Eğitim Bilimine Giriş

Yazarlar

Dr. Atilla ÇİMER
Dr. Aynur B. BOSTANCI
Dr. Hakkı KIZILOLUK
Dr. İsmail ZENCİRCİ
Dr. Kemal Oğuz ER
Dr. M. Akif HELVACI
Dr. Mehmet TEYFUR
Dr. Nevzat YİĞİT
Dr. Recep ERCAN
Dr. Selçuk ŞİMŞEK
Dr. Uğur GÜRGÂN
Dr. Yalçın ERGÜNEŞ



Editör / Prof. Dr. Nevin SAYLAN

Gözden geçirilmiş
11. Baskı

ANI yayıncılık

Eğitim Bilimine Giriş

Editör
Prof. Dr. Nevin SAYLAN

Yazarlar
Dr. Atilla ÇİMER
Dr. Aynur B. BOSTANCI
Dr. Hakkı KIZILOLUK
Dr. İsmail ZENCİRCİ
Dr. Kemal Oğuz ER
Dr. M. Akif HELVACI
Dr. Mehmet TEYFUR
Dr. Nevzat YİĞİT
Dr. Recep ERCAN
Dr. Selçuk ŞİMŞEK
Dr. Uğur GÜRGÂN
Dr. Yalçın ERGÜNEŞ

11. Baskı

Ankara
2017

EĞİTİM BİLİMİNE GİRİŞ

Editör: Prof. Dr. Nevin SAYLAN

© Tüm Hakları Saklıdır.
Bu kitabın basım, yayın, satış hakları Anı Yayıncılık Eğitim ve Danışmanlık San. Tic. Ltd. Şti.'ne aittir. Anılan kuruluşun izni alınmadan kitabın tümü ya da bölümleri herhangi bir bilgi depolama ve erişim sistemiyle veya mekanik, elektronik, fotokopi, manyetik ya da başka yöntemlerle çoğaltılamaz, basılamaz, aktarılamaz, dağıtılamaz.

Yayıncı Sertifika No	:	16003
Matbaa Sertifika No	:	13268
ISBN	:	978-605-170-053-3
Kapak Tasarımı	:	Anı Yayıncılık - Kezban KILIÇOĞLU
Mizanpaj	:	Anı Yayıncılık - Kezban KILIÇOĞLU
Dil Kontrol	:	Anı Yayıncılık - Göksel Çakır
Baskı	:	Sözkesen Matbaası
Adres	:	İvedik OSB 1518. Sokak Mat-Sit İş Mrk. No: 2/40 Yenimahalle-ANKARA
Tel	:	0 312 395 21 10

KÜTÜPHANE BİLGİ KARTI

SAYLAN, Nevin

Eğitim Bilimine Giriş

Anı Yayıncılık, 11. Baskı, Ankara/Türkiye
2017, x+350 Sf, 160x240 mm
ISBN: 978-605-170-053-3

Eğitim, Eğitim Bilimine Giriş
1. Temel Kavramlar, 2. Eğitim Sisteminde Öğretmenin Rolü,
3. Eğitim Biliminde Yeni Yaklaşımlar, 4. Eğitimle İlgili Temel Yasalar

Anı Yayıncılık
Kızılırmak Sokak 10/A
Bakanlıklar/Ankara
Tel: 0 312 425 81 50 pbx

e-posta: aniyayincilik@aniyayincilik.com.tr
http://www.aniyayincilik.com.tr

A harfinin evrimi



ÖN SÖZ

Bir toplumun yapısı, işleyişi, nitelik ve düzeyinin oluşturulmasında en önemli öğelerden biri bireydir. Bireyin yapıcı, yaratıcı, araştırıcı özelliklere sahip olması ve toplumun uyumlu, aktif ve başarılı bir üyesi olarak yetiştirilmesi eğitim ile gerçekleştirilmektedir. Eğitimin etkili ve verimli işlerliğini sürdürebilmesinde ve kalitesini arttırmada en önemli, temel ve etkin eleman öğretmendir. Bu nedenle öğretmen eğitimi ve öğretmen eğitimi programları, üzerinde en çok durulan konuların başında gelmektedir.

Öğretmenlerin hizmet öncesi eğitimi ile ilgili programlarda yer alan "Eğitim Bilimine Giriş" dersinin öğretmen aday adayı öğrenciler için önemli bir yeri vardır. Çünkü bu derste öğretmen aday adayı öğrenciler eğitim biliminin temel kavram ve ilkelerini öğrenmekte, eğitim biliminin çeşitli dalları ile tanışmakta ve eğitim bilimi alanında yer alan dersler için alt yapı kazanmaktadırlar. Böylece onların diğer öğretmenlik meslek bilgisi derslerinden yararlanma oranları da artmaktadır. "Eğitim Bilimine Giriş Kitabı" bu amaçla hazırlanmıştır.

İlk baskısından bugüne kadar çeşitli kaynaklardan elde edilen bilgiler çerçevesinde kitabın bölümleri yazarlar tarafından gözden geçirilip güncellenerek geliştirilmiş, böylece "Eğitim Bilimine Giriş Kitabı" daha işlevsel hale getirilmeye çalışılmıştır.

Ekip çalışması olarak ortaya çıkan kitabın hazırlanmasında ve yazımında katkısı olan tüm elemanlara teşekkür eder, saygı ve sevgilerimi sunarım.

Prof. Dr. Nevin SAYLAN

İÇİNDEKİLER

EĞİTİM İLE İLGİLİ TEMEL KAVRAMLAR - *Yrd. Doç. Dr. Selçuk ŞİMŞEK*

1. **Giriş** ---- 1
2. **Eğitim Öğrenme ve Öğretim** ---- 2
   - 2.1. Eğitim ---- 2
     - 2.1.1. Kapsamı ---- 3
     - 2.1.2. Eğitim Çeşitleri ---- 5
       - 2.1.2.1. Formal Eğitim ---- 5
       - 2.1.2.2. İnformal Eğitim ---- 6
     - 2.1.3. **Eğitimin Temel İlkeleri** ---- 6
     - 2.1.4. **Günümüzde Eğitimin Yeri ve Önemi** ---- 9
   - 2.2. Öğrenme ---- 10
   - 2.3. Öğretme ---- 11
3. **Eğitimle İlgili Kavramlar** ---- 12
   - 3.1. Öğretim ---- 12
   - 3.2. Eğitim Programı ---- 13
   - 3.3. Öğretim Programı ---- 13
   - 3.4. Ders Programı ---- 13
   - 3.5. Yapılandırmacılık ---- 13
   - 3.6. Öğrenme Stili ---- 13
   - 3.7. Okul ---- 13
   - 3.8. Öğretmen ---- 14

Özet ---- **14**

Kaynakça ---- **17**

EĞİTİMİN TARİHSEL TEMELLERİ – *Dr. İsmail ZENCİRCİ* ---- **19**

1. **Giriş** ---- 19
2. **Dünyada Eğitimin (Okullaşmanın) Tarihsel Perspektifi** ---- 20
   - 2.1. Batı Uygarlıklarının Eğitim Serüveni ---- 20
   - 2.2. Doğu Uygarlıklarının Eğitim Serüveni ---- 29
     - 2.2.1. Mezapotamya Uygarlıklarında Eğitim ---- 29
     - 2.2.2. Orta Doğu'da İsrail (Yahudi) Eğitimi ---- 30
     - 2.2.3. Asya'da Çin ve Hint Eğitimi ---- 30
       - 2.2.3.1. Çin Eğitimi ---- 30
       - 2.2.3.1. Hint Eğitimi ---- 32
3. **Türk Uygarlıklarında Eğitimin (Okullaşmanın) Tarihî Perspektifi** ---- 32
   - 3.1. Eski Türk Uygarlıklarının Eğitim Serüveni ---- 32
   - 3.2. Türklerin İslâmiyet'e Geçişi Sonrası Eğitim Serüveni ---- 34
     - 3.2.1. Karahanlı Devleti'nde Eğitim ---- 34
     - 3.2.2. Selçuklu Devleti'nde Eğitim ---- 36
     - 3.2.3. Osmanlı Devleti'nde Eğitim ---- 37
4. **Türkiye'de Eğitim** ---- 47
   - 4.1. Kurtuluş Savaşı Dönemi Eğitimi ---- 47
   - 4.2. Cumhuriyet Dönemi Eğitimi ---- 47

Özet ---- **50**

Kaynakça ---- **53**

EĞİTİMİN FELSEFÎ TEMELLERİ - *Doç. Dr. Recep ERCAN*

1. **Giriş** ---- 55
2. **Felsefenin Anlamı ve İçeriği** ---- 56
   - 2.1. Felsefe Bilgisi ---- 58
   - 2.2. Felsefenin Alanları ---- 59
     - 2.2.1. Varlık Felsefesi (Ontoloji) ---- 60
     - 2.2.2. Bilgi Felsefesi (Epistemoloji) ---- 61
     - 2.2.3. Ahlâk Felsefesi (Aksiyoloji) ---- 62
   - 2.3. Felsefe – Bilim İlişkisi ---- 63
   - 2.4. Felsefenin İşlevi ve Gerekliliği ---- 64
3. **Eğitim-Felsefe İlişkisi** ---- 65
4. **FELSEFÎ Akımlar ve Eğitim Yaklaşımları** ---- 70
   - 4.1. İdealizm ve Eğitim ---- 70
   - 4.2. Realizm ve Eğitim ---- 72
   - 4.3. Pragmatizm ve Eğitim ---- 73
   - 4.4. Varoluşçuluk ve Eğitim ---- 75
   - 4.5. Materyalizm ve Eğitim ---- 77
   - 4.6. Naturalizm ve Eğitim ---- 78
5. **Eğitim Akımları** ---- 79
   - 5.1. Daimicilik ---- 79
   - 5.2. Esasicilik ---- 80
   - 5.3. İlerlemecilik ---- 81
   - 5.4. Yeniden Kurmacılık/ İnşacılık ---- 83
   - 5.5. Politeknik Eğitim ---- 84

Özet ---- **87**

Kaynakça ---- **89**

EĞİTİMİN SOSYOLOJİK (TOPLUMSAL) TEMELLERİ - *Yrd. Doç Dr. Yalçın ERGÜNEŞ*

1. **Giriş** ---- 91
2. **Eğitim ve Toplum İlişkisi** ---- 91
   - 2.1. Milli Eğitim Sisteminin Yapısı ve Gelişiminde Rol Oynayan Toplumsal Etkenler ---- 92
3. **Toplumsal Statü, Rol ve Eğitim İlişkisi** ---- 93
4. **Toplumsal Katmanlaşma ve Eğitim İlişkisi** ---- 97
5. **Toplumsal Katmanlaşma Tipleri ve Eğitim** ---- 97
   - 5.1. Kölelik ve Eğitim ---- 98
   - 5.2. Kast ve Eğitim ---- 99
     - 5.2.1. Kast sisteminin özellikleri ---- 100
     - 5.2.2. Kast sistemi ve eğitim ---- 101
   - 5.3. Feodalizm ve Eğitim ---- 102
     - 5.3.1. Feodalizmin çöküşü ---- 103
   - 5.4. Toplumsal Sınıflar ve Eğitim ---- 104
6. **Eğitim ve Toplumsal Hareketlilik** ---- 105
   - 6.1. Eğitimde Fırsat Eşitliği ---- 107
   - 6.2. Eğitimde Fırsat Eşitliğini Engelleyen Etmenler ---- 108

Özet ---- **109**

Kaynakça ---- 111

EĞİTİMİN PSİKOLOJİK TEMELLERİ - *Doç. Dr. Uğur GÜRGÂN*

1. **Giriş** ---- 113
2. **İnsanın Gelişimi: Gelişim Psikolojisi ve Eğitim** ---- 115
   - 2.1.Gelişim Psikolojisinin Belli Başlı Kavramları ---- 116
     - 2.1.1. Büyüme ---- 116
     - 2.1.2. Olgunlaşma ---- 116
     - 2.1.3. Öğrenme ---- 116
     - 2.1.4. Hazırbulunuşluk ---- 117
     - 2.1.5. Davranış ---- 117
     - 2.1.6. Gelişim Dönemleri ---- 117
     - 2.1.7. Kritik Dönem ---- 118
     - 2.1.8. Gelişim Görevleri ---- 118
     - 2.1.9. Gelişme ve Gelişim ---- 118
   - 2.2. Gelişimin Temel İlkeleri ---- 119
   - 2.3. Gelişim Dönemleri ve Başlıca Gelişim Görevleri ---- 119
   - 2.4. Belli Başlı Gelişim Kuramları ---- 121
     - 2.4.1. Psikoseksüel Gelişim Kuramı (Freud) ---- 121
     - 2.4.2. Psikososyal Gelişim Kuramı (Erikson) ---- 122
     - 2.4.3. Zihinsel Gelişim Kuramı (Piaget) ---- 124
3. **İnsanın Öğrenmesi: Öğrenme Psikolojisi ve Eğitim** ---- 128
   - 3.1. Öğrenme Psikolojisinin Belli Başlı Kavramları ---- 128
     - 3.1.1. Öğrenme ---- 128
     - 3.1.2. Güdülenme (Motivasyon) ---- 128
     - 3.1.3. Öğrenmenin Transferi ---- 128
   - 3.2. Belli Başlı Öğrenme Yaklaşımları ---- 128
     - 3.2.1. Davranışçı Yaklaşımda Öğrenme ---- 129
     - 3.2.2. Sosyal Öğrenme Kuramı ---- 130
     - 3.2.3. İnsancıl (Hümanistik) Öğrenme Yaklaşımı ---- 130
     - 3.2.4. Bilişsel Öğrenme Yaklaşımı ---- 131

Özet ---- **132**

Kaynakça ---- **134**

EĞİTİMİN EKONOMİK TEMELLERİ - *Doç. Dr. Mehmet TEYFUR*

1. Giriş ---- 135
2. Toplumsal Bir Kurum Olarak Eğitim ---- 135
3. Eğitim ve Kalkınma ---- 137
4. Beşeri Sermaye ---- 139
5. Eğitim Ekonomik Gelişme İlişkisi ---- 140
6. Eğitim Gelir İlişkisi ---- 141
7. Eğitim İstihdam İlişkisi ---- 142
8. Eğitim Verimlilik İlişkisi ---- 143
9. Eğitimde Maliyet ---- 145
10. Eğitimde Finansman ---- 149
11. Eğitimin Yatırım ve Tüketim Özelliği ---- 150
12. Eğitimde Sunum-İstem İlişkisi ---- 151
13. Eğitim Planlaması ---- 153
14. Eğitim Planlaması Yaklaşımları ---- 154
    - 14.1. Toplumsal İstem Yaklaşımı ---- 154
    - 14.2. İnsan Gücü Yaklaşımı ---- 155

14.3. Verim Oran Yaklaşımı ---- 155
Özet ---- 156
Kaynakça ---- 157

EĞİTİMİN HUKUKÎ TEMELLERİ - *Doç. Dr. Kemal Oğuz ER*

1. Giriş ---- 159
2. **Hukukun Temel Kavramları** ---- **161**
2.1.Anayasa ---- 161
2.1.1. Yazılı Anayasa-Yazısız Anayasa ---- 162
2.1.2. Yumuşak Anayasa-Katı Anayasa ---- 162
2.2. Kanun ---- 163
2.3. Kanun Hükmünde Kararname ---- 164
2.4. Tüzük ---- 164
2.5. Yönetmelik ---- 164
2.6. Kararname ---- 165
2.7. Yönerge ---- 165
2.8. Genelge ---- 165
3. **Tanzimat'tan Günümüze Anayasalarımızda Eğitim** ---- 165
3.1. Sened-i İttifak ---- 165
3.2. Tanzimat Fermanı ---- 165
3.3. Islahat Fermanı ---- 166
3.4. Kanun-i Esasi ---- 166
3.5. Teşkilat-ı Esasiye Kanunu ---- 166
3.6. 1924 Anayasası ---- 166
3.7. 1961 Anayasası ---- 167
3.8. 1982 Anayasası ---- 168
4. **Eğitimle İlgili Bazı Temel Yasalar** ---- 170
4.1. Tevhid-i Tedrisat ---- 170
4.2. Milli Eğitim Temel Kanunu ---- 171
5. **Türk Milli Eğitiminin Amaçları** ---- 171
5.1. Genel Amaçlar ---- 172
5.2. Özel Amaçlar ---- 172
5.3. Türk Milli Eğitiminin Temel İlkeleri ---- 172
6. **Uluslararası Belgelerde Eğitim** ---- 173
6.1. Birleşmiş Milletler İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi ---- 173
6.2. Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi ---- 173
6.3. Çocuk Hakları Sözleşmesi ---- 174
Özet ---- 175
Kaynakça ---- **176**

EĞİTİMİN POLİTİK TEMELLERİ - *Doç. Dr. Hakkı KIZILOLUK*

1. Giriş ---- 177
2. **Politika Eğitim İlişkisi** ---- 180
3. **Politikanın Eğitim Üzerindeki Etkileri** ---- 183
3.1. Monarşilerde Politikanın Eğitim Üzerindeki Etkileri ---- 184
3.2. Oligarşilerde Politikanın Eğitim Üzerindeki Etkileri ---- 185
3.3. Demokrasilerde Politikanın Eğitim Üzerindeki Etkileri ---- 186
4. **Eğitimin Politika Üzerindeki Etkileri** ---- 188

5. Cumhuriyetten Günümüze Politika Eğitim İlişkisi ---- 189
Özet ---- 191
Kaynakça ---- 192

EĞİTİMİN BİLİMSEL TEMELLERİ - *Doç. Dr. Nevzat YİĞİT*

1. Giriş ---- 193
2. Bilim-Araştırma İlişkisi ---- 194
3. Bilimin Gelişimi ve Özellikleri ---- 194
4. Araştırma-Eğitim İlişkisi ---- 196
5. Eğitim Araştırmalarındaki Aşamaların Temel Kavramlar Açısından Tanıtılması ---- 198
5.1. Problem ---- 199
5.2. Gerekçe veya Önem ---- 200
5.3. Varsayımlar (Sayıltılar) ---- 200
5.4. Sınırlılıklar ---- 201
5.5. Denence (Hipotez) ---- 201
5.6. Araştırma Deseni ---- 202
Yöntem ---- 202
Evren ve Örneklem ---- 204
Veri Toplama Araçları ---- 205
5.7. Bulgular ve Tartışma ---- 206
5.8. Sonuç ve Öneriler ---- 207
5.9. Kaynaklar ve Ekler ---- 207
Özet ---- 209
Kaynakça ---- 210

TÜRK MİLLİ EĞİTİM SİSTEMİNİN YAPISI VE ÖZELLİKLERİ - *Doç. Dr. Aynur B. BOSTANCI*

1. Giriş ---- 213
2. Türk Eğitim Sisteminin Gelişimi ---- 213
2.1. İslâm Öncesi Dönemde Eğitim ---- 213
2.2. Osmanlı Döneminde Eğitim ---- 213
2.3. Cumhuriyet Döneminde Eğitim ---- 215
3. Türk Eğitim Sisteminin Örgüt Yapısı ---- 217
3.1. Milli Eğitim Bakanlığı Merkez Örgütü ---- 217
Bakan ---- 219
3.2. Taşra Örgütleri ---- 227
3.2.1. İl ve İlçe Milli Eğitim Müdürlükleri ---- 227
3.2.2. Örgün Eğitim Kurumları ---- 228
3.2.3. Yaygın Eğitim Kurumları ---- 230
3.3. Yurtdışı Örgütleri ---- 230
4. Türk Eğitim Sisteminin Temel Birimi Okul ---- 231
4.1. Okulun Yapısı ve Yönetimi ---- 231
4.2. Okul ve Öğretmen Denetimi ---- 236
5. Avrupa Birliği Süreci ve Türk Eğitim Sistemi ---- 238
6. Türk Eğitim Sisteminden Beklenenler ---- 239
Özet ---- 241
Örnek Olay ---- 243
Kaynakça ---- 247

EĞİTİM SİSTEMİNDE ÖĞRETMENİN ROLÜ - *Doç. Dr. M. Akif HELVACI*

1. **Giriş** ---- 249
2. **Eğitim Sisteminin Özellikleri ve Sistem İçinde Öğretmenin Yeri** ---- 249
3. **Eğitim Sisteminde Öğretmenin Görevleri, Rolleri ve Yeterlikleri** ---- 253
   - 3.1. Öğretmenin Görevleri ---- 254
   - 3.2. Öğretmenin Rolleri ---- 255
   - 3.3. Öğretmen Yeterlikleri ---- 258

Özet ---- 268

Kaynakça ---- 269

ÖĞRETMENLİK MESLEĞİNİN ÖZELLİKLERİ - *Doç. Dr. M. Akif HELVACI*

1. **Giriş** ---- 271
2. **Öğretmenlik Mesleği ve Özellikleri** ---- 272
   - 2.1 Meslekleşme Ölçütleri ---- 273
   - 2.2 Öğretmenlik Mesleğinin Temel Özellikleri ---- 277
3. **Türkiye'de Öğretmenliğin Meslekleşmesi** ---- 279
4. **Öğretmenlik Mesleğinin Yasal Dayanakları** ---- 281
5. **Öğretmenlerin Sosyalleşmesi** ---- 282
6. **Atatürk ve Öğretmenlik** ---- 283

Özet ---- 284

Kaynakça ---- 285

ÖĞRETMEN EĞİTİMİNDE GELİŞMELER VE UYGULAMALAR - *Doç. Dr. Atilla ÇİMER*

1. **Giriş** ---- 287
2. **Öğretmen Eğitiminin İlkeleri** ---- 288
   - 2.1. Alan Bilgisi ---- 288
   - 2.2. Öğretmenlik Meslek Bilgisi (Genel Pedagoji Bilgisi) ---- 290
   - 2.3. Genel Kültür ---- 291
3. **Türkiye'de Öğretmen Eğitimi** ---- **291**
   - 3.1. Cumhuriyet Öncesi Dönemde Öğretmen Eğitimi ---- 291
   - 3.2. Cumhuriyet Sonrası Dönemde Öğretmen Eğitimi ---- 295
4. **Uluslararası Öğretmen Eğitimi Programları** ---- 302
5. **Çağdaş Öğretmen Yetiştirme Yaklaşımları** ---- 305

Özet ---- **309**

Kaynakça ---- **311**

EĞİTİM BİLİMLERİNDE YENİ YAKLAŞIMLAR – *Doç. Dr. Mehmet TEYFUR*

1. **Giriş** ---- 316
2. **Yaşam Boyu Öğrenme** ---- 316
3. **Serbest Zaman Eğitimi** ---- 318
4. **Yaratıcı Drama** ---- 319
5. **Probleme Dayalı Öğrenme (PDÖ)** ---- 320
   - 5.1. Probleme Dayalı Öğrenmenin Yararları ---- 322
6. **İş Birliğine Dayalı Öğrenme** ---- 322
   - 6.1. İş Birliğiyle Öğrenmenin Başlıca Özellikleri ---- 323
     - 6.1.1. Pozitif Bağımlılık ---- 323

6.1.2. Yüzyüze İlişki ---- 323
6.1.3. Bireysel Sorumluluk ---- 323
6.1.4. Kişisel ve Küçük Grup Becerileri ---- 323
6.1.5. Grup Süreci ---- 324
6.2. İş Birliğine Dayalı Öğrenmenin Faydaları ---- 324
7. Beyin Temelli Öğrenme ---- 324
8. Çoklu Zekâ Kuramı ---- 326
9. Yaratıcı Düşünme ---- 329
9.1. Yaratıcı Düşünme Süreci ---- 330
10. Eleştirel Düşünme ---- 331
10.1. Eleştirel Düşünme Eğitimi ---- 332
10.2. Eleştirel Düşünen Bireyin Özellikleri ---- 333
11. Yansıtıcı Düşünme ---- 324
11.1 Yansıtıcı Düşünmenin Yararları ---- 324
12. Medya Eğitimi ---- 325
13. Yapılandırmacı Yaklaşım ---- 336
14. Öğrenen Okul ---- 340
14.1. Öğrenen Okulun Özellikleri ---- 340
14.2. Okullarda Öğrenmeyi Etkileyen Faktörler ---- 341
15. Web Tabanlı Eğitim ---- 342
16. Uzaktan Eğitim ---- 343
17. E-Öğrenme ---- 345
Özet ---- 346
Kaynaklar ---- **347**

EĞİTİM İLE İLGİLİ TEMEL KAVRAMLAR

Yrd. Doç. Dr. Selçuk Şimşek[*]

1. GİRİŞ

İnsanların gündelik yaşamın koşuşturmalarında yeni olay ve olgularla tanışmaları onların öğrenmelerinde ve eğitilmelerinde önemli rol oynamaktadır. Bu nedenle bireylerin hayatı anlamaları ancak kendi yaşantıları yoluyla olmaktadır. Bireylerin hayatı anlamalarını sağlamada en önemli unsurların başında eğitim gelmektedir. Toplumların modern anlamda yaşamasında yararlanılması gereken önemli kavramların başında eğitim yer almaktadır.

Toplumda uygarca yaşamanın temeli eğitimdir. Eğitimin tanımı ise günümüze değin çeşitli yazarlar tarafından değişik biçimlerde tanımlanmıştır. 1900'lü yıllarda J. Dewey eğitimin, "Yaşantıyı yeniden inşa etme yoluyla yetiştirme" olduğunu vurgulamış ve eğitimi uzak hedefin bir yansıması olmaktan kurtararak, Tyler'ın belirtmiş olduğu gibi, "Davranış değiştirme süreci" olduğu görüşünü ortaya atmıştır (Ertürk, 1994).

Bir toplumun ayakta kalabilmesi ve varlığını sürdürebilmesi, etkili eğitim sürecine bağlıdır. Çünkü eğitim bir toplumun kültürünü kuşaktan kuşağa aktarmanın yanı sıra, toplumu oluşturacak bireylerin toplumsallaştırılması işlevini de üslenmektedir. Başka bir deyişle eğitim, çocuğa toplumsal yaşamda kolaylıkla ve etkili bir vatandaş olarak yaşayabilmesi için gereksinim duyduğu bilgileri, becerileri, tutumları ve değerleri kazandırmakla yükümlüdür (Tanrıöğen, 2006, s.12).

Eğitim olgusu insanın varoluşuna dayanmakla birlikte rasyonel süreçler doğrultusunda gerçekleştirilen eğitim yalnızca uygulamaya yönelik bir kavram olarak algılanırken, son yüzyıllarda özellikle davranış bilimlerinden elde edilen bulgular, bireyin yetiştirilmesindeki tutumların değişmesine neden olmuş, bu değişmeler de eğitimde program ve plan unsuruna önem kazandırmıştır (Varış, 1978, s.36). Bunu da bakış açımızı değiştirerek sağlayabiliriz.

Günümüzde eğitime bakış açısı değişmektedir. Eğitim toplumların vazgeçilmezi olmasının yanı sıra dünyada söz sahibi olmanın da temeli durumuna gelmiştir. Dijital çağ olarak kabul edilen 21. yüzyılın rekabet alanları değişmektedir. Dünyada etkin toplumlar bilgiyi etkin kullanan ve onu diğer devletlere satarak bundan gelir ve güç elde eden konumuna gelmiştir. Ülkemiz de bu süreçte geri kalmamak için mutlaka eğitim anlayışını değiştirmeli ve geliştirmelidir. Üretken bir toplum olmak için eğitimi sadece okuma yazma ve bir diploma sahibi olmak üzerine kurmamalıyız. Bu durum ancak, programlar, öğrenme ortamları ve sağlanan olanakların geliştirilmesiyle olanaklı olacaktır. Eğitim, tüm toplumların olmazsa olmazı konumundadır.

[*] Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Öğretim Üyesi

2. EĞİTİM, ÖĞRENME VE ÖĞRETİM

2.1. Eğitim

Eğitim, yaşamın her alanında insanoğlunun karşısına çıkan bir kelimedir. Evden okul ve işe kadar her alanda eğitim vazgeçilmez bir kavramdır. Eğitimin tanımını farklı bireyler değişik biçimlerde yaparak eğitimle ilgili düşüncelerini ifade etmektedir. Ancak eğitimin gerçekte ne anlama geldiği toplumsal yaşamlara göre farklılık arz etmektedir. Günümüze değin, eğitimin değişik biçimlerde tanımlamaları yapılmıştır. Eğitimle ilgili yapılan tanımlamalara bakıldığında eğitimin değişik açılardan tanımlandığı görülmektedir. Aşağıda bu tanımlardan bazıları verilmiştir:

Oğuzkan (1993)'a göre, "eğitim, önceden saptanmış amaçlara göre insanların davranışlarında belli gelişmeler sağlamaya yarayan planlı etkiler dizesidir." Bilen (2002)'e göre, eğitim, kalkınmanın gerektirdiği niteliklere sahip insan gücünü yetiştirmekle görevlidir. Fidan (1996), eğitimi, insanları belli amaçlara göre yetiştirme süreci olarak tanımlamaktadır. Ertürk (1974)'e göre, eğitim, "bireyin davranışında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme sürecidir." Gürkan (2001)'a göre, bireyin içinde yaşadığı toplumda davranış biçimleri edindiği süreçler toplamıdır. Demirel (1999)'a göre, eğitim, "bireyde kendi yaşantısı ve kasıtlı kültürleme yoluyla istenilen davranış değişikliğini meydana getirme sürecidir." Yapılandırmacı yaklaşıma göre ise, eğitim, yaşantılar yoluyla, deneyimleyerek, gözlemleyerek, deneme-yanılma yoluyla, kendi bilişsel şemalarını yapılandırma sürecidir (http://tr.wikipedia.org). Eğitim, kişinin zihnî, bedenî, duygusal, toplumsal yeteneklerinin, davranışlarının en uygun şekilde ya da istenilen bir doğrultuda geliştirilmesi, ona birtakım amaçlara dönük yeni yetenekler, davranışlar, bilgiler kazandırılması yolundaki çalışmaların tümüdür (Akyüz, 2013,2).

Eğitimle ilgili tanımlarda eğitimin gerçekleşmesi için önceden belirlenmiş amaçların olmasının gerekliliği vurgulanmaktadır. Buradan da anlaşılmaktadır ki eğitim amaçsız olamamaktadır. Bireylerin eğitilmesinde mutlaka amaçların belirlenmesi gerekmektedir. Toplumun en basit birimi olan ailede çocuğun ilk olarak ailesine, çevresine, milletine ve devletine karşı iyi birer birey olması amaçlanmaktadır. Bunun gibi devletlerin de belirli amaçları olmak durumundadır. Amaçsız bir eğitim kılavuzsuz bir gemiye benzemektedir. Diğer yandan eğitimin tanımlamaları içerisinde davranış değiştirme, süreç, kasıtlı olarak kültürleme gibi değişik kavramların geçtiği görülmektedir. Bütüncü olarak bakıldığında eğitimin toplumların sağlıklı bir yapıya kavuşmasında temel bir işlev gördüğü söylenebilmektedir.

Eğitimin temel işlevi, bireylere toplumca istenen nitelikleri kazandırmaktır. Bu nitelikler, eğitim sistemindeki kurumlarda düzenlenen öğretme-öğrenme etkinlikleriyle öğrencilere kazandırılmaya çalışılmaktadır (Özer, 1993, s. 1). Eğitim, bir yerleşim biriminin daha ileri noktalara erişebilmesi için yetiştirdiği nitelikli insan gücü ile üretime katkı yapabilecek beceriye sahip insanlar aracılığıyla o yerleşim birimine önemli katkılarda bulunmaktadır. Eğitim doğumunda başlayan ve mezara kadar devam eden bir süreçtir. Her an, her zaman yeni bir bilgi, beceri, davranış öğrenilebilmekte veya mevcut bilgi, beceri ve davranışlar her an ve her zaman değişebilmektedir. Eğitim

aynı zamanda bireysel, toplumsal, ekonomik ve siyasal işlevleri yerine getirmektedir (Erdem, 2005).

Eğitim yaşam boyu devam etmektedir. İnsan eğitimi uzun zaman almaktadır. Eğitim bireyin kendi yaşamı boyunca gerçekleşmektedir. Eğitim davranış değişikliği meydana getirmektedir. Eğitimin amacı, bireye hayatı nasıl yaşaması gerektiğinin öğretilmesi, düşünme becerisinin geliştirilmesidir. Ayrıca eğitimle insana nasıl düşünmesi gerektiği de öğretilmektedir.

2.1.1. Kapsamı

Eğitimin kapsamına bakıldığında, birden çok anlama geldiği görülmektedir. Bunlardan bazıları; birey, aile, yaşantı, süreç, öğrenme, kültürlenme, toplum, işgücü, ekonomi ve sosyal kurumdur. Eğitimin kapsamı içerisinde ilk başta birey bulunmaktadır. Eğitim, bireyin etrafında oluşmaktadır. Eğitim tanımlarına bakıldığında birey olgusu temel nokta olarak belirtilmektedir. Eğitim kurumlarında bireyi geliştirme olabilmesi için eğitim etkinliklerinin bireyin gereksinimleri doğrultusunda hazırlanması gerekmektedir (Erden, 2000: 60). Bununla beraber bireyin bir yaşantı geçirmesi gerekliliği vurgulanmaktadır. Birey yaşantısını dünya üzerinde çeşitli yerlerde sürdürmektedir. Sürdürülen her yerde birey eğitim almaktadır. Eğitim süreci informal ya da formal olarak gerçekleşmektedir.

Son geliştirilen programlara bakıldığında bireyi temele alan bir anlayışın olması gerektiği vurgulanmaktadır. Birey değişimin hem öznesi hem de nesnesi olarak gösterilmektedir. Bireyi temele alan bir yaklaşımda amaç bireyin bedensel, ruhsal ve bilişsel anlamda gelişiminin sağlanmasıdır. Bunu sağlayacak uygulamaların gerçekleştirilmesi iyi bir öğrenme ortamıyla sağlanacaktır. Etkili birey yetiştirilmesi için, gerçekleştirilecek eğitimin uygulanacağı ortamlara bakılmalıdır. Bireyin eğitim süreci değişik ortamlarda devam etmektedir. Bunların ilki aile ortamıdır.

Eğitim alma ilk olarak aile içerisinde olmaktadır. "Toplumsal sermayenin her yerdeki en önemli kaynağı, elbette ki ailedir. Birçok insan için, aile bağları kadar güçlü hiçbir bağ yoktur. Batılı olmayan kültürlerde, bu bağlar daha da güçlü olma eğilimindedir" (Özdemir, 2007:190). Aile içerisinde alınan eğitim neticesinde birey toplumsal yaşamı anlamaya ve algılamaya çalışmaktadır. Aile içerisinde kendisine doğru-yanlış, güzel-çirkin vb. değişik yaşamsal kurallar öğretilmekte ya da kazandırılmaktadır. Bu ancak, çocukla kurulacak sağlıklı iletişimle olanaklı olacaktır. Bu süreçte, çocukla etkileşimde bulunan yetişkinlerin, sağlıklı insan ilişkileri kurma becerilerindeki yeterlilikleri önemli görülmektedir (Ünal, 2007:134). Etkili bir iletişim kurmanın temeli, iletişim kanallarının ailenin her bireyi için aynı düzeyde açık tutulmasıyla sağlanabilecektir. Belirtilen süreç planlı bir biçimde gerçekleşmemektedir. Ailenin temel fonksiyonu çocuğa geçmiş, bugün ve gelecek arasındaki bağ kurma sürecini sağlayacak bir yapıda eğitim vermeye çalışmasıdır. Bunu yaparken mutlaka toplumla uyumlu bireyler yetiştirme temel hedef olarak konulmalıdır. Burada özellikle ailenin temel kuralları benimsetilmektedir. Toplumsal süreçte eğitim en küçük toplumsal birim olan ailede başlayıp formal olarak eğitim kurumlarında planlı olarak sürdürülmektedir. Bunun yeri de okullardır.

Okullar, eğitim sürecinin amaçlı olarak başladıkları yerler olarak görülmektedir. Okullar, aile sonrasında çocukların ilk amaçlı eğitim sürecinin başladığı, hem bireysel, hem sosyal, hem de psikolojik gelişimlerin gerçekleştirilmeye başlanıldığı yerlerdir. Piaget'e göre, okullarda eğitimin amacı diğer nesillerin yaptıklarını tekrarlayanlar değil, yeni şeyler yapabilme yeteneğine sahip kadın ve erkekleri yetiştirmektir (Price-Mitchell, Marilyn, 2014). Günümüz koşulları altında okulların üretkenliği artırıcı bir misyonu yüklenmesi daha uygun olacaktır. Ancak okulların tam olarak bunu gerçekleştirebildiğini söylemek imkânsızdır. Kavak (2010), ulusların eğitim çağındaki olanlar ile yetişkin nüfusa sundukları eğitim fırsatlarını genişlettiklerini ayrıca niteliğini artırdıklarını belirtmektedir. Gelişmiş toplumlardaki eğitim algısının daha üretken bireyler yetiştirmek hedefinde iken gelişmekte ve az gelişmiş ülkelerin ise okullarında tekrara dayalı bir eğitim gayreti içinde oldukları söylenebilir. Okullardaki eğitim amaçlarının tekrar gözden geçirilmesinin gerekliliği ortaya çıkmaktadır.

Bugün ülkemizde okullar okulöncesi, ilkokul, ortaokul, lise ve üniversitelerden oluşmaktadır. 2012 yılında 12 yıllık zorunlu eğitim sürecine geçilmesiyle birlikte eğitim ve öğretim faaliyetlerinin dünyadaki gelişmiş ülkelerin eğitim süresiyle yakın bir süreye ulaştığı söylenebilir. Ancak ülkemizdeki eğitim süresi OECD ülkeleri arasında ortalama 7,6 yıl düzeyinde kalmıştır. Her ne kadar 12 yıllık eğitim sürecine çıkmışsak da bu yeterli gözükmemektedir. Bunun değiştirilebilmesi için eğitim kavramının okullarımızda tam anlamıyla uygulanabilirliğinin sağlanması gerekmektedir. Okullarda eğitimin amacı ezbere ya da var olanları tekrar etmekten uzak araştıran, sorgulayan ve çağdaş dünya devletleriyle rekabeti sağlayacak bir yapıya dönüştürülmesi neticesinde mümkün olacaktır. Bunun oluşturulmasında toplumsallaşmanın da sağlanması gerekmektedir.

Eğitimin kapsam olarak işlevlerinden biri de toplumsal kültürü koruma ve toplumsal değişimi sağlamadır. Sağ'a (2003) göre, eğitimin iki temel işlevi bulunmaktadır. Bunlardan birincisi toplumsal kültürü koruma işlevi, ikincisi ise toplumsal değişmeyi sağlamadır. Eğitimin toplumsallaştırmadaki katkısına bakıldığında toplumun kültürünü koruma ve aktarma, bununla birlikte toplumsal değişmeyi sağlamadır. Bireylerin yaşadığı toplumdaki kültürel özellikleri kazanması ve devam ettirmesi eğitim yoluyla olmaktadır. Atatürk'ün kültürümüzü gelecek nesillere aktarmanın önemini vurgulayan pek çok sözü bulunmaktadır. Mutlaka geçmişimizi ve şu andaki yaşantımızı bilmemizin geleceğe daha büyük umutlarla bakmamıza sebep olacağı Atatürk tarafından vurgulanmıştır.

Kültür; bir toplumun üyesi olarak insanoğlunun öğrendiği bilgi, sanat, gelenek, görenek, beceri ve alışkanlıkları içine alan karmaşık bir bütündür (Erden, 2000: 58). Eğitimin önemli görevi olarak nitelendirilebilecek olan kültür boyutu toplumun kimlik kazanmasında ve bütünleşmesinde önemli bir yapı taşı olarak görülmelidir. Atatürk'ün "Cumhuriyet'in temeli kültürdür." ifadesinde de anlatılmak istenen eğitim yoluyla kültürel birikimin bir sonraki nesillere doğru olarak aktarımının yapılması büyük önem arz etmektedir. Bununla birlikte bir diğer fonksiyonu olarak eğitimin ekonomik boyutudur.

Ekonomik boyutu, bireylerin üretim ve tüketim dengesini sağlaması bunu daha çok üretim boyutunda geliştirmesidir. Çünkü ekonomi toplumların üretkenliğini etkileyen ve gelişmişliğinin göstergelerinden biridir. "Toplumsal evrimin her aşamasında ekonomi eğitimi etkilemiş, eğitimin amaçları ve içeriği üzerinde belirleyici bir rol oynamıştır. Eğitim yetiştirdiği insana kazandıracağı nitelikleri belirlerken ekonominin istek ve beklentilerini göz önünde bulundurmuştur" (Kızılıoluk, 2007:25). Gelişmiş toplumların temellerinin atılmasında eğitim ve ekonomi belirleyici olmakla birlikte toplumların yönlerini de etkilemektedir. Her şeyden önce küresel düzeydeki ekonomik ve sosyal alanlardaki gelişmeve eğilimler, eğitim sistemlerini şekillendirmektedir. Eğitimin başka bir yönü de nitelikli işgücü sağlamadır. Toplumların kalkınmasında, gelişmesinde ve değişmesinde insan gücünün rolü yadsınamaz bir gerçektir. Üretime katkı getiren nitelikli insan gücü eğitimle olmaktadır. Günümüz toplumlarının en büyük gereksinimi nitelikli insan gücüdür. Eğitimli bireylere sahip olan toplumlar bugün hak ettiği yeri elde etmiş durumdadır.

Geçmişte dünyada örnek olarak verilen Japonya, Almanya gibi ülkeler eğitim ekonomi birlikteliğini çok iyi uygulayan ülkeler olarak dünyada söz sahibi ülkeler olarak yerini almışlardır. Her iki unsurun birlikteliği ve ahengi kalkınmayı ve sürdürülebilir büyümeyi her zaman sağlamıştır. Gelecekte de sağlamaya devam edecektir. Sonuç olarak eğitim, doğumdan başlayarak yaşam boyu devam eden bir süreçtir. Bu süreçte birey, elde etmiş olduğu yaşantıları kullanarak hayatını devam ettirme olanağı bulmaktadır. Elde etmiş olduğu yaşantılar yoluyla davranışlarında değişmeler meydana gelmektedir. Bu yolla birey çocukluk, gençlik ve yetişkinlik dönemlerine göre bilgi, beceri, tutum ve değerleri elde ederek yaşamını sürmektedir. Bunu da eğitim yoluyla öğrenerek kazanmaktadır.

2.1.2. Eğitim Çeşitleri

2.1.2.1. Formal Eğitim

Eğitim, formal ve informal olmak üzere ikiye ayrılır. Formal eğitim, planlı, programlı, bir amaç doğrultusunda belirli bir mekânda uzman kişilerin rehberliğinde düzenlenen bir etkinliktir. Eğitim sürecinin devam etmesinde en önemli noktaların başında planlı bir biçimde olması gelmektedir. Bu süreç okullarda belirlenmiş amaçlar doğrultusunda gerçekleştirilmektedir. Millî Eğitimin amaçlarına göre belirli yaş gruplarındaki çocuklar için okulöncesinden başlayarak yükseköğrenime kadar geçen süreyi kapsamaktadır. Bu eğitim sistemine örgün eğitim sistemi denilmektedir.

Formal eğitim, örgün ve yaygın eğitim olarak iki başlık altında ele alınmaktadır. Örgün eğitim, belirli yaş grubundaki ve aynı seviyedeki bireylere, belirli amaçlara göre hazırlanmış programlarla, okul çatısı altında düzenli olarak yapılan eğitim olarak tanımlanmaktadır. Örgün eğitim; okulöncesi eğitim, ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim kurumlarını kapsamaktadır. Belirli yaş gruplarının dışında kalmış olanların yararlanması için oluşturulmuş eğitim sistemine yaygın eğitim denilmektedir. Yaygın eğitim, örgün eğitim sistemine hiç girmemiş, örgün eğitim sisteminin herhangi bir aşamasında bulunan ya da örgün eğitimi tamamlamış bireyler için, örgün eğitimin yanında ya da dışında düzenlenen eğitim, öğretim ve rehberlik uygulama

etkinliklerinden oluşmaktadır. Yaygın eğitimde genel ya da meslekî eğitim eksikliklerini gidermek isteyen bireylerin gönüllü katılımı söz konusudur (http://www.tubitak.gov.tr/btpd/arsiv/EK1.pdf).

2.1.2.2. İnformal Eğitim: İnformal eğitim bireyin içerisinde bulunduğu ortamda kendi kendine sistemsiz ve denetimsiz bir şekilde kültürlenmesidir. Bu kültürlenme olumlu yönde olabileceği gibi istenmeyen bir yönde de olabilmektedir. Bireylerin gönüllü olarak öğrenmeye çalıştıkları plansız, programsız eğitim anlayışına informal eğitim denilmektedir. Bu amaçla aile, arkadaş grupları informal eğitime örnek olarak verilebilir.

- İnformal eğitim;
- Doğal ortam içerisinde kendiliğinden oluşmaktadır.
- Planlı ne programlı değildir.
- Öğreticiler profesyonel değildir.
- Olumlu ve olumsuz yönde gelişebilir.
- Yer, mekân veya eğitim gerçekleştiği ortam belli değildir (Mahiroğlu, 2005).

2.1.3. Eğitimin Temel İlkeleri

Millî Eğitim Temel Kanunu içerisinde yer alan "eğitim ilkeleri" eğitim-öğretim sisteminin düzenlenmesinde kullanılmaktadır. Bu ilkeler doğrultusunda ülkenin eğitim politikaları ve uygulamaları gerçekleştirilmektedir. Aşağıda Türk Millî Eğitiminin temel ilkelerinin neler olduğu kısaca açıklanmıştır (http://www.mebnet.net/genel-egsis/temel-ilkeler/ temelilkeler-ana.htm).

I. Genellik ve Eşitlik

Eğitim kurumları dil, ırk, cinsiyet ve din ayrımı gözetilmeksizin herkese açıktır. Eğitimde hiçbir kişiye, aileye, zümreye veya sınıfa imtiyaz tanınamaz.

II. Ferdin ve Toplumun İhtiyaçları

Millî Eğitim hizmeti, Türk vatandaşlarının istek ve kabiliyetleri ile Türk toplumunun ihtiyaçlarına göre düzenlenir.

III. Yöneltme

Fertler, eğitimleri süresince, ilgi, istidat ve kabiliyetleri ölçüsünde ve doğrultusunda çeşitli programlara veya okullara yöneltilerek yetiştirilirler *(Değişik: 16/08/1997-4306 S.K/3. Md.).* Millî Eğitim sistemi, her bakımdan, bu yöneltmeyi gerçekleştirecek biçimde düzenlenir. Bu amaçla, ortaöğretim kurumlarına, eğitim programlarının hedeflerine uygun düşecek şekilde hazırlık sınıfları konulabilir. Yöneltmede ve başarının ölçülmesinde rehberlik hizmetlerinden ve objektif ölçme ve değerlendirme metodlarından yararlanılır.

IV. Eğitim Hakkı

İlköğretim görmek her Türk vatandaşının hakkıdır. İlköğretim kurumlarından sonraki eğitim kurumlarından vatandaşlar ilgi, istidat ve kabiliyetleri ölçüsünde yararlanırlar.

V. Fırsat ve İmkân Eşitliği

Eğitimde kadın, erkek herkese fırsat ve imkân eşitliği sağlanır. Maddî imkânlardan yoksun başarılı öğrencilerin en yüksek eğitim kademelerine kadar öğrenim görmelerini sağlamak amacıyla parasız yatılılık, burs, kredi ve başka yollarla gerekli yardımlar yapılır. Özel eğitime ve korunmaya muhtaç çocukları yetiştirmek için özel tedbirler alınır.

VI. Süreklilik

Fertlerin genel ve meslekî eğitimlerinin hayat boyunca devam etmesi esastır. Gençlerin eğitimi yanında, hayata ve iş alanlarına olumlu bir şekilde uymalarına yardımcı olmak üzere, yetişkinlerin sürekli eğitimini sağlamak için gerekli tedbirleri almak da bir eğitim görevidir.

VII. Atatürk İnkılâp ve İlkeleri ve Atatürk Milliyetçiliği

(Değişik: 16/06/1983-2842 S.K./2. Md.) Eğitim sistemimizin her derece ve türü ile ilgili ders programlarının hazırlanıp uygulanmasında ve her türlü eğitim faaliyetlerinde Atatürk İnkılâp ve İlkeleri ve Anayasada ifadesini bulmuş olan Atatürk millîyetçiliği temel olarak alınır. Millî ahlâk ve millî kültürün bozulup yozlaşmadan kendimize has şekli ile evrensel kültür içinde korunup geliştirilmesine ve öğretilmesine önem verilir. Millî birlik ve bütünlüğün temel unsurlarından biri olarak Türk dilinin eğitimin her kademesinde, özellikleri bozulmadan ve aşırılığa kaçılmadan öğretilmesine önem verilir; çağdaş eğitim ve bilim dili halinde zenginleşmesine çalışılır ve bu maksatla Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu ile iş birliği yapılarak Millî Eğitim Bakanlığınca gereken tedbirler alınır.

VIII. Demokrasi Eğitimi

(Değişik: 16/06/1983-2842 S.K./3. Md.) Güçlü ve istikrarlı, hür ve demokratik birtoplum düzeninin gerçekleşmesi ve devamı için yurttaşların sahip olmaları gereken demokrasi bilincinin, yurt yönetimine ait bilgi, anlayış ve davranışlarla sorumluluk duygusunun ve manevî değerlere saygının, her türlü eğitim çalışmalarında öğrencilere kazandırılıp geliştirilmesine çalışılır; ancak, eğitim kurumlarında Anayasada ifadesini bulan Atatürk millîyetçiliğine aykırı siyasî ve ideolojik telkinler yapılmasına ve bu nitelikteki günlük siyasî olay ve tartışmalara karışılmasına hiçbir şekilde meydan verilmez.

IX. Lâiklik

(Değişik: 16/06/1983-2842 S.K./4. Md.) Türk Millî Eğitiminde lâiklik esastır. Dinkültürü ve ahlâk öğretimi ilköğretim okulları ile lise ve dengi okullarda okutulan zorunlu dersler arasında yer alır.

X. Bilimsellik

Her derece ve türdeki ders programları ve eğitim metotlarıyla ders araç ve gereçleri, bilimsel ve teknolojik esaslara ve yeniliklere, çevre ve ülke ihtiyaçlarına göre sürekli olarak geliştirilir. Eğitimde verimliliğin artırılması ve sürekli olarak gelişme ve yenileşmenin sağlanması bilimsel araştırma ve değerlendirmelere dayalı olarak yapılır. Bilgi ve teknoloji üretmek ve kültürümüzü geliştirmekle görevli eğitim kurumları gereğince donatılıp güçlendirilir; bu yöndeki çalışmalar maddî ve manevî bakımdan teşvik edilir ve desteklenir.

XI. Plânlılık

Millî Eğitimin gelişmesi iktisadî, sosyal ve kültürel kalkınma hedeflerine uygun olarak eğitim-insan gücü-istihdam ilişkileri dikkate alınmak suretiyle, sanayileşme ve tarımda modernleşmede gerekli teknolojik gelişmeyi sağlayacak meslekî ve teknik eğitime ağırlık verecek biçimde plânlanır ve gerçekleştirilir. Mesleklerin kademeleri ve her kademenin unvan, yetki ve sorumlulukları kanunla tespit edilir ve her derece ve türdeki örgün ve yaygın meslekî eğitim kurumlarının kuruluş ve programları bu kademelere uygun olarak düzenlenir. Eğitim kurumlarının yer, personel, bina, tesis ve ekleri, donatım, araç, gereç ve kapasiteleri ile ilgili standartlar önceden tespit edilir ve kurumların bu standartlara göre optimal büyüklükte kurulması ve verimli olarak işletilmesi sağlanır.

XII. Karma Eğitim

Okullarda kız ve erkek karma eğitim yapılması esastır. Ancak eğitimin türüne, imkân ve zorunluluklara göre bazı okullar yalnızca kız veya yalnızca erkek öğrencilere ayrılabilir.

XIII. Okul ile Ailenin İş Birliği

(Değişik: 16/06/1983-2842 S.K./5. Md.) (Değişik: 11/11/2004-5257 S.K./ 1. Md.)

Eğitim kurumlarının amaçlarının gerçekleştirilmesine katkıda bulunmak için okul ile aile arasında iş birliği sağlanır. Bu amaçla okullarda okul-aile birlikleri kurulur. Okul-aile birlikleri, okulların eğitim ve öğretim hizmetlerine etkinlik ve verimlilik kazandırmak, okulların ve maddî imkanlardan yoksun öğrencilerin zorunlu ihtiyaçlarını karşılamak üzere; aynî ve nakdî bağışları kabul edebilir, maddî katkı sağlamak amacıyla sosyal ve kültürel etkinlikler ve kampanyalar düzenleyebilir, okulların bünyesinde bulunan kantin, açık alan, salon ve benzeri yerleri işlettirebilir veya işletebilirler. Öğrenci velileri hiçbir surette bağış yapmaya zorlanamaz. Okul-aile birliklerinin kuruluş ve işleyişi, birlik organlarının oluşturulması ve seçim şekilleri, sosyal ve kültürel etkinliklerden sağlanan maddî katkılar, bağışların kabulü, harcanması ve denetlenmesi ile kantin, açık alan, salon ve benzeri yerlerin işlettirilmesi veya işletilmesinden sağlanan gelirlerin dağıtım yerleri ve oranları, harcanması ve denetlenmesine dair usul ve esaslar, Millî Eğitim ve Maliye bakanlıklarınca müştereken hazırlanacak yönetmelikle düzenlenir. Okul-aile birliklerinin gelirleri her türlü vergi, resim ve harçtan muaftır.

XIV. Her Yerde Eğitim

Millî Eğitimin amaçları yalnız resmî ve özel eğitim kurumlarında değil, aynı zamanda evde, çevrede, iş yerlerinde, her yerde ve her fırsatta gerçekleştirilmeye çalışılır. Resmî, özel ve gönüllü her kuruluşun eğitimle ilgili faaliyetleri, Millî Eğitim amaçlarına uygunluğu bakımından Millî Eğitim Bakanlığı'nın denetimine tâbidir.

2.1.4. Günümüzde Eğitimin Yeri ve Önemi

Toplumların kalkınmasında eğitim temel rolü üstlenmektedir. 21. yüzyılın en önemli özelliği bilgi çağı olmasıdır. 21. yüzyıl, ülkeler arasında sınırların kalktığı bilgi alışverişinin en hızlı biçimde geliştiği bir çağ olarak gözükmektedir. Her ülke kendi vatandaşlarının eğitilmesi konusunda yeni yaklaşımları kullanma çabasındadır. Bilgiyi tüketen değil üreten toplum olmanın temel şartlarından biri nitelikli yani eğitilmiş insan gücü oluşturmaktır.

Çağımızın toplumları eğitimi sadece formal anlamda belirli dönemler içerisinde gerçekleştirmek durumunda değildir. Toplumun dinamik bir yapı kazanması sürekli kendisini yenilemesi günün şartlarına uygun bir eğitim anlayışını vatandaşlarına vermesi ile olanaklıdır. Aksi takdirde dünya ile rekabet edebilecek bir konumda olmayacaktır. Bu amaçla yaşam boyu eğitim olgusu gelişmiş toplumlarda büyük önem kazanmıştır. Eğitim yaşam boyu devam eden dinamik bir yapı olarak karşımızda durmaktadır. Avrupa Birliği yaşam boyu öğrenmeyi "kişisel, sosyal, vatandaşlıkla ve/veya istihdamla ilgili bir perspektifle, bilgi, beceri ve yeterlikleri geliştirme amacıyla, yaşam boyu üstlenilen öğrenme etkinliği" olarak tanımlanmaktadır (Oktay, 2003). Buna göre eğitim sürecinin yaşam boyu olması gerekli bir hal almıştır. Çünkü entegrasyon olmaya çalışılan AB ile rekabet edebilmek için aynı şartları ülkemiz için de oluşturmak gerekmektedir. Bunun için eğitim anlayışımızın bireye olumlu yaşantılar geliştirme üzerine olmasında yarar vardır.

Eğitimin okulöncesinden başlayarak lise son sınıfa kadar 12 yıla çıkması önemli bir gelişme olarak görülse de okulların vermiş olduğu eğitimin niteliğinin geliştirilmesi önemlidir. TÜİK verilerine göre 2013-14 öğretim yılında okullaşma oranlarına bakıldığında okulöncesi eğitimde 3-6 yaş arasında % 28 ile % 42 arasında olduğu görülmektedir. İlkokul basamağında % 99 iken ortaokul basamağında % 94 düzeyinde olmuştur. Ortaöğretim basamağın gelince % 77 olarak gerçekleştiğini görmekteyiz. Yükseköğretim boyutunda da % 40 olarak okullaşmanın olduğu görülmektedir (TÜİK, 2014). Tüm bu veriler ışığında ülkemizde eğitimin niceliksel boyutu ile ilgili olarak önemli gelişmeler sağladığımızı söylemek mümkündür. Ancak eğitimin nitelik boyutu tam anlamıyla giderilmiş değildir. Çünkü üniversite mezunları arasında işsizlik oranı yüksek düzeyde gerçekleşmektedir. Buna örnek olarak üç yüz bine yakın öğretmen adayının işsiz olması gösterilebilir.

Toplumda işgücüne katkı sağlayan ve toplumda sağlıklı bireyler oluşturabilmenin temel yolu eğitimi toplumun her kesiminde yaygınlaştırmak ve sürekli bir biçime sokmak olmalıdır. Yaşamsal alanda toplumun kültürünün yeni nesillere aktarımının eğitim yoluyla yozlaştırılmadan verilmesinde büyük yarar vardır. Ulu önder Atatürk'ün

eğitime verdiği önemde de bu açık olarak görülmektedir. Atatürk hedefimizi "muasır medeniyet seviyesinin üstüne çıkmak" olarak belirtmiştir.

2.2. Öğrenme

Örnek Olay I

Sabahattin amca arıcılık işi ile uğraşmaktadır. Yıllarını bu işe vermiş bir kişidir. Arıcılık ile ilgili yaşadığı çok tecrübesi vardır. Bir gün komşusu Servet arıcılık yapmak istediğini Sabahattin amcaya söyledi. Sabahattin amca arıcılığı öğrenmek isteyip istemediğini sordu. Servet'te çok istediğini söyleyince "Buna çok sevindim", dedi. Servet Sabahattin amcanın ne demek istediğini anlamamıştı. Birden neden çok sevindiğini sordu. Sabahattin amca "Oğlum Servet, arıcılık işini öğrenmek için ilk olarak istemek gerekir. Bundan dolayı sevindim. Şimdi seninle neler yapacağımıza karar verelim. Bunun için ilk olarak yapacaklarımızı yazalım. Sonra sen neler öğrenmek istiyorsun onları yaz bana ver" dedi. Servet daha başlamadan bu kadar yapılacak çok iş mi var diye kendi kendine mırıldanıyordu. Ama arıcılık işini öğrenmekten dolayı çok mutluydu. Çünkü ona öğretecek kişi yıllarını arıcılığa vermiş Sabahattin amcaydı.

Bireylerin anne karnından itibaren başlayan ve ölünceye kadar devam eden bir süreç olarak görülebilir. Öğrenme değişik ortamlarda değişik biçimlerde olabilir. Senemoğlu (1997)'na göre öğrenme yaşantı ürünü olarak meydana gelen davranışta ya da potansiyel davranıştaki nispeten kalıcı izli değişmedir. Öğrenmenin oluşmasında mutlaka bir çevreye gereksinim vardır. Bu çevre değişik özelliklerde olabilmektedir. Öğrenme çocuklukta başlar, yetişkinlik sürecinde de devam eder. İlk öğrenme dönemi çocukluk dönemidir.

Çocuğun öğrenmesinde ilk ve önemli çevre aile çevresidir. Burada çocuk ailesinden görmüş olduğu kavramları öğrenmektedir. İkinci çevresi ise oyun çevresidir. Çocuk her iki çevrede plansız bir biçimde öğrenmeye çalışmaktadır. Öğrenme çocuk için olumlu ya da olumsuz özellikler taşıyabilmektedir. Üçüncü çevrede, çocuğun için formal olarak davranış değişikliğini gerçekleştiği gerçekleşecek olan okul çevresidir. Çocuk okul çevresinde amaçlı, programlı biçimde öğrenmeyi gerçekleştirmektedir.

Öğrenme yaşantılar sonucu gerçekleştiğinden çocuklar mutlaka öğrendikleri bilgileri, becerileri, tutumları ve değerleri kişisel anlamda yaşamalarına adapte etmektedirler. Öğrenme gerçekleşirken davranışlarda kalıcı, izli değişmeler olmaktadır. Önemli olan bunların olumlu davranışlar olmasıdır. Toplumca benimsenmiş ve kabul görmüş ortak değerleri yansıtacak nitelikte olması önemlidir.

Öğrenme çeşitli şekillerde olabilmektedir. Bununla ilgili alan yazına bakıldığında değişik uygulamaların yapıldığı görülmektedir. Öğrenme çeşitleri; anlık öğrenme, kazara öğrenme, planlı öğrenme olarak üçe ayrılır (Gökalp, 2005:3). Bu üç öğrenme biçiminde öğrenme işinin değişik biçimlerde gerçekleştiği görülmektedir. Anlık öğrenmede birey, kısa bir süre içinde öğrenmek istediği bir konu ya da kavramı öğrenebilmektedir. Örneğin; küçük bir çocuğun gezinti yaparken görmüş olduğu bir kuş hakkında ailesinden öğrenmiş olduğu bilgi anlık bilgi olarak söylenebilir. Kazara (tesadüfen) öğrenme de ise kişinin bir konu hakkında bilgi öğrenmeye çalışırken

dikkatini çeken başka konuyu tesadüfen görmesi olarak belirtilebilir. Örnek olarak, çocuğun okuldan gelirken arkadaşıyla sohbet sırasında bilgisayarların bellekleri konusunda anlattıklarını kazara öğrenmesi olabilir.

Son olarak planlı öğrenme ise, kişilerin ilgi, istek ve ihtiyaçlarını göz önüne alarak gerçekleştirilen öğrenmedir. Üniversite sınavına hazırlanan öğrenciler, KPSS sınavına hazırlanan öğretmen adayları ve yabancı dil öğrenmek isteyenler örnek olarak gösterilebilir.

Öğrenme aktif ya da pasif olarak yapılabilir. Okulöncesi dönemden başlayarak çocukların öğrenmesi daha çok somutlaştırarak gerçekleştirilirken, yetişkinlerde durum soyut öğrenmelere doğru kaymaktadır. Öğrenmede önemli olan bireylerin ilgi, istek ve amaçlarıdır. Bunun yanı sıra zorunlu olarak öğrenmeleri de görmek olasıdır. Öğrenmeler bireyin kendi isteği doğrultusunda yapılırsa anlamlı olarak gerçekleştirilir.

Okullarda öğrenme sürecine öğrenenler katılırsa öğrenme anlamlı bir hal alma noktasına gelmiştir. Ancak anlamlı bir yapıdan yoksun öğrenmeler kalıcı olmaktan uzaktırlar. "Montessori (Lillard 1972) öğrencilerin neyi öğrenmek istediklerine kendilerinin karar vermesini tavsiye etmiş, Dewey bilginin öğrenci tarafından keşfedilmesine önem vermiştir" (Açıkgöz, 2013, www.bakimliyiz.com). Öğrenme işinin öğrenciler tarafından yapılmasının ve kararlarının da kendilerince verilmesinin ne kadar önemli olduğunu yukarıdaki açıklamalardan da öğrenmekteyiz.

Öğrenme, öğrenen merkezli bir yapıda olması gerektiği yapılan çalışmalarda da görülmektedir. "Öğrenme, en iyi pozitif kişiler arası ilişki ve etkileşimin olduğu rahat ve düzenli, öğrencilerin kendilerini takdir edilen, övülen, saygı duyulan ve kabul görmüş biri olarak hissettiği olumlu bir çevrede meydana gelir" (Aslan ve Şahin, 2004). Okullarda belirtilen yapılar kurulamadığı sürece anlamlı bir öğrenmeden bahsetmek çok anlamlı olmayacaktır.

2.3. Öğretme

Örnek olay II

Mahallenin en uç kısmında yaşlı bir adam yaşamaktaymış. Adamın ağaçlardan güzel eşyalar yaptığını mahallede bilmeyen yokmuş. Ancak adam yaşlı olduğu için bu işi öğretmek istiyormuş. Kendisinin ömrünün az kaldığını düşünüyormuş. Bütün tecrübelerini aktarmak istemekteymiş. Mahalledeki gençlere söylemiş ancak hiçbir kimse buna yanaşmıyormuş. Bir gün şehre gitmiş. Şehirde yapmış olduğu eşyaları satarken bir genç yanına gelmiş. Bunları kimin yaptığını sormuş. Yaşlı adam kendisinin yaptığını ancak bu işi devam ettirmede zorlandığını söylemiş. Gence "eğer öğrenmek istersen sana öğretebilirim" demiş. Genç ilk önce düşünmüyorum diyerek reddetmiş. Birkaç saat sonra genç koşarak yaşlı adamın satış yaptığı yere gelmiş ama onu bulamamış. Çünkü onun yaşlı olduğunu ve öğretemeyeceğini düşünmüş...

Öğretme, genel olarak, öğrenmenin kolaylaştırılması, öğrenmeye rehberlik edilmesi, öğrenene öğrenmeyi gerçekleştirmesinde yardımcı olunması süreci olarak ele alınmaktadır. Ertürk (1979) herhangi bir öğrenmeyi kılavuzlama ve sağlama faaliyeti olarak tanımlamaktadır. Öğretme, öğrenme kadar zor bir süreç olarak

görülmektedir. Öğretme işini gerçekleştirenler öğrenmeyi kolaylaştırmalıdır. Bugün öğretme işinin daha etkili gerçekleştirilmesinde yeni stratejiler, yöntemler ve teknikler geliştirilmektedir. Öğrenmenin kalıcı olmasında öğretme işini gerçekleştirecek öğretmenin bazı özellikleri bilmesinde yarar vardır. Bunlar:

- Öğrenenlerin özellikleri
- Öğretim sürecinin boyutları
- Öğretilecek konunun yapısı

Öğretmenin öğretilecekleri belirlemesi, öğretme işinin de belirlenmesini gerekli kılmaktadır. Öğretme oldukça karmaşık bir yapıya sahip olup, gelişmiş bir becerinin, iyi planmış bir zamanın, dikkatli bir hazırlığın ve sistemli bir uygulamanın ürünüdür(Bilen, 2002). Ertürk'ün eğitimin tanımında belirttiği gibi kalıcı izli davranış oluşturma ancak iyi bir öğretmeden geçmektedir.

3. EĞİTİMLE İLGİLİ KAVRAMLAR

3.1. Öğretim

Okullarda, belirlenmiş amaçlara göre çeşitli kademelerde gerçekleştirilmektedir. Öğrenme ve öğretme faaliyetlerinin tümüne öğretim denilmektedir. Fidan (1996)'a göre, okullarda gerçekleştirilen planlı, denetimli ve örgütlenmiş öğretme etkinliklerine öğretim denmektedir. Varış (1999), öğretimi, öğrenmenin gerçekleşmesi ve bireyde istenen davranışların gelişmesi için uygulanan süreçlerin tümü olarak nitelemektedir. Fidan'ın ve Varış'ın tanımlamalarında da görüldüğü gibi, öğretim okullarda ve planlı bir biçimde yapılan tüm okul içi faaliyetlerdir. Öğretim belirli dönemler içerisinde okul içindeki eğitici, öğretici etkinliklerden oluşmaktadır. Öğrencilerin etkili biçimde öğrenmesinde değişik öğretme yaklaşımlarından yararlanılmaktadır. Amaç öğrencilerin amaçlara uygun bir birey haline gelmesidir.

3.2. Eğitim Programı

Eğitim programı, bireyleri Millî Eğitimin amaçları doğrultusunda eğitmek amacıyla oluşturulmuş olan planlara denilmektedir. Demirel (1999)'e göre eğitim programı öğrenene, okulda ve okul dışında planlanmış etkinlikler yoluyla sağlanan öğrenme yaşantıları düzeneğidir. Ertürk (1994), belirli öğrencileri belirli bir zaman içerisinde yetiştirmeye yönelik düzenli eğitim durumlarının tümüne eğitim programı (yetişek) demiştir. Varış (1996)'a göre eğitim programı, bir eğitim kurumunun, çocuklar, gençler ve yetişkinler için sağladığı, Millî Eğitimin ve kurumun amaçlarının gerçekleşmesine dönük tüm etkinliklerdir.

Eğitim programları okullardaki eğitimin planlı, programlı olmasını sağlayan planlardır. Okul içinde ve dışında yapılabilecek tüm uygulamaları kapsamaktadır. Bu amaçla eğitim programları okullarda, okul dışındaki eğitim kurumlarında uygulanan planlardır. Eğitim programları içerisinde amaçlar, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme olmak üzere dört temel öge bulunmaktadır. Eğitim programlarının hazırlanmasında toplumların, öğrencilerin beklentileri, kurumların beklentileri bilim alanlarının özellikleri göz önünde bulundurulmalıdır.

3.3. Öğretim Programı

Varış (1996), öğretim programını, bilgi kategorilerinden oluşan ve bir kısım okullarda beceriye ve uygulamaya ağırlık tanıyan, bilgi ve becerinin eğitim programının amaçları doğrultusunda ve planlı biçimde kazandırılmasına dönük program olarak tanımlamaktadır.

3.4. Ders Programı

Varış (1996), ders programını, öğretim programında yer alan bir dersin amaçlarının öğrenci davranışına dönüştürülmesini, bunların gerçekleşmesi için içeriğin konulara ve alt başlıklara ayrıştırılmasını, buna dayalı öğrenim ortamının organizasyonunu ve değerlendirme araçlarını kapsayan detaylı bir plan olarak tanımlamaktadır (www.egitim.aku.edu.tr/opd02.ppt).

3.5. Yapılandırmacılık

Yapılandırmacılık bireyin "zihinsel yapılandırması" sonucu gerçekleşen biliş temelli bir öğrenme yaklaşımıdır (Erdem ve Demirel, 2002:82). Yapılandırmacı öğrenme bireyin kendi öğrenmesini kendinin biçimlendirmesini savunan bir yaklaşımdır. Yapılandırmacı öğrenmede birey varolan bilgiyi transfer ettikten sonra onu tekrar yorumlaması ve bilgiyi oluşturması sürecidir.

3.6. Öğrenme Stili

Dunn ve Dunn'na (1993:2) göre öğrenme stili her bireyde farklılık gösteren, bireyin yeni ve zor bilgi üzerine konsantre olması ile başlayan, bilgiyi alma ve zihne yerleştirme süreciyle devam eden bir yoldur (Akt. Bozkurt ve Aydoğdu, 2009:743).

3.7. Okul

Toplumun önemli bir parçası olan okullar, çocukları ve gençleri hayata hazırlayan, doğruyu ve yanlışı öğretebilen bir yer olarak görülmektedir. Okul ortamında öğrencinin demokratik koşullarda kendini ifade edebilmesi, hayata hazırlık için gerekli beceriler kazanması amaçlanmaktadır. Gelişmiş eğitim sistemlerindeki yapılanmalarda her öğrenciye eşit fırsat yaratma düşüncesi dikkate alınmaktadır. Eşit fırsat ilkesinin temelini her öğrencinin içinde bulunduğu gelişim döneminin gerektirdiği zihinsel, sosyal, psikolojik ödevleri yerine getirebileceği bir eğitim düzeyine ve okul türüne yerleştirilmesi oluşturmakta, bu gerekliliklerin yerine getirilmemesi gelişmiş ülkelerde öğrenciye yönelik bir şiddet olarak algılanmaktadır (http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/sayi76/sayi76/s%FCkran.pdf). Okul, toplumsal bir kurum olarak, genç insanları toplumun iyi olarak tanımladığı değerlere yöneltilmektedir (Miller, 1967).

Okul toplumun ayrılmaz bir parçasıdır. Toplum kavramı, yerel, ulusal ve evrensel boyutlarda değerlendirilmelidir. Toplumun fiziksel ve psiko-sosyal özellikleri onun okula ilişkin tutum ve kararlarının oluşumunu belirlemektedir. Bütün dünyada örgün ve yaygın eğitim kapsamında eğitim görenlerin eğitiminin büyük bir kısmını okullar üstlenmiştir (Bloom, 1995:9). Bunun temelinde toplumsal düzeninin sağlanması ve

bireylerin sağlıklı bir yapıya kavuşturulmalarıdır. "İyi okul" kavramı da toplumun taşıdığı bu özelliklere göre farklılaşmaktadır. Okullar genç beyinlere, insanlığa hürmeti, millet ve memlekete sevgiyi, şerefi, bağımsızlığı öğretmektedir. Bağımsızlık tehlikeye düştüğü zaman onu kurtarmak için izlenmesi uygun olan en doğru yolu belletmektedir. Memleket ve milleti kurtarmaya çalışanların, aynı zamanda mesleklerinde birer namuslu uzman ve birer çalışkan bilgin olmaları lâzımdır. Bunu temin eden okullardır. Ancak bu şekilde her türlü teşebbüslerin mantıkî neticelere erişmesi mümkün olmaktadır (1922 (Atatürk'ün M.A.D., S. 8-9) (http://www.meb.gov.tr /24kasim/ ataturk/okul.htm)).

3.8. Öğretmen

Eğitim-öğretim faaliyetlerini önceden belirlenmiş amaçlar doğrultusunda okullarda yürüten kişilere denilmektedir. Öğretmenlik mesleği Millî Eğitim Temel Kanunu'nda (1739 sayılı) şu şekilde belirtilmektedir: "Öğretmenlik, Devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleğidir. Öğretmenler bu görevlerini Türk Millî Eğitiminin amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak ifa etmekle yükümlüdürler. Öğretmenlik mesleğine hazırlık genel kültür, özel alan eğitimi ve pedagojik formasyon ile sağlanır." Yukarıda belirtilen nitelikleri kazanabilmeleri için, hangi öğretim kademesinde olursa olsun, öğretmen adaylarının yükseköğrenim görmelerinin sağlanması esastır. Bu öğrenim lisans öncesi, lisans ve lisans üstü seviyelerde yatay ve dikey geçişlere de imkan verecek biçimde düzenlenir. Öğretmenlik mesleği kendine özgü özellikleri olan bir meslek tir. Mesleğin bazı özellikleri şu biçimde belirtilmektedir (Yaşar, 2000): Öğretmenlik mesleği öğrenmeyi ve öğretmeyi sevenler için ideal bir meslektir. Öğretmenlik tüm dünyada yaygın olarak görülen ve kadınların ağırlıkta olduğu bir meslektir. Öğretmenlik mesleğinin gelir düzeyi düşüktür. Öğretmenlik mesleğinin toplumsal statüsü yüksek değildir. Öğretmenlik mesleğinde kariyer yapma ve meslekî gelişim olanakları sınırlı düzeydedir. Son dönemlerde kariyer yapma ile ilgili olarak stajyer öğretmen, öğretmen, uzman öğretmen, başöğretmen gibi kadrolara yükselme çalışmaları yapılmaktadır. Ancak kesin olarak belirgin bir durum söz konusu değildir.

Eğitim sürecinin vazgeçilmez elemanları olan öğretmenler öğretme etkinliklerinin uygulayıcılarıdır. Formal anlamda eğitim sürecinin öğrencilere kazandırılmasında rolleri değişse de önemlerinden hiçbir şey kaybetmemişlerdir. Öğretmenlik mesleği toplumun hala saygın meslekleri arasında sayılmaktadır. Her alana özgü öğretmenler üniversiteler aracılığıyla yetiştirilmekte ve Millî Eğitim Bakanlığı tarafından istihdam edilmektedir.

Özet

Bir toplumun ayakta kalabilmesi ve varlığını sürdürebilmesi, etkili eğitim sürecine bağlıdır. Çünkü eğitim bir toplumun kültürünü kuşaktan kuşağa aktarmanın yanı sıra, toplumu oluşturacak bireylerin toplumsallaştırılması işlevini de üslenmektedir.

Eğitim, yaşamın her alanında insanoğlunun karşısına çıkan bir kelimedir. Evden okula ve işe kadar her alanda eğitim vazgeçilmez bir kavramdır. Eğitimin tanımını farklı bireyler değişik biçimlerde yaparak eğitimle ilgili düşüncelerini ifade etmektedir. Ancak eğitimin gerçekte ne anlama geldiği toplumsal yaşamlara göre farklılık arz etmektedir.

Eğitimin kapsamına bakıldığında, birden çok anlama geldiğini görülmektedir. Bunlardan bazıları; disiplin, yaşantı, süreç, öğrenme, kültürlenme, toplum, işgücü ve sosyal kurumdur. Eğitimin kapsamı içerisinde ilk başta birey bulunmaktadır. Eğitim, bireyin etrafında oluşmaktadır.

Eğitim, formal ve informal olmak üzere ikiye ayrılır. Formal eğitim, planlı, programlı, bir amaç doğrultusunda belirli bir mekânda uzman kişilerin rehberliğinde düzenlenen bir etkinliktir. Eğitim sürecinin devam etmesinde en önemli noktaların başında planlı bir biçimde olmasıdır. Bu süreç okullarda belirlenmiş amaçlar doğrultusunda gerçekleştirilmektedir. Millî Eğitimin amaçlarına göre belirli yaş gruplarındaki çocuklar için okulöncesinden başlayarak yükseköğrenime kadar geçen süreyi kapsamaktadır. Bu eğitim sistemine örgün eğitim sistemi denilmektedir. İnformal eğitim bireyin içerisinde bulunduğu ortamda kendi kendine sistemsiz ve denetimsiz bir şekilde kültürlenmesidir. Bu kültürlenme olumlu yönde olabileceği gibi istenmeyen bir yönde de olabilmektedir. Bireylerin gönüllü olarak öğrenmeye çalıştıkları plansız, programsız bir eğitim anlayışına denilmektedir. Bu amaçla aile, arkadaş grupları informal eğitime örnek olarak verilebilir.

Millî Eğitim Temel Kanunu içerisinde yer alan "eğitim ilkeleri" eğitim-öğretim sisteminin düzenlenmesinde kullanılmaktadır. Bu ilkeler doğrultusunda ülkenin eğitim politikaları ve uygulamaları gerçekleştirilmektedir. Aşağıda Türk Millî Eğitiminin temel ilkeleri verilmiştir:

Toplumların kalkınmasında eğitim temel rolü üstlenmektedir. 21. yüzyılın en önemli özelliği bilgi çağı olmasıdır. 21. yüzyıl, ülkeler arasında sınırların kalktığı bilgi alışverişinin en hızlı biçimde geliştiği bir çağ olarak gözükmektedir. Her ülke kendi vatandaşlarının eğitilmesi konusunda yeni yaklaşımları kullanma çabasındadır. Bilgiyi tüketen değil üreten toplum olmanın temel şartlarından biri nitelikli yani eğitilmiş insan gücü oluşturmaktır.

Öğrenme, büyüme ve vücutta değişik etkilerle oluşan geçici değişmelere atfedilmeyecek, yaşantı ürünü olarak meydana gelen davranışta ya da potansiyel davranıştaki nispeten kalıcı izli değişmedir. Öğrenmenin oluşmasında mutlaka bir çevreye gereksinim vardır. Bu çevre değişik özelliklerde olabilmektedir. Çocuğun öğrenmesinde ilk ve önemli çevre aile çevresidir. Burada çocuk ailesinden görmüş olduğu kavramları öğrenmektedir. İkinci çevresi ise oyun çevresidir. Çocuk her iki çevrede plansız bir biçimde öğrenmeye çalışmaktadır. Öğrenme çocuk için olumlu ya da olumsuz özellikler taşıyabilmektedir. Üçüncü çevrede çocuk için formal olarak gerçekleşecek olan okul çevresidir. Çocuk okul çevresinde amaçlı, programlı biçimde öğrenmeyi gerçekleştirmektedir.

Öğretme, genel olarak, öğrenmenin kolaylaştırılması, öğrenmeye rehberlik edilmesi, öğrenene öğrenmeyi gerçekleştirmesinde yardımcı olunması süreci olarak ele alınmaktadır. Öğretme, öğrenme kadar zor bir süreç olarak görülmektedir.

Öğretme işini gerçekleştirenler öğrenmeyi kolaylaştırmalıdır. Bugün öğretme işinin daha etkili gerçekleştirilmesinde yeni stratejiler, yöntemler ve teknikler geliştirilmektedir.

Eğitim programları okullardaki eğitimin planlı, programlı olmasını sağlayan planlardır. Okul içinde ve dışında yapılabilecek tüm uygulamaları kapsamaktadır. Bu amaçla eğitim programları okullarda, okul dışındaki eğitim kurumlarında olabilecek planlardır. Eğitim programları içerisinde amaçlar, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme olmak üzere dört temel öge bulunmaktadır. Eğitim programlarında toplumların, öğrencilerin beklentileri, kurumların beklentilerini göz önünde bulundurulmaktadır. Öğretim programı, bilgi kategorilerinden oluşan ve bir kısım okullarda beceriye ve uygulamaya ağırlık tanıyan, bilgi ve becerinin eğitim programının amaçları doğrultusunda ve planlı biçimde kazandırılmasına dönük programdır. Ders programı, öğretim programında yer alan bir dersin amaçlarının öğrenci davranışına dönüştürülmesini, bunların gerçekleşmesi için içeriğin konulara ve alt başlıklara ayrıştırılmasını, buna dayalı öğrenim ortamının organizasyonunun ve değerlendirme araçlarını kapsayan detaylı bir plandır.

Toplumun önemli bir parçası olan okullar, çocukları ve gençleri hayata hazırlayan, doğruyu ve yanlışı öğretebilen bir yer olarak görülmektedir. Okul ortamında öğrencinin demokratik koşullarda kendini ifade edebilmesi, hayata hazırlık için gerekli beceriler kazanması amaçlanmaktadır. Gelişmiş eğitim sistemlerindeki yapılanmalarda her öğrenciye eşit fırsat yaratma düşüncesi dikkate alınmaktadır. Eşit fırsat ilkesinin temelini her öğrencinin içinde bulunduğu gelişim döneminin gerektirdiği zihinsel, sosyal, psikolojik ödevleri yerine getirebileceği bir eğitim düzeyine ve okul türüne yerleştirilmesi oluşturmakta, bu gerekliliklerin yerine getirilmemesi gelişmiş ülkelerde öğrenciye yönelik bir şiddet olarak algılanmaktadır

Eğitim-öğretim faaliyetlerini önceden belirlenmiş amaçlar doğrultusunda okullarda yürüten kişilere öğretmen denmektedir. Öğretmenlik mesleği Millî Eğitim Temel Kanununda (1739 sayılı) şu şekilde belirtilmektedir: "Öğretmenlik, Devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleğidir. Öğretmenler bu görevlerini Türk Millî Eğitiminin amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak ifa etmekle yükümlüdürler. Öğretmenlik mesleğine hazırlık genel kültür, özel alan eğitimi ve pedagojik formasyon ile sağlanır."

KAYNAKÇA

Açıkgöz, K. (2013). "Aktif Öğrenme Nedir?", www.bakimliyiz.com İnternet adresinden 16.01.2015 tarihinde alınmıştır.

Akyüz, Y. (2013). Türk Eğitim Tarihi. Ankara: PegemAkademi Yayıncılık, Gözden Geçirilmiş 25. Baskı.

Arslan, A.,Yanpar Şahin, T. (2004). "Oluşturmacı Yaklaşıma Dayalı İşbirlikli Öğrenmenin Öğrencilerin Duyuşsal Öğrenmelerine Etkileri". XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya.

Bloom, S., B. (1995). **İnsan Nitelikleri ve Okulda Öğrenme.** (Çev.Durmuş Ali Özçelik). İstanbul: MEB Basımevi.

Bozkurt, O., Aydoğdu, M. (2009). İlköğretim 6. Sınıf Fen Bilgisi Dersinde Dunn ve Dunn Öğrenme Stili Modeline Dayalı Öğretim ile Geleneksel Öğretim YönteminiÖğrencilerin Akademik Başarı Düzeyleri ve Tutumlarına Etkisinin Karşılaştırılması. **İlköğretim Online**, 8(3), 741-754. [Online]: http://ilkogretim-online.org.tr

Demirel, Ö. (1999) **Eğitimde Program Geliştirme**. Ankara: PegemA Yayıncılık.

Ertürk, S. (1994) **Eğitimde Program Geliştirme.** Ankara: Meteksan A.Ş.

Erdem, A. R. (2005) **Etkili ve Verimli (Nitelikli) Eğitim**. Ankara: Anı Yayıncılık.

Erdem, E, Demirel, Ö. (2002).Program Geliştirmede Yapılandırmacılık Yaklaşımı. **Hacettepe Eğitim Fakültesi Dergisi**, 23, ss. 81-87.

Erden, M. (20009. "Eğitimin Toplumsal Temelleri",(Editör: Ersan Sözer). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayını No: 700

Fidan, N. (1996) **Okulda Öğrenme ve Öğretme**. Ankara: Alkım Yayınevi.

Gökalp, N. (2005). "Öğrenme ve Etkin Öğrenme", Journal Of İstanbul Kültür University, 1, ss.1-8).

Gürkan T. (2001) "Eğitim, Öğretim ve Programlarla İlgili Temel Kavramlar", Öğretimde Planlama ve Değerlendirme. (Editör: Mehmet Gültekin). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayını No: 716.

Kavak, Y. (2010). 2050'ye Doğru Nüfusbilim ve Yönetim: Eğitim Sistemine Bakış. Türk Sanayicileri ve İşadamları Derneği ve Birleşmiş Milletler Nüfus Fonu, Yayın No. TÜSİAD-T/2010/11/506, Meşrutiyet Caddesi, No: 46 34420 Tepebaşı, İstanbul.

Kızıloluk, H. (2007). "Ekonominin Eğitimin Amaçları ve İçeriği Üzerindeki Etkileri",Cumhuriyet Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi, 8,(1), ss.21-30.

Mahiroğlu, A. (2005) "Avrupa Birliği Ülkelerinde Yeni Eğitim Politikaları Yaşam Boyu Öğrenme", Millî Eğitim Dergisi, 33:167.

Özdemir, Ç.M. (2007).Toplumsal Değişme Karşısında Aile ve Okul. **Türk Eğitim Bilimleri Dergisi**, Bahar 2007, 5(2), 185-198.

Özer, B. (1993) Öğretmen Adaylarının Etkili Öğrenme ve Ders Çalışmadaki Yeterliliği. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Price-Mitchell,Marilyn.(2014).What Is Education? InsightsfromtheWorld's Greatest Minds. May 2014.http://www.psychologytoday.com/ İnternet adresinden 01.01.2015 tarihinde alınmıştır.

Sağ, V. (2003). Toplumsal Değişim ve Eğitim Üzerine. C.Ü. Sosyal Bilimler Dergisi Mayıs 2003 Cilt: 27 No:1 (ss.11-25).

Senemoğlu, N. (1997) **Gelişim Öğrenme ve Öğretim**, Ankara: Spot Matbaacılık.

TÜİK. (2015). Örgün Eğitim İstatistikleri. www.tuik.gov.tr. İnternet adresinden 19.01.2015 tarihinde alınmıştır.

Ünal, F. (2007). Çocuklarda Empatinin Gelişimi: Empatinin Gelişiminde Anne-Baba Tutumlarının Etkisi. **Millî Eğitim Dergisi,** 176, ss.134-148.

Varış, F, (1996) **Eğitimde Program Geliştirme Teori ve Teknikler,** Ankara: Alkım Yayıncılık.

Yaşar, Ş. (2000) "Bir Meslek Olarak Öğretmenlik", Öğretmenlik Mesleğine Giriş. (Editör: Ersan Sözer). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayını No: 700.

Türkiye'de Eğitimin Mevcut Durumu.(http://www.tübitak.gov.tr/btpd/arsiv/ EK1.pdf). Erişim: 24.07.2007.

MEB Web Sayfası, (2007) http://www.meb.gov.tr /24kasim/ataturk/okul.htm. Erişim : 23.07.2007.

Millî Eğitimin Temel İlkeleri. http://www.mebnet.net/genel-egsis/temel-ilkeler/ temelilkeler-ana.htm. Erişim: 24.08.2007.

----------. http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/sayi76/sayi76/s% FCkran. pdf.

Afyon Kocatepe Üniversitesi Web Sayfası (2007). www.egitim.aku.edu.tr/opd02.ppt. http://tr.wikipedia.org.

EĞİTİMİN TARİHSEL TEMELLERİ

Dr. İsmail ZENCİRCİ*

1. GİRİŞ

Tarihsel açıdan bakıldığında insanın yaşadığı dünyada kendini inceleyen bir varlık olarak önemli bir yer edindiği görülmektedir (Bilhan, 1991). Bu inceleme onun geçmişinden hareketle bugün ve yarına bir köprü kurması açısından önem taşımaktadır. Ancak tarih toplumsal bir bilim olarak ele alınmamasından kaynaklanan özel bir durum içermektedir. Genellikle tarih yaşamın geçmiş süreçlerine yönelik birçok alana çok yönlü bakılmasını sağlayan yardımcı bir dal olarak (örneğin siyasal tarih, din tarihi, sanat tarihi v.b) ele alınmaktadır (Bilhan, 1996). Eğitim alanında dün, bugün ve yarın arasında bütüncül güçlü bir bağ kurmak için eğitim tarihi iyi bir kaynak oluşturmaktadır.

Eğitim tarihi farklı dönemlerde ve eş zamanlı olarak değişik toplumların eğitim uygulamalarının yüzyıllarda bıraktığı izleri ve sağladığı katkıları süzerek çağdaş bir yaşamın kurgulanmasında göz ardı edilmeyecek zengin malzemeler sunması yönünden önemlidir (Bilhan, 1996). Eğitim tarihi eğitim alanına derinliğine ve genişliğine çoklu bakış geliştirilmesi yönünden büyük katkılar sağlamaktadır.

Eğitimin tarihsel sürecinde her ülkenin kendi insanlarını yetiştirme deneyimlerin farklılıklar gösterdiği görülmektedir. Toplumsal yaşamın yaşantı temelli deneyimlerinin biriktirilmesi ve bu birikimin eğitim sürecinde yeni kuşaklara geçmiş kültür olarak aktarılması ve kültürün geliştirilmesinde eğitim tarihinin katkısı göz ardı edilemez. Dönemine özgü deneyimleri içine alan bu nedenle bağlamsal olarak ele alınması gereklilik gösteren eğitim tarihi, günümüze uzak zaman dilimlerini içermesinden dolayı sunduğu bilginin kaynağını, geçerliliğini ve kapsamını sorgulama güçlükleri olan bir inceleme alanı olarak görülür (Barlet&Burton, 2012 Çev: Birsel Ayberk, 2014). Bu durum disiplinler arası özelliğe sahip eğitim alanı için daha karmaşık bir süreç olarak kendini göstermektedir.

İnsan için toplumsallaşma süreci varoluşu yönünden önemli bir süreçtir. Toplumsal yaşam etkili ilişkiler düzeni gereksinimi yaratmıştır. Bu amaçla insanlar kendilerinin uyacağı kurallar oluşturmuşlardır. Yaşantının akışını düzenleyen bu kuralların işlevini yerine getirmesi insanın sürekli öğrenme ve öğretmesini zorunlu kılmıştır (Bilhan, 1991).

* Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi Öğretim Görevlisi

İnsanlık atalarından miras aldığı ve bugün kendileri için kullandıkları bilgi birikimini geliştirerek yeni kuşaklara bırakmakla yükümlüdür. Aslında Kendinden öncekilerden öğrendiklerini yine kendinden sonra gelenlere öğretmeleri antropolojik açıdan bir kültürleme işlevi görür. Bu işleyiş bugünkü anlamda kurumsallaşmış eğitim süreçlerinin öncesinde eğitim açısından oldukça önemli bir yere sahiptir (Öksüzoğlu, 2006). Toplu yaşam insanların temel özelliklerinden biridir. Özellikle insan yavrusunun diğer canlıların yavrularına göre yaşama etkin katılımı zaman aldığından, ilkel dönemlerden başlayarak birlikte yaşam insanlar için kaçınılmaz bir özellik göstermektedir. Birçok gereksinimlerini karşılayabilmek için toplumsal yaşantı süren insanlar aralarına yeni doğan her bireye kendi başına ve aynı zamanda birlikte yaşama becerilerini kazandırmaya çalışır. Toplumların dünden bugüne okulsuz olarak başlayan daha sonraları gereksinim gösteren örgütlü eğitim kurumları olan okullarla sürdürdüğü ve gelecekte de sürdüreceği bu çabanın aynı zamanda eğitimin tarihsel temellerini oluşturduğu söylenebilir.

Eğitim tarihi özünde okullaşmanın tarihsel perspektiften incelenmesi olarak ele alınabilir. Bu çalışmada iki ana başlık altında eğitimin tarihsel süreci irdelenmeye çalışılmıştır. Bunlardan ilki dünyada eğitimin (okullaşmanın) tarihsel perspektifi diğeri ise Türklerde eğitimin (okullaşmanın) tarihsel perspektifidir.

2. DÜNYADA EĞİTİMİN (OKULLAŞMANIN) TARİHSEL PERSPEKTİFİ

Eğitimin tarihsel süreçte ulaşılabilen ilk izleri onun sürdürülebilir bir yaşam için yaşantı merkezli öğrenmelere yönelik olduğunu göstermektedir. İlkçağlarda doğayı bir nesne olarak güvenlikli bir biçimde tüketmeyi öğrenmeleri onlar için olmazsa olmaz özellik göstermekteydi.

Tehlikelerden kaçınma ve işbirlikli bir yaşantı İlkçağ'da eğitimin karakteristik yanını oluşturmuştur. O dönemde örgütlü bir okul yaşantısı gereksinimi duymayan insanlar öğretme işinde deneyimli kişiler eliyle yaşantıdan kaynağını alan problem merkezli bir eğitim vermişlerdir (Türer, 2011).

2.1. Batı Uygarlıklarının Eğitim Serüveni

Türkoğlu'na göre, Antik dönemde (İlkçağ) ilkel ve yararcı anlayışın doğal bir süreci olarak eğitim, bedensel gücü yüksek, savaşçı bireylerin yetiştirilmesine odaklanmıştır. Çünkü bu dönem yaşamda kalma savaşının kaçınılmaz olduğu bir dönemdir Ayrıca insanların varoluşlarını Tanrıyı temele alarak açıklama gereksinimi duymalarından dolayı genç kuşaklara dini referanslı bir eğitimin yaşlı ve deneyimli bilge kişiler tarafından verilmesi yine bu döneme özgü bir eğitim uygulaması olarak dikkat çekmektedir (Türkoğlu, 1993; Koçer, 1980).

Batı uygarlıklarının kültürel birikimlerinin temelinde Eski Yunan ve Eski Roma kültürleri yatmaktadır. Batı'da Antik devirde (MÖ: 8 yy ile MS: 5. yy) eğitim, genel olarak müzik ve beden eğitimi olmak üzere iki ögeyi içeriyordu. Eğitim denince, bedensel ve zihni gelişim yanında ruh ve ahlâk temizliği anlaşılmaktaydı. Eğitim, bu dönemde sadece asiller için söz konusu olup bireylere kazandırılması öngörülen temel

değerler, kahramanlık, savaşçılık, şan ve şöhret, ahlâk ve ruh güzelliği idi. Isparta Şehir Devleti'nde devletin askerî özelliğine bağlı olarak eğitimde askerlikle ilgili değerlere "emir, itaat, disiplin, savaşçılık" önem verilirken, Atina Devleti'nde devletin demokratik niteliğine bağlı olarak "zihinsel eğitim" ön plandaydı (Şişman, 2006).

Yunan site devletlerinden Atina ve Isparta'da din, müzik, edebiyat ve jimnastik eğitimin olmazsa olmazlarındandır. Dinin yaşamın içine yerleştiği bu dönemde hem millî hem aile dininin eğitim sürecini etkilediği görülür. Yunan site devletlerinde müzik din eğitiminin destekleyicisidir. Müzik aynı zamanda bedenin zorlanmasına neden olan savaşçı yetiştirmeye yönelik eğitimin bireyde yarattığı gerginliği, hırçınlığı azaltmanın bir aracı olarak kullanılmıştır. Site devletlerinin durmaksızın savaş halinde oluşları vatandaşların sürekli savaşa hazır olmalarını gerektirdiğinden savaşçıya bedensel olarak güç, dayanıklılık, güzellik, sağlamanın yanında ruhuna sakinlik sağlaması ve sağlam bir irade geliştirmesi amacıyla jimnastik önemli bir eğitim aracı olarak görülmüştür (Koçer, 1980). Ancak sitelerin bu ortak özelliklerinin yanında Atina'da daha çok sanat, felsefe ve eğitim alanına yönelik uygulamalar dikkat çekerken, Isparta Site Devleti'nde askerlik, sanat ve bilim öne çıkmaktadır. Atinalıların Ispartalılara göre bireysel özgürlüklerin değeri daha yüksek olduğu dikkat çekicidir. Yine Atinalılar da Ispartalılardan farklı olarak estetik ve duygusal yönlerin önde tutulduğu görülür. Çocukların eğitiminde aileler iyi çocuk yetiştirmekle görevlidirler. Atinalıların halka dayalı bir demokrasi anlayışının ilk temsilcileri olmaları yönünden tarihte ayrı bir yere sahip olduklarını söylemek yanlış olmayacaktır (Binbaşıoğlu, 1982; Günbay, 2007). Konuyu özetleyen karşılaştırma Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1. Site Devletlerinde Eğitimin Karşılaştırılması

Karşılaştırma Değişkenleri		Atina Site Devleti	Isparta Site Devleti
		İyi Vatandaş Yetiştirme	
Amaçlar yönünden		*Vatandaş yetiştirmek*	*Savaşçı yetiştirmek*
Gelişim türü		*Ahlâklı ve sosyal yönden güçlü birey*	*Bedenini Güçlendirmiş Birey*
Öğretmenler		*Öğretmen ve pedagog köle*	*Yaşlılar ve Savaşçılar*
Yaş dönemleri yönünden	*7-16 yaşlar*	*Beden Eğitimi ve Müzik Eğitimi*	*Bölüklerde ve Barakalarda savaşçı eğitimi*
	16-18 yaşlar	*Jimnazyum*	*Kışla yaşamı*
	18-20 yaşlar	*Askerî yetişme*	*Barakalarda gençlere eğitim*
	20yaş üstü	*Toplum yaşamına katılım*	*20-30 yaş askerlik dönemi 30 yaş sonrası vatandaşlık*
Yükseköğretim		*Atina Üniversitesi Felsefe ve Belagat*	----------
Eğitim Sürecinin Ürünleri		*Felsefeciler, şairler, bilge insanlar*	*Savaşçılar*
Sosyo kültürel katkıları		*Sanat, felsefe ve eğitim*	*Askerlik, sanat, bilim*

Kaynak: (Varış ,1981: 30).

Antik Yunan'da Aristo, Platon ve Sokrat'ın eğitime olan etkileri büyük olmuştur. Özellikle Protagoras'ın (MÖ 485-410) bir felsefi sistem olarak Sofizme olan etkisi yatsınamaz. İnsanın eğitilebilirliğine olan inançları Sofistlerin bilgeliğe ve bilgeliğin öğretilmesine yönelmelerine neden olmuştur.Geniş insan kümelerini etkilemenin aracı olarak dil becerilerini önemseyen Sofistler güzel konuşmayı etkili bir araç olarak görmüşlerdir (Aytaç, 1992). Sofistler insanın eğitiminde yararlı ve gerekli şeylere odaklanmışlardır. Gençliğin gücüne inanan Sofistler gençleri güçlü bir biçimde iktidara hazırlamayı amaç edinmişlerdir. Bununla birlikte Sofistler Yunan sisteminde duygudan daha çok düşünceyi ön plana çıkarmalarıyla da tanınmışlardır. Gezginci bir yaşam süren sofistler dolaşarak gençlere dersler vermiş ve akıllarını terbiye etmenin yollarını öğreterek devlet işlerine hazırlamışlardır (Koçer, 1980).

Antik Yunanda Protagoras'ın dışında Sokrates, Platon ve Aristoteles gibi düşünürlerin etkileri görülmektedir. İlkçağ filozoflarının eğitime ilişkingörüş ve uygulamaları aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 2. İlkçağ Filozoflarının Eğitime İlişkin Görüş ve Uygulamaları

Sokrates (MÖ 485-410)	Platon (MÖ 485-410)	Aristoteles (MÖ 485-410)
Yararcı bir eğitim olmalı Parayla ders verilmemeli (yiyecek olabilir) Tümevarım ve tümden gelim yöntemi kullanılmalı Sokratik sorgulama bilgiye ulaştırır. Akıl yoluyla gerçeğe ulaşılabilir. Özgür düşünme ön koşuldur. Bilmek yapabilmektir. İyi düşünme iyi yapmayı sağlar.	Eğitim devletin ana işi olmalı Kadın eğitimi de önemlidir. Kızlar da erkekler kadar savaşçı olarak eğitilmelidir. Çocuğun eğitiminde devlet görevlileri kullanılmalı. Çocuk eğitiminde oyun önemlidir. Eğitime erken başlanmalı (3 yaş) çocuğun ilk öğretmeni kadın olmalıdır. Sert olamayan ceza verilebilir. Bireyler özgür olmamalı, devlet için yetiştirilmelidir. Asıl olan devlettir.	Devlet mutlak insan sosyal varlıktır. Eğitim hem birey hem de toplum için olmalıdır. Bireysel farklılıklar önemli. Bilgi insanı üstün kılar. Alanlara göre ayrılmış ilk ders kitabını yazmıştır. Eğitim yeteneğe odaklanmalı. Çocuğun eğitimi fikri doğumundan önce oluşmalı. Zorunlu ve yararlı şeyler öğretilmeli. Eğitimde kuramdan çok uygulamaya odaklanmalı.

Kaynak: Koçer, 1980; Aytaç, 1992'den uyarlanmıştır.

Eğitimin Batı toplumlarındaki tarihsel sürecinde Yunanlıların Makedonyalıların egemenliği altına girdiği Hellenistik dönem kendine özgü özellikler içermektedir. Entelektüel etkinliklerin arttığı bu dönemde toplumsal yaşamda devlet tarafından olduğu kadar şehir ve vakıf okulları ön plana çıkmıştır. Kültür ortamı işlevi gören Gymnasion'ların yanında klasik Yunancanın öğretildiği Gramer okulları ve temel

eğitimin verildiği şehirlerde kurulan kız ve erkelere açık olan ilkokullar Hellenistik dönemin göze çarpan okul yapılarıdır. Gymnasionlar şehirlerin en gösterişli yapıları olarak inşa edilmişler ve Hellenleştirmeye yönelik önemli katkılarda bulunmuşlardır (Aytaç, 1992: 52; Sakaoğlu, 2003).

Hellenistik dönemde felsefe insanı incelemeye yönelmiş, dayanaksız bilim anlayışından düzenli gözleme dayalı pozitif bilimlere yönelik gelişmeler olmuştur. Bu gelişme bilim anlayışına daha yakın bilimsel yaklaşımın gelişimini sağlamıştır. Tıp alanında kadavra üzerinde tıbbi incelemeler yapılmış, matematik ve geometri alanında yeni gelişmeler yaşanmış, tarih alanında yeni yönelimler oluşmuş, o çağdaki olaylarda incelenmeye başlanmıştır. Yine bu dönemde edebi eserler felsefî açıdan ele alınmıştır (Yıldırım, 1983: 41; Mansel, 2004).

Antik Roma'da (MS 476) eğitim uygulamaya dayalı bir özellik göstermektedir. Bu yönü ile Antik Yunan'dan ayrılmalarına karşın bilim ve güzel sanatlarda tam bir Yunan taklitçiliği gözlenir. Roma'da aile kültürü oldukça önemsenmektedir. Yeni kuşaklar aileye bağlı yetiştirilmeye çalışılmıştır. Roma' da insan yetiştirme düzeni aile sorumluluğunda "İyi yurttaş yetiştirme" üzerine kuruludur. Eğitim sürecinin temel hareket noktasını araştırma oluşturmaktadır. Erkek çocuklar ile kız çocukları cinsiyet rollerine bağlı kalınarak yetiştirilmekteydi. Erkek çocuklar babanın kız çocuklar annenin çırağı gibi yetiştirilirdi. Daha sonra çocuklar bir meslek ustasının eline teslim edilirdi. Bu işleyiş kurumsallaşmış bir okula gereksinim yaratmamıştır. Dünyayı düzenleme ideali olan Romalılar uzun süren Pön savaşlarından sonra Yunan kültürüne kapılarını açarak Yunanlı öğretmen ve sanatçıların Romalı aileler tarafından himaye edilmelerini sağlamışlardır. Bu uygulama zamanla Yunan dilinin Roma'da hakimiyetini artırmış ve Yunanca toplumsal üst tabakanın dili olmuştur. Zamanla Yunan eğitiminin etkisi Roma eğitiminde kendini göstermiştir. Roma'da yalnızca hükümetin açtığı okullara izin verilerek daha önce açılmış olan özel okulların kapatıldığı görülür. Roma'da okuma yazma, hesap ve hukuk derslerinin verildiği 7-11 yaşları kapsayan Lat.: "Luduslitterarius" diye adlandırılan ilkokullar, Yunanca ve Latincenin öğretildiği ortaöğretim düzeyinde Gramer okulları ve Güzel konuşma yüksek değerde bir sanat olarak düşünüldüğünden bu amaca yönelik Retorik okullar bulunmaktadır (Aytaç, 1992).

Roma eğitiminin dikkat çeken yönlerini vurgulamak için Romanın önde gelen düşünürlerinin konuya ilişkin ne söyledikleri ve ne yaptıklarına bakmak gerekir. Bunlardan Cicero (MÖ 106-43) Eğitimin erken dönemde başlaması ve etkili bir yöneltmenin yapılması gereğini vurgulamıştır. Meslek seçiminin bireyin özelliklerine göre yapılmasını da önemli gören Cicero gençlerin ölçülü, saygılı ve ahlâklı yetişmeleri gerektiğini belirtmiştir. Hatip eğitimine odaklanan Cicero insanın hümanistleştirilmesini önermiştir. Diğer bir düşünür Seneca (MÖ 3–MS 65) öğretmenlerin öğrencilerine erdemli bir yaşamın kapılarını açması, öğrencilerin hayat için öğrenmeleri gerektiği, bununda dini eğitimden geçtiğini belirtmiştir. Müziğin ve beden eğitiminin eğitimdeki önemini vurgulayan Seneca'nın öğrencilerin karakterlerinin farklı olduğuna dikkat çekmesi eğitim açısından bireysel farklılıkları önemsediğinin işareti olarak görülebilir. Öğretime ilişkin söyledikleri de dikkate değer niteliktedir. Seneca, öğretmenin derste konuları dağınık anlatmaması, konu

bütünlüğünü bozmaması gerektiğini dile getirmiştir. Quintılıanus'un (MS 35-96) ise, eğitim etkinliği olarak oyunun önemini vurgulaması dikkate değerdir. Entelektüel eğitime önem veren Quintılıanus, bu eğitimin 7 yaşından önce verilmesi gerektiğine inanır. Eğitimde bireysel sınırların ve yeteneklerin önemini vurgulayan düşünür öğretmene öğrencisini belirtilen açılardan tanımasını önermektedir. Ona göre öğretmen, alanında uzman, öğretimi kolaydan zora doğru gerçekleştiren ve babacan biri olmalıdır. Öğrenme ortamının öğrenciye göre düzenlenmesi eğitim alanına önemli bir katkısı olmuştur. Roma düşünürlerinden Plutarch (MS 46-125), kaleme aldığı "Ahlâk" konulu yazılarında eğitim görüşlerini dile getirmiştir. Çocukların eğitimini konu alan bir yazısı Roman'ın ahlâkî çöküşüne yönelik teorik düzeyde karşı çıkış olması yönünden de önemli görülmektedir. Çocuk eğitiminin sağlıklı ana-babalarla ilgisini kuran Plutarch çocuğun yetiştirilmesinde annelerin önemini vurgulamıştır. Çocuğun eğitimden soğumaması için fiziki cezadan kaçınılması, onlara kötü söz söylenmemesi gereğini vurgulamıştır. Ayrıca Çocuğun güzel olana yaklaşması ve kötüden uzak durmasının, Doğanın öğretimde iyi bir kaynak ve aynı zamanda olmazsa olmazlardan biri olduğu yine bu düşünürün görüşleri arasında yer almaktadır (Aytaç, 1992; Altun, 2012: 23). Bir Diğer düşünür Antonius diğer ismiyle Mark Orel (MS 121-180) ailenin eğitimde çocuk üzerindeki katkılarına vurgu yapmış ilk öğrenmelerin ailede gerçekleştiğini belirtmiştir. Öğretmenlerin sınavla belirlenmesini sağlayan devlet ve eğitim bağının daha sıkı kurulmasını sağlamıştır (Koçer, 1980: 195).

Antik döneme ilişkin bir başka dönüşüm Antik Hristiyanlık'ta yaşanmıştır. Hıristiyan dinin toplumun derinliklerine yayılma sürecinde eğitim yaşanılan çevreyle ilgili olmaktan çıkıp din ve Tanrıyı merkeze alan bir anlayışa yönelmiştir. Bu durum vatandaşlık eğitiminin önceliğini ortadan kaldırmıştır. Aslında antik kültürde Hıristiyanlaştırma yavaş gelişen bir süreç olmuştur. Derinden ilerleyen bu sürecin yavaşlığı Roma döneminin daha çok dünyaya dönük yaşantı sürmesine dayandırılmaktadır. Antik Hıristiyan dönemle birlikte uzun sürecek dogmatik bir dönem de başlamıştır (Aytaç, 1992; Şişman, 2006).

Antik Hıristiyanlığın toplumda yarattığı derin skolâstik düşünce Dünya tarihi yönünden bir akıl tutulması ve bir duraksama olarak görülebilir. Batıda kilisenin antik (İlkçağ) uygarlıklarının sonlanmasından başlayarak Rönesans'a kadar geçen karanlık dönem (MS 395-1453) Orta Çağ'dır. Yeni düşünce üretmenin olanaksızlığına inanan Orta Çağ anlayışı bilimsel gelişmelerin yavaşlamasına neden olmuştur. İnsanlığın düşünce tarihine vurduğu darbe açısından Orta Çağ göz ardı edilemeyecek bir zaman dilimi olarak görülebilir. Bu dönemde yaşamın doğallığından kaynaklanan birçok konu din dışılıkla ilişkilendirilmiş, bilgeliğin kötü ve cehaletin önemli bir erdem olduğu inancı toplumda güçlendirilmeye çalışılmıştır (Yıldırım, 1983).

Orta Çağ'ın karanlığını yaratan skolâstik düşünce felsefeyi dini açıklamanın bir yardımcı aracı olarak görmüş, yalnızca Aristo mantığını önemseyen ve düşünürün diğer görüşlerini göz ardı eden bir anlayış ile bilinmeyeni bulmaya yönelik araştırma yapmaktan kaçınmıştır. Bu dönemde tek ve değişmez gerçekliklerin öğrencilere benimsetilmesi ve aynen aktarılması eğitimin ana işlevi olmuştur (Aytaç, 1992: Yıldırım, 1983).

Orta Çağ'ın eğitiminde öne çıkan Manastır okulları varlıklarını sürdürebilmek için gereken insanları tarikat ilkelerine göre güçlü bir din eğitiminden geçirmişlerdir. Ezber bu dönemdeki eğitimin temel karakterini oluşturmuştur. Eğitime ilişkin bir başka durum Şövalye eğitimi olmuştur. Manastırların aksine pratiğe dönük bir eğitim veren Şövalye eğitimi, seçkinci bir eğitim anlayışının ürünü olarak gerçekleştirilmiştir. Sözü geçen eğitim 7-14 yaşları arasında Şövalye yanında başlar, 14-21 yaşları arası Şövalye çırağı olurlar ve 21 yaşında kilisede yemin ederek şövalye unvanını alarak sonlanırdı. Orta Çağ'da meslek birlikleri de önemli bir eğitim kurumu olarak işlemişlerdir. Aslında bir tür Ahilik olarak işleyen meslek birlikleri usta çırak ilişkisi içinde dinî temelleri güçlü, ahlâklı ve yetkin bir meslek insanı yetiştirmeyi amaçlamışlardır (Aytaç, 1992; Altun, 2012).

Skolâstik dönemde şehirlerin gereksinimini karşılamayı amaçlayan özellikle aristokrat çocukları için işlev gören "Şehir Okulları" açılmıştır. Bu dönemde belki de en dikkate değer kurum üniversiteler olmuştur. İlk önceleri kiliselere bağlı kurulan üniversiteler zamanla kiliselerin etkisinden uzaklaşarak bilimsel çalışmalarını artırmışlardır. Orta Çağ'da haçlı seferleriyle doğu kültürünün entelektüel ve teknik birikimlerinin Avrupa ile buluşturulmasının bir yansıması olarak basılı kitaplar artmış ev kitaplıkları oluşmuştur (Aytaç, 1992). Ev kitaplıkları eğitimin geniş kitlelere erişmesini sağlayarak belli ölçüde eğitimin yaygınlaşmasının önünü açtığı söylenebilir.

Orta Çağ'ın karanlığının aydınlanmaya başladığı, diğer bir deyişle yeniden doğuş süreci olarak Rönesans'ın ilk ışıkları Orta Çağ'ın son iki yüzyılında özellikle kiliselerin toplumsal egemenliği kırılmaya başladıktan sonra kendini göstermiştir.

Rönesans özellikle ikinci dönemi açısından Antik Yunan'ın görkemli dönemlerindeki gibi bir yaşantının yeniden canlanmasını sağlamıştır. İnsanı aklı ile buluşturan bu dönemde kilise ile girişilen mücadele dogmatizmin öğretildiği kilise okullarını dünya yaşantısıyla buluşturmanın yolunu açmıştır.

Fransız tarihçi Michelet'e göre Rönesans insanların salt cennet ve cehennemi düşünmenin dışına çıkarak *"Dünyayı ve insanı keşfetme"*nin kapılarını aralamıştır. Çoğu insan Rönesans'ı bir bilim patlaması olarak görme eğilimindedir. Aslında bu dönem sanat ve edebiyatta hız kazanılan birinci dönem ve bilimde gerçek uyanışın gerçekleştiği ikinci dönemi içeren ara dönem özelliği gösterir (Yıldırım, 1983). Buradan da anlaşılacağı gibi Rönesans ani bir aydınlanma ışığı olarak tanımlanmaz.

Yeniden doğmak olarak adlandırılan Rönesans zamanla doğu toplumlarını, doğal olarak dönemin güçlü devleti olan Osmanlı İmparatorluğu'nu da etkileyen Hümanizmi ortaya çıkarmıştır. Bireyin kendileşebileceği, iyi ve güzele erişme gücüne dayanarak onun çok yönlü gelişebileceği düşüncesi hümanizmin temel sayıltılarını oluşturmuştur (Erden, 2007; Kadan, 1963). Rönesans dönemindeki insana yönelim insanı birçok yönüyle inceleme konusu haline getirmiş ve bu yönüyle insancıl bir bakış açısını da yaşama taşımıştır. Hümanizm olarak adlandırılan bu yaklaşımın Rönesan'tan bağımsız düşünülmemesi gerekir.

Hümanizmin eğitimde varmak istediği sonul nokta çok yönlü gelişmiş insan alarak adlandırılan "homo universale"dir. Hümanist eğitim Rönesansın bireyselliğine dayanan özgürlükçü bir eğitim öngörmektedir. Bu dönemde öğretmen öğrenci ilişkisi dayağa

dayalı pedagojik anlayışa karşı çıkış temelinde ele alınmamaktaydı. İlk başlarda yaşama hümanist bakış gelişim gösterirken eğitim ve öğretim alanı aynı hızla Hümanizmle buluşamamıştır. Sözü edilen buluşma ancak 15. Yüzyıl'dan başlayarak kendini göstermiş fakat eğitim ve öğretim alanında çok büyük etkiler yaratmamıştır. Bu bağlamda Hümanizm pedagojik anlamda küçük bir çevreye yönelik düşünce akımı olarak dikkat çekmektedir (Aytaç, 1992).

Rönesans dönemi eğitim yaklaşımını anlamak açısından Comenius'un (1592-1670) "Didactica Magna" adlı eserinde dile getirdiği eğitim görüşlerini incelemek yararlı olacaktır. Comenius eğitimi ve öğretimi insanın insan olmasının önkoşulu olarak görmekte, erken yaş eğitiminin önemini vurgulamakta ve bunun için en uygun yerin okullar olduğunu düşünmektedir. Eğitimde cinsiyet ayrımına karşı çıkan Comenius kapsamlı bir eğitimden yanadır. Hali hazırdaki okulları eleştiren düşünür sıkı bir disiplinle okulların geliştirilebileceğine inanmaktadır. Okulların disiplinli yaşam sağlamalarının temel ilkelerinin kaynağını doğada görmektedir. Comenius'un eğitim ve öğretimde genelden özele, sıralı ve aşamalı bir öğrenme yaşantısına dikkat çekmesi, eğitimde kullanılacak materyallerin anlamayı güçlendirici nitelikte olmasına ilişkin görüşleri çağdaş eğitim açısından önemli bir katkıdır (Yılman, 2001; Kanad, 1977).

Yeni Çağ Avrupası'nda eğitim alanında dikkat çekici gelişmeler olmuştur. Bu bağlamda Descartes'in doğru bilgiye yaşayarak ve deneyerek ulaşılabileceği, Erasmus'un çocuklar için oyunun eğitimdeki yerini vurgulanmasının yanında Montaigne'le aynı fikri paylaştığı çocukların çok yönlü tanınması gerektiği, Martin Luter'in eğitimin devletin işi olması gerektiği, Monteigne'nin gerçek yaşamın çocuk için etkili bir eğitim ortamı olduğu, çevresiyle etkileşim kurarak öğrenmesi gerektiği, Ratke'nin okulsuz çocuk kalmaması ve kilise kıskacından okulların kurtarılması gerektiği, bire bir eğitimden çok birlikte öğrenmeyi önermesi, Locke'nin yaşantıların öğrenmedeki önemini vurgulaması ve özel eğitime dikkat çekmesinin yanı sıra öğrencinin bir bütün olarak tanınması gerektiği konularında eğitim alanına önemli katkıları olmuştur (Binbaşıoğlu, 1982; Aytaç, 1992).

Ayrıca bu dönemde çağdaş eğitimin ilk ismi olarak bilinen Rousseau bugüne de ışık tutan ve yol gösteren eğitim görüşleriyle dikkat çekmektedir. Rousseau 'yetişkinlerin çocuklar için tasarladıkları eğitim olanaklarının hiçbirinin onun gelişiminin doğallığı ile uyum gösteremeyeceği ve çocuğun gereksinimlerini karşılayamayacağı kanısını taşımaktadır. Eğitimin çocuğun doğal gelişimine odaklanmasını önemsemektedir. Doğanın bir parçası olan çocuğun doğa ile aykırılık göstermediği, çocuğa yönelik öğretimin yöntemsel değişimleri kadar çocuğa yönelik tutum ve yaklaşımlarda da köklü değişiklikler yapılması gerektiğini düşünmektedir. Rousseau eğitimin çocuğun doğasın gereği özgür bir süreç olması gerektiğini vurgularken, geleneksel değer aktarımları ve kalıplanmış bilgi, beceri ve tutumlar aşılanmasından kaçınılması gerektiğini belirtmektedir. Roussea, Locke' tan farklı olarak eğitimin çocuğun yalnızca aklına yönelmemesi bununla birlikte onun duyusal, duygusal ve yetenek yönünden de de dikkate alınması gerektiğini düşünmektedir (Korkmaz ve Öktem, 2012: 176, Aytaç, 1992).

Yeni Çağ olarak adlandırılan Rönesans'ı ve Hümanizm'i içine alan bu dönemde eğitim alanında günümüz uygulamalarının dayanaklarını bulmak olanaklıdır. Özellikle özgür, çok yönlü ve çocuğun özelliğine uygun eğitim anlayışları eğitim alanına önemli bir katkı olmuştur.

Yakın Çağ'ın başlangıcı sayılan Fransız Devrimi (1789) sonrasında kiliselerin okullar üzerindeki etkisinin azaltılmaya çalışılmıştır. Avrupa uygarlık tarihi açısından önemli bir dönüm noktası olan Fransız Devrimi okulların tam anlamıyla kiliselerle olan bağının kesilerek devletin bir kurumu haline gelmesinde önemli bir yere sahiptir. Bu değişim eğitimin ulusal kimliğini öne çıkarırken yurttaşların tümünün cinsiyet farkı gözetilmeksizin en az okuma eğitiminden geçmelerinin yolunu açmıştır (Sönmez, 2006).

Devrim sonrası süreçte Fransız aydınlar özgür ortamlarda aklın ve bilimin gelişerek yeni bir dünya yaratmada etkili olacağını düşünmektedir. Bu dönem aydınları açısından düşünme ve düşüncenin özgürce yayılması olmazsa olmaz özellik göstermektedir. Örneğin Montequieu'nun kölelik sisteminin doğaya aykırılığı, Rousseau'nun doğal olanın yüceliği ve Diderot'un doğada var olan her şeyin doğaya aykırı ve onun dışında olamayacağına ilişkin düşünceleri dönemin bakış açısının temellerini oluşturmaktadır. 1751-1765 yılları arasında aydınlanma çağı filozoflarının oluşturduğu kapsamlı ansiklopedi, bilimsel birikime oldukça dikkate değer bir katkı sağlamıştır (Yıldırım, 1983).

Yakın Çağ'ın bir diğer önemli olayı Sanayi Devrimi olarak bilinir. İnsanın özgürleşmesinin yanı sıra, değişen üretim ilişkileri, yeni enerji alanları yeni bir iş insan ilişkisi oluşturmuştur. Sanayi Devrimi'nin yarattığı bu düzen zamanla emeğin sömürüsünün önünü açmış ve ağır koşullarda insan haklarına aykırı bir emek ve üretim süreci kendini göstermeye başlamıştır. Bu durum insanlar için yeni bir mücadele anlamını taşımaktadır. Bu mücadele süreci beraberinde siyasal olarak temellendirilen Kapitalizm, Liberalizm, Sosyalizm ve Komünizm diye adlandırılan ekonomik sistemlerin doğmasına neden olmuştur (Altun, 2012). Ortaya çıkan bu sistemler Dünya'nın farklı coğrafyalarında eğitime yönelik farklı bakış açıları ve uygulamalara kaynaklık etmiştir. Bu gelişim Amerikan eğitim sitemini pragmatist felsefeye taşırken, eski Sovyetler Birliği devletlerini Marxsizm'den kaynağını alan politeknik bir eğitim anlayışına yöneltmiştir. Avrupa'da ise, özgürlükçü bir eğitimin köklenmesini sağlamıştır.

Yakın Çağ düşünürlerinin eğitim alanına katkıları Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Yakın Çağ Düşünürleri ve Eğitime İlişkin Görüş ve Katkıları

Odak Yaklaşım	Temsilcileri	Görüşleri ve Katkıları
Sosyal Eğitim	Johann H. Pestalozzi	Beceriye, akla ve gerçekliğe dayalı eğitim. Yaparak-yaşayarak öğrenme. Öğretim yöntemleri çocuğa uydurulmalı. Halkın eğitimi önemlidir.
Eğitici Öğretim	Johann F. Herbart	Araç gereç destekli eğitim yapılmalıdır. Birey merkezli yakın çevre destekli eğitim yapılmalıdır. Eğitimde "ilgi" ve " idrak" yani "anlama yeteneği" dikkate alınmalıdır.
Okulöncesi Eğitim	Friedrich Fröbel	"Çocuk Bahçesi" isimli ilk anaokulunu açmıştır. Bireyin sosyal doğasından eğitimde yararlanılmalıdır. Eğitimde yaparak ve yaşayarak öğrenmeye odaklanılmalıdır. Eğitimin kademelerini süt çocukluğu, çocukluk ve gençlik olarak tanımladı. Çocuklar 3-4 yaşından itibaren eğitilmelidir.

Tablo 3. Yakın Çağ Düşünürleri ve Eğitime İlişkin Görüş ve Katkıları (Devam)

Yaklaşım	Temsilcileri	Görüşleri
Özgürlükçü Eğitim	L. Nikolajewitsch Tolstoy	Yaşa göre değil yeteneğe göre sınıf oluşturmalıdır. Öğretmen-öğrenci arasında usta bir bilenin bilmeyene öğrettiği ilişki kurulmalıdır. Ceza ve ezberden uzak bir eğitim olmalıdır.
Sosyalist Eğitim	Karl Marx Friedrich Engels	İnsanın doğaya egemen kılınması esastır. Eğitimde Diyalektik yöntem kullanılmalıdır. Eğitimde kuram ve uygulama bütünlüğü sağlanmalıdır. Eğitim maddî üretime hizmet etmelidir. Zihinsel, bedensel ve poli-teknik eğitim yapılmalıdır.
Pragmatik Pozitivist Eğitim	Herbert Spencer	Eğitim in hareket noktası pragmatizm (yararcılık) olmalıdır. Bireyin eğitimi zihinsel, törel ve bedensel yönden bir bütün olarak yapılmalıdır.
Devletçi Eğitim	W. Friedrich Hegel	Eğitimde kültür temele alınmalıdır. Nasıl bir insan yetiştirileceği sorusunun cevabını devlet belirlemelidir.
İrrasyonalist Eğitim	Arthur Schopenhauer Friedrich Nietzsche	Modernizm insanın kendine ve doğaya yabancılaştırarak insanı mekânik bir makine parçasına dönüştürmüştür. İnsandaki erdem ve kötülükler doğuştandır, çevre ve eğitim bireydeki etkisi sınırlıdır. İnsanın kültür içindeki eğitimi okullardaki formal eğitimden önemlidir.
İş Eğitimi	John Dewey Georg Kerschensteiner	Eğitim yaşama hazırlık değil, yaşamın kendisidir. Eğitimin amacı çocuğa düşünmeyi öğretmektir. Yaparak-yaşayarak öğrenme esastır. Öğretmen öğrencilerine rehber olmalıdır. İşbirlikli öğrenme (öğrenmenin sosyal doğası) önemlidir.
Duyusal Eğitim	Maria Montessori	Özgür ortam özgür gelişim demektir. Çocuğa kendini eğitme (auto-education) fırsatı tanınmalıdır. Anaokullarında uygulanan Montessori yöntemini geliştirmiştir.

Kaynak: Varış, 1981; Binbaşıoğlu, 1982; Aytaç, 1992; Altun, 2012'den özetlenmiştir.

2.2. Doğu Uygarlıklarının Eğitim Serüveni

Geçmişten günümüze kadar Batı toplumlarının eğitim sürecine yukarıda değinilmişti. Bu noktadan sonra Dünya eğitim tarihi açısın en az Batı uygarlıkları kadar önem taşıyan Mezopotamya'nın parlayan uygarlıklarından Sümerler, onlara komşu bir uygarlık olan Mısırlılar orta doğuda yer alan İsrail ve Asya içlerine doğru Çin uygarlığı ve Güney Asya'da Hint uygarlıklarında eğitim konusu ele alınmıştır.

2.2.1. Mezopotamya Uygarlıklarında Eğitim

Mezopotamya uygarlıklarından biri olan Sümerler (MÖ 7000-2000) yerleşik yaşam süren bir toplumdur. MÖ 3000'de en parlak dönemini yaşamış olan Sümerler Dünya kültürüne kayda değer katkılar sağlamışlardır. Başta yazıyı bilmeyen Sümerler'de Yazı bulunduktan sonra yazı ustalığına dayanan seçkin bir zümre oluşmuştur. Bu zümre devlet yönetimi uygulamalarını, dini geleneklerini, tören ve dualarını tabletler üzerine yazarak kalıcı hale getirmişlerdir. Aynı zamanda 4,5 dakikalık bir farkla da olsa günümüzde 365 gün olarak kullanılan takvimi ve mevsimleri de Sümerler bulmuştur. Ayrıca matematikten astronomiye kadar önemli katkılar sağlamışlardır (Koçer, 1980; Yıldırım, 1983; Kramer, 1992;). Kramer ve Çığ'a göre, sözü edilen katkılarından dolayı uygarlık tarihinin Sümerler'le başladığını söylemek haksızlık olmayacaktır (Kramer, 1992; Çığ, 1996).

Sümer uygarlığında Çocuk ve aile kutsal kabul edilirdi. Çocuğuna sahip çıkmayan aileler ceza görmekteydi. Kadının önemsendiği Sümer toplumunda kadınlara devlet yönetiminde de görev vermekten kaçınılmadığı görülür. Okul Sümer uygarlığının önemsediği bir kurumdur. Ancak kapıları herkese açık olmayan bu okullara seçkinlerin erkek çocukları gidebilmekteydi (Koçer, 1980). Bu açıdan bakıldığında Sümer eğitiminin zümre ve cinsiyet ayrımına dayalı bir özellik gösterdiği söylenebilir.

Çocukluk çağında başlayan okul dönemi ergenlikle sona ermemektedir. Öğrenciler kesintisiz bir yıl okulda yaşarlar ve ancak kutsal günlerde evlerine gidebilirlerdi. Sümerler listelemeye dayanan bir öğretim yöntemi geliştirmişlerdi. Bu yöntem öğrencilerin çevrelerinde gördüklerini listelemeleri, tabletlere yazmaları ve ezberlemelerini içermektedir. Öğrenciler diploma alacakları zaman tüm öğretmenlerin huzurunda öğrendiklerinin tümünden sınava girer ve başarılı olanlar diplomalarını alırlardı (Koçer, 1980, Çığ, 1996; Sönmez, 2006). Bu bağlamda Sümer eğitiminin oldukça zor ve zahmetli olduğu söylenebilir.

Doğu uygarlıkları kapsamında ele alınabilecek eski uygarlıklardan bir diğeri MÖ 3000 ve 530 yılları arası hüküm sürmüş olan Mısırlılardır. Eski Mısır'da çocuğun eğitimi ailede sıcak bir iklimde başlar ve beş yaşına geldiğinde okula gönderilirdi. Fakat eğitim yalnızca okulla sınırlı kalmaz dersler evde de özellikle baba desteği ile devam ederdi. Bazı kaynaklarda yatılı ve gündüzlü olarak işleyebilen Mısır okullarında eğitimin 17 yaşına kadar sürdüğü belirtilmektedir. Mısır eğitiminde ilginç olan iş eğitimine yönelik okullara rastlanamamasıdır. Bunun nedeni iş ve meslek eğitiminin küçük görülmesi olarak belirtilmektedir. Mısır'da da Sümerler'de olduğu gibi zengin ailelerin çocukları okula gitmekteydi. Okul sayılarının artmasına bağlı olarak zamanla halk çocukları da

okullaşmaya başlamıştır. Mısır uygarlığı belki de en önemli katkıyı okulları öğrenim basamakları olan ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim olarak ayırarak sağlamışlardır. Özellikle okuma yazmayı önemseyen Mısırlılar okuma yazma öğretiminde aşamalı bir yol izlemekteydi. İlk adım olarak yazı tahta üzerine oyulmakta daha sonra bu oyuklar üzerinde çocuklar parmaklarını dolaştırmakta ve son olarak dokundukları şekilleri papirüs kâğıdının üzerine geçirmekteydiler (Koçer, 1980, Sönmez, 2006). Mısır eğitiminde sonraları okulun halkın çocuklarına açılmış olması eğitimin yaygınlaşması yönünden olumlu bir adım olarak görülebilir.

2.2.2 Orta Doğu'da İsrail (Yahudi) Eğitimi

Orta doğu uygarlıklarından İsrail MÖ XIII yüz yılda tarih sahnesinde görünmeye başladı. İsrail uygarlığı kurup yaşattığı güçlü bir eğitim sistemi sayesinde 2000 yıllık esaret döneminde ulusal kimliklerini kaybetmemişlerdir(Koçer, 1980). İki dönemde ele alınabilecek olan İsrail eğitimi ilk döneminde devlete değil sağlam bir aile temeline dayalı işlemiştir. İsrail'de aile yaşantısından ödün verilmezdi. Ana ve babaya itaat etmeyen gerekirse ölümle cezalandırılırdı. Aslında eski İsrail'in anayasası sayılan Ahd_ı Atik'e uygun yaşadığı ilk dönemde her hangi bir okula gereksinim duyulmamıştır. İkinci dönemde ise daha kurumsal bir eğitimden söz etmek olanaklıdır. Kudüs'ün yeniden inşasından sonra dini bir eğitim süreci yaygın olarak başlatılmıştır.16 yaşından sonra her gencin isterse gidebildiği. Haham okulları yaygınlaştırılmıştır. İsrail eğitim sisteminde en dikkat çekici yan ezbercilik ve özelikle dayağın kutsallaştırmış olmasıdır. Öğretmenin kutsal bir otorite olarak çocuğu onun iyiliği için dövebileceğine inanılmaktadır. Zamanla bu inanç yumuşatılarak "Çocuklarınızı bir elinizle dövünüz, fakat iki elinizle seviniz" sözü eğitimin ilkesi haline dönüştürülmüştür (Sönmez; 2006: 31).

2.2.3. Asya'da Çin ve Hint Eğitimi

Eğitim tarihinin doğudaki kökleri incelendiğinde iki önemli uygarlık dikkat çekmektedir. Bunlardan biri Çin diğeri ise Hint uygarlığıdır. Bu başlık altında her iki uygarlığın eğitim geçmişlerine yer verilmiştir.

2.2.3.1. Çin Eğitimi

Çin (MÖ 1000-200) dünya kültür tarihinde Asya uygarlıkları içinde özel bir yere sahiptir. Her ne kadar MÖ 1000 de tarihsel anlamda ortaya çıktığı belirtilse de Çin kültürüne ait MÖ 2500 yıl öncesine ait kurumlara rastlamış ve hatta MÖ 2700 de ipek böceği yetiştirdikleri bulgulanmıştır (Koçer, 1980). Avrupa'dan Çine kadar uzanan ipek yolu bunun bir kanıtı olarak değerlendirilebilir. Bu bağlamda Çin'in tarihini MÖ 3000'lere dayandığı düşünülebilir.

Çinliler'de örgün eğitim kurumlarının bezerleri MÖ 2000'li yıllardan itibaren görülmeye başlar. Yakın dönem diğer uygarlıklarda olduğu gibi erkeklere yönelik

okullar açılmasına karşın kızlar için her hangi bir okul söz konusu değildir (Şişman, 2006).

Çin eğitim sitemini etkileyen Lao-Tzu (yaşlı çocuk), Konfüçyüs ve Cu-Hsi gibi düşünürler olmuştur. Antik Çin'de ahlâklı ve iyi yurttaş yetiştirme eğitimin temel hedefidir. Onlara göre, ruhun terbiye edilmesi gerekir, bunun yolu da ahlâk eğitiminden geçmektedir. Bu noktada öne çıkan isim Çinli düşünür Konfüçyüs tür. Aslında bir inanç sitemi özelliği gösteren Konfüçyüs öğretisi etkisi bugüne ulaşmış güçlü bir ahlâk öğretisi olarak bilinir.

Tablo 4'te Konfüçyüs ve diğer öne çıkan düşünürlerin eğitime ilişkin görüşlerine yer verilmiştir. Tablo incelendiğinde düşünürlerin ahlâk ve erdemleri ön plana çıkardıklar görülmektedir. Öğrenmenin konu öğrenilmeden yenisine geçilmemesi konusunda tam öğrenmeye yönelik olduğu ve alıştırma ve uygulama yaparak öğrenilenlerin unutulmasının engellenmeye çalışıldığı görülmektedir.

Tablo 4. Lao-Tzu (yaşlı çocuk), Konfüçyüs ve Cu-Hsi'nin Çin Eğitimine Katkıları

Düşünürler	Dönemleri	Eğitim Görüş ve Önerileri
Lao-Tzu (yaşlı çocuk)	MÖ 604-488	Taoizm öğretisini geliştirdi. İnsan kendi için öğrenmeli. Sessizlik tinsel erdemlere ulaştırır. İnsanlar tutkularından arınmalıdır. Eğitim özgürlüğe, alçak gönüllülüğe, sevgi ve nezakete dayanmalıdır.
Konfüçyüs	MÖ 551-479	Kişi aile ve devlete feda edilebilir. Toplumsal birlik ve beraberlik önemlidir. Erdemli insan elde edeceği yarardan çok işini düşünen insandır. Eğitim Tanrısal temele dayanmalıdır (erdem ve akıl). Dil öğrenme ve okumayı öğrenmeye yönelik okul açmıştır.
Cu-Hsi	MS 1129-1200	Konular iyi öğrenilmeden diğerine geçilmemelidir. Öğretmen öğrenciyi sıkmamalı, cesaret vererek ilerlemesini sağlamalıdır. Alıştırma ve uygulama yaptırarak unutmayı önlemek gerekir. Bilgi düşünerek üretilmelidir.

Kaynak: Koçer, 1980; Sönmez, 2006'dan özetlenmiştir.

2.2.3.2. Hint Eğitimi

Koçer'e göre, Hint eğitiminde aile eğitimin ilk adımıdır. Hintli çocuklar hayata erken katılmak durumundadır. Aileler çocuklarını kendini bildiği anda diğer bir deyişle kendini fark ettiği anda bağımsız olarak yaşaması için aile dışında bir yaşama yöneltilir. Bu noktadan sonra çocuk yaşamını devam ettirme konusunda kendi başınadır. Anaerkil bir yaşantıları olan Hintlilerde kadının çok eşle evliliği olağandır. Evin hakimi kadındır. Erkek çocukları babalarıyla toplumsal yaşamda deneyimli kişilerden adalet ve ahlâk öğrenirlerken kızlar ev yaşamının gereklerine göre yetiştirilirdi (Koçer, 1980).

Hindistan'da eğitimin dini temeller üzerine oturduğu görülür. Ancak kast sistemin toplumsal yaşamda yarattığı derin uçurumların doğal bir sonucu olarak halka yayılmış bir eğitimden söz etmek olanaksızdır. Yüksek kastlardakiler daha yüksek eğitim olanaklarına sahiptiler. Orta düzeydeki kastlar okuma yazma, hesap v.b içeren temel eğitim alabilmekteydi (Sönmez, 2006). Budizm'in ortaya çıkışıyla eğitimde önemli gelişmeler olmuştur. Öğretmenin kutsal görüldüğü ve itaat edildiği Budist eğitim anlayışına göre kişiler istek ve tutkularından arınmalıdır. Bunun için gerekirse dayak eğitimin bir parçası olarak kullanılabilir (Binbaşıoğlu, 1982).

Yılman (2001)'a göre Asya uygarlıklarının eğitim anlayışları değerlendirildiğinde başlı başına eğitim konusuna özel olarak ilgi göstermiş bir düşünürden söz etmek güçtür (Yılman, 2001: 27).

Asya merkezli uygarlıklarda itaat, erdemlilik, ahlâk ve adalet eğitim sistemlerinin önemli ilkeleri olmuştur.

3. TÜRK UYGARLIKLARINDA EĞİTİMİN (OKULLAŞMANIN) TARİHÎ PERSPEKTİFİ

Bu bölümde Türk uygarlıklarında eğitimin nasıl bir gelişim gösterdiği ortaya konulmaya çalışılmıştır.

3.1. Eski Türk Uygarlıklarının Eğitim Serüveni

Türk uygarlıkları incelendiğinde İslâmiyet ile buluşana kadar geçen zamanda dikkat çeken Asya merkezli üç eski uygarlıktan söz edilebilir. Bunlar Eski Türkler olarak ta adlandırılan Hunlar, Göktürkler (Köktürkler) ve Uygurlardır. Sözü geçen uygarlıklarda eğitimin genel özelliklerine bakıldığında eğitimin en önemli ilkelerinden olan yaşantı merkezli bir eğitim dikkat çekmektedir. Varoluşları doğa koşullarına uygun ve onunla iç içe mücadele gerektiren bir yaşantı sürmelerine bağlı olan Türkler için eğitim yaşamın ta kendisiydi. Bu nedenle eski Türkler eğitim yoluyla savaşçı ve kendine yetebilen bireyler yetiştirmek durumundaydı (Akyüz, 2008; Binbaşıoğlu, 1995).

Eski Türk uygarlıklarından Hunların güçlü bir törel yaşantıları olduğu görülür. Aslında güçlü bir göçebe disiplinine sahip toplum özelliği göstermekle birlikte bazı kaynaklarda toprağı da işledikleri bilgisine rastlanmaktadır. Örneğin Çin kaynaklarında Hunların göç yollarında uygun alanlarda buğday yetiştirdikleri yazılmıştır (Türkoğlu, 1993; Terzi, 2008).

Hun eğitiminin işleyişine yön veren dört nokta gözden kaçırılmamalıdır. Bunlar;

1. Yeni yerlere erişme ve sınırları zorlamayı içeren *Özgür Yaşama Bilinci,*
2. Halk sağlığına yönelik halk dini ve hükümdarın baş rahip olduğu devlet dini içeren *Dinî inanışlar,*
3. Hayvancılığa bağlı üretim becerilerinin yanı sıra maden işlemesine yönelik usta çırak ilişkisine dayanan el sanatlarını içeren *Meslekî eğitim,*
4. Oğul vermeye soy sürdürme önem verdiklerinden *Çocuk sevgisi* olarak belirtilebilir (Akyüz, 2008).

MÖ 1000'lerde başlayan ve MS 50'lerde parçalanarak son bulan Hun devleti sonrasında MS 552'ye kadar Türk boyların birbirleriyle savaşından Bumin Kağan başarıyla çıkarak Göktürk devletinin kurulmasını sağlamıştır.

Toplumsal yaşantının Hunların törel temele dayalı yaşantısından çok farklı olmadığı söylenebilir. Fakat eser bırakma yönünden Hunlardan daha dikkate değer şeyler ortaya koymuşlardır. Örneğin 38 harften oluşan alfabeleriyle ulusal dili yaratmış ve bunları kalıcı olarak tarihe somut olarak bırakmıştır. Bu durumun önemini göstermesi yönünden Göktürk'lerin Türkçeyi Almanca ve İngilizceden 18, Fransızcadan 110 yıl önce yazılı hale getirdiklerini belirtmek yeterli olacaktır. Göktürklerin kendilerine özgü bir alfabe kullanmaları eğitimde de örgün sayılabilecek bir yetiştirme düzeni kurmuş olma olasılığını düşündürmektedir. Göktürkler Türklerin ve Türk yurdunun tanıtıldığı, sonraları "Orhun yazıtları" olarak adlandırılan Anıtsal taş yazıtlar bırakarak varlıklarını belgelemişlerdir (Yılman 2001, Terzi, 2008; Akyüz, 2008; Binbaşıoğlu, 1995). Göktürk'ler Türk eğitim tarihine geliştirdikleri alfabe ile önemli bir katkı sunmuşlardır.

Türkler için göçebelikten yerleşik yaşama geçiş sürecinde ara bir uygarlık olan Göktürklerin tarih sahnesinden çekilmeleriyle (MS 745) yerini alan Uygur devleti yerleşik bir yaşamı seçmiştir. 14 harflik bir alfabeye sahip olan Uygurların yerleşik yaşama geçmelerinde Göktürk uygarlığının kalıcı eserler bırakmalarının rolü olabilir. Kendinden önceki Türk devletlerinden daha yüksek bir kültürel yaşantı oluşturan Uygurlar bilgi ve bilginin paylaşımına önem vermişler bu bağlamda kitapları kalıp baskı yoluyla çoğalmışlardır. Uygurların bu yüksek uygarlık düzeyi onların çevrelerindeki devletlerin saraylarında yazman, danışman, kültür elçisi, çevirmen ve öğretmen olarak çalışmalarına olanak tanımıştır (Binbaşıoğlu, 1995; Altun, 2012; Akyüz, 2008).

Yukarıda yer alan eski Türk uygarlıklarının eğitimi karakteristik özellikleri yönünden aşağıdaki şekilde özetlenebilir.

1. Eğitim töre kaynaklı, yaşantı merkezlidir.
2. Örgün eğitimin izlerini taşımakla birlikte kesin tam anlamıyla bir örgün eğitimden söz edilemez.
3. Verilen edebî eserler erdemli bir yaşam için öğretici birer kılavuz özelliği taşımaktadır.
4. Bilgelik ve bilginin yayılması en az alp insan yetiştirme kadar önemsenir.
5. Doğal yaşamda etkileşimine dayanan informal eğitimin yanı sıra yaygın eğitim ve daha da önemlisi usta çırak ilişkisine dayanan meslekî eğitim söz konusudur (Akyüz, 2008; Terzi, 2008; Altun, 2012)

3.2. Türklerin İslâmiyet'e Geçişi Sonrası Eğitim Serüveni

Türklerin İslâmiyet'e geçişi ile birlikte yeni dinin etkileri toplumsal yaşamda hissedilmeye başlanmıştır. İslâmî yaşantının Türkler'in eğitimine nasıl yansıdığını anlamak için İslâm eğitim anlayışına ve uygulamalarına bakmak gerekir. İslâmî eğitim dini temellere dayalı bir eğitim özelliği göstermektedir. İbadet yerleri olan camiler aynı zamanda dikkate değer eğitim kurumları olarak kendini göstermektedir. Bununla birlikte bilginlerin evleri, tekkeler, kitapçılar ve saraylar eğitim ile ilgili diğer kurumlardır (Türer, 2008: 54). Camilerin birer okul olarak hizmet etmesi özellikle İslâmiyet'e yeni geçen Türklerin dini tanıma ve içselleştirilmesi açısından önemli işlevler gördüğü söylenebilir.

Türklerin farklı bir dini yaşamaya başladıkları bu dönemin etkilerini sırasıyla Karahanlı Devleti'nde, Selçuklu Devleti'nde ve en uzun ve etkili bir şekilde Osmanlı Devleti'nde görmek olanaklıdır.

3.2.1. Karahanlı Devleti'nde Eğitim

Emevi kültürünün Avrupa uygarlıkları ile tanışması ve yoğrulması yüksek bir kültürel zenginliğin ortaya çıkmasını sağlamıştır. Arapçaya çevrilen birçok Yunan eserinin bu kültürel yükselişte önemli bir rolü olduğu söylenebilir. Ayrıca İslâmiyet'in etkileşimde bulunduğu Hint ve Türk kültürü İslâm kültürünü döneminin en parlak kültürlerinden biri yapmıştır. Medrese gereksiniminin eğitim-öğretimin etkinliğinin ve yaygınlığının artması nedeniyle eğitim kurumu olarak işlev gören camilerin, tekkelerin ihtiyacı yeterince karşılayamamasının doğal sonucu olarak ortaya çıktığı düşünülmektedir. Bu bağlamda Karahanlılar'ın Avrupa uygarlıklarıyla kurdukları ilişki onların insan yetiştirme süreci açısından daha sonra Selçuklu ve Osmanlı Devleti'nde de varlığını devam ettirecek olan ve zamanla İslâm kültürü ile tanışan Orta Asya kentlerinde ilk izlerine rastlanan medreselerin kurulmasını sağlamıştır (Binbaşıoğlu, 1995; Türer, 2008).

Karahanllılar döneminde kurulan ve kuruldukları yerleşim yerlerinin parlak birer kültür alanı olmasını sağlayan medreseler; birçok uzmanlık alanında dünyada tanınmış Farabi, İbini Sina gibi düşünce ve bilim adamları yetiştirmiştir. Aynı zamanda medreselerde öğretmenlik yapan Farabi ve İbni Sina'nın eğitime ilişkin görüşleri Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Farabi ve İbni Sina'nın Eğitim Görüşleri

Düşünürler	Eğitime İlişkin Görüşleri	Katkısı
Farabi 780-950 Aristo'dan sonra Dünyanın ikinci öğretmeni Muallimi-i Sani	• Toplum için ahlâklı birey yetiştirilmeli • Eğitim toplumsal yarara yönelik olmalı. • Bilgi Tanrısaldır. İnsan üretimi değildir. • Eğitim ve öğretim aynı şey değildir. Eğitim ahlâkî erdemleri öğretim ise kuramsal erdemleri içermelidir. • Öğretim kolaydan zora olmalıdır. Öğrenci zorlanmamalı • Öğrencide kesintisiz öğrenme isteği yaratılmalıdır. • Öğrenme aşamalı olmalıdır.	*İşe yarar eğitim *Kolaydan zora ilkesi *Tam öğrenme, *Öğrenmeye güdüleme *Sokratik Tartışma
İbni Sina 980-1037 Dünyanın üçüncü öğretmeni Muallim-i Salis	• Erken dönemde ahlâk ve erdemlerin öğretilmesi eğitimin ana işlerinden biri olmalıdır. • Tüm çocuklar 6-14 yaş arasında eğitim almalıdır • Eğitim insanın yeteneklerine odaklanmalıdır • Mesleğe yöneltmede çocuğun ilgi ve yetenekleri dikkate alınmalıdır • Çocuğun eğitiminde akran etkileşimi önemlidir. • Öğretmenin çocuğa yönelik tutum ve davranışları çocuğu öğretmenden uzaklaştıracak kadar sert olmamalı ancak küstahlaşmasına neden olacak derecede kontrolsüz olmamalıdır. • Öğretmen işinde uzman ve kişisel özellikleri yönünden örnek olmalıdır. • Kolaydan zora–basitten karmaşığa öğretim yapılmalı. • Öğrenme sürecinde öğrenciye bol örnek verilmeli ve tekrar yaptırılmalıdır. • Eğitim-öğretimde araç gereçlerden yararlanılmalıdır. • Öncelikle ödül ve övgüye dayalı öğretim yapılmalı • Ceza verilecek ise eğitim amaçlarına hizmet edecek cezalar verilmelidir.	*Eğitimden yararlanmada cinsiyet eşitliği *Çocuğa görelik ilkesi (bireysel farklılıklar) *Kolaydan zora ve basitten karmaşığa ilkesi *Sosyal öğrenme *Model olma *Öğretimde tekrar *Araç-gereç desteği

Kaynak: Binbaşıoğlu, 1995; Akyüz, 2008'den uyarlanmıştır.

Tablo 5'te Farabi ve özellikle de İbni Sina'nın eğitim alanına katkıları değerlendirildiğinde çağdaş eğitim sistemlerinin eğitim ilkelerine kaynaklık ettiği söylenebilir.

3.2.2. Selçuklu Devleti'nde Eğitim

Türk İslâm kültürü açısından oldukça önemli bir yere sahip olan Selçuklu Devleti 1040–1157 yılları arasında, tarih sahnesindeki yerini almıştır. Kendinden önce kurulan Türk devletleriyle karşılaştırıldığında en önemli ayırt edici yanı çok geniş bir coğrafyaya hükmeden imparatorluğa dönüşmüş olmasıdır. Böylesine güçlü bir imparatorluğun çok doğal olarak kurumsallaşmış okul sistemine dayalı iyi bir insan yetiştirme düzeni kurmuş olması beklenir.

Kendilerinden önceki Türk devletlerinden miras aldıkları medreseler Selçuklu devleti döneminde en gözde eğitim kurumları olmuştur. Selçukluların medreseleri örgün eğitim çerçevesinde bir okul olmasının yanı sıra siyasî bir güç merkezi, bağlı oldukları mezhebi diğerlerine özellikle de Şii mezhebine karşı güçlendirmenin bir aracı olarak kullandıkları bilinmektedir. Genişleme sürecinde yeni alınan yerlerin halklarının devletle bağını kurmaya yönelik işlev gören medreseler, toplumsal güç merkezleri olan alim ve şeyhleri devletinin bir parçası haline getirerek onların denetimlerini sağlamaya yönelik hizmet vermişlerdir (Akyüz, 2008; Türer, 2008).

Medrese eğitimin önemli olduğu Selçuklular döneminde Nizamiye medreseleri kurulmuş ve medrese eğitimi yaygınlaştırılmıştır. Arapçanın medrese eğitiminin ana dili olmasına karşın zaman zaman eğitimde Türkçe açıklamaların yer aldığı kayıtlarda yer almaktadır. Ezber egemen bir öğretim yöntemine dayanan medrese eğitiminde öğrencilerin ilerlemesinin kitap bitirmeye dayalı olduğu bir eğitim anlayışı dikkat çekmektedir. Bu nedenle öğretim basamağı ya da süresine dayalı bir eğitimden söz etmek olanaksızdır (Binbaşıoğlu, 1982). Aslında medrese eğitiminin bu yönüyle öğrencinin kendi sınırlarında ve kendi hızında öğrenmesi açısından oldukça önemli bir uygulama olduğu düşünülebilir.

Selçuklularda örgün eğitim kapsamında ele alınabilecek bir diğer kurum okuma yazma, aritmetik ve dini bilgilerin öğretimine yönelik olarak işleyen, genellikle camilerle iç içe yaşayan, haklarında ayrıntılı bilgilere ulaşılamasa da "Küttap" olarak adlandırılan mekteplerde öğretim yapılmaktadır (Akyüz, 2008; Terzi, 2008). Küttapların halk yaşamı ile iç içe olmalarından dolayı Selçuklu eğitiminin yayılmasına kısmen katkı sağladığı düşünülebilir.

Selçuklularda toplumsal yaşamı sürdürülebilir kılmanın en önemli araçlarından olan eğitim, örgün olduğu kadar yaygın olarakta yapılmaktaydı. Devletin bilim ve bilim adamlarına yönelik koruyucu ve destekleyici politikaları sayesinde bilgin evleri halk eğitiminde önemli bir adım olarak görülebilir. Halkın eğitiminde ibadethane, kütüphane, medrese v.b kurumların eğitimin halka yaygınlaştırılmasında önemli bir adım olduğu söylenebilir.

Ahilik kurumu Selçuklular döneminin dikkat çeken bir diğer kurumudur. İşleyişini meslekî loncalara dayalı sürdürmüş olan Ahilik kurumunu yalnızca meslekî bir eğitim kurumu olarak ele almak oldukça sınırlı bir yaklaşım olur. Usta çırak ilişkisine dayanan ve iş başında eğitimin yanı sıra iş dışında eğitimi de esas alan Ahilik, Türk eğitim tarihinde yaygın eğitime yönelik örnek bir uygulama özelliği göstermektedir (Binbaşıoğlu, 1982; Akyüz, 2008; Terzi, 2008). Üyelerini dürüst ve erdemli birer meslek

insanı olarak yetiştirmeyi amaçlayan loncaların aynı zamanda toplumsal bütünleşmeyi sağlayan değerler eğitimi açısından önemli katkılarda bulundukları söylenebilir.

Selçukluların insan yetiştirme düzeninde özellikle şehzadelerin devlet için yetiştirilmeleri "Atabeg" olarak adlandırılan deneyimli kişilere bırakılmıştır. Güvenilir üst düzey devlet adamlarının Atabeg olarak yol gösterdiği şehzadeler, bu yolla vilayet yönetimi deneyimleri kazanarak devlet yönetimine hazırlanmaktadır. Atabegler bir ölçüde iyi birer siyaset ve devlet adamı olmalarının yanı sıra yönetim alanı açısından kuram uygulama bütünleşmesini sağlayabilen kişiler olarak ta düşünülebilir(Terzi, 2008). Atabeglik benzeri bir uygulama Osmanlı Devleti'nde şehzadelerin lalalarıyla birlikte sancağa çıkarılmasında görülmektedir.

Ayrıca bu dönemde devlet yönetiminin temel ilkelerinin yer aldığı Siyasetnameyi kaleme alan Nizamülmülk, tasavvuf denilince akla gelen Mevlana Celalettin'in kaleme aldığı Mesnevi, devlet yönetimine yönelik bilgilerin yer aldığı ve Yusuf Has Hacip tarafından kaleme alınan "Kutadgu Bilig", Arapçaya karşı Türkçenin önemini göstermek amacıyla Kaşgarlı Mahmut tarafından kaleme alınan "Divan-üllügat-it Türk", Keykavus'un oğluna yol göstermek amacıyla kaleme aldığı Kabusname ve Ahmet Yesevi'nin dini öğüt ve hikayelerini içeren şiirsel bir anlatı tarzında kaleme aldığı Divan-ı Hikmet adlı eserler eğitim alanına birer katkı olarak düşünülebilir(Akyüz, 2008).

3.2.3. Osmanlı Devleti'nde Eğitim

Anadolu Selçuklu Devleti'nin sonlanması ile başlayan beylikler döneminde, beyliklerin bağımsızlık ilan etmeleri ve aralarında mücadele etmeleri dikkat çekmektedir. Bu beyliklerden Osmanoğulları Osman bey önderliğinde 1299'da başlayan devlet yaşantısını Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluşuna kadar 600 yılı aşan bir süre sürecek büyük bir coğrafyaya hükmeden imparatorluğa dönüştürmüştür. Dünya tarihine önemli etkileri olan bir imparatorluğun etkili bir eğitim sistemi kurması kaçınılmazdır.

Osmanlı eğitim sistemini iki dönemde ele almak gerekir. Bu dönemler kuruluşundan Tanzimat'a kadar geçen ilk dönem ve kendini yeniden düzenleme gereksinimi duyduğu yenileşme dönemini kapsayan ikinci dönemdir.

Kuruluştan Tanzimata kadar olan ilk dönemde Osmanlı Devleti sınırları içinde medreseler, sıbyan mektepleri, enderun mektebi, Ahilik örgütleri ve Müslüman olmayanların çocuklarına yönelik azınlık okulları yoluyla eğitim verilmiştir. Osmanlı eğitim sisteminde Selçuklu döneminin okul sisteminin izleri görülmektedir. Gözetim hakkının devlette olduğu bu dönemde eğitim kurumları devlet okulu özelliği göstermemekte, daha çok varlıklı kişiler adına kurulmuş vakıflar yoluyla yaşamlarını sürdürmektedir. Bu döneme ilişkin dikkat çekici bilgiler Tablo 6'da yer almaktadır.

Tablo 6. İlk Yenileşme Hareketlerine Kadar Olan Dönemde Osmanlı Eğitim Kurumları

Program	Okullar	Eğitim Hedef Grup	Yapısı	Eğitime başlama	Amacı
Örgün Eğitim	Medreseler	Sıbyan mektepleri ve Dar'ül Hüffazlar (hafız yetiştiren mektepler) ya da ailede az çok okuma yazma öğrenmiş erkek çocuklar	Medreseler alt, orta ve üst üç derecedir. Cami yanı ya da cami ile birlikte kurulurlar. Sahn ve Darülhadisler yüksek düzeyde medresedir. Medreseler oda sistemine göre işlemektedir.	Kategorilere göre değişiklik gösterir.	Dini ilimlerin (fıkıh, kelam vb.) öğretilmesi Ulema yetiştirme Akli ilimlerin (mantık, matematik) öğretilmesi Öğretmen yetiştirme
	Enderun Mektebi (Seçkinci eğitim anlayışına dayanan Saray Mektebi)	Türk ve Müslüman olmayanların "Devşirme" çocuklarından bilişsel gücü yüksek olanlar	Yedi hizmet odası bulunur: Küçük oda Büyük oda Doğancılar odası Seferli odası Kiler odası Hazine odası Has oda	8-20 yaş arası	Devlet adamı Saray hizmetleri görecek kişiler yetiştirmek
	Acemi Oğlanlar Mektebi (Saray Mektebi)	Türk ve Müslüman olamayanların "Devşirme" çocuklarından Güçlü ve atak olanlar	Devşirme sisteminin bir parçasıdır. Kışla sistemine dayalıdır.		Yeniçeri ocağına ve devlete sağdık asker yetiştirmek Başarılı olanları Enderun'a yönlendirmek

Tablo 6. İlk Yenileşme Hareketlerine kadar Olan Dönemde Osmanlı Eğitim Kurumları (Devam)

Program	Okullar	Eğitim Hedef Grup	Yapısı	Eğitime başlama	Amacı
Örgün Eğitim	Sübyan Mektebi	Müslüman tebanın çocuklarına yönelik	3-4 yıllık okullar	5-6 yaş Kız erkek öğrenciler "Amin alayı" denilen bir törenle okula başlar	Öğretim ezbere dayalı Kur'an okuma Dinî ibadetin inceliklerini öğretme
	Azınlık Mektepleri	Gayrimüslim azınlık çocukları	Kilise merkezli okullar(daha sonraları Osmanlı aleyhine işleyen bir özellik göstermişlerdir.	Kiliselere bağlı sıbyan mektepleri Patrikhane mektebi (yüksek eğitim)	Azınlığın kendi değerlerini koruma ve kendi kuşaklarına aktarma
Yaygın Eğitim	Ahilik Teşkilatı	Meslek sahibi olması istenen çocuklar	Esnaf Loncaları	İşbaşında usta Çırak ilişkisiyle başlar. II. Mahmut döneminde ilköğretim görmeyen çocuklar çıraklığa alınmamıştır.	Ahlâklı, dürüst, güvenilir meslek insanı yetiştirmek

Kaynak: Altun, 2012; Akyüz, 2008, Türer, 2008; Başar, 2008; Terzi, 2008; Başaran, 1988'den özetlenmiştir.

Tablo 6'da Osmanlı Devleti'nde eğitimin kendine özgü özelliklerine yönelik Akyüz (2008) şu önemli noktalara vurgu yapmaktadır:

1. Eğitimde devlet gözetimi (zamanla kaybedilmiş) ve vakıf finansmanı dikkat çekmektedir.
2. Yükselme döneminde kurulan medreseler ve özellikle Fatih dönemi ile daha etkinleşen nitelikli yönetici, devlet adamı ve saray elemanı yetiştiren Enderun mektebi güçlü bir örgün eğitim sisteminin temelleri atılmıştır. Ancak nakli ilim

(dinî bilgiler) odaklı aktarmacı ve ezberci öğretim yöntemi nedeniyle eğitimin etkisi zamanla sınırlı kalmıştır.

3. İlköğretime yönelik kurumlarda ezberci yöntem ve sınırlı programlar uygulanması, kız çocuklarının medrese eğitiminin dışında bırakması ve hedef grubu olan erkek çocuklarına bile eğitimin yeterince yaygınlaştırılamaması nedeniyle eğitim hem niteliği hem de niceliği yönünden sınırlı kalmıştır.
4. Dini ilimler ve din adamı yetiştirme eğitim ve öğretimin ana hedefi olduğundan pozitif bilimlerde dikkate değer bir ilerleme söz konusu olmamıştır. İlerleyen zamanda bu durum Osmanlı Devleti'nin özellikle Batı'daki gelişmelerin gerisinde kalmasına neden olarak yenileşme hareketlerinin dayanağı olmuştur.
5. Eğitim yenileşme dönemine kadar bazı ilköğretim kurumlarında çok az bir ücret alınması dışında ücretsizdir.
6. Yabancılara ve azınlıklara eğitim ayrıcalıkları tanınmış ama denetim eksikliği devlet için sorun yaratmıştır (Akyüz, 2008: 59-60).

Osmanlı İmparatorluğu'nun çevresinde tehdit olarak gördüğü devletlerle giriştiği savaşları kaybetmesi ve uzun yıllar süren savaşlarla yıpranmaya başlamasının yanı sıra devlet yaşantısında gözlenen Batıya göre gerileme bazı yenileşmeleri kaçınılmaz kılmıştır. Bu bağlamda 1773'ten başlayarak Batı ülkelerindeki okulların benzeri eğitim kurumları ülkede açılmaya başlamıştır. Öncelikle askerî okullar açılmış ve Batıya askerî eğitim almak üzere öğrenciler gönderilmiştir. Askerî okullardan sonra tıp okulu Batı'dan alınan bir diğer okul olmuştur. Osmanlı'da Batı okulları benzeri diğer genel örgün programlar 1838'den sonra yapılandırılmıştır (Ergün, 2008).

İlk yenileşme döneminde (1776-1839) eğitim alanına II. Mahmut'un önemli katkıları bulunmaktadır. 1824 fermanı ile ilköğretimin sınırlı da olsa zorunlu kılınması ve yine bu dönemde öğretmenlerin devletin bir memuru olarak tanımlanmış olması dikkat çekicidir (Sönmez, 2006: 42). Öğretmenlere yönelik bu uygulama ile öğretmenliğin meslekleşme sürecine önemli bir katkı sağlandığı söylenebilir.

İlk yenileşme döneminde eğitim alanında aşağıdaki adımlar dikkat çekicidir:

1. Herkesin dinini bilmesi gerektiğine olan inancın bir gereği olarak ilköğretimin zorunluluğu (öncelikle İstanbul merkezinde üç semtte),
2. Batı ile ilişkilerin artması ile eğitimde pozitif bilimlere yakınlaşma,
3. Askerlik ve eğitim başta olmak üzere devlet yaşantısının çeşitli alanlarına yönelik yeni bakış açılarının Osmanlıya taşınmasında Avrupa'ya eğitim görmek üzere öğrencilerin gönderilmesi (1830'da beş öğrenci ve 1832'de 150 öğrenci)
4. Eğitimin etkisinin yayılması açısından gazete ve dergi çıkarılmaya başlanması (Binbaşıoğlu, 1995; Akyüz, 2008; Türer, 2008).

Gerek ilköğretimin zorunluluğu gerek pozitif bilimlerin eğitimdeki ilk ışıklarının görülmesi gerekse gazete ve dergi çıkarılması eğitime yönelik önemli adımlar olmakla beraber böyle bir durumun herkese yönelik bilimsel bir eğitim anlayışını temsil etmediği söylenebilir.

Osmanlı'da gerçek anlamda eğitimde yenileşme dönemi Tanzimat (1839-1876) ile hız kazanmış görünmektedir.

Tablo 7'de İlk yenileşme ve sonrası döneminde açılan okullar yer almaktadır.

Tablo 7. İlk Yenileşmeden Başlayarak Osmanlı Devleti'nde Açılan Batı Kaynaklı Okullar

Alan	Okul Adı	Kuruluş	Niteliği
Askerî açıdan yenileşme	Mühendishane-i Bahri Hümayun (3 yıl süreli)	1773	Askerî deniz okulu (Deniz Harp Okuluna kaynaklık etmiştir)
	Mühendishane-i Berr-i Hümayun (4 yıl süreli)	1793	Askerî Kara Okulu
	Tıbhane-i Amire Cerrahhane-i Mamure	1826	Askerî Tıp Okulu
	Mekteb-i Ulum-u Harbiye	1834	Askerî Harp Okulu
	Mızıka-i Hümayun Mektebi	1834	Askerî Mızıka okulu
Genel Programlar	Rüşdiye Mektebi(Erkek (2 yıl süreli) Kız Rüşdiyeleri	1839 1859	Sıbyan mektepleri ile Askerî okullar arasında geçişi sağlayan orta düzeyde hazırlık okulu. (Seçkin insanların çocuklarına açık) Tanzimat'la beraber genel eğitim programları haline dönüşmüştür.
	Mekteb-i Ulum-i Edebiye	1839	Rüşdiye düzeyinde sivil memur yetiştiren bir okul.
	Mekteb-i Marif-i Adliye	1839	Rüşdiye düzeyinde yanlışsız yazı öğretmeye yönelik bir okul.
	İdadiye 3 yıl süreli	1845	Rüşdiye sonra okunan liseye denk okuldur.
	Darülmuallim 3 yıl süreli	1848	Öğretmen yetiştiren bir okul (erkek)
	Sultaniye 6 yıl süreli	1868	Rüşdiye sonrası nitelikli eğitim veren okullardır
	Darülfünun (Üniversite)	1863	Yükseköğretim kurumu
	Azınlık Okulları Yabancıların açtığı okullar	1839 sonrası	Azınlık çocuklarına yönelik Batı eğitim uygulamaları olan okullardır. Denetlenemediği için Osmanlı için zarar verici sonuçlar doğurmuştur.

Kaynak: Akyüz, 2008; Binbaşıoğlu, 1995; Ergün, 2008 ; Sönmez, 2006'dan özetlenmiştir.

Yenileşme sürecinde Tanzimat dönemi ve izleyen I. Meşrutiyet dönemi (1876-1878), Mutlakıyet dönemi (1878-1908) ve II. Meşrutiyet dönemi (1908-1918) eğitim açısından önemli ilklere tanık olunan bir özellik göstermektedir.

II. Mahmut döneminde 1824 fermanı ile başlayan değişim süreci modern eğitim açısından 1838'de kurulan "Meclis-i Umuru Nafia"nın 1839'da yayımladığı belge ile eğitime ilişkin gelinen nokta özetlemektedir. Belgede dikkat çeken önemli nokta eğitimin sıbyan mektepleri, rüştiyeler ve yükseköğretim kurumları olarak basamaklandırılması olmuştur. Bununla birlikte eğitimde denetim sistemi kurulması, meslekî yöneltmelerin ilgi ve yeteneğe dayanması ve eğitimin toplu öğretim yoluyla sürdürülmesi önemli adımlar olarak görülebilir (Türer, 2008). Ferman aynı zamanda ilköğretiminin zorunluluğunu ilk belgelendiren yazı olarak görülebilir (Akyüz, 2008).

Osmanlı Devleti'nin yenileşme sürecinde için ciddi bir başlangıç kabul edilen Tanzimat döneminde (1839-1876) hazırlanan ve halka okunan "Gülhane Hatt-ı Hümayunu" Osmanlı toplumsal yaşantısında ayrı bir öneme sahiptir. Gülhane parkında okunan bu yenileşme belgesi ile birlikte ile Osmanlı'nın modern bir topluma dönüşme isteği ve çabasının arttığı ve yeni bir yaşantının altyapı hazırlıklarının hızlandığı söylenebilir. Bu bağlamda Tanzimat döneminde eğitimin örgütsel yapısına ilişkin önemli adımların atıldığı ve eğitimin sistem bütünlüğüne yönelik alt yapısının yavaş ta olsa kurulmaya başlandığı görülür (Türer, 2008; Demirel ve Kaya, 2008). Gerçi bazı adımlar yoğun sorunlara dayalı iç ve dış baskı kaynaklarının etkisi ile atılmak zorunda kalınmış olsa da bu durum atılan adımların önemini azaltmamaktadır.

Osmanlı devlet yaşantısında Tanzimat ile başlayan ve millî mücadeleye kadar süren eğitime ilişkin yapısal gelişmelere Tablo 8'de yer verilmiştir.

Tablo 8. Tanzimat'tan Millî Mücadeleye Kadar Eğitimin Örgütsel Yapısı

Tarih	Örgüt/ Belge	Amacı
1839	Mekatib-i Rüşdiye Nezareti	Rüşdiye Okulları Bakanlığı Rüştiyelerdeki dağınıklığın merkezi bir yönetimle koordine edilmesi
1845	Mekatib-i Maarif-i Muvakkat	Geçici eğitim meclisi, eğitime ilişkin değerlendirme ve önerilerde bulunmak için kurulmuştur. Eğitimin üç kademe olmasını ve Darülfünun kurulmasını önermiştir.
1846	Meclis-i Maarif-i Umumiye	Eğitim Bakanlığı'nın kurulmasının zeminini hazırlamıştır.
1851	Encümen-i Daniş	Darülfünün'da okutulacak ders kitaplarının hazırlanması
1857	Maarif-i Umumiye Nezareti	Genel eğitim bakanlığı eğitimi merkezi bir yapıya dönüştürmüştür. Eğitim alanında yapısal açıdan gelinen son nokta 1861'de görevleri düzenlenmiş.
1869	Maarif-i Umumiye Nizamname	Eğitimin işletişini düzenleyen ayrıntılı bir tüzüktür. Tüzükle birlikte eğitimde okul sistemi üç basamaklı hale gelmiştir. Darülfünun kurulmuştur (1870)
1913	Tedrisat-ı İptidaiye Kanun-ı Muvakkkatı	Geçici ilköğretim kanunu ile ilköğretim sistemi düzenlemeye çalışılmıştır. Kanun 222 sayılı ve 1961 tarihli İlköğretim ve kanunu çıkarılana kadar geçerliliğini sürdürmüştür.

Kaynak: (Akyüz, 2008, Binbaşıoğlu 1995, Terzi,2008)

1876 sonrası iki yıl sürecek olan I. Meşrutiyet dönemi eğitimde yeni okulların açılmasının dışında eğitimde niteliksel gelişmeler yönünden ihmal edilmiş bir dönem olarak dikkat çekmektedir (Demirel, ve Kaya, 2008). Bu dönemde 1876 Kanun-i Esasi (anayasa) ile öğretimin özgürce yapılabilmesi anayasal güvenceye alınmıştır. Her Osmanlı'nın genel ve özel öğretim yapma hakkını kullanabilmesinin önü açılmıştır. Osmanlı topraklarında yaşayan insanlar dini inanışlarının gereğine uygun öğretim görebilecekleri ve ilköğretimin zorunluluğu anayasada yerini almıştır (Akyüz, 2008). Ancak bu durum 1878'de Osmanlı Mebuslar Meclisinin (parlamento)kapatılmasıyla yerini katı bir yönetime bırakmıştır (Türer, 2008: 157).

Mutlakıyet döneminde eğitim açısından dikkat çekici olan meslek okullarının açılmasıdır. Aslında çok daha dikkat çeken bir başka durum engellilere yönelik özel eğitim kurumlarının kurulmasıdır. Dönem öğretmenlik mesleğinin bir uzmanlık mesleği olmasına ilişkin ilk adımların atılması yönünden önem taşımaktadır. Ancak bu dönemde öğretmen sürgünlerine de tanık olunmaktadır. Bu gelişmelerin yanı sıra

yenileşme hareketleriyle okul programlarına giren hayata dönük bazı dersler çıkarılarak din ve ahlâk dersleri artırılması dikkat çekicidir. Bir başka olumsuz gelişme 1870'te kurulan darülfünun'a yönelik ağır eleştiridir. Üniversitenin toplumu ahlâkî çöküntüye yönelttiği ve kapatılmasının doğru olacağı önerisidir(Akyüz, 1981; Akyüz, 2008).Yönetimin bu yaklaşımı yenileşmenin yönetilememesine bağlı ortaya çıkan sorunlarla başa çıkabilmenin bir yolu olarak değerlendirilebilir.

1878 de başlayan ve uzunca bir süre Osmanlı toplumsal yaşamını özgürlükler yönünden olumsuz olarak etkileyen Mutlakıyet dönemi yerini II. Meşrutiyet (1908) ile birlikte meclisin de işlediği yeni bir döneme bırakmıştır.

II. Meşrutiyet dönemi eğitimi açısından dikkate değer bir adım 1913 Tedrisat-ı İptidaiye Kanun-ı Muvakkati "Geçici ilköğretim kanunu" olmuştur. Kanun ilköğretim sistemini yapısal olarak düzenlemenin yanı sıra ilköğretimin zorunlu ve devlet okullarında parasız olmasını yasal temellere kavuşturmuştur. Zorunlu ilköğretim kız (6-10 yaş) ve erkek (7-11 yaş) öğrencilerde başlangıç ve bitiş yaşı yönünden farklılık göstermektedir. Eğitimin parasal kaynaklarına ilişkin yeni uygulamalarında yer aldığı düzenlemede anaokullarının açılmasına yönelik ifadelerin olduğu görülmektedir. Sözü geçen kanun 1961'de çıkarılan 222 sayılı "İlköğretim ve Eğitim Kanunu"na kadar geçerliliğini sürdürmüştür (Başaran, 1988). Bu bağlamda "Geçici ilköğretim kanunu" cumhuriyet dönemi eğitim uygulamalarına kısmen kaynaklık etmiştir.

Tanzimat'tan Cumhuriyet kuruluncaya kadar geçen sürede eğitim alanında önemli isimlerin katkıları olmuştur. Bu süreçte dikkat çeken isimler ve görüşleri üç dönemde ele alınabilir. Bunlar Tanzimat dönemi, mutlakıyet dönemi ve son olarak II. Meşrutiyet dönemidir.

Tanzimat döneminde eğitime ilişkin ortaya konulan görüşlerde dikkat çeken nokta medreselere yönelik yoğun eleştirilerdir. Diğer önemli bir nokta çocuğun eğitim sürecinde merkeze alınmasıdır. Öğretmenlik meslekî formasyonuna dikkat çekilmesi de bir başka önemli görüştür. Tablo 9'da döneme ilişkin kişiler ve eğitime ilişkin bazı görüşleri yer almaktadır.

Tablo 9. Tanzimat Dönemi Eğitimine İlişkin Kişiler ve Görüşleri

Dönem	Katkı Getirenler	Görüşler/ Katkılar
Tanzimat Dönemi 1839 - 1876	Ziya Paşa	-Hali hazırdaki medrese zihniyetine karşı çıkmıştır. -Çocuğun önemini vurgulamıştır. -J.J. Rousseau'nun "Emil" isimli eserini çevirmiştir.
	Selim Sabit Efendi	-Medrese zihniyetine karşı çıkmıştır. -İlkokul öğretmenlerine yönelik pedegoji kitabı yazmıştır. -İlköğretimde araç gereç dayanaklı öğretim yöntemleri olması gerektiğini söylemiştir. -Çocukların sorularının cevapsız bırakılmaması gerektiğini belirtmiştir.
	Ali Suavi	-Medrese zihniyetine karşı çıkmıştır. -Öğrenim süresini 5 yıldan 8 yıla çıkarılması gerektiğini belirtmiştir. -Eğitimdeki başarısızlığı öğretmen kalitesinde görmektedir. -Öğretmenlikte meslek formasyonu önermiştir.
	Namık Kemal	-Medrese zihniyetine karşı çıkmıştır. -Eğitimsiz çocuğun kötü öğretmen ve kötü annenin eseri olduğunu belirtmektedir. -Hayata dönük beceri kazandıran örnek okulların açılmasını önermiştir.

Kayanak: Akyüz, 2008: 197-222; Türer 2008: 186-253'ten özetlenmiştir.

Kısa sürenve eğitim açısından dikkate değer ilerlemeler gözlenmeyen I. Meşrutiyet dönemi sonrasında katı bir Mutlakıyet yönetimine geçilmiştir. Bu dönemin önemli isimleri eğitim konusunda eğitimin geniş kitlelerin erişimine sunulması, kızların okullaşması meslek eğitiminin önemine yönelik görüşler belirtmişlerdir. Tablo 10'da döneme ilişkin kişiler ve eğitime ilişkin bazı görüşleri yer almaktadır.

Tablo 10. Mutlakiyet Dönemi Eğitimine İlişkin Kişiler ve Görüşleri

Dönem	Katkı Getirenler	Görüşler/ Katkılar
Mutlakıyet Dönemi 1878-1908	Münif Paşa	-Eğitimin okuma yazma öğretmeden daha fazla şeyler içermesini vurgulamıştır. -Kız çocuklarının eğitiminin önemli olduğunu belirtmiştir. -Eğitimde dayağa karşı çıkmıştır.
	Sait Paşa	-Ortaöğretim ve meslek eğitiminin önemini vurgulamıştır.
	Ahmet Mithat Efendi	-Halk eğitiminin önemini vurgulamıştır. -Anlaşılır bir dil için çaba gösterilmesi gereğini vurgulamıştır.

Kaynak: Akyüz, 2008: 260-263; Türer 2008: 186-253'ten özetlenmiştir.

II. Meşrutiyet dönemi önde gelen isimleri daha çok eğitimin yapısal düzenlenmesi, nitelikli öğretmen yetiştirme, örgün ve yaygın eğitim ayrımının yapılması, eğitimin işleyiş ilkeleri üzerine odaklanmışlardır. Tablo 11'de döneme ilişkin kişiler ve eğitime ilişkin bazı görüşleri yer almaktadır.

Tablo 11. II. Meşrutiyet Dönemi Eğitime İlişkin Kişiler ve Görüşleri

Dönem	Katkı Getirenler	Görüşler/ Katkılar
II. Meşrutiyet 1908-1918	Emrullah Efendi	-Eğitimde yukarıdan aşağı değişim önermiştir (Tuba Ağacı Kuramı) -Öğretmenliğin meslek olduğu ve parasının devletçe ödenmesi gerektiğini vurgulamıştır.
	Satı Bey	-Öğretmenliği bir uzmanlık mesleği olarak tanımlamıştır. -Eğitimde yenileşmenin ilköğretimden başlayarak yükseköğretime doğru yapılması gerektiğini vurgulamıştır. -Öğretmenin hizmet içinde yetiştirilmesi gerektiğini belirtmiştir. -Millî bir eğitim önermiştir.
	Tevfik Fikret	-Eğitimin pragmatist temellere dayanması gerektiğini belirtmiştir.
	Ethem Nejat	-Köye dayanan tarım merkezli bir eğitim önermiştir.
	Mehmet Akif	-Toplumuna yabancı öğretmen yetiştirildiğini vurgulamıştır. -Ders kitaplarının eksikliğini belirtmiştir.
	Ziya Gökalp	-Örgün ve yaygın eğitim ayırımını vurgulamıştır. -Yenileşmenin yükseköğretim merkezli olması gerektiğini savunmuştur. -Öğretmenin toplumsal statüsünün yüksek olması gerektiğini dile getirmiştir.
	Ömer Seyfettin	-Eğitimde Millî bir yapının olması -Türklük ve Türkçenin önemsenmesi gerektiğine inanmıştır.
	Prens Sabahattin	-Eğitimin bireysel ve toplumsal iki yönüne vurgu yapmıştır. -Çocuğun özgür bir kişilik geliştirmesinin desteklenmesini dile getirmiştir. -Uygulamanın eğitimin vazgeçilmezi olduğunu söylemiştir.
	İsmayıl Hakkı Baltacıoğlu	-Millî bir eğitimin gereğini vurgulamıştır. -Yaratıcılığı geliştiren ve üretken bir eğitim önermiştir. -Köy gerçekleriyle hareket eden bir okul önermiştir. -Toplumun doğasıyla uyumlu ve herkesi kuşatan bir eğitimden yanadır.

Kaynak: Akyüz, 2008: 300-315; Türer 2008: 186-253'ten özetlenmiştir.

4. TÜRKİYE'DE EĞİTİM

Türkiye eğitim sitemindeki gelişmeler 1918 de başlayan ve bağımsızlığın kazanıldığı 1922 yılına kadar devam eden toplumsal direniş süreci kapsayan "Kurtuluş Savaşı Dönemi Eğitimi" ve sonrasında Türkiye Cumhuriyeti'nin kurulduğu 1923 tarihinden başlayarak gelişme ve kalkınma temelli yeni bir mücadeleye girişildiği "Cumhuriyet Dönemi Eğitimi" olarak iki evrede ele alınabilir.

4.1. Kurtuluş Savaşı Dönemi Eğitimi

İlk evre olan Anadolu'da yürütülen bağımsızlık savaşının doruk noktasında dünya da benzerine rastlanamayacak önemli bir adım atılmış ve temmuz 1921'de Maarif Kongresi toplanmıştır. Kongreye katılan Mustafa Kemal'in öncelikle millî bir eğitim olmasına ilişkin sözleri oldukça önem taşımaktadır. Kurtuluşa giden yolun birlikte direnişten geçtiği inancının çocuklar ve gençlerde geliştirilmesinin bir aracı olarak eğitimin önemini vurgulaması, öğretmenlerin kurtarıcı rollerinin ortaya konulması, belki de daha da önemlisi çizilmiş yollardan gitmekten çok bilim ve sanata yönelik yeni yollar bulunması gereksinimini dile getirmesi savaşın sıcak günlerinde büyük önem taşımaktadır (Türk Dil Kurumu, 1970).

Cumhuriyet'in ilanının hemen öncesinde 15 Temmuz ve 15 Ağustos 1923 tarihleri arasında çalışmalarını yürüten I. Heyeti İlmiye (Bilim Kurulu) eğitim alanına ilişkin oldukça önemli kararlara imza atmıştır. Örneğin yatılı bölge okullarının oluşturulması ve gezici öğretmenlik uygulamasının başlatılması, Sultani'lerin isminin Lise olarak değiştirilmesi bu kararlardan bazılarıdır. Kurulun kararlarından beklide en önemlisi özellikle zorunlu eğitim çağındaki çocukların eğitiminin Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı yapılması, yabancıların açtığı okullara bu çağdaki çocukların gönderilmemesidir (Terzi, 2008). Eğitim öğretimin bakanlığın gözetim ve denetimi altına alınmasına yönelik bu adımla Tevhid-i Tedrisat Kanunu'nun alt yapısının hazırlandığı söylenebilir.

4.2. Cumhuriyet Dönemi Eğitimi

Cumhuriyet'in kuruluşunu izleyen, gelişme kalkınma temelli yeni bir mücadele dönemini kapsayan ikinci evrede Heyet-i İlmiye toplantıları devam etmiş eğitime ilişkin önemli adımlar kararlaştırılmıştır. Heyeti İlmiye çalışmalarının sonuncusu 1925'te yapılmış daha sonraları bu toplantılar "Kültür Danışıtı" olarak adlandırılmıştır. Ancak 1933 yılında yasal temelleri oluşturulduktan sonra Millî Eğitim Şurası adını almıştır. Yeni adıyla ilk toplantısını 1939 yılında yapmıştır. Kararlarının öneri niteliğinde alınması uygulanabilirliğini kısmen sınırlasa da eğitim sistemine ilişkin önemli adımların atılmasına kaynaklık etmiştir (Deniz, 2001). İlki 1939 da sonuncusu 2014 yılında olmak üzere 19 kez Millî Eğitim şurası yapılmıştır. Bakanlığın işleyişinde yol gösterici öneri kararlarına imza atan şuraların her birinde eğitim sisteminin yapılandırılması ve geliştirilmesi sorunlarına yönelik çözüm önerileri oluşturulmaya çalışılmıştır.

Eğitim sisteminin hem bireysel hem de toplumsal amaçlara ulaşılmasında etkili bir işleyişe sahip olması gerekir. 1923-1924 eğitim öğretim yılında ortaya çıkan görünüm oldukça karışık bir haldeydi. Cumhuriyet'in ilk yıllarında eğitim hizmetleri mahalle mektepleri, Tanzimat okulları ve misyoner okulları olmak üzere üç kanaldan yürütülmekteydi. Bu çok başlılık eğitim için kontrolsüz bir ortam yaratmakta ve kurulan ulus devlet için gelecekte yaşamsal sorunlara neden olabilirdi. Sözü geçen dönemde köylerin %90'ında okul ve öğretmen yoksunluğu yaşanmasının yanı sıra ilköğretim sonrası okulların ayrıcalıklı yerleşim yerleri dışında yaygınlık göstermediği dikkat çekmektedir. Ülkede kadın nüfusun binde 4'ü erkek nüfusun %10'u okuyabilir durumdaydı fakat okuma bilenlerin % 5'i kadarı yazabilmekteydi. Tüm okullarda öğrenim görenlerin sayısı 400 bini geçmiyor. Bunlardan ancak 3000 kadarı niteliği tartışılabilir bir üniversite eğitimi alabiliyordu (Adem, 2001). İçinde bulunulan bu durum eğitim alanında merkezi bir gücün gözetim, denetim ve koordinasyonunu gerektirmekteydi. Tevhidi Tedrisat Kanunu (3 Mart 1924, Kanun no: 430) eğitim hizmetlerini Millî Eğitim Bakanlığı çatısı altında toplayarak tam da bunu sağlamak için çıkarılmıştır.

Cumhuriyet döneminde eğitim alanında önemli adımlardan bir diğeri alfabenin değişimi ve beraberinde dil devriminin gerçekleştirilmiş olmasıdır. Aslında alfabeye ilişkin değişim düşüncesi cumhuriyet döneminde birden ortaya çıkmış bir düşünce olmayıp 1850'de Arapçanın öğrenilmesi ve kullanılması konusunda tartışmalar yaşanmıştır. Arnavut İttihatçılarının Latin alfabesine geçtikleri de bilinmektedir. Bu bağlamda Mustafa Kemal'in 1905-1907 arasında özellikle Latin alfabesi konusuyla ilgilendiği tarihçiler tarafından dile getirilmiştir. Alfabe konusu 1908-1911 arası hız kazanmıştır. Bazı Türk aydınlarının bu değişim gereksinimi üzerine yoğun tartışmalara girdiği de bilinmektedir. 1914'te Latin alfabesiyle Hürriyet-i Fikriye dergisinde makaleler yazılmışsa da o dönemde İttihat ve Terakki iktidarı dergiye yasak getirilmiştir (Lewis, 1999). Konu Cumhuriyet'in kurulmasından başlayarak 1 Kasım 1928 tarihli ve 1353 Sayılı Türk Harflerinin Kabul ve Tatbiki Hakkındaki Kanun çıkarılana kadar çeşitli zamanlarda ele alınmıştır.

Eğitimin kalkınma ile doğrusal bir ilişkisi olduğu dile getirilmektedir. Planlı kalkınma sürecinin başlangıcı olan 1960'tan günümüze 10 adet kalkınma planı hazırlanmış, bir sektör olarak eğitim alanına ilişkin ihtiyaçlar çerçevesinde eğitim alanının gelişimine yönelik hedefler icra planlarında yerini almıştır.

Kalkınma planları bir bütün olarak değerlendirildiğinde öğretmenlik mesleğini cazip kılma, donanım ve kalite sorunları, öğretmenlerin sayıca artırılması, bölgeler arası öğretmen dağılım dengesizliklerinin giderilmesi, özel eğitim ve yabancı dil eğitimine önem verilmesi, öğretmenlerin yükseköğretim programlarından yetiştirilmesi, zorunlu eğitim sürelerinin artırılması, öğretim programlarının kalite sorunun çözülmesi, eğitimde okullaşma oranlarının, özellikle de kız çocuklarını okullaşmasının artırılması, dezavantajlı gruplar (kadın ve engellilerin) eğitimi ve yaşam boyu öğrenmenin desteklenmesi konularının ele alındığı görülmektedir (YÖK, 2007).

1960 sonrası eğitim konusunda derinlemesine inceleme yapmak amacıyla Eğitim Millî Komisyonu kurulmuş ve bakanlığın nasıl yapılanması gerektiği konusunda öneriler

oluşturmuştur (Başaran, 1988). Bu dönemde eğitime ilişkin yapılan çalışmalar ilk ürününü 5/1/1961 tarihinde kabul edilen ilköğretimin bütçesinden işleyişine kadar önemli düzenlemeler içeren 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile ortaya koymuştur (Resmî Gazete 12/01/1961 - 10705).

Eğitim konusunda bir diğer önemli adım 1961 Anayasası'nda yer alan üniversite düzenlemeleri olmuştur. Düzenlemede üniversitelerin ancak devlet eliyle açılabileceği ve yönetsel özerkliğe sahip olduğu anayasal güvence altına alınmıştır. Daha sonra 1971 muhtırası döneminde üniversiteler üzerinde devletin denetimini artıran düzenlemeler yapılmıştır. Yükseköğretime ilişkin ayrıntılı bir düzenleme 1973 yılında 1750 sayılı kanunla yapılmıştır. İlgili yasayla üniversitelerin özerkliği konusunda devlet gözetiminin etkisi artırılırken yasa aynı zamanda yükseköğretimin bütünleştirilmesine de kısmen katkı sağlamıştır (Akyüz, 2008).

Eğitime ilişkin önemli bir başka düzenleme 1973 yılında 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'dur. Kanunla eğitim sisteminin okul yapısı, öğretmenin lise düzeyinde(öğretmen liseleri) yetiştirilmesinden vazgeçilerek yükseköğretim düzeyinde yetiştirmesi gibi konular kanun hükmüne bağlanmıştır (Resmî Gazete 26/06/1973 / 14574). Çıkarıldığı günden günümüze kadar bazı değişikliklere uğrayan kanun yürürlüğünü sürdürmektedir.

Yükseköğretime ilişkin 04/11/1981 tarihinde kabul edilen ve 06/11/1981 tarihinde 17576 sayılı Resmî Gazete'de yayımlanarak yürürlüğe giren 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu eğitim tarihinde diğer bir önemli adım olmuştur. 1750 sayılı yükseköğretim yasasına göre sınırlı bir üniversite yaşantısı sunan yasa 12 Eylül darbesinin esintilerini taşımaktadır. Yükseköğretimi merkezi bir yönetime bağlayan ve sıkı bir denetim ve gözetim altına sokan yasa çıktığı günden başlayarak eleştirilerin odağında kalmıştır. Bu yeni yükseköğretim yasasıyla öğretmen yetiştirmede lisans düzeyinde bir eğitim alınmasını hükme bağlamıştır.

Cumhuriyet dönemi eğitim sürecinde diğer önemli değişimler ise şunlar olmuştur:

1. 1997 yılında ve 4306 sayılı KHK ile zorunlu eğitimin kesintisiz 8 yıla çıkarılması
2. 2012 yılında 6287 sayılı kanunla zorunlu eğitimin 4+4+4 şeklinde kesintili olarak 12 yıla çıkarılması.

Tanzimat'tan bugüne eğitimdeki sık model değişikliklerinin sistem karalılığını olumsuz yönde etkilediği, özgün ve uyum gücü yüksek bir eğitim sistemi oluşturulmasına katkı getirmediği açıkça ifade edilebilir.

Kitabın Öğretmenlik Mesleğinin Özellikleri bölümde öğretmen yetiştirmenin tarihsel sürecine ayrıntısı ile yer verildiğinden bu bölümde değinilmemiştir.

Özet

Eğitim, insanın varoluşunu etkili sürdürebilmesinde önemli bir olgudur. İnsanlığın, kaynağını geçmişten alan ve bugün kullandığı, aynı zamanda arttırarak yarına bırakacağı bilişsel, devinsel (beceri) ve duyuşsal tüm birikimlerinin onun kendine yeterli olarak yaşamasına katkı sağlamayı amaçlamaktadır. Bu bağlamda dünden bugüne yaşantı merkezli olarak eğitim alanında oluşan birikimler, eğitimde yapılması gerekenlerin tasarlanması ve geliştirilmesi sürecinde, tüm eğitim sistemi elemanlarına katkı sunmaktadır.

Eğitimin, sorun çözme stratejisine dayanan yaşantı merkezli süreci ilk adım olarak ana-baba ve çocuk ilişkilerinde kendini göstermiştir. İlk öğretmenleri ana-babaları olan çocuklar doğada var olmanın gereklerini onlardan öğrenmişlerdir. Ailede başlayan eğitim, yaşam biçimi değiştikçe ve yeni gereksinimler ortaya çıktıkça yeni bir ilişki düzenini içeren okul denilen kurumun insan topluluklarının yaşamına girmesini sağlamıştır.

Yaşam deneyimleri farklı olan toplumların eğitim deneyimlerinin de farklılıklar gösterdiği görülür. Örneğin Batı uygarlıklarının eğitiminin tarihsel seyri ile doğu uygarlıklarının arasında farklılıklar görülür. Batı toplumlarının Yunan uygarlığından önemli ölçüde etkilendiği ve bedensel, zihinsel, ruhsal ve ahlâkî yönden güçlü bir gelişimin hedeflendiği seçkinci bir eğitim anlayışın öne çıktığı dikkat çekmektedir. Özellikle Antik Yunan'da site devletleri bu bağlamda iyi bir örnek oluşturmaktadır. Doğu uygarlıklarından Sümerler okul denilen kuruma ayrı bir önem vererek eğitim tarihi açısından önemli bir yere sahip olmuşlardır. Doğu toplumlarında da eğitim seçkinci bir anlayışla ele alınmıştır. Bu durum hem Sümerler hem de Mısırlılar için söylenebilir. Doğu uygarlıklarından olan İsrail'de eğitim ilk başlarda güçlü bir ana-baba çocuk ilişkisine dayalı olarak yürütülmüş, zamanla kurumsallaşmış bir din eğitimi önem kazanmıştır.

Doğu uygarlıklarından Çin eğitimi ahlâk ve erdem temeline oturtulmuş ancak kız çocukları eğitimin dışında tutulmuştur. Hint eğitimi ise halka yayılmamış dini temellere dayalı bir özellik göstermektedir.

Tüm doğu uygarlıklarında itaat, erdem, ahlâk ve adalet eğitimde önemli ilkeler olarak yer bulmuştur.

Eski Türk uygarlıklarındaki eğitimin, eşzamanlı olarak Batı ve doğu uygarlıklarıyla benzerlik gösteren noktası yaşantı merkezli olmasıdır. Asya merkezli eski Türk uygarlıklarından Hunlar özgür yaşama bilinci, çocuk sevgisi, meslek eğitiminin önemi ve dini inanışlarını eğitime yansıtmışlardır. Göktürkler alfabe geliştirip taş yazıtlar bırakarak tarihteki yerini almışlardır. Uygurlar ise bilgi ve paylaşımını önemsemişler taş baskı kullanarak kitap çoğaltmışlardır.

Eski Türk uygarlıklarının eğitimi erdemli yaşama dayanan, töre kaynaklı, doğal yaşamla iç içe bir özellik göstermektedir.

İslâmiyet'in Türkler'deki eğitime ilk somut yansımasını Karahanlı devletinin medrese eğitiminde görmek olanaklıdır. Medreselerde etkili ve yaygın bir eğitim veren

Karahanlılar, işe yarar eğitimi savunan Farabi ve kız erkek herkese eşit eğitim verilmesini savunan İbn-i Sina gibi düşünürler yetiştirmişlerdir.

Selçuklu devletini eğitim tarihinde kurmuş oldukları dünyaca ünlü medreseleriyle anmak gerekir. Medreseleri yalnızca örgün bir eğitim kurumu gibi kullanmakla kalmayan Selçuklular bu kurumları aynı zamanda yaygın eğitim kurumları olarak çok amaçlı kullanmışlardır. Halkın eğitimine önem veren Selçuklular Ahilik gibi önemli bir kurumu da oluşturmuşlardır. Yine Selçuklularda insan yetiştirme açısından özellikle şehzadelerin eğitimi için önemli olan atabeylik kurumuna dikkat çekmek gerekir.

Eğitim tarihi açısından önemli bir başka devlet Osmanlı Devleti'dir. Oldukça uzun bir süre varlığını sürdüren Osmanlı Devleti'nde Selçuklu Devleti'nin okul sisteminin izlerine rastlanmaktadır. İncelendiğinde medreselerin, sıbyan mekteplerinin, Enderun mektebinin, Ahiliğin ve azınlık okullarının varlığı dikkat çekmektedir. Osmanlı Devleti'nin ilk yenileşmeye kadar olan döneminde eğitimde devlet gözetimi ve vakıf desteği dikkat çekerken, pozitif bilimlerden uzaklaşarak zamanla daha çok dini ilimlere yönelme gözlenmektedir.

Osmanlı Devleti'nde yenileşme ihtiyacı doğduktan sonra ilk yenileşme hareketi ile pozitif bilimlere yönelim artmış ve okul sistemine Batı benzeri askerî okullar(Kara, Deniz, tıp vb.) ve genel programlı okullar (Rüşdiyeler, idadiyeler ve Sultaniyeler vb.) girmeye başlamıştır. II. Mahmut döneminde çıkarılan fermanla yeterince uygulanma fırsatı bulunamasa da ilköğretimin zorunlu hale getirilmesi çabası yenileşme sürecinde önemli bir adım olarak değerlendirilebilir.

Osmanlı Devleti'nde ciddi anlamda Tanzimat'la başlayan yenişleşme sürecinde eğitimin örgütsel yapısı kısmen düzenlenmeye çalışılmış, kısa süren I. Meşrutiyet döneminde meslek okullarının sayıca artışı ve öğretmenliğin bir uzmanlık mesleği olmasının önü açılmaya çalışılmış, II. Meşrutiyet döneminde ilköğretim geçici bir kanuna bağlanarak kız ve erkek çocukları için zorunlu ve devlet okullarında parasız olması güvenceye alınmıştır.

Türkiye Cumhuriyeti'nde eğitim alanındaki gelişmeler içinde daha bağımsızlık savaşı yıllarında toplanan Maarif kongresi ile millî bir eğitimin temellerinin atılması ayrı bir önem taşımaktadır. Yine cumhuriyet kurulmadan hemen önce toplanan I. Heyeti ilmiyenin zorunlu eğitim çağı çocuklarının eğitiminin Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlanması Tevhidi Tedrisat'a (öğretimin birliği) yönelik dikkate değer bir eğitim adımı olarak görülebilir. Ayrıca Türk eğitim tarihi açısından bugüne kadar yapılan 19 Millî Eğitim Şurası önemli eğitim kararlarının alınmasına yardımcı olmuştur. Ayrıca 1960'tan bu yana 10 kez yapılan Kalkınma planları bir sektör olarak eğitimin gelişimine yönelik kısa ve orta vadeli hedefler belirleyerek katkı sağlamaktadır.

Cumhuriyet döneminde ilköğretimi ayrıntılı olarak düzenleyen 1961 tarihli 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu ve eğitim sisteminin amaç, ilke, örgütsel yapısını düzenleyen 1973 tarih ve 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu ile eğitim sistemi düzenlenmeye çalışılmıştır. Yükseköğretime ilişkin 1981 yılında 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu ile düzenlemeler yapılmıştır. Özellikle Yükseköğretim Yasası'nın bazı maddeleri gereksinimleri karşılayamamasından kaynaklanan nedenlerle defalarca değiştirilmesine karşın yükseköğretimin doğasına uygun bir yasa yapılamamıştır. Ayrıca zorunlu eğitimde model arayışları halen sürmektedir.

KAYNAKLAR

Adem, Mahmut (2001) **Devrim Yasaları Odağında Öğretim Birliği.** İstanbul: Çağdaş Eğitim Vakfı Yayınları No: 5.

Akyüz, Yahya (1981)."Maarif Nazırı Haşim Paşa ile İlgili Orjinal Bir Belge ve Bazı ğitimsel Görüşler, Sorunlar", **Belleten**, Temmuz, Cilt: XLV/2, Sayı: 179, sayfa. 205-213.

Akyüz, Yahya (2008). **Türk Eğitim Tarihi**, Ankara: Pegem Akademi.

Altun, Taner (2012) "Eğitimin Tarihsel Temelleri" (Ed. Kıroğlu, K ve Elma, C) **Eğitim Bilimine Giriş** (17-41). Pegem Yayınları: Ankara.

Aytaç, Kemal(1992). **Avrupa Eğitim Tarihi,** İstanbul: Marmara Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi Vakfı Yayınları.

Barlet, Steve&Burton, Diana (2012) **Eğitim Bilimine Giriş,** (Çev: Birsel Ayberk, 2014), Ankara: Anı Yayıncılık.

Başar, Erdoğan (2008). "Türkiye'de Eğitimin Tarihsel Gelişimi" **Eğitim Bilimine Giriş** (24-66) (Ed.Demirel, Ö. ve Kaya, Z.).Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Başaran, İ. Ethem (1988). **Eğitim Yönetimi**, Ankara

Bilhan, Saffet (1991) **Eğitim Felsefesi,** AÜ Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları No: 164: Ankara

Bilhan, Saffet(1996) **Eğitim Sosyolojisi**, AÜ Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları No: 174: Ankara.

Binbaşıoğlu, Cavit (1982) **Türk Eğitim Düşüncesi Tarihi,** Binbaşıoğlu Yayınevi: Ankara.

Binbaşıoğlu, Cavit(1995). **Türkiye'de Eğitim Bilimleri Tarihi.** İstanbul: Millî Eğitim Yayınları.

Çığ, M.İlmiye (1996). **Sümerli Ludingira.** İstanbul: Kaynak Yayınları.

Deniz. Muzaffer(2001). **Millî Eğitim Şuralarının Tarhçesi ve Eğitim Politikalarına Etkileri,** Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.

Erden, Mustafa (2007). **Eğitim Bilimine Giriş**. Ankara: Arkadaş Yayınları.

Kanad,H. Fikret (1977). **Kısaltılmış Pedagoji**. İstanbul: Millî Eğitim Basımevi.

Kanad,H. Fikret(1963). **Pedagoji Tarihi,** İstanbul: Millî Eğitim Basımevi.

Koçer, Hasan Ali (1980) **Eğitim Tarihi (İlkçağ).** AÜ Eğitim Fakültesi Yayınları No: 89: Ankara.

Korkmaz, Murat ve Öktem, Gönül. "Rousseau'nun Eğitim Anlayışı" **Eğitim Öğretim Araştırmaları Dergisi Journal of Reasearch in Educationand Teaching.** Şubat 2014 Cilt:3 Sayı: 1 Makale No: 17 ISSN: 2146-9199

Kramer, S. Noah (1992). **Tarih Sümer'de Başlar**. (Çev. Kaan İren). İstanbul: Kabalcı Yayınevi

Lewis Geoffrey. L. (1999). ***Türk Cumhuriyeti'nde Bir Uygarlık Ögesi Olarak Atatürk'ün Dil Devrimi.*** Jacob M. Landau(Yay. Haz.) (1999). *Atatürk ve Türkiye'nin Modernleşmesi*, İstanbul: Sarmal, ISBN 975-8304-18-6 (s. 251-272) içinde. s.254.

Mansel, A.M. (2004) **Ege ve Yunan Tarihi,**Ankara:Türk Tarih Kurumu Yayını.

Öksüzoğlu, A.Füsun (2006) "Eğitim Biliminin Tarihsel Gelişimi" (Ed. Küçükahmet, Leyla) **Eğitim Bilimine Giriş,** (2-13), Nobel Yayınları: Ankara.

Sakaoğlu, N. (2003). **Osmanlı'dan Günümüze Eğitim Tarihi,** İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınlan.

Şişman,Mehmet(2006). **Eğitim Bilimine Giriş,** Pegem Yayıncılık: Ankara.

Sönmez, Veysel (2006). "Eğitimin Tarihsel Temelleri" (Ed. Sönmez, Veysel) **Eğitim Bilimine Giriş,** Ankara: Anı Yayıcılık.

Terzi, Ali Rıza (2008). Eğitim Bilimine Giriş, Ankara: Detay Yayıncılık.

Türer, Ali (2011) **Türk Eğitim Tarihi**, Detay Yayıncılık: Ankara.

TDK, (1970) **Atatürk'ün Millî Eğitimimizle İlgili Düşünce ve Buyrukları,** Ankara: TDK Yayınları.

Türkoğlu, Adil (1993)**100 Soruda Eğitim Bilimine Giriş**.Ekin Yayınları: Adana.

Yıldırım, Cemal (1983).**Bilim Tarihi**,İstanbul: Remzi Kitabevi.

Yılman,Mustafa (2001). "Eğitimin Tarihsel Temelleri"(ed. Demirel, Özcan ve Kaya, Zeki) **Öğretmenlik Mesleğine Giriş**.Ankara: Pegem Yayınları.

Yükseköğretim Kurulu (2007). Öğretmen yetiştirme ve Eğitim Fakülteleri, Ankara: YÖK yayını 2007-5.

Varış, Fatma (1981)**Eğitim Bilimine Giriş,** AÜ Eğitim Fakültesi Yayınları No: 48: Ankara.

EĞİTİMİN FELSEFÎ TEMELLERİ

Doç. Dr. Recep Ercan*

1. GİRİŞ

Günümüzde toplumlarında eğitim modelleri ve bunlara uyan insan tiplerinin yetiştirilmesi, üzerinde önemle durulan konulardır. Toplumlar kendilerine özgü eğitim felsefeleri oluşturmakta, insan, toplum ve doğa faktörlerinin dengeli bir biçimde dikkate almakta, bunlardan birini dışlamayacak bir sistem uygulamakta veya geliştirmektedirler. Bireye bir yandan amaçlar önerilirken, onun bu amaçlar doğrultusunda gelişimi ve eğitimi, içinde bulunduğu sosyo-politik koşullara, ülke gereksinimine ve dünya konjonktürüne göre yürütülmektedir (Büyükdüvenci, 1987).

İnsan günümüzde en değerli sermayedir. İşte o sermayeyi edinmenin yollarından biri ve başta geleni eğitimdir. Çocuk biyolojik yetilerle dünyaya gelir, ancak "insanlığa aday" bir özelliği daha vardır. Onu topluma kazanmak büyük ölçüde eğitimin işidir. Eğitim aynı zamanda insan topluluklarının sürekliliğini sağlamaktadır. Toplumdaki kültür birikimini genç kuşaklara aktarmak yine eğitimle olmaktadır. Çağımızda demokratikleşme yolunda atılan adımlar, eğitimi bütün sınıf ve zümrelere yayarken "ideal insan" modelini de belirginleştirmektedir. Günümüzde yaşanan toplumsal ve teknolojik değişimler dünyayı evimiz kadar küçültmüş / yakınlaştırmıştır. Bunun sonucunda insanların eğitimden beklentileri artmıştır. Eğitimin belli ulusal sınırlar içinde yetiştirdiği "vatandaş", artık "evrensel değerler"le de donanmak istemektedir. İnsanca bir gelecek yalnız toplumların değil, tüm insanlık ailesinin de ihtiyacıdır. Ne var ki eğitim, dünyanın neresinde olursa olsun, sorunlarla yüz yüzedir (Tanilli, 2000). Eğitimle ilgili sorunları düşünmek ve bu sorunları aşmak belli bir felsefi yaklaşımı gerektirdiği bilinen bir gerçektir. Özellikle, eğitimi düzenlemekle yükümlü kişilerin felsefî bir bakış açısına ulaşmış olmaları da bir zorunluluktur (Timuçin, 2002).

İnsan, doğası gereği bilmek istemekte ve çevresinde olup bitenleri anlamaya çalışmaktadır. İnsandaki bu merak sadece çevresiyle sınırlı değildir. İnsan kendisini de bilmek, tanımak istemektedir. Bu amaçla kendine, doğaya ve topluma yönelik sorular sormaktadır. Bu dünyada ve öbür dünyada mutlu bir yaşam neye bağlıdır? Erdemli ve ahlâklı yaşamak olanaklı mıdır? Evreni kim yaratmıştır? İnsanoğlu nereden ve nasıl türemiştir? İnsanın bu dünyadaki yeri nedir? Ölümden sonra insanı neler beklemektedir; onun yazgısı nedir? İyi ve kötü nedir? Yaşamın anlamı nedir? Varlık

* Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Öğretim Üyesi

nedir? Bilgi nedir? İnsan nedir? Bir dış dünya var mıdır? Beden ile ruh arasındaki ilişki nelerdir? Tanrı var mıdır? Ruh ölümlü müdür ölümsüz müdür? gibi sorular insanlar tarafından sürekli sorulmuştur. Bu sorulara verilen cevaplardan bir süre sonra tatmin olmayan insan, hiç durmadan anlam arayışını sürdürmüştür. Böylece insanın; evreni, toplumu ve kendisini anlama çabasının bir sonucu olarak felsefe ortaya çıkmıştır (Hilav, 1985).

İnsan soru soran, sorduğu soruların yönlendirmesiyle evreni, toplumu ve kendisini incelemeye, anlamaya ve yorumlamaya çabalayan bir varlık olması, onun özünü oluşturan temel bir niteliktir. İnsanın kültürel bir varlık olması, bu temel niteliğinin bir sonucudur (Kafadar, 2000). Aynı zamanda insan, tarihi olan tek varlıktır. Hem tarihi yaratmakta hem de kendi tarihini yazmaktadır. Yazılan bu tarih tüm yaşamın tarihidir; bilincidir (Timuçin, 2002). Düşünce ürünleri, tarihi ve kültürel bir varlık olan insanın ortaya koyduğu uygarlığa ilişkin zihinsel etkinliklerdir. İnsanoğlu tarihi boyunca dinden ahlâka, edebiyattan türlü sanat alanlarına, felsefeden bilime kadar çeşitli düşünce etkinlikleri ortaya koymuştur. Bu düşünce etkinlikleri içinde felsefî düşünce, kendine özgü çözümleme tarzıyla diğer düşünce etkinliklerinden ayrılmaktadır (Kafadar, 2000).

Felsefî düşünce, insan zihninin özellikle "Niçin?" sorusuna odaklanmakta; varlığı, bilgiyi ve değeri anlamaya ve temellendirmeye çalışmaktadır. Peki insanoğlu, elde ettiği düşünce ürünlerini gelecek kuşaklara nasıl aktaracaktır? Eğer insanoğlu gelecek kuşaklara deneyimlerini aktaramazsa ilerleme nasıl olacaktır? İşte bu gereksinim öğretmenlik mesleğini ortaya çıkarmıştır. Böylece, eğitim daha bilimsel kurallarla yapılmaya başlanmıştır. Ancak, kimin için, nasıl bir eğitim sorusu, tüm eğitimciler gibi filozofların da hep ilgisini çekmiştir. Dolayısıyla bir toplumun eğitim hedefleri, o toplumun eğitim felsefesiyle yakından ilişkilidir (Sarpkaya, 2004).

2. FELSEFENİN ANLAMI VE İÇERİĞİ

Felsefe, bilgelik sevgisi anlamına gelen Yunanca "philosophia" teriminden türetilmiştir. Önce Arapçaya, buradan da Türkçeye geçmiştir. Philosophia iki ayrı sözcüğün birleştirilmesiyle oluşturulmuştur: Philia "sevgi" anlamına gelmekte; sophia ise, "bilgelik" ya da genel anlamda "bilgi" demektir. Bu durumda philosophia, bilgi ve bilgelik sevgisi, aşkı anlamına gelmektedir. Philosophos (filozof) da, bilgeliği seven, bilgiyi arayan ve ona ulaşmak isteyen kişi anlamına gelmektedir (Hilav, 1985).

Bilginin ve bilgeliğin ne olduğu, felsefenin nasıl tanımlanacağı konusunda çok değişik görüşler vardır. Bu nedenle felsefenin tek bir tanımını yapmak oldukça güçtür. Felsefe, insan düşüncesinin diyalektik gelişimi sürecinde ortaya çıkmış bir bilgi türüdür. İnsanlar önceleri var olanı mitolojik bir yaklaşımla kavramaya çalışırken, evreni mitolojik anlatılanlar doğrultusunda açıklamaya çalışmışlardır. Buradaki bilgi insana ait bilgi değil, mitolojik varlıklara ait bilgidir. İnsanlar mitoslardan sonra uzun bir süre kendini, evreni, dünyayı dinsel açıklamalarla anlamaya çalışmıştır. Fakat insanoğlu ne mitsel, ne de dinsel öğreti ile yetinmiştir. O, kendi aklı ve düşüncesiyle var olan her şeyi sorgulayarak felsefeyi ortaya çıkarmıştır. Bu nedenle felsefe, teolojinin dünyevileşmesi olarak da görülebilir. Sokrates'e göre felsefe, neleri bilmediğini bilmektir. Platon'a göre, doğruyu bulma yolunda düşünsel bir çalışmadır. Aristoteles'e

göre, ilkeler ya da ilk nedenler bilimidir. Epikuros'a göre, mutlu bir yaşam sürmek için tutarlı, eylemsel bir sistemdir. Augustinus'a göre, felsefe Tanrı'yı bilmektir. Anselmus'a göre, inanılanı ve inanmanın doğasını anlamaya çalışmaktır. Abaelardus'a göre, inanılanın inanılmaya değer olup olmadığını araştırmaktır. Campenella'ya göre, varlığa olan bir eleştiridir. Bacon'a göre, deney ve gözleme dayanan bilimsel veriler üzerinde tecrübi düşünmektir. Hobbes'e göre, felsefe yapmak doğru düşünmektir. Descartes'e göre, felsefe bir bilimdir (Gökberg, 1997; Weber, 1991). Görüldüğü gibi felsefenin tek bir tanımına ulaşmak mümkün değildir.

Felsefe insan ürünü olarak ortaya çıkmış bir bilgi türü ise de, kelimenin kök anlamı "bilgi"den daha çok "bilgelik / hikmet" sevgisine dayanmaktadır. Bilgelik, her hangi bir bilgiden farklı, çok daha iddialı, çok daha zengin bir kavramdır. Bilgelik en basit anlatımıyla insan hayatının anlam ve değerine ilişkin derin bilgidir. Bilgelik, kendisine sahip olana mutluluk ve kurtuluş sağlayacağı, hayatına anlam ve değer katacağı varsayılan anlamlı ve değerli bilgidir (Hilav, 1985).

Yunanca "sophia" sözcüğü yalnızca kuru ve soyut bilgi anlamında değil, daha çok akıllıca davranmak, aşırılıklardan kaçınmak, kendine mukayyit olmak, ahlâka uygun ve mutlu bir yaşam sürmenin koşullarını araştırmak anlamında kullanılmaktadır. Bu durumda filozof, yaşamın anlamını bulmaya ve bu anlama uygun biçimde yaşamaya çalışan kimse olarak tanımlanmaktadır. Felsefenin amacı da yalnızca kuramsal bilgi elde etmek değil, aynı zamanda iyi davranışlarda bulunmayı sağlamak; ahlâklı yaşamın yollarını öğretmektir. Felsefî düşüncede bilgi ile bilgelik, bilmek ile işlemek (ahlâk) arasında sıkı bir birliktelik söz konusudur. Sokrates'in "kimse bilerek kötülük işlemez" sözü, bilgi ile eyleyen özne arasındaki bütünlüğe, iş birliğine işaret etmektedir. Demek ki felsefe, sözcüğü başlangıçta taşıdığı anlam içinde ele alındığında yalnızca bilmenin değil, bilgiler edinmeyle birlikte doğru, ahlâklı ve mutlu yaşama çabasının da göz önünde tutulduğu anlaşılmaktadır. Bu durumda genel olarak felsefe teorik bilgi ile pratik bilgiyi bir arada yaşamanın bir yoludur.

Aristoteles'in ünlü yapıtı Metafizik, "bütün insanlar doğal olarak bilmek isterler" cümlesi ile başlamaktadır. Gerçekten de insanı, insan yapan en önemli özelliklerden biri; onun kendisini, kendisini çevreleyen dünyayı, tarihi ve toplumu bilmek istemesidir. Bu durumda felsefe, toplumu ve doğayı anlama çabası olarak ortaya çıkmaktadır. Ancak bu çaba, belli bir kafa disiplini, belli bir düşünme biçimini gerektirmektedir. Filozof, mutlak doğruları ve kesin bilgileri bildiğini ileri süren bir kimse değildir. Aksine, bilgiyi ve bilgeliği arayan, seven ve ele geçirmek için çabalayan kimsedir. Philosophos sözcüğünün ilk olarak İsa'dan önce altıncı Yüzyıl'da yaşayan Yunan düşünürü Pythagoras'ın kendisi için kullandığı söylenmektedir. Pythagoras, bu sözcüğü kullanırken mutlak doğruları elde etmiş bir kimse değil, bir bilgi arayıcısı ve bilgelik aşığı olduğunu belirtmek istenmiştir (Hilav, 1985).

Felsefe tarihinde mutlak bilgileri ve doğruları elde ettiğini ileri süren filozoflar kadar her şeyden kuşku duyan filozofların varlığına da tanık olunmuştur. Felsefe bu karşıt kültürler aracılığıyla kendini derinleştirmiş ve tartışma konusu yapmıştır. Bu bakımdan gerçek filozof; edindiği bilgileri yetersiz bulan, daima kuşku duyan, ama yine de arayan ve sürekli mevcut bilgiyi eleştiren bir kişidir. İnançların, törelerin ve alışılagelmiş düşünce kalıplarının dışına

çıkamayan; bunlara körü körüne bilinçsizce bağlı kalan kimse, doğruluğun (hakikat) ve bilginin ne olduğunu kesinlikle bildiğine inanmakta, bunlardan kuşku duymamaktadır. Filozof ise, kendisine sunulanla yetinmemekte, doğru olanı, gerçek bilgiyi, bilgeliği aramakta; insan yaşamını anlamlı kılacak ilkeleri ve kuralları bulmak istemekte, bunlara uygun olarak yaşamaya çalışmaktadır.

Felsefî düşünce; bilinenleri, inanılanları, ahlâkî değerleri, önyargıları, tutkuları, sanıları, alışkanlıkları ve duyguları özgür düşüncenin süzgecinden geçirmek, irdelemek ve eleştirmektir. Dahası, bilginin temeli olan doğrulara, eylemleri yönetecek sağlam ilke ve kurallara ulaşma çabasında, arayışındadır (Hilav, 1994).

Kısacası felsefe, insanın hem kendisi, hem de içinde yaşadığı toplum ve evren üzerine düşünme faaliyetinin sonucunda ortaya çıkmış bir disiplindir. Söz konusu düşünme faaliyeti sonucunda felsefî bilgi doğmuştur. Felsefi bilgi, bilginin kaynağı ve özellikleri bakımından -dini bilgi, gündelik bilgi, sanat bilgisi, teknik bilgi ve bilimsel bilgi- gibi diğer bilgi türlerinden ayrılmaktadır.

2.1. Felsefe Bilgisi

Herhangi bir bilgiden ziyade özel bir bilgi türü olan felsefe, bilgilik sevgisi anlamına gelmektedir. Ancak, bilgeliğin ne olduğu, felsefenin nasıl tanımlanabileceği konusunda çok farklı görüşler ileri sürülmüştür. Yani, felsefenin tanımlanması söz konusu olduğunda, insanlar arasında bir görüş birliği olduğundan söz edilememektedir. Bununla birlikte, felsefenin esas olarak ilgilendiği konular ve problemler hakkında bir görüş birliği vardır. Felsefenin ele aldığı problemler, insan yaşamının ve içinde yaşadığı evrenin anlamının ne olduğu sorularının ortaya çıkardığı problemlerdir: Evrenin genel yapısı nedir? İnsanın bu evrendeki yazgısı nedir? İnsan kendi eylemleriyle yazgısını ne ölçüde değiştirebilir? İnsan içinde yaşadığı evreni bilebilir ve yaşamını bu bilgiye göre düzenleyebilir mi? İnsanın evrende bir amacı var mıdır? İnsanın, kendi seçiminin sınırları içinde, hangi amaçların peşinde koşmalıdır?

Görüldüğü gibi felsefe, insanın kendi yaşamıyla ilgili problemlere ilgi duyması ve sorular sormasıyla başlamıştır. Felsefe, insan yaşamının anlamıyla ilgili sorulara, "varlık", "bilgi" ve "değer"le ilgili sorulara yanıt getirmeye, bu konuda ortaya çıkan problemleri çözümlemeye çalışmaktadır. Ancak, felsefe bu sorulara yanıt verirken işe sıfırdan başlamamakta; gündelik bilgi, teknik bilgi, bilimsel bilgi gibi diğer bilgi türlerinden de yararlanarak genel, bütüncül ve kuşatıcı yanıtlar getirmeye çalışmaktadır. Bununla birlikte felsefeyi, felsefe yapan yanıtlardan çok sorulardır (Cevizci, 1994).

Kısaca, felsefe bilgisi insanın, evrenin niteliği ve yapısı hakkında gözlemlerine dayanarak düşünmesi sonucu ortaya çıkmıştır. Bilimin aksine dünyayı parçalamadan bir bütün olarak kavramaya çalışmıştır.

Felsefe bilgisinin özellikleri:

- Felsefî bilgi araştırmaya dayanan ve eleştirel bir tavrın sonucu olan bilgidir. Çünkü her şeyi olduğu gibi kabul eden, merak etmeyen bir insan için felsefe söz konusu değildir.
- Felsefe bilgisi insan, varlık, bilgi ve değer hakkında olan sistemli ve düzenli bir bilgidir. Bu düzenlilik, mantık ilkelerinin temele alınmasından ve felsefî akıl yürütmelerin çelişki içermeyen akıl yürütmeler olmasından kaynaklanmaktadır.
- Felsefe bilgisi yığılan, birikimsel (kümülatif) bir bilgidir.
- Felsefe bilgisi aklı temele alan bir soruşturma ve genel araştırmanın sonucu olan bir bilgidir.
- Felsefe bilgisi birleştirici ve bütünleştiricidir.
- Felsefe bilimlerde olduğu gibi, ilerleme özelliğine sahip değildir.
- Felsefe bilgisi bilimsel bilgi gibi, doğruluğu açıkça saptanabilen önermelerden oluşan bir bilgi değildir.
- Felsefî bilgi için kesinlik söz konusu değildir. Felsefede olmuş bitmişlik yoktur. Zira felsefe sürekli ve kesintisiz bir araştırma faaliyetidir.
- Felsefede filozofun kişiliği ve geçmiş yaşantısı önemli rol oynamaktadır.
- Eleştirel ve sorgulayıcıdır.
- Normatiftir; olması gerekeni incelemektedir.
- Olgulara dayanma zorunluluğu yoktur. Çağının koşullarından etkilenmektedir.
- Bilimlerin doğuşuna kaynaklık etmiştir.
- Evrensel bir bilgidir.
- Refleksif bir bilgidir. Yani kendi bilgisi üzerine düşünür.

2.2 Felsefenin Alanları

Felsefenin temelinde, insanın soru sorabilme yeteneği vardır. Felsefede ele alınan konular ve problemler sorulan sorulara bağlıdır. Bundan dolayı, felsefenin konuları ve alt dalları sorulan sorularla ilişkili olarak belli başlıklar altında toplanmaktadır. Bunlar: Bilgi felsefesi, bilim felsefesi, varlık felsefesi, ahlâk felsefesi, sanat felsefesi, siyaset felsefesi ve din felsefesidir.

Felsefenin söz konusu dallarından bazıları çağlara, toplumsal ve tarihsel koşullara göre değişmektedir. Başlangıçta doğaya ilişkin bir araştırma olarak ortaya çıkan felsefe, iki yüz yıl sonra insan ve toplumla ilgili problemler ön plana çıkmış, ahlâk felsefesi, doğa felsefesinin yerini almıştır. Yine Orta Çağ'daki din felsefesinin yerini, Rönesans'la birlikte bilgi felsefesi almıştır. Yirminci Yüzyıl'da ise bilim felsefesi ağırlık kazanmıştır. Bu değişiklikle birlikte felsefenin tarihte söz konusu dallarından üç tanesi hiç değişmeyen temel dalları olarak kalmıştır. Bunlardan birincisi varlık felsefesi,

ikincisi bilgi felsefesi ve üçüncüsü normatif ahlâk felsefesidir (Mengüşoğlu, 1983; Ajdukiewcz, 1989; Cevizci; 1994; Arslan, 1994; Sönmez, 1998).

2.2.1. Varlık Felsefesi (Ontoloji)

Varlık felsefesi, varlığı bilimlerin yaptığı gibi, parçalamak ya da bazı yönlerini ele almak yerine, bir bütün olarak ve varlık olmak bakımından ele almaktadır. Var olmanın ne anlama geldiğini sormakta ve varlıkların ilk nedenlerini araştırmaktadır. Varlık felsefesinin temel ilkelerini Aristoteles ortaya koymuştur.

Varlık, evrende var olan her şeyin ortak adıdır. Buna göre varlık, insan bilincinin dışında ondan bağımsız olabileceği gibi, insan bilincinin içinde, zihne bağlı olarak da bulunabilmektedir. Örneğin, ağaç, kalem, silgi gibi nesneler insan zihninden bağımsız olarak var olan gerçek varlıklardır. Bu tür (gerçek) varlıklar zamana ve mekâna bağlı olarak değişmekte, gelişmekte ve yok olabilmektedir. Bu varlıklar kendi başına var olan ya da dış dünyada özneden bağımsız olarak var olandır. Bir de doğada olmayan ancak insan zihninde var olan varlıklar vardır. Bu varlıklar zaman ve mekân dışı olup zihinde (düşüncede, bilinçte ve dilde) var olarak kabul edilen varlıklardır. Örneğin geometrik şekiller ve sayılar doğada kendi başına varlık değil, özneye bağlı düşünsel varlıklardır. Realizm ile idealizmin karşıtlığı da buradan kaynaklanmaktadır.

Felsefe, gerçek varlık ile ideal varlığı bir araya getirip genel bir varlık kavramı üzerinde dururken, "Varlık nedir?", "Varlık var mıdır?", "Varlığın ilk maddesi nedir?" gibi sorular sormaktadır. Genel olarak felsefede varlık problemiyle ilgili iki yaklaşım ortaya çıkmıştır: "Felsefe açısından varlık", "bilim açısından varlık." Varlık, felsefenin konusu olduğu gibi bilimin de konusunu oluşturmuştur. Ancak, felsefe ile bilimin varlığı algılayışları ve yaklaşımları arasında farklılık vardır. Felsefe açısından varlık, bir yönüyle değil, genel olarak ele alınmaktadır. Felsefede varlığın var olup olmadığı sorgulanmaktadır. Felsefede varlık, akıl yoluyla, saf düşünce etkinliğiyle yorumlanmaktadır. Buna karşılık bilime göre varlık, her durumda var olarak kabul edilmektedir. Felsefedeki gibi var olup olmadığı sorgulanmamaktadır. Ayrıca her bilim dalı, varlığın bir yönünü konu almaktadır. Biyoloji canlı varlığı, psikoloji insanın psişik yönünü, coğrafya yerküreyi, sosyoloji toplumu konu edinmektedir.

Felsefe tarihi boyunca filozoflar varlığı "metafizik" açısından varlık, "ontoloji" açısından varlık, "oluş" olarak varlık, "idea" olarak varlık, "fenomen" olarak varlık ve "madde" olarak varlık olmak üzere farklı şekillerde ele almışlardır. Gorgias "Hiçbir şey gerçek değildir; gerçek olsa bile bilinemez; Bilinse de aktarılamaz" şeklinde nihilist bir tavır sergilemiştir. Herakleitos, "Değişmeyen tek şey, değişmenin kendisidir" sözüyle varlığın sabit bir öz olamadığını, bir varoluş olduğu düşüncesini dile getirmiştir. Platon'a göre gerçek varlıklar, idealardır. Aristoteles'e göre salt form, Hegel'e göre Geist (öz), Marx'a göre Madde, Demokritos'a göre Atom, Hobbes'a göre gerçekte var olan cisim veya maddedir. Descartes'a göre varlıkta iki töz vardır: Biri "ruh", öteki de "madde". Ruh düşünen -madde de yer kaplayan- bir tözdür. Bunlar arasında hiçbir birleşme noktası yoktur. Yalnızca insanda bir araya gelmektedirler. Husserl ise, varolanın yalnızca "fenomen" olduğunu söylemektedir. Fenomen, insanın bilme yeteneğinin temelinde bulunan bilincin belirlediği varlıktır.

2.2.2. Bilgi Felsefesi (Epistemoloji)

Bilgi felsefesi, bilgi konusunu genel olarak ele alıp, doğru bilginin olanaklı olup olmadığını, bilginin kaynağının ne olduğu konularını araştırmaktadır. Başka bir deyişle, bilgi felsefesi insan bilgisinin yapısını ve geçerliliğini ele almaktadır. Üstelik belli bir bilgi türünü değil, bilen özne ile bilinen obje arasındaki ilişki ile ortaya konulan bilgi sürecini ele almakta, bu sürece giren tüm ögeleri bütünsel olarak incelemektedir. İnsanın sahip olduğu akıl, sezgi gibi yetilerinin insan zihninde olup olmadığı, varsa görünüşleri ve ötesindeki varlığı bilmemize imkân verip vermeyeceği gibi temel problemleri kendisine çıkış noktası yapmaktadır.

Bilgi teorisi veya bilgi felsefesi öncelikle bilginin imkânı ve imkânsızlığına ilişkin tartışmaları ele almıştır. Nasıl ki, varlık felsefesi ile ilgili olarak kendisinden herhangi bir şüphe duyulmaksızın bizim dışımızda ve bizden bağımsız gerçek bir dış dünya bulunduğunu düşünen ve felsefede kendilerine saf gerçekçiler denilen filozoflar varsa, aynı şekilde bilgi teorisi ile ilgili olarak da sahip olduğumuz bilgi yetilerimizin, özellikle de duyularımızın bize dış dünyayı olduğu gibi doğru olarak yansıttığını düşünen saf dogmatikler de vardır. İnsanın kendi bilgi yetilerinden veya araçlarından, duyumlarından, algılarından, gözlem ve deneylerinden şüphe etmeye başlamaları oldukça ileri bir aşamadır; çok sonra sofistlerle birlikte sistemli bir eleştiriye tabi tutulmuştur.

Bilgi konusu, felsefede ayrı bir konu olarak ilk kez Platon tarafından ele alınmıştır. Bununla birlikte felsefenin bir dalı haline gelmesi Yeni Çağ'da olmuştur. Descartes, Spinoza ve Leibniz gibi rasyonalist filozoflarla, Locke, Berkeley ve Hume gibi empirist filozoflar felsefelerini daha çok bilgi konusuyla sınırlamışlardır.

Bilgi felsefesinin ilk sorusu bilginin mümkün olup olmadığı sorusudur. Bu soruya olumlu cevap verenler genellikle felsefe tarihinde "dogmatik filozoflar" olarak adlandırılmaktadırlar. Bilginin mümkün olmadığını düşünenlere ise genellikle felsefe tarihinde "şüpheciler" ya da "septikler" denilmektedir.

Bilginin imkânı ya da imkânsızlığı problemi yanında bilgi teorisinin veya bilgi felsefesinin ikinci bir problemi, bilginin kaynağı ve araçları problemidir. Acaba zihindeki mevcut bilgiler nasıl meydana gelmiştir? Bilgilerin meydana gelmesinde rol oynayan faktörler nelerdir? Akıl mı, deney mi; yoksa bunlardan tamamıyla farklı başka faktörler var mıdır? Bütün bu sorulara akılcılar (rasyonalistler) bilginin akla dayandığını, deneyciler (empristler) bilginin deneye dayandığını, duyumcular (sensualistler) bilginin duyuma dayandığını, sezgiciler (entüisyonistler) bilginin sezgiye dayandığını ileri sürerek konuya farklı şekilde açıklık getirmeye çalışmışlardır. Ayrıca, bilgi teorisinin ulaştığı yeni problem alanları kritizm, pozitivizm, materyalizm, pragmatizm, analitik felsefe ve fenomenoloji gibi felsefi akımların ortaya çıkmasına zemin oluşturmuştur.

Bilgi teorisi, bilginin kapsamı, alanı ve sınırlarının yanı sıra bilginin ölçütü ve standartları gibi konular üzerinde de ayrıca durmuştur.

2.2.3. Ahlâk Felsefesi (Aksiyoloji)

Ahlâk felsefesi, insanın yaşamıyla ilgili temel değerleri ele almaktadır. Ayrıca, insanın yaşamında uyması gereken ilkeler ve erdemlerin neler olduğunu araştırmaktadır. Başka bir deyişle, ahlâk felsefesi, insan davranışlarını olması gerekene yani ideal olana göre değerlendirmektedir. Bu felsefenin kurucusu İlkçağ Yunan felsefesinde Sokrates olmuştur.

Ahlâk felsefesi, felsefenin insan eylemlerini ve bu eylemlerin dayandığı ilkeleri konu alan dalıdır. Buna göre ahlâk felsefesi, ahlâk alanında hakim olan ilkeleri, "iyi" ve "kötü" nün ne olduğunu, ahlâklılığın ne anlama geldiğini ele almaktadır. Ahlâklılığın ne olduğu üzerinde durmakta, özünü ve temellerini araştırmaktadır. İnsanın davranışlarında özgür olup olmadığını sorgulamaktadır. Hangi eylemlerin ahlâklı olabileceğini irdelemektedir. Bunlar için birtakım ölçütler koymaktadır. Kısacası ahlâk felsefesi, ahlâk hayatı üzerinde sistemli bir biçimde düşünme ve soruşturmadır. Her bilgi dalının kendine özgü kavramları ve özel terimleri vardır. Ahlâk felsefesinin de önemli kavramları "iyi", "kötü", "özgürlük", "erdem", "sorumluluk", "vicdan", "ahlâk yasası", "ahlâkî karar", "ahlâkî eylem", "ödev" gibi kavramlardır.

Ahlâk felsefesinin iki önemli temel sorusu vardır:

Birinci soru, ahlâkî eylemin bir amacı var mıdır? Bu soruya filozoflar farklı cevaplar vermişlerdir. Ahlâkın amacını haz-mutluluk olarak açıklayan filozoflardan Epiküros'a göre, mutluluk, yaşamdan "haz" alabilmektir. Haz, en yüksek iyidir. Ancak, bu haz duyusal bir haz olmayıp, bedenin acılardan uzak olması, ruhun huzura kavuşmasıdır. "Fayda"yı ileri süren filozoflara göre mutluluk, insanın tutkularına engel olması, toplumun çıkarının, kişisel çıkarlardan üstün tutulmasıdır. Kant'a göre ise, ahlâkî eylemin amacı mutluluk değil "ödev" olmalıdır. Ödev, iyiyi istemedir. Bunun gerçekleşmesi ya da gerçekleşmemesi önemli değildir.

İkinci soru, insan ahlâkî eylemde bulunurken özgür müdür? Bu soruya filozoflar birbirine karşıt iki cevap vermişlerdir. İnsanın eylemlerinde özgür olduğunu ya da olmadığını savunanlar kendilerine göre psikolojik, sosyal, ahlâkî ve hukukî kanıtlar ileri sürmektedirler. Eylemlerin özgür olduğunu savunan filozoflar, kişinin kararlarında tamamen özgür olduğunu ileri sürmekte ve özgürlük için hiçbir sınır tanımamaktadırlar. Eylemlerin özgür olmadığını savunanlar ise, her şeyin önceden belirlenmiş olduğuna, insanın önceden belirlenmiş olanları hiçbir şekilde değiştiremeyeceğine inanmaktadırlar. Bunlara göre insan, rüzgârın önündeki yaprak gibidir. İrade içten ve dıştan gelen etkenler tarafından belirlenmektedir. İnsan karar alırken içinde bulunduğu koşulların etkisindedir. Bu koşullar serbest karar vermeyi engellemektedir.

2.3. Felsefe - Bilim İlişkisi

Felsefenin tarihte değişik bilgi türüyle sürekli ilişkisi olmuştur. Ancak, felsefe - bilim ilişkisi diğerlerinden çok daha yoğun yaşanmıştır. Bu ilişki günümüzde artarak devam etmektedir.

Başlangıçta tüm bilimlerin felsefenin çatısı altında toplandığı görülmektedir. Üstelik filozofların büyük çoğunluğu da aynı zamanda bilim adamıdır. Fakat zamanla tüm bilimler tek tek felsefeden ayrılmaya başlamıştır. Felsefe ise, konu alanını daraltmakla birlikte daha da derinleştirerek yoluna devam etmiştir. İşte, bu süreçte felsefe bir yandan farklı bilgi gövdeleriyle ilişki kurmuş, bir yandan da alt disiplinlere ayrılmıştır. Bu çerçevede, bilimsel yöntem, kuram ve açıklamayı konu alan bir disiplin olarak bilim felsefesi doğmuştur.

Felsefe ile bilim, birbirine her şeyden önce amaç bakımından benzemektedir. Felsefe gibi bilim de dünyayı anlamaya, açıklamaya ve yorumlamaya çalışmaktadır. Her ikisi de sistemli bir biçimde hakikati aramakta, aklın işleyiş kurallarına uymaktadır. Her ikisi de kavram ve soyutlamalar kullanarak ilke ve yasalara ulaşmakta, genellemeler yapmaktadır. Her ikisi de rasyonel bir faaliyete dayanmakta, bilinçli, yöntemli ve sistemli birer araştırma faaliyeti sürdürmektedir (Arslan, 1994).

Felsefe ve bilim arasında benzerlikler kadar önemli farklılıklar da vardır; en önemli farklılık yöntem konusundadır. Bilim genel geçerliliği olan ve herkesçe gözlemleme olanağı bulunan olgu ve olaylardan hareket etmekte; ulaştığı sonuçları yine olgulara dönerek temellendirmeye çalışmaktadır. Felsefe ise hem olgulardan hem de değerlerden hareket etmekte, ancak ulaştığı sonuçları olgulardan ziyade mantıksal yaklaşımla temellendirmektedir. Bilim adamları arasında bilimsel araştırma ve düşünme yöntemleri konusunda belli bir standart oluşmuşken filozoflar arasında standart bir araştırma ve düşünme yöntemi mevcut değildir. Bilimin kavram ve soyutlamaları felsefedekinden daha az geneldir ve daha özel alanları konu almaktadır. Bilimin önermeleri doğrulanabilirken felsefenin önermeleri dar anlamda doğrulanamamaktadır. Bilimde pratik yarar söz konusu iken felsefede böyle bir yarardan söz etmek mümkün değildir; felsefe insanın bilme ve anlama merakını gidermektedir. Başka bir deyişle, felsefe bir düşünme ve eylemedir (teori-praksis); bir yapma, meydana getirme (sanat-teknik) değildir. Bilim; insanı ve evreni, kısacası varlığı tanımaya çalışırken, onu parçalamakta, varlığa belli bir açıdan bakmaktadır. Oysa felsefe varlığı parçalamadan, onu bir bütün olarak ele almaktadır (Cevizci, 1994).

Bununla birlikte, felsefenin en fazla iş birliği içinde olduğu alan bilimdir. Felsefe bütün bilimlerin sonuçlarından etkilendiği gibi, kendisi de bilimlere yol göstermektedir. Bilimin amacı, doğru bilgi elde etmek olduğuna göre, felsefe, doğru bilginin imkânı, koşulları, sınırları, kaynakları konusunda bilime yol göstermektedir. Bilim, felsefi araştırmaların sonuçlarına kayıtsız kalmamaktadır. Bilimsiz felsefe sağır ve dilsiz; felsefesiz bilim kördür (Sönmez, 1998). Dolayısıyla, felsefeyi bilim olarak nitelemekten uzak durmak gerekmektedir. Felsefe, bilimde olduğundan daha büyük "yaratıcı zekâ"ya, bilgi birikimine, seziş ve duyuşlara ihtiyaç duymaktadır.

2.4. Felsefenin İşlevi ve Gerekliliği

İnsanın içinde yaşadığı evreni ve kendi varoluşunu akıl yoluyla anlama ve açıklama çabası, çok gerilere gitmektedir. Bundan dolayı felsefenin tarihte bir devamlılığı vardır. Uygarlık tarihinde etkili olan felsefe, insan ve toplum yaşamında önemli işlevler üstlenmiştir. Felsefenin değerini ve önemini ortaya koyan bu işlevler şu şekilde sıralanabilir: Felsefe hem Hıristiyanlık hem de İslâmiyet açısından dini düşüncenin gelişmesinde etkili olmuştur. İkinci olarak, büyük siyasî oluşumların ortaya çıkmasında etkili olmuştur. Üçüncü olarak, demokrasinin gelişmesine katkısı olmuştur. Dördüncü olarak, bireyin yaşamında önemli işlevler gerçekleştirmiştir; insana birçok konuda açık ve seçik düşünebilmeyi öğretmiştir.

Nutku'ya (2012) göre, bir toplum belki felsefesiz yaşayabilir ancak eleştiri yeteneğinin güdük kalması durumunda siyasette demokrasi, bilimde özgürlük, kurumlarda öz denetim ve özerklik sözde kalır. Nitekim ülkemiz 440 yıl önce bir Şeyhülİslâmın fetvasıyla yıktırılmış rasathanenin yıkıntıları altından henüz kalkabilmiş değildir. Gökyüzünü olduğu gibi göremeyen bir insan, olaylar karşısında ne bütünsel bakmayı ne de sorgulamayı başarabilir; başka deyişle sanatla bakış, bilimle kavrayış, felsefenin kuşatıcı sorularıyla irdeleyiş olmaksızın hiç bir değerlendirme yapamaz. Dolayısıyla felsefe, boş inançları teşhir eder; eleştirir ve eğitimden kovar.

Bu bağlamda felsefe bir karşıt kültürdür. Felsefenin karşıt kültürü hiçbir şeyi olduğu gibi kabul edemez; sürekli sorgular. Toplumu bilinçlendirmek felsefenin görevidir. Aksi durumda felsefi düşüncenin toplumca benimsenmesi mümkün değildir. Felsefe tüm hurafelerle mücadele etmeli, herkese açık ve açık sözlü olmalı, izm'lere hapsedilmemeli, diyaloga ve tartışmayı teşvik eden bir söylem tarzını benimsemelidir (Nutku, 2011).

İnsana haz ve mutluluk vermeyi amaçlayan felsefe, insanın merak duygusunu gidermeye çalışmıştır. Felsefe her şeyden önce doğru düşünmenin kurallarını ve ilkelerini ortaya koymaya, öğretmeye çalışır. Bu maksatla binlerce yıldan beri ortaya konan düşünceler ve bu düşünceleri yansıtan kavramlar felsefe sayesinde derinlik kazanmıştır. Felsefe, insanların anlama ve gerçeği görme ihtiyaçlarını gidermektedir. İnsanların her şeyi olduğu gibi kabul etmeleri yerine daha iyiye ulaşabilmek için sorgulayabilmelerine katkıda bulunmaktadır. Felsefe henüz bilinmeyen konular üzerinde düşünmeyi sağlayarak, insanın dünya görüşünü genişletmektedir. Felsefe, bilimsel düşüncenin temellerini oluşturan aklın işleyiş kuralları ve akıl yürütme kurallarını kavratmakta, bilimlerin gelişmesine öncülük etmektedir.

Görüldüğü gibi, felsefenin çeşitli yararları vardır. Ancak, bu yararların arkasındaki esas motif, Sokrates'in şu cümlesinde anlam kazanmaktadır: "Araştırılmayan, incelenmeyen, üzerinde düşünülmeyen bir hayat, yaşamaya değmez". Görüldüğü gibi insan, kendi hayatını sorgulayabilme kabiliyetine sahiptir. Bu olmaksızın insanın kendini gerçekleştirebilmesi mümkün değildir. Felsefe, insanı insan yapan ve bir hiç olmaktan kurtaran araştırma ruhunun, anlamlandırma, yorumlama ve değerlendirme etkinliğinin, önemli sorular sorma ve bu sorulara ciddi cevaplar arama özelliğinin, erdemli olma ve mutlu yaşama talebinin, kısaca bilgeliğe ulaşma özleminin en hakiki bir ifadesidir (Hilav, 1985; Arslan, 1994; Cevizci, 1994).

Örnek Olay I

Mongolfier kardeşler icat ettikleri balonla ilk uçuşlarını yapmak istedikleri sırada, gösteriyi izlemek için meydanda toplanan seyirciler arasından biri, yanında bulunan tonton tavırlı yaşlı saygıdeğer bir baya dönerek biraz saf bir tavırla şu soruyu sorar: "İyi de bu ne işe yarar bayım?" Sözü edilen yaşlı bay -ki o sıralarda Fransa'yı ziyaret etmekte olan ünlü Amerikalı bilgin ve siyaset adamı Benjamin Franklin'dir- aynı ölçüde hoşgörülü bir şekilde gülümseyerek şu cevabı verir: "Yeni doğmuş bir bebek ne işe yarar Bayım?" (Arslan, 1994: 14).

Sorular

1. Parçada uçan balonun ne işe yaradığını soran seyirci, hangi eğitim yaklaşımından hareket etmiştir? Tartışınız.

2. Parçada soruya başka bir soruyla cevap verilmiş olması felsefi bilginin hangi özelliğine işaret edilmektedir? Niçin?

3. EĞİTİM – FELSEFE İLİŞKİSİ

Eğitim ve felsefenin çok yakın ilişki içerisinde olduğu düşüncesi yeni değildir. En azından Platon'dan itibaren pek çok önemli filozof eğitim sorunlarıyla ilgilenmiştir. Felsefenin geleneksel olarak değer, bilgi ve gerçeğin doğasını incelediği düşünülürse, felsefenin eğitimle ilişkisi daha net görülmektedir. Eğitim, tarih boyunca genel felsefe içerisinde yerini almıştır. Tüm felsefî öğretilerde çocuğun yetiştirilmesi, onun bedensel ve zihinsel gelişimi, sanatsal ve ahlâksal davranışının mükemmelleştirilmesi üzerinde durulmuştur. Eski Yunan'da öncelikle insan ilişkilerinin akla dayalı özgür gelişiminden yana olunmuştur. Ahlâkî sorumluluk ve özgürlük, bireysel haklar ve sorumluluklar ışığında ele alınmıştır. Orta Çağ boyunca eğitim, dinsel dogmanın etkisinde kaldıktan sonra aklın tekrar insanın eline verilmesi mücadelesi sürdürülmüştür. Nihayet Orta Çağ eğitiminin getirmiş olduğu sınırlılıklar, Rönesans düşünürleri tarafından kaldırılmaya çalışılmıştır.

Felsefe tarihinde eğitime yön veren monist, dualist ve pluralist felsefeler ortaya çıkmıştır. Bütüncü veya birci (monist) bakış açısına sahip felsefeye örnek olarak totoliter eğitim gösterilebilir. İkici (dualist) eğitime Osmanlı Döneminde başvurulan Enderun ve medrese eğitimi örnek olarak gösterilebilir. Bu dönemin eğitim felsefesi ağırlıklı olarak dinsel dogmanın etkisi altındadır. Birci ve ikici eğitim felsefelerinin dışında kalan diğer tüm felsefeler çokçuluk (pluralism) başlığı altında toplanmaktadır. Günümüz çoğulcu demokrasilerinde uygulanan eğitim felsefeleri farklı kişiliklerin ve kültürlerin izlerini taşımaktadır. Ancak, kültürün herhangi bir yönünde meydana gelen değişme, eğitime de yansımaktadır. Felsefe hiçbir zaman kültürden bağımsız değildir. Her dönemin felsefesi ile kültürü arasında karşılıklı neden sonuç ilişkisi vardır. Kültürel değişme oldukça eğitim felsefesinin de değişime uğraması kaçınılmazdır. (Büyükdüvenci, 1987).

Eğitim felsefesi, genel anlamda felsefî sorunları tartışmamakta, eğitimi ilgilendiren felsefî sorunlarla ilgilenmektedir. Eğitim doğal olarak değişim süreci olduğundan etkinliklerini yönlendirmede yol göstericilere gereksinimi vardır. Bunun için eğitim felsefeye başvurmak durumundadır. Eğitim felsefesinin ortaya çıkmasına yol açan nedenlerden biri, felsefedeki uzmanlaşmadır. Felsefe temel ilkeleri oluştururken, eğitim felsefesi özel bir alanda bunun sonuçlarını ele almaktadır.

Eğitim felsefesinin, eğitim ve felsefedeki yeri nedir? Bu soruya çok farklı cevaplar verilebilmektedir. Eğitim, felsefeden ayrıldığında yanında köpeği olmadığı zaman yolunu kaybedecek körün durumuna düşmektedir. Bu anlamda felsefe ve eğitim birlikte yürümek durumundadır. Her ikisi de karşılıklı olarak birbirlerini oluşturmakta, eylem ve düşünce sürecinde birbirleriyle alışverişte bulunmaktadırlar. Birbirlerinin aracısı ve amacıdırlar, hem süreç hem de üründürler (Büyükdüvenci, 1987)

Eğitim ve felsefe, aynı şekilde ideal yaşamı amaçlamaktadır. İdeal yaşamı bulmaya ve daha sonra da gerçekleştirmeye çalışmaktadır. Dolayısıyla eğitim felsefesi, toplumun tarihinden kopmadan, yaşamın gereklerine uygun olarak ve farklı toplumsal çıkarları gözetecek şekilde eğitimin sürekli olarak ne yapması gerektiğini bulmaya çalışmaktadır. Nitekim John Dewey eğitim felsefesini şu şekilde tamamlamaktadır: "Eğitim, felsefî farklılaşmaların somutlaştığı ve denendiği bir laboratuardır. Eğitim felsefesi, farklı bir kaynağa ve amaca sahip bir uygulama sistemine hazır fikirlerin yüzeysel bir uygulaması değildir. Çağdaş sosyal yaşamın güçlükleri dikkate alınarak, uygun zihinsel ve ahlâkî alışkanlıkların düzenlenmesine ilişkin soruların açık ve kesin bir biçimde formüle edilmesidir." (Büyükdüvenci, 1987: 62)

Eğitim felsefesi, eğitimcilere bakış açısı sağlayan bir disiplin veya düşünme yöntemidir. Başka bir deyişle felsefî düşüncenin eğitime uygulanmasıdır. Bununla birlikte eğitim felsefesi, biyoloji, psikoloji, sosyoloji, siyaset bilimi ve ekonomi gibi bilimlerin sonuçlarından da yararlanmaktadır. Bunu yaparken felsefî yöntemin spekülatif, normatif ve eleştirel olmak üzere üç işlevinden bahsetmek mümkündür. Aslında bu işlevlere analitik, değerlendirme ve bütünleştirme gibi başka işlevler de eklenebilmektedir. Aynı zamanda eğitime ilişkin felsefe yapma etkinliği bu kategoriler çerçevesinde gerçekleştirilmektedir.

Eğitim felsefesi, analitik işlevini yerine getirirken eğitim politikaları ve uygulamalarına yön veren varsayımlar, inançlar, kararlar ve ölçütleri ele almaktadır. Böylece, bazı ögeler / ölçütler tutarlılık ve anlam yönünden kontrol edilmektedir. Eğitim uygulamaları ve politikalarını belirleyen ölçütleri sadece analiz etmek yetmemekte, onları değerlendirme işlevine de tabi tutmak gerekmektedir.

Değerlendirme işlevi ile aynı görevi yerine getiren eleştirel işlev, eğitim sonuçlarının dayandığı mantıksal öncülleri incelemektedir. Eleştirel işlevle eğitim politikalarına ve uygulamalarına yön veren kuramlar, varsayımlar, inançlar, kararlar ve ölçütler ele alınmakta ve bunlar gerçek yerlerine oturtulmaya çalışılmaktadır. Dolayısıyla eleştirel işlev, ölçütlerin, politikaların ve uygulamaların tutarlılık ve anlam yönünden kontrol edilmesi etkinliğinden oluşmaktadır.

Değerlendirme işlevi sadece eleştiri eylemini değil, eleştiride kullanılan ölçütü de ortaya koymayı kapsamaktadır. Bu değerlendirme genellikle doğal ve doğal olmayan,

öznel veya nesnel, göreli veya mutlak, aletçi veya gayeci gibi değer kavramları ve felsefî değer kategorilerinin kullanımıyla yapılmaktadır.

Eğitim felsefesi spekülatif işlevini yerine getirirken analiz, bireşim ve değerlendirme süreçlerine dayanmak durumundadır. Böylece, hem yeni hipotezler ve yeni seçenekler saptamakta hem de bunlar üzerinde çalışmakta ve bunları yeniden birleştirmektedir. Eğitim felsefesi, spekülatif işlevini yerine getirirken toplum ve birey gereksinimlerine toplum çıkarları çerçevesinde yaklaşmaktadır. Ayrıca, kültüre katkıda bulunan faktörleri ele alarak programda bunların hangisine yer verilmesi gerektiğini belirlemektedir. Kısaca bu işlev, eğitim faaliyetlerinin oluşturduğu "ne?", "niçin?" ve "nasıl?" türünden etkinlikleri içermektedir.

Eğitim felsefesi normatif işlevini yerine getirirken, spekülatif işlevini yerine getirirken yaptığı gibi kültürün diğer alanlarını da kullanabilir. Ancak, ahlâkî değerlerde olduğu gibi bazen olgular dünyası ile değerler dünyası yer değiştirmektedir. Bu durumda hangisi bilimin konusu, hangisi felsefenin konusu olduğu kafaları karıştırmaktadır. Bu durum bilimsel objektifliği büyük ölçüde gölgelemektedir. Bu durumda eğitim felsefesi, "norm"la ilgili ölçütlerin belirlenmesi ve amaçların formüle edilmesiyle ilgilenmektedir. Başka bir deyişle, kuralların, normların ve amaçların oluşturulmasına yardım etmektedir.

Bütünleyici işlev ise, birçok olasılıkların değerlendirilmesi ve analiziyle ulaşılan eğitimsel inançları düzenlemeyi ve birleştirmeyi kapsamaktadır. Böylece, eğitim felsefesine konu olan ögeleri uyumlu kılmak, daha iyi hale getirmek ve işlerlik kazandırmak çok önemlidir (Büyükdüvenci, 1987; Sönmez, 1998).

Eğitim felsefesi oluşturulurken öncelik hedeflere verilmelidir. Hedefler ise, ülkenin sosyo-ekonomik koşullara ve devletin temel niteliklerine uygun olmalıdır. Aksi durumda sistem entropiye kayabilmektedir. Her politik sistem belli bir felsefeye dayanmaktadır. Kapitalist sistem genellikle idealist ve pragmatik, komünist sistem ise, materyalist felsefe doğrultusunda eğitim politikası belirlemektedir. Dolayısıyla, hedef yazmada felsefe etkili bir biçimde kullanılmaktadır. Hangi felsefe temele alınırsa, o felsefe doğrultusunda hedefler yazılmaktadır (Sönmez, 1998).

Eğitim felsefesi; eğitime yön veren, amaçları şekillendiren ve eğitim uygulamalarına yol gösteren bir disiplin veya sistemli fikir ve kavramlar bütünüdür. Eğitimi bir bütün olarak ele alan ve kültürün vazgeçilmez bir ögesi biçiminde düşünen özenli, eleştirici ve yöntemli çalışmaların tümüdür. Eğitim felsefesi, eğitim uygulamalarını sürekli eleştirici bir yaklaşımla değerlendirmek, uygulamaların dayandığı teorik temelleri incelemek ve eğitim uygulamaları için ülke gerçekleri ve ihtiyaçları, toplumun, kültürün ve insanın niteliği ile tutarlı eğitim teorileri ortaya koymak durumundadır.

Eğitim felsefesi; eğitimin amaçlarını, kimin niçin eğitileceğini, ülkenin felsefesi ile tutarlı olarak ortaya koymak durumundadır. Bir ülkenin insanlarının hayat görüşleri, inançları ve değerleri o ülke eğitiminin amaçlarına da yansır. Eğitimle uğraşanlar felsefeden yaralanarak eğitimle ulaşmak istedikleri hedefleri ortaya koyar ve uygulamaları değerlendirmek için standartlar ve normlar formüle ederler. Her toplum kendi düşünce sistemini geliştirir. Eğitim felsefesinde ortaya konan eğitimle ilgili

düşünce kuramları normal felsefeden esinlenen yaklaşımlardır. Eğitim felsefesi de (felsefe gibi) eğitimi; bütün unsurları doğrudan ve dolaylı ilgili olduğu bütün alanları dikkate alarak bir bütün olarak kavramlaştırmak durumundadır.

Eğitimin objesi insandır. İnsan aynı zamanda felsefenin de konusudur. Eğitim, insan yetiştirme sorununa odaklanırken felsefe, insanın kendisine yönelmektedir. İnsan nedir? İnsanın bu dünyada amacı nedir? İnsan nasıl mutlu olabilir? İnsan yaşamının anlamı ve değeri nedir? Felsefe bu ve benzeri sorularla insanı anlamaya çalışmaktadır. İster eğitim bilim açısından isterse eğitim felsefesi açısından yaklaşılsın, eğitim sözkonusu olduğunda asıl soru, kim, kime, neyi, nerede, ne düzeyde, neyle ve nasıl kazandırmalı; bunu nasıl ölçebilmeli, düzenlemeli, oluşturmalı ve bunları ne için yapmalıdır? biçiminde olmalıdır. Eğitim bilimlerine de, eğitim felsefesine de hareket veren temel soru bu olmalıdır. Bilimin de, epistemolojik ve aksiyolojik planda felsefenin de, varlık, bilgi ve değerler alanında aramak zorunda olduğu cevap!... Ancak yine hemen belirtmek gerekir ki, gerek eğitim bilimleri ve gerekse tüm eğitim felsefeleri ve kuramlarında bu sorunun cevabını oluşturacak temel ögenin bir anlamı ve dayanağı olacaktır. Bu ortak konu da kuşkusuz insandır. İnsanı temele almayan hiçbir eğitsel ve teorik yaklaşım ne eğitim bilimleri ne de eğitim felsefeleri bakımından başarılı olamamaktadır. Bundan dolayı günümüzdeki teknolojik gelişmelere rağmen tüm eğitim felsefelerinde insanı öne çıkaran yaklaşımlar benimsenmektedir. Nitekim akıllı bir varlık olarak insanın, Tanrı ve evren karşısındaki konumunu ve sorumluluğunu temele alan "idealist"ler, insanı tek ve biricik gerçek olan maddede, maddî değişme ve bunların kontrol ve üretiminde aracı öngörmek isteyen "materyalist"ler başta olmak üzere "realist"ler, "pragmatist"ler, "naturalist"ler, "reconstructionist"ler, "existentialist"ler ve daha birçok felsefeler, insanı parçalıyor gibi gözükseler de aslında bütüncül insan anlayışına ulaşması gerektiğini de göstermektedirler (Değirmencioğlu, 1996).

Nutku'ya (2013) göre insanın isteyen, anlayan, duyan, konuşan, inanan, yaratan, çalışan, ideleştiren, seven, bio-psişik bir varlık olarak en belirgin özelliği, eğitilen ve eğiten bir varlık olmasıdır. İnsanı insan yapan etken eğitimdir. Eğitim, insan çocuğuna form kazandırır; çocuk nasıl eğitilirse ona göre biçim alır.

Eğitimin temel amacı, kültür aktarımıyla birlikte toplumu istenilen seviyeye çıkarmaktır. Bir araç olarak eğitimin temel işlevi, insanı geliştirmek, ilerletmektir. Felsefenin de işlevi bir anlamda insani gelişimdir. Ancak, felsefe ve eğitim arasındaki bu ilişkiyi indirgemecilik boyutunda ele almak yanlıştır. Nitekim eğitim filozofu John Dewey eğitimi, doğaya ve insanlara yönelik zihinsel ve duygusal eğilimleri geliştirme süreci olarak ele alırken, felsefeyi "genel eğitim kuramı" olarak düşünmüştür. Halbuki filozoflar insanın dünyadaki varlık nedenini anlamak amacıyla salt gerçeği araştırırken, eğitimciler daha güzel, daha insancıl bir toplum oluşturmayı amaçlamaktadırlar. Böylece, eğitimciler bir ölçüde felsefenin ortaya koyduğu görüşleri / önerileri insanlara uygulama sorunuyla ilgilenmektedirler. Filozof, insan kaynağına ilişkin, insanın özüne ilişkin teorik sorunlarla uğraşırken, eğitimci, bu teoriyi gündelik yaşamla ilişkilendirmektedir. Kısaca, felsefe ve eğitim her ikisi de, görev olarak, insan ve insanların gelişimini üstlenmişlerdir (Büyükdüvenci, 1987).

İnsanın olmazsa olmaz varoluş koşulu eğitimdir. Bilgi, değer, tarih, anlam verme, sanat gibi eğitim de insan başarısının bir ürünüdür. Eğitim görüşünün temelinde 'dialogos' –ikili, karşılıklı söz- vardır; felsefenin de öyle. Felsefe diyalogun olduğu yerde yeşermiştir. Eğitim, geliştirici karşılıklı ilişkiyle sürdürülen diyalektik bir akıştır. Greklerin hatta Romalıların (askerî eğitim hariç) eğitim anlayışında bu tavrın sürdürüldüğü bilinmektedir. Bizimde benimsediğimiz 'docendo documus' / öğreterek öğreniriz ilkesi, 'dialogos'un sürdürülmesine izin vermektedir. Bu sürece girildiğinde 'öğretmen merkezli'-'öğrenci merkezli' yanlış ikileminden de kurtulmuş olunur (Ercan, 2014). Bu durumda hem eğitime hem de felsefeye temel teşkil eden önemli bir kavram 'diyalog'dur. Diyalogun olmadığı yerde ne eğitim ne de felsefe yeşerebilir; kendini geliştiremez.

Peki, felsefe hangi konularda eğitimcilere yararlı olabilir? Daha önce de belirtildiği gibi felsefe, bilme ve kavramayla ilgilidir; ancak bilim ve sanattan farklı bir insan etkinliği olarak algılanmak durumundadır. Bu anlamda felsefe yapma etkinliği eğitimcinin etkinliklerinden tamamen farklıdır. Bununla birlikte felsefî düşünmenin -kapsamlılık, esneklik ve derinlik- boyutları, öğretmenler ve öğrenciler açısından felsefe yapma etkinliği açısından olmasa bile, problem çözme, sorunları tartışma ve yaratıcı düşünme bakımından önemli yol göstericidir. Felsefe sadece bununla sınırlı değildir; işlevleri bakımından da öğretmenlere, eğitim kuramcılarına ve program yapımcılarına -kişisel gelişme, hedef yazma, hipotez geliştirme ve objektif testler hazırlama noktasında- pratik ve somut yardımda bulunabilmektedir. Kısaca, kişisel gelişim ve tercihlerde öğretmenlerin önemli rolü vardır. Birtakım inanç ve kanaatlerin oluşmasında öğretmenler önemli bir modeldir. Dolayısıyla, insanî özelliklerin artırılması ve olgunlaştırılmasında felsefe öğretmenlere yararlı olabilmektedir. Ayrıca, eğitim sorunları üzerine düşünme ve yeni tartışmalara zemin hazırlaması bakımından da felsefeden yararlanılabilmektedir (Büyükdüvenci, 1987).

Felsefe, bize hayatı sorgulamayı öğretir. Hayat nedir? Hayat, birçok boyutu olan karmaşık bir süreçtir. Biz, kendimiz ile toplumun bizden beklentileri arasında kimliğimizi sürekli inşa ederiz. Eğitim sistemleri ve okullar açısından da aynı şey söz konusudur. Eğitim ve okul, hayatın neresindedir? Aslında eğitim de, hayat gibi bir süreçtir. Her toplum ve ülke kendine özgü eğitim amaçları belirleyebilir ve tasarlayabilir. Bununla birlikte eğitim ve okulun amaçlarının daha nitelikli hale getirilmesi için eğitim felsefesinden yararlanırız. Eski Yunan düşünürleri, 'sorgulanmamış hayat yaşanmamıştır' öz ifadesiyle konunun önemine değinmişlerdir. Frankfurt Okulu'na dâhil düşünürler ise yanlış varsayımlar üzerine kurulmuş bir hayatın doğru yaşanamayacağını iddia etmişlerdir. Eflatun'a göre felsefe, hayatın kılavuzudur. Bu açıdan bakıldığında eğitim felsefesi, eğitim sistemlerinin ve okulun kılavuzudur (Turan, 2008).

Felsefe ile eğitim arasındaki ilişki felsefenin başlangıcından itibaren başlamıştır. Bu ilişkiden zamanla "çocuk eğitiminin bilimi", "çocuğun moral eğitimi" gibi anlamlara gelen pedagoji doğmuştur. Bugün en temel disiplinlerden biri olan pedagoji, kişisel gelişme anlamında kullanılan antik Yunanca "paideia" sözcüğünden türetilmiştir. Ancak, bu kavram günümüzde kullanıldığından daha derin bir anlam içermektedir. 'Paideia'nın Almanca karşılığı olarak 'bulding' kavramı kullanılmaktadır. Bulding,

karakter gelişimini, büyümeyi ve kültürel özellikler kazanmanın yanı sıra bilgi ve beceri alanında planlı bir eğitimi içermekte; bireyin çevresi ile bütünleşmesini ifade etmektedir (Akyüz, 1992).

Eskiden beri eğitim üzerine düşünen filozof ve sosyologlar bir anlamda ve daha çok pedagoji yapmışlardır. Durkheimci yaklaşıma göre pedagoji, tüm eğitim sistemlerini, yapılarını, fonksiyonlarını dikkate almaktır. Başka bir deyişle pedagoji; bir pratikler, uygulamalar, etkinlikler teorisidir. Epistemolojik olduğu kadar aksiyolojik bir kuram ve yaklaşımdır. Bilgi ve eylem kuramı doğrultusunda gelişme göstermiştir (Değirmencioğlu, 2004).

Pedagoji ile çocuğun fizyolojik, psikolojik, entelektüel ve moral oluşumunu içeren eğitim olgusu arasındaki fark pek açık değildir. Nitekim Durkheim sosyolojisine eklemlenmiş Ziya Gökalp ve İsmayıl Hakkı Baltacıoğlu ve yakın zamanlara kadar birçok sosyolog ve pedagog eğitim olgusunun sistematik analiz ve açıklamalarını yaparken bir anlamda pedagoji yapmışlardır.

4. Felsefî Akımlar ve Eğitim Yaklaşımları

Felsefe ve eğitime ilişkin çalışmalarda pek çok güçlükler vardır. Bunların başında felsefî akımların sınıflaması gelmektedir. Temel felsefî kuramlardaki farklılıklar eğitim felsefelerine de yansımıştır. Brameld, eğitim felsefelerini ideolojik duruşa göre Radikal ya da Yeniden Kurmacı (Reconstructionist), Liberal ya da İlerlemeci (Progressivist), Muhafazakâr ya da Özcü (Essentialist), Reaksiyoner ya da Daimici (Perennialist) olarak sınıflandırma yoluna gitmiştir. Bunun dışında daha birçok sınıflamadan söz etmek mümkündür. Genellikle, felsefe ve eğitimde yetkili kişiler geniş kapsamlı sınıflamalar yapmışlardır. Bu sınıflamalarda en dikkat çekici felsefi akımlar şunlardır: "İdealizm", "Realizm", "Pragmatizm" ve "Varoluşçuluk" (Büyükdüvenci, 1987). Diğer bazı sınıflamalarda Naturalizm ve Materyalizme (Sönmez, 2005) yer verilmiştir.

4.1. İdealizm ve Eğitim

İdealizmin ilk temellerini atan filozof Platon'dur. İdealizm, felsefe tarihinde İlkçağdan itibaren etkili olmuş ve birçok türü ortaya çıkmış bir akımdır. İdealizm, gerçekliği tinsel sayan ve dış dünyayı düşüncenin yansıması olarak gören bir akımdır. Günlük dilde ise, maddesel kaygı ve çıkarlardan uzak; gerçekleşmesi güç, üstün değer, beklenti ve amaçlara bağlılık olarak tanımlanmaktadır (Yıldırım, 2000). Bu anlamda idealizm, varolan her şeyi düşünceye bağlamakta ve ondan türetmektedir. İdealizm, düşünce dışında nesnel bir gerçekliğin varolduğunu yadsımaktadır. İdealizm, gerçekliğin maddî güçlerden değil de idealardan kaynaklandığını, dolayısıyla, her türden maddî varlığın tinsel bir temele indirgenebileceğini savunmaktadır. İdealizm, varlığın düşünceden bağımsız olarak varolduğunu kabul eden "gerçekçilik", "maddecilik" ve "doğalcılık" akımlarının tam karşısında yer almaktadır.

İdealizme göre, gerçekliğin mükemmel bir düzeni vardır ve değiştirilemez, mutlak olan, gerçek olan hep aynı kalmaktadır. İnsan zihninde idea denilen bu gerçekliklerin doğuştan geldiği varsayılmaktadır. İnsanın temel görevi, aklını kullanarak bu idealara

ulaşmaktır. İnsan ancak bu şekilde kendini gerçekleştirebilmektedir. Çünkü idealar aynı zamanda mükemmel bir düzen içerisinde bulunan evreni yaratan Tanrı'yı da simgelemektedir (Sönmez, 1998; Gutek, 1997).

İdealizme göre, gerçek bilgi ideaların bilgisidir. İdealar değişmez, gözle görülemez, duyularla algılanamaz olan varlıklardır. Onlar, ancak akıl yoluyla bilinebilmektedir. İdeaları konu alan bilgiler a prioridir, yani deneyden bağımsızdır ve doğuştandır. İdeaların akıl yoluyla kazanılan bu bilgi doğru bir bilgidir, yani nesnesi ile uyuşma içindedir. Öte yandan bu bilgi zorunlu bir bilgidir, çünkü olduklarından başka türlü olamayan değişmez varlıkların bilgisidir. Nihayet bu bilgi, tümel bir bilgidir, çünkü onun istisnası yoktur (Cevizci, 1994).

Ahlâksal açıdan idealizm, iyi ideasını ya da değerleri ulaşılması gereken en yüksek erek olarak kabul etmektedir. İyilik, doğruluk ve güzellik bütünsel varlıkta bulunmaktadır. İnsanın iyiyi istemesi aynı zamanda Tanrı'ya ulaşması demektir. İdealizm, Kant'ın görev ahlâkında savunduğu gibi, mutluluk ve yarar ahlâkına karşı salt gerçekliği, hiçbir koşula bağlamadan ölçü olarak ele almaktadır. Us-duyarlık, özgürlük-doğa gerginliğinde kendini gerçekleştiren insanın, ahlâkın temeli olan özgürlüğü, erişilmesi gereken biricik ödev ve insan yaşamının anlamı olarak görmesi gerektiğini savunmaktadır (Akarsu, 1988).

İdealist eğitimin amacı, kişiyi iyiye, doğruya, güzele ulaştırmaktır. İyi bir eğitim programının kişi ile mutlak gerçeklik arasında ilişkileri düzenlemeye dönük olması gerekmektedir. Böylesi bir program, felsefe, matematik ve teolojiyi temele almalıdır. Çünkü bu alanlar genel ve soyuttur. Kişinin duyuşsal alanını geliştirmek için bu derslere ilave olarak programda tarih, edebiyat gibi derslere de yer verilmelidir. İdealistler evrensel değerleri kapsayacak ölçüde hem bedenen hem de ruhen estetik duygular içinde yetiştirilmeyi savunmaktadırlar. Böyle bir eğitim, ancak akıl ve sezgi yoluyla gerçekleştirilebilmektedir (Sönmez, 2006).

İdealist eğitimin merkezinde konular, dersler, evrensel doğrular ve bunları aktaracak öğretmen vardır. Bu nedenle idealistler, konu alanı-bilgi merkezli eğitim programı geliştirme yaklaşımlarını benimsemişlerdir. Konu alanı-bilgi merkezli program yaklaşımlarının ortak özellikleri arasında evrensel doğruları yansıtan bilgi ve içeriği programın ayrılmaz parçaları olarak kabul etme, içeriği ders kitaplarının içeriği ile sınırlama, öğretmenlerin her birinin bir konu alanının uzmanı olması gibi özellikler sayılmaktadır. Ancak bu tür programlar, içeriği birbirinden kesin olarak ayrılmış konu alanlarına göre düzenlenmesi ile bilginin gerçek hayattan kopmasına neden olması ve öğrenci ilgi ve ihtiyaçlarını gözardı etmesiyle de eleştirilmişlerdir.

İdealistlerin eğitim yöntemleri, bilgi kuramlarıyla paralellik göstermektedir. İdealizme göre bilgi a prioridir, doğuştandır. O halde insan aklını kullanarak doğru bilgiye ulaşabilir. Bunun için tümdengelimi kullanmalı ve içe dönmelidir. Başka bir deyişle ruhunu dinlemeli, iç gözlemde bulunmalıdır. Okul ve öğrenme-öğretme ortamı, öğrencinin gizil potansiyelini açığa çıkaracak biçimde düzenlenmelidir. Öğretmenin temel görevi de, öğrencilerindeki bu gizil güçleri bilinç düzeyine çıkarmak olmalıdır (Sönmez, 1998; Gutek, 1997).

Konu alanını örgütleyişlerine göre kendi içinde de çeşitleri olan bu yaklaşımlarda genellikle düz anlatım, soru-cevap, ezberleme gibi öğretim yöntem ve teknikleri kullanılmaktadır. Ayrıca, Sokratik tartışma tekniği de idealistlerin sıkça başvurdukları bir uygulamadır. Öğretmen-öğrenci ilişkisinde öğretmen ön plandadır. Öğretmenin model alınması esastır. Böyle bir öğretmen ise bilgili, alanında uzman ve sıcakkanlı olmalıdır. Değerlendirmede ise, öğrencilerin başarısını birbirleriyle kıyaslayan norm dayanaklı değerlendirme tercih edilmektedir. Değerlendirme konuları, öğrencilerin genel zihin yeteneklerini kullanmalarını gerektiren konular arasından seçilmektedir. Bunun için dönem ya da yılsonunda düzey belirleme sınavları yapılmaktadır (Sönmez, 1998).

4.2. Realizm ve Eğitim

Realizm, düşünmenin temeli ve eylemenin ölçüsü olarak gerçekliğe bağlanan görüş ve tutumdur. Sorunları yarar açısından ele alınmakta, somut, akılcı ve mantıksal bir tutum sergilenmektedir. Gerçeklik, varolan şeylerin tümüdür. Bilinçten, tasarımlardan bağımsız bir dış dünyanın varlığına inanılmaktadır. Öznenin dışında ve özneden bağımsız bir dış dünyanın varlığı ve bu dünyanın araştırılmaya değer bulunması, bilinebilir olması sadece felsefe açısından değil, bilimler açısından da bir çıkış noktası olmuştur.

Eleştirel realizm, Aksiyolojik realizm, Empirik realizm, Toplumcu realizm, İdealist realizm, Pragmatik realizm, Maddeci realizm gibi realizmin birçok çeşidi vardır. Bununla birlikte realizm genel olarak, olguları ne kadar aykırı görünürse görünsün, şeyleri olduğu gibi, nesnel olarak ve dürüstçe kabul etme tavrıdır (Cevizci, 1996). Realist felsefenin filozofları, Fransa'da Descartes, Hollanda'da Spizona, Almanya'da Leibniz sayılabilir (Bilhan, 1991). Realistler, gerçekliğin nesnel bir düzeni olduğunu, insanların bu gerçekliğin bilgisine ulaşma yetilerinin bulunduğunu ileri süren bir felsefedir (Gutek, 1997).

Realizm, bilginin gerçekle olan uygunluğunu ele almakta ve gerçek hakkındaki bilgileri sınamaktadır. Bu durum, özün değişiminden çok görüş açısının değişimidir. Özneden bağımsız ve onun algısına göre değişmeyen nesnel bir dünyanın olduğu kabul ediliyorsa, bilginin de nesneyle uygunluk taşıması gerektiği fikrinin kabul edilmesi gerekmektedir. Eğer nesneler dünyası, insanın bilme ve kavrama yetenekleriyle tanımlanıyorsa, düşünceler ile gerçeklik arasında tam bir yakınlık kurulabilmektedir. İnsanlar, akıl ve muhakeme güçleriyle dünyayı bilmektedirler. Varolan her şey, doğadan gelmekte ve doğanın kanunlarınca idare edilmektedir. İnsan davranışları bu doğa kanunlarına uygunluğu ölçüsünde akılcıdır (Özkan, 1998). Realizmde, maddeden gelen gerçeklik, değişmez ve mutlak kabul edildiği için, insanların bu mutlak doğrulara ulaşmasında aklını kullanması gerektiğine inanılmaktadır. Bu sayede insanlar, yaşadıkları toplumun bilgi birikimini de edinmektedirler. Zaten realistlere göre eğitimin amacı, toplumun kültürel birikimini genç nesillere aktararak, onların akıllarını kullanma yollarını geliştirmek ve bu sayede insanları mutlak doğrulara ulaştırarak onları mutlu etmektir. Realizm, insanın aklını geliştirmeyi, bireylerin kendini ifade etmelerini ve kendi

kimliklerini belirleme konusunda onları cesaretlendirmeyi hedeflemektedir (Sarpkaya, 2004).

Realist eğitimcinin amacı, meslekî eğitimi geliştirme, toplumsal yaşamla bütünleştirme, yaşama ilişkin pratik, meslekî anlamda işlevsel bilgi edinme ve bu bilgiyi tutarlı ve inandırıcı bir biçimde insanlığa aktarmaktır.

Realist eğitimciler insan aklını merkeze aldıklarından, konu alanının sistematik olarak disiplinlere ayrılarak organize edilmesinin düşünmeyi kolaylaştırdığını kabul etmektedirler. Bu nedenle, tıpkı idealizmde olduğu gibi realizmde de konu alanını merkeze alan eğitim programları benimsenmektedir. Aradaki en önemli fark, realist programlarda konuların mantıklı bir düzen içerisinde sınıflanarak, örgütlenmiş disiplinlerle ifade edilmesidir. Günümüzdeki okul programlarının matematik, fizik, biyoloji gibi disiplinler ve bunların kendi içinde alt disiplinlere ayrılarak düzenlenmesinin temelinde realist filozofların bu görüşleri yer almaktadır. Ayrıca öğretilecek konu alanının özelliklerine göre öğretim yöntemlerinin değişmesi gerektiği fikri de realistlere aittir. Realistler eğitimi, insanı toplumsallaştırma süreci olarak ele almaktadırlar. Gerçeğe ulaşmak için başvurdukları akıl yürütme yolu ise tümevarımdır.

Kısaca realistlerin eğitim görüşlerinin temelinde disiplinler ve kültürel birikimi aktaran öğretmenler vardır. Öğretmen hem alan bilgisi hem de öğretme yeteneği bakımından kendini geliştirmiş uzman bir öğreticidir. Bilgi ve becerilerle birlikte öğrenci de realist eğitimin önemli bir ögesidir. Öğrencinin birçok alanda katılımı söz konusudur. Ancak, son sözü öğretmen söylemektedir. Realist eğitim anlayışında kullanılan yöntem ve teknikler ile değerlendirme teknikleri idealist görüşlerle benzerlik göstermektedir. Ancak realist eğitimciler, bu yöntemlere ek olarak, öğrencinin bizzat kendisinin yaptığı deney, gözlem gibi yollarla yeni bilgiyi edinmesini de önemsemektedirler (Sönmez, 1998).

4.3. Pragmatizm ve Eğitim

İdealist ve realist felsefeler yirminci yüzyılın doğasına uymayacak kadar spekülatif ve tutucu oldukları için birçok bakımdan eleştirilmişlerdir. Yirminci yüzyılın başlarında ABD'de ortaya çıkan yeni bilim anlayışı, eğitim felsefesinin de bilime ve bilimsel yönteme dayandırılması gerektiğini ortaya çıkarmıştır. O dönemde ortaya çıkan toplumsal çalkantılar ve reform hareketleri de bu dönüşüme eşlik etmiştir. 19. Yüzyıl'da metafizik spekülasyona yönelen eğitim felsefesi, daha sonra natüralist bir kimlik kazanmıştır. Bu yeni hareket çeşitli adlarla anılmaya başlamıştır. Önce Pragmatizm, sonra "Aletçilik" (Instrumentalism), daha sonra da "Deneycilik" (Experimentalism) olarak tanınmıştır (Büyükdüvenci, 1987).

Doğruluğu ve gerçekliği tek yanlı olarak, yalnızca eylemlerin sonuçları ile değerlendiren ve onlara yalnızca "fayda" açısından bakan akıma felsefede Pragmatizm denir. Bu akıma göre gerçeklik ve doğruluk, insanın eylemlerinin sonuçları, başarıları

ve yararlılıkları ile değerlendirilmelidir. Eylemlerin sonuçlarında dikkate alınan ölçüt ise, eylemin öncelikle bireye yarar sağlayan eylem olmasıdır (Cevizci, 1994).

Pragmatizme göre, bütün bilgiler ve kuramlar insan yaşamını kolaylaştırmak içindir. Eğer herhangi bir kuram ya da bilgi, insanın yaşamda karşılaştığı sorunlara çözüm üretemiyor ya da bir farklılık yaratmıyorsa hemen ondan vazgeçilmelidir. Şu halde bir kuramın ya da bir düşüncenin anlamı, onun işe yararlılığıyla ölçülmektedir. Ancak, yararlılıkla da yalnızca bireyin maddî ihtiyaçlarının karşılanması değil, aynı zamanda insanın ve toplumun gelişmesine katkıda bulunan her şeyi anlamak gerekmektedir. Her bireyin kendi yararını toplumun yararıyla birleştirmesi düşünülmektedir. Eğitim-öğretim de tamamen bu hedef doğrultusunda düzenlenmelidir.

Yararcılığa göre; bilimde, felsefede, teknolojide hiçbir tanım ya da formül kesin, nihaî ve değişmez değildir. Burada insanın kendisi önemli bir ölçüttür. İnsan kendi gerçekliğini kendi yaratmaktadır. Bu nedenle pragmatizm katılımcılığı ve demokratik yaşamı teşvik etmektedir. Problem çözme ve eleştirel düşünmeye yönelik tüm etkinliklerde zekâyı öne çıkarmaktadır (Sarpkaya, 2004).

Konu alanı, disiplin ve düşünceyi öne çıkaran idealist ve realistlere karşılık, pragmatistler bilgiyi sürekli değişim içinde olan bir süreç olarak kabul etmektedirler. Öğrenme ise problem çözme esnasında gerçekleşmektedir. Bilme eylemi Pragmatizme göre, öğrenen ve çevre arasındaki etkileşim sonucunda gerçekleştiğinden, öğrenenin aktif katılımını gerektirmektedir. Bu etkileşimin temelinde ise değişme kavramı bulunmaktadır. Hem öğrenen hem de çevre sürekli etkileşim içerisindedir (Sönmez, 1998).

Pragmatist eğitimcilere göre, öğrencilere öncelikle nasıl eleştirel düşünebileceklerini öğretmek gerekmektedir. Ayrıca, sürekli değişen dünyanın problemleri de değişeceğinden, problem çözme becerilerini geliştirmek de önemlidir. Bir durumun problem olarak algılanması, eleştirel bakış açısına sahip olmakla ilişkilidir. Böylesi bir bakış açısı, ağırlığın konu alanlarından ziyade öğretim yöntemlerine verilmesiyle olanaklıdır. Önemli olan değişimle baş etmenin yollarını öğrenmek ve bilimsel araştırmayı bilmektir. Bu nedenle pragmatist felsefenin gelişimi, bilimsel gelişmelerle paralel gitmiştir (Özkan, 1998).

İdealizmin aksine Pragmatizmde bilgi aposterioridir, deneyseldir, bilimsel yöntemle elde edilmekte ve genellikle sınama-yanılma tekniğine başvurulmaktadır. Eğitim, değişen şartlara göre kendini sürekli yenileyebilmelidir. Eğitim programı, zekâyı ve aklı geliştirmeye, kullanmaya teşvik etmelidir. Eğitim-öğretim konu merkezli değil, öğrenci merkezli olmalıdır. Kuramdan çok uygulamaya ağırlık verilmelidir. İşlevsel olmayan bilgiler öğretilmemelidir. Eğitim ortamı demokratik, öğretmen rehber olmalıdır. Eğitim programlarında hedefler esnek olup, süreç içerisinde değişime açıktır. Öğrencilerin yorumlama, ifade etme ve tartışmalarını sağlayacak problem çözme etkinliklerine uygun öğretim yöntem ve teknikleri kullanılmaktadır. Bu tür programlarda geleneksel yöntemlere ek olarak, bireyin kendi başarısını ölçtüğü, bireysel değerlendirme teknikleri de kullanılmaktadır (Sönmez, 1998).

Pragmatist görüşleri eğitim alanına uygulayan en ünlü filozof, John Dewey'dir. Dewey'e göre, insanın bilme yetisi evrim geçirmiştir. Fakat bu evrim, kuramsal ya da metafizik amaçlarla değil de, yaşama başarılı bir biçimde uyum sağlamak için söz konusu olmuştur. Bu bağlamda düşünceler ve nesneler yaşamda başarılı olmak için başvurulan birer araçtırlar (Cevizci, 1994). Dewey, eğitimi insanı geliştirmeye yarayan bir süreç, devamlı yeniden oluşan bir yaşantı olarak tanımlamaktadır. Değişim ve yenilik Dewey'in eğitim felsefesinde önemli anahtar kavramdır. Yine Dewey'de toplumsal süreç ile eğitimsel süreç birbirine benzemektedir. Bu nedenle Dewey, okulu toplumun küçük bir prototipi olarak görür. Hem toplum hem de okul, bireyler arasındaki iletişime dayanmaktadır. İyi bir toplumda eğitimin ölçüsü, büyük çapta bireylerin kültürel kaynakları ortak olarak kullanmaya ve bölüşmesine bağlıdır. Kültürel dayanışma ve içselleştirme ne kadar fazla olursa, bireyin kendini geliştirebileceği kaynaklara ulaşması o kadar yüksek olmaktadır (Büyükdüvenci, 1987).

Kısaca, Dewey, eğitimde bilginin rolü ve doğasına önem vermiştir. Darwin'in Evrim Kuramından oldukça etkilenmiştir. O, insanlara nasıl düşüneceklerinin öğretileceği bir eğitim kuramı geliştirmiştir. Dewey'e göre, ideal bir eğitim programı öğrencilerin yaşantı ve ilgilerine dayalı olmalıdır. Ayrıca, eğitim programlarında yer alan dersler, birden fazla disiplini içerecek şekilde disiplinlerarası bir yaklaşımla ele alınmalıdır.

4.4. Varoluşçuluk ve Eğitim

Varoluşçuluk, kökleri Kierkegaard ve Nietzsche gibi düşünürlere dayanmakla birlikte, Sartre, Jaspers, Heidegger ve Marcel gibi çağdaş filozoflar tarafından savunulmuş olan felsefe akımıdır. İnsanın varoluşuyla nesnel gerçeklik arasındaki karşıtlığı güçlü bir biçimde vurgulayan, iradesi ve bilinci olan insanların, irade ve bilinçten yoksun nesneler dünyasına fırlatılmış olduğunu öne süren felsefe okuludur (Cevizci, 1996).

Çağdaş felsefe akımları içinde en çok ses getiren ve tartışma yaratan akımlardan biri de varoluşçuluktur. Varoluşçu filozoflar Pragmatizmden etkilenmekle birlikte eklektik bir felsefeye sahiptirler. Geleneksel felsefî akımlarda olduğu gibi, aralarında bir bütünlük yoktur. Dönem dönem kendi içinde çelişkiye düşen görüşler ileri sürmüşlerdir. Bu özelliklerinden dolayı da şiddetle eleştirilmişlerdir. Bu eleştirilerin bir kaçı, toplumsal sorunlara bireysel çözüm aradıkları, önsel/yerleşik değerleri tanımamakla bireyi boşlukta bıraktıkları ve ileri sürdükleri görüşlerin eğitime uygulanmasının kolay olmadığı şeklindedir. Eleştirilerin haklı yönleri vardır ve yerindedir; ancak, varoluşçuluğu geleneksel felsefe gibi değerlendirmek yanıltıcıdır. Varoluşçuluk daha çok bir eylem tarzı olarak kendini ortaya koymaktadır. Çıkış noktası olarak da insanın varoluş sorunu gösterilmektedir (Büyükdüvenci, 1987).

Varoluşçuluk, insanın dünyaya atılmış olduğunu, özünü kendisinin belirleyeceğini; gerçekliğin tümüyle öznel olduğunu; felsefenin yabancılaşma, sıkıntı, hiçlik duygusu gibi içsel yaşantılara yönelmesi gerektiğini; evrenin rasyonel bir tarafının olmadığını; saçma ve anlamsız olduğunu; evrende ahlâkî kural, ilke ve değerlerin bireyin kendisi

tarafından yaratıldığını; dolayısıyla, evrene anlamın insan tarafından verildiğini; insanın mutlak bir irade özgürlüğüne sahip olduğunu; bireyin olduğundan tamamen farklı biri olabileceğini savunmaktadır (Cevizci, 1996; Akarsu, 1988). Kısacası varoluşçuluk bireyin kendini kendisi inşa etme görüşünü ön plana çıkarmaya çalışan bir görüştür.

Varoluşçular için bilgi objektif ve kesin değildir. Üstelik aposteriori ve sezgiseldir. Bilgi insanın yaşantısı ve tasarımları sonucu oluşmaktadır. Bu nedenle bilginin değeri, kişinin kendi ölçütlerine göre belirlenmektedir. Örneğin çiftçiliğin gerçek sorunlarını anlamak için çiftçi olmak gerekmektedir (Sönmez, 1998). Burada bilginin nesnelliğinden çok öznelliğine vurgu yapılmıştır.

Varoluşçulukta eğitim, insanın yaşantısını oluşturan tüm deneyimleri, gerçeklikleri olduğu gibi sunmak üzerine inşa edilmiştir. Başka bir deyişle, çocuğu başarıya olduğu kadar başarısızlığı da, sevinci olduğu kadar acıyı da karşılamaya hazırlayan bir etkinliktir. Yaşam, gelişme ve yıkım, neşe ve trajediden oluşmaktadır. Mutluluk için eğitim tehlikeli bir öğretidir. Varoluşçu şunu sormaktadır; "Tarihteki büyük buluşlar mutlu insanların eseri mi? Yoksa kendini gerçekleştirme, varlığını tamamlama özlemi çeken insanların mı?" (Büyükdüvenci, 1987).

Öğretme-öğrenme süreci, öznel etkinlikler ve beklentiler çerçevesinde örgütlenmektedir. Dolayısıyla, evrensellik ve objektif bilginin hâkimiyeti kabul edilmemektedir. İnsancıl olarak adlandırılmayı hak eden yegâne eğitim öznel beklentileri ve etkinlikleri dikkate almalıdır. Çünkü varoluşçulukta insan, bilginin, aklın, okulun üzerindedir. Bu durumda varoluşçu eğitimin hedefleri şunlardır: İnsanın kendisini yaratması, insanın kendi varoluşunu gerçekleştirmesi, insanın kendi istenciyle eylemde bulunması, toplumsal değerlerden kurtulması, anı/şimdiyi yaşaması, bilginin öznel olduğunu kabul etmesi, varoluşun özden önce geldiğini savunması, toplumsal çevreye uymaması (Sönmez, 2006).

Varoluşçu eğitimin amacı, çocuğu özgür bir birey olmaya teşvik etmek olmalıdır. Eğitim baskı unsuru olarak kullanılmamalıdır. Aşırı uzmanlaşmanın bir hata olduğunu belirten varoluşçular, uzmanlaşmanın içsel gelişmeyi engellediğini düşünmektedirler. Aynı şekilde erken yaşta başlatılan meslek eğitiminin de çocuğun özgürlüğünü sınırlandırdığını belirtmektedirler. Varoluşçulukta gerçek, sonsuz olarak düşünüldüğünden önceden belirlenmiş bir eğitim programları yoktur. Ancak, edebiyat, tarih, felsefe ve sanat gibi insan bilimleri üzerinde önemle durmaktadırlar.

Eğitimcinin en önemli görevi çocuğun karakterinin biçimlenmesine yardımcı olmaktır. Bunun için gerekli olan şey alçakgönüllülük, kendinin farkında olma ve kendine güvendir. Karakter eğitiminde öğrenci bir bütün olarak ele alınmalıdır. Çünkü o, hem yaşayan bir gerçeklik, hem de olabilecekleri içinde barındıran bir potansiyeldir. Öğretmenin görevi, öğrencinin içindeki bu potansiyeli açığa çıkartmaktır.

Kısaca, başkalarının yönlendirdiği bir toplumda bireyin yok olması, varoluşçuluğun ana temalarından biri olmaktadır. Bireyin kurtarılması söz konusu olduğunda ise, eğitim olayını gündeme getirmektedirler. Ancak, bazı eğitim görüşleri çelişkiler

içermektedir. Çünkü bu eğitim anlayışında birey sürekli olarak kendini aşmaya çalışmakta, yaşama anlam yüklemekte ve değerler yaratmaktadır. Varoluşçulara göre, insanlar kendi amaçlarını kendisi belirlediği için eğitimde hiçbir model / yönlendirme kabul edilememektedir. Bu durumda aile, çevre, toplum gibi eğitimin önemli bileşenleri devre dışı kalmaktadır. Hatta buna okul ve öğretmen de eklenmektedir. Varoluşçu eğitimde bireye aşırı vurgu yapılması, eğitimin toplumsallaştırma işleviyle çelişmektedir. Diğer canlıların doğa ile uyum içinde yaşarken insan ile dünya arasında bir boşluğun ortaya çıkması, eğitimin işlevlerinden biri olan çevreye uyum sağlama ile çelişmektedir.

4.5. Materyalizm ve Eğitim

Materyalizm, her türlü gerçekliğin özünü ve temelini maddede gören, maddeden başka hiçbir tözün bulunmadığını öne süren dünya görüşüdür (Akarsu, 1988). Diyalektik materyalizm, İlkçağdan itibaren pek çok düşünceyle etkileşim içinde olmuştur. Felsefe tarihinde idealist felsefeye karşıt olarak gelişen akım, Marx ve Engels'in öncülüğünde sistemli bir düşünceye dönüştürülmüştür.

Materyalizm, Marksizmin felsefî çekirdeğini, Marx'ın ekonomi ve toplum üzerine tezlerinin temelini oluşturur. Marksist materyalizmin doğuşunda, Marx'ın hem diyalektik metodundan etkilendiği Hegel'le, hem de Feuerbach gibi materyalizmin mekânik bir yorumunu savunan çağdaşlarıyla polemiği etkili olmuştur. Hegel'in ideaların varlıklardan bağımsız geliştiği, maddî dünyanın "aşkın ideanın" bir yansıması olduğu ve bunların çatışmasının tarihsel gelişimi belirlediği tezine karşılık Marx gerçekliğin ve kainatın insan aklından önce geldiğini, düşüncenin insanın materyal dünyayla etkileşiminin ürünü olduğunu savunmuştur. Kendi deyişiyle "Hegel diyalektiğini ters çevirerek gerçekliğin ve tarihsel değişimin üretici güçlerinin maddî koşullarında aranması gerektiği"ni söylemiştir (Erkılıç, 2008).

Materyalizm, diyalektiğin ve tarih felsefesinin bilimsel bir temelde ele alınmasını, sınıf mücadelesinin tarihi yapıların dönüşümündeki etkisini göstermeye olanak sağlamıştır. Başka bir deyişle, diyalektik materyalizm, Marksizm'in toplumsal alana uyarlamasını olanaklı kılmıştır. Diyalektik materyalizmin dayandığı temel ilkeler şunlardır: Evrende her şey karşılıklı etkileşim içindedir ve birbirlerine bağlıdır. Her şey değişmektedir ve dönüşür. Nicel birikimler zamanla nitel değişmeye neden olur. Evrende sürekli olarak karşıtların mücadelesi vardır (Hilav, 1985).

Kuşkusuz Materyalist eğitim felsefesi, temel desteğini sosyolojik çatışma kuramından almıştır. Materyalist yaklaşımın eğitimi sosyolojik olarak yorumladığı öne sürülebilir. Çünkü materyalizm, diyalektik yöntemin toplumsal alana uygulanması sonucu ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda materyalizm, eğitimi toplumsal bir üst kurum olarak yorumlamıştır. Kapitalist eğitimin amacı, egemen sınıfların istediği biçimde sistemi yeniden üretme, sisteme uygun iş gücü ve istendik davranışlara sahip bireyler yetiştirmektir (Macionis ve Plummer, 1998; Akt. Erkılıç, 2008).

Marksizm'e göre toplumsal yapı, ekonomik alt yapı tarafından belirlenir. Buna göre eğitim, tıpkı din, siyaset, aile gibi üst yapı kurumudur. Üst yapı kurumu olarak eğitim, diğer kurum ve süreçleri etkiler. Böylece ekonomik süreçlerle eğitim süreçleri arasında çift yönlü bir etkileşim yapısı ortaya çıkar (Topses, 2006).

Geçmişte sosyalist ülkelerde uygulama olanağı bulan diyalektik eğitim ya da politeknik eğitim, materyalist felsefeden beslenmiştir. Günümüzde reel sosyalizmin kesintiye uğramasıyla politeknik eğitim gündemden düşmüşse de alternatif eğitim modeli olarak entelektüel çevrelerde tartışılmaya devam edecektir. Marksizm, radikal eğitim anlayışlarına, eleştirel pedagojiye ve diğer sosyolojik kuramlara kaynaklık etmektedir.

4.6. Naturalizm ve Eğitim

Realizmle yakından ilişkili olmakla birlikte ayrı bir felsefî akım olarak gelişen ve temeli çok eski çağlara dayanan natüralizm, fiziksel dünyanın dışında bir gerçekliğin olmadığını savunur. Natüralizm'e göre insanoğlu doğanın bir ürünüdür. Bu nedenle natüralizm, insan ve doğa arasındaki uyum ve ilişkilere önem verir. Doğa, doğrunun, insan yaşantısının ve deneyimlerinin kaynağıdır. O halde doğa kanunlarının topluma, ekonomiye, siyasete ve eğitime uygulanması gerekir. Bu akım materyalist felsefeyle de özdeşleştirilmekte ve metafiziğe karşı çıkmaktadır.

Natüralist felsefeye göre eğitim, insanları, insan doğasının gerektirdiği şekilde ve bu doğaya uygun bir yaşam doğrultusunda yetiştirmelidir. Gerçek, doğadır ve insan da doğal bir varlıktır. O doğuştan iyidir; sonradan insanın elinde ya da toplumsal koşulların zorlamasıyla bozulur. O halde eğitim insan doğasına uygun olarak düzenlenmelidir. J.J. Rousseau ve Pestallozzi, bu felsefenin eğitimle ilgili görüşlerini savunmuşlardır (Sönmez, 1998). Böyle bir eğitim öğrenci merkezli ve demokratik olmalıdır. Öğrenciler, bizzat yaparak yaşayarak öğrenmeli, doğal ortamda karşılaştığı problemleri yine kendi çözmeli, duyularını geliştirmeli, çevresiyle etkileşerek hayatını düzene koymalıdır. Doğa, insan için iyi bir kılavuzdur; hiçbir insana ayrıcalık tanımamıştır.

Öğrenme kişinin ilgi ve yeteneklerine göre düzenlenmelidir. Öğretmen bilgi aktaran, ezberleten değil, doğal ortamda bilgi için fırsat ve imkânlar yaratan biri olmalıdır; Öğrencilerin çevreyle etkileşimini sağlayarak öğrenmeyi gerçekleştirilmelidir. Öğretmen öğrenciyi zorlamamalıdır, çünkü insan öğrenmeye hazır olduğu zaman öğrenir. Öğrenciye hazır bilgi sunulmamalı, bilgiyi keşfetmesine imkân sağlayacak yöntemler kullanılmalıdır (Sönmez, 1998).

Eğitim insanın doğasına ve yaşama dönük olmalı. Çocuğa gerçekleri olduğu gibi anlatmalı, bir şeylerin üstü örtülmemeli ya da çarpıtılmamalıdır. Ayrıca çocuğa bazı dogmalar yerine yaşamda gerekli olan bilgi ve beceriler kazandırılmalıdır. Öğrenci; kafasının almadığı, anlayamadığı toplumsal olay ve değerlerden uzak tutulmalıdır. Bizim zihnimizin konusu olan bazı semboller ya da inançlar, erken yaşta verilmemeli; çünkü öğrenme ancak mantıklı olunca ve anlaşılınca gerçekleşir (Sönmez, 1998).

5. EĞİTİM AKIMLARI

Temel felsefi kuramlardaki görüş ayrılıklarından kaynaklı olarak eğitim felsefesinde farklı eğitim akımları ortaya çıkmıştır. Bu bölümde beş eğitim akımı üzerinde durulmuştur: "Daimicilik", "Esasicilik", "İlerlemecilik", "Yeniden Kurmacılık" ve "Politeknik Eğitim".

5.1. Daimicilik

Daimicilik, en tutucu (muhafazakâr) eğitim felsefesidir. Platon ve Aristo geleneği ile Hıristiyan düşünür St. Aquinasin skolastik görüşlerinden esinlenmiştir. Temel referans kaynağı olarak idealizmi referans almaktadır. İnsan doğası, ahlâkî ilkeler, gerçeklik ve doğruluğun hiç değişmeyen evrensel olgular olduğu savunulmaktadır. Daimiciliğe göre, doğru bilginin kaynağı akıldır. İnsan, aklı sayesinde gerçekliğin bilgisine ulaşabilmektedir. Eğitimin amacı da zaten, insan aklını etkinleştirmektir. İnsan akıllı bir varlıktır; Tanrı'dan akıl taşımaktadır. Bir eğitim programı da Tanrı, evren ile insan arasındaki ilişkileri ele almalı ve açıklamalıdır. Böyle bir programda salt aklın ürünü olan felsefe, matematik ve teoloji temele alınmalıdır; çünkü bu alanlar soyut ve geneldir, tüm özel durumlara uyarlanabilir. Çünkü evrensel nitelikler taşırlar. Daimiciler, yüzlerini geçmişe dönerek insan doğası, gerçeklik, bilgi, doğruluk, erdemlilik, güzellik, mutluluk, gibi evrenin değişmeyen görünümlerini öne çıkarmışlardır (Sönmez, 1998).

Daimici eğitim, çocukta ruhsal ve zihinsel potansiyeli geliştirmeyi hedeflemektedir. Bu çerçevede insanın aklını ve iradesini geliştirme, içinde yaşadığı dünyaya değil, evrensel ve değişmez gerçeğe (Tanrısal akıl) uyum sağlama / yönelme, aklın kurallarını doğru ve etkili kullanma, tümdengelimi işe koşma, özgür ve sorumlu olma, yaşamı taklit etmeme ve ona hazırlanma daimici eğitimin hedefleridir. Bu hedeflere ulaşmak için ortaöğretim düzeyinde dilbilgisi, matematik, mantık, klasik ve modern diller ve daimici programların özü sayılan Batı dünyasının klasik eserlerinin okutulduğu oldukça üst düzey bir program önermektedirler. Çocuğun bilişsel ve duyuşsal alanını geliştirmek için insan ve kültür derslerine de yer verilmelidir. Aktarılacak kültürel değerler, kişiyi evrensel gerçeğe yöneltmelidir; çünkü gerçek hep aynıdır ve hiç değişmemektedir (Sönmez, 2006; Gutek, 1997).

Daimicilik, insan doğasının süreğen oluşuna bağlı olarak, eğitimin de değişmez olduğunu kabul etmektedir. Çocuklara dünyanın fiziksel ve ruhsal sürekliliğinden haberdar olacakları temel konular öğretilmelidir. Bu süreklilikler en iyi biçimde daimicilerin "büyük kitaplar" dedikleri eski Yunan klasikleriyle öğrenilmektedir. Bu görüşe göre, insanlar özde her yerde aynı olduklarından, eğitim de herkes için aynı olmalıdır. Çünkü insanın, insan olarak her çağda toplumsal işlevi aynıdır. Bu nedenle eğitimin insanı insan olarak ıslah etme amacı aynıdır. Adler'e göre, temel eğitim, düşünen hayvan olarak insanın ussal güçlerini disipline etmek ve entelektüel yeteneklerini geliştirmektir (Büyükdüvenci, 1987). Eğitimin görevi, insanları günün gerçeklerine değil, ebedi gerçeğe uyumlarını sağlamaktır. Gerçek her yede aynı olduğuna göre, eğitim de her yerde aynı olmalıdır. Sınıf ortamında

gerçek yaşam kesitleri değil, ideal olanın sunulması, öğrencilerin akıllarını ve iradelerini geliştirecek olanakların yaratılması savunulmaktadır. Eğitim öğrencilere insanın evrensel yönlerini öğretirken edebiyat, felsefe, tarih ve bilim alanlarında geliştirilmiş büyük yapıtlardan yararlanmalıdır. Çünkü gerçek ve doğru bu yapıtlarda yazılıdır. Öğrencinin entelektüel sorunları özümsemesi ve böylece kendisini geliştirmesi, kendini tanımasını ve disipline etmesi ile olanaklıdır.

Eleştiri: Daimiciler, güç, sıkı ve aristokrat bir eğitimi öngördükleri, eğitimi büyük kitaplarla sınırladıkları, eşitlik, özgürlük ve değişimi göz ardı ettikleri için eleştirilmişlerdir (Sarpkaya, 2004). Gerçekten de daimiciler, demokrasiye inanmakla birlikte, çocukta toplumsal reform isteklerinin uyandırılmasını engellemeye çalışmışlardır. Okulu toplumsal yaşamın bir kesiti olarak değil, entelektüellerin yetiştirildiği yapay ortamlar olarak düşünmüşlerdir. Öğrencinin zihinsel yeteneğini ve beklentilerini dikkate almayıp, herkese aynı eğitimi uygulamak istemişlerdir. Üstelik daimici sınıfların tek otoritesi öğretmendir. Bütün bu eleştiriler daimiciliği, çağdaş eğitim anlayışından uzak, değişime kapalı, tutucu ve dogmatik bir statüye yerleştirmeye yetmektedir.

5.2. Esasicilik

Esasicilik, dünyada en çok kabul görmüş ve uzun süre uygulanma imkânı bulan bir eğitim akımıdır. Çeşitli felsefî görüşlere uyum göstermekle birlikte en güçlü referans kaynağı realist felsefedir. Esasiciler, daimiciler kadar olmasa da muhafazakâr bir özellik taşımaktadır. Daimicilerin savunduğu ideal dünya yerine, gerçek dünyayı referans almaktadırlar. Bununla birlikte, mutlak, değişmez gerçeklik fikri esasicilerde de ağır basmakta, bu yüzden Pragmatizm ve varoluşçu eğitim felsefesiyle birçok noktada karşıtlıklar oluşturmaktadır.

Esasicilerde de akıl merkezi bir kavramdır; ancak, daimicilerde olduğu gibi apiriorik değil, aposteriorik bir nitelik taşımaktadır. Dolayısıyla, gerçek dünya rasyonel bir çabanın -deney ve gözlem- sonucunda çok rahat kavranılabilmektedir. Bu amaçla tümevarım kullanılmalıdır. Böylece, tek tek olgulardan giderek genelin bilgisine ulaşılabilmektedir. Başlangıçta, insan aklı doğuştan boş bir levha gibidir; tüm bilgiler sonradan (aposteriori) öğrenilmektedir. Ancak bu, sıkı ve zor bir iş olup, disiplin ve çaba istemektedir; çünkü her insan her şeyi öğrenememektedir. Öğretmeni merkeze alan bu anlayış, öğrenciyi ezberci ve pasif dinleyici durumuna düşürmektedir (Sönmez, 2006).

Esasiciliğin eğitim hedefleri, öncelikle bilişsel ve entelektüel hedeflerdir (Özkan, 1998). Bu hedefler arasında kişinin toplumsallaştırılması, başat kültürel değerleri kazandırma, değişme ve çatışmayı önleme, kültürel mirası korumak gibi hedefler yer almaktadır (Sönmez, 2006). Dersler, kültürel mirasın aktarılma aracı olarak görülürken, ana vurgu, aklı disipline etme üzerinedir. Esasiciler, davranış psikolojisinin kuramlarını kendi öğrenme anlayışlarına uygun bulmuşlardır.

Bu akıma göre, insan zihni yetilerden oluşmaktadır. İnsanın denenmiş ve doğruluğu anlaşılmış olan kültürel kalıtı çocuk ve gençlere aktarmalı, böylece onların zihinlerinin tüm yetileri geliştirilmelidir. Bu nedenle esasiciler, eğitimde konuya çok önem vermekte, konuyu merkeze almakta, öğrenciye bunların hepsini sunmakta ve öğrencinin bunları özümlemesini istemektedirler. Çünkü insanların uygarlığı geliştirebilmeleri için önceden varolan kültürel kalıtı öğrenmeleri gerekmektedir. Öğretim uygulanabilir olmalıdır ve çocukları yaşama hazırlayacak mantıklı bilgiler içermelidir. Esasici eğitimciler, ilkokul düzeyinde aritmetik, okuma ve yazma; ortaöğretim düzeyinde anadil, matematik, fen, tarih ve yabancı dil derslerinden oluşan beş temel konunun bulunması gerektiğini savunmaktadırlar. Daimicilik gibi konu alanlarını merkeze almakla beraber esasiciler, çağdaş konu alanlarını da eğitim programlarına dahil etmektedirler. Bu bakımdan esasiciler, daimicilere göre daha esnektirler. Bununla birlikte esasiciler de öğrenciler arasında bireysel farklılıkları pek önemsemeyerek, tek tip eğitimi savunmaktadırlar. Sunuş yoluyla öğretim, tekrar, alıştırmalar, ezberleme gibi teknikler esasici programda sıklıkla yer almaktadır. Sınama durumu, derslerde işlenen konularla sınırlıdır (Özkan, 1998; Gutek, 1997).

Öz kavramıyla esasiciler, bir yandan temel kültürel unsurları belirlerken, bir yandan da okula bunların sürekliliğini sağlamak için kültürel aktarıcılık rolü yüklemişlerdir. Başka bir deyişle, okulun işlevi gelenekselin sürdürülmesiyle sınırlıdır; toplumsal düzenleme ve reformlara kapalıdır (Sarpkaya, 2004).

Eleştiri:

Esasiciler, değişen bir kültürde fazla durağan olmuşlardır. Öğrencide entelektüel inisiyatifi geliştirmede başarısızdır. Öğrenciyi okul yaşantısının başından itibaren, kendisi için düşünmeye yönlendireceği yerde, öğrencinin seçmediği ve düzenlemediği içeriği özümlemesini istemektedir. Öğretmene ve ders içeriklerine gösterilen bu bağımlılık, demokrasi için gereken katılımcılığı ve eleştirel düşünmeyi engellemektedir (Alkan, 1983). Üstelik öğrenciyi dikkate almayarak, ağırlığı öğretmene ve konu alanına vermesi çağdaş düşünce ve eğitim anlayışıyla da pek örtüşmemektedir.

5.3. İlerlemecilik

Kökeni Pragmatizme dayanan ilerlemecilik akımı, esasiciliğe bir tepki olarak ortaya çıkmıştır. Geleneksel eğitimin baskıcı, şekilci ve tutucu niteliğine karşı, daha radikal ve daha özgürlükçü bir söylem kullanılmıştır. Akımın kurucuları arasında J. Dewey vardır. 1900'lü yıllarda Amerika'da 'demokratik toplum için vatandaş yetiştirme' çabaları bu akımın ortaya çıkmasında etkili olmuştur. Çünkü Amerika'da 19. Yüzyıl'dan itibaren metafizik spekülasyonuna yönelen eğitim felsefesi, -toplumsal değişim anlamında-yeni durumu açıklamakta güçlük çekmiştir.

Pragmatizmin "gerçeğin özü değişmedir" görüşünden yola çıkan Dewey, bir doğa yasası olarak devamlı gelişim ve farklılaşmayı eğitimin de betimleyici bir normu olarak saptamıştır. Buna göre eğitim bir gelişme olarak görülmüştür. Ayrıca, gelişimin amacı daha ileri bir gelişim ve daha ileri bir eğitimdir. Yalnız Dewey, doğanın sınırlarını belirlediği boyutların dışında bir eğitim ölçütü kabul etmemiştir (Büyükdüvenci, 1987). Burada natüralizmin ilerlemeci akım üzerindeki etkisi açıkça görülmektedir.

Şüphesiz, gelişen yaşamla iç içe geçen ve dinamik olan eğitim, doğal olarak ilerlemeci olacaktır. Böyle bir eğitimin amacı, bir dizi kapalı ve mutlak doğruyu yeni kuşaklara aktarmak değil, bugün için sahip olunan kavramların değişken doğasını anlatarak, bilgiye ilişkin açık ve spekülatif bir bakış açısını geliştirmektir. Bu tür bir eğitim sisteminin merkezinde, kendi deneyimleri sonucu gelişen ve öğrenmeyi öğrenen öğrenciler bulunmaktadır (Özkan, 1998).

İlerlemeci felsefeyi temel alan eğitim programlarında değişmenin doğasını kavrama, bilimsel yöntemi kullanma, yararlı olanı öne çıkarma, öğrencilerin kendi yaşantıları yoluyla gizil yeteneklerini açığa çıkarma ve geliştirme, günlük yaşamı düzenlenme, sürekli değişmeye açık olma, toplum ve birey arasındaki ilişkileri dengede tutma, demokratik tutum geliştirme, hiçbir bilgiyi mutlak doğru olarak kabul etmeme, değişmeyen ideal bir varlığı değil, sürekli değişen bir yaşamı temele alma gibi hedefler yer almaktadır (Özkan, 1998; Sönmez, 2006).

İlerlemeciler için eğitim, bir ürün değil, ömür boyu süren bir süreçtir; "ne" düşünülmesi gerektiğini değil, "nasıl" düşünülmesi gerektiğini vurgulayan felsefî akımdır. İlerlemeciler, eğitim etkinliklerinin merkezine çocuğu almaktadırlar. Onlara göre çocuklar, önceden seçilmiş içeriğin pasif alıcısı olarak değil, kendi yaşantılarıyla daha iyi öğrenmektedirler. Eğer okuldaki yaşantılar tek tek öğrencilerin ilgisine ve ihtiyacına göre düzenlenirse, tek bir konu alanının öğrencilere uygun düşmeyeceği açıkça görülmektedir. Nitekim Dewey, bütün okullara uygun tek bir içerik, tek bir ders sistemi ya da öğretim yöntemine inanmamakta, birey ya da grupların ihtiyaç ve ilgilerinin kültürden kültüre, bir yerden başka bir yere göre değişiklik gösterdiğini düşünmektedir. Yine Dewey'e göre, eğitim programı disiplinlerarası iş birliğine göre düzenlenmelidir. Böylece programda, tüm öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarını karşılayacak konu ve dersler yer alabilir. Eğitim durumları, demokratik, etkileşime dayalı ve öğrenci merkezlidir. Buluş yoluyla öğretim, problem çözme, araştırma, proje çalışmaları ve iş birliğine dayalı öğrenme en çok kullanılan teknik ve yöntemlerdir. Sınama durumunda ise, gerçek yaşamda karşılaşılan ve araştırmaya dayalı sorular sorulmalı, ezbere dayalı bilgilerin sorulmasından kaçınılmalıdır (Özkan, 1998).

İlerlemeci felsefenin temelinde güçlü bir demokrasi inancı vardır. Çünkü okullar, demokratik bir toplumda yaşamak için gerekli becerilerin ve araçların öğrenilip uygulandığı minyatür toplumlardır. Buna göre eğitim, hayata hazırlık değil, hayatın kendisidir. Eğitilmiş kişi de hayata uyan değil, onu geliştiren kişidir. Bu görüşlerden hareketle ilerlemeciler, sınıf içinde otoriter ilişkilere itibar etmemişlerdir. Öğretmen aktarıcı değil, rehberdir. Rekabete dayanan eğitimi değil, iş birliğine dayanan eğitimi esas almalıdır (Sönmez, 2006).

İlerlemecilerin eğitime kazandırdığı en önemli kavramlar, yaparak-yaşayarak öğrenme, yaşam boyu eğitim, bireysel farklılıklar temelinde eğitim, öğrenme etkinlikleri, yaşantılar, problem çözme ve proje çalışmalarıdır (Özkan, 1998)).

Eleştiri: ilerlemecilere yöneltilen eleştiriler daha çok muhafazakâr çevrelerden gelmiştir. Öğrenmenin çocuğun ilgisine göre düzenlenmesi sıkça eleştiri konusu yapılmıştır. Üstelik öğrencinin kendi yaşantısıyla hedeflere ulaşmasını pek mümkün görmemişlerdir.

5.4. Yeniden Kurmacılık/ İnşacılık

İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra dünya yeniden şekillenmeye başlayınca, eğitim felsefelerinde de yeni arayışlar dikkat çekmektedir. İlerlemecilere karşı muhafazakârların tepkisi artarken geleneksel felsefe akımları yeniden canlanmaya başlamıştır. Dewey'in izinden gidenler de ilerlemeciliğin bıraktığı boşlukları doldurmak ve yeni durumu açıklamak için "Yeniden Kurmacılık" (reconstructionism) akımını başlatmışlardır. İlerlemecilik eğitim felsefesi, değişimlerin mevcut düzende yapılan reform hareketleriyle oluşturulduğu dengeli bir toplum için uygundur. Ancak, yeni dönemde ortaya çıkan değişimleri açıklayabilmek için yeni bir eğitim felsefesine ihtiyaç duyulmuştur. İşte yeniden kurmacılık, böyle bir arayışın sonucu ortaya çıkmıştır.

Yeniden kurmacılık bir bunalım felsefesi olarak adlandırmak mümkündür; yalnızca eğitim açısından değil, kültür açısından da bunalım felsefesidir. Bunalıma kaynaklık eden sorunların başında ise, dünyanın farklı kutuplara bölünmesi, engellenemezse bir gecede yok olacağı korkusudur. Diğer yandan insanlık şimdiye kadar tanıdığı daha yüksek bir uygarlık düzeyini gerçekleştirebilecek bir çağda yaşamaktadır. Buradan hareketle yanıtlanması gereken asıl soru şudur: Birçoğunun kafası karışık olsa da, acaba insanlık hangi yolu tercih edecek; insanlığı yok olmaya götürecek yolu mu? Yoksa yeniden kurmaya/inşaya götürecek yolu mu? İnşacılar bu konuda emin olmakla birlikte insanların nasıl bir tutum izleyeceklerinden emin değillerdir. Bu noktada eğitimden bekledikleri şey, tüm enerjisini, tüm sorumluluğunu dünya halklarının yeniden inşa yolunu seçmelerine adamasıdır.

Yeniden kurmacılar eğitime, amaç, araç ve değer yönelimi boyutunda bakmaktadırlar. Eğitimin en önemli amacı, dünya uygarlığı fikrini canlı tutmak olmalıdır. Çünkü dünya, enerjisine ve kaynaklarını birbirine nefret duymaya harcayan ve birbirini yok etmeye çalışan düşman kamplara ayrılmıştır. Nefret, yıkım gibi değerler insan hayatında sevgi, iş birliği ve inşa gibi değerlerden daha fazla yer etmiştir. Bu nedenle tüm ırkların, inançların ve ulusların dünya barışı ortak amacı içinde birleşmesi çok önemlidir. Bu durumda öğretmenlere ve okullara büyük görev düşmektedir. Okullar yeniden inşacılara göre, sorunların analiz edildiği, yorumlandığı ve değerlendirildiği yerler değildir; bu sorunlara çözüm üretildiği, gerektiğinde öğretmenlerin ve öğrencilerin de eyleme geçtiği yerlerdir (Büyükdüvenci, 1987).

Yeniden kurmacılar, öğrenen-merkezli eğitim anlayışını yanlış bularak, toplum-merkezli bir anlayışı savunmaktadırlar. Ayrıca, ilerlemecilerin etnik ve sınıfsal ayrımcılık, işsizlik, yoksulluk gibi sorunları görmezlikten geldiklerini düşünmektedirler.

Bugün ise bu sorunlara cinsiyet ayrımcılığı, politik baskılar, savaşlar, nükleer kazalar, çevre kirliliği gibi yenileri eklenmiştir (Sönmez, 2006).

Yeniden Kurmacılara göre toplum, sürekli değiştiği için eğitim programları da değişmelidir. Bir eğitim programında kültürel mirasın aktarılmasına doğrudan karşı çıkılmamakla beraber, kültür ve uygarlıkların eleştirel olarak incelenmesi gerektiği vurgulanmalıdır. Ayrıca, dünyanın ve toplumların geleceğinin planlanması çabaları yeniden kurmacı programların önemli bir farklılığıdır (Özkan, 1998). Tüm bu görüşlerden hareketle inşacıların eğitim hedefleri; dünya uygarlığını kurma, barışı ve insanlığın mutluluğunu sağlama, tam demokrasiyi gerçekleştirme, insanların demokratik yaşam biçimini benimsemelerini sağlama, yaşamı yeniden kurma, bilginin değişken doğasını anlama, insani değerleri savunma vb. olabilir. Eğitim programlarında sosyal bilimlere ağırlık verilmelidir. Ulusal ve uluslar arası toplumsal sorunlar ele alınmalıdır. Eğitim durumlarında demokratik sınıf ortamı, tartışma ve eleştirel düşünme, problem çözme yöntemleri ağırlıklı olarak kullanılmalıdır. Sınama durumumu ise, öğrencilerin gizil yeteneklerini açığa çıkaran, bilimsel araştırma ve sosyal olgularla ilgili sorulara yer verilmelidir (Sönmez, 2006; Özkan, 1998).

Eleştiri

Tartışmalı konularda öğretmen ve öğrenciyi çözüm sürecine dahil etmeleri eleştiri konusu olmuştur. Okulu ve eğitimi toplum mühendisliği olarak kullanmaları da yine eleştirilen bir başka noktadır.

5.5. Politeknik Eğitim

Diyalektik materyalist felsefeye dayanan Politeknik eğitim, genelde eski reel sosyalist ülkelerde uygulama olanağı bulmuştur. Temsilcileri Diderot, Holbach, Marx ve Engels'tir. Eğitimin genel amacı insanlar arasında barışı, kardeşliği ve adaleti sağlayarak sömürüye son verilmesine katkı vermektir (Türkoğlu, 1996).

Marx, daha insancı (hümanist) bir eğitim anlayışına sahipti ve yabancılaşma teorisi ile konuya açıklık getirmeye çalışıyordu. Buna göre kapitalist işbölümü insanı yabancılaştırmış, onu türünden uzaklaştırmış ve tek boyutlu kılmıştı. Eski dönemlerin çok sıfatlı insanı yerini tek boyutlu bir köleye bırakmıştı. Oysa, kapitalist işbölümünü ve yabancılaşmayı aşmak gerekiyordu. Olgunluk dönemi yapıtlarında (başta Kapital olmak üzere) Marx, politeknik eğitim anlayışını formüle eder: Formülün temeline de eski işbölümünün yerine yenisini önerir. İnsan, üretim sürecine toplumsal biçimde katılıp emeğinin ürününe sahip olacak, bu süreçte eğitim de alacaktır. Eğitim ile üretim iç içe geçecek; her üretim ortamı eğitim, her eğitim mekânı da üretim ortamı olarak işlev görecektir. Ancak, her eğitsel faaliyetin temelinde üretim olacaktır, zira genel zenginliğin üretilmesinde üretim, eğitimin temelinde yer alacaktır. Marx, Kapital'de çocukların fabrikalarda nasıl da acımasız ve uzun süreli çalıştırıldıklarını anlatır ve

eleştirir ama çocukların parasız ve kamusal eğitimlerinin temeline üretimi koymaktan da geri durmaz.

Marxizm'e göre eğitim, insanın çok yönlü yetiştirilmesini esas alır; doğayı denetim altına almak, değiştirmek ve üretimde bulunmak temel amaçtır. Yeni insan, ancak üretici olmak koşuluyla şekillenebilir. Eğitim, üretim içindir. Politeknik eğitimde kişiler, üretim süreçlerinin genel, bilimsel ilkelerini öğrenmeli; uygulama yapmalı; her türlü işlerde yararlanacakları araç ve gereçleri kullanılmalıdırlar. Tüm bunlara ek olarak, insanlar beden eğitimi ve estetik eğitimden de geçirilmelidirler. Bu tür eğitimde uygulama ve kuram iç içe olmalıdır. Uygulama sonuçlarına göre, yeni bir kuram oluşmalı; bu oluşan kuram, uygulamada sınanmalıdır. Uygulamadan elde edilenlere göre, kuram yeniden düzenlenmeli, yani eksikleri giderilmeli, yanlışları düzeltilmelidir. Bu süreç biteviye sürmelidir. Başka bir deyişle, üretici işin yapıldığı her yer (fabrika, atölye, tarla çiftlik vb.) birer okul olmalıdır (Korolyov, 1989; Kaygısız, 1997).

Politeknik eğitim kafa ve kol emeği arasındaki mesafeyi, okul eğitimiyle toplumsal eğitim sürecini kaynaştırarak ortadan kaldırmayı amaçlar. Üretim sürecinde bulunan öğrenci bilgiyi daha iyi kavramakta ve bu bilgiyi toplumsal alanda uygulayabilme imkânına sahip olabilecektir. Politeknik eğitimde üretim ve endüstrinin öne çıkarılmasının anlamı şudur: Değer yaratan emeğin eğitimi, tinsel değil, ancak maddî bir boyutta gerçekleşirse yenilikçi ve değiştirici olabilir (Korolyov, 1989).

Politeknik eğitim anlayışına göre eğitim, toplumsal üretimi artırmalıdır; toplumsal yaşamı destekleyen bir eğitim anlayışında insan doğaya egemen olmaya, doğayı işlemeye, değiştirmeye ve üretimde bulunmaya zorlar. Ayrıca insan, sınıf bilinciyle donatılmalı, sömürüye karşı olmalıdır. Politeknik eğitimin hedefleri, sınıfları ve her türlü sömürüyü ortadan kaldırma, insanlar arasında kardeşliği barışı, adaleti, eşitliği, mutluluğu vb. sağlamak olmalıdır.

Politeknik eğitim, diyalektik akıl yürütmeyi esas alır; tüm olgu, olay ve nesnelerin birbirleriyle ilişkisi olduğunu kavratır, toplumsal yararı, kişisel yarardan üstün tutar, kişinin çok yönlü yetiştirmesine imkân sağlar, çelişkinin ve değişmenin kaçınılmaz olduğunu söyler, bilginin doğruluğuna şüpheyle bakılmasını sağlar.

Eğitimin amacı çok yönlü insan yetiştirmek olunca, okullarda doğa ve toplum bilimlerine; iş ve teknik, beden eğitimi ve estetik derslerine daha çok yer verilmesi gerekmektedir. Temele politik ve teknik konular içeren dersler alınmalıdır. Derslerin içeriği, diyalektik akıl yürütmeyi sağlayacak nitelikte olmalıdır. Dersler ve içirik; öğrencinin ilgisini çekecek, onun üretici yaratıcılığını geliştirecek, kolektif üretimi, çalışmayı, yaşamayı sağlayacak; somuttan soyuta, basitten karmaşığa, kolaydan zora, bilinenden bilinmeyene ve birbirinin önkoşulu olacak şekilde düzenlenmelidir.

Eğitim ortamında kişilik eğitimine de yer verilmelidir. Kişiler hem yaratıcılıklarını geliştirmeli; hem de yaşantılarında buyruk beklemeden görevlerini yerine getirmelidirler. Bu amacın gerçekleşmesi için eğitim durumunda öğrencilerin tartışarak, üretim ortamında karar vermeleri, görevlerini buyruk beklemeden yapmaları sağlanmalıdır. Eğitim durumunda, özeleştiriye yer verilmelidir. Üretici işin

planlaması, değerlendirilip geliştirilmesinin her aşamasında yapılanların tümü grupça tartışılmalı, herkesin görüşü alınmalıdır. Eğitim ortamında diyalektik akıl yürütmeyi, öğrencilerin kullanması sağlanmalıdır. Bunun için, tez, antitez ve sentez sürecinin işe koşulduğu doğal ve toplumsal olgular sınıfa getirilmelidir. Ayrıca bu süreç, değişik üretim araçlarında öğrencilerce kullanılmalı; böylece onların çok yönlü yetişmeleri de gerçekleştirilmelidir. Okulöncesi eğitimde ve ilköğretimde, diyalektik materyalizmin ilkeleri genellikle eğitsel oyunlarla kazandırılmalıdır. Eğitim ortamında, disiplin sağlamada gerektiği zaman ceza kullanılmalıdır; fakat bu, insanı tekrar topluma kazandırmak için işe koşulmalıdır. Politeknik eğitimin sınama durumlarında öğrencinin diyalektik akıl yürütmeyi kullanıp kullanmadığını, üretime katkısını, kuram ve uygulamadaki başarısını, kollektif çalışma gücünü topluma katkılarını vb. ölçen sorular sorulmalıdır. Bir başka deyişle kişi, üretici işteki yapıp ettiklerine, tutumuna, emeğine vb. göre değerlendirilmelidir (Kaygısız, 1997).

Politeknik eğitimin ilkeleri yaşam boyu eğitim, bilimsellik, demokratikleşme, üretim için eğitim ve çocuğun çok yönlü gelişimi olarak özetlenebilir (Sönmez, 2006) .

Politeknik eğitim anlayışı, hem Batı hem de Doğu toplumlarda destek bulmuştur. Ancak bu uygulamalar Marksist uygulamalar değildir. Kapitalist toplumlardaki politeknik eğitimler, genelde uygulama ağırlıklı eğitim süreçleri ile iş yaşamına benzetilmiş ortamlarda iş eğitimi odaklı eğitim etkinlerini kapsamaktadır (Erkılıç, 2008).

Eleştiri

Politeknik eğitimin okulların fabrikaya, öğrencileri de işçiye benzetmesi açısından yeterince özgürlükçü olmadığı noktasında eleştiri vardır. Ayrıca çocukların üretimin bir parçası haline getirilmesi, beraberinde çocuk emeğinin sömürülmesine neden olmaktadır. Çocukların çok yönlü eğitilmesi fazla ütopiktir; çünkü yetenekleri açısından mümkün değildir. Ayrıca fazla ideolojik bulunmaktadır.

Örnek Olay II

"Ormanda yolunu kaybetmiş bir adam için, tek bir gerçeklik vardır; bu gerçeklik ise, ormanın kendisi ve ormanda yolunu kaybetmiş olduğu olgusudur. Amaç, bu insanın kaybolmuşluğun ve yolunu yitirmişliğin yarattığı korku ve tedirginlikten kurtulması ve ormandan sağ salim çıkabilmesidir. Bu bağlamda, onun sahip olduğu tüm görüşler, ormandan çıkış için oluşturduğu tüm kuramlar, ormandan sağ salim çıkabilme amacı için bir araçtan başka hiçbir şey değildir. Kaybolmuş olan adamın görüşleri, ormandan çıkış yoluyla ilgili tahminleri, amaca götüren araçlar oldukları sürece, yani uygulamada bir işe yaradıkları sürece doğrudur" (Cevizci, 1994: 49).

Sorular

1. Örnek olayda hangi felsefî akım açıklanmaktadır?
2. Bilimsel araştırmaların, kuramların ve yasaların, bizim dışımızda bir gerçekliği var mıdır? Sınıfta tartışınız.
3. Bireysel anlam haritaları üzerine inşa edilen bilimsel bilgi, hangi eğitim modeli içinde değerlendirilebilir? Sınıfta tartışınız.

Özet

Felsefe nedir? Bu kolaylıkla sorulabilen, ancak yanıtlanması bir o kadar da güç bir sorudur. Felsefe sözcüğünün uzun bir tarihi vardır; farklı dönemlerde farklı anlamlara karşılık gelmiştir. Bu nedenle aynı zaman diliminde yaşayan insanlar, felsefeye, üzerinde anlaşabildikleri tam bir tanım verememişlerdir.

Felsefe sözcüğünün kökeninde, bilgelik sevgisi ya da bilginin peşinden koşma anlamına gelen bir derinlik vardır. Başlangıçtaki bu özgün anlamına uygun olarak, her türden bilimsel araştırmacıya filozof denilmiştir. Şu halde başlangıçta felsefe ile bilim kavramı aynı anlamda kullanılmıştır. Zamanla, bilgi birikimindeki artışın bir sonucu olarak, bilginin kapsamı içinde kalan her şeyi bilmek tek bir insanın kapasitesini aşar hale gelince, bilimlerde uzmanlaşma başlamıştır. Zamanla bilimler felsefeden kopmaya başlayınca felsefe yeni konu alanlarıyla gelişmesini sürdürmüştür. Dolayısıyla, felsefenin işlevi hiçbir dönem ortadan kalkmamış ve ona bugün olduğu gibi hep ihtiyaç duyulmuştur.

İnsanın en temel özelliği düşünen bir varlık olmasıdır. Ayrıca, düşündüğünü çeşitli şekillerde diğer insanlara aktarabilmektedir. Bu bakımdan insan aynı zamanda bir kültür ve uygarlık yaratabilen tek varlıktır. İnsan aynı zamanda akıl sahibi bir varlıktır. İşte felsefe, insanın aklını ve diğer düşünme yeteneklerini kullanarak var olan hakkında soru sorma, cevap arama etkinliğidir. Felsefenin başlıca inceleme alanları Varlıkbilim (ontoloji), Bilgi kuramı (epistemoloji) ve Normatif ahlâk (aksiyoloji) kuramıdır. Ontoloji varolanı, epistemoloji bilgi sorununu, aksiyoloji ise değerler sorununu ele alır. Bugün de felsefe, önemli bir insan etkinliği olarak insanın bilme, eleştirme, soru sorma, merak etme, doğruyu, güzeli, gerçekliği ve iyiyi arama serüvenine eşlik etmeyi sürdürmektedir.

Felsefenin birçok alanla ilişkisi olduğu gibi, eğitimle de ilişkisi vardır. Eğitim işlerini düzenleyen uzmanlar mutlaka felsefe bilmek ve felsefeye başvurmak zorundadırlar. Çünkü eğitim programlarının hedefleri, içeriği ve diğer unsurlarının örgütlenişi, felsefî yaklaşımların etkisiyle şekillenmektedir. Ayrıca, eğitim politikalarıyla felsefenin çok yakın ilişkisi vardır. Eğitim Felsefesi, eğitimle ilgili olguları bütüncül bir bakış açısıyla değerlendiren disiplindir.

Günümüzde eğitimi en çok etkileyen felsefî akımlar İdealizm, Realizm, Pragmatizm ve Varoluşçuluktur. İdealizm, "Ben"in dışındaki nesnel gerçekliği yadsıyarak tüm varoluşu düşünceye indirgeyen öğretilerin tümüdür. Bilgi edinmede özne belirleyicidir. İnsanın ilerlemesi açısından düşsel tasarımlara ağırlık verir. Realizm ya da gerçekçilik, varlığın düşünceden bağımsız olduğunu ileri süren öğretidir. Buna göre realizm, bilgi edinmede düşünülen nesnenin (dış gerçeklik) düşünen özne üzerinde daha baskın olduğunu öne süren bilgi anlayışıdır. Pragmatizm, uygulamayı doğrunun ölçütü sayan ve buna göre zekânın şeyleri tanımakla değil, eylemlerin şeylere yönelimini düzenlemekle yükümlü olduğunu savunan öğretidir. Pragmatizmde gerçeğin değişken olduğu kabul edilmekte ve mutlak ve evrensel doğrular reddedilmektedir. Varoluşçuluk, insanı varoluşsal bir varlık olarak ele almaktadır. Varoluşçular bireye aşırı vurgu yapmaktadır. Bireyi somut gerçeklik olarak ele alır. İnsanın önceden belirlenmiş bir varlık olmadığını, özgür eylem içinde kendini var ettiğini savunmaktadırlar.

Reel sosyalizmin tüm dünyada gerilemesiyle birlikte diyalektik materyalizm ve onun eğitime yansımış şekli olan politeknik eğitim pek uygulama imkânı bulamamaktadır. Bununla birlikte diyalektik materyalizm felsefî akımlar içinde tartışılmaya devam edilmektedir. Özellikle eleştirel teoriye katkısı bakımından "Eleştirel Pedagoji" başlığı altında alternatif eğitim modellerinin geliştirilmesine katkısı olmaktadır.

Bu bölümde Politeknik eğitim anlayışı ile birlikte dört temel eğitim felsefesi (eğitim akımı) daha incelenmiştir. En muhafazakârından en ilericisine kadar sıralandığında bunların; Daimicilik, Esasicilik, İlerlemecilik ve Yeniden Kurmacılık olduğu görülmektedir.

KAYNAKÇA

Ajdukiewicz, K. (1989), *Temel kavramlar ve Kuramlar*, (çev. Ahmet Cevizci), Gündoğan Yayınları, Ankara.

Akarsu, B. (1988), *Felsefe Terimleri Sözlüğü*, İnkılâp Kitabevi, 4. Baskı, İstanbul.

Akyüz, H. (1992), *Eğitim Sosyolojisinin Temel Kavram ve Anlamları Üzerine Araştırma*, M. E. B. Yay. İstanbul.

Alkan, C. (1983), *Eğitim Felsefesi*, Uludağ Üniversitesi Basımevi, Bursa.

Arslan, A. (1994), *Felsefeye Giriş*, Vadi Yayınları, Ankara.

Akarsu, B. (1988). Felsefe Terimleri Sözlüğü, İstanbul: İnkılap Kitabevi.

Bilhan, S. (1991). Eğitim Felsefesi, Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.

Büyükdüvenci, S. (1987), *Eğitim Felsefesi - Yazılar*, Yargıçoğlu Matbaası, Ankara.

Cevizci, A. (1994), *Felsefe*, Mega Yayıncılık, Ankara.

Cevizci, A. (1996), *Felsefe Sözlüğü*, Ekin Yayınları, Ankara.

Değirmencioğlu, M. C. (2004), *Türk Felsefe Cemiyeti ve Sonraki Gelişmeler*, Odak Yayınevi, Ankara.

Değirmencioğlu, M. C.(1996), Coşkun; "Öğretmenler Gününün Düşündürdükleri", *Felsefe Dünyası*, Sayı: 19, ss. 6-15.

Erkılıç, Akman, T. (2008). Felsefî Akımlar ve Eğitim Felsefesi Akımları, A. Boyacı (Editör), Eğitim Sosyolojisi ve Felsefesi, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayını No: 973, 2008.

Gökberk, M. (1997), *Felsefe Tarihi*, Remzi Kitabevi, İstanbul.

Gutek, G. L. (1997), *Eğitime Felsefî ve İdeolojik Yaklaşımlar*, (çev. Nesrin Kale), Pegem Yayınları, Ankara.

Hilav, S. (1985), *100 Soruda Felsefe El Kitabı*, Gerçek Yayınevi, 4. Baskı, İstanbul.

Kafadar, O. (2000), *Türkiye'de Kültürel Dönüşümler ve Felsefe Eğitimi*, İz Yayıncılık, İstanbul.

Kaygısız, İ. (1997). "Eğitim Felsefesi ve Türk Eğitim Sisteminin Felsefî Temelleri, Eğitim ve Yaşam, Sayı 5.

Korolyov F. (1989). Lenin ve Eğitim, Sorun Yayınları, İstanbul.

Mengüşoğlu, T. (1983), *Felsefeye Giriş*, Remzi kitapevi, İstanbul.

Nutku, Uluğ (2012), İnanmanın Felsefesi, Anı Yayıncılık, Ankara.

Nutku, Uluğ (2013), Daha Güncel Felsefe, Ana Yayıncılık, Ankara.

Özkan, B. (1998), "Eğitimin Felsefî Temelleri", *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*, (Ed. Münire Erden), Alkım Yayınları, İstanbul.

Sarpkaya, R. (2004), "Eğitimin Felsefî Temelleri", *Meslek Olarak Öğretmenlik* (iç), Ed. Cevat Celep, Anı Yayıncılık, Ankara, ss. 147-189.

Sönmez, V. (1998), *Eğitim Felsefesi*, Anı Yayıncılık, 5. Baskı, Ankara.

Sönmez, V. (2006), "Eğitimin Felsefi Temelleri", *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*, (Ed.Veysel Sönmez), Anı Yayıncılık, Ankara.

Tanilli, S. (2002) "Eğitim, Toplum ve Gelecek", *Felsefelogos*, Sayı: 10, ss. 21-30.

Timuçin, A. (2002), "Felsefe Eğitimi ya da Bilincin Düzenlenmesi", *Felsefelogos*, Sayı: 10, s. 11-20.

Timuçin, A. (2002), "Tarihin İçinde İnsan", *Felsefelogos*, Sayı: 10, ss. 147-170.

Topses, G. (2006). "Eğitimin Felsefî Temelleri" Eğitim Bilimine Giriş. (Ed. L. Küçükahmet). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Turan, S. (2008). "Eğitim Felsefesi ve Çağdaş Eğitim Sistemleri", Boyacı, A. (Editör) Eğitim Sosyolojisi ve Felsefesi Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayını No: 973.

Türkoğlu, A. (1996). Doksan Dokuz Soruda Eğitim Bilimine Giriş, İzmir: Memleket Gazetecilik ve Matbaacılık.

Weber, A. (1991), *Felsefe Tarihi*, (çev. Vehbi Eralp) Say Yayınları, İstanbul.

Yıldırım, C. (2000), *Çağdaş Felsefe Sözlüğü*, Bilgi Yayınevi, Ankara.

EĞİTİMİN SOSYOLOJİK (TOPLUMSAL) TEMELLERİ

Yrd. Doç. Dr. Yalçın ERGÜNEŞ*

1. GİRİŞ

Bireyleri istenilen bir yaşam düzeyine ulaştırma çabasının en etkili araçlarından birisi de eğitimdir. Ulaşılmak istenen düzeyin değerlerini yerleştirmek, toplumu bu ereke yöneltecek kişi ve grup davranışlarını oluşturmak, buna engel olabilecek değer ve davranışları değiştirmek ancak eğitim yoluyla olmaktadır (Varış, 1976, s.13). Bunun yanı sıra eğitim, toplumun yaratıcı gücü ve verimini arttıran, toplumdaki kişilere, yeteneklerine göre yetişme olanağını sağlayacak sosyal adalet ve fırsat eşitliği ilkelerini ve toplumsal çevrelerini tanıtan, onlara bilinçli hareket etme olanağını veren, refah ve mutluluklarını artıran en önemli sosyal hizmettir.

Günümüzde fen ve teknolojideki yeni buluşlar, politik gösteriler, dünya savaşları sonunda ortaya çıkan uluslararası kuruluşların gittikçe yaygınlaşan uğraşı alanları, kültür geçişleri, uluslararası ekonomik yarışma ve dayanışma, yeni ekonomik blokların ortaya çıkması, özgürlük ve demokrasi üzerine yapılan tartışmalar, bireylerin bu geçiş devresine uyum yapabilecek bir şekilde eğitilmelerini zorunlu hale getirmiştir (Başaran, 1966, s.19).

2. EĞİTİM VE TOPLUM İLİŞKİSİ

Eğitimin işlevleri, eğitim amaçları ile bağlantılı olup onun tarafından biçimlenmektedir. Amaçlara göre işlevler de değişmektedir. Bununla beraber her toplumda eğitimin değişmeyen genel işlevleri vardır. Bunlar, kültürel, toplumsal, siyasal ve ekonomik olmak üzere dört noktada toplanmaktadır.

Eğitim dizgesinin birinci görevi ulusun kültürel kalıtını oluşturan bütün birikimi kuşaktan kuşağa iletmektir.

Okulların ve diğer eğitim kurumlarının genel işlevi kültürü tanıtmak yoluyla, öğrencilerin toplumsal uyumunu sağlamak ve onlara değişmekte olan dünyaya ve çağ koşullarına ayak uydurabilmeleri için kendilerine gerekli olan kültürü geliştirme yollarını öğretmektir.

* Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi Öğretim Üyesi

Eğitim yeni kuşağa ulusunun uygarlık ve kültür değerlerini devrederken iki noktaya önem vermektedir (Başaran, 1976, s.19). Bunlar;

1- Her yurttaşın kendi yeteneklerini tam olarak geliştirmesi ve bunları yararlı bir şekilde kullanması,

2- Her yurttaşın içinde bulunduğu topluma uyum sağlayabilecek şekilde yetişmesidir.

Böylece eğitim, ulusun üyesi olan her insanı hem bireyselleştirmekte hem de toplumsallaştırmaktadır.

Eğitim, bireyin davranışında kendi yaşantısı yoluyla ve amaçlı olarak istendik değişme meydana getirme sürecidir (Ertürk, 1978,s.12). Bu tanımla eğitime iki görev düşmektedir

1- Bir toplumun bilim, sanat, kültür, teknik ve din gibi çeşitli değerlerini genç kuşaklara aktarmaktır.

2- Bir toplumun davranışlarında istendik değişmeler yaratmak ve sürekli bir gelişme içinde bulunan bilim, teknik ve güzel sanatlardaki değişimi genç kuşaklara aktarmaktır.

Eğer eğitim bu iki görevinden birini yerine getirmezse, hatta ihmal ederse, görevini tam yapmamış olmaktadır. Yalnız geçmişte devranılan mirası aktarır, yeni gelişmelere kulaklarını tıkarsa o toplumun geleceğini tehlikeye düşürmektedir.Eğer eğitim yalnız ikinci görevine ağırlık verir, birincisini unutursa toplumların sürekliliği kesilmektedir. Bunun sonucunda kuşaklar arasında derin bir uçurum meydana gelmektedir (Koçer, 1974, s.61).

Eğitimin toplumsal işlevi ise, bireyi toplumsallaştırmak, toplumda yenilikçi ve değişmeyi sağlayıcı elemanlar yetiştirmek, ve siyasal ve toplumsal seçme gibi noktalarda toplanmaktadır. Eğitim çocuğa toplum değerlerini ve toplumsal kuralları, normları çeşitli yollarla öğreterek, onu toplumsallaştırmaktadır.

Eğitimin siyasal niteliği, onun devletin bir işlevi oluşundan ileri gelmektedir. Siyasal bakımdan eğitimin başlıca iki görevi vardır. Birincisi, mevcut siyasal sisteme bağlılığı sağlamak, ikincisi, toplumsal önderlerin seçimi, eğitilmesi ile ilgilidir. Her toplumda çeşitli yeteneklerdeki kişilerden oluşan bir "kabiliyet havuzu" vardır. Eğitim, bu havuzdaki en yetenekli çocukları seçip, onlara eğitim olanağı vererek, toplumun gelecekte kendilerinden yararlanmasını sağlayan bir seçme işlevi görevini yürütmektedir (Topçuoğlu, 1971, s.16).

2.1. Millî Eğitim Sisteminin Yapısı ve Gelişiminde Rol Oynayan Toplumsal Etkenler

Eğitim sistemleri, genellikle ait oldukları ülkelerin sosyal ve politik felsefelerini yansıtmaktadır. Açıkçası, örnek bir eğitim sistemi yoktur. Bazı sistemler uzun, yavaş bir evrim göstermekte ve ancak ait oldukları ülkelerin tarihini ve geleneklerini incelemek yoluyla anlaşılabilmektedirler. Diğerleri ise bir devrimin sonucudur ve devrim hükümetleri tarafından yeni rejime özgü ve onun amaçlarının gerçekleşmesine yardım eden bir yapıda oluşmaktadırlar (Cramer ve Browne, 1974, s.1).

Millî Eğitim sistemlerinin yapısında rol oynayan başlıca toplumsal etkileri yedi başlık altında gruplaştırmak mümkündür (Cramer ve Browne, 1974, s.3):

1. **Millî Birlik Duygusu:** Ülkelerin büyük bir bölümü etnik grupların birbiriyle karışmasından meydana geldiği için millî birliği sağlamak çok defa bir problem olmaktadır. Millî birliğin tamamıyla gerçekleştiği ülkeler daha az problemlerle karşılaşmaktadırlar.
2. **Genel Ekonomik Durum:** Bir ülkenin ekonomik kaynakları, sağlanabilecek eğitim olanaklarını büyük ölçüde etkilemektedir. Bir ülkedeki toplum gelirinin ancak sınırlı bir kısmı sosyal işlere ve eğitim hizmetlerine ayrılmakta ve yoksul ülkeler eğitim sistemlerini geliştirmekte zorluklarla arşılaşmaktadır.
3. **Dinî ve Kültürel Miras:** Bir ülkede din yönünden farlılıklar varsa din ve devlet işlerinin düzenlenmesinde meydana gelecek çatışmalar eğitim sistemini de etkilemektedir. Diğer yandan, bir ülkede halkın kültüründe yer alan temel inançlar ve geleneklerinde eğitim sistemini üzerinde derin tesirleri vardır.
4. **İleri Eğitim Düşüncesinin Durumu:** Eğitim bir süreçtir. Değişen sosyo-ekonomik durumlara uyum sağlayacak ve geliştirecek insanlar yetiştirmek zorundadır. Fakat bazı ülkelerin ileri eğitim düşüncesine karşı katı kuralları vardır. Eğitim sisteminin yapısı da bunu belirlemektedir.
5. **Dil Problemleri:** Bir ülkede birden fazla dil konuşuluyorsa bu durum eğitimde sorunlar yaratmaktadır. Tek ve herkes tarafından kabul edilen bir dile sahip olunduğu zaman, millî bir okul sisteminin organizasyonu çok kolay olmaktadır.
6. **Siyasî Yapı:** Eğitim sistemini çevreleyen siyasî atmosfer, o eğitim sisteminin gelişmesinde rol oynayan en güçlü etkilerden biridir. Eğitim sistemleri içinde bulunduğu ülkenin siyasal ve sosyal eğilimlerini izlemek zorundadır. Hiçbir ülke kendi siyasal yapısına ters düşen bir eğitim sistemini kurmamaktadır. Tersine kendi siyasî felsefesini geliştirici bir eğitim sistemini oluşturmaktadır.
7. **Uluslararası İş Birliği ve Anlayış Karşısında Takınılan Tavır:** Her yıl yüzlerce okul, üniversite öğrencisi ve öğretmen, çeşitli ülkelere gidip gelmekte ve birçok kimse başka insanların nasıl yaşadığını, çalıştığını yerinde öğrenme olanağı bulmaktadır. Ders programları değişik ülkelerde yaşayan halkların yaşamını daha sempatik anlatmak için dikkatli bir şekilde hazırlanmalıdır. Uluslararası anlaşmalar ve gelişen teknolojinin ülke kültürlerini ve insanlarını birbirlerine yakınlaştırması, beraberinde her toplumu dünyanın ayrılmaz bir parçası haline getirmiştir. Bu parçanın birinde meydana gelen sosyal, siyasal ve ekonomik değişim diğer dünya toplumlarını da etkilemektedir. Bu nedenle ülkeler arasındaki ortak uluslar arası anlaşmalar hemen hemen her ülkeyi etkilemekte ve onun karşıtında bir eğitim sistemi oluşturmak zorlaşmaktadır.

3. TOPLUMSAL STATÜ, ROL VE EĞİTİM İLİŞKİSİ

Toplumsal yapının en küçük birimleri statülerdir (Tan, 1972, s.64). Toplumsal statü, bireyin toplum yapısı içinde işgal ettiği "konum" ya da "yer"dir. Bu yeri ise toplumun

kendisi belirlemektedir. Toplumsal statü bireyin grup ya da toplumdaki yerinin betimlenmesiyle ilgili bir soyutlamadır (Tezcan,1981, s.276).

Toplumsal statü, belli bir toplumsal mevkide bulunan kimselere tanınan Presstij veya topluluğun türlü üyelerinin arkadaşları tarafından, işgal ettikleri mevkiye ve bu mevkinin rollerini ne kadar iyi oynadıklarına göre derecelendirilmelerini anlatmaktadır (Lundberg, Schrag, Larsen,1970,s.181). Statü, onu dolduran bireylerin özelliklerinden bağımsız olarak nitelenmiş ve değerlendirilmiş bir soyutlamadır.

Her toplum ister basit isterse karmaşık olsun, bireylerini sosyal statüye göre farklılaştırarak toplumda belli bir ölçüde kurumlaşmış bir hiyerarşik yapı oluşturmaktadır. Genel olarak, toplum için çok büyük önemi olan ve en çok yetişme ve yetenek gerektiren konumlar, en iyi avantajlarla donatılır ve hiyerarşide en yüksek yere, "statüye" sahiptir.

Statü geçici bir olaydır. Çünkü zamanla statünün değeri değişebilmektedir. Statü sembolü, herhangi bir kimsenin mesleğini ya da çalıştığı yerin niteliğini belirleyen ögelerdir. Belli bir statüyü dolduran herkes, statü sembollerine sahiptir. Bunlar bir ev, bir rozet, bir meslek vb. olabilmektedir (Tezcan, 1981, s.278).

Toplumların statü sembollerinde sürekli bir enflasyon ve deflasyon vardır. Örneğin, modada aşağı statü grupları, daha yüksek statünün sembollerine ilgi duymaktadırlar. Böylece beğenilen modalar, elit olmayanlar için seri halde üretilmektedir. Fakat bu modaların statü değeri seçkin (elit olanlar) yüzünden kıymetini yitirmektedir. Böylece var olan statü sembolü düşmektedir. Elit olmayan gruplar süreci yeniden başlatarak, daha yeni statü sembollerine yönelmektedirler.

Toplumda çeşitli bireylere tanınan toplumsal statülerin belirli kökenleri vardır.

Toplum başlıca iki yönden bu statüyü vermektedir.

1. Birey tarafından hiçbir hareket ve etkide bulunmaksızın, toplum kendi kabul ettiği bazı ölçütlere göre ona belirli bir statü yani bir toplumsal konum tanımaktadır. Bunun en açık örneği "soy", "aile", kısacası "kan bağı"na dayanan statülerdir (verilen statüler).
2. Birey tarafından sarf edilmiş çabalara gene belli ölçülere göre, toplum bir değer biçmekte ve bunun sonunda ona toplumsal bir statü vermektedir. Burada birey kendi emeği, başarısı ve yeteneği ile bir yere gelmektedir (kazanılan statüler).

Toplum, bir bireyin toplumsal statüsünü belirlerken genel olarak aşağıdaki ölçütleri kullanmaktadır.

1. **Kan Bağı:** Bireyin aile durumu, soyu, ait olduğu etnik grup.
2. **Servet Durumu:** Bireyin veya ailesinin servete sahip olup olmayışı, servetin derecesi, bunun kazanılış biçimi (yasal veya yasal olmayan yoldan elde edilmiş olması), eskiden varolan veya sonradan kazanılmış bir servet oluşu (gün görmüşler, devlet düşkünleri, sonradan görmeler, harp zenginleri vb.).
3. **Bireysel İşlevin Önemi:** Toplumda değişik sosyal işlevler vardır. Bunlar politik, ekonomik, bilimsel, dini vb işlevlerdir. Her toplum için de bu işlevlerin önemi değişiktir. Toplum, değişik işlevler arasından, önem farkına göre, bunlara ait

bireylere farklı statüler vermektedir. Örneğin teokratik devletlerde din adamlarının, savaşçı devletlerde askerlerin, kapitalist devlet veya toplumlarda iş adamlarının, otoriter devletlerde politik iktidar temsilcilerinin birinci önemde bir toplumsal statüye sahip oldukları görülmektedir.

4. **Bireyin Eğitim ve Öğretim Derecesi :** Toplumsal statüyü belirleyen diğer bir ölçü de bireyin edindiği bilginin derecesi ve çeşididir. Okuma-yazma bilenler-bilmeyenler, cahil olanlar-olmayanlar, yabancı dil bilenler-bilmeyenler, bilimsel başarı gösterenler-göstermeyenler gibi farklılıklar toplumsal statünün bireyin eğitim ve öğretimine göre değişen çeşitlerini göstermektedir.

S. **Dine Bağlılık:** Tek bir dinin toplumun büyük bir kesimince kabul edilmiş olması durumunda, o dine ait olmamak farklı bir statüyü gerektirir. Birkaç dinin eşit bir şekilde yayıldığı veya tek bir dinin belli başlı mezheplerinin birbirlerine yakın bir şekilde yayıldığı toplumlarda bile, bu din ve mezheplerden her birine bağlılık diğerlerine oranla daha üstün veya aşağı bir statüyü gerektirebilmektedir.

6. **Biyolojik Özellikler:** Bireyin toplumsal statülerin belirlenmesinde biyolojik özelliklerin önemi vardır. Örneğin, cinsiyet farkı hemen hemen bütün toplumlarda bir toplumsal statü farkını gerektirmiştir.

Statü kavramı ile yakından ilgili bir başka kavram da rol kavramıdır. Rol, hayli durağan (statik) bir olgu görünümü veren statünün devinimsel (dinamik) yönü ve tamamlayıcısıdır. Toplumsal rol konusunda değişik tanımlara rastlanmaktadır. Rol'ün "belli bir toplumsal statüye ilişkin olarak beklenen davranışlar", "belli bir toplumsal statüdeki kişiden beklenen işlemlerle onun gerçek edimlerinin toplamı", "belli bir toplumsal statüye ilişkin gerçek davranış kalıpları ya da beklenen davranış kalıpları" olarak tanımlandığı görülmektedir (Tan,1972, s.71).

Rol, bireyden beklenen davranışlardır. Bu davranışların neler olduğu toplum tarafından belirlenmektedir. Örneğin, annelik rolü denildiğinde anlaşılması gereken, bir anneden beklenilen davranış ya da bir annenin göstermesi gereken davranışlardır.

Toplumsal yaşantı içinde kişilerin pek çok rolü vardır. Bir baba çocuğunun karşısında babalık rolünü, eşinin karşısında eş rolünü, anne babasının karşısında evlat rolünü, öğrencilerinin karşısında öğretmenlik rolünü veya varsa yöneticilik rolünü v.b rolleri yaşamı boyunca göstermek zorundadır. Bu rollerinde ne kadar başarılı olursa iyi baba, iyi yönetici, iyi öğretmen sıfatlarını alacaktır. Kişi bu rollerin hepsinde de başarılı olmak zorundadır.

Genelde toplum bu rollerden birisine daha çok önem vermekte ve kişi toplumda diğer insanlardan ayırırken bir rol daha fazla ön plana çıkmaktadır. Bu, meslekî roldür. Kişileri toplum içerisinde birbirinden ayırt etmede ön plana çıkarılan bu role "kilit rol" denir. Meslekî rol de bir kilit roldür. Toplum, insanları, Anne Ayşe Hanım, Baba Ahmet Bey yerine Öğretmen Ayşe Hanım, Avukat Ahmet Bey olarak tanımlamakta ve ayırt etmektedir.

Statü ise bu oynanan role verilen değerdir. Böylece kadının oynamış olduğu role göre kadının statüsü, bir mesleğin oynamış olduğu role göre de o mesleğin statüsü

belirlenmektedir. Rol ve statüler sürekli bir değişim içerisindedirler, Çünkü oynanan roller zaman içerisinde değişmekte ve o rolün önemine göre verilen statüler de zaman içersinde farklılık gösterebilmektedir. Bugün bir kadından beklenilen rol ile yıllar önce ondan beklenilen davranışlar aynı değildir. Geçmişte sadece ev işleri ve çocuk bakıcılığı rolünü üstlenen kadınlar, bugün ekonomik ve sosyal hayatın bir parçası olmuş ve kendisinden ekonomik bir katkı beklenen bir role ulaşmıştır. Bunun sonucunda da kadının statüsü değişmiştir. Kadının sosyal, siyasal ve ekonomik yaşamın içerisine girmesiyle ondan beklenilen davranışlar (rol) de değişmiş ve statüsü de ona paralel olarak artmıştır.

Öğretmenin rolü ve statüsü de sürekli değişmektedir. Bugün öğretmenin rolü yani ondan beklenilen davranışlar arttığı halde statüsünün bu rolündeki artışa paralel olarak artmadığı görülmektedir. Öğretmenin rolü sürekli bir gelişim göstermiştir. Daha önceleri bir öğretmenden beklenilen rol bilgi aktarıcılığı iken, bugün bilgi kaynaklarına ulaşma ve bilginin elde edilmesine yönelik rehber öğretmen rolü ön plana çıkmıştır. Bu rol eskisine göre çok daha zor bir roldür. Bunun yanında toplumsal bir önder olma rolü de bulunmaktadır. Öğretmenin rolündeki gelişmelere karşı statüsünün bu paralellikte yeterince artmayışının birçok nedeni vardır.

Bunların başında ekonomik nedenler gelmektedir. Çağımız ekonomi çağıdır. Ekonomik gücü yüksek olan rollerin de statüsü yüksek olmaktadır. Öğretmenlik mesleği genelde ekonomik getirisi yüksek olmayan bir meslek olduğundan statüsü de bundan etkilenmektedir.

Öğretmenin statüsünün yeterince artmayışının bir nedeni de öğretmenlik mesleğinin orta katmanın ve orta katmanın altı olan katmanlara ait ailelerin çocuklarının tercih etmiş olduğu bir meslek olmasıdır. Öğretmenin statüsü de bu katman yapısına göre belirlenmektedir.

Öğretmenlik mesleği giderek bir kadın mesleği haline gelmektedir. Kadınların öğretmenlik mesleğindeki oranları sürekli artmaktadır. Kadınlar genelde ev ve iş hayatındaki paralelliliği öğretmenlik mesleği ile daha uyumlu yürütebilmekte ve tercihlerinde öncelikli olarak öğretmenlik mesleğine yer vermektedirler. Kadının toplum hayatındaki statüsüne paralel olarak, öğretmenliğin statüsü de o paralellikte bir gelişim göstermektedir.

Ayrıca öğretmenlik mesleği toplumsal duyarlılığı ve sorumluluğu yüksek olan bir meslektir. Bu nedenle öğretmenler sosyal, siyasal ve ekonomik gelişimlere daha duyarlıdırlar. Çünkü mesleklerinin temel amacı toplumu geliştirmektir. Bu da öğretmenleri siyasete daha yatkın kişiler haline getirmektedir. Siyaset ülke sorunlarına karşı duyarlı olmak ve çözüm önerileri getirmek olmasına karşın, birçok ülkede ve ülkemizde bir çatışma ve ayrışma olarak görüldüğünden bu da öğretmenin statüsünü olumsuz olarak etkilemektedir.

Öğretmenin statüsünün yeteri kadar artmayışının bir nedeni de öğretmenlik rolünü oynamakta yani bu rolün gerektirdiği davranışları sergilemekte öğretmenlerin bir kısmının başarılı olamayışlarıdır. Birçok öğretmen öğretmenlik rolünün gerektirdiği davranışları gösterememektedir. Toplum bu rolün yeteri kadar gösterilmediğini görünce statüsünü de o doğrultuda belirlemektedir.

4. TOPLUMSAL KATMANLAŞMA VE EĞİTİM İLİŞKİSİ

Toplumsal statülerin düzenlenişi bir yönüyle ayrışma, öteki yönüyle toplaşarak sıralanma (katlaşma) olgusunu içermektedir. İnsanlar nerede toplumsal ilişkiler içinde yaşamaktalarsa, orada bireylerin statüleri arasında ayrılıklar izlenmektedir.

Bir toplumda bireysel farklılıklar temeline göre ortaya çıkan rol ve işlevlerin farklılaşma olayına toplumsal ayrışma (toplumsal farklılaşma) denir(Tezcan,1981,s.73). Toplumsal ayrışma, toplumların, grup ve bireylerin, birbirinden ayrı niteliklerde, ayrı yön ve biçimlerde bölünmesi ve değişmesi sürecidir (Püsküllüoğlu, 1975, s.203).

Katman, "benzer veya aynı rol ve statüleri paylaşan bireylerin meydana getirdiği hiyerarşik gruplardır"(Sencer,1974,s.137). Bu anlamda bir toplumda çeşitli rol ve statülerin bireylerce paylaşılmasıyla ayrıldığı gruplara "katman" denir. Katman aynı ya da benzer statüde olan kişilerin bir yer işgal ederek oluşturdukları topluluktur.

Toplumsal katmanlaşma, özel bir toplumsal farklılaşma tipidir. Ne zaman bir toplum derecelendirilmiş bir seri sıralama gösterirse o toplum katmanlaşmıştır. Toplumsal katmanlar hiyerarşik bir sıralama göstererek toplumsal katmanlaşmayı oluşturmaktadırlar. Katmanlaşma bir tür eşitsizlik hiyerarşisidir(Tan,1972, s.75).

Katmanlaşma, bir halkın aralarında ayrıcalık, sınırlılık, ödül ve yükümlülük bakımlarından farklar bulunan, kendi içlerinde bir ölçüde uyumlu iki veya daha çok katmana bölünmesidir (Lundberg, Schrag, Larsen, 1971, s.378). O halde katmanlaşma, bir topluluğun katmanlara ayrılma olgusunun genel terimi olarak ya da bir topluluğun iş bölümü gereği benzer veya aynı roller ve bunlara bağlı statüleri paylaşan bireylerin meydana getirdiği hiyerarşik gruplara bölünmesi olarak tanımlanmaktadır. Bir başka anlatımla, "ayrışmış ve sıralanmış olan statülerden benzer olanları bir araya toplayarak bir düzeyler hiyerarşisi içinde düzenleme sürecine toplumsal katmanlaşma denir"(Tan,1972, s.75).

Katmanlaşma evrensel bir olgudur ve her toplum belli bir ölçüde katmanlaşmıştır. Katmanlaşmış olan ve içinde bütün üyelerin her bakımdan eşit olduğu, düzenli bir sosyal gruba rastlanmamıştır. Üyeleri gerçekten aynı veya eşit olan katmanlaşmamış toplum, insanlık tarihinde hiçbir zaman gerçekleştirilmemiş bir düştür (Sorokin, 1927, s.12).

5. TOPLUMSAL KATMANLAŞMA TİPLERİ VE EĞİTİM

Toplumun bir Presstij ve iktidar hiyerarşisi oluşturan sınıflara ya da katmanlara ayrılması, tüm tarih boyunca filozoflarla toplum teoricilerinin ilgilendikleri, toplumsal yapının hemen hemen evrensel bir özelliğidir(Bottomore,1977, s.205). Toplum bilimciler toplumsal katmanlaşmada dört ana tipe dayanan bir ayırım yapmaktadırlar. Bunlar "kölelik", "kast", "feodal sınıf" ve "toplumsal sınıflardır"(Tezcan, 1981, s.76).

5.1.Kölelik ve Eğitim

L.T. Hobhouse köleyi, "hukuka ve göreneğe göre bir başkasının malı olan kimse, hiçbir hakka sahip olmayan tam bir meta", diğer durumlarda ise "bir eşeğin, ya da bir öküzün korunmasına benzer biçimde korunan insan" olarak tanımlanmaktadır (Bottomore,1977,s.206). Klasik Roma kanunlarında, bir kurum olarak ele alınan kölelik "birinin diğerine hakimiyeti" olarak tanımlanmaktadır.

Kölelik bugünkü uygarlık anlayış bakımından her ne kadar geri bir davranışa dayanıyorsa da, uygarlık tarihi göz önünde tutulursa, köleliğin tarih zinciri içinde uygarlığa doğru atılmış bir adım olduğu görülmektedir(Hayat ans. s.2046). Çünkü kölelik kurumu ortaya çıkmadan önce, yüzyıllar boyunca insanlar, savaş sırasında yabancı ülkelerden esir aldıkları kimseleri öldürürlerdi. Daha sonra bu esirlerin öldürülmeyip, savaştan galibiyetle çıkan toplumun ağır işlerinde çalıştırılmasına başlanması, eskiye göre daha uygarca bir davranış olmuştur.

Eski uygarlıklarda kölelik gibi bir kurumun ortaya çıkmasının başlıca nedenlerinden biri, belli bir ülkedeki halkın kendilerini daima diğer ülkelerde yaşayan insanlardan üstün tutmasıdır. Bu yüzden bir savaş sırasında ellerine geçirdikleri topraklarda yaşayan insanları da, toprağın bir parçası sayarak, onları toprakla beraber kendi malları edinmeleri bir gelenek halini almıştır.

Kölelik daima zengin toplumlarda ortaya çıkmıştır. Köleliğin yerleşmesi de toplumların ekonomik olanaklar bakımından yükselmesini ve kölelerin çalıştırılabileceği büyük yatırımlar yapılabilmesini sağlamıştır.

Kölelik daima ekonomik bir temele dayanmıştır. Köleliğin ortaya çıkışı ile birlikte, daima bir aristokrasi oluşmuş ve oluşan bu aristokrasi, kölelerin emekleri ile yaşamlarını sürdürmüştür.

Çok sayıda ve sürekli köle temini her şeyden önce savaş durumuna bağlıdır. Köleci toplumlar, gereksinimlerini karşılayabilmek için akınlar yapmışlardır. Eşit güce ve kültüre sahip olan toplumlar, köle gereksinimleri için düzenli savaş durumuna ve akına teşvik edilmiş ve bu istem büyük ölçüde yeni dünyadan karşılanmıştır.

Herhangi bir toplumda köleliğin yerinin değerlendirilmesinde nüfus oranlarından çok, onun iş gücü yapısı ve konumu önemlidir. Eğer toplum, ekonomik ve politik elite temel üretim için köleye ihtiyaç duyuyorsa (bağımlıysa) o zaman köleci toplumdan söz edilmektedir. Toplumun 3/4'ü kadarı köleye sahip değilse ve köle üretken olmayan işlerde ya da evde çalıştırılıyorsa o topluma köleci toplum denilmemektir.

Köleliğin ve serf'liğin ortadan kaldırılması için tarih boyunca büyük mücadeleler verilmiştir. 1671'de İngiltere'deki Quaker'ler bu mücadeleyi kızıştırmış, 1696'da onlara Amerika'daki Quaker'ler katılmıştır. Fakat köleliği resmen kaldırmanın öncülüğü Danimarka'ya aittir. 1792'de Danimarka köleliği ve köle ticaretini resmen yasak etmiştir. Kölelik İngiltere'de 1833' de kaldırılmıştır. ABD'li 1808'de köle ithalini yasak eden bir kanun çıkarmış, fakat iç savaşa kadar köleliğe engel olamamıştır. Türkiye de köleliği ilk kaldıran devletler arasındadır. Tanzimatın ilanından sonra esir ticareti yasak edilmiştir.

Kölelerin eğitimi söz konusu değildir. Esasen eğitimden, kendi dinsel kurumlarından ve aile yaşamlarından yoksun bırakılmışlardır. Ancak bazı haklar elde ettiklerinde, sahipleri tarafından çok ender de olsa, basit, sistemsiz bir eğitime tabi olabilmekteydiler. Fakat savaş sonucu köle düşenlerin bir kısmı kendi ülkelerinde belirli bir dereceye kadar eğitilmişlerdir.

Müslümanlığı kabul eden kölelere dinsel eğitim verilmiştir. İslâmiyet ilk ortaya çıktığında okuma yazma bilen çok azdı. Okuma yazma öğretme işini, uzun bir süre Müslüman olmayanlar üzerlerine almıştır. Ayrıca Bedir Savaşı'ndan sonra kimi köleler, Müslümanlardan belli bir kısmı okuma ve yazma öğretme koşuluyla serbest bırakılmışlar ve bu konu onların bir kurtuluş parası (fidye-i mecat) sayılmıştır (Tezcan, 1981, s.77).

5.2.Kast ve Eğitim

Kast sözcüğü Portekizce'de ırk anlamına gelen Costa'dan alınmıştır. Kast, bir topluluğun, benzer veya aynı "verilen rol ve statüleri" cins ve yaş ayrımı yapılmadan, farklı etnik temeller üzerinde paylaşan bireylerin oluşturduğu hiyerarşik, gruplara ayrılması olarak tanımlanmaktadır (Sencer, 1974, s.131).

Kast, bir toplumda hiyerarşik bir derecelenme içinde, farklı etnik karekteristiklere dayanan ortak bir konum ve statüye sahip her iki cinsten ve her yaştan kesimin oluşturduğu geniş ve oldukça sürekli bir gruptur.Hint geleneklerinin İsa'dan 600 yıl önce kurulduğunu kabul ettiği kast sistemi belli bir üstünlük astlık sırası halinde düzenlenmiş kapalı toplumsal gruplardan oluşmuştur. Birey doğumla belli bir kasta girmiş ve ömrü boyunca orada kalmaya mahkum olmuştur. Toplumsal statüsünü bu duruma bağlı hak ve görevlerle birlikte ana babasından devralır, kişisel nitelik ve başarıyla da değiştiremezdi.

Toplum bilimciler arasında, temel olarak iki görüş vardır (Berreman, s.333). Birincisi, kast sisteminin yalnız Güney Asya'da oluştuğu düşüncesi, ikincisi ise, sadece Güney Asya'da değil az sayıda başka toplumlarda da bulunan ve yapısal özelliklere göre tanımlanan kast sistemidir. Bu son görüşü benimseyen kast grupları, Arabistan Yarımadası, Polinezya, Kuzey Afrika, Doğu Afrika, Guetemala, Japonya, yerli Kuzey Amerika ve çağdaş ABD gibi bölgelerde geniş bir şekilde yayılmıştır.

Bir kast sisteminde herkes bir kasta bağlıdır ve hiç kimse birden fazla kast'a ait değildir. Toplumsal hareket olanağı, evlenme yoluyla bile yoktur. Çünkü kastlar endogamidir ve ancak her kast'ın mensubuyla evlenebilmektedir. Öte yandan genellikle her kast'ın ve kast içi bölümlerin meslekleri de ayrı ayrıdır (Tan, 1972, s.80) .

Kast aileden çocuğa geçtiği için din adamının oğlu din adamı, askerîn oğlu asker, esnafın çocuğu sanatkar sayılmaktadır. Ancak çocukların baba mesleğini ve işini izlemesi zorunluluğu yoktur. Belli bir kast'a ait olanların çok küçük bir kısmı, gerçekten o kast'a ayrılan işi yapmışlardır.

Bir alt kast'ın sunduğu yemek ya da içecek, üst kastlara üye olanlar tarafından kabul edilmemekte ve yenilmemektedir. Her yerleşim bölgesinde, her köyde, mahalle ve sokaklar ayrı kast'ın bir parçasıdır. Kast'ın üyeleri buralarda bir arada oturmuş ve diğer kast'lardan ayrı olarak yaşamışlardır. Kast, dinî inançla bütünleşmiş ve

maskelenmiş olmasına karşılık, aslında topraklı ve topraksız, yönetici ve yönetilen sınıfların korunmasına ve sürdürülmesine yönelmiş katı bir sınıf sistemidir. (Güvenç, 1976, s.263). Bu kültürde din, sosyal ve ekonomik değerleri bir inanç sistemine dönüştürmüştür.

Kast sisteminde şu özellikler bulunmaktadır (Tezcan, 1981, s.81).

1- Zorunlu saygı ve aşağı kast'ın yukarı kast'a karşı saygıda kusur etmesi durumunda derhal cezalandırmaya gidilmesi.

2- Aşağı kast'a doğuştan bir aşağılık niteliğinin verilmesi. Böylece aşağı kast, davranışları nasıl olursa olsun aşağıda kalmaktadır.

3- Yukarı kast erkekleri, hem kendi kastlarından hem de aşağı kast erkekleri yukarı kast kadınlarıyla evlenemezler.

4- Aşağı kast'ın bu konumlarına karşılık sahip oldukları ileri sürülen kazançlar, aşağı kast üyelerinden çok, yukarı kast üyelerince ileri sürülmektedir.

5- Geçmişin kast'lar arasında bir uyum çağı olarak algılanması ve bunun, aşağı kast insanlarının hoşnutsuzluğuna yol açan dış kışkırtmalar sonunda bozulduğunun düşünülmesi .

6- Aşağı kast üyelerinin, aşağı konumlarının meşruluğunu zimmen reddetmeleri.

5.2.1. Kast Sisteminin Özellikleri

Kast sisteminin başlıca özellikleri şunlardır (Alcott, s.345):

1- **Endogamy:** Kast sistemi üyelerinin yalnızca doğum yolu ile girdiği bir hiyerarşik endogami grubudur. Bir kast bir kabile (klan) veya bir soy grubundan değişik dereceleri alması ve içerden evlenme özelliği ile ayrılır. Bir sınıftan da kast, grubu içinde kesin evlenmeyi vurguladığı için ayrılır.

2- **Dinî yaptırımların zorlanması:** Hindistanın kast sistemi diğer ülkelerin sınıf sistemlerinden eski Hindu dinin güçlü yaptırımları ile donanmış olması yönünden ayrılır. Bir kast'ın ailelerinin genellikle bir ortak adı ve işi vardır. İyi bir Hindu olabilmek için bir kimse bir şeye inanabilir veya hiçbir şeye inanmayabilir fakat kast yükümlülüklerini yerine getirmek zorundadır. Ortodoks Hinduizm bireyin bir başka kast'tan birisiyle evlenmesini, yiyip içmesini, uygunsuz veya temiz olmayan yiyeceği yemekten, kast dışı bir kimseye dokunmaktan veya gölgesinin onun üstüne düşürmekten veya uygun olmayan bir iş izlenmesinden meneder.

3- **Doğum ve ölümünden sonra, doğuma dayalı hiyerarşi:** Kast sistemi her biri kendi altlarındaki kastların omuzlarında ayakta duran sayısız farklı derecelerde gruplar olduğunu kabul etmektedir. Bir Hindu'nun yaşamının her cephesi, seramonileri, gelenekleri, evi, tapınağı, arkadaş ve akraba çevresi işi ve iş yeri hepsi doğmuş olduğu grubun seviyesine bağlıdır. Ücreti, ek ödeneği zorunlu hallerde olması gereken ödenceler bile doğum ile saptanmıştır.

4- **Toplum dışı alt katman:** Üst kast'lardaki Hindu, kirli, zahmetli işlerini toplum dışı sınıf denilen, 40-70 milyon kişiye yaptırmıştır. Toplum dışı alt katman dravidian dili

konuşan, Akdenizli ve aryan'lar Hindistanı istila etmeden önce yaşayan, eski ırktan gelen genellikle birbirleriyle yaptıkları savaşlar sonucunda 280 kısma bölünmüş insanlardır. Daha sonraları Hint toplumunun en alt düzeyinde hizmet etmeyi kabul etmişlerdir. Köy dışında oturmuşlar ve birine dokunmaları başkaları için kirlenme olarak kabul edilmiştir.

5.2.2. Kast Sistemi ve Eğitim

Brahmanlar, sistemin en üstünde bulunan rahipler ve öğretmenler tarafından oluşturmaktadır. Bunlar, dinsel bilgiyi öğretmişlerdir. Dinsel eğitim yanında her kast, kendi uğraşı alanına göre eğitimini sağlamıştır. Hint hükümeti bugün 'dokunulmazlara' karşı bütün ekonomik ve eğitsel ayrımı ortadan kaldırmakta, fırsat eşliğini sağlamaktadır. Eşit koşullarda olmamakla beraber zenginlik ve eğitim, yukarı kastlara olduğu kadar aşağı kastların üyelerine de açılmıştır (Tezcan, 1981, s.83).

İngiliz egemenliği her ne kadar eğitsel gelişmeyi olanaklı kıldı ise de yeni sorunlar da meydana getirmiştir. İngiliz yöneticileri ilkin geleneksel Hindu okullarını desteklemiş ve yeni okullar ve kolejlerin kurulmasına yardım etmişlerdir. İngiliz hükümeti, İngilizce öğretim yaparak okulların teşkilatlanmasını teşvik etmiştir. Böyle bir program, aydın kimselere küçük idarî görevler alma olanağı sağlamanın bir yolu olarak sunulmuş ve bu programın yukarıdan aşağıya doğru etkisini göstereceği umulmuştur. Bu çaba, pek çok yetenekli memurun ve devlet memurluğuna istekli olanların İngilizce'nin aracılığıyla yetişmelerine neden olmuştur. Ancak, halkın büyük çoğunluğu okulsuz kalmıştır. Eğitim sistemi, doğrudan doğruya bilgi kazandırma yerine devlet memuru yetiştirme amacına yönelmiş ve yerli dilleri ihmal etmiştir.

Eski Hindistan'da, örgün eğitim, Brahmanlar tarafından sağlanmaktaydı. Öğrenciler beş yaşında ilköğrenime başlamakta ve ilk olarak alfabe öğrenmekteydiler. İlköğretime her yaştaki çocuk devam edebilirdi. Tüm eğitsel sistem, öğrenme ya da eğitimden çok, yaşama ağırlık veren bu eski öğrencilik sistemine dayanmaktaydı (Tezcan, 19821, s.83). Bu sistem, öğretmen ve öğrencilerin aynı evde yaşadıkları ve ruhsal bağlarla bağlı oldukları sürekli kişisel ilişkiye dayanmaktadır. Teknik beceriler esas olarak aile ve mesleksel grup yoluyla gayri Resmî ve pratik yollardan verilmiştir. Bu durum çağdaş bilim ve sanayinin ortaya çıkmasından önce bütün toplumlarda genel olarak mevcut bir durumdur. Fakat Hindistan'da dinsel eğitim üstünlüğü, Batı yada İslâm ya da Çin toplumlarında olduğundan daha fazladır.

Hindistan'da bağımsızlığın elde edilmesinden sonra eğitsel olanakların yayılmasında önemli gelişmeler olmuştur. Bunların başında köy okullarının yaygınlık kazanması gelmektedir. Köy okullarının yaygınlık kazanmasıyla, alt katmanları oluşturan kastların çocukları için eğitsel olanakların gelişmesi, eğitime girişte bir ölçüde de olsa eşitlik sağlanmıştır. Bununla beraber hala, önemli eşitsizlikler vardır. Gandhı'nın fikir ve el işçiliğinin birleşmesi hakkındaki düşüncelerini içine alan temel eğitim, çocukların çoğu için sağlanmıştır. Fakat Hint toplumunun üst sınıfları hala çocuklarını İngiliz tipi gramer ve özel okullara göndermektedirler.

Hindistan'da İngiliz eğitimi lâik karakterinden dolayı sık sık eleştirilmektedir. Bu eğitim sistemi, dinsel olan Hint karakterine yabancı kalmakla, dinsel ve ahlâksal öğretimin, eğitimin gerekli bir parçası olduğuna değin mevcut inanca ters düşmektedir. Hinduizm ile çağdaş bilim arasında herhangi genel bir çatışma olmayabilir, fakat kuşkusuz, bilime dayanan endüstriyel bir toplumun yaşam biçimi ile Hinduizm'e bağlı geleneksel yaşam biçimi arasında bir çatışma vardır.

5.3.Feodalizm ve Eğitim

Feodalizm (derebeylik), Batı ve orta Avrupa da ortaya çıkan ve Orta Çağ'ın büyük bir bölümünde hüküm süren toplumsal ve politik bir sistemdir. Feodalizm kelime anlamı olarak, Almanca fehu-od (bundan İngilizce ve Fransızca Fief türetilmiştir),' büyük baş hayvan mülkiyeti', 'arazi tasarruf hakkı', veya 'arazi mülkiyeti' demektir. XVIII. Yüzyıl'da ise feodalizm 'toprak sahipleri aristokratların hükümdarlığı ve zayıfların kuvvetliler tarafından sömürülmesi' olarak ifade edilmiştir.

Kölelerin topraktan çıkarılarak, tarım işletmelerinin otlaklara çevrilmesiyle feodal üretim biçimi ortaya çıkmıştır. Feodal toplum Antik toplumun çöküntüleri üzerinde yeni bir üretim organizasyonu, yeni bir sosyal örgüt yeni bir katmanlaşma biçimi olarak doğmuştur.

Alman kuşatmaları sonunda Roma Devletinin parçalanması, eski dünyanın ekonomik sisteminin çöküşü ve İslâmiyet'in doğuşu ticaret ve ulaşımı kesintiye uğratarak tüccarların silinmesine, kent ve kasabaların çökmesinin yol açmıştır. VIII. yüzyılın bitiminde Batı Avrupa hemen tümüyle bir tarım ekonomisine dönüşmüştür. Romanın varisi olan Germen şeflerinin, kabile geleneğiyle geniş toprakları askerî görevler karşılığı maiyetine fief olarak dağıtmasıyla yeni bir toprak soyluluğu belirmiş; üretim kırda, mülk sahibi senyörün malikanesinde, toprağa bağlı olarak çalışan ve kendi ihtiyaçlarını karşılamanın dışında ona (ürün-rant) veya (emek-rant) ödemekle yükümlü olan serflere dayanmıştır (Sencer, 1974, s.168).

Feodalizm'in oluşmasındaki esas neden, toprak mülkiyetinin şeklidir. Toprağın kimin tarafından ve ne şekilde işleteceği feodalizm'in özelliklerini oluşturmuştur.

Feodalizm ile ilgili çeşitli açıklamalara karşın, tam gelişmiş bir feodal sistemde, birçok bilim adamı tarafından da kabul edilen ortak özellikler şunlardır (Prawer, s.394).

1- Efendi köle ilişkisi.

2- Politik görevleri az olan ve mahalli düzeyde etkin ferdi bir hükümet.

3- Hizmetlerine karşılık fief'lik bahşeden bir toprak mülkiyeti sistemi.

4- Askerî yükümlüklerin belirtildiği özel orduların varlığı.

5- Efendilerin köleler (çalışanlar) üzerindeki sahiplik ve derebeylik haklarıdır.

Feodal toplumda temel olarak üç tabaka mevcuttur. Asiller, rahipler, zanaatkarlar ve köylüler. Asiller ülkeyi savunmakla görevli askerî aristokrasidir ve yargı gücüne sahiptir. Rahipler dinsel hizmet etmeyip aynı zamanda yönetimsel işlevlere de

sahiptirler. Elitlerle köylüler arasında ise, tarımsal çevre dışına yerleşmiş, tarımsal nitelikte olmayan, üretimle ve onun dağıtımıyla uğraşan, uzvi olmayan enerji ile üretimde bulunan, farklılaşması üretim konularına özgü olan kendisi içinde farklılaşmamış, uzmanlaşmamış esnaf, tüccar, zanaatkar grubu vardır.

Feodal düzende sınırlı sayıdaki üretimi denetleyen seçkinler dışında, toplumun bilgi ve becerilerini biçimsel olarak belli bir kurumda simgelerle, yazı ve okuma ile öğretmeye gereksinim duyulmamaktadır. Köylü kitlesi ve zanaatkarlar iş yaparken aynı zamanda pratik olarak bilgi ve becerilerini çocuklarına ve çıraklarına öğretirlerdi. Kültür, sanat, edebiyat ve değerlerin öğretimi de yine ihtiyarlarca sözlü olarak aktarılırdı.

Elit grup, belirli bir örgün eğitimden yararlanmış gruptur. Feodal kentlerdeki okullar, dinle çok yakından ilişkilidir. Bu durum örgün eğitimin temel olarak dinsel bilginin açıklanması biçiminde oluşmasına yol açmıştır (Tezcan, 1981, s.79).

Orta Çağ'da kilise bütün eğitimi denetimi altında bulundurmuştur. Rahipler ilkokul öğretmenidir. Feodal üniversitelerde okutulan tek uygulamalı bilim tıptır. Ayrıca Astroloji ve mantık da okutulmuştur. Matematik ve Astronomi bilimleri ise uygulamalı değildi, sadece kurumsal olarak öğretilmiştir.

5.3.1. Feodalizmin Çöküşü

Feodalizm'in çöküşü XII ve XIII. Yüzyıllardaki ekonomik değişme ve feodal sistemin kendi bünyesindeki özelliklere bağlı olan, Avrupa tarihinin genel bir olayıdır. Ekonomik değişme XII. Yüzyıl'daki kentsel devrimleşmenin bir sonucudur. Para ekonomisinin yeniden canlanması, karışık iş bölümünün şehir yaşantısını değiştirmesi, yeni bir kasaba meclisi sınıfının doğması, yeni ihtiyaçlar ve olanaklar doğurmuştur. Bu koşullar, devletin feodal hizmetlere ihtiyaç duymadan, kendi görevlerini geliştirme ve uygulamasına imkan vermiştir.Yeni Pazar durumu, çiftçilerin sattıkları artık ürün, para biriktirme ve zeamet hizmetlerinin para ödemesi şekline dönüşmesini başlatmıştır. Bu da beraberinde zeamet ekonomisinin çöküşü ve soyluluk mertebesinin köklü bir değişikliğe uğramasını getirmiştir.

Fransız Devrimi, burjuvazinin krallara, soylulara ve rahiplere karşı, onların yasal ayrıcalıklarını kaldıran ve herkese özgürlük ve yasa önünde eşitlik isteyen isyanı niteliğindedir. Devrim, burjuvazinin ekonomik gücünün siyasal güç ve toplumsal saygınlıkla donatılmasını sonuçlandırmış ve feodal katman sisteminin son bulmasını kesinleştirmiştir.

5.4.Toplumsal Sınıflar ve Eğitim

Toplumsal katmanlaşmanın diğer bir biçimi de, toplumsal sınıflardır. Sınıf sözcüğü bir farklılık bir ayrılma anlamına gelmektedir. Toplumsal sınıf derken, toplumu oluşturan bireyler arasındaki ayrılma ve farklılaşma anlaşılmaktadır.

Toplumsal sınıf çeşitli biçimlerde tanımlanmıştır. Ludberg, Schrag, Larsen'e göre "toplumsal sınıf hem kendisi hem de başkaları tarafından Presstij, toplumsal ilişkiler,

uğraşılar, mallar ve değer yüklemeleri bakımından nüfusun başka kesimlerinden farklı sayılan kesimdir"(Ozankaya,1975, s.105).

Toplumsal sınıflar, bir toplumda ekonomik açıdan ve buna koşut olarak kültürel ve toplumsal açıdan ortak nitelikler taşıyan ve kendi konumlarının bilincinde olduklar gibi farklı durumda olanların bilincinde de olan ve çıkarları arasında çoğunlukla çelişkiler bulunan farklılaşmış toplumsal kümelerdir(Armağan,1974, s.109). Sınıf kavramı, ekonomik ölçütü ön plana çıkarmaya çalışan bir kavramdır.

Toplumsal sınıf konusunda günümüzde birbirinden farklı iki değişik toplum bilimsel yaklaşım bulunmaktadır(Ozankaya,1975, s.103).

1- Batı Avrupalı ve Kuzey Amerika'lı toplum bilimcilerin oluşturdukları yaklaşım.

2- Marx'çı yaklaşım.

1- Batı Avrupalı düşünür ve toplum bilimcilerin bir bölümü 'biyolojist' bir yaklaşım göstermişlerdir. Bu yaklaşımda toplumsal sınıflar arasındaki eşitsizlikler doğal görülmüştür. Bu görüşte olan toplum bilimciler, katmanlaşmanın genellikle yeteneklerin temel konumlara gelmesini sağlayan bir mekânizma olduğunu söylemektedirler.Bunun ise, dikey toplumsal hareketliliği kısıtlayacağını ve böylece sınıf ayrıcalıklarının devamlı olacağını belirtmektedirler.

2- Avrupalı düşünürler, toplumsal sınıfları, toplumsal katmanlaşmanın bir çeşidi olarak, Marksist toplum bilimciler ise, katmanlaşmayı toplumsal sınıf içinde görmektedirler (Armağan, 1974, s.109).

Marx'çı toplum bilime göre uygarlık ve kültür tarihi, sınıf çatışmalarının bir sonucudur. Bu kurama göre, üretim araçlarına sahip olan kişi, ve gruplar 'güçlü bir sınıf' oluşturmaktadırlar. Ve üretim araçlarına sahip olanla olmayan arasında sürekli bir çatışma vardır (Güvenç, 1976, s.264).

Marx'a göre, toplumsal sınıfların ortaya çıkmasında temel etken, üretim araçlarının özel mülkiyete konu olmasıdır. Bu mülkiyet düzenindeki üretim ilişkileri ise, her sınıfın toplumdaki yerini belirtmektedir. Üretim araçları ile üretim ilişkileri de, o toplumdaki üretim biçimini oluşturmaktadır.

Bu düşünce yalnız burjuva ve Proleterya gibi iki sınıftan söz ettiği halde, çağdaş toplum bilimciler 3'lü, 5'li ve 6'lı sınıf kategorileri de kullanmaktadırlar (Güvenç, 1976, s.255).

Toplumsal sınıfına bakılmaksızın herkese eşit ayrıcalıklar tanınmasını güvence altına almak üzere özel çabalar gösterilmiş olan olanaklar da ve özellikle eşitlikleri korumakla görevli kurumlarda bile, insanlara sınıflarına göre farklı ayrıcalıklar sağlandığı görülmektedir (Ozankaya, 1975, s.107).

Eğitim olanaklarından yararlanma konusunda var olan farklılıkların başlıca kaynağı toplumsal sınıftır. Toplumsal sınıf bu farklılıkların ortaya çıkmasında üç yönden etkili olmaktadır (Kurtkan, 1968, s.107).

1. Belirli bir yeteneği olan öğrencilerin farklı toplumsal sınıf durumlarına göre eğitim kurumlarından yararlanma eşitsizliğine etki eder.

2. Belirli yetenekteki öğrencilerin enerjilerine, belirli alanlara yönelmelerine ve dolayısıyla eğitim ürününe etki eder.
3. Öğrencilerin özellikle yeteneklerine de etki eder.

Eğitimin toplumsal sınıflarla olan ilişkisi iki bakımdan düşünülmektedir (Kurtkan, 1968,s.82). Önce bireylerin, alt katmanları teşkil eden toplumsal sınıflardan yukarı doğru yükselme olanaklarının özellikle 20. yy. koşulları bakımından dayandığı belli başlı aracın eğitimden oluştuğu ifade edilmektedir. Toplumsal sınıf ayrılıklarına bakılmaksızın eğitim çağındaki bütün çocukların eğitim merdiveninden yararlanarak mobilite olanaklarına kavuşturulması düşüncesinin dayandığı nokta da budur.

İkincisi ise, bir memlekette ırk, renk, dil, din, cinsiyet gibi faktörlerin eşitsizliğine temel teşkil etmesi önlenmiş olsa bile, ebeveynlerin toplumsal sınıflarına göre öğrenciler arasında yine bir farklılığın meydana geldiği görülmektedir.

Böylece bir taraftan eğitim, bireyin toplumsal sınıfını değiştirebilmesi için bir mobilite aracı rolünü oynarken, diğer taraftan da eğitim yolu ile mobiliteye olanak sağlamak bakımından ebeveynlerin toplumsal sınıf durumunun etkisi altında bulunmaktadır.

Çocuğun ait olduğu aileye göre belli olan toplumsal sınıfı, onun oturacağı yeri ve devam edeceği okulu tayin etmektedir (Kurtkan, 1968, s.87). Eğitim fırsatlarının sadece yasal olarak sağlanmış olması pek fazla bir değer ifade etmemekte, pek çok çocuk toplumsal sınıf koşullarından ileri gelen farklı aile ve akran grubu çevrelerinin etkisi ile eğitim yarışında geri kalmalarına neden olacak bir sonuçla karşı karşıya kalmaktadır.

Eğitimin, toplumsal sınıflarla ilişkisi dört noktada incelenmektedir (Tezcan, 1981, s.70).

1. Ana babanın toplumsal sınıfına göre öğrenciler arasında eğitsel farklılaşmanın varlığı.
2. Sınıf farklılaşması, eğitim tipini ve çeşidini belirleyen bir ögedir.
3. Toplumsal sınıf, okul başarısını tayin eden bir ögedir.
4. Eğitimin, alt sınıflardan üst sınıflara geçerken yeni toplumsal hareketlilik bakımından belli başlı bir araç oluşudur.

6. EĞİTİM VE TOPLUMSAL HAREKETLİLİK

Toplumsal hareketlilik ya da toplumsal akıcılık denen olay toplumda fertlerin ya da grupların yer, meslek, statü, sınıf değiştirmeleri konusunda kullanılan bir kavramı ifade etmektedir.

Toplumsal hareketlilik, insanların farklı toplumsal düzeylerdeki kısımlar arasında hareket etmeleridir (Lundberg, Cshrag, Larsen,1970, s.409). Toplumsal hareketlilik kısaca, bireylerin ve grupların statüler arasındaki giriş çıkış süreci olarak tanımlanmaktadır (Tan, 1972, s.92).

Toplumsal hareketlilik tipleri, yatay ve dikey hareketlilik olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Yatay hareketlilik, aynı toplumsal düzeyde kalmak koşuluyla bir benzer

grup ya da durumdan diğerine doğru ileri geri hareketi ifade etmektedir. Yatay hareketlilik meslekten mesleğe 'eğer bu meslekler eşit saygınlık derecesinde ise' aileden aileye geçişte dikkati çekmektedir. Bunlar aynı seri içinde fakat tip farklılığı olan birimlere geçişi ifade etmektedir.

Dikey hareketlilikte, bir toplumsal sınıftan diğerine geçiş söz konusudur. Yukarı doğru geçişlere sınıf düşmesi denmektedir.

Dikey hareketlilik, kuşaklar arası olabileceği gibi aynı kuşakta da cereyan edebilmektedir. Eğer hareketlilik kuşaklar arasında oluyorsa, örneğin bir kız ya da oğul babasının sınıfından yukarı çıkıyor ya da iniyorsa buna 'kuşaklar arası hareketlilik' denir. Buna karşılık hareketlilik aynı kuşakta cereyan ederse, örneğin genç bir fabrika işçisi işini bırakıp bağımsız çalışmaya başlayarak bir servet sahibi olduysa, buna da 'meslekler hareketliliği' denilmektedir (Tezcan, 1981, s.110).

Aşağı doğru hareketliliğin başlıca nedenleri şunlardır (Tezcan, 1981, s.110).

1. Ekonomik nedenlerle eski servetini ve yaşama seviyesini kaybederek oluşan aşağı hareketlilik.
2. Bazı kişisel intibaksızlık biçimleri, örneğin alkolizm, narkotik alışkanlığı, psikolojik hastalık (sinir hastalığı) gibi.
3. Evlenme yüzünden aşağı doğru toplumsal hareketlilik. Örneğin, babası bir işletmenin yöneticisi olan orta sınıftan bir kızın alt sınıftan niteliksiz bir kişiyle evlenmesi durumunda olduğu gibi.

Toplumda genellikle yukarı doğru hareketlilik, aşağı doğru hareketlilikten daha fazladır.

Eğitim dikey toplumsal hareketliliğin nedeni olmaktan çok, bir aracı durumundadır.

Klasik okullar ve çeşitli kamu kuruluşları, yetişkin eğitimi programları ile kısa süreli kurslar açarak sanayinin istemlerine uymaya çalışmışlardır. Çeşitli teknik bilgiler vererek ve uygulamalı olarak (daktilo, sekreterlik, elektrik, vb. gibi teknik konular) ekonomik yaşamın gerektirdiği insan gücünü yetiştirmeye yönelmiştir. Bu yolda, örneğin, küçük bir kentte genç bir kız lise ya da ortaokulda sekreterlik kurslarına devam edebilir. Bilgi ve becerileri sayesinde bir şirkette sekreter olabilir ve böylece yukarı doğru toplumsal hareketliliği gerçekleştirir. Bunun tersi de olabilir. Örneğin; bir ortaokul öğrencisi okuldan ayrılarak diploma almadan fabrikada çalışmaya gidebilir. Yeteneği ile ustabaşı olabilir. Fakat bu durum onun dikey toplumsal hareketliliğini sağlamaz. Onun diplomasının olmayışı, karşısında bir engel olarak kalır.

Ayrıca bugün örgün eğitim süresi giderek uzatılmaktadır. Örneğin, o mesleğe girebilmek için yüksek lisans ve doktora derecelerinin istenmesi gibi. Bu dereceler ayrıca statü simgesi olmaktadır. Bu durum yükseköğretimin paralı olduğu toplumlarda alt sınıfların yukarı doğru hareketliliğine engel olmaktadır.

6.1. Eğitimde Fırsat Eşitliği

İnsanların farklı yeteneklerle doğduğu bir gerçektir. Fakat farklı yeteneklerle doğmak insandan insana değişmektedir. Yoksa ırklar ya da toplumsal sınıflar ve tabakalar bakımından insanlar arasında yetenek yönünden bir fark yoktur. Belli bir ırktan ya da toplumsal sınıftan olmak insanı yetenekli ya da yeteneksiz yapmamaktadır. Önemli olan ırkların ve toplumsal sınıfların içinde bulundukları sosyo-ekonomik koşullardır. Bu koşullar insanların doğuştan getirdikleri yetenekleri değerlendirme bakımından avantajlı ya da dezavantajlı durumlar yaratmaktadır (Öztürk,1974, s.78). Örneğin, aynı yetenekte doğmuş olan bir köylü çocuğu ile bir tüccar çocuğu arasında, yetenekleri değerlendirme yönünden büyük ayrılıklar görülmektedir.

Kısacası, yetenek kaynağı bakımından değişik toplumsal sınıflar ve gruplar arasında bir fark yoktur. Farkı yaratan bu toplumsal sınıfların ve katmanların içinde bulundukları sosyo-ekonomik koşullardır. Bütün toplumların görevi, çeşitli toplumsal sınıf ve katmanlar için aynı sosyo-ekonomik koşulları hazırlamak ve herkese kendi yeteneğine göre yetişme olanağını sağlamaktır.

Eğitim eşitliği genel bir kavram olup, fırsat eşitliği ve maddî olanak eşitliği kavramlarını da içine almaktadır. Genellikle eğitim eşitliği fırsat eşitliğine eş bir kavram olarak kullanılmaktadır (Topçuoğlu, 1971, s.303).

Genel eğitim eşitliğinin sağlanabilmesi için, kişiye bunun gereği olan maddî olanakların, kişilerce devletten istenebilmesi lazımdır yoksa hukukî eşitlik, fiili eşitliğe dönüşememektedir.

1924-1961 Anayasaları, 10 Aralık 1948 günlü İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi, 1876 yılındaki Kanun–u Esasiye, 23.9.1913 tarihli Tedrisat-ı iptidadiye Yasası 1924 tarihli Teşkilat-ı Esasiye Yasası, 1926 tarihli 822 sayılı yasa, 10 Kasım 1945 tarihli Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür kurumları sözleşmesi, 1950 tarihli Avrupa İnsan Hakları sözleşmesi, 1959 tarihli Çocuk Hakları Beyannamesi, vb., metin ve yasalar, eğitimde ayrımı ve eşitsizliği ortadan kaldırmayı ve ulusal mevzuatların da bu yönde değiştirilmesini amaç olarak kabul etmişlerdir.

Türk Hukukunda İmparatorluktan bu yana, özellikle Cumhuriyet devrinde eğitimde ayırım bu metinlerden daha önce reddedilmiştir. Bu nedenle söz konusu bu metinler eğitimde ayırım konusunda Türk Hukuku'na bir yenilik getirmemektedir. 1924 Anayasası olsun, 1961 Anayasası olsun eğitimde kişisel kabiliyet ve yeteneklerin farkları dışındaki her türlü eşitsizliği reddetmektedir.

Hukuksal durum böyle olmakla beraber, uygulamada hukuk dışı bazı etkenler eğitimde ayırıma, eşitsizliğe neden olmakta ve bazı vatandaşların eğitim hakkını kısıtlayan veya tamamen ortadan kaldıran sonuçlar yaratmaktadır.,

Dört tür eğitim eşitsizliği üzerinde durulmaktadır (Tezcan, 1981, s.120).

1-Herkese eşit oranda öğretim sağlanması: Bir toplumun başta gelen görevlerinden biri bütün üyelerine eğitim görme olanağını sağlamaktır. Bu, herkese tüm öğrenim aşamalarının en üst kademesine kadar çıkma konusunda hak ve olanak tanıyan bir eşitlik kavramıdır. Toplumların huzurlu ve dengeli bir şekilde kalkınması, ilerlemesi bunu gerektirmektedir.

2-Her çocuğa belirli bir düzeyde bir asgari öğrenim hakkının tanınması: Bu hak, bir toplumun vermekte zorunlu olduğu bir haktır. Her toplum, üyelerine okuma-yazma ve belli bir beceriyi kazandırmak zorundadır. Bu hak, her ülkenin okula zorunlu devam yasaları yoluyla sağlanmaktadır. Yetenekli bireylere, daha yukarı eğitim olanakları sağlanması için, bu bireylerin seçilmesi gerekir. Bu seçimin yapılabilmesi için asgari bir öğretim olanağının herkese sağlanması zorunludur.

3-Her bireyin, kendi yetenek ve potansiyelinin tamamından yararlanmasını sağlayan bir öğrenim olanağına kavuşturulması: Eğitim haklarından birisi de, bireye yeteneğini geliştirmesi ve kullanması hakkının verilmesidir. Her insanın, çeşitli biçimlerde ve düzeyde yetenekleri vardır. Bunların ortaya çıkarılması ve geliştirme olanağının sağlanması, birey için temel bir hak olduğu kadar devletin de görevidir.

4-Her ülkenin ekonomik kaynaklarının, maksimum düzeyde eğitime ayrılması: Eğitimin girdi ünitesi başına düşen öğrenim hasılatının arttığı ya da kabul edilmiş ölçümlere uygun düştüğü sürece, eğitim fırsatlarında olanaklar ölçüsünde, daha fazla bireyin yararlandırılmasını ifade edmektedir.

6.2. Eğitimde Fırsat Eşitliğini Engelleyen Etmenler

Eğitimde fırsat eşitliğini engelleyen etkenler her ülkenin sosyo-ekonomik koşullarına göre farklılıklar göstermektedir. Ancak genel anlamda bu etmenler aşağıdaki gibi çeşitli kategoriler altında toplanır.

1-Coğrafî Etkenler

Köy ve şehir ayrımı; köyler şehirlere göre eğitim eşitliğinden daha az yararlanmaktadır. Sanayileşmenin getirmiş olduğu kentleşme süreci sonunda eğitim de şehirlerde merkezileşme ve gelişme göstermiştir. Kırsal kesimde yerleşim dağınık olduğundan hepsine eğitim imkanlarını eşit olarak sunmak ekonomik nedenlerle mümkün olamamaktadır. Yatılı bölge okulları, taşımalı eğitim modelleri ile bu imkanlar verilmeye çalışılsa da köy ve şehir arsındaki eğitim eşitliği tam olarak sağlanamamaktadır.

2-Bölgesel Etkenler

Köyler ve şehirler arasında olduğu gibi bölgeler arasında da eğitim olanakları bakımından farklılıklar ve eşitsizlikler vardır. Her bölgenin kendi coğrafî ve sosyo-ekonomik yapısı bölgeler arasında eğitim eşitsizliğini de meydana getirmektedir.

3-Toplumsal Etkenler

Cinsiyet ayrımcılığı eğitimde fırsat eşitsizliğine yol açmaktadır. Kız çocuklarının eğitim olanaklarından yararlanması erkek çocuklara göre daha sınırlı bir oranda kalmaktadır. Kadınların eğitimi erkeklere göre daha geri orandadır. Özellikle temel eğitimden sonra kızların okullaşma oranı erkeklere göre düşmektedir.

Nüfusun yüksek oluşu, doğurganlık oranının yüksekliği genç bir nüfus kitlesini meydana getirmektedir. Nüfus artışındaki hız ile sosyo-ekonomik gelişim hızı farklı olunca eğitim hizmetlerinden bu genç nüfusun eşit olarak yararlanması güçleşmektedir.

4-Ekonomik Etkenler

Ailenin ekonomik durumu çocuklarının eğitimden yararlanma düzeylerini belirlemektedir. Ekonomik kaynakların dengeli bir dağılım göstermemesi bu farklılıkların daha da artmasına neden olmaktadır. Eğitim hizmetleri genelde ücretsiz olmasına karşın bu hizmetlerden yararlanma rekabetçi bir eğitim anlayışına oturduğundan aileler bu rekabetin getirdiği eğitim imkanlarından kendi ekonomik düzeyleri ile yarışmakta ve yararlanabilmektedirler. Devletin eğitime ayırdığı pay ya da devletin ekonomik kaynaklarının eğitimdeki ihtiyacı karşılamakta güçlük çekmesi de bir eşitsizlik nedeni olmaktadır.

5-Siyasal Etkenler

Siyasal iktidarların ve siyasî partilerin eğitime yönelik bir eğitim felsefesi ve politikası olmaması ya da aralarında ciddi bir farklılaşmanın olması eğitimdeki uygulamalarda sürekliliği ve devamlılığı olumsuz etkilemektedir. Eğitimde fırsat eşitliğini sağlayıcı uygulamaların yapılmayışı, eğitim hizmeti veren kurumların ihtiyaçlarının karşılanamayışı bir eşitsizlik oluşturmaktadır. Siyasal iktidarlar öncelikli olarak bu hizmeti veren kurumların sayısını artırmalı ve onların nitelikli bir eğitim verebilmeleri için aralarındaki koordinasyonu artırmalıdır.

Özet

Eğitimin Toplumsal İşlevini dört grupta toplamak mümkündür:

1- *Kültürel:* Her ülke kendi insanına toplumunun kültürünü aktarmakta ve geliştirmektedir.

2- *Toplumsal:* Her ülke insanlarını içinde yaşamış olduğu topluma uyum sağlamasını ve onunla iletişim kurmasını amaçlamaktadır.

3- *Siyasal:* Her ülke kendi siyasal yapısına uygun ve o siyasal yapıyı koruyan ve geliştiren yurttaşlar yetiştirmektedir.

4- *Ekonomik:* Her ülke kendi ekonomisinin, sanayisinin ihtiyaç duymuş olduğu insan gücünü ve beyin gücünü yetiştirmektedir.

Eğitim Sisteminin Yapısı ve Gelişiminde Rol Oynayan Toplumsal Etkenler

1. Millî birlik duygusu
2. Genel ekonomik durum
3. Dini ve kültürel miras

4. İleri eğitim düşüncesi
5. Dil yapısı
6. Siyasî yapı

Rol: Bireyden beklenilen davranış ya da bireyin gösterme zorunda olduğu davranışlardır.

Statü: Bir role toplumca verilen değerdir.

Rol ve statüler sürekli olarak bir değişim ve gelişim içerisindedirler. Öğretmenin rolü her geçen sürede değişmekte ve artmaktadır. Buna karşın statüsü bu rol artışına paralel bir gelişim gösterememektedir.

Toplumsal Katman: Benzer rol ve statüleri paylaşan bireylerin meydana getirdiği gruplardır.

Toplumsal Katmanlaşma: Toplumsal katmanların bir toplum içersinde hiyerarşik bir yapı göstermesidir.

Toplumsal Katmanlaşma Tipleri

1- Kölelik

2- Kast

3- Feodalizm

4- Toplumsal sınıflar

Toplumsal Hareketlilik: Bireylerin rol ve statüsünde medyana gelen değişikliklerdir. Yatay ve dikey olmak üzere iki biçimde görülmektedir.

Eğitimde Fırsat Eşitliği: İnsanların eğitim hizmetlerinden eşit olarak yararlanma olanaklarıdır. Coğrafî, bölgesel, toplumsal ve siyasî etkenler bu eşitsizliği etkilemektedir.

KAYNAKÇA

Armağan, İbrahim(1974). Bilgi ve Toplum 1. Bilgi Sosyolojisine Giriş. İstanbul Orta Çağ Matbaası.

Armaoğlu, H.Fahir ve Bırkhead, G.Guthrıe(1956). Siyasal Bilgiler Fakültesi 1946-1955 Mezunları hakkında bir araştırma. Ankara TODAIE.

Başaran, İbrahim Ethem(1966). Eğitim Psikolojisi. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.

Bottomore, T.B. Toplum Bilim(1977). Çeviren: Ünsal Oskay. Doğan Yayınevi.

Cramer, J.Francis, Browne, G.Stephenson(1974). Çağdaş Eğitim. Çeviren: Ferhan Oğuzkan. İstanbul: Millî Eğitim Bakanlığı.

Güvenç Bozkurt (1976). Sosyal ve Kültürel Değişme. Ankara: Hacettepe Üniversitesi.

Koçer, Hasan Ali(1974). Türkiye'de Modern Eğitimin Doğuşu ve Gelişimi. 1973-1923 İstanbul: Talim Terbiye Dairesi Yayınları.

Kurtkan, Amiran(1968). Sosyolojik Açıdan Eğitim Yoluyla Kalkınmanın Esasları. İstanbul: İ.Ü. İktisat Fakültesi.

Lundberg, A.George, Schrag, C.Clerance ve Larsen N.Otto(1970). Sosyoloji 1-2 Çeviren: Özer Özenkaya Ankara: Siyasî İlimler Derneği

Loumann, Edward O., Social Stratification. Research And Theory For The 1970, Eguclıty and Social Class. New York.

Ozankaya, Özer (1975). Toplum Bilime Giriş. Ankara: A.Ü. Siyasal Bilgiler Fakültesi

Öztürk, Hüseyin (1974). Modern Eğitim Sosyolojisi. İstanbul.

Püsküllüoğlu, Ali (1975). Öz Türkce Sözlük. İstanbul: Bilgi Yayınevi.

Sencer, Muzaffer (1974). Sosyal Sınıflar Kriter ve Göstergeler. İstanbul: Gözlem Yayınları.

Sorokin, Pitirim (1927). Social Mobility. New York: Harper Brothers.

Tan, Mine (1972). Meslek Olarak Hukuk ve Siyasette Hukukçu. Ankara: TODAİE.

Tezcan, Mahmut (1981). Eğitim Sosyolojisine Giriş. 1. Ankara: A.Ü. Eğitim Fakültesi.

Topçuoğlu, Hamide (1971). Eğitim Sosyolojisi. Kaynak Metinler, Ankara: A.Ü. Eğitim Fakültesi.

Varış, Fatma (1976). Eğitimde Program Geliştirme Teori ve Teknikleri. Ankara: A.Ü. Eğitim Fakültesi.

Makaleler ve Ansiklopedi Maddeleri

Berber, Bernard. "Social Stratification". İnternational Encyclopedia Of The Social Sciences.

Berreman, D.Gerald. "Caste" İnternational Encyclopedia Of The Social Sciences.

Fınley, I.M. "Slavery". İnternational Encyclopedia Of The Social Sciences.

Kurtkan, Amiran(1963). "Orta Sınıf ve Küçük Sanayi". İ.Ü. İktisat Fakültesi Dergisi, 23,3-4

Praver, Joshua ve Eişenstant , N. Shmuen. "Feudalizm". İnternational Encyclopedia Of The Social Sciences.

Varış, Fatma(1981). "Eğitim Yolu İle Atatürkçü Çizgide Millî Bütünleşme" Atatürk Devrimleri ve Eğitim Sempozyumu. Ankara: A.Ü. Eğitim Fakültesi.

EĞİTİMİN PSİKOLOJİK TEMELLERİ

Doç. Dr. Uğur GÜRGÂN*

1. GİRİŞ

Eğitimin psikolojik temellerini anlayabilmek için bu bölümde eğitim ve psikoloji arasındaki paylaşımlar ve psikolojinin ilgili alt dallarının eğitimle etkileşimleri incelenmektedir.

"Eğitim, bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla istendik yönde nispeten kalıcı izli davranış değiştirme süreci" (Ertürk, 2013, 79) olarak tanımlanmıştır. Bu tanımdan da anlaşılacağı gibi insan ve davranışları eğitimin konu alanı içerisindedir. Bununla birlikte bireyin kendi yaşantıları yoluyla edindiği yeni davranışlarının istendik yönde olanları eğitimin kapsamında ele alınmaktadır. İstendik davranışları tanımlayabilmek için, istenmedik davranışların da neye göre istenmedik ve neler olduğu bilimsel ölçütlere uygun olarak incelenmeli ve tanımlanmalıdır. Eğitimin tanımından yola çıkarak bir süreç içerisinde nispeten "az çok" kalıcı izli bir davranış değişikliğinin olması gerektiği vurgulanmaktadır.

Davranışlar davranımların birleşmesiyle oluşmaktadır. Yürüme bir davranış ise her atılan adım bir davranımdır. Davranımda tek bir hareket vardır. Yazı yazmak, ezberinden şiir okumak, İngilizce konuşmak, şarkı söylemek, arabanın bozuk motorunu tamir etmek, hastaya iğnesini yapmak, yemek yapmak, annesine sevgisini dile getirmek vb. öğrenilmiş davranış örnekleridir. Öğrenilmiş davranışların bilişsel, psikomotor ve duyuşsal temelleri bulunmaktadır. Örneğin şiir okumak için şiirin bilişsel olarak daha önce çalışılmış olması gerekmektedir. Zihin bu bilgiyi daha önce varolan diğer bilgilerin arasına yerleştirmiş olmalıdır. Ayrıca dil sesleri çıkaracak şekilde belli bir büyüklüğe ve sesleri çıkaracak şekilde ağızda hareket edebilecek şekilde dil kaslarının olgunlaşmış olması gerekmektedir. Bunun yanında bu şiirdeki duyguyu önce bireyin kendisinin hissetmesi ve okuma sırasında da dinleyicilere bunu hissettirmesi gerekmektedir.

Büyük oranda uygulamalı bir bilim olan eğitim birçok bilim dalının ortaya koyduğu bilimsel bulguları kullanmaktadır. Örneğin, eğitim kurumlarında, bireylerin yaşantıları sonucu oluşan davranış değişimlerine odaklanıldığı için psikoloji ile, eğitimde belli bir felsefeyi temele alarak uygulamalar yapıldığı için felsefe ile, okullar toplumsal bir kurum olduğu için sosyoloji ile, okul ve sınıfın yönetimi eğitimde ayrı bir öneme sahip olduğu için yönetim bilimi ile, eğitimin kökleri çok eski yıllara dayandığı için tarih ile iş

* Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi Öğretim Üyesi

birliği yapmaktadır. Bunun ötesinde eğitim ile diğer bilimler arasındaki bu etkileşimler günümüzde eğitim bünyesinde yeni yeni uzmanlık alanlarının oluşmasını da sağlamıştır. Örneğin, eğitim tarihi, eğitim ekonomisi, eğitim yönetimi, eğitim psikolojisi, eğitim sosyolojisi bu uzmanlık alanlarından bazılarıdır.

Psikoloji "insan ve hayvan davranışlarını inceleyen bilim dalı"dır (Morris, 2007). Psikoloji üç alanda bireylere fayda sağlamaktadır. Birinci olarak psikoloji insanın kendini daha iyi tanıması, davranışlarının nedenlerini anlaması fırsatı sunmaktadır. İkinci olarak diğer bireyleri, hayvanları daha iyi anlamayı ve onlara empati kurmayı sağlamaktadır. Üçüncü olarak anne babadan başlayarak çevredeki insanları, çevredeki grupları, toplumu daha iyi anlayarak çevreye uyum kurmayı sağlamaktadır. Uyum ise psikolojik dengenin temelini oluşturmaktadır.

İnsanı konu alan tüm bilimler birbirleriyle mutlaka etkileşim içerisinde bulunmaktadırlar. Örneğin hastalanıldığı zaman doktora gidildiğinde tıp biliminin uğraş alanına girilmektedir. Doktor gerektiğinde röntgen filmi çekilmesini istemektedir. Bu durumda fizik biliminin uğraş alanından tıp alanı yararlanmaktadır. Kan tahlili gerekli olduğunda laboratuarlarda kimya biliminden tıp alanında yararlanılmaktadır. Doğal olarak eğitim ile psikoloji de çalışma alanları açısından etkileşim halindedir.

Eğitim öğrencilerin davranışlarını istendik yönde değiştirebilmek için psikolojiyle iş birliği yapmaktadır. Psikoloji biliminin ortaya koyduğu bulgular eğitimin daha da geliştirilmesi için kullanılmaktadır. Bunun yanında eğitim kurumlarında öğrencilerin psikolojik sağlıklarının korunmasında da psikolojiden yararlanılmaktadır. Ders anlatırken öğrenci psikolojisinin bilinmesi öğretmenlere büyük avantajlar sağlamaktadır. Öğretmenlerin kişilerarası iletişim becerilerine sahip olmaları, öğrencilerle, diğer öğretmenlerle ve velilerle iyi iletişim kurabilmelerinde ve karşılaştıkları sorunları kolayca aşmalarında yardımcı olmaktadır. Öğrencilerin derse karşı tutumları, güdülenmeleri, dikkatlerinin derse çekilmesi, kaygıları dersin işlenmesine etki eden önemli psikolojik faktörlerdir. Psikoloji biliminin katkıları bu örneklerdeki gibi pek çok durumda görmek mümkündür.

Eğitim ve psikoloji çok eski inceleme alanları olmasına rağmen bilim olarak gelişmeleri kısa bir tarihi geçmişe dayanmaktadır. İlk "psikoloji laboratuarını" 1879'da Almanya'da Leipzig Üniversitesi'nde fizyolog ve felsefeci olan Wilhelm Wundt ve öğrencileri resmen kurmuş, insan aklının doğal işleyiş yasalarını ortaya çıkaracak yöntemler geliştirmeye çalışmıştır. Wundt'un öğrencileri Leipzig'den ayrılarak yeni bir bilim dalı olan psikolojinin adını tüm dünyaya duyurmuşlardır. Psikolojinin bir bilim dalı olarak felsefeden ayrıldığı 1800'lü yılların sonlarından itibaren birçok psikoloji okulu ve psikolojinin alt dalları ortaya çıkmıştır. Bu okullar insanların ve hayvanların davranışlarını anlamada psikolojiye farklı bakış açıları kazandırmıştır. Bunların başlıcaları şunlardır: Yapısalcılık (W. Wundt, E. B. Titchener), İşlevselcilik (William James), Psikodinamik Psikoloji (S. Freud), Davranışçılık (J. B. Watson, İ. Pavlov, B. F. Skinner), Bütünlük (Gestalt) Psikolojisi (M. Wertheimer, W. Köhler, K. Koffka), Varoluşçu Psikoloji (Jean-Paul Sartre, Rollo May), İnsancıl (Hümanistik) Psikoloji (Carl Rogers) (Seifert, ve Sutton, 2009; Woolfolk, 2013).

Psikolojinin birçok alt dalları ile de eğitimin birlikte çalıştığı görülmektedir. Örneğin öğrenci gruplarının arasındaki ilişkileri incelerken sosyal psikolojiden, öğrencilerin sorunlarının çözümünde yardımcı olabilmek için danışmanlık psikolojisinden, öğrencilerin yetenekleri, ilgileri, değerleri, tutumları ve zekâlarının belirlenmesinde psikometrik psikolojiden eğitimde yararlanılmaktadır .

Psikolojinin eğitim ile kesiştiği nokta eğitim psikolojisinin konu alanını oluşturmaktadır. Uygulamalı psikolojinin alt dallarından eğitim psikolojisi genel olarak gelişim psikolojisi ve öğrenme psikolojisini kapsamaktadır. Bunun yanı sıra eğitim psikolojisinden özürlü ve üstün zekâlı çocukların eğitimlerinde, sivil savunma birimleri ve ordu için, güvenlik, arama, kurtarma amaçlı, ayrıca sirkler için gösteri amaçlı olarak köpek fil, aslan, papağan ve atların eğitilmesinde de yararlanılmaktadır.

Örnek Olay

Elif öğretmen Türkçe öğretmeni olduğu ilk sene atandığı ilköğretim okulunda sınıfında bir kaynaştırma öğrencisi olduğunu fark etmiştir. Kaynaştırma öğrencisini önce hasta olduğunu düşünerek Elif öğretmen doktora gitmesi için ısrar etmiştir. Sınıftaki öğrenciler "öğretmenim o geri zekâlı" diyerek gülüşmüşlerdir. Kaynaştırma öğrencisinin suratı, arkadaşlarının böyle davranmaları üzerine kıpkırmızı olmuştur. Elif öğretmen doktor ısrarından vazgeçmiş ama sınıfta böyle bir duruma neden olduğu için de çok üzülmüştür.

Sizce Elif öğretmen nerede hata yapmıştır? Elif öğretmen sizce ne yapmalıydı? Neden?

Öğrenme psikolojisi ve gelişim psikolojisi eğitim için vazgeçilmez bir öneme sahiptirler. Öğrencilerin temel ihtiyaçları ve yaşlarına göre gelişim özellikleri nelerdir? Gelişim hangi ilkelere göre işlemektedir? Gelişimini desteklemek için öğrencilerime nasıl davranmalıyım? Gelişim nasıl bir sıra izler? Çocuklar ne zaman yürür, konuşur? İnsanlar nasıl öğrenir? Öğrencilerimiz hangi zihinsel işlemleri yapabilirler? Hangi yaşlarda öğrenciler soyut düşünebilir? Öğrencileri derse nasıl güdülerim? Sınav kaygısını azaltabilir miyim? Öğrencilerle nasıl iletişim kurmalıyım? Öğretmen olarak dersimde hangi öğrenme yaklaşımını kullanmalıyım, hangi yöntem ve teknikleri kullanmalıyım? sorularının yanıtlarını öğrenme ve gelişim psikolojisi vermektedir.

2. İNSANIN GELİŞİMİ: GELİŞİM PSİKOLOJİSİ VE EĞİTİM

Gelişim psikolojisinin kapsamında döllenmeden başlayarak ölüme kadar geçen süreç içerisindeki fiziksel, zihinsel, ahlâkî vb. her türlü gelişim alanındaki değişiklikler incelenmektedir. Gelişim psikolojisi, biyolojik, psikolojik ve davranışsal yeteneklerin basitten karmaşık sistemlere doğru değişiminin incelenmesi olarak da tanımlanmaktadır (Woolfolk, 2013, 12).

Gelişim psikolojisinin bilinmesi öğretmenlere öğrencilerinin gelişimlerini desteklemek için fırsat vermektedir. Örneğin ilk çocukluk döneminde çocuğun girişkenliği ve tek başına bir iş yapma istekleri engellenmemelidir. Öz bakım becerilerini kazanması için çocuk sağlıklı ise anne babası tarafından yemeği yedirilmemeli, giysilerini, ayakkabılarını annesi giydirmemeli, tuvalette kendi

temizliğini yapması için destek verilmelidir. Yapabildiği ölçüde eksik de olsa, zaman da alsa sabırlı olunmalı ve kendisinin yapması için beklenmelidir. ilk çocukluk döneminde çocuğun bu özerklik duygularının gelişmesini sağlayıcı doğru anne baba tavrıdır. Aksi halde çocukların bağımlı bir kişi olarak gelişmesi sağlanmaktadır.

Gelişim psikolojisinin sunduğu bilgilerden eğitimde yararlanıldığının bir örneği olarak, ilköğretime başlama yaşının tüm dünyada 7 yaş olması verilebilir. İlköğretime başlama yaşının 7 yaş olması tesadüf değildir. Çocuklar bu yaşta fiziksel gelişim, devinişsel gelişim, dil gelişimi, zihinsel gelişim, psiko-sosyal gelişim gibi ilgili tüm gelişim alanlarında okula ve arkadaşlarına uyum sağlayabilecek ve seviyelerine uygun anlatılan dersleri anlayabilecek hazırbulunuşluk seviyesine ulaşmışlardır.

2.1. Gelişim Psikolojisinin Belli Başlı Kavramları

2.1.1. Büyüme: Genel olarak tüm vücudun, iç ve dış organların kilo, hacim, boy, genişlik açısından sayısal artışıdır. Büyüme vücudun değişik organlarında değişik hızlarda gerçekleşmektedir. Bu artışlar ölçülebilir ve kilogram, cm, cm^3 gibi uygun ölçü birimleriyle ifade edilebilmektedir. Örneğin bir çocuğun kilosunun artması, boyunun-parmaklarının-kolunun uzaması, kapladığı hacmin artması büyümeye örnektir. Büyüme belli dönemlerde oldukça hızlı iken yaşamın sonlarına doğru durmaktadır. Büyümenin en hızlı olduğu dönem anne karnındaki yaklaşık 38 haftalık dönemdir. Bebek annesinin karnında küçük bir mercimek tanesi büyüklüğünden yaklaşık 3 kilograma kadar büyümektedir. Daha sonra ilk iki yaş büyümenin anne karnından sonraki en hızlı olduğu dönemdir. Üçüncü sırada büyümenin tekrar hızlandığı dönem ergenlik dönemidir. Bu dönemde cinsel gelişimin etkisiyle vücut organlarında büyümeler görülmektedir. Bu dönemden sonra bu derecede hızlı bir büyüme ölene dek görülmemektedir.

2.1.2. Olgunlaşma: Vücut organlarının kendilerinden beklenen fonksiyonu yerine getirebilecek düzeye gelmesi için, öğrenme yaşantılarından bağımsız olarak, kalıtımın etkisiyle geçirdiği biyolojik bir değişmedir (Senemoğlu, 2013, 12). Olgunlaşma büyümeyi içine alan daha geniş bir kavramdır. Büyüme olmadan olgunlaşma olamamaktadır. Örneğin bir çocuğun yürüyebilmesi için bacaklarının belli bir büyüklüğe erişmesi gerekmektedir. Çocuğun yürüyebilmesi için bacaklardaki gerekli kas gelişiminin tamamlanması ise olgunlaşmayı ifade etmektedir. Bu örnekte de görüldüğü gibi olgunlaşma fiziksel gelişimle ilgili bir kas gelişimini içermektedir. Yürüme, koşma, atlama, zıplama, tutma, atma, kalkma olgunlaşma ürünü davranışlardır.

2.1.3. Öğrenme: Bireyin çevresiyle belli bir düzeydeki etkileşimleri sonucunda meydana gelen nispeten kalıcı izli davranış değişimleridir (Senemoğlu, 2013, 13). Büyüme ve olgunlaşma sonucu yapılan davranışlar öğrenilmiş davranış değildir. Örneğin vatan sevgisi, araba sürmesini öğrenme, küresel ısınmanın etkilerini bilme/açıklama öğrenilmiş davranışlardır. Olgunlaşma sonucu yapılan yürüme, zıplama, tutma, atma gibi davranışlar öğrenilmemiş davranışlardır. Tahtanın üzerine boyu yetmediği için uzanamayan bir çocuğun boyu uzadığı için tahtanın üstüne artık elini dokundurabilmesi de büyüme sonucu yapılan bir davranıştır. Bu çocuğun tahtanın

üstüne değmesi büyüme sonucu yapılan bir davranış olduğu için öğrenilmemiştir. Ancak uygun adımla bayramda yürüme, yarışlarda uzun atlama, penaltı atışında topa vurma, potaya topu atma öğrenilmiş davranışlardır. Çünkü bu davranışlar belirli bir yaşantı sonucu edinilmiş davranışlardır.

2.1.4. Hazırbulunuşluk: Büyüme ve olgunlaşmayı içine alan bir kavramdır. Yeni bir öğrenme durumu için her türlü gelişim alanının hazır hale gelmesini ifade etmektedir. Örneğin bir öğrenciye okuma yazma öğretebilmek için öncelikle bu çocuğun okula gelebilecek ve okuldaki sırasında oturacak kadar bacaklarının büyüdüğünü, parmaklarının uzadığını, dilinin belli bir büyüklüğe eriştiğini, bununla birlikte belirli kasları geliştiği için yürüyerek okula gelebildiğini, kalem tutabildiğini, çantasını taşıyacak kadar kaslarının geliştiğini vb. görülmektedir. Çocuğun büyümesi ve olgunlaşması okuma yazmayı öğrenmesi için ön koşullardır. Bunun yanı sıra hazırbulunuşluk öğrenme için gerekli her türlü gelişim alanındaki gelişmenin de tamamlanmış olduğunu ifade etmektedir. Yukarıdakilere ek olarak çocuğun okuma yazmayı öğrenebilmesi için zihinsel olarak somut işlemler seviyesinde olması, dil gelişimi açısından konuşmayı öğrenmiş olması, duygusal gelişim açısından okuma yazmayı öğrenmeye güdülenmiş olması vb. gerekli her gelişim alanında da bu yeni öğrenme için hazır durumda olmayı ifade etmektedir. Hazırbulunuşluk seviyesinde yeni öğrenme daha gerçekleşmemiştir. Yukarıdaki örnekteki çocuk okuma yazmayı daha öğrenmemiştir. Ancak okuma yazmayı öğrenebilecek düzeye gelmiştir. Öğretilirse artık öğrenebilir. Hazırbulunuşluk seviyesi bu eşik seviyeyi ifade etmektedir.

2.1.5. Davranış: Organizmanın her türlü hareketine davranış adı verilmektedir. Organizmanın gözlenebilen ya da gözlenemeyen, açık ya da örtük etkinliklerinin tümüdür. Örneğin konuşma, yazma, düşünme, kalbin çalışması vb. (Senemoğlu, 2013, 91).

a. Doğuştan gelen davranışlar: Kalıtımla birlikte getirilen ve belirli bir türün bütün fertlerinde aynı şekilde yapılan hareketlerdir. Örneğin refleksler, belli bir uyarıcıya karşı düşünmeden, aniden gösterilen belli ve basit bir tepki olarak tanımlanmaktadır. Eli sobaya dokununca yanan kişinin elini aniden çekmesi reflekse bir örnektir. Bütün insanlar eli yanınca aynı şekilde düşünmeden ellerini çekerler. İçgüdüsel davranışlar da o türdekilerin tümü tarafından aynı şekilde yapılan daha kompleks öğrenilmemiş davranışlardır. Örneğin deniz kaplumbağalarının yumurtalarından çıkar çıkmaz denize doğru koşmaları, göçmen kuşların her yıl yüzlerce kilometre aşarak aynı yerlere gitmeleri, arının hep aynı şekilde peteğini yapması, bebeklerin annelerini emmesi vb. içgüdüsel davranış örnekleridir.

b. Geçici davranışlar: Uykusuzluk, yorgunluk, hastalık ilaç, uyuşturucu, alkol etkisi ile yapılan sürekli olmayan davranışlardır. Örneğin narkoz etkisiyle hastaların istemsiz bazı hareketler yapması. Sara hastalığı olan bir kişinin kriz anında yaptığı davranışlar.

c. Sonradan kazanılan öğrenilmiş davranışlar: Bireyin kendi yaşantısı yoluyla kazandığı kalıcı izli davranış değişiklikleridir (Ertürk, 2013, 12). Sonradan kazanılan öğrenilmiş davranışlar ikiye ayrılmaktadır:

a) istendik davranışlar: Örneğin düzenli olarak zamanında okula gitmek.

b) istenmedik davranışlar: Örneğin kötü alışkanlıklar edinmek.

Burada istendik kavramı topluma göre vurgulanmaktadır. Örneğin, uyuşturucu satıcısına göre istendik davranış farklı olabilmektedir.

2.1.6. Gelişim Dönemleri: Belirli özelliklerin ön plana çıktığı gelişim aşamalarına dönem denilmektedir. Gelişimsel dönemlerin sınıflaması yaşa ve o dönmede kazanılan özelliklere göre yapılmaktadır. Örneğin zihinsel gelişimde Piaget dört dönem tanımlamıştır. Bunlar sırasıyla duyusal motor dönem (0-2), işlem öncesi dönem (2-7), somut işlemler dönemi (7-11), soyut işlemler (11-18) dönemidir. Ancak yaşlar sadece bir fikir vermekte, kesinlik ifade etmemektedir. Çünkü bazı çocuklar yedi yaşında somut düşünebilmekte bazıları ise 7,5 ya da 8 yaşında somut düşünebilmektedir. Bazısı önce konuşmakta bazısı daha sonra konuşmaktadır. Bireysel farklılıklar olduğu da göz önünde bulundurulmalıdır.

2.1.7. Kritik dönem: Çocukların bazı gelişim dönemlerinde ve yaşlarda belli tür öğrenmelere karşı yüksek duyarlılık gösterdikleri dönemlere kritik gelişim dönemi denilmektedir. Bu dönemlerde çocuklar çevrede düzenlenen belli öğrenme yaşantılarını diğer dönemlerden daha hızlı kazanmaktadırlar (Senemoğlu, 2013, 18). Örneğin dil gelişimi açısından kritik dönem 2-4 yaşlarıdır. Bu dönemde çocuk bu yeni öğrenme için hazırbulunuşluk seviyesindedir. Öğretmenlerin ve ailelerin bu kritik dönemlerde dikkatli olmaları ve çocuklarını desteklemeleri gerekmektedir. Kritik dönem kavramı anne babalara ve öğretmenlere belli öğrenmeler için belirli yaşların uygunluğunu ifade etmektedir. Bu yaşların öncesinde ve sonrasında belirli öğrenmelerin gerçekleşmesini beklemek sıkıntılı durumlarla karşılaşılmasına neden olmaktadır. Örneğin 10 yaşına gelmiş bir çocuğa jimnastik eğitimi aldırmaya kalkışmak geç kalınmış bir davranıştır.

2.1.8. Gelişim görevleri: İnsanın bir gelişim evresinde gerçekleştirmesi beklenen büyüme, olgunlaşma düzeyi ve davranışlardır (Başaran, 2005, 24).

2.1.9. Gelişme ve Gelişim: Organizmanın büyüme, olgunlaşma ve öğrenmenin etkileşimiyle sürekli ilerleme kaydeden değişmesidir. Gelişme ürün olarak ele alındığında, gelişim bu ürünün süreç yönü olarak tanımlanabilmektedir (Senemoğlu, 2013, 16). Kalıtım, çevre ve hormonlar gelişimi etkileyen etmenlerdir. Bireylerin bazı özelliklerinde kalıtım çevresel etmenlerden daha baskındır. Örneğin saç, göz, ten rengi, cinsiyet, kan grubunun belirlenmesinde olduğu gibi. Ancak çevresel etmenlerin de bazı özelliklerin belirlenmesinde baskın olduğu görülmektedir. Örneğin ilgiler, değerler, kişilik özellikleri, ahlâk yapısının oluşmasında çocuğun bulunduğu çevre önemli bir etkendir. İç salgı bezlerinin salgılarına hormon denilmektedir. Hormonlar organizmanın dengeli bir şekilde gelişmesini ve çalışmasını sağlamaktadır. Hormonların birisindeki eksiklik ya da fazlalık organizmanın dengesini bozmaktadır. Örneğin iç salgı bezlerinden hipofizin fazla salgı salgılaması devliğe, yetersizliği ise cüceliğe neden olmaktadır. Troidin salgıladığı troksin ise kemiklerin, kasların büyümesine, sinir sisteminin, kan dolaşımının çalışmasına etki etmektedir.

2.2. Gelişimin Temel İlkeleri

Gelişim kalıtım ve çevre etkileşiminin ürünüdür. Gelişim yordanabilir belli bir sıra izlemektedir. Gelişim süreklidir, belirli aşamalar halinde gerçekleşmektedir. Gelişim ileriye doğrudur ve birikimli bir süreçtir. Gelişimde belirli yönelimler vardır: a) baştan ayağa doğrudur, b) içten dışa doğrudur. Gelişim genelden özele doğrudur. Çocuklar önce tüm vücuduyla hareket etmekte, büyük kaslarını kullanmakta daha sonra küçük kas koordinasyonunu sağlamaktadırlar. Gelişim nöbetleşe devam etmektedir. Gelişimde bireysel ayrılıklar vardır. Gelişimde kritik dönemler vardır. Örneğin ergenlik dönemi kimlik kazanılması için kritik dönemdir. Gelişim bir bütündür. Gelişim alanları birbiriyle etkileşim halindedir. Örneğin fiziksel gelişim, zihinsel gelişimi etkilemektedir, zihinsel gelişim ise kavram gelişimini, dil gelişimini, oyun gelişimini ve ahlâk gelişimini etkilemektedir (Başaran, 2005, 23).

2.3. Gelişim Dönemleri ve Başlıca Gelişim Görevleri

Gelişim dönemleri genel olarak doğum öncesi gelişim ve doğum sonrası gelişim olmak üzere iki bölümde ele alınmaktadır. Doğum öncesi dönem dölüt, embriyo, ve fetüs olmak üzere üç evrede incelenmektedir. Doğum sonrasını ise gelişim psikologları genelde; bebeklik dönemi, ilk çocukluk dönemi, ikinci (son) çocukluk dönemi, ergenlik dönemi, genç yetişkinlik dönemi, yetişkinlik dönemi ve yaşlılık dönemi şeklinde kazanılan özellikler açısından belirli bir sınıflama yaparak incelenmektedir. Aşağıdaki tabloda doğum sonrası gelişim dönemleri ve bu gelişim dönemlerinde kazanılması gereken gelişim görevleri genel olarak sıralanmıştır (Bacanlı, 2014, 46-54; Aydın, 2014, 39-45).

Tablo 1. Gelişim Dönemleri ve Görevleri

Gelişim Dönemi	Gelişim Görevleri
Bebeklik (0-2 Yaş) ve İlk çocukluk dönemi (Oyun Çağı) (0-6 Yaş)	-Yürümeyi öğrenme -Dışkı kontrolünü öğrenme -Cinsel kimlik kazanma -Dili öğrenme -Vicdan gelişiminin başlaması -Öz bakım becerilerini kazanma
İkinci (son) çocukluk dönemi (Okul Çağı) (6-12 Yaş)	-Sosyalleşme -Toplumsal cinsiyet rollerini üstlenme -Okuma yazmayı öğrenme -Kişisel bağımsızlığa ulaşma -Kendine karşı olumlu tutum geliştirme -Hem cins arkadaşlıkları kurma
Ergenlik dönemi (12-18 Yaş)	-Kimlik kazanma -Karşıt cins arkadaşlıkları da kurma -Ailesinden duygusal bağımsızlığını kazanma -Evlilik ve aile hayatına hazırlık -Toplumsal rollerini üstlenmeye başlama -Kendine özgü ahlâk ve değerler sistemi geliştirme
Genç yetişkinlik dönemi (18-35 Yaş)	-Eş seçme ve evlenme -Evlilik yaşamının sorumluluklarını üstlenme -İşini seçme -Toplumsal sorumluluklarının tümünü üstlenme -Topluma uyum kurma
Yetişkinlik dönemi (35-60 Yaş)	-Ekonomik olarak yaşamında gelebileceği en üst seviyeye gelme -Ailedeki küçüklere sorumlu yetişkinlik örneği sunma -Boş zaman etkinlikleriyle uğraşma -Eşiyle bütünleşme -Yaşla birlikte gelen fizyolojik değişiklikleri kabul etme -Ebeveynlerinin sorumluluklarını üstlenme
Yaşlılık dönemi (60 Yaş-→)	-Fiziksel güçte azalmaya ve sağlıkla ilgili sorunlara uyum yapma -Azalan gelire uyum sağlama -Eşin kaybına uyum sağlama -Yaş grubu ile yakınlık kurma

2.4. Belli Başlı Gelişim Kuramları

Gelişim kuramları belirli bir gelişim alanındaki gelişmeleri belirlemek ve anlamlandırmak için geliştirilmiştir. Bu kuramlar insan gelişimini ve dolayısıyla davranışlarını anlama fırsatı sunmuşlardır. Gelişim kuramlarının bulguları eğitimin planlanmasından, uygulamasına ve değerlendirilmesine kadar birçok alanda bir süzgeç görevi görmüş, eğitimcilere ışık tutmuştur. Aşağıda bu kuramların belli başlılarına değinilmektedir.

2.4.1. Psikoseksüel Gelişim Kuramı (S. Freud)

Freud'a göre, ilk 6 yaşın kişilik gelişiminde önemi büyüktür. Freud kuramında cinsel gelişimin kişiliğin gelişimindeki önemini vurgulamaktadır. Psikoseksüel gelişim kuramına göre, kişiliğin normal gelişimi için her dönemde bireyin temel gereksinimlerinin doyurulması gerekmektedir. Eğer temel gereksinimler karşılanmazsa kişilik gelişimi bundan olumsuz etkilenmektedir. Freud psikoseksüel gelişimi beş dönemde incelemiştir. Bunlar;

I. **Oral Dönem (0-1/1,5 Yaş):** Oral dönemdeki temel haz kaynağı emmedir. Bebeğin memeden çok erken ya da geç ayrılması oral döneme saplanma geliştirmesine neden olabilmektedir. Yetişkinlikte de bu saplanma sonucu diğerlerinden daha fazla sigara içme, fazlaca sakız çiğneme, aşırı yemek yeme görülebilmektedir.

II. **Anal Dönem (1/1,5 - 3 Yaş):** Fiziksel haz olarak idrarını ve kakasını tutmak ya da bırakmak çocuk için çok önem taşımaktadır. Bu dönemde olumlu tuvalet eğitimi yaşantısı önemlidir. Baskıcı, hoşgörüsüz, cezalandırıcı bir tuvalet eğitimi çocukların bu döneme bağımlı kalmasına neden olabilmektedir. Freud'a göre, çocukken titiz bir tuvalet eğitimi geçiren bir birey anal tutucu, başka bir deyişle sıkı, cimri, inatçı, sürekli kendini denetim altında tutan bir birey olarak gelişebilmektedir. Tuvalet eğitimi son derece gevşek olan bir birey de, anal itici bir kişilik özelliği geliştirebilmekte ve aldırmaz, vurdum duymaz, dağınık, düzensiz bir birey olabilmektedir (Akyol, 2013, 129).

III. **Fallik Dönem (3-6 Yaş):** Çocuk fiziksel hazzı cinsel organların uyarılmasından almaktadır. Bu geçici davranışın engellenmesi çocukta suçluluk duygularının ve cinselliğe karşı olumsuz bir tutumun kaynağı olabilmektedir. Cinsel kimliğin kazanılmaya başlandığı bu dönemde, çocuk cinsiyet farklılıklarını fark etmeye başlamakta, sorular sormaktadır. Merakı nedeniyle cezalandırılan, soruları ve davranışlarından dolayı kınanan çocuklar yetişkinlikte uygun cinsel kimliği benimsemede sorunlarla karşılaşabilmektedirler. Bu döneme saplanma belirtileri arasında, yetişkin olunduğunda anne–babadan kopamama, bir eş seçememe, anne–babadan ayrılmak gerekince aşırı suçluluk duyma, aşırı çekingenlik, kibirlilik, cüretkârlık, suçlanma eğilimi gibi özellikler sayılabilmektedir (Erden ve Akman, 2005, 87).

IV. Gizil Dönem (6-12 Yaş): Bu dönemde, çocuğun cinsel dürtüsü gizlidir. Çocuk cinsiyetle ilgili konulardan hoşlanmamaktadır. Daha çok oyunla ilgilenmektedir. Bu dönem boyunca çocuklar aynı cinsiyetten arkadaşlarla oynama eğilimindedirler. Bu dönemde kızlar feminen (kadınsı) erkekler maskülen (erkeksi) özellikler kazanmaya başlamaktadırlar (Uçar, 2008, 47).

V. Genital Dönem (12-18 Yaş): Psikoseksüel gelişim dönemlerinin sonuncusudur ve genital organlarda ve hormonlarda bazı değişiklikler olmaktadır. Hızlı fiziksel büyüme ve buluğa erme ile içsel cinsel dürtüler artmaktadır. İlk dört psikoseksüel gelişim dönemini başarı ile geçiren bir birey bu dönemi sağlıklı atlatabilmektedir. Bu dönemden de içten ilgi, karşı cinsten gerçekçi hoşlanma ve olgun cinsellik özellikleri ile çıkabilmektedir. Bu dönemde, kişilik çocuk kişiliğinden yetişkin kişiliğine dönüşmektedir. Freud'a göre, psikoseksüel gelişim dönemleri birbirlerinden kesin bir biçimde ayrılamamakta ve kişiliğin oluşumunda her dönemin katkısı bulunmaktadır (Akyol, 2013, 133).

2.4.2. Psikososyal Gelişim Kuramı (E. Erikson)

Erikson, psikososyal gelişmeyi insan yaşamının tümünü kapsayan bir süreç olarak görmüştür. Bu görüşüyle yaşam boyu gelişim ilkesini ilk kabul eden psikologlardan biridir. Erikson'un "İnsanın Sekiz Evresi" başlığı ile geliştirdiği dönemler kuramı, normal ve normal olmayan kişilik gelişmesini açıklamaktadır. Her evrede birey, ya belli psikososyal gelişmeleri tamamlamakta ve bulunduğu evreye özgü psikososyal bunalımı atlatmakta ya da atlatamayarak bundan sonraki evrelere taşımaktadır. Evrelerin adı, bireyin o evrede kazanılacak psikososyal özelliğe karşı krizin adıdır. "Temel güvene karşı güvensizlik" gibi.

I. Temel Güvene Karşı Güvensizlik (0-2): Bebekte güven duygusunun gelişimini sağlama; beslenme, uyku gibi ihtiyaçların giderilmesinde bir düzen ve rahatlığın bulunuşu ile mümkündür. Düzenli olarak anne ya da bakımını sağlayan kişinin her ihtiyaç hissettiğinde sürekli temel ihtiyaçlarını karşılaması tutarlı bir davranıştır ve güveni geliştirmektedir. Böylece hem anne hem çocuk birbirlerine ve kendilerine güvenmektedirler. İhtiyaçların giderilmemesi ya da ara sıra giderilmesi ise güvensizlik duygularının gelişmesine neden olmaktadır. İlk iki yaşın, kişiliğin temelinin oluşturulduğu yaşlar olduğu birçok kişilik kuramcısı tarafından kabul edilmektedir (Eggen ve Kauchak, 2010).

II. Bağımsızlığa Karşı Kuşku ve Utanç (2-3,5): Çocukların bu dönemde istekleri ile büyüklerinin istekleri çatışabilmektedir. Çocuklar ne giyeceklerine, ne yiyeceklerine, nereye gideceklerine, tuvalete gidip gitmeyeceklerine kendileri karar vermek istemektedirler. Eğer ana babalar çocuklarına kendi yetenekleri çerçevesinde kendi davranışlarını yönetme olanağını verir ve rehberlik de yaparlarsa, çocuklar sağlıklı bir özerklik duygusu geliştirmektedirler. Eğer ana babalar sürekli onları utandırarak itaate zorlarlarsa, çocuklar kendilerini karar vermeye ve davranışlarını yönetmeye yetersiz hissetme ya da kendilerini sürekli

engelleyecek bir utanç duygusu geliştirmektedirler (Gander ve Gardiner, 2010, 240).

III. Girişkenliğe Karşı Suçluluk (4-6): Bu dönemdeki çocuklar etkinlik alanlarını ve dillerini oldukça geliştirmişlerdir. Bitmek bilmez bir merak ve enerji ile evlerindeki kişileri zorlamaktadırlar. Büyükler onların sorgulamalarına, deneme yanılma yapmalarına olanak sağlayacak bir tutum sergilerlerse çocukların girişkenlik duygusu gelişimini sürdürmektedirler. Eğer ana babalar ve anaokulu öğretmenleri çocuklarına yaklaşımlarında kısıtlayıcı ve denetleyici iseler çocuklardaki ketlenmeleri ve suçluluk duygusunu pekiştirmektedirler (Gander ve Gardiner, 2010, 320).

IV. Başarıya Karşı Aşağılık Duygusu/ Yetersizlik (6-12): Okul yıllarını kapsayan bu dönem çocuğun bilişsel ve fiziksel becerilerini ortaya koyarak geliştirmeye çalıştığı bir dönemdir. Okula başlama ile birlikte gelen derslerle ve okuldaki arkadaşları ve öğretmenleriyle sosyal ilişkilerini geliştirdiği bir evrededir. Tüm bu çabaları sonucunda başarı duygusu gelişerek kendine karşı olumlu bir tutum kazanmaktadır. Bu çabalarında ve çevresindeki kişilerin de etkisiyle yetersizlik duyguları da geliştirmesi söz konusu olabilmektedir. Bu dönemde özellikle öğretmenlerin okulda öğrencilerin başarı duygularını geliştirebilecek yaşantılar geçirmelerini sağlamaları yararlıdır (Güngör, 2013, 99-100).

V. Kimlik Kazanmaya Karşı -Rol Karmaşası (12-20): Bu dönemde genç kim olduğuna, ne olacağına ilişkin sorularına yanıt aramaktadır. Kendi cinsel gelişimini, artan gücünü ve değişen vücut yapısını başkaları ile karşılaştırmaktadır. Çevresindeki büyükleriyle özdeşim kurarak model almaktadır. Her ergen bu dönemde belirli ölçülerde kimlik bocalaması yaşamakta, ancak bazı ergenlerde bocalamanın şiddeti daha fazla olmaktadır. Kimlik bocalamasına yol açan etmenler; düşüncce sistemindeki değişiklikler, cinsel rollerdeki değişmeler, meslek seçimine yönelme olmak üzere üç grupta toplanmaktadır (Erden ve Akman, 2005, 94). Bu evredeki meslek seçimi konusundaki aşırı baskılar, yargılayıcı tutumlar, aşağılayıcı tavırlar, güvensizlik ve destek verilmemesi gencin rol karmaşasına ya da sağlıklı bir kimlik belirleyememesine yol açabilmektedir. Bu dönem bireysel farklılıkların artmaya başladığı bir dönemdir. Bu yüzden gelişim kuramcıları bu dönemden itibaren yaş belirtmemektedirler.

VI. Yakınlığa Karşı Uzaklık (20-40): Ergenlik döneminin başarılı olarak geçilmesi bu dönemde genç evlenme arzusu ile karşı cinsle yakın ilişkiler kurma çabası içerisine girmektedir. Uzun süreli ve doyurucu ilişkiler kurmakta başarısız olan genç giderek insanlardan kendini soyutlamaya ve içine kapanmaya başlamaktadır. Giderek karşı cinsten uzak durmaya başlamaktadır.

VII. Üretkenliğe Karşı Durgunluk (40-65): Orta yaşları kapsayan bu dönemde hem bilgi hem deneyim açısından üst seviyelere ulaşmış bir kişiden, yeni kuşakları geliştirilmesi yanında kendinden sonraki kuşaklara bilim, sanat, fikir, teknoloji alanlarında da üretimler yaparak bırakması beklenmektedir. Eğer kişi bir şey üretemez, yeni kuşaklara rehberlik edemezse bir durağanlık içerisinde kendisini

bularak kendisine ihtiyaç duyulmadığına inanmakta, verimsiz olduğu duygusuna kapılmaktadır.

VIII. Benlik Bütünlüğüne Karşı Umutsuzluk (65 ve üstü): Yaşlılık dönemini kapsayan bir evredir. Kişi bu evrede tüm yaşamının muhasebesini yapmaktadır. Eğer keşkelerle, pişmalıklarla dolu bir tablo varsa ve artık bunları değiştirebilecek zamanının kalmadığını düşünüyorsa umutsuzluğa kapılarak, yaşamdan kaygı duymakta ve ölüm korkusu yaşamaktadır. Eğer kişi bu muhasebe sonunda yaşamıyla ilgili olumlu düşünceler besliyorsa, pişmanlıkları yok denecek kadar az ise dolu dolu bir yaşam geçirdiğini düşünüyorsa, iyi ve kötü yanlarıyla yaşamı ile barışabiliyorsa benlik bütünlüğüne ulaşmaktadır.

Örnek Olay

Okulöncesi öğretmeni olan Fatma Hanım öğrencilerinin zihinsel gelişimlerini yardımcı olmak istemektedir. Bunun için öğrencilerine sayı saymayı öğretmeye ve basit matematik işlemleri yaptırmaya çalışmaktadır. Fatma Hanım bir süre sonra öğrencilerin 10'a kadar rahatlıkla saymayı öğrenebildiklerini ancak basit matematik işlemlerini yapamadıklarını fark eder.

Bu olayda Fatma Hanım için hangi yorumlarda bulunabilirsiniz? Okulöncesi öğretmeni öğrencilerinden zihinsel açıdan neleri yapmalarını bekleyebilir?

2.4.3. Zihinsel Gelişim Kuramı (J. Piaget)

Piaget zekâyı çevreye uyum yapabilme yeteneği olarak tanımlamaktadır. Piaget bilişsel yapılardaki değişimle öğrenmeyi açıklamıştır. Şema zihnimizde oluşturduğumuz bilişsel dosyalardır. Şemalar içlerinde her türlü bilişsel (renk şeması), duyuşsal (inanç şeması), davranışsal (araba kullanma şeması) bilgiyi barındırmaktadırlar. Bilgiler çevreye uyum sağlamamızı ve davranışlarımızı gerçekleştirmemizi sağlamaktadır. Piaget insanların doğuştan üç temel bilişsel şema ile dünyaya geldiklerini ifade etmektedir. Bunlar emme, yakalama-kavrama, ağlama şemalarıdır. Bu üç şema bebeğin dünyaya uyum sağlayarak hayatını devam ettirmesine yetmektedir. Acıktığında annesini emmekte, çevredeki nesneleri kişileri tanımak için yakalayıp tutmakta, ihtiyaçlarını söylemek için ağlamaktadır. Zamanla bu şemalara yenileri eklenerek eski şemalar artık kullanılmamaktadır. Tuvalet temizliğini yapmayı öğrenen çocuğun ağlamasına gerek kalmamıştır.

Yeni olanlar, bilinmeyenler bilişsel dengeyi bozmakta (dengesizlik), bu bilinmeyenleri anlama ve bu bilişsel dengesizlikten kurtulma istenmekte (dengelenme dürtüsü), bu yeni bilinmeyene uyum kurarak tekrar dengelenmeye kavuşulmaktadır. Bu uyum iki türlü olmaktadır. İlk olarak örneğin yeni bir renk gördüğümüzde bunu bilinen renklerle açıklamaya özümleme (asimilasyon) denilmektedir. Açık yeşil ile mavi arası bir renkti gibi. Bu ifade mavi ve yeşilin kişinin daha önceden öğrendiği renk şemaları olduğunu göstermektedir. Bilinenlerin içine dahil ederek açıklama yapıldığı,

başka bir deyişle yeni bir şema açılmadığı için özümleme yapılmaktadır. Küçük çocukların bütün sakallılara dede demeleri de aynı şekilde bir genelleme olan özümlemenin örneğidir. Bu şekilde uyum kurularak bilinmeyenin oluşturduğu dengesizlikten kurtularak tekrar dengeye kavuşulmaktadır. İkinci olarak uyumsama (akomodasyon) yaparak uyum kurulmakta ve dengesizlikten kurtularak dengeye tekrar kavuşulmaktadır. Bilinmeyenle ilgili yeni bir şema açma ya da varolan şemaları düzeltme, bazı eklemeler yapma ya da bir düzenleme yaparak aranan bilgilerin kolayca bulunmasını sağlama uyumsama ile yapılmaktadır. Yukarıdaki renk örneğinde rengin adı öğrenilerek "bu turkuaz renkli kumaştır, açık yeşil ya da mavi değildir" ayırımına gidiliyorsa uyumsama yapılmıştır, turkuaz için yeni bir şema açılmıştır.

Piaget insanların doğuştan hiçbirşey bilmediği bir durumdan bir yetişkin gibi işlem yapabildiği bir duruma, zihinsel gelişim dönemlerindeki gelişim görevlerini aşama aşama yerine getirerek gelebildiğini belirtmektedir. Zihinsel gelişim dört dönemde gerçekleşmektedir ve ergenliğin sonuna doğru toplumun ancak dörtte bire yakın kısmı en üst seviyeye gelebilmektedir. Dönemler ardışık bir sıra izlemektedirler ve bir önceki dönemdeki gelişim görevleri kazanılmadan bir sonrakine geçilememektedir. Dönemler arası geçişlerde her çocuğun hızı aynı değildir. Bazı çocuklar yaşıtlarından önce bazıları sonra bir sonraki döneme geçebilmektedirler. Bu farklılık belirtilen yaş sınırları içinde normaldir ve yaşıtlarına göre geç kalan çocuklar için zekâ geriliği sözkonusu değildir.

Öğrencilerde bilişsel olarak en üst düzeyde değişikliği sağlamak için, öncelikle öğrenci grubunun içinde bulunduğu bilişsel gelişim döneminin özelliklerini bilerek, öğrenmenin de en üst düzeyde gerçekleşebileceği bir ortam sağlamak gerekmektedir. Ancak bunun yanında bireysel ayrılıkların da bulunduğu gözden kaçırılmamalıdır. Bunun için bazı öğrencilere özelliklerine uygun eğitim fırsatları sunulması bu öğrencilerin de kazanılması açısından çok önemlidir.

Piaget'in Zihinsel Gelişim Dönemleri

I. Duyusal - Motor Dönem (0-2)

Bu dönemde bebek bedeninin farkına varıp onu istediği gibi kullanabilmeyi öğrenmektedir. Beş duyunun geliştiğinin farkına varılır. Bu dönemin en önemli zihinsel gelişim görevi "nesne sürekliliği (devamlılığı)" kavramının edinilmesidir. Bebek ilk aylarda gözünün önünden giden nesnelerin yok olduğunu düşünür ancak bu dönemin sonunda yok olmadıklarını kavramaktadır. Önceleri annesinin arkasına sakladığı oyuncağın yok olduğunu düşünür ancak daha sonraları yok olmadığını anlayarak saklanan oyuncağın peşine düşmektedir. Ertelenmiş taklit, bebeğin görmüş olduğu bir olayı bir süre sonra aklında tutarak tekrarlaması, o olayı taklit etmesidir. Örnek olarak hayvanat bahçesinde gördüğü bir hayvanın taklidini eve gelince yapması verilebilir. Bu akılda tutma aşaması önemli bir zihinsel gelişim aşamasıdır. Bu akılda tutulanlar, daha sonra kavramları oluşturmaktadır (Bacanlı, 2014, 63).

II. İşlem Öncesi Dönem (2-7)

Bu dönemin en önemli özelliği sembolik fonksiyonun ortaya çıkmasıdır. Dil bu dönemde zihinsel gelişime paralel olarak gelişmektedir. Dildeki kullanılan her öge aslında birer semboldür. Oyun gelişiminde de sembolik oyun dönemi bu yaşlara denk gelmektedir. Örneğin çocuk bir tahtayı alarak "bu benim atım" ya da aynı tahta için "bu benim kılıcım" diyebilmektedir. Nesneler oyunda birer semboldür, herşey olabilmektedirler. Tek boyutlu düşünme hakimdir. Örneğin "Bu deodoranttır ve koltuk altına sıkılır" dendiğinde bildiği tek koltuk altı salondadır. Bütün deodorantı salondaki koltukların altına sıkabilir." İşlem öncesi dönemde Piaget'in devresel tepki olarak tanımladığı davranış şeklinde çocuk özellikle bir konuşmayı sürekli tekrarlamaktadır. Örnek olarak bazı çocukların sürekli olarak "Banene banane isterim isterim..." demesi söylenebilir.

Benmerkezcilik (egosantrizm) Piaget'in kuramının en önemli kavramlarından biridir. Çocuk bu dönemde benmerkezci düşünce biçimine sahiptir. Dünyanın merkezinde kendisi vardır. İkinci bir kişi yerine kendini koyamamaktadır. Kendini başkasının yerine koyamadığı için, onun bildiğini herkesin bildiğini, kendisinin gördüğünü ise herkesin gördüğünü zannetmektedir. (Bacanlı, 2014, 65). Örnek olarak televizyondaki spiker konuşuyorsa tabi ki ona konuşmaktadır. Televizyonun karşısına geçerek, kendisi onu gördüğü, işittiği için spikerin de onu gördüğünü, duyduğunu sanarak spikerle konuşmaktadır. Bunun farklı bir şekli de kendisinden başka bir kişi düşüncesi olmadığı için her şeyin kendisine ait olduğunu düşünmesidir. Marketteki bütün dondurmalar, bütün oyuncaklar onundur, çekinmeden parasını ödemeden almakta ve açıp yiyebilmektedir. Ayrıca bu düşüncenin uzantısında çocuk, "kar yağıyorsa onun için yağmıştır" şeklinde düşünmektedir. "Toplu monolog" bu dönemdeki çocuklarda benmerkeziyetçiliğin etkisiyle görülmektedir. Toplu monolog bu yaşlardaki bir grup çocuğun hep bir ağızdan kendisi dinleniyormuş gibi konuşmalarıdır. Örneğin anaokulunda çocukların bu şekilde düşünerek öğretmenleriyle konuştukları sıklıkla görülmektedir. Animizm (canlandırmacılık) yine bu dönemde görülmektedir. Animizm canlıya cansız gibi, cansıza da canlıymış gibi davranılmasıdır. Örneğin çocukların bebekleriyle canlıymış gibi ilgilenmeleri, üşümesin diye onları giydirmeleri, acıkmış diye beslemeleri buna örnektir. Yine civcivleri bir çamaşır gibi yıkayıp ipe asmaları da buna başka bir örnektir. Çocuklar bu dönemde tek bir özelliğine göre sınıflama yapabilmektedirler. Örneğin verilen legoları rengine göre sınıflayabilirler. Hem rengine hem şekline göre sınıflama yapamamaktadırlar.

Bu dönemdeki çocuklara verilecek eğitimin onların dil ve kavram gelişimlerini artırmaya yönelik olması gerekmektedir. Çocukların nesnelerle ilgili deneyimlerini arttırmak hedeflenmelidir. Çocukların oyuncakları da bu amaca yöneliktir. Kum havuzu, oyun hamuru gibi oyun(cak)lar çocuklara çeşitli nesne deneyimleri sağlamaktadır (Bacanlı, 2014, 66).

III. Somut İşlemler Dönemi (7-11)

Çocuk bu dönemde henüz somut olan işlemleri yapabilmektedir. Gözle görülür elle tutulabilir işlemler somut işlemlerdir. Çocuk çeşitli açılardan birkaç boyutu dikkate

alarak sınıflama yapabilmektedir. İşlemleri tersine döndürebilecek düşünce yapısı gelişmektedir. Örneğin bir sürehiden beş bardağa boşaltılan suyun geriye sürahiye tekrar dökülürse işlem öncesi dönemde taşacağını düşünürken, artık alabileceğini düşünmektedir. Bu durum çocuklarda bu dönemde korunum kavramının gelişimi ile bağlantılıdır. Korunum maddenin bulunduğu yeri, hali, şekli değişse bile kendisinden bir şey eksiltmez ya da bir şey katmazsanız maddenin değişmeyeceğinin anlaşılmasını ifade etmektedir. Miktar korunumu için bir örnek verecek olursak, bu yaş grubunda iki çocuğu olan bir anne çocuklarına, iki tane küçük kutu sütü onların gözü önünde birini uzun ince bir bardağa, diğerini ise kısa ve geniş bir bardağa dökerek vermektedir. Çocuklar korunumu kazanmamış olsalardı uzun olan bardakta daha çok süt var diğerinde daha az diyeceklerdi. Ancak korunumu kazandıkları için ikisinin de aynı miktarda olduğunu düşünmektedirler. Çocuklar benmerkeziyetçilikten uzaklaşarak ikinci bir kişinin yerine kendilerini koyabilmektedirler. Artık bu dönemde çocuklar arkadaşının da canını yanabileceğini, üzülebileceğini düşünmektedirler.

Bu dönemde çocuklara verilecek eğitim onların yeni yeni kazanmakta oldukları becerileri uygulamaya yönelik olmalıdır. Çocukların nesnelerle çeşitli deneyimler kazanmalarının onların korunum kavramını edinmelerine yardımcı olacağı açıktır (Bacanlı, 2014, 68).

IV. Soyut İşlemler Dönemi (11-Ergenliğin sonu)

Piaget'ye göre birey ergenlik dönemi ile birlikte yetişkin gibi düşünebilme özelliklerini kazanmakta; soyut düşünebilmeye başlamaktadır. Bu dönemde zihinden işlemler yapılabilmekte; hipotez geliştirilerek bilimsel problemlere analitik çözümler bulunabilmektedir. Bu dönemin diğer bir düşünce özelliği de olasılıklı düşünmedir. Birkaç faktörün birlikte ele alınarak sorunun çözülmesi bu dönemde edinilmektedir. Soyut işlemler dönemine toplumun ancak dörtte birlik bir kısmının geçebileceğini, büyük bir kısmının somut işlemler seviyesinde kalacağını Piaget vurgulamaktadır.

Ergenlik döneminde de ergen benmerkezciliği denilen herkesin ona baktığı (hayali seyirci) gibi bir düşünce biçimi görülmektedir. Ayrıca başına gelenlerin dünyanın en büyük sorunu olduğunu ve başka hiç kimsenin başına gelmediğini düşünebilmektedir (kişisel efsane). Gençlerin bu özelliklerini bilerek onlara yaklaşmak, onları aşağılamamak, alaycı tavırlarla yaklaşmamak, onlarla tartışmaya girerek üstünlük çabası içine girmemek, onları anlamaya çalışmak, kuşaklar arası çatışmalara neden vermemek gerekmektedir. Bunun yanı sıra yanlış olsun doğru olsun her yaptığını onaylamanın da yanlış olduğunu bilerek, gerektiğinde dürüst davranarak yanlışlarını uygun bir dille ifade etmek gerekmektedir.

Bu dönemdeki gençlere verilecek eğitimde daha çok soyut içeriğe yer verilmesi, onların yeni yeni kazanmaya başladıkları düşünce özelliklerini kullanma fırsatı vermektedir. Ancak hatırda tutulması gereken diğer bir husus da, derste anlatılan birtakım kavramların hala fazla soyut gelebilmesidir. Bu yüzden laboratuar deneyi gibi yöntemler (özellikle daha önceden yaşantılarının olmadığı hususlarda) eğitimde yararlıdır (Bacanlı, 2014, 70).

Eğitim bireysel farklılık gösteren öğrencilere de hitap ettiğine göre, sınıfta soyut düşünme özelliği edinemeyen öğrencilerin de bulunabileceği hatırda tutularak somut materyaller kullanılmalıdır.

3. İNSANIN ÖĞRENMESİ: ÖĞRENME PSİKOLOJİSİ VE EĞİTİM

3.1. Öğrenme Psikolojisinin Belli Başlı Kavramları

3.1.1. Öğrenme: Günümüzde birçok öğrenme tanımı yapılmış olmakla beraber psikolog ve eğitimcilerin hemen hemen hepsi öğrenmeyi, yaşantı ürünü kalıcı izli davranış değişikliği olarak tanımlamaktadırlar (Erden, Akman, 2005, 128). Öğrenmeyi kolaylaştıran başlıca faktörler iki grupta toplanmaktadır. Birinci grupta bireyin kendisinden kaynaklanan faktörler bulunmaktadır. Bunlar olgunlaşma, yaş, zekâ, güdülenme, genel uyarılmışlık hali, kaygı, fizyolojik durum, önceki öğrenmelerin aktarımı, türe özgü hazıroluştur. İkinci grupta bireyin öğrenme çevresinden kaynaklanan faktörler bulunmaktadır. Bunlar öğretme yöntem ve teknikleri, öğrenilecek malzeme, öğrenme ortamı gibi faktörlerdir. Öğrenmeyi etkileyen etkenler genel olarak yaş, zekâ, güdülenme, genel uyarılmışlık hali, kaygı, fizyolojik durum ve önceki öğrenilenlerin transferidir.

Eğitim ve öğrenmenin ortak yönleri yaşantı sonucu olması, davranış değişikliği olması, nispeten kalıcı izli olmasıdır. Eğitimin öğrenmeden farkı ise davranış değişikliğinin kasıtlı ve istendik olması ve sistemli, programlı bir sürecin bulunmasıdır.

3.1.2. Güdülenme (Motivasyon): İhtiyaçların giderilmesi amacıyla belli bir davranış yapmaya isteklilik ya da eğilim olarak tanımlanmaktadır. Güdülenmiş davranış eğer kişi kendisi istediği için yapılmış ise içsel güdülenme, dışarıdaki bir kişinin etkisiyle yapılmışsa dışsal güdülenme adını almaktadır.

3.1.3. Öğrenmenin Transferi: Transfer önceden öğrenilenlerin yeni öğrenilenleri etkilemesidir. Eskiden öğrenilenler yeni öğrenmelerin kolay olmasını sağlıyorsa **"olumlu transfer",** olumsuz olarak etkiliyorsa buna da **olumsuz transfer** adı verilmektedir. Örneğin araba kullanmayı bilen kişinin minibüs kullanmayı öğrenmesi hiç araba kullanmayan bir kişiye göre daha kolay olması olumlu transfere örnektir. Daktilo yazmayı öğrenen bir kişinin bilgisayardaki farklı bir klavyede yazmakta çektiği zorluk olumsuz transfere örnektir.

3.2. Belli Başlı Öğrenme Yaklaşımları

Öğrenmeyi açıklayan tek bir yaklaşım bulunmamaktadır. Tüm öğrenme yaklaşımları öğrenmenin kendi yaklaşımları çerçevesinde olduğunu iddia etmektedirler. Öğrenme ile ilgili yaklaşımlar tüm öğrenmelerin belli bir boyutunu açıklamaktadır. Nasıl öğrenildiğine bakıldığında, bazen başkalarına bakıp öğrenilmekte, bazen zihinsel öğrenilmekte, bazen bazı uyarıcılara karşı tepkiler verilmektedir. Örneğin öğrenme psikolojisinde bireyin yaşantısı sonucu oluşan davranış değişikliklerini açıklayabilmek için, davranışçı öğrenme yaklaşımları insanların ve

hayvanların gözlenebilir, ölçülebilir davranışlarına odaklanmaktadır. Bilişsel öğrenme yaklaşımları ise daha çok zihinsel ve içsel süreçlerle öğrenmeyi açıklamışlardır. Dikkat, hatırlama, bilgi depoları, bellekler, unutma, içsel güdülenme bilişsel öğrenmenin temel kavramlarıdır. Bilişsel yaklaşımlara göre davranış öğrenilmemekte bilgi öğrenilmektedir. Bilgideki değişiklik ise davranışta değişikliğe neden olmaktadır. Sosyal öğrenme kuramına göre ise insanlar çevresindekileri gözlemleyerek onların davranışlarından model almakta ve öğrendiklerini yeri ve zamanı geldiğinde model aldıkları gibi yapmaktadırlar.

3.2.1. Davranışçı Yaklaşımda Öğrenme

Davranışçılara göre öğrenme, organizmanın davranışlarındaki değişiklik oluşturulmasıdır. Kişi davranışı yapıyorsa öğrenmiştir, yapmıyorsa öğrenmemiştir. Davranışçı yaklaşımlar genel olarak Klasik ve Edimsel Koşullanma olmak üzere iki grupta ele alınmaktadır. Klasik koşullanma genelde refleks, içgüdüsel yani otonom sinir sisteminin doğal tepkileri ile oluşan düşünülmeden yapılan davranışlarla ilgili öğrenmeleri içermektedir. Eli yanınca çekmesi, köpek ısırınca korkma vb. gibi davranışlar burada önem kazanmaktadır. Bir kişinin eli yanınca çekmesi doğal bir tepkidir. Ancak Aynı tepki sobayı görünce elini çekmesi klasik koşullanma tepkisidir. Burada sobanın görüntüsü elini yakmamaktadır. Koşullanma sonucunda sobanın görüntüsüne de aynı tepki verilir hale gelmektedir. Klasik koşullanmada belli uyarıcılara (elin yanması) gösterilen doğal tepkilerin (elini çekme), bu uyarıcılarla hiç ilgisi olmayan başka uyarıcılara da nasıl gösterildiği (soba görüntüsü elini çekme) açıklanmaya çalışılmaktadır. Örneğin Watson gürültüden korkan çocuğun klasik koşullanma yoluyla beyaz tavşandan da korkmasını açıklamıştır.

Klasik koşullanma ile ilgili ilk deneyleri Pavlov yapmıştır. Bu deneylerde et (koşulsuz uyarıcı) bütün köpeklerin salya salgılamasına (koşulsuz tepki) neden olmaktadır. Hiçbir köpek normalde zil sesine salya salgılamamaktadır (Nötr uyarıcı). Pavlov'un yaptığı deneyler sonunda köpekler zil sesine etin geleceğinin habercisi olduğunu sandıkları için salya salgılamışlardır. Günlük yaşantı da bazı öğrenmeler klasik koşullanma yoluyla öğrenilmektedir. Örneğin trenin geldiğini görünce binmek için normalde harekete geçilmektedir. Ancak trenin gelmeden önce sesi ya da düdüğü duyulunca tren görülmese bile binilecek noktaya doğru harekete geçilmektedir (Woolfolk, 2013,73-77).

Klasik koşullanma sınıftaki bazı davranışların açıklamasını sağlamaktadır. Örneğin, öğretmen çocuğu azarladığında, öğrencide korku meydana gelmektedir. Bu tepki, o derse ve dersin öğretmenine de gösterilebilmektedir. Öğrencilerin kendilerine yönelik doğru olmayan olumsuz genellemeler yapması da özellikle öğretmenler tarafından engellenmelidir. Örneğin bir derste aldığı düşük nottan dolayı kendini tüm alanlarda da yeteneksiz görmesine engel olunmalı ve başarılı olduğu alanların ya da iyi özelliklerinin bulunduğu gösterilmelidir.

Bir diğer davranışçı yaklaşım Skinner tarafından ortaya atılan Edimsel koşullanmadır. Skinner'e göre bir davranışın sonucu, organizma için hoşa giden,

olumlu bir durum yaratıyorsa, o davranışın tekrar ortaya çıkma olasılığı artmaktadır. Bu tarz davranıştan sonra olumlu uyarıcı verilerek yapılan koşullanmaya edimsel koşullanma denilmektedir. Davranışı izleyen ve organizma üzerinde olumlu etki yaratarak davranışın değişimine neden olan ve ortaya çıkma ihtimalini artıran uyarıcılara pekiştireç denmektedir. Davranışın arkasından gelen ve organizma için hoşa gitmeyen bir durum yaratan uyarıcılar ise cezadır (Erden, Akman, 2005, 137). Pekiştireçlerin değeri kişiden kişiye değişir. Küçük bir çocuk için şeker anlamlıyken, büyük bir kişi için şeker muhtemelen kompleks bir davranışı tekrar yaptıracak kadar anlamlı bir pekiştireç olmayacaktır. Skinner'e göre edimsel koşullanma ilkeleri insan yaşamında daha etkilidir, organizma tepkiyi seçmekte ve kendisi göstermektedir.

3.2.2. Sosyal Öğrenme Kuramı

Klasik ve edimsel koşullanma kuramları davranışın hangi uyarıcılarla arttığını ya da azaldığını ve bunun hangi süreçlerle gerçekleştiğini açıklamaktadır. Fakat birçok davranış pekiştirilmeden, bir kerede tüm özellikleri ile yapılabilmektedir (Erden, Akman, 2005, 209). Örneğin öğrenciler kantinde sıraya girmek gerektiğini hemen öğrenmektedirler. Sosyal öğrenme kuramı, davranışların kazanılmasını bilişsel süreçlerle açıklamasıyla davranışçı kuramlardan ayrılmaktadır. Bandura tarafından geliştirilen sosyal öğrenme kuramı öğrenmede düşüncenin önemini vurgulamakta, taklidin ve gözleyerek öğrenmenin çocukların öğrenmesindeki yerine işaret etmektedir. Sosyal öğrenme, bireylerin çevrelerindekilerin hareketlerine, etrafında olup biten olaylara bakarak yeni bilgiler öğrenmesidir. Bir öğrencinin öğretmeninin nasıl yaptığına bakarak, dikiş makinesini kullanmayı öğrenmesi gözlem yoluyla öğrenmeye örnektir. Bandura'nın bütün çalışmalarında öğrenen kişi gözlemcidir. Uyarıcı, model kişinin davranışlarıdır. Bandura gözlem yoluyla öğrenmede yaş, cinsiyet, modelin statüsü, gözlemci-model benzerliği, modelin sergilediği davranış çeşitleri ve modele verilen ödül çeşitlerinin önemini vurgulamaktadır. Çocuklar büyüklerin söylediklerinden çok yaptıklarını model almaktadırlar. Çocuklara doğru davranışlar kazandırmak isteniyorsa öncelikle onlara uygun modeller olunmalıdır.

3.2.3. İnsancıl (Hümanistik) Öğrenme Yaklaşımı

Bireyi diğerlerinden farklı kılan ona özgü olan duyguları, algıları, inançları ve amaçları ile ilgilenen insancıl psikolojinin iki önemli ismi Rogers ve Maslow'dur. İnsancıl yaklaşım özellikle insana bakış açısından gerek davranışçılardan, gerekse psikanalistlerden ayrılmaktadırlar. Öyle ki, davranışçılara göre insan çevresel uyarıcılara mekâniksel tepkiler veren bir varlıktır. Doğuştan ne iyi, ne kötü olan ve çevreye göre biçimlenen bir yapıdadır. Psikanalistler, insanın tepkilerinin nedenlerini daha derinde arasalar da, bireyi içtepileri ve bilinçaltının yönlendirdiğini savunmaktadırlar. Freud'a göre, insan doğası doğuştan şiddet, saldırganlık gibi olumsuz dürtülere sahiptir. Oysa hümanist psikologlar, insanın doğuştan iyi olduğu, olumlu bir potansiyele sahip ve gücünü kendinde bulan bir varlık olduğunu, yaşam

boyu kendini geliştirme amacına yönelik olarak etkinlikte bulunduğunu kabul etmektedirler (Baymur, 1997, 39; Seifert ve Sutton, 2009).

İnsancıl yaklaşıma göre benlik ve diğer kişilik özellikleri ile öğrenme arasında yakın bir ilişki vardır. Bu bakımdan çocukların küçük yaşlardan itibaren sağlıklı ve olumlu bir benlik geliştirmelerine yardımcı olunmalıdır. Rogers, saygı, empatik anlayış, güven ve özgürlüğün olduğu bir sınıf ikliminin sağlıklı bir öğrenme ortamı olduğunu, bu ortamın öğrencinin bir bütün olarak gelişmesini sağlayacağını ve öğretmenin de bu durumu kolaylaştırıcı bir role sahip olması gerektiğini ifade etmektedir. Güvenli bir sınıf ortamında köklü davranış değişiklikleri gerçekleşmektedir. Bu güvenli ortamın vazgeçilmez üç temel niteliği bulunmaktadır. Bunlar insana karşı koşulsuz saygı, empatik anlayış ve dürüstlüktür (Rogers ve Freiberg, 1994, 45-50).

3.2.4. Bilişsel Öğrenme Yaklaşımı

Birey belli bir yer ve zamanda öğrendiği bilgiyi, davranışçılarda olduğu gibi hemen ortaya koymak zorunda değildir. İstediği zamanda ve yerde uygulamaktadır. Öğrenmede içsel güdülenme etkilidir. Başkalarının ödül vermesi ya da uyarıcı sunması önemli değildir. Önemli olan bireydir. Öğrenme bireyin istediği zamanda gerçekleşmektedir. Öğrenmenin sorumluluğu bireye aittir. Bireyin yeni gelen bir bilgiyi öğrenebilmesi için, öğrenme işine etkin olarak katılması, kendisine sunulan uyarıcıları seçmesi, bunları kendisi için anlamlı hale getirmesi ve en uygun tepkiyi üretmesi gerekmektedir. Birey çevrede sunulan uyarıcılardan hangisini seçeceğine ve onu zihninde nasıl işleyerek hangi bilgileriyle ilişki kuracağına kendisi karar vermektedir (Pritchard, 2009, 59-65).

Biliş, insan zihninin dünyayı ve çevresindeki olayları anlamaya yönelik yaptığı işlemlerin tümüdür. Dıştan alınan uyarımların algılanması, önceki bilgilerle karşılaştırılması, yeni bilgilerin oluşturulması, elde edilen bilgilerin belleğe depolanması, hatırlanması ile zihinsel ürünlerin kalite ve mantık yönünden değerlendirilmesi, bilişsel faaliyetlerdir.

Gestalt Almanca'da farklı ögelerin oluşturduğu işlevsel bir bütün, biçim, şekil, form, parçaların yalnızca toplamı değil entegre olmuş bütün anlamında kullanılmaktadır (Senemoğlu, 2013, 244). Psikolojide ise psikolojik yaşantının bir bütün olarak incelenmesi gerektiğini savunan bilişsel bir akımdır. 20. yüzyılın, başında, algı üzerinde çalışan Wertheimer ile başlamış daha sonra, öğrenme üzerinde çalışan Lewin, Koffka, Köhler tarafından savunulmuştur. Gestalt kuramcıları algı ile ilgilenmişler ve algı yasalarının öğrenme, problem çözme ve bellek konusu ile yakından ilgili olduğunu ileri sürmüşlerdir (Illeris, 2008).

Gestaltçılar, insanların gördüklerini organize edilmiş bir bütünlük içinde algılayıp anlam verdiklerini ifade etmektedirler. Dünya bütün olarak algılanmakta uyarıcılar birbirinden bağımsız parçalar olarak değil, anlamlı bütünler biçiminde görülmektedir. Uyarıcılar renk çizgi gibi değil, sandalye, televizyon, kedi olarak algılanmaktadır. İnsanlar nesneleri bazı örgütleyici eğilimlere göre algılamaktadırlar. Öğrenme, bireyin

karşılaştığı bir durumu algılaması ve yorumlamasındaki değişmedir (Eggen ve Kauchak, 2010, 105).

Gagné, öğretimin düzenlenmesinde sekiz ögeye yer verilmesi gerektiğini savunmaktadır. Bunlar, dikkat çekme, öğrenciyi hedeften haberdar etme, önbilgilerin hatırlatılması, uyarıcı materyalin sunulması, öğrenciye rehberlik etme, davranışı ortaya çıkarma, dönüt-düzeltme verme, kalıcılığı ve transferi sağlamadır (Erden ve Akman, 2005, 184). Öğretmenler, öğrencilerin bilgiyi olduğu gibi alan değil, düşünen, anlamlandıran, üreten, örgütleyen ve uygun biçimde depolayan ve gerektiğinde kullanabilen bireyler olmaları için uygun eğitim fırsatları sunmalıdırlar.

Örnek Olay

Mehmet Lise 2. sınıfta okumaktadır. Mehmet Fizik dersinde sınıftaki arkadaşlarından daha başarısız olmaktadır. Ancak diğer derslerinde başarılı bir öğrencidir. Mehmet ne kadar çalışsa da Fizik dersinde başarılı olamamaktadır. Bunun üzerine Mehmet "ben Fizik dersini asla geçemeyeceğim" diyerek çalışmayı bırakmıştır.

Mehmet'in Fizik dersindeki başarısızlığını öğrenme ilkeleri göz önünde bulundurulduğunda nasıl yorumlayabilirsiniz? Mehmet'in Fizik dersini çalışmayı bırakmasını nasıl yorumlarsınız? Mehmet'in öğretmeni siz olsaydınız Mehmet'i kazanmak için ne yapardınız?

Özet

Birçok bilim dalında çalışan bilim adamları insanlara yararlı olmak için çabalamaktadırlar. Bu bilim dallarından eğitim ve psikoloji vazgeçilmez bir yere sahiptir. Eğitim bireyin davranışlarında kasıtlı olarak istendik yönde nispeten kalıcı izli davranış değişikliği meydana getirme sürecidir (Ertürk, 2013). Psikoloji ise "insan ve hayvan davranışlarını inceleyen bilim dalı"dır (Morris, 2007). İnsanı konu alan tüm bilimler birbirleriyle mutlaka etkileşim içerisinde bulunmaktadırlar. Doğal olarak eğitim ile psikoloji çalışma alanları açısından etkileşim halindedir. Psikoloji biliminin ortaya koyduğu bulgular eğitimin daha da geliştirilmesi için kullanılmaktadır. Bunun yanı sıra eğitim kurumlarında öğrencilerin psikolojik sağlıklarının korunmasında da psikolojiden yararlanılmaktadır. Ders anlatırken öğrenci psikolojisinin bilinmesi öğretmenlere büyük avantajlar sağlamaktadır.

Psikolojinin eğitim ile kesiştiği nokta eğitim psikolojisinin konu alanını oluşturmaktadır. Uygulamalı psikolojinin alt dallarından eğitim psikolojisi genel olarak gelişim psikolojisi ve öğrenme psikolojisini kapsamaktadır.

Gelişim psikolojisi, biyolojik, psikolojik ve davranışsal yeteneklerin basitten karmaşık sistemlere doğru değişiminin incelenmesi olarak da tanımlanmaktadır (Woolfolk, 2013, 12). Gelişim psikolojisinin bilinmesi öğretmenlere öğrencilerinin gelişimlerini desteklemek için fırsat vermektedir. Ayrıca eğitim ortamlarında

öğrencilerin gelişim özelliklerinin bilinmesi öğretmenlerin hangi bilgileri hangi düzeyde sunmaları gerektiğine ilişkin ipuçları da vermektedir.

Öğrenme psikolojisi insanın nasıl öğrendiğini açıklamaya çalışmaktadır. İnsanın nasıl öğrendiğinin bilinmesi, eğitimcilere derslerin nasıl öğretilmesi gerektiği ile ilgili bilgiler sunarak, öğretim yöntem ve tekniklerinin geliştirilmesine hizmet etmektedir. Öğrenme, yaşantı ürünü kalıcı izli davranış değişikliği olarak tanımlanmaktadır (Erden, Akman, 2005, 128). Öğrenmeyi kolaylaştıran başlıca faktörler iki grupta toplanmaktadır. Birinci grupta bireyin kendisinden kaynaklanan faktörler bulunmaktadır. Bunlar olgunlaşma, yaş, zekâ, güdülenme, genel uyarılmışlık hali, kaygı, fizyolojik durum, önceki öğrenmelerin aktarımı, türe özgü hazır oluştur. İkinci grupta bireyin öğrenme çevresinden kaynaklanan faktörler bulunmaktadır. Bunlar öğretme yöntem ve teknikleri, öğrenilecek malzeme, öğrenme ortamı gibi faktörlerdir.

KAYNAKÇA

Akyol, A. K. (2013). Bilişsel gelişim, Psikoseksüel gelişim A. Ulusoy (Edt.), **Gelişim ve öğrenme psikolojisi.** Ankara: Anı Yayıncılık.

Aydın, B. (2014). Gelişimin doğası. B. Yeşilyaprak (Edt.), Eğitim Psikolojisi **(Gelişim-öğrenme- öğretim).** Ankara: Pegem A Yayınları.

Bacanlı, H. (2014). **Eğitim psikolojisi**. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Başaran, İ. E. (2005). **Eğitim psikolojisi, gelişim, öğrenme ve ortam.** Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Baymur, F. (1997). **Genel psikoloji**. İstanbul: İnkılap Kitabevi.

Cüceloğlu, D. (2000). **İnsan ve davranışı: Psikolojinin temel kavramları.** İstanbul: Remzi Kitabevi.

Daniel, T. (2003). **İvan Pavlov hayvan makinesini araştırırken.** (Çeviri E. Kılıç) Ankara: Tübitak Popüler Bilim Kitapları 181.

Eggen, P. ve Kauchak, D.(2010). **Educational psychology: Windows on classrooMS** (8th ed). New Jersey: Pearson.

Erden, M. ve Akman, Y. (2005). **Eğitim psikolojisi.** Ankara: Arkadaş Yayınevi.

Ertürk, S.(2013). **Eğitimde program geliştirme**. İstanbul: Edge Akademik Yayıncılık.

Gander, M. J. ve Gardiner, H. W. (2010). **Çocuk ve ergen gelişimi**. Çevirenler: A. Dönmez, B.Onur, N. Çelen Ankara: İmge Kitabevi.

Güngör, A. (2013). Toplumsal ve duygusal gelişim. A. Ulusoy (Edt.), **Gelişim ve öğrenme psikolojisi**. Ankara: Anı Yayıncılık.

Morris, C.G. (2007). **Psikolojiyi anlamak: Psikolojiye giriş.** 3.Basım. (Çev. Edt.: H. B. Ayvaşık, M. Sayıl). Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları No: 23.

Pritchard, A. (2009). **Ways of learning, learning theories and learning styles in the classroom.** London and NY.: Routledge.

Rogers, C., ve Freiberg, J.H. (1994). **Freedom to learn.** Ohio: Charles Merrill Publishing Company.

Santrock, J.W. (2014). **Yaşam boyu gelişim, gelişim psikolojisi**. G.Yüksel (Çev. Edt.) Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Seifert, K. ve Sutton, R. (2009). **Educational psychology.** The Saylor Foundation.

Senemoğlu, N. (2013). **Gelişim öğrenme ve öğretim, kuramdan uygulamaya.** Ankara: Yargı Yayınları.

Uçar, H. (2008). **Çağdaş çocuk cinsel eğitimi**. İstanbul: Duvar Yayınları.

Woolfolk, A. (2013). **Educational psychology.** 12th edition. New Jersey: Pearson.

EĞİTİMİN EKONOMİK TEMELLERİ

Doç. Dr. Mehmet TEYFUR*

1. GİRİŞ

Kalkınmanın temel çerçevesi olarak kabul edilen ekonomik, siyasal ve sosyal alandaki gelişmelere, bir bütün olarak katkıda bulunan en önemli unsur eğitimdir. Eğitimin başta ekonomi olmak üzere birçok alanla ilişkisi vardır. Günümüzde eğitimin yaygınlaşmasının gerek bireyler gerekse ülkeler üzerinde birçok olumlu değişmeye neden olduğu görülmektedir Bunlardan, ekonomik refahın artışı, eşitsizliklerin azalışı, daha demokratik bir politik sistemin oluşması ve dünyada eğitimin yaygınlaşması gibi faydalar sıralanabilmektedir. Günümüzde eğitimin bu itici gücünden dolayı Dünya Bankası, Unesco, Unicef gibi kurumlar eğitime büyük destek vermektedirler. Eğitimin ekonomik temelleri, ekonomi biliminin ilke ve kavramlarının eğitim bilimine uygulanmasından oluşmaktadır. Böylece ekonominin temel kavramlarından olan, kalkınma, büyüme, verimlilik, gelir, üretim, tüketim, maliyet, finansman, planlama gibi kavramlarla eğitim arasındaki ilişkinin ortaya konulması gerekmektedir.

Hangi kurum olursa olsun o kurumun bir bütçesinin olması gerekmektedir. Bütçesi olmadan kurumlar amaçlarını yerine getirmektedirler. Eğitim ekonomisi bu nedenle gelişmiştir. Eğitime ayrılan kaynakları inceleme eğitimin istem ve sunum arasındaki ilişkiyi irdeleme ,eğitim çıktılarının değerini hesaplama ve geleceğe ait tahminleri yapma bu bilim dalını doğuran en önemli etmenlerdir.

2. TOPLUMSAL BİR KURUM OLARAK EĞİTİM

İnsanlık tarihi insanın eğitsel tarihidir. Böylesi önemli bir süreç işlemlerini yerine getirmek üzere çeşitli kurumsal yapılar ortaya çıkarmıştır. İster geleneksel, ister modern dönemler bakımından değerlendirilsin, insanlık ihtiyaçlarını karşılamak üzere kurumlar oluşturmuştur. Toplumsal yaşamın ihtiyaçlarını karşılamak üzere kurulan eğitim kurumları içinde en önemlisi ise kuşkusuz okullar olmuştur.

Kurumlar düzenli ve organize edilmiş statüler, roller ve normlar bütünüdür. Aile, hukuk, din, politika, ekonomi ve eğitim birer kurumdur. Bu toplumsal kurumlarda yer alan bireylerinin her birinin statü, rol ve uyması gereken normlar kalıplaşmıştır. Bunlar

* Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Eğitim Fakültesi Öğretim Üyesi

bireyler tarafından bilinmektedir. Örneğin toplumun en küçük birimi olan aile kurumundaki statüler anne, baba ve çocuktur. Aile içindeki roller ailelerin yapılarına göre değişmekle birlikte geleneksel ailelerde çoğunlukla annenin rolü çocukları yetiştirmek, babanın rolü evin geçimini sağlamak, çocukların rolü ise anne ve babaya yardımcı olmaktadır. Aile kurumunun devamını sağlayan ortak normlardan biri ise aile bireylerinin birbirine karşı saygılı ve bağlı olmalarıdır (Fidan, Erdem, 1991).

Bütün toplumlar, toplumsal kurumlar aracılığı ile yaşamını devingenleştirmektedir. Kurumsallaşma toplumsal yaşamın bir gereğidir ve vazgeçilmez olup en önemli özelliğidir. Toplumsal kurumların ortaya çıkmasını sağlayan temel değişken toplumun ihtiyaçlarıdır.

Toplumsal bir kurum olarak kurumlar toplumsal ihtiyaçları giderdikleri sürece yaşamaktadır. Fidan'a göre, toplumsal sistemin parçaları olan kurumları diğer kurumlardan ayrı düşünmek mümkün değildir (Fidan, 1991). Toplumsal kurumlar üretim işlevleri bakımından birbirini etkilemektedirler. İşlevlerini kuruluş amacına göre yerine getirmeyen bir kurum ya da değişen koşullara göre amaçlarını değiştiremeyen kurumlar diğer kurumları olumsuz yönden etkilemektedir. Yani kurumlardan birinde meydana gelen değişim tek başına anlamlı değildir. Örneğin yükseköğretim kurumunun işlevsel eğitim verememesi, bu kurumlardan mezun olan bireylerin istihdam edilmemelerine neden olmaktadır. Bu da kendisiyle beraber diğer kurumların da işlevlerini etkilemektedir.

Günümüzün karmaşık ilişkiler ağı aile kurumunun çocuğun eğitiminde tek başına yetkin olmasını önlemektedir. Bu da bu alanda yeni çağdaş kurumların ortaya çıkmasını sağlamaktadır.

Eğitim kurumunun toplumun ekonomik kalkınmasına katkıda bulunması, ekonomik kurumlarının ihtiyaçlarını dikkate alarak çağın gereklerine göre sağlıklı bireyler yetiştirmesi gerekmektedir. Bu yetiştirme sisteminde sunum istem dengesizliği yeni toplumsal sorunlara neden olmaktadır.

Toplumsal gereksinimleri karşılamak için kurulan tüm örgütler mal, hizmet ve düşünce olmak üzere üç tür ürün elde etmektedirler. Bir örgüt bunlardan ya birini ya da birden fazlasını üretmek için kurulmaktadır. Ekonomide bunların tümüne mal denmektedir.

Eğitim sisteminde öğretmen, yönetmen, eğitim uzmanı gibi eğitime emeği geçen tüm çalışanların ürettiği ürün eğitim hizmetidir. Okul, halk eğitimi, hizmet içi eğitim bu hizmeti üretmek için kurulmuştur (Başaran, 1984).

Sonuç olarak diğer toplumsal kurumlar gibi eğitimin kurumsal işlevi toplumun sürekliliğini sağlamak üzere oluşturulmuştur. Eğitimin amaçları eğitimin işlevlerine yön vermektedir. Eğitimin kurumları devlet politikasının önemli aracı olma görevini yerine getirmektedirler. Devlet bireyleri kendisine bağlı eğitim kurumları aracılığı ile yetiştirmektedir.

3. EĞİTİM VE KALKINMA

Kalkınma kavramı başka bir ifadeyle kalkınmanın tanımı konusunda alan uzmanları arasında genel bir anlaşma yoktur.

Kalkınma ile para, ekonomik durum, ekonomiye ilişkin değişkenler ve ülkenin zenginliği ifade edilmektedir. Kalkınmışlık durumunda genellikle kişi başına düşen gelir, "GSMH" ölçütleri dikkate alınmalıdır (Kaptan, 1984). Kalkınma aynı zamanda bireylerin gönenç düzeylerini arttırmak amacıyla siyasî iktidarın belli ekonomik politikaları izleyerek, toplumun yapısını değiştirme girişimidir (Adem, 1993). Bu anlamda kalkınma kavramı, toplumsal, kültürel, siyasal, eğitsel ve ekonomik içeriklidir. Kalkınma bir ülkenin yurttaşlarının daha iyi yaşam koşulları elde etmelerini sağlamaktadır. Kalkınma aynı zamanda ulusal gelirin o ülkenin yurttaşları arasında dengeli dağıtılmasına olanak sağlamaktadır.

Kalkınmayla birlikte ona en yakın anlamda kullanılan bir kavram da büyüme kavramıdır. Bazen de bunların yerine geçecek gelişme ve değişme kavramları kullanılmaktadır. Bazı uzmanlara göre, büyüme kavramını gelişmiş ülkeler kalkınma kavramını da gelişmekte olan ülkeler için kullanmaktadır.

Büyüme, sadece üretimin ve kişi başına gelirin artması olarak kabul edilirken; kalkınma, üretimin ve kişi başına gelirin artmasının yanı sıra, bir toplumda iktisadî ve sosyo-kültürel yapının da değişmesi ve yenilenmesi anlamına gelmektedir (Han ve Kaya, 2002). Yani kalkınma, bir ekonomide salt üretim kapasitesinde niceliksel olarak ölçülebilen bir artış değil, niteliksel değişmeyi de içine alan önemli yapısal bir değişim sürecidir.

Ekonomik kalkınma, iki aşamalı bir süreci ifade etmektedir. Birinci aşama, üretim faktörlerinin yaratılmasıdır. Bu aşamada, üretim faktörlerinin oluşturulabilmesi için ekonomiyi de içine alan yapısal bir değişimin olması gerektiği vurgulanmaktadır. İkinci aşama ise üretim faktörlerinin en uygun biçimini içerisine almaktadır. Dolayısıyla ekonomik kalkınma kavramı, iktisadî nitelikte olan yapılar yanında sosyal, kültürel ve siyasal nitelikteki yapılarda da gelişme yönünde bir değim sürecini ifade etmektedir (Yivilioğlu, 2002). O halde bir ulusun kalkınmışlık düzeyi değerlendirilirken, o ülkedeki ekonomik, sosyal, kültürel ve siyasî hayatın düzeni ve seviyesi dikkate alınmaktadır. Kalkınmamış bir ülkenin sorunu sadece üretim faktörlerinin en uygun biçimde nasıl bir araya getirileceği değil; aynı zamanda üretim faktörlerinin nasıl elde edileceği ve üretimi arttırmak için nasıl kullanılacağı da önem taşımaktadır.

Eğitim; bireyin okul dışında ve içinde yaşam boyu edindiği deneyimlerinin bütününü kapsamaktadır. Bu ifade ile bireyin almış olduğu öğrenim açıklanmaktadır. Öğretim, zaman ve mekân yönünde sınırlı olmasına karşın eğitim, öğretim sürecini de içine alan zaman ve mekân yönünden sınırlı olmayan daha genel bir kavramdır. Günümüzde mal, hizmet,üretim tekniklerinde hızlı bir değişim meydana gelmektedir. Bu da ülkelerin eğitime daha fazla önem vermelerine neden olmaktadır. Eğitim bireysel gelişmeyi sağladığı gibi daha geniş anlamda ekonomik kalkınmaya da katkıda bulunmaktadır. Dr. Kenichi Ohmae'nin dediği gibi çok sayıda şeyi bir arada yapmak yerine, gelişmek ve kalkınmak için üç önemli sektörün belirlenip bunlara ağırlık verilmesi gerekmektedir. Bunlardan biri belki de en önemlisi eğitimdir (Bozkurt, 2005).

Değişen ekonominin ihtiyaçlarına daha uygun nitelikli iş gücü, yaratıcı düşünce ve ileri tekniklerin gelişmesine katkıda bulunarak sosyal uyum, ekonomik büyümenin sürmesi ve değişim için önemli temelleri de hazırlamaktadır (Wykstra, 1971). Eğitim alanında yapılan her türlü yatırım eğitilmiş, nitelikli iş gücünün ortaya çıkmasını sağlaması bakımından yararlı olacaktır.

Kalkınmanın eğitimle ilişkisi üç boyutludur;

Kalkınma için gerekli bilgi ve beceriye sahip insan gücünü yetiştirmek,

Kalkınma için gerekli düşünsel yapıyı, zihniyeti değiştirmek,

Bilgi üreterek teknolojiyi geliştirmek (Tezcan, 1996).

Bilindiği gibi kalkınma çabası içindeki ülkeler nitelikli işgücüne gereksinim duymaktadırlar. Bu da eğitimden geçmektedir. Ülkemizde de bu konu önemsenmiş, bu alanda pek çok yatırım ve harcamalar yapılmıştır. Çeşitli yöntemler ve sistemler denenmiş fakat eğitim sisteminin bir bütün olarak ele alınmayışı ve eğitim örgütündeki yapısal dağınıklık bu çalışmaların ve harcamaların yeterince verimli olmasını önlemiş ve eğitim düzeninde çeşitli dengesizlikler ortaya çıkarmıştır.

Bugün hızla kalkınan ve sanayileşme çabası içinde bulunan Türkiye, geleneksel, ilkel bir tarım toplumundan, ilerlemiş bir toplum yapısına geçmek istemektedir. Bu yönde gelişebilmesinin yolu İnsan gücü yapısında ve insanın meslekî bileşiminde belirli bir yapı değişikliğinden geçmektedir

Kalkınma bir davranış değiştirme sorunudur. Çünkü kalkınma davranışların rasyonelleşmesini gerektirmektedir. Rasyonel davranışlar, kafalarda ihtilal denebilecek bir değişme yapılması ile sağlanmaktadır. Bunun için de gelişmeye açık kafalar gerekmektedir. Çağdaşlığa ulaşma süreci, genel anlamıyla gelişme süreci, insanın amaçlarını gerçekleştirmesi için zihninde ve kişiliğinde oluşan köklü değişiklikleri içermektedir. Eğitim; insanlarda ve toplumlarda öyle bir değişimin veya gelişmenin en etkin aracıdır (Hanson ve Brembeck, 1966).

Günümüzde, ülkelerin kalkınmışlığını gösteren çeşitli ölçütler kullanılmaktadır. Bu ölçütlere göre bir ülkenin durumu, onun kalkınma derecesini tayin etmeye yaramaktadır. En yaygın olan ölçütlerin başında; kişi basına düsen millî gelir, kişi başına düşen gayri millî hasıla, sağlık, eğitim, ve sanayileşme düzeyi gelmektedir (Kaya, 1977). Buna göre, kalkınmakta olan ülkelerin kişi başına düşen millî gelirleri düşüktür. Dolayısıyla, bu ülkelerde tasarruf ve yatırımlar da düşüktür ve sermaye birikimi yetersizdir. Kalkınmakta olan ülkelerin sosyal yapılarına bakıldığında, hızlı nüfus artışının yanı sıra, kalkınmış ülkelere göre ortalama insan ömrü daha kısa ve çocuk ölüm oranları daha yüksektir. Ayrıca bu ülkelerde, kalkınmış ülkelere kıyasla, okur yazar olmayanların toplam nüfusa oranı da fazladır (Han ve Kaya, 2002). Kalkınma sürecinde olan ülkeler dengesiz gelir dağılımı, işsizlik, gecekondulaşma, teknolojik yeniliklere uyum sağlayamama, beyin göçü, yetersiz bir fiyat ve vergi politikası gibi birçok sorunla karşı karşıyadır. Öte yandan kalkınmış ülkeler, kişi özgürlüğüne, sosyal güvencelere, sosyal adalete, ağırlık veren demokratik yöntemlerle yönetilmektedirler.

Sonuç olarak eğitimin ekonomik büyümeye dolayısıyla ihracata katkısı yadsınamaz bir gerçektir. Hem ekonomik büyüme hem de eğitim, bir anlık gelişmeler değil kuşaklar

boyu devam eden olgulardır. Bu nedenle, eğitimin sürekliliği çok önemlidir. Türkiye'nin gelişmesinin önündeki en önemli engel eğitime nitelik ve nicelik olarak gerekli önemin verilmemesinden kaynaklanmaktadır. Başta aile eğitimi olmak üzere ,okulöncesi eğitime ve devamında da üniversite eğitimine kadar tüm kademelerdeki eğitim kurumlarına gerekli yatırımın yapılması çok önemlidir.Buna ek olarak üniversite eğitiminin devamında da iş yerlerinde meslek içi eğitim çalışmalarının sistemli olarak gerçekleştirilmesi ve bu çalışmaların gönüllü bir zorunluluk haline getirilmesi gerekmektedir.

4. BEŞERÎSERMAYE

"İktisadi kalkınma kuramında sermaye birikimi birçok iktisatçı tarafından kalkınmanın temel koşulu olarak kabul edilmektedir. Sermaye birikimi, toplumun üretmiş olduğu değerlerin tümünü tüketmeyip bir kısmını sermaye mallarına ayırmasıdır" (Han ve Kaya, 2002). Bu anlamda kullanılan sermaye kavramı, daha çok fiziki sermaye ile açıklanmaktadır. Oysaki iktisadî kalkınma sürecinde fiziki sermayenin yanı sıra beşerî sermayenin de önemi göz ardı edilmemelidir.

Üretime katılan insan gücünün sahip olduğu ve genel anlamda insanın niteliğini vurgulayan bilgi, beceri, tecrübe ve dinamizm gibi pozitif değerler, beşerî sermaye olarak kabul edilmektedir. Çünkü söz konusu değerler, üretimde kullanılan diğer faktörlerin daha verimli değerlendirilmesine olanak vermekte; ayrıca yeni teknolojilerin icadı ve rasyonel bir şekilde kullanılmasına da yol açmaktadır. Bu nedenle ekonomik faaliyetlerdeki rasyonellik artmakta ve ülke ekonomisi daha hızlı kalkınabilmektedir (Karagül, 2003).

"Beşerî sermaye, bireye mal olmuş, bilgi ve becerilerle diğer kazanılmış niteliklerin değeridir" (Akalın, 1980). Beşerî sermaye modelinin öncülerinden sayılan T.W. Schultz, beşerî sermayeye yapılan yatırımların ekonominin önemli bir karakteristik özelliği olarak kabul etmiş, insana yapılan yatırımları ekonomik büyümeyi etkilemede önemli bir role sahip olduğunu belirterek, beşerî sermayenin ana kaynağının eğitim olduğu görüşüyle beşerî sermayenin özünü belirlemiştir (Hesapçıoğlu, 1982). Yani beşerî sermaye insanın doğuştan sahip olduğu birtakım yeteneklerin, eğitim ve öğretimle donatılmasıdır. Eğitimin kişiye kazandırdığı bu bilgi ve beceriler bir anlamıyla da eğitimin ekonomik değerini oluşturmaktadır (Ünal, 1985).

Beşerî sermaye yatırımları olarak tanımlanan eğitim, sağlık ve meslekî göç harcamaları dolaysız ve dolaylı yollarla gelir dağılımını etkilemektedir. Bu etkinin yönü ve şiddeti, içinde bulunulan şartlara bağlı olarak gelişmektedir. Ülkenin gelişmişlik düzeyi, piyasa ekonomisinin egemenliği, genel eğitim seviyesi ve eğitim düzeylerinin dağılımı gibi birçok faktör beşerî sermaye yatırımlarının gelir dağılımını olumlu veya olumsuz etkilemesine neden olmaktadır.

5. EĞİTİM EKONOMİK GELİŞME İLİŞKİSİ

Eğitimin yaygınlaşması ve ekonomik gelişme arasında çok net bir ilişki vardır. Gelişmiş ülkeler, az gelişmiş ya da gelişmekte olan ülkelere kıyasla daha eğitimli bir nüfusa sahiptir. Eski Sanayi Devrimi'nde sermayenin oynadığı rolü, dünyanın yeni ekonomik düzeninde şimdi yetişmiş insan gücü oynuyor. Çünkü rekabetin arttığı globalleşme ve bilgi temelli ekonomide sürdürülebilir büyümeyi kontrol altında tutma, eğitilmiş insanlara bağlıdır. Yapılan araştırmalarda kişi başı millî gelir ile ilk, orta ve daha ileri eğitime devam etme arasında olumlu bir ilişki saptanmıştır.

Bu ilişkiyi destekleyen çalışmalardan biri Barro (1991) tarafından yapılmıştır. Bu çalışmada 98 ülkenin eğitim düzeyleri ile ekonomik büyümeleri arasında pozitif bir ilişki bulunmuştur. Petrakis ve Stamakis (2002) tarafından yapılan araştırma da sermayesi insan olan ekonominin daha hızlı büyüdüğünden söz edilmiştir.

Eğitimin yaygınlaşmasının büyüme üzerindeki olumlu sonuçlarıyla beraber eğitime yapılan devlet yatırımlarının etkinliği de araştırılmıştır. Araştırmalara göre, uzun vadede eğitim harcamalarının, ekonomik büyüme üzerinde pozitif etkisi olduğu saptanmıştır.

Günümüz eğitim bilimcileri, ulusal gelişme üzerindeki kötü etkilerin en iyi nasıl izole edilebileceği konusunda hem fikir değildirler. İki faktör, bu fikir çatışmasına neden olmaktadır. Birincisi; büyümenin, eğitim üzerindeki etkisinden bahsetmenin, eğitimin, büyüme üzerindeki etkisinden bahsetmeye göre daha zor olmasıdır. İkincisi olarak da; diğer faktörlerin de eğitimin yaygınlaşmasına ve ekonomik büyümeye neden olma ihtimalidir. Bundan başka, bazı araştırmalar da eğitim ve ekonomik büyüme arasındaki pozitif ilişkinin gerçekte var olup olmadığı konusunda ikileme düşmüşlerdir.

Bir ülkedeki eğitim düzeyi yüksek olan insanların, verimliliklerini arttırabildikleri ve ekonomik anlamda dirençlerini geliştirdikleri söylenmektedir. Sosyoloji ve ekonomi alanlarındaki araştırmacılar bazı göstergelerden söz etmektedirler. Sosyologlar, bireylerin okul ve çalışma yaşamı arasındaki eğilimlerini incelemişlerdir. Bu çalışmalardan biri Shavit ve Mueller, tarafından 1998 yılında yapılmıştır. Bu çalışmada bireyin meslek durumunu ve daha sonra da ekonomik durumunu belirlemede eğitimin önemi vurgulanmıştır.

Hindistan'daki annelerin okuma yazma durumu ile çocuklarının okullaşması arasındaki olumlu bir ilişki belirlenmiştir. Bayanlar arasında artan bu okuma yazma oranı erkekler arasında da bir artışa neden olduğu saptanmıştır. Petrakis ve Stamakis (2002) Meksika'da, Venezuella'da ve Nepal'de araştırmalar yapmışlardır. Bu araştırmalarda, bayanlar arasında eğitimin yaygınlaşmasının, çocuklarının yeteneklerini ve becerilerini geliştirme konusunda büyük etkisi olduğu belirtilmiştir.

Unesconun verilerine göre eğitime olan ilginin kıtadan kıtaya farklılıklar gösterdiği görülmektedir. Bu bağlamda sayıların diliyle eğitim ile ekonomik gelişme arasındaki ilişki irdelendiğinde gelişmiş ülkelerin eğitim düzeylerinin de yüksek olduğu görülmektedir. Dünya okuryazarlık oranı sosyal ve ekonomik ilerlemelere bağlıdır. Son otuz yılda dünyada okuryazarlık oranında kayda değer büyük bir artış olmuştur.

6. EĞİTİM GELİR İLİŞKİSİ

Gelir dağılımı insanlık tarihinde hep bir sorun olarak var olmuştur. Fakat bu sorun son birkaç yıldan beri varlığını çok daha fazla hissettirmiştir. Bilgi çağında gelirin toplumlar ve bireyler arasında dengeli dağılması için akademik anlamda çalışmalar yapılmakta ve onay görülebilir nitelikte çeşitli politikalar önerilmektedir. Bu bağlamda özellikle 20. yüzyılın sonlarına doğru ivme kazanan küreselleşme ile birlikte belirginleşen gelir dağılımı eşitsizliği ve bu eşitsizlik ile artan yoksulluğun beraberinde getirdiği ekonomik ve sosyal sorunlar gelir dağılımındaki dengesizliği ivedilikle çözülmesi gereken bir sorun haline getirmiştir. Bu dengesizliği azaltan en önemli faktörlerden birisi eğitimdir. Mankıw'a (1992) göre eğitim ekonomik büyümenin ve gelir dağılımının önemli bir açıklayıcısıdır. Eğitimin bireylerarası gelir farklılıklarına etkisi konusunu özetlemek gerekirse, en yaygın olarak bilinen insan sermayesi kuramına göre "eğitimin verimliliği yükselttiği için geliri de artırdığı" savı diğer yaklaşımlarda farklı biçimde ele alınmaktadır. Bireylerin eğitim düzeyleriyle gelirleri arasında bir ilişki olduğunu iddia eden insan sermayesi yaklaşımına göre bireyler arası gelir farklılıklarını temelde okulda alınan ve okuldan sonra alınan eğitim ile açıklamaya çalışmaktadır. Bu alanda akademik çalışma yapan kişiler eğitime yapılacak yatırımlarla toplumdaki gelir eşitsizliklerinin giderilebileceğini savunmaktadır. Bunlara göre daha çok eğitim alan bireyler çalışma yaşamlarının toplam süresi boyunca daha çok kazanma ve daha iyi yaşam koşullarına sahip olma olasılığına sahiptir.

Yapılan çalışmalarda hiç eğitim görmemiş veya düşük düzeyde eğitilmiş çalışanların çoğu durumda eğitilmiş bireylerden daha düşük maaş ve ücret aldıklarını görülmektedir. Bununla beraber doğrudan ve dolaylı maliyetleri ile karşılaştırıldığında bu ve benzeri faydaları, eğitimin fiziki sermayenin ortalama getiri oranından daha yüksek bir getirisi olan karlı bir yatırım biçimi olduğunu da göstermektedir. Psacharopousus'un (1973) 32 ülke ile ilgili olarak yaptığı maliyet-fayda analizleri, eğitimin sadece karlı değil, pek çok durumda özellikle gelişmekte olan ülkelerde, eğitimin getiri oranının fiziki sermayenin getiri oranını aştığını göstermiştir.

Eğitim ekonomideki yüksek ve düşük gelirli mesleklere sahip olmayı belirleyebilmektedir. Eğitim yatırımlarının kişisel gelir dağılımını etkilemesi düşük ve yüksek gelir getiren mesleklere sahip olmayla bağlantılı olarak gerçekleşmektedir.

Eğitimin bireysel ve toplumsal gelişmeye katkısı olan bir çeşit yatırım olduğunu söylemek yeni bir fikir değildir. Adam Smith 223 yıl önce "pahalı bir makine ile karşılaştırıldığında emek ve zaman harcanarak eğitilmiş bir insan öğrendiği iş nedeniyle sıradan işçilere göre elde edeceği yüksek gelirle eğitiminin tüm masraflarını karşılayacaktır" demiştir. Bu ve benzeri araştırma sonuçları da göstermektedir ki, bugün artık kalkınmanın, zenginliğin, refahın kaynağı eğitim ve bilgidir. Sanayi Devrimi'ni kaçırmış olan gelişmekte olan ülkelerin hiç değilse artık bilgi devrimini yakalamak için toplumun bilgi ve kültür düzeylerini yükseltmeleri kaçınılmaz olmaktadır. Bilgi üretimiyle dünyanın en zengin insanları arasında yer alan Bill Gates'e göre de artık dünyanın neresinde olursa olsun iyi eğitimli kişilerin hemen hemen aynı gelir seviyelerinde olmaları olanaklı olacaktır. Gelecekte temel gösterge bilgi olacağı

için bir kişinin gelir düzeyini öğrenmek için eğitim düzeyinin ne olduğunu sormak yeterli olacaktır (Lipin, 1997).

Eğitim işgücünün kalitesini artırarak kişilerin millî gelirden aldığı payı etkilemektedir. Ülkemizde nitelikli iş gücü dağılımındaki dengesizliğin giderilmesi için nitelikli iş gücüne ve insana yapılan yatırımın artırılması gerekmektedir. Bu da eğitim olanaklarının eşit ölçüde dağılması ve verilen eğitimin nitelikli olmasıyla mümkün olmaktadır. Temel eğitim dışında özellikle yükseköğrenim ve ihtiyaca göre planlamış meslekî eğitimin yaygınlaşması gerekmektedir.

Örnek Olay

Yapılan araştırmalara göre bayanların okullaşmasının erkeklere yetiştiği görülmektedir (King & Hill, 1993; Knodel & Jones, 1996; Schultz, 1993; Shavit & Blossfeld,1993). ABD ve Avrupa'da bayanların çeşitli eğitim alanlarında erkeklere göre daha başarılı oldukları belirtilmiştir. ABD'de bayanlar üniversiteleri erkeklere nazaran daha iyi derecelerle bitirmektedir. (Bae, Choy, Geddes, Sable & Sydner, 2000). Avrupa Birliği üye ülkelerinde 2000 yılında, 18-21 yaş arası bayanların yükseköğrenimlerini tamamlama oranları erkeklere oranla daha fazla çıkmıştır (Eurostat, 2002). Buna benzer bir araştırma da Latin Amerika'da yapılmış ve bayanların erkeklere oranla daha eğitimli olduğu açıklanmıştır. Araştırmacılar bu kavramın bayanlar açısından avantaj yaratıp yaratmayacağını incelemeye başlamıştır.Bunlara zıt olarak, Güney Asya'da ve Ortadoğu'da eğitimin yaygınlaşması erkeklerin lehine gerçekleşmiştir (King & Hill, 1993). Örneğin Nepal'de, okula giden kız sayısı arttığında, erkek sayısının da arttığı görülmüştür ve bu durum cinsiyet haritasının değişmemesine neden olmuştur (Stash & Hannum, 2001). Bayanların eğitim oranının artması her zaman iş gücüne ve gelire yansımamıştır. Örneğin 5 Asya ülkesinde 1970'lerde yapılan araştırmaya göre, işgücüne katılım, eğitimdeki artışa nazaran çok az olmuştur. Tayvan ve Kore'yi karşılaştıran bir araştırma, bayanların eğitim ve çalışması arasındaki ilişkiyi incelerken, her iki toplum için çok farklı sonuçlar ortaya çıkarmıştır. Tayvan'da yüksek eğitim seviyesindeki bayanların çalışma olasılığı oldukça yüksektir. Ancak Kore'de yüksek eğitim seviyesindeki bayanlar daha az çalışmaktadır. Buna neden olarak da ,Kore'de evli bayanlara çalışma konusunda engeller konulması gösterilebilir (Barro, 1991).

7. EĞİTİM İSTİHDAM İLİŞKİSİ

Eğitim ve istihdam arasındaki ilişkinin ekonomik çözümlemelere konu olması oldukça yenidir. Adam Smith (1923-1790) öncesi olan yazında eğitim sözcüğüne çok ender rastlanmaktadır (Serin, 1979, Aktaran Tural, 2001).

Günümüzde özellikle eğitim istihdam ilişkisi giderek önem kazanmaktadır. Piyasa şartları tarafından belirlenen istihdam şekilleri ve olanakları verimli bir eğitimin de nasıl olması gerektiğine yol göstermektedir.

Her ülkenin kendi koşullarına göre bir istihdam politikası olduğu düşünülmektedir. Fakat dünyada meydana gelen önemli değişme ve gelişmelerin diğer ülkeleri ve onların istihdam politikalarını etkilediği gözlenmektedir.

1970'li yıllardan sonra dünyada meydana gelen değişmeler işsizliğin artmasına neden olmuştur. Daha sonraki dönemde Keynesyen ekonomi politikalarının terk edilmesi ve liberal ekonomi politikalarına dönülmesi, iki Almanya'nın birleşmesi, Sovyetler Birliğinin dağılması küreselleşme sürecini de hızlandırmıştır. Hızla değişim süreci aynı zamanda eğitimin önemini daha da artırmıştır. Çünkü yeni duruma uyum sağlamada en önemli görev eğitim kurumlarına verilmiştir. Yeni dönemde eğitim istihdam ilişkisi büyük önem kazanmıştır.

Kapitalist toplumsal ilişkilerin ortaya çıkışından beri ilişki kurularak açıklanan eğitim istihdam ilişkisi, yeni gelişme ve değişmeler ışığında yeniden yapılanmalarla beraber daha da önem kazanmıştır. Yeni döneme damgasını vuran temel olgu eğitime ilişkin işgücü piyasasının istemi doğrultusunda şekillendiği bir sürece girmiştir.

Türkiye'de bilinçli istihdam politikasının başlangıcı olarak planlı kalkınma dönemi gösterilmektedir. Türkiye'de uygulanan istihdam politikaları incelendiğinde dönemsel olarak devletin istihdam problemi çözümünü çeşitli sektörlerin gelişmesine bağladığı görülmektedir. Dünya çapında artan rekabet ile beraber, ülkede üretim niteliğinin arttırılması, gönenç düzeyinin yükseltilmesi, ihracatın artırılması istekleri, buna karşın dünya koşulları ile rekabet edecek iş gücünün ortalama niteliğinin düşüklüğü, Türkiye'de eğitimin daha etkili bir araç olarak kullanılması zorunluluğunu ortaya çıkarmaktadır.

Türkiye'de eğitim istihdam ilişkisinin yeterince kurulamamasının nedenlerinden biri de eğitim yetersizliğidir. Yükseköğretimin bazı bölümlerinde verilen eğitimin piyasanın ihtiyaçlarını tam olarak karşılayamaması üniversiteli genç işsizlerin ortaya çıkmasına neden olmuştur. Diploma sahibi olmanın yeterli olmadığı bir dönemin başladığı gözlenmektedir. Genç işsizliğin fazla olması işverenleri daha da seçici davranmaya itmektedir. Serter'e göre, Türkiye genç nüfusu hızla artan, insan gücü planlaması yapmayan, eğitim kurumlarının niteliklerinden önce sayılarını artırıcı bir eğitim politikası izlemeyi sürdüren bir ülkedir. Bunların doğal sonucu olarak, çok sayıda genç iş yaşamının gerektirdiği niteliklerden yoksun olarak emek piyasasına akmaktadır (Serter, 1999). Türkiye'de eğitim ile istihdamın ilişkisi arasındaki dengesizliğin en önemli nedeni küreselleşme ve teknolojik ilerlemelerden kaynaklanmamaktadır. Türkiye'nin yapısal sorunlarından da kaynaklanmaktadır. Özellikle Türkiye ekonomisi yeterince güçlü olmadığı için istihdamın önemli nedenlerinden bir kaçı hızlı nüfus artışı, yetersiz gelir, teknolojik gelişmeler, iç, dış göçler, bölgeler arası gelişme farklılıkları ve eğitim politikasındaki sorunlardır.

Sonuç olarak Türkiye'nin yapısal sorunlarından kaynaklanan bir istihdam sorunu vardır. Eğitim sistemi işgücü piyasasına göre düzenlenmemiş veya gelişen teknolojiler ile sanayi, bilişim, hizmet sektörlerinin gelişimine karşın eğitim sistemi bu gelişmeye göre yeniden yapılandırılmamıştır.

8. EĞİTİM VERİMLİLİK İLİŞKİSİ

Verimlilik; girdiyle çıktı arasındaki ilişki olarak tanımlanmaktadır. Bu tanımda bir ilişkinin verimli bir şekilde sonuçlanabilmesi için en uygun düzeydeki girdi ile en yüksek

çıktının elde edilmesi demektir. Eğitimde verimlilik, ekonomik anlamdaki verimlilikten farklıdır. Çünkü eğitim hizmetlerinin belirli bir satış fiyatı yoktur. Ayrıca ekonomide satıcı tarafından satılan mal ve hizmetin alıcının aldığı mal ve hizmete eşit olmasına karşın, eğitimde öğretilen bilgi genel olarak öğrenilen bilgiye eşit değildir. Buna karşın eğitim sisteminin de verimli çalışması gerekmektedir. Ayrıca verimlilik etkililikle de ilişkilidir.

Eğitim verimlilik üzerinde iki türlü etkide bulunmaktadır. Bu bağlamda bir taraftan teknolojik gelişmeye ve verimli kazançlara dönüşen bilimsel bilginin gelişimine olanak sağlayan eğitim, diğer taraftan da çalışanların nitelik ve yeteneklerinin artmasına yardımcı olarak, onların yeni iş süreçlerine uyumunu kolaylaştırmaktadır. Eğitimin ekonomik performansa katkısı ise, toplumun önem verdiği amaçlara daha kolay ulaşması ve buna bağlı olarak bireylerin tüketici piyasasında, müteşebbislerin ise faktör piyasasında mal ve hizmet için ödemek istedikleri fiyattan ihtiyaçları karşılamaları şeklinde ortaya çıkmaktadır (Çoban, 2001). Eğitim ile verimlilik arasındaki ilişkiyi açıklayan yaklaşımlar arasında farklılıklar bulunmaktadır. Bu farklılığı açıklamaya çalışan insan sermayesi yaklaşımı eğitimin insanların gelirlerini arttırdığını ifade etmektedir.

Eğitimde verimliliği daha iyi açıklayabilmek için verimliliğin değişkenleri olan girdiler ve çıktıların irdelenmesi gerekmektedir. Eğitimin girdileri öğrenciler, öğretmenler, yöneticiler, rehber öğretmenler ve diğer personelden oluşmaktadır. İnsan girdisinin dışındaki önemli bir girdi de fiziksel kaynaklardır. Diğer yandan okul dışında da öğrencinin ailesinin sahip olduğu durum bir girdi olarak eğitimde verimlilik üzerinde etkide bulunmaktadır. Ertürk'e göre eğitimde verimliliği sağlayabilmek için okullar belli bir plan uyarınca çalışmak durumundadır (Ertürk, 1984).

Eğitim programlarının kazanç ya da yararı dolaysız bir biçimde maliyetiyle, parasal birimlerle karşılaştırabildiğinde maliyet-yarar analizi kullanılmaktadır. Ancak eğitim programının verimi parasal olarak kestirilemediğinden maliyet-etkililik çözümlemesinden yararlanılmaktadır. Özellikle eğitim sisteminin çok amaçlı niteliğinden dolayı, her amaç için bir maliyet-etkililik analizi yapılarak maliyet-yarar analizinin sınırlılığından doğan güçlükler giderilebilmektedir (Kavak, Burgaz, 1994).

Eğitimde maliyet etkinlik analizi aşağıdaki şekilde yapılmaktadır.

Maliyet-Yarar Analizi: Çıktıyı sabit tutup maliyetleri düşürerek veya herhangi bir kademede mezuniyete hazırlananların yaşam boyu gelir akımlarını maksimum düzeye ulaştırmayı sağlayarak maliyet azaltılabilmektedir. (Bu da etkinliğin artışı demektir).

Maliyet-Etkililik Analizi: Eğitim kurumları tarafından tüketilen gerçek kaynaklara oranla eğitim çıktılarının miktarı anlamına gelmektedir.

Eğitimde verimliliğin değerlendirilmesinde iç verimlilik ve dış verimlilik ölçütleri kullanılmaktadır. İç verimlilikle, sisteme yeni girenlerle sistemden işlenmiş olarak çıkanlar arasındaki sayısal ilişkilerin ölçülmesi ve değerlendirilmesi kastedilmektedir (Dinçer, 2003, Aydan, 1987).

Dış verimlilik sosyo-ekonomik, sosyal kültürel vb. gereksinimlerle eğitim arasındaki ilişkiye dayanmaktadır ve toplumun bugünkü ve gelecekteki gereksinimlerini karşılama

gücünü ifade etmektedir. Eğitim sisteminin amaçladığı ürünü elde etmede gösterdiği başarı söz konusu amaçlar, toplumsal ve bireysel gereksinimlerle tutarlı olduğu ölçüde anlam taşımaktadır. Diğer bir söyleyişle eğitim süreç içinde öğrencilere kazandırılan istendik davranışlarla, çalıştığı meslek alanının istediği davranışlar arasında yakınlık ya da uyumluluk söz konusu ise dış verimlilikten söz edilmektedir (Dinçer, 2003, Demirtaş, 1994).

9. EĞİTİMDE MALİYET

Az gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerin eğitimdeki temel kaygıları ve hedefleri öncelikle ülkenin genel ekonomik ve siyasal hedeflerine uygun bir dağılım ile okullaşma oranlarını ve okula devam sürelerini yükseltmek olmuştur. Bunun aşamalı olarak sağlanması yanında, bu hedeflerle birlikte giden ikinci temel beklenti de eğitimin kalitesi, bir başka deyişle niteliği ile ilgili olarak ortaya çıkmaktadır. Ancak eğitimde yaygınlaşmayı sağlamak gibi kaliteyi arttırmak da bir maliyet ögesi olarak ele alınmakta ve eğitim hizmetinin sınırlarını belirleyen de seçilen nitelik ögeleri ve buna bağlı olarak ortaya çıkan maliyet olmaktadır.

Eğitime ayırdığı kaynakları artırmakta zorlanan bir sistemde eğitim kalitesini artıran, daha az maliyet yaratan ve verimli kaynak kullanımını sağlayan, yeni kaynakları sisteme dahil eden eğitim düzenlemeleri ve yaklaşımlarını gerektirmektedir. Genel anlamda okul sisteminin yeniden düzenlenmesi, eğitim alanlarının ve programların gözden geçirilmesi, eğitim çalışanlarının (öğretmen, yönetici, yardımcı hizmetler vb.) görev tanımlarının yenilenmesi, yeni teknolojilerin kullanılması, değerlendirme hedef ve yöntemlerinin yenilenmesi, eğitimci olmayan profesyonel ve gönüllülerin okul sistemi içinde yer alması, gibi değişkenlerin eğitim maliyeti ve kalitesine etkileri tartışılması gereken bir konudur.

Eğitim-öğretim ilişkisinde önemli konulardan biri de eğitim harcamasının kimler tarafından ve ne oranda yapılacağıyla ilgilidir. Eğitim hizmetinin üretiminde ailelerin eğitim maliyetlerini karşılama oranı oldukça yüksektir. Aileler çocukları okula devam ettikleri sürece eğitim maliyetini karşılayan en önemli kurum olma özelliğini taşımaktadır. Eğitim hizmetini alan bireylerin bireysel maliyetleri, fırsat maliyetleri, yaşam maliyetleri ve öğrenim maliyetleri oluşmaktadır. Öğrenciler öğrenim yaşamları boyunca defter, kitap, kırtasiye, öğrenim harcı, okul kıyafetleri ve okula bağışta bulunmaktadırlar.

Bireyler öğrenim yaşamlarını sürdürürken en önemli sermayesi olan ömrünü harcamaktadırlar. Bireysel açıdan değerlendirildiğinde eğer birey okula gitmemiş olsaydı, ekonomik değeri olan bir işte çalışmış olacaktı. Diğer yandan öğrenciler öğrenim yaşamına devam ettikleri süre içinde bireysel harcamalarda bulunmaktadırlar. Öğrencinin aileden uzak bir yerde yaşaması maliyetleri daha da arttırmaktadır. Bireylerin almak istedikleri eğitimin niteliği ve türü onların bu eğitimden yararlanma isteklerini önemli ölçüde etkilemektedir. Özellikle yükseköğretimin maliyetinin yüksek olması öğrenciler arasında fırsat eşitsizlikleri meydana getirmektedir.

Eğitim maliyeti yalnızca ailelerin yaptığı harcamalarla sınırlı değildir. Bu konuda kamu harcamaları olmakla beraber harcamaların niteliği ülkeden ülkeye değişmektedir. Kamusal harcamalar ise, eğitim ve yetiştirme hizmetlerinin sunulması için kamunun yüklenmesi gereken harcamaları ifade etmektedir. Kamu harcamaları devlet tarafından vergi, borç ve diğer kamu gelirlerinden karşılanan harcamalardır (Coombs, Jacques , 1987)

Geniş anlamda eğitim harcamaları, genel ve katma bütçeli idarelerle, kamu ve özel bütün kurumların eğitim hizmeti için bütçelerinden yaptıkları harcamaların toplamı olarak tanımlanabilmektedir (Birean, 1988). Yani eğitimin maliyeti, kamu tarafından yapılan harcamalarla birlikte, bu hizmetten faydalananlar tarafından yapılan harcamaları içermektedir.

Eğitim iktisatçıları, eğitim kesimine ayrılan parasal kaynakların en uygun dağılımı ve etkili biçimde kullanılmasını da göz önüne alarak, eğitim maliyetini, bireyin eğitimi için yapılan dolaylı ve dolaysız, bireysel ve toplumsal harcamalar, vazgeçme maliyeti, gelir kaybı vs.nin toplamı ile bu öğrenimden dolayı bireyin sağlayacağı fazla ücret ve emekli aylıklarında alacağı fazlalıklar gibi ilerideki toplam kazançların ve üretime yapılacak fazla katkıları karşılaştırılarak verimliliği tahmin etmek için uygulanan klasik bir çözümleme olarak tanımlamaktadırlar (Adem, 1977). Dolayısıyla eğitim maliyetlerinin hesaplanması, bu alana yapılmış yatırımların ve tüm harcamaların gelecekteki bireysel ve sosyal faydalarının ölçülebilmesi için kamu maliyesi ve iktisadî kalkınma planları açısından büyük önem arz etmektedir.

Eğitim maliyetinin kapsamına, devletin ve kişilerin doğrudan yapmış olduğu harcamaların yanı sıra özel sektörün de yaptığı katkılar bulunmaktadır.

Eğitimin toplam maliyeti, kamusal ve özel eğitim harcamaları ile vazgeçme maliyetinin toplamı olarak tanımlanmaktadır (Hallak, 1974). Eğitim nedeniyle hem bireysel olarak hem de toplumsal olarak uğranılan gelir kayıplarının tümüne vazgeçme maliyeti (fırsat maliyeti) denilmektedir (Ünal, 1996).

Ulusal düzeyde, her sanayi dalı gibi eğitim de toplam kaynakların bir kısmını tüketmektedir. Kaynakların bu kesime ayrılması, öteki kesimler için kaynakların azalması anlamını taşımaktadır. Ekonomik maliyet değişmese bile gerçek maliyet çok farklıdır, ekonomiye etkisi aynı olmamaktadır. Dolayısıyla eğitimi geliştirmek ereğiyle bir fabrikadan fedakarlık edilmesi, bir vazgeçme maliyetine neden olmaktadır. Böylece devlet sanayiden bir mühendisi alıp profesör yaptığı zaman, sanayide verimliliği düşürmektedir. Bu bir gerçek maliyettir (Adem, 1993). Bu nedenle kamu kesiminde kullanılan kaynakların etkin kullanımı konusu çağımızda çok önem kazanmıştır. Kamu kesiminde kararlar alınırken, alternatiflerin belirlenmesine yarayan ölçütlerin geliştirilmesi ve sayısal analizlerin uygulanması gerekliliği ortaya çıkmıştır. Örneğin fayda-maliyet, maliyet-etkililik gibi analizler, kamu harcamalarında etkinliğin sağlanması amacıyla başvurulan sayısal analizlerden bazılarıdır. Planlama-programlama-bütçeleme sistemi, kaynakların etkin kullanımı hedeflerine yönelik olarak, kamusal karar otoritelerine yol gösteren bir yöntemdir.

Bir eğitim sisteminin maliyet etkililiğinin nasıl arttırabileceğine ilişkin çabalar hükümetlerin finans politikalarına yansımalıdır. Maliyet-etkililik, eğitim kurumları

tarafından tüketilen gerçek kaynaklara oranla eğitim çıktılarının miktarı anlamına gelmektedir. Kabul edilebilir bir etkinlik standardından sapmalar, genellikle aşağıdaki etkenlerden bir veya daha fazlası biçiminde ortaya çıkmaktadır (Benson, 1994):

- Aşırı derecede öğrenci firesi
- Aşırı derecede sınıf tekrarı
- Sınavlarda yüksek başarısızlık oranı
- Öğretimdeki ilerlemenin gereğinden daha yavaş olması ve uzun zaman alması

Öğrenci firesi, sınıf tekrarı ve başarısızlık çok farklı nedenlere dayanabilmekte ve bu nedenle okuldan okula, bölgeden bölgeye değişebilmektedir.

Kırsal alanlardaki ve kentlerin fakir bölgelerindeki daha alt sınıflardaki çocuklar, sağlık ve beslenme sorunları nedeniyle okulu terk edebilir veya başarısız olabilirler. Yükseköğrenim kurumlarındaki öğrenci performansıyla ilgili sorunlar ise, öncelikle, öğrencilerin geldikleri eğitim kurumlarında akademik çalışmalara yeterince hazırlanamadıklarını yansıtıyor olabilir.

Eğitimde maliyetlerin azalması üç şekilde olmaktadır. Eğitim yöneticileri, eğitim sisteminin mevcut yapı ve işleyişini değiştirmeksizin, girdilerin miktarını, kalitesini ve oranlarını değiştirerek veya mevcut girdileri daha etkin kullanarak maliyetleri etkileyebilmektedirler. Eğitim yöneticileri, sisteme yeni parçalar ve teknolojiler getirerek, sistemin temel tasarımını değiştirerek etkinliği arttırabilmektedirler. Örneğin; ekiple öğretim, TV ile eğitim, dil laboratuarı gibi. Daha radikal bir çözüm, yeni bir öğrenme ve öğretme sistemi tasarlamaktır.

Eğitim harcamalarının GSMH'ya oranlanması ülkemizde yaratılan tüm katma değerin ne kadarının eğitime kullanıldığı sorusuna yanıt vermektedir.

Tablo. Türkiye' de Kamu Eğitim Bütçesinin GSMH ve Genel Bütçe İçerisindeki Oranı

	GSMH İçindeki Payı %			Genel Bütçe İçindeki Payı	
MEB		YÖK	YURTKUR	MEB	YÖK	YURTKUR
2000	2,65	0,83	0,17	7,17	2,24	0,45
2001	2,18	07,3	0,16	8,34	2,82	0,74
2002	2,65	0,88	0,18	,7,60	2,54	0,40
2003	2,34	0,74	0,11	6,90	2,31	0,35
2004	3,24	0,69	0,14	8,53	2,58	0,55
2005	2,28	0,80	0,18	9,53	3,34	075
2006	2,20	077	0,15	9,48	3,34	0,69
2007	2,50	0,78	0,16	10,42	3,	0,68
2008	2,41	0,76	0,16	10,30	3,28	0,69
2009	2,93	0,92	0,19	10,63	3,32	0,71
2010	2,57	0,85	0,17	9,84	3,25	0,61
2011	2,81	0,94	0,27	10,92	3,68	1,07

Kaynak: http://meb.gov.tr/istatistik/

Tabloda Türkiye'de MEB, YÖK ve YURTKUR bütçelerinin GSMH ve genel bütçe içerisi içinde ne kadar pay aldıkları görülmektedir. Genel itibariyle Millî Eğitim Bakanlığı' nın bütçesi yıllar itibari ile ağrılığını korumaktadır. MEB bütçesinin GSMH'ya oranı yüzde 2 dolaylarında, genel bütçe içerisinde ise bu payın yüzde 10' lar civarında olduğu görülmektedir. YÖK bütçesinin payına bakıldığında ise tüm yıllar kapsamında GSMH oranının yüzde 1'in altında, genel bütçe içerisinde ise yüzde 2 ile yüzde 4 aralığında gerçekleştiği görülmektedir. YURTKUR bütçesinin payı ise MEB ve YÖK bütçelerine kıyasla oldukça aşağılarda seyretmektedir (Güngör, Göksu, 2013).

Eğitim hizmetinin sunumuna yönelik harcamaların, gelişimi ve GSMH içerisindeki payın artması ve azalmasının, kişi başına yapılan eğitim harcamalarının seviyesinin, ülkelerin ekonomik gelişmişlik düzeyleri, siyasî ve ekonomik durumlarıyla yakından ilintili olduğu gözlenmektedir.

Sosyal harcamalar içinde en fazla paya sahip olan eğitim harcamaları doğal olarak yapılan bu sürecin yarattığı maliyeti sergileyen birinci kalemdir (Temelli, 2001).

Tablo 1: AB Ülkeleri ve Türkiye'de Eğitimin Finansman Kaynakları

ÜLKE	FİNANSMAN TÜRÜ
Almanya	Eyalet Yönetimleri+Yerel Yönetimler
Avusturya	Eğitim Ve Kültür Bakanlığı+Eyalet Yönetimleri+Yerel Yönetimler
Belçika	Eğitim Bakanlığı+Yerel Yönetimler+Sivil Toplum Örgütleri
Danimarka	Eğitim Bakanlığı+Yerel Yönetimler
Finlandiya	Eğitim Bakanlığı+Yerel Yönetimler
Fransa	Eğitim Bakanlığı+Yükseköğretim Araştırma Bakanlığı
Hollanda	Eğitim, Bilim Ve Kültür Bakanlığı+Yerel Yönetimler
İngiltere	Yerel Yönetimler+Özel Kuruluşlar+Okul Yönetimleri
İrlanda	Merkezi Fonlar+Yerel Kaynaklar
İspanya	Eğitim Bakanlığı+Özerk Bölgeler Ve Yerel Kaynaklar
İsveç	Eğitim Bakanlığı, Yerel Yönetimler
İtalya	Eğitim Bakanlığı+Yerel Yönetimler+Sivil Toplum Örgütleri
Lüksemburg	Eğitim Ve Meslekî Öğretim Bakanlığı+Komünler+İşverenler
Portekiz	Eğitim Bakanlığı+Yerel Yönetimler+İşverenler
Yunanistan	Eğitim Bakanlığı+Sivil Toplum Örgütleri+Katkı Payı ve Bağışlar
TÜRKİYE	Eğitim Bakanlığı+Katkı Payı ve Bağışlar+YÖK

Kaynak: (www.eurydice.org ve www.eurybase.org; Akt., Tuzcu, 2006:161).

Yukarıdaki tabloya baktığımızda AB ülkelerinde yükseköğretim dışındaki eğitim tür ve düzeylerinin finansmanı, çoğunlukla bölgesel ve yerel kaynaklardan sağlandığı görülmektedir Yerel kaynakları eğitimin finans kaynağı içindeki payının önemli bir orana sahip olduğu görülmektedir. Tuzcu'ya (2006) göre, merkezi yönetim sistemine sahip AB ülkelerinde (Fransa, Hollanda, İrlanda, Portekiz, Yunanistan) eğitim finansman sistemi de merkezidir.

10. EĞİTİMDE FİNANSMAN

Eğitim finansmanı, eğitim ekonomisinin önemli konu alanlarından birini oluşturmaktadır. Eğitim kesiminde para yönetimi, çeşitli eğitim tür ve düzeylerinin sunumu için gerekli gerçek kaynaklara karşılık gelen parasal kaynakların elde edilmesi kadar; bu kaynakların farklı bölgeler, iller, öğretim tür ve düzeyleri, farklı toplumsal ve ekonomik kökenden gelen bireyler ve kümeler arasında dağıtımı sürecini irdelemektedir (Levin, 1987).

İçinde bulunulan yüzyıl eğitim finansmanını ilköğretimden yükseköğretime kadar çeşitli değişkenler açısından tartışma konusu yapmaktadır. Bunun en önemli nedenlerinden biri eğitim finansmanının kimin tarafından ne kadar karşılanacağıyla

ilgilidir. Eğitimde finansman kullanımı ülkeden ülkeye değişiklik arz etmektedir. Ülkemizde 1980 yılına kadar en önemli finansmanı devlet vermiştir. 1980'den itibaren tüm dünyada eğitim finansmanı için arayışların başladığı görülmektedir. Özellikle gelişmiş ülkelerde aileler firmalar gibi kuruluşlar ön plana çıkarken, gelişmekte olan ülkelerde ise yeni vergilerin konulduğu ve çeşitli teşviklerin uygulamaya geçirildiği görülmektedir.

Bir toplumda, eğitimi finanse etmek için kullanılan finansman modeli üç şekilde değerlendirilmektedir. Birincisi, eğitim olanaklarının ne ölçüde sunulabildiği, ikincisi eğitim için ayrılan kaynakların etkin dağıtımı ve üçüncüsü ise eğitim için ayrılan kaynakların eşitlikçi ve hakkaniyete uygun olarak dağıtımıdır (Koç,1997).

Eğitim hizmetinin üretiminde çeşitli girdiler kullanılmaktadır. Bu girdiler öğretmen, okul yöneticisi, eğitim uzmanı, denetmenler ve eğitim hizmetlerinin yürütülmesine yardımcı olan personeldir. Diğer bir değişken ise okulun fiziksel kaynaklarını oluşturmaktadır.

Eğitime finansman elde etme sorunu bütün dünyada ve ülkemizde önemli bir sorun oluşturmaktadır. Eğitimin zorunlu tutulduğu ilköğretim kademesinde devlet maliyetlerin büyük bir kısmını karşılamaktadır. Gerek ilköğretim kademesinde gerekse diğer öğretim kademelerinde devletin gelirlerinden yeterince pay ayrılmadığı görülmektedir.

Devletin bütçe olanakları dengeli bir şekilde kullanmamasından dolayı eğitim finansmanında yeni kaynakların oluşturulmasını zorunlu kılmaktadır. Dolayısıyla devletin eğitim kademeleri içinde hangi birime ne kadar kaynak ayırdığı bir tercih sorunudur.

11. EĞİTİMİN YATIRIM VE TÜKETİM ÖZELLİĞİ

Ekonominin tanımı yapılırken genellikle sınırsız ihtiyaçlardan ve sınırlı kaynaklardan söz edilmektedir. Birey, aldığı eğitim aracılığıyla bilinçli tüketici olmanın bütün özelliklerini kazanmaktadır. Bu da bireylerin bilinçli tüketici davranışı geliştirmelerine neden olmaktadır. İnsanın en iyi ve verimli yatırımlarından biri kendisine yaptığı yatırımdır.

Açıkgöz'e göre eğitim ister gelişmiş ister az gelişmiş olsun bütün ülkeler için önemlidir (Açıkgöz, 1989). Eğitim sadece, hayati önem taşıyan sosyal bir hizmet olduğu için değil, ki gerçekte öyledir- aynı zamanda iyi bir yatırım olduğu için yapılmaktadır (Hanson, 1966). Bir başka ifadeyle eğitim, insanın kendi kendisine yaptığı ve uzun vadede yüksek kazanç sağladığı bir yatırımdır.

Günümüzde bütün ülkeler işgücünün verimliliğini artırmak, sağlık ve beslenmeyi geliştirmek, gelir dağılımını düzeltmek, doğurganlığı azaltmak, gelecek kuşakların eğitim olanaklarını artırmak için eğitime yatırım yapmaktadırlar. Eğitim gelecekte kişinin verimliliğini artıracağı bir yatırım olarak kabul edilmektedir. Bu bağlamda kişilerin sahip olmak istedikleri bir tüketim malı olarak ta görülmektedir. Bu alanda akademik çalışma yapan birçok uzmana göre eğitimin tüketim malı olması ile ilgili görüşler gözlemlemedeki güçlükler nedeniyle genellikle ele alınmamıştır. Serin'e göre ise eğitim harcamalarını insan ihtiyaçlarını tatmin eden niteliği gereğince tüketim

harcaması olarak kabul etmek mümkündür (Serin, 1977). Bireyler kendi bütçe olanakları ölçüsünde, devletler de kendi tercihleri ölçüsünde ellerindeki olanakları kullanmaktadır.

Hong Kong ve Singapur çok az toprağı olduğu halde ağırlıklı olarak eğitime yatırım yaparak gelişmiştir. Çünkü, eğitilen işgücü hem yenilikleri ortaya çıkarmış hem de eğitilen işgücü ileri teknoloji ürünlerini daha kolay ve hızlı kullanarak üretimi arttırmıştır. Eğitim, en hızlı gelişen dört Doğu Asya ülkesinin anahtar girdisi olmuştur. Hong Kong, Singapur, Güney Kore ve Tayvan'ın gelişmekte olan ülkeler kategorisinden sanayileşen ülkeler kategorisine çıkmadan önce okullara kayıt oranları diğer gelişmekte olan ülkelerdekinden daha fazladır.

Eğitimin bir yatırım olarak yazılı ifadesi bu yüzyılın birinci yarısında yapılmış olmasına karşın ekonomideki büyümenin tamamının sadece fizikî sermaye, emek ve toprak olarak ifade edilen klasik üretim faktörlerinden kaynaklanmadığı, beşerî üretim fonksiyonuna sokan Schultz tarafından ispatlanmıştır (Psacharopoulos, 1988). A Marshall'da eğitimi millî yatırım olarak nitelendirerek "Bütün kapitalin en değerlisi insana yapılan yatırımdır" demiştir. Daha sonraları iktisat ilminde ölçülebilen unsurlara ağırlık verilmesi nedeniyle ihmale uğrayan ekonomik kalkınmada insana yapılan yatırımın önemi, ikinci dünya savaşından sonra başlayan teknoloji yarışı nedeniyle yeniden gündeme gelmiştir (Savaş, 1974).

Bireyler ve aileleri açısından bakıldığında eğitim bireyin gelecekteki verimliliğini artırmaya dönük bir yatırım olduğu kadar yalnızca sahip olunmak istenen bir tüketim malı olarak da görülmektedir. Bireyler elde ettikleri eğitimi istihdam piyasasında kullanarak tüketmektedir.

Sonuç olarak eğitim yatırım gerektiren bir hizmettir. Uzmanlar uzun dönemde eğitim harcamalarını bir yatırım olarak kabul etmektedir. Bu bağlamda eğitimin getirisi kişisel ve toplumsal temelde ele alınmaktadır.

12. EĞİTİMDE SUNUM-İSTEM İLİŞKİSİ

Eğitimde sunum "satıcıların belli bir anda, bir maldan belli bir fiyata satmaya hazır oldukları miktar" olarak tanımlanmaktadır. Malı arz eden satıcının veya üreticinin en büyük kazancı elde etmek, eğer kâr söz konusu değilse zararını asgariye indirmektir (Serin, 1979).

Eğitim hizmeti mikro-ekonomik açıdan ele alınınca bütün eğitim kurumlarını birer firma veya iktisadı teşebbüs olarak düşünmek gerekmektedir. Bir malın sunumunu malın üretim maliyeti, diğer malların fiyatı ve malın kendi maliyeti etkilemektedir.

Eğitim hizmetlerinin sunumu diğer mal ve hizmetlerin sunumuna göre bazı özellikler taşımaktadır. Öncelikle eğitim hizmetinin genel kamu hizmeti niteliği taşıdığı belirtilmektedir. Bazı yazarlar eğitim hizmetinin sunumunun zaman yönünden eğitim istemine göre öncelik gösterdiğini kabul etmektedir. Buna göre eğitim istemi oluşmadan sunumun hazırlanması gerektiği belirtilmektedir. Öte yandan istem olmadan sunum yapılamayacağı da ileri sürülmektedir (Karakütük ve diğerleri, 2003).

Eğitimde sunumun yapılabilmesi fiziksel ve personel eksikliğinin giderilmesine bağlıdır. Eğitim hizmetleri içinde en önemli öge öğretmendir. Sağlıklı bir sunumun yapılması nitelikli öğretmen ve diğer personele bağlıdır. Burada önemli olan çağdaş değerlere uygun olarak eğitimde istem oluşmadan sunumun hazırlanmasıdır. Dolayısıyla eğitim sunumunun niteliği eğitim istemini etkilemektedir.

Canlıların temel ortak özelliklerinden biri temel ihtiyaçlarını giderme isteğidir. Nerede yaşarsa yaşasın her canlı temel ihtiyaçlarını gidererek yaşamına devam etmektedir. İnsanı diğer canlılardan ayıran temel özelliklerinden biri temel ihtiyaçlarının dışında diğer ihtiyaçlarının da bulunmasıdır. Bunların en önemlilerinden biri eğitim istemidir. Geçmişte insanlar eğitim istemini uzun bir süre erteleyerek yaşamlarını sürdürebiliyorlardı. Fakat günümüz koşullarında eğitim istemini uzun bir süre baskılamak oldukça güçtür.

Eğitim ihtiyacını gidermede doyuma ulaşma düzeyi oldukça düşüktür. Eğitim yaşam boyu devam ettiğinden, iktisadî bir mal gibi doyuma ulaşmak olanaklı değildir. İnsanlar eğitim kademelerinden geçtikçe bir üst öğrenimi almak istemektedir.

İnsanların eğitim istemleri ile diğer ihtiyaçlarına karşılık olan istemleri arasında farklılık vardır. İnsanlar günlük yaşantılarında bazı hizmetleri belki hiç istemde bulunmaya ihtiyaç duymayabilirler. Fakat eğitim istemine mutlaka ihtiyaç duymaktadır.

Bilindiği gibi, iktisat dilinde istem herhangi bir maldan, herhangi bir anda herhangi bir fiyata alıcıların satın almak istedikleri miktar olarak tanımlanmaktadır. Eğitim hizmetlerine olan istem ise H. Correanın ifadesiyle kişinin belli bir konu ile ilgili olarak, belli bir seviyede, belli bir eğitim kurumuna devam edebilme olanağı olarak tanımlamak mümkündür. Görüldüğü gibi iktisat dilindeki istem tanımı ile eğitim istem tanımı arasında farklılıklar vardır. Bu farklılığın genel nedeni eğitim hizmetinin özelliğinden doğmaktadır (Serin, 1979).

Eğitim iktisadî bir terim olmakla beraber, bir hizmet niteliği taşımaktadır. Aynı miktarda temel ihtiyaçlara dönük olarak aynı miktarda harcama yapan bireylerin bu istemden tatmin olma düzeyleri birbirine yakın olmasına rağmen, aynı miktardaki eğitim isteminde bulunan bireyler arasında tatmin olma bakımından farklılıklar meydana gelmektedir. Bunun en önemli nedeni eğitim isteminde bulunan bireylerin bu hizmetten farklı yararlanmalarına neden olacak bireysel özellikleridir.

Eğitim hizmetinin hem üretici malı hem de tüketici malı olma özelliği vardır. İnsanlar aldıkları iyi bir eğitim ile yaşam standartlarını yükseltmektedir. İnsanların daha fazla eğitim alma istekleri onların verimliliklerini artırmaktadır. Aynı zamanda insanlar daha iyi bir yaşamı elde etmek için eğitim almak istemektedirler.

Sonuç olarak eğitimde sunum ve istem birbirleriyle ilişkilidir. Sunumun azlığı ya da fazlalığı bir dengesizlik durumu meydana getirmektedir. İstemin az ya da fazla olması da olumsuz sonuçlar doğurmaktadır. Böyle bir durum da ülke kaynaklarının etkin olarak kullanılmamasına neden olmaktadır.

13. EĞİTİM PLANLAMASI

Planlama; gelecekle ilgili olarak belirlenmiş hedeflere ulaşmak üzere gerçekleştirilen bir karar verme sürecidir (Ünal, 1996). Adem'e göre planlama; kimi amaçlara ulaşmak için toplumun mal, para ve insan kaynaklarını daha etkili ve verimli kılmak amacıyla rasyonel ve düzenli çözümleme tekniği kullanılarak gelecekte uygulanacak bir dizi kararları hazırlamaktan oluşan bir süreçtir. Planlama ile kaynakları etkili ve verimli kullanmak kaynakların dağıtımına karar vermek, bu kararı verirken seçeneklerden uygun olanını seçmek amaçlanmaktadır.

Planlamanın amacı mevcut kaynakların etkin kullanımını ve ekonomide rasyonel olarak geleceğe dönük doğru tahminlerde bulunma olarak ifade edilmektedir. Planlamanın ekonomik amaçları verimli kaynak kullanımı, iş gücünün etkin kullanımı, üretimde kapasite kullanımın geliştirilmesi, refah düzeyini yükseltme, ekonomik büyümeyi sağlamayı dengeleyip kalkınmayı sağlamaktır (Yurt, 1994).

Planlama; yönetim süreçlerinden biridir. Planlamanın etkililiği alınan karara bağlıdır. Dolayısıyla yönetim kademelerinde bulunan bütün bireylerin yönetimin işleyişinde plan yapmaları şarttır. Plan yapmak çağın getirdiği zorunlu etmenlerden biridir. İster gelişmiş olsun, isterse de gelişmekte olsun her ülkenin uyguladığı bir kalkınma planı vardır. Özellikle ülkemizde planlama kavramının 1960'lı yıllarda kurumsallaştığı gözlenmektedir.

Planlamanın başlıca ögeleri şunlardır: Önceden belirlenmiş sosyo-ekonomik amaçlar, ulaşılması gereken sayısal hedefler, hedeflere ulaşmak için önceden saptanan araçlar, belli bir dönem, bu işle görevlendirilmiş organlar, planın uygulanacağı belli bir yer.

Planlama ile kaynakların sektörler arasında dengeli dağılımı ve dağıtım sonucunda kaynakların verimli kullanımı amaçlanmaktadır. Bu da kaynaklardan en iyi şekilde yararlanma olanağını vermektedir. Sonuç olarak günümüzde bilgi ve bilginin üretilmesine verilen önem giderek artmaktadır.

Bilginin bu baş döndürücü birimine, gelişmelerin istenilen sürede ve istenen düzeyde gerçekleşmesi için planlamaya ihtiyaç duyulmaktadır.

Eğitim planlaması planlama araçlarının eğitime uygulanmasıdır (Ünal, 1996). Hesapçıoğlu'na göre ise, eğitim planlaması, eğitim örgütünün bir sistem olarak rasyonel bir şekilde incelenmesi, eğitim sürecinin nicelik ve nitelik olarak temel gerçeklerinin belirlenmesi ve toplumsal, ekonomik, politik amaçlar doğrultusunda gelecekteki gelişim yönelişlerinin kısa, orta ve uzun vadeli kestirimdir (Hesapçıoğlu, 1994).

Eğitim planlaması bilimsel yöntemleri kullanarak eğitim sürecinin nicelik ve nitelik olarak durumunu saptamaktadır. Bu durum saptaması sonucu eldeki kaynakların daha verimli kullanılması amaçlanmaktadır. Böylece eğitim planlaması toplumsal talep doğrultusunda, toplumsal ve ekonomik kalkınmanın gerektirdiği insan gücünü yetiştirmek ve eldeki kaynakları en uygun şekilde kullanmak amacıyla eğitim planlaması yöntem ve tekniklerinin eğitim sürecine uygulanmasıdır.

Eğitim planlaması geleceği araştırmaktadır. Hedeflerini ona göre saptamaktadır. Gelecekte ortaya çıkacak olası sorunları ortaya koyarak onlarla başa çıkma yollarını bilimsel veriler ışığında ortaya koymaktadır. Chomps'a göre eğitim planlaması; eğitimi, öğrencilerin ve toplumun gereksinmelerini karşılamada ve amaçlarını gerçekleştirmede daha etkili ve verimli kılma amacıyla rasyonel ve düzenli çözümleme tekniğinin eğitim sürecine uygulanmasıdır (Coroms, 1972).

Eğitim planlamasının amacı eğitim sürecinin nitelik ve nicelik olarak durumunu saptamaktır. Eğitim geçmişe göre herkesin alması gereken bir duruma gelmiştir. Bu gün eğitim bilimciler mevcut eğitim sisteminin sorunlarıyla uğraşmaktadırlar. Yaptıkları en önemli saptamalardan biri, eğitimin plansız olarak yapılandırıldığıdır. Özellikle eğitim plancıları eğitim sürecini irdelerken yeni öğretim yöntemlerini geliştirmektedirler. Bundan dolayıdır ki eğitim planlamasının kalkınma planlarının kapsamına alınması gerekliliğini doğurmuştur.

Eğitimde planlama çalışmaları mikro ve makro sektör düzeylerinde yapılabilmektedir. Mikro düzeydeki eğitim planlaması yöresel değişkenleri ele almakta makro düzeyde eğitim planlaması ise daha çok devlet, bölge, eyalet ya da özerk düzeyde bir bölgenin eğitim planlaması çalışmalarını kapsamaktadır.

Sonuç olarak günümüzde merkezden alınan kararların uygulanma düzeyinde yaşanan problemlerinin artması eğitim planlaması çalışmalarını yerelleşme ve katılımlı boyutta yapmayı zorunlu kılmaktadır. Planlama sürecinde yerel sorunların dikkate alınması için planların yerel düzeyde yapılması gerekmektedir.

14. EĞİTİM PLANLAMASI YAKLAŞIMLARI

14.1. Toplumsal istem yaklaşımı: Bu yaklaşım eğitimciler tarafından çeşitli şekillerde tanımlanmaktadır. En çok halkın toplam eğitim isteği, yani belirli bir yerde ve zamanda, belirli kültürel siyasal ve ekonomik koşullar altında bireylerin eğitim isteklerinin tümü anlamına gelmektedir. Bu yaklaşım eğitimi bir tüketim malı olarak kabul etmektedir. Diğer bir ifade ile, eğitim bir kamu hizmeti olarak kabul edilmektedir. Bu hizmet sunulurken eğitimin maliyeti değil toplumun istekleri dikkate alınmaktadır.

Eğitimcilere göre toplumsal istem yaklaşımını her zaman ölçmek çok güçtür. Bunun uygulanmasında çeşitli sorunları vardır.

Toplumsal istem yaklaşımına iktisatçılar üç eleştiri yöneltmektedirler.

1. Ekonominin ihtiyaç duyduğu insan gücünün niteliği ile ilgili sorular ortaya çıkmaktadır. Bazı alanlarda fazla, bazı alanlarda az insan gücünün eğitilmesi sonucunu doğurmaktadır.
2. Halkın istemini fazla yerine getirme, niteliği etkileyeceğinden, eğitimi şüpheli bir yatırım durumuna getirmektedir.
3. Bu yaklaşım ulusal kaynakların dağılımını dikkate almayan bir sonuç ortaya çıkar.

14.2. İnsan gücü Yaklaşımı: Bu yaklaşım eğitimi ekonominin ayrılmaz bir parçası kabul etmekte, ya da eğitimin ekonomiyi hızlandıran bir etken olduğu varsayımından hareket etmektedir. Bu yöntemde temel amaç ekonominin gereksinme duyduğu her tür ve düzey eğitim görmüş yeterli sayıda nitelikli, yüksek nitelikli insan gücünü yetiştirmektir (Adam, 1981). Bununla birlikte, ekonomik gelişme yalnızca maddî kaynak amaçlar değil onları düzenleyecek ve kullanacak işgücü kaynaklarını da gerektirmektedir. Bundan dolayı insan gücü kaynaklarının eğitim kurumları aracılığıyla geliştirilmesi, eğitim çıktılarını insan gücü ihtiyaçlarına göre ayarlanmak şartıyla ekonomik gelişmenin önemli bir koşulu ve kıt kaynakların iyi bir yatırım alanıdır.

Kısacası bu yaklaşımın temel amacı, eğitimi ekonomik gelişmenin ayrılmaz bir parçası olarak kabul etmektir. Diğer yandan ekonominin gereksinim duyduğu nitelikli insangücü ile eğitimin nicel hedeflerini uzlaştırmaktır.

14.3. Verim Oran Yaklaşımı: Toplumsal istem yönteminin tersine eğitimi bir yatırım olarak kabul eder. Bu nedenle eğitime ekonomik verimlilik ölçütlerini uygulamayı temel almaktadır. Eğitimin her tür ya da düzeyi için yapılan yatırım ile bu yatırımla amaçlanan hedefe ne ölçüde ulaşılıp ulaşılmadığı karşılaştırmalı olarak değerlendirmektedir. Eğimin verim oranı, aynı yatırımın öteki ekonomik kesimlere yapılması durumunda sağlanacak verim oranı ile karşılaştırılmaktadır. Burada elde edilen sonuca göre eğitim kesimine yapılacak yatırım konusunda karar verilmektedir (Adem, 1981). Ama yine de toplumsal istem ve insangücü yaklaşımları gibi verim oran yaklaşımının da eğitim planlamasında kesin bir yeri vardır. Bu yaklaşım bir karara varmadan önce seçilecek şıkları sürekli olarak incelemek ve her birinin maliyeti ve yararlarını tartmak gereği üzerinde durmaktadır. Sağlıklı yatırım için iyi bir öncü görevini görmektedir.

Örnek Olay

N.A. 2000-2001 öğretim döneminde iletişim fakültesinden mezun olmuştur. Kendi alanında iş bulamadığı için üniversitenin açtığı İlköğretim Öğretmenliği Sertifika programına katılmış ve başarıyla tamamlamıştır. O programlara değişik bölümlerden öğrenciler katılmaktaydı. Oradan mezun olanların branşları uygun olmadığı gerekçesi ile MEB atamalarını yapmamıştır. Kendi branşında iş bulamayan N.A. bu durumdan da sonuç alamamıştır. MEB'in atanmayı yapmamasından dolayı tekrar hayal kırıklığına uğramıştır. N.A. daha sonra üniversite sınavına girerek okulöncesi eğitim öğretmenliğini kazanmıştır. Söz konusu bölümde 2007 yılında mezun olmuştur. Yaklaşık 13 yıldan beri öğrenim hayatına devam eden bu kişinin atanıp atanmaması KPSS sınavına göre belli olacaktır.

Sizce burada yanlış olan nedir?

Özet

İnsanlık tarihi insanın eğitsel tarihidir. Böylesi önemli bir süreç işlevlerini yerine getirmek üzere çeşitli kurumsal yapılar ortaya çıkarmıştır. Toplum yaşamsal ihtiyaçlarını karşılamak üzere çeşitli kurumlar kurmuştur. Bu kurumlar içinde en önemlisi ise kuşkusuz okul olmuştur. Kurumsallaşma yaşamın bir gereğidir. Özellikle ekonomik kurumlarla eğitim kurumları arasındaki ilişki uzmanların dikkatini çekmiş ve üzerinde çalışmalar yapılmıştır. Bu bağlamda eğitim ile ekonominin değişkenleri arasında ilişki kurularak açıklanmaya çalışılmıştır. Bu ilişkilerden biri de eğitim ile ekonomi arasında nasıl bir ilişki bulunduğudur.

Son yıllarda ülkelerin kalkınmışlık düzeyleri ifade edilirken, kişi başına düşen millî gelirin önemi vurgulanmaktadır. Bunun yanında ülkelerin sahip olduğu işgücünün potansiyelinin önemi vurgulanmaktadır. Eğitimin, kalkınmanın, verimliliğin, iyi bir gelirin, üretimin, bilinçli üretici ve tüketici, iyi bir yurttaş olmanın en önemli araçlarından biri olarak görülmesi nedeniyle, insana yapılan yatırım değerli bir yatırım olarak görülmektedir.

Eğitimin ekonomik temelleri, ekonomi biliminin ilke ve kavramlarının eğitim bilimlerine uygulanmasından oluşmaktadır. Eğitimin ekonomik temelleri ile eğitimin planlaması bir birini tamamlayan birer değişken olarak ele alınmaktadır. Eğitim bilimleri ekonominin kavramlarını kullanarak eğitimin bu alanına çözüm getirmeyi amaçlamaktadır. Bu bağlamda yapılan araştırmalarda eğitim ile kalkınmanın birbirini etkilediği saptanmıştır. Ekonomide olduğu gibi eğitimde de girdi, işlem, çıktı, dönüt gibi ögeler vardır. Eğitim sisteminin çıktısı insandır. Eğitimin çıktısı olumlu olursa ekonomiye olumlu katkıda bulunacaktır. Ekonomide olduğu gibi eğitimde de girdi ile çıktı arasındaki verimlilik önemlidir.

Verimlilikte kaynak kullanımı önemlidir. Bunun için eğitim maliyetlerinin iyi hesaplanması gerekmektedir. Uzmanlar ülkelerin ekonomik düzeyi ile bireylerin gelirleri arasında olumlu bir ilişkinin bulunduğunu saptamışlar.

KAYNAKÇA

Açıkgöz, K. (1989) "Az Gelişmiş Ülkelerde Eğitim", Eğitim Bilimleri Sempozyumu, İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya.

Adem, M. (1993) Ulusal Eğitim Politikamız ve Finansmanı, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayını, Ankara.

Adem, M. (1983) "İstihdam İş ve Eğitim Planlaması" Eğitim Bilimleri dergisi Cilt:16, sayı:1 Ankara.

Akalın, G. (1986). Kamu Ekonomisi, No:54, Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Yayınları.

Barro R. (1991) "Economic Growth in a cross-section of countries" Quarterly Journal of Economics 106.

Başaran, İ. E. (1984) Eğitim Bilimine Giriş, Sevinç Matbaası, Ankara.

Behrman, F., and other (1999). Women's Schooling, Home Teaching and Economic Growth" The Journal Political Economy 107.

Benson, C. (1994) (Çeviren Kavak, Y, Burgaz B) Eğitim Ekonomisi-Seçilmiş Yazılar, Personel Geliştirme Merkezi Yayınları, Ankara.

Coombs, P., H., Jacques, H. (1987), Cost Analysis in Education: A Tool for Policy and Plannig. The World Bank, Jhons Hopkins University Press, Baltimore.

Çoban, O. (2001) "Bilgi Toplumunda Eğitimin Verimlilik ve İktisadi Büyüme Üzerine Etkileri: Teorik Bir Analiz", I. Ulusal Bilgi, Ekonomi ve Yönetim Kongresi.

Coroms H. P. (1972) Çeviren Mıhçıoğlu, Cemal, Eğitim Planlaması Nedir, MEB Talim Terbiye Dairesi Yayınları, Ankara.

Dinçer, M. (2002). "Cumhuriyet'in İlanından Buyana Eğitimde Verimlilik Konusuna Bir Bakış", Ege Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı: 2.

Ertürk, S. (1984) Eğitimde Program Geliştirme, Yelkentepe Yayınları: 4, Ankara

Fidan, N., Erdem, M. (1991) Eğitime Giriş, Alkım Kitabevi, Ankara.

Güngör, G., Göksu, Alper (2013) Türkiye'de Eğitimin Finansmanı ve Ülkeler Arası Karşılaştırma, Celal Bayar Üniversitesi, Yönetim ve Ekonomi Dergisi 20(1).

Hanson, John W. ve Cole S. (1996). Brembeck, Education and the Development of Nations, New York; Holt, Rinehart ve Winston.

Hesapçıoğlu, M. (1989). Eğitim Planlaması ve Yönetimi, No:472, İstanbul: Marmara Üniversitesi Yayınları.

Hesapçıoğlu, M., İnsan kaynakları Yönetimi ve Ekonomisi, Beta Basım, Yayın Dağıtım, İstanbul, 1994, s. 76.

J Hallak (1974) (Çeviren, Mahmut Adem) Eğitimde Maliyet ve Harcamalar, Talim Terbiye Dairesi Yayınları, Ankara.

Kaptan, S. (1984) "Kalkınmada Eğitimin yeri" Eğitim Bilimleri Sempozyumu Yayın No 136, Ankara.

Karagül, M. (2003). Beşerî Sermayenin Ekonomik Büyümeyle İlişkisi ve Etkin Kullanımı, Akdeniz İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, Cilt 5, Antalya.

Karakütük Kasım ve Diğerleri(2003) Öğretmenlik Mesleğine Giriş, Anı Yayıncılık, Ankara. Kavak,Y. , Burgaz , B. (1994) Eğitim Ekonomisi (Seçilmiş Yazılar) Pegema No: 14, Ankara.

Kavak, Y, Burgaz,B (1994) Eğitim Ekonomisi. Seçilmiş Yazılar, Ankara, Pegem Yayınları, Yayın No: 14.

Koç H. (2006). "Eğitim Sisteminin Finansmanı" Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı: 20.

Lipin, S (1997): "Şirket Evliliklerini Ateşleyen Faktör Küresel Gelişme", The Wall Street Journal, 21.07.07.

Mankıw, N./Romer, G. D. / Weil, D.N. (1992), "A Contribution to the Emprics of Economic Growth," Quanterly Journal of Ekonomics, 152.

Petratis, P.E., and Stamatakis D. (2002) Growth end Education Level's A Comparative Analysis" Economics of Education Reviews 21.

Psacharopoulos, G (1998) "Education and Development A Review" The World Bank Research Observer, Vol. 3, No: 1 s. 99.

Savaş, V.F (1974) Kalkınma Ekonomisi, Sermet Matbaası, İstanbul.

Serin, N. (1977) Eğitim Ekonomisi, A.Ü. Eğt. Fak. Yayın No: 77, Ankara.

Serter, N. (1999) İşsizlik ve Çözüm, İşveren TİSK, Cilt 37, İstanbul.

Shavit Y, Walto, M. (1998) From School to Work: A comparative Study of Educational Qualifications and Occupational Desinations. New York Oxford University Press.

Temelli, S. (2001) Türkiye'de Bütçe, Toplum ve Piyasa İlişkisi, İktisat Dergisi, Sayı:420.

Tezcan, M (1996) Eğitim Sosyolojisi,Feryal Matbaası, Ankara.

TUZCU, Gökhan (2006), "Eğitimde Vizyon 2023 Ve Avrupa Birliği' ne Giriş Süreci" http://portal.ted.org.tr/yayinlar/EgitimdeVizyon2023veAvrupa Birliğine Giriş Süreci.

UNESCO İstatistik Bölümü (2001), Eğitim ve Okuryazarlık.

Ünal, I.L (1985). Eğitimin Ekonomik Değeri, Eğitim ve Bilim Dergisi, Türk Eğitim Derneği Yayınları, Sayı: 75.

Ünal,I, L. (1985) "Eğitim ve Kalkınma", Eğitim ve Bilim, Cilt:10, Sayı:55, Mayıs.

Ünal, L. Işıl(1996) Eğitim ve Yetiştirme Ekonomisi, Epar Yayınları.

Wykstra, R. A, (1971). *Education and the Economics of Human Capital*. New York: Free Press.

Yavilioğlu, C. (2002) Kalkınmanın Anlambilimsel Tarihi ve Kavramsal Kökenleri, Cumhuriyet Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, Cilt 3, Sayı:2.

Yurt İ, (1994) Devlet Planlama Teşkilatında Eğitim Planlaması ve Uygulaması, AİBÜ Kültürel Etkinlikler, Bolu.

EĞİTİMİN HUKUKÎ TEMELLERİ

Doç. Dr. Kemal Oğuz ER*

1. GİRİŞ

Yüzyıllardır toplu olarak bir arada yaşayan insanlar bu beraberlikten doğan çeşitli sorunlarının, anlaşmazlıkların çözümünde başvurulmak üzere bütün toplumun uymak zorunda olduğu birtakım yazılı veya yazısız kurallar oluşturmuşlardır. Gerçek amacı, toplumda çatışmalara neden olmadan uyumlu bir biçimde birlikte yaşamayı sağlamak olan bu kurallardan yazılı olanları sade bir tanımlama ile "hukuk" olarak nitelendirilirken diğer kuralları Akyüz (1981), Bilge (1983) ve Görgün (1994) "din", "ahlâk" ve "görgü kuralları" olarak sınıflandırmaktadır.

Din, ahlâk ve görgü kuralları ile karşılaştırıldığında yazılı olması ve devletin ilgili organları tarafından belirlenmesinden dolayı daha güvenilir olan hukuk kuralları, diğerleri gibi kişiden kişiye, düşünceden düşünceye, toplumdan topluma hatta aileden aileye değişmediği yani çok daha nesnel olduğu için toplum yaşamını düzenleyen kuralların en önemlisi olarak gösterilmektedir.

Bilge (1983) herkesin üzerinde birleşeceği bir hukuk tanımının yapılmasının zor olduğunu belirtmekle birlikte hukuku; "toplum hayatında kişilerin birbirleriyle ve toplumla olan ilişkilerini düzenleyen ve uyulması kamu gücü ile desteklenmiş bulunan sosyal kurallar bütünü" olarak tanımlamaktadır (Bilge, 1983, 24).

Görgün (1994, 32) hukuku "şekli" ve "özlü" olmak üzere iki ayrı şekilde tanımlamıştır:

Şekli tanım: Hukukun sadece konusu ve kaynağı hareket noktası alınarak yapılan ve amacını ihmal edip hukukun müspet yönünü ele alan tanımdır: "Hukuk, toplum yaşamını düzenleyen ve devlet müeyyidesi ile kuvvetlendirilmiş bulunan kurallar bütünüdür".

Özlü tanım: Özlü tanımda hukukun müspet yönü yanında fikri yönü de gösterilir: "Hukuk, toplumun genel yararını veya ortak iyiliğini sağlamak amacıyla (biçimi ne olursa olsun, kral veya parlamento, diktatör ve halk meclisi) yetkili makam tarafından konulmuş ve etkinliğini sağlamak için, ilke olarak, müeyyide ile güçlendirilmiş bir toplu yaşam kuralıdır".

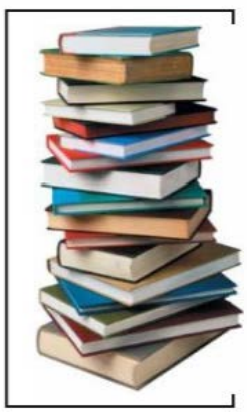
Türk Dil Kurumu (1983) ise hukuk kavramını beş ayrı anlamda tanımlamaktadır:

* Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi Öğretim Üyesi

1. Toplumu düzenleyen ve devletin yaptırım gücünü belirleyen yasaların tümü. 2. Bu yasaları konu alan bilim. 3. Yasaların ceza ile ilgili olmayıp alacak verecek gibi davaları ilgilendiren bölümü. 4. Haklar. 5. Ahbaplık, dostluk.

Görgün (1994), hukukun sağlamaya çalıştığı temel amacın, toplum yaşamında bir düzenin egemenliğini sağlamak olduğunu ifade etmektedir. Görgün'e (1994) göre hukuk toplum düzenini ve barışı, toplumda güvenliği, eşitliği ve adaleti gerçekleştirmeye çalışmaktadır. Bilge ise (1983) hukukun genel olarak; toplum yaşamını düzenleme, sosyal ihtiyaçları karşılama ve adalet düşüncesini gerçekleştirme amaçlarını gerçekleştirmeye yöneldiğini belirtmektedir. Bilge (1983), insanın varlığını korumak ve geliştirmek için toplu yaşamak zorunda olduğunu toplu yaşamın sağlanabilmesi içinde güçlünün zayıfı ezmemesi, anarşinin egemen olmaması yani belli bir düzenin sağlanabilmesi için hukuk kurallarına ihtiyaç duyulduğunu ifade etmektedir.

İnsanoğlunun varlığını sürdürebilmesi için gerekli olan şeylerden biri de "eğitim"dir. Toplumun yaşaması ve kalkınmasını devam ettirmek için, gelenek, görenek, din ve ahlâk kurallarının, toplumun yaşam tarzının gelecek nesle aktarılması için, ayrıca, bireyin değişen yaşam şartlarına uyum sağlayabilmesi ve yaşamına devam edebilmesi, gerekli olan bilgi ve becerileri kazanabilmesi için eğitim insan yaşamında çok önemli bir yer tutmaktadır.



Eğitim genel anlamda bireyde davranış değiştirme süreci olarak tanımlanmaktadır (Demirel, 2006, 6). Eğitim sadece okulla sınırlandırılmamaktadır. Eğitimin gerçekleşmesi için beklenen davranış değişikliği sadece okullarda değil aynı zamanda ailede, sokakta, parkta, kahvelerde, ibadethanelerde de vb. olabilmektedir. Günümüzde bireyin okulda geçirdiği zaman, okul dışında geçirdiği zamanın yanında daha az yer tutmaktadır. Varış (1998) okula başlayan çocuğun, o güne değin altı yıl içinde pek çok şey öğrendiğini, okul saatleri dışında bireyin sosyal ve doğal çevre ile etkileşim halinde olduğunu belirtmektedir. O halde eğitim okula gelmeden önce ailede, çevrede ve okul sırasında da okula paralel olarak çevrede süregelmektedir (Varış, 1998, 7).

Birey ister informal anlamda evde, sokakta, parkta vb. isterse de okulda formal anlamda eğitim almış olsun, eğitim bireyler için alınması gereken bir haktır ve bireyin bu hakkı devlet tarafından yapılan anayasa ve yasalarla güvence altına alınmıştır. Örneğin Anayasamızın 42. maddesinde, eğitim ve öğrenim hakkı ve ödevi, eğitim hakkının devletin güvencesinde olduğu ve ne şartlar ve hangi kurallara göre yapılacağı aşağıdaki gibi ifade edilmiştir:

Kimse, eğitim ve öğrenim hakkından yoksun bırakılamaz. Öğrenim hakkının kapsamı kanunla tespit edilir ve düzenlenir. Eğitim ve öğretim, Atatürk ilkeleri ve inkılâpları doğrultusunda, çağdaş bilim ve eğitim esaslarına göre, devletin gözetim ve denetimi altında yapılır. Bu esaslara aykırı eğitim ve öğretim yerleri açılamaz. Eğitim ve öğretim hürriyeti, Anayasa'ya sadakat borcunu ortadan kaldırmaz. İlköğretim, kız ve erkek bütün vatandaşlar için zorunludur ve devlet okullarında parasızdır. Özel ilk ve

orta dereceli okulların bağlı olduğu esaslar, devlet okulları ile erişilmek istenen seviyeye uygun olarak, kanunla düzenlenir. Devlet, maddî imkânlardan yoksun başarılı öğrencilerin, öğrenimlerini sürdürebilmeleri amacı ile burslar ve başka yollarla gerekli yardımları yapar. Devlet, durumları sebebiyle özel eğitime ihtiyacı olanları topluma yararlı kılacak tedbirleri alır. Eğitim ve öğretim kurumlarında sadece eğitim, öğretim, araştırma ve inceleme ile ilgili faaliyetler yürütülür. Bu faaliyetler her ne suretle olursa olsun engellenemez. Türkçeden başka hiçbir dil, eğitim ve öğretim kurumlarında Türk vatandaşlarına ana dilleri olarak okutulamaz ve öğretilemez. Eğitim ve öğretim kurumlarında okutulacak yabancı diller ile yabancı dille eğitim ve öğretim yapan okulların tâbi olacağı esaslar kanunla düzenlenir. Milletlerarası antlaşma hükümleri saklıdır. (http://www.anayasa.gen.tr/1982ay.htm).

Hukuk bireylerin eğitim haklarını güvence altına almakla beraber, eğitim öğretimin yapıldığı ortamlarda belli başlı düzenlemelerin yapılmasına ve öğretimin sağlıklı bir şekilde gerçekleştirilmesine olanak sağlamaktadır. Ayrıca, eğitim ile ilgili ortaya çıkan bazı sorunların çözümünde yine hukuka başvurularak sorunlar çözülmeye çalışılmaktadır.



Akyüz (1981), çocuk yuvasından başlayarak ilköğretim, ortaöğretim, yükseköğretim ve hizmet içi eğitim kurumlarına kadar bu kurumları ilgilendiren kuralların, düzenlemelerin, sistemli açıklamaların "eğitim hukuku" ile ilgili olduğunu ifade etmektedir. Eğitim hukuku örgün eğitim kurumlarının organizasyonu, hukukî durumu, temel yapısı, yönetim biçimi, organları arasındaki ilişkileri, bunların temel hak ve görevlerini, öğretmen öğrenci gibi doğrudan doğruya okul içinde, içinde bulunmakla beraber veli gibi okulla ilişkisi olan kişilerin hukukî durumlarını düzenleyen hukuk kurallarının tümüdür (Akyüz, 1981, 38).

Eğitim kurumları ile ilgili olan bütün yasal düzenlemeler eğitim hukuku ile yapılırken okul çağında olmayan bireylerin hakları "Çocuk Hukuku" altında başka bir hukuk dalı ile yapılmaktadır. Örneğin Türkiye'nin de 1989 da 191 ülke ile birlikte imzaladığı "Çocuk Hakları Sözleşmesi" gibi hukuksal düzenlemelerle, okul çağında olmayan bireylerin hakları garanti altına alınmıştır.

2. HUKUKUN TEMEL KAVRAMLARI

2.1. Anayasa: Anayasa, bir devletin kuruluşunu, örgütlenişini, temel organlarının işleyişini ve birbirleriyle olan ilişkilerini, devlet iktidarının el değiştirmesini düzenleyen ve kişilerin hak ve özgürlüklerini güvence altına alan kurallar bütünüdür (Odyakmaz, Kaymak ve Ercan, 2006, 3).



Görgün (1994), anayasayı devletin temeli olarak tanımlamakta, devletin anayasaya göre biçimlendiğini (cumhuriyet, monarji gibi), kurulduğunu (devleti oluşturan kurumların örgütlenmesi) ve işlediğini (görevlerini yerine getirmesi) ifade etmektedir. Ayrıca, vatandaşların temel hak

ve özgürlüklerinin de anayasada düzenlenmiş ve güvence altına alınmış olduğunu ve bu nedenle anayasanın yazılı hukuk kurallarının hiyerarşik sıralanmasında en üstte olduğunu belirtmektedir (Görgün, 1994, 44).

Odyakmaz, Kaymak ve Ercan (2006), anayasanın hem **siyasal** hem de **hukuksal** bir belge olduğunu açıklamaktadır:

Siyasal bir belgedir: Çünkü anayasa, devleti kuran ve vatandaşların temel hak ve özgürlüklerini koruyan başlıca belgedir. Ayrıca siyasal sistemi doğrudan etkileyen, başta seçimler olmak üzere birçok siyasal kurum ve kural, doğrudan anayasayla düzenlenmiştir.

Hukuksal bir belgedir: Çünkü anayasa, en üst hukuk normudur. Başta kanunlar olmak üzere bütün hukuk kaynakları anayasaya uygun olmak zorundadır (Odyakmaz, Kaymak ve Ercan, 2006, 3).

Gözler (2004), Anayasaların, klasikleşmiş bir ayrıma göre, "yazılı-yazısız" ve "katı-yumuşak" şeklînde ayrımlara tâbi tutulduğunu açıklamaktadır.

2.1.1. Yazılı Anayasa–Yazısız Anayasa

1. Yazılı Anayasa: "Yazılı anayasa", bir anayasa içinde olması düşünülebilecek kuralların yetkili bir organ tarafından belirli bir belge içinde toplanmasıdır".

2. Yazısız Anayasa: "Yazısız anayasa, her şeyden önce "yazılı" anayasanın karşıtıdır. "Yazısız anayasa"ya, "teamülî anayasa veya "geleneksel anayasa" da denir. Bu tür anayasa, toplum içinde uzunca bir süre kesintisiz olarak tekrarlanan ve bağlayıcı olduğuna inanılan uygulamalardan oluşur. Yazısız anayasanın en bilinen örneği İngiltere'dir. İngiltere'de devletin temel kuruluşunu düzenleyen kurallardan önemli bir kısmı teamülî niteliktedir. Bu kurallar belirli bir konuda anayasal organların uzunca bir zaman boyunca düzenli olarak tekrarlanan uygulamalarından oluşmaktadır. Bu uygulamalar konusunda anayasal organlarda ve kamuoyunda bir konsensus vardır. Örneğin Kraliçenin çoğunluk partisinin liderini başbakan olarak ataması, Başbakanın Avam Kamarası üyesi olması, Avam Kamarasının güvenini yitiren Kabinenin istifa etmesi, Avam Kamarası Başkanının tarafsız olması, Kraliçenin kanunları veto etme yetkisini kullanmaması birer yazısız anayasa kuralıdır. Hiçbir yerde yazılı olmamalarına rağmen bu kurallara çok eski zamanlardan beri uyulmaktadır. Örneğin İngiltere'de bir Kral veya Kraliçenin bir kanunu veto ettiği, 1707 yılından bu yana görülmemiştir" (Gözler, 2004, 15).

2.1.2. Yumuşak Anayasa-Katı Anayasa

1. Yumuşak Anayasa: "Normal kanunlarla aynı usullerle ve aynı organlarca değiştirilebilen anayasa olarak tanımlanmaktadır. Yazısız anayasalar, niteliği gereği yumuşak niteliktedirler. Örneğin İngiltere Anayasası yazısız olması nedeni ile yumuşak bir anayasadır".

2. Sert (katı) Anayasa: "Normal kanunlardan daha farklı organlarca ve daha zor yöntemlerle değiştirilebilen anayasalardır. Yazılı anayasaların büyük çoğunluğu katı

niteliktedir. Yazılı olmasına rağmen yumuşak anayasalar da vardır. Örneğin 1921 Anayasası, yazılı olmasına rağmen, değiştirilme yöntemini öngörmediği için yumuşak bir anayasadır" (Odyakmaz, Kaymak ve Ercan, 2006, 6).

Odyakmaz, Kaymak ve Ercan (2006), bir anayasanın sert olduğunu gösteren belirtileri şöyle açıklamaktadırlar:

- **Değiştirilemeyecek maddeler içermesi:** Bir anayasa bazı maddelerinin değiştirilmesi yasaklıyorsa, o anayasa katıdır.
- **Halk oylaması usulüne yer vermesi:** Yasalar için aranmamasına karşın, bir anayasanın değiştirilebilmesi için değişiklik teklifinin halk oylamasına sunulması gerekiyorsa, bu anayasa katıdır.
- **Değiştirilmesi için özel çoğunluk aranması:** Anayasanın değiştirilmesi için yasalar için aranmamasına karşın, parlamento üye tamsayısının salt çoğunluğu ya da parlamentonun üye tamsayısının beşte üçü, üçte ikisi, dörtte üçü gibi bir nitelikli çoğunluk aranıyorsa, o anayasa katıdır (Odyakmaz, Kaymak ve Ercan, 2006, 6).

2.2. Kanun (Yasa): Anayasanın yetkili kıldığı organ tarafından yazılı bir şekilde ve bu ad altında tespit edilmiş bulunan genel sürekli ve soyut hukuk kurallarıdır



(Bilge, 1994, 50). Kanunu çıkartacak olan yetkili organı her devletin anayasası belirlemektedir. Türkiye Cumhuriyeti'nde kanun koymak, değiştirmek ve kaldırmak yetkisi Türkiye Cumhuriyeti 1982 Anayasasının 87. maddesi ile hükümete ve Türkiye Büyük Millet Meclisi'ne verilmiştir.

MADDE 87. – (Değişik: 3.10.2001-4709/28 md., 7.5.2004-5170/6 md.) **Türkiye Büyük Millet Meclisinin görev ve yetkileri, kanun koymak, değiştirmek ve kaldırmak;** Bakanlar Kurulunu ve bakanları denetlemek; Bakanlar Kuruluna belli konularda kanun hükmünde kararname çıkarma yetkisi vermek; bütçe ve kesin hesap kanun tasarılarını görüşmek ve kabul etmek; para basılmasına ve savaş ilânına karar vermek; milletlerarası antlaşmaların onaylanmasını uygun bulmak, Türkiye Büyük Millet Meclisi üye tamsayısının beşte üç çoğunluğunun kararı ile genel ve özel af ilânına karar vermek ve Anayasanın diğer maddelerinde öngörülen yetkileri kullanmak ve görevleri yerine getirmektir (http://www.tbmm.gov.tr /Anayasa.htm).

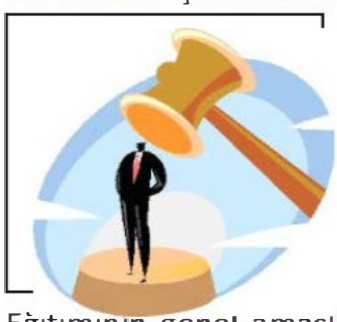
Bilge (1994) kanunların yazılı olmaları gerektiğini, bunun kanunu örf ve adetten ayırmaya yarayan en önemli husus olduğunu belirtmektedir. Ayrıca, kanunların genel ve sürekli olmaları gerektiğini ifade etmektedir. Kanunlar tek bir olayı değil, aynı durumda olan bütün kişileri ve aynı vasıfları taşıyan bütün olayları içerisine almalıdır. Kanun hükmü, devletin egemenliği altında bulunan bütün ülkeyi kapsar ve yürürlükte olduğu sürece geçerlidir (Bilge, 1994, 51).

Bilge (1994), "Medeni Kanun" veya "Ceza Kanunu" gibi bazı kanunların çok geniş kapsamlı olduğunu bütün ülkeyi ilgilendirdiğini söylerken, "İş Kanunu" veya "Devlet Memurları Kanunu" gibi kanunların daha dar kapsamlı olduğunu ve sadece ilgili kesimi

ilgilendirdiğini açıklamaktadır. Bunların yanı sıra sadece kişiye has çıkarılan kanunlarda vardır. Örneğin Mustafa Kemal'e Atatürk soyadının verilmesi.

Türkiye'de eğitimi ilgilendiren kanunlardan bazıları şunlardır: Millî Eğitim Temel Kanunu, Yabancı Dil ve Eğitimi ve Öğretimi Kanunu, Yükseköğretim Kanunu, Çıraklık ve Meslek Eğitimi Kanunu, İlköğretim ve Eğitimi Kanunu vb.

2.3. Kanun Hükmünde Kararname: Kanun hükmünde kararname, Anayasanın 91. maddesi gereğince Bakanlar Kurulu tarafından, Türkiye Büyük Millet Meclisi'nin verdiği yetkiye dayanılarak çıkarılmaktadır. Temel haklar, kişi hakları ve ödevleri ile siyasî haklar ve ödevler hakkında (sıkıyönetim ve olağanüstü haller dışında) kanun hükmünde kararname düzenlenememektedir. Sıkıyönetim ve olağanüstü hallerde, Cumhurbaşkanının Başkanlığında toplanan Bakanlar Kurulunun kanun hükmünde kararname çıkarmasına ilişkin hükümler saklıdır. Kanun hükmünde kararnameler, Resmî Gazetede yayımlandıkları gün yürürlüğe girmektedirler. Ancak, kararnamede yürürlük tarihi olarak daha sonraki bir tarih de gösterilebilmektedir. Kararnameler, Resmî Gazetede yayımlandıkları gün Türkiye Büyük Millet Meclisine sunulmaktadır (http://www.anayasa.gen.tr/1982ay.htm).



Eğitimle ilgili Kanun hükmünde kararnamelere örnek olarak amacı özel eğitim gerektiren bireylerin, Türk Millî Eğıtımının genel amaçları ve temel ilkeleri doğrultusun da, genel ve meslekî eğitim görme haklarını kullanabilmelerini sağlamaya yönelik esasları düzenlemek olan "**Özel Eğitim ile İlgili Kararname**" verilebilir (http://mevzuat.meb. gov.tr html /104.html).

2.4. Tüzük: Kanunlardan sonra gelen en güçlü hukukî metinlerdir. Tüzükler Bakanlar Kurulu tarafından kanunlarda konulan genel nitelikteki kuralları açıklamak ve böylelikle onların daha kolaylıkla uygulanabilmesini sağlamak amacıyla çıkarılmaktadır. Tüzükler Kanuna aykırı olmamak şartıyla ve Danıştay'ın incelemesinden geçirildikten sonra çıkartılmaktadır. Tüzükler Cumhurbaşkanınca imzalandıktan sonra kanunlar gibi yayımlanmaktadır (http://www.anayasa.gen.tr/ 1982ay.htm).

Eğitimle ilgili çıkarılan tüzüklere örnek olarak; Millî Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulu Tüzüğü ile Tebligat ve Türk Bayrağı Tüzüğü verilebilir.

2.5. Yönetmelik: Yönetmelikler, bir (veya birkaç) bakanlık veya bir kamu kuruluşu tarafından, bu kuruluşun görev alanındaki kanun ve tüzüklerin uygulanmasını sağlamak amacıyla çıkartılan hukuk metinleridir (Görgün, 1994, 47). Yönetmelik çıkarmak yasama ve veya yargılama tasarrufu olmayıp sadece idarî nitelikte bir işlemdir. Yönetmelikler kanuna aykırı olamayacakları gibi, tüzüğe aykırı hükümleri taşımaları da mümkün değildir. Üniversitelerin kayıt ve sınav yönetmelikleri, Yükseköğrenim kredi ve yurtlar kurumu burs- kredi yönetmeliği eğitim ile ilgili kurumların çıkarmış olduğu yönetmeliklere örnek olarak verilebilir.

2.6. Kararname: Anayasada düzenlenmemiş, geleneksel bir işlem türüdür. Belirli makamların (Bakanlar kurulu veya bir bakan+Başbakan) aldığı kararların yazılı şekle dökülmüş halidir. Kısacası, "kararname", belli makamların kararlarının yazılı şekline

verilen isimdir. Üst düzeydeki memurların (müsteşar, genel müdür vb) atamaları da kararnamelerle olmaktadır.

2.7. Yönerge: Çok belirgin bir konuda yetkili amirin, uygulamanın nasıl yapılacağını göstermek için yaptığı düzenlemedir. Başka bir deyişle bir işin nasıl yapılacağını gösteren metindir. Yönergelere örnek olarak İlköğretim Kurumları, Ortaöğretim Kurumları Spor Yarışmaları Yönergesini, Millî Eğitim Bakanlığı Bayrak Törenleri Yönergesini, Kütüphane haftası kutlama yönergesi verilebilir.

2.8. Genelge: Yasa ve yönetmeliklerin uygulanmasına yol göstermek, herhangi bir konuyu aydınlatmak, dikkat çekmek üzere ilgililerine gönderilen yazıdır (http://www.tdk.gov.tr). Millî Eğitim Bakanlığı da kendisine bağlı kurumları ilgilendiren bazı emir ve duyuruları genelgelerle duyurmaktadır. Örneğin: Disiplin Hükümlerinin uygulanması Konulu Genelge, OKS Tercih ve Yerleştirme İşlemleri ile İlgili Genelge vb.

3. TANZİMAT'TAN GÜNÜMÜZE ANAYASALARIMIZDA EĞİTİM

Yukarıda kısaca devletin temeli olarak açıklanan anayasanın Türk tarihindeki ilk örneği, bugünkü anlamda bir anayasa olmamasına rağmen, 1808 yılında imzalanan **Sened-i İttifak**'tır. Bu belgeden sonra 1839'da çıkarılan **Tanzimat Fermanı**'nı daha sonra 1856'da çıkarılan **Islahat Fermanı** takip etmiştir. Bugünkü anlamda ilk anayasa ise (ilk Osmanlı Anayasası) 23 Aralık 1876'da ilan edilen **Kanun-i Esasi**'dir. 1878 yılında resmen yürürlülükten kaldırılmamakla beraber, fiilen uygulamadan kaldırılan Kanun-i Esasi İkinci Meşrutiyet'in ilanıyla beraber bazı değişikliklerle beraber 1909'da tekrar yürürlülüğe girmiştir. Daha sonra Kurtuluş Savaşında 21 Ocak 1921'de **Teşkilatı Esasiye Kanunu** yürürlüğe girmiştir. Kanun-i Esasiyi yürürlükten kaldırılmamakla birlikte, bu anayasa ile egemenliğin kayıtsız şartsız millete ait olduğu kabul edilmiştir. **1924 Anayasası** (Teşkilat-ı Esasiye), **1961 Anayasası** ve en son **1982 Anayasası** yürürlülüğe girmiştir. Aşağıda Türk Anayasalarının bazı temel özellikleri ve eğitim ile ilgili yer alan maddeleri verilmektedir:

3.1. Sened-i İttifak (1808): Osmanlı İmparatorluğu'nun ilk anayasal belgesidir. Bu belgede Sadrazamın da yönetime katılacağı hükmü yer almıştır. Bu hükümle, devlet yetkilerinin paylaşılması konusunda küçük bir adım atılmıştır (Odyakmaz, Kaymak ve Ercan, 2006, 7-8).



3.2. Tanzimat Fermanı (Gülhane Hatt-ı Hümâyûnu) (1839): Anayasal gelişmelerin ikinci adımını teşkil etmektedir. Bu fermanda, bütün uyruklar için can, mal ve ırz güvenliği, mali güce göre vergileme, askerlik işlerinin bir düzene bağlanacağı, devlet harcamalarının kanuna dayanacağı, yargılama hakkı ve yargının aleniliği, mülkiyet hakkı, müsadere yasağı, eşitlik ilkesi gibi hükümlere yer verilmiştir (Odyakmaz, Kaymak ve Ercan, 2006, 7-8). Tanzimat Fermanı'nda eğitim ile ilgili bir madde bulunmamasına rağmen Akyüz (1989) bu dönemde özellikle örgün eğitim alanında büyük çabalar gösterildiğini örneğin,

birçok okulun açıldığını, medrese dışındaki örgün eğitimde ilk-orta-yüksek şeklinde bir derecelemeye gidildiğini vb. ifade etmektedir.

3.3. Islahat Fermanı (1856): Tanzimat fermanı Islahat Fermanı ile pekişmiştir. Din farkı gözetilmeksizin bütün uyruklara eşit davranılacağı hükmü yer almıştır. Fermanlar, hukuk devletine geçişin ilk adımlarıdır. İlk defa padişahın yetkilerini sınırlayan hukukî bir belge ortaya konulmuştur (Odyakmaz, Kaymak ve Ercan, 2006, 7-8). Islahat Fermanında eğitim konusu tek bir madde ile ele alınmıştır. Islahat Fermanı gayri Müslim azınlıklara kendi eğitim müesseselerini kurma (cemaat olarak okullar açma ve geliştirme), Müslüman okullara girme hakkı ve eğitimde bağımsızlık gibi birtakım yeni imtiyazlar sağlamaktadır. 1869 tarihli Maarif-i Umumiye Nizamnamesi Türk olsun olmasın Osmanlı tebaasının ve yabancıların özel okul açmaları konusunu aşağıdaki iki madde ile düzenlemiştir:

Md. 129. Özel okullar, toplumlar ya da Osmanlı veya yabancı devletlerin tebaası fertler tarafından ücretli veya ücretsiz olarak kurulan okullardır. Masrafları kurucuları ya da bağlı oldukları vakıfları karşılar.....

Md. 130. Özel okullarda çocukların uygunsuz hareketleri ve tembellikleri nedeniyle dövülmesi ve onlara yakışıksız sözler söylenmesi yasaktır. Bu çocuklar özel talimata göre cezalandırılacaklardır (Akyüz, 1982, 194-195).

3.4. Kanun-i Esasi (1876): İlk Osmanlı Anayasasıdır. Fransız ve Belçika Anayasalarından etkilenerek hazırlanmıştır ve 119 maddeden oluşmuştur. Kanun-i Esasinin temel haklar bölümünde, vatandaşlık hakkı, kanun önünde eşitlik, kişi hürriyeti ve dokunulmazlığı, ibadet hürriyeti, basın özgürlüğü, ticaret serbestisi, dilekçe hakkı, ***eğitim özgürlüğü***, kamu hizmetine girme hakkı, mal güvenliği, angarya ve işkence yasağı, tabii yargı ilkesi gibi haklara yer verilmiştir (Odyakmaz, Kaymak ve Ercan, 2006, 7-8). Akyüz (1989,265), Kanun-i Esasi de yer alan eğitim ile ilgili maddeleri aşağıdaki gibi açıklamaktadır:

Kanun-i Esasi'nin 15. maddesi: "Öğretim işini (konusunu) herkes özgürce yapabilir, belirli kanuna uymak şartıyla her Osmanlı genel ve özel öğretim yapmaya izinlidir".

Kanun-i Esasi'nin 16. maddesi: "Osmanlı ülkesinde bulunan çeşitli dinsel inanıştaki toplumların din ve inanışlarına ilişkin öğretim yöntemi ve biçimine dokunulmayacaktır". Ancak, ülkedeki tüm mektepler Devletin denetimindedir.

3.5. Teşkilatı Esasiye Kanunu (1921): Bu anayasa ile egemenliğin kayıtsız ve şartsız millete ait olduğu kabul edilmiştir. 1921 Anayasası Türkiye Cumhuriyeti Anayasaları içinde tek yumuşak anayasadır ve niteliği çoğunluk aranmadan yapılmış olmasıdır. Bu anayasada Devlet güçleri TBMM'de toplanmıştır (Odyakmaz, Kaymak ve Ercan, 2006, 7-8).

3.6. 1924 Anayasası (Teşkilat-ı Esasiye): 1924 Anayasasının 87. maddesinde geçen "İptidai tahsil bütün Türkler için mecbûrî ve Devlet mekteplerinde meccanîdir" (www.anayasa.gen.tr/1924ay.htm) ifadesi ile ilköğretimi bütün Türkler için mecburi ve devlet okullarında parasız yapmıştır. 1924 Anayasası'nın 80. maddesinde de "Hükümetin nezaret ve murakebesi altında ve kanun dairesinde her türlü tedrisat serbesttir" ifadesi ile de eğitim-öğretimin devletin denetiminde olduğu ifade

edilmiştir. "10 Ocak 1945 yılında çıkarılan bir yasa ile Anayasanın dili baştan sona Türkçeleştirilmiş ve "Teşkilat-ı Esasiye Kanunu", "Anayasa" adını almıştır (Odyakmaz, Kaymak ve Ercan, 2006, 7-8).

3.7. 1961 Anayasası: 1961 Anayasası'nda yer alan eğitimle ilgili maddeler aşağıda verilmiştir:

- ✓ .....Din eğitim ve öğrenimi, ancak kişilerin kendi isteğini ve küçüklerin de kanuni temsilcilerinin isteğine bağlıdır..... **(Madde 19).**
- ✓ Herkes, bilim ve sanatı serbestçe öğrenme, öğretme, açıklama, yayma ve bu alanlarda her türlü araştırma hakkına sahiptir. Eğitim ve öğretim, Devletin gözetim ve denetimi altında serbesttir. Özel okulların bağlı olduğu esaslar, Devlet okulları ile erişilmek istenen seviyeye uygun olarak kanunla düzenlenir. Çağdaş bilim ve eğitim esaslarına aykırı eğitim ve öğretim yerleri açılamaz **(Madde 21)**.
- ✓ Halkın öğrenim ve eğitim ihtiyaçlarını sağlama Devletin başta gelen ödevlerindendir.

İlköğretim, kız ve erkek bütün vatandaşlar için mecburidir ve Devlet okullarında parasızdır. Devlet, maddî imkanlardan yoksun başarılı öğrencilerin, en yükseköğrenim derecelerine kadar çıkmalarını sağlama amacıyla burslar ve başka yollarla gerekli yardımları yapar. Devlet, durumları sebebiyle özel eğitime ihtiyacı olanları, topluma yararlı kılacak tedbirleri alır. Devlet, tarih ve kültür değeri olan eser ve anıtların korunmasını sağlar **(Madde 50).**

- ✓ Üniversiteler, ancak Devlet eliyle ve kanunla kurulur. Üniversiteler, bilimsel ve idarî özelliğe sahip kamu özerkliğe sahip kamu tüzel kişileridir. Üniversiteler, kendileri tarafından seçilen yetkili öğretim üyelerinden kurulu organları eliyle yönetilir ve denetlenir; özel kanuna göre kurulmuş Devlet Üniversiteleri hakkındaki hükümler saklıdır. Üniversite organları, öğretim üyeleri ve yardımcıları, üniversite dışındaki makamlarca, her ne suretle olursa olsun, görevlerinden uzaklaştırılamazlar. Üniversite öğretim üyeleri ve yardımcıları serbestçe araştırma ve yayında bulunabilirler. Üniversitelerin kuruluş ve işleyişleri, organları ve bunların seçimleri, görev ve yetkileri, öğretim ve araştırma görevlerinin üniversite organlarınca denetlenmesi, bu esaslara göre kanunla düzenlenir. Siyasî partilere üye olma yasağı, üniversite öğretim üyeleri ve yardımcıları hakkında uygulanmaz. Ancak, bunlar partilerin genel merkezleri dışında yönetim görevi alamazlar **(Madde 119)**. (Bu madde **20.9.1971 tarih ve 1488 sayılı Kanunla aşağıdaki şekilde değiştirilmiştir:**
- ✓ Üniversite, ancak Devlet eliyle ve kanunla kurulur. Üniversiteler, özerkliğe sahip kamu tüzel kişileridir. Üniversite özerkliği, bu maddede belirtilen hükümler içinde uygulanır ve bu özerklik, üniversite binalarında ve eklerinde suçların ve suçluların kovuşturulmasına engel olmaz. Üniversiteler, Devletin gözetimi ve denetimi altında, kendileri tarafından seçilen organları eliyle yönetilir. Özel kanuna göre kurulan Devlet Üniversiteleri hakkındaki hükümler saklıdır. Üniversite organları, öğretim üyeleri ve yardımcıları, üniversite

dışındaki makamlarca, her ne suretle olursa olsun, görevlerinden uzaklaştırılamazlar. Son fıkra hükümleri saklıdır. Üniversite öğretim üyeleri ve yardımcıları serbestçe araştırma ve yayında bulunabilirler. Üniversitelerin kuruluş ve işleyişleri, organları ve bunların seçimleri, görev ve yetkileri, üniversiteler üzerinde Devletin gözetim ve denetim hakkını kullanma usûlleri ve üniversite organlarının sorumluluğu, öğrenim ve öğretim hürriyetlerini engelleyici eylemleri önleme tedbirleri, üniversiteler arasında ihtiyaca göre öğretim üyeleri ve yardımcılarının görevlendirilmesinin sağlanması, öğrenim ve öğretimin hürriyet ve teminat içinde ve çağdaş bilim ve teknoloji gereklerine ve kalkınma plânı ilkelerine göre yürütülmesi esasları kanunla düzenlenir. Üniversitelerin bütçeleri, genel ve katma bütçelerin bağlı olduğu esaslara uygun olarak yürürlüğe konulur ve denetlenir. Üniversitelerle onlara bağlı fakülte, kurum ve kuruluşlarda öğrenim ve öğretim hürriyetlerinin tehlikeye düşmesi ve bu tehlikenin üniversite organlarınca giderilmemesi halinde Bakanlar Kurulu, ilgili üniversitelerin veya bu üniversiteye bağlı fakülte, kurum ve kuruluşların idaresine el koyar ve bu kararını hemen Türkiye Büyük Millet Meclisi Birleşik Toplantısının onamasına sunar. Hangi hallerin el koymayı gerektireceği, el koyma kararının ilân ve uygulanma usûlleri ile süresi ve devamınca Bakanlar Kurulunun yetkilerinin nitelik ve kapsamı kanunla düzenlenir **(Madde 120)** (www.anayasa.gen.tr).

3.8. 1982 Anayasası: 1982 Anayasası'nda yer alan eğitimle ilgili maddeler aşağıda verilmiştir:

- ✓ .....Din ve ahlâk eğitim ve öğretimi Devletin gözetim ve denetimi altında yapılır. Din kültürü ve ahlâk öğretimi ilk ve orta-öğretim kurumlarında okutulan zorunlu dersler arasında yer alır. Bunun dışındaki din eğitim ve öğretimi ancak, kişilerin kendi isteğine, küçüklerin de kanunî temsilcisinin talebine bağlıdır..... **(Madde 24)**.
- ✓ Herkes, bilim ve sanatı serbestçe öğrenme ve öğretme, açıklama, yayma ve bu alanlarda her türlü araştırma hakkına sahiptir..... **(Madde 27)**.
- ✓ Kimse, eğitim ve öğrenim hakkından yoksun bırakılamaz. Öğrenim hakkının kapsamı kanunla tespit edilir ve düzenlenir. Eğitim ve öğretim, Atatürk ilkeleri ve inkılâpları doğrultusunda, çağdaş bilim ve eğitim esaslarına göre, Devletin gözetim ve denetimi altında yapılır. Bu esaslara aykırı eğitim ve öğretim yerleri açılamaz. Eğitim ve öğretim hürriyeti, Anayasaya sadakat borcunu ortadan kaldırmaz.İlköğretim, kız ve erkek bütün vatandaşlar için zorunludur ve Devlet okullarında parasızdır.Özel ilk ve orta dereceli okulların bağlı olduğu esaslar, Devlet okulları ile erişilmek istenen seviyeye uygun olarak, kanunla düzenlenir. Devlet, maddî imkânlardan yoksun başarılı öğrencilerin, öğrenimlerini sürdürebilmeleri amacı ile burslar ve başka yollarla gerekli yardımları yapar. Devlet, durumları sebebiyle özel eğitime ihtiyacı olanları topluma yararlı kılacak tedbirleri alır. Eğitim ve öğretim kurumlarında sadece eğitim, öğretim, araştırma ve inceleme ile ilgili faaliyetler yürütülür. Bu faaliyetler her ne suretle olursa olsun engellenemez. Türkçe'den başka hiçbir dil, eğitim ve öğretim

kurumlarında Türk vatandaşlarına ana dilleri olarak okutulamaz ve öğretilemez. Eğitim ve öğretim kurumlarında okutulacak yabancı diller ile yabancı dille eğitim ve öğretim yapan okulların tâbi olacağı esaslar kanunla düzenlenir. Milletlerarası antlaşma hükümleri saklıdır **(Madde 42)**.

- ✓ Devlet, istiklâl ve Cumhuriyetimizin emanet edildiği gençlerin müspet ilmin ışığında, Atatürk ilke ve inkılâpları doğrultusunda ve Devletin ülkesi ve milletiyle bölünmez bütünlüğünü ortadan kaldırmayı amaç edinen görüşlere karşı yetişme ve gelişmelerini sağlayıcı tedbirleri alır. Devlet, gençleri alkol düşkünlüğünden, uyuşturucu maddelerden, suçluluk, kumar ve benzeri kötü alışkanlıklardan ve cehaletten korumak için gerekli tedbirleri alır **(Madde 58)**.
- ✓ Devlet, yabancı ülkelerde çalışan Türk vatandaşlarının aile birliğinin, çocuklarının eğitiminin, kültürel ihtiyaçlarının ve sosyal güvenliklerinin sağlanması, anavatanla bağlarının korunması ve yurda dönüşlerinde yardımcı olunması için gereken tedbirleri alır **(Madde 62)**.
- ✓ Çağdaş eğitim-öğretim esaslarına dayanan bir düzen içinde milletin ve ülkenin ihtiyaçlarına uygun insan gücü yetiştirmek amacı ile; ortaöğretime dayalı çeşitli düzeylerde eğitim-öğretim, bilimsel araştırma, yayın ve danışmanlık yapmak, ülkeye ve insanlığa hizmet etmek üzere çeşitli birimlerden oluşan kamu tüzelkişiliğine ve bilimsel özerkliğe sahip üniversiteler Devlet tarafından kanunla kurulur. Kanunda gösterilen usul ve esaslara göre, kazanç amacına yönelik olmamak şartı ile vakıflar tarafından, Devletin gözetim ve denetimine tâbi yükseköğretim kurumları kurulabilir. Kanun, üniversitelerin ülke sathına dengeli bir biçimde yayılmasını gözetir. Üniversiteler ile öğretim üyeleri ve yardımcıları serbestçe her türlü bilimsel araştırma ve yayında bulunabilirler. Ancak, bu yetki, Devletin varlığı ve bağımsızlığı ve milletin ve ülkenin bütünlüğü ve bölünmezliği aleyhinde faaliyette bulunma serbestliği vermez. Üniversiteler ve bunlara bağlı birimler, Devletin gözetimi ve denetimi altında olup, güvenlik hizmetleri Devletçe sağlanır. Kanunun belirlediği usul ve esaslara göre; rektörler Cumhurbaşkanınca, dekanlar ise Yükseköğretim Kurulunca seçilir ve atanır. Üniversite yönetim ve denetim organları ile öğretim elemanları; Yükseköğretim Kurulunun veya üniversitelerin yetkili organlarının dışında kalan makamlarca her ne suretle olursa olsun görevlerinden uzaklaştırılamazlar. (Değişik: 29.10.2005-5428/1 md.) Üniversitelerin hazırladığı bütçeler; Yükseköğretim Kurulu'nca tetkik ve onaylandıktan sonra Millî Eğitim Bakanlığı'na sunulur ve merkezi yönetim bütçesinin bağlı olduğu esaslara uygun olarak işleme tâbi tutularak yürürlüğe konulur ve denetlenir. Yükseköğretim kurumlarının kuruluş ve organları ile işleyişleri ve bunların seçimleri, görev, yetki ve sorumlulukları üniversiteler üzerinde devletin gözetim ve denetim hakkını kullanma usulleri, öğretim elemanlarının görevleri, unvanları, atama, yükselme ve emeklilikleri, öğretim elemanı yetiştirme, üniversitelerin ve öğretim elemanlarının kamu kuruluşları ve diğer kurumlar ile ilişkileri, öğretim düzeyleri ve süreleri, yükseköğretime giriş, devam ve alınacak harçlar, Devletin yapacağı yardımlar ile ilgili ilkeler, disiplin ve ceza işleri, malî işler, özlük hakları, öğretim elemanlarının uyacakları koşullar, üniversitelerarası ihtiyaçlara göre öğretim elemanlarının görevlendirilmesi, öğrenimin ve öğretimin hürriyet ve teminat içinde ve çağdaş

bilim ve teknoloji gereklerine göre yürütülmesi, Yükseköğretim Kuruluna ve üniversitelere devletin sağladığı malî kaynakların kullanılması kanunla düzenlenir. Vakıflar tarafından kurulan yükseköğretim kurumları, malî ve idarî konuları dışındaki akademik çalışmaları, öğretim elemanlarının sağlanması ve güvenlik yönlerinden, Devlet eliyle kurulan yükseköğretim kurumları için Anayasada belirtilen hükümlere tâbidir **(Madde 130)**.

- ✓ Yükseköğretim kurumlarının öğretimini planlamak, düzenlemek, yönetmek, denetlemek, yükseköğretim kurumlarındaki eğitim-öğretim ve bilimsel araştırma faaliyetlerini yönlendirmek, bu kurumların kanunda belirtilen amaç ve ilkeler doğrultusunda kurulmasını, geliştirilmesini ve üniversitelere tahsis edilen kaynakların etkili bir biçimde kullanılmasını sağlamak ve öğretim elemanlarının yetiştirilmesi için planlama yapmak maksadı ile Yükseköğretim Kurulu kurulur. (Değişik: 7.5.2004-5170/8 md.) Yükseköğretim Kurulu, üniversiteler ve Bakanlar Kurulunca seçilen ve sayıları, nitelikleri, seçilme usulleri kanunla belirlenen adaylar arasından rektörlük ve öğretim üyeliğinde başarılı hizmet yapmış profesörlere öncelik vermek sureti ile Cumhurbaşkanınca atanan üyeler ve Cumhurbaşkanınca doğrudan doğruya seçilen üyelerden kurulur. Kurulun teşkilatı, görev, yetki, sorumluluğu ve çalışma esasları kanunla düzenlenir **(Madde 131)**.
- ✓ Türk Silahlı Kuvvetleri ve emniyet teşkilatına bağlı yükseköğretim kurumları özel kanunlarının hükümlerine tâbidir **(Madde 132)** (www.anayasa.gen.tr).



4. EĞİTİMLE İLGİLİ BAZI TEMEL YASALAR

4.1. Tevhid-i Tedrisat: "Öğretimin birleştirilmesi" anlamına gelmektedir. Özellikle 17. Yüzyıl'dan sonra güç kaybetmeye başlayan Osmanlı İmparatorluğu'nda çöküşü hızlandıran nedenlerden biri de eğitim sistemindeki çok başlılık ve sistemde farklı programların uygulanmasıdır. Bir taraftan Osmanlının ilk yıllarında ve ilerleme dönemlerinde çok iyi işleyen, çağın ilerisinde öğretim yapan ama zamanla yenilenemeyerek devletin çöküşüne katkıda bulunan "medreseler", diğer taraftan farklı kültürlerin öğretildiği ve insanlara kendi ülkesinde yabancılık yaşatan "yabancı okullar", diğer taraftan da yenileşme hareketleri sonucu doktor, mühendis, öğretmen vb. yetiştirmek için Osmanlı Devleti tarafından açılan yeni okullar nedeniyle üç ayrı okul türü ortaya çıkmış ve aynı kuşak çocuklarının yetiştirildiği birbirine çok zıt üç ayrı program bu okullarda uygulanmıştır. Bu durum elbette devlete çok zarar vermiştir ve buna özellikle yeni kurulan Türkiye Cumhuriyeti'nde daha fazla izin verilmesi uygun görülmemiştir. Farklı okulları tek bir sistemde birleştirme amacıyla Tevhid-i Tedrisat 3 Mart 1924 tarihinde 430 sayılı kanunla çıkarılmış ve 63 sayılı Resmî Gazete'de yayımlanmıştır. Bu kanunla şu düzenlemelere gidilmiştir:

Madde 1. Ülkedeki tüm bilim ve öğretim kurumları Maarif Vekâleti'ne bağlanmıştır.

Madde 2. Şer'iye ve Evkaf Vekâleti ya da özel vakıflarca idare edilen tüm medrese ve mektepler Maarif Vekâletine bağlanmıştır.

Madde 3. Şer'iye ve Evkaf Vekâleti bütçesinde mekteplere ve medreselere ayrılan para, Maarif bütçesine geçirilecektir.

Madde 4. Maarif Vekâletine yüksek din uzmanları yetiştirmek için Darülfünunda bir ilâhiyat Fakültesi, imam ve hatip yetiştirmek için de ayrı mektepler açacaktır (Akyüz, 1989, 363-364).

Akyüz (1989), Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile eğitime aşağıdaki yeniliklerin getirildiğini ifade etmektedir:

- Türk eğitim ve öğretim kurumları Eğitim Bakanlığı'na bağlanmakla, eğitim işlerinin tek elden yürütülmesi mümkün olmuştur (Askerî okullar 1925'te tekrar Millî Savunma Bakanlığı'na bağlanmıştır).
- Türk eğitim tarihinde en uzun süre yaşamış medreseler ve sıbyan mektepleri kapatılmıştır. O sırada 16 bin kadar medrese öğrencisi vardı. Bunlardan isteyenler, düzeylerine göre ilk, ortaokul ve liseler, öğretmen okullarına aktarılmıştır.
- Eğitimde lâiklik ilkesine doğru önemli bir adım atılmıştır. Fakat lâiklik Anayasaya 1937'de girecektir (Akyüz, 1989, 364).

2 Mart 1926'da Maarif Teşkilâtı Hakkındaki Kanun kabul edilmiştir. Bu kanunla lâik eğitime uygun, ilk ve ortaöğretim programları belirlenmiştir. Eğitim hizmetleri modern bir hâle getirilmiştir. Millî ve lâik eğitimi yaygınlaştırmak için, hızla ilkokullar, ortaokullar, liseler ve yüksekokullar açılmıştır. Bunların yanı sıra meslek okulları da açılmıştır. İlkokul zorunlu hâle getirilmiştir.

4.2. Millî Eğitim Temel Kanunu (24/06/1973): 1973 yılında 1739 Sayı ile kanun olarak çıkarılmıştır. Millî Eğitim Temel Kanunu'nu açıklamak, ne olduğunu anlatmak için kanunun 1. Maddesine bakmak yeterli olacaktır: "Bu kanun, Türk Millî Eğitiminin düzenlenmesinde esas olan amaç ve ilkeler, eğitim sisteminin genel yapısı, öğretmenlik mesleği, okul bina ve tesisleri, eğitim araç ve gereçleri ve Devletin eğitim ve öğretim alanındaki görev ve sorumluluğu ile ilgili temel hükümleri bir sistem bütünlüğü içinde kapsar" **(Kanunun kapsamı: Madde 1).** Öğretmen adaylarının Millî Eğitim Temel Kanunu'nda verilen Türk Millî Eğitimi'nin amaçları ile Türk Millî Eğitiminin Temel İlkelerini bilmeleri ve mutlak suretle anlamaları gerekmektedir (http://bilecik.meb.gov.tr /kanun/1739.htm).

S. TÜRK MİLLÎ EĞİTİMİNİN AMAÇLARI

1739 Sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'nda Türk Millî Eğitiminin Amaçları genel ve özel amaçlar olarak ikiye ayrılmıştır.

5.1. Genel amaçlar:

Madde 2 -

Türk Millî Eğitiminin genel amacı, Türk Milletinin bütün fertlerini,

1. Atatürk İnkılap ve İlkelerine ve Anayasada ifadesini bulan Atatürk Millîyetçiliğine bağlı; Türk Milletinin millî, ahlâkî, insani, manevî ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren; ailesini, vatanını, milletini seven ve daima yüceltmeye çalışan; insan haklarına ve Anayasanın başlangıcındaki temel ilkelere dayanan demokratik, lâik ve sosyal bir hukuk Devleti olan Türkiye Cumhuriyet'ine karşı görev ve sorumluluklarını bilen ve bunları davranış haline getirmiş yurttaşlar olarak yetiştirmek;

2. Beden, zihin, ahlâk, ruh ve duygu bakımlarından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere, hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı, kişilik ve teşebbüse değer veren, topluma karşı sorumluluk duyan; yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirmek;

3. İlgi, istidat ve kabiliyetlerini geliştirerek gerekli bilgi, beceri, davranışlar ve birlikte iş görme alışkanlığı kazandırmak suretiyle hayata hazırlamak ve onların, kendilerini mutlu kılacak ve toplumun mutluluğuna katkıda bulunacak bir meslek sahibi olmalarını sağlamak;

Böylece bir yandan Türk vatandaşlarının ve Türk toplumunun refah ve mutluluğunu artırmak; öte yandan millî birlik ve bütünlük içinde iktisadî, sosyal ve kültürel kalkınmayı desteklemek ve hızlandırmak ve nihayet Türk Milletini çağdaş uygarlığın yapıcı, yaratıcı, seçkin bir ortağı yapmaktır.

5.2. Özel amaçlar:



Madde 3 - Türk eğitim ve öğretim sistemi, bu genel amaçları gerçekleştirecek şekilde düzenlenir ve çeşitli derece ve türdeki eğitim kurumlarının özel amaçları, genel amaçlara ve aşağıda sıralanan temel ilkelere uygun olarak tespit edilir.

5.3. Türk Millî Eğitiminin Temel İlkeleri

Türk Millî Eğitimi'nin temel ilkeleri ise: Millî Eğitim Temel Kanunu'nda: Genellik ve Eşitlik, Ferdin ve Toplumun İhtiyaçları, Yöneltme, Eğitim Hakkı, Fırsat ve İmkan Eşitliği, Süreklilik, Atatürk İnkılap ve İlkeleri ve Atatürk Millîyetçiliği, Demokrasi eğitimi, Lâiklik, Bilimsellik, Planlılık, Karma Eğitim, Okul ile Ailenin İşbirliği, Her yerde Eğitim olmak üzere on beş ilke olarak belirlenmiştir.

6. ULUSLARARASI BELGELERDE EĞİTİM



6.1. BM İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi (Beyannamesi): Türkiye'nin 1 Nisan 1949 tarihinde imzaladığı "İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi" 10 Aralık 1948'de Birleşmiş Milletler tarafından Paris'te kabul edilmiştir. Asıl amacı insanların temel hak ve özgürlüklerini güvence altına almak olan ve otuz maddeden oluşan bu bildirgenin eğitim-öğretimle ilgili olan 26 maddesi şöyledir:



1. Her şahsın öğrenim hakkı vardır. Öğrenim hiç olmazsa ilk ve temel safhalarında parasızdır. İlköğretim mecburidir. Teknik ve mesleki öğretimden herkes istifade edebilmelidir. Yükseköğretim, liyakatlerine göre herkese tam eşitlikle açık olmalıdır.
2. Öğretim insan şahsiyetinin tam gelişmesini ve insan haklarıyla ana hürriyetlerine saygının kuvvetlenmesini hedef almalıdır. Öğretim bütün milletler, ırk ve din grupları arasında anlayış, hoşgörü ve dostluğu teşvik etmeli ve Birleşmiş Milletlerin barışın idamesi yolundaki çalışmalarını geliştirmelidir.
3. Ana baba, çocuklarına verilecek eğitim türünü seçmek hakkını öncelikle haizdirler" (http://www.unhchr.ch/udhr/lang/trk.htm).

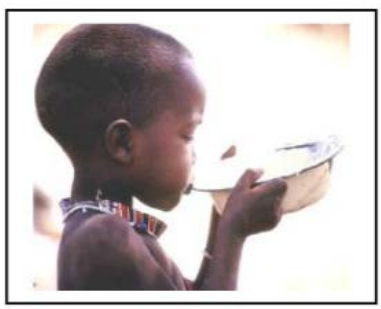
6.2. Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi: İnsan Hakları Evrensel Bildirgesinde bulunan hakları topluca güvence altına almak için Avrupa Konseyi üyelerinin 4 Kasım 1950'de imzaladıkları ancak 3 Eylül 1953'te yürürlülüğe giren bir sözleşmedir. Amacı, insan

haklarının korunması ve geliştirilmesidir. Türkiye bu sözleşmeyi 10 Mart 1954'de imzalamıştır.

6.3. Çocuk Hakları Sözleşmesi:



Temeli "İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi" olan "Çocuk Hakları Sözleşmesi" 20 Kasım 1959'da Birleşmiş Milletler Genel Kurulu'nda kabul edilmiştir. Çocuk Hakları Sözleşmesi tarihte en geniş kabul gören insan hakları belgesidir. İlk kez 1989 yılında onaylanan sözleşme bugün ikisi hariç 191 ülke tarafından onaylanmıştır.



Çocuk Hakları Sözleşmesi üzerinde uluslararası planda mutabakata varılmış, üzerinde pazarlık yapılması mümkün olmayan standartlar ve yükümlülükleri içermektedir. Belge, nerede doğduklarına, kim olduklarına; cinsiyetlerine, dinlerine ya da sosyal kökenlerine bakılmaksızın bütün çocukların haklarını tanımlamaktadır ve şunları kapsamaktadır:



- ✓ ana-babanın rolü ve sorumluluğu; bunun ihmal edildiği durumlarda ise devletin rolü ve sorumluluğu,
- ✓ bir isme ve vatandaşlığa sahip olma ve bunu koruma hakkı,
- ✓ yaşama ve gelişme hakkı,
- ✓ sağlık hizmetlerine erişim hakkı,
- ✓ eğitime erişim hakkı,
- ✓ sosyal güvenlik hizmetlerine erişim hakkı,
- ✓ insana yakışır bir yaşam standardına erişim hakkı,
- ✓ eğlence, dinlenme ve kültürel etkinlikler için zamana sahip olma hakkı,
- ✓ istismar ve ihmalden korunma hakkı,
- ✓ uyuşturucu bağımlılığından korunma hakkı,
- ✓ cinsel sömürüden korunma hakkı,
- ✓ ekonomik sömürüden korunma hakkı,
- ✓ 'satış, kaçırılma ve zorla alıkoyma'dan korunma hakkı,
- ✓ diğer suistimal biçimlerinden korunma hakkı,
- ✓ işkenceden korunma hakkı,
- ✓ özgürlükten yoksun bırakıcı uygulamalardan korunma hakkı,
- ✓ siyahlı çatışmalardan dolaylı ya da dolaysız korunma hakkı,
- ✓ ifade özgürlüğü hakkı,
- ✓ düşünce özgürlüğü hakkı,
- ✓ din ve vicdan özgürlüğü hakkı,
- ✓ dernek kurma özgürlükleri hakkı,

- ✓ çocukların kendileriyle ilgili konularda görüşlerini dile getirme hakkı,
- ✓ gerekli bilgilere ulaşma hakkı,
- ✓ özel yaşamı saklı tutma hakkı,
- ✓ özel gereksinimleri olan çocukların hakları,
- ✓ çocuk mülteciler,
- ✓ özürlü çocuklar,
- ✓ azınlık ve yerli gruplara mensup olan çocuklar gibi,
- ✓ evlat edinme işlemlerinin belirli bir düzene bağlanmasını da kapsamak üzere aileleri olmayan çocukların hakları,
- ✓ Rehabilitasyona özel bir önem verilmesi dahil adil bir çocuk ceza adaleti sistemi uygulanması (http://www.unicef.org/turkey/crc /_ cr23a .html).

Özet

Hukuk toplum yaşamını belli kurallarla düzenleyerek insanların daha rahat bir yaşam sürmesini sağlamak için bir araya getirilmiş yazılı kurallar bütünüdür. Eğitim ise insanlara toplumsal veya bireysel olarak yaşamları için gerekli olacak istendik davranışların kazandırılması sürecidir. Hem eğitim hem de hukuk toplumsal yaşamın ayrılmaz parçalarından ikisidir. Eğitim diğer amaçlarının yanı sıra, bir taraftan hukuk kurallarına bağlı, hukuka saygılı insan yetiştirirken diğer taraftan da çıkabilecek aksaklıkların, bazı sorunların önlenmesinde veya giderilmesinde hukuktan yardım almaktadır. Hukuk bireylerin eğitim haklarını güvence altına almakla beraber, eğitim öğretimin yapıldığı ortamlarda belli başlı düzenlemelerin yapılmasına ve öğretimin sağlıklı bir şekilde gerçekleştirilmesine olanak sağlamaktadır. Ayrıca, eğitim ile ilgili ortaya çıkan bazı sorunların çözümünde yine hukuka başvurularak sorunlar çözülmeye çalışılmaktadır.

Eğitim ile ilgili sorunların çözümünde temele alınan en temel yasa anayasadır. Anayasa devletin temelidir ve devlet anayasaya göre biçimlenmektedir. Kişilerin eğitim öğretim hakları, din ve vicdan özgürlükleri de anayasanın güvencesi altındadır. Anayasa'yı temele alarak çıkarılan hukukî belgeler hiyerarşik sıra ile şöyledir; yasa, kanun hükmünde kararname, tüzük, yönetmelik, kararname, yönerge, genelge.

Yasalar anayasa'dan sonra gelen yaptırım gücü en yüksek yazılı metinlerdir. Öğretimin birleştirilmesi anlamına gelen "Tevhid-i Tedrisat" ile Türk Millî Eğitiminin düzenlenmesinde esas olan amaç ve ilkeler eğitim sisteminin genel yapısı, öğretmenlik mesleği, okul bina ve eğitim tesisleri eğitim araç ve gereçleri ve devletin eğitim ve öğretim alanındaki görev ve sorumluluğu ile ilgili temel hükümleri bir sistem bütünlüğü içinde kapsayan "Millî Eğitim Temel Kanunu" Türk Millî Eğitimine şekil veren en önemli yasalardır.

Eğitim hakkı sadece ulusal bağlamda ele alınmamış aynı zamanda uluslararası düzeyde birçok ülkenin de imzaladığı "İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi", "Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi" ve "Çocuk Hakları Sözleşmesi" gibi sözleşmeler çerçevesinde de düzenlenerek garanti altına alınmıştır.

KAYNAKÇA

Akyüz, E. (1981). **Eğitim Hukuku**. (Ders Notu) Teksir No: 6. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Araştırmaları Merkezi (EFAM).

Akyüz, Y. (1989). **Türk Eğitim Tarihi**. (Genişletilmiş 3. Baskı). Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Yayınları No:160.

Bilge, N. (1983). **Hukuk Başlangıcı**. (5. Baskı). Ankara: Turhan Kitabevi.

Demirel, Ö.(2006). **Öğretimde Planlama ve Değerlendirme Öğretme Sanatı**. Ankara: Pegem A Yayınları.

Görgün, Ş. (1994). **Hukukun Temel Kavramları**. (4. Baskı). Ankara: V.Yayınları.

Gözler, K. (1999). **Türk Anayasaları**. Bursa: Ekin Kitabevi Yayınları. (On-line Doküman) WEB: www.anayasa.gen.tr

Gözler, K. (2000). **Kanun Hükmünde Kararnamelerin Hukukî Rejimi**. Bursa: Ekin Kitabevi Yayınları. (On-line Doküman) WEB: www.Anayasa.Gen.Tr/ Khk.Htm; 20.4.2004.

Gözler, K. (2004). **Anayasa Hukukuna Giriş**. Bursa: Ekin Kitabevi Yayınları. s.13-19 (On-line Doküman) WEB: www.anayasa.gen.tr/anayasakavrami.htm. 15 Mayıs 2004.

Gözler, K. (2005). **Anayasalar**. (On-line Doküman) WEB: www.anayasa.gen.tr/kanun.htm.

Gözler, K. (2006). **1982 Anayasası**. (On-line Doküman) WEB: www.anayasa.gen.tr/ 1982ay.htm.

Millî Eğitim Bakanlığım (2006). Millî Eğitim Temel Kanunu. (On-line Doküman) WEB: http://bilecik.meb.gov.tr/kanun/1739.htm.

Odyakmaz, Z., Kaymak, Ü., Ercan, İ. (2006). **Anayasa Hukuku İdare Hukuku**. İstanbul: İkinci Sayfa.

Office Of The High Commissioner For Human Rights (2006). **İnsan hakları evrensel beyannamesi**. (Türkçe Versiyonu) (On-line Doküman) WEB: http://www.unhchr.ch/udhr/lang/trk.htm.

UNICEF. **Çocuk Hakları Sözleşmesi**. (On-line Doküman) WEB: http://www.unicef. org/ turkey/ crc/ cr23a.html.

Türk Dil Kurumu (2006). **Sözlük**. (On-line Doküman) WEB: www.tdk.gov.tr.

Varış, F. (1998). **Eğitim Bilimine Giriş**. Ankara: Alkım.

EĞİTİMİN POLİTİK TEMELLERİ

Doç. Dr. Hakkı KIZILOLUK*

1. GİRİŞ

Eğitim bireye ilgi, ihtiyaç ve yetenekleri doğrultusunda bilgi, beceri, tutum, davranış ve alışkanlıklar kazandırarak onu önceden belirlenmiş amaçlar doğrultusunda değiştirme, biçimlendirme ve geliştirme sürecidir.

Eğitim sözcüğü "eğmek" fiilinin kökünden türetilmiştir. O nedenle eğitim sözcüğü "eğmek", "değiştirmek", "biçim vermek" anlamlarını içermektedir. Gerçekten de eğitimde bir eğme, değiştirme ve biçimlendirme söz konusudur. Burada değiştirilmesi ve biçimlendirilmesi söz konusu olan insandır. Eğitim insanın, bilgi birikimi ve o bilgi birikiminin somutlaştığı davranışlar açısından mevcut haliyle yeterli düzeyde olmadığı varsayımına dayanmaktadır. Amaç insanın istendik olmayan davranışlarını belirleyip değiştirmek ve onların yerine istendik davranışlar kazandırarak insanı yeterli bir düzeye getirmektir.

Eğitim, insanın davranışlarını değiştirerek onu yeniden biçimlendirme işlevini okullar ve öğretmenler aracılığıyla gerçekleştirmektedir. Yalnız her okul veya her öğretmen keyfi hareket edip kendi ideolojik, siyasal ve dinsel tercihleri doğrultusunda insanı biçimlendirme hakkına sahip değildir. Eğitimin önceden belirlenmiş genel ve özel amaçları vardır. Bu amaçlar ile nitelikleri belirlenmiş olan ideal insan tipi model alınmakta; değiştirme ve biçimlendirme işi bu modele göre yapılmaktadır.

Eğitimin amaçlarını bireye ve topluma yönelik amaçlar olmak üzere ikiye ayırmak mümkündür. Eğitim bireye yönelik amaçları ile bireyi bedensel, zihinsel ve duygusal yönden geliştirmeye çalışmaktadır. Topluma yönelik amaçları ile de toplumun değerlerini, normlarını, geleneklerini, göreneklerini, hayat tarzını bireylere kazandırarak onları toplumsallaştırmakta ve toplumsal bir varlık haline getirmektedir.

Bireye ve topluma yönelik amaçlarını gerçekleştirebilmesi için eğitimin birtakım işlevleri yerine getirmesi gerekmektedir. İşlev, amaca dönük eylemler biçiminde tanımlanmaktadır (Tezcan, 1991: 43). Eğitimin amaçları ile işlevleri arasında yakın bir ilişki vardır. İşlevler amaçlara bağımlıdır ve amaçlar tarafından belirlenmektedir. Amaçlar değiştikçe işlevler de değişmektedir. Eğitimin işlevlerini toplumsallaştırma işlevi, ekonomik işlevi, siyasal işlevi ve bireyselleştirme işlevi olmak üzere dört maddede toplamak mümkündür.

* Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Fakültesi Öğretim Üyesi

Eğitim toplumsallaştırma işlevi ile toplumun değerlerini, normlarını, kültürel birikimini yeni kuşaklara kazandırmaktadır. Bunu bireyleri sosyalleştirme ve kültürleme süreçlerinden geçirerek gerçekleştirmektedir.

Sosyalleşme kavramı toplumbilimciler tarafından farklı biçimlerde tanımlanmıştır. Toplumbilim Terimler Sözlüğünde sosyalleşmenin "Bireyin kişilik kazanarak belli bir toplumsal çevreye hazırlanması ve toplumla bütünleşmesi süreci" biçiminde tanımlandığı görülmektedir (Ozankaya, 1975:100). Tezcan ise sosyalleşmenin tanımını "İnsanın, belli bir toplumun davranış kalıplarını kişiliğine mal ederek o topluma ait bir birey durumuna gelmesi" biçiminde yapmıştır (Tezcan, 1995: 38). Kültürleme ise bir toplumun kendi kültürünü üyelerine aktarma süreci biçiminde tanımlanmaktadır (Kızılçelik, 1992:275).

Eğitim ekonomik işlevi ile ekonominin ihtiyaç duyduğu alanlarda, ihtiyaç duyduğu sayıda ve ihtiyaç duyduğu nitelikleri kazanmış insan gücü yetiştirmektedir. Öğrencileri, ilgi ve yetenekleri doğrultusunda programlara ve okullara yönlendirerek bir iş veya meslek sahibi olmalarını sağlamaktadır. Onları, nitelikli bir üretici ve nitelikli bir tüketici haline getirmeye çalışmaktadır.

Eğitim bireyselleştirme işlevi ile de insanı bir birey haline getirmeye çalışmaktadır Bunun için insanın kalıtım yolu ile getirdiği potansiyel güçlerini, ilgi ve yeteneklerini belirlemekte ve geliştirmektedir. Böylece insanın kendini gerçekleştirmesine yardım etmektedir. Bireysel farklılıkları geliştirerek insanın ayırt edici nitelikler kazanmasını sağlamaktadır.

Konumuz gereği üzerinde ayrıntılı olarak durmamız gereken eğitimin siyasal işlevidir. Eğitimin siyasal işlevi, toplumlarda devlet sisteminin ortaya çıkması ve eğitim kurumlarının millî bir nitelik kazanmasıyla önem kazanmaya başlamıştır (Fidan ve Erden, 1986:52). İnsanlar arasındaki siyasal ilişkiler örgütlenip bir devlet biçimine dönüştükten sonra bundan eğitim de etkilenmiştir. Eğitimin amaçları ve işlevleri üzerinde birtakım değişiklikler olmuştur. Eğitimin mevcut işlevlerine siyasal işlev de eklenmiştir. Eğitim sosyalleştirme ve kültürleme işlevleri ile sosyal bir varlık haline getirdiği insanı siyasal işlevi ile de siyasal bir varlık haline getirmeye çalışmaktadır.

Her devletin bir siyasal sistemi ve o sistemin kuramsal temelini oluşturan siyasal bir ideolojisi vardır. Her devlet mevcut siyasal sistemini korumak ve varlığını sürdürmek istemektedir. Siyasal sisteminin dayandığı ideoloji ne olursa olsun bu istek her devlette şu veya bu ölçüde vardır. Bu çerçevede hem demokratik rejimlerde hem de otoriter rejimlerde bu isteği ve çabayı görmek mümkündür. Her devlet siyasal sistemine ve o sistemin dayandığı ilkelere sadakati öğretmektedir. Bir yerde devletin ayakta kalması ve varlığını sürdürmesi buna bağlıdır. Bunun bilincinde olan devlet kendisine sadık, kendisini destekleyen insanlar yetiştirmeyi amaç edinmiştir. Bu amacını gerçekleştirebilmek için de eğitime müdahale etmek, eğitimin amaçları ve içeriği üzerinde etkili olmak gereğini duymuştur.

Her siyasal sistemde bir yanda siyasal kararları alan yöneten veya yönetenler, diğer yanda ise bu kararlara itaat eden yönetilenler bulunmaktadır. Eğitim, siyasal işlevi ile mevcut siyasal sistemi korumakta ve bu sistemin gerektirdiği iyi yöneticileri ve iyi yönetilenleri yetiştirmektedir (Demirpolat, 1997:141).

Her bir siyasal sistemde hiyerarşik bir yapılanma söz konusudur. Bu hiyerarşik yapılanmanın en başında ve değişik kademelerinde yöneticiler bulunmaktadır. Cumhurbaşkanı, başbakan, bakanlar, valiler, kaymakamlar gibi. Bu yöneticiler devletin siyasal gücünü yukarıdan aşağıya doğru azalan oranlarda temsil etmektedirler. Dolayısıyla yukarıdan aşağıya inildikçe yetkiler azalmakta buna karşılık sorumluluklar artmaktadır. Bunlar, sahip oldukları yetki ve sorumluluklar çerçevesinde vermiş oldukları kararlarla ülkeyi yönetmektedirler. Siyasal karar mekânizmalarında bulunan bu yöneticilerin siyasal sisteme uygun kararlar vermesi ve eylemlerde bulunması beklenmektedir. Siyasal sisteme ters düşen, onunla örtüşmeyen kararlar sistemin varlığını tehlikeye düşürmektedir. O nedenle her sistem, yöneten konumunda olan herkesi eğitmek gereğini duymuştur. Yalnız, her siyasal sistemin "iyi yönetici" anlayışı birbiriyle örtüşmemektedir. Demokratik sistemlerde iyi bir yöneticide bulunması gereken niteliklerle otoriter sistemlerde iyi bir yöneticide bulunması gereken nitelikler birbirinden farklıdır.

Tarih boyunca siyasal iktidarlar iyi yöneticiler yetiştirme konusuna büyük önem vermişlerdir. Bu amaçla çeşitli okullar açılmış ve çeşitli kitaplar yazılmıştır. Aristo'nun "Politika"sı, Eflatun'un "Cumhuriyet"i, Machiavelli'nin "Prens"i, Nizamülmülk'ün "Siyasetname"si bu amaçla yazılmış kitaplara örnek olarak verilebilir.

Ülkemizde de yönetici liderlerin ve memurların yetiştirilmesine her dönemde önem verilmiştir. Osmanlılar döneminde devletin korunması ve devlet işlerinin yürütülmesi için gerekli mülki ve idarî kadroları yetiştirmek amacıyla okullar açılmıştır. Fatih döneminde açılan Enderun, Osmanlı İmparatorluğu'nun ilerleyen dönemlerinde açılan Bab-ı Ali Mektebi, Mekteb-i Mülkiye, Bab-ı Defterdari Mektebi bunlar arasında sayılabilir.

Günümüzde yöneticilik özel bilgi ve yetenek gerektiren profesyonel bir meslek haline gelmiştir. Gerek kamu kurum ve kuruluşlarında gerekse iktisadî ve ticari işletmelerde görev alacak yöneticiler yetiştirmek amacı ile fakülteler ve bölümler açılmıştır. Siyasal Bilgiler Fakültesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakülteleri ile kamu yönetimi ve işletme yönetimi bölümleri bunlara örnek verilebilir. Bir yandan da yönetimle ilgili kitaplar yayımlanmaktadır. Bu okullar ve kitaplar aracılığıyla öğrencilere bir yöneticide bulunması gereken bilgi ve beceriler kazandırılarak nitelikli yöneticiler yetiştirilmeye çalışılmaktadır.

Eğitim siyasal işlevi ile iyi yöneticilerin yanında devlete karşı görev ve sorumluluklarını bilen iyi vatandaşlar da yetiştirmeye çalışmaktadır. Yalnız her siyasal sistemin farklı bir iyi vatandaş anlayışı vardır. Demokratik rejimlerde ussal düşünen, tartışan, eleştiren, hak arayan vatandaş tipi iyi vatandaşı ifade ederken; otoriter rejimler için suskun, edilgen, boyun eğen vatandaş tipi iyi vatandaşı(iyi yönetileni) ifade etmektedir (Demirpolat, 1997:142). Bu farklılıklara rağmen her siyasal sistemin iyi bir vatandaşta bulunmasını arzu ettiği bazı ortak nitelikler de vardır. Bunların başında mevcut düzene sadık olmak, devletin çıkardığı yasalara itaat etmek, devlete karşı görev ve sorumluluklarını yerine getirmek ve toplumun normlarına uygun davranmak gelmektedir. Bir yerde siyasal sistemin varlığını koruması ve sürdürmesi sözü edilen bu nitelikleri kazanmış iyi yurttaşların varlığına bağlıdır. İyi yurttaş,

yasalara ve toplumun kurallarına karşı gelmeden yaşayan insan biçiminde tanımlanmaktadır (Başaran, 1989:175).

Devlete bağlı, devlete karşı görev ve sorumluluklarını bilen iyi vatandaşların yetiştirilmesinde eğitim etkin bir rol oynamaktadır. Devlet, eğitim etkinliklerini kendi siyasal sisteminin gerekleri doğrultusunda düzenlemektedir. Eğitimin amaçlarına ve içeriğine müdahale etmektedir. Öğrencileri siyasal anlamda toplumsallaştırarak belirlediği iyi vatandaş tipini yetiştirmeye çalışmaktadır. Siyasal toplumsallaşma, toplumsal-siyasal çevre ile birey arasında yaşam boyu süren dolaylı ve doğrudan etkileşim sonucunda, bireyin siyasal sistemle ilgili görüş, davranış, tutum ve değerlerin gelişmesi biçiminde tanımlanmaktadır (Alkan, 1989:8). Bu çerçevede örgencilere devlet, devletin siyasal rejimi ve onun dayandığı siyasal ideoloji hakkında bilgiler verilmektedir. Bunları koruma ve geliştirme konusunda duyarlı olmaları istenmektedir. Vatan, millet, bayrak sevgisi kazandırılmaya çalışılmaktadır. Vatanı, milleti, bayrağı sevmenin ve önemsemenin siyasal bir toplumun hayatta kalabilmesi için taşıdığı önem vurgulanmaktadır.

Devlete sadakat, devletin ve onun siyasal sisteminin varlığını sürdürebilmesi için gereklidir. Fakat tek başına yeterli değildir. Belki, siyasal otoritenin aldığı kararlara halkın kayıtsız şartsız itaat ettiği otoriter rejimlerde bu bir dereceye kadar yeterli olabilmektedir. Fakat siyasal otoritenin halkın özgür iradesine dayandığı demokratik rejimlerde yeterli olamamaktadır. Siyasal otoritenin halkın iradesine dayanması bir yerde halkın siyasal katılımını zorunlu hale getirmiştir. Siyasal katılım, bireylerin üyesi bulundukları siyasal sistemdeki otoritelerin aldıkları ve alacakları kararları etkilemek üzere yaptıkları eylemler biçiminde tanımlanmaktadır (Kalaycıoğlu, 1984:201).

Demokratik rejimlerde siyasal katılım hem bir hak hem de bir görevdir. Halkın bu hak ve görevini sağlıklı bir biçimde yerine getirebilmesi onun bilinçli bir seçmen olmasıyla mümkündür. O nedenle eğitim, öğrencilere demokratik yaşamın gerektirdiği bilgi, tutum, davranış ve alışkanlıkları kazandırarak onları ilerde bilinçli bir seçmen haline getirmeye çalışmaktadır. Demokratik rejime karşı görev ve sorumluluklarının bilincinde olan, eğitim düzeyi yüksek seçmenler daha sağlıklı kararlar vermektedir. Kime, niçin oy verdiğini bilen bu insanlar siyasal katılım konusunda daha olumlu katkılar yapmaktadır.

2. POLİTİKA EĞİTİM İLİŞKİSİ

Toplum, sosyal gereksinmelerini karşılamak için etkileşen ve ortak bir kültürü paylaşan çok sayıdaki insanın oluşturduğu bir birliktelik olarak tanımlanmaktadır (Ficher, 2002:79). Toplum, belli bir coğrafî mekân üzerinde yaşayan, ortak bir kültürü ve ortak bir yaşam tarzını paylaşan, aralarında karşılıklı sosyal ilişkiler bulunan, temel ihtiyaçlarını karşılamak için işbölümü ve iş birliği yapan, kendilerini belli bir toplum olarak gören insanlar topluluğu biçiminde de tanımlanabilir. Toplumu bir insan organizmasına benzetmek mümkündür. Toplum da tıpkı bir insan organizması gibi sistematik bir bütün oluşturmaktadır. Nasıl ki insan organizması sinir sistemi, dolaşım sistemi, sindirim sistemi, boşaltım sistemi gibi alt sistemlerden oluşuyorsa, toplum da eğitim sistemi, politik sistem, hukuk sistemi, ekonomik sistem gibi alt sistemlerden

oluşmaktadır. Gibson sistemi, önceden kararlaştırılmış bir fonksiyonu birlikte yürütmek için tasarlanmış karşılıklı eylemde bulunan elemanların bütünleşmiş topluluğu biçiminde tanımlamıştır (Armağan, 1983:9). Tanımdan da anlaşıldığı gibi sistem aralarında karşılıklı ilişki ve etkileşim bulunan ögelerden oluşur ve her ögenin de farklı bir işlevi vardır. Örneğin ekonomik sistem tüketim mallarının üretimi ve üretilen malların bölüşümü işlevini gerçekleştirmektedir. Politik sistem ise toplumun ortak hedeflerinin bulunması ve bu hedeflerin gerçekleştirilmesi için gereken stratejilerin saptanması işlevini yürütmektedir (Armağan, 1983:29). Eğitim sisteminin işlevi ise, bireye bilgi ve beceriler kazandırarak, toplumun kültürel birikimini aktararak onun doğal ve sosyal çevreye uyumunu sağlamaktır. Toplumun varlığını koruması ve devam ettirebilmesi bir yerde bu alt sistemlerin işlevini yerine getirmesine bağlıdır.

Toplumsal sistem statik değil dinamik bir yapıya sahiptir. Doğadaki her canlı varlık gibi toplum da sürekli olarak değişmektedir. Bunun nedeni toplumun iç veya dış çevresi ile sürekli etkileşim içinde olmasıdır. İç veya dış çevreden gelen etkilere sürekli maruz kalmasıdır. Bu etkiler toplumu zamanla değiştirmekte ve yeni bir görünüm kazanmasına neden olmaktadır.

Toplumsal sistemin bir alt sistemi olan eğitim sistemi de hem toplumsal sistemle hem de toplumun diğer alt sistemleri (ekonomik sistem, hukuk sistemi, ahlâk sistemi, politik sistem) ile etkileşim içerisindedir. Bu etkileşim sonucunda hem diğer sistemlerden etkilenmekte; kendi yapısı ve işlevlerinde birtakım değişiklikler oluşmakta hem de onları etkilemekte; onların yapılarında ve işlevlerinde birtakım değişiklikler oluşturmaktadır. Bu etkileşim karşılıklı olmakla birlikte birbirlerini etkileme dereceleri, etkileme süreleri ve etkileme yönleri toplumdan topluma ve hatta aynı toplumda zamanla değişmektedir.

Eğitimin ilişki ve etkileşim içinde bulunduğu sistemlerden birisi de politik sistemdir. Bu ilişki ve etkileşim sonucunda hem politik sistemin hem de eğitimin yapı ve işlevlerinde değişiklikler olmuştur. Dolayısıyla eğitimi politik sistemden soyutlayarak veya politik sistemi eğitimden soyutlayarak izah etmek mümkün değildir.

Politika kavramı yunanca "politike" kavramının karşılığı olarak dilimize girmiştir. Politike "polis'e yani şehir devletine ait işler" anlamına gelmektedir(Prelot,1972:1). Günümüzde yapılan tanımların büyük çoğunluğu, politikanın etimolojik anlamına uygun tanımlardır. Littre politikayı "devletin yönetim bilimi" veya "bir devleti yönetme ve öteki devletlerle olan ilişkilerini sürdürme sanatı" olarak tanımlamıştır (Prelot, 1972:11). Aristo'ya göre ise politika, "polise veya devlete ait faaliyetler" anlamına gelmektedir (Kalaycıoğlu, 1983:4). Bu tanımlara göre politikanın iki temel önkoşulu vardır. İlk olarak politikadan söz edebilmek için, polis veya devlet biçiminde bir politik örgütün oluşmuş olması gerekmektedir. Bu politik örgütler, insanların kendileri için önemli olan makro düzeydeki genel çıkarlarını korumak amacıyla oluşturdukları örgütlerdir. Politikanın diğer önkoşulu ise bu örgüt içerisinde bir egemenlik ilişkisinin olmasıdır. Egemenlik ilişkisinde iki taraf bulunmaktadır. Bir tarafta siyasal otoriteye sahip olanlar diğer tarafta bu otoriteden yoksun bulunanlar. Bu taraflardan biri, tüm toplum için bağlayıcı kararlar alma iktidarına ve/veya bu kararlara uygun davranılması için fiziksel kuvvet kullanma güç ve meşru yetkisine sahiptir. Bu tarafı oluşturan birey

veya bireylere "yöneten" veya "yönetenler" denir. Diğer tarafta ise, yönetenlerin emir ve kararlarına muhatap olan, bunlara uyup-uymama durumunda olan toplumun diğer bireyleri bulunmaktadır. Bunlara da kısaca "yönetilenler" denmektedir (Kalaycıoğlu ve Sarıbay, 1986:11).

Politika eğitim ilişkisinin nedenlerini hem politika hem de eğitimde aramak gerekmektedir. İlk olarak eğitimin amacından hareket ederek politika eğitim ilişkisini ortaya koymak mümkündür. Bilindiği gibi eğitimin amacı bireyin topluma uyumunu sağlamaktır. Burada toplum kavramı geniş anlamda kullanılmıştır ve tüm toplum dokusunu içermektedir. Buna politik doku da dahildir. O halde eğitim aynı zamanda bireyin politik dokuya uyumunu sağlayan bir süreçtir. Böyle bir çabayı sağlıklı bir biçimde sürdürebilmek için bireyin politik doku hakkında bilgi sahibi olması gerekmektedir. İşte Varış'a göre politika eğitim ilişkisinin nedeni insanın bu gereksinimidir (Varış, 1985:143).

Bunun yanında politik sistemin, siyasal otoritenin aldığı kararları benimseyen, onlara uygun davranan vatandaşlara gereksinim duyması ve bu insanların yetiştirilmesi için eğitimi stratejik bir araç olarak görmesi de politika eğitim ilişkisinin ortaya çıkmasında etkili olmuştur.

Sonuç olarak söylemek gerekirse politik sistem ile eğitim sistemi arasında karşılıklı bir etkileşim vardır. Politika hem eğitimi etkilemekte hem de eğitimden etkilenmektedir. Her ne kadar bu etkileşim karşılıklı ise de birbirlerini etkileme dereceleri eşit düzeyde değildir. Bazen devlet otoritesini arkasına alan politik iktidarlar aşırı güç kullanarak eğitimi tamamen kendi kontrolleri altına alabilmektedirler. O nedenle günümüzde politikanın eğitim üzerindeki etkisinin veya eğitimin politika üzerindeki etkisinin ne dereceye kadar olacağı konusu tartışılmaktadır. Özellikle politik iktidarın, kendi siyasal ideolojisi doğrultusunda eğitimin amaçlarını ve içeriğini değiştirmeye kalkması, devletin eğitim politikasıyla partinin eğitim politikasını birbirine karıştırması, eğitimi, partiye seçmen yetiştiren bir kurum biçimine dönüştürmeye çalışması bu tartışmaları daha da arttırmaktadır.

Politika eğitim ilişkisi devletin ortaya çıkmasıyla birlikte başlamıştır. Devletin geçirdiği evrim sonucu yapı ve işlevlerinde meydana gelen değişiklikler bu ilişkinin niteliğini ve niceliğini de değiştirmiştir. Tarih boyunca devlet, eğitimin amaçları ve içeriği üzerinde hep etkili olmuştur. Devlet değiştikçe eğitimin amaçları ve içeriği de değişmiştir.

Devlet toplumsal bir olgudur. İnsanın toplum halinde yaşamaya başlamasından sonra doğmuştur. Toplum halinde yaşama insanlar arasında ekonomik, sosyal, siyasal, kültürel vb. ilişkilerin ortaya çıkmasına neden olmuştur. Toplumsal yaşantı ve toplumsal beraberliğin sürdürülebilmesi için toplumdaki ilişkileri düzenleyen ve toplum üyelerinin bunlara uymasını sağlayan bir otoriteye ihtiyaç duyulmuştur. Bu otoritenin örgütlenmesi ile en basit anlamda devlet ortaya çıkmıştır.

Tarihsel süreç içerisinde yapısının ve işlevlerinin sürekli olarak değişmesi farklı devlet anlayışlarının ve türlerinin ortaya çıkmasına neden olmuştur. Bu durum farklı devlet tanımları ortaya çıkarmıştır. Buna rağmen, devletin kurucu unsurlarını bir araya getirerek kapsamlı bir tanımını yapmak mümkündür. Buna göre devlet, belli bir ülke

üzerinde yerleşmiş, zorlayıcı yetkiye sahip bir üstün iktidar tarafından yönetilen bir insan topluluğunun meydana getirdiği siyasal bir kuruluştur (Kapani, 1988: 35). Başka bir deyişle devlet, ortak bir iktidarı tanımış belli bir toprağa yerleşmiş halktır (Çam, 1975: 83).

Tanımdan da anlaşıldığı gibi devlet ülke, halk ve iktidar olmak üzere üç unsurun bir araya gelmesiyle oluşmuştur. Bunlar arasında coğrafî unsur olan ülke ile beşerî unsur olan halkın bir arada bulunması devletin meydana gelmesi için yeterli değildir. Çünkü bu iki unsura sahip olduğu halde devlet olarak kabul edilmeyen topluluklar vardır. O nedenle bu iki unsurun yanında siyasal unsur olan "iktidar"ın mutlaka bulunması gerekmektedir. İktidar, başkalarının davranışlarını etkileyebilme ve kontrol edebilme olanağı olarak tanımlanmaktadır (Kapani, 1988: 46). Max Weber ise iktidarı sınırlandırılabilen bir çevrede insanları, verilen bazı veya bütün emirlere riayet ettirme şansı olarak tanımlamaktadır (Freyer, 1963: 47).

Tarihsel süreç içinde siyasal iktidarın kaynağı ve bu iktidarın kullanılış biçimi sürekli olarak değişmiştir. Bu durum farklı yönetim biçimlerinin ortaya çıkmasına neden olmuştur. Tarihte ilk ortaya çıkan devletlerde iktidarın kaynağı olarak Tanrı'nın iradesi görülmüştür. Yönetenler, insanları yönetme yetkisini Tanrı'nın kendilerine verdiğini ve kendilerinin Tanrı'nın iradesinin yeryüzündeki temsilcisi olduğunu iddia etmişlerdir. Siyasal iktidarın kaynağını Tanrı'nın iradesinde gören teokratik teoriler günümüzde önemini yitirmiş ve yerlerini demokratik teorilere bırakmıştır. Bugün artık siyasal iktidarın kaynağı olarak milletin veya halkın özgür iradesi görülmektedir.

Tarihsel süreç içinde siyasal iktidarın kullanılış biçimi de sürekli olarak değişmiş ve bu durum farklı yönetim biçimlerinin ortaya çıkmasına neden olmuştur. Bu yönetim biçimlerini otoriter rejimler ve demokratik rejimler olmak üzere iki ana maddede toplamak mümkündür.

Devletin yönetim biçimi ile eğitimin niteliği ve niceliği arasında yakın bir ilişki vardır. Yönetim biçimi değiştikçe bundan eğitim süreci de etkilenmekte ve eğitimin amacı ve içeriği değişmektedir. Coleman'ın "Devlet ne ise, okul da odur ve nasıl bir devlet istiyorsanız, okulu da ona göre şekillendirmelisiniz.", sözü bu ilişkiyi net bir biçimde gözler önüne sermektedir.

3. POLİTİKANIN EĞİTİM ÜZERİNDEKİ ETKİLERİ

"Eğitim bazı kimselerin kendi anlayış ve teşebbüslerine terk edilemez. Eğitimi düzenleme işi devletin bir görevi olmalıdır. Devletin sürekli ve değişmez bir güç olarak yaşayabilmesi buna bağlıdır. Bir devlet kendi hayal ve ideallerine uygun yurttaşlar yetiştirmedikçe ayakta duramaz." ARISTOTELES

Eğitimi devletin ve onun politik sisteminin etkisinden bağımsız olarak düşünmek mümkün değildir. Siyasî otoriteye sahip olan devlet bu otoriteyi, diğer sosyal kurumlar üzerinde olduğu gibi eğitim kurumu üzerinde de kullanmaktadır. Eğitimin yapısı ve biçimi üzerinde etkili olmaktadır.

Her toplum eğitim etkinliklerini kendi politik sisteminin özelliklerine göre düzenlemektedir. Politik sistem değiştiği zaman eğitim sistemi de bundan etkilenmekte, eğitimin amaçları ve içeriği de değişmektedir. Eğitimin tarihsel gelişim

sürecinde bu etki hep gözlenmiştir ve günümüzde de gözlenmektedir. Eğitim fırsatlarından ve olanaklarından kimlerin ve ne şekilde yararlanacağı hep politik sistemler tarafından belirlenmiştir. Politik sistemlerin eğitim üzerindeki etkilerini birkaç başlık altında toplamak mümkündür.

3.1 Monarşilerde Politikanın Eğitim Üzerindeki Etkileri

Monarşi sözcüğü Yunanca "tek" anlamına gelen "monos" sözcüğü ile "egemenlik" anlamına gelen "arkhein" sözcüklerinin birleşmesi ile meydana gelmiştir. Politik egemenliğin bir kişide toplandığı yönetim biçimi anlamına gelmektedir. Krallıklar ve imparatorluklar buna örnek olarak verilebilir.

Monarşilerde kralın temsil ettiği siyasal iktidarın kaynağı genellikle dini bir nitelik taşımaktadır. Krallar kendilerini Tanrı'nın iradesinin yeryüzündeki temsilcileri olarak görmüşlerdir. Bu durum krallara dinsel bir kimlik kazandırmış hatta bunların birer Tanrı olarak görülmelerine bile neden olmuştur. Mısır ve Babil krallıklarında bunu açıkça görmek mümkündür. Örneğin Mısır firavunlarından Osiris hem Tanrı'nın oğludur hem de kendisi Horus Tanrısıdır (Kapani, 1988: 68).

Orta Çağ'ın sonlarına doğru Avrupa'da ortaya çıkan mutlak monarşilerde de krallar iktidarlarını Tanrı'nın mutlak ve kutsal iradesinden aldıklarını ve onun adına iktidarı kullandıklarını öne sürmüşlerdir. İslâm ülkelerinde de durum bundan pek farklı olmamıştır. Onlar da iktidarlarını kuvvetlendirmek için dini otoriteyi arkalarına almak gereğini duymuşlardır. Örneğin Osmanlı hükümdarlarının aynı zamanda 'halife' unvanını taşımaları kendilerine siyasal otoritenin yanında dinsel bir otorite de kazandırmıştır.

Monarşilerde otoritenin kaynağının dini bir nitelik taşıması eğitime de yansımış eğitimin niteliğini ve niceliğini etkilemiştir. Bilindiği gibi monarşilerde iktidarın babadan oğula geçme geleneği vardır. Dolayısıyla geleceğin hükümdarı önceden bellidir. Veliahdın ilerde hükümdar olduğu zaman doğru kararlar verebilmesi ve halkını iyi yönetebilmesi için bir eğitim sürecinden geçmesi gerekmektedir. O nedenle öncelik geleceğin hükümdarlarının eğitimine verilmiştir.

Monarşilerde hükümdar adayları özel bir eğitimden geçirilmiştir. Eğitime küçük yaşlardan itibaren başlanmıştır. Bir hükümdarda bulunması gereken teorik ve pratik bilgiler kazandırılmıştır. Bu bilgiler bilim adamları, din adamları, eğitimciler tarafından verilmiştir. Fatih Sultan Mehmet'in Molla Gürani tarafından yetiştirilmesi buna örnek olarak verilebilir. Yine bu amaçla yazılmış kitaplardan yararlanılmıştır. Machiavelli'nin 'Prens'i, Nizamülmülk'ün 'Siyasetname'si bunlar arasında sayılabilir.

Monarşilerde hükümdardan sonra gelen ve devletin değişik kademelerinde görev yapan az sayıdaki politik kadroların eğitimine de önem verilmiştir. Yalnız bu kadroların belirlenmesinde ve eğitilmesinde farklı ülkelerde farklı uygulamalara rastlanmaktadır. Örneğin Osmanlı İmparatorluğu'nun yükselme döneminde sarayda ve orduda görev yapacak idarî kadroları yetiştirmek amacıyla Enderun okulları açılmıştır. Bu okullarda okuma, yazma, güzel ve etkili konuşma gibi bilgi ve beceriler kazandırılmış, hükümdara sadık, politik rejime ters düşmeyen insanlar yetiştirilmiştir. Hükümdar karar verirken

yeri geldiği zaman bunların fikirlerinden de yararlanmıştır. Politik kadroların eğitimli olması hükümdarın daha doğru kararlar almasında etkili olmuştur. Yine eğitimli kadrolar sayesinde hükümdarın verdiği kararlar daha başarılı bir biçimde uygulanmıştır.

Monarşilerde yöneticilerin eğitimine önem verilirken halkın eğitimine gereken önem verilmemiştir. Halkın eğitimi gereksiz görülmüş, bir yerde halk cahil bırakılmıştır. Devletin sosyal devlet niteliği taşımaması, zorunlu eğitimin devletin görevleri arasında bulunmaması, eğitim hakkının bir evrensel insan hakkı olduğu düşüncesinin henüz ortaya çıkmamış olması bunda etkili olmuştur. Ayrıca hükümdarların okuma yazma bilmeyen, konuşmayan, tepki göstermeyen suskun toplulukları yönetmenin daha kolay olduğu düşüncesinde olmaları da halkın eğitimini ihmal etmelerine neden olmuştur. Daha çok hükümdara bağlı, onun emirlerine kayıtsız şartsız itaat eden, kul adını verebileceğimiz insan tipi tercih edilmiştir. Toplumun eğitim düzeyinin yükselmesinden, toplumun değişmesinden, gelişmesinden adeta korkulmuş statüko korunmak istenmiştir.

Eğitim imkânlarından yararlanma fırsatı bulanlar da, özellikle Orta Çağ'da, kilisenin gözetimi ve denetimi altında bulunan okullarda eğitim görmüşlerdir. Bunlar tamamen dini bir eğitim sürecinden geçirilmişlerdir. Bu dünya için değil daha çok öbür dünya için eğitilmişlerdir. Amaç Tanrı'ya iyi kul yetiştirmektir. Bu okullarda pozitif bilimlere yer verilmemiştir. "Hakikat İncil'in sayfaları arasındadır, hakikati bulmak istiyorsan aç İncil'i oku" anlayışının bir gereği olarak sadece dini bilgiler verilmiştir. Bu eğitim dini otoriteyi arkalarına alan hükümdarların konumunu daha da kuvvetlendirmiş ve işlerini kolaylaştırmıştır. Böyle bir eğitimden geçen halkı yönetmek daha kolay olmuştur.

3.2 Oligarşilerde Politikanın Eğitim Üzerindeki Etkileri

Oligarşi sözcüğü Yunanca "birkaç kişi" anlamına gelen "oligoi" sözcüğü ile "egemenlik" anlamına gelen "arkhein" sözcüklerinin birleşmesiyle meydana gelmiştir. Aristokrat adı verilen az sayıdaki seçkin bir grubun devlet yönetimi anlamına gelmektedir.

Oligarşilerde eğitim kontlar, dükler, baronlar gibi asiller ile büyük toprak sahiplerinden oluşan elit bir grubun tekelindedir. Her ne kadar hem asiller hem de halk için olmak üzere iki türlü eğitim söz konusu ise de halk eğitimi pek önemsenmemiştir. Genellikle eğitim halk için değil soylu ve varlıklı ailelerin çocukları içindir. Eğitim aristokratların, zenginlerin değerlerini, ekonomik ve siyasal çıkarlarını koruyacak biçimde düzenlenmiştir. Önemli olan bunların çocuklarının yetiştirilmesidir. Bu çocuklar için Latince eğitim yapan okullar açılmıştır.

Oligarşilerde özellikle alt tabakaya mensup halkın eğitimi büyük ölçüde ihmal edilmiştir. Bunlar için halk okulları ve ilkokullar açılmıştır (Tezcan, 2003:372).

Bu okullarda çocuklar ilgi, ihtiyaç ve yetenekleri doğrultusunda yetiştirilmemişlerdir. Daha çok yönetime bağlı, emirlere itaat eden, istenileni yapan bir toplum oluşturma doğrultusunda bir eğitim verilmiştir.

3.3 Demokrasilerde Politikanın Eğitim Üzerindeki Etkileri

Demokrasi sözcüğü Yunanca "halk" anlamına gelen "demos" sözcüğü ile "iktidar" anlamına gelen "kratos" sözcüklerinin birleşmesi ile oluşmuştur ve "halk iktidarı" anlamına gelmektedir (Tanilli, 1985: 27). Bugün demokrasi büyük ölçüde bu anlamını korumaktadır. Yapılan tanımların büyük çoğunluğu demokrasinin bu anlamını doğrulayıcı niteliktedir. Örneğin Amerika başkanlarından Abraham Lincoln' a göre demokrasi halkın, halk için ve halk tarafından yönetimidir (Çam, 1975: 83). Kısaca söylemek gerekirse demokrasi siyasal otoritenin halkın iradesine dayandığı bir yönetim biçimidir.

Demokrasi insanı temele alan ve insana değer veren bir rejimdir. Demokrasinin dayandığı iki temel ilke vardır: "Özgürlük" ve "eşitlik". Bunlar demokrasinin olmazsa olmaz koşullarıdır.

Demokratik bir rejimde derisinin rengi, etnik kökeni, dini inançları, siyasal ideolojisi ne olursa olsun bütün insanlar eşittir. Çünkü demokrasi insanı temele alır onun sıfatlarını değil. Demokrasiye göre insan önce insan sonra Hıristiyan veya Müslüman'dır, önce insan sonra Türk veya Kürt'tür, önce insan sonra alevî veya sünnîdir, önce insan sonra teist veya ateisttir. Bunlar önce insan oldukları için değerlidirler. Hıristiyan veya Müslüman, Türk veya Kürt, alevî veya sünnî temelde insan olduğu için eşittir. O nedenle demokratik bir rejimde cinsel, dinsel, etnik köken, ideolojik ayrımcılık yapılamamaktadır. Bütün insanlar birbirine eşittir.

Demokrasinin diğer ilkesi özgürlüktür. Demokratik bir rejimde düşünce, inanç, ifade ve eylem özgürlüğü vardır. Düşünce ve inanç özgürlüğü sınırlandırılmamıştır. Her insan istediği gibi düşünebilir, istediği gibi inanabilir. Düşünce ve inançlarını söz ile yazı ile ifade edebilir. Demokratik bir rejimde düşünce ve ifade özgürlüğü vardır fakat hakaret etme ve aşağılama özgürlüğü yoktur. Hiç kimse düşünce ve ifade özgürlüğü adı altında herhangi bir kimseye veya herhangi bir kesime hakaret edemez, onları aşağılayamaz. Yine demokratik bir rejimde herkes görüşlerini kamuoyu ile paylaşmak için boykot, gösteri, yürüyüş yapabilir. Yalnız bunları yaparken kaldırımları tahrip edemez, marketleri yağmalayamaz, otomobilleri yakamaz. İfade özgürlüğü adı altında yapılan ve başkalarının hak ve özgürlüklerini tehdit eden bu tür eylemlere müsaade edilmemektedir.

Demokrasinin oluşumunda özgürlük ve eşitlik ilkelerinin katkısı farklı oranlarda olmaktadır. Bazen, Batı demokrasilerinde olduğu gibi özgürlük ilkesi, bazen de halk demokrasilerinde olduğu gibi eşitlik ilkesi daha ağır basmaktadır. Bir toplumda özgürlük ve eşitliği bireyler arasında aynı oranda dağıtmak mümkün değildir. O nedenle özgürlüğün ve eşitliğin dağılımı açısından toplumlar arasında farklılıklar vardır. Bu oranlardaki farklılık değişik demokrasi anlayışlarının ortaya çıkmasına neden olmuştur. Özgürlük uygulamalarının ağır bastığı toplumlarda insanlar arasında sosyal ve sınıfsal eşitsizliklere rastlanırken; eşitlik ilkesinin ağır bastığı toplumlarda da özgürlüğü sınırlandırıcı uygulamalara rastlanmaktadır.

Toplum dili, dini, siyasal ideolojisi, etnik kökeni, hayat tarzı birbirinden farklı insanlardan meydana gelen heterojen bir bütündür. Demokratik bir rejimde, demokrasinin eşitlik ilkesinin bir gereği olarak, eğitim olanaklarından toplumun her

kesimi eşit olarak yararlanmaktadır. Demokratik bir toplum eğitimde fırsat eşitliğini herkese tanıması açısından monarşilerden ve oligarşilerden ayrılmaktadır.

Demokrasi, insanı temele aldığı ve ona değer verdiği için eğitimde önceliği insana vermiştir. Onun ilgi ve yeteneklerine saygı duymaktadır. Onu ilgi ve yetenekleri doğrultusunda programlara ve okullara yönlendirerek, potansiyel güçlerini geliştirmesine ve kendisini gerçekleştirmesine imkân vermektedir.

Demokratik devlet aynı zamanda sosyal devlet niteliği taşımaktadır. İmkânı olmadığı için eğitim fırsatlarından yararlanamayan öğrencilere kredi, burs vererek; onların barınma, beslenme sorunlarını çözerek eğitim imkânlarından yararlanmalarını sağlamaktadır.

Demokratik eğitimin amacı demokrat insanlar yetiştirmektir. Bunu gerçekleştirebilmesi için insanlara bazı nitelikler kazandırması gerekmektedir. Her şeyden önce insanlara demokrasinin dayandığı eşitlik ilkesini benimsetmesi ve buna uygun davranmalarını sağlaması gerekmektedir. Böyle bir insan toplumda cinsel, dinsel, ideolojik, etnik köken ayrımcılığı yapmaz. Herkese ve her kesime eşit mesafede olur. Diğer yandan demokrasinin özgürlük ilkesini benimsemiş ve ona göre davranan insanlar da yetiştirmesi gerekmektedir. Böyle bir insan olaylara değişik noktalardan, değişik açılardan, değişik mesafelerden bakar. Düşünce, inanç ve ifade özgürlüğünü sınırlandırmaz. Düşünce ve inanç farklılıklarına karşı anlayışlı ve hoşgörülü olur. Farklılıkları bir çatışma nedeni olarak değil bütünleşme nedeni olarak görür. Nasıl ki bir klasik müzik orkestrasında yer alan çok farklı enstrümanlar, bir besteyi seslendirirken, çok farklı sesler çıkarmasına rağmen bu farklı seslerden armonik bir bütün oluşturuyorlarsa toplumda da çok farklı seslerden uyumlu bir bütün oluşturulmaktadır. Dolayısıyla demokratik bir insan dil, din, etnik köken, düşünce ve inanç farklılıklarını bir zenginlik olarak görür. O nedenle demokratik bir rejimde siyasal iktidarların tüm toplumu kucaklaması gerekir. Siyasal iktidar farklı bir dini veya siyasî ideolojiyi temsil ediyor olabilir. Fakat bunu eğitim politikalarına yansıtmaması, eğitim yolu ile kendi dini ve siyasî ideolojisini topluma dayatmaması gerekir. Böyle bir müdahale demokrasinin özgürlük ve eşitlik ilkelerini zedeler.Düşünce, inanç ve ifade özgürlüğünü kısıtlar.

Demokratik bir rejimde politik otoritenin arkasında halkın iradesinin bulunması halkın siyasal katılımını zorunlu hale getirmiştir. Siyasal katılım hem bir hak hem de bir görevdir. Halk bu görevini ya doğrudan doğruya ya da dolaylı olarak temsilcileri aracılığıyla siyasal kararlara katılarak yerine getirir. Halkın katılımının sağlanması için politik anlamda sosyalleştirilmesi gerekmektedir. Sosyalleştirme görevini eğitim üstlenmiştir. Eğitim bilgi ve beceriler kazandırarak halkı politik anlamda bilinçlendirmekte, halkın politika ile ilgilenmesini, politik kararlara karşı duyarlı olmasını sağlamaktadır. Politikaya doğrudan katılacak olanları bilinçli bir politikacı, dolaylı olarak katılacak olanları ise bilinçli bir seçmen haline getirmektedir.

4. EĞİTİMİN POLİTİKA ÜZERİNDEKİ ETKİLERİ

Politika ile eğitim arasındaki ilişki karşılıklıdır. Nasıl ki politika eğitimin üzerinde etkili oluyorsa eğitimde politika üzerinde etkili olmaktadır. Eğitimin yetiştirdiği insan gücü ile başka bir deyişle yetiştirdiği yönetenler ve yönetilenler ile politikayı etkilemektedir.

Her şeyden önce eğitim, mevcut politik sistemin ayakta kalmasını varlığını sürdürmesini sağlamaktadır. Bir sistemin ayakta kalması kendisini benimseyen, destekleyen, savunan yönetilenlerin bulunmasına bağlıdır. Yönetim biçimi ister monarşik, ister oligarşik, isterse demokratik olsun, her yönetim biçiminin halkın desteğine ihtiyacı vardır. Bunun dışında bir politik sistem, yönetenler üzerinde baskı kurmakta, onları korkutarak, sindirerek, susturarak da kendisini korumaktadır. Politik sistem kendisi ile halk arasında korkuya dayalı bir bağ oluşturabilmektedir. Çok güçlü gibi görünen bu bağ aslında güçlü değildir. Merkezi otoritenin zayıfladığı bir anda kopabilmektedir. Ayaklanan halk politik iktidarı ortadan kaldırabilmektedir. Tarihte bunun örnekleri görülmüştür. Bu gerçeği gören politik iktidarların çoğu eğitim yolu ile varlıklarını sürdürmek yolunu seçmişlerdir. Eğitim yolu ile politik sistemi ve onun dayandığı ideolojiyi benimseyen, savunan; devlete karşı görev ve sorumluluklarını bilen ve yerine getiren, yasalara saygılı; vatanını, milletini, bayrağını seven insanlar yetiştirmekte ve daha sonra da bunların desteğini alarak varlıklarını sürdürmektedirler.

Politik iktidarlar eğer eğitimi stratejik bir araç olarak görmez ve eğitimi kendi politik amaçları doğrultusunda biçimlendirmezse, başka bir deyişle eğitimin amaçlarını ve içeriğini, sistemin gerektirdiği insan tipini yetiştirecek biçimde düzenlemezlerse o zaman rejime muhalif insanlar yetiştirmektedirler. Muhalif ideolojiler, baskı grupları, partiler ortaya çıkabilmektedir. Bunların varlığı, rejim üzerinde sürekli bir baskı unsuru oluşturmaktadır.

Eğitim yetiştirdiği bilinçli seçmenler aracılığıyla da politik iktidarlar üzerinde etkili olmaktadır. Bilinçli seçmen seçim öncesi dönemde parti programlarını incelemekte, değerlendirmekte ve bilinçli tercih yapmaktadır. Halkın dini ve millî duygularını istismar eden partilere değil programını beğendiği partiye oy vermektedir. Hiçbir partiye körü körüne bağlanmamaktadır. Hiçbir partinin kemikleşmiş oy potansiyeli haline gelmemektedir. İktidara geldiği zaman icraat yapacak olan partileri iktidara taşımamaktadır. Böylece, parti programlarıyla değil, halkın millî ve dini duygularını politikaya alet ederek iktidara gelen partilerin önünü tıkamaktadır. Bunu gören partiler bu duyguları istismar etmeyi bir yana bırakıp ciddi programlar hazırlamaya, ciddi politikalar üretmeye başlamaktadırlar. Bu programlarla seçmenin karşısına çıkmaktadırlar. Hatta bu açıdan partiler arasında yapıcı bir rekabet de başlamaktadır. Yalnız ciddi programların hazırlanması ve politikaların üretilmesi eğitim düzeyi yüksek, kendi alanında uzmanlaşmış politikacılar gerektirmektedir. Bu durum partileri bu nitelikleri taşıyan insanlara yöneltmektedir. Böylece politik kadroların kalitesi artmaktadır. Bu durum politika ve politikacının saygınlık kazanmasına neden olmaktadır.

Eğitim yetiştirdiği öğretmenler aracılığıyla da politik sistem üzerinde etkili olmaktadır. Örneğin, demokratik bir ülkede demokratik rejime ve onun ideolojisine bağlı; öğrenciler arasında cinsel, dinsel, ideolojik, etnik köken ayrımcılığı yapmayan; düşünce ve inanç özgürlüğünü sınırlandırmayan; farklılıklara karşı anlayışlı ve

hoşgörülü olan öğretmenler yetiştirebilmektedir. Bu öğretmenleri model alan öğrenciler ileride mezun olup toplumda demokratik bir insan olarak yerlerini aldıkları zaman demokratik rejimin en büyük güvencesi haline gelmektedirler.

Eğitim, yetiştirdiği, politikayı bilen, politikaya duyarlı, politikayla ilgilenen insanlar aracılığıyla siyasal iktidarların kararları ve eylemleri üzerinde yönlendirici bir rol oynamaktadır. Politik anlamda sosyalleştirdiği bu insanlar politik kararları ve uygulamaları yakından izlemektedirler. Yeri geldiği zaman onları sorgulamakta ve eleştirmektedirler. Eğitim bu insanlar aracılığıyla sapmaları engelleyebilmektedir. Siyasal iktidarların politik rejim içinde kalmasını sağlayabilmektedir.

Demokratik bir eğitim demokratik bir rejimde rejimin güvencesi olabildiği gibi antidemokratik bir rejimde de rejim için büyük bir tehlike olabilmektedir. Özgürlük, eşitlik, temel insan hakları konularında bilinçlendirilmiş olan halk, bu haklarını elinden alan rejime karşı baş kaldırabilmekte, örgütlü bir mücadele başlatabilmektedir.

Ayrıca politik iktidarın ihtiyaç duyduğu liderler, başkanlar, başbakan veya bakanlar, bürokratlar, üst düzey yöneticiler eğitim aracılığıyla yetiştirilmektedir. Yönetimin gerektirdiği bilgi, beceri ve özel yetenekler eğitim aracılığıyla kazandırılmaktadır. Bunların görmüş oldukları eğitim, kararlarını ve uygulamalarını da etkilemektedir. Kaliteli bir eğitimden geçmiş olmaları daha doğru karar vermelerine, daha doğru uygulamalar yapmalarına neden olmaktadır. Bu durum ise yönetimin kalitesini arttırmaktadır. Bir yerde kaliteli bir eğitim kaliteli bir yönetimin ön koşuludur.

5. CUMHURİYET'TEN GÜNÜMÜZE POLİTİKA EĞİTİM İLİŞKİSİ

Osmanlı İmparatorluğu döneminde olduğu gibi Cumhuriyet'in ilanından sonra da politik iktidar eğitim kurumları üzerinde etkili olmuştur. Devlet bu dönemde Cumhuriyet rejiminin gerektirdiği insan tipini yetiştirmek için yeni bir eğitim sistemi oluşturmuştur. Eğitimin amaçlarını ve içeriğini ona göre belirlemiş ve eğitim kurumlarını ona göre düzenlemiştir.

Politik iktidarın eğitim üzerindeki etkilerini net bir biçimde görebilmek için Türkiye Cumhuriyeti Devleti'nin niteliklerini ve amaçlarını bilmekte yarar vardır. Çünkü eğitimi bu niteliklerden ve amaçlardan soyutlamak mümkün değildir. 1982 Anayasası'nın 2. maddesi ile devletin nitelikleri; "Türkiye Cumhuriyeti insan haklarına saygılı, Atatürk millîyetçiliğine bağlı, başlangıçta belirtilen temel ilkelere dayanan demokratik, lâik ve sosyal bir hukuk devletidir" biçiminde belirlenmiştir. Buna göre Türkiye Cumhuriyeti demokratik bir devlettir, lâik bir devlettir, sosyal bir devlettir ve bir hukuk devletidir. Anayasa'nın 5. maddesi ile de devletin amaç ve görevleri belirlenmiştir. Buna göre; "Devletin temel amaç ve görevleri; Türk Milletinin bağımsızlığını ve bütünlüğünü, ülkenin bölünmezliğini, cumhuriyeti ve demokrasiyi korumak; kişilerin ve toplumun refah, huzur ve mutluluğunu sağlamak; kişilerin temel hak ve hürriyetlerini, sosyal hukuk devleti ve adalet ilkeleriyle bağdaşmayacak surette sınırlayan siyasal, ekonomik ve sosyal engelleri kaldırmaya, insanın maddî ve manevî varlığının gelişmesi için gerekli şartları hazırlamaya çalışmaktır."

Türkiye Cumhuriyeti sosyal bir hukuk devleti olması nedeniyle, görevleri arasına eğitim görevini de dahil etmiştir. Anaokulundan yükseköğretime kadar bütün eğitim kademelerinde vatandaşların eğitim hakları güvence altına alınmıştır. Yalnız her devlet gibi

Türkiye Cumhuriyeti de eğitim faaliyetlerini kendi politik rejiminin ideolojisi doğrultusunda düzenlemiştir. Cumhuriyet'in niteliklerini, Atatürk ilke ve inkılâplarını benimseyen, koruyan bireylerin yetiştirilmesi amaç edinilmiştir. Buna göre," Türk Millî Eğitiminin genel amacı Türk Milletinin bütün fertlerini, Atatürk inkılâp ve ilkelerine ve anayasada ifadesini bulan Atatürk Millîyetçiliğine bağlı, Türk milletinin millî, ahlâkî, insani, manevî ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren; ailesini, vatanını, milletini seven ve Anayasanın başlangıcındaki temel ilkelere dayanan demokratik, lâik, sosyal bir hukuk devleti olan Türkiye Cumhuriyet'ine karşı görev ve sorumluluklarını bilen ve bunları davranış haline getirmiş yurttaşlar olarak yetiştirmektir'.

Bu genel amaçlarla belirlenmiş olan nitelikleri devlet, bütün vatandaşlara kazandırmayı amaçlamıştır. Bunu sağlayabilmek için de 3 Mart 1924'te Tevhid-i Tedrisat (Öğretimin Birliği) yasasını çıkarmıştır. Bilindiği gibi bu yasa çıkmadan önce Türkiye'de üç tür okul vardı. Şeriye ve Evkaf Bakanlığı'na bağlı medreseler, Eğitim Bakanlığı'na bağlı mektepler ve hiçbir bakanlığa bağlı olmayan yabancı okullar. Bu okulların yapıları, amaçları ve içerikleri birbirinden çok farklıdır. Dolayısıyla bu okullarda üç tip insan yetiştirilmiştir. Farklı düşünce ve farklı inançlara sahip bireylerden bir ulus yaratmanın çok güç olacağı düşüncesiyle Tevhid-i Tedrisat Yasası çıkarılmış ve bu duruma son verilmiştir. Eğitim tek bir çatı altında birleştirilmiştir.

Cumhuriyet döneminde eğitimin kapsamı genişletilmiştir. Anayasanın 42. maddesinde "Kimse eğitim ve öğretim hakkından yoksun bırakılamaz. Eğitim ve öğretim Atatürk ilkeleri ve inkılâpları doğrultusunda, çağdaş bilim ve eğitim esaslarına göre devletin gözetimi ve denetimi altında yapılır." denmektedir. Demokrasinin eşitlik ilkesinin bir gereği olarak cinsiyeti, dili, dini, etnik kökeni ne olursa olsun herkes eğitimin kapsamı içine dahil edilmiştir. Hatta ilköğretim bütün vatandaşlar için hem bir hak hem de zorunlu görev haline getirilmiştir. Anayasanın 42. maddesinde bununla ilgili olarak "İlköğretim kız ve erkek bütün vatandaşlar için zorunludur ve devlet okullarında parasızdır." ifadesi yer almaktadır.

Politik iktidar, Cumhuriyet'in gerektirdiği insan gücünün yetiştirilmesinde öğretmenlerin oynayacağı rolün önemini görmüş ve bununla ilgili olarak Atatürk 1924'te Öğretmeler Birliği Kurultayı'nda şöyle bir konuşma yapmıştır. "Öğretmenler, yeni kuşağı siz yetiştireceksiniz. Yeni kuşak sizin eseriniz olacaktır... Cumhuriyet düşünce, bilgi ve beceri yönünden güçlü ve yüksek seviyeli koruyucular ister. Yeni kuşağı bu nitelik ve yetenekte yetiştirmek sizin elinizdedir".

Öğretmen eğitim sisteminin önemli bir parçasıdır. Öğretmenin önemsenmediği bir eğitim sisteminin, amaçlarını gerçekleştirmesi mümkün değildir. Atatürk öğretmenin eğitimdeki rolünü görebilmiş ve çok önemsemiştir. Günümüzde de bu anlayışın devam etmesi gerekmektedir.

Eğitimin yetiştireceği insan tipinde bulunması gereken niteliklerin belirlenmesinde Cumhuriyet rejimi hep belirleyici olmuştur. Cumhuriyet bir ulusun doğrudan doğruya kendini yönetme hakkını elinde tuttuğu ya da seçtiği temsilciler eliyle yönetilmesine razı olduğu bir yönetim biçimidir (Başaran, 1994:116). Cumhuriyet'in demokrasiyi temele alması demokrasi eğitimini de zorunlu hale getirmiştir. 1739 Sayılı Türk Millî Eğitim Temel Yasası'nda demokrasi eğitimi ile ilgili olarak şu ifade yer almaktadır. "Güçlü ve istikrarlı, hür ve demokratik bir toplum düzeninin gerçekleşmesi ve devamı için yurttaşların sahip olması gereken demokrasi bilincinin, yurt yönetimine ait bilgi,

anlayış ve davranışlarla, sorumluluk duygusunun ve manevî değerlere saygının her türlü eğitim çalışmalarında öğrencilere kazandırılıp geliştirilmesine çalışılır; ancak Anayasada ifadesini bulan Atatürk millîyetçiliğine aykırı siyasî ve ideolojik telkinler yapılmasına ve bu nitelikteki günlük siyasî olay ve tartışmalara karışılmasına hiçbir şekilde meydan verilmez."

Türkiye Cumhuriyeti'ni benimseyen, koruyan bireyler yetiştirebilmek için devletin diğer nitelikleri ile ilgili bilgiler de okullarda öğretilmektedir. Bu çerçevede öğrencilere insan hakları, lâiklik, sosyal devlet, hukuk devleti konularında bilgiler verilmiştir. Ders kitaplarının içeriği ona göre düzenlenmektedir. Özellikle Sosyal Bilgiler, Hayat Bilgisi, Tarih, İnkılâp Tarihi, Yurttaşlık Bilgisi derslerinin çerçevesinde bu bilgilere yer verilmektedir.

"Olabilir mi ki, bir yığının bir parçasını ilerletelim ötekisine göz yumalım da yığının tümü ilerlemiş olsun? Olanaklı mıdır ki, bir toplumun yarısı topraklara zincirlerle bağlı kaldıkça öteki bölümü yükselebilsin? Kuşku yok ki, ilerleme adımları, dediğim gibi iki cins tarafından birlikte arkadaşça atılmak ve ilerleme alanında, yenilik alanında birlikte yol almak gerekir. Böyle olursa devrim başarılı olur." ATATÜRK

Özet

Eğitim bireye bilgi ve beceriler kazandırarak onu önceden belirlenmiş amaçlar doğrultusunda değiştirme ve geliştirme sürecidir. Eğitimin amaçları hem toplumdan topluma hem de aynı toplumda zamanla değişmektedir. Çünkü her toplumun yetiştirmek istediği insan tipi farklıdır. Eğitimin amaçlarının belirlenmesinde birçok faktör etkilidir. Eğitim toplumsal sistemin bir alt sistemi olduğu için, amaçlarını belirlerken hem toplumsal sistemden hem de onun ekonomik, politik, hukuk gibi alt sistemlerinden etkilenmektedir. Eğitim politik amaçları ile devletin ve onun politik ideolojisinin gerektirdiği insanlar yetiştirmeye çalışır. Politik sistem değiştikçe eğitimin amaçları da değişmektedir. Monarşilerde, oligarşilerde, demokrasilerde bunun örnekleri hep görülmüştür. Ülkemizde de hem Osmanlılar döneminde hem de Cumhuriyet döneminde politik sistem eğitim üzerinde etkili olmuştur. Eğitimin amaçları ve içeriği belirlenirken politik sistemin talepleri göz önünde bulundurulmuştur.

KAYNAKÇA

ALKAN, Türker, 1989 **Siyasal Bilinç ve Toplumsal Değişim,** Gündoğan Yayınları, Ankara.

ARMAĞAN, İbrahim, 1983 **Bilimsel Araştırma Yöntemleri,** Dokuz Eylül Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Yayınları, İzmir.

BAŞARAN, İbrahim Ethem, 1989 **Eğitime Giriş**, Sevinç Matbaası, Ankara.

BAŞARAN, İbrahim Ethem, 1994 **Eğitime Giriş**, Kadıoğlu matbaası, Ankara.

ÇAM, Esat, 1995 **Siyaset Bilimlerine Giriş,** İstanbul Üniversitesi Yayınları, İstanbul.

ÇAM, Esat,1975 **Siyasal Bilimlere Giriş**, İstanbul Üniversitesi Yayınları, İstanbul.

DEMİRPOLAT, Ayşe,1997 "Eğitim Demokrasi İlişkisi", **Eğitim Bilimine Giriş** (Editör:Leyla Küçükahmet), Gazi Kitapevi, Ankara.

FICHER, Joseph,2002 **Sosyoloji Nedir**, (Çeviren: Nilgün Çelebi), Anı Yayınları, Ankara, 2002

FİDAN, Nurettin ve Münire ERDEN, 1986 **Eğitim Bilimine Giriş,** Kadıoğlu Matbaası, Ankara.

FREYER, Hans,1963 **Sosyolojiye Giriş**, Sevinç Matbaası, Ankara.

KALAYCIĞLU, Ersin ve Ali Yaşar SARIBAY,1986 "Tanzimat:Modernleşme Arayışı ve Siyasal Değişme", **Türk Siyasal Hayatının Gelişimi,** Beta Basım Yayım Dağıtım A.Ş, İstanbul.

KALAYCIĞLU, Ersin, 1984**Çağdaş Siyasal Bilim**, Beta Basım Yayım Dağıtım A.Ş., İstanbul.

KAPANİ, Münci,1988 **Politika Bilimine Giriş**, Bilgi Yayınevi, Ankara.

KIZILÇELİK, Sezgin ve Yaşar ERJEM, 1992 **Açıklamalı Sosyoloji Terimler Sözlüğü**, Göksu Matbaası, Konya.

OZANKAYA, Özer, 1975 **Toplum Bilim Terimler Sözlüğü**, Dil Tarih Kurumu Yayınları, Ankara.

PRELOT, Marcel,1972 **Politika Bilimi**, Varlık Yayınları, İstanbul.

TANİLLİ, Server,1985 **Devlet ve Demokrasi,** Say Yayınları, İstanbul.

TEZCAN, Mahmut, 2003 "Eğitimin Siyasal Temelleri", **Öğretmenlik Mesleğine Giriş** (Editör: Veysel Sönmez), Anı Yayıncılık, Ankara.

TEZCAN, Mahmut,1991 **Eğitim Sosyolojisi**, Yargıçoğlu Matbaası, Ankara.

TEZCAN, Mahmut, 1995 **Sosyolojiye Giriş,** Feryal Matbaası, Ankara.

VARIŞ, Fatma, 1985 **Eğitim Bilimine Giriş,** Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, Ankara.

EĞİTİMİN BİLİMSEL TEMELLERİ

Doç. Dr. Nevzat YİĞİT*

1. GİRİŞ

Eğitim, bireyin kendi yaşantısı yoluyla davranışlarında kalıcı izli davranış değişikliği meydana getirme süreci olarak tanımlanmaktadır. Bilim ise üzerinde anlaşılmış bir tanımı olmamakla birlikte, gerçeği sistemli bir şekilde bulmaya çalışma olarak ifade edilmektedir (Türkdoğan, 1995). Eğitim ve bilimi içeren eğitimin bilimsel temelleri ise eğitimin tanımında geçen temel ögelerin birbiriyle ilişkilerini incelemektedir. Başka bir deyişle, öğrenmenin daha etkili bir şekilde gerçekleşmesi için öğretmen, öğrenci, öğretim yöntem ve teknikleri, araç-gereçler, öğretim programı, okul ve sınıf ortamı ile bunlarla ilgili tüm değişkenler incelenerek elde edilecek bilgileri sistemleştirmeye çalışmaktadır. Eğitimin temelinde 'davranış değişikliği', bilimin temelinde ise 'araştırma' vardır. Eğitimde davranış değişikliği için en etkili yolları aramak (search) sürekli yapılagelmesi gereken bir iştir (re-search). Bundan dolayı, öğrenmeyi bir anlamda araştırma olarak nitelendirmek mümkündür (Karasar, 1994). Araştırma yoluyla öğrenmek, bireye rahatsızlık veren bir durumu ya da problemi tanımlamak, problem için uygun çözüm yolları bulmak, verileri toplamak, elde edilen verileri düzenleyerek bir sonuca ulaşmayı gerektirmektedir. Bilimsel bilgiyi oluşturmak en az eksikle tam bilgiye ulaşmak demektir. Bilginin sürekli sorgulanması ya da doğrulanmaya çalışılması için belli aşamalardan geçmesi gerekmektedir. Bunun için öncelikle, araştırılması gereken her konunun ya da öğrenilmek istenen hemen her şeyin bir probleme dönüştürülmesi ve problemin doğasına uygun yöntemlerle çözülmeye çalışılması gerekmektedir.

Bu bölümde, öğrenilmesi gereken davranışların içeriğine ait bilgi yapıtaşlarının neler olduğu, bu bilgilere ulaşmak için nasıl bir araştırma sürecine girilmesi gerektiği ve araştırmaların nasıl raporlaştırılacağı üzerinde durulmaktadır.

* Karadeniz Teknik Ünversitesi Fatih Eğitim Fakültesi Öğretim Üyesi

2. BİLİM-ARAŞTIRMA İLİŞKİSİ

İnsanoğlu var olduğu günden beri, bir yandan doğada ne olup bittiğini anlamak; diğer taraftan da doğayı kontrolü altına almak çabası içerisinde olmuştur (Şişman, 2006). Bu anlayış bilimde iki temel noktanın üzerinde durulmasını sağlamıştır: Anlayabilme ve kontrol.

Anlama çabası içerisindekiler ya da kuramsalcılar için bilim, ilişkilerin kavranmasına yönelik geliştirilen bilişsel içerikli çabalar ve ortaya çıkarılan bilgilerdir. Kontrol çabası içerisindekiler ya da uygulamaya yönelik bilim anlayışı, doğada insana yaşamında kolaylık sağlayan buluşlar üzerinde yoğunlaşmaktadır. Bilim var olan, ancak bilinmeyen ilişkiler bütününü araştırmaktadır. Yani doğal olaylar, olgular, davranışlar ve bunlar arasındaki ilişkileri sistemli bir şekilde açıklamaya, bulunamayan ilişkileri de mevcut bulgulara dayalı olarak kestirmeye çalışmaktadır.

Bilgiler, planlı ya da plansız olarak insanın çevresinden edindiği yaşantılar yoluyla edindiği verilerdir. Bu veriler, düzenli ve düzensiz olmak üzere iki grupta toplanmaktadır. Düzensiz bilgiler insanın duyarak, okuyarak, görerek kazandığı yüzeysel bilgiler ya da genel kültür düzeyindeki bilgilerdir. Düzenli bilgiler ise belli bir amaç ve program kapsamında kazanılan **sistemli bilgi**lerdir. Bu tür düzenli bilgilere bilim ya da ilim *(İlim kelimesi Arapçada, bilgi ve bilimin bir aradaki karşılığı olarak kullanılmaktadır)* denilmektedir (Çelikkaya, 2006).

Bilimin konusunu gözlenebilen olgular oluşturmaktadır. Yani bilim pozitiftir. Çünkü bilim olması gerekeni değil, olmakta olanı incelemektedir. Bu yönüyle bilim aynı zamanda rasyoneldir. Gözlemler yoluyla elde edilen verilerin temsil ettiği ilişkiler, akıl yoluyla incelenerek açıklanmaya ve değerlendirmeye tabi tutulmaktadır.

3. BİLİMİN GELİŞİMİ VE ÖZELLİKLERİ

Dünya tarihinde sırasıyla Mezopotamya, Mısır, Hindistan, Çin, Orta Amerika ve Güney Amerika bilimsel temelli çalışmaların yapıldığı yerlerdir. Bu uygarlık merkezlerinde, insanların bir arada yaşama ihtiyaçlarına dayalı olarak tarımı geliştirmek için sulamaya dayalı çalışmalar yapılırken, 18. Yüzyıl Avrupasında kök salan endüstri devrimi ile tüm dünya benzer bir yola yeniden girmiştir. Bilime ait ilk kayıtlar eski Mısırlılarda bulunmaktadır. Mısırlılar Nil Nehri'nin yükselip alçalması, etrafa zarar vermesi olaylarından etkilenerek takvimi, geometriyi ve haritacılığı geliştirmişlerdir. Eski çağda Yunanlılar Mısır, Çin ile Mezopotamya'nın matematik, astronomi ve tıp alanlarındaki bilgilerinden yararlanmışlardır. Böylece antik Yunan bilginlerinin bilime katkıları olmuştur. Yunan bilimi, Yunanistan kökenli değildir ve ilk olarak Anadolu'nun güneyBatı Ege kıyılarında ortaya çıkmıştır (McClellan ve Dorn, 1999). Bunu eski Romalıların ve nihayet İslâm dünyasının katkıları izlemiştir. Sekizinci ve Dokuzuncu Yüzyıllarda, İslâm Dünyası Yunan ve Hint dünyasından, Onikinci Yüzyıl'da Batı Avrupa da İslâm Dünyasından eserlerin çevirisi yoluyla bilim, felsefe ve tıp alanlarında etkilenmiştir. Ancak dönüm noktası denilebilecek gelişmeler Aristo'nun çalışmalarını yeniden yorumlayan Farabi ile İbn Sina'nın ve Endülüs'te bu açıklamaları geliştiren, Batı'da "Yorumlayıcı" olarak adlandırılan İbn Rüşd'ün Onyedinci Yüzyıl'da yeniliklere

temel teşkil eden görüşleridir. Bu yenilikçi anlayış pozitif bilimin tam olarak kendisidir. Modern bilimin gelişiminde Doğu ile Batının ortaklaşa katkısı vardır. Sanayileşmeyi gerçekleştirme zorunluluğu duyan toplumlarda bilim daha hızlı bir gelişme göstermiştir. Batı mikroskop, cam, termometre, barometre, hava pompası, gaz gibi buluşlar yoluyla yeni araçlar vasıtasıyla bilimin hızla gelişmesine çok daha fazla katkıda bulunmuştur. Bu etkileşim bilimin din, dil, millet ayırımı yapılmadan tüm insanlığın ortak malı olmasının bir sonucudur. Bu bilimin tarafsızlık özelliği ile de ilgilidir. Bunun gibi bilimsel bilginin kendine özgü birtakım özellikleri vardır. Bu özellikler aşağıdaki gibi sıralanmaktadır (Türkdoğan, 1995):

1) **Tarafsızlık,** bilimsel bilgiler insanlığın ortak bilgisi olması özelliğine ek olarak, her türlü olgu ve durumların kişisel değer ve yargıların ötesinde olduğu gibi algılanması özelliklerini içermektedir.
2) **Doğruluk,** ulaşılmak istenen sonuca en az hata ile ulaşılması için gerekli ölçme araçlarının geliştirilmesi ve en doğru ölçümlerin alınması özelliklerini içermektedir.
3) **Kanıtlanabilirlik,** bilimsel verilerin her şart ve durumda tekrar edilebilmesi ve sonuçların aynı şartlarda gözlenebilmesini gerektiren bir özelliktir.
4) **Genelleyicilik,** bilim tek tek olgularla değil, olgu türleri ile uğraşmaktadır. Bilimin gözlem ve sınıflama ile başladığı düşünülürse, kapsamı sınırsız olgu sınıflarına ilişkin özellikleri genelleştirmek bilimin temel özelliklerinden biridir.
5) **Olması gereken değil, olanı inceleme** özelliği, bireyin isteklerine göre olması beklenen durumları değil, var olanı incelemeyi gerektirmektedir.
6) **Süreklilik,** bilimsel bilgiyi sıradan bilgiden farklı kılan özellik onun farklı ihtiyaçlara göre yenileştirilmesi gereğidir. Bu durum bilgi hazinesine yeni bilgilerin eklenmesini doğurduğu gibi, öte yandan da bilginin gelişkinlik özelliğine sahip olduğunu göstermektedir.

Yukarıdaki özelliklere bağlı olarak hangi bilgi yapıtaşlarının, bilimsel bilgiyi oluşturduğunu açıklamakta yarar vardır.

Olgu: Doğrudan doğruya veya dolaylı olarak yapılan bir tek gözlem sonucunda saptanan ve istendiğinde herkes tarafından aynı şekilde tekrar gözlenebilen gerçeklere olgu denilmektedir. Olay ise alt oluşumlara yönelik durumlardır. Her gün yaşanan kazalar birer olay ise trafik anarşisi bir olgudur.

Kavram: Aynı gruptan olguların veya varlıkların ortak özelliklerini içeren anlamlara zihnimizde verdiğimiz isimdir. Örneğin, 'tüylü olma', 'kanatları olma', 'uçma', 'yumurtlayarak üreme' gibi özellikleri olan kanarya, serçe, atmaca gibi canlılara zihnimizde verdiğimiz isim 'kuş'tur.

İlke (Genelleme): Kavramlar arası ilişkilerden çıkarılan yargılara genelleme denilmektedir. Sözgelimi suyun çok değişik biçimli kaplara konulmasıyla yapılan birçok gözlem sonucunda, 'su, bulunduğu kabın şeklini alır' şeklinde bir genellemeye ulaşılmaktadır. Akla gelen bütün sıvılarla benzer denemeler sonucu 'bütün sıvılar konuldukları kabın şeklini alır' biçiminde daha kapsamlı bir genelleme yapılmaktadır.

Bunun gibi doğruluğu pek çok kez kanıtlanan evrensel genellemelere ilke denilmektedir.

Doğa Yasası: Yapılan tüm gözlem ve deney sonuçları tarafından doğrulanmış ve doğruluğu her istendiğinde gösterilebilen, değişmeyen, belli koşullar altında, her yerde ve her zaman geçerli genellemeler biçimindeki bilgilere doğa yasası ya da kanun denilmektedir. Ohm yasası gibi.

Teori (Kuram): Bilinen mevcut bilgilerle gerçeklere ulaşılamayabilir. Bundan dolayı, önceden elde edilen bilgilere dayalı, kesin olarak ispatlanmamakla birlikte doğruluğu kuvvetli kanıtlarla desteklenen bilimsel bilgilere teori ya da kuram denilmektedir. Çoğu kez model olarak yapılan adlandırmalar da bu bilgileri içermektedir.

Görüldüğü gibi bazı sınırlılıkları ile birlikte olgular, ilk elden yaşantılar sonucu öğrenilmektedir. Diğer bilgi türlerinde zihinsel faaliyetler ağırlıklı olarak kullanılmaktadır.

4. ARAŞTIRMA-EĞİTİM İLİŞKİSİ

Sistemli bilgiye ulaşmanın farklı yolları vardır: Bunlar **deneyimleri genelleme** (tecrübe), **muhakeme** (akıl yürütme) ve **bilimsel araştırma** olarak gruplandırılmaktadır. Deneyimleri genelleme ya da tecrübe etme, kişinin kendi yaşantıları ile sorunları çözmede elde ettiği kazanımlarla yıllar boyunca oluşmaktadır. Bununla birlikte, çoğu kez birey kendisinden daha tecrübeli kimselerden, başka bir deyişle otoriterlerden bilgi edinerek problemleri çözmeye çalışmaktadır. Bu yaklaşım problemler hakkında hipotez ve soru geliştirmede yardımcı olmaktadır (Demirtaş, 2002; Ekiz, 2003).

İkinci bilgi edinme şekli akıl yürütme ya da mantıktır. Akıl yürütme, bireylerin mantıksal önermeler yoluyla bilgiye ulaşmalarını içermektedir. Akıl yürütme üç şekilde yapılmaktadır:

Tümdengelim: Aristo'nun gerçeğe ulaşma anlayışına dayanmaktadır. Bilinen iki öncülden hareket ederek, zihnin zorunlu olarak bir sonuç çıkarılmasıdır.

Tüm gezegenler güneş etrafında döner. (Temel önerme)

Dünya bir gezegendir. (Özel önerme)

Bu nedenle dünya güneş etrafında döner. (Sonuç)

Bu yaklaşım araştırma ya da gözlemi ihmal ettiği ve sadece zihinsel eksersize dayandığı için çoğu kez yetersiz kalmaktadır.

Tümevarım: Bacon'ın tümdengelim eleştirisine dayanmaktadır. Çünkü temel önerme önceden kabul edilmiş olup özel durumu da içerdiğinden bir yanlılığa neden olmaktadır. Bacon, tek tek olaylardan hareket ederek ya da sınırlı sayıda deneyimle kazanılan bilgilere dayanarak, benzer olayların tümüne ilişkin genellemelere ulaşmaktadır. Bu tanım modern bilimin kapsamındaki anlayıştır. Ancak muhakemede, tümevarımın tümdengelimdeki önermeler zincirinin tersi bir durumu içerdiği

görülmektedir. Bundan dolayı akıl yürütmede, önermelerden birinin yanlış olması halinde tüm süreç hatalı olmaktadır.

Altın, bakır, kurşun vb. biçimlendirilir.

Altın, bakır, kurşun vb. metaldir.

Öyleyse, bütün metaller biçimlendirilir.

Tümevarım yaklaşımını, **tümevarımcı-tümdengelimci** yaklaşım izlemektedir. Bu yaklaşıma göre, gözlemci önce bireysel gözlemlerinden hipotezlere ulaşmakta, sonra da genelden özele doğru bireysel olaylara gitmektedir.

Bilgiye ya da gerçeğe ulaşmada üçüncü yol bilimsel araştırmadır. Bilimsel araştırmada bireyin kendi çabaları sonucu gerçeğe ulaşması beklenmektedir. **Deneyim** ve **akıl yürütme yolları** araştırma sürecinde kullanılmaktadır.

Örnek Olay

Aşağıdaki örneklerin hangi akıl yürütme yaklaşımıyla elde edilebileceğini tartışınız.

"IMF politikaları gelişmekte olan ülkelerde başarısız oldu, Türkiye de IMF ile yeni bir anlaşma imzaladı, o halde Türkiye de başarısız olacak"

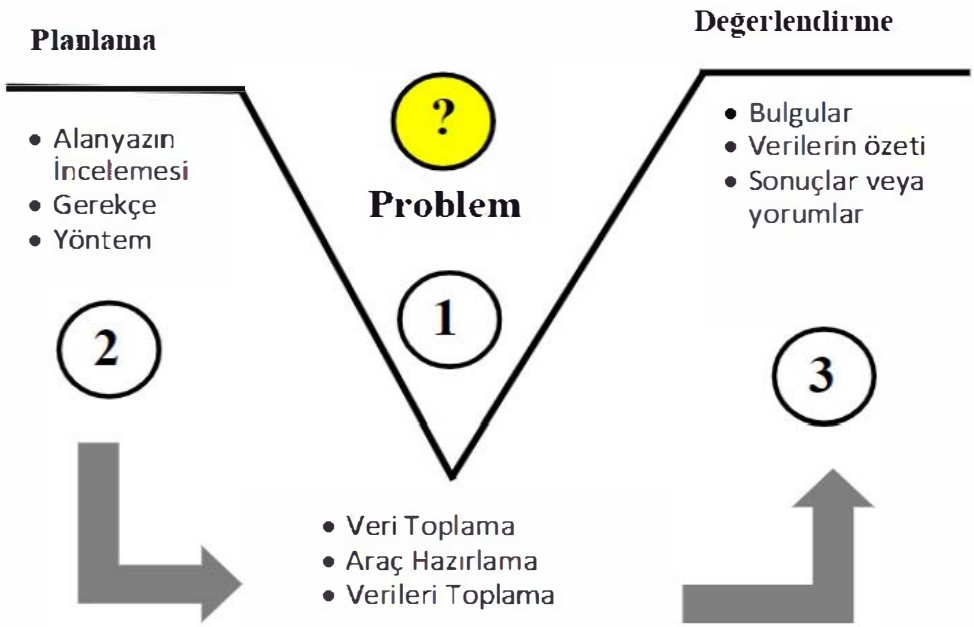
"IMF politikaları Türkiye'de başarısız oldu, Türkiye gelişmekte olan bir ülkedir, o halde IMF politikaları gelişmekte olan ülkelerde başarısızdır"

***Araştırma** insanın bilgide, teknolojide ilerleme, gelişmeyi sağlama, çevresini tanıma ve ondan en iyi şekilde yararlanabilme ve sorunlarına çare ve çözüm bulma amacıyla başvuracağı önemli bir süreçtir. Bu süreçte amaçlı, planlı ve sistemli olarak verilerin toplanması, analiz edilmesi, yorumlanması ve değerlendirilmesi işlemleriyle problemlere çözüm yolları bulunmaya çalışılmaktadır.*

'Bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme süreci' olarak tanımı yapılan eğitimde, ulaşılması istenen hedefler için öncelikle davranış değişikliğinin oluşturulması gerekmektedir. Bu durum, eğitimde uygulama yapılmasını gerektirmektedir. Amaç, en kısa zaman, en az çaba ve en az maliyetle hedeflere ulaşmak olunca bunun sistemli araştırmalarla gerçekleşebileceği açıktır.

Eğitimin bilimsel bir disiplin olabileceği ilk kez Herbart'ın girişimleri ile ortaya konulmakla birlikte, asıl gelişmeler Amerika'da başlamıştır. Günümüzdeki eğitim problemlerinin araştırmalar yoluyla çözülebileceği ondokuzuncu yüzyılda görülmektedir.

Türkiye'de ise çok geç olmakla birlikte, ilk kez 1950'li yıllarda Gazi Eğitim Enstitüsü Pedagoji Bölümü'nde eğitimde araştırmalara yönelik dersler okutulduğu bilinmektedir. MEB ise buna bağlı olarak 1953 yılında araştırma birimi oluşturmuştur. Günümüzde ise özellikle, eğitim fakültelerinin yeniden yapılandırılmasıyla eğitimde uygulama, teoriye eşdeğer hale getirilmiş, buna bağlı olarak da hemen hemen tüm derslerde araştırma temelli bir anlayış geliştirilmeye başlanmıştır.



S. EĞİTİM ARAŞTIRMALARINDAKİ AŞAMALARIN TEMEL KAVRAMLAR AÇISINDAN TANITILMASI

Eğitim araştırmalarında temelde bir güçlüğün sezilerek, bir çözüm aranması esastır. Bu işlem için genellikle aşağıdaki işlemler dizisi izlenmektedir:

1. Problemin sezilmesi ve ilgili kaynakların taranarak problemin tanımlanması,
2. Problem için çözüm yollarının önerilmesi ve en akılcı çözüm önerinin açıklanması,
3. Çözüm için nasıl bir yol izleneceği ile veri toplama araçlarının kararlaştırılması,
4. Verilerin toplanması ve çözümlenmesi,
5. Verilerden sonuca ulaşılması,
6. Sonuç problemi çözmüşse, araştırmanın yazılı hale getirilmesi.

Problem çözme süreci aşağıdaki V-çizelgesi üzerinde de gösterilebilir. Yazılı bilgilerin bu şekilde çizelgeleştirilmesi anlamlı öğrenmeye de katkıda bulunmaktadır.

Elde edilen sonuç, problemi çözmediği durumlarda ikinci aşamadaki ikinci derecede akılcı çözümler denenmektedir. Bu işlem problem çözülünceye kadar sürdürülmektedir. Bununla birlikte, çözüm önerisinde sorun olmaması durumunda, çözüm yollarında ya da veri toplama biçimlerinde değişikler yapılabilmektedir. Aşağıda, problem çözme süreci kapsamında ele alınan basamaklar tanıtılmakta ve bazıları için örnekler verilmektedir. Bu tanıtımın temel düzeyde olmasına özen gösterilmiştir. *Bununla birlikte, aşağıdaki konuların belli başlıları ayrı ayrı kitap konusu olabileceğinden ilgili kaynaklara başvurmak mümkündür.*

Örnek Olay

Bir Fen ve Teknoloji öğretmeni, ilk kez köyde meslek hayatına başlar. Bu öğretmen, ilk iş olarak laboratuar ortamını inceler ve büyük bir hayal kırıklığı yaşar. Çünkü laboratuar dağınık, araç-gereçler kırık, dökük ve hiçbiri yerli yerinde değildir. Öğretmen bu durumu, daha önce laboratuarı kullanan bir öğretmenin okula gelmemiş olacağını düşünerek açıklamaya çalışır. Bunu düşünürken öğrencilerin de fen ve teknoloji dersine karşı olumsuz tutumlarının etkisinin bir sonucu olacağı da aklından geçmektedir. Ancak zamanla öğrencilerin fen ve teknoloji dersini çok sevdiklerini gözlemler, bu arada okulun bir önceki öğretim yılında ders öğretmenin olduğunu öğrenir.

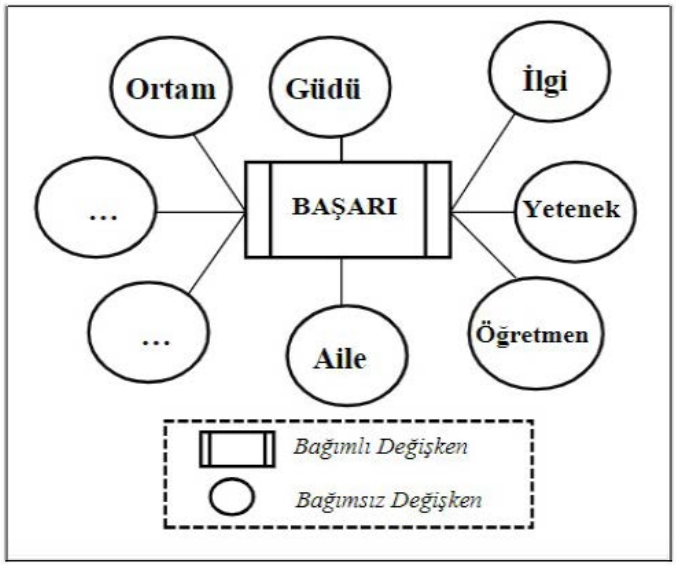
Bu dağınıklığın nedeni öğretmen için merak konusu olmaya devam eder. Bu kez de önceki öğretmenin mesleğini benimsememiş ya da laboratuar becerisinin yetersiz olabileceğini düşünür. Bu kapsamda diğer öğretmenlerle yaptığı görüşmeler, yeni öğretmenin son düşüncelerinde haklı olduğunu gösterir.

5.1. Problem

Araştırmada giderilmek istenen ve bireyi, fiziksel ya da zihinsel olarak rahatsız eden güçlüğe **problem** denmektedir. Güçlüğün problem olabilmesi için *kararsızlık durumu* ve *birden çok çözüm yolu* şartlarını sağlaması gerekmektedir. Araştırma probleminin sezinlenmesinden sonra ilk yapılması gereken iş, problem olduğu düşünülen konuda yazılan kitap, makale, bildiri, rapor gibi yazılı kaynakların incelenmesidir. Bu çalışma araştırma probleminin daha önceden çözülüp çözülmediğini saptama açısından önemlidir. Çünkü çözümü bilinen bir problemi yeniden çözmek zaman kaybından başka bir şey değildir.

Örneğin, öğrenci başarısını etkileyen unsurların önem derecelerinin neler olduğu merak edilmektedir. Merak edilen durumun bilimsel araştırma konusu olabilmesi için kararsızlık ve birden çok çözüm yolu şartlarını sağlaması gerekmektedir. Başarıyı etkileyen etkenlerin önem dereceleri üzerinde fikir birliği olmaması ilk şartı sağlamaktadır. İkinci olarak, öğrenciler üzerinde araştırmalar yapılabileceği gibi, öğretmenlerin başarı konusundaki fikirleri, ailelerin düşüncelerini de ayrı ayrı incelemek mümkündür. Görüldüğü gibi birden fazla çözüm yolu ile sonuca gidilmektedir. Örnekteki gibi durum sadece araştırma konusu olarak problem şartını sağlamaktadır. Bununla birlikte zaman ve olanaklar, araştırma probleminin tanımlanmasını şekillendirmektedir.

Değişken, nitel ya da nicel anlamda bir özelliğin belirgin bir durumdan diğerine farklılık göstermesi olarak tanımlanmaktadır (Balcı, 1997). Değişkenler aldıkları değerler ve neden-sonuç açısından iki grupta incelenmektedir. Araştırmalarda problemi açıklama açısından temel düzeyde bilinmesi gereken değişkenler neden-sonuç ilişkisi açısından incelenen değişkenlerdir. Bağımlı değişken **araştırılan** özellik, bağımsız değişken **araştırılan özelliği etkileyen** değişkendir (Karasar, 1994).



Şekilde de görüldüğü gibi; örneğin 'başarı' araştırılan özellik ise onu etkilediği düşünülen yetenek, ilgi, aile vb. etkenler bağımsız değişkenlerdir.

Her araştırma problemi, bağımlı ve bağımsız değişkenlerin birlikte ifade edilmesidir. Başka bir deyişle, bağımlı ve bağımsız değişkenlerin ilişkisi araştırma probleminin özünü ortaya koymaktadır. Öğrenci başarısını etkileyen etkenlerin derecelerinin araştırılması örneğinde; öğrenci başarısı bağımlı değişken, başarıda etkisi olduğu düşünülen 'çalışma ortamı', 'öğrenci ilgisi', 'çalışma biçimi', 'aile desteği', 'öğretmenin güdülemesi' gibi pek çok değişken bağımsız değişkendir.

5.2. Gerekçe veya Önem

Araştırma probleminin neden çözülmesi gerektiğini ortaya koymaktır. Başka bir deyişle, problemin çözülmesinin kuram ve uygulamada, kısa ya da uzun vadeli faydalarının ne olacağının açıklanmasıdır. Araştırma problemlerinin çözülmesi gerekçesi, uygulamada getireceği yarar açısından değerlendirmek özellikle gelişmekte olan ülkelerde gelenek olmuştur. Oysaki bir araştırma probleminin çözülmesi her zaman ekonomik anlamda değerlendirilmemelidir. Kuramsal olarak yeni bir bakış açısı getiriyorsa, bunun da yeterli olduğu bilinmelidir. Kısaca, bir araştırmanın önemi özneldir. Yani, önem ifadelerinde araştırmacının kişisel görüşü esastır.

5.3. Varsayımlar (Sayıltılar)

Araştırma sonuçlarının hangi **kabuller** altında doğru olacağına yönelik ifadelerdir.

Örnek olarak, öğretmenin güdülemesi ile başarı arasındaki ilişki araştırılmak istendiğini düşünelim. Bu kapsamda iki ayrı sınıfın dersini yürüten bir öğretmen ilk sınıfı her derste güdülemekte, diğer sınıfta hiçbir etkide bulunmamaktadır. Dönem sonunda öğrencilerin başarılarını karşılaştırılmaktadır. Öğretmen, bu araştırmada

başarıda etkisi olan 'çalışma biçimi', 'çalışma ortamı', 'aile desteği' gibi etmenleri her iki sınıf için de eşit kabul etmektedir.

5.4. Sınırlılıklar

Araştırmacının başlangıçta ideal olarak araştırmak istediği, ancak çeşitli zorluklardan dolayı sonradan vazgeçmek zorunda kaldığı durumlardır. *Örnek olarak yapısalcı sistemin ülkemizdeki uygulamalarını incelemek isteyen bir araştırmacının, ülkenin geneli yerine birkaç okuldan veri toplayarak genellemede bulunması araştırmanın bir sınırlılığı olarak kabul edilmektedir.*

5.5. Denence (hipotez)

Araştırmalarda başlangıç noktası, araştırmacının ortaya koymak istediği ilişkilerdir. Olaylar ya da değişkenler arasındaki ilişkilere dayalı bu fikirleri yansıtan soruların ya da denencelerin gözlenebilir değişkenlerle ifade edilmesi gerekmektedir. Verilerin toplanması ve çözümlenmesi, merak edilen değişkenler arası ilişkiyi (denence) bulmaya fırsat vermektedir.

Eğitim araştırmalarında; **'araştırma denencesi (H_1)'** ve **'farksızlık denencesi (H_0)'** olmak üzere iki tür denence söz konusudur. Araştırma denencesi, araştırmaların amaç kısmında ifade edilmektedir. Farksızlık denencesi ise araştırmalarda doğrudan ifade edilmemekte; ancak nicel verilere dayalı istatistiksel çalışmalarda çürütülmeye çalışılarak araştırma denencesi doğrulanmaya çalışılmaktadır.

H_1: Ders çalışma süresi öğrenci başarısını etkiler.

H_0: Ders çalışma süresi ile öğrenci başarısı arasında bir ilişki yoktur.

Bu örnekteki farksızlık denencesi, elde edilen verilere dayalı olarak reddedilmeye çalışılmaktadır. Bu denence yanlışlandıkça araştırmacı kendi savını güçlendirmektedir. Bundan dolayı bilimsel araştırmalar 'yanlışlama ya da çürütme sanatı' olarak adlandırılmaktadır.

Amaç: Araştırmaya konu olan güçlüğün çözümü için problemi oluşturan değişkenler arasındaki ilişkinin araştırmacı tarafından savunulduğu ifadedir. Araştırmanın problemin tanımlanmasından sonraki en önemli kısmıdır. Araştırmaların amacı, soru ya da denence şeklinde ifade edilmektedir. Örneğin,

- Öğrenme ilgisi ile başarı arasında bir ilişki var mıdır?
- Öğrenme ilgisi arttıkça başarı da artar.

5.6. Araştırma Deseni

Araştırma deseni, verilerin nasıl toplanacağını ve verilerin nasıl analiz edileceğini göstermektedir. Bu kapsamda araştırmanın yöntemi, örneklemi, veri toplama araçları tanıtılmaktadır. Toplanan verilerin nasıl analiz edileceği açıklanmaktadır. Araştırma deseni kapsamında temel nokta, araştırma yönteminin açıklanmasıdır.

Yöntem

Problemi çözmek için izlenilen yolu ya da süreci ortaya koymaktır. Bu açıklamayla yöntem kavramı, **yöntembilim** (metodoloji) yerine kullanılmaktadır. Bundan dolayı, metodoloji olarak dilimize giren terimi, aslında yöntembilim ifade etmektedir. Başka bir deyişle, yöntem sadece nasıl bir yol izlendiğini ve bu kapsamda kullanılan teknikleri değil, izlenen yolun teorik temellerini de anlatmaktadır. Esasen üzerinde tam olarak anlaşma olmamakla birlikte, yöntemde araştırmanın hangi modele dayandığı, hangi örneklemde, hangi araçlarla ne tür verilerin toplandığı ve bunların nasıl analiz edildiğine yönelik bilgiler verilmektedir.

Eğitim araştırmalarında, nicel ve nitel olmak üzere iki araştırma yaklaşım vardır (Ekiz, 2003). Nicel yaklaşım pozitivist ya da maddeci olarak bilinen felsefeden doğmuştur. Nitel yaklaşım ise subjektivist görüşün bir sonucudur.

Biyoloji, kimya, fizik, mühendislik gibi doğa bilimleri alanlarında araştırmalar gözlem ve ölçmeye dayanmaktadır. Gözlem ve ölçmelerin istenildiğinde tekrarlanabildiği araştırmalara **nicel araştırma** denmektedir.

Psikoloji, sosyoloji, antropoloji, eğitim gibi sosyal bilim alanlarında insan ve toplum davranışları incelenmektedir. Bu davranışları sayılarla açıklamak zordur.

Ölçümler bize kaç kişinin nasıl davrandığını göstermekte, ama "niçin?" sorusuna cevap verememektedir.

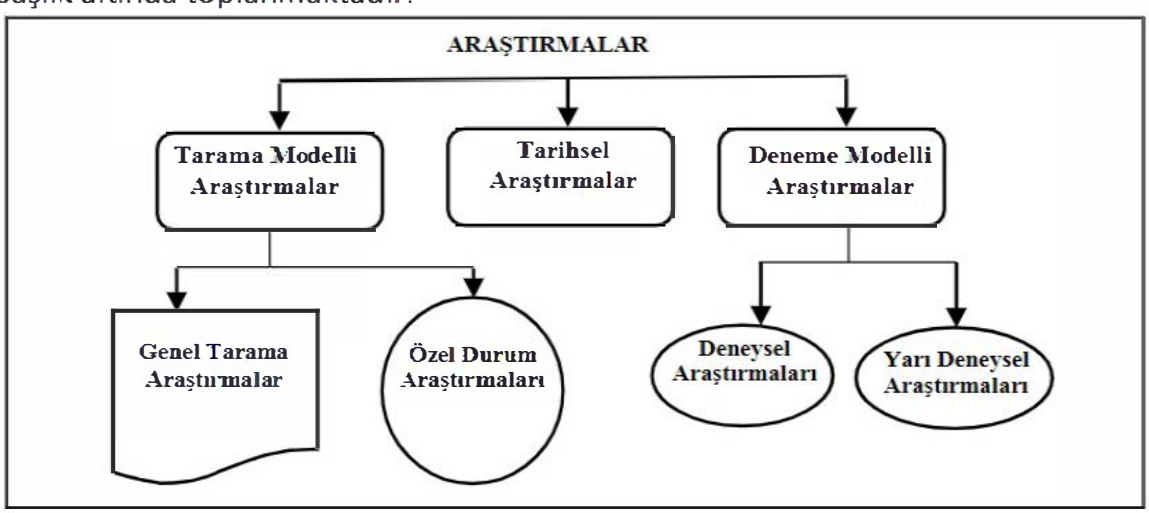
İnsan ve grup davranışlarının "niçin"ini anlamaya yönelik araştırmalara **nitel araştırma** denmektedir.

Nicel araştırmalarla, 'Ne kadar?', 'Ne miktarda?', 'Ne kadar sık?', 'Ne kadar yaygın?' sorularına yanıt aranmaktadır. *Nitel araştırmalarla* 'Niçin?', 'Nasıl?', 'Ne şekilde?' sorularına yanıt aranmaktadır. Sözgelimi, nicel araştırmalarda bir öğrencinin gösterdiği davranışlar sayısal olarak ele alınarak, en sık gösterdiği davranışları belirlemek önemli iken, nitel araştırmalarda gösterilen davranışın nedenini sorgulamak, kaynağını tespit etmeye çalışmak temele alınmaktadır. Bundan dolayı, nicel araştırmalarda sözgelimi 30 kişiden daha büyük örneklemler üzerinde çalışılırken, nitel araştırmalarda 4–5 kişi yeterli görülmektedir.

Nitel ve nicel araştırmaların temel özellikleri farklı değişkenler açısından aşağıdaki gibi incelenmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2000, sh. 29).

Nicel Araştırmalar	Nitel Araştırmalar
Varsayım	
Gerçeklik nesneldir	*Gerçeklik oluşturulur*
Asıl olan yöntemdir	*Asıl olan çalışılan durumdur*
Değişkenler arası ilişkiler ölçülebilir	*Değişkenler arası ilişkileri ölçmek zordur*
Araştırmacılar olay ve olgulara dışardan bakar, nesnel bir tavır geliştirir	*Araştırmacı olay ve olguları yakından izler, katılımcı bir tavır geliştirir*
Amaç	
Genelleme	*Derinlemesine betimleme*
Tahmin	*Yorumlama*
Nedensellik ilişkisini açıklama	*Aktörlerin bakış açısını anlama*
Yaklaşım	
Kuram ve denence ile başlar	*Kuram ve denence ile biter*
Deney, değiştirme ve kontrol	*Kendi bütünlüğü içinde ve doğal*
Herkesçe kabul edilmiş veri toplama araçları	*Araştırmacının kendisinin oluşturduğu veri toplama aracı*
Parçaların incelenmesi	*Örüntülerin ortaya çıkarılması*
Uzlaşma ve norm arayışı	*Çokluluk ve farklılık arayışı*
Verinin sayısal göstergelere indirgenmesi	*Verinin, bütün derinlik ve zenginliği içinde betimlenmesi*
Araştırmacının Rolü	
Olay ve olguların dışında, yansız ve nesnel	*Olay ve olguların içinde, öznel bakışlı ve empatik*

Nitel ve nicel araştırmalar; tarama, tarihsel ve deneme modelli olmak üzere üç ana başlık altında toplanmaktadır:



Tarama modelli çalışmalar, var olan bir durumun incelenmesine dayanan ve tarama (survey), özel durum, geliştirme, karşılaştırma, etnografi ve aksiyon gibi türleri olan araştırmalardır.

- Genel tarama araştırmaları, çok sayıda elemandan oluşan bir evrenin temsilcisi olarak seçilen bir örneklemden toplanan verilerle evren hakkında genel bir yargıya varmak amacı ile yapılan araştırmalardır.
- Özel durum araştırmaları, evrendeki bir elemanın ya da durumun derinlemesine incelenerek o eleman ya da durum hakkında bir yargıya ulaşmayı amaçlayan araştırmalardır.

Tarihsel araştırmalar, geçmişteki çalışmalardan elde edilen bulgular ışığında günümüz ve gelecekte beklenen gelişmeleri kestirmeye çalışarak, gelecekteki gelişimler için yapısal bir iskelet oluşturma çabalarını içermektedir.

Deneme modelli çalışmalar ise gerçek neden-sonuç ilişkisine dayanmaktadır. Gözlenmek istenenlerin araştırmacı tarafından üretilmesidir. Bu tür çalışmalar, neden-sonuç ilişkisine dayalı olduğundan bir karşılaştırma yapmayı gerektirmektedir.

- Deneysel çalışmalar, birden çok grup belirlenerek bunların deney ve kontrol grupları şeklinde rastgele atanmasını gerektirmektedir.
- Yarı deneysel araştırmalar ise gerçek deneysel çalışmalardan sonra gelmektedir. Yarı deneysel çalışmaların temel özelliği yansız atama ile oluşturulan deney ve kontrol gruplarının bazı ön ölçümleri esas almasıdır.

Evren ve Örneklem

Evren, bütündeki belirli bir özelliğe sahip tüm nesne ya da kişileri ifade etmektedir. Eğitim araştırmalarında evren ifadesi ile 'çalışma evreni' kastedilmektedir. Çalışma evreni araştırma kapsamında ulaşılabilen birey ya da nesneleri ifade etmektedir. *Örneklem, evrenden belli yöntemlerle seçilen ve seçildiği evreni temsil yeterliği kabul edilen küçük kümedir.* Evrendeki tüm elemanlar üzerinde ölçme yapılabilirse betimleyici istatistik teknikleri, evrendeki belirli özelliğe sahip temsil edici kümelerde yapılan ölçmeler için çıkarımlı istatistik teknikleri kullanılmaktadır. *Sözgelimi*, yeni öğretim programları hakkındaki öğretmenlerin görüşleri araştırılmış olsun. Böyle bir araştırmanın evreni Türkiye'deki tüm öğretmenlerdir. Ancak bu öğretmenlerin hepsine ulaşılması imkânsızdır. Bunun için Türkiye'nin yedi bölgesindeki okullardan öğretmenler seçilmektedir. Bu öğretmenler kümesi ulaşılabilen öğretmenler olarak çalışma evreni ya da evren olarak adlandırılmaktadır. Yedi bölgede seçilen okullardaki tüm öğretmenlerin görüşlerine dayalı olarak Türkiye'de uygulanmakta olan öğretim programları ile ilgili genellemelerde bulunmaya çalışılmaktadır. Bu tür genellemeler için çıkarımlı istatistik teknikleri kullanılmaktadır.

Bir sınıftaki öğrencilerin herhangi bir dersteki bilişsel başarıları araştırılmak istenirse ve bu sınıftaki tüm öğrencilerden toplanan bilgilerden hareket edilerek öğrencilerin başarıları üzerinde bir karar verebilmek için betimleyici istatistik bilgileri kullanılmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Anket

Anketler, yazılı sınavlar gibi veri toplama araçları yazışma tekniği kapsamında düşünülmektedir (Kaptan, 1998). Anket ve başarı testleri bunlardan en çok kullanılanlarıdır. Topladıkları bulguların niteliği birbirinden farklı olsa da çoğu kez farklı başarı testleri anket kapsamında ele alınmaktadır. *Anket, kaynak kişilerin, ilgili konudaki görüşlerinin öğrenildiği ve çok sayıda kişinin düşüncelerinin öğrenilebileceği bir yazılı veri toplama biçimidir.* Anket türü araçlarla çoğunlukla nicel veriler elde edilmektedir. Buna bağlı olarak anketteki soruların türüne bağlı olarak nitel veriler de elde edilmektedir. Ancak anketlerin kullanılmasının asıl amacı, kısa zamanda çok sayıda kişiye ulaşarak bilgi toplamak ya da bir betimleme yapmaktır. Bunun için nicel araştırma yapanların iyi düzeyde istatistik bilmeleri, sayısal ilişkileri iyi analiz edebilmeleri ve bu konularda gerekli olan bilgisayar gibi yardımcı araçları iyi kullanmaları gerekmektedir.

Mülâkat

Sözlü iletişim yoluyla veri toplama ya da soruşturma tekniğidir. Görüşme bireylerin, çeşitli konulardaki bilgi, düşünce, tutum ve davranışları ile bunların olası nedenlerinin öğrenilmeye çalışılmasıdır.

Üç tür mülâkat vardır:

- Yapılandırılmış
- Yarı yapılandırılmış
- Yapılandırılmamış

*Yapılandırılmış mülâkat*ta sorular önceden belirlenerek bunların ne şekilde sorulacağı, ne tür cevapların alınacağı kestirilmektedir. Böylece görüşmeciye bırakılan hareket özgürlüğü -ankette olduğu gibi- en düşük düzeyde olmaktadır.

*Yarı yapılandırılmış mülâkat*ta bazı açık uçlu sorular vardır. Görüşen ve görüş veren bazı konularda derine gidebilmektedir.

*Yapılandırılmamış mülâkat*ta sorular serbesttir. İstenilen konuda yeri geldikçe daha derinlemesine sorular sorulmaktadır. Soruların derinleştirici yönünü alınan cevaplar belirlemektedir. Elde edilen bulguların çözümlenmesi diğer mülâkat türlerine göre daha güçtür.

Grup görüşmesi

Grupça görüşme ya da grup görüşmesi, bir mülâkat biçimidir. Mülâkatlarda tek bir bireyle görüşülürken, grupça görüşmede; ortak bir sorun etrafında, görüşmecinin soracağı sorulara, 6 ile 10 arasında değişen sayıda grup üyeleri birbiriyle tartışarak cevap aramaya çalışılmaktadır. Bazen birçok kişiden görüş toplamak yerine bir uzmanlar grubunun görüşlerini öğrenmek, araştırmacıyı gerçeğe yaklaştıracak veriler sağlamaktadır.

Gözlem

Gözlem bir olay, durum, nesne, kimse, yer ve şarta bağlı olarak yapılan incelemedir. Bu inceleme sayesinde gözlemci, neyin ne şekilde meydana geldiğine birinci elden tanıklık etmektedir.

Bu şekilde veri toplama, başkalarının gözlem ve düşüncelerinden daha güvenilirdir.

Gözlemin iki türü vardır:

- Dışarıdan gözlem/Katılımsız gözlem
- Katılımlı gözlem

Katılımsız gözlem, gözlenenlerin gözleyeni görmedikleri gözlem şeklidir. Başka bir deyişle, gözlenenlerin haberi olmadan kendilerinin incelenmesidir.

*Katılımlı gözlem*de ise gözlenenler gözleyenin kendilerinden biri olduğunu düşünmektedir. Gözlenenler gözleyenin kendileri üzerinde bir inceleme yaptığını düşünmemektedirler. Katılımlı gözlem şekli, dışarıdan gözleme göre daha çok ve geçerli bilgi vermektedir.

Nitel araştırmalarda gözlemin yanı sıra veri toplamada yazılı belgeler, film, video kayıtları, fotoğraf ve malzemeler incelenebilmektedir. Nitel araştırma yapanların iyi gözlem yapabilme, insanlarla ılımlı ilişkiler kurabilme, dinleyebilme ve verileri iyi analiz edebilme gibi becerilerinin olması gerekmektedir.

5.7. Bulgular ve Tartışma

Ölçme araçları ile örneklemden toplanan veriler bir bütündür. Çoğu kez düzensiz bilgi yığınlarına şekil vermek, veri analiz yöntem ve tekniklerini işe koşmakla mümkündür. Veriler gözlem, mülâkat, anket ya da başarı testleri gibi ölçme araçları ile elde edildiği için, nitel ve nicel analiz şekillerini iyi bilmek gerekmektedir. Bu veri analiz biçimlerinin her biri araştırma sürecinin diğer basamakları gibi doğrudan kitap konusu olabilecek genişliktedir.

Elde edilen verilerin sadeleştirilerek, anlaşılır şekilde ifade edilmeleri ile bulgular kısmı hazırlanmaktadır. Burada önemli olan nokta, araştırma denencesinin desteklediği ya da desteklemediği verilerin bulgular kısmında bulunmasıdır. Çoğu deneyimsiz araştırmacı, tüm verilerin analizlerini bulgular bölümünde bulundurmak isteyerek çalışmasının akıcılığını farkında olmadan engellemektedir.

Bulguların hemen devamında, araştırma denencesine dayalı olarak sunulan verilerin özetleri ya da en önemli yönleri, önceki yapılan çalışmalarla (literatür) kıyaslanmaktadır. Bu kıyaslama, araştırma ile elde edilen verilerin beklenen ya da beklenmeyen yönlerinin yapılan diğer araştırma bulguları ile karşılaştırılmasından ibarettir. Bu farklılık ya da benzerliklerin olası nedenleri ile açıklanması bu bölümde yapılmaktadır.

5.8. Sonuç ve Öneriler

Araştırmanın bu bölümü, amaç doğrultusundaki en önemli bulguların yorumlarını içermektedir. Başka bir deyişle, araştırma probleminin çözüme kavuşturulduğu bölümdür. Bundan dolayı, sonuç kısmında araştırmanın amacı doğrultusundaki veriler araştırma denencesi düşünülerek yorumlanmaktadır. Bu yorumlar araştırmacıya özgü olmakla birlikte, araştırma bulgularına dayandırılmaktadır. Yapılan yorumları desteklemek amacıyla gerekirse önceki araştırmalar da kullanılmaktadır. Bu bölüm, araştırmanın sonuçlarına bağlı olarak iki türlü öneri ile bitirilmektedir. İlk olarak araştırma probleminin çözümünde elde edilen sonuçlara dayalı olarak neler yapılabileceği önerilmektedir. İkinci olarak ise, benzer araştırmalar yürütecek araştırmacılar içindir. Onlara bu konuda tecrübeli bir araştırmacı olarak neler yapılması gerektiği samimi bir şekilde açıklanmaktadır. Esasen başka araştırmacılara yapılacak öneriler, araştırmacının 'ben bu araştırmayı yeniden yapmak zorunda kalsaydım' diyerek yapmak istediklerinden başka bir şey değildir.

Araştırmanın sonuç ve öneriler bölümünde, ülkemizdeki eğitim araştırmacılarında gözlemlenen en önemli eksiklik, araştırmanın sonuç kısmıyla ilgilidir. Bu anlamda eleştiri konusu olan şey, genellikle araştırma bulgularının özetlenmesidir. Bu durum, ülkemizde araştırma eğitiminin ilköğretimden üniversiteye doğru nitelikli şekilde geliştirilememesinin bir sonucudur. Örneğin, yukarıdaki cümlelerde **'sonuç kısmında yazılan bilgilerin bulgu özetleri'** şeklindeki gözlemler **araştırma verilerini** oluştururken; **bunun nedeninin 'ülkemiz eğitim sisteminin istenmeyen bir özelliği ile açıklanmaya çalışılması'** araştırmanın **sonuç** ifadeleridir. Elbette, aynı bulgulara dayalı olarak daha farklı yorumlar da yapılabilmektedir. Bu tür farklı yorumlar, araştırmanın amacıyla yakından ilişkilidir.

9. Kaynaklar ve Ekler

Bu bölümde araştırmada yararlanılan belgeler, makaleler, kitaplar, bildiriler, elektronik dokümanlar belli kurallara göre sunulmaktadır. Araştırmalarda, problemle ilgili bilimsel çalışmaların incelenerek araştırma metinlerine alıntı yapılması önemlidir. Bundan dolayı mümkün olduğu kadar ilişkili araştırmalar esas alınarak kaynaklara eklenmeli, aksi takdirde kaynakları çok göstermek için ilgili ilgisiz kaynak göstermekten kaçınılmalıdır. Ekler kısmında ise araştırmanın bütünlüğünü bozan ve bu nedenle metin içerisinde olması gerekmeyen bölümler yer almaktadır.

Kaynakların Yazılması

A) Dergilerdeki Makalelerde: a) Yazar (/lar) ın soyadı ve ad (/lar) ının ilk harfi, b) yayınlandığı yıl, c) Makalenin adı, d) Derginin adı veya varsa uluslararası yayınlarda kullanılan kısaltılmış şekli, e) cilt no (varsa sayı no) f) Makalenin başlangıç ve bitiş sayfa numaraları yazılmalıdır.

Örnek:

Yiğit, N. (2005). Fizik Öğretiminde Bilgisayar Destekli Yapılandırmacı Uygulamaların Bilişsel ve Duyuşsal Öğrenmelere Etkisi, Eğitim Araştırmaları Dergisi, 21 (273-284).

B) Bildiriler: a) Yazar (lar) ın soyad (/lar) ı ve ad (/lar) ının ilk harfi, b) tarihi, c) bildirinin adı, d) kongrenin adı, tarihi ve yeri, e) bildiriler kitabının cilt ve sayfa numaraları yazılmalıdır. Yazarlar arası virgül ile ayrılır, "ve","and" kullanılmamalıdır.

Örnek:

Alev, N., Yiğit, N. (2006). Bilgi ve İletişim Teknolojisinin (BİT) Öğretmen Eğitim Programlarına Entegrasyonu: Öğretim Elemanlarının Endişe ve Benimseme Seviyeleri, Sözlü Bildiri, *VII. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi, 07-09 Eylül 2006, Ankara.*

C) Kitaplar: a) Yazar (/lar) ın soyad (/lar) ı ve ad (/lar) ının ilk harfi, b) Yayın yılı, c) Kitabın adı, d) varsa editör ya da çevirenin adı, e) Cilt numarası ve kaçıncı baskı olduğu, f) Yayınevinin adı, g) Basıldığı yer yazılmalıdır. Yazarlar arası virgül ile ayrılır, "ve", "and" kullanılmamalıdır.

Örnek:

Özmen, H., Yiğit, N. (2006). Teoriden Uygulamaya Fen Bilgisi Öğretiminde Laboratuar Kullanımı, 2. Baskı, Anı Yayıncılık, Ankara.

D) Projeler: a) Yazarın soyadı ve adının ilk harfi, b) Projenin adı, c)Projenin türü (Yüksek lisans veya Doktora), d) Çalışmanın yapıldığı kuruluşun ve bulunduğu şehrin adı, e) Projenin bitirildiği yıl.

Örnek:

Yiğit, N. Fen Öğretiminde Bilgisayar Destekli Materyallerin Geliştirilmesi (2005.116.004.1). KTÜ Rektörlüğü Bilimsel Araştırmalar Birimi. Trabzon, 2009.

E) Resmî Gazete (Kanun, Tebliğ, Yönetmenlik ve Tüzükler): a) T.C. Resmî Gazete yazılır, b) Kanun, Yönetmelik v.d., c) Sayı, d) Tarih, e) sayfası aşağıdaki örnekte belirtildiği gibi yazılmalıdır.

Örnek:

T.C. Resmî Gazete, 1615 sayılı gümrük yönetmenliğinin 1 no'lu ekinin değiştirilmesine dair yönetmelik (21237), 24.5.1992, 85.

F) Yazarı Belli Olmayan, Sorumluluğu Bir Kuruluşa Ait Olan Yayınlar: İki şekilde yazılabilir:

1) a) Yayınlayan kuruluşun adı (varsa kısaltılmış adı), b) tarihi, c) yayının adı, d) yayın no, yayınlandığı şehir.

2) a) "Anonim" yazılır, b) tarihi, c) yayının adı, d) yayınlayan kuruluş, e) yayın yeri

Örnek:

D.P.T. (1985). Beşinci Beş Yıllık Kalkınma Planı (1985-1989), Yayın No: 1975, Ankara.

veya,

Anonim (1985). Beşinci Beş Yıllık Kalkınma Planı (1985-1989), D.P.T. Yayınları, Yayın No:1975, Ankara.

G) İnternet (Örütbağ) Sayfaları: Aşağıdaki örnekte olduğu gibi gösterilebilmelidir.

Örnek:

Ekiz, D., Yiğit, N. (2006). Öğretmen Adaylarının Öğretmen Eğitimindeki Modeller Hakkında Görüşlerinin Farklı Programlar Açısından İncelenmesi, Sayı 5 (2), 110-122. http://ilkogretim-online.org.tr/vol5say2/ index.htm, 15.09.2006.

Özet

Bilim, gerçeği sistemli bir şekilde bulmaya çalışmaktır. Eğitimin bilimsel temellerinde, öğrenmenin daha etkili bir şekilde gerçekleşmesi için öğretmen, öğrenci, öğretim yöntem ve teknikleri, araç-gereçleri, öğretim programını, okul ve sınıf ortamı ile bunlarla ilgili tüm değişkenler incelenerek elde edilecek bilgilerin sistemleştirilmesi esastır.

Eğitimin temelinde 'davranış değişikliği', bilimin temelinde ise 'araştırma' vardır. Eğitimde davranış değişikliği için en etkili yolları aramak tekrar tekrar yapılması gereken faaliyetleri içermektedir. Bundan dolayı, **öğrenme** bir anlamda **araştırmadır.** Araştırma yoluyla öğrenmek; bireye rahatsızlık veren problemi belirlemek, problem için uygun çözüm yolları saptamak, verileri toplamak, elde edilen verileri düzenleyerek bir sonuca ulaşmayı gerektirmektedir.

Kısaca bilimsel bilgiye ulaşmak demek en az hata ile tam bilgiye ulaşmak demektir. Bunun için, her türlü bilginin sürekli sorgulanması ya da doğrulanmaya çalışılarak bazı temel aşamalardan geçmesi gerekmektedir. Bu süreçte, bilimsel bilgiye ulaşılmakta birlikte, öğrenenlerin bilimsel bilgileri yeniden soruşturmamaları anlamına gelmemektedir.

Öğretmen adayının, bilimsel araştırma sürecindeki yeterlikleri kazanması onun kimsenin yardımına ihtiyaç duymadan kendi kendine öğrenmesi demektir. Bu da bilim insanının temel özelliğidir. Bu kapsamda öğretmen adayından beklenen davranış, öğrenilecek her türlü konunun bir araştırma problemine dönüştürülerek çözülmeye çalışılmasıdır.

Örnek Olay

Öğrenmenin En İyi Yolu

—Öğretmenim, dün gece sınavdan önce ne kadar tekrar ettiysem de, bir türlü konuları kafama yerleştiremedim.

—Tekrarlayarak öğrenilenler kolayca unutulurlar.

—İnşallah üniversite sınavında hatırlarım!..

—Üniversite sınavında ve benim sınavlarımda hiç tekrar yapmadan başarılı olman mümkün ama...

—Nasıl yani, hangi yolla yapabilirim hocam?

—Bak, bir arkeolog düşün. Bir arkeolog önce kendine bir kazı yapacak yer seçer. Diyelim ki, Pamukkale yakınlarındaki antik Afrodisyas kenti, henüz ortaya çıkmamış olsun. Arkeolog önce birkaç değişik noktada kazı yaparak şehrin gömülü olduğu yeri belirler. Daha sonra tarihî eserler zarar görmesin diye, çay kaşığı büyüklüğünde gereçlerle kazı başlar. Gün be gün, tarihî taşlar, amforalar, sütunlar, duvarlar ve diğer tarihî eserler ortaya çıkar. Tarihî eserler kayıtlara geçtikten ve bir kısmı da müzelere aktarıldıktan sonra şehir turistik ziyaret amaçlı, tarihî dokuya zarar vermeyen bir restorasyona (yenilemeye) tabi tutulur. Şimdi sorayım sana, bu arkeolog, taşların yerini hatırlamak ya da sütunların, duvarların hikâyelerini anlatmak zorunda kalsa, bunlarla ilgili metinleri yeniden okumaya ihtiyaç duyar mı?

—Duymaz, öğretmenim.

—İşte tekrara ihtiyaç duymayan bu öğrenme tipi, arkeolog tipi öğrenmedir; diğer bir deyişle tek defada öğrenmedir. Hikâyeye devam edelim. Söz konusu arkeoloğun bulduğu şehir turistik ziyarete açıldı. Rehberler, arkeoloğun şehirle ilgili yazdığı bir kitabı ezberleyerek, gelen turistlere anlatıyorlar. Turistler, bir yarım saat rehberi dinleyerek şehri tanıyorlar. Şimdi bu turistleri, Afrodisyas'la ilgili bir sınav yapacak olsak, turistlerin ne yapması gerekir?

—Rehberlerin anlattıklarını tekrar etmesi gerekir.

—İyice netleştirmek için soruyorum, arkeoloğu sınav yapacak olsak?

—Elini kolunu sallayarak sınava gelir hocam.

—İşte senin sınavlardan önce tekrar yapmana yol açan şey, derslere ilişkin bilgiyi, kendine ait bir araştırma sonucu öğrenmemen. Okula bir turist gibi gidip geliyorsun. Acıklı olan şu ki, ben de bir turist rehberi gibiyim. Ben de, size anlattıklarımı üniversitede turist gibi öğrendim, çok tekrarlayarak sonunda turist rehberi modelinde öğretmen oldum.

—Peki, hocam ne yapmalıyız?

—Sanırım, hepimiz öğrenilecekler karşısında turistlikten çıkarak, kendi yaşamlarımızda birer arkeoloğa dönüşmeliyiz. Arkeolog örneğine dikkat edecek olursan, arkeolog hayatını bir öğrenci olarak geçiriyor; bir öğretmen ise "öğretmen" olarak. Sanırım, benim ihtiyaç duyduğum şey, öğrencilerimin "öğrenme ortağı"na dönüşmem. Yani sürekli arkeolojik

kazılar yapar gibi birlikte ekip olarak araştırmalıyız. Bir arkeoloğu geceli gündüzlü çalışmaya yönelten şey, onun duyduğu öğrenme heyecanıdır. Eğer ben bir konuyu öğrenme ya da keşfetme konusunda heyecan duysam, yani öğretme tavrından vazgeçip sizinle birlikte bir ekip olarak araştırma yapıyor olsam, tahmin ediyorum sizin de tavrınız olumlu yönde değişirdi.

—Hocam ama bir arkeolog da turist gibi yetişmez mi, kazı yapacak uzmanlığa gelinceye kadar o da okuldan bilgi almıyor mu ya da kazıyı yaparken başkalarının hazırladığı kaynaklara bakmıyor mu?

—Elbette bakıyor; ama bir farkla o kendi kafasındaki soruların cevabını bulmak için bakıyor. Diğer bir deyişle, kazı bölgesinde toprağı kazarak taşları, sütunları bulurken, kütüphanede de kitapları kazarak bilgiye erişiyor. Birileri sınav yapacağı için değil, kendi merak ettiği için öğreniyor.

—Peki, okuldan diyelim ki, arkeoloji bölümünden mezun olması, turistik bilgi alması sayılmaz mı?

—Bir ölçüde evet, bir ölçüde hayır. Arkeoloji bölümünden mezun olan herkes arkeolog olmaz. Tahmin ediyorum, okulda arkeoloji projelerine hocalarının öğrenme ortağı olarak katılan az sayıda genç arkeolog oluyor; turistik ezber yaparak mezun olanlarsa, yaşamlarına turist olarak devam ediyorlar.

—Peki, öğretmenim, benim bir öğrenci olarak arkeoloğa dönüşmem neye bağlı?

—Sanırım, benim her dersi size bir kazı projesine dönüştürebilmeme bağlı. Sahi, neden öyle yapmıyorum?!! (Melih Arat, Zaman, 25 Kasım 2001)

KAYNAKÇA

Balcı, A. (1997). **Sosyal Bilimlerde Araştırma**. 2. baskı, 72TDFO Bilgisayar Yayıncılık, Ankara.

Çelikkaya, H. (2006). **Eğitim Bilimlerine Giriş** (Eğitimcilik ve Öğretmenlik). 3. Basım, Alfa Yayınları, İstanbul.

Ekiz, D. (2003). **Eğitimde Araştırma Yöntem ve Metotlarına Giriş**, Anı Yayıncılık, Ankara.

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

Karasar, N. (1994). **Bilimsel Araştırma Yöntemi,** 5. Basım, 3A Araştırma Eğitim Danışmanlık, Ankara.

McClellan, J. E., Dorn, H. (1999). **Science and Technology in World History**. (Çev:Murat Alev). Arkadaş Yayınevi, Ankara.

Şişman, M. (2006). **Eğitim Bilimine Giriş.** Pegem A Yayıncılık. Ankara.

Türkdoğan, O. (1995). **Bilimsel Değerlendirme ve Araştırma Metodolojisi**. MEB Yayınları. İstanbul.

Demirtaş, T. (2002). **Eğitimin Bilimsel Temelleri**, "Öğretmenlik Mesleğine Giriş (Ed. Adil Türkoğlu)", Ankara.

Yıldırım, A., Şimşek, H. (2000). **Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri,** 2. baskı, Seçkin Yayıncılık, Ankara.

TÜRK MİLLİ EĞİTİM SİSTEMİNİN YAPISI VE ÖZELLİKLERİ

Doç. Dr. Aynur B. Bostancı*

1. GİRİŞ

Bilginin kolaylıkla her yerden elde edilebildiği günümüzde, bireylerin sadece bilgi değil tüm eğitim gereksinimlerinin daha üst düzeyde kasıtlı olarak ülkenin eğitim sistemince karşılanması gerektiği yadsınamaz bir gerçektir. Atatürk'ün "Bir ülkenin en önemli, en mühim meselesi eğitimdir" sözü eğitimin bir toplum için ne kadar önemli olduğunu göstermektedir. Bu nedenle Türk Eğitim Sistemi her yönüyle bilgi çağının gerektirdiği insanı yetiştirebilecek düzeyde, hatta onun önünde olmalıdır. Türk Eğitim Sisteminin tanınması, bu beklentilerin karşılanmasına yönelik değerlendirilebilmesi açısından önemlidir. Bu bölümde Türk Eğitim Sistemi, tarihî gelişimi, amaçları ve ilkeleri, örgütsel yapısı, Avrupa Birliği süreci ve 21 Yüzyıl'da Türk Eğitim Sisteminden beklenenler başlıkları altında ele alınmaktadır.

2. TÜRK EĞİTİM SİSTEMİNİN GELİŞİMİ

Türk Eğitim Sisteminin, günümüze kadar olan gelişim süreci incelendiğinde, "İslâm Öncesi Dönem", "Osmanlılar Dönemi" ve "Cumhuriyet Dönemi" olmak üzere üç devreye ait belirgin özellikler gösterdiği görülmektedir (Erdoğan, 2002; Şişman, 2006). Bu nedenle Türk Eğitim Sisteminin tarihi gelişimi bu üç başlık altında açıklanmaktadır.

2.1. İslâm Öncesi Dönemde Eğitim

Türk tarihinde Hunlar, Göktürkler ve Uygurlar olarak hüküm sürülen İslâmiyet öncesi dönemde, eğitimin güçlü bir savaşçı olma, ata binme, kılıç kullanma gibi niteliklerin kazanılmasına yönelik olduğu görülmektedir. Bu dönemde yerleşik bir eğitim kurumundan bahsedilemeyeceği gibi, örgütlü eğitim kurumlarının toplumsal yaşamı düzenlemeye yönelik çok sınırlı etkinliğe sahip oldukları görülmektedir (Gökçe, 2000; Erdoğan, 2002).

2.2. Osmanlı Döneminde Eğitim

Osmanlılarda eğitim söz konusu olduğunda ilk akla gelen kurum, Selçuklulardan devralınan medreselerdir. Osmanlılarda en ücra yerlere kadar yayılan medreselerde,

* Uşak Üniversitesi Eğitim Fakültesi Öğretim Üyesi

çeşitli düzeylerde ilk, orta, yüksek kademe olmak üzere eğitim verilmiştir. Medreselerde ağırlıklı olarak dini, edebi ve felsefî eğitim verilmesinin yanında devletin ihtiyaç duyduğu alanlarda (müderris, kadı, din görevlisi, devlet memuru) insan gücü de yetiştirilmiştir. Bu dönemde medreselerin dışında Osmanlı İmparatorluğunun ilköğretim kurumları olan Mahalle (Sıbyan) mektepleri vardı. Eğitim şekli ezbere dayanan, Arap kültürü ağırlıklı dini eğitim verilen bu okullar, daha çok tarikat, tekke ve zaviyelerin etkisinde kalmıştır (Erdoğan, 2002; Fidan & Erden, 1991).

Ayrıca Selçuklu döneminde oluşturulup Osmanlı dönemi boyunca devam eden "Ahilik" de eğitim işlevi gören çok özgün bir kurum olarak bu dönemde tarihe geçmiştir. Ahilik sisteminde usta kalfa ve çıraklara meslek öncesi ve içi eğitim verilmiştir. Eğitim, meslekî, ahlâkî ve askerî bir karakter taşımıştır (Erdoğan, 2002).

İlk olarak 1455 tarihinde Fatih Sultan Mehmet tarafından Enderun (Saray) okulları adıyla kurulan okullar da bu dönemin elit eğitim kurumları olarak yer almıştır. Yönetici ve devlet adamı yetiştirilmesi amaçlanan bu okulların Medrese ve Mahalle (Sıbyan) mekteplerinden farkı devşirme kanunu gereğince Hıristiyan tebanın çocuklarının da alınmasıdır. Bu okullara öğrenciler titizlikle seçilmiş, seçim sırasında modern zekâ testlerine benzer testler kullanılmıştır. Enderun (Saray) okulları üstün zekâlıların alındığı okullar olarak görülse de 18. Yüzyıl'dan itibaren özelliklerini yitirmiş, imtiyazlı grupların kontrolü altına girmiş 1908 yılında kapatılmıştır.

Yine Osmanlı döneminde kendi ülkelerinin dillerinde eğitim yapan misyoner ve azınlık okulları da vardır. Ülkede Amerikan, İtalyan, Fransız ve Rusların açtığı misyoner okulları da çoğunluktadır. 37 kentte, 73 Fransız okulu, 19 ilde 27 Amerikan okulunda eğitim verilmiştir. Yine bu dönemde İstanbul'da 83 İngiliz, 44 Rus, 24 İtalyan, Elazığ'da 83 yabancı okul; ayrıca Anadolu'da 2.228 kadar Rum okulunun da bulunduğu kaynaklarda yer almaktadır (Eşme, 2007).

Osmanlının yenileşme dönemi olarak bilinen 1773'ten Tanzimat fermanının yayımlandığı 1839'a kadar geçen dönemde Osmanlı Devleti başta askerlik kurumu olmak üzere çeşitli alanlarda yenilikler yapma gereği hissetmiştir. İlk kez Batıdan etkilenerek oluşturulan eğitim kurumları askerî okullar olmuştur. İlk askerî okullar arasında Mühendishane-i Barr-i Hümayun (Askerî Deniz Okulu), Mühendishane-i Berr-i Hümayun (Askerî Kara Okulu), Mekteb-i Harbiye (Harp Okulu), Musika-i Hümayun (Askerî Mızıka Okulu) ve Mekteb-i Tıbbıyye (Tıp Okulu) sayılabilir. 1839'da açılmaya başlayan Batılı sivil okulların eğitim şeklini benimseyen ve Rüştiye, İdadî, Sultanî, 1848'de Açılan Darülmuallimîn ve Darülfünûn da bu grup okullardandır. Bu okullar, bir bakıma bu günkü okulların çekirdeğini oluşturmuştur (Eşme, 2007; Fidan, Erden, 1991; Şişman, 2006; Erdoğan, 2002). Tanzimat döneminde sayılan bu orta dereceli okulların yanı sıra meslekî ve teknik öğretim alanında da gelişmeler sağlanmıştır. 1847 Ziraat Mektebi, 1857 yılında Orman Mektebi, 1859'da Mekteb-i Mülkiye 1873'te Maden Mektebi açılmıştır. Ayrıca 1870'de İlk üniversite olan Darülfünun İstanbul'da açılmıştır. Darülfünun, hikmet ve edebiyat, hukuk, doğa bilimleri ve matematik bölümlerinden oluşmuştur (Şişman, 2006). Bununla birlikte bu dönemde Umumiye Nezaretiyle (Genel Eğitim Bakanlığı) ilk defa sadece eğitimle ilgili bir bakanlık kurulmuş, 1869 da Maarif-i Umumiye Nizamnamesi (Genel Eğitim Tüzüğü) yayımlanmıştır. Eğitim sistemi de bu

nizamnameye göre yeniden düzenlenmiştir. Buna göre Millî Eğitim örgütü, bu günküne benzer biçimde merkez ve taşra örgütü; ilk, orta ve yükseköğretim kademeleri olarak belirlenmiştir. Bu nizamnamede ilköğretimin zorunlu olması ilkesi de yer almıştır (Şişman, 2006).

Meşrutiyet döneminde ise (1918) II. Meşrutiyetin ilanı eğitim alanında yeni fikir ve görüşlerin oluşması ve Cumhuriyet dönemi eğitimcilerinin yetişmesi açısından önem taşımaktadır. Bu dönemde eğitim sisteminin millîleştirilmesi, geleneksel ve modern okulların birleştirilmesi, ilk eğitim kurumlarının ülke genelinde yaygınlaştırılarak mecburi ve parasız olması ve latin harflerinin kabulü için birçok çalışma yapılmış fakat bir sonuç elde edilememiştir. Ancak lâik eğitim kurumları olan idadiler (ilkokul) açılmış ve geliştirilmiştir. Kız öğrenciler için okuma olanaklarının geliştirilmesi ve üniversitelerin yeniden canlandırılması da bu dönemde gerçekleştirilmiştir. Özetle, Osmanlı imparatorluğunda 18. yüzyılın ikinci yarısında başlatılan ve Cumhuriyet'in kurulmasına kadar süregelen yenileşme hareketleri eğitim sistemini büyük ölçüde etkilemiştir (Fidan & Erden, 1991). Bu dönemde açılan okullar arasında ayrıca demiryolu, polis, maliye, belediye, vakıflar, sıhhiye alanlarında memur yetiştirmeye dönük okullarla, tiyatro ve konservatuar okulları sayılabilir. Ayrıca bu dönemde eğitim ve öğretmen konularıyla ilgili 10 dolayında dergi yayınlanmıştır (Şişman, 2006).

2.3. Cumhuriyet Döneminde Eğitim

Osmanlı İmparatorluğu 1914 yılında başlayan 1. Dünya Savaşı'ndan tüm gücünü yitirerek çıkmıştır. 1919 yılında Mustafa Kemal önderliğinde başlatılan Kurtuluş Savaşı kazanılmış ve 1923 yılında Türkiye Cumhuriyeti kurulmuştur. Kurtuluş Savaşı sürecinde Mustafa Kemal Atatürk, ülkenin çok başlı eğitim sistemi gerçeğini iyi bildiğinden Kurtuluş Savaşı bitmeden 1921'de topladığı Maarif Kongresi'yle eğitime vereceği önceliği göstermiştir (Eşme, 2007). 1921'de Atatürk'ün önderliğinde düzenlenen Maarif Kongresinde ilkokul programlarının geliştirilmesi, ortaöğretim kurumlarının programları ve ders konuları ele alınmıştır. Bununla birlikte Cumhuriyet sonrası Türkiye'de okur yazarlık oranı düşük olduğundan öncelikle bu konuda seferberlik başlatılmıştır. Cumhuriyet kurulduktan 4 ay gibi kısa bir süre sonra 3 Mart 1924'de çok önemli bir adım atılarak Öğretim Birliği (Tevhid-i Tedrisat) yasası çıkarılmış, bu kanunla bütün okullar Maarif Nezareti'ne bağlanmıştır. Bu dönemde millet mektepleri açılmış, eğitimde demokratikleşme ve lâikleşme, kadın eğitimine önem verilmesi, millî dil ve tarih anlayışının geliştirilmesi sağlanmıştır. Cumhuriyet döneminin eğitimdeki ikinci önemli adımı olan Latin alfabesi1928 yılında kabul edilmiş ve millet mektepleri, 1930'lardan itibaren köylerde halk okuma odaları 1932 yılından sonrada halk evleri açılmıştır. Cumhuriyet döneminde ilk, orta ve yükseköğretimde önemli sayısal gelişmeler sağlanmıştır (Şişman, 2006). 1924-1935'li yıllarda yabancı uzmanlardan yararlanılmış John Dewey eğitim sistemi, Buyse meslekî-teknik eğitim ve Alman eğitimci Kuhne de öğretmen yetiştirme, eğitim harcamaları ve kadınların iş eğitimi konularında çalışmalar yapmışlardır. 1933'te bir üniversite reformu yapılmış, İstanbul Darülfünun'nun adı İstanbul Üniversitesi olarak değiştirilmiştir. 1937 yıllarında köylerin eğitim sorunlarına yönelmek için köyde hem eğitim işlerini görecek hem de tarımı

tekniğine uygun bir şekilde köylüye öğretecek öğretmenlerin yetiştirilmesi için "Köy Eğitmenleri Yasası", 1940'da "Köy Enstitüsü" yasaları çıkarılmıştır. Bu tarihlerde Millî Eğitim Bakanı Hasan Ali Yücel ve İlköğretim Genel Müdürü İsmail Hakkı Tonguç'un öncülüğünde ülkede 21 Köy Enstitüsü kurulmuştur. Daha sonra Türk Eğitim Sisteminin çok renkli ve başarılı bir projesi olan Köy Enstitüleri kısır bir tartışmanın kurbanı olmuş ve 1954 yılında geleneksel öğretmen okulları ile birleştirilmiştir. 1950- 60'lı yıllarda ülke geneline üniversiteler yayılmış, 1960'lı yıllarda kalkınma planları doğrultusunda nitelikli insan gücüne duyulan ihtiyaç doğrultusunda eğitim planlamaları yapılmaya başlanmıştır. 1961 yılında ilköğretim üzerinde düzenlemeler yapılmış, üç yıl olan köy okullarında ilköğretim beş yıl olmuş, 1973 yılında bugünkü Türk Eğitim Sisteminin temellerini oluşturan 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu çıkarılmış, bu kanunla beş yıllık ilköğretimin temel eğitim süresi sekiz yıl olarak belirlenmiş beş yıllık ilkokullar ve ortaokullar "temel eğitim" adı altında birleştirilmiştir. 1981 yılında 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu ile yükseköğretim kurumları üniversite çatısı altında toplanmıştır. Ortaöğretim Kurumları için 1991 yılında Amerikan tarzı olan kredili ders geçme uygulaması getirilmiş sonra vazgeçilmiştir (Erdoğan, 2002). 1997 yılında 1739 Sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'nun 24. maddesinde yapılan değişiklikle ilköğretim kurumları kesintisiz sekiz yıllık okullardan oluşturulmuş böylece zorunlu eğitim sekiz yıla çıkarılmıştır. 2004 yılında eğitim sistemindeki göze çarpan en önemli değişim ise yapılandırmacı yaklaşımı benimseyen eğitim programlarının ortaya konulması olmuştur. 2012 yılında sekiz yıllık kesintisiz eğitim, 4+4+4 olarak adlandırılarak zorunlu eğitimi kademeli olarak 12 yıla çıkaran düzenlemeyle sona ermiştir. Bu düzenlemeyle eğitim kademeleri, dört yıl ilkokul ve dört yıl ortaokul olmak üzere ilköğretim kademesi ile dört yıl lise olan ortaöğretim kademesinden oluşmaktadır.

Bu tarihi gelişim içersinde olan Türk Eğitim Sistemini günümüzde düzenleyen esasların şu şekilde sıralandığı görülmektedir. Bunlar;

- T.C. Anayasası,
- Eğitim ve Öğretimi Düzenleyen Yasalar,
- Hükümet Programları,
- Kalkınma Plânları,
- Millî Eğitim Şûraları,
- Ulusal Programdır (Türk Millî Eğitim Sistemi\MEB İstatistik 2002.htm)

Özellikle Anayasa'nın 10. maddesi "Kanun Önünde Eşitlik", 24. maddesi "Din ve Vicdan Hürriyeti", 42. maddesi "Eğitim ve Öğretim Hakkı ve Ödevi", 62. maddesi "Yabancı Ülkelerde Çalışan Türk Vatandaşları ve 130. maddesi "Yükseköğretim Kurumları" maddeleri diğer esaslara temel oluşturan maddelerdir. Anayasanın bu hükümleri doğrultusunda 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu ile Türk Millî Eğitiminin amaç ve ilkeleri, eğitim sisteminin genel yapısı, öğretmenlik mesleği, okul bina ve tesisleri, eğitim araç ve gereçleri ve devletin eğitim ve öğretim alanındaki görev ve sorumluluğu düzenlenmiştir.

3. TÜRK EĞİTİM SİSTEMİNİN ÖRGÜT YAPISI

3.1. Millî Eğitim Bakanlığı Merkez Örgütü

Türkiye'de bireylerin eğitimi Türk Eğitim Sisteminin örgütsel yapısını oluşturan Millî Eğitim Bakanlığı'nca sağlanmaktadır. Millî Eğitim Bakanlığı'nın örgüt yapısı, 2011 tarih ve 652 karar sayılı Millî Eğitim Bakanlığı'nın Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname ile düzenlenmiştir. 652 sayılı Millî Eğitim Bakanlığı'nın Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararnamenin amacı; Anayasa, 430 sayılı Tevhidi Tedrisat Kanunu, 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu ile kalkınma plan ve programları doğrultusunda Millî Eğitim hizmetlerini yürütmek üzere, Millî Eğitim Bakanlığı'nın kuruluş, görev, yetki ve sorumluluklarını düzenlemektir" şeklinde ifade edilmiş ve Millî Eğitim Bakanlığı'nın görevleri aşağıdaki şekilde belirlenmiştir (Anonim, 2011).

Millî Eğitim Bakanlığı'nın Görevleri:

a) Okulöncesi, ilk ve ortaöğretim çağındaki öğrencileri bedenî, zihnî, ahlâkî, manevî, sosyal ve kültürel nitelikler yönünden geliştiren ve insan haklarına dayalı toplum yapısının ve küresel düzeyde rekabet gücüne sahip ekonomik sistemin gerektirdiği bilgi ve becerilerle donatarak geleceğe hazırlayan eğitim ve öğretim programlarını tasarlamak, uygulamak, güncellemek; öğretmen ve öğrencilerin eğitim ve öğretim hizmetlerini bu çerçevede yürütmek ve denetlemek.

b) Eğitim ve öğretimin her kademesi için ulusal politika ve stratejileri belirlemek, uygulamak, uygulanmasını izlemek ve denetlemek, ortaya çıkan yeni hizmet modellerine göre güncelleyerek geliştirmek.

c) Eğitim sistemini yeniliklere açık, dinamik, ekonomik ve toplumsal gelişimin gerekleriyle uyumlu biçimde güncel teknik ve modeller ışığında tasarlamak ve geliştirmek.

ç) Eğitime erişimi kolaylaştıran, her vatandaşın eğitim fırsat ve imkânlarından eşit derecede yararlanabilmesini teminat altına alan politika ve stratejiler geliştirmek, uygulamak, uygulanmasını izlemek ve koordine etmek.

d) Kız öğrencilerin, özürlülerin ve toplumun özel ilgi bekleyen diğer kesimlerinin eğitime katılımını yaygınlaştıracak politika ve stratejiler geliştirmek, uygulamak ve uygulanmasını koordine etmek.

e) Özel yetenek sahibi kişilerin bu niteliklerini koruyucu ve geliştirici özel eğitim ve öğretim programlarını tasarlamak, uygulamak ve uygulanmasını koordine etmek.

f) Yükseköğretim kurumları dışındaki eğitim ve öğretim kurumlarını açmak, açılmasına izin vermek ve denetlemek.

g) Yurtdışında çalışan veya ikamet eden Türk vatandaşlarının eğitim ve öğretim alanındaki ihtiyaç ve sorunlarına yönelik çalışmaları ilgili kurum ve kuruluşlarla iş birliği içinde yürütmek.

ğ) Yükseköğretim dışında kalan ve diğer kurum ve kuruluşlarca açılan örgün ve yaygın eğitim ve öğretim kurumlarının denklik derecelerini belirlemek, program ve düzenlemelerini hazırlamak.

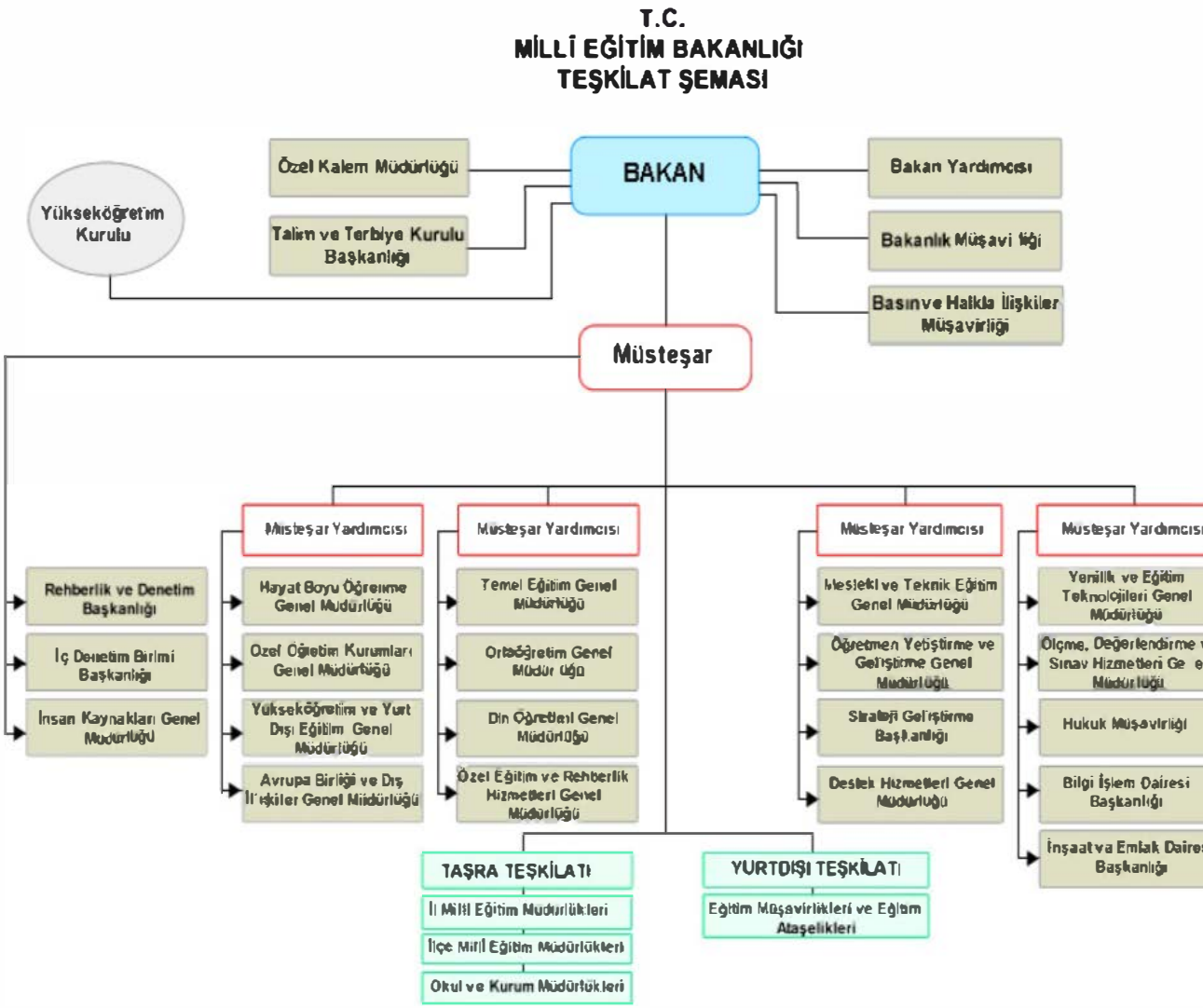
h) Türk Silahlı Kuvvetlerine bağlı ortaöğretim kurumlarının program ve denklik derecelerinin belirlenmesi ile yönetmeliklerinin hazırlanmasında iş birliğinde bulunmak.

ı) Yükseköğretimin Millî Eğitim politikası bütünlüğü içinde yürütülmesini sağlamak için, 04.11.1981 tarihli ve 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu ile Bakanlığa verilmiş olan görev ve sorumlulukları yerine getirmek.

i) Mevzuatla Bakanlığa verilen diğer görev ve hizmetleri yapmak.

Millî Eğitim Bakanlığı'nın ögüt yapısının ise, 652 sayılı Millî Eğitim Bakanlığı'nın Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararnameye göre aşağıda şekilde olduğu anlaşılmaktadır (Anonim, 2011).

Şekil 1 : Millî Eğitim Bakanlığı Örgüt Yapısı Şeması



Kaynak: www.meb.gov.tr. İndirilme tarihi: 15.01.2015

Şekil 1'de görüleceği üzere; Millî Eğitim Bakanlığı örgüt yapısının bakanlık merkez, taşra ve yurtdışı teşkilatı olmak üzere üç bölümden oluştuğu görülmektedir. Bu bölümlerdeki birimler ve birimlerin görevleri aşağıda belirtilmiştir (Anonim, 2011).

Bakanlık merkez teşkilatı birimleri ve birimlerin görevleri:

Bakan

Bakanlık teşkilatının en üst amiri olan Bakan, bakanlık icraatından ve emri altındakilerin faaliyet ve işlemlerinden Başbakan'a karşı sorumlu olup aşağıdaki görev, yetki ve sorumluluklara sahiptir:

a) Bakanlığı, Anayasaya, kanunlara, hükümet programına ve Bakanlar Kurulu'nca belirlenen politika ve stratejilere uygun olarak yönetmek.

b) Bakanlığın görev alanına giren konularda politika ve stratejiler geliştirmek, bunlara uygun olarak yıllık amaç ve hedefler oluşturmak, performans ölçütleri belirlemek, Bakanlık bütçesini hazırlamak, gerekli kanunî ve idarî düzenleme çalışmalarını yapmak, belirlenen stratejiler, amaçlar ve performans ölçütleri doğrultusunda uygulamayı koordine etmek, izlemek ve değerlendirmek.

c) Bakanlık faaliyetlerini ve işlemlerini denetlemek, yönetim sistemlerini gözden geçirmek, teşkilat yapısı ve yönetim süreçlerinin etkililiğini gözetmek ve yönetimin geliştirilmesini sağlamak.

ç) Faaliyet alanına giren konularda diğer bakanlıklar ile kamu kurum ve kuruluşları arasında iş birliği ve koordinasyonu sağlamak.

Müsteşar ve Müsteşar Yardımcıları:

Müsteşar, Bakandan sonra gelen en üst düzey kamu görevlisi olup Bakanlık hizmetlerini, Bakan adına ve onun emir ve yönlendirmesi doğrultusunda, mevzuat hükümlerine, bakanlığın amaç ve politikaları ile stratejik planına uygun olarak düzenler ve yürütür. Bu amaçla, Bakanlık birimlerine gereken emirleri verir, bunların uygulanmasını gözetir ve sağlar. Müsteşar, bu hizmetlerin yürütülmesinden Bakana karşı sorumludur. Müsteşara yardımcı olmak üzere beş Müsteşar Yardımcısı görevlendirilebilir.

Bakanlığın hizmet birimleri ise şunlardır:

a) Temel Eğitim Genel Müdürlüğü.

b) Ortaöğretim Genel Müdürlüğü.

c) Meslekî ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü.

ç) Din Öğretimi Genel Müdürlüğü.

d) Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü.

e) Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü.

f) Özel Öğretim Kurumları Genel Müdürlüğü.

g) Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü.

ğ) Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü.

h) Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü.

ı) Yükseköğretim ve Yurt Dışı Eğitim Genel Müdürlüğü.

i) Avrupa Birliği ve Dış İlişkiler Genel Müdürlüğü.

j) Rehberlik ve Denetim Başkanlığı.

k) Strateji Geliştirme Başkanlığı.

l) Hukuk Müşavirliği.

m) İnsan Kaynakları Genel Müdürlüğü.

n) Destek Hizmetleri Genel Müdürlüğü.

o) Bilgi İşlem Dairesi Başkanlığı.

ö) İnşaat ve Emlak Dairesi Başkanlığı.

p) Basın ve Halkla İlişkiler Müşavirliği.

r) Özel Kalem Müdürlüğü.

Yukarıdaki hizmet birimlerinin görevleri ise aşağıdaki şekildedir (Anonim, 2011):

Temel Eğitim Genel Müdürlüğü'nün görevleri: Okulöncesi ve ilköğretim okul ve kurumlarının yönetimine öğrencilerinin eğitim ve öğretimine yönelik politikalar belirleyerek uygulamak; okulöncesi ve ilköğretim okul ve kurumlarının eğitim ve öğretim programlarını, ders kitaplarını, eğitim araç-gereçlerini hazırlamak veya hazırlatmak ve Talim ve Terbiye kuruluna sunmak; ilköğretim öğrencilerinin barınma ihtiyaçlarının giderilmesi ve maddî yönden desteklenmesi ile ilgili iş ve işlemleri yürütmek ve bakan tarafından verilen benzeri görevleri yapmaktır.

Ortaöğretim Genel Müdürlüğü'nün görevleri: Ortaöğretim okul ve kurumlarının yönetimine ve öğrencilerinin eğitim ve öğretimine yönelik politikalar belirleyerek uygulamak; ortaöğretim okul ve kurumlarının eğitim ve öğretim programlarını, ders kitaplarını, eğitim araç-gereçlerini hazırlamak veya hazırlatmak ve Talim ve Terbiye kuruluna sunmak; ortaöğrenim öğrencilerinin barınma ihtiyaçlarının giderilmesi ve maddî yönden desteklenmesi ile ilgili iş ve işlemleri yürütmek ve bakan tarafından verilen benzeri görevleri yapmaktır.

Meslekî ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü'nün görevleri: Meslekî ve teknik eğitim ve öğretim veren okul ve kurumların yönetimine ve öğrencilerinin eğitim ve öğretimine yönelik politikalar belirlemek ve uygulamak; meslekî ve teknik eğitim ve öğretim veren okul ve kurumların eğitim ve öğretim programlarını, ders kitaplarını, eğitim araç-gereçlerini hazırlamak veya hazırlatmak ve Talim ve Terbiye Kuruluna sunmak; eğitim-istihdam ilişkisini güçlendirecek, meslekî eğitimi yaygınlaştıracak politika ve stratejiler geliştirmek, uygulamak ve uygulanmasını koordine etmek ve bakan tarafından verilen benzeri görevleri yapmaktır.

Din Öğretimi Genel Müdürlüğü'nün görevleri; imam-hatip liselerinin yönetimine ve öğrencilerinin eğitim ve öğretimine yönelik politikalar belirlemek ve uygulamak; ilköğretim, ortaöğretim ve yaygın eğitim kurumlarında din kültürü ve ahlâk eğitim ve öğretimine ait programlar ile ders kitaplarını, eğitim araç-gereçlerini hazırlamak veya hazırlatmak ve Talim ve Terbiye Kuruluna sunmak ve bakan tarafından verilen benzeri görevleri yapmaktır.

Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü'nün görevleri: Diğer ilgili bakanlıklarla iş birliği içinde, özel eğitim sınıfları, özel eğitim okulları, rehberlik ve araştırma merkezleri, iş okulları ve iş eğitim merkezleri ile aynı seviye ve türdeki benzeri okul ve kurumların yönetimine ve öğrencilerin eğitim ve öğretimine yönelik politikalar belirlemek ve uygulamak; ilgili bakanlıklarla iş birliği içinde, özel eğitim okul ve kurumlarının eğitim ve öğretim programlarını, ders kitaplarını, eğitim araç-

gereçlerini hazırlamak veya hazırlatmak ve Talim ve Terbiye Kuruluna sunmak ve bakan tarafından verilen benzeri görevleri yapmaktır.

Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü'nün görevleri: Zorunlu eğitim dışında, eğitim ve öğretimi hayat boyu devam edecek şekilde yaygınlaştırmak amacıyla politikalar oluşturmak, bunları uygulamak, izlemek ve değerlendirmek; yaygın eğitim ve öğretim ile açık öğretim hizmetlerini yürütmek; örgün eğitim sistemine girmemiş, herhangi bir eğitim kademesinden ayrılmış veya bitirmiş vatandaşlara yaygın eğitim yoluyla genel veya meslekî ve teknik öğretim alanlarında eğitim ve öğretim vermek; yaygın eğitim ve öğretim okul ve kurumlarının eğitim ve öğretim programlarını, ders kitaplarını, eğitim araç-gereçlerini hazırlamak veya hazırlatmak ve Talim ve Terbiye Kuruluna sunmak; yaygın özel öğretim kurumlarıyla ilgili hizmetleri yürütmek; 05.06.1986 tarihli ve 3308 sayılı Meslekî Eğitim Kanununa göre aday çırak, çırak, kalfa ve ustaların genel ve meslekî eğitimlerini sağlamak ve bakan tarafından verilen benzeri görevleri yapmaktır.

Özel Öğretim Kurumları Genel Müdürlüğü'nün görevleri: Bakanlığın ilgili birimleriyle iş birliği içinde, yükseköğretim dışındaki her kademedeki özel öğretim kurumlarının açılmasına izin vermek ve bunları denetlemek; her kademedeki öğrencilere yönelik dernek ve vakıflar ile gerçek ve diğer tüzel kişilerce açılacak veya işletilecek yurt, pansiyon ve benzeri kurumların açılması, devri, nakli ve kapatılmasıyla ilgili esasları belirlemek ve denetlemek; Bakanlığa verilen görevleri yerine getirmek ve bakan tarafından verilen benzeri görevleri yapmaktır.

Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün görevleri: Eğitim ve öğretimin teknoloji ile desteklenmesine yönelik işleri yürütmek; eğitim ve öğretim faaliyetlerinde bilişim teknolojileri ile bilişim ürünlerinin kullanılmasına yönelik çalışmalar yürütmek; yaygın eğitim ve öğretime yönelik olarak bilgi ve iletişim teknolojilerine dayalı program, film ve benzeri Yayınları hazırlamak veya hazırlatmak, yayınlamak veya yayınlatmak; eğitim ve öğretimde uygulanan yeni teknoloji ve gelişmeleri izlemek ve değerlendirmek; eğitim ve öğretimde teknolojik imkânların tüm yurt çapında etkin ve yaygın biçimde kullanılmasını ve her öğrencinin bilgi teknolojilerinden yararlanmasını sağlamak ve bakan tarafından verilen benzeri görevleri yapmaktır.

Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü'nün görevleri: Öğretmenlerin nitelikleri ve yeterliklerinin belirlenmesi ve geliştirilmesine yönelik politikaları oluşturmak, bu amaçla ilgili birim, kurum ve kuruluşlarla iş birliği yapmak; bakanlık öğretmenleri ile talepleri hâlinde özel öğretim kurumları eğitim personeline yönelik olarak; meslek öncesi ve meslek içi eğitimi vermek veya verdirmek, gelişmeleri için kurslar açmak veya açtırmak, uzmanlık programları, seminer, sempozyum, konferans ve benzeri etkinlikler düzenlemek; öğretmenlere yönelik olarak verilecek eğitime ilişkin konularda inceleme ve araştırmalar yapmak; görev alanına giren konularda kamu kurum ve kuruluşları, üniversiteler ve sivil toplum kuruluşları ile iş birliği yapmak; bunlarla ortak çalışma, araştırma, eğitim programları düzenlemek, danışma kurulları ve komisyonlar oluşturmak ve bakan tarafından verilen benzeri görevleri yapmaktır.

Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü'nün görevleri: Merkezî sistemle yürütülen resmî ve özel yerleştirme, bitirme, karşılaştırma sınavlarını planlamak, uygulamak ve değerlendirmek; kamu kurum ve kuruluşları ile özel hukuk tüzel kişileri tarafından talep edilen mesleğe giriş, yeterlik, görevde yükselme ve benzeri sınav hizmetlerini yürütmek; yapılan sınavların sonuçlarını değerlendirmek suretiyle eğitim politikalarının oluşturulması ve geliştirilmesi amacıyla ilgili hizmet birimlerine veri desteği sağlamak ve bakan tarafından verilen benzeri görevleri yapmaktır.

Yükseköğretim ve Yurt Dışı Eğitim Genel Müdürlüğü'nün görevleri: Yükseköğretim politikasının, strateji ve amaçlarının belirlenmesi, geliştirilmesi ve etkili bir şekilde yürütülmesi için gerekli tedbirlerin alınmasında ilgili kurum ve kuruluşlarla iş birliği yapmak; yükseköğretime giriş sistemine ilişkin usul ve esasların belirlenmesinde ilgili birim, kurum ve kuruluşlarla iş birliği yapmak; 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu ile Bakanlığa verilmiş olan görev ve sorumlulukları yerine getirmek; yurt dışına yükseköğrenim görmek amacıyla gönderileceklerin sayısı, eğitim alanları, gönderileceklerde aranacak nitelikler, yurt dışındaki öğrenim çalışmaları ve istihdamlarının sağlanması ile ilgili işleri yürütmek ve koordinasyonu sağlamak; yurt dışında bulunan vatandaşlarımızın eğitim ve öğretim hizmetlerini yürütmek, yurda dönüşlerinde eğitim sistemimize uyumlarını sağlamak amacıyla gerekli tedbirleri almak; Bakanlığın yurt dışındaki okul ve kurumlarının eğitim ve öğretim programlarını, ders kitaplarını, eğitim araç ve gereçlerini hazırlamak veya hazırlatmak, Talim ve Terbiye Kurulunun görüşüne sunmak ve bakan tarafından verilen benzeri görevleri yapmaktır.

Avrupa Birliği ve Dış İlişkiler Genel Müdürlüğü'nün görevleri: Bakanlığın Avrupa Birliği ve diğer uluslararası kuruluşlarla ilgili iş birliği çalışmaları ile ilgili mevzuat çerçevesinde ikili anlaşmalara ilişkin iş ve işlemleri yürütmek; bakanlığın diğer birimleri tarafından yürütülen ve uluslararası iş birliğine dayanan projelerin koordinasyonunu sağlamak; 16.12.1960 tarihli ve 168 sayılı Yabancı Memleketlerde Türk Asıllı ve Yabancı Uyruklu Öğretmenlere Sosyal Yardım Yapılması Hakkında Kanunla Bakanlığa verilen görevleri yerine getirmek; yabancı hükümet ve kuruluşlardan sağlanan veya ülkemiz tarafından yabancılara verilen burslarla, kendi hesabına öğrenim yapmak üzere ülkemize gelen yabancı uyruklu öğrencilere ilişkin görev ve hizmetleri yerine getirmek; eğitim ve öğretim alanında ülkemizle dil, tarih veya kültür birliği bulunan ülke ve topluluklar ile diğer ülkelerle iş birliğine yönelik işleri yürütmek ve bakan tarafından verilen benzeri görevleri yapmaktır.

Rehberlik ve Denetim Başkanlığının görevleri: Bakanlığın görev alanına giren konularda Bakanlık personeline, Bakanlık okul ve kurumlarına, özel öğretim kurumlarına ve gerçek ve tüzel kişilere rehberlik etmek; Bakanlığın görev alanına giren konularda faaliyet gösteren kamu kurum ve kuruluşları, gerçek ve tüzel kişiler ile gönüllü kuruluşlara, faaliyetlerinde yol gösterecek plan ve programlar oluşturmak ve rehberlik etmek; Bakanlık tarafından veya Bakanlığın denetiminde sunulan hizmetlerin kontrol ve denetimini ilgili birimlerle iş birliği içinde yapmak, süreç ve sonuçlarını mevzuata, önceden belirlenmiş amaç ve hedeflere, performans ölçütlerine ve kalite standartlarına göre analiz etmek, karşılaştırmak ve ölçmek, kanıtlara dayalı olarak

değerlendirmek, elde edilen sonuçları rapor hâline getirerek ilgili birimlere ve kişilere iletmek; Bakanlık teşkilatı ve personeli ile Bakanlığın denetimi altındaki her türlü kuruluşun faaliyet ve işlemlerine ilişkin olarak, usulsüzlükleri önleyici, eğitici ve rehberlik yaklaşımını ön plana çıkaran bir anlayışla, Bakanlığın görev ve yetkileri çerçevesinde denetim, inceleme ve soruşturma iş ve işlemlerini Maarif Müfettişleri aracılığıyla yapmak; her derece ve türdeki örgün ve yaygın eğitim kurumları ile il ve ilçe Millî Eğitim müdürlüklerinin rehberlik, işbaşında yetiştirme, denetim, değerlendirme, inceleme, araştırma ve soruşturma hizmetlerini Maarif Müfettişleri aracılığıyla yürütmek ve bakan tarafından verilen benzeri görevleri yapmaktır.

Strateji Geliştirme Başkanlığının görevleri: 5018 sayılı Kamu Malî Yönetimi ve Kontrol Kanunu ile 22.12.2005 tarihli ve 5436 sayılı Kanunun 15 inci maddesi ve diğer mevzuatla strateji geliştirme ve malî hizmetler birimlerine verilen görevleri yapmak; bakanlık hizmet birimleri, taşra teşkilatı ile okul ve kurumlar için performans ölçütlerinin oluşturulmasına yönelik çalışmalar yapmak, bakan tarafından verilen benzeri görevleri yapmaktır.

Hukuk Müşavirliğinin görevleri: Bakanlığın taraf olduğu adlî ve idarî davalarda, tahkim yargılamasında ve icra işlemlerinde bakanlığı temsil etmek; dava ve icra işlemlerini takip etmek, anlaşmazlıkları önleyici hukukî tedbirleri zamanında almak; bakanlık hizmet ve faaliyetleriyle ilgili olarak diğer kamu kurum ve kuruluşları tarafından hazırlanan mevzuat taslaklarını, bakanlık birimleri tarafından düzenlenecek her türlü mevzuat ve bakanlık birimlerince sorulacak diğer işleri inceleyip hukukî mütalaasını bildirmek; bakanlıkça hizmet satın alma yoluyla temsil ettirilecek dava ve icra takiplerini izlemek, koordine etmek ve denetlemek; bakanlığın amaçlarını daha iyi gerçekleştirmek, mevzuata, plan ve programa uygun çalışmalarını temin etmek amacıyla gerekli hukukî teklifleri hazırlayıp bakana sunmak ve bakan tarafından verilen benzeri görevleri yapmaktır.

İnsan Kaynakları Genel Müdürlüğü'nün görevleri: Bakanlığın insan gücü politikası ve planlaması ile insan kaynakları sisteminin geliştirilmesi konusunda çalışmalar yapmak ve tekliflerde bulunmak; Bakanlık personelinin atama, nakil, terfi, emeklilik ve benzeri özlük işlemlerini yürütmek; Bakanlığın öğretmenler dışındaki personeli için eğitim planını hazırlamak, uygulamak ve değerlendirmek, eğitim faaliyetleri ile ilgili dokümantasyon, yayım ve arşiv hizmetlerini yürütmek ve bakan tarafından verilen benzeri görevleri yapmaktır.

Destek Hizmetleri Genel Müdürlüğü'nün görevleri: 5018 sayılı Kanun hükümleri çerçevesinde, kiralama ve satın alma işlerini yürütmek; temizlik, güvenlik, aydınlatma, ısınma, onarım, taşıma ve benzeri hizmetleri yapmak veya yaptırmak; Bakanlığın taşınır ve taşınmazlarına ilişkin işlemleri ilgili mevzuat çerçevesinde yürütmek; genel evrak ve arşiv faaliyetlerini düzenlemek ve yürütmek; Bakanlık sivil savunma ve seferberlik hizmetlerini planlamak ve yürütmek; ders kitaplarını, kaynak ve yardımcı eğitim dokümanlarını, ders ve laboratuvar araç ve gereçleri ile basılı eğitim malzemelerini, makine, teçhizat ve donatım ihtiyaçlarını temin etmek; döner sermaye işletmesi kurmak ve Bakanlığa bağlı döner sermaye işletmeleri ile ilgili işleri yürütmek;

bakanlığa ait sosyal tesislerle ilgili işleri yürütmek ve bakan tarafından verilen benzeri görevleri yapmaktır.

Bilgi İşlem Dairesi Başkanlığının görevleri: Bakanlık projelerinin Bakanlık bilişim altyapısına uygun olarak tasarlanmasını ve uygulanmasını sağlamak, teknolojik gelişmeleri takip etmek; bilgi güvenliği ve güvenilirliği konusunun gerektirdiği önlemleri almak, politikaları ve ilkeleri belirlemek, kamu bilişim standartlarına uygun çözümler üretmek; Bakanlık birimleri ile taşra teşkilatının bilgi işlem ve otomasyon ihtiyacını karşılamak ve işletimini sağlamak; Bakanlığın bilgi işlem hizmetlerini yürütmek; Bakanlığın İnternet sayfaları, elektronik imza ve elektronik belge uygulamaları ile bilişim sistemleri (MEBBİS) ve e-okul uygulamalarını yürütmek, geliştirmek ve bunlara ilişkin teknik çalışmaları yapmak; Bakanlık hizmetleriyle ilgili bilgileri toplamak ve ilgili birimlerle iş birliği içinde veri tabanları oluşturmak; Bakanlığın mevcut bilişim altyapısının kurulumu, bakımı, ikmali, geliştirilmesi ve güncellenmesi ile ilgili işleri yürütmek, haberleşme güvenliğini sağlamak ve bu konularda görev üstlenen personelin bilgi teknolojilerindeki gelişmelere paralel olarak düzenli şekilde hizmet içi eğitim almalarını sağlamak ve bakan tarafından verilen benzeri görevleri yapmaktır.

*İnşaat ve Emlak Dairesi Başkanlığının görevleri: O*kul ve kurum binaları dâhil, taşınmazlara ilişkin her türlü satım, yapma, yaptırma, bakım, onarım ve tadilat işlerini; bunlara ait kontrol, koordinasyon ve mimari proje çalışmalarını yürütmek, kamulaştırma işlemlerini yürütmek; Bakanlığa ait arsa, bina ve tesisleri, ilgili birimlerle koordine ederek, imar durumu ve uygunluğu yönünden incelemek, ihtiyaçlarını tespit etmek ve programlamak; Bakanlığın ihtiyaç duyduğu her türlü tesis ve hizmet binaları ile ihtiyaç duyulan okul ve eğitim yerleşkesi, sosyal donatı gibi eğitim tesislerini kiralamak, satın almak, yapmak, yaptırmak, okul ve eğitim yerleşkesi gibi eğitim tesislerinin okul ve eğitim tesisi olarak kullanılmak kaydıyla gerçek kişilere veya özel hukuk tüzel kişilerine kiralanmasına ilişkin işleri yürütmek; kamu kurumları arasında taşınmaz ve aynî hak devri ile Bakanlığa yapılacak taşınmaz bağış işlemlerinin yürütülmesinde mevzuata yönelik değerlendirmeleri, teknik-ekonomik etütleri ve rantabilite hesaplarını yapmak, izlemek, her aşamada takip etmek ve yürütmek ve ve bakan tarafından verilen benzeri görevleri yapmaktır.

Basın ve Halkla İlişkiler Müşavirliği'nin görevleri: Bakanlığın basın ve halkla ilişkilerle ilgili faaliyetlerini planlamak ve bu faaliyetlerin belirlenecek usûl ve esaslara göre yürütülmesini sağlamak; 09.10.2003 tarihli ve 4982 sayılı Bilgi Edinme Hakkı Kanununa göre yapılacak bilgi edinme başvurularını etkin, süratli ve doğru bir şekilde sonuçlandırmak üzere gerekli tedbirleri almak ve bakan tarafından verilen benzeri görevleri yapmaktır.

Özel Kalem Müdürlüğü'nün görevleri: Bakanın çalışma programını düzenlemek, Bakanın resmî ve özel yazışmalarını, protokol ve tören işlerini düzenlemek ve yürütmek ve bakan tarafından verilen benzeri görevleri yapmaktır.

Bakanlık müşavirlerinin görevleri: Bakanlıkta, özel önem ve öncelik taşıyan konularda Bakana yardımcı olmaktır.

Eğitimle doğrudan ilgilenen birimlerin ortak görevleri: Temel Eğitim Genel Müdürlüğü, Ortaöğretim Genel Müdürlüğü, Meslekî ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü, Din Öğretimi Genel Müdürlüğü, Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü ve Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü, sorumluluk alanlarıyla ilgili konularda aşağıdaki görevleri de yerine getirirler:

a) Eğitim ve öğretime ilişkin hedef, politika ve standartlar belirlemek.

b) Eğitim ve öğretimi etkileyen faktörleri tespit etmek, toplum ve sektör bazında ihtiyaç ve beklentileri karşılamak üzere araştırma ve geliştirme faaliyetleri yapmak.

c) Öğrencilerin, plan ve programlarda tespit edilen amaçlar doğrultusunda yöneltme ve geliştirilmelerine ilişkin rehberlik çalışmaları yapmak.

ç) Öğretim programları, ders kitapları, öğretmen kılavuz kitapları ile diğer ders araç ve gereçlerine yönelik araştırmalar yapmak, geliştirilmelerine katkı sağlayıcı çalışmalar yapmak ve ilgili birimlere sunmak.

d) Özel eğitim, rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerini yürütmek.

e) Okul, ilçe, il ve ülke düzeyinde yapılan eğitim, öğretim ve yönetim hizmetleri ile ilgili ölçme ve değerlendirme sonuçlarını değerlendirmek.

f) Eğitim ve öğretim sürecine diğer kurum, kuruluş ve bireylerin katılımını sağlamak.

g) Eğitim ihtiyaçlarını karşılamak üzere, eğitim bina ve tesisleri ile eğitim araç ve gereçlerinin planlanması, projelendirilmesi ve üretilmesinde ilgili birimlerle iş birliği yapmak.

ğ) Eğitim ve öğretim kurumlarının öğretime açılması ve kapatılmasına ilişkin usûl ve esasları belirlemek.

Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı ve görevleri: Talim Terbiye Kurulu Bakanlığın bilimsel danışma ve inceleme organıdır. Kurul, eğitim sisteminin tüm kademelerini temsil edecek nitelikte bir Başkan ile on üyeden oluşmaktadır. Kurul Başkan ve üyeleri dört yıllık süreyle atanmaktadır. Kurul Başkanı ve üyeleri, en az dört yıllık eğitim veren yükseköğretim kurumlarından mezun olmuş, eğitim alanında yaptığı çalışma ve yayınlarla temayüz etmiş öğretim üyeleri, en az on yıl süreyle öğretmenlik veya okul yöneticiliği yapmış olanlar ve kamu görevlileri, arasından seçilmektedir. Talim ve Terbiye Kurulu, evrensel değer ve standartları gözönünde bulundurarak, kalite, eşitlik ve etkililik ilkeleri ile millî ve toplumsal değerlere dayalı bir eğitim sistemi oluşturmak amacıyla aşağıdaki görevleri yerine getirmektedir.

a) Eğitim sistemini, eğitim ve öğretim plan ve programlarını, ders kitaplarını hazırlatmak, hazırlananları incelemek veya inceletmek, araştırmak, geliştirmek ve uygulamaya ilişkin görüşlerini Bakana sunmak.

b) Bakanlık birimlerince hazırlanan eğitim ve öğretim programları, ders kitapları, yardımcı kitaplar ile öğretmen kılavuz kitaplarını incelemek, inceletmek ve sonucunu Bakana sunmak.

c) Yurtdışı eğitim ve öğretim kurumlarından alınmış, ilköğretim ve ortaöğretim diploma ve öğrenim belgelerinin derece ve denkliklerine ilişkin ilke kararlarını Bakanın onayına sunmak.

ç) Eğitim ve öğretimle ilgili konularda Bakanlığın diğer birimleri tarafından oluşturulacak politika ve stratejilerin belirlenmesinde iş birliği yapmak.

d) Millî Eğitim Şûrası'nın sekreterya hizmetlerini yürütmek.

Millî Eğitim Şûrası ve görevi: Türk Millî Eğitim Sistemi açısından Cumhuriyet'in ilk yıllarından itibaren düzenlenmektedir. İlk kez 1921 yılında Maarif Kongresi adıyla Ankara'da düzenlenen ve Atatürk'ün bizzat cepheden gelerek açılışını yaptığı Millî Eğitim Şuraları; 1923, 1924 ve 1925 yıllarında toplanan Heyet-i İlmiye çalışmaları ile devam etmiştir. Bugünkü adıyla Millî Eğitim Şuralarının ilki ise 1939 yılında yapılmıştır. Millî Eğitim Şûrası, Bakanlığın en yüksek danışma kuruludur. Eğitim ve öğretim ile ilgili gerekli görülen konuları tetkik etmek ve tavsiye niteliğinde kararlar almakla görevlidir. En son 2-6 Aralık 2014 tarihlerinde düzenlenen 19. Millî Eğitim Şurası Genel Kurulunda, "Öğretim Programları ve Haftalık Ders Çizelgeleri", "Öğretmen Niteliğinin Arttırılması", "Eğitim Yöneticilerinin Niteliğinin Arttırılması" ve "Okul Güvenliği" konuları değerlendirilmiştir.

3.2. Taşra Örgütleri

Millî Eğitim Bakanlığı'nın taşra örgütlerinin başında İl Millî Eğitim müdürlükleri, ilçe Millî Eğitim müdürlükleri ile okul, kurum ve kuruluşlar oluşturmaktadır.

3.2.1. İl ve İlçe Millî Eğitim Müdürlükleri

Bakanlık, ilgili mevzuat hükümleri çerçevesinde taşra teşkilatı kurmaya yetkilidir. Her ilde ve ilçede bir Millî Eğitim müdürlüğü kurulur. İlçe Millî Eğitim müdürlükleri, görev ve hizmetleri yürütürken il Millî Eğitim müdürlüklerine karşı da sorumludur. İl ve ilçelerin sosyal ve ekonomik gelişme durumları, nüfusları ve öğrenci sayıları göz önünde bulundurularak, bu müdürlükler farklı tip ve statülerde kurulabilir ve bunlara farklı yetkiler verilebilir. İş durumuna ve ihtiyaca göre Millî Eğitim müdürlüklerine bağlı olarak ayrı il ve ilçe birimleri de kurulabilir (Anonim, 2011). Türkiye'de her ilde il Millî Eğitim müdürlüğü ve bunlara bağlı her ilçede bulunan ilçe Millî Eğitim müdürlüğü bulunmaktadır. Görev ve hizmetleri yürütürken İlçe Millî Eğitim Müdürülükleri, il Millî Eğitim Müdürlüklerine; İl Millî Eğitim Müdürlükleri de Millî Eğitim Bakanlığı merkez teşkilatına bağlı ve sorumlu olarak çalışmaktadır. Bu anlamda merkez teşkilatından gelen kararlar doğrultusunda okullara bildirimlerde bulunmaktadırlar. İl ve ilçelerin sosyal ve ekonomik gelişme durumları, nüfusları ve öğrenci sayıları göz önünde bulundurularak bu müdürlükler farklı tip ve statülerde kurulabilmekte ve farklı yetkiler

verilebilmektedir.İş durumuna ve ihtiyaca göre Bakanlık ana hizmet birimleri, Millî Eğitim müdürlüklerine bağlı olarak ayrı il ve ilçe birimleri de kurabilmektedir (Anonim, 1999). İl ve İlçe Millî Eğitim Müdürlükleri, il ve ilçe düzeyindeki görevlerini plânlamak, programlamak, yönetmek, denetlemek, geliştirmek ve değerlendirmekle görevlidir (Anonim, 1995). İl Millî Eğitim Müdürlükleri bünyesinde Maarif Müfettişleri Başkanlığı vardır. Maarif Müfettişleri Başkanlığı Müfettişlerince Millî Eğitim Bakanlığı, İlde İl Millî Eğitim Müdürlüğü ve Valiliklikçe yapılan görevlendirmelerle okul ve eğitimle ilgli kurum ve kuruluşları denetlenmektedir. Ayrıca il ve ilçelerde Millî Eğitim Müdürlüklerine bağlı örgün öğretime devam eden öğrenciler ve özel eğitim gerektiren bireylerle ilgili rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerini yürütmek için Rehberlik Araştırma Merkezleri yer almaktadır. Bunun dışında il ve ilçelerde, İl ve İlçe Millî Eğitim Müdürlüklerine bağlı örgün eğitim ve yaygın eğitim kurumları bulunmaktadır.

3.2.2. Örgün Eğitim Kurumları

1739 Sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'na göre Örgün Eğitim, okulöncesi, ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim şeklinde düzenlenmiştir. İl ve İlçelerde Millî Eğitim Bakanlığı kapsamında taşra örgütü olarak okulöncesi eğitim, ilköğretim ve ortaöğretim kurumları bulunmaktadır. Yükseköğretim kurumları ise direkt Millî Eğitim Bakanlığı'na dolayısı ile il ve ilçelerde Millî Eğitim Müdürlüklerine bağlı olmayıp Yükseköğretim Kurumu (YÖK) tarafından yönetilmektedirler. Bu bilgiler ışığında örgün eğitim kurumlarının amaç ve görevleri aşağıda açıklanmaktadır.

Okulöncesi Eğitim: Okulöncesi eğitim, mecburi ilköğretim çağına gelmemiş çocukların eğitimini kapsar ve bu eğitim isteğe bağlıdır.

Okulöncesi eğitim kurumlarının amaç ve görevleri Türk Eğitim Sisteminin genel amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak;

1. Çocukların beden, zihin ve duygu gelişmesini ve iyi alışkanlıklar kazanmasını sağlamak;
2. Onları ilköğretime hazırlamak;
3. Şartları elverişsiz çevrelerden ve ailelerden gelen çocuklar için ortak bir yetişme ortamı yaratmak;
4. Çocukların Türkçeyi doğru ve güzel konuşmalarını sağlamaktır.

İlköğretim: İlköğretim kurumlarının ilkokul ve ortaokul olarak bağımsız okullar hâlinde kurulması esastır. Ancak imkân ve şartlara göre ortaokullar, ilkokullarla veya liselerle birlikte de kurulabilir. Mecburi ilköğretim çağı 6-13 yaş grubundaki çocukları kapsar. Bu çağ çocuğun 5 yaşını bitirdiği yılın eylül ayı sonunda başlar, 13 yaşını bitirip 14 yaşına girdiği yılın öğretim yılı sonunda biter. İlköğretim kurumlarının ilkokul ve ortaokul olarak bağımsız okullar hâlinde kurulması esastır. Ancak imkân ve şartlara göre ortaokullar, ilkokullarla veya liselerle birlikte de kurulabilir. İlköğretim kurumları; dört yıl süreli ve zorunlu ilkokullar ile dört yıl süreli, zorunlu ve farklı programlar arasında tercihe imkân veren ortaokullar ile imam-hatip ortaokullarından oluşur. İlköğretimin amaç ve görevleri, Türk Eğitim Sisteminin genel amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak aşağıdaki şekilde sıralanmaktadır.

1. Her Türk çocuğuna iyi bir vatandaş olmak için gerekli temel bilgi, beceri, davranış ve alışkanlıkları kazandırmak; onu millî ahlâk anlayışına uygun olarak yetiştirmek;
2. Her Türk çocuğunu ilgi, istidat ve kabiliyetleri yönünden yetiştirerek hayata ve üst öğrenime hazırlamaktır.

Ortaöğretim: Ortaöğretim 2005 yılına kadar ilköğretime dayalı en az üç yıllık öğrenim veren genel, meslekî ve teknik öğretim kurumlarının tümünü kapsamaktadır. Ancak "Ortaöğretimin Yeniden Yapılandırılması"na ilişkin Talim ve Terbiye Kurulu'nun 07.06.2005 tarih ve 184 sayılı kararı ile üç yıllık genel, meslekî ve teknik liselerin eğitim ve öğretim süresi, 2005-2006 öğretim yılından itibaren 9. sınıftan başlamak üzere, kademeli olarak 4 yıla çıkarılmıştır. İlköğretimini tamamlayan ve ortaöğretime girmeye hak kazanmış olan her öğrenci, ortaöğretime devam etmek ve ortaöğretim imkanlarından ilgi, istidat ve kabiliyetleri ölçüsünde yararlanmak hakkına sahiptir.

Ortaöğretimin amaç ve görevleri ise, Türk Eğitim Sisteminin genel amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak şu şekilde belirtilmektedir.

1. Bütün öğrencilere ortaöğretim seviyesinde asgari ortak bir genel kültür vermek suretiyle onlara kişi ve toplum sorunlarını tanımak, çözüm yolları aramak ve yurdun iktisadî sosyal ve kültürel kalkınmasına katkıda bulunmak bilincini ve gücünü kazandırmak,
2. Öğrencileri, çeşitli program ve okullarla ilgi, istidat ve kabiliyetleri ölçüsünde ve doğrultusunda yükseköğretime veya hem mesleğe hem de yükseköğretime veya hayata ve iş alanlarına hazırlamaktır.

Bu görevler yerine getirilirken "öğrencilerin istekleri ve kabiliyetleri ile toplum ihtiyaçları arasında denge sağlanır" şeklinde düzenlenmede göz önüne alınmaktadır.

Yükseköğretim: Yükseköğretim, ortaöğretime dayalı en az iki yıllık yükseköğrenim veren eğitim kurumlarının tümünü kapsamaktadır. Yükseköğretimin amaç ve görevleri de, Türk Eğitim Sisteminin genel amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak belirlenmiştir. Bunlar:

1. Öğrencileri ilgi, istidat ve kabiliyetleri ölçüsünde ve doğrultusunda yurdumuzun bilim politikasına ve toplumun yüksek seviyede ve çeşitli kademelerdeki insan gücü ihtiyaçlarına göre yetiştirmek;
2. Çeşitli kademelerde bilimsel öğretim yapmak;
3. Yurdumuzu ilgilendirenler başta olmak üzere, bütün bilimsel, teknik ve kültürel sorunları çözmek için bilimleri genişletip derinleştirecek inceleme ve araştırmalarda bulunmak;
4. Yurdumuzun türlü yönde ilerleme ve gelişmesini ilgilendiren bütün sorunları, Hükümet ve kurumlarla da elbirliği etmek suretiyle öğretim ve araştırma konusu yaparak sonuçlarını toplumun yararlanmasına sunmak ve Hükümetçe istenecek inceleme ve araştırmaları sonuçlandırarak düşüncelerini bildirmek;
5. Araştırma ve incelemelerinin sonuçlarını gösteren, bilim ve tekniğin ilerlemesini sağlayan her türlü Yayınları yapmak;

6. Türk toplumunun genel seviyesini yükseltici ve kamuoyunu aydınlatıcı bilim verilerini sözle, yazı ile halka yaymak ve yaygın eğitim hizmetlerinde bulunmaktır.

3.2.3. Yaygın Eğitim Kurumları

Yaygın eğitimin amacı da yine Türk Eğitim Sisteminin genel amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak belirlenmiştir. Yaygın eğitimle, örgün eğitim sistemine hiç girmemiş olan veya herhangi bir kademesinde bulunan ya da bu kademeden çıkmış yurttaşlara örgün eğitimin yanında veya dışında;

1. Okuma-yazma öğretmek, eksik eğitimlerini tamamlamaları için sürekli eğitim olanağı hazırlamak,
2. Bilimsel, teknolojik, ekonomik, sosyal ve kültürel gelişmelere uyumlarını kolaylaştırıcı eğitim olanağı sağlamak,
3. Millî kültür değerlerimizi koruyucu, geliştirici, tanıtıcı ve benimsetici nitelikte eğitim yapmak,
4. Toplu yaşama, dayanışma, yardımlaşma, birlikte çalışma ve örgütlenme anlayış ve alışkanlıkları kazandırmak,
5. Ekonominin gelişimi doğrultusunda ve istihdam politikasına uygun meslek edinmelerini sağlayıcı olanaklar hazırlamak,
6. Beslenme ve sağlıklı yaşam tarzını benimsetmek,
7. Çeşitli mesleklerde çalışanlara, gelişmeleri için gerekli bilgi ve becerileri kazandırmak,
8. Boş zamanlarını yararlı bir biçimde değerlendirme ve kullanma alışkanlıkları kazandırmak hedeflenmektedir.

İl ve ilçelerde yukarıda sayılan amaçları gerçekleştirmek için bireylere eğitim veren Millî Eğitim Müdürlüklerine bağlı Halk Eğitim Merkezleri, Meslekî Eğitim Merkezleri, İş Eğitimi Merkezleri, Eğitim Uygulama Okulları ve Bilim ve Sanat Merkezleri bulunmaktadır.

3.3. Yurtdışı Örgütleri

Bakanlık, 13.12.1983 tarihli ve 189 sayılı Kamu Kurum ve Kuruluşlarının Yurtdışı Teşkilatı Hakkında Kanun Hükmünde Kararname esaslarına uygun olarak yurtdışı teşkilatı kurmaya yetkilidir. Yurt dışı teşkilatı kadrolarına sürekli görevle atanabilmek için atanılan tarih itibarıyla en az bir yıldır fiilen Bakanlık merkez veya taşra teşkilatında ya da üniversitelerde çalışıyor olmak ve görevlendirmenin yapılacağı ülkenin resmî dilini veya Almanca, Fransızca ya da İngilizce dillerinden birini bilmek şarttır. Yurt dışı sürekli görev süresi üç yıldır. Bu süre hizmetin gerektirdiği hâllerde Bakanın onayıyla bir katına kadar uzatılabilir. Daha önce yurt dışı sürekli göreve atananlar, yurt içi göreve dönmelerinin üzerinden en az iki yıl geçmeden yeniden atanamazlar. Yurt dışı teşkilatı kadrolarına sürekli görevle atanacaklarda aranacak yabancı dil seviyesi,

personelin atanması, eğitimi, yeniden atanması, görevden alınması ile diğer hususlar Bakanlıkça hazırlanan yönetmelikle düzenlenir. Millî Eğitim Bakanlığı bünyesinde Amerika Birleşik Devletleri, Avusturya, Belçika, Fransa, Hollanda, İsveç Kuzey kıbrıs Türk Cumhuriyeti, Rusya, Almanya, Avusturalya, Danimarka, Gürcistan, İsviçre, Mısır ve S.Arabistan'da Eğitim Müşavirlikleri ve Eğitim Ateşelikleri bulunmaktadır. Ayrıca Azerbaycan, Türkmenistan, Kazakistan, Kırgızistan ve Özbekistan olmak üzere beş Türk Cumhuriyet'inde Türk Cumhuriyeti Büyükelçilikleri bünyesinde Türkiye ile eğitim ilişkilerini sürdürmek amacıyla kurulmuş eğitim müşavirlikleri faaliyette bulunmaktadır

4. TÜRK EĞİTİM SİSTEMİNİN TEMEL BİRİMİ OKUL

4.1. Okulun Yapısı ve Yönetimi

Okul, eğitim sistemi içersinde çok önemli bir konumda bulunan çok boyutlu bir sistemdir. Ülkenin gelişimi, ilerlemesi ve kalkınması doğrudan okulla ilgilidir. Toplumun eğitim kavramı ve hizmeti ile özdeşleştirdiği kurum okuldur. Okulu diğer kurumlardan ayıran temel özelliği, insan üzerinde çalışması ve onu farklılaştırma yeteneğidir. Okul bireyi farklılaştırma işlevini öğretim yoluyla gerçekleştirmektedir (Açıkalın, 1995). Çünkü okul, insan kişiliğinn biçimlenmesi için öğrenmenin gerçekleştiği, yani eğitim hizmetinin üretildiği ve sunulduğu yerdir(Şişman, 2004). Pehlivan Aydın (2002) okulu, eğitim amaçlarını gerçekleştirmesi beklenen, kişilerin birbiriyle etkileşim biçimleri tarafından nitelenen toplumsal bir sistem olarak tanımlamaktadır (Demirtaş, 2005).

Okulun özellikleri ise şöyle sıralanabilmektedir (Demirtaş, 2005).

- Okulun en önemli ve açık özelliği üzerinde çalıştığı hammaddenin toplumdan gelen ve yine topluma giden insan olmasıdır.
- Okulda çeşitli değerler bulunur ve bunlar çatışma durumundadır.
- Okulun ürününü değerlendirmek güçtür.
- Okul özel bir çevredir.
- Okul çevredeki bütün formal ve informal örgütlerin ya yön verdiği veya etkilediği bir örgüttür

Yukarıdaki maddelerden de anlaşılacağı üzere, okulun girdisi, girdisini işleme-dönüştürme işlevi ve çıktısı vardır. Yani toplumdan gelen insanları eğitip topluma geri göndermektedir. Dolayısı ile okul bir sistemdir. Taymaz'a göre (1997) okulun sistem olarak aşağıdaki niteliklere sahip olması beklenmektedir (Helvacı, 2004).

- Okul bütünü ile açık sistem olmalı, çevredeki sistemlerle etkileşimde bulunmalıdır.
- Toplumsal çevresi ile ilişkileri dirik ve sürekli olmalıdır.
- Çevredeki yenilik ve değişmelere göre gerekli gelişmeleri sağlayabilmelidir.
- Çevreden aldığı girdileri iyi bir şekilde işleyerek beklenen çıktıları verebilmelidir.
- Çevrenin yıpratıcı etkilerinden kendini koruyabilmelidir.

- Amaçlarına ulaşabilmesi için sürekli bir kontrol ve değerlendirme mekânizmasına sahip olmalıdır.

Bir okul sisteminin işlenen, işleyen, tüketilen ve teknoloji girdileri vardır. Okulun işlenen girdisi öğrenci davranışlarıdır. Hatta okulun işlenen girdileri bir süre sonra işleyen girdi haline gelebilmektedir. Okuldan eğitimini tamamlayıp sistemden çıkmış bir kişi öğretmen veya yönetici olarak okul sistemi içinde yer alabilmektedir. Okulda işleyen girdi eğitim iş görenleridir (öğretmen, yöneticiler, müfettişler vb). Okul binaları, sınıflar, sıralar, okulda kullanılan eğitim araç-gereçleri, makineler, su, elektrik, kömür, okulun temizliği için kullanılan maddeler de okulun tüketilen girdileridir. Okulun teknoloji girdisi ise okulda tüm bilimsel bilgilerin, yöntemlerinin, tekniklerin, araç-gereç ve aygıtların işe koşulmasıdır. Okul sisteminde işleme ve dönüştürme aşamasında ise, girdi olarak alınan öğrenciler, diğer girdilerle eğitim-öğretim sürecinde dönüşüme uğratılarak, amaçlanan davranışları kazanmış bireylere dönüştürülmektedirler. Okulun ürünü (çıktısı), eğitimin amaçlarına uygun olarak, öğrencilerin davranışlarını değiştirme ve onlara yeni davranışlar kazandırma yoluyla, öğrencileri mal, hizmet ve düşünce üretmeye yeterli hale getirme durumudur. Çıktı olarak öğrenciler, zihinsel ve el becerileri; yargılama ve analiz etme yeteneği; değerler, tutumlar, güdülenme; yaratıcı ve keşfedici olma niteliği; iletişim becerileri; kültürüne bağlılık; dünyayı anlayabilme; sosyal sorumluluklarına duyarlı olma gibi donanımlara sahip olmalıdırlar (Helvacı, 2004)

Bunun için Bilgen'e (1994) göre okullar dil, din, ırk, cinsiyet felsefî düşünce, zihin ve beden özürü farkı gözetilmeksizin herkese potansiyel gücünü optimum düzeyde üretime dönüştürecek nitelik ve nicelikte bir eğitim vermelidir. Okullar öğrencilerin mutlu, sağlıklı özgür bir biçimde yaşayarak kendilerini gerçekleştirdikleri yerler olmalıdır (Pehlivan, 1998). Ancak okullar, her öğrencinin öğrenebilmesi için çalışmaktan çok öğrencileri başarısızlığa iten uygulamalarla dolu genellikle öğrencinin azarlandığı, notun tehdit unsuru olarak kullanıldığı, cezalandırıcı dayak yenen yerler olarak gündemdedir (Pehlivan, 1998). Okulun beklenen ve istenen düzeyde çıktılar verebilmesi okulda her öğrenci için en iyi öğrenme ortamını hazırlamakla mümkündür. Bu durum okulun temel amacı olarak benimsenmek zorundadır.

Başar'a (2001) göre okul denilen özel çevrenin üç işlevi vardır. Bunlardan birincisi öğrencileri dış çevrenin güçlüklerinden korumak ve onlara yaşamı kolaylaştırmak, ikincisi dış çevrede kolay rastlanabilecek olan istenmeyen davranışları okuldan içeriye sokmayarak, öğrenci davranışlarını temizlemek, üçüncüsü ise okulun dışındaki çevrede yeralan toplumsal farklılıkların okulda sergilenmesine izin vermeyerek kendi sınırları içinde bir denge oluşturmaktır (Demirtaş, 2005). Okulun bu görevlerini yerine getirebilmesi okul çalışanlarını görev ve sorumluluklarını eksiksiz yerine getirebilmesine bağlıdır.

Okular da genel olarak okul müdürü, müdür başyardımcısı, müdür yardımcısı, öğretmen, okul rehber öğretmeni yönetim ve büro işlerinden sorumlu memurlar, hesap işleri memuru, kütüphane memuru ve diğer yardımcı personeller bulunmaktadır.

Okul Müdürü ve müdür yardımcıları: Müdür, okulda demokratik eğitim-öğretim ortamında, tüm çalışanların ve okulun yönetiminden sorumlu kişidir. Okul müdürü; ders okutmanın yanında kanun, tüzük, yönetmelik, yönerge, program ve emirlere uygun olarak görevlerini yürütmeye, okulu düzene koymaya ve denetlemeye yetkili olarak okulun amaçlarına uygun olarak yönetilmesinden, değerlendirilmesinden, en önemlisi de geliştirmesinden sorumludur. Müdür Başyardımcısı ve müdür yardımcıları müdüre belirtilen görevlerin yerine getirilmesinde yardım etmektedirler. Müdürün okulda olmadığı zamanlarda Müdür Başyardımcısı müdüre vekâlet etmektedir.

Öğretmenler: İlköğretim okullarındaki sınıf veya ders öğretmenleri ve ortaöğretim kurumlarında ders öğretmenleri kendilerine verilen sınıfın veya şubenin derslerini, programda belirtilen esaslara göre plânlamak, okutmak, bunlarla ilgili uygulama ve deneyleri yapmak ders öğretmeni ise sorumlu olduğu şube öğretmenliğini yürütmek, ders dışında okulun eğitim-öğretim ve yönetim işlerine etkin bir biçimde katılmak ve bu konularda kanun, yönetmelik ve emirlerde belirtilen görevleri yerine getirmekle yükümlüdürler.

Okul Rehber Öğretmeni: Okulda oluşturulan rehberlik ve psikolojik danışma servislerinde, öğrencilerin durumları ile ilgili olarak diğer öğretmenlerle iş birliği yapmaktadır.

Uzman ve Usta Öğreticiler: "Sözleşmeli veya Ek Ders Göreviyle Görevlendirilecek Usta Öğreticiler Yönetmeliği"ne göre, eğitim-öğretim hizmetlerinde, öğretmenlerin yetki ve sorumlulukları içinde okul müdürünün düzenleyeceği esaslara uygun şekilde çalışmak zorundadırlar.

Yönetim İşleri ve Büro Memuru: Müdür veya müdür yardımcıları tarafından kendilerine verilen yazı ve büro işlerini yapmakla yükümlüdürler. Birden fazla memur olması halinde okul müdürlüğünce aralarında iş bölümü yapılmaktadır.

Hesap İşleri Memuru: Okulun yönetici, öğretmen, memur ve hizmetlilerine ait aylık, ücret, sosyal yardım, yolluk, sağlık, vergi iadesi gibi özlük haklarının zamanında hak sahiplerine verilmesini sağlamaktadır. Hesap işleri memuru bulunmayan okullarda, bu hizmetler okul müdürlüğünce görevlendirilecek memurlardan biri tarafından yürütülmektedir.

Kütüphane Memuru: Okul kitaplığını, "Okul Kütüphaneleri Yönetmeliği" ne göre düzenlemekte, kütüphaneyle ilgili iş ve işlemleri yürütmektedir.

Diğer Yardımcı Personeller: Okul yönetimince yapılacak plânlama ve iş bölümüne göre her türlü yazı ve dosyayı dağıtmak ve toplamak, başvuru sahiplerini karşılamak ve yol göstermek, hizmet yerlerini temizlemek, aydınlatmak ve ısıtma yerlerinde çalışmak, nöbet tutmak, okula getirilen ve çıkarılan her türlü araç-gereç ve malzeme ile eşyayı taşıma ve yerleştirme işlerini yapmakla yükümlüdürler.

Ayrıca farklı okul türüne göre okullarda, eğitim şefi, belletici öğretmen, ambar memuru ayniyat ve depo, şoför, aşçı, aşçı yardımcısı, kaloriferci, bahçıvan, gece bekçisi ve teknisyen gibi görevlilerde bulunabilmektedir.

Okullarda kurulan kurullar ve komisyonlar şunlardır:

Öğretmenler Kurulu, okul müdürünün başkanlığında müdür yardımcıları, bütün öğretmenler ve okul rehber öğretmenleri ile ilköğretim kurumunun özelliği dikkate alınarak kurumda görevli uzman ve usta öğreticilerden oluşmaktadır. Öğretmenler kurulu; ders yılı başında, ikinci yarıyıl başında, ders yılı sonunda ve okul yönetimince gerek duyulduğunda toplanmaktadır. Kurulun toplantı günleri ve gündemi, müdür tarafından iki gün önceden yazılı ve imza karşılığı ilgililere duyurulmaktadır. İlk toplantıda önceki yılın değerlendirilmesi ile yeni öğretim yılı çalışma esasları belirlenmekte ve iş bölümü yapılmaktadır. Ders yılı içinde yapılan toplantılarda çalışmalar gözden geçirilip değerlendirilmekte, eksiklik ve aksaklıkların giderilmesi için alınacak önlemler görüşülmekte ve kararlaştırılmaktadır. Ders yılı sonunda yapılan toplantıda öğrencilerin devam-devamsızlık ve başarı durumları gözden geçirilmekte, üst makamlarca ve okul yönetimince verilen konular görüşülmekte ve kararlaştırılmaktadır.

Zümre Öğretmenler Kurulu, ilköğretimde okullarında 1, 2, 3, 4 ve 5. sınıflarda aynı sınıfı okutan sınıf öğretmenlerinden ve ilköğretim ve ortaöğretim okullarında aynı dersi okutan öğretmenlerden oluşan kuruldur.

Zümre öğretmenler kurulu, okul müdürlüğünce yapılacak plânlamaya uygun olarak öğretim yılı başında, ortasında, sonunda ve ihtiyaç duyuldukça toplanmaktadır. Toplantılar, okul müdürünün görevlendireceği bir müdür yardımcısının veya branş öğretmenleri arasından seçimle belirlenen öğretmenin başkanlığında yapılmaktadır. Bu toplantılarda, programların ve derslerin birbirine paralel olarak yürütülmesi, ders araçları, laboratuvar, spor salonu, kütüphane ve işliklerden plânlı bir şekilde yararlanılması, öğrenci ödevleri ve derslerin değerlendirilmesi, derslerde izlenecek yöntem ve teknikler ile benzeri konularda kararlar alınmaktadır.

Zümre öğretmenler kurulunda;

a) Eğitim-öğretim programları incelenir ve ortak bir anlayış oluşturulur.

b) Uygulamalarda karşılaşılan güçlükler üzerinde durulur ve bunların çözüm yolları aranır.

c) Öğrencilerin çalışma ve eğitim durumları ile çevrenin özellikleri incelenir ve alınacak önlemler kararlaştırılır.

d) Eğitim-öğretim faaliyetleri ile ilgili olarak hazırlanacak planların uygulamasında birlik sağlanır.

e) Meslekî eserler ve eğitim alanındaki yeni gelişmeler incelenir.

f) Uygulamak ve değerlendirmek üzere ortak ölçme ve değerlendirme araçları hazırlanır.

g) Ders yılı sonunda zümre öğretmenler kurulu; ders programları, ilgili mevzuatı, ders araç-gereci, öğretim yöntem ve teknikleri, okul ve dersliklerdeki fizikî durum ve öğrenci başarı düzeyini değerlendiren bir rapor hazırlar ve okul müdürlüğüne sunar.

Şube Öğretmenler Kurulu, sınıflarda aynı şubede ders okutan öğretmenler ile okul rehber öğretmeninden oluşmaktadır. Kurula, gerek görülürse öğrenci velileri, sınıfın başkanı ve öğrencilerce seçilen öğrenci temsilcileri de çağrılabilmektedir. Şube öğretmenler kurulu, okul yönetimince yapılacak planlamaya göre birinci yarıyılın ikinci ayında, ikinci yarıyılın birinci veya ikinci haftasında ve yıl sonunda okul müdürü ya da görevlendireceği müdür yardımcısı veya şube rehber öğretmeninin başkanlığında toplanmaktadır. Şube öğretmenler kurulunda; şubedeki öğrencilerin kişilik, beslenme, sağlık, sosyal ilişkilerinin yanı sıra başarıları ile ailenin ekonomik durumu değerlendirilerek alınacak önlemler görüşülmektedir.

Öğrenci Kurulu, öğrenci kurulu sınıf şubelerinden seçilen birer temsilciden oluşmaktadır. Bu kurula öğretmenler kurulu tarafından seçilen bir öğretmen rehberlik etmektedir. İlk toplantıda hazırlanan yıllık çalışma programında eğitim-öğretim ortamının daha uygun duruma getirilmesi, verimin artırılması, öğrenci sorunlarının giderilmesi ve sosyal etkinliklerin düzenlenmesi gibi çalışmalara yer verilmektedir.

Okul Gelişim Yönetim Ekibi, okulda, paylaşımcı ve iş birliğine dayalı yönetim anlayışıyla eğitim-öğretimin niteliğini ve öğrenci başarısını artırmak, okulun fizikî ve insan kaynaklarını geliştirmek, öğrenci merkezli eğitim yapmak, eğitimde planlı ve sürekli gelişimi sağlamak amacıyla kurulmaktadır.

Satın Alma Komisyonu, okul müdürlüğünce satın alma işlerini düzenlemek ve yürütmek üzere müdür yardımcılarından birinin başkanlığında öğretmenler kurulunca seçilecek en az bir öğretmen, tahakkuktan sorumlu müdür yardımcısı, ihale işlerinden sorumlu bir memur ve maliyeden bir kişinin katılımıyla oluşturulmaktadır.

Muayene ve Teslim Alma Komisyonu, her okulda müdür başyardımcısının veya müdür tarafından görevlendirilecek bir müdür yardımcısının başkanlığında öğretmenler kurulunca bir yıl için seçilen bir öğretmen, ambar memuru, ayniyat memuru (mutemet), varsa sağlık elemanı ve nöbetçi öğretmenden oluşmaktadır. Komisyon, şartname ve sözleşmeler uyarınca satın alınan eşya ve gereçleri muayene ve kontrol ederek kabulü veya geri çevrilmesi hakkında gereken işlemi yapmaktadır. Ayrıca "Ayniyat Talimatnamesi" hükümlerine göre her yıl sonunda demirbaş eşya, yoğaltılan madde ve malzemeler ile kullanılmayan eşya ve gereçlerin sayım ve denetlenmesi ile ilgili işleri de yapmaktadır.

Okulda yapılan meslekî çalışmalar, okullarında görevli yönetici ve öğretmenlerin genel kültür, özel alan ve pedagojik formasyon alanlarında, bilgi ve görgülerini artırmak, yeni beceriler kazandırmak, eğitim-öğretimde karşılaşılan problemlere çözüm yolları bulmak, öğrencinin ve çevrenin ihtiyaçlarına göre plan ve programları hazırlamak ve uygulamak amacıyla derslerin kesiminden temmuz ayının ilk iş gününe, eylül ayının ilk iş gününden derslerin başlangıcına kadar; yıl içinde ise yıllık çalışma programında belirtilen sürelerde yapılan çalışmalardır.

Okulda işler ise, genel olarak personel hizmetleri, öğrenci hizmetleri, eğitimle ilgili hizmetler, öğretimle ilgili hizmetler ve okul işletmesi olmak üzere beş bölüme ayrılabilmektedir (Taymaz, 1993):

- **Personel hizmetleri:** Okul personelinin atama, nakil, görevlendirme ve adaylık işlemleri, özlük haklarının sağlanması, sicil, disiplin, sağlık, güvenlik ve askerlik işlemlerinin yapılması,
- **Öğrenci hizmetleri:** Öğrencilerin okula kayıt, devamın izlenmesi, nakil ve kayıt silme, sağlık güvenlik önlemlerinin alınması, kimlik paso, sınavlar ve sınıf geçmeyle ilgili işlemler mezuniyet ve diploma işlerinin yapılması,
- **Öğretimle ilgili hizmetler:** Yıllık öğretimin planlanması, şube ve zümre toplantılarının yapılması, ders araç gereçlerinin sağlanması, öğretimin yapılmasına yönelik işlemlerin ve kütüphaneyle ilgili işlemlerin yapılması,
- **Eğitimle ilgili hizmetler:** Öğrenci rehberlik hizmetlerinin ve disiplin işlerinin yapılması,öğretmenler kurulu toplantılarının yapılaması, eğitici çalışmalar, okul aile birliği çalışmaları, okul geliştirme yönetim ekibi çalışmaları ve okul çevre ilişkilerinin düzenlemesi,
- **Okul işletmesi:** Bina tesis donatım bakım onarım sivil savunma güvenlik koruma temizlik ayniyat hesap ve döner sermaye işlerinin yapılması, iş ve işlemleriyle görevlidir (Taymaz, 1993).

4.2. Okul Denetimi

Her kurumda, amaçlara ulaşma derecesi hakkında hükme varmak için değerlendirme yapılmaktadır. Kurumun çalışmalarını değerlendirme yollarından biri ve en çok kullanılanı denetimdir. Denetim yapılan çalışmaların amaçlarına göre hazırlanan plan, saptanan ilkeler ve verilen emirlere uygun olarak yürütülme durumunu belirlemeye yaramaktadır (Taymaz, 1993). Bu amaçla eğitim sisteminde denetim, eğitim sisteminin amaçlarının gerçekleştirilmesi doğrultusunda etkili bir çalışmanın yapılıp yapılmadığını belirleyerek, gerekli düzenlemelerin yapılmasına ışık tutmaktadır (Köklü, 1996). Ayrıca örgütlerin amaçlarına ulaşma derecelerini saptamak, amaçlarından sapma nedenlerini tespit edip, bunu sistemin iyileştirilmesinde ve geliştirilmesinde kullanmak için de denetim zorunludur. Türk Eğitim Sistemi de teşkilat yapısını oluşturan Millî Eğitim Bakanlığı kapsamında bulunan eğitim kurumlarında, Türk Millî Eğitiminin amaçlarına ulaşılıp ulaşılamadığını tespit edip, varsa amaçlardan sapmaları düzeltip, sürekli kendini geliştirebilmek için denetim alt sistemini oluşturmuştur. Türk Eğitim Sisteminde denetimin gerekliliği ve bunun devletin görevi olduğu hususu, Anayasada ve diğer ilgili yasalarda belirtilmiştir. 1982 Anayasasının 42. maddesinde "eğitim ve öğretim, Atatürk ilke ve inkılapları doğrultusunda çağdaş bilim ve eğitim esaslarına göre devletin gözetim ve denetimi altında yapılır" denilmektedir. 1739 sayılı yasanın 56. maddesinde eğitim-öğretim hizmetlerinin yürütülmesinden, gözetim ve denetiminden Millî Eğitim Bakanlığı'nın sorumlu olduğu belirtilmektedir.

Eğitim-öğretim sürecinin istenilen düzeye çıkarılması, amaçların en üst düzeyde gerçekleştirilebilmesi, sürecin en önemli uygulayıcısı olan öğretmenlerin desteklenmesi, geliştirilmesi ve çağdaş eğitim anlayışları ile ilgili bilgilerle donatılmasına bağlıdır Eğitim personelinin sahip olduğu donanımlar, hızlı değişim sonucu yeterli olmamaktadır. Bu yüzden kurumlardaki yönetici ve personelin sürekli geliştirilmesi zorunlu olmaktadır. Bazı eğitim kuramcılarınca denetimin okullarda gereksiz olduğu, hatta denetimin okulun etkililiği önünde engel oluşturduğu düşünülmektedir. Klasik yönetim kuramlarının uzantısı olan bu bakış açısına karşın, çağdaş yönetim anlayışı ile bazı eğitimciler, doğru amaçlar belirlenerek düzenlenmesi kaydıyla denetimin oldukça önemli olduğunu savunmaktadırlar. Modern anlamda denetim, tüm kurum personelinin desteklenmesi ve meslekî gelişimlerinin sağlanması olarak görülmektedir. Araştırmalara göre de performanslarının geliştirilmesi ile ilgili olarak öğretmenler, denetçilerden tehdit edici olmayan destekleyici bir hizmet beklemektedirler (Oktay, 1999).

Çünkü Başar'ın (1993) belirttiği gibi denetimin amacı düzeltip geliştirmektir. Aslında denetim üç aşamadan oluşmaktadır. Bunlar varolan durumun foğrafını ortaya koyuyormuş gibi durumu saptama yani durum saptayıcı veriler toplama, varolan durumun olması gereken standartlarla karşılaştırılması yani değerlendirme ve değerlendirme sonucu ortaya çıkan eksiklerin tamamlanması yanlışların doğruya dönüştürülmesi daha iyiye gidilmesi için öneri ve uygulamalarla çalışanlara yol gösterme, yardım etme ve geliştirme yani düzeltip geliştirme aşamalarıdır. Denetimin amacı son aşama olan düzeltip geliştirme olmalıdır. Durum saptama ve değerlendirme aşamaları ise düzeltip geliştirme aşamasına hizmet eden araç konumundaki aşamalardır. Amacı düzeltip geliştirme olması gereken denetimin amacına ulaşabilmesi için demokratiklik, açıklık, durumsallık, amaçlılık, planlılık, süreklilik nesnellik ve bütünlük ilkelerinin de göz önünde bulundurulması gerekmektedir (Başar, 1993).

Türkiye de Millî Eğitim Bakanlığı'nın denetim görevi, 2011 tarih ve 652 karar sayılı Millî Eğitim Bakanlığı'nın Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararnamenin 41. Maddesi uyarınca bakanlık merkez teşkilatında oluşturulan Rehberlik ve Denetim Başkanlığın bağlı Maarif Müfettişleriyle yerine getirilmektedir (Anonim, 2011). Yine adı geçen kararname uyarınca Maarif Müfettişleri ihtiyaç hâlinde bakanlık merkez teşkilatında Rehberlik ve Denetim Başkanlığı'ında ve İl Millî Eğitim müdürlükleri bünyesinde oluşturulan Maarif Müfettişleri Başkanlığında görevlendirilmektedirler. Denetim görevi, bakan adına bakanlığa bağlı kurum ve kuruluşlarda Millî Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Denetim Başkanlığı ile Maarif Müfettişleri Başkanlıkları Yönetmeliği'nde yeralan usul esaslara göre yürütülmektedir (Anonim, 2014).

Okullarda yapılan denetimi, kurum ve öğretmen denetimi olarak ikiye ayırmak mümkündür. Okulda kurum denetimi, Maarif müfettişlerince okulun eğitim ve yönetim süreçleri ile bunlarla ilgili kayıt ve işlemlerin incelenerek, kurumun genel işleyişi hakkında bir hükme varmak üzere yapılan denetimdir. Kurum denetiminin en önemli özelliği sürekli olmasıdır. Kurum denetimine, önceki denetimlerde saptanan eksikliklerin giderilmesinin tespiti, önerilen önlemlerin uygulanma durumunun gözlenmesi ve önceki kurum denetimi sonuçlarının incelenmesiyle başlanması, denetimde süreklilik sağlamaktadır. Kurum denetimi yapılırken kurumda karşılaşılan sorunlar ve çözüm yolları ve alınabilecek önlemler hakkında ilgililere gerekli rehberlik yapılmaktadır. Böylece kurumun amaçlarına ulaşmasını sağlayacak şekilde çalışması, sürekli olarak yenilenmesi ve gelişmesine yardımcı olunmaktadır (Taymaz, 1993). Okullarda denetim okulun fiziki durumu, eğitim ve öğretim durumu, büro işleri, öğrenci işleri, personel işleri hesap, ayniyat ve döner sermaye işleri ve demirbaş alanlarında yapılmaktadır. Bu alanlarda okul yöneticilerinin görevlerini yerine getirme durumları da ortaya konulmaktadır.

Öğretmen denetimi ise, kurum denetiminin içinde gibi gözükse de kapsam bakımından kurum denetimi bakımından farklıdır (Taymaz, 1993).Öğretmen denetimi ağırlıklı olarak sınıf gözlemine dayanmaktadır. Türkiye'de okul yöneticileri öğretim yılı içerisin de en az iki kez öğretmeni değerlendirme ve geliştirme amaçlı sınıfta gözlemek zorundadırlar. Sınıf gözleminde öğretmenin derse hazırlık durumu ve öğretim ortamını kullanması, öğrencilerle iletişimi ve derse dikkat çekme durumu, kullandığı öğretim yöntemleri, öğretimde sistematik olması, öğrencilerin öğrenme durumu, öğrencileri değerlendirme, yönlendirme ve öğrencilere sorumluluk verilmesi gibi sınıf yönetimi becerileri tespit edilmeye çalışılmaktadır. Daha sonra öğretmen performansını gösteren bu kayıtlar üzerinde ders sonrası öğretmenle görüşmekte, öğretmenin tuttuğu diğer meslekî dokümanları incelenmektedir. Tüm bunların yanında öğretmenin, görevini önemsemesi, eğitim programını geliştirmeye ve okul içi diğer eğitici çalışmalara gönüllü olması gibi yönleri de göz önüne alınarak öğretmen değerlendirilmektedir (Nut, 2000; Lee, Lam &Yunglı, 2003; Jones & Jonson, 1998). Amacı düzeltip geliştirme olması gereken öğretmen denetiminde de denetleyen kişiden beklenen, denetim sürecini olabildiğince açık hale getirmesi, öğretmenin açıkça eksikliklerini ve hatalarını gizlemeden ifade edebilmesine olanak sağlaması, öğretmeni değerlendirirken nesnel olabilmesi, öğretmenin başarısını olumlu ve olumsuz etkileyebilecek faktörleri bütünlük ve durumsallık ilkesilerini göz önünde turtarak değerlendirmesidir.

5. AVRUPA BİRLİĞİ SÜRECİ VE TÜRK EĞİTİM SİSTEMİ

1957'de kurulan Avrupa Ekonomik Topluluğu, 1965'te Avrupa'daki başka bir toplulukla birleşerek Avrupa Birliği adını almıştır. Avrupa Birliğinin kuruluş amaçlarında belirtilen amaçlar, ekonomik olmasının yanında aynı zamanda siyasî nitelikte taşımaktadır. Avrupa Birleşik Devletleri kurulmasının amaçlandığı bu birlikte, Avrupa bütünleşmesinin hukuk, demokrasi ve insan haklarına saygı ilkelerine dayanarak sağlanması ve bunun da eğitim yoluyla gerçekleştirilmesi öngörülmektedir. Türkiye ise

o zamanlardaki adıyla Avrupa Ekonomik Topluluğu'na 1959'da yaptığı ortaklık başvurusuyla Avrupa Birliği sürecini başlatmıştır. 1964'te Türkiye ile belirlenen yükümlülükleri yerine getirdiği durumda tam üyelik müzakerelerine başlanabileceği belirtilse de bu yapılmamış, 2004 de tekrar aynı durumlar yaşanmış ve müzakerelere başlanması talebinin ele alınması kararlaştırılmıştır. Bugün gelinen nokta 1964'le aynı olsa da Avrupa Birliğinin 1980'lerde geliştirdiği FORCE (sürekli eğitim), PETRA (temel eğitim), COMMET (üniversite iş dünyası ilişkisi) ve EUROTECHNET (Teknolojik yeniliklerle ilişkili niteliklerin yükseltilmesi) gibi programlara yeni dönemde SOKRATES ve LEONARDO DA VINCI gibi programlar eklemiştir. Avrupa Birliği Türkiye'den projelerine destek ve Avrupa boyutunu eğitim sistemi içersine yerleştirmesi beklentisindedir (Arslan & Gökkaya, 2004). Türkiye'de Millî Eğitim Bakanlığı Merkez Teşkilatında kurduğu birimlerle, eğitim alanında yaptığı yasal düzenlemelerle ve uygulamaya koyduğu Avrupa Birliği programlarıyla bunu yapmaya çalışmaktadır. Bununla birlikte Avrupa Birliği'ne üye olan her bir ülke kendi eğitim sisteminin organizasyonu ve içeriğinden sorumludur. Üye ülkelerin eğitim sistemlerinin farklılığı, korunması gereken bir zenginliktir. Ancak, ilgi komşu ülkelerin başarı ve deneyimleri üzerine yoğunlaşmalıdır. Çünkü farklı eğitim sistemlerinden yararlanmak, ulusal, bölgesel ve yerel eğitimcilerin birbirleriyle iletişimini ve iş birliğini özendirmek Birliğin amaçları arasındadır (Gülcan, 2005 Akt: Bayrakçı, 2005).

6. TÜRK EĞİTİM SİSTEMİNDEN BEKLENENLER

İnsanlığın yaşamını eğitim yoluyla geliştirdiği kabul edilen evrensel bir gerçekliktir. Eğitim insanın bireysel, çevresel ve sosyal yönlerden başarıya ulaşmasında; barış, özgürlük, sosyal adalet ve evrensel bütünlük ideallerine erişmesinde temel araçtır. Ayrıca eğitim; toplumsal ve ekonomik kalkınmanın da itici bir gücü olarak tüm sektörleri etkilemektedir. Eğitim, insanın bireysel hedeflerine, yaşamsal sorumluluğuna, tüm yetenek ve yaratıcılık potansiyellerinin oluşmasına olanak sağlamaktadır. Çünkü bilginin güç olarak görüldüğü çağımızda bireysel, toplumsal ve evrensel gelişimin temel boyutunu eğitim oluşturmaktadır (Alkan, 2001 Akt; Arslan & Erarslan, 2003). Bilgi toplumunun yükselen değerleri arasında hızlı teknoloji dönüşümü, hızlı değişme ve gelişme, insan kaynağına ilgi, bilgiye dayalı organizasyonlar, öğrenen örgütler, bilgi insanı ve sürekli öğrenmeyi alışkanlık hâline getirmesi gereken insan modeli yer almaktadır. Bu aşamada karşımıza çıkan en önemli soru mevcut eğitim sisteminin sözü edilen yeni değerleri kazandıracak alt yapıya sahip olup olmadığıdır (Arslan & Erarslan, 2003). Burada Bahar'ın (2007) da belirttiği şu sorular akla gelmektedir. Türk eğitim sistemi bireysel ve toplumsal beklentilere ne derece yanıt vermektedir? Eğitim sistemi 21. Yüzyıl'ın temel değerlerini öğrencilere aktarabiliyor mu? Toplumların kalkınmasında, toplumsal hareketliliğin sağlanmasında eğitim yeterli rolü oynayabiliyor mu? Toplumda demokrasi, eşitlik, adalet anlayışının yerleşmesinde eğitimimiz ne derece rol oynamaktadır?

Erdoğan'a göre (2002) mevcut Türk Eğitim Sisteminin örgütsel yapısı Sanayi Devrimi'nin izlerini taşımaktadır. Okullar hâlâ sanayiye dayalı toplumların oluşması sonucu ortaya çıkan bilgi ve beceri ihtiyacını karşılamaktaymış gibi işlev görmektedir.

Yani okullar hâla imalathane gibi algılanmakta, ekonomi, sanayi ve ulusal devlet gibi sistemlerin gereksinimlerini karşılamak üzere yönlendirilen bir aygıt olarak görülmektedir. Sanayi tipi yapılanma anlayışı; eğitim sisteminin yönetsel yapısını da direkt olarak etkileyerek merkezî, bürokratik ve ağır işleyen mekânizmalarla örülü bir denetim-kontrol-yönetim örgütü oluşturmuştur. Ayrıca eğitimde niteliksel gelişim yerine niceliksel gelişmeler başarı sayılmış, okullaşma oranları ile övünülmüştür. Bu süreçte okullarda "eğitim" kavramının yerini "öğretim" kavramı almıştır. Bireye olumlu davranış kazandırma süreci olarak özetlenebilecek eğitim kavramı, yerini daha dar, kısıtlı ve sınırlı davranış değişikliğine bırakmıştır (Arslan & Erarslan, 2003). Dolayısıyla geleneksel eğitim anlayışının yetersiz kaldığı günümüzde, eğitim politikalarında amaçlarında, eğitim kurumlarının yapı ve işlevlerinde, eğitim programlarının içeriklerinde köklü yenilikler ve bir dizi dönüşümleri planlamak, bir zorunluluk olarak karşımıza çıkmaktadır. Eğitim uygulamalarımızdaki sorunsallar döngüsü, günümüz eğitim anlayışının, bilgi toplumunun taleplerine karşı olan yetersizliğinden kaynaklanmaktadır. Türk Eğitim Sistemi, günümüzde bilgi toplumunun gerçekleri ile karşı karşıya gelmiştir. Eğitimin amacı okulun yapı ve örgütlenme biçimi ve onun yetiştireceği insan tipi köklü değişimlere uğramıştır Eğitimde bu değerlerin başarılması sınıftaki öğretmenden, okul yöneticisine ve bakanlık yöneticilerinin dönüşüm yapabilmesine bağlıdır. Çünkü eğitim sistemimiz; uygulamada, eğitimin her kademesi için geçerli olmak üzere toplumun kendi iç dinamik, gereksinim ve yönlendirmelerinden soyutlanmış; devlet-siyaset-bürokrasi üçlüsünce düzenlenenip yürütülen ve bunların geçirdiği değişimin etkisiyle yön ve söylemini gelişmelere göre değiştiren bir anlayışa göre yapılandırılmış bir sistemdir (Özden, 2000; Arslan & Erarslan, 2003).

Türk Eğitim Sisteminin temel sorunlarının giderilmesi için, toplumsal katmanlar arasındaki farklı eğitim koşulları ve bu eşitsizliğin öğrencilere yansıması durumu, eğitim kurumlarının fiziksel altyapı eksikleri, eğitim felsefesindeki sorunlar, küreselleşme olgusu, değişen eğitim anlayışı, yeni yaklaşımlara dayalı yöntem ve tekniklerin kullanılması gereği, demokrasi eğitimi, iş hayatının beklentileri, geleceğin öğretmenlerinin tutum ve davranışları konularının ve bu konulardaki sorunların ele alınması gerekmektedir (Erdoğan, 2004; Bahar, 2007). Bunun yanında örgütsel yapısıyla ülkenin eğitim sistemini merkezden yönetmeye çalışan Millî Eğitim Bakanlığı bu durumuyla bile belki de eğitim sistemindeki sorunlarının temelini oluşturmaktadır. Alkan'ın (2001) belirttiği gibi Türkiye Cumhuriyeti'nin eğitim yapısı Atatürkçü düşünce sisteminde, eğitimin özüne içeriğine, yönetimine ve amaçlarına ilişkin sonuçlar akılcı, gerçekçi, bilimsel, insancıl bir yaklaşımla ele alınmaktadır. Atatürk'e göre hükümetin en önemli görevi Millî Eğitimdir. Ulusal eğitim politikasının amacı da halkın tümünü eğitmek ve ulusal kültürü yükseltmektir. 21. Yüzyıl'ın eğitim sisteminin yeniden yapılanmasında bunların göz ardı edilemeyeceği açıktır.

Özet

Türk Eğitim Sisteminin tarihi gelişiminin ilk devresi olan İslâmiyet öncesi dönemde eğitim, yerleşik bir kurumun olmadığı bir yapıda ve daha çok yaşamı sürdürmeye yöneliktir. Osmanlı Döneminde ise eğitim kurumları olarak Medreseler ve Mahalle (Sıbyan) Mektepleri, Ahilik sistemi, Enderun (Saray) okulları, Azınlık ve Misyoner Okulları, Tanzimat Okulları görülmektedir. İlk üniversite olan İstanbul Darülfünun (1869) da bu dönemde kurulmuştur. Yine Osmanlı Döneminde 1857'de Maarif-i Umumiye Nezareti (Genel Eğitim Bakanlığı) adında ilk eğitim bakanlığı oluşturulmuştur. Cumhuriyet Döneminde ise, Mustafa Kemal Atatürk, 1921'de topladığı Maarif Kongresiyle eğitime öncelik vermiştir. Cumhuriyet kurulduktan sonra 3 Mart 1924'de Öğretim Birliği (Tevhid-i Tedrisat) yasası çıkarılmış, 1928 yılında latin alfabesini kabul edilmiş ve millet mektepleri açılmıştır. 1930'lardan itibaren de köylerde halk okuma odaları, 1932 yılından sonrada halk evlerinin açılmasına devam edilmiştir. Yabancı uzmanlar John Dewey, Buyse ve Kuhne'e çalışmalar yaptırılmıştır.1933'te İstanbul Darülfünunu'nun adı İstanbul Üniversitesi olarak değiştirilmiştir. 1940 da Köy Enstitüsü yasası çıkarılmıştır. 1973 yılında bugünkü Türk Eğitim Sisteminin temellerini oluşturan 1739 sayılı Millî Eğitim Temel kanunu yayınlanmış, bu kanunla 5 yıllık ilköğretimin temel eğitim süresi sekiz yıl olarak belirlenmiştir.1981 yılında tüm yükseköğretim kurumları üniversite çatısı altında toplanmıştır. 1997 tarihinde zorunlu eğitim sekiz yıla çıkarılmıştır. 2004 yılında ise yapılandırmacı yaklaşımı benimseyen eğitim programları oluşturulmuştur.

Bu gelişim süreci içerisinde bugünkü Türk Eğitim Sistemini düzenleyen esaslar ise T.C. Anayasası, Eğitim ve Öğretimi Düzenleyen Yasalar, Hükümet Programları, Kalkınma Plânları, Millî Eğitim Şûraları ve Ulusal Program olarak sıralanmaktadır. Millî Eğitim Bakanlığı'nın örgüt yapısı 2011 tarih ve 652 karar sayılı Millî Eğitim Bakanlığı'nın Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname ile düzenlenmiştir. Millî Eğitim Bakanlığı örgüt yapısının bakanlık merkez, taşra ve yurtdışı teşkilatı olmak üzere üç bölümden oluştuğu görülmektedir. Taşra örgütlerini İl ve İlçe Millî Eğitim Müdürlükleri ve bunlara bağlı okul kurum ve kuruluşlar oluşturmaktadır. İl ve İlçe Millî Eğitim Müdürlüklerine bağlı örgün eğitim kurumları okulöncesi eğitim, ilköğretim ve ortaöğretim okulları olarak sıralanmaktadır. Yükseköğretim kurumları Millî Eğitim Bakanlığı'nın taşra birimleri olarak kabul edilse de Yükseköğretim Kurumu (YÖK) tarafından yönetilmektedirler. İl ve İlçe Millî Eğitim Müdürlüklerine bağlı yaygın eğitim kurumları ise Halk Eğitim Merkezleri, Meslekî Eğitim ve Eğitim Uygulama Merkezleri ve İş Eğitimi Merkezleridir. Ayrıca İl Millî Eğitim Müdürlükleri bünyesinde Maarif Müfettişleri Başkanlığı ve Rehberlik ve Araştırma Merkezleri de bulunmaktadır.

Türk Eğitim Sisteminin temel birimi okul, insan kişiliğinin biçimlenmesi için öğrenmenin gerçekleştiği, yani eğitim hizmetinin üretildiği ve sunulduğu yerdir. Okul görevlerini okulda çalışanlarla yerine getirmektedir. Okuldaki görevliler genel olarak okul müdürü, müdür baş yardımcısı, müdür yardımcısı, öğretmen, okul rehber öğretmeni, yönetim ve büro işlerinden sorumlu memurlar, hesap işleri memuru, kütüphane memuru ve diğer yardımcı personellerdir. Okullarda kurulan kurullar Öğretmenler Kurulu, Zümre Öğretmenler, Şube Öğretmenler, Öğrenci Kurulu Okul

Gelişim Yönetim Ekibidir. Komisyonlar ise Satın Alma Komisyonu ve Muayene ve Teslim Alma Komisyonudur. Okuldaki yönetici ve öğretmenlerin meslekî gelişimleri için ise temmuz ayının ilk iş gününe, eylül ayının ilk iş gününden derslerin başlangıcına kadar; yıl içinde ise yıllık çalışma programında belirtilen sürelerde meslekî çalışma yapılmaktadır. Okulda işler ise, genel olarak personel hizmetleri, öğrenci hizmetleri, eğitimle ilgili hizmetler, öğretimle ilgili hizmetler ve okul işletmesi olmak üzere beş bölüme ayrılabilmektedir. Türk Eğitim Sisteminin bugünkü yapısı içerisinde Avrupa Birliğine uyum sürecinde bazı programlar yürütmektedir.

Örnek Olay

Kızartılmış Etin Masalı

Kızartılmış etin üretimine ilişkin bir masal vardır. Geçmiş çağlarda, içinde domuzların yaşadığı bir orman vardı. Bir gün ormanda büyük bir yangın çıktı. Yangından kurtulamayan domuzlar yanarak öldüler. O güne dek pişmiş et yemesini bilmeyen insanlar yanan domuzların etini merak edip tattılar. Pişmiş etten çok hoşlandılar. Bundan sonra pişmiş et yemek istediklerinde ormanı ateşe vermeye başladılar. Böylece kızartılmış etin üretimi için bir "DÜZEN" kurdular. Burada anlatılmak istenen, bundan sonra bu düzenin nasıl geliştirilmek ve korunmak istenildiğidir.

Sonraları, işlerin beklenildiği gibi gitmediği görüldü. Ormanın yakılması sırasında, domuzlar kimi kez kömürleşiyordu, kimi kez de çiğ kalıyorlardı. Bu düzenle kızartılmış et üretmek büyük uzmanlık istiyordu. Emek ve para savurganlığı çok üst düzeydeydi. Düzen giderek yayılıyor, yayıldıkça da sorunlar artıyordu. Herkesin görüş birliğine vardığı nokta, düzenin A'sından Z'sine varıncaya dek bozuk olduğu ve sorunlarının ortadan kaldırılmasıydı. Fakat asıl korku düzenin yıkılmasından doğuyordu. Çünkü, milyonlarca insan kızartılmış et yiyordu, binlerce insan da bu işten geçimini sağlıyordu. Düzen yıkıldığında pek çok insan altında kalacaktı. Durum açıkça ortadaydı. Düzen yıkılmamalı sorunlar çözülmeliydi. Bu amaçla her yıl sayısız toplantılar, kongreler, seminerler ve şuralar yapılmaktaydı. Sorunların çözümü için büyük çabalar harcanıyor, çok para dökülüyordu. Bu konuda yapılan ve yapılacak araştırmalar için ayrılan bütçe küçümsenemeyecek kadar büyüktü. Fakat yapılan çalışmalar sorunlara çözümler getiremiyordu. Çalışmalar gelecek yıllara aktarılıyor, her yıl daha çok araştırma ve toplantı yapılıyordu. Bu uğraşılar o kadar büyümüş ve olağanlaşmıştı ki bu yüzden pek çok birim kurulmuş, yüzlerce uzman geçimini sağlar olmuştu. Uzmanların çok sayfalı raporlarına göre, sorunlar ve nedenleri açıkça dile getiriliyordu. Kimi kez domuzlar suçlanıyor, ormanın ateşe verilmesi sırasında istenilen yerde durmayıp kaçıştıkları bildiriliyordu. Kimi kez ormanın yanmaya elvermeyecek türden genç veya yaşlı ağaçlarla dolu, toprağın neminin çok yüksek olduğu belirtiliyordu. Kimi kez suç kişilere ya da makamlara yükleniyordu. Örneğin Hava Genel Müdürlüğü'nün hava koşullarını iyi kestiremediği açıklanıyordu.

Gerçekten düzenin sorunlarını ve bunların kaynağını bulmak çok güçtü. Çünkü düzen çok karmaşıktı. Düzenin çalışması için değişik alanlarda uzmanlar yetiştirilmiş, pek çok sayıda yapılar, işletmeler, eğitim ve yönetim kurumları kurulmuştu. Yetiştirilen uzmanların uzmanlık alanlarının sayısını bile bilmek pek güçtü. Örneğin ormanı ateşe vermek için ateşçiler vardı. Bunlar değişik bölgelerde değişik mevsimlerde, değişik hava koşullarında ve günün değişik saatlerinde ateşçilik yapmak için uzmanlaşmışlardı. Son günlerde yapılan tartışmalardan biri, yazın sabah saatlerinde güney bölgelerinde, yağmurlu havada ateşçilik yapanların, kışın aynı bölgede sabah saatlerinde yağmurlu havada ateşçilik yapabilmeleri için nasıl bir eğitimden geçmeleri gerektiğiydii. Diğer alanlarda çalışanlara bakarak statüsü en yüksek olanlar ise yel uzmanlarıydı. Bunlardan bazıları yüksek uzmanlık diplomasına sahipti. Kurulan yapıların ve

işletmelerin sayısı pek bilinemiyordu. Örneğin ormanı ateşlemeden önce domuzların barınması ve beslenmesi için yüzlerce büyük yapı ve işletme kurulmuştu. Ateşleme sırasında domuzların ormana salıverilmesi için yeni bir yöntem geliştirilmişti. Yapıların bu yöntem elverişliliği büyük tartışma konularından biri olmuştu.

Eğitim üzerinde durulan konulardan en önemlisiydi. Uzmanların yetiştirilmesi için yurtiçi eğitime önem verildiği kadar, yurt dışı eğitime de önem verilmekteydi. Örneğin iyi yanacak ağaç türlerini yetiştirmek, ateşleme yöntemlerini geliştirmek, işletmeleri daha verimli kılmak için Avrupa ve Amerika'ya yüksek burslarla seçilmiş kişiler öğrenime gönderiliyordu. Yurt içinde ise orta ve yüksek dereceli okullar, üniversiteler kurulmuştu. Son günlerde yüksek bilim adamları, bazı uzmanlık alanlarını bölerek ve yeni uzmanlık alanları yaratarak üniversitelerde bölümler ve kürsüler kurmakla uğraşmaktaydı. Bu reform yapıldığında yeni profesörlük kadroları isteneceği, yeni kadrolara daha çok uzmanlar alınabileceği ve yeni konularda Avrupa ve Amerika'ya incelemeler için bilim adamlarının gönderilebileceği söyleniyordu.

Kızartılmış domuz eti düzenini yönetmek için kurulan örgüt ise çok daha karmaşık ve büyüktü. Bunların sayısını bilmek ve görevlerini saymak ustalık istemekteydi. Örneğin kızartılmış domuz eti işleri ile uğraşan bakanlıklardan birisi de işletme ve araştırma bakanlığı idi. Bu bakanlığın otuza yakın genel müdürlüğü, birim müdürlüğü, kurumları ve kurulları vardı. Bunlardan bazıları az, orta, çok pişmiş etlerle uğraşan üç genel sekreterlik, kızartma ve kızartılmış etler genel müdürlüğü, ateşleme işleri teknik genel müdürlüğü, yanabilecek ormanları saptama müdürlüğü, hizmet içi eğitim danışma kurulu, domuz yetiştirme meslekî eğitim millî kurulu, beslenme uzmanları eğitimi yüksek enstitüsü ve benzerleriydi.

Sorunlara çözüm aramak için toplantıları düzenleyen ve araştırmaları yaptıran bakanlık işletme ve araştırma bakanlığıydı. Bu yüzden bakanlığın işleri öyle çok artmıştı ki, odalar dolusu yığılan evrakların altından kalkacak personel bulmada güçlük çekiliyordu. Eldeki personel yetmediği için de işler pek ağır gidiyordu. Son günlerde binlerce kadro istenmişti. Kurulan yönetim birimlerinin içinde en etkili çalışanı planlama genel müdürlüğü idi. Bu birim yeni ormanların yetiştirilmesi, eskilerin geliştirilmesi için hayran olunacak planlar yapıyor, bunları başarıyla uyguluyor, bu konuda gerekli insan gücü açıklarını saptıyordu. Planların uygulanmasında en son teknikleri kullanıyordu. Örneğin değişik hızda ve yönde esen yele ve değişik nemdeki toprağa göre ağaçların nasıl dikileceğine ilişkin Amerika'da uygulanan yöntem ve teknikleri yurda getirmişti. Diğer sorunlara bakarak siyasal partileri'n önemle üzerinde durduğu ve işlediği sorunlar kızartılmış domuz eti düzenine ilişkindi. Özellikle muhalefet sorunları olabildiğince abartarak kendini iktidara hazırlıyordu.

Sorunlara çözümler öneriliyordu. Örneğin yapılan toplantılarda, kimisi ateşin ormanın köşesinden verilmesini, kimisi güney yelinin orta yeğinlikte estiğinde ormanın ateşlenmesini, kimisi ormanda ateş 100 dereceye yükseldiğinde domuzların salıverilmesini, kimisi ise ormanı oluşturan ağaçların tek tür olması gerektiğini savunuyordu. Söylemesi gereksiz, toplantılarda herkes kendi görüşünün yurt gerçeklerine daha uygun olduğunu söyleyerek toplantıdan ayrılıyordu. Araştırmalar daha bilimsel öneriler getiriyordu. Örneğin bir araştırmada yelin yerini tutacak

elektrikli körüklerin kullanılması, başka bir araştırmada da domuzların ateşe koşullandırılması ateşi görür görmez kendilerini ateşe atmak için koşmalarının öğretilmesi salık veriliyordu. Yine söylemesi gereksiz, onca emek ve para karşılığında yapılan araştırmalar okunmadan arşivlerde düzgün sıra ve numaralarla saklanıyordu. Bir gün yaz aylarında güney bölgesinde yağmurlu sabahlarda ateşçilik yapma diplomasına sahip Bay Ateş Sağduyu adında biri kızartılmış domuz eti düzeni sorunlarını bir çırpıda ortadan kaldırabileceğini söyleyiverdi. A. Sağduyu'nun söylediğine göre bu düzen kaldırılmalıydı. Yerine dört basamaklı bir düzen getirilmeliydi. Dediğine göre, 1) Domuzlar kesilecekti 2) Temizlenecekti 3) Bir ızgaraya yerleştirilecekti 4) Alevsiz ateşin üzerinde istenilene dek pişirilecekti.

Bu söylenti ilk orman yetiştirme müdürünün kulağına gitti. Çok yufka yürekli olan müdür söylentiyi duyduğunda az daha küçük dilini yutacaktı. "Olamaz! insanlar domuzları öldürecek kadar cani ruhlu olamazlar!" diye bağırdı. Kızartma genel müdürü ise, böyle çirkin bir işi yapmaya örgütündeki personelden hiçbirinin yanaşmayacağını bir bildiri ile kamuoyuna duyurdu. Olaya ateşleme genel müdürlüğünce el konuldu. İyi yürekli babacan genel müdür, olayı kaynağından kurutmak için Bay A. Sağduyu'yu makamına çağırttı ve onunla yumuşak bir dille konuştu. Aralarında şöyle bir konuşma geçti.

- *Bay Sağduyu, önerinizi duydum, söylediklerinizi doğru gibi görünüyor. Ama kuram olarak doğrudur. Böyle öneriler uygulamada olanaksızdır. Örneğin bu önerini uygularsak bizim yüksek maaşla görevlendirdiğimiz yel uzmanlarını ne yapacağız?*
- *Bilmem ki efendim.*
- *Uzman ateşçilerimiz, örneğin sen ne olacaksın?*
- *Vallahi bilmiyorum efendim?*
- *Ya tohum ve kültür uzmanlarını, ya yedi katlı domuz ağılı yapıcılarını, ki şimdi bunlara en çağdaş araçlar verildi?*
- *Bilemiyorum efendim.*
- *Bu alanda yıllarca dış ülkelerde inceleme yapmış uzmanları, bilim adamlarını ne yapacağız? Onların işine bir çırpıda son mu vereceğiz?*
- *Vallahi şaşırdım kaldım efendim.*
- *Dur daha çok şaşıracaksın. Bize sürekli olarak, düzeni geliştirme ve reform çalışmaları yapan uzmanları ne yapacağız? Eğer senin düzenin bütün sorunları çözüyor ise bunları nereye yollayacağım?*
- *Şey efendim.*
- *Şeyi meyi yok, görüyorsun ki bize gerekli olan düzeni kaldırmak değil, sorun görüldüğü kadar yalın olsaydı, görev başındaki uzmanlarca çoktan çözülüverirdi. Söyle bana, senin bu öneri'ni hangi bilimsel bulgular ve bilim adamı destekler? Senin dediklerin hangi bilim adamının kitabında yazmaktadır? Sanıyor musun ki, alevsiz bir ateş yığının bu işi yapabileceğini yel uzmanları kabul edecek? Peki bu yanmaya hazır edilen ormanlar ne olacak? Bu ormanların içinde yanmaya en elverişli, meyvesiz ve yapraksız ağaçlar yetiştirildi. Yabancı uzmanlar bile hayran bu ağaçlara. Söyle bu ağaçlar ne olacak? Ulusal varlığı savunmak olmaz mı bu?*

- *Söyle ateşleme genel müdürü olarak bu koca örgütümü ne yapacağım? Kızartma programlarını yapmakla görevli millî komite, domuzları sınıflama ve seçme birimi, domuz ağlarını yapım ve eğitim birimi, maliyet analiz enstitüsü ve bütün diğer diğerleri ne olacak?*
- *Ne bileyim efendim.*
- *Söyle bana, domuzları ateşle öldürme baş uzmanı S. Ünlübayoğlu'nu tanıyorsun değil mi? Bu kişi, çok üstün bir bilim adamı değil mi?*
- *Evet öyle görünüyor efendim.*
- *Peki öyleyse, bu değerli onurlu ve üstün bir bilim adamının burada çalışması, en yakın anlamıyla, bu düzenin iyi olduğunu kanıtlamaz mı? Eğer senin dedikleri'n kabul edilirse ben bu bilim adamını ne yaparım? Daha açıkça söyleyeyim, bu işten geçimini sağlayan, dostlarımı, akrabalarımı ne yapayım? Bütün bunlar geçimlerini nasıl sağlayacaklar? Üç beş kuruşla çocuklarını adam etmeye çalışıyorlar bunlara yazık olmaz mı? Fakir fukaranın ekmeğiyle oynamaya hakkımız var mı?*
- *Yok efendim.*
- *Hah, Şimdi yola geldin. Durumun ne kadar ciddi olduğunu görüyorsun. Eğer eldeki sorunlara çözüm getirseydin seni kucaklardım. Örneğin yelin yönünü hızını kestirmek için yöntemler getirseydin, Batı bölgesi ateşçi gereksinmesini karşılayacak öneriler getirseydin, domuz ağıllarını on kata nasıl çıkaracağımızı söyleseydin. Amerika'ya gönderdiğimiz kişilerin masraflarını nasıl azaltacağımızı gösterseydin. Daha bunlar gibi yüzlerce sorunlarımız var, bunlara çözümler getirseydin seni kutlardım.*
- *Vallahi efendim bunlar için bir diyeceğim yok.*
- *Öyleyse bak dinle. Değer yargıların eksik. Bizim sorunumuz düzeni değiştirmek değildir. Biz düzenin sorunlarını çözmeye uğraşıyoruz. Vatanınız uğruna bunca yaptıklarımızı görüyorsun. Dışarıdan biri ben her şeyi düzeltebilirim diyebilir. Ama içeriye girdiğinde ne kadar çok güçlüklerin olduğunu görüp şaşırır kalır. Bu işler lafla yürümez. Bu işleri yürütmek için vatanı sevmek gerekir. Devletin her kuruşunu harcarken uzun uzun düşünmek gerekir.*
- *Doğrusun efendim.*
- *Aferin. Bak seni çok sevdim. Bu söylediklerim ikimizin arasında kalsın. Başkasına söyleme. Ben de hakkında kovuşturma açmayacağım söz. Ben insaflıyımdır, başka amirler böyle yapmaz, hadi yoluna.*

Zavallı A. Sağduyu, tek kelime söylemeden, hoşçakal bile diyemeden ayrıldı gitti. O gün bugündür. Bay A. Sağduyu düzeni geliştirmek ve iyileştirmek için yapılan çalışmalara hiç katılmadı.

(Kaynak: Prof. Dr. İbrahim Ethem Başaran'dan alınmıştır)

KAYNAKÇA

Anonim. (1981). Yükseköğretim Kanunu. http://mevzuat.basbakanlik.gov.tr (İndirilme tarihi: 15.01.2015).

Anonim. (1999). 1739 Sayılı Millî Eğitim Temel Yasası, Millî Eğitim İlgili Mevzuat I (Hazırlayan: Şükrü Ergit), Ankara: Millî Eğitim Basımevi.

Anonim. (1999). 222 Sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu, Millî Eğitim İlgili Mevzuat I (Hazırlayan: Şükrü Ergit), Ankara: Millî Eğitim Basımevi.

Anonim. (2007).1739 Sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu. http://mevzuat.meb.gov.tr/ (İndirilme Tarihi: 11.07.2007).

Anonim (2007). T.C. Anayasası. http://www.tbmm.gov.tr/Anayasa.htm (İndirilme tarihi: 11.07.2007).

Anonim. (2011). Millî Eğitim Bakanlığı'nın Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname. http://www.Resmîgazete.gov.tr/eskiler/ 2011/09/ 20110914-1.htm (İndirilme tarihi: 15.01.2015).

Anonim. (2014). Millî Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Denetim Başkanlığı İle Maarif Müfettişleri Başkanlıkları Yönetmeliği http://mevzuat.meb.gov.tr/html/ maarifmuf_0/ maarifmuf_ 1. html (İndirilme tarihi: 15.0.2015).

Anonim. (2015). Millî Eğitim Bakanlığı Teşkilat Yapısı. www.meb.gov.tr. (İndirilme tarihi: 15.01.2015).

Açıkalın, A. (1995). Toplumsal ve Teknik Yönleriyle Okul Yöneticiliği. Ankara: PEGEM.

Alkan C. (2001) "Türk Millî Eğitim Sisteminin 2000'li Yılarda Yeniden Yapılandırılmasının Temel Esasları" Eğitimde Yansımalar VI. 2000 Yılında Türk Millî Eğitim Örgütü ve Yönetimi Sempozyumu (11-13 Ocak 2001).

Arslan, C. A. & Gökkaya A. K. (2004). Avrupa Birliğinin Eğitim Politikalarının Sosyal Bilgiler Dersinin Genel Amaçlarına Etkisi. *Gazi Eğitim Fakültesi.* 24 (3).

Arslan, M. M. & Erarslan, L. (2003).Yeni Eğitim Paradigması ve Türk Eğitim Sisteminde Dönüşüm Gerekliliği. *Millî Eğitim Dergisi*,160.

Bahar, H. İ. (2007) Türk Eğitim Sistemi. http://www.turkishweekly.net (İndirilme Tarihi: 20.07.2007).

Başar, H. (1993) Eğitim Denetçisi. Ankara.

Pehlivan, İ. (1998) . Yönetsel Meslekî Ve Örgütsel Etik. Ankara: PEGEM.

Başaran, İ.(1994). Türk Eğitim Sistemi. Ankara.

Bayrakçı, M. (1995).Avrupa Birliği ve Türkiye Eğitim Politikalarında Bilgi ve İletişim Teknolojileri ve Mevcut Uygulamalar. *Millî Eğitim Dergisi,* 33 (167).

Demirtaş, H. (2005). "Sınıf Yönetiminin Temelleri" Etkili Sınıf Yönetimi. Editör: Hüseyin Kıran. Ankara: Anı Yayıncılık.

Erdoğan, İ. (2002). Yeni Bin Yıla Doğru Türk Eğitim Sistemi. Sorunlar ve Çözümler. İstanbul: Sistem Yayıncılık.

Eşme, İsa (2007). "Güncel Eğitim Sorunları". http://www.maltepe.edu.tr (İ.Tarih: 10.07.2007).

Fidan, N.& Erden, M.(1991). Eğitime Giriş. Ankara: Feryal Matbaacılık.

Gökçe, F.(1999). Değişme Sürecinde Devlet ve Eğitim. Ankara: Eylül Kitabevi.

Helvacı, M. A.(2004). Bir Sistem Olarak Okul. İlk günden Başöğretmenliğe. (Editör: Şule Erçetin). Ankara: Asıl Yayınları.

Jonson, K. F.; Jones E. M. (1998). Promoting Teacher Excellence: A Comparison Of Two Performance-Based Teacher Assessment Frameworks. (Teacher Assessment). *Education.* Summer, 118(4), 499(16).

Köklü, M.(1996). Etkili Denetim. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 2(2),259-268.

Lee, J.C.; Lam, W.P.; Yunglı, Y. (2003).Teacher Evaluation and Effectivenessin Hong Kong İssues and Challenges. *Journal Of Personnel Evaluation in Education*. 17(1) 41-65.

Nut S. (2000). A Model Performance Management Polıcy For Schools. Education (School Teacher Appraisal) (England) Regulations from 1 September.

Millî Eğitim Bakanlığı."2001 Yılı Başında MEB-Türk Millî Eğitim Sistemini Düzenleyen Genel Esaslar" http://www.meb.gov.tr/Stats/ist2001/Bolum2s1.htm-(İndirilme Tarihi: 10.07.2007).

Millî Eğitim Bakanlığı. "Avrupa Birliği İle İlişkiler". http://digm.meb.gov.tr/ uaorgutler/ ab.htm (İndirilme Tarihi: 10.07.2007).

Millî Eğitim Bakanlığı. "Avrupa Birliği Eğitim Etkinlikleri". http://www.meb.gov.tr /Stats/ Apk2002 (İndirilme tarihi: 10.07.2007).

Millî Eğitim Bakanlığı. "Türk Eğitim Sistemi".http://www.meb.gov.tr MEB İstatistik 2002.htm (İndirilme Tarihi:10.07.2007).

Oktay, F. (1999). Denetim Alt Sistemleri Üzerine Karşılaştırmalı Bir Araştırma. Ankara: Armağan Yayınevi.

Özden, Y. (2000). Eğitimde Yeni Değerler. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Şişman, M.(2006). Eğitim Bilimlerine Giriş. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Şişman, M.(2004)." Öğretim Liderliği. Ankara: PEGEM.

Taymaz, H.(1993) Teftiş Kavram İlkeler Yöntemler. Ankara: Kadıoğlu Matbaası.

Taymaz, H. (1989). Okul Yönetimi. Ankara: Üniversitesi Basımevi.

EĞİTİM SİSTEMİNDE ÖĞRETMENİN ROLÜ

Doç. Dr. M. Akif HELVACI*

İSTENMEYEN DAVRANIŞI OKUL MÜDÜRÜYLE ÖNLEMEYE ÇALIŞAN ÖĞRETMEN

Lisede sınıftaki öğrencilerden biri, öğretmen tahtaya yazı yazarken, çiğnediği sakızı tahtaya atıp yapıştırdı. Öğretmen sinirlenerek, bunu kimin yaptığını sordu. Sakız atan öğrenciden cevap gelmediği gibi, diğer öğrencilerden hiçbiri de bu öğrencinin ismini vermedi. Öğretmen bağırdı, çağırdı, buna rağmen kimse bir şey söylemedi. Öğretmen büyük bir kızgınlıkla sınıfı terk etti. Okul müdürünün makamına çıkarak olayı ayrıntılı bir şekilde müdüre anlattı. Müdür, bu davranışı yapan öğrencinin 10 dakika içerisinde makamına gelmesini emretti; buna rağmen öğrenci kendini ele vermedi. Verdiği süre dolduktan sonra okul müdürü elinde bir fındık çubuğu ile sınıfa geldi, son uyarısını yaptıktan sonra yine cevap alamadı. Son olarak okul müdürü bütün sınıfı, kız-erkek sıra dayağından geçirdi. Buna rağmen öğretmen de müdür de bu davranışın failini bulamadı (Okutan, M. (2006). Sınıf Yönetiminde Örnek Olaylar. Ankara: Öğreti Yayınları).

Öğretmen siz olsaydınız ne yapardınız?

1. GİRİŞ

Genel anlamda sistem, birbirleri ile ilişki içinde olan ve aynı amaca yönelik çalışan ögeler topluluğudur. Eğitim sisteminin her düzeyinde oluşan örgütler, birer açık sosyal sistem özelliği göstermektedirler.

İçinde bulunulan çağ bilgi çağı ve bu çağın gereklerini yerine getiren toplumlar bilgi toplumu olarak nitelendirilmektedirler. Günümüzün yükselen değerleri arasında hızlı gelişme, yeni bilgi teknolojileri, hızlı değişme, insan kaynağına ilgi, bilgiye dayalı örgütler, öğrenen örgütler, bilgi insanı öncelikle sayılmaktadır.

UNESCO'nun Cenevre'de 30 Eylül-5 Ekim 1996 tarihleri arasında gerçekleştirdiği 45. Uluslararası Konferansı'nda, eğitimsel değişmenin gücü ve toplumu derinden etkilemesinin geçmişten daha fazla olduğu ve bu değişmelerin başta okulu ve sınıfı

* Uşak Üniversitesi Eğitim Fakültesi Öğretim Üyesi

etkilediği, bunun ise öğretmenlerin kilit konumunu tekrar ortaya çıkardığı önemle vurgulanmıştır. Diğer önemli bir vurgu ise değişim süreci içinde öğretmenin rollerinin arttığıdır (Güven, 1996).

Eğitim örgütleri, özellikle öğrencilere yeni davranışların kazandırıldığı, eğitim sisteminin üretim ve yaşatma alt sistemini oluşturan okullar, bir ülkenin sosyal, siyasî, ekonomik ve kültürel gelişimin temel lokomotifini oluşturmaktadır. Bir ülkenin kalkınmışlığı, önemli ölçüde yetiştirdiği insan gücünün niteliğine bağlıdır. Okulların bu denli önemli işlevi, eğitim sisteminde öğretmenin rolünü ve önemini de açıkça ortaya koymaktadır. Çünkü, hammadde olarak sisteme giren öğrencileri işleyen ve sistemden ülkenin kalkınmasını sağlayacak ürün ya da çıktı olarak topluma sunan en önemli unsur öğretmendir (Helvacı, 2004).

Toplum, öğretmenlerden gün geçtikçe daha fazla şeyler beklemeye başlamıştır. Buna paralel olarak da öğretmenlerin hem yetiştirilmesi hem de sınıftaki etkinlikleri değişmiş ve çeşitlenmiştir. Değişimin önemli dinamiklerinden biri olan öğretmenlik ve öğretmenlerin rolleri de günümüzde hiçbir zaman olmadığı kadar farklılaşmıştır. Geleneksel eğitim anlayışı temeline dayalı öğrenme-öğretme yaklaşımları, eğitim programları, eğitim felsefesi değişerek çağın insanını yetiştirmeye dönük, yeni öğrenme-öğretme süreçleri, eğitim programları, eğitim felsefeleri ve etkinlikleri (yapılandırmacı eğitim anlayışı) eğitim sistemlerinin temelini oluşturmaya başlamıştır. Öğretmen, geleneksel eğitim-öğretim anlayışındaki rollerini terk edip, açık fikirli, çağdaş, kendini yenileyebilen, bireysel farklılıkları dikkate alan, bilgiyi aktaran değil uygun öğrenme yaşantılarını sağlayan ve öğrenenlerle birlikte öğrenen; iş birliğini teşvik eden, öğrenenlerin fikir ve sorularını açıkça ifade edecekleri ortamları oluşturan, öğrencilerin bilimsel bilgi ve anlayışlarını kendilerinin yapılandırmasına olanak sağlayacak şekilde yönlendiren roller üstlenmek durumuyla karşı karşıyadır.

Bu bölümde, eğitim sisteminin özellikleri ve öğretmenin bu sistem içinde yeri, görevi, rolleri ve yeterlikleri daha açık ve sistematik bir şekilde tartışılmaktadır.

2. EĞİTİM SİSTEMİNİN ÖZELLİKLERİ VE SİSTEM İÇİNDE ÖĞRETMENİN YERİ

Temel anlamda sistem, birbirleriyle karşılıklı ilişkisi olan ve birbirini düzenli bir biçimde etkileyen, dış çevre ile ilişkisi olan ögelerden oluşan amaçlı bir bütün ya da birleşik bir yapıdır (Koontz ve O'dennel, 1985; Cummings ve Worley, 1997). Sistem belirli kurallara göre ve bir amaca dönük olarak çalışmaktadır. Bu nedenle birlik ve bütünlük özelliği göstermektedir. Birbirini etkileyen ögeler topluluğu olarak da tanımlanabilen sistemin ögelerinden birindeki değişme diğerlerini etkilediğinden, sistem karmaşıklık özelliği göstermektedir (Bursalıoğlu, 2000).

Sistemler genel olarak açık ve kapalı olarak iki temel şekilde sınıflandırılmaktadır. Açık sistemler çevreleriyle sürekli etkileşim halindedir, kapalı sistemler ise çevreleriyle etkileşimde bulunmamaktadırlar (Owens, 1998:43). Bu anlamda okullar da açık sosyal sistem özelliği gösteren örgütlerdir. Bir örgüte alt sistemler toplamı olarak bakıldığında, örgüt özel işlevleri bulunan 1) Alışveriş alt sistemi, 2) Üretim alt sistemi,

3) Uyarlama alt sistemi, 4) Yaşatma alt sistemi ve 5) Yönetim alt sisteminden oluşmaktadır.

Eğitim sisteminin üretim ve yaşatma alt sistemini oluşturan okulu, sistem çerçevesinde ele alarak, öğretmenin bu sistemde yerini ve önemini ortaya koymak, konunun daha iyi kavranmasını sağlayacaktır. Eğitim sisteminin bir alt sistemi olan, sosyal açık sistem özelliği gösteren okulun *Girdi, Dönüşüm, Çıktı, Çevre ve Dönüt* olmak üzere beş önemli ögesi bulunmaktadır (Hanna, 1998:13).

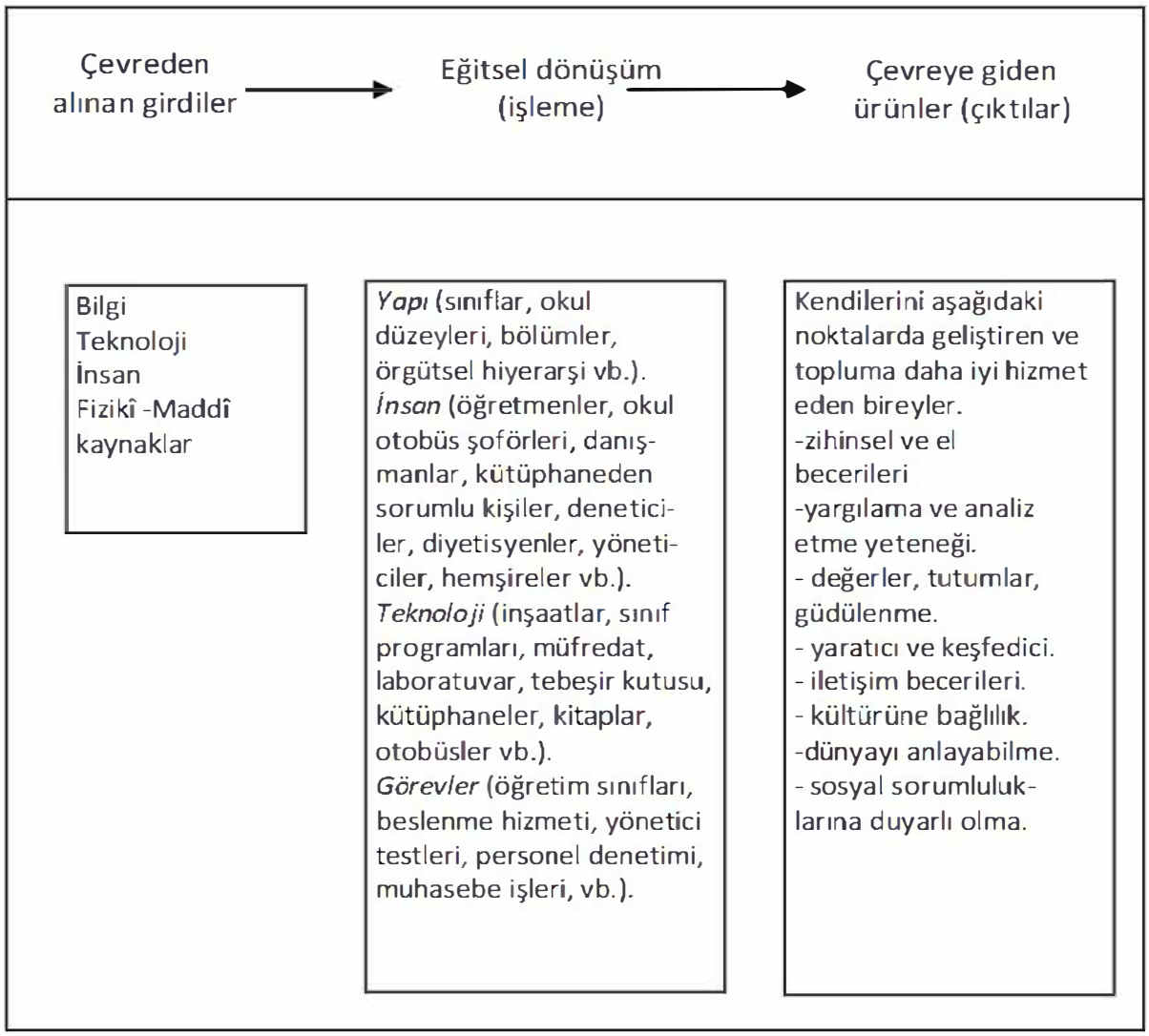
a) Girdiler: Çevresindeki sosyal, politik ve kültürel ögelerce desteklenen ve bu ögelerin önerileri ve istekleriyle varlık kazanan, bununla birlikte çevreye eğitilmiş insan, düşünce ve hizmet sunan bir örgüt olarak okullar da açık sistem özelliği göstermektedirler. Okullar, Şekil 1'de görüldüğü gibi, daha geniş çevreden *girdi* kapsamında; toplumda var olan bilgi, insan, teknoloji, para (Hanson, 1996:107); bunun yanı sıra, binalar, kişisel malzemeler, kütüphaneler, oyun alanları, öğrenciler, danışmanlık servisleri, okul otobüsleri, spor alanları ve idarî ofisler gibi girdiler almaktadırlar (Helvacı, 2004).

Girdiler dört biçimde ele alınmaktadır. Örgütün dönüşüm ya da işleme sürecinden geçirerek ürüne dönüştürdüğü girdilere *işlenen* girdiler denmektedir. Bir okul sisteminin işlenen girdisi öğrenci davranışlarıdır. Okulun işlenen girdileri bir süre sonra işleyen girdi haline gelmektedir. Okuldan eğitimini tamamlayıp sistemden çıkmış bir kişi öğretmen veya idarî işgören olarak okul sistemi içinde yer almaktadır. İşlenen girdileri üretim sürecinden geçirerek ürüne dönüştüren güce *işleyen* girdi denmektedir. Okulda işleyen girdi eğitim işgörenleridir (öğretmen, yöneticiler, maarif müfettişler vb). Bir sistemde doğrudan üretim sürecinde kullanılmayan ama işgörenlerin sağlıklı çalışabilmesi için gereken dayanıklı ve tükenen girdilere gereksinim vardır. Örneğin okul binaları, sınıflar, sıralar, okulda kullanılan eğitim araç-gereçleri, makineler, su, elektrik, kömür, okulun temizliği için kullanılan maddeler gibi kullanılınca tüketilen girdilere de *tüketilen* girdiler denmektedir. Dördüncü tür girdi ise, *teknoloji* girdisidir. Teknoloji, önceden belirlenmiş bir amacı gerçekleştirmek için elde bulunan tüm bilimsel bilgilerin, yapım yöntemlerinin, tekniklerin, araç-gereç ve aygıtların işe koşulmasıdır. Okulun yönetimini nitelikli kılan girdi yönetim teknolojisiyken, eğitimini nitelikli kılan girdiyse eğitim teknolojidir (Balcı ve Pehlivan Aydın, 2001: 5; Başaran, 2000: 40).

b) Dönüşüm - İşleme (transformation-throughput)**:** Okul sisteminde girdi olarak alınan öğrenciler, eğitim-öğretim süreci ile dönüşüme uğratılarak, amaçlanan davranışları kazanmış bireylere dönüştürülmektedir. Okul olarak adlandırılan açık-sosyal bir sistem içinde dönüşümler, Şekil 1'de görüldüğü gibi örgütsel yapının alt sistemleri olan, insan, yapı, teknoloji, görev alanlarında meydana gelmektedir (Owens, 1998: 43).

Okul, öğrencilerini işlemekte ve işlenen girdiler aracılığıyla eğitmektedir. Eğitim bir dönüşüm-değişim sürecidir. Eğitim sürecinden geçen öğrenci, kendine gerekli olan bilgi, beceri ve tutumları kazanarak bir öncekinden daha yeterli duruma dönüşmektedir. Buna karşılık, ya istenmeyen davranışını değiştirmekte ya da yeni davranışlar kazanmaktadır. Niteliği artan öğrencinin değeri de artmaktadır. Okul,

eğitim süreciyle öğrencilerin değerini sürekli artırmaya uğraşan bir sistemdir (Başaran, 2000:43).



Şekil 1. Bir Girdi-Dönüşüm-Çıktı Sistemi ●larak ●kul
Kaynak: Owens, 1998: 43.

c) Çıktılar: Girdilerin dönüşüme uğratılarak meydana getirilen ürünlerdir. Bu ürünler mal, hizmet, düşünce ya da davranışı değişmiş bir insandır. Örgütler, çıktı kapsamında ürettikleri ürünleri çevrelerine sunmakta ve bir kısmını kendisi kullanmakta ve böylece yaşamını devam ettirmektedir. Sonuç olarak, girdiler dönüşüme uğrayarak çıktı haline getirilmekte ve sistemi yaşatmaktadır (Cummings ve Worley, 1997: 86).

Okulun ürünü, eğitimin amaçlarına uygun olarak, öğrencilerin davranışlarını değiştirme ve onlara yeni davranışlar kazandırma yoluyla, öğrencileri mal, hizmet ve düşünce üretmede yeterli kılma hizmetidir. Ayrıca, okul, eğitim alanında yayınlar, eğitim etkinlikleri yoluyla yeni düşünceler de üretmektedir. Gerek öğrencilerini eğitmek gerekse çevreye yardım etmek için okulun ürettiği eğitim hizmeti, malı ve

düşüncesi onun çıktısıdır. Özellikle çıktı olarak öğrenciler, zihinsel ve el becerileri; yargılama ve analiz etme yeteneği; değerler, tutumlar, güdülenme; yaratıcı ve keşfedici olma niteliği; iletişim becerileri; kültürüne bağlılık; dünyayı anlayabilme; sosyal sorumluluklarına duyarlı olma gibi donanımlara sahip olmaktadırlar (Şekil 1) (Owens, 1998, 43).

Yukarıda da açıklandığı üzere, öğretmenin, okul sistemi kapsamında, üretim, yaşatma ve yönetim alt sistemlerinin en önemli ögesi olduğu açıkça görülmektedir.

3. EĞİTİM SİSTEMİNDE ÖĞRETMENİN GÖREVLERİ, ROLLERİ VE YETERLİKLERİ

Öğretmenin okul sistemi içerisinde bulunduğu konum, yukarıda açık olarak tanımlanmıştır. Görüldüğü üzere öğretmen, eğitim sisteminin içerisinde, sistemi yaşatma ve üretme alt sistemlerinin en stratejik parçalarından birini oluşturmaktadır.

Öğretmenler öğrencilerine istenilen davranışları öğretmede ve öğrenilen davranışları pekiştirmede eğitimin ilk sorumlusu olmuşlardır (Başaran, 2000). Öğretmen öğrenmeyi kılavuzlayan ve sağlayan kişidir. Öğrenme öğrencinin kendisi tarafından elde edilen bir sonuçtur ve öğrenme yaşantıları sonucunda meydana gelmektedir. Öğretmenin görevi çeşitli öğretim yöntem ve tekniklerinden yararlanarak öğrenme yaşantıları düzenlemek ve istendik davranışların öğrenci tarafından kazanılıp kazanılmadığını değerlendirmektir (Fidan ve Erden, 1994).

Eğitim sisteminde öğretmenin rolleri oldukça kapsamlı bir alanı teşkil etmektedir. Bu bağlamda, *öğretmenin görevleri, sorumlulukları, rolleri, yeterlikleri* gibi değişik terminoloji kullanılarak eğitim sistemi içinde öğretmenden beklentiler ve ortaya koyması gereken performans vurgulanmaya çalışılmaktadır.

Görev, bir işin gerçekleştirilmesi için bir kişiye iş yükü kapsamı içinde verilen işlem ve eylemlerdir (Başaran, 2000: 55). *Sorumluluk* en genel anlamda, bireyin görevlerini yerine getirmesi olarak tanımlanmaktadır. Sorumluluğun temeli zorunluluktur, daha açık bir ifadeyle yetkiyi kullanma zorunluluğudur (Bursalıoğlu, 1994: 5). *Rol* ise, genel olarak, toplumda belirli bir statüde ve konumda bulunan bir bireyden göstermesi beklenen davranışlar ya da bireyin görevlerini yerine getirmesi olarak tanımlanmaktadır (Şişman, 2006; Bursalıoğlu, 1994). Örneğin, annelik, babalık rolü, öğrenci rolü vb. gibi.

Yeterlik kavramı, bir işi ya da görevi etkili bir şekilde yerine getirebilmek için sahip olunması gereken özellikleri ifade etmektedir. Daha açık bir ifadeyle, bir görevi icra etmek ve görevin gerektirdiği sorumlulukları yerine getirmek için ihtiyaç duyulan yetenek, bilgi ve becerileri ifade eden bir kavramdır. Bu kavram, belirli bir görevi ya da rolü kabul edilebilir bir düzeyde yerine getirmek için sahip olunması gereken kapasiteyi vurgulamaktadır. Kavram, öğretmen açısından değerlendirildiğinde, öğretmenliğin gerektirdiği görev ve sorumlulukları gerçekleştirebilmek için sahip olunması gereken bilgi, anlayış, beceri ve tutumlar vurgulanmaktadır. Görüldüğü üzere bu kavramlar arasında ince bir çizgi bulunmakta ve eğitim sistemi içerisinde öğretmenden beklenen performansı ifade etmektedir.

3.1. Öğretmenin Görevleri

Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı eğitim ve öğretim kurumlarında çalışan öğretmenler, 657 sayılı Devlet Memurları Kanununa tabidir. Kamu görevlisi ve devlet memuru statüsünde çalışan öğretmenler, esas itibariyle söz konusu yasaya göre eğitim ve öğretim hizmetleri sınıfı olarak adlandırılan memur sınıfında yer almaktadırlar. Bu sınıf, 1327 sayılı kanun kapsamına giren kurumlarda çalışan öğretmenleri de kapsamaktadır. Söz konusu kanunda, devlet memuru olan öğretmenlerin sahip oldukları hak, yükümlülük ve ödevler ifade edilmektedir. Devlet memurlarıyla ilgili olarak anayasa ve diğer yasalarda yer alan birtakım hükümler, öğretmenleri de kapsayıcıdır. Bunların dışında Millî Eğitimle ilgili çeşitli yasa ve yönetmeliklerde de öğretmenlerin görevleri yer almaktadır (Şişman, 2006).

İlköğretim Kurumları Yönetmeliği'ne (m.64) göre öğretmenler, kendilerine verilen sınıfın veya şubenin derslerini, programda belirtilen esaslara göre planlamak, okutmak, bunlarla ilgili uygulama ve deneyleri yapmak, ders dışında okulun eğitim-öğretim ve yönetim işlerine etkin bir biçimde katılmak ve bu konularda kanun, yönetmelik ve emirlerde belirtilen görevleri yerine getirmekle yükümlüdürler (İKY, m-64).

Öğretmenlerin başlıca görevleri şunlardır:

1. Her ders yılı başında öğretim için gerekli hazırlığı yapmak ve eğitim-öğretim sürecini planlamak.
2. Derslere hazırlıklı gelmek ve öğrencilerin okul araç ve kaynaklarından yararlanmasını sağlamak.
3. Öğrencileri bireysel çalışmaya yönlendirmek ve öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştıracak öğrenme ortamını hazırlamak.
4. Zümre öğretmenleriyle sık sık bir araya gelerek, eğitim-öğretimin etkililiğini artırmak için iş birliği yapmak.
5. Öğrencilere ödev vermek ve bu ödevleri değerlendirmek.
6. Laboratuvar, gezi, deney ve uygulamalarla ilgili müdüre rapor sunmak.
7. Derste yoklama yapmak ve olmayanları yazarak, yoklama kağıdını imzalamak.
8. Öğrencilerin notlarını, not defterine işlemek,
9. Okul yönetimince düzenlenen çizelgeye göre nöbet tutmak,
10. Öğretmenler kurulu toplantılarına katılmak,
11. Okulun yönetim işlerine yardımcı olmak,
12. Görevlendirildiği komisyon, eğitici kol ve sınıf rehberlik çalışmalarına, tören ve millî bayramlara katılmak,
13. Tebliğler Dergisi'ni okumak ve kendisine ait yeri imzalamak,
14. Gerektiğinde ayniyat mutemetliği görevini yapmak,
15. Verilen diğer görevleri yürütmek.

3.2. Öğretmenin Rolleri

Öğretmenin rolü çeşitli alt rollerin bir bileşimidir. Bunlar okuldaki ve okul dışındaki (çevredeki) rolleri olmak üzere iki grupta toplanmaktadır. Bir rolün iyi oynanabilmesi, o rolü oynayacak kişinin, rolün gereklerine uygun olarak yetiştirilmesiyle mümkündür. Öğretmenin rolünü etkileyen etkenlerden biri, öğretmenin beklentileridir. Öğretmenlerin yöneticiler, öğrenciler, ana-baba, çevre, toplum ve devletten olan beklentileri, okulun sosyal havasının bir parçasını meydana getirmektedir (Bursalıoğlu, 1994).

Öğretmene yüklenen roller, kültürlere, toplumlara, zamana, koşullara ve uygulanan eğitim programının temel felsefesine göre değişiklik göstermektedir.

Konuyla ilgili kaynaklarda öğretmen rolleriyle ilgili olarak şunlar yer almaktadır (Şişman, 2004; Demirel ve Kaya, 2003; Can, 2006; Yüksel, 2001; Güven, 2001; Balcı, 2001; Celep, 2004; Bursalıoğlu, 1994; Çeliköz, 2006).

Öğreticilik, Eğiticilik ve Bilgi Yayıcılık Rolü: Öğrenci beklenti ve gereksinimleri doğrultusunda öğretme-öğrenme sürecini gerçekleştirebilme; eğitimin ve okulun amaçlarında öngörülen davranışları (bilgi, beceri, tutum) öğrencilere kazandırma ve öğreteceği konunun uzmanı olma rolüdür. Bu çerçevede öğretmen aşağıda belirtilen rolleri yerine getirmek durumundadır:

- Ders için gerekli olan kitapları, diğer materyalleri hazırlama ve öğrencilerin gelişim süreçleri ve kendi çalışmaları hakkında yöneticilerle konuşma, temizlik ve güvenlik önlemlerini kontrol etmek için okula zamanından önce gelme.
- Sınıfın özelliklerine göre hangi konuları öğreteceğini plânlama.
- Kendi dosyasında düzenli kayıtları tutabilmek ve bu kayıtları güncelleştirme.
- Kendi özel alan bilgisine sahip olma.
- Değişik öğretim teknikleri deneme.
- Öğrencilere uygun olan öğrenme çevresi yaratma.
- Öğrenmeyi zenginleştirme.
- Sınıfı bir araştırma laboratuarı gibi kullanma.
- Sınıfı yönetme.
- Bilgi ve iletişim teknolojilerini başarılı bir şekilde kullanma.
- Program geliştirme çalışmalarına katılma.
- Sınıfta çeşitli etkinlikler ve konularda karar verme.
- Öğrencileri güdüleme.
- Öğrencileri disipline sokma.
- Öğrencilere danışmanlık yapma.
- Öğrencilere rehberlik etme.

Temsilcilik rolü: Öğretmen içinde yer aldığı ve üyesi olduğu öğretmen grubunu ve topluluğunu temsil eden kişidir. Bu bir anlamda meslekî profesyonellik çerçevesinde gerçekleştirdiği rollerdir. Bu çerçevede;

- Yeni öğrenmelere açık olmak,
- Esnek olmak,
- Uygun kıyafet giymek,
- Okul işleyişi ve politikası hakkında bilgili olmak,
- Liderlik rolü almak,
- Kendini geliştirme ile ilgili sorumluluk almak,
- Özel alan bilgisini güncelleştirmek,
- Öğrencilerin öğrenmelerini sağlayacak etkinlikleri kullanmak,
- Öğrenci aileleri ile çocukların gelişim süreçlerini tartışmak,

Öğretmenin göstermesi gereken rollerdir.

Liderlik Rolü: Lider olarak öğretmenlik, öğretmenin öğrencilere öğrenme hevesini kazandırdığı ve önemli konularla nasıl başa çıkacaklarını kavrattığı bir öğretmenlik rolüdür. Bu rolde öğreten, öğrenme-öğretme koşullarını ve atmosferini hazırlamada yüksek etkiye sahiptir. Öğrencilerle içten ilgilenmekte, onlar gibi hissetmeye çalışmaktadırlar. Gözlemlere dayanarak, önemli noktaları saptamakta ve öğrencilerin sonuçlara nasıl gideceğini bulmaktadır. Bu yöntemde öğretme kutsal bir görev olarak görülmekte, bilgiye ve öğrenmeye karşı büyük bir saygı duyulmakta, öğrenmenin anlamı ve büyüklüğü öğrenci tarafından benimsenmektedir. Lider olarak öğretmenlik rolünde iletişim kurmak önemlidir. Öğrencilere anlamları, konunun inceliği, öğrenmenin amaçları ve değeri kavratılmaktadır. Öğrenilenler etkin olarak bu öğretme stratejisinde yer almakta ve öğretmen, elinden geldiğince kontrol sağlamaya ve öğretme işini sistemleştirmeye çalışmaktadır. Ayrıca, sınıfı yöneten ve eğitim-öğretim hedeflerini gerçekleştirmeye çalışan öğretmenden *öğretim liderliği* davranışları da göstermesi beklenmektedir (Can, 2006).

Sosyal Lider Rolü: Kişilerarası ilişkilerin iyi olması bazı değişkenlerle ilişkilidir. Değişkenlerden birisi de sosyal becerilerdir. Sosyal beceriler tüm insanlar için önemli olmasına rağmen bazı meslek mensupları için daha da önemli görülmektedir. Bu mesleklerden birisi de öğretmenliktir. Öğretmenlerden, başkalarıyla etkileşimi mümkün kılacak sosyal açıdan kabul edilebilir aşağıdaki davranışlara sahip olması istenmektedir.

- Öğrenciler ve diğer görevlilerle iyi iletişim geliştirmek.
- Espri anlayışına sahip olmak.
- Takımla iyi ilişkiler kurarak çalışmak.
- Çocukların yanı sıra yetişkinlerle de iyi iletişim kurmak.
- Güç durumları zararsız hâle getirmeyi öğrenmek.

Model Olma Rolü: Model alma, "birlikte yaşanılan ortamlarda belirli kişilerin çeşitli özelliklerinin, davranışlarının diğerlerince örnek alınması" olarak tanımlanmaktadır. Öğretmenler "öğrencilere model olma" rolünü üstlenmiş durumdadırlar. Öğrenciler, öğretmenlerinin giyim şekillerini, konuşmalarını, demokratik ya da katı tutumlarını, sorun çözme yöntemlerini, değerlerini kendilerine örnek alma eğilimindedirler.

Öğretmenlerin, öğrencilerinin birer modeli olduklarını unutmamalarının eğitim amaçlarının gerçekleşmesi ve demokratik değerlerin kazanılmasında önemli bir yeri vardır. Çünkü öğrencilerdeki değişim sadece onlara söylenenler üzerinden değil, uygulamalar ve somutlaşan davranışlar üzerinden gerçekleşmektedir. O nedenle, öğretmenin söyledikleri ve davranışları arasında uyumun bulunması gerekmektedir. Bu uyum, öğrencide öğretmene karşı belirgin bir güvenin oluşmasında ve başarısının artmasında da etkili olmaktadır.

Değişimci/Yenilikçi Rolü: İçinde bulunulan çağ bilgi çağı olarak adlandırılmaktadır. Bu çağa damgasını vuran bilgi, geçmiş yıllara göre çok hızlı artış göstermekte, toplumların sosyal-kültürel, ekonomik ve siyasal yapısını da önemli ölçüde değiştirmektedir. Toplumun dinamiklerinden etkilenen ve toplumun yapısını değiştirme görevini üstlenen eğitim kurumlarında öğretmenler, en önemli stratejik ögeyi oluşturmaktadır. Bu anlamda öğretmenlerden, yeniliklere ve değişimlere en hızlı bir şekilde uyum sağlama ve öğrencileri değişimlere ve yeniliklere karşı pozitif tutum kazandırma bakımından çeşitli rollere sahip olması beklenmektedir. Öğretmenler birer değişim uzmanı olarak görev ve roller üstlenmelidir. Araştırma bulguları, okuldaki bir değişim programının başarılı olmasında öğretmenlerin merkezi bir rolü olduğunu ortaya koymaktadır (Helvacı, 2005).

Bu küresel ortamda öğretmenlerin görevi, çocuklar ve gençleri yaşadıkları ulusun ve toplumun kimliğini korumak ve aynı zamanda sözü edilen küresel dünyaya onları hazırlamak gibi öğretmenlere yeni rol ve sorumluluklar yüklemektedir. Öğretmenlerin bu yükü hakkıyla kaldırabilmeleri için önce kendilerini geliştirmeleri gerekmektedir. Ayrıca karmaşıklaşan yapı içinde ekip hâlinde çalışma ve görev yapmaya hazırlanmalı, çocukların toplum ve gelişmesinden istenen yönlerde kazanımlar almalarını sağlayacak olguları aktarma yeterliliğine de sahip olmalıdırlar. Bunun yanı sıra öğretmenler bilgi sahibi olmak için tek mekân (okul) ve zaman olmadığını bilerek; öğrencilere bilmek, yapmak, var olmak için, birlikte yaşamak gibi becerilerin öğrenim basamaklarını öğretmeli ve hayata geçirmelidirler.

Yargıçlık/Hakemlik Rolü: Öğretmen sınıf ya da okul içinde birçok durum karşısında yargıçlık ve hakemlik rolü üstlenmektedir. Öğretmen, sınıf içinde uyulması gereken bir dizi kuralları uygulamaya koymaktadır. Öğrencilerin bazı kurallara uymadıkları, kuralları ihlal ettikleri ya da sınıf içerisinde istenmeyen davranışlar sergiledikleri görülmektedir. Öğretmen bu ve benzeri durumlarda sınıfı gözleyen, durumları değerlendiren, sınıfın kurallarını işleten ve doğru-yanlış, haklı-haksız gibi kararlar veren konumdadır. Öğretmenin bu rolü, durumlar hakkında yargılarda bulunmayı ve değerlendirmeler yapmayı gerektirmektedir. Bu anlamda, öğretmenin objektif kriterler kullanması ve doğru yargılarda bulunması, adil ve tarafsız olması

gerekmektedir. Bu rollerin yanı sıra, öğretmenlerden sırdaş, arabulucu vb. rolleri de göstermesi beklenmektedir.

