olan birçok devlet adamı, yazar vb. bu okullardan yetişmiştir. Ancak bu kolejlerin misyoner faaliyetlerini de burada belirtmek gerekir.

İşte bu kolejlerde ve Avrupada çağa uygun eğitim yaparak yetişen Osmanlı aydınları, 1865 tarihinden itibaren Genç Osmanlılar adıyla örgütlenerek ülkede parlamentolu demokrasi istemeye başlamışlardır. Dolayısı ile güne göre çağdaş eğitim-demokrasi ilişkisi özümsemeye başlanmıştır. Bunun ardından 1876 yılında anayasalı ve parlamentolu döneme geçilmiştir. Bu dönem kısa sürmüşse de eğitim ve demokrasi kavramları o yılların gündemine girmiştir.

Tanzimat Dönemi ile başlatılan Batılılaşma hareketinin bir parçası eğitim işleri olmuştur. Bu yaklaşımla o yıllarda okulların açılması ve eğitim işleri önem kazanmaya başlamıştır. 1846 yılında İstanbulda Darülfünun (üniversite) açılmıştır. Ancak pek ilgi görmemiştir. Öğretmen yetiştirme politikasının önemli bir adımı olarak 1870'te İstanbulda Kız Öğretmen Okulu açılmıştır.⁸ Bu gelişmelerin ardından diğer mesleki okulların açılmasına devam edilmiştir.⁹ Okullarda yabancı okulların etkisi ile de olsa ders programları ve araç-gereç önem kazanmaya başlamıştır.

Osmanlı eğitim sistemindeki asıl gelişmeler ise kısmi demokratikleşme ile birlikte II. Meşrutiyet Dönemi'nde (1908-1919) yaşanmıştır. Anayasalı ve parlamentolu dönemden, basın özgürlüğüne kadar uzanan demokratikleşme hareketleri içinde eğitim-öğretim alanında da önemli gelişmeler olmuştur. Okulların yapımı, çağa göre ders programlarının düzenlenmesi, ilköğretimin mecburiliği, sınıf, kitap yazımı, deney, kız-erkek karma eğitim vb. uygulamalara geçilmiştir. Özellikle Darülfünunda yeni bir yapılanmaya gidilmiştir. O dönem eğitim sisteminde unutulmaz bir şekilde damgasını vuran Eğitim Nazırı Emrullah Efendi köklü değişiklikler yapmıştır.¹⁰ Özellikle çıkardığı 1912 Nizamnamesi ile genelde eğitim-öğretimi ve Darülfünunu çağdaşlaştırmaya çalışmıştır. Nitekim bu Nizamnamede "eğitimin, ilimlerin ve fenlerin (hukuk, tıp, fen vb.) ilerlemesi ve yayılmasına" gibi ifade ile çağdaş amaç tanımlanmıştır. Çağdaş eğitimi sağlayabilmek üzere özellikle Darülfünun için Almanyadan çok sayıda hoca getirilmiştir. Bu arada İnas Darülfünunu (Kız Üniversitesi) açılmıştır. Kızların tıp okumaları sağlanmıştır. Devletin ağır savaşlarla çöküş sürecini yaşamasına karşılık eğitim sistemindeki gelişmeler devam ettirilmeye çalışılmıştır. Öyle ki bu çağdaş uygulamalar ve özellikle Da-

8 Kız Öğretmen Okulu'nu dönemin Maarif Nazırı saffet Paşa bir konuşma ile açmıştır.

9 Diğer okullarla ilgili bilgiler için bkz. Karal, a.g.e., s.203-215.

10 Bu konularda bkz. Ergin, Maarif Tarihi, C.IV s. 1056 vd. ; Hasan Ali Koçer, Modern Eğitimin Doğuşu ve gelişimi, İstanbul 1974 s. 170vd. ; H. Ziya Ülken, Türkiye'de Çağdaş Düşünce Tarihi, İstanbul 1966, s. 296 vd. ; Karal, a.g.e. C. VII, s. 207-220.

rlfnunun geliştirilmesi İşlam dünyasında, fenler alanında Batılı llerdeki tek örnek olmuştur.

II. Meşrutiyet Dönemi'nde, padişahlık dönemi olmasına rağmen birçok alanda yenileşmeye gidilmiş ve bu arada konumuz olan ağdaş eğitim ve demokratikleşme yönünde de önemli adımlar atılmıştır.¹¹ özellikle Emrullah Efendi ve Ziya Gökalp gibi dönemin aydınları eğitimin bilime yönelmesi yanında millileştirilmesi yönünde de çok çaba göstermişlerdir. İttihatçıları bu yönde etkilemişlerdir. Öyle ki bu dönemin gelişmeleri, Cumhuriyet Dönemi'nin fikir yapısını ve başta Atatürk olmak üzere bir sonraki dönemin yönetim kadrolarını yetiştirmiştir. Bir bakıma bu dönem Cumhuriyet Dönemi'nin hazırlık aşaması olmuştur.

Kurtuluş Savaşı ile başlayan yeni devlete baktığımızda; savaşta öğretmenlerin önemli rolü olmuştur. Atatürk, eğitimin önemini iyi bildiği için savaşa rağmen okulları kapattırmamış ve öğretmenlerle öğrencilerin askerlik görevlerini tecil ettirerek onları savaşın dışında tutmuştur. Hatta 16 Temmuz 1921'de Ankara'da kadın-erkek öğretmenlerin katılımı ile bir Eğitim Kongresi'ni toplayan Atatürk, yaptığı konuşma ile ülke kalkınmasında eğitimin oynamakta olduğu rolü vurgulamıştır.¹² Savaş bittikten sonra 3 Mart 1924'te ıkarılan "Tevhid-i Tedrisat Kanunu" ile öğretimin birleştirilmesi sağlanmış ve bütün okullar Millî Eğitim Bakanlığına bağlanmışır.¹³ Bunun ardından 11 Mart'ta medreselerin kapatılmasına karar verilmiştir. Bununla eski eğitim sistemine son verilerek, bilimsel ve ağdaş sisteme geçişin yolları açılmıştır. Buna bağlı olarak ağdaş olacak olan eğitimin amaç ve ilkeleri belirlenmiştir. Zaten medreselerin sayısı ve ğrenci kadroları büyük oranda azalmıştı.

Halkın eğitilmesi ve okuma yazma seferberliği gündeme alınmıştır. Bunun için millet mektepleri ve kurslar açılmıştır. 1925'te "Milletleri kurtaranlar yalnız ve ancak öğretmenlerdir." diyen Atatürk, eskimiş düşüncelerin, hurafelerin atılmasını ve öğretmenlerin bilimsel düşünceleri benimseyip, gençleri ağdaş eğitimle yetiştirilmelerini istemiştir. Hatta ğrencilere iyi davranılması ile onları yarının büyükleri olarak görmelerini söylemiştir. Gezilerinde ve konuşmalarında sürekli olarak öğretmenleri motive etmeye çalışmıştır. 21 Aralık 1925-1 Ocak 1929 yılları arasında 3 yıl kadar Millî Eğitim Bakanlığı yapan Mustafa Necati döneminde,

11 Bkz. M. Okutan, "Türk Eğitim Sisteminde Demokrasi Eğitimi" Uluslar arası İnan Bilimleri Dergisi 2010.

12 Bkz. Atatürk, Söylev ve Demeçler C. II s. 16-18; Utkan Kocatürk, Türkiye Kronolojisi Ankara 1988, s. 267 vd.

13 MEB, Millî Eğitimle İlgili Kanunlar, C. I Ankara 1953 s. 657 vd.; Mustafa Ergün, Atatürk Dönemi Türk Eğitimi, Ankara 1982, s. 47 vd.

“Maarifi Umumiye Kanunu” ile Bakanlık rgt ve programları yenilenmiştir.¹⁴ Ayrıca o dönemde yapılan kültürel faaliyetler de bu süreci çok daha hızlandırmıştır.

21 Nisan 1924'te İstanbul Darülfünunu 493 Sayılı Yasa ile yeniden bilimsel özerklikle teşkilatlandırılmıştır. Birçok yüksek okul ve enstitü (Gazi Eğitim, Ziraat ve Adalet yüksek okulları vb.) açılmıştır. Zor koşullara karşın eğitime kaynaklar sağlanmıştır. Ancak 1930 yılı geldiğinde özellikle ülke kalkınması için Darülfünundan beklenen katkının alınamadığı grlmştir. Bunun zerine yeni yollar aranmıştır. Eğitim Bakanı Reşit Galip'in girişimi ile 1931'de İsviçre'den Prof. Albert Malche Başkanlığında bir eğitim uzmanlar heyeti getirilmiştir. Bu Heyet, yapmış olduğu incelemeler sonucunda, Darülfünunun Batılı anlamda ağdaş ve bilimsel ğretim yapamadığı ve kaldırılmasının uygun olacağı yönünde rapor hazırlamıştır. Bu rapor Atatürk'e sunulmuştur.¹⁵

Bu gelişmenin ardından ilgili heyetle niversite reformu yönünde çalışmalar yapılmıştır. Hükümet tarafından kapsamlı çalışmalar sonucunda 6 Haziran 1933'te “niversite Reformu” adıyla 2252 sayılı Yasa ıkarılmıştır. Bu Yasa ile Darülfünunun kaldırılmış ve 1 Nisan 1934'te “İstanbul niversitesi” oluşturularak öğretime başlamıştır.¹⁶ üniversiteyi özerk, ağdaş ve bilimsel bir niteliğe kavuşturan bu Yasa ile önemli bir gelişme sağlanmıştı. Bu arada Nazi Almanya'sından kaçan 15 kadar bilim adamı olan profesörler getirilip niversiteler geliştirilmiştir. Hızla yeni okul ve fakülteler açılmıştır. Bu tarihlerden sonra günümüze kadar zikzaklı olarak uzanan dönemin eğitim-ğretim politikalarını ise ayrı bir değerlendirme ile ele almak gerekir. Ya da bu ayrı bir makale ve yazıyı gerektirir olmaktadır.

Sonuç olarak; bir toplumun kalkınması, bilgi ve bilimin esas alınması ve demokrasi ile bağdaştırılıp uygulamaya konulacak ağdaş eğitimle mümkün olabilir. Ancak bu yaklaşımla oluşturulacak ortamda kalkınmış bir toplum olunabilir. Hurafeler ve dinsel tabu-dogmaların esas alındığı toplumların kalkınması mümkün değildir. Çünkü o ortamda teknoloji yaratılamaz ve bunun sonucu olarak da toplumun ihtiyaçları karşılanamaz. Bu da toplumu dışa bağımlı kılar. ağa veya zamanın ruhuna ayak uydurma olmadığında sosyo-ekonomik sorunlar yaşanır. İşte Osmanlı Devleti bu sorunları yaşamış ve olmazsa olmaz olan demokrasi-ağdaş eğitim uyumunu sağlayamadığı için çöküş sürecine girmiştir. Atatürk, cumhuriyetle birlikte sözünü ettiğimiz anlamda ağdaş eğitim-demokrasi uyumu ile teknoloji ilişkisini kurmayı başararak bize modern bir devlet bırakmıştır.

Muhittin GL

Tarihi- Emekli ğretim yesi

14 Kemal Ayt, Atatürk'n Eğitim politikaları zerine Konuşmaları, Ankara 1934, s. 10-60.

15 Hüseyin Korkut, Türk niversiteleri ve niversiteleri Araştırmaları, Ankara 1984 s 14.

16 A.e. s. 15 vd.

TÜRKİYE'NİN İKBAL MESİHLERİ

Çıraklık Eğitim Merkezleri, ortaokuldan sonra herhangi bir ortaöğretim kurumuna devam etmeyen veya bir şekilde okuldan ayrılmış olanların meslek sahibi olabilmesi amacıyla kurulan yaygın eğitim kurumlarıydı. 2016'da **Mesleki Eğitim Merkezleri** (MEM) adıyla ortaöğretim kapsamında örgün ve zorunlu eğitime dâhil edildi. Bu düzenlemeyle MEM'ler, resmen meslek lisesi sayılmamakla birlikte zorunlu ortaöğretimin okul türlerinden birine dönüşmüş oldu.

Mesleki Eğitim Merkezlerine kayıt için yaş sınırı yok; herhangi bir ortaokulu bitirmiş herkes yılın herhangi bir gününde kayıt yaptırabilir. Bu öğrencilere, haftanın bir günü teorik ders, dört gün tercih ettiği meslekle ilgili bir işletmede çalışması karşılığı ortaöğretim diploması ile birlikte çırak, kalfa veya ustalık belgesi veriliyor. Çıraklık için 3, kalfalık için 1 yıl olan eğitim süresince çocuklar iş kazalarına ve meslek hastalıklarına karşı sigortalanıyor; 9, 10 ve 11. sınıftaki çocuklara asgari ücretin yüzde 30'u, 12. sınıftakilere ise asgari ücretin yarısı kadar aylık ücret ödeniyor.

Zorunlu eğitimi tamamlayamamış olanları eğitimi sürecine dâhil etmenin bir yolu olarak düşünüldüğünde buraya kadarki (çocuk emeği sömürsü, çocuğun zorunlu eğitimden ayrılma nedenini ortadan kaldırmama gibi) anormallikler görmezden gelinemez. Görmezden gelinmeyecek anormallik ise bundan sonra başlıyor: **Millî Eğitim Bakanlığı**, büyük bir kampanya ile diğer ortaöğretim okullarından MEM'lere nakil uygulaması başlattı. Herhangi bir lise türünün herhangi bir sınıfındaki öğrenci herhangi bir zamana bağlı olmaksızın okullarından ayrılıp mesleki eğitim merkezlerine geçiş yapabiliyor. Kaza ve meslek hastalığı sigortası primi ile aylık ücretleri ise çocuğun üretime katıldığı, artı değer ürettiği işletmeden çıkmıyor; ücret ve primler, genel bütçeden yani tarafımızdan karşılanıyor!

Hadi prim ve ücrete de vatandaş olarak katlandık diyelim. Ama Anadolu, fen, sosyal bilimler, imam hatip ve meslek liselerindeki öğrencilerin okullarından, hayallerinden koparılmasına katlanmak için insanlığın yitirilmiş olması gerekiyor. Eğitim Bakanlığı, halen bir lise türünde eğitimine devam eden öğrencileri Mesleki Eğitim Merkezlerine yönlendirmek için inanılmaz bir çaba sarf ediyor. Okul yönetimleri ve öğretmenler esnaf gibi bakanlığın bu suçuna ortak olmak için elinden geleni yapıyor.

Bakanlık, yoksulları zenginlere peşkeş çeken iktidar politikasını uyguluyor diyelim. Fakat bir öğretmenin “Bu fırsatı değerlendirdi; MEM’e git hem maaş alırsın hem bir meslek sahibi olursun.” diyerek 9, 10, 11 ve hatta 12. sınıfa kadar gelmiş öğrencisini örgün sistemin dışına atmaya çalışması meslek kusuru sayılamaz. Öğretmen, okul müdürü veya hiyerarşideki yeri pedagojiyle ilgili birinin çocukların yeni statüler kazanmalarının önündeki engelleri kaldırmak yerine çocukları kimi sosyologların “doğum kazası” olarak adlandırdığı (aile, cinsiyet ve ırk gibi edinilmiş) statülere mahkûm etmeye kalkışması hem hukuki hem ahlaki açıdan suçtur. Eğitimin temel iddiası, farklılıklarına bakmaksızın her bireyin çabası, yeteneği, arzu ve isteği doğrultusunda toplum içindeki yerini değiştirmesine fırsat sağlamaktı. Ne yazık ki bu uygulamayla Eğitim Bakanlığı, fırsat yaratmak şöyle dursun “Kendi iş yerini açma, istihdam garantisi” gibi aldatıcı yönlendirmelerle yoksul aile çocuklarının önünü kesmektedir.

Çok, ama çok sayıda öğrenci okulunu bırakıp MEM’e geçti. Hepsini de aylık bir-iki bin liraya muhtaç yoksul aile çocukları. Eğitim Bakanlığı, onların yoksulluğunu (ucuz değil) bedava iş gücüne çevirmekle kalmıyor; yoksulların toplum içindeki rolünü, **Hint** kast sistemindeki **Dokunulmazların** bir üstündeki **Shudralar** (zanaatçılar, işçiler ve hizmetçiler) olarak sabitliyor. Kapitalizm, sınıf ayrımcılığına dayanıyor olmakla birlikte o bile teorik olarak sınıf değiştirmeyi reddetmez. MEB’in, çocukları ekonomik ve sosyal gelişmişlik durumuna göre farklı okullarda toplaması, sınıf ayrımcılığının ötesinde, **Hintlilerin** etkisini kırmaya çalıştığı 3 bin yıllık kast sistemini model alıp yaşatmaya çalışmaktan başka bir anlama gelmez. Daha iyimser bir yorumla, çocuk emeğini ekonomik büyümenin itici gücü olarak kullanan 18. yüzyıl İngiltere’sine dönüş özlemidir. İktidarı anlayabiliriz, temsil ettiği sınıfa hizmet ediyor; fakat eşitsizliği kalıcı ve sürdürülebilir hâle getiren bu (ve benzeri) uygulamaya itirazı olan bir siyaset neden yok, onu anlamak mümkün değil.

TÜİK’in 2022 yılı çocuk istatistiklerine göre 15-17 yaş grubundaki çocukların iş gücüne katılma oranı yüzde 18,7. Bu oran, 15-17 yaş nüfusuna denk gelen 3 milyon 600 bin çocuktan 640 bininin bir işte kayıtlı olarak çalıştığı anlamına geliyor. Fakat gerçek rakam bu değil. Çünkü MEB’in Mesleki Eğitim Merkezlerinden (MEM) iş yerlerine çırak verdiği 1 milyon 376 bin çocuk, MEB istatistiklerinde öğrenci gözüktüğü için TÜİK verilerine dâhil edilmedi. MEM’lerin marketlere hamal, berberlere çırak olarak gönderdiği 14-18 yaş grubu çocuklar dâhil edildiğinde işçi çocuk sayısı 2 milyon 16 bin, iş gücüne katılma oranı yüzde 33,5 olur.

2021’de yüzde 16,4 olan çocuk işçi oranının iki katına çıkmış olmasını haber diye okuyup geçemeyiz. Çocuk işçi dediğinizde zorunlu eğitim kapsamında

okulda olması gereken bir kesimden söz etmiş oluyorsunuz. 14-18 yaş grubundaki öğrencilerin 3/1'n okul dışına iten kim; ocuk işçi sayısı niye, nasıl arttı?

Çocukları okuldan iş yerlerine ıracak olarak gönderen Millî Eğitim Bakanlığıdır. MEB, bir yıl önce, ortaokulu bitiren her öğrencinin adı Mesleki Eğitim Merkezi olarak değiştirilen ıracıklık Eğitim Merkezlerine geçiş yapmasını teşvik eden büyük bir kampanya başlattı. "Mesleki Eğitim Merkezleri Seni Bekliyor" sonuç verdi ve gün itibari ile okulundan ayrılıp MEM'e geçiş yapan ocuk sayısı 1 milyon 376 bine ulaştı. MEM'e geçiş yapan çocuklar haftanın dört günü gönderildikleri iş yerlerinde işletmecinin verdiği işleri (temizlik, tezgâh düzenlemek, getir-götür vb.) yapar. Bazı iş yerlerinde beş ve hatta altı gün çalıştırılan çocuklara geldiği sınıfa göre asgari ücretin yüzde 30'u kadar cret Millî Eğitim Bakanlığı tarafından ödenir. Çocuklar ayrıca, kaza ve meslek hastalıklarına karşı sigortalanır. Genel sigortadan sayılmayan prim de MEB'e aittir. Diyelim ki ocuk meslek olarak kuafrlğ seti; MEM, ocuğa veya ocuk kendisine bir kuaför bulur (İş yeri çocuğun ailesine de ait olabilir.). Sonra ocuk, dört günü senin bir günü benim (Eti senin kemiği benim.) diyerek kuafre teslim edilir. Böylece kuaför, ücretini ve sigortasını devletin yatırdığı bir işçi çalıştırmış olur.

Az ya da çok sigortalı ve ücretli çalışan ocuk, ocuk işçidir. Buna önayak olan, teşvik eden, göz yuman ise ocuk istismarcısıdır. Millî Eğitim Bakanlığı, daha doğrusu devlet, çocuklarını niye istismar eder? Çünkü ocuk emeği ucuzdur. Daha da önemlisi, eğitimden uzaklaştırılıp iş gücüne dâhil edilen ocuk başka kariyer planı yapamaz ve emek pazarının kalıcı kölesi olur. Bu, kapitalizmin ucuz, kalıcı ve sürdürülebilir emek üretim politikasıdır. MEB, "Mesleki Eğitim Merkezleri Seni Bekliyor" kampanyası ile bu politikayı en vahşi biçimde uygulamaktadır.

Yoksul ailelerin kimi teşviklerin cazibesine kapılıp çocuklarını çalıştırmak zorunda kalması, bazı çocukların da okuldan ayrılmak istemesi bir ölçüde anlaşılabilir; fakat devletin 18. yüzyıldan kalma yöntemlerle ocuk ticareti yapması beni ıldırtıyor. Bu konuyu her yazdığımda aklıma 4 yaşında 7 dolara ocuk işçi olarak satılan, 10 yaşında Esir Emekçiler Kurtuluş Cephesine katılan ve 12 yaşında (1995) suikasta kurban giden İkbâl Mesih gelir.

İkbâl Mesih'in hikâyesini Murat Gürkan Glcandan dinlemiştim. Murat Hoca'nın fotoğraflarla desteklenmiş uzun bir İkbâl Mesih slaytı var. Sunumunu birkaç kez izledim ve her defasında gözünün yaşardığına, nefesinin tutulduğuna tank oldum. Prof. Dr. Murat Gürkan Glcân, ocuk işçiliği üzerine çalışıyor; öyle masa başında değil, bir bakarsın Polatlıda soğan, bir bakarsın Karadenizde fındık, bir bakarsın ukurovaıda pamuk toplayan çocuklarla ilgili araştırma yapıyor. Kar-

şılaştığı manzaradan olsa gerek Murat Hoca, bizdeki işçi ocuk hikyeleriyle İkbal Mesih arasında bağ kuruyor, duygulanması ondan.

ocuk işçiliği konusunda bir yıl içinde Pakistan'dan, Bangladeş'ten, Hindistan'dan beter noktaya düştük. Türkiye'yi bu hâle çocuğa bakış açısının sa-katlığı getirdi. Türkiye, bir an önce okulları kle ticareti yapılan bir yer olmaktan çıkarıp ocuk dostu politikalara uymak zorundadır. Tabii bunun için önce çocuğa bakışını değiştirmesi gerekiyor. Türkiye zihniyetle birlikte uygun politikalar geliş-tirmeyi gerektiren böyle bir değişim için deneyim ve fikirlerinden yararlanabile-ceği eğitim felsefesinden ve eğitim bilimcisinden yoksun değil. Bu noktada aklıma yurt içinde ve yurt dışında öğretmenlik yapmış, Millî Eğitim Bakanlığı merkez teşkilatında bürokratik görevlerde bulunmuş; masadan ziyade sahada çalışmış, ocuk dostu bir eğitim bilimleri profesörü olan Murat Gürkan Gülcan geliyor.

nal ÖZMEN

BİLGİ ÇAĞINDA ÖĞRETMENİN YERİ VE STATÜSÜ

Dünya kurulduğundan bu yana insanlar varlıklarını devam ettirmek, doğadan aldığı ilhamla kendi yaşam kalitesini artırmaya çalışması ve zaman içerisinde edindiği bilgi ve tecrübelerini kendi nesline aktarmak için sistematik düzenli bir yapı oluşturmaya çalışmıştır. Bunu başarmanın en güzel yolu da bir bilgisayar belleği gibi hafızasında bilgileri tutan ve bunları kayıt altına alıp geleceğe taşıyabilecek bir insan olduğunu kabul etmişlerdir. Bunu da toplumlarında bulunan güven duydukları insanlar eliyle gerçekleştirmeye çalıştıkları geçmişten bugüne gelen tarihsel belgelerden anlaşılmaktadır.

Bilgi her dönemde değer taşıyan bir unsur olmuştur. Günümüze kadar gelen süreçte her dönemde yaşanan gelişmeler, keşifler, icatlar, yaşanan olaylar, teoeriler, felsefik görüşler resim, çizimler ve çeşitli yazı türleri ile aktarılmıştır. Bu bilgiler insanlığın bu noktaya ulaşmasında önemli bir yere sahiptir. Bundan sonrada gelecek nesil için bizim bırakacağımız her bilgi ve belge önem taşımaktadır. Bunu yine sürekli okuyan kendini her konuda bilgi ve tecrübeleri ile geliştiren, fikirlerini paylaşan insanlar aracılığı ile gerçekleştirilecektir. Bu insanlar bugün çocuk ve gençlere eğitim-öğretim veren öğretmen ve akademisyenleridir. Bu insanlar bir toplumu toplum yapan, toplumsal bütünlüğü sağlayan, ortak kültürel değerlerin oluşmasına katkı sağlayıp toplumun ihtiyaç duyduğu alanlara nitelikli işgücü yetiştiren vazgeçilmez değerleridir.

Bulduğumuz çağda oldukça hızlı bir değişim yaşanmaktadır. Bu durum bilgi artışını hızlandırdığı gibi takip etmeyi de zorlaştırmıştır. Bu kadar bilgiyi depolayacak ve gerektiğinde kullanabilmelerini sağlayacak teknolojik bilgi sistemleri oluşturulmuştur. Bu sayede insanlar merak ettikleri her konuda gereken bilgiye çok hızlı bir şekilde ulaşma, yararlanma, değerlendirme ve yeni boyutlar kazandırarak diğer insanlarla paylaşma imkanına sahip olmuşlardır. Bu durumda ister istemez gelecek kuşağa bilgi aktaran öğreticilerin yerine geçmesi kaçınılmaz hale gelmiştir.

Toplumlarda yaşanan bu değişimler doğal olarak meslek alanlarında da bir takım değişikliklerin oluşmasına neden olmuştur. Bu mesleklerden biride öğretmenliktir. Tarihsel süreçte öğretmenlik önemli ve saygı değer bir meslek olarak görülmüştür. Fakat günümüzde yaşam şartlarının, yetiştirilecek olan kuşağın ebe-

veynlerinin beklentilerindeki değişiklikler, devlet yönetimindeki karar vericilerin mesleğe yönelik düzenlemeleri ve insanlığın geliştirdiği bilgi teknolojiler mesleğe bakış açısını, toplumdaki değerini, toplumdaki yerini ve statüsünü etkilemiştir.

Bir toplumda mesleklerin yeri ve statüsünü belirleyen devlet, toplum ve meslek sahibinin kendisidir. Ülkeler geleceğini ileriye taşımak, güçlü bir yapıya sahip olmak istiyorlarsa yöneticilerinin her alanda hizmet ve üretim gerçekleştirecek nitelikli insangücünü yetiştiren öğretmen ve akademisyenlerine gereken önemi vermelidir. Nitelikli insangücü demek kaliteli hizmet ve üretim demektir ki buda uluslararası alanda ekonomik güç sahibi olmak anlamına gelmektedir. Teknolojiyi geliştiren, kullananda, her alanda yeni keşif ve icatları yapanda insan faktörüdür.

Dünya yüzeyindeki tüm toplumlar bilmeli ki varlıklarının devamlılığı, toplumsal ihtiyaç ve beklentilerinin karşılanması, yaşam kalitelerinin artması, çocuklarının toplumda bir meslek ve statü sahibi olmalarını sağlayacak olan öğretmen ve akademisyenlerdir. Toplumda her birey yapmakta olduğu mesleği en iyi şekilde yapması demek hizmet aldığı diğer insanlardan da aynı nitelikte iyi hizmet almayı talep etme hakkını ona verir. Ayrıca mesleklerin statüsünü; toplumda o mesleğe duyulan ihtiyaç, mesleğin getirdiği yüksek kazanç ve toplumsal imajı belirler.

İçinde bulunduğunuz toplumda insanlığın hayatın her döneminde en çok ihtiyaç duyacağı alanlarda hizmet veren zamansız meslekler tüm ailelerin çocuklarında görmek istedikleri mesleklerdir. Bu durum o mesleklerin toplumsal değerini ve yerini korumasına neden olan unsurlardan biridir. Tüm ülkelerde insanların iyi kazanç getiren mesleklerden birine sahip olmayı istemesi, doğal olarak hayatını insanca yaşama güdüsünden kaynaklanmaktadır. Aileler çocuklarının yüksek gelir getirecek alanlarda iş yapmalarını istemeleri hem kendilerini hem de ilerleyen süreçte kendilerine katkı sağlayabilmeleri beklentisidir. Örneğin, hemen hemen her ebeveyn çocuklarını doktor olmasını ister. Hala toplumda ne iş yaptığınız bulunduğunuz ortamda göreceğiniz itibarın düzeyini belirleyen en önemli faktörüdür.

Sonuç olarak, bilgi çağında imaj her şeydir. Bu açıdan baktığımızda öğretmenlik mesleğinin toplumsal imajının artırmasına katkı sağlayacak eylemlere yer verilmelidir. Bunlar;

- Öncelikle isim değişikliği yapılması. Toplumda insanlar yaptıkları işin toplumdaki değerini, karizmatikliğini artırarak havalı bir algı oluşturabilmek için mesleğini tanımlayan isim değişikliğine gitmektedir. Öğretmenlik kavramı yerine sınıfı yönetip öğretimi yürüttüğu için “öğretim

yöneticisi” olarak isimlendirerek mesleğe yönelik yeni bir algı oluşturulabilir.

- Öğretmenlerin kendi mesleğine ve işine gereken değeri vermesini ve sorumluluk bilinci ile hareket edebilmesine yönelik bir tutum geliştirmelerini sağlayarak toplumdaki saygınlıklarını kazanabilirler. Her ğretmen önce yaptığı işle toplumsal yaşamın her aşamasında insanlığın hayatını aynı zamanda kendi hayatını da etkileyeceğini unutmamalıdır. Öğretmen hangi eğitim kademesinde olursa olsun yetiştirdiği ocuk ve gençlere neyi nasıl vermişse ilerde toplumda farklı alanlarda göreve başladıklarında yetiştirdiği bireylerden alacağı hizmetin iyi veya ktu olması kendisinin eserinin bir sonucu olacaktır.
- Öğretmenler gelecekteki toplumda söz sahibi olacak bireylere şekil verdiklerinin bilincinde olarak mesleklerini yapmalıdır. Toplumun en üst kademesinden en alt kademesine kadar görev alacak bireylerin her kamu hizmet alanında çalışanlara yönelik kararlar verip uygulamalar düzenleyeceklerdir. Eğitim-ğretim süreci ve öğretmenlik mesleğine ilişkin üst yönetimde bulunanların aldıkları karar ve uygulamalar verdikleri önem ve değer çerçevesinde şekillenecektir. Bu mesleğin toplumda diğer mesleklerde görev alacak olanları yetiştirdiği her zaman hatırlanmalıdır. Bu insanlar tarafından mesleğe verilecek olan değer arttırarak, toplumsal statüsünü yükseltecektir.
- Öğretmen bilgi çağında olduğunun farkında olarak gelişen teknolojiyi takip edip, etkin kullanabilmesi ve kendini geliştirmesi gc ve yetki sahibi olmasına katkı sağlayacaktır. Karşısına gelen ğrenci, velilerin her zaman bilgi ve donanım açısından sadece alan yeterliliği değil her türlü alanda gelişmeleri yakından takip edip haberdar olarak onlardan bir adım ilerde olmaları söyleyecekleri her söz ve eleştiriye bir cevapları olmalarını sağlayarak ikna becerileri gelişecektir. Buda veli ve öğrencilerin bakış açılarını ve davranışsal tepkilerinin kontrollü olmasını sağlayacaktır.
- Bilgi ağında bilgi işlem sistemleri ile globalleşmenin kaçınılmaz olduğu ortamda sosyal medya uygulamalarını ğretim uygulamaları çerçevesinde aktif kullanarak öğretmenlik mesleğinin özel ve ayrıcalıklı noktalarını göstererek toplumsal hayat için ne kadar önemli olduğuna ilişkin toplumsal bir bilinç oluşturacak şekilde reklamı yapılabilir. Bu beraberinde mesleğe ilişkin toplumda bir imaj oluşturur.

- Meslekler de diğer tüm sosyal unsurlar gibi değişkendir. Toplumdaki yer ve statüleri zamana bağlı olarak değişebilmektedir. Fakat mesleklerin içinde buldukları zamana, şartlara, gelişmelere ve yeniliklere adapte olabilmesi ve kendilerini var olan duruma göre değiştirip yenileyebilmesi toplumdaki popülerliğini korumasına katkı sağlayacaktır.

Prof. Dr. Vicdan Altınok
G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi
ORCID No: 0000-0002-9189-8068

3. BÖLÜM

ANI YAZILARI VE FOTOĞRAFLAR

MURAT GÜRKAN GÜLCAN ANISINA

1990'lı yıllar Hacettepe Üniversitesindeyiz. Bizler henüz çiçeği burnunda tazecek gençleriz. Beytepe Kampüsü'nde üniversitenin bize sunduğu olanaklar, öğrenciliğin ve gençliğin umut ve neşesi ile raks ediyoruz.

Tam da o günlerde bazı seçmeli derslerde birlikte olduğumuz, Beytepe formatına uymayan formal giyimli, yaşları bizlerden hayli büyük insanlarla karşılaştık.

Birçok arkadaşımız bu kişilerden hoşlanmamışlardı. Öğrenciliğe bir yandan adapte olmaya çalışırken, diğer yandan hayat sorumlulukları ve farklı alanlarda mücadele eden bu kişilerin Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bölümü öğrencileri olduğunu öğrendik.

Farklı şekilde ve farklı prosedürlere göre öğrenci aldığı için bu bölümde öğrenim gören öğrencilerin yaşı epeyce büyüktü. Birçok arkadaşım yardımcı olmazken ve onları yadırgarken ben elimden geldiğince onlara destek olmaya çalışmışım.

İşte Murat Gürkan Gülcan ile o dönemde yollarımız kesişti. Yıllar sonra Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesinde bir araya geldiğimizde beni hemen tanıdı.

Onunla olan sohbetimizde çok yönlü ve aktif kişiliğini keşfetme fırsatı buldum. Eğitimin her safhasında, bürokraside, sivil toplum kuruluşlarında her yerde görebiliyordunuz onu. Tabii ki bu çok hoşuma gitmişti.

Tarzıyla tam bir Anadolu lu olan bu insan her işe yüksek tansiyonla el atmıştı. Bürokratik süreçte ben de müstesna yeri olan rahmetli akademik danışmanım la olan yakınlıkları beni daha çok kendisine çekti. Bu şekilde başlayan dostluğa birçok anı sığdı.

Odasına ne zaman gitseniz ülke gündemini meşgul eden bir eğitim sorunu ve onunla ilgili tartışmaya maruz kalırdınız. Tartışmanın hararetine ve tansiyonuna göre gözlük camlarının buğulandığını görebilirdiniz.

Ömrünü ve sarfiyatını yaşantısına bölseniz büyük bir kısmını göç, mevsimlik tarım işçiliği vb. sebeplerle eğitimden uzaklaşan çocuklar ve bunların eğitim açıkları üzerine büyük bir tansiyon ve gayretle harcadığını görebilirsiniz. Kanımca bu konunun önüne kendi ailesi ve üyeleri bile geçemez (Bu bana ait bir fikir.).

Kapitalist düzene ayak uydurmuş toplumcu gözük en arkadaşlarının aksine kanımca kendisi tam bir kolektivisttir. Kolektivizminin ana unsuru eğitim ve ço-

cuklardır. Bu, sağda solda konuşma ya da pasif eylemleri içeren bir kolektivizm anlayışı da değildir ayrıca. Gittikleri yerlerde çocuklara kendi elleriyle eğitim yuvası kuracak kadar gerçekçi, deprem felaketinde kendi olanaklarıyla oradaki insanlara erişip birebir yardım yapacak kadar özverili bir kolektivizm anlayışıdır bu.

2015 Yılında Amerika Birleşik Devletleri'nin Michigan eyaletine beraber gittiğimizde bile orada çabucak kaynaştığı akademisyenlerle büyük kolektivist tutkusunu devam ettirmiştir.

Evet, bu sefer de Amerika Birleşik Devletleri'ndeki "göçmen çocuklar ve eğitim sorunları" zerine onları bizzat ziyaret ederek Michigan State niversitesi ğretim üyeleriyle çalışmıştır.

Orada sosyal yönlerini de tanıma olanağı buldum bu müstesna sosyal insanın. Bir salon dolusu Amerikalıya sazıyla serenat düzenlemesi hiç aklımdan gitmez.

Böyle bir program gündeme geldiğinde çok fazla katılım ve ilginin olacağını düşünmemiştim fakat yanılmışım. Oldukça kalabalık bir gruba Türk kültürüyle bezeli türküleri ve millî enstrmanımız sazı tanıttı. Tabii ki büyük ilgi gördü.

Tanrı'm, saz ve türkülerle ilgili o kadar çok Şey sordular ki nasıl İngilizceleştirilir bilemediğimiz yerde Őařakalmıřtık! Gelin de siz çevirin "yaprak saz" kavramını... Murat Hoca'ya o süreçte yardımcı olmaya çalışırken oldukça zorlanmıştım.

Kendisinin belki de en apkın ve zaaf sahibi olduğu konu "arabalar"dır. Daha bir arabayla flrtleşirken başka bir arabaya göz kırabilir ya da satıp başka bir araba alabilir.

Bir arabayı alırken dokuz bin yere danışan, her yerden fiyat alan, kılı kırk yaran çevresindeki arkadaşlarının tam aksine bu konuda çok hızlıdır. Onu 20 yıl bir arabayla düşünmek oldukça güç ve imknsızdır.

Dezavantajlı ocukların eğitimi veya arabalar hakkında konuşurken onun gözlerindeki ışıltıyı çok daha net fark edebilirsiniz. Tüm bunların dışında, genel yaşam konularında da sıklıkla kendisine başvurduğum ve sohbetinden keyif aldığım bu güzel insana her an ulaşamayacak olmanın burukluğunu yaşayacağım.

Onun duracağını ya da ara vereceğini düşünmüyorum sadece yaşam formunun biraz değişeceğine inanıyorum. Bu yeni yaşam formunda ona sağlık, mutluluk ve keyif dolu günler dilerken, bir Şekilde bir köşesinde yer almayı da mit ediyorum.

MURAT GÜRKAN GÜLCAN

Murat Gürkan GÜLCAN ile 1990'lı yıllarda eski adı, Ankara Sağırılar Okulu olan şu anda da Altındağ ilçesi Kemal Yurtbilir Özel Eğitim Meslek Lisesi olarak faaliyetine devam etmekte olan bu okulda, Özel Eğitim Sınıf Öğretmeni olarak birlikte görev yapmıştık. Murat Bey ile siyasi anlayışımız ve dünya görüşümüz aynı değildi. O zamanlar; Murat Bey kardeşim, sosyal demokrat kimliğine haiz, ben ise yılların ülkücü kimliğine haiz olan bireylerdik. Okuduğumuz gazeteler bile farklıydı. Ancak vatanın bölünmez bütünlüğüne bağlı ve Atatürk'ün izinde yürüyen iki eğitimci olarak dostluğumuz bu okulda oluşmuştu.

Murat Bey yurt dışı görevden gelerek yeniden Ankara Sağırılar Okulunda göreve başladığı esnada çoğu öğretmende bulunmayan son derece güzel ve yeni bir honda otomobil ile kuruma geliş-gidiş yapıyordu. Bense 1993 yılında evlenme hazırlığı yapıyordum. Osmaniyeli olmam nedeniyle akrabalarım da birer, ikişer Ankara'ya gelmeye başlamıştı. Aslında bir arabaya da acil ihtiyacım vardı. Hani derler ya; "Bir ucu keşkeye, bir ucu da belkiye dayalı bir köprüdür yaşamak." Ama, "nafile" diye düşünürken Murat Bey, o zaman yeni almış olduğu, ikinci arabası olan Murat serçe markalı otomobilini okula getirerek hiç kimsenin haberi bile olmadan anahtarını bana teslim etti. Bu arabasının olduğunu dâhi bilmiyordum. Bana anahtarı verirken; "Kardeş, düğünün var, biliyorum; bu araba benden çok, şu anda sana lazım. Ne zaman teslim edersen et. Kabulümdür, güle güle kullan." dedi. O anki mutluluğumu hiç unutamam.

Murat Bey düğünümü de hediyesiyle şereflendirdi, düğünden on beş gün sonra, arabasını yıkatıp temizlettim ve otomobilin içerisine bıraktığım küçük bir hediye ile kendisine teslim ettim. Murat Bey, aynı samimi duruşla, istediğin zaman yeniden alabilirsin, istersen dilediğin sende kalabilir." dedi. Hani, insan dünyaya gelir, koşar, yorulur, soluklanır ve gider ya! Murat Bey'e hissettirmeden, tüm duyguları o anda doludizgin yaşayıp, gözlerim birden yaşarmıştı. Hiç unutmuyorum.

Böyle dostlukların, içinde bulunduğumuz, çoğu kişilerce hak edilen, betimlemeyle; "menfaatperest toplumda" giderek azalması, gerçekten acı bir kayıp. Murat Bey'le aynı okulda yine çok sevdiğimiz ortak bir arkadaşımız vardı. Murat Bey'in hemşehrisi, adını vermekten onur duyacağım bir başka kardeşim, o da şu anda Muğla ilinde Eğitim Müfettişi, Dr. Ahmet Şakir YAZICI, hiç unutmuyorum, o da Muğla'da düğün yapmıştı, başıma gelen birtakım olumsuzluklardan dolayı, mad-

di açıdan oldukça zor durumdaydım. Aslında, Murat Bey'e söylemediğim gibi, Ahmet'ten de o günlerde yardım talebim olmamıştı. Ancak bu kardeşim de düğününden on beş gün sonra eşiyle birlikte evime ziyarette bulunarak, giderken sayısını ve gramajını bile söylemeden bana içerisinde altın dolu bir kese bıraktı. Bırakırken de; « Bunlara şu anda hiçbir ihtiyacımız yok, ne zaman durumun uygun olursa alıp bize teslim edersin, gle gle harca...” dedi. Ne söyleyeceğimi bilemiyorum. Yreklerden kopan feryatasına, insan bir gözlerine dolanı, bir de yüreğinde kr düğüm olanı anlatamazmış ya; bazen sadece, susar, susar ve susar. Çok anlamlı ve duygusal bir durum.

şu an, içimden sadece sormak geliyor: «Acaba bu örnekteki gibi kaç delikanlı kaldı evremizde?» Ha, merak eden olabilir belki, siyaset de yaptık ya, Ahmet de çok iyi bir lkcyd.

Bu tip, hesapsız insanların yok olmamaları dilek ve temennisiyle... Bu kitaba vesile olanların nezdinde emeği geçenlere ve tüm okurlarımıza en içten sevgi, saygı ve şükranlarımı sunuyorum. Esen kalın.

Ali ARSOY

Ankara, Eğitim Müfettişi

DR. MURAT GÜRKAN GÜLCAN HOCA'YA

Sevgili Murat Gürkan Gülcan'ı Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Eğitim Yönetimi ve Planlaması Bölümü lisansüstü-doktora öğrenciliğinde tanıdım. Benden bazı dersleri aldı; sonrasında tez danışmanı oldum.

Murat o sıralarda Millî Eğitim Bakanlığında bir birimde daire başkanı idi. Zor bir tez konusu seçti: Avrupa Birliği Eğitim Sistemleri çerçevesinde ülkemiz için bir eğitim sistemi önermesi gerekiyordu.

Avrupa Birliğinin, birlik üyesi devletlerin eğitim sistemlerine önemli bir müdahalesi, bir sınırlandırması bulunmuyordu. Üye devletlerin kültür farklılığı böyle olmasını gerektiriyordu. Diğer bir ifadeyle birlik içinde ortak bir eğitim sistemi modeli yoktu.

İşte bu koşullarda onun birlik üyeleri eğitim sistemlerinden hareketle Türk Eğitim Sistemi için bir model önermesi gerekiyordu. Murat gerçekten çok çalıştı, iyi bir iş birliği süreci yaşadık.

Süreç içinde öğrenmeyi de içeren bazı gülme sahneleri de oldu. Murat baktım Allah'ım yazmış, yazmış, bu ne? "Murat, tez yazmak senin dairede rapor yazmana benzemez; her şeyden önce kısa ve öz yazmalısın." demiş; falçatayı alıp kesip biçip leyleği kuşa döndürmüştüm. Bu diyalogu hep anımsar, birlikte güleriz.

Sevgili Murat bilgim dışında tezini kitap hâline getirmiş, nasıl olduysa odamda olmadığım bir saatte masama bırakmış. Bu biraz emrivaki olmuştu. Tabii ki şaşırardım; görseydim, tezin üretiminde danışmanın da katkısı düşünülerek usulen de olsa bu süreçte tez danışmanına danışmak, görüşünü almak gerektiğini, bunun bir teamül olduğunu söyledim. Sanırım sevgili Murat bunu düşünemedi.

Gel zaman git zaman sevgili Murat'ın Gazi Eğitim Fakültesi Eğitim Yönetimi ve Teftişi Anabilim Dalında kariyerini sürdürmesi, doçent ve profesör olması, hatta anabilim dalı başkanlığı yapması süreçlerine tanık olduk. Bu süreçte zaman zaman O'nu jüri üyesi olarak da davet ettiğim oldu. Birlikte güzel bir jüri süreci yaşadık. Sevgili Murat'ın sosyal medyada karavanı ile deprem bölgesine erzak taşıdığını, yardım götürdüğünü gösteren resimlerini gördük. Ayrıca özel yaşamını bilmediğimden, bir hanım efendiyle birliktelik resimlerini gördüm. Bu hanım efendiyle evlendiği haberi üzerine onlara mutluluk diledim.

Son olarak da emekli olma isteği gündeme geldi. şaşırmadım desem doğru olmaz. Zira gerçek yaşını bilmiyorum; ancak normal emeklilik yaşı öncesinde olduğunu sanıyorum. Umarım bir emeklilik planı vardır. Ne diyeyim, bu kararı hakkında “hayırlı olsun” der, sevgili Murat Hoca'nın sevgili eşi ve diğer sevdikleriyle birlikte güzel bir emeklilik dönemi yaşamasını dilerim.

Prof. Dr. Ali BALCI

ÖĞRETMEN

Samsun Vezirköprü ilk görev yeri.
Mesleğine aşık, sanki seferi.
Karanlığa karşı dönmüyor geri,
Murat Gürkan Gülcan lider öğretmen.

Gurbetçi çaresiz yolun bilemez.
Ağlar anne baba dilin bilemez.
Okulda ezilen canın bilemez,
Murat Gürkan Gülcan kardeş öğretmen.

Doğum yeri Artvin Kocabey Köyü.
Şavşat ilçesinde boy vermiş soyu.
Bağlıdır yurduna uzundur boyu
Murat Gürkan Gülcan önder öğretmen.

Anladı Avrupa'da görev düşüyor.
Yurdunu anınca ruhu üşüyor.
Yüreği yanıyor, hizmetle coşuyor,
Murat Gürkan Gülcan lider öğretmen.

Dokuz yüz yetmiş beşte öğretmen
oldu.
Vatana millete hasletle doldu.
Karanlığa, eğitim en doğru yoldu,
Murat Gürkan Gülcan lider öğretmen.

MEB'de üst görevde buldu kendini.
Başkanlığa geçti, yıktı bendini.
Gün oldu, anlattı haklı derdini,
Murat Gürkan Gülcan rehber öğretmen.

TÖBDER'e üye oldu, örgütün kurdu.
Gerici faşizme göğsünü gerdi.
Baskıya şiddete kanını verdi,
Murat Gürkan Gülcan lider öğretmen.

Çocuk haklarında hakka duyarlı.
Çocuk sömürsün sorar kararlı.
Tarımda çalışan, cana tutarlı,
Murat Gürkan Gülcan kardeş öğretmen.

İşine, göreve koşarak gider.
Aydınlığa ışıktır gönüllü önder.
Karanlığa savaştı korkusuz lider,
Murat Gürkan Gülcan yoldaş öğretmen.

MEB'de büyük lider, sağlam önderdi.
Yönetime başarılı müdür gönderdi.
Hoca oldu, gençlere yön verdi.
Murat Gürkan Gülcan önder öğretmen.

Almanya'ya uçtu, gezdi dolaştı.
Binlerce mağdur cana ulaştı.
Gurbetçi halkına günlünü açtı,
Murat Gürkan Gülcan sırdaş öğretmen.

Yönetim biliminde ünü duyuldu.
Gazi Üniversitesinde başa koyuldu.
Kendi alanında "üstat" sayıldı,
Murat Gürkan Gülcan lider öğretmen.

Bilgedir, her dostu rehberlik eder.
Yardıma muhtaca koşarak gider.
Emekçi çocukları çok mutlu eder,
Murat Gürkán Gülcan sırdaş öğretmen.

Saz çalar dostlarla, türküler sever.
Birlikte sevince coşkulu ünler.
Ortak başarı ruhuyla girer.
Murat Gürkán Gülcan önder öğretmen.

Ozan Ali Hoca can arkadaşın.
Ayşegül Hanım ise tek gönüldaşın.
Öğrenci dostların, olur sırdaşın,
Murat Gürkán Gülcan lider öğretmen.

ALİ UYANIK

LİDER ÖĞRETMENİM, ARKADAŞIM

1990 yılının ağustos dönemi atamalarında İzmir'e atandım. Ereğli'de AÖF'den iktisat bölümünü bitirmiştım. 1988 mezunuydum. Velhasıl birkaç alanda mücadele ediyordum. Millî eğitimde önüme böyle bir fırsat çıkacağını hiç düşünmemiştim. Ereğli'den gelen teklif için durumum uygun değildi. O yıllarda yönetici olmak isteyenler sınava giriyordu. Kazananları ciddi eğitimlerle önemli göreve atıyorlardı.

Ereğli'den arayan arkadaşım " Ekimde İlçe Şube Müdürlüğü sınavına gir. 6 ay içinde hazırlan sonra seni Ereğli İlçe Millî Eğitim Müdürlüğüne çekeriz." diye ısrar etti ve bana bir anlamda görev verdi. "Sınavlardan uzak kaldım, araştırayım." dedim. Bu sınavlara hazırlayan bir kitap aldım. Kalın ve içerik olarak bugünkü KPSS düzeyi sınavlarına içerik olarak biraz benziyordu. Ben de Ereğli'yi seviyorum, ailem orada oturuyor. Çok sayıda dostumu bırakıp İzmir'e geldim. İzmir'de de en kısa sürede dostluklar kurdum. Ereğli'de ortak akıl ve grup çalışması sayesinde kültür düzeyi, okulların eğitim seviyesi çok iyi. Ereğli'nin Türkiye'de tüm sınavlarda ilk 10'a girebileceği idealini düşünüyorum. Çok geniş bir öğrenci kitlesine ve genç çocuklarımıza yardımcı olabileceğim hedefi ile bir ay kadar sınavlara çalıştım. Sınav oldu, Bornova'dan 6 kişi kazandı, sevindik. MEB bizi hizmet içi eğitime alacaktı. 2001 Nisan ayında Yalova Esentepe'de "Şube Müdürlüğü Hizmet içi Eğitimi"ne çağırıldım. Ereğli'den arkadaşlar dosya hazırlayarak Bakanlığa göndermemi istediler. Öneri yapanlar da memnun olmuşlardı. Bana güvenleri daha da artmıştı. Nisan 2001'de eğitime gittim. İşte orada ilginç anılar yaşadım. En önemlisi, yıllar önce ayrıldığımız Murat Gürkan Gülcan arkadaşım, bir aylık kursun 3. haftasında ilginç bir şekilde karşıma çıktı.

Liderlik, yöneticilerin aldığı eğitim dallarından olan dersimizdi. Sabah fındık tarımında çalışan çocukların eğitimine, ardından bizim derse... Bu şekilde gün boyu koşuşturan yeni bir hocamız gelmişti. Adını tahtaya yazdığı anda bilinçaltım tam uyanmadı. Gülcan soyadı bana çağrışım yapıyordu ancak öğretmen iken tanıdığım arkadaşımın adı Murat değil Sürmeli idi.

Hemen derse başlayan hocamız ilk önce tanışma başlattı, herkes tek tek kendini kısaca tanıttı. Uzman hocamız geniş olan salonu radar gibi tarıyordu. "Tam bir liderlik örneği hoca." diye düşündüm. Diğer hocalardan farklı olarak herkese

çok içten yaklaşıyordu. Daha ilk derste gönüllere girdi. İçimizden biri olduğunu o kadar net gösteriyordu ki anlatamam.

Diğer dersler, mevzuat, eğitim bilimlerinin tüm konuları o kadar ağdalı konuları ki yoruluyorduk. Yüksek puan alanlar büyükşehirlere atandığı için herkes bu zor ve yorucu konulara zaman ayırarak çalışıyordu. Ben o aşırı çalışma ortamına ayak uyduramadım. Zaten hiperaktif bir yapım var.

Liderlik dersine dönelim. Sınıfımız kalabalık olduğundan ilk saat tanışma bitmedi. Dörtte birlik kısmı kaldı. Hoca birkaç isim söyledi. “İhtiyaç için diğerleri çıkabilir.” dedi. Bu söz üzerin beynimden uyarı geldi. Evet, liderlik hocamız benim arkadaşımdı!

Veziirköprülü yıllar aklıma geldi. Ama isim yok, sadece soyadı çağrışım yaptı. “Çift isimliyimş.” diye düşündüm. Yanına varınca gülererek kucakladı. “Tanıdın mı ?”dedi. Tanımıştım. “Sürmeli...” dedim. Duygulandım, içim titredi, gözlerim nemlendi. Diğer tanıştığı öğretmenlerimizle ilgilendi. Akşam yemekte buluşmaya karar verdik. İçimde bir coşku, anılardan süzülen gençlik idealleri ve daha niceleleriyle ikinci dersin nasıl geçtiğini bilemedim.

Akşam buluşması oldu. Hafta sonu için plan yaptık. Sonraki günlerde de bölgede birlikte gezilerimiz oldu.

Özellikle “Bursa’ya gelir misin, seni gezdireyim.” demesi beni çok mutlu etmişti. MEB İlköğretim Genel Müdür Vekilliği yapıyor olması bana ayrıca gurur vermişti.

O buluşmada bana “Kendi memleketim olan Şavşat’a İlçe Milli Eğitim Müdürü olarak gitmek ister misin?” teklifi kafamı çok meşgul etti. Ancak ben Konya Ereğli’den arkadaşlara söz vermiştim. Dosyam beklemedeydi. “Ereğli olmazsa Şavşat’a giderim.” dediğimi hatırlıyorum.

Ne yazık ki Ereğli talebimiz olacak bir pozisyonda iken bazı Ereğlili lüzumsuzların harici birlerini milli eğitimde tutma çabaları kulağıma gelmişti. Biz İç Anadolu insanları kendi çevremizdeki insanları tutmayız, yabancıları baş tacı yaparız.

Murat Gürkan Gülcan arkadaşım da profesör olarak Gazi Üniversitesine geçti. Eğitime hizmet görevini hoca olarak sürdürdü. Ara sıra görüştük, anılarımızı paylaştık. Güncelle ilgili, eğitimle ilgili sohbetler yaptık. Hâlâ yapıyoruz...

Başarılı bir genel müdürlük yapan, güçlü lider kişiliği taşıyan Murat Gürkan Gülcan’ı bütün içtenliğimle ve en kalbi duygularımla belirtmek istiyorum ki çok seviyorum.

YOL ARKADAŞIMA

Sevgilim, sevdiğim, sevgim
Yol arkadaşım, yoldaşım, yolum.
Ne iyi ettin de doğdun
İlk aşık olduğun kadını ağlatışın
Bir soğan hüznüne...
Dağların, yolların, çam ağaçların
Çam ağaçlarına bağladığın anıların.
Neşeli Ezgilerini
Göklerin hanında bir Cihan,
Yolun sevgilim, upuzun yolların
Günlerin ve gecelerin onları yola hediye edişlerin
Gece gözlerini yummaların
Hayallerin,
Hangi şehirlere bilmem ki ne tohumlar ektin?
Merakım, özlemim, memleketim.
Toprağında koştuğun yaylalar sana hasret,
Sonsuz kere sonsuz tek mezar
Şimdi oralar adın sayıklar,
Çocukluğun sevdiğim
Biri ötekenden büyük ayakkabıların,
Varlığı ve yokluğu hayatın,
Kara Mahmut gibi tahtayla hemhal,
Sürüntü Nevzat gibi at sırtında,
Baba merhameti
Sen ne vakit büyüdün ey çocuk!

Ey sol başparmağını gizleyen çocuk,
Kurbağalar, kardeşlik ve sen
Hiç görmediğim o akra adam
Ben senin bir kalbini bilirim,
Bilinmezim geçmişin
Merakım, hasretim
Yaşına şahidim
Yaşın ömrümden gider bilirim.
Seninle geçen ömre ben şükrederim.
Evim, kalbim, sevdiğim
Varlığına şükran,
Nefesine şükür,
Sana teşekkür...
İyi ki doğdun sevgilim....

Ayşegül ERÖZYÜREK GÜLCAN

PROF. DR. MURAT GÜRKAN GÜLCAN

Kıymetli Murat'la arkadaşlığımız, 90'lı yıllara dayanmaktadır. O yıllarda Millî Eğitim Bakanlığı, okullarda çalışan öğretmenleri "Görevlendirme" yoluyla Kitap İnceleme Komisyonu'nda görevlendirirdi. Bu komisyonlarda sabah ve öğlen olmak üzere öğretmen grupları çalışırdı. Her birimiz Ankara'nın çeşitli devlet okullarından bu komisyonlara atanmıştık.

Komisyonlar Millî Eğitim Bakanlığının Ankara'daki bakanlık binasının beşinci katında toplanırdı. Ben de sabah grubunda Sosyal Bilgiler Komisyonu'nda görevlendirilmiştim. Komisyonumuzdaki öğretmen arkadaşlarımızla güzel iletişimler kurarak yeni işimizde azimle çalışıyorduk. Çalışmalarımız hızla devam ederken bir sabah şube müdürümüz çalıştığımız odaya girerek çalışma grubuna yeni bir arkadaşımızın geldiğini söyledi ve onu bize tanıttı.

O kişi Murat Gürkan GÜLCAN'dı. Artvin Şavşatlı olduğunu gururla söyleyen Murat, Almanya'daki yüksek lisansını bitirip Türkiye'ye dönmüştü. Kendisi çok sıcak ve samimi bir kişi olduğundan çalışma grubumuz onu hemen benimsemişti.

Burada başlayan arkadaşlığımız yıllarca devam etti. Bu süreçte birlikte birçok güzel çalışmaya imza attık. 1999 yılında ilk defa okutulacak olan "Vatandaşlık ve İnsan Hakları" dersinin programını ve ders kitabını çıkarmak için Çankaya Büyükşehir İllköğretim Okulunda bakanlık adına bir araya geldik.

O yıllarda o kitabın çıkması bir devrim niteliğinde idi. Kitabın çıkmasında birçok engel ve zorlukla karşılaştık. Buna rağmen bir yıl içinde programı ve kitabı tamamlayabildik. Hazırladığımız kitabın Türkiye'de 10 yıl süre ile ilköğretimin 7 ve 8'inci sınıflarında ders kitabı olarak okutulmasının gururunu yaşadık.

Kitabın ve programın hazırlık aşamalarında fikir tartışmaları yaşasak da birbirimize her zaman saygı ve sevgi duyduk. Birkaç yıl sonra eşimin görevi nedeniyle bakanlıktan ayrılarak yeniden öğretmenlik görevime döndüm. Murat'la bu yüzden uzun bir süre görüşemedik. Ama ben onun kariyerinde adım adım yükseldiğini gözlemledim.

Şimdi kader bizi eşimin memleketi olan Ordu'da bir araya getiriyor. Birlikte güzel, sağlıklı ve huzurlu bir emeklilik geçirme dileğiyle.

Aaa, son olarak unutuyordum! Murat o meşhur deri çantadan duruyor mu? O senin simgen gibiydi.

Saygı ve sevgiyle...

Ayşın AKÇİL TAKTAK
Mayıs, 2024/ Ataşehir/İstanbul

NEŞELİ, ÜRETKEN, ÇALIŞKAN: MURAT GÜRKAN GÜLCAN

Hani yaşamınızda kimi insanların yeri bir başkadır. Yolunuz keşişir, tanışır-sınız, ortak anılar biriktirirsiniz, sonra yollar ayrılır. Ancak düşünsel alandaki ortaklık, idealler zaman zaman yine yeniden bir araya gelmenizi sağlar. Sanki dün ayrılmış gibi yeniden başlarsınız konuşmaya... Sanki dün ayrılmış gibi, sohbetinize kaldığınız yerden devam edersiniz. Hiç ara vermemiş gibi... Yabancılık çekmeden, zorlanmadan... Yeniden ortak anılar biriktirirsiniz.

Yıl 1994. Millî Eğitim Bakanlığı İlköğretim Genel Müdürlüğü bünyesinde görevli öğretmen olarak çalışırken tanıdım Murat arkadaşımı. Sosyal Bilgiler Komisyonu'nda birlikte çalıştık.

Kafa dengi arkadaşlarla birlikte çalışmak, ortam nasıl olursa olsun çok güzeldir. Kısıtlı zamanı çok güzel kullanırsınız. Üretken, yaratıcı olmanın yanı sıra, keyifli zamanlarınız olur. Bizim de öyle oldu Bakanlıktaki çalışma sürecimiz. Hem çalışıp İnsan Hakları ve Vatandaşlık Bilgisi dersi ile ilgili program hazırladık hem de bir arada olmanın keyfini çıkardık.

Programı hazırlama sürecinde işin uzmanı birçok bilim insanı ile görüşmeler yaptık. Cahit Talas, Serpil Akıllıoğlu, İoanna Kuçuradi, Hızır Ekşi bizi aydınlatan, ufkumuzu açan bilim insanlarıydı.

Her görüşmenin ardından bir yerlere gidiyor, sohbet ediyor, bir şeyler yiyip içiyorduk. Günümüzü gözden geçiriyor, yeni programlar yapıyorduk. Şimdi o gruptan kimi arkadaşlarımla hâlâ görüşüyorum. Kimi arkadaşlarımızı yitirdik ne yazık ki...

Murat Gürkan Gülcan'ı ilk tanıdığımda farklı bir kişi olduğunu anladım. Dış görünüşü de farklı idi arkadaşımızın. Alışılmış klasik renkler dışında gömlekleri, ceketleri, kravatları vardı. Önce çok şaşırılmıştım. Öyle ya, hiç alışkın olmadığımız bir tarzı vardı. Pastel pembe, taba renk gömlekleri ve onunla uyumlu ceketleri, kravatları... Her zaman sık, her zaman tiril tirildi. Kimi zaman ceketini camın koluna özenle asar, dolaşmaya çıkardı. Çıkarken de "Ceketime iyi bakın." derdi.

Üretken bir komisyondur Sosyal Bilgiler Komisyonu. Kısa sürede İnsan Hakları ve Vatandaşlık Bilgisi Ders Programı'nı en ayrıntılı şekilde hazırladık. Amaçlarını, kazanımlarını, içeriğini, her ayrıntısını... Bakanlık bizi "Program Geliştirme"

kursuna gönderdi. Ufkumuzu genişletti. Bizim grubun çalışkanlığı, neşesi, iş birliği, dayanışması kısaca her özelliği diğer gruplara örnek oluyordu.

Bir yıl sonra ben Talim Terbiye Kurulu bünyesinde Kitap İnceleme Enstitüsüne gittim. Murat arkadaşım Bakanlıkta devam etti. Zaman zaman arkadaşlar bir araya gelerek dostluğumuzu pekiştirdik. Kimi zaman da uzak yerlere savrulduk. 1998 yılında emekli olduktan sonra, Öğretmen Dünyası Dergisi yazı kuruluna ve Ulusal Eğitim Derneğinin yönetim kuruluna seçildim.

O dönemde arkadaşım Murat'la yollarımız yeniden keşişti. O, akademik kariyer yolunda ilerliyor, çok güzel projeler oluşturuyor veya projelere katkı sunuyor. Üniversiteye ziyaretine gittim. O ziyaret ne güzelliklere kapı açtı bilerseniz. Ayda bir yayınlanan Öğretmen Dünyası dergimiz, bir konuyu ayrıntılı olarak ele alıyordu. Bilim çevrelerindeki işin uzmanlarından da yazılar istiyorduk. Böylece dergi okurlarını aydınlatmaya çalışıyorduk. Bu süreçte Murat Gürkán Gülcan ve bizi tanıştırdığı Ayhan Ural, Murat Kaymak ve diğer hocalarımız bilgilerini de emeklerini de bizden esirgemediler. Yazılarının yanı sıra konferanslar verdiler. Geleneksel "Cumartesi Konferansları" kapsamında sundukları katkılar unutulur gibi değil.

Anılarımdan anlaşılacağı gibi, Murat arkadaşım toplumsal olaylara duyarlı, eğitim alanında bilgisini, gözlemlerini, deneyimlerini paylaşmayı seven, çalışkan ve üretken birisidir. Son derece içtendir, neşelidir. Programlıdır, başarılıdır. Nitelikli yaşama dair ondan öğrendiğim çok şey var.

Çok yaşa, çok üret Murat arkadaşım.

Birsen SÜRMEĒİ

İLK İŞİĞİ AĞUSTOS'TA MURAT BEY'LE PARLATTIK

17 Ekim 2005'te Eğitim-İş'i kurmak için Ankara'dayız. Yağmurlu bir Pazar sabahı 47 kurucu bir araya gelmişiz. MYK'yi oluşturup illerimize dönmüşüz. Ben de Artvin il temsilcisi olarak ilime dönmüşüm. İlk genel kurul sonrası yedekten MYK üyesi olmuşum. Genel Eğitim ve Basın-Yayın sekreteriyim. Sendikada para yok, pul yok. Nöbet sırası Mustafa AKSU ve Bülent ATABEK'te. Dergi çıkarılacak, Eğitim Danışma Kurulu kurulacak. Basın Yayın Kurulu oluşturulacak.

Umut çok ama bizde tecrübe yok. Başımız sıkışıyor, Niyazi ALTUYA'ya gidiyoruz. Erdal ÇALI, Feyzi ÇOŞKUN Hoca'm derken, bakanlıkta Ali ÇAKIROĞLU ağabeyimize yönlendirildik. Gittik görüştük. Murat Gürkan GÜLCAN adı geçiyor gittiğimiz yerlerde. Hoca'mla aynı ilçedeniz ama tanışmamışız.

Genel merkezde basın danışmanımız, memurumuz, çalışanımız Gülümser Erozalp var. TV'lerde Eğitim-İş'i tanıtmak istiyoruz. Televizyon kanalları bizi haber yapmıyor. Konuştuk, Başkent TV'de birileriyle görüştü. Değerlendireceklerini söylediler. Umudu kestik yine. İşin ilginç program akışında meydana gelen ani değişikliklerle bize program yapacaklarını söylediler. İyi ama kimi çıkaracağız?

Murat Hoca'mı aradık. 2 saat içinde arabasıyla geldi. Konuştuk, Başkent TV kanalına gittik. Programa çıktı. Eğitim-İş'i ve eğitim politikalarımızı anlattı. İlk dergimizde makale yazdı. Ondan sonraki süreçte akademik bakışımızın oluşmasında çok ciddi katkıları oldu.

TV kanallarına program yapmak için bilmem kaç dolar istendiği, profesörlerin birçoğunun bedelini almadan makale yazmadığı bir zamanda Murat Gürkan Gülcan sıcak bir ağustos gününde bize ışık olmuştu. Sonraki süreçte Eğitim-İş için çok çalıştı. Emekleri çoktur.

Murat Hoca'mızla en son cumhurbaşkanlığı seçimleri sürecinde görüştük ve Türk Millî Eğitiminde hedefler üzerine değerlendirmelerini aldık. Kendisi emekli olacakmış, esenlikler diliyorum. Türkiye'nin Murat Gürkan Gülcan'lara çok ihtiyacı var...

01.05.2024

Bülent ATABEK

Eğitim İş Kurucusu

Eski Basın Yayın Eğitim Sekreteri

BABAM VE BİSİKLET

Murat Gürkan Gülcan; babam, babadan öte arkadaşım, sırdaşım, dostum, özel bir karakter. Seksenli yılların ortalarıydı, okullar tatile girmişti. O yıllarda herkesin bisikleti olmazdı. Benim de yoktu elbette... Sıcak bir Ankara akşamı, güneş batarken mahallenin başında uzun boylu bir adamı bisiklet ile bize doğru gelirken gördük. Mahallenin çocukları ile eller yüzler toprak içinde meraklı gözlerle izliyorduk bisikletli adamın gelişini. Güneşin kızıla çalan ışıkları görüşümüzü engelliyordu. Babam diyordum, tabi görüş net değildi ve bisikletin mavisi güneşin ışıklarını bastırıyordu. Ona doğru koşarken yol bir türlü bitmek bilmiyordu.

Onca çocuğun içinde yaşadığım gurur, sevinç... Birbirine karışmış tarifsiz daha birçok duygu... Sonradan anlıyorum ki bisikletin alınışına dair değilmiş o duygular, o tarifsiz sevinç; babaymış o duygu, babaya...

Cihan GÜLCAN

BİR ÖMÜR ÇOCUK İŞÇİLİĞİ MESELESİ VE BİTMİYEN ÖĞRENME SERÜVENİ

Gazi Üniversitesi mezunu olup kendisinden ders dinleme şerefine nail olmamış bir öğretmenin, mesleğinin 7. senesinde onunla tanışarak, 10 yıllık bir serüveni başlatması aslında Murat Gürkan Gülcan benim için. Ömrünü eğitime adanmış, toplumun her kesiminin eğitim hakkını elde etmesi için çaba gösteren bir figürdür kendisi.

Her sene ülkenin doğusu batısı kuzeyi güneyi demeden, onunla ziyaretler yapmak toplantılara katılmak hatta 21 kez ilk günkü heyecanla aynı eğitimi dinlemek, hiç usanmadan. Bir toplantıda bizlere sormuştu “Eğitimimi kaç kez dinlemişsinizdir?” diye, saymıştık birlikte. Şaşırabilirsiniz ama bizim için hocayla çok yaşanılabilir bir durumdu.

Mesleğinin duayeni, bir öğretmen olarak benim bir de “gönül mesleğimin” olmasının sebebi, “*Türkiye’de Mevsimlik Tarımda Çocuk İşçiliğinin Önlenmesi*” denilince akla gelen ilk isim olan Prof. Dr. Murat Gürkan GÜLCAN ile on yıldır aynı yolda yürüyor olmanın mutluluğunu ve gururunu yaşıyorum.

Murat hocamla ziyaretlerimizden birinde şöyle bir şey yaşanmıştı ki bu durum öğretmenlik mesleğinin değerini bana tekrar hatırlatmıştı. Kamu ziyaretlerimizden birinden randevu almayı atlamış ve ziyaretin gerçekleşmeyeceğini hocamıza iletmiştim. Kendinden yaşça küçüklerden kat kat fazla enerjisi olan, hiçbir zaman yorulmayan hocamız “randevumuz yok ama belki bulur ve konuşuruz Elif” demişti. Makamın özel kalemine gittiğimizde ismimi ve gelme nedenimizi özel kaleme ilettilim. Özel kalemin bizi içeriye almayacağını sezinlediğimde “hocam olmayacak bu ziyaret” dedim. Murat hoca kibarca yerinden kalktı ve özel kaleme, Prof. Dr. Murat Gürkan Gülcan’ın geldiğini ve çocuk işçiliği ile mücadele konusunda görüşmek istediğimizi iletmesini söyledi. Biz on dakika sonra kendimizi makam odasında görüşmede bulduk. Hocama “giremediğiniz kapı oldu mu hocam?” diye sorduğumda “Öğretmen sıfatıyla giremeyeceğimiz kapı yok *Elifciğim*” diye cevap verdi. İşte bir ders daha almıştım hocamdan.

Bana bir çocuğun hayatının değişmesinin bir ailenin kurtuluşu olduğunu aşıl原因 sevgili Murat hocam, binlerce çocuğu eğitti, eğittiği bizler de binlerce çocuğun hayatına dokunduk ve dokunmaya devam edeceğiz.

Var olası, hep olası hocam..

Elif TÜRKMEÑOĞLU USTA

BİLİM YOLUNDA ÖMÜR TÜKETENLER...

İnsanlık tarihinin en zorlu dönemeçleri bilim insanlarının üstün çalışmaları sonucunda kazasız dönülebilmiştir. Her dönemeç aşıldıktan sonra insanların tarihsel yolculukları daha da hızlanmıştır...

Herkesin korktuğu, düşünce ve görüşlerini açıklayamadığı karanlık dönemler, bilim insanlarının, aydınların her türlü bedeli ödemeyi göze alarak yaptıkları cesur çalışmalar sonucunda dünya yüzünü aydınlığa dönmüştür.

O nedenle bilim insanlarını iki grupta toplamak mümkündür. Birinci grup, karanlık dönemlerde de korkmadan çalışmalarını yapabilenler, “hakikati” söyleyebilenler. Bunlar arasında Sokrates’ten Giardano Buruno’ya, Kant’tan Voltaire’a kadar birçok bilim insanı sayabiliriz...

Bu bilim insanlarının ortak özelliği dönemlerinin iktidarlarına, otoritelerine karşı “hakikat” arayışını sürdürmeleri ve halka yalan söylemeden ve korkmadan “hakikat”ı haykırabilmeleridir.

Hakikati söyleyebilen Sokrates ve Buruno ölüme mahkûm edilmiş, sonunda da idamı kesinleşen Sokrates baldıran zehriyle yaşamına kendisi son vermiş. Buruno ise Roma Meydanı’nda yakılarak katledilmiştir.

Dogmalara karşı aklı savunan Immanuel Kant her türlü baskıya boyun eğmeyecek aydınlanma felsefesinin öncülerinden olmuş, Orta Çağ karanlığının aydınlanmasında öncülük yapmıştır.

Bu filozof, düşünür ve aydınlar yaşadıkları yüzyıldan bugüne kadar hep saygıyla anıla gelmişler, örnek aydınlanma öncüleri olarak gelecek yüzyıllarda da övgüyle anılacaklardır...

Bir de korkanlar vardır.

Susanlar...

Başını kuma gömenler...

Onlar karanlıkla mücadele etmek yerine, karanlığın sürmesi için ellerinden geleni yapmışlardır. Hatta diktatörlerin katliam, soykırım suçlarına ortak olmuşlardır... Sözgelimi Nobel Edebiyat Ödülü sahibi Knut Hamsun, Norveçli büyük bir yazardır ama Almanların ülkesini işgali sırasında Alman faşizmini desteklemiştir.

Savaş sona erdiğinde büyük yazar yargılanmış, akli denge neden gösterilerek cezadan muaf tutulmuştur. Ancak akıl hastanesine atılmıştır. Norveç halkı çok sevdikleri yazarlarının kitaplarını evinin önüne bırakarak yazarı protesto etmişlerdir.

Knut Hamsun, bu süreçte başına gelenleri otobiyografik romanında anlatmış, (Ot Bağlamış Patikalardan) kitabın son tümcesi “Yüksek Mahkeme suçlu buldu, yazarlığımı son veriyorum.” olmuştur.

Hamsun yalnızca bir örnektir ve Hamsun gibi yüzlerce aydın, bilim insanı ve düşünür tarihin kantarında tartılmışlar, suçlu, hatalı bulunarak tozlu raflarda unutulup gitmişlerdir...

Türkiye'nin yüz yıllık Cumhuriyet tarihi sürecinde buna benzer iyi ve kötü etiketleri altında adı yazılacak, bilim insanı, aydın ve düşünür var...

Prof. Dr. Cavit Orhan Tütengil, Prof. Dr. Bedri Karafakioğlu, Prof. Dr. Ahmet Taner Kışlalı, Doç. Dr. Bahriye Üçok gibi bilim insanları “hakikati” söyledikleri için sokak ortasında cani katillerin hedefi olarak öldürülmüşlerdir.

Prof. Dr. Server Tanilli gibi bilim insanları da katillerin saldırısı karşısında yaşamını kaybetmemiş ama yaşamı boyunca tekerlekli sandalyeye mahkûm kalmışlardır.

Öte yandan bir kısım bilim insanı tüm bu olaylar olurken bile iki çift laf etmekten korkmuşlar, oturdukları koltukların arkasına saklanmışlardır...

Bugüne geldiğimizde, durum aynen sürmektedir. Bugün ülkemizde anayasa tartışılmakta, en çok konuşması gereken hukuk fakültesi hocaları bir elin parmakları kadarını hariç tutarsak, susmaktadırlar.

Yine gencecik çocuklar atanamadıkları için canlarına kıyarken, eğitim fakültelerinden kamuoyunun beklediği ses gelmemektedir.

Şüphesiz ki, tarih bugünleri de harfi harfine yazacaktır... O zaman “hakikati” konuşmayanlar, susanlar iyi anılmayacaklardır.

Elbette çok çok iyi bilim insanları var. Hiç korkmadan konuşanlar, araştırmalarını sürdürenler... İnsanları bilgilendirenler, tehdit edilme pahasına televizyonlara çıkanlar, çıkabilenler...

İşte onlardan biri Prof. Dr. Murat Gülcan öğretmenimizdir. Binlerce öğrenci yetiştirmenin yanında “Çocuk İşçiliği” gibi can yakıcı bir konuda yıllardan beri çalışmakta ve çalışmalarını çeşitli dergi ve kitaplarda yayımlamaktadır.

Özellikle Millî Eğitim Bakanlığının son yıllarda uygulamaya koyduğu ÇEDES Projesi ile ilgili uygulamaların yanlış taraflarını bir bilim insanı olarak tarafsız biçimde ortaya koydu. Salonda bulunan dinleyicilerin sorularına açıkça yanıt verdi.

Bu konuyla ve diğer eğitim konularıyla ilgili birkaç panelde birlikte konuşmacı olduk Murat Hoca'mla... Ben de bu bilgilendirici konuşmalarını ilgiyle dinledim.

Yine MESEM Projesi ile ilgili bir program yaptık. Projenin yanlış taraflarından birisi de, oğrencilerin staj adıyla ağır iş yerlerine gnderilmeleriydi. Bunun yanlış olduğunu ve neden yanlış olduğunu çok anlaşılır bir şekilde anlattı ve kamuoyunun bu konuyu gündemine alması için çağrıda bulundu...

Yine bu toplantıların birinde Murat Hoca mevsimlik ocuk işçilerinin eğitim hakkıyla ilgili uzun süreli bir çalışmasını anlattı. Belki de çoğumuzun gördüğü ancak fark etmediği büyük bir sorundu...

Fotoğraflarını slyt olarak sunmuştu Murat Hoca'm... Çadırların içinde kendisi ocuk olduğu hâlde kardeşinin sorumluluğunu almış, oyun oynama çağında ailenin yemeğini yapan, çamaşırlarını, bulaşıklarını yıkayan çocuklar görmüş iimize bir ateş topu düşürmüştü...

Çalıştığı konular hepimizin savunması gereken konulardı. Hepimiz birlikte dayanışma gsteremezsek, daha yaygınlaşacak ocuk hakları ihlallerine neden olacaktı.

Hepimizin ona ve onun gibi bilim insanlarına teşekkür borcumuz var.

Daha nice araştırmalara ve çalışmalara Murat Hoca'm...

Daha nice kitaplara, konuşmalara...

Erdal ATICI

Köy Enstitüleri ve ağdaş Eğitim Vakfı Başkanı

SAYIN PROF. MURAT GÜRKAN GÜLCAN'IN MÜNİH'TEKİ ZAMANINA DAİR ANILAR

Murat Gülcan, 1986'dan 1992'ye kadar Münih'in batısında Bergmannschule'de (ilkokul) Türkçe Kültürü dersleri öğretmenini olarak görev yaptı.

Okulumuz Bergmannschule, birçok farklı ülkeden gelen öğrenciler için bir eğitim yeri olmuştur. Hatta 1983 yılında, birkaç yıl boyunca bir Türk öğretmen olan Sayın Alev Akbaş ve bir Alman öğretmen olan ben tarafından verilen iki dilli dersler de vardı.

İki dilli sınıfların ana fikri, Bavyera Anayasası'nda yer alan "Bavyera'da yaşayan her birey, belirgin yeteneklerine ve içsel eğilimine uygun bir eğitim alma hakkına sahiptir" ilkesine dayanıyordu. Bu, anadili Almanca olmayan çocuklar için de geçerli idi.

Bu çok ilginç bir dönemdi ve bu süreçte birkaç Türkçe kelime de öğrendim. Ne yazık ki Murat'ın Almanca'yı öğrendiği kadar hızlı ve iyi değildi! Ancak, bu iki dilli sınıf denemesi, öğrencilerin ve ebeveynlerinin büyük çoğunluğunun Almanya'da sürekli kalmak istediklerinin anlaşılmasıyla birkaç yıl sonra sona erdi.

Sonrasında tüm öğrenciler yalnızca Almanca eğitim aldı ve Türk öğretmenler tarafından verilen Türkçe takviye dersleri uygulamaya konuldu. Katılım isteğe bağlı idi ve tüm Türk öğrencilere açıktı. Anadilde eğitim, çocuğun anadilinde okuma, sözlü ve yazılı ifade yeteneğini geliştirmeyi ve artırmayı amaçlar. Bu eğitim, iki dilliliğin korunmasına katkıda bulunur.

Bu sebeple Sayın Gülcan ve Sayın Ali Işık, Sayın Nihat Eker ve Sayın Ertuğrul gibi Türkçe öğretmenleri okulumuzda farklı dönemlerde görev yaptılar.

Sayın Gülcan, başından beri gelişmeye çok açıktı ve öğrencilerine büyük bir neşe ve pedagojik beceri ile ders verdi. Almanca'yı bu kadar hızlı öğrenmesi de takdire şayandır.

Teneffüste öğretmenler odasında sözlüğünün her zaman elinde olduğunu ve bir kelimeyi bilmediğinde bizlere sorduğunu çok iyi hatırlarım. Murat, her zaman keyifli, arkadaş canlısı ve öğrenciler ve öğretmenlerimiz arasında çok sevilirdi.

İyi dil becerileri sayesinde oğretim kadromuza hızla uyum sağladı ve tüm oğretmen gezi ve ortak etkinliklere keyifle katıldı. Bu gezilerin birinde, Murat ve Sayın Eker'in Bavyera dağlarında ne kadar ustalıkla yürüdüklerini ve taştan taşa nasıl atladıklarını görünce hepimiz şaşır mıştık. Murat için bu muhtemelen, doğduğu Şehir olan Artvin'in dağlarını hatırlatan bir Şey olmalıydı. Ayrıca, Oktoberfesti ziyaret etmekten de geri kalmıyordu..

Murat tüm meslektaşlarımız için bir zenginlikti. İyi Almanca bilgisi sayesinde pedagojik tartışmalara ve sohbetlerimize rahatça katılabiliyordu. Gülmeyi severdi, her Őakayı anlar ve mizahi yorumlar yapardı.

Türk konsolosluğu da Murat'ın pedagojik yeteneklerini, zekasını ve dil yeteneğini biliyor olmalıydı. Bu nedenle, Murat'ın Münih'teki oğretmenlik görevi uzatıldı ve oğrencileri tutkuyla eğitmeye devam etti. Bu duruma çok sevindik. 1992 yazında, bir meslektaşımızın bahçesinde düzenlenen bir Őenlikle Murat'ı uğurladık.

şimdi birkaç kişisel yorum yapmak istiyorum:

Eşim ve ben Murat ile özel olarak da görüşürdük, birbirimizi ziyaret eder ve birlikte yemek pişirdik.

Patlıcan kızartması ve imam bayıldı yemeklerini nasıl yaptığımızı asla unutmam. "Bu kadar çok zeytinyağı," diye düşünmüştüm, ama sadece bu Şekilde patlıcan yemekleri bu kadar lezzetli oluyordu!

Murat bizi Kapadokya'da tatil yaparken de ziyaret etti. Murat ile bir kez de İstanbul'da buluştuk. Birlikte güzel vakit geçirdik. Bizi bir "oğretmen evine" davet etti, harikaydı!

Hala birlikte geçirdiğimiz zamanı sevgiyle hatırlıyoruz. Belki bir gün Türkiye'de veya Münih'te tekrar görüşürüz! Çok güzel olur!

Her Şey gönlünce olsun Sevgili Murat, emeklilikte mutlu ve dolu dolu bir hayat dilerim!

Eva Wieland,
Eski meslektaşın
Münih 24.04.2024

KIYMETLİ OKURLAR

Murat Hoca'nın sessiz ve sakin bir emeklilik geçirmesini dileyerek başlamayacağım elbette, birbirimizi kandırmayalım. Kendisi bu enerjiyle emekli olamayacak kadar gençtir. Akıllardaki asıl soru bundan sonra hangi macera ile devam edeceğidir. Bir bakmışsınız televizyonda yayınlanan "Tamirat Tadilat" programının yerli versiyonunu çekiyor, bir bakmışsınız başka bir üniversitede hocalığa devam ediyor. Bilemezsiniz, takip etmesi zordur ve sürprizlerle doludur. Şu ana kadar olan sicilinden esinlenerek tahmin yürütelim dersanız buyrun efendim, kızı olarak size birkaç tüyo vereyim.

Murat Gülcan denilince akla ilk gelecek şey araba olmalıdır. Arabalarla uğraşmak onun için bir hayat biçimidir. 0 km yeni araba alınca sorun çıkarmadığı için çabucak sıkılıp satmak, gümrüklerde satılan eski ve sorunlu araçları alıp Şaşmaz oto sanayiindeki ustalarla haşır neşir olmak hobileri arasındadır.

Benzin göstergesinde sorun olan 35 yaşında aracın onu Konya Yolu'nda bırakması kendisini hiç sınırlendirmezken aniden olmadık bir şeye yükseldiğini görünce anlıyorsunuz araba sevdası ne demek.

Devlete tavsiye vermek gibi olmasın ama sıklıkla araba alıp satanlara özel vergi çıkarsalar, kaçınıcı arabasını aldığı kendisinin bile hatırlamadığı babam zor durumda kalır gibime geliyor.

Peki, bu arabalar sadece tamir için mi alınıyor? Tabii ki hayır. Daha 90'ların başında Münih-Ankara arasını su yoluna çeviren babam iyi bir uzun yol şofördür. Bu meziyet öyle kolay gelmemiştir ama dikkatinizi çekerim, yollarda nice maceralar yaşanmıştır. Şimdilerde Ankara-Artvin arasını arşınlarken görüyorsunuz kendisini hâlâ gık demiyor maşallah!

Peki, kendisi sadece arabaları mı tamir ediyor? Bozulan herhangi bir eşya onun radarına girebilir. Uсталık baba mesleği olduğundan hassas bir konudur, öyle dalğaya gelmez. Atıl duran bir ahşap parçası, sesi biraz cızırtılı çıkan bir radyo, açılıp kapanırken yere sürtünen bir kapı ve daha niceleri babamın bazı deneysel tamirlerine maruz kalmıştır. Konteynerden iskânlı ev yapma kapasitesine sahip

babamı biraz sinirlendirmek mi istiyorsunuz, kendisine elinde tornavida varken öneride bulunun. :)

Projecilik kanına işleyen babamın yanında gide gide yapı marketin ahşap bölümünü ezbere bilirsiniz. Uzun zamandır her sene projesini çizdiği “memlekete ev projesi”ni kardeşleriyle birlikte nihayet hayata geçirmiştir, hayırlı olsun. :)

At kuyruğu topladığı saçlarına hayranlıkla bakan annesinin gözbebeği Murat Gülcan hitabeti, konuşmayı ve liderliği sever. Ailede birinin nişanı mı var, o kurdele mutlaka babam tarafından kesilir ve artık bir klasik olan “tuzlu kahve hikâyesi” anlatılır. Ayrıca doğal bir sohbet açıcıdır. Gerek ülke gündemiyle gerekse verdiği derslerle beslenmiş konularından biriyle kız istemeye gelen erkek tarafını paralize edebilir. Bu kulaklar kendisini kız istemede çay dağıtımını sırasında Ortaçağ Avrupası’ndan bahsederken duymuştur. :)

Dost meclislerinde damarına basıldığında ülkedeki eğitim sistemini kılıçtan geçiren babam son zamanlarda bürokrasiye tekrar göz kırpmıştır. Neden olmasın, kendisinin bürokrasiyle henüz tamamlanmamış bir hikâyesi var ne de olsa.

Velhasıl kelim on parmağında on marifet Murat Gülcan için bolca alternatif mevcuttur, sürprizlere hazır olun.

Ezgi GÜLCAN

PROF. DR. MURAT GÜRKAN GÜLCAN HOCA'MIZLA PROJE YÖNETİMİ

Değerli hocamız Prof. Dr. Murat Gürkan Gülcan'ın meslek yaşantısının 49. yılını dolduracağı ve emekliye ayrılacağı 2024 yılında birlikte çalışmanın, üretmenin ve başarmanın bir tezahürü bu armağan kitabın parçası olduğumuz için mutluyuz, gururluyuz.

Takvimler 2008'i gösterirken, Türkiye'nin ilk iç göç projesi uygulanmaktaydı. Avrupa Birliği tarafından fonlanan bu eş finansmanlı projenin bütçesi oldukça yüksek ve buna bağlı olarak hedeflenen proje çıktıları da oldukça iddialıydı. Teknik destek, ekipman alımı ve yapım işlerinden oluşan üç bileşeni vardı projenin.

Faydalanıcı kurumlar, Erzurum, Diyarbakır ve Gaziantep Büyükşehir Belediyeleri ve Valilikleri ile Şanlıurfa Belediyesi ve Valiliği. Eş zamanlı dört ilde uygulanan bu projenin süresi ise 24 ay. Kısa adı EKOSEP olan projenin amacı söz konusu illerde iç göçten kaynaklanan ekonomik, sosyal entegrasyon ve çevre ile ilgili altyapı problemlerinin çözümüne katkı sunmaktı. Katkı sunarken kimseyi dışarda bırakmadan tüm paydaşların katılımı ile ortak projeler hazırlandı ve uygulandı. Yerel otoritelerin sunduğu hizmetlerin kalitesi, miktarı ve çeşitleri belirlendi. Bu hizmetlerin ve kaynak kullanımının planları geliştirildi ve tüm bu çabaların doğal sonucu olarak yerel kapasite oluşturuldu ve yerel yönetimlerin kapasiteleri geliştirildi.

Stratejik olarak her ile özel kurgulanan proje faaliyetlerinden birisi de yerel yönetimlerin ve paydaşların kapasitesini geliştirmek için planlanan, sorun analizi, proje hazırlama ve uygulama, stratejik plan hazırlama, veri tabanı oluşturma, projeler için kaynak bulma eğitimleri idi.

Eğiticilerin seçilmesi, seçilen eğitmenler ile eğitimlerin içeriklerinin ve hedef grupların belirlenmesi, eğitimlerin uygulanması ve eğitim sonrasında hedeflenen amaçlara ulaşip ulaşmadığımızı ölçmek ve değerlendirmek için anketlerin uygulanması ve eğitim değerlendirme raporlarının hazırlanması için bu dört proje ilimizle Ankara arasında mekik dokudu Murat Hoca'mız.

Her zaman olumlu ve yapıcı yaklaşımı ile en karmaşık problemleri çözme konusunda engin deneyimlerine başvurduğumuz Murat Hoca'mız 2009 -2010 yıllarında İstanbul, İzmir, Ankara ve Bursa Büyükşehir Belediyeleri tarafından uy-

gülanan ve kısa adı IGEP olan kardeş projemizde eğitim izleme uzmanı olarak çalıştı. Göçten kaynaklanan sosyo-ekonomik entegrasyon ve çevre problemlerini azaltmaya, kurumsal kapasitelerini artırmaya, hedef illerdeki sokak çocuklarının rehabilitasyonuna ve toplumla tekrar bütünleştirilmelerine destek sağlayan bu projeye de hocamızın değerli katkıları oldu.

Bu kez takvim 2015 yılını gösteriyordu. Birleşmiş Milletler Kalkınma Programı (UNDP) Suriye Krizi'nin Güneydoğu Anadolu Bölgesi üzerindeki etkisinin azaltılması için odağında geçim kaynakları, istihdam ve yerel ekonomik kalkınma, belediye hizmetlerini güçlendirme, sosyal uyum, güçlendirme ve korumanın bulunduğu bir proje başlattı. Suriyelilerin ve ev sahibi topluluk mensuplarının işgücüne erişimlerinin sağlanması amacıyla mesleki eğitimler düzenledi. Programın ana hedefi, Suriyelilerin kendine yeterliklerini artırmak, kamu hizmetlerine artan talebin karşılanabilmesi için yerel ve ulusal ortakların kurumsal kapasitelerini güçlendirmektir.

Projenin ortakları olan Gaziantep Büyükşehir Belediyesinin (GBB) toplum merkezlerinde; Gaziantep Sanayi Odasının (GSO) Mesleki Eğitim Merkezi'nde mesleki eğitimler verilmesi için UNDP ile iş birliği yaptılar. Eğitimlerin proje uygulama takvimine uygun gerçekleşmesi için Murat Gürkán Gülcan Hocamızın kapısını çaldık. Stratejik ve çözüm odaklı bir karar alındı.

Öncelikli olarak Mesleki ve Teknik Anadolu Liseleri ziyaret edilecekti. Yaz döneminde âtil olacak dersliklerin ve çalışma atölyelerinin projede kurgulanan eğitimler için tahsis edilebileceği düşüncesinden hareketle müsait olan liselerin müdür ve öğretmenleri ile toplantılar yaptık. Toplantılarımız yeni iş birliklerinin habercisi oldu. Öncelikle İl Millî Eğitim Müdürlüğü ile bir protokol yaptık ve mesleki eğitimlerimizin çalışmaları için düğmeye bastık.

Eğitim başlıklarını belirlemek için üç kurumdan destek aldık. Özel Sektör firmaları ihtiyaçları olan işgücü için İŞKUR ile irtibat hâlinde idiler. İŞKUR'un elinde değerli bir veri tabanı bulunmaktaydı. GSO'nun elinde ise üyelerine belirli aralıklarla gönderdiği anketler sonucu oluşturduğu istihdam ihtiyacı olan iş alanları listeleri bulunmaktaydı. GBB toplum merkezleri eğitim başvurularını alırken bir anket uygulamaktaydı. Bu anket sorularından birisi de alınacak eğitimin istihdam ayağı olup olmadığı üzerineydi. Güncel olan bu üç veri tabanını analiz ederek eğitim başlıklarımızı belirledik. Bu eğitim başlıklarının karşılıklarının müfredatları oluşturuldu, mevcut müfredatlar güncellendi. Okul yönetimleri ve hedef grupların bulunduğu mahallelerdeki kanaat önderleri ile yaptığımız iş birlikleri sonucu hedef gruplara ulaştık. Bu ekip 2018 yılı başına kadar yalnızca eğitimi kurgulama-

dı, aynı zamanda eğitim sonrasında eğitim alan faydalanıcıların istihdama erişimi konusunda da destekler sundu.

Bu vesile ile Murat Hoca'mızın nezdinde projelerimize destek olan, başarı hikâyesi yaratan sahadaki ve merkezdeki proje ekibimize, danışman hocalarımıza, sahada bize destek sunan değerli yerel ortak ve paydaşlarımıza en içten teşekkürlerimizi sunarız.

17 Haziran 2024

Filiz HÖSÜKOĞLU

Danışman, Proje Uzmanı

Hamit DOĞAN

UNDP Bölge Koordinatörü

MURAT'A VEDA

Öğretmenliğine imrenilir,
Zarafetine hayran.
Sabah okul, öğleden sonra tembellik.
Daha güzel ne olabilir?

*

Murat da böyle hayal kurmuştu,
Doğu Karadeniz'deki evinde.
Artvin'de geçti gençliği.
Heyecanlı bir hayat...

*

Ankara'ya gitmek istedi,
Bir öğretmen Ankara'da
Çocuklar ondan çok şey öğrenir;
Böyle güzel bir mesleği oldu.

*

Yıllar sonra, duydu ki:
Almanya'ya gidebilir.
Türk çocukları için öğretmen olmak.
Murat bunu çok istedi!

*

Ve sonra Münih'e gelir
Bizim Bergmann Evi'ne (Schule).
Almancası henüz biraz zayıf,
Ve hiçbir yeri tanımaz.

*

Ama hızlı ve çok şey öğrenmek ister
Sözlük her zaman yanındadır.
Yarım yıl daha geçmeden,
Her şeyi konuşmaya başlar.

Burada ne konuştuğumuzu anlar,
Şakalara bile güler.
Oktoberfest'i çok sever,
Orada büyük bardakla bira içer.

*

Başlangıçta bir evi yoktur
Bir teyze onu eve alır.
Ama her zaman eve erken dönmek
zorunda,
Teyze dikkatli takip eder!

*

Nihayet sonra bir evi olur.
Bu uzun zamandır hedefidir;
Teyze artık kontrol edemez,
O istediğini yapabilir!

*

Öğrenciler hepsi onu çok sever,
Çok da sevilen biridir:
Müzik ve dansı yanında getirir
Kutlamak için bir şey varsa eğer.

*

Ayrıca her zaman uyum sağlar:
"Siz yapın - ben de katılırım!"
Yemek ve uyku olduğu sürece,
Kendini çok iyi hisseder.

*

Ancak şunu da belirtmek gerek:
Öğretmen odasında oturduğunda,
Her zaman çantasını açar
Ve gazete okur.

Onun için de alışılmadık bir şeydir,
Kendisi bir şey yapması gerektiğinde:
Öğretmenler hep ona destektir.
Bir fincan kahve şerefe içilir!

*

O da öğrenir.
Sadece kahve yapmak ve mutfak işi
Ona göre değildir!
Bu yüzden ona kızmadık!

*

Bavyerada sanki evde gibidir,
Karadeniz'de memleketinde.
Ankara'ya geri döndüğünde,
Onu çok özledik!

*

6 yıl uzun bir süreydi,
Ama çok da hızlı geçti.
Sen geri döndün - biz burda kaldık-
Bu herkesi çok üzdü.

Şimdi emekli oluyormuşsun,
Sana şans dileriz
Dağda bayırda ve her yerde!
Bizi sevgiyle tekrar hatırla;

*

Bizi unutma, bizi ziyaret et! -
Daha fazla bir şey aklıma gelmiyor. -
Ama artık yıllar geçti,
Şimdi mutlu kalmanı istiyoruz.

Şerefe!

Dr. Franz Igerl, Okul Müdürü
Münih, Temmuz 1992
Çeviri: ŞENGÜL KARA



YARIM ASIRLIK DENEYİM VE TECRÜBENİN IŞIĞINDAKİ LİDERLİK

Antalya'da katılım sağladığım kongrenin ikinci akşamında otelin kafeteryasında yolum ilk defa kesişiyordu Murat Hoca'mla. Kafeteryanın kapalı ve küçük bir kamelyayı andıran bölümünden gelen saz sesleri dikkatimi çekmişti. Alana yöneldiğimde Hoca'm ve birkaç akademisyenin saz ile çok da duymadığım türküleri icra ettiklerini duyunca en yakındaki boş sandalyeye oturmuştum. Türkü aralarındaki samimi ve sıcak sohbetlerini dinlerken bir yandan da "ne kadar babacan bir hoca" düşüncesi beynimde dönüp duruyordu. O akşam sohbete hiç dâhil olamamış, daha doğrusu olmaya cesaret edememiştım. Sonuçta profesör olmuş hocaların yanında söz söylemekten çok söz dinlemeyi tercih etmişim. O akşam bu duygularla alandan ayrılmışım ama ismini yanımda oturan arkadaşımдан öğrendiğim bir Prof. Dr. Murat Gürkan Gülcan kalmıştı bende. Kongre süresince de sohbet etme şansını bulamamış olsam da Gazi Üniversitesinde değerli bir hocanın varlığını biliyordum artık.

İlk tanışıklığımızın daha doğru ifadesiyle karşılaşmamızın ardından 2 yıl geçmişti. Sürekli bakanlık çalışmaları sebebiyle Ankara'ya seyahat ediyordum. Bu seyahatler sırasında Ankara'da bulunan arkadaşımın ısrarlarıyla özel öğrenci olarak doktora dersleri almaya başlamışım. Ben de Murat Hoca'mın Gazi Üniversitesinde olduğunu bildiğim için heyecanlıydım. İlk dönem Hoca'mızın dersleri seyahat günlerimle uyuşmadığı için derslerine katılamadım.

O dönem aldığım derslerde sivil toplum örgütlerini çalışmışım. Bu alan kendimi geliştirmek istediğim alandı ve 20 yılı aşkın sivil toplum çalışmalarım sonucunda ortaya çıkan birikimimi yansıtabileceğim dernek kurma hayalimin de bilimsel temellerini şekillendirecekti. Eğitimin sosyolojik ve toplumsal boyutlarını destekleyecek sivil toplum yapılanmaları konusunda da ciddi bilgi ve birikime sahip olan Hoca'mızdan ilk dönem alamadığım dersi sonraki dönem alabilmeyi başardım.

Bugün tüm Türkiye'de takdirle karşılanan LEGADDER (Lider Eğitimcileri, Gönüllüleri ve Akademisyenleri Destekleme Derneği) hayalinin ete kemiğe bürüneceği günler de başlamış oluyordu böylece. Ders bitirme ödevim olan Sosyal Sermaye konusu LEGADDER vizyonunu, prensiplerini ve organizasyonunu ortaya çıkarıyordu. Güven boyutunun üzerine inşa edilmiş sosyal ağların, normların ve değerlerin fiziki ve beşeri sermayeden ne denli önemli olduğu sonucuna ulaşmam tam olarak 4 aylık bir süreç almıştı. Bu süreçte yaklaşık 20 farklı kitap, sayı-

sını hatırlayamadığım tez ve makale inceleme fırsatı bulmuştum. Fırsat diyorum ama zorunluluk da desem yeridir. Çünkü araştırmalarımı yaptıktan sonra Murat Hoca'ma bilgi veriyorum ve sonrasında kendisinin beni daha fazla araştırma yapmam için yönlendirmeleriyle konuda derinlik kazanıyordum.

İtiraf etmeliyim ki her ğrenci gibi ilk başlarda biraz zorlansam da sonrasında edindiğim bilgilerden mutluluk duymaya başlamıştım. Derken bizleri evlere hapseden pandemi salgın sürecinin gölgesinde sunum gnm gelmişti. İlk sunum için hem heyecanlı hem de kaygılıyım. Şimdi bile o ilk sunuma bakınca yüzümde kocaman bir tebessümün sebebi oldu.

Sunuma neredeyse bir kitaplık bilgi yerleştirmeye çalışmıştım, bir de son anda eklediklerimle iyiden çorbaya dönmüş bir sunum dosyası ortaya çıkmıştı. Zoom oturumunda sunumu yaparken göz ucuyla Murat Hoca'mı takip ediyordum ve anlamıştım ki beklentisini karşılayamamıştım. Sunum bitmiş ve Hoca'mız her zamanki gibi yreklendiren yönlendiriciliği ve naif tutumuyla "Gökhan biraz daha üzerinde alış." geri bildirimini o güzel cümleleri arasında vermişti. Bu geri bildirim sonrasında tüm kitapları bir kez daha ama daha dikkatli okumak, yeni kaynak araştırmaları yapmak yukarıda 1 cümle ile anahtarını verdiğim sosyal sermayenin ve tabii ki LEGADDER gerçeğinin oluşmasına sebep olmuştu. Bu süreçte Hoca'mla yaptığım görüşmelerle de kendisinin deneyim ve tecrübeleriyle daha da aydınlanmıştım.

Nihayet ikinci sunumda kendimden daha emin, literatür ve bağlam oluşturma açısından btnsel bir sunumla Hoca'mızın onayını aldığım gün LEGADDER hayali de ortaya çıkmıştı. Bu süreci paylaşırken ismini vermeyi ve teşekkürü bir borç bildiğim yol arkadaşım, doktora sıradaşım, dostum Ayşegül Erözyürek'i de anmadan edemem.

dev hazırlık sürecinde "Hocam dev bitti mi, bak şu hocanın kitabı var onu da incele." gibi sayısız yüreklendirici ve destekleyici sözleriyle bu ödevin ortaya çıkmasına katkı veren gizli kahramanlarından olmuştu. Sağ olsun, var olsun. Ayşegül Erözyürek dedim ancak bugün Ayşegül Erözyürek GÜLCAN diyor olmak da benim için ayrı bir mutluluk sebebi. Çünkü yol arkadaşımın geçirmiş olduğu o zor zamanlarda Hoca'mızın onun ayakta kalması ve doktora sürecini devam ettirebilmesi için vermiş olduğu desteği bilen biri olarak bu birlikteliğin hayat arkadaşlığı olarak da devam etmesi çok değerliydi. "Hadi Hoca'm doktorada Murat Hoca'mın dersine sen de gel." ile başlayan bu süreç Hoca'mızla hayat arkadaşlığının da başlangıcı olması sebebiyle bende ayrı bir anı oldu.

Bendeki Murat Hoca'mın sosyal sermayeyle başlayan yerini aktarmaya başladıktan sonra hiç unutmadığım konuşması da kulaklarımda çınladı. Kendisi Millî Eğitim Bakanlığında uzun yıllar üst düzey görevlerde bulunmuş, sonrasında akademide geçmiş değerli bir isimdi. Tam da artık doktora sürecinden kopma nokta-

sına ilerlediğim günlerdi ve ders çıkışı benimle konuşmuştu. “Bak Gökhan, ben de 40 yaşımdan sonra akademiye geçtim, pes etme, sen de yapabilirsin, buna inan.” mesajıyla tekrar ayağa kalkmama sebep oluyordu.

Maalesef Hoca'ma verdiğim sözü tutup, doktora devam edemedim ama arkamda sırtımı dayayabileceğim kocaman bir dağ gibi Murat Hoca'm oldu benim. Bu cümleyi kurarken abarttım mı diye düşünüyorum ancak doktora dersleri sonrasında yaşadıklarımı düşününce de az bile yazdım demeden edemiyorum.

Evet, belki doktora sürecinden en azından şimdilik uzaklaşmış olmamla Hoca'ma karşı mahcubiyetim olsa da üçüncü yılını geride bırakan, 6 Şubat depresyonlarında birçok aileye ve eğitimciye merhem olmayı başarmış, yüzlerce eğitimcinin mesleki gelişimine ve iyi oluşlarına katkı sağlamış, uluslararası kongreleri düzenleme kapasitesine ulaşmış bir LEGADDER gerçeğini ortaya çıkarmayı başarmanın mutluluğu ile Hoca'mın desteklerini karşılıksız bırakmamanın gururunu taşıyorum.

Onu tüm Türkiye'nin çocuk işçilerine dokunurken daha da yakından tanıyan ben, ülkemizin geleceği için verdiği emek ve gayreti bildiğim için onun bizlerle gurur duyduğunu bilmek bile beni fazlasıyla mutlu ediyor.

Kurucusu ve Genel Başkanı olduğum Türkiye'nin yüz akı LEGADDER'imiz için de Murat Hoca'mızın özel yerini burada yansıtmak isterim. Danışmamız gereken bir konu olduğunda telefonun ucundaki isim, deprem bölgesindeki tüm olumsuzluklar içindeki sorunlara yapıcı çözümler üreten isim, “Sen canını sıkma, çözeriz.” diyen güçlü destek hep Murat Gürkán Gülcan oluyordu. Bizler de biliyorduk ki Türkiye'yi ve geleceğini dert edinmiş Hoca'mız, “Güçlü Gelecek Eğitimle Gelecek” derken hep yanı başımızda olmaya devam edecek.

Bu yazıyla saygımı yansıtmaya çalışırken bir yandan da öğretmenliğimi ve hayata bakışımı değiştiren Gazi Üniversitemin amfilerinde, Murat Hoca'mızı dinleme fırsatı bulamayacak genç meslektaşlarımı da düşünüyorum. Onların da Hoca'mızın bilgi, deneyim ve tecrübelerinden istifade ederek, eğitim sistemimize kazandıracakları çalışmaları önemsiyorum. Hoca'mızın genç eğitimcilere ışık tutmaya devam edeceği alanların da olmasını diliyorum.

Gazi Üniversitesi Eğitim Yönetimi ve Denetimi ana bilim dalına geldiğimde Prof. Dr. Murat Gürkán Gülcan tabelası asılı odayı bulamayacak olmaktan dolayı üzülsem de karavanda hazırlanan kahve sohbetlerinde danışacağım Murat Hoca'mın varlığı benim için mutluluk kaynağı. Yarım asırlık deneyim ve tecrübelerle bizlere ışık tutmaya, ülkemizin geleceği için liderlik etmeye devam edeceğine inandığım Hoca'ma, sağlık, mutluluk ve huzur dolu bir emeklilik hayatı diliyorum. Varlığıyla da Türkiye'nin gelecek genç nesillerine ışık olma yolunda emekli olmayacağını bildiğim için çalışmalarında başarılar diliyorum.

ABİM, MURAT HOCA...

Abim, Murat Hoca, ailenin teknik aklı... Ne desem bilemedim. Evet, yetenekli ama aynı zamanda bazen inatçı. Meraklı, öğrenmeye ve değişime hep hevesli. Koruyucu, destekçi, öğretmeye de çok hevesli ama her başarısızlığa tahammülsüz. Eleştirilerini anlamak bazen zor. İlham verici ama yorucu. Ne onunla ne onsuz; ama hepimiz onu çok seviyoruz.

Yıl 1995. Yukarı yaylayı söküp kışlada ev yapacağız. Abim akşam projeyi çiziyor, sabah elinde metre kışlada ev yapacağımız yeri tespit ediyor. Çok yönlü düşünüyor. Çocuklar kolayca çampların altında piknik yapsın, büyükler türkü çağırıp halay çeksin. En güzel yeri tespit, giriş nereden olacak? Odalar, ara, tuvalet balkon nerede olacak? Bizim için en önemli konu kereste taşınacak, tahta, tomruk, kiriş nereye yüklenecek; o elinde metre ölçüyor biçiyor.

Murat Abim, bir iş varsa o işin nasıl yapılacağı konusunda ilgilenir yani iş tekniği açısından daha çok ölçme planlama ve teknik kısmı onun özel merak alanıdır.

Bir gün babam, dedem abim diğer ustalar da var kışladaki evin yapım işine başlamıştık sabahtan işe koyulduk. Ustamız Necip Dede. Her zaman olduğu gibi abim metre elinde orayı ölçüyor burayı ölçüyor olmadı bir daha ölçüyor. Ama orda kereste taşınacak aşağıdan ustalara uzatılacak bunlar benim işim; onu getir bunu götür. Bir taraftan göz ucuyla abime bakıyorum; ölçme işi bitse de gelip bana biraz yardımcı olsa diye. Bir yandan da ustaların isteklerini yapıyor, malzemeleri taşıyorum yorulduğum da ama bir türlü bitmedi ölçmesi.

Çay molası. Çayımızı içtik; abimin ölçme işi de bitmişti şükür. Dedenin terazisini alıyor eline. Terazi bozuk diye onu tamire başlıyor. Dedem ikaz ediyor; oğlum elleme bozarsın o benim işimi görüyor. İkazlar nafile. Dedenin yalvarması boşuna; o yine teraziyi tamir etmeye uğraşiyor; dedem yalvarıyor oğul etme bozarsın; Hoca yine sökmenin peşinde. Dede yalvardıkça Hoca devam ediyor teraziyi sökmeye. Adam yalvarıyor ama dinleyen kim..

Terazi söküldü kendince tamiri yapıldı dedem gerilmekte kaldı iş bana kaldı o teraziyi tamir etmiş olmanın hazzını yaşayarak akşam olmuş işin ağır işlemleri köye dönmüştük..

Terazi tamir edildi, Dedenin biraz canı sıkıldı ama Murat Hoca teraziyi söküp tamir etmenin hazzını yaşadı. Dedeye yeni bir terazi almayı da ihmal etmedi.

Murat Hoca iddialı bir adamdır; pes etmeyi sevmez. Başarmanın mutluluğunu yaşamak ister. Hiçbir şey için “yapamam” kavramı yoktur onun için.

İyi ki var! Ve iyi ki onun kardeşi olmuşum.

M. Gökhan GÜLCAN

SEVGİLİ AMCAM

Çocukluğuma ait gülümseten her anımda seni hatırlıyorum. Beni hiçbir zaman kendi çocuklarından ayrı tutmadın.

Almanya'dan gelirken oyuncaklar getirirdin, bizi her hafta lunaparka götürürdün. Dondurma, balon alırdın. Sen hayatımda değişmeyen tek idolümdün.

Çocukluğumda bile senin gibi başarılı, eğlenceli bir öğretmen olmayı hayal ettim ve hep seni örnek aldım, hâlâ da örnek alıyorum. Her anımda; çocukluğumda, gençliğimde, üniversiteyi kazandığımda veya evlenirken; iyi ve zor günlerimde daima yanımda olduğun için sana her zaman minnet borçluyum.

Çalışkanlığımla, bilginle, yol gösterici tavrıyla bana hep örnek ve rehber oldun. Öğretmen olmam için beni yüreklendirip yönlendirdin.

Bugün çalışkan, disiplinli, dürüst, idealist bir öğretmense bilmeni isterim ki bu senin sayesindedir.

Seni çok seven yeğenin...

Güliz GÜLCAN

TEKNİK EĞİTİM FAKÜLTESİ ÖĞRENCİLERİNİZDEN



Aradan uzun yıllar geçmesine ve çok kısa bir süre dersimize girmesine rağmen değerli hoca'mı dün gibi hatırlıyorsam üzerimde büyük izler bıraktı demektir. Zaten hayatta yolumuzu aydınlatan, bizi bugünlere getiren, karakterimizi oluşturan küçük izlerin bir araya gelmesi değil mi! Sayın Hoca'm, birçok şey anlattınız bizlere müfredatta geçen ama bir abi sıcaklığı ile hayata dair verdiğiniz nasihatleri hâlâ hatırladığım için size teşekkür etmek istedim. Beni belki hatırlamayacaksınız ama ben sizi dün gibi hatırlıyorum ve ekmekleriniz için binlerce kez teşekkürlerimi iletmek istiyorum. İyi ki varsınız iyi ki tanıdık sizi...

Zahide TURHAL PEHLEVAN

Değerli Hoca'm,

Her zaman öğrencilerini destekleyen ve gelişmesini isteyen yapınızla hayata hazırlandığımız üniversite yıllarımızda bizlerde çok kıymetli izler bıraktınız. Aradan geçen onca yıla rağmen hâlâ sizi hatırlamak ve bize kattıklarınızı şiar edinmek çok kıymetli. İyi ki geçtiniz hayatımızdan ve iyi ki sizi tanıdık. Sağlık ve huzurla dolu güzel bir emeklilik dilerim.

Ayfer AYDOĞDU

Gazi Üniversitesi, Teknik Eğitim Fakültesinde son sınıf öğrenimim esnasında tanıma şansına nail olduğum Kıymetli Hoca'm; ilk temasımızdan itibaren kişisel duruşu, hitabet yetkinliği ve giyim tarzı ile tam bir zarafet rneği olarak şahsıma fakülte dönemimin en baş rol modeli olmuştur. Kıymetli Hoca'mı tanıdıka hayranlığım artmıştır. Zira 1975 yılında Artvin ğretmen Okulundan mezun olup bize ders verdiği 2008 yılına kadar köy okullarında birleştirilmiş sınıflarda ğretmenlikten, Almanya'da Türk Kültürü ğretmenliğine oradan da Marmara ve Gazi niversitelerinde akademik kariyere uzanan hayranlık verici serüveni; şahsım için de hep daha ileriye hedeflemeyi bir temel ilke edinmemde belirleyici unsur olmuştur. Bugün temsil ettiğim kurum ve işgal ettiğim pozisyonda Hoca'mın etkisi büyüktür. Bu vesileyle kendisine şükranlarımı sunuyorum.

Lisans mezuniyetimin ardından kendisini birçok defa ziyaret etmiş, gerek akademik kariyer gerekse de AB projeleri konusunda çok kıymetli nasihat ve yönlendirmelerini almıştım. Bundan yaklaşık üç yıl önce de çalıştığım kurumda kendisini misafir etme ve teknik eğitim alanında kurduğum laboratuvar ve liderlik ettiğim projeleri aktarma şansı yakalamıştım. Yıllar sonra gerçekleşen bu temas esnasında yaşadığım gurur, hayat boyu unutamayacağım bir anı olarak benimle yaşayacak.

ocuk işçiliği, örgütsel öğrenme, eğitim hukuku gibi alanlarda çok kıymetli çalışmalarla literatüre katkıları, temel hak ve özgürlükler odağında yürüttüğü projelerle kitlelere dokunmuş olan Kıymetli Hoca'm, aydın bir Cumhuriyet ğretmeni olarak daima yolumuzu aydınlatmaya devam edecek. Emekliliğe ayrılrsa da eğitim alanında katma değer yaratmaktan hiçbir zaman vazgemeyeceğine inandığım Hoca'm ve değerli byğme, sağlık ve keyifli bir ömür diliyorum.

Sevđi ve saygılarımla...

Grhan HKE

PROF. DR. MURAT GÜRCAN GÜLCAN

Prof. Dr. Murat Gürkan GÜLCAN'ı 2021 yılında Gazi Üniversitesinde, Eğitim Yönetimi doktora programında tanıdım. Doktora programı boyunca kendisinden dersler aldım. Prof. Dr. Murat Gürkan GÜLCAN verdiği dersler ile akademik birikimi ve tecrübesinin yanında, Eğitim Yönetiminde bölüm başkanı görevini yürütürken iyi bir eğitim yöneticisi olduğunu hissettirmiştir.

Prof. Dr. Murat Gürkan GÜLCAN ile birlikte 2022 ve 2023 yılı Ağustos aylarında "Çocuk İşçiliği ile Mücadele Programı" kapsamında Zonguldak Alaplı ilçesinde çalışmalar yürüttük. 2017-2023 Çocuk İşçiliği ile Mücadele Ulusal Programı kapsamında, mevsimlik tarımda en kötü biçimlerdeki çocuk işçiliğinin ortadan kaldırılmasına katkıda bulunmak, özellikle fındık hasadında mevsimlik tarım alanındaki en kötü biçimlerdeki çocuk işçiliğinin önlenmesi, eğitim öğretim sürecinden uzaklaşan çocukların okulla buluşmalarının sağlanması amacı ve mevsimlik fındık tarımında risk altındaki çocukların mevsimlik fındık hasadına katılmasını önlemek ve katılmış olanları iş yaşamından çekmek hedefleri doğrultusunda çalışmalar yürütülmektedir.

Prof. Dr. Murat Gürkan GÜLCAN program kapsamında Uluslararası Çalışma Örgütü Eğitim Danışmanı olarak çalışmalarına devam etmektedir. "Çocuk İşçiliği ile Mücadele Programı" kapsamında birlikte çalıştığımız alanda mesleki bilgisi, tecrübesi, hayata bakış açısıyla bizlere her zaman yol göstermiştir. Güven uyandıran kişiliğiyle, daima yapıcı ve sakin bir iletişim kurma imkânı sağladı. Doktora sürecinde ve meslek hayatımda kendisinden çok şey öğrendim. "Projelerin başarılı olması öncelikle finansman sorununun çözümü ile mümkündür." sözü her proje aşamasında aklımdadır.

Çocuk İşçiliği ile Mücadele Ulusal Programı kapsamında, Zonguldak Alaplı ilçesinde 24 Ağustos 2023 tarihindeki program kapanışındaki etkinlikten bir fotoğraf ile öğrencilerin sahnede sergilemiş olduğu Karagöz Hacivat oyunundaki bir fotoğrafı ve Türkçe Öğretmeni Coşkun KARARMIŞ'ın yazmış olduğu oyun metninden kısa bir bölüme burada yer vermekten mutluluk duyarım. Karagöz Hacivat oyun metninin tamamını ise yine Türkçe Öğretmeni Coşkun KARARMIŞ'ın kaleminden izni ile paylaşıyorum. Türkçe Öğretmeni Coşkun KARARMIŞ'a 2023 yılında yazmış olduğu metin içerisinde Prof. Dr. Murat Gürkan GÜLCAN'a yer vermesi ve katkısı için teşekkür ediyorum.

HACİVAT : Bir kere bizim anne babamıza yardım etmemiz çocuk işçiliğine girmez.

KARAGÖZ : Allah Allah! Niye?

HACİVAT : İşte bu çocuk işçiliği olmuyor.

KARAGÖZ : Kim demiş?

HACİVAT : Yav Murat hoca yok mu?

KARAGÖZ : şu bizim karizmatik profesör m?

HACİVAT : Tabii o. Murat Gürkan GÜLCAN.

KARAGÖZ : Haa bak o dediyse inanırım. Sonuçta yıllarını çocuk işçiliğini önlemeye vermiş.



Prof. Dr. Murat Gürkan GÜLCAN hocama bundan sonraki yaşamında ailesiyle birlikte sağlık ve mutluluklar dilerim.

Hikmet ASAR

Doktora ğrencisi/MEB şube Müdürü

HACİVAT KARAGÖZ ÇOCUK İşÇİLİĞİ

HACİVAT : Merhaba Karagöz'm, uğurlar olsun!

KARAGÖZ : Senin de fındık kabukları burnuna dolsun!

HACİVAT : Hah hah hah! Eksik olma, beni yine gldrdn!

KARAGÖZ : Eksik olmam. Ben hep tamam, aklını alırım haa!
(Kısa bir sessizlikten sonra)

HACİVAT : Ahhahh!

KARAGÖZ : Ne oldu Hacı cavcav? Ahlar çekiyorsun yine

HACİVAT : Pikolo diyordum.

KARAGÖZ : Ne o sabah sabah kola iesin mi geldi?

HACİVAT : Ne kolası efendim Pikolo diyorum Pikolo.

KARAGÖZ : Bir kola bir kola diyip durma. Kola iesin varsa git i. Tepelerim haa!

HACİVAT : Allah iyiliğini versin, hemen uydurmaya başladın yine! Ben kola demiyorum, Pikolo diyorum Pikolo!

KARAGÖZ : Eee neyin nesiymiş bu Pikolo?

HACİVAT : Keşke biz çocukken de olsaydı!

KARAGÖZ : Niye, bedava çikolata mı dağıtıyormuş? (Etrafına meraklı gözlerle bakınır) Hani nerede? Hemen gidip alalım.

HACİVAT : Yav ne çikolatası Karagözüm. Aklın fikrin yeme içmede.

KARAGÖZ : Niye Pikolo diyip duruyorsun o zaman?

HACİVAT : Bunlar çocuklar çalıştırılmasın diye İLO ile iş birliği yaparak çok güzel projeler yapıyormuş

KARAGÖZ : Haa, şu mesele!

HACİVAT : Hangi mesele?

KARAGÖZ : Ben de duymuştum bunları.

HACİVAT : Eee ...

KARAGÖZ : Hatta Pakistan'da İqbal Messi diye bir çocuk varmış.

HACİVAT : İqbal Messi değil Karagözüm. İqbal Mesih o.

KARAGÖZ : Canım neyse işte.

HACİVAT : Eee ...

KARAGÖZ : Bu çocuğun çocuk işçiliği ile mücadelesi beni çok etkiledi.

HACİVAT : Çok güzel...

KARAGÖZ : Sonra eve gittim. Bizim peder, bana bir bardak su getirir misin evladım, dedi.

HACİVAT : Gayet tabii, isteyebilir. Sen de hemen getirdin değil mi?

KARAGÖZ : Yo, getirmedim. Çocuk işçiliğine hayır dedim

HACİVAT : Sen ne yaptın! Sonra ne oldu?

KARAGÖZ : Babam bana öyle bir baktı ki. Onu ilk defa öyle öfkeli gördüm.

HACİVAT : Sonra...

KARAGÖZ : Ne olacak. Tabanları yağlayıp kaçtım.

HACİVAT : Efendim çok büyük bir hata yapmışsın.

KARAGÖZ : O da bir şey mi!

HACİVAT : Daha ne yaptın?

KARAGÖZ : Geçen gün annem sofrayı kurmasına yardım etmemi istedi.

HACİVAT : Tabii sen de yardım ettin değil mi?

KARAGÖZ : Yoo, ona da çocuk işçiliğine hayır dedim.

HACİVAT : Eyvah eyvah! Yahu sen meseleyi hepten yanlış anlamışsın. Sonra ne oldu?

KARAGÖZ : Ne olacak, validem terliğini çıkarttığı gibi güdümlü füze gibi arkamdan fırlattı.

HACİVAT : Sen ne yaptın peki?

KARAGÖZ : Ne yapayım, Hasan Kot gibi 100 metre rekoru kıırarak kaçtım.

HACİVAT : (şaşırmış bir şekilde) Kim gibi?

KARAGÖZ : Hasan Kot.

HACİVAT : O, Useyin Bolt akıllım.

KARAGÖZ : Yav ne fark eder ha Hasan ha Hüseyin; ha kot ha bot

HACİVAT : Karagözüm Allah iyiliğini versin.

KARAGÖZ : Seni de kara eşekler tepelesin.

HACİVAT : O işin aslı öyle değil Karagözüm.

KARAGÖZ : Neymiş işin aslı?

HACİVAT : Bir kere bizim anne babamıza yardım etmemiz çocuk işçiliğine girmez.

KARAGÖZ : Allah Allah! Niye?

HACİVAT : şimdi sen anne babana yardım ettin diyelim. Mesela tarlada onlara yardım ediyorsun.

KARAGÖZ : Evet.

HACİVAT : İstediğin zaman oyun oynamaya gidebiliyor musun?

KARAGÖZ : Evet.

HACİVAT : İşte bu çocuk işçiliği olmuyor

KARAGÖZ : Kim demiş?

HACİVAT : Yav Murat hoca yok mu?

KARAGÖZ : şu bizim karizmatik profesör mü?

HACİVAT : Tabi o. Murat Gürkan GÜLCAN.

KARAGÖZ : Haa bak o dediyse inanırım. Sonuçta yıllarını çocuk işçiliğini önlemeye vermiş.

- HACİVAT : Çocuk işçiliği, çocukların zor şartlar altında...
- KARAGÖZ : Vah vah!
- HACİVAT : Uzun saatler...
- KARAGÖZ : Eyvah eyvah!
- HACİVAT : İstediği zaman oyun oynayamadığı durumlara denir.
- KARAGÖZ : Yazık çocuklara be!
- HACİVAT : Tabii ki yazık
- KARAGÖZ : Tam da gelişecekleri, oynayacakları dönemde çalışmak zorunda kalmak
- HACİVAT : Evet, çok yazık
- KARAGÖZ : Ben de bizimkilere ayıp etmişim. Gidip gönüllerini alayım.
- HACİVAT : İyi edersin. Büyüklerimize saygı bizim kültürümüzde var.
- KARAGÖZ : Valideme de bir çift terlik alayım
- HACİVAT : Niye?
- KARAGÖZ : En son arkamdan fırlattığında bulamamıştı.
- HACİVAT : Haahaa! Güldürme beni
- KARAGÖZ : Hadi gel seyirciye beraber veda edelim.
(Seyirciye Dönerler)
- HACİVAT : Çocuklar bizim neşemiz,
- KARAGÖZ : Gz bebeğimiz,
- HACİVAT : Geleceğimiz,
- KARAGÖZ : Onları sevelim,
- HACİVAT : Gnllerince eğlendirelim,
- KARAGÖZ : Eğitelim ğretelim ama
- HACİVAT : Omuzlarına kaldıramayacakları yk yklemeyelim.
- KARAGÖZ : Sr lisan ettiyse affola ...
- HACİVAT : Haydi kalın sağlıcakla ...
(Seyirciye El Sallayarak Sahneden Çıkarlar)

SEVGİLİ DOSTUM

Yıllar, yıllar öncesi hayat bizi dünyanın ve ülkemizin en önemli sorunlarından olan çocuk işçiliği ile mücadele ortak paydasında bir araya getirdi.

Ortak amaç ve hedef birlikteliği ile başlayan yolculuğumuz bugünkü kadim dostluğumuzun âdeta temelini attı. Bugün de, yıllar sonra da geriye dönüp baktığımızda mücadeleyle geçen yılların bizler için en güzel anıları oldu. Şarkıda dediği gibi “Beraber yürüdük biz bu yollarda, beraber ıslandık yağan yağmurda...” diye, malum biz gerçekten birlikte yürüdük memleketin her bir köşesinde ve çok iyi hatırlarsın sağlam da ıslandık.

Bu arada bilmeni isterim, tatlı rekabetimiz hiç bitmeyecek. Bilen bilir, senin ve benim tatlıya olan düşkünlüğümüzü. Her yemek sonrası yaptığımız tatlı yarışın mutluluğu, sensizken yenilen tatlının ise gerçek tadında olmadığını ve her seferinde ismini zikrettiğimi bilmeni isterim. Dostluğunu anlatmama kelimeler kifayetsiz kalır, iyi ki varsın ve bizimlesin arkadaşım.

Sağlık ve mutluluğun daim olsun...

İbrahim DEMİRCAN

O BİR DEĞERDİR

“Tanımakla mutlu olduğun, başarılarına saygı ve hayranlık duyduğun arkadaş-dostlarından ilk üçünü söyle.” dense, içtenlikle söylüyorum ki birinci sırada Profesör Doktor Murat Gürkan Gülcan’ın kulaklarını çınlatırım.

“Köyümüzün yetiştirdiği öğretmen sayısı çoktan iki basamaklı sayıları aşmış.” dersem umarım yanılmıyorum. Daha sonra lisans eğitimi yapan yüksekokul bitirmişlerin sayısı da az değil. Buna karşılık Kocabey köyümüzün gurur kaynağı şimdilik az sayıda da olsa profesörler yetişti. İşte bunlardan birisidir sevgili Prof. Dr. Murat Gürkan Gülcan.

Murat’ı ta yetmişli yıllarda 2400 m rakımlı, bulutlara yakın yayla düzlüklerimizde köyler arası futbol maçı yaparken ansıyorum. Çamlıca köyü maçında kaleimizi korumuştur. Ve maçı 2-1 kazanmıştık. Uzun boylu, siyah saçlı, gözlerinin içi gülen bakışlarıyla karşısındakine güven veren neşeli bir meslektaşım. Rize ilinde ilkokul öğretmeni olarak çalıştığını biliyordum.

Köyden yurdun dört bucağına dağıldık. Bazımız memur olarak, eğitimini devam etmeyenler işçi olarak köyü terk ettik. Aradan yıllar geçti. Yurt dışına gitme sınavım (Almanya) bitmiş, yeşil pasaportu cebime yerleştirmiştim. Millî Eğitim Bakanlığı binasındayım, sene 1989. Bakanlıkta Murat’la karşılaştım. Selam sabah derken sevgili dostum bir yıl önce sınav kazanıp Münih’te öğretmen olarak çalıştığını söyledi.

Ve yakında Almanya’ya yapacağı yolculuğu için öğretmen arkadaş bulmak istiyordu. Benim için cazip bir durumdu. Hemen anlaştık. İstanbul’da buluşmak üzere randevulaştık. Belirlenen günde buluştuk. Murat bir öğretmen daha bulmuştu. Bugün gibi anımsarım. Güneşli bir öğleden sonra Edirne’den çıkış yaptık. İşçi yurttaşlarımızın iki günde kat ettikleri Edirne-Almanya yolculuğunu Murat 24 saatten erken Münih’te bitirdi. Murat’ın evinde dinlendik. Saygıdeğer köylüm beni saat 21.00’de trenle Hamburg’a yolcu etti. Israrıma karşın ücret almadı, ileride ödeme yapmaya anlaştık. Ve Murat öğretmenimle telefon görüşmesi yaptık birkaç kez Almanya’da çalıştığımız yıllarda.

Aylar ayları, yıllar yılları kovaladı. Bir iş için Ankara’ya gitmiştim. Talim ve Terbiye Kurulunda çalışan köylümüz rahmetli Selahattin Meydan ağabeyi ziyaret ettim. Hoş beşten sonra Selahattin ağabey “Seni telefonla birisiyle konuşurayım.” dedi. Neden olmasın! “Alo” deyince karşı taraf “Ben Murat.” dedi. Çok sevdim.

“Neredesin?” diye sorunca, Bakanlıkta yanıtını aldım. Sesini duyunca sevgili arkadaşım-dostumu ziyaret etmez miyim?

Murat'ı bu kez bakanlıkta şube müdürü olarak tanıdım. Uzun uzun sohbet ettik. Kylmn ilkokul öğretmenliğinden gerekli okulları bitirip şube müdürü olması çok hoştu. Sevindim. Bu arada 25 yıl üzerine emekli oldum. Doksanlı yılların sonları emekli olan öğretmenlere yeniden görev veriliyordu. Kısmette çalışmak varmış. şube mdrmle görüştüm, olurunu alıp müracaat ettim. Bu kez ikamet ettiğim Kocaeli değil İstanbul'a atandım. Murat'la telefonlaştık. “İstanbul'da göreve başla, senin atamanı yıl ortasında Kocaeli'ne yaparız.” sözü verdi sevgili şube müdürüm Murat. İstanbul'da çalıştım. Ara tatilde soluğu Ankara'da aldım. Bakanlıkta kendini sevdirip iyi bir evre edinen dostum dediği gibi Kocaeli'ne yıl ortası atamamı yaptırdı.

Daha sonra şube müdürümüz bu kez daire başkanı oldu bakanlıkta. Murat'ın sadece benim değil ismen de bildiğim ve duyduğum çokça hemşehrimizin atama benzeri sorunlarını çözdüğünü biliyorum. Makamını istemlerinin karşılanıp karşılanmayacağı kuşkusunun verdiği heyecanıyla ziyaret edenlerin, makam odasından gülen yüzle ayrıldıkları hep söylendi arkadaşlar arasında. Hani denir ya halk arasında “Kul sıkışmayınca Hızır yetişmez.” işte Murat, işlerini çözmek için sıkışan, yolu Ankara'ya düşenlere gerçek bir Hızır'dı. Geniş arkadaş-dost çevresinin kalplerini fethetmiştir.

Daha sonraki yıllarda daire başkanımız kısa bir süre Marmara niversitesi daha sonra da emekli oluncaya kadar Gazi niversitesinde çalıştı. nce doktora-sını verdi. Kitap olarak bastırđıđı doktora tezini zevkle okudum. Ve bir gün sevgili dostumun profesörlük payesini aldığını sanalda öğrendim. Dostum adına tarifsiz mutluluk duydum.

Hani denir ya eğitim-ğretim dünyasında ocuk evde anne-babayı, okulda öğretmenlerini rol model seçer. Sevgili Murat başarı yakalamak, yükselmek isteyen gençlere özellikle sınıf öğretmenlerine rol model saygın bir kişilik, bir değerdir. Ki, alışma yaşamına sınıf ğretmeni olarak başlayıp yükselmek için gerekli basamakları çalışma disiplini, yılmayan azimle açarak profesör doktor olma payesine erişme başarısını göstermiştir.

“Fikri hür, vicdanı hr, irfanı hr” öğretmenler elinde yetişmiş ve aynı idealeri taşıyan Atatürk devrimleri ve Cumhuriyetimizin kuruluş ilkelerine sadık nice nice öğrenciler yetiştirdiği huzuruyla mutlak son emekliliğe adım attığını duydum. Sevgili köylüm, aziz dostum Prof. Dr. Murat Gürkan Gülcan'a emeklilik yaşamında meslektaşım sevgili yengemiz Ayšegl Hanımefendi'yle sağlık ve esenlik içinde, güzelliklerle bezeli mutluluklar dilerim.

ÖĞRENCİM, MESLEKTAŞIM PROF. DR. MURAT GÜRKAN GÜLCAN

Çalışma odamdaki tezlere bakarken Murat Gürkan Gülcan'ın doktora tezini gördüm. Tezin başlığı "Avrupa Birliği'ne Adaylık Sürecinde Türkiye Eğitim Sisteminin Yapısal Sorunları ve Yapısal Uyum Modeli Araştırması"dır. Tez Danışmanı Prof. Dr. Ali Balcı'dır, ancak tez savunmasında jüri başkanlığını Prof. Dr. Hüseyin Başar Hoca'mız yapmıştır. Murat Hoca doktora öğrenimi sırasında benden ders almamıştı, çünkü o zamanlar Eğitim Yönetimi ve Teftişi ile Eğitim Ekonomisi ve Planlaması olmak üzere iki lisansüstü program sürdürüyorduk ama Ali Hoca beni de jüriye davet ettiği için ben de jüri üyesi olarak doktora savunmasına katılmıştım. Diğer jüri üyeleri Prof. Dr. İnalet Pehlivan Aydın ile Yrd. Doç. Dr. Şener Büyüköztürk idi. Aldığım nota göre Tez Savunması bugünden tam 21 yıl önce 05.06.2003 tarihinde yapılmıştır. Murat Hoca, doktora tezini daha sonra kitap olarak da yayınladı.

Murat Hoca'yı daha sonra gerek ben gerek Prof. Dr. Hasan Hüseyin Aksoy Hoca, yönetmiş olduğumuz tezlere jüri üyesi olarak davet ettik, birçok tez izleme komitesi toplantılarında, tez savunmalarında birlikte görev yaptık.

Bir gün Fakültemizdeki bir bilimsel toplantı için öğrencilerim ve meslektaşlarımız beni ziyarete gelmişlerdi, odamda sohbet ediyorduk, o sırada Murat Hoca da geldi, Murat Hoca'yı "Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesinden Prof. Dr. Murat Gürkan Gülcan Hoca" biçiminde odadaki konuklara tanıttım. Murat Hoca konuklara "Ben Kasım Hoca'nın öğrencisiyim ama ondan altı yaş büyüğüm!" diyerek odadakilere öğrencim olduğunu söylemişti. Hep birlikte gülmüştük.

Fakültemize geldiği zaman birlikte yaptığımız en önemli işlerden biri de bağlama çalmak ve türkü söylemekti. Eğer iki saz var ise birlikte çalıp söylemek, tek saz var ise sırasıyla türkü söylemek çok önem verdiğimiziz, birlikte severek gerçekleştirdiğimiz bir etkinlikti.

Murat Hoca, Eğitim Yönetimi alanında uzun yıllar görev yaptı, lisans ve lisansüstü dersler verdi, öğrenci ve öğretim elemanı yetiştirdi, yayınlarıyla alana katkı sağladı. Şimdi emekliliğe adım atıyor. Bu nedenle Murat Hoca'nın yaşamının bundan sonraki bölümünde ailesiyle, sevdikleriyle sağlıklı ve mutlu yıllar geçirmesini, günlerinin türkülerimiz gibi güzel, türkülerimiz gibi anlamlı geçmesini dilerim. Murat Hoca'ya son olarak şunu belirtmek isterim; öğretim üyesinin emeklisi olmaz; çalışmaya, üretmeye devam!

Prof. Dr. Kasım KARAKÜTÜK

MURAT GÜLCAN İLE YAŞADIKLARIMIZIN BİRAZI

Murat ile aramızda yaklaşık üç yaş var. Üç yaş küçük olan Murat küçük olmanın avantajlarını yaşarken dezavantajlarını da yaşamıştır. Geniş Gülcan ailesinin çocuklarının tümü kardeş gibi yaşamışlar, büyükler küçükleri korumuş, küçükler de büyüklere saygıda kusur etmemişlerdir. Bu güven içerisinde yaşayan küçük Murat hayat mücadelesinde sıfırdan en yüksek kademelere çıkmayı başarmıştır.

Çocukluğundan itibaren çok meraklı ve biraz da fiziken tembel bir çocuktur. Köyümüzün bütün çocukları gibi bizlerin de görevi hayvanlarımızı merada otlatmak eve sağ salim getirmektir. Her hanede mevcut koyunlar evden çıkarılır, hemen birbirine katılır otluk yerlere götürülürdü. Mahallemizin en güzel otlak yeri ÇAYIR dediğimiz bir yerdi. Burası hem koyunların hoşuna gider hem de bizim çok hoşumuza giderdi. Zira koyunları salar biz de mila (çelik-çomak) oynardık. Koyun dediğin durduğu yerde durmaz ki, önleri ot dolu olduğu hâlde bizim oynadığımız yerden uzaklaşır, ormanın içine doğru giderlerdi. Orman dediğin yer de öyle masum bir yer değildi. Kurtlar çevrede dolaşır koyun kapmaya çalışır, denk gelirse aylar koyunları sırtlanıp götürürlerdi. Ama biz görev bölümü yapmıştık, koyunlar ormana yaklaşıncı sıra ile gider koyunları ormandan uzaklaştırarak yanımıza getirirdik. Genellikle en büyüğümüz Erdem Gülcan olmak üzere, rahmetli Kerim Gülcan, Sinan Gülcan, ben ve Murat birlikte koyun otlatırdık. Murat içimizdeki en küçük çocuktur. 7-8 yaşlarında olan Murat çevredeki tehlikenin farkındaydı ve ormana yaklaşmaktan korkuyordu. Herkes sırası geldiğinde gidip koyunları çevirirken sıra Murat'a gelince gitmiyordu. Niye gitmediğini o zaman pek anlamıyor, tembelliğinden gitmediğini sanıyor ve kızılırdık ama meğer çocuk kurttan, ayıdan korkuyormuş. En büyüğümüz Erdem abi ısrarla Murat'a "Sıra sende! Git, koyunları çevir." dediğinde inatla gitmiyordu. Elbette görevini yapmanın bir bedeli vardı ve çayırın egemeni Erdem abi Murat'ı bir güzel dövüyor, onun yerine kendisi gidip koyunları çeviriyordu. Koyun bu, durmaz ki! Kısa bir süre sonra Murat'ın çevirme sırası yeniden geliyordu. Murat dayak yemeyi göze alıyor ama ormana yaklaşmaktan ısrarla kaçınıyordu. Bizse çocuğun korkusunu anlayamıyorduk.

Murat ilk şarkı ve türkü söylemeyi benden öğrenmiştir. Şavşat'ta duyduğum bir Erzurum türküsü olan "Hele dadaş hoş musan, dolu musan boş musan?" ağ-

zımdan düşmüyordu. Murat benden duyduğu bu türküyü mırıldanıyor ve benden daha güzel söylüyordu, o zaman anladım ki Murat'ın müzik yeteneği benden iyiydi. Daha sonraki gençlik yıllarımızda koro olarak söylenen şarkı, türkü ve marşlara ben de eşlik ediyordum. Ama Murat'ın kulakları ağız tadıyla bir şarkı söylememe izin vermiyordu. Ne zaman bir şarkıya katılsam gözüyle yalvarırcasına "Abi sen sus ya!" diyordu. Daha sonraları ise resmen benim korolara katılmamı yasakladı. Sanki tek detone sesli benmişim gibi benim grupla şarkı söylemem yasaktı. Bu yasağın bu yaşımda bile devam ettiğini bilmenin bana nasıl üzüntü verdiğini herhâlde Murat anlamamakta ısrar edecektir.

Murat meraklı bir çocuktu, her şeyi bozup yapmaya ve yeniden yapmaya kararlıydı. Zira büyük dedemiz Mahmut Gülcan ailemizin çok yetenekli bir ustasıydı. Köydeki tüm kağnıları yapar, beş kilometre uzaklıktaki kaynak suyunu ağaç borularla mahallemize getirir, keçi kılından urgan, çuval yapar ve bu işleri yaparken Murat da ona ıranklık yapardı. Mahmut dedemizden öğrendiği ustalığı sonuna kadar sürdürdü. Kendi kendine saz almayı öğrendi. Arabaları tamir etmeyi sanayideki kalfalardan daha iyi yapmayı öğrendi. Merak ve gayreti sayesinde ilgi duyduğu her alanda başarılı olan Murat'la ilgili 20'li yaşlardaki bir anımıızı anlatmak isterim.

Murat ve Kemal Gülcan abimiz benden daha önce göreve başlamış ve maaş almakta idiler. Köylerde ğretmenlik yapmaya başlamışlar, köylüler de "ğretmen her şeyi bilir." diyerek bozulan saat, radyo, teyp gibi araçlarını bunlara tamir için getirirlermiş. İki de yap boz meraklısı olarak bu talepleri geri evirmezler, bozuk aletleri tamir ederlermiş. Hatta her ikisinin ustalıklarını göstermek için birer lehim aleti aldıklarını duymuştum. Yani bayağı tamirci ustası havasındalar. Ben ise rahmetli dedemiz İbrahim Gülcan'ın disiplini altında büyümüş, bilmediğim işleri yapmaya cesaret etmeyen, biraz garantili işler yapan bir kişiliğe sahiptim. 1976 yılında göreve başlayıp ilk maaşımı aldığımda Gaziantep'te bir kaçakçı çarşısından bir adet otomatik kol saati ve bir adet de güzel bir teyp almıştum. Smestir tatilinde köyde Feraset halamın evinde Kemal abi, Murat, Emine abla buluştuk. Feraset halam, Emine abla bize çok güzel keteler yapmıştı. Birlikte güzel vakit geçiriyor, benim ilk özel mlkiyetim olan teypten şarkılar dinliyorduk. Bir ara Kemal abi ve Murat'ın gözlerinin parlamaya ve benim teybime dikkatlice bakmaya başladıklarını gördüm. Tamirciliklerle ilgili hikyelerini biliyordum ama benim yeni aldığım teybe ve saate musallat olacaklarını düşünmemiştim. Kemal abi, içinde iki tornavida, pense, kelpeten olan takım çantasını getirdi. Bana teybi ve saati açmak istediklerini, nasıl yapıldığını merak ettiklerini, tekrar eski hâline getireceklerini söylediler. İlk zel mlkiyetimi kolayca acemi kalfalara teslim etmeyeeğim akıllarına gelmemişti. Teybi bozacaklarını dşnmştum. Teyp ve saat dediğin o za-

man ucuz şeyler değildi, ilk maaşımın yaklaşık üçte ikisine almıştım. İşi garantiye almam şarttı. “Tamam.” dedim,” Teyp ve saate şu kadar para verdim. Bu parayı bana verin. Teyp ve saat bozulursa sizin olsun, bozulmazsa paranızı geri veririm.” Teyp ve saati incelemeye o kadar meraklı idiler ki teyp ve saatin bedelini bunları sökmeye başlamadan önce bana vermeye razı oldular. Bu arada Emine ablamın “Ula bunlara bir şey teslim etme, sağlam aletleri de bozarlar.” lafının işi garantiye almamda etkili olduğunun da bilinmesini isterim.

Neyse önce teybi açtılar, sağını solunu ellediler, kendilerine göre bazı yorumlar yaptılar, bazı parçalarını çıkardılar, tek tek incelediler. Ben ise aletlerle ilgili nasıl bu kadar bilgi sahibi olduklarını şaşkınlıkla izliyordum. Teybin içini bayağı dağıtmışlardı. Toplamaya başladılar, teybi kapattılar. Bir de ne göreyim! Emine abla yerde bulduğu iki vidayı almış, “Ula bunlar kalmış.” dedi. Yani ustalar parça artırmışlardı. “Bir şey olmaz.” dediler, teybi çalıştırdılar. Eksik parçalı teyp çalışır mı? Kemal abi ve Murat, usta olarak tartışmaya başladılar, bu arada teybi açıyorlar ama ses çıkmıyordu. Ben işi garantiye almanın rahatlığı içinde hafiften gülümsüyordum. Teybi yeniden söktüler, taktılar, uğraştılar; olmuyor, ses bir türlü çıkmıyordu. Bir vidanın yerini bulamıyorlardı. Ancak iki usta bir türlü pes etmiyorlardı ki bir ara Emine abla “Ula a burası boş, vidayı buraya takın.”dedi, önce Emine ablaya kötü kötü baktılar, iki koca usta bilmeyecek de Emine mi bilecekti? Çaresizce vidayı Emine ablanın dediği yere taktılar. Artık dışarıda fazla parça yoktu. Teybi topladılar, teyp çalışmaya başladı, rahat bir nefes aldılar ama tam o sırada gözleri kolumdaki otomatik saate odaklandı. Bu kez saati istediler, verdim. Çok uğraştılar ama saati açmayı bir türlü başaramadılar. Ben de rahat bir nefes aldım.

Murat ve Kemal abinin bu merakları onların bilim insanı olacaklarının göstergesiydi. Nihayet Murat Prof. Dr. oldu, Kemal abi de Ege ve Marmara Bölgesi'nin en sözü dinlenen, bilgisine ve ürettiği ballara güvenilen arıcılık uzmanı ordinaryüs profesörü oldu. Bütün ailenin ve İstanbul-Bursa bölgesinin en yetkin arıcısı olmanın gururunu yaşamaktadır. Prof. Murat da ona olan güveni nedeniyle yıllık 100 kg bal alıp Ankaradaki akademisyenlere dağıtmaktadır.

Kocabey köyünde, Şavşat'ta, Artvin'de doğup çocukluk ve gençlik yıllarını buralarda geçirmiş olan bizim kuşağımız, çok zor koşullarda yaşama tutunmuşlardı. 6-7 yaşından itibaren görev ve sorumluluk üstlenen çocuklar, bugünün çocuklarına ve torunlarına göre çok şanslıdırlar. Özgüven konusunda bir sıkıntılarını yoktur. Aynı yokluk-yoksulluk koşullarında yaşadıkları için birbirilerine güvenir, yardımlaşır ve geleceğe umutla bakarlardı. Yardımlaşma sayesinde hayatlarımız kolaylaşrdı.

Murat 15'li yaşlarında fiziken ve fikren iyice gelişip olgunlaştı, hayatı sorgulamaya, doğru bildiği konuları ısrarla savunmaya ve gerekirse yanlışlarından dönmeye de gayret etti. Bu yaşlarda sınıf bilincinin farkına varan, sonraki hayatında da buna uygun davranan Murat'ı sıfırdan başlayarak zirveye çıkmayı başaran biri olarak görmek bizleri hep gururlandırmıştır. Nitekim yaklaşık 15-20 yıldır en yoksul tabanı olan göçmen tarım işçilerinin çocukları ile ilgili yaptığı çalışmalar her yurttaşa her akademisyene örnek olacak çalışmalardır. Dokunduğu, eğitimine katkı sağladığı her çocuk ileride onu minnetle anacaktır.

Murat ile akrabam ve en yakın arkadaşlarımdan bir olarak çok şeyi paylaştık. Düğünümüzde benim sağdıçım oldu. Sağdıçlık Artvin yöresinde çok önemli ve onurlu bir görevdir. Murat sağdıç, Emine abla erkek yengesi, Ardanuç'tan sevgili eşim İnci'yi almaya gittik. Ardanuç âdetlerinde erkek tarafını sıkıştırmak, Şavşat'a göre daha ağırcaıdır. Ardanuçlu eşimin akrabaları da Murat'ı sıkıştırdılar. Ben de yanındayım ama uslu damat olarak çok ses çıkarma hakkım yok. Gençlik parası, yol kesme parası, köprü geçme parası derken Murat'ın cebindeki bütün paraları aldılar. Şavşat sınırlarına geçince, yani gelin alma kesinleşince Murat da sertleşmeye başladı, bu nedenle uzunca bir süre Murat ile eşimin akrabaları arasında tatlı bir gerginlik yaşandı. Yıllar sonra bu gerginlik aileler arasında iyi bir dostluğa dönüştü.

Düğün sırasında tam Karadeniz fıkrası gerçekleşti. Yaklaşık yarım metre kar var, köye küçük araba gitmiyor, bir minibüs tuttuk, düğün alayı onunla geliyor. Nakap'ın başına geldik, yollar karlı ve buzlu, aracın kayma ihtimali var. Gelinin başka bir araçla götürülmesi ya da yaya gitmesi de mümkün değil. Araç kayar ve devrilirse içindekilerin kurtulma şansı yok. Murat ustalık ve sürücülükteki tecrübesini kullanarak gelin ve damat yani ben ve İnci dışındaki tüm dostlarımızı araçtan indirdi. Minibüs şoförüne o karlı ve tehlikeli yoldan bizi götürmesini söyledi. Kimse de itiraz edemedi. Ben ve İnci'nin söz söyleme hakkı yok. Korkarak ve birbirimize sarılarak heyecanla bu tehlikeli yolu sağ salım atlattık. Daha sonraki yıllarda Murat'a eşimle birlikte epeyce sitem ettik ve gülüştük. "Ne yapalım, başka çare yoktu!" diye kendini savunmaya çalıştı.

Murat 20'li yaşların sonuna doğru Almanya'ya gitti. Bizler ülkenin değişik yerlerine dağıldık. Dolayısı ile ilişkilerimiz fiziki olarak azaldı ama birbirimizi hiç yalnız bırakmadık ve önemli günlerimizi paylaştık. Yardımlaşmamız hiç azalmadı. Kıskanılabilecek dostluğumuzun ömrümüzün sonuna kadar devam edeceğini bilmenin huzuru içindeyim.

Murat gittiği yöreye çabuk uyum sağlayan, çaba gösteren yapısı ile Almanca'yı ve Alman eğitim sistemini öğrendi. Eğitimle ilgili önerilerini sunduğu kitap

ve makalelerini yazdı. Türkiye'ye döndüğünde önüne açılan tüm imkânlardan yararlanmasını bildi. Kanada'ya gitti, İngilizce öğrendi. Çok çalıştı ve tüm ailemizi gururlandıran ailemizin ilk profesörü oldu. Kendisi ile gurur duyuyorum, bundan sonraki yaşamını sağlıklı ve huzurlu geçirmesini diliyorum. Başarılarını bitmek tükenmek bilmeyen merak duygusuna ve çalışma arzusuna borçlu olduğunu belirtmek isterim.

Sevgili Murat, yolun açık olsun, bundan sonraki hayatın sağlık ve mutlulukla geçsin.

16.05.2024

Ağabeyin ve Arkadaşın, Kenan GÜLCAN

DEĞERLİ HOCAM

PROF. DR. MURAT GÜRKAN GÜLCAN

2014 yılında Gazi Üniversitesinde, o zamanki adıyla Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalı'nda yüksek lisans eğitimime başladım. Başka bir üniversitede okutman olarak çalışıyordum. İtiraf etmeliyim ki alana çok yakın değildim. İlk dönemin zorunlu derslerinden biri olan "Eğitim Hukuku" dersi beni oldukça korkutmuştu.

Hiç unutmam, o dönem eğitim fakültesi binamız olmadığı için bize geçici olarak tahsis edilen Teknik Eğitim Fakültesi binasında sizden bu dersi alıyorduk. Sınıf arkadaşlarım Burcu, Elvan ve ben derslerinizi düzenli takip ederdik, diğerleri arada bir görünüp kaybolurdu. Başta korktuğumuz ders, sayenizde keyifli hâle gelmişti. Ders başındaki sohbetlerimizin tadı hâlâ damağımda...

Henüz akademisyenliğe dair benim zihnimde bir ışık yanmamışken, o ışığın yanmasına vesile olan ilk adımı siz bana attırdınız. Ders kapsamında bir bildiri hazırlayarak o yıl düzenlenen Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi'ne göndermemiz konusunda bizi teşvik etmişsiniz. Daha önce hiçbir kongrede sunum yapmamıştım. Bu benim için heyecan vericiydi. Birkaç kez size "Olmaz, biz yapamayız..." desek de siz bizi cesaretlendirdiniz ve 2015 yılında akademik hayatımın ilk adımı olan o kongreye sizin sayenizde gittik. Kongre Niğde'deydi. Sınıf arkadaşım Burcu da sizin dersiniz kapsamında bir bildiri hazırladı ve birlikte Niğde'ye gittik. Heyecanımız bir süre devam etti ama sözlü sunumlarımızı yaptık ve geri döndük. O gün belki teşekkür etmedik çünkü bize ilham olduğunuzun farkında değildik. Ama şimdi, bu fırsat elime geçmişken teşekkür etmek istiyorum. Çünkü pek çok başka etken olsa da ben o kongreden sonra akademisyen olmaya karar verdim ve 2015 yılında çalıştığım diğer işi bırakarak Gazi Üniversitesi Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalı'na araştırma görevlisi olarak geldim.

Sizinle tanıştığım ilk günden itibaren, akademik kariyerim ve kişisel gelişimim üzerinde derin bir etki bıraktınız. Gazi Eğitim Fakültesindeki pek çok öğretim üyesi gibi siz de benim bu akademik kariyer yolculuğumda bana bir mentör, rehber ve ilham kaynağı oldunuz. Artık sadece dersinizi alan bir öğrenciniz değil, aynı zamanda aynı ana bilim dalında görev yapan iki iş arkadaşı da olmuştuk. En çok ve keyifle vakit geçirdiğim, hayata dair sohbet edebildiğim hocalarımdan biri oldunuz. Kapınınızın önünden her geçişimde mutlaka bir kahve ikramınız olmuştur. O kahve sadece bir kahve değil, aslında. Dedikleri gibi hatırı bıraktı geriye. Sizinle

geçirdiğim zamanlarda, sadece akademik değil, hayata dair pek çok Şey öğrendim. İlham verici konuşmalarınız beni hep etkilemiştir.

Ana bilim dalı başkanlığı yaptığınız dönemde, Őeffaflığınız sayesinde benim ve diğer araştırma görevlisi arkadaşlarımın işlerini kolaylaştırdınız. Bu süreçte birlikte çalışmak benim için keyif vericiydi.

Sizinle ilgili anılarımın tümünde yüzümde bir gülümseme olduğunu hatırlıyorum. En çok hatırımda kalanlardan biri de çok merak ettiğim klasik otomobilenizle bizi tanıştırdığınız gündü. Keyifli bir öğle yemeği sonrası klasik otomobilinizin önünde çektiirdiğimiz fotoğraf hâlâ galerimde yerini koruyor.

Yollar bazen ayrılabilir. Benim de sizinle olan serüvenimin bir sonu vardı ve doktoramı tamamlayıp Gazi Üniversitesinden ayrıldım. Ama gönülden ayrıldığımı söyleyemem. Her ziyaretimde kapısını çalabildiğim bir hocam oldunuz. Şimdi o odada olmasanız da nerede kapınızı çalsam bana yine açacağınızı biliyorum.

Bundan sonraki süreçte, umarım gönlünüzce vakit geçirir ve Şimdi olduğu gibi hayattan keyif almaya devam edersiniz. Sizin öğretileriniz ve anılarınız, bizlerin hayatında her zaman yaşamaya devam edecek.

Size sağlıklı, mutlu ve huzurlu bir emeklilik diliyorum. Emeklilik döneminizin size getireceği yeni fırsatlar ve maceralarla dolu olmasını temenni ediyorum. Her Şey için teşekkürler, sevgili hocam.

En derin saygılarımla.

Dr. Kübra YENEL



MURAT HOCA

Çok Değerli Murat Hoca'm ile çocuk işçiliği ile mücadele yolunda tanıştık. Hani derler ya "Bir insanı tanımak istiyorsan onunla yolculuk etmelisin." Ben hem çalışma hayatındaki aynı hedefe yönelik yolculuğumuzda hem de saha çalışmaları nedeniyle gerçek anlamdaki yolculuklarda kendisine hep hayranlık duydum.

Murat Hoca'm, ülkenin ve çocuklarımızın geleceğini düşünen, bir şeylerin değişeceğine inanan ve buna hizmet edebilmek için çevresindeki herkese dokunan, bunun için büyük çaba harcayan gerçek bir eğitimcidir. En çok etkilendiğim yanı da üst düzey bir bürokrat, bir mülki idare amiri, uluslararası bir temsilci ya da bir mevsimlik tarım işçisi; kim olursa olsun herkese aynı ses tonu, aynı saygı ve aynı nezaket ile yaklaşmasıdır.

Değerli hocam, size hayallerinizdeki gibi bir emeklilik diliyorum. Umarım çok uzun ve harika yıllarınız olur, ancak tamamen sahadan da elinizi çekmemenizi temenni ederim. Kim bilir belki bir gün başka yollarda, yolculuklarda tekrar karşılaşır, yol arkadaşlığı ederiz ama lütfen araba kullanırken biraz yavaş sürün.

En içten sevgi ve saygılarımla.

Lütfiye KARADUMAN

TAVŞANIN DOKTORA DANIŞMANI

2018 yılının ocak ayında Ankara'da, soğuk bir kış gününde Gazi Üniversitesi Eğitim Yönetimi Bölümüne doktora öğrencisi olarak kayıt yaptırıldım. Doktora eğitimimin ilk iki döneminde seçtiğim dersler itibarıyla Murat Gürkan GÜLCAN hocamla yolumuz hiç kesişmemişti. Dönemin Eğitim Yönetimi Ana Bilim Dalı Başkanı bizleri odasında topladı ve danışman seçimiyle ilgili 5 hocanın adını yazarak dilekçe vermemiz gerektiğini söyledi. Söz konusu danışman seçimi olunca hepimizin aklına tavşanın doktora tezi fıkrası geldi. Fıkra şöyledir:

Bir Tavşan önüne bir daktilo almış; tak tuk, tak tuk bir şeyler yazıyor. Oradan geçen bir Tilki:

- Hey tavşan, ne yazıyorsun?
- Doktora tezimi yazıyorum.
- Ha, öyle mi? Çok güzel, ne hakkında?
- Tavşanların tilkileri nasıl yedikleri hakkında.
- Yok canım, olur mu öyle şey, hiç tavşanlar tilki yerler mi?
- Olur canım, gel, istersen sana ispat edeyim.

Tavşan ile tilki beraberce tavşanın yuvasına girerler. Biraz sonra tavşan tek başına çıkar ve yine daktilosunun başına geçer, tak tuk bir şeyler yazmaya devam eder. Daha sonra oradan geçen bir kurt, tavşanı görür.

- Hey tavşan, ne yazıyorsun?
- Doktora tezimi yazıyorum.
- Ne hakkında?
- Tavşanların kurtları yemesi hakkında.
- Yayınılamayı düşünmüyorsun herhâlde, buna kim inanır?
- Gel, istersen göstereyim.

Bu sefer de tavşan ile kurt beraberce tavşanın yuvasına girerler. Tavşan biraz sonra tek başına dışarı çıkar, yine daktilosunun başına geçer ve yine tak tuk bir şeyler yazmaya devam eder. Tavşanın yuvasını merak mı ettiniz? Manzara şudur: Bir köşede tilkinin kemikleri, bir köşede kurdun kemikleri... Diğer köşede ise tavşanın doktora danışmanı aslan, kürdanla dişlerini temizliyor!

Herkes doktora danışmanının aslan olmasını ister ve hepimiz o gün dilekemizi bu mantıkla verdik. İlk sıralara profesör nvanı olan hocalarımızı yazdık ancak sonuçlar bizim taleplerimize göre olmadı. Dönemin Ana Bilim Dalı Başkanı, o vakit akademik nvanı doçent olan Murat Gürkan GÜLCAN hocamız hakkında; "Benim sınıf arkadaşım, içinde ehil, kesinlikle sana faydası dokunacak bir akademisyen, için rahat olsun." diyerek Murat Hoca'yı sememi önerdi. Ancak arkadaşlar ile aramızda aslan esprisi devam ediyordu ve danışmanı profesör olan bir arkadaşım kulağıma eğilerek; "Merak etme, senin danışmanın da büyüdüğünde aslan olur." dedi. Bu laf beni çok etkilemişti. Arkadaşa doğru döndüm ve "Aslan olmak yetmez, ormanın da kralı olacak inşallah!" diyerek oradan uzaklaştım.

Birkaç ay sonra danışman hocam profesör ünvanını almış, kısa süre içinde de Gazi Üniversitesi Eğitim Yönetimi Ana Bilim Dalı Başkanlığına seçilmişti. Ben de her ğrenci gibi danışmanımla gurur duyuyor ve ormanın kralı benim için artık belli diye düşünüyordum.

Profesrlğn almasıyla birlikte hocama her ğrenci gibi ben de bir hediye takdim etmek istedim. Siirt tiftiğinden bir fon hazırlatıp zerine Gazi niversitesinin amblemini ve Prof. Dr. Murat Gürkan GÜLCAN yazısını nakşettirdim. Farkında olmadan biraz fazlaca büyük yaptırmışım fonu. Murat Hoca görünce çok oldu ve teşekkür etti. Eve götürmüş, çok büyük olduğu için asacak yer bulamamış ve tekrar odasına getirmişti.

Bir hafta sonra odaya girdiğimde fonda bir şeylerin değiştiğini gördüm. Prof. Dr. ifadelerinin üzerine küçük notlar yazılarak kapatılmıştı. Her not bir ders, belki de bir tecrübenin zeti şeklindeydi. Murat Hoca bana ve odasını ziyaret eden pek çok kişiye çok güzel bir ders vermişti. Makamlar ve unvanlar geçicidir. Bunlarla övünmek veya bunları ön plana çıkarmak gereksiz bir kibrin ürünüdür. Ernest Hemingway'in ünlü sözünde olduğu gibi "Başkasından stn olmanın asil bir tarafı yoktur. Gerçek asalet, önceki benliğinden üstün olmandan gelir."

Murat Hoca sıradan görünmek, sadelikten yana olmak isterdi her zaman. İltifatı nezaketle kabul eder ancak bununla asla egosunu beslemezdi. Dolayısıyla kibirden her zaman uzaktı. Özetle Murat Hoca'mın ğrencisi olmaktan, birlikte çalışmaktan, üretmekten tanıştığımız günden bugüne değin her zaman gurur duydum ve duymaya da devam edeceğim.

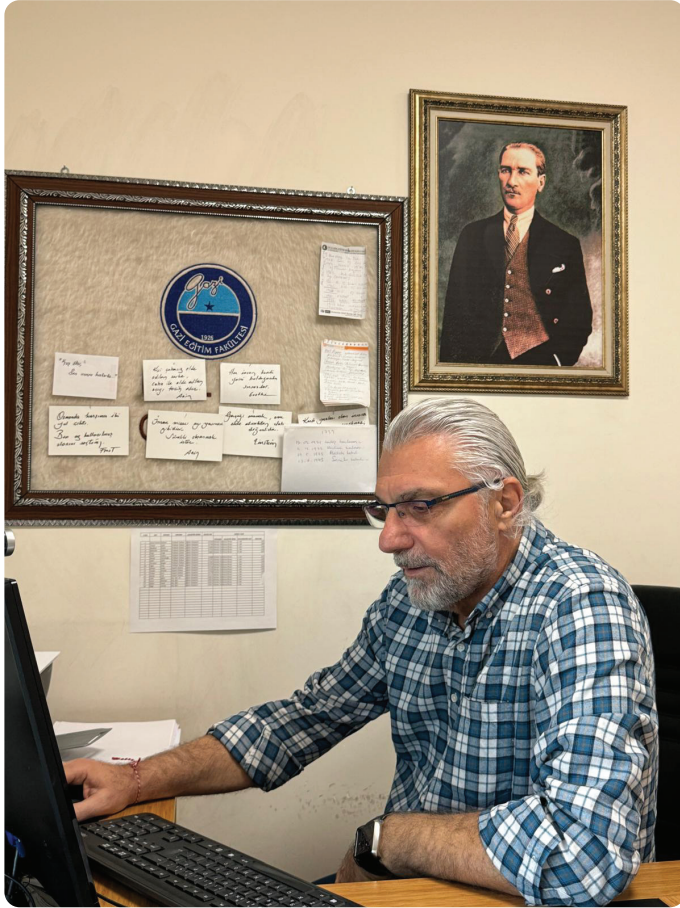
İçinde bitmek tükenmek bilmeyen bir yaşama sevinci taşıyan, seyahat edip yeni yerler görmekten ziyadesiyle mutlu olan, saz almaktan müthiş bir keyif alan, sohbetiyle etrafındakilere güzellikler katıp aynı zamanda kendine hayran bırakan ve en önemlisi gençlere ışık tutarken her daim genç kalmayı başarabilen sevgili

hocama, gönlünden geçenleri gerçekleştirebileceği sağlıklı, huzurlu ve mutlu bir emeklilik hayatı diliyorum.

Gözünüz arkada kalmasın hocam, bıraktığınız yerden ğrettiklerinizle yola devam ediyor olacağız. Sizin gibi hocalarımız daim olsun ki yetişen yeni nesil öğrenciler geleceği aydınlatabilsin. Yolunuz açık olsun.

Dr. Mehmet Nezir ÇEVİK

Siirt niversitesi yesi



MURAT HOCA'YA

Tanışıklığımız ortaokul yıllarına aitti. Yıllar sonra MEB Şube Müdürü iken bir rastlantıyla karşılaşmamız oldu. İsim tashihinden habersizdim. Biz onu Sürmeli olarak tanıyorduk. Bakanlıktan arayan bir kimlik olarak ilgilendiği konusunda uzaktan uzağa bir kaç görüşmemiz olmuştu. Bir vesile ile ayağım başkente düşünce telefonla görüştüğüm kimliği ziyaret edip tanışıklığı vicahiye çevirmek istediğimde karşımda eski ortaokul arkadaşımı görünce şaşırmıştım. Tashih öncesi adıyla hitap etmiş olunca mesai arkadaşları da bundan haberdar olmuş oldu.

Kendisine, tüm sevdikleriyle birlikte sağlık ve esenlik dolu emeklilik yaşamı diliyorum.

Mahmut YAŞAR

BENİM ÇOK SEVGİLİ AĞABEYİM...

Murat hocamı Milli Eğitim Bakanlığı döneminden itibaren tanıyorum. Kendisiyle çalışma şerefine de nail oldum. Uluslararası Çalışma Örgütü'nün mevsimlik tarım işçiliğinde çocuk işçiliği ile mücadelede saha koordinatörlüğü görevinde beraber çalıştık. Aynı zamanda ortak arkadaşlarımız olması ve hemşeri olmamız kişisel anlamda kurduğumuz bağları güçlendirdi. Önemli bir şahsiyet bilgi beceri ve kabiliyeti, insan ilişkileri çok kuvvetli bir hoca iyi ki tanıdığım iyi ki hayatımda olan kıymet biçilemeyen abim, sevgili hocam. Bilgi anlamında donanımlı olmasının yanında sosyal ilişkileri ve yetenekleri hobileri olan dolu dolu bir cevherdir kendisi. İnsanları dinleyen ötekileştirmeyen, ön yargılı olmayan ve herkese hayatında çok önemli olduğu hissiyatını veren, idarecilik yönü kuvvetli bir insan.

Mehmet Ertan ARAS



PROFESÖR DOKTOR MURAT GÜRKAN GÜLCAN

Profesör Doktor Murat Gürkan Gülcan (Eğitim Yıldızı) sevgili dostum ile yollarımız 1980 yılının son aylarında keşişti. İkimiz de Rize’de sınıf öğretmeni idik. Ben Gazi Üniversitesi eğitim yönetimi ve teftişi sınavını kazandım. Sevgili Murat Aydınlikevler Sağırlar Okuluna öğretmen olarak atandı.

İki fikir, iki eğitim emekçisi ve iki bilime susamış insan olarak tanıştık. Dostluğumuz hiç kesintiye uğramadı. Kendisi Almanya’ya öğretmen olarak gitmiş olmasına rağmen iletişimiz devam etti. Sevgili Murat, Almanya dönüşü Milli Eğitim Bakanlığında uzman olarak çalışmaya başladı. Başarılı bir bürokrat olarak ilköğretimde uzmanlık, şube müdürlüğü, daire başkanlığı ve genel müdür yardımcılığı yaptı. Görevlerini hakkıyla yürüttü. Bu süreçte millî eğitime önemli katkılar sağladığına tanık olduk.

2000’li yılların başlarında benim TRT’de yapıp sunduğum matematik oyunları programının izlenmesi için tüm illere genelge gönderen ikinci bir isim İsmail Hakkı Tonguç iradesini gösterdi. Sevgili Murat bürokrat olarak görev yaparken bir yandan da Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Eğitim Yönetimi Bölümünü de bitirdi. Deyim yerindeyse bir koltukta iki karpuz taşıyan ender insanlardan biri oldu. Bununla da yetinmediği akademik çalışmalarına devam ederek profesörlük ünvanına yükseldi. Bu süreçte verdiği eserler kendisini ölümsüzleştirdi diye inanıyorum.

Sevgili Murat’ın sosyal yanının çoğu insanda bulunmayacak derecede yüksek olduğuna tanıklık ettik. Sanat yanı onun kimliğini, kişiliğini ve saygınlığını çoğu insanın ulaşamayacağı düzeye yükseltti. Çok güzel bağlama çalan ve türkü okuyan Gülcan’ın Türk folkloruna da katkısı olduğuna inanıyorum. Son söz: Adına bir ana kitabı yazılacak değeri hak etti. O bir eğitim yıldızıdır, sönmeyecek...

Doç. Dr. Mehmet YILDIZLAR
Beşikdüzü, Trabzon, Mayıs, 2024

ANI

Murat Hoca'yla 2015 yılında bir program dâhilinde ekip olarak ABD'nin Michigan eyaletine akademik çalışmalar yapmak üzere gitmiştik. Orada bana ilginç gelen ve bir o kadar da hoşuma giden bir anıyı ya da anılar zincirini anlatmak istiyorum.

Murat Hoca bağlamasını da beraber ABD'ye getirmişti ve zaman zaman farklı vesilelerle bize küçük dinletiler verirdi. İlginç olan ise, Murat Hoca'mız meğer bir tek bize dinletiler vermiyormuş. Orada tanıştığı farklı uluslardan, kültürlerden insanlara da farklı vesilelerle bazen de kendi vesile yaratarak bağlamamızı dinletiyor ve tanıtıyormuş.

Bir defasında Çinlilere onların bir bayramında dinleti vermişti. Yine hocamız Detroit'teki bir müzik okuluna davet edilmiş ve burada yine bağlamasıyla bir dinleti vermişti. Hocamız, daha sonra bu okula sergilemeleri amacıyla bağlamasını hediye etmişti. Hatta, kendisine de başka bir etnik enstrüman hediye edilmişti. Üç ay gibi kısa bir sürede Murat Hoca'mız orada yalnızca akademik çalışmalar yapmakla kalmayıp aynı zamanda bir kültür elçisi gibi çalışmış, kültürümüzün en sembolik enstrümanı sayılabilecek olan bağlamayı orada tanıtmıştı.

Murat Hoca'm, siz emekli olsanız da fiiliyatta hiçbir zaman akademik çalışmalardan emekli olmayacaksınız diye düşünüyorum. Yine de hayatınızın bu yeni safhasında size sağlık, başarı ve mutluluklar diliyorum. Sizi seviyoruz Murat Hoca'm.

Prof. Dr. Mehtap ÇAKAN

MURAT GÜLCAN

Murat kardeşimle Almanya'ya Türk çocuklarını okutmak üzere gittiğimizde tanıştım. Almanca dil kursuna bizim şehrimizde yani Dachau 'da bir grup öğretmenle birlikte katılıyordu. Sanırım içimizde en gencimiz o idi. Uzun boylu, yakışıklıydı.

Daha sonra halk oyunları çalışmasında yine bir araya geldik. Altı yıl onunla halk oyunu gösterilerine katıldım. Çok neşeli bir arkadaşı. Onun olduğu yerde keder, hasretlik ve yalnızlık olamazdı. Bir yolunu bulur, ortalığı bayram yerine çevirirdi. Saz çalardı, türkü söylerdi. Kedine özgü fıkra anlatırdı. Bir şeyi anlatırken el hareketleri yapardı. Ben bu durumu kendisine sorduğumda bir süre sağır ve dilsizler okulunda çalıştığını, alışkanlık kazandığını, "Eğer Türkçe ya da Almanca anlatılanı anlamadıysanız işaret dilini anlayın, aval aval bakmayın." derdi. Biz de makaraları koy verirdik.

Çok güzel günler, yıllar geçirdik beraber. Karlsfeld Gölü'nünde yüzer, deve güreşi yapardık. Zaten deve gibi uzun olan Murat, benim gibi orta boylu adamın güreşçisini yıkardı suyun içine. Çok su yuttum onun yüzünden. Bir seferinde iki arabayla Paris'e gitmeye karar verdik, evine vardık, bizimki karar değiştirmiş. Bazen bulduğu güzellikleri anında değerlendirirdi. Bu sefer de öyle bir durum olsa gerekti. Sormadan biz yolumuza devam ettik. İsviçre'den Fransa'nın Bazeli ve Kolmar şehirlerine, oradan Belçika'nın Brüksel şehrine gittik, tekrar Almanya'nın bazı şehirlerinde dolaştıktan sonra bir haftalık bir turdan sonra eve geldik.

Bir seferinde onun yeni aldığı bir mercedesle Almanya'dan Türkiye'ye dört arkadaş yola çıktık. Yılbaşı tatiliydi, kış fena bastırmıştı. Bulgaristan'da sisten önümüzde giden lada arabayı çok geç görünce arkasından bir vurduk, lada bilar do topu gibi köprü'nün üstünde falsolu kavisler çizerek yüz metre kadar gitti. Murat, Bulgar polislerine "komşu" diye diye onları hediyelere boğup temize çıktı. Suçu öndeki arabaya yüklediler. Delinen radyatörü tamir ettirip, tek gözlü korsana dönüşen arabamızla yola devam ettik. Trakya bembeyaz karla kaplanmıştı. Yol görünmüyordu. Uzun süre tek farla şarampole yuvarlanmadan Edirne'ye, oradan İstanbul'a ulaştık. Bu yolculuk bende neredeyse travma oluşturacak kadar mace-ralı geçti. Bu yüzden defalarca birilerine anlatmışımdır.

Biraz da meslek hayatından bahsedecek olursak tek kelimeyle mükemmel çalıştı, çalıştık. Müfredat derslerinin yanı sıra kültür derslerini fazlasıyla yapmışızdır.

Türk gecelerinde halk oyunları ve diğer aktivitelele kültürümüzü gurbetteki oğrencilerimiz ve yetişkinlerimizin ruhlarına işlediğimizi sanıyorum. Ülkemizin her yöresinden oyunlar sergiledik, oğrencilerimize oğrettik, geceler yaptık. Bayramlar kutladık. İddia edebilirim ki Murat bu konuda üzerine düşen görevleri en iyi yapanlardan biri olmuştur. lkemizde de mesleğinin zirvesine çıktığını görmek beni hem sevindirdi hem de gururlandırdı. Onun emekli olması eğitim camiası için büyük bir kayıptır.

Emekliliğin kutlu olsun arkadaşım. İnşallah gönlünce dinlenir, yorgunluklarını bir nebze olsun atarsın.

Kalan ömründe sana uzun, sağlıklı ve mutlu bir yaşam dilerim.

Mümtaz KARACA

İYİ EĞİTİMCİ, GÜZEL İNSAN, HARİKA DOST MURAT HOCA'MA SEVGİ VE SAYGILARIMLA

Murat Hoca'm ile 25 yılı aşan dostluğumuz, kendisinin 1998 yılında Millî Eğitim Bakanlığı, İlköğretim Genel Müdürlüğünde Daire Başkanı benim de ILO'da Proje Asistanı olduğum dönemde çocuk işçiliği ile mücadelede kurumlar arası iş birliğinin ilk adımlarını atarken tanışmamızla başladı. Buradan bakınca değerli öğretmenimin 49 yıllık meslek yaşamının yarısına denk gelen bir süreyi içeren arkadaşlığımız/dostluğumuz boyunca bana öğrettikleri için kendisine ne kadar teşekkür etsem azdır. Bu sürede birlikte biriktirdiğimiz sayısız anıdan bazılarını kısa bölümler şeklinde paylaşacağım:

İlk buluşmalarımızda elimde dosyalarla Bakanlığa gittiğimde katta hemen kapı girişinde kendisine tahsis edilen odada yığınla imza arasında, sınırlı oturacak yerde mevcut oturanlar ve diğer girip-çıkanlarla yoğun mesai içindeyken "Ooooo Nejat Bey, hoş geldiniz!" diyerek buyur eder, odadakilere ILO ne yapar, çocuk işçiliği ile mücadele neden önemlidir, biz bunun neresindeyiz, bu arkadaşımız kimdir vs. anlatarak bir güzel beni tanıtır ve gündeme dâhil olunur. Yine onca iş arasında servise geçilir, ilgili arkadaşlarla da hızlıca proje gündemleri üzerine konuşulur, kararlar alınır; bir fırsat daha yaratılıp Genel Müdürümüze ve/veya yardımcısına da hızlıca bir bilgi arz edelim der; diğer Genel Müdürlüklerden arkadaşlarla kesişen bir konumuz varsa ya onlar davet edilir ya da onların servislerine gidilir. Ders 1: Zamanım yok, meşgulüm, yoğunum, başka önceliklerim var benzeri yakınmalar Murat Hoca'da hiçbir zaman bulunmaz, hemen yapalım, çözelim, ilerleyelim, bir bilene danışalım, uzmanına gidelim -ki yalnızca eğitim camiasından değil tüm meslek gruplarından uzman arkadaşları vardır mutlaka- Murat Hoca'da hep bulunur ve hep güler yüzle, yüksek enerji ve motivasyonla bu süreç desteklenir.

Murat Hoca Genel Müdür vekiliyken bir saha ziyaretimizde bir YİBO'da kapısı kilitli, anahtarı kayıp bilgisayar laboratuvarı ile karşılaştığımızda İlçe Millî Eğitim Müdürü ve Okul Yöneticisi nezaretinde kapı açtırılır, bilgisayarların koruyucu kılıfları içinde durduğunu ve uzun süredir hiç kullanılmamış olduğunu tespit ettiğinde "Bakın bu kapı bir daha kapanmayacak, en çok bir ay içinde tekrar geleceğim, bilgisayarları tuşları kırık, ekranı çizik ama kullanıldığından emin bulmazsam artık siz düşünesiniz." benzeri konuşmalar yapılır ve bir ay sonraki ziyarette

30 bilgisayarın tamamının başında öğrencilerin çalıştığı bir durum da hafızamda unutulmayanlar arasına girmiştir.

Hocamız bürokrasiden akademik kariyere doğru geçerken biriktirdiklerini belki de karar verici değil ama daha özgür bir savunucu olarak kullanmayı bilmiş; çalışmalarını gerek çocuk işçiliği ile mücadele özelinde gerek literatüre yaptığı katkılarla gerekse doğrudan çocukların, ailelerin, öğretmenlerin yaşamlarına dokunan bir çerçeveye yerleştirmiştir. Bu dönemde de yeni öğrenciler edinmiş, tarım araçları, bahçe sahipleri, tedarik zincirlerindeki firma yetkilileri hatta mülki idare amirleri ve yerel yöneticiler, muhtarlar dâhi onun yeni öğrenci gruplarını oluşturmuş, mevsimlik tarım özelinde binlerce çocuğun çalışma yaşamından çekilmesine veya çalışmaya başlamalarının önlenmesine katkı vermiştir. Ders 2: Böyle bir çalışma arkadaşın varsa iş hayatında başarısız olma ihtimalin yoktur.

Öğretmenlik mesleğinin kutsallığına olan inancımı kendi deneyimlerim dışında pratik uygulamalarda Murat Hoca'mın yarattığı etkiye bizzat tanık olarak pekiştirdiğimi de ifade etmeliyim. "Bir öğretmenle bir öğrenciyi karşı karşıya getir, başka bir şey istemez." der, her zaman; "Okul, derslik, malzeme, diğer materyal ihtiyaçlar eksik olsun, o hayata dokunmanın yolunu öğretmen bulur, yaratır, uygular ve değişime aracılık eder." der ve kanıtlar. Kendi eliyle derslik inşa eden, çadırdan, kamelyadan sınıf yapan, dezavantajlı çocukların okullaşması için çocukların aileleriyle, tarım araçları ile zaman tanımayan ikna turları gerçekleştiren Hoca'mız her zaman sonuç almıştır, sağ olsun, var olsun...

Kahramanmaraş merkezli depremler sonrasındaki hızlı aksiyonu, minibüsüne kımıldayacak yer kalmayana kadar yardım malzemesini doldurup ailesi, sevdikleri ve çalışma arkadaşlarıyla birlikte deprem bölgesine direksiyon sallayıp en zor günlerde sergilediği dayanışma, koordinasyon becerisi de görünmez kahramanlıklarından yalnızca bir tanesi olarak anılarıma kazanmıştır.

Bir diğer önemli özelliği de iyimserliğidir, sıradan bir projede ortaya çıkabilen zorluklardan veya çıkmazlardan, en karmaşık konulardaki problemlere kadar hepsi için bir çözüm önerisi veya yolu vardır, sağladığı güven ve birlikte olmak her zaman iyi hissettirir. Ders 3: Güvenilecek ve sığılacak bir liman herkes için önemlidir.

Değerli Hoca'm ile biriktirdiğim deneyim, öğrendiklerim ve anılarım satırlara sığmaz. Sevgili öğretmenim, sana -öyle olacağından emin olduğum- bol çalışmalı, üretmeli, yenilikler yaratmalı, ara sıra dinlenmeli ve mümkünse bol gezmeli şahane bir emeklilik dönemi diliyorum.

AĞABEYE KAHVALTIDA YUMURTA

Çocukluk yıllarımızda Artvin'deydik. Ben ilkokuldaydım, ağabeyimse sanırım lisede. O yaşlardayken ağabeyim yemek yemeyi çok severdi, çok da iştahlıydı. Hafta sonları kahvaltıyı genellikle birlikte yaptığımız için annem hepimize birer yumurta haşlardı. Murat ağabeyim doyamaz, bense çok yemek istemezdim. O da beni hep kandırır, yumurtama el koyardı. Bir, iki, üç derken baktım benim yumurtalar hep gidiyor ve sonu yok; “Yumurtamı satıyorum, bedava yok artık!” dedim. Ağabeyim biraz şaşırды ama yumurtaların parasını da ödedi. Artık ona yumurtamı parasız vermemiş, böylece harçlık biriktirmeye de ağabeyim sayesinde başlamış oldum.

İlk direksiyon hocam ağabeyimdi. Ağabeyim ilk arabayı aldığında 1979 yılıydı. Sanırım murat 124 idi. Köyde kimsede otomobil yoktu, Murat ağabeyimin murat 124'ü vardı ve Gökhan, ben, Sait ağabey ile birkaç kişi daha vardık; bize araba kullanmayı öğretecekti, hepimiz çok gençtik. Ben ortaokuldaydım. Hiçbiri-miz araba kullanmayı bilmiyorduk çünkü o zamanlar çevremizdeki kişilerde otomobil yoktu. Bizi yaylaya götürdü, düzlükte durdu ve “Şimdi size araba kullanmayı öğreteceğim.” dedi. Hepimizin heyecanı doruktaydı, bana anlattı: “Bu, gaz; bu, debriyaj; bu, fren! Çalıştır, debriyajdan ayağını çek, gaza bas, bir, iki tamam.” Ben öğrendim, bu kadar kolay. Bastım gaza, gidiyorum tek başıma ama duramıyorum; unuttum fren neresiydi. Arkamdan koşup bağıyorlar, işaret ediyorlar. Ben direksiyon başında birinci viteste gidiyorum. Dön dolaş, dön dolaş epey bir dolaştıktan sonra neyse ki fren aklıma geldi, heyecanım geçti, durdum.

Uzun bir hayat serüveninden ilk aklıma gelenler bunlar olsa da sayfalara sığmayacak daha nice güzel anı var aklımda. Ama anıları özetleyip bir sonuç çıkarmam gerekirse ağabeyime şunları söyleyebilirim:

Birçok konuda hayatıma yön verip beni cesaretlendirdiğin için sana minnettarım. Desteğini hiçbir zaman esirgemediğin, sırtımızı dayayabileceğimiz gücümüz olduğun için sana sonsuz teşekkürler... İyi ki benim ağabeyim olmuşsun.

Neşe AYDEMİR

SEVGİLİ MURAT HOCA'MA

2020 yılı Mayıs ayında Samsun'un Çarşamba ilçesine alan taraması için gelmişti ve orada tanıştık. İyi ki tanışmışız... Eğitim adına, eğitimin bütün kademelerinde çalışmış yarım asırlık bir bilgi birikimi, yeri dolmayacak bir akademisyen ve çok güzel bir insan... Meslek hayatının son 20 yılını çocuk işçiliğine adanmış, çadırdan sınıf kurarak başladığı bu mücadeleyi şimdi Türkiye'nin en önemli projesi hâline getirmiş bir gönüllü.

Benim açımdan çocuk işçiliği ile mücadelede; "Dayı başı ile nasıl konuşulur, çadır alanına nasıl girilir, çadırdaki insanlarla nasıl iletişim kurulur?" ve en önemli öğreti "Verilen ikram asla geri çevrilmez." sözleri Murat Hoca'dan sahayla ilgili ilk öğrendiklerim arasındadır. Daha sonrasında ise birçok çalıştayda ve çocuk işçiliği ile ilgili toplantılarda sürekli beraberdik ve ondan çok şey öğrendim.

Öğretmen okulu mezun olmamız, ilk görev yerinin Samsun olması, arabalara olan merakı ikimiz için de ortak konulardı. Tüm bu çalışmalarının yanı sıra ülkemizin yaşadığı asrın felaketi olarak da nitelendirilen depremde bizlerle beraber sahada bir hafta kalması, çabalaması, ünvanını, pozisyonu bir kenara bırakıp bütün herkes gibi uykusuz ve insanlara nasıl daha faydalı olurum refleksiyle gösterdiği davranıştan dolayı ona karşı saygım çok daha fazla arttı.

Sonuç olarak benim için "Murat Gürkan Gülcan Hoca "iyi bir öğretmen, iyi bir akademisyen, alanında özellikle de çocuk işçiliğinde Türkiye'de akla gelen ilk isim ve her zaman arayabileceğim, değer verdiğim, çok şey öğrendiğim, öğrenmeye devam ettiğim ve çok sevdiğim ağabeyimdir..

Umarım uzun bir süre daha bizlere rehberlik eder ve öğretilere devam edersin Sevgili Hoca'm...

Numan ERKAN

PROFESÖR DOKTOR MURAT GÜRKAN GÜLCAN

Saygıdeğer Murat Hoca'mı ILO Türkiye Direktörü olarak göreve başladıktan sonra tanıdım. Birlikte çalıştığımız 8 yıl boyunca, kendisinden çok şey öğrendim. Özellikle çocuk işçiliği, mesleki eğitim ve yetişkin eğitimi konularında engin bilgilerinden ILO Türkiye Ofisi olarak çok yararlandık ve bunu tüm kamu kuruluşları ve sosyal ortaklarla paylaşmaya çalıştık. Sanırım sadece ben değil, Türkiye'nin dört bir yanında görev yapan sayısız öğretmenler, il/ilçe millî eğitim müdürleri, İŞKUR müdürleri, jandarma personeli, kaymakamlar, vali yardımcıları, valiler, "çocuk işçiliğini, neden önlenmesi gerektiğini ve bunun nasıl yapılabileceğini" Murat Hoca'mızdan öğrendiler. Ben buna bizzat şahit oldum. Artık Türkiye'de hiçbir bahçe sahibi, dayıbaşı "Çocuklar tabii ki çalışmalı." diyemiyorsa bunda hocamızın katkısı büyüktür.

Bireysel çabalarının yanı sıra, Türkiye'de eğitim alanında ve sosyal alanda çalışan STK'ların gelişmesine de katkı sunmuş, hatta bazılarının kurulmasında öncülük ve fikir babalığı yapmıştır.

Üniversitedeki görevinin dışında, fırsat bulduğu her an, özellikle de okulların kapalı olduğu yaz aylarında dere tepe demeden Türkiye'yi karış karış dolaşarak çocuk işçiliğinin önlenmesi ve çocukların eğitime kazandırılmaları için nasıl canla başla çalıştığını defalarca gördüm. Bu kadar engin bilgi ve tecrübesine rağmen, her zaman son derece mütevazı, sevgi dolu ve cana yakın olması bende ve herkeste büyük bir saygı uyandırmıştır.

Sayın hocamızla birlikte il-ilçe ve köylere beraber gitmek, mülki idare amirlerini, bahçe sahiplerini ve çocukları aileleriyle birlikte ziyaret etmek benim için her zaman hem çok öğretici hem de çok keyifli oldu. Akşamları salaş bir restoranda oturup güzel bir sohbet eşliğinde günün değerlendirmesini beraber yapmaktan her zaman büyük bir keyif aldım. Özel hayatı ve okul dışı faaliyetlerinde de son derece renkli bir şahsiyete sahip olan hocamızın yakınlarının yetiştiği o nefis baldan ben de çokça tatma şansını buldum.

Sevgili Murat Hoca'm,

Biliyorum, sen resmen emekli olsan da, gerçekte yerinde duramayacaksın. Bundan sonraki yaşamında sana başta sağlık olmak üzere, her şeyin en güzelini dilerim. Yaptığın çalışmalarla, yetiştirdiğin öğrencilerle, eğitime kazandırdığın çocuklarla, öncülük ettiğin modeller ve kurumlarla, hep hatırlanacaksın.

Ben çok uzaklarda olsam bile umarım bundan sonra da irtibatta kalma şansımız olur.

Sonsuz sevgi ve saygılarımla...

Numan ÖZCAN
ILO NEPAL DİREKTÖRÜ

AK SAÇLI ADAMA İTHAFEN

İlkbaharın son haftasıydı, şadırvan mevkiinde yol arkadaşım Ömer ile koyu bir sohbettedik. Derken “Merhaba çocuklar!” diye bir ses. Kafamızı kaldırdığımızda karşımızda elinde küçük bir çanta ve bir de şemsiyesi olan, yorgun görünen, saçları inceden beyazlamaya başlamış bir adam...

Sonra sohbete birlikte devam ettik ve yol arkadaşlığımızı başlatacak o cümleyi duyduk:

Çocukların peşinden geldim, dedi.

Hangi çocuklar?

Fındık toplamaya gelen çocuklar...

Gazi üniversitesinde hoca olduğumu öğrendiğim bu yorgun adam bize çocuklarla ilgili var olanları ve asıl olması gerekenleri anlatıyordu. Neymiş efendim mevsimlik tarım işçisi ailelerin çocukları çalışmayacakmış, onlara gittikleri yerlerde okul açılacaktı. Sohbet ilerledikçe gönüllü olarak bizlerden de destek beklediğini, çocuk işçiliği ile mücadele edeceğini söyledi. “*Tamam hocam, elimizden ne gelirse yapalım.*” dedik, çok da inanmadan ve hoca “Çocuklar için...” diyerek ayrıldı yanımızdan. Bizim de böyle başladı çocuklarla ve kadim bir dostla yolculuğumuz.

“*Nasıl yapacaktı ki, üretici ne der, aileler bırakır mı, kim takip edecek, nerede açılacak bu okul...*” derken işte tam da o gün başladı hayatımızın bambaşka bir yere geçiş serüveni.

Umutsuzca çıktığım bu yolda, hocanın kısa sürede neler yapabildiğine şahit oldum. Oradan oraya koşuyor, kâh çadır kuruyor, kâh sınıfa giriyor. Bağdaş kurup işçilerin çadırlarında, aileler ile sohbet ediyordu. O zaman anladım ki çadıra girmeden, ailelerin bir bardak çayını içmeden, sacda yaptıkları o leziz ekmeği yemeden onları anlayamaz ve de kendini anlatamazdın.

Süreç içerisinde birtakım görevlerim oldu, elimden geldiğince en iyisini yapmaya çalıştım. Her şeyi takip etmeye, öğrenmeye çabaladım. Hocanın dediği gibi dönülmez denilen yola çıkmış olduk böylelikle. Çocukların gözlerindeki ışıltı, yüzlerindeki mutluluk daha da cesaretlendirdi bizi. Çocuklar için çıktığımız bu yolda hem anılar biriktiriyor hem de dostluğumuzun temelini atıyorduk.

Birlikte çalıştığımız bir gün, sıcak bir mayıs günü. Yer, Konya ili umra ilçesi- nin bir köyü. Daha nce Ordu'da eğitim verdiğimiz çocukların takibini yapıyoruz, ailelerin çalışmaya gittikleri yerde çocukların okula devam etmeleri için uğraşı- yoruz. İşçilerin toplandığı çadır alanındaydık ve birkaç öğrencimiz de oradaydı. Öğrendik ki orada birçok ocuk var, ancak hiçbiri okula gitmiyor. "Neden gnder- miyorsunuz arkadaş, çocukları okula?" dedi hoca, oradan bir aile reisinden cevap geldi "Almazlar ki!" Kafamızı kaldırıp baktığımızda yürüme mesafesinde bir okul gördük. "Kalk gidiyoruz Onur!" dedi.

Okula gittik, önce idare ile sonra öğretmenlerle konuşmaya başladık. Tepkiye- le karşılandı söylediklerimiz ama hoca bu, durur mu? "Bu, bizlerin görevi ve bu çocukların anayasal bir hakkı." dedi biraz kızgınlıkla ve sitemle. Sonra nedenlerini ve nasılını anlattı. Çocukları anlattı ve "Niye gidip bu çocukları okula almıyor- sunuz?" diye sorduğunda, bir öğretmenden "Gelmezler ki!" diye bir ses yükseldi. Birbirinden habersiz ve birbirine muhtaç iki topluluk... Her ikisi de n yargılarını karara dönüştürmüş ve harekete geçmemiş.

"Haydi arkadaşlar, kalkın gidiyoruz, hep birlikte ailelere gidiyoruz, çocuklar için gidiyoruz." dedi. Müdürlerinin gözlerine bakarken ğretmenler, "Hocam hak- lı, gidiyoruz." dedi okul müdürü.

Nihayet adır alanındaydık, geldiğimizi gören aile reisleri alanın ortasına halı serip önce bizi oturtular, sonra da etrafımıza toplandılar. "Hadi anlatın bakalım." dedi hoca, kim gelmez, kim almaz?

"Devlet evimize gelmiş." diyen aileler hürmet gösterip ikramda bulunuyor, elindekini paylaşıyordu. Çaylar içildikten sonra hoca seslendi, getirin bakalım okul çağındaki çocukların kimliklerini dedi. Kısa sürede elimize sığmayacak ka- dar çok kimlik geldi. Şimdi sıra çocukların okula kaydının yaptırılmasındaydı. Ve tekrar okuldayız.

O dönem mevsimlik tarım işçisi aile çocuklarının, adrese bakılmaksızın kay- dının yapılmasını sağlayan e-okul butonu yeni aktif olmuştu. Anlatmak ve uygula- mayı yapmak adına bilgisayarın başına geçtim, e-okula gerekli bilgileri yazdıktan sonra nakil tuşuna basarak ilk kaydı geekleştirdim. Bu uygulama ile Türkiye'deki mevsimlik tarım işçisi aile çocuğunun ilk kaydını butonu kullanarak yapmış ol- dum. Böyle bir oluşumun içinde var olmak ve bunun bir parçası olmak benim için de unutulmaz ve kıymetli bir deneyimdi.

Ziyaret edilen tüm kamu kurumlarında saygı ile karşılanan, söylediği her Şey anında yerine getirilen, çabası ve tecrübesi ile Türkiye'de mevsimlik tarım işçisi çocukların işten el çektirilmesi ve eğitime erişimlerinin sağlanmasında lokomotif görevi gören çok değerli hocam, bizlere verdiğin emek ve destek için minnettarız.

Derneğimizin kuruluşunda bizlere akıl hocalığı yapan, bizi cesaretlendiren ve her daim yanımızda olan, birçok engeli aşmamızda bize el veren, hocaların hocası Prof. Dr. Murat Gürkan GÜLCAN' a teşekkür ediyor, daha birçok verimli çalışmaya imzasını atacağına olan inancım la saygı ve sevgilerimi sunuyorum. İyi ki varsın kıymetli hocam, senden ğreneceklerimiz daha bitmedi.

Onur TORUN

Pikolo Derneği Başkanı

MURAT GÜRKAN GÜLCAN İLE YARIM ASIRLIK DOSTLUĞUN ARDINDAN

Dünyada yükselen sol/sosyalist dalgaının Türkiye'deki kurucusu olan 68 kuşağının devamı olan ve devrimci savaşmaları ile iç tartışmaları, hesaplaşmaları, kavgaları ve acıları ile anılan 78 kuşağı olarak adlandırılan dönemde tanıştık Murat Gülcân'la. Yarım asra yakın süren arkadaşlık, çeşitli görevler nedeniyle kısa süreli ayrılıklar olsa da hiç kopmadan devam etti. Düşünsel birliktelik, ortak eylemler ve dayanışma içinde geçen 48 yıl.

1977'de henüz 20'sinde genç bir öğretmen iken tanıdım Murat'ı. Heyecanlı, hareketli ve ülkesi adına bir şeyler yapmaya çalışan bir yurtseverdi. Köy kökenli olan gençler için belirlenmiş bir yaşam tarzı onun için de geçerliydi. Kısa yoldan devlet memuru olarak atanmak, evlenmek ve anne/baba olmak. İlk tanıştığımızda ismi Sürmeli olan Murat da bu süreçleri tamamlamıştı. Sol/sosyalist hareketin önderlerinden Cihan Alptekin'e duyduğu hayranlık oğluna adını verecek kadar yüksekti. Anne tarafımdan yakınım olan Cihan Alptekin'in mücadelesini konuşmaktan büyük zevk alırdık. Asker öğretmen olduğu için TÖB-DER üyeliğinden ayrılmış olmasına karşın toplumsal mücadeleden hiç kopmadı. Ben o yıllarda bir taraftan Eğitim Enstitüsüne devam ederken diğer yandan Halk Evi Yönetim Kurulu Üyesi olarak aktif siyasetin içindeydim. Toplumsal mualefetle ilgili eylemlerde her iki STK iş birliği içinde ortak mücadele verdik. Murat, Fındıklı Sağlık Ocağı lojmanında oturduğu için doktorlarla ilişkileri iyiydi. Siyasi nedenlerle sürgüne gönderilen öğretmenlere sağlık raporu almak âdeta görevi olmuştu. Kırsal bölgede yaşayan her genç gibi Murat'ın da bir araba edinme hayali vardı. Sonunda bu isteğine kavuştu. Savunduğu ideolojiye uygun olarak arabası da kendisi gibi kamuya hizmet etmeye başladı. İhtiyacı olan, arabayı kullanırdı.

Eğitim Enstitüsünden mezun olduktan sonra Tokat'ın Reşadiye İlçesi Hasanşeyh Kasabası İlkokulu Öğretmeni olarak atandım. Murat ise Rize Merkez Sağırlar Okuluna atandı. Bu nedenle ikimiz de Fındıklı'dan ayrıldık. Ardından 12 Eylül Askerî Darbesi derken bir süreliğine birbirimizden uzak kaldık. 1981'de yeniden yollarımız keşişti. Murat, Ankara İşitme Engelliler Okulunda öğretmen olarak görev yaparken ben de Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü'ne Maaşlı/izinli olarak kaydımı yaptırdım. Yeniden eski günlerimize döndük. Aynı mahallede oturmak için hamile eşi ile birlikte günlerce ev aradı ve komşu olduk. 12 Eylül Askerî Darbesi'nin yarattığı baskıcı rejim ve gençleri toplumsal

olaylara karşı duyarsızlaştırma politikası tüm şiddeti ile devam ediyordu. Kısacası DEV-GENÇ yerine SEV-GENÇ ideolojisi hâkim kılınmaya çalışılıyordu. Koşullar toplumsal olayların dışında kalmaya itiyordu, aksi durumda her türlü yaptırım- la karşı karşıya kalma ihtimali yüksekti. İçinde bulunduğumuz baskıcı dönemi atlatmak için farklı etkinliklere katılmaya başladık. Murat, Ankara Millî Eğitim Müdürlüğü Korosuna katıldı. Bunun dışında farklı kariyer planları da yapıyordu. Üniversite sınavına girdi ve Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesine kayıt oldu. Bu arada yurtdışı öğretmenlik sınavına katılarak Almanya'ya gitme hakkını kazandı. Üniversiteyi dondurdu ve Almanya'ya gitti. Almanya, Murat'ın kariyer hayatının dönüm noktası oldu. Eline geçen fırsatı iyi değerlendirdi. Yabancı dilini geliştirdi ve Alman Eğitim Sistemi hakkında bilgi edindi. Politikasızlaşma dönemi, ona kendini daha iyi tanıma, becerilerini geliştirme ve başarma arzusunu yaşama geçirme imkânını sağladı. Almanya'ya gidişle birlikte yeniden kısa bir ayrılık yaşandı.

1991 yılında Millî Eğitim Bakanlığı Personel Genel Müdürlüğüne Daire Başkanı olarak atandım. Murat, Almanya'dan dönmüş, bir taraftan öğretmenlik görevini yürütürken diğer yandan niversite öğrenimine devam ediyordu. Yksekğreniminin kesintiye uğramaması için onu İlköğretim Genel Müdürlüğünde- ki program geliştirme komisyonunda görevlendirdik. Bakanlıktaki yapı Murat'ın dünya görüşünden hoşlanmadığı için onu rahat bırakmıyorlardı. Azimli oluşu, ısrarlılığı ve çalışkanlığı sonucu girdiği üniversiteyi başarı ile bitirdi. Bu arada geçici olarak görevli olduğu Genel Müdürlüğe şube Müdürü olarak atandı. Mezuniyet sonrası girdiği İlköğretim Müfettişliği sınavını kazandı. Kurada Kahramanmaraşı ekti. Kurada Artvin ilini ekenle becayiş yapmak istedi ama becayiş yapacak kimseyi bulamadı. Bir karar vermek zorundaydı. Ya Kahramanmaraş'a gidecek ve müfettişlik mesleğine başlayacak veya şube Müdürlüğüne devam edecekti. Tercihini şube Müdürlüğünden yana kullandı. Bu tercih onun kariyerinde önemli bir dönüm noktası oldu. Engellemelerin devam etmesine karşın gece gündüz demeden akademik çalışmalarına devam ederek yüksek lisans ve ardından doktora programlarını tamamladı. Bir taraftan da oğlu Cihan'ın atanması ile ilgilendi.

Yıl 1997, Bakanlıktaki koşullar değişmişti. Eğitim sisteminin günümüz ihtiyaçlarına yanıt verecek düzeyde yeniden yapılandırılması, ders içeriklerinin bilimsel bilgiyi içerecek şekilde kurgulanması ve öğrenme- öğretme yöntemlerinin pedagojik yaklaşıma uygun hâle getirilmesi amacıyla bir dizi değişiklik yapılması planlandı. Bu değişikliklerin büyük bölümü görev yaptığı genel müdürlüğün görev alanına girmektedir. Bu kapsamda; ilköğretimin kesintisiz olarak 8 yıla çıkarılmış olması nedeni ile yeni sisteme uygun ders programlarının hazırlanması, ğrenci kitapları ile ğretmen kılavuz kitapları yazılması ve bunların sahada uygulanması

gerekliyordu. Murat, tüm bu görevleri yapacak olan Daire Başkanlığına getirildi. Titiz bir çalışma yürüterek görevini başarıyla tamamladı. Ayrıca, yeni sistemin tamamlayıcı unsuru olan "İlköğretimde Yöneltme Yönergesi"ni de hazırlayarak "Yönerge"nin yürürlüğe girmesini sağladı. Bu görevlerin yanı sıra diğer genel müdürlükler tarafından yrtlen çalışmalara da aktif olarak katıldı. Bu başarıları nedeniyle vekâleten genel müdür yardımcılığı görevi verildi.

2003 yılına gelindiğinde şartlar yeniden değişti. Çalışma koşulları uygun olmadığı için Bakanlıktan ayrılıp Yardımcı Doçent olarak Marmara niversitesi ğretim yeliğine atandı. Bu niversitedeki idari ve akademik oluşum beklentilerini karşılamadığı için kısa bir süre sonra Gazi niversitesine geçiş yaptı. Sırasıyla nce Doçent ve akabinde Profesörlük ünvanını aldı. Binlerce ğrencinin hayatına dokundu, sisteme ğretmen ve akademisyen kazandırdı.

Bir konuşmamızda "Benim en büyük şansım senin gibi bir arkadaşımın olması." diyen Murat, Artvin'in şavşat ilçesinin bir köyünde doğdu. Her türlü olumsuzluklar karşısında planlı, programlı ve titiz çalışmaları ile bürokraside ve akademik dünyada en üst düzeye gelme başarısını gösterdi. Bu başarıyı Atatk'n kurduğu Cumhuriyet'in sağladığı imkânlar sonucu elde etti. Birlikte katıldığımız televizyon programlarında, yürüttüğü akademik çalışmalarda veya görev aldığı proje çalışmalarında, sunduğu bildiri ve katıldığı panel, açık oturumlar ile yazdığı kitap ve makalelerde her defasında bu konuyu dile getirdi.

Yazımın de başında belirttiğim gibi Murat'ın araştımacı ve sorgulayıcı oluşu; sonuç odaklı çalışması, toplumsal olaylara duyarlı ve sorumluluk bilinci yüksek bir kişiliğe sahip olması beni derinden etkiledi. Onun bu özelliğinin benim anlayışıma da uygun olması arkadaşlığımızın sürekliliğini sağladı. Belli konularda kendisine danışırım. Görüş ve nerileri benim için yol gösterici olmuştur. Bir araya geldiğimizde genellikle eğitimin içinde bulunduğu ıkımdan nasıl ıkıcağını konuşur, kendimizce öneriler geliştiririz. Bu bakımdan, ben de kendisiyle yol arkadaşı olduğum için şanslı olduğumu belirtmek istiyorum.

İnsan hayatı, doğumla başlar ancak kendi çabasıyla gelişir ve toplumun gelişmesine de katkı sağlar. Murat, tam da bunu yaptı. Eğiticinin emekli olmaz derler. Kurumlardan ayrılabiliriz ancak birikimlerimizi farklı alanlarda da toplumun ve insanlığın gelişiminde kullanmak mümkün. Murat'ın yaşamının sonuna kadar bu yolda gayret göstereceğine kuşkum yoktur. Yeni yaşamında eşi ile birlikte mutlu, sağlıklı ve huzurlu yıllar geçirmesini diliyorum.

Sevgi ile kal...

Ömer TURNA

SAYIN HOCAM KIYMETLİ AĞABEYİM

İnsanlık tarihine baktığımızda her zaman ailelerin toplumların birkaç adım önünde onlara ışık tutan, örnek olan, önderlik yapan insanları görürüz. İşte burada tam da bu tarife uyan bir örnek ve Önder kişi hakkında yazmak, duygularımı sizlerle paylaşmak beni de heyecanlandırdı ve mutlu etti.

Büyük Önder Mustafa Kemal Atatürk'ün bizlere emanet ettiği bu güzel ülkenin daha ileri, daha çağdaş daha mutlu ve daha başarılı insanları ancak iyi bir eğitimle yetiştirebileceğini biliyoruz. Bu konuda üstün fedakârlık ve yüksek azimle yıllarını çağdaş Türk eğitim camiasına vakfeden, öğretmenlikle başlayıp sürekli kendisini geliştirerek kariyerini kendisi tayin eden Sayın Prof. Dr. Murat Gürkan Gülcan ağabeyimi öncelikle kutluyor, saygılarımı sunuyorum.

49 yıl yani dilek kolay bir ömür sergilediği bu üstün hizmetten ve gösterdiği özverili fedakâr çalışmalarından dolayı Prof. Dr. Murat Gürkan Gülcan ağabeyimle gurur duyuyorum. Ağabeyime sevdikleriyle birlikte sağlıklı, mutlu ve huzurlu, uzun bir ömür diliyorum. Sayın Hoca'm, kıymetli ağabeyim, ne iyi ki hayatımızda varsın. Yüksek bilgi birikiminin ışığıyla inanıyorum ki yine çevrenizi aydınlatmaya devam edersiniz, saygı ve sevgilerimle.

Bir anımı sizlerle paylaşmak istiyorum. Zira bu anım, sanırım yazımda bahsettiğim onurlu mücadeleye de ışık tutacaktır.

1986 yılı olsa gerek, Ankarâda ağabeyimi ziyaret etmiş, onun misafiri olmuşum. Sabah olunca kalktık, ağabeyimle görev yaptığı işitme engelliler okuluna gittik. Altı veya sekiz öğrencili sınıflarda ben de onunla derse katıldım. O günü hiç unutmuyorum, çok etkilenmişim. Sınıfta benden başka herkes çok heyecanlı ve coşkuluymuştu. İşaret dili kullanıyorlar ve sınıfta sevgi seli hâkimdi. Benden başka herkes birbirini anlıyor ve mutluymuştu. Benim herhangi bir engelim olmamasına rağmen hem onları anlayamamış hem de kendimi anlatamamıştım.

Sayın Hoca'm çocukların öğretmeni değil de sanki onların oyun arkadaşı gibi olmuştu. O gün orada yaşadığım bu anım hep aklımda. İnsan her nerede olursa olsun ve hangi işi yapıyorsa yapsın bu kadar içten ve coşkulu olmalı diye hatırlarım.

Saygılarımla...

Özdem GÜLCAN

SEVGİLİ ARKADAŞIM MURAT'A

Murat, 1992 yılında Almanya dönüşünde aramıza ikinci sınıfta katılmıştı. Biz yaklaşık yirmi beş kişiydik. Merkeze bağlı ancak Ankara'nın çeperlerinde kalan yerleşim yerlerindeki okullarda öğleye kadar öğretmenlik yapıyor, sonrasında apar topar okullarımızdan çıkıp Hamamönü'nün o eski püskü öğle aralarında atıştırmalıklarımızı yiyor, Hacettepe Merkez Kampüsü'nden Beytepe Kampüsü'ne giden otobüslerle saat 14.00'te başlayacak derslere yetişmeye çalışıyorduk. Yaşları otuzun üzerinde, eski adıyla ilköğretim müfettişi yeni adıyla eğitim denetçisi olmaya gelen ilkokul öğretmenleriydik. Çoğumuz evli ve çocuklu idik, öyle ki birlikte ders aldığımız diğer programlardaki öğrenciler bize "dede" lakabı vermişlerdi. Haksız da değillerdi hani, zira bazılarımızın saçları griye hatta bazılarımızın da beyaza dönüşmeye başlamıştı. Kimimiz ailesini yanında getirmiş, kimimiz yurtlarında bırakıp gelmişti. Kimimiz bizlerden hem yaşça büyük hem mesleki olarak daha kıdemli olmasına rağmen, aynı koşullarda olmanın getirdiklerinden dolayı hepimiz birbirimize benziyorduk. Bu bize, aramızda yakın arkadaşlıklar kurma şansı veriyordu.

Ben evli ve bir kızım olduğu hâlde onları bırakıp Ankara'ya gelenlerdendim. İkinci yılımda ev ararken Murat kendisinin yalnız olduğunu, Muammer arkadaşımızla birlikte masrafları ortak karşılama koşuluyla birlikte kalma teklifi etmişti. Bu bizler için iyi bir teklifti. Zira Ankara'da o dönemlerde sabah okula gidiş, akşam da eve dönüşler çok meşakkatliydi. Hem mesafeler uzaktı hem iki otobüs değiştirmek gerekiyordu. Bir yandan da Beytepe yolundaki metro inşaatı nedeniyle otobüslerde uzun süre kalmamız gerekiyordu. Ayrıca fiyatları yerinde tek kapılı kırmızı spor bir arabayla eve bila ücret getirilmek kimin hoşuna gitmezdi ki... Laf aramızda derslerin önemli bir kısmını bu uzun otobüs yolculuklarında yaptığımızı söylersen, yanlış değildir.

Murat'la arkadaşlık sohbeti bir başkaydı. Bizden yaşça büyük olması, Türkiye'de ve Almanya'da öğretmenlik yapması sebebiyle olaylara bakış tarzı bizlere göre daha olgundu. Günün yorgunluğunu izleyen akşamlarda yaşam deneyimlerine dayalı anılarla birlikte birçoğu kuşkusuz kıvrak zekâyı içinde barındıran Karadeniz fıkralarının bol olduğu zamanlarda kimi zaman gülmekten karınlarımızı ağrırlar girdiğini bilirim. Kısacası hem eğlenceli hem öğreticiydi desem yanlış olmaz.

Murat'ın bir başka özelliği, arkadaşlarına karşı vefalı olmasıydı; onların yararına haberler olduğunda arar, yardım etmeye çalışırdı. Ben, bunu bizzat yaşayanlardanım. Okul sonrası Ankara'da olmakla birlikte ben ailemi yanıma getirmiş ve yollarımız çok sık olmasa da o zamanki gençlerin, entelektüel camianın buluşma yeri olan Sakarya'nın barları, derneklerin lokalleri imdadımıza yetişiyor, bu mekanlar bazen yollarımızı keşiştiştiriyor, sohbetlerimizi eski kıvamlarda olmasa da devam ettiriyorduk. O aralar, bir yandan Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Programları ve ğretim alanında master eğitimi alırken, zcan Demirel Hoca'nın aracılığıyla Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığında program geliştirme uzmanı olarak çalışmaya başlamıştım. Burada il ve ilçelerde program geliştirme çalışmalarını yürütmek için bir kılavuz geliştirmem istenmişti. Çalışma, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığınca basılmıştı. Bu arada Murat, Artvinlilerin Millî Eğitim Bakanlığında yoğun olduğu bir zamanda onları yalnız bırakmamak için orada çeşitli görevler almıştı. Aradan bir hayli zaman geçtikten sonra bir gün Murat, telefonla birilerinin kitabımı intihal etme girişiminde bulunduğuna dair duyumlar aldığını iletmişti. İncelediğimde gerçekten haber doğruydu. Bir daire başkanı, doktora yaptığu programın hocalarının isimleri olduğu hâlde kitab(ım)ı yeniden bastırmıştı. zcyd, ama olmuştu.

Ayşegül Erözyürek Hanım senin emekli olacağını söyleyince şaşırmıştım; bizden büyük olmanla birlikte, emekli olacak yaşa geldiğine inanamıştım. Ne diyeyim, sağlık olsun. Öte yandan oturup bir köşede emeklilik yaşayacağını düşünmüyorum. Umut ediyorum, bu birikimini sadece üniversitelerde değil, sivil toplum ve diğer yapılar da paylaşırsın. Zira bu çabaları toplum açısından çok değerli görüyorum. Sevgili arkadaşım, bir yerlerde karşılaşmayı, tekrar karınlarımız ağrıya kadar gülmeyi çok isterim. Sana sevdiklerinle birlikte sağlık ve huzurlu bir yaşam diliyorum. Selam ve saygılarımı yolluyorum.

Prof. Dr. Ramazan SAĞ

ÖĞRETMEN OLMA HAYALI

1970’li yıllarda köyde yaşıyorduk. Bütün gençler, çocuklar okumak için kendine uygun çareler, yollar arıyordu. Birçok kişi yatılı okulları tercih etti, birçok kişi de Artvin Öğretmen Okulunda okuma şansı buldu ve öğretmen oldu. Bu şanslı kişilerden biri de Murat abi.

O yıllarda Gülcanlar sülalesi birbirine bağlı geniş bir aile idi. Dedelerimiz çok sayıda meyve ağacı diktiği için bol bol meyvemiz olurdu. Sonbahar gelince bütün sülale hep birlikte meyve bahçesine gider, sabahtan akşama kadar meyve toplar, onları bölüştürür, sonra da sırtımızda eve taşırdık.

O zamanlarda meyveler çok kıymetliydi. Kış için kuyularda saklardık. Meyve toplarken Murat abi ağacın dibinde oturur, meyvelerin yarısını yerdı. Tabii “Meyve çok, sen neden toplamaya yardım etmiyorsun?” dediklerinde “Ben okuyup öğretmen olacağım, armut falan toplamam, siz toplayın.” der, bütün işi bize yaptırırdı.

Sülalede el sanatlarında en yetenekli kişi Murat abi idi. Dedelerimizin yaptığı bütün zanaatları Murat abi öğrenirdi. Çok güzel ip bükerdi. Bu zanaatların hepsini Mahmut Dede ermenilerden öğrenmişti. Murat abi dedesi ile birlikte ip bükerdi. Kurtuluş Savaşı’ndan sonra bölgede yaşayan tüm Ermeniler bölgeyi terk edip gittiler. Günümüzde bu sanatla birlikte diğer birçok zanaat da artık yok olup tarihe karıştı.

Sonunda Murat abi öğretmen okulunu okudu, başarılı bir öğretmen oldu. Yıllarca bu ülke için, bizler için görev yaptı. Bizlere, çocuklarımıza iyi bir öğretici, eğitici oldu. Çocuklar üniversiteye hazırlanırken, meslek seçiminde mutlaka Murat abiye danışırlardı. Onun verdiği kararlar bizim için çok önemlidir.

Emeklerinden dolayı sonsuz teşekkürler, sağ ol, var ol Murat abi.

Saniye GÜLCAN

YAKLAŞIK 30 YILLIK DOSTLUK

Murat Hoca ile birikmiş birçok anı var. 1997 yılı Temmuz ayı iktidar değişikliği oldu. DSP Hükümeti'nin Milli Eğitim Milli Bakanı Hikmet Uluğbay oldu. Sekiz yıllık zorunlu kesintisiz eğitim Türkiye gündeminde, ben de Sayın Bakanın özel kalemine gidip geliyorum. Murat hocayla yollarımız tam bu zamanda keşişti. Bir gün erken saatler, Bakan Bey'in odasının önünden geçerken, Sayın Bakan koltuğunda, sabaha kadar uyumamış gözleri kanlı, Murat Hocanın da bu dönemde çok aktif çalıştığı ve uymadığı günler günlere tanık oldum. Beş yıl eğitim alan çocukların eğitim geleceğine eklenecek üç yılın heyecanı var hep üstünde.

Aynı katlarda çalışırdık. Milli Eğitim Bakanlığının beşinci katı. Ben Personel Genel Müdürlüğünde şube müdürü, Murat Hoca İlköğretim Genel Müdürlüğü'nde daire başkanı. Bir gün yanına vardığımda çok heyecanlıydı ders kitaplarının yeniden yazılması için üniversitelerin eğitimle ilgili birimlerinden hocalarla görüşüyor; komisyonlar kuruyor ve bu komisyonlarda görevlendirilecek elemanları belirliyor. Ders kitaplarının, Cumhuriyetin temel değerlerini, Atatürk ilke ve devrimlerini temel alınarak yeniden hazırlanması konusunda destek verilmesi çalışmalarına hocaları, öğretmen ve yöneticileri davet ediyordu. Çok çalıştı. Sesine kulak veren çok sayıda akademisyenin de katkısıyla ciddi sayıda bir kitap yazdırdı. Sanırım 50'den fazla kitap yazdırmıştır. Bir devrimci bir Cumhuriyet aydınıdır Murat Hoca.

Çantasız eğitim projesinden, yönlendirmeye, en iyi okul en yakın okul projesinden temel eğitim pilot projesine pek çok proje üretti geliştirdi. En iyi okul en yakın okul demiştir hep. Sık sık görüştüğümüz için birçok çalışmasına tanık oldum.

Bir gün yanına gittiğimde amcasının kızı yanına gelmiş kendi çocuğunu iyi bir okula kayıt ettirmek istiyor. Evinden uzak bir okula kayıt yaptırmak istiyor. Bu konuda Murat Hocadan yardım talep ediyor. Murat Hoca hem ilkeli duruşu, hem de inandığı doğrularda taviz vermeden ve bu arada akrabasını da kırmadan bir şeyler anlatıyor. Çok zorlandığı bu olayda kendisine katkı sağlamıştım. Ben de en iyi okul en yakın okuldur demiştim.

Bir gün yeni araç almak için param yetmemişti kendisinden borç istedim hiç sorgulamadan ne kadar diye sorup eksikliği tamamlamıştı. Bir süre sonra geri ödeme yapmak için yanına gittim aldığım paraya biraz faiz veya değer kaybı anlamında ekleme yapıp iade etmiştim. Murat Hoca fazla kısmını iade etmiş ve o zaman dostluk ne olacak deyip beni çok duygulandırmıştı.

Murat Hoca dost....
Şinasi Okur

TEYZEMİN OĞLU

Murat abi teyzemin oğludur. 1965 yılının yaz ortalarıydı. Dedemlerin İstanbul'a gidişlerinin üzerinden daha bir yıl geçmemişti, annem, teyzelerim ve Murat abiyle birlikte dedemlerin öksüz kalmış hatıralarıyla soluklaşmış boş evlerini ziyarete gitmiştik. Alt evinin söküsunün üstündeki koca dergükanın içinden Murat abinin bir mantar tabancasıyla beraber dört mantarını bana hediye etmesiyle aramızda büyük bir sevgiden gönül bağı kuruldu.

Murat abi erkek teyze çocukları içinde en büyüğümüzdü. Annem beş kız kardeşlerin en büyüğüdü, bir de dayımız vardı. Kardeşlerin içerisinde uzak köye evlenen sadece benim annemdi. Diğer kardeşler köy içerisinde evlendikleri için kuzenlerim birbirleriyle benden daha fazla görüşüyorlardı, dayım daha bebekliğimden beri yeğenlerine büyük sevgi duyardı. Birleştirici rol üstlenmiş, bir arada yaşama sevincini bizim ruhumuza işlemişti.

Dedemlerin 1964 yılında İstanbul'a göç ettikleri gün annemlerle teyzemlerin komşularının feryatlarına, birbirlerine sınıksıkıca sarılmaları sırasında annemin saydıra saydıra ağlamalarına yüreğim yetmiyordu. Benden birkaç yaş büyük olan Sürmeli abimin o gün beni hiç yalnız bırakmayışına çocukluk algılarımla hep sevgi ve saygı duydum. Teyze çocukları olmamızın ötesinde bir bağ oluşmuştu bende.

Murat abiyi çocukluğunda teyzem her sabah peynir eritmesi, yumurta, tereyağlı düğmaç, bal ve taze sütle beslerdi.

Daha çocukluğunda kuvvetli cüsseye ve yüksek bir enerjiye sahipti. Tombik yüzü, emsalleriyle her zaman güreş talimleri yapmak isteyen, sempatik tavırlarıyla herkesin ilgi ve sevgisini kazanan yüksek meziyetlere sahip bir çocuktur. İlkokul yıllarında babası Nurettin amcanın Artvin Öğretmen Okulundaki işi nedeniyle bir iki yıl sonra Artvin'e yerleştiler, bu yüzden uzun yıllar Sürmeli abiyle senede ancak bir iki kere görüşebiliyordum. Daha çok annemden haberlerini alırdım. Aradan yıllar geçti... Gençlik yıllarımıza geldiğimizde, Murat abi öğretmen okulunu bitirmiş; genç, yetenekli, donanımlı, mesleki hayatıyla ilgili büyük hayaller kurabilen, idealist bir öğretmen olmuştu. Onunla karşılaştığımızda daha çok ülke gündemleriyle ilgili politik-siyasi değerlendirmelerde bulunur, siyasi eğilimlerimize yön verirdi. Siyasi tercihlerimizi yaparken ben de Sürmeli abinin katkılarını dikkate alırdım.

Kalabalık sohbetlerde daha ğretmenliğinin ilk yıllarında ülke ve dünya değerlendirmeleriyle, çeşitli fikirleriyle kendini dinletir, çevresindekilerin dikkatini çekerdi. Kalabalık gruplarla toplu eğlenceler tertipleyeabilen, herkesin bu eğlencelere katılımını sağlayabilen, yetenekli ve üstün meziyetleri olan biriydi. En çok da çocukluğumuzdan beri bir araya gelmelerde keyifli zamanlar geçirmemize, sazlı sözlü türküler, şarkılar söyleyerek neşelenmemize, sevinlerimize sevinç katmamıza nclk yapardı.

Murat abinin amatör tiyatro yetenekleri sayesinde toplu hldeyken eğlenceli vakit geçirmemizi saplama, fikir üretme, eğlencelere herkesin katılımını ve bu eğlencelerden keyif almasını sağlayabilme özelliği daha sonraki yıllarımızda da sürdü. Ankara'daki askerlik arşı izinlerimi genellikle Sürmeli abiyle buluşarak geçirirdim.

Öğretmenlik mesleğindeki idealist yaklaşımı ve başarılı çalışmalarını daha da yüksek düzeye taşıyıp eğitim kulvarında çevresindeki üst düzey kişilerin dikkatini çektiğini, kendine yeni bir vizyon hazırlığında olduğunu o yıllarda yakından gzlemliyordum. Askerlik sonrasında İstanbul'a yerleştiğimde Sürmeli abi adını değiştirmiş, Murat abi olmuştu. Bu isim değişikliği sadece isim değişikliğinden ibaret değildi, Bu değişiklik hem mesleğiyle ilgili hem de yaşam tarzıyla ilgili yeni bir hayat, yeni bir vizyon, yeni bir misyonun ip uçlarını veriyordu. Artık bizim Murat abimiz olmuştu, isim değişikliğini hiç yadırgamadan hızlı bir şekilde yeni ismine aliştik.

Kylerimizden kopmuş, daha iyi bir hayat kurmak için gurbeti seçmiş diğer kuzenlerim ve aileleriyle birlikte İstanbul'da bulunduğumuz ilk yıllarımızda kısa bir süreliğine de olsa Murat abiyle dedemlerin evinin bir katında birlikte de oturduk.

Murat abi Kğithane'de görev yapmasına rağmen bizlerle birlikte olabilmek için Sefaköy'de bizim yanımızda kaldı. Fakirliğin, yokluğun zirvesindeki o günleri hiç fark etmeden yaşıyorduk. Sık sık dede ve ninemizle, dayımızla, diğer kuzenlerimizle, akrabalarımızla bir araya gelip şarkılar türküler söyleyerek İstanbul'un zorlu günlerinin üzerimizdeki burukluklarını atmaya çalışırdık.

Hayat bize çok güzeldi, sevdiğimiz insanlarla hep bir aradaydık, en çok ortak özelliğimiz ise dayımızı çok sevmemizdi. Bir aradayken en çok konuştuğumuz kişi dayımdı. Dayımın kabadayılığını, ikiye düşkünlüğünü, hapishane hayatını her ne kadar sevmesek de onu canımız kadar severdik. Dayım kuzenlerimizle bizi birbirimize bağlayan en büyük etkendi, bu bağlamayı o kadar iyi başardı ki bebekliğimizden beri hiç kopmadan sevinç ve hznlerimizi bir arada yaşamayı sürdürdük.

Annem, beni ikna edip İstanbul'dan köyümüze döndürmek için geldiğinde bir arada konuşurken bana dedi ki: "Eğer köye dönersen sana traktör alırız, kendi-

ne köyde daha iyi bir hayat kurarsın.” Traktör teklifi gelince Murat abiyle birlikte Bakırköy’e traktör bakmaya gittik. Murat abi gayet şık giyimliydi ve karizması da yerindeydi, birlikte dükkâna girdik. Murat abiyi görünce dükkân sahibi bizi odasına davet etti, çay kahve ikram etti. Bu ağırlama bana olağanüstü bir özgüven kazandırdı, otururken bacak bacak üstüne bile attım. Biraz sohbetten sonra dükkân sahibi “Hadi buyurun, traktörlere bakalım.” deyince, zaten sabırsızca yerimde oturmıyorken dışarı, tratörlere bakmaya çıktık. Dükkân sahibi traktörlerin özelliklerini büyük bir ciddiyetle anlatırken tam o anda traktörün direksiyonuna oturdum. Adam büyük bir ciddiyetle anlatmayı sürdürürken adama “Bu traktörün frenleri nerde?” diye sorunca, adam anlatmayı kesip yanımızdan ayrılınca Murat abi bana dedi ki “Oğlum, karizmayı çizdirdin. Adama ‘Traktörün freni nerde?’ diye sorulur mu hiç, adam bizim ne kadar acemi alıcı olduğumuzu anladı, yanımızdan ayrıldı.” Hemen traktörden aşağı atlardım, önde Murat abi arkasında da ben, oradan topukladık. Daha o gün traktör alma işi suya düştü, bir daha da konusu bile açılmadı.

Murat abi Almanya’da öğretmenlik için tayin edildi, uzun yıllar onunla sadece tatillerde görüşebildik, tatillerde her gelişinde arabasının bagajını ağzına kadar bize getirdiği giyeceklerle doldururdu, çocuklar gibi sevinirdik. Her gelişinde değişik değişik arabalarla gelirdi, bir sonraki gelişinde nasıl bir arabayla gelecek diye meraklanırdık. Artık biz de kuzenler olarak İstanbul’da kendimizi düzeltmiştik, işimiz gücümüz yerindeydi ve kendimize yetecek kadar gelire sahip duruma gelmiştik.

Bir kere gelişinde Tekirdağ’a şirketin arabasıyla giderken Murat abi de geldi benimle, dönerken trafik polisi ehliyet ruhsat sordu. Konu rüşvet pazarlığına dönüşünce yan yolcu koltuğunda oturan Murat abinin gözlerine kaydı gözlerim, çok kızgın kızgın bakıyordu yüzüme, arabayla hareket edince “Sizin arabanıza binilmez, sizin gibilerin yüzünden rüşvet alınıyor.” deyip beni azarladı. O gece Halkalı’da kuzenime giderken Sefaköy’de Halkalı Caddesi’nin bir yönünü trafige kapatmışlar, Murat abide işaret var mıydı yok muydu tam olarak anlayamadık, ters yöne girince trafik polisi Murat abiyi çevirmiş, önce aracın yabancı plakalı olduğunu görünce ceza yazmak istememişler. Murat abi de “Ters yöne girdim, trafik suçu işledim, cezam neyse kesin.” deyince “Bunu sen istedin.” deyip en ağır para cezasını yazmışlar. Tabii Murat abi elinde ceza kâğıdıyla geceye katılınca cezanın ağırlığı gece boyunca devam etti.

Dayımın ölümünde hayatımızın en büyük şokunu yaşadık, büyük bir burukluk yaşadık, yasımız çok büyüktü. Bizi bir arada tutan, birlik ve beraberliğimizden keyif duyan, bir arada oluşumuzla ilgili büyük hayalleri bulunan en yakınımızdaki birini kaybetmiş olmak bizde uzunca yıllar süren travmalara neden oldu. Sonraki yıllarda bir araya geldiğimiz zamanlarda sadece sevinip eğlenmekle kalmaz, dayı-

mın anılarını da daima tazeleyip tazeleyip hıçkırma hıçkırma ağlayarak dayımızı yâd ederdik.

Dayımızın birleştirici vizyonunu Murat abi üstlendi, ne kendisi ne de biz böyle bir Şey istedik ama dayımızın üzerimizdeki sevgisini sürdürecek kişi kendiliğinden oluşmuş oldu. Her zel günde ya İstanbul'da ya da Ankara'da bir araya gelmelerimiz, örnek birlikteliklerimiz çevremizdekilerin de dikkatini eker, byklerimizimizin gururu olur ve bizden iftiharla bahsederlerdi.

Murat abimin politikaya ilgisi, meslek hayatındaki başarıları onu Millî Eğitim Bakanlığında Bakanlığı'nda genel müdür yardımcılığına kadar taşıdı. ğretmenlikle başlayan başarısı her geçen gün biraz daha büyüyerek devam etti. Murat abinin bu başarılı yaşamı hepimizi gururlandırmış, onurlandırmıştır.

O yıllarda benim işimin bir ayağı da Ankara bağlantılıydı, Ankara'da işlerim oldukça Murat abiyle birlikte daha fazla zaman geçirme fırsatım olurdu. Çocukluğumuzda başlayan ilgimiz daha da büyümüş oldu. Murat abi bize hep başarmayı tarif ederek yaşadı, başarıyı hep önünü aydınlatan ışık olarak kullandı. Hiçbir başarıyla yetinmemiş, eğer o başarının taşınabileceğini yeni bir hedef varsa ıskalamadan yeni hedefine odaklanmış, daha büyük başarıları kazanmıştır. Bu azimli ve anlaşılabilir çalışkanlığı onu yükseklere taşıdığı kadar bizim de gğsmzn kabarmasına vesile olmuştur.

Murat abinin Őıklıđı, zarafeti, kılık kıyafetine gösterdiği zen hep dikkatimizi çekmiştir, çevresindekiler de bu Őıklıđın farkındadır. Giyeceği kıyafetin kolundaki saate varıncaya kadar uyumuna aynada defalarca bakar, prova ettikten sonra giyirdi. Murat abinin o estetik, titiz ruhu kılık kıyafetine yansıdağı gibi özel hayatında da bu yaşam biçimini en düzenli Şekilde sürdürdü.

Murat abinin en büyük hobisi; modeli eskimiş, yorgun, bitkin arabaların ruhlarını tazeleyerek onları tekrar kullanmaktı. Bundan büyük keyif alırdı. Modeli düşük her bir arabasının tamirhanelerde ustasını bulur, o aracı en ince teferruatına kadar tanımaya çalışırdı. Bazen araba değişikliklerini kaçırır, bu kaçıncı araba diye hesaba dkerdik. Bazı arabalarını daha hiç biz binmeden değiştirdiği çok olurdu.

Murat abi, öğretmenlikten profesörlüğe yükselişinde, bir yandan eğitimci görevini sürdürürken bir yandan da bireysel çalışmalarına ağrılık vermiştir. Toplumsal sorunlarla ilgili projelerde aktif roller üstlenmiş, ocuk işçiliğini nleme ve bilhassa kız çocuklarının eğitilmesi konularında nclk eden çalışmaları gerçekleştirmiştir. Özellikle annelerin eğitilmesiyle toplumun ağdaşlaşacağını, aydınlık geleceğin kapılarını eğitilmiş annelerin açabileceğini, uygarlık ışığını bu annelerin yetiştireceği gelecek nesillerin oluşturacağını, toplumsal dinamiklerimizimizin bilinçli annelerin ellerinde bulunduğunu her platformda dile getirmiş, katıldığı program-

larda özellikle bu konuya vurgu yaparak kız çocuklarının okutulması gerektiğini vurgulamıştır. Çocuk işçiliğinin toplumsal bir sorun olduğu bilinciyle uluslararası çocuk işçiliğine karşı verilen mücadelelerde ön saflarda yer almış, çeşitli uluslararası dernek ve sivil toplum örgütlerince yürütölen çalışmalara öncölük etmiştir.

Uluslararası çocuk işçiliğinin önlenmesi, eğitim yaşındaki çocukların tarlalarda, fabrikalarda çeşitli hizmet alanlarında çalıştırılmaması konusunda uluslararası sözleşmelere uyulup uyulmadığını her fırsatta gözlemlemiş, denetim ve kontroller sırasında çocuklarını eğitimden alıp çalıştıran ailelerle bire bir görüşmeler yapmış, çocukların eğitim hayatlarının devam etmesini sağlamak için verilen mücadelelerin öncölüğünü yapmıştır.

Akademik alanda profesör olarak görevini sürdüren Murat Gürkán Gülcan'ı çok kısa cümlelerle anlatmak elbette kolay değil. Onun kuzeni olarak hayatımızı bölüştüğümüz ömrümüzün bugüne kadarki kısmında, kederde veya sevinçte bашımızı dayadığımız göğsümüzün kafesi bütün sevgi, sevinç ve kederlerimizi sığdırabileceğimizden çok daha derindir.

Sevgi bizde bir nefes gibi yaşama gücü oldu. Sohbetlerimiz, hatıralarımız zamana kazınsa da değişmeyen arzumuz, bizden sonraki nesillerimizin de böyle güçlü sevgiden gönöl bağlarını kurabilmeleridir. Onlara hayatlarını hem kolaylaştırmak hem de anlamlı kılmak için yarınlarını böylesi dostluklarla doldurmalarını tavsiye ederim.

Her insanın sırtını korkmadan yaslayabileceği böyle dostları olmalı bu hayatta. Bireyin yalnızlaştırılmak istendiği bu dünya başka türlü çekilmez. Ama dostluk da bir samimiyet ortak gelecek, kader birliği, içtenlik, iyi niyet, hoşgörü, nezaket, anlayış, sevinçte ve kederde paylaşım bir arada yaşamının temel kurallarıdır. Böylesi dostluklar insanı hayata bağlayan en güçlü bağlarımızdır. Hayata umutla tutunmanın, sıkıca bağlanmanın yolu da böylesi iyi dostluklardan geçer.

Murat abime bundan sonraki hayatında da başarılarının devam etmesini, kurduğu çevre-sevgi ilişkilerinin, dostluklarının ebediyete kadar kuşaktan kuşağa aktarılacak örnekleriyle devam etmesini, kılık kıyafetine, şıklığına, zarafetine gösterdiği özeni ilerleyen yaşlarda da sürdürmesini, antika araba tutkusunu, o arabalarla geçirdiği güzel anılarını daha da büyüterek sürdürmesini diliyorum. Sağlığına gösterdiği dikkat ve özen hiç bitmesin istiyorum. Kaygana, şor peynir eritmesini, organik paça ballarını dolu dolu tüketmeye devam etmesini ve gönölünce bir hayat sürmesini gönölünden temenni ediyor, hep güzel günleri konuşmak dileğimle ona sevgilerimi yolluyorum.

Teyze oğlu Kuzen Vecdi DEDE

PROF. DR. MURAT GÜLCAN

Sayın Prof. Dr. Murat Gülcan'la yollarım birkaç kez kesişti. Hepsinde iyilik, güzellik ve dostane ilişkilerin ötesinde, eğitim-öğretim başta olmak üzere; bilim, sanat, edebiyat gibi birçok alanla ilgili pek çok konuda görüşlerimizi paylaşmanın yanında, birlikte "aynı değirmene su taşıdık."

İlk karşılaşmamız 1979 - 1986 yıllarında; Rize'nin Ardeşen ilçesine bağlı (?) köyünde (Köyün adını hatırlayamadım, sanırım Yurtseven köyü idi.) gerçekleşti. O yıllarda Murat sınıf öğretmeni, ben ise ilköğretim müfettişiydim. O yıllardan hafızamda kalan; görevine bağlı, okuyan, araştıran ve başarılı bir öğretmen olduğuydu...

İkinci karşılaşmamız yıllar sonra MEB İlköğretim Genel Müdürlüğünde oldu. Bu sefer Sayın Gülcan daire başkanı, ben ise şube müdürü idim. Bir özlü söz vardır ya "Boynuz kulağı geçer." diye, tam da öyle oldu. Ona bağlı şube müdürü olarak birçok projeye imza attık. Görev alanım içinde yer alan "İlköğretim Ders Programları ve Ders Kitapları" konusunda; başta 1-8. sınıflar için Türkçe, 4-8. sınıflar için fen bilgisi derslerinin programları ile ders kitaplarının hazırlanması ve hayata geçirilmesinde bürokratik iş ve işlemlerin yanında, hazırlanan hizmet içi eğitim faaliyetlerinde de öğretim görevlisi olarak çalışmalara katıldık. Yıllardan beri bekleyen ve yenilenmeyen "Birleştirilmiş Sınıf Uygulaması"nı güncelleştirme çalışmalarını bu dönemde tamamladık. Köy ve şehir merkezindeki okullar arasındaki farklı gün, ders sayısı ve ders programları ile ilgili çeşitli araştırmaların sonucuna göre hazırlattığımız öğretmen kılavuz kitapları yine bu dönemde tamamlandı ve uygulamaya konuldu. Bu arada "İlköğretimin Dünü, Bugünü ve Yarını" isimli bir kitabın komisyon (5 kişi) olarak yazım ve yayımlanmasını sağladık...

Yaptığımız çalışmalar elbette bunlardan ibaret değil! Birlikte görev yaptığımız bu zaman dilimi içinde (1998-2003) daha birçok ortak projede başarılı işlere imza attık.

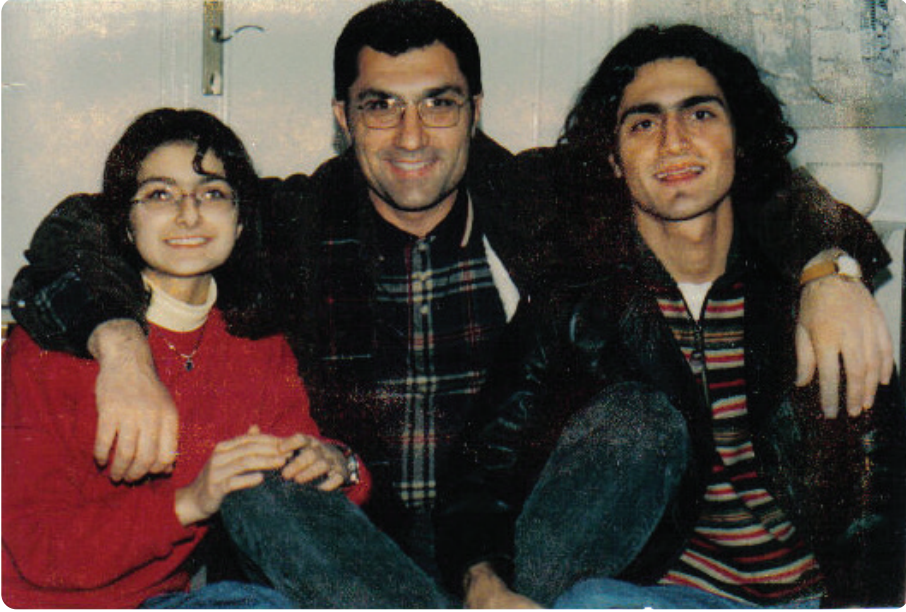
Türk millî eğitiminde çağdaş, demokratik, insan haklarına saygılı kimliğiyle öne çıkan; görev yaptığı alanlarda, bulunduğumuz ortamlarda hep yenilikçi, üretken ve yaratıcı çalışmalar sergileyen Murat Gürkan Gülcan'ı yakından tanıdım. O, örnek gösterebileceğim bir eğitimci...

Yahya TÜRKELİ

PROF. DR. MURAT GÜRKAN GÜLCAN'IN
YAŞAMINDAN FOTOĞRAFLAR



Baba Nurettin ve Anne Nezife



Çocuklar Ezgi ve Cihan



Torun Asya



Artvin Korzul 1970 Kardeşler ve Kuzenler



Samsun Vezirköprü ilk öğretmenlik



Ankara İşitme Engelliler Okulu Öğretmenleri, 1985



Münih, ğrencileri ile 1987



Öğrencileri ile Münih, 1989



Hacettepe Üniversitesi Beytepe Kampüsü Sınıf Takımı, 1992



Genel Müdürü ve Hocası Ata Tezbaşaran ile, 1999



Çocuk İşçiliği ile Mücadele Konferansı, 2017



Çocuk İşçiliği ile Mücadele Konferansı, 2017



Bitmeyen Toplantılar



Ordu, Perşembe Efirli Köyü, adır Sınıf Kurulumu, 2013



Ordu Uzunisa Köyü, Pikolo Belgeseli ekimi, 2013



Mevsimlik Tarım İşçileri ile Gece Akşam Toplantıları, 2013



Fatsa METİP Alanı (Mevsimlik Tarım İşçileri Projesi) Kamelya Sınıfı, 2017



Suriyeli Gençlere Mesleki Eğitim, Gaziantep, 2014



Tarihi Kayseri Lisesi sıraları, 2021



Mur Des Canuts Lyon, Fransa 2022



Mevsimlik Tarım İşçisi Aile Çadır Ziyareti, 2023



Sayırsız Sunumlar



Hatay Erzin Tarım İŞ Aracıları Derneği ziyareti,2023



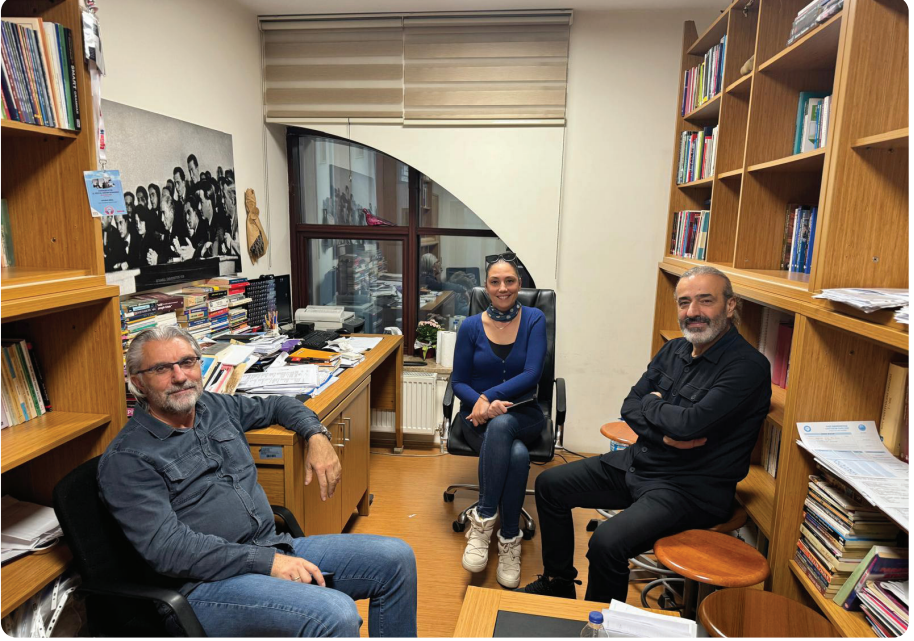
Adıyaman, Deprem Sonrası, 2023



Deprem Sonrası Adıyaman destek Eşi Ayşegül Erözyürek ile



Karavan Hayatı



Prof. Dr. Ayhan Ural ve Ayşegül Erözyürek Gülcan, Ayhan Ural'ın odası Gazi ni.



Emeklilik hatırası, Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölüm Başkanı Prof. Dr. Temel alık



*Emeklilik Yemeği sonrası, Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi
Gazi Eğitim Bilimleri Bölüm hocaları...*



Hoca toprağı Sunay Karadağ ile



Mesleğe Veda, Anıtkabir Ziyareti 2024

