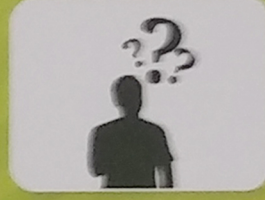


EĞİTİM BAKIŞ

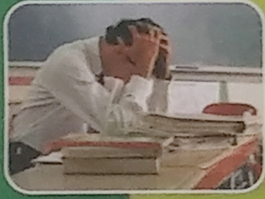
EĞİTİM-ÖĞRETİM VE BİLİM ARAŞTIRMA DERGİSİ



**Türkiye'nin Öğretmenleri:
Durum Analizi**
Dr. Yaşar UĞURLU



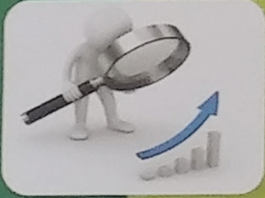
**İlahiyat Fakülteleri
Programlarını Tartışmak**
Prof. Dr. Mehmet Zeki AYDIN



**Türkiye'nin Ortaöğretim
Öğretmen Yetiştirme
Politikası ve Anadolu
Öğretmen Liselerinin Güncel
Sorunları ve Çözüm Önerileri**
Mehmet TOKSOY



**Öğretmenlerin Öz ve
Kolektif Yeterlik Algıları
Nasıl Geliştirilebilir?**
Yrd. Doç. Dr. Türker KURT



**Güncel Öğretmen
Yetiştirme Politikaları
ve Eğitim Fakültelerinin
Durumuna İlişkin Bir Analiz**
Prof. Dr. Burhanettin DÖNMEZ



Ta'lim ve Terbiye Üzerine
Doç. Dr. Ömer AÇIKGÖZ



**MEB ve YÖK'ün Fen
Edebiyat Fakültelerinde
Öğretmen Yetiştirme
Politikası**
Prof. Dr. Rahmi ER



**Din Öğretimine Dair
Yedi Soru(n)**
Doç. Dr. Sami ÖCAL



**Öğretmen Yetiştirme
Politikası ve Sınıf
Öğretmenliğinde Yaşanan
Sorunlar**
Prof. Dr. Hayati AKYOL



**Medresetüzzehra ve
Eğitimde Bağımsızlık**
İbrahim DEMİRKAN



EĞİTİM-BİR-SEN

ÖĞRETMEN YETİŞTİRME POLİTİKA(SIZLIĞI)MIZ

Kadim zamanlarda eğitim ve öğretim, eski ifadeyle talim ve terbiye, bireyin hem maddi hem de manevi kalkınmasını hedefleyen, bu meyanda beyne hitap ettiği kadar gönüle de hitap eden bir faaliyetti. Çağcıl yaklaşım, terbiyeyi, bireyin devletin ideolojik biçimlendirme ameliyesinden geçirme düzeyine indirdi; devletin arzu ettiği prototipe uygun bireyler üretmenin süreci olarak görevlendirdi. Talimden, yani öğretimden beklenen de, çağın sahip olduğu somut bilimsel bilginin bireylere öğretilmesi işi oldu. Bu çerçeveden bir değerlendirme yapıldığında, eğitim sistemimizin eğitmeden çok öğretmeye yoğunlaştığı sonucuna varılabilir.

Yeni eğitim-öğretim yaklaşımları, öğrenci merkezli bir eğitim-öğretimi buyuruyor. Kalıcı ve nitelikli öğrenme için bilimsel bilgi ve bir bilim dalı olarak eğitim-öğretim ve eğitim-öğretim yöntem ve teknikleri üzerinde yapılan akademik çalışmaların verileri mutlaka o yöndedir. Ancak öğretim, öğrenci merkezli gerçekleştirildiğinde, arzu edilen sonuçlara ulaştırabilse de; eğitim, kadim zamanlardan beri öğretmen merkezli olmuş, insanın ve toplumun manevi kalkınması öğretmen merkezli bir eğitimle sağlanmıştır.

Öğretmen, eğitici, gönlü donatıcı olarak pasifize edildiğinde sistemin işlemede mutlaka çeşitli arızalar meydana gelecek ve terbiyeyi geri plana atan toplumlar bunun faturasını çok acı biçimde ödeyeceklerdir.

Öğretmen, eğitim-öğretim sisteminin önemli bir ögesidir. Hal böyleyken, mesleğini icra eden öğretmene mesleğinin önemine uygun bir bakış ortaya konulması gerekir. Öğretmenlik bir kariyer mesleği haline dönüştürülmelidir. Ülke nüfusunun genç olması, bu nüfusa eğitim-öğretim hizmeti veren öğretmen kadrosunun sayısının fazlalığı, bu öğretmenlere yönelik takdir edilen maaşın azlığına ve sosyal statüsünün düşüklüğüne neden olmamalıdır. Sürecin bu şekilde gelişmesi, öğretmenliği arzu edilen, peşinde koşulan bir meslek olarak değil, başka bir mesleğe intisabı sağlayacak bir puan alınamamışsa sığınılan, zaman zaman da başka mesleklerde iş bulma güçlüğü nedeniyle 'barı' olunan bir meslek haline dönüştürmüştür.

Osmanlı'dan bugüne öğretmen yetiştirme konusunda kararlı ve yerleşik bir politikamız olmamıştır. Çoğu zaman 'Bilen öğretir' düşüncesiyle öğretmenlik mesleğinin mesleki hasletlerine sahip olma özelliği aranmadan öğretmen istihdamına gidilmiştir. Zamana, zemine, sosyal ve siyasal şartlara göre sürekli değişen kabullerle öğretmen istihdam edilmiştir. Oysa toplumun inşacıları olarak gerek eğitirken gerekse öğretirken bir öğretmenin sahip olması gereken mesleki formasyonu kazandıran, ahlak, bilgi, sevgi bakımından öğretmenliğe uygun bireyler yetiştiren bir öğretmen yetiştirme politikamızın çoktan oturmuş olması ve öğretmenliğin, üzerinde kolaylıkla operasyon yapılamayacak ölçüde sağlam geleneklere kavuşmuş olması gerekirdi.

Eğitime Bakış dergimizin bu sayısında, öğretmen yetiştiren fakülteleri ve öğretmen yetiştirme politikamızı, yeterlilikleri gündeme aldık. Güncel Öğretmen Yetiştirme Politikaları ve Eğitim Fakültelerinin Durumuna İlişkin Analiz, MEB ve YÖK'ün Fen Edebiyat Fakültelerinde Öğretmen Yetiştirme Politikası, İlahiyat Fakülteleri Programlarını Tartışmak, Öğretmen Yetiştirme Politikası ve Sınıf Öğretmenliğinde Yaşanan Sorunlar gibi önemli başlıklarda yazıların bulunduğu sayımızı takdim ediyorum.

Bir sonraki Eğitime Bakış'ta buluşmak dileğiyle.

aliyalcin@egitimbirsen.org.tr

Öğretmen Yetiştiren Okullarımızın Yeniden İnşası Ahmet GÜNDOĞDU / Genel Başkan	1
Türkiye'nin Öğretmenleri: Durum Analizi Dr. Yaşar UĞURLU	4
Türkiye'nin Ortaöğretim Öğretmen Yetiştirme Politikası ve Anadolu Öğretmen Liselerinin Güncel Sorunları ve Çözüm Önerileri Mehmet TOKSOY	33
Güncel Öğretmen Yetiştirme Politikaları ve Eğitim Fakültelerinin Durumuna İlişkin Bir Analiz Prof. Dr. Burhanettin DÖNMEZ	41
MEB ve YÖK'ün Fen Edebiyat Fakültelerinde Öğretmen Yetiştirme Politikası Prof. Dr. Rahmi ER	48
Öğretmen Yetiştirme Politikası ve Sınıf Öğretmenliğinde Yaşanan Sorunlar Prof. Dr. Hayati AKYOL	51
İlahiyat Fakülteleri Programlarını Tartışmak Prof. Dr. Mehmet Zeki AYDIN	57
Öğretmenlerin Öz ve Kolektif Yeterlik Algıları Nasıl Geliştirilebilir? Yrd. Doç. Dr. Türker KURT	59
Ta'lim ve Terbiye Üzerine Doç. Dr. Ömer AÇIKGÖZ	67
Din Öğretimine Dair Yedi Soru(n) Doç. Dr. Şamil ÖÇAL	69
Medresetüzzehra ve Eğitimde Bağımsızlık İbrahim DEMİRKAN	73
Mehmet Âkif ve İdeal Gençlik: Âsım'ın Nesli Prof. Dr. Ertuğrul YAMAN	77
"Robert Koleji"(Boğaziçi Üniversitesi)nin Kuruluş Hikayesi" Doç. Dr. Mustafa GÜNDÜZ	83



EĞİTİME BAKIŞ

Yıl: 9 • Sayı: 26 • Temmuz-Ağustos-Eylül 2013



Eğitim-Bir-Sen'in 3 Aylık Ücretsiz Yayınıdır

Eğitim-Bir-Sen
Adına Sahibi
Ahmet GÜNDOĞDU
Genel Başkan

Genel Yayın Yönetmeni
(Sorumlu Müdür)
Ali YALÇIN
Genel Başkan Yardımcısı

Editör
Ali YALÇIN
Doç. Dr. Mustafa ORÇAN

Yayın Kurulu
Ahmet ÖZER
Esat TEKTAŞ
Murat BİLGİN
Teyfik YAĞCI
Ramazan ÇAKIRCI

Basın Danışmanı
Mahfuz YALÇINKAYA

Eğitimciler Birliği Sendikası Genel Merkezi
GMK Bulvarı Ş. Daniş Tunalıgil Sokak No: 3/13 Maltepe/ANKARA
Telefon: (0.312) 231 23 06 (pbx) • Faks: (0.312) 230 65 28
Bürocell: (0.533) 741 40 26
e-posta: egitimbirsen@egitimbirsen.org.tr
web: www.egitimbirsen.org.tr

Grafik Tasarım & Baskı
Hermes Ofset Ltd. Şti.
Büyük Sanayi 1. Cadde No: 105 İskitler-ANKARA
Telefon: (0.312) 341 01 97 • Faks: (0.312) 341 01 98

Basım Tarihi: Kasım 2013

Öğretmen Yetiştiren Okullarımızın Yeniden İnşası

Ahmet GÜNDOĞDU
Eğitim-Bir-Sen ve Memur Sen Genel Başkanı

Bir toplumun gelişimi, yetiştirmiş olduğu insanların niteliğine ve en önemlisi de bu insanları yetiştiren öğretmenlere ve öğrencilere verilen eğitime bağlıdır. Bu yüzden öğretmen ve öğretmen yetiştiren kurumlar, okullarımızın niteliği, donanımı, ülkemizin öğretmen yetiştirme politikası ve uygulaması, öğretmen stratejisi, iktidarın ve toplumun öğretmenlik mesleğine bakışı ve algısı çok önemli ve belirleyicidir.

Öğretmenler, toplumların yüzyıllardır insan kaynağının gelişmesine katkı sağlayan, onu donatarak zenginleştiren en önemli aktörlerden biridir. Yeni fikirlerin ortaya çıkması, yeni keşiflerin yapılması ve icatların bulunmasının yanı sıra, var olan fikirlerin yeni nesillere metodolojik olarak aktarılmasında ve nesiller boyu toplumsal bir hafızanın oluşturulmasında öğretmenler ve öğretmenlerin niteliği çoğu zaman belirleyici olmuştur. Öğretmenliğin, tarihte ilk entelektüel ve zor işlerden biri olduğunu görürüz, çünkü öğretmenler çok değişik tabiata sahip ve birbirinden farklı kültüre ait insanlara ulaşmasını bilmiştir.

Türkiye tarihinde ilk öğretmen okulları bundan yaklaşık 165 yıl öncesine dayanmaktadır. I. Abdülmecid zamanında, 16 Mart 1848'de Darülmualimin-i Rüşdi'nin kuruluşuyla birlikte ortaokul düzeyinde ilk kez öğretmen okulları açılmıştır. İlkokullara öğretmen yetiştirmek içinse Sultan Abdülaziz döneminde (1868), Darülmualimin-i Sıbyan mektepleri açılmıştır. Sadece erkek öğren-

cilerin alındığı bu mekteplerden sonra, 1870'te bu kez Darümuallimat, yani Kız Öğretmen Okulu hizmete girmiştir. Osmanlı'da açılan bu okullar daha çok ilkokul ve ortaokul öğretmenliğini kapsamaktadır. Sultaniler adıyla bilinen lise düzeyinde öğretmen okulu, 1890'da İstanbul'da açılan Darümuallimin-i Ali'ye dayanmaktadır. Böylece Osmanlı, 19. yüzyılın ortalarından itibaren temel eğitimden başlayarak profesyonel öğretmen yetiştiren kurumları bir hizmete açmış; eğitimin her aşamasını toplumun kültürel yapısına ve değerlerine uygun olarak, erkek ve kız çocukları için ayrı ayrı öğretmen okulları açmış ve eğitimin yaygın hale gelmesine çaba göstermiştir. Bu deneyim yeni kurulan devlet için de önemli bir tecrübe olmuştur.

Cumhuriyet dönemine geldiğimizde ise, eğitim bir toplumsal mühendislik işi olarak görülmüştür, dolayısıyla öğretmenler de bu amaca uygun aktör rolü yüklenmiştir. Gerek tek parti döneminde gerekse daha sonra iktidarı ele geçiren her siyasi parti, kendi ideolojisine göre öğretmen okullarını kurmuş ve şekillendirmeye çalışmıştır. Bu nedenle de sürekli olarak bu okulların isminden programına, süresinden öğretmen değişimine kadar iktidarlar tarafından farklı şekillerde müdahalelerde bulunulmuştur. Cumhuriyet'in ilk yıllarından günümüze kadar öğretmen okullarının adının birçok kez değişikliğe uğramasını bu gerekçelerle açıklayabiliriz.

1927-1930 arası dönemde Maarif Vekilliği yapan Mustafa Necati zamanında Ankara, Konya, Balıkesir ve Erzurum'da öğretmen okulları açılmış; ardından, Milli Eğitim Bakanlığı da yapan Hasan Ali Yücel, hocası İsmail Hakkı Baltacıoğlu ve yakın arkadaşı İsmail Hakkı Tonguç'un fikirleri ve çalışmalarıyla, Öğretmenlik Kursları, Köy Muallim Mektebi, Köy Enstitüleri, Yüksek Köy Enstitüleri açılmıştır. 1974 yılında ise, üç yıllık öğretmen lisesi açılmıştır. 1980 yılında gerçekleşen askeri darbeden hemen sonra, 1982 yılında öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumlarının tamamı, Milli Eğitim Bakanlığı'ndan YÖK'e, üniversitelere devredilmiş; bu sürede iki yıllık eğitim enstitülerinin yerini eğitim yüksekokulları almış ve dört yıllıklar da eğitim fakültelerine dönüştürülmüştür. Günümüzde ise, Anadolu Öğretmen liseleri, lise seviyesinde; eğitim fakülteleri ise, yükseköğretim düzeyinde öğretmen eğitimi vermektedir.

2000'li yıllara gelinceye kadar, öğretmen okullarının kuruluşunda pedagojik yaklaşımdan çok ideolojik yaklaşım hâkim olmuştur. Bu nedenle ki, Türkiye'nin hem eğitim politikası hem de öğretmen yetiştirme stratejisi sürekli olarak değişime uğramış ve ne yazık ki tam olarak bir istikrar sağlanamamıştır. Bu ülkede mektupla, bazen de 40 günde öğretmen yetiştiren okullar açılmış ve buralardan öğretmenler mezun edilmiştir. Tarihte yaşanan benzer uygulamalardan hareketle söyleyecek olursak, eğitim sisteminde istikrarsızlık neredeyse bir gelenek haline gelmiş ve kaliteyi artırma yönünde yapılan bazı başarılı girişimlere de bu yüzden kuşkuyla bakılmıştır.

Eğitim alanında atılacak her adımda, iki önemli konuda duyarlı davranılmalıdır. Birincisi, uluslararası ölçekte eğitimde rekabet gücünü artırıcı kalitede dersler verilmeli, eğitimciler yetiştirilmeli; ikincisi, eğitimin verildiği toplum yapısı ve kültürel değerler dikkate alınarak öğretmen yetiştirilmeli, ders müfredatı ve ders kitapları buna göre hazırlanmalıdır. Böylelikle hem dünyayla rekabet edebilecek, dışa dönük, küresel bir anlayışla hem de kendi toplumuna ve kültürüne yabancı olmayan yerel bir anlayışın birlikte iş görmesiyle ideal

bir senteze ulaşılmış olacaktır. Bu iki konudan biri öncelenerek diğeri ötelenemez ya da görmezden gelinemez.

Eğitim, tüketim alışkanlıkları gibi moda da yandırılarak geliştirilemez. Eğitim, geçmişin pedagojik açıdan iyilerinin toplanıp yeni iyi ve kaliteli programlarla, yaklaşımlarla ve deneyimlerle birlikte her dönemde yeni baştan değerlendirilebilecek bir alan olarak görülmedikçe, istikrarın sağlanması zordur. Bu yüzden eğitimde gündeme getirilen, moda olan her modelin ya da programın değil, verimli ve kaliteli olanın arayışında olmalıyız.

Osmanlı'da ortaokul seviyesinde başlatılan öğretmen okullarının günümüzde lise seviyesinde başlatıldığı görülmektedir. Anadolu Öğretmen liselerinden başlayan ön lisans, lisans, sonrasında yüksek lisans ve doktora aşamalarına kadar yükselen bir aralıkta öğretmen eğitimi verilmekte ve uzmanlaşma sağlanmaktadır. Yükseköğretimde öğretmenlerimiz daha çok eğitim fakülteleri, fen-edebiyat fakülteleri, ilahiyat fakülteleri gibi okullarda yetiştirilmektedir. 1998'e kadar eğitim fakülteleri, fen-edebiyat ve ilahiyat fakülteleri gibi fakültelerden mezun olanlara formasyon eğitimi almak şartıyla birlikte öğretmenlik hakkı tanınmaktaydı. Fakat bu tarihten itibaren, bir süre çok az sayıda tezsiz yüksek lisans programından mezun olanlara öğretmen olma hakkı tanınmış, diğer mezunlara öğretmenlik hakkı tanınmamıştır. Buradan boşalan öğretmen ihtiyacı, eğitim fakültelerinin alan öğretmenliği programlarından mezun olanlarla doldurulmaya başlanmıştır. Bu da tekrar yukarıda adı geçen fakültelerin tepkisini çekmiş ve bunun üzerine YÖK, 21 Ocak 2010 tarihinde Talim ve Terbiye Kurulu'nun 80 sayılı Kararı'nda adı geçen fakültelerden mezun olanlara, pedagojik formasyon eğitimi aldıktan sonra öğretmen olarak atanma hakkını geri vermiştir. Maalesef Yükseköğretim Genel Kurulu, 5 Nisan 2012'de tekrar 2010'da alınmış olan pedagojik formasyon kararından vazgeçmiş ve ardından gelen yoğun tepkiler üzerine yükseköğretime halen kayıtlı bulunan öğrencileri etkilemeyeceğini açıklamıştır. Daha sonra da alan öğretmenlerinin, fen-edebiyat fakültelerinin ilgili

programından mezun olanlardan atanması kabul edilmiştir. Görüldüğü gibi, son 15 yılda en az dört kez birbirinin tam zıddı değişik karar alınmış, uygulamaya gidilmiş ve bu da öğretmen yetiştiren okulların ve mezunların kalitesini, performansını ciddi ölçüde olumsuz etkilemiştir. Artık fakülteler arası yapılan bu tartışmadan ve çekişmeden kurtulup, eğitime, eğitim politikasına ve verimliliğe, öğretmen yetiştirme sistemine; fakülte eksenli değişimler değil, pedagojik ve verimlilik eksenli değişimlere odaklanmak gerekmektedir. Ayrıca bunun için de başta öğrenci olmak üzere, öğretmeni de, alan öğretmenliğini de, formasyon eğitimini de ve ders müfredatını da ekleyerek bütüncül bir bakış açısına ve vizyona ihtiyaç vardır.

Eğitim fakülteleri ve diğer fakültelerde öğretim gören öğrencilerin stajyerlik sistemi de çok verimli çalışmamaktadır. Verimliliği artırmak ve katılımı sağlamak için yeni adımların atılması gerekmektedir. Stajyerlik uygulamasına katılan ve sorumlu olan hem öğrencilere hem de öğretmen ve okul yöneticilerine ek ödemeler (örneğin iki ek ders ücreti gibi) yapılabilir. Böyle bir uygulama, öncelikle öğrencileri ve öğretmenleri motive edecek ve stajyerliğin daha sistemli bir şekilde işlenmesine neden olacaktır. Bir başka önemli konu, büyük ve orta ölçekli okullarda stajyer odalarının araç ve gereçlerinin hazır hale getirilmesi ve okullara da bu anlamda bazı imkânların tanınması yerinde bir girişim olacaktır.

Eğitimin kalitesini artırmak amacıyla atılması gereken bir başka adım ise, öğretmen yetiştiren fakültelerin kalitesini artırmak için yeni bir otokontrol sisteminin kurulması icap eder. Bunun için de başta eğitim fakülteleri olmak üzere, öğretmen yetiştiren fakülteler için belli bir geçiş süreci tanıyarak eğitim ve öğretim akreditasyon sisteminin devreye sokulması gerekir. Başarılı ülkeler de dikkate alınarak, hem öğretmen liselerinde hem de tüm öğretmen yetiştiren fakültelerde yeni bir formasyon akreditasyon sistemiyle öğretmen yetiştirme zamanı gelmiştir.

Son bir yıla kadar öğretmenlerle ilgili birtakım olumsuz açıklamalara rağmen halen ülke ve toplum olarak önemli bir avantaja sahibiz. Halkımızın ve öğrencilerimizin öğretmen liselerine ilgisi devam etmektedir. 2013 yılı itibarıyla sayısal alanda en yüksek puan ve en fazla talep edilen liseler arasında Anadolu öğretmen liseleri, fen liseleri ve sosyal bilimler lisesinden sonra üçüncü sırada yer almaktadır. Öğretmen politikasındaki tarihi süreç içerisinde yaşanan istikrarsızlıklara rağmen Anadolu öğretmen liselerine ilgi dikkat çekicidir. Fakat bu liselerin öğretmen eğitiminden çok akademik eğitime önem vermesi ve ön plana çıkmaları düşündürücüdür. Bu okullarımızda maalesef öğretmenlikle ilgili sadece 10 saatlik teorik eğitimin dışında herhangi uygulamalı bir ders verilmemektedir. Uygulama yapmadan öğretmen okullarından öğrencilerimizin mezun olması yanlışından vazgeçilmeli ve Milli Eğitim Bakanlığı bir an önce öğrencilerimizin teorik birikimlerini uygulamada görebilmeleri için gerekli düzenlemeyi zaman geçirmeden yapmalıdır.

Öğretmen yetiştiren okullarımızın yanı sıra Bakanlıktan beklediğimiz bir başka önemli husus da, öğretmen politikasını, vizyonunu yeniden gözden geçirmesidir. MEB tarafından 18-20 Kasım 2011 tarihinde Antalya'da düzenlenen ve sendikamızın da etkin bir şekilde katıldığı "Ulusal Öğretmen Stratejisi Çalıştayı"nda ele alınan konulardan ve geliştirilen tekliflerden yararlanılmalıdır. Milli Eğitim Bakanlığı, küresel ve yerel gelişmeleri de dikkate alarak gelişmiş ve yenilenmiş bir öğretmen stratejisini artık ortaya koymalı ve uygulamaya geçirmelidir.

Sonuç olarak, Milli Eğitim Bakanlığı ve Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı'nın işbirliği ile hem öğretmen yetiştirme politikamızın ve stratejimizin hem de öğretmen yetiştiren okullarımızın küresel ve yerel gelişmeleri dikkate alarak yapacakları çalışmalarla yeni bir strateji belirlenip bir an önce yürürlüğe konması gerekmektedir.

Türkiye'nin Öğretmenleri: Durum Analizi

Dr. Yaşar UĞURLU
Eğitimci/Psikolog

Giriş

Her kültürün kendine özgü eğitim sistemi vardır. Eğitim o toplumun kültüründe var olan bilgi, deneyim ve değerlere göre şekillenir (Özcan, 2011). İnsanın biyolojik bir varlıktan kültürel bir varlığa dönüşümünü sağlayan en önemli güç eğitimidir. İnsanın kalitesi, bilgisi, becerisi ve erdemi aldığı eğitime göredir. Bu anlamda en iyi eğitim en iyi öğretmenlerle verilebilir.

Araştırmalar öğretmen yeterliklerinin öğrenci başarısını önemli ölçüde etkilediğini göstermektedir (Darling-Hammond, 2000; Rockoff, 2003; Goe ve Stickler, 2008). Kuşkusuz okulun işleyişi, liderlik, öğrenci başına yapılan harcamalar, fiziki ve teknolojik alt yapı vb. etkenler de öğrenci başarısını etkileyen faktörlerdendir. Ancak öğretmen niteliğinin öğrencilerin öğrenmeleri ve gelişimleri üzerindeki etkisi tüm diğer faktörlerden daha belirleyicidir (Rivkin, Hanushek ve Kain, 2005). İyi öğretmen arayışı sanayi toplumundan bilgi toplumuna geçiş sürecinde daha da önemli hale gelmiştir. Avrupa Parlamentosunun 2008 yılında öğretmenlerin niteliğinin geliştirilmesine yönelik aldığı bir kararda; öğretmen eğitiminin niteliği eğitim-öğretim uygulamalarında kendini gösterir ve çocukların yalnızca bilgisinin gelişmesinde değil, özellikle eğitimlerinin ilk yıllarında kişiliklerinin biçimlenmesi üzerinde doğrudan bir etkiye sahiptir denmektedir (European Parliament, 2008:2).

Okul öyle bir zihni alış veriş yeridir ki, onda bir taraftan verilecek şeyler seçilirken, öbür taraftan, insanda alıcılık kabiliyeti doğurular, beslenir, büyütülür. Anadolu'yu ve onun dünya içindeki yerini tanıyan tam kültürlü öğretmene ihtiyaç her geçen gün artmaktadır. Bu ihtiyacı ancak okuyup yazmayı belletmeye memur köy öğretmeni karşılayamaz. Öğretmen, ruhlar sanatkarıdır (Topçu,

2010). O halde öğretmen iyi yetişmiş ise öğrenci de o oranda iyi ve nitelikli olacaktır. Gelişmiş olarak nitelendirdiğimiz ülkelerin gelişmişlik düzeyleri ile öğretmen yetiştirmeye verdikleri önem arasında son derece sıkı bir ilişki vardır. Mesela, ABD Eğitim Bakanlığı tarafından Eylül 2011 tarihinde yayınlanan "Öğretmenlerimiz Geleceğimize: Obama Yönetiminin Öğretmen Eğitiminde Reform ve Gelişim Planı" bu konuda yapılmış en yeni çalışmalardan birisidir (U.S. Department of Education, 2011). Bu raporda öğretmen eğitimi programlarından mezun olanların öğretmenlikteki başarılarının, yetiştirdikleri öğrencilerin başarıları ile ilişkilendirilerek değerlendirilmesi istenmekte ve öğrencilerine faydalı olamayan öğretmenlerin yetiştiği öğretmenlik programlarının yenilenmesi üzerinde durulmaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı'nın 2012 yılında geniş katılımlı bir yaklaşımla tartışarak raporlaştırdığı, Ulusal Öğretmen Stratejisi Belgesi taslağında da öğretmenlik alanının tüm boyutlarıyla yeniden ele alınmasının gereği güçlü bir şekilde vurgulanmaktadır (MEB. Ulusal Öğretmen Stratejisi Belgesi, 2012).

Eğitimin esası bireye bilgiye ulaşma yöntemlerinin öğretilmesidir. Bu da ancak çağın ihtiyaçlarına ve eğitimin gerektirdiği niteliklere göre kendisini geliştiren, mesleğini seven öğretmenlerle sağlanabilir. Öğretmenlik mesleği dinamik bir alandır. Bu nedenle öğretmenlerin hizmet öncesi eğitimleri, adaylık sürecinde yetişmeleri, performansları, mesleki gelişimleri ve mesleki deneyimlerini paylaşımları son derece önem arz etmektedir.

Öğretmenlerin 21. yüzyıl eğitim ihtiyaçlarına cevap verebilecek yeterlikte olmaları beklenmektedir. Toplum çocuklarını emanet ettiği öğretmenlerin tüm yönleri ile örnek olmasını istemektedir. Böylesine önemli görevi ve sorumluluğu üstlenen öğretmenlerin mevcut profilini yansıtan çalışma-

lar yapılmalı; elde edilen veriler ışığında yeni öğretmenler, çağın gereklerini karşılayabilecek donanımına sahip şekilde yetiştirilmelidir.

Öğretmenlerin 21. yüzyılın getirdiği/getireceği değişimi okuyabilecek beceriler edinmeleri ülkemizin geleceği için vazgeçilmezdir. Bu bağlamda bir betimleme/durum analizi yapma gereği kendini göstermektedir.

Öğretmenliğin Görünümü: Öğretmenlere İlişkin Sayısal Değerlendirmeler

Öğretmenlerin eğitim düzeyi, istihdamı, mesleki gelişimleri ve kişisel özelliklerine; eğitim öğretim yaklaşımlarına; öğrencileri tanıma, anlama biçimlerine; sosyal durumlarına ilişkin ayrıntılı bilgiler öğretmen profilinin ortaya çıkarılmasını sağlayan önemli verilerdir. Aşağıda yer alan sayısal veriler öğretmenlik alanına giriş-çıkışlara bağlı olarak sık değişiklik göstermektedir. Bu gerekçe gözönüne alınarak verilerin kullanılmasında sayılardan daha çok oranların dikkate alınmasının faydalı olacağı söylenebilir.

Bu çalışmada Milli Eğitim Bakanlığı'nın eğitim-öğretim sınıfında görev yapan personele ilişkin

olabildiğince güncel veriler esas alınmıştır. 2001 yılında Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı tarafından yedi coğrafi bölgeden seçilen 14 ilde görevli yaklaşık 2500 öğretmenle yapılan "21. Yüzyıl Çağdaş Öğretmen Profili" araştırması ile yine EARGED'in 2011 yılında 36 ilin 269 ilköğretim okulunda görevli 939 öğretmene uyguladığı anketle öğretmenlerin kişisel, mesleki ve sosyal durumları ile ilgili ayrıntılı bilgiler elde edilmiştir.

Yukarıda verilen araştırma sonuçlarına anlam katacak farklı bir yaklaşım, üzerinden 15 yıl geçmesine rağmen mutlaka dikkate alınması gereken; Boğaziçi Üniversitesi öğretim üyelerince 1998 yılında yapılan "Öğretmen Profili Araştırması"dır. Burada öğretmenlerin genel özellikleri betimlenmiş, öğretmenlerin kendilerini, mesleklerini, eğitim sistemini ve toplumsal sorunları nasıl değerlendirdikleri ele alınmıştır. Araştırmaya, 19 ilden değişik tür ve kademedeki 195 okuldan toplam 2049 öğretmen ve yönetici katılmıştır. Öğretmenlere ilişkin durum analizi yukarıda ifade edilen veriler ve araştırma bulgularına dayalı olarak hazırlanmıştır. Bu makalede yer alan veriler 2013 yılı Temmuz ayı ve öncesine ilişkin bilgileri içermektedir.

Öğretmenlere İlişkin Genel Veriler

Tablo 1. Eğitim Öğretim Hizmetleri Sınıfında Görev Yapan Personel Sayısı

Ünvanı	Cinsiyet				Toplam	Oran%
	Erkek	%	Kadın	%		
Yönetici	64.728	89,9	7.243	10,1	71.971	9,3
Öğretmen	316.035	44,9	389.152	55,2	705.192	90,7
Toplam	380.758	49	396.395	51,0	777.163	100

MEB, 2013

Eğitim öğretim hizmetleri sınıfında görev yapan personelin %49'u erkek, %51'i kadındır. Bu personelin %9,3'ü yönetici olarak görev yaparken, yöneticilerin yaklaşık %10'u da kadınlardan oluşmaktadır (Tablo 1).

Tablo 2. Görev Yapan Öğretmenlerin Yaş Gruplarına Göre Dağılımı

Yaş Grubu	Oranı (%)
30 yaş altı	31.64
30-39 yaş arası	39.06
40-49 yaş arası	21.25
50 yaş ve üzeri	8,05
Toplam	100,0

MEB, 2013

Eğitim öğretim hizmetlerinde görev yapan 777.163 öğretmenin, %31,64'ü 30 yaş altı iken, 50 yaş ve üzeri olanların oranı %8,05'dir. Öğretmenlerin yaklaşık %70'inin 40 yaş altı olması eğitim sisteminin geleceği açısından önemlidir. Bu durum AB ülkeleri ile karşılaştırıldığında öğretmenlik deneyimine sahip olma bakımından dezavantaj olarak görülürken, orta yaş ve üstü öğretmenlere sahip ülkeler karşısında ise önemli bir avantaj olarak görülmektedir (Eurydice, 2010/2011).

Tablo 3'de görüldüğü gibi görevdeki öğretmenlerin %32,8'i 0-5 yıllık çalışma süresine sahipken, %17,8'i ise 6-10 yıllık hizmet geçmişine sahiptir. Öğretmenlerin hizmet sürelerine bakıldığında yaklaşık %50'sinin 10 yıl ve altında hizmet süresine sahip olduğu görülmektedir. Öğretmen grubunun % 41,2'si ise 10 ve 25 yıllık öğretmenlik deneyimine sahip oldukları, %8 oranında öğretmenin de 26 ve üzeri hizmet geçmişinde buldukları tespit edilmiştir. Bu tablo son yıllarda alınan öğretmenlerin sistemi gençleştirdiğini aynı oranda değişime açık hale getirdiğinin bir yansımasıdır. Gelişmekte olan ülkemiz için çok önemli sonuçları olacak bu durumun mesleki gelişim faaliyetleri ile beslenmesi gereklidir.

Tablo 3. Eğitim ve Öğretim Hizmetleri Sınıfı Kıdem Durumu

Eğitim Öğretim Hizmetleri Sınıfı Personeli Kıdem Süreleri				
Hizmet Süresi (Yıl)	Yönetici	Öğretmen	Toplam	Toplam Sayıya Oranı (%)
0-5	1.477	253.378	254.855	32,8
6-10	12.234	125.749	137.983	17,8
11-15	17.265	135.252	152.517	19,6
16-20	14.078	96.582	110.660	14,2
21-25	9.418	48.179	57.597	7,4
26-30	5.673	21.481	27.154	3,5
31-35	9.920	20.970	30.890	4,0
36 +	1.906	3.595	5.501	0,7
Toplam	71.971	705.192	777.163	100

MEB, 2013

Tablo 4. Eğitim Öğretim Hizmetleri Sınıfı Personelinin Kariyer Basamaklarına Göre Dağılımı

Kariyer Basamağı	Öğretmen Sayısı	Oranı (%)
Öğretmen	671.910	86,46
Uzman Öğretmen	105.062	13,52
Başöğretmen	191	0,02
Toplam	777.163	100,00

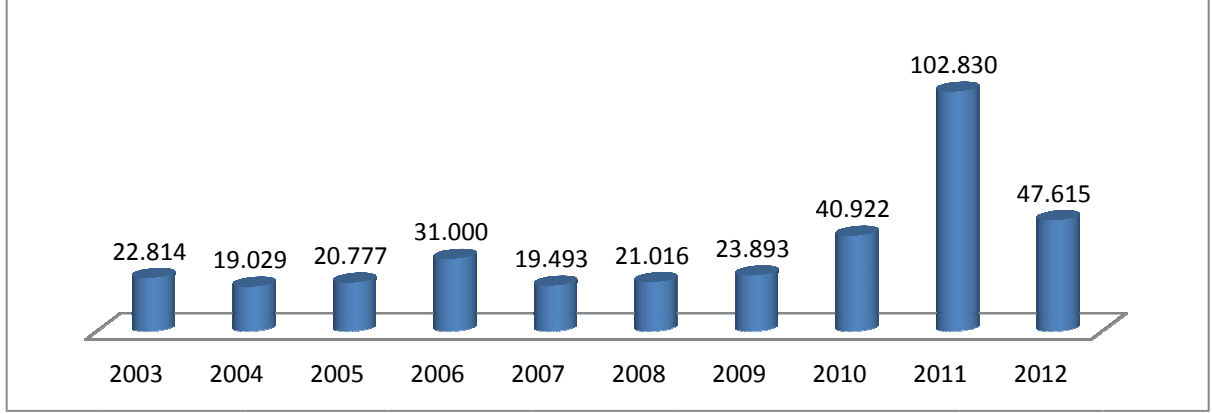
MEB, 2013

Tablo 4'e bakıldığında eğitim öğretim hizmetlerinde görev yapan personelin 105.253'ü uzman öğretmen ve başöğretmen olarak görev yapmakta olup bu sayı, öğretmenlerin %13,54'ünü kapsamaktadır. Milli Eğitim Sistemi içerisinde öğretmen kariyer basamakları yapısının oluşturulamamış olması önemli bir sorundur. Anayasa Mahkemesi'nin 1739 Sayılı Temel Eğitim Kanunu ile 5402 Sayılı Kanuna eklenen bazı fıkra ve ifadeleri iptal eden kararının 2009 yılında Resmi Gazetede yayınlamasından sonra var olan işlemlerde tüm sonuçları ile içinden çıkılmaz hale gelmiştir. Ancak öğretmen kariyer basamaklarının öğretmen yeterlikleri bağlamında objektif kriterler ölçüsünde yapılandırılması ihtiyacı halen ortada durmaktadır.

Öğretmenlerin İstihdam Durumu

Son on yılda kadrolu olarak istihdam edilen öğretmen sayısı 349.389'dur. Bu sayı eğitim öğretim hizmetleri sınıfında yer alan personelin yaklaşık % 45'ine tekabül etmektedir. 2003-2012 yılları arasında en fazla istihdamın yapıldığı yıl 2011 olarak görülmektedir (Şekil 1).

Şekil 1. 2003 – 2012 Yılları Arasında İstihdam Edilen Kadrolu Öğretmen Sayısı



Not: 2011 yılında 101.980 kadrolu öğretmenin; 62.035'i sözleşmeli öğretmenler, 39.945'i ise ilk ve açıktan atanmıştır. Ayrıca 2011'de Van'da meydana gelen deprem nedeniyle 800 öğretmenin ataması yapılmıştır.

Öğretmenlerin Mezuniyetleri ve Eğitim Durumları

Eğitim ve öğretim hizmetleri sınıfında görev yapan personelin mezun oldukları fakülteye göre dağılımına bakıldığında %53,3'ünün eğitim fakültesi çıkışlı olduğu görülmektedir. Diğer kaynaklardan gelen öğretmenlerin oranı da yaklaşık olarak %47'dir. Bunlar içinde fen edebiyat fakültesi çıkışlıların oranı ise %13,3'dür. Mesleki ve teknik eğitim fakülteleri mezunu öğretmenlerin oranı %8,3, diğer fakülte ve yükseköğretim mezunu öğretmenlerin oranı da %22,4'tür. Ayrıca eğitim öğretim sınıfında istihdam edilen Açıköğretim Fakültesi mezunu oranı %6,1 gibi azımsanamayacak bir seviyedir (Tablo 5).

Tablo 5. Eğitim ve Öğretim Hizmetleri Sınıfı Personelinin Öğretmenlik Kaynağı Fakülteye Göre Dağılımı

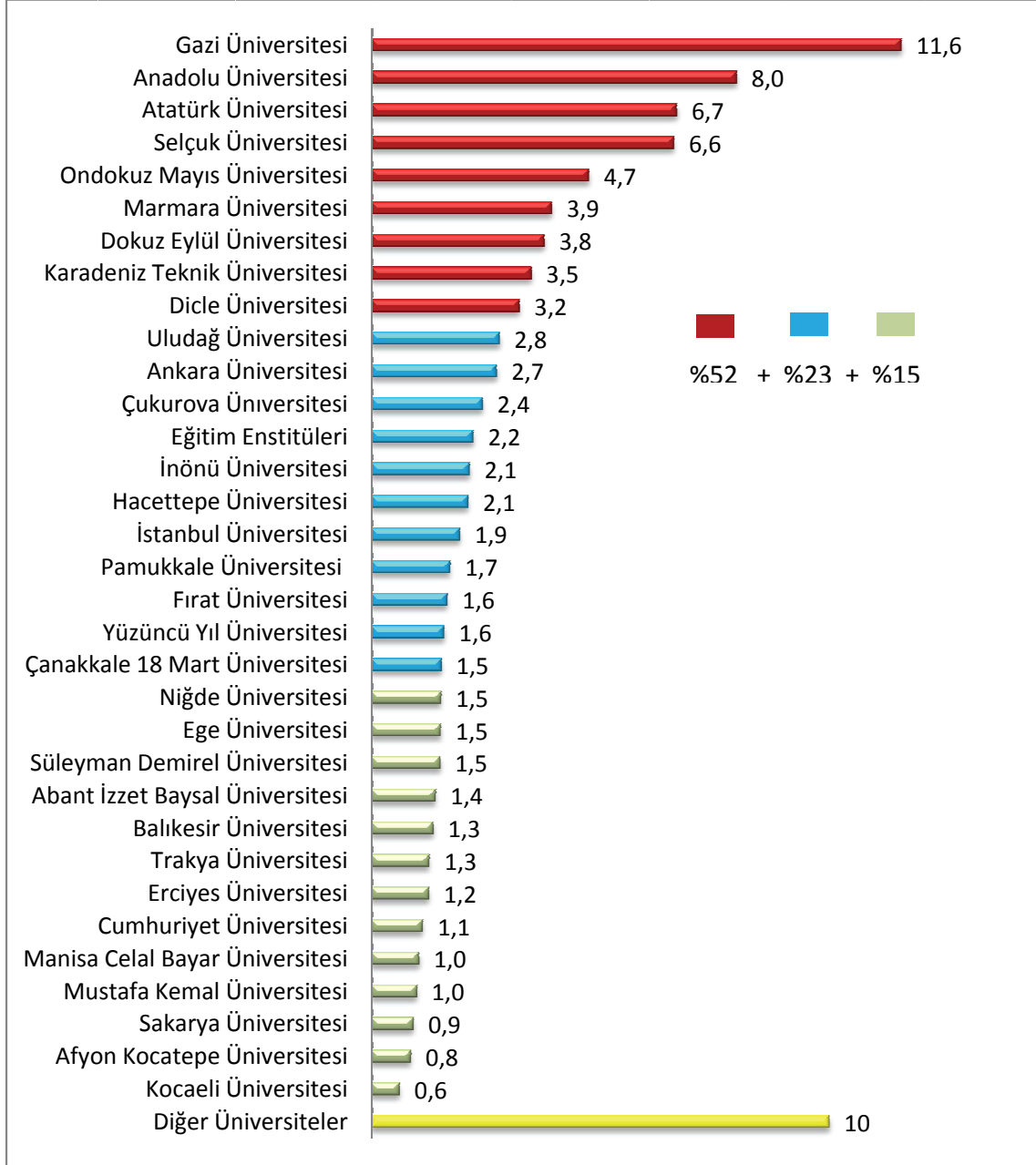
Fakülte Adı	Görevde Olan Öğretmen Sayısı	Oran
Eğitim Fakülteleri	413.905	53,3
Fen-Edebiyat Fakülteleri	103.448	13,3
Mesleki ve Teknik Eğitim Fakülteleri	64.617	8,3
Açıköğretim Fakültesi	47.253	6,1
İlahiyat Fakülteleri	23.702	3,0
Güzel Sanatlar Fakülteleri	3.452	0,4
Diğer Fakülte, Enstitü ve Yüksekokullar	120.786	15,5
Toplam	777.163	100

MEB, 2013

Milli Eğitim Bakanlığı'nda istihdam edilen öğretmenlerin yaklaşık %90'ının aşağıdaki şekilde yer alan 32 üniversiteden mezun olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin mezun oldukları üniversitelere göre dağılımına bakıldığında; yaklaşık %52'sinin Gazi, Anadolu, Atatürk, Selçuk, Ondokuz Mayıs, Marmara, Dokuz Eylül, Karadeniz Teknik ve Dicle olarak sıralanan dokuz üniversite çıkışlı oldukları görülmektedir. Öğretmenlerin %75'i şekil 2'de yer alan ilk 20 üniversite çıkışlıdır. Gazi Üniversitesinden mezun olan öğretmenler %11,6'lık dilimi oluştururken, Anadolu Üniversitesi %8, Atatürk Üniversitesi %6,7 ve Selçuk Üniversitesi

de %6,6'lık dilimi oluşturmaktadır (Şekil 2). Diğer üniversitelerden mezun olan toplam öğretmen sayısı ise %10 düzeyindedir. Bu tablo üzerinde eğitimcilerin, politika yapımcıların ve özellikle sıralamada yer alan ilk yirmi üniversitenin değerlendirme yapması ve öğretmenlik alan eğitiminin iyileştirilmesi için çalışmalar yapılması gerekmektedir.

Şekil 2. Görevde Olan Öğretmenlerin Mezun Oldukları Üniversitelere Göre Dağılımı (%)



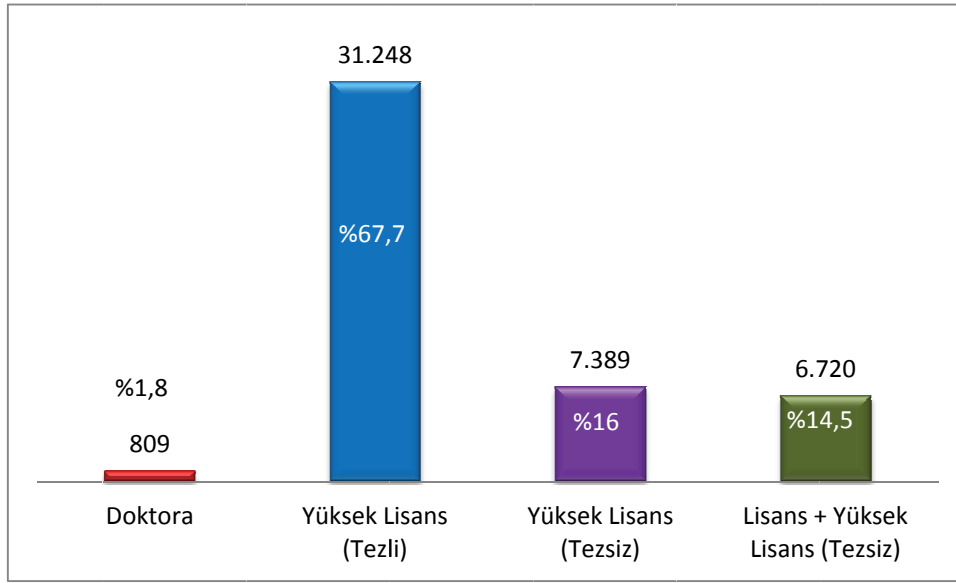
MEB, 2013

Öğretmenlerin eğitim düzeylerine bakıldığında büyük çoğunluğunun %91,5'lik oranla lisans, %7,2'lik kısmının ise yüksek lisans yapmış oldukları görülmektedir. Tüm öğretmenler içerisinde doktora yapanların oranı binde bir düzeyindedir. Önlisans mezunu olan öğretmen oranı ise %1,3'dür (Tablo 6). Öğretmenlerin mesleki gelişimleri bakımından lisansüstü eğitimin teşvik edilmesi önem arz etmektedir.

Tablo 6. Eğitim ve Öğretim Hizmetleri Sınıfında Görev Yapan Personelin Eğitim Durumu

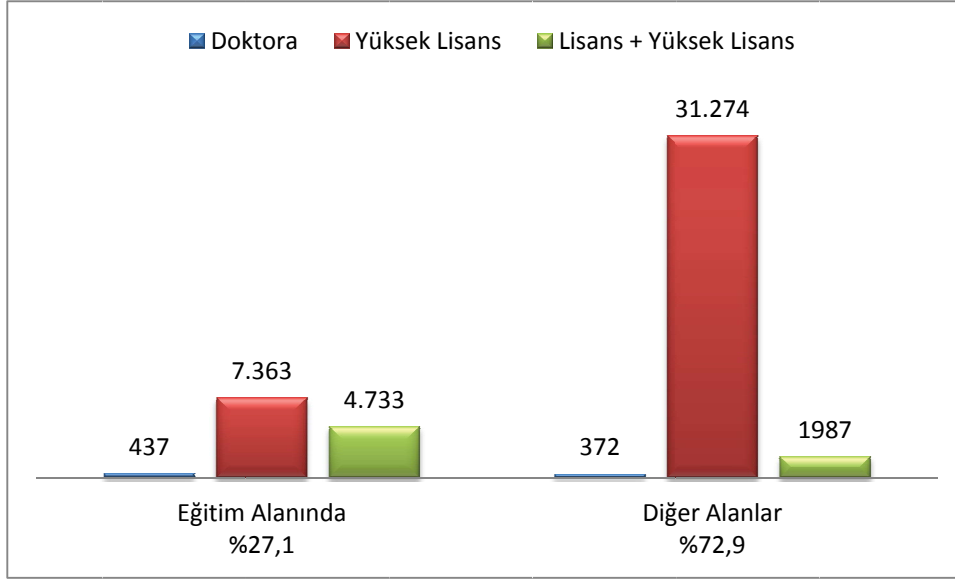
Öğrenim Durumu	Öğretmen Sayısı	Oran (%)
Önlisans	9.755	1,3
Lisans	710.752	91,5
Yüksek Lisans	55.824	7,2
Doktora	832	0,1
Toplam	777.163	100

MEB, 2013

Şekil 3. Öğretmenlerin Lisansüstü Eğitim Durumu (%)

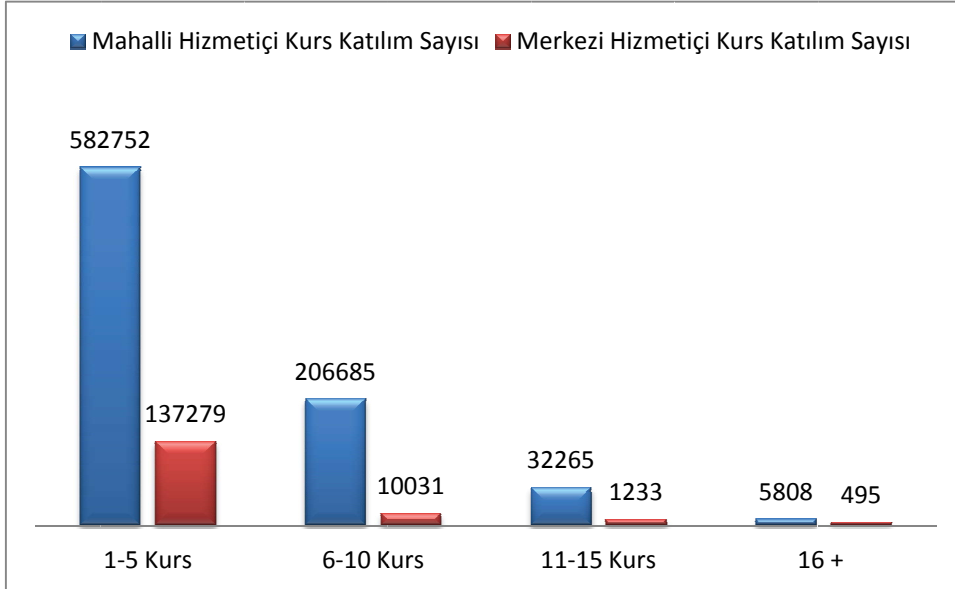
MEB, 2012

Lisansüstü eğitim yapan öğretmenlerin %67,7'si tezli yüksek lisans yaparken, tezsiz yüksek lisans yapanların oranı %16'dır. Lisansüstü eğitim yapanlardan %1,8'i de doktora yapmıştır (Şekil 3). Bunun dışında %14,5'i lisans programıyla birlikte tezsiz yüksek lisans programını tamamlamışlardır. Buradaki eğitim 3,5+1,5 veya 4+1 şeklinde uygulanmıştır. Yani 3,5 ya da 4 yıl alan eğitimini Fen/Fen-Edebiyat Fakültesinde aldıktan sonra öğretmenlik formasyon ders ve uygulamasını Eğitim Fakültesinde alarak beş yıllık eğitim yapan öğretmen adayları Yüksek Öğretim Kurulu'nca lisans+yüksek lisans yapmış olarak kabul edilmiştir.

Şekil 4. Öğretmenlerin Lisansüstü Eğitim Alanları (%)

MEB, 2012

Lisansüstü eğitim alan öğretmenlerin %27,1'i eğitim alanında yüksek lisans ve doktora yaparken, %72,9'u diğer alanlarda lisansüstü eğitim almışlardır. Öğretmenlerin mesleki gelişimleri bakımından eğitim alanı dışında bir alanda yüksek lisans ve doktora yapmaları düşündürücüdür (Şekil 4). Öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkı yapacak eğitim ve öğretim alanlarında lisans üstü eğitim yapmaları teşvik edilerek süreç nitelikli hale getirilebilir.

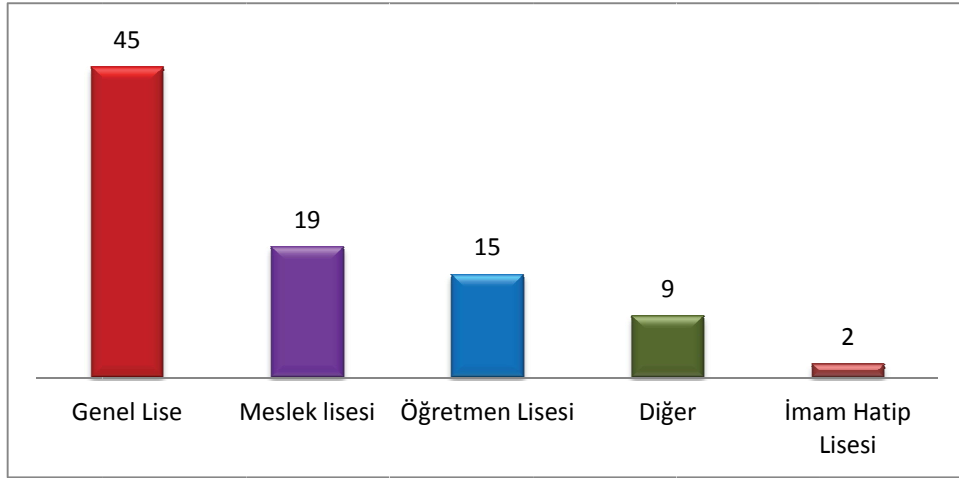
Şekil 5. Öğretmenlerin Aldığı Hizmetiçi Eğitimler

MEB, 2012

2012 yılı itibarı ile görev yapan kadrolu öğretmenlerin 132.279'u merkezi hizmetiçi eğitim kurslarından, 582.752 ise mahalli hizmetiçi eğitim kurslarından yararlanmışlardır. Onbir ve daha fazla mahalli hizmetiçi eğitim kurslarından faydalanan öğretmen sayısı 32.265 iken, merkezi hizmetiçi eğitimden yararlananların sayısı da 1.233'tür (Şekil 5).

Mezun Oldukları Ortaöğretim Kurumları

Şekil 6. Öğretmenlerin Mezun Oldukları Ortaöğretim Kurumlarına Göre Dağılımı (%)

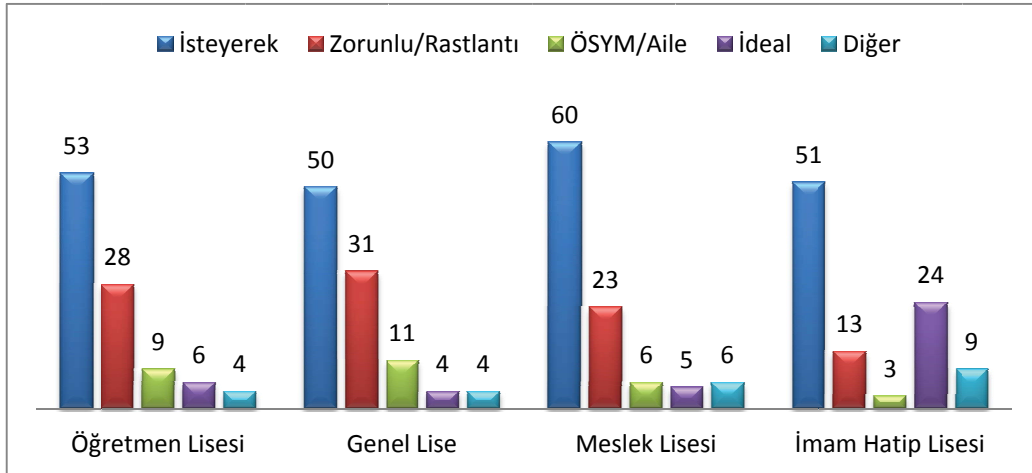


Okçabol ve Gök, 1998

Araştırmaya katılan öğretmenlerin %45'inin genel lise mezunu olduğu görülmektedir. Bunu sırasıyla %19'la meslek lisesi, %15'le öğretmen lisesi ve %2 ile imam hatip lisesi mezunları izlemektedir (Şekil 6). Ortaöğretim düzeyinde öğretmenlik alanına ilgi duyan öğrencilerin desteklenmesi ve alana yönlendirme çalışmaları özenle yapılmalıdır.

Öğretmenliği Seçme Nedenleri

Şekil 7. Öğretmenlerin Lise Mezuniyetine Göre Mesleğe Giriş Nedenleri (%)

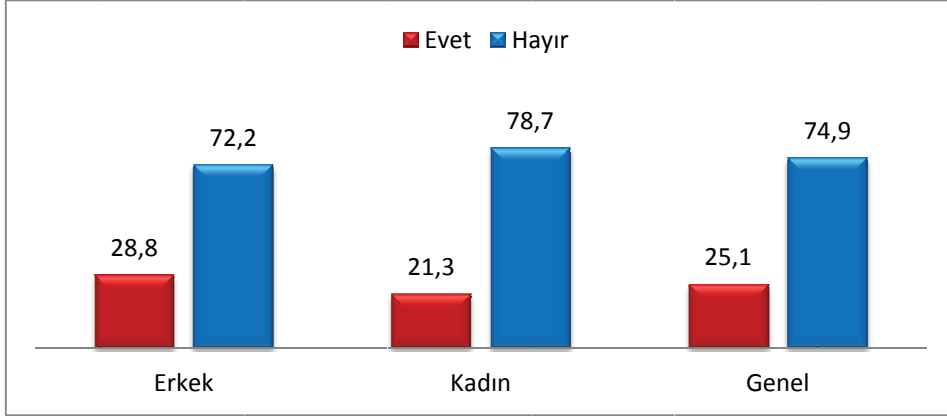


Okçabol ve Gök, 1998

Öğretmenlerden, meslek lisesi mezunu olup isteyerek öğretmenlik mesleğini seçenlerin oranı %60'tır. Genel lise mezunlarından %31'i öğretmenlik mesleğini zorunlu veya rastlantı sonucu seçtiğini belirtmektedir. Öğretmen lisesi mezunlarının %50'ye yakınının istekleri dışındaki nedenlerle öğretmenlik mesleğini seçmesi oldukça manidardır (Şekil 7).

Öğretmenlik Mesleğine ilişkin Görüşler

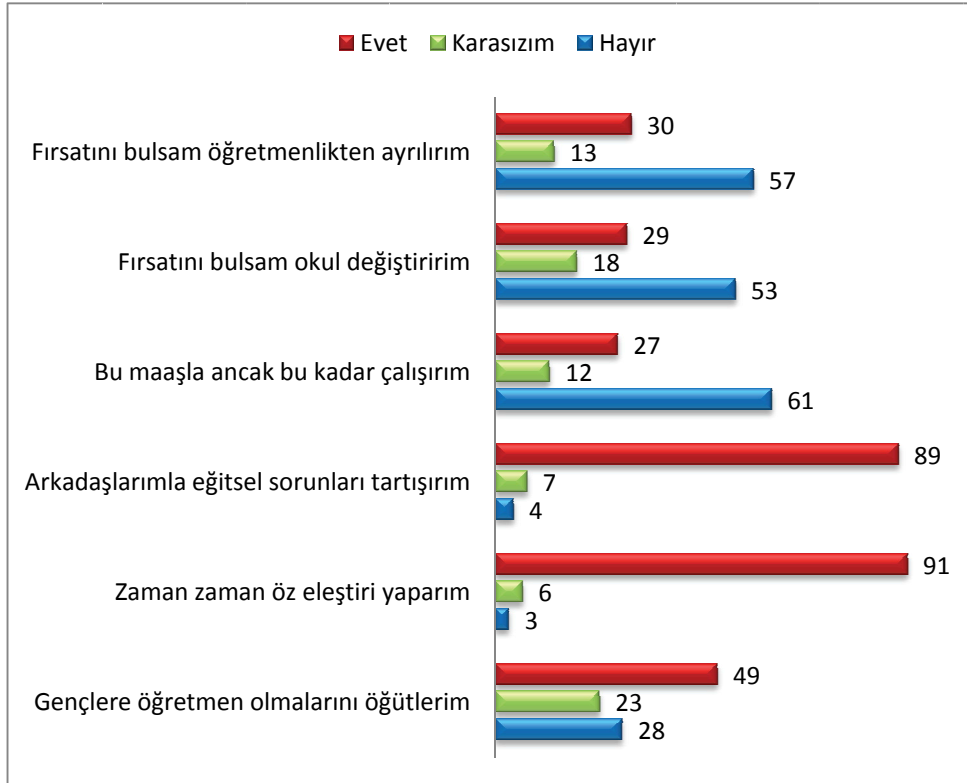
Şekil 8. Öğretmenlerin, "Fırsatınız Olsa Öğretmenliği Bırakır mısınız?" Sorusuna Verdikleri Cevaplar (%)



EARGED, ÖBBS 2011

Öğretmenlere 2011 yılında sorulan "Fırsatınız olsa öğretmenliği bırakır mısınız?" sorusuna, öğretmenlerin %25,1'i evet derken, %74,9'u hayır cevabını vermiştir. Erkek öğretmenlerin bu soruya evet cevabı verme oranı ise %28,8'dir (Şekil 8). Aynı soruya 1998'de yapılan araştırmada öğretmenlerin %30'u evet cevabını vermiştir. İki araştırma sonucuna bakılacak olursa arada geçen on üç yılda öğretmenlik mesleğini benimseme yönünde bir değişim yaşandığı görülmektedir.

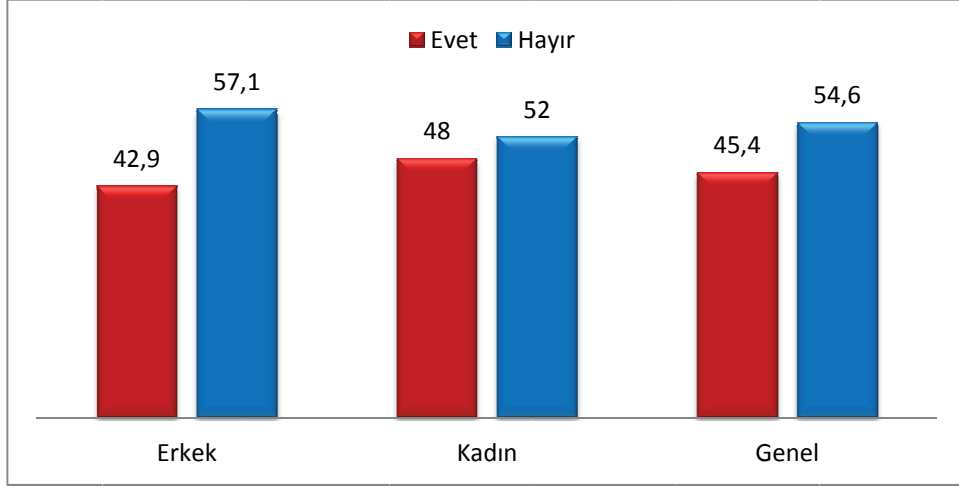
Şekil 9. Öğretmenlerin Kendileri İle İlgili Değerlendirmeleri (%)



Okçabol ve Gök, 1998

Şekil 9'da öğretmenler %49 oranında gençlere öğretmen olmalarını önereceklerini ifade etmektedirler. Ayrıca "Bu maaşla bu kadar çalışırım" diyenlerin ve kararsız olanların oranı %39'dur. Öğretmenlerin %29'u fırsat bulduğu anda okulunu değiştireceğini, %18'i ise bu konuda kararsız olduğunu belirtmektedir. Ayrıca öğretmenlerin yaklaşık %90'ı özeleştiri yaptığını ve arkadaşlarıyla eğitsel sorunları tartıştığını ifade etmektedir.

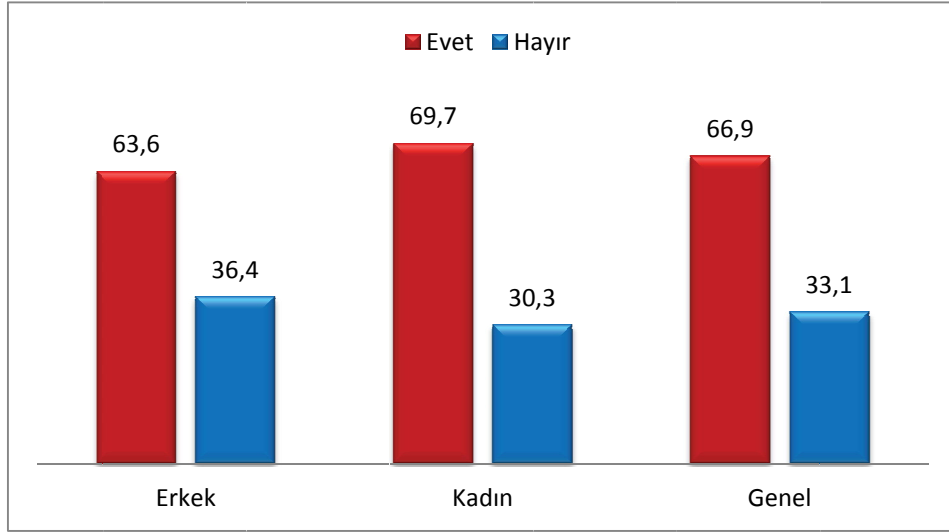
Şekil 10. "Öğretmenlik Mesleğini Toplumun Takdir Ettiğini Düşünüyor musunuz?" Sorusuna Verilen Cevaplar (%)



EARGED, ÖBBS 2011

Şekil 10'da öğretmenlerin geneli, toplumun öğretmenlik mesleğini yaklaşık %45 oranında takdir ettiğini düşünürken, erkek öğretmenlerin %57'si toplum tarafından takdir edilmediklerini ifade etmektedirler.

Şekil 11. "Öğretmenlik Mesleğini Öğrencilerin Takdir Ettiğini Düşünüyor musunuz?" Sorusuna Verilen Cevaplar (%)

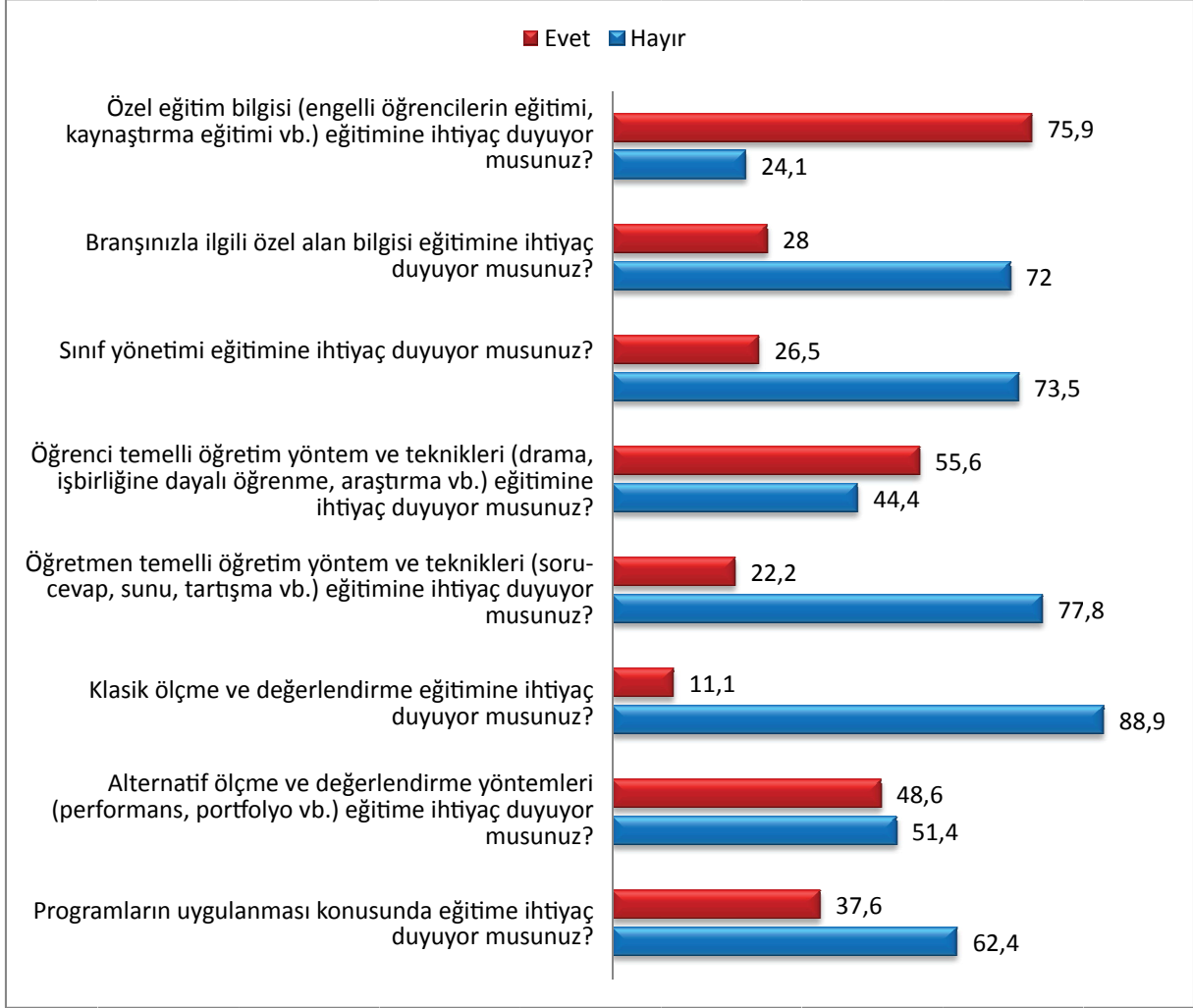


EARGED, ÖBBS 2011

Şekil 11'de öğretmenler, öğrencilerin öğretmenlik mesleğini yaklaşık %67 oranında takdir ettiklerini belirtirlerken, erkek öğretmenlerin yaklaşık %64'ü de öğrencilerin öğretmenlik mesleğini takdir ettiğini ifade etmektedir. Burada kadınların öğretmenlik alanını temsil etme konusunda daha özverili oldukları görülmektedir.

Mesleki Gelişime İlişkin Görüşler

Şekil 12. Öğretmenlerin Mesleki Gelişime İlişkin Görüşleri (%)

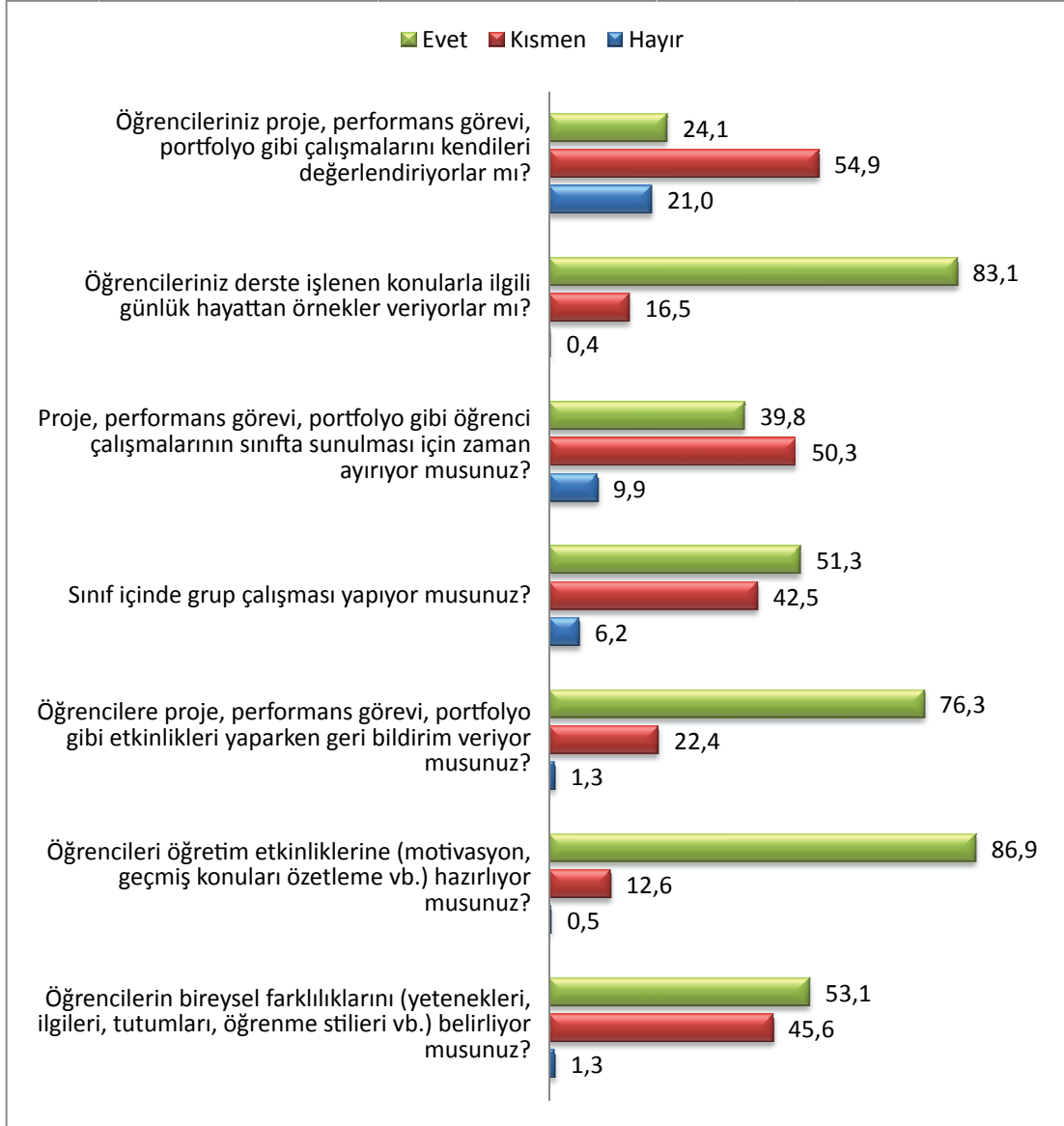


EARGED, ÖBBS 2011

Şekil 12'de öğretmenlerin mesleki gelişimine yönelik ihtiyaçlarına bakıldığında; yaklaşık %76'sı özel eğitim bilgisine, %55,6'sı öğrenci temelli öğretim yöntemlerine ve %48,6'sı alternatif ölçme değerlendirme eğitimine ihtiyaç duyduklarını ifade etmektedirler. Ayrıca öğretmenlerin %62,4'ü programların uygulanması konusunda, %77,8'i öğretim temelli öğretim teknik ve yöntemlerine, %88,9'u klasik ölçme değerlendirme eğitimine ve %73,5'i sınıf yönetimi eğitimine ihtiyaç duymadıklarını ifade etmişlerdir.

Eğitim Öğretimde Sınıf İçi Uygulamalara İlişkin Görüşler

Şekil 13. Öğretmenlerin Sınıf İçi Uygulamalara İlişkin Görüşleri (%)

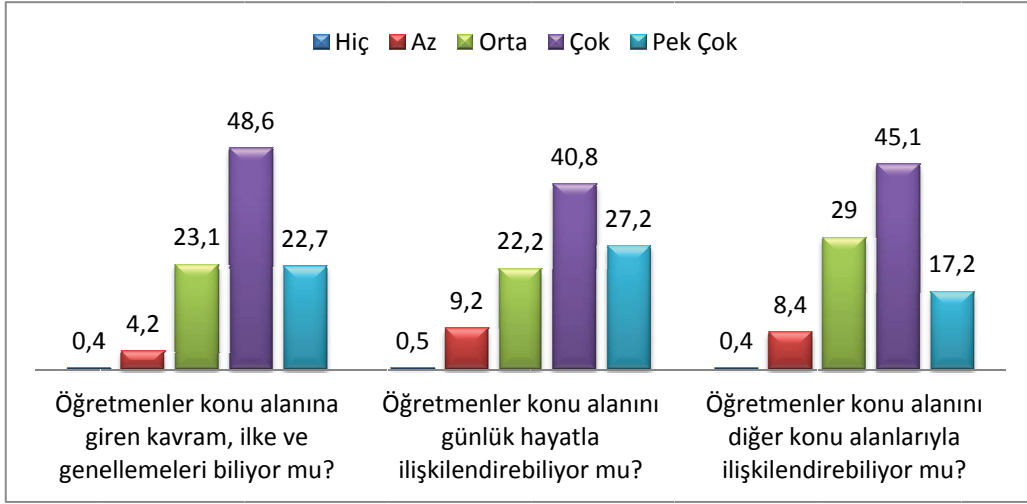


EARGED, ÖBBS 2011

Şekil 13'de öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarına ilişkin görüşlerine yer verilmiştir. Öğretmenlerin yaklaşık %83'ü öğrencilerin derste işlenen konulara günlük hayattan örnekler verdiğini, %86,9'u öğrencileri öğretim etkinliklerine hazırladıklarını ve %76,3'ü öğrencilere proje ve performans görevlerinde geri bildirim verdiklerini ifade etmektedirler.

Konu Alanlarına İlişkin Görüşler

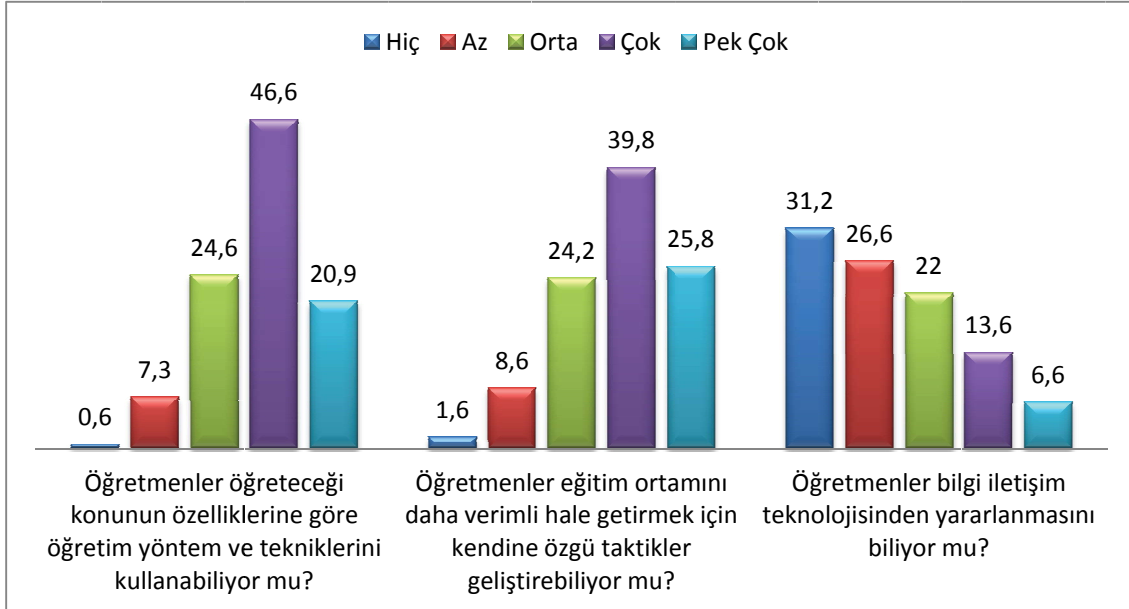
Şekil 14. Öğretmenlerin Konu Alanları ile İlgili Durumları (%)



EARGED, 2001

Şekil 14'de öğretmenler, konu alanları ile ilgili bilgileri günlük hayatla ve diğer konu alanlarıyla ilişkilendirmekte oldukça iyi olduklarını belirtmektedirler. Bu konularla ilgili görüşlerini "çok ve pek çok" olarak ortalama %65 oranında ifade etmişlerdir. Konu alanına giren kavram, ilke ve genellemeleri de %70 oranlarında iyi bildiklerini ifade etmişlerdir.

Şekil 15. Öğretmenlerin Öğretim Yöntem ve Tekniklerine Yönelik Durumları (%)

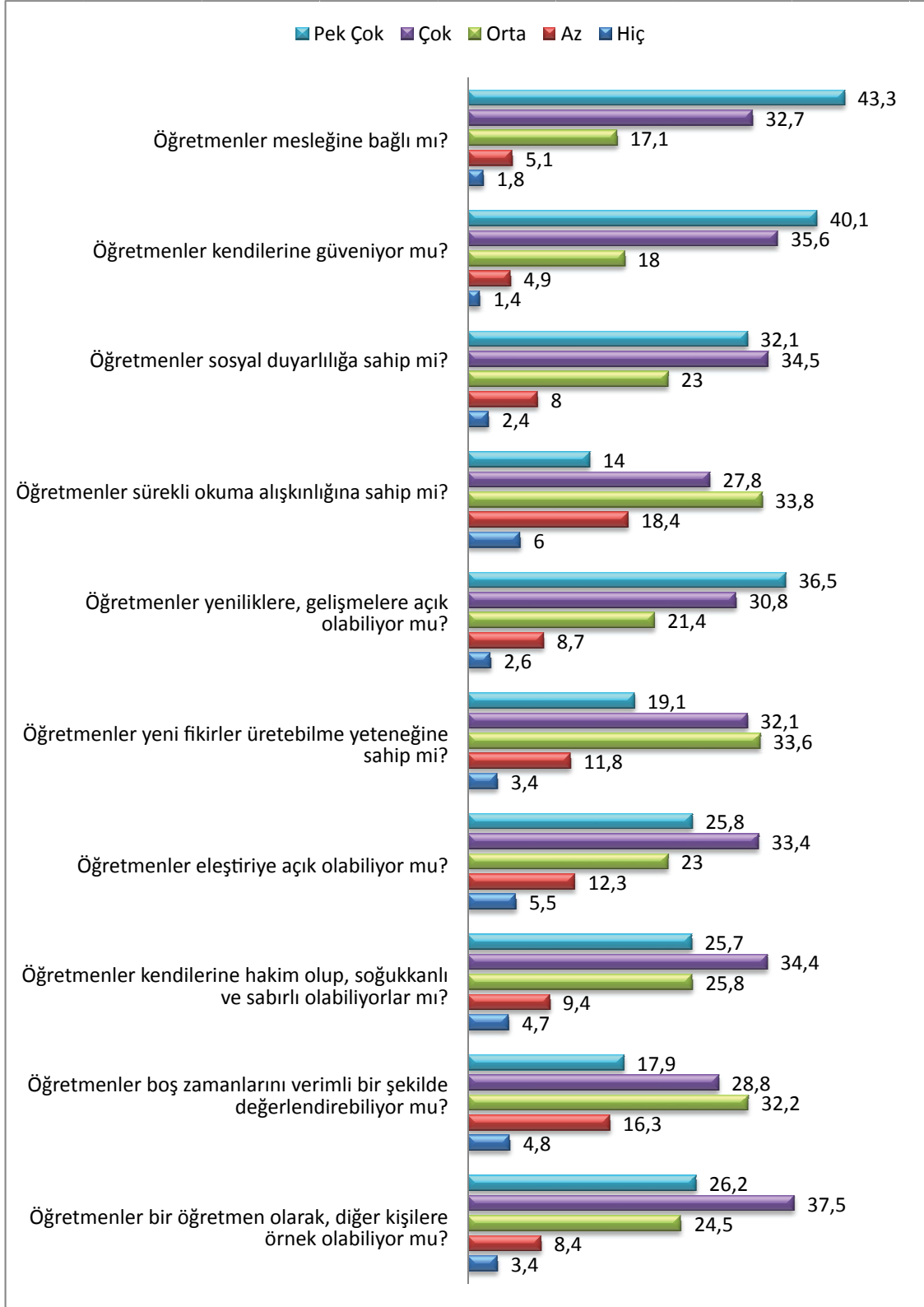


EARGED, 2001

Şekil 15'de öğretmenlerin %65,6'sı öğretim yöntem teknikleri kullanmada ve kendilerine özgü taktikler geliştirmede iyi olduklarını belirtmişlerdir. Ancak öğretmenlerin %57,8'i de bilgi iletişim teknolojilerinden yararlanma konusunda genelde başarılı olmadıklarını ifade etmişlerdir.

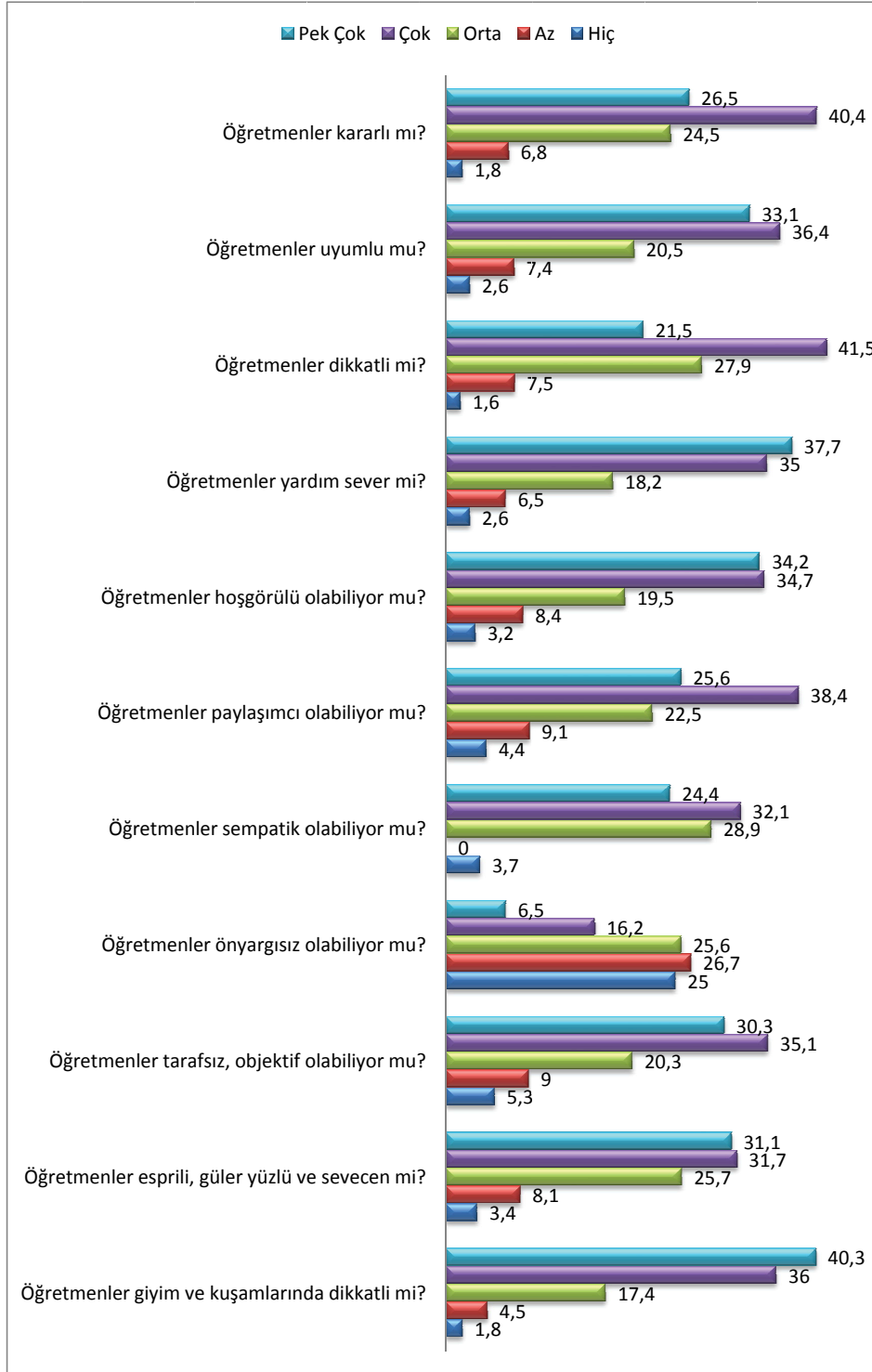
Kişisel Özellikleri İle İlgili Bulgular

Şekil 16. Öğretmenlerin Kişisel Özellikleri ile İlgili Bulgular (1) (%)



EARGED, 2001

Şekil 16. Öğretmenlerin Kişisel Özellikleri ile İlgili Bulgular (2) (%)



EARGED, 2001

Şekil 16 (1)'de öğretmenlerin %75'inin mesleğe bağlılıkları ve kendilerine güvenlerinin "pek çok" ve "çok" düzeyinde olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin %60'a yakını okuma alışkanlıklarının orta ve daha alt seviyede, %50'ye yakını ise yeni fikirler üretme konusunda orta ve daha alt seviyede olduklarını belirtmektedirler.

Şekil 16 (2)'de ise öğretmenlerin yaklaşık %70'i "pek çok" ve "çok" seviyelerinde kararlı, uyumlu, yardımsever ve hoşgörülü olduklarını belirtmektedirler. Öğretmenlerin %80'e yakını ise önyargısız olmaları hakkında orta ve daha alt seviyede olduklarını söylemişlerdir.

Şekil 17. Öğretmenlerin Öğrencilere Yaklaşım Düzeyi (%)

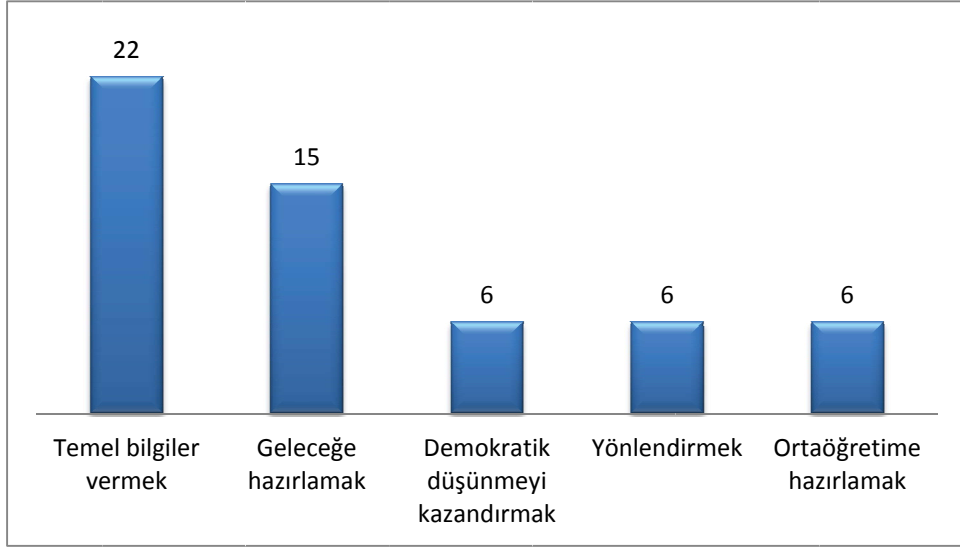


EARGED, 2001

Öğretmenler, çevrenin öğrenci üzerindeki etkisi ve bunların olumlu yönde öğrenciye yansıtılması konusunda %57 oranında orta ve alt düzeyde etkili olduğunu, %6,6 oranında hiç etkili olmadığını ifade etmektedir. Ayrıca öğretmenler %75 oranında öğrencilerin bireysel farklılıklarını çok ve pek çok düzeyde görebildiklerini belirtmektedirler (Şekil 17).

Eğitim Öğretim Kurumlarının Amacına İlişkin Görüşler

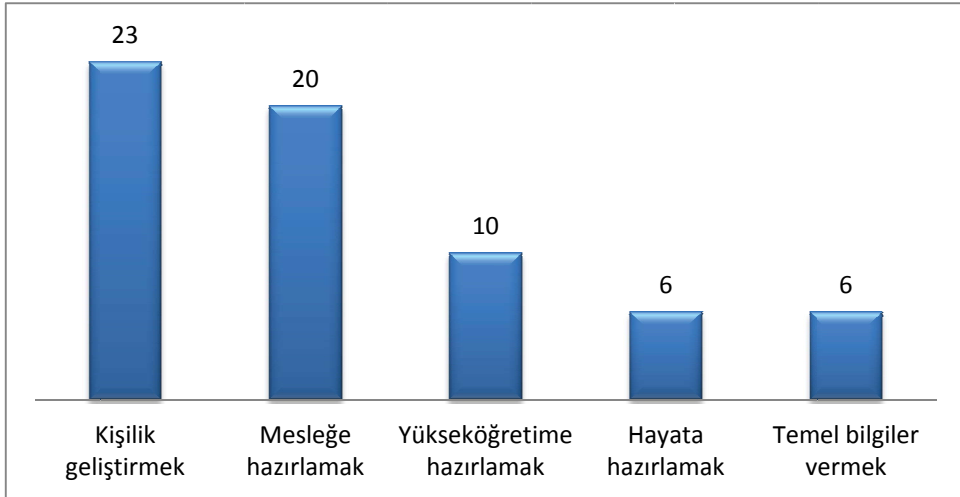
Şekil 18. Öğretmenlerin İlköğretimin Amacına Yönelik Görüşleri (%)



Okçabol ve Gök, 1998

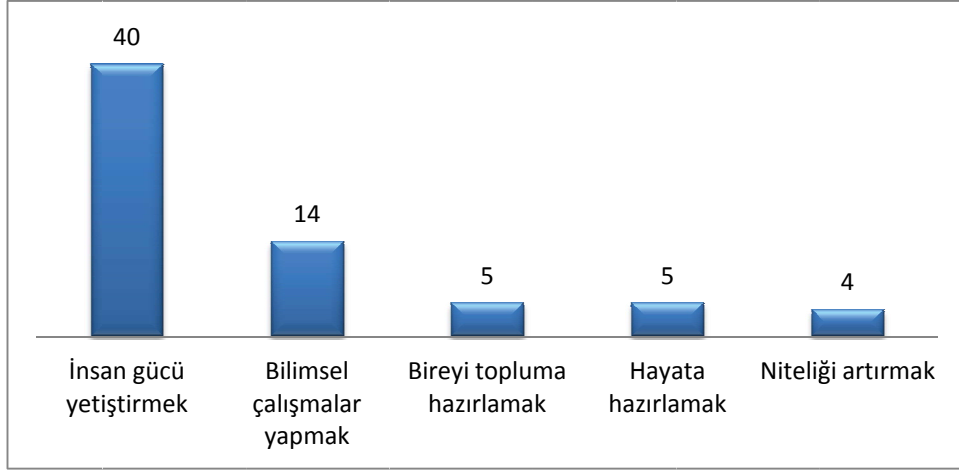
Şekil 18'e göre öğretmenlerin %22'si ilköğretim kurumlarının amacının temel bilgiler vermek olduğunu, %15'i geleceğe hazırlamak olduğunu belirtirken, %6'sı yönlendirmek, demokratik düşünmeyi kazandırmak ve ortaöğretime hazırlamak olduğunu söylemektedirler.

Şekil 19. Öğretmenlerin Ortaöğretimin Amacına Yönelik Görüşleri (%)



Kaynak: Okçabol ve Gök, 1998

Şekil 19'da ortaöğretim kurumlarının amacını öğretmenlerin %23'ü öğrenci kişiliğini geliştirmek ve %20'si mesleğe hazırlamak olarak ifade ederken, %10'u yükseköğretime hazırlamak olduğunu söylemekte, %6'sı ise hayata hazırlık ve temel bilgi vermek olduğunu ifade etmektedirler.

Şekil 20. Öğretmenlerin Yükseköğretimin Amacına Yönelik Görüşleri (%)

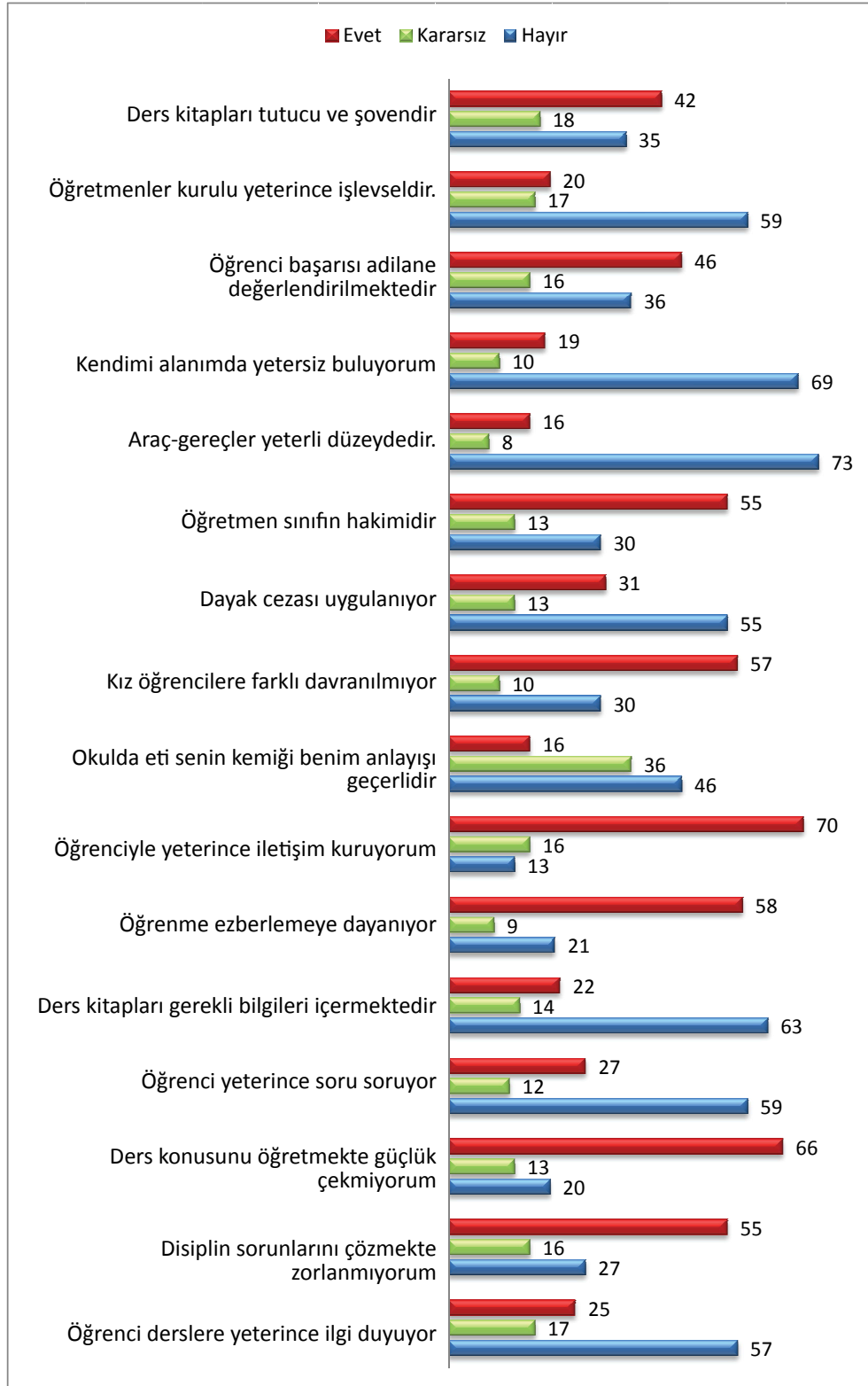
Okçabol ve Gök, 1998

Şekil 20'ye göre öğretmenlerin %40'ı yükseköğretim kurumlarının amacının insan gücü yetiştirmek, %14'ü bilimsel çalışmalar yapmak, %5'i bireyi hayata ve topluma hazırlamak olduğunu belirtmektedirler. Yükseköğretimin amacını niteliği artırmak olarak belirtenlerin oranı ise %4'tür.

Eğitim Öğretime İlişkin Görüşler

Şekil 21'de öğretmenlerin eğitim öğretim konularına ilişkin değerlendirmeleri yer almaktadır. Buna göre öğretmenlerin %73'ü eğitim materyallerinin, araç-gereçlerin yeterli düzeyde olmadığını, %59'u öğretmenler kurulunun yeterince işlevsel olmadığını, %63'ü ders kitaplarının gerekli bilgileri içermediğini, %57'si öğrencilerin derse yeterince ilgi duymadığını ve %59'u öğrencilerin yeterince soru sormadığını belirtmektedir. Ayrıca öğretmenlerin %42'si ders kitaplarının tutucu olduğunu ve %58'i ise öğrenmenin ezbere dayalı olduğunu ifade etmektedir.

Şekil 21. Öğretmenlerin Eğitim Öğretim Konularına İlişkin Değerlendirmeleri (%)

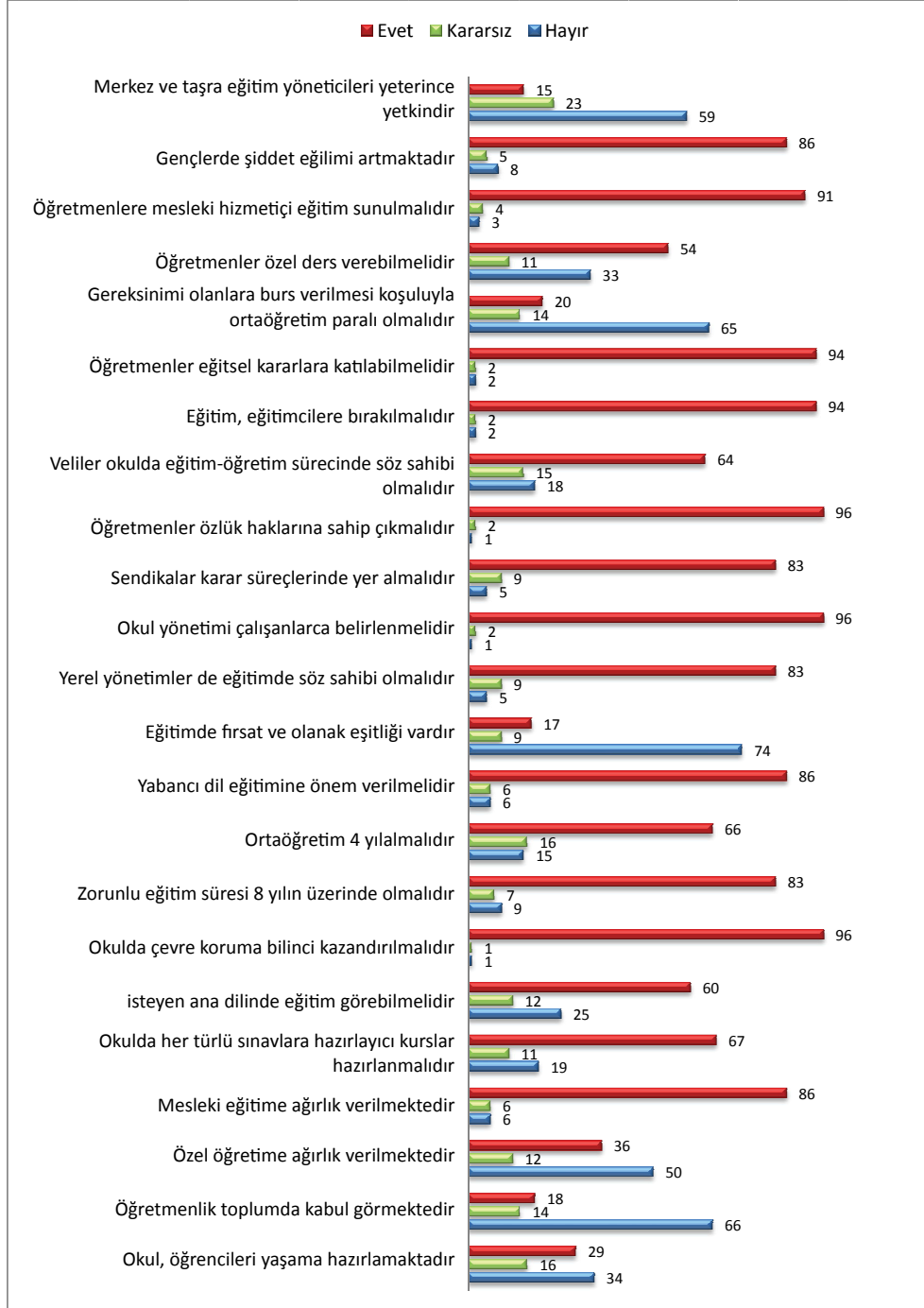


Okçabol ve Gök, 1998

Şekil 22'de öğretmenlerin eğitim sistemine ilişkin değerlendirmeleri yer almaktadır. Öğretmenlerin %66'sı öğretmenlik mesleğinin toplumda kabul görmediğini, %74'ü eğitimde fırsat eşitliğinin olmadığını, %86'sı gençlerde şiddet eğiliminin arttığını ve %96'sı okulda çevre bilincinin kazandırılması gerektiğini belirtmektedir. Öğretmenler merkez ve taşra eğitim yöneticilerinin yeterince etkin olmadığı, yerel yöne-

timlerin ve velilerin de eğitimde söz sahibi olması gerektiğini ifade etmektedir. Öğretmenlerin %91'i mesleki gelişimlerine yönelik hizmetiçi eğitimlerin sunulması gerektiğini, %96'sı okul yönetiminin çalışanlarca belirlenmesi gerektiğini, %94'ü eğitimin eğitimcilere bırakılması gerektiğini ve %83'ü zorunlu eğitim süresinin 8 yılın üzerinde olması gerektiğini vurgulamaktadır.

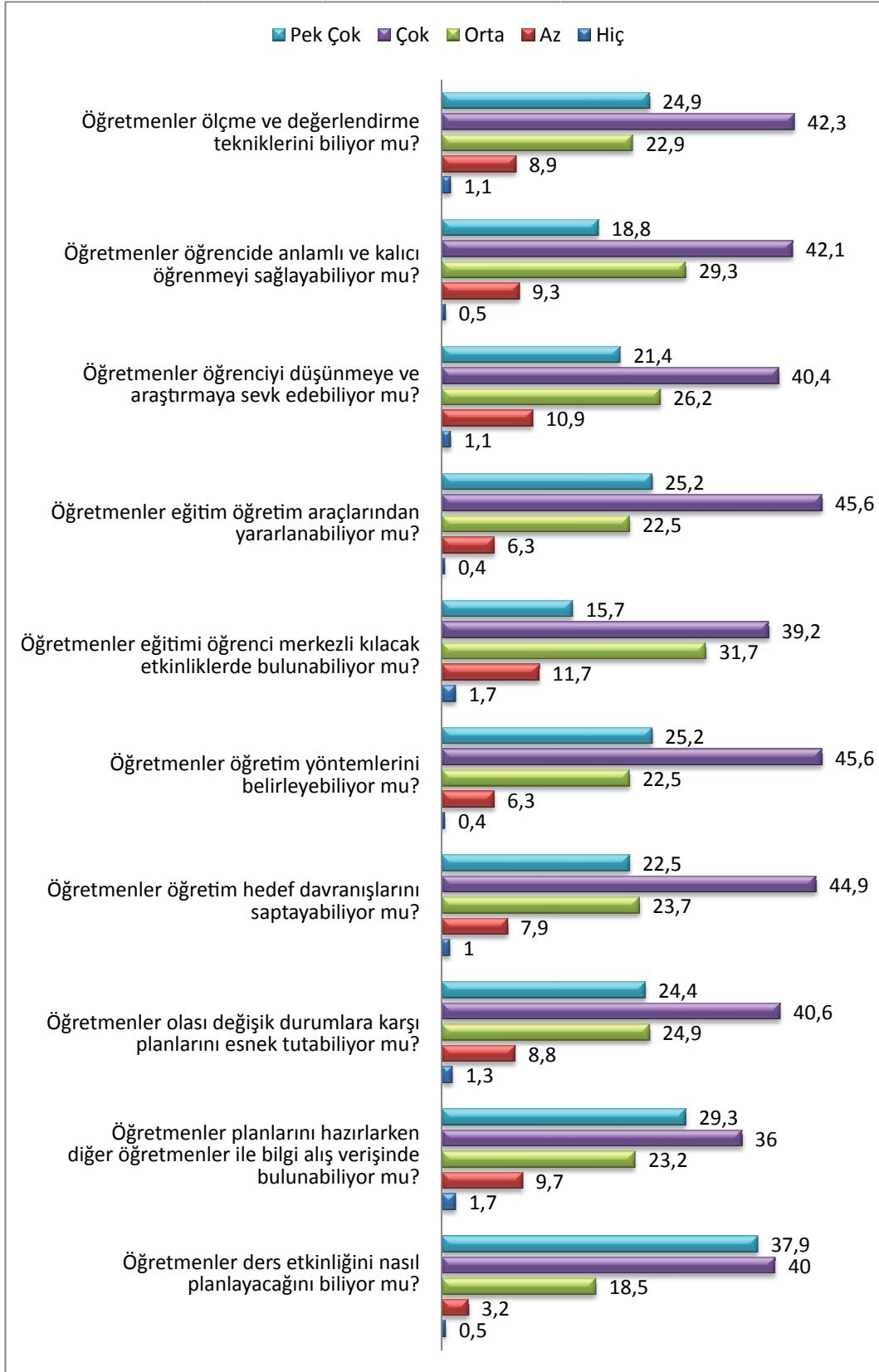
Şekil 22. Öğretmenlerin Eğitim Sistemine İlişkin Görüşleri (%)



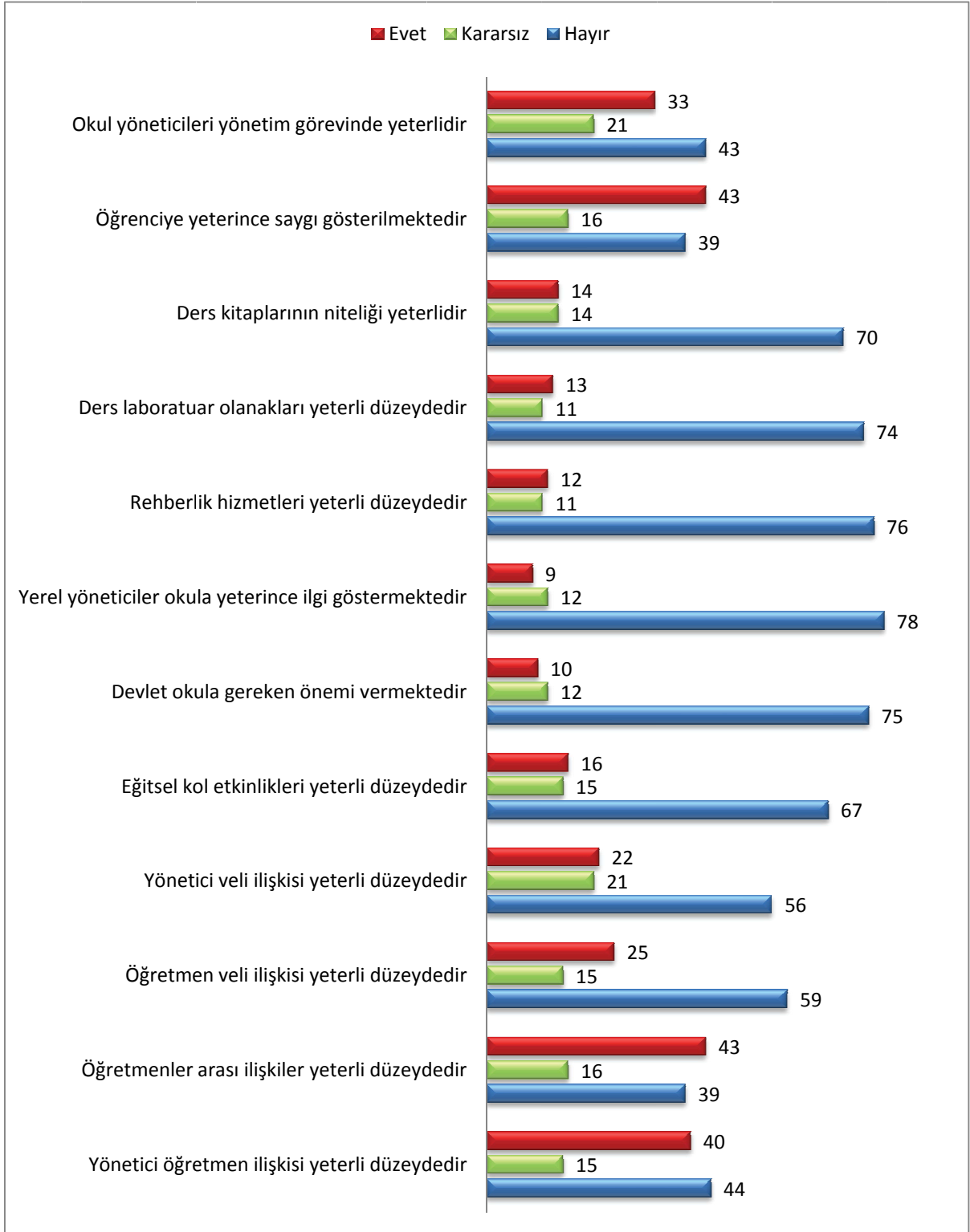
Okçabol ve Gök, 1998

Şekil 23'de ise öğretmenlerin öğretimi planlamaya yönelik görüşleri yer almaktadır. Öğretmenlerin %40'dan fazlası öğrencide anlamlı ve kalıcı öğrenmeyi sağlama ve eğitimi öğrenci merkezli kılacak etkinliklerde bulunma konularında orta ve daha alt düzeyde etkili olduklarını belirtmektedirler.

Şekil 23. Öğretmenlerin Öğretimi Planlamaya Yönelik Durumları (%)



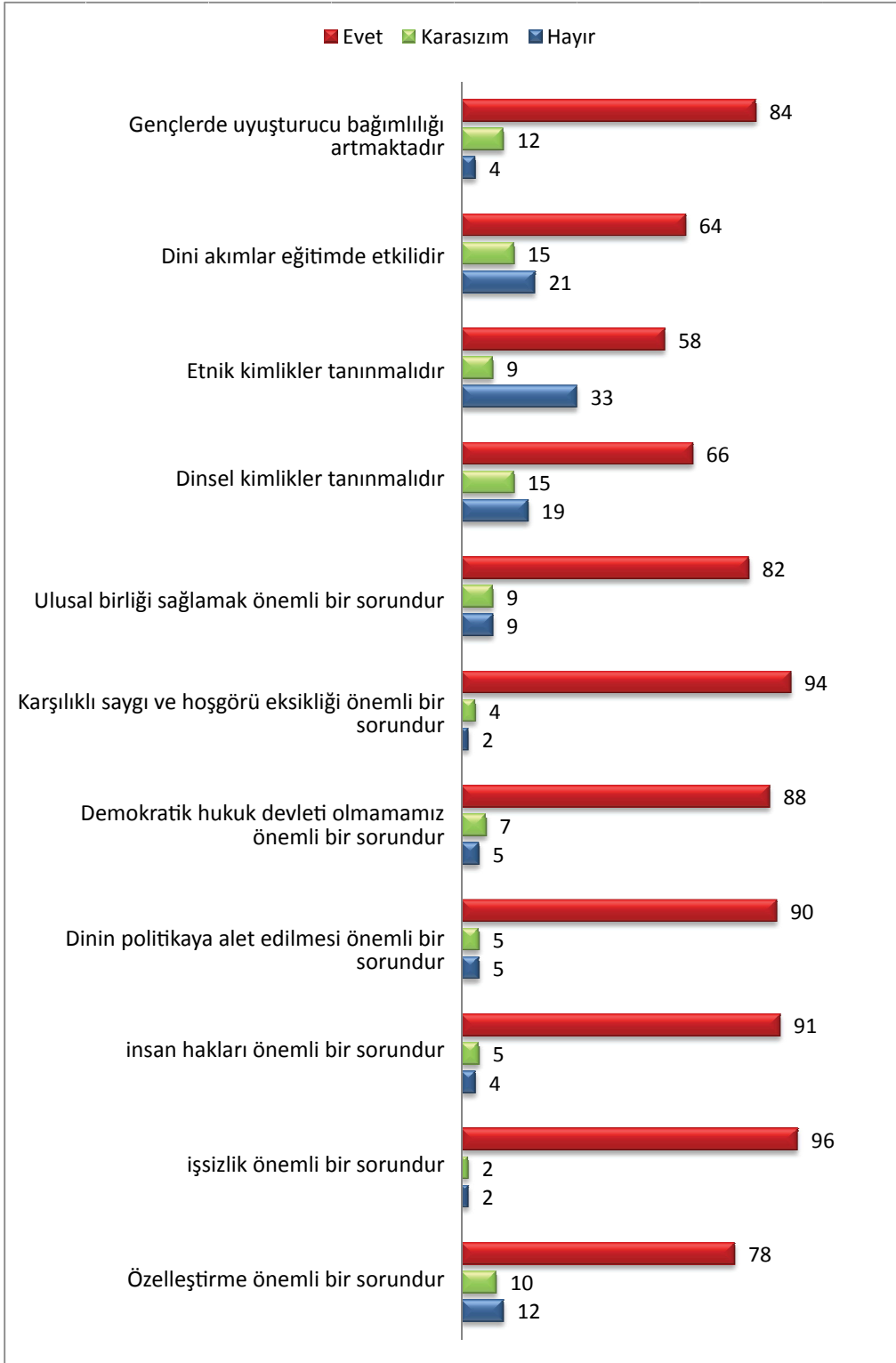
EARGED, 2001

Şekil 24. Öğretmenlerin Çalıştığı Ortam ve Araç Gereçlere İlişkin Görüşleri (%)

Okçabol ve Gök, 1998

Şekil 24'e göre öğretmenler yaklaşık %75-80 oranlarında yerel yöneticilerin ve devletin okullara gereken önemi vermediğini belirtmektedir. Yine aynı şekilde öğretmenlerin %70'i ders kitaplarının niteliğinin yetersizliğini ve %74'ü laboratuvar olanaklarının ve rehberlik hizmetlerinin istenen seviyede olmadığını ifade etmektedir.

Şekil 25. Öğretmenlerin Ülke Sorunlarına İlişkin Görüşleri (%)

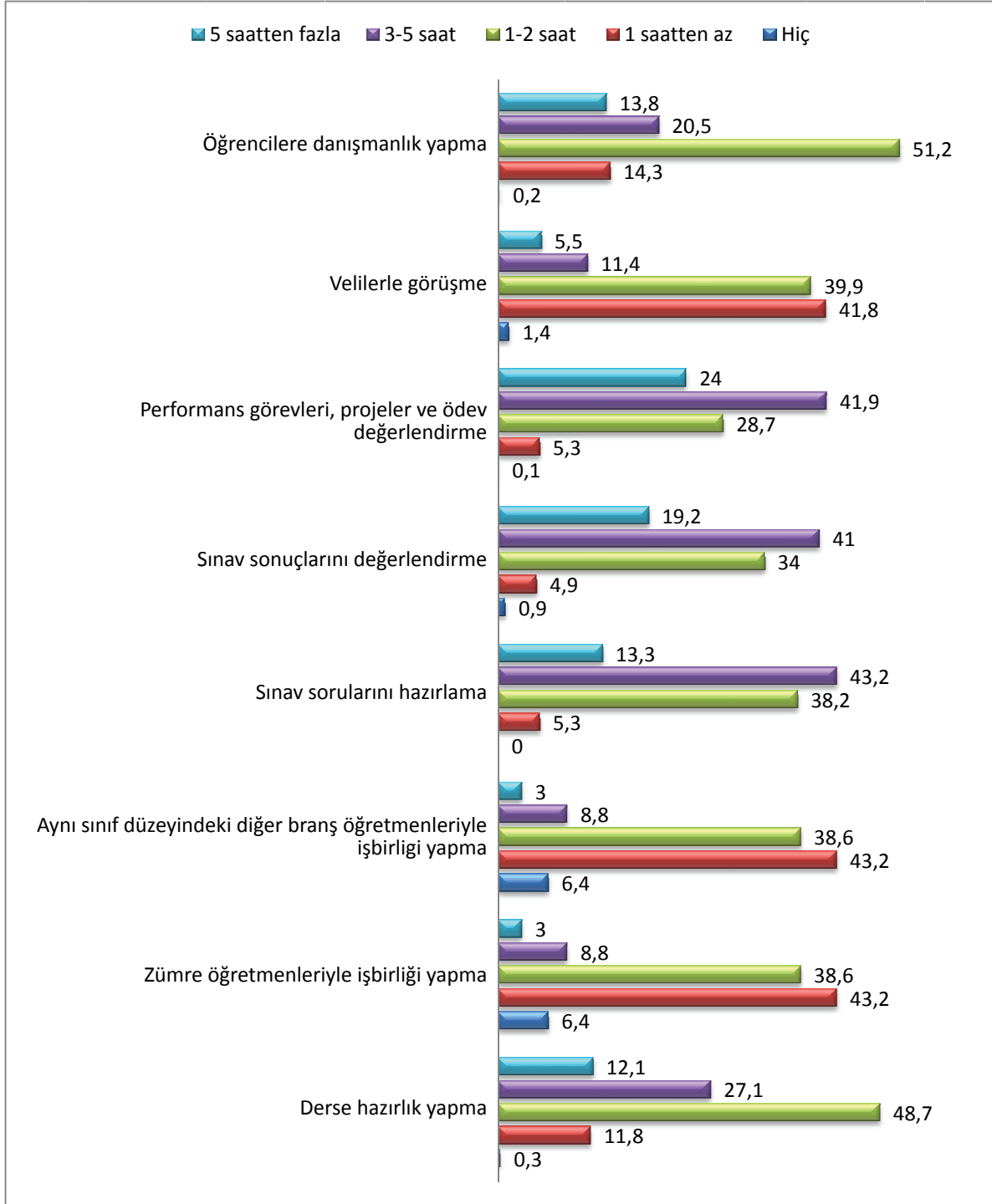


Okçabol ve Gök, 1998

Şekil 25'e göre öğretmenlerin %90'ından fazlası işsizliğin, insan haklarının, dinin politikaya alet edilmesinin ve karşılıklı saygı ve hoşgörü eksikliğinin önemli sorun olduğunu; %88'i demokratik hukuk devleti olmadığını ve %84'ü ise gençlerde uyuşturucu bağımlılığının arttığını vurgulamaktadırlar. **Bu veriler 28 Şubat Postmodern Darbesinin ağır etkisinin, yönlendirmesinin, aşağılama ve suçlamasının olduğu zamanların sosyal sonuçları olarak üzerinde dikkatle durmayı gerektirmektedir.**

Ders Dışı Zamanlarda Bir Hafta Boyunca Yapılan Etkinlikler

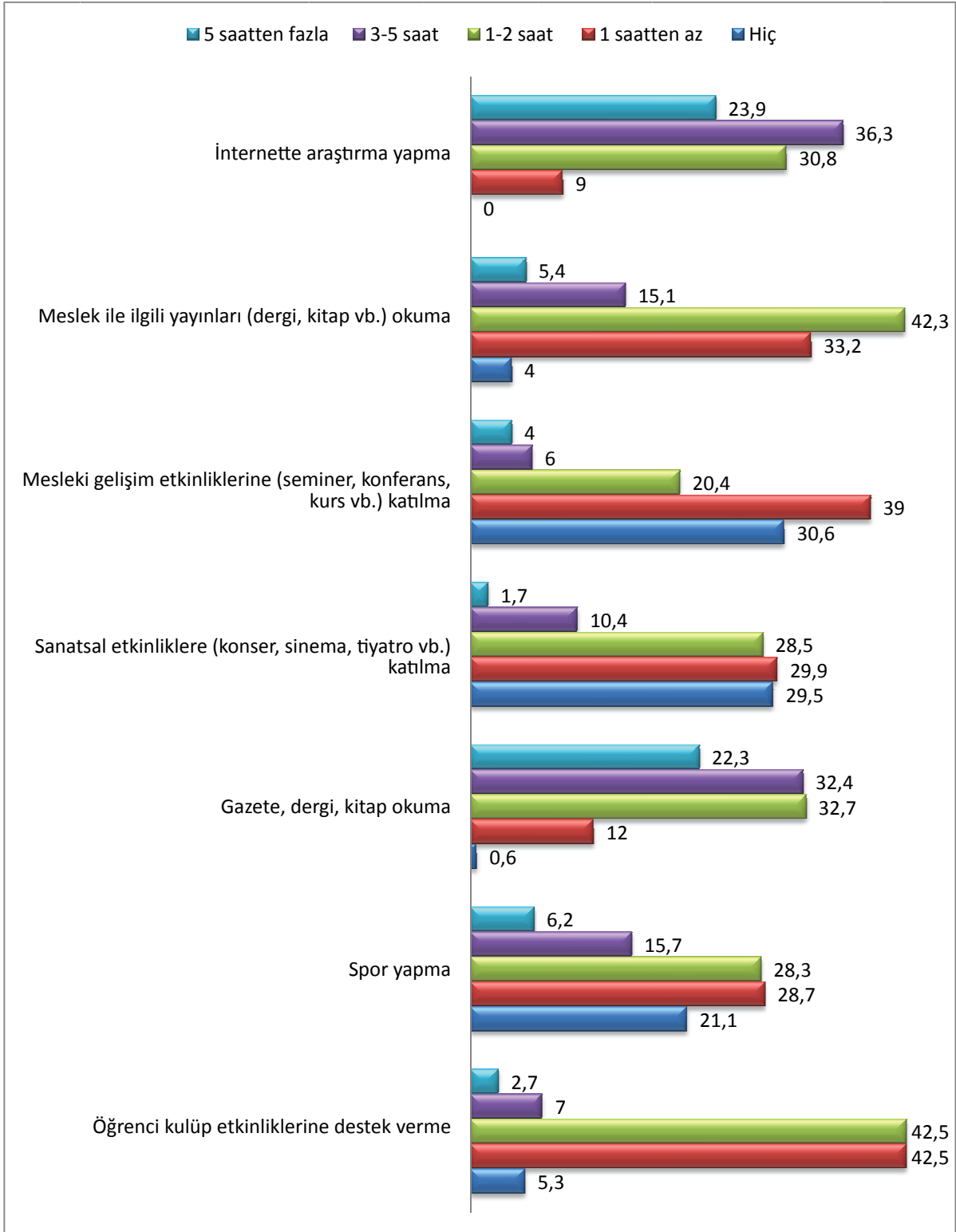
Şekil 26. Öğretmenlerin Ders Dışı Etkinlikleri (1) (%)



EARGED, ÖBBS 2011

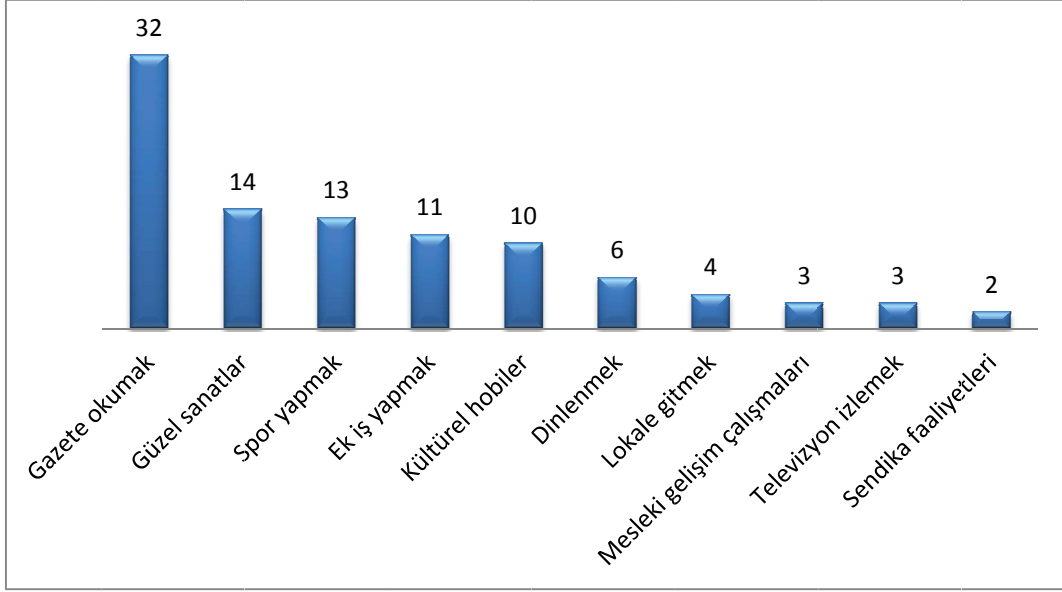
Şekil 26 (1)'de, öğretmenlerin %40'ı haftalık velilerle görüşmeye ayırdıkları zamanın 1-2 saat olduğunu, %42'si bir saatten az olduğunu belirtmektedirler. Öğretmenlerin %12,1'i derse hazırlık yapma süresinin haftada 5 saatten fazla olduğunu, %24'ü performans ve proje ödevlerini değerlendirmek için 5 saatten fazla vakit harcadıklarını söylemektedirler.

Şekil 26. Öğretmenlerin Ders Dışı Etkinlikleri (2) (%)



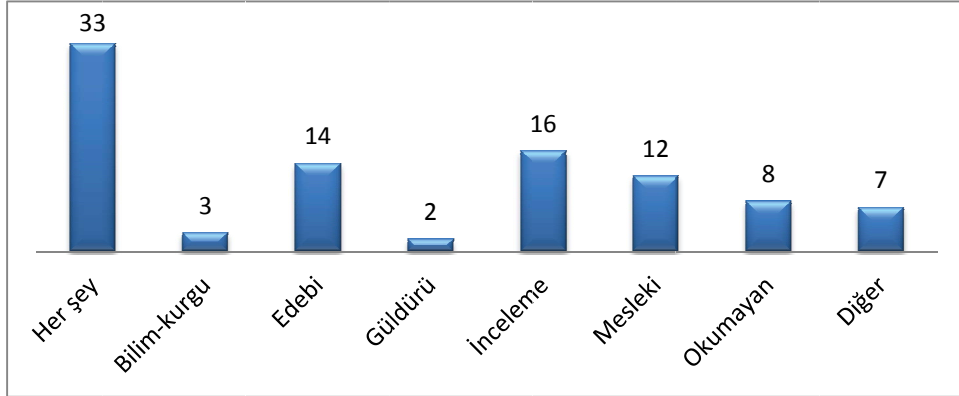
EARGED, ÖBBS 2011

Şekil 26 (2)'de ise öğretmenlerin %51,2'si öğrencilere haftalık danışmanlık yapmaya ayırdıkları zamanın 1-2 saat olduğunu, %85'i 1-2 saat öğrenci kulüp etkinliklerine destek vermek amacı ile vakit ayırdıklarını belirtmektedirler. Öğretmenlerin %36,3'ü 3-5 saat ve %23,9'u ise haftada 5 saatten fazla internette araştırma yapmak için vakit ayırdıklarını ifade etmektedirler.

Boş Zamanları Değerlendirme Etkinlikleri**Şekil 27. Öğretmenlerin Boş Zamanlarını Değerlendirmeleri (%)**

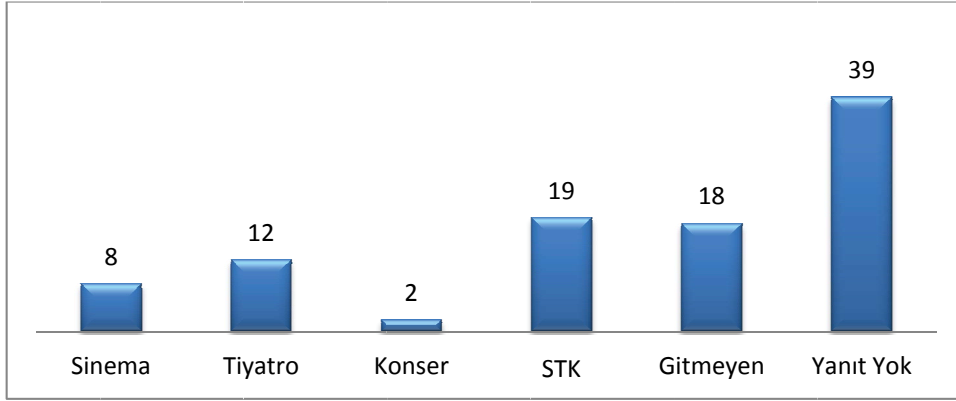
Okçabol ve Gök, 1998

Boş zaman değerlendirmesine ilişkin veriler Şekil 27'de yer almaktadır. Buna göre, öğretmenlerin %32'si gazete okuduğunu, %13'ü spor yaptığını ve %10'u kültürel hobilerle uğraştığını ifade etmektedir. Boş zamanını mesleki gelişime ayıran öğretmenlerin oranı %3'dür. Ayrıca öğretmenlerin ek iş yapma oranı %11'dir.

Şekil 28. Öğretmenlerin Okuduğu Kitap Türleri (%)

Okçabol ve Gök, 1998

Öğretmenlerin okuduğu kitap türleri Şekil 28'de yer almaktadır. Buna göre, öğretmenlerin %33'ü her şeyi okuduğunu, %16'sı inceleme kitaplarını, %14'ü edebi kitap türünü okuduğunu belirtmektedir. Kitap okuma alışkanlığı olmadığını söyleyen öğretmenlerin oranı ise %8'dir.

Şekil 29. Öğretmenlerin Kültürel Etkinlikleri (%)

Okçabol ve Gök, 1998

Öğretmenlerin kültürel etkinliklere olan ilgileri Şekil 29'da verilmektedir. Buna göre, öğretmenlerin %20'sinin sinema ve tiyatroya gittiği, %19'unun STK etkinliklerine katıldığı görülmektedir. Kültürel faaliyette bulunmayanların oranı ise %18'dir. Kültürel etkinlikler ile ilgili soruya yanıt vermeyen öğretmenlerin oranı ise %39 düzeyindedir.

Sonuç ve Değerlendirme

Eğitim öğretim etkinliklerinin en önemli belirleyicisi öğretmenlerdir. Öğretmen, bir toplumun geleceğini inşa eder. Çocukları hayat boyu öğrenme bilinci ile geleceğe hazırlar. Bu önemli görev, öğretmenin daha yeterli ve daha nitelikli olmasını gerekli kılmaktadır. Öğretmenlik, herkesin yapabileceği bir meslek değil, bunun için özel olarak yetiştirilmiş eğitimcilerin yapabileceği çok özel bir iştir.

Öğretmen sürekli öğrenmeye açık, aynı zamanda bilgilerini paylaşan bir modeldir. Bu özellikleri onun hem bilim insanı hem de sanatçı yönünü ifade etmektedir. Öğretmenin kişisel ve mesleki birikimini toplumun gelişmesine sunmasının yanında, toplumsal liderlik görevini de büyük bir ustalıkla yürütmesi başlıca sorumluluk alanlarından. Bu gerekleri yerine getirmek için öğretmen, okuyan, inceleyen, mesleğiyle ilgili bilimsel gelişmeleri izleyen, araştıran, bilgiyi hayata aktaran bir kişiliğe ve donanımına sahip olmalıdır.

Bu nedenle bir taraftan nitelikli öğretmen yetiştirecek bir model için adımlar atılırken diğer taraftan da öğretmenlik eğitimi almayanların öğretmen olarak atanmasının önüne geçilmesi, yapılacak olası yanlışları engelleyecek ve öğretmenlik mesleğinin herkesin yapabileceği bir iş gibi algılanmasını önleyecektir.

Araştırma sonuçları öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğine başladıktan sonra kendilerini yeni-

leme konusunda arayışlarının olmadığını göstermektedir. Öğretmenlerin yüksek lisans ve doktora yapma oranı %7,3 seviyelerindedir. Ayrıca öğretmenlerin bilgi ve iletişim teknolojisi alanında kendilerini geliştirme konusunda gayret göstermedikleri de görülmektedir.

Öğretmenlerin mesleğine olan bağlılıkları/ adanmışlıkları da sorgulanması gereken hususlardan biridir. Öğretmenlik mesleğini öğretmen adaylarının en son çıkış yolu olarak görmelerinin önüne geçilmesi gerekmektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin yaklaşık 13 yıllık aralıkla yapılan iki ayrı araştırmada öğretmenliği bırakma isteği; 1998'de %30, 2011'de ise %25 olarak görülmektedir. Son yıllarda bir azalma gösterse de, yıllar itibarıyla öğretmenlerim yaklaşık üçte bir oranlarında "fırsatını bulduklarında öğretmenlik mesleğini bırakacaklarını" ifade etmeleri üzerinde durulması gereken önemli bir meseledir. Ayrıca öğretmenlerin %11'inin ikinci iş yapıyor olması da eğitim öğretim alanında yaşanan ücret probleminin incelenmesi ve bu konuda yeni çözümlerin üretilmesini gerektirmektedir.

Araştırmalar hizmet öncesi öğretmen yetiştirme süreçlerinin ve öğretmenlerin mesleki gelişim süreçlerinin gözden geçirilmesi ile adaylık ve hizmetçi eğitim konularının çağdaş anlamda planlanmasını zorunlu kılmaktadır.

Araştırmaların önemli bulgularından birisi de öğretmen yetiştiren üniversitelerin tek tip, tek

program anlayışı ile sürdürmekte oldukları öğretmen adayı yetiştirmeye ilişkin yaklaşımlarıdır. Uzun yıllardır aynı anlayışla 9-10 üniversitenin %50'nin üzerinde öğretmenin yetiştirilmesi işini tekelleştirdiği söylenebilir. Ayrıca öğretmenlerin %90'ının 32 üniversitede yetiştiriliyor olması bu üniversitelere, öğretmen yetiştirme ile ilgili yeni görevler de yüklemektedir.

Bu bağlamda Milli Eğitim Bakanlığı, Yükseköğretim Genel Kurulu ve öğretmenlik alanı ile ilgili diğer kurumlar yakın zamanda öğretmenlik alanını düzenleyen bazı kararlar almışlardır:

- c. Milli Eğitim Bakanlığının öğretmen ihtiyacı olan Okul Öncesi Öğretmenliği, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, Özel Eğitim Öğretmenlikleri, İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği programları hariç Eğitim Fakülteleri bünyesinde yer alan diğer alanlardaki mevcut ikinci öğretim programlarının kapatılmasına, kapatılan alanlarda yeni ikinci öğretim programlarının açılmamasına karar verilmiştir.
- d. Yine YÖK tarafından izin verilen üniversitelerde yürütülen pedagojik formasyon sertifika programlarına, 2013-2014 öğretim yılından



- a. Milli Eğitim Bakanlığı Ulusal Öğretmen Stratejisi Belgesi hazırlık sürecinde öğretmenlik alanı tüm tarafların katılımı ile tartışılmış, sorun ve çözüm önerileri üzerinden bir politika belgesi oluşturma çalışmaları sürdürülmektedir.
- b. Öğretmenlik programlarına açıköğretim veya uzaktan eğitim sistemiyle lisans programlarına öğrenci alınmaması hususundaki karara göre 2012-2013 eğitim-öğretim yılı da dahil olmak üzere Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi bünyesinde yer alan Okul Öncesi Öğretmenliği ile İngilizce Öğretmenliği programları ile Uzaktan Eğitim Öğretmenlik Programlarının kapatılmasına,

- itibaren öğrencilerin, alanlara göre ayrılacak kontenjanlar dahilinde, merkezi olarak ÖSYM tarafından yerleştirilmesine karar verilmiştir. Geçmiş yıllarda öğrencilerin akademik başarı ortalamalarına göre yapılan söz konusu yerleştirmede, 2013-2014 öğretim yılından itibaren Akademik Personel ve Lisansüstü Eğitimi Giriş Sınavı (ALES) sonuçları da kullanılacaktır.
- e. Öğretmenlik Alan Sınavı; öğretmen adayları; öğretmen yetiştiren yüksek öğretim kurumlarında genel kültür, özel alan bilgisi ve pedagojik formasyon ağırlıklı bir eğitim almalarına rağmen Kamu Personeli Seçme Sınavında ye-

tişmelerine esas olan bu üç unsurdan sadece genel kültür, genel yetenek ve eğitim bilimleri alanlarından sınava tabi tutulmaktadır. Bu durum yetiştirme ve öğretmenlik uygulaması bakımından alan bilgisinin göz ardı edilmesi sonucunu doğurmaktadır. Yukarıda ifade edilen nedenlerle Milli Eğitim Bakanlığı, Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi Başkanlığı ve Devlet Personel Başkanlığı arasında, "Kamu Görevlerine İlk Defa Atanacaklar İçin Yapılacak Sınavlar Hakkında Genel Yönetmelik" kapsamında imzalanan protokol uyarınca yapılacak Öğretmenlik Alan Bilgisi Testinin şimdilik; Türkçe, İlköğretim Matematik, Fen Bilimleri/Fen ve Teknoloji, Sosyal Bilgiler, Türk Dili ve Edebiyatı, Tarih, Coğrafya, Matematik (Lise), Fizik, Kimya,

etme çabası içinde olmamız doğaldır. Yukarıda sıralanan kimi çalışmaların bu arayışın başlangıcı olduğu bilinmelidir.

Ülkemizde eğitimin niteliğinin iyileştirilmesi konusunda birikim, kararlılık ve politik desteğin olduğu söylenebilir. Türkiye dünyanın sayılı ilk 10 ülkesi içinde yer almak için eğitimi bir numaralı konusu yapmak durumundadır. Eğitim sorununu çözmek için öğretmenlik alanını iyileştirmekle işe başlanması önemlidir. Çünkü toplumun "ruh"u öğretmendir. Sanayi toplumundan bilgi topluma geçiş sürecinde toplumsal gelişmişliğin en önemli göstergeleri insani gelişmişlikle ilgilidir. Bu kapsamda eğitim alanında atılacak her adımda öğretmenin rehberliği kaçınılmazdır.



Biyoloji, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ve Yabancı Dil (Almanca, Fransızca, İngilizce) alanlarında uygulanması karara bağlamıştır. Öğretmenlik Alan Bilgisi Testi geçerlilik süresi bir yıl olup öğretmen adaylarına kendi alanları ile ilgili 50 soru sorulacak olup sınavda eğitim fakültesi müfredatı esas alınacaktır. Testlerin ağırlığı; Genel Yetenek Testi 0,15, Genel Kültür 0,15, Eğitim Bilimleri Testi 0,20 ve Öğretmenlik Alan Bilgisi Testi 0.50 olarak belirlenmiştir.

Öğretmenlik özel çok özel bir meslektir. Gelişmiş ve gelişmekte olan ülkeler bu konuda rekabete dayalı yoğun bir çalışma yürütmektedirler. Geleceğini risk altında gören milletler eğitime ve eğitimciye yönelmiş durumdadır. Bu doğrultuda ülkemizin öğretmenlerini hatırlama ve öğretmenlik alanlarını gözden geçirme ihtiyacıyla hareket

Kaynakça

Darling-Hammond, L. (2000). Teacher quality and student achievement: a review of state policy evidence. *Education Policy Analysis Archives*, 8(1).

European Parliament, (2008). European Parliament resolution of 23 September 2008 on improving quality of teacher education, (2008/2068(INI)).

EURYDICE. (2010/2011). Türk Eğitim Sisteminin Örgütlenmesi.

Goe, L. ve Stickler L.M. (2008). Teacher quality and student achievement: making the most of recent research. Washington, D.C.: National Comprehensive Center for Teacher Quality.

MEB EARGED (2001), Çağdaş Öğretmen Profili

MEB EARGED (2011), Öğrenci Başarılarını Belirleme Sınavı

Milli Eğitim Bakanlığı (1992), Öğretmen Yetiştirme Koordinasyonu. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Ankara

Milli Eğitim Bakanlığı (2012), Ulusal Öğretmen Stratejisi Belgesi

Okçabol R., Gök (1998), Öğretmen Profili Araştırması

Özcan, M. (2011), Bilgi Çağında Öğretmenlik, Eğitimi, Niteliği ve Gücü, Bir Reform Önerisi, Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları.

U.S. Department of Education (2011), Our future our teachers: The Obama administration's plan for teacher education reform and improvement. Washington D.C. : Department of Education.

Rivkin, S.G.; Hanushek, E.A. ve Kain, J.F. (2005). Teachers, schools, and academic achievement. *Econometrica*, 73, 2, pp. 417-458.

Rockoff, J. E. (2003). The impact of individual teachers on student achievement: evidence from panel data.

Topçu, N. (2010), Türkiye'nin Maarif Davası, İstanbul: Dergah Yayınları.

Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı (1998). Eğitim Fakültelerinin Yeniden Yapılandırılması. (www.yok.gov.tr).

Yükseköğretim Genel Kurulu'nun 09.02.2012 tarihli toplantısında alınan kararlar.

Türkiye'nin Ortaöğretim Öğretmen Yetiştirme Politikası ve Anadolu Öğretmen Liselerinin Güncel Sorunları ve Çözüm Önerileri

Mehmet TOKSOY
Dörtüyl Anadolu Öğretmen Lisesi Müdürü

Giriş

Eğitimin birçok tanımı olmakla beraber en çok kabul göreni bireyin davranışında, **“kendi yaşadığı yoluyla ve kasıtlı olarak istenen yönde değişme meydana getirme sürecidir.”** (Alkan, 1979). Eğitim kelimesi 1940 yılından bu tarafa dilimize yerleşmiş olup bu tarihten önce “eğitim” yerine “terbiye” kelimesi kullanılmaktaydı (Şeker 2013). 20.yüzyılda eğitimli bireylerin toplumsal kalkınma ve ekonomik gelişmede oynamış olduğu rol fark edilmiş olduğu için günümüzde gelişmiş ya da gelişmekte olan toplumlar eğitim için önemli yatırımlar yapmaktadırlar. İnsan unsurunu geliştirmeden yapılacak her tür fiziki yatırım zayıf kalacak, ekonomik girdiler bekleneni veremeyecek, yeni teknolojiler kullanılamayacak, ortak yaşam için gerekli demokratik yaşam oluşamayacak ve neticede ne küreselleşen dünyada diğer toplumlarla rekabet edecek ne de meydan okuyan kültürler karşısında kendi öz varlığını koruyabilecektir. Bu yüzden her toplumun mevcut eğitim sistemi onun geleceğini ilgilendirir. Geleceğin teminatı olan çocukları en iyi yetiştiren toplumlar geleceğe güvenle bakmayı en çok hak eden toplumlardır.

Tarihsel Süreç

Tarihimizde eğitimi yücelten ve öğretmene hak ettiği değeri veren din, gelenek ve coğrafyanın hayat verdiği zengin bir kültürümüz vardır. **“Bana bir harf öğretenin kırk yıl kölesi olurum”, “öğretmenlik Yaratanın sanatıdır”** veya **“ilim Çin’de bile olsa öğreniniz”** şeklindeki sözler bu anlayışın tipik tezahürleridir.

İşte bu anlayışın sonucudur ki İslam dünyasında ilklerden ve derli toplu eğitim kurumlarından

olan Nizamiye Medreseleri milletimiz tarafından açılmış, ilk burslu okul uygulaması onun tarafından başlatılmış, Selçuklu ve Osmanlılar döneminde medreseler fakir-zengin ayrımı gözetmeden ve vakıf sistemine göre bütün öğrencilere ücretsiz hizmet vermişlerdir. Medreselere sıbyan mektepleri, mahalle mektepleri, rüştiyeler, idadiler eşlik etmiş 17.yüzyıldan itibaren Avrupalı manada eğitim veren askeri okullar, tıp okulları ve mühendislik okulları açılmaya başlamış, Osmanlıda ilk kez II. Mahmut döneminde ise ilköğretim zorunlu hale getirilmiştir.

Yeni okulların öğretmen ihtiyacını karşılamak amacıyla Osmanlıda Darülmualimin’ kurulmuştur. Bu okul ilk kurulan öğretmen okuludur. Bundan önce, Ahmet Kemal Paşa’nın Mekatib-i Umumiye Nazırı olduğu dönemde 16 Mart 1848’de eğitim-öğretime açılmıştır (Türer, 2006). Bu okul daha sonra Darülmualimin-i Rüşti adını alacaktır. Sıbyan Mektebi olarak isimlendirilen dönemin ilkokullarına öğretmen yetiştirmek amacıyla öğretmen okulu da ancak (Darülmualimin-i Sıbyan) 1868’de açılmıştır. Doğal olarak bu okullarda yalnızca erkekler öğrenim görebiliyordu. Darülmualimat yani Kız Öğretmen Okulu ise ancak iki yıl sonra 1870’te kurulmuştur. Cumhuriyet öncesi dönemde rüştiyelerin üzerinde yer alan sultaniler için öğretmen yetiştirmeye dönük ilk kurum ise 1890’da İstanbul’da açılan Darülmualimin-i Ali’dir.

II. Abdülhamit, telgraf ve demiryolu gibi alt yapıdaki çok önemli gelişmelerin de desteği ile yeni bir tarz oluşturmak istedi. Eğitimli nüfusun ülkenin geleceği açısından arz ettiği önemi fark eden bir anlayışla ülke çapında okullaşma hamlesi başlatıldı. Bunun için devlet otoritesini taşraya taşıyacak

ara devlet kadroları yetiştirmek amacı ile rüştiye ve idadileri İstanbul dışında da yaygınlaştırmaya çalıştı.1900'lü yıllarda Darülfünun açıldı. Tanzimat Dönemi eğitim yatırımlarının sonucu ortaya çıkan aydın zümre onun döneminde büyüdü ve güçlendi.

1927-1930 arası maarif vekilliği yapan Mustafa Necati döneminde öğretmen yetiştirecek okullar açmak için girişimlerde bulunulmuş, Ankara, Konya, Balıkesir ve Erzurum'daki öğretmen okulları açılmıştır. Sonraki dönemlerde bakanlık yapan Hasan Ali Yücel, İsmail Hakkı Baltacıoğlu ve İsmail Hakkı Tonguç gibi şahısların girişimiyle Öğretmenlik Kursları, Köy Öğretmen Okulları, Köy Enstitüleri, Yüksek Köy Enstitüleri açılmıştır. Bunların kapanmasından sonraysa 1974-1975 Öğretim Yılından itibaren üç yıllık *Öğretmen Lisesi* açılmıştır. 1982'de öğretmen yetiştiren kurumların hepsi, Milli Eğitim Bakanlığında üniversitelere devredilmiş, Eğitim Enstitüleri, *Eğitim Yüksekokulu* adını alarak Eğitim Fakültelerine; Eğitim Fakültesi olmayan üniversitelerde ise rektörlüğe bağlanmıştır. Günümüzde ortaöğretimde Anadolu/Öğretmen Liseleri, yükseköğretimde ise Eğitim Fakülteleri öğretmen yetiştiren kurumlarımızdır. Öğretmen okullarının kısa tarihçesini vermekteki amacımız günümüzde karşılaşılan sorunların çözümünde 1848'den bu yana eğitim dünyamız içinde yer alan bu okullarla ilgili büyük bir tecrübe birikimi olduğu ve bundan günümüzde karşılaşılabileceğini hatırlatmak içindir.150 yılı aşan bir geçmişte göze çarpan bir hususiyet ise sistem, personel ve içerik kaynaklı sürekli yenilenme ve değişimdir. Esasen bu alanda bir istikrar sağlamak da güçtür. Çünkü sürekli değişen dünya, ülke, ekonomi ve işgücü piyasası koşulları yeni müfredat, program, içerik, fiziki alt yapı ve personel çalışmalarını da zorunlu kılmaktadır. Mesela evveleminde olmayan Medya Okur Yazarlığı, Satranç, Proje Hazırlama, Uluslararası İlişkiler ve seçmeli Kürtçe Dersi gibi dersler müfredatımızda yerini almıştır. Fatih projesiyle çok önemli bir iletişim alt yapısına kavuşan öğretmenlerimiz derslerini bu yeni gelişmelere uygun işlemek zorundadırlar.

Göstergeler

2012/2013 yılı verilerine göre, örgün öğretim olarak genel ve mesleki 10.418 ortaöğretim kurumlarında, 4.995.623 öğrenci; 129.566 derslikte eğitim-öğretim görmektedir ve bu kurumlarda top-

lam 254.895 öğretmen görev yapmaktadır. Konumuzu oluşturan öğretmen liselerinin toplam sayısı aynı istatistiklere göre 299 olup bu liselerdeki toplam 96.025 öğrenci, 4659 derslikte eğitim-öğretim görmektedir ve 6638 öğretmen bu okullarda görev yapmaktadır. 2014 yılında bu okulların toplam sayısı 330'a çıkarılması hedeflenmektedir. (ÖYGM, 2009a) 07/09/2013 tarihli ve 28758 sayılı Resmi Gazetede Yayınlanan "Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği" ile yürürlükten kaldırılan Millî Eğitim Bakanlığı Anadolu Öğretmen Liseleri yönetmeliğinin 5. maddesinde bu okulların kuruluş ve görevleri hakkında: "Anadolu öğretmen liseleri, Millî Eğitimin genel amaç ve temel ilkelerine uygun olarak; a) Öğretmen yetiştiren yüksek öğretim kurumlarına öğrenci hazırlamak, b) Öğrencilerine; 1) Öğretmenlik mesleğini sevmek, 2) Öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği bilgi, beceri, tutum ve davranışları kazandırmak, 3) Orta öğretim düzeyinde ortak bir genel kültür vermek, 4) Ülke kalkınmasına sosyal, kültürel ve ekonomik yönden katkıda bulunma bilincini ve gücünü kazandırmak, 5) Dünyadaki gelişme ve değişimleri izleyebilecek düzeyde yabancı dil öğrenmelerini sağlamak, 6) Öz güven, öz denetim ve sorumluluk duygularının geliştirilmesi, her bireyin farklı ve ayrı bir değer olduğu ve ekip çalışmasıyla ortak başarının elde edilmesinde önemli katkı sağlayacağı inancının verilmesine yönelik çağdaş bir eğitim ortamı hazırlamak amacıyla Ortaokul veya imam-hatip ortaokulundan sonra öğrenim süresi dört yıl olan paralı-parasız yatılı ve gündüzlü ortaöğretim kurumlarıdır." Yazılı iken yeni yönetmeliğin 7-2/b maddesinde bu okulların amacını "Anadolu öğretmen liseleri, öğrencilere öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği ön bilgi, beceri, tutum ve davranışları kazandırmayı, amaçlar" şeklinde yer almıştır. Yeni yönetmelikte öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumlarına öğrenci hazırlamak bu okulların amaçları arasından çıkarılmıştır. Yine yönetmelikte dikkatimizi çeken bir noktada tüm mesleki ortaöğretim kurumlarının amacı yazılırken kendi alanlarına "**kaynaklık etmeyi**", ifadesi kullanılmış ama Anadolu Öğretmen Liselerinin amacı kısmında bu ifadeye yer verilmemiştir. Bu okulların öğrencilerine üniversite sınavında öğretmen yetiştiren Eğitim Fakültelerini tercih etmeleri dolayısıyla 2547 sayılı Yükseköğretim Yasasının 45/a maddesinde yer alan "Bir mesleğe yönelik programlar uygulayan liselerin mezunları, Yükseköğretim Kurulu tarafından belirlenecek aynı alanda bir yükseköğ-

retim kurumuna girerken, başarı notları ayrıca tespit edilecek bir katsayı ile çarpılmak suretiyle değerlendirilerek giriş sınavı puanlarına eklenir." İfadesine göre ek puan verilmekte iken bu yasayı tadil eden 30/3/2012 tarihli ve 6287 sayılı Kanunun 14 üncü maddesindeki düzenlemeyle bu ibare kaldırılmış ve ek puan uygulamasına son verilmiştir. Her ne kadar bakanlık bu uygulamadan vazgeçmiş görünse de gerçekte bu okulların meslek liseleri olmalarından dolayı bu uygulamanın devam edeceği anlaşılmaktadır.

Öğretmen Liselerinin üniversite YGS-LYS sınavındaki yüksek başarısı, sınıf mevcutlarının 34'ü geçmemesi, tecrübeli ve birikimli öğretmenlerinin bu okullarda görev yapması ve fiziksel koşullarının Türkiye ortalamasının çok üzerinde olması, bu okulları diğer Anadolu liselerine oranla daha avantajlı kılmaktadır. Dolayısıyla sayılarındaki ar-

tışla birlikte, günümüzde Anadolu Öğretmen Liseleri sadece öğretmen olmak isteyenlerin değil hemen hemen bütün öğrencilerin tercih edebileceği türden okullar olarak dikkat çekmektedirler. Yapılan çalışmalar da öğrencilerin Anadolu Öğretmen Liselerini öğretmenlik mesleğine ilişkin olumlu tutumlarından daha ziyade bu okullarda daha iyi eğitim verildiği için tercih ettiklerini göstermektedir.

ÖSYM'nin 2013 YGS Sayısal Bilgiler Kılavuzunda Anadolu Öğretmen Liseleri 326.157 YGS puan ortalaması ile Fen Liseleri, Özel Fen Liseleri ve Sosyal Bilimler Liselerinden sonra gelmektedir. Bu saydığımız okullardan mezun olan toplam 15.542 aday öğrenci YGS sınavına girmiştir. Anadolu Öğretmen Liselerinden ise bu okulların iki katı olan 30.698 aday öğrenci YGS sınavına girmiştir.

ÖSYM	140 ve üstünde Puan Alan Adayların Yüzdesi	180 ve üstünde Puan Alan Adayların Yüzdesi	YGS Puan Ortalaması	Aday Sayısı
FEN LİSESİ	99.95	99.86	400.802	10.348
ÖZEL FEN LİSESİ	99.86	98.99	368.995	4.157
SOSYAL BİLİMLER L.	100.00	100.00	342.160	1.037
ÖĞRETMEN LİSELERİ	99.70	99.27	326.157	30.698
ASKERİ LİSE	100.00	99.29	305.446	842
ANADOLU LİSESİ	99.87	99.33	298.103	193.062
POLİS KOLEJİ	98.99	98.48	296.277	198
Y.DİL EĞİTİM YAPAN ÖZ. L.	97.17	90.25	264.169	34.795
LİSE(Y.DİL AĞIRLIKLIL)	97.77	89.59	229.470	13.362
ÖZEL LİSE	91.66	76.15	215.708	8.911
ASTSUBAY HAZ. OKULLARI	97.72	86.87	206.913	571
LİSE	89.85	72.16	197.756	853.225
SAĞLIK MESLEK L.	95.31	79.04	196.841	32.855
İMAM HATİP LİSELERİ	89.47	72.42	195.737	92.789
TEKNİK LİSELER	91.22	68.45	190.108	70.145

KARŞILAŞILAN SORUNLAR

1- Fiziki Altyapı ve Teknik Donanım Yetersizliği

Anadolu Öğretmen Liselerinin birçoğunda olmamakla beraber bazılarında hala yurt ve pansiyon sorunu çözülebilmemiş değildir. Farklı şehirlerden gelmek zorunda kalan öğrenciler bir araya gelerek ortaklaşa kendi tuttıkları evlerde, akrabalarının yanında veya özel yurtlar olarak bilenen binalarda kalmaktadırlar. Bu ise öğrencilerin okul tarafından okulun yakın-orta ve uzun dönem hedefleri istikametinde onların takip edilmesini, zararlı alışkanlıklardan korunmasını ve yurtlarda ya-

pılan eğitsel ve sosyal faaliyetlere dâhil edilmesini engellemektedir. Öğrencilerin ailelerin yanında ve yurtlarda kalmayışı onların derslere gelirken sahip olmaları gereken hazır bulunmuşluk düzeyini düşürmekte, okulda kazandırılan davranışların kalıcı olmasını engellemekte ve kahvehane, internet kafe ve benzeri yerlerde bir araya gelen öğrencilerin zamanı verimli değerlendirmelerini güçleştirmektedir. Bu itibarla yurt imkânına sahip olmayan bu okulların pansiyon veya yurda kavuşturulması önem kazanmaktadır. Ayrıca bazı öğretmen liselerin düz liselerin binasına yerleşmiş olmaktan kaynaklanan konferans salonu, kapalı

spor salonu, basketbol, voleybol ve futbol sahası ve benzeri sosyal aktivitelerin yapılacağı salonları eksiktir. Bunları aşmak için kampus okul projeleri desteklenmeli ve en kısa zamanda hayata geçirilmelidir. Bu sorunu çözümenin bir diğer yolu ise Özel Anadolu Öğretmen Liselerinin açılmasını teşvik etmektir. Bunun için gerekirse devlet bu okullara arsa ve vergi kolaylığı sağlamalı, hatta öğrenci başına toplam maliyetinin yüzde 10'u kadar devlet desteği vermelidir. Bir öğrencinin devlete yıllık maliyetinin 2012 yılı için anaokulunda 2 bin 297, ilköğretimde okuyan öğrencinin yıllık maliyeti bin 514, lisede okuyan öğrencinin yıllık maliyeti bin 599, meslek lisesinde okuyan öğrencinin yıllık maliyeti 1 bin 131 TL olduğunu düşünecek olursak her öğrenci için özel okullara mesela ortalama 2000 lira yardım etse devlet için bu alandaki harcamaları yüzde 90 azalacaktır. (TRT, 2013)

2- Aşırı Merkezîyetçi ve Bürokratik Yapı

Eskiye göre epey hafiflemiş olsa bile bu okullarımızda hala ağır işleyen bürokratik bir yapı vardır. Mesela eğitim bölgesi dışında yapılacak geziler için mülki amire kadar çıkan bir hiyerarşiyi izlemek gerekmekte, bir gezi dosyası oluşturmak için bir birinden farklı çok sayıda belgeyi bir dosyada toplamak gerekmektedir. Veyahut öğrenci meclis başkanlığı için diğer öğrenciler tarafından seçilmiş öğrencinin aynı ilçe içerisinde diğer okullara gidebilmek ya da aynı il içerisinde farklı ilçelerden bir okula çalışma ziyareti gerçekleştirebilmesi için yine okul idaresi ve ilçe milli eğitim müdürlüğüne kadar çıkan bir zinciri izleyip izin alması gerekmektedir. Bu da öğretmen ve öğrencilerin gözünü yıldırılmaktadır. Bu noktada okul müdürlerinin yetki sahası genişletilmelidir.

3- Öğretmen Kalitesindeki Aşınma

Anadolu Öğretmen Liselerinde görev yapan öğretmenler önceden yazılı ve mülakat aşamasından oluşan sınavla atanmakta idi. Ancak değişik nedenlerle bu okullarda sınavsız gelen çok sayıda öğretmen görev yapmaktadır ki bu da o okulların genel başarı ortalamasını olumsuz etkilemektedir. Ayrıca hâlihazırda görev yapan öğretmenler arasında sınavlı-sınavsız şeklinde fiili bir ayrışmaya neden olmakta, sınavla atanan öğretmenler aleyhine bir eşitsizlik oluşturmaktadır. Milli Eğitim Bakanlığının Ulusal Öğretmen Strateji Belgesi ve

Eylem Planı'na koyduğu her 5 yılda bir mesleki yeterlilik sınavının zorunlu eğitimin 12 yıla çıkarılmasıyla uygulamaya koymasının zamanı gelmiştir. Bu sınav gerek bu okullarda gerekse diğer lise türlerinde görev yapan öğretmenlerin mesleki gelişimini artırarak eğitimde kalite çitasını daha üst sıralara taşıyacağı açıktır.

4- Çevresel Faktörlerin Olumsuz Etkileri

Eğitim-öğretim faaliyetlerinin örgün biçimde yürütüldüğü mekânlar olan okullar artık bilginin tek aktarım merkezi olmaktan çıkmış; sosyal paylaşım gibi internet siteleri, televizyon kanalları ve benzeri kitle iletişim araçları, gazete, dergi gibi süreli- süresiz basın yayın kuruluşları da bu alanda adeta okullarla rekabet eder hale gelmişlerdir. Ancak onların bağlı oldukları 1739 Türk Milli Eğitiminin Temel Kanunu gibi bir dayanak olmadığı için kendi kişisel veya kurumsal hedefleri istikametine yayım faaliyetlerini sürdürmektedirler. Okul dışında öğrencileri bekleyen bazen tehlikeli olan unsurlar ve araçlar da mevcuttur. İnternet kafeler, televizyon dizileri, yanlış arkadaşlar, ileri teknoloji ürünü android işletim sistemli cep telefonu ve tabletlerin kontrolsüz bir şekilde kullanılması çağımızın ders çalışmaya engel en önemli faktörlerinden bazılarıdır diyebiliriz. Öğrencileri teknolojik aletlere aşırı bağımlılıklarına karşı koruyucu tedbirler gençler kaybedilmeden alınmalıdır. Bu konuda yasama organına büyük işler düşmektedir.

5- Staj Uygulamasının Süre Olarak Yetersizliği

Öğretmen Liselerinde öğrencilerin teorik düzeyde yetişmesi genel kültür, alan bilgisi ve öğretmenlik meslek bilgisi yoluyla sağlanmaktadır. Öğretmen eğitimi programlarında öğretmen adaylarına gerekli mesleki formasyonu kazandıran öğretmenlik meslek bilgisi; kuramsal dersler ile uygulamalardan oluşmaktadır. Öğrenciler, meslek bilgisi derslerinde edindikleri bilgileri staj yoluyla davranışa dönüştürmektedirler. Staj sayesinde öğrenciler bir yandan yanında staj yaptıkları öğretmenler yoluyla mesleğe ilişkin bilgiler edinmekte, diğer yandan uygulamalar yoluyla bu bilgileri davranışa dönüştürme olanağı bulmaktadır. **Öğretmenlik uygulamasının gerçek ortamı okuldur.** Her okul öğretmen adaylarının staj alanı ve atölyesidir. Çünkü uygulama ancak gerçek ortamda yapıldığında öğretmen adayına gerekli de-

neyimleri kazandırır. Öğretmen aday adaylarının mesleğin inceliklerini kavrayabilmeleri için gerçek okul ortamında bulunmaları gerekmektedir. Bir avukat adayı, stajını ve uygulamasını yapmadan ve mahkemeye girmeden avukatlık belgesi alamıyor, bir doktor adayı hastanede hasta ile karşı karşıya gelmeden doktor olamıyorsa, bir öğretmen adayının da staj etkinliğinde bulunmaksızın öğretmen olması düşünülemez. Bu nedenle belli kuramsal bilgilerin alınmasından sonra bir okul ortamında gözlem yapmak, öğretim etkinliğini planlamak ve öğretimi gerçekleştirmek öğretmen eğitimi programlarının önemli bir boyutunu oluşturmaktadır. Uygulamalar, öğretmen adaylarına, yetişmekte oldukları mesleği tanıma fırsatı vermekte gerçek dünya ile karşılaşma olanağı sağlamaktadır. Burada edindikleri tecrübe onlara hem yeni beceriler kazandırmakta hem de müstakbel mesleği ile ilgili onda yeni fikir ve düşünceler oluşturmaktadır. Birçok öğrencinin staj uygulaması sayesinde öğretmenlik mesleğiyle ilgili önyargısını terk ettiği, mesleğini sevdiği ve meslek bilgisi derslerine daha yüksek bir hazır bulunmuşluk düzeyi ile iştirak ettiği görülmüştür. Staj uygulaması daha geniş ölçekte eğitim fakültelerinde yaptırılmaktadır. Lakin Öğretmen Liselerindeki uygulamaları izleme etkinliklerine son verilmiş ve yerine de bir şey konmamıştır. Artık öğretmen aday adayı bir öğrencinin mesleğinin inceliklerini fark etmesi, mesleğinin kolay ve zor yönlerini görmesi, öğrencileri keşfetmesi, mesleğine yön veren mevzuatı tanıması tamamen imkân dâhilinden çıkmıştır. Bu sürenin mutlaka 4 yıla çıkarılması ve haftanın birden çok gününe yayılması gerekmektedir. Kısacası Öğretmen adayları ortaöğretim seviyesinden üniversite son sınıfa kadar öğretmenlikle ilgili tüm teorik ve pratik bilgileri uygulamalı olarak almalıdırlar. "Göç yolda düzelir" atasözüyle değil, öğretmenliğe başlamadan önce tüm öğretmen adayları yeterli mesleki bilgi ve psikolojik hazır bulunmuşluğu kazanmalıdırlar. Mesela sınıfta öğrencilerden farklı yaş guruplarında meydana



gelebilecek her türlü beklenmedik davranışlara karşı nasıl davranılması gerektiği önceden öğretmen adaylarına eğitimle verilmelidir. Bugün veli şikâyetlerinin önemli bir kısmı öğretmenlerimizin öğrencilere karşı davranışları ile ilgilidir. Maalesef bugün öğretmenlerimiz, yaparak ve yaşayarak uzun bir zaman diliminde mesleki tecrübelerini elde etmekte ve bu da bir çok soruna yol açmaktadır.

6- Ödül ve Ceza Sistemindeki Aksaklıklar

Son zamanlarda ülkemizde değişen yerleşik anlayışa paralel olarak artık performansa göre değerlendirme anlayışı klasik teftiş anlayışının yerini almaktadır. Klasik teftiş anlayışı çalışandan çok çalışıyormuş gibi görüneni, performanstan çok prezantasyonu önceleyeni, teftiş evraklarını eksiksiz hazır bulunduran öğretmeni ön plana çıkarıyordu. Ortaya çıkan zihniyet değişimine uygun olarak teknolojiyi en iyi kullanan, öğrenmeyi öğreten, liderlik becerisine sahip, problem çözme ve iletişim becerisi gelişmiş ve mesleki bilgisini artırmak ve mevzuata hâkim olmak suretiyle işini en iyi yapan öğretmen artık ön plana çıkmıştır. Bakanlık müfettişlerince yapılan üst düzey teftişlerde öğretmenler bu niteliklere göre değerlendirilmektedir. Lakin yine de öğretmenler, milli eğitim yöneticileri tarafından üniversite sınavındaki öğrenci başarısıyla değerlendirilmektedir. Bu da onlar açısından ayrı bir rahatsızlık kaynağıdır. Çünkü öğretmen liselerinin fiziki yapıları, maddi olanakları ve öğrenci alırken kullandığı alt-üst puanlar aynı değildir. Başarının sadece sınav başarısına indirgenmesi sene boyunca yapılan sportif, kültürel ve sosyal faaliyetlerdeki öğretmenlerin başarısını iyice etkisiz hale getirmekte, bu ise öğretmen liselerinin sadece üniversiteye öğrenci hazırlayan kurumlar seviyesine düşürmektedir. Oysa buralar hem üniversiteye öğrenci hazırlayan, hem öğretmenlik mesleğini sevdiiren hem de öğretmenlik mesleğine ait teknik bilgilerin ilk verildiği yerlerdir. Teftişlerde

bu kurumların amacına göre öğretmenlerin değerlendirilmesi, yapılan sosyal faaliyetlerin nazara dikkate alınması, süreç odaklı düşünülerek öğretmenin performansının değerlendirilmesi daha isabetli sonuçlar ortaya çıkaracaktır.

7- Değişen Müfredata Göre Eğitim Fakültelerinin Yapılandırılması

Millî Eğitim mevzuatı doğası gereği hızlı değişen bir mevzuattır. Bu değişime ayak uydurmak alt düzeydeki okullar için mesela öğretmen liseleri için olduğu kadar Eğitim Fakülteleri için de zorunludur. Sisteme bütüncül bir bakış açısıyla yaklaşmak burada önem kazanmaktadır. Yani öğretmen liselerinin müfredatındaki her değişim zaman kaybetmeden onların öğrenci sağladığı eğitim fakültelerine de yansıtılmadığıdır. Yine Eğitim Fakültelerinin müfredatındaki her değişimde alt kademe yer olan Öğretmen Liselerine yansıtılmalıdır. Oysa görünen tablo bu değişime Eğitim Fakültelerinin ayak uyduramadığı şeklindedir. Öğretmen Liselerinde öğretilen meslek derslerinin eğitim fakültelerinde karşılığı olmalıdır veyahut Eğitim Fakültelerinde öğretilen derslerin izdüşümü öğretmen liselerinde görülmelidir. Mesela Anadolu Öğretmen Liselerinde Proje Hazırlama, Uluslararası İlişkiler ve Bilim Tarihi Dersleri Eğitim Fakültelerinde öğretmen adaylarına veriliyor mu? Ama bu dersler onu almamış öğretmenler eliyle öğrencilere verilmeye çalışılıyor. Maalesef bu da ders saatlerinin verimsiz geçmesine neden oluyor.

8- Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlığa Ek Puanın Olmaması

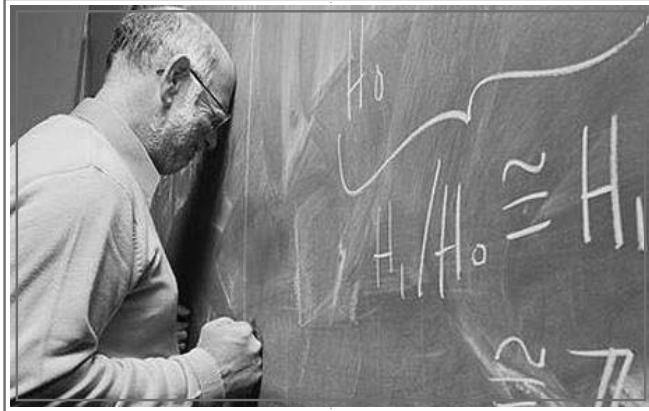
Öğretmen liselerinde meslek dersleri olarak Öğretmenlik Mesleğine Giriş, Türk Eğitim Tarihi, Eğitim Psikolojisi, Eğitim Sosyolojisi, Öğretim İlke ve Yöntemleri okutulurken; Eğitim Fakültesinin Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bölümünde Eğitim Bilimine Giriş, Sosyolojiye Giriş, Öğrenme Psikolojisi ve İletişim Psikolojisi gibi dersler

okutulmaktadır. Eğitim Fakültelerinin Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bölümlerinden mezun olanların büyük ölçüde okullarda rehber öğretmenler olarak görev yapmakta oldukları gerçeği düşünülecek olursa onların da en az coğrafya, tarih, felsefe, matematik öğretmenliği v.s. bölümleri seçen öğrenciler kadar ek puan uygulamasından yararlanmaları gerektiği açıktır. Bu alanda ek puan uygulamasının olmayışı normal liselerden gelen öğrencilerin rehber öğretmen olmasına yol açmakta bu da çekirdekten öğretmen olmak için yetiştirilen öğrencilerin başka alanlara yönelmesine ve rehber öğretmen kalitesinin düşmesine neden olmaktadır.

9- Öğretmen Atamalarındaki Gecikme

Eskiden oldukça ciddi sorunlara yol açan bu uygulamanın günümüzde tekrar yaşanıp yaşanmayacağını uygulama gösterecektir. Millî Eğitim Bakanlığı "**Öğretmenlerin Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği**"nin 19. maddesinde öğretmenlik kadrolarına atamalar her yıl ağustos ayında yapılacağı belirtilmiş; ancak, gerekli görüldüğü hallerde kadro imkânları ve ihtiyaç çerçevesinde ağustos ayı dışında da atama yapılabileceği belirtilmiştir. Bu hususta ideal olan atamaların çok iyi planlanıp okulların açılmasından en az bir ay önce bitirilmiş olmasıdır. Bu sayede öğretmenlerin okullar

açılmadan önce öğretmenlik yapacakları bölgelere ve okullara yerleşmeleri, adapte olmaları ve gerekli ön yetiştirme programına katılmaları sağlanacaktır. Ancak bakanlık 40.000 kişilik 2013 öğretmen atamalarını eylül ayında okullar açılmadan birkaç gün önce yapabildiği. Zamansız yapılan bu atamalar birtakım problemleri beraberinde getirmektedir. Öncelikle zamanında yapılamayan atamalar nedeniyle oluşan öğretmen açığı merkezi, yerel ya da okul düzeyinde yürütülen ücretli öğretmen uygulaması ile veyahut diğer okullardan geçici görevlendirilen öğretmenler kanalıyla kapatılmaktadır. Ücretli öğretmen uygulaması olduğunda; dönem başında, ortasında veya sonun-



da yapılan zamansız atamalar nedeniyle ücretli öğretmenlerin bünyesindeki sınıflar zamansız biçimde öğretmen değiştirmektedir.

10- Öğretmenlik Mesleğinin Toplumsal İtibarında Aşınma

Öğretmenlerin toplumsal konumları ülkeden ülkeye ya da bölgeden bölgeye değişmektedir. Bazılarında daha çok saygı görünürken diğerinde daha az saygı değerdir. Serbest piyasa ekonomisine bağlı olarak kapitalist ilişkiler ağının güçlendiği toplumumuzda saygınlığın ölçütü maddi getiridir. Avukatlık, doktorluk ve mühendislik gibi meslekler maddi getirisi fazla olduğu için saygınlığı da ona göre fazla olan mesleklerdir. Bunların maddi getirisine göre öğretmenliğin daha az gelir getirdiği aşikârdır. OECD'nin 2007 yılı verilerine göre, Türkiye'de ilköğretime veya ortaöğretime yeni başlamış bir öğretmen yılda toplam 14 bin 63 dolar maaş alırken; en üst derece öğretmen ise 17 bin 515 dolar maaş almaktadır. OECD ülkelerinin ortalaması ise yeni başlayan öğretmenler için ilköğretimde 28 bin 687, ortaöğretimde 32 bin 183 dolar iken en üst kademeye yükselen öğretmenler için ilköğretimde 47 bin 747, ortaöğretimde 54 bin 440 dolara çıkmaktadır (Özoğlu, 2010). Ne var ki, öğretmenlik mesleğinin saygınlığının düşük olmasını sadece ekonomik nedenlere indirgemek ve özlük hakları çerçevesinde ele almak doğru değildir. Hatta eğitim sendikalarının farklı çalışmalarından doğru olsa da öğretmenleri sürekli olarak kamuoyuna **"yoksul"** olarak lanse etmesinin mesleğin saygınlığını olumsuz yönde etkilediğini söylemek mümkündür. Bu algı biçimi öğrencilere de sirayet etmekte onlarda öğretmenliğin can simidi olarak kenarda durması, diğer iktisat, işletme, maliye ve hukuk gibi bölümleri kazanamazsa eğitim fakültesine gitme anlayışının oluşmasına neden olmaktadır. Doğal olarak bu durum öğretmen liselerinin asli kuruluş işlevinden uzaklaşmasına neden olmaktadır. Toplumumuza yerleşen **"hiçbir şey olamazsan bari öğretmen ol"** anlayışı en parlak beyinlerin öğretmen lisesinde olmalarına rağmen farklı alanlara yerleşmesine ve ülkemizin üstün nitelikli öğretmenlere sahip olmasını engellemektedir. Doğal olarak bu sorun tek başına Milli Eğitim Bakanlığı tarafından çözülebilecek bir sorun değildir. Ülkemizin yasama ve yürütme organları ile kamuoyunun desteği sayesinde çözülebilecek bir sorundur.

11- Okul Öğrenci Meclisi Gibi Demokratik Kurumların İşlevsel Olamayışı

Milli Eğitim Bakanlığı Eylül 2004 yılında öğrencilerimizde yerleşik bir demokrasi kültürünün oluşturulması, hoş görü ve çoğulculuk bilincinin geliştirilmesi, kendi kültürünü özümsemiş, millî ve manevî değerlere bağlı, evrensel değerleri benimseyen nesillerin yetiştirilmesi; öğrencilere seçme, seçilme ve oy kullanma kültürünün kazandırılması; katılımcı olma, iletişim kurabilme, demokratik liderliği benimseyebilme ve kamuoyu oluşturabilme becerilerinin kazandırılması amacıyla **"Millî Eğitim Bakanlığı Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclisleri Yönergesi"**ni yayımlamış, ardından ilköğretim ve ortaöğretim düzeyindeki bütün okullarımızda önce her sınıf düzeyinde sınıf temsilcileri seçilmiş, bunlar kendi aralarında okul öğrenci meclisini teşekkül ettirerek okul öğrenci meclis başkanını seçmişlerdir. Okul öğrenci meclis başkanları bir araya gelerek İlçe Öğrenci Meclisini oluşturmuşlar, bu meclislerin başkanları ise İl Öğrenci Meclislerini oluşturmuşlardır. Neticede 81 ilin İl Öğrenci Başkanları 23 Nisan'da TBMM de toplanarak Türkiye Öğrenci Meclisini meydana getirmiştir.

Doğru uygulandığında yukarıda belirtilen amaçla istikametinde son derece verimli ve faydalı bir proje olan bu proje yine de uygulamada bir takım sorunlarla karşılaşmıştır. Demokratik okul ikliminin oluşumunda faydası yadsınamayacak bir manivela olan bu projede okul öğrenci meclisleri genelde sembolik düzeyde kalmışlar, liderlik vasıflarına sahip öğrenciler meclis başkanlığına seçilemediğinde kâğıt üzerinde işlevini yitirmiş kurumlara dönüşmüşlerdir. Bu noktada okul öğrenci meclisi başkanları, okulda yapılan öğretmenler kurul toplantılarına davet edilmeli, disiplin kurullarında görüşüne başvurulmalı ve okulla ilgili karar alma süreçlerine azami ölçüde dâhil edilmelidirler. Hatta imkân ölçüsünde okul öğrenci meclisinin devamlı çalışabileceği bir fiziki mekânın onlara tahsisi amaçlanan faydayı daha çabuk sağlayacaktır. Bu uygulama öğrencilerin okulu ve okuldaki uygulamaları içselleştirmelerini sağlayacak, uyumsuzluktan kaynaklanan sorunları azaltacak, okul disiplin kurullarının yükünü hafifletecek, öğrencilerin tayininde rol oynadıkları okulun kısa-orta ve uzun vadeli hedeflerine onların da sahip çıkmasını mümkün kılacaktır.

12- Öğretmen Liselerinin Eğitim Sistemi İçindeki Konumunun Belirsizliği

İşletmelerde mesleki eğitim yapan okulları meslek liseleri statüsünde kabul eden Milli Eğitim Bakanlığı, İmam Hatip Liselerine uygulama mescidi ile mesleki alanı belirlemiş ama Öğretmen Liselerinin uygulama alanı olan uygulama okullarına gitmesi ile ilgili olan yönergeyi yürürlükten kaldırmıştır. Anadolu Öğretmen Liselerini mesleki değil akademik liseler olarak kabul etmiştir. Hâlbuki YÖK 2013 yılı için yayımladığı kılavuzda öğretmen liselerini mesleki okullar kategorisine dâhil etmiş ve ek puan aldıklarını da yazmıştır. Anadolu Öğretmen Liselerinin akademik liseler mi, mesleki liseler mi oldukları konusu netleştirilmelidir. Halen verilmekte olan ek puanların verilmeye devam edip etmeyeceğinin Milli Eğitim Bakanlığı ve YÖK tarafından tüm öğrenci velilerine açıklanarak toplumdaki gereksiz yere oluşan tedirginliğe ve tartışmalara son verilmelidir.

Sonuç

Anadolu Öğretmen Liseleri ülkemizin en eski eğitim kurumlarından biridir. 160 yılı aşkın bir maziye sahiptir. Dönemin yeni açılan okullarına öğretmen yetiştirme ihtiyacı bu okulların açılmasını da beraberinde getirmiştir. Tanzimat Döneminden bu yana farklı adlar altında bu okullar olagelmıştır. Bu durum bize öğretmen yetiştirmenin eskiden bu yana önemli bir mesele olduğunu ve hükümetler tarafından son derece önemsendiğini gösteriyor. Günümüzde Anadolu Öğretmen Liseleri sahip oldukları fiziki olanakların genişliği ve eğitim kalitesinin yüksekliği ile sadece eğitim fakültelerine değil hukuk, fen-edebiyat, uluslararası ilişkiler, tıp ve işletme gibi sayısız fakülteye öğrenci yetiştirmektedir. Bu okullar ülkemizin seçkin ortaöğretim kurumları arasında yer almasının bir sonucu olarak her geçen yıl artan bir taleple karşılaşmaktadırlar. Ancak bu okullarımızda öğretmenlikle ilgili 10 saatlik teorik eğitimin haricinde uygulamalı bir eğitim artık verilememektedir. Sahaya çıkamayan öğrenci yeterli beceri, tutum, davranışı ve sınıf yönetimini nerede ve nasıl kazanabilecektir? Teknolojiye ve yeniliklere açık olma alışkanlığının hiç olmazsa ortaöğretim seviyesinde kazandırılması gerekmiyor mu? Öğrencilerin diğer mesleki okullarda olduğu gibi mesleki uygulama alanları olması ve buradaki başarılarına göre bir üst öğrenime hazır hale getirilmelidirler. Ortaöğretim seviyesin-

de öğrencilere öğretmenlikle ilgili yeterli beceri, tutum ve davranışları kazandırmak istiyorsak bu okullarımız mesleki okullar kapsamına alınmalıdır. Ayrıca müfredat ve programları yeniden düzenlenmeli, ek puanları devam ettirilmeli, diğer meslek liseleri de dikkate alınarak üniversitelerin hangi bölümlerine kaynaklık edeceği tespit edilmelidir.

1869 Maarif-i Umumiye Nizamnamesinden bugüne kadar öğretmenlerin iyi yetişmeleri ve itibarlarının artırılması için çalışmalar yapılmaktadır. Sadece batıyı referans almayan temelleri Nizamiye medreselerine dayanan kendimize özgü bir eğitim sistemi ve öğretmen yetiştirme modeli geliştirmek zorundayız.

Kaynakça

1.Araştırma Eserler ve Makaleler:

- ALTIN, Hamza, 2008, "1869 Maarif-i Umumiye Nizamnamesi Ve Öğretmen Yetiştirme Tarihimizdeki Yeri", Fırat Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi 13:1, SS.271-283
- BAŞKAN, Gülsün Atanur, 2001, "Öğretmenlik Mesleği Ve Öğretmen Yetiştirmede Yeniden Yapılanma", Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 20: 16 - 25.]
- Cevat ALKAN, Eğitim Ortamları, Ankara, 1979, s. 4.
- ERGÜN, Mustafa, "Türkiye'de Öğretmen Yetiştirme Çalışmalarının Gelişmesi", (www.egitim.aku.edu.tr/oytarihce.pdf)
- TÜRER, Ali, 2006, "Türkiye'de Öğretmen Yetiştirme ve Sorunları", ABC Dergisi, Mart-Nisan.
- ÖZER, Bayram ve Recep KAHRAMANOĞLU, 2011, "Anadolu Öğretmen Liseleri'nde Okuyan Öğrencilerin Öğretmenlik Meslek Bilgisi Dersleri Hakkındaki Görüşlerinin Değerlendirilmesi", Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 31, Sayı 1, ss 65-87.
- ÖZOĞLU, Murat, 2010, "Türkiye'de Öğretmen Yetiştirme Sisteminin Sorunları", Ankara: SETA.
- ŞEKER, Mesut, 2013, "İlköğretim 6,7 Ve 8. Sınıflarda Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi Dersinde Öğrenci Başarısını Etkileyen Faktörler", Yüksek Lisans Tezi, Çorum 2013.
- TAŞDEMİRCİ, Ersoy, 2013, Yüzyılımızın Başından Günümüze Kadar Türkiye'de Öğretmen Yetiştirme Sisteminde Çağdaş Pedagoji Akımları (http://sbe.erciyes.edu.tr/dergi/sayi_8/sayi_8.htm)
- ÜSTÜNER, Mehmet, 2004, "Geçmişten Günümüze Türk Eğitim Sisteminde Öğretmen Yetiştirme ve Günümüz Sorunları", İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı: 7.

2.Plan, Rapor ve Yönetmelikler:

- Eğitim Bir Sen, 2013, Türkiye ve Dünyada Öğretmenlik (Retorik ve Pratik), Rapor, Ankara.
- MEB Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği, R.G.:28758, 7 Eylül 2013.
- ÖYGM (2009a). Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü 2010-2014 stratejik planı. Ankara

3.İnternet Siteleri:

- TRT, 2013, <http://www.trt.net.tr/trtavaz/ogrenci-basina-1500-lira-odenecek--haber-detay,tr,34895.aspx>
- <http://www.aa.com.tr/tr/haberler/189242--ortaogretim-ogretmenligine-ogrenci-alinmayacak>
- <http://www.osym.gov.tr/belge/1-19181/2013-osys-yuksekgogretim-programlari-ve-kontenjanlari-ki-.html>
- <http://www.osym.gov.tr/belge/1-19192/2013-lys-sonuclarina-iliskin-sayisal-bilgiler.html>
- <http://sgb.meb.gov.tr/www/milli-egitim-istatistikleri-orgun-egitim-2012-2013/icerik/79>

Güncel Öğretmen Yetiştirme Politikaları ve Eğitim Fakültelerinin Durumuna İlişkin Bir Analiz

Prof. Dr. Burhanettin DÖNMEZ
İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dekanı

Türkiye’de Eğitim Politikaları

Toplumun eğitim gereksinimlerini karşılamak amacı ile üretilen düşünceler ve uygulamalar eğitim politikaları bağlamında değerlendirilebilir. Eğitim politikaları kuşkusuz, çok çeşitli açılardan ele alınabilir. Fakat burada amaç açısından bakıldığında üzerinde kısaca durabileceğimiz eğitim politikaları, Türkiye’de iktidarların eğitime bugüne kadar ki bakış açılarını ve uygulamalarını içermektedir. Bu bağlamda, her ne kadar bu çalışmanın kapsamı ayrıntılı bir analize izin vermesede, eğitim politikaları denildiğinde, Osmanlı İmparatorluğu’nun gerileme nedenlerine kadar giden bir süreçten söz edilebilir. Bu kötüye gidişi durdurmak amacı ile Osmanlı aydınlarının medreselerin ıslahının mümkün olmadığını anlamlarının sonucu olarak mektep- medrese ayırımına gitmeleri ve batı etkisinde pozitivist bir anlayışla yeni bir eğitim sisteminin inşası çalışmaları önemli bir dönüm noktasıdır. Daha sonra, Osmanlı İmparatorluğu döneminde temelleri atılan bu anlayışı destekleyen ve hatta kutsayan Cumhuriyet Dönemi, tek parti uygulamaları; harf inkılabı, halkevleri, köy enstitüleri gibi dönemin egemen “national socialist” söylemlerinden ve idealist felsefesinden güç alan uygulamalar Türkiye Cumhuriyeti’nin eğitim adına o döneme ait önemli başarılarından bazılarıdır. Devamında çok partili dönemde az gelişmiş bir toplumdaki demokrasi denemeleri bağlamında, eğitimsiz halk kitlelerinin istismarı, eğitimin nitelik ve nicelik olarak topluma yeterince yaygınlaştırılmaması, eğitim, insan gücü ve istihdam politikalarındaki seçimlere ve gününbirlik politikalara endeksli uygulamalar ve dolayısı ile başarısızlıklar olarak özetlenebilecek bu süreç, maalesef günümüzde de devam etmektedir.

Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme Politikaları

Kuşkusuz öğretmen yetiştirme politikaları, ülkede egemen olan eğitim politikalarından bağımsız olarak düşünülemez. Sürece genel olarak bakıldığında 16 Mart 1848’de Darülmualimin-i Rüştî’nin kuruluşundan beri öğretmen yetiştirme çabamız devam etmektedir. Türkiye öğretmen yetiştirme açısından olumlu ve olumsuz anlamda zengin bir deneyime sahiptir. Bu çerçevede, köy enstitüleri, yüksek öğretmen okulları gibi iyi örneklerin yanında, mektupla öğretimden, 40 günde öğretmen yetiştiren eğitim enstitülerine kadar uzanan kötü örnekler de vardır. Toplum olarak geçmişte gerçekleştirdiğimiz güzel örneklerden hareketle yol alma ve ivmemizi artırma yerine her ne kadar atalarımız “sû-i misâl emsal olamaz” deseler de geçmişteki kötü örnekleri tekrar etmekte ısrar edilmektedir. Sözelimi bugün hala Darülmualimin öğrencilerinin yaşadığı alan dışı atama sorununu eğitim fakültesi mezunları yaşamaya devam etmektedirler. Yine kuruluş amacı öğretmen yetiştirmek olmayan bazı fakültelerin mezunlarına geçmişte öğretmen ihtiyacının fazla olması ve yeteri sayıda öğretmen yetiştirilememesi nedeni ile geçici olarak verilen bir hakkın sürekli hale gelmesi kabul edilebilir bir durum değildir. Eskiden oluyordu mantığı ile yeter sayıda eğitim fakültesi mezunu varken politik nedenlerle fen edebiyat fakültesi mezunlarının öğretmen olarak atanması, ya da eğitim fakültesi ortaöğretim alan öğretmenliği programlarına öğrenci kontenjanı verilmemesi günümüzdeki yanlış uygulamaların başında gelmektedir. Eskiden berberler dış çekiyor, kırık çıkıkçılar ortopedist gibi çalışıyor, arzuhalciler avukatlık yapıyor, hastalar kocakarı ilaçlarını kullanıyorlardı. İşimize geldiği için eskiden oluyordu mantığı ile güncel sorunları ve çözüm yollarını görmemek, politik kaygılarla; işsizliği ötelemek amacı ile öğretmenlik mesleği-

nin saygınlığına zarar vermek, ülkenin geleceği ile oynamaktır. Öz olarak ifade etmek gerekirse, öğretmen yetiştirme konusundaki zihniyetimiz değişmediği sürece, öğrenci sayımızın ve okul sayımızın artması başarı adına bir anlam ifade etmeyecektir.

Bu nedenle, iyi öğretmen yetiştiremediğimiz için toplum olarak çocuklarımızı okula kaydettirirken okul değil, iyi bir öğretmen arıyoruz, çoğu zaman okula yüklü başlıklar yapıyoruz, gerektiğinde yasal olmadığını bildiğimiz halde ikametgahımızı farklı gösteriyoruz ya da imkanlarımızı zorlamak suretiyle çocuğumuzu özel okula göndermeye çalışıyoruz. Oysa yapılması gereken bütün öğretmenleri iyi yetiştirmektir. Çünkü sadece bizim çocuğumuz değil, her çocuk iyi bir öğretmeni, iyi bir eğitimi hak etmektedir.

Unutulmamalıdır ki, Atatürk'ün daha 1925'de söylediği gibi "Milletleri kurtaranlar yalnız ve ancak öğretmenlerdir." Bu nedenle, eğitim sisteminin hali hazırda en önemli sorunu öğretmen yetiştirmedir. Öğretmen yetiştirme politikaları birilerini memnun etmeye, birilerine iş bulmaya, işsizliği ötelemeye değil, ülkenin geleceğini inşa etmeye yönelik olmalıdır.

Öğretmen Yetiştirmede Eğitim Fakülteleri YÖK ve MEB'in Koordinasyonu

Öğretmen yetiştirme denildiğinde öncelikle kastedilen hizmet öncesi yetiştirmedir. Kuşkusuz hizmet içinde yetiştirme de çok önemli bir konu, bu konuda da çok sayıda sorun ve söylenecek çok söz olmakla birlikte bu çalışmada konuya hizmet öncesi yetiştirme açısından bakılacaktır.

Öğretmeni hizmet öncesinde yetiştiren kurumlar denildiğinde ilk akla gelen kurum eğitim fakülteleri olmakla birlikte, mevcut öğretmenlerin yüzde kırka yakın bir kısmının eğitim fakültesi mezunu olduğu bilinmektedir. Bu oran bile tek başına eğitim sisteminin hali hazırda durumu açıklama açısından bir anlam ifade etmektedir.

Eğitim Enstitülerinden Eğitim Fakültelerine

1981 yılında çıkarılan 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu gereği daha önce Millî Eğitim Bakanlığı ve üniversitelere bağlı olarak öğretmen yetiştiren yüksekokullar, enstitüler ve akademiler, 20 Temmuz 1982'de YÖK çatısı altında üniversiteler bünyesinde toplanmıştır. Bu aşamada dört yıllık yükseköğretim kurumları, eğitim fakültelerine, iki yıllık eğitim enstitüleri, eğitim yüksekokullarına

dönüştürülmüştür. Yabancı diller yüksekokulları ve spor akademileri ise bölüm olarak eğitim fakülteleri bünyesine dâhil edilmiştir. (YÖK, 2007). Eğitim fakültelerinin birçoğunun kaynağını YÖK öncesi eğitim enstitüleri oluşturmaktaydı ve bu tür fakültelerin üniversiteler bir anlayışa sahip olmaları epeyce uzun bir zaman almıştır. Bu süreçte öğretmen yetiştirme açısından sorumluluğu paylaşan Millî Eğitim Bakanlığı, Yükseköğretim Kurulu ve üniversiteler arasında koordinasyon sorunları yaşanmıştır. Ortaya çıkan bu koordinasyon sorununu çözmek ihtiyacından kaynaklanan bir çalışma 1997 yılında Dünya Bankası tarafından Türkiye'ye sağlanan kredi ile Millî Eğitimi Geliştirme Projesi (MEGP) altında "Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi" projesi MEB ve YÖK işbirliği ile gerçekleştirilmiştir.

1997 yılında yapılan ve eğitim fakültelerini yeniden yapılandıran bu çalışma, bütün eksikliklerine rağmen, öğretmen yetiştirme politikaları açısından bütüncül bir yaklaşımı içeriyordu. Alan fakültelerindeki öğretim üyelerinin alanları ile ilgili bazı dersleri eğitim fakültesi öğrencilerine vermesini sağlamak suretiyle önemli ölçüde üniversitelerin öğretim üyesi potansiyelini daha etkili bir biçimde kullanmasına katkıda bulunurken, özellikle öğretmenlik meslek bilgisi derslerini, uygulamalarını ve bu dersleri verebilecek öğretim elemanlarının yetiştirilmesini önceliyordu. Bu çerçevede alan eğitimcilerinin yetiştirilmesi amacı ile çok sayıda öğrenci yüksek lisans ve doktora yapmak üzere yurt dışına gönderilmiştir. Hali hazırda eğitim fakültelerinde alan eğitimcisi olarak çalışan öğretim üyelerinin tamamına yakını bu dönemde yurtdışına gönderilenlerdir. Yine bu kapsamda, kaliteyi artırmak amacıyla 1999 yılında akreditasyon çalışmalarına başlanmış fakat sürdürülemediği. Bu yeni model daha ürünlerini vermeden 2004 yılında modele müdahale edilmiş, programlarla oynanmış, programdaki bazı dersler kaldırılmış ve uygulamalar azaltılmıştır (Ayas, 2009). Daha sonra yabancı diller yüksekokulları ve spor akademilerinin eğitim fakültelerinden ayrılması sağlanmış, hatta bazı üniversitelerde eğitim fakültesi olduğu halde yüksek okullar ya da akademiler bünyesinde öğretmenlik programları açılarak önce ikili bir yapı oluşturulmuş daha sonra eğitim fakültelerindeki bu bölümler kapatılmıştır. Aynı plan din kültürü ve ahlak bilgisi bölümleri için de uygulanmaktadır. Maalesef günümüze gelinceye kadar süreç, sürekli eğitim fakültelerinin aleyhine işletilmiştir.

Pedagojik Formasyon Sertifika Programları

YÖK, son beş yılda sertifika programlarını hızla yaygınlaştırmak suretiyle, öğretmen yetiştirme

politikaları açısından geriye doğru bir adım atarak, öğretmen yetiştirme sistemini, her isteyenin öğretmen olduğu 1970'li yıllara geri döndürmüştür. Ölçüyü kaçırdığını geçte olsa anlayan YÖK, radikal bir kararla formasyon programlarını yasaklamış fakat ülkedeki kendilerini "işsiz öğretmen" olarak adlandıran üniversite mezunu işsizlerin, sokaklara dökülmesi karşısında fazla direnememiş ve formasyon programlarını yeniden açmıştır. Bu süreçte, öğrenciler tercih etmediği için kapanma noktasına gelen; taban puanla girilen bazı fakültelerde görev yapan ve zorunlu ders yükünü dolduramama noktasına gelmiş öğretim üyelerinin öğrencileri kışkırtmalarının yanında, bu öğretim üyelerinin hükümet ve YÖK nezdindeki girişimlerinin de önemli bir rol oynadığı bilinmektedir. Yapılan yanlış farkında olan YÖK, formasyon alanların sayısını azaltmak amacı ile önce not ortalaması kriteri getirmiş, yeterli olmayınca kontenjan sınırlaması yoluna gitmiş, son olarak ALES puanına göre merkezi olarak seçip şartları uygun olan üniversitelere kontenjan verme yoluna gitmektedir.

YÖK izlediği bu politika ile toplumsal ve politik baskılar nedeni ile geri adım atmış; işsizliği ötelemek ve üniversite mezunu işsizleri bir süre daha avutmak adına eğitim fakültelerine, öğretmen yetiştirme sistemine ve öğretmenlik mesleğinin saygınlığına telafisi mümkün olmayan zararlar vermiştir.

Öğretmen Yeterlikleri Açısından KPSS ve ALES

Bilindiği gibi MEB öğretmen atamalarını KPSS sonuçlarına göre yapmaktadır. YÖK ise önümüzdeki dönemde kimlerin öğretmenlik meslek bilgisi sertifikası alacağına ALES sonuçlarına göre karar vereceğini açıklamıştır. Bu noktada özellikle vurgulanması gereken nokta şudur. Milli Eğitim Bakanlığı'nın öğretmen seçme ve atamada ölçüt olarak aldığı ne KPSS, ne de YÖK'ün öğretmen adaylarını seçmede kullanacağı ALES, öğretmen yeterliklerini ölçen; kimin daha iyi öğretmen olacağına belirlenmesine katkıda bulunan sınavlar değildir. Bu sınavlarda sorulan sorular, öğretmen yeterliklerini ölçmeye dönük olarak hazırlanmaktadır. Çünkü öğretmen yeterliklerinin ne olduğu belli değildir. Bu noktada belki öncelikle öğretmenlerin sahip olmaları gereken yeterliklerin neler olduğunun belirlenmesi gerekir. MEB'in sorumluluğunda 18- 20 Kasım 2011 tarihleri arasında, Antalya'da "Ulusal Öğretmen Stratejisi Çalıştay" düzenlenmiştir. Bu kapsamda oluşturulan bir komisyon öğretmen yeterlikleri ile ilgili çalışmalar

yapmış, hazırladığı raporu 2012 yılı Ağustos ayı içinde dönemin Bakanına sunmuştur. Ancak uzaktan bir yıldan fazla bir süre geçmesine rağmen raporun akıbeti meçhuldür.

Söz konusu raporda belirtildiği gibi öğretmen yeterlikleri belirlendiğinde, eğitim fakültelerinde program değişikliğine gidilerek, öğretmen adaylarına bu yeterlikler kazandırılacaktır (MEB, 2011). Bir başka deyişle hangi yeterliği kazandırmak için hangi derslerin ve konuların eğitim fakültelerinin programda yer alması gerektiğine karar verilecektir. Oysa YÖK ve MEB elbirliği ile eğitim fakültelerinin ve EFDEK'in görüşlerini dikkate almadan ortaöğretime öğretmen yetiştirme işini alan fakültelerine devredip, eğitim fakültelerindeki ortaöğretim alan öğretmenliği programlarına öğrenci kontenjanı vermezken, alan fakültelerinin programlarının öğretmenlik yeterlikleri çerçevesinde yeniden gözden geçirilmesinin sözünü bile etmemektedirler. Yani, alan fakülteleri, hangi amaçla kurulmuşlarsa (ki bu amaç öğretmen yetiştirmek değildir) bu amaçla programlarını sürdürecekler, fakat mezunları formasyon olarak öğretmen olmaya devam edeceklerdir. Oysa sorun sadece formasyon sorunu değildir. Bu fakültelerde verilen dersler çoğu zaman ortaöğretimde okutulan derslerin içeriği ile örtüşmemektedir. Bir başka ifade ile bu fakültelerde verilen alan bilgisi dersleri, öğretmen olabilmek için yeterli olmamaktadır. Bu noktada şu söylenebilir. Zaten alan bilgisi yeterli olmayanlar KPSS'yi kazanamazlar. Bu ifade mantıklı gibi görünmekle birlikte doğru değildir. Çünkü sorular alan fakültelerinin programına uygun olarak yine çoğu alan fakültelerinden çağırılan öğretim üyelerine hazırlattırılmaktadır. Oysa, bu anlamsız sınavlar yapılmaya devam ederse, en azından, sorular ortaokul ve liselerin eğitim programlarına uygun olarak hazırlanmalı ve öğretmen adaylarının alan bilgisi yeterliklerini ölçmeye yönelik olmalıdır. Tabii ki, test sınavı ile adayların kişilik özellikleri itibarı ile öğretmenliğe elverişli olup olmamalarının ya da ne tür becerilere sahip olduklarının ölçülmesi söz konusu değildir. Anlaşıldığı kadarı ile MEB'in böyle bir derdi de yoktur.

YÖK-EFDEK ve Eğitim Fakülteleri

2012 yılında Eğitim Fakültesi Dekanları Konseyi (EFDEK) kurulmuş, EFDEK geçen süre içinde İstanbul, Trabzon, Bolu, Aydın ve İstanbul'da beş toplantı yapmış, eğitim fakültelerinin önemli sorunlarını tartışmış ve hazırladığı sonuç bildirgesini kamuoyu ve YÖK ile paylaşmıştır. Ayrıca, EFDEK'in

talebi ile 2013 yılı Temmuz ayı içinde EFDEK Başkanı ve iki başkan yardımcısından oluşan bir grup, başta eğitim fakültelerinin ortaöğretim alanları öğretmenliği programlarına kontenjan verilmesi konusu olmak üzere, eğitim fakültelerinin sorunlarını YÖK Başkanı ve Yürütme Kurulu üyeleri ile görüşmüş, sorunları paylaşmış fakat olumlu herhangi bir sonuç elde edememiştir. YÖK, eğitim fakülteleri ile ilgili kararlarını çoğu zaman göstermelik bile olsa, eğitim fakülteleri ya da eğitim fakültelerinin temsilcisi olan EFDEK ile hiçbir iletişim kurmadan almakta ve uygulamaktadır. Bunun en somut örneklerinden birisi Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği Programlarının oldu bittiye getirilerek öğretim üyeleri ve öğrencileri ile birlikte ilahiyat fakültelerine aktarılmasıdır.

İlahiyat fakültelerine giden öğrencilerden çok daha yüksek puanla ve kendi özgür iradeleri ile eğitim fakültelerini seçen öğrenciler, istekleri dışında, zorla, ilahiyat fakültelerine gönderilmiştir. Bu süreçte YÖK ne eğitim fakültelerinin, ne EFDEK'in, ne de Öğretmen Yetiştirme Çalışma Grubunun görüşünü almıştır. Bu duruma tepki gösteren öğrenciler yargı yoluna başvurmuş, Ekim 2012'de yürütmeyi durdurma kararı almış fakat YÖK bu kararı uygulamamıştır. YÖK, kesinleşen yargı kararı nedeni ile 2012-2013 akademik yılı sonunda, kağıt üzerinde, 3 ve 4.sınıfları eğitim fakültelerine devretmiş fakat öğretim üyesi vermediği gibi uygulamada hiçbir değişikliğin yapılmamasını informal yollarla sağlamıştır. Üniversitelerin büyük bir çoğunluğunda, bu öğrencilerin hala ilahiyat fakültelerinde olması, bu görüşün ne denli doğru olduğunun açık kanıtıdır.

Yine ilahiyat fakültelerinin bazılarında başlayan ve giderek yaygınlık kazanan bir başka uygulamada, din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenliği programlarındaki ders kodlarının değiştirilerek, daha önce "MB" kodlu olan, yani eğitim bilimciler tarafından verilen öğretmenlik meslek bilgisi derslerine ilahiyat fakültesi öğretim elemanlarının girmesidir. Bilime ve uzmanlığa saygının olmadığı bir yerde üniversiter bir anlayıştan söz etmek mümkün olmadığı gibi öğretmen yetiştirmekte mümkün değildir.

Ayrıca son günlerde, ilahiyat fakültelerinin programlarında YÖK tarafından yapılan değişikliklere haklı tepkiler devam ederken, giderek içine kapanan; bilimsel düşünceyi, eleştiriye, estetiği ve ahlaki öğreten derslerin kaldırılması ya da saatlerinin azaltılması karşısında Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği Programlarının ilahiyat fakül-

telerine aktarılmasının ne kadar yanlış bir karar olduğu bir kez daha anlaşılmıştır. Yanlıştan dönmek bir erdemdir. YÖK bu kararını da mutlaka tekrar gözden geçirmelidir.

Eğitim Fakültelerinin Akreditasyonu

Eğitim fakültelerinin akreditasyonu konusu daha önce sözü edildiği gibi 1999'da MEGEP kapsamında gündeme gelmiş, çalışmalar başlatılmış, bazı fakülte ziyaretleri yapılmış fakat projenin sona ermesi nedeni ile çalışmalar sürdürülememiştir. Bu konuda, 2002 yılından sonra, son yıllara gelinceye kadar dikkate değer bir çalışma yapılmamıştır. 2012 yılında EFDEK'in kurulması ile konu tekrar gündeme gelmiş ve EFDEK bünyesinde bir grup oluşturularak çalışmalar başlatılmıştır.

Akreditasyonun temel amacı şüphesiz kaliteyi artırmaktır. Eğitimde kalite dendiğinde de ilk akla gelmesi gereken öğretmen sayısının ve niteliğinin istenen düzeyde olmasıdır. Bu bağlamda değerlendirildiğinde son on yılda eğitim fakültelerinin sayısı %52 artarken, öğretim üyesi sayısındaki artış bunun çok gerisinde kalmıştır. YÖK'ün eğitim fakültelerinin itirazına rağmen her gün yeni eğitim fakülteleri açma politikası kabul edilebilir nitelikte değildir. EFDEK her toplantısında ve sonuç raporunda yeni eğitim fakültesi açılmaması konusuna vurgu yapmış, YÖK'ün Öğretmen Yetiştirme Çalışma Grubunda görev yapan eğitim fakültesi dekanlarının teklifi ile eğitim fakültelerinde acil ihtiyaç olan PDR, okulöncesi ve özel eğitim alanları dışındaki ikinci öğretim programları kapatılmıştır. Buna karşın, ikinci öğretim programlarını kapatan YÖK, eğitim fakültelerinin birinci öğretim programlarındaki kontenjanları artırmaktadır. YÖK'ün bu politikası açıklanması ve anlaşılması mümkün olmayan bir durumdur.

EFDEK bünyesinde akreditasyon çalışmaları ağır-aksak sürdürülmekle birlikte, bu çalışmaların zaman alacağı, akreditasyonun uzun bir süreç olduğu bilinmektedir. Ayrıca ülkemizde halen bağımsız akreditasyon kurumları sorunu varlığını sürdürmektedir. Oysa sadece eğitim fakültelerine istediği zaman istediği gibi müdahale eden YÖK, isterse, kısa vadede, sadece YÖKSİS bilgilerine dayalı olarak, en azından, eğitim fakültelerinin öğretim üyesi ihtiyacına dönük bir iyileştirme yapabilir; gerekli niteliklere sahip olmayan fakülteleri ve bölümleri kapatabilir, rotasyon uygulayabilir ya da dengeli bir öğretim üyesi dağılımının sağlanması için bazı özendirici önlemler alabilir. YÖK o kadar geniş yetkilere sahiptir ki, YÖK'ün izni olmadan

hiçbir üniversitenin yeni bir bölüm açması, bir öğretim üyesi ya da fazladan bir tek öğrenci alması mümkün değildir. YÖK bu yetkisini doğru kullanmamaktadır. YÖK, yeter sayıda öğretim üyesi olmayan yeni bölümler açılmasına göz yummakta, öğretim üyesi öğrenci dengesini gözetmeden öğrenci kontenjanlarını artırmaktadır. Dolayısı ile öğretim üyesi başına en fazla öğrenci düşen fakültelerin eğitim fakülteleri olmasından, eğitim fakültelerinin kalitesinin giderek düşmesinden, eğitim fakültelerini öğrencilerin giderek daha az tercih ettiği fakülteler haline gelmesinden, son beş yılda uyguladığı politikalar nedeni ile birinci derecede sorumlusu olan kurum YÖK'tür.

Öğretmen Yetiştirme Çalışma Grubu

1997 yılında MEGEP kapsamında eğitim fakültelerinin yeniden yapılandırılması bağlamında, eğitim fakültelerinde yürütülen öğretmen eğitimi programlarının kontrolünü, sürekliliğini ve güncelleştirilmesini sağlamak ve ilgili kurumlar arasındaki bilgi ve iletişim akışını sağlamak amacı ile Öğretmen Yetiştirme Türk Milli Komitesi kurulmuştur. 2012 yılında, YÖK bünyesindeki diğer komitelerde olduğu gibi adı değiştirilmiş ve "Öğretmen Yetiştirme Çalışma Grubu" adını almıştır. Ancak yıllarca amacına uygun bir varlık gösteremeyen Öğretmen Yetiştirme Türk Milli Komitesi gibi Öğretmen Yetiştirme Çalışma Grubu da amaca uygun olarak çalıştırılmamaktadır. Yapısı, işleyişi ve çalışma usullerine ilişkin YÖK'ün sayfasındaki amaç ve görevlerine ilişkin açıklamalar dışında bilinen bir düzenleme yoktur. YÖK bünyesindeki bu çalışma grubu, altı eğitim fakültesi dekanı ile altı MEB üst düzey yöneticisinden (Talim Terbiye Kurulu Başkanı, İnsan Kaynakları Genel Müdürü, Ortaöğretim Genel Müdürü, Temel Eğitim Genel Müdürü, Özel Eğitim Genel Müdürü ve Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürü) oluşmaktadır. Oturumlar YÖK ya da MEB'de görevli olmayan bir akademisyen tarafından yürütücü sıfatı ile yönetilmektedir. Grubun sekreteryaya hizmetleri YÖK tarafından yürütülmektedir.

Son birkaç toplantıya, eğitim fakültesi dekanlarının itirazına rağmen, bir dekan, YÖK'ün Fen Edebiyat Fakültelerini öğretmen yetiştiren kurumlar olarak meşrulaştırma çabalarının bir sonucu olarak, fen edebiyat fakültelerini temsilen katılmaktadır.

Çalışma Grubunun gündemi YÖK tarafından oluşturulmakta ve ihtiyaç duyulursa, Grup toplantıya çağrılmaktadır. Her ne kadar adı Öğret-

men Yetiştirme Çalışma Grubu olsa da YÖK öğretmen yetiştirme ile ilgili her konuyu gündeme almamakta (Örneğin, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği Bölümünün İlahiyat Fakültelerine aktarılması gibi), Grup kendi gündemini kendisi belirleyememektedir. Kısaca, Öğretmen Yetiştirme Çalışma Grubu YÖK'ün öğretmen yetiştirme konusundaki kararlarını meşrulaştırma aracı olarak kullanılmaktadır.

Milli Eğitim Bakanlığı'nın Tutumu

Öğretmen yetiştirme yetki ve sorumluluğunun üniversitelere devredilmesinden bugüne kadar geçen sürede öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumları ile yetiştirilen öğretmenleri istihdam eden MEB arasında etkili ve sürekli bir işbirliği gerçekleştirilememiştir. Bunun neticesinde öğretmen yetiştirme ve öğretmen istihdamı arasındaki denge bozulmuş; bazı alanlarda öğretmen açığı oluşurken, bazı alanlarda gereğinden fazla öğretmen yetiştirilmiştir. İhtiyaç duyulan alanlarda öğretmen açığını kapatmak için öğretmenlikle ilgisi olmayan fakülte ve bölümlerden mezun olanlar kısa süreli formasyon eğitiminden geçirilerek öğretmenliğe atanmıştır. Bu tutumundan vazgeçmeyen MEB, ülkenin insan gücü kaynaklarından yararlanma konusunda hoyratça davranmış; alan dışı atamalar, sınıf öğretmenliğinden branş öğretmenliğine geçiş gibi çeşitli yollarla sisteme telafisi çok güç zararlar vermiştir. MEB'in bu tür uygulamaları, sadece eğitimin kalitesini değil, aynı zaman öğretmenlik mesleğinin statüsünü ve saygınlığını da olumsuz yönde etkilemiştir.

Oysa, MEB istihdam eden kurum olarak insan gücü kaynakları ile ilgili, orta ve uzun dönemli planlar yapmalı ve YÖK ile işbirliği içinde yeter sayıda ve nitelikte öğretmen üniversitelerde yetiştirilmelidir. Öğretmen ihtiyacının doyum noktasına ulaştığı günümüzde bir çok branşta çalışan öğretmen kadar atanmak için sırada bekleyen öğretmen adayları varken, MEB'in politik nedenlerle sessiz kalması, çok sayıda öğrencinin öğretmen yetiştiren kurumlara yönelmesi, YÖK'ün her yıl yeni eğitim fakülteleri açması, bu yetmiyormuş gibi var olanların kontenjanını artırması, alan fakültelerinin ikinci öğretim programlarını kapatmaması, alan fakültelerine formasyon hakkı vermesi, MEB ve YÖK'ün işbirliği ile yapılan hatalardır. Çünkü hem MEB, hem de YÖK, mezun olanların, fakültelerine yeni başlayanların ya da formasyon alanların en iyimser tahminle ancak %10'unun atanabileceğini yani %90'ının açıkta kalacağını gayet iyi

bilmektedirler. MEB en azından önümüzdeki 10 yıl için hangi branşta kaç öğretmene ihtiyacının olduğunu, her yıl hangi branştan kaç öğretmen alacağını, ivedilikle açıklamalı ve gençlerin umudunu sömürmekten vazgeçmelidir.

Eğitim Fakültelerinin Durumu

Öğretmen yetiştirme işinin üniversitelere devredildiği 1982 yılında, 34 eğitim fakültesi ve bu fakültelerde 39.684 öğrenci varken bugün artık sayısal artış takip edilemez hale gelmiştir. ÖSYM'nin 2012-2013 öğretim yılı istatistiklerine göre 2 eğitim bilimleri fakültesi ve 83 eğitim fakültesi vardır. Birlikte değerlendirilecek olursa toplam öğrenci sayısı 226.663, öğretim üyesi başına düşen öğrenci sayısı 58, öğretim elemanı başına düşen öğrenci sayısı 26'dır. Aynı ölçüde ve sıraya göre hukuk fakültelerinde 47.582- 51- 25, ilahiyat fakültelerinde 47.651-41-27, fen edebiyat fakültelerinde 177.763-32-21'dir (ÖSYM,2013). Bu değerlendirmeye, bu oranların çok daha düşük olduğu Tıp, Diş Hekimliği, Eczacılık gibi alanları almak zaten mümkün değildir.

İstatistikler, bugüne kadar eğitim fakültelerindeki öğrenci sayısı YÖK tarafından sürekli artırılırken, öğretim üyesi kadrolarının artırılmadığını, bir başka ifade ile eğitim fakültelerinin ihmal edildiğini göstermektedir. Aksine YÖK, eğitim fakülteleri aleyhine aldığı kararlarda bu durumun birinci derecede sorumlusu kendileri değilmiş gibi gerekçe olarak eğitim fakültelerinin alt yapı ve öğretim üyesi eksiklerini göstermektedir. Buna karşın, öğrenciler tercih etmediği için kapanma noktasına gelen Fen Edebiyat Fakültelerinin özellikle Matematik, Fizik, Kimya, Biyoloji gibi bölümlerinde, taşrada bile her bölümde onlarca öğretim üyesi varken, her ilanda yine bu fakültelelere yeni kadrolar verildiği görülmektedir. Bu durum maalesef YÖK'ün yanı sıra ısrar ettiği şeklinde yorumlanmaktadır.

Eğitim fakülteleri arasında da kadroların dağılımı anlamında dengesizlikler vardır. Bazı fakültelerde özellikle fen ve matematik gibi alanlarda öğretim üyeleri zorunlu yüklerini dolduramazken, eğitim bilimleri alanında elaman sıkıntısı yaşanmaktadır. Yanlış da olsa, ortaöğretim alan öğretmenleri alan fakülteleri mezunlarından yetiştirilecekse, bu öğrencilere öğretmenlik meslek bilgisi dersleri yine eğitim fakülteleri tarafından verilecektir. Bu nedenle eğitim fakültelerinin, ölçme değerlendirme, psikolojik danışma ve rehberlik,

eğitim programları ve öğretim, eğitim yönetimi ve denetimi gibi alanlarındaki eleman açığı ivedilikle kapatılmalıdır.

YÖK ve MEB'in açıklamalarından, basın sık sık eğitim fakültelerinin kapatılacağı, YÖK'ün eğitim fakültelerini gözden çıkardığı gibi başlıklar taşıyan çok sayıda haber görsel ve yazılı medyada yer almaktadır. Bu tür açıklamalar ve haberler eğitim fakültelerinin ve öğretmenlik mesleğinin saygınlığına zarar vermektedir. Yetkili ve sorumlu kişiler ve kurumlar yanlış anlamaya ve yorumlamaya çok açık olan bu tür açıklamalardan özenle kaçınmalıdır.

Son yıllarda MEB ve YÖK, öğretmen yetiştirme işini teknisyen yetiştirme düzeyine indirgemeye, öğretmenleri öğretim araçları olarak görmeye başlamıştır. MEB ve YÖK, bir modül olarak alan bilgisinin yanına sonradan öğretmenlik formasyonunu da ekleyebileceğini ve bunun yeterli olacağını, bu iki alandaki bilgi birikimini KPSS denilen bir test sınavı ile ölçebileceğini ve yüksek puan alan adayların iyi öğretmen olabileceğini kabul etmektedir. Oysa, öncelikle bir gönül işi, bir sevgi mesleği olan öğretmenlik mesleğinin duyuşsal boyutuna ilişkin yeterlikler, hangi amaca hizmet ettiği belli olmayan bu tür sınavlarla ölçülemez. Mesleği sevmeyen, öğrenciyi sevmeyen, başka bir iş bulmadığı için son anda öğretmen olmak isteyenlerle bu eğitim sistemini başarılı kılmak mümkün değildir. Bu söylediğimiz yön, yani işin duyuşsal boyutu, öğretmen adaylarına şırıngayla da verilemez. Öğretmen yetiştiren kurumlar iklimi ve kültürü ile diğerlerinden farklıdır ve farklı olmak zorundadır. Tarihsel süreçte başarılı olmuş modellere bakıldığında farkın bu noktada olduğu görülecektir.

Öğretmenler, süreç içinde, öğretmen adaylarına öğretmenlik ruhunun kazandırıldığı bu amaca uygun olarak kurgulanmış kurumlarda yetiştirilmediği taktirde, öğretmenlik KPSS kurslarında test çözme tekniklerini öğrenmiş, kısa yoldan iş bulmaya, politik baskılarla sonuca ulaşmaya çalışan, daha iyi bir ücretle başka bir iş bulduğunda arkasına bakmayan oportünist insanların çoğunlukta olduğu bir iş kolu haline gelecek, etik değerleri ve toplumsal sorumluluğu olan bir meslek olma özelliğini giderek daha fazla yitirecektir.

Sonuç ve Öneriler

1. Öğretmen yetiştirme konusunda engin deneyimlere sahip olan Türkiye'nin çeşitli nedenlerle var olan iyi örnekler yerine, geçmişteki kötü

- örnekleri model olarak alması, kurumların kendi amaçları doğrultusunda uzmanlaşması ve derinleşmesi yerine günü birlik politikalar ve kaygılarla bilim alanına ve uzmanlığa saygının giderek azalması, eğitim sistemi açısından en dişe vericidir.
2. Sadece eğitim fakültelerini suçlayarak sorunu çözmek mümkün değildir. Bu fakültelerin alt yapı ve eleman eksikliği YÖK ve üniversitelerin elbirliği ile acilen giderilmelidir. Özellikle öğretmenlik meslek bilgisi derslerini yürüten öğretim üyelerinin ders yükleri ve niteliği öğretmen yetiştiren programların ortak paydası olduğundan bu alandaki ihtiyaçlara öncelik verilmelidir.
 3. Ülkemizde öğretmen ihtiyacı birçok alanda doyum noktasına ulaşmıştır. Bu nedenle, öğretmen niteliğinin öncelikli konu olarak ele alınması ve öğretmen yetiştirme sürecinde niteliği olumsuz olarak etkileyecek yeni eğitim fakültelerinin açılması, var olan fakültelerde kontenjan artırımı ve daha önemlisi istihdam imkanı kalmayan alanlarda öğretmenlik meslek bilgisi sertifika programları açılması gibi yanlış politikalarından en kısa zamanda vazgeçilmelidir.
 4. MEB öğretmen ihtiyacı ve planlaması ile ilgili olarak kamuoyunu bilgilendirmelidir. Bu durum, öğretmen adaylarının ve öğretmen yetiştiren programlara yerleşmeyi hedefleyen bireylerin kariyer tercih ve planlarında önemli bir rol oynayacaktır. Her şeye rağmen tercih eden ve açıkta kalan adayların hayal kırıklığını azaltacaktır.
 5. Öğretmen Yetiştirme Çalışma Grubu'nun işleyişine açıklık getirilmeli ve özerk bir yapıya kavuşturulmalıdır. Üyelerin hangi ölçütlere göre ne kadar süre ile seçildiği bilinmeli, gündemini kendi belirlemeli, aldığı kararlar YÖK'e tavsiye niteliğinde olsa da, Milli Eğitim Şuralarında olduğu gibi, kararları kamu oyu ile paylaşılmalıdır.
 6. Eğitim Fakültelerinin akreditasyonu uzun bir süreçtir. Bu bağlamda YÖK elindeki verilerden hareketle eğitim fakültelerini öğretim üyesi başına düşen öğrenci sayısı ölçütüne göre eşitlemeye çalışmalıdır.
 7. YÖK'ün öğretmen yetiştirme ve eğitim fakülteleri ile ilgili konularda yeterli araştırmalara ve ihtiyaç analizine dayalı olmadan aldığı; orta-öğretim alan öğretmenliği programlarına kon-

tenjan vermeme, formasyon programlarının açılması; kontenjanı ve başvuru koşulları, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Programlarının İlahiyat Fakültelerine aktarılması gibi konularda, ilgili tarafların (Eğitim Fakülteleri, EFDEK, Öğretmen Yetiştirme Çalışma Grubu gibi) görüşlerini almaya gerek görmeden yaptığı gününbirlik uygulamalar YÖK'e olan güveni her geçen gün biraz daha azaltmakta ve eğitim fakültelerinin mağduriyetine neden olmaktadır. Bu durum eğitim fakültesi öğrencilerinin fakültelerine olan bağlılıklarını, geleceğe ilişkin ümitlerini, hukuka olan saygılarını azaltmakta, geleceğe ilişkin karamsarlıklarını artırmaktadır (EYDDER, 2012).

8. Öğretmen yetiştirme eğitim fakültelerinin asli görevidir ve ülkemizde öğretmen ihtiyacını fazlası ile karşılayabilecek sayıda eğitim fakültesi mevcuttur. Tarihsel süreçte zorunluluklar nedeni ile nitelikten ödün veren bazı uygulamalara rastlanmakla birlikte, kötü örnek örnek olmaz. Adı ne olursa olsun öğretmenlik ruhunun ve kültürünün kazandırılmadığı fakültelerden mezun olanların, neyi ölçtüğü belli olmayan eleme amaçlı test sınavlarından aldıkları puanlara göre öğretmen olarak atandığı bir sistemde, geleceğe güvenle bakmak mümkün değildir. Unutulmamalıdır ki, öğretmen yetiştirme sistemi ile oynamak ülkenin geleceği ile oynamaktır. Bu nedenle bazı fakültele olan öğrenci talebini artırmak, işsizliği ötelemek, günü kurtarmak gibi basit politik gerekçelerle eğitim fakültelerini işlevsiz hale getirmeye çalışanlar tarih karşısında hesap vereceklerdir.

Kaynaklar

- Ayas, A. Öğretmenlik Mesleğinin Önemi ve Öğretmen Yetiştirme- de Güncel Sorunlar. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. Cilt10, Sayı 3, Aralık 2009.
- EYDDER, 7. Ulusal Eğitim Yönetimi Kongresi Sonuç Bildirgesi, 24-26 Mayıs- 2012 Malatya.
- MEB, Ulusal Öğretmen Stratejisi Belgesi, 2011
- Özoğlu, M. Türkiye'de Öğretmen Yetiştirme Sisteminin Sorunları, Seta Analiz. Sayı:17, Şubat-2010.
- ÖSYM, 2012-2013 Öğretim Yılı Yüksek Öğretim İstatistikleri. <http://www.osym.gov.tr/belge/1-19213/2012-2013-ogretim-yili-yuksekokretim-istatistikleri.html> 26.09.2013/14.05
- YÖK, Öğretmen Yetiştirme Grubu'nun Amaçları ve Görevleri. <http://www.yok.gov.tr/documents/10279/49665/%C3%96%C4%9Fretmen+Yeti%C5%9Firme+%C3%87al%C4%B1%C5%9Fma+Grubu/4054fef9-ffc8-41a7-a909-ac8c5188de66>. 26.09.2013/14.20
- YÖK, Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Fakülteleri, 2007.

MEB ve YÖK'ün Fen Edebiyat Fakültelerinde Öğretmen Yetiştirme Politikası

Prof. Dr. Rahmi ER

Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Önceki Dekanı

Eğitimin üç temel ayağı vardır. Bunlardan biri alıcı, diğeri verici, üçüncüsü ise alış-verişin yapıldığı ortam, kullanılan araç-gereçtir. Bu temel ayaklardan herhangi biri iyi olmadığında sağlıklı bir alış-verişten, yani iyi bir eğitim etkinliğinden söz etmek mümkün olmaz. Söz gelimi öğrenci (alıcı) kendini geliştirmeye, verilecek bilgiyi almaya hazır; ancak öğretmen (verici) yeterli donanıma (alan bilgisi ve aktarma becerisi) sahip değilse, bu durumda öğretmen ile öğrencilerin sınıftaki birlikteliklerinden beklenen fayda gerçekleşmez. Aynı durum tersi için de geçerlidir. Öğretmen bütün hazırlığını yaparak sınıfa gelmiştir ve her bakımdan donanımı iyidir. Ancak bu kez öğrenci almaya istekli değilse, burada da arzu edilen yarar gerçekleşmez. Ya da hem öğretmen çok iyi, hem de öğrenci çok iyi, fakat bu sefer alışverişin yapıldığı ortam iyi değilse (soğuk, sıcak, gürültülü vs), ya da yeterli ders araç gereci bulunmuyorsa, bu durumda da eğitimden arzu edilen sonucu almak mümkün olamaz. Bu yüzden nitelikli ve başarılı bir eğitim için bu üç temel ayağın birlikte değerlendirilmesi ve iyileştirilmesi büyük önem taşır. Öğrenci ve ortam, araç-gereç ile ilgili boyutları şimdilik bir kenara bırakarak, verici yani öğretmenle ilgili sorunlara bir pencere açacağım.

14 Eylül 2011 tarih ve 28054 sayılı Resmî Gazetede yayımlanarak yürürlüğe giren 652 sayılı Kanun Hükmünde Kararname ile Millî Eğitim Bakanlığının teşkilat yapısında değişikliğe gidildi ve bu çerçevede İlköğretim Temel Eğitime dönüştü. Okul öncesi, 1. ve 2. dört yıllık eğitimler de son derece önemli olmakla birlikte ben burada Fen ve Edebiyat Fakültelerini ilgilendiren ortaöğretim alan öğretmenliği sorunu ve öğretmen yetiştirme stratejileri hakkında değerlendirmelerde bulunacağım.

Bilindiği üzere 1998 yılından önce Dil ve Tarih-Coğrafya, fen ve edebiyat fakültelerinde okuyanlardan dileyenler öğrencilikleri sırasında formasyon dersleri almak suretiyle mezuniyetleri sonrasında öğretmen olarak atanabilmekteydi. 1998'den itibaren, bir süre uygulanan sınırlı sayıda ki tezsiz yüksek lisans program ve kontenjanlarını saymazsak, yukarıdaki fakültelerden mezun olanlar öğretmenlik yapabilme imkânından mahrum kaldılar. Onların yerine, eğitim fakültelerinin alan öğretmenliği programlarından mezun olanlar, liselerde edebiyat, tarih, İngilizce, matematik, fizik, kimya, biyoloji vs derslerinin öğretmeni olarak atandılar. Prof. Dr. Yusuf Ziya Özcan başkanlığındaki Yükseköğretim Genel Kurulu, 21 Ocak 2010 tarihli toplantısında, Talim Terbiye Kurulunun 80 Sayılı kararında belirtilen alanlardan mezun olanlara, pedagojik formasyon eğitimi aldıktan sonra öğretmen olarak atanma hakkını geri verdi. YÖK bu arada pedagojik formasyon eğitimi verecek üniversiteleri ve yıllık kontenjanları ile başvuru yapacak öğrencilerde aranan koşulları da belirledi. Bunun üzerinden iki yıl henüz geçmişken Prof. Dr. Gökhan Çetinsaya'nın başkanlığındaki Yükseköğretim Genel Kurulu, 05 Nisan 2012'de, bu sefer 2010'da alınmış olan formasyon kararını kaldıran bir karara imza attı. Gelen yoğun tepki üzerine tekrar-i müzakere sonucu, kararın yükseköğretime halen kayıtlı bulunan öğrencileri etkilemeyeceği açıklandı. Son olarak ise alan öğretmenlerinin fen edebiyat fakültelerinin ilgili program mezunlarından atanması ve bu çerçevede Eğitim fakültelerinin alan öğretmenliği programlarına öğrenci yerleştirilmemesi hususu benimsendi.

Fen ve Edebiyat fakülteleri mezunları ve öğretmenlik bağlamında yakın geçmişe ilişkin bu özet

bilgilerden sonra şunu söylemek mümkündür ki, gelinen nokta önemli ve olumlu bir gelişmeyi gösteriyor. Öğretmen Yetiştirme Çalışma Grubunda (önceki adıyla Öğretmen Stratejileri Türk Milli Komitesinde) fen ve edebiyat fakültelerinden hiçbir dekan yer almazken (bu alandan ilk kez bir temsilci olarak Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dekanı sıfatıyla ben Eylül 2012'de Yükseköğretim Genel Kurulu tarafından üye seçilmiştim) Milli Eğitim Bakanlığının ilgili genel müdürleri yanında eğitim fakültelerinden beş dekanın bulunduğu dikkate alındığında fen-edebiyat fakülteleri aleyhine geçmişte yaşanan gelişmelerin nedeni ve gelinen noktanın önemi ve başarılı olduğu değerlendirilmesi daha iyi anlaşılabilir. Eğitim fakültelerine mensup olan yöneticilerin, dekanların, hocaların, bu uygulamadan geri dönülmesi ve öğretmen yetiştirmenin sadece eğitim fakültelerine özgü tutulması için çaba sarf ettiklerini, çeşitli sivil toplum örgütlerini de devreye sokmak suretiyle kamuoyu oluşturmaya ve baskı kurmaya çalıştıklarını biliyorum.

Öte yandan Fen, Edebiyat, Fen-Edebiyat, Dil ve Tarih-Coğrafya ve İnsan ve Toplum Bilimleri adı altındaki fakültelerin dekanlarının fakültelerine ilişkin sorunları görüşmek, çözüm önerileri sunmak ve geleceğe yönelik stratejiler belirlemek amacıyla her yıl bir kez bir üniversitenin himayesinde toplandıklarını, bu toplantılara Yükseköğretim Kurulunun da ilgi gösterdiğini belirtmeliyim.

Milli Eğitim Bakanlığı ve Yükseköğretim Kurulu, nitelikli öğretmen istihdamını ve özellikle de Türkiye'nin bilimsel geleceğini dikkate alarak, eğitim fakültelerindeki alan öğretmenliği programlarına öğrenci yerleştirmemeli, eğitim fakültelerinin programlarını temel eğitimle sınırlandırmalı, orta-öğretim alan öğretmenlerini fen ve edebiyat fakülteleri mezunlarından karşılamalıdır. Geçmiş uygulamalar gösterdi ki, üniversiteye girişte öğrencilerimizin tercihini mezuniyet sonrası iş olanakları belirliyor. Hangi alan mezuniyet sonrası daha güven verici ise öğrenciler o alana yoğunlaşıyor. Öğretmen olma dışında hemen hemen hiçbir iş bulma ayrıcalığı sunmayan fizik, biyoloji, matematik, tarih, coğrafya, edebiyat, felsefe gibi alanlar, doğal olarak nitelikli öğrenci çekemiyor. Böyle olunca, fen ve edebiyat fakültelerine, LYS sonuçlarına göre daha alt yüzdelik dilimde kalan öğrenciler yöneliyorlar. Yüzde ikilik dilimdeki bir öğrencinin ilgisi, dikkati, başarıma arzusu ve becerileriyle daha alt yüzdelik dilimde kalan öğrencilerin performan-

sı mukayese edilemez. Sonuç olarak çok nitelikli öğrenciden mahrum fizik, matematik, tarih vs gibi alanlarda yukarıda sözünü ettiğim alıcı-verici ilişkisi bağlamında eğitimin kalitesi düşmekte ve bizler, özellikle temel bilimlerde Türkiye'nin bilimsel geleceğinin teminatı olacak nitelikli gençler yetiştirmekten mahrum kalmaktayız. Çünkü asistanlarımızı da bu alanlardan mezun olanlar arasından seçmekteyiz. Ne kadar nitelikli öğrenci girişi sağlanabilirse, o ölçüde nitelikli öğrenci çıkışının gerçekleştirilebileceği muhakkaktır. Dolayısıyla mezuniyet sonrasında öğretmen olarak atanabilme olasılığı, nitelikli gençlerin bu programlara yönelmesi için iyi bir neden teşkil edecektir.

Fen ve sosyal bilimlerde nitelikli alan öğretmeni istihdamı açısından da fen ve edebiyat fakülteleri önemlidir. Lisedeki alan öğretmenleri öğrenci nezdinde saygınlıklarını alanlarına olan hâkimiyetleri ölçüsünde kazanırlar. Öğrencinin bir sorusuna uygun yanıtı veremeyen öğretmen, öğrencinin gözünde değersizleşmekle kalmaz, aynı zamanda öğrencinin o derse karşı ilgisiz kalışına, başarısızlığına da neden olur. Alan hâkimiyeti ise, alanın biliminin yapıldığı birimlerde, yani fen ve edebiyat fakültelerinde kazanılır. Eğitim fakültelerinde laboratuvar bulunmaz. Laboratuvara girmeden fizik, kimya öğretmeni olarak atanmış birinin, o alana hâkim oluşu ve öğrenciye fiziği veya kimyayı sevdirebilmesi ancak istisnai bir durum olabilir. Dolayısıyla alana hâkim bir kişinin, o alanla ilgili olarak öğrenciyi motive etmesi, dersi öğrenciye sevdirmesi ve başarı düzeyini yükseltmesi çok daha kuvvetle olasıdır.

Fen ve edebiyat fakültelerine nitelikli öğrenci girişinin sağlanması sadece çıktı (mezun) kalitesini artırmakla kalmaz; sorgulayıcı, araştırmacı, ilgili öğrencinin sınıftaki varlığı, aynı zamanda programın hocalarını motive eder, performanslarını artırır, gelecekle ilgili çok daha büyük projeleri yaşama geçirmelerine, büyük düşüncelerine kapı aralar. Yorgun, yılgın bir sınıfın, ilgisiz öğrenci kitlesinin, hocaların performansını da olumsuz etkileyeceği, gelecekle ilgili karamsar bir ruh halini bilinçaltına yerleştireceği göz ardı edilmemelidir.

Sonuç olarak fen ve edebiyat fakültelerini ne kadar güçlendirirsek, Türkiye'nin bilimsel geleceğini o ölçüde güvence altına alabiliriz. Bu fakülteleri güçlendirmek, buralarda bulunan alıcı ve vericilerin kalitesini yükseltici politikalar takip etmek gerektirdiği gibi, ihtiyacın çok üstündeki programları

kapatmayı, kontenjanları makul ölçüye çekmeyi de gerekli kıldığı dikkatten uzak tutulmamalıdır. Üniversite kapılarında bekleyen gençlerin, fizik, matematik, biyoloji, kimya gibi "hassas" alanlarda ihtiyaç fazlası oluşturacak insan gücü olmak yerine, hem kendilerinin hem de toplumun yaşam boyu yararlanabileceği beşeri ilişkiler alanlarında ihtiyaç fazlasını oluşturacak şekilde yönlendirilmeleri Türkiye'nin yükseköğretim stratejisinin bir gereği olması daha uygun görünmektedir.

Türkiye'nin milli eğitim sisteminin bir kusuru olduğunu düşündüğüm bir başka husus, öğretmen belirleme sürecidir. Bugün eğitim fakültelerine kayıt olan her öğrencinin mezuniyet sonrasında öğretmen olacağını öngören program izlenmektedir, oysa bu doğru değildir. Öğrenci beş yıllık fakülteyi ister altı yılda, ister sekiz yılda bitirsin, mezuniyet not ortalaması 4 üzerinden ister 4, isterse 2 olsun, KPSS sonucuna göre öğretmen olarak atanabiliyor. Bence ister fen ve edebiyat fakültesi öğrencisi olsun, isterse eğitim fakültesi öğrencisi, lisans eğitimi sırasında öğretmenlikle ilgili formasyon programına (özellikle uygulama dersine) tabi tutulmamalıdır. Pedagojik formasyon programı, eğitim fakülteleri dahil olmak üzere bütün alanlar için lisans mezuniyeti sonrasında bırakılmalıdır. Bu programı takip edecekler için lisans mezuniyet ortalamalarının 4 üzerinden en az 2,5 olması programa başvurunun temel koşulu olmalıdır. Bu koşul, lisans eğitimi sırasında sınıf içi performans artışına neden olacağı gibi, 4 üzerinden 2,5 not ortalamasını tutturamamış mezunu da, öğretmenlik dışındaki alanlara yönlendirecektir, bu da doğaldır. Bu uygulamanın çok önemli bir yararı da uygulama dersi için söz konusudur. Alana hâkim olamayan, derslerden ancak ikinci alışımda zar zor geçebilmiş ve son yarıyla gelmiş bir öğrenci, uygulama dersi için okullara gönderilmekte ve bir dönem sınıftaki öğretmen yerini almaktadır. Herhalde hiç birimiz çocuğumuzun örneğin fizik dersini böyle bir stajyer öğretmenle geçirmesinden yana olmayız. Hem onun zamanına yazık, hem de çocuğumuzun yararlanamadan geçirdiği ders saatlerine. Konuyla ilgili olarak benim önerim şudur:

1. Pedagojik Formasyon veya Öğretmenlik Becerileri Kazandırma Programı, süresi ayrıca değerlendirilmek üzere Eğitim Fakülteleri tarafından mezuniyet sonrasında uygulanmalıdır.
2. Bu Programa kayıt olabilmek için, Eğitim, Fen, Edebiyat Fakülteleri ve/veya Talim Terbiye Ku-

rulunun 80 Sayılı Kararında belirtilen programlardan mezun olanların, TUS benzeri merkezi bir alan sınavına girip 100 üzerinden en az 70 alma koşulu getirilmelidir.

3. Merkezi alan sınavına başvurabilmek için 4.00 üzerinden en az 2.50 not ortalamasıyla mezun olma koşulu aranmalı; bu ortalamayı tutturmadan mezun olanlar, nereden mezun olurlarsa olsunlar, öğretmenlik mesleğinin dışında tutulmalıdır.

Milli Eğitim Bakanlığımız merkezi alan sınavlarını başlatmış durumdadır ve bu çok olumlu bir gelişmedir. Bu uygulamanın bir başka yararı daha vardır, o da çeşitli üniversitelerin verdiği eğitimin düzeyinin görülecek olması ve programlar arası rekabete yol açacak olmasıdır. Mevcut sistemimizde üniversitedeki eğitimin düzeyini ölçecek hiçbir uygulama yoktur. On öğretim üyesinin bulunduğu bir programdan mezun olanla üç öğretim üyesinin bulunduğu programdan mezun olanın diploması; A üniversitesindeki bir hocanın değerlendirme ölçütü ve notu, B üniversitesindeki bir hocanın değerlendirme ölçütü ve notu ile eşit değerlendirilmektedir. Oysa eşitlik kesinlikle söz konusu değildir. Yeterli sayıda öğretim üyesinin bulunduğu bir programda öğrencinin daha donanımlı, daha nitelikli mezun olması beklenir. Ama bu gerçekten böyle midir? Bunu öğrenmenin ve gereken tedbirleri almanın yolu, bu tür merkezi alan sınavlarından ve sınav sonuçlarının kamuoyuyla paylaşılmasından, örneğin ilk 100'e üniversitelerin ilgili alan programlarının kaçar mezun sokabildiğinin görülmesinden geçmektedir.

Üniversitelerdeki programların eğitim kalitelerini artırmalarının önemli bir yolu da, sivil akredite kuruluşları tarafından akredite edilmesi için girişimde bulunmaya özendirilmeleri, hatta biraz da sıkıştırılmalarıdır. Bir programın akreditasyon için başvuru dosyasını hazırlayabilmesi bile, başlı başına belli ölçüde bir toparlanmayı, programa çekidüzen vermeyi zorunlu kılıyor. Her program aynı tip mezun vermek zorunda olmamalı elbette, ama bir program nasıl bir donanımla mezun vereceğini belirlemeli, önceden duyurmalı ve taahhüdünü yerine getirmelidir. Akredite olan programlar, ÖSYM'nin hazırladığı tercih kılavuzlarında ayrıca belirtilirse, bu durumun programların akredite olması sürecine olumlu katkıda bulunacağını düşünüyorum.

Öğretmen Yetiştirme Politikası ve Sınıf Öğretmenliğinde Yaşanan Sorunlar

Prof. Dr. Hayati AKYOL
Gazi Eğitim Fakültesi Dekanı

Günümüzde sınıf öğretmenlerini daha iyi yetiştirmek amacıyla çalışmalar olmasına rağmen, daha iyi yetişmediği konusunda tartışmalar sürmektedir. Sürekli olarak geçmişte öğretmen yetiştiren kurumların tartışma ortamlarına getirilip, aynı örneklerin uygulanmasını istemeye yönelik talepler de devam etmektedir. "İlköğretimde birinci sınıftan itibaren branşlaşma olsun mu olmasın mı tartışmaları sürüyor. Sınıf öğretmeni; köye veya şehre göre mi, birleştirilmiş sınıflara veya normal sınıflara göre mi, her sınıf düzeyine göre mi yetiştirilsin?" vb. sorular da eğitim ortamlarında tartışılıyor (Akyol, 2011:11). Sınıf öğretmeni yetiştirme sürecini ve bu süreçte yaşanan sorunları dört temel başlık altında inceleyebiliriz: Sınıf öğretmeni yetiştirmede 1982'den günümüze genel durum, sınıf öğretmenlerinin seçimi ve eğitimi sürecinde dikkate alınması gerekenler, mesleğe atandıktan sonra yaşananlar ve sosyo-ekonomik sorunlar.

Sınıf Öğretmeni Yetiştirme Sürecinde 1982'den Günümüze Genel Durum

Millî Eğitim Bakanlığı bünyesinde yer alan öğretmen yetiştiren kurumlar, 1982'de üniversite bünyesine alınmıştır. "Eğitim Fakültesi" bünyesinde yer alan bu yeni öğretmen yetiştirme modelinin üzerinden 31 yıl geçmiştir. Bu dönemde dikkati çeken en önemli gelişmeler, 1997 ve 2006 yıllarında gerçekleştirilen "Eğitim Fakültelerinde Yeniden Yapılanma ve Program Düzenleme" çalışmalarıdır. Yükseköğretim Kurulu tarafından başlatılan bu çalışma ile öğretmen yetiştirme, bazı istisnaları dışında tamamen eğitim fakültelerine verilmiş ve bu fakültelerde, ilköğretime öğretmen yetiştiren bölüm ve programları öne çıkaran yeni bir yapılanmaya gidilmiştir. (YÖK, 2007).

Yeni yapılanma çerçevesinde, Eğitim fakültelerine öğretim üyesi yetiştirmek üzere kaynak yaratılmış, ayrıca öğretmen yetiştirme programlarının tamamı, o günün ihtiyaçlarına göre yenilenmiştir. (YÖK, 2007). 1998-1999 öğretim yılından itibaren uygulanmaya başlayan sistemle getirilen yenilikler kapsamında okul öncesi ve ilköğretim öğretmenlerinin lisans düzeyinde yetiştirilmesi kararlaştırılmış ve yan alan uygulaması getirilmiştir.

Öğretmen yetiştirme programlarında 1997 yılında yapılan yeniliklerin planlanmasında sınıf öğretmenliği alanında çalışan eğitimcilere yer verilmeyişi ve hazırlanan programların içeriğinin zengin bir kadro ile yeterince tartışılmayışi, ülkede var olan öğretmen yetiştirme deneyiminin gerektiği şekilde dikkate alınmayışi, çalışma gruplarında yeterli sayı ve nitelikte uzmanlara yer verilmeyişi ortaya konulan programın başarılı şekilde uygulanmasını olumsuz yönde etkilemiştir. Hazırlanan 1997 programı gereği derslere girecek alan uzmanı öğretim elemanın olmaması, ders kitabı olmayan derslerin programlara konulması, Eğitim Felsefesi, Eğitim Sosyolojisi ve Eğitim Tarihi gibi derslerin kaldırılması, Okul Deneyimi uygulamalarında yaşanan problemler, paket ders uygulamaları (örneğin; Öğretimde Planlama ve Değerlendirme dersi; Öğretim Yöntem ve Teknikleri, Program Geliştirme ve Ölçme Değerlendirme derslerini içermekteydi.) vb. problemler 2006 düzenlemesini zorunlu kılmıştır.

Öğretmen Yetiştirme Programında 2006'da Yapılan Başlıca Yenilikler

Geniş katılımı hazırlanmayan ve 1998-1999 öğretim yılından itibaren uygulamaya konulan öğretmen yetiştirme programlarıyla ilgili bazı problemler ortaya çıkmış ve programların uygu-

lanabilirliği üzerinde yoğun tartışmalar yaşanmıştır. Bunun sonucu, YÖK Milli Eğitim Bakanlığının ilköğretim ders programlarında yaptığı değişimi de uygun görerek özellikle ilköğretim alanlarındaki öğretmenlik programlarını 2006 yılında revize etmiştir.

Programlar genel olarak;

- ▶ % 50-60 alan bilgi ve beceri derslerini,
- ▶ % 25-30 öğretmenlik meslek bilgi ve beceri derslerini,
- ▶ % 15-20 genel kültür derslerini içermektedir.

Yeni programlarda, yan dal uygulamasına ihtiyacın ortadan kalkması nedeniyle son verilmiştir. Yeni uygulama ile öğretmen adayının kendi alanında daha derinlemesine eğitim görerek yetişmesinin mümkün olabileceği düşünülmüştür. Öğretmen yetiştirme programlarında çakılı ders uygulaması esnetilerek; fakültelere, programların yaklaşık %30 oranında dersleri belirleme yetkisi verilmekte, seçmeli ders imkânı artırılmaktadır.

Yeni programlarda genel kültür derslerinin oranları arttırılmıştır. Genel kültür dersleri olarak, Bilim Tarihi, Türk Eğitim Tarihi, Felsefeye Giriş gibi dersler konulmuştur. Programın esnek yapısı nedeniyle, fakülteler, farklı genel kültür dersleri de okutabilecekler ve bu dersleri zaman içinde değiştirilebileceklerdir.

Sınıf Öğretmeni Seçimi ve Eğitim Süreci

Sınıf Öğretmenliğine öğrenci alımı sadece üniversite sınavıyla olmamalıdır. Bunun pek çok nedeni vardır. Sınıf öğretmenliği dönemi gerçek bir model olma dönemidir. Çocukların öğretmenlerine ailelerinden daha fazla önem verdiği bir dönemdir. Dolayısıyla bu düzeyde öğretmenlik yapacak adaylar, bilişsel sınavların yanında duyuşsal yapılarını ve karakterlerini tanımaya dayalı seçme uygulamalarına da tâbi tutulmalıdırlar. Konuşma bozuklukları (kekemelik, pelteklik vb.) olan adayların bu alanda öğretmenlik yapması engellenmelidir. Bugünkü yapıyla psikolojik ve sağlık sorunları olanlar dahi Sınıf Öğretmenliğine gelebilmektedir.

Bir başka dikkat çekilmesi gereken ve sınıf öğretmeni atamalarını olumsuz yönde etkileyen husus ise farklı kurumlara görevlendirilen öğretmenlerin 2012 yılında görevlendirilmelerinin sonlandırılarak tekrar öğretmenliğe gönderilmesi olmuştur.

Sınıf öğretmeni yetiştirme sürecindeki en büyük sorunlardan birisi nitelikli bir öğretmenlik uygulamasının yapılamamasıdır. Bu sorunu iki boyutlu düşünmek zorundayız. Birincisi eğitim sürecindeki uygulamalar, ikincisi okullarda yapılan uygulamalar. Üniversitelerde dersler, sınıflardaki öğrenci sayılarının gelişmiş ülke standartlarıyla karşılaştırıldığında çok fazla olması ve uygun ortam ve materyallerin olmayışından dolayı teorik işlenmeye devam etmektedir. Fakültelerin çoğundaki derslikler, dersin özelliğine göre bir ortam yansıtmaktan çok uzaktır. Dersliğe girdiğinizde sizi alacağınız veya vereceğiniz dersin atmosferine dâhil edecek bir görüntü ve donanım yok.

Okul uygulamaları haftada bir yarım gün olarak yapılmaktadır. Öğrenciler, uygulama programlarını dersane programlarına göre ayarlamaya çalışmakta ve bu durum öğretim elemanının öğrencileri takibi ve öğretim etkinlikleri açısından sorunlara yol açmaktadır. Uygulama okullarında sınıflara düşen öğrenci sayısı fazla olduğu için özellikle şehirlerde sıkıntılar yaşanıyor. Çoğu okulda mekân sıkıntısı yüzünden uygulama öğrencileri öğretmen odasına bile giremiyor. Gelişmiş ülkelerde sınıfa giren öğretmen adayı sayısı öğretim üyesi başına 1-2 arasında değişirken bizde uygulama grubu minimum 6 kişiden oluşmaktadır. Bu sayıdaki öğrenciyi özellikle büyük şehirlerde sınıflara yerleştirmede sorunlar yaşanmaktadır.

Gelişmiş ülkelerin sınıf öğretmeni yetiştiren programlarına bakıldığında hemen hemen her dönem öğretmenlik uygulamasına yer verilmektedir. Ülkemizde Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dallarında öğretmenlik uygulaması "Okul Deneyimi" ve "Öğretmenlik Uygulaması I-II" başlığı altında üç dönem olarak planlanmıştır. Özellikle sınıf öğretmenliği açısından bu uygulama yetersizdir. Genel olarak üniversite öğrencileri ilk iki yılda teorik ders ve "giriş" derslerini almaktalar. Daha sonraki iki yılda uygulamalı dersleri almaktalar fakat bu dönemde sınav kaygısı başlamakta ve uygulamalı derslerde sıkıntılar yaşanmaktadır. Dersten geçecek kadar not alıp, diğer taraftan öğretmenlik atama sınavından iyi bir puan alma temel hedef haline gelebilmektedir. **Atanma kaygısı iyi bir öğretmen olma düşüncesinin önüne geçmektedir** ve bu önemli bir sorundur.

Uygulama okullarındaki ortamlar da çoğu zaman öğretim açısından yeterli değildir. Sınıflardaki öğrenci sayısının çokluğu, oturma şeklinin tek düzeligi, yeterli sayı ve nitelikte materyalin bulunmaması, hareket alanlarının yetersizliği vb. nedenlerden dolayı öğretmen adayları yeni yöntem

ve teknikleri uygulayarak öğretilmekte sorunlar yaşamaktadır. Yetersiz teknoloji özellikle kırsal kesimlerde ve büyük şehirlerin varoşlarında önemli bir sorun. Yirmi birinci yüzyıl eğitimi eleştirel düşünme, bilginin sentezlenmesi, etkili iletişim ve yaratıcılık gibi becerilerin kazandırılması üzerinde duruyor. Bu becerilerin kazanılması da bilgisayarlar, dijital materyaller, yazılım programları vb. yeni teknoloji ürünleri ve bunların etkili bir şekilde kullanımıyla mümkündür. Yirmi birinci yüzyılın materyallerini ve kullanım becerilerini öğretmenlere kazandırmadan, onlardan yirmi birinci yüzyılın becerilerini çocuklara kazandırmaları nasıl beklenebilir?

Birleştirilmiş sınıflar uygulaması da ayrı bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğrencilerin şehir dışındaki köylere ulaşımında sıkıntılar yaşamaması, maddi sıkıntılarının olması ayrıca bu tür okullarda mecburi uygulama yapmak için düzenlemelerin olmayışı, öğretmen adayının atanıncaya kadar bu tür sınıf ortamları hakkında bilgi ve beceri sahibi olmasına engel oluşturmaktadır.

Sınıf öğretmenleri "beden eğitimi ve oyun", "müzik" ve "görsel sanatlar" alanlarında iyi eğitilmelidir. Bugün üniversitelerin çoğunun donanımlı bir müzik eğitimi odası, drama odası, fen laboratuvarı, spor salonu, görsel sanatlar atölyesi vb. bulunmamaktadır. Bu derslerde değişik beceriler öğretmen adaylarına kazandırılmamaktadır. Öğretmenliğe atanan gençlerimiz bazı konularda kendi özel yetenekleri de yoksa bu derslerde ya başka dersleri yapıyorlar ya da uygun olmayan şekilde yapıyorlar. Örneğin beden eğitimi dersinde ağırlıklı olarak serbest top oynama, görsel sanatlar dersinde serbest resim çizme ve müzik dersinde de rastgele şarkı ve türkü söyleme etkinlikleri yapmak gibi. (Akyol, 2011:12) Hatta bazen de bu derslerde Türkçe, Matematik, Fen teknoloji vb. dersleri yapılabilmektedir. Beden eğitimi, görsel sanatlar ve müzik derslerinin doğrudan branş öğretmenlerine verdirilmesinin de uygun olduğunu düşünmüyorum çünkü branş öğretmenleri çocuğun seviyesine inme sıkıntısı yaşayabilirler. Fakat bu dersler için yan alanlar sınıf öğretmenliği programı içerisinde oluşturulabilir. "Beden eğitimi ve oyun öğretimi" veya "müzik eğitimi" yan alan olarak seçmiş sınıf öğretmeni olabilir. Üç alandan birisini yetenek ve becerileri doğrultusunda seçen öğretmen adayına diğer alanlarla ilgili dersler aldırılmamalı veya seçtiği alanla ilgili daha fazla eğitim aldırılmalıdır.

Sınıf öğretmenleri özellikle öğretim becerileri açısından üniversitelerde yeterli düzeyde eğitim-

öğretim alamamaktadır. Bu durum ortamların yetersizliğinden kaynaklandığı kadar öğretim elemanlarından ve öğrencinin kendisinden de kaynaklanmaktadır. Öğretim elemanları ders yüklerinin çokluğundan, kısmen ekonomik durumlarının yetersizliğinden kaynaklanan motivasyonsuzluktan, objektif olarak performans değerlendirmesinin yapılamayışı sonucu çalışanla çalışmayan ayırt edilemeyişinin getirdiği kırgınlıklar, yönetimle olan olumsuz ilişkiler vb. nedenlerden dolayı derslere yoğunlaşmamaktadır. Ayrıca üniversitelerde araştırmacılar ve uygulamacılar (öğreticiler) birbirine karışmış durumda. Haftada kırk saat derse giren bir öğretim elemanından araştırma beklemek gerçek dışı bir beklenti olur. Mutlaka araştırmacılar ve öğreticiler sınıflaması üzerinde durulmalı ve makul bir çerçeve oluşturulmalıdır.

Öğrenciler açısından bakıldığında da durum çok parlak görülmemektedir. Öğrencilerin pek çoğundaki en büyük beklenti mezun olup devlet tarafından işe atanmak. Öğrenim sürecinde bu beklentideki değişimler onları olumlu veya olumsuz yönde oldukça fazla etkiliyor. Üniversitenin kişiyi kendi kendine yetecek bir insan yapmayı amaçladığı; herkese "tanımlanmış bir iş" bulma kurumu olmadığı gerçeği kabul edilmiş durumda değil. Elektronik ortamların kullanımı yeterli denetime tâbi olmadığından, bu ortamlardan uygun şekilde yararlanma konusunda sıkıntılar olabiliyor. Programlardaki gereksiz dersler, temel derslere daha fazla zaman ayırmayı olumsuz yönde etkilemektedir. Üniversitelerde sosyalleşme ortamı ve imkânlarının azlığı da öğrenciler arasında özellikle iletişim açısından sıkıntılara yol açmaktadır. Barınma, gelecek stresi, dikkate alınmama vb. diğer sorunları da eklersek bütün bunlar öğrencilerde ilgisizlik, okuyamama, sorumlulukları zamanında yerine getirememe, ders ortamına yeterli katkıyı sağlayamama vb. sorunlara yol açmaktadır. Bu durumlar da alınan eğitimdeki kaliteyi düşürmektedir.

Son çalışmalara bakıldığında 1998 ve 2006 yılında yapılan düzenlemelerde, sınıf öğretmenliğine yarar sağlamayacak, ders kitabı bile olmayan, herhangi bir alanla bağdaştırılmayan dersler konulmuştur. Örneğin en son program hazırlama çalışmalarında Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Anabilim Dalına "Topluma Hizmet Uygulamaları" adı altında bir ders konulmuştur. Bu dersin amacı nedir? Hangi alanda çalışanlar bu dersi verebilir? Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Anabilim Dallarında sosyal hizmet uzmanı mı yetiştiriliyor yoksa sınıf öğretmeni mi? Sınıf öğretmenliği ders programları başka alanla-

rın bu alanı bir arka bahçe gibi gören zihniyetlerden uzaklaşarak yapılmalıdır. Sınıf Öğretmenliği Programındaki dersler, çocuk gelişimi ve ihtiyaçları çerçevesinde düşünülerek; sayısal olarak ve içerik açısından yeniden düzenlenmelidir.

Öğretmenlik Süreci ve Karşılaşılan Sorunlar

Sınıf öğretmenleri kendi öğrenim süreçlerinde yaşadıkları bazı sıkıntılarla öğretmen olunca öğretim süreçlerinde de karşılaşmaktadırlar. Bu sıkıntılardan birisi öğretim ortamının yetersizliğidir. Sınıf içerisinde yeterli sayıda ve nitelikte materyalin bulunmayışı en büyük sorunlardan birisi olarak öğretmenlerin karşısına çıkmaktadır. İlkokullarda pek çok sınıf ortamında farklı temalarda zengin kaynaklara sahip bir kütüphane bulunmamaktadır. "Öğrenme köşeleri" bilinmemekte ve sadece çok iyi durumdaki bazı özel okullarda bulunmaktadır. Hemen hemen hiç bir dersliğimizde bir lavabo bulunmamaktadır. Pek çok okulda, dersliklerdeki masa ve sıraların durumu öğrencilerin özellikle birinci sınıfların fiziksel yapısına uymamaktadır. Havalandırma, ısıtma ve aydınlatma sorunları da bunlara rahatlıkla eklenirse durumun ciddiyeti tüm çiplaklığıyla ortaya çıkmaktadır.

Aile ve öğretmen iletişimi öğretim sürecinde diğer bir önemli husustur. Zaman zaman öğretmenler ailelerden; aileler de öğretmenlerden şikâyetlerini dile getirmektedir. Ülkemizde okul liderliğinde bir okul-aile işbirliği sağlanamamıştır. Bunun siyasal nedenlerden, ekonomik nedenlere pek çok boyutu vardır. Bu ülkede okul, bazen öğretmenleri bazen de programları ve uygulamaları vasıtasıyla toplumsal duyarlılıkları görmezden gelerek hareket etmeye çalışmıştır. Bunun sonucu da aydın halk çatışmasının temeli atılmış, yıllarca toplum bu ayrışmanın sancılarını yaşamış ve yaşamaya devam etmektedir. Burada söylenmeye çalışılan en önemli nokta okul (öğretmen) toplum arasındaki güvenin sarsılmasıdır. Bundan dolayı okul liderliğinde bir okul-aile işbirliği yürütülemediği. Ailenin okulla en fazla bütünleştiği, iç içe olduğu düzey ilköğretim düzeyidir. Buradaki uygulamalarda oldukça hassas olunmalı ve sorumluluklar çerçevesi belirlenmelidir.

Özellikle kırsal kesimlerde ilkokul düzeyinde öğretmenin öğrenciyle ilgili değerlendirmeleri çoğu kez aile ve yöneticiler tarafından dikkate alınmamaktadır. Buna bazen Milli Eğitim Bakanlığının almış olduğu kararlar da yol açmaktadır. Örneğin en son yapılan açıklamalar doğrultusunda 4+4+4 uygulaması çerçevesinde birinci sınıfa başlayacak

küçük yaşlardaki çocukların okula uygunluğuna sadece "tıp doktorlarının" karar vermesi kabul edilemez bir uygulamadır.¹ İlköğretimde sınıfta kalmanın kaldırılması veya velinin isteğine bırakılması öğretmeni ve gelecek yıllar açısından çocuğu da zorda bırakacak bir uygulamadır. Örnek olarak birinci sınıf çocuğunu ele alırsak bir yıl okula gelmesine rağmen çeşitli nedenlerden dolayı yeterli düzeyde okuma ve yazma becerisini kazanamadığını varsayalım. Bu çocuğu, bu becerileri kazanmadan ikinci sınıfa geçirdiğimizde, ikinci sınıfta kim buna okuma yazma öğretecek? Çünkü ikinci sınıfta okuma yazma öğretimi "kazanım düzeyini" geçmiş durumdadır ve öğrencilerden, program gereği becerilerini kullanmaları beklenmektedir. Çocuk burada becerilerini kullanmadığı her gün biraz daha geride kalacaktır. Sonuç, okuma yazmayı bile kazanmadan beşinci sınıf ve daha üst sınıflara öğrenci aktarılıyor. Okuma yazmayı öğrenme açısından tespit edilebilir zihinsel ve fiziksel bir sorunu olmadığı halde on binlerce öğrenci öğretim zayıyatı olarak karşımızda durmaktadır. Bunun sorumlusu da sadece öğretmendir demek herhalde büyük bir haksızlık olacaktır.

Ev ödevleri konusunda alınan kararlar bilimsel gerçeklerden uzaktır. Ödevlerin düzeylere ve konulara göre bir çerçevesi bu ülkede bilimsel olarak belirlenmemiştir. Çok az sayıdaki öğretmenimizin gelişigüzel (kontrol ve takipten uzak, düzeyi ayarlanamamış vb.) sayılabilecek şekilde vermiş oldukları ödevler bahane edilerek ödev verilmesinin Milli Eğitim Bakanlığı yetkililerince değişik şekillerde yasaklanması, anlaşılabilir bir uygulama değildir. Gelişmekte olan bir ülke olarak bizim düzenli ve sürekli çalışmaya daha çok ihtiyacımız vardır. Sorumluluk şuurunu kazandırmada bu çalışmaların yeri de oldukça fazladır. Bundan dolayı ödevin ne anlama geldiği üzerinde ciddiyetle durulmalı ve okulla aile arasında en etkili iletişim araçlarından birisi olarak değerlendirilerek ele alınmalıdır.

Sınıf öğretmenleri "kaynaştırma eğitimi" açısından da yeterli sayı ve düzeyde ders almamaktadır. Ayrıca kaynaştırma eğitimi çerçevesinde sınıf öğretmenlerine farklı engelleri olan çocuklar gönderildiği gibi çoklu engeli olan çocuklar da gönderilmektedir. Program gereği, sınıf öğretmen-

1. Bu yanlış uygulamadan 14 Ağustos 2013 tarihinde 'İlköğretim Kurumları Yönetmeliğinde' değişiklik yapılarak bu yıl dönülmüş oldu. Değişmeden önce Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Kurumları Yönetmeliği'nin 15'inci maddesinin ikinci fıkrasında yer alan ibare şöyleydi: "Okul müdürlükleri, yaşça kayıt hakkını elde eden çocuklardan 66, 67 ve 68 aylık olanları, velisinin vereceği dilekçeyle, 69, 70 ve 71 aylık olanları ise ilkokula başlamak üzere olmadıklarını belgeleyen sağlık raporuna okul öncesi eğitime yönlendirebilir veya kayıtlarını bir yıl erteleyebilir."

leri bu çocukları her derste sınıf ortamında diğer öğrencilerle birlikte eğitmek durumunda kalıyor. Bu durum sınıf öğretmenleri açısından önemli bir sorundur. Çünkü alan derslerinde, bu çocuklarla birlikte öğretimde disiplin ve derse odaklaşma sorunları yaşanmaktadır. Sosyal etkinliklerin ve hareket imkânının daha fazla olduğu derslerde (Beden eğitimi, müzik vb.) kaynaştırma öğrencileri sınıfla birlikte olmalı, fakat Türkçe, matematik, fen ve teknoloji vb. dersler işlenirken bu öğrenciler mutlaka küçük gruplar halinde veya bireysel olarak yardımcı öğretmenlerce eğitilmelidir.

Sınıf öğretmenliğinde yardımcı öğretmen ve usta (mentor) öğretmen kavramları üzerinde durulmalı ve özellikle birinci sınıflara göreve yeni başlayan öğretmenler tek başlarına verilmemeli fakat usta öğretmenle birlikte derse girebilmeliler. Stajyerlik döneminde usta öğretmen ile birlikte çalışarak mesleğe adım atılması, psikolojik ve sosyolojik açıdan pek çok olası problemin yaşanılmadan atlatılmasına katkı sağlayacaktır.

Sosyo-ekonomik Sorunlar

Sınıf öğretmenliğinin bir itibar sorunu var. Bu açıkça ifade edilmese bile yapılan ve haksız sayılabilecek uygulamalar bunu gösteriyor. Örneğin meslekte akademik çalışma konusunda branş öğretmenlerine daha fazla avantajlar sunuluyor. Branş öğretmenleri haftanın belirli günlerine dersleri yerleştirip, diğer günleri de akademik çalışma yapma amacıyla kullanma fırsatına sahipken, sınıf öğretmenleri haftanın her günü derste olmak durumunda kalabiliyor. Üniversiteler de değişik nedenlerden dolayı sınıf öğretmenleri için akademik çalışma takvimini cumartesi, pazar günlerine göre veya hafta içi 17:30'dan sonrasına ayarlayamamaktadır. Bu durumda akademik çalışma yapmak da neredeyse imkânsızlaşıyor. (Akyol, 2011:12).

Bunlara ek olarak yıllardır uygulanan yanlış politikalar neticesinde çok farklı fakülteden mezun olanların çok kısa (bazen de göstermelik) bir eğitim aldıktan sonra sınıf öğretmeni yapılması, bu işi herkesin yapabileceği bir iş statüsüne indirgemektedir ki işte bu da itibar konusunda en büyük darbelerden birisidir. Üniversitelerde de yetersiz bulduğumuz öğrencilerin, temelde sınıf öğretmenliği aşamasında yetersiz eğitim aldığı gerçeğiyle karşılaşılıyor.

Yüzlerce sınıf öğretmenliği mezunu boşa giderken, ülkenin birçok yerinde ücretli öğretmenler görev yapmaktadır. Bu çeşitlilik içerisinde teftiş konusunda pek çok sıkıntı yaşandığı da bilinmek-

tedir. Aynı düzeyde, farklı statüde öğretmenler var. Bu durum her açıdan kabul edilemez bir uygulamadır. Bir okulda iki tür görevlendirmenin olduğunu düşünelim sorumlulukları kim yerine getirecek? Getirilmediği takdirde kime ne yapacaksınız?

Öneriler

Sınıf öğretmenliği eğitimini özellikle üniversitelerde teoriden uygulamaya dönüştürmek gerekir. Bunun yollarından birisi de üniversitelerin uygulama okulları açmasıdır. Üniversite uygulama okulu doğrudan üniversiteye bağlı olmalı ve öğretim üyeleri sınıfta anlattıklarını buralarda uygulamalı olarak öğrencilerle birlikte paylaşmalıdır. Sınıf öğretmenliği içerisinde oluşturulacak yan alanlar (beden, müzik ve resim dersleri açısından) seçmeli dersler vasıtasıyla uygulamaya geçirilmelidir. Ders programları yeniden gözden geçirilmeli ve eğitim programları farklı alanlarda çalışanların hâkimiyetinden kurtarılmalıdır. Branşlara göre derslikler oluşturulmalıdır. Eğer ders Türkçe öğretimi ise daha öğrenci dersliğin kapısından girer girmez ortamın eğitim öğretim sürecinin bir tamamlayıcısı olduğunu hissetmelidir. Sınıf öğretmenliğine öğrenci alırken sadece puana bakılmamalı, özellikle konuşma ve diğer alanlar açısından da gözleme veya sınava tâbi tutulan öğrenciler alınmalıdır. (Akyol, 2011:13)

Yeterli öğretim elemanı olmayan fakültelerde bu alandaki lisans, yüksek lisans ve doktora programlarına izin verilmemelidir. Türkiye'de hızla yeni üniversiteler açılmaktadır. Üniversite açılmasında bir yanlışlık yoktur fakat açılan her üniversite bünyesinde her fakültayı ve bölümü de açma gayreti içerisinde. En büyük yanlışlık da burada yapılmaktadır. Hem iç hareketliliği sağlamak hem de daha profesyonel eğitim vermek amacıyla üniversiteler belirli alanlarda uzmanlaşmaya gitmelidir. Her bölüm üniversitede açılırsa il dışına bile çıkmadan üniversite mezunu olunacaktır. Öğrenci belirli bir alanda profesyonel bir eğitim almak istiyorsa ve bu imkân Ağrı'daki üniversitede varsa İzmir'den oraya gelmeli. Bu durum sınıf öğretmenleri açısından da düşünülmelidir.

Hiçbir şekilde köy hayatıyla yüzleşmemiş, büyük şehirlerde doğmuş, büyümüş ve eğitimini almış bir sınıf öğretmenini köye gönderiyoruz ve daha işe başlamadan psikolojisi bozuluyor. Göreve atıldığı ilk günden itibaren her ne pahasına olursa olsun "tayin" hesapları yapmaya başlıyor. Bu durumun önlenmesine katkı sağlaması açısından

mutlaka **kırsal kesimde ve yerinde** öğretmenlik uygulaması planlanmalıdır.

Üniversitelerde dershaneye değil öğretmenliğe dayalı eğitim verilmelidir. Sınıf öğretmenliği bölümlerinin son sınıfları, liselerin son sınıfları gibi olmuş durumdadır. Devlet yetkililerinin de açık veya ima edilen uygulamalarıyla bugün liselerimizde dördüncü sınıf öğrencileri okullarda pek görülmemektedir. Öğrenciler, raporlar veya çeşitli uygulamalar yoluyla günlerini dersanelerde geçirmektedirler. Benzeri durumlar üniversitelerde de yaşanmaktadır. Son sınıf öğrencileri için öncelikli amaç dershaneye gidebilmektir. Bu amaca hizmet edebilmek için ara sınıflarda “yaz okulu” ve “üstten” ders alma imkânlarıyla daha fazla ders almaktadırlar. Böylece son sınıfa geldiklerinde öğrencilerin çok az sayıda dersleri kalmaktadır ve zamanı dersanelerde veya öğretmenlik atanma sınavlarına hazırlanma sürecinde harcamaktadırlar. Bundan dolayı üniversitelerde “yaz okulları”, “üstten ders alma” vb. fırsatlar hep dersanelere zaman ayırma uygulamaları olarak değerlendirilebilmektedir.

Ülkemizde eğitim ve öğretim uygulamaları ve kalite konusunda özel üniversiteler ile devlet üniversitelerinin karşılaştırmalı olarak değerlendirilmesine acil ihtiyaç vardır. Ayrıca taşra üniversiteleri, özel üniversiteler ve büyük şehirlerdeki üniversitelerin de karşılaştırılmalı olarak değerlendirilmesi gerekmektedir. Bazı üniversitelerde öğretmenlik eğitimi yerine dershanecilik eğitimi yapıldığı duyuları dile getirilmektedir. Örneğin pedagojik formasyon verilmesinde özel üniversiteler daha fazla ücret alıp, daha düşük puanla öğrenci alabilmektedir. Özel üniversitelere karşı bir tutum içerisinde olmamakla birlikte öğrenci seçiminde ve eğitiminde niteliği düşürebilecek, haksız rekabete yol açacak uygulamalara da yer verilmemelidir diye düşünüyorum.

Okuma yazmayı öğretmekten sorumlu olan sınıf öğretmeni, bu süreçte çeşitli sıkıntılarla karşılaşılıyor. Bunlardan birincisi kalabalık sınıflarda öğretim yapmaya çalışmasıdır. Kalabalık sınıflarda öğrencinin yardımına yeterince koşulamamaktadır. Okuma yazma öğretiminin birinci sınıfın birinci dönemine hapsedilmesi, velilerin öğretmenlere baskı yapması, tecrübesiz öğretmenlerin birinci sınıfa verilmesi, uygun yöntem ve tekniklerin kullanılmayışı vb. sorunlar yüzünden okuma yazma öğretimi birçok öğrenci açısından amacına ulaşmamaktadır. Birinci sınıfta okuma yazmayı uygun şekilde öğrenemeyen çocuğun istikbali pek parlak olmayacaktır.

Bu sorunların önlenmesi ve okuma yazma öğretiminde istenilen düzeyde başarının yakalanması açısından “okuma uzmanları” yetiştirilmesine önem verilmelidir. “Okuma uzmanları” belirli bir süre (örneğin beş yıl) başarılı sınıf öğretmenliği yapmış ve birinci sınıfları okutmuş kişiler arasından seçilen ve iki yıllık uygulamalı yüksek lisans eğitiminden sonra ilköğretim okullarına atanan uzman öğretmenlerdir. “Okuma uzmanları” okuma yazma öğretim sürecinde ve sonrasında okuma yazma becerileri açısından düzeyinin altında performans sergileyen öğrencilere özel yöntem ve tekniklerle küçük gruplar halinde öğretim yapacağı gibi, sınıf öğretmenlerine de materyal ve teknik açılardan rehberlik edecektir. Milli Eğitim Bakanlığı “okuma uzmanlığı” kavramını tanıyarak öncelikle her ilkokula ve ortaokula atama yapabilir ve bu uzmanlara aldıkları eğitime karşılık ek ödenek verebilir.

Bugün okullarımızda, okuma yazmayı engelleyecek tespit edilmiş fiziksel ve zihinsel engeli olmadığı halde, bu alanlarda çok yetersiz olan binlerce öğrenci mevcuttur. Hemen her sınıfta okuma yazma becerilerini kazanma konusunda bazı öğrenciler akranlarıyla kıyaslandığında geride kalabilmektedir. Okuma uzmanları bu öğrencilere gruplar halinde veya bireysel olarak ayrı ders vererek akıcı okuma ve anlama becerilerini geliştirmeye dönük bir dizi çalışma yapabilirler. Sınıf öğretmenlerine bu çocukları daha iyi bir okuyazar yapabilmeleri konusunda alternatif teknik ve yöntemler önerebilir, çalışma kâğıtları hazırlayabilir, kelime hazinelerini geliştirme çalışmaları yapabilir veya öğretim sürecinin değişik aşamalarında yardımcı olabilirler.

Sonuç olarak sınıf öğretmenliği, öğretmenliğin yanında bir annelik ve babalık kurumudur. Sınıf öğretmeni hem alanlar açısından hem de ilişkiler açısından farklı bir konumdadır. Bütün bu farklılıklar düşünülerek sınıf öğretmenlerinin seçilme ve yetiştirilme süreçlerine azami özen gösterilmelidir. Ekonomik açıdan sıkıntılar giderilmeli ve çalışanla çalışmayanı sağlıklı bir şekilde ayırt edebilen, objektif kurallar belirlenerek tavizsiz uygulanmalıdır. Kırsal kesimdeki öğretmenlerin durumları acilen düzeltilmelidir. Okula benzemeyen binalarda, eve benzemeyen lojmanlarda elbette sağlıklı çalışmalar yapılamaz.

Kaynaklar

- Akyol, H. (2011) Sınıf Öğretmenliği Eğitimi: Sorunlar ve Öneriler. *Eğitimci*. Sayı:2
- YÖK. (2007). Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Fakülteleri (1982-2007). Ankara.

İlahiyat Fakülteleri Programlarını Tartışmak

Prof. Dr. Mehmet Zeki AYDIN
Marmara Üniversitesi

Türkiye’de Tevhid-i Tedrisat Kanunu’yla “Yüksek Diniyat Mütahassısları” yetiştirmek üzere 1924’de İstanbul’da, daha sonra 1949 yılında Ankara Üniversitesi bünyesinde açılan İlahiyat Fakültesi’nin yanında 1958 yılında İstanbul’da açılan Yüksek İslam Enstitüleri ve 1971 yılında Atatürk Üniversitesi’ne bağlı olarak açılan İslami İlimler Fakültesi olmuştur. 1982 yılında Yüksek İslam Enstitüleri ve İslami İlimler Fakültesi kapatılarak hepsi İlahiyat Fakülteleri haline dönüştürülmüştür. Son yıllarda İslami İlimler Fakülteleri açılmaya başlanmıştır.

2013-2014 öğretim yılı itibariyle özel ve devlet üniversitelerine bağlı toplam 88 İlahiyat ve İslami İlimler Fakültesi bulunmakta ve bunlardan 48 tanesine toplam 16 300 öğrenci alınmıştır.

Yüksek diniyat mütahassısları yetiştirmek üzere açılan İlahiyat Fakültelerinin misyonuna günümüzde yenileri eklenmiştir. Bu kurumlar, özgün araştırmalar yapmışlar ve çalışmalarlarıyla din konusunda toplumu aydınlatmışlar; aynı zamanda hem örgün eğitim, hem de yaygın eğitim alanında nitelikli eleman ihtiyacını karşılamışlardır. Günümüzde İlahiyat Fakülteleri, araştırmacı din bilginleri yetiştirme yanında, hem örgün eğitimde Milli Eğitim Bakanlığında İmam Hatip Liselerine meslek dersleri öğretmeni ve ilk ve orta dereceli okullara Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenleri ile Diyanet İşleri Başkanlığında din hizmeti verecek elemanlar yetiştirme görevini de üstlenmiş bulunmaktadır.

1997’den itibaren İlahiyat Lisans Programı yanında, ikinci bir bölüm olarak İlahiyat Fakülteleri bünyesinde İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği Bölümü açılmıştır. İlahiyat Lisans Programı mezunlarının öğretmen olabilmeleri için 2002 yılında sadece Ankara Üniversitesi bünyesinde Ortaöğretim DKAB ve İHL meslek dersle-

ri öğretmenliği tezsiz yüksek lisans programları oluşturulmuştur. 2010 yılından itibaren, İlahiyat Fakültelerinde “Öğretmenlik Formasyonu Eğitimi” verilmeye başlanmıştır. Bu nedenle, Ortaöğretim DKAB Öğretmenliği Tezsiz Yüksek Lisans Programlarına öğrenci alımı durdurulmuştur.

2006 yılında, İlahiyat Fakültelerindeki İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği Bölümü Eğitim Fakülteleri bünyesine alınmıştır. Ani bir kararla İlahiyat Fakültelerinin öğretmen yetiştirme konusundaki tecrübe ve bilimsel bilgi üretimi göz ardı edilerek öğretmen yetiştirmenin Eğitim Fakültelere aktarılmasından sonra, öğretmenlik bölümlerinin eğitim mi yoksa ilahiyat fakültelerinde mi olması gerektiği çok tartışılmıştır. 2012 yılında Eğitim Fakülteleri bünyesindeki DKAB Öğretmenliği Bölümleri, İlahiyat Fakülteleri bünyesine geri alınmıştır.

Eğitim Fakültelerindeki DKAB öğretmenliği müfredatı, ilahiyat alan dersleri açısından çok basit ve az olduğu konusunda eleştirilmektedir. Bu bölümlere 2010 yılına kadar kat sayı uygulaması nedeniyle İmam Hatip Lisesi mezunları girebilirken, şimdi tüm lise mezunları girebilmektedir.

Diyanet İşleri Başkanlığı, bünyesindeki personelin eğitim seviyesini yükseltmek amacıyla 1994 yılından bu yana çalışmalarına devam etmektedir. Başkanlık, kadrosunu yükseköğrenim görmeye teşvik etmektedir. Bu nedenle YÖK Diyanet personeli için iki yıllık İlahiyat Meslek Yüksekokulları açmıştır. Bu okullar 1989 ile 1999 yılları arasında öğrenci almış ve şu anda kapatılmıştır. Bunun yanında açık öğretim şeklinde açılan İlahiyat Önlisans programları bulunmaktadır. Bu eğitim, önceleri sadece Anadolu Üniversitesi tarafından verilirken şu anda birçok üniversitede yer almak-

tadır. Bu okullardan mezun olanların Yatay Geçiş Sınavıyla normal ilahiyat lisans programlarına geçme hakları vardır. 2006 yılından itibaren, önce Ankara’da sonra Sakarya, Erzurum, İstanbul, Cumhuriyet, Malatya üniversitelerinde olmak üzere, İLİTAM “İlahiyat Lisans Tamamlama” programıyla binlerce öğrenci uzaktan/açık öğretim yoluyla İlahiyat Fakültesi mezunu olmaktadır. Bu öğrenciler yüz yüze eğitim imkânı zor olan Kur’an ve Arapça gibi dersleri okumakta ve mezun olup tüm İlahiyat Fakültesi öğrencileri gibi aynı haklara sahip olmaktadır.

2006’da Ankara ve 2007’de Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültelerinde yurtdışından gelen öğrenciler için Uluslar arası İlahiyat Bölümü ve 2007’de Ankara’da Dünya Dinleri ve Yaygın Din Öğretimi Uygulamaları bölümleri açılmıştır.

İlahiyat ve İslami İlimler Fakültelerinde öğretim biri hariç Arapça (birkaç fakültede İngilizce) hazırlık sınıfıyla 5 yıllık iken; DKAB öğretmenliği bölümleri öğrencileri 4 yılda mezun olmakta ve sadece Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmeni olarak atanabilmektedirler.

İmam Hatip Lisesi Arapça öğretiminde son yıllarda Gazi Üniversitesi Arapça öğretimi bölümü mezunları atanmaktadır.

Özellikle DİB mensupları olmak üzere, ilahiyat mezunlarının eski mezunlara göre daha yetersiz olduğu konusunda, tüm ilgililer tarafından âdeta ittifak edilmiş durumdadır. Bu vb. nedenlerle, bazı İlahiyat Fakülteleri öğrenci ve öğretim elemanlarını Suriye gibi Arap ülkesine göndermekte veya bazıları Mısır, Suriye gibi Arap ülkelerinden öğretim elemanı istihdam etmektedir.

İlahiyat Fakülteleri programında 2013 yazında alınan bir kararla, felsefe ve din bilimleri ile ilgili derslerin azaltılması çok eleştiri almış ve YÖK programın uygulamasından vaz geçmiştir.

Bütün bunlar göstermektedir ki, yüksek din öğretimi veren İlahiyat Fakülteleri ya da DKAB ve İHL meslek dersleri öğretmeni ile Diyanet İşleri Başkanlığına eleman yetiştirme programlarında çok çeşitlilik ve belirsizlik görülmektedir.

Bütün bu değişme ve gelişmeler karşısında, İlahiyat ve İslami İlimler Fakültelerinin programlarında ne tür yenilikler yapılabileceğinin ve fakültelerin eleman yetiştirme işlevleri gözden geçirilerek fakültelerde nasıl yapısal değişikliklerin olabileceğinin tartışılmasına ihtiyaç vardır.

Öneriler

1.İlahiyat Fakültelerinin programları yeniden ele alınmalıdır. Programlar geliştirilirken, hangi nitelikte öğrenci yetiştirileceği, yani hedeflerin belirlenmesinde, Diyanet İşleri Başkanlığı’nın (müftü, vaiz, imam hatip, KK öğreticiliği) görevlileri için ve Milli Eğitim Bakanlığı’nın öğretmenler için belirlediği yeterlikler dikkate alınmalıdır.

2.Yüksek din öğretimi kurumu olarak, İlahiyat Fakültesi ve İslami İlimler Fakültesi ayrımı olmalıdır.

3.Bölüm yeterlikleri, akademik yapılanma ve kadro açısından, ilk ve ortaöğretim kurumlarına DKAB ile İHL meslek derslerine istenilen seviyede ve kalitede öğretmen yetiştirecek en elverişli kurumlar, İlahiyat Fakülteleridir. Bu nedenle, İlahiyat Fakültesi öğrencilerinin tamamı pedagojik formasyon dersleri almalıdır. Çünkü buradan mezunlar Diyanette de çalışsalar din eğitimcisi olacak; imamlar, Kur’an kursu öğreticileri çocuk okutacaklar; müftü, vaiz ve uzmanlar vaaz ve sohbet yapacaklardır. İlahiyat Fakültelerinden mezunlar hem Diyanette hem öğretmenlikte çalışabilecek yeterlikte mezun olurlarsa, yatay geçiş hakkına da sahip olacaklardır. Bunun sonucu Diyanette 5-10 yıl çalışmış birisi isterse Milli Eğitime geçebileceği gibi, 5-10 yıl Milli Eğitimde çalışanlar isterlerse Diyanete geçebileceklerdir. Böylece fazla bilinçli olmadan tercih sonucu öğretmenlik bölümünü veya ilahiyat bölümünü tercih etti diye ömür boyu aynı meslekte zorla çalışmaktan kurtulmuş olacaktır.

4.Program geliştirme çalışmalarında öğrenim süresinin 5 yıl mı 1+4 yıl mı olacağı gerekçeleriyle ortaya konmalıdır.

5.İLİTAM vb. uzaktan/açık öğretimle ilahiyatçı yetiştirme programları yeniden değerlendirilmelidir.

6.Program geliştirme çalışmalarında İlahiyat Fakültelerinin dünya (Avrupa ve Arap) üniversiteleriyle ilişkileri ele alınmalıdır.

7.Yukarıdaki önerileri ele almak, tartışmak ve sonuca bağlamak üzere, bir program geliştirme komisyonu kurulmalı ve çalışmalara başlanmalıdır. Söz konusu komisyonda hem fakültelerden, hem de istihdam alanı temsilcileri olarak Diyanet İşleri Başkanlığı ve Mili Eğitim Bakanlığı temsilcileri yer almalıdır.

Öğretmenlerin Öz ve Kolektif Yeterlik Algıları Nasıl Geliştirilebilir?

Yrd. Doç. Dr. Türker KURT
Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Ankara

Her birimizin ulaşmak istediği bireysel ve mesleki hedefler vardır. Bunlara yaklaştıkça hayatın daha anlamlı hale geldiğini düşünürken, hedeflerimiz veya istediklerimiz gerçekleşmediğinde umutsuzluğa veya karamsarlığa kapılırız. Kişinin belirlediği hedeflerin kendisi için anlamlı olması bu noktada çok önemlidir. Ama kişinin hayatını anlamlı kılacak ve gerçekten değer verdiği hedefleri belirlemesi kadar önemli olan diğer bir unsur, kişinin belirlediği o amaçlarına ulaşmak için kendisini harekete geçirebilmesidir. **Gerçekten de bir şeyi sadece yapmayı düşünmek ama bir türlü yapmamak, onu gerçekten yapmaktan daha çok zorlar insanı.** Düşünceden eyleme geçme süreci bazen çok zorlu bir süreçtir. Bu noktada hem kendimizi hem de çevremizdeki insanları tanımak, anlamak ve desteklemek açısından bize katkı sağlayacak en önemli kavramlardan biri yeterlik algılarıdır.

Kendimize bir yön belirlemek ve belirlediğimiz doğrultuda ilerleme isteğimizin yanında bir de mesleğimizin öğretmenlik veya okul yöneticiliği olduğunu düşündüğümüzde bunu çevremizdeki diğer insanların da yapmasını sağlamak gibi zorlu bir görev ve sorumluluk ile karşı karşıyayız. Bu zorlu görevi başarılı bir şekilde yerine getirebilmemiz için yapacağımız ilk iş, kendi yeterlik inançlarımızı ve çevremizdeki insanların yeterlik inançlarını güçlendirmektir.

Çevremizde mesleğinin gereklerini farklı düzeylerde yapan insanları görürüz. Bu sadece öğretmenlik için değil tüm meslekler için veya genel olarak kişisel yaşantımızda yaptığımız uğraşlar için dahi geçerlidir. Konumuz öğretmenlerin yeterlik algıları olduğu için bunu öğretmenlik mesleğindeki performans farklılıkları ile ilişkilendirelim. Bazı öğretmenler okuldaki zamanını çok etkili bir şekilde öğretime ve öğrenci işlerine ayırırlar, ders

dışında da öğrencilerle ilgilenirler, ders öncesinde çok ciddi hazırlık yaparlar, müfredata ilave etkinlikler düzenlerler ve meslektaşları ile işbirliği yapma konusunda çok isteklidirler. Diğer yandan öğretim için ayrılan zamanı etkili kullanamayan, gönüllü faaliyetlerin hiçbirine katılmak istemeyen, dersi biter bitmez okulu terk eden ve mümkün oldukça toplantılara katılmak istemeyenler de söz konusudur. Bu farklılıkların kaynağını anlamak ve olumlu yönde öğretmenlerimizi veya kendimizi yönlendirebilmemiz için yeterlik inançları bize çok açık ve yararlı öneriler sunmaktadır.

Bir öğretmen olarak zihnimizi şöyle sorular hep kurcalamaz mı? "Öğrencilerimin daha başarılı olması için ne yapmam gerekir?", "Öğrencilerimin öğrenmeye daha açık olmaları için, kendilerine ve hayata daha olumlu bakmaları için neler yapmam gerekir?", "Bazı öğrenciler kendilerine daha çok güvenirken neden bazılarının güven düzeyi çok düşüktür?" "Neden bazı öğrencileri yeni bir şeyleri yapmak için girişimlerde bulunurken, neden bazıları edilgen veya çekinik kalmaktadırlar?"

Bir okul müdürü için ise öğretmenlerin yukarıdaki sorduğu soruların yanında başka sorular da söz konusu olmaktadır: "Öğretmenlerin okul yönetimiyle ve birbirleriyle dayanışma ve işbirliği içinde çalışmasını ve mesleki doyularının yüksek olmasını nasıl sağlayabilirim?", "Okuldaki öğretmenlerimin mesleklerine daha sıkı sarılmaları için neler yapmalıyım?", "Öğretmenleri ve öğrencileri daha başarılı olmaları doğrultusunda nasıl yönlendirebilirim?" ve "İnsanları daha büyük işler yapmaya nasıl cesaretlendirebilirim?", gibi.

Öz yeterlik ve kolektif yeterlik kavramları, işte bu soruları cevaplamamıza katkı sağlayacak çok önemli kavramlardır. **Hem eğitim biliminin hem de yönetim biliminin ortak ve en önemli amaç-**

larından biri, insanların sahip oldukları yetenekleri tam olarak kullanabilmelerini sağlamaktır. Bir öğretmen veya okul yöneticisi olarak veya bir birey olarak insanların yapabileceklerine inandıkları ile yaptıkları arasındaki farkın olumlu ve olumsuz anlamda nelerden kaynaklandığının anlaşılması önemlidir. Bunu anlamak bize aynı zamanda neden öğrenilenlerin tamamının davranışa dönüşmediği veya dönüştürülemediğini açıklamamıza da katkı sağlayabilir.

Yazının devam eden kısımlarında öncelikle öğretmenlerin öz yeterliği ve kolektif yeterliği kavramları tanımlanmış ve daha sonra öğretmenlerin öz yeterlik ve kolektif yeterlik algılarının nasıl geliştirilebileceği tartışılmıştır.

Öğretmenlerin Öz Yeterlik Algıları

Öz yeterlik kavramı, otuz yıldan fazla bir zaman önce ortaya atılmış ve kavramın insanların öğrenmesi, performansı ve motivasyonu üzerine güçlü etkileri olduğu belirtilmiştir. Genel olarak öz yeterlik inancı, bireyin belli bir performansı göstermek için gerekli eylemleri organize edip, başarılı olarak yapma kapasitesine duyduğu inanç olarak ifade edilmektedir (Bandura, 1977, 1993). Öğretmen öz yeterlik inancı ise öğretmenin öğrenci performansını etkilemede sahip olduğu kapasiteye ilişkin inancı olarak tanımlanmaktadır. Başka bir tanımla, öğretmen öz yeterlik inancı, öğretmenlerin öğretme işlevini başarılı bir şekilde yerine getirebilmek için gerekli davranışları gösterip gösteremeyeceklerine ilişkin inanışlardır. Öğretmenlerin sınıftaki uygulamalara ilişkin aldıkları kararlar, onların yeterlik hissinden doğrudan etkilenmektedir.

Bireylerin kendi yetenekleriyle ilgili olarak geliştirmiş oldukları inançları, onların neleri yapabileceklerini belirlemelerinde etkili olmaktadır. Öz yeterlik inancının yüksek olması, azim ve kararlılığı artırarak kişinin daha üst düzey performans ortaya koymasına katkı sağlar. Bu neden-sonuç ilişkisi aynı zamanda döngüsel bir durumdur. Öz yeterlik inancının yüksek olması kişinin bir işi daha başarılı yapmasını sağlarken, bir işin başarılı bir şekilde yerine getirilmesi de öz yeterlik inancının yükselmesine neden olmaktadır. Bu teorik bilgi bizlere, yakın düzeylerde bilgi, birikim veya becerilere sahip kişilerin (örneğin öğrenciler, öğretmenler) neden farklı düzeyde performans ortaya koyduklarını veya başarılı olduklarını açıklamamıza yardım edebilir.

İnsanlar davranışı gerçekleştirmeden önce, öz yeterlik düzeylerine bağlı olarak, davranışla ilgili

iyimser ya da kötümser düşüncelere sahiptirler ve bu da davranışa hazırlanmalarını etkilemektedir. Öz-yeterliği yüksek insanlar bir davranış yaparken öz-yeterliği düşük insanlara oranla daha fazla çaba göstermekte ve bu çabalarını uzun süre sürdürmektedirler. Buna bağlı olarak, öz-yeterliği yüksek olan kişiler engellerle karşılaştıklarında daha hızlı toparlanabilmekte ve hedeflerine bağlılıklarını sürdürmektedirler.

Bandura (1986), insan güdülerinin iki tür beklenti tarafından belirlendiği öne sürmüştür: 1) kişisel yeterlik beklentisi (kişinin belirli bir işi başarabileceğine dair beklenti), 2) sonuç beklentisi (belli bir davranış veya çalışmanın belli sonuçlar getireceği inancı). Başka bir deyişle, kişiler bir işte başarı gösterebileceklerine inanırlar ve bu durumun iyi sonuçlar getireceğini düşünürlerse, daha fazla çalışırlar. Ancak yüksek kişisel yeterlik beklentileri olan kişiler bir taraftan da düşük sonuç beklentisi taşıyorlarsa, bu koşullar altında performans düşer (Kağıtçıbaşı, 1999). Örneğin bir öğrenci, çok çalışarak bir ödevi yapar ve öğretmeninden övgü veya takdir bekler. Öğretmen öğrenciyi yaptığı bu ödevin karşılığı olarak över veya takdir ederse öğrencinin gayreti devam eder ve yeterlik algıları güçlenir. Ancak öğrenci ödevini ne kadar güzel yaparsa yapsın öğretmen bunu görmezden gelirse veya (örneğin, öğrencinin şımaracağını düşünerek) öğrenciyi takdir etmezse, zamanla öğrenci ödevleri için artık fazladan bir çaba harcamaz ve öğrencinin ödevlerinin niteliği düşer. Bu durum okul müdürü-öğretmen ilişkileri için de geçerlidir. Okullarda öğretmenlerin çabaları ve başarıları görmezden gelinmemeli veya küçümsememelidir. Eğitim yöneticileri, öğretmenlerin çabalarının ve başarılarının farkında olduğunu ve takdirle karşılandığı öğretmenlere sürekli olarak ifade edilmelidir. Aksi takdirde ne kadar çaba harcarsa harcasın, ne kadar başarılı işler yaparsa yapsın öğretmenlerin başarıları veya çabaları gör-



mezden geliniyor veya takdir edilmiyorsa bir süre sonra kişi aynı gayreti sürdürmekten vazgeçebilir. Okul müdürlerinin, öğrencilerine ne kadar faydalı oldukları ve onların yaşamlarına anlamlı katkılar sağladıkları konusunda öğretmenleri cesaretlendirmesi, öğretmenler için çok değerli bir moral desteği sağlayabilir. Eğer öğretmenlerin deneyimleri rutin bir şekilde yetersiz, olumsuz, anlamsız veya başarısız olarak görülüyorsa, bu durum onların yeterliliğini düşürür. Okul veya diğer kurumsal ortamlarda ve hatta yaşantımızın tüm alanlarında, sıklığı artan davranışlar teşvik gören davranışlardır. Bu nedenle okulda, istenilen davranışların teşvik edilen davranışlar olduğu bir ortamın sağlanması gereklidir. Bu anlamda okul müdürleri, öğretmenlerin öğrenciler için harcadıkları çabayı ve başarıları görüp, kabul etmeli ve ödüllendirmelidirler. Bu noktada, liderlik ile ilgili dikkat çekilmesi gereken paradoksal bir durumun da söz konusu olduğu ifade edilebilir. **Başarılı bir okul müdürü, öğretmenler karşısında kendisini yetenekli, üstün ve güçlü gösteren kişi değil, öğretmenlere kendilerini daha yetenekli, başarılı ve güçlü hissettiren kişidir.** Çünkü böyle olursa öğretmenlerin öz yeterlik inançları güçlenir ve mesleklerini daha başarılı bir şekilde yerine getirebilirler. Böylelikle okul müdürü okul yönetiminin temel işlevlerinden biri olan okulun insan kaynaklarını okul amaçları doğrultusunda etkili bir şekilde yönlendirme görevini yerine getirmiş olur.

Leithwood (2007) öz yeterliğin, bir kişinin yetenek veya kapasitesine ilişkin inancı olduğunu belirtirken, kişinin öz yeterlik algısının bir kişinin gerçek yeteneği veya kapasitesi olmadığına işaret etmiştir. Bir kişi herhangi bir davranışa ilişkin olarak kendi performansını yeterli görüyor olabilir ama gerçekte ortaya koyduğu performans yetersiz olabilir. Bunun tersi de söz konusu olabilir. Örneğin mükemmeliyetçi ve sürekli daha iyinin arayışında olan bir kişi kendi performansını yeterli görmeyebilir. Ancak bu kişinin ortaya koyduğu performans esasında oldukça iyi olabilir. Bu nedenle öz yeterliğin algısal bir durum olduğu kişinin gerçek performans düzeyiyle tam olarak tutarlı olmayabileceği söylenebilir. Bu durumu bazen meslektaşlarımızda gözlemleriz: çok başarılı bir şekilde işini yaparken kendini yetersiz bulduğunu söyleyen meslektaşlarımız olduğu gibi, mesleğini yeterince yerine getirmeyip kendini dünyanın en iyi eğitimcisi gibi görenlere şahit olmuşuzdur.

Bandura (1997) kişinin yeterlik algısı ile gerçek performansı arasındaki farklılığa ilişkin tartışmaya da şu cümlesiyle açıklık getirmektedir: "Bir yetenek



sadece yerine getirilebildiği kadar iyidir." Bu anlamda kişinin yeterlik inancı ile gerçek performansı arasında bir dengenin veya tutarlılığın olması gerektiği söylenebilir. Bir eğitimci olarak konuya ilişkin en önemli bir bilgilerden birini bize Goddard ve arkadaşları (2004) sunmaktadır: "**Kişinin yeterlik algısını, gerçek kapasitesinden az bir miktarda yüksek görmesi performans üzerinde en olumlu etkiye sahip durumdur. Bu durumda, kişinin performansı ile öz yeterliği arasında fark olsa bile, yeterlik algılarının güçlendirilmesinin hiçbir sakıncasının olmadığı söylenebilir.** Ancak burada belirli bir dengenin sağlanması da gereklidir. Çünkü performansı yetersiz bir kişiye işini iyi yaptığını söylemek, kişi için teşvik edici olmaktan ziyade yanıltıcı bir geribildirim olabilir." Okul müdürü olarak öğretmenlere başarılı oldukları yönünde telkinlerde bulunma onların öz yeterlik algılarını olumlu etkileyecektir. Ancak yukarıda yapılan uyarıyı da gözden kaçırmamak gerekir. Yani mesleki açıdan ciddi eksiklikleri olan öğretmenlere, eksikliklerini uygun bir üslupla söylemek yerine harika bir öğretmen olduklarını söylemek de uygun bir davranış değildir.

Birçok çalışmanın sonucunda öğretmenlerin yeterlik hissi ile öğrenci başarısı arasında olumlu bir ilişkinin bulunduğu ileri sürülmüştür (Bandura, 1993; Goddard, 2001). Öğretmenlerin yeterlik inançları güven, açıklık, iş doyumunu, mesleki ve güdülenme gibi diğer birçok psiko-sosyal öğelerle de ilişkilidir. Öğretmenlerin yeterlik hissini birçok olumlu öğretim uygulamaları ile de ilişkili olduğu

tespit edilmiştir. Yüksek yeterlik duygusu olan öğretmenler, düşük olanlara göre daha yüksek akademik standartlara sahiptirler. Beklentileri açıktır, akademik öğretime yoğunlaşmaktadırlar ve öğrencilerin öğretime ilgili davranışlarına odaklanmaktadır. Özellikle öğretim yeterliği yüksek olan öğretmenlerin sınıflarında güvenli, destekleyici bir hava yarattıkları, öğrenci girişimciliğini teşvik ettikleri, bireysel ihtiyaçları dikkate aldıkları ve sınıfın denetimi için daha az zaman ayırdıkları belirtilmektedir (Balci, 2001). Öz yeterlik inancı güçlü olan öğretmenler öğretim konusunda daha arzulu ve tutkulu davranmaktadırlar (Bıkmaz, 2004). Yeterlik algısı yüksek olan öğretmenlerin, engellerle karşılaştıklarında hedeflerinden vazgeçmeden sorunun üstesinden gelmeye çalışmaları ve başarısız olduklarında dahi kararlılıklarını korumaları daha muhtemeldir. Böyle bir esneklik, daha sonra, yenilikçi öğretim uygulamalarını ve öğrenci öğrenmesini destekler. Yeterlik algısı yüksek olan öğretmenlerin öğrenci merkezli ve humanist sınıf stratejileri kullanma eğiliminde oldukları belirtilmektedir (Goddard ve arkadaşları, 2004).

Öğretimsel yeterliğine güveni düşük olan öğretmenler ise öğretime, akademik meselelere ve kendini yetersiz hissettiği alanlardaki hedef konulara daha az zaman ayırırlar. Öz yeterlik algıları düşük olan öğretmenler özellikle mesleki rahatsızlıklara da daha açıktırlar. Bu nedenle, fiziksel ve duygusal yorgunluk, hizmet ederken benlik kaybı ve kişisel başarımlarına ilişkin yararsızlık hissini içine alan kronik mesleki stres kaynakları ile boğuşurlar. Bu anlamda **okul müdürlerinin okulunda görev yapan öğretmenleri gözlemlemesi, onların kişisel ve mesleki problemleri konusunda duyarlı olması ve öğretmenlerle kişisel olarak ilgilenmesi çok önemlidir. Aynı şekilde öğretmenler de meslektaşlarına karşı duyarlı olmalı ve birbirlerini desteklemelidir.** Yeterliği yüksek öğretmenler çabalarını problem çözmeye yönlendirerek akademik stresörlerin üstesinden gelebilmektedirler. Bunun tersine, yeterlik algısı düşük olan öğretmenler akademik problemlerin üstesinden gelmekten kaçınmakta ve çabasını kendi duygusal endişelerini rahatlatmak için kendi içine doğru yönlendirmektedirler. Bu kaçarak üstesinden gelmeye çalışmanın ise

meslekten ayrılmaya veya çıkarılmaya kadar gidecek kötü sonuçlara yol açabileceği belirtilmektedir (Bandura, 2002). Öz yeterlik algısının yüksek olması, öğretmenleri meslek stresine karşı koruyan önemli bir etmendir. Öz yeterli öğretmenler mesleklerine daha çok yönelen ve memnuniyeti yüksek olan öğretmenlerdir (Schmitz, 2000'den Akt. Yılmaz ve diğerleri, 2004). Buna karşılık, öğretimsel yeterliğine güveni düşük olan öğretmenler, öğrencilerin yeterlik hissine ve bilişsel gelişimlerine zarar vermesi muhtemel olumsuz bir sınıf ortamı yaratmaktadırlar (Bandura, 2002). Düşük yeterlik duygusu içindeki öğretmenler öğrencileri öğrenmeye güdeleyememekte; yani onlarda olumsuz beklenti yaratmaktadır (Dembo & Gibson, 1985).

Öğretmenlerin kişisel yeterliklerine ilişkin algılarının, onların eğitimsel süreçlerdeki genel yönelimlerini etkilediği gibi spesifik öğretim etkinliklerine yönelimlerini de etkilemektedir. Düşük öğretimsel yeterlik hissine sahip olan öğretmenler, dışsal teşviklere ve olumsuz müeyyidelere dayalı gözetimli bir yönlendirmeyi tercih ederler. Öğretimsel yeterliğinin yüksek olduğuna inanan öğretmenler ise öğrencilerinin içsel gelişimini ve akademik öz yönelimini destekler (Woolfolk & Hoy, 1990).



Bandura (2002),

birçok elverişsiz koşulların ve toplumdaki sosyal ve ekonomik sorunların yansımalarının öğrencilerin eğitilebilirliğini ve okul ortamını da olumsuz etkilediğini belirtmektedir. Bu nedenle okullar öğretimin yanısıra üstesinden gelmek zorunda oldukları daha başka birçok sorunla karşı karşıyadırlar. Bu durum öğretmenlerin yeterlik algılarını da etkilemektedir. Birçok öğretmen gün geçtikçe daha zorlu öğrencilerle kuşatılmaktadırlar. Bunun sonucu olarak, öğretmenler öğretim görevlerini yerine getirmekte zorlanmakta ve yeterlik algıları düşmektedir. Düşük yeterlik hissi ise öğretmenlerin mesleklerini daha stresli bir şekilde yerine getirmelerine neden olmaktadır (Bandura, 2002).

Kolektif Öğretmen Yeterliği

Öğretmenlerin mesleklerini başarılı bir şekilde yerine getirmelerinde etkili olan kavramlardan biri de kolektif yeterliktir. Kolektif öğretmen yeterliği

öz yeterlik kavramı üzerine kurulmuş yeni bir kavramdır (Goddard, Hoy & Woolfolk-Hoy, 2004). Öz yeterlik bireysel olarak bir kişinin bir işi yapabilme düzeyine ilişkin inancı iken kolektif yeterlik okuldaki öğretmenlerin ortak kapasite olan inancıdır.

Yeterlik inançları, esasında bireysel düzeyde meydana gelmekle birlikte, kolektif düzeyde de meydana gelmektedir (Bandura, 1986). Çünkü bireyin görevlerini yerine getirmesi en azından bazı boyutlarda diğerlerinin görevlerini yapmasına bağımlıdır (Walumbwa, Wang, Lawler & Shi, 2004). İnsanlar problemleri çözmek ve yaşamlarının kalitesini iyileştirmek için bilgilerini, yetenek ve kaynaklarını birleştirir, karşılıklı destek sağlar, anlaşır ve beraber çalışırlar (Bandura, 1997). Okullar da böyle sosyal sistemlerdir ve öğretmenler bu sosyal sistemin birer üyeleridirler. **Öğretmenlerin paylaşılmış inançları okulun sosyal ortamını etkiler ve ondan etkilidir** (Goddard ve arkadaşları, 2004).

Bandura'ya (1995) göre öğretmenler okulda yalıtılmış olmaktan ziyade etkileşimli bir sosyal sistem içinde işlerini yapar. **Öğretmenler görevlerini sınıflarda genellikle yalnız olarak gerçekleştirirler, ancak bu durum öğretmenlerin okul bağlamından etkilenmediği anlamına gelmez. Grup yapısı içinde çalışan insanlar etrafındakilerin etkilerinden tamamen soyutlanmış veya sosyal olarak yalıtılmış bir şekilde işlev görmezler. Belirli bir sistem tarafından sağlanan kaynaklar, engeller ve fırsatlar bireylerin ne kadar etkili olabileceğini belirler.**

Bandura (1993) öğretmenlerin öğretimsel yeterliklerine daha güçlü kolektif inançlarının okulların akademik olarak daha iyi performans göstermelerine yol açtığını belirtmiştir. Goddard ve arkadaşları (2000) kolektif yeterliği yüksek olan okulların meydan okuyucu hedeflere karşı daha mücadeleci olacağını ve sahip oldukları öğrencilerin performans ve başarılarının artması için daha fazla gayret göstereceğini belirtmektedirler. Öğrencilerin akademik olarak başarılı olmasını sağlamada öğretmenlerin kendilerini kolektif olarak yetenekli gördükleri okullar, gelişim için olumlu bir atmosfer ile doludur. Bunun tersine, akademik başarıyı sağlamada, kendilerini kolektif olarak güçsüz gören personelin olduğu okullar, tüm okul yaşamına yayılacak bir akademik grup yararsızlığı hissine yol açar (Bandura, 2002). Bu durum, bazı okulların neden öğretmenler üzerinde olumlu bir etkiye sahip iken diğer bazı okulların etkisinin olumsuz olduğunun anlaşılmasına katkı sağlayabilir. Örneğin, bazı öğretmenler moral düzeyi ve

kolektif yeterlik hissini düşük olduğu okullarda görev yapmaktayken, buna karşılık diğer bazı öğretmenler ise yüksek düzeyde paylaşılan sorumluluk, etkileşim ve öğretim personelinin bütünlüğüne güvenilen bir okulda görev yapmaktadır (Goddard ve arkadaşları, 2004).

Aynı okulda görev yapan öğretmenler, meslektaşlarının yetenek ve yeterlikleri hakkında yargılarda bulunurlar. Öğretmenlerin bu yargıları; beceri düzeyi, deneyim, öğretim ve okuldaki öğrencilerin öğrenip öğrenmedikleri gibi hususlarda meslektaşlarını nasıl algıladıklarına ilişkin varsayımları kapsar (Larrick, 2004). Grup yeterliğine ilişkin bu analize ilave olarak öğretmenler öğretime başlamadan önce neyin gerekli olacağını belirlerken, öğretim görevinin bir analizini yapmaktadırlar. Öğretmenler okullarında başarılı öğretimi neyin oluşturduğunu, hangi engellerin veya sınırlılıkların üstesinden gelinmesi gerektiğini, başarılı olmak için hangi kaynakların elde edilebilir olduğunu analiz ederler (Goddard ve arkadaşları, 2000). Öğrenci özellikleri, okul kaynakları, liderlik, toplumdan gelen destek, önceki başarılar-başarısızlıklar ve okul olanaklarının tamamı bu değerlendirmelerin etkisine katkıda bulunur.

Öğretmenlerin Öz Yeterlik ve Kolektif Yeterlik İnançlarının Güçlendirilmesi

Öğretmenlerin öz yeterlik ve kolektif yeterlik inançlarının özellikle öğrenci başarısı üzerindeki olumlu etkisi araştırmacıları okullarda kolektif yeterliğinin nasıl yükseltilebileceğine ilişkin çalışmalar yapmaya yöneltmiştir. Yapılan araştırmaların sonuçları öğretmenlerin yeterlik algılarının okul müdürünün liderlik davranışları, okul iklimi, öğretmen yetkilendirilmesi, etkili öğretimi engelleyen sorunların azlığı, grup yapısı ve bireyler arasındaki etkileşim gibi okul ortamının birçok özelliği ile ilişkili olduğu ortaya konmuştur (Bandura, 1997; Kurt, 2009; Tschanen-Moran, Woolfolk Hoy & Hoy, 1998).

Bandura (1997) okullarda kolektif yeterlik inançlarının güçlendirilmesinde önemli olan iki faktörden söz etmektedir. Bunlardan biri liderlik ve diğeri de öğretmenlerin yetkilendirilmesidir. Burada okul müdürünün iki yönlü sorumluluğundan veya etkisinden söz edilebilir. Okul müdürü hem bir lider olarak doğrudan hem de okulda oluşturduğu ortam aracılığıyla hem de dolaylı olarak öğretmenlerin öz yeterlik ve kolektif yeterlik algılarını etkilemektedir. Dolayısıyla öğretmenlerin yeterliklerinin nasıl güçlendirileceği noktasın-

da okul yöneticilerinin ve de özellikle okul müdürlerinin baskın bir rolünün olduğu söylenebilir.

Okul müdürlerinin liderlik stillerinin, davranışlarının ve uygulamalarının öğretmenlerin yeterlik algılarını etkilediğini ortaya koyan birçok araştırma yapılmıştır (Armstrong-Coppins, 2003; Demir, 2008; Elliott, 2000; Goddard ve arkadaşları, 2000; Goddard & Skrla, 2006; Kurt, Duyar & Çalık, 2012; Leithwood, 1994; Walumbwa, Wang, Lwler & Shi, 2004). Bu araştırmaların sonuçlarına dayalı olarak okul müdürlerinin yasal otoritesine dayalı liderlik uygulamalarından ziyade öğretmenleri kişisel olarak etkilemeye ve esinlendirmeye dayalı, onların bireysel ihtiyaçlarını da göz ardı etmeyen ve onları belirli ortak amaçlar ve vizyon etrafında toplayıp işbirliği yapabilmelerini sağlayan liderlik uygulamalarını ortaya koymalarının gerekli olduğu söylenebilir. Öğretmenleri harekete geçirebilecek bir vizyon oluşturma, öğretmenler için başarı modelleri sağlama, okulu baskı altına alan sorunların okulun işleyişini aksatmasına izin vermeden gerekli tedbirleri alabilme gibi liderlik becerilerini gösterebilen okul müdürleri öğretmenlerin öz ve kolektif yeterlik algılarının gelişmesini sağlayabilirler. Diğer yandan öğretmenlerin sürekli hatalarını arayan, hata yaptıklarında onlara olumsuz geri bildirim uygulayan, öğretmenlerin öncelikle birer birey olduğunu göz ardı edip sürekli görevler üzerine odaklanan okul yöneticilerinin öğretmenlerin yeterlik algılarını olumsuz etkilemesi kaçınılmazdır.

Yeterlik kavramlarının ortaya atıldığı Sosyal Bilişsel Teoriye göre olumlu davranışların sıklığını artırmak için insanların istenilen davranışları sergileyen modellere sahip olması gereklidir. Bu anlamda okul müdürleri ve öğretmenler, okuldaki diğer meslektaşları ve öğrenciler için modeldir. Bu anlamda **okul müdürlerinin ve öğretmenlerin hem meslektaşları hem de öğrenciler için olumlu model olması ve diğer olumlu modelleri ön plana çıkarmalarının gerekli olduğu söylenebilir.**

Öğretmenlerin öğretimle ilgili kararları daha fazla etkileme ve karar alımına katılma olanağına sahip olduğu okullarda kolektif yeterliğin daha yüksek olacağını belirtilmektedir (Bandura, 1997). Bu anlamda okul müdürlerinin öğretmenlerin yeterlik düzeylerini artırmak için onları okulda karar verme süreçlerine katması ve yetkilendirmesinin gerektiği söylenebilir. Böylece öğretmenlerin kendi işleri üzerindeki kontrol düzeyi artırılabilir. Öğretmenlerin olup bitenlerin kendi kontrolü dışında olmadığı, kendisinin de bu süreçte etkili olduğu duygusu güçlendirilir. Böylece onların hem

öz yeterlik hem de kolektif yeterlik algısı güçlendirilebilir. Tersi durumda ise örneğin öğretmenler adına her şeye karar veren ve onları dikkate almayan okul müdürleri öğretmenlerin öz yeterliğini ve kolektif yeterliğini azaltabilir.

Bandura (1997) insanların kısmen de olsa kendi yaşamlarında değişime sebep olma yeterliği hissini artırarak birlikte çalıştıklarını ifade etmektedir. Bunun tersine, öğretmenlerin okulda birlikte çalışma ve karar alma olanakları kısıtlandığı zaman, onların etraflarındaki olayları kendi kontrollerinin dışında görmesi daha muhtemeldir. Bu noktada dikkat çekilmesi gereken husus, okulda öğretmenlere birlikte çalışma ve sorun çözme olanaklarının sağlanmasıdır. Öğretmenler grup olarak birlikte aldıkları kararların öğrencilerin sorunlarını çözdüğünü ve onların daha başarılı olmasını sağladığını gördüklerinde, kolektif olarak kendilerini daha yeterli görmeye başlayacaklardır. Porter (1961) otonominin önemli bir insan ihtiyacı olduğunu savunur. İnsanlar kendi davranışlarının sorumluluğunun peşindedirler. Öyle ki bazen bir kişi kontrolü elinde tutabilmek için çok ihtiyacı olsa dahi yardımı reddedebilir. Öğretmenler ve okul yöneticilerinin de görevleri kurallar, emirler ve yönetmeliklerle sıkı bir kontrol altındadır. Mevzuatın, otonomi ihtiyacının karşılanmasını engellemesi için en azından okulda, okul müdürü öğretmenlere belirli bir düzeyde otonomi sağlayabilir ve bu öğretmenlerin yeterlik inançlarını olumlu şekilde etkiler. Aksi durumda bunun tam tersi olur efendilik oyunu adıyla tanımlanan durum ortaya çıkar. Efendilik oyunu, sınırlı güce veya otonomiye sahip olan insanlar tarafından oynanır. Kanter'a (1977) göre, bir bireyin gücü engellenirse ve güçsüz bir hale getirilirse, birey gücünü kendisinden daha az otorite sahibi biri üzerinde kullanmaya yönelir (Hoy ve Miskel, 2010). Örneğin, güç ve otonomi sahibi olmayan bir öğretmen, sınıfındaki öğrencilere patronluk yapabilir.

Hoy ve Woolfolk (1993), okullarda öğretmenlerin yeterlik algılarının artması için gerekli koşulları şöyle sıralamıştır: (a) Yüksek ama gerçekleştirilebilir hedeflerin varolması, (b) düzenli ve ciddi bir öğrenme ortamı ve (c) akademik mükemmelliğe saygı. Bu koşulların yaratılmasında en önemli payın okul yöneticilerine ait olduğu söylenebilir. Okul yöneticileri ve bilhassa müdürü öğretmenlerin ve hatta öğrencilerin bir başarı vizyonu oluşturmalarına öncülük edebilir ve okul için yüksek bir başarı beklentisini ortaya koyabilir. Okul müdürü öğretmenler ve öğrenciler için gerekli öğretim araç

ve gereçlerinin bulunduğu düzenli bir öğrenme-öğretme ortamı sağlayarak da öğretmenlerin yeterlik algılarını destekleyebilir. Akademik mükemmelliğe saygı konusunda da okul müdürü okulda yapılan en önemli işin ve eğitimin en temel amacının öğrenci başarısı olduğunu dile getirmelidir.

Türkiye’de eğitim sistemi önemli değişimlerin yaşandığı bir dönemden geçmektedir. Okulların yeniden kademelendirilmesi ve eğitim programlarının yenilenmesi gibi önemli yeniliklerin başlatıldığı bu dönemde, bu yenilikler karşısında öğretmenlerin yeterlik algılarının düşmesi söz konusu olabilir. Özellikle eğitim programlarının yenilenmesi ile **öğretmenlerin uzun yıllardır kullandıkları eğitim programı yenilenmiş ve tamamen farklı bir eğitim programı uygulanmaya başlanmıştır. Yeni program, yeni öğretim modelleri ve yöntemleri hakkında yeterli bilgiye sahip olmayan öğretmenlerin uygulamada bazı zorluklar yaşadığı çeşitli araştırmalar sonucunda ortaya konmuştur** (Akpınar & Aydın, 2007; Korkmaz, 2006; Özpolat, Sezer, İşgör ve Sezer, 2007). Bu durum, öğretmenlerin yeterlik algılarının düşmesine neden olabilir. Bu anlamda okul müdürlerinin özellikle dönüştürücü ve öğretimsel liderlik davranışları göstererek öğretmenleri özellikle mesleki açıdan desteklenme rolü önem kazanmaktadır. Aksi takdirde öz ve kolektif yeterlik algıları zayıflayan öğretmenlerin performanslarının olumsuz etkilenmesi ve sistem bazında uygulanan yeniliklerin başarı oranının düşmesi söz konusu olabilir. **Bandura’nın (2002:35) vurguladığı gibi “düşük yeterlik hissinin verdiği rahatsızlığı yaşayan insanlar, öğretim sistemini reform etme çabalarının yararsızlığına çabuk bir şekilde ikna olurlar.”**

Sonuç

Yeterlik inançları kişinin yaşamı ve mesleği ile ilgili zorlu görevleri ne kadar yükleneceğimizi, onlar için ne kadar çaba harcayacağımızı ve kararlılığımızı ne kadar sürdüreceğimizi belirler. Olumlu yeterlik inançları olan kişiler daha zorlu hedefler belirleyip, daha çok çaba harcayıp ve de ısrarcı bir şekilde yapmak istedikleri için çalışmaya devam edecektir. Bu nedenle öğretmenlerin yeterlik inançlarının yüksek olmasının eğitim gibi bir işi yaparken çok daha önem kazandığı söylenebilir.

Öğretmenlerin yeterlik algılarının güçlendirilmesinde ön plana çıkan iki konu liderlik ve öğretmenlerin yetkilendirilmesidir. Bu anlamda okul müdürlerinin öğretmenleri özellikle onları doğrudan ilgilendiren kararların verilmesi süreci-

ne katması ve hatta belirli kararları verme yetkisini öğretmenlere devretmesinin gerekli olduğu söylenebilir. Karar vermeye öğretmenleri katma veya karar yetkisini devretme konusunda okul müdürlerinin iyi bir denge kurması gerekir. Çünkü öğretmenlerin okuldaki tüm kararların alınması sürecine katılması gerekli değildir ve bu durumların öğretmenler tarafından olumsuz karşılandığı araştırmalar sonucu ortaya konmuştur. Örnek olarak, öğretmenler kendi görevini hiç ilgilendirmeyen, yönetsel konulardaki kararların verileceği uzun bir toplantıda sıkılabilir veya olumlu katkı sağlayamadığı için kendilerini kötü hissedebilirler. Öğretmenlerin, uygulamasında görev alacakları, sorumluluklarının olduğu, bilgili ve ilgili oldukları konulardaki kararların verilmesi sürecine katılmaları sağlanmalıdır. Böylelikle öğretmenler kendilerini işlerinde desteklenmiş, yetkilendirilmiş ve cesaretlendirilmiş hissederler. Öğretmenler özellikle öğrencilere ait sorunların çözümünde kendilerinin doğrudan yetkili ve etkili olduklarını gördüklerinde ve öğrencilerin sorunlarının çözümüne katkı sağladıklarında kendilerini daha yeterli hissederler.

Sosyal bilişsel kurama göre “sosyal etki öz yeterliği şekillendirir.” Bu bilgi eğitimciler olarak bizlere hem eğitsel hem de yönetsel açıdan önemli ipuçları sunmaktadır. **Okul yöneticileri olarak okulda oluşturduğumuz olumlu okul iklimi, destekleyici bir ortam ve olumlu meslektaş ilişkileri öğretmenleri mesleklerini daha mutlu bir şekilde yerine getirmelerini sağlarken, performanslarını da olumlu etkiler. Meslektaşlarıyla ve okul yöneticileriyle ilişkileri iyi olan bir öğretmenin sınıfta öğrencileriyle ilişkileri iyi olacaktır.** Okul müdürleri öğretmenlerin bireysel olarak öğretmenlik öz yeterliği artırmak için onları desteklemeli, sorunlarına karşı duyarlı olmalı, başarılarını takdir etmeli, başarısızlıklarını da giderebileceği ve kendilerini geliştirebileceği yönünde öğretmenleri desteklemeli ve cesaretlendirmelidir.

Öğretmenlerin yeterlik algılarının güçlendirilmesi için okul müdürlerinin okulda öğretmenlerin etkili bir öğretim yapması için gerekli olan eğitim araç-gereçlerini ve diğer fiziksel koşulları sağlaması gereklidir. Çünkü öğretmenlerin başarılı bir eğitim için gerekli olan fiziksel koşullar ve eğitim araç-gereçlerinden yoksun olmaları onların yeterlik algılarını zayıflatmaktadır.

Öğretmenlere bireysel olarak ve grup olarak yeterli oldukları mesajı verilmelidir. Okul müdürleri öğretmenleri başarılı olmaya teşvik etmeli ve öğretmenler başarılı olduklarında onların başarılarını gördüğünü göstermeli ve takdir etmelidir.

Onların kişisel ve mesleki ihtiyaçlarına karşı duyarlı olmalıdır. **Öğretmenlerin hatalarını arayan, onlara sürekli olumsuz dönüt veren, kişisel olarak etkilemekten ziyade yönetsel gücünü kullanmaya eğilimli ve öğretmenlerin ihtiyaçlarına karşı duyarsız olan okul müdürleri öğretmenlerin yeterlik algılarına zarar vermektedir** (Goddard ve diğerleri, 2004). Çünkü bu durumlar okul ortamında cesaretsizlik, duyarsızlık ve güvensizlik gibi hislerin gelişmesine neden olur.

Okul müdürü; öğretmenler ve hatta öğrenciler için “ellerinden gelen çabayı göstermeleri”, “daha fazla gayret etmeleri” gibi muğlak veya somut olmayan hedefler yerine, -bu durum kişisel hedeflerimiz için de geçerlidir- belirgin ve somut hedeflere ilişkin beklentiler oluşturmaktadır. Böyle muğlak hedefler bizim tam olarak ne yapmamız gerektiğini söylemediği gibi yaptığımızın yeterli olup olmadığını konusunda da bize bilgi vermez ve hatta başarısızlığın bahanesi haline bile getirilebilir. “Elimden geleni yaptım ama olmadı” diyerek işin içinden çıkabiliriz. Bunun yerine basit bir örnek ile günde 20 sayfa kitap okumak veya bir sayfa yazı yazmak gibi somut bir hedef belirlediğimizde yapılacak şey çok daha açık hale gelir. Okul müdürü olarak belirlediğimiz hedefler öğretmenlerin de onayladığı, önem verdiği ve belirli bir düzeyde zorlu hedefler olmalıdır. Basit hedefler insanları yeterli düzey de motive etmez. Okul hedeflerini, zorlu, merak uyandıran, belirli bir doyum sağlayan ve kişisel olarak anlamlı bulunacak hedefler olması öğretmenlerin performansını olumlu etkiler.

Son olarak, öz yeterlik ve kolektif yeterlik mekanizmalarının daha iyi anlaşılmasının öğretmenlerin üst düzeyde performanslarını ortaya koymalarını sağlayacak olumlu bir okul ortamı oluşturulması açısından önemli olduğu söylenebilir. Burada amaç sadece bir görevli olarak öğretmenin daha yüksek düzeyde performans göstermesi veya fedakârca çalışmasını sağlamak değildir. Yeterlik inançlarının yükselmesi aynı zamanda birer birey olarak öğretmenlerin daha anlamlı bir hayat yaşamaları, inandıkları veya hedefledikleri doğrultuda harekete geçmeleri ve yaşam doyumlarının yükselmesi açısından önemlidir.

Kaynakça

- Akpınar, B., & Aydın, K. (2007). Eğitimde Değişim ve Öğretmenlerin Değişim Algıları. *Eğitim ve Bilim*, 32 (144), 71-80.
- Balci, A. (2001). *Etkili okul ve okul geliştirme*. Ankara: Pegem Yayıncılık
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.

- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28 (2), 117-148
- Bandura, A. (1995). Exercise of personal and collective efficacy in changing societies. İçinde: A. Bandura (Ed.), *Self-efficacy in changing societies*. (pp. 1-45). New York: Cambridge University Press.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman and Company.
- Bandura, A. (2002). Self-efficacy assessment. İçinde: R. Fernandez-Ballesteros (Ed.), *Encyclopedia of psychological assessment*. London: Sage Publications.
- Bıkmaz, F.H., (2004). Öz yeterlik inançları. İçinde: Y. Kuzgun ve D. Deryakulu (Ed.), *Eğitimde Bireysel Farklılıklar* (289-314). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Goddard, R. D., & Skra, L. (2006). The influence of school social composition on teachers' collective efficacy beliefs. *Educational Administration Quarterly*, 42(2), 216-235.
- Goddard, R. D. (2001). Collective efficacy: A neglected construct in the study of the schools and student achievement. *Journal of Educational Psychology*, 93 (3), 467-476.
- Goddard, R. D., Hoy, W.K., & Woolfolk-Hoy, A. (2000). Collective teacher efficacy: Its meaning, measure, and impact on student achievement. *American Education Research Journal*, 37(2), 479-507.
- Goddard, R.D., Hoy, W.K., & Woolfolk-Hoy, A. (2004). Collective efficacy beliefs: Theoretical developments, empirical evidence, and future directions. *Educational Researcher*, 33 (3), 3-13.
- Hoy, W.K.; Miskel, C., G.(2010). *Eğitim Yönetimi, Teori, Araştırma Uygulama*. (Çeviri Editörü Selahattin Turan). Nobel Yayın Dağıtım. Ankara.
- Hoy, W. K. & Woolfolk, A.E. (1993). Teachers's sense of efficacy and the organizational health of schools. *The Elementary School Journal*, 93 (4), 356-372.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (1999). *Yeni insan ve insanlar*. İstanbul: Evrim
- Korkmaz, İ. (2006). Yeni İlköğretim Programının Öğretmenler Tarafından Değerlendirilmesi. *Ulusal sınıf Öğretmenliği Kongresi*. Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi. Bildiri Kitabı Cilt 2, 249-260.
- Kurt, T. (2009). *Okul müdürlerinin dönüştürücü ve işlevci liderlik stilleri ile öğretmenlerin kolektif yeterliği ve öz yeterliği arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Kurt, T.; Duyar, İ.; Çalık, T. (2012). Are we legitimate yet? A closer look at the casual relationship mechanisms among principal leadership, teacher self-efficacy and collective efficacy. *Journal of Management Development*. 31(1), 71-86.
- Leithwood, K. (1994) Leadership for school restructuring. *Educational Administration Quarterly*, 30 (4), 498-518.
- Leithwood, K. (2007). What we know about educational leadership. J.M. Burger, C. Webber ve P. Knick. (Eds.) *Intelligent Leadership*. Springer, 41-66.
- Özpolat, A., R.; Sezer, F.; İşgör, İ., Y.; Sezer, M. (2007). Sınıf Öğretmenlerinin Yeni İlköğretim Programına İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 36 (174), 206-213.
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A., & Hoy W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68, 202-248.
- Walumbwa, F. O., Wang, P., Lawler, J. J., & Shi, K. (2004). The role of collective efficacy in the relations between transformational leadership and work outcomes. *Journal of Occupational and Organization Psychology*, 77, 515-530.
- Woolfolk, A. E., & Hoy, W. K. (1990). Prospective teachers' sense of efficacy and beliefs about control. *Journal of Educational Psychology*, 82, 81-91.
- Yılmaz, M., Köseoğlu, P., Gerçek, C., & Soran, H. (2004). Yabancı dilde hazırlanan bir öğretmen öz yeterlik ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 260-267.

Ta'lim ve Terbiye Üzerine

Doç. Dr. Ömer AÇIKGÖZ
MEB, Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürü

İnsanın bilgili, bilge, müeddep, ârif, marifetli ve inşacı olması öz tabiatına, içinde bulunduğu sosyal yapı ve sosyal atmosfer ile aldığı ta'lim ve terbiyenin şekline ve niteliğine bağlıdır. İnsan tabiatında sınırsız arzu, istek ve eylemler mevcuttur. Bu vasıfları nedeniyle kaidesiz, Kant'ın deyimi ile serkeş hareket etmek ister.

Her insanın bir âlemi vardır ve bu âlem diğer âlemlerden bağımsız değildir. İnsanın içinde bulunduğu büyük ve diğer küçük âlemler insanın sınırsız âlem isteğine hudut çizerek her bir âlemin malikini belirler. İnsanın kendi âleminin hudutlarını tanıması, serkeşlikten uzaklaşıp haddini bilmesini; kendisinin dışındaki âlemleri tanıması ve onlarla münasebetini doğru kurması ise müreffeh ve mutlu bir hayat tesis etmesini sağlar.

İnsanın ve insanlığın kendi varlık âlemi ile kendisinin dışındaki varlıklara ait âlemlerin anlaşılması, bu âlemlerin ontolojik ve epistemolojik ilişkilerinin keşfedilmesi, varlığın kendisi ile bu âlemler arasındaki bağıl ve değişken ilişkilerinin tanımlanması, anlamlandırması ve kavramsallaştırılması insanın ömrü dâhilinde varlık âleminin hakikatine ermede temel sorun alanlarını oluşturmaktadır. İlmi disiplinler de bu âlemlere göre şekillenir.

Kadim geleneklerde, İslam'da "Hikmet" ve "Hakikat", Latinlerin deyimiyle "Sacratu", Peygamber Süleyman'ın deyimiyle "Sır" (tıo, mystery) yolculuğunun başlangıç noktası Şakirt'lik (öğrenci) mertebesidir, yolculuğun bitiş menzili de (myster, master) ustalık mertebesidir. Sırta ermeye çalışan yolcunun ismi (Hagia) Hacıdır. Usta, sırta eren (sophia) sufidir ve artık duvarı nasıl inşa edece-

ğini bilir. İnsanlar ve diğer varlıkların barınakları ve damları (dome) bu duvarlardan oluşur. Duvarı inşa eden ve diğer âlemlerin sınırlarına eren Peygamber Süleyman diğer âlemlerin, kuşların, karıncaların dilinden anlar, onlarla iletişim kurar ve onlara hükmederdi. İnsanın hakikat yolculuğu, İbni Arabî'nin sırta doğru giden yolculuk anlamında "Siyru-seferi", zifiri karanlık içindeki ormanda saklı olan bilinmeyene ermek, onu bilinir hale getirmek ve onda bilinir hale gelmektir.

Âlemlerin içinde âlemler vardır ancak hepsi en büyük âlemin içinde saklıdır. Latinlerde universum (uni-versum), âlemlerin (kâinatların) birleşerek tek olan büyük kâinatı (Kozmoz) yani birçok âlemin birleşmesiyle oluşan tek büyük âlemi ifade eder. İslam geleneğinde ise büyük âlem yer ile gök ve ikisi arasında bulunan bütün âlemlerin birleşerek tek büyükâlemi bir düzen ve mizan içinde meydana getirmesidir. Aynı zamanda bu âlemler iç içe ve birbirine bağlı olarak tekliği oluştururlar. Çokluktaki her küçük teklik büyük teklikten bağımsız değildir. Onun için İslam geleneğinde kişi yerin üzerindeki ve içindeki ile gök, göğün içindekiler ile üstündekiyle bağımlılık içerisindedir. İnsan bunlarla ilişki kurarak onları tanıyarak, anlayarak, onların sınırlarına ererek kendisini ve çevresini inşa eder.

Bu çerçevede kâinat âlem, kâinatı okuyan âlim, okuyanın ürettiği de ilimdir. Meslek icra ederek ilmi bir başkasına öğreten de muallimdir. Ancak bütün bu okumalarda esas olan âlemleri ve içindekileri kavramak, onlara dokunmak, varlığı ve ona ait ilişkileri kavramlaştırmak, çözümlenmek, bunlar arasında bağlar kurarak birleşim yapmak

ve nihayette varlıkları ve ait oldukları âlemleri yorumlamaktır.

İnsan, âlemleri okumaya başladığında ilk menzilden son menzile doğru bir yolculuğa çıkar ancak bu iki menzil arasında da neredeyse sonsuz sayıda ara menzil, İbn-i Sina'nın deyimi ile merdiven basamaklarına benzer feyz ve sudur, vardır. Ara menzillerin her birisi erdem/erdemlere sahiptir. İnsan menzile varmak için gerekli emeği harcıyıp gerekli meşakkate katlandığında ara menzile erip demlenir, er-dem olur.

Erdemler kendi içindeki bağlar ve vasıfları doğrultusunda kategorileştirildiğinde; Fiziksel Erdemler (bedene ait erdemler), Zihinsel Erdemler, Ruhsal Erdemler ve Ahlaki Erdemler olmak üzere dört ana erdem kategorisi elde edilir. Dört ana erdem kategorisini bir misal üzerinde müşahhaslaştıracak olursak; bir meslek erbabının iş yaparken el ve beden becerisi Fiziksel Erdemleri; yaptığı işi bütünsellik içinde yapacak bilgi, analiz, sentez ve değerlendirme becerisi Zihinsel Erdemleri; iş yapma inancı, isteği, ilgisi, iş estetiği ve yapılan iş ile özdeşlik Ruhsal Erdemleri; ölçülülük, adalet, cesaret, cömertlik ile sorumluluk Ahlaki Erdemleri oluşturur. Bedene, ruha ve ahlâka dair erdemler daha çok alıştırmaya yapma yolu ile zihne ait erdemler ise daha çok açıklamalar yolu ile elde edilir.

Bütün bu erdemlerde belirleyici ve hepsi üzerinde hâkim olan ahlaki erdemlerdir. Ahlaki erdemlerin büyük çoğunluğu etkileşimli ve bulaşıcıdır. İktisadi ve sosyal hayatın atmosferinin temizliği veya kirliliğini ahlaki erdemlerin fazlalığı ya da azlığı belirler. İnsan bu erdemler bütünlüğü içinde talim ve terbiye edildiğinde marifet ve kemalât sahibi olur. Farabi'ye göre medeniyeti erdemliler inşa eder. Bu erdemlerin sınırlarını sürekli "daha iyi" olan belirler. Bu erdemler bütünlüğüne sahip insan, erdemliliği nispetinde sosyal ve iktisadi hayatta medeniyet inşa eder.

İnsanın ontolojisi bedensel, zihinsel ve ruhsal alanlardan oluşur. Epistemolojisi ise bilebilme (bilgi), yapabilme (beceri), sorumluluk olarak tutum ve davranışlar dâhil bağımlı olmaksızın tek başına tamamlama (ehil, yetkin) alanlarından oluşur. Bu alanlarda kişinin olgunlaşmasının birinci derecedeki öznesi kişinin bizatihi kendisidir. Eğitimci ancak ortam hazırlayan, açıklama yapan, alıştırmaya

yaptıran ve rehberlik eden kişidir. Ortam ise, öğrenilmek ve kavranılmak istenen âleme ait mümkün olduğu kadar doğal hali, uygulama aracı, duyuşsal ve görsel gereç ve belgenin bulunduğu yapılandırılmış veya doğal alandır.

Erdeme erme yolculuğunun başlangıç noktası erdem gizeminin oluşturduğu meraktır. Merak olmadan yolcu ilgisiz ve isteksiz olur, erdem menziline belki zahiri olarak varır ancak erdiği varsayılan menzilin olgunluklarını bilişsel, duyuşsal ve davranışsal olarak göstermez. Menzile yolculuk somuttan soyuta doğru olmalıdır. İnşa kabiliyetinin gelişmesi için varlığın gerçekliği üzerinden onu anlama, kavrama ve yorumlama yapılmalıdır. Aksi takdirde sadece onu temsil eden sembol, tasarımlar ve tasavvurlar üzerinden anlama yapılsa kişi, uygulama ve yorumlamayı sadece bilgi üzerinden yapar. Trafik ışıklarının ne olduğu, neden var olduğu ve nasıl işlediği, kişi ile ilgisinin ne olduğu sorularının cevabına yönelik anlama ve yolculuk sadece renkler ve onunla ilgili bilgiler ve tasvirler üzerinden gerçekleşirse kişi trafik ışıklarına dair bütün bilgileri bilir ancak ışıkların bulunduğu bir kavşakta alıştırmaya ve pekiştirmeye yapmadığı için kırmızı ışıkta durma, yeşil ışıkta geçme kurallını uygulamaz.

Varlığı meydana getiren biçim (form) tanımlanmadan ona canlılık veren (entellectia) tanınır hale getirilemez. Âlemlere bütünsel bir çerçevede yaklaştığımızda varlıklarla ilgili dil, bilim ve matematikteki erdemlerin zenginliği varlığa can veren ve daha soyut olabilen entellectiayı daha bilinir ve kavranılır hale getirir. Tamamlayıcı erdemleri basitten karmaşığa doğru tespit etmek, sınırlarını belirlemek ve kişinin pedagojik gelişmesi ile örtüştürmek rehberler ve eğitimciler için ağır işçilik gerektirmektedir. Bu işçiliğin gereği yerine getirilmediği takdirde hakikat yolculuğuna çıkanların büyük çoğunluğu tasavvuri yolculuk yapmış olurlar.

Ta'lim ve terbiye faaliyeti içerisinde olanlar, kutsal yani Allah'ın kudretinde olan bir iş yaparlar. Allah'ın bir vasfı Âlim bir vasfı da Rab yani terbiye edendir. Meşakkatli bir iş olan ta'lim ve terbiyenin arkasına güçlü bir metafizik alınmadığı takdirde, yapılan öğretim ve eğitim faaliyetlerinden beklenen sonuçları almak imkânsız hale gelebilir.

Din Öğretimine Dair Yedi Soru(n)

Doç. Dr. Şamil ÖÇAL

Kırıkkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürü

Giriş

Okul müfredatlarında din eğitiminin yeri modernleşme ile birlikte gündeme gelen bir tartışmadır. Modern dönemlere takaddüm eden çağlarda din, eğitimin ayrılmaz bir parçası olarak kabul ediliyordu. Modern dönemlerde Batıda her alanda pozitivist düşüncenin yaygınlaşması ve faydacı, insanları meslek sahibi yapmayı hedefleyen, yarışmacı, laik bir eğitim anlayışının oluşmasıyla birlikte dinin okul müfredatlarındaki yeri tartışmaya açılmış ve bazı ülkelerde din eğitimi tamamen okul müfredatından çıkarılıp ailelere ve dini kurumlara bırakılmıştır. Bazı ülkelerde ise devlet din eğitimi bir kamu hizmeti olarak algılayarak kendi uhdesine almıştır. Türkiye’de de din eğitimi okulların müfredatı içerisinde resmi kurumların oluşturduğu müfredat çerçevesinde verilmektedir. Resmi adı “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi” olan bu ders, yakın zamana kadar Eğitim Fakülteleri bünyesinde kurulan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği” bölümünden mezun olan öğrencilerin vermesi öngörülüyordu. Ancak bugün bu bölümler doğru bir kararla İlahiyat fakültelerinin bünyelerine alınmış bulunuyor. Bu yazıda genel olarak dinin öğretimi ile ilgili sorunlar ele alınıp tartışılacak ve teknik konulara değinilmeyecektir. Bunu yaparken bu meseleyi düşünenlerin aklına gelmesi muhtemel bazı sorulara cevaplar aramızın daha anlamlı olduğunu düşünüyorum.

1- Din öğretimine ihtiyaç var mıdır?

Din, tarihin her döneminde kültürün, dahası toplumsal hayatın en önemli ve süreklilik arz eden bir parçası haline gelmiştir. Belli başlı dünya medeniyetlerinin oluşumuna dinlerin önemli katkısının olduğu inkâr edilemez bir gerçektir. Hukuk,

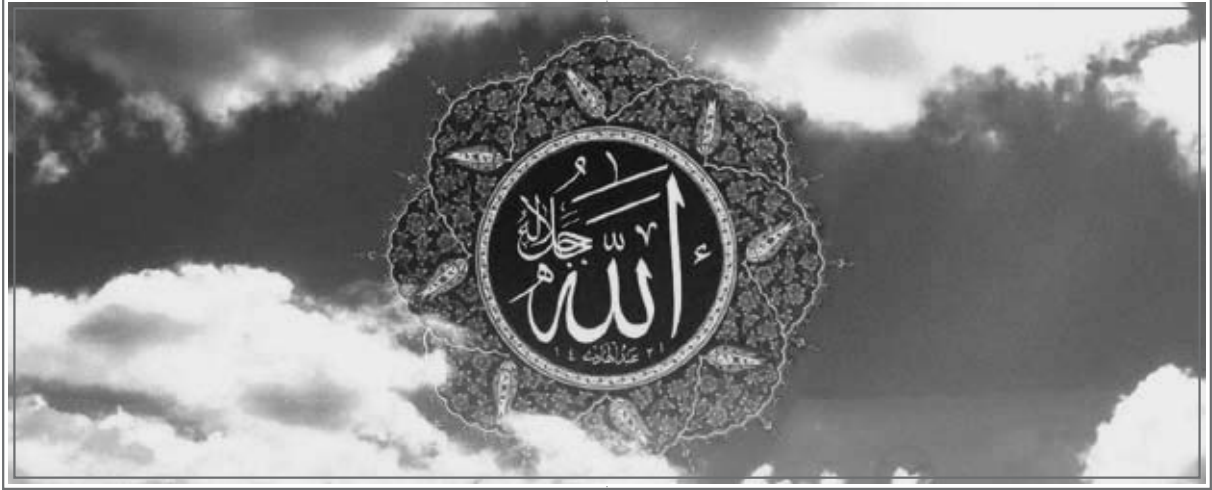
astronomi, matematik, gramer, hermönetik, retorik gibi birçok bilimsel disiplinin bazen kuruluşunda bazen de gelişiminde dini kaygılar önemli rol oynamıştır. Din, çoğu durumda bireysel, kültürel ve toplumsal kimlikleri oluşturan unsurlardan biri olarak görülmektedir. Diğer yandan günümüzde meydana gelen siyasi ve toplumsal olayların oluşumunda din önemli faktörlerden birisidir. İnsanların dini inanaçlarını doğru bir şekilde bilmeden, siyasi tercihlerini, toplumsal davranışlarını, hatta ekonomik tercihlerini anlamak mümkün değildir. Bütün bu olgular göz önünde bulundurulduğunda din öğretiminin elzemliği ortaya çıkar. Din öğretiminin yasaklanması insanların dini sorular sormasını engellemeyeceğine göre, dini eğitim konusunda eğitim almış kimseler bu sorulara daha doğru cevaplar verecek ve öğrenciler de din/dinler konusunda doğru şeyler öğrenme imkânına kavuşacaklardır. Günümüzün modern hayatı insanı gittikçe, manevi ve ahlaki değerlerden, ailevi değerlerden, kutsallardan uzaklaştırmakta; faydacı, maddeci bir anlayış oluşturmaktadır. Din öğretimi sayesinde insanlara bu değerlerle tanışma imkanı sunulmuş olacaktır. Dinlerin öğretilmesi sayesinde öğrenciler meselelere daha geniş bir perspektiften bakmayı öğreneceklerdir. Ancak din öğretimi konusunda özgürlükçü bir tutum takınılmalı, farklı din anlayışlarının olabileceği unutulmamalıdır.

2- Din ya da ahlak öğretilbilir bir şey midir?

İnsanlar ne dini inanaçlarını ne de ahlak anlayışlarını doğuştan getirirler. Sonradan genel olarak evren ve aile, okul toplumsal çevre ona din hakkında bir tutum benimsemeyi telkin eder. Geleneksel anlamda çocuğun din ve ahlak konusundaki benimsediği tutumda en çok etkili olan aileydi. İnsanın neliği, nerden gelip nereye gide-

ceği, dünyanın anlamı, insanların birbirlerine karşı görevleri, Allaha karşı görevleri konusundaki ilk bilgiler aileden alınır. Okul ise ailede öğrenilenleri sistemli hale getirir, pekiştirir. Aile ile okulun öğrettikleri arasında bir kopukluk değil, devamlılık söz konusu idi. Amaç belli bir gelenek anlayışı içerisinde olgun insan yetiştirmektir. Geleneksel eğitim içerisinde öğretmen sadece hangi çivinin nereye nasıl çakılacağını öğreten bir teknisyen gibi eğitim sürecine katılan bir kimse değil, toplumun tümünün kendilerini vazifeli hissettikleri bir "insan yetiştirme/adam etme" sürecine omuz veren bir bilgeydi. Yunus'un diliyle eğitim öğretim aslında bir "kendini bilme" çabasıydı ve herkes hayatının her safhasında bu çabaya katılmalıydı. Sanırım şimdi sorumuzu yeniden cevaplamamız gerekecek. Eğer din ve ahlak, insanın "kendini bilmesini", insan-ı kamil olmasını sağlayan en önemli

kültürü ve ahlak bilgisi" öğrenmek tamamen "faydasız" değildir. Nasıl ki coğrafya dersinde ülkeler, mekanlar konusunda doğru bilgiler edinmek suretiyle dünyayı usûlüne uygun bir meta olarak kullanmayı öğreniyorsak aynı şekilde din/dinler hakkında da doğru bilgiler edinmek suretiyle dini de modern dünyada bir meta olarak kullanmayı öğrenebiliriz. Ama bu artık *metaüddünya* haline gelmiş bir dindir. Amerika'da okullarda sosyal bilgiler öğretmeni dinler hakkında bilgiler verir. Amaç insanların komşusunun, müşterisinin, patronunun, sevgilisinin, okul arkadaşının dini konusunda bilgi edinerek daha rasyonel ve daha pragmatik bir tutum takınmasını sağlamak, insanların birbirlerinin "günahına", küfrüne ve şirkine karışmadan yaşamalarını temin etmektir. Bir başka amaç da kapitalizmi daha şirin hale getirmektir. Çünkü bu şekilde insanların dini inançları hesaba katılarak üretilen



unsur ise bunların bir meslek, beceri öğretilir gibi okullarda eğitimci/öğretmenler tarafından öğretilmesi mümkün değildir. Bir talebe, bireysel sorumlulukları ve ödevleri konusunda gerekli hürriyetine müdahale olmadan din öğretmenin kapsamı alanına dahil olmadan, öğretmenden din ve ahlak öğrenemez. Bu anlamda din öğretilirken, ahlak eğitimi verilirken "kalpten kalbe giden görünmez bir köprü" inşa edilmelidir. Bu köprü olmadan din sadece kültür olarak, sınavlarda çıkacak soruları cevaplamak üzere, daha sonra unutulacak bilgilerden biri olarak öğretilir. Din sadece teknik dini bilgilerden ibaret değildir. Din aynı zamanda bir yaşam tarzı, dünya görüşü, ibadet, ahlak. Bu yönüyle dinin öğrenilmesi yetmez; insanın kendini dönüştürmesi, yeni bir hayat tarzı oluşturması beklenir. Kaldı ki bu türden bilgileri günümüzde öğrenmek çok zor değildir. Kuşkusuz doğru "din

bir malın müşterisi daha çok olacaktır. Bu söylediklerimiz din kültürü dersinde dinden hiç bir şey öğrenilmediği anlamına gelmez. Ancak bu zihinleri gibi hayatları da parçalanmış olan modern insana dinden de bir parça öğretir. Parçadan bütününe kendi anlayışı ve çabasıyla giderek dini bir bütün olarak öğrenenler ve yaşayanlar da vardır.

3- Çoğulcu bir din öğretimi, çoklu değerleri öğretmek mümkün müdür?

Günümüzde dünyanın birçok yerinde farklı din ve kültürden olan insanlar bir arada yaşamaktadır. Küreselleşme ve iletişim imkanlarının artıp kolaylaşması ile birlikte toplumlar ve kültürler birbirleriyle daha sık iletişim içerisine girmişler ve birbirleri üzerinde etkili olmaya başlamışlardır. Her ailenin kendi çocuğuna kendi dinini öğretmesi

en doğal hakkı olarak görülmektedir. Buna bağlı olarak belli bir dinin bağlılarının kendi dinlerini öğretecek öğretmen yetiştiren kurumlara sahip olmaları gerekir. Din öğretmeni mutlaka çocuğa kendi dinini diğer inançları tahkir etmeden öğretmenin yolunu bulmalıdır. Özellikle semavi dinlerin özünde aynı evrensel değerleri savundukları unutulmamalıdır. Hz. Adem'den son Peygamber Hz. Muhammed'e kadar insanlığa gönderilen tüm peygamberlerin hepsinin tevhidî ilkeleri, güzel ahlakî açıkladıkları ve nebevî mesajla insanlığın ilk kez Hz. Muhammed'le tanışmadığını belirtmek gerekir. Tüm bunlar İslam ile diğer birçok inanış arasında ortak noktaların bulunduğunu gösterir. Dolayısıyla din ve kültürü öğretmenlerinin İslam'ı, insanlığın evrensel değerlerinden farklı bir din olarak öğretmesi doğru değildir. Hz Muhammed İslam'ı tamamlamak üzere gönderilmiştir. Fakat bu başka yerlerde, başka kültürlerde hikmetin bulunmadığı anlamına gelmez. İslam mutlaka tüm insanların ortaklaşa paylaştıkları evrensel değerlerle ilişkilendirilerek anlatılmalı, öğretilmelidir.

4- Din eğitimi tek biçimli mi olmalıdır?

Yukarıdaki sorularda genellikle din öğretiminden bahsederek konuyu ele almaya çalıştık. Her alanda olduğu gibi din eğitiminin de çeşitlenmesi, devletin yanında, sivil toplum kuruluşlarının da din eğitimi verebilmesi dinî hayatın zenginleşmesine vesile olacaktır. Bu, aynı zamanda ailelerin tercihinin önemli kılınması anlamına gelir. İnsanlara özgürlüklerini kullanabilecekleri alternatif din eğitimi biçimlerine imkan tanımak, bunun için gerekli yasal düzenlemeleri yapmak, devletin görevidir. Ayrıca bu, özgür bir seçimin konusu olması gereken dinin doğasına da uygun olan şeydir. Bu sebeple tek biçimli ve zorunlu din eğitimi dindarlığın kalitesinin artmasını ya da dindarların çoğalmasını garanti etmez. Devlet okullarda dinin/dinlerin nasıl öğretileceğine dair katı bir müfredat belirlemek getirmek yerine, öğrencinin akademik gelişiminde önemli olan belli başlı dersler (Türkçe, Matematik vs) dışındaki müfredatın belirlenmesini okullara ya da illere bırakabilir. Bunun gerekliliğine dair birinci soruda yeteri kadar açıklama yapılmıştır. Burada bir hususa dikkat çekmek gerektiğine inanıyorum. Din öğretimi ile ilgili derslerin gereğinden az olması kadar gereğinden fazla olması da, hem din hem de eğitim açısından sakıncalıdır. Bugün okullara konulan seçmeli din kültürü derslerinin içeriği ile ilgili ciddi sorunlar vardır. Dersi tercih eden öğrenciler zorunlu din kültürü ders-

lerinde işlenen konuların aynısı ya da benzeriyle seçmeli derslerde de karşılaştıklarında derse karşı bir isteksizlik duygusu yaşamaktadırlar.

5- Dini eğitim için doğru mekan : Cami mi okul mu?

Din geleneksel olarak camilerde öğretilirdi. Aslında dinin tabiatına uygun bir din eğitiminin camilerde verilebileceği kanaatindeyim. Çünkü günümüz okulları her zaman faydacı, belli bir meslek adamı yetiştirmeyi hedeflerler. Bu sebeple imam Hatip Liseleri de dahil olmak üzere laik eğitimi esas alarak kurulmuş olan okullar uygun din eğitimi mekanları olamazlar. Okullarda din ancak öğretilir. Çünkü camilerde öğrenciler dini canlı bir şekilde tecrübe etme imkanına sahip olurlar. Din sadece söz olarak değil, yaşanan, davranışa dönüşen bir şey olarak da öğrencinin önünde durmaktadır. Camiler bu bakımdan yaşayan, ritüellere sahip olan bir dinin eğitiminin alınacağı doğru mekanlardır. Ancak günümüzdeki yazları açılan yaz Kur'an kurslarının doğru bir din eğitimi verdiği söylenemez. Bir çok camide öğrencilere sadece yüzünden Kur'an'ın okunuşu öğretilmekte bunun dışındaki dini ritüellere yeteri kadar yer verilmemektedir. Bir başka deyişle camiler okullandırılmaktadır. Kur'an öğretimi elbette önemlidir; ancak buradaki öğretmenlerin, cami imamların Kur'an'ı yüzünden okutmayı öğretme dışında bir eğitim becerileri maalesef çok zayıftır. Öğrencilerin yaşlarının, seviyelerinin hesaba katılmadan aynı ortamda eğitim almaları, devam sorunu, kalabalık ders ortamı, yeterli derecede öğretmenin bulunamayışı, öğretmenlerin pedagojik formasyonlarının olmayışı gibi sorunlar cami eğitiminden istenen verimin alınmasını engellemektedir. Yukarıda bahsettiğimiz sorunlardan hiç değilse bir kısmını çözmek için camilerde ilahiyat fakültesi öğrencilerinin yaz dönemlerinde staj yapmaları sağlanabilir. Akla gelen bir başka çözüm de mahallede gönüllü öğreticiler bulunmasıdır.

6- Din, ahlak ve kültür eğitimi verecek öğretmenler nasıl yetiştirilmelidir?

Din, ahlak ve kültür eğitimi verecek öğretmenlik mesleği ve işi oldukça, zor, hassas ve bir ölçüde de şerefli bir görevdir. Çünkü din, ahlak ve kültür öğretmeni öğrettikleriyle kişilerin kimliklerinin oluşumuna katkıda bulunmakta ve evrensel değerlerin tanınmasını bilinmesini sağlamaktadır. Din öğretmeni, dinin tarihsel boyutu kadar mo-

dern insan için ne anlam ifade ettiğini de açıklayabilmelidir. Bu oldukça hassas bir meseledir. İlahiyat fakültelerinin müfredatı bugün güncel tartışmaların konusu haline gelmiştir. Din, ahlak ve kültürü öğretmenleri birkaç dönem hariç İlahiyat fakültelerinden mezun olmaktadır. İlahiyat fakültesi mezunlarının istenilen yeterliliğe sahip olmadıkları doğrudur. Ancak bunun çözümü bu bölümlerde felsefe, sosyoloji, vb derslerin tamamen müfredattan kaldırılması değil, mevcut derslerin gereği gibi öğretilmesidir. İnsan aklının işleyiş biçimi elimizdeki tarihsel verilerden ibaret değildir. Vahyi hakikatleri yorumlarken akıldan yardım alınması vahyin dünyadaki anlamının ortaya çıkması derunî boyutlarıyla anlaşılmasını sağlar. Ancak bu yardımı alırken vahyin özerkliğini bozmamaya dikkat etmek gerekir. İlahiyat Fakültelerinden yetişen öğrencilerin iyi bire felsefeci, psikolog, sosyolog olmaları beklenmez; ancak felsefi tartışmaları, psikolojinin sorunlarını, sosyoloji teorilerini bilen bir ilahiyatçı olmaları bir din dersi öğretmeni olmaları beklenir. Bir ilahiyatçı bu ilimleri okuyarak dini anlayışını zenginleştirecek ve dinin hakikatleri ile evrensel hakikatler arasındaki koşutlukları görmesini sağlayacaktır. Fakat burada hareket noktasının vahiy olduğunu unutmayacaktır. Müslüman düşünürler dini hakikatlerin evrensel boyutunu ortaya koymak için felsefe ve mantık öğrenmeyi ihmal etmemişlerdir. Yunandan devraldıkları felsefi miras İslam'ın daha entelektüel ve makul bir sunumunu ortaya koyma imkânını onlara veriyordu. Gazzali Meşşâî filozoflarını güçlü felsefi altyapısıyla eleştiriye tabii tutuyordu. Bugün de felsefeden mahrum kalan yüksek din eğitiminin modern dönemlerde kendi misyonunu yerine getirmesi mümkün değildir. Ancak geleneksel felsefeden farklı olarak günümüzdeki felsefe, psikoloji, sosyoloji gibi modern disiplinlerin vahyin getirmiş olduğu tevhide hakikatten uzak olduğu da unutulmamalıdır. Felsefi düşünce tarihi eleştirel metotla ele alınca gerçek işlevini yerine getirecektir. Bu şekilde İlahiyat fakültelerinde müfredatta yer alan diğer disiplinlere de usûl açısından yol gösterici olabilirler. Felsefe ve diğer sosyal ve beşerî bilimler dinin kutsal, aşkın bu dünyaya dışarıdan müdahale eden boyutunu ortadan kaldırmadan vahyi hakikatlerin açıklanmasına katkıda bulunabilirler.

7- Din öğretmenlerinin Türkiye dindarlığının oluşmasındaki rolleri nelerdir?

Din öğretimi giderek teknik, modern öğretim yöntemlerinin kullanıldığı bir öğretme sürecine

dönüşmektedir. Halkın din kültürü öğretmeninden beklentisi farklı olsa da, o diğer öğretmenler gibi, genel olarak Milli Eğitim sisteminin çizmiş olduğu sınırlar içinde görev yapmaktadır. Bu yüzden öğrencilerin ve çevrede bulunan diğer insanların din anlayışı üzerindeki etkisi, Diyanette görev yapan din görevlilerine ve cemaat önderlerine kıyasla sınırlıdır. Buna rağmen bir insanın öğrencilik yıllarında öğrendiği şeylerin kalıcılığı, dayanıklılığı ve din kültürü öğretmenin kendine özgü konumu kendi özel gayretleri göz önünde bulundurulduğunda, Türkiye dindarlığı üzerinde din kültürü öğretmenlerinin önemli etkileri olduğu söylenebilir. Ancak bu konuda iddialı konuşabilmek için daha çok araştırmanın yapılmasına ihtiyaç vardır. Buna rağmen Osmanlı döneminden günümüze Türkiye dindarlığının dönüşümünde en etkili olan öğretmen ve öğrencileriyle birlikte İmam Hatip okulları olmuştur. İmam Hatip Liseleri formel olarak başlangıçta Diyanet hizmetlerini üretmede eleman yetiştirmek üzere tasarlanmış bir okul sistemiydi. Bu okulların kurulmasına bu gerekçelere bağlı olarak müsaade edilmiştir. Fakat bu okullar yaklaşık otuz kırk yıl boyunca Türk toplumunda gizlenen dindarlığın şekil değiştirip mevcut ortama uygun resmi bir biçimde ortaya çıkmasına önemli katkılarda bulunmuştur. Belki bunu Fatih Sultan Mehmet'in kurmuş olduğu medreselerin meydana getirdiği değişimle kıyaslamak açıklayıcı olabilir. Bilindiği gibi tasavvufi akımların etkisine maruz kalarak Müslüman olan ve bu şekilde sözlü kültürün hakim olduğu, kitabi olmayan, şehirlî bir karakterden büyük oranda yoksun olan İslam anlayışına sahip Türk toplumu Fatih Sultan Mehmet'in öncülüğünü etmiş olduğu bu "medrese kökenli İslam" girişimiyle birlikte büyük bir değişim geçirdi. Medreseler Cumhuriyetin ilk yıllarına kadar İslami kimliğin oluşturulmasında önemli bir rol oynamaya devam ettiler. İmam Hatip Liselerinin kurulmasıyla birlikte Türk insanının dini kimliğini artık bu modern okullar tarafından oluşturmaya başladığı görülmektedir. Ayrıca ilahiyat fakültelerinin başlangıçtaki durumuyla günümüzdeki durumları birbirinden farklıdır. Ankara İlahiyat bundan 30 yıl öncesine kadar tek ilahiyat fakültesi idi. İslam Enstitülerinden biraz daha farklı bir anlayışı temsil ediyorlardı. İmam Hatip Liselerinin alt düzeyde yaptığı dönüşümlerinin akademik ve entelektüel düzeyde kaynaklığını İlahiyat fakülteleri yapmıştır. İlahiyat fakültelerinde modern usulde dindarlık yapmanın yollarını öğrenen öğretmenler dindarlaşmak üzere İmam hatip okullarına gelen öğrencilere bunu öğretmişlerdir.

Medresetüzzehra ve Eğitimde Bağımsızlık

İbrahim DEMİRKAN
MEB Yaygın Eğitim Enstitüsü, Öğretmen

Tüm dünyadaki değişimlerin çok hızlı cereyan ettiği 20. yüzyılda özellikle Osmanlı imparatorluğunun çöküşünden sonra geride bıraktığı milletler ve topraklarda birçok yeni devletler kuruldu. Kurtuluş savaşı ile batılı devletlere karşı büyük bir mücadele veren genç Türkiye Cumhuriyeti zaferden sonra alfabesinden giyimine kadar her türlü alanda batıyı taklit ettiğini açıkça ilan ederek radikal bir değişim ve dönüşüme uğradı. Bu değişimin önderliğini Türkiye Cumhuriyetinin kurucusu M. Kemal Atatürk 1938'e kadar süren Cumhurbaşkanlığı süresince gerçekleştirdi. Bu tarihten sonra da İsmet İnönü liderliğinde devrin tek partisi olan CHP sosyal ve siyasal alanda yapılan bu köklü değişikliklerin yerleştirilmesi ve yaygınlaşması için çalışmalarına devam etti ta ki 1950'de çok partili hayata geçilene kadar.

Cumhuriyetin kuruluş felsefesinde sıkça belirtilen ülke yönetiminin tek adandan alınıp egemenliğin millete verildiğini söylemi bir söylem olmaktan çıkıp gerçekliğe kavuşması 1950 seçimiyle olmuştur. 1950'den sonra demokrasi askeri ihtilallerle kesintiye uğrasa da seçimler yapılmış, hükümetler kurulmuştur.

Eğitimi ideolojik bir aygıt olarak gören tek parti dönemi kendi felsefesini bu yolla empoze etmeye çalıştı. Buna direnen ve toplumun yeniden inşasında eğitimin dini argümanlarla beslenmesi gerektiğine yoksa ülkeye zarar verecek bir neslin ye-

tişeceğini söyleyenlerin başında 1878'de Bitlis'te doğan ve 1960'da Urfa'da vefat eden Bediüzzaman Said Nursi gelir.

Adı son yıllara kadar bilimsel çevrelerce pek telaffuz edilmek istenmese de artık devlet üniversiteleri dahil her türlü akademik ve bağımsız platformda Bediüzzaman'ın fikir ve önerilerinin tartışıldığını görüyoruz.

Yazmış olduğu 5000 sahife civarındaki Risale-i Nur Külliyyatı ile İslami ve imani konularda yeni bir anlayış ortaya koymaya çalışmıştır.

Bediüzzaman'ın gaye-i hayalim dediği Medresetüzzehra projesi sadece Türkiye Cumhuriyetini değil Ortadoğu coğrafyasındaki bütün milletleri ilgilendiren bir eğitim projesidir.

Peygamber dönemindeki Suffe ehline kadar da atıfta bulunan Medrese geleneğinin Selçuklu döneminde Nizamülk'ün kurduğu meşhur Nizamiye medreseleri ile müesseseseleşmeye başladığı söylenebilir.

Tüm İslam tarihi boyunca başta el-Ezher olmak üzere Şam ve Bağdat gibi ilim havzalarında hayat bulan medrese geleneği Osmanlı döneminde de önemini sürdürmeye devam etmiş, fakat XVII. yüzyılın sonlarında Avrupa'daki askeri okulların açılmasıyla başlayan süreç Rüştiye (orta), idadi/sultani (lise) ve Yüksek Okul ile Darülfünun (Üniversite)'un kurulmasıyla Avrupa'da mana da örgün eğitim sistemine doğru evrilmiştir.



İşte Bediüzzaman Osmanlı devletinin son dönemi ile Cumhuriyetin kuruluşuna şahit olan bir İslam alimi olarak medrese eğitimini günümüz ihtiyaçlarına göre dizayn eden 'medresetüzzehra' projesini başta Münazarat adlı eseri olmak üzere bir çok eserinde dile getirmiş ve fiiliyata dökmek içinde mücadele etmiştir.

'Unsur lazım ise bize İslamiyet kafidir' diyen Bediüzzaman Mısır'da bulunan el-Ezher benzeri Ortadoğu coğrafyasına hitap edecek bir okul kurmayı hayal etmiştir. Ortadoğu'da Türkler, Araplar ve Kürtler gibi farklı ırklardan oluşan unsurların ortak yönleri Müslüman olmalarıdır. İlköğretimden üniversiteye kadar uzanan bu projenin en önemli özelliği özellikle medrese-mektep çekişmesinde ortaya çıktığı söylenen akıl kalp çatışmasını ortadan kaldıran uyumlu bir birlikteliğe önem verilmesidir.

Bediüzzaman bu birlikteliğin gereğini sebepleriyle şöyle açıklar;

*"Vicdanın ziyası, ulûm-u dîniyedir. Aklın nuru, fûnun-u medeniyedir. İkisinin imtizacıyla (birleşmesiyle) hakikat tecelli (ortaya çıkar) eder. O iki cenah (yön,kanat) ile talebenin himmeti pervaz eder. İftirak ettikleri (ayrıldıkları) vakit, birincisinde taassup, ikincisinde hile, şüphle tevellüd eder(doğar)."*¹

Medresetüzzehrayla ilgili 'amacın nedir' sorusuna şöyle cevap verirler;

"Câmiü'l-Ezher'in kızkardeşi olan, Medresetüzzehra namıyla dârülfünunu mutazammın pek âli bir medresenin Bitlis'te ve iki refikasıyla Bitlis'in iki cenahı olan Van ve Diyarbakır'da tesisini isteriz. Emin olunuz, biz Kürtler başkalarına benzemiyoruz. Yakînen biliyoruz ki, içtimâî hayatımız Türklerin hayat ve sadetinden neş'et eder" diyerek devletin temsilcilerine Medresetüzzehra'nın açılmasının başta doğu illerinin ve doğu âlimlerinin geleceği için çok önemli olduğunu belirtmiştir.²

Bediüzzaman doğudaki aşiretleri gezerek başta İslama uygun bir meşrutiyet anlayışı hakkında bilgilendirmiş ve medresetüzzehra projesinden de haber vererek hazır olmalarını istemiştir. Bu konuyla ilgili soru ve cevapları Münazarat adlı eserinde toplamıştır. Doğudaki sorun cehaletten kaynaklanmaktadır ve tedavisi eğitimle mümkündür. Bediüzzaman bu amaçla sadece düşünce planında kalmamış ilk önce Abdülhamit'le görüşmüş isteğine red cevabı almış sonrasında 1911 yılında bizzat kendisi Sultan Reşad ile görüşmüş ve Medresetüzzehra'nın inşası için kendisinden söz almıştır. 1913 yılında bu üniversitenin temelini atmış, fakat I. Dünya Savaşı münasebetiyle bu projenin tamamlanmasına imkân bulamamıştır. 2 Mart 1923 tarihinde Medresetüzzehra hakkında Millet Meclisinde kanun teklifi verilmiş, 200 mebusun 163'ünün evet rey'i vermesiyle kanun teklifi kabul edilmiş, ancak yine de üniversitenin inşası gerçekleştirilememiştir.



Özellikle başta doğu illerimiz olmak üzere birçok soruna yol açan bireysel ve örgütsel teröre çözüm bulma gayretlerine baktığımızda Medresetüzzehra eğitim modelinden sıkça bahsedildiğini görürüz.

Fakat bu çözüm noktası ulusalcı devlet yapılanmasını kurtaracak bir pansuman değil İslam fikriyatının temeli olan tevhide dayalı bir eğitim anlayışıyla yapılmalıdır.

Peki böyle bir okulun kurulmasında STK (Sivil Toplum Kuruluşları)'nın rolü nedir? Sivil inisiyatif mi yoksa devletin inisiyatifine mi bırakılması gerekir? Gördüğümüz kadarıyla Bediüzzaman ilk önce hem 'tarz-ı cedid' modern mekteplerin hem de medrese geleneğinin birikimini ortak bir havuzda mezc etmek istemektedir. "Fünun-u cedideyi, ulûm-u medaris ile mezc ve derç"³.

İkinci olarak medresenin amaçlarını zikrederken ulemanın bağımsızlığından bahsettiği aktüel bir deyimle bilimsel özgürlükten bahseder.

"Ve meşrutiyetin ve hürriyetin mehasinini göstermek ve ondan istifade ettirmektir."⁴

Burada hürriyetini göstermek devletten bağımsız düşünebilmek anlamına gelmektedir. Akıl alan değil veren bir yapı ancak özgür olduğunu gösterebilecektir.

Sivil inisiyatifin, STK kavramının bu okulun inşasında önemli bir kaynak olduğunu göstermektedir. Bediüzzaman'ın Medresetüzzehra okul tipinin hür olması ve bu sayede hürriyetin mehasinini göstermesi gerektiğini belirtmesi günümüz dünyasında da arzu edilen ideal bir yapılanmadır.

Şubeleri olan yaygın bir eğitim kurumu olarak Medresetüzzehra okul modelinin örgütlenmiş sivil teşkilatlarının desteğiyle devam etmesi gerektiği vurgulanmaktadır.

Münazarat'da Medresetüzzehra ilgili soru cevaplar da bu durum şöyle belirtilmektedir:

"C - Şu medrese, çekirdek gibi bilkuvve bir şecere-i tûbâyı tazammun eyliyor. Eğer hamiyet ve gayretle yeşillense, tabiatıyla maddî hayatını cezb ile sizin kuru kesenizden istiğna edecektir.

S - Ne cihetle?

C - Çok cihetle.

Birincisi: Evkaf, hakkıyla intizama girse, şu havuza tevhid-i medâris tarikiyle bir mühim çeşmeyi akıtacaktır."⁵

Bediüzzaman burada vakıf müessesine dikkat çekilmektedir.

"İkincisi: Zekâttır. Zira biz hem Hanefî, hem Şâfiyîyiz. Bir zamandan sonra o Medresetü'z-Zehrâ İslâmiyete ve insâniyete göstereceği hizmetle, şüphesiz bir kısım zekâtı bil'istihkak kendine münhasır edecektir. Bâhusus, zekâtın zekâtı da olsa kâfidir."⁶

Burada ise halkın katılımını özellikle maddi katkılarda bulunmasını istemektedir. Bu da bilimsel bağımsızlığı sağlayacak etkili bir yoldur.

Yurtdışındaki ünlü üniversitelerde de durum bundan pek farklı değildir.

'Economist Dergisindeki verilere göre (11-17 Kasım) Harvard Üniversitesi'nin 2005 yılında elinde bulundurduğu bağışların (aslında vakfiye daha doğru bir kelime) toplamı 25 milyar dolar tutarında gözüküyor. Yale Üniversitesi'nde bu tutar 15 milyar, Stanford'da 11,5 milyar, Princeton'da 11,5 milyar ve MIT'de 7,5 milyar dolar. Oxford ise bu rakamların çok altına, yaklaşık 5 milyar dolara kadar düşüyor.⁷

Peki halk neden ve niçin böyle bir bağışta bulunsun? İlim aşkımı yoksa iyilik duygusu mu? Veya her ikisi ya da daha fazlası mı?

"Üçüncüsü: Şu medrese neşredeceği semerata, tamim edeceği ziya ile, İslâmiyete edeceği hizmetle ukul yanında en âlâ bir mektep olduğu gibi, kulüb yanında en ekmel bir medrese, vicdanlar nazarında en mukaddes bir zaviyeyi temsil edecektir. Nasıl medrese, öyle de mektep, öyle de tekke olduğundan; İslâmiyetin îânât-ı milliyesi olan nüzur ve sadakat kısmen ona teveccüh edecektir."⁸

Burada da medresenin akıl kalp birlikteliği gerçekleştirildiğinde İslami bir temele sahip olduğunda Müslüman halk tarafında destekleneceği açıklanmaktadır.

"Dördüncüsü: Mezkûr tebâdul için dârü'l-muallimîn ile imtizaç ettiğinden, darü'l-muallimînin varidatı bir derece tevsi ile muvakkaten ve âriyeten-eğer mümkünse-verilse, bir zaman sonra istiğna edecek, o âriyeyi iade edecektir."⁹

Burada da medresetüzzehra projesinde devlet yoluyla darul muallim (Öğretmen okulu) bölümü desteklense bile resmi kanaldan alınan maddi desteklere üniversitenin bünyesinde zamanla ortaya çıkan verimli ve üretken yapı sayesinde ihtiyaç duyulmayacağı belirtilmektedir. Bağışlar,

bilimsel yayınlar, akademik araştırmalar ve danışmanlıklardan sağlanan gelirler gibi.

Böylece;

-Medresetüzzehra halkın destekleri ile ayakta durmalı bu sayede bilimsel özgürlüğünü yaşamalı

-Medresetüzzehra devlet destekli kurulabilir ama o destekten bağımsız yoluna devam edecek maddi alt yapıyı zekat ya da vakıf müessesesi ile sağlamalıdır.

-Darul Muallimin yani Öğretmen Okulu olmalıdır.

Şüphesiz öğretim ve öğrenme yollarının farklılaştığı günümüz dünyasında Bediüzzaman'ın bahsettiği darul muallimin yani öğretmen okulunun temel felsefesi akıl-kalp birlikteliğine dayalı ne bilimi ne de dini öğretileri küçümseyen değil bunların birlikteliğinde öğretmenler yetiştirmektir.

Medresetüzzehranın temel felsefesi eğitimi faziletli, erdemli insanlar yetiştirecek ahlaki ve dini bir girişim olarak görmesidir. Bediüzzaman'ın yüz yıl önce bahsettiği milli eğitim modelinde günümüzde moda olan eğlence ve eğitim kelimelerinin birleşimiyle oluşturulmuş edutainment (Educational entertainment)' e de işaret eder:

'Zira çok libas var; bir kamete güzel, başkasına çirkin gelir. Çocukların talimi; ya cebir ile, ya hevesatlarını okşama ile olur'¹⁰

Eğitimde vesayete şiddetle karşı çıkar bu da bölgesel müfredat düzenlemelerini akla getiren bir çıkıştır: 'Yoksa ey bize vesayete muhtaç çocuk nazarıyla bakan ehl-i hükümet!'¹¹

Milli bir eğitim modelini oluşturacak fikirler İslami ilkelerin ışığında eldeki veriler ve tecrübeler ile birleştirilmeyi beklemektedir.

Birkaç örnek vermek gerekirse;

-İslam dininde gerek ayet ve hadislerde sıkça tavsiye edilen ilim öğrenme, iki günü eşit olmayan şekilde kendini her daim geliştirme düşüncesi 'Beşikten mezara kadar ilim tahsil ediniz' düsturuyla ortaya konulmuştur. Modern eğitim dünyasında ise bu 'Hayat boyu öğrenme' şeklinde formüle edilmiştir. Keza öğretmen yetiştirmenin ise sadece okuldan mezun olmakla bitmeyeceği Hizmet içi eğitimle desteklenmesi ve öğrenme sürecinin mesleki hayatın son gününe kadar devam etmesi gerektiğini çıkartabiliriz.

-Öğretmen öğrenciye bilgide değil ahlakta da liderlik etmelidir, çünkü kişi benliğini düzeltmek ve ahlaki tutumunu oluşturmak için ölçüyü çev-

resinden alır. Bu da peygamberimizin 'Mümin müminin aynasıdır' hadisini hatırlatır.

Bu makalenin sınırları içerisinde Medresetüzzehra nasıl bir öğretmen modeli hedefler sorusuna etrafına cami ağıyarına mani bir cevap bulamazız zor.

Neticede iyi eğitim iyi öğretmenle mümkündür.

Medresetüzzehra ise temel felsefesi haklı olmakla birlikte altı doldurulmayı bekleyen bir projedir, çünkü eğitimde sadece akıl kalp birlikteliğini sağlayacağım demekle bu olmaz.

Günümüzde birçok vakıf ve cemaatsel yapı bu projeyi devlet izniyle ama devletin imkânlarını kullanmadan bağımsız bir şekilde halkın paralarıyla yapmayı istemektedir. Bu da Bediüzzamanın tarifine uygun bir metottur.

Şu son günlerde kan gölüne dönen başta Ortadoğu coğrafyası olmak üzere doğuda ve batıda kardeşlik tohumları garazsız ve ivazsız bir şekilde atılacaksa temiz mazisi, yıllardan beri ülkemizde yaşanan sorunlarda ortaya koyduğu doğru teşhisleri ve çözüm yolları ile Bediüzzaman ve onun Medresetüzzehra fikri bunun en önemli ve en sağlam adreslerinden birisi olacaktır. Ve Medresetüzzehra projesinin ilham kaynağının maziye bilen 'yeni' ve 'modern'i gören bir alimin gözlemlerinden çıkmış olması Türkiye için değil başta Ortadoğu coğrafyası olmak üzere tüm insanlık adına denenmemiş bir fırsattır.

Bu mirası canlandıracak olanlar ise yeni bir cehd ve gayretle eğitim felsefesini oluşturacak eğitimcilerdir. Üniversitedeki profesöründen öğretmenine kadar herkes fikir yürüttüğü zaman Medresetüzzehra 'anlamsız bir isim ve manasız bir resim' olmaktan kurtulacaktır.

Kaynaklar

1. Bediüzzaman Said Nursi, İçtimai Dersler Münazarat Bölümü, Zehra Yayıncılık, İstanbul, S.142,
2. A.g.e, s.141
3. A.g.e, s. 141
4. A.g.e, s. 144
5. A.g.e, s.143
6. A.g.e, s.143
7. Radikal gazetesi. http://www.radikal.com.tr/ek_haber.php?ek=r2&haberno=6521. Linke ulaşım tarihi.03.08.2013
8. Bediüzzaman Said Nursi, İçtimai Dersler Münazarat Bölümü, Zehra Yayıncılık, İstanbul,s.143
9. A.g.e, s. 143
10. A.g.e, s. 142
11. A.g.e, s. 14

Mehmet Âkif ve İdeal Gençlik: Âsım'ın Nesli

Prof. Dr. Ertuğrul YAMAN

Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, İTB Fakültesi - Türk Dili ve Edebiyatı Bölüm Başkanı

Gençlik; hayatın baharı, ömrün gül bahçesidir. Gençler ise, milletlerin ve devletlerin en önemli potansiyel güçleridir. Dolayısıyla millet ve devleti yaşatma ve geleceğe taşıma yolunda, gençlere özel bir değer vermek gerekiyor. Gençleri ideal bir şekilde yetiştirmek ve geleceğimizi onlara emanet etmek amacıyla, çok özel araştırma, uygulama ve model insanlara ihtiyaç vardır. Bu bağlamda önümüzde Mehmet Âkif gibi örnek bir şahsiyetin hayatı ve "Âsım'ın Nesli" gibi bir gençlik modeli bulunmaktadır. Mehmet Âkif'i ve "Âsım'ın Nesli"ni gereğince ve doğru kavrayabilmek için, öncelikle Mehmet Âkif'in hayatına bakmakta ve onu yakından tanımakta yarar vardır.

Yaşadığı Dönem

Millî şairimiz Mehmet Âkif'i tanımak ve anlamak için, her şeyden önce, onun yaşadığı dönemi ve hayatından bazı önemli kesitleri bilmemiz gerekir. Mehmet Âkif'in dünyaya gelip yaşadığı dönem, Avrupalıların Osmanlı'yı 'hasta adam' ilan ettiği ve Osmanlı'nın hızlı bir çöküş dönemine girdiği, tüm toplumda çözümlenme, umutsuzluk ve panik yaşandığı; buna rağmen, hemen hemen herkesin bir şeyler yapmaya çalıştığı; ancak, tüm çabalara rağmen, Osmanlı'nın dağılıp yerine Türkiye Cumhuriyeti'nin kurulduğu bir dönemdir.

Bu süreçteki büyük acıların, ümit ve ideallerin, büyük mücadelelerin, çöküş ve çalkantıların,

dağılıp ve yıkılışların bir görüntüsünü Mehmet Âkif, Safahat adlı eserinde yansıtmıştır. Safahat, bir şiir kitabı, bir edebî metin olmaktan çok, fikrî bir eserdir. Onda milletimizin; tarihi, yükseliş ve düşüş sebepleri, sıkıntıları; zekâsı, nüktesi, edebiyatı, şehri, ailesi, acıları ve sevinçleri... vardır. Âkif, bu süreçte Osmanlı gibi bir devin çöküşüne, Türkiye Cumhuriyeti gibi taze bir filizin kök salmasına şahit olmuştur. O, hem acıların hem de umutların gölgesinde yetişmiş büyük bir ediptir.

Hayatından Kesitler

Mehmet Âkif'in hayatıyla ilgili önemli kesitler de onun şahsiyetinde, edebî kabiliyetinde ve sanat anlayışında etkili olmuştur. 1873 yılında İstanbul Fatih'te dünyaya gelen Mehmet Âkif'in babası Fatih dersiamlarından İpekli Temiz Tahir Hoca diye tanınmış olan Mehmet Tahir Efendi'dir. Mehmet Tahir Efendi, Arnavut kökenli olmakla birlikte İstanbul'da Türk-İslâm kültür ve medeniyeti dairelerinde yetişmiş bir eğitimcidir. Annesi Emine Şerife Hanım Buhara'dan Tokat'a gelerek oraya yerleşmiş bir ailenin kızıdır. Emine Şerife Hanım, Tokat'ta doğmuş, Şirvanlı Derviş Efendi ile evlenmiş daha sonra kocasıyla birlikte İstanbul'a taşınmıştır.

Eğitim Hayatı

Mehmet Âkif'in eğitim hayatındaki bazı kesitler de onu tanıma ve anlamada önem arz etmektedir.



Şair, dört yaşında ilköğretime başlamış ve aynı zamanda babasından Arapça dersleri almıştır. Mülkiyenin idadi kısmına girmiş, babasının ölümünden sonra 1889'da Baytar Okulu'na gitmek zorunda kalmıştır. Baytarlık Mektebi'ni birincilikle bitirmesine karşın, bu meslekten asla haz almamıştır. Öğrencilik devam ederken aynı zamanda hafız olmuştur. İlk şiiri 1893'te yayımlanmıştır. Fakat, onun tam anlamıyla şiir yazmaya başlaması 1908'li yıllara rastlamaktadır. Arapça yanında, Farsça ve Fransızca da öğrenmiştir. Şiirlerinde Ziya Paşa, Namık Kemal, Abdülhak Hamit gibi yerli şairler, Viktor Hugo, Lamartine ve Emile Zola gibi Fransız yazarlardan etkilenmiştir. Ancak, şiirlerinde İranlı şair Şirazlı Sadî'nin etkisi baskındır.

1908 yılında yakın dostu Eşref Edib'le beraber "*Sırât-ı Müstakim*" mecmuasını çıkarmıştır. Bu mecmua, yayın hayatına 1912 yılından itibaren "*Sebilü'r-reşad*" adıyla devam etmiştir. 1925 yılına kadar çıkarılan bu derginin başyazarı Mehmet Âkif'tir. Yazılarının ve şiirlerinin tamamına yakın bir kısmını burada yayımlamıştır. Mehmet Âkif, Harbiye Nezareti tarafından özel görevlerle Mısır, Arabistan ve Berlin'e gönderilmiştir. Bu seyahatleri sırasında Avrupâyla İslâm Âlemi arasındaki medenî uçurumu yerinde görmüştür.

1920'de Anadolu'ya geçerek millî kurtuluş hareketine katılmıştır. Gittiği her yerde halkın istiklâl mücadelesine katılmasını sağlamak üzere vaazlar vermiş; millî birlik ruhunun uyanmasında, bu vaazların önemli rolü olmuştur. Mehmet Âkif'in yazdığı "İstiklâl Marşı", 12 Mart 1921'de Türkiye'nin Millî Marşı olarak kabul edilmiştir.

1926 yılından itibaren Türkiye'de yaşamış olduğu bir takım sorunlar nedeniyle devamlı kalmak üzere Mısır'a yerleşmiştir. Mısır'da kaldığı yıllarda Kahire Üniversitesi'nde Türk edebiyatı dersleri vermiş; bir taraftan da Kur'ân-ı Kerim tercümesiyle meşgul olmuştur. 1935 yılında hastalanınca tedavi için Türkiye'ye dönmüş, 27 Aralık 1936'da İstanbul'da vefat etmiştir.

Sanatı ve Eseri

Mehmet Âkif, yetiştiği çevre, aldığı eğitim ve öğretim dolayısıyla geleneğe bağlı bir şair olarak karşımıza çıkar. Daha çok Doğu kültürünün etkisinde kalan şair, hayatının belli bir döneminde Batı kültürünü de tanımıştır. Âkif'in sanatında, yaşadığı devirde meydana gelen tarihî olaylar son derece

etkili olmuştur. Çünkü, Osmanlı Devleti'nin giderek güç kaybettiği bir dönemde yetişmiştir.

Mehmet Âkif Ersoy'un tek eseri, yedi kitap hâlinde yayımlanan "*Safahat*"tır. Şiirlerini bir araya getirdiği bu eserinde, Türk şiirine muhteva ve şekil bakımından yeni bir ruh kazandırmıştır. Şiirlerinde, Türkçeye hâkimiyeti ve halk söyleyişlerini iyi bilmesi sebebiyle Türk insanının iç dünyasını başarıyla yansıtmıştır. Âkif, "*Safahat*"ta gerçekçi bir üslûp kullanmış; manzum hikâyelere, manzum seyahat hatıralarına, manzum vaazlara ve müstakil lirik şiirlere yer vermiştir. Şiirlerinde aruz veznine olan hâkimiyeti, kâfiye bulmadaki ustalığı ve konuşma dilini kullanmadaki başarısı harikulâdedir.

Âkif, ilk şiirlerinden itibaren toplumun siyasi, dinî, ahlâkî, sosyal ve kültürel meselelerine eserlerinde çok geniş yer veren realist bir sanat anlayışına sahiptir. 1911'de yayımladığı birinci "*Safahat*"ta yer alan manzum hikâyeler, bunun en güzel örnekleridir. 1912'de yayımlanan ikinci "*Safahat*", "*Süleymaniye Kürsüsünde*" isimli ahlâkî bir manzumenin meydana gelmiştir.

"*Hakkın Sesleri*" adıyla 1913'te yayımlanan üçüncü "*Safahat*"ta, ayet ve hadisleri tefsir edici mahiyette yazılmış çeşitli manzumeler bulunmaktadır. "*Fatih Kürsüsünde*" 1914'te yayımlanan dördüncü "*Safahat*", Balkan savaşlarını anlatan uzun bir manzumedir. 1917'de "*Hatıralar*" adıyla yayımlanan beşinci "*Safahat*", "*Berlin*" ve "*El-Uksur*" ile "*Necid Çöllerinden Medine'ye*" isimli seyahat hatıralarından meydana gelmiştir.

1924 yılında yayımlanan "*Âsım*" isimli altıncı "*Safahat*", şaire en büyük şöhretini kazandırmıştır. Manzum hikâye tarzında çok kuvvetli millî lirizmle yazılmış olan eserde, aydın ve vatansever Türk gençliği tasvir edilir. Şaire göre bu gençlik, Müslüman Türk'ün namusunu çiğnetmeyen, Türk milletini kurtaracak ve geleceğin Türkiye'sini de kuracak olan imanlı gençliktir. Şairin son şiir kitabı olan "*Gölgeler*", yedinci "*Safahat*" olarak 1933'te yayımlanmıştır. Bu eserde, daha önce yazıldığı hâlde kitaplarına girmeyen şiirler yer almıştır.

Şahsiyeti

Osmanlı Devletinin çöküşü ve Türkiye Cumhuriyeti Devleti'nin kuruluşu döneminde zorluklarla mücadele etmiş ve Türkiye Cumhuriyeti Devleti'nin kuruluşunda aktif bir rol almış Meh-

met Âkif gibi bir şahsiyetin gençlerimiz tarafından çok iyi tanınması ve anlaşılması gerekir. Bu seçkin şahsiyet, millî marşımızın seçiminde para ödülü kabul etmemiş ve yazdığı şiiri milletine armağan etmiştir.

Mehmet Âkif, Türk edebiyatında yeri doldurulamayan eşsiz, çok yönlü bir sanatkârdır. Yeni kuşaklar, Mehmet Âkif'i genellikle milli şairimiz olarak tanımaktadırlar. Hâlbuki o, yeni kuşaklar tarafından örnek alınması gereken farklı özelliklere sahip zirve bir şahsiyettir. İdealist, sanatkâr, şair, hatip, devlet adamı, kahraman, âlim, bilge bir düşünce ve dava adamıdır.

Mehmet Âkif, kelimenin tam anlamıyla davasını yaşayan bir şahsiyettir: Onun hayatını ve ideallerini özetleyecek olursak şöyle bir benzetme yapılabilir: Âkif; Hz. Ömer gibi yaşadığı çağda adaletin ve dürüstlüğün timsali, Şark Dünyası'nın mütefekkeri, Türk milletinin alpereni, istiklâl şairi, Türkçenin ve şiirin de üstadıdır.

Mehmet Âkif'in fikir köklerini araştırdığımızda Âkif'in daima geçmişle gelecek arasında bir köprü kurmaya çalıştığı görülecektir. Ancak o, kendisini hep mazide yaşıyormuş gibi hissettiğini söyler. Âkif, cimrilik, ikbal şımarıklığı ve kibri sevmezdi. Kalabalıklardan ve gösterişten hoşlanmazdı. Sevdiğini tam severdi, sevmediğinden uzak kalırdı. Güvenilir bir insandı. Her şeyinizi ona rahatça emanet edebilirsiniz.

Büyük bir idealist ve çetin bir mücadele adamı idi. Hiçbir şey için kimseye minnet etmez, kimseye boyun eğmezdi. Haksızlığa asla tahammül edemezdi ve hakka saygısı büyüktü. Parayı sevmezdi. Hayatı ve evi oldukça sadeydi. Az konuşur, çok sükût ederdi. İkiyüzlüleri sevmezdi. Fakat yaşı ilerledikçe: *"İkiyüzlüleri artık sever oldum; çünkü yaşadıkça yirmi yüzlü insanlar görmeye başladım."* diyordu.

Onun için söz namustur. Bir dostu, bu özelliğini şöyle anlatıyor: *"Meşrutiyet'in ilk seneleri, bir cuma adam boyu kar yağdı. O gün Âkif'in hazzetmediği şeyler işlemedi: Araba, tramvay, şimendifer ve vapur... Çapa'daki evimize o gün sütçü, ekmeççi gibi satıcılar bile gelmediler. Öğle yemeğinden sonra biz hâlâ ekmeççiyi beklerken kapı çalındı. Fakat... Âkif Bey gelmişti. Bıyığının yarısı donmuştu. Şaşırdım. Nasıl geldiğini merak ettim: Beylerbeyi'nde Beşiktaş'a nasılsa bir vapur işlemişti. Bu kadar mı, dedim. Tabii ki bu kadardı. Ve tabii ki Beşiktaş'tan Çapa'ya işleyen*

bir şey yoktu. Ancak, bunu sormaya da lüzum yoktu. Çünkü, Beşiktaş'tan Çapa'ya bu havada insanlar yürüyerek de gelirdi. Bu karda, tipide yürünen mesafeye ben şaştıkça, Âkif de benim hayretime şaşıyordu. Gelmem için kar, tipi kâfi değil, vefat etmem lazımdı. Çünkü, geleceğim diye söz vermiştim."(Kuntay, 2001:254)

Mehmet Âkif'e Göre İdeal Gençlik: Âsım'ın Nesli

Safahat'ın altıncı bölümü "Âsım"da, Mehmet Âkif, hayalindeki "ideal gençliği"ni anlatmıştır. Bu bölümde, Türk gençliğini, "Âsım'ın nesli" olarak nitelediğini ve o gençliğin ayrıntılı biçimde yazdığını görüyoruz. Safahat'ın "Âsım" bölümü, 2500 dizelik tek parçadan meydana gelmektedir. Şair, burada savaş vurguncuları, köylülerin durumu, geçmişe bakış anlayışı, eğitim-öğretim, medrese, ırkçılık, batıcılık, gençlik gibi birçok konu üzerinde durmaktadır. Âsım, Hocazade (Mehmet Âkif) ile Köse İmam arasında karşılıklı konuşmalar biçiminde kaleme alınmıştır.

Mehmet Âkif, idealindeki gençliği Âsım'ın Nesli olarak niteliyordu. Âsım, Mehmet Âkif'in ana hatlarını ayrıntılı olarak çizdiği ideal bir gençlik sembolüdür. O, vatanını, milletini, değerlerini ve tarihini sevmektedir. Haksızlığa tahammülü yoktur. Haksızlığa karşı susmayan, haykıran ve hatıta bileği ile düzeltmeye çalışan bir gençtir Âsım. Güçlüdür ve bu gücünü şahsî çıkarları için değil, ülkesi, milleti, toplumun yararları ve geleceği için kullanmaktadır. Kavgası, toplumun yararınadır.

Âsım, bir semboldür. Müslüman Türk gençliğini temsil eder. İnancı tamdır. Ülkesini işgal etmek isteyenlere karşı mücadele eder. Bunun en canlı örneği Çanakkale Savaşı'dır.

"Âsım'ın nesli... diyordum ya... nesilmiş gerçek; işte çiğnetmedi namusunu, çiğnetmeyecek."

Âsım, bir bakıma Mehmet Âkif'in kendisidir. Vefakârdır. Sözüne sadıktır. Baytar mektebinde okurken sınıf arkadaşı Hasan Efendi ile sözleşirler. Kim önce vefat ederse geride kalanın çocuklarına diğerleri bakacaktır. Sözleşmelerinden yirmi yıl sonra arkadaşı vefat eder geriye üç çocuğu ile hanımı kalır. Âkif, son derece maddi sıkıntıda olmasına rağmen verdiği sözü tutar ve arkadaşının ailesine sahip çıkar.

Mehmet Âkif'in İdeal Gençliğinin Özellikleri

1. İmanlı Gençlik

Âkif'e göre genç; imanlı, gayretli, mütevekkil olmalı; tembellik, hazıra konmak, hırs ve kıskançlıktan uzak durmalıdır.

*"Allah'a dayan sa'ye sarıl, hikmete ram ol;
Yol varsa budur bilmiyorum başka çıkar yol."*

...

"İmandır o cevher ki İlahî ne büyüktür..."

"İmansız olan paslı yürek sînde yükür!"

Mehmet Âkif, Kur'an'ı, insanı imanın özüne götüren bir kitap olarak görür. Kur'an doğru anlaşılırsa tüm sıkıntıların ortadan kalkacağına inanır. Allah korkusunun ve sevgisinin önemini vurgular. Allah korkusu olmadan hayatın düzen ve huzurdan uzak olacağını ifade eder. Peygamber sevgisini ve O'na bağlılığın önemini belirtir.

2. Ahlâklı Gençlik

Safahat, bir bütün olarak incelendiğinde, Mehmet Âkif'in idealize ettiği gençliğin en belirgin özelliklerinden birisinin de güzel ahlâklı bir nesil olduğu görülür. Âkif'e göre, bilgisiz ahlâk, miskinlik ve zayıflığa; ahlâksız bilgi ise, milletlerin ruhunun zehirlenmesine sebep olur. Mehmet Âkif, gençlerin, bilgi ve ahlâk sahibi olmalarının ancak tahsil ve terbiye ile mümkün olacağını bildiği için Türk gençlerine;

"Hadi tahsilini ikmale tez elden, hadi sen!

Çünkü, milletlerin ikbâli için, evlâdım,

Marifet bir de fazilet, iki kudret lâzım."

diye seslenir. Bir başka dörtlüğünde ise, ahlâki erdemlere dikkat çeker:

NEVRUZ'A

"İhtiyar amcanı, dinler misin, oğlum, Nevruz?

Ne büyük söyle, ne çok söyle; yiğit işte gerek.

Lâfı bol, karnı geniş soyları taklid etme;

Sözü sağlam, özü sağlam adam ol, ırkına çek."

3. Düşünen ve Aksiyoner Gençlik

Mehmet Âkif'in öne çıkan ve gençlerimize örnek gösterilmesi gereken en önemli vasfı ise bir düşünce ve hareket adamı olmasıdır.

"Ben ezelden beridir hür yaşadım, hür yaşarım.

Hangi çılgın, bana zincir vuracakmış? Şaşarım!

Kükremiş sel gibiyim; bendimi çiğner, aşarım;

Yırtarım dağları, enginlere sığmam taşarım."

Yukarıdaki mısralar, bir milletin bağımsızlık, özgürlük ve kendine güven duygusunun ifadesidir. Mehmet Âkif, sözü ve eylemi birbiri ile tam uyum sağlayan ve buna aykırı davranışları asla affetmeyen nadir, örnek insanlardan biridir. Gençlere, düşüncelerini ve harekete geçmelerini özellikle tavsiye eder.

4. Ümitvar ve Gözüpek Gençlik

Âkif'in doğduğu ve yaşadığı zaman dilimi, hatırlanması bile insana üzüntü ve keder veren bir dönemdir. Üç kıtada egemen olmuş büyük bir medeniyetin kurucusu Osmanlı Devleti'nin yıkılış dönemidir. Üzücü olaylar üst üste gelmekte, kamuoyunda ümitsizlik hâkim olmaktadır. O ise, asla ümitsizliğe kapılmamış aksine halkını harekete geçirmek için cepheden cepheye koşmuştur. "İstiklal Harbi'nin manevi cephesinin önderi" sözü onun için yerinde kullanılan bir ifadedir. O, herkesin korkuyla karışık umutsuzluğa düştüğü bir dönemde gür sesiyle şöyle seslenir:

"Korkma! Sönmez bu şafaklarda yüzen al sancak.

Sönmeden yurdumun üstünde tüten en son ocak."

Âkif, Ankara'da Tacettin Dergâhı'nda bu mısraları yazarken ufukları karanlık, yıkılmakta olan bir vatanın geleceğine dair umut ışıklarını ateşliyordu. O, şehirden şehre, cepheden cepheye koşarak insanlara, ümitsizliğe düşmemelerini, güçlü ve ümitvar olmalarını ısrarla telkin ediyordu. Ama Âkif'in asıl ideali ülkenin geleceğinde söz sahibi olacak ruhen ve fizikî olarak güçlü bir nesil yetiştirmekti.

Âkif, gençlere ümitvar olmalarını telkin etmenin yanında gözüpek olmalarını da tavsiye eder.

"Zulmü alkışlayamam, zalimi asla sevemem;

Gelenin keyfi için geçmişe kalkıp sövemem.

Biri ecdadıma saldırdı mı, hatta boğarım..."

—Boğamazsın ki!

—Hiç olmazsa yanımdan koğarım!

Üç buçuk soysuzun ardında zağarlık yapamam;
 Hele hak namına haksızlığa ölsem tapamam.
 Doğduğumdan beridir âşıkım istiklâle
 Bana hiç tasmalık etmiş değil altın lâle...
 Yumuşak başlı isem, kim demiş uysal koyunum?
 Kesilir belki, fakat çekmeye gelmez boyunum.
 Kanayan bir yara gördüm mü yanar tâ çiğirim.
 Onu dindirmek için kamçı yerim, çifte yerim.
 Adam aldırma da geç git, diyemem, aldırırım;
 Çiğnerim, çiğnenirim, hakkı tutar kaldırım.
 Zalimin hasmıyım amma severim mazlumunu...
 İrticain şu sizin lehçede manası bu mu?"

Âkif, Türk gençliğinin ümitsizliğe düşmeyip azmi elden bırakmamasını istemektedir. Ve gençliğe ümitsizliğe düşmenin, azmi bırakmanın doğuracağı tehlikeleri şöyle haykırır:

"Atiyi karanlık görerek azmi bırakmak,
 Alçak bir ölüm varsa eminim budur ancak!
 Karşında ziya yoksa sağından, ya solundan
 Tek bir ışık olsun buluver, kalma yolundan,
 Alemde ziya kalmasa, halk etmelisin, halk!
 Ey elleri böğründe yatan şaşkın adam, kalk!"

5. Vatanperver Gençlik

Mehmet Âkif, vatan sevgisi konusunda, Türk gençliğine şöyle seslenmektedir:

Bastığın yerleri 'toprak!' diyerek geçme, tanı:
 Düşün altında ki binlerce kefensiz yatani.
 Sen şehit oğlusun, incitme, yazıktır, atanı:
 Verme, dünyaları alsan da, bu cennet vatanı!"

...

"Sahipsiz olan memleketin batması haktır,

...

Sen sahip olursan, bu vatan batmayacaktır,
 Nasıl tahammül eder hür olan, esaretine,
 Kör olsun ağlamayan, ey vatan felâketine,

...

Cehennem olsa gelen, göğsümüzde söndürürüz;

Bu yol ki hak yoludur, dönme bilmeyiz, yürürüz."

6. Milliyetperver Gençlik

Mehmet Âkif, gençlere hem dinî hem de millî değerlere sınıksız sarılmayı telkin eder. Bunları korumanın bir zaruret olduğunu da şöyle belirtir:

"Oyuncağın sanmayın! Ahlâk-ı millî, rûh-ı millîdir,
 Onun iflası en korkunç ölümdür: Mevt-i küllîdir."

Mehmet Âkif, milletin varlığı ve bekası için mücadele noktasında çok ısrarcıdır. Bu konudaki en önemli delil ise, kendi hayatıdır. Doğal olarak Âsım'ın neslinden de bunu ister:

"Yurdunu Allah'a bırak çık yola;

"Cenge" deyip çık ki vatan kurtula...

Böyle müyesser mi gazâ her kula

Haydi, levend asker, uğurlar ola!"

...

"Türk eriyiz silsilemiz kahraman

Müslümanız Hakk'a tapan müslüman

Putları Allah tanıyanlar, aman

Mescidimin boynuna çan asmasın

Amin desin hep birden yiğitler

Allahu ekber gökten şehitler

Amin! Amin! Allahu ekber

Millet için etti mi ordum sefer

Kükremiş arslan kesilir her nefer

Döktüğü kandan göğe vursun zafer

Toprağa bir damlası boşa akmasın"

7. Bilgili Gençlik

Mehmet Âkif, gençlerimizin ilim tahsil etmelerini, ilmî gelişmeleri takip etmelerini ve onlardan ilme önem vermelerini istemektedir. Gençlere;

"Bu cihetten, hani hiç yılmasın oğlum gözünüz,

Sade Garb'ın yalnız ilmine dönsün yüzünüz,

O çocuklarla beraber gece gündüz didinin,

Giden üç yüz senelik ilmi sık elden edinin,

Fen diyarında sızan namütenahi pınarı,

Hem için hem getirin yurda o nafi suları,

Aynı menbaları ihya için artık burada,

*Kafanız işlesin oğlum kanal olsun arada”
diyerek seslenmiştir.*

8. Çalışkan Gençlik

Mehmet Âkif, Safahat'ta sık sık Doğu ve Batı dünyası arasında karşılaştırmalar yapar. Âkif, Doğu dünyasının manevi yüksekliğine rağmen ataletle düşmesini eleştirirken Batı dünyasının disiplinli ve düzenli çalışkanlığını över. Mehmet Âkif, Âsım'ın neslinin ataletten uzak, çalışkan bir gençlik olmasını özellikle telkin eder:

*“Sakin ey nûr-i didem, geçmesin beyhude
eyyâmın;*

*Çalış, hâlin müsaitken, bilinmez çünkü
encâmın.”*

..

*“Kim kazanmazsa bu dünyada bir ekmek parası,
Dostunun yüz karası, düşmanın maskarası”*

9. Mert ve Âdil Gençlik

Mehmet Âkif, gençlerin mert ve gerçekçi olmasını, hak ve adalet konularında duyarlı olmalarını ister. Şahsi menfaat peşinde koşmayan, doğru bildiğini ne pahasına olursa olsun söyleyen, haksızlık karşısında susmayan bir ruh yapısına sahip olmasını bekler. Nitekim Âsım, yukarıda sayılan niteliklerin hepsine sahip bir gençtir.

10. Sporcu ve Sağlıklı Gençlik

Mehmet Âkif'in koşma, güreş, gülle atma, taş atma, yüzme, ata binme sporlarıyla uğraştığını; ancak, güreş sporuna karşı ayrı bir ilgisinin ve sevgisinin olduğunu biliyoruz. İdealindeki Türk gençliğinin de Âsım'ın şahsında sağlıklı olmak için, sporla uğraşmalarını arzu etmektedir.

11. Uyanık Gençlik

“Süleymaniye Kürsüsünde” sesini biraz daha yükselten şair, cemaati uykusundan uyandırmak ve harekete geçirmek için milletin hem kalbine hem de aklına hitap eder. Batı Medeniyeti'nin terakkisi karşısında yılgınlık psikolojisinden kurtulmak isteyen Âkif, uyanmak gerektiğine inanır:

“Ey cemâat, yeter Allâh için olsun, uyanın...”

Sesi pek müdhiş öter sonra kulaklarda çanın!

Arzı oynattı yerinden yıkılırken İran...

Belki bir kıl bile ürpermedi sizden, bu ne kan!

Hiç sıkılmaz mısınız Hazret-i Peygamber'den,

Ki uzaklardaki bir mü'mini incitse diken

Kalb-i pâkinde duyarmış o musîbetten acı?

Sizden elbette olur rûh-i Nebî da'vâcı.

Ey cemâat, uyanın! Yoksa, hemen gün batacak.

Uyanın! Korkuyorum: Leyl-i nedâmet çatacak!

Ne vapurlarla trenler sizi bîdâr etti!

Sizi kim kaldıracak, sûru mu İsrâfil'in?

Etmeyin... Memleketin hâli fenâlaştı... Gelin!

Gelin Allâh için olsun ki zaman buhranlı”

Sonuç ve Değerlendirme

Sonuç olarak Akif'in "Âsım'ın Nesli" diye tarif ettiği gençliğin özellikleri şunlardır: İnançlı, ahlâklı, gözüpek, her türlü tefrikadan arınmış, ayrı gayrı düşünmeyen, tek yürek olan, taklitçiliğe özenmeyen, vatan ve millet sevgisini her şeyin üzerinde tutan, eğitim ve öğretime önem veren, ümitsizliğe kapılmayıp azimli ve çalışkan bir gençlik...

Kısacası, onun tahayyülünde Âsım'ın Nesli; yiğit, cesur ve merttir. Dini, vatani ve milleti için savaştan çekinmez. Ölümünden korkmaz; şehit olacağına inanır. Çalışkan, mütevazı ve tok gözlüdür. Ciddi ve ailesine bağlıdır. İnce ruhlu, kalbi hassas ve merhametlidir. Marifet ve fazilet sahibi, bedenlen sıhhatli, kuvvetli ve dayanıklı, sporla meşgul olan bir gençliktir. Bizim; millet ve devlet olarak böylesi bir gençlik idealini, kendimize model almamız tarihi bir zarurettir.

Kaynakça

- Çetin, Nurullah, *Emperyalizme Direnen Türk: Mehmet Âkif Ersoy*, Akçağ Yay. Ankara, 2012.
- Düzdağ, M.Ertuğrul, *Mehmet Âkif Ersoy, Safahat*, İz Yay. İstanbul, 1991.
- Düzdağ, M.Ertuğrul, *Safahat Tetkikleri*, MED Yayınları, İstanbul, 1979.
- Ersoy, Mehmet Akif, *Safahat*, İnkılap Yayınları, İstanbul 2009.
- Kukul, M. Halistin, Millî Kültür, Sayı 55, Ankara.
- Kuntay, Mithat Cemal, *Mehmet Akif*, Timaş Yayınları, 2009.
- Mehmet Âkif Anıt Sayısı, Türk Edebiyatı Dergisi, sayı 158, İstanbul, 1986.

“Robert Koleji”(Boğaziçi Üniversitesi)nin Kuruluş Hikayesi”

Doç. Dr. Mustafa GÜNDÜZ

Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, mstgndz@gmail.com

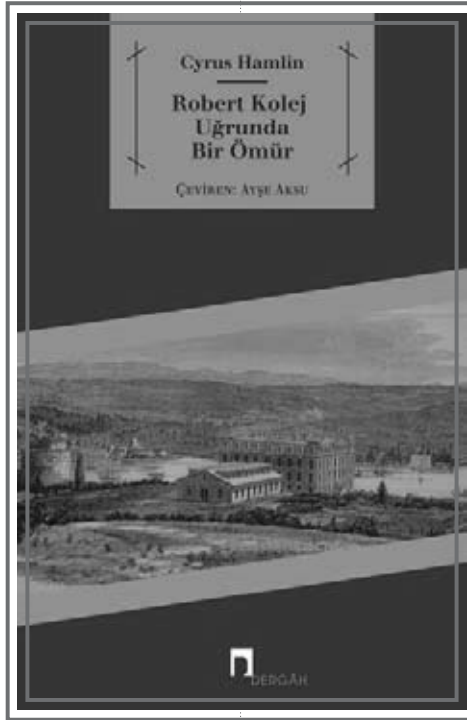
Osmanlı Türk eğitim tarihinin oldukça bakir ve bir o kadar da ön yargı ve sübjektif yaklaşımlardan kendini kurtaramamış konularından biri azınlık ve yabancı okullarıdır. Farklı din ve milletlerin tarihin en eski zamanlarından beri bir arada yaşadığı Anadolu ve yakın coğrafyasında değişik eğitim kurum ve olguların, yöntemlerin varlığını sürdürmesi kadar doğal bir şey olamaz. Her toplum kültür ve kimliğini muhafaza ederek yaşayabilmek için eğitim kurumlarına ihtiyaç duyar. Bir toplumun kültürel değerlerini aktarmak için yeni eğitim kurumları açması, çocuklarını oralara göndermesi kadar tabii bir şey yoktur.

Ancak 18. yüzyıl sonrasında Avrupa’da meydana gelen sanayi devrimi, ulus-devlet, sömürge siyaseti, kapitalizm ve ardından bütün hayatı kuşatan “modern tarz”, diğer bütün konuları olduğu gibi eğitimi de geleneksel rol ve beklentisinden farklı bir zemine kaydırıldı. Artık bu dönemden sonra eğitim sadece bilgi ve hikmetin öğretildiği, kültürel ve dinî değerlerin aktarılması, toplumun sosyal sorunlarının çözülmesi için bilgilerin üretildiği yer olmaktan çıkarak, en başta toplumsal kontrol mekanizması, modern devlet ve ekonominin işleme için “personel fabrikası”, “makbul vatandaş yetiştirme ortamı/mekânı” olarak tasarlandı. Toluma hâkim sınıfların/seçkinlerin

ve idareci elitlerin her türlü detay ve sınırını belirlediği modern eğitim, bir devletin sadece kendi toplumunu sığaya çekmek için değil, diğer devlet ve toplumları da uzun planda etkilemek, onlara nüfuz etmek aracı olarak kullanılmaya başlandı. Dolayısıyla modern eğitim, modern ekonomistlerin, fabrikatörlerin ve devlet idarecilerinin oldukça kullanışlı olarak gördükleri bir manivela oldu.

Böylece, 18. yüzyılın başlarından itibaren yeni okullar açıp burada yeni programlar uygulamak, insanları kuşatmanın ve geniş toplum kesimleriyle tek yüzlü iletişim ve etkileşim mekanizması kurmanın yolu oldu. Dünyanın farklı toprakları üzerinde gözü olanların uzak diyarlarda yeni okul açması eğitimin sağladığı avantaj ve beklentiler üzerine inşa edildi. Netice olarak da Avrupalılar ve Amerikalılar kendi tebaalarından bir karşılığın olmadığı dünyanın hemen her yerinde farklı biçimlerde, sömürgeciliğin ön keşif mekanizması amacıyla, farklı görünümde ve büyüklüklerde “yabancı okulları” adını verdiğimiz eğitim mekânları işletmeye başladılar.

Osmanlı Devleti de kendisi dışındaki bu gelişmelerden bedbahtça nasibini tez aldı. Her ne kadar bidayetten beri tebaası olan milletlerin kadim okulları var idiyse ve onlara asla müdahale etmediyse de, ilk defa 19. Yüzyıl başlarında farklı bir ze-



minde yabancı okul olgu ve gerçeğiyle karşılaşıldı. Bu yazıda, Osmanlı Devleti'nin ilk yabancı okullarından biri olan ve *Bebek İlahiyat Okulu* adıyla açılıp ardından *Robert Kolejine* ve en sonunda da *Boğaziçi Üniversitesi'ne* dönüşen eğitim mekânının kuruluş hikâyesi, kurucusunun Türkçemizde ilk defa yayımlanan anıları üzerinde durulacaktır.

Cyrus Hamlin ve “Robert Kolej Uğrunda Bir Ömür”

Türk eğitim tarihinin dikkate değer önemli konularından azınlık ve yabancı okulları konusunda olduğu kadar özellikle Amerikan Okulları konusunda derinlikli araştırmalar yapan, bu meselelerin anlaşılmasına araştırmaları ve tercümeleriyle önemli katkılar sağlayan akademisyenlerden biri kuşkusuz Ayşe Aksu'dur. Konu üzerine hem akademik araştırmalar yapmış hem de şimdiye kadar üç ayrı anı kitabını yetkin bir lisanla Türkçeyle tercüme etmiştir. Onun Türkçe konusundaki yetkinliği bu yazıya mevzubahis olan kitabının çeviri yanında TYB tarafından ödüllendirilmesiyle de tescil edilmiştir.

Cyrus Hamlin tarafından 1893'te *My Life and Times* başlığıyla basılan anılar *Robert Kolej Uğrunda Bir Ömür* başlığıyla Türkçe olarak yayımlandı (İstanbul: Dergâh Yay., Kasım 2012, 465 s). Türk eğitim tarihinin önemli bir kurumu olan ve bu toplumun siyaset, kültür, ekonomi, diplomasi ve modernleşme tarihinde etkin rolü olan Robert Kolej'in kuruluşuna ilişkin anıların bu kadar geç bir tarihte tercüme edilmesi elbette bir talihsizlik ve umursamazlıktır. Aslında durum sadece Robert Kolejiyle sınırlı değil; sırada bekleyen o kadar çok anı, seyahatname, gözlem, monografi, dergi ve gazete koleksiyonu var ki, hepsi kendilerine yöneltilen tecessüs nazarları beklemektedir. Geç yayımlanmasına hayıflansak da Türkçeye kazandırılmış olması önem taşıyor; mütercimim ilgi ve derdine teşekkür borçluyuz.

İçeriğe geçmeden önce biçimsel olarak bazı hususların üzerinde durmakta fayda var. Onca gelişmeye, örneğe ve teknolojik imkâna rağmen, Türkiye'de yayıncılık konusunda hâlâ arzu edilen, asgarî şartlarda çağdaş nitelikleri hamil kitap yayımlayan yayınevi bir elin parmaklarını geçmiyor. Maalesef cilt, iplik dikiş, font, kapak ve sayfa düzeni, mizanpaj, kâğıt kalitesi bakımından bundan yüz sene önce basılmış kitapların kahir ekseriyeti

bugünkülerden daha nitelikli denilebilir. Dergâh Yayınları keşke bu mirasa biraz kulak verseydi de, bu kitaba içindekiler, indeks, kitabın orijinal kapak fotoğrafı ve mümkünse konuya ilişkin görseller ekleyseydi. Maalesef bunlar yok. İçindekiler ve indeksin nitelikli okuyucular için ne kadar önemli olduğu malumdur. Görsellerin önemi özellikle yeni nesillerde bir hafıza oluşturmak açısından asla yadsınmaz. Robert Kolej'in inşası ve sonrasındaki gelişim ve değişim sürecine ilişkin en kolay yerlerden bile temin edilebilecek mebzul miktarda doküman bulunuyor. (Kitapta kullanılan dört gravürün niteliği çok düşük ve katkısı çok zayıf).

Kitabın başlığı, Türk okuyucusuna daha çok hitap etsin diye tercih edilmiş olmalı. Zira bu başlık, içerikle çok örtüşmüyor. Kitap baştan sona dikkatlice okunduğunda, Hamlin'in tercihi olan başlık “Hayatım ve Zamanın” daha anlamlı ve içerikle mütenasip. Zira yazar baştan sona derinlikli bir hayat hikâyesi anlatıyor. Misyoner anıları içinde aile ve yakın çevresine ilişkin bu kadar detay veren belki de yegâne örnek. Robert Kolej kitapta yaklaşık 70 sayfa kadar yer alıyor. Bununla birlikte kitabın en önemli yeri de bu sayfalar. Sırf bu bölüm için bile kitabın tamamı çevrilmeye ve dikkatlice okunmaya fazlasıyla değer.¹

Giriş, Mütercim ve Hamlin'in Biyografisi Üzerine

Mütercim kitaba uzun bir önsöz yazarak başlamış. Oldukça anlamlı ve yerinde bir mesai. Burası birtakım eksikliklerine karşın kitaba hayli değer katıyor. C. Hamlin'in hayatı, eğitimciliği ve dünyaya bakışı konusunda muhtasar ama dolgun bir birikim. Önsözde Hamlin'in unutulmasından bahsedilirken, sanki büyük bir “zayıf psikolojisi” seziliyor ki, bu farklı izah edilebilirdi. Burada misyonerliğin her ne kadar dinî bir görünümde olduğuna değinilmişse de, daha çok modernliğin, kapitalizmin, sömürge ekonomisinin ön çalışma sahası olduğuna da yer verilmesi uygun olurdu.

Aksu, kitap içinde geçen özel kavramlar, kişiler ve olaylar hakkında sıklıkla *dipnotlarda* özet halinde ama doyurucu ve son derece faydalı bilgiler

1. Stevens'ların kaleme alıp, Boğaziçi Üniversitesi tarafından aynı tarihte ve aynı yerde (İstanbul'da) yayımlanan kitap, burada biçim ve teknik özellikler bakımından eleştirdiğimiz kitaptaki eksiklerin hiç birini taşıyor. Gerekli teknik konular buradakilerin dışında başka ilavelerle oldukça başarılı biçimde yerine getirilmiş. Bu durum Türkiye'deki yayınevlerinin yayın ciddiyeti konusuna ibretlik bir örnek olsa gerek.

aktarmıştır. Bu bilgiler Aksu'nun çevirisini yaptığı konuya akademik olarak ne kadar hâkim olduğunu göstermektedir. Verilen bilgilerin kaynakları da zikretseydi daha anlamlı olurdu. Bazılarında kaynak verilse de çoğunluğu ansiklopedik bilgi hükmüne indirgenmiş. Alan hâkimiyeti ve dönem bilgisi zenginliği eserin dilinde de kendisini göstermiştir. Kesinlikle okuyucular bir çeviri eser okuyor hissinde olmayacaklardır.

Huguenot bir aileden yetişen Hamlin tam anlamıyla mümin bir Protestan'dır. Bu durum onun iliklerine kadar işlemiş ve misyonerce bir üslup benimsemiştir. İçinde yetiştiği dil, din ve kültür dünyasının felsefesini metnin neredeyse tamamına sindirmiştir. Anlatımda İncil ve dinî kavramlar vurgusu hemen her yerde görülür. Bütün bunlar mütercim Aksu'nun gözünden asla kaçmamıştır. Hamlin'in ve diğer anlatıcıların İncil cümlelerinden ve Hıristiyan teolojisinden aldıkları ilham, tam künye gösterilmiştir. Bu atıfları dipnotlardan okurken Aksu'nun iyi bir *İncil hafızı* olduğunu düşünmemek elde değil.

Önsözde Hamlin'in aile köklerinden bahsedilirken önemli bir konuya değinilir ve Hamlin'in "Huguenot neslinden"(s.29) olduğu uzun bir dipnotla açıklanır. Huguenotlar hakkındaki bilginin daha kapsamlı olmasında yarar vardı. Zira bu zümre Avrupa'da sanayi inkılabının, modernizmin ve kapitalizmin doğuşunda kilit rol oynayan bir sosyal sınıftır.

Cyrus Hamlin, Hayatı, Zamanı ve Anımsadıkları

Kitabın ilk 170 sayfası Hamlin'in aile tarihinden ibaret. Başkalarının çok da işine yarayacak bilgi yok. 172-192. sayfalar arasında yazar, İstanbul'a gelişini hikâye etmiş. Kitabın genelinde ara ara *Among the Turks* adlı diğer anı kitabına atıfta bulunuyor. Kitabın bu kısmında, Hamlin'in çocukluğu, ilk ve ortaokul hayatı, okuduğu kitaplar, hocaları, doğayla ilişkisi, sanatkârlık ve bir meslek edinme tutkusu, okul şarkıları, tatiller, projeler, dersler, ödevler, yaramazlıklar ve bilumum kilise ve okul kültürüne ilişkin detaylar yer alıyor. Bu kısımlarda, Hamlin'in iyi bir Protestan olarak yetişmesinde etkili olan çevre, kurumlar özellikle kilise ve teoloji okulunda, antik çağa ve Roma'ya, klasik eserlere yapılan vurgu göze çarpan unsurlardandır. Kiliseye ve ruhban sınıfına yapılan vurguyu her

yerde görmek mümkün. Bu yönüyle eser bir anlamda ruhban sınıfı mensubunun hayatı. Hayatın ve dünyanın merkezinde kesinlikle kilise var. Her şey onun için onun sayesinde. Hamlin'in sağlam bir teoloji öğrendiği ve skolastik eğitimden geçtiği söylenebilir. Özellikle günümüzde, neredeyse hurafe ve bir pedagoji patolojisine indirilen *ezbere* verilen önem dikkate değer.

Başlangıçtan itibaren okuyucu yaklaşık 170 sayfa yazarın Amerika'daki hayatını okur, belli bir süre sonra doğal olarak "nerede Robert Koleji? Ne zaman kurulacak?" diye sormaya başlar. Yazar İstanbul'a çok geç geliyor kitapta ama bir geliyor pir geliyor aslında. Buraya kadar bir misyonerin mükemmel olarak nasıl yetiştiğine dair bütün ayrıntılar yer alıyor eserde. 1800'lerden sonra Amerikalıların ve kilisenin dünyanın nerelerine ve neden göz diktikleri, öğrencilerin Afrika, Asya ve Çin gibi yerlere olan merakları ve oralardan beklentiler (s.144) Hamlin'in hafızasından satırlara dökülüyor. Yazar, gerek Amerika'daki hayat anlatısında gerekse Müslüman dünyasında Protestanlara karşı sürekli bir acındırma, onları haklı çıkarma çabası içine girer ve onlara hukuksuzluk yapıldığından bahseder. Böylece kendi sınıfının ne kadar önemli, vazgeçilmez, seçkin olduğunu zekice kurgular. Kendi şahsında cemaatini mütevazılığı bürümüş gizli bir kibir içinde, modern hayatın banisi, mucizevî medeniyet kurucu olarak takdim eder. Kitap boyunca bu gizli vurgu sürekli şuur altına zerk edilir. Bilim ve sanatın gelişmesine olan katkıda, yeni makine icatlarında bu zihniyeti hissetmek mümkündür.

Kitapta dikkat çeken hususlardan biri Osmanlı ve Müslüman ismi yerine sadece *Türkler*'in kullanılıyor olmasıdır. Anlaşıldığı kadarıyla *Türkler* Müslümanları da anlatan bir kapsam/kimlik dairesinde zihne alınmıştır. Ancak neredeyse *Türk* adının geçtiği her yerde bir olumsuzlama var. Sürekli Türkleri/Müslümanları aşağılama, tahkir etme, kaba ve barbar gö(sterme)rme söz konusu. Yazar gözlem nesnesi olan toplulukları, insanları sürekli aşağılar ve gayr-i medeni görür. Onları eğitmeye, yeni şeyler öğretilmeye kısaca medenileşmeye muhtaç, dünyadan bihaber, acuze topluluklar olarak resmeder. Bu yönüyle anı tam bir klasik oryantalist bakış açısını yansıtır. Pek çok anlatıda "şark usulü" terkibini tekrarlar, "bu adamlardan daha ne bekliyorsun, bunlara da zaten bu yakışır" psikolojisini giydirir nihayet. "Bon pour l'Orient" (Doğu için

iyidir) demediği kalır. Hele bir de koleje adını veren kapitalist Robert’in, Sultan’ın takdir ettiği Mecidiye nişanını beğenmeyip reddetme kibri yok mu? Hamlin bu durumu, “Cumhuriyetçi bir Amerikan vatandaşının Osmanlı devlet nişanı alacak kadar küçülmeyeceği!” (s.407) şeklinde densizce ve edepsizce yorumlar. Protestan varlığını tanıyarak kendi dindaşlarının zulüm ve husumetinden kurtaran, kilise ve okul açmalarına izin veren, bu topraklarda yaşama sebepleri olan Osmanlı Sultanına verdikleri cevap işte böyledir!

Bu vesileyle Hamlin’in kendi ağzından Osmanlı millet sistemi içindeki çekişmeler ve mücadelelerin yanında Tanzimat döneminde Avrupalı devletlerin ve Rusya’nın bu azınlıkların hamisi olma yönündeki mücadelesini de yeniden görüyoruz. En önemlisi ise Protestanların kendi dindaşları Katolik ve Ortodokslardan ve özellikle de Fransız Cizvitlerinden gördükleri (anatema) zulüm ve tecrüttür. Anıda Hıristiyan mezhepleri arasındaki din savaşlarının ve sert tartışmanın (s. 262) hangi boyutlarda olduğunu görmek mümkün. Bu sebeple Hamlin Rusya’ya (s. 318) ve Fransa’ya büyük bir husumet duyar, özellikle Ruslara hakaretler eder, ama ilginç bir şekilde bu arada Osmanlı’yı sürekli küçümsemekten de geri durmaz. Garip bir psikoloji!

Hamlin’in anısının öğretici yönlerinden biri muhakkak Ermenilere yönelik bölüm ve ifadelerdir. Misyonerlerin *Ermenileri* tam bir maşa olarak kullanma istekleri, bu topraklara sızmanın yegâne yolunu onlar üzerinden hesaplamaları ibret verici tarihi bir gerçektir. Yazar bunu şu cümleyle somutlaştırır: “Ermeni ırkı Türkiye’ye giriş vasıtası olacak açık bir kapıdır” (s. 337). Bu siyasetin diğer pek çok anı ve araştırma kitabında da görülmesi hayli manidardır. (Bk.: Gülbadi Alan’ın *Merzifon Amerikan Koleji*’yle ilgili kitabı).

Bebek İlahiyat Okulu’nun ve Robert Koleji’nin Kuruluşu

Hamlin İstanbul’a geldikten sonra kısaca 1840’ta Bebek İlahiyat Okulu’nun kuruluşunu anlatır (s.187 vd). Okulun programı, dersler, öğrencilerin sosyo-kültürel özellikleri hakkında bilgiler verir. Misyonunu gerçekleştirmek için özellikle fakir, zeki, liyakat ve sadakat niteliklerini bir arada toplamaya gayret eder. Ancak Bebek İlahiyat’ın kapanma ve Merzifon’a taşınması adeta geçiştir-

li (s. 332). Burada dikkat çeken hususlardan biri, Hamlin bu okulu açarken nelere dikkat ettiği, Ermenileri ürkütmemek, onları kendine çekebilmek için ne kadar siyasi ve nazik davrandığıdır. Ayrıca, okulun ilgi çekebilmesi için hazırlanan programın farklı dillerde reklamının hazırlanması da vizyon ve müteşebbis kişiliğinin göstergesidir. Hamlin’in bu okulda uyguladığı eğitim programı Amerikan Board’la arasını açmış ve görevinden affını istemiştir. Ancak bu konunun detayı hakkında ketum bir üslup benimsediği söylenebilir.

Bebek İlahiyat’ın maddi kaynaklarını teminat altına alabilmek için Hamlin yeni, o güne kadar belki de pek denenmemiş girişimlere el atar: okula gelir sağlayacak küçük ölçekli sanayi kolları, meslekler, iş derslerini içeren seküler bir program hazırlar. Bunun için öncelikle İstanbul’da iyi iş yapacağına inandığı bir sektöre el atar: Buhar gücüyle çalışan bir değirmen ve çarşı fırını açma teşebbüsüne girişir. Bu hikâye kitapta bütün ayrıntılarıyla yer alır.

Bu sayfalarda dönemin İstanbul ticaret hayatına ve ekmek üretimine dair pek çok ayrıntı bulmak mümkün. Buğday ve un fiyatlarından, kullanılan makinalara, ekmek gramajından, kaliteli buğday ve un ticaretine, hamalların hal, hareket ve psikolojilerine varıncaya kadar pek çok ayrıntı keyifle okunur. Yazar burada o kadar ince detaylara yer verir ki, bunları günü gününe tutmuş olduğu notlardan aktarmış olması gerek. Aksi halde hatıralarını kaleme aldığı ahir ömründe bu kadar detayı hatırlaması mümkün değildir. Aynı durum Robert Koleji’nin inşasının anlatıldığı sayfalarda da söz konusudur. İstanbul’daki inşaat işleri, taşlar, inşaat malzemeleri, işçi ücretleri ve çalışma disiplinleri, esnaf ve sanat korporasyonları, loncalar vb. birçok konuda bilgiler sıralanır. Hamlin’in başka girişimleri de vardır: İngiliz Hastanesi ve askerleri için kurduğu çamaşırhaneyi uzun uzun anlatır. Kahve ve bira mayası satışları vb. gibi ticari faaliyetleri dener. Bu süreçte, iletişime geçtiği insanlarla ilgili zengin bilgilere, dönemin hastalıkları ve tedavi usullerine yer verir (s. 386).

Robert Koleji’nin Kuruluşunda Dikkat Çeken Hususlar

Hamlin, hem ticari hem de eğitim alanındaki başarısını kilit bir formayona borçludur: Hukuk bilgisine. Ekmek fırını açabilmek için oldukça güç-

lû olan İstanbul Fırıncılar Loncasının karşısına Fatih döneminde azınlıklara verilmiş bir irade/hak ile çıkar. Fatih, bütün azınlıklara ekmeklerini yapmak için kendi fırınlarını açma imtiyazı tanımıştır. Oysa bu, zaman içinde unutulup gitmiştir. Hamlin bu imtiyazdan yararlanarak herkese meydan okurcasına fırınını açmıştır. Bürokratik başarısının temelinde bu yatar.

İkinci ise; Robert Koleji açma sırasında Boğazın güzelim tepesine yabancı birisinin nasıl olup da kolej yapabildiğiyle ilgilidir. Aslında, bir Amerikalı olarak Hamlin’in misyonerliğine Osmanlı’dan çok, Fransız Cizvitleri, Katolik Ermeniler, Ermeni Bankerler ve Rusya çıkmıştır. Onunla en çok Cizvitler mücadele etmiş ve bir kolejin açılmaması için ellerinden geleni yapmışlardır. Saraydaki nüfuzlarından hareketle Hamlin’e sonuna kadar engel olmuşlardır. Durum bir anda şöyle değişir: Hamlin daha önceden Bebek İlahiyat Okulu’nun da kurucusu ve personelidir. Bu okul bir anda Merzifon’a taşınır (s. 332). Bebek’teki bina da metruk hale gelir. Hamlin Osmanlı idare sisteminden şunu bilmektedir: “Âdet adı verilen kaideye göre, belli bir süreliğine tesis edilmiş, insanlarca ve hükümetçe malum olan ve müdahale edilmemiş herhangi bir şey bulunduğu hal üzere mevcudiyetini sürdürme hakkını kazanır” (s. 381). Hamlin bu hükümden yararlanarak Bebek İlahiyat’ın metruk binasında Robert Koleji 1863’te dört öğrenciyle bütün muhaliflerine karşı zafer kazanmışçasına açar. Sonra yeni binaları yapmak kalır. Rumelihisarı’nın üstündeki araziye inşaat izni almasının ise ilginç ve hazin bir hikâyesi vardır (s.365 vd.):

Hamlin Osmanlı topraklarında ilk Amerikan kolejini açmayı kafaya koyduktan sonra ilk olarak finansmanını halletmeye koyulur ve Robert adında zengin bir bağışçıyla işe başlar. Kolej için arazi beğenme niyetiyle Boğaz’ın güzel yerlerini keşfe çıkar. Bu uğurda 24 teşebbüsünün olduğunu söyler (s. 375). Ama istediği yeri bulamaz. İlk baktığı yer, Boğaziçi’nin bu günkü arsasıdır. Ama fiyatı hayli tuzludur. Aradan zaman geçer ve çok istediği ve beğendiği o arazi bir anda kelepire düşer (s.366)! Arsanın sahibi meşhur Osmanlı Tanzimat bürokratlarından ve aydınlarından! Ahmet Vefik Paşa’dır. Paşa, Paris’teki sefaretı sırasında hayli müsrif bir hayat yaşamış, borç batağından kurtulabilmek için elinde avucunda ne varsa yok pahasına satmak zorunda kalmıştır. Elindeki en kıymete değer hazineden biri Robert Koleji’nin mevcut arsasıdır.

Tam bu süreçte okulu için arsa arayan Hamlin’e yok pahasına satılır. Sonra inşaat izni alma süreci başlar. Osmanlı bürokrasini o dönemler Bâb-ı Âli tedvir eder. Âli ve Fuad Paşa ikili diktatör gibidir. İlk etapta Hamlin’e inşaat izni vermezler. Hamlin izin alabilmek için devreye sokmadık kişi koymaz. Bu arada Cizvitler de boş durmaz, engelleme mücadelelerine devam ederler (s. 379, 384). Ama Girit isyanı ile sonun başına gelinir. ABD’li Amiral Farragut Bâb-ı Âli’ye gelir. Tam bu sırada Hamlin şansını dener ve okul izni için Amiralin tavassutuna sığınır. Amiral Bâb-ı Âli’den Hamlin’in istediğine müspet cevap verilmesini aksi halde Akdeniz’e Yunanistan lehine zırhlı gemiler göndereceği tehdidinde bulunur. Etekleri tutuşan Osmanlı bürokrasisi “Farragut’un zırhlılarından birinin Akdeniz’e açılmasındansa Amerikalılar için kendi paramızla yüz tane kolej binası inşa etmek daha evladır!” derler ve Sadrazam fermanı isteyen Amerikalılara Padişah fermanı talik ederler (s.411). Körün bir göz isteyip Mevlâ’nın iki göz vermesi gibi! Tabi burada asıl oyun ve ince adi siyaset Âli Paşa’nın şahsi çıkar ve beklentileridir.

Bir tarafta yedi yıl, gece gündüz, dost düşman demeden her türlü kılık ve renge girerek, ideali uğruna koşuşturan ve fikr-i takip olgusunun güzel numunesini sunan bir misyoner görüyoruz. Diğer tarafta ise, şahsî zevk ve müsrif hayatını bir nebze olsun düzlüğe çıkarmak adına Boğazın en nadide ve asude tepelerini peşkeş çeken (şahsî malı da olsa buna hakkı yoktu bence!), “hayatı çelişkilerle dolu, dinî ve ahlâkî duyguları birbirine tezat teşkil eden unsurların karışımı”(s.416), güya açık fikirli bir aydın buluyoruz. Hemen yanında yine siyasî ikbali için her türlü düzenbazlığa gayr-i ahlâka meyyal diğer bir Tanzimat Paşası!

Hamlin’in “gizli bir elin yardımı” mistifikasyonu ile anlattığı bütün mânialar giderildikten sonra Robert Koleji’nin temel atılma merasimi düzenlenir. Her milletten üst düzey davetli vardır ama Mülkün sahipleri yoktur!

Koleji’nin inşasında ilk düşünülenlerden birinin kütüphane ve laboratuvar (s.367) olması hayli manidardır. Mantar biter gibi her ile bir üniversite açtığımız şu günlerde acaba bir kere olsun önceliğin nereye verilmesi gerektiğini düşünen olmuş mudur? Batı’yı ve Batılıları bari doğru taklit edebilsydik! Hele hele Hamlin, Robert Koleji’ni inşa ederken âdeta ölümsüz bir bina dikmek adına inşaat kalitesine, depreme, yangına, sele ve her türlü

olumsuz iklim ve hava koşullarına dayanıklı bina inşa edebilmek için başta Fatih’in Rumelihisarı’nı, Bizans Surlarını ve diğer tarihi binaları incelemesi, onlardan örnekler alması, gerek strüktürü, gerekse malzemesi ve inşaat tekniği bakımından onları taklit etmesi, bilmem neyle, nasıl izah edilebilir? İstanbul’un diri diri iğrenç beton yığınlarına gömüldüğü şu zamanda Robert Koleji’nin inşaat hikâyesinden alınacak dersler yok mu acaba? Gerçi vakit çok geç!

Özellikle Robert Koleji’nin ve Bebek İlahiyat’ın anlatıldığı sayfalarda zayıf da olsa Osmanlı eğitim hayatı hakkında bilgiler edinmek ve bilgilerimizi zenginleştirmek mümkün. Bazı yerlerde Enderun Mektebi ve diğer bazı eğitim kurumları hakkında kısa bilgiler var. Özellikle yabancı okul programları hakkında ayrıntılı bilgilerin olması katkı verici. Hamlin’in anıları, okullardaki örtük program için güzel bir kaynak hükmündedir. Resmî programın yanında öğrencilere temel değerlerin ve inançların kazandırılabilmesi için yapılan ilave aktivitelere onlarca farklı örnek sunmaktadır. Hamlin bir sanat ya da zanaat işi öğretirken bile öğrencilerinin temayülünü Hıristiyan teolojisine kazandırmakla meşguldür. Hamlin, kırkını geçmiş Kürt işçilere bile gözünü diker onları irşat! etmeye çalışır (s. 403). Bu arada anadil ile eğitim, İngilizcenin birleştirici fonksiyonu gibi dil ve modern eğitim ilişkisinin önemli ayrıntılarına değinir. Hatta Amerikan Board ile arasının açılmasının nedenlerinden birini bununla izah eder. Öğretim dilinin toplumsal tarih ve beklentilerle uygunluğunun zaruretini ortaya koyar bu uğurda çeviriler yapar ama ölü dilleri de canlandırmanın yollarını arar. Ahir ömründe misyon görevini şu dört ilkeye göre yaptığını söyler: 1. Kilise ile dinî özgürlük; 2. Eğitim; 3. İncil, eğitim literatürü ve matbaa; 4. Gelişmiş endüstriler (s. 334).

Türkiye resmî tarih öğretisinde öneminden ve yıkıcı etkisinden fazla bahsedilmeyen İslahat Fermanı’ndan uzun uzun söz edilmesi (s.360) kitabın önemli kısımlarından biridir. Keza, özellikle iki Tanzimat Paşa’sının hal ve davranışlarından, karakterlerinden ve siyasî manevralarından haber verilmesi katkı verici bulunmaktadır.

Kitabın sonlarına gelindiğinde Hamlin bir anda Amerika’ya dönme kararı alır ve 1873’te yolcu olur (s.419) ancak bu ayrılığın, kesin dönüş kararının

nedenlerini açıklamaz². Bu sayfalardan sonra anlatılanların (s.422) Osmanlı dünyasıyla ilgisi yoktur. Ama yaşlı bir misyonerin emeklilik günleri, çalışma azmi, ev ve aile hayatı, ömrünün sonunda bir ev edinme sevinci, Amerikan toplumu vb., konularında ilginç ayrıntılar vardır. Özellikle bir ömür boyu koşturmuş, iki büyük eğitim kurumu meydana getirmiş, üst düzey insanlarla sürekli iletişim halinde olmuş birinin yetmiş yaşından sonra yoksullukla karşı karşıya gelmesi, (s.436) yeni kazanç kapıları araması, iş araması, bu esnada ev sahibi olması ve son nefesine kadar misyonuna devam etmesi ibretle okunacak satırlardır.

Bu noktada ifade edilen bazı satırlar Hamlin’in hayat felsefesini de ortaya koyar: Onun elli yıla yaklaşan aktif eğitimciliği “daima daha fazlasını ve daha iyisini yapabilme” (s.450) hırsı Protestan ahlâkı, ilerlemecilik ve pragmatizmin temel dünya görüşünü içselleştirdiği anlamına gelir. Keza, “kendimi misyonlara adadıktan sonra iki şeyden çok kaçındım: *birincisi*, para kazanmaktan; *ikincisi* işimin gerektireceği kadarı dışında bilim ve edebiyatla ilgilenmeyeceğim”(s.455) ifadesi de dünya görüşünü özetler. Kitap Hamlin’in son nefesini verdiği âna kadar devam eder ve dostlarının şükran ifadeleriyle nihayetlenir.

Misyonerce bir üslupla kaleme alınan anılar, mümin bir Protestan’ın haletiruhiyesini ve hayat savaşını ibret verici tarzda aktarmıştır. Hemen her yerde ‘Efendisi’ ve ‘Tanrısı’ onun yanındadır, duaları her daim karşılık bulur. Hatta ‘üzüntüleri bile saklı bir lütuftur’. Bu konuda sürekli manidar ifadeler kullanmaktan geri durmaz: “En yüksekte olanlardan daha Yüce biri vardır ve ben ona güveniyorum” (s.393); “Efendimiz İsa feryatlarımızı işitti ve oğlumun canını bağışladı”(s.368); “Bu işte Tanrı’nın elini açıkça görüyordum” (s.455) vb. Kanaatimce onun misyonu anılarındaki ruh ve manasıyla Boğazın Şeytan Akıntısının karşısındaki tepelerde hâlâ canlı olarak devam ediyor. Türk toplumu ve Türk eğitim tarihi açısından Hamlin’in hayatından ve anılarından alınacak çok ibretler ve acı dersler var. Ama yüz elli yıldır alınmadığı kesin!

2. Bu ani ve kesin ayrılığın nedeni büyük ölçüde kendisinden sonra okulun idarecisi olan George Washburn ile hem kişisel hem de kurumsal olarak anlaşamamasıdır. Kurumsal anlaşmazlığın temelinde okulun yeni binalara taşınması ve politikasındaki dinî siyasî değişim vardır. Bk.: Marcia and Malcolm Stevens, *age*, s.360 vd.; <http://bundansonra.blogcu.com/bogazici-universitesi/3011210#>(Erişim tarihi: 15.10.2013).

Menekşe Kokulu Bir Hikâye

Anadolu'nun bir kasabasında yeni göreve başlayan Hatice isminde bir öğretmen vardı. Üçüncü sınıfta göreve başlamış, çok heyecanlı ve işini ciddiye alan idealist bir öğretmendi. Okulun ilk haftasında bir öğrenci dikkatini çekmişti. Elbiseleri kirli, yüzü bakımsız pek gülmeyen ve arkadaşları arasına karışmayan, ödevlerini aksatan bir öğrenci. Adını sordu ve adının Akif olduğunu öğrendi. Sonraki günlerde ödevlerini kontrol ediyor, ona sayıları ve daha iyi yazmasını öğretmeye çalışıyor fakat bir türlü verim alamıyordu. Bu nedenle defterleri hep kırmızı uyarılarla doluydu ve öğretmen ne kadar işini ciddi ve iyi yaptığını düşünüyordu. Sonra Hatice öğretmen Akif'in geçmiş dönemdeki öğretmen raporlarına ve notlarına bakmaya karar verdi. Birinci sınıftaki öğretmeni onunla ilgi "*çok başarılı, zeki ve çevresini şenlendiren biri*" diye yazıyordu. İkinci sınıf öğretmeni "*okumaktan ve yazmaktan zevk alan biri, fakat son bir aydır eskisi gibi değil, meğerse annesi ölümcül bir hastalığa tutulmuş, buna çok üzülüyor*", ikinci sınıfın ikinci döneminde öğretmen "*Akif artık eskisi gibi değil, çok sevdiği annesi vefat etti ve babası da pek ilgilenmiyor.*"

Bu raporları okuyunca, sorunun öğrenmekle bir ilgisinin olmadığı, asıl şeyin ilgisizlik olduğunu anladı ve kendisinin de bu konuda hata yaptığını karar verip Akif'le özel ilgilenmeye başladı. İlgilenme arttıkça, yüzü açılmaya, derslerde başarılı olmaya ve arkadaşlarıyla iyi diyalog kurmaya başladı.

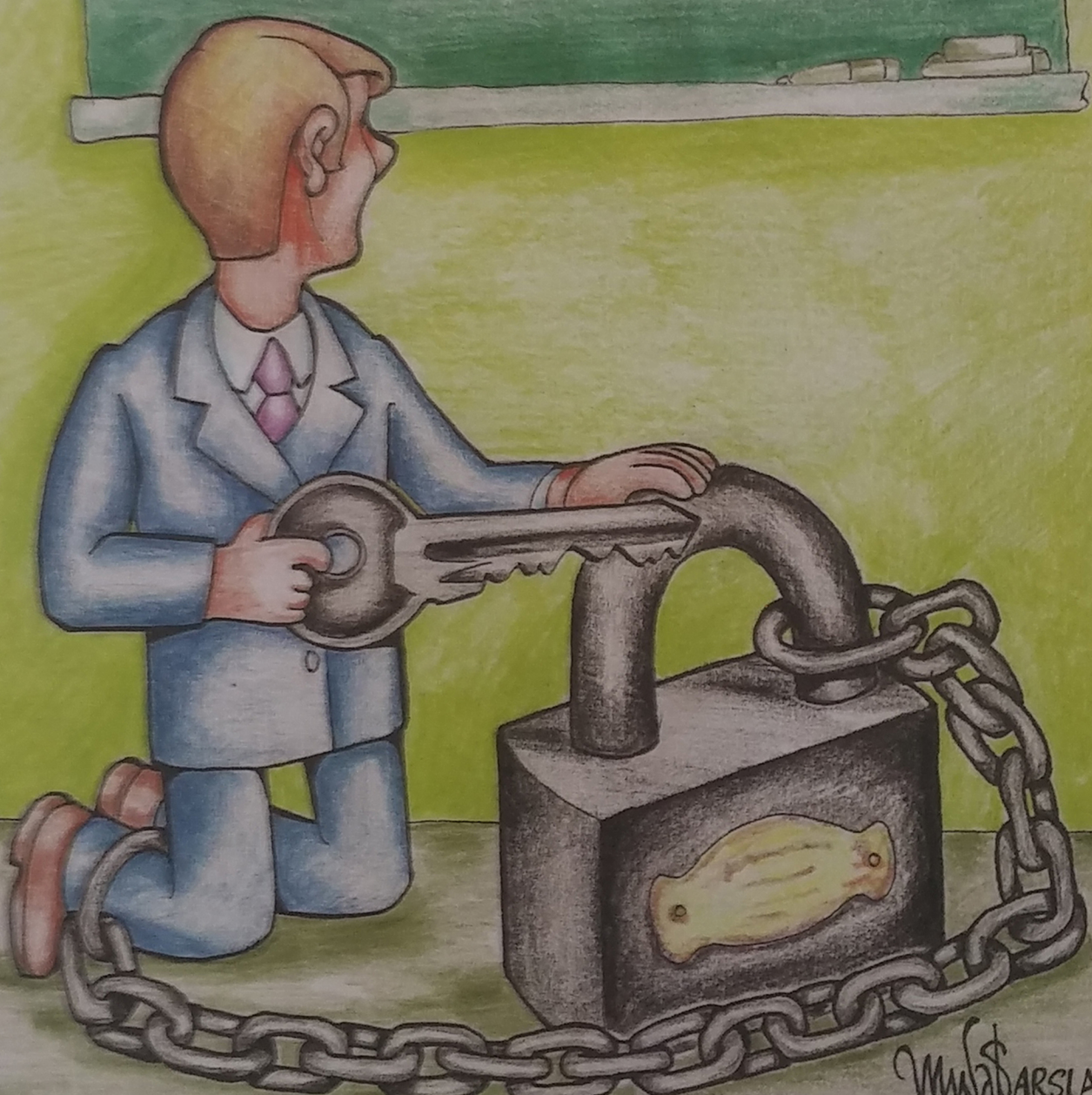
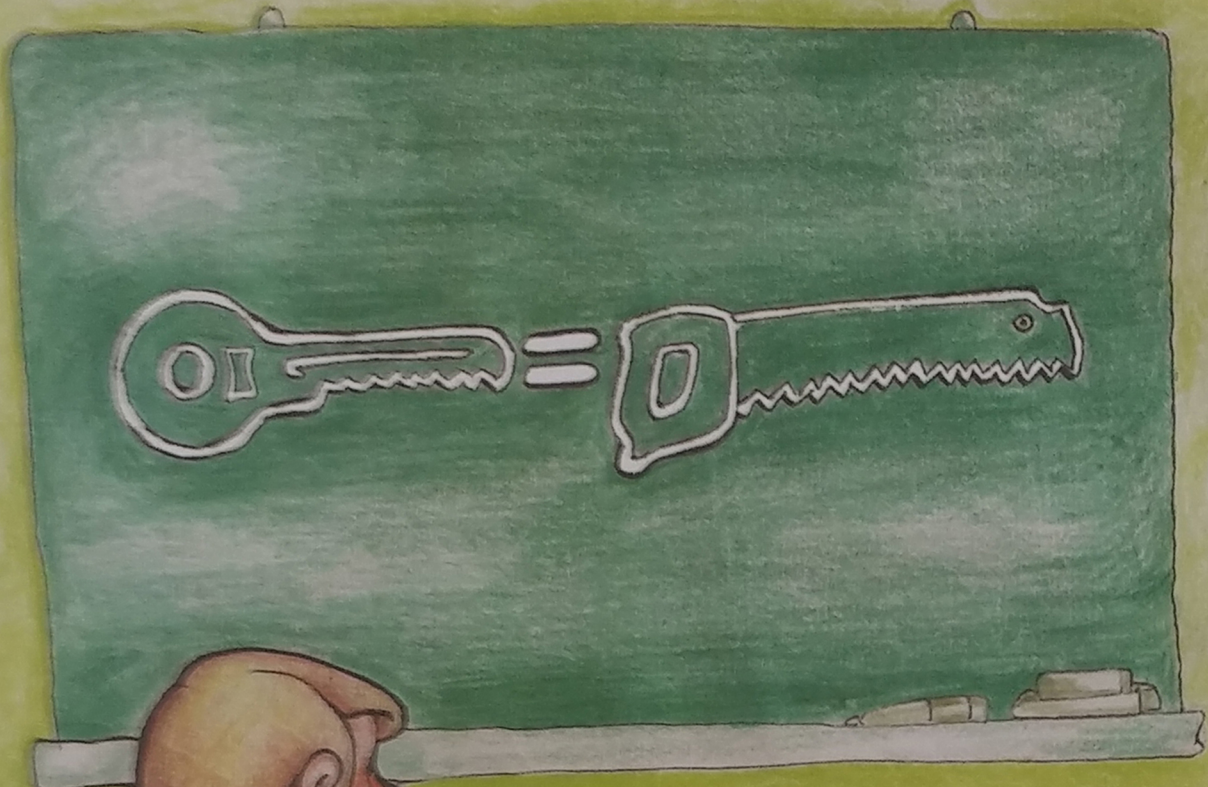
Bir gün öğretmenler gününde her öğrenci gibi o da öğretmenine bir hediye getirdi. Acemice sarılmış paketi açtığında, paketin içinden taşı düşmüş bir kolye ve eski bir kutunun içinden parfüm çıktı. Bunu gören sınıf arkadaşları gülmeye başladılar. Fakat Hatice öğretmen kolyeyi aldı "*bu ne kadar güzel otantik bir kolyeymiş*" diyerek boynuna takınca çocuklar sesini kesti. Akif vefat

eden annesinin kolyesini ve parfümünü öğretmenine hediye etmişti. Öğretmeni şimdi onu çok daha iyi anlıyordu.

Sonra Akif o yılı sınıfı ikinci olarak bitirdi, sonraki yıllarda Anadolu Öğretmen Lisesine girdi. Mezun olduktan sonra, eğitim fakültesini tercih edip psikolojik danışma ve rehberlik bölümünü birincilikle bitirdi. Ve Akif her zaman Hatice öğretmeni önemli günlerde arayıp onun halini hatırını sorar ve bazen de bayramlarda ziyaretine giderdi.

Uzun bir süre görüşemediler ve sonrasında öğretmenine bir düğün daveti ve davete ekli bir not gönderdi: "*Hocam düğünümde annemin yerinel/koltuğuna oturur musunuz? Bundan çok memnun olacağım.*" Bu notu okuyunca Hatice öğretmenin gözleri doldu ve bir süre öyle kaldı, çok duygulanmıştı. Ve düğüne bir an önce hazırlanmak için kendine özel bir elbise diktirdi, düğün günü geldiğinde, bu elbiseyi giyip boynuna Akif'in hediye ettiği annesine ait taşı düşmüş kolyeyi takıp, dolabında özenle sakladığı parfümü sürerek yola koyuldu. Damatla gelin salona girdiğinde çok heyecanlıydı. Sonra Akif onu görür görmez, müstakbel eşini alarak öğretmenin yanına gidip elini öptü ve onu gelin hanımla birlikte aralarına alıp nikah masasına çıktılar. Akif bir ara Hatice öğretmenin kulağına eğilerek "*öğretmenim, annemin burada olduğunu hissediyorum, onun gibi kokuyorsun, geldiğiniz için ve bana güvendiğiniz için çok teşekkür ederim*" dedikten sonra müstakbel eşine de "*işte sana bahsini ettiğim, Allah'tan sonra hayata tutunmamı ve akademisyen olmamı sağlayan insan bu*" diyerek onu tanıttı. Artık o bitirdiği üniversitede asistan olmuştu.

Çok duygulu ve bir o kadar da mutlu bir andı o an. Tüm salona annesinin menekşe kokusu yayılmıştı, gözleri doldu ve güzel annesine rahmet diledi.



MUSA DARSLAN