Bölümün başında yer alan örnek olayda, öğretmenin yargıçlık ve hakemlik rollerini yerine getiremediği açıkça görülmektedir. Sınıf içinde uyulması gereken kuralların oluşturulmadığı, kuralların ihlal edildiği durumda ya da istenmeyen davranışlar karşısında sınıfı çok iyi gözlemleyemediği, suçlu ve suçsuzu ayırt edemediği ve sağlıklı değerlendirme yapamadığı açıkça görülmektedir. Bu durumun, sınıf içinde diğer öğrencilerin derse ve eğitim-öğretime karşı nasıl bir tutum içine gireceği açıkça ortadadır.

Ana Baba Rolü: Özellikle okulöncesi eğitim ve ilköğretimde öğretmen, ana baba rolünü çoğunlukla oynamak durumundadır. Bu yaş gruplarındaki çocuklar ilgi, şefkat, övgü, nasihat gibi duyuşsal davranışlara istek göstermektedirler. Bu çerçevede öğretmenler, öğrencilerin giyimi, yeme içmesi gibi etkinliklerde yardımcı olmaktadır. Öğretmenlerin bu rolleri gereği gibi yerine getirebilmesi için, sıcak, samimi, şefkat dolu davranışlar göstermeleri önem taşımaktadır.

3.3. Öğretmen Yeterlikleri

Öğretmenlik mesleği, özel ihtisas gerektiren bir uzmanlık mesleğidir. Bu nedenle öğretmenlerin bu mesleği yerine getirebilmeleri için, bilgi, beceri ve tutumlar açısından belirli yeterliklere sahip olmaları gerekmektedir. Yeterlik kavramı, bir işi ya da görevi etkili bir şekilde yerine getirebilmek için sahip olunması gereken özellikleri ifade etmektedir. Kavram, öğretmen açısından değerlendirildiğinde, öğretmenliğin gerektirdiği görev ve sorumlulukları gerçekleştirebilmek için sahip olunması gereken bilgi, anlayış, beceri ve tutumları vurgulanmaktadır.

1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'nun 43. maddesi öğretmenlik mesleğini tanımlarken, aynı zamanda öğretmenlerin genel kültür, alan bilgisi ve meslek bilgisine sahip olmaları gerektiğini vurgulamakta ve öğretmenler için gerekli yeterliklere işaret etmektedir. Aynı kanunun 45. maddesi bu üç alandaki yeterlikleri belirleme yetkisini, Millî Eğitim Bakanlığı'na vermektedir. Bu yönde MEB öğretmen niteliklerindeki değişimleri dikkate alarak, Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü koordinatörlüğünde bir komisyon kurmuş ve öğretmen yeterliklerini belirleme yönünde bir çalışma yapmıştır. Çalışma sonucunda, genel kültür ve özel alanla ilgili yeterliklerin yalnızca genel çerçevesi belirlenirken, eğitme-öğretme (pedagojik formasyon) yeterlikleri 14 ana ve 206 alt yeterlik olarak ayrıntılı bir biçimde ortaya konulmuştur. 12.07. 2002 tarih ve 2741 sayılı makam onayı ile yürürlüğe konulan yeterlikler öğretmenlerin, hizmet öncesi eğitiminde, seçiminde, denetlenmesinde, performanslarının değerlendirilmesinde, kendilerini geliştirmesinde, hizmet içi eğitimlerinde ve öğretmen yetiştirme politikalarının belirlenmesinde, kullanılması amaçlanmaktadır.

Öğretmenlerin yeterlik alanları üç boyutta ele alınmaktadır (MEB, 2002):

1. Genel kültür
2. Özel alan

3. Eğitme-öğretme bilgi ve becerileri (öğretmenlik meslek bilgisi)

Bu derslerin programlardaki ağırlıklarına bakıldığında, özel alan bilgisi dersleri %50-60; Eğitme-öğretme (öğretmenlik meslek bilgisi) dersleri %25-30 ve genel kültür dersleri de %15-20 oranında yer almaktadır (Şişman, 2006).

Yeterlik alanları aşağıda açıklanmaktadır:

Genel Kültür Bilgisi: Öğretmenin, mesleğini verimli ve etkili bir şekilde yerine getirebilmesi için geniş bir dünya görüşüne ve genel kültüre sahip olması beklenmektedir. Diğer bir ifadeyle, öğretmenden beklenen, sadece belirli bir alanda uzmanlık bilgisine sahip olması değil, insan, toplum ve dünyayı ilgilendiren birtakım sorunları görebilmesi ve bunlar için çözüm yolları düşünebilmesidir.

Genel kültür bilgileri alana ilişkin olay ve olguların açıklanmasında, disiplinlerarası ilişkilerin kurulmasında, konunun öğretiminde bütünlük, somutluk, güncellik gibi öğretim ilkelerinin yaşama aktarılmasında eğitim-öğretimin verimliliğinin ayrılmaz bir parçasıdır. Bu amaçla, öğretmen yetiştiren programlarda alan bilgisi ve meslek bilgisi dersleri dışında bazı genel kültür dersleri yer almaktadır. Bunlar arasında bilim tarihi, Türk Eğitim tarihi, felsefeye giriş, psikoloji, sosyoloji, ekonomi, sanat, tarih, temel sağlık bilgisi, sivil savunma, bilim ve teknoloji, İngilizce, Türkçe gibi dersler vardır.

Genel kültür bilgi ve becerileri alanında öğretmenlerin sahip olması gereken yeterlikler şunlardır (MEB, 2002):

1. Olay ve olguları farklı disiplinlerin kavramlarını kullanarak açıklayabilme, tanımlayabilme.
2. Farklı disiplinlere ilişkin bilgilerin konu alanı ile bağlantılarını kurma.
3. Öğretim sürecinde örnekleme, benzetme-ayırt etme,analiz ve sentez yapmada diğer disiplinlerin bilgilerinden yararlanma.
4. Öğretim sürecinde öğrenciyi derse hazırlama, güdüleme.
5. Öğrencileri, genel kültür yaşantılarını geliştirmeye özendirme.

Özel Alan Bilgisi ve Becerisi: Öğretmenin öğretimini sürdüreceği ders alanı hakkında alan bilgisinin olması zorunluluktur. Örneğin, matematik öğretmeninin matematiğe ilişkin alan bilgisine sahip olması yani o alana özgü teorik bilgilerle, beceri ve tutumlarla donanık olması gerekmektedir. Bu amaçla, programda yer alan derslerin bir kısmı da bunu sağlamaya yöneliktir. Öğretmenin meslekî başarısı için öncelikle kendi uzmanlık alanını iyi bilmesi gerekmektedir. Bilinmeyen bir şey öğretilememektedir. Alanını iyi bilen öğretmen, sınıfına girdiğinde kendine güven duymaktadır. Öğrencileri karşısında güç kazanmaktadır.

Öğretmenlikte özel alanlar; okulöncesi, sınıf öğretmenliği, Türkçe, matematik, fen bilgisi, sosyal bilgiler, fizik, kimya, resim iş, elektrik, bilgisayar vb. alanlardır. Özel alan yeterlikleri her bir alan öğretmenliği için ayrı ayrı belirlenmektedir.

Özel alan bilgi ve becerileri boyutunda öğretmenlerin sahip olması gereken yeterlikler şunlardır (MEB, 2002):

1. Temel bilgileri, kavramları, ilkeleri farklı biçimlerde açıklama.

2. Farklı görüş, kuram, öğrenme yolları, araştırma ve inceleme yöntemlerini açıklama.
3. Öğretme kaynaklarını ve öğretim malzemelerini değerlendirme ve seçme.
4. Alanında araştırmalar yaparak bilgi üretme.
5. Öğrencileri alanla ilgili sorular sormaya, düşünceleri farklı açılardan görmeye ve bilgi üretmeye özendirecek programları kullanma ve özendirme.
6. Öğrencinin gerekli bilgi ve becerileri başka alanlarda ilişkilendirmesine olanak verecek disiplinler arası öğretim deneyimleri yaratma.
7. Alana ilişkin sorunları tanıma, çözüm yolları arama, uygun çözüm yolunu seçme, uygulama ve değerlendirme.

Eğitme-Öğretme (Öğretmenlik Meslek Bilgisi) Bilgi ve Becerileri: Öğretmenin alan bilgisi itibariyle çok başarılı olması, etkili bir öğretmenlik için yeterli bir durum değildir. Öğretmen, alanındaki bilgileri, becerileri nasıl öğretebileceğini, öğrencilerin hangi durum ve koşullar karşısında daha iyi öğrenebileceğini de bilmelidir. Öğrencilerin, eğitim-öğretim sürecinde mutlu oldukları, heyecan yaşadıkları, sürekli geliştiklerini hissettikleri sınıf ortamları yaratmak büyük ölçüde öğretmenin eğitme-öğretme yeterlikleri ile ilgilidir.

Eğitme-öğretme yeterliklerine sahip bir öğretmenden genel anlamda, öğretimi planlarken, yürütürken öğrencinin ihtiyaçlarını ve onun bireysel farklılıklarını dikkate alması, öğretim sürecinde öğrencileri sürece katması, öğrenciyi merkeze alması, uygun öğretim stratejileri, yöntem ve teknikleri kullanması, öğrencilerin davranışlarını uygun yöntem ve araçlarla ölçmesi ve değerlendirmesi, öğretim materyalleri hazırlaması, öğretim teknolojilerini kullanması, sınıfı etkili bir şekilde yönetmesi beklenmektedir. Bu bağlamda, eğitim fakülteleri programlarında; eğitim psikolojisi, sınıf yönetimi, öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme, ölçme ve değerlendirme, öğretim ilke ve yöntemleri, okul deneyimi vb. gibi dersler yer almaktadır.

Eğitme-Öğretme Yeterlikleri Millî Eğitim Bakanlığı'nca aşağıdaki başlıklar altında belirlenmiştir (MEB, 2002):

a. Öğrenciyi Tanıma

1. Fiziksel özelliklerini tanıma,
2. Sosyo-ekonomik özelliklerini tanıma,
3. Grup ilişkilerini tanıma,
4. Zihinsel özelliklerini tanıma,
5. Duygusal özelliklerini tanıma,
6. Psikomotor özelliklerini tanıma,
7. Hazır bulunuşluk düzeyini belirleme,

8. Öğrenme stillerini tanıma,
9. İlgi ve yeteneklerini gözleme,
10. Öğrenciyi tanımada ilgililerle iş birliği yapma.

b. Öğretimi Planlama

1. Amacı belirleme,
2. İçeriği belirleme,
3. Etkinliği belirleme,
4. Materyali belirleme,
5. Ortamı belirleme,
6. Ölçme ve değerlendirme araçlarını belirleme,
7. Yıllık plan yapma,
8. Ünite planı yapma,
9. Ders planı yapma,
10. Gezi, gözlem, deney planı yapma.

c. Materyal Geliştirme

1. Etkinlik, görev, iş ve deney yaprağı hazırlama,
2. Bilgi yaprağı hazırlama,
3. İşlem yaprağı hazırlama,
4. Tepegöz saydamı hazırlama,
5. Slayt hazırlama,
6. Ödev kağıdı hazırlama,
7. Paspartu / kupür hazırlama,
8. Elde şema, sekil ve grafik hazırlama,
9. Pano, afiş, sergi hazırlama,
10. Zaman şeridi hazırlama,
11. Model hazırlama,
12. Materyal uyarlama,
13. Öğrenciye materyal hazırlatma,
14. Bilgisayar ekranı hazırlama,
15. Ses kaseti hazırlama,
16. Video kaseti hazırlama,
17. Materyali arşivleme,

18. Materyal karteksi tutma,
19. Koleksiyon hazırlama,
20. Döner levha hazırlama,

d. Öğretim Yapma

1. Öğrencinin ilgi ve dikkatini çekme,
2. Önceden öğrenilenlerle konu arasında bağ kurma,
3. Öğrencinin gereksinimi ile konu arasında bağ kurma,
4. Öğrenciye amaçlara ulaşma yollarını bildirme,
5. Öğrenciye dersin amacını bildirme,
6. Gezi-gözlem yoluyla öğretim yapma,
7. Öğrencileri öğretim etkinliğine katma,
8. Alan uzmanlarına bilgi sundurma,
9. Dersi özetleme,
10. Dersi değerlendirme,
11. Öğrenme eksiklerini ve yanlışlarını giderme,
12. Öğrencileri bir sonraki derse hazırlama,
13. Ödev verme,
14. Düz anlatımla öğretim yapma,
15. Buluş yoluyla öğretim yapma,
16. Problem çözme yöntemiyle öğretim yapma,
17. Soru-cevap yöntemiyle öğretim yapma,
18. Tartışma yoluyla öğretim yapma,
19. Gösteri yoluyla öğretim yapma,
20. Rol oynama yoluyla öğretim yapma,
21. Oyunla öğretim yapma,
22. Beyin fırtınası ile öğretim yapma,
23. Bire bir öğretim yapma,
24. Proje yöntemi ile öğretim yapma,
25. Deneysel öğretim yapma,
26. Takımla (ekiple) öğretim yapma,
27. Örnek olayla öğretim yapma,
28. Yazı tahtası ile öğretim yapma,
29. Modellerle öğretim yapma,

30. Benzeşim yöntemi ile öğretim yapma,
31. Projeksiyonla öğretim yapma,
32. Video ile öğretim yapma,
33. Bilgisayar ile öğretim yapma,
34. Şema, şekil, grafik gibi görsel materyalle öğretim yapma,
35. Basılı materyal ile öğretim yapma.

e. Öğretimi Yönetme

Öğretimi yönetme, ayrı bir alan olarak tanımlanmıştır. Bu, sınıf içi etkinlikleri yönetme olarak algılanabilir. Bu yeterlik alanında şunlar yer almaktadır:

1. Öğrencilerin kendilerini ifade edebilecekleri bir ortamı oluşturma,
2. Uygulanacak kuralları belirleme,
3. Olumlu ve olumsuz davranışları belirleme,
4. Öğrencileri olumlu davranış yönünde gudüleme,
5. Olumsuz davranışları doğuran durumları iyileştirme,
6. Pekiştirme ve caydırma menüsü hazırlama,
7. Olumlu davranışı pekiştirme,
8. Olumsuz davranışı düzeltme,
9. Öğretim ortamını düzenleme,
10. Zamanı yönetme,
11. Öğretim hızını öğrenciye göre ayarlama,
12. İletişim düzenini kurma,
13. Ögrenci devamını kontrol etme,
14. Öğrencileri birbirine kaynaştırma ve belirli amaçlar yönünde güdüleme,
15. Öğrenci ve öğrenci gruplarının sorunlarının çözümüne yardımcı olma,
16. Öğrencilerin önderlik (liderlik) özelliklerini geliştirme,
17. Öğrenci deneyimlerini yönetme,
18. Öğretim ortamı ile ilgili güvenlik önlemlerini alma,
19. Öğrenciye ilk yardım yapma,
20. Toplantıları yönetme,
21. Okul etkinliklerine sınıfı katma olarak gruplandırılmıştır.

f. Başarıyı Ölçme ve Değerlendirme

1. Amaca uygun ölçme ve değerlendirme yöntemini belirleme,

2. Öğrencinin performans ölçülerini belirleme,
3. Yazılı yoklama yapma,
4. Sözlü yoklama yapma,
5. Doğru-yanlış türü test yapma,
6. Eşleştirme türü test yapma,
7. Tamamlama türü test yapma,
8. Çoktan seçmeli test yapma,
9. Hazırladığı ölçme araçlarının geçerlik ve güvenirliğini saptama,
10. Ödev ve proje değerlendirme,
11. Öğrenci çalışma dosyasını değerlendirme,
12. Değerlendirme sonuçlarını okul yönetimine bildirme,
13. Öğrenci velisine geribildirim sağlama,
14. Mutlak değerlendirme yapma,
15. Bağıl değerlendirme yapma,
16. Öğrencinin değerlendirme sürecine katılımını sağlama,
17. Kendi öğretiminin etkililiğini belirleme,
18. Öğrencinin kendini değerlendirmesine yardımcı olma,
19. Öğrenciye geribildirim sağlama,
20. İş-performans testi yapma,
21. Tutum ölçme.

g. Rehberlik Yapma

1. Öğrencilere rol modelliği yapma,
2. Öğrencileri dinleme, kendilerini ifade etmelerine yardımcı olma,
3. Öğrencilere öğrenme ve çalışma alışkanlıkları konusunda rehberlik yapma,
4. Öğrencilerin derslerdeki başarıları konusunda rehberlik yapma,
5. Öğrencileri ilgi ve yetenekleri konusunda yönlendirme,
6. Öğrencilerin meslekleri tanımalarına ve seçmelerine yardımcı olma,
7. Öğrencilerin sonraki eğitimleri ile ilgili kararlarına yardımcı olma,
8. Öğrencilerin genel nitelikli psikolojik sorunlarını çözmede yardımcı olma,
9. Öğrencilere sağlık sorunlarını çözmede yardımcı olma,
10. Öğrencilerin uyum sorunlarını çözmede yardımcı olma,
11. Öğrencilere insan ilişkileri konusunda yardımcı olma,

12. Öğrencilerin ekonomik-sosyal programlardan yararlanmaları için yardımcı olma,
13. Öğrencilerin bireysel gelişimlerini izleme,
14. Öğrencilerin sonuçlarını çözmede yardımcı olma,
15. Disiplin kurallarına uymada yardımcı olma,
16. Disiplin sorunlarıyla mücadele etme,
17. Öğrencilerin madde bağımlılığı sorunlarını çözmede yardımcı olma;
18. Öğrencilerin okul karar sürecine katılımını desteklemek,
19. Öğrenci örgütlerinin yönetimine danışmanlık yapma,
20. Anne velilere ve öğrencilerine rehberlik yapma.

h. Temel Becerileri Geliştirme

1. Öğrencilere, okuma becerilerini geliştirmede yardımcı olma,
2. Öğrencilere, yazılı iletişim becerilerini geliştirmede yardımcı olma,
3. Öğrencilere, sözlü iletişim becerilerini geliştirmede yardımcı olma,
4. Öğrencilere, matematik becerilerini geliştirmede yardımcı olma,
5. Öğrencilere, öz bakım becerilerini geliştirmede yardımcı olma,
6. Öğrencilere, fiziksel ve el becerilerini geliştirmede yardımcı olma,
7. Öğrencilere toplumsal yaşama uyum sağlama becerilerini geliştirmede yardımcı olma,
8. Öğrencilere, görselleri okuma becerilerini geliştirmede yardımcı olma,
9. Öğrencilere, sanatsal becerilerini geliştirmede yardımcı olma,
10. Öğrencilere, estetik yargılarını, becerilerini geliştirmede yardımcı olma,
11. Öğrencilere, teknolojik okuryazarlık becerilerini geliştirmede yardımcı olma,
12. Öğrencilere, eleştirel becerilerini geliştirmede yardımcı olma,
13. Öğrencilere, kendi kendine öğrenme becerilerini geliştirmede yardımcı olma.

Özel Eğitime Gereksinim Duyan Öğrencilere (ÖEGD) Hizmet Etme

1. ÖEGD Hizmet için kendini hazırlama,
2. ÖEGD öğrencileri belirleme; bu ciddi bir iş ve öğretmenden beklemek haksızlık olur.
3. ÖEGD öğrencilerle iletişim becerilerini geliştirme,
4. ÖEGD öğrenciler için uygun öğretim malzemeleri planlama,
5. ÖEGD öğrenciler için uygun öğretim malzemeleri sağlama,

6. ÖEGD öğrenciler için öğrenme ortamını yeniden düzenleme,
7. ÖEGD öğrencilere uygun öğretim teknikleri uygulama,
8. ÖEGD öğrencilerin gelişimini izleme ve değerlendirme,
9. ÖEGD öğrencilerin sınıf arkadaşlarınca benimsenmesini özendirme,
10. ÖEGD öğrencilerin meslekî geleceklerini planlama becerilerini geliştirmelerine yardım etme,
11. ÖEGD öğrencilerin kişisel ve toplumsal sorunları konusunda rehberlik yapma.

i. Yetişkinleri Eğitme

1. Kendisini yetişkinlerle birlikte çalışmaya hazırlama,
2. Yetişkin eğitim gereksinimlerini belirleme,
3. Bireysel eğitim gereksinimlerini belirleme,
4. Yetişkin eğitimi programlarını tanıtma,
5. Yetişkinler için öğretimi planlama,
6. Yetişkinler için etkin (aktif) öğrenme ortamını oluşturma,
7. Eğitim sürecini yönetme,
8. Yetişkin performansını değerlendirme.

j. Ders Dışı Etkinliklerde Bulunma

1. Eğitsel kol etkinliklerine rehberlik etme,
2. Okul ve zümre kurullarına katılma,
3. Öğrenci velileri ile görüşme yapma,
4. Okul aile birliği - veli toplantılarına katılma,
5. Öğrenci hakkında meslektaşları ile iş birliği yapma,
6. Satın alma ve benzeri komisyonlara katılma,
7. Bayrak törenini yönetme,
8. Ders dışı etkinlikleri düzenleme,
9. İlgi alanına göre kurs ve seminerler diizenleme,
10. Okulda nöbet tutma.

k. Kendini Geliştirme

1. Meslekî Yayınları izleme.
2. Bilimsel etkinliklere (kurs, seminer, sempozyum, kongre vb.) katılma.
3. Eğitim-öğretim mevzuatını izleme.

4. Deneyimlerini başkalarıyla paylaşma.
5. Yönetici ve müfettişlerle meslekî gelişim konusunda iş birliği yapma.
6. Meslekî kuruluşlara aktif olarak katılma.
7. Mesleği dışında toplumsal ve kültürel etkinliklere katılma.
8. Öğrencilerden kendi performansı ile ilgili geribildirim alma.
9. Meslektaşlarından kendi performansı ile ilgili geribildirim alma.

l. Okulu Geliştirme

1. Okuldaki fiziksel kaynakları verimli kullanma.
2. Okul-çevre etkileşimini sağlamada yönetime yardımcı olma.
3. Öğretmen adaylarına uygulama öğretmenliği yapma.
4. Aday öğretmenlere rehberlik yapma.
5. Mezunları izleme çalışmalarına katılma.
6. Okulun programları hakkında geri bildirim sağlama.
7. Okul büro yönetim hizmetlerine yardımcı olma.
8. Okul iş yeri koordinatörlüğü yapma.
9. Fon/kaynak yaratma.
10. Yönetimle iş birliği yapma,
11. Okul sistemiyle ilgili sorunların çözümüne katılma.

m. Okul-Çevre İlişkilerini Geliştirme

1. Okulun çevresini tanıma,
2. Okulu çevreye tanıtma,
3. Meslek kuruluşlarıyla iş birliği yapma,
4. Okul aile iş birliğine katkıda bulunma,
5. Toplumsal gelişmeye önderlik etme.

Özet

Açık ve sosyal sistem özelliği gösteren eğitim örgütü olarak okulun, çağın gerektirdiği niteliklere uygun öğrenci (ürün) yetiştirilmesinde, sistemin işleyen (üretime dönüştüren) girdisi olan öğretmenin, eğitim sistemi için stratejik bir önemi bulunmaktadır.

İçinde bulunulan çağ bilgi çağıdır. Bilginin geçmiş yıllara göre çok hızlı artış göstermesi toplumu her yönden (ekonomik, sosyo-kültürel, siyasal) etkilemekte, çağın gereklerini yerine getirecek insan yetiştirme görevini üstlenen öğretmenlerin de görev, rol ve yeterlikleri önemli ölçüde değişmektedir.

Günümüzde meydana gelen önemli gelişmeler, eğitim kurumlarının amaçlarını, yapısını değiştirmektedir. Bu paralelde öğretmen, bilgiyi aktaran ve öğreten rolünden, öğrencilerin bilgiye ulaşmasını, bilgiyi kendilerinin yapılandırmasını sağlayan ve yaşam boyu öğrenen öğretmen rollerini üstlenmeye doğru bir oluşum içinde olmalıdır.

Konu ile ilgili kaynaklarda öğretmen rolleri ile ilgili farklı gruplama ve tanımlar yer almaktadır. Bazılarında öğretmen rolleri, sınıf içi ve sınıf dışı olmak üzere iki grupta toplanırken; sınıf içi, sınıf dışı ve okul dışı olmak üzere de gruplamalar yapıldığı görülmektedir. Öğretmenin asıl rolünün sınıf içi öğrenmeleri gerçekleştirmek olarak bilinse de, bununla beraber, temsilcilik, liderlik, model olma, değişimci/yenilikçi, yargıç, hakem, disipline etme, rehberlik etme vb. gibi önemli roller de göstermesi beklenmektedir.

Öğretmenlerden beklenen görev ve rollerin etkili bir şekilde gerçekleştirilmesi öğretmenin belirlenen yeterlik alanları çerçevesinde iyi yetişmesiyle mümkündür. Öğretmenlerin eğitimi, *genel kültür, özel alan bilgisi ve eğitme-öğretme(öğretmenlik meslek bilgisi)* olmak üzere üç genel yeterlik alanı kapsamında, eğitim fakültelerinde çeşitli eğitim-öğretim programları ile gerçekleştirilmektedir.

KAYNAKÇA

Balcı, A. (2001). **Etkili Okul ve Okul Geliştirme.** Ankara: PEGEM A Yayıncılık.

Balcı, A. ve Pehlivan Aydın, İ. (2001). **Anadolu Öğretmen Lisesi için Eğitim Yönetimi.** Ankara: M.E.B. Yayınları.

Başaran, İ.E. (2000). **Eğitim Yönetimi. Nitelikli Okul.** Ankara: Umut Yayın Dağıtım.

Bursalıoğlu, Z. (1994). **Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış.** Ankara: PEGEM Yayınları.

Bursalıoğlu, Z. (2000). **Eğitimde Yönetimi Anlamak Sistemi Çözümlemek.** Ankara: Pegem A Yayınları.

Can, N. (2006). **Öğretmen Liderliğinin Geliştirilmesinde Müdürün Rol Ve Stratejileri.** Erciyes Üniversitesi *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Sayı : 21 Yıl : 2006/2 (349-363 s.)*

Celep, C. (2004). **Meslek Olarak Öğretmenlik.** Ankara: Anı Yayıncılık.

Cummings, T.G ve Worley, C.G. (1997). **Organization Development and Cgange.** Sauth Western College Publishing. Cincinati, Ohio.

Çeliköz, N. (2006). **Bir Meslek Olarak Öğretmenlik.** Eğitim Bilimine Giriş. Edit: Çağatay Özdemir. Ankara: Ekinoks Eğitim Danışmanlık Hiz.

Duman, T. (1991). **Türkiye'de OrtaÖğretime Öğretmen Yetiştirme (Tarihi Gelişimi)** Ankara, MEB, 1991, s.1.

Fidan, N. ve Erden, M. (1994). **Eğitim Bilimine Giriş.** Ankara: Repa Eğitim Yayınları.

Güven, İ. (2001). **Öğretmen Yetiştirmenin Uluslararası Boyutu (UNESCO 45. Uluslararası Eğitim Kongresi).** Millî Eğitim Dergisi. Sayı:150, Mart, Nisan, Mayıs.

Hanna, D. (1998). "The organization as an Open System". Organizational Effectiveness and İmprovement in Education. Open Universty Presss.

Hanson, E.M. (1996). **Educational Administration and organizational Behavior.** ABD Electronic Publishing Services Inc.

Helvacı. M. A. (2004). **Bir Sistem Olarak Okul.** İlk Günden Başöğretmenliğe. Editör: Şule Erçetin, Ankara: Asıl Yayınları.

Helvacı, M. A. (2005). **Eğitim Örgütlerinde Değişim Yönetimi.** Ankara: Nobel Yayınları

Koontz, H. ve O'dennel, C. (1972). **Prıncıples of Management: An Analysis of Managerial Functions.** Mc Graw-Hill Kogakusha.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2002). **Öğretmen Yeterlikleri.** Ankara: Millî Eğitim Basımevi. Owens, R.G. (1998). **Organizational Behavior in Education.** Prentice- Hall, Inc.

Sünbül, M. (2003). **Bir Meslek Olarak Öğretmenlik.** Öğretmenlik Mesleğine Giriş. **Edit**. Özcan Demirel ve Zeki Kaya. Ankara: PEGEM A Yayınları.

Şişman, M. (2006). **Eğitim Bilimine Giriş.** Ankara: PEGEM A Yayınları.

Yüksel, G. (2001). *Öğretmenlerin Sahip Olmaları Gereken Davranış Olarak Sosyal Beceri.* ***Ankara: Millî Eğitim Dergisi. Sayı:150, Mart, Nisan, Mayıs.***

ÖĞRETMENLİK MESLEĞİNİN ÖZELLİKLERİ

Doç. Dr. M. Akif HELVACI*

1. GİRİŞ

1980'den başlayarak dünyanın pek çok ülkesinde eğitimin birçok alanında temel yenileşme ve reform çalışmaları olduğuna tanık olunmaktadır. Bu girişimlerden bazıları ülkelerin kendilerine özgü iç koşullarından kaynaklanırken, pek çoğunun da bilgi toplumu, küreselleşme, ortak pazarlar gibi yeni oluşumların yanı sıra eğitim alanında yeni kuram, kavram ve uygulamalardan güç aldığını görmek mümkündür.

Bilim ve teknoloji alanındaki hızlı gelişmeler, toplumların eğitilmiş insan gücüne olan ihtiyacını ön plana çıkarmış, nitelikli insan gücü, bütün dünya ülkelerinin eğitim politikalarının en önemli ve vazgeçilmez konusu haline gelmiştir. Dünya bilgi toplumuna yönelirken gelişmiş ülkelerin birçoğu eğitim sektörünün yapısını ve öğretmenlik mesleğinin nitelik ve statülerini gündemde ön plana almıştır. Bilgi toplumuna doğru hızla ilerleyen bir toplumda eğitimin ve bu kesimdeki personelin toplum kalkınmasında yeri ve önemi ön plana çıkmış bulunmaktadır.

Eğitim sisteminin en önemli unsurunu meydana getiren öğretmen, çağın gerektirdiği nitelikte insan gücünün yetiştirilmesinde çok önemli role sahiptir. Eğitim sisteminin amacına ulaşmasında, öğretmenin görev, rol ve sorumluluklarını en iyi şekilde yerine getirmesinin temelinde önemli ölçüde toplumda öğretmenliğe verilen değerin yattığı da bir gerçektir.

Türkiye Cumhuriyeti'nin kurucusu Büyük Önder Atatürk 24 Kasım 1928'de kendisine başöğretmenlik ünvanı verildiğinde, **"Bana rütbelerin en yücesi verilmiş bulunuyor."** beyanatını vererek öğretmenliğe verdiği önemi açık bir dille ifade etmiştir.

Öğretmenlerin, toplumun beklentilerine cevap verebilecek, eğitimin kalitesini istenilen düzeyde gerçekleştirebilecek yeterliğe sahip olması, onların bir meslek elemanı olarak çeşitli boyutlarda incelenmesini ve tanıtılmasını gerekli kılmaktadır. Bu bölümde öğretmenlik mesleğinin temel özellikleri, Türkiye'de öğretmenliğin meslekleşmesi, öğretmenliğin meslekî sosyalleşmesi ve Atatürk'ün öğretmenliğe verdiği değer, konuları tartışılmaktadır.

* Uşak Üniversitesi Eğitim Fakültesi Öğretim Üyesi

2. ÖĞRETMENLİK MESLEĞİ VE ÖZELLİKLERİ

Yüzyıllardır, "öğretmenlik bir meslek midir", "öğretmenlik bir sanat mıdır? yoksa sanat yönü de olan, bilimsel temellere dayalı bir davranış değiştirme mühendisliği midir? gibi sorulara cevap aranmaya çalışılmıştır.

"Öğretmenin kim olduğu; etkili öğretmenin hangi özelliklere sahip olması; hizmet öncesinde ve hizmet içinde nasıl yetiştirilmesi gerektiğine ilişkin gerek Türkçe, gerekse İngilizce alan yazında binlerce araştırma bulmak mümkündür (Senemoğlu, 2001).

Öğretim işinin bir uğraş alanı olarak ortaya çıkmasıyla öğretmenlik mesleğinin doğduğu ve çok eskilere dayanan bir geçmişi olduğu söylenebilir. Öğretmenliğin çok eski bir meslek olmasına rağmen bir meslek olarak kabul görmesinin oldukça yeni olduğu alan yazında vurgulanmaktadır (Özden, 2004).

Genel olarak öğretim, öğrenmenin gerçekleşmesi ve bireyde istenen davranışların gelişmesi için uygulanan süreçlerin tümüdür. Bu süreçleri gerçekleştiren kişiye ise öğretmen denmektedir. Diğer bir ifadeyle, öğretmeni, belli konuları, belli bir gruba ya da kişiye öğreten ve davranışlarıyla öğrenen gruba örnek oluşturan kişidir diye tanımlamak mümkündür. Son yıllarda, öğretmenlik, sanat yönü de olan, eğitim bilimleri bulgularına dayalı olarak gelişen bir davranış değiştirme mühendisliği olarak kabul görmektedir. Bu anlamda öğretmenin birinci derece de sorumlu olduğu husus eğitim yaşantılarını düzenlemek ve düzenlenen çevrede, eğitim durumunda örnek oluşturacak biçimde yer almaktır. Bu iki görev, öğretmeni hem bir bilim insanı hem de bir sanatkar gibi davranmaya yöneltmektedir (Bilen, 1986; Senemoğlu, 2001).

Öğretmenler günümüzde değişimle en fazla karşı karşıya kalan meslek gruplarından birisidir. Öğretmenlerin görev ve sorumluluklarını tam anlamıyla yerine getirebilmeleri için öncelikle kendilerini geliştirmeleri gerekmektedir. Çağımızda ki hızlı değişiklikler öğretmenlerin görevlerinde de önemli değişiklik ve gelişmelere yol açmaktadır (Helvacı, 2005).

Meslek, "bir kimsenin geçimini sağlamak için yaptığı sürekli iş, sürekli uğraş" anlamı taşımaktadır (TDK, 1012). Buna göre öğretmenlik mesleği denilince, öğretmenin geçimini sağlamak için yaptığı sürekli öğretme işi veya sürekli öğretme görevi anlaşılmaktadır.

Bir yaşamsal etkinlik olgusu olan meslek, toplumsal, kültürel ve ekonomik yapının ve teknolojinin gerektirdiği bir iş bölümü sonucu ortaya çıkmaktadır. Meslekler, genellikle gelişmemiş toplumlarda göreneksel olarak babadan oğula, az gelişmiş toplumlarda usta çırak ilişkisiyle öğrenilmekte, gelişmiş toplumlarda örgün eğitimle edinilmektedir. Çağdaş toplumlarda ise belirli diploma gerektiren profesyonel bir uğraş niteliği kazanmaktadır. Bu olgu diğer çoğu meslekler gibi öğretmenlik mesleği için de geçerlidir.

2.1. Meslekleşme Ölçütleri

Tüm dünyada meslek olarak kabul edilen işlerin meslekleşmesinin birtakım ölçütleri ortaya konulmuştur. Türkiye'de öğretmenliğin meslekleşmesini sağlayan başlıca koşullar şunlardır (Celep, 2004; Yaşaroğlu, 2005; Gündüz, 2004):

1. *Örgün meslekî eğitimden geçme/ uzmanlık bilgisine sahip olma:* Bir uğraş alanının meslek sayılabilmesi için o işi yapan kişinin özel bilgi ve becerilere sahip olması gerekmektedir. Bu bağlamda, sahip olunması gereken bilgi ve beceri için bireyin belli bir eğitim programı kapsamında öğrenimden geçmiş olması gerekmektedir. Meslek ya da uzmanlık bilgi ve becerisi örgün eğitim kurumlarında verilmektedir. Öğretmen mesleği ile ilgili bilgi ve becerilere sahip olmak için, öğretmenlik bilgisi, alan bilgisi ve genel kültür bilgisi alabileceği bir öğrenim yaşantısı geçirmektedir. Günümüzde öğretmenler, eğitim fakültelerinde lisans ve bazı alanlarda lisans üstü düzeylerde verilen bir eğitimle yetiştirilmektedirler.
2. *Mesleksel kültüre sahip olma:* Meslekî kültür, üyelerin paylaştığı duyguları, normları, etkileşimleri, etkinlikleri, beklentileri, gizli sayıtlıları, inançları, tutumları ve değerleri içermektedir.
3. *Mesleğe girişte belirli bir seçim ve denetimden geçme:* Mesleğe girişte denetim, büyük ölçüde sertifika, diploma vb belgelerle gerçekleştirilmektedir. Denetimi, hem meslek örgütü hem de devlet gerçekleştirmektedir. En yaygın denetim ölçütü, meslekle ilgili eğitim aldığını ortaya koyan ilgili eğitim kurumlarınca verilen diplomadır. Ülkemizde öğretmenlik mesleğine giriş denetimi Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yapılmaktadır. En çok denetlenmesi gereken, millî bir nitelik taşıması nedeniyle öğretmenlik olmaktadır. Günümüzde öğretmenlik mesleğine girişte uygulanan sınav (KPSS), mezun öğretmen adayları arasından en nitelikli olanlarını seçmeye çalışan eleyici bir sınavdır.
4. *Toplumca ve devletçe meslek olarak tanınma ve kabul görme:* Bir uğraş alanının meslek sayılabilmesi için toplumca meslek olarak kabul edilmesi gerekmektedir. Toplum tarafından meslek olarak kabul edilme, mesleğin hizmet alanının toplumca bilinmesi ve hizmetin o meslek elemanından karşılanmasının önemsenmesidir. İnsanların hak-hukuk sorunları karşısında başka meslek elemanlarına değil de avukatlara, eğitim için de öğretmenlere başvurması örnek olarak verilebilir.
5. *Mesleğin gerektirdiği temel değerler ya da meslek etik kurallarına sahip olma:* Meslek sahibi bireylerin birtakım değerlere sahip olması gerekmektedir. Bu değerlerin ahlâkî boyutunu da kapsayan etik değerlerdir. Meslekî etik kavramı, bütün meslekî uğraşıların iyi ve doğruya yönlendirilmesi konusunda ilkeler koyan, meslek üyelerinin kişisel arzularını sınırlayan, belli bir çizginin dışına çıkmalarını önlemeye çalışan, meslekî idealleri geliştiren ve ilkesiz üyeleri meslekten dışlayan bir ilkeler dizgesi olarak tanımlanabilmektedir. Öğretmenlik mesleğinin etik ilkelerinden bazıları şunlardır (Aydın, 2003):

   a) Profesyonellik: Öğretmenin işinde profesyonel olması gerekmektedir. Öğretmenin profesyonel davranışlarına şu örnekler verilebilir: Görevle ilgili

bilgi, beceri ve tutumları eksiksiz kazanmış olmak; hizmeti zamanında ve kusursuz sunmak; hizmette kaliteyi sağlamak; görevini yerine getirirken kişisel yeteneklerini sürekli olarak geliştirmek.

b) Hizmette sorumluluk: Bir öğretmenin standart ders programı içinde gerçekleştirdiği etkinlikler "sorumlu olma" kapsamındadır. Bunları yapmadığı takdirde hesap vermek durumundadır.

c) Adalet: Öğretmen, her türlü eyleminde adil olmak ve öğrenciler arasındaki ilişkilerde de adaleti sağlamak sorumluluğuna sahiptir. Öğrencilere söz hakkının adil olarak paylaştırılmasından başlayıp, sınıf içi ve dışı etkinliklere katılıma kadar uzayan her türlü etkinlikte adaletin sağlanması son derece önemlidir.

d) Eşitlik: Eşitlik, yararların, sıkıntıların, hizmetlerin dağıtılmasında uygulanacak sınırların belirlenmesini içermektedir. Öğretmen sınıfındaki bütün öğrencilere eşit davranmalıdır. Öğretmenler, günümüzde sıkça görülen başarılı öğrencilerle daha çok ilgilenme, daha fazla zaman ayırma gibi davranışlarda bulunmaktadır. Öğrencilerin velilerinin meslekleri de bir başka eşitsiz davranış nedenidir.

e) Sağlıklı ve güvenli bir ortamın sağlanması: Bir öğrencinin en temel haklarından biri, sağlıklı ve güvenli bir okul-sınıf ortamında bulunmaktır. Bu nedenle öğretmenlerin en temel etik sorunlarından biri de sınıf ortamında düzen ve disiplini sağlayarak, öğrenci sağlığını ve güvenliğini tehdit edecek her türlü unsurun ortadan kaldırılmasını sağlamaktır.

f) Yolsuzluk yapmamak: En genel anlamıyla yolsuzluk, bir çıkar karşılığında kamu yetkilerinin yasa dışı kullanımı olarak tanımlanmaktadır. Burada sağlanması amaçlanan kazançlar maddî kazançlar olabileceği gibi parasal olmayan özel amaçlara yönelik de olabilmektedir. Öğretmenlik mesleğini, kişisel çıkar sağlamak için araç olarak kullanmamak, en temel etik ilkelerden biri olarak görülmelidir. Bunun nedeni öğrencinin kendini koruyamayacak bir konumda olması ve öğretmenle öğrenci arasında bir otorite ilişkisinin bulunmasıdır.

g) Dürüstlük-doğruluk ve güven: Etik davranış, başkaları ile ilişkilerde dürüst olmayı ve içtenliği gerektirmektedir. İçten ve dürüst davranmayan öğretmenler, ilişkilerde kendi sonlarını hazırlamakta ve güven ortadan kalkmaktadır. Oysa güven ilişkilerin temel unsurudur.

h) Tarafsızlık: Tarafsızlık ve nesnellik, insanın bireyleri ya da nesneleri oldukları gibi görebilmesi ve bu görüntüyü bireyin kendi istek ve korkuları ile oluşturduğu görüntüden ayırabilmesidir. Öğretmenin tarafsızlığı, meslekî etik açısından son derece önemlidir. Diğer mesleklerden farklı olarak eğitim, kişisel değer, inanç ve tutumların da kolayca işin içine girmesi riskini taşımaktadır. Öğretmen öğretmekle görevli olduğu resmî programın yanı sıra kendi kişisel değerlerini yansıtan "gizli programı" da uygulamaktadır. Bu nedenle öğretmen bu tür yanlı ve tek taraflı gizli programları uygulamaktan

özenle kaçınmalıdır. Özellikle dinsel ve politik inançlar, bu gizli programların öğrencilere aktarılmasına ve öğretimin tarafsızlığının bozulmasına yol açan unsurlar olabilmektedir.

ı) Saygı: Saygı, birçok kişinin bildiği ve beklediği gibi korkmak, çekinmek değildir. Saygılı olmak, bir insanı olduğu gibi görebilme yetisini ve onu özgün bireyselliği içinde fark edebilmeyi anlatmaktadır. Bu bağlamda, öğretmenin her şeyden önce insanın değerine ve bütünlüğüne saygı duyması gerekmektedir. Bu anlamda öncelikle öğrencinin varlığını ve bütünlüğüne saygı gösterilmesi gerekmektedir. Öğrencilerin dayak, şiddet, hakaret, isim takma, belli özelliklerinden dolayı aşağılanma gibi öğretmen davranışlarına maruz kalması etik açıdan son derece yanlıştır. Öğrenci saygı gösterilerek saygı duymasını öğrenecektir ve bunu yapacak kişi ise öğretmendir.

i) Kaynakların etkili kullanımı: Kurumsal ve kamusal kaynakların etkili kullanımı öğretmenlerden beklenen bir başka önemli etik davranıştır. En kıt ve değerli kaynak zamandır. Bu açıdan "öğretim zamanının" etkili kullanımı öğrencilerin yararını en üst düzeye çıkaracaktır. Derse geç girmek, erken ayrılmak, ders süresince zamanı iyi kullanmamak, kişisel işlerini eğitim-öğretim ortamında yapmak, derse hazırlıksız girmek, eğitsel değeri olmayan konuşmalarla zamanı tüketmek, öğretim zamanının etkili kullanılmadığının göstergesidir.

Etik değerlerin ve yasal kuralların kabulü aslında öğretmen andının edilmesi ile başlamıştır. Bu and, meslek olmanın önemli ölçütlerinden birisi olarak değerlendirilmektedir. Tüm memurlar gibi, öğretmenlerin de ettiği yemin (and) aşağıdaki gibidir (Resmî Gazete, 1992):

ÖĞRETMEN ANDI

"TÜRKİYE CUMHURİYETİ ANAYASASINA, ATATÜRK İNKILÂP VE İLKELERİNE, ANAYASA'DA İFADESİNİ BULAN TÜRK MİLLİYETÇİLİĞİNE SADAKATLE BAĞLI KALACAĞIMA; TÜRKİYE CUMHURİYETİ KANUNLARINI TARAFSIZ VE EŞİTLİK İLKELERİNE BAĞLI KALARAK UYGULAYACAĞIMA; TÜRK MİLLETİNİN MİLLÎ, AHLÂKÎ, İNSANÎ, MANEVÎ VE KÜLTÜREL DEĞERLERİNİ BENİMSEYİP, KORUYUP, BUNLARI GELİŞTİRMEK İÇİN ÇALIŞACAĞIMA; İNSAN HAKLARINA VE ANAYASANIN TEMEL İLKELERİNE DAYANAN MİLLÎ, DEMOKRATİK, LÂİK BİR HUKUK DEVLETİ OLAN TÜRKİYE CUMHURİYETİ'NE KARŞI GÖREV VE SORUMLULUKLARIMI BİLEREK; BUNLARI DAVRANIŞ HALİNDE BÜTÜN GÖREVLERİMİ TÜRK MİLLİ EĞİTİMİ'NİN AMAÇ VE TEMEL İLKELERİNE UYGUN OLARAK YAŞAYACAĞIMA, ÖĞRENCİLERİMİ BU DOĞRULTUDA YETİŞTİRECEĞİME NAMUSUM VE ŞEREFİM ÜZERİNE AND İÇERİM."

6. Meslek kuruluşları biçiminde örgütlenme: Her meslek kendi üyelerinin çıkarlarını, haklarını korumak ve sorunlarını dile getirmek için örgütlenmektedir. Öğretmenlik mesleğinin çıkarlarını, özlük haklarını ve toplumdaki saygınlığını korumanın bir yolu da öğretmenlerce kurulmuş bir meslek örgütünün var olmasıdır. Mesleğin saygınlığı,

örgütün gücü ile doğru orantılıdır. Güçlü örgütlere sahip olan meslekler, güçlerini toplumun politik, ekonomik kararlarının belirlenmesinde de kullanmaktadırlar.

Ülkemizde gerçek anlamda 1961 Anayasa'yla sendika kurma hakkı devlet memurlarına tanınmıştır. 1965 yılında Türkiye Öğretmenler Sendikası (TÖS) kurulmuştur. 1971 yılında devlet memurlarının sendika kurma hakları ellerinden alınınca öğretmenler bu tarihten sonra dernek kurma yolunu seçmiştir. Böylece, tüm Eğitim Öğretim Emekçileri Birleşme ve Dayanışma Derneği (TÖB-DER), Ülkücü Öğretim Üyeleri ve Öğretmenler derneği (ÜLKÜ-BİR) kurulmuştur. Ancak bu derneklerden başka, yeterli üye sayısına ulaşamamış küçük çaplı dernekler de kurulmuştur. 1990 yılından sonra öğretmenler, yeniden örgütlenme çabalarına girmiş ve yeni sendikalar kurmuşlardır. Bu sendikalar, Eğitim Bilim ve Kültür Emekçileri Sendikası (EĞİTİM-SEN), Türkiye Eğitim ve Öğretim Hizmetleri İş Kolu Kamu Çalışanları Sendikası (TÜRK EĞİTİM–SEN), Demokratik Eğitimciler Sendikası (DES) ve Eğitimciler Birliği Sendikası (EĞİTİM-BİR)'dır.

Meslek örgütlerinin işlevlerinden bazıları şunlardır:

a) Meslekî sorunları paylaşma ve çözümü için girişimlerde bulunma.

b) Üyelerin sosyal, ekonomik ve özlük haklarını koruma ve geliştirme.

c) Ekonomik yarara dönük örgütler kurma ve işletme.

d) Meslekî değer ve standartları geliştirerek, meslek etiğini oluşturma.

e) Meslekî toplantı, yayın vb. faaliyetlerde üyeleri arasında tanışma, kaynaşma, iletişim ve bütünleşmeyi sağlama.

f) Üyelerin mesleksel gelişimini sağlamaya dönük etkinliklerde bulunma.

7. Verdiği hizmetten ötürü yetiştirdiği kişiye-ailesine-topluma-devlete karşı sorumlu olma.

8. Yeterince geniş ve yaygın bir hizmet alanına sahip olma.

9. Meslek amaçlı süreli yayın organına sahip olma.

10. Yasalarla, tüzüklerle, yönetmeliklerle statü ve güvenceye kavuşma.

2.2. Öğretmenlik Mesleğinin Temel Özellikleri

Öğretmenlik mesleğinin temel özellikleri şöyle sıralanmaktadır.

1. Öğretmenlik sevgi ve özveri mesleğidir. Öğretmenlik mesleği, öncelikle mesleğinin değerleri ve sorumluluğunun bilincinde olmayı gerektirir. Öğretmenlik mesleğini, diğer mesleklerden ayıran en önemli özelliği, üzerinde çalıştığı şeyin insan olmasıdır. İnsan biyolojik, psikolojik ve sosyal-kültürel bir varlıktır. Öğretmenlik, insanı sevmeyi, fedakar olmayı, hoş görülü ve sabırlı olmayı gerektirmektedir. Öğrencilerin sağlıklı bir şekilde eğitilmesi ve istendik davranışların kazandırılmasında bu niteliklerin önemi tartışılmaz bir gerçektir. Öğrencilerin okulu sevmeleri, okula karşı olumlu tutum sergilemeleri ve öğrenim yaşantılarını etkili bir şekilde geçirmeleri, öğretmenin bu nitelikleri başarılı bir şekilde yansıtmasıyla mümkün olmaktadır.

2. Öğretmenlik insana şekil verme mesleğidir. Öğretmen, öğrencilere davranış, düşünüş, zekâ, öğrenme yollarını öğretmekte ya da var olan yerleşik kalıpları değiştirerek onlara yeni bir şekil vermektedir. Bu nedenle öğretmenlik, insanı işleme süreci olarak da tanımlanmaktadır. Bu süreç, öğretmen-öğrenci arasında yoğun etkileşimi içermektedir. Bu nedenle öğretmen, sınıf, okul ve çevresinde her türlü davranışları ve söylemleri ile öğrencilere örnek olmalıdır. Öğretmenlik kişilik özellikleri ve davranışlarıyla bilinçli ya da bilinçsiz olarak, öğrenciyi etkileyen bir modeldir (Başar, 1999). Etkili öğretmenliğin temel ögelerinden birisi de öğretmenin öğrencileriyle olan iletişimin kalitesidir. Bu anlamda, öğretmen öncelikle öğrencileriyle olumlu ilişkiler kurma becerisine sahip olmalıdır. Onlara arkadaşça yaklaşmalı, onları dinlemeyi bilmeli ve gerektiğinde onları övmelidir (Silman, 2007).

3. Öğretmenlik tüm ülkelerde en yaygın olarak görülen mesleklerden biridir. Öğretmenler bir ülkenin 6-18 yaş grubundaki tüm çocuk ve gençlerin eğitiminden sorumludur. Ülkenin gelişmişlik düzeyine göre, öğretmenlere ortalama ilköğretimde 30-60, ortaöğretimde 20-40 arasında öğrenci düştüğü görülmektedir. Özellikle Türkiye'de hızlı nüfus artışı ve okullaşma oranı yüksek olduğu için memur ihtiyacının en yüksek olduğu kamu görevlerinden birisi öğretmenlik olarak görülmektedir (Erden, 1998).

4. Öğretmenliğin çoğunluğu devlet memurudur. Tüm toplumlarda eğitim devlet kontrolü altında yürütülmektedir. Bu nedenle eğitim kurumları hemen hemen tüm ülkelerde parasız ve zorunludur. Eğitim işleri çoğunlukla devlet tarafından yürütüldüğünden öğretmenlerin tamamına yakını da devlet memuru statüsündedir. Anayasa'nın 42. Maddesi'nde "ilköğretim kız ve erkek bütün vatandaşlar için zorunludur ve devlet okullarında parasızdır." Hükmü bulunmaktadır (TC. Anayasası,1998). Dünyanın bazı ülkelerinde olduğu gibi Türkiye'de de özellikle son yıllarda özel okulların yaygınlaşma çabası olduğu görülmektedir. Bu özel okullarda da görev yapan öğretmenler bulunmaktadır.

S. Öğretmenlik mesleğini genellikle kadınlar tercih etmektedir. Yapılan araştırmalar özellikle gelişmiş ülkelerde ve okulöncesi eğitim ile ilköğretim kademelerinde kadın öğretmenlerin sayısının erkek öğretmenlere göre daha çok olduğunu göstermektedir. Türkiye'de bu orana bakıldığında, okulöncesi eğitimde kadın öğretmen sayısının erkeklere göre çok fazla olduğu görülmektedir (Erden, 1998).

6. Öğretmenler en az lisans mezunu olmak zorundadır. 1973 yılında yayınlanan 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu ile Türkiye'de öğretmenlerin yükseköğretim görmeleri şartı getirilmiştir. 1996 yılında eğitim fakültelerinin yeniden yapılandırılması sonucunda, Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı tüm öğretmenlik branşlarında uygulamaya geçilmesi başarılmıştır. Günümüzde üniversitelerin bir lisans programı mezunu olmayanlar öğretmen olarak atanamamaktadır. Ayrıca, öğretmen adaylarından öğretmenlik meslek bilgisi yeterliği de aranmaktadır. Ayrıca öğretmenler, kendi alanlarında ya da eğitim bilimleri alanında (Eğitim Yönetimi, Teftiş, Ekonomisi ve Planlaması; Eğitim Programları ve Öğretim, Eğitimde Psikolojik Hizmetler ve Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri) yüksek lisans ve doktora eğitimi yaparak hem meslekî kıdemlerini hem de meslek içi yükselme olanaklarını artırabilmektedirler.

7. Öğretmenlik statüsü çok yüksek değil, ancak saygın bir meslektir. Öğretmenlik mesleğinin çok saygın ve önemli olduğu toplumdaki tüm bireyler tarafından kabul edilmekle birlikte, Cumhuriyet'in ilk yıllarında çok yüksek bir statüye sahip olan öğretmenlik mesleğinin, öğretmenlerin sayısı arttıkça statülerinin gittikçe azaldığı ifade edilmektedir. Ancak yine de devlet memurları içerisinde önemli bir saygınlığa sahip mesleklerin başında gelmektedir.

8. Kariyer yönetimi açısından öğretmenlik mesleği değerlen-dirildiğinde, öğretmenlik mesleğinin aşağıdaki özelliklere sahip olduğu görülmektedir (Akçay, 2005):

1. Öğretmenlikte üst pozisyon ve makamlar daha azdır. Bu da kariyer sistemini daha durağan, daha az dinamik kılmaktadır. Bu bağlamda, 7 Temmuz 2004 tarih ve 5204 sayılı bir yasayla uzman öğretmenlik ve başöğretmenlik pozisyonları sağlanmıştır (Resmî Gazete-2004).
2. Öğretmenlik mesleğinde yatay kariyer olanakları çok azdır. Bu kariyer basamaklarının oluşması, "meslekte esas öğretmenliktir" anlayışının etkisi ile oluşamamıştır. Yeni yeni oluşan ek uzmanlık alanları, öğretmenlikten başka bir bilgi, beceri ve yeteneği olmayan kişilerce doldurulmaktadır.
3. Ülkemizde öğretmenlerde uzmanlık alanını geliştirme çalışmaları, mesleğin üst pozisyonları sayıca yetersiz olduğu için, çok azdır. Öğretmenler uzmanlık alanını geliştirmekle kariyer yapmakla uğraşmamaktadırlar.
4. Meslekte yükselme yolları açık ve az seçeneklidir. Bu seçenekleri artırmadan öğretmenlerin kendilerini ve yeteneklerini değişik yönlerde geliştirmeyi istemeleri mümkün değildir.
5. Meslekte yükselme nesnel değil, kıdeme dayalı ve öznel koşullara göre yapılmaktadır. Okul yöneticiliğine yükselme, yeterliğe dayalı bir sisteme kavuşmuş; ancak öğretmenler eski alışkanlıkla yönetici olabilmek amacıyla daha öznel durumları ve koşulları yaratmak için zorlamaktadırlar.

9. Öğretmen aynı zamanda içinde yaşadığı toplumun liderlerinden biridir. Öğrenci velilerine ve topluma karşı da sorumludurlar. Öğretmenlerin içinde bulunduğu toplumun hem kültürel mirasını yeni nesle aktarmak hem de çağdaş gelişmeler paralelinde yeni neslin yeniliklere uyum sağlamasına yardımcı olmak gibi

önemli görevleri de bulunmaktadır. Öğretmen bu anlamda toplumun kalkınmasında çok önemli roller üstlenmiştir. Toplumdaki yenileşme ve gelişmeleri önce öğretmen fark etmelidir.

Öğretmenin, velilerine öğrencilerin başarı ve başarısızlık durumları ile ilgili bilgi vermesi, okul-aile iş birliği toplantıları düzenlemesi, öğrencilerin durumlarını takip etmesi gibi ayrıca sorumlulukları yerine getirmesi beklenmektedir.

10. Öğretmenlerin çalışma ortamları. Öğretmenlerin çalışma ortamları, çoğunlukla sınıf, atölye, laboratuar gibi eğitsel ortamlardır ve çoğunlukla bağımsız olarak çalışmaktadırlar. Ancak öğrenci, veli ve çevrenin gözetimi, okul müdürü ve müfettişlerin denetimi altındadırlar.

11. Öğretmenlerin, öğretme görevi yanında idare ve yönetim görevleri de vardır. Türkiye'de pek çok okulda öğretmenler, öğretmenlik yanında yöneticilik de yapmaktadır. Bu sebeple öğretmen olacak kişilerin, Millî Eğitim ile ilgili mevzuatı iyi bilmeleri gereklidir. Öğretmen adaylarının okul yöneticiliği ve liderlik eğitimi almaları, öğretmen ve öğrenci kurulları, nöbet tutma gibi hususlar hakkında bilgilendirilmeleri son derece önemlidir.

3. TÜRKİYE'DE ÖĞRETMENLİĞİN MESLEKLEŞMESİ

Türkiye'de öğretmenliğin bir meslek olarak değerlendirilmesine ilişkin ilk işaret 15. yüzyılın ikinci yarısında Fatih Sultan Mehmet'in kurdurduğu Eyüp ve Ayasofya medreselerinde o dönemin ilkokulları olan sıbyan (çocuk) mekteplerine öğretmen yetiştirilmek için ayrı bir program öngörülmesi ve uygulanmasıdır. Programda Adab-ı Mubahase ve Usul-i Tedris (tartışma kuralları ve öğretim yöntemi) adlı bir derse yer verilmesi Türk ve Dünya eğitim tarihinde çok önemli bir buluş ve yeniliktir. Bunun yanısıra programda Matematik, Tarih-Coğrafya, Edebiyat, Mantık vb. derslerinin yer alması öğretmenlik mesleğinin yeni niteliğini göstermesi açısından anlamlıdır. İlk kez ilkokul öğretmenliğine ilişkin ayrı ve özgün bir model öngören ve öğretmenlik mesleğinin gereklerine uygun ilk programı yapan ve uygulatan kişi olarak Fatih, bu girişimiyle öğretmenliği çağdaş anlamda meslekleştirme bakımından öncü ve seçkin bir yere sahip olmuştur (Akyüz, 1993).

Türkiye'de öğretmenliğin ayrı ve kendine özgü bir meslek olarak düşünülmesi ve bu meslekten olanların ayrı bir okulda yetiştirilmesinin gerekli görülmesine ilişkin ilk somut girişim ise Sultan Abdülmecit döneminde 16 Mart 1848'de Darülmuallimin (Erkek Öğretmen Okulu'nun) açılmasıdır. Bu okulun açılmasında yeni ortaöğretim kurumları olarak Rüştiye (ergin) adıyla yeni tip okulların açılması ve bu okullarda yeni tip öğretmene gereksinim duyulması etkin ve belirleyici olmuştur. Rüştiye sözcüğü, "çocukluktan çıkıp ergenliğe geçmiş, ergin olmaya yönelmiş" anlamına gelmektedir. Rüştiyelerin özelliği, medrese tipinde (uhrevi hayata yönelik) bir okul olmaması, dünya işlerine, hayata yönelik bir okul olmasıdır. Programın ilk dersi Usul-i Tedris'tir (Öğretim Yöntemi'dir). *Yalnızca öğretmen yetiştiren bir okulun açılması ve bu okulun bir öğretmenlik meslek okulu olarak görülmesi öğretmenlik mesleğine ilişkin yeni bir anlayışın oluşmasına yol açmıştır* (Akyüz, 1993; Binbaşıoğlu, 1995).

Türkiye'de öğretmenlik mesleğinin saygınlığı ve bu mesleği öğrenip yürütenlerin atanma görevlendirilme ve yükselme biçimleri 01 Eylül 1869'da yürürlüğe giren Maarif-i Umumiye Nizamnamesi'nde (Genel Eğitim Tüzüğü'nde) başlıca konulardan biri olarak yer almıştır. Öğretmen alımında ve atamalarında öğretmen okulu çıkışlılara "hakk-ı rüçhan" (öncelik hakkı) tanınmıştır. Bu, Öğretmen Okulu açılmasından sonra, *öğretmenliğin, ülkede ayrı bir "meslek" olarak, ilk defa resmen tanınması* demektir.

1892'de ilkokullar için çıkarılan bir Talimat'ta (yönerge'de) ilkokul öğretmenliğine atanacaklarda "Darülmuallimin-i İptidai'den diploma almış olma ya da bir sınav sonunda yeterliliklerini kanıtlamış olma" ve "iyi ahlâklı olma" koşulları öngörülmüştür.(Akyüz 1993). Bu koşullar *Türkiye'de öğretmenliğin meslekleşmesine ilişkin olarak 1869 Tüzüğü'nde öngörülenlerden daha ileri hukuksal düzenlemeler niteliği* taşımaktadır.

1898-1899 tarihli Maarif Salnamesi'nde "eğitim hizmetlerinde asıl olan öğretmenliktir" anlamına gelen bir hüküm yer almıştır (Akyüz, 1993). Bu hüküm daha sonra Cumhuriyet döneminde 1926'da bir yasa maddesi olarak belirlenen yukarıdaki ilkenin öncüsü olmaktadır.

1900-1901 tarihli Salname-i Nezaret-i Umumiye'de yer alan Muallimlikte Meslek-i İhtisas Tesisine Dair Talimat'ın birinci maddesinde " öğretmenlik mesleğine giriş" için konulan şartlar sıralanmıştır. Başka bir maddesinde ise "öğretmenlik mesleğine giriş hakkı yalnızca Darülmuallimin mezunlarına aittir denilmiştir. *Talimat öğretmenliğin meslekleşmesinde çok önemli bir aşama oluşturur* (Akyüz, 1993).

Ulusal Kurtuluş Savaşı (1919-1922) ve TBMM Hükümetleri (1920-1923) Dönemi'nde öğretmenlik mesleği daha çok önem kazanmıştır. Bu dönemde öğretmenlik mesleği ulusal bağımsızlık ile ulusal eğitim kavram ve uygulamaları üzerinde odaklanmıştır. 1921 Maarif Kongresi'nde Mustafa Kemal'in açış konuşmasında "ulusal eğitim"i açıklaması, "Türkiye'nin ulusal eğitimini kurmasını istemesi ve öğretmenleri" gelecekteki kurtuluşumuzun saygıdeğer öncüleri olarak tanımlaması yeni Türkiye Devleti'nde öğretmenlik mesleğine yeni bakışın yeni görevler veya yeni işlevler yükleyişin yeni temelini oluşturmuştur.

Cumhuriyet devrimiyle birlikte Türkiye'de öğretmenlik mesleği yeniden yapılanmış ve çağdaş, ulusal ve evrensel boyutlu bir gelişim sürecine girmiştir. Cumhuriyet döneminde (1923'ten günümüze) öğretmenliğin meslekleşme sürecinin hız ve yoğunluk yaygınlık ve etkinlik kazanmasında 1924'te çıkarılan 430 sayılı Tevhid-i Tedrisat Kanunu (Öğretimi Birleştirme Yasası) ile 439 sayılı Orta Tedrisat Muallimleri Kanunu belirleyici olmuştur. Bu iki yasadan ilki öğretmenlik mesleğine yeni ve çağdaş bir temel, ikincisi ise yasal bir tanım ve dayanak getirmiştir. 1924 tarihli Orta Tedrisat Kanun"un 1. maddesine göre, "muallimlik (öğretmenlik)", devletin umumi hizmetlerinden talim ve terbiye vazifesini üzerine alan, müstakil sınıf ve derecelere ayrılan bir meslektir."

1926 tarihli 789 sayılı Maarif Teşkilatına Dair Kanun'un 12. maddesinde de "maarif hizmetlerinde asıl olan muallimliktir" denilmektedir.

Öğretmenlik, Millî Eğitim Temel Kanunu'nun 45. maddesinde "öğretmenlik devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas (uzmanlık) mesleğidir. Öğretmenler bu görevlerini Türk Millî Eğitiminin amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak ifa etmekle yükümlüdürler. Öğretmenlik mesleğine hazırlık, genel kültür, özel alan eğitimi ve pedagojik formasyon (eğitme-öğretme bilgisi, becerisi) ile sağlanır " şeklinde ifade edilmektedir (Resmî Gazete, 1973).

Osmanlı döneminde açılan Darulmuallimin-i Sıbyan, Darulmuallimat, Darulmuallimin-i Aliye gibi okullar, Cumhuriyet döneminde de İlköğretmen Okulu Yüksek Öğretmen Okulu adı altında varlığını sürdürürken, bu dönemde bunlara, Eğitim Enstitüsü adıyla açılan orta öğretmen okulları, Köy Enstitüleri, genel ve meslekî liselere öğretmen yetiştiren Yüksek Öğretmen Okulları eklenmiştir. Genelde, ilkokullara sınıf öğretmeni yetiştiren öğretmen okulları, ilkokul üzerine 5-6 yıllık eğitim verirken, ortaokullara öğretmen yetiştiren eğitim enstitüleri ortaöğretim üzerine 2-3 yıllık eğitim, Yüksek Öğretmen Okulları ise 4 yıllık eğitim vermişlerdir. Öğretmen yetiştirme tarihinde 1973, 1982, 1992 ve 1998 tarihleri, öğretmenlerin yetiştiği kurumların yapı, statü ve öğretim süresi yönünden oldukça anlamlı ve önemlidir. Bu dönemdeki yapılanmalar, öğretmenliğin meslekleşmesine ve farklı okullardan mezun olanların öğretmenlik yapamayacağı anlayışının gelişip yaygınlaşmasına önemli katkı sağlamıştır (Çeliköz, 2006).

Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı olarak faaliyetlerini sürdüren öğretmen yetiştiren bütün kurumların 1892 tarihinde üniversitelere bağlanarak yeni bir yapı, statü ve işleyişe kavuşması açısından önemlidir. Öğretmen yetiştiren kurumlar siyasî etkilerden uzaklaştırılarak, öğretmen yetiştirmenin idarî ve akademik özerkliğe sahip kuruluşlar olan üniversite çatısı altında birleştirilmesine ve dolayısıyla öğretmenliğin statüsünün yükseltilmesine katkıda bulunmuştur. 1992 yılında çıkarılan bir yasayla her kademede görev yapacak olan öğretmenlerin hizmet öncesi eğitim süreleri lisans düzeyine çıkarılmış ve eğitim fakültelerinin bünyesine alınmıştır. 1998 yılında yeni bir adım daha atılarak, Eğitim Fakülteleri yeniden yapılandırılmış, ortaöğretim sosyal alanlar ve fen alanları kapsamında yer alan öğretmenlik programlarının kapıları, Fen Edebiyat Fakültelerinin başarılı öğrencilerine de açılmıştır. Böylece bu alanlardaki öğretmen eğitimi 4+1.5 yıl şeklinde, lisanüstü eğitime çekilmiştir. Uzun yıllar ortaöğretim ve ön lisans düzeyinde verilen hizmet öncesi öğretmen eğitimi, lisans ve lisans üstüne çıkarılarak, öğretmenlik mesleğinin toplumdaki değer ve statüsünün yükselmesine ve mesleğin profesyonel bir meslek haline getirilmesine önemli katkılar sağlamıştır (Çeliköz, 2006).

4. ÖĞRETMENLİK MESLEĞİNİN YASAL DAYANAKLARI

Bir mesleğin yürütülmesi ve verdiği hizmetin amaçlarına ulaşabilmesi için belirli yasal temellere dayanması gerekmektedir. Ülkemizde öğretmenlik mesleğinin bir kamu hizmeti olarak yürütülmesini, işleyişini, görev ve sorumluluklarını belirleyen bazı yasal dayanaklar bulunmaktadır. Bu dayanaklar (Hacıoğlu ve Alkan, 1997):

- Atatürk İlkeleri

- Anayasa
- Personel yasası
- Eğitim ve öğretmenlikle ilgili yasalar
- İlgili yönetmelikler
- Hükümet programları
- Kalkınma planları ve
- Millî Eğitim şuralarıdır.

5. ÖĞRETMENLERİN SOSYALLEŞMESİ

Öğretmenin sosyalleşmesi, öğretmendeki her türlü değişmeyi ifade etmektedir. Göreve yeni başlayan öğretmenin okuldaki öğretmen arkadaşlarıyla, yöneticileriyle etkileşimleri sonucu geliştirdikleri davranışlar ve tutumlardır (Güçlü, 2004). Öğretmenlik mesleğinde ilk yıl, öğretmenler için kariyerlerindeki en kritik ve en güç bir dönemdir. Bu geçiş döneminde öğretmenler, kendilerinin gelecek öğretim başarısının temelini biçimlendirecek beceri ve alışkanlıkları kazanmaya başlamaktadırlar (Balcı, 2000).

Bulgulara göre, öğretmenler mesleğe girince, giriş tecrübeleri ile baş etmeye başlamaktadırlar. Bunlardan bazıları, giriş öncesi beklenmiştir ve kolayca uyulur. Bazıları ise sürprizdir ve karşılanamaz durumdadır. Bu ikinci türden tecrübeler öğretmende strese, meslekten soğumaya ve ayrılmaya yol açmaktadır. Öğretmen karşılanmamış tecrübeleri ile baş edebilmek için örgütsel sosyalleşme sürecine girmektedir. Yeni öğretmenler örgütsel sosyalleşme sürecini anlamlandırmak için bir dizi bireysel girdiden yararlanmaktadırlar. Geçmiş deneyimler, sınıf yönetimi, konu bilgisi, öğretim yöntemleri ve kişisel yaşam bunlar arasındadır. Yeni öğretmenlerin sosyalleşmesinde yardımcı olan örgütsel girdiler arasında örgüt kültürü, görevler, meslektaşlar, politika ve yöneticiler gelmektedir (Balcı, 2000).

Öğretmen sosyalleşmesi, eğitimci olmak için öğretmenlerin gerekli becerileri kazanmaları için yetiştirilmelerini ve okula ilk katıldıklarındaki resmî uyum dönemini içermektedir. Öğretmenler okulun sağladığı destekleyici çabalar içinde başarılı olmayı ve çevrenin kendisinden beklentilerini karşılayacak değerleri öğrenmeye çalışmaktadırlar. Ancak bu o kadar kolay gerçekleşmemektedir. Yöneticilerden bu anlamda önemli katkılar beklenmektedir. Yöneticilerin buradaki görevi öğretmenlerin sınıf etkinlikleri yanında okulun bulunduğu çevreyi de tanımaları için gerekli desteği sağlamaktır (Güçlü, 2004).

Öğretmenin sosyalleşmesinde sadece okulun özelliklerinin öğretmeni etkilemesi söz konusu olmamakta; bunun yanı sıra öğretmende girdiği okulu bir dereceye kadar etkilemektedir. Bu karşılıklı etkileşimin yer aldığı örgütsel sosyalleşme yaşam boyu bir süreçtir.

Öğretmenin okul denilen sosyal yapıya hazır hale gelmesi, uyum sağlaması ve kısa sürede örgütsel sosyalleşmenin sağlanabilmesinde hizmet öncesi eğitimin önemi büyüktür. Öğretmenin meslekî sosyalleşmesi, meslekî değer ve normları öğrenmesi hizmet öncesi dönemde (üniversite eğitimi) gerçekleşmektedir. Bu dönemde öğretmen, öğretim modellerini içselleştirmekte, uygulama ve idealleri de

şekillenmektedir. Üniversite formal (resmî) yetiştirme programları, öğretmende öğretim yaklaşımlarının oluşmasına yardımcı olmaktadır (Kartal, 2003).

Sosyalleşme döneminin anlamlı olarak başladığı dönem, öğretmenin okul ortamında kıdemli meslektaşlarıyla çalışmaya başladığı okulun değer ve normlarıyla karşılaştığı dönemdir. Mesleğe yeni başlayan öğretmenler, diğer meslek gruplarına göre daha zor bir geçiş dönemi yaşamaktadırlar. Göreve başladıkları ilk yıllarında kendilerinden profesyonel davranmaları beklenmektedir. Onların diğer tecrübeli öğretmenler gibi olmaları, yeteneklerini ortaya koymaları istenmektedir.

Mesleğe yeni başlayan öğretmenler, sıklıkla öğretim, öğrenci, çalışma ortamı ve genel olarak öğretimin güçlüğü konularına ilişkin gerçeklikten uzak beklentilere ve inançlara sahiptirler. Öğrencilik yıllarında oluşan bu inançlar öğretmenlerin mesleklerine ilişkin ilk beklentilerinin temelini oluşturmakta ve bu beklentiler iş ortamının gerçekliği ile çelişmektedir. Örgüte girişte, deneyimler, beklentilerden farklı olduğu zaman "gerçeklik şoku" meydana gelmektedir.

Yeni öğretmenlerin ilk yıllarında öğretimle ilgili yaklaşımlarını, stratejilerini, isteklerini ve performanslarını etkileyen pek çok değişken vardır. Bunlar ilk çocukluk yılları, benzer kültürler, akran grupları, meslektaşları, öğrenciler, meslekten olmayanlar, sınıfın ekolojisi, öğretmenin alt kültürü, okul yöneticileri, okulun bürokratik yapısı, denetim sistemi, vs. olabilir (Kartal, 2003).

6. ATATÜRK VE ÖĞRETMENLİK

Türk devriminin büyük önderi Atatürk, değişik yer ve zamanlarda öğretmenliği onurlandırıcı, öğretmenin toplum içindeki konumunu ve değerini yükseltici söylevlerde bulunmuştur. Atatürk'ün öğretmenlere ilişkin söylevlerinden bazıları şöyledir:

"Öğretmenler! Ordularımızın kazandığı zafer sizin ve sizin ordularınızın zaferi için yalnız ortamı hazırladı. Gerçek zaferi siz kazanacak ve koruyacaksınız. Ben ve sarsılmaz bir imanla bütün arkadaşlarım sizi gözeteceğiz ve sizin karşınıza çıkacak her engeli kıracağız" (Başgöz, 1995).

"Bu salonda bu değerli toplantıyı düzenleyenlere çok teşekkür edeceğim. Çünkü geleceğin değerli öğretmenlerinin huzurunda pek derin bir zevk ve mutluluk duymaktayım. Öğretmenliğin önemi hakkında fazla söz söylemeye hiç gerek görmem; çünkü siz onu benden daha iyi bilirsiniz. Ulusları kurtaranlar yalnız ve ancak öğretmenlerdir. Öğretmenden, eğitmenden yoksun bir ulus, henüz ulus adını almak yeterliğini kazanmamıştır. Onu, basbayağı bir kitle denir; ulus denmez. Bir kitle ulus olmak için kesinlikle eğitmenleri, öğretmenleri gerekser. Onlar ki, tüm bir toplumu ulusa dönüştürürler. Ulus, Ülke, Cumhuriyet, sizden yüksek hizmetler beklemektedir" (Atatürk, 16 Ekim 1925, İzmir Öğretmen Okulu).

"Okullarda öğretim görevinin güvenilir kimselere verilmesini, yurt çocuklarının o görevi kendine hem bir meslek, hem bir ülkü sayacak erdemli ve saygı değer öğretmenlerce yetiştirilmesini sağlamak için öğretmenlik, öteki serbest ve yüksek meslekler gibi derece derece ilerleyen ve ne yapıp yapıp bir geçim rahatlığı sağlamaya elverişli bir meslek

durumuna konulmalıdır. Dünyanın her yerinde öğretmenler, toplumun en özverili ve saygıdeğer insanlarıdır" (Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu, 1989).

Öğretmenler! Yeni kuşağı, Cumhuriyet'in özverili öğretmen ve eğitmenleri, sizler yetiştireceksiniz ve yeni kuşak sizin eseriniz olacaktır. Eserin değeri sizin beceri ve özverinizin derecesiyle oranlı olacaktır. Cumhuriyet, düşünce, bilgi ve beden yönünden güçlü ve yüksek karakterli koruyucular ister. Yeni kuşağı bu nitelikte ve yeterlikte yetiştirmek sizin elinizdedir. ....Hiçbir zaman unutmayınız ki, Cumhuriyet sizden fikri hür, vicdanı hür, irfanı hür kuşaklar ister" (Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu, 1989).

Özet

Bilim ve teknoloji alanındaki hızlı gelişmeler, toplumların eğitilmiş insan gücüne olan ihtiyacını ön plana çıkarmış, nitelikli insan gücü, bütün dünya ülkelerinin eğitim politikalarının en önemli ve vazgeçilmez konusu haline gelmiştir. Eğitim sisteminin en önemli unsurunu meydana getiren öğretmen, çağın gerektirdiği nitelikte insan gücünün yetiştirilmesinde çok önemli role sahiptir. Eğitim sisteminin amacına ulaşmasında, öğretmenin görev, rol ve sorumluluklarını en iyi şekilde yerine getirmesinin temelinde önemli ölçüde toplumda öğretmenliğe verilen değerin yattığı da bir gerçektir.

Türkiye'de öğretmenliğin meslekleşmesini sağlayan başlıca; 1) Örgün meslekî eğitimden geçme/uzmanlık bilgisine sahip olma, 2) Mesleksel kültüre sahip olma, 3) Mesleğe girişte belirli bir seçim ve denetimden geçme, 4) Toplumca ve devletçe meslek olarak tanınma ve kabul görme, 5) Mesleğin gerektirdiği temel değerlere sahip olma, 6) Meslek kuruluşları biçiminde örgütlenme gibi koşulları taşıması gerekmektedir.

Öğretmenlik mesleğinin temel özellikleri şunlardır: 1) Öğretmenlik mesleği sevgi ve özveri mesleğidir, 2) İnsana şekil verme mesleğidir, 3) Tüm ülkelerde en yaygın olarak görülen mesleklerden biridir, 4) Öğretmenliğin çoğunluğu devlet memurudur, 5) Öğretmenlik mesleğini genellikle kadınlar tercih etmektedir, 6) Öğretmenler en az lisans mezunu olmak zorundadır, 7) Öğretmenlik statüsü çok yüksek değil, ancak saygın bir meslektir, 8) Öğretmen aynı zamanda içinde yaşadığı toplumun liderlerinden biridir, 9) Öğretmenlerin, öğretmen görevi yanında idare ve yönetim görevleri de vardır.

Ülkemizde öğretmenlik mesleğinin bir kamu hizmeti olarak yürütülmesini, işleyişini, görev ve sorumluluklarını belirleyen bazı yasal dayanaklar bulunmaktadır. Bu dayanaklar ise; 1) Atatürk ilkeleri, 2) Anayasa, 3) Personel sayısı, 4) Eğitim ve öğretmenlikle ilgili yasalar, 5) İlgili yönetmelikler, 6) Hükümet programları, 7) Kalkınma planları, 8) Millî Eğitim şuralarıdır.

Öğretmenlerin sosyalleşmesi, öğretmendeki her türlü değişmeyi ifade etmektedir. Sosyalleşme, göreve yeni başlayan öğretmenin okuldaki öğretmen arkadaşlarıyla, yöneticileriyle etkileşimleri sonucu geliştirdikleri davranışlar ve tutumlardır. Öğretmenin okul denilen sosyal yapıya hazır hale gelmesi, uyum sağlaması ve kısa sürede örgütsel sosyalleşmenin sağlanabilmesinde hizmet öncesi eğitimin önemi büyüktür.

KAYNAKÇA

Akçay, R.C. (2005). **Öğretmenlik Mesleğinin Kariyer Yönetimindeki Değişmelerden Kaynaklanan Sorunları ve Bir Kariyer Sistemi Modeli.** Ankara: Eğitim Araştırmaları Dergisi. Yıl:5, Sayı:18.

Akyüz, Y. (1993). **Türk Eğitim Tarihi. (Başlangıçtan, 1993'e kadar).** İstanbul: Kültür Üniv. Yayınları

Balcı, A. (2000). **Örgütsel Sosyalleşme.** Ankara: PEGEM A Yayıncılık.

Başar, H. (1999). **Sınıf Yönetimi.** Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Başgöz, İ. (1995). **Türkiye'nin Eğitim Çıkmazı ve Atatürk.** Ankara: T.C. Kültür Bakanlığı Yayınları.

Binbaşıoğlu, C. (1995). **Türkiye'de Eğitim Bilimleri Tarihi.** Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Celep, C. (2004). **Meslek Olarak Öğretmenlik.** Ankara: Anı Yayınları.

Erden, M. (1998). **Öğretmenlik Mesleğine Giriş.** İstanbul: Alkım Yayınları.

Güçlü, N. (2004). **Öğretmenlik Mesleğine Başlarken Yeni Öğretmenlerin Örgütsel Sosyalleşmeleri.** İlk Günden Başöğretmenliğe. Editör: Şule Erçetin. Ankara: Asıl Yayınları.

Gündüz, H.B. (2004). **Bir Meslek Olarak Öğretmenlik.** Öğretmenlik Mesleğine Giriş. Editör: M. Durdu Karslı. Ankara: Öğreti Pegem A Yayınları.

Hacıoğlu, F. ve Alkan, C. (1997). **Öğretmenlik Uygulamaları-Öğretim Teknolojisi.** İstanbul: Alkım Yayınevi.

Helvacı, M. A. (2005). **Eğitim Örgütlerinde Değişim Yönetimi.** Ankara: NOBEL Yayınları.

Kartal, S. (2003). **İlköğretim Okulu ve Yönetici ve Öğretmenlerin Örgütsel Sosyalleşme Düzeyleri (Ankara İli Örneği).** Yayınlanmamış doktora tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu, (1989). **Atatürk'ün Söylev ve Demeçleri I, II, III.** Ankara.

Resmî Gazete. (1973). **Millî Eğitim Temel Kanunu.** Kanun No: 1739 Sayı: 14574 Tarih: 24.06.1973.

Resmî Gazete. (1992). **Öğretmen Andı.** Ankara: Başbakanlık Basımevi, Sayı:21417.

Resmî Gazete. (2004). **Millî Eğitim Temel Kanunu ve Devlet Memurları Kanununda Değişiklik Yapılmasına İlişkin Kanun.** Kanun No: 5204, Sayı: 25516, Tarih: 07.07. 2004.

Silman, F. (2007). **Sınıf İçi İletişim.** Sınıf Yönetimi. Yeni Gelişmeler Doğrultusunda. Editör: Zuhal Cafoğlu. Ankara: Grafiker Yayıncılık.

Şişman, M. (2006). **Eğitim Bilimine Giriş.** Ankara: PEGEM A Yayınları.

Türk Dil Kurumu. (1988). Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi.

ÖĞRETMEN EĞİTİMİNDE GELİŞMELER VE UYGULAMALAR

Doç. Dr. Atilla ÇİMER*

1. GİRİŞ

21. Yüzyıl'ın ilk yıllarının yaşandığı şu günlerde gelişen bilim ve teknolojiyle birlikte artık roller de değişmektedir. Farklı bir dünya düzeni, küreselleşme, dünyaya açılma, yeniden yapılanma gibi değişim ve gelişmelerden sıklıkla söz edilmektedir. Ekonomi, sanayi, endüstri gibi sektörler eğitim sisteminden bu değişime uyum sağlayabilen, araştıran, sorgulayan, problem çözebilen, eleştirel düşünebilen, öğrenmeyi öğrenen, bilgiyi üretebilen, yaratıcı, esnek, teknolojiden yararlanabilen, düşüncelerini kolayca ifade edebilen ve ekip çalışması yapabilen bireyler yetiştirmesini beklemektedirler. Bu ise ancak etkili bir eğitim ve dolayısıyla öğretmenler aracılığıyla gerçekleşebilmektedir. Ayrıca, bir ülkede eğitimin gelişimi büyük ölçüde öğretmen kalitesinin arttırılmasına ve öğretmenlerin başarısına bağlıdır. Çünkü, öğretmen eğitimin temel unsurudur (Eskicumalı, 2004; Yaşaroğlu, 2006). Bu nedenle, etkili eğitimi gerçekleştirmede önemli görev ve sorumluluğa sahip öğretmenlerin de değişme ve gelişmeleri takip eden, anlayabilen ve yorumlayabilen, kendisini sürekli olarak yenileyebilen ve geliştiren, etkililik ve kalite gibi değer ve davranışları özümseyen bireyler olmaları kaçınılmazdır. Yapılan çalışmalar etkili öğretmenlerin düşünen, sorgulayan, araştıran, eleştiren, gelişim ve yeniliklere açık olan, kendini sürekli yenileyen ve mesleğini seven kişiler olduklarını belirtmektedirler (Gürşimşek, 1998; Çimer, 2004).

Öğretmenlik insanlık tarihinin en eski ve çok önemli mesleklerinden birisidir (Şanal ve Güçlü, 2005; Titrek, 2006). Hatta öğretmenlik mesleği mesleklerin mesleği olarak da tanımlanabilmektedir çünkü öğretmenlik, diğer mesleklerin bilişsel, devinişsel inceliklerinin öğretilmesi sürecinde rol oynayan kilit bir meslektir (Eskicumalı, 2004). Öğretmenler bir milletin veya ülkenin geleceğini hazırlama sorumluluğunu taşımaktadırlar. Yetiştirdikleri bireyler aracılığıyla toplumu ve devleti geliştirmekte ve ilerletmektedirler (Yaşaroğlu, 2006). Bu nedenle, bir toplumun gelişmişlik düzeyi öğretmenlerinin gelişmişlik düzeyiyle orantılıdır. Öyle ki öğretmen yetiştirme mekânizmasının sağlıklı oluşmadığı veya sağlıklı işlemediği bir ülkede; meslekî eğitimin ve meslekî yaşamın da sağlıklı işlemesi de mümkün olamamaktadır. Bütün bunlar öğretmenlerin iyi bir şekilde yetiştirilmesinin bir toplum için ne kadar hayati olduğunu açıkça göstermektedir. Bu durumda öğretmenlerin yetiştirildiği öğretmen eğitim programlarına büyük sorumluluklar düşmektedir. Bu sebepledir ki öğretmen eğitimi

* Karadeniz Teknik Üniversitesi Fatih Eğitim Fakültesi Öğretim Üyesi

konusu Türkiye'de üzerinde en fazla tartışılan ve yazılan konuların başında gelmektedir (Çimer, 2004; Titrek, 2006).

2. ÖĞRETMEN EĞİTİMİNİN İLKELERİ

Bir alanda öğretmenlik yapabilmek için temel şart öğretilecek alan bilgisine hâkim olmak yani konuyu çok iyi bilmektir. Ancak, bu gerekli olmasına rağmen tek başına yeterli değildir. İyi bir öğretmenin uzmanı olduğu konuyu öğrencilerin en iyi anlayabileceği şekilde öğretebilmesi de gerekmektedir. Bu da öğretmenlik meslek bilgisi ve alan öğretimi bilgisi ile mümkündür (Bennett, 1993; Banks, Leach, ve Moon, 1999; Verloop, van Driel ve Meijer, 2001). Ayrıca, iyi bir öğretmen konusunu diğer alanlarla ilişkilendirebilmeli, öğrencilerini toplumsal gelişme ve değerlerden haberdar edebilmelidir. Bunun için de genel kültür bilgisine ihtiyacı vardır. Bu nedenle, öğretmenlik bilgisi temel olarak bu üç bilgiden oluşmaktadır. Yükseköğretim Kurumu'nun (YÖK) düzenlemesine göre öğretmenlere bu bilgileri kazandırmak için hizmet-öncesi eğitim programlarında %50 alan bilgisi, %30 öğretmenlik meslek bilgisi ve %20 genel kültür derslerine yer verilmektedir. Ancak bu oranlar ve ders saatleri öğretmenlik dallarına göre farklılık gösterebilmektedir.

2.1. Alan Bilgisi

Öğretmenlerin sahip olması gereken alan bilgisi üç alt başlıkta incelenmektedir: Konu alanı bilgisi, Alan eğitimi bilgisi ve Müfredat bilgisi.

Konu Alanı (İçerik) Bilgisi

Konu alanı bilgisi, öğretmenin öğrettiği branşla ilgili sahip olması gereken içerik bilgisidir (Banks ve ark., 1999; Verloop ve ark., 2001; Titrek, 2006). Öğretmenlikte ilk şart iyi bir alan bilgisine sahip olmaktır. Farklı disiplin alanlarında bilginin yapısı ve içeriği de farklıdır. Alan bilgisi, belirli bir alandaki konu bilgisine sahip olmanın ötesindedir. Öğretmen alanındaki temel kavram ve prensipleri bilmesine ek olarak, bilginin geçerliliği ya da geçersizliği, doğruluğu ya da yanlışlığı hakkında sorgulama ve araştırma yapma yeteneğine de sahip olmalıdır. Bir fen bilgisi öğretmeni, örneğin, fen bilgisinde temel kavramları, prensipleri, kısacası içeriği oluşturan bilgileri bilmesinin yanı sıra, araştırma sorusu oluşturabilmeli, hipotez kurabilmeli, fikirlerini test edebilmeli ve sonuçları değerlendirebilmelidir (Verloop ve ark., 2001). Kısacası, öğretmenler öğrencilere alanda kabul edilen doğruları aktarmanın ötesinde bilginin neden kabul gördüğü, neden gerekli olduğu ve diğer bilgilerle nasıl ilişkili olduğunu da açıklayabilmelidir.

Nitekim, YÖK'ün öğretmen yeterlikleri ile ilgili düzenlemesinin konu alanı bilgisi ile ilgili kısmında, iyi bir öğretmenden; "Konulara ilişkin eğitim programının öngördüğü düzeyin üstünde bilgi birikiminin olduğunu" ve "Konu alanına ilişkin kuram, ilke ve kavramları anlaşılabilir biçimde güvenle öğretebileceğini" göstermesi beklenmektedir (YÖK, 2007).

Alan Eğitimi Bilgisi

Alan eğitimi bilgisi, alan bilgisinin bir alt dalıdır ve alandaki konunun nasıl öğretileceğinin bilgisidir. Bu da alan bilgisidir ancak onun öğretilebilirliği ile ilişkilidir. Öğretmenlikte alan eğitimi bilgisi kavramı ilk kez Shulman (1987) tarafından tanımlanmıştır. Konu alanı ya da içerik bilgisi ile alan eğitimi bilgisi arasında sıkı bir ilişki vardır (Banks ve ark., 1999). Etkili bir öğretim için, öğretmenin iyi bir konu bilgisine sahip olması gereklidir ancak yeterli değildir. Sadece konu bilgisine sahip olmanın etkili öğrenme ile sonuçlanacak bir öğretim yapmak için yeterli olmadığı herkes tarafından kabul edilen bir gerçektir. Öğretmen adayının bu konu bilgisini en iyi şekilde nasıl öğreteceği konusunda da bilgi sahibi olması gerekmektedir (Bennett, 1993). Bu bilgi türünün öğretmen eğitimi sırasında öğretmen adaylarında geliştirilmesi kaçınılmazdır. Dolayısıyla öğretmenler için hem konu alanı hem de konu alanı eğitimi bilgisi vazgeçilmezdir (Titrek, 2006).

Alan eğitimi bilgisi öğretmenlere özgüdür ve bir öğretmen ile o alandaki bilim adamının bilgisi arasındaki farkı ifade etmektedir (Grossman, Wilson ve Shulman, 1989). Öğretmenlerin konuyu bilmelerine ilaveten, bu konuyu öğrencilerine en iyi şekilde nasıl öğreteceklerini de bilmeleri gerekmektedir. Örneğin, 10 yaşındaki bir öğrenciye elektrik konusunu öğretmek için, basit bir elektrik devresi bilgisinin yanı sıra elektrik akımının devreden geçişinin çeşitli şekillerde gösterimi hakkında da bilgi sahibi olması gerekmektedir. Dolayısıyla alan eğitimi bilgisi bilginin öğrencilere en etkili şekilde sunulması için gerekli becerileri de içermektedir (Geddis, 1993). Böylece, öğretmen bilgiyi öğrencinin anlamlı hale getirmesini sağlayabilmektedir (Shulman, 1997).

Etkili bir öğrenme ortamı oluşturmada dersin konusu için en uygun öğretim şeklinin seçilmesi önemlidir. Her konu ya da her öğrenci grubu için her öğretim şekli uygun değildir. Alan eğitimi bilgisi, öğretilecek konuya uygun yaklaşıma karar verilmesini ve içeriğin öğrenciler tarafından en iyi anlaşılabilecek şekilde organize edilip sunulmasını sağlamaktadır (Banks ve ark., 1999). Dolayısıyla, etkili bir öğretim için, öğretmenler konu alanına uygun öğretim strateji ve yöntemleri hakkında geniş bir repertuara sahip olmalıdırlar.

Alan eğitimi bilgisi ayrıca bazı konuların neden daha kolay ya da zor öğrenildiği ve farklı yaş ve öğrenme düzeyine sahip öğrencilerin sınıfa getirdikleri ön bilgileri hakkındaki bilgiyi de kapsamaktadır. Eğer bu ön bilgiler bir kavram yanılgısını işaret ediyorsa, öğretmenler bunun nasıl tespit edileceği ve giderilebileceği konusunda da bilgiye sahip olmalıdır.

YÖK'ün öğretmen yeterlikleri ile ilgili düzenlemesinin alan eğitimi bilgisi ile öğretmenlerden beklenenler şu şekilde sıralanmıştır (YÖK, 2007):

- Öğrencilerde yaygın biçimde gözlenen eksik ve yanlış gelişmiş kavramları fark etme,
- Öğrencilerin konuya ilişkin sorularına uygun ve yeterli yanıtlar oluşturabilme,
- Öğrencilerin bedensel, zihinsel, duygusal ve sosyal gelişiminin öğrenmelerini etkileyeceğini anlama,

- Konu alanının öğretim programlarına ilişkin bilgi sahibi olma,
- Konu alanı ile ilgili özel öğretim yaklaşım, yöntem ve tekniklerine ilişkin bilgi sahibi olma,
- Konu alanı ile ilgili bilgi teknolojilerinden yararlanma,
- Konu alanı ile ilgili sağlık ve güvenlik önlemlerini alma.

Müfredat Bilgisi

Alan bilgisinin diğer bir kategorisi müfredat bilgisidir. Okul bilgisi olarak da tanımlanan Müfredat bilgisi, öğretim programlarını, bu programlara uygun öğretim materyallerini ve bu materyallerin nasıl kullanılacağını kapsamaktadır (Banks ve ark., 1999). Müfredat ve onunla ilgili materyaller eğitimde ilaç listesi gibidir. Buradan öğretmen bir konu ile ilgili en uygun öğretim araçlarını seçmektedir. Nasıl ki bir doktorun bir hastalıkla ilgili tedavi yöntemleri, alternatif yöntemler, etkili faktörler, riskler, masraflar, uygunluk gibi konularda ayrıntılı bilgiye sahip olması beklenirse, bir öğretmenin de etkili bir öğretim yapabilmek için müfredatı kullanmayı bilmesi gerekmektedir.

2.2. Öğretmenlik Meslek Bilgisi (Genel Pedagoji Bilgisi)

Meslek formasyonu ya da genel pedagoji bilgisi olarak da tanımlanan öğretmenlik meslek bilgisi eğitim öğretimle ilgili genel bilgileri içermektedir (Banks ve ark., 1999; Titrek, 2006). Bu bilgi, alan eğitimi bilgisinden farklıdır. Alan eğitimi bilgisi konuya özel etkili öğretimi tanımlarken, öğretmenlik meslek bilgisi tüm öğretmenler için ortak bilinmesi gereken öğretme-öğrenme bilgisidir. Öğretmenlik meslek bilgisi; etkili planlama stratejileri, sınıf yönetimi ve motivasyonu sağlama teknikleri, öğrencilerin gelişim ve öğrenme özelliklerini tanıma, öğrenci seviyesinde öğretim yapabilme, zaman yönetimi ve ölçme değerlendirme bilgisini kapsamaktadır (Titrek, 2006).

Öğretim sürecini planlama: Planlama genel anlamda öğretimin **"nasıl"** yapılacağı sorusuna cevap vermek için yapılmaktadır. Öğretim etkinliklerinin mevcut zaman ve imkanlar dahilinde etkili bir şekilde yürütülmesi ve öğretimin hedeflerine ulaşması için öğretmenlerin plan yapmanın önemimi kavramış olması ve plan hazırlama konusunda bilgili olması gerekmektedir. Öğretim etkinliklerinin planlanmasında öğretmenin öğrencilerini iyi tanıması ve onların gelişim ve öğrenme özelliklerini, sınıf ortamına getirdikleri ön bilgilerini ya da "hazır bulunuşluk" düzeylerini dikkate alması gereklidir.

Sınıf yönetimi: Dersin etkili bir şekilde yürütülmesinde öğretmenin sınıf yönetimi konusundaki bilgi ve becerisi önemlidir. Sınıf yönetimi, dersin planlanan şekilde yürütülmesi için öğrenciler, öğretim yöntemi, öğretim araçları ve sınıf ortamının etkili bir şekilde organize edilmesi ve bunun ders boyunca sürdürülmesidir.

Zaman yönetimi: Zaman yönetimi öğretimin planlanması ile sıkı bir ilişki içindedir. Öğretmen konusunu mevcut zaman içerisinde en etkili şekilde sunmak için dersten önce kullanılacak materyalleri hazırlamalı ve gerekiyorsa sınıfı planlanan etkinliklere

uygun olarak düzenlemelidir. Ders sırasında yapılacak etkinlikleri iyi bir şekilde planlamalı ve ders sonunda zaman kalması durumunda bunu nasıl değerlendireceğini de düşünmelidir.

Öğrenci özellikleri ve seviyesine göre öğretim yapabilme: Bir sınıfta farklı öğrenme, bilgi ve beceri seviyesinde olan öğrenciler olabilir. Öğretmenin öncelikle bunun farkında olması ve öğrencilerini tanıması gerekmektedir. Bu nedenle öğretmenlerin farklı ilgi ve ihtiyaçlara olan öğrencilere hitap edebilmek için, öğretim yöntem ve teknikleri konusunda geniş bir repertuara sahip olmaları gerekmektedir.

Ölçme değerlendirme: Ölçme değerlendirme etkili öğretimin önemli bir parçasıdır. Öğretmenin öğrencilerinin başarı durumları konusunda doğru karar verebilmesi, onların öğrenme durumlarını takip etmesi ve karşılaştıkları zorluklar ve zayıf oldukları alanların doğru olarak belirlenmesi ve giderilmesi için ölçme değerlendirme yöntem ve tekniklerini bilmesi ve kullanması gerekmektedir.

2.3. Genel Kültür

İyi bir öğretmenin sadece branşı olan konuyu iyi bilmesi ve onu öğretebilmesi yeterli değildir. Bir öğretmenin genel kültürü de gelişmiş olmalıdır (Titrek, 2006). Öğretmenin görevlerinden birisi de öğrencilerine toplumun kültürü ve değer yargılarını aktarmak ve onların sosyalleşmesine katkıda bulunmaktır. Bunu yapabilmek için, öncelikle kendisinin yaşadığı çevreyi ve kültürel özelliklerini bilmelidir. Öğretmenler aynı zamanda çevresinde olan olaylara duyarlı olmalı, gelişmeleri izleyebilmeli, toplumu ilgilendiren sorunların farkında olmalı ve bunlara uygun çözüm yolları üzerinde düşünebilmelidirler. Bu bilgilerini öğrencileri ile paylaşabilmelidir.

YÖK tarafından öğretmen yeterliklerine ilişkin 2006-2007 yılından itibaren uygulanmak üzere hazırlanan düzenlemede, öğretmen eğitimi müfredatı içerisinde genel kültür bilgisine yönelik derslerin oranı % 12,5'ten % 20'ye çıkarılmıştır. Bu durum öğretmenlerin sahip olması gereken genel kültür bilgisine verilen önemin bir göstergesidir. Öğretmen eğitiminde, genel kültür dersleri olarak, Bilim Tarihi, Bilimsel Araştırma Yöntemleri, Felsefeye Giriş, Etkili İletişim, Türk Eğitim Tarihi gibi dersler okutulmaktadır. Ancak, bu derslerin zaman ve içerikleri fakültelere göre değişebilmekte ve bunlar dışında fakültenin uygun gördüğü genel kültür dersleri de okutulabilmektedir.

3. TÜRKİYE'DE ÖĞRETMEN EĞİTİMİ

3.1. Cumhuriyet Öncesi Dönemde Öğretmen Eğitimi

Tanzimat dönemine kadar Osmanlı İmparatorluğu'nda sivil eğitim kurumunu oluşturan iki tip okul vardı: Sıbyan mektepleri ve Medreseler. Sıbyan mektepleri "Mahalle mektebi", "Taş Mekteb", "Dar-ü't-talim", ve "Muallim-hane" gibi çeşitli isimlerle anılan, beş-altı yaşından sonraki çocuklara eğitim veren ilköğretim okullarıdır (Öztürk, 1996). Hemen hemen her mahalle ve köyde sıbyan mektepleri bulunuyordu. Öğretmenlerine "Muallim" deniliyordu. Öğrencisi çok olan sıbyan mekteplerinde, öğretmene yardımcı "kalfalar"

bulunurdu (Öztürk, 1996). Kalfalar ise öğretmenlerin bu okullarda yetiştirdikleri öğrenciler arasından seçilirdi.

Osmanlı İmparatorluğu'nda öğretmen eğitimi uygulamaları Fatih Sultan Mehmet dönemine dayanmaktadır. Fatih Sultan Mehmet dönemi hariç, medreselerde sıbyan mekteplerine öğretmen yetiştirecek bir program yoktu. Fatih Sultan Mehmet Eyüp ve Ayasofya'da açtırdığı iki medresede sıbyan okullarında öğretmenlik yapacaklar için, genel medrese programlarından farklı bir program uygulamasını başlatmıştır (Öztürk, 1996; Küçükahmet, 1999; Doğan, 2005; Küçükoğlu, 2006). Bu programın en önemli yanı, Adâb-ı Muhasebe (Herhangi bir konu üzerinde tartışma kuralları) ve Usül-i Tedris (Öğretim metodu) derslerini içermesine karşın, genel medrese programlarında yer alan Fıkıh derslerini içermesidir. Fatih Sultan Mehmet bu programa ayrıca Sarf ve Nahiv, Edebiyat (Maani, Beyan, ve Bedi), Mantık, Muhasebe, Riyaziyat Hendese ve Hey'et gibi ayrı dersler koydurmuş ve bunları almayanların sıbyan okullarında öğretmenlik yapmasını yasaklamıştır (Koçer, 1992). Bu nedenle bazı araştırmacılar Türkiye'de ilkokul öğretmeni yetiştirmenin tarihini Fatih Sultan Mehmet döneminden başlatmaktadırlar (Binbaşıoğlu, 2005; Doğan, 2005).

Osmanlı İmparatorluğu'nda görülen diğer öğretmen grubu da medrese öğretmenliğidir. Fatih Sultan Mehmet devrinde geleneksel Osmanlı eğitim sisteminde, sıbyan mekteplerinden itibaren, yüksek lisans eğitimine kadar bütün eğitim kademelerini, verdikleri eğitimin derecesine göre Hâşiye-Tecrid, Miftah, Kırklı, Hâriç, Dâhil ve Sahn-ı Seman olmak üzere altı kategoriye ayrılan medreseler sağlamışlardır (Öztürk, 1996). Kanuni Sultan Süleyman'ın Süleymaniye Medreseleri'ni kurmasıyla Hâriç ve Dâhil medreseleri lisans ve lisansüstü seviyede eğitim yapan Sahn-ı Seman ve Süleymaniye Medreseleri'ne öğrenci yetiştiren ortaöğretim okulları haline gelmişlerdir. Medreselerin öğretmen kaynağı Sahn-ı Seman ve Süleymaniye Medreseleri'dir.

Medrese öğrencilerinden müderris olmak isteyenler medreselerde müderrislik yapabileceklerine dair bir icazetname yani diploma alırlardı. Sonra eğer Anadolu tarafında görev alacaklarsa Anadolu Kazaskerî'nin, Rumeli tarafında görev alacaklarsa Rumenli Kazaskerî'nin meclislerine devam edip "Matlab" adı verilen deftere mülazım olarak kayıt edilirler ve sıraları gelinceye kadar beklerlerdi. Bu beklemeye "nöbet" denilmekteydi. Nöbet sıraları geldiğinde en alt seviyedeki Haşiye-i Tecrid (Yirmili) medreselerinden birinde göreve başlıyorlardı. Mülâzemetten sonraki normal işleme göre, Yirmili medreseye tayin olan bir müderris, sırasıyla yükselerek Otuzlu, Kırklı, Ellili, Altmışlı ve daha yüksek payelere çıkabiliyorlardı (Öztürk, 1996).

Medrese öğretmenliğinde en yüksek safha, değişik dereceleri olan müderrislik ve müderrisliğin en yüksek sahfası da Sahn Müderrisi olmaktı (Koçer, 1992). Sahn müderrisi olmak Kanuni Sultan Döneminden önce en büyük bir ilmi şerefti. Ancak, 16. Yüzyıl'dan sonra medreselerde büyük gerilemeler görülmüştür. Bunun en önemli nedenleri arasında medreselerde ilmi özgürlüğün kalkması, siyaset ve adam kayırmacılığın baş göstermesi sayılabilir. Önceleri müderris olabilmek için ehliyet, ilim ve iktidar gerekirken, artık ilmi yetki bir tarafa atılmış ve siyaset ve adam kayırmacılık ön plana çıkmıştır. Bu olumsuz değişimler medreselerde verilen eğitimin kalitesini

düşürmüş ve medreselerin o dönemde Batı dünyasının her gün genişleyen ve her alanda devrim meydana getiren bilimsel çalışmalarından habersiz, kapalı, geri bir taassup ve cehalet ocağı haline dönüşmesine neden olmuştur.

Cumhuriyet'ten önce bugünkü anlamda öğretmen yetiştirme Tanzimat dönemiyle başlamıştır (Öztürk, 1996; Küçükahmet, 1999; Akyüz, 2004). Tanzimat ile birlikte Osmanlı toplumu ve kurumlarında başlatılan yenileşme hareketleri, kuşkusuz öğretmen yetiştirme ve *"öğretmen"* anlayışında da yeni görüşlerin ve uygulamaların ortaya çıkmasına neden olmuştur (Şanal ve Güçlü, 2005; Yaşaroğlu, 2006). Öğretmen yetiştiren kurumların doğuşuna zemin hazırlayan sivil modern eğitim sisteminin temelleri, Sultan II. Mahmut tarafından atılmıştır (Öztürk, 1996; Küçükoğlu, 2006). II. Mahmut kendisinden önce sadece askerî alanla sınırlı kalan eğitimdeki modernleşme hareketlerinde önemli değişiklikler yaparak sivil ortama da aktarmıştır. İlk olarak 1838'de *Meclis-i Umûr-ı Nâfia*'yı kurarak, medrese ve ulemanın etkisinden uzak bir eğitimi gerçekleştirme yolunda ilk ciddi adımı atmıştır. Eğitimin bir bilim olarak kabul edilmesi üzerine, dönemin aydın ve eğitimcileri öğretim yöntemleri, okuma-yazma öğretimi, yeni öğretim yöntemlerinin uygulanması gibi konular üzerinde durmuşlardır. Böylece, özellikle, öğretmen yetiştiren kurumların programlarına *"öğretmenlik meslek bilgisi dersleri"* girmiş ve öğretmenlik mesleği, alanında uzman olan kişilerin yapabileceği bir meslek türü olarak görülmeye başlanmıştır (Doğan, 2005).

Bu dönemde kurulan ortaokulların iyi bir eğitim öğretim yapabilmelerinin iyi yetişmiş öğretmenlere bağlı olabileceği düşüncesi, o dönemki yöneticileri medreseler dışında amacı sadece öğretmen yetiştirmek olacak meslek okulları açmaya yöneltmiştir. Bu amaçla, ortaokullarda görev alacak öğretmenleri yetiştirmek için 16 Mart 1848 yılında *Darülmuallimin-i Rüştiye* açılmıştır (Öztürk, 1996; Akyüz, 2004; Binbaşıoğlu, 2005; Doğan, 2005; Küçükoğlu, 2006). Bu okul, nitelik ve nicelik bakımından eksikleri bulunmasına rağmen, Türk eğitim tarihinde, öğretmen yetiştiren kurumların gelişimine temel oluşturduğu için oldukça önemli bir yere sahiptir.

1868 yılında ise ilkokullara öğretmen yetiştirmek üzere Darülmuallimin-i Sıbyan okulu açılmıştır (Öztürk, 1996; Küçükoğlu, 2006). İki yıl süreli bu okula öğrenciler sınavla alınıyorlardı ve programında diğer derslerin yanı sıra Sarf, Nahiv, Farisi, Mantık ve Matematik gibi yeni dersler bulunuyordu. Ayrıca öğretim metodu adında bir ders de bulunmaktaydı. Öğretmeni işbaşında yetiştirmek düşüncesinin ilk adımı olarak kabul edilebilecek bir uygulama bu dönemde başlamış, sıbyan mekteplerine seyyar öğretmenler gönderilerek, orada çalışan öğretmenlere metot öğretmek üzere pedagojik dersler verilmeye çalışılmıştır. Bu okulların Anadolu'da açılması ise 1875 yılından sonra gerçekleşmiştir (Koçer, 1992).

1845 yılında padişah Abdülmecid'in çabalarıyla kurulan Geçici Maarif Meclisi çalışmalarını tamamlayarak, 1869 yılında Osmanlı İmparatorluğunda eğitim öğretim işlerini düzenleyen *"Maarif-i Umumiye Nizamnamesi"*ni yayınlamıştır (Öztürk, 1996; Küçükoğlu, 2006). Hazırlanan bu Nizamnâme'nin 63. maddesine göre, öğretmen okullarından mezun olanlar, bir okula yapılacak öğretmen atamasında, diğerlerine tercih edileceklerdi. Bu düzenleme, öğretmen okulunun açılmasından sonra, öğretmenliğin ülkede ayrı bir "meslek" olarak, ilk kez resmen tanınması anlamına

gelmektedir. İyi öğretmenler yetiştirmek için Rüştiye, İdadiye ve Sultaniye gibi üç şubeden oluşan büyük bir Darülmuallimin'in (Öğretmen Okulu) kurulması, her bir şubenin biri edebiyata diğeri de ulüm-u fününa mahsus iki sınıfa ayrılması öngörülmüştür (Koçer, 1992; Akyüz, 2004; Doğan, 2005).

1872'de bu okullardan mezun olan öğretmenlere staj yaptırabilmek için "Darülameliyat" denen uygulama okulu açılmıştır. 1875'de İstanbul'dan başka Girit, Konya, Bosna, Bursa, Kastamonu, Kudüs ve Trabzon illerinde de öğretmen okulları açılmıştır (Doğan, 2005; Küçükoğlu, 2006; Türer 2006).

Tanzimat'ın eğitim alanındaki en önemli başarılarından birisi "kız ortaokulları" açarak, kızlara ortaöğretim fırsatını sağlamış olmasıdır (Şanal ve Güçlü, 2005). O zamana kadar kızlar ancak sekiz veya dokuz yaşına kadar sıbyan mekteplerine gidebilirlerdi. Bu okullardaki öğretmenler erkek olduğu için dokuz yaşından sonra kızların okula gitmesi uygun görülmezdi (Öztürk, 1996). Daha ileri yaşlarda, sadece bazı zengin veya kültürlü ailelerin kızları özel öğretmenlerden ders alarak veya kendi kendilerini geliştirerek dini ve edebi eğitimlerini devam ettirmişlerdir. Ancak kız ortaokullarının açılması, buralarda çalışacak kadın öğretmen sorununu da gündeme getirmiş ve başlangıçta büyük sıkıntılar yaşanmıştır. Bu nedenle, öğretmen ihtiyacını karşılamak üzere geçici olarak yaşlı ve iyi ahlâklı erkek öğretmenler bu okullarda görevlendirilmişlerdir. Sadece dikiş, nakış gibi bazı meslek dersleri için Müslüman veya Müslüman olmayan kadınlar görevlendirilmişlerdir. Ancak, toplumdaki kızlar okumaz fikrini yıkmak, daha fazla sayıda kızın okumasını sağlamak ve toplumun eğitim düzeyini artırmak için yine de kadın öğretmenlere büyük ihtiyaç vardı.

Bu düşüncelerle, kız ilkokulları ve ortaokulları için kadın öğretmen yetiştirmek için 1871 yılında bir Darülmuallimat okulu açılmıştır (Öztürk, 1996; Doğan, 2005; Küçükoğlu, 2006). Bu okulun süresi ilkokul seviyesi için iki, ortaokul için üç yıl olarak belirlenmiştir. Bu okullarda görev yapacak yeterince kadın öğretmen eğitimcisi yetiştirilinceye kadar öğretmen eğitimcisi olarak yaşlı ve iyi ahlâklı erkek öğretmenler bu okullarda görevlendirilmişlerdir (Öztürk, 1996). Buraya alınacak kadınlar eğer ilkokul ve ortaokul eğitimine sahiplerse sınavsız, değillerse sınavla alınıyorlardı. Darülmuallimat mezunlarının öğretmen olarak atanması öncelikliydi. Zorunlu hizmet karşılığında ilkokul şubesindeki öğrencilere ayda otuz kuruş, ortaokul şubesindeki öğrencilere ayda 60 kuruş maaş veriliyordu.

Bu okullar Cumhuriyet'e kadar daha da gelişerek ve çoğalarak varlıklarını devam ettirmişlerdir. Hatta Cumhuriyet'ten sonra kurulacak olan Kız Teknik Öğretmen Okulu ve pek çok okul için çekirdek olma özelliği göstermişlerdir. Buradan mezun olan öğretmenler Osmanlı toplumunda ilk meslek ve statü sahibi kadınlar olmuşlardır. Türk kadınlarının sosyal, kültürel, ekonomik ve az da olsa siyasî hayata girmeye başlamaları da yine bu okullardan mezun öğretmenler veya kadınlar tarafından gerçekleştirilmiştir. Bu nedenle Türk eğitim tarihinde önemli bir yere sahiptirler (Öztürk, 1996).

1880'li yıllarda daha çok ilkokul öğretmeni yetiştirmeye önem verilmiş ve öğretmen okulları İstanbul dışında da açılmaya başlamıştır. 1882-1890 tarihleri arasında Sivas, Bursa, Kudüs, Trabzon, Selanik, Halep, Erzurum, Van ve Musul gibi bölgelerde ilkokul öğretmeni yetiştiren okullar açılmıştır.

Bu dönemde öğretmenliğin meslekleşmesi için çok önemli olan "Muallimlikte Meslek-i İhtisas Tesisine Dair Talimat" başlığıyla bir belge yayınlanmıştır (Türer, 2006). Bu belgeye göre öğretmenlik mesleğine giriş için *"iyi ahlâk ve davranışlı olmak, öğretim görevinden başka bir görev ya da memuriyetle uğraşmamak ve kendine verilecek derse bağlılık ve ihtisasa uymak"* gibi şartlar ön görülmüştür.

Maarif-i Umumiye Nizamnamesi'nin Darülmuallim ile ilgili hükümlerinde 1891 yılında bazı değişiklikler yapılmıştır. Böylece, Darülmuallimin İdadi şubeleri kapatılarak, her birinin öğretim süresi iki yıl olan Sıbyan (ilkokul), Rüştiye (ortaokul), İdadi (lise) ve Âli (yüksekokul) gibi dört şubeye ayrılmıştır. Âli şubesi de fen ve edebiyat bölümlerine ayrılmıştır. Darülmuallim okulu da bu dört şubeyi içerecek şekilde Darülmuallimin-i Âli olarak tekrar düzenlenmiş ve liselere öğretmen yetiştirme görevi de 1891 yılından itibaren bu okula verilmiştir (Öztürk, 1996; Yaşaroğlu, 2006).

Meşrutiyet döneminde ilköğretim, devlet görevi olarak kabul edilmiş ve 1913'te "Tedrisat-ı İptidaîye Kanun-u Muvakkatı" çıkarılarak ilköğretim parasız ve zorunlu hâle getirilmiştir (Öztürk, 1996; Küçükoğlu, 2006). Öğretmen ihtiyacını karşılayabilmek için her ile bir Darülmuallimîn veya Darülmuâllimat açılmıştır. 1915'te yayınlanan yeni nizamnâmeye göre İstanbul'daki Darülmuallimin-i Âliye izharî ve iptidaî kısımlarını içine alırken, diğer illerdekiler yalnız iptidaîlerden oluşturulmuştur. Bu kurumlar Cumhuriyet'in ilânına kadar varlıklarını devam ettirmişlerdir.

3.2 Cumhuriyet Sonrası Dönemde Öğretmen Eğitimi

Cumhuriyet'in ilanından sonra eğitim kurumları Cumhuriyet öncesinden devralınanlarla birlikte tekrar yapılandırılmışlardır. Türkiye'de 3 Mart 1924 tarihinde kabul edilen Tevhid-i Tedrisat Kanunu ülkede yüzyıllardır devam eden ve modern okullar yanında yer alan geleneksel eğitim kurumlarına son vermiş, Millî Eğitim Bakanlığı'nın sorumluluğunda lâik bir eğitim sistemi kurmuştur (Öztürk, 1996; Küçükoğlu, 2006).

Cumhuriyetle birlikte Türkiye'de öğretmen eğitimine ayrı bir önem verilmiştir. Ulu önder Mustafa Kemal Atatürk'ün Kurtuluş Savaşı'nı kazandıktan sonra öğretmenlerle ilgili söylediği şu sözleri, öğretmenlere ve öğretmenliğe verilen önemi yeterince açık bir şekilde göstermektedir:

"Ordularımızın kazandıkları zafer, sizin ve sizin ordularınızın zaferi için, yalnız ortam hazırladı. Gerçek zaferi siz kazanacak, siz yaşatacaksınız ve mutlaka başarıya ulaşacaksınız. Ben ve sarsılmaz inançla bütün arkadaşlarım sizi izleyeceğiz ve sizin karşılaşacağınız engelleri ortadan kaldıracağız" (1922).

"Memleketimizi ve milletimizi gerçek hedefe ve mutluluğa eriştirmek için iki orduya ihtiyaç vardır. Biri vatanın hayatını kurtaran asker ordusu, diğeri milletin istikbalini yoğuran kültür ordusu. Bir millet, kültür ordusuna sahip olmadıkça, savaş meydanlarında ne kadar parlak zaferler elde ederse etsin, o zaferin sürekli netice vermesi ancak kültür ordusunun varlığına bağlıdır" (1923).

"Milletleri kurtaranlar yalnız ve ancak öğretmenlerdir. Öğretmenlerden, eğitimciden yoksun bir toplum henüz millet olma kabiliyetini kazanmamıştır. Ona basit

bir toplum denir, millet denemez. Bir toplum millet olabilmek için mutlaka eğitimcilere, öğretmenlere muhtaçtır" (1925).

İşte bu anlayışla, Cumhuriyet ilan edilir edilmez, genç Türkiye Cumhuriyeti devleti öğretmen eğitimine yönelik çalışmalara da süratle başlamıştır.

İlkokul Öğretmeni Yetiştirme

Cumhuriyetten önceki yapısı ile devralınan Dârülmuallimin-i Âliye'nin durumu, Cumhuriyet henüz kurulmadan, 15 Temmuz 1923 tarihinde toplanan Birinci Heyet-i İlmiye (Bilim Kurulu) toplantısında ele alınmıştır (Eşme, 2003). 1924 yılında öğretmen okulları programı yeniden düzenlenmiş ve ilkokul öğretmeni yetiştirmek amacıyla ilk öğretmen okulları açılmıştır (Öztürk, 1996; Doğan, 2005). Uygulamaya büyük yer verilerek, öğretim yöntemleri ve uygulamalarına haftada 9 saatlik bir zaman ayrılmıştır.

Cumhuriyet'in ilk yıllarında "eğitimde iş" ya da "etkinlik" ilkesi ile "topluma yararlı olmak" ilkesinin bir öğretmen okulu modelinde birleşmeleri, yeni bir öğretmen tipini ortaya çıkarmıştır. Aslında 1924'te Amerikalı eğitimci John Dewey'in Millî Eğitim Bakanlığı'na sunduğu "Türkiye Maarifi Hakkında Rapor" adlı çalışmasında bunun izleri vardır (Öztürk, 1996). Bu düşüncelerle "Köy Öğretmen Okulları" açılması kararlaştırılmıştır (Yaşaroğlu, 2006).

Bu modele uygun olarak, Denizli'deki öğretmen okulu, 1928 yılında "Köy Öğretmen Okulu"na dönüştürülmüştür. Kayseri'nin Zincidere köyünde de benzer bir "Köy Öğretmen Okulu" açılmıştır. Bu okulların süresi ilkokuldan sonra üç yıl olarak belirlenmiş ve mezunlarına, mesleğe teşvik için, okulun yanında bir mesken verilmesine ve bahçe yapılacak bir arazi sağlanmasına karar verilmiştir. Köy okullarına örnek oluşturması açısından da Öğretmen okulunda bir uygulama okulu açılması kararlaştırılmıştır. Fakat amaçlanan verimlilik elde edilemediği için 1932 yılında Kayseri'deki, 1933 yılında da Denizli'deki köy okulları kapatılmıştır.

Cumhuriyet'in onuncu yılında, öğretmen okullarının öğretim süresi ilk üç yılı ilk dönem, ikinci üç yılı da meslekî dönem olmak üzere ilkokuldan sonra altı yıla çıkarılarak, öğretmen okulları artık meslek dersleri dışında liseyi andırır bir hale dönüştürülmüşlerdir. Ortaokul mezunlarından en uygun olanlar öğretmen okullarına öğrenci olarak alınmışsa da hem nitelik hem de nicelik yönünden bazı sorunlar olmuştur. Bu sorunların başında öğretmen sayısının az olması gelmiştir. Çünkü yetişen öğretmenler kent ve kasaba okullarındaki ihtiyacı dahi karşılayamamıştır. Diğer bir sorun yeterli öğretmen olsa da, altyapı ve parasızlık nedeniyle bu öğretmenler illerde ki okullara atanamamışlardır. Sorunlar içerisinde en önemlisi de mezun olan öğretmenlerin çoğunun köyden gelmiş olmalarına rağmen, bunların çok azı köylere geri dönüp görev almak istemişlerdir. Öğretmen ihtiyacını karşılamak için bu öğretmenler dışında atanan diğer öğretmenler ise köyün ihtiyaç ve koşullarına uygun eğitim almadıkları için etkili olamamışlardır.

Saffet Arıkan'ın 1935 yılında Millî Eğitim Bakanlığı'na getirilmesiyle, özellikle köye göre öğretmen yetiştirme sorunu üzerine yeni arayışlara girişilmiştir. Hazırlanan bir

rapora dayanarak, öğretmen adaylarının "köy" gibi geniş bir alandan alınmaları ve fazla paraya gerek duymadan, 'kendi kendine yetecek üretici bir eğitim' ile yetiştirilmeleri fikri benimsenmiştir. Bunun üzerine 1935-1936 öğretim yılında köy öğretmenliği kursları düzenlenmiş, bu kurslara askerliğini erbaş olarak yapan ve okuma-yazma bilen köy gençleri alınmıştır (Doğan, 2005).

1937 yılında tekrar "Köy Öğretmen Okulları" açılmaya başlanmış ve okullarının sayısı 1940'a kadar dörde çıkarılmıştır. Alınan olumlu sonuçlar üzerine 1939 yılında Birinci Millî Eğitim Şurası'nda "Köy Enstitüleri" kurulmasına karar verilmiştir. Hasan Ali Yücel'in bakanlığı döneminde "Köy Enstitüleri Kanunu" çıkarılmış ve 1940 yılında köy öğretmenleri ve köye yarayan sağlık memuru, ebe ve tamirci diğer meslek erbabını yetiştirmek üzere 21 Köy Enstitüsü açılmıştır (Doğan, 2005; Türer, 2006). Ayrıca Köy Enstitülerine öğretmen yetiştirmek için 1942 yılında süresi üç yıl olan Yüksek Köy Enstitüsü (Hasanoğlan Köy Enstitüsü) açılmıştır. Bu yolla, kısa sürede, köy koşullarına uygun olarak ve aynı zamanda, iş ya da etkinlik gibi çağdaş eğitim ilkeleri doğrultusunda, köyün kalkınmasına yönelik bir eğitim sistemi kurulmuştur.

Türkiye'de 1950 yılında iktidarın ve dolayısıyla siyasî zihniyetin değişmesi sonucu, 1954 yılında Köy Enstitüleri İlk Öğretmen okullarıyla birleştirilerek "İlk Öğretmen Okulları" adını almıştır (Yaşaroğlu, 2006). Böylece eğitimde üretime yönelik bir uygulamadan vazgeçilmiştir (Türer, 2006).

Öğretmen okulu ve eğitim enstitüsü programlarında 1970 yılında yeni düzenlemeler yapılmıştır. 1970-1971 yılına kadar ilkokul öğretmenleri, süresi lise gibi üç yıl olan İlk Öğretmen Okullarında yetiştirilmekteyken, 18 Mart 1970 tarihinden itibaren ilkokul üzerine yedi yıl, ortaokul üzerine dört yıl öğretim vermeleri kararlaştırılmıştır (Doğan, 2005). Böylece İlk Öğretmen Okullarında lise programının yanında pedagojik formasyon derslerinin sayı ve kapsamı da genişletilmiştir.

1973 yılında çıkarılan 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu "*Öğretmenlik devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleğidir*" hükmünü getirmiş ve öğretmenlerin hangi öğretim kademesinde olursa olsun, yükseköğrenim görmelerini gerekli görmüştür. Bunun üzerine 1972-1973 öğretim yılında sayıları 89'a çıkan öğretmen okulları, 1973-1974 öğretim yılından itibaren iki yıllık yüksekokul ve üç yıllık Eğitim Enstitüleri haline dönüştürülmüştür (Yaşaroğlu, 2006). İki yıllıklar ilkokula, üç yıllıklar ise ortaokullara öğretmen yetiştirmişlerdir. 20 Temmuz 1982'den itibaren eğitim yüksekokulları üniversitelere bağlanmıştır (Doğan, 2005).

YÖK'ün 23.05.1989 tarih ve 876 sayılı kararıyla bütün öğretmenlerin lisans düzeyinde öğrenim görmeleri 1989-1990 öğretim yılından itibaren uygulamaya konulmuştur. Böylece ilkokul öğretmeni yetiştiren eğitim yüksekokullarının eğitim süreleri dört yıla çıkarılmıştır (Doğan, 2005). 1992 yılında da Eğitim Fakülteleri altında bir bölüm haline getirilmesi sonucu, sınıf öğretmeni yetiştiren programlar yeniden düzenlenmiş ve gerek alan derslerine gerekse öğretmenlik mesleğine hazırlayıcı formasyon derslerine daha fazla zaman ayrılmıştır.

Türkiye'de öğretmen eğitimini geliştirmek düşüncesiyle 1990'lı yıllarda yoğun çalışmalar yürütülmüş ve sonuçta 1998-1999 öğretim yılından itibaren öğretmen

yetiştirme programları yeniden düzenlenerek öğretmen eğitiminde reform niteliğinde yeni bir uygulama başlatılmıştır (Doğan, 2005). Buna göre okulöncesi ve ilköğretim öğretmenliği lisans düzeyine getirilmiştir ve ilköğretim birinci kademeye yönelik öğretmen yetiştirmek üzere Eğitim Fakültelerinin İlköğretim bölümlerinde sınıf öğretmenliği anabilim dalları açılmıştır. Ayrıca, ilköğretimdeki öğretmen ihtiyacını karşılamak için yeni yetişecek öğretmenlere yan alan seçme şansı verilmiştir.

Ortaokul (İlköğretim II. Kademe) Öğretmeni Yetiştirme

Cumhuriyet'in ilk yıllarında doğrudan ortaokula öğretmen yetiştiren bir kurum yoktu. Cumhuriyet öncesi dönemden devralınan yüksek öğretmen okulları ve üniversitelerin ilgili bölümlerinden mezun olanlar hem lise hem de ortaokullarda da öğretmenlik yapmışlardır. Bu nedenle 1920'li yıllarda ortaokul öğretmeni yetiştirme ihtiyacı sıklıkla dile getirilmiştir (Küçükoğlu, 2006).

Gazi Öğretmen Okulu Cumhuriyet döneminde ortaokullar için öğretmen yetiştirmek üzere 1926-1927 öğretim yılında açılan ilkokuldur (Küçükoğlu, 2006). 1 Mart 1927 yılında Konya'da açılan okul, aynı yıl içerisinde Ankara'ya nakledilmiştir. Sadece Edebiyat bölümüyle açılan okulda, ertesi yıl Pedagoji bölümü de açılmış ve okulun adı "Gazi Orta Öğretmen Okulu ve Eğitim Enstitüsü" olmuştur (Yaşaroğlu, 2006). Böylece okul, Türkiye'de eğitim etkinlikleri ve sorunlarının görüşülüp tartışıldığı merkez bir kurum haline gelmiştir.

1929 yılında Matematik, Fizik ve Tabii İlimler, Tarih ve Coğrafya şubeleri açılmış, genel bilgi veren iki yıllık bir hazırlık sınıfından sonra bir buçuk yıllık meslek eğitimi vermek üzere öğretim süresi uzatılmıştır. 1933 yılında öğretim süresi hem dört yıla çıkarılmış hem de eğitim süresi üç yıl olarak belirlenen Resim-iş ve Beden Eğitimi gibi yeni şubeler açılmıştır (Yaşaroğlu, 2006). Sonraki yıllarda okul bünyesinde Müzik (1937), Fransızca (1941), İngilizce (1944) ve Almanca (1947) gibi yeni şubeler de açılmıştır.

1940'lı yılların sonlarında sadece ortaokul öğretmeni yetiştirmek amacıyla Balıkesir (1945), İstanbul (1948), İzmir (1948), Bursa (1958), ve Buca'da (1959) bulunan Öğretmen Okullarının altyapısından da yararlanılarak, bu kurumlarla birlikte faaliyet gösteren eğitim enstitüleri kurulmuştur (Küçükoğlu, 2006). Bu enstitülerde Fen, Edebiyat, Eğitim ve Yabancı Diller bölümlerinin öğretim süresi iki, diğer bölümlerin ise üç yıl olarak belirlenmiş, ancak daha sonra iki yıllık bölümlerin de öğretim süresi üç yıla çıkartılmıştır.

Öğretmen eğitimi üzerinde çalışmalar devam etmiş ve 1967-1968 öğretim yılında, Fen bölümü Fen ve Tabiat Bilgisi ile Matematik; Edebiyat bölümü de Türkçe ve Sosyal Bilgiler gibi alt bölümlere ayrılmış ve programlar yeniden düzenlenmiştir (Yaşaroğlu, 2006). Bu yeni düzenleme sonucu 1967-1968 öğretim yılından itibaren enstitüler Fen Bilgisi, Matematik, Sosyal Bilgiler, Türkçe, İngilizce, Fransızca, Almanca, Beden Eğitimi, Resim-iş, Müzik, Tarım ve Eğitim adıyla 12 bölümle öğretim yapmaya başlamışlardır. Tüm bölümlerin süresinin üç yıla çıkarılmasıyla programlarda alan dersleri, meslek

bilgisi dersleri ve genel kültür dersleri yönünden denge ve bütünlük kurulması arasında önemli bir adım atılmıştır (Küçükoğlu, 2006).

1970'li yıllara gelindiğinde ortaokullara öğretmen yetiştiren kurumlarının sayısı 12'ye ulaşmıştır. Ancak, bu artış bile ortaokullardaki öğretmen ihtiyacını karşılamaya yetmemiş ve bu nedenle "kestirme çözümler" gündeme getirilmiştir. 1974 yılında "Gece Öğretimi" ve "Mektupla Öğretim", 1978 yılında da "Hızlandırılmış Eğitim" yoluyla yeterli eğitim almadan çok sayıda öğretmen yetiştirilmiştir (Küçükoğlu, 2006). Bütün bu girişimlerdeki ortak amaç doğal olarak sadece öğretmen ihtiyacını karşılamak olduğu için, bu dönemde öğretmen eğitiminde niteliğe çok önem verilmemiştir.

Ortaokullara branş öğretmeni yetiştirmek üzere kurulan üç yıllık Eğitim Enstitülerinin öğrenim süresi, 1978-1979 öğretim yılında dört yıla çıkarılmış ve Eğitim Enstitülerinin adı "Yüksek Öğretmen Okulu" olarak değiştirilmiştir. Ayrıca, bölümlerde yeniden yapılanma ile branşlarda ihtisaslaşmaya gidilmiştir. Enstitüler 16 bölüm halinde yeniden yapılandırılarak hem ortaokullara hem de liselere öğretmen yetiştirecek hale dönüştürülmüştür (Küçükoğlu, 2006). Ancak, bu yapılanma eski enstitülerde bir üniversite havası estirirken, yeni sorunları da beraberinde getirmiştir. Bu düzenlemeden sonra Yüksek Öğretmen Okulu mezunlarının statüsü üniversitelerin fen-edebiyat fakültelerinden yetişen öğretmenlerle paralel hâle gelmiş, ancak bu arada ortaokula yönelik öğretmen yetiştirme (örneğin Fen Bilgisi ve Türkçe öğretmenlikleri gibi) ihmal edilmiştir.

1982 yılında 2547 sayılı kanunla "Yüksek Öğretmen Okulları" eğitim fakültelerine dönüştürülmüş ve üniversite çatısı altına alınmıştır (Küçükoğlu, 2006). Bu düzenleme ile bölümlerde ihtisaslaşma iyice derinleşmiş ve zamanla yan alanlardan vazgeçilerek tamamıyla tek bir alanda (örneğin Fizik, Kimya, Tarih gibi) öğretmen yetiştirilmiştir. Fakat bu düzenleme de öğretmen eğitimine birtakım yeni sorunları beraberinde getirmiştir (YÖK, 1998). Eğitim Fakültelerine Fen-Edebiyat Fakültelerinden gelen öğretim elemanları ortaöğretim branşlarını kendi çalışma alanlarına daha yakın gördükleri için lise öğretmenliğine yönelik programların açılması için çaba göstermişler, diğer taraftan daha bariz olan ortaokul (İlköğretim II. Kademe) ve ilkokul öğretmeni yetiştirme ihtiyacını göz ardı etmişlerdir. Bunun sonucu olarak özellikle ortaokul kademesinde aşırı derecede öğretmen ihtiyacı ortaya çıkarken, Eğitim Fakülteleri ortaöğretim kademesi için ihtiyaç fazlası mezun vermeye devam etmişlerdir. Ortaokuldaki bu ihtiyaç liseye özgü derslerde yetişmiş eğitim fakültesi mezunlarıyla ve fen-edebiyat fakültesi mezunu sertifikalı öğretmenlerle karşılanmaya çalışılmıştır (YÖK, 1998).

Ayrıca yeni düzenlemenin getirdiği branşlarda ihtisaslaşma ile "yan alanda yetişme"nin yok edilmesi, kırsal kesimde az sayıda öğrenciye sahip ortaokulların öğretmen ihtiyacının karşılanmasında önemli güçlüklere neden olmuştur. Sadece bir branşta yetişen öğretmenin ortaokulda öğretebildiği ders sayısı düşük düzeyde kalmış ve her ders için ayrı öğretmene ihtiyaç duyulmuştur. Sınıf öğretmenliği bölümleriyse ilköğretimin ilk beş yılına öğretmen yetiştirdiği için, 1978 ve 1982 yıllarında yapılan düzenlemeler ortaokullardaki (ilköğretim II. kademe) öğretmen açığının kapatılmasına bir katkıda bulunamamıştır (Küçükoğlu, 2006).

Bu nedenlerden dolayı 1998-1999 öğretim yılından itibaren eğitimin bütün kademeleri için öğretmen eğitim programlarında yapılan değişikliklerin bir parçası olarak, ilköğretimin bütünlüğü çerçevesinde, ilköğretimin birinci ve ikinci kademelerine öğretmen yetiştiren programlar bir bölüm çatısı altında toplanmıştır (YÖK, 1998). Özellikle ikinci kademedeki Sosyal Bilgiler, Fen Bilgisi ve Matematik öğretmeni ihtiyacını karşılamak üzere bu alanlara yönelik ilköğretim bölümleri içerisinde anabilim dalları açılmıştır. Yine ilköğretimdeki öğretmen ihtiyacını karşılamak için yeni yetişecek öğretmenlere yan alan seçme şansı verilmiştir.

Ortaöğretime Öğretmen Yetiştirme

Osmanlı İmparatorluğu döneminde faaliyet gösteren İstanbul'daki üç yıllık "Darülmuallimin-i Âliye" 1924 yılında "Yüksek Öğretmen Okulu" adını almış ve öğrenim süresi dört yıla çıkartılarak yeni bölümler eklenmiştir. Edebiyat, Felsefe, Tarih, Coğrafya, Matematik, Fizik-Kimya, Fen Bilimleri gibi yedi bölümden oluşan okulda sadece meslek dersleri eğitimi verilmiştir. Dört yıllık öğretim süresinin ilk üç yılı üniversitede ilgili bölümden alınan alan derslerine, son bir yılı da Yüksek Öğretmen Okulunda uygulama ve meslek derslerine ayrılmıştır. Okulun öğrencilerini, Üniversitenin (Darülfünun) Fen-Edebiyat Fakültesi öğrencilerinden öğretmen olmak üzere seçilenler oluşturmuştur. Yüksek Öğretmen Okulu'nun ikincisi 1956'da İzmir'de, üçüncüsü ise 1959'da Ankara'da açılmıştır (Yaşaroğlu, 2006).

1950'li yıllarda, sanayileşmenin hız kazanması ve köyden kente göçün artmasıyla, Türkiye'de lise ve lise öğrenci sayılarında önemli artışlar görülmüştür. İlaveten, bu yıllarda Türkiye'de mühendislik dallarının gözde meslek olmaya başlamasıyla Yüksek Öğretmen Okulu'nun çekiciliği azalmış ve sonuçta eskisi gibi okulu tercih eden nitelikli öğrenci sayısı azalmıştır. Bu olumsuz gelişmeler, zamanın eğitimcilerini lise öğretmeni yetiştirmede yeni öğrenci kaynakları aramaya yönlendirmiştir.

1974-1975 öğretim yılında İlk Öğretmen Okulları liseye dönüştürülerek, programları genel liselere eşdeğer hale getirilmiş ve böylece öğretmen lisesi mezunları Yüksek Öğretmen Okulu'nun hazırlık sınıfına ihtiyaç duymadan doğrudan üniversiteye girebilecek duruma gelmişlerdir. Yüksek Öğretmen Okulları 1978-1979 öğretim yılında kapatılmışlardır. Böylece ortaöğretime öğretmen yetiştirme görevini önce dört yıllık Eğitim Enstitüleri, 1982 yılından sonra da Eğitim Fakülteleri üstlenmişlerdir. Ancak, bu sürede Eğitim Fakülteleri yanında Fen-Edebiyat Fakülteleri de liselerin (hatta ortaokulların) öğretmen ihtiyacının karşılanmasına katkıda bulunmaya devam etmişlerdir. Bu fakültelerin mezunları ya kendi fakültelerinde ya da Eğitim Fakülteleri bünyesinde açılan "Öğretmenlik Sertifikası" programlarından geçerek lise öğretmeni olma hakkını elde etmişlerdir.

1982 yılından sonra öğretmen yetiştirmenin üniversite düzeyinde gerçekleştirilmesi, öğretmenlik mesleğinin statüsünün yükselmesine, öğretmen eğitiminin üniversite düzeyinde bilimsel olarak araştırılmasına, gelişmiş ülkelerdeki öğretmen eğitimi uygulamalarından yararlanılmasına ve öğretmen eğitimcilerinin akademik düzeyde yetiştirilmelerine katkı sağlamıştır (YÖK, 1998). Ancak bu durum Türkiye'de öğretmen yetiştirme sorununu tam olarak çözememiştir. Eğitim fakülteleri

uzmanlaşmanın etkisiyle, eğitimi her geçen gün biraz daha akademik hale getirmiş ve öğretmenin okulda kullanacağı öğretmenlik becerilerini ihmal etmişlerdir. Eğitim fakülteleri sadece ortaöğretime yönelik mezun verir hale gelmişlerdir. Bunlara fen - edebiyat fakültesi mezunları da eklenince, bir yandan ortaöğretimde öğretmen fazlalığı yaşanırken, diğer yandan ilköğretimde öğretmen açığı baş göstermiştir. Bu nedenle, 1998-1999 öğretim yılından itibaren eğitimin bütün kademelerine yönelik yeni öğretmen yetiştirme programları uygulanmaya başlamıştır (YÖK, 1998).

Bu yeni düzenlemeye göre Yabancı Dil, Güzel Sanatlar ve Beden Eğitimi dışındaki alanlarda ortaöğretim alan öğretmenlerinin "yüksek lisans" düzeyinde yetiştirilmesine karar verilmiştir. Böylece, bu alanlarda herhangi bir alan fakültesinden lisans derecesine sahip öğrencilere öğretmenlik için gerekli olan "tezsiz yüksek lisans" derecesinin verilebilmesine olanak sağlanmıştır. Ortaöğretim programı Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanları Öğretmenliği ve Ortaöğretim Sosyal Alanları Öğretmenliği olarak iki bölüme ayrılmıştır. Yeni düzenlemeyle, ortaöğretim öğretmenliği için Eğitim Fakültelerine iki çeşit tezsiz yüksek lisans programı getirilmiştir (YÖK, 1998).

Birinci seçeneğe göre öğretmen eğitimi programı Eğitim Fakülteleri ile Fen ve Edebiyat Fakülteleri tarafından ortak yürütülmektedir (YÖK, 1998). Belirli bir alanda öğretmenlik programını seçen lisans kademesindeki öğrenciler ilk yedi yarıyıldaki derslerini Fen ve Edebiyat Fakültesindeki ilgili bölümden almaktadırlar. Bu derslerin tümünü başarı ile tamamlayan öğrenciler lisans kademesinin son yarıyılında o alanın nasıl öğretileceğine ilişkin ders ve uygulamalarını Eğitim Fakültesinden almakta ve bunları da başarı ile tamamlayan öğrencilere o alanın adını "ana dal", eğitimini de "yan dal" olarak belirten lisans diploması verilmektedir. Lisans kademesini tamamlayan öğrenciler Eğitim Fakültesince ilgili enstitüye bağlı bir anabilim dalında yürütülen tezsiz yüksek lisans programına doğrudan geçirilmektedir. İki yarıyıla eşdeğer bir süre içinde mezuniyet için öngörülen tüm şartları tamamlayan öğrencilere ilgili alan öğretmenliğinin adını taşıyan yüksek lisans diplomasını almaya hak kazanmaktadırlar. Bu seçenekte öğretmen olabilmek için toplam süre 3,5+1,5 olmak üzere toplam beş yıldır (YÖK, 1998; Türer, 2006). Ancak, son yıllarda yapılan yeni düzenlemelerle, bu program alan dersleriyle pedagojik formasyon derslerinin birlikte yürütüleceği beş yıllık lisans programına dönüştürülmüştür. Yeni program 2007-2008 öğretim yılından itibaren üniversitelerde uygulanacaktır. Böylece ortaöğretim alanlarına öğretmen yetiştirecek öğretmen eğitimi programları tekrar lisans düzeyine getirilmiştir.

Programın ikinci seçeneği ise belirli bir alanda lisans diploması almış öğrencilere, alanlarında öğretmenlik yapma imkânı sunmaktadır. YÖK tarafından tespit edilen programlardan mezun olan öğrenciler, ortaöğretim alanında öğretmen olabilmek için eğitim fakültelerinde 1,5 yıllık (üç yarıyıla eşdeğer) tezsiz yüksek lisans programına alınmaktadırlar. Bu seçenekte öğretmen olabilmek için geçen toplam süre ise 4,0+1,5 olmak üzere toplam beş buçuk yıldır. Bu programın mezunları "tezsiz yüksek lisans" diploması almaya hak kazanmaktadır (YÖK, 1998).

4. ULUSLARARASI ÖĞRETMEN EĞİTİMİ PROGRAMLARI

Bu bölümde, uluslararası öğretmen eğitimi programlarına örnek olarak Türkiye'nin tam üye olmaya çalıştığı Avrupa Birliği'nin en büyük üç ülkesi olan İngiltere, Fransa ve Almanya'daki öğretmen eğitimi programları kısaca tanıtılmaktadır.

İngiltere'de Öğretmen Eğitimi

Geçtiğimiz on yılda İngiltere'de politik arenada öğretimin kalitesi ve öğretmen eğitimi en çok tartışılan konulardan birisi olmuştur. Bir seri müdahaleden sonra, hem hükümetin girişimlerine hem de "sınıfların öğretmen adayların öğrenmesi için en ideal ortamlar olduğu" fikrine dayanarak öğretmen eğitimi yoğun bir şekilde okul-temelli bir forma dönüştürülmüştür (Blackledge, 1994; McIntyre ve Hagger, 1993).

İngiltere'de hem ilköğretim hem de ortaöğretim için öğretmen eğitiminde geleneksel olarak izlenen iki model bulunmaktadır (Neather, 1993; Blackledge, 1994; Horton, 1999). Her iki model hem üniversitelerde hem öğretmen yetiştirme kolejlerinde yürütülmektedir. Birincisi öğretmen adaylarına hem lisans diploması hem de Öğretmenlik diploması veren dört yıllık lisans programıdır. Bu programda öğretmen adaylarının okullarda harcadığı zaman toplam 32 haftadır. İkincisi öğretmen adaylarının ortaöğretimde öğretmen olmasını sağlayan bir yıllık mezuniyet sonrası öğretmenlik sertifika programıdır (PGCE). PGCE öğretmen adaylarının profesyonel olarak yetiştirildikleri, üç veya dört yıllık lisans eğitiminden sonra devam ettikleri 36 hafta süren bir programdır. Bu sürenin 12 haftası üniversitede, kalan 24 haftası da uygulama okullarında geçmektedir (DfEE, 1998).

Üniversitede sunulan eğitimin en önemli bölümü öğretim yöntemleriyle ilgili verilen derslerdir. Bu dersler belirli bir konunun öğretilmesindeki ilkeleri, çeşitli öğrenme yaklaşımlarını ve eğitim kuramlarının alan eğitimini nasıl şekillendirdiğini göstermeyi amaçlayan, atölye çalışmaları, laboratuar çalışmaları, rehberlik çalışmaları, seminerler ve sunumları içermektedirler (NATFHE, 1999). Üniversitede verilen dersler sırasında öğretmen adayları sorumlu öğretim elemanlarıyla birlikte çalışmaktadırlar.

Okullardaki uygulamalar iki bölümden oluşmaktadır: Okul Deneyimi (iki aşamalı) ve Öğretmenlik Uygulaması. Ayrıca, programın en başında öğretmen adaylarının bir ilköğretim okulunda en az iki haftalık bir okul deneyimi süreci geçirmeleri gerekmektedir (NATFHE, 1999). Okul uygulamaları sırasında öğretmen adayları, okulda bir uygulama öğretmeni ile birlikte çalışmaktadırlar (Odabaşı, 2000). Okul Deneyiminin ilk aşaması toplam üç hafta sürmektedir ve bu sürede öğretmen adayları haftada iki günlerini okulda geçirirken diğer üç günde üniversitedeki metot derslerine devam etmektedirler. Okulda geçirilen süre içerisinde gözlemler yaparak "öğretmenin bir günü, öğrencini bir günü, sınıf yönetimi ve disiplin, öğretim yöntemleri, plan hazırlama" gibi konularda çeşitli ödevler hazırlamaları istenmektedir. Okul Deneyiminin ikinci aşamasında öğretmen adayları üç hafta boyunca, haftada dört gün uygulama okullarına devam etmektedirler. Bu süre içerisinde ders gözlemlerinin yanı sıra, öğretmen adaylarının kısmen öğretim yapma ve okuldaki diğer etkinliklere katılmaları beklenmektedir.

Öğretmenlik Uygulaması toplam 13 hafta sürmekte ve bu sürede öğretmen adayları haftanın bütün günlerini uygulama okulunda geçirmektedirler. Öğretmen adaylarının farklı yaş ve başarı seviyesine sahip öğrencilerin bulunduğu sınıflarda öğretim yapmaları, programın gerektirdiği çeşitli ödevleri hazırlamaları ve okul tarafından onlara verilen görevleri yerine getirmeleri beklenmektedir (Odabaşı, 2000). Öğretmen adaylarının haftalık ders yükü okuldaki bir öğretmenin ders yükünün en az %60'ı kadardır. Öğretmenlik uygulaması süresince üniversitedeki sorumlu öğretim elemanı uygulama okullarına giderek, öğretmen adaylarının çalışmalarını yerinde izlemekte ve rehberlik yapmaktadır. Bu süreçte uygulama öğretmeniyle iş birliği içerisinde çalışmaktadır (DfEE, 1998).

Öğretmen adaylarının değerlendirilmesi Eğitim Bakanlığı tarafından yayınlanan öğretmen yeterliliklerine ilişkin standartlara göre yapılmaktadır (DfEE, 1998). Bu standartlar öğretmen adaylarının mezun olduklarında bir okulda göreve başlayabilmek için kendilerinden beklenen temel bilgi, beceri ve tutumları tanımlamaktadır. Genel olarak öğretmen adayları hazırladıkları ödevler ve uygulama öğretmeni ve öğretim elemanın gözlemleriyle sürekli olarak değerlendirilmektedirler. Ayrıca, öğretmen adaylarının hazırladıkları, meslekî gelişimlerini gösteren, bütün program boyunca yaptıkları çalışmaları ve aldıkları geri bildirimleri içeren, "meslekî gelişim dosyası" da değerlendirmede kullanılmaktadır (NATFHE, 1999).

Fransa'da Öğretmen Eğitimi

Fransız öğretmen eğitim sistemi iki aşamalı modele dayanmaktadır. Ortaöğretim öğretmen adayları, üniversitede üç yıl boyunca konu alan bilgisi eğitimi aldıktan sonra, çok çeşitli eğitim dersleri ve bir haftalık okul deneyimini içeren, bir yıllık bir dönemi de yükseköğretim statüsüne sahip Öğretmen Eğitimi Enstitüleri'nde (IUFM) geçirmektedirler (Blondel, 1991; Frey ve Convey, 1994; Asher ve Malet, 1996). Fransa'da öğretmen eğitiminden sorumlu çok sayıda IUFM bulunmaktadır. Bu bir yıllık dönem öğretmen adaylarının gözlem becerilerinin gelişimine, çocuk gelişimine yönelik derslere, eğitim teknolojileri ve pedagojinin ve eğitim felsefesinin değişik alanlarına ve konu alanı bilgisinin gelişimine odaklanmaktadır (Neather, 1993; Bonnett, 1996). Ayrıca bu dönem öğretmen adaylarını bu dönemin sonunda yapılan, bütün aday memurların girmesinin zorunlu olduğu, ulusal düzeydeki sınava (Concours) hazırlamaya çalışmaktadır. Concours, öğretmen adaylarının seçtiği belli bir konu alanında ve pedagojik kuramlar üzerine yapılan sınavlardan oluşmaktadır. Bu sınavdan başarılı ortaöğretim öğretmen eğitimi öğrencileri, memur statüsü ve maaş almaya hak kazanmakta ve aday öğretmen olarak ikinci yıla devam etmektedirler (Moon, 1998; Foster, 2000).

İkinci yılda, aday öğretmen statüsü kazanan başarılı öğretmen adayları bir yıllık gözetim/denetim dönemine alınmaktadırlar. Birinci ve ikinci yıl arasında tutarlılığı sağlamak için, aday öğretmenler aynı IUFM'e yerleştirilmektedirler. İkinci yıl öğretmen adaylarının bir okulun akademik yaşamına tam bir katılımını sağlamaktadır. Bir IUFM'de geçen iki yıllık öğretmen eğitimi dönemi toplam 22 haftalık okul deneyimini içermektedir. Aday öğretmenler okulda bir öğretmenin yasal ders yükünü en az üçte biri kadar ki bu haftada altı saattir, ders yüküne sahiptirler ve farklı iki sınıfta öğretim

yapmaktadırlar (Bonnet, 1996). Bu sürede öğretmen adayları planlamadan, materyal hazırlamaya, öğretimden değerlendirmeye kadar derslerin tamamından sorumludurlar ve zaman zaman da sorumlu uygulama öğretmeni ve öğretim elemanı tarafından da izlenmektedirler (Holyoake, 1993; Foster, 2000). İkinci yılda, okul uygulamalarının yanı sıra, IUFM'lerdeki program çeşitli genel pedagojik dersleriyle, özellikle konu alan uzmanları tarafından verilen konu alan derslerini de içermektedir.

Birinci ve ikinci yıllara ek olarak, Fransa'da IUFM'lerde gerçekleştirilen öğretmen eğitiminin bir üçüncü unsuru da öğretmen adaylarının profesyonel bir bitirme tezi hazırlamalarıdır. Bu tez, bir öğretmen adayının okul deneyimi sırasında konu alan bilgisini uygulamaya nasıl aktardığını, eğitim kuramlarıyla nasıl ilişkilendirdiğini gösteren, öğretmen adayının derin, kişisel analizlerini ve değerlendirmelerini içeren bir çalışma olduğu için, öğretmen eğitiminin çok önemli bir unsuru olarak kabul edilmektedir. Bu tezi hazırlarken, öğretmen adayları, kendi öğretim uygulamaları üzerine muhakeme yapma ve düşünme ve kendi kendilerini değerlendirme fırsatı bulmaktadırlar. Bu tezi hazırlamak için öğretmen adayları, bireysel veya grup olarak, ilk önce bir konu belirlemek, onu kendi deneyimlerini ve eğitim literatürünü kullanarak analiz etmek zorundadırlar. Ayrıca, öğretmen adayları hazırladıkları çalışmada öne sürdükleri fikirlerini etkili bir tartışma ile destekleyebilme ve sunma becerilerini de göstermelidirler (Moon, 1998; Foster, 2000).

Öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirilmesi IUFM'in ikinci yılı boyunca gerçekleştirilmektedir. Her biri kendine özgü değerlendirmeyi içeren üç değişik unsur göz önüne alınmaktadır: öğretmenlik uygulaması sırasındaki performans, konu alanı ve pedagojiye yönelik kuramsal dersler ve öğretmenlik uygulamasıyla ilişkilendirilmiş bir konuda hazırlanan bitirme tezi (Bonnett, 1996; Foster, 2000).

Almanya'da Öğretmen Eğitimi

Almanya'da öğretmen eğitimi programları çok parçalı bir yapı göstermekte ve üniversitelerin değişik bölümlerinde yürütülmektedir. Almanya'nın farklı eyaletlerinde farklı programlar ve bu programlarda da farklı dersler sunulabilmektedir (Kron, 1994; Moon, 1998; Sander, 1999).

Gymnasium denilen okullar (5. ve 13. sınıflar) için öğretmen eğitimi, bir üniversitede en az iki konu alanında dört–beş yıl süren akademik eğitim ve iki yıllık bir öğretmenlik uygulaması dönemini içeren, birleşik modele dayalı bir program izlenmektedir. Bütün öğretmen adayları pedagoji ve eğitim psikolojisine yönelik dersler almak zorundadır. Almanya'daki bütün eyaletler üniversite eğitiminin yanı sıra okul uygulamalarını ve sınıf gözlemlerini zorunlu kılmaktadır. Örneğin Frankfurt Üniversitesi'nde okulda geçen bu süre 10 haftadır. Aday Gymnasium öğretmenleri için genel eğitim ve eğitim psikolojisi alanlarında bir dönemde en az 8-10 saat ve iki konu alanında (örneğin Fizik ve Matematik gibi) toplam 120-130 saatlik akademik bir eğitim almak minimum gerekliliktir (Milotich, 1999; Sander, 1999).

Öğretmen adayları üniversitedeki bütün gerekli kuramsal ve uygulamalı dersleri tamamladıktan sonra "Birinci Ulusal Sınav"a girerek üniversite eğitimini

bitirmektedirler. Sonra aday öğretmen olarak bir okulda bir uygulama öğretmeninin gözetiminde, diplomalı bir öğretmen olmak için girecekleri "İkinci Ulusal Sınav"dan önce, yerel bir eğitim merkezinde eğitim çalışmalarını da içeren iki yıllık bir öğretmenlik uygulaması dönemine başlamaktadırlar. Birinci sınavı geçtikten sonra ikinci aşmaya başlayan öğretmen adayları, Fransa'da olduğu gibi memurluk statüsü kazanmakta ve çalışan bir öğretmenin aldığı maaştan daha düşük bir maaş almaktadırlar (Neather, 1993; Kron, 1994; Milotich, 1999).

Üniversitedeki öğretmen eğitim programları Almanya'da eyaletten eyalete farklılık gösterse de, programın ikinci aşaması her eyalette aynıdır ve bir gözetim/deneme dönemi olarak devam etmektedir. Üniversite eğitiminin olmadığı son iki yıllık öğretmenlik uygulaması dönemi dört aşamadan oluşmaktadır (Milotich, 1999). Yaklaşık üç ay süren birinci aşamada öğretmen adayları haftada 10 saat sınıf gözlemleri ve öğretim yardımcılığı yapmaktadırlar. Öğretmen adaylarının sınıf gözlemlerinin yanı sıra haftada 4-8 saat süreyle öğretim yaptıkları ikinci aşama altı ay sürmektedir. Üçüncü aşama programın en yoğun aşamasıdır ve 12 ay sürmektedir. Bu dönemde öğretmen adayları hafta en az 4 saat sınıf gözlemi ve öğretim yardımcılığı ile kendi başlarına haftada 8-10 saat öğretim yapmaktadırlar. Son aşama yine üç aylık bir dönemi kapsamaktadır. Bu süreçte öğretmen adayları ikinci ulusal sınava hazırlanmakta ve yine gerek yardım alarak gerekse almadan sınıf gözlemleri ve öğretim yapmaktadırlar.

Bu dönemde öğretmen adayları haftada iki-buçuk gün uygulama okulunda zaman harcarken, haftanın geri kalan günlerinde, eğitim enstitüsünde değerlendirme ve muhakeme yaparak kendi öğretim deneyimleri ve gözlemleri ile kuramsal bilgiyi birleştirmeye çalışmaktadırlar (Jones, 2000). Her konu alanında öğretmen adayları ayrı bir öğretim elemanıyla çalışmakta ve sorumlu öğretim elemanlarıyla birlikte okullara giderek, haftada en az bir kez diğer öğretmen adaylarının derslerinde gözlem yapmaktadırlar. İki yıllık öğretmenlik uygulaması boyunca öğretmen adayları uygulama öğretim elemanları tarafından en az 20-25 kez izlenmektedirler (Milotich, 1999).

Fransa'da olduğu gibi, Almanya'da da öğretmen adayları seçtikleri konu alanlarından birisinde, okul deneyimleriyle ilgili olarak kuramsal ve pratik bilgiyi nasıl sentezlediklerini gösteren bir "Bitirme Tezi" hazırlamak zorundadırlar (Milotich, 1999; Jones, 2000). Öğretmenlik eğitimi öğretmen adaylarının ikinci ulusal sınavı geçmesiyle sona ermekte ve öğretmen adayları okullarda çalışabilecek bir öğretmen olarak mezun olmaktadırlar.

S. ÇAĞDAŞ ÖĞRETMEN YETİŞTİRME YAKLAŞIMLARI

Çağdaş öğretmen eğitim programlarının temel amacı öğretmenlere çağın gerektirdiği bilgi ve yetenekleri kazandırmaktır. Dolayısıyla, öğretmen eğitim programlarının yapılandırılmasında çağın gerekleri ve toplumun ihtiyaçları temel alınmalıdır. Öğretmen eğitim programlarının kazandırması beklenen, çağın gerektirdiği bu bilgi ve beceriler şu şekilde sıralanmaktadır (Tetenbaum ve Mulkeen, 1986):

- Bilginin sürekli değiştiği ve sürekli yeni bilgiler üretildiği günümüzde mevcut bilgileri almak yerine *araştıran* ve *bilgi üreten* öğretmenlerin yetiştirilmesi gerekmektedir.
- Toplum yaşantısındaki değişim giderek hız kazanmaktadır. Dolayısıyla, iş alanları ve insanların ihtiyaçları da değişmektedir. Bu nedenle, öğretmen eğitimi, öğretmen adaylarına *yaşam boyu öğrenme ve bu gelişme ve değişime ayak uydurma* becerileri kazandıracak şekilde düzenlenmelidir. Diğer bir ifadeyle günümüz öğretmenleri sorgulayıcı, risk alabilen, aktif, yaşama olumlu yaklaşan, moral değerleri yüksek, kendini geliştirmeye ve değiştirmeye açık ve liderlik özelliklerine sahip olmalıdır.
- Sürekli gelişen ve değişen dünyada insanlar pek çok yeni problemle de karşı karşıya kalmaktadır. Bu nedenle, *eleştirel düşünme ve problem çözme* yeteneğine sahip öğretmenlerin yetişmesinde öğretmen eğitimi önemli rol üstlenmektedir.
- Önceki bölümde belirtildiği gibi öğretmenlerin bir konuyu bilmesi ya da bir beceriye sahip olması o bilgi ya da beceriyi karşısındakine öğretebilmesi için yeterli değildir. O zaman öğretmen eğitim programlarından diğer bir beklenti de öğretmenin sahip olduğu bilgi ve becerileri öğrencilerine etkili bir şekilde öğretebilmesidir. Günümüzün öğretmeni yalnızca bilgi aktaran değil, bilgiye ulaşma yollarını, bilgiyi kullanabilmeyi öğreten olmak durumundadır. İyi bir yol gösterici veya rehber olmalıdır. Teknolojiye vakıf ve onu alanında etkili bir biçimde kullanabilir olmalıdır. Bu da öğretmen eğitim programlarının öğretmen adaylarına *çağdaş öğretim yöntem ve teknikleri* ile donatacak şekilde yapılandırılmasını gerektirmektedir.

Özetle, sürekli gelişen ve değişen çağda bilgi ve öğrenmeye, dolayısıyla öğretmen rolüne bakış açısı değişmiştir. Çağdaş öğretmen eğitim programlarıyla, öğretmen adaylarının gelişimci ve yenilikçi olarak yetiştirilmeleri ve bu bilgi ve becerilerini etkili bir şekilde öğrencilerinde geliştirebilmeleri beklenmektedir. Bu beklentileri karşılamak kolay değildir.

Şu bir gerçektir ki hiçbir öğretmen eğitim programı öğretmen adaylarına işe başladıklarında karşılaşacakları tüm koşulları ya da sorunları gösterecek kristal bir küre ya da her şartta kullanılacak bir formül sunamaz. Ancak, onları, mevcut uygulamaları ve bilgileri kullanarak düşünen ve yeni bilgiler üreten, sürekli kendini geliştiren, yenilikçi öğretmenler olarak yetiştirebilir. Bu sayede, öğretmenler her şartta etkili öğretim yapabilir ve karşılaştığı sorunlara çözüm üretebilirler. İşte, son yıllarda öğretmenleri çağın gereklerine göre yetiştirmek amacıyla öğretmen eğitim programlarında sürekli değişmeler ve gelişmeler yaşanmakta, yeni yaklaşımlar benimsenmektedir. Geliştirilen yeni öğretmen eğitim yaklaşımlarında üç temel unsur öne çıkarılmaktadır. Bunlar; Okul-üniversite iş birliği, Yansıtıcı düşünme ve Aksiyon araştırmasıdır.

Okul-Üniversite İşbirliği

Okul-üniversite iş birliği günümüzde öğretmen eğitim programlarının vazgeçilmez unsurlarından birisidir (Dunne, Locke ve Soares, 1996). Bu iş birliğinde eğitim programları üniversite ve okullarla ortak yürütülecek şekilde tasarlanmaktadır. Öğretmen eğitiminin bir bölümü okullarda yürütülmekte, okul yöneticileri ve öğretmenleri çeşitli görev tanımlamalarıyla öğretmen eğitiminde etkin rol almaktadırlar. Diğer bir ifadeyle, öğretmen adaylarının eğitiminin sorumluluğu üniversite ve okul arasında paylaştırılmıştır.

Okul uygulaması öğretmen adaylarına çalışmaya başladıklarında karşılaşacakları ortamın bir örneğini görme ve tecrübeli öğretmenlerin deneyimlerin yararlanma, öğrencilerle gerçek ortamda öğretme deneyimleri kazanma sağlaması bakımından öğretmen eğitiminin önemli bir parçası olmaktadır (Dunne ve ark., 1996). Öğretmen adayları, üniversitede kendilerine sunulan teorik bilgilerin burada uygulamasını görerek ya da kendileri bizzat uygulayarak daha iyi öğrenme ve kendilerini geliştirme imkanı bulmaktadırlar. Böylece öğretmen adaylarının hem teorik hem de pratik yönden gelişmesi sağlanmaktadır.

Okul üniversite iş birliğinin başarıya ulaşması çeşitli şartlara bağlıdır. Bunlardan birincisi hem okul hem de üniversitenin görev tanımlarının iyi bir şekilde yapılmış olmasıdır (Williams ve Soares, 2000). Her iki tarafın da sorumluluklarını iyi bilmesi ve birbirlerini sürekli bilgilendirmesi ve destek sağlaması önemlidir. Bu bağlamda uygulama öğretmenleri ve fakültedeki öğretim elemanlarının, öğretmen eğitimi programlarının amaç ve hedeflerini, özellikle öğretmenlik uygulamasını, tartışmak için düzenli olarak toplandıkları bir forum oluşturulmalıdır. Fakülteler hizmet-öncesi eğitim programlarından sorumlu oldukları için, süreci onların başlatması ve sürdürmesi gerekmektedir.

Başarıya ulaşmada diğer bir husus da okulun tam destek sağlamasıdır. Öğretmen adayına sadece okuldaki sorumlu uygulama öğretmeni değil diğer öğretmenler ve personelin de destek sağlaması beklenmektedir. Böylece öğretmen adayının sadece kendisinden sorumlu uygulama öğretmenin bilgi ve tecrübeleriyle sınırlı kalması engellenmekte, adayın diğer öğretmenlerin bilgi ve tecrübelerinden yararlanması ve okuldaki diğer personelin görevleri ve yaptığı işlerden haberdar olması sağlanarak, öğretmenlik mesleğini bütün yönleriyle tanıması amaçlanmaktadır.

Yansıtıcı Düşünme

Öğretmen eğitim programlarının öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme yeteneğini geliştirmek üzere yeniden yapılandırılması öğretmen eğitiminde reform tartışmalarının temel konularından birisidir (Brookfield, 1995; Gürşimşek, 1998). Yansıtıcı düşünme bireylerin deneyimleri üzerine düşünmesi, deneyimlerini sorgulaması, muhakeme etmesi ve anlam kazandırması olarak tanımlanmaktadır (Schön, 1987; Brookfield, 1995; Hatton ve Smith, 1995). Diğer bir ifadeyle, yansıtıcı düşünme, bireyin *ne* yaptığı, *nasıl* ve *niçin* yaptığı konusunda *açık ve eleştirel* bir şekilde düşünmesidir. Bu sayede, birey ne yaptığının farkına varmakta, yaptıklarının olumlu ya da olumsuz yanlarını ortaya

çıkarmakta, olumsuz olanları nasıl olumluya çevirebileceğini düşünmekte ve bu yönde tedbirler alabilmektedir (Schön, 1987). Dolayısıyla, birey sadece deneyimlerinden değil, deneyimleri üzerine düşünerek vardığı sonuçlardan da öğrenmektedir. Bu öğrenme de onun gelişmesini sağlamaktadır.

Daha önce bahsedildiği gibi, öğretmenlerin sahip olması gereken bilgi çeşitleri, içerik bilgisi, alan eğitimi bilgisi, genel pedagoji ya da meslek bilgisi ve genel kültür olmak üzere dört grupta toplanmaktadır. Öğretmen yansıtıcı düşünme ile bu bilgilerini geliştirebilmektedir. Yani, yansıtıcı düşünme ile kendisine sunulmuş olan bilgiyi kendi uygulamaları ya da deneyimleri ile elde ettiği bilgileri açıklamada ve deneyimleri ile kazandığı bilgiyi de kendisine sunulan bilginin doğruluğunu test etmede kullanabilmektedir. Sonuçta, yeni bir bilgiye, "kendi öz bilgisine" ulaşabilmektedir. Bu açıdan, yansıtıcı düşünme öğretmen adayına, kendisine sunulan fikirleri aynen uygulama yerine onları sorgulama ve yeni fikirlere ulaşma ve bu fikirler doğrultusunda sürekli gelişim imkanı sağlamaktadır (Wubbels ve Korthagen, 1990; Clarke, 1994; Korthagen ve Wubbels, 1995).

Öğretmen adaylarına yansıtıcı düşünme becerilerinin kazandırılmasında öğrenci *günlükleri* ve *gelişim dosyası* uygulamaları eğitim programlarında yaygın olarak kullanılmaktadır (Gürşimşek, 1998). Bu araçlarla, öğretmen adaylarının yeterli ve yetersiz olan yönlerini değerlendirmeleri, deneyimlerini sorgulamaları ve gelişme yönünde alınacak tedbirler konusunda düşünmeleri, çözüm üretmeleri, bilgi ve deneyimlerindeki zamana bağlı değişimleri izleyebilmeleri sağlanmaktadır. Dolayısıyla, yansıtıcı düşünme öğretmen adaylarına hem kişisel hem de profesyonel yönden sürekli gelişim imkanı sağlamaktadır (Brookfield, 1995; Hatton ve Smith, 1995). Bu gelişme dolaylı olarak okul ve toplum gelişimine de katkı sağlamaktadır. Bu nedenle, yansıtıcı düşünmeyi temel alan programlar, öğretmen adayının ön bilgilerini, bireysel farklılıklarını ve gelişimini dikkate alması açısından günümüz öğretmen eğitimine yeni bakış açıları kazandırmaktadır (Wubbels ve Korthagen, 1990; Clarke, 1994).

Aksiyon Araştırması

Öğretmen eğitiminde aksiyon araştırmasının önemli bir unsur olarak yer alması son yıllarda öne çıkan diğer bir konudur (Wallace, 1987). Öğretmen eğitim programlarında aksiyon araştırması öğretmen adaylarına "araştırmacı öğretmen" kimliği kazandırmayı amaçlamaktadır. Yansıtıcı düşünmede olduğu gibi, burada da temel hedef öğretmen adaylarına yaşam boyu öğrenme yetenekleri kazandırmaktır. Aksiyon araştırması bireylerin kendi uygulamalarında karşılaştıkları bir problemi çözmek ya da profesyonel uygulamalarında gelişme sağlamak ve kendilerinin ve/veya kurumun performansını artırmak için gerçekleştirdikleri planlı ve sistematik çalışmadır (Noffke, 1994).

Öğretmen adaylarının araştırma yeteneklerinin geliştirilmesi pek çok yönden önemlidir. Öncelikle öğretmen adayının, bir problemle karşılaştığında onu kendisi çözebilecek yeterlilikte olmasını sağlamaktadır. Bu, öğretmen adayına kendine güven sağlamasının yanı sıra, araştırma yapma alışkanlığı kazanan öğretmen adayının meslekî yönden sürekli gelişimine katkıda bulunacaktır.

Eğitim araştırmacıları pek çok konuda araştırmalar yapmakta ve yayınlamaktadırlar. Öğretmen adayı kendisi araştırması yerine bu araştırmaları okuyarak da çözüm üretebilir. Ancak, başka araştırıcıların ürettiği çözümler, öğretmen adayının kendi yaptığı araştırma sonucu ulaştığı sonuç kadar anlamlı ve uygulanabilir olmayabilir. Diğer bir ifade ile öğretmen adayının bulunduğu ortama birebir uymayabilir. Bu durumda öğretmenin kendi çalıştığı ortamla ilgili yaptığı araştırmanın sonuçları, o ortamda eğitim öğretimle ilgili karşılaştığı sorunların çözümünde daha etkili olabilir. Ayrıca, öğretmen adayının araştırıcı öğretmen olarak yetişmesi çalışmaya başladığı okulun gelişimine de katkıda bulunacaktır.

Öğretmen adaylarına uygulama okulu ve üniversitenin sağladığı destek ve imkanlarla araştırma yapma yönünde eğitim verilmelidir. Bu süreçte, üniversitede öğretmen adaylarına teorik altyapı, diğer bir ifadeyle, araştırma projesi yapma, veri toplama, verileri analiz etme ve sonuç çıkarma ve önerilerde bulunma konularında destek sağlanırken, uygulama okulu araştırmanın yapılması için ortam sağlamaktadır. Bu nedenle, öğretmen eğitim programlarına "Alan Çalışması" dersi dâhil edilerek öğretmen adaylarının bu becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmaktadır.

Özet

Türkiye'de öğretmen eğitiminin tarihi gelişimi incelendiğinde, bu alanda Osmanlı-Türk geleneği içinde hiç de küçümsenmeyecek bir birikimin olduğu görülmektedir. Osmanlı İmparatorluğu'nda öğretmen eğitimi aslında Fatih Sultan Mehmet döneminde başlamış ama asıl gelişmeler Tanzimat'tan sonra gerçekleşmiştir. Tanzimat ile birlikte eğitim bir bilim olarak kabul edilmiştir. Tanzimat döneminin yenileşme hareketleri içinde yeni okullar açılmasına ve yeni öğretmen tipi yetiştirilmesine önem verilmiştir. Bu amaçla önce askerî alanlarda, daha sonra 19. Yüzyıl'dan itibaren sivil alanlarda yeni okullar açılmaya başlanmıştır. 1848 yılında ilk defa öğretmen yetiştiren bir kurum olan Darülmuallimin açılmıştır. Sonraki yıllarda eğitimin farklı kademeleri için öğretmen yetiştiren farklı okullar açılmıştır. Kızlar için ilkokul ve ortaokulların açılmasıyla Osmanlı toplumunda kadınların da eğitimine önem verilmesi bu dönemin en önemli yeniliklerindendir. Bunu, kız okullarında görevlendirilecek öğretmenlerin yetiştirilmesi için açılan Darülmuallimat okulları izlemiştir.

Cumhuriyet döneminde de öğretmen yetiştirme konusunda başlangıçta ciddi girişimler yapıldığı görülmektedir. Özellikle, Cumhuriyet'in ilk on yılında eğitim alanında yapılan reformlar önemli yer tutmaktadır. Buna karşılık geçen zaman içerisinde uygulamalarda tutarlı politikalar izlenmediği ve öğretmenlik mesleğinin sistemli bir eğitim politikasına dayandırılamadığı görülmüştür. Öğretmen eğitimi alanında genellikle dikkati çeken uygulamalar eğitim kursları, köy enstitüleri dönemi, 1970'li yıllarda mektupla öğretim ve 1978'li yıllarda hızlandırılmış öğretmen eğitimidir. Bu uygulamalarla, ülkede sürekli önemli bir sorun olan öğretmen açığını kapatmak için kısa zamanda az maliyetle çok sayıda öğretmen yetiştirmek amaçlanmış ve böylece on binlerce gence çok kısa dönemlerde öğretmenlik verilmiştir.

Türkiye'de öğretmenlik mesleği ile ilgili belirtilen birçok olumsuz gelişmeye karşın, mesleğin kalitesinin iyileştirilmesine dönük önemli girişimler de yapılmış ve bazı

alanlarda önemli kazanımlar elde edilmiştir. Öğretmenlerin kalitesinin iyileştirilmesi bakımından öğretmenlik bölümlerinin üniversitelerin bünyesine alınması ve öğretmen yetiştirme işinin üniversitelere verilmesi, öğretmen adayları açısından önemli bir gelişmedir. Bu uygulama ile öğretmenlerin farklı kaynaklardan yetişmesi yerine, günümüzde aynı kaynaktan yetişmesi sağlanmıştır. Böylece öğretmen adaylarının üniversitelerde belirli standartlara ulaşması sağlanmış ve bu adaylara bilimsel faaliyetlerin yapıldığı ortamlarda yetişme fırsatı verilmiştir.

Çağdaş öğretmen eğitimi programları öğretmen adaylarını çağın gerekleri doğrultusunda yetiştirme yönünde yeniden yapılanma sürecindedir. Bu programlarda öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenen bireyler olarak yetiştirilmesi amaçlanmaktadır. Öne sürülen programlarda temel alınan üç önemli unsur vardır: okul üniversite iş birliği, aksiyon araştırması ve yansıtıcı düşünme. Diğer bir deyişle, çağdaş bir öğretmen eğitimi okul üniversite iş birliğine dayanan, yansıtıcı düşünme ve aksiyon araştırmasını programında temel alan bir anlayışta yapılandırılmaktadır.

KAYNAKÇA

Akyüz, Y. (2004). *Türk Eğitim Tarihi*. Ankara, Pegama Yayıncılık.

Asher, C. ve Malet, R. (1996). The IUFM and initial teacher training in France: socio-political issues and the cultural divide. *Journal of Education For Teaching,* 22,3:271-281.

Banks, F., Leach, J., ve Moon, B., (1999). New understandings of teachers' pedagogic knowledge.

In Leach, J. ve Moon, B. (Eds.) *Learners & Pedagogy*, London, Paul Chapman Publishing, 89-110.

Bennett, N. (1993). Knowledge bases for teaching. In Bennett, N. ve Carre. C. (Eds.) *Learning to Teach.* London, Routledge, pp. 1-17.

Binbaşıoğlu, C. (2005). *Türk Eğitim Düşünce Tarihi*, Ankara, Anı Yayıncılık.

Blackedge, R.C.R. (1994). The United Kingdom. In: Brock, C., ve Tulasiewicz, W. (Eds.) *Education in a Single Europe*, London and New York, Routlege, 277-295.

Blondel, D. (1991). A new type of teacher training in France: the Instituts Universitaires de Formation des Maitres, *European Journal of Education,* 26,3:197-205.

Bonnet, G. (1996). The reform of initial teacher education in France, *Journal of Education for Teaching*, 22,3: 249-269.

Brookfield, S. (1995). *Becoming a Critically Reflective Teacher*. San Francisco, Jossey-Bass.

Clarke, A. (1994). Student-teacher reflection: developing and defining a practice that is uniquely one's own. *International Journal of Science Education* 16. 5: 497-509.

Çimer, A. (2004). A study of Turkish Biology Teachers' and Students' Views of Effective Teaching in Schools and Teacher Education. EdD Thesis, *The University of Nottingham School of Education, Nottingham, U.K.*

DfEE (Department for Education and Employment), (1998). *Teaching: High Status, High Standards: Requirements for Courses of Initial Teacher Training,* Circular No: 4/98, London.

Doğan, C. (2005). Türkiye'de Sınıf Öğretmeni Yetiştirme Politikaları ve Sorunları, *Bilig*, 35: 133-149.

Dunne, M.M. Lock R, Soares, A.B. (1996) Partnership in Initial Teacher Training: after the shotgun wedding, *Educational Review*, 48, 1, 41-53.

Eskicumalı, A. (2004) Eğitim, öğretim ve öğretmenlik mesleği. In Özden, Y. (Ed). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*, Ankara, Pegema, s. 2-32.

Eşme, İ. (2003). Öğretmen Yetiştirmede 130 Yıllık Bir Sürecin Öyküsü: Yüksek Öğretmen Okulları, *Millî Eğitim Dergisi*, Sayı 160.

Foster, R. (2000). Becoming a secondary teacher in France: a trainee perspective on recent developments in initial teacher training, *Educational Studies,* 26,1: 5-17.

Frey, N. V. ve Convey, F. (1994). France. In Brock, C. ve Tulasiewicz, W. (Eds.). 1994. *Education in Single Europe.* London, Routledge: 66-85.

Geddis, A.N (1993). Transforming subject matter knowledge. The role of pedagogical knowledge in learning to reflect on teaching. *International Journal of Science Education,* 15 (6): 673-683.

Grossman, P.L., Wilson, S.M. ve Shulman, L.S. (1989). Teachers of substance: Subject matter knowledge for teaching. In M. Reynolds (ed.) *Knowledge Base For The Beginning Teacher,* pp. 23-36.

Gürşimşek, I. (1998). Öğretmen eğitiminde yeni yaklaşımlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 4: 25-28

Holyoake, J. (1993). Initial teacher training: the French view. *Journal of Education for Teaching,* 19,2: 215-226.

Horton, A. (1999). Recent changes in the context, content and process of initial teacher education in England and Wales. *TNTEE Publications,* 2,2:175-190.

Hatton, N. ve Smith, D. (1995). Reflection in teacher education: towards definition and implementation. *Teaching and Teacher Education* 11. 1: 33-49.

Jones, M. (2000). Becoming a secondary teacher in Germany: a trainee perspective on recent development in initial teacher training in Germany. *European Journal of Teacher Education,* 23,1: 65-76.

Koçer, H. A. (1992). *Türkiye'de Modern Eğitimin Doğuşu ve Gelişimi,* İstanbul, MEB Yayınları, No: 2168

Korthagen, F.A.J. ve Wubbels, Th. (1995). Characteristics of reflective practitioners: towards an operationalisation of the concept of reflection. *Teachers and Teaching: Theory and Practice* 1.1: 51-72.

Kron, F. W. (1994). Germany. In Brock, C. ve Tulasiewicz, W. (Eds.). 1994. *Education in Single Europe.* London, Routledge: 86-105

Küçükahmet, L. (1999). Türkiye'de öğretmenlik mesleği kazandırmanın tarihi gelişimi. In:

Küçükahmet, L. (Ed.) Öğ*retmenlik Mesleğine Giriş,* İstanbul, Alkım Yayınevi, 27-59.

Küçükoğlu, A. (2006). Türk Öğretmen Yetiştirme Sisteminde Eğitim Enstitüleri (Bir Model Olarak Kazım Karabekir Eğitim Enstitüsü). *Kastamonu Eğitim Dergisi* 14,2: 377-392.

McIntyre, D. ve Hagger, H. (1993). Teacher's expertise and models of mentoring. In

McIntyre, D,, Hagger, H. ve Wilkin, W. (Eds.) (1993). *Mentoring Perspectives on School Based teacher Education.* London: Kogan Page.

Milotich, E.U. (1999). Teachers and the teaching profession in Germany. In: Ashwill, M.A. (ed.) *The Educational System In Germany: Case Study Findings.* National Institute

of Student Achievement, Curriculum and Assessment Office of Educational Research and Improvement, US Department of Education.

Moon, B. (1998). The English Exception? International perspectives on the initial education and training of teachers, UCET (Universities Council for the Education of Teachers),

Occasional Paper No: 11, September 1998. http://www.ucet.ac.uk/op11.html (31/10/00)

NATFHE, (1999). *Handbook of Initial Teacher Training in England and Wales.* The

University and College Lecturers' Union, NATFHE, London.

Neather, E.J. (1993). Teacher education and the role of the university: European perspectives. *Research Papers in Education,* 8,1: 33-46.

Noffke, S. (1994) 'Action Research: towards the next generation', *Educational Action Research,* 2:1, 9 – 21.

Odabaşı, S. (2000). Concerns and Perceptions of Beginning Science Teachers. MA Thesis, *The University of Nottingham, School of Education, Nottingham, U.K.*

Öztürk, C. (1996). *Atatürk Devri Öğretmen Yetiştirme Politikası,* Ankara, TTK Basımevi.

Sander, T. (1999) Recent trends in teacher education in Germany.*TNTEE Publications,* 2:2:119-127.

Schön, D.A. (1987). *Educating the Reflective Practitioner: Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions.* London, Jossey-Bass Publishers.

Shulman, L.S. (1987) Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. Harvard Educational Review, 57 (1): 1-22.

Shulman, L.S.(1997) Those who understand: knowledge growth in teaching. In Moon, B. ve Mayes,

A.S.(Eds.) *Teaching and Learning in the Secondary School.* London, Routledge,pp.125-134.

Şanal, M. ve Güçlü, M. (2005). Yenileşme Dönemi Eğitimcilerinin Öğretmenlik Mesleğine Bakışları, *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 18,1: 137-154.*

Tetenbaum, T. ve Mulkeen, T. (1986). Designing teacher education for the 21 Century. *Journal of Higher Education,* 57, 6: 621-636.

Titrek, O. (2006). Öğretmenlik Mesleği. In Erçetin, Ş. ve Tozlu, N. (Eds.). *Eğitim Bilimine Giriş,* Ankara, Hegem Yayınları, ss. 309-336

Türer, A. (2006). Türkiye'de Öğretmen Yetiştirme ve Sorunlar -I- *ABECE Dergisi,* Mart-Nisan

Verloop, N., Van Driel, J., ve Meijer, P. (2001). Teacher knowledge and the knowledge base of teaching, *International Journal of Educational Research,* 35, 5:441-461.

Wallace, M. (1987) A historical review of action research: some implications for the education of teachers in their managerial role, *Journal of Education for Teaching*, 13, 97-115.

Williams, A. ve Soares, A. (2000) The Power of Partnership: A study of the role of higher education in secondary postgraduate initial teacher training, London: ATL.

Wubbels, T. ve Korthagen, F.A.J.(1990). The effects of a pre-service teacher education programme for the preparation of reflective teachers. *Journal of Education for Teaching*, 16, 1:29-43.

Yaşaroğlu, F. (2006). Bir Meslek Olarak Öğretmenlik. In Ekiz, D. ve Durukan, H. (Ed.) Eğitim Bilimine Giriş, İstanbul, Lisans Yayıncılık, ss: 231-263.

YÖK (Yükseköğretim Kurumu), (1998). Eğitim Fakülteleri Öğretmen Yetiştirme Programlarının Yeniden Düzenlenmesi. T.C. Yükseköğretim Kurumu Başkanlığı, Ankara. http://www.yok.gov.tr.

YÖK (Yükseköğretim Kurumu), (2007). Türkiye'de Öğretmen Eğitiminde Standartlar ve

Akreditasyon, T.C. Yükseköğretim Kurumu Başkanlığı, Ankara. http://www.yok.gov.tr/egitim/ogretmen/ogretmen_egitiminde_standartlar_ve_akreditasyon.htm.

EĞİTİM BİLİMLERİNDE YENİ YAKLAŞIMLAR

Doç. Dr. *Mehmet TEYFUR*[*]

DENİZ ATI FABLI

Zamanların birinde bir deniz atı kendisine ait kaderini bulmaya karar vermiş. Çok uzaklara gitmeden önce bir yılan balığı ile tanışmış. Yılan balığı:

'Hey dostum, nereye gidiyorsun?'

'Kaderimi bulmaya' diye gururla cevap vermiş deniz atı.

'Öyleyse şanslısın. Bir ücret karşılığında bu hızlı paletleri alabilirsin böylece gideceğin yere daha süratli varırsın.' demiş yılan balığı.

'Vay canına! Bu harika.' diyerek parayı ödemiş deniz atı, ardından paletlerini giymiş ve iki kat daha hızlı bir şekilde yoluna devam etmiş. Daha sonra karşısına bir sünger çıkmış:

'Hey dostum, nereye gidiyorsun?'

'Kaderimi bulmaya' diye tekrarlamış deniz atı.

'Öyleyse şanslısın, küçük bir ücret karşılığında sana bu jet hızındaki kaykayı veririm ve bu kaykayla sende çok daha hızlı seyahat edebilirsin.' demiş sünger.

Böylece deniz atı geri kalan parasıyla kaykayı satın almış ve denizde beş kat daha hızlı yol almış. Daha sonra bir köpek balığıyla karşılaşmış:

'Hey dostum nereye gidiyorsun?'

'Kaderimi bulmaya' diye cevap vermiş yeniden deniz atı.

Köpek balığı kocaman açık olan ağzını göstererek, 'Eğer bu kestirmeyi kullanırsan, zamanının büyük bir kısmından tasarruf edebilirsin.' demiş.

'Harika, sağ ol dostum.' diyerek köpek balığının içine yenilip yutulmaya doğru ilerlemiş deniz atı.

Bu fablın ana fikri: Eğer nereye gittiğinden emin değilsen, beklediğinden farklı bir yere ya da hiç bilmediğin bir yere gitmek zorunda kalabilirsin (Mager, 1984).

[*] Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Eğitim Fakültesi Öğretim Üyesi

1. GİRİŞ

Son yılların en önemli olgusu *küreselleşme* olgusudur. Bu yeni olgu aynı zamanda okulların işlevlerini etkilemekte ve yeni değerlerin üretilmesini zorunlu kılmaktadır. Bu bağlamda, okulların da küreselleşen bir dünyaya uyum sağlayan bireyler yetiştirmeleri için geleneksel rollerini bırakmaları gerekmektedir.

Çağımızda bilim, teknoloji ve sosyal yaşam alanında baş döndürücü bir değişim yaşanmaktadır. Bu hızlı değişim bilgide hızlı bir artışa ve bazı alanlarda var olan bilgilerin üç-beş yıllık kısa bir sürede güncelliğini yitirmesine neden olmaktadır. Bu durum toplumsal yaşamın birçok alanında da değişimi zorunlu kılmaktadır. Günümüzde bilgiye ulaşabilen, ulaştığı bilgiyi kendi yapısına uydurabilen, buna yenilerini katabilen ve bilgileri yayan toplum ya da kişiler güçlü olarak kabul edilmektedir. Bu nedenle, günümüz toplumlarının gereksinimi olan insan özellikleri artık değişmiştir. Bu bağlamda eğitim kurumlarının da yapısal değişimler geçirmeleri gerekmektedir.

Öğretimin eğitim kurumlarıyla sınırlı olmadığı, yaşam boyu öğrenmenin zorunlu olduğu günümüz bireyleri ve toplumlarının gereksinimlerini yeniden sorgulamak zorunda kalmışlardır. Bu yüzden okulların yeniden yapılandırılmasına duyulan gereksinim giderek artmaktadır. Bugün artık herkes yeni reformların gerekli olduğundan söz etmektedir. Çağdaş yaşamın gerektirdiği yaşam biçimine uyum sağlayan bireylerin yetişmesi için öğretmenlerin yeni yaklaşımları bilimleri ve kullanmaları gerekmektedir. Bu yaklaşımları kullanabilen öğretmenler ancak teknolojiyi kullanabilen, yaratıcı davranışlar geliştirebilen, eleştirisel düşünebilen, karşılaştığı problemleri çözebilen, her türlü bilgiyi yapılandıran ve zekâ potansiyelinin farkında olan öğrencilerin yetişmesine katkıda bulunacaktır.

2. YAŞAM BOYU ÖĞRENME

Yaşam boyu öğrenme dünyayı ve kendini anlama demektir. Yeni bilgi , beceri ve güç kazanma, asla kaybetmeyeceği gerçek değer demektir. Yaşam boyu öğrenme bir şeyler yaratma ve dünyadaki yeni güzelliklerin farkına varma demektir. Yaşam boyu öğrenme bir öğrenme alışkanlığı, davranış biçimidir (Koç, 2005).

Günümüzde üretilen bilginin niteliğinde önemli bir değişim yaşanmaktadır. Bu değişim sürecinde bilgi olağan üstü bir şekilde hızla değişime uğramaktadır. Bu değişim bireylerin, toplumların öğrenme biçimlerini etkilemektedir. Dolayısıyla bireylerin okulda öğrendikleri bilgiler onların yeni duruma uyum sağlamaları için yeterli olmamaktadır. Bilginin yanında bu bilginin üretildiği kurumlarda meydana gelen değişim kurumlar açısından yeni öğrenme anlayışlarını oluşturmaktadır. Yeni döneme bireylerin uyum sağlayabilmesi için yaşam boyu öğrenme anlayışı diğer bir değişle "Beşikten mezara kadar öğrenme" anlayışı içerisine girmeleri gerekmektedir. Yaşam boyu öğrenmenin sürdürülebilmesi için şu becerileri geliştirmelidir:

1. Kendi öğrenmesini nasıl yöneteceğini ve kendini nasıl güdeleyebileceğini bilme,
2. Değişen dünyaya nasıl uyum sağlayacağını bilme,

3. Etkili öğrenme ve bireylerle iletişim kurmak için geniş bir strateji repertuarına sahip olma,
4. Öğrendiklerini uygulama ve belleğini geliştirme,
5. Geriye dönerek düzeltme ve geliştirme (Day, 1999).

Eğitimin amacı ve okulların işleyişini yeniden tanımlamanın bir zorunluluk haline gelmesinin temelinde toplumsal yapıdaki "inanç, değer ve tekniklerin değişmesi vardır" (Özden, 2002). Örgün eğitim geleneksel işleyişiyle öğrenmede yaşama yakın bir işleyiş sergilememektedir. Bunun en önemli nedeni konu merkezli yaklaşımların uygulanmasıdır. Bu yaklaşımda öğretmen bilginin kaynağıdır. Öğrencinin öğrenmesi uyarıcı tepki ilişkisiyle açıklanmaktadır. Burada öğrenci tepkileriyle öğrendiğini göstermeli ki öğrendiği belli olsun. Türkiye'de okullarda öğrenci merkezli yaklaşıma geçildiği ifade edilse de uygulamada bundan çok uzak uygulamalar bulunmaktadır. Buna karşın geleneksel öğrenme yöntemi çağımız gerçeklerinden uzak olan olumsuzluklarını yaşam boyu öğrenme anlayışı uygulamalarıyla ortaya koymaktadır. Bu yaklaşımda öğretmen bilgi kaynaklarına ulaşmada rehberdir. Öğretmenlerde öğrenciler gibi öğrenenlerdir. Bireylerin yaratıcılıkları ön planda tutularak gruplarla çalışma ortamları oluşturulmaktadır.

Küreselleşme, bilim ve teknolojideki gelişmeler günümüz toplumunun insanını etkilemektedir. Günümüz toplumu yapısal olarak değişmiştir. Bu bağlamda yaşam boyu öğrenmenin zorunlu olduğu günümüz toplumları çağın gereksinimlerini sorgulayarak yaşam boyu öğrenmenin zorunluluğunu ortaya koymaktadırlar. Yaşam boyu öğretim insana ve bilgiye daha çok yatırım yaparak, insanı bu yatırımın merkezine yerleştirmektedir. Esnek ve yenilikçi öğrenme fırsatlarını sunmaktadır.

Yaşam boyu eğitimin amacı, bireyin yaşadığı toplumla ilişki kurmasıdır. Yaşam boyu öğrenme bireylerin yaşamı daha nitelikli olarak sürdürmelerine yardımcı olmaktadır. Özellikle bireysel gelişime katkıda bulunmaktadır.

Yaşamboyu Öğrenme Ögeleri;

Süreklilik: Eğitim süreci yaşamın ilk yıllarında başlayıp ölene kadar devam eden bir süreçtir. Bunun için okulların geleneksel rollerinden uzaklaşması gerekmektedir.

Yaratıcılık: Yaşam boyu öğrenmenin temel amacı bireyleri yaşamın bir parçası haline getirmektir. Geleneksel okulların başarılı bireyine karşın bireylerin yaratıcı potansiyellerini ortaya çıkarmaktadır.

Öğrenme: Yaşam boyu öğrenmenin en önemli ögelerinden biri kişilerin kendi kendilerine öğrenmeleridir. Bireyler soru sormayı öğrenmektedirler. Bireylerin anlamlı öğrenmeyi yaşamları boyunca sürdürmeleri için önemlidir (Day, 1999).

Yaşam boyu öğrenmenin terminolojisi çeşitli aşamalardan geçerek değişime uğrayarak bugüne gelmiştir. İçeriği 1970 yılların başında Unesco ve OECD'nin etkisiyle genişlemiştir. Özellikle 1990'dan sonra dünyada meydana gelen yapısal değişmelerden sonra uluslar arası kuruluşlar yaşam boyu öğrenmeyi tartışmıştır. Haziran 1999 Avrupa Konseyinde yaşam boyu öğrenim için bilgi, beceri ve yeterliliği artırma ile ilgili beş

anlamlı aktif öğrenme aktivitesi belirlenmiştir. Daha sonra benzer amaçla 2002'de Sofya'da uluslararası bir konferans düzenlenmiştir.

Sonuç olarak bireyin doğumundan ölümüne kadar devam eden yeni öğrenme anlayışına uygun eğitimin formal ve informal anlamda yeniden yapılanması gerekmektedir.

3. SERBEST ZAMAN EĞİTİMİ

Tarihsel süreç içinde ilkçağlardan günümüze kadar serbest zaman insanların yaşamında hep yer almıştır. Bu zamanın nasıl kullanıldığı ya da nasıl kullanılacağı çağdan çağa, devletten devlete, bireyden bireye farklılık göstermiştir. Günümüzün karmaşıklaşan yaşam biçimi içinde insanların zamanlarını etkili bir şekilde kullanmaları önem arz etmektedir.

20 Yüzyıl'da birçok etken, serbest zaman eğimini amaç ve işlevsel yönden değişime zorlamıştır. İnsan hakları, bilim ve teknolojideki gelişmeler ve toplumun sosyo-ekonomik statüsündeki değişmeler eğitimden beklentilerin artmasına yol açmış ve geleneksel eğitime baskı yaparak serbest zaman eğitimini birey yararına değişmeye zorlamıştır. Serbest zaman eğitimi değişen eğitim anlayışı içinde önemli bir unsuru oluşturmaktadır. Aynı zamanda örgün eğitim dışında da eğitimi doğrudan veya dolaylı olarak desteklemektedir. Eğitim süresinin içinde serbest zaman eğitiminin önemli bir yeri vardır (Torkildsen, 1992) İnsanın yaşadığı her ortamda sahip olduğu özellikler toplumsal yaşantıya yön vermektedir. İnsanın sahip olduğu özelliklerden biride serbest zamandır. Günümüzde zamanın bu kadar önemli olduğu bir çağda bunun nasıl kullanılacağı eğitimin önemli konularından birini oluşturmaktadır.

Bu durum yalnızca insanların sorunu değil, aynı zamanda başta okullar olmak üzere bütün kurumların sorunudur.

Serbest zaman eğitimi kişinin bireysel tatminini sağlayan ve bireyi zenginleştiren, serbest zaman fırsatları sunan, toplum üzerinde serbest zamanın etkisini anlamayı gerektiren ve serbest zaman davranışlarını göz önünde bulundurmayı amaçlayan eğitim olarak tanımlanmıştır (Grafe ve Parker, 1987) Aslan'a göre, bireyin boş zaman süresi a) uzun süreli boş zamanlar (çocukluk dönemi, toplumsallaşma süreci içinde pasif konumda olunan yaşam dilimi; yıllık izinler ve emeklilik dönemi), b) kısa süreli boş zamanlar (günlük çalışma saatlerinin dışında hafta sonları ve kısa süreli tatiller) olarak gruplanabilmektedir (Aslan, 2000).

Günümüz yaşam koşulları boş zaman değerlendirme eğitimini insanların yaşamlarının önemli bir parçası ve yenilenme aracı haline getirmiştir. Bu nedenle boş zaman aslında çok önemli yaşam dilimini oluşturmaktadır. Kraus'a göre, Aristo, boş zaman etkinliğini "Başka bir amaç olmadan sadece yapmak için yapılan bir etkinliğin içinde bulunma durumu" şeklinde ifade etmektedir (Kraus, 1971).

Bireylerin boş zaman eğilimlerini belirleyen sosyal faktörler, bireyin içinde yaşadığı toplumsal yapı, bulunduğu sosyal sınıf, etkileşime girdiği sosyal gruplar ve aile yapısıdır. İnsanların boş zaman eğilimlerini belirleyen ekonomik faktörleri ise, sahip oldukları gelir ve meslek durumu etkilemektedir. Aynı zamanda insanların aldıkları eğitim, yaşları, cinsiyetleri ve bulundukları yerleşim birimi de serbest zaman eğilimlerini etkilemektedir.

Serbest zaman eğitimi insanların kişisel gelişimlerine katkıda bulunmayı yeni değer, tutum, ilgi ve beceriler kazandırmayı, yaratıcılıklarını geliştirmeyi amaçlandığından eğitim bilimleri için yeni bir yaklaşım alanını oluşturmaktadır.

Sonuç olarak serbest zaman eğitimi çağdaş eğitimin ayrılmaz bir parçasını oluşturmaktadır. Bu bağlamda kişinin kendini, serbest zamanı kendi yaşam biçimi ve sosyal üretimi ile ilişkisini anlamak için geçirilen bir süreçtir. Bu sürecin amacı amaçlı insanın yaşam kalitesini artırmaktır. Günümüzde okulöncesi eğitimi de içine alan geniş bir alana yayılmaktadır.

4. YARATICI DRAMA

İnsan tarafından tamamlanmış her işte yaratıcılık temel bir öge olarak bulunmaktadır (San, 1987). Yaratıcı drama şu aşamalardan oluşmaktadır: Kendini tanıma, karşısındakini ve giderek grubu tanıma, karşılıklı iletişim, doğaçlamalar, karşılıklı iletişimden etkileşime geçme ve rol oynama, gösterim aşaması ve bütün aşamaların tartışılması.

Eğitimde drama, bir sözcüğü bir kavramı bir davranışı, bir tümceyi, bir düşünceyi; bir yaşantıyı ya da bir olayı, tiyatro tekniklerinden yararlanarak, oyun veya oyunlar geliştirerek canlandırmaktır. Bu canlandırmanın gerçekleştirilmesi için grup içinde daha küçük gruplarla tartışılarak düşünce alışverişi yapma, değerlendirme, yargılama, eleştirme gibi düşünsel boyutta çalışmaların yapılması da gereklidir (San, 1991). Eğitimde drama, doğaçlama, dramatik oyun, dramatizasyon, canlandırma ve tiyatro çalışmaları desteklenerek daha çok gelişecektir. Geleneksel davranışçı eğitimin ögelerine göre yetişmiş öğretmenlerin davranışlarından olumsuz yaşantılar kazanmış öğrenciler için bu yöntem yaşamsal bir önem taşımaktadır.

19. yüzyılın ikinci yarısından başlayan, çocuğu merkeze alan eğitim anlayışının ne ilk ne de son olan ama belki de en önemli yaklaşımlarından biri yaratıcı drama yöntemidir. Eğitimde yaratıcı drama öğrenciye bireysel özelliğini yitirmeden, kendini ifade etmesini ve başkalarıyla ortak bir yaşantı kurmayı kazandırmaktadır.

Günümüz eğitim sistemleri dünyada meydana gelen değişme ve gelişmelere karşı karmaşıklaşan insan davranışları için eğitimde yeni yaklaşımlar geliştirmekte ve uygulamaktadır. Bu eğitimlerden biri de drama ile yapılan eğitimdir. Drama eğitimde yepyeni bir yaklaşımdır. Geleneksel eğitimin, bilgiye dayalı, öğretmen merkezli, testlere dayalı başarı anlayışına karşın yaratıcı, drama bu sorunları çözmede önemli bir eğitim anlayışıdır. İnsanlar doğaları gereği öğretmen merkezli öğretimle tam öğrenmeyi gerçekleştirememektedir.

Bu bağlamda hep tartışılan bir konu olan geleneksel öğretim yönteminin aktarıma dayalı yöntemlerinin yararsız olduğu görüşünün olumsuzluklarını yaratıcı drama bıktırarak değil, yaptırarak, sevdirerek bizzat öğrenme yaşantısının içine katma amacını taşıyarak gidermektedir. Yaratıcı drama da bireyler kendilerini açıklayarak mutlu bir öğrenme sürecini gerçekleştirmektedirler. Bu amaçla bugün birçok kurum eğitim seminerleri anlamında istemde bulunmaktadır.

Yaratıcılık süreci tüm duyuşsal ve düşünsel etkinliklerle her türlü çalışma ve uğraşın içinde vardır. Yaratıcılık yalnız sanatsal süreçlerde ya da sanat eğitimi öğretimine ilişkin etkinliklerde rol oynayan bir yeti olmayıp, insan yaşamının ve insanlığın evriminin tüm yönlerinde yer alan temel bir yetenektir.

Eğitimde dramanın sahip olduğu özellikler bireyin hayal gücünü geliştirmekte, bireyin sosyal bir görüş kazanmasını ve kişilik gelişimini sağlamakta, problem çözme becerisini geliştirmektedir. Üstündağ'a göre dramaya eğitimde yer vermenin ilk yararı eğitim hedeflerinden olan bireyin kendini geliştirmesi için birlikte çalışma ve sorumlulukları paylaşma fırsatını vermesidir. Eğer birey kendini gerçekleştirebilmişse, yaratıcı, dürüst, iletişime açık ve bağımsız olabilmektedir (Üstündağ, 2006). Genç'e göre eğitimde dramanın bir yöntem olarak kullanılması çağdaş insanın toplumsal ilişkilerini düzenlemesine, kendini tanımasına, üretmesine ve varlığını sergilemesine olanak sağlamaktadır (Genç, 2003). Bu bağlamda drama bireylerin kendilerini ifade etmelerini yüreklendirmek için bir araç olarak kullanılmaktadır.

Dramada öğrencilere düşlenmiş kurgulanmış bir hayal dünyası üzerinde gerçek dünyanın yönlerine dikkatlerini çekmelerine yardımcı olunmaktadır. Drama uygulandığı eğitim alanlarında bir yöntem olarak çok benimsenmektedir. Özellikle öğretmenlerin sınıf yönetimlerini kolaylaştırmaktadır. Bu yöntemle öğrenciler kendilerine daha çok güvenmekte, iyi bir dinleyici olmakta ve sınıfı daha iyi benimsemektedirler. Bu yöntem öğrencilerin farklılıklarını ortaya çıkararak uzun yıllar boyunca onlara yardımcı olacak yaratıcılıklarını nasıl kullanacaklarını göstermeyi amaçlaması bakımından önemlidir.

5. PROBLEME DAYALI ÖĞRENME (PDÖ)

Probleme dayalı öğrenme gerçek yaşam problemleri üzerine kurulmuştur. PDÖ öğrencinin hem içeriği hem de eleştirel düşünme becerilerini öğrendiği gerçek problemlerden oluşan bir çabalama sürecidir. PDÖ de temel amaç öğrencileri mesleksel yaşamda karşılaşabilecek durumlara uygun koşullarla karşı karşıya getirmek ve onlara günlük yaşam problemlerinin üstesinden gelebilmeyi öğrenmelerinde yardımcı olmaktır (Erdem, 2005; Lambros, 2002). PDÖ, problemin bilgiyi zorladığı herhangi bir öğrenme kuşatmasıdır. Yani, öğrencileri bazı bilgileri öğrenmeden önce, bir problemle karşılaştırılmaktadır. Problem ortaya atılır ki, öğrenciler sorunu çözmeden önce bazı yeni bilgileri öğrenmeleri gerektiğini keşfetsinler. Lambros'a göre, PDÖ yeni bilgiyi elde etmek için problem çözme ilkesine dayalı bir yöntemdir (Lambros, 2002).

PDÖ, öğrencileri öncelikle bilgi toplama yerine anlamlandırmaya yönlendirmektedir. Öğrenciler problemin parçalarını ve durumlarını öncelikle belirlemek yoluyla öğrenmektedir. Bu yüzden, grup çalışmasının dinamikleri ve özgür araştırmayla daha iyi anlama seviyesine ulaştırmakta; daha iyi öğrenme ve bilgiyi şekillendirme becerisinin yanında sosyal başarı da artmaktadır. Bu yaklaşım, geçmiş öğrenmelerin daha hızlı kullanılmasına yardım etmekle birlikte, öğrenme davranışının yeni durum ve bağlantılı konulara çok daha hızlı ve hatta eğlenceli bir şekilde adapte edilmesini sağladığından eğitim bilimlerinde yeni bir yaklaşım olarak kabul edilmektedir.

Bazı yönlerden PDÖ, kendisinin bir kanıtı gibi görünmektedir. Problemlerle çalışmanın sonucunda ortaya çıkan bir öğrenmedir. Diğer bir ifade ile öğrenme yolu gösteren bir stratejidir. Bu stratejiyle öğrenciler zayıf yapılandırılmış problemlerle karşılaşmakta ve anlamlı bir sonuç bulmak için mücadele etmektedir.

Bu nedenle kavrama sürecinin bir güçlendiricisi gibi görünmektedir. Bu yaklaşımda öğretme ve öğrenme, bir madalyonun iki yüzü olarak görülmekte; bir grup tarafından diğerine yapılan bir şey olarak görülmemektedir.

PDÖ'nin modern tarihi en erken 1970'lerde Kanada, McMaster Üniversitesi tıbbi okullarına dayanmaktadır. Entellektüel tarihi ise daha eskidir. Samford Üniversitesi Başkanı Thomas Corts, PDÖ'yi "öğrenme stilinin yenilenmiş hali" olarak görmektedir. Bu bakışta, PDÖ, soru-cevap diyalektiğini, Sokrates'le olduğu kadar, Hegel'in tez-antitez-sentez söylemiyle de paralellik göstermektedir. John Cavanough'un belirtiği gibi:"bu 1960'larda keşfetmeye dayalı öğrenme gibidir. Bunu biliyorduk; uygulamıyorduk. Dewey "ilişkilendirme"den bahsederken aslında bundan bahsetmiştir. Dewey bunu soyut düzeyde yapmıştır. Biz şimdi ayrıntıları daha iyi işliyoruz, hepsi bu, akıla dayalı bilim ve teknolojinin ilerlemesinin temel nedeni de budur" (Dicle, 2001).

Son zamanlarda PDÖ özellikle tıp ve meslek okullarında iyice yayılmıştır. Bilim yavaşça, insan bilimleri ise daha da yavaş bunu kabullenmeye başlamıştır. PDÖ, iş birliğiyle öğrenme gibi transfer edilebilir teknik ya da metotların bulunduğu bir depoya sahip değildir, düşünce paylaşımı ya da o tarz şeyler yoktur. PDÖ'nün tüm derslerin öğretilmesinde kullanılması gerektiği ya da sadece belli derslere yayılabileceği konusunda görüşler değişmektedir.

Öğretimden önce problemi yaratmak öğrencileri motive etmeye yöneltmektedir. Böylece yeni bilgileri neden öğrendiklerini bilmektedirler. Problem çözme çerçevesinde öğrenim, ayrıca sorunları çözmeyi, daha sonra anımsamayı kolaylaştırmaktadır. PDÖ bilgiyi hafıza modellerinden yararlanarak saklamaya yöneltmektedir.

Probleme dayalı öğrenme asırlardır uygulanan bir eğitimdir çünkü sorunu çözmeye ihtiyaç duyulmaktadır. Taş çağında insanlar hayatta kalabilmek için yeni beceriler ve yöntemler öğrenmişlerdir. Sadece birbirlerine, "Hey, probleme dayalı öğrenmeyi kullanıyorsun", dememişlerdir (Woods, 1991).

Probleme dayalı öğrenme modelinde öğretim bağımsız öğrenmeye, uygulamalı çalışmalara ve özellikle de küçük öğrenci gruplarında, özel öğretici eşliğinde gerçekleştirilen problem çözme oturumlarına dayalı olarak yürütülmektedir. Bu öğretim modeli, aktif, işbirlikçi, değer veren, geri ileti vermeyi sağlayan, kişisel öğrenim tercihlerine daha iyi fırsat olanakları sağlayan ve oldukça da etkili bir maddedir.

Bu yaklaşımın kullanılması için öğretmenlerin değişmesi gerekmektedir. Değişim, kolay değildir. Değişmek özellikle, öğretmenlerin dikkat merkezli rollerini, tüm bilginin kaynağının antrenörü ve bilgiden kazanç edinmeyi kolaylaştırmanın değişimi beklenmektedir PDÖ'de. eğitim, öğretmen merkezli değil, öğrenci merkezlidir.

Bu eğitim modeli öğrencileri not için birbirleriyle çalıştırmaktan çok, beraber çalışarak öğrenmeye itmektedir. Bu eğitim yöntemi aynı zamanda konu-tabanlı öğretimdir. Burada öğrencilerden problemleri çözmek için beraber çalışmaları, fikirlerini tartışmaları, konular hakkında fikirlerini karşılaştırmaları ya da herhangi bir görevi yerine getirmeleri istenebilmektir.

5.1. Probleme Dayalı Öğrenmenin Yararları:

- PDÖ öğrenciyi merkeze alır.
- PDÖ'de öğrenciye gerçek yaşam durumları problem olarak sunulur.
- PDÖ öğrencilerin iletişim becerilerini geliştirir.
- PDÖ öğrencinin keşfetme duygusunu geliştirir.
- PDÖ yaşam boyu öğrenmeyi amaç edinir.
- PDÖ problemlerin seçiminde gerçek yaşam kullanılmaktadır.
- PDÖ'de öğrencilerin işbirlikli bir yaşam biçimi geliştirmeleri sağlanır.

6. İŞBİRLİĞİNE DAYALI ÖĞRENME

İşbirliğine dayalı öğrenme öğrenenin öğrenme sorumluluğu taşıdığı öğrenene öğrenme sürecinin çeşitli yönleri ile ilgili karar alma ve öz düzenleme yapma fırsatlarının verildiği ve karmaşık öğretimsel işlerle öğrenenin öğrenme sırasında zihinsel yeteneklerini kullanmaya zorlandığı bir öğrenme sürecidir (Açıkgöz, 2003).

İşbirliğine dayalı öğrenme yaklaşımı, öğrencilerin eğitimi açısından, bütün öğrencilerin bireysel katılım, katkı ve öğrenme için sorumlu tutulduğu, çok büyük bir avantaj olmuştur. Ayrıca, öğrenciler, birbirlerine öğretme ve birbirlerinden öğrenmede birtakım olarak çalışmayı teşvik etmektedir. İşbirliğine dayalı öğrenme gruplarının amacı; her bir öğrenciyi kendi başına daha güçlü bir birey yapmaktır. Bütün grup üyelerini iş birliğiyle öğrenerek güçlendirmeyi sağlamak için en önemli çözüm yolu sorumluluktur. Ve tüm araştırmalar, iş birliğiyle sağlanmış öğrenme sonuçlarının çok başarılı olduğunu göstermektedir. Bu yaklaşımı savunan sınıflarda, "birleştirme tekniği kullanılmaktadır. Aynı şekilde bir "yap-boz"da olduğu gibi, her bir parça-her öğrencinin rolü-sonuçtaki ürünün tamamlanması ve tam olarak anlaşılması için büyük önem

taşımaktadır. Her öğrencinin rolü önemliyse, bu demektir ki; her öğrenci önemlidir, bu stratejiyi bu kadar etkili yapan nokta da budur.

Geleneksel öğretimin uygulandığı sınıflarda öğrenciler bireysel olarak çalışıp, not için birbiriyle savaşmaktadır. Öğretmen, sürekli sorular sormakta, öğrencilerin cevaplamasını beklemekte, birkaç öğrenci öğretmenin ilgisini çekmek için parmak kaldırmakta, diğer birçok öğrenci, gözlerini kaçırarak ve öğretmenin onlara söz hakkı vermemesini umarak, sessizce oturmakta ve aşağılanmaktan korkmaktadır. Öğretmen istekli bir öğrencinin cevap vermesini istediğinde, diğer istekliler hayal kırıklığına uğrarken, cevabı bilmeyenler rahat bir nefes almaktadır. Tüm bu geleneksel yöntemler fark edilince, sıkı bir rekabete dayalı bu ortam, daha çok iş birliğine dayandırılmak için bir değişikliğe ihtiyaç duyulmuştur. Geleneksel yapıda, zaten dışa dönük olanların hep böyle kalmalarını sağlarken, utangaç ve içine kapanık öğrencilerin de sırası geldiğinde konuşmalarını sağlamıştır İşbirliğine dayalı öğretim yönteminin uygulanmasıyla çekingen öğrenciler, kendilerini önemli biri olarak görmeye başlamaktadırlar.

6.1. İşbirliğiyle Öğrenmenin Başlıca Özellikleri

6.1.1. Pozitif Bağımlılık

Öğrenciler, grubun görevini tamamlamak için birbirilerine ihtiyaçları olduğunu anlamaktadırlar. ("birlikte yüzmek ya da batmak") Öğretmenler belli başlı amaçları, (öğrenme ve diğer üyelerin öğrendiğinden emin olma) ödülleri, (grubun bütün üyeleri, konuları üzerinde başarılı olursa onlara bonus puanlar verme gibi) paylaşılan kaynakları (her grup için bir kaynak) ve bazı rolleri (özetleyici, yazıcı, sözcü vb.) belirleyerek gruplar arası pozitif bağımlılığı kurmaktadır.

6.1.2. Yüz-Yüze İlişki

Öğrenciler, yardım ederek, paylaşarak ve öğrenmek için çabalamalarını teşvik ederek, birbirlerinin öğrenmelerini sağlamaktadır. Öğrenciler bildiklerini arkadaşlarına anlatmakta, onlarla tartışmakta ve onlara öğretmektedirler. Öğretmenler, öğrencilerin diz-dize oturmaları ve yüz-yüze rahatça konuşabilmeleri için, buna uygun bir sınıf düzeni kurmaktadırlar.

6.1.3. Bireysel Sorumluluk

İşbirliğine dayalı öğrenme aktivitelerinin sonucu olan bireysel sorumluluk, her öğrencinin eşit seviyede gruba katılmasını sağlamaktadır. Her birinin performansının sürekli olarak değerlendirilmesi yapılmakta ve sonuçlar gruba ve bireye verilmektedir. Öğretmenler, bireysel sorumluluğu, her öğrenciye bireysel bir test vererek oluşturmaktadırlar.

6.1.4. Kişisel ve Küçük Grup Becerileri

Eğer öğrenciler gerekli olan sosyal becerilere sahip değillerse ya da onları kullanmazlarsa, gruplar yeteri kadar başarılı olamamaktadır. İşbirliğine dayanan beceriler, liderlik, karar-verme, güven sağlama, iletişim ve çatışmalara karşı yönetme, kontrolü sağlama gibi kabiliyetleri içermektedir.

6.1.5. Grup Süreci

Gruplar, amaçlarını nasıl uygulamaya çalıştıklarını ve üyeler arasında etkili çalışma ilişkileri sağladıklarını tartışmak için bir sürece ihtiyaç duymaktadırlar. Bu süreçte öğretmenler, gruplar için bir monitör görevi üstlenmektedir.

6.2. İşbirliğine Dayalı Öğrenmenin Faydaları

İlk olarak; bu yöntem, materyali öğrenmek için çok etkili bir yoldur. Hatta daha da önemlisi, iş birliği süreci her bir öğrenciye akademik aktivitede üstlenmeleri için önemli bir rol vererek, onları dinlemeye, sorumluluk sahibi olmaya, diğerleri ile iyi ilişki ve empati kurmaya teşvik etmektedir. Tüm grup üyeleri, ortak bir amacı tamamlamak için, bir ekip olarak birlikte çalışmaktadır. Her bir öğrenci, diğerlerine bağlı durumdadır. Hiçbir öğrenci, herkes ekip olarak iyi çalışmadıkça tamamen başarılı olamamaktadır. Bu iş birliği çalışması, sınıftaki öğrenciler arasındaki bağı güçlendirmekte ve onları, diğer katılımcıların olası grup üyelerine karşı saygı duymalarını ve onlara değer vermelerini sağlamaktadır. Öğrenme ve diğer bir önemli faktör olan sözlü iletişim becerilerini daha da gelişmekte, öğrencilerde öz-güven ve özsaygıyı yaratmakta, öğrencilerin, bu deneyim ile memnun olmalarını sağlamakta, konu hakkında pozitif bir yaklaşım oluşturmaktadır. Sonuç olarak, bu öğrenme yöntemi, aktif bir öğrenme atmosferi yaratıp, öğrenciler için okulu çekici hale getirip, onlara okulu sevdirmekte, derse olan devamsızlıklara karşı negatif bir güç olmaktadır. Öğrencinin derse devamını arttırdığı araştırmalarla kanıtlanmıştır. Artık, bir kenarda sessizce ve kendine güvensiz bir şekilde oturan öğrenciler kaybolmuştur, çalışkan ve tembel öğrenci aynı muameleyi gördüğü için, onlar arasındaki bu büyük fark ortadan kalkmakta, her öğrenci aynı düzeyde başarı göstermektedir.

7. BEYİN TEMELLİ ÖĞRENME

Araştırmalar beyin ile ilgili ortaya konan bilimsel bilgilerden sonra eğitimcilerin gittikçe daha fazla beyin temelli öğrenmeye güvendiklerini göstermektedir. Bu yaklaşım özellikle hafıza, hatırlama ve beynin bilgiyi yönetmesini açıklamaktadır. Hayvanlar ve insanların hangi koşullar altında ve en iyi nasıl öğrendikleri hakkında birçok araştırma yapılmıştır. Bu araştırmalara göre öğrenme ile beyin hücreleri arasında olumlu bir ilişki vardır.

Eğitimciler tarafından çağdaş öğrenme yöntemlerinden biri olarak kabul edilen bu yaklaşıma göre öğrenmenin temelinde sinir sistemi ve beyin yer almaktadır. Öğrenme insan beyninin yapısı işlemine dayalı olarak gerçekleşmektedir. Stresle başa çıkma, egzersiz, dinlenme ve beslenme öğrenme süreçleriyle ilişkilendirilmektedir.

Beyin temelli öğrenme, anlamlı öğrenme için beynin kurallarının kabul edilmesini ve öğretimin zihindeki bu kurallarla örgütlenmesini içermektedir (Ülgen, 2002). Burada önemli olan anlamlı öğrenmedir. Demirel'e göre, beyin temelli öğrenmenin felsefesi normal beyin süreçleri ile ilgili tutarlı öğrenme olanakları sunmasıdır (Demirel, 2005). Geleneksel öğrenmede bireyler bilgileri uyarıcı tepki ilişkilerinde bilgiyi ezberleyerek öğrenmektedir. Oysa beyin temelli öğrenmede öğrenen tam öğrenme düzeyinde

bilgiyi zihinsel ve çevresel faktörlere göre yapılandırmaktadır. Farrar'a göre, beyin temelli öğrenme meydana geldiğinde öğrenen kişi;

- Konuyu daha iyi anlar konuya ilişkin bağlantı kurar.
- Motive olur.
- Gelişmeden hoşnut kalır.
- Öğrenci olarak kendini daha yeterli hisseder.
- Konuya karşı ilgili hale gelir.
- Aktiviteye tekrar geri dönmek ister.
- Uzun zaman hatırlar.
- Öğrenilenleri diğer alana genelleştirebilir (Farrar, 1990).

Hart beynin aynı anda çeşitli seviyelerde çalıştığını söylemektedir. Beyin renk, hareket, duygu, şekil, yoğunluk, ses, tat, güç ve baskı gibi birçok veriyi aynı anda işlemektedir (Hart, 1983). Beyin birçok veriyi alırken aynı anda bilgi de vermektedir. Buradaki işleyiş biçimi eğitim bilimcilerin beyin temelli öğrenmeyi çağımızın en önemli yaklaşımlardan biri olarak kabul etmeleri için yeterli bir nedendir.

Caine ve Caine tarafından ileri sürülen beyin temelli öğrenme ilkelerinin amacı öğrenme ve öğretmeyi etkin kılmaktır. Beyin temelli öğrenmenin ilkeleri:

1. Beyin paralel bir işlemcidir. İnsan beyni aynı anda birçok işlem yapabilir.
2. Öğrenme fizyolojiyle ilgilidir. Beyin kendi kurallarına göre işleyen fizyolojik bir organdır.
3. Anlamı araştırma doğuştandır. Anlam arayışı insan beyni için temel ve yaşamsal bir olgudur.
4. Anlamı araştırma örüntülüme yoluyla oluşur. Örüntü anlamlı organizasyon ve bilgilerin sınıflandırılması anlamına gelir.
5. Örüntü oluşturmada örüntü önemlidir. Duygular ve biliş birbirinden ayrılmaz. Duygular bilginin depolanması ve hatırlanmasında kolaylık sağladığından bellek için çok önemlidir.
6. Beyin parça ve bütünleri eş zamanlı olarak işler. Beyin sağ ve sol yarım küreleri arasında önemli farklar vardır.
7. Öğrenme hem odaklanmış dikkati hem de çevresel algılamayı içerir. Beyin dikkat ettiği ve farkında olduğu bilgiyi alır. Aynı zamanda dikkatinin dışında kalan bazı bilgi ve işaretleri de alır.
8. Öğrenme bilinçli ve bilinçsiz süreçleri içerir: Bilinçli olarak anladığımızdan daha fazlasını öğreniriz. Çevreden algılanan birçok sinyal öğrenen farkına varmadan beyne girer ve bilinçsiz düzeyde etkileşimde bulunur.
9. İki tür bellek sistemi vardır: uzamsal bellek sistemi ve ezberleyerek öğrenme sistemi.

10. Olgu ve beceriler doğal uzamsal bellekte yer aldığında en iyi şekilde anlaşılır ve hazırlanın anadil kelime dağarcığı ve gramerde dahil etkileşimli yaşantılarla öğrenilir.
11. Öğrenme teşvikle artar ve korkuyla azalır. Beynin korku altında performansı düşer ve uygun düzeyde teşvik edildiğinde üst düzeyde öğrenir.
12. Her beyin tektir. Öğrenme beynin yapısına göre değişir ne kadar öğrenilirse o kadar kendine özgü olur (Köksal, 2005, Caine, Caine, 1995).

Sonuç olarak beyin temelli öğrenme yaklaşımının uygulandığı sınıflarda öğrencilerin anlamlı öğrenmeleri, iş birliği içinde öğrenmeleri, sosyal etkileşimleri ve motivasyonları artmaktadır. Öğrenciler başkalarıyla tartışarak bilgilerini yapılandırmayı öğrenmektedirler. Yalnızca okul içinde değil okul dışında da öğrenmeyi öğrenmektedirler.

Örnek Olay

Hızlı Okuma

Hızlı okuma dersi aldığımda, bize bir harf okumadan kelime okumayı öğrettiler ve sonra birkaç kelmeyi tek seferde okumayı öğrettiler. Amaç bir sırayı tek seferde okuyana kadar devam etmekti.

Sonra öğretmenimiz bir sayfanın bir seferde okumanın mümkün olduğunu söyledi. Önce bir sayfayı tek seferde okumanın çılgın bir fikir olduğunu düşündüm, sonra birçok insanın iyi bir hatırlama ile bir sayfayı bir seferde okuyabildiğine şahit oldum. Bu saptanmış bir gerçektir ki bir noktaya kadar daha hızlı okuyarak geliştirilmektedir. Bu nokta insanın eğitimi ve sınırlarıdır. John F. Kennedy duyduğum hızlı okumanın avantajlarından yararlanan ilk kişidir (Woods, 1991).

8. ÇOKLU ZEKÂ KURAMI

Zekânın tek tip olduğunu, doğumla sabit bir düzey gelip hep aynı düzeyde kaldığını savunan eski inançlar, Harvard Üniversitesi profesörlerinden Howard Gardner'ın Çoklu Zekâ Teorisi ile yıkılmıştır. Gardner'a göre yedi tip zekâ doğuştan her çocukta değişik düzeylerde bulunmakta ve küçük yaşlardan başlayarak yaşam boyu bütün zekâ tipleri geliştirilebilmektedir. "Çoklu zekâ teorisi" ile sadece dil ve matematik zekâsını göz önünde bulunduran okullardaki klasik eğitim sistemi ve buna dayalı klasik zekâ testi ve zekânın eski tanımı tarihe karışmıştır.

Daha sonra doğa zekâsıyla beraber sekiz tip zekâdan söz edilmiştir.

Gardner'in çocuklar ve beyni hasarlı kişiler üzerinde yaptığı uzun çalışmalar Çoklu Zekâ Kuramı'nın ortaya çıkmasını sağlamıştır. Gardner'in bu kuramla ulaştığı temel yargı, zekânın tek bir yapıdan meydana gelmediği, insanların en az birbirinden bağımsız yedi zekâya sahip olduğu ve bunların zaman içinde geliştirilebileceğidir. Zekâ alanlarının her biri önemlidir. Geleneksel yaklaşımın bir yansıması olarak sözel ve matematiksel alanda başarılı

olanları zeki, diğer alanlarda başarılı olanları zeki değil diye nitelemek yanlıştır (Selçuk, 2004).

Gardner'ın Çoklu Zekâ Kuramı ile ileri sürdüğü zekâlar aşağıdaki gibi tanımlamaktadır.

Sözel-Dilsel Zekâ: Bireyin dile ait kavramları sözlü ya da yazılı olarak etkili bir biçimde kullanabilme yeteneğidir.

Sözel-Dilsel zekâsı baskın olan bireyler;

- Yazılı ve sözlü iletişimde başarılıdırlar.
- Kelimeleri doğru bir şekilde telaffuz ederler.
- Yabancı dillere meraklıdırlar, bu dilleri kullanmada başarılıdırlar.
- Anlatmayı, dinlemeyi, okumayı ve tartışmayı severler.
- Kelime oyunlarından hoşlanırlar.

Matematiksel-Mantıksal Zekâ: Sayıları etkili bir şekilde kullanabilme, neden-sonuç ilişkisinden varsayımlar oluşturma, sorgulama ve soyut işlemler yapabilme yeteneğidir.

Matematiksel-Mantıksal zekâsı baskın olan bireyler;

- Sayılarla çalışmayı severler.
- Matematik ve Fen Bilgisi derslerine karşı çok ilgilidirler.
- Bilgisayar oyunları, mantık bulmacalarından, satranç, dama gibi stratejik oyunlardan hoşlanırlar.
- Olayları neden-sonuç ilişkisi içinde düşünmeyi severler.
- Nesneleri gruplama, sentez ve analiz etmede başarılıdırlar.

Görsel-Uzamsal Zekâ: Görsel araştırma, fark etme, zihinsel benzeştirme, uzamsal akıl yürütme, hayalleri gerçekleştirme, içsel ve dışsal benzetmeleri birleştirme yetenekleridir.

Görsel-Uzamsal zekâsı baskın olan bireyler;

- Sanat etkinliklerini severler ve katılmaya heveslidirler.
- Hayal kurmayı severler.
- Okurken kelimelerden çok resimler dikkatlerini çeker.
- Varlıkların görsel imgelerini çok iyi ve net hatırlarlar.
- Görsel sunuları izlemeyi severler.

Müziksel-Ritmik Zekâ: Müzik formlarını algılama, ayırt etme ve müzikle ifade etme yetenekleridir.

- Şarkıların melodilerini çok iyi hatırlarlar.

- Bir müzik aletini çok iyi çalarlar ya da çalmak isterler. Müzik dersini çok severler.
- Çevresindeki seslere karşı duyarlıdır ve hassastırlar.
- Bir şarkı duyduğunda farkında olmadan ona eşlik ederler.
- Çalışırken müzik dinlemekten hoşlanırlar.

Bedensel-Kinestetik Zekâ: Bireyin düşünce ve duygularını anlatmak için vücudunu kullanması, ellerini kullanarak yeni şeyler üretmesi yeteneğidir. Bir problemi çözmek, bir model inşa etmek veya bir ürün meydana getirmek için vücudunun belli organlarını kullanabilme yeteneğidir.

Bedensel- Kinestetik zekâ alanı baskın bireyler;

- Spor faaliyetlerine katılmaktan hoşlanırlar.
- Bir yerde uzun süre hareket etmeden kaldıklarında bu durumdan hoşlanmazlar kımıldamaya başlarlar.
- Jest, mimik, el ve kol hareketlerini konuşurken çok kullanılırlar.
- Bir şeyi parçalarına ayırmayı ve onları tekrar birleştirmeyi severler.
- Çamurla oynamayı, yontmayı veya diğer devinimsel nitelikteki etkinliklere katılmaktan hoşlanırlar.

Kişilerarası Zekâ: Çevresindeki insanların duygularını, isteklerini ve ihtiyaçlarını anlama, ayırt etme, onlarla etkili iletişim kurabilme yeteneğidir.

Kişilerarası zekâsı baskın olan bireyler;

- En az iki veya üç yakın arkadaşı vardır.
- Empati yetenekleri çok gelişmiştir.
- Arkadaşlarıyla ya da akranlarıyla sosyalleşmeyi çok severler.
- Başkaları daima onlarla birlikte olmayı isterler.
- Başkalarına selam verirler, onların hatırlarını sorarlar ve onları önemserler.

İçsel Zekâ: Kendini tanıma ve kendisi hakkında sahip olduğu bu bilgi ve anlayış ile uyumlu davranışlar sergileme yeteneğidir.

İçsel zekâsı baskın olan bireyler;

- Bağımsız olma eğilimindedirler.

- Duygularını, hislerini ve düşüncelerini açık ve net bir şekilde dile getirirler.
- Kendilerine güvenleri yüksektir.
- Kendilerinin zayıf ve güçlü yanları hakkında gerçekçi bir görüşe sahiptirler.
- Başkalarına pek fazla akıl danışmazlar.

Doğacı Zekâ: Yaşayan canlıları tanıma, onları belli karakteristik özelliklerine bağlı olarak sınıflandırma ve diğerlerinden ayırt etme yeteneğidir.

Doğa zekâsı baskın olan bireyler;

- Doğa, hayvanat bahçesi gezilerini severler.
- Hayvan hakları ve çevre koruma ile ilgili konuşmayı severler.
- Toprakla oynamayı, bitki yetiştirmeyi severler.
- Mevsimlere, iklim olaylarına, yeryüzü şekillerine, gökyüzüne karşı meraklı ve ilgilidirler. Çevre bilinçleri iyi gelişmiştir. (www.basken.edu.tr. Nida Temiz. 06.08.2007).

Çoklu zekâ kuramı, öğrencilere bir konuya pek çok şekilde yaklaşma, ilk defa karşılaşılan yabancı bir konuyu farklı alanlardaki benzer konularla ilişkilendirme ve herhangi bir konuya ait temel fikirlerin çoklu tasvirlerini çizerek anlama fırsatı vermektedir (Gardner, 2000).

Yukarda tanımları ve karakteristik özellikleri belirtilen zekâ tiplerine bakıldığında hepsinin birbirinden farklı olduğu görülmektedir. Herkesin birbirinden farklı algılama ve anlama, olaylara birbirinden farklı yaklaşma ve problem çözme yetenek ve tarzları vardır. Herkesin öğrenme şekilleri de birbirlerinden farklıdır. İşte bu farklılığı ortaya çıkartacak olan eğitim programları ve öğretim yöntemleridir.

9. YARATICI DÜŞÜNME

Yarım asırdan beri, farklı yaklaşımlarla açıklanmaya çalışılan yaratıcılık kavramının, bugün tüm davranış bilimciler tarafından kabul edilmiş bir tanımına rastlamak mümkün değildir. Tarihsel gelişim içerisinde, kavramla ilgili olarak, psikoanalitik, davranışçı, insancıl, bilişsel ve etkileşimli yaklaşımlarla çeşitli modeller geliştirilmiş, ancak halen yaratıcılığın boyutları, niteliksel özellikleri ve bu özelliklerin dağılımı objektif bir şekilde ortaya çıkarılamamıştır (Gow, 2000).

Yaratıcılık kavramının Batı dillerindeki karşılığı 'kreativitaet, creativity'dir. Latince 'creare' kelimesinden gelmektedir. Bu kelime, 'doğurmak, yaratmak, meydana getirmek' anlamındadır (San, 1985). Üstündağ'a göre, yaratıcılık ne, niçin, nerde, nasıl, kim, ne zaman, vb. sorularının her alanda sorulmaya başlanmasıyla birlikte ortaya çıkan ve yirminci Yüzyıl'dan içinde bulunduğumuz yüzyıla kadar geçen sürede tanımlanması en güç olan kavramlardan biridir (Üstündağ, 2002).

Yaratıcılık; her bireyde var olan ve insan yaşamının her bölümünde bulunabilen bir yeti, günlük yasamdan bilimsel çalışmalara dek uzanan geniş bir alanı içine alan süreçler bütünü, bir tutum ve davranış biçimidir (San, 1985). Genel olarak yaratıcılık, bilinenin, alışılmış ve kalıplaşmış olanın tam karşıtı olan bir davranış biçimi, düşünme süreci ya da yeni bir ürün ortaya koyma becerisi olarak tanımlanmaktadır. Yeni bir ürün daha önce tahmin edilemeyen ve tamamıyla orijinal, bireysel olarak ya da diğer insanların her zaman ürettikleri çalışmalardan farklı ve birçok insan için şaşırtıcı etki yapan özellikler taşımaktadır.

9.1. Yaratıcı Düşünme Süreci

Tıpkı diğer bilimsel kavramlarda yaşanan anlam çelişkileri gibi, yaratıcılık kavramı da yaratıcı düşünme kavramı ile birbirlerinin yerine kullanılmaktadır. Aslında yaratıcılık genel olarak, bireyin kendisinde bulunan, miktarı kişiye göre değişiklik gösteren yaratıcı düşünme potansiyelidir. Yaratıcı düşünme süreci bir dizi beceriden oluşmaktadır. Bu becerilerin bazıları aşağıdaki gibidir:

1. Bilginin uygunluğunu belirlemek,
2. Düşünce ve gerçek arasındaki farkı ayırt etmek,
3. Belirtilmemiş varsayımları tanımlamak,
4. Hüküm meydana çıkarmak,
5. Makul seçenekleri ya da çözümleri öne sürmek,
6. Olası sonuçları önceden tahmin etmek.

Tanımlamalar incelendiğinde yaratıcılığın bir yetenek, tutum veya bir süreç olarak ifade edildiği görülmektedir.

Yaratıcı düşünme süreci ile ilgili en basit açıklamayı getiren model Graham Wallas'ın 1926'da geliştirdiği modeldir. Wallas'ın bu modeli aşağıda açıklanan dört aşamadan oluşmaktadır (Tarman, 1999).

Hazırlık aşaması: Hazırlık döneminde, sorun, gereksinim ya da gerçekleştirilmek istenen şey saptanmakta ve tanımlanmaktadır. Çözüm ya da gereklilikler için bilgi ve malzeme toplanır ve bunlar çözümün geçerliliği, işlerliği bakımından ölçütlere vurulmaktadır.

Kuluçka aşaması: Kuluçka aşamasında, sorundan çıkarak geriye gidilir, sorun zihin irdelemesine, incelemesine bırakılmaktadır. Bu dönem hazırlık aşamasındaki gibi dakikalar sürebileceği gibi, haftalar ya da yıllar sürebilmektedir.

Aydınlanma aşaması: Aydınlanma aşamasında fikirler yaratıcılığa bir temel oluşturmak üzere zihinde doğmaktadır. Bu fikirler sonuç ya da yaratıcılık eğitimi almak öğrencilerin hayal güçlerini geliştirmede, özgün buluşlar ortaya koymalarını sağlamada, karşılaştıkları problemlerde yeni çözüm yolları bulmaları ve kendilerine güvenlerini sağlamada önemli bir yere sahiptir.

Değerlendirme aşaması: Bilinçli ve mantıksal düşünmenin ağırlıklı olduğu dönemdir. Çözümler sınanmakta, aksaklıklar giderilmekte, eksiklikler tamamlanmaktadır. Çözümün denendiği, değerlendirildiği, gerekli son düzeltmelerin yapıldığı aşamadır.

Geleceğin yetişkinleri olacak çocukların, kendi kendilerine yeterli ve başarılı olabilmeleri için başta yaratıcılık olmak üzere üst düzey düşünme, bireysel motivasyon ve araştırma yapma yeteneklerine sahip olmaları zorunludur. Çocuklar, öğrenimlerinin farkında olma, yani; onlara verilen bilgiyi sorgulama ve o bilgiyi nerede kullanabileceklerini tahmin etme konusunda yetiştirilmelidir. Bu da, onlara, yaratıcılık bilincinin verilmesi ile sağlanmaktadır. Yaratıcılık, harika bir söylentidir. Yaratıcılık sadece boş bir kelime değildir, eğer bir sadece alışılan bölgelerden ayrılıyorsa ve kendisinin yarının söz verdiği daha yeni alanlar içine taşınmasına izin veriyorsa o yerlere gitmemsine de yardımcı olmaktadır.

Örnek Olay

Zeynep ve Elif okuldan çıkıp eve gidiyorlardı. Manisa kavşağında sık sık kazaların olduğunu ve karşıdan karşıya geçerken çok dikkatli olmaları gerektiğini birbirlerine anlatıyorlardı. Tam o sırada yeşil yanarken bir araba o an karşıdan karşıya geçmeye çalışan bir anne ile çocuğun yaralamasına sebep oldu. Daha sonra bir ambulans gelip yaralıları hastaneye götürdü. Zeynep ile Elif bu olaya çok üzüldüler. Olayın şokunu üzerlerinden attıktan sonra o gün derste işledikleri eylemsizlik konusunu düşündüler, birbirlerine acaba böyle bir kazanın etkisini en aza indirmek için neler yapılabilir? sorusunu yönelttiler.

10. ELEŞTİREL DÜŞÜNME

Eleştirel kelimesinin İngilizce karşılığı olan "critical" kelimesi değerlendirme, yargılama, ayırt etme anlamlarını dile getiren Yunanca "kritikos" teriminden türetilmiş, Latinceye "criticus" olarak geçmiş ve bu yolla diğer dillere yayılmıştır. Eleştirme, bir şeyi iyi ya da kötü yanlarıyla değerlendirme anlamına gelmektedir. Eleştirel düşünme kavramı Sokrates'e kadar dayanmaktadır. Önceleri, bu kavramdan, felsefe aracılığı ile davranışlarımıza rehberlik etmeyi amaçlayan mantıklı düşünme anlaşılmaktaydı. Zaman zaman olayların doğru biçimde tanımlanması olarak ele alınan eleştirel düşünme, daha sonra kapsamlı biçimde tanımlanmaya başlanmıştır (Kaya, 1997).

Eleştirel düşünme, felsefe ve psikoloji gibi iki ana disiplinin inceleme alanındadır. Akınoğlu'na göre (2001) felsefî yaklaşım daha çok düşünmenin normları, insan düşüncesi ve tarafsız bir dünya görüşü için gerekli olan bilişsel niteliklerle ilgilenmektedir. Psikolojik yaklaşım ise düşünmenin ne olduğuyla, nasıl geliştirilebileceğiyle ve eleştirel düşünme merkezli problem çözme becerileriyle daha fazla ilgilenmektedir (Akınoğlu, 2001).

Eleştirel düşünme becerilerinin kazandırılmasında dikkat edilmesi gereken noktalardan biri de tartışma yönteminin anlatma yöntemine göre daha etkili olmasıdır. Sınıf tartışmalarında bazı noktalara dikkat edilmesi öğrencilerin eleştirel düşünme

becerisini artırmaktadır. Öğrencilerine üst düzey sorular soran, verilen yanıtların kanıtlarla desteklenmesini isteyen öğretmenler, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini kazanmalarını ve onların eleştirel düşünmeye olan eğilimlerinin artmasını sağlamaktadırlar. Düşüncelerin serbestçe fakat bir disiplin içerisinde ifade edilebildiği ve irdelenebildiği açık ve destekleyici sınıf ortamları, eleştirel düşünme beceri ve eğilimlerinin kazanılmasında olumlu etkilere sahiptir. Eleştirel düşünme öğretiminde etkili öğretmenler, öğrencilerini seçenekler aramaya, yargılarını savunmaya yöneltmektedirler (Patrick, 1986).

Öte yandan açık uçlu soruların eleştirel düşünme becerilerini kazanabilmeleri için önemli olduğu anlaşılmaktadır. Hirose'a (1992) göre öğrenciler, bilgileri bir sünger gibi emmek yerine problemleri çözümlemeye, sorgulamaya, kendi düşünce ve inançlarını diğer insanların düşünce ve inançlarıyla karşılaştırmaya yönlendirilmelidir. Ayrıca öğrencilere yöneltilen soruların yanıtlanması için tanınan süre de önem taşımaktadır. Örneğin, sorulan bir sorunun yanıtlanması için 3-5 saniye beklenilmesi öğrencilerin daha üst düzey yanıtlar vermelerine olanak sağlamaktadır (Carol, 1989).

Eleştirel düşünme öğretiminde kullanılabilecek yöntemleri inceleyen Potts (1994) bu konuda çeşitli önerilerde bulunmaktadır. Potts'un "Eleştirel Düşünme Öğretimi İçin Yöntemler" başlıklı çalışmasındaki önerileri "Bilgiler arasındaki analojileri buldurmadır. Öğrencilerin problem çözerken verilen bilginin gerekliliğini ve uygunluğunu araştırmalarını sağlama, problemlerin farklı çözüm yollarını isteme, öğrenciler arası iletişimi ve etkileşimi artırma, öğrencilere açık uçlu sorular sorma, soruları yanıtlamaları için öğrencilere yeterince zaman tanıma ve öğrencilerden kazandıkları becerileri farklı durumlarda kullanmalarını isteme" şeklinde özetlenebilir.

10.1. Eleştirel Düşünme Eğitimi

Eleştirel düşünme becerilerinin eğitimiyle ilgili çalışmalar incelendiğinde bu konuda farklı yaklaşımların varlığı göze çarpmaktadır. Örneğin, Brandt (1985) düşünme becerileri eğitiminin "düşünme öğretimi", "düşünmeyi öğretme" ve "düşünmeyle ilgili öğretim" olmak üzere üç temel ögesinin bulunduğunu belirtmektedir. Brandt'ın sözünü ettiği bu üç temel ögeden düşünme öğretimi, öğretmen ve yöneticilerin öğrencileri düşünmeye yöneltecek öğrenme-öğretme ortamları hazırlamaları anlamına gelmektedir. Düşünmeyi öğretme, düşünme becerilerinin bir öğretim programı çerçevesinde öğretilmesidir. Düşünmeyi öğretmede düşünme becerilerinin bir konu alanıyla ilişkilendirilerek öğretilmesi daha etkilidir. Düşünmeyle ilgili öğretimin üç bileşeni vardır. Bunlar (Brandt, 1985):

Bilişsel süreçlerin öğretilmesi: Eğitimin bu kısmı, bireyin nasıl düşündüğü, belleğinin nasıl çalıştığı, nasıl düş kurduğu ve nasıl öğrendiği gibi bilişsel süreçlerin öğretilmesiyle ilgilidir.

Düşünmenin bilincinde olma: Düşünme becerilerini etkili olarak kullanabilmeleri için öğrencilerin kendi düşünme süreçlerini gözlemlemeleri ve değerlendirmeleri gerekmektedir. Düşünmenin bilincinde olma öğrencilerin nasıl düşündüklerinin, nasıl yargıda bulunduklarının tartışılmasıyla, farklı öğrencilerin düşünme süreçlerinin karşılaştırılmasıyla kazandırılmaktadır.

Epistemik biliş: Epistemik biliş, bilim adamlarının, mucitlerin, sanatçıların düşünme süreçleriyle ilgilenmektedir. Eğitimin bu kısmında öğrencilerin "Bilim adamlarının düşünme süreci sanatçıların düşünme sürecinden hangi açılardan farklıdır?", "Sanatçılar yeni bir ürün ortaya koyarken nasıl düşünürler?" gibi soruları tartışmaları gerekmektedir.

10.2. Eleştirel Düşünen Bireyin Özellikleri

İyi düşünen bir birey;

a) Bir sorunu, problemi veya iddiayı açık bir biçimde ifade etme,

b) Diğer bireylerin kesin bir dil kullanmasını isteme,

c) Düşünmeden hareket etmeme,

d) Çalışmalarını kontrol etme,

e) Bir düşünceyi oluşturmada azimli olma,

f) Öne sürülen iddiaları destekleyen nedenleri ve kanıtları araştırma ve sunma,

g) Daha çok dogmalar ve özlem duyulan düşünceler yardımıyla değil, sorunlar, amaçlar ve sonuçlar yardımıyla yargılama,

h) Ön bilgileri kullanma,

i) Yeterli kanıt buluna kadar yargıdan şüphe duyma eğilimi içindedir (Beyken, 1983).

Öğrenme-öğretme ortamlarının yeniden yapılandırılması için kullanılan kavramlardan birisi de "Eleştirel Düşünce"dir.

"Eleştirel Düşünce"nin eğitim ortamlarında yeniden ele alınmasına neden olan iki önemli dönüm noktası vardır: Birincisi, özelikle, 1970'li ve 1980'li yıllarda öğrenme-öğretme yöntem ve stratejileri öğretmeni öğrenme etkinliğinin merkezine almakta ve öğrenciler sadece öğretmenden ve/ya da kitaplardan edindikleri bilgileri ezberlemeye çalışmaktaydılar. Ancak yapılan araştırmalar, sözü edilen bu tür öğrenmelerin son derece yüzeysel öğrenme etkinliklerini ve sadece bireylerin "alt-düzey düşünme becerilerini" kapsadığını göstermiştir Eğitimciler bu durumun eğitimin niteliğini düşürdüğünü savunmuşlardır. Böylece "Eleştirel Düşünme" kavramının yeniden gündeme getirilmesi ve ele alınması zorunluluğu ortaya çıkmıştır. Eleştirel düşünce, öğrencilerin sorunların altında ezilmekten çok sorunları üstlenerek ve bunlar için yaratıcı çözümler önererek üretken bir şekilde daha fazla katkıda bulunabilecek çalışanlar olmalarını sağlamaktadır.

Kısaca öğrencilerin bulmacayla meşgul olmaları ve kelimeleri doğru söylemeleri doğru düşünme becerisidir. Eleştirel düşünme, daha da güçlü bir düşünme tarzıdır.

11. YANSITICI DÜŞÜNME

Yansıtıcı düşünmenin anlamı dört boyutta sunulmuştur:

1. Yansıtıcı düşünmede görüşler yalnızca basit bir biçimde sıralanmamakta; görüşler arasında anlamlı ilişkilere dayanan bir ardışıklık söz konusudur. Bir görüş kendisinden önceki görüşe dayanmakta ve kendisinden sonraki görüşün uygunluğuna karar vermektedir.
2. Yansıtıcı düşünmede olgular ve olaylara ilişkin duygu ve inançlar üzerinde durulmaktadır.Yansıtıcı düşünme, duyguları olumlu duruma getirmeyi ve geliştirmeyi amaçlamaktadır.
3. Yansıtıcı düşünme, inancı bazı temellere dayandırmaktadır. Algılanılan ya da düşünülen durumlar mantıksal olarak uygun olup olmama koşuluna göre kabul ya da reddedilmektedir.
4. Yansıtıcı düşünme bir inancın doğasına, koşullarına ve temellerine ilişkin bilinçli bir araştırma yapmayı gerektirmektedir (Ünver, 2005).

Yansıtıcı düşünme bilim adamlarınca değişik biçimlerde tanımlanmaktadır: "Herhangi bir düşünce ya da bilgiyi ve onun amaçladığı sonuçlara ulaşmayı destekleyen bir bilgi yapısını etkin, tutarlı ve dikkatli bir biçimde düşünmedir" "Eğitim sorunları üzerinde mantıklı kararlar alma ve sonra bu kararların sonuçlarını değerlendirme sürecidir". "Bireyin öğretme ya da öğrenme yöntemi ve düzeyine ilişkin olumlu ve olumsuz durumları ortaya çıkarmaya ve sorunları çözmeye yönelik düşünme sürecidir (Ünver, 2005).

11.1. Yansıtıcı Düşünmenin Yararları

Yansıtıcı düşünme, öğretmene ve öğrenciye dolayısıyla topluma birçok yarar sağlamaktadır. Yansıtıcı düşünmenin öğretmene sağladığı yararlar şöyle özetlenmektedir:

1. Öğretme-öğrenme yaşantılarının etkililiği üzerinde düşünmeye yönlendirir.
2. Sınıftaki olayları algılamayı ve çözümlemeyi sağlar.
3. Öğrenciler için ilgi çekici bir öğrenme ortamı oluşturmaya yardımcı olur.
4. Meslekî açıdan gelişimi ve gelişim sürecini denetlemeyi sağlar.

Yansıtıcı düşünmenin öğrenciye sağlayabileceği yararlar ise aşağıda özetlenmektedir:

1. Öğrenme hedefleri belirlemeye yönlendirir.
2. Kullandığı öğrenme strateji ve stillerinin etkililiği üzerinde düşünmeyi sağlar.
3. Öğrenme düzeyini belirlemeye yardımcı olur.
4. Öğrenme sorumluluğunu almasını sağlar.
5. Sorun çözme yeteneğini geliştirir.
6. Kendini değerlendirme becerisini geliştirir.

Yansıtıcı düşünen bireylerin oluşturduğu bir toplumda yaşamanın kolay ve zevkli olacağı açıktır. Kendini denetleyebilen bireyler toplum için daha çok ürün ortaya koymakta ve daha az sorun çıkarmaktadır. Onlar, kendilerinin dolayısıyla toplumun gelişimini hedeflemektedir.

12. MEDYA EĞİTİMİ

Medya eğitimi, medyanın nasıl çalıştığı,medyanın hangi yollarla bizim gerçeği algılamamızı ve davranışlarımızı etkilediği, medyanın verdiği iletilerin uygunluğunun nasıl değerlendirilmesi gerektiği, sağlıklı olmayan önerilerin nasıl geri çevrileceği gibi konuları kapsamaktadır.

Medya bugün dünyada demokrasilerin işleyiş motoru olma işlevine sahiptir. Bu nedenle medya kamuoyunu belirleyen önemli güçlerden biri olmaktadır. Medyanın toplumu doğru ve eksiksiz bilgilendirerek kamuoyunda bilinç oluşumunu sağlaması gerekmektedir. Medyanın demokratik sürece olan bu katkısı çok önemlidir. Medyanın demokratik sürece olan bu katkısı ise bazı ilkelere uygun olmalıdır.

Medyanın temel görevi gelişen olaylarla doğru bilgiyi aktararak toplumu gelişmelerden haberdar etmektir. Bu bilgilendirme ile bilinçli bir toplumun oluşmasına katkıda bulunmaktadır. Böylece demokratik toplum yapısının oluşmasına önemli katkılarda bulunmaktadır. Demokratikleşme sürecine yaptığı katkılarla önemli bir eğitim gücüne sahip olduğunu göstermektedir.

Medya bir eğitim aracı olarak birey, devlet ve uluslararası bilgilendirme ağı bakımından ülkenin en önemli ayağını oluşturmaktalar. Günümüzde okullarda olan biten her şey medya aracılığıyla kamuoyu öğrenmektedir. Eğitim kurumlarının işlevlerini yerine getirmede medya önemli bir katkıda bulunmaktadır. Millî Eğitim Bakanlığı devletin en büyük kurumlarından biridir. Medya bu kurumun icraatlarını halka aktarmaktadır. Medya böylece kamuoyunu bilgilendirmektedir.Bunu yaparken de toplum adına denetim gücünü kullanmaktadır.Günümüzde bireyler eğitim yaşamları boyunca birçok uyarıcı almaktadırlar. Bu uyarıcıların hangilerinin kendileri için iyi hangilerinin kötü olduğunu her zaman bilememektedirler. Sağlıklı bir toplum için çocukların sağlıklı bir eğitim sürecinden geçmeleri gerekmektedir. Bu görev başta aileler olmak üzere herkese düşmektedir. Özellikle öğretmenlere de önemli görevler düşmektedir. Öğretmenin sınıfa bir gazete haberini getirmesi ya da televizyondaki bir haberi sorması medya eğitimi değildir. Medya eğitimi kapsamlı bir eğitim yöntemidir.

Medya bilinçli ve denetimli olarak kullanılırsa zararlı etkileri azalıp yararları da gündeme gelmektedir, ancak şu anda tüm dünyada medyanın olanakları kuralsız ve sınırsız biçimde kullanılmaktadır. Medya eğitimi yaygınlaşmadan ve bu eğitim ilköğretim sıralarına indirilmeden medyanın zararlı etkilerinden kurtulmak olası görünmemektedir. Akılcı ve denetimli, yani eğitimli bir medya kullanımının yaygınlaşabilmesinde öğretmenlere önemli roller düşmektedir.

Görsel, işitsel ve yazılı türleriyle medya, gelişmiş ve gelişmekte olan tüm toplumlarda olduğu gibi, Türk toplumu üzerinde de önemli derecede etkilidir. Bu sosyal gerçeklik, medya eğitimini gündeme getirmiş ve eğitim kurumlarında medya

eğitiminin ayrı bir ders şeklinde verilmesine yol açmıştır. Dolayısıyla bir medya eğitiminde öncelikli sorun, medyanın temel işlevinin "gündem mi, yoksa gündemdekileri mi belirlemek" olduğunun açığa çıkarılmasıdır (Aycan, 1997).

13. YAPILANDIRMACI YAKLAŞIM

İnsanlar çeşitli özelliklere göre birbirlerinden ayrılmaktadır. Bu özelliklerden biri zekâdır. Zekânın özelliklerini belirleme adına yapılan çalışmalar eski çağlara kadar uzanmaktadır. 1900'lerden sonra bilimsel anlamda çalışmalar yapılmaya başlanmış; ancak yine de tek bir tanımla ifade edilebilir hale getirilememiştir (Başaran, 1992) Piaget, zekâyı uyum süreci olarak görmektedir. Uyum, organizma-çevre etkileşiminde denge demektir. Geleneksel zekâ anlayışına karşı çıkarak, zekânın zekâ testinden alınan puan olmadığını belirtmiştir. O, zekâyı zihnin değişme ve kendini yenileme gücü olarak tarif etmiş ve zekâya gelişimsel açıdan yaklaşmıştır (Bacanlı, 2004).

Günümüz yaşam koşulları değişimi zorlarken bu değişim özellikle Türk eğitim sisteminde geleneksel yöntemlerin yerine daha çağdaş yöntemler şeklinde kendisini hissettirmektedir. Özellikle son yıllarda üzerinde çok çalışılan Yapılandırmacılık kavramı ülkemizde de ciddi bir şekilde tartışılmaya başlanmıştır. Bu tartışmalar özellikle geleneksel öğretim anlayışından kurtulup yeni ve çağın gereklerine uygun yapılandırmacık gibi öğretim yöntemlerinin okullarda uygulamasını sağlamıştır. Türk eğitim sisteminin birinci kademesi 2005-2006 eğitim ve öğretim yılından itibaren bu kuram çerçevesinde yeniden yapılandırılmıştır. Sözü geçen tarihten bir yıl önce ülkenin çeşitli yerlerinde pilot okullar seçilerek bu yeni program denenmiş ve bir sonraki yılda ülke genelinde yeni programa geçilmiştir. Cumhuriyet tarihinin en önemli eğitim projesi olması iddiası ile sisteme önemli yenilikler getirmeyi amaçlayan ve yenilenen öğretim programları ile, Türk eğitim sisteminde büyük bir dönüşümün gerçekleşeceği ifade edilmektedir.

Daha çok felsefi yönü ağır basan yapılandırmacılık son dönem eğitim bilimleri literatüründe önemli bir tartışma konusu haline gelmiştir. Nesnel bilgiyi tümüyle ya da büyük oranda reddeden bu yaklaşım; uzlaşmayı, iş birliğini, kültürü, bilginin değişkenlik, geçicilik ve durumsallığını temel almakta, öznellik ve göreliliği vazgeçilmez ilkeler olarak sunmakta; uluslararası literatürde benimsendiği kadar tepki de çekmekte, önemsendiği kadar hafife de alınmaktadır. Taraftarlarının aksine kimileri bu yaklaşımı "yeni şişede eski şarap" ya da "test edilemez denenceler" bütünü olarak nitelerken, "hayal gücünün gerçeğe tercihi" şeklinde özetleyenler de vardır. Yapılandırmacı öğrenmede temele alınanlar aşağıdaki gibi özetlenmektedir:

1. Bilgiyi araştırma yorumlama ve analiz etme.
2. Bilgiyi ve düşündürme sürecini geliştirme.
3. Geçmişteki yaşantılarla yeni yaşantıları bütünleştirme.

Öğrenenin etkin rol aldığı yapılandırmacı öğrenmede sadece okumak ve dinlemek yerine tartışma, fikirleri savunma, hipotez kurma, sorgulama ve fikirleri paylaşma gibi öğrenme sürecine etkin katılım yoluyla öğrenme gerçekleştirilmektedir. Bireylerin

etkileşimi önemlidir. Öğrenenler, bilgiyi olduğu gibi kabul etmemekte, bilgiyi yaratmakta ya da tekrar keşfetmektedir (Perkins, 1999).

Öğrenme, yapılandırmacı süreç sırasında oluşmaktadır. Yapılandırmacı bir sınıftaki öğrenciler, uygulamadan önce kavramı anlamaya çalışmak yerine uygulamalarını gerçekleştirirken kavramları öğrenmektedirler. Bu uygulama süreci sırasında öğrenciler birçok çözüm araştırıp keşfederek öğrenmektedirler. Öğrenenler, değerlendirmede sürekli, faal ve kritik bir rol oynamaktadırlar. Geleneksel değerlendirmede sonuçları öğretmenler belirlerken yapılandırmacı yaklaşım kendi kendini değerlendirmeyi vurgulamaktadır. Yapılandırmacı sınıflarda öğrenciler öğrendiklerini önceki bilgileriyle ilişkilendirerek ifade etmektedirler. Hatta öğrenenler, yaşadıklarının anlamını, kendini değerlendirme etkinlikleri, yansıtma ve sözselleştirme sırasında algılamaktadırlar (Kathryn, 2002).

Günümüzde bireylerden bilgi tüketmekten çok bilgi üretmeleri beklenmektedir. Çağdaş dünyanın kabul ettiği birey, kendisine aktarılan bilgileri aynen kabul eden, yönlendirmeyi ve biçimlendirilmeyi bekleyen değil, bilgiyi yorumlayarak anlamın yaratılması sürecine etkin olarak katılanlardır (yıldırım ve şimşek, 1999). Bilginin doğası ve öğrenme günümüzde yeni kabul görmeye başlayan yapılandırmacılığın temel dayanağını oluşturmaktadır (Brooks ve Brooks, 1993). Yapılandırmacılık, öğrencilerin bilgiyi nasıl öğrendiklerine ilişkin bir kuram olarak gelişmeye başlamış, daha sonra öğrencilerin bilgiyi nasıl yapılandırdıklarına ilişkin bir yaklaşıma dönüşmüştür (Erdem ve Demirel, 2002). Yapılandırmacı öğrenme sürecinde bilgiyi yapılandırma, öğrencilerin sahip oldukları bilgiyi oluşturma ve geliştirmelerinde daha etkin bir rol alması olarak tanımlanan anahtar bir kavramdır (McCormick ve Paechter, 1999; Akt, Erstad, 2002) Yapıcılık bireyin dışında gerçek (ve sabit) bir dünya olduğunu kabul etmekle birlikte bu dünyayı anlamlandırmanın bireye özgü olduğunu belirtmektedir.

Öğrenciler, kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu almalı, sınıf düzeyi arttıkça artan sorumluluklarının farkına varmalıdır. Bu şekilde bilimsel ve teknolojik kavram dağarcıklarını geliştiren, soru soran ve sorgulayan, kendi problemlerini kuran ve çözen, tartışan, sınıf dışındaki öğrenme fırsatlarını da değerlendiren bireyler olmaktadır. Ayrıca, öğrenci kendisi ve çevresi için güvenlik konularında bilinçli davranmalı ve grup çalışması becerilerini geliştirmelidir. Bu nedenle yapılandırmacı öğrenme ortamlarında öğrencileri düşündürmeye yöneltmek ve problemlere çeşitli çözüm yolları geliştirmede onları desteklemek gerekmektedir. Çünkü, problemlerin çözümünde farklı bakış açılarının kazandırılması bilginin yapılandırılmasında önemlidir.

Öğretmenin rolü kavramsalın çevresindeki bilgiyi, soruları ve anlaşmazlık durumunu öğrencilerin ilgilerine göre organize etmektir. Öğretmenler öğrencilere yeni öğrendiklerini geliştirmede ve eskilerle bağlantı kurmada yardımcı olmaktadır. Geniş düşünceler halinde yapılan sunumlar daha sonra parçalara ayrılmaktadır. Etkinlikler, öğrenci merkezlidir ve öğrenciler kendi sorularını sormak için cesaretlendirilmekte, kendi deneyimlerini tamamlamakta ve kendi sonuçlarına varmaktadırlar. Yapılandırmacılık bir öğretme kuramı değil, öğrenme kuramıdır (Brooks&Brooks, 1993).

Ülkemizdeki günümüz eğitim sisteminde, kalabalık sınıflardan, yurt içindeki okul sayısı ve yapılan eğitim niteliğinin dengesiz dağılımına kadar birçok sorun bulunmaktadır. Bu sorunlardan doğrudan öğretme-öğrenme süreciyle ilgili olanları ise, gereksiz bilgi aktarımı çabası, eksik bilgi, zayıf transfer, bilginin kalıcı ve anlamlı olmaması, öğretim programlarının yoğun olması, öğrenme ortamlarının niteliğinin yetersizliği, kaynak, materyal, araç-gereç yetersizliği, öğretmenlerden, öğrencilerden, diğer insan kaynaklarından ortaya çıkan sorunlar ve uygun öğretim yaklaşımlarının kullanılamamasıdır. Günümüzde yükselen bir değer olarak karşımıza çıkan yapıcı yaklaşımlar ise, alan yazında ve Türkiye'de yapılan araştırmalarda öğretme-öğrenme sürecinde karşılaşılan sorunlara çözüm olabilecek sonuçlar vermektedir.

Yapıcılığa göre ne öğrenilirse öğrenilsin, bu, öğrenmenin gerçekleştiği bağlam ve önceden bilinenlerden ayrı düşünülemez. Yapıcılık bireyin dışında gerçek (ve sabit) bir dünya olduğunu kabul etmekle birlikte bu dünyayı anlamlandırmanın bireye özgü olduğunu belirtmektedir. Bu görüşe dayalı olarak farklı iki bireyin bir durumdan aynı anlamı çıkarması beklenemez çünkü bireylerin yaşam deneyimleri ve önbilgileri farklı yorumlar yapmalarına neden olmaktadır (Jonassen, 1999).

Örnek Olay

Köprü kurma etkinliğinde öğretmenler, kâğıttan bir köprü planlamak ve kurmak için küçük gruplar halinde çalışmaktadırlar. Gruplar için zor olan; yalnızca gazete kağıdı, bant ve lastik şeritler kullanarak en az 38 gr. ağırlığındaki bir su şişesini taşıyabilecek özgün bir yapı yaratmaktır. Köprüyü kurmadan önce, her grup bu amaca ek olarak birçok amaç belirlemekte ve bir puanlama kuralı geliştirmektedir. Köprü kurma etkinliği tasarım teknolojisi süreciyle yakından bağlantılı, 10 adımlık yapılandırmacı bir etkinlik sürecinden oluşmaktadır. Yapılandırmacı etkinlik süreci için beş ana bileşene ihtiyaç vardır: Araştırma, bulma, uygulama, değerlendirme, kutlama. Araştırma, içeriğin geliştirilmesi, yapılacakların netleştirilmesi ve inceleme boyunca sorgulamayı içermektedir. Bulma, planlama ve gerçekleştirme ya da bir model inşa etmekten oluşmaktadır. Uygulama bazen bulmayla örtüşmekte ve algılama ya da model inşa etme ve daha sonra gerektiği şekilde modeli değiştirme sürecinde ortaya çıkmaktadır. Değerlendirme, test etme, yorumlama ve uygulamaya yansıtma etkinliklerini ifade etmektedir. Son ana bileşen kutlama, aşağıda çeşitli öğretmen takımlarının yorumlarıyla örneklenen ilk dokuz adımın sonrasında açıklanmıştır:

1. *Bağlamlaştırma: Öğretmenler küçük gruplar halinde çalışarak takımlarının nasıl ilerleyeceğini seçerken geçmiş deneyimlerini kullanırlar."Köprüler normalde dayanıklıdır ve destek direklerine sahiptir. Biz, tasarımımıza insan figürlerini destek zeminleri olarak tasarlayarak çok kültürlülüğü kattık. (A Takımı)*
2. *Aydınlatma: Takımlar köprü kurmak için neleri bilmeleri gerektiğini belirlerler. "Köprülerin nasıl yapılandığını ve ağırlıkları nasıl taşıdıklarını bilmemiz gerekiyor." (A Takımı)*
3. *Sorgulama: Öğretmenler araştırmayı ortaya konu ile ilgili sorular atarak ve yanıtlar için güvenilir kaynaklar arayarak yürütürler. "Grubumuzun bir üyesi,*

köprülerin tüm bileşenlerini ve tipik köprü tasarımlarını sıralayan bir İnternet sitesi buldu. Araştırmamızdan, köprümüzün dikey ve yatay direklerden oluşacağı sonucuna vardık." (B Takımı)

4. *Planlama: Öğretmenler taslaklarını kağıda çizerler ve hatta bir test modeli geliştirebilirler. "Köprümüzü direk kullanarak kurmaya karar verdiğimiz için, ön modelimizi yaratmak için kurşun kalemler, tükenmez kalemler ve bant kullandık. Ön modelimiz köprümüzün kolay kurulacağını, işlevsel ve sağlam olacağını kanıtladı." (B Takımı)*
5. *Gerçekleştirme: Öğretmenler amaçlarına ulaşmak için yalnızca gazete kağıdı, bant ve lastik şeritler kullanarak köprü kurarlar. Gruplar proje için yemek tarifi gibi bir yol izlemediklerinden hiçbir köprü birbirine benzemez. Her grup kendi amacına ulaşmak için kendine özgü bir tasarım üretir. "Köprüyü ön modelimizden nasıl oluşturacağımızı anlayınca inşa işlemine başladık." (B Takımı)*
6. *Test etme: Öğretmenler model köprüyü test ederler ve gözlemlerini kaydedeler. "Modelimizin, üstüne 40 gr. ağırlığında bir şişe yerleştirerek test ettik. Model, maketin bacakları doğru pozisyonda olduğu sürece iyi bir şekilde ayakta durdu. Fakat yeterli çapraz destek yoktu." (A Takımı) "Köprümüz şişeyi taşımadı. Köprümüz için bir iskelet oluşturmaya karar verdik." (C Takımı)*
7. *Değiştirme:Öğretmenler belirtilen hedeflere ulaşmak için gerekli değişikleri yaparlar. "Köprüyü daha iyi desteklemeleri için iki merkez desteğinin yerlerini farklı yönlere bakacak şekilde değiştirdik." (A Takımı) "İşe yarayan iskeleti kullandık." (C Takımı)*
8. *Yorumlama: Öğretmenler denemelerinin sonuçlarını yorumlarlar. "Bu, gazete kağıdından yapılan bir köprü için harika bir model. Bu; dayanıklı, yapıca sağlam, kolay ve hızlı kurulabilen bir köprüydü ve gerçek bir köprüye çok benziyordu." (B Takımı)*
9. *Yansıtma: Öğretmenler köprülerini önceden oluşturdukları kuralı uygulayarak değerlendirirler. "Köprümüzün grubumuzu temsil ettiğini hissettim; çünkü bir Latin, bir Asyalı, bir Kafkas bir Afrika kökenli Amerikalıdan oluşuyorduk. İngilizce, İspanyolca, Japonca ve Çince gazeteler kullandık. Köprümüzle ilgili gerçekten heyecan ve gurur duyuyordum. Köprünün, farklı kültürlerin bir araya gelmesini simgelemek olan temel amacı belirgindi."*
10. *Kutlama: Küçük gruplardaki öğretmenler sonuçları büyük gruba sunarak başarılarını paylaşırlar. "Yüksek skor ölçütümüzün 4 olduğunu açıklayarak puanlama kuralımızı grupla paylaştık. Grup, 4'ü hak ettiğimiz konusunda hemfikirdi." (A Takımı) "Başka bir öğretmen şöyle yazdı: "Kutlama ve paylaşma en iyi bölümdü. Bize gurur ve başarı hissi verdi."*

Bu 10 adımlık köprü kurma etkinliğine katılan öğretmenlerin çoğu etkinliğin onlara yapılandırmacılığı öğrettiğini ifade etmişlerdir. Yukarıda belirtilen 4 takımda yer alan öğretmenlerin yüzde 82'si etkinliği "çok ya da pek çok yararlı" bulmuştur. Katılımcıların

yüzde 90'ından fazlası etkinlikteki sosyal etkileşimden keyif aldıklarını belirtmişlerdir (Kathryn, 2002).

14. ÖĞRENEN OKUL

Sanayi Devrimi'ne göre yapılandırılan okullarda, geçmişten günümüze gelinceye kadar önemli değişiklikler ortaya çıkmıştır. Okulun bu hızlı gelişmelere ayak uydurabilmesi ve bilgi toplumunun gereklerini yerine getirebilmesi için, öğreten örgüt anlayışından sıyrılarak öğrenen örgüt anlayışını benimsemesi gerekmektedir.

Öncül "herkese uyan öğretme ve öğrenme yaklaşımı", büyüyen öğrenci mevcudu için fayda sağlamamakta ve öğreten merkezli yaklaşımdan öğrenen merkezli yaklaşıma geçiş için neyin gerekli olduğunu incelemek gerekmektedir. Öğrenen merkezli okulda, öğretmenler içerik ve metodolojiyle öğrencilerin etkileşimi üzerine tecrübelerini paylaşmaktadırlar.

Okul ortamında sürekli öğrenme ise ancak bütün okul personelinin grup halinde öğrenmesi ile gerçekleşmektedir. Okullar işletmelerden daha çok örgütsel öğrenmeye önem vermek zorundadırlar. Çünkü işletmelerin görevi doğrudan doğruya eğitim hizmeti vermek değildir. İşletmeler de ancak kendi personeline hizmet içi eğitim vererek daha kaliteli mal veya hizmet üretmeyi amaçlamaktadırlar. Oysaki okulun asli görevi sürekli eğitim hizmeti vermektir. Bu bakımdan örgütsel öğrenme okul kültürünün bir parçası olmak zorundadır (Çelik, 2000). Öğrenen örgüt, geçmişe ait tecrübelerden, başkalarının başarılarından öğrenmeyi, bunlardan örgütün yararına yeni bilgiler yaratmayı, yaratılan bilgileri paylaşmayı, sürekli iyileştirmeyi ve bütün bunlardan sinerjik etki sağlamayı amaçlamaktadır (Yazıcı, 2000).

Bireyin yaşamının en önemli bölümleri, eğitim örgütlerinde geçmektedir. Bireyin davranışlarını, düşüncelerini, hayat felsefesini eğitim örgütleri yani okullar belirlemektedir. Okullar, öğrenen örgüt kavramı ile birlikte geleneksel "öğreten okuldan" "öğrenen okula" doğru kendilerini dönüştürme çabası içine girmişlerdir. Öğrenen okul öğrencilerin aktif olduğu "öğretme etkinliğinin "değil, "öğrenme etkinliğinin" ön plânda olduğu okuldur (Fındıkçı, 1996).

14.1. Öğrenen Okulun Özellikleri

Bilgi toplumunda, eğitimin bildik amacı değişmiştir. Eğitim belirli bilgilerin ezberlenmesi ve gerektiğinde geri çağrılarak kullanılması değildir. Eğitimin amacı, öğrenmeyi öğrenen bireyler yetiştirmek ve bireylere nasıl öğreneceklerini öğrenmelerinde yardımcı olmaktır. Bilgi toplumunda eğitim sisteminin görevi, öğrenmeyi öğrenen bireyler yetiştirmek; eğitim yönetiminin görevi ise, okulu öğrenen okul niteliğine kavuşturmaktır. Başaran'a (2000) göre, öğrenen okul;

1. Açıkça belirtilen amaçlarla beklenen öğrenmeyi tanımlar ve vizyon sahibidir.
2. Değişim kültürü oluşturur.
3. Personel geliştirme eğilimindedir ve personelini destekler.
4. Toplumsal değişim sürecinde doğru hizmeti gerçekleştirir.

5. Farklı gruplarla iş birliği içindedir ve örgüt yapısını yeniler.
6. Üretim sürecinden ve çıktılarından dönüt alarak kendini sürekli düzeltmeye ve yenilemeye çalışır.
7. Değişmeyen tek şeyin değişim olduğu günümüzde okulun çağa ayak uydurması için, kendi içinde etkili bir öğrenme ortamı oluşturması gerekmektedir. Bunun için de öğrenmeyi etkileyebilecek faktörlerin bilinmesi gerekmektedir.

14.2. Okullarda Öğrenmeyi Etkileyen Faktörler

Okullarda öğrenmeyi etkileyen çeşitli faktörler şu şekilde özetlenmektedir:

Öğretmelerin bireysel öğrenme isteği: Değişim için öğretmenlerin bireysel öğrenme istekleri sürekli olarak artırılmalıdır.

Okul kültürü: Değişmeye açık bir okul kültürü oluşturulmalıdır. Ayrıca demokratik, katılımcı, saygı ve sevgiye önem verilen bir ortam oluşturulmalıdır.

Grupla öğrenme: Grupla öğrenmeden önce bireysel öğrenme sağlanmalı sırasıyla grup ve kurumsal öğrenmeye geçilmelidir. Çünkü, bireysel öğrenme olmadan grupsal öğrenme olmamaktadır.

Okul yöneticisinin yönetim biçimi: Demokratik, katılımcı, saygı ve sevgiye önem veren yeni yönetim yaklaşımlarına uygun bir yönetim şekli uygulanmalıdır.

Okulun çevre yapısı: Okul çevresi ile bir bütün oluşturmalı, çevreyi bütünün bir parçası olarak görmelidir (Balcı, 1996).

Bir okul ortamında öğretmenler, okul yöneticileri ve diğer personel sahip oldukları meslekî bilgileri artırmak, meslekî alanda ortaya çıkan değişimi ve yenilikleri takip ederek öğrenmek zorundadırlar.

Son yıllarda küreselleşme, rekabet koşulları gibi nedenler okulların da diğer kuruluşlar gibi liderlere ihtiyaç duymasına neden olmuştur. İhtiyaç duyulan liderler yönetim bilimciler tarafından "lider yönetici" kavramıyla tanımlanmıştır. Öğrenen okul yöneticisi lider yönetici olmakla birlikte stratejik bir lider olmalıdır (Erkoç, 2000).

Bilgi tabanının hızla değiştiği bir zamanda okulların mezunlarına yaşamları boyunca yetecek bilgi donanımını kazandırması olanaksızdır. Bunun yerine okullarda, öğrencilerin ihtiyaç duydukları bilgileri öğrenebilecek yeterliği kazanmaları, yani öğrenmeyi öğrenme yeterliliğini kazanmaları gerekmektedir. Öğretmenler, geleneksel öğretme yaklaşımı yerine öğrenmeyi öğretmelidirler (Özden, 2000).

Öğrenme ve öğretmeye ilişkin yeni değerler, öğrenmenin öğrenci merkezli olarak yeniden düzenlenmesini öngörmektedir. Vurgu öğrencidedir, bilginin aktarılmasında değildir. Bilgi edinme değil, bilgiyi kullanma ve ondan yeni bilgi üretme önemlidir. Bunun için öğretmenin "bilgi aktaran konumundan, öğretirken öğrenen bir konuma" geçmesi gerekmektedir (Özdemir, 2000).

Öğrenen okulda, eğitim sisteminin içinde bulunduğu toplum ve giderek küçülen dünya ile barışık olan ve potansiyelini en verimli şekilde kullanabilen bireylerin yetişmesi sağlanmaktadır. Uygun ortamlar hazırlamayı hedeflediği için öğretim

kadrosunu bağlayıcı değil, yeni arayışlara sevk edecek esnekliktedir(Onur, 1995). Bununla birlikte yukarıda tespit edilmeye ve açıklanmaya çalışılan engeller ortadan kaldırıldığında veya en aza indirgendiğinde okullarda örgütsel öğrenme meydana gelmektedir.

15. WEB TABANLI EĞİTİM

İnsanların bilgiye ulaşma, bilgiyi paylaşma, saklama ve üretme ihtiyaçları doğrultusunda ortaya çıkan önemli bir iletişim ağı olan İnternet, sunduğu bilgiye erişim ve iletişim hizmetleri ile eğitim başta olmak üzere pek çok alanda kullanılır hale gelmiştir. İnternet aracılığıyla, her geçen gün değişen ve gelişen bilgiye "herkesin, her yerde ve her zaman" ulaşabilmesi mümkün olmaktadır (Şahin, 2005).

Son yıllarda yaygınlaşan bilgisayar teknolojilerindeki gelişmeler bilginin paylaşımını ve bilgiye erişimi çok daha kolay ve hızlı hale getirmiştir. Günümüzde, her konudaki kapsamlı bilgiye anında ulaşılabilmektedir. Her alandaki hızlı gelişmeler insanların okulda öğrendikleri bilgilerle kalmalarına olanak tanımamaktadır. Özellikle teknoloji değişmeler bireyleri yeni öğrenme yaşantılarını zorlamaktadır.

Akkoyun (1999) çalışmasında, İnternetin, öğrencilerin bilgilerini yapılandırma konusunda geleneksel yönteme göre daha etkili olduğunu belirtmektedir. İnternetin bir başka olumlu getirisinin ise öğretimde iş birliğini geliştirmesi olduğu belirtilmiştir (Akkoyun, 1999; Kazandırır, 1999). Yenilmez (2000) yaptığı araştırmada, web ortamında yürüttüğü çalışmanın öğrencilerin eğitimlerini tamamlamada, bilgi ve becerilerini geliştirmede önemli bir fırsat olduğunu belirlemiştir.

Web bilginin ağlar (internet) aracılığı ile sunulmasını sağlayan bir servistir, Web üzerinden bilgi sunulurken, HTML (HyperText Markup Language), animasyon, resim, görüntü ve çeşitli programlar kullanmak mümkündür. Bu araçların desteği ile Web, en popüler İnternet servisi haline gelmiştir. İnternet ile bilgiye ulaşmanın en kolay yolu Web kullanmaktır.

Geleneksel eğitim, öğrencilerin öğrenme yetenekleri, bilgi seviyeleri, akademik altyapıları ve hedefleri arasındaki farkları temel alan bir yapı ve sürece sahip değildir. İnternet ve web üzerinden yapılan bazı yeni eğitim uygulamaları ise, eğitimde yer ve zamana ilişkin sınırlılıkları ortadan kaldırmakta, öğrencinin istediği zaman, istediği yerden bilgiye erişmesine olanak sağlamaktadır (Yiğit, Yıldırım ve Özden, 2000).

Web destekli eğitimin, öğrencilerin geleneksel eğitimde sorun olarak algıladıkları öğrencinin eğitimci ile iletişim kurmasında çekingenlik göstermesi; öğrenci kendisini bir eğitim kuruluşunun parçası gibi hissedememesi; ders materyalinin öğrenciye zamanında ulaştırılamaması; eğitimciden yetersiz geri dönüt alma; birebir iletişim eksikliği gibi sorunların çözümlenmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Web Tabanlı Eğitimin Öğrenciler İçin Yararları (Kaya, 2004):

- Öğrenmeyi geliştirir.
- Daha iyi öğretim tekniklerini olanaklı kılar.
- Sınıfta öğretim kadar etkilidir.

- Öğrencilerinin doyumu yüksektir.
- 'Olanaklar ölçüsünde öğrenciler en iyi eğitimi alabilirler.
- Öğrenciler kentli hızlarını ve programlarını belirlerler.
- Öğretim elemanına kolaylıkla ulaşırlar.
- Öğretim öğrenme stiline uyabilir (görsel-işitsel, dışadönük-içedönük).
- Öğrenciler amutla geribildirim alabilirler.
- Öğrenciler daha eşit eğitilirler.
- Öğrenciler için paradan tasarruf sağlar.
- Öğrenciler için zamandan tasarruf sağlar.
- Olumlu etkiler yaratır (Ben bu işi biliyorum duygusu, iç disiplin sağlaması, yazma becerilerini geliştirmesi vb.)

Web Tabanlı Eğitimin Öğretmenler İçin Yararları:

- Öğretmenler herhangi bir yerden öğretebilirler.
- Öğretmenler daha az yolculuk yaparlar.
- Ders içeriği dinamik olabilir.
- Öğretmenler zamandan tasarruf ederler.
- Öğretmenler, öğrencilerini ve kaynaklan anında kontrol edebilirler.

Geleneksel sınıflarda bilgi transferi farklı yaklaşımlar ile yapılmakta iken, bilgisayarların ve İnternet'in eğitime girmesi ile birlikte hem öğrenciler hem de kılavuzlar tarafından yeni yaklaşımlar benimsenmiştir. Etkileşimli Eğitim bu yaklaşımlardan biridir. Bu yaklaşım yer ve zaman kavramlarını ortadan kaldırmakta, öğrencinin istediği zaman, istediği yerde bilgiye erişmesine olanak sağlamaktadır. Çoğu zaman yüz yüze iletişim kurulmadığı için, öğrenci istediği bilgiyi istediği zaman ve yerde öğrenme özgürlüğüne kavuşmaktadır. Gerekli donanım ve yazılıma sahip her öğrenci İnternet'e erişebilmektedir. Burada önemli olan bilgi transferi için İnternet'in hangi servisinin kullanılmasının daha uygun olacağıdır.

16. UZAKTAN EĞİTİM

Eğitim teknolojisi bir yandan çağdaş teknolojilerden; diğer yandan davranış bilimlerinin bulgularından yararlanarak öğrenmenin doğasına uygun bireysel koşulların nasıl oluşturulabileceğine odaklanmakta; böylelikle fizik ve davranış bilimlerini sistem yaklaşımı anlayışıyla belirli bir tabanda buluşturarak sentezlemektedir. UE sisteminin ise, eğitim teknolojisinin söz konusu gelişim yönüyle paralel ilerleyen bir uygulama boyutu olarak değerlendirildiği görülmektedir.

UE; öğretmen ve öğrencinin farklı yerlerde, farklı zamanlarda öğrenme-öğretme ilişkilerini iletişim teknolojileri veya posta ile gerçekleştirdikleri bir eğitim sistemi olarak tanımlanmaktadır (İşman, 1999).

Başlangıçta yazışmak olarak başlayan UE uygulamalarında zamanla, radyodan, televizyondan, telefondan ve bilgisayardan da yararlanılmıştır. Bugün ise, UE'de sözü edilen araçların yanı sıra, elektronik mektup, bilgisayarlı konferans ve İnternet gibi çok ortamlı sunu sistemlerinden da yararlanılmaktadır. Kaya'ya göre bu araçlar ve sunu sistemleriyle eğitimciler öğrencilere, öğrenciler eğitimcilere ve öğrenciler, öğrencilere soruları ve yanıtları yollayabilmektedir. Hatta gelişmiş sunu sistemleri ve etkileşimli ortamlar yoluyla tek bir yazılı kelime olmaksızın da, UE gerçekleşebilmektedir. Böylece, hem araçlar, hem de sunu sistemleri, UE'de önemli bir rol oynar duruma gelmektedir (Kaya, 1996).

UE yirmi birinci yüzyılın başında özellikle geniş kitleler için eğitim hedeflerine ulaşmada geçerli bir mekânizma olarak büyük çapta kabul görmüştür. Bununla beraber UE'in öğrenme ihtiyacına yönelik geleneksel yaklaşımlara ciddi bir alternatif olarak kabul edilmeden önce sorgulanması, tanınması ve saygınlığı konusundaki tartışmalar süreci sona ermiştir. Günümüzde artık yeterli tanınma düzeyine ulaşan UE'in benimsenmesi için kritik incelemelerin yapılması, var olan deneyimlerin bugünün toplum gereksinimleri ve fırsatlarıyla örtüşebilmesi yönünde yapılacak çalışmalar hayat boyu öğrenme ve bilgi toplumu oluşturma çabalarında kolaylaştırıcı nitelikte çok etkili bir rol oynamaktadır. Ayrıca UE çalışmaları ile birlikte eğitim alanında disiplinler arası çalışmalar yoğunlaşmakta ve öğrenme kavramına katılacak yeni görüşler ile teknoloji destekli öğrenme ortamlarında öğrenci ve öğretmenin rolleri yeniden tanımlanmaktadır (Kışla, 2004).

Yukarıda da belirtildiği gibi UE için pek çok tanım vermek ve açıklama yapmak mümkündür. Ancak UE üzerine yapılan tanımların belli ortak noktaları mevcuttur:

- Öğretmen ve öğrencinin öğrenme süreci boyunca fiziksel ayrılığı,
- Düzenlenmiş bir öğretim programı,
- Bir eğitim kuruluşunun varlığı (programın derslerinin planlanmasında, materyallerin hazırlanmasında, akademik ve öğrenci destek servislerinin sağlanmasındaki etkisi/katkısı),
- Teknoloji araçları (derslerin içeriklerini aktarmak ve etkileşimi sağlamak için basılı materyaller, video, ses ve bilgisayar vb. gibi teknolojilerin ve araçların kullanılması).

Öğrenciler uzaktan eğitim programlarının esnekliği sayesinde normalde alamayacakları dersleri ya da programları tamamlayabilirken kısa sürede uzaktan eğitimin geleneksel eğitimden daha çok çaba ve zaman aldığını fark etmektedirler. Düzenli ve etkin okuma ile konu hakkındaki soru ve görüşlerini yazılı olarak ifade etme en gerekli beceriler olup öğrenciyi zorlayabilmektedir.

Öğretmenlerse, sadece belli bir zamanda belli bir yerde olma zorunda olmayıp daha pek çok yeni ve zaman alan hazırlık ve eğitim etkinlikleriyle uğraştıklarından, başlarda daha çok zaman harcamakta, ancak işi kotarana kadar zorlanabilmektedirler.

Uzaktan eğitimde başarılı olan öğrencilerin şu özellikleleri taşıdıkları gözlenmiştir *(Erkunt, 2002):*

- Motivasyonu yüksek,
- Bağımsız çalışabilen,
- Derse etkin katılabilen,
- Düzenli ve zamanım iyi kullanan,
- Kimsenin hatırlatmasına gerek,
- Kalmadan ders çalışabilen,
- Yeni öğrenme ortamlarına uyum sağlayabilen,
- Dersin gerektirdiklerini, okuma, egzersiz, ödev vs. zamanında ve tamamen isteyerek yapan,
- Öğrenmekten zevk alan,
- Zamanın kıymetini bilen,
- Eleştirel düşünen.

17. E-ÖĞRENME

E öğrenme dünyada ve Türkiye'de her geçen yıl daha çok yaygınlaşan bir alan olmaya başlamıştır Özellikle son yıllarda internet'e dayalı teknolojilerin eğitimde yoğun olarak kullanılması, e-öğrenme kavramının ortaya çıkmasını sağlamıştır. Uzaktan eğitimin bir formu olan ve dünyada gittikçe önemli bir öğretimsel güç haline gelen e-öğrenme günümüzde önemli bir eğitim olarak kabul edilmektedir.

E-öğrenmenin üstünlüklerini sayarken birçok özellik arasında şunları da vurgulanmaktadır. Öğrenci-merkezli, kişinin kendi hızını belirleyebileceği, kişi tarafından yönlendirilebilen, etkin öğrenme fırsatı sunan, bireysel öğrenme tarzlarına uygun bir yaklaşımdır.

Çağdaş çalışma çevrelerinin ihtiyaçları, çalışanların yaratıcı düşünme, problem çözme ve takım içerisinde etkili çalışma becerilerini geliştirmelerini gerektirmektedir. E öğrenim toplulukları öğrenme sürecine gelişimsel bir yol sağlamaktadır. Çünkü bu topluluklar, öğrenen katkılarına bir portfolyo sağladığı kadar formatif geri dönüte de olanak sağlamaktadır. İşbirlikçi diyalog, eleştirel düşünce ve problem çözme becerilerini arttırmayla doğrudan bağlantılıdır. E öğrenme toplulukları, işbirlikçi diyalogları oluşturmaya zengin olanak sağlamaktadır (Bradshaw et al., 2002).

Öğrenimi kolaylaştırıcı etken öğrenim niteliği üzerine yoğunlaşabilmektedir, çünkü online öğrenenler daha olağan durumlarda birbirlerine destek sağlayabilmektedirler.

Sonuç olarak günümüz eğitim sisteminin sorunlarına çözümler getirmesi bakımından yeni bir yaklaşım olarak kabul edilmektedir.

Özet

Günümüzde özellikle bilimsel ve sosyal yaşamda çok hızlı değişme meydana gelmektedir. Bu hızlı değişim toplumu, bireyi ve kurumları değişime zorlamaktadır. Bilimsel bulgulara göre yapısal değişimleri zamanında yapamayan eğitim kurumları birçok sorunla karşılaşmaktadırlar. Bu sorunların kaynağında daha çok geleneksel öğretim ve yönetim olduğu düşünülmektedir.

Küreselleşen dünyada bilişim kitle iletişim araçları aracılığıyla çok hızla paylaşım sürecine girilmesiyle geleneksel yaklaşımların daha fazla sorgulanmaya başlanmıştır. Ancak eğitimcilerde düşünsel değişimi yaratmak oldukça zor görünmektedir. Çünkü eğitimciler her zaman uyguladıkları, bildikleri ve öğrendiklerinin en iyi olduğunu savunmaktadır. Bütün bu yapısal dirençlere rağmen günümüz eğitim sistemi bugünün ihtiyacı, geleceğin hedefi olan bireyi yetiştirmek için değişimi yakalamak zorundadır. Bu yeni anlayışın adı öğrenme öğretme süreçlerinde yeni yaklaşımların uygulanmasıdır. Bu yeni yaklaşım, öğrenciler ve öğretenlerin birlikte öğrendiği, bireyin birden fazla zekâ alanına sahip olduğu ve geliştirilmesinin gerektirdiği başarıyla, yürütüldüğü, öğrenen ve öğretenlerin yaratıcılıklarını özgürce ortaya koyabildikleri, problem çözebilen, öğrenen ve öğretenin iş birliği içinde birlikte araştırma rolünü üstlendikleri bir yapıyı oluşturmak zorundadır.

Eğitim sistemi çağın gereklerine uygun, dünyanın diğer coğrafyalarındaki bireylerle çalışabilme becerisini kazandırmak için öğrenciye birlikte iş yapma, başkasının farklı olduğu bilincini kazandırma, yaşama eleştirisel düşünme becerisiyle bakma, öğrendiklerini sorgulama, öğrendiklerini yapılandırma sürecini nasıl gerçekleştirdiğini kazandırmak zorundadır.

Geleneksel öğretim yöntemlerinin kazandırdığı bilginin hızla sorgulandığı bir dönemden geçilmektedir. Kuşkusuz geleneksel ilişkilerde, İnternetin hızlı bir şekilde insanların yaşamlarına girmesinden iş yaşamında meydana gelen değişimlerden dolayı bireylerin yaşam boyu öğrenmelerini zorunlu kılmaktadır.

Yukarıda vurgulanan tüm nedenlerden dolayı eğitimde geleneksel değil yeni yaklaşımların kullanılmasını zorunlu kılmaktadır.

Geleneksel öğretim yöntemleri ve konu merkezli yaklaşımlarla öğrenilen bilgiler yanlış bilgiler değildir. Fakat elde edilen bilgilerin bir yaşam boyu kullanılabilirliklerinin olanaksız olduğu bir dönemden geçilmektedir.

KAYNAKÇA

Açıkgöz, K,Ü. (2003) Aktif Öğrenme, Eğitim Dünyası Yayınları, İzmir.

Akınoğlu, O. (2001). "Eleştirel Düşünme Becerilerini Temel Alan Fen Bilgisi Öğretiminin Öğrenme Ürünlerine Etkisi" Hacettepe Üniversitesi, Ankara, yayımlanmamış doktora tezi.

Akkoyun,M,Tekeder,H,Genç,Ö (2001) İnternet Tabanlı Eğitimde Web Sayfa Tasarımı ve Multi Medya Ögeleri İle Geliştirilmesi. Ankara.

Aslan, N, (2000) Üniversiteli Öğrencilerin Boş Zaman Değerlendirme Eğitimi, Ege Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Yayınları, No: 3 İzmir.

Alesandrini, K,Larson,L(2002) "The Effect Of Teaching On Constructıvısm", Clearing House, 00098655, Cilt 75, Bölüm 3.

Aycan, N, Aycan, Ş(1997)" Nasıl Bir Medya Eğitimi", 3.Sosyal Bilimler Kongresi, Adana.

Bacanlı, H. (2004). Gelişim ve Öğrenme, Nobel Yayınları, Ankara.

Balcı, A (Ocak-Şubat 1996). Etkili Okul ve Türkiye'de Uygulanabilirliği, Yeni Türkiye. Ankara: Yeni Türkiye Medya Hizmetleri.

Başaran, İ.E. (1992). Eğitim Psikolojisi, Kadıoğlu Matbaası,Ankara.

Başaran, İ. E (2000). Eğitim Yönetimi-Nitelikli Okul,Feryal Matbaası, Ankara.

Başaran, İ.E. (1992). Eğitim Psikolojisi, Kadıoğlu Matbaası, Ankara.

Beyker, K, B, (1983) "Common Sense About Teaching Thinking Skills" Education Leadership.

Beyer, B. K. (1988). Developing a Scope and Sequence For Thinking Skills İnstruction. Educational Leadership,

Bloomington IN. (ERIC Document Reproduction Service No: ED272432). Ağustos 2oo5'te httD://www.Ericdilzests.orlZ/Dre-924/critical.htm adresinden alınmıştır.

Bowman, 1987Patrick, J. 1. (1986). Critical Thinking In The Social Studies, ERIC Clearinghouse for Social Studies/Social Science Education

Brooks, J. G. ve Brooks, M. G. (1993). In Search of Understanding The Case For Constructivist ClassrooMS Alexandria, Virginia, Association For Supervision and Curriculum Development Press.

Bradshaw, P, Chapman, C. & Gee, A. (2002) NCSL, Programmes ,Available online at: http:// ruble.ultralab.net/programmes/ (accessed 15 şubat 2005.

Caine R, N and Caire G, (1995) "Reinventing Schools Through Brain Learning, Educational Leadership" April

Carol, T. M. (1989). Critical Thinking, Promoting It In The Classroom. ERIC-Education Resources Information Center, (ERIC Document Reproduction Service No: ED306554).

ÇELİK, V (2000). Okul Kültürü ve Yönetimi, Pegema, Ankara.

Day, C, (1999) Developing Teachers The Challenges of Lifelong Learning Falmer Presss

Demirel, Ö, (2005) Eğitimde Program Geliştirme, Pegama Yayıncılık, Ankara.

Erstad, O. (2002). Norwegian Students Using Digital Artifacts In Project-Based Learning. Journal of Computer Assisted Learning, 18(4)

Erdem, E. ve Demirel, Ö. (2002). Program Geliştirmede Yapılandırmacılık Yaklaşımı". Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 23.

Erkoç, Z (2000). Ortaöğretimde Öğretim Lideri Profili ve Yönetimde Kalite, Human Resources.

Erkunt,H,(2002) "Web Tabanlı Eğitim Semineri"www.Google.com.07.08.07

Fındıkçı, İ (Ocak-Şubat 1996)." Öğreten Okuldan Öğrenen Okula"Yeni Türkiye. Sayı: 7 (Eğitim Özel Sayısı).

Gardner, H. (2000). "Eğitimli Akıl, Olayların ve Standart Testlerin Ötesinde, Her Çocuğun Hak Ettiği Eğitim Sistemi" Çeviren, Özden Akbaş. İstanbul, Morpa Yayıncılık, 2006.

Genç, H, N (2003) "Eğitimde Yaratıcı Dramanın Alımlanması" Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı 24.

Greafe, A, Parker, S, (1987) Recration and Leisure and Introductory Handbook, Venture Publishing in 1640, Oxford Circle State College.

Hart, L (2000) "How The Brain Work,A New Understanding of Human Learning" New York.

İşman,A (1998) Uzaktan Eğitim, Değişim Yayınları, İstanbul.

Jonassen, D. H., K. L. Peck, and B. G. Wilson. 1999. Learning With Technology, A Constructivist Approach. Columbus, OH, Prentice Hall.

Kaya, H. (1997). Üniversite Öğrencilerinde Eleştirel Akıl Yürütme Gücü. İstanbul Üniversitesi, , Yayımlanmamış Doktora Tezi, İstanbul.

Kaya, Z (2002). Uzaktan Eğitim, Pegema Yayıncılık, Ankara.

Knaper, C, (1993) Contextual Influences on Student's Appoaches To Learning In Three Academic Departments, Queens University, Kingston.

Knaper, C, (1994) Instructional Development Center, Quens University, Personal Communication of The Short CPO Version, and Used in the Paper,

Koç, G, Köksal, N, Erdem, E (2005) Eğitimde Yeni Yönelimler, Pegema Yayınları, Ankara.

Kraus, R, (1971) Recreation and Leisure in Modern Society, Tace USA.

Lambros, C, (2002) Problem Based Learning In K8 Classroom, Corwin Press, California.

Mager,R,(198).Prepare Aims Of Teaching. 3.Baskı. Palo Alto,Calif., Fearon.

Onur, B (1995). Gelişim Psikolojisi, İmge Kitabevi, Ankara.

Özden, Y, (2002). Eğitimde Yeni Değerler, 5. Baskı, Pegem Yayıncılık, Ankara.

Özdemir, S(2000). Eğitimde Örgütsel Yenileşme. 5. Baskı. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Patrick, 1986; Bowman, 1987,Patrick, J. (1986). Critical thinking in the social studies. ERIC Clearinghouse for Social Studies/Social Science Education.

San, İ, (1987). "Çocuğum ve Gencin Sanat Eğitimi" Millîyet Sanat Dergisi, s. 162.

San, İ, (1991) "Eğitimde Drama" TED İlköğretim Öğretmenlerine Yönelik Drama Semineri Açılış Konuşması, Ankara.

Selçuk, Z. (2004). "Bireyi Tanıma Teknikleri", (Ed.) Kuzgun, Y. İlköğretimde Rehberlik, Nobel Yayınları, Ankara:

Tarman, S, (1999), Yaratıcılık Kuramları, Boyutları, Zekâ ve Eğitimle İlişkisi, I. Ulusal Sanat Eğitimi ve Sorunları Sempozyumu. Çanakale.

Todd, S, and, Shinzoto, S, (1999). "Thinking For The Future, Chilhood Education" Vol. 75, Issue, 6

Torkildson, G, (1992). Leisure and Recration Management, Third Edition.

Ülgen G, (2002) Beyin Temelli Öğrenme, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.

Üstündağ, T, (2002) Yaratıcılık, Yaratıcılığa Yolculuk, Pegema Yayınları, Ankara.

Üstündağ, T, ve Diğerleri, (2006) Günümüzde Eğitimde Dramanın Yeri, Naturel Kitap Yayım Dağıtım, Ankara.

Wouds, D.R., (1991) "Issues in Implementatiton In A Otherwise Conventional Programme" Chapter 12, The Challenges Of Problem Based Learing.

Yenilmez, E (2000) İstatistik Öğretiminde Sanal Ortam Modelleri Üzerine Bir Çalışma, Ç.Ü. Fen Bil. Ens.

Yiğit,Y,Yıldırım, S,Özden, M,Y, (2000) "Web Tabanlı İnternet Yöneticisi" H.Ü. Eğitim Dergisi, Sayı, 19.

DENEME SORULARI

1. **Aşağıdakilerden hangisi bireylerin yaşam boyu öğrenmeyi sürdürebilmeleri için geliştirmeleri gereken becerilerden biri değildir.**

A) Kendini nasıl güdüleyeceğini bilme
B) Değişen dünyaya nasıl uyum sağlayacağını bilme
C) Öğrendiklerini uygulama
D) Toplumsal kurallara uyabilme
E) Kendi öğrenmesini nasıl yöneteceğini algılama

2. **Serbest zaman günümüz insanının önemli bir sorunudur. Serbest zaman eğitim gerektiren bir olgudur. Aşağıdakilerden hangisi serbest zaman eğitiminin amaçlarından biri değildir.**

A) Kişisel gelişimlerine katkıda bulunmak
B) Yaratıcılığının sınırlı olduğu gerçeğini kavratmak
C) Yeni değerler kazandırmak
D) İlgi ve beceriler kazandırmak
E) Yaratıcılıklarını geliştirmek

3. **Aşağıdakilerden hangisi probleme dayalı öğrenmenin yararlarından biri değildir?**

A) Öğrenciyi merkeze alır.
B) Yaşam boyu öğrenmeyi amaç edinir.
C) Öğrenciye gerçek yaşam durumlarını problem olarak sunar.
D) Öğrencinin keşfetme duygusunu geliştirir.
E) Konu merkezli yaklaşımı uygular.

4. **Aşağıdakilerden hangisi yansıtıcı düşüncenin özelliklerinden biri değildir?**

A) Gerçek yaşantıdaki bir problemi sınıf ortamına getirmeyi sağlar.
B) Meslekî açıdan gelişimi sağlar.
C) Öğrenme sorumluluğunu geliştirmeyi amaçlar.
D) Sorun çözme yeteneğini geliştirmeyi sağlar.
E) İlgi çekici bir öğrenme ortamının oluşmasına yardımcı olur.

5. **"6 yaşımda parmaklarım alfabe ile buluştuğu an, ben harflerin kelimelerin insanı olmaya karar verdim. 10 yaşında gazetelere yazılar yazdım. Yaşamım boyunca okumayı, görmeyi, duymayı ve yazmayı istedim. Yazdım, ömrüm yetinceye kadar da yazmaya devem edeceğim." diyen ünlü bir yazarı öğrencilerine örnek veren öğretmen çoklu zekâ kuramının hangi alanına örnek vermiştir?**

A) Sözel/dilsel zekâ
B) Matematiksel/mantıksal zekâ
C) Bedensel/kinestetik zekâ
D) Öze dönük zekâ
E) Doğa zekâsı

6. **Aşağıdakilerden hangisi işbirlikçi öğrenme yaklaşımının hedeflediği öncelikli davranışlardan biri değildir?**

A) Öğrenciler arasında rekabet oluşturma
B) Bilgi kaynaklarına ulaşma
C) Etkili öğrenmeyi sağlama
D) Öğrenme farklılıklarını giderme
E) Öğrenciler arasında ki dayanışmayı artırma

7. **Bir öğretmenin sahip olduğu yapısalcı öğrenme kuramı bilgisi ve öğretim etkinliklerini yönlendirme becerisi aşağıdaki özelliklerden hangisini zorunlu kılmaz?**

A) Öğrenmenin hangi koşullar altında nasıl gerçekleşeceği
B) Etkinliklerin öğrenci merkezli olduğunu
C) Öğrencilerin karşılaştıkları durumlar karşısında nasıl hareket edeceği
D) Etkinlik uygulamalarında öğrencilerin öğrenme tutumlarını olumlu etkilemesi
E) Etkinliklerin hazırlanması ve uygulaması aşamalarında dersin hedef davranışları ölçüt alması

8. **Aşağıdakilerden hangisi uzaktan eğitimi desteklemek için hazırlanıp sunulan erişimi bir ağ üzerinden yapmayı amaçlayan eğitim türüdür?**

A) E öğrenme
B) Probleme dayalı öğrenme
C) Web tabanlı eğitim
D) Televizyonla eğitim
E) Uzaktan eğitim

Eğitim Bilimine Giriş

Öğretmenlerin hizmet öncesi eğitimi ile ilgili programlarda yer alan "Eğitim Bilimine Giriş" dersinin öğretmen aday adayı öğrenciler için önemli bir yeri vardır. Çünkü bu derste öğretmen aday adayı öğrenciler eğitim biliminin temel kavram ve ilkelerini öğrenmekte, eğitim biliminin çeşitli dalları ile tanışmakta ve eğitim bilimi alanında yer alan dersler için alt yapı kazanmaktadırlar. Böylece onların diğer öğretmenlik meslek bilgisi derslerinden yararlanma oranları da artmaktadır. "Eğitim Bilimlerine Giriş Kitabı" bu amaçla hazırlanmıştır.

İlk baskısından bugüne kadar çeşitli kaynaklardan elde edilen bilgiler çerçevesinde kitabın bölümleri yazarlar tarafından gözden geçirilip güncellenerek geliştirilmiş, böylece "Eğitim Bilimlerine Giriş Kitabı" daha işlevsel hale getirilmeye çalışılmıştır.

ISBN 605-170-053-6

ANI YAYINCILIK
www.aniyayincilik.com.tr
aniyayincilik@aniyayincilik.com.tr

Kızılırmak Sok. No:10/A
Bakanlıklar / ANKARA

Tel: 0.312 425 81 50 pbx
Faks: 0.312 425 81 11

www.korsanfotokopi.org