ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ FAKÜLTESİ
Yayın No: 228

Prof. Dr. Mehmet Ali Kısakürek'e Armağan

Eğitimde 50 Yıl

Editörler
Doç. Dr. Berna ASLAN
Prof. Dr. Fatma HAZIR BIKMAZ

Ankara • 2019

Prof. Dr. Mehmet Ali Kısakürek'e Armağan
Eğitimde 50 Yıl
Editörler
Doç. Dr. Berna ASLAN
Prof. Dr. Fatma HAZIR BIKMAZ

ANKARA ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Fakültesi
Yayın No: 228

PROF. DR. MEHMET ALİ KISAKÜREK'E ARMAĞAN

Eğitimde 50 Yıl

Editörler
Doç. Dr. Berna ASLAN
Prof. Dr. Fatma HAZIR BIKMAZ

Bölüm Yazarları

Prof. Dr. Fatma Hazır Bıkmaz
Doç. Dr. Berna Aslan
Prof. Dr. Kasım Karakütük
Öğr. Gör. Dr. Ece Özdoğan Özbal
Prof. Dr. Erten Gökçe
Dr. Öğr. Üyesi Aliye Erdem
Prof. Dr. Ayşe Mentiş Taş
Prof. Dr. Meral Güven
Öğr. Gör. Dr. H. Özge Bahar Güner
Arş. Gör. Özge Erdemli
Arş. Gör. Tuğba Güner Demir
Öğr. Gör. Dr. Pınar Kızılhan
Ayten Sarıyıldız
Dr. Niyazi Altunya
Prof. Dr. Mehmet Gültekin
Dr. Öğr. Üyesi Zeynep Kılıç
Doç. Dr. Fatma Mızıkacı
Ercan Gürültülü
Öğr. Gör. Cüneyt Bildik
Prof. Dr. Yavuz Erişen
Arş. Gör. Yağmur Koç Başaran
Prof. Dr. Yasemin Karaman Kepenekçi
Doç. Dr. Funda Nayir
Dr. Öğr. Üyesi Pelin Taşkın
Dr. Öğr. Üyesi Saadet Kuru Çetin
Prof. Dr. İsmail Bircan
Dr. Öğr. Üyesi Ömer Kutlu
Öğr. Gör. Dr. Özge Altıntaş
Doç Dr. Tarık Soydan
Dr. Öğr. Üyesi M. Cem Babadoğan
Arş. Gör. Sevgi Yıldız
Esra Nur Gürbüz
Öğr. Gör. Dr. Cengiz Aslan

Ankara – 2019

Editörler
Berna ASLAN
Fatma BIKMAZ

PROF. DR. MEHMET ALİ KISAKÜREK'E ARMAĞAN

ISBN: 978-605-136-453-7
E-ISBN: 978-605-136-456-8

Ankara Üniversitesi Yayınları No: 648
Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayın No: 228

Kitap olarak önerilen alıntılama:
Aslan, B. & Bıkmaz, F. (Editörler) (2019). *Prof. Dr. Mehmet Ali Kısakürek'e Armağan*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi

Kitapta Bölüm olarak önerilen alıntılama:
Yazar Soyadı, Yazar Adı İlk harfi. (2019). Metin adı. B. Aslan & F. Bıkmaz (Editörler), *Prof. Dr. Mehmet Ali Kısakürek'e Armağan* (ss....-.). Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.

Kitap içeriğinin tüm sorumluluğu yazarlarına aittir.

Baskı Yeri:
Ankara Üniversitesi Basımevi
İncitaşı Sokak No:10 06510 Beşevler/ANKARA
Tel: 0 (312) 213 66 55
Basım Tarihi: 11.10.2019

İÇİNDEKİLER

Sunuş v

Prof. Dr. Mehmet Ali Kısakürek'in Özgeçmişi vii

Prof. Dr. Mehmet Ali Kısakürek danışmanlığında yürütülen yüksek lisans ve doktora tezleri xv

Mehmet Ali KISAKÜREK Hocamızla Prof. Dr. Fatma VARIŞ ve Eğitim Programları Üzerine Bir Söyleşi 1

ÖĞRETMEN EĞİTİMİ

Fatma Hazır Bıkmaz ve Berna Aslan
Öğretmen Eğitimcilerinin Sahip Olması Gereken Yeterlikler: ATE ve VELON Örneği 19

Kasım Karakütük ve Ece Özdoğan Özbal
Eğitim Sistemimizin Gelecekteki Öğretmen Gereksinimi Konusunda Bir Çözümleme 41

Erten Gökçe ve Aliye Erdem
Nasıl Bir Öğretmen İstiyoruz? 61

Ayşe Mentiş Taş
Öğretmen Yeterlikleri 75

Meral Güven ve H. Özge Bahar Güner
Sınıf Öğretmenliği Programında Yabancı Dil Öğretiminin Önemi 83

Özge Erdemli ve Tuğba Güner Demir
Türkiye'de Yapılan Hizmet İçi Eğitim Tezlerinin Değerlendirilmesi: Bir Meta-Sentez Çalışması 95

Pınar Kızılhan ve Ayten Sarıyıldız
Almanya'da Öğretmen Eğitimi: Bremen Eyaleti Örneği 121

TEMEL EĞİTİM VE ORTAÖĞRETİM PROGRAMLARI

Niyazi Altunya
İlkokul Programlarımıza Toplu Bir Bakış (1911-2002) 147

Mehmet Gültekin ve Zeynep Kılıç
Avrupa Birliği Ülkelerinde İlkokul Eğitimi 193

Fatma Mızıkacı
Eğitim Programlarının Karmaşık Kodları: İdeoloji, Bilgi, Pedagoji Söylemi ve Değerlendirme 219

Ercan Gürültülü, Cüneyt Bildik ve Yavuz Erişen
İlkokul Öğretim Programlarında Yer Alan "Saygı" Kök Değerinin Öğretimine İlişkin Öğretmen Görüşleri 231

Yağmur Koç Başaran ve Yasemin Karaman Kepenekçi
Ortaokullardaki Öğrenci Ödül Sistemine İlişkin Eğitimcilerin Görüşleri 259

Funda Nayır, Pelin Taşkın ve Saadet Kuru Çetin
Milli Eğitimin Temel İlkelerinin Uygulanmasına İlişkin Öğretmen Görüşleri 287

YÜKSEKÖĞRETİM PROGRAMLARI

İsmail Bircan
Üniversiteler ve Ekonomik Kalkınma 315

Ömer Kutlu ve Özge Altıntaş
Türkiye'nin Yakın Tarihinde Güvenilir Bir Kurum: Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi 323

Tarık Soydan
Türkiye'de Yükseköğretim Alanında Yapısal Dönüşüm 343

Mustafa Cem Babadoğan
Bologna Süreci ve Türkiye 371

Sevgi Yıldız ve Esra Nur Gürbüz
Eğitim Fakültelerinin Stratejik Planlarının Gerçekleşme Düzeyi ile Akademik Performansları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi 387

Cengiz Aslan
Türkiye'de Eğitim Bilimlerinin Kurumsal Gelişimi 407

ANI YAZILARI

Prof. Dr. Leyla Küçükahmet 443
Prof. Dr. Tanju Gürkan 451
Prof. Dr. F. Dilek Gözütok 453
Prof. Dr. Kasım Karakütük 455
Prof. Dr. Nizamettin Koç 459
Prof. Dr. Kıymet Selvi 463
Doç. Dr. Berna Aslan 465
Dr. Suat Pektaş 467
Dr. Fahriye Hayırsever 469
Dr. Metin Aşçı 471

SUNUŞ

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi'nin ilk mezunlarından ve ilk asistanlarından olan ve bu yıl lisans mezuniyetinin 50. yılını dolduran Hocamız Prof. Dr. Mehmet Ali Kısakürek için armağan kitap hazırlama fikri hocamızın emekli olduğu 2015 yılından bu yana arzu ettiğimiz ancak gerçekleştiremediğimiz bir istekti. Eğitim Programları ve Öğretim Derneği'nin (EPÖDER) 10. kuruluş yılında 7. Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresinin Fakültemiz ev sahipliğinde düzenlenecek olması bizi alanımıza emeği geçen değerli hocalarımıza armağan kitap hazırlama konusunda harekete geçirdi.

Prof. Dr. Mehmet Ali Kısakürek, Eğitim Programları ve Öğretim alanının Türkiye'deki kurucusu Prof. Dr. Fatma Varış'ın ilk asistanlarından biri olarak bu alanın gelişimine doğrudan tanıklık etmiş, 1969 yılında asistan olarak başladığı çalışma hayatı boyunca bilgi ve deneyimini bu alanda uzmanların yetişmesi için harcamış, yalnızca eğitim bilimleri alanında değil Türk yükseköğretim sistemi içerisinde dekan yardımcılığı, dekanlık, rektör yardımcılığı, YÖK Denetleme Kurulu Üyeliği ve YÖK Başkanvekilliği gibi önemli idari görevlerde bulunmuştur. Bu görevlerin yanısıra Devlet Planlama Teşkilatında uzmanlık ve OECD/CERI Yönetim Kurulu Üyeliği, OECD Eğitim Komitesi Üyeliği, UNESCO gibi uluslararası örgütlerde önemli sorumluluklar üstlenmiştir. Hocamızın engin bilgi ve deneyimi ile olaylara yaklaşımındaki pozitif ve esprili tavrı yakın çevresinde çalışanlar olarak bizleri her zaman mutlu etmiştir.

Armağan kitapta, ilkokuldan yükseköğretime kadar tüm eğitim kademeleri ve öğretmen eğitimi konusunda çeşitli çalışmalara yer verilmiştir. Ayrıca, Hocamızın ayrıntılı özgeçmişi ve meslektaşları ile yaşadığı çeşitli anı yazıları da bu kitapta yer almıştır. Böylece Hocamızı tanıyan ya da hiç tanımamış olanlar bu kitap sayesinde onu daha yakından tanıma fırsatı yakalayacaktır.

Armağan kitaba makaleleri ve anıları ile destek veren tüm meslektaşlarımıza en içten teşekkürlerimizi iletmek isteriz. Kendisine ailesi ve sevdikleriyle birlikte geçireceği mutlu ve sağlıklı bir emeklilik dönemi diliyoruz.

Ankara, Ekim 2019
Editörler

ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı : Prof. Dr. Mehmet A. KISAKÜREK

Doğum Tarihi : 01.01.1948

Öğrenim Durumu:

Derece	Alan	Üniversite	Yıl
Lisans	Eğitim Yönetimi, Planlaması ve Ekonomisi	Ankara Üniversitesi	1969
Y.Lisans	Eğitimde Program Geliştirme	Ankara Üniversitesi	1971
Doktora	Eğitimde Program Geliştirme	Ankara Üniversitesi	1974

- 1974 _ 1975 arasında bir yıl süreyle Londra Üniversitesi Institute of Education , Kingsway - Princeton College ve West London College' de öğrenim, araştırma ve inceleme çalışmaları yaptı .

Akademik Ünvanlar:

Doçent	Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi	1979
Profesör	Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi	1986
Profesör	Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi	1993

Yayınlar

Uluslararası etkinlikler (bilimsel toplantılarda sunulan ve bildiri kitabında basılan bildiriler)

"*Present Situation of Social Science Curriculum in Post Compulsory Education* " , Structure and Content of Curriculum in Post Compulsory Education , UNESCO-CODIESE- Ankara , 1983, p . 22-34 .
"*The Problem of Content in Post Compulsory Education -Turkish-case"*, UNESCO-CODIESE , Ankara , 1980 , 4 p .
Present Situation of Social Science Curriculum in Post Compulsory Education " , Structure and Content of Curriculum in Post Compulsory Education , UNESCO-CODIESE- Ankara , 1983, p . 22-34

"*Self Instruction in the Context of Lifelong Education and its Influence on School Curricula, The Organisation of School Work and Working Conditions of Student and Teachers -Turkish Case*" , UNESCO-CODIESE , Belgrade , 1984 ,11 p .
USIS ; Conference on the Role of Education in National Development , Manavgat , 26-28 Mayıs 1988
University Administration -The New Frontier ; International Seminar , Swansea University- British Council , Swansea , İngiltere , Eylül 1988.
ICTVTR , Seminar on Curriculum Development in Technical and Vocational Education , İstanbul , 22-27 Mayıs 1989 .
Australian National University , International Conference on "*Turkey : A Bridge Between the East and the West (Turkey's Educational System and Its Demands*)", Canberra 1995.
World Assembly of the International Council on Education for Teaching (ICET) , İstanbul , 1994 toplantısının organizasyon ve yürütücülüğü .
Council of Europe , Guidance and Councelling in Higher Education , Camerino , İtalya , 5-6 Ekim 1995.
Education in the 21.Century in the Balkan and Eastern Mediterranean Countries "*Recent Developments ın Turkish Education System*", Athens December,1999.
Eylül 2005'de Krokow, Polonya'da yapılan "European Association for International Education"un düzenlediği uluslararası toplantı ve eğitim fuarına katıldı.
Kasım 2005 de Düzenlenen İtalya Üniversite Rektörleri Konferansı ve Ankara Üniversitesi'nce düzenlenen "Bologna Süreci" Semineri'nde "European Dimension in Higher Education and Integrated Curriculum" konulu bir bildiri sundu.
Ekim-5 Kasım 2005 Tarihleri arasında Minnesota Bemidji State Üniversitesinde ziyaretçi profesör olarak "Focus on Turkey" konulu ders verdi. Aynı Üniversitede D2L(Desire to Learn) Uzaktan Eğitim Çalışmaları'na katıldı.
Ostrava Üniversitesi(Çek Çumhuriyeti)'nde Erasmus öğretim elemanı değişim programı çerçevesinde "Curriculum Development in Turkey" ve "Education System in Turkey" konulu konferanslar verdi. 2007
Further Education in Turkey" Further Education in the Balkan Countries,Balkan Society For Pedagogy and Education, Eğitim Akademi Yayınları No:1, Konya, 2008, s.41-46

Yazılan Uluslararası kitaplar ve kitaplarda bölümler

National Studies on Content of General Education in Relation to Occupational Training and Retraining, UNESCO Regional Office for Education in Asia and Pacific, Bangkok , Thailand , 1985 , 66 p. (Ortak Yazar)

Ulusal Hakemli Dergilerde yayınlanan makaleler

"Eğitim Programlarının Geliştirilmesi ile Öğretim Süreçleri Arasındaki İlişkiler" , Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi , Ankara , 1970 s. 45-53 .

"*Yüksek Öğretim Yöneticilerinin Eğitimi* " , Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi , C. 10 , Sayı: 1-2, Ankara , 1978 , s . 57-66

"*Çocuk ve Eğitsel Uğraşlar* " , Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi , C . 12, Sayı1-4, Ankara 1979 , S .53-59.

"*Sosyal Bilimlerde Lisans Program Modelleri* ", Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi , C .13 , s . 1-2, Ankara , 1980, s . 148-162 .

"*Eğitim ve Kalkınma* " , Eğitim ve Bilim Dergisi , sayı:41, Ankara , 1983, s. 3-

"*Eğitim Felsefe İlişkileri Üzerine*" , Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi , C . 15 , Sayı: 1, Ankara , 1982 , s.67-76 .

"*Eğitim Programlarının Hazırlanması ve Geliştirilmesi* " , Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, C . 16 , Sayı: 1 Ankara , 1983 , s.217-244 .

"Sosyal Bilimlerde Metodoloji ve Program Geliştirme " , Eğitim Semineri , İstanbul , 1984 , s . 1-15 .

"*Sosyal Bilgiler Öğretiminde Bazı Yöntemler* " , Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi C .17 , Sayı: 1-2 , Ankara , 1985 , s . 341-357 .

"*Türkiye'de Eğitim ve Uluslararası Karşılaştırmalar*", *Avrupa Birliği Vizyonu, Türkiye'de Eğitim ve Özel Okullar,* İstanbul, 2006, s.95-105.

"*Avrupa Birliği'nde Eğitim Politikası ve Uygulamaları*" İnsanbilimleri Dergisi, Mayıs 2007, Sayı 1, s. 88-96

Ulusal bilimsel toplantılarda sunulan ve bildiri kitabında basılan bildiriler

"*Eğitim Bilimlerinin Niteliği*" , Eğitim Bilimleri Sempozyumu , Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları , Ankara 1984 , s . 1-3.

"*Bilgisayar Destekli Eğitimde Öğretmenin İşlevi ve Yetiştirilmesi*" TFV 88 Sempozyumu , 1988.

"*Yükseköğretimde Performans, Kalite ve Akreditasyon*", Türkiye'de Yükseköğretimin 2023 Vizyonu, Atılım Üniversitesi Yayınları No 24, Ankara 2007, s.88-92.

"*Çeşitli Ülkelerde Akreditasyon*", Eğitim Bilimleri Bakış Açısıyla Eğitim Fakülteleri ve Akreditasyon, 1-3 Mart 2007, A.Ü Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, Ankara, 2007, s.9-16.
"*Eğitim Politikaları*", Eğitim Bilimleri Bakış Açısı ile Türkiye Cumhuriyeti'nde Eğitim Sorunlarının Çağdaş Değerlerle İrdelenmesi Sempozyumu, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Ankara, 2008, s.43-48.
"Avrupa Birliği Perspektifi ve Türkiye'de Eğitim", Türkiye Özel Okullar Birliği Dergisi Sayı 8, 2009, s.123-14.
"Öğretmen Eğitiminde Ulusal Yeterlikler Çerçevesi ve Kalite Güvence Sistemi", Türkiye'nin Öğretmen Eğitimi Çıkmazı Ulusal Sempozyumu 12-13 Kasım 2009, Tekışık Eğitim Araştırma Geliştirme Vakfı Yayınları No:11, Ankara, 2009, s. 19-26

Katıldığı çeşitli toplantılar ve seminerler

Makedonya , Rusya Federasyonu , Kırgızistan , KKTC , İsrail ile bilimsel ve kültürel işbirliği antlaşmaları Türk heyetlerinde üye ve başkan olarak görev aldı .
Türk- BDT, Türk- Rus Üniversiteleri Rektörleri Daimi Konferanslarının kuruluş çalışmalarını yürüttü.
Çeşitli tarihlerde İngiltere, Almanya, Fransa, Yugoslavya, İtalya, Makedonya, Rusya Federasyonu, Kazakistan, Kırgızistan, KKTC, ABD, Singapur ve Avustralya Üniversitelerinde ve bazılarının Yüksek Öğretim üst kuruluşlarında incelemelerde bulundu.
Manas Kırgız Türk Üniversitesi'nin kuruluş anlaşması görüşmelerinde Türkiye Cumhuriyeti Heyetinin başkanlığını yürüttü.
Temmuz 2006'da Napier Üniversitesi'nde (Edinburgh-İngiltere) EUA ve Avrupa Komisyonu'nun ortaklaşa düzenlediği Bologna Promoterleri Eğitim Seminerine katıldı.
Nisan 2006'da Fransız Ulusal Ajansı'nın Bordeuax'da düzenlediği "Erasmus Contact Seminer"e katıdı.
13-16 Eylül 2006'da İsviçre Basel'de yapılan EAIE fuar ve konferansına Üniversitemiz adına katılmıştır.
Aralık 2006 Tarihinde Bologna Sürecinin Türkiye'de Uygulanması Projesi(2006) kapsamında Milli Eğitim Bakanlığı Yöneticilerine *"Türk Eğitim Sistemi ve AB Eğitim Politikaları"* Konulu konferans verdi.
8 Aralık 2006 Tarihinde Bologna Sürecinin Türkiye'de Uygulanması Projesi (2006) kapsamında Sivil Toplum Kuruluşları ve Meslek Odaları temsilcilerine *"Türk Eğitim Sistemi ve AB Eğitim Politikaları"* konulu konferans verdi.

İstanbul Üniversitesi, Ankara Üniversitesi, Adnan Menderes, Pamukkale, Muğla, Karadeniz Teknik, Kırıkkale,Karaelmas ve TOBB Üniversitelerinde *"Bologna Süreci, AB ve Eğitim Programları ve Avrupa Yüksek Öğretim Alanı"* konularında çeşitli konferanslar verdi.(2006-2007) *(Çağrılı Konuşmacı)*

Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünde "Bologna Sürecinde Lisans-üstü Eğitim ve Sorunları" konulu konferans verdi. 20 Nisan 2009 *(Çağrılı Konuşmacı)*

A.Ü Eğitim Bilimleri Fakültesi'nce 1-3 Mart 2009 tarihleri arasında düzenlenen Eğitim Bilimleri Bakış Açısı ile Eğitim Fakültelerinde Lisans ve Lisans Üstü Eğitimin İrdelenmesi Çalıştayı'nda bu konuda bir bildiri sundu. *(Çağrılı Konuşmacı).*

Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi ve EPÖDER işbirliği ile13-15 Mayıs 2010 Tarihlerinde Ayvalık'ta düzenlenen, I.Ulusal Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi'nde *"Eğitim Etiği"* konulu bir bildiri sundu.*(Çağrılı Konuşmacı).*

WCES, *"Çağdaş Gelişmeler Işığında Eğitim Bilimleri*"konulu bildiri sundu, Bahçeşehir Üniversitesi İstanbul, 3 Şubat 2011*(Çağrılı Konuşmacı)*

Diğer Yayınlar (Kitaplar)

1. *Türkiye Yüksek Öğretim Bibliyografyası (1933-1971)*. Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları No. 32,Ankara , 1972, Vİ+113 s.
2. *Üniversitelerimizde Yenileşme " Programlar ve Öğretim Açısından*". Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları No . 54, Ankara , 1976, x+236 s .
3. *Sosyal Bilimlerde Lisans Program Modelleri ve Sosyal Bilimler Lisans Programlarının Disipliner Analizi* , Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları No . 100 , Ankara 1981 xii+131 s .
4. *Sınıf Atmosferinin Öğrenci Başarısına Etkisi "Eğitim Fakülteleri Üzerine bir Araştırma "*, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları No. 144 , Ankara . 1985 ıx+84 s .
5. *İlkokul Programı ve Öğretim Yöntemleri* , Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayınları No . 90 . Eskişehir , 1991 , xii +124 s . (Ortak Yazar)
6. *Sosyal Bilgiler Öğretimi*, Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayınları No. 95 Eskişehir 1991. viii+94 s. (Ortak yazar)
7. *İnternette Eğitim Siteleri – A-Z of Education Web Links*, Anı Yayıncılık, Ankara, 2001.

Projeler:

1971'de UNESCO Merkezi (Paris) Yüksek Öğretim Departmanında "Uluslararası Üniversite Projesi" nde çalıştı .
YÖK Dünya Bankası Meslek Yüksekokulları ve Eğitim Fakülteleri Projeleri YÖK Başkanvekilliği döneminde sorumluluğunda yürütülmüştür.
Ulusal Ajans-Gazi Üniversitesi-Hellenic Network of Open and Distance Education'ının ortaklaşa yürüttüğü *"Mesleki Uzaktan Eğitim Programlarının Geliştirilmesi ve Uygulanması"* konulu araştırma projesine katılmıştır. (30 Mart 2008)

Yaptığı İdari Görevler

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi , Eğitim Programları ve Öğretim Bölümü Başkan Yardımcılığı (Ekim 1982 - Mart 1983)
Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dekan Yardımcılığı (Mart 1983- Şubat 1986)
Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yönetim Kurulu Üyeliği (Kasım 1981-Şubat 1986)
Yayın Komisyonu Başkanlığı (A . Ü . Eğitim Bilimleri Fakültesi)
Satınalma Komisyonu Başkanlığı (A . Ü . Eğitim Bilimleri Fakültesi)
Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yönetim Kurulu Üyeliği ve Müdür Yardımcılığı
Karadeniz Teknik Üniversitesi Fatih Eğitim Fakültesi Dekanlığı (1986-1990)
Karadeniz Teknik Üniversitesi Rektör Yardımcılığı
Yüksek Öğretim Denetleme Kurulu Üyeliği (1990-1992)
Yüksek Öğretim Kurulu Başkan Vekili (1993-1996)
OECD-CERI(Paris) Yönetim Kurulu Üyeliği (1997-2000) (Bir Dönem, 2.5 yıl)
OECD(Paris) Eğitim Komitesi Üyeliği (1997 -2000) (Bir Dönem,2.5 yıl)
A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Fakülte Kurulu Üyesi
Ankara Universitesi Etik Kurul Üyesi
Ankara Üniversitesi Senato Üyesi
Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Eğitim Programları Bölüm Başkanı

Meslekteki Ek Görevleri :

1. Türkiye ve Ortadoğu Amme İdaresi (TODAİE) Öğretim Üyeliği
2. Kıbrıs Türk Federe Devleti Eğitim Bakanlığı' nın uzmanları için açılan Hizmetiçi Eğitim Programında Öğretim Üyeliği (Lefkoşe - Eylül 1980)
3. 19 Mayıs Gençlik ve Spor Akademisi Öğretim Üyeliği
4. UNESCO Milli Komisyonu Eğitim İhtisas Komisyonu Üyeliği (1979-1981)
5. Başbakanlık Devlet Planlama Teşkilatı "Eğitim İhtisas Komisyonu" Üyeliği (1982-1983)
6. Milli Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığı " Eğitim İhtisas Komisyonu" Üyeliği(1982-1983)
7. Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Öğretim Üyeliği
8. Başbakanlık Devlet Planlama Teşkilatı Uzmanlığı
9. UNESCO Milli Komisyonu Eğitim İhtisas Komisyonu Üyeliği(1987-1990)

Bilimsel Kuruluşlara Üyelikler:

1. WCCI (World Council For Curriculum and Instruction)
2. ICET

OKUTTUĞU DERSLER :

LİSANS :

-Eğitim Bilimine Giriş
-Eğitimde Program Geliştirme
-Program Geliştirme Tasarımları
-Sosyal Bilimlerin Öğretimi
-Okul Öncesi Eğitim
-Yüksek Eğitim Programları
-Öğretim Kuramları
-Öğretmenlik Mesleğine Giriş
-Program Geliştirme Tasarımları
-Sosyal Bilimler Öğretimi
-Öğretimde Planlama ve Değerlendirme
-Yüksek Eğitim Programları

YÜKSEK LİSANS VE DOKTORA:

-Sosyal Bilimlerde Lisans Program Modelleri
-Eğitimde Program Geliştirme Uygulamaları
-Yüksek Eğitim Programlarında Eğilimler
-Eğitimde Program Geliştirme Teknikleri
-Öğretim Süreçlerinde Sistem Yaklaşımı
-Uluslararası Eğitim Araştırma Projeleri
-Yükseköğretim Programlarında Yeni Yaklaşımlar
-Avrupa Ülkelerinde Eğitimde Yenilikler
-Eğitim Programları ve İnternet

KAMU KURUMLARINDA HİZMETİÇİ EĞİTİME KATKILARI VE DİĞER ETKİNLİKLER:

-Millİ Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığı
-İçişleri Bakanlığı
-Tarım ve Orman Bakanlığı
-Milli Savunma Bakanlığı
-Milli Güvenlik Akademisi
-Enerji ve Tabii Kaynaklar Bakanlığı
-D.D.Yolları Genel Müdürlüğü
-Milli Prodüktivite Merkezinin çeşitli tarihlerde açtığı "Eğitim Seminerleri"nde öğretim üyesi olarak görev yapmıştır.
Çeşitli TV Kanallarında değişik tarihlerde "AB ve Yüksek Eğitim" konularında konuşmacı olarak katıldı.

PROF. DR. MEHMET ALİ KISAKÜREK DANIŞMANLIĞINDA TAMAMLANAN YÜKSEK LİSANS VE DOKTORA TEZLERİ

YL	Liselerde modern fen programına ve öğretimine ilişkin sorunlar /	Jülide Boran	1985
YL	Temel eğitim (ilköğretim okulu) II. kademe bağımsız ortaokul ve ortaöğretim kurumlarında sınıf öğretmenliği ile ders dışı öğretici çalışmaların değerlendirilmesi/	Savaş Büyükkaragöz	1985
YL	Ortaöğretim sisteminde kayıpları etkileyen faktörler, nedenleri ve sisteme maliyeti/	Rıfat Atak	1985
YL	Ortaokul II. sınıf matematik dersinin iki ünitesinin analiz yoluyla geliştirilmesi	Habibe Karakaş	1985
YL	Yüzüncü Yıl Üniversitesi'nde sınıf atmosferinin öğrenci başarısına etkisi	Alibey Uslu	2002
YL	Jandarma okullarında görev yapan öğretmenlerin mesleğine ilişkin görüşleri	Ersel Özer	2003
YL	Türkiye'deki Sağlık Eğitim Fakültelerinin programlarının değerlendirilmesi	Emine Şener	2004
YL	Türkiye ve bazı Avrupa Birliği ülkelerinde (İngiltere, Almanya, İtalya, Fransa) fizik öğretmeni yetiştirme programlarının karşılaştırılması	Dürdane Polat	2005
YL	Ortak Avrupa düzeni diller belgesi kapsamında çok kültürlülük ve Başkent Üniversitesi İngilizce hazırlık programlarının değerlendirilmesi	Pelin Hammurabi Sözen	2005
YL	Bazı Avrupa Birliği Ülkeleri (Almanya, Avusturya, İtalya ve Finlandiya) ve Türkiye'deki İngilizce öğretmeni yetiştirme programlarının karşılaştırılması	Özlem Mermut	2005
YL	Avrupa Birliğine üye 15 ülkede ve Türkiye'de ilköğretim birinci kademe bilgisayar ders programlarının karşılaştırılması ve Türkiye'deki durumun değerlendirilmesi	Çiğdem Özgen	2005

YL	Sınıf öğretmeni adaylarının program geliştirme yeterlikleri hakkındaki görüşlerinin belirlenmesi (Ankara Üniversitesi ve Kırıkkale Üniversitesi Örnekleri)	Eda Duman	2006
YL	Türkçe dersinde beyin temelli öğrenme modelinin öğrenci akademik başarısı üzerine etkisi	Pınar Peder	2009
YL	Almanya, Danimarka, Birleşik Krallık, Avustralya, Amerika Birleşik Devletleri ve Türkiye'de yükseköğretim programlarında kalite güvencesi ve akreditasyon süreci	Dilşad Aydınalp	2011
DR	İlköğretim öğretmenlerinin yeterlikleri: Ankara'daki ilköğretim okulu öğretmenleri üzerinde yapılan bir araştırma	Erten Gökçe	1999
DR	4-5 ve 6. yaş okulöncesi eğitim programlarının değerlendirilmesi	Duygu Saniye Güler	2001
DR	Öğretmen yetiştirme programlarına ilişkin kalite standartlarının belirlenmesi ve fakültelerin standartlara uygunluğunun belirlenmesi	Yavuz Erişen	2001
DR	Sosyal bilgiler öğretmenliği eğitimi program standartlarının belirlenmesi	Ayşe Mentiş Taş	2004
DR	İlköğretim 4. ve 5. Sınıf İngilizce öğretim programlarının değerlendirilmesi	Kemal Oğuz Er	2006
DR	Öğretmen eğitiminde akreditasyon ve Türkiye için bir model önerisi	Berna Aslan	2008
DR	Almanya, Amerika Birleşik Devletleri, Fransa, İngiltere ve Türkiye'de genel lise ve sosyal bilimler programlarının karşılaştırılması ve bir model önerisi	Metin Aşçı	2009
DR	Sınıf öğretmenliği lisans programlarının öğretim becerilerini kazandırma yönünden değerlendirilmesi: Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti örneği	Müge Taçman	2009
DR	Türkiye'de ve bazı Avrupa Birliği ülkelerinde öğretmenlere yönelik hizmetiçi eğitim programları ve uygulamaları	Ramazan Şükrü Parmaksız	2010
DR	Türkiye, ABD, Japonya, İngiltere ve Avustralya'da fen ve fizik öğretmenlerine yönelik mesleki gelişim programlarının karşılaştırılması	Dürdane Bayram	2010
DR	Sosyal bilgiler ders, öğretmen kılavuz ve öğrenci çalışma kitaplarının sosyal bilgiler öğretim programında kazandırılması hedeflenen temel beceriler açısından değerlendirilmesi	Fahriye Hayırsever	2010
DR	Sınıf atmosferinin sınıf öğretmenliği öğrencilerinin başarısına etkisinin incelenmesi	Pınar Kızılhan	2011
DR	Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi lisans programında tıp etiği eğitiminin değerlendirilmesi	Meral Demirören	2013

MEHMET ALİ KISAKÜREK HOCAMIZLA PROF. DR. FATMA VARIŞ VE EĞİTİM PROGRAMLARI ÜZERİNE BİR SÖYLEŞİ

Fatma Bıkmaz: Sayın Hocam, bölümümüzün ilk asistanı, ilk yüksek lisans ve doktora öğrencisi olarak önemli bir birikime ve deneyime sahipsiniz. Sizinle bugün alanımızı-eğitim programları ve öğretim alanını- ve Prof. Dr. Fatma Varış'ı konuşmak istiyoruz. Öncelikle görüşme yapmayı kabul ettiğiniz için çok mutlu olduğumuzu belirtmek istiyorum.

Mehmet Ali Kısakürek: Rica ederim.

Fatma Bıkmaz: Hocam özgeçmişinizi bizimle paylaşır mısınız?

Mehmet Ali Kısakürek: Kahramanmaraş'ta doğmuşum. Babam devlet memuruydu. Ailemiz Kahramanmaraş'ın tanınmış ailelerinden. Şairleri var, bürokratları var ama genel olarak, bizim ailemiz bürokrat bir aile. Benim dedem avukatmış. Savcılık yapmış. Hatta Maraş'ta beyannamesi ile Fransız işgali sırasında Fransızlara karşı mücadeleyi başlatan adam. "Kalede Fransız bayrağı dalgalanır iken, namaz kılmanız caiz değildir. Önce bayrağınızı yerine dikin" diyerek halkı galeyana getirmiş bir insan. Ben onun adını taşıyorum. Onun için çocukluğumda hep beni -dedemi tanıyanlar- Savcı bey diye severlerdi. Hep benim savcı olmamı beklediler hayatları boyunca. Ortaokulu, liseyi Maraş'ta okudum. O yıllarda lisemiz şimdiki üniversite gibiydi. Yani Türkiye'de lise sayısı azdı. O kadar ki, Maraş Lisesi yatılı liselerden biri idi. Yani civar illerden, Malatya'dan Urfa'dan okuyan birçok insan Maraş Lisesi mezunudur. Çünkü yatılı okuldu.

Fatma Bıkmaz: Fakültemize, o zamanki adıyla Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi'ne, ne zaman geldiniz ve o zamanki sistemi biraz bizimle paylaşır mısınız?

Mehmet Ali Kısakürek: Lisede okurken üniversite eğitimi alma arzumuz vardı. O zaman da bugün olduğu gibi Türkiye çapında bir üniversite giriş sınavı yapılıyordu. Fakat sınav bugünkünden çok farklıydı. Türkiye'nin

sadece 3 ilinde yapılıyordu yanlış hatırlamıyorsam: Ankara, İstanbul, İzmir. Dolayısıyla ben de yaşadığımız yere en yakın il olması; burada akrabaların olması sebebiyle Ankara'yı tercih ettim. Ankara'da Hukuk Fakültesinde sınava girdim. O yıllarda tabii şimdiki gibi merkezi yerleştirmeden çok, bir tercih sistemi vardı. Yanlış hatırlamıyorsam 8 kadar tercih yapıyordunuz. Ama tercihlerde sosyal bilimler, fen gibi temel ayrımlar vardı. Yine de geniş bir grup içerisinden seçme yapabiliyordunuz. O yıllarda Türkiye'de 9 üniversite vardı. Bunlardan biri de Ankara Üniversitesi'ydi. Sanıyorum o yıllarda 100.000 civarında öğrenci giriyordu sınavlara, üniversitelerin kontenjanı 10.000'i geçmiyordu. İlk liste açıklandıktan sonra her üniversite ve fakülte boş kalan kontenjanlar için bir yedek liste ilan ediyordu. Fakat bu yedek liste merkezi ilan edilen bir liste değildi. Her fakülteden kendiniz takip ediyorsunuz. Yani Ankara'daysanız, Ankara'dakileri takip edebilirsiniz. İstanbul'u takip edecekseniz İstanbul'a gitmeniz gerekiyor, böyle bir durum var. Ben de ilk sonuçlar açıklandıktan sonra istediğim yere giremedim, çünkü tercihi yanlış yapmışım. O zaman şimdiki gibi dershane falan yok, test de yok. Testi de bilmiyoruz doğru düzgün.

Fatma Bıkmaz: O zaman yıl 1964?

Mehmet Ali Kısakürek: 1964-1965 ders yılı. Testi nereden öğrendik? O yıllarda Anadolu'da birçok ilde üniversite öğrencileri o ilden üniversiteye hazırlanacak olanlara yaz aylarında ders verirlerdi- test şöyle olur böyle olur gibi. Dolayısıyla benim test konusunda gördüğüm de sadece 1 aylık, 20 günlük yaz kursu idi. Testle tanışmamız öyle oldu. Yoksa yardımcı kitap, test çözme, dershane gibi şeyler yok. O zaman Ankara'da öğrenciler Dil Tarih'in önü veya Hacettepe Üniversitesi'nin önü (şimdiki çocuk acil servis) olan yerde Nüfus Etütleri Merkezi var orada toplanıyor. O yıllarda şimdiki binalar yok. Orada toplanıyoruz, bir haber geliyor Hacettepe'nin listeleri ilan edilmiş diyorlar veya hukuk fakültesi kontenjanları ilan edilmiş. Hurra oraya gidiyorsunuz, oradan fen fakültesine gidiyorsunuz, oradan tıp fakültesine gidiyorsunuz böyle bir hareketli durum. Derken orada bir söylenti çıktı. Dediler ki "Ankara Üniversitesinde bir Eğitim Fakültesi açılmış, oraya 100 kişi alacaklarmış". Biz de "nedir ki?" dedik "Eğitim Fakültesi". O zaman tabi Türkiye'de böyle bir fakülte yok. Eğitim Fakültesi'ni bildiğimiz yok. Birisi dedi ki uzman yetiştiriyormuş. Ne uzmanı? O yıllarda da 1965'te Devlet Planlama Teşkilatı yeni kurulmuş, çok gözde bir kurum. Uzman dediğinizde Devlet Planlamada, Milli Eğitimde uzmanlık aklımıza geliyor. Fakülte nerede-yerini bile bilmiyoruz. Dediler ki Hukuk Fakültesi'nin arka tarafında şimdiki Adalet Yüksekokulu binası içinde. O zaman orada İlahiyat Fakültesi var. İlahiyatın levhasını gördük ama Eğitim Fakültesi diye bir şey yok. Dilekçeyi İlahiyat'ın öğrenci işlerine verebileceğimizi söylediler. Bir kuyruk oluşmuş, ben de girdim

tabii kuyruğa, dilekçeyi verdik, birkaç gün sonra listeler ilan edildi. 100 kişi, biz de kazanmışız fakülteyi. Eğitim Fakültesi'yle öyle tanıştık. Fakülteye kaydolmaktaki amacım Devlet Planlamada uzman olmaktı. Fakültede Eğitim İdaresi, Teftişi ve Planlaması bölümüne, Özel Eğitim Bölümüne öğrenci alıyorlar. Bir de Eğitimde Psikolojik Hizmetler veya okul psikologluğu gibi bir bölüm var. Bu üç bölüme öğrenci kabul ediyorlar. Ama buna karşılık değişik kürsüler var. Kürsü yapısı tabi bizi ilgilendirmiyor öğrenci olarak. Bizim girdiğimiz bölüm yönetim teftiş planlama. 100 kişinin 100'ü de planlama teftiş istedi. İçinden çok azı özel eğitimi, bir kısmı da psikolojiyi istiyor. Yine o yıllarda öğrenci doğrudan birinci sınıfta bölüme ayrılmazdı. Öğrenci Fakülteye alınırdı. Dolayısıyla fakülteye dilekçemizi verdik, eğitim fakültesi öğrencisi olduk. İlk iki yılın sonunda bölümlere ayrılma söz konusu olduğu zaman not durumunuza, başarı durumunuza, bölümün kontenjanına, sonra da tercihinize bakılarak sizi bir bölüme yerleştiriyorlardı. Ben de yönetim, teftiş, planlama bölümüne yerleştim. İlk iki yıl fakültenin programı bir çeşit genel eğitim programıydı. Tabii eğitimci kim, nereden yetişir, nasıl bir formasyonu olması gerekir, bunlarla ilgili hiçbir fikrimiz yok. Bu arada Türkiye'de televizyon da yeni yeni yayın yapıyor. 67'lerde televizyon Ankara'da 30 km. çapında yayın yapmaya başlamıştı. Sonradan öğrendik ki bizim hocalarımız aslında çok ünlü hocalar. Kimler var? Hamide Topçuoğlu, Bülent Nuri Esen, Mihri Mimioğlu, Bedii Ziya Egemen, Suut Kemal Yetkin gibi çok ünlü yaşını başını almış hocalar derslerimize giriyor. İlk iki yılki derslerimize baktığınız zaman bizim derslerimizden bir tek rahmetli Bedii Ziya Egemen'in dersinin kitabı vardı. "Terbiye İlminin Esasları" diye, küçük bir kitapçıktı, 80-100 sayfa. Herbart, Froebel, Rousseau gibi eğitimcileri o kitaptan öğrendik. Bunun yanında da Türk Eğitim Tarihi gibi bir ders var. Ona da Bedii Ziya Bey'in İlahiyattaki asistanı yine rahmetli Dr. Hasan Ali Koçer giriyor. O da Türk eğitim tarihi ile ilgili bilgi veriyor ama yine o yıllarda doktoralı asistanların derse girmesi söz konusu değil; ancak doçent olduktan sonra derse girebilirsiniz. Derse giriyorsanız Bedii Ziya Egemen adına Hasan Ali Koçer onun izin verdiği sürece giriyor. Yani ders aslında Bedii Ziya Egemen üzerinde görünüyor; ama Hasan Ali Bey veriyor dersi. İlk yıl derslerimiz hakikaten çok çeşitliydi: hukuk var, hukuk sosyolojisi var, genel sosyoloji var, felsefenin a'sından z'sine kadar, mantık var. Necati Öner hocamız vardı mesela, o da mantık dersine gelirdi.

Fatma Bıkmaz: Ekonomi, matematik gibi dersler var mıydı?

Mehmet Ali Kısakürek: Tabii. Hukuktan Mualla Öncel hocamız eğitim ekonomisi verirdi. Yaşar Karayalçın hocamız eğitim planlaması verirdi ki bu dersler daha önce Türkiye'de okutulmamış dersler olduğu için bu hocalar bir bakıma gönüllü olarak bunların hem dersini verdiler hem notunu hazırladılar. O yıllarda en büyük ders malzemesi teksirdi. Dolayısıyla teksiri bazen hoca

yazar, çoğaltır öğrenciye verir. Bazen de çalışkan öğrenciler not tutar, o notları arkadaşlarıyla paylaşmak üzere teksir eder.

Fatma Bıkmaz: Bugün de olduğu gibi.

Mehmet Ali Kısakürek: Aynen, bugün olduğu gibi. Ben de çalışkan sayılabilecek bir öğrenciydim. Çok devamlıydım. Bütün notları tutardım. Herkes notlarımı almak için sıraya girerdi. En kapsamlı not tutanlardan birisiydim.

Fatma Bıkmaz: Hocam araya giriyorum lütfen kusura bakmayın. Fakültemizin kurulduğu yıllarda, sizin de fakülteye geldiğiniz zaman var olan üç bölümün içerisinde Eğitim Programları ve Öğretim Bölümü yoktu değil mi?

Mehmet Ali Kısakürek: Yoktu.

Fatma Bıkmaz: Kürsü olarak var mıydı?

Mehmet Ali Kısakürek: Kürsü olarak da o zamanki kürsünün adı Eğitim-Öğretim Bilimleri Kürsüsü. Bakın! O zamanki hazırladığım ödevlerin kapağında da Eğitim-Öğretim Bilimleri Kürsüsü diye yazıyor.

Fatma Bıkmaz: O zaman kimler görev yapıyor kürsüde?

Mehmet Ali Kısakürek: Onu anlatacağım. İlk yıl bu tür farklı hocalardan ders aldık. Sonra bölümleşme başladığı zaman ihtisas dersi diyebileceğimiz, alan dersi diyebileceğimiz alanlara milli eğitimden hocalar gelmeye başladı. Bunlardan biri de Fatma hanımdı: Fatma Varış. O yıllarda doktoralıydı ama hemen bir yıl sonra doçent oldu ve kadroya geçti. Bir diğeri de Ziya Bursalıoğlu hocamız. O da İnsan Gücü Eğitimi Genel Müdür Yardımcısıydı milli eğitimde, yönetim dersine gelirdi. Mesela Ord. Prof. Dr. Hilmi Ziya Ülgen hocamız İstanbul'dan her hafta derse trenle gelir trenle giderdi. Eğitim Felsefesi adlı bir kitap yazdı, Milli Eğitim Bakanlığı yayınlarından çıktı. O çok büyük bir kaynaktı bizim için. Mesela eğitim sosyolojisi ders kitabı olarak Hamide Topçuoğlu hocamızın Hukuk Sosyolojisi diye bir kitabı vardı hukukta okutulan, onun belli bölümlerini okuduk. Derslerle ilgili bir kitap bulduğumuz zaman, bu bizi çok mutlu ediyordu. Diyeceğim programın ilk iki yılından sonra eğitimle ilgili hocalar birer ikişer Fakülteye gelmeye başladı, Fatma Hanım gibi, Ziya Bey gibi. Sonra Fatma Hanım, Hıfzı Doğan hocamızı getirdi, o da ek ders ücretli gelmeye başladı. O da Milli Eğitim Bakanlığı'nda çalışıyordu. Sonra Cevat Alkan hocamız geldi. Sonra bu hocalarımızın hepsi birer ikişer kadroya geçtiler.

Fatma Bıkmaz: Bu hocalarımızın hepsi dediğiniz gibi o Eğitim Öğretim Bilimleri Kürsüsü'nde

Mehmet Ali Kısakürek: Evet, hepsi bu kürsünün hocası oldu. mesela Ferhan Oğuzkan da aynı şekilde kürsüye katıldı.

Fatma Bıkmaz: O da hocamızın doktoradan da arkadaşı aynı zamanda?

Mehmet Ali Kısakürek: Evet, Amerika'dan arkadaşlıkları var. 69'da ben mezun olduğum zaman asistanlık nedir bilmiyoruz o yıllarda. Yahya Akyüz, Mahmut Tezcan, Mine Tan, Hamide Topçuoğlu hocamıza asistan olmuşlardı. Bunlar biz son sınıftayken oluyor. O arada Kenan Akyüz hocamız geliyor Dil ve Tarih Coğrafya Fakültesi'nden, edebiyatla ilgili dersler veriyor. Bu arada diyebilirim ki Türkiye üzerinden geçen ne kadar yabancı profesör varsa hepsi bize konferans verdi, ders verdi diyebilirim. Mesela Mösyö Gibout vardı, Dil ve Tarih Coğrafya Fakültesi'nde. Bize de Mukayeseli Dünya Edebiyatı dersi verdi. Suut Kemal Bey de mesela hiç yurtdışı seyahatimiz yok ama Roma'da Sistina Şapeli'nin tavanındaki eşekli İsa figürünün ne anlama geldiğini, niçin tabiatın mor renkte olduğunu saatlerce anlatırdı. Biz de bakar bakar bir şey anlamazdık.

Genellikle *giriş* niteliğinde dersler aldık. Onun için belki de generalist olarak yetiştik. Yani ne bileyim felsefeden anlıyoruz, hukuktan anlıyoruz, insan hakları dersen hiç kimseye bırakmıyoruz. Ekonomi dersen ben mesela çok severdim, hatta Mualla Öncel Hoca'ya 8-10 öğrenci "Hocam bize İngilizce eğitim ekonomisi dersi verir misiniz? Tercüme öğreneceğiz" dedik. Ve bunu son sınıftayken yaptık. O da sağ olsun Fakülteden bir kuruş almadan bize böyle bir ders verdi. Sonra mezun olacağımıza yakın dediler ki "Fakültenin ilk mezunlarından da asistan alınacakmış". Fatma Hanım bir gün beni çağırdı, dedi ki "Evladım seni ben asistan almak istiyorum. Derslerine iyi çalış, terbiyeli hareket et. Zaten terbiyelisin yani kendine dikkat et" dedi. Ben de "Olur" dedim tabii. Sonra sınav açıldı. 2 kişilik kadro ilan edildi. O arada, Latife Bıyıklı, o da İsviçre'de okulöncesi eğitim konusunda lisansını tamamlamış, gelmiş, Fransızca biliyor. Latife'yi de beğeniyor. Bizde hazırlandık, sorular soruldu, yaptık. Sınavı kazandık. Sonra 12 Aralık 1969'da bizi asistan olarak atadılar. Bu arada öğrenciliğimin ilk yılları ile ilgili unuttuğum bir anımı da aktarayım. O yıllarda fakültenin levhası bile yoktu. Öğrenciler olarak homurdanmaya başlayınca kapıya Eğitim Fakültesi levhası çaktılar. Onun oraya takılmasını hiç unutmuyorum. O zaman bizim için artık Fakülte gerçekti, kendimizi güvencede hissettik. Yine o yıllarda ilahiyatın binası yapılıyordu. İlahiyat taşınmıştı zaten de levhası duruyordu. Levhasının sökülmesi de bizde büyük bir ferahlık yarattı. Yani burayı kimseyle paylaşmayacağız bizim fakültemiz olacak diye. Tabii o binayı bilmiyorsunuz

belki. Öyle çok geniş değil merdiven başında hemen bir ofis yeri var. Orası öğrenci işleri, fakülte sekreterliği, her şey orada. Bir tek fakülte sekreteri için bir üst katta küçük bir oda vardı. Toplasanız 10 tane oda yok. Bir kısmını da birleştirdiler kütüphane yaptılar. Dolayısıyla bölüm eşittir bir tek oda. Mesela Eğitim-Öğretim Bilimleri Kürsüsü dediğiniz küçük bir oda. Kapıda bir levha var Doç. Dr. Fatma Varış ve Prof. Dr. Bülent Nuri Esen yazılı.

Bülent Nuri Esen hocamız insan hakları, demokratik temel kurumlar dersimize giriyor, Eğitim Hukuku kürsüsü var, o kürsünün başkanı. Fakat yer yokluğundan, herkes karışık oturuyor. Dolayısıyla odada dört masa var. Biri Bülent Nuri Bey'in, biri Fatma Hanım'ın, ama Bülent Nuri Esen hocamız haftada bir gün gelirdi, cuma günleri. Biri Latife'nin biri de benim masam. Sonradan bir boşluk oldu, yan odayı daha bize verdiler. İkinci kuşak asistan alındığında (Leyla Küçükahmet, Alişan Hızal ve Adil Türkoğlu) tabi öyle bir oda ihtiyacı ortaya çıktı. Bu arada bölüm büyüdükçe yazışmalar da başladı. Fakültenin doğru düzgün sekreteri yoktu. Hamide Topçuoğlu hocamızın bir asistanı neredeyse tüm fakülteye sekreterlik yapıyordu.

Fatma Bıkmaz: Bu kürsüye bağlı bir lisans programı yoktu değil mi?

Mehmet Ali Kısakürek: Hayır bir program yoktu. O kürsünün yaptığı iş şuydu: Servis dersleri diyeceğimiz eğitim bilimleriyle ilgili temel dersleri vermek. Yani *eğitime giriş, program geliştirme, öğretim ilke ve yöntemleri, eğitim teknolojisi, özel öğretim yöntemleri* gibi dersleri vermek. Bunu da tüm bölümler için vermek. Zaten bu dersler zorunlu ortak derslerdi. Sonuç olarak fakültenin bütün idari işleri asistanların sırtındaydı. Hoca ne zaman derse girecek onu kollarsınız. Hocayla beraber derse girersiniz. Poster varsa sınıfta onu tutarsınız. Bu arada da giderek kalabalıklaşıyoruz. Daha sonraki yıllarda Türkiye'de ilk defa öğretmenlik sertifika programları başladı. Yine Türkiye'de ilk defa lisans tamamlama programını başlatıldı. Milli Eğitim Bakanlığı'nda öğretmen olarak çalışan 2-3 yıllık yüksekokul ve Eğitim Enstitüsü mezunlarına lisansüstü yaptırabilmek için tamamlama eğitimi programı başlatıldı ki; o yıllarda bu program çok büyük rağbet görüyordu.

Fatma Bıkmaz: Tam olarak hangi yıllar hocam?

Mehmet Ali Kısakürek: 1970'ler diyelim. Lisans tamamlama programı lisansüstü programların açılmasıyla başladı. Dolayısıyla lisansı olanlar programa sınavla kabul edildi. Lisans derecesi olmayanlara tamamlama programı açıldı. Onun için başvuran öğrencinin transkripti alındı. Bunlara ne kadar ders verilmesi gerektiği kararlaştırıldı. Ama bütün bu işlerin sekretaryasını her bölümün asistanı yapıyordu. Bölüme başvuran öğrencilerin işlemlerini asistanlar yürütüyordu. Buna paralel olarak bir de Öğretmenlik Sertifika Programı açıldı. Sertifika programının yürütücüsü Eğitim-Öğretim

Bilimleri Kürsüsüydü. Diğer bölümlerin dersleri yok muydu vardı tabii ki. Mesela *ölçme değerlendirme, gelişim psikolojisi, öğrenme psikolojisini* Psikoloji Bölümü verirdi. Ama koordinatör, programdan sorumlu Eğitim - Öğretim Bilimleri Kürsüsü. Dolayısıyla bütün bu programların yazışması, öğrenci kayıtları, notların işlenmesi, sınavların yapılması, sınav sorularının hazırlığı-hepsi biz asistanların omuzlarında olmuştur.

Fatma Bıkmaz: Hocam Yönetim Bölümünden mezun olup Eğitim-Öğretim Bilimleri Kürsüsüne geçiyorsunuz, buna nasıl karar verdiniz?

Mehmet Ali Kısakürek: Şöyle, teklif oradan geldi. Ancak, ben asistan olduktan sonra bir kısım hocalar "Biz de seni düşünüyorduk" dediler.

Fatma Bıkmaz: O zaman Fatma Hoca biraz erken davranmış oldu.

Mehmet Ali Kısakürek: Evet erken davranmış oldu, tabi ben de sözüne ve taahhüdüne bağlı bir insan olarak, doğrusu ilk önce teklif ettiği için bölümümüzün sınavına girdim. Yani öyle uzman, uzman yardımcısı olmak çok zordu. Ancak mezun olacağımıza yakın Milli Eğitim Bakanlığı ile diyalog kuruldu. O zaman bizim mezunları uzman yardımcısı olarak atadılar. Sınıf arkadaşlarım o şekilde atandı.

Fatma Bıkmaz: O üç bölümden mezun olan arkadaşlarınız uzman yardımcısı olarak atandı.

Mehmet Ali Kısakürek: Evet uzman yardımcısı olarak Türkiye'nin muhtelif yerlerine atandılar. Yine o yıllarda kamu kurumlarının hizmet-içi eğitim daireleri vardı. Oralarda yeterince iyi yetişmiş eğitimci yoktu. Bir kısmı da o kurumlara uzman/uzman yardımcısı olarak girdiler. Mesela bunlar arasında Türkiye Kömür İşletmeleri Kurumu, Devlet Demiryolları, Karayolları Genel Müdürlüğü, Silahlı Kuvvetler gibi kurumlar var. Bu arada 10 kadar öğrenci de Milli Savunma Bakanlığı hesabına askeri öğrenci olarak bizde okudu. Denizci, havacı, karacı. Mesela bunlardan biri de bizim sınıftan arkadaşımızdı. Yani mezunlardan bir kısmı kara, deniz, harp okullarında hoca veya eğitimci olarak, bir kısmı da silahlı kuvvetlerde uzman olarak çalıştı. Bir kısmı da Karayolları, Devlet Su İşleri gibi farklı kurumlarda, Milli Eğitim Bakanlığı'nda uzman yardımcısı statüsünde çalıştılar. Ama "çok iyi uzman yetişmişsiniz" diye hoş geldiniz de demediler. Yani biraz mücadeleyle oldu.

Fatma Bıkmaz: Peki asistan olur olmaz hemen yüksek lisansa başladınız mı hocam?

Mehmet Ali Kısakürek: Şöyle oldu. Bu yüksek lisans programlarının açılma sebebi, bizlerin akademik olarak ilerlemesi içindi. Çünkü eğitim

fakültesinde yüksek lisans o yıla kadar pek öyle her yerde yapılan bir şey değildi.

Fatma Bıkmaz: Peki Eğitim-Öğretim Bilimleri Kürsüsü sadece lisans düzeyinde diğer bölümlere servis dersleri vermek ve öğretmenlik sertifika programlarını yürütmekle görevliydi diyorsunuz değil mi? Kuruluşunda lisansüstü eğitim vermek de tanımlanmış mıydı?

Mehmet Ali Kısakürek: Hayır öyle bir tanımlama falan yok. Bunlar zaman içindeki gelişmelere paralel olarak gelişti ya da vardı ben bilmiyordum.

Fatma Bıkmaz: Şimdi baktığımızda hocam kürsü sistemini nasıl değerlendiriyorsunuz?

Mehmet Ali Kısakürek: Şimdi kürsü şöyle. O yıllarda ODTÜ gibi yani Anglo-Sakson geleneğinden gelen veya Kıta Avrupası geleneğinden gelen üniversiteler var. Bizim üniversitemiz Alman geleneğinden. Orada kürsü geleneği var. Dolayısıyla buradaki adı da kürsü. Almancası farklı olabilir. Ama Amerikan üniversitelerinde 'Department' olduğu için mesela ODTÜ'de bölümler vardı. Dolayısıyla bölüm yapısı son derece azdı bizim üniversitelerimizde. ODTÜ ve Boğaziçi gibi üniversitelerde vardı. Diğerleri genellikle kürsüyü tercih ederlerdi. Mesela Atatürk Üniversitesi Land-Grant tipi bir üniversite olduğu için Amerikan geleneğinden yani kurucuları model olarak onu aldığı için orada belki bölüm vardı. Ama onun dışındaki bütün üniversitelerimiz tıp fakültesi dahil her yerde kürsü idi. Kürsü eşittir bölüm. Yalnız kürsü ile bölüm arasında şöyle ince bir çizgi var. Kürsü bir akademik bölüşümün ifadesidir, yani akademik çalışmaların yapıldığı yer. Bölüm biraz o programa öğrenci alma ile ilgili. Kürsü ile bölüm arasındaki fark bu. Mesela "Eğitim Programları ve Öğretim Bölümü" demek eski sistemde, orada lisans öğrencisi var anlamına geliyor. Ama kürsü farklı bir şey. Yani şöyle diyelim: Bir kürsü birden fazla program yürütebilir. Yani eski terminolojide bölüm eşittir program. Program ve bölüm birbiri yerine kullanılıyor. Halbuki bölüm aslında kürsü. Aynı şey onun için büyük bir fark yok.

Fatma Bıkmaz: Hocam dediniz ki "Fatma hocayla lisansta derslerimize geldiği zaman tanıştım". Sonrasında sizi asistan olarak alıyor. Hem yüksek lisans hem de doktorayı onunla yapmış olduğunuzu biliyoruz. Bize Fatma Varış'ı biraz anlatır mısınız? Danışman olarak Fatma Varış nasıl biriydi?

Mehmet Ali Kısakürek: Bir defa Fatma Hanım, birkaç kelime ile özetlersem son derece dürüst, onurlu, gururlu, inandığı şeylerden hiç taviz vermeyen, düşündüklerini olduğu gibi söyleyen bir insandı. Onun için de birçok insan onu anlamakta zorlandı. Bizlerin yetişmesi için çok çalıştı. Bazen şaşırırdım, mesela bir insan saat sekizde mi işe gelir? Fatma Hanım yedi

buçukta gelirdi. Dolayısıyla kendisi ile çalışan herkesin de başta ben olmak üzere eğer o yedi buçukta geliyorsa bizim yedide gelmiş olmamızı isterdi. Yani kendinden sonra birisinin gelmesini çok kabul etmezdi. Mesai mefhumu diye bir şey yoktu Fatma Hanım'da. Genellikle sekiz, sekiz buçuk, dokuz ne zaman işi biterse o zaman giderdi. Dolayısıyla sizin de bir mesai mefhumunuz yoktu. Eğer bu şekilde çalışırsanız çalışabilirsiniz aksi takdirde köprüleri de çabuk yıkardı. Çünkü istiyordu ki ben dokuzda çıkıyorsam siz de dokuz buçukta çıkın. Hatta hiç unutmuyorum, bir gün sekiz buçuk dokuz gibi buradan çıktı diye biz de peşinden, yarım saat sonra çıktık, hoca ise koridorun başında Cevat Bey ile sohbet ediyormuş. Koridora girince geri de dönemedik gerisin geriye, yani gururumuza yediremedik. Şöyle bizi bir süzdü, müstehzi bir şekilde! Biz gittik tabi. Ertesi sabah hepimizi topladı bir güzel fırçaladı. "Siz benim çıkmamı mı bekliyorsunuz?" dedi. Yani o kadar titiz bir insandı. Ama yetişmemiz için hakikaten çok büyük çaba sarf etti. Özellikle beni yurt dışına göndermek için çok uğraştı. AID bursuna mı, Fulbright'a mı, British Council'a mı müracaat ettirmedi, AID'in Fulbright'ın dil kurslarına mı göndermedi, Devlet Lisan Okuluna mı gitmedim…yani o kadar çok şey yaptı ki. Sonuçta kazandım da sınavları. Fakat o yıllar ekonomik kriz nedeniyle burs programları iptal edildi. Dolayısıyla mecburen tekrar burada devam etmek zorunda kaldım. Ama yetişmemiz açısından baktığım zaman dünyanın birçok yerini gezme, birçok eğitim programları ve öğretim bölümünü görme, birçok yabancı uzmanla tanışma fırsatım oldu. Hiçbir zaman bir eksiklik hissetmedim. Bunu Fatma Hanım'a borçluyum. Asistanlığımızın ilk günlerinde ilk yıllarında aynı odada oturduğumuz için her gün bir kitap çeker kütüphanesinden, bunu oku akşama bana özetle derdi. Yani bir gün içerisinde bir kitap özetleyeceksin. Hiç unutmuyorum Phenix'in (Realms of Meaning) diye çok felsefi bir eseri var. Sonradan öğrendim ki o kitap konusunda onlarca doktora yapılmış. Fatma Hanım bunu bana verdi, evladım bunu oku derste de anlatacaksın dedi. Okuyorum okuyorum ama bir şey anlamam mümkün değil yani bırakın İngilizcesini Türkçe yazılsa anlayamazsınız. İngilizcesi hele çok ağır. Gecelerce uykusuz kaldığımı hatırlıyorum.. Bilmediğim kelimelerden ayrı bir kitap çıkardı, o derece zor. Ama bir yıl geçtikten sonra onun kütüphanesinde olup da benim okumadığım, öğrenciyle paylaşmadığım, kendisine anlatmadığım hiçbir kitap kalmamıştı.

Fatma Bıkmaz: Peki diğer asistanlar; Leyla hoca, Alişan hoca ve Adil hocalar …

Mehmet Ali Kısakürek: Onlar bir buçuk sene sonra geldi. İlk kuşakta biz çok zorlandık

Fatma Bıkmaz: Hocanın Eğitim Programları ve Öğretim veya sonrasında Eğitimde Program Geliştirme alanının bilim dalı olarak

tanınmasındaki çabasıyla ilgili gözlemleriniz neydi hocam? Neler yaptı bu alanın önemli bir bilim dalı olması için?

Mehmet Ali Kısakürek: O yıllar Türkiye'de eğitimin bilimselleşmesi çabalarının da olduğu yıllar. Mesela ODTÜ'de eğitim bölümü kurulması çalışmaları var. Hacettepe'de eğitim fakültesi yok o yıllarda. Ama bu üniversitelerde de ünlü eğitimci hocalar var.

Fatma Bıkmaz: Hasan Tan, Kemal Özinönü, Selahittin Ertürk gibi...

Mehmet Ali Kısakürek: ODTÜ'de Kemal Özinönü. Selahattin Ertürk de Hacettepe'de. Her ikisini de şahsen tanıdım, jürilerime de girdiler. Özellikle rahmetli Selahattin Ertürk hocamız hem şair, hem etkili bir hatipti.. Selahattin Bey ayrı bir ekol, Fatma Hanım ayrı bir ekol, Kemal Özinönü ayrı bir ekol. Bunların birinin dediğini öteki kabul etmiyor. Dolayısıyla Türkiye'de eğitimci de az olduğu için böyle üç tane sağlam hoca, çarpışan fikirler, bunlar eğitim dünyasında o zaman çok ses getiriyorlar. Onun için de Fatma Hanım'ın Eğitim Programları ve Öğretim alanında ayrı bir rolü oldu. Çünkü burası tek fakülte o yıllarda, Fatma Hanım bölümün başında ve Program Geliştirme alanında doktora yapmış bir insan. O zaman Hacettepe'de MESEF-Mezuniyet sonrası Eğitim Fakültesi vardı. Dolayısıyla bütün fakültelerin programlarına hizmet veriyordu. Öyle olunca bağımsız program yürüten Fatma Hanım biraz daha etkili oldu. Ama Özinönü de çok etkili bir insandı, Selahattin Ertürk de öyle. Dolayısıyla bunların üçünün etkisi program geliştirmeyi biraz kabul ettirdi. İkincisi de buradaki diğer kurucu hocalarımızın hiçbiri eğitimci olmadığı için bu eğitimci hocalarımızı el üstünde tuttular. O bakımdan bu durumun büyük bir kolaylığı oldu. Çünkü programlar Senatodan geçiyor o zaman. YÖK yok. Programların açılması Fakülte Kurulunun kararıyla oluyor sadece. Programlar Senatoya usulen bilgi vermek kabilinden gönderilirdi.

Fatma Bıkmaz: Gözlemlediğiniz fark tam olarak ne hocam? Kemal Özinönü'nün eğitim programlarına bakışı ile Selahattin Ertük'ün bakışı ile hocamızınki biraz farklı demiştiniz.

Mehmet Ali Kısakürek: Aslında hiçbir fark yok, program geliştirme program geliştirmedir. Hedefleri, aşamaları, süreci ortak, fakat mesela Selahattin Bey programa yetişek dedi, program geliştirmeye de yetişek geliştirme dedi.

Fatma Bıkmaz: Ama mesela o şöyle bir şeye gitmemiştir: Selahatin Ertürk'te eğitim programı, öğretim programı, ders programı gibi programı farklı düzeylere ayırmadı. Fatma Hoca'da böyle bir sınıflama var.

Mehmet Ali Kısakürek: Var evet. Selahattin Bey'in bir felsefi kökeni var. Eğitim felsefesi eğitimi almış, makro bakabilen, çok fazla detayla

uğraşmayan bir insandı. Onun için o çerçevede kalmış olmasını anlarım. Özinönü de fen programlarından, yani bir tarafı fenci bir tarafı eğitimci. Dolayısıyla bu hocalarımız içerisinde doğrudan program ve öğretim konusuyla ilgili insan Fatma Hanım'dı. Biraz da bu insanların kişiliklerinden kaynaklanan farklar vardı. Yani hepsi başlı başına ayrı ekoldü. Birinin ak dediğine ötekinin kara dediğinde öbürünün ak demesi pek mümkün değildi. İsterse hakikaten kara olsun. Üç hocam da benim doçentlik jürimdeydi.

Fatma Bıkmaz: Çok güzel hocam!

Mehmet Ali Kısakürek: İlk girişte doçentlik unvanını aldım. Onun için de ne kadar zorlandığımı anlayın.

Fatma Bıkmaz: Hocam peki 1980'lere kadar kürsü sistemi devam ediyor. 2547 sayılı yasayla bölümün yapısında ve amacında bir değişme oluyor mu?

Mehmet Ali Kısakürek: Şimdi YÖK'ün kurulmasıyla üniversitenin genel yapısında tabi birçok şey oldu. Bir defa özel yüksekokulların hepsi kapatıldı. Biraz içinde elle tutulur gibi olanlar ya bir üniversiteye bağlandı ya yapısı değiştirildi. Yeni üniversiteler, fakülteler kuruldu. Mesela Gazi Eğitim Enstitüsü idi Gazi Eğitim Fakültesi oldu. O yıllarda akademi dediğimiz kurumlar vardı. Yani Türk yükseköğretiminde dokuz üniversite çok sayıda bakanlığa bağlı akademi vardı ki bunlar İktisadi Ticari İlimler Akademileri olarak başladılar. Sonra bunları Devlet Mühendislik Mimarlık Akademileri takip etti ve bunlara bağlı yüksekokullar açıldı. Bir tarafta da iki yıllık, üç yıllık eğitim enstitüleri var. Böyle farklı bir yükseköğretim yapısı var. O yıllarda özellikle üniversite dışı olan kurumlarda politizasyon had safhaya ulaştı. 12 Eylül öncesi. O yıllarda hatırlıyorum Fatma Hanım, ben, belki onlarca kere bilirkişi olarak Danıştay'da bu dönemdeki sınavlara yapılan itirazları inceledik. Hatta hiç unutmuyorum bir seferinde bu incelemelerden Fatma Hanımla öyle bunaldık ki, çünkü hocanın sorduğu soru soru değil. Alandan hiç değil. Tamamen politize sorular. Fatma Hanım "Evladım yaz" dedi bana, raporu da ben yazıyorum, "Çocuklar geçer, hocalar kalır". Öyle mizahi bir rapor imzaladık verdik. Ondan sonra da danıştay bir daha bizi çağırmadı. Demek ki hepsi böyle anlamında düzelttiler ya da bu hocalar da bu işi ciddi yapmadı diye de düşünmüş olabilirler. O yıllar öyleydi. Dolayısıyla YÖK kurulunca bütün bunlar geride kaldı. Yükseköğretimde her şey üniversitelerin çatısı altında birleştirildi. Türkiye'de üniversite dışında herhangi bir yükseköğretim kurumu kalmadı. Harp Okulları ve Polis Akademileri hariç. Onlar da zaten yükseköğretim kanunuyla ilişkilendirildi. Yükseköğretimde yeniden yapılanmaya gidildi. Mesela Dil ve Tarih Coğrafya

Fakültesi'nin içinde bir Pedagoji Bölümü vardı. Prof. Dr. Kemal Aytaç ve diğer hocaların kurduğu.

Fatma Bıkmaz: O bizden önceydi aslında değil mi?

Mehmet Ali Kısakürek: Bizim Fakülte kurulmadan önce vardı pedagoji bölümü. Bölümün amacı şuydu: Dil ve Tarih Coğrafya Fakültesi'nin öğrencilerine öğretmenlik sertifikası vermek. İstanbul Edebiyat Fakültesinde ayrı bir pedagoji bölümü vardı, YÖK bunları kapattı. DTCF'deki bölümün öğretim elemanlarını kadrolarıyla bize naklettiler. Eğitim Enstitüleri kapatıldı. Bunlar önce eğitim yüksekokuluna dönüştürüldü. Gelişmiş olanları önce 3 yıllık yüksekokul oldu. Mesela Trabzon'daki Fatih Eğitim Fakültesi'ne bağlı Giresun Eğitim Yüksekokulu böyleydi. Sonra 4 yıllık yüksekokula dönüştürüldüler. Sonraki aşamada da fakülte haline getirildiler. Öyle olunca yükseköğretimde bütün yapılar değişti. YÖK kürsü sistemini ortadan kaldırdı. Bölüm yapısına geçildiğinde her fakülteyi yeniden yapılandırdı. Bize de o zaman için sanırım 9 veya 10 bölüm tanımlandı ve biz de yeni bölüm yapısına geçtik.

Fatma Bıkmaz: Bu yapılanma Eğitim Programları ve Öğretim adıyla mı oldu?

Mehmet Ali Kısakürek: Evet, Eğitim Programları ve Öğretim adıyla. Lisansta da öğrencimiz oldu. Yalnız bu YÖK'ten önce var mıydı, yok muydu, doğrusu şimdi tam hatırlayamıyorum. Ama eğitim programları bölümü vardı ve mezunlarımız da çok aranan mezunlardı. Lisans mezunlarımız.

Mehmet Ali Kısakürek: Çünkü sen de oradan yetiştin değil mi?

Fatma Bıkmaz: Evet.

Mehmet Ali Kısakürek: Çok da aranıyordu derken bıçakla bölüşülmüyordu ama işsiz kalan çok az gibiydi. Mezunlarımız özellikle bir iş başında eğitim, hizmet içi eğitim vb. gibi alanlarda özel sektör ve kamuda çalışıyordu. Zaten bu birimlerin adı sonradan insan kaynakları oldu. Onun için de ben sonraki yıllarda bizim fakültemizin ve bölümümüzün programlarının daha çok insan kaynakları uzmanı yetiştirmesi gerektiğini hep düşünmüşümdür.

Fatma Bıkmaz: Lisans olarak, böyle ağırlıklı bir lisansın bu mantıkla mı oluşmasını önermiştiniz?

Mehmet Ali Kısakürek: Olabilir. Uzun vadede fakültede bir lisans programının mutlaka açılması lazım. Bunu bizim bölüm büyük ölçüde üstlenebilir. Yönetimden, psikolojiden ve diğer bölümlerden de destekler olabilir. Çünkü bunu bu fakülte yapmıyorsa, işletme fakültesi hiç yapamaz

diye düşünüyorum. Ama bugün insan kaynakları yönetimi alanlarında çalışanların çoğu işletme, iktisat vb alanlardan yetişiyor.

Fatma Bıkmaz: Hocam, alanımızın adlandırılmasında da bir sıkıntı var sanki. Eğitim programları ve öğretim mi, eğitimde program geliştirme mi? Biz şimdi eğitimde program geliştirme deyince belli bir alanda daraltıyoruz ama eğitim programları ve öğretim bir bölüm diye baktığımızda diğer fakültelerde aslında program geliştirme olduğunu görüyoruz. Bizim fakültemiz için eğitim programları ve öğretim dediğimizde içinde eğitim teknolojisi, güzel sanatlar, eğitimin tarihi sosyal temelleri de vardı. Onlardan oluşan bir bütündü aslında eğitim programları ve öğretim. Ama başka fakültelerde durum böyle değil. Eğitim programları ve öğretim deyince sanki eşittir program geliştirme gibi. Bu şekilde adlandırılmasına neden olan şey nedir? Böyle bir karmaşanın nedeni sizce nedir?

Mehmet Ali Kısakürek: Karmaşa yok. Bugünkü yapı biraz benden kaynaklanan bir yapı. Şöyle ki; bir çırpıda eğitim fakültelerinin sayısı artınca onlardaki bölümlerin adı da *eğitim programları ve öğretim* olunca, bölümümüzü uzman yetiştirmede onlar düzeyine çekilmiş gibi hissettim. Bu fakülte mademki diğerlerinden farklı, onun için bizim bölümümüzün adının farklı olması gerektiğini düşündüm. Ve bu öneriyi ben yaptım. YÖK son düzenlemede bunu kabul etti. Çünkü eğitim programları, aslında öğretimi kapsayan bir kavram. Yani, önüne öğretimi koysanız da koymasanız da öyle. Bu kurumun bu bölümünün biraz farklı olması gerektiğini düşünüyorum. Yani 50 tane fakültede eğitim programları ve öğretim bölümü olabilir ama, buradaki *Eğitim Programları Bölümü*; okulöncesi, ilköğretim, ortaöğretim, yükseköğretim, sosyal bilgiler, fen gibi alanlardaki programlar konusunda uzmanlaşmalı. Şimdi tek tek bazı bölümler açıldı ama yükseköğretim konusunda uzmanlaşmanın olduğu ve bu programların üzerine teorik anlamda çalışan, modelleme üzerinde çalışan insanların olması lazım. Nitekim Fatma Hanım'ın da düşüncesi öyleydi. Bize de ihtisas yaptırırken, hep alanlara göre yaptırdı. Mesela bana evladım sen yükseköğretimci ol dedi. Onun için daha ilk günden beri ben hep yükseköğretim çalıştım. Bütün çalışmalarım yükseköğretim üzerinedir.

Fatma Bıkmaz: Bir gruba ilköğretim verdi.

Mehmet Ali Kısakürek: Bir kısmına ilköğretim, bir kısmına ortaöğretim. Leyla'ya öğretmen yetiştirme, Adil'e mukayeseli eğitim.

Fatma Bıkmaz: Bu durum sonrasındaki kuşak için de, yani bizim için de geçerliydi. Bir şekilde alanın kendi içindeki çalışma alanlarına bizi yönlendiriyordu aslında.

Mehmet Ali Kısakürek: Yani bir çeşit generalist program geliştirmeciden çok.

Fatma Bıkmaz: Belli bir alana uzmanlaşmış…

Mehmet Ali Kısakürek: Belli alanlarda derinleşmiş uzmanların olması lazım. Yani generalist program geliştirmeciyi 50 üniversitenin 50 fakültesinde bulursunuz. Ama spesifik olarak yükseköğretim programlarında konusunda uzman arandığı zaman burada bulunmalı. Okulöncesi dendiği zaman burada bulunmalı, sosyal bilimler öğretimi, fen bilimleri öğretimi, fen bilimleri programları için, ortaöğretim programları için, hatta mesleki eğitim için… Mesela Hıfzı Doğan hocamızı bölüme kazandırmak istemesinin sebebi de oydu Fatma Hanım'ın. Dolayısıyla burasının programlar konusunda kaynak olması lazım. Uluslararası eğitim, mukayeseli eğitim, bunlar da program geliştirmenin bir parçası. Bu alanların da şimdi olduğu gibi bölümümüz içinde olması önemli. Özetle son yapılanma benim görüşlerim doğrultusunda oldu.

Fatma Bıkmaz: 1997 yapılanmasıyla biliyorsunuz lisans programımız kapatıldı.

Mehmet Ali Kısakürek: Kapatıldı evet.

Fatma Bıkmaz: Sadece lisansüstü düzeyde eğitim vermeye başladık. Bunun etkileri ne oldu alanımıza? Nasıl görüyorsunuz?

Mehmet Ali Kısakürek: Benim açımdan, şahsen üzüntü duydum. Niçin üzüntü duydum. Çünkü 1997'ye kadar Amerika, İngiltere ve dünyanın birçok ülkesi ile ilgili hem incelemelerim oldu, hem raporlarım oldu. Hem uluslararası uzmanlarla paylaşımlarım oldu. Gördüm ki farklı model ve yapılar var. Bazı özgün modeller var ve bunlar korunuyor. Burası da aynı şekilde özgün bir model olarak devam edebilirdi.

Fatma Bıkmaz: O zaman 2007 yapılanmasında şimdi biraz önce sizin bahsettiğiniz gibi, bölümümüzün isminin yeniden değiştirilmesi, altındaki anabilim dallarının yeniden tanımlanması, orada hiç lisans düşünülmüş müydü?

Mehmet Ali Kısakürek: Bir defa yapı bozuldu, biliyorsunuz. Yani bu fakültenin, eskiden yürüttüğü programlara ilave olarak okulöncesi öğretmenliği, yeni öğretmenlik programları girdi işin içine. Ortaöğretim alan öğretmenliği girdi lisansüstünde. Yani fakülte lisanstaki yeni programlarla uğraşır hale geldi. Çünkü ders verecek bir kadronuz da yok. İşin aslına

bakarsanız, bölüm olarak yeni bölümlere servis dersleri mi vereceksiniz? Lisansüstü program mı yürüteceksiniz? Yoksa açılmasını istediğiniz lisans programını mı yürüteceksiniz? Dolayısıyla bu konu bizim naif, güçsüz olduğumuz döneme denk geldi. Sonradan o yapılar bozuldu, fakülte aslına dönmeye başladı. Mesela lisansüstü programlar kalkmadı o çok büyük bir avantajdı. Bizim alanımızın lisansüstü programlarının varlığını sürdürmesi demek, uzun vadede burasının hayatiyetini, alanın hayatiyetini sürdürmesi demek, dolayısıyla bu doçentlik alanı olarak devam etmesi demek, profesörlük kadro alanı olarak devam etmesi demek.

Fatma Bıkmaz: Bilgi birikiminin artması demek aynı zamanda.

Mehmet Ali Kısakürek: Evet, evet… Yalnız sonraki gelişmeler tabiri caizse yanlıştan ne kadar döndürebiliriz şeklinde olmuştur. Orada da benim müdahil olduğumu bilen biliyordur.

Fatma Bıkmaz: Hocam genel olarak değerlendirdiğinizde Türkiye'de Eğitim Programları ve Öğretim alanında yapılan çalışmaların, yayınların genel durumu size ne söylüyor? Nasıl değerlendirirsiniz? Nasıl buluyorsunuz alanımızın bu günkü durumunu?

Mehmet Ali Kısakürek: Şimdi bizim alanımız sulandırıldı, şöyle sulandırıldı. Tabii bu da ihtisasta sulandırmadan çok, doçentlik alanı olarak sulandığı için oldu. Mesela eğitim bilimleri ve öğretmen yetiştirme diye alan ihdas edildi. Dolayısıyla program geliştirme alanındaki doğrudan uzmanlık, aşağı yukarı eğitimin çeşitli alanlarından giren herkesin başvurabileceği bir alan haline geldi. İkincisi yine program geliştirme alanından olmayan fakat bu alana hevesi olan bazı profesörlerin, ben bu alanda jüriye girerim gibi bir mantıkla, bu işlere soyunmasıyla oldu. Üniversitelerarası Kurul da bu konuda çok titiz davranmadı. Çünkü bakıyorsunuz, program geliştirme alanında doğru düzgün ders almamış insanlar bile jüride görev alabiliyor. Bu durum bizim alanımızın sulanmasına yol açtı. Yani böylece alandan olmayan program geliştirme doçentleri çıktı. 4 yıl sonra bunlar profesör oldu. Kendileri doçentlik jürilerine giriyorlar. Giderek, bizim alanımız bana göre böyle sulanmıştır. Son yıllarda benim girdiğim jürilerde bunun ıstırabını yaşadım.

Fatma Bıkmaz: Peki alanımızın geleceği ile ilgili vizyon?

Mehmet Ali Kısakürek: Yani geleceği ile ilgili kötümser olmak iyi değil. Ama gidişi çok iyi görmüyorum.

Fatma Bıkmaz: Hangi açılardan?

Mehmet Ali Kısakürek: İşte bu söylediğim sebeplerden. Yani giderek kalitenin düştüğü kanaatindeyim. Şimdi şöyle düşünüyorum; mesela bir

doçentlik tezi önemli. Şimdiki durumda uluslararası nitelikte bir makale istiyorsunuz, süre faktörünü kaldırdınız. Bazen bakıyorsunuz bir makaleye 5 kişinin ismi eklenmiş. Şimdi hangisi bunu yazdı. Zaten toplam 3 -5 sayfa. Bunların beşinin doçentliğe müracaat etme durumu oluyor. Hele şimdi dosyalara doküman filan da koymuyorlar, bir CD koyuyorlar. CD açmak zaten bir dert, yayınları kıyaslamak bir dert. Eskiden hiç olmazsa çalışmaları önünüze açıyordunuz kim kimden almış bir kıyaslama yapıyordunuz şimdi o da yok. Uluslararası atıf yapılan indekslerin birinde veya dergide yayınlanmış olması yetiyor. Bu dergiler de ticari hale geldi. O kadar çok böyle uluslararası yayın yapan dergi var ki, Türkiye'de bile adı yabancı olsa bile sahte birçok dergi türedi. Yani eğer bir hoca olarak, bir jüri üyesi olarak bu dergileri kim çıkartıyor, editörü kim, müellifi kim bilmiyor, araştırmak durumunda kalıyorsunuz.

Onun için doçentlikte alan sınırlamasına, ihtisaslaşmaya tekrar dönmek lazım. Yani program geliştirme ise program geliştirme, ölçme ise ölçme, rehberlikse rehberlik. Yoksa eğitim bilimleri ve öğretmenlik alanı diye geniş bir alan koyduğunuz zaman, her şey sulanıyor. Onun için bunların kartopu etkisi yaparak alanı giderek belirsiz hale getirdiğini düşünüyorum.

Fatma Bıkmaz: Hocam görüşlerinizi, duygularınızı ve düşüncelerinizi bizimle paylaştığınız için çok teşekkür ederim.

Mehmet Ali Kısakürek: Rica ederim. Ben teşekkür ederim.

ÖĞRETMEN EĞİTİMİ

ÖĞRETMEN EĞİTİMCİLERİNİN SAHİP OLMASI GEREKEN YETERLİKLER: ATE VE VELON ÖRNEĞİ

Fatma HAZIR BIKMAZ[1] ve Berna ASLAN[2]

Öz

Öğretmen eğitimcilerinin sahip olması gereken yeterlikler Türkiye'de çok tartışılmayan bir konudur. Uluslararası alanyazında öğretmen eğitimcisinin kim olduğu, öğretmen eğitimcilerinin ne tür yeterliklere sahip olması gerektiği gibi tartışmalara daha fazla yer verildiği görülmektedir. Hollanda'da VELON ve Amerika'da ATE gibi dernekler öğretmen eğitimcileri üzerinde çalışmalar yürütmekte ve öğretmen eğitimcilerini öğretmen eğitimi sürecinde paydaş olan tüm uygulayıcıları kapsayacak şekilde tanımlayarak, sahip olmaları gereken yeterlikler üzerinde çalışmaktadırlar. Bu kuruluşlar tarafından belirlenen yeterlikler Avrupa'da ve ABD'de kabul görmektedir. Türkiye'de bu kurumlara benzer bir yapılanma bulunmamaktadır. Ancak gerek eğitim alanyazınında gerek eğitim/eğitim bilimleri fakültelerinin akreditastasyonu çalışmaları kapsamında eğitim fakültelerinin niteliği gündeme getirilerek bu kapsamda dikkatler öğretmen eğitimcileri üzerinde yoğunlaşmıştır. Bu çalışmada, ATE ve VELON tarafından belirlenen yeterlikler karşılaştırmalı olarak incelenmiş ve Türkiye için çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Sözcükler: Öğretmen eğitimcisi, Öğretmen eğitimcilerinin yeterlikleri, Standartlar

[1] Prof. Dr., Ankara Üniversitesi Eğtim Bilimleri Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı Öğretim Üyesi, bikmaz@ankara.edu.tr

[2] Doç. Dr., Ankara Üniversitesi Eğtim Bilimleri Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı Öğretim Üyesi, baslan@ankara.edu.tr

Giriş

Öğretmen eğitimi ülkelerin eğitim sisteminin niteliğini geliştirmede ve eğitsel amaçlara ulaşmada önemli stratejik alanlar arasında görülmektedir (Cochran-Smith, 2003; Van Der Sanden ve Snoek, 2005; EU Comission, 2013). Bu nedenle, öğretmen eğitimi pek çok ülkede politik tartışmaların da odağında yer almaktadır (Swennen ve Van Der Klink, 2009). OECD (2005) öğretmenliğin karmaşık ve çaba gerektiren bir meslek olduğunu ve 21. yy. öğrenenlerinin ihtiyaçlarını karşılayacak nitelikli öğretmen eğitiminin önemi vurgulanmaktadır. Cochran-Smith (2001) öğretmen eğitimini yönlendiren soruların 50 yıllık süreçte çok değiştiğini belirtmiştir. 1950-60'larda iyi öğretmen, aday öğretmen ya da öğretmen eğitimi programının özellikleri ve yapısı ne olmalı sorusuna yanıt aranmıştır. Burada daha çok öğretmen yetiştirmede mesleki ve alan derslerinin programdaki dağılım dengesi, programların yapısı üzerinde durulmuştur. 1960-80 yılları arasında etkili öğretmenlerin kullandıkları öğretim stratejileri üzerinde durulmuştur. Bu dönemde öğretimin bilimsel temelleri üzerinde durulmuş ve aday öğretmenlerin bilimsel amaçlar ya da performans kriterlerine uygun yetiştirilme durumları belirlenmeye çalışılmıştır. 1980-90'larda öğretmen eğitiminin bilgi temeli üzerinde durulmuş ve aday öğretmenlerin sahip olması gereken bilgi, beceri ve tutumların neler olması gerektiği üzerinde durulmuştur. Öğretmenlerin sahip olması gereken bilgi ve beceriler doğrultusunda öğretmen eğitimi programları yeniden düzenlenmiş ve mesleki gelişim okulları ve işbirlikleri ile öğretmen eğitiminde yenilikler getirilmiştir. 21. yüzyılda da öğretmen eğitiminde mezun ve nitelikli mezun sorununun tartışıldığı belirtilmektedir.

Öğretmenlerin, öğrenci başarısındaki etkisi (Angrist ve Lavy, 1998; Boyd, Grossman, Lankford, Loeb ve Wyckoff, 2009; Kang ve Hong, 2008) ve toplumsal kalkınma ve değişmedeki yeri (Akyüz, 2012), öğretmen eğitimcilerinin hangi niteliklere sahip olması gerektiğine ilişkin tartışmaları daha önemli ve öncelikli konulardan birisi haline getirmektedir. Avrupa Komisyonu'nun 2010 tarihli raporunda öğretmen eğitimcilerinin eğitimin niteliğini artırmada anahtar rol oynadıkları belirtilmektedir (EU Commission, 2013). Avrupa Komisyonu'nun raporunda öğretimin niteliğinin artırılmasında ve öğrenme ürünlerinin iyileştirilmesinde öğretmen eğitimcilerinin seçimi ve sürekli mesleki gelişimlerinin sağlanmasının ön koşul olduğu belirtilmektedir.

Öğretmen Eğitimcisi Kimdir?

Öğretmen eğitimcileri öğretmen adaylarının niteliğini etkileyen önemli bir etkendir (Howey ve Zimpher, 1990). Ancak, Zeichner (1999) bir meslek grubu olarak öğretmen eğitimcilerinin yetiştirilmesi üzerindeki çalışmaların son 20 yıllık süreçte yapıldığını vurgulamıştır (Akt. Ben-Peretz, Kleeman, Reichenberg ve Shimoni, 2010). Swennen ve Van Der Klink (2009) de, öğretmen eğitimcileri üzerine yapılan çalışmaların öğretmenler üzerine yapılan araştırmalara göre çok daha az ve sınırlı olduğunu belirtmektedir. Swennen, Jones ve Volman (2010), öncelikle öğretmen eğitimcilerinin kim olduğunun belirlenmesi gerektiğini ve bunun öğretmen eğitimcilerini bir meslek grubu olarak tanımlayabilmek için önemli ancak bir o kadar da karmaşık olduğunu belirtmektedirler. Öğretmen eğitimcisi olmanın kendi öğrenme ve öğretme süreçleri ile model olarak öğretmen adayların öğretim süreçlerini öğrenmelerini amaçlayan karmaşık bir süreç olduğu vurgulanmaktadır (Akt. Boyd, Grossman, Lankford, Loeb ve Wyckoff, 2009). Beijaard ve diğerleri (2004) mesleki kimliğin dört özelliğinden bahsetmektedir (Akt. Swennen, Jones ve Volman, 2010: 1) Mesleki kimlik deneyimlerin yorumlandığı ve tekrar yorumlandığı sürekliliği olan bir süreçtir; 2) Mesleki kimlik hem kişiyi hem de bağlamı kapsar; 3) Öğretmenin mesleki kimliği alt kimlikler içerir; 4) Kurum mesleki kimlik oluşturmada çok önemli bir etmendir. Swennen ve diğerleri (2010) öğretmen eğitimcilerinin kimliğinin bireysel olarak öğretmen eğitimcileri ile değil onların yetiştiği sosyal, politik ve tarihsel bağlamı anlayarak mümkün olabileceğini belirtmektedir. Avrupa Komisyonunun raporunda öğretmen eğitimcisi, öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin formal öğrenmelerini kolaylaştıran kişi olarak tanımlanmaktadır (EU Comission, 2013).

Murray, Swennen ve Shagrir (2008), İngiltere, İsrail ve Hollanda'daki öğretmen eğitimcilerini inceledikleri araştırmada; öğretmen eğitimcilerini kendine özgü bilgi birikimleri, eğitim bilimsel uzmanlıkları, araştırma alanları ve okula ilişkin sosyal, ahlaki ve mesleki sorumlulukları ile farklı ancak çoğu zaman da görmezden gelinen bir meslek grubu olarak tanımlamıştır. Benzer olarak Van Der Sanden ve Snoek (2005), eğitim sisteminin kalitesini artırmada ve nitelikli eğitim sağlamada çok önemli bir role sahip olmalarına karşın öğretmen eğitimcilerinin çoğu zaman eğitim ve öğretmenlik mesleği politikalarında söz sahibi olamadıklarını belirtmektedir. Mesleki aidiyet ve birliği sağlamak için yapılan oluşumlar bu açıdan önemli görülmektedir. Hollanda'da VELON (Vereniging van Lerarenopleiders Nederland) bu birliği sağlamak amacıyla oluşturulmuş, tüm kademelerdeki öğretmen eğitimcilerini birleştiren bir kuruluştur. VELON öğretmen eğitimi ile ilgili üniversitelerde

ya da okullarda çalışan öğretmen eğitimcilerinden oluşmaktadır. Benzer şekilde Amerika'da ATE (The Association of Teacher Educators) öğretmen eğitimcilerinin bir araya gelmesiyle oluşturulan bir kuruluştur.

Swennen, Jones ve Volman (2010) öğretmen eğitimi ile ilgili 25 araştırmayı inceledikleri bir çalışmada, öğretmen eğitimcilerinin dört kimliği olduğunu belirtmişlerdir: (1) okuldaki öğretmen olarak öğretmen eğitimcisi, (2) yükseköğretimdeki öğretim elemanı olarak öğretmen eğitimcisi, (3) araştırmacı olarak öğretmen eğitimcisi ve (4) öğretmenlerin öğretmeni olarak öğretmen eğitimcisidir. Öğretmen eğitimcilerinin öğretmenlik geçmişine sahip olması bazı ülkelerde bir ön koşul olarak belirlenmiştir. Ancak okulda iyi bir öğretmen olmak iyi bir öğretmen eğitimcisi olunacağı anlamına da gelmemektedir (Murray ve Male, 2005; Akt. Swennen, Jones ve Volman, 2010). Swennen, Jones ve Volman (2010) öğretmenlikten öğretmen eğitimciliğine geçişin öğretime daha genel bakabilmeyi ve kendi deneyimlerini farklı yaş ve ilgilere sahip öğretmen adaylarının eğitiminde kullanabilmeyi gerektirdiğini belirtmişlerdir. Öğretmen eğitimcisinin öğretmenlik deneyimi olsa da yükseköğretimde öğretim elemanı olmaları ile uyum sürecine ve desteğe ihtiyaç duyabilecekleri de vurgulanmaktadır. Öğretmenlerin öğretmeni olarak öğretmen eğitimcilerinin öğretmen adaylarına model olması gerektiği belirtilmektedir. Ancak buradaki model olmanın yalnızca davranışları ile model olma değil, yaptığı öğretim uygulamalarını açıklamayı da içeren *açık model olma* (explicit modeling) (Loughran ve Berry, 2005; Lunenberg, Korthagen ve Swennen, 2005) olarak tanımlanmaktadır. Açık model olma, kendinin ve başkalarının öğretim uygulamalarını açıklamayı gerektirir. Araştırmacı olarak öğretmen eğitimcisi kimliği de son yıllarda vurgulanan bir boyuttur (Cochran-Smith, 2005; Loughran ve Berry, 2005; Zeichner, 2005) ve burada uygulama ile teori arasında kurulması beklenen bağa vurgu yapılır.

Öğretmen Eğitimcilerinin Yeterlikleri

Öğretmen eğitimcilerinin kim olduğu ile ilgili kavramsal tartışmaların yanında geniş ya da dar kapsamlı tanımlara göre sahip olunması gereken özellikler de tartışılmaktadır. Dar kapsamlı tanımlama dikkate alındığında öğretmen eğitimcisinin üniversite öğretim üyelerinin sahip olması gereken yeterlikler dışında öğretmenlik mesleğine özgü başka yeterliklerinin olup olmadığı yönünde de tartışmalar sürerken, geniş tanımlama kabul edildiğinde bu durumda ayrıca belirlemelerin yapılması önerilmektedir.

ABD'de ATE ve Hollanda'da VELON geniş tanımlamayı kabul ederek öğretmen eğitimcilerinin yeterliklerini belirleyen kuruluşlar olmuşlardır. ATE 1920 yılında okul temelli ve yükseköğretimdeki öğretmen eğitiminin geliştirilebilmesi için kurulan bir dernektir (ATE, 2017). VELON ise Hollanda'da bireysel olarak öğretmen eğitimcilerinin katılımı ile oluşturulmuş bir dernek olup, okullardan, üniversiteden ve meslektaşlardan bağımsız olarak eğitimcilere mesleki destek vermeyi amaçlayan bir dernektir (Van Der Sanden ve Snoek, 2005). Avrupa'da Avrupa Öğretmen Eğitimcileri Derneği (ATEE) de öğretmen eğitimcilerine ilişkin çalışmalar yapmaktadır. Bu araştırma kapsamında ATEE'nin çalışmaları da incelenmiş ve öğretmen eğitiminin niteliğinin iyileştirilmesi için 2006 yılında yayımlanan politika belgesinden (ATEE, 2006) bu yana standart belirleme ile ilgili bir çalışma yapılmadığı, ATEE'nin dokümanlarında daha çok VELON'un öğretmen eğitimcilerine yönelik standartlarına atıf yapıldığı (Swennen ve Van Der Klink, 2009) görülmüştür. Bu nedenle bu araştırmada Avrupa'da VELON standartları incelenmiştir.

ABD'de ATE'nin öğretmen eğitimcileri için belirlediği standartlar *Öğretim, Kültürel Yeterlik, Bilimsel Yeterlik, Mesleki Gelişim, Program Geliştirme, İşbirliği, Halkın Savunuculuğu, Öğretmen Eğitimcisi ve Vizyon* başlıkları altında açıklanmıştır (ATE, 2016; Snoek ve Zogla, 2009).

Hollanda VELON'un öğretmen eğitimcileri için 1998'de belirlediği standartları (Murray vd., 2008) 2012'de gözden geçirilmiş ve bu standartlar temel ilkeler ve yeterlik alanları olarak iki başlık altında toplanmıştır (VELON, 2012). VELON öğretmen eğitimcilerinde olması gereken özellikleri dört alanda toplamıştır. Bunlar, *Eğitim Bilim, Mesleki Öğrenmeleri Yönlendirme, Yönetim ve Organizasyon* ile *Gelişimdir*. Bu standartların ilk olarak belirlendiği 1998 yılından sonra 2000 yılında "Öğretmen Eğitimcilerinin Mesleki Niteliği" projesi kapsamında öğretmen eğitimcilerinin özdeğerlendirme süreçleri, mesleki gelişimleri ve kayıt süreçleri tanımlanmıştır. Böylece Hollanda'da standart temelli mesleki gelişim sistemi oluşturulmuş ve standartlar referans noktası olarak kullanılmaya başlanmıştır (Koster ve Dengerinh, 2008). Koster ve Dengerinh (2008) VELON standartlarının Hollanda'da iki işlevi olduğunu belirtmektedir. Bunlardan ilki, standartların öğretmen eğitimcilerinin daha şeffaf, hesap verebilir olmasına katkı sağlamış olması, ikincisi ise öğretmen eğitimcilerinin kendi nitelikleri üzerinde düşünmesi ve çalışması için onları motive etmiş olmasıdır.

Öğretmen eğitimcilerinin sahip olması gereken standartlar ile ilgili birkaç ülkede çalışma yapılmıştır (Snoek, Swennen ve Van Der Klink, 2011).

İngiltere, Flemenk Bölgesi, Almanya ve İrlanda'da standartlar öğretmen eğitiminden sorumlu yerel yönetimler tarafından belirlenmekte ve ulusal yetkililer tarafından uygulanmaktadır. Dışsal ve formal olarak tanınan standartlar ise Avrupa'da yalnızca Hollanda'da VELON (Öğretmen Eğitimcileri Derneği) tarafından geliştirilmiştir (Snoek vd., 2011). Van Der Sanden ve Snoek (2005) VELON'un bireysel olarak öğretmen eğitimcilerinin katılımı ile oluşturulmuş bir dernek olduğunu ve okullardan, üniversiteden ve meslektaşlardan bağımsız olarak eğitimcilere mesleki destek vermeyi amaçladığını belirtmektedir. Öğretmen eğitiminin bir paydaşı olarak görülen bu dernek projelerle finanse edilmekte ve mesleki standartların geliştirilmesi ve gözden geçirilmesinden sorumlu olmaktadır. Hollanda Eğitim Bakanlığı VELON'nu öğretmen eğitimi politikalarını belirlemede önemli bir paydaş olarak görmektedir (EU Comission, 2013). Goodwin ve Kosnik'in (2013) belirttiği gibi öğretmen eğitimi standartları konusu pek çok ülkede yeni yeni tartışılan bir konudur ve bu standartlar incelendiğinde alanda yetkin olabilmek için gereken özelliklerin tanımlandığı ancak mesleğe yeni başlayan öğretmen eğitimcilerinin neler yapması gerektiğinin belirtmediği görülmektedir.

Bu çalışmada, öğretmen eğitimcilerinin sahip olması gereken yeterliklere ilişkin standartları belirlemiş olan Avrupa'da ve Amerika'daki Öğretmen Eğitimcileri Derneklerinin (Hollanda'da VELON ve ABD'de ATE) öğretmen eğitimcilerinde bulunması gereken özelliklere ilişkin standartları incelenerek öğretmen eğitimcilerinde olması gereken özelliklere ilişkin çıkarımlar yapılmıştır.

Hollanda Öğretmen Eğitimcileri Derneği (VELON). Hollanda'da öğretmen eğitiminin niteliğini geliştirmek için kurulmuş bir dernektir. VELON'nun vizyonu öğretmen eğitimcilerinin buluşması için bir platform oluşturmak, mesleğin profesyonelleşmesini desteklemek ve öğretmen eğitimcilerinin haklarını savunarak mesleğin kalitesini yükseltmek olarak belirtilmiştir. Derneğin misyonu ise nitelikli öğretmen yetiştirebilmek için öğretmen eğitimcilerini desteklemek ve mesleğin kalitesini yükseltmeye destek olmak olarak belirtilmiştir[3].

Amerika'da Öğretmen Eğitimcileri Derneği (ATE). Öğretmen Eğitimcileri Derneği (ATE) Amerika'da 1920'de kurulmuştur. Derneğin vizyonu öğretmen eğitimcilerinin mesleki gelişimlerini, liderliklerini, eşitliklerini her koşulda savunmak ve nitelikli eğitimi desteklemek olarak belirtilmektedir. Misyonu ise örnek uygulamalar ve araştırmalarla öğretmen

[3] Daha ayrıntılı bilgi için Bk. https://velon.nl/

eğitiminin niteliğini desteklemek olarak belirtilmektedir[4].

Hollanda'da VELON ve Amerika'da ATE öğretmen eğitimcilerinin sahip olması gereken standartları belirlemiş iki kurumdur. Bu araştırmada öğretmen eğitimcilerinin sahip olması gereken standartlara ilişkin VELON ve ATE standartları incelenmiştir. Çalışma kapsamında incelenen VELON ve ATE Standartları şöyledir:

VELON Standartları

Hollanda'da VELON öğretmen eğitimcilerinde bulunması gereken standartları 2012'de gözden geçirmiş ve bu standartlar temel ilkeler ve yeterlik alanları olarak iki başlık altında toplanmıştır (VELON, 2012).

1) Temel ilkeler.

- Öğretmen eğitimcisi rol model olduğunu unutmamalıdır. Güdüleyici, girişimci, eğitimle ilgili olmalıdır. Öğretmen adaylarına, öğrencilere ve topluma karşı sorumlu olduğunun farkında olmalıdır. Ayrıca güvenilir ve şeffaf olmalıdır.
- Kendi değerlerinin farkında olarak öğrencilerini de kendi değerlerini belirginleştirme konusunda güdülemelidir.
- Gruplar içerisinde sorumluluğunu yerine getirerek okul ve üniversite uygulamaları arasında bağ kurmalıdır.
- Sorgulayıcı bir tutum sergilemelidir. Alanındaki araştırma yöntemlerini bilerek bunları uygulamalıdır. Bir araştırmanın danışmanlığı sürecinde destekleyici olmakla zorlamak arasındaki ince çizgiyi iyi bilmelidir.
- Yansıtıcı olmalıdır. Kendi gelişimi ve öğrencilerinin gelişimi için eleştirel ve yapıcı gelişim kanallarını kullanmalıdır. Kendi güçlü ve zayıf yönlerinin farkında olarak yeterlik alanlarındaki yetkinliklerini ölçebilmelidir.

2) Yeterlik alanları. Öğretmen eğitimcisinde olması gereken yeterlikler dört yeterlik alanında toplanmıştır: 1) Eğitim bilimsel yeterlikler, 2) Mesleki öğrenmeleri yönlendirmeye ilişkin yeterlikler, 3) Yönetim ve organizasyona ilişkin yeterlikler, 4) Gelişimsel yeterlikler.

---

[4] Daha ayrıntılı bilgiler için Bk. https://www.ate1.org/

Şekil 1. *VELON öğretmen eğitimcileri için mesleki standartlar, 2012*

Öğretmen eğitimcilerinin sahip olması beklenen bu dört yeterlik alanı aşağıdaki gibi açıklanmaktadır:

2.1) *Eğitim bilimsel yeterlikler*:

- Öğretmen eğitimcisi geniş bir bakış açısına sahiptir. Çeşitli eğitsel yöntemleri uygular. Eğitim bilimindeki yeniliklerle ilgilenir.
- Yeni teknolojileri ve eğitim bilimiyle ilgili yenilikleri ne zaman kullanacağını bilir.
- Kullandığı öğretim yöntemleri hakkında bilgi verir, öğrencilerin kendi seçimlerini yapabilmeleri için yöntemsel seçenekleri onlarla birlikte değerlendirir.
- Teori ve uygulamayı birleştirir. Öğrencilerinin deneyimlerinden yararlanır, bu deneyimleri derinleştirir ve öğrencilerini bu deneyimlerinden kişisel teorilerini oluşturmaları konusunda güdüler.
- Öğretmen adaylarını kendi uygulamalarını sistematik olarak analiz etme ve değerlendirmeleri konusunda destekler.
- Öğretmen adaylarının gelişimlerini geçerli, güvenilir ve şeffaf bir şekilde değerlendirir. Meslektaşları ve öğretmen adayları ile birlikte değerlendirme yapmaya açıktır.

2.2) *Mesleki öğrenmeleri yönlendirmeye ilişkin yeterlikler*:

- Öğretmen eğitimcisi kendini bir model olarak kullanarak nasıl sağlam ve ilgi çekici bir öğrenme ortamı yaratabileceğini bilir.
- İletişim becerileri gelişmiştir ve kendisi ve aday öğretmen arasında, aday öğretmenlerin kendi aralarındaki etkileşimi güçlendirir.
- Öğretim sürecinde heterojen gruplar oluşturur.
- Aday öğretmenlerin kaygılarını fark eder ve onların gelişimine katkı sağlayacak ortamlar yaratır.
- Öğrenme sürecinde öğretmen adaylarının farklılıklarından yararlanır.
- Yansıtma ve zorlayıcı uygulamalarla öğretmen adaylarının kendi öğrenme sorumluluklarını almalarını sağlar. Böylece adayların bir öğretmen olarak yaşam boyu öğrenen olmalarını sağlar ve öğrenmeye ilişkin tutumlarının gelişmesine katkıda bulunur.

2.3) *Yönetim ve organizasyona ilişkin yeterlikler*:

- Öğretmen eğitimcisi aday öğretmenlerin eğitimini düzenleme ve yönetmeyle ilgili alanda yeterlidir.
- Okul ve kurum arasındaki etkileşimi yapılandırır. Aday öğretmeni kendi öğrenme alanını oluşturması konusunda destekler. Farklı öğrenme ortamları yaratır. Okul ve üniversitedeki öğretmen eğitimcilerinin içinde yer aldığı çok disiplinli gruplarda kendi sorumluluğunu bilir ve yerine getirir.
- Okuldaki öğretmen eğitimcileri ile kurumdaki öğretmen eğitimcilerinin içerikle ilgili önerilerini dikkate alarak organizasyon yapar.
- Güçlü ve ilgili çekici öğrenme ortamlarının oluşturulmasına ve yönetimine katkı sağlar. Kendi bilgi ve deneyimini gruptaki üyelerle paylaşır.

2.4) *Gelişimsel yeterlikler*:

- Öğretmen eğitimcisi kendi işlevselliğine odaklanır ve sistematik olarak değerlendirir. Kendi güçlü ve zayıf yanlarını bilir ve öğrenme fırsatlarını değerlendirir. Deneyimlerini gözden geçirir ve daha derin bakış açıları arar.
- Çalışmalarını analitik bir yaklaşımla bakar.
- Eğitimdeki yenilikleri eleştirel ve farklı teorik bakışları içerecek şekilde uygular.
- Öğretmen eğitimindeki bilgi birikimini ve diğer ürünleri (uygulamalı) öğretim uygulamalarını daha da geliştirmek için kullanır.
- Bir alanda uzmanlaşır.

VELON standartlarındaki temel ilkelere sahip olmanın öğrenci, öğretmen adayı ve öğretmen eğitimcisinin öğrenmesi ve gelişimi için temel ilkeler olduğunu belirtilmektedir.

ATE Standartları

ATE, ABD'de 1920 yılında, okul temelli ve yükseköğretimdeki öğretmen eğitiminin geliştirilebilmesi için kurulmuş bir dernektir (ATE, 2017). ATE'nin öğretmen eğitimcilerinin sahip olması gereken standartları Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. *ATE Standartları**

Yeterlik Alanları	Göstergeler
1. Öğretim (Öğretim süreçlerinde model olmak)	- Etkili bir öğretim yapar ve farklı öğrenenlerin ihtiyaçlarını karşılar. - Eleştirel düşünmeyi sağlar ve problem çözme becerilerini geliştirir. - Dersi gözden geçirir ve en yeni yayınlar ve iyi uygulamalarla destekler. - Yansıtıcı uygulamalara yer verir. - Uygun içerik seçer. - Teknoloji kullanımı da dahil olmak üzere farklı öğretim ve değerlendirme yollarını kullanır. - Deneyimsiz öğretmen ve öğretmen eğitimcilerine mentörlük yapar. - Etkili öğretim için gerekli mesleki gelişim deneyimlerini destekler.
2. Kültürel yeterlik (Kültürel yeterliğe sahip olmak ve öğretmen eğitiminde sosyal adaleti desteklemek)	- Toplumdaki farklılıkları ve toplumun ihtiyacı olan çeşitliliği yansıtabilir. - Kültüre duyarlı eğitim uygular. - Mesleği ile ilgili farklı topluluklara katılım gösterir. - Hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim sırasında ön yargıları azaltmak için model olur. - Sosyal adaleti sağlayıcı etkinliklere katılır. - Öğrencilerin aileleri, kültürleri ve toplumla bağlantılı eğitim yapar. - Öğrencilerin farklı gelişim düzeyleri, öğrenme stilleri, dil becerileri ve ihtiyaçlarına yönelik ders tasarımı yapılması konusunda örnek olur. - Öğrencilerin kültür, din, cinsiyet, ana dil, cinsel tercih gibi farklılıklarını dikkate almaksızın olumlu bir öğrenme ortamı yaratır. - Kültür ve farklılıkların incelenmesini destekler. - Farklı öğrenenlerin ihtiyaçlarını karşılayacak çeşitli ölçme araçları kullanımını öğretir.
3. Bilimsel yeterlik (Öğretmen eğitiminin bilgi birikimini geliştirmeye katkıda bulunur.)	- Öğretim, öğrenme ve öğretmen eğitimindeki kuramsal ve uygulamalı problemleri araştırır. - Öğretim, öğrenme ve öğretmen eğitimindeki yenilikleri takip eder. - Yeni bilgileri varolan bakış açıları ile ilişkilendirir. - Araştırma geliştirme projeleri yapar. - Öğretmenlik uygulamaları ve program geliştirmeye ilişkin araştırma yapar. - Program değerlendirme çalışması yapar. - Araştırma ve hizmet ödülleri (bursu) alır. - Araştırma bulgularını öğretmen eğitimine ilişkin geniş kitlelerle paylaşır. - Eylem araştırması yapar. - Öğrenme ürünlerini ve hedefleri sistematik olarak değerlendirir.

Yeterlik Alanları	Göstergeler
4. Mesleki Gelişim (Kendi mesleki gelişimini sağlayacak uygulamaları araştırır ve sürekli mesleki gelişim için isteklilik gösterir)	- Kendi uygulamaları ve öğrenmesini sistematik olarak değerlendirir. - Mesleki öğrenme hedeflerini gerçekleştirmek amacıyla mesleki gelişim çalışmalarına katılır. - Öğrenme ve öğretime ilişkin bir felsefe geliştirir ve uygular. - Mesleki birliklere ve öğrenme topluluklarına katılır. - Yaşam deneyimlerini öğrenme ve öğretim süreçlerine yansıtır.
5.Program Geliştirme (Öğretmen eğitimi programlarının geliştirilmesi, uygulanması ve değerlendirilmesine liderlik eder.)	- Öğretmen eğitimi programlarını kuramlar, araştırma bulguları ve iyi uygulamalar doğrultusunda düzenler, geliştirir ve gözden geçirir. - Yeni oluşturulan ya da revize edilen öğretmen eğitimi programlarının tanınması ya da akreditasyonunda liderlik eder. - Öğretmen eğitimi derslerinin ya da programlarının değerlendirilme çalışmalarına öncülük eder. - Öğretmen eğitimi programları için standart oluşturmaya öncülük eder. - Etkili öğretmen eğitimi programlarına katkı sağlayacak araştırmalara destek verir.
6.İşbirliği (İlgili paydaşlarla düzenli olarak iletişime geçerek öğretim, araştırma ve öğrenen öğrenmesini geliştirir)	- Kurumlar arası işbirlikleri kurar. - Öğretmen eğitimini P-12 okul ortamında destekler. - Öğretmen eğitiminde ortak kararlara katılır. - Disiplinler arası çalışmaları destekler. - Öğretmen eğitiminde karşılıklı etkileşime geçer. - Öğretmen eğitimine katkı sağlayacak ortak projeler başlatır. - Öğretmen eğitiminde yenilikleri ve işbirliğini destekleyecek finansal destekler bulur.
7. Halkın savunuculuğu (Bütün çocukların yüksek kalitede eğitim almasını savunur ve yapıcı, bilgilendiricidir.)	- Yerel yönetimler, forumlar, meslektaşlarla yapılan çalışmalarda tüm öğrenenlerin nitelikli eğitim almasını savunur ve öncü olur. - Yerel ve ulusal düzeyde eğitim politikalarının ve yasal düzenlemelerin oluşturulmasında öğrenme öğretmeyi destekleyebilmek için yer alır ve yetkilileri bilgilendirir. - Eğitimi ilgilendiren politik konulara konuşmalar yapar.
Öğretmen eğitimcisi (Öğretmen eğitimi programlarının geliştirilmesine katkıda bulunur.)	- Yerel, ulusal ve uluslararası düzeyde mesleki organizasyonlara katılır. - Öğretmen eğitimi kurumları için oluşturulan yayınları ve sunuları gözden geçirir, düzenler. - Mesleğin geliştirilmesine yönelik kaynakları tarar. - Öğretmen eğitiminde kullanılabilecek ders kitabı ya da çoklu ortam kaynakları geliştirir. - Ümit vaad eden öğretmen adaylarını seçer. - Öğretmen eğitimcilerini seçer. - Meslektaşlarına mesleki mükemmeliyetle yol gösterir/ mentör olur. - Öğretmenler için hizmet öncesi ve uyum programları düzenler ve uygular. - Öğretmen eğitimini geliştirmek için öğrenci organizasyonlarını destekler. - Yüksek öğretmen eğitimi standartlarını savunur.
9. Vizyon (Öğrenme, öğretme ve öğretmen eğitiminde vizyon oluşturmaya katkıda bulunur.)	- Eğitsel değişikliklerin tartışıldığı öğrenme ortamlarına aktif olarak katılır. - Öğretmen eğitiminde yenilikler yapar. - Teknolojiyi benimser ve öğrenmedeki yeni yolları kullanır. - Küresel konulardaki yeni bilgileri izler. - Araştırmalarla yeniliklere uyum sağlar. - Küresel konulardaki yeni bilgileri kendi uygulamaları ve K-12 sınıflarındaki öğretimle ilişkilendirir.

Kaynak: ATE (2016) ve Snoek ve Zogla (2009)'dan alınmıştır.

Tablo 1 incelendiğinde ATE'nin öğretmen eğitimcilerine ilişkin belirlediği standartların dokuz yeterlik alanında toplandığı görülmektedir.

Tablo 2. *VELON ve ATE öğretmen eğitimcileri yeterlik alanlarının karşılaştırılması*

VELON Yeterlik Alanları	**ATE Yeterlik Alanları**
Eğitim bilimsel yeterlikler	Öğretim Program geliştirme
Mesleki yönlendirmeye yönelik yeterlikler	-
Yönetim ve organizasyon yeterlikleri	İşbirliği
Gelişimsel yeterlikler	Bilimsel yeterlik Mesleki gelişim Öğretmen eğitimcisi
-	Vizyon
-	Kültürel yeterlik
-	Halkın savunuculuğu

Öğretmen eğitimcilerinde bulunması gereken yeterlikler incelendiğinde VELON ve ATE'nin yeterlik alanlarında büyük ölçüde benzerlikler olduğu görülmektedir (Bk. Tablo 2). Ancak, bu benzerliklere rağmen VELON'da yeterlik alanlarının daha genel tanımlandığı, buna karşın ATE'nin yeterlik alanlarının daha ayrıntılı olarak tanımlandığı görülmektedir. VELON'da Eğitim Bilimsel Yeterlikler (Educational Pedagogy) olarak bir alanın belirlenmiş olması ve bu yeterlik alanında daha bütüncül bakış açısının vurgulanması öğretmen eğitimcisine bakış açısını yansıtmaktadır. Bu yeterlik alanının içerisindeki standartlar incelendiğinde öğretmen eğitimcisinin kuram ve uygulamayı ilişkilendiren bir eğitim bilimsel anlayışa sahip olmasının beklendiği görülmektedir. Bu vurgu Ben-Peretz ve diğerlerinin (2010) çalışmalarında da yapılmıştır ve öğretmen eğitimcilerinin yetiştirilmesinde kuram ve uygulama arasında boşlukların olduğu belirtilmiştir. Türkiye'deki öğretmen yetiştiren programlarda da teori ve uygulama arasında boşluklar olabilmektedir. Burada Ünver'in (2014) çalışmasında vurgulandığı gibi öğretmen eğitimcisinin kuramsal bilgileri sınıf içerisindeki uygulamalarına yansıtması, öğretim süreçlerinde yansıtıcı düşünme etkinliklerine yer vermesi, öğretmen adaylarının akran değerlendirmeleri yapmaları kuram ile uygulama arasındaki bağı güçlendirici bir etki yapmaktadır.

VELON'da ikinci yeterlik alanı mesleki yönlendirmeye yönelik yeterlikler başlığı altında toplanmıştır. Bu yeterlik alanındaki standartlar incelendiğinde öğretmen eğitimcisinin mentorlük becerilerine sahip olması

gerektiğinin vurgulandığı görülmektedir. Mentorlük becerilerine ilişkin ayrı bir yeterlik alanının oluşturulmuş olması, bu becerilere verilen önemi gösteren önemli bir bulgudur. Öğretmen eğitimcisinin mesleki yönlendirme becerileri vurgulanmıştır. ATE'de bir yeterlik alanı olarak vurgulanmasa da bazı standartların öğretmen eğitimcisinin mentorlük becerilerinin önemine ilişkin olduğu görülmektedir. Ancak mesleki yönlendirme yeterlik alanının benzeri bir yeterlik alanı ATE'de yer almamaktadır.

VELON'da yer alan üçüncü yeterlik alanı yönetim ve organizasyon yeterlikleridir. Buradaki standartlar incelendiğinde ATE'de işbirliği yeterlik alanı başlığı altında yer alan standartlara benzer standartların yer aldığı görülmektedir. Farklı isimlendirilmiş olsa da bu yeterlik alanında öğretmen eğitimcisinin okul ve üniversite arasındaki bağı kurarak koordinasyon yapması ve böylece öğretmen adaylarına uygun öğrenme ortamlarını oluşturmasına ilişkin standartlar yer almaktadır.

VELON'daki dördüncü ve son yeterlik alanı olan gelişimsel yeterlikler ATE'de bilimsel yeterlik, mesleki gelişim ve öğretmen eğitimcisi yeterlik alanları olarak üç farklı yeterlik alanı başlığı altında verilmiştir. Burada vurgulanan standartlar incelendiğinde öğretmen eğitimcisinin sürekli kendini yenileyen ve öğrenen, eksikliklerini fark ederek bu eksiklikleri tamamlamak için çaba gösteren sürekli bir gelişim süreci içinde olması gerektiği vurgulanmaktadır.

VELON'da ATE'den farklı olarak yeterlik alanlarının dışında öğretmen eğitimcisinde olması beklenen temel ilkelerden bahsedilmiştir ve yeterlik alanlarının dışında öğretmen eğitimcisinin yedi özelliğine vurgu yapılmıştır (Bk. Şekil 1). Bu özellikler, kurum temelli öğretmen eğitimci, okul temelli öğretmen eğitimci, araştırmacı, değerlendirici, hizmet-içi eğitimci, içerik düzenleyici, program geliştirendir. *Kurum temelli öğretmen eğitimcisi* olma, akredite olmuş bir öğretmen eğitimi kurumunda (Meslek yüksekokulu ya da üniversite) öğretmen adaylarını yetiştirmedir. *Okul temelli öğretmen eğitimci* olma bir mesleki gelişim okulunda okul ve kurum temelli öğretmen eğitimcilerinin öğretmen adaylarını yetiştirmesidir. Mesleki gelişim okulları (Professional Development School) Amerika'da da üniversite okul işbirliğini sağlayan yaklaşık 30 yıllık geçmişe sahip okullardır (Reynolds ve Wang, 2005). Bu okullar öğretmen eğitiminde çok etkin rol almaktadır. Farklı uygulama biçimleri olan mesleki gelişim okullarının uygulamaya daha uzun zaman ayırması, adayların üniversiteden daha etkin geri bildirimler alması gibi nedenlerle öğretmen eğitiminde olumlu yanlarını savunanlar olduğu gibi (Reynolds ve Wang, 2005) eleştirenler de (Cary, 2004) bulunmaktadır. Reynolds ve Wang'ın (2005) araştırması mesleki gelişim okullarının tüm standart alanlarında gelişmiş daha nitelikli öğretmenler yetiştirmeyi garanti

etmediğini de vurulmaktadır. Öğretmen eğitimcisinin *Araştırmacı* olması öğretmen eğitimi alanında araştırma ve danışmanlık yapmasıdır. Bu boyutta öğretmen eğitimcisi, öğretmen adaylarının öğretmen eğitimi konusunda araştırma ve uygulama yaparak program geliştirme becerilerinin geliştirmelerine destek olur. *Değerlendirici* olma ile öğretmen eğitimcisinin öğretmen adaylarının mesleki becerilerini değerlendirme becerilerinden bahsedilmektedir. *Hizmet-içi eğitimci* olması öğretmen eğitimcisinin hizmet öncesinde ve öğretmenliğe başladıktan sonra öğretmenlerin ihtiyaçları doğrultusunda mesleki gelişim programları geliştirmesi kastedilmektedir. Böylece mesleki standartlar doğrultusunda öğretmenlerin yeniden eğitilmesine ve gelişimine katkıda bulunur. *İçerik düzenleyici* olması ile öğretmen eğitimcisinin öğretimi konu alanına odaklanarak düzenlemesi ve öğretmen adaylarının konu alanındaki önemli problem alanları üzerinde düşünmesini desteklemesi gerekliliği vurgulanmaktadır. Böylece öğretmen eğitimcisinin kendi konu alanının gelişimine ve özel yeterliklerin geliştirilmesine katkı sağlayacağı belirtilmiştir. *Program geliştirmeci* olması ile öğretmen eğitimcisinin eğitimdeki yenilikleri takip etmesi vurgulanmaktadır. Böylece yeni öğrenme ortamlarının (sanal öğrenme ortamı vb.) uygulandığı araştırma projeleri yürütebilir ve yenilikçi eğitim-öğretim ortamları geliştirerek mesleki standartların gelişmesine de katkı sağlar. Program geliştirme bilgi ve becerileri ATE'de ayrı bir yeterlik alanı olarak alınırken (Bk. Tablo 1) VELON'da bir yeterlik alanı olarak alınmamış ancak öğretmen eğitimcisinin sahip olması gereken özelliklerden birisi olarak vurgulanmıştır.

Öğretmen eğitimcisinde bulunması gereken yeterliklere ilişkin ATE'de yer alan ancak VELON'da bahsedilmeyen yeterlik alanları da bulunmaktadır. Tablo 2'de görüldüğü gibi *vizyon*, *kültürel yeterlik* ve *halkın savunuculuğu* yeterlik alanları ATE'de yer alan ancak VELON'da yer almayan yeterlik alanlarıdır. ATE'deki bu yeterlik alanları incelendiğinde *Vizyon* içerisinde öğretmen eğitimcisinin teknolojiyi takip edip eden ve küresel konulara ilgi göstererek öğretmen eğitiminde yeniliklere açık bir vizyon oluşturmasının gerekliliği vurgulanmaktadır. *Kültürel yeterlik* alanı ile öğretmen eğitimcisinin kültüre duyarlı eğitim yapma gerekliliği vurgulanmıştır. Lenski, Crumpler, Stallworth ve Crawford'a (2005) göre öğretmen eğitimi sürecinde öğretmen adaylarının okul kültürünü öğrendikleri ve kültürel farklılıkların okula yansımasını eleştirel gözle inceledikleri çalışmalara yer verilmesi gerekmektedir. Bu bağlamda öğretmen eğitimi sürecinde yapılacak etnografik araştırmalarla öğretmen adaylarının kültür hakkında daha derinlemesine bilgi edinebileceklerini, toplumun düşünce biçimini daha iyi farkedebildiklerini belirtmişlerdir. Öğretmen eğitimi kültüre duyarlı eğitimin öğretmen yetiştirme sürecinde vurgulanan bir boyuttur.

Halkın savunuculuğu yeterlik alanı ATE'de olan ancak VELON'da hiç bahsedilmeyen üçüncü yeterlik alanıdır. Bu yeterlik alanı içerisinde öğretmen eğitimcisinin sosyal adaleti savunan ve sosyal adaleti sağlamaya çalışan kimliğine vurgu yapılmış ve onların öğrencilerin kültür, din, cinsiyet, ana dil, cinsel tercih gibi farklılıklarını dikkate almaksızın olumlu bir öğrenme ortamı yaratmalarının gerekliliği vurgulanmıştır. Ayrıca bu yeterlik alanı öğretmen eğitimcilerinin toplumdaki tüm çocukların iyi ve nitelikli eğitim almasını savunan, toplumun gelişmesinin yanında yer almaları gerekliliği vurgulanmaktadır. Bu yeterlik alanında öğretmen eğitimcilerinin öğrenenlerin nitelikli eğitim alabilmesi için eğitim politikalarının ve yasal düzenlemelerin oluşturulmasında yer almaları ve yerel yönetimler, forumlar aracılığıyla nitelikli eğitimi savunan öncüler olması gerektiği vurgulanmıştır. Amerika'nın kozmopolit toplum yapısı düşünüldüğünde böyle bir yeterlik alanının önemi ve gerekliliği anlaşılabilmektedir. Böyle bir yeterlik alanının Hollanda temelli VELON tarafından hiç dile getirilmiyor olması da Hollanda'nın çok daha homojen bir toplum yapısına sahip olması ile ilişkilendirilebilir. Ancak öğretmen eğitimcilerinin toplumun yapısını ve farklılıkları iyi bilen ve bu farklılıklardan yola çıkarak olumlu öğrenme ortamları oluşturabilen kişiler olması gerekliliği açıktır.

İncelenen iki kurumun standartlarında da aidiyete ilişkin standartlara fazlaca yer verildiği görülmektedir. Ben-Peretz ve diğerlerine (2010) göre de öğretmen eğitimcilerini geliştirme onların mesleki aidiyeti ile yakından ilişkilidir.

Türkiye'de Öğretmen Eğitiminde Mevcut Durum

Türkiye'de tüm kademelerdeki öğretmenlerin yetiştirilmesinin yükseköğretim düzeyinde yapılması gerekliliği ilk olarak 1973 tarihli 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nda yer almıştır. 1981'de yürürlüğe giren 2547 sayılı yasa ile öğretmen yetiştirme görevi üniversitelere bırakılmış[5] ve bu tarihten itibaren öğretmen eğitiminden resmi anlamda Eğitim/Eğitim Bilimleri Fakülteleri sorumlu olmuştur. Tablo 3'de üniversitelere göre 25 alanda öğretmen eğitimi verilen program sayıları verilmiştir (YÖKAtlas, 2019). Tabloda da görülebileceği gibi en fazla öğretmen yetiştirilen alanlar Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, İlköğretim Matematik Öğretmenliği ve Sınıf Öğretmenliği lisans programlarıdır.

[5] Öğretmen yetiştirmenin tarihine ilişkin daha fazla bilgi için Bkz. Altunya, 2008

Tablo 3. *Türkiye'de devlet ve vakıf üniversitelerinde farklı kademe ve branşlarda öğretmen eğitimi veren programlar*

	Lisans Programı	**Devlet Üniversitesi**	**Vakıf Üniversitesi**	**KKTC Üniversiteleri**	**TOPLAM**
Temel Eğitim	Okul Öncesi Öğretmenliği	60	12	6	78
	Sınıf Öğretmenliği	70	5	5	80
İlköğretim Alan Öğretmenlikleri	Fen Bilgisi Öğretmenliği	68		2	70
	İlköğretim Matematik Öğretmenliği	69	8	4	81
	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	60		3	63
	Türkçe Öğretmenliği	66	4	9	79
Ortaöğretim Alan Öğretmenlikleri	Biyoloji Öğretmenliği	11			11
	Coğrafya Öğretmenliği	7			7
	Felsefe Grubu Öğretmenliği	3			3
	Fizik Öğretmenliği	9			9
	Kimya Öğretmenliği	13			13
	Matematik Öğretmenliği	13			13
	Tarih Öğretmenliği	7			7
Dil ve Edebiyat Öğretmenlikleri	Arapça Öğretmenliği	2	2	1	5
	Fransızca Öğretmenliği	9			9
	İngilizce Öğretmenliği	47	16	9	72
	Japonca Öğretmenliği	1			1
	Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği	8			8
Diğer Öğretmenlik Alanları	Beden Eğitimi Öğretmenliği	2			2
	Özel Eğitim Öğretmenliği	25	7	7	39
	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	65	16	10	91
		615	70	56	741

Kaynak: YÖKAtlas (2019) verilerine göre hazırlanmıştır.

YÖK verilerine göre Eğitim Bilimleri ve Öğretmen Yetiştirme Alanındaki öğretim elemanı sayıları Tablo 4'te verilmiştir (YÖK, 2019a). Erginer ve diğerlerinin (2009) araştırma bulgularına göre Türkiye'de eğitim fakültelerindeki öğretim elemanları genelde alan uzmanlarından oluşmaktadır ve eğitim bilimleri alan uzmanlarının sayısı daha azdır.

Tablo 4. *Türkiye'de eğitim bilimleri ve öğretmen yetiştirme temel alanındaki öğretim elemanı sayıları**

Profesör	Doçent	Yardımcı Doçent	Öğretim Görevlisi	Araştırma Görevlisi
1334	1298	3820	1234	2945

Kaynak: YÖK (2019a) verilerine göre hazırlanmıştır.

Öğretmen eğitiminden sorumlu, onların nitelikli eğitimciler olmasına katkı sağlayacak bu öğretim elemanlarının ne tür niteliklere sahip olması gerektiği önemli bir sorundur. Ülkemizde 1999 yılında YÖK ve Dünya Bankası işbirliği ile gerçekleştirilen Milli Eğitimi Geliştirme Projesi kapsamında farklı ülkelerdeki uygulamalar incelenerek *Öğretmen Eğitiminde Standartlar ve Akreditasyon* adlı bir kitap yayınlanmıştır. Bu çalışmada 1999'da öğretmen yetiştiren programların sayısının 51'e yükselmesi ve beraberinde bir nitelik kaygısı dile getirilmiştir (YÖK, 1999). Ancak günümüzde eğitim veren eğitim fakültelerinin sayısının 93'e ulaştığı (YÖK, 2019b) ve bu fakültelerdeki program sayısının 700'ü, öğretim elemanı sayısının da 10000'i (Bkz. Tablo 3 ve 4) geçtiği görülmektedir. Türkiye'de 1999 yılında yapılan çalışmalardan sonra 2010 yılına kadar akreditasyona konusunda bir çalışma yapılamamıştır. 2012 yılında Eğitim Fakülteleri Programlarını Değerlendirme ve Akreditasyon Derneği (EPDAD)'nin kurulmasıyla son birkaç yıldır eğitim fakültelerinde akreditasyon çalışmaları yeniden başlatılmıştır (EPDAD, 2019). Ancak özel olarak öğretmen eğitimcilerinin sahip olması gereken yeterliklerle ilgili resmi bir girişim ya da çalışmaya rastlanmamıştır.

Sonuç

Hollanda'da VELON, Amerika'da ATE öğretmen eğitimcilerinin sahip olmaları beklenen yeterlikleri ve standartları belirlemiş olan iki dernektir. VELON'da öğretmen eğitimcilerine yönelik dört yeterlik alanı tanımlanmış - eğitim bilimsel yeterlikler, mesleki öğrenmeleri yönlendirmeye ilişkin yeterlikler, yönetim ve organizasyona ilişkin yeterlikler, gelişimsel

yeterlikler- ve ayrıca öğretmen eğitimcilerinde bulunması gereken temel ilkeler ve roller -kurum temelli öğretmen eğitimci, okul temelli öğretmen eğitimci, değerlendirici, hizmet-içi eğitimci, içerik düzenleyici, program geliştirmeci, araştırmacı- belirlenmişlerdir. ATE'de de dokuz yeterlik alanında -öğretim, kültürel yeterlik, bilimsel yeterlik, mesleki gelişim, program geliştirme, işbirliği, halkın savunuculuğu, öğretmen eğitimcisi, vizyon- öğretmen eğitimcisinin yapması beklenen görev ve sorumluluklar tanımlanmıştır. Bu iki kurumun yeterliklerinde benzerlik ve farklılıklar vardır. Ancak her iki kurum da öğretmen eğitimcilerini öğretmen eğitimi sürecinden sorumlu tüm paydaşları kapsayacak şekilde tanımlayarak bu grubun sahip olması beklenen yeterlikler konusunda kapsamlı betimlemeler yapmıştır. Türkiye'de öğretmen eğitimcilerinin yeterliklerine ilişkin bazı akademik çalışmalar olmakla birlikte (Çelik, 2011; Mustafa ve Şahin, 2013; Özüdoğru ve Çakır, 2014; Uysal, 2013; Tunca, Alkın, Oğuz ve Güner, 2015; Gözalan-Çiçek, 2016; Aktaş, 2018), bu çalışmaların alana özgü yeterliklere odaklandıkları ya da çok genel alan yeterliklerini belirlemeye dönük çalışmalar olduğu görülmektedir. Türkiye'de ne yasal mevzuatta ne de akademik alanyazında öğretmen eğitimcilerinin kim olduğu ve sahip olmaları gereken yeterliklerin neler olacağı konusu öncelikli araştırma konuları arasında değildir. Bu durumun hem nedeni hem de sonucu olarak öğretmen eğitimcisinin tanımı konusunda da bir netliğin olmadığı, başka bir deyişle böyle bir tanımlamaya ihtiyaç duyulmadığı söylenebilir. Oysa ATE ve VELON standartlarında öğretmen eğitimi sürecinde rol alan tüm ilgililerin öğretmen eğitimcisi olarak tanımlandığı ve bu tanımlamanın bir bütünün parçaları olan bu paydaşları bütünleştirdiği, bu yolla aslında fakülte okul işbirliğini güçlendirme konusunda da itici güç oluşturulduğu söylenebilir. Bu nedenle, Türkiye'de öğretmen eğitimcilerinin kim olduğu, yeterlikleri, özellikle fakülte özelinde görev yapan öğretim elemanlarının diğer yükseköğretim elemanlarından farklı olup olmadığı, böyle bir belirlemenin faküte okul işbirliğine katkı getirip getirmeyeceği değerlendirilmelidir.

Kaynaklar

Aktaş, U. (2018). *Professional development and competence profiles of English Language Teacher educators in Turkey* (Unpublished doctoral dissertation), METU, Ankara, Türkiye.

Akyüz, Y. (2012). *Türkiye'de Öğretmenlerin Toplumsal Değişmedeki Etkileri (1839-1950)*. Ankara: Pegem Yayınevi.

Altunya, N. (2008). *Türkiye'de Öğretmen Yetiştirme Deneyimi (1848-2008*). İstanbul: Uygun Basım.

Angrist, J. D., & Lavy, V. (2001). Does teacher training affect pupil learning? Evidence from matched comparisons in jerusalem public schools. *Journal of Labor Economics, 19*(2), 343-369.

ATE (2016). Standards for teacher educators. Retrived from (20.05.2019): http://www.ate1.org/pubs/Standards.cfm

ATE (2017). Information on ATE. Retrived from (20.05.2019): http://www.ate1.org /pubs/Governance.cfm

ATEE (2006). *The quality of teachers recommendations on the development of indicators to identify teacher quality*. (2006). Retrived from (20.05.2019): http://www.pef.uni-lj.si/atee/978-961-6637-06-0/a1-8.pdf

Ben-Peretz, M., Kleeman, S., Reichenberg, R., & Shimoni, S. (2010). Educators of educators: their goals, perceptions and practices. *Professional Development in Education, 36*(1-2), 111-129.

Boyd, D. J., Grossman, P. L., Lankford, H., Loeb, S., & Wyckoff, J. (2009). Teacher Preparation and Student Achievement. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, *31*(4), 416–440. https://doi.org/10.3102/0162373709353129

Cary, L. J. (2004). The professional development school model: unpacking knowledge. *International Journal of Leadership in Education Theory and Practice, 7*(4), 319-337.

Cochran-Smith, M. (2001). The outcomes question in teacher education. *Teaching and Teacher Education, 17*, 527-546.

Cochran-Smith, M. (2003). Learning and unlearning: the education of teacher educators. *Teaching and Teacher Education, 19*, 5-28.

Cochran-Smith, M. (2005) Teacher educators as researchers: multiple perspectives. *Teaching and Teacher Education, 21*(2), 219-225.

Çelik, S. (2011). Characteristics and competencies for teacher educators: Addressing the need for improved professional standards in Turkey. *Australian Journal of Teacher Education*, 36, 4, 73-87.

Eğitim Fakültesi Programlarını Değerlendirme ve Akreditasyon Derneği (EPDAD). Erişim adresi (30.04.2019): https://epdad.org/akreditasyon/standartlar/

Erginer, E, Erginer, A.,ve Berdir, G. (2009). Eğitim Fakültelerinde görevli öğretim elemanlarının akademik kökenleri ve öğretmen yeterliklerinin incelenmesi üzerine bir çalışma. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Dergisi, 9*(2), 93-108.

European Commission (EU Commission) (2013). *Supporting Teacher Educators for better learning outcomes*. Retrived from (05.05.2019): https://ec.europa.eu/ assets/eac/education/policy/school/doc/support-teacher-educators_en.pdf

Goodwin, A. L., & Kosnik, C. (2013). Quality teacher educators = quality teachers? Conceptualizing essential domains of knowledge for those who teach teachers. *Teacher Development 17*(3): 334-346.

Gözalan-Çiçek, F. (2016). *Eğitim Fakültelerindeki Öğretmen Eğitimcilerinin Genel Alan Yeterlilikleri* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye.

Howey, K. R., & Zimpher, N. L. (1990). Professors and deans of education. In W. R. Houston (Eds), *Handbook of research on teacher education* (349-370). New York: Macmillan.

Kang, N.-H., & Hong, M. (2008). Achieving excellence in teacher workforce and equity in learning opportunities in South Korea. *Educational Researcher*, *37*(4), 200–207. https://doi.org/10.3102/0013189X08319571

Koster, B., & Dengerinh, J.J. (2008). Professional standards for teacher educators: How to deal with complexity, ownership and function. Experiences from the Netherlands. *European Journal of Teacher Education 31*(2), pp. 135-149.

Lenski, S.D., Crumpler, T. P., Stallworth, C., & Crawford, K.M. (2005). Beyond awareness: Preparing culturally responsive preservice teachers. *Teacher Education Quarterly*, *32*(2), 85-100.

Loughran, J., & Berry, A. (2005). Modelling by teacher educators. *Teaching and Teacher Education, 21*(2), 193–203.

Lunenberg, M., Korthagen, F., & Swennen, A. (2005). The teacher educator as a role model. *Teaching and Teacher Education, 23*(5), 586–601.

Murray, J., Swennen, A., & Shagrir, L. (2008) Understanding teacher educators' work and identities. In A. Swennen & M. Van der Klink (Eds.), *Becoming a teacher educator: theory and practice for teacher educators* (pp. 29-43). Dordrecht: Springer.

Mustafa, M.Q. ve Şahin, S.(2013). Öğretim Elemanlarının Öğretim Amaçlı İnternet Kullanımına Dair Görüşleri. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama, 3*(2),42-52.

Özüdoğru, G. ve Çakır, H. (2014). Öğretim Elemanlarının Bilişim Teknolojileri Kullanımında Öğretmen Adaylarına Model Olma Farkındalıklarının İncelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, *15*(2), 207-226.

Reynolds, A., & Wang, L. (2005). Teacher retention: what role does professional development school preparation play? *The New Educator, 1*(3), 205-229.

Snoek, M. & Van Der Sanden, J. (2005). *Teacher educators matter*: *How to influence national policies on teacher education?*, posion paper of the Dutch Association of Teacher Educators (VELON) on educating teachers in the Netherlands.Paper presented at the 30th Annual Conference ATEE, Amsterdam.

Snoek, M., & Zogla, I. (2009). Teacher education in Europe. In A. Swennen & M. Van Der Klink (Eds), *Becoming a Teacher Educator: Theory and Practice for Teacher Educators* (pp. 11-27) Amsterdam: Springer.

Snoek , M., Swennen, A., & Van Der Klink, M. (2011) The quality of teacher educators in the European policy debate: actions and measures to improve the professionalism of teacher educators. *Professional Development in Education, 37*(5), 651-664.

Swennen, A. & Van Der Klink, M. (Eds.) (2009). *Becoming a Teacher Educator: Theory and Practice for Teacher Educators*: Amsterdam: Springer.

Swennen, A., Jones, K. & Volman, M. (2010) Teacher educators: their identities, sub-identities and implications for professional development. *Professional*

Development in Education, 36(1-2), 131-148.

Tunca, N., Alkın, S., Oğuz, A. ve Güner, H. B. (2015). Qualities of ideal teacher educators. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry 6*(2): 122-148.

Uysal, İ. (2013). Akademisyenlerin Genel Öz-yeterlik İnançları: AİBÜ eğitim fakültesi örneği. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *3*(2), 144-151.

Ünver, G. (2014). Connecting theory and practice in teacher education: A case study. *Educational Sciences: Theory & Practice, 14*(4), 1402-1407.

VELON (2012). *Professional standard for teacher educators*. Retrived from (01.06.2017): http://www.lerarenopleider.nl/velon/wp-content/uploads/2013/ 09/ Appendix-Professional-Standard.pdf

YÖKAtlas (2019). Öğretmen yetiştiren lisans programları. Erişim adresi (08.05.2019): https://yokatlas.yok.gov.tr/lisans-anasayfa.php

Yükseköğretim Kurumu (YÖK) (1999). Türkiye'de Öğretmen Eğitiminde Standartlar ve Akreditasyon. YÖK/ Dinya Bankası, Milli Eğitimi Geliştirme Projesi Hizmet Öcesi Öğretmen Eğitimi. Ankara: YÖK. Erişim adresi: https://www.yok.gov.tr/ Documents/ Yayinlar/Yayinlarimiz/turkiyede_ogretmen_egitiminde_standartlar _ve_akreditasyon.pdf

Yükseköğretim Kurumu (YÖK) (2019a). Yükseköğretim Bilgi Yönetim Sistemi. Erişim adresi (08.05.2019): https://istatistik.yok.gov.tr/

Yükseköğretim Kurumu (YÖK) (2019b). Eğitim Fakültesi Dekanlar Toplantısı,14 Kasım 2018. https://yok.gov.tr/Sayfalar/Haberler/egitim-fakultesi-dekanlari-ile-toplanti.aspx

Zeichner, K. (2005). Becoming a teacher educator: a personal perspective. *Teaching and Teacher Education, 21*(2), 117–124.

EĞİTİM SİSTEMİMİZİN GELECEKTEKİ ÖĞRETMEN GEREKSİNİMİ KONUSUNDA BİR ÇÖZÜMLEME

Prof. Dr. Kasım KARAKÜTÜK[1] ve Dr. Ece ÖZDOĞAN ÖZBAL[2]

Öz

Devlet kurumunun var olma nedeni, yurttaşlarına eğitim, sağlık, adalet, güvenlik, sivil savunma, ulusal savunma, ulaşım, iletişim gibi hizmetleri sunmaktır. Bu hizmetleri sunacak kamu işgörenleri yanında özel sektörün gereksinim duyacağı insangücü sunumunu (arzını) kamunun planlaması gerekir. Devletin ve toplumun sürekliliği, kalkınmanın çoğaltanı olan eğitim hizmetinin nitelikli biçimde sürdürülmesi için istihdam edilecek nicelik ve nitelikteki öğretmenlerin yetiştirilmesi zorunludur. Bunun için eğitim sisteminin insangücü planlamasının yapılması ve sürdürülmesi gerekir. Bu kapsamda, bu çalışmanın amacı, eğitim sisteminde insangücü planlamasının gerektirdiği insangücü istemi (talebi), insangücü sunumu ve istihdamı değerlendirerek eğitim sisteminin insangücü planlaması konusunu gündemde tutmaktır. Çalışma, nitel yönteme dayalı olarak belge, istatistikler ve kestirimler insangücü planlaması süreci doğrultusunda çözümlenerek amaç doğrultusunda değerlendirilmiştir. Bu çalışmada Milli Eğitim Bakanlığı için bugünkü öğretmen isteminin 945.958, buna karşılık istihdam edilen öğretmen sayısının 853.793, dolayısıyla 92.165 öğretmen açığının olduğu, 92.165 açığın yanında bazı dallarda (branşlarda) ise öğretmen fazlalığının da olduğu gözlenmektedir. Buna karşılık öğretmen sunumunun, öğretmen isteminden kat kat fazla olduğu anlaşılmaktadır. Diğer yandan, eğitim sisteminin geleceğe yönelik insangücü planlaması çalışmalarının genel bazı kestirimlerle sınırlı kaldığı, öğretmen sunumunu oluşturan yükseköğretim kontenjanlarının (eğitim fakülteleri, fen-edebiyat fakülteleri, "pedagojik formasyon" programları…) sürekli artırıldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Eğitim sisteminin öğretmen istemi (talebi), Öğretmen sunumu (arzı), Öğretmen kestirimleri (projeksiyonları).

---

[1] Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı Öğretim Üyesi, karakut@education.ankara.edu.tr

[2] Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Temel Eğitim Bölümü Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı Öğretim Görevlisi, ece-ozdogan@hotmail.com

Giriş

Devlet; yurttaşlarına eğitim, sağlık, adalet, güvenlik gibi hizmetleri sunan, onlara dışarıdan gelecek tehlike ve tehditlere karşı ulusal savunmayı sağlayan kurumdur. İster sosyal devlet, ister kapitalist devlet, isterse sosyalist devlet olsun, devletçe topluma sunulacak hizmetleri yapacak insangücüne (personele) gerek vardır. Kamusal hizmetleri sunacak insangücünün miktarı çoğunlukla nüfus temel alınarak belirlenir.

Gelişmiş ülkelerde bu hizmetlerin her biri için nüfusun belli bir oranı kadar kamu görevlisinin görev yapması gerektiği kabul görmüştür. İspanya ve İtalya'da 25, Almanya ve Hollanda'da 19, ABD'de 13, Kanada'da 12 kişiden biri memurdur (Çiftçi, 1988, 39; Akt. Tortop ve diğ., 2007, 538-539). Türkiye'de ise 2018 yılı verilerine göre bu sayı (asker istihbarat birimi görevlileri hariç) 26'dan biraz fazladır. Kamu çalışanları sayısına asker ve istihbarat birimi görevlileri eklendiğinde bu sayı biraz düşer. Ancak diğer ülkelerin memur sayısına göre, Türkiye'de daha fazla kamu işgöreninin (personelinin) görev yapması gerektiği anlaşılıyor. Bu genel sayılar yanında topluma eğitim hizmeti sunacak öğretmen sayısı, sağlık hizmeti sunacak doktor ve hemşire sayısı, topluma adalet sunacak yargıç ve savcı sayısı gibi kamu işgörenlerinin sayıları belirlenir. Bunların yetiştirilmeleri-eğitilmeleri, istihdam edilmeleri (işlendirilmeleri), emekli olanların yerine yenilerinin göreve başlatılmaları gerekir. Öz olarak söylemek gerekirse, kamu hizmetlerinin sunumunu sağlayacak insangücünün planlanması devletin görevidir. Diğer yandan devlet hizmetleri dışında özel sektörün gereksinim duyacağı insangücünün eğitim sisteminde yetiştirilmesi de ağırlıklı olarak devletin işlevleri dolayısıyla eğitim sisteminin görevleri arasında yer almaktadır.

Eğitim Sisteminde İnsangücü Planlaması

Önemli oranda nitelikli insangücü savaşta kaybedildiğinden, İkinci Dünya Savaşı sonrası yıllarda insangücü kavramı, üzerinde önemle durulan, kalkınmanın çoğaltanı olarak görülen bir etmendi. Aynı dönem, sosyal devletin de güçlü kılındığı bir dönemdi. Bu kapsamda tüm dünya ülkelerinde kalkınma (ekonomik) planlaması, insangücü planlaması ve eğitim planlaması önem kazandı. Aynı yıllar Türkiye'de de planlama Anayasal bir kurum biçimine geldi, Devlet Planlama Teşkilatı Kuruldu, kalkınma planları hazırlanmaya başladı ve Milli Eğitim Bakanlığında İnsangücü Planlaması Genel Müdürlüğü (1964) kuruldu. İlk dört kalkınma planında ekonomik (kalkınma) planlaması-insangücü planlaması-eğitim planlaması çevrimi bugüne göre daha fazla önemli görüldüğü için konuyla ilgili değerlendirmeler

ve hedefler *Eğitim-İnsangücü-İstihdam* başlıkları altında ele alındı. Bu planlarda ele alınan hedefler ve yapılan insangücü-eğitim planlamasının değerlendirmelerine Hesapçıoğlu (1984) *Türkiye'de İnsangücü ve Eğitim Planlaması* adlı kitabında yer verdi. Âdem (1982) bu dönemde hazırlanan ilk dört kalkınmandaki hedefleri ve finansmanı *Kalkınma Planlarında Eğitimimizin Hedefleri ve Finansmanı* adlı kitabında ele aldı. Oysa petrol bunalımından (1973) sonra günümüze kadar sosyal devletten uzaklaşılarak neoliberal kapitalist politikaların uygulandığı yıllarda *insangücü* kavramı yerine *insan kaynakları* kavramı kullanılmaya başlandı. Bu akım Milli Eğitim Bakanlığı gibi pek çok kamu örgütünde *personel* adını taşıyan birimlerin adının *insan kaynakları* olarak değiştirilmesine de neden oldu.

İnsangücü planlaması kavramıyla yakından ilişkili kavramlardan birisi işgücüdür. *Faal nüfus* ya da *aktif nüfus* kavramlarıyla da belirtilen *işgücü,* bir ülkede 15-64 yaşları arasındaki nüfustan ekonomik etkinliklere katılan, gelir getirici bir işte çalışan ya da çalışmak isteyenlerden oluşur. İşgücü, çalışma çağındaki nüfustan çalışma isteği ve yeteneği olmayanların çıkarılması ile saptanır. *İnsangücü i*se işgücünün hangi nitelikteki kişilerden oluştuğunu anlatır. Bir ülkenin kalkınması için gerekli sayı ve nitelikteki elemanlar, o ülkenin *insan sermayesi stoku* olarak da belirtilir (Ekonomi Ansiklopedisi, 1983). İnsangücü, ülkelerin kalkınması açısından çok önemlidir. Kalkınmanın gerekli kıldığı sayı ve nitelikteki insangücünün planlanması gerekir. Bu insangücünü yetiştirme görevi eğitim sistemine verilir. Eğitim sisteminin mezun ettiği insangücünün istihdam edilmesi de söz konusudur. Bunun için ekonomik planlamayı insangücü planlamasının, insangücü planlamasını da eğitim planlamasının izlemesi ve bu üç planlama türünün birbirleriyle etkileşim içinde olması gerekir.

İnsangücü kavramı insangücü istemi (talebi) ve insangücü sunumu (arzı) kavramlarına dayanır. *İnsangücü istemi (talebi)*, bir ülkede belirli bir anda istemde bulunulan insangücü miktarıdır. İş hacmi, üretime katılacak diğer üretim etmenleri, yıllık çalışma saatleri toplamı, aşırı istihdam insangücü istemini etkiler. İnsangücü sunumunun insangücü isteminden fazla olması, işsizliğe yol açar. *İnsangücü sunumu (arzı)* da bir ülkede ekonomik etkinliklere katılmak üzere insangücü (emek) sunanların sayısı ile çalışma saati yönünden belirtilen sayıdır. Nüfusun yaş ve cinsiyet yapısı, insangücü sunumu açısından önemli değişkenlerdir.

Bu bağlamda kamu kesiminde de uygulanabilecek insangücü planlamasının aşamaları bir şekil ile gösterilebilir (Şekil 1).

Şekil 1. *İnsangücü planlaması*

Kaynak: Karakütük, 2016, 364

Şekil 1'den de görüldüğü gibi insangücü planlaması yapılırken öncelikle insangücü istemi (talebi) ile insangücü sunumu (arzı) belirlenir. İkinci aşamada insangücü istemi ile insangücü sunumu karşılaştırılır. Bu karşılaştırma insangücü fazlası ya da açığı olup olmadığını gösterir. Hem fazla hem de açık, insangücü planlarının hazırlanmasına temel oluşturur. Üçüncü aşamada insangücü planları hazırlanır. Hazırlanan insangücü planlarının kapsadığı süreye göre gerekli uygulamalar yapılır. Son aşamada insangücü planlaması süreci yıllık ve planın kapsadığı süreye göre değerlendirilir. Bu değerlendirmede ilk aşamadan başlanarak süreç yeniden sürdürülür.

İnsangücü planlaması yapmanın yararları ve zorlukları vardır. Eğitim örgütlerinin sundukları eğitim hizmetinin kesintiye uğramaması, nitelikli olması için gelecek yılları kapsayan bir insangücü planının olması gerekir. Bu plan, işe yeni alınacak, yükseltilecek, emekli olacak, askere gidecek, eğitilecek (hizmet içi eğitim ve lisansüstü öğretimde) insangücü gereksinimi kestirimlerine dayanmalıdır.

İnsangücü planlaması yapılması zor, ancak olanaksız olmayan bir çalışmadır. İnsangücü planlamasının dayandırıldığı varsayımların gerçekçi olması, örgütü ilgilendiren büyük değişiklikler olmaması, bilimsel değişmelerin insangücü niteliğinde büyük değişiklikler gerektirmemesi gibi

durumlarda hedeflerine daha çok yaklaşır. Başarılı eğitim yöneticilerinin mutlaka insangücü planları vardır.

Bu çalışmada eğitim sistemimizin gelecekteki öğretmen gereksiniminin çözümlenmesi, Şekil 1'deki aşamalar temel alınarak ve kamu kesimi ağırlıklı olarak yapılacaktır.

Eğitim Sisteminin İnsangücü İsteminin Belirlenmesi

Kamu kesiminde insangücü isteminin belirlenmesinde, hem de eğitim sisteminin insangücü istemi çalışmalarında başvurulması için kamu kesiminde istihdam edilen (işlendirilen) insangücü sayılarına bakmak konuya ışık tutacaktır.

Kamu kesiminde istihdam. Kamuda istihdam (işlendirilme) biçimlerine göre kamu işgörenleri (personeli) Devlet Personel Başkanlığınca memur, hakim ve savcılar, öğretim elemanları, sözleşmeli personel, sürekli işçi, geçici işçi ve özel hükümlere tabi personel olarak sınıflandırılmıştır. İstihdam biçimlerine göre kamudaki insangücü sayıları Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1.*İstihdam biçimlerine göre kamuda insangücü* (Mart 2018)*

İstihdam Biçimi	**Sayı**
Memur	2.430.101
Hakim ve Savcılar	17.467
Öğretim Elemanları	131.171
Sözleşmeli Personel	233.063
Sürekli İşçi (Kapsam Dışı dahil)	230.793
Geçici İşçi	24.482
Özel Hükümlere Tabi Personel	62.227
Toplam	**3.129.304**

* Jandarma, Sahil Güvenlik, MİT, TSK asker sayısı hariç

Kaynak: Devlet Personel Başkanlığı. www.dpb.gov.tr

Tablo 1'deki verilere göre (Mart 2018) jandarma, sahil güvenlik, MİT, TSK asker sayıları dışta kalmak üzere kamuda görev yapan 3.129.394 kamu işgöreninin 2.430.101'i (% 77.7'si) memurdur. Hakim ve savcılar ile öğretim üyeleri eklendiğinde bu oran % 82.4 olmaktadır.

Kamu işgörenlerinin (Jandarma, Sahil Güvenlik, MİT, TSK asker sayısı hariç olmak üzere) % 38'i kadın, % 62'si erkek; 2.713.625'i bakanlıklar ve ilgili

kuruluşlarda, 203.279'u KİT'ler ve kamu sermayeli kuruluşlarda, 212.400'ü yerel yönetimlerde görev yapmaktadır. Kamuda istihdam edilen bu işgörenlerin örgüt biçimlerine göre 384.014'ü merkez, 2.414.018'i taşra, 478'i yurtdışı (6.183 Dış İşleri Bakanlığı işgöreni dahil değil) örgütünde; 56.155'i döner sermaye işletmelerinde, 12'si kefalet sandıklarında; 212.400'ü yerel yönetimlerde ve 62.227'si kamu bankalarında istihdam edilmiştir (www.dpb.gov.tr).

Kamu kesiminde istihdam edilen memurların hizmet sınıflarına göre dağılımı da Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2.*Hizmet sınıflarına göre memur sayıları* (Mart 2018)*

Hizmet Sınıfları	**Sayı**
Eğitim-Öğretim	864.412
Genel İdare	534.092
Sağlık ve Yardımcı Sağlık	407.598
Emniyet	261.368
Teknik	143.973
Yardımcı	109.279
Din	102.474
Avukatlık	4.797
Mülki İdare Amirliği	2.108
Toplam	**2.430.101**

* Jandarma, Sahil Güvenlik, MİT, TSK asker sayısı hariç

Kaynak: Devlet Personel Başkanlığı. www.dpb.gov.tr

Tablo 2 incelendiğinde memurların % 35.6'sının eğitim-öğretim hizmetleri sınıfında olduğu gözlenmektedir. Bu sayılar üniversitelerde görev yapan 131.171 öğretim elemanını kapsamamaktadır. Sonra sırasıyla genel idare hizmetleri sınıfındaki memurlar (% 22.0), sağlık ve yardımcı sağlık hizmetleri sınıfındaki memurlar (% 16.8), emniyet hizmetleri sınıfındaki memurlar (% 10.7), teknik hizmetler sınıfındaki memurlar (% 5.9), yardımcı hizmetler sınıfındaki memurlar (% 4.5), din hizmetleri sınıfındaki memurlar (% 4.2), avukatlık hizmetleri sınıfındaki memurlar (% 0.2), mülki idare amirliği hizmetleri sınıfındaki memurlar (% 0.1) gelmektedir. Buna göre memurların en büyük bölümünün eğitim-öğretim hizmetleri sınıfında olduğu, kamuda istihdam edilen en büyük insangücü kesimini eğitim-öğretim hizmetleri sınıfının oluşturduğu görülmektedir.

Kamuda öğretmen istemi. Kamuda insangücü istihdamının en büyük bölümünü eğitim-öğretim hizmetleri sınıfı, eş deyişle Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı kamu öğretim kuruluşlarında görev yapan öğretmenlerin oluşturduğu görülmektedir. Eğitim sistemimizde görev yapan insangücünün görevlerine ya da unvanlarına göre kümelendirilmiş biçimine bakıldığı zaman, bakanlık merkez örgütünde eğitim yöneticilerinin, eğitim deneticilerinin, eğitim uzmanlarının, çeşitli düzeylerdeki okullarda yöneticilerin ve öğretmenlerin, okul danışmanlarının (rehber öğretmenlerin), usta öğreticilerin, yönetsel işgörenlerin (idari personelin) görev yaptıkları görülmektedir. Eğitim yöneticilerinin ve deneticilerinin, okul danışmanlarının (rehber öğretmenlerin) da çoğunlukla öğretmen kökenli oldukları bilinmektedir. Bu durumda eğitim sisteminde görev yapan işgörenlerin en büyük kesiminin öğretmenler olduğu görülmektedir. Eş deyişle eğitim-öğretim hizmetleri sınıfında bulunan memurların büyük çoğunluğunun öğretmenlerden oluştuğu belirtilebilir. Buna göre acaba Milli Eğitim Bakanlığı'ndaki öğretmen istihdamı, öğretim hizmetini sunmak için yeterli midir? Başka biçimde sormak gerekirse, Milli Eğitim Bakanlığı'nın öğretmen istemi (talebi) ne kadardır? Öğretmen açığı ve fazlalığı var mıdır? İnsangücü planlaması konusunda ne gibi öngörüler vardır? İnsangücü planlaması neye dayandırılmaktadır?

Bir toplumun geleceğini belirleyen kurum eğitimdir. Eğitim kurumunun işleyişini o ülkenin eğitim sistemi sağlar. Eğitim sisteminin en önemli girdisi de öğretmendir. Öğretmen, hem milli eğitim sisteminin işleme sürecini gerçekleştirerek sistemin amaçlarına ulaşmasını, hem sistemin yaşamasını, hem de sistemin nitelikli olmasını sağlayan bir öğesidir. En donanımlı okul binalarına, gelişmiş son teknolojiye sahip sınıflara, laboratuvarlara, işliklere sahip bir eğitim sistemi, yeterli nicelik ve nitelikteki öğretmene sahip değilse, amaçlarına ulaşamaz. Tersi de doğrudur. Belirtilen olanaklara hiç sahip olmayan bir ortamda bile idealist bir öğretmen eğitim sisteminin amaçlarını iyi biçimde gerçekleştirebilir, öğrencilerini ülkenin kalkınmasını sağlayacak nitelikli yurttaşlar olarak yetiştirebilir.

Eğitim sisteminde (Milli Eğitim Bakanlığında) belirli varsayımlar yapılarak dallara (branşlara) göre belirlenmiş olan *norm kadro* sayıları öğretmen istemi olarak belirtilmektedir. Buna göre Milli Eğitim Bakanlığının öğretmen istemi (norm kadro sayısı) 945.958'dir (MEB, 01.06.2019). Milli Eğitim Bakanlığı, bugün için eğitimin amaçlarının gerçekleştirilebilmesi için bu sayıda öğretmenin gerekli olduğunu kabul etmektedir.

Eğitim Sisteminin İnsangücü Sunumunun Belirlenmesi

Eğitim sisteminin amaçlarını gerçekleştirebilmek için gerekli nicelik ve nitelikteki (türdeki) öğretmenlerin yetiştirilmesi ve istihdam edilmesi gerektiğinden bunun için öğretmen yetiştirmenin planlanması gereklidir.

Türkiye için öğretmen sunumu (arzı), üniversitelerden öğretmenlik yeterlikleri kazanarak mezun olmuş, öğretmen olarak görev almaya istekli öğretmen adaylarının sayısını kapsar.

Kuşkusuz yükseköğretim sisteminin mezunları yalnız kamu kesimi için değil, özel sektördeki okullar ve eğitim kuruluşlarında da istihdam edilebilirler. Bunun için eğitim sisteminin yetiştirerek işgücü piyasasına sunduğu öğretmen adaylarının sayısı, öğretmen sunumunu oluşturmaktadır.

Türkiye'de öğretmen sunumu konusunda veriler yayımlanmamaktadır. Bu nedenle araştırmacılar-planlamacılar bazı ipuçları elde edebilmek için bazı kaynaklara başvurabilirler. Bu amaçla öğretmen sunumu konusundaki değerlendirmelere, Öğrenci Seçme ve Yerleştirme (ÖSYM) yükseköğretim programları ve kontenjanları kılavuzlarında her yıl eğitim fakülteleri için belirlenmiş olan öğrenci kontenjanları ya da Yükseköğretim Kurulundan (YÖK) alınabilmesi durumunda bu kontenjanlara yerleştirilmiş olan öğrenci sayıları incelenebilir. Bu kaynak tek başına yeterli olmayacağından eğitim fakültelerinden mezun olanlarla ilgili Yükseköğretim Kurulu ve Türkiye İstatistik Kurumu istatistikleri de öğretmen sunumu konusunda bilgi verebilir. Öğretmen sunumu konusunda bir başka veri de Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu kararında yer alan öğretmen olunabilecek alanlardan (fen-edebiyat ve diğer fakültelerden) mezun olup *pedagojik formasyon* belgesi almış olan ve öğretmen olarak atanabilecek durumdaki öğretmen adaylarına ilişkin sayısal veriler olabilir.

Bu çalışmada öğretmen sunumu konusunda genel değerlendirmeler yapabilmek için 2018-2019 öğretim yılında eğitim-öğretim alanları sınıflamasına göre lisans öğrenci sayıları Tablo 3'te verildi (YÖK, 2019):

Tablo 3.*Eğitim-öğretim alanları sınıflamasına göre lisans öğrenci (2018-2019) ve mezun sayıları (2017-2018)*

Eğitim-Öğretim Alanı	**Yeni Kayıt**	**Toplam Öğrenci Sayısı**	**Mezun Sayısı**
Eğitim	99.968	315.876	53.861
Eğitim Bilimleri	7.194	29.292	6.043
Konu Uzmanlığı Olan Öğretmen Eğitimi	36.460	173.967	31.807
Konu Uzmanlığı Olmaksızın Öğretmen Eğitimi	8.379	36.926	8.851
Okul Öncesi Öğretmenlerin Eğitimi	47.935	75.688	7.160
Eğitimle İlgili Disiplinler Arası Programlar ve Yeterlikler		3	-

Kaynak: YÖK, Yükseköğretim İstatistikleri 2018-2019 Öğretim Yılı. istatistik.yok.gov.tr.

Tablo 3'e göre 2018-2019 öğretim yılında lisans düzeyinde *eğitim* alanına yeni kayıt yaptıran öğrenci sayısı 99.968, bu alanda öğrenim gören (okuyan) toplam öğrenci sayısı ise 315.876'dır.

Aynı istatistiklerden bir diğer ayrıntı dört eğitim bilimleri fakültesinde 918 yeni kayıt, 3.439 öğrenim gören öğrenci; 90 eğitim fakültesinde 47.205 yeni kayıt, 216.015 de öğrenim gören öğrenci olduğu biçimindedir. 2017-2018 öğretim yılında *eğitim* alanından mezun olanların sayısı ise 53.861'dir. Yalnız mezun sayısına bakıldığında her yıl elli binin üzerinde öğretmen sunumu yapıldığı, bunların çok azının istihdam edilmesi nedeniyle öğretmen işsizler ordusu ya da kamuoyundaki adıyla "atanamayan öğretmenlerin" sayısı çığ gibi büyümektedir.

Kısaca belirtmek gerekirse, eğitim fakülteleri ile diğer fakültelerden *pedagojik formasyon* belgesi almış olan mezunlardan öğretmen olarak görev almak isteyenler, öğretmen sunumunu oluşturmaktadır. Öğretmen sunumu ile ilgili Türkiye'de yayımlanan istatistikler bulunmamakta; zaman zaman basında yer alan resmi olmayan rakamlara göre bir milyon dolayında iş arayan (açık işsiz) öğretmen olduğu öğrenilmektedir. Zaman zaman da Milli Eğitim Bakanlarınca bu sayının daha düşük olduğu açıklamaları basında yer almaktadır. Ancak gözlemler Türkiye'de öğretmen sunumunun, öğretmen isteminden çok fazla olduğunu bunun *atanmayan öğretmenler* sorununu ortaya çıkardığını ve sorunu süreğen duruma getirdiğini göstermektedir.

Eğitim Sisteminin Bugünkü İnsangücü İstemi ve Sunumunun Karşılaştırılması

Milli Eğitim Bakanlığınca belirlenen norm kadro sayıları temel alındığında bugün (01.06.2019) için kamu kesiminde öğretmen istemi 945.958'dir.

Buna karşılık yükseköğretim sisteminin yetiştirmiş olduğu eğitim fakültesi mezunları ile fen edebiyat ve diğer fakültelerden mezun olup *pedagojik formasyon* belgesi almış olan öğretmen adaylarının kesin sayısı bilinmemekle birlikte eğitim sisteminin öğretmen isteminden çok fazla olduğu *atanmayan öğretmenler*den anlaşılmaktadır. Dolayısıyla öğretmen sunumu öğretmen isteminden çok fazla olduğu için öğretmen işsizliği önemli bir sorundur.

Diğer yandan Milli Eğitim Bakanlığında istihdam edilen öğretmen sayısının 853.793 olduğu anlaşılmaktadır (01.06.2019). Bunun anlamı Bakanlıkça belirlenen öğretmen istemi kadar öğretmenin işe alınmamış olduğudur.

Öğretmen açığı. Kamu okullarında öğretmen istemi ile öğretmen istihdamı arasındaki fark 96 dalda toplam 92.165'tir. Eş deyişle Milli Eğitim Bakanlığına göre eğitim istemi (norm kadro) ölçüt alındığında 92.165 öğretmen açığı (gereksinimi) vardır.

En büyük öğretmen açığının özel eğitim (21.065), sonra din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmeni (17.307), ilköğretim matematik öğretmeni (7.732), İngilizce öğretmeni (7.652), rehber öğretmen (7.610), Türkçe öğretmeni (5.029), Fen Bilimleri/Fen ve Teknoloji öğretmeni olduğu anlaşılmaktadır (4.473). 3500-1400 arası öğretmen açığı olan dallar en çoktan başlayarak şunlardır: Arapça, okul öncesi öğretmenliği, beden eğitimi, müzik, imam hatip lisesi meslek dersleri, teknoloji ve tasarım, Almanca, görsel sanatlar, sosyal bilgiler. 900-100 arası öğretmen açığı olan dallar da en çoktan başlayarak şöyledir: Matematik, felsefe, kimya/kimya teknolojisi, güzellik ve saç bakım hizmetleri, yiyecek ve içecek hizmetleri, fizik, tarih, hasta ve yaşlı hizmetleri, adalet, sağlık bilgisi. 90-50 arası öğretmen açığı olan dallar ulaştırma hizmetleri, grafik ve fotoğraf/grafik, motorlu araçlar teknolojisi, harita-tapu-kadastro/harita-tapu-kadastro-tekniği, müzik (viyolonsel), endüstriyel otomasyon teknolojileri, hayvan sağlığı/hayvan yetiştiriciliği ve sağlığı/hayvan sağlığı, el san. Tek./el sanatları, müzik (bağlama), sanat ve tasarım/dekoratif sanatlar. 40-10 arası öğretmen açığı olan dallar şunlardır: Pazarlama ve perakende, tesisat teknolojisi ve iklimlendirme, ayakkabı ve saraciye teknolojisi, yenilenebilir enerji teknolojileri, müzik (piyano), biyomedikal cihaz teknolojileri, müzik (gitar), itfaiyecilik ve yangın güvenliği, büro yönetimi, müzik (Türk halk/Türk sanat/çok sesli koro eğitimi), yaşayan diller ve lehçeler (Kürtçe-Kurmançi), müzik (Türk halk/Türk sanat/Batı müziği çalgı toplulukları), müzik (Türk halk/Türk sanat/Batı müziği teori ve uygulaması), sivil havacılık, mobilya ve iç mekan tasarımı, tasarım teknolojileri, hayvan sağlığı/hayvan yetiştiriciliği ve sağlığı/hayvan yetiştiriciliği, müzik (bireysel ses eğitimi), radyo-televizyon, kuyumculuk teknolojisi, psikoloji, uçak bakım/uçak gövde-motor, müzik (ney), ray. Sis. Tek./ray.sis.elektrik-elektronik, ray.sis.tek./ray.sis.makine, müzik (flüt), müzik (klarnet), müzik (ud), tarım tek./tarım/bahçe ve tarla bitkileri, denizcilik/gemi makineleri, ray. sis. tek./ray. sis. mekatronik, sanat ve tasarım/iç mekan dekorasyon, sanat ve tasarım/plastik sanatlar. 9-1 arası öğretmen açığı olan öğretmenlik dallarının sayısı da 29'dur (denizcilik/gemi yönetimi, gemi yapımı/gemi inşa, İspanyolca, müzik (kanun), harita-tapu-kadastro/harita-tapu-kadastro hukuk, müzik (keman), uçak bakımı/uçak elektroniği), laboratuvar hizmetleri, gazetecilik, grafik ve fotoğraf/fotoğraf, maden teknolojisi, plastik teknolojisi, yaşayan diller ve lehçeler (Kürtçe-Zazaki), müzik aletleri yapımı, müzik (tambur), gemi yapımı/gemi donatım, inşaat tek./yapı dekorasyon, müzik (kaval), müzik (kemane), müzik) kontrbas), müzik (nefesli çalgılar (zurna, mey, sipsi), müzik (vurmalı çalgılar), müzik (yaylı

sazlar(kemençe, Karadeniz kemençesi, kemane), tarım tek./tarım/tarım makineleri, gemi yapımı/yat inşa, müzik (klasik kemençe), müzik (tar).

Milli Eğitim Bakanlığı'nda istihdam edilen (görev yapan öğretmenlerden) bir bölümünün de gereksinimden fazla olduğu Milli Eğitim Bakanlığının istatistiklerinden anlaşılmaktadır.

Öğretmen fazlalığı. Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda öğretmen gereksinimi olmayan, fazlalığı olduğu belirlenen dallar içinde sırasıyla en yüksek olan sınıf öğretmenliği (1.362), biyoloji öğretmenliği (1.147) ve bilişim öğretmenliğidir (618). Şu dallarda da öğretmen fazlalığı olduğu Milli Eğitim Bakanlığınca bildirilmektedir: 406-200 Muhasebe ve Finansman, Giyim Üretim Teknolojisi, Giyim Üretim Teknolojisi/Moda Tasarım Teknolojileri, El San. Tek./Nakış, Makine Tek./Makine ve Kalıp, Metal Teknolojisi, Türk Dili ve Edebiyatı. 135-102 Elektrik-Elektronik Tek./Elektrik, Tekstil Tek./Tekstil, Elektrik-Elektronik Tek./Elektronik, Konaklama ve Seyahat Hizmetleri, Sağlık/Sağlık Hizmetleri, Makine Tek./Makine Ressamlığı. 93-34 Tekstil Teknolojisi (Trikotaj), Metalurji Teknolojisi, Halıcılık Kursu, İnşaat Tek./Yapı Tasarımı, Makine Tek. /Makine Model, Müzik (Viyola), Tekstil Tek./Tekstil Terbiye. 28-10 Aile ve Tüketici Hizmetleri, Fransızca, Gıda Teknolojisi, Kurs Öğretmenliği, Türk Halk Oyunları, Seramik ve Cam Teknolojsi, Eğlence Hizmetleri. 9-1 Tarım Tek./Tarım/Bahçe Peyzaj, Sanat Tarihi, Halkla İlişkiler ve Organizasyon Hizmetleri, Çince, Denizcilik/Su Ürünleri, Müzik (Müziksel İşitme, Okuma ve Yazma, Müzik (Türk ve Batı Müziği Koro Eğitimi), Çocuk Gelişimi ve Eğitimi, Japonca, Muhasebe Kursu (HEM), Müzik (Çello), Öğretmenlik Meslek Bilgisi Dersleri, Denizcilik/Gemi Elektroniği, Matbaa/Matbaa Teknolojisi, Müzik (Kemençe), Müzik (Türk ve Batı Müziği Çalgı Toplulukları), Rusça (MEB, 01.06.2019).

Milli Eğitim Bakanlığının öğretmen istemi ile öğretmen istihdamının dengede olduğu öğretmenlik dalları da vardır.

Öğretmen istem ve sunumunun dengede olduğu öğretmenlik dalları. Bugünkü koşullarda ulusal eğitim sisteminde iki dalda; İtalyanca, Ray.Sis.Tek./ Ray.Sis.İnşaat öğretmen istem ve sunumunun dengede olduğu anlaşılıyor.

Eğitim Sisteminin İnsangücü Planlamasının Yapılması

Türkiye'de kamu kesiminde istihdam edilecek işgörenlerin, insangücü planlaması kapsamında yetiştirilmeleri ve istihdam edilmeleri beklenen durumdur. Aynı durum Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okullar için de geçerlidir. Kuşkusuz özel sektörün öğretmen isteminin de bu plan kapsamında

hedefler içinde yer alması gerekir. Bu planın kalkınma planlarıyla aynı dönemleri kapsayacak biçimde uzun süreli olması beklenir.

Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okul ve birimlerin öğretmen isteminin ne kadar olduğu, gelecek yıllarda ne kadar öğretmen gereksinimi olacağı konusunda kestirimler (projeksiyonlar) yapılması, insangücü planlaması açısından gerekli konulardan biridir. Milli Eğitim Bakanlığınca bu konuda yapılan proje ve kestirimlerden söz edilebilir. Bu konuda üniversitelerde de sınırlı sayıda lisansüstü araştırmalar; öğretmenlerin ders yükleri temel alınarak öğretmen yetiştirmenin planlanması, sistemde istihdam edilmiş olan öğretmen sayıları temel alınarak öğretmen kestirimleri yapmaya yönelik lisans üstü tezler yapılmıştır. Bunlardan biri olan Sağlam'ın 2015 yılında hazırladığı *Öğretmen Gereksiniminin Yaş Piramitleri Kullanılarak Belirlenmesi (2015-2020)* başlıklı yüksek lisans tezi de öğretmen insangücü planlaması konusundadır; beş yıllık öğretmen gereksiniminin kestirilmesine dayanmaktadır ve dallara (branşlara) göre istihdam edilen öğretmen sayıları alınarak Türkiye için araştırmanın yapıldığı yıldan sonraki beş yılda öğretmen gereksinimini öğretmenlerin yaş piramitlerine dayanarak kestirmeye dayanmaktadır. Bu araştırmada emeklilik yaşı kadınlar için 58, erkekler için 60 olarak alınmış ve öğretmenlerin emeklilik yaşları gelmeden meslekten ayrılmayacakları ve tüm yaşlar için ölüm oranının sıfır olacağı varsayılmıştır. Sağlam'ın araştırmasından öğretmen yaş piramitlerine göre 2015-2020 döneminde Milli Eğitim Bakanlığında gereksinim duyulacak öğretmen kestirimleri Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4.*Öğretmen yaş piramitlerine göre öğretmen gereksinimi (2015-2020)*

Yıllar	**Kadın**	**Erkek**	**Toplam**
2015	1.557	1.469	3.026
2016	1.672	1.732	3.404
2017	1.743	1.557	3.300
2018	1.777	1.672	3.449
2019	1.512	1.743	3.255
2020	1.702	1.777	3.479

Kaynak: Sağlam, 2015, 57.

Tablo 4'e göre Milli Eğitim Bakanlığında görev yapmakta olan öğretmenlerden yasal olarak yaşları dolduğunda 2015 yılında 3.026, 2016 yılında 3.404, 2017 yılında 3.300, 2018 yılında 3.449, 2019 yılında 3.255, 2020 yılında 3.479 öğretmen emekli olacağı için bu sayılar kadar öğretmen gereksinimi oluşacağı kestirilmiştir.

Aynı araştırmadan yaş piramitlerine göre 2015-2020 döneminin son yılında Milli Eğitim Bakanlığında dallara göre gereksinim duyulacak öğretmen kestirimleri de Tablo 5'te verildi. Bu kestirimler yapılırken, eğitim sisteminin yapısına, ders programlarında okutulacak derslere ya da öğretmenlerin haftalık okutacakları ders yüküne yönelik bir değişiklik yapılmayacağı varsayılmıştır.

Tablo 5. *Milli Eğitim Bakanlığında gereksinim duyulacak öğretmen sayıları (2020)*

Öğretmen Sayısı		**Dallar (Branşlar)**
0	0	Japonca, Rusça, İspanyolca, Çince, Yaşayan Diller ve Lehçeleri/Kürtçe-Zazaca, Gazetecilik öğretmenliği, Halkla İlişkiler ve Organizasyon Hizmetleri, Sağlık/Çevre Sağlığı, Sağlık/Ortopedik Protez Ortez, Sağlık/Diş Protez, Biyomedikal Cihaz Teknolojileri, Hasta ve Yaşlı Hizmetleri, Eğlence Hizmetleri, Ulaştırma Hizmetleri, Ayakkabı ve Saraciye Teknolojisi, Kuyumculuk Teknolojisi, Plastik Teknolojisi, Endüstriyel Otomasyon Teknikleri, Denizcilik/ Gemi Yönetimi ve Hizmetleri, Denizcilik/ Gemi Elektroniği, Denizcilik/ Su Ürünleri, Gemi Yapımı/Çelik Gemi Yapımı, Gemi Yapımı/Tekne ve Yat Yapımı, Sanat ve Tasarım/ İç Mekan Dekorasyon Öğretmenliği, Sanat ve Tasarım/ Plastik Sanatlar, Sanat ve Tasarım/ Dekoratif Sanatlar, İnşaat Teknolojisi/Yapı Dekorasyon, Raylı Sistemler Teknolojisi/Ray Sis. Elektrik-Elektronik, Raylı Sistemler Teknolojisi/ İnşaat Öğretmenliği, Raylı Sistemler Teknolojisi/ Makine Öğretmenliği, Raylı Sistemler Teknolojisi/ İşletme Öğretmenliği, Uçak Bakım/Uçak Elektroniği, Bahçecilik, Tarım Tekniği/Bahçe ve Tarla Bitkileri, Tarım Tekniği/Bahçe Peyzaj Öğretmenliği, Tarım Tekniği/ Tarım Makineleri, Yenilenebilir Enerji Teknolojileri Öğretmenliği, Hayvan Yetiştiriciliği, Güzellik ve Saç Bakım Hizmetleri, Müzik Aletleri Yapımı Öğretmenliği
1-100	1-10	Sanat Tarihi, Arapça, Bilişim Teknolojileri, Öğretmenlik Meslek Bilgisi Dersleri, Matbaa Öğretmenliği, Grafik ve Fotoğraf/Grafik Öğretmenliği, Radyo Televizyon Öğretmenliği, Sağlık/Radyoloji, Sağlık/Tıbbi Laboratuvar, Sağlık/ Sağlık Hizmetleri Sekreterliği, Sağlık /Anestezi ve Reanimasyon, Sağlık Bilgisi Öğretmenliği, Seramik ve Cam Teknolojisi, Tesisat Teknolojisi ve İklimlendirme, Denizcilik/ Gemi Makineleri, Gemi Yapımı/Gemi Ressamlığı, Makine Teknolojisi/Makine Model Öğretmenliği, Uçak Bakım/Uçak-Gövde Motor öğretmenliği, Metalurji Teknolojisi, Tekstil Teknolojisi/Trikotaj, Tarım Tekniği/ Tekstil Öğretmenliği, Tarım Tekniği/ Tekstil Terbiye Öğretmenliği, Adalet Öğretmenliği, Pazarlama ve Perakende öğretmenliği, Aile ve Tüketici hizmetleri, Gıda Teknolojisi, Sağlık/Acil Sağlık Hizmet
	11-20	Konaklama ve Seyahat Hizmetleri, Giyim Üretim Teknolojisi, Elektrik-Elektronik Tekniği/Elektronik Öğretmenliği, El Sanatları Tekniği/El Sanatları, İnşaat Teknolojisi/Yapı Tasarımı
	21-30	Çocuk Gelişimi ve Eğitimi, Özel Eğitim Öğretmenliği, Yiyecek İçecek Hizmetleri, Motorlu Araçlar Teknolojisi, El Sanatları Tekniği/Nakış Öğretmenliği, Mobilya ve İç Mekan Tasarım, Makine Teknolojisi/Makine Ressamlığı
	31-40	Fransızca Öğretmenliği, Büro Yönetimi, Sağlık/Hemşirelik
	41-50	Rehber Öğretmen
	51-60	Metal Teknolojisi, Elektrik-Elektronik Tekniği/Elektrik Öğretmenliği
	61-70	Felsefe Öğretmenliği
	71-80	Muhasebe Finansman Öğretmenliği, Makine Teknolojisi/Makine ve Kalıp Öğretmenliği
	91-100	Almanca Öğretmenliği

Öğretmen Sayısı		Dallar (Branşlar)
101-200	131-140	Görsel Sanatlar Öğretmenliği
	161-170	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, Coğrafya
	171-180	Teknoloji Tasarım Öğretmenliği
	181-190	Biyoloji
	191-200	Türkçe Öğretmenliği, Kimya/Kimya Teknolojisi
201-300	201-210	İmam Hatip Lisesi Meslek Dersleri, Tarih, Fizik Öğretmenliği
	211-220	İlköğretim Matematik Öğretmenliği
	241-250	Beden Eğitimi Öğretmenliği
301-400	301-310	Matematik Öğretmenliği, Fen Bilimleri/Fen ve Teknoloji Öğretmenliği
	321-330	İngilizce Öğretmenliği
	381-390	Türk Dili ve Edebiyatı
401-500	421-430	Din Kültürü Öğretmenliği
2900	2900	Sınıf Öğretmenliği

Kaynak: Sağlam, 2015.

Tablo 5'e göre 2020 yılında Milli Eğitim Bakanlığında en çok sınıf öğretmeni (2.900) sonra din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmeni (424), Türk Dili ve edebiyatı öğretmeni (384), İngilizce öğretmeni (326), matematik öğretmeni (304), fen bilimleri/fen ve teknoloji öğretmeni (304), beden eğitimi öğretmeni (246), imam hatip lisesi meslek dersleri öğretmeni (203), tarih (208), fizik öğretmeni (207) gereksinimi olacağı; 39 dalda ise öğretmen gereksinimi olmayacağı kestirilmiştir.

Milli Eğitim Bakanlığınca da bazı kestirimler yapılmaktadır. Bu kapsamda 2020-2025 dönemi için yapılan kestirimler Tablo 6'da verildi.

Tablo 6.*Bazı dallar için öğretmen kestirimleri (2020-2025)*

Alan Kodu	**Dal**	**2020**	**2025**
2403	Sınıf Öğretmenliği	207.078	210.519
1524	İngilizce	82.695	81.744
4439	Okul Öncesi Öğretmenliği	69.507	69.908
2143	Türkçe	55.821	57.671
1715	İlköğretim Matematik	54.101	55.882
1245	Din Kült. ve Ahlak Bil.	53.014	52.783
1386	Fen Bilimleri/Fen ve Teknoloji	43.090	44.472
7103	Rehberlik	40.689	41.832
2265	Beden Eğitimi	36.922	37.872
1283	Türk Dili ve Edebiyatı	37.217	34.942
2353	Matematik	34.543	32.210
2510	Sosyal Bilgiler	29.431	30.663
1119	Bilişim Teknolojileri	18.655	19.270
7102	Görsel Sanatlar	16.871	17.485
1822	Müzik	16.871	17.485
2036	Tarih	16.145	15.153
1123	Biyoloji	12.585	11.763
1627	Kimya/Kimya Teknolojisi	12.042	11.240
1207	Coğrafya	11.946	11.147
1390	Fizik	11.783	10.995
1230	İ.H.L. Meslek Dersleri	11.086	10.951
4900	Teknoloji ve Tasarım	9.214	9.199
1371	Felsefe	8.898	8.261
Toplam		**890.204**	**893.446**

Kaynak: MEB, 01.06.2019

Tablo 6'ya göre Milli Eğitim Bakanlığında görev yapması gereken 23 dal (branş) için öğretmen sayıları 2020 yılında 890.204, 2021 yılında 890.838, 2022 yılında 887.710, 2023 yılında 884.949, 2024 yılında 897.596, 2025

yılında ise 893.446 olması kestirilmektedir. Bu sayılar hem öğretmen istemini, hem istihdam edilmesi gereken öğretmen sayılarını belirtmektedir. Ancak bu kestirimlerin istihdam edilecek tüm öğretmenlik dalları için yapılmamış olduğu gözlenmektedir. Dolayısıyla yalnız kestirim yapılan öğretmenlik dalları için öğretmen gereksinimi, öğretmen açığı ya da fazlalığı konusunda genel bir değerlendirme yapılabilir. Örneğin sınıf öğretmeni isteminin 2020 yılında 207.078, İngilizce öğretmeni isteminin 82.695, okul öncesi öğretmeni isteminin ise 69.507 olacağı; 2025 yılına kadar da yaklaşık bu rakamlar kadar olacağı kestirilmiştir.

Eğitim Sisteminin İnsangücü Planlaması Sürecinin Değerlendirilmesi

Milli Eğitim Bakanlığına bağlı kamu okullarının olduğu kadar özel okulların öğretmen isteminin karşılanabilmesi için insangücü planlamasının yapılması zorunludur. Bununla birlikte eğitim sistemimizin bir insangücü planının olmadığı anlaşılmaktadır. İnsangücü planının olmaması durumunda eğitim sistemi amaçlarını gerçekleştiremeyeceği gibi yaşaması ve sistemin sürekliliğinin sağlanması da tehlikeye girer. Öğrenci sayıları azalan yerleşim yerlerinde fazla öğretmen görev yaparken, göç alan yerleşim yerlerinde öğretmen açığının olması nitelikli bir öğretimin en önemli engeli olur. Öğretmeni olmayan bir sınıfın öğretim yanında başka sorunları da doğar.

Diğer bir konu da öğretmenlerin istihdam biçimiyle ilgilidir. Eğitim sisteminde (Milli Eğitim Bakanlığında) dallara (branşa) göre öğretmen istemi (talebi) ve istihdam edilen öğretmen sayıları incelendiğinde, öğretmen istihdamının 770.427'sinin kadrolu, 83.366'sının sözleşmeli olmak üzere 853.793 olduğu gözlenmektedir. (MEB, 01.06.2019). Milli Eğitim Bakanlığında öğretmen istihdamı ile ilgili çalışmalarda öncelikle sözleşmeli öğretmen istihdamının ele alınarak sözleşmeli öğretmenlerin kadroya geçirilmelerinin gerektiği belirtilmelidir. Ayrıca bu kadar öğretmen sunumu varken, *ek ders ücretli öğretmenlik*, *vekil öğretmenlik* gibi adlarla adlandırılan ücretli öğretmenlik uygulamalarına son verilmelidir. Örgün öğretim sisteminin verimli çalışması için buna gerek vardır. Geçmişte de sözleşmeli öğretmenlik istihdamı yapıldı. Ancak bir süre uygulandıktan sonra sözleşmeli öğretmenler kadroya aktarıldılar. Sözleşmeli öğretmenliğin yarattığı sorunlar, lisansüstü tezler ile ortaya konulmuştur.

İnsangücü isteminin temel ölçütü olan norm kadronun gerçekçi biçimde belirlenmesi ve sürekli güncellenmesi yanında, eğitim isteminin belirlenmesinde başka teknikler de işe koşulmalıdır. Örneğin öğretmenlerin iş ve görev çözümlemesinin yapılması, öğretmenlerin dallara göre ders yükü,

devamsızlık oranları, emekliye ayrılma yaşları, norm kadro ölçütleri, norm kadro fazlası öğretmenler, öğretmenlerin okullara dağılımı konularındaki incelemeler güncellenmelidir.

İnsangücü sunumu, insangücü planlamasının önemli bir boyutudur. Türkiye'de bir üniversite kurulması için en az üç fakültenin kurulması gerekmekte, bunun da en kolay yolu genellikle bu üç fakülteden birisinin eğitim fakültesi, diğerinin fen-edebiyat fakültesi, üçüncüsünün de iktisadi idari bilimler fakültesi olması, öğretmen sunumu konusunda büyük fazlalıkların oluşmasına yol açmaktadır. Diğer yandan toplumun yükseköğetim isteminin karşılanması için bu fakültelerdeki kontenjanların artırılması, ancak istihdamın kapitalist ekonomide piyasa koşullarına bırakılması nedeniyle, eğitim sisteminin öğretmen istemini kat kat aşan öğretmen sunumunun oluşmasına yol açmaktadır. Sonuç, *atanmayan öğretmenler* gibi toplumsal sorunların giderek büyümesine yol açmaktadır.

Kuşkusuz, belli varsayımlara dayanarak yapılan matematiksel kestirimler (projeksiyonlar), bu varsayımların geçerliği oranında gerçekçi olur ve hedefe ulaşılabilir. Oysa en son örneği 18 Mayıs 2019 tarihinde ortaöğretimde yapılan değişikliklerin öğretmen istemi ve istihdamı üzerinde önemli bir etkisi olacak; programa konulan yeni dersler özellikle din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmeni istemini artıracaktır. Buradan da, eğitim sistemine yönelik yapılacak değişiklikler; öğretim programı, haftalık ders saatleri, seçmeli dersler, öğretmenin haftalık ders yükü, ikili öğretimden normal öğretime geçme, öğretmenlerin emeklilik yaşı, okula başlama yaşı gibi konularda yapılacak düzenlemeler, istihdam edilecek öğretmenlik dalı (branş) için istenen KPSS puanının yükseltilmesi, öğrenci çağ nüfusunun artması ya da azalması öğretmen istemini doğrudan etkileyecektir. Okul müdürü ve müdür yardımcılığına belli bir dalın (din kültürü ve ahlak bilgisi, tarih …) öğretmenlerinin atanmaları da o daldaki öğretmen gereksinimini artırır. Kuşkusuz hükümetin öğretmen istihdamına yönelik politikaları, öğretmen istihdamının seçim ile ilişkilendirilmesi öğretmen istihdamının planlanmasını ilgilendiren konulardır.

Yukarıda eğitim sisteminin insangücü planlaması ile ilgili tasarlamalar, öğretmen istemi ve öğretmen gereksinimleri varolan durumun değişmeyeceği, gelecekte de süreceği, aynı öğretmenlik dallarındaki öğretmenlerin istihdam edileceği varsayımın dayanmaktadır. Oysa bilimsel gelişmeler; yapay zeka, bilişim teknolojilerindeki hızlı değişikliklerin eğitime ve öğretmenlik mesleğine etkileri kaçınılmaz olacaktır. 1970'li yıllarda biyolojik sistemlerden insan sistemlerine geçiş için bir sistem oluşturulmaya çalışılan sibernetik sistemlerin kullanılmaya başlanmasıyla sibernetiğin yargıçlık (hakimlik), öğretmenlik gibi mesleklerin yerine geçip geçmeyeceği yönünde

bilimsel tartışmalar yapılmış ve bu tartışmalar günümüze kadar gelmiştir. Hatta öğretmenlik mesleği özelinde Finlandiya, Japonya gibi bazı ülkelerde öğretmenin yanında sınıfın küçük kümelere bölünerek her kümedeki çalışmalara yardımcı olmak üzere yapay zeka ürünü robotların görevlendirildiği basındaki haberlere yansımaktadır. İyi tasarlanmış uzaktan eğitim programları, kitap ve öğretim araç-gereçlerinin (materyallerinin) elektronik ortama yüklenmesi öğretmen gereksinimi konularında değişim getirmektedir. Daha önemlisi, bugün eğitim sisteminde istihdam edilen öğretmenlik dallarından bazılarının gelecek yıllarda ortadan kalkacağı, bazı yeni öğretmenlik dallarının da gündeme geleceği açıktır. Karakütük ve Özdoğan Özbal'ın 2018 yılında yaptıkları araştırmada, eğitim fakültelerinde öğretmen yetiştiren öğretim elemanlarının da öğretmenlik mesleğinin gelecekte farklı özellikleri gerektireceği ve yapay zeka, bilişim teknolojilerindeki gelişmelerin bazı öğretmenlik dallarının (branşlarının) (yabancı dil, tarih gibi) ortadan kalkmasında etkili olacağı sonucuna ulaşılmıştır. Mesleki açıdan oldukça önemli olan bu nokta, sibernetik sistemlerin eğitim yönetiminde kullanımı konusunun 1970'li yıllarda tartışıldığı gibi bugün de tartışılmasının gerekli olduğunu göstermektedir.

Sonuç

Devletin sunması gereken eğitim, sağlık, adalet, güvenlik gibi hizmetleri sunacak işgörenlerin -hem kamu kesimi, hem de özel sektör için- yetiştirilmesi ve istihdam edilmesi, devletin görevidir. Sunulacak kamu hizmetlerinin niteliği, gelişmiş ülkelerde olduğu gibi nüfusun belli bir oranında kamu işgöreni istihdamı ile sağlanabilir. Ayrıca, eğitimin kalkınmanın itici gücü olması, devletin ve toplumun sürekliliği açısından önemli olması yanında kamu kesiminde istihdam edilen memurların en büyük bölümünün öğretmenler olması, insangücü planlamasının zorunluluğunu gösterir.

Kamu okulları için öğretmen isteminin norm kadro ölçüt alınarak belirlendiği gözlenmekte, geleceğe yönelik insangücü planlamasının sayısal bazı kestirimleri içerdiği anlaşılmaktadır. Ayrıca, belirlenen öğretmen istemi kadar öğretmen istihdamının yapılmamış olması da anlaşılamamaktadır.

Diğer yandan, öğretmen istemi dikkate alınmadan eğitim fakülteleri ile mezunları *pedagojik formasyon* belgesi aldıklarında öğretmen olabilecek fakültelerin kontenjanları artırılmakta, bu mezunların oluşturduğu öğretmen sunumu, öğretmen istemini çok aşmaktadır.

Son olarak nitelikli bir eğitim için nitelikli öğretmenlerin yetiştirilmesi, bu öğretmenlerin istihdam edilmesi için eğitim sisteminin kalkınma planlarıyla da uyumlu uzun dönemli insangücü planlamasının yapılması, bu planın sürekli değerlendirilerek güncellenmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Teknolojik gelişmeler doğrudan öğretmenlik mesleğinin sunum (arz) ve istem (talep) dengelerini etkileyeceğinden, yapılan planlamalarda bu gelişmelerin mesleğe etkileri de değerlendirilmelidir.

Kaynaklar

Âdem, M. (1982). *Kalkınma Planlarında Eğitimimizin Hedefleri ve Finansmanı*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayını No: 109.

Ekonomi Ansiklopedisi (II. Cilt) (1983). İstanbul.

Hesapçoğlu, M. (1984). *Türkiye'de İnsangücü ve Eğitim Planlaması*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayını No: 127.

http://www.dpb.gov.tr/tr-tr/istatistikler/kamu-personeli-istatistikleri 01.06.2019 tarihinde erişildi.

http://istatistik.yok.gov.tr 01.06.2019 tarihinde erişildi.

Karakütük, K. (2016). *Eğitim Planlaması (İkinci baskı)*. Ankara: PEGEM A

Karakütük, K. ve Özdoğan Özbal, E. (2018, Aralık). *Gelecekte Öğretmenlik Mesleği: Eğitimde Sibernetik ve Robotların Kullanımı Konusunda Öğretim Elemanlarının Görüşleri*, 1st International Congress of Human Studies, Ankara.

Sağlam, A. (2015). *Öğretmen Gereksiniminin Yaş Piramitleri Kullanılarak Belirlenmesi (2015-2020)(*Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, Türkiye.

Tortop, N, Aykaç, B., Yayman, H. ve Özer, M. A. (2007). *İnsan Kaynakları Yönetimi*. Geliştirilmiş ikinci bası. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

NASIL BİR ÖĞRETMEN İSTİYORUZ?

Erten GÖKÇE* **ve Aliye ERDEM****

Öz

Bir ülkede ihtiyaç duyulan nitelikli insan gücünün karşılanabilmesi, temelde o ülkenin eğitim sisteminin verimli ve etkililiği ile ilişkilidir. Sürekli olarak değişen ve gelişen günümüz dünyasında eğitim sistemlerinin de sürekli yenilenmesi ve geliştirmesi beklenir. Çünkü toplum tarafından ihtiyaç duyulan insan gücü beklentileri de günümüz koşullarına göre değişmektedir. Bu durum ise eğitim sistemlerini etkilemektedir. Eğitim sürecinin temeli öğrenmeye dayanır. Bireylerin, toplum ve dünyadaki değişme ve gelişmelere uyum sağlayabilecek ve bunlara katkı sağlayabilecek biçimde yetiştirilmeleri gerekir. Bu ihtiyaç ise iyi bir eğitim sisteminin yanı sıra nitelikli öğretmenlere bağlıdır. Günümüzün ve geleceğin ihtiyaçlarını karşılayabilecek olan çağdaş bir öğretmen, öğrencilerine yalnızca ders veren konumdaki bir öğretmen değildir. Çağdaş bir öğretmen, öğretme-öğrenme süreçlerini başarılı biçimde planlaması, öğrencilerini tanıyan ve onları doğru biçimde yönlendirebilen bir rehberdir. Günümüzde öğretmenlerin görev, sorumlulukları ve rollerinin yanı sıra öğretmenlere yönelik beklentilerde de farklılıklar görülmektedir.

Anahtar Sözcükler: Öğretmenlik mesleği, Öğretmenin görev ve sorumlulukları, Öğretmenin rolleri, Etkili öğretmenlik.

Giriş

Öğretmenlik mesleği, bir ülkede yaşayan bireyleri kendisi, ailesi, devleti, vatanı ve dünyamız için yararlı ve üretken bir insan ve nitelikli bir vatandaş olarak yetiştirme sanatıdır. Nitelikli yetişen bireyler üreten vatandaşlar olarak

* Prof. Dr., Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Temel Eğitim Bölümü Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı. gokce@education.ankara.edu.tr

** Dr. Öğretim Üyesi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Temel Eğitim Bölümü Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı. aliye.erdem@ankara.edu.tr

ülkesine de katkı sağlar. Bu yönüyle öğretmenlerin mesleklerini nitelikli bir biçimde yerine getirmesi, ülkelerin geleceğini olumlu yönde etkiler.

Öğretmenin etkileşim halinde olduğu pek çok unsur vardır. Öncelikle öğrenme-öğretme sürecinde öğrencilerle sürekli iletişim kurar. Güncel olan öğretim programlarını takip eder, inceler ve uygular. Öğretim sürecinin en üst düzeyde verimli olması için gereken hazırlıkları ve araştırmaları yapar, gündemi takip ederek konular kapsamında öğrencilerin de gündemden haberdar olmalarını sağlar ve sınıfı etkili biçimde yönetir. Öğretim sürecinin etkililiğini belirlemek için değerlendirme yapar. Bütün bu süreçlerin verimli ve etkili olabilmesi öğretmenin nitelikleri ve kendini iyi yetiştirmesiyle doğrudan ilişkilidir (Bircan, 2005).

Bütün meslekleri icra eden kişileri yetiştiren kişiler öğretmenlerdir (Türer, 2009). Öğretmenlik mesleği profesyonel statüde bir uğraşı alanıdır. Öğretmenlik mesleği toplumun ihtiyaç duyduğu nitelikteki bireyleri yetiştirirken aynı zamanda bilimselliği ilke edinir ve etik değerlere de bağlı olmayı gerektirir (Akçamete vd. 2011). Öğretmenlik mesleğinde uygulanan öğretmenliğe özgü yöntem ve teknikler vardır. Bu yöntem ve teknikler bilimsel araştırmalar ve uygulamalarla geliştirilmekte ve değişen öğretim programları ile güncellenmektedir. Öğretmenlik mesleği diğer mesleklerdeki gibi kesin sınırları ve değişmez kuralları olan bir meslek değildir. Evrensel bazı kuralları bulunmakta ancak tüm toplumlar ve ülkeler için geçerli olan standartları bulunmamaktadır. Ülkeler kendi özellikleri doğrultusunda öğretmenlik mesleği standartlarını belirleyerek uygularlar.

Bir ülkenin ekonomik gücü ile teknolojik olarak ilerlemesinin temeli nitelikli insan gücüne bağlıdır. Nitelikli insan gücünü yetiştiren kişiler ise öğretmenlerdir. Bütün toplumlar ülkelerin geleceğinde öğretmenlerin çok önemli rollerinin olduğunu bilmekte ve bu doğrultuda değişiklikler yapmaktadırlar.

Öğretmenlik Mesleğinin Önemi

Eğitim sisteminin birçok ögesi bulunmaktadır. Bunlar; eğitim programı, okul yöneticileri, il, ilçe Milli Eğitim Müdürlüğü idarecileri ve çalışanları, okul personeli ve öğretmenlerdir. Bu ögeler arasında şüphesiz en önemlisi öğretmenlerdir. Eğitim sistemindeki başarı büyük ölçüde bu süreci işleten, yürüten ve yeniden yapılandıran öğretmenin niteliğine bağlıdır (Kavcar, 1987). Hiç bir eğitim modeli, o modeli uygulayan insanların niteliğinden daha fazla ürün ortaya çıkaramaz. Bu yönüyle bir okul, ancak o kurumdaki öğretmenleri kadar niteliklidir. Çünkü okuldan beklenen görevlerin yerine getirilmesi için en büyük rol ve sorumluluk öğretmenlere düşmektedir.

Atatürk, 19 Ekim 1925 tarihinde İzmir İlköğretmen Okulu'nda yaptığı konuşmasında, "*Milletleri kurtaranlar yalnız ve ancak öğretmenlerdir*." diyerek öğretmenlik mesleğinin önemini vurgulamıştır (Tekışık, 2003). Günümüze kadar

pek çok yaklaşım, strateji, yöntem, teknik ve model uygulanmıştır. Her ne kadar bunlar sürekli olarak değişse de öğretmenin öğrenme-öğretme sürecindeki önemi hiç değişmemiştir. Diğer unsurlar ne kadar gelişirse gelişsin hiçbir şey öğretmenin yerini alarak onun önemini azaltamaz. Hangi eğitim sistemi uygulanırsa uygulansın, sonuçta başarıya ulaşabilmek öğretmenin iyi yetiştirilmesi, nitelikli olması ve kendini sürekli geliştirmesine bağlıdır. Günümüzün teknoloji çağında ekonomik ve toplum yaşamında bilginin görülmemiş ölçüde artması, bilgiye ulaşımının kolaylaşması, insan hayatını büyük ölçüde kolaylaştırmıştır. Bu bağlamda bireylerin yetiştirilmesinde öğretmenliğin önemi daha da artmış ve öğretmenler bir ülkenin geleceğini belirleyici konuma gelmiştir.

Bilim ve teknolojideki hızlı değişim ve gelişim süreci, eğitim-öğretim faaliyetlerinde gerek insan gerekse de diğer kaynakların etkin bir şekilde kullanılmasını zorunlu hale getirmiştir. Bu gelişmelerin bir getirisi olarak her yeni kuşağın farklı niteliklere sahip olması kaçınılmazdır. Eğitim alanındaki gelişmeler öğretmenlerin kendilerini yenilemelerini ve toplumun değişen beklentilerini karşılayacak nitelikli insanların yetiştirmelerinin önemini artırmıştır. Bu bağlamda geçmişten günümüze öğretmenlerin görev ve sorumluluklarında bazı farklılıklar olmuştur.

Öğretmenlerin Görev ve Sorumluluklarındaki Farklılıklar

Öğretmenlerden beklenen pek çok görev ve sorumluluk vardır. Bu görev ve sorumluluklar eğitim-öğretim sürecinin temelini oluşturmasının yanı sıra günümüzdeki değişim ve gelişimlere bağlı olarak görev ve sorumluluklarda bazı farklılıklar da olabilmektedir. Geleneksel öğretmen modeli ile çağdaş öğretmen modeli arasında pek çok yönden farklılık vardır. Tablo 1'de geleneksel ve çağdaş öğretmenin görevlerindeki farklılıklar karşılaştırılarak sunulmuştur.

Tablo 1. Geleneksel ve çağdaş öğretmenin görevleri (Karaca, 2008)

Geleneksel Öğretmen	**Çağdaş Öğretmen**
Bir konuda yetişmiştir.	Konular arasında ilişkilendirme yapar.
Bilgi veren konumundadır.	Öğrencinin öğrenmesine rehberlik eder.
Sürekli anlatan kişi olduğundan öğrenciyi pasif kılar.	Öğrencinin aktif olmasını sağlar.
Öğrenciyi program geliştirme sürecine dahil etmez.	Öğrenciyi program geliştirme sürecine dahil eder.
Verilen bilgilerin ezberlenmesine ve sorulduğunda aynen söylenmesine önem verir.	Keşfetme yöntemini uygular.
İç uyarımlar yerine dış uyarımlara önem verir.	İç uyarımları önemser.
Öğrenciye konuları sınıfta öğretir.	Öğrencinin kendisinin öğrenmesini sağlar. Grup çalışmalarını uygular. Yaratıcılığa önem verir.

Eğitim sistemimizdeki bu ilerleme bugünkü öğretmen ve gelecekteki öğretmen anlayışını da değiştirmektedir. Geleneksel anlayışta bilginin sorgulanmadan kabul edilmesi söz konusu iken çağdaş öğretmenlik anlayışına göre öğretmen sadece bir takım bilgileri sınıfta tekrar eden değil tam tersine öğrencilerine bilgiyi nereden ve nasıl alacaklarını, nasıl analiz edeceklerini ve nasıl sentez yaparak değerlendireceklerini yani bilgiye ulaşma yollarını göstererek onların her zaman aktif olmalarını ve araştıran bireyler olmalarını öğretmek durumundadır.

Günümüzdeki öğretmen ile gelecekteki öğretmenin görevleri ise karşılaştırılarak Tablo 2'de verilmiştir:

Tablo 2. Günümüzdeki öğretmen ile gelecekteki öğretmenin görevleri (Karaca, 2008)

Günümüzdeki Öğretmen	**Geleceğin Öğretmeni**
Öğretmenlik davranışlarını kavramış bir kişidir.	Yeni değerler geliştiren bir kişidir.
Belirli bir öğrenme-öğretme sürecini belirli kazanımlar doğrultusunda biçimlendirebilen kişidir.	Kaynak arayan kişidir.
Uygun öğretme yaklaşımını seçebilen kişidir.	Güçlükleri, sorunları görebilen bir kişidir.
Öğrenme ürünlerini kazanımlara göre düzenleyen ve bu doğrultuda kazanımlar ile öğretme-öğrenme ortamını yeniden düzenleyebilen bir kişidir.	Disiplinlerarası ilişkilendirmeler yapabilen bir kişidir.
İnsan ilişkilerini başarılı biçimde kurabilen bir kişidir.	İnsan ilişkilerini geliştiren bir kişidir.
Öğrencileri öğrenmeye güdüleyebilenbir kişidir.	Mesleki konular ve bireysel çalışmalar ile ilgili danışmanlık yapan bir kişidir.
Öğrenme kuramlarının bilincinde olan bir kişidir.	Konuların araştırılarak öğrenilmesinde ve mesleğe hazırlanma sürecinde öğrencilere yardım eden bir kişidir.
Öğretim etkinliklerinde öğrenciyi merkeze alan bir kişidir.	Geleceğe yönelik tahminler yapabilen ve sahip olunan bilgilerinden yararlanabilen bir kişidir.

Tablo 2'de görüldüğü gibi, günümüzdeki öğretmenler, öğretmenlik mesleğinin gereği olan nitelikleri kavramış, dersin kazanımlarına yönelik uygun yöntem ve teknikleri seçebilen, öğrenme-öğretme süreci için uygun ortam oluşturabilen, öğrencileri öğrenmeye güdüleyen ve öğrencinin öğrenme-öğretme sürecine aktif olarak katılımını sağlayan, yeni değerler geliştiren, kaynak araştıran, önsezileri güçlü, insan ilişkilerinde başarılı, iyi bir danışman ve elindeki tüm bilgilerden yararlanmasını bilen kişiler olmak durumundadır. Diğer yandan günümüzde ve gelecekte bireyi ve toplumu şekillendirmede önemli bir yeri olan öğretmenin çok farklı rolleri vardır.

Öğretmenin Rolleri

Eğitim alanında günümüzde öğretmenlerin rolü giderek artmaktadır. Teknoloji başta olmak üzere ekonomi, sosyal ve kültürel alanlardaki gelişmeler öğretmenin rolünü açık bir biçimde göstermektedir. Öğretmen her zaman olduğu gibi yine eğitimin en önemli öznesidir. Öğretmenin yerini doldurabilecek başka bir öge yoktur (Ataünal, 2003).

Birleşmiş Milletler, Avrupa Konseyi, Dünya Bankası ve OECD gibi kuruluşlar son yıllardaki çalışma ve araştırmalarını daha iyi eğitim, daha iyi öğretmen konusu üzerinde yoğunlaştırmıştır. Özellikle Avrupa Topluluğu ülkeleri, eğitim sistemleri arasında bulunan farklılıkları asgariye indirerek, üye ülkelerin deneyim ve projelerinden faydalanma, eğitim alanındaki değişim ve gelişimleri inceleyerek, yakın işbirliğine girme gayretlerini artırmakta ve bu gayretler sonucunda öğretmenlere yeni roller ve görevler vermektedirler (Boran, 2000).

Öğrencilerin öğrenmelerini yapılandırmada öğretmenlerin önemli rolleri vardır. Öğretmenlerin öğrencilerine karşı davranış ve yaklaşımları öğrencilerin başarılarını olumlu ya da olumsuz yönde etkileyebilir. Çeliköz öğretmenin rollerini aşağıdaki şemada göstermiştir (Çeliköz, 2003):

Şekil 1. Öğretmenin rolleri (Çeliköz, 2003)

Çeliköz'e (2003) göre öğretmenin rolleri ve rolünün gereği olan etkinlikler Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3. Öğretmenin rolleri ve rolünün gereği olan etkinlikler (Çeliköz, 2003)

Öğretmenin Rolleri		Rolünün Gereği Olan Etkinlikler
1	**Model**	Öğretmen öğrencilerine davranışlarıyla örnek olur.
2	**Lider**	Milli Eğitimin ve okulun amaçlarını temel alarak öğrencileri hedeflerden haberdar eder. Öğrencileri yönetir ve yönlendirir.
3	**Bilgi Kaynağı**	Öğretmen öğreteceği konunun uzmanıdır. Kendi bilgi ve becerilerini öğrencileriyle paylaşır. Öğretmen gelişen teknolojiye uygun olarak bilgilerini günceller.
4	**Yargıç**	Öğretmen sınıf içinde uyulması gereken kuralları uygular.
5	**Anne-Baba**	Öğretmen, öğrencilerin ihtiyaç duyduğu ilgi, sevgi, övgü gibi duygusal gereksinimleri karşılar.
6	**Rehber**	Öğretmen öğrencilerini tanır, onların gelişim özelliklerini izler, fiziksel, bilişsel, duyuşsal ve ahlaki gelişimlerini bilir, ilgi ve yeteneklerini keşfederek öğrencinin kendi hızına göre ilerlemesine rehberlik eder.
7	**Danışman**	Öğrenciye çeşitli konularda danışmanlık hizmeti verir.
8	**Sosyolog**	Öğretmen öğrencinin kültürel değerler doğrultusunda sosyalleşmesini sağlar.
9	**Teknolog**	Öğretmen öğrenme hedeflerini gerçekleştirirken, öğrenme öğretme ilkelerine dayalı, uygun stratejiler, yöntem ve teknikler, araç gereçler kullanır.

Toplum içerisinde bir birey olarak öğretmenin çeşitli rolleri vardır. Öğrencilerin öğrenimlerinden sorumlu olan öğretmenlerden beklenen en önemli rol, eğitim ve öğretim programlarında yer alan istendik davranışları öğrencilere kazandırmaktır (Özdemir ve Sönmez, 1997). Öğretmenin asıl rolünün sınıf içi öğrenmeler olmasının yanı sıra okulun ve çevrenin uygun bir eğitim ortamı haline getirilmesi de öğretmenin önemli rolleri arasındadır (Öztürk, 2002). Günümüzde ise teknolojinin hayatımızda büyük bir öneme sahip olmasının bir sonucu olarak öğretmenin teknolojiyi etkin kullanmasına yönelik rolü de önem kazanmıştır.

21. Yüzyılda Öğrenci ve Öğretmen Özellikleri

Günümüzde teknolojinin getirdiği yenilikler toplumların yaşam biçimlerinde ve dolayısıyla eğitimdeki uygulamalarda farklılıkları beraberinde getirmiştir. Eğitim uygulamalarındaki değişiklikler ise eğitimin en önemli öznesi olan öğretmen ve öğrencilerin özelliklerinde de değişiklikler olmasına neden

olmuştur. Bu doğrultuda 21. yüzyılda pek çok konuda olduğu gibi öğrencilerin ve öğretmenlerin özelliklerindeki değişiklikler aşağıdaki gibi sıralanabilir:

21. Yüzyıl Öğrencilerinin Özellikleri

- Yaparak yaşayarak öğrenen
- Kısa süreli odaklanabilen
- Çoklu işlem yapabilen
- Etkili sunuma eğilimli
- Farkli araçlarla çalışan
- İlişki ve iletişimde sabırsız
- Süreç değil, sonuç odaklı

21. Yüzyıl Öğrencilerinin Gereksindiği 7 Beceri

- İş birliği, etki, öncülük
- Eleştirel düşünme, problem çözme
- Bilgiye erişme, analiz etme
- Etkili iletişim
- Girişkenlik
- Merak
- Hız, uyum

21 Yüzyıl Öğretmeninin Özellikleri

- Yaşam boyu öğrenir.
- Değişime açıktır.
- Teknoloji kullanır.
- Düşünmeyi tetikler.
- Süreci planlar.
- Sorumluluk duyar.
- Paylaşımcıdır.
- Yaratıcıdır.
- Girişimci liderdir.
- Tutumludur.
- Etiktir.

Etkili Öğretmenlik

Eğitimde nitelik, günümüzde en önemli ve güncel konulardan birisidir. Nitelik; öğretmen, öğrenci, eğitim ve öğretim programı, fiziksel olanaklar,

araç-gereçler, eğitim politikaları ve uygulamaları gibi çok farklı boyutlardan etkilenmektedir. Bütün bu boyutlar arasında en önemli unsur öğretmendir. Etkili bir eğitim ve etkili bir okuldan söz etmek için öncelikle öğretmenlerin etkili olması gerekmektedir.

Eğitimin en genel hedefi mükemmel ve nitelikli insan gücünü yetiştirmektir. Burada asıl amaç sadece iyi öğrencileri eğitmek değil, aynı zamanda her öğrencinin zihinsel gelişimi sağlamasına da yardımcı olmaktır (Bruner, 2009). Bunun sağlanması da elbette öğretmenlerle olacağından eğitimin bu hedefleri gerçekleştirmesinde etkili öğretmenliğin önemi kendiliğinden ortaya çıkmaktadır.

Etkili öğretmen, öğrencileriyle iyi bir iletişim kuran, anlayışlı ve hoşgörülü özelliklere sahip olan kişidir (Stanton, 1985; Capel vd. 1995). Doveston (1985)'a göre ise, başarılı öğrenciler yetiştirebilmek için konulara uygun etkili yöntem ve teknikler seçerek uygulayan kişidir. Özdemir ve Yalın (1998)'a göre ise öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştıran, onları öğrenmeye ve başarmaya güdüleyen kişidir.

Etkili öğretmenlerin, öğrencilerin akademik düzeyi, sınıf mevcudu, öğrenme hızı gibi değişkenler ne olursa olsun etkili olması beklenir. Öğretmenler, kişisel becerilerini, alan ve konu bilgilerini, eğitim bilimleri alanındaki yeterliliklerini öğrencilerin öğrenme deneyimlerini geliştirmek için kullanırlar.

Öğretmenlerin etkili olabilmesi için; okulun programını tanıması, okulun amaçlarının farkında olması, bu amaçların kendi amaçlarıyla tutarlı olması, kendisini sürekli olarak yetiştirmesi, geliştirmesi, toplumdaki ve okuldaki değişmelere bu değişikliğin gerektireceği rol farklılıklarına önceden hazırlıklı olması, her yönüyle verebileceğinin azamisini verebilmesi, okul programını yorumlayabilmesi, gerekli düzenlemeyi yapabilmesi, öğretmen - öğrenci, öğretmen - öğretmen, öğretmen - yönetici, öğretmen-denetmen, öğretmen-üst yönetici ilişkisini demokratik platformda sağlayabilmesi, insan ilişkileri yaklaşımının her boyutunu okul ortamında uygulayabilmesi, çevre şartlarını ve değerlerini göz önünde bulundurarak çevrenin ilgisini ve desteğini sağlayabilmesi, okula ve kendisine yönelik iç ve dış baskı gruplarının farkında olarak bu grupları okul amacının gerçekleştirilmesine yönelik hizmete geçirebilme rolünü iyi oynayabilmesi gerekmektedir (Küçükahmet, 2002).

Etkili Öğretmenin Sahip Olması Gereken Özellikler

Etkili bir öğretmenin, öğrencilerin öğrenmesinde güçlü ve pozitif bir etkisi olduğuna göre, öğretmeni etkili yapan özelliklerin neler olduğunun

tespit edilmesi de önemlidir. Marson (1990), nitelikli bir öğretmenin empatik yaklaşımlı, duyarlı, dinleme becerisine sahip, iyi bir ekip çalışması sergileyebilen, danışmanlık becerilerine sahip olma gibi niteliklerini önemli bulmuştur. Eason ve Carbett (1991) ise en iyi öğretmenlerin, düşünmeyi ve ilgiyi uyaran, öğrenciyi cesaretlendiren kişiler olması gereğini vurgulamışlardır. Diğer taraftan öğretmen, iyi kişilerarası ilişkiler kurabilmeli, meslekle ilgili temel ilkeleri belirleyebilmeli, bu ilkeleri öğrenciye uygulatarak öğrencinin zamanını dikkate alabilmeli ve etkili ses tonuna sahip olabilmelidir (akt. King,1986).

Sünbül (2005, s.247) ise iyi bir öğretmende bulunması gereken özellikleri aşağıdaki şekilde belirtmektedir:

Şekil 2. İyi bir öğretmenin sahip olması gereken özellikler (Sünbül, 2005, s.247).

Öğretmenlik mesleğinde geçerli olan bazı özellikler vardır. Bu özellikler; eğitim sisteminin amaçları, okulun yapısı ve çevresi, öğrencilerin özellikleri, velilerin istekleri, okul yöneticilerinin özellikleri gibi unsurlar bakımından değişiklik gösterse de etkili bir öğretmende bulunması beklenen nitelikler kişisel ve mesleki özellikler olarak iki alt başlıkta incelenebilir.

Etkili öğretmenin kişisel özellikleri. Öğretmenin kişiliğini oluşturan özelliklerden her biri öğrenciler üzerinde önemli bir etkiye sahip olmasıdır (Küçükahmet, 2002). Bireylerin kişiliklerinin sağlıklı bir biçimde gelişmesi için öncelikle anne-babalara sonra da öğretmenlere önemli roller düşmektedir. Bu kadar önemli bir yeri olan öğretmenin sahip olması beklenen temel kişilik özellikleri aşağıdaki sıralanabilir (Demirel, 2009; Çelikten vd. 2005, s.207-237).

1) Öğrencilerle iletişime açık ve tarafsız olma
2) Öğrencilerin ihtiyaç ve beklentilerini bilme ve ona uygun davranma
3) Karşılaşılan sorunları bilimsel bir yaklaşımla çözme
4) Öğrencilerin bireysel farklılıklarına dikkat etme
5) Gelişmeleri takip etme ve sürekli olarak kendini geliştirme
6) Toplumsal değişimlere uyum sağlama
7) Teknolojik gelişmeleri takip etme ve uygulama
8) Araştıran, inceleyen bir özelliğe sahip olma
9) Öğrencilerin başarmalarına odaklanma

Etkili öğretmenin mesleki özellikleri. Etkili bir öğretmen için kişisel nitelikler olduğu kadar mesleki nitelikler de önemlidir. Çünkü mesleki nitelikler kişisel niteliklerin tamamlayıcısıdır. Etkili bir öğretmenin sahip olması beklenen mesleki özellikler aşağıdaki gibi sıralanabilir:

1) Öğretme isteği ve motivasyon
2) Konu alanı bilgisi
3) Öğrenme-öğretme sürecini planlama ve uygulama
4) Yansıtıcı uygulama
5) Sınıf yönetimi
6) İletişim ve beden dili
7) Rehberlik
8) Ölçme ve değerlendirme
9) Genel kültür

Burada belirtilen öğretmenin kişilik özellikleri elbette değişmez yapıda değildir. Bu özellikler günün koşulları, karşılaşılan sorunlar, öğrencilerin özellikleri gibi unsurlara göre farklılık gösterebilir. Bu durum da öğretmenlerin mesleki olarak kendilerini sürekli olarak geliştirmelerini gerektirmektedir. Öğretmenlerin gelişim sürecinde öğrenciler, veliler ve yöneticiler tarafından istenen öğretmen özelliklerinde de farlılıklar görülebilmektedir.

Öğrenciler, Veliler ve Yöneticiler Tarafından İstenen Öğretmen Özellikleri

Öğrenciler tarafından istenen öğretmen özellikleri. Öğrenciler tarafından istenen öğretmen özellikleri şöyle sıralanabilir (Gökçe ve Erdem, 2015):

- Eğlenceli etkinlikler yaptırma
- Takdir etme, övme
- Kızmama, bağırmama
- Öğrencileri sevme
- Öğrencilere iyi davranma
- Oyun oynatma
- Beklenmedik sürprizler yapma
- Yeni bilgiler öğretme
- Ödüllendirme yapma
- Bahçeye ders/oyun etkinlikleri için çıkarma
- Şaka /komiklik yapma
- Film izletme
- Görev/sorumluluk verme
- Az ödev verme
- İyi not verme
- Resim yaptırma
- Müzik dinletme
- Yazı yazdırmama
- Tahtaya kaldırma
- Eşit davranma
- Hediye alma
- Geziye götürme

Veliler tarafından istenen öğretmen özellikleri. Veliler tarafından istenen öğretmen özellikleri şöyle sıralanabilir (Gökçe ve Erdem, 2015):

- İlgilenme / dinleme
- Sevgi/güler yüz ile yaklaşma
- Bilgi / beceri kazandırma
- Eşit / adil davranma
- Anlamadığı konularda yardımcı olma
- Başarılı olmasını sağlama
- İletişim kurma/bilgilendirme
- Değer verme

- Özgüven / cesaret kazandırma
- Yakından tanıma / özelliklerini bilme
- Okulu / dersi sevdirme
- İyi birey olarak yetişmesini sağlama
- Takdir etme
- Sorunlarını çözme
- Düzenli / disiplinli çalışma alışkanlığı kazandırma
- Yeteneklerini keşfetme / geliştirme
- Sabırlı olma
- Dürüst davranma
- Ödüllendirme
- Sorumluluk / görev verme
- Ödev kontrolü yapma
- Sosyal faaliyetlere yönlendirme
- Kitap okuma alışkanlığı kazandırma
- İyi model olma

Yöneticiler tarafından istenen öğretmen özellikleri. Yöneticiler tarafından istenen öğretmen özellikleri şöyle sıralanabilir (Gökçe ve Erdem, 2015):

- Görev ve sorumluluklarını yerine getirme
- Öğrencilerde etkili ve kalıcı öğrenme sağlama
- Öğrencileriyle olumlu ve yapıcı iletişim kurma
- Öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alma
- Okul yönetimiyle işbirliği yapma
- Alan bilgisine hâkim olma
- Velilerle olumlu ve yapıcı ilişkiler kurma
- Okul etkinliklerine aktif olarak katılma
- Meslek etiğine uygun davranma
- Çözüm odaklı çalışma
- Tutum ve davranışlarıyla olumlu rol model olma
- Öğrencilerin kişilik gelişimine destek olma
- Eğitim - öğretimde yeni yöntem ve teknikler kullanma
- Disiplinli olma
- Güler yüzlü/kibar olma
- Kişisel ve mesleki açıdan kendini sürekli geliştirme
- Meslektaşlarıyla olumlu ve yapıcı ilişkiler kurma
- Okulu doğru ve etkili bir biçimde temsil etme
- Resmi yazışma ve evrakları takip etme

Sonuç ve Öneriler

Bireyin yaşamında önemli bir yer tutan eğitim kurumlarında stratejik önemi olan öğretmenlerin sahip olduğu nitelikler, yeni nesillerin yetiştirilmesinde doğrudan etkilidir. Öğretmenin yaklaşımının sadece öğrencilerin değil toplumların ve dünyamızın geleceğinde de önemli bir rolü vardır. Bu nedenle bir toplumun yapıtaşları olan öğretmenlerin mevcut mesleki bilgi ve becerilerinin değişen dünyanın ihtiyaç ve beklentilerine cevap verecek yeterlikte olması gerekmektedir.

Etkili bir öğretmenin olumlu kişilik özelliklerinin yanı sıra güncel mesleki özelliklere de sahip olması gerekmektedir. Bu özelliklere sahip olan ve kendisini sürekli geliştiren bir öğretmen ise öğrenciler, veliler ve yöneticiler tarafından istenilen öğretmen niteliğini taşır. Öyleyse değişen koşullar ve öğretim programlarına uygun olarak öğretmenler de kendilerini sürekli geliştirmeli ve bu değişiklikleri uygulamalarına yansıtmalıdır.

Öğrenme-öğretme sürecini etkili biçimde planlayan, konulara uygun farklı yöntem-teknikler uygulayan, öğrencilerin aktif olarak deneyim kazanmalarını sağlayan, onlara okuma, araştırma ve tartışma becerilerini kazandıran öğretmenler öğrencilerinin hayatına dokunabilen öğretmenlerdir. Böyle öğretmenler tarafından yetiştirilen bireyler ise kendisine, ülkesine ve dünyamıza katkılar sağlayan, üreten kişiler olarak toplumda yerini alır.

Kaynaklar

Akçamete, G., Türkkaan, İ. ve Atal, D. (2011). *Eğitim Bilimleri Bakış Açısıyla Bir Profesyonel Olarak Öğretmen Çalıştayı*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.

Ataünal, A. (2003). *Niçin ve Nasıl Bir Öğretmen?* Ankara: Milli Eğitim Vakfı Yayınları.

Bircan, İ. (2005, Eylül). *Öğretmenlik Mesleğinin Geleceği ve İstihdam Sorunu*. Eğitim Fakültelerinde Yeniden Yapılandırmanın Sonuçları ve Öğretmen Yetiştirme Sempozyumu, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Boran, A.(2000). *KSÜ Afşin Meslek Yüksek Okulu Bilim, Kültür ve Sanat Dergisi*, Sayı 3-4.

Bruner, J. S. (2009). *The process of education*. Cambridge, London, England: Harvard University Press.

Capel, S., Leask, M., & Tourner, T. (1995). *Learning to teach in the secondary school: A comparison to school experience*. London & New York: Routledge.

Çeliköz, N. (2003). Bir Meslek Olarak Öğretmenlik ve Etiği. Ç. Özdemir (Editör), *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. Ankara: Asil Yayıncılık.

Çelikten, M., Şanal, M. ve Yeni, Y. (2005). Öğretmenlik Mesleği ve Özellikleri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *19* (2), 207-237.

Demirel, Ö. (2009). *Öğretimde Planlama ve Değerlendirme*. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Doveston, T. (1985). *The effective teacher in the classroom* (Unpublished doctoral dissertation). England.

Gökçe, E. ve Erdem, A. (2015). *Etkili Öğretmenlik*. Ankara: Desen Ofset.

Karaca, E. (2008). Eğitimde Kalite Arayışları ve Eğitim Fakültelerinin Yeniden Yapılandırılması. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *21* (2).

Kavcar, C. (1987) Yüksek Öğretmen Okullarının Öğretmen Yetiştirmedeki Yeri. *Gazi Üniversitesi Öğretmen Yetiştiren Yüksek Öğretmen Okullarının Dünü-Bugünü-Geleceği Sempozyumu,* Ankara.

King, I. M. (1986). Curriculum and Instruction in Nursing. Concepts and Process. Applicton Century-Crofts.

Küçükahmet, L. (2002). *Sınıf Yönetimi*. *(3. Baskı)*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Marson. S. (1990). Creating a Climate for Learning. *Nursing Times*. *86* (17), 53-55.

Özdemir, M. ve Sönmez. S.(1997). *Öğretmenlik El Kitabı*. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Özdemir. S. ve Yalın, H.D. (1998). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Öztürk, S. (2002). Eğitim Üzerine. E. Toprakçı (Editör), *Öğretmenliğin Mesleki Temelleri*. Ankara: Ütopya Yayınevi.

Stanton, H. (1985). What Makes a Good Teacher? *Education News, Australian Education Index*,19.

Sünbül, A. M. (2005). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Tekışık, H. H. (2003).Bir Öğretmen Kuşağı. *Çağdaş Eğitim Sistemlerinde Öğretmen Yetiştirme Ulusal Sempozyumu*. Ankara: Öğretmen Hüseyin Hüsnü Tekışık Eğitim Araştırma Geliştirme Vakfı Yayınları, Ankara.

Türer, A. (2009). *Türkiye'de Öğretmen Yetiştirme ve Sorunlar-I*.public.cumhuriyet. edu. tr/aturer/ogretmenyetistirme.html.

ÖĞRETMEN YETERLİKLERİ

Ayşe MENTİŞ TAŞ[1]

Öz

İyi eğitim iyi öğretmen demektir. Öğretmenlerin niteliği eğitimin kalitesini doğrudan etkiler. Öğrencilerin başarısında nitelikli öğretmenlerin etkisi yadsınamaz. Eğitimin amacı bireylerin bilgi, tutum, değer ve beceri anlamında gelişmesini sağlamaktır. Öğrencilerin bu özelliklerle yetişmesi için onların eğitiminde önemli bir yeri olan öğretmenlerin de bilgi, tutum, değer ve beceri anlamında gerekli özelliklere sahip olması gerekir. Bilgi, tutum, değer ve beceriler anlamında öğretmenlerde olması gereken özellikler literatürde yeterlik kavramıyla ifade edilmektedir. Öğretmenlerde bulunması gereken yeterliklerin ifade edilmesi, hizmet öncesi ve hizmet içi öğretmen eğitimi için oldukça önemlidir. Hizmet öncesinde mesleğin gereklerini yerine getirebilecek adayların belirlenmesinde,, hizmet içinde de öğretmenlerin performanslarının değerlendirilmesinde dikkate alınacak bir yol haritası olacaktır. Yeterlikler eğitimde kalite anlayışının gelişmesine ve yerleşmesine katkı yapacaktır. Dolayısıyla öğrenci başarısı üzerinde de etkileri olacaktır. Bu çalışmada öğretmen yeterliklerinin geliştirilme süreci ve önemi üzerinde durulmuştur.

Anahtar Sözcükler: Eğitim, Öğretmen,Yeterlik, Standart

Giriş

Eğitim, bireylerin ve toplumların gelişmesinde yer alan en önemli etkendir. Çünkü eğitimin niteliği ile toplumların ve o toplumu oluşturan bireylerin niteliği doğru orantılı olarak gelişir. Bu nedenle eğitim bireylerin ve toplumların yaşamında vazgeçilmez bir öneme sahiptir.

[1] Prof.Dr., Necmettin Erbakan Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Sınıf Eğitimi Ana Bilim Dalı, atas@erbakan.edu.tr

Eğitim toplumlar için en güçlü silahtır ve dünyayı değiştirebilir. Bir çok bakımdan eğitimden daha önemli bir şey yoktur(Cruddas,2016).Eğitim her insan için temel bir insan hakkıdır. Eğitimin bu özelliği devletin sorumluluğunu gerektirir; devletin, kaliteli eğitimi, eşit şekilde tüm insanlara parasız olarak vermesi gerekir(Çallı,2009).Herkes eğitime eşit şekilde erişebilmelidir. Son yıllarda bir çok ülke eğitime erişimle birlikte eğitimin kalitesinin yükseltilmesini öncelikli eğitim amacı olarak görmektedir. Kaliteli eğitime eşit şekilde erişim imkanlarının sağlanması eğitimde öncelikli amaç olarak daha fazla vurgulanmaktadır. Akademik araştırmalar kaliteli eğitimin toplumsal eşitsizlikleri azalttığını, toplumsal ve ekonomik kalkınmada itici güç olduğunu ortaya çıkarmıştır. Birleşmiş Milletler, OECD ve Dünya Bankası gibi kuruluşlar bu konu üzerinde durmakta ve farklı eğitim sistemlerini inceleyerek eğitimin kalitesinin artmasını sağlayabilecek etkenleri saptamak için çalışmaktadırlar. Bu girişimler öğretmenlerin eğitimin kalitesini belirleyen en önemli etken olduğunu göstermektedir. İyi eğitim iyi öğretmenlerle verilebilmektedir ve okulların kalitesi öğretmenlerinin kalitesi ile doğrudan ilişkilidir(ERG,2015).

Öğretmenin Önemi

Eğitimin kalitesi, öğretmenin kalitesini geçemez. İnsanların yetişmişlik düzeyi ile öğretmenlerin yetişmişlik düzeyinin doğru orantılı olduğu düşünüldüğünde, kaliteli bir eğitimin ancak kaliteli öğretmenler ile mümkün olduğu görülmektedir. Bunun nedeni öğretmenlerin bireylerin akademik başarılarının yanında onların sosyal, psikolojik ve iletişim becerileri olmak üzere tüm gelişim alanlarına etki etmeleridir. Öğretmenliğin gereği olan bu rol, bireylerin aileleri kadar, öğretmenlerini de model almalarını sağlayacak bir ortam yaratmaktadır (TED,2014).

Öğrenci başarısı üzerinde önemli bir etkisi olan öğretmenler, eğitim kalitesini belirleyen faktörlerden biridir. Son yıllarda ulusal ve uluslararası örgütler öğretmen eğitimi ve öğretmenler ile ilgili politikalara giderek artan bir şekilde önem vermektedir. Kaliteli bir eğitim, nitelikli öğretmenler olmadan mümkün değildir. Okuma, yazma, matematik ya da sosyal, duyuşsal beceriler ve analitik düşünme becerileri kazandırmada öğretmenler oldukça önemli bir rol oynamaktadır. Bu becerileri kazandırmada rolü olan öğretmenlerin söz konusu becerilere sahip olması ve sürekli geliştirmesi gerekmektedir. Bu becerilerin kazanılması kişilik özellikleri, geçmiş öğrenme deneyimleri, nitelikli bir öğretmen eğitimi sonrasında da sürekli mesleki eğitim ve gelişim ile mümkündür(Gülmez,2018).

Öğretmenler, öğrencilerin beklenti ve ihtiyaçlarını karşılamada doğrudan etkilendikleri elemanlar olduğu için öğrencilerin sürekli olarak yüz yüze bulundukları öğretmenlerin; güçlü donanımlı, mesleğini seven, mesleki gelişim ve kalite inancına sahip olmaları gerekir(Cafoğlu,1996). Bilimsel, teknolojik, ekonomik, kültürel, toplumsal değişme ve gelişmelere dayalı olarak öğrencilerden beklenenler de her geçen gün değişmektedir. Öğrencilerden beklentiler değiştikçe, eğitim sistemlerinden talepler de hızla değişmektedir. Geçmişte, eğitim öncelikle insanlara bir şeyler öğretmek ile ilgiliyken; günümüzde gittikçe belirsiz ve değişken bir dünya üzerinde öğrencilerin kendi yollarını bulmalarını sağlayan güvenilir bir pusula ve yön becerilerini geliştirmelerini sağlamaları ile ilgilidir. Bir nesil önce öğretmenlerden, öğrencilerini hayatlarının geri kalanında ihtiyaç duyacağı becerilerle donatmayı öğretebilme beklenebilirdi. Bugün öğretmenler, öğrencileri henüz ortaya çıkmamış meslekler, icat edilmemiş teknolojileri kullanmak ve daha önce ortaya çıkmayan sosyal problemleri çözmeleri için hiç olmadığı kadar hızlı bir şekilde ekonomik ve sosyal değişimlere hazırlamak zorundadırlar (Schleicher, 2016,Akt.Gülmez,2018).

Bilim ve teknolojideki gelişmelere dayalı olarak dünya üzerinde görülen değisimler, öğrencilerin eğitiminde elestirel ve yaratıcı bir yaklaşım izlenmesini gerektirmektedir. Yaşanan bir olayın, küresellesmenin etkisiyle tüm dünyada hissedilmesi ile dünya olaylarına karşı tarafsız olunamayacak bir dönemden geçmekteyiz. Dolayısı ile küresel düzene aktif şekilde katılacak bireyleri yetiştirme görevi olan öğretmenlerin; iyi bir stratejist ve teknoloji okur yazarı, iyi bir lider ve yönlendirici olması gerekir (Matriano, 1997,Akt:Özer ve Gelen,2008).

Araştırmalar öğretmenlerin ekonomi üzerinde de etkisi olduğunu göstermektedir. Araştırmacılar son yıllarda eğitimin niceliğiyle değil, niteliğiyle ekonomik büyüme arasındaki ilişkiyi incelediler. Bu çalışmaların sonucuna göre ülkeler arasında eğitimin niteliğinin karşılaştırılmasını sağlayacak veri kaynakları oluşturuldu: TIMSS ve PISA yaşama geçirildi ve eğitimin niteliği ülkeler arasında karşılaştırmalı şekilde izlenmeye başlandı(ERG,2015).PISA ve TIMSS sınavları zamanla daha çok önem kazanmış ve eğitimde değişimin gücü olarak ülkelerin gündemine girmiştir. Bu sınavlarda bilgi sınavının yanı sıra öğrenci, öğretmen, veli ve okulla ilgili de anket sorusu doldurulmaktadır. Bu sayede eğitimde başarıya etki eden faktörler in tamamı tespit edilmeye çalışılmaktadır(Çelebi vd,2014).

Bu sınavlardan elde edilen veriler kullanılarak yapılan araştırmalar, öğrenci başarısı (eğitimin niteliği) ile ekonomik büyüme arasında güçlü bir ilişki olduğunu ve öğrenci başarısının ekonomik büyümeyi doğrudan ve pozitif şekilde etkilediğini gösterdi (Hanushek ve Woessman, 2012,Akt:ERG,2015).Bu sonuç öğrenci başarısının nasıl yükseltileceği sorusunu öne çıkardı. Bu konuda yapılan

araştırmalar ise öğretmenin öğrencilerin başarısındaki etkisinin diğer etkenlerden önemli olduğunu gösterdi (Rivkin, Hanushek ve Kain, 2005,Akt:TED,2009).

Öğretmen Yeterlikleri

Öğretmen kalitesinin öğrenci başarısı üzerindeki etkisini ve önemini gösteren bulgulara dayalı olarak, pek çok ülkede ve Avrupa Birliği ülkelerinde 1980'lerden itibaren öğretmen yeterliklerine odaklanılmıştır. Öğretmenlerin kalitesinin ve yeterliklerinin öğrencilerin eğitimindeki önemi, yapılan çalışmalarda açıklıkla ifade edilmiştir(TED,2009).

Öğretmen eğitiminin niteliği, öğretmenlerde bulunması gereken yeterliklerin neler olması gerektiği öğretmenlik mesleğine girişte hangi niteliklerin aranacağı ve öğretmen eğitiminde halen ne tür yetersizliklerin bulunduğu konusu bireylerin, toplumların ve ülkelerin gelişiminde önemlidir. Bu durum ülkelere göre değişim göstermekle beraber; öğretmenlerde bulunması gereken yeterliklerin hazırlanması her ülke için önem arzetmektedir (Gökçe,2003,Akt: Akt:Özer ve Gelen,2008).

İngilizce literatürde öğretmen yeterlikleri olarak ifade edilmeye çalışılan nitelikler için birçok kavram kullanılmaktadır. Ancak bunlardan en çok tercih edilenler, "qualification" ve "competence" sözcükleridir. Bunların dışında "standart", "quality", "capacity", "characteristic", "effectiveness" gibi sözcükler de bunlarla yakın anlamda kullanılmaktadır. "adequacy", "efficiency", "capability", "sufficiency" çoğu kez Türkçe'de yeterlik, etkinlik, ehliyet, verimlilik gibi sözcüklerle ifade edilmektedir(Şisman,2009).

MEB tarafından yapılan öğretmen yeterlikleri çalışmasında "yeterlikler" kavramı kullanılmasına karşın, uluslararası alanda "standartlar" kavramı kullanılmaktadır. Öğretmen yeterlikleri (teacher competencies), öğretmenlerde bulunması gereken tutum, bilgi ve becerilerin ayrıntılı olarak listelendiği, 1990'lardan önce kullanılan bir kavramdır. Öğretmenlik yeterlikleri öğretmenin neleri yapabileceğinin davranış düzeyinde ayrıntılı belirtilmesini içerir. Yeterlikler maddelerden oluşan bir liste şeklinde olabilir. Çünkü yeterlikler öğretmenin yaptığı işin teknik ayrıntılarını tanımlar. Öğretmen standartları (teacher standards) ise 1990'lı yılların başlarından itibaren kullanılan ve öğretmenlerde bulunması gereken tutum, bilgi ve becerilerin genel çerçevesini çizen bir kavramdır. Standartlar davranış düzeyinde gösterilmez ve öğretmenlerin sahip olmaları beklenen tutum, bilgi ve beceriler genellikle 8-10 standart ile ifade edilir (TED,2009). Esasında adı ister yeterlik, ister standart isterse farklı bir kavram olsun, öğretmen yeterlikleri öğretmenlerin performansına ve ölçülmesine odaklanmaktadır (Şişman, 2009).

Bir davranışı yapmak için gereken bilgi, beceri ve tutuma sahip olma durumuna yeterlik denir (Celep,2004).Öğretmen yeterlikleri "öğretmenlik mesleğini etkili ve verimli biçimde yerine getirebilmek için sahip olunması gereken bilgi, beceri ve tutumlar" olarak ifade edilmektedir. Eğitimle ilgili hedeflerin gerçekleşmesi, bu süreçte yer alan öğretmenlerin nitelik ve yeterlikleriyle doğrudan ilgilidir. Eğitimde meydana gelen bir yenilik öğretmenler tarafından öğrenme ortamlarına yansıtılmazsa istenen hedefe ulaşılamayacaktır. Öğretmenlerin yeterliklere sahip olması, öğrenci başarısını artırmada ve kişisel gelişimini sağlamada en önemli yollarda biridir. Bu nedenle değişen dünyada, öğretmenlerin gelişmelerini sağlamak, yeterliklerini ve yeteneklerini artırmak çok önemlidir(MEB,2017).Öğretmen yeterlikleri öğretmenlerin bilmesi ve yapması gerekenlerle ilgilidir. Darling-Hammond(1997),öğretmenlerin bilmesi ve yapması gerekenleri şu şekilde sıralamıştır:

- Öğrencilerin üzerinde çalıştıkları konunun bilişsel haritalarını oluşturabilmeleri için konuyu yeterince organize etmek.
- Pedagojik bilgi sahibi olmak.
- Öğrencilerin gelişim bilgisine sahip olmak.
- Öğrencilerin deneyimlerini şekillendiren kültür, dil, aile, topluluk, cinsiyet, okul öncesi eğitim ve diğer faktörlerin yanı sıra yaşayabilecekleri belirli öğrenme güçlüklerinden kaynaklanabilecek farklılıkların farkında olmak.
- Öğrencilerin nasıl daha iyi öğreneceği ve onları nasıl motive edeceği konusunda bilgisini geliştirmek.
- Değişik öğrenme yolları hakkında bilgiye sahip olmak.
- Öğrencilerin bilgi ve öğrenme yaklaşımlarını değerlendirmek.
- Öğrenmenin çeşitli yollarına ve öğrenmeye yönelik çeşitli amaçlara göre seçilen hedefleri ele alan öğretim stratejilerine hakim olmak.
- Program kaynakları ve teknolojileri hakkında bilgi sahibi olmak.
- İşbirliği yapmak.

Avrupa Birliği ülkeleri, ABD, Avustralya, Yeni Zelanda gibi dünyanın birçok ülkesinde öğretmenlerle ilgili standartlar geliştirilmiştir. Örneğin ABD'de 1990'ların başında NBPTS (National Board Professional Teaching Standards) öğretmenler için standartlar belirlemiş ve öğretmenleri değerlendirme yöntemleri geliştirmiştir(Jones,1991). NBPTS'ye(2019) göre öğretmenlerin sahip olması gereken standartlar beş başlık altında toplanmaktadır. Bunlar;

1-*Öğretmenler öğrencilerine ve onların öğrenmelerine adanır*.

- Öğretmenler öğrencilerindeki bireysel farklılıkları tanır ve uygulamalarını ona göre ayarlar.
- Öğretmenler öğrencilerin nasıl geliştiğini ve öğrendiğini bilir.
- Öğretmenler öğrencilerine eşit şekilde davranır.

- Öğretmenlerin misyonu öğrencinin bilişsel kapasitesini geliştirmenin ötesine geçer.

2-*Öğretmenler öğrettikleri konuları ve bunları öğrencilerine nasıl öğreteceklerini bilir*.

- Öğretmenler alanlarında bilginin nasıl oluştuğunu, düzenlendiğini ve diğer disiplinlerle nasıl ilişkilendirildiğinin farkında olur.
- Öğretmenler bir konuyu öğrencilerine nasıl aktaracaklarını bilir.
- Öğretmenler bilgiye ulaşmak için farklı yollar kullanır.

3-*Öğretmenler,öğrencinin öğrenmesinden ve bu öğrenme faaliyetinin izlenmesinden sorumlu olur*.

- Öğretmenler öğretimsel amaçlara ulaşmak için farklı yöntemleri kullanır.
- Öğretmenler farklı öğrenci grubuyla çalışmayı yönetir.
- Öğretmenler öğrenci katılımına öncelik verir.
- Öğretmenler öğrencinin gelişimini düzenli olarak değerlendirir.
- Öğretmenler öğrenciyi öğrenme sürecinde tutabilir.

4-*Öğretmenler uygulamaları üzerinde sistematik olarak düşünür ve tecrübelerinden öğrenir*.

- Öğretmenler sürekli olarak zor kararlar verme durumunda olduklarından kararlarını test etmek durumunda olur.
- Öğretmenler uygulamalarını geliştirmek ve öğrenci öğrenmesini olumlu etkilemek için geribildirimleri ve araştırmaları kullanır.

5-*Öğretmenler öğrenen toplumun üyeleridir*.

- Öğretmenler diğer profesyonellerle işbirliği ile okul etkililiğine katkıda bulunur.
- Öğretmenler ebeveynlerle işbirliği içinde çalışır.
- Öğretmenler toplum kaynaklarından yararlanır.

Ülkemizde yeterlikler ile ilk çalışmalar 1998 yılında başlanmıştır. YÖK ve Dünya Bankası işbirliği ile yapılan "YÖK/Dünya Bankası Milli Eğitimi Geliştirme Projesi, Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi" kapsamında öğretmen yetiştirme standartlarını belirleme ve akreditasyon çalışmaları yapılmış ve öğretmen yeterlikleri; "konu alanı ve alan eğitimine ilişkin yeterlikler, "öğretme ve öğrenme sürecine ilişkin yeterlikler", "öğrencilerin öğrenmelerini izleme, değerlendirme ve kayıt tutma" ve "tamamlayıcı mesleki yeterlikler" olmak üzere dört başlık altında sıralanmıştır(MEB,2017).

Öğretmen yeterlikleri konusunda bir sonraki çalışma Temel Eğitime Destek Programı (TEDP) kapsamında yapılmıştır. Yapılan bu çalışmada öğretmen

yeterliklerinin Avrupa Birliği ülkeleriyle uyumlu olacak şekilde yeniden belirlenmesi hedeflenmiştir. Bu sürecin sonunda;6 yeterlik alanı, bunlara ilişkin 31 alt yeterlik ile 233 performans göstergesi belirlenmiştir(MEB,2017).

İlerleyen yıllarda Türkiye Yeterlilikler Çerçevesinin Uygulanmasına İlişkin Usul ve Esaslar Hakkında Yönetmelik yayımlanmış ve yürürlüğe girmiştir. Bu doğrultuda hazırlanan öğretmen yeterlilikleri çerçevesi Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi Danışma Kurulu'na sunulmuş Avrupa yeterlilikler Çerçevesi ve Avrupa Yükseköğretim Alanı Yeterlilikler Çerçevesi ile uyumluluğu onaylanarak kabul edilmiştir (MEB, 2017,Akt:Akbaş,2018).

MEB 2017 yılında eğitimdeki yeni gelişmelere uyum sağlayabilmek için daha önce belirlenen yeterlikler güncellenmiştir. Güncellenen yeterlikler; "mesleki bilgi", "mesleki beceri", "tutum ve değerler" başlıkları altında 3 yeterlik alanı ile bunlara dayalı 11 yeterlik ve bu yeterliklere ilişkin 65 göstergeden oluşmaktadır.

Sonuç olarak kaliteli öğretim öğrencinin öğrenmesini geliştirmek için hayati bir önem taşımaktadır. Öğrencinin öğrenmesinde en etkili faktör ise öğretmendir. Öğretmen kalitesinin sağlanması denince ise akla gelen kilit unsurlar, hizmet öncesi öğretmen eğitimine alınacak ve hizmet içinde istihdam edilecek öğretmenlerin seçiminde kullanılacak kriterlere daha fazla dikkat edilmesi ve eğitim kariyeri boyunca öğretmenlerle ilgili olarak sürekli değerlendirme yapılmasını içerir(OECD,2005).Öğretmenlerle ilgili kriterler öğretmenlerin sahip olması gereken yeterlik ya da standartlarla ilgilidir. Eğitimde standart oluşturmanın amacı öğretmenlerin ihtiyacı olan bilgi ve becerinin sağlanmasını ve öğretmenlerin mesleğinin gereklerini yerine getirmesidir. Öğretmenlik mesleğinin özendirici hale gelmesi açısından standartların önemi büyüktür. Standartlar öğretmen eğitimi içeriğinin hazırlanmasına yardımcı olur, öğretimin öğrenci merkezli olmasını sağlar(Hammond ve Cobb,1996).MEB 2017 belgesinde de Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterliklerinin işlevi şu şekilde ifade edilmiştir: Yeterlikler öğretmende bulunması gereken beceri, tutum ve değerleri açıkça göstermede, öğretmen yetiştirmeye yönelik teorik ve uygulamalı derslerin içeriklerini belirleme ve geliştirmede, istihdam edilecek öğretmenlerde aranacak niteliklerin belirlenmesinde ve mesleğe kabul sürecinde kullanılabilecektir. Hizmet içinde olan öğretmenlerin kendi olumlu yönleri ile olumsuz yönlerini görebilmelerini sağlayacaktır. Aynı zamanda öğretmenlerin performans değerlendirilebilecek, kişisel ve mesleki gelişim imkanları sunulabilecektir (MEB,2017).

Kaynaklar

Akbaş,C.(2018).*Öğretmenlerin Yenilenmiş Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri Çerçevesinde Algılanan Yeterlilik Düzeylerinin Belirlenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bülent Ecevit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak, Türkiye.

Alacapınar,G.(2018).Meslek Olarak Öğretmenlik. M.Yavuz (Editör), *Eğitime Giriş* (ss.247-274).Ankara: Anı Yayıncılık.

Cafaoğlu,Z.(1996).*Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi*. İstanbul: Serçe Matbaacılık.

Celep, C. (2004). *Meslek olarak öğretmenlik*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Cruddas, L.(2016). Recruiting and retaining teachers – the art of the possible. In J. Simons(Eds.), *Importance of Teachers* (p.24-30).UK: Policy Exchange.

Çallı, Y. (2009). *Türk Anayasa Hukukunda Eğitim Hakkı*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara, Türkiye.

Çelebi,N., Güner,H.,Taşçı Kaya ve G,Korumaz,M. (2014). Neoliberal Eğitim Politikaları ve Eğitimde Fırsat Eşitliği Bağlamında Uluslararası Sınavların (PISA,TIMSS ve PIRLS) Analizi. *Tarih Kültür ve Sanat Araştırmaları Dergisi*,*3*(3), 33-75.

Darling-Hammond, L. (1997). *The right to learn: A blueprint for creating Schools that work*. San Francisco.

Eğitim Reformu Girişimi (2015).Erişim adresi:http://www.egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2017/03/ERG_%C3%96%C4%9Fretmen-Politikalar%C4%B1nda-Mevcut-Durum-ve-Zorluklar.pdf.

Gülmez, D.(2018).Dünyada Öğretmenlik Mesleği. M. Yavuz(Editör), *Eğitime Giriş* (ss.275-298). Ankara: Anı Yayıncılık.

Hammond,L.D & Cobb,V.L.(1996).The changing context of techer education.In F.B.Murray(Eds.), *Teachers educator's handbook* (p.40-53). Sanfrancisco: Jossey-BassPublishers.

Jones,M.C.(1991).*Training Techers A Practical Guide*.Glasgow:Bell and Bain Limited.

MEB.(2017).Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri. Erişim adresi: https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/11115355_YYRETMENLYK_MESLEYY_GENEL_YETERLYKLERY.pdf.

OECD(2005).*Teachers matter: attracting, developing and retaining effective teachers*. Erişim adresi: https://www.oecd.org/education/school/34990905.pdf.

Özer,B. ve Gelen,İ.(2008). Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterliklerine Sahip Olma Düzeyleri Hakkında Öğretmen Adayları ve Öğretmenlerin Görüşlerinin Değerlendirilmesi.

Şişman,M.(2009). Öğretmen Yeterlilikleri: Modern Bir Söylem ve Retorik. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 10* (3),63-82.

Türk Eğitim Derneği (2014).Öğretmen Gözüyle Öğretmenlik Mesleği.Tedmem Rapor Dizisi:3.Ankara.Erişim adresi: https://tedmem.org/yayin/ogretmen-gozuyle-ogretmenlik-meslegi

Türk Eğitim Derneği (2009).*Öğretmen Yeterlikleri*. Ankara. Adım Okan Matbaacılık.

NBPTS (2019). *Five core proportions for teachers*.Erişim adresi: (https://www.nbpts.org/standards-five-core-propositions/).

SINIF ÖĞRETMENLİĞİ PROGRAMINDA YABANCI DİL ÖĞRETİMİNİN ÖNEMİ[1]

Meral GÜVEN[2] ve H. Özge BAHAR GÜNER[3]

Öz

Avrupa Birliği'ne uyum sürecinde olan Türkiye'de, küreselleşmenin de etkisi ile yabancı dil olarak İngilizce öğretimine gittikçe daha fazla önem verildiği görülmektedir. Bunun sonucu olarak, daha önce 4. sınıfta başlayan yabancı dil dersleri 2012-2013 öğretim yılından itibaren ilkokul 2. sınıfta başlatılmıştır. Bu durum, İngilizce öğretmenine olan gereksinimi artırmış, mevcut İngilizce öğretmeni sayısı artan gereksinimi karşılamakta yetersiz kalmıştır. Artan öğretmen açığı, ilkokullarda İngilizce derslerine sınıf öğretmenlerinin de girebileceği yönündeki düzenlemelerle giderilmeye çalışılmıştır. Ancak, sınıf öğretmenliği lisans programlarının öğretmen adaylarını çocuklara yabancı dil öğretmeye hazırlamadığı görülmektedir. İngilizce öğretmenlerinin sayıca yeterli olmadığı durumlarda, İngilizce derslerini yürütmeleri beklenen sınıf öğretmenlerinin nitelikli bir öğretim gerçekleştirebilmeleri için öncelikle bu alanda da nitelikli bir eğitimden geçmeleri gerekmektedir. Bu durum, sınıf öğretmenliği programında yabancı dil öğretimine dönük bir program tasarısının ortaya konulmasını gerekli kılmaktadır.

Anahtar Sözcükler: İngilizce öğretimi, Sınıf öğretmenliği programı, Öğretmen eğitimi

---

[1] Bu çalışma, danışmanlığını Prof. Dr. Meral GÜVEN'in yürüttüğü Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri ABD, Eğitim Programları ve Öğretim Programı'nda H. Özge BAHAR GÜNER tarafından gerçekleştirilen "Sınıf Öğretmenliği Programı İçinde Yabancı Dil Olarak İngilizce Öğretimine Yönelik Bir Program Tasarısı" başlıklı doktora tezinden uyarlanmıştır.

[2] Prof. Dr. Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Programları ve Öğretim Programı / Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, mguven@anadolu.edu.tr

[3] Öğr. Gör. Dr. Kütahya Dumlupınar Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu Yabancı Diller Bölümü, hozge.guner@dpu.edu.tr

Giriş

Elli yılı aşkın süredir tüm dünya çapında, yabancı dil öğretimine zorunlu eğitimin ilk yılında başlanılması yönünde bir eğilim bulunmaktadır (Enever, 2015, s. 13). Avrupa Birliği'ne uyum sürecinde olan Türkiye'de de, küreselleşmenin de etkisi ile yabancı dil olarak İngilizce öğretimine gittikçe daha fazla önem verildiği görülmektedir. Birliğin çok uluslu yapısı, çok dillilik ve çok kültürlülük kavramlarını ön plana çıkarmış ve dil yeterliliğinin kültürel zenginlik ve çeşitliliği güçlendirmede önemli bir yere sahip olduğundan hareketle, anadilin yanında en az iki Avrupa dilini iletişim kurabilecek düzeyde bilmenin önemli olduğu vurgulanmıştır (Avrupa Komisyonu, 1995, s. 47). Diğer taraftan, ana dilde iletişim ve yabancı dilde iletişim yeterliklerinin 21. yüzyıl yaşam boyu öğrenme yeterlikleri arasında ilk iki sırayı aldığı görülmektedir (Avrupa Parlementosu, 2006, s. 13). Bu durum, yabancı dil öğrenme ve öğretmeye daha fazla önem verilmesiyle sonuçlanmıştır.

Avrupa Birliği'nin çokdillilik vurgusuna rağmen, Avrupa ülkelerinde, küreselleşmenin de etkisiyle, İngilizce'nin en fazla öğrenilen dil olduğu görülmektedir. Eurydice'ın (2017, s. 2) verilerine göre, AB ülkelerinin %97,3'ünün ilkokulda yabancı dil olarak İngilizce öğrendiği ve 2005'ten bu yana ilkokulda İngilizce öğrenen öğrencilerin sayısının %18,7 oranında arttığı görülmektedir. Bu veri, yabancı dil olarak İngilizce öğrenme yaşının düştüğünü de açıklar niteliktedir.

Sosyal, kültürel ve ekonomik değişimler, Türkiye'de de bilim ve teknolojinin dili olan İngilizceyi öğrenme yaşının düşmesine neden olmuştur. Erken yaşta yabancı dil öğretimi Türkiye'de ancak 1997-1998 öğretim yılında uygulamaya konulan sekiz yıllık zorunlu kesintisiz eğitim uygulamasına geçilmesiyle başlamıştır (Tan, 1998, Akt. Demirezen, 2012, s.111). 1997 yılında İngilizce derslerinin ortaokul düzeyinden (6. sınıf) ilkokul düzeyine (4. sınıf) indirilmesi yönündeki program geliştirme çalışmalarının ardından, ilkokulda İngilizce öğretimine yönelik olarak 2006, 2013 ve 2018 yıllarında program geliştirme çalışmaları yapılmıştır.

2006 yılında 4-8. sınıfları kapsayan, öğretmen ve öğrenci merkezli bir yaklaşımı temel alan sarmal ve süreç odaklı bir program hazırlanmıştır (MEB, 2006, s. 2). 2012-2013 öğretim yılında uygulamaya konulan 12 yıllık kademeli zorunlu eğitim kapsamında yabancı dil derslerinin ilkokul 2. sınıftan itibaren başlatılmasıyla (MEB, 2012), 2. ve 3. sınıflar için İngilizce öğretim programı gereksinimi ortaya çıkmış, 4-8. sınıflar için var olan programların da yeni düzenlemenin dikkate alınarak tekrar gözden geçirilmesi ve geliştirilmesi gereksinimini doğurmuştur. Daha sonra bu program da

öğretmen, veli ve akademisyen görüşleri doğrultusunda güncellenerek 2018-2019 eğitim-öğretim yılında uygulamaya konulmuştur.

Sınıf Öğretmenliği Programında Yabancı Dil Öğretiminin Önemi

İngilizce öğretiminin ilkokul 2. sınıfta başlaması İngilizce öğretmeni gereksinimini artırmıştır ancak İngilizce öğretmen yetiştirme programları, ilkokul İngilizce öğretim programında yapılan düzenlemelere cevap vermekte ve mevcut İngilizce öğretmeni sayısı da artan gereksinimi karşılamakta yetersiz kalmıştır. Bu durum, ilkokullarda İngilizce derslerine sınıf öğretmenlerinin de girebileceği şekilde düzenlemelerin yapılmasını gerektirmiştir. En son yapılan değişiklik ile Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik'in (16.06.2016) 5. Maddesinde, ilkokullarda İngilizce dersine girebilecek öğretmenler şu şekilde tanımlanmıştır:

> "İlkokullarda bütün derslerin sınıf öğretmenlerince okutulması esastır. Ancak Yabancı Dil ile Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersleri okulun kadrolu alan öğretmenlerince okutulur. Okulda kadrolu alan öğretmeni bulunmaması durumunda; bu dersler aynı eğitim bölgesinde, yoksa diğer eğitim bölgelerindeki kadrolu alan öğretmenlerince okutulur. İhtiyacın kadrolu alan öğretmenlerince karşılanamaması durumunda, bu dersleri okutmak üzere, mezun olduğu yükseköğretim programı itibarıyla atamaya esas olan alana öğretmen olarak atanabilme şartlarını taşıyanlar ek ders karşılığı görevlendirilebilir. Bu şekilde de ihtiyacın karşılanamaması durumunda bu dersler yükseköğrenimlerini söz konusu alanlarda yapan sınıf öğretmenleri veya sınıf öğretmeni olup bu alanda hizmet içi eğitim sertifikası almış öğretmenler tarafından ders değişimi yolu ile de okutulabilir. Bunun da mümkün olmadığı durumlarda bu dersler sınıf öğretmenince okutulur."

Sınıf öğretmenlerinin ilkokul kademesindeki tüm dersleri yürütmesine dayalı uygulama 2006 yılından itibaren son bulmasına ve bu kademedeki alan derslerinin ilgili alan öğretmenleri tarafından okutulması kararlaştırılmasına rağmen, ilkokullarda İngilizce derslerine girecek yeterli sayıda öğretmen bulunmaması, sınıf öğretmenlerinin bu dersi yürütmesini zorunlu kılmakta (Genç ve Kaya, 2011, s. 19); yukarıda yer verilen yönetmelik maddesi de bunu meşrulaştırmaktadır.

Ancak mevcut Sınıf Öğretmenliği Lisans Programı incelendiğinde, sınıf öğretmeni adaylarının çocuklara İngilizce öğretebilme yeterliğini kazanacak şekilde yetişmedikleri; programda Yabancı Dil I ve Yabancı Dil II derslerinin dışında yabancı dile dönük olarak zorunlu ya da seçmeli herhangi bir ders yer

almadığı görülmektedir. İlgili derslerin içeriği YÖK tarafından şu şekilde belirlenmiştir:

> *Yabancı Dil I*
>
> Bu ders üniversite öğrencilerinin kendi alanlarında yürüttükleri her türlü akademik faaliyette okuma, konuşma, dinleme ve yazma becerilerini belirli bir etkinlikte kullanabilmelerini sağlayacak biçimde tasarlanmıştır. Bu derste ilgi çekici bağlamlar yaratılarak, dilin işlekliğini artırıcı alıştırmalar verilerek, dilin gerçek iletişim becerilerinde kullanımı gösterilerek öğrencilerin dilsel ve iletişimsel yetileri geliştirilecek ve yabancı dil yeterlikleri artırılacaktır.
>
> *Yabancı Dil II*
>
> Bu ders, üniversite öğrencilerinin kendi alanlarında yürüttükleri her türlü akademik faaliyette okuma, konuşma, dinleme ve yazma becerilerini belirli bir etkinlikte kullanabilmelerini sağlayacak biçimde tasarlanmıştır. Bu derste öğrencilerin "Yabancı Dil I" dersinde kazandıkları bilgi ve becerilerin bir üst seviyeye çıkartılması hedeflenmelidir. Bu yapılırken ilgi çekici bağlamlar yaratılmasına, dilin işlekliğini artırıcı alıştırmalar yapılmasına, dilin gerçek iletişim becerilerinde kullanılmasına ve bu yolla öğrencilerin dilsel ve iletişimsel yetileri ile yabancı dil yeterliklerinin artırılmasına özen gösterilmelidir.

Derslerin içerikleri incelendiğinde, öğretmen adaylarının temel yabancı dil becerilerini kendi alanlarına ilişkin akademik etkinliklerde belirli yetkinlikte kullanabilmelerinin amaçlandığı görülmektedir. Ancak üniversitelerin web sitelerinde ilgili derslere ilişkin sunulan içerikler, derslerin dilbilgisi odaklı olmaktan öteye gidemediği, öğretmen adaylarını alanlarına ilişkin akademik etkinliklere ya da çocuklara yabancı dil öğretmeye hazırlamadığı ve ilkokul İngilizce öğretim programının dayandığı "Bir dil hakkında birşeyler öğrenmek" yerine "o dille birşeyler yaparak" İngilizce iletişim becerilerini geliştirmek (MEB, 2013, s. VIII) ilkesini karşılamaktan uzak olduğunu göstermektedir.

Diğer taraftan, sınıf öğretmeni özel alan yeterlikleri arasında yabancı dil yeterliğinin yer almamasına rağmen İngilizce öğretmenlerinin sayıca yeterli olmadığı durumlarda sınıf öğretmenlerinin yabancı dil yeterlikleri sorgulanmaksızın, İngilizce derslerini yürütmekle yükümlü tutulmaları üzerinde düşünülmesi gereken bir durumdur. Bu bağlamda, sınıf öğretmeni yeterliklerinin, yabancı dil yeterliklerini de kapsayacak şekilde yeniden belirlenmesi ve öğretmen yetiştirme programlarının öğretmen adaylarına

çocuklara yabancı dil öğretimi yeterliğini de kazandıracak şekilde düzenlenmesi önemli görülmektedir.

Bilindiği gibi, sınıf öğretmenlerinin Türkçe ve Matematik gibi farklı alanlardan dersleri öğretmeleri gerekmektedir. Bu bağlamda, uygulanmakta olan programda, sınıf öğretmenlerine *Müzik Öğretimi, Beden Eğitimi ve Oyun Öğretimi, Fen ve Teknoloji Öğretimi I-II, İlkokuma ve Yazma Öğretimi, Hayat Bilgisi Öğretimi, Matematik Öğretimi I-II, Türkçe Öğretimi, Sosyal Bilgiler Öğretimi, Görsel Sanatlar Öğretimi, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretimi* gibi dersler sunulmaktadır. Diğer taraftan, çocuklara yabancı dil öğretimi özel bir uzmanlık alanı (Haznedar, 2010, s. 747) olmasına rağmen, sınıf öğretmeni adaylarına çocuklara yabancı dil öğretimi yeterliklerini kazandıracak herhangi bir ders sunulmadan, gereksinim halinde İngilizce derslerini yürütmelerinin beklenmesi çelişkili bir durumdur. Bu durum, sınıf öğretmenliği programı içinde çocuklara yabancı dil öğretimine yönelik bir programa gereksinim olduğunu göstermektedir.

Bu kapsamda, yenilenen ve 2018-2019 öğretim yılında uygulamaya konulan öğretmen yetiştirme programlarında, Sınıf Öğretmenliği için *İlkokulda Yabancı Dil Öğretimi* dersine yer verildiği, Yabancı Dil 1 ve Yabancı Dil 2 derslerinin içeriğinin ise aşağıdaki şekilde düzenlendiği görülmektedir:

> *Yabancı Dil 1*
>
> Şimdiki zaman, geniş zaman; bu zamanlarda sözel, okuma, yazma ve dinleme becerileri; sözel beceriler (kendini tanıtma, bir şeyi/yeri tarif edebilme, yol tarifi verebilme, kişisel bilgilere yönelik soru ve cevap kalıpları); okuma becerileri (lokantada, otobüs-tren vb. ulaşım araçlarında, alış-veriş yerlerinde liste/etiket okuma, soru sorma vb.); yazma becerileri (kısa mesaj yazma, poster içeriği yazma, form doldurma); dinleme becerileri (yol tarifi, yer/kişi tarifi vb.).
>
> *Yabancı Dil 2*
>
> Geçmiş zaman, gelecek zaman; kipler (can, could, may, must vb.); bu zamanlarda ve kiplerde konuşma, okuma, yazma ve dinleme becerileri; sözel beceriler (lokanta ve restoranlarda soru sorma, yemek siparişi verme vb.); okuma becerileri (internet hava durumu raporları, yemek tarifi, afiş/poster metinleri vb.); yazma becerileri (kısa mesaj yazma, yazılı yol tarifi verebilme, e-posta/davetiye yazma vb.); dinleme becerileri (hava durumu raporu, yemek tarifi vb.).

Sınıf Öğretmenliği Lisans Programında son yapılan güncellemeler ile Yabancı Dil 1 ve 2 derslerinin içeriğinin daha işlevsel ve günlük yaşama

dönük bir çerçeve çizdiği ve ilkokul İngilizce öğretim programının içeriği ile örtüştüğü söylenebilir. İlkokulda Yabancı Dil Öğretimi dersine ilişkin içeriğin ise "Türkçe ve İngilizce öğretimin karşılaştırılması, ilkokul düzeyinde İngilizce öğretiminde kullanılan yaklaşım, yöntem, teknik ve uygulamalar, ilkokul yabancı dil dersi 2, 3 ve 4. sınıf öğretim programındaki ilgili konular, kazanımlar ve bunlara uygun etkinlik örnekleri." şeklinde olduğu ve çocuklara yabancı dil öğretimine ilişkin sınırlı bir kapsama sahip olduğu görülmektedir. Ayrıca, bu dersi alan öğretmen adaylarının 2022-2023 öğretim yılında mezun olacakları düşünüldüğünde, halen sınıf öğretmenliği programında öğrenim görmekte olan öğrencilerin çocuklara yabancı dil öğretimine dönük bir eğitime gereksinimleri olduğu, mezun olanlar için ise bu yönde hizmet içi eğitimlerin sağlanması gerektiği görülmektedir.

İlkokul İngilizce Öğretmeni Sorunsalı

Yabancı dil öğretiminin, gerçekçi planlamalar yapılmadan ve gerekli tedbirler alınmadan ilkokul düzeyine indirilmesi pek çok ülkede birtakım sorunları beraberinde getirmiştir. Bunlardan biri de çocuklara İngilizce öğretme konusunda sayı ve nitelik bakımından yeterli öğretmenin bulunmamasıdır (Straková, 2015, s. 2436). Bu durum, ilkokullarda İngilizce derslerine sınıf öğretmenlerinin ya da üst kademelerde çalışan İngilizce öğretmenlerinin girmesi gibi çözüm arayışlarına yol açmıştır (Straková, 2015, 2439; Copland ve Garton, 2014, s. 226; Copland, Garton ve Burns, 2014, s. 740; Hu, 2007, ss. 359-372).

Pek çok ülkede (Türkiye'de de olduğu gibi) yabancı dil öğretmenleri anasınıfı çocuklarından yetişkin öğrenenlere kadar tüm yaş gruplarında ve kademelerde öğretmenlik yapmak üzere bir eğitim almakta; çocuklara İngilizce öğretimine ya çok kısıtlı zaman ayrılmakta ya da hiç ayrılmamaktadır (Enever, 2015, s. 23). Bu durum, çocukların dil öğrenmeye karşı sahip oldukları olası avantajların kaybolmasına; hatta çocukların yabancı dil öğrenmeye karşı olumsuz tutum geliştirmelerine neden olabilmektedir (Enever, 2015, s. 14). Örneğin, Birleşik Krallık'ta gerçekleştirilen büyük ölçekli bir pilot çalışmada, ilkokulda yabancı dil öğretimine başlamanın hiçbir avantajı olmadığı, çocukların küçük çaplı bir ilerleme kaydettikleri görülmüştür. Ancak daha sonra bu durumun en önemli sebeplerinden biri olarak, öğretmenlerin yaşa özgü (çocuklara yönelik) yöntemsel bilgi ve becerilere sahip olmayan, orta öğretim okullarında yabancı dil öğretmek üzere eğitim almış olmaları gösterilmiştir (Buckby, 1976, s. 340; akt. Enever, 2015, s. 14). Bu çalışma, ilkokulda yabancı dil öğretecek bir öğretmenin, İngilizce yeterliklerinin yanı sıra çocuklara uygun öğretim yapabilme yeterliklerine de sahip olması gerektiğini göstermektedir.

Avrupa'da ilköğretim düzeyinde İngilizce dersleri gerek sınıf öğretmenleri gerekse alan öğretmenleri tarafından yürütülmekte, ortaöğretimde ise İngilizce derslerine alan öğretmenleri girmektedir (Eurydice, 2012, s. 13). Yapılan çalışmalar sonucunda, sınıf öğretmenlerinin çocuklarla çalışma konusundaki yaratıcılık ve yeterlik düzeylerinin yüksek olduğu, farklı alanları öğrenmede işe yarayan etkinlikleri İngilizce'ye de transfer ettikleri ve öğrenme sürecini çocukların gerçek gereksinimlerini göz önünde bulundurarak yönlendirdikleri; ancak yabancı dil yeterliklerinin düşük olması sebebiyle, bilgilerini sürekli olarak geliştirebilecekleri takviye derslerine gereksinim olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Straková, 2015, 2439; Nikolov ve Djigunović, 2011, ss. 106-107). Belirtilen eksiklikler, sınıf öğretmenliği programında çocuklara yabancı dil öğretimine dönük ders(ler) alınması ve öğretmenlerin İngilizce ve İngilizce öğretimi konusundaki bilgi ve becerilerinin hizmet içi eğitimlerle geliştirilmesi yoluyla azaltılabilir.

Çocuklara İngilizce öğreten bir öğretmenin sahip olması gereken bilgi ve becerileri Cameron (2003, s. 111) aşağıdaki şekilde özetlemiştir:

- Çocukların düşünme ve öğrenme şekilleri hakkında anlayışa sahip olma,
- Dersleri sözel olarak yürütebilecek İngilizce konuşma bilgi ve becerilerine sahip olma; dil öğretiminde çocukların ilgilerini göz önünde bulundurma,
- İngilizce okuryazarlık öğretebilecek yeterliklere sahip olma.

Benzer şekilde Uztosun (2018, s. 558) da çocuklara İngilizce öğreten bir öğretmenin sahip olması gereken yeterlikler arasında teorik ve uygulamaya dönük bilgi (çocuklara İngilizce öğretimi teknik ve yöntemlerinin bilgisi ve uygulama becerisi) sahibi olma, çocukların özelliklerini bilme, öğretimi planlama ve düzenleme ve İngilizce dil yeterliğine yer vermiştir. Sınıf öğretmeni adaylarının lisans programında aldıkları dersler göz önünde bulundurulduğunda; belirtilen yeterliklerden *Çocukların düşünme ve öğrenme şekilleri hakkında anlayışa sahip olma, çocukların ilgilerini göz önünde bulundurma, çocukların özelliklerini bilme ve öğretimi planlama ve düzenleme* yeterliklerine sahipken; *çocuklara İngilizce öğretimi teknik ve yöntemlerinin bilgisi ve uygulama becerisi*ne sahip olmadıkları varsayılabilir. Bu durum, gerektiğinde İngilizce derslerini yürütmeleri beklenen sınıf öğretmenlerinin çocuklara İngilizce öğretimi konusunda eğitime gereksinimleri olduğu ve lisans programlarında bu doğrultuda bir düzenleme yapılması gerektiğini göstermektedir.

Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi

Öğrenenlerin yaşı, öğretmenin neyi, nasıl öğreteceğine karar vermesindeki temel etmendir. Farklı yaşlardaki öğrenenler farklı gereksinimlere, yeterliklere ve bilişsel becerilere sahip olduğundan, yetişkinlerin soyut düşünceyi kullanmaları beklenirken, ilkokul çağında yabancı dil öğrenen çocukların dili oyun yoluyla edinmeleri beklenir (Harmer, 2001, s. 37). Bu bağlamda, çocuklara başarılı bir şekilde yabancı dil öğretebilmek, yetişkinler için uygun olandan farklı beceriler gerektirir (Brown, 2001, s.87). Enever (2015, s. 22) çocuklara yabancı dil öğretecek bir öğretmenin ileri düzeyde akıcı bir dile sahip olması ve yaşa uygun yöntemsel becerileri uygulama yeteneğine sahip olması gerektiğini belirtmiştir. Yabancı dil dersleri çocuklar için zaman zaman zor olabileceğinden, öğretmenin görevi dersleri ilginç, canlı ve eğlenceli hale getirmek (Brown, 2001, s.88), öğrenenlerin bilgiyi çeşitli kaynaklardan alabilmelerini teşvik eden zengin öğrenme deneyimleri sağlamak, öğrencileriyle bireysel olarak ya da gruplar halinde çalışarak iyi ilişkiler geliştirmek, çocukların keşfetmesine ve hayal güçlerini kullanmalarına izin vermektir (Harmer, 2001, s. 38).

Çocukların ne öğrendiği ile onlara neyin nasıl öğretildiği arasında önemli bir ilişki vardır. (Cameron, 2002, s. 20). Read (1998, s. 10), çocuklara dil öğretiminde en etkili yolun doğru desteklenmiş, anlamlı, amaçlı, eğlenceli, etkileşime ve çokça uygulamaya fırsat tanıyan etkinliklere çocukların katılımını sağlamak olduğunu düşünmektedir. Benzer şekilde Shin de (2014, s. 555) çocukların bol fiziksel enerjiye sahip olmaları ve dikkatlerinin kolayca dağılabilmesi nedeniyle sosyal, amaçlı, yaratıcı, çocukları öğrenme sürecinde etkin kılan ve deneyimlemelerine izin veren, ilginç ve ilişkili etkinliklerle çocukların ilgi, hayal gücü ve meraklarının uyandırılarak derse ilgilerinin sürdürülmesinin önemli olduğunu belirtmiştir. Bu noktada, çocuklara sunulan dil deneyimleri ne kadar geniş ve zengin olursa, öğrenme olasılığının o kadar artacağı söylenebilir (Cameron, 2002, s. 20). Bu nedenle, öğretmenin kullandığı yöntem, teknik ve materyallerden uyguladığı etkinliklere, hatta ses tonuna ve oturma düzenine kadar çeşitlik sağlaması; bilgiyi görsel, işitsel ve dokunsal hale getirerek somutlaştırması, farklı öğrenme stillerine ve zekâ türlerine hitap eden etkinlikler kullanması öğrenme sürecinin desteklenmesinde önemlidir (Bahar-Güner, 2019). İlkokulda yabancı dil öğretiminin başarısız olması, çocukların dil öğrenme güdülerini kaybetmelerine, İngilizce derslerinin zor, sıkıcı ve zaman kaybı olduğu şeklinde bir algının oluşmasına ve sonraki öğrenmelerini de olumsuz yönde etkilemesine neden olabilir. Bu noktada, öğretmenin niteliği daha da önem kazanmaktadır (Cameron, 2003, s. 106).

Sonuç

Araştırmalar, erken yaşta yabancı dil öğrenmeye başlayan çocukların yetişkin öğrenenlere göre dil kaygısının az olması, yabancı dile daha uzun süre maruz kalma gibi birtakım avantajları olduğunu ve özellikle sesletim (pronunciation) ve büklümleme (intonation) konusunda anadilini konuşanlara yakın bir performans gösterdiklerini ortaya koysa da (Cameron, 2002, s. 13; Demirezen, 2003, s.8; Johnstone,2009, s. 34), bu noktada en önemli etkenin öğretmen ve öğretmen yeterlikleri olduğu yadsınamaz. Öğretmenlerin sayıca yeterli olmasının yanında, nitelikli olarak eğitilmeleri (Baldauf, Kaplan, Kamwangamalu ve Bryant, 2011, s. 317), yabancı dil bilgi ve becerileri, kullandıkları öğretim yöntem, teknik ve materyalleri, bunların hedef kitle olan çocuklara uygunluğu, yabancı dil öğretim becerileri ve yabancı dile ilişkin tutumları öğrenmeyi etkileyen etkenler arasındadır (Bahar-Güner, 2019, s. 4).

Yapılan çalışmalar, çocuklara İngilizce öğretiminin başarısını etkileyen en önemli iki etkenin öğretmen ve öğretim uygulamaları olduğunu göstermektedir (Moon, 2009; akt. Nguyen, 2018, s. 1; Straková, 2015, s. 2439; Baldauf Jr., Kaplan, Kamwangamalu, Bryant, 2011, s. 309; Nikolov ve Djigunović, 2011, ss.106-107). Bu nedenle, yabancı dil öğrenme sürecine şevkle başlayan çocukların dil öğrenme güdülerinin ve heyecanlarının zamanla kırılmaması, İngilizce'nin *yabancı* bir dil olarak kalması yerine, çocukların öğrenmekten ve kullanmaktan zevk aldıkları bir dil olması için öğretmen adaylarının çocuklara İngilizce öğretimi yeterliklerine sahip olarak yetişmeleri önemlidir. Yanlış öğrenilen bir bilgiyi düzeltmenin yeni bir bilgi öğrenmekten daha zor olduğu, öğretmenin yapacağı yanlışların öğrencilerde kemikleşmiş yanlışlara dönüşebileceği; diğer taraftan, dersine alan öğretmeni giren ve İngilizce öğretmeni bulunmayan çocuklar arasında fırsat eşitliğini sağlamak ve sınıf öğretmenlerinin çocuklara İngilizce öğretimi konusunda daha nitelikli hale gelebilmeleri adına sınıf öğretmenliği programı içinde yabancı dil öğretimine dönük bir programın hazırlanmasının yanı sıra, sınıf öğretmenlerinin yabancı dile ve öğretimine ilişkin olarak hizmet içi eğitimler alarak mesleki gelişimlerinin desteklenmesinin oldukça önemli olduğu görülmektedir (Bahar-Güner, 2019).

Kaynaklar

Bahar-Güner, H. Ö. (2019). *Sınıf Öğretmenliği Programı İçinde Yabancı Dil Olarak İngilizce Öğretimine Yönelik Bir Program Tasarısı* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir, Türkiye.

Baldauf Jr., R. B., Kaplan, R. B., Kamwangamalu, N., &Bryant, B. (2011). Success or failure of primary second/foreign language problems in Asia: What do the data tell us? *Current Issues in Language Planning*, 12(2), 309-323.

Brown, H. D. (2001). *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy* (2nd Ed.). NY: Longman.

Cameron, L. (2002). *Teaching languages to young learners*. Cambridge: Cambridge University Press.

Cameron, L. (2003). Challenges for ELT from the expansion in teaching children. *ELT Journal, 57*(2), 105-112.

Commission of the European Communities (1995). *White paper on education and training teaching and learning: Towards the learning society*. Belçika: Brüksel. Retrieved from: http://digm.meb.gov.tr/belge/EU_edu2010_progressreport05.pdf.

Demirezen, M. (2012). 4+4+4 Yasasının Eğitimsel Yapısı ve Uygulamasındaki Olgular. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi İngiliz Dili Eğitimi Anabilim Dalı 1. Yabancı Dil Eğitimi Çalıştayı* (s. 109-116).

Enever, J. (2015). The advantages and disadvantages of English as a foreign language with young learners. In J. Bland (Eds.), T*eaching English to young learners: Critical issues in language teaching with 3-12 year olds* (pp.13-30). London: Bloomsbury.

European Parliament and Council (2006). Recommendation of the European Parliament and of the Council on key competences for lifelong learning. *Official Journal of the European Union*, 10-18.

Eurydice (2012). *Key Data on teaching languages at school in Europe*. Education, Audiovisual and Culture Executive Agency. Retrived from: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice.

Eurydice (2017). *Key data on teaching languages at school in Europe - 2017 Edition*. Retrived from: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice.

Genç, G. ve Kaya, A. (2011). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Yabancı Dil Derslerine Yönelik Tutumları ile Yabancı Dil Akademik Başarıları Arasındaki İlişki. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 14* (26), 19-30.

Harmer, J. (2001). *The practice of English language teaching* (3rd Ed.) China: Longman.

Haznedar, B. (2010). Türkiye'de Yabancı Dil Eğitimi: Reformlar, Yönelimler ve Öğretmenlerimiz. *International Conference on New Trends in Education and Their Implications* (747-755).

Johnstone, R. (2009). An Early Start: What are the key conditions for generalized success?In J. Enever, J. Moon & U. Raman (Eds.), *Young learner English language policy and implementation: International perspectives* (pp. 31-42). Reading: Garnet Publishing.

MEB (2006). *İlköğretim Kurumları İngilizce Dersi Öğretim Programı*. Ankara.

MEB (2012). 12 *Yıl Zorunlu Eğitim Sorular- Cevaplar*. Ankara. Erişim adresi: http://www.meb.gov.tr/duyurular/duyurular2012/12yil_soru_cevaplar.pdf.

MEB (2013). *İlköğretim Kurumları (İlkokullar ve Ortaokullar) İngilizce Dersi Öğretim Programı*. Ankara. Erişim adresi: http://ttkb.meb.gov.tr/www/guncellenen-ogretim-programlari/icerik/151#.

Nguyen, C. D. (2018). The construction of age-appropriate pedagogies for young learners of English in primary schools. *The Language Learning Journal,* 1-14.

Nikolov, M. and Djigunović, M. (2011). All shades of every color: An overwiew of early teaching and learning of foreign languages. *Annual Review of Applied Linguistics, 31*, 95-119.

Read, C. (1998). The challenge of teaching children. *English Teaching Professional, 7*, 8-10.

Shin, J. K. (2014). Teaching young learners in English as a second/foreign language settings. In M. Celce-Murcia, D. M. Brinton & M. A. Snow (Eds.) *Teaching English as a second or foreign language* (pp. 550-567). Boston: Heinle.

Straková, Z. (2015). Challenges of teaching English at primary level. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 174*, 2436-2443.

Sınıf Öğretmenliği Lisans Programı. Erişim adresi (06.05.2015) www.yok.gov.tr.

Uztosun, M. S. (2018) Professional competences to teach English at primary schools in Turkey: A Delphi study. *European Journal of Teacher Education, 41*(4), 549-565.

TÜRKİYE'DE YAPILAN HİZMET İÇİ EĞİTİM TEZLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ: BİR META-SENTEZ ÇALIŞMASI[1]

Özge ERDEMLİ[2] ve Tuğba GÜNER DEMİR[3]

Öz

Türkiye'de hizmet içi eğitim konusunda yapılan tezleri belli temalar oluşturarak eleştirel bir bakış açısıyla yeniden değerlendirmeyi amaçlayan bu çalışma nitel araştırma yöntemlerinden meta-sentez yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. Çalışmada Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezinin online veri tabanında "hizmet içi eğitim" terimi birleşik ve ayrı yazılarak taranmış ve konusu "Eğitim ve Öğretim" olan, 2000-2018 yılları arasında yayımlanmış, dili Türkçe ve nitel ya da karma yöntemle gerçekleştirilmiş 27 çalışma araştırmaya dâhil edilmiştir. Araştırmaya dâhil edilen nitel çalışmalar betimsel analiz yöntemiyle analiz edilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre hizmet içi eğitim alanında yapılan tezlerin genel olarak katılımcıların memnuniyet durumlarını incelediği, hizmet içi eğitime yönelik sorunlara ve bu sorunlara yönelik çözüm önerilerine odaklandığı görülmüştür. Bunların yanı sıra öğretmenlerin hizmet içi eğitimlerden sağladıkları yararlar ve eğitime ihtiyaç duydukları alanlar ele alınan konular arasında yer almaktadır.

Anahtar Sözcükler: Hizmet içi eğitim, Mesleki gelişim, Meta-sentez.

Giriş

Günümüzde çalışanlara yönelik beklentiler her geçen gün artmaktadır. Diğer taraftan teknolojik gelişmelerin etkisiyle çok hızlı bir değişim

---

[1] Bu çalışma, 1-3 Kasım 2017 tarihleri arasında Antalya'da düzenlenen IX. Uluslararası Eğitim Denetimi Kongresi'nde sunulan bildiriden geliştirilmiştir.

[2] Araş.Gör., Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü-Eğitim Yönetimi Ana bilim Dalı, e-posta: ozge.erdemli8787@gmail.com, ORCID: 0000-0002-8004-020X

[3] Araş.Gör., Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü-Eğitim Yönetimi Ana bilim Dalı, e-posta: tugbaguner87@gmail.com, ORCID: 0000-0003-2653-2673

yaşanmakta ve örgütlerdeki çalışanların buna uyum sağlaması beklenmektedir. Çalışanların görevlerini etkili ve verimli bir şekilde yapabilmeleri ise onların sürekli eğitimi, bilgi ve becerilerinin güncellenmesi ile olanaklıdır (Aydın, 2011). Bu nedenle örgütler çalışanlarının gelişimi için birçok mesleki gelişim programı uygulamaktadır. Öğretmenler de hem hizmet öncesi hem de hizmet anında eksikliklerini tamamlamak için hizmet içi eğitime ihtiyaç duymaktadır (Özdemir, 2014). Glickman, Gordon ve Ross-Gordon (2014) da mesleki gelişim programlarının iyi bir şekilde planlanıp uygulandığında, öğretmenin gelişimi ile öğretme ve öğrenmenin iyileştirilmesi açısından güçlü bir etki yaratabileceğini ifade etmektedir. Bu nedenle öğretmenlere düzenlenen hizmet içi eğitim programlarının etkili bir şekilde planlanıp uygulanması önem arz etmektedir.

Hizmet içi eğitim kavramının literatürde çeşitli şekillerde ifade edildiği görülmektedir. Türk Dil Kurumu (2019) Güncel Türkçe Sözlüğü'nde hizmet içi eğitim, "çalışanlara mesleki bilgi ve becerilerini geliştirmeleri için çalıştıkları süre içinde verilen eğitim" şeklinde tanımlanmaktadır. Hizmet içi eğitim, özel ya da tüzel kişilere ait örgütlerde işe alınan veya mevcut olarak çalışmakta olan çalışanlara yaptıkları görevlerle ilgili bilgi, beceri ve tutum kazandırmaya dönük eğitimdir (Taymaz, 1997). Başka bir tanımla hizmet içi eğitim, çalışanların çeşitli alanlarda daha etkili, verimli ve yetkin hizmet sunmalarına ilişkin olarak becerilerini geliştirme yönünde yeni bilgiler, daha iyi yöntemler vb. kazandırmak amacıyla yapılan uygulamalardır (Amadi, 2013). Uprichard (1962) hizmet içi eğitimi bir yetişkinin kendisine verilen işin sorumluluklarını yerine getirirken aldığı bir eğitim olarak tanımlamaktadır. Bu eğitim, örgütün çalışanları için planladığı bir eğitim olabileceği gibi, plansız bir şekilde gerçekleşen yöneticilerin ve diğer çalışanların danışmanlığını da kapsamaktadır. Aynı zamanda kısa süreli bilgi güncelleme kursları, konferanslar, kongreler, diğer kurum ve kuruluşlara ziyaretler de bu kapsamda yer almaktadır. Balcı (2010) bu etkinliklerin hedefinin çalışanın işiyle ilgili genel bir anlayış ve perspektif kazanmasını ve böylece işine çok yönlü bakmasını sağlamak olduğunu belirtmektedir.

Hizmet içi eğitim, çalışanların eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi, bu ihtiyaçlara yönelik programların planlaması, geliştirilmesi, uygulanması ve değerlendirilmesi aşamalarını içeren programlı bir eğitim türüdür (Parmaksız ve Kısakürek, 2013). Birbirinden kopuk ve rastgele bir eğitim olmayan hizmet içi eğitim etkinliklerinin başlıca amaçları; kalite kontrolünün sağlanması, örgütte görev yapan bütün çalışanların oryantasyonunun sağlanması, kişisel gelişimin arttırılması, örgüt ve çalışan arasındaki güvenin oluşturulması, yöntemlerin standart bir hale dönüştürülmesi ve örgütte bir öğrenme kültürünün oluşturulmasıdır (Aydın, 2011). Selimoğlu ve Biçen-Yılmaz (2009) hizmet içi eğitimin çeşitli amaçlarla planlanabileceğini belirtmekte ve bu amaçları aşağıdaki biçimde sıralamaktadırlar; örgüte yeni katılan çalışanın uyumunu

sağlamak ve örgütün hedef ve politikalarını anlatmak, var olan ya da değişiklik gösteren iş akışını çalışanın en kısa sürede öğrenmesini sağlamak, çalışanın örgütsel bağlılığını geliştirmek, çalışanın teknoloji, bilim, ekonomi ve çalışma hayatında ortaya çıkan gelişmelere ve değişikliklere uyum sağlayarak yeni yöntem ve tekniklerin oluşturulmasına katkıda bulunmak, örgütteki işlerin nicelik, nitelik ve verimliliğini yükseltmek, çalışanların yetki, görev ve sorumlulukları hakkındaki bilgileri arttırarak çalışmaların olması gereken zamanda gerçekleştirilmesini ve hataların en düşük seviyede tutulmasını sağlamak, çalışanlara araç, gereç ve enerji tasarrufunun gerekliliğini anlatarak en az maliyetle nitelikli ürün üretimini sağlamak, iş güvenliği hakkında gerekli bilgilendirmeleri yaparak iş güvenliğini sağlamak, görevin gerektirdiği temel düzeydeki mesleki bilgi ve becerileri öğreterek çalışanın özgüvenini artırıp moralini yükseltmek, çalışanlar ve farklı bölümler arasında iletişimi kurmak, çalışanlara kariyer olanakları sunarak üst düzey kadrolara çalışan ihtiyacını örgüt içinden sağlamak, çalışanın kariyerinde ilerlemesi için farklı alanlarda yatay ve dikey geçişlerini imkan sunarak tamamlama eğitimi almalarını sağlamak, örgütün saygınlığını arttırarak çalışanın mevcut görevinde başarı ve statü kazanmasını sağlamaktır.

Yukarıda da ifade edildiği gibi çeşitli amaçlarla gerçekleştirilen hizmet içi eğitimin hem örgütsel hem de bireysel olarak birçok yararı bulunmaktadır. Bu yararlar Taymaz'a (1978) göre Tablo 1'de özetlenmiştir.

Tablo 1. *Hizmet içi eğitimin yararları*

Örgütsel Yararlar	***Bireysel Yararlar***
Üretilen mal ve hizmetin kalitesinin artması	Çalışanın işinde güven duygusunun artması
Üretimde verimlilik artışı	Çalışan moralinin yükselmesi, huzurlu çalışma sağlanması
Hatalı üretimin ve kayıpların azalması	Çalışanın hizmet içinde örgütte yükselme olasılığının artması
İş metotlarının geliştirilmesini kolaylaştırması	Çalışanın işindeki memnuniyetsizliğin azalması
İş güvenliğinin sağlanması ve iş kazalarının azalması	Çalışanın işyerindeki ilişkilerinin gelişmesi
Bakım ve onarım giderlerinin azalması	İş arkadaşları arasında iletişimin kolaylaşması
Örgütün hizmet ettiği toplumda saygınlık kazanması	İş arkadaşları arasındaki uyuşmazlıkların azalması
Örgütte iletişim ve koordinasyonun kolaylaşması	Çalışanın güdülenmesi
Çalışanlar arasındaki anlaşmazlık ve disiplin sorunlarının azalması	Çalışanın rahat ve emin iş yapma olanağının oluşması
Çalışan hareketliliğinin azalması	Çalışanın iş kazalarının nedenlerini öğrenmesi ve kendini koruyabilmesi

Kaynak: Taymaz, 1978.

Tablo 1'den görüldüğü gibi hizmet içi eğitim örgütsel açıdan hem üretilen hizmet ve ürünlerinin kalitesini artırma hem de örgütteki iletişim sorunlarının azalmasına kadar çeşitli yararlar sağlamasının yanı sıra çalışanların özgüven duygusunun gelişmesi, memnuniyetsizliğinin azalması, işe güdülenmesi gibi bireysel açıdan da yararları bulunmaktadır. Gül (2000) bu yararların yanı sıra hizmet içi eğitimlerin yönetim açısından da yarar sağladığını belirtmektedir. Yazara göre bu eğitimler yöneticilerin örgütte güçlüklerle karşılaşma olasılığını azaltmakta ve gereksiz ayrıntılarla uğraşmak yerine örgütteki ana sorunlara odaklanmasına da imkan tanımaktadır.

Yukarıda bahsedilen yararları eğitim örgütleri açısından da değerlendirmek mümkündür. Çünkü okullarda öğrenci başarısı sayısız faktöre bağlı olsa da kaliteli öğretmenler öğrenci başarısının en önemli bileşenlerinden birisidir. Eğer öğretmenler öğrencilere etkili bir şekilde eğitim vermek için ihtiyaç duydukları araçlara sahip değillerse, bu durum öğrencilerin zarar görmesine neden olmaktadır. Etkili bir şekilde eğitim vermek için ise öğretmenlerin sürekli mesleki gelişime devam etmesi gerekmektedir (Amadi, 2013). Bu nedenle öğretmenlik mesleğinin doğası, tüm öğretmenlerin kariyerleri boyunca mesleki eğitime devam etmelerini gerekli ve zorunlu kılmaktadır (Essel, Badu, Owusu-Boateng ve Saah, 2009). Öğretmenler hizmet içi eğitimlerle öğretim kalitelerini artırmak için yeni öğretim stratejileri öğrenmekte ve bunlar, öğretim yöntemlerinde değişiklikler yapmalarını ve sınıfta yenilikçi öğretim yöntemlerini kullanmalarını sağlamaktadır (Amadi, 2013). Ayrıca bilimde, teknolojide, kültürde ve sosyal hayatta yaşanan değişimler eğitim teorilerini ve uygulamalarını da değiştirmektedir. Öğretmenlerin bu değişimlere ayak uydurabilmeleri ise ancak sürekli olarak hizmet içi eğitim programlarına tabi tutulmaları ile mümkündür (Özyürek, 1981). O halde hizmet içi eğitimin, eğitimin geliştirilmesinde önemli ve kritik bir rol oynadığını söylemek mümkündür (Jahangir, Saheen ve Kazmi, 2012). Ancak şunu belirtmekte fayda vardır ki, örgütün ve çalışanların ihtiyaçlarına dönük olarak yapılmayan eğitimler sakıncalıdır. Özellikle verilen eğitimin çalışanların düzeyinden çok düşük ya da üstünde olması veya hizmet içi eğitimin amaçlarının belirlenmeden eğitimin planlanması, çalışanlara ve örgüte faydadan çok zarar verebilmektedir (Gül, 2000). Bu sebeple öğretmenlere yönelik düzenlenen hizmet içi eğitim programlarının çalışanlar açısından faydalı olup olmadığı ya da öğretmenlerin gelişimlerinin sağlanması için bu programların nasıl düzenlenmesi gerektiğine yönelik tespitlerin yapılması yerinde olacaktır. Çünkü Erden'in (1995) de belirttiği gibi bir eğitimin kalitesini ve başarısını uygulanan program belirlemektedir. Uygulanan programların geliştirilmesi ise, bu programlara yönelik güçlü ve zayıf tarafların belirlenerek giderilmesi

ve yaşanan gelişim ve değişimlere göre yeniden düzenlenmesi ile mümkün olmaktadır.

Türkiye'de öğretmenlere yönelik düzenlenen hizmet içi eğitim programları birçok araştırmaya konu olmuştur. Yapılan yüksek lisans ve doktora tezlerinde de hizmet içi eğitim konusu kapsamında hizmet içi eğitim ihtiyaçları, hizmet içi eğitim programların etkileri, programların olumlu ve olumsuz yönleri ve programlara yönelik öneriler gibi birçok konu araştırılmıştır. Ancak nitel araştırma yaklaşımı ile gerçekleştirilen tezleri belli temalar altında toplayarak eleştirel bir bakış açısıyla yeniden değerlendiren bir çalışmaya rastlanmamıştır. Genel bir konudaki ortak temaları tanımlamak ve/veya bu konudaki farklı grupları karşılaştırmak için nitel veya etnografik araştırmaların sentezlenmesi, bu konuda tek bir çalışmada bulunmayacak derin bir anlayış kazanılmasını sağlamaktadır. Böylece bu çalışmalar uygulamaların ve hizmetlerin genel etkinliğini anlamak için büyük bir katkı sunmaktadır (Erwin, Brotherson ve Summers, 2011). Dolayısıyla mevcut araştırmaları yeniden sentezleyerek değerlendirmek, diğer bir ifadeyle meta-sentez çalışmaları yapmak araştırılan konunun veya mevcut uygulamaların derinlemesine incelenmesi açısından önemlidir. Bu nedenle hizmet içi eğitim konusu üzerine yapılan nitel çalışmaları belli temalar oluşturarak eleştirel bir bakış açısıyla yeniden değerlendirmenin eğitim bilimleri alanına katkı getireceği düşünülmektedir. Bu kapsamda bu çalışma, Türkiye'de hizmet içi eğitime yönelik yapılmış tezlerin nitel bulgularının meta-sentez yöntemiyle yeniden değerlendirilmesini amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır. Hizmet içi eğitime yönelik yapılmış nitel ve tezlerde;

1. Hedeflenen amaçlar nelerdir?
2. Bu amaçlara ulaşmak için hangi yöntemler tercih edilmiştir?
3. Hangi sonuçlara ulaşmışlardır?

Yöntem

Araştırma Deseni

Bu çalışma nitel araştırma yöntemlerinden meta-sentez yöntemi ile gerçekleştirilmiştir. *Nitel meta-sentez* terimi ilk defa Stern ve Harris tarafından 1985 yılında birtakım nitel çalışmaların bir araya getirilmesini ifade etmek için kullanılmıştır (Walsh ve Downe, 2005). Meta-sentez, incelenen bir fenomenin bütünsel bir anlayışını görmek için belirli bir araştırma konusu ile ilgili nitel araştırmaların bulgularını tanımlamak, analiz etmek ve eleştirel olarak değerlendirmek için yapılan bir yaklaşımdır (Burke

vd., 2017). Diğer bir ifadeyle meta-sentez yöntemi aynı veya benzer olgu üzerine yapılan araştırmaları yorumlamak için geliştirilmiştir (Poggenpoel ve Myburgh, 2009). Bu çalışma da hizmet içi eğitime yönelik gerçekleştirilen tezlerin nitel bulgularını inceleyerek, bu bulguların ortak yönlerini belirleyip sentezlemeyi ve yorumlamayı içerdiği için bir meta-sentez çalışmasıdır.

Verilerin Toplanması

Bu araştırmada meta-sentez çalışmasına dâhil edilen çalışmaların seçiminde amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yönteminden yararlanılmıştır. Bu kapsamda öncelikle dâhil edilme kriterleri oluşturulmuş ve bu kriterlere uygun çalışmalar araştırmaya alınmıştır. Oluşturulan dâhil edilme kriterleri şunlardır;

a. Çalışmanın yüksek lisans ya da doktora tezi olması,
b. Çalışmanın Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezinde tam metin ulaşımına açık olması,
c. Çalışmanın hizmet içi eğitim konusu ile ilgili olması,
d. Çalışmanın nitel ya da karma araştırma yöntemi ile desenlenmesi,
e. Çalışmanın Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı eğitim örgütlerinde gerçekleştirilmiş olması,
f. Çalışmaya konu olan örneklemin Türkiye sınırları içinde olması,
g. Çalışmanın 01.01.2000-31.12.2018 tarihleri arasında yapılmış olması ve
h. Çalışmaların Türkçe yazılmış olmasıdır.

Verilerin toplanmasında Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezinin online veri tabanından yararlanılmıştır. Tarama yapılırken *hizmet içi eğitim* ve *hizmetiçi eğitim* terimleri kullanılmış ve konusu *Eğitim ve Öğretim* olan çalışmalar araştırmaya dâhil edilmiştir. Buna göre 239 yüksek lisans, 47 doktora tezi olmak üzere toplamda 286 teze ulaşılmıştır. Bu çalışmalardan 54 tanesi 2000 yılından önce yapıldığından, araştırma kapsamı dışında tutulmuştur. Geriye kalan 232 çalışma, *dâhil edilme kriterleri* çerçevesinde değerlendirilmiş ve 170 tanesi sadece nicel araştırma yöntemleri kullanılarak yapıldığı, 13 tez İngilizce yazıldığı, 14 tez farklı örgütlerde (emniyet teşkilatı, bankacılık gibi) gerçekleştirildiği ve sekiz tez de tam metin ulaşımına açık olmaması sebebiyle analiz dışında bırakılmıştır. Buna göre araştırmaya toplam 27 tez dâhil edilmiştir. Her bir çalışmanın kodu, künyesi ve türü ile ilgili bilgilere Tablo 2'de yer verilmiştir.

Tablo 2. *Çalışmaya dâhil edilen araştırmalar*

Çalışmanın Kodu	***Künye***	***Çalışmanın Türü***
Ç1	Avcı, 2013	Yüksek Lisans Tezi
Ç2	Şenel, 2008	Yüksek Lisans Tezi
Ç3	Gül, 2008	Yüksek Lisans Tezi
Ç4	Kiper, 2008	Yüksek Lisans Tezi
Ç5	Bağ, 2015	Yüksek Lisans Tezi
Ç6	Çınar, 2011	Doktora Tezi
Ç7	Tekin, 2004	Doktora Tezi
Ç8	Turgut, 2012	Yüksek Lisans Tezi
Ç9	Kefeli, 2013	Yüksek Lisans Tezi
Ç10	Baykan, 2015	Doktora Tezi
Ç11	Çakır, 2016	Yüksek Lisans Tezi
Ç12	Akbulut Taş, 2004	Yüksek Lisans Tezi
Ç13	Yadigaroğlu, 2014	Doktora Tezi
Ç14	Metin, 2010	Doktora Tezi
Ç15	Çalımfidan, 2007	Yüksek Lisans Tezi
Ç16	Karakaya, 2016	Yüksek Lisans Tezi
Ç17	Arslan, 2013	Yüksek Lisans Tezi
Ç18	Cesur, 2010	Yüksek Lisans Tezi
Ç19	Özavcı, 2015	Yüksek Lisans Tezi
Ç20	Gümüş, 2012	Doktora Tezi
Ç21	Köstereliogłu, 2012	Doktora Tezi
Ç22	Çatmalı, 2006	Yüksek Lisans Tezi
Ç23	Asilsoy, 2007	Yüksek Lisans Tezi
Ç24	Babacan, 2015	Doktora Tezi
Ç25	Başak, 2016	Doktora Tezi
Ç26	Kaya, 2017	Yüksek Lisans Tezi
Ç27	Özsırkıntı, 2018	Yüksek Lisans Tezi

Tablo 2'de görüldüğü gibi araştırmaya 27 tez dâhil edilmiştir. Araştırmaya dahil edilen çalışmalar Ç1, Ç2, Ç3 …… Ç27 şeklinde kodlanmıştır. Bu çalışmaların dokuzu doktora, 18'i yüksek lisans tezidir. Tezlerin yapıldığı yıllar ise 2004-2018 yılları arasında değişmektedir.

Verilerin Analizi

Araştırmaya dâhil edilen nitel çalışmalar betimsel analiz yöntemiyle analiz edilmiştir. Veri analiz süreci Şekil 1'de sunulmuştur.

Şekil 1. *Veri analiz süreci*

Şekil 1'den görüldüğü gibi öncelikle hangi tezlerin analiz sürecine dâhil edileceğini belirleyebilmek için araştırmacılar tarafından dâhil edilme kriterleri belirlenmiş ve bu kriterlere göre tezler seçilmiştir. Sonraki aşamada tezlerin bulguları araştırmacılar tarafından bağımsız olarak birkaç kez okunmuştur, bu süreç bir haftada tamamlanmıştır. Daha sonra araştırmacılar bir araya gelerek araştırmanın amacı ve alt amaçları doğrultusunda tezlerin değerlendirilebileceği ortak temaları belirlemişlerdir ve analiz sürecinin bu aşaması iki günde gerçekleştirilmiştir. Temalar belirlendikten sonra araştırmacılar birbirlerinden bağımsız olarak tezleri uygun temalara göre kodlamıştır, kodlama aşaması iki haftada tamamlanmıştır. Son olarak araştırmacılar bir araya gelerek sonuçları karşılaştırılarak sentezlemiştir. Araştırmanın son aşaması bir haftalık bir sürede gerçekleştirilmiştir.

Geçerlik ve Güvenirlik

Meta-sentez araştırmalarında geçerlik ve güvenirliği sağlayabilmek için yapılması gerekenler Polat ve Ay (2016) tarafından literatürde yer alan bilgiler sentezlenerek şu şekilde aktarılmıştır:

1. Çalışmada amaç ve araştırma soruları açık bir şekilde belirtilmelidir.
2. Araştırmada verilerin toplanması, dâhil edilme ve hariç tutulma kriterleri ayrıntılı olarak ifade edilmelidir.
3. Çalışmada ulaşılan tüm çalışmaların sayısı ve bu çalışmalardan hangilerinin çalışmaya dâhil edildiği detaylarıyla açıklanmalıdır.
4. Çalışma için seçilen çalışmaların; araştırma deseni, örneklemi/ çalışma grubu ve çalışmanın yapıldığı coğrafya, veri toplama tekniği ve veri analiz yöntemleri aktarılmalı ya da çalışmada tablo şeklinde sunulmalıdır.
5. Verilerin analiz süreci ve ortak temaların oluşturulma süreci tüm ayrıntılarıyla belirtilmelidir.
6. Ortak temaların oluşturulması birden fazla alan uzmanınca yapılmalı ve kodlama yapanlar arasındaki tutarlılığın sağlanmasına özen gösterilmelidir.
7. Bulguların sentezlenmesi için yeterince zaman ayırılmalı ve ayrılan bu süre çalışmada belirtilmelidir.
8. Çalışmada inanırlığın artırılması için incelenen çalışmaların bulgularından kesitler sunulmalıdır.

Yukarıda bahsedilen hususlara göre bu çalışmada araştırmanın amacı ve alt amaçları ilgili başlık altında açıklanmıştır. Verilerin seçiminde kullanılan dâhil edilme kriterleri ve veri toplama süreci detaylı bir şekilde betimlenmiştir. Veri toplama sürecinde tarama sonucu ulaşılan toplam çalışmaların sayısı ve bu çalışmaların analize hangilerinin dâhil edildiği açıklanmıştır. Araştırmaya dâhil edilen çalışmaların yöntem bilgilerine bulgular bölümünde ilgili başlık altında detaylı bir şekilde yer verilerek tablolaştırılmıştır. Ortak temaların belirlenmesi iki araştırmacı tarafından yapılmış, temalar sonrası bağımsız olarak yapılan kodlamaların ardından Miles ve Huberman'ın (1994) uzlaşma yüzdesi hesaplama formülü kullanılarak araştırmacılar arası uzlaşma yüzdesi %87 bulunmuştur. Araştırmada veri analiz sürecinde her bir aşamanın ne kadar sürede gerçekleştirildiği belirtilmiştir. Son olarak bulgular sunulurken incelenen çalışmaların bulgularından örneklere yer verilmeye özen gösterilmiştir.

Bulgular

Hizmet İçi Eğitime Yönelik Yapılmış Tezlerde Hedeflenen Amaçlar

Araştırmaya dâhil edilen çalışmalar öncelikle hedefledikleri amaçlar açısından incelenmiştir. Buna göre tezlerin amaçları beş tema altında toplanmış ve Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. *Araştırmaya dâhil edilen tezlerin hedeflenen amaçlara göre dağılımı*

Temalar	***f***	***Çalışmanın Kodu***
Hizmet içi eğitimlere ilişkin sorunlar	22	Ç1; Ç3; Ç6; Ç7; Ç9; Ç10; Ç11; Ç12; Ç13; Ç14; Ç15; Ç16; Ç18; Ç19; Ç20; Ç21; Ç22; Ç23; Ç24; Ç25; Ç26; Ç27
Hizmet içi eğitimlerden memnuniyet durumları	18	Ç2; Ç3; Ç4; Ç6; Ç7; Ç9; Ç10; Ç11; Ç12; Ç13; Ç14; Ç17; Ç18; Ç22; Ç23; Ç24; Ç25; Ç26
Hizmet içi eğitimlerin yararları	18	Ç2; Ç3; Ç6; Ç7; Ç9; Ç18; Ç10; Ç11; Ç13; Ç14; Ç15; Ç20; Ç21; Ç23; Ç24; Ç25; Ç26; Ç27
Hizmet içi eğitimlerin sorunlarının çözümlerine yönelik öneriler	17	Ç1; Ç2; Ç6; Ç7; Ç8; Ç9; Ç11; Ç13; Ç14; Ç15; Ç16; Ç18; Ç19; Ç22; Ç24; Ç25; Ç27
Hizmet içi eğitimlere yönelik ihtiyaç analizi	8	Ç1; Ç3; Ç5; Ç8; Ç24; Ç25; Ç26; Ç27

Tablo 3'te görüldüğü gibi yapılan tezlerde genellikle uygulanan hizmet içi eğitimlerin sorunları tespit edilmeye çalışılmıştır. Bunun yanında uygulanan hizmet içi eğitim programlarından katılımcıların memnuniyet durumları, hizmet içi eğitimin yararları ve hizmet içi eğitimlerde yaşanan sorunların çözülmesine yönelik öneriler de en fazla çalışılan konular arasında yer almaktadır. Öğretmenlerin hizmet içi eğitimine yönelik ihtiyaçları da yapılan bazı tezlere araştırma konusu olmuştur.

Hizmet İçi Eğitime Yönelik Yapılmış Tezlerin Yöntem Açısından Değerlendirilmesi

Hizmet içi eğitime yönelik yapılmış ve araştırma kapsamında incelenen tezler hedefledikleri amaçlara ulaşmak için farklı yöntemlerde araştırmaları gerçekleştirmişlerdir. Bu çalışmaların yöntem (araştırma deseni, veri toplama yöntemi, verilerin analizi) bilgilerine ilişkin bulgular Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. *İncelenen tezlerin yöntem bilgileri*

Çalışmanın Kodu	***Araştırma Deseni***	***Nitel Çalışma Grubu***	***Nitel Veri Toplama Yöntemi***	***Verilerin Toplandığı Şehir/Coğrafya***	***Nitel Veri Analiz Yöntemi***
Ç1	Karma	9 Öğretmen	Görüşme	Uşak	Betimsel Analiz
Ç2	Karma	15 Öğretmen	Görüşme, gözlem Dokuman incelemesi	Trabzon	Betimsel- İçerik Analizi
Ç3	Karma	16 Öğretmen	Doküman incelemesi, görüşme	İzmir	Betimsel Analiz
Ç4	Karma	45 Öğretmen	Görüşme	Sakarya	Betimsel Analiz
Ç5	Karma	20 Okul müdürü	Görüşme	Düzce	Betimsel Analiz
Ç6	Karma	15 Öğretmen	Görüşme, gözlem, doküman analizi	Rize	Betimsel Analiz
Ç7	Karma	9 Öğretmen	Görüşme, gözlem, doküman incelemesi	Trabzon	Betimsel Analiz
Ç8	Nitel	146 Öğretmen	Görüşme	Burdur	İçerik Analizi
Ç9	Karma	9 Öğretmen	Gözlem, görüşme, doküman incelemesi	Trabzon	İçerik Analizi
Ç10	Nitel	21 Öğretmen	Görüşme	Erzurum	İçerik Analizi
Ç11	Nitel	15 Öğretmen, 2 Bakanlık yetkilisi	Gözlem, görüşme	Trabzon	İçerik Analizi
Ç12	Karma	15 Öğretmen, 10 Yönetici	Görüşme	Adana	Betimsel Analiz
Ç13	Karma	10 Öğretmen	Görüşme, gözlem	Trabzon	İçerik Analizi
Ç14	Karma	30 Öğretmen	Görüşme, gözlem, doküman incelemesi	Artvin	Betimsel Analiz
Ç15	Nitel	70 Öğretmen	Görüşme (Soru formu)	İstanbul	Betimsel Analiz
Ç16	Nitel	7 Öğretmen	Gözlem, görüşme	Bolu	İçerik Analizi
Ç17	Karma	15 Kursiyer	Görüşme	Aksaray	İçerik Analizi
Ç18	Karma	20 Öğretmen	Görüşme	Mersin	İçerik Analizi
Ç19	Nitel	42 Öğretmen	Görüşme	İstanbul	İçerik Analizi
Ç20	Nitel	15 Müdür	Görüşme	Erzurum	Tümevarım Analizi
Ç21	Karma	17 Öğretmen	Görüşme	Bolu	İçerik Analizi
Ç22	Karma	6 Öğretmen	Görüşme	Bursa ve Balıkesir	İçerik Analizi
Ç23	Nitel	4 Öğretmen	Görüşme, gözlem	Trabzon	Betimsel Analiz
Ç24	Karma	21 Öğretmen	Görüşme	İstanbul	Betimsel Analiz
Ç25	Karma	24 Öğretmen	Gözlem, görüşme	Van	İçerik Analizi
Ç26	Nitel	36 Öğretmen	Görüşme	Türkiye'nin 12 bölgesinden 3 öğretmen	İçerik Analizi
Ç27	Karma	5 Öğretmen	Odak grup görüşmesi	Adana	İçerik Analizi

Tablo 4'te görüldüğü gibi 18 tez karma araştırma yöntemiyle, dokuz tez ise sadece nitel araştırma deseni ile yürütülmüştür. Karma araştırma yöntemi ile gerçekleştirilen tezlerin sadece nitel bölümü araştırmaya dâhil edilmiştir. Araştırmalarda nitel veriler genellikle görüşme tekniği ile toplanmış, bunun yanında gözlem, doküman incelemesi gibi tekniklerinden de yararlanılmıştır. Tezlerde verilerin analizi ise içerik analizi veya betimsel analiz yöntemi ile gerçekleştirilmiştir.

Hizmet İçi Eğitime Yönelik Yapılmış Tezlerin Sonuçlarının Değerlendirilmesi

Hizmet içi eğitim ile ilgili yapılan nitel tezlerin sonuçları hedefledikleri amaçlar açısından tek tek incelenmiştir. Bu kapsamda tezler eğitimlere yönelik memnuniyet durumları, eğitimlerin yararları, öğretmenlerin hizmet içi eğitim ihtiyaçları, hizmet içi eğitimlerde yaşanan sorunlar ve bu sorunlara yönelik çözüm önerileri kapsamında ilgili başlıklar altında değerlendirilmiştir.

Hizmet içi eğitime dair memnuniyet durumları. İncelenen tezlerde hizmet içi eğitime katılan katılımcıların eğitimlerden memnuniyet durumları değerlendirilmiş ve ortaya çıkan frekans dağılımına ilişkin sonuçlar Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. *Hizmet içi eğitime dair memnuniyet durumlarına ilişkin frekans dağılımları*

Temalar		***f***
Hizmet içi eğitimler yararlı- Memnun	Kursa katılan öğretmenlerin tamamı düzenlenen HİE kursunun gelişimlerine katkıda bulunduklarını ifade etmişlerdir.	12
Hizmet içi eğitimler yararlı değil/ Memnun değil	Gelişim sürecine adapte olabilmek için öğretmenlere zorunlu tutulan bu eğitimlerin, sınırlı bir katkısının olduğu belirtilmiştir.	6
Toplam Görüş Sayısı		18

Tablo 5'e göre hizmet içi eğitimlere katılan katılımcılar genel olarak bu eğitimleri yararlı bulmuş ve eğitimlerden memnun bir şekilde ayrılmıştır. Ancak bazı katılımcılar ise bu eğitimlerin öğretmenler açısından yararlı olmadığını, sınırlı katkısı olduğunu belirtmiş ve bu eğitimlerden memnun olmadıklarını dile getirmişlerdir. Her iki temadan bir görüşe aşağıda yer verilmiştir.

Beklentilerimi karşıladı. Konu ile ilgili merak ettiğim her sorunun cevabını aldım. Etkileşimli tahtayı kullanabileceğimi düşünüyorum (Ç9)

Katıldığım HİE faaliyetlerinin hiç birisinde kendimi geliştiremedim. (Ç19)

Hizmet içi eğitimin yararları. Hizmet içi eğitimin yararlarını araştıran tezler incelenerek ortaya konulan yararlar ortak temalar altında toplanmıştır. Buna göre oluşturulan temalara ait frekans dağılımları Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6. *Hizmet içi eğitimin yararlarına ilişkin frekans dağılımları*

Temalar	***f***
Yeni bilgi öğrenme	14
Mesleki gelişim kazanma	10
Sosyal etkileşim- mesleki paylaşım	10
Özgüven sağlama	7
Vizyonun gelişmesi	6
Yeni arkadaşlar edinme	5
Bilgilerin güncellenmesi	4
Diğer (Motivasyonun artması, Gezi fırsatı, Sertifika alma)	3
Toplam Görüş Sayısı	59

Tablo 6'dan da görüldüğü gibi hizmet içi eğitimlerin katılımcılar açısından yararları sekiz tema altında toplanmıştır. Buna göre öğretmenler hizmet içi eğitimlerin en fazla yeni bilgiler öğrenmeleri konusunda yararlı olduğunu belirtmiştir. Bunun yanında öğretmenlerin mesleki gelişim kazanmalarını sağlaması ve sosyal etkileşim fırsatı tanıyarak mesleki paylaşım yapmalarına olanak vermesi de hizmet içi eğitimin en fazla belirtilen yararları arasındadır. Ayrıca öğretmenlerin özgüven kazanmalarını sağlama, vizyonlarının gelişmesine yardımcı olma, kurslarda yeni arkadaşlar edinmelerine fırsat yaratma, bilgilerinin güncellenmesini sağlama bahsedilen diğer yararlardandır. Bazı öğretmenler ise bu temalar dışında bu eğitimlerin gezi fırsatı sağlamasını, sertifika almalarına olanak tanımasını ve motivasyonlarını arttırmasını da hizmet içi eğitimin sağladığı yararlar açısından değerlendirmişlerdir. Tezlerden alınan görüşlerden bazılarına aşağıda yer verilmiştir.

Bu kursun mesleki hayatıma katkısı performans değerlendirme uygulamalarında neyi, nasıl yapmamız gerektiğini öğretmesidir. Bu şekilde performans değerlendirmenin nasıl yapıldığını ve puanlama anahtarını ve ölçekleri nasıl kullanmam gerektiğini öğrendim (Ç14)

Kaynaştırma eğitimi ile ilgili farklı bilgiler edindim. (Ç27)

Hizmet içi eğitimler yeni yerler görme ve yeni insanlar tanıma imkanı sağlaması açısından bir fırsat. Kurs süresince tanıştığım ortak konumdaki meslektaşlarımla paylaşımda bulunabiliyorum. Ayrıca bazı hizmet içi eğitimlerde sosyal ve kültürel etkinliklere katılabilme imkanı buluyorum. (Ç17)

Daha önce tanışma fırsatımın olmadığı pek çok meslektaşımla bu kurs sayesinde tanışma kaynaşma olanağı buldum. Bu kadar çok sayıda meslektaşımı bir arada görme onlarla tanışma şansı bu tip kurslarla oluyor (Ç13)

Hizmet içi eğitim ihtiyaçları. Hizmet içi eğitime yönelik tezlerde öğretmenler tarafından ifade edilen eğitim ihtiyaçları temalandırılmış ve bulgular Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7. *Öğretmenlerin hizmet içi eğitim ihtiyaçları*

Temalar	***Ana Kaynakta Bulunan Alıntılar***	***f***
Bireysel gelişim	Tablet ve e-book kullanımı, bilgisayar kullanımı, akıllı tahta kullanımı, proje hazırlama ve uygulama, iletişim	7
Pedagojik formasyon	Öğretim yöntemleri, öğrenci merkezli öğretim yöntemleri, materyal geliştirme, Drama eğitimi, sınıf yönetimi, öğrenme psikolojisi, ölçme değerlendirme, Rehberlik	6
Alan bilgisi	Sosyal bilgiler öğretimi, Türkçe, Teknoloji ve tasarımı, Fen ve teknoloji eğitimleri, alan öğretimi	5
Diğer	Sigarayı bırakma, öfke kontrolü	2
Toplam Görüş Sayısı		20

Tablo 7'de görüldüğü gibi incelenen tezlerde öğretmenlerin hizmet içi eğitim gereksinimleri en fazla bireysel gelişim ve pedagojik formasyon alanında ortaya çıkmıştır. Ayrıca alan bilgisi de öğretmenlerin hizmet içi eğitim açısından fazla görüş belirttiği alanlardan birisidir. Bunların dışında sigarayı bırakma, öfke kontrolü gibi konular da bazı öğretmenler tarafından hizmet içi eğitim ihtiyacı olarak vurgulanmıştır. Bu konu hakkındaki iki öğretmen görüşü aşağıda sunulmuştur.

... Kendimi en fazla "ölçme ve değerlendirme teknikleri" konusunda eksik hissediyorum. Farklı ölçme yöntem ve teknikleri ile öğrencileri değerlendirme konusunda, kesinlikle kendimi yenilemeye ve geliştirmeye ihtiyacım olduğunu düşünüyorum. Bu konuya çözüm üretilmesi, benim gibi düşünen coğrafya öğretmenlerine büyük katkı sağlayacaktır. (Ç24)

Portfolyo dosyasına öğrencilerin çalışmalarını koyuyoruz. Öğrenciler dönem boyunca çalışmalarını bu dosyada saklıyor. O kadar çok çalışma birikiyor ki bunları nasıl değerlendireceğimizi bilmiyoruz. Bu çalışmaların bazıları mı seçilmeli yoksa tamamı mı nota dönüştürülmelidir. Bu konular anlatılırsa iyi olur (Ç14)

Hizmet içi eğitimlerde yaşanan sorunlar. Yapılan tezlerde hizmet içi eğitimlere yönelik ifade edilen görüşler temalar altında oluşturulmuş ve frekans dağılımlarına Tablo 8'de yer verilmiştir.

Tablo 8. *Yapılan tezlere göre hizmet içi eğitimlerde yaşanan sorunlar*

Temalar	***f***
Kursun süresine ilişkin problemler	12
Eğitimlerin uygulamalı yapılmaması	11
Eğitimlerin verildiği yerlerdeki alt yapı eksikliği ve teknik aksaklıklar	11
Eğitimin düzenlendiği dönemler öğretmenlere uygun değil	9
Eğiticilerin yetersizliği	8
Eğitimler ihtiyaca yönelik değil	8
Eğitimlerin plansız olması	8
Eğitimlerin sıkıcı olması	6
Katılımın zorunlu olması	5
Eğitimin değerlendirmesinin olmaması	5
Katılımcı sayısının fazla olması	3
Kurs sayısının az olması	2
Toplam Görüş Sayısı	88

Tablo 8'de görüldüğü gibi mevcut hizmet içi eğitimlerde yaşanan sorunlar en çok kursların süresine ilişkindir. Bu konuda öğretmenler yapılan tezlerde kurs süresinin yetersiz olmasından şikayet etmişlerdir. Kurs süresinin yetersiz olmasıyla birlikte eğitimlerin uygulamalı yapılmaması, eğitimlerin verildiği yerlerdeki alt yapı eksiklikleri ve teknik aksaklıklar da en fazla belirtilen sorunlar arasında yer almaktadır. Hizmet içi eğitimlerin düzenlendiği dönemler de öğretmenler açısından oldukça önemlidir, yapılan tezlerde öğretmenlerin bir kısmı eğitimlerin öğretmenlere uygun bir şekilde düzenlenmemesini eleştirmektedir. Ayrıca eğitimleri yürüten eğiticilerin yetersiz olması, eğitimlerin öğretmenlerin ihtiyaçlarına yönelik olmaması, plansız bir şekilde eğitimlerin sürdürülmesi, eğitimlerin sıkıcı geçmesi, katılımların zorunlu tutulması, eğitim sonunda değerlendirmenin yapılmaması, katılımcı sayısının fazla, kurs sayısının ise az olması hizmet içi eğitimlerde yaşanan diğer sorunlardandır. Tezlerde yer verilen doğrudan ifadelerden bazılarına aşağıda yer verilmiştir.

Kursun hafta içi olması, okula gitme gibi mecburiyetimizin olması ve kursun saatlerce sürmesi verimliliğimizi azalttı. Kursun zamanı ve süresi daha iyi ayarlanabilirdi (Ç14)

Kursun olumsuz tarafı geç saatlere kalmasıdır. Zaten yorgun olarak geldiğimiz kurstan çok daha yorgun olarak ayrılıyoruz. (Ç9)

Kullandığımız bilgisayarlar biraz yavaş ve yetersizdi. Server 2008 kursu için bu bilgisayarların yetersiz olduğunu düşünüyorum. (Ç17)

Eğitimi veren kişiler çoğunlukla alanının uzmanı değildi. Seçilerek gönderildiklerini düşünmüyorum (Ç19)

... 2007 yılında yapılan ve 1 günlük olan coğrafya semineri hiç yeterli değildi. Çünkü eğitimi veren kişi yeterli bilgiye sahip değildi ve eğitim verilen ortam çok kalabalıktı. Anlaşılmayan veya merak edilen konular tartışılamadı, birçok öğretmen sadece imza atmak için geldiğini ifade etmekte idi. Birçoğu zaten imza atarak gitti. Fakat sonunda sertifikasını da aldı. Denetim ve değerlendirme de maalesef yoktu. (Ç24).

Hizmet içi eğitimlerde yaşanan sorunlara ilişkin çözüm önerileri. Araştırma kapsamında incelenen hizmet içi eğitimlerde yaşanan sorunlara ilişkin çözüm önerileri ise 13 tema altında toplanmıştır. Temalara ilişkin frekans dağılımları Tablo 9'da sunulmuştur.

Tablo 9. *İncelenen tezlere göre hizmet içi eğitimlerde yaşanan sorunlara ilişkin çözüm önerileri*

Temalar	***f***
Eğitimlerin düzenlendiği dönemlere ilişkin öneriler	22
Eğitimlerin uygulamalı/katılımcıların aktif olarak katıldığı bir tarzda verilmeli	13
Eğitimler ihtiyaca göre düzenlenmeli	10
Eğiticilere ilişkin öneriler	10
Ulaşıma yönelik öneriler	9
Teknik alt yapı ve ortamın uygun olması	7
Eğitimlere katılan kursiyerlerin teşvik edilmesi/Motivasyon	7
Kursa katılım sürecine yönelik öneriler	6
Katılımcı sayısı az olmalı	5
Katılımcıların hazırbulunuşluk düzeyleri dikkate alınmalı	5
Hizmet içi eğitimler değerlendirilmeli	5
Eğitimler branş bazlı verilmeli	3
Hizmet içi eğitim faaliyetleri artırılmalı	2
Toplam Görüş Sayısı	104

Tablo 9'a göre incelenen hizmet içi eğitimlerde yaşanan sorunlar için öncelikle eğitimlerin düzenlendiği dönemlere dikkat edilmelidir. Öğretmenler bu tema altında öncelikle eğitimlerin öğretmenlerin yorgun olmadan eğitime katılabilecekleri dönemlerde planlanma ve gerçekleştirilmesi gerektiğine vurgu yapılmıştır. Hizmet içi eğitimlerin uygulamalı bir şekilde gerçekleştirilmesi, katılımcıların aktif olarak bu eğitimlere katılımının sağlanması da en fazla görüş belirtilen ikinci temadır. Eğitimlerin ihtiyaca göre düzenlenmesinin gerekli olduğu da öğretmenler tarafından dile getirilen bir öneridir. Eğitimlerin nasıl olmasının yanı sıra eğiticilere yönelik öneriler de tezlerde belirtilmektedir. Eğiticilerin alana hakim kişilerce verilmesi bu tema altında oldukça fazla belirtilmektedir.

Hizmet içi eğitimlere öğretmenlerin ulaşımı da dikkat edilmesi gereken önemli bir husustur. Öğretmenlere göre eğitimin düzenlendiği yerlerin ulaşım açısından rahat ve kolay olması gerekmektedir. Eğitimin düzenlendiği yerin ulaşımı ile birlikte teknik alt yapı açısından eğitime uygun olması da önerilmektedir. Ayrıca eğitimlerin amacına ulaşması için kursiyerlerin eğitimler için teşvik edilmesi, motivasyonlarının artırılması öğretmenler tarafından dile getirilmektedir. Kursa katılım açısından öğretmenler eğitimlere gönüllü olarak katılım sağlanmasının, zorunlu katılımın kaldırılmasının gerekli olduğu görüşündedir. Ancak birkaç öğretmen eğitimlerin türüne göre bu katılım durumunun belirlenmesi gerektiğini ifade etmektedir.

Hizmet içi eğitimlerde katılımcı sayısına da dikkat edilmesi gerekmektedir. Öğretmenler eğitimlerde katılımcı sayısının fazla olmasını eleştirmekte ve eğitimlerin daha etkili bir şekilde gerçekleştirilebilmesi için katılımcı sayısının az olmasının gerektiğini belirtmektedir. Ayrıca bazı tezlerde katılımcıların hazırbulunuşluk düzeylerine de dikkat edilmesinin gerekli olduğu vurgulanmaktadır. Hizmet içi eğitimlerin eğitim sonunda değerlendirmelerinin yapılması, eğitimlerin branş bazlı verilmesi ve eğitimlerin artırılması da tezlerde yer verilen diğer öneriler arasında yer almaktadır. Hizmet içi eğitimlere yönelik öneriler kapsamında tezlerde yer alan doğrudan ifadelere ilişkin örneklerden bazıları şunlardır:

> *Kurs mümkünse eğitim öğretim süresi dışında (Şubat- yaz tatili) veya öğretmenler görevli izinli sayılarak verilmeli*. (Ç18)

> *Sunum tarzı olarak mutlaka bizi de içine katan katılımcı bir tarzla sunumlar yapılmalı. Zaman olarak seminer dönemleri bu iş için en uygun zaman bence. Eğitim mekanı olarak ise bulunduğumuz yerlerde olmalı uzak yerler olmamalı* (Ç1)

Uygulamalara daha çok yer verilmeli. Böylece bizler de etkileşimli tahtanın kullanımı konusunda pratiklik kazanabiliriz (Ç9)

Rahat gidip geleceğimiz bir yerde olsun kurs yeri. Gidiş gelişlerde sıkıntı yaşamayalım (Ç13)

…Eğitimler gerçekten alanına hakim biri tarafından verilmelidir. Eğitimler bizim şuan aldığımız seminerler gibi düz anlatım şeklinde olursa hiçbir faydası olmaz. Onun yerine gerçekten işini bilen uzmanlar tarafından uygulamalı olarak yapıldığında daha faydalı olur. Hatta öğretmenlerin birbirinden faydalanmasını sağlayan uygulamalar olursa daha iyi olur. (Ç25)

…düzenlenen HİE sonucunda, yapılacak değerlendirme ile bana ne kadar öğrendiğim konusunda geri bildirim yapılmalı. Böylece benim de sonraki HİE'lere olan tutumum olumlu yönde değişir (Ç19)

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Hizmet içi eğitime yönelik yürütülen nitel ve karma tezlerin nitel bulgularını bütüncül bir bakış açısıyla değerlendiren ve ortak noktalarda bir araya getiren bu çalışma meta sentez yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya dahil edilen nitel ve karma yöntemle desenlenen tezlerde görüşme, doküman incelemesi, gözlem teknikleri kullanılarak veri toplama aşaması gerçekleştirilmiştir. İncelenen tezlerde nitel veriler betimsel ve içerik analiz yöntemleriyle analiz edilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre hizmet içi eğitim alanında yapılan tezlerin genel olarak hizmet içi eğitime yönelik sorunlara ve bu sorunlara yönelik çözüm önerilerine odaklandığı görülmektedir. Bu noktada özellikle yapılan nitel tezlerin hizmet içi eğitimde karşılaşılan sorunları derinlemesine incelemeyi hedeflediklerini söylemek mümkündür.

Hizmet içi eğitim ile ilgili olarak tezlerde katılımcıların bu eğitimlerle ilgili memnuniyet durumlarının sıklıkla incelendiği görülmektedir. Tezlerde hizmet içi eğitimlerden memnun olduğunu belirten öğretmenlerin sayısının daha fazla olduğu dikkat çekmektedir. Öğretmenler hizmet içi eğitimlerin kendilerine yeni bilgiler sunarak mesleki gelişimlerine yarar sağladığını belirtmektedirler. Moeini de (2008) öğretmenler için mesleki gelişim programlarının her zaman için oldukça önemli olduğunu belirtmekte ve bu programlar yoluyla öğretmenlerin bilgilerini arttırıp geliştirerek daha nitelikli öğretmenler olduklarını ifade etmektedir. Ayrıca öğretmenler hizmet içi eğitimlerin bir diğer faydasının meslektaşlar arası sosyal etkileşim imkanı sunarak mesleki paylaşıma olanak sağlaması olduğunu belirtmektedirler. Benzer şekilde Boyle, While ve Boyle (2004) da bu tarz eğitimlerin en önemli

faydalarından birisinin katılımcıların birbirlerini gözlemlemeleri ve sınıf içi uygulamalar konusunda görüş alışverişinde bulunmaları olduğunu ifade etmiştir.

Hizmet içi eğitimlerin incelendiği tezlerde öğretmenlerin hizmet içi eğitime ihtiyaç duyduğu konuların da tespit edildiği görülmektedir. Özellikle gelişen teknoloji ile birlikte daha fazla ihtiyaç haline gelen bilgisayar, tablet ve akıllı tahta kullanımı gibi konulara öğretmenlerin daha fazla ihtiyaç duyduğu görülmektedir. Benzer şekilde Haris ve Hofer da (2009, Akt. Niess, 2011) hizmet içi eğitim sürecinde öğretmenlerin öğretim teknolojilerini daha bilinçli ve stratejik bir şekilde seçme ve kullanma konusunda eğitim ihtiyaçları olduğunu belirtmektedir. Öğretmenlerin eğitim içeriğini teknoloji kullanarak nasıl daha iyi bir şekilde öğretilebileceğine ilişkin yaklaşım ve uygulamaları içeren hizmet içi eğitimlerin önemli olduğu vurgulanmaktadır (Doering, Veletsianos, Scharber ve Miller 2009).

Öğretmenlerin ihtiyaç duyduğu diğer bir konu ise pedagojik formasyon alanıdır. Öğretmenler öğretim yöntemleri, materyal geliştirme ve ölçme değerlendirme gibi konularda güncel ve farklı yöntemler öğrenmek istemektedirler. Özellikle alternatif ölçme değerlendirme yaklaşımları öğretmenlerin yoğun olarak ihtiyaç belirttiği konular arasındadır. Nitekim Özdemir'in (2010) çalışmasında da çalışmaya katılan öğretmenler genel olarak alternatif ölçme değerlendirme yaklaşımıyla ilgili hizmet içi eğitimlere ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir. Yapılandırmacı yaklaşıma dayalı eğitim programlarının uygulamaya geçmesiyle birlikte öğrenciyi merkeze alan farklı öğretim ve değerlendirme yöntemlerinin kullanılmaya başlamasının bu konuda bir eğitim ihtiyacını ortaya çıkardığını söylemek mümkündür.

Hizmet içi eğitim ihtiyaçları konusunda öğretmenlerin belirttikleri bir diğer önemli nokta ise eğitimlerin katılımcıların istek ve ihtiyaçları doğrultusunda hazırlanması gerekliliğidir. Öğretmenler kendi ihtiyaçları göz önünde bulundurulmadan planlanan eğitimlerin etkililiğinin düşük olduğunu belirtmektedirler. Gaible ve Burns (2005) öğretmenlerin etkili bir profesyonel gelişiminin onların ihtiyaçlarını ve çalışma koşullarını anlayarak başladığını belirtmektedir. Bu nedenle katılımcıların ihtiyaç duyduğu konulara yönelik hizmet içi eğitimlerin gerçekleştirilmesinin bu eğitimleri daha etkili kılacağını söylemek mümkündür. Nitekim Noe (1986), çalışanların beklenti ve ihtiyaçlarına yönelik hazırlanan eğitim programlarının, bu programlara yönelik olumsuz düşünceleri azaltıp motivasyonu arttırarak daha verimli olacağını belirtmiştir.

Hizmet içi eğitimin sorunları üzerine yapılan tezlerde en fazla kurs süresinin yetersiz olması katılımcılar tarafından eleştirilmektedir. Eğitim

süresinin hesaplanmasında eğitimin içeriği ve uygulamaların da dikkate alınmasının eğitimlerin başarıya ulaşması açısından önemli olduğu görülmektedir. Benzer şekilde Guskey ve Huberman (1995, Akt. Dass ve Yager, 2009) da bir öğleden sonra ya da bir tam gün şeklinde her şeyi içeren bir paket programla öğretmenlerin ihtiyaç duyduğu eksiklikleri gidermeye çalışmanın anlamsız olduğunu belirtmektedir.

İncelenen tezlerde hizmet içi eğitimlerin süreleri dışında düzenlendiği dönemlere ilişkin de eleştiriler yer almaktadır. Öğretmenler hizmet içi eğitimlerin eğitim öğretim dönemi içerisinde düzenlendiğinde kendilerinin okuldaki görevlerini yerine getirdikten sonra katılabildiklerini ve geç saatlerde olan bu eğitimlerin amacına ulaşmadığını belirtmektedirler. Bu nedenle öğretmenler hizmet içi eğitimlerin eğitim-öğretim dönemi dışında (sömestre ve yaz tatili dönemlerinde) düzenlenmesini önermektedirler.

Hizmet içi eğitimlerin uygulamalı olarak yapılmaması en fazla belirtilen sorunlardan birisidir. Öğretmenler aktif öğrenme ortamlarının olmadığı geleneksel yöntemlerle verilen eğitimlerin etkili olmadığını belirtmektedirler. Nitekim Adger, Hoyle, and Dickinson (2004) tarafından yapılan çalışmada da öğretmenler hizmet içi kurslarına katılan bireyler olmak yerine bu kurslarda aktif uygulayıcılar olmak istediklerini belirtmişlerdir. Bu nedenle yapılacak hizmet içi eğitimlerde teoriden ziyade uygulama boyutuna ağırlık verilmesi önerilebilir. Benzer şekilde tezlerde hizmet içi eğitimlerin sorunlarına yönelik önerilerde *eğitimlerin uygulamalı/katılımcıların aktif olarak katıldığı bir tarzda verilmesi* en fazla dile getirilen öneriler arasındadır.

Hizmet içi eğitimlerle ilgili dikkat çeken bir diğer sorun ise eğitimlerin verildiği yerlerdeki alt yapı eksiklikleri ve teknik aksaklıklardır. Öğretmenler eğitimler için gerekli donanımın problemli olduğu ya da olmadığı ortamlarda verilen eğitimlerin amacına ulaşmadığını belirtmektedirler. Bu nedenle yapılması planlan hizmet içi eğitim uygulamalarında sınıf ortamının eğitime uygun bir hale getirilmesi önerilebilir. İncelenen tezlerde hizmet içi eğitimleri veren eğiticiler de oldukça eleştirilmekte ve bu eğitimcilerin seçiminde daha hassas olunması gerektiği vurgulamaktadır. Öğretmenler eğiticilerin seçiminde eğiticilerin konuya hakim ve yeterli olması gerektiğini ifade etmektedirler. Benzer şekilde Özen'in (2006) öğretmenlerle yaptığı çalışmada da hizmet içi eğitim veren öğretim elemanlarının alanında uzman ve tecrübeli kişiler olmadıklarını eleştirilmiş ve öğretim elemanlarının daha nitelikli kişiler olması gerektiği belirtilmiştir.

Sonuç olarak incelenen tezlerde öğretmenlere yönelik düzenlenen hizmet içi eğitim programlarına ilişkin öğretmenlerin benzer sorunlara işaret ettiği görülmektedir. Katılımcıların ihtiyaç ve isteklerinin göz önünde

bulundurulmaması, aktif öğretim uygulamalarının tercih edilmemesi, kursların öğretmenlerin aktif olarak çalıştıkları günlerde akşam saatlerinde yapılması öğretmenlerin en yoğun olarak belirttiği problemlerden bazılarıdır. Dolayısıyla hizmet içi eğitimlerin de öğretmenler üzerinde bir etki yaratabilmesi için bu sorunların dikkate alınıp programların buna göre planlanmasının eğitimlerin kalitesi açısından önemli olduğunu söylemek mümkündür. Ancak bu çalışmanın incelenen tezlerin nitel bulgularıyla sınırlı olduğunu belirtmekte fayda vardır.

Kaynaklar

Adger, C. T., Hoyle, S. M., & Dickinson, D. K. (2004). Locating learning in in-service education for preschool teachers. *American Educational Research Journal*, *41*(4), 867-900. doi:10.3102/00028312041004867

Amadi, M.N. (2013). *In-service training and professional development of teachers in Nigeria: Through open and distance education*. Paper presented at the Annual Meeting of the Bulgarian Comparative Education Society (11th, Plovdiv, Bulgaria, May 14-17, 2013). Retrieved from: https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED567172.pdf

Aydın, İ. (2011). *Hizmet İçi Eğitim El Kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.

Balcı, A. (2010). *Açıklamalı Eğitim Yönetimi Terimleri Sözlüğü (2. Baskı)*. Ankara: Pegem Akademi.

Boyle, B., While, D., & Boyle, T. (2004). A longitudinal study of teacher change: What makes professional development effective?.*Curriculum Journal*, *15*(1), 45-68. doi: 10.1080/1026716032000189471.

Burke, S., Wurz, A., Bradshaw, A., Saunders, S., West, M.A., & Brunet, J. (2017). Physical activity and quality of life in cancer survivors: A meta-synthesis of qualitative research. *Cancers, 9*(53), 1-29. doi: 10.3390/cancers9050053.

Dass, P. M., & Yager, R. E. (2009). Professional development of science teachers: History of reform and contributions of the STS-based Iowa Chautauqua program. *Science Education Review*, *8*(3), 99-111. Retrieved from: https://eric.ed.gov/?id=EJ882119

Doering, A., Veletsianos, G., Scharber, C., & Miller, C. (2009). Using the technological, pedagogical, and content knowledge framework to design online learning environments and professional development. *Journal of Educational Computing Research*, *41*(3), 319-346.

Erden, M. (1995). *Eğitimde Program Değerlendirme*. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Erwin, E.J., Brotherson, M. J., & Summers, J. A. (2011). Understanding qualitative metasynthesis. *Journal of Early Intervention, 33*(3), 186-200.doi: 10.1177/1053815111425493

Essel, R., Badu, E., Owusu-Boateng, W., & Saah, A.A. (2009). In-service training: An essential element in the professional development of teachers. *Malaysian Journal of Distance Education, 11*(2), 55-64.

Gaible, E., & Burns, M. (2005). *Using technology to train teachers: Appropriate uses of ICT for teacher professional development in developing countries*. Washington, DC: World Bank. Retrieved from: https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED496514.pdf

Glickman, C. D., Gordon, S. P., & Ross-Gordon, J. M. (2014). *Denetim ve Öğretimsel Liderlik Gelişimsel Bir Yaklaşım* (M. B. Aksu ve E. Ağaoğlu Çev.). Ankara: Anı Yayıncılık.

Gül, H. (2000). Türkiye'de Kamu Yönetiminde Hizmet İçi Eğitim, *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *2*(3).

Jahangir, S.F., Saheen, N., & Kazmi, S.F. (2012). In service training: A contributory factor influencing teachers' performance. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development, 1*(1), 31-38.

Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis*. London: Sage Publication.

Moeini, H. (2008). Identifying needs: A missing part in teacher training programs. *Seminar.net - International journal of media, technology and lifelong learning*, *4* (1), 1-12.

Noe, R. A. (1986). Trainees' attributes and attitudes: Neglected influences on training effectiveness. *Academy of management review*, *11*(4), 736-749.doi: 10.2307/258393

Niess, M. L. (2011). Investigating TPACK: Knowledge growth in teaching with technology. *Journal of educational computing research*, *44*(3), 299-317.doi: 10.2190/EC.44.3.c

Özdemir, S. M. (2010). İlköğretim Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Araçlarına İlişkin Yeterlikleri ve Hizmet İçi Eğitim İhtiyaçları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, *8*(4), 787-816.

Özdemir, S. (2014). Hizmet İçi eğitim. İ. Aydın ve K Yılmaz (Ed.), *Prof. Dr. Haydar Taymaz Armağan* Kitabı (s. 185-194). Ankara: Pegem Akademi.

Özen, R. (2006). İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Hizmetiçi Eğitim Programlarının Etkilerine İlişkin Görüşleri (Düzce İli Örneği). *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *6*(2), 141- 160.

Özyürek, L. (1981). *Öğretmenlere Yönelik Hizmet-İçi Eğitim Programlarının Etkinliği*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.

Selimoğlu, E. ve Biçen Yılmaz, H. (2009). Hizmet İçi Eğitimin Kurum ve Çalışanlar Üzerine Etkileri. *PARADOKS, Ekonomi, Sosyoloji ve Politika Dergisi, (1),*1-12.

Taymaz, H. (1978). Hizmet İçi Eğitim Üstüne. *Eğitim ve Bilim, 3*(16), 9-17. Erişim adresi: http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/5639

Taymaz, H. (1997). *Hizmetiçi Eğitim: Kavramlar İlkeler Yöntemler* (3. Baskı). Ankara: Pegem.

Türk Dil Kurumu (2019). *Güncel Türkçe Sözlüğü*. Ankara: Türk Dil Kurumu.

Uprichard, M. (1962). In-Service education. *Canadian Journal of Public Health / Revue Canadienne De Sante'e Publique, 53*(2), 47-56. Erişim adresi: http://www.jstor.org/stable/41982781

Parmaksız, R. ve Kısakürek, M.A. (2013). Türkiye ve Bazı AB Ülkelerinde Öğretmenlere Yönelik Hizmetiçi Eğitim Programlarının Temel Öğeler ve Kalite Kontrolü/Güvencesi Açısından Karşılaştırılması. *Karaelmas Journal of Educational Sciences*, *1*(2013), 112-129.

Polat, S. ve Ay, O. (2016). Meta-sentez: Kavramsal Bir Çözümleme. *Journal of Qualitative Research in Education,* 4(2), 52-64.

Poggenpoel, M., & Myburgh, C. P. H. (2009). A meta-synthesis of completed qualitative research on learners' experience of aggression in secondary schools in South Africa. *International Journal on Violence and Schools*, *2*, 60-84.

Walsh, D., & Downe, S. (2005). Meta-synthesis method for qualitative research: a literature review. *Journal of advanced nursing*, *50*(2), 204-211.

İncelenen Tezler:

Akbulut Taş, M. (2004). *Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi Anlayışına Göre Hizmet İçi Eğitime Katılan Öğretmen ve Yöneticilerin İş Motivasyonuna İlişkin Durum Ve Görüşlerinin Araştırılması*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana, Türkiye.

Arslan, H. (2013). *Hizmetiçi Eğitim Kurslarının Bilişim Teknolojileri Öğretmenlerinin Mesleki ve Kişisel Gelişimine Etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya, Türkiye.

Asilsoy, Ö. (2007). *Biyoloji Öğretmenleri İçin Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımı Konulu Bir Hizmet İçi Eğitim Kurs Programı Geliştirilmesi ve Etkililiğinin Araştırılması*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon, Türkiye.

Avcı, Ü. (2013). *Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Hizmetiçi Eğitim İhtiyaçlarının Belirlenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Uşak Üniversitesi, Uşak, Türkiye.

Babacan, Ş. (2015). *Coğrafya Öğretmenlerinin Hizmet İçi Eğitim İhtiyaçlarının Belirlenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.

Bağ, C. (2015). *Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öğretmen Yeterlikleri ve Hizmet İçi Eğitim İhtiyaçları*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Düzce Üniversitesi, Düzce, Türkiye.

Başak, M.H. (2016). *Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Teknoloji Entegrasyonunu Geliştirmeye Yönelik Hizmet İçi Eğitim Kurs Programının Hazırlanması ve Etkililiğinin Değerlendirilmesi: Fatih Projesi Örneği*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon, Türkiye.

Baykan, P. (2015). *Kimya Öğretmenlerinin Etkileşimli Tahta Kullanımına İlişkin İhtiyaçlarına Dayalı Örnek Hizmet İçi Eğitim Etkinliği Geliştirilmesi, Uygulanması Ve Değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum, Türkiye.

Cesur, E. (2010). *Intel Öğretmen Programı Karma Modeli Hizmetiçi Eğitimi Hakkındaki Öğretmen Görüşleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Mersin Üniversitesi, Mersin, Türkiye.

Çakır, Ö. (2016). *Bilgi Ve İletişim Teknolojileri İçerikli Hizmetiçi Eğitimlerin Verimliliğine Etki Eden Faktörler*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon, Türkiye.

Çalımfidan, M. (2007). *İnternete Dayalı Uzaktan Eğitim ve Uzaktan Hizmet İçi Eğitim Yöntemiyle Bilgisayar Eğitimi Hakkında Öğretmen Görüşleri (Tuzla Örneği)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.

Çatmalı, M. (2006). *"Gelecek İçin Eğitim" Hizmetiçi Eğitim Kursunun Değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir, Türkiye.

Çınar, S. (2011). *Sınıf Öğretmenleri İçin Fen-Teknoloji-Toplum (FTT) Yaklaşımına Yönelik Bir Hizmet-İçi Eğitim Kurs Programı Geliştirilmesi ve Etkinliliğinin Araştırılması*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon, Türkiye.

Gül, T. (2008). *Küreselleşme Sürecinde Sınıf Öğretmenlerinin Toplumsal Gelişmelere Uyum Sağlaması Açısından Hizmet İçi Eğitimin Önemine İlişkin Algıları*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ege Üniversitesi, İzmir, Türkiye.

Gümüş, E. (2012). *Türkiye ve Amerika Birleşik Devletleri İlköğretim Kurumları Müdürlerinin Hizmet Öncesi ve Hizmet İçi Eğitim Faaliyetlerinin Karşılaştırılmasına yönelik nitel bir araştırma (Erzurum İli ve Michigan Eyaleti*

Örneği). (Yayımlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum, Türkiye.

Karakaya, M. (2016). *İşbaşı Destekli Hizmetiçi Eğitimin İlköğretim Matematik Öğretmenlerinin Pedagojik Değişimlerine Etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu, Türkiye.

Kaya, İ. (2017). *MEB'in Hizmet İçi Eğitim Faaliyetlerinin ve Türkçe Öğretmenlerinin Bu Faaliyetlere İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Nevşehir, Türkiye.

Kefeli, P. (2013). *Öğretim Sürecinde Etkileşimli Tahta Kullanımına Yönelik Geliştirilen Bir Hizmet İçi Eğitim Kursu ve Yansımaları*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon, Türkiye.

Kiper, A. (2008). *İlköğretim Öğretmenlerinin Bilgi Teknolojilerini Derslerde Kullanım Durumları ve Bilgi Teknolojileri İle İlgili Almış Oldukları Hizmet İçi Eğitimler Hakkındaki Görüşleri (Sakarya İli Örneği)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye.

Köstereliogğlu, İ. (2012). *Sosyal Bilgiler Ders Programının Ögelerinin Değerlendirilmesi ve Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitim İhtiyaç Analizi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu, Türkiye.

Metin, M. (2006). *Fen ve Teknoloji Öğretmenleri İçin Hazırlanan Performans Değerlendirmeye Yönelik Hizmet İçi Eğitim Kursunun Etkililiği*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon, Türkiye.

Özavcı, E. (2015). *Milli Eğitim Bakanlığı e-Hizmet İçi Eğitim Uygulamalarında Öğretmen Görüşlerine Göre Karşılaşılan Sorunlar Ve Çözüm Önerileri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Okan Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.

Özsırkıntı, D. (2018). *Okul Öncesi Öğretmenleri İçin Kaynaştırma Uygulamalarına Yönelik Pilot Bir Hizmet İçi Eğitim Programı Geliştirilmesi (Adana İli Örneği)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Mersin Üniversitesi, Mersin, Türkiye.

Şenel, T. (2008). *Fen Ve Teknoloji Öğretmenleri İçin Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Tekniklerine Yönelik Bir Hizmet İçi Eğitim Programının Etkililiğinin Araştırılması*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon, Türkiye.

Tekin, S. (2004). *Kimya Öğretmenleri İçin Kavramsal Anlama ve Kavram Öğretimi Amaçlı Bir Hizmet İçi Eğitim Kurs Programı Geliştirilmesi ve Etkililiğinin Araştırılması*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon, Türkiye.

Turgut, S. (2012). *İlköğretim Sınıf Öğretmenlerinin Hizmet İçi Eğitim İhtiyaçlarının Saptanması*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Burdur, Türkiye.

Yadigaroğlu, M. (2014). *Kimya Öğretmenlerinin Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Modeline Yönelik Bilgi ve Becerilerinin Geliştirilmesi Amacıyla Bir Hizmet İçi Eğitim Kurs Programı Geliştirilmesi ve Etkililiğinin Araştırılması*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon, Türkiye.

ALMANYA'DA ÖĞRETMEN EĞİTİMİ: BREMEN EYALETİ ÖRNEĞİ

Pınar KIZILHAN[1] ve Ayten SARIYILDIZ[2]

Öz

Bu çalışmanın amacı, Almanya'da öğretmen eğitimi programını incelemektir. Öğretmen yetiştirme, eyaletlere göre farklılık arz ettiğinden çalışma, Bremen Eyaleti örneği ile sınırlandırılmıştır. Araştırmanın yöntemi doküman analizi olup veriler, alanyazın taramasına dayalı olarak elde edilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre, Almanya'da eyaletler arası üniversite/yükseköğretim öğrencilerinin yer değiştirmesi halinde Bologna anlaşması (1999) kararınca ECP (European Credit Points) esas alınmaktadır. Bremen Eyaletinde öğretmen adayının, 180 ECP (European Credit Points) içeren 6 dönem lisans eğitimi, "Bachelor" diploması ile tamamlanır. Yüksek lisans "Master of Education" ile tamamlanan 4 dönem, 120 ECP gerektirir. Bu aşama, 1. Devlet tezine denk olan yüksek lisans eğitimiyle (Master of Education) son bulduktan sonra 18 ay staj "Studienseminar" başlar. Bremen eyaletinde öğretmen adayların pratik çalışması Landesinstitut für Schule (LIS) tarafından gerçekleştirilmektedir. Başarılı tamamlanmış stajın sonu 2. Devlet tezi ile son bulur. Hizmet öncesi eğitimde sağlanan mesleki gelişme, kurumsallaşmış bir *iş başında öğrenme* ilkesine dayanır. Bremen'de eğitim kademelerinde ikili sisteme geçildiğinden öğretmen eğitiminde de kademeler birleştirilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Almanya, Bremen, Öğretmen eğitimi.

Giriş

Federalizm, Almanya'da uzun bir geçmişe dayalı anayasal gelenektir. Federal düzen çerçevesinde çeşitli devlet modelleri gelişti: Alman Milletinin

[1] Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Temel Eğitim Bölümü Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı; p.leibniz.k@gmail.com

[2] Roland zu Bremen Oberschule, Bremen-Huchting; ayten.sariyildiz@schulverwaltung.bremen.de

Kutsal Roma İmparatorluğu (1806'ya kadar), Alman Konfederasyonu (1815-1866), Alman İmparatorluğu (1871-1918) ve Weimar Cumhuriyeti (1919-1933). Tarihsel olarak gelişen bölgesel özellikler göz önüne alınarak, hem birlik ve çeşitlilik oluşturmaya çalışılmış kısa süre içerisinde demokratik bir eğitim sistemi oluşturulmuştur (OECD, 2014). 19. ve 20. yüzyıllarda, Almanya'nın en önemli ulusal hammaddesinin kömür kaynaklarına dayanan Ruhr bölgesi (Köln'den gelen Ren Nehri), 19. yüzyılın başında kitlesel göçün hedefi olmuştur. 1871-1914 yılları yüksek sanayileşme dönemi yaşanmıştır (OECD, 2003). Birinci Dünya Savaşı'ndan sonra (1918) Federal Almanya 1933'e kadar Weimar Cumhuriyeti tarafından yönetildi. 1929 ekonomik bunalım Nasyonel-Sosyalist bir hükümetin göreve gelmesine neden oldu (Kanat, 2005). Almanya, II. Dünya Savaşı sonrasında, savaşı kazanan devletler tarafından Batı (Federal) ve Doğu (Demokratik) Almanya olmak üzere ikiye bölünmüştür (1949). Batı Almanya, 1955 yılında NATO'ya katılmış, Avrupa Kömür ve Çelik Topluluğu'nun (AKÇT) (1951) ve AET'nin kurucu üyelerindendir (1957). Doğu Almanya ise Soğuk Savaş süresince, Avrupa'da siyasi anlamdaki Doğu-Batı geriliminin sembolü olmuştur (Ermağan, 2012). Doğu - Batı birleşmesi (1990) ile eğitimde bir süreliğine tasarrufa gidilmiştir (Turan, 2005).

Federal devletler, bağlı bulunan devlet veya eyaletlere kendi iç işlerinde geniş yetkiler tanır. Federalizm terimi, Latince ittifak anlamına gelen *foedus* teriminden gelmektedir (Erkul, Kara, Şimşek, 2016). Federal ilke, Almanya'nın tarihi boyunca gelişen bölgesel yapının bir durumudur. Bu ilke, demokratik bir devlette çeşitlilik, toplum temelli politika ve rekabeti zorunlu kılar (Yaman, 2018). Federal Başkenti *Berlin,* olan Federal Almanya Cumhuriyetinin yüzölçümü 357.385,71 km^2'dir. Almanya *Länder* adında 16 eyalet içeren bir federal cumhuriyettir. Avrupa Birliği'ndeki diğer ülkelere göre yoğun nüfusludur. Federal İstatistik Ofisi tarafından 2017 yılında yayımlanan son rakamlara göre, Almanya'da 82.79 milyon kişi yaşamaktadır (Eurydice, 2018). 19.3 milyon kişinin göçmen kökenli olduğu belirtilmektedir. Nüfus artışı ve dağılımı eğitim sistemini etkileyen bir faktördür. Federal Almanya'da eğitim kurumları, en küçük yerleşim birimlerine kadar yaygınlaştırılmıştır (Turan, 2005). Yönetim biçimi parlamenter cumhuriyet olan Almanya, 3'ü şehir eyaleti (Berlin, Hamburg ve Bremen) olmak üzere 16 eyaletten oluşmaktadır (Kanat, 2005). Avrupa siyasetinde yüksek nüfusu ve ekonomik gelişmişliği ile kilit rol oynayan Almanya, Dünya'nın 3. büyük ekonomisi ve en çok ihracat gerçekleştiren ülkesidir (Ermağan, 2012).

Federal Almanya'da Yönetsel Yapılanma

Almanya için Temel Yasa, Konrad Adenauer Başkanlığındaki Konsey tarafından hazırlandıktan sonra, eyalet meclislerinin onayı alınarak 23 Mayıs

1949'da ilan edilmiştir. Alman Anayasasıyla, ülkenin federal yapısı kabul edilmiştir. Federal Almanya Cumhuriyeti'nin yasama organı, Federal Meclis (Bundestag) ve Federal Konsey (Bundesrat) olmak üzere çift meclislidir (Erkul, Kara, Şimşek, 2016). Federal devletin eğitim alanındaki sorumluluklarının kapsamı, Anayasada (Grundgesetz) tanımlanmıştır (Eurydice, 2018). Anayasa ayrıca ortak görevler kapsamında Federal devlet ile Länder arasında özel işbirliği de sağlar (Gemeinschaftsaufgaben). Almanya federal bir yapıya sahip olduğundan ve eğitim eyaletlerin iç işleriyle ilgili sorumluluk alanlarında görüldüğünden ülkedeki 16 eyalette uygulanan öğretmen yetiştirme sisteminde farklılıklar bulunmaktadır. Üzerinde uzlaşılan konu, öğretmen eğitiminin öğretmenin çalışacağı alanla ilişkili olması ve asgari iki alanda öğretmen yeterliliğine sahip olunması gerektiğidir (Çakır, 2019). Federe eyaletlerin özelliği, egemen devlet olmalarıdır. Eyaletlerin, Temel Yasa'da (Anayasa) belirlenen cumhuriyetçi, demokratik ve sosyal hukuk devleti ilkelerine uyması gereken eyalet anayasaları vardır. Almanya'da ayrıca iki temel yerel yönetim birimi, ilçeler *(Kreise)* ve belediyelerdir *(Gemeinden)*. Federal Almanya Cumhuriyeti'nin 16 eyaletinde toplam; 27 kent, 323 ilçe belediyesi, 116 ilçe belediyelerinden bağımsız belediye ile ilçe sistemine dâhil 12.629 belediye bulunmaktadır (Erkul, Kara, Şimşek, 2016).

Tüm eyaletler için önem taşıyan konularda Eğitim ve Kültür İşleri Bakanlar Konferansı (Kultusministerkonferenz) çerçevesinde ortak tavsiyeler yoluyla eğitimde reformlar hazırlanması için işbirliği yapılmaktadır (Kantos, 2007; Çakır, 2019). Almanya Kültür Bakanları Konferansı eyaletlere göre farklılık gösteren eğitimin karşılıklı tanınırlığının sağlanabilmesi için bazı kurallar getirilmiştir. Buna göre öğretmen adayının mezuniyet sonrası farklı bir eyalette öğretmenlik yapmak istemesi halinde gittiği eyalette diplomasını kabul ettirmesi gerekmektedir (Çakır, 2019). Federal hükümeti ve eyaleti ortak olarak etkileyen eğitimdeki tüm reformlardan sorumlu olan tartışma forumu Eğitim Planlama ve Araştırmayı Teşvik Komisyonu'dur *(Bund-Länder Komission für Bildungsplanung und Forschungsförderung)* (Kantos, 2007). Almanya Rektörler Konseyi *(Hochschulrektorenkonferenz)* ülkede sunulan eğitim imkânları için *www.studiuminteressentest.de* adı altında bir site oluşturmuştur. Bu site üzerinden adayların başvurdukları alanlarla ilgisi ve yeteneğini ölçülmektedir (Çakır, 2019).

Bildung İdeali

1809 yılında Berlin Üniversitesi'ni kuran Prusyalı bilim ve devlet adamı Wilhelm von Humboldt (1767-1835), *Berlin'deki yüksek araştırma kurumlarının dış örgütlenmesi* adlı makalesinde, üniversite ve akademinin

prensiplerini ortaya koydu. Üniversitenin amacı sadece öğrencilere genel bilgi ve özel beceriler öğretmek değil, özel çalışma alanlarında bilginin/bursun gelişmesidir *(Wissenschaft)*. Dolayısıyla üniversite dört ilkeye dayanır: Araştırma ve öğretme birliği, akademik özgürlük, kültür (*Bildung*) bilgi/burs (*Wissenschaft*) ve belirli çalışma alanlarında mükemmellik ve liderlik (Zelić, 2018). Bildung'un amacı kişiye sağduyu kazandırmak, başka bir deyişle, bir taraftan bilişsel yetilerle duygular arasında, diğer taraftan da bireyle toplum arasında uyum sağlamaktır (Bal, 2004).

Wilhelm von Humboldt'un *Bildungsideal* anlayışı 18.'den 19. yüzyıla geçişte Almanca konuşan ülkeler arasında en popüler anlayış olarak kabul edilir. Humboldt'un anlayışına göre bütüncü sanatsal eğitimin herhangi öğrenim dalıyla birleşmesidir. Üniversiteler *akademik özgürlük* altında bağımsız bireylerin, dünya vatandaşlarının oluşturulacağı yerdir. *Akademik özgürlük* üniversitelerin dışa yönelik devletin etkisinden uzak olacağı yerdir. *Humboldtsche Bildungsideal* üniversitelerde öğretimin ve araştırmanın birliğinin temel ilkesidir. 21. yüzyılın *Bildungsideal* anlayışı esneklik, yenilik, ferdileşme gibi terimlerle vurgulanır. Böylece *Bildungsideal* kesin çerçeveye alınmaktan çıkmıştır. Teorik olarak her yeni toplumsal gelişimle *Bildungsideal*'in tekrardan tanımlanması gerekmektedir. Almanya'nın okullarının temelinde *Bildungsideal*'i içinde barındıran eğitim kanunları vardır. Humboldt'un eğitim alayışının en büyük özelliği sadece bilgi ve becerilere odaklanmayıp öğrenciyi tüm kişiliği ile merkeze koymasıdır. Humboldt'un Bildungsideal'inin oluştuğu yıllarda eğitimin toplumsal gelişimi için şart olan garantörü olarak algılanmasıdır.

Alman Toplumu ve Kültürü

Almanya federal yapısı, farklı özelliklerdeki şehirleri ve dış göç almasından dolayı kültürel çeşitliliğe sahiptir (Kanat, 2005). Yalnız, Hitler ve Üçüncü Reich döneminde merkezi bir kültür ve eğitim politikası izlenmiştir (Venter, 1987; Kanat, 2005). Bu çalışmada Almanya'da öğretmen yetiştirme programlarının ele alınmasının nedeni, Almanya'nın küresel dünyada ekonomi, kültür ve eğitim alanında hızla gelişen iddialı ülkelerden biri olmasıdır. Almanya'da hizmet sektörü, ekonominin içinde en ağırlıklı kesimi oluşturur (Sağlam, 1999). Almanya AB'ye 2004'ten önce üye olan on beş ülkeden biridir (Yıldırım, 2010). Federal Almanya'nın eğitim politikası, milletlerarası alanda başarılar göstermek üzerinde yoğunlaşmıştır (Turan, 2005). Araştırma ve bilim ülkesi olan Almanya'da uluslararası projeler teşvik edilmekte, eğitim ve araştırmaya büyük yatırımlar yapılmaktadır (Kanat, 2005). Almanya'da aynı zamanda Birleşik Krallık, İspanya ve Belçika'da

öğretmen yetiştirmede projelerin önemi vurgulanmaktadır. Öğrencilerin eğitim sırasında çeşitli projelere katılmaları istenmektedir. Öğretmen adaylarının projede çalışma becerisine özel önem verilir (Alkan, 2012). Almanya'da bilgili ve araştırıcı bir öğretmen yetiştirme politikası izlenmektedir. Her kademedeki öğretmenlik kolay elde edilir bir meslek olmadığı gibi, toplumsal saygınlığı da oldukça yüksek iyi meslekler arasında yer almaktadır. Almanya'da öğretmenlik en saygın, en ciddi mesleklerdendir (Sağlam, 1993).

Almanya eğitim programları, *Bildung İdeali, Bavyera'da Leipzig İş Okullarının Bauhaus Ekolü ve İş Eğitimi* gibi kültür felsefesi açısından zenginliği ile bilinmektedir. Türkiye'de de 1920'li yıllarda İsmail Hakkı Tonguç'un iş içinde iş için eğitim anlayışına, *Kerschensteiner*'in çalışmalarıyla, *Zwiner, Kölling* gibi eğitimcilerin görüşleri kuramsal kaynak oluşturmuştur. Mustafa Necati ve İsmail Hakkı Tonguç'un büyük katkısının olduğu ve ilköğretimde özgün bir yeri olan *1926 İlkokul Programının* hazırlanmasında, halk yönetimi ile ilköğretim arasındaki ilişkinin tarihsel kökleriyle ele alındığı *1946 İlköğretim Kavramı* adlı çalışmada da bu kültürel sentezin de etkileri görülür (Kansu, 2019). Güzel sanatların merkezi Karlsruhe'de 1918 yılında İsmail Hakkı Tonguç *Kerschensteiner*'in görüşleriyle tanışır: *"Teknik bir öğretimin ilk gereği gözün ve elin eğitilmesidir, okul sistemimiz daha pratiğe dönük olmalı, bilgi yükü azaltılarak yapabilme yeteneği yükseltilmelidir."* Büyük eğitim reformcusu Tonguç, 1921 Karlsruhe'de Güzel Sanatlar Yüksek Okulu'nda grafik, tahta işleri, illustrasyon öğrenimi görür. İşe dönük eğitimle toplumsal değişme arasındaki ilişkiyi, elin işlemesiyle yaratıcılığın bütünleşmesine tanık olur. Blonsky'in İş Okulu kitabından esinlenir. Ayrıca Tonguç'un Almanya Maarifi (1933) adlı yapıtında, Alman eğitim ve kültürüne dair analizleri yer alır (Yağcı, 2018). Tonguç'un Avrupa'daki sanat eğitiminde yenilikler olarak söz ettiği, Almanya'da 1887'de ortaya çıkan ve 1912'de Dresden'deki sanat kongresinde çocuğun duyarlılığının eğitilmesi olarak ifade edilen Sanat Eğitimi Hareketi'nin değerine ülkemizde dikkat çekmesi eğitim tarihimizdeki önemli olaylardandır (Kurtuluş, 2002). Türklerin Alman kültürüyle tanışması, 1835'den itibaren Prusya, 1871'den itibaren de Alman İmparatorluğu ile Osmanlı İmparatorluğu arasında süregelen askerî, siyasî ve ticarî alanda gelişen ilişkilerin, yani iki ülke arasındaki karşılıklı bir etkileşimin bir sonucudur. Beşir Fuad Bey, Ziya Gökalp, Halit Ziya, Haldun Taner, Hasan Ali Yücel gibi öğretmen ve sanatçılarımız Alman kültür ve eğitimindeki ileri uygulamalara dair görüşlerini, sentezlerini çevirilerinde, kitaplarında, yazı dizilerinde sık sık yer vermişlerdir (Pınar, 1990).

Almanya'da Eğitim Sistemi

Almanya Eğitim sistemi, 1933 öncesi Prusya anlayışından etkilenir. 4 yıllık *ilkokul, (Grundschule); (Hauptschule, Realschule, Gymnasium) ortaokul'dan* oluşan 6 yıllık sistemden oluşur. Gymnasium'dan mezun olabilmek için 6 yıllık ortaokul eğitiminden sonra üç yıl üniversiteye hazırlık sınavlarını kazanmak şarttır. Engelli öğrenciler için *özel okullar (Sonderschulen)* vardır. Genel olarak okullar devlet sorumluluğundadır; sadece % 7'si *Ersatzschulen* olarak sınıflandırılan okullar özeldir (OECD, 2003). Almanya, PISA 2012'de incelenen ve problem çözme dâhil tüm alanlarda ortalamanın üstünde bir ortalamaya sahiptir (OECD, 2014).

Federal Almanya, eyaletlerden oluşan bir ülkedir. Bu nedenle birçok alanda olduğu gibi, eğitim alanında da görevler Merkezi yönetim ile Eyaletler arasında bölüşülmüştür. Bu bağlamda merkezi yönetimin eğitim alanındaki görevleri kısıtlıdır. Merkezi yönetim, eğitime kaynak sağlamakla yükümlüdür. Eğitimin amacı, düzenlenmesi, yönetilmesi, öğretmen eğitimi ve buna benzer birçok görev Eyaletler'e aittir (Ersoy, 1998). Federal Almanya Cumhuriyeti'nde eyaletler arasında farklılıklar olmasına rağmen bütün eyaletlerde okul sistemlerinin kademeleri aynıdır. Alman Eğitim Sistemi; *okulöncesi öğretim (Elementarstufe); ilköğretim (Primarstufe)* kademelerinde öğrenmeye hazırlık çalışmaları yürütülür. Almanya, Amerika ve İngiltere gibi devletlerin çeşitli önlem çalışmaları söz konusudur. Özellikle Almanya'da ilkokula başlayacak olan çocuklar önce bir hazırlık testinden geçirildikten sonra sınıf ve okullara gönderilirler. Okula başlayan her öğrenciye okula alma testi *(Kiel Okula Alma Testi)* uygulanır. Bu test farklı eyaletlerde değerlendirilen ölçütler birbirine çok benzemekle birlikte farklı başlıklar altında ele alınmaktadır (Canbulat ve Canbulat, 2012). *Hauptschule* genel eğitim verir; öğrencileri mavi yakalı iş için hazırlar. *Realschule* bir ara yoldur, daha kapsamlı genel eğitim almak için orta kademedir. Son olarak, *Gymnasium* yükseköğrenime giriş sağlayan tek prestijli okuldur. Dördüncü tür bir ortaokul *Gesamtschule*, yani, kapsamlı okuldur. Fakat ortaokulun çok küçük bir kısmını oluşturmaktadır (Coma ve Andersen, 2018). *Kunsthochschule/ Musikhochschule College of art/College of music* gibi sanat okulu okul türleri de mevcuttur. *Förderschule veya Schule für Behinderte* olarak bilinen engelli çocukların gelişimine destek olan özel okullarıdır.

Alman eğitim sisteminde, Merkezi ve Yerel olarak *Eğitim Araştırma Enstitüleri* vardır. Ayrıca Üniversiteler, Yüksekokullar ve Eğitim Yüksekokullarında da pedagojik, psikolojik veya sosyolojik araştırmalar çerçevesinde eğitim araştırmaları yapılır. Eğitim araştırmalarının amacı; ulusal ve uluslararası eğitim alanındaki gelişmeleri incelemek ve böylece ileri düzey bilimsel araştırmalarla eğitim politikası hakkında verilecek kararlara katkı sağlamaktır. Devlet (Merkezi Yönetim) Eğitim Araştırına Enstitüleri

(Überregionale Forschungsinstitute) Uluslararası Alman Eğitim Araştırma Enstitüsü *(Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung);* Max-PIanck Eğitim Araştırma Enstitüsü *(Max-Planck Institut für Bildungsforschung),* Yerel Eğitim Araştırma Enstitüleri *(Regionale Bildungsforschungsinstitute)* (Ersoy, 1998).

Federal Almanya Cumhuriyetinde zorunlu eğitim 12 yıldır ve 6-18 yaş arasını içerir. Okul sistemleri, Okul Öncesi Eğitim; İlköğretim *(Grundschule);* Ortaokul *(Sekundarstufe I);* Lise *(Sekundarstufe II);* Lise Sonrası Eğitim kademelerinden oluşmaktadır. Okul öncesi eğitim, zorunlu eğitim kapsamında değildir (3-6 yaş). Okul öncesi eğitimin yaşam boyu öğrenmenin temeli olduğu varsayımı güçlü bir görüştür (OECD 2003). İlköğretim *(Grundschule)* 4 yıl olup ve 6–10 yaş arasını kapsar. Ortaokul *(Sekundarstufe I)* 6 yıldır, (2 yıl oryantasyon+4 yıl) 10-16 yaş arasını kapsar. Lise *(Sekundarstufe II)* 3 yıldır 15-18 yaş grubunu kapsar. Meslek okulu *(Fachoberschule)* 2 yıldır. Lise ve Çok Programlı Okullar *(Gymnasiale Oberstufe) (Gymnasium/Berufliches Gymnasium/Fachgymnasium/ Gesamtschule)*. Meslek Lisesi 3 yıldır. Mesleki eğitim, *Berufsfachschule* (tam zamanlı mesleki okul); *Fachoberschule* (teknik lise - tam zamanlı mesleki okul); *Berufsoberschule (tam zamanlı mesleki okul); Dual system* (İkili sistem: yarı zamanlı mesleki okul ve yarı zamanlı iş başı öğretim). Öğrenciler ilkokuldan sonra geçiş yaptıkları lise türlerinde meslek seçiminde yönlendirilmektedir. Liseyi bitiren öğrenci *Abitur Lise Bitirme Sınavın*a girdikten sonra üniversite eğitimi için yönlendirilir. Yüksekokullar ve üniversiteler öğrencilerin lise eğitimindeki başarı düzeylerine göre seçme yaparlar *(OECD, 2003)*.

Almanya'da Öğretmen Eğitimi - Kısa Bir Tarihçe

Modern eğitim sistemleri, Ortaçağ Avrupa okul sistemlerinin evriminden ortaya çıkmıştır. 1520'lerde hümanist hareket, üniversitelerin ders programlarında reforma neden olmuştur. Almanya'da başlayan Protestan hareketin özünde ve sonraki mücadelesinde ortaya çıkan eğitim hareketi, modern eğitim sistemlerine uzanan yolu açmıştır. Almanya'da başlayan Protestan hareketi, din adamı olmayan öğretmen yetiştirme olgusunu gündeme getirmiştir. 1670'lerde başlayan öğretmen yetiştirme çabaları *"Seminer" ve "Normal"* okul adlı iki öğretmen yetiştirme kuruluşunu ortaya çıkarmıştır Francke okulları için çıkarılan yönetmelikler *(Schulordnung)* ve Halle'de 1695'te kurulan *Seminarium præceptorum* adlı ilköğretmen okulu, Almanya'da ilk modeldir. 1753'te *Realschule*'ye bağlı olarak *Köy Öğretmen Okulu (kurmärkische Landschullehrerseminar)* kurulmuştur. 19.yy'da devletlerin yeni bir insan oluşturmaya dayalı *Bildung ideali*, eğitimi toplumsal bütünleşme ve ekonomik

kalkınmada bir araç olarak kullanmak için bir *"eğitim devleti"* haline getirdi (Ergün, 2016). Reformpedagoji çok sayıda hareketlerin çeşitli görüşlerini ve farklı pedagojik akımlarını aynı anda içinde barındırır. Temelde okul, ders ve eğitimi genel anlamda reformdan geçirmek yani otoriter eğitimi içeren kavramlardan kaçınmak ve bunları liberal, demokratik ve daha az performansa odaklı olan kavramlara karşı değiştirmektir. Reformpedagojinin en önemli belirtilerinden bir tanesi not ve performans baskısını red etmek ve bireyi eğitimin merkezine almak yani bireyin özgürleşmesini desteklemektir. Bu anlayışın içerisinde öğretmenin sınıf içinde rolü otoriter bir eğitmenden ziyade öğrenimde öğrenciye eşlik eden ve gelişmesinde destekleyici rol alan bir muhafız olarak tanımlanmasıdır. Saf bilginin dışında öğrencilere sosyal, duygusal, sanatsal ve pratiğe dayalı bilgiler aktarmaktır. Ders verme ve eğitme tarzı Reformpedagoji anlayışıyla demokratik ve paylaşım üzerine tasarlanmıştır.

Günümüzde de Almanya'da ilkokul öğretmeni yetiştirmenin altı yıl sürmesi, temel eğitime verilen önemin göstergesidir (Durukafa ve Kiriş, 2000). Almanya'da ilkokul öğretmenleri öğretmen okullarında yetiştirilir, bir yandan da sınavla seçilirdi. 1826'da başlayan bu sınavlar 1872, 1901 ve 1928'de yeniden düzenlendi ve 1938'de tüm Almanya'da yapıldı. Weimar Cumhuriyeti (1918-1933) zamanında ilkokul öğretmenleri üniversitelerde yetiştirilmeye başlandı. 1920'de bütün ilkokul öğretmenlerinin *Abitur (yükseköğretim olgunluğu)* sahibi olması şart oldu. İlkokul öğretmenleri yükseköğretim düzeyindeki *Pädagogische Akademien'*lerde veya üniversitelerde yetişmesi planlandı (Ergün, 2016).

Almanya´da öğretmen eğitimi 19. yüzyıla değin bağımsız bir meslek grubu olarak görülmemekteydi (Alkan, 2012). *Öğretmenlik seminerleri (Lehrerseminare)* yoluyla başlayan akademik düzeyde öğretmenlik eğitimini, 1926 yılında *Pedagojik Akademi (Pädagogische Akademie)* okullarının kurulması izledi. Bu akademiler Nazi döneminde *Öğretmen Eğitimi Yüksekokulları'*na *(Hochschule für Lehrerbildung)* dönüştürülmüştür. 1945´ten sonra ise *Pedagojik Yüksekokullar (Pädagogische Hochschule)* halini almış ve 1960´lardan sonra geliştirilmiştir. 1980´lerde ise öğretmen eğitimi veren kurumlar, bazı eyaletlerde istisnalar olmak üzere, üniversitelere entegre edilmiştir (Blankertz, 1992; akt., Keçici, 2011). OECD tarafından yürütülen Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı *(Programme for International Student Assessment - PISA)* 2015 sonuçları, pek çok ülkede 15 yaşındaki öğrenciler arasında gelecekte öğretmen olmayı isteyenlerin matematik başarısının başka meslekleri isteyenlerden düşük olduğunu gösterirken, Japonya, Güney Kore, Estonya, Slovenya, Tayvan, Çek Cumhuriyeti, İsviçre, Almanya, Amerika Birleşik Devletleri (ABD), Macaristan ve Dominik Cumhuriyeti) öğretmen olmak isteyenlerin Matematik başarısı diğer meslekleri seçmek isteyenlerden daha yüksektir (ERG, 2018).

Tablo 1. *Almanya'da öğretmen eğitimi*

Yükseköğrenim	**Mesleğe Giriş**	**Stajyer Öğretmen**	**Asil Öğretmen**	**Meslek İçinde**
4 yıllık fakülte veya yüksekokul	1.Devlet Sınavı Araştırma Yazılı sınav Sözlü sınav	2 yıl stajyerlik Eğitim Seminerler Ders İzleme Ders Dinleme	II.Devlet Sınavı Araştırma Deneme dersleri Sözlü sınav	Sürekli Hizmet içi eğitim

Kaynak: Sağlam,1993

Abitur (lise diploması) diplomasına sahip olanlar yüksek eğitime giriş sertifikası *(Hochschulreife)*, alabilmekte ve üniversitelerin öğretmenlik bölümüne doğrudan kayıt yaptırabilmektedir (Keçici, 2011). Abitur, *Gymnasium Oberstufe* düzeyinde eğitim veren okulların 12. ya da 13. Sınıfındaki öğrencilere uygulanan bir sınavdır. Bu sınavın; *Allgemeine Hochschulreife (Genel Yükseköğretim Olgunluğu)* ve *Fachgebundene Hochschulreife (Branşa Bağlı Yükseköğretim Olgunluğu)* olmak üzere iki farklı açılımı vardır. *Allgemeine Hochschulreife* sınavında başarılı olan öğrenciler, yükseköğretimin bütün dallarına girme hakkına sahip olurlar (Coşkun, 2000). Humboldt'un *Einheit von Forschung und Lehre* ilkesi, öğretmen eğitiminde başarıyla uygulanmaktadır (Ergün, 2016).

Öğretmenlik Eğitim Programına Kabul ve Mentorluk

Almanya'da öğretmen eğitimi; üniversitelerde, teknik yüksekokullarında, pedagoji yüksekokullarında ve müzik/sanat kolejlerinde sağlanmaktadır (Alkan, 2012). Yeni başlayan öğretmenlerin hazırlık eğitimi öğretime hazırlık hizmeti (*Vorbereitungsdienst für das Lehramt*) olarak tanımlanır. Burada üç tür mentorluk söz konusudur:

1) mentorun usta öğretmen olarak hareket ettiği *çıraklık modeli, taklit;*
2) mentorun eğitim ve değerlendirme ile önceden belirlenmiş uygulama standartlarıyla ilgili olduğu *yetkinlik modeli,*
3) mentorun öğretim değerlendirmesinde yardımcı olan *eleştirel arkadaş* rolünü benimsediği modeli (Jones, 2001).

Liseden sonra *Abitur (Yükseköğretime Giriş Olgunluğu)* ile öğretmen adayları tercihlerini yapabilirler. Bu aşamada ihtiyaca göre öğrenci alınacağı için bazı bölümlerde, sınırlı sayı anlamına gelen *Numerus Clausus (NC)* uygulaması ile üniversitelerin yoğun talep gören bölümlerine sınırlı sayıda

öğrenci alınır. Bu sisteme göre bir bölüme başvurmak için belli bir not ortalaması gerekmektedir ve oluşan talep doğrultusunda bu ortalama yıldan yıla farklılık gösterebilmektedir (Baki ve Baki, 2016).

Öğretmen Eğitiminin Kademelere Göre Süresi

Okul öncesi öğretmenliği için başlangıç eğitimi 3 yıl; alt ortaöğretim öğretmenleri için, başlangıç öğretmen eğitimi süresi 6-6,5 yıl; genel üst ortaöğretim öğretmenlerine yönelik öğretmen eğitimi 6,5 yıldır. Master derecesi nitelikli öğretmen ölçütleri arasındadır (OECD, 2014). Almanya'da Eğitim Yüksek Okulları Üniversitelere bağlanmış, öğretmen eğitimi üniversitelere devredilmiştir (Venter, 1987). 1970 yılından itibaren okulöncesi öğretmenliği dışındaki öğretmen eğitimi programları üniversite çatısı altında toplanmıştır. Almanya'da öğretmen yetiştirme programlarının kuramsal kısmından üniversiteler, uygulama kısmından ise eğitim kurumları, pedagoji enstitüleri ve okullar sorumludur. Öğretmen yetiştirme programlarında temel olarak iki model uygulanmaktadır. Bunlar, kaynaşık ve uyuşumlu modellerdir. *Kaynaşık (concurrent)* modelde alan dersleri ile formasyon dersleri birlikte verilirken, *uyuşumlu (consecutive)* modelde ise önce alan dersleri sonra formasyon dersleri eğitim fakültelerinden alınarak tamamlanır (Delibaş ve Babadoğan, 2009).

Kültür Bakanları Konferansı Avrupa Birliğinin 89/48/EWG yönetmeliğince, öğretmen eğitiminde yeniden yapılanma başlattı (Coşkun, 1999). Almanya Eğitim Bakanları Kurulu, 1992 yılında öğretmenlik mesleğinde eyaletlere özgü isimlendirme çokluğunu dikkate alıp altı değişik öğretmenlik türü tanımı üzerinde anlaşma sağlamıştır. Bu anlaşma iki hedefi temel almaktadır: Birinci hedef, Avrupa Topluluğu 89/48/EWG Yönetmeliğinin uygulanması bağlamında yüksekokul diplomalarının denkliğinin kabul edilmesi, ikinci hedef ise Almanya genelinde ve eyaletler kapsamında diplomaların denkliğini tanıma konularında öğretmenlik mesleği gruplarının sistematik olarak kabul edilmesidir (Coşkun, 2000).

Tablo 2. *Almanya´da kademelere göre öğretmen eğitimi*

1. Grundschule	İlköğretim (7 dönem) İlkokul Öğretmenliği *(Grundschulpädagogik)*
2. Hauptschule	İlk ve Ortaöğretim (7 dönem)
3. Realschule	Ortaöğretim I. Devre (7 veya 9 dönem)
4. Gymnasium	Ortaöğretim I. ve II. Devre (9 dönem)
5. Berufschule	Mesleki Eğitim Öğretmenliği (9 dönem)
6. Sonderschule	Özel Eğitim Kurumlarında Öğretmenlik (8 dönem)

Kaynak: Keçici, 2011

Tablo 2'de görüldüğü gibi Almanya'da altı farklı düzeyde öğretmen olunabilmekte ve eğitim sürecinde farklılıklar bulunmaktadır. Grund- ve Hauptschule öğretmenlerinin eğitimi 7 dönem (3,5 yıl) sürer ve öğretmenlik sınavı *(Lehramtsprüfung)* ile sona erer. Üniversite eğitimini tamamlama öğretmen eğitiminin I. aşamasını *(erste Ausbildungsphase)* oluşturur. Birinci aşamadan sonra genel öğretmenlik uygulaması olan II. Eğitim aşaması *(zweite Ausbildungsphase),* yani 18 ay süren hazırlık hizmeti başlar. Bu dönemde öğretmen adayları deneyimli öğretmenlerin *(Mentor)* denetiminde dersler verirler (Keçici, 2011). Alman eğitim sisteminde, öğretmen eğitiminin aşamaları çoğu Eyaletlerde aynıdır. Öğretmen eğitiminde Eyaletlerin birbirinden farklılık gösterdiği alan sadece eğitim süresidir (Ersoy, 1998). Örneğin, *Bavyera Eyaleti*nde öğretmen yetiştirme 26 Nisan 2016 tarihli Bavyera Öğretmen Yetiştirme Kanunu *(Bayerisches Lehrerbildungsgesetz)* (BayLBG) çerçevesinde yapılmaktadır. Buna göre,

1. İlkokul öğretmenliği *(das Lehramt an Grundschulen),*
2. Ortaokul öğretmenliği *(das Lehramt an Mittelschulen),*
3. Orta dereceli lise/mesleğe hazırlık eğitimi okulu öğretmenliği *(das Lehramt an Realschulen),*
4. Klasik lise öğretmenliği *(das Lehramt an Gymnasien),*
5. Meslek okulu öğretmenliği *(das Lehramt an beruflichen Schulen),*
6. Özel gereksinimli bireyler öğretmenliği *(das Lehramt für Sonderpädagogik)* alanlarında öğretmen eğitimi verilmektedir (Çakır, 2019).

Öğretmenlik için liselerin 12. Sınıfından mezun olmak ve lise bitirme sınavında *(Abitur)* başarılı olmak gerekir. Başarılı adaylar Eğitim Bilimlerine başvurup ilköğretim okullarında öğretmen olabilmek için sekiz dönem eğitim almak zorundadır. Bu fakülte eğitimi tamamlandıktan sonra 1. memuriyet sınavına katılırlar. Başarılı adaylara iki yıl sürecek olan bir seminer başlar. Seminer dönemi süresince öğrenciler öğretmen adayıdır. Seminer sonunda 2. memuriyet sınavına girerler. Öğretmen adaylarının bu sınavdan yeni uygulamaya göre 2,1'den aşağı not almamaları gerekir. 2. memuriyet sınavına başarılı olan aday öğretmenler Bavyera Eyaleti'nde yer alan yedi bölgeden birine öğretmen olmak için başvurur. Bölgeler kendi ihtiyaçlarına göre öğretmenleri atarlar. Sınav yılın belirli bir zamanında (genelde nisan ayında) yapılır (Çakır, 2019).

Bir eyalette altı sömestre olan eğitim süresi, diğer eyaletlerde yedi, sekiz veya dokuz sömestre olabilir. Eğitim süresi en uzun öğretmenlik dalı *Mesleki Öğretmenlik* dalıdır. Bunu sırasıyla *Gymnasium (Lise), Real-/Hauptschule (Ortaokul) ve Grundschule (İlköğretim)* izler. Almanya Federal

Cumhuriyeti'nde her okul modeli için öğretmen eğitimi şöyledir: *Birinci aşama Bilimsel Öğretim (Wissenschaftliche Studie)'dir. Birinci devlet sınavı ile sona erer. Bu aşamada adaylar, öğretmenliğin bilimsel kademesini tamamlarlar (Aytaç, 1979 akt.,* Ersoy, 1998*). İkinci aşama Referendariat Stajyerliktir*. Bütün Eyaletlerde stajyerlik süresi bir buçuk yıldır. Eğitim bütün eyaletlerde *ikinci Devlet sınavları* ile tamamlanır. Stajyerlik süresinin sonunda düzenlenen ikinci Devlet sınavlarında başarılı olunması gereklidir (Ersoy, 1998).

Federal Almanya'da *ilkokul öğretmeni ve diğer alan öğretmeni* yetiştirilmesi iki aşamada gerçekleşir. Birinci aşama: Üniversite Öğretimi İkinci aşama: Seminer ve Staj dönemi. Üniversitede "*Grundschulpädagogik" (İlkokul öğretmenliği)* bölümünde okuyan öğrenciler, sekiz sömestirlik dersleri izledikten sonra *I. Devlet Sınavı*na girer. Bu sınavda adayın üniversitede öğrendiği konuları uygulayıp uygulayamayacağı, uygun metodla bu konuları sunup sunamayacağının belirlenmesi amaçlanmıştır. Bunun yanı sıra, adayın başvurduğu ve öğretmenlik stajı yapmak istediği kurum için, yeterli düzeyde eğitim alıp almadığı saptanmaktadır. Birinci Devlet Sınavını başaran öğretmen adayı için iki yıllık staj dönemi başlar. II. Devlet Sınavında da başarılı olan stajyer öğretmen, öğretmen olarak görev yapma hakkını kazanmış olur (Durukafa ve Kiriş, 2000). *II. Devlet sınavı*nda öğretmen adayının alanıyla ilgili çeşitli eğitim-öğretim sorunlarına dönük bilimsel çalışmalar yapabilme becerisine sahip olup olmadığı test edilir. Bu sınav, öğretmen adayında stajyerlik eğitiminin amaçlarına ulaşılıp ulaşılmadığının saptanması için yapılır. (Sağlam, 1993). Almanya'da uygulamalar başka bir ders hocasının dersinde gerçekleştirilmez. Öğretmen adayları tek başına bizzat ders yapmak üzere haftada dokuz saat ders üstlenirler (Maden, 2014). Bir okula atanan öğretmen üç yıllık bir deneme süreci *(Probezeit)* geçirir. Bu dönemde okul müdürü, öğretmenin dersini dört kez teftiş eder ve sonunda bir mülakat yapılır (Gemici, 2019).

Almanya'nın bazı bölgeleri mülteciler için bir sığınak olarak görülse de belgesiz göçmenlerin yanı sıra *entegrasyon için bir model* söz konusu değildir (Tidwell, 2018). Bu konuda Eğitim Bakanları Daimi Konferansı, kültürlerarası öğretim programı hakkında çalışmaktadır (Coşkun, 1999). *Heidelberg Göç Araştırmaları ve Kültürler aşırı Pedagoji Merkezi (Hei-MaT*) ile Akdeniz Üniversitesi Avrupa Birliği Araştırma ve Uygulama Merkezi (AKVAM) tarafından iki dilli okul öncesi eğitim üzerine yeni bir projeye başladığı bilinmektedir. Buna göre Almanya'da okul öncesinde çift dil ile eğitim için hazırlanan *Okul Öncesi Eğitim Lisans Programı*, Avrupa ve özellikle Almanya'daki Türk çocuklarının dil problemlerine okul öncesi eğitim kapsamında çözüm olmayı hedeflemektedir (Karaca, 2015). Almanya Federal Cumhuriyetinde öğretmen eğitimindeki güncel tartışma ve reformlardan biri de sanayi devriminin

son (dördüncü) aşaması olarak görülen Endüstri 4.0 konusu üzerinde durulmasıdır. *Kaiserslautern*'de bulunan A*lman Yapay Zekâ Araştırma Merkezi (DFKI)* endüstriyel ve araştırmaya büyük yatırım yapmaktadır (Çakır, 2019).

Bremen Öğretmen Eğitiminde Ardışık Sınav

Tıp, Hukuk ve Eğitimde iki bitirme sınavı söz konusudur *Erstes Staatsexamen,* ardından okullarda uygulamalı bir eğitim ve Nitelikli Durumu veren *Zweites Staatsexamen* (OECD, 2003). Tıp, Hukuk ve Eğitim alanında bu sınavlar geçerlidir. Tıp, Hukuk ve Eğitim alanında istihdam Alman Devletinin en hassas olduğu alanlardır. Bu nedenle zorlu bitirme sınavları söz konusudur. En yüksek diploma *1. Devlet Tezi* alındıktan sonra *2. Devlet Tezi* ile tamamlanır. Bu *1. Devlet tezi* günümüzde *master* programına eşdeğerdir. *2. Devlet tezi master sonrası* eğitimi içerir. 1. Devlet ve 2. Devlet sınavını tamamlamış olan öğretmenler herhangi eyalette teorik olarak istedikleri okullarda görev alabilir (Husumer Verträge, 1999). Öğretmenin arzu ettigi okulda göreve gelebilmesi için okul kadrosunda bir yer olmasının haricinde öğretmenin eğitim aldıgı bölümler okulun kademesiyle örtüşmesi şarttır. Bremen eyaletinde öğretmenlik okumak isteyen üniversite öğrencileri 6 sömestre temel eğitim alır. Temel eğitimi 3 yıl içinde *"Bachelor"* diploması ile tamamlanır. Almanya içinde eyaletler arası ögrencilerin yer değiştirmesi halinde Bologna anlaşmasında (1999) kararlaştırılmış *ECP (European Credit Points)* esas alınır. Temel eğitim için üniversite öğrencisi öğretmen adayların *180 CP* toplamaları şart koşulur. Temel eğitimin takibinde *"Master of Education"* ile tamamlanan 4 sömestre vardır. Bu süreç toplam *2 yıl eğitim* ve *120 CP* gerektirir. *"Master of Education" 1. Devlet tezi* ayarındadır. Şayet Almanya çapında devlet okullarında görev alabilmek için 18 ay staj "Studienseminar"ler de şarttır. Bremen eyaletinde öğretmen adayların pratik çalşması *Landesinstitut für Schule (LIS)* tarafından gerçekleştirilmektedir. Başarılı tamamlanmış stajın sonu *2. Devlet tezi* ile son bulur. Öğretmen eğitiminde *Bachelor, Master of Education* ve 2. Devlet tezi şart koşuluyor.

Tablo 3. *Bremen'de Kademelere Göre Öğretmen Eğitimi*

Grundschule	İlköğretim ve Ortaögretim I. Devre
Oberschule/Gesamtschule	Ortaöğretim I. ve II. Devre
Gymnasium	Ortaöğretim I. ve II. Devre
Berufschule	Mesleki Eğitim Öğretmenliği

Kaynak: Senatorin für Kinder und Bildung, 2019

Bremen Eyaletine Özgü Öğretmen Eğitimi

Hamburg, Bremen ve Berlin kent eyaletler olup bunların taşra örgütlenmesi bulunmamaktadır. Diğer bir söyleyişle; bu eyaletler adlarını taşıyan birer kentten oluşmaktadır (Erkul, Kara, Şimşek, 2016). Birleşik Milletler Engelli Hakları Sözleşmesinin 2009 yılından itibaren Almanya'da yürürlüğe girmesiyle Bremen eyaleti eğitimde kendisine özgü bir yol çizmiştir. Almanya'da geçerli olan zorunlu eğitim yılı 12 yıl olsa da okul sistemi zorunlu kaynaştırma derslerin dâhil olmasıyla değişikliğe uğramıştır. Sonuç itibarıyla Kademelere göre olan öğretmen eğitimi kısmen birleştirilmiştir.

Öğretmen olmayı hedefleyen öğretmen adayları *(Referendare)* ilköğretim ve ortaöğretimde görev alabilmek için ağırlık olarak ilköğretim veya tercih üzerine ortaokulda eğitim görmektedir. Liselerde görev almak isteyen öğretmen adayları ortaokul ve liselerde öğretmenliğe hazırlanmaktadır. Mesleki okullarda görev almak isteyen öğretmen adayları mesleki okullarda eğitilmektedir. Özel eğitim okullarının kaldırılmasıyla Özel eğitim öğretmenlerinin öncelikle ilkokul ve ortaokullarda öğretmenliğe hazırlanmaları söz konusu olmuştur.

Belirli kademelerde spesifik öğretmenlik eğitimi alan öğretmen adayları eğitim sürecinin sonunda rastgele bir kademede görev alamazlar. Öğretmen adaylarının toplam eğitim süresi Bremen eyaletinde 18 aydır. Bu zaman çerçevesinde öğretmen adayları farklı modüllere göre Bremen eyaletinin enstitüsünde *(LIS - Landesinstitut Bremen)* eğitim almaktadır. Eğitimin haftada 12 saati, okulda, bir tam günü ise enstitüde gerçekleşmektedir. Enstitüde öğretmen adayları sabah görülen derslerde blok olarak eğitim bilimleri ve öğlen üstü gerçekleştirilen eğitim bloglarında branşlara özgü öğretim ve meslek bilgisi (didaktik) dersleri almaktadır.

Enstitüde her öğretmen adayından sorumlu üç farklı eğitmen vardır. Bu eğitmenlerin görevi öğretmen adaylarını belirli çerçeveler kapsamında 18 ay boyunca izlemek, onları pedagojik ve mesleki olarak derslere hazırlamak, derslerini ziyaret etmek ve her ders ziyareti sonuncunda öğretmen adayları ile en azından 45 dakika oturum gerçekleştirip bu oturumda öğretmen adayı tarafından hazırlanmış olan dersi artısı ve eksisiyle değerlendirmektir. Öğretmen adayları enstitü tarafından okulların ihtiyaçları üzerine farklı okullara yerleştirilirler. Gördükleri eğitim süresince öğretmen adayları okul içinde 10 saat sorumlu olarak ders verir, iki saat ise diğer deneyimli öğretmenlerin dersine girer, deneyim kazanır. Dersin dışında öğretmen adayları okul içinde gerçekleştirilen tüm aktivitelere dâhil olur ve aktivitelerin dışında toplantılara, projelere, veli toplantılarına ve birkaç gün kapsayan yatılı okul gezilerine katılır.

Her okulda öğretmen adaylarından sorumlu bir eğitim koordinatörü vardır. Eğitim koordinatörleri öğretmen adaylarının ders dağılımını veya okul içerisinde karşılaşabilecekleri sorunlarını çözmekle sorumludur. Eğitim koordinatörlerine bağlı ise mentorlar vardır. Her öğretmen adayı kendi mentorunu kendisi belirleyebilir. Bir mentor belirlendikten sonra mentor öğretmen adayın derslere ve sınavlara uygun bir şekilde hazırlanmasını sağlar. Mentorlar eğitim sonunda öğretmen adayları hakkında gelişim raporu yazar ve böylece öğretmen adayının okul içinde eğitim süreci tamamlanmış olur. Mentor tarafından eğitim koordinatörüne sunulan performans değerlendirmesi, okul müdürü tarafından bir not ile değerlendirilir ve eğitim koordinatörü ile mutabakata varılır. Okul müdürü tarafından belirlenen not öğretmen adayın pratik sınavlarını tamamlamasında yüzde 20 oranında önem taşır.

Bremen eyaletinde tüm eğitim gören öğretmen adaylarından takip etmeleri istenilen hedefler bilimsel, özgür ve sorumlu bir şekilde *Bremen Okul Kanunlarının (Bremisches Schulgesetz)* belirlediği çerçeve kapsamında okul içinde görevlerini gerçekleştirmek ve okulun genel anlamda zamana uygun bir şekilde gelişimine bir katkıda bulunmanın eşliginde okul hayatının sürekli değişen etkenlerini ön görebilmek ve tüm zorluklara rağmen öğrencilerin başarılı bir eğitim diplomasi alabilmelerinde destekleyici olmaları beklenmektedir.

Bremen eyaleti Birleşik Milletler Engelli Hakları Sözleşmesi'nden sonra 2009'dan itibaren öğrenci eğitimini iki sütun üzerine kurmuştur *(Oberschule/Gesamtschule – Gymnasium)*. Zorunlu 12 yıl okul eğitimi sonrası mevcut mesleki eğitim ve ikili mesleki sistem bu değişimin dışında kalmıştır. İki sütun üzerine kurulan eğitimin hedeflerinden bir tanesi engelli ve engelsiz olan öğrencileri bir araya getirip kaynaştırma yoluyla birbirlerinden öğrenmelerini sağlamaktır. Bütün derslerin kaynaştırma üzerine kurulu olmasından dolayı düsüncesel veya herhangi farklı bir engelliliği olan öğrencilerle üstün zekâya sahip olan öğrencileri bir ders kapsamında bir araya getirip birbirlerini izleyerek hassasiyet geliştirmek, anlayış ve arkadaşlık üzerine kurulu bir gelişmeyi ve topluma hazırlanmayı teşvik etmektir.

Bremen Üniversitesi, mezunlarının ilkokullarda olduğu gibi erken çocukluk eğitiminde de çalışmaya hak kazandığı çok değerli bir lisans eğitimi veren Almanya'daki ilk üniversitedir. 2005/2006 güz döneminden bu yana, Bremen Üniversitesi, erken dönem çocukluk eğitimi, ilköğretim ve ortaokul için temel konularla birlikte *eğitim bilimleri* alanında altı dönem süren *Lisans Bachelor of Arts (BA)* sunmuştur (Vrinioti, 2013). Okul öncesi eğitim oyuna dayalı yöntemle dolaylı olarak çocuğu okula hazırlar (Kanat, 2005).

Ayrıca Alman eğitim sisteminde ortaöğretim ikinci kademesinde başlayan mesleki eğitim Berufsschule (Dual/İkili Eğitim) Federal Almanya'nın sanayi

ülkesi olmasında büyük rol oynar. Mesleki eğitim ve öğretimden sorumlu *Bremen Ticaret Odası Başkanı* Karlheinz Heidemeyer, ikili sisteminin başarısının ve ülkenin genel ekonomisi sırrı olduğunu vurgular. Temel eğitimi tamamlamadan mesleki okula geçilemez. Mesleki eğitim teorik ve ikili sistem olarak iki kesimden oluşur *(Vocational education and training system) (VET)*. Almanya'da ikili sistem uygulamalı eğitimin iki ilkesi olan iş ve teorik eğitimdir. Öğrenciler ortaokul derecelerinin tamamlanmasından sonra 15 veya 16 yaşlarında Mesleki Eğitim ve Öğretim sistemine girebilir ya da akademik odaklı, lise okullarına daha fazla kayıt için hazırlanabilir. Alman gençliğinin üçte ikisinden fazlası VET sistemini tercih etmektedir (Hyslop, 2012). 2009'dan itibaren pilot okullar açıldı. Bremen eyaletinde 2015 yılından itibaren iki sütunlu sisteme geçildi. Ortaokul öğretimini (*Oberschule*) altı yılda tamamlayarak not ortalaması 3,0 ise Abitur programına hak kazanırlar. Almanya'da mesleki eğitim 1874'ten itibaren *'Fortbildungsschule'* adlı okul modelleriyle köklü bir geçmişe ve uygulamaya sahiptir. Mesleki okul öğretmenlerinin eğitimi politika yapıcılar arasında önemli bir siyasi soru olarak hep önemini korumaktadır. Çoğu Alman eyaletinde *Gewerbelehrer Pedagoji Enstitüleri*nde öğretmen adayları, pedagoji, makro ve mikro iktisat ve yurttaşlık eğitimi olmak üzere beş sömestreden oluşan eğitim alırlar (Barabasch, Malcolm, 2013).

Almanya'da İkili Meslek Egitimi (Duales Ausbildungssystem)

İkili Meslek Eğitimin ortaya çıkışı ve karakteristikleri endüstri öncesi (preindustrial) zamana dayanır. Kunduracı, fırıncı, demirci ve dokumacı gibi esnafların esnaf loncalarında birleşmiş olup öğrencilerine pratik becerileri öğretip daha sonra yetiştirdikleri çırakları sınavlardan geçirmeleri ile başlar. Ustaların kendi çıraklarını daha sonra kalfalarını ustalığa kadar yetiştirmeleri yeni akımlar sonrası 19. Yüzyılın başında Prusya'da değişime uğrar *(Stein-Hardenbergsche Reformen)*. Stein-Hardenbergsche Reformlar ticaret özgürlüğünü kanunen belirler. Zanaat işyerleri belli zaman içerisinde kısıtlı ürün çıkardıkları için katı kurallara dayalı olan çırak-kalfa-usta ilişkisi kurar. Fabrikalardan gelen yeni akımlar ürünün tamamını içeren tek ustalıktan ziyade uzmanlığa yönelir. Teknolojik devrimin getirdiği endüstriyel devrim, büyük şirketlerin ve fabrikaların oluşmasında büyük yer alır. Bu devrimin akabinde zanaat işyerleri ürünlerini yetiştirmekte zorlanır. Uzmanlıkla elde edinen ürünler fabrikalarda daha hızlı üretilmektedir. Stein-Hardenbergsche Reformlara Avrupa ülkelerinden farklı tepkiler gelir. Almanya 1897'de bu değişime *Usta Koruma Kanunları (Handwerkerschutzgesetz)* ile tepki gösterir. Eski geleneklere göre Ticaret Odalarına çırakların eğitimini organize etme yetkisi verilir. 1969 yılında Alman Devleti 1953'te yürürlüğe geçmiş olan Esnaf Kanunlarına (*Handwerksordnung HwO*) ek olarak Meslek Eğitim Yasasını

(*Berufsbildungsgesetz BBiG*) getirir ve Eğitim görenler için esnaf ve devlet eş zamanda önemli aktör olur. Böylece bütün Almanya'da ikili eğitimin bir bölümü işletmede diğer bölümü ise meslek okulunda (*Berufsschule*) tamamlanır. Bu ikili meslek eğitimin en büyük özelliği teorinin pratikle pekiştirilmesi ve işletme içinde bir eğitim görenin işletmenin spesifik ihtiyacına göre uzmanlaşmasıdır. Mesleki eğitim haftanın üç veya dört günü şirket içinde geri kalan bir veya iki günü meslek okulunda geçmesidir. Mesleki eğitim ortalama üç yıl sürer. Eğitim görenler işletme ile bir anlaşma imzaladıktan sonra meslek eğitim okuluna kabul edilirler. Meslek eğitim okuluna gitmek şarttır. Meslek eğitimi gören öğrenciler eğitim süresince maaş alırlar. Her eğitim yılın başında ortalama üç yılda eğitim görenlerin maaşı gördüğü eğitim yılına göre artar. İşveren birliği ile sendikalar meslek eğitimin içeriğini belirler (*Ausbildungsordnung*).

Bremen Eyaletinde Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitimi

Pedagojik ve toplumsal değişimler olduğu için meslek içi eğitimler hizmet içi eğitimi gerekli kılmaktadır (Venter, 1987.) Soest'teki hizmet içi eğitim uygulamaları *Landesinstitut für Schule (Okullar Devlet Enstitüsü)* tarafından verilmektedir. Bu aynı şekilde Bremen Eyaleti için de geçerlidir. Bremen eyaletinde öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitim *Landesinstitut für Schule* tarafından verilmektedir.

Federal Eğitim ve Araştırma Bakanlığı (BMBF) devletin eğitim alanındaki yetki ve sorumluluğunu üstlenen kurumdur. Hizmet-içi eğitimin koordinasyonunu sağlamak, mesleki eğitimi desteklemek, eyaletler arasındaki eğitim planlamalarında uyum sağlamak görevleri arasındadır. Eyaletler arasındaki eğitim faaliyetlerindeki işbirliğini sağlamak için *Eyalet Kültür Bakanları Daimi Konferansı Sekretaryası (KMK)* bulunmaktadır. Alman eğitim sisteminde, yükseköğretim kurumları *Alman Rektörler Konferansı (HRK)* çatısı altındadır (Kanat, 2005). Öğretmenlerin, yoğunlaştırılmış hizmet içi eğitimleri okulda yürüttükleri derslerin iptaline yer verilmeyecek şekilde düzenlenir. Hizmet içi eğitimde öğretmenlerin farklı yeterlik alanlarında doğru bir kombinasyon geliştirebilmeleri esastır. Yani bir öğretmen yalnızca kendi alanıyla ilgili değil farklı yeterlik alanlarında hizmet içi eğitim alır.

Bremen eyaletinde hizmet içi eğitimi ağırlık olarak 12 alandan oluşur. Farklı alanlar öğretmenler ve mümkün olduğunca öğretmen adayları tarafından ziyaret edilir. Bremen eyaletinde görevde olmayan fakat Bremen Eyaletinin öğretmenlere mahsus hizmet içi eğitimine ilgi duyduğu taktirde hizmet içi eğitimi alabilmek için ücrete tabii tutulur. Bremen eyaletindeki öğretmenler ve öğretmen adayları hizmet içi eğitimleri ücretsiz olarak alırlar. Her hizmet içi eğitime katılan katılımcılar eğitimlerini bir sertifika ile

tamamlar. Bremen eyaletinin tüm öğretmenleri bir yıl içerisinde toplam 30 saat hizmet içi eğitim almak zorundadır. Öğretmenler almak istedikleri hizmet içi eğitimi isteklerine veya branşlarına göre belirleyebilirler. 2018/2019 okul yılı için sunulan hizmet içi eğitimin başlıkları Almanca/Yabancı Dil, Matematik/Fen bilimi, Sosyal Bilimler, Estetik Eğitim/Beden Dersi, Özel Eğitim/Kaynaştırma, Ders Gelişimi, Kültürlerarası İlişkiler, Sosyal Öğrenim, Bağımlılıktan Koruyucu Önlem, Sağlığın Teşviki, Personel- ve Organizasyon Gelişimi ve Medya Okuryazarlığı.

Bremen Eyaletinde Öğretmenlik Programına Kabul Koşulları

Bremen eyaletinde öğretmen adayları öğretmenlik programına 1. Devlet tezi ile basvurur. İlk başvuruda stajyer olarak kabul edilmek Bremen eyaleti enstitüsünün (*LIS*) bünyesinde bulunan eğitmen sayısına, ihtiyaç duyulan branşlara ve senatörlük tarafından belirlenen toplam rakamlara göre gerçekleşir. Landesinstitut Bremen'de öğretmen adaylarının eğitimiyle ilgili farklı hedefler takip edilir. Öğretmen eğitiminin temeli *Bremen Öğretmen Eğitim Kanunlarında (Bremische Lehrerausbildung – BremLAG) ve Eğitim ve Sınav Yönetmeliğinde (APV-L)* yer alır. Öğretmen adaylarının eğitiminin genel hedefi öğretmen adaylarını devlet okullarında görevlendirmeye erkli kılmaktır. Her şeyden önce öğretmen adayları kendilerine bağlı olan öğrencilerin sosyal kökenine bakmaksızın onların eğitim görme hakkını yerine getirmek ve böylece öğrencileri eğitimde ilerletmekten sorumludur. Bu hedefleri gerçekleştirmek için bir öğretmen sorumlu olduğu dersi branşın gerektirdiği şekilde profesyonel ve uygun şekilde hazırlamak, uygulamak ve değerlendirmektir. Disiplinlerarası konuları derse entegre etmek önemlidir. Böylece öğrenciler için düzenlenen öğrenme durumundan kaynaklı öğrencilere edindikleri bilgiler kapsamında bağlantı kurmaya yardımcı olmak ve öğrencilerin edindikleri bilgileri uygulamaya ve becerilerini öğrencilerin kendileri tarafından belirledikleri şekilde kullanmalarını ve ilerlemelerini teşvik etmektir.

Öğretmen yetiştirmenin diğer hedeflerinden biri öğretmen adayların Bilgi ve Medya Okuryazarlığını didaktik açıdan anlamlı bir şekilde derse entegre edebilmeleridir. Öğrencilerin sosyal ve kültürel yaşam koşullarını göz önünde bulundurarak onların sahip olduğu öğrenme koşullarını ve öğrenme sürecini teşhis etmek ve ihtiyaçlarına göre heterojen öğrenim gruplarında desteklemek de öğretmen adaylarının ulaşması gereken hedeflerden bir tanesidir. Ders esnasında öğrencilere değerler ve standartların verilmesi önem taşar. Bu bilgiye sahip öğrenciler kendilerine verilen değerler ve standartlar bazında birey olarak yargılamaya ve hareket etmeye erkli kılınır. Öğrencilerin

gösterdiği tüm performanslar şeffaf değerlendirme ölçüsüne göre kayıt edilir ve kayıtlar öğrenci ile veli görüşmelerinde baz alınır. Öğretmen adayları öğrenci, veli, öğretmen arkadaşları ve eğitmenleri için danışman ve çatışma çözümcüsü olarak rol alır ve bunların temelini oluşturan okul kanunlarını işinin bir bölümü olarak aktif olduğu her alana entegre eder. Bir birey olarak ve birey olmanın dışında bir ekip içerisinde öğretmen adayının kendi sorumluluklarını değerlendirmesi ve profesyonel ve disiplinlerarası kendisini eğitmesi beklenir. Kalite geliştirme ve kalite güvence yöntemlerini okul içerisinde uygulaması önem taşır.

Sonuç ve Tartışma

Eğitim, diyalog temelinde olumlu deneyimlerin çoğaltılabildiği düşüncedir ve eylemdir. Almanya eğitim sisteminde görüldüğü üzere, sözün, düşüncenin, ilkelerin ve uygulamanın tutarlı oluşu (praksis) sistemin belirlediği hedefe ulaşmasını sağlar. Almanya'da her meslek özeldir, zorlu bir eğitim gerektirir ve özel bir istihdam tasarımı söz konusudur. Dolayısıyla Almanya'da insan enerjisi, başlı başına bir değer olarak kabul edilmektedir. "Nasıl bir insan yetiştirmek istiyoruz" gibi insanı sözde, özne sayan bir soru yerine, tüm Alman eğitim sisteminin, "insan nedir" sorusuna bir cevap arama girişimi olduğu görülür. Dolayısıyla vizyoner liderlik gerektiren bu uygulamalar sistemin her kademesinde yenilik ve özgünlük peşindedir.

Öğretmen eğitiminde, geçmişten bugüne tüm reform talepleri daima bireyin özgürleşmesini desteklemek üzerine kurulmuştur. Üniversiteler, teknik yüksekokullar, pedagoji yüksekokulları ve müzik/sanat kolejlerindeki akademik eğitim ve okullarda fiilen yürütülen yaklaşık iki yıllık staj deneyimi öğretmen adaylarına etkili ve verimli olabilmelerinde önemli bir misyona sahiptir. Öğretmen eğitimindeki bir diğer başarı devlet ve eyaletler arasında kurumsal eşgüdümün sağlanmış olmasıdır. Eğitim ve Kültür İşleri Bakanlar Konferansı, Almanya Kültür Bakanları Konferansı, Eğitim Planlama ve Araştırmayı Teşvik Komisyonu, Almanya Eğitim Bakanları Kurulu, Federal Eğitim ve Araştırma Bakanlığı gibi çok sayıda kurum eğitimde ileri atılımlar ve yeni uygulamalar tasarlayıp yürütmektedir. Hiyerarşik bir örgütlenme yoktur.

Federal Almanya örneğinde görüldüğü gibi, çeşitlilik, toplum temelli eğitim politikası ve rekabet eğitimin niteliğini artırmaktadır. Almanya'da uzun süreden beri reform pedagojiye dayalı uygulamalar, demokratik öğrenme fırsatları yaratmaktadır. Ülkede federal yasalar farklı olsa da benimsenen güçlü ve kendisinden hiç ödün verilmeyen bir eğitim felsefesi hâkimdir. Bildung idealiyle daima bağımsız, ilerici, yenilikçi, eyaletlerin

koşul ve gereksinimlerine bağlı yapılanmalarla sisteme güç yitimine (entropi) hiç yer verilmez. Eğitim sistemi bu haliyle özellikle paydaş olarak velilerin etkin katılımıyla tam anlamıyla bir açık sistem özelliğini gösterir. Hem genel eğitim sisteminde hem de öğretmen yetiştirmede, kuram ve uygulama bütünlüğü, etkin katılım, eşgüdüm, işbirliği ve yenilik esastır. Mesleki okul-sanayi işbirliği; öğretmen eğitiminde enstitü-üniversite eşgüdümü; öğretmen adaylarının staj eğitiminde mentorla birlikte çalışması, gerçek anlamda üretime, iş eğitiminin ilkelerine, katılıma ve işbirlikli esasa dayalı uygulamalardır. Öğrenmeye odaklı, sistemin akışı içerisinde düzenli geribildirim alabilme, öğrencinin motive olmasını sağlama, alanında profesyonel olmasına katkı sunar. Dolayısıyla istikrarlı bir düzende başarı kaçınılmazdır.

Federal eyaletler, ikili sistemin pratikleşmesi için öğrenmede pekiştirme, güncellik, kuram ve uygulama bütünlüğü ilkelerinden ödün vermez. Öğretim programları, iş içinde eğitim, iş eğitimi ve zanaat işlerinin karakter oluşumunda olumlu etkisini de göz önüne alır. 1919'da temeli atılan yenilikçi, modern bir sanat tasarımı anlayışı olan Bauhaus ekolünün de bu yıl 100. Yılı kutlanılmaktadır. Bu geleneğin amacı ve gerekçesi sanat ve zanaatla bir arada modernizmi inşa etmektir. Öğrencilerin ilgi, sanat ve yeteneklerine dayalı kariyer inşa etmelerinde genel eğitim özellikle de mesleki eğitim önemli bir pedagojik olanaktır. İşveren birliğiyle sendikaların mesleki eğitimin içeriğini hazırlamaları programların gereksinime göre esnekliğidir. Sanayi ülkesi Almanya'nın meslek eğitimine önem vermesinin örnek alınabilecek pek çok yönü bulunmaktadır. Türkiye'de de mesleki eğitim alanında ilçeler, okul-sanayi işbirliğini etkin uygulayabilir. Almanya'da bölgesel özelliklere göre düzenlenen eğitim programları, Türkiye'de de sanayinin gelişmiş olduğu ilçelerde pilot uygulamalar şeklinde yürütülebilir. Böylece öğrenci, teori ve uygulama bilgisini pekiştirebilir.

Öğrencilerin, yeteneklerinin eşit olmadığı, heterojen sınıfların olduğu gerçeği öğretmen eğitiminde farklı dalların gelişmesini sağlamıştır. Öğretmen eğitiminde, master programına eşdeğer 1. Devlet tezi, master sonrası eğitimi içeren 2. Devlet tezi, eğitim programının kapsam geçerliğini ve tutarlılığını ortaya koymaktadır. Pedagoji eğitimi ve staj dönemine dayalı bu sınavlar öğretilen ile sorulan arasında tutarlığı göstermektedir. Bu sınavlar öğrencilerde başaramama ya da atanamama gibi kaygılara neden olmaz. Oysa Türkiye'de öğretmen eğitiminden sonra girilen kamu personeli seçme sınavı öğrencilerin öğretmenlik uygulaması ya da staj gibi profesyonel yeterliğini ölçememektedir. Bir de son sınıfta öğrencilerin öğrenme isteğinin azalıp sınav kaygısı yaşadıkları, dershanelerde çoktan seçmeli derslere kanalize oldukları bilinmektedir. Öğretim programıyla tutarlı, uzun dönemli bağımsız staj

eğitimine dayalı öğretmen yetiştirme modeli, Türkiye'de öğretmen eğitiminin niteliğinde önemli ilerleme sağlayabilir. Herkesin birbiriyle diyalog kurabildiği, üretebildiği, işbirlikli ve eşgüdümle çalıştığı böyle bir eğitim sisteminde insanlar, bir kişi olarak insan ilişkisi kurarlar. Alman eğitim sistemi, insana verdiği değerle bu ideali başaran özgün yapılardan biridir.

Kaynaklar

Alkan, S. (2012). *AB Ülkelerinde Öğretmen Yetiştirme Programlarıyla Türkiye'deki Öğretmen Yetiştirme Programlarının Karşılaştırılması* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay, Türkiye.

Baki, A. ve Baki, B. B. (2016). Türkiye ve Almanya'nın Ortaokul Matematik Öğretmeni Yetiştirme Programlarının Karşılaştırması. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education, 7*,(1), 229-258.

Bal, M. (2004). Yargı Yetisi'nin Eleştirisinin Kant'ın Felsefesindeki Yeri. *Araştırma Dergisi, 19,* 83- 105.

Barabasch, A. & Malcolm, B.W. (2013). Teacher preparation for vocational education and training in Germany: a potential model for Canada?. *Compare: A Journal of Comparative and International Education, 43:2,* 155-183.

Canbulat, A. N. ve Canbulat, M. (2012). Almanya'da Okula Alma Uygulamaları ve Kiel Okula Alma Testinin Türkçeye Uyarlanması. *İlköğretim Online, 11*(1), 1-17.

Coma, C, J. & Andersen, G. E. (2018). Parental time dedication and children's Education: An analysis of West Germany. *Research in Social Stratification and Mobility, 55,* 1–12.

Coşkun, H. (1999). *Öğretim Teknolojisi Açısında Yurtdışı Öğretmenliği*. Ankara: Eğitim Bilim ve Kültür Emekçileri Sendikası Araştırma Dizisi 4.

Coşkun, H. (2000). *Türkiye-Almanya ve Kıbrıs'ta Öğretmen Yetiştirme*. Ankara: CTB Yayınları.

Çakır, M. (2019). *Bavyera Eyaleti Eğitim Sistemi (1. Baskı)*. Konya: Eğitim Yayınevi.

Durukafa, G. ve Kiriş, S. (2000). Almanya ve Türkiye'de İlköğretim Okullarına Öğretmen Yetiştirme Programlarının Dünü ve Bugünü. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 8*(8), 4-13.

Eğitim Reformu Girişimi (2018). Eğitim İzleme Raporu. Öğretmenler. Erişim adresi (13.03.2019): http://www.egitimreformugirisimi.org/wp content/uploads/2017 /03/Ogretmenler.22.11.18.pdf

Erkul, H., Kara, H. ve Şimşek, S. (2016). ABD ve Almanya Yerel Yönetimlerinin Karşılaştırılması. *Yönetim Bilimleri Dergisi, 14* (27), 33-58.

Ermağan, İ. (2012). Avrupa Birliği Bağlamında Türkiye-Almanya İlişkileri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 9*,(20), 73-91.

Ergün, M. (2016). Modern Öğretmen Yetiştirme Sistemlerinin Kurulması ve Gelişmesi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi, 9*(3), 347-378.

Ersoy, H. (1998). *Türk ve Alman Eğitim Sistemlerinde Ortaöğretim Kurumlarının ve Müfredatlarının Karşılaştırılması* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya, Türkiye.

EURYDICE (2018). *Political, social and economic background and trends*. Erişim Adresi (19.03.2019): https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/political-social-and-economic-background-and-trends-31_en.

Gemici, B. (2019). Almanya'da Öğretmenlik Eğitimi. Erişim Adresi (1 Mayıs 2019): *Muhabirce*. https://www.muhabirce.de/yazar/bahattin-gemici.

Kanat, Ö. (2005). *Türk-Alman Genel Eğitim Sistemlerinin Karşılaştırılması* (Yayımlanmamış Yüksek lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul, Türkiye.

Kansu, C. A. (2019). *Tonguç'un Kitapları*. Ankara: İsmail Hakkı Tonguç Belgeliği Vakfı Yayınları.

Kantos, Z. E. (2007). Federal Almanya Cumhuriyeti Eğitim Sistemi A. Balcı (Editör), *Karşılaştırmalı Eğitim Sistemleri* (ss.55-78). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Karaca, M. (2015). Okul öncesi çift dilli eğitim hazırlıkları başladı. *Hürriyet*. Erişim Adresi (20.03.2019): http://www.hurriyet.com.tr/avrupa/okul-oncesi-cift-dilli-egitim-hazirliklari-basladi-40015133.

Keçici, S. E. (2011). Almanya'da Öğretmen Eğitimi. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 34,* 117-132.

Kurtuluş, Y. (2002). "Sanat Eğitimi Hareketi" ve Tonguç. *Eğitim ve Bilim*. *27,* (123), 31-34.

Maden, S.S. (2014). Türkiye'deki Öğretmen Eğitimin Almanya'nın Kuzey Ren Vestfalya Eyaletindeki ve Kimi Avrupa Birliği'ne Üye Ülkelerin Öğretmen Yetiştirim Süreçleri ile Karşılaştırılması. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi 16* (1), 73-94.

Hyslop, A. (2012). Lessons from the German Dual System. Business and Industry Partnerships. Erişim Adresi (13.03.2019): www.acteonline.org.

Jones, M. (2001). Mentors' Perceptions of Their Roles in Schoolbased Teacher Training in England and Germany. *Journal of Education for Teaching, 27,* (1), 75-94.

Pınar, N. (1990). Türkiye'de Alman Kültürü ve Goethe. *Erdem Dergisi, 6* (16), 253-264.

OECD (2003). Ministry of Schools, Youth and Children OECD Activity. *Attracting, developing and retaining effective teachers" state supplement for the CBR* Germnay. Retrieved from (03.03.2019) http://www.oecd.org/education/school/Attracting,%20Developing%20and%20Retaining%20Effective%20Teachers.pdf.

OECD (2014). Education policy outlook Germany. Retrieved from (03.03.2019): http://www.oecd.org/education/EDUCATION%20POLICY%20OUTLOOK%20GERMANY_EN.pdf 3.

Sağlam, M. (1993). Almanya'da Öğretmen Eğitimi. *Kurgu Dergisi, 12,* 179-197.

Sağlam, M. (1999). *Avrupa Ülkelerinin Eğitim Sistemleri*. TC. Anadolu Üniversitesi Yayınları; No.1147. Eğitim Fakültesi Yayınları; No 59.

Tidwell, J. D. (2018). Out of the shadows: Undocumented children's access to education in the United States and Germany. HeinOnline.

Turan, K. (2005). Avrupa Birliğine Giriş Sürecinde Türk Alman Eğitim Sistemlerinin Karşılaştırılarak Değerlendirilmesi. *Millî Eğitim Dergisi, 33* (167), 173-184.

Venter, J. (1987). Günümüzde Federal Almanya'da Öğretmen Eğitimi. *Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi, 2* (2), 105-110.

Vrinioti, K. (2013). Professionalisation in early childhood education: a comparative view of emerging professional profiles in Germany (Bremen) and Greece. *Early Childhood Education Research Journal, 21* (1), 150-163.

Yağcı, Ö. (2018). *Büyük Oğul Efsanesi*. Ankara: Bilgi Yayınevi.

Yaman, B. (2018).*Türkiye, Almanya, Fransa, Çin ve Japonya'da Öğretmen Yetiştirme (2000-2017)* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya, Türkiye.

Yıldırım, C.M (2010). Türkiye ve Avrupa Birliği Ülkelerinin Eğitim Sistemlerinin Yönetim Yapısı. *Kastamonu Eğitim Dergisi 18, (2),* 567-586.

Zelić, T. (2018). Bildung and the historical and genealogical critique of contemporary culture: Wilhelm von Humboldt's neo-humanistic theory of Bildung and Nietzsche's critique of neo-humanistic ideas in classical philology and education. *Educational Philosophy and Theory, 50*, (6) 7, 662-671.

https://www.behindertenbeauftragte.de/SharedDocs/Publikationen/UN_Konvention_deutsch.pdf?__blob=publicationFile&v=2

https://www.bildung.bremen.de/inklusion-4417

https://www.transparenz.bremen.de/sixcms/detail.php?gsid=bremen2014_tp.c.64031.de&asl=bremen203_tpgesetz.c.55340.de&template=20_gp_ifg_meta_detail_d#jlr-APOLehrAuaBR2008pP19

https://www.bildung.bremen.de/sixcms/media.php/13/schulgesetze.pdf

https://www.lis.bremen.de/ausbildung/das_referendariat_in_bremen-6263

https://www.lis.bremen.de/ausbildung/das_referendariat_in_bremen/ziele_und_aufgaben_der_ausbildung-142252

https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bevoelkerung/Bevoelkerungsstand/_inhalt.html

https://www.bildungsxperten.net/wissen/was-ist-ein-bildungsideal/

https://www.lis.bremen.de/fortbildung/detail.php?template=20_fb_alle_d

https://www.lis.bremen.de/schulqualitaet/curriculumentwicklung/bildungsplaene/sekundarbereich_i-15226

https://www.face-freiburg.de/studium/faq/vorbereitungs-und-schuldienst/

https://www.stapa.bremen.de/zsp_po_13_10_2016/handreichung_zur_apv_l-9449

https://www.statistikportal.de/de/bevoelkerung/flaeche-und-bevoelkerung

https://www.handbuch-kindheit.uni-bremen.de/teil1_1.htmlhttps://www.bpb.de/gesellschaft/bildung/zukunft-bildung/228394/entstehung-und-merkmalehttps://www.bildungsserver.de/onlineressource.html?onlineressourcen_id=41092https://www.erzieherin-ausbildung.de/praxis/fachpraktische-hilfe-fachtexte/reformpaedagogik-ein-ueberblick-ueber-merkmale-und-geschichte

https://www.bildung.bremen.de/bildung-1464

TEMEL EĞİTİM VE ORTAÖĞRETİM PROGRAMLARI

İLKOKUL PROGRAMLARIMIZA TOPLU BİR BAKIŞ (1911-2002)

Niyazi ALTUNYA[1]

Ülkemizin ilk eğitim programları asistanı
Sayın Prof. Dr. Mehmet Ali Kısakürek'e…

Giriş

Bu yazının amacı, Türkiye'de, yaklaşık doksan iki yılda (1911-2002) uygulanan ilkokul programlarını topluca değerlendirmektir. 2002'den sonra siyasal yaşamda, kamu yönetiminde, eğitim anlayışında, köklü değişiklikler yaşandığı için sonraki programlara girilmeyecektir. Bu kısa yazıda programların içerik analizlerine de girilemeyecektir. Bu konuda daha kapsamlı bilgi edinmek isteyenler için yapılmış az da olsa değerli çalışmalar vardır (Örn. bak: Tazebay ve diğ. 2000; Gözütok ve diğ. 2013).

Ülkemizde program geliştirme çalışmalarının kurumlaşması oldukça yakın tarihlere rastlar. Osmanlı döneminde bu işi Eğitim Bakanlığı [Maarif Nazırlığı]'nın ilgili daireleri yerine getirmiştir. Bazen de görevi ilgili eğitim kurumu üstlenmiştir. Örneğin, İstanbul Erkek Öğretmen Okulu bünyesinde ülkede ilk kez açılan *Tatbikat Mektebi* [Uygulama Okulu]'nin ilk programı, bu okulun öğretmen ve yöneticilerince hazırlanmıştır. O dönemde Bakanlıkta bu konuyla ilgili uzman bir birim bulunmadığı için böyle olması doğaldı. 1913 ve 1914 tarihli ilköğretim okulu programları da benzer biçimde Bakanlıkça hazırlanmıştır.

---

[1] Dr., Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Hayat Boyu Öğrenme ve Yetişkin Eğitimi Anabilim Dalı emekli öğretim görevlisi.

TBMM Hükümeti Maarif Vekâleti'nin 1922'de eğitimcilerimizce pek bilinmeyen birleşik *İlk ve Ortaöğretim Programı*nın da böyle hazırlandığını tahmin ediyoruz. Ancak bu taslak program iyi bir geleneği başlatmış, hazırlanan metin dönemin deneyimli eğitimcilerine, öğretmenlerine gönderilerek görüş istenmiş ve alınan yanıtlar 1923 yılı mart ayında yayımlanarak meslek kamuoyunun görüşüne sunulmuştur (Maarif Vekâleti, 1339/1923). 1923, 1924, 1925 yıllarında toplanan *Heyet-i İlmiyeler* [Eğitim Danışma Kurulları] gündemlerindeki birçok konu arasında öğretim programları da görüşülmüştür.

1926 yılında bakan *Mustafa Necati*'nin çabalarıyla oluşturulan *Talim ve Terbiye Kurulu*'nun görevi, "Münhasıran talim ve terbiye işleriyle iştigal etmek [uğraşmaktı]"ti. Bu kurula atanan başkan ve üyeler, dönemin tanınmış eğitimcileri idi. Kurulun oluşumuyla, program geliştirme ve kabul yetkisi tümüyle ona geçti. Kurul gerektiğinde ilgili dairelerden ve uzman kişilerden görüş de alıyordu.

Talim ve Terbiye Kurulu'nun program geliştirme konusunda başarılı hizmetler verdiği söylenebilir. Ancak, diğer işleri arasında bu konuya ayırdığı zaman yetersizdi. Oysa bu çalışmalar hem resmi yetkililerin çabalarını, hem alanda akademik uzmanlaşmayı gerektirmiştir. Zamanla bunu görebilen Milli Eğitim Bakanlığı, yetersiz kalan program geliştirme çalışmaları için yurtdışında uzman yetiştirme yanında bu işlevi görecek ayrı bir birim oluşturma yoluna da gitmiştir.

27 Mayıs 1960 askeri müdahalesinin ardından devlet kurumlarında yeniden yapılanma söylemleri yükselmişti. Milli Eğitim Bakanlığı yapılanması kapsamında, İlköğretim Genel Müdürlüğü bünyesinde bir *Program Geliştirme Bürosu* kuruldu. 1962 yılında denemeye konulan *İlkokul Programı Taslağı* ile ilgili çalışmaları bu büro yürüttü (MEB, İlköğretim: 15 Nisan 1962, sayı 503). Ancak, ortaöğretimle ilgili çalışmalar yine Talim ve Terbiye Dairesi'nce yürütüldü. Genel müdürlüklerde oluşturulan program şubeleri, günlük işlerle sınırlı görevler yapıyordu. Ne var ki 1980'lere doğru İlköğretim Genel Müdürlüğü de onlara uyduruldu. Dolayısıyla MEB'de program geliştirme ödevi uzmanlık alanı olmaktan çıktı.

Bu yazıda yönetsel yapılanmayla ilgili sorunlara girilmeyip programlarla ilgili konularla sınırlı kalınacaktır.

Türkiye'de İlkokul Kavramı

Programlara geçmeden önce *ilkokul* kavramının tarihsel süreç içindeki serüvenine kısaca bakmakta yarar var. Tanım bir terim sözlüğünde şöyle verilmiştir:

Zorunlu ilköğretim çağındaki kız ve erkek çocukların temel eğitim ve öğretimini sağlamak üzere devletçe açılan ya da açılmasına izin verilen beş yıllık okul (Oğuzkan, 1993: 74).

Türkiye'de modern ilkokulun başlangıcı ile ilgili çalışmalar Tanzimat yıllarına kadar götürülebilir. Tanzimat öncesinde II. Mahmut'un 1824 ve 1826 tarihli fermanları, ilköğretim zorunluluğu getirerek *kamusal eğitime* doğru ilk adımları atmıştı. Ancak bu zorunluluk dinsel eğitim kurumları olan sıbyan mektepleri ile ilgili idi. Tanzimat yıllarında modern ilkokul açma çabaları sürerken, geleneksel *Sıbyan Mektepleri* II. Meşrutiyete kadar sayıca hep baskın durumdadır. *Sıbyan*, çocuk anlamına gelen "sübyan"dan türemiştir. Eğitim tarihçimiz *Faik Reşit Unat* (1899-1964)'a göre sıbyan mekteplerinin özellikleri şunlardı:

Sıbyan mektepleri, genel olarak mahalle aralarında, cami ya da mescitlerin yanında hayırsever vakıfların kurucularının yaptırdıkları, giderleri vakfı kuran ya da varislerince karşılanan, yönetim biçimleri ve programları vakıf senedinde belirlenen, geçmişin ilkokulları idi. Bu mektepler önceleri 4-5 yaşlarındaki kız ve erkek çocukları kabul edip bunları buluğ çağına kadar okuturlardı. Sıbyan mektebini bitirmek, Kur'an-ı ezbere okuyabilmeye bağlı idi. Öğretim, sıkı ahlak kurallarının belletilmesine ve ezbere dayanıyordu. Falaka ve değnek kaçınılmaz terbiye araçlarıydı. Çoğu zaman ezberden okuma öğretilse de yazma öğretilemiyordu.

Sıbyan mekteplerinde, öğrenci ve hoca (öğretmen) durumuna göre kız-erkek karma ya da ayrı öğretim yapılırdı. Mektebi bitiren başarılı erkek çocuklar ailesinin talebine göre medreseye devam eder ya da öğrenimini bu kadarla noktalardı. Kız çocuklarsa evlerine kapanırlardı.

Sıbyan mektebi hocaları az çok medrese öğrenimi görmüş kişilerdi (Unat, 1964: 6-9).

Sıbyan mektebi adlandırması, zamanla bu okulların çoğalması ve bulundukları yerler dikkate alınarak *mahalle mektebi*ne dönüştü.

Tanzimat döneminde öğretimin dereceleri (basamakları) değişik düzenleyici metinlerle belirlenmeye başlandı. 5 Şubat 1839'da çıkan *II. Mahmut Fermanı*, sıbyan mekteplerinin düzene konulmasını da içeriyordu. 21 Temmuz 1846'da yayımlanan bir başka padişah fermanı, öğretim basamaklarını; *sıbyan mektepleri* (ilkokul), *rüşdiye mektepleri* (ortaokul), *darülfünun* (üniversite) olarak kademelendirmişti (Unat, 1964: 133). 1869'da ayrıntılı biçimde düzenlenmiş olan ve "Eğitim Temel Kanunu" sayılabilecek olan *Maarif-i Umumiye Nizamnamesi*, öğretim kademelerini; *sıbyan* (ilkokul), *rüşdiye* (ortaokul), *idadiye* (ortaokul-lise arası), *sultaniye* (lise), *mekâtib-i*

âliye (yüksekokul) olarak yeniden belirlemiştir (m. 2). Bu nizamnameye göre sıbyan mekteplerinde öğrenim, 6-10 yaşlarındaki kız, 7-11 yaşlarındaki erkek çocuklar için zorunlu idi (m. 9). Sıbyan mektepleri, Müslüman olmayanlar için ayrı olacaktı (m. 3). Öğrenim süresi dört yıl olan sıbyan mekteplerinde; yeni usul alfabe, Kur'an-ı Kerim, ahlak, yazı, hesap, kısa Osmanlı tarihi, tabiat bilgisi dersleri okutulacaktı (m. 6).

Uzun bir aradan sonra 1913 yılında yürürlüğe kurulan *Geçici İlköğretim Yasası* [Tedrisat-ı İptidaiye Kanun-u Muvakkatı]'nın, ilköğretimi çağdaş anlayışa göre kapsamlı biçimde düzenlediğini görüyoruz. Geçici yasa, Maarif-i Umumiye Nizamnamesi'nin getirdiği 4 yıllık sıbyan mektebi ile rüşdiyeyi kaldırarak onların yerine ikişer yıllık üç aşamadan (ilk, orta, yüksek) oluşan 6 yıllık *zorunlu ilköğretim* (tedrisat-ı iptidaiye)i getirmiştir (m. 23). Geçici yasaya göre İlköğretimin dili Türkçedir (m. 26).

Bu geçici yasaya dayanılarak 1915'de çıkarılan 125 maddelik *İlköğretim Okulu Yönetmeliği* [Mekâtib-i İptidaiye-i Umumiye Talimatnamesi]'nin sunuşu [mukaddimesi] ilköğretimin amacını şöyle belirliyor:

> *Geçici İlköğretim Kanunu'nun 5. maddesinde gösterildiği gibi ilköğretim okullarının hedefi; zorunlu eğitime tâbi olan çocuklara hayat için en gerekli olan bilgi ve becerileri kazandırmak, onları dindar, vatansever, değerli ve çalışkan birer insan olarak yetiştirmektir* (Türkçeleştirildi).

Geçici yasa, bazı maddeleri değiştirilerek 1961'e, 1915 tarihli yönetmelik ise 1928'e kadar uygulanmıştır.

Geçici yasanın getirdiği 6 yıllık ilköğretim, yeni bir yasa çıkarmaya gerek görülmeden, 1924 Nisanında toplanan *II. Heyet-i İlmiye*'nin kararı ile 5 yıllık ilkokul ile 3 yıllık ortaokula bölünmüştür (Unat, 1933).

İlkokulun türleri ve adları daha sonra çıkarılan yasa, yönetmelik ve programlarla birkaç kez yeniden belirlenmiştir. Örneğin, 22 Mart 1926'da kabul edilen 789 sayılı *Maarif Teşkilatına Dair Kanun* ilkokulları şöyle sıralamıştır: **1)** Şehir ve kasaba gündüz, **2)** Şehir ve kasaba yatı [yatılı], **3)** Köy gündüz, **4)** Köy yatı [yatılı] mektepleri. Bu yasaya göre köy okullarının öğrenim süresi en az üç yıldır (m. 5). O koşullarda uzun süreli köy okullarını daha fazla yıl sürdürmek mümkün görülmemiştir.

Talim ve Terbiye Kurulu'nun 13.12.1928 tarihli kararı ile kabul edilen yeni *İlkmektepler Talimatnamesi*, ilkokulu, "Mecburi tahsil çağında bulunan çocukların talim ve terbiyesi için, Devlet tarafından veya Devlet namına açılan (…) ilk tahsil müesseseleri" olarak tanımlamıştır (m. 1).

1936 yılında açılmaya başlanan *Eğitmenli Köy İlkokulları* da 3 yıllıktı. *Eğitmen;* okuryazar köylü gençlerden 6-8 aylık kurslarda yetiştirilen geçici eğitim elemanları idi ve ancak üç yıllık eğitimi yapabilecekleri kabul edilmişti (Altunya, 2012: 60-81).

19.06.1942 tarihinde kabul edilen 4274 sayılı *Köy Okulları ve Enstitüleri Teşkilat Kanunu*, köy okullarını şöyle sınıflamıştı: **1)** Eğitmenli köy okulları, **2)** Öğretmenli köy okulları, **3)** Öğretmenli ve eğitmenli köy okulları, **4)** Pansiyonlu ve pansiyonsuz bölge köy okulları, **5)** Akşam okulları, **6)** Köy ve bölge meslek kursları (m. 1). Son iki şıktakiler, daha çok yetişkin eğitimi veren kurumlardı.

Köy ilkokullarının süreleri, bu okullara öğretmen atandıkça 5 yıla çıkarılmıştır. 1970'lere doğru eğitmenli okullar yavaş yavaş ortadan kalkmıştır.

27 Mayıs 1960 Askeri müdahalesinin getirdiği yönetimin 5.01.1961'de kabul ettiği 222 sayılı *İlköğretim ve Eğitim Kanunu*, 1913 tarihli geçici yasayı kaldırsa da birçok noktada onun özünü korumuştur. Yeni yasa "ilkokulun öğretim süresi en az beş yıldır" hükmünü getirmiş (m. 8) ve bu süreyi zorunlu saymıştır (m. 2). Yasa süreyi "en az beş yıldır" diyerek ilköğretim süresinin uzatılabilmesine kapı aralamıştır.

14.06.1973 tarih ve 1739 sayılı *Milli Eğitim Temel Kanunu*'na göre "Temeleğitim okulları, 5 yıllık birinci kademe ile 3 yıllık ikinci kademe eğitim kurumlarından meydana gelir. Birinci kademe sonunda *ilkokul*, ikinci kademe sonunda *temeleğitim* (ortaokul) diploması verilir" (m. 24). Bu düzenleme sekiz yıllık ilköğretime yumuşak bir geçişi hedeflemiş, ilkokulu da, ortaokulu da kaldırmamıştır.

Milli Eğitim Temel Kanunu'ndaki *temeleğitim* kavramı, 1982 Anayasası (m. 42) ile uyumlu olmadığı gerekçesiyle, 16.06.1983 tarih ve 2842 sayılı yasayla *ilköğretim*e dönüştürülmüştür. Milli Eğitim Temel Kanunu ile İlköğretim ve Eğitim Kanununu değiştiren 18.08.1997 tarih ve 4306 sayılı yasa önemli bir adım olarak 8 yıllık *kesintisiz zorunlu* ilköğretimi bir bütün haline getirmiştir. Yazık ki önemli ölçüde oturmuş olan bu çağdaş düzenleme, 30.03.2012 tarih ve 6287 sayılı değişiklik yasasıyla geri götürülmüş, ilköğretim, 4 yıllık ilkokulla 4 yıllık ortaokul olarak ayrılmıştır. Bu yeni düzenleme birçok yönden oturmamış ve çok eleştirilmiştir.

Ülkemizde ilkokul kavramının evrimi Tablo 1'de özetlenmiştir.

Tablo 1. *Türkiye'nin ilkokulları (1896-2019)**

Sıra	Özgün Adı	Süresi/Yıl	Uygulandığı Yıllar	Yasal Dayanak
1	Mekteb-i Sıbyan (Mahalle Mektebi (İlkokul)	4 (1869'da)	1913'e kadar	Fermanlar ve Nizamname (1869)
2	Mekteb-i İptidai (İlköğretim Okulu)	6 (2+2+2)	1913-24	23 Eylül 1913/305 TS** Geçici Kanun
3	İlk Mektep (İlkokul)	5	1924-2019	23 Eylül 1913/305 TS Geçici Kanun, II Heyet-i İlmiye Kararı, 12.01.1961/222 ve 14.06.1973/1739 TSY
4	Köy Mektebi (Köy İlkokulu)	3 (1939'da 5)	1926-39	22.03.1926/789 TSY
5	Eğitmenli Köy İlkokulu	3	1936-1970'ler	19.06.1942/4274 TSY
6	Öğretmenli Köy İlkokulu (Gündüzlü, Yatılı, Bölge)	5	1939-1948	I. Milli Eğitim Şûrası (1939), 19.06.1942/4274 TSY, 12.01.1961/222 TSY
7	Temeleğitim Okulu I. Kademe (İlkokul)	5	1973-83	14.06.1973/1739 TSY
8	İlköğretim Okulu I. Kademe (İlkokul)	5	1983-97	16.06.1983/2842 TSY (222'yi değiştirme)
9	İlköğretim Okulu (Kesintisiz)	8	1997-2012	16.08.1997/4306 TSY (1739'u değiştirme)
10	İlkokul	4	2012-2019	30.03.2012/6287 TSY (1739'u değiştirme)

* Tarih ve sayıları verilen yasaların adları:

- 2 Eylül 1869: Marif-i Umumiye Nizamnamesi
- 23 Eylül 1913/305: Tedrisat-ı İptidaiye Kanunu Muvakkatı [Geçici İlköğretim Yasası]
- 22.03.1926/789: Maarif Teşkilatına Dair Kanun
- 19.06.1942/4274: Köy Okulları ve Enstitüleri Teşkilat Kanunu
- 12.01.1961/222: İlköğretim ve Eğitim Kanunu
- 14.06.1973/1739: Milli Eğitim Temel Kanunu

** Tarih ve sayılı yasa

İlkokul Programlarına Toplu Bakış

Eğitim Programı, bir eğitim kurumunun amaçları doğrultusunda düzenlenen planlı eğitim faaliyetleri belgesi olarak tanımlanabilir (Örn. Erden, 1998: 4). Türkiye'de yaklaşık 90 yıl içerisinde (1911-2000) 18 ilkokul programı hazırlanmıştır. *Hazırlanmıştır* diyoruz, çünkü bu programların önemli bir kısmı deneme sürecinden geçmemiş, geliştirilmemiş, birer kitap olarak ortaya çıkmıştır (Tablo 2). Bu 18 programın 7'si taslak ya da projedir. Bunların bazıları denenip

kesinleştirilmiştir. Bazıları deneme sonuçlanmadan yürürlükten kalkmıştır (1922, 1939 gibi). Bazıları var yok-arası kısa denemeden geçmiş, daha doğrusu yönetici ve müfettişlerin raporlarıyla kesinleşmiştir (1926, 1927, 1936 ve 1948 gibi). Programlardan birisi (1939) dokuz, bir diğeri (1968) altı yıl denenmiştir.

Tablo 2. *Türkiye'de ilkokul programlarının değişimi (1911-2000)*

Sıra	Kabul Tarihi	Özgün Adı	Kaç Yıl İçin	Kitap Sayfası
1	1911	İstanbul Darülmuallimini Tatbikat Mektebi Programı	3	24
2	1913	Mekâtib-i İptidaiye Ders Müfredatı (Bir ve İki Dershane ve Muallimli Mekteplere Mahsus)	6	120
3	1914	Mekâtib-i İptidaiye Ders Müfredatı (Altı, Beş, Dört ve Üç Dershane ve Muallimli Mekteplere Mahsus)	6	142
4	1922	İlk, Orta Tedrisat Mektepleri Müfredat Programı (İlk Mektep)	6 (4 yılı zorunlu)	156
5	1924	İlk Mekteplerin Müfredat Programı	5	96
6	1926	İlk Mekteplerin Müfredat Programı	5	134
7	1927	Köy Mektepleri Müfredat Programı*	3	77
8	1930	İlkmektep Müfredat Programı**	5	231
9	1936	İlkokul Programı	5	280
10	1936	Köy Okulları Müfredat Programı Taslağı (Eğitmenli Köy Okulları İçin)	3	15
11	1939	Köy İlk Okul Programı Projesi Taslağı	5	79
12	1948	İlk Okul Programı	5	321
13	1952	Köy Okullarında Birleştirilmiş Sınıflar İçin Program Taslağı	5	138
14	1957	İlk Okul Programı***	5	325
15	1962	İlkokul Programı Taslağı	5	280
16	1968	İlkokul Programı	5	412
17	1988	İlkokul Programı	5	948
18	1995	İlköğretim Okulu Programı	5 (5+3)	1006

* Aslı 1927 programı, 1930'da yeni harflerle basılan metne sadece "İrtibat Cetveli" eklenmiş, başka değişiklik yok.

** Aslı 1926 programı olmakla birlikte bu baskıya "İrtibat Cetveli" ve ufak tefek değişiklik ve ekler yapılmış.

*** Aslı 1948 Programı olup "Din Bilgisi" ve ek olarak "Çocuk Gelişiminin Ana Çizgileri" çizelgesi eklenmiştir.

Kaynak: Programlar; Maarif Nezareti (1911-13) Maarif Vekâleti ve Milli Eğitim Bakanlığı baskılarıdır

Söz konusu ilkokul programlarının ve program taslaklarının hazırlanış öykülerine de kısaca bakmak yararlı olacaktır.

İstanbul Erkek Öğretmen Okulu bünyesinde 1911 tarihinde, bir *Tatbikat Mektebi* [Uygulama İlköğretim Okulu] açılması, hem öğretmen yetiştirme, hem ilköğretimi geliştirme, hem de program geliştirme tarihimiz açısından çok önemlidir. Aynı zamanda bir *deneme okulu* özelliği de taşıyan Uygulama Okulu, öğretmen adaylarının olduğu kadar, orada çalışan öğretmenlerin de bilgi ve görgülerini artırmıştır. Daha önce mesleğe giren öğretmenler de bu deneyimden yararlanmışlardır. İlkokullara yeni girmeye başlayan tarım, müzik, resim-iş ve beden eğitimi öğretimi deneyimi bu okulda kazanılmıştır. Bu okulun öğrencileri için örneğin *Selim Sırrı Tarcan* çocuk oyunları hazırlamış; *Zeki Üngör, Zati Arca, Musa Süreyya* gibi müzisyenler çocuk şarkıları bestelemiş; *Tevfik Fikret, Ziya Gökalp, Ali Ulvi Elöve* çocuk şiirleri yazmış; *İsmail Hakkı Baltacıoğlu* tüm ilkokul derslerinin özel öğretim yöntemlerini yazmıştır. Bu okulda çocuklar okul bahçesinde rahat rahat oyun oynamakla kalmamış, tarım denemeleri de yapmışlardır (Tonguç, 1948).

Çağdaş pedagojinin ışığında kurulan *Tatbikat Mektebi* örneği ve deneyimi, ilköğretmen okulu ve öğretmen yetiştiren programların yenilenmesini güdülediği gibi, 1913'te geçici bir modern *Geçici İlköğretim Yasası* [Tedrisat-ı İptidaiye Kanun-u Muvakatı], ilköğretim okulu yönetmeliği (1915) ve ilköğretim programlarının yenilenmesine de ortam hazırlanmıştır. 1913 ve 1914'te uygulamaya konulan İlköğretmen Okulu Programları [Mekâtib-i İptidaiye Ders Müfredatı], bu deneyimin üzerine temellenmiştir. Bu çalışmalar, Cumhuriyet eğitimine de zengin bir miras bırakmıştır.

1922'de hazırlanan *Program Taslağı*, ilk ve ortaöğretim sistemini bütünleştirmeyi, ortak ilkelere göre düzenlemeyi hedeflemiştir. Dönemin tanınmış eğitimcilerinden bu programla ilgili yazılı görüş istenmiş ve gelen yanıtlar Bakanlıkça yayımlanmıştır (Maarif Vekâleti, 1339/1923). Ancak, bu program uygulanamamıştır. Zaten bu program özde Osmanlı dönemi programlarından da pek uzaklaşamamıştır.

1924 tarihli *İlkokul Programı* [İlkmekteplerin Müfredat Programı] bir devrim ürünüdür. Bu program 3 Mart 1924'te kabul edilen devrim yasalarının yürürlüğe girmesinin hemen arkasından hazırlanmıştır. 1924 Nisanında toplanan *II. Heyet-i İlmiye* [Eğitimbilim Danışma Kurulu/Şûra], bir yasa değişikliğine gerek görmeden 6 yıllık ilköğretimi, 5 yıllık ilkokulla 3 yıllık ortaokula dönüştürdü ve acilen bu okulların programını hazırladı. Bu program, daha çok Cumhuriyet devriminin kültürünü kazandırmayı hedef almıştır. Bakan *Vasıf Çınar*'ın, 8 Kasım 1924 günü TBMM'de söylediği şu sözleri de bu gerçeği dile getirir:

TBMM Hükümeti'nin oluşumundan [2 Mayıs 1920] *beri uygulanan eğitime, Osmanlı dönemi zihniyeti bulaşmıştı (...) Ülkenin değerli eğitimcilerinden 43 kişilik bir kurul oluşturdum, bunlar 24 gün çalıştılar ve memleketin bütün programlarını Cumhuriyet esaslarına göre, Cumhuriyetin ruhuna uyumlu olarak yeniden hazırladılar. Bu yeterli değildi. Bu programlara uygun kitap yoktu. Çok iyi hatırlarsınız ki, Cumhuriyet ilan edildiği halde okunan kitaplarda Osmanlı hakanlarının erdem ve kahramanlıklarından söz ediliyordu. Yeni yetişen kuşağa bunun gibi kitaplar okutamazdım...* (SD, C.I, 1946: 273).

1925 sonlarında göreve gelen Bakan *Mustafa Necati*'nin örgüt kurma ve kadro oluşturmadaki ustalığı başkentte iyi bir eğitimbilimsel ortam oluşturdu. Onun eğitimle ilgili yaptığı önemli düzenlemeler arasında eğitim programlarının tümünün çağdaş eğitimbilimsel veriler ve Cumhuriyet değerleri ışığında yeniden ele alınması da vardı. Birçok yabancı ülke programları da incelenerek hazırlanan 1926 *İlkokul Programı* [İlkmekteplerin Müfredat Programı] toplu öğretime dayalı hayat bilgisi, yakın yurt, iş ilkesi, yaparak yaşayarak deneyerek öğrenme gibi çağdaş eğitimbilimin bulgularına dayandırıldı ve bu yaklaşım etkilerini günümüze kadar sürdürdü (Öymen, 1928: 40). Bu program, bir yıldan az denemede kalmış, ertesi yıl bir emirle tüm yurtta uygulama konulmuştu (Maarif Vekâleti Tebliğler Mecmuası: Sayı 18, Temmuz 1927: 159).

1930'da yeni harflerle basılan 1926 İlkokul Programında birkaç ek ve bazı değişiklikler yer aldı. Önemli bulduğumuz bu değişiklik ve ekler nedeniyle bu programın 1930 baskısını da ayrı bir program olarak ele aldık. Bu programın 1926'daki adı *İlkmekteplerin Müfredat Programı* idi; 1930 basımında çoğul eki çıkarılarak ad *İlkmektep Müfredat Programı* oldu (Maarif Vekâleti, 1926, 1930). Yine bu programda ilkokuma yazma öğretiminde, önceki programdaki "karma usulle kelime usulünden birini tercih zorunluluğu" kaldırılmıştır (1926: 30-34). Bu programın yeni baskısında, önceki baskıdaki 3, 4, 5. sınıflar için *zorunlu* olan *Din Dersleri* (Maarif Vekâleti, 1926: 45-49), yeni basımda sadece 5. sınıflarda "arzu edenlere" verilmek üzere yer almıştır (Maarif Vekâleti, 1930: 229-231). Yeni baskıya iki önemli ek daha yapılmıştır. Bunlardan ilki; toplu öğretim yaklaşımının gereği olan hayat bilgisi mihverine diğer derslerin bağlı olması ilkesinin uygulanmasını kolaylaştırmak üzere eklenen uzunca bir "Birinci Devre [ilk üç sınıf] Derslerine Mahsus İrtibat Cetveli"dir (s. 137-187). İkinci önemli ek ise, "Müfredat Programına Göre İlk Mekteplerde Bulunması Lazım Gelen Azami [En Çok] Tedris Vasıtaları" [Ders Araçları] Listesidir (s. 209-228).

1926 yılında çıkarılan 789 sayılı *Maarif Teşkilatına Dair Kanun*, köy ilkokullarının süresinin "en az 3 yıl" olacağını hükme bağlamıştı. Bu yasa hükmü gereği olarak 3 yıllık bir *Köy Mektepleri Müfredat Programı*

hazırlandı. Anılan yasa, "Bilumum köy mektepleri idare ve talim heyetleri [yönetici ve öğretmenleri], çocukları köy hayatından ayırmayacak bir talim ve terbiye usulünü tatbik ile mükelleftir" biçiminde temel bir yaklaşım getirmişti. Bu düzenleme, 1924 tarihli *J. Dewey* (1939) raporunun bir hediyesi olsa da konu Türk eğitimcileri tarafından da biliniyordu. 1927 tarihli *Köy İlkokulu Programı*'nın gerekçesi, program metninin başlangıcında şöyle açıklanmıştır:

> *Köy mektepleri tedrisatının umumi ilkmekteplerden büsbütün ayrı bir mahiyet alması ne caizdir* [uygundur], *ne de doğrudur. Ancak köy çocuklarını şehir ve kasaba çocukları gibi, aynı program dahilinde okutmak da ilk tahsilin en mühim maksatlarından biri olan* ***gençleri muhitlerine faal bir surette intibak ettirmek*** *esasına muhalif düşer. İşte bunun içindir ki umumi ilkmekteplerin müfredat programlarının esaslarına sadık kalmak üzere köy mektepleri için, köy çocuklarının ihtiyaç ve alakalariyle münasebettar* [ilişkili] *yeni bir müfredat programı ihzar edilmiştir* [hazırlanmıştır] (Maarif Vekâleti, 1927: 3).

1930'da yeni harflerle basılan bu köy okulu programına, sadece beş yıllık ilkokul programındaki gibi "İrtibat Cetveli" eklenmekle yetinilmiştir.

1926-1930 arasında çağdaş eğitimbilimsel verilere ve ulusal değerlere göre düzenlenen ve geliştirilen programlar, aradan geçen on yılda yetersiz kalmaya başladı. Bunun ilk nedeni, toplumsal ve siyasal yaşamda önemli gelişmelerin olması. Örneğin, ülkede 1930'daki iki partili dönem başarısızlıkla sonuçlandı, Menemen'de Cumhuriyete karşı bir kalkışma oldu. Bunun sonucu yeniden tek partili döneme geçildi ve rejimin temeli sayılan altı ilke (cumhuriyetçilik, ulusçuluk, halkçılık, devletçilik, laiklik, halkçılık) 1935 tek parti CHP programında yer aldı ve bu ilkeler 1937'de Anayasaya girdi (m. 2). Yine bu ilkeler tüm devlet yönetimine yön verdi. Aynı yıllarda dünyada yaşanan ve Türkiye'yi etkileyen ekonomik kriz, ekonomide devletçiliği getirdi. Bu gelişmeler anayasa değişikliğinden bir yıl önce 1936'da yürürlüğe konulan *İlkokul Programı*'nın hedef ve ilkeleriyle derslerin içeriklerine de yansıdı. Programdan yapacağımız şu alıntı, onun hazırlanış gerekçesini dile getiriyor:

> *İlkokul denince sadece okuma yazma öğreten, bazı bilgiler veren bir yer değil, halk eğitiminin en önemli kısmını üzerine almış milli bir kurum anlaşılmalıdır. Bir buçuk asırdan beri sanayi devriminin ün alması* [ilerlemesi], *münakale* [ulaşım] *ve muhabere* [iletişim] *vasıtalarının geniş bir ölçüde inkişaf etmesi* [gelişmesi], *halkçılık cereyanının ilerlemesi, çocuk ruhu, eğitim öğretim hakkında yapılan ilmi tetkiklerin çocukluk, okul hayatı ve ders verme meseleleri üzerine yeni ufuklar açması ve iktisadi hayatta değişiklikler olması; dünyanın her tarafında ilkokulun gayesi, bünyesi binası, programları, dersleri, vasıtaları, disiplini ve genel hayatında büyük değişikliklere yol açtı.*

> *Türkiye'de büyük bir önderin kudretli idaresi ve kılavuzluğu altında Milli Mücadelenin parlak bir muvaffakiyetle neticelenmesi, İmparatorluğun ınkırazı* [dağılması] *ve yerine kayıtsız şartsız istiklalini* [bağımsızlığını] *kazanmış yepyeni bir Türk Devletinin ve Cumhuriyet rejiminin kurulması, Hilafetin ilgası* [kaldırılması], *laikliğin kabulü, batıl hurafe ve itikatların kaynağı olan kurumların kökünden kurutulması, Türk Devriminin biribirinden önemli safhalarının memlekette yeni durumlar husule getirmesi* [ortaya koyması], *Türk iktisadi ve içtimai* [toplumsal] *hayatında esaslı bir inkişaf* [gelişme] *belirmesi, bilhassa Harf, Tarih ve Dil devrimleri, Türkiye'de kültür hayatının kuvvetli hamlelerle yeni bir ilerleme ve yükselme yoluna girmesi, ilkokul programlarında, derslerinde, eğitim ve öğretim metotlarında, vasıtalarında ve okulun genel hayatında esaslı değişiklikler yapmayı zaruri kıldı* (Kültür Bakanlığı, 1936: 17-18).

1936 yılında *Köy Eğitmeni Yetiştirme Kursları* açılarak, küçük köyler için, okuryazar köylü gençlerden 6-8 aylık kurslarla *Köy Eğitmeni* yetiştirilmeye başlandı. Köylerde 3 yıl tek sınıfı okutacak bu eğitmenler için o yıl ayrı bir *Köy Okulları Program Taslağı* hazırlandı (Kültür Bakanlığı, 1936). 15 sayfalık bir broşürden ibaret olan bu taslakta, bunun eğitmenlere ait olduğu kaydı yoktur; ancak *Köy Eğitmeni Yetiştirme Kursları Müfredat Programı Taslağı*'na eklenen bu metin "Eğitmenli Köy Okulları Müfredat Program Taslağı" adını taşır (Ziraat ve Maarif Vekillikleri…, 1941: 37-51). Taslakta açıklama, gerekçe gibi bilgiler yoktur; sadece dört dersin üç yıllık konuları (Okuma Yazma, Hesap, Yurt ve Yaşama Bilgisi, Tarım İşleri) yer almıştır.

1939'da öğretmenli köy ilkokullarının 5 yıla çıkarılmasıyla hazırlanan *Köy İlk Okul Program Projesi* [Taslağı] başlıksız yer alan başlangıç kısmında şu genel gerekçelere yer vermiştir:

> *1939 Temmuzunda toplanan Birinci Maarif Şûrası köylerimizde ilk tahsilin kemiyetçe ve keyfiyetçe* [sayıca ve nitelikçe] *verimini artırmak için üç sınıflı ve tek öğretmenli köy okullarının beş sınıflı okullar haline getirilmesine karar vermiştir. Her Türk çocuğuna beş senelik ilk tahsil verilmesi Cumhuriyet Halk Partisi Programının da tespit etmiş olduğu bir hedeftir. Şûra kararının tatbiki bu hedefe ulaşmak yolunda mühim bir merhale olacaktır…* (Maarif Vekâleti, 1939: V).

Açıklamalarda köy okulunda okutulacak Türkçe, matematik, tarih, coğrafya yurt bilgisi, resim derslerinin kent okullarındakilerinin aynısı olacağı, hayat bilgisi, tabiat bilgisi, aile bilgisi, iş ve tarım konularının farklı olacağı belirtilmiştir (Aynı yerde).

Bu taslağın, köy enstitüleri uygulama ilkokulları ile 1942'den başlayarak köy enstitüsü mezunlarının atandığı köy okullarında oldukça başarılı

uygulandığı biliniyor. 1946'dan sonra köy enstitüsü sisteminin çöküşe geçmesiyle deneme tavsamış, 1948'de ayrı bir köy ilkokulu programı yaklaşımından vazgeçilerek o yıl hazırlanan ve denenmeden uygulamaya konulan ilkokul programına birleştirilmiş sınıfların ders dağıtım çizelgeleri ve bazı açıklamalar konulmakla yetinilmiştir (MEB, 1948: 23-39).

Alelacele hazırlanıp bir deneme evresinden geçirilmeden 20 yıl uygulanan 1948 *İlkokul Programı*; 1936 programına göre teknik açıdan önemli bir farklılık göstermemektedir. Bu programın *Milli Eğitimin Amaçları* ile başlaması bir yeniliktir. 1936'daki *hedef* kavramı yerine yeni program *amaç* kavramını benimsemiştir. 1936 programında 19 şıktan oluşan "İlkokulun Eğitim ve Öğretim Prensipleri" 1948'de "İlkokulun Eğitim ve Öğretim İlkeleri" başlığıyla 17 şık olarak düzenlenmiştir. Her iki programda da ilkeler hemen hemen aynı içeriktedir. 1936 programının başındaki genel kavramların verilişi (açıklamalar, ilkeler, hedefler) 30 sayfa tutarken, 1948'de 21 sayfa tutmuştur. Yine 1948'de, derslerle ilgili kısımların açıklamaları daha uzundur. 1948 Programının 1957 basımında bir çizelge halinde (60x75 cm) eklenen "Çocuk Gelişiminin Ana Çizgileri" başlıklı metin eklenmiştir. Bu çizelgenin içeriği, 1950'lerde ABD'de oluşan yeni eğitim psikolojisi anlayışının bir yansımasıdır, hiç kuşkusuz öğretmen ve eğitim yöneticileri için çok yararlı olmuştur.[2]

1951'de Türkiye'ye çağrılan ABD'li köy eğitimi profesörü Bayan *Kate V. Woffort*'ın raporu doğrultusunda 1954-55'te Bolu, 1955-56'da İstanbul köy ve kent deneme okullarında şevkle başlatılan program denemeleri 1950'lerin sonlarına doğru sürüncemede kalmıştı. 27 Mayıs 1960 Askeri müdahalesinden sonraki reform çalışmaları arasında programların geliştirilmesi de vardı. 1962 Şubatında toplanan *VII. Milli Eğitim Şûrası*'ndan sonra çalışmalar yeniden hız kazandı ve o yıl biraz önce değinildiği gibi İlköğretim Genel Müdürlüğüne bağlı, Talim ve Terbiye Kurulu ile ilişki halinde olan *Program Geliştirme Bürosu* oluşturuldu (İlköğretim, Sayı 503, 15 Nisan 1962). Önceki denemelerden de yararlanılarak hemen bir *İlkokul Programı Taslağı* (MEB, 1962) hazırlanarak 14 ilin merkezinde ve köylerindeki 106 ilkokulda denenmeye başlandı (İlköğretim, Sayı 530, 1 Nisan 1965).

1968'e kadar altı yıldan fazla bir sürede denenen bu taslak, Bolu ve İstanbul denemeleri çizgisinde hazırlandı ve yürütüldü. Yani birinci (A) ve ikinci devre (B) gruplara giren sınıflara eşit ağırlıkta üniteler hazırlandı. Bir önemli yenilik de ikinci devredeki eski Tarih, Coğrafya, Yurttaşlık Bilgisi derslerinin "Toplum ve Ülke İncelemeleri", Tabiat Bilgisi, Aile Bilgisi,

---

[2] Bu çizelge, rahmetli hocamız *Cavit Binbaşıoğlu*'nun belirttiğine göre (22 Nisan 2005), hocası *Feriha Baymur* (Prof. Dr.) tarafından hazırlanmıştır.

Tarım-İş derslerinin "Fen ve Tabiat Bilgileri" adıyla toplulaştırılmasıdır. Toplum ve Ülke İncelemeleri, 1968'de kesinleşen programa "Sosyal Bilgiler" olarak geçti. Önceki programlarda da yer alan küme çalışmalarına 1962 tarihli Taslakta ve 1968 programında daha çok vurgu yapıldı. Bu programa, önceki (1948) programa sonradan eklenen Çocuk Gelişiminin Ana Çizgileri yerine "Çocuğun Gelişimi ve Eğitimiyle İlgili Açıklamalar" eklendi. Bu açıklamalar, eğitim bilimlerindeki yeni anlayışı yansıtmaktadır.

12 Mart 1971 Askeri müdahalesinin ardından yine "kamu yönetiminde reform" söylemleri yükseldi. Reform çalışmaları, Milli Eğitimi de ilgilendiriyordu. Müdahalenin ardından toplanan bir komisyon bir *Milli Eğitim Stratejisi* hazırladı. Bunun kapsamında İlköğretimin (Temeleğitimin) 8 yıla çıkarılması da vardı. Müdahaleden sonra Bakanlık, bir adım olarak başta imam-hatip okullarındakiler olmak üzere meslek okullarının ortaokul kısımlarını kapattı. Bu süreçte kabul edilen 14.06.1973 tarih ve 1739 sayılı *Milli Eğitim Temel Kanunu,* ilkokul ve ortaokulların birleştirilmesinden oluşan 8 yıllık "Temeleğitim"i düzenledi (m. 24). Buna göre bir program hazırlanması gerekiyordu. 1971'de başlayan çalışmalar sonucu 8 yıllık *Temeleğitim Okulu Program Taslağı* (MEB, 1973) ortaya çıktı ve bu taslak 1972-73 öğretim *yılında yatılı bölge okulları*nda denemeye başlandı (Sağlamer ve Baykul, 1977). Ancak tam bir sonuca ulaşılamadı. Ondan sonra ayrı ayrı derslerin, başka başka zamanlarda programları hazırlandı.

12 Eylül 1980 Askeri darbesinden sonra tüm ilk ve ortaöğretim programlarında birçok değişiklik yapıldı. Bu dönemde değiştirilen programların denenmesine gerek görülmedi. Değişiklikler bir bütünlük içinde değil parça bölük yapıldı. Yine bu dönemde içerikteki en önemli değişiklik, Din ve Ahlak Kültürü derslerinin Anayasada olduğu gibi (m. 24) programlarda da *zorunlu* olması idi. Bir de Milli Güvenlik Kurulu'nca hazırlanan "Atatürkçülük" konularının, sınıf ve düzey farkı gözetilmeden tüm derslere giydirilmesi. Bu konular, Atatürkçülüğü değil, milli güvenliği ilgilendiren, özellikle küçük yaştaki öğrencinin sevemeyeceği, hatta olumsuz etkileneceği bir üslûpla kaleme alınmıştır.

1968'den yirmi yıl sonra, yani 1988'de Bakanlıkça bastırılan *İlkokul Programı*, 1968'i kısmen alıntılamış, ancak oldukça önemli değişiklikler de getirmiştir. Örneğin, 1985 yılında üzerinde pek de düşünülmeden ilkokula dahil edilen "6 Yaş Grubu" için hazırlanan program, bu program kitabına girmiştir. Yani ikinci bir 1. sınıf programı ortaya çıkmıştır. Programın başında *Anayasanın* "Eğitim ve Öğrenim Hakkı ve Ödevi"ni düzenleyen 42. maddesi ile *Milli Eğitim Temel Kanunu*'nun "Türk Milli Eğitiminin Amaçları"nı düzenleyen 2 ve 3. maddeleri ile "Türk Milli Eğitiminin Temel İlkeleri"ni düzenleyen 4-17. maddeleri yer almıştır (MEB, 1988. 9-19). Bu programda, değişik zamanlarda hazırlanmış

bölümlerde sistematik ve hacim uyumu yoktur. Örneğin, eski programdaki *amaç* yerine yenilerde amaç/davranış olarak iki kavram yer almış. 1968 programı 412 sayfa iken, 1988 programı 948 sayfa. Sonradan hazırlanan Matematik programı kitapta 349 sayfa yer tutmaktadır. Buna karşılık 1968'den kalma Hayat Bilgisi 22, Sosyal Bilgiler 20, Fen Bilgisi (alındığı 1968'de Fen ve Tabiat Bilgileri idi) 20, 1981'de hazırlanan Türkçe bölümü de 72 sayfa tutmaktadır (MEB, 1988).

1988'den 1995'e kadar değişen ve değişmeyen ders programları o yıl Bakanlıkça 8 yıllık *İlköğretim Okulu Programı* adı altında derlenmiştir. Yenilenen programların her biri irili ufaklı birer kitap oluşturacak uzunluktadır. Onun için derlemede uzun yer kaplayan ders programlarının tümünü değil, bazı unsurları (genel amaçlar, konular gibi) yer almıştır. Hacimli programların bir kitapta derlenmesi zaten olanaksızdı. Bu programların asıl kusuru çoğunun denenmemiş ve geliştirilmemiş, masada yazılmış olmasıydı. Bu programda, 2004 yılına kadar yeni eklemeler ve çıkarmalar da oldu.

İlkokul Programlarının İç Düzeni

Bir öğretim programının hangi unsurlardan oluşacağı konusunda değişik görüşler bulunmaktadır. Bu yazı için bu görüşler yanında, incelenen programların yapılarına ve kullandığı kavramlara da bakarak bir programın asgari şu unsurlardan oluştuğu kabulünde bulunduk: 1) Sunuş ya da ön açıklamalar, 2) Amaçlar, 3) İlkeler, 4) İçerik, 5) Yöntem ve teknikler, 6) Araç ve kaynaklar, 7) Zamanlama, 8) Ölçme ve değerlendirme, 9) Ek bilgiler.

İncelenen programların tümünde bu unsurların hepsi bulunmamaktadır. Ülkemizde program geliştirme geleneğinin yeni oluşu bu eksikliğin temel nedenidir kanısındayız. Bazı program öğelerinin, yasa, yönetmelik ve yönergelerle genelgelerde, hatta yetkili kişilerin (Atatürk gibi) söylev ve demeçlerinde yer aldığı görülebilir. İlerde bunun bazı örneklerini göreceğiz.

Bu unsurlardan bazıları asli (amaçlar, ilkeler, içerik yöntem ve teknikler, ölçme ve değerlendirme gibi) bazıları da destek unsurlar sayılabilir.

Tablo 3. *Cumhuriyet dönemi ilkokul programlarında program unsurlarının sayfa ve oran olarak dağılımı*

Sıra	Programlar Unsurlar	1924		1926/1930*		1927/1930*		1946		1948/1957		1965		1988	
		Saat	%	Saat	%	Saat	%	Saat	%	Saat	%	Saat	%	Saat	%
1	Sunuş/Ön Açıklama	-	-	2/2	3/1	3/3	6/2	-	-	-	-	27	7	23	2
2	Amaçlar/Hedefler														
	• Milli Eğitimin	-	-	-	-	-	-	4	-	2/2	1/3	2	0.5	3	1
	• İlkokulun	-	-	-	-	-	-	12	4	-	-	4	1	6	2
	• Derslerin	-	-	19/19	14/8	6.5/6.5	8/4	11	4	12/12	4/3	14	3	60	6
3	İlköğretimin İlkeleri	-	-	-	-	-	-	17	6	18/18	6/5	8	2	7	2
4	İçerik/Ders Konuları	90	95	61/61	45/26	48.5/49	60/35	98	634	141/144	44/44	139	31	80	8
5	Yöntem ve Teknikler	-	-	31/31	23/16	10/19	13/16	116	40	93/93	28/24	107	26	95	10
6	Araç ve Kaynaklar	-	-	20/20	15/9	2/2	4/2	25	9	23/23	7/7	17	4	23	2
7	Zamanlama	2	2	10/10	7.5/4.3	7/15	9/10	1	1.5	10/15	3/3	37	9	17	1.5
8	Ölçme ve Değerlendirme/Sınavlar	-	-	-	-	-	-	-		-	-	1	-	1	1
9	Ek Bilgiler	1	1	2/83	2.5/36	0/41**	0/30	-	-	10/40	3/10	45	11	42	4
10	Diğer Konular	2	2	1/7	-	0/10	0/7	1	1.5	12/0	4/0	15	6	595***	60***
Toplam		95	100	134/231	100/100	77/143	100/100	280	100	321/342	100/100	411	100	948	100

* Bu programların iki baskıları ayrı ayrı değerlendirildi.
** Sonradan eklenen "İrtibat Cetvelleri" sayfa sayısını artırmıştır.
*** 1980'den sonra hazırlanan 6 yaş, Türkçe, Matematik, Beden Eğitimi programlarında amaç, davranışlar ve konular iç içe girdiği için "Diğer Konular" çok yer tutmuştur.

Kaynak: MEB 1924-88 arası ilkokul programları.

Şimdi kısaca bu kavramların (öğelerin) ne anlama geldiklerini ve programlarda nasıl yer aldıklarını görelim.

Sunuş; genellikle programların başında "açıklamalar", "mukaddime" gibi başlıklarla verilmiştir. Bunlara "ön açıklamalar" da denilebilir. Bu bölümün (unsurun) var oluş nedeni, uygulayıcılara programın özelliklerini, gerekçesini, uygularken önem verilmesi gereken noktaları vs. açıklamaktır.

Amaçlar; programı uygulamakla ya da içindeki etkinlikleri gerçekleştirmekle hangi sonuçların, ürünlerin elde edileceğini, hangi davranışların oluşturulacağını belirtir. Amaçlar; milli eğitimin amaçları, öğretim kademesinin amaçları, derslerin amaçları, düzeylerin/sınıfların amaçları, ünite ya da konunun amaçları gibi hiyerarşik bir yapı sergiler.

İlkeler; program uygulanırken, hangi temel görüşlere, inançlara, kurallara bağlı kalınacağını belirtir. İlkeler; milli eğitimin ilkeleri, öğretim kademesinin ilkeleri, öğretim ilkeleri gibi hiyerarşik çeşitlilik gösterir.

İçerik; genellikle programda yer alan dersleri, ünite ve konuları anlatmak için kullanılan bir kavramdır.

Yöntem ve teknikler; ders ve etkinlikler işlenirken, sonuca götürecek en güvenilir ve kestirme yol ve bunun için kullanılan teknikleri anlatır. Değişik programlarda; direktifler, metot ve teknikler gibi başlıklarla yer almaktadır.

Araç ve kaynaklar; öğretim sırasında ya da öncesinde öğretmen ve öğrencinin ve başvuracağı basılı kaynaklarla kullanacağı, alet ve edevatı, ya da müze, sergi, gezi yerleri, kitaplıkları yayınevlerini, bilgisine başvurulacak kişileri kapsar.

Zamanlama; ders ve etkinliklerin hangi zamanda ne kadar süre ile işleneceğini belirtir. Bunlar genellikle günlük çalışma saatleri ile derslerin haftaya dağılımını gösterir.

Ölçme ve değerlendirme; ders ve etkinliklerin ne derece verimli olduğunu, öğretmen ve öğrencinin ne kadar başarılı olduğunu göstermek için yapılan sınavlara, ödevlere ve davranışlara biçilen nicel ve nitel değerdir. Bu konu genellikle programlarımızda yer almayıp yönetmeliklerle düzenlenmiştir.

Ek bilgiler; bazı programlara eklenen çocuk gelişimi ile ilgili bilgiler, irtibat cetveli, anılacak ve kutlanacak önemli gün ve haftalar gibi konuları kapsamaktadır.

İlkokul Programlarının Sunuş Bölümleri

Bazı programların ilk sayfalarında yer alan "Başlangıç", "Mukaddeme", "Açıklama" gibi bölümleri "Sunuş" başlığı altında vermeyi uygun bulduk.

Bu unsur, ilk programların bir kısmında ya hiç yer almadığı ya da yetersiz kaldığı için bu gereksinme yönetmelik, yönerge, genelge gibi resmi metinlerle giderilmeye çalışılmıştır. Örneğin, 1911-24 tarihleri arasında uygulamaya konulan programlarda bu bölüm hiç yoktur. Dolayısıyla bu boşluk yazılı emirlerle doldurulmuş olmalı.

1926 programında ve onun 1930 baskısında yer alan 2 sayfalık "Mukaddeme" [Sunuş] başlığı altında; beş yıllık ilkokul süresinin iki kademeye ayrıldığı, ilk üç sınıfın *birinci devreyi,* son iki sınıfın *ikinci devreyi* oluşturduğu; birinci devre derslerinin Hayat Bilgisi mihverinde toplandığı; derslerin Hayat Bilgisi ile nasıl ilişkilendirildiği; programın *Toplu Öğretim, Yakın Yurt* ve *İş İlkesi* esasına göre düzenlendiği; öğretmene yol göstermek için derslerin hedeflerinin (amaçlarının) belirlendiği; gibi noktalara değinilmiştir (Maarif Vekâleti, 1926/1930: 3-4).

Bakanlık, 28.09.1926 tarih ve 1792 sayılı yazı ekinde Bakan Mustafa Necati imzasıyla gönderdiği iki sayfalık *İlkmekteplerin Müfredat Programları Hakkında Talimat* başlığını taşıyan bir yönerge ile bazı yeni uyarılar yapmıştır. Bu yönergede "Eski programlardan esaslı bir surette farklı olan yeni programların bu sene her mektepte birden tatbiki muvafık [uygun] görülmüştür" denilmektedir. Baskı hatası yoksa, 28 Eylül 1926 günü yazılan yazı, bu programı yılın ilk günlerinde genelleştirilmiş oluyor. Yönergedeki diğer bilgiler yönetimle ilgilidir (Maarif Vekâleti Tebliğler Mecmuası, Sayı 9, 15 Teşrinievvel/Ekim 1926).

1927 tarihli *Köy Mektepleri Müfredat Programı*'nın baş tarafında ve yer alan iki buçuk sayfalık *Başlangıç*ta; köy okullarının genel ilkokullardan apayrı bir kurum olmadığı, ancak köy çocuklarını kent ve kasaba çocukları gibi eğitmenin öğretimde çevresellik ilkesine aykırı olacağı, onların gereksinmelerine de yanıt vermeyeceği; konuların köye göre düzenlendiği; üç yıllık köy okullarından mezun olan çocukların hiçbir koşul aranmaksızın beş yıllık okulların 4. sınıfına kabul edileceği, gibi noktalara yer vermiştir (Maarif Vekâleti, 1927/1930: 1-3).

Yine bu yönergeyi tamamlar nitelikte Bakan Mustafa Necati imzasıyla gönderilen 5.01.1928 tarih ve 456/2 sayılı yazıda şöyle deniliyor:

> *Yeni* [Köy İlkokulu] *programlarından maksat, köy tahsilini üç seneye hasretmek değildir. Türkiye'de ilk tahsil beş senedir. Türkiye'de köylü için ayrı, şehirli için ayrı bir maarif yoktur ve olamaz. Binaenaleyh* [dolayısıyla] *yeni programın tatbiki demek, köylerde üç sınıflıdan daha*

yüksek mektep bulunmasının men'i [yasaklanması] *demek değildir. Bina ve kâfi adette muallim tedariki mümkün olan her köyde beş senelik mektep bulunması ve tedrisatın umumi* [genel] *müfredat programları dahilinde - bittabi* [doğal olarak] *mahalli ihtiyaç ve lüzumlara da mühim bir mevki* [yer] *vermek suretiyle- icrası caiz ve hatta vaciptir* [olur ve gereklidir] (Maarif Vekâleti Tebliğler Mecmuası, Sayı 25-26, 15 Mart 1928).

1936'dan başlayarak tüm ilkokul programlarının en başında *Atatürk*'ün 1 Mart 1922 günü TBMM'nin açılışında, daha ülke düşmandan kurtarılmadan söylediği şu sözler yer almaktadır:

Hükümetin en feyizli ve en mühim vazifesi maarif işleridir. Bunda muvaffak olabilmek için öyle bir program takip etmeye mecburuz ki o program milletimizin bugünkü haliyle, içtimai, hayati ihtiyacı ile, muhitî şartlarıyle [çevre koşullarıyla] *ve asrın icaplariyle tamamen mütenasip* [uyumlu] *ve mütevafik* [ona bağlı] *olsun. Bunun için muazzam ve fakat hayalî, muğlak mütalaalardan tecerrüd ederek* [sıyrılarak] *hakikate nafiz nazarlarla* [alıcı gözle] *bakmak ve el ile temas etmek lazımdır.*

1936 tarihli *İlkokul Programı*'nın ilk sayfalarında "İlkokulun Hedefleri" başlığı altında yer alan 12 sayfalık bölüm, hedeflerden çok sunuş ve açıklama niteliğindedir. Bu bölümde özellikle ilkokulla siyasal kültür ilişkisi ve Atatürk'ün öncülüğünde yaratılan Türk Devriminin önemi ve eğitimdeki yeri vurgulanmış, tek parti CHP programındaki bazı görüş ve ilkelere genişçe yer verilmiştir. Bu bölüm şu cümle ile bağlanmıştır:

Kültür [Milli Eğitim] *Bakanlığı*[1]*, bütün öğretmenlerimizin Atatürk'e, Atatürk devrimine, Türk milletine ve Cumhuriyet rejimine bağlılıklarına, yurtseverliklerine, mesleğe karşı olan derin ilgilerine emin olarak, ulusal eğitim ve öğretim işinin en canlı yapıcısı ve başarıcısı olmalarını kendilerinden bekler* (Kültür Bakanlığı, 1936: 5-16).

1939 tarihli *Köy İlkokul Program Projesi* [Taslağı], başlıksız iki sayfaya yakın bir sunuş yazısıyla başlamaktadır. Bu sunuş 1939'da toplanan *I. Milli Eğitim Şûrası*'nın köy ilkokullarını beş yıla çıkarmasıyla bu taslağın hazırlandığı belirtip beş yıla geçişle ilgili uyarılar yapıyor. Sonra köy okulu süresinin uzatılmasıyla ilgili şu gerekçeye yer veriyor:

Köy okullarımızın, şehir okulları seviyesine uygun kalmakla [olmakla] *beraber, öğrencisini köy muhitinin zaruret ve şartlarına göre hazırlaması lazım geldiğinden, Bakanlığımız köy okulları için, köy çocuklarının ihtiyaç ve alakalarını göz önünde tutan bir program projesi* [taslağı] *hazırlamıştır.*

---

[1] 1935-39 yıları arasında Milli Eğitim Bakanlığı'nın adı "Kültür Bakanlığı" idi.

Bu giriş, köy okullarında derslerin sabah ya da öğleyin başlatılıp günün yarı zamanında bitirilmesi ilkesini de dile getiriyor (Maarif Vekilliği, 1939: V-VI).

1948 tarihli *İlkokul Programı*'nda sunuş gibi bir başlangıç bulunmamaktadır.

1968 tarihli *İlkokul Programı*'nda da sunuş bölümü yoktur. Aslında amaç ve ilkelerden sonra yer alan "Programın Uygulamasıyla İlgili Genel Esaslar" en başta sunuş olarak yer almalıydı. 22 sayfa (s. 17-38) tutan bu bölüm; "Yakın Çevre", "Öğretimde Toplulaştırma", "Konular ve Üniteler", "Metot ve Teknikler" gibi alt başlıklara ayrılmıştır (MEB, 1968: 1-38). "Birleştirilmiş Sınıflarla İlgili Açıklamalar" ise sona bırakılmış (Aynı: 318-327).

1988'de derlenip basılan *İlkokul Programı*'nda da sunuş yoktur, 1968'den "Programın Uygulanmasıyla İlgili Genel Esaslar" alınmıştır (MEB, 1988: 9-63).

1995 tarihli *İlköğretim Okulu Programı* da bir öncekini (1988) olduğu gibi yinelemiştir (MEB, 1995: 7-56).

İlkokul Programlarında Amaçlar

1936 tarihli *İlkokul Programı*'na kadar hiyerarşik amaçlar düzeni (milli eğitimin amaçları, okulun amaçları/hedefleri) yoktu. Bazı programlarda sadece derslerin *hedefleri* bulunuyordu. Bazı programlarda amaç/hedef, ilke ve yöntem ifadeleri karışık verilmiştir.

Kuşkusuz amaçların yazılmamış olması Türk Milli Eğitiminin amaçsız/hedefsiz kaldığı anlamına gelmez. Örneğin, Atatürk'ün, 15 Temmuz 1921 Maarif Kongresi'ndeki, 1 Mart 1922 TBMM'deki, 27 Ekim 1922'de Bursa'da öğretmenlere yaptığı konuşmadaki "ulusal eğitim" uyarısı; yine Bursa ve 23 Eylül 1924'te Samsun'daki eğitimde "bilimin rehberliği" [mürşitliği] vurgusu; 25 Ağustos 1924'te Öğretmenler Birliği'nde öğretmenlerden "fikri hür, vicdanı hür, irfanı hür" eğitim talebi; 1 Mart 1922'de TBMM'de ve 17 Şubat 1923'te İzmir İktisat Kongresi açılışındaki işlevsel, yaşamsal, toplumsal ve üretici eğitim beklentisini dile getirmesi; elli yıl sonra *Milli Eğitim Temel Kanunu*'na uzanan "Milli Eğitimin Genel Amaçları"nın oluşum sürecini ortaya koyar (Altunya, 2015: 7-15; Altunya, 2018: 19).

Programların bu eksiği yönetmelik ve genelgelerle kapatılmaya çalışılmıştır. Örneğin, Talim ve Terbiye Kurulu'nun 13.12.1928 tarih ve 117 sayılı kararı ile kabul edilen *İlkmektepler Talimatnamesi,* "İlkmekteplerde Talim ve Terbiyenin Maksat ve Gayeleri"ni [amaçlarını] şöyle belirlemiştir:

a) İlk tahsil çağında bulunan çocukların bedence ve ruhça en salim itiyatlara [en sağlam alışkanlıklara] *sahip olmalarını temin edecek bir muhit içinde, en lüzumlu bilgileri ve maharetleri kazanmaları.*

b) Genç neslin, mektebe ilk girdiği günden itibaren içtimai [toplumsal] *kudret ve kabiliyetçe müterakki bir inkişafla* [yükselen bir gelişmeyle] *yetişerek milli cemiyete ve Türk Cumhuriyetine ruhen ve bedenen faydalı bir tarzda intibak etmeğe azami ehliyet kazanması* (m. 2).

1936 tarihli *İlkokul Programı*, hem "İlkokulun Hedefleri" hem de "İlkokulun Eğitim ve Öğrenim Prensipleri" bölümlerinde, biraz karışık biçimde ilköğretimin amaçlarına yönelik önemli belirlemeler yapmıştır. Atatürk'ün sözlerinden ve CHP programından yola çıkan bu hedeflerde ve ilkelerde şu açıklamalara rastlıyoruz:

İlkokul, halk eğitiminin temelini kuran terbiye kurumlarının en önemlilerinden biridir. Bu eğitim, asrımızın sosyal, politik, ekonomik ihtiyaçlarından doğmuştur.

Milli birliğin ve bünyenin kuvvetli ve sağlam bir halde bulunması ve Türk milletinin muasır milletler arasında layık olduğu en yüksek mevkii alması, milleti teşkil eden bütün fertlerin kendileri ve mensup oldukları cemiyet için bir hayat zarureti olan yeni kültür kıymetlerine uyarak, bu kıymetleri milletin ortak malı haline getirecek surette yetişmiş olmalarına bağlıdır (Kültür Bakanlığı, 1936: 5).

Yine 1936 programında "İlkokulun Eğitim ve Öğretim Prensiplerin"den ilk sırada yer alan "ilkokul milli bir eğitim kurumudur" ilkesi, önemli ölçüde daha sonraları kaleme alınan "Türk Milli Eğitiminin Genel Amaçları" ile ilkokulun amaçlarını da dile getirmektedir. Bu ilkenin açıklamasından alıntılayacağımız bazı ifadeler bunu ortaya koyuyor. Örneğin şöyle:

İlkokul milli bir eğitim kurumudur. *İçindeki çocukların milli varlığın birer uzvu olduğu, onların her birinin, ilerde hangi mesleğe girerlerse girsinler, milli ödevlerini başaracak, milli ülküleri tahakkuk ettirecek birer Türk vatandaşı olarak yetiştirilmesi lazım geldiği hatırdan çıkarılmamalıdır…* (Kültür Bakanlığı, 1936: 18-19).

İlk kez 1948 programında "Milli Eğitimin Amaçları" şöyle yer almıştır:

Milli Eğitimin amaçları, yetişecek çocuğun;

I. Toplumsal bakımdan: a) *Türk milletinin bir evladı olmanın şerefini duyar ve sorumluluğunu kavrar,* ***b)*** *Şerefli Türk tarihinin değerlerini korur, Türk devriminin ilkelerine bağlı,* ***c)*** *Türkiye Cumhuriyeti Anayasası'nın sağladığı yurttaş hak ve hürriyetlerine saygılı,* ***d)*** *İnsanlara karşı iyi duygulu,* ***e)*** *Yurttaşlar arasında milli birlik*

esaslarını bozmayan fikir ayrılıkları hoş görür, ***f)*** *Kanunlara uyar ve medeni vazifelerini yerine getirir,* ***g)*** *Milli kaynakları korur,* ***h)*** *Kötü şartları düzeltmek için çalışır,* ***i)*** *Bilimsel çalışma ve ilerlemelerin genel refaha getireceği yardımı kavrar;*

II. Kişisel bakımdan: a) *Öğrenme ve gelişme isteğine, pratik hayatın gerektirdiği bilgi ve becerilere sahip,* ***b)*** *Anadilini doğru olarak konuşur, okur ve yazar,* ***c)*** *Kendisinin ve etrafındakilerin sağlığını korur,* ***d)*** *Çevresinin sağlık şartlarını düzeltmek için uğraşır,* ***e)*** *Sporlara ve diğer temiz eğlencelere katılır ve bunları seyretmekten zevk alır,* ***f)*** *Kendi davranışlarını kontrol edebilir ve iyiye yöneltir,* ***g)*** *Serbest zamanlarını temiz ve faydalı işlerle geçirir,* ***h)*** *Güzel sanatları ve tabiatı sever,* ***i)*** *Sorumlu işler almaya hazırlıklı;*

III. İnsanlık münasebetleri bakımdan: a) *Başkalariyle birlikte çalışıp oynayabilir,* ***b)*** *Sözüne güvenilir,* ***c)*** *Davranışlarında toplumsal nezaket esaslarına uyar,* ***d)*** *Aileye değer verir, evini idarede becerikli,* ***e)*** *Ailesinin bütün üyelerine karşı saygılı ve şefkatli;*

IV. Ekonomik hayat bakımdan (üretmen olarak): a) *Çalışmanın zevkini duyar,* ***b)*** *İşi üzerindeki kudretini geliştirerek devam ettirir,* ***c)*** *Yeteneklerine uygun işi seçebilir, mesleğinde başarılı,* ***d)*** *(Yoğaltman olarak da) Geçimini sağlamaya muktedir,* ***e)*** *Hesabını bilir, bir yurttaş olmasını sağlar* (MEB, 1948: 1-2/1957: 1-2).

Program, bu amaçların bir kısmının ilkokul düzeyinde gerçekleşmeyeceğini kabul ediyor. Onun için öğretmene amaçların devamındaki "İlkokulun Eğitim ve Öğretim İlkeleri" ile "Çocuk Gelişiminin Ana Çizgileri"ni dikkate almasını tavsiye ediyor (Aynı yerde).

Bu programda ilköğretimin/ilkokulun amaçları yoktur; derslerin amaçları vardır.

Uzun bir aradan sonra 5-15 Şubat 1962 tarihleri arasında toplanan *VII. Milli Eğitim Şûrası*'na sunulan "Milli Eğitimin Temel İlkeleri" metninin başlığı şûra genel kurulu kararıyla "Türk Milli Eğitiminin Amaçları" olarak değiştirilmiş (MEB, 1962: 115), *1968 İlkokul Programı*'na bu düzenleme "Türk Milli Eğitiminin Amaçları" başlığı ile girmiştir (MEB, 1968: 1-2).

İki sayfalık uzunca bir metin olarak kabul edilen bu amaçların giriş bölümü şöyle:

Milli Eğitim ülkümüz, Türk milletinin bütün fertlerini kaderde, kıvançta ve tasada ortak, bölünmez bir bütün halinde, milli şuur etrafında toplamak; millî, ahlakî ve insanî üstün değerlerini geliştirmek; milletimizi hür düşüncenin, sosyal zihniyet ile demokratik düzenin hakim olduğu, kişisel teşebbüse ve toplum sorumluluğuna değer veren

bir anlayış içinde bilgi, teknik güzel sanatlar ve ekonomi bakımından çağdaş uygarlığın yapıcı, yaratıcı, seçkin bir ortağı haline getirmektir.

Bu ülküye ulaşmak için her yaştakileri eşit eğitim imkânları içinde, istidat ve kabiliyetlerine göre en üstün seviyede yetiştirmek; milletimize ve insanlığa yararlı, iyi ve verimli yurttaşlar haline getirmek; sosyal ve ekonomik kalkınma programlarının uygulanması için gereken çeşitli vasıftaki insan gücünü hazırlamak milli eğitimin amacıdır…

Bu giriş kısmı; **1)** Toplumsal yönden (10 şık), **2)** Kişisel yönden (16 şık), **3)** Ekonomik hayat yönünden (4 şık) ayrıntılandırılmıştır (MEB, 1968: 1-2). Ayrıntılarda 1948'deki metinden de yararlanıldığı görülüyor. Burada ayrıntıları aktarmayı gerekli görmedik.

1968 programı, ilköğretimin amaçları ile derslerin amaçlarına da yer vermiştir. Altı sayfa tutan ayrıntılara girmeden, ilköğretim için belirlenen her amaç kategorisinin kenar başlıklarını ve bunların ilk cümlelerini aktarmakla yetindik:

A. Kişisel bakımdan: *İlkokul çocuğa, karşılanması gereken beden, ruh ve toplumla ilgili bir takım ihtiyaçları, geliştirilecek çeşitli istidat ve kabiliyetleri bulunan değerli bir varlık olduğunu kavratmayı; onu kişilik ve ahlakî karakter sahibi iyi bir yurttaş olarak yetiştirmeyi amaç edinir…*

B. İnsanlık ilişkileri bakımından: *İlkokul çocuğa, aile içinde ve toplumun diğer üyeleri ile olumlu bağlar kurabildiği ölçüde mutlu bir kişilik geliştirebileceğini, çevresindeki insanlarla iyi işbirliği yapabildiği ölçüde başarıya ulaşabileceğini duyurmayı ve benimsetmeyi amaç bilir…*

C. Ekonomik hayat bakımından: *İlkokul çocuğa, yurdun kalkınmasında, insan gücünün en değerli bir zenginlik yanağı olduğunu ve bu kaynağı iyi şekilde geliştirmenin en verimli yatırım olacağını kavratmayı amaç edinmiştir…*

Ç. Toplum hayatı bakımından: *İlkokul çocuğa, Türkiye Cumhuriyetinin insan haklarına dayanan milli demokratik, layik ve sosyal bir devlet olduğunu, Türkiye Devletinin ülkesi ve milletiyle bölünmez bir bütün teşkil ettiğini ve dünya milletleri ailesinin şerefli ve yapıcı bir üyesi olduğunu kavratmayı amaç bilir…* (MEB, 1968: 3-8).

14.04.1973 tarih ve 1739 sayılı *Milli Eğitim Temel Kanunu* "Türk Milli Eğitiminin Amaçları"nı formüle etti ve ondan sonraki tüm ilkokul programlarının başına konulan bu formül bugün kadar diğer düzenlemelere de temel oluşturdu. Kanunun ilgili maddesi şöyle diyor:

*Türk Milli Eğitiminin **genel amacı**, Türk milletinin bütün fertlerini;*

1. Atatürk inkılap ve ilkelerine ve Anayasada ifadesini bulan ***Atatürk milliyetçiliğine***[2] *bağlı; Türk milletinin millî, ahlakî, insanî, manevî ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren; ailesini, vatanını, milletini seven ve daima yüceltmeye çalışan; insan haklarına ve Anayasanın başlangıcındaki temel ilkelere dayanan demokratik, laik ve sosyal bir hukuk devleti olan Türkiye Cumhuriyetine karşı görev ve sorumluluklarını bilen ve bunları davranış haline getirmiş yurttaşlar olarak yetiştirmek;*

2. Beden, zihin, ahlak, ruh ve duygu bakımlarından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere, hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı, kişilik ve teşebbüse değer veren, topluma karşı sorumluluk duyan, yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirmek;

3. İlgi, istidat ve kabiliyetlerini geliştirerek gerekli, bilgi, beceri, davranışlar ve birlikte iş görme alışkanlığı kazandırmak suretiyle hayata hazırlamak ve onların, kendilerini mutlu kılacak ve toplumun mutluluğuna katkıda bulunacak bir meslek sahibi olmalarını sağlamak;

Böylece bir yandan Türk vatandaşlarının ve Türk toplumunun refah ve mutluluğunu artırmak; öte yandan milli birlik ve bütünlük içinde iktisadî, sosyal ve kültürel kalkınmayı desteklemek ve hızlandırmak ve nihayet Türk milletini çağdaş uygarlığın yapıcı, yaratıcı, seçkin bir ortağı yapmaktır (m. 2).

Türk eğitim ve öğretim sistemi, bu genel amaçları gerçekleştirecek şekilde düzenlenir ve çeşitli derece ve türdeki eğitim kurumlarının ***özel amaçları*** *genel amaçlara ve aşağıda sıralanan temel ilkelere uygun olarak tespit edilir* (m. 3).

Görüldüğü gibi yasanın belirlediği genel amaçlar, hem *kişiyi ve kişiliği geliştirme*, hem bilinçli, sorumlu ve duyarlı *yurttaş yetiştirme*, hem de kişiye *meslek kazandırarak* ekonomik yaşama hazırlama gibi üçlü bir işlev ortaya koyuyor. Bu genel amaçlar bir bakıma Türk Eğitim Sisteminin felsefesini de ortaya koyuyor.

10 Kasım 1976 tarih ve 15759 sayılı *Resmi Gazetede* yayımlanan İlkokul Yönetmeliği "İlkokulun Amacı"nı şöyle veriyor:

İlkokulun amacı; her Türk çocuğuna Milli Eğitimin genel amaçları ve temel ilkelerine uygun olarak iyi bir yurttaş için gerekli temel bilgi, beceri ve alışkanlıkları kazandırmak; onları ilgi, istidat ve kabiliyetleri

---

[2] Fanatik Türkçülüğe sapmayı önlemek amacıyla ilk metindeki "Türk milliyetçiliğine bağlı" ifadesi 16.06.1983 tarih ve 2842 sayılı yasa ile "Atatürk milliyetçiliğine bağlı" ifadesine dönüştürüldü.

istikametinde ve milli ahlak anlayışına uygun olarak yetiştirmek ve böylece öğrencilerin bedeni ve ahlaki gelişmelerini sağlamaktır (m. 3).

1988'den itibaren yenilenen programlar Milli Eğitim Temel Kanunu'ndaki "Türk Milli Eğitim Genel Amaçları'nı, 1968 programından da "İlköğretimin Amaçları"nı olduğu gibi aldılar.

İlkokul Programlarında Eğitim ve Öğretim İlkeleri

Programların çoğu, öğretmen ve diğer uygulayıcıların etkinliklerini yönlendirmek üzere bir dizi ilkeye yer vermiştir. Bu ilkelerin bulunmadığı programların eksiği, yönetmelik ve genelgelerle giderilmeye çalışılmıştır. Örneğin İmparatorluk döneminde çıkarılan 1915 tarihli, *İlköğretim Okulu Yönetmeliği* [Mekâtib-i İptidaiye-i Umumiye Talimatnamesi], daha sonraki bazı programlardaki bu eksikliği gidermek üzere hükümler getirmiştir. Bu yönetmelik, 1923'te bazı değişikliklerle yeni döneme uyarlanarak 1928'e kadar yürürlükte kalmıştır. Örneğin bu yönetmeliğin, temel bir ilke sayılabilecek giriş notunda [mukaddemesinde] şöyle deniyor:

> *İlköğretim okulları, eğitim ve öğretimle ilgili ödevini iyi bir tarzda yerine getirdikçe, memleket fikir, ahlak ve iktisatça yükselir. Bu yükselme ise, dini ve milli varlığımızın korunmasında en büyük etmendir. Okul sıralarındaki yeni nesil hem dini ve milli geleneklerimizin korunmasını, hem de kendi kişiliğinin güncel koşullar ve onun gerekleri ile uyumunu sağlamalıdır…*
>
> *İlköğretim öğretmenleri, yalnız milletin geleceğine değil, insanlığın geleceğine de hakimdir. Görev ne kadar büyük, ne derece şerefli ise, vicdani sorumluluğu da o kadar ağırdır. Dolayısıyla ilköğretim hayatına ait bütün konularda hep bu nokta düşünülmeli ve bu yönetmeliğin hükümleri tekrar tekrar okunarak uygulanmasına özen gösterilmelidir* (Der. Unat, 1927: 279; Dil Türkçeleştirildi).

Eğitim ilkeleri ile öğretim ilkeleri karışık olarak düzenlenen bu yönetmelikte, 1923'te yapılan değişiklikle; bütün ilkokul derslerinin öğrencinin beden, zihin, duygu yönünden geliştirilmesine hizmet edeceği; din derslerinde öğrencinin duygu gelişimine destek olunması, Türkçe, tarih, coğrafya derslerinin milli duyguları geliştirmeye hizmet etmesi; matematik derslerinin akıl yürütmeyi güçlendirmesi, resim ve elişleri derslerinin estetik duyarlılığa hizmet etmesi gerektiğine ilişkin açıklamalar yer alıyor (değişik m. 45).

1927 tarihli *Köy Mektepleri Müfredatı Programı* ilke niteliğinde özetle şu açıklamaları getirmişti:

1. *Öğretim daima son derece uygulamalı, açık ve anlaşılır olmalıdır.*
2. *Öğretimden amaç sadece bilgi vermek değildir; belki çocuğun hayatında işine yarayacak bilgi ve alışkanlıklara sahip olmasını sağlamaktır.*
3. *Verilen bilgilerin sürekli iyi alışkanlıklar geliştirecek biçimde işlenmesi gerekir.*
4. *Köy çocuğunu köy hayatı içinde ve o hayata bağlı olarak; milli, medeni ve insani fikir ve hislere sahip hale getirmek, köy öğretmeninin en büyük ideali olmalıdır.*
5. *Köylerde hayat koşullarını, insanlığın bugünkü yüksek değerleriyle uyumlu bir düzeye çıkarmak için, özellikle köy kızlarının ev ve aile hayatını sağlıklı ve daha iyi, daha mutlu duruma getirecek bilgi ve alışkanlıklara sahip olarak yetişmesi gerekir.*
6. *Vatanseverlik, en yakın muhite karşı duyulan derin ve içten ilgiden başlar. Dolayısıyla köy çocuklarının en yakın çevreleri olan* ***kendi köyleri hakkında*** *en lüzumlu bilgilere sahip olmaları ve daima köylerinin refah ve mutluluğuna hizmet ideali ile yetiştirilmeleri gerekir.*
7. *Köy çocukları da* ***Türkiye Cumhuriyeti'nin küçük vatandaşlarıdır****. Öğretmenler, okulun yönetiminde, çocuklarla ilişkilerinde daima bu noktayı gözönünde tutmalı ve her fırsattan yararlanarak, kendilerine* ***büyük Türk devriminin*** *ülkülerini telkin etmelidirler.*

Görüldüğü gibi bu programda amaç/hedef, ilke, yöntem ve yaklaşımlar iç içe girmiştir.

1928 *İlkmektepler Talimatnamesi*, yönetmelik olmasının ötesinde bir eğitim rehberidir. 28 yıl önemli bir değişiklik geçirmeden yürürlükte kalan 169 maddelik bu yönetmeliğin, özellikle "Terbiye" arabaşlığı altında düzenlenen maddeleri (m. 21-37) eğitim öğretim ilke ve yöntemleri ile yakından ilişkilidir. Buraya, amaçlara da yer veren birkaç maddesinden özetleyerek yapacağımız alıntılar bu yönetmeliğin pedagojik değeri hakkında da bir fikir verecektir.

- *İlkokullarda eğitimin ilk ve son hedefi çocukların milli hayata layıkıyla uyumunu sağlamaktır. Bunun için okullarla toplum arasında birlik ve bağlantı bulunması gerekir* (m. 21).
- *Cumhuriyet okullarında disiplin yasağa ve zorlamaya, fiziki araçlara dayanamaz. Öğrencilerin birbirleriyle ve öğretmenlerle ilişkilerinde temel yaklaşım sevgi ve saygı olmalıdır* (m. 23).
- *Öğrencilerin doğru özlü, doğru sözlü olmalarına, birbirleriyle ilişkilerinde, oyunlarında dürüst hareket etmelerine özen gösterilmelidir* (m. 25).
- *Öğrencilerde, her işi zamanında yapmak ve kurallara bağlı olmak, zamanın değerini bilmek gibi niteliklerin kökleşmesine çalışılmalıdır* (m. 26).

- *Üstlenilen işi sürekli ve sabırla yapmak, ayrıntıları gözardı etmemek, gerekirse toplum çıkarına kişisel çıkarı isteyerek feda etmek gibi uygarca niteliklere fazlasıyla önem vermek gerekir* (m. 27).
- *Derslerde ve oyunlarda yarışın makûl ve ılımlı bir düzeyde kalmasına, gerek bir okul içinde, gerek okullar arasında kişisel ve grupsal soğukluk biçiminde yozlaşmamasına dikkat edilmelidir* (m. 28).
- *Okulun binasını, eklentilerini ve eşyasını iyi korumak, yararı herkese ait olan şeylerden herkesten fazla yararlanmaya kalkışmamak gerektiğini öğrenci iyi bilmeli ve buna inanmalıdır* (m. 29).
- *Öğrenci, daha küçük yaştan uygarca tartışmaya, düşüncelerini başkalarına uygun bir dille açıklamaya, varsa yanlışını kabul edip düzeltmeye, yanlış bile olsa başkalarının düşüncelerini sabırla dinlemeye ve uyarılarını kibar bir dille yapmaya alıştırılmalıdır* (m. 31).
- *"Bütün içtimai meziyetlerin* [toplumsal niteliklerin] *ancak hayat içinde bilfiil tecrübe ederek öğrenileceği ve itiyatların* [olumlu alışkanlıkların] *yalnız bu suretle teşekkül edeceği bir an* [bile] *hatırdan çıkarılmamalı; talebede husulü* [oluşması] *istenilen iyi huylar için öğüt, nutuk ve konferans tarikinden* [yolundan] *ziyade, onlar için böyle itiyatlar kazanmalarına müsait faaliyet zeminleri hazırlamak tarzına müracaat edilmelidir. Talebe öyle bir muhitte bulunmalıdır ki, orada hayatın gündelik işleri hep doğruluğa, temizliğe, güzelliğe, beden ve zihin faaliyetlerine istinat etsin* [dayansın]*; sahtekârlığa, pisliğe, çirkinliğe, miskin atıl bir yaşayışa imkân bulunmasın. İşte bunun için muallimlerin bütün endişeleri, filan talebinin falan hareketinden ziyade, mektebin teşkil ettiği* [hazırladığı] *muhiti ve o muhit içindeki hayat ve faaliyeti her an murakabe* [denetim] *altında bulundurmak olmalıdır. Mektebin maddi havası gibi manevi havası da daima saf ve temiz olmalıdır"* (m. 32) (Aynen alındı).
- *Öğrencilerin tek tip giyinmeleri zorunlu değildir. Çocuk velilerinin* ***bütçelerini zorlamamak*** *koşuluyla kıyafet birliği sağlamak elbette iyi olur. Buna olanak bulunmayan durumlarda kıyafetlerin yalnız temizliğine, çalışmaya ve koşup oynamaya elverişli ve sağlık kurallarına uygun olmasına dikkat edilmelidir (…) Okul kıyafetinin milli ürünlerden* [Türk malından] *olması şarttır* (m. 34).
- *İlkokulda sürekli gözönünde tutulması gereken önemli bir nokta da* ***milli iktisattır****. Öğrenciye, her fırsattan yararlanarak milli iktisat hakkında fikir verilmelidir. Öğrenci tasarrufa alıştırılmalıdır…* (m. 35).
- *Eğitimde Türklük ve Türk vatanı esas mihveri oluşturmalıdır. Çocuklarda millî duyguların beslenmesi ve güçlendirilmesi için her fırsattan yararlanılmalıdır* (m. 36).
- *Öğrenci vatanın ve milletin simgesi olan bayrağı sevmeli ve ona saygı duymalıdır. Bunun için her ilkokulda haftanın ilk günü sabahleyin ve son günü öğleden sonra bayrak töreni yapmak gerekir (…) Çocuklar Türk Bayrağını selamlamayı öğrenmelidirler* (m. 37) (Maarif Vekâleti, 1929).

1936 tarihli *İlkokul Programı*'nın ilk bölümlerinde yer alan 19 maddelik "İlkokulun Eğitim Prensipleri" 1928 tarihi yönetmelikten esinlenilerek hazırlanmıştır kanısındayız. Uzun uzun açıklanan bu ilkelerin sadece kenar başlığı niteliğindeki ilk cümlelerini almakla yetineceğiz:

> ***1) İlkokul milli bir eğitim kurumudur… 2)*** *İlkokul* [gerçek] *bir topluluk, bir cemiyet örneğidir…**3)** Okul, çocuğu en geniş bir ölçüde faaliyete, yaratmaya ve işe sevkedecek canlı bir muhit olmalıdır…* ***4)*** *Okul talebeyi muhakeme etmeğe* [akıl yürütmeye], *düşünmeğe alıştırmak için hiçbir fırsatı kaçırmamalıdır…* ***5)*** *Çocukları faaliyete sevk için, o faaliyete karşı kendilerini alakalandırmalıdır…* ***6)*** *Çocukları bir mevzua* [konuya], *bir faaliyete karşı alakalandırmak için, onların insiyaklarından* [içgüdülerinden] *istifade etmelidir…* ***7)*** *Derslerde faaliyetleri çeşitlendirmeye çalışmalı, çocukları yeknesak* [tekdüze, monoton] *faaliyetlere sevketmekten çekinilmelidir…* ***8)*** *İlkokulda bütün dersler çocukların seviyesine uygun olarak verilecektir…* ***9)*** *İlkokulda çocuklara bir şey hakkında bir fikir verilmek istenildi mi, o şey ile çocukları mümkün mertebe geniş bir ölçüde temas ettirmeli…**10)** İlkokul, çocukların hususiyetlerini* [özelliklerini] *daima gözönünde bulundurmalıdır…* ***11)*** *Yakın yurt ve yakın zaman prensibi ilkokulda hakim olmalıdır...**12)** Okulda pratik bilgilere ve maharetlere önem verilmelidir…* ***13)*** *İlkokulun bütün faaliyetlerinde ulusal ekonomi kavrayışı ve duyuşu önemli bir yer tutacaktır…**14)** İlkokulun ilk üç sınıfını teşkil eden birinci devrede toplu tedris [öğretim] esasına riayet edilecektir…**15)** İlkokul çocuklara, fikirlerini ve duygularını muhtelif yollarla ifade etme imkânlarını vermelidir…* ***16)*** *İlkokul çocuklara ahlaki sahalarda iyi ile doğruyu birbirinden ayırt edecek sağlam düsturlar telkin etmelidir…* ***17)*** *İlkokul çocuklara güzel şeylere karşı bir sevgi ve bağlılık uyandırmalı…**18)** İlkokul talebeye boş zamanlarını iyi bir yolda kullanma itiyadını vermelidir…* ***19)*** *Okul, en iyi surette çalışma yolunu talebeye öğretmelidir…* (Kültür Bakanlığı, 1936: 18-34).

1968 tarihli *İlkokul Programı*, 1936 ve 1948'dekilerden yararlanarak "İlkokulun Eğitim ve Öğretim İlkeleri"ni 23 maddede sıralamıştır. Bunlar yaklaşım olarak öncekilerden pek farklı değildir; düzenlemesi ve ifadesi farklıdır. Yeni giren ilkelerse; çocuklarda bireysel farklılıklar, çocuk gelişimi, amaç ve ilkelerin birbiriyle bağı, değerlendirmenin eğitimin öğretimin bir parçası olduğu, özel eğitime muhtaç çocuklara özel ilgi göstermek gerektiği, gibi konulardır (MEB, 1968: 9-16).

1988 ve 1995'de derlenen programlar, 1968'deki ilkeleri olduğu gibi almakla yetinmişlerdir (MEB, 1988: 29-37/MEB, 1995: 21-30).

Daha sonra düzenlenen ilkokul yönetmelikleri de ilkeleri düzenlemiştir.

İlkokul Programlarında İçerik ve Dersler

Programlar, yönetmelikler ve Tablo 4 yardımıyla ilkokul programlarında içerik ve ders düzeninin gelişimi hakkında bazı sonuçlara varabiliriz:

1. Cumhuriyet dönemi boyunca ilkokulların haftalık ders yükü 24-26 saattir. Genellikle günde 5 ders yapılır; derslerin süresi 40, teneffüslerin süresi 20 dakikadır. İkili öğretim yapılan ilkokullarda teneffüs süresi 10 dakikadır. Son yıllarda normal öğretimde de, ikili öğretimde de teneffüs süresi daha da kısaltılmıştır.

2. II. Heyet-i İlmiye kararı ile 1924'te 5 yıllık olarak düzenlenen ilkokul programında bu süre I. devre (1, 2 ve 3. Sınıflar) ve II. devre (4 ve 5. sınıflar) olarak ayrılmıştır.

3. Eğitim sistemimize "Toplu Öğretim" anlayışının girmesiyle, 1926'dan başlanarak I. devre dersleri, "Hayat Bilgisi" 1962 Program Taslağından başlanarak II. devre dersleri "Sosyal Bilgiler" ve "Fen ve Tabiat Bilgileri" mihverlerine bağlı olarak toplulaştırılmıştır. Böylece önceden 11-12 olan ders sayısı 6-8'e inmiştir.

4. Toplu öğretimin gereği olan konuları üniteleştirme konusunda değişik programlarda zikzaklar çizilmiştir. Örneğin, 1926 programında üç sınıfta Hayat Bilgisi ünite sayısı 6, 5, 4 iken, 1927 köy okulları programında 5, 5, 4 idi. 1936 programında bu sayılar 30, 33, 31; 1948 programında 30, 31, 28; 1968'de Hayat Bilgisi üniteleri kentlerde 7, 8, 8; köylerde 6, 6, 6 olmuştur. Yine bu programda kentlerde ünite sayısı Sosyal Bilgiler 6, 6; Fen ve Tabiat Bilgileri 5, 5; köy ilkokullarında bunlar 4, 4 ve 5, 5 olmuştur. Köy okullarında üniteler sınıflar biçiminde değil, gruplar biçiminde düzenlenmiştir. Buna göre I. Devre A, B, C; II. Devre A, B gruplarına ayrılmış, içerik farklı konulardan oluşsa da ağırlık aynı kalmıştır (MEB, 1926, 1936, 1948, 1968).

Görüldüğü gibi, 1936 ve 1948 programlarında toplulaştırma anlayışından biraz uzaklaşılmış, 1968'de ise daha gerçekçi bir yol tutulmuş. Doğal olarak, toplu öğretimin kavranmasında bir evrim süreci geçirilecekti.

5. Süreç içinde derslerin çeşidinde ve kimliğinde de bazı değişiklikler olmuştur. Örneğin, Türkçe dersi 1924 ve 1926 programlarında *Alfabe*, *Kıraat* [Okuma], *İmla* [Yazım Kuralları], *Tahrir* [Yazma], *Gramer* [Dilbilgisi], *Yazı* ya da *Elyazısı* alt bölümlerine ayrılmış, ancak bunların bir bütünlük içinde işleneceği uyarısı da yapılmıştı. 1936'da bu ayrım kaldırıldı, 1936 ve 1948'de yazı ayrı bir ders oldu. 1926 ve 1936'da "Ev İdaresi" olan ders, 1948'de "Aile Bilgisi" oldu, 1968'de de "Fen ve Tabiat Bilgileri" kapsamına alındı (Aynı programlar).

6. Din derslerinde şöyle bir değişme seyri izlendi: 1924'te "Kuranı Kerim ve Din Dersi" olan bu ders, 1926'da Din Dersi [Din Bilgisi]'ne dönüştü; bu programın 1930'daki yeni baskısında ders dağıtım çizelgesinde yer almadı. Onun yerine, Talim ve Terbiye Kurulu'nun 12.10.1930 tarih ve 85 sayılı kararı gereğince programa "Beşinci sınıf talebesinden ebeveyni arzu edenlere program haricinde haftada yarım saat konferans tarzında verilir" notu düşüldü (1930: 229). Bu, 1926'da kabul edilen *Medeni Kanun*'un getirdiği "isteğe bağlılık" bir gereği idi. Derse kısa bir kültür içeriği hazırlandı. İçeriğin sonuna düşülen şu not ilginçti: "İslamlık, yalnız Araplara mahsus olmadığından her millet Allahına kendi diliyle hitap eder, şükür dualarını kendi lisanı ile eda ederse daha kalbî [içten] ve samimi olacağı cihetle tesiri daha ziyade olur."[3]

7. Din dersi konusunda daha sonraki gelişmeler de şöyle oldu: Siyasal yaşamdaki gelişmeler sonucu, 1930'dan sonra programlara girmeyen Din dersleri 1945'ten sonra çok partili yaşama geçilince hükümeti harekete geçirdi. CHP'nin 1947 kongresinde programa din dersinin yeniden konması konusunda karar alması istendi ve Milli Eğitim Bakanlığı harekete geçti. Talim ve Terbiye Kurulu 25.11.1948 tarih ve 232 sayılı kararı ile "İlkokul 4 ve 5. sınıflardaki çocuklardan, velilerin oluru ile isteyenlere genel öğretim saatleri dışında okutulmak üzere Din dersleri" konuldu (Altunya, 2010). Dersin programı; *Besmele, Sevgi, Müslümanlık, Müslümanlıkta Ahlak, Müslümanların İnandıkları, Meleklere İman, Allahın Kitaplarına İman, Peygambere İman, Ahiret Gününe İman, Kadere İnanma, Allaha Karşı Kulluk Görevlerimiz* gibi konulardan oluşuyordu (Der. Edis, 1949: 43-46). 1948 programının hazırlanışından sonra konulduğu anlaşılan bu ders, programın bu baskısında yer almadı, 1957 baskısındaki ders dağıtım çizelgesinde de yer almadı, ancak Türkçe dersi zamanından bir saatin Din Bilgisi dersine ayrılacağı dipnotu düşüldü (MEB, 1957: 24). Bu ders, ders kitaplarına göre sınıf öğretmenleri tarafından okutuldu.

8. 1974 yılında, yine siyasal gelişmelerin etkisiyle yeni oluşan koalisyon (CHP/MSP) hükümeti döneminde ilk ve ortaöğretim programlarına bir de zorunlu "Ahlak Bilgisi" dersi konuldu. 1981 yılında, askeri hükümet bu iki dersi birleştirerek ilk ve ortaöğretime zorunlu "Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi" dersini koydu. Bu ders, 1982 Anayasası (m. 24) ile de zorunlu hale getirildi. Ancak dersin içeriği programda ve ders kitaplarında "kültür" değil "inanç" dersi haline getirildi.

9. Tablo 4'ten, 1926 programı ile gelen "iş eğitimi" anlayışının 1960'lara doğru önemini yitirdiğini görebiliyoruz. 1926, 1936, 1939 ve 1948'de birinci devrede 4, ikinci devrede 2'şer saat olan Resim-İş ve Resim-Elişi derslerinin

---

[3] Bu ifadeler, eğitimci *Remzi Öncül*'ün 26 Nisan 2005 günü bana anlattığına göre, kayınpederi *Ahmet Hamdi Akseki* (Eski Diyanet İşleri Başkanlarından) görüş alınarak konulmuştur.

1968'de 1 ve 2 saate düşmesi, Aile Bilgisi dersi ile köy okullarındaki Tarım-İş derslerinin 1968'de Fen ve Tabiat Bilgileri içinde eritilip kaybedilmesi, bugün de ciddi bir sorundur. Bir başka söyleyişle 1960'lardan sonra öğretim *lafzileşmiştir*.

10. 1926'dan önce, Fen ve Tabiat Bilgisi'nin tamamlayıcısı olan "Eşya Dersleri" 1936'dan itibaren kaldırılmıştır.

11. Müzik dersi sürelerinin baştan 1988'e kadar tüm programlarda düşük kaldığı söylenebilir.

Tablo 4. *Bazı ilkokul programlarında ders yükü*

Sıra	Programlar / Dersler	1926					1936					1948					1968-75					1988-				
		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
1	Hayat Bilgisi	4	4	4	-	-	5	6	7	-	-	5	6	7	-	-	5	5	5	-	-	5	5	5	-	-
2	Sosyal Bilgiler	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	3	3	-	-	-	3	3
3	Fen ve Tabiat Bilgileri	-	-	-	2	2	-	-	-	3	3	-	-	-	3	3	-	-	-	4	4	-	-	-	4	4
4	Türkçe[4]*	10	10	10	8	8	10	7	7	6	6	10	7	7	6	6	10	10	10	6	6	10	10	10	6	6
5	Matematik (Hesap-Hendese)	4	4	5	5	5	4	4	4	4	5	4	4	4	4	5	5	5	5	4	4	5	5	5	4	4
6	Tarih	-	-	-	2	2	-	-	-	2	2	-	-	-	2	2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
7	Coğrafya	-	-	-	2	2	-	-	-	2	2	-	-	-	2	2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
8	Yurt Bilgisi/ Yurttaşlık Bilgisi	-	-	-	2	1	-	-	-	2	1	-	-	-	2	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
9	Eşya Dersleri	-	-	-	-	2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
10	Resim-İş (Elişi)	4	4	4	2	2	4	4	4	2	2	4	4	4	2	2	1	1	1	2	2	1	1	1	2	2
11	Müzik	2	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
12	Beden Eğitimi (Jimnastik)	2	2	2	2	1	2	2	2	1	1	2	2	2	1	1	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
13	Ev İdaresi/Aile Bilgisi	-	-	-	-	-	-	-	-	2	2	-	-	-	2	2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
14	Yazı	-	-	-	-	-	-	2	1	1	1	-	2	1	1	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
15	Din Bilgisi[5]**/Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	-	-	-	-	-	-	-	-	2	2	-	-	-	2	2	-	-	-	2	2	-	-	-	2	2
Toplam		26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25

Kaynak: *Aynı tarihli ilkokul programları*

[4] 1926 programında Türkçe dersi Alfabe, Kıraat [okuma], İmla, Tahrir [yazma], Gramer, Elyazısı altbaşlıklarına ayrılmış.

[5] Türkçe dersinin bir saati bu derse ayrılacak (Talim ve Terbiye Kurulu Karar No: 25.11.1948/232)

İlkokul Programlarında Öğretim Yöntem ve Teknikleri

Yöntem ve teknikler bazı programlarda hiç yer almazken, bazılarında baş kısımlarda "metot ve teknikler" bazılarında derslerle ilgili bölümlerde "direktifler" "uygulamayla ilgili esaslar" başlığı altında yer almaktadır. Bazı ilkokul yönetmeliklerinde de öğretim ilke, yöntem ve tekniklerine ilişkin ifadelere sıkça rastlıyoruz. Ayrıca Bakanlıkça hazırlatılan yönerge, rehber ve kılavuzlarda da programları tamamlar nitelikte bilgiler bulunmaktadır.

Yönetmelik ve rehberlerde hem öğretmenin ufkunu açacak eğitimle ilgili bilgiler, hem de öğretim yöntemi [usul-ü tedris]'le ilgili bilgiler bulunmaktadır. 1923'te yeni duruma uyarlanan 1915 tarihli yönetmelik, öğretim ilke ve yönetmelerine dair esaslı ipuçları vermektedir. Örneğin; öğretmenlerin Bakanlıkça hazırlanan resmi müfredat programına ve kılavuzlarla yöntem bilgisi kitaplarına göre öğretim yapacaklarını (m. 24); derslere hazırlıklı gireceklerini ve öğrencileri güdülemek için ilgi çekici örnekler bulacaklarını (m. 26); yeni derse başlamadan öğrencilere bir önceki ders konusunun hatırlatılıp özetletileceğini (m. 27-28); resim ve elişi derslerinde yıl boyunca yapılan iş ve resimlerin camekânlar içinde sergileneceğini (m. 33) belirtiyor. Bu yönetmeliğe göre öğretmen, dersin gerektirdiği harita, cetvel, pergel gibi araçlar, gereçleri önceden hazırlamalı, hazırlatmalıdır (m. 30) (Unat, 1927: 286-289).

1926 ilkokul, 1927 köy okulu programlarında, bazı derslerle ilgili ilke, yöntem ve tekniklere dair bilgiler vardır. Örneğin, her iki programda da Hayat Bilgisi dersi işlenirken "dikkat edilecek noktalar" belirtilmiş ve yapılacak çalışmalara örnekler de verilmiştir (Maarif Vekâlet, 1926: 8-12/1927: 12-16).

1928 *İlkmektepler Talimatnamesi*, programlardaki öğretim ilke, yöntem ve tekniklerine dair eksikleri gidermek üzere epeyce önemli kural getirmiştir. Örneğin bu yönetmelik, öğretimin Bakanlığın vereceği program, yönerge ve kılavuzlara göre öğretim yapılacağı (m. 38); her sınıfı bir öğretmenin okutacağı (m. 39); öğretimin eğitime hizmet etmesi ve öğrenilen bilgilerin kullanılabilmesi (m. 40); öğretimin çocuğun zihni ile birlikte duygu ve iradesini de geliştirmesi gerektiği (m. 41) belirtilmiştir. Aynı maddeden şu alıntıyı görelim:

> *Çocuk gördüğü, duyduğu şeyleri esaslı unsurları ile kavramalıdır. Bunun için temrinlere* [alıştırmalara], *tecrübelere* [deneylere] *sevkedilmelidir. Ona muayyen* [belirli] *bir şeyi müşahale etmek* [gözlemlemek], *o şeyi mümkün olduğu kadar teferrüatiyle* [ayrıntılarıyla] *görmek imkânını vermelidir. Talebe gördüğü şeyleri lisaniyle* [kendi diliyle] *naklederken unuttuğu veya göremediği cihetleri* [noktaları] *ona ihtar ile* [uyararak], *kendisini tekrar bakmağa ve daha ziyade dikkat etmeğe teşvik etmelidir.*

Talebe iyi görmeğe, görgü ve tecrübelerini gerek yazı ile gerek konuşarak başkalarına layıkiyle nakletmeğe alışmalıdır (m. 41).

Yine bu yönetmeliğe göre; dersler daima doğal ve toplumsal çevre ile ilişkili olmalıdır (m. 43). "Her ders mutlaka önceden tasarlanmış bir plan"a göre verilmelidir (m. 45). Ders gezilerine çıkmadan önce çocuklar yeterince güdülenmeli ve nasıl gezileceği açıklanmalı; her öğrenci bir gezi-gözlem defteri tutmalıdır (m. 46). Zaman zaman eski derslerle ilgili tekrarlar yapılmalı; sınıfın tümünü ilgilendiren sorular herkese yöneltilmeli, belirli çocukların yanıtlamasıyla yetinilmemelidir (m. 48). Şarkı ve çok gerekli tarihler dışında çocuklara bilgi ezberletilmemelidir (m. 49). "Ders kitapları talebenin ezberlemesi için değildir, belki onun öğrenme faaliyetine yardım içindir" (m. 50). Öğretimin uygulamalı olması ve doğal ortamında, gözlem ve incelemeye dayanması; sınıfa getirilemeyecek eşyanın model ya da resimlerinden yararlanılması; basılı kaynaklardan nasıl yararlanılacağının öğretilmesi gerekir (m. 51). Her okulda bir müze bulunmalıdır (m. 52). Müzik, beden eğitimi dışındaki derslerden ödev verilir, ancak bunların öğretmen tarafından denetlenmesi, zaman zaman öğrencilerin de birbirlerinin ödevlerine baktırılması gerekir (m. 53-55). Çok verilen ödev zarar getirir (m. 56).

1936 *İlkokul Programı*'nda genel nitelikte öğretim ilke, yöntem ve tekniklerine dair bir bölüm yoktur. Bunun için 1928 tarihli yönetmelik, artık yetişmiş olan eğitimci yazarların eserlerinden yararlanılacaktır. Programda derslerin işlenişiyle ilgili bölümlerde "direktifler" de bulunmaktadır. Örneğin, Hayat Bilgisi ile ilgili direktiflerin bazılarını şöyle özetleyebiliriz.

- Hayat Bilgisinde işlenecek konular programda saptanan ünitelerdir. Ancak coğrafya bakımından büyük değişiklikler gösteren yurdumuzda bu ünitelerin olduğu gibi işlenmesi doğru değildir. Öğretmen bu konuda değişiklikler yapabilecek ve çocukların yaşadıkları çevreye ait konulara ağırlık verebilecektir.

- Bu ders için öğretmen yıllık ve ünite planı hazırlayacaktır.

- Ünitelerin planlamasında öğrencilerin de katılması sağlanmalıdır. Planlama ve üniteyi işlemede öğrenciler sürekli etkin olmalıdır.

- Hayat Bilgisinden beklenen hedefe ulaşabilmek için değişik araçlara ve bol malzemeye gereksinme vardır. Bunlardan okulda ve çevrede bulunabileceklerden yararlanılmalıdır. Bunlar hayvanlar, bitkiler, hayvan ve bitki koleksiyonları, hava gözlem aletleri, modeller, fotoğraflar, kartpostallar, temsili resimler, taşıt araçları, tarifeler, pazarlar, dükkânlar vs. olabilir.

- Ünite çalışmaları için öğrencilere defter ya da dosya tutturulacaktır (Kültür Bakanlığı, 1936: 135-138).

Aceleyle hazırlanıp uygulamaya sokulan ve yirmi yıl yürürlükte kalan 1948 tarihli *İlkokul Programı*'nda genel nitelikte öğretim ilke, yöntem ve teknikleri yer almamıştır. 1936'daki boşluk bu dönemde de sürmüştür. Ancak, bu programda (1948) da derslerin başında derslerin işlenişiyle ilgili açıklamalar yer almıştır. Yine örneğin Hayat Bilgisini ele alırsak, başta şu cümleleri görürüz:

> ***Hayat Bilgisi dersi bir gözlem, yaşama, iş ve deney dersidir.*** *Onun için bu derste öğrencilerin bizzat eşya ve olaylarla karşı karşıya gelmelerine ve bunları yaş ve seviyelerine uygun bir şekilde incelemelerine ortam hazırlanacaktır.*
>
> *Hayat Bilgisi dersinin konusu çocukların doğrudan doğruya duyularına hitabeden yakın çevresidir. Birinci ve ikinci sınıflarda daha ziyade çocuğun yakın çevresi –ev, okul, mahalle veya semt- üçüncü sınıfta ise bütün şehir veya köy ve bunların öğrenciler tarafından doğrudan doğruya incelenmesi mümkün olan kısımları üzerinde durulur.*

Programda Hayat Bilgisi dersi ile ilgili açıklamaların bazı bölümlerinin özeti de şöyle:

- Hayat Bilgisi derslerinde işlenecek konular programda gösterilmiştir. Ancak öğretmenin bunları kendi yöresine uyarlaması ya da değiştirmesi gerekir.
- Birçok konu öğrencilerin gözlem ve inceleme gezisine çıkmalarını gerektirebilir.
- Önceden belirlenen haftalık ders dağıtım cetvellerine körü körüne bağlanan öğretmen, öğrencilere hayatla ilgili varlık ve olayları inceletemez.
- Öğretmen her ders yılı başında bir yıllık plan ve zamanı gelince buna bağlı ünite planları hazırlar. Öğretmen, öğrencileri ünite planının yapılmasına katacaktır.
- Öğretmenler tarafından ünite çalışmalarında defter ya da dosyalar oluşturulacaktır.
- Hayat Bilgisi dersi işlenirken küme çalışmaları yaptırılacaktır.
- Öğretmen, öğrencilere o gün işlenecek ünite bölümünün planını tahtaya yazdırmalıdır (MEB, 1948: 39-45).

1968 tarihli *İlkokul Programı*, toplam 12 sayfa tutan, "Programın Uygulanmasıyla İlgili Genel Esaslar", "Metot ve Teknikler", "Planlama ve Uygulama" başlıkları altında, genel öğretim ilke, yöntem ve teknikleri ile ilgili öğretmenin ve diğer uygulayıcıların işine yarayacak epeyce bilgi vermektedir. Genel esaslarda yer alan "Yakın Çevre", "Öğretimde Toplulaştırma",

"Konular ve Üniteler" öğretimde önemli yaklaşımları dile getiriyor. Bu yaklaşım, 1926 programından beri sürmüştür. 1968 programında "Metot ve Teknikler" başlığı altında şunlara yer verilmiştir:

> *Çalışmaları, eğitimi amaçlarına ulaştırmada kullanılacak metot ve teknikler çok önemlidir. Programda düzenlenen üniteler ve seçilen konular işlenirken izlenecek yollar, başvurulacak etkinlikler, çocukta beklenen davranış değişikliğinin meydana gelip gelmeyeceği ve dolayısıyla eğitim amaçlarının gerçekleştirilmesi* [açısından] *önemli rol oynar. Bu bakımdan öğretmenin öğrencileriyle birlikte sınıf içinde veya dışında amaçlara doğru yapacağı çalışmalar eğitimin oluşumuna etki yapan en önemli faktördür. Bu sebeple öğretmen eğitim öğretim çalışmalarında öğrencileri amaçlara ulaştıracak metotları ve etkinlikleri benimsemeli ve uygulanmalıdır.*
>
> *Ünitelerin işlenişinde ihtiyaca göre anlatma* [takrir], *soru-cevap gözlem, inceleme, araştırma, laboratuvar, iş, gösterme, proje, deney, problem çözme vb. metotlar ve teknikler kullanabilir. Gerekirse bir derste bunlardan birden fazlasına da yer verebilir.*
>
> *Ünitelerin işlenişi sırasında ferdi, küme, seviye grupları ve sınıf çalışmaları gibi çalışma şekillerine başvurabilir* (MEB, 1968: 17-38).

Bunlardan sonra plan türlerine (yıllık, ünite, günlük planlar) değinilen bu bölümde ünite planlarının; **1)** Hazırlık, **2)** Ünitenin öğrencilerle birlikte planlanması, **3)** Ünitenin işlenişi, **4)** Ara değerlendirme, **5)** Beceriler üzerinde pekiştirici çalışmalar, **6)** Ünitenin işlenmesine devam, **7)** Genel değerlendirme aşamalarından oluştuğuna yer veriyor. Sonra da öğretmenin dikkat edeceği 30 nokta sıralanıyor.

1968 programındaki bu bölüm, 1988 (s. 41-63), 1995 (s. 33-37) derlemelerinde de aynen yer almıştır.

İlkokul Programlarında Öğretimi Destekleyen Araç ve Kaynaklar

Öğretimde kullanılacak araç ve kaynaklar konusu Türkiye'de II. Meşrutiyet döneminde gündeme girmiştir. Ancak bu 1913 ve 1914 programlarında aletten daha çok araç ve levhalar gibi hazır materyal kullanma biçiminde görülür. Örneğin; Osmanlı bayrağı, padişah resimleri, duaların (ayet-i kerimeler) yer aldığı levhalar, ahlak ve hastalıktan korunma öğütleri levhaları gibi (Maarif Nezareti 1913 ve 1914).

Alet kullanma, doğayı yerinde görme, bazı hayvan ve bitkileri canlı ya da koleksiyon halinde bulundurma gibi çocuğu etkin kılacak çaba ve önlemler, programlara Cumhuriyet döneminde girer. Milli Eğitim

Bakanlığı'nın 1926 yılından başlayarak bir *Eğitim Müzesi* (Ders Âletleri ve Mektep Müzesi) oluşturması, okullarda da okul müzelerinin kurulmasına öncülük etmesi, Cumhuriyet eğitiminin çağdaşlaşması açısından çok önemlidir. Merkezdeki müze, gerektiğinde yurtdışından ya da iç piyasadan modern ders araç gereçleri satın alıp okullara ulaştırırken, açtığı kurslarla öğretmen ve müfettişlere araç üretmeyi ve kullanmayı da öğretiyordu. Bu müze, zengin bir kitaplık ve arşiv de oluşturmuştu. Ayrıca rehber ve tanıtma kitapçıkları da hazırlıyordu. Yine bu müze Cumhuriyetin 10. yılında trenin ulaştığı yerlere üç ay süren *Seyyar Terbiye Sergisi* götürüp belirli yerlerde halka ders araçlarını, sağlıkla ilgili bilgilendirme ve film göstermeyi de gerçekleştiriyordu (Maarif Vekâleti, 1928; Tonguç, 1952: 44-46).

Yine tarih sırasına göre gidersek; 1913 ve 1914 programlarında "Levazım-ı Terbiyeviye ve Tedrisiye" [Eğitim ve Öğretim Araçları] başlığı altında 36 maddelik liste yer almıştır (1329: 100-102; 1330: 119-122). Bunların nitelikleri biraz önce belirtildi.

1924 programında bu konuya yer verilmemiştir.

1926 programında, hazırlık aşamasına yetişmemiş olmalı ki bu konu yer almamış, 1927'de programa eklenmek üzere bir İlk *Mekteplerde Bulunması Lazım Gelen Vesait-i Tedrisiye* [Öğretim Araçları] *Listesi* düzenlenmiş ve broşür olarak yayımlanmıştır (Maarif Vekâleti, 1927). Bu liste programın 1930 basımında aynen yer almıştır. Listede; okullarda her ders ve etkinlik için hangi ders araç ve gereçlerinin bulundurulacağı uzun bir liste halinde verilmiştir. Onun devamında, ilkokullarda bulundurulacak "asgari" ders araçları için kısa bir liste de verilmiştir (Maarif Vekâleti, 1930/a: 210-228). Bu uzun listede öğrencinin sıcaklık, boy ve ağırlıklarını ölçecek aletten, saat, akvaryumdan, geometri gereçlerine, yerküreden müzik aletlerine, ispirtodan taş, bitki ve hayvan koleksiyonlarına, çekiç, keser, testere, burgu, teneke makası gibi el aletlerinden ecza dolabına kadar, 150'ye yakın eşyayı kapsayan bir liste bulunuyor. Kısa (asgari) listede de 70'e yakın madde bulunuyor.

1927 köy okulları programı da 19 maddelik kısa bir liste sunuyor; bu liste programın 1930 basımında da yer alıyor (Maarif Vekâleti, 1927: 4-5; 1930/b: 6-8).

Bakanlıkta bir Eğitim Müzesi'nin kurulması, ders araçları konusunun 1936 programına çağdaş bir anlayışla yansımasında etkili olmuştur kanısındayız. Bu programın, Türkiye'de "İş Eğitimi"nin babası; Mektep Müzesi'nin ve Gazi Eğitim Enstitüsü'nde Resim-İş Bölümü'nün kuruculuğundan İlköğretim Genel Müdürlüğü'ne getirilen *İsmail Hakkı Tonguç* liderliğinde hazırlandığı anımsanmalıdır.

1936 programının öğretim araç ve kaynaklarına getirdiği kavramsal yaklaşım, önemli ölçüde 1948 ve 1968 programlarına da yansımıştır. Hatta açıklamalar onlara satır satır aktarılmıştır. Bu durumda önce 1936 programından bazı alıntılar yapmamız gerekiyor. Program, "Eğitim ve Öğretim Sırasında İlkokulun Faydalanacağı Vasıtalar" başlığı altında özetle şunlara yer veriyor:

> *İlkokul eğitim ve öğretimi vasıtaları kadrosunda; okul iç ve dışında bir meselenin aydınlanması için yardımcı olan veya terbiye edici bir karakter taşıyan malzeme, eşya, geniş manasile tabiat, maddi ve manevi bütün insan eserleri vardır. Bu vasıtaların seçiminde gözönünde tutulacak esaslar şunlardır:*
>
> *Bir hayat okulu olmak mecburiyetinde bulunan ilkokul, ziyaretler ekskürsiyonlar* [gezinti] *ve seyahatlerle ders vasıtalarına yerinde el atacak, her şeyi tabiî muhiti içinde tetkik ettirecektir (Okul tatbikat bahçesi, akvaryum, teraryum* [sürüngen ve kurbağa üretilen yer] *ve enzekteryum* [böcek üretilen yer] *içinde muhtelif hayvanların beslenmesi vs. gibi).*
>
> *Yardımına başvurulan vasıta bazen hayatın ve tabiatın bir modelidir, yahut malzeme ve alet karakterindedir. Bu sun'i vasıtalar hayatın bir parçasını kesip çıkarmak, hayatî mevzuları bir sınıf kütlesinin yakında ve bir arada görebilecekleri bir hale getirmek ve talebeyi bizzat bulmağa, madde ile savaşa, zorlukları yenmeğe sevketmeleri bakımından kıymetli olmalıdırlar.*
>
> *Ders vasıtalarını seçerken, öğretmenin kullanacağı öğretme vasıtalarından ziyade, talebenin bizzat işleyerek bilgi ve maharet kazanacakları öğrenme vasıtalarına ehemmiyet verilmelidir. Öğrenmek; insanın bulunduğu muhit ile kendi*[si] *arasında bir takım rabıtalar* [bağlantılar] *tesis etmek ve öğreneceği şeyi, bu gaye için icabeden uzuvları* [organları] *ve vasıtaları kullanarak kendi malı yapmak demek olduğuna göre, ilkokulda tedris* [öğretim] *aletlerini öğretmenden ziyade talebenin bulması ve istifade etmesi lazımdır.*
>
> *İlkokul; kitap, mecmua, gazete, tiyatro, film, radyo, musiki, resim, oyun… gibi kültür vasıtalarından da istifade edecektir. Okulun her faaliyetinde yardımı olacak bu vasıtaların kullanılması tekniğini iyi bilmek gerekir.*
>
> *Bunlardan başka insan uzuvlarını tamamlıyan çekiç, makas, çakı, mikroskop gibi aletler de ilkokulun eğitim ve öğretim faaliyetlerinde istifade edeceği vasıtalardandır…*
>
> *Vasıtaların, öğretmen ve talebe emeğile, basit malzeme kullanılarak yapılmasına önem verilmelidir.*

> *… Eğitim ve öğretim gayeleriyle hiçbir münasebeti olmıyan levha, model veya eşyanın, göstermelik oyuncak nevinden olan ve süs mahiyetinde olmaktan ileri geçmiyen eşyaların* [satın] *alınmasına meydan verilmeyecektir*.
>
> *… Çok vasıtalara başvurmanın bir gaye olmadığı, en mükemmel vasıtaların bile öğretmen şahsiyetinin ve talebe cehdinin* [çabasının] *yerini tutmayacağı unutulmamalıdır* (Kültür Bakanlığı, 1936: 251 vd.).

Bu program, öğretim araçlarını; **1)** Hayatın kendisi, **2)** Okula getirilen hayat, **3)** Sun'i (insan eliyle üretilmiş) vasıtalar, **4)** Uzmanlar ya da işten anlayanlar, **5)** İnsan uzuvlarını [organlarını] tamamlayan vasıtalar (çekiç, testere, kerpeten, burgu, matkap, bıçak, mikroskop, dürbün, çakı, kıskaç, rende vs.) biçiminde gruplandırmıştır.

Yine bu program, ders ve etkinliklere göre okulda bulundurulacak "asgarî ve azamî" [en az, en çok] ders araçlarını gruplandırıp listelemiştir. Bunların asgari sayılarının toplamı 128'dir. Bunlara olanak buldukça eklenecek öğretim araçları, Bakanlığın 1926 yılında yayımladığı "Okul Atölyeleri Rehberi"nde gösterildiği belirtilmiştir. Programda bunların bazılarının adları da verilmiştir: piyano, org, flüt, ağız armonikası, bazı jimnastik aletleri gibi.

Program, kaynak ya da kaynakların bulunabileceği sınıf ve okul kütüphaneleri, okul ve sınıf sergileri, okul müzeleri hakkında da ayrıntılıca bilgi vermiştir. Yine bu program, öğrencilerin alet, araç, gereç ve malzemeyi nasıl kullanacaklarına dair öğretmenler için yedi maddelik bir "direktifler" listesi de vermiştir. Direktiflere göre, özellikle ilkokula yeni gelen çocukların çanta, sıra, masa, çanta, kitap, defter, kalem, silgi gibi eşyaları nasıl kullanacakları, saklayacakları ve taşıyacakları iyice öğretilecektir.

Program, "İlkokulu İş Hayatına Uygun Bir Hale Getirmek" için de bir yönerge vermektedir (s. 274-279). Burada, klasik okul binası ya da derslik anlayışından, okul bahçesi, oyun alanları, gözlem yerleri, müze, kuş konakları, kum havuzu, malzeme deposu ya da dolapları gibi konular yer almaktadır. Örneğin, okul bahçesi hakkında programda şunlar yer alıyor:

> *Okul bahçeleri bugünkü çıplaklıktan kurtarılmalı, oyun için münasip yer ayrıldıktan sonra kenarları ağaç ve çiçeklerle süslenmeli, oyunda yorulan talebenin dinlenmesi için münasip yerlere tahta sıralar, gölgelikler yapılmalıdır… (s. 277).*

1939 *Köy İlk Okul Program Projesi*, "Bu Programın Tatbiki İçin Her Köy Okulunda Bulunması Mecburi Olan Eşyanın Listesi" başlığı altında, 19 maddelik kısa bir liste vermiş (Maarif Vekilliği, 1939: 3-4).

1948 programı, 1936 programında belirtilen araç-gereç ve kaynaklarla ilkokulu iş hayatına uygun bir hale getirme konusundaki açıklamalara neredeyse aynen yer vermiştir (MEB, 1948: 299-321). Bu programın 1957 baskısında da bunlar aynen yer almıştır (MEB, 1957: 301-325).

1968 programında, 1936 ve 1948 programındaki anlayış ve bazı araç gereç listeleri aynen alınmış, o programlardaki "İlkokulu İş Hayatına Uygun Bir Hale Getirme" ile ilgili bölüm çıkarılmıştır (MEB, 1968: 301-317). Bu gayet doğal; çünkü 1930'lardan beri süren "iş okulu" anlayışı bu programda terk edilmiştir.

1988 program kitabı 1968'deki açıklamaları kısaltarak almış (MEB, 1988: 831-853), 1995 program kitabı ise bu konuya hiç yer vermemiş ve yüzyıl önceki kitabî okula kesin dönüş yapmıştır kanısındayız.

İlkokul Programlarına Yardımcı Kaynaklar

İlkokul programları ne kadar ustalıkla hazırlanmış olursa olsun, öğretmenlerin bu metinleri yardım almadan uygulaması olanaklı değildir. Bunun bazı nedenleri vardır. Örneğin;

- Her program, doğru-yanlış bazı yenilikler getirmiştir.
- Eğitim bilimlerinde, toplumsal gerçeklikte sürekli gelişmeler olmuştur.
- Türkiye sürekli öğretmen açığı yaşanmış, bu açık öğretmen olmayanlarla kapatılmaya çalışılmıştır.
- Hem hizmet öncesi, hem hizmetiçi öğretmen eğitiminde sürekli sorunlar yaşanmış, bu yüzden çoğu dönemlerde öğretmenin niteliği istenilen düzeye ulaştırılamamıştır.
- Öğretmene işbaşında yardım edecek yeteri kadar yetkin müfettişler, uzmanlar, yöneticiler bulunamamıştır.

Bunlara, programlarda görülen kusur ve eksikler de eklenmelidir.

Bu durumda, geriye öğretmene, programı uygularken yardımcı olacak, programların eksiğini giderecek yayınlara gereksinme vardır. Bu yayınlar; kılavuz kitaplar, mesleki dergiler, yönetmelik, yönerge gibi resmi metinler olabilir. Türkiye'de bu konuda, yeterli olmasa da azımsanmayacak bir deneyim ve birikim oluşmuştur.

Resmi metinlerden başlayalım. Daha önce de değinildiği gibi, eski Eğitim Bakanlığının (Maarif Nezareti'nin), 1915'te yürürlüğe koyduğu *İlköğretim Okulu Yönetmeliği* [Mekâtib-i İptidaiye-i Umumiye Talimatnamesi], getirdiği

yönetsel kurallar yanında öğretmen ve diğer uygulayıcılar için o zamanın programlarının uygulamasına yardımcı olacak önemli rehber ilkeler de getirmiştir. Bunlara ilgili yerlerde değinildi. Bu yönetmeliğin yerine geçen 1928 tarihli *İlkmektepler Talimatnamesi* bu açıdan daha da geniş düzenlemeler getirmiş, adeta öğretim kılavuzu işlevi görmüştür. Bu yaklaşım 1960'lara kadar sürmüştür. Bu süreçte ayrıca çeşitli genelge ve açıklamalarla uygulama desteklenmiştir (Örn. bak: Edis, 1947-1950).

Resmi metinlerden ikinci kategoriye girenler kılavuz niteliğindeki bakanlık yayınlarıdır. Bunun ilk önemli örneklerinden biri, 1915'te hazırlatılan *Mekâtib-i İptidaiyeye Mahsus Talimatname*'dir. Aslında yönerge olan bu kitapçık 1913 ve 1914 tarihli programlarının uygulanmasına yardımcı olmak üzere hazırlanmıştır (İstanbul, 1331/1915, 159 s.).

Yine II. Meşrutiyet döneminde ilkokul derslerinden 6'sının öğretim yöntemleri için küçük elkitapları çıkarılmıştır. Yazar olarak bunlardan sadece sonuncusunda *İsmail Hakkı* [Baltacıoğlu]'ın adı vardır. Ancak, öğrencisi *Fuat Gündüzalp*'in belirttiğine göre öteki 5 kitapçık da o zaman ilköğretim genel müdürü olan Baltacıoğlu tarafından kaleme alınmıştır (Gündüzalp, 2010: 117, 118, 133, 134, 139, 230). Bu kitapçıklar tarih sırasına göre; *Eşya Derslerinin Usul-ü Tedrisi* (1330/1914), *Coğrafyanın Usul-ü Tedrisi* (1310/1914), *Resmin Usul-ü Tedris* (1331/1915), *El İşlerinin Usul-ü Tedrisi* (1331/195), *Mektep Temsillerinin Usul-ü Tedrisi* (1331/1915), *Yazının Usul-ü Tedrisi* (1340/1924)'dir. Baltacıoğlu bunların bazılarını Cumhuriyet döneminde yenilemiştir.

Cumhuriyet döneminin 1924 ilk İlkokul Programı için *İlkmekteplere Mahsus Müfredat Programının Bir, İki, Üç, Dört Muallimli Mekteplere Sureti Tatbikine Dair Talimatname* de benzer işlevi görecekti (1340/1924: 11+ çizelgeler).

1936-38 yılları arasında uygulanan, bu yazıda ele alamadığımız *Köy Eğitmenleri İçin Öğretim Kılavuzları* (I, II, III), programı yerine harfi harfine uygulanacak metinlerdi (Ziraat ve Maarif… 1936-38).

1939 yılında denemeye konulan Köy İlk Okul Program Projesi için de 22 sayfalık *Köy İlkokulu Programının Tatbikine Dair Rehber* adlı kısa bir metin hazırlanmıştır (Maarif Vekilliği, 1939).

Resmi olmayan yayınlara gelince: Cumhuriyet döneminde, Baltacıoğlu'nun 1913'te başlattığı bu yaklaşım başka yazarlarca sürdürülmüştür. Bu yazarlardan en üretkenleri; yaş sırasına göre *İhsan Sungu, Ali Haydar Taner, Hasip Ahmet Aytuna, Fuat Baymur, Rauf İnan, Cavit Binbaşıoğlu*'dur. Sungu'nun dergilerde çıkan yazıları ne yazık ki derlenmemiştir.[6]

---

[6] Bu yazarların eserlerinin künyesi internet yardımıyla bulunabilir.

Diğer Unsurlar

Zamanlama

Programlarda zamanlama unsuru, ders dağıtma çizelgeleri, günlük zaman çizelgesi, özellikle eksik öğretmenli okulların ders dağıtım çizelgeleri gibi çizelgelerdir.

Ölçme ve Değerlendirme

Türkiye'de öğrenci başarısının ölçülüp değerlendirilmesi konusu yönetmeliklerle düzenlenmiştir. Etkinlik/ürün değerlendirmesi 1968 programı ile bir ölçüde girmiştir (MEB, 1968: 30-34). 1980'den sonra hazırlanan programlarda, değerlendirme dersin/etkinliğin bir tamamlayıcısı olarak görülmektedir. Ancak, Türkiye'de giriş sınavlarındaki yarışma anlayışı, öğrenci başarısını değerlendirmeye yöneliktir ki, bu da yönetmeliklerle düzenlenmiştir.

Ek Bilgiler

Bu bilgiler, 1913 ve 1914 programlarında yönetmelikte yer alması gereken, öğrenci kaydı, öğretmenlerin görev ve sorumlulukları, ders zamanlarının etkin kullanılması, disiplin konularıyla ilgilidir (Maarif-i Umumiye Nezareti, 1329: 103 vd.; 1330: 123 vd.).

1924 programındaki ek bilgi, sadece okulda öğrencilere verilecek kitapların listesidir (Maarif Vekâleti, 1349: 5).

1926 ilkokul, 1927 köy ilkokulu programlarının 1930 basımlarına, uzunca birer "İrtibat Cetveli" eklenmiştir (Maarif Vekilliği, 1930: 116-187; 1930: 99-141).

1936 programında ek bilgi sayılabilecek ayrı bir bölüm yoktur; her şey bütünleştirilmiştir.

1939 köy okulu program taslağında böyle bölüm yoktur.

1948 programının 1957 basımına geniş bir "Çocuk Gelişiminin Ana Çizgileri" yer almış, bu sayfa olarak eklenmemiştir (MEB, 1957).

1968-95 yılları arasında kitaplaştırılan programlarda, her sınıf programının başına "Okullarda Kutlanacak veya Anılacak Belirli Gün ve Haftalar" listesi yer almaktadır.

Sonuç ve Değerlendirme

Bazı Önemli Sorunlar

Öncelikle belirtelim ki Türkiye'nin geçmişteki program geliştirme deneyimi ve birikimi gözardı edilemez. Program geliştirme dalında uzmanlaşmış tek bir kişinin bile bulunmadığı Cumhuriyetin ilk yıllarınki programlarda bile önemli bir ustalık görürüz. 1930'ların ortasında programlar konusuna yoğunlaşmış eğitim elemanlarımız vardır. Bu birikimde, İmparatorluğun son yıllarında, özellikle İstanbul Erkek Öğretmen Okulu ve onun Uygulama Okulu ortamında önemli bir deneyim kazanılmıştır. Buna, hem o dönemde hem izleyen Cumhuriyet yıllarında yurtdışında öğrenim görenlerin getirdikleri kazanımlar da eklenmelidir.

Sorunlar nerelerde odaklandı? Maddeler halinde özetleyelim:

1. Uzun yıllar "program geliştirme" yerine sürekli "müfredat" anlayışının geçmesi. Bu doğal olarak amaç belirlemeyi arka plana attı, alan uzmanlarının hazırladığı konu listeleri ile yetinildi. Bu yanlış yaklaşım, ilkokul çocuğuna ortaöğretim konularının geniş özetini yükleme sonucunu da verdi.

2. Son 20-25 yıldır programlar genellikle parça bölük hazırlandı ve eklektik yoluna gidildi. Bu süreçte program geliştirmeye amaç ve ilkelerinden başlamak yerine, konulardan başlandı. 2000'lere kadar, 1968 programının sunuş, amaç, ilke ve açıklamalarıyla yetinildi; sonra o da terk edildi.

3. Giderek programların felsefesi, iş ve yaşam okulundan bilgi okuluna, özgür doğadan dersliğe, son zamanlarda da internete kaydı. Son programlarda dillere destan edilen küme çalışmaları, doğayı, çevreyi, olayları inceleme yerinde basılı kaynaklardaki bilgileri derleyip sunmaya yöneldi. Bunu, 1936 programı ile 1968 programını karşılaştırdığımızda açıkça görebiliriz.

4. Sınavlı yarış, bilgi okulunu (lafzî öğretimi) adeta kutsallaştırdı. Bu durum, programların test tekniğine tutsak olmasına yol açtı. Son 25-30 yılın programları bunu daha net ortaya koyuyor. O tekniğe göre hazırlanan programlar, öğretmene hareket alanı bırakmadı ve onu adeta labirente soktu.

5. Bugün üniversitelerde eğitim programları bilim dalları oluştu; buralar uzmanlık diploması da veriyor. Ancak sistemde ne bu bölümler, ne alanın öğretim elemanları, ne de mezunlar etkin. Uygulamacılar (MEB) bunlardan doğru yararlanmıyor. Üzülerek akademik yaşamın da uygulamadan koptuğunu söylemek zorundayız. Bu açmazı görmek için bu alanda yazılmış kitaplara bakmak yeterli. Söz konusu kitaplarda yazılanların uygulamayı etkileme şansı düşük. Kısacası, -medya söyleyişle- akademiyle yaşam kopuk.

6. Son 25-30 yıldır programlar denenmiyor. Bunu Cumhuriyetin ilk yılları için anlayışla karşılayabiliriz. O dönemin acelesi vardı ve program geliştirme kavramı henüz yeniydi. 1936 programı denenmese de eskiyi yoğun biçimde değerlendirmenin bir ürünüdür (Örn. bak. Kültür Bakanlığı Dergisi, Sayı 20/1, 1937: 161-197). 1939 köy ilkokulları program projesi, 1948'e kadar dokuz yıl denendi, sonra MEB'deki yönetsel değişikliğin etkisiyle rafa kaldırıldı. 1948 programı, sözde köy okullarını da kapsadı, ancak bu konu geçiştirildi. 1968 programı, 1950'lerin ortasında Bolu ve İstanbul'da yapılan dağınık ve sahipsiz olarak, 1962'de başlayan görece sistematik çalışmalarla deneme aşamalarından geçti. Bu denemeler öğretmen ve yöneticilerde geniş bir ilgi uyandırsa da iyi bir değerlendirme ve doğru dürüst editörlük yapılmadan bir emirle uygulamaya sokuldu. 1973'te başlatılan deneme de sonuçlanmadan rafa kaldırıldı. Ondan sonraki programlarsa hiç denenmedi. Son on beş yılda hazırlanan programlar, denendiği söylense de denenmedi. Bu yüzden "program" kavramı yerini yine "müfredat"a bıraktı.

Bazı Öneriler

Burada yapacağımız öneriler, kuşkusuz derin bir araştırmaya dayanmayacak. Ancak, uzun yıllar öğretmen, denetmen ve yönetici olarak görev yapan, programları inceleyen, yaşanan gerçekliği gözleyen yazarın düşünceleri de belki işe yarayabilir. Özetle:

1. Milli Eğitim Bakanlığı merkez örgütünde güçlü ve yetkili bir program birimine gereksinme vardır. Bu daire, değişik birimlere dağıtılmış program geliştirme hizmetlerini bünyesinde toplamalı, gerekli alt birimleri (okul kademeleri de gözetilerek) de oluşturulmalıdır. Burada görev alacak elemanlar kesinlikle üniversitelerden ve uygulamadan seçilecek yeteri kadar deneyimli uzmanlar uygulayıcılardan oluşmalı; bu elemanlar üç yılda kısmi olarak (üçte bir gibi) yenilenmelidir. Öncekiler yeniden atanabilir. Bu daire, çeviri alt birimiyle de desteklenmelidir. Talim ve Terbiye Kurulu'na bu birimde hazırlanan ve denenen programlar gitmelidir.

2. "Program geliştirme, önce öğretmeni geliştirmedir" özdeyişi asla akıldan çıkarılmamalıdır. Bu, program geliştirmeye öğretmenin bir biçimde sürekli olarak katılması demektir. Aslında program geliştirme bilgi ve becerisini kazanmanın hizmet öncesinde başlaması, meslek yaşamı boyunca sürmesi, bu geliştirme etkinliğine müfettiş, yönetici, taşra ve her branştan okul uzmanlarının da katılması ve bu geliştirmenin yayın etkinliği ile desteklenmesi gerekir.

3. Program geliştirme bir laboratuvar etkinliğidir. Bu nedenle sadece öğrencilere test, öğretmenlere anket uygulayarak program geliştirme etkinliği değerlendirilemez. Bu laboratuvar çalışmalarının alanda iyi yetişmiş akademisyen ve uygulayıcı ekiplerin ortaklaşa çalışmalarıyla sürekli tartışılarak izlenmesi zorunludur.

4. Program geliştirme, yoğun propaganda ile kitlelerde (öğretmen, veli, öğrenci) heyecan yaratmayı gerektirir. 1962 *Program Taslağı* (1968 programı oldu) bu heyecanı yaratmayı önemli ölüde başarmıştı. Bugün bunun için daha fazla olanak vardır.

5. Programların, *uygulanabilir* olması gerekir. Bugünkü kerpiç kalınlığında deve yükü programlar ne taşınabiliyor, ne de öğretmeni heyecanlandırıyor. Programların, tek kitap halinde taşınabilir boyutlarda düzenlemesi, mutlaka öğretmen ve diğer uygulayıcıları heyecanlandıracak bir sunuşla kitaplaşması gerekir. Programı internete yüklemek yetmez, kitap olarak da el altında bulunması gerekir.

6. En azından alan uzmanlarının, program geliştiricilerin eski programları mutlaka incelemeleri beklenir. Tercümeler yetmiyor. Cumhuriyetin bu konunda yaptıkları yine de öğünülecek niteliktedir.

7. Meslek örgütleri temsilcilerinin program geliştirme süreçlerinde yer ve rol almaları şarttır. Bunun mekanizmaları oluşturulabilir.

Kaynaklar

Akyüz, Yahya (1994). "İlköğretimin Yenileşme Tarihinde Bir adım: Nisan 1847 Talimatı" *Ankara Üniversitesi Osmanlı Tarihi Araştırma ve Uygulama Merkezi* (OTAM) *Dergisi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi

Altunya, Hüseyin (2012). "Türkiye'de Köy Eğitmeni Yetiştirme Deneyimi" *Düşünen Tohum Konuşan Toprak: Cumhuriyetin Köy Enstitüleri 1940-1954*. İstanbul: İstanbul Araştırmaları Enstitüsü (s. 60-81)

Altunya, Niyazi (2010). *Türkiye'de Laiklik ve Din Eğitimi*. Ankara

Baykul, Yaşar ve Emin Sağlamer (Ekim 1977). *Temel Eğitim Okulu Program Taslağının Değerlendirilmesi Üzerine Bir Araştırma*. Ankara: Talim ve Terbiye Dairesi Başkanlığı (Hizmete Özel)

[Baymur], Ahmet Fuat (1931). *Toplu Tedris: Nazariyat ve Tatbikatı*. Ankara

Baymur, Fuat (1940). "Köy Okulları Yeni Program Projesi". *İlk Öğretim*. Sayı 36, 29 İkincikanun/Ocak 1940

Dewey, John (1939). *Türkiye Maarifi Hakkında Rapor [1924]*. Ankara

Edis, A. Bedri (1947). *Milli Eğitim Düsturu: Programlar*. İstanbul

Edis, A. Bedri (1948). *Milli Eğitim Düsturu: Genelgeler*. İstanbul

Erden, Münire (1998). *Eğitimde Program Değerlendirme*. Ankara: Anı Yayıncılık (3. baskı)

Gözütok, Dilek vd. (2013). *Cumhuriyetin İlamından 2013'e Öğretim Programlarının Analizi: Hayat Bilgisi Örneği*. Ankara: Yargı Yayınevi

Gündüzalp, Fuat (2010). *Öğretmen Meslek Kitapları Kılavuzu*. *C*. *6,* Ankara: Çağdaş Eğitim Yayınları

Kültür Bakanlığı (1936*). İlkokul Programı*. İstanbul: Devlet Basımevi

Maarif-i Umumiye Nezareti (1329/1913). *Mekâtib-i İbtidaiye Ders Müfredatı: Bir ve İki Dershane ve Muallimli Mekteplere Mahsus*. İstanbul: Matbaa-i Âmire

Maarif-i Umumiye Nezareti (1330/1914). *Mekâtib-i İbtidaiye Ders Müfredatı: Altı, Beş, Dört ve Üç Dershaneli ve Muallimli Mekteplere Mahsus*. İstanbul: Matbaa-i Âmire

Maarif-i Umumiye Nezareti (1331/1915). *Mekâtib-i İbtidaiye Mahsus Talimatname*. Dersaadet: Matbaa-i Âmire

Maarif Vekâleti (1955). *Florida Grubunun Seminer Çalışmaları*. Ankara

Maarif Vekâleti (1930). *İlkmektep Müfredat Programı*. İstanbul: Devlet Matbaası

Maarif Vekâleti (1926). *İlkmektep Müfredat Programı*. İstanbul: Milli Matbaa

Maarif Vekâleti (1340/1924). *İlk Mekteplere Mahsus Programın Bir, İki, Üç ve Dört Muallimli Mekteplere Suret-i Tatbikine Dair Talimatname*. İstanbul: Matbaa-i Âmire

Maarif Vekâleti (1340/1924). *İlk Mekteplerin Müfredat Programı*. İstanbul: Matbaa-i Âmire

Maarif Vekâleti (1957). *İlk Okul Programı*. İstanbul: Maarif Basımevi

Maarif Vekâleti (1927). *Köy Mektepleri İçin Müfredat Programı*. İstanbul: Devlet Matbaası

Maarif Vekâleti (1930). *Köy Mektepleri Müfredat Programı*. İstanbul: Devlet Matbaası

Maarif Vekâleti (1939). *Köy İlk Okul Program Projesi*. Ankara

Maarif Vekâleti (1939). *Köy İlkokulu Programının Tatbikatına Dair Rehber*. İstanbul

Maarif Vekâleti (1928). *Mektep Müzesi Rehberi*. İstanbul: Devlet Matbaası

Maarif Vekâleti (1927). *İlk Mekteplere Mahsus Alet-i Dersiye Rehberi*. Ankara: Maarif Vekâleti Matbaası

Milli Eğitim Bakanlığı (1948). *İlkokul Programı*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi

Milli Eğitim Bakanlığı (1962). *İlkokul Programında Yapılacak Değişikliklerle İlgili Rapor*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi

Milli Eğitim Bakanlığı (1962). *İlkokul Programı Taslağı*. Ankara: Ayyıldız Matbaası

MEB (1962). *Yedinci Milli Eğitim Şûrası: Çalışma Esasları, Konular ve Kararlar*. Ankara

Milli Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığı (1988). *İlkokul Programı*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi

MEB (1973). *Temeleğitim Okulu Program Taslağı*. Şereflikoçhisar Yatılı Bölge Okulu Basımevi

"Tatbikat Mektebi Programı". *Tedrisat-ı İbtidaiye Mecmuası*. Sene 2, Numro 17 (s. 161-184

Tazebay, Attilâ ve diğ. (2000). *İlköğretim Programları ve Gelişmeler*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım

Sözalan, Semahat 81963). *İlköğretimde Deneme Okulları: Bolu ve İstanbul Deneme İlkokulları Çalışmaları ve Değerlendirme*. Ankara: [MEB] Eğitim Araştırmaları ve Değerlendirme Merkezi (Zeloks Baskı)

Milli Eğitim Bakanlığı (1995). *İlköğretim Okulu Programı*. Ankara

[Öymen], Hıfzırrahman Raşit (1928). *Mektepçiliğin Kâbesinde*. İstanbul

[Tonguç], İsmail Hakkı (1952). "Okul Müzesi" *Öğretmen Ansiklopedisi ve Pedagoji Sözlüğü*. İstanbul: Bir Yayınevi

Tonguç, İsmail Hakkı (1948) "Öğretmen Okulları ve İş Eğitimi" *İlk Öğretim*. Sayı 249-251

[Unat], Faik Reşit (Toplayan ve Tertip Eden: 1927). *Maarif Düsturu*. Birinci Cilt, İstanbul: Milli Matbaa

Unat, Faik Reşit (1964). *Türkiye Eğitim Sisteminin Gelişmesine Tarihi Bir Bakış*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi

Wofford, Kate V. (1952). *Türkiye Köy İlkokulları Hakkında Rapor*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.

AVRUPA BİRLİĞİ ÜLKELERİNDE İLKOKUL EĞİTİMİ

Mehmet GÜLTEKİN[1] ve Zeynep KILIÇ[2]

Öz

Bu çalışmada, Avrupa Birliği'ne üye bazı ülkelerin ilkokul eğitiminin yapısı ve öğretim programı incelenmiştir. Bu kapsamda ilkokul eğitiminin nasıl yapılandırıldığı, öğrenim süresinin ne kadar olduğu, ilkokula başlama koşullarının neler olduğu, öğretim programında hangi derslerin yer aldığı, haftalık ders çizelgesinin özellikleri, öğretme-öğrenme sürecinde hangi yöntem, teknik ve değerlendirme yöntemlerinin kullanıldığı konularına yer verilmiştir. Çalışma sonucuna göre, Avrupa Birliği ülkelerinde ilkokul zorunlu eğitim kapsamındadır ve ücretsizdir. Ülkelere bağlı olarak ilkokul ya kesintili ya da bütünleşik bir yapıya sahiptir. İlkokula başlama yaşı farklılık göstermektedir; Hollanda ve İngiltere'de 5, Finlandiya'da 7 ve diğer ülkelerde 6'dır. İlkokula başlama yaşı genelde 6'dır. İlkokul en az 4 yıl sürmektedir. İlkokul programları, öğrencilere okuma, yazma ve aritmetikte temel beceriler kazandırmayı ve ortaokula hazırlanmaları için gerekli olan temel bilgileri öğrenmelerini amaçlamaktadır. İlkokul programlarında ana dil, matematik, sanat ve spor dersleri ortaktır. Programlarda ortak derslerin yanı sıra din bilgisi, yabancı dil, fen, sosyal bilgiler gibi temel derslerin olduğu görülmektedir. Ayrıca sağlık eğitimi, el ürünleri ve yol güvenliği gibi günlük yaşam bilgi ve becerilerini içeren dersler de yer almaktadır. İlkokulda öğretme-öğrenme sürecinde öğrenciyi etkin kılacak farklı yöntem ve tekniklerin kullanılmasına yönelik bakış açısı bulunmaktadır. Ölçme-değerlendirme ilkokul düzeyinde olduğu için daha çok performans değerlendirme, testler ve sınavlar biçiminde yapılmaktadır. Önemli olan öğrencilerin gelişimlerinin ilkokul süresince izlenmesidir. Ayrıca ilkokulda sınıf tekrarının olmadığı görülmektedir.

Anahtar Sözcükler: Türkiye, Avrupa Birliği ülkeleri, ilkokul eğitimi

---

[1] Prof. Dr., Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Sınıf Eğitimi ABD, mgülteki@gmail.com

[2] Dr. Öğrt. Üyesi Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Okulöncesi, Eğitimi ABD, zeyno-dev@hotmail.com

Giriş

İlkel toplumlarda avcılık ve toplayıcılık yaparak yaşamlarını sürdüren bireyler yerleşik yaşama geçtiklerinde, fiziksel gereksinimler dışında ekonomik, güvenlik, üretim gibi gereksinimler de duymaya başlamıştır. Bu gereksinimler toplumlarda bazı değişimlere neden olmuştur. Bu değişimlerden birisi de devlet olgusunun ortaya çıkışıdır. Devletlerin ortaya çıkışı ile sınırlar çizilmiş, dünya üzerindeki topraklar sınırlarla ayrılmıştır. Yine, devletler bulundukları kara kıtaları ile birlikte anılmaktadır. Örneğin Asya kıtasında, Türkiye Cumhuriyeti, Hindistan Cumhuriyeti, Çin Halk Cumhuriyeti gibi devletler bulunmaktadır. Aynı kıtada bulunan ya da ortak çıkarları olan devletler ekonomik, güvenlik, kültürel ve sosyal değişimler, bilim ve teknolojideki gelişmeler gibi nedenlerle ortak projeler üzerinde işbirliği yapmış ve bu işbirliğin sonucunda bazı ekonomik, sosyal birlikler ortaya çıkmıştır. Bu birliklerden birisi Almanya, Belçika, İtalya, Hollanda, Lüksemburg ve Fransa'nın katılımıyla 1951 yılında kurulan ve Avrupa Birliği'nin (AB) temelini oluşturan Avrupa Kömür ve Çelik Topluluğu (AKTÇ)'dur (Bozkurt, 2018).

20. yüzyılda dünya üzerinde büyük değişimler yaşanmıştır. İki büyük dünya savaşı yaşanmış ve bu savaşlardan birçok ülke olumsuz biçimde etkilenmiştir. Savaşların olumsuz etkisini yaşayan Avrupa'da tekrardan barış ortamını sağlamak için Avrupa Devletlerinin bütünleşmesi düşüncesi ortaya atılmıştır. Bu düşünce sonucunda önceki ismi Avrupa Kömür ve Çelik Topluluğu (AKTÇ) olan daha sonra 1992 yılında imzalanan Maastrich Anlaşması ile Avrupa Birliği resmen kurulmuştur (Gedikoğlu, 2005). Avrupa Birliği'ne üye olan ülkeler; Avusturya, Belçika, Bulgaristan, Hırvatistan, Kıbrıs, Çekya, Danimarka, Estonya, Finlandiya, Fransa, Almanya, Yunanistan, Macaristan, İrlanda, İtalya, Letonya, Litvanya, Lüksemburg, Malta, Hollanda, Polonya, Portekiz, Romanya, Slovakya, Slovenya, İspanya, İsveç, Birleşik Krallık, Kuzey Makedonya, Arnavutluk, Sırbistan, Bosna-Hersek, Karadağ ve Kosova'dır.

Dünyada bölgesel bütünleşmelerin kurulması ve geliştirilmesini sağlayan oluşumlardan biri Avrupa Birliği'dir. Avrupa Birliği, dolayısıyla bu birliği oluşturan ülkeler, küreselleşen dünyada ortak ekonomi, sanayi, ticaret, politika, güvenlik, adalet, yurttaş hakları ve son zamanlarda ortak eğitim programlarını da kapsayan bir birlik halini almışlardır (Hesapçıoğlu ve İnandı, 2004). Avrupa Birliği eğitim politikasının amacı, üye ülkeler arasında iş birliğini sağlayarak eğitimde belli ölçütler getirmek, üye ülkelere katkıda bulunmak, olumsuzlukları gidermek için üye ülkeler arasında işbirliği yapmaktır (Maya, 2006). Nitekim "Eğitim ve Öğretimde İşbirliği İçin Stratejik Çerçeve" başlıklı AB Konseyi Sonuç Bildirgesinde Eğitim ve Öğretim 2020'nin dört ana hedefi şöyle belirtilmiştir (TC. Avrupa Birliği Bakanlığı, 2014, s.4):

- Hayatboyu öğrenme ve hareketliliğin gerçekleştirilmesi,
- Eğitim ve öğretimin kalite ve verimliliğinin arttırılması,
- Eşitlik, sosyal dayanışma ve aktif vatandaşlığın sağlanması,
- Eğitim ve öğretimin her aşamasında girişimcilik de dahil olmak üzere yaratıcılık ve yenilikçiliğin teşvik edilmesi

Eğitim, Avrupa Birliği'nin önem verdiği norm ve standartlar arasında önemli bir yere sahiptir. Avrupa Birliği'nin eğitim alanındaki temel yaklaşımı, üye ülkelerin belirlenen genel ilkeler ve göstergelerle çelişmeyecek biçimde kendi eğitim sistemlerini düzenlemeleri yönündedir. Avrupa Birliği'ne tam üyelik süreci içinde olan ve 2004 yılında de üyelik için müzakerelere başlayan Türkiye, ekonomik alanda olduğu kadar sosyal ve kültürel alanda da Avrupa Birliği'nin norm ve standartlarına uyum sağlamaya çalışmaktadır. Türkiye diğer alanlarda olduğu gibi eğitim alanında da gerekli özeni göstermek, eğitimi nicelik ve nitelik açısından geliştirmek zorundadır (Gültekin ve Anagün, 2006).

Bir ülkede eğitim belli eğitim basamaklarından oluşmakta ve ilköğretim de eğitim sisteminin ilk ve önemli bir basamağını oluşturmaktadır. İlköğretim basamağı içinde de ilkokul, bir toplumda yaşayan tüm bireylerin sahip olmaları gereken temel bilgi, beceri ve alışkanlıkları kazandırması ve onları yaşama ve üst öğrenime hazırlaması bakımından eğitim sisteminin temel taşı durumundadır. Bu açıdan Türkiye'de ilkokul eğitiminin Avrupa Birliği ülkelerindeki ilkokul eğitimi ile karşılaştırılması, Türkiye'de ilkokul eğitimini durumunu irdelemek açısından katkı sağlayacaktır. Bu bölümde bazı Avrupa Birliği ülkelerinde ilkokul eğitimi ile ilgili bilgilere yer verilmiştir. Bu bilgiler Avrupa Komisyonunun EURYDICE (Avrupa Eğitim Birliği Ağı) platformunda yer alan ulusal eğitim sistemlerine ilişkin bilgiler derlenerek oluşturulmuş, diğer kaynaklardan elde edilen bilgilerden de yararlanılarak genel bir değerlendirme yapılmıştır.

İngiltere

Birleşik Krallık Büyük Britanya, İngiltere, İskoçya, Galler ve Kuzey İrlanda olmak üzere dört ülkeden oluşan üniter bir devlettir. Nüfusu 65,105,246 kişidir. İngiltere'de toplam 8,67 milyon öğrenci bulunmakta ve bu öğrencilerden 4,689,660'ı ilkokulda öğrenim görmektedir (EURYDICE, 2019a).

İngiltere'de okulöncesi eğitim zorunlu değildir. 0–2 yaş grubunun devam ettiği kreşler ve 5 yaş altında bulunan çocuklara tam gün ya da yarım gün olarak eğitim verilen anaokulları bulunmaktadır.

İngiltere'de tam zamanlı zorunlu eğitim 4 kademeye ayrılmıştır ve 5 -16 yaş arasını kapsamaktadır. 16 yaşındaki öğrenciler isterlerse 18 yaşına kadar yarı zamanlı eğitime devam edebilirler. Öğrencilerin yaş gruplarına göre zorunlu eğitim süresi 4 gruba ayrılır: 1.Kademe: 5-7 yaş (Key Stage 1), 2. Kademe: 7-11 yaş (Key Stage 2), 3. Kademe: 11-14 yaş (Key Stage 3) ve 4. Kademe: 14-16 yaş (Key Stage 4) (EURYDICE, 2019a; Yakar, 2015).

İlkokul dönemi birinci ve ikinci kademeleri; başka bir deyişle 5 ve 11 yaş arasındaki öğrencileri kapsamaktadır. Buna göre ilkokul 5–7 yaş arası I. devre (Infant Schools), 7–11 yaş arası II. devre (Junior Schools) olarak ikiye ayrılmıştır. 4-5 yaş arasındaki öğrenciler "reception class" olarak adlandırılan kabul sınıfına kabul edilir. Bir çocuk, beşinci yaşını (1 Eylül, 1 Ocak veya 1 Nisan) takip eden okul döneminin başında zorunlu tam zamanlı eğitim çağına ulaşır. Ancak, çoğu çocuk dördüncü yaşının ardından eylül ayında ilkokula kabul edilir ve bir yılını "reception class" adı verilen kabul sınıfında geçirir. Okul Kabul Kanunu uyarınca 4 yaşından itibaren bu tam zamanlı okula hak kazanırlar. Okul türleri arasında; yerel yönetim okulları (Local Authority), finansmanı merkezi yönetim tarafından karşılanan okullar (Maintained School), bağımsız okullar (Free Schools) ve akademiler yer almaktadır. Okul seçiminde veliler, yaşadıkları yerlerde yerel yönetime başvurarak "Okul Kabul Kodu'nda" (School Admissions Code) yer alan okullardan en az üç tane okul seçerler. Ayrıca veliler, yaşadıkları yerler dışındaki okulları da seçebilirler. Hükümet okul seçimi için velilere rehberlik sağlar.

Yıllık öğretim süresi yıl içinde sonbahar, bahar ve yaz dönemleri olmak üzere üç döneme; her dönem de kendi içinde iki ayrı döneme ayrılmaktadır. En uzun tatil dönemi temmuz ve ağustos aylarında 6 haftalık tatil dönemidir. Paskalya ve Noel zamanlarında 2 hafta ile 3 hafta arası değişen tatil araları bulunmaktadır. Toplamda 190 iş günü öğretim yapılmaktadır. İlkokullar pazartesinden cumaya haftada beş gün, sabah 09:00'dan öğle 15.30'a kadar öğretim yapmaktadır. Yaklaşık olarak bir saat öğle yemeği aralığı bulunmaktadır. Okulda ayrıca okul dışı etkinliklere yer verilmektedir (EURYDICE, 2019a).

İngiltere'de ilkokul programı, öğrencilerin gereksinimlerini, öğrenme özelliklerini ve diğer deneyimlerini dikkate almaktadır. 1944 Eğitim Kanunu'na göre ilkokul programının genel amacı; öğrencilerin, duygusal, manevi, kültürel, bilişsel ve fiziksel gelişimlerini desteklemek ve onları ileri öğrenim yaşamına hazırlamaktır. Bu temel amaç dışında, 1988 yılında Eğitim Reformu Kanunu kapsamında; okulu desteklemek ve öğrenci başarısını değerlendirmek için ölçütler belirlemek gibi amaçlar eklenmiştir. 1990 yılında ulusal bir program uygulanmaya başlanmıştır. Bu düzenlemede, ulusal programa bağlı olmak kaydıyla okul türlerine göre programlar farklılık göstermektedir. Finansı merkezi yönetimden alan okullarda (Maintained schools) programın amacı öğrencilerin

duygusal, manevi, kültürel, bilişsel ve fiziksel gelişimlerini desteklemek ve onları yaşama hazırlamaktır. Bağımsız okullar ve akademilerdeki okul programı da benzer amaçlar içermektedir; ancak bu okul türleri ulusal programı uygulamamaktadır. Tüm okulların resmi dili İngilizcedir. İlkokulun birinci kademesinde çekirdek dersler İngilizce, matematik ve fen bilimleridir. Temel dersler ise sanat ve tasarım, bilgisayar, tasarım ve teknoloji, coğrafya, tarih, müzik ve beden eğitimidir. İkinci kademede yabancı dil zorunludur. Din eğitimi ulusal programda yer almamasına rağmen, finansmanını merkezi yönetimden alan okullarda (Maintained Schools) ve akademilerde din eğitimi verilmektedir. Haftalık ders saati birinci kademe için 21 saat; ikinci kademe için 23,5 saattir (EURYDICE, 2019a). İngiltere'de 1988'den önce zorunlu eğitim programına yönelik yasal bir devlet kontrolü ve ulusal bir değerlendirme sistemi bulunmamaktaydı. Her okulda farklı bir program işleniyordu.1988 Eğitim Reformu ile birlikte daha kapsamlı, dengeli, standartlara uygun, resmi bir program oluşturulmaya çalışılmıştır (Kobal, 2019). Kademelere göre okutulan dersler aşağıdaki tabloda gösterilmektedir.

Tablo 1. *İngiltere'de ilkokul programında yer alan dersler (Ulusal Program)*

Kademeler	**Kademe 1 (Key Stage 1)**	**Kademe 2 (Key Stage 2)**	**Kademe 3 (Key Stage 3)**	**Kademe 4 (Key Stage 4)**
Yaş	5-7	7-11	11-14	14-16
Yıl grubu	1-2	3-6	7-9	10-11
Çekirdek Dersler				
İngilizce	X	X	X	X
Matematik	X	X	X	X
Fen Bilimleri	X	X	X	X
Temel Dersler				
Sanat ve Tasarım	X	X	X	
Vatandaşlık			X	X
Hesap	X	X	X	X
Teknoloji veTasarım	X	X	X	
Dil		X	X	
Coğrafya	X	X	X	
Tarih	X	X	X	
Müzik	X	X	X	
Beden Eğitimi	X	X	X	

Kaynak: EURYDICE, 2019a

Tablo 1'de görüldüğü gibi çekirdek dersler tüm kademelerde yer alırken temel dersler kademelere göre değişiklik göstermektedir. Öğretme-öğrenme sürecinde hangi yöntem ve teknikleri kullanacağına öğretmen karar vermektedir. Ölçme değerlendirme ulusal değerlendirmeyi içerir ve çeşitli kurumların (Standards and Testing Agency [Standart Test Acentesi], Eğitimde Standartlar Ofisi [Office for Standarts in Education]) sorumluluğundadır. İlkokulun birinci aşamasında öğrencileri değerlendirmek için okuryazarlıkla ilgili test uygulanır. İkinci aşamada ise öğrenciler İngilizce (okuma-yazma), matematik ve fen bilimleri ile ilgili performans değerlendirme yapılır. Öğretmen değerlendirilmesi tüm yıl boyunca sürer. İlkokulun sonunda öğrencilere ulusal test yapılır. İlkokulun sonunda öğrencilere sertifika verilmez. Ölçme ve değerlendirme için öğretmenler biçimleyici ve düzey belirleyici değerlendirme türlerini kullanabilir.

Almanya

Federal Almanya Cumhuriyeti, Avrupa'nın kalbinde yer almaktadır ve dokuz komşu ülke ile çevrilidir. Yüzölçümü 357.021 kilometrekaredir. Almanya 82 milyondan fazla nüfusu ile Avrupa Birliği'ndeki en kalabalık ülkedir (EURYDICE, 2019b; Acar, 2012).

Federal Almanya'da eğitim sisteminin yönetimi ve düzenlenmesi eyaletlerin sorumluluğundadır. Eğitim sistemi, Temel Kanun (Basic Law) ve Lander Anayasası (Constitutions of the Lander) Eğitim ve Kültürel Bakanlığı Konferansı (The Standing Conference of the Ministers of Education and Cultural Affairs (*Kultusministerkonferenz*–KMK) göre düzenlenir. Eğitim dili Almanca'dır (EURYDICE, 2019b).

Almanya'da okulöncesi eğitim, 3-6 yaşlarındaki çocukların eğitimini kapsar ve *Kindergarten* adı verilen okullarda verilir. Bu okullarda genellikle yarım gün eğitim verilmekle birlikte tam gün eğitim verenleri de bulunmaktadır (Acar, 2012). Okul öncesi eğitimin amacı; çocuklara düzeylerine uygun belirli bilgileri öğretmek, onların bedensel, zihinsel ve toplumsal yeteneklerini bir bütün olarak geliştirmek; böylece fırsat eşitliğini sağlayıcı ve temel becerileri kazandırıcı bir eğitim vermektir (Ankara Ticaret Odası [ATO], 2017).

Almanya'da ilkokulun (*Grundschule*) süresi 4 yıldır (Berlin ve Brandenburg'da 6 yıl). İlkokulun rolü, öğrencileri okul öncesindeki oyun temelli öğrenmeden daha sistematik öğrenmeye geçişi sağlamak ve öğrencileri bireysel gereksinimlerine ve yeteneklerine göre yönlendirmektir. 6 yaşını dolduran her çocuk ilkokula başlamaktadır. İlkokulun temel amacı,

öğrencilere okuma, yazma gibi temel yeterlilikler kazandırmaktır. Veliler, evlerine yakın okullara öğrencilerini kayıt yaptırabilirler (EURYDICE, 2019b). İlkokula kayıt için okul, 6 yaşına girmiş çocukların velilerine bir davetiye gönderir. Okul yönetimi çocuğa uygunluk testi yapar ve eğer çocuk bu testte uygunluk göstermez ise "Sağlık Merkezi" devreye girer. Testten geçen çocuk, okulun birinci sınıfına kaydını yaptırabilir. Kayıtlar, mart-nisan ayları içerisinde okullarca belirlenen tarihlerde yapılır (ATO, 2017).

Almanya'da yıllık öğretim süresi 188 iş günüdür. Ancak her ayın ikinci cumartesi günü okul gününe dahil olur. Dolayısıyla okul günü 208 gün olarak düşünülebilir. Okul 1 Ağustos'ta başlar, 31 Temmuz'da biter. Ara dönemlerde kısa tatiller olur. Toplamda tatil süresi 75 gündür. Haftalık ders saatleri sınıf düzeyine göre 20 saat ile 29 saat arasında değişir. Gün içinde okul süresi yarım gündür. Öğrenciler ilkokuldan sonra okul merkezlerine giderler. Böylece okul dışı öğrenmeler sağlanmış olur. İlkokul programında Almanca, matematik, genel çalışmalar, yabancı dil, sanat, el ürünleri/tekstil tasarım, müzik, spor, din ve etnik dersler yer almaktadır.

Tablo 2. *Almanya'da ilkokul programında yer alan dersler (Baden-Wüerttemberg Eyaleti)*

Dersler	**Sınıf düzeylerine göre haftalık ders saatleri**			
	1	2	3	46
Almanca	6	6	7	7
Matematik	4	5	5	5
Coğrafya-tarih-fizik (Heimat-und Sachunterricht) [Vatan ve dünyayı keşfetme]	3	3	3	3
Yabancı dil	2	2	2	2
Dinsel öğretim /Etnik	2	2	2	2
Güzel sanatlar / Tekstil çalışmaları	1	2	3	3
Müzik	1	1	1	1
Spor	3	3	3	3
Öğretmen desteği (bireysel ya da grup)	2	2	2	2

Kaynak: World Data Education, 2012a

Tüm eyaletlerde, Almanca, matematik, yabancı dil ve coğrafya-tarih-fizik derslerinin ortak olduğu söylenebilir. Ayrıca bu dersler dışında kültürlerarası eğitim, sürdürebilir gelişim eğitimi, dil eğitimi, değer eğitimi, estetik eğitimi, insan hakları eğitimi gibi ders içerikleri de bulunmaktadır. Öğretme-öğrenme sürecinde etkili sınıf yönetimi, destekleyici öğretim iklimi,

çoklu/çeşitli bilişsel etkinlikler önemlidir. Öğretmen, öğrencilerin dersi planlamada, yürütmede etkin katılımını sağlamakla görevlidir. Öğrencileri değerlendirmek için performans değerlendirme ve öz değerlendirme önemlidir. Öğrenciler birinci ve ikinci sınıflara otomatik olarak geçerken diğer sınıflara başarı düzeylerine göre geçerler (EURYDICE, 2019b). İlkokulun sonunda öğrencilere sertifika verilmez.

Avusturya

Avusturya, 83.872 kilometre kare alana yayılmış (Koçer, 2012), yaklaşık olarak 8.7 milyon nüfusuyla bir kara ülkesidir. Coğrafi olarak Orta Avrupa'da bulunmaktadır. Avusturya demokratik bir cumhuriyet ve dokuz eyaletten oluşan federal bir devlettir. Avusturya anayasal bir devlettir. En önemli temelleri Avusturya Federal Anayasası ve Avrupa Birliği kanunlarıdır. Resmi dili Almancadır (EURYDICE, 2019c).

Avusturya'da çocuklar 3 yaşına kadar varsa kreşlere (Krippe) gidebilmekte, 3-6 yaşlarında ise anaokuluna gitmektedirler. Okulöncesi eğitim zorunlu olmamasına karşın 2009-2010 yılında 3-5 yaşları arasındaki çocukların %88.5'i okulöncesi eğitime devam etmektedir (Koçer, 2012).

Avusturya'da ilkokul 6-10 yaşlarını kapsamaktadır. İlkokul "Volksschule" olarak adlandırılmaktadır. İlkokulların amacı, ilkokul programına bağlı olarak sosyal, duygusal, zihinsel ve bedensel yeteneklerini ve becerilerini teşvik etmek amacıyla öğrencilere geniş kapsamlı bir genel eğitim sağlamaktır (EURYDICE, 2019c, Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft, 2008).

Okula gitmesi gereken ancak okul olgunluğuna ulaşmamış çocuklar hazırlık sınıfına alınırlar. Okula hazırlık sınıfının amacı, ileride ortaya çıkabilecek başarısızlıkları önlemek için çocukların okul yaşamına alışma olanağı sağlamaktır (Stad Wien, 2019). Özel eğitime gereksinimi olan çocuklar, gereksinimlerine göre uyarlanmış bir özel eğitim okuluna (Sonderschule) ya da bir ilkokulda entegre şekilde yürütülen bir sınıfa devam edebilirler (Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft, 2008).

6 yaşını dolduran ve Avusturya'da en az bir dönem ikamet etmiş çocuklar ilkokula başlayabilir. Veliler, çocuklarını evlerine en yakın bölge okullarına kayıt yaptırabilirler; ancak özel eğitim gibi nedenlerden dolayı başka bölge okullarına da öğrencileri kayıt yaptırabilir. İlkokul Temel Seviye I ve Temel Seviye II olmak üzere iki kademeden oluşmaktadır. Temel Seviye I, birinci ve ikinci sınıfı kapsarken; Temel Seviye II, üçüncü ve dördüncü sınıfları kapsamaktadır. Sınıf düzeylerindeki öğrenci sayısı 10'dan düşük olmamalıdır.

Eğer bir sınıfta ondan az öğrenci var ise, aynı sınıfta birden fazla sınıf düzeyindeki öğrenciler yer alabilir. Bu kararı, okul yönetimleri alabilir. İlkokullarda, sınıf öğretmeni sistemi (class-teacher system) uygulanır. Bu kapsamda bir öğretmen yalnızca bir sınıfın sorumluluğunu üstlenir (Din eğitimi dışında). İllere bağlı olarak ilkokullar eylül ayının ilk ya da ikinci pazartesi günü açılır. Bir okul yılı, öğretim yılı ve ana tatillerden oluşmaktadır. Şubat ayının birinci, ikinci ya da üçüncü haftalarında bir haftalık ara olur. Ana tatil ise dokuz hafta sürer. Ayrıca Paskalya ve Noel tatilleri bulunmaktadır. Kural olarak gün içinde okulun başlama süresi uzaklık gibi nedenler dışında sekizden önce olamaz. Bir ders 50 dakika sürer. Ders saati dört ile altı arasında olur (EURYDICE, 2019c).

Tablo 3. *Avusturya'da ilkokul programında yer alan dersler*

	1. Sınıf	**2. sınıf**	**3. Sınıf**	**4. Sınıf**
Zorunlu Dersler				
Din Eğitimi	2	2	2	2
Temel Bilim	3	3	3	3
Almanca, Okuma, Yazma	7	7	7	7
Matematik	4	4	4	4
Müzik Eğitimi	1	1	1	1
Sanat	1	1	1	1
Teknik/ Tekstil El Ürünler	1	1	2	2
Beden Eğitimi ve Etkinlik	3	3	2	2
Zorunlu Alıştırmalar				
Modern Yabancı Dil	X	X	1	1
Yol Güvenliği Eğitimi	X	X	X	X
Toplam Saat	20-23	20-23	22-25	22-25

Kaynak: EURYDICE, 2019c.

Tablo 2'de görüldüğü gibi Avusturya'da ilkokul programında din eğitimi, temel bilim, Almanca, okuma, yazma, matematik, müzik eğitimi, sanat, teknik/tekstil el ürünleri, beden eğitimi ve etkinlik, zorunlu alıştırmalar, modern yabancı dil ve yol güvenliği eğitimi gibi dersler yer almaktadır. Öğretme-öğrenme sürecinde öğretmenler oyunla öğretim, projeye dayalı

öğrenme, keşfederek öğrenme gibi farklı yöntem ve teknikler kullanabilirler. Ayrıca öğretmenler disiplinlerarası yaklaşımla sağlık eğitimi, okuma becerileri, medya eğitimi, sanat eğitimi, vatandaşlık eğitimi, diksiyon, çevre eğitimi gibi konuları öğrencilere öğretebilirler. Öğretmenler öğrenmeyi kolaylaştıracak eğitim materyalleri kullanabilir, öğrencilere kendi başlarına yapabilecekleri ödevler verebilirler. Öğrenciler performans değerlendirme, testler, yazılı sınavlar ile değerlendirilir. Performans değerlendirme, sınıf içinde öğrencilerin derse katılımı, yazılı sınavları ve testleri kapsar. Öğrencilere sözlü sınav yapılmaz. Öğrenciler üst sınıflara doğrudan geçebilirler. İlkokulu tamamlayan öğrenciler bir üst öğrenim basamağına geçebilirler (EURYDICE, 2019c).

Danimarka

Danimarka, Kuzey Avrupa'da yer alan bir ülkedir. Ülkenin resmi adı Danimarka Krallığı'dır. Danimarka, Baltık Denizi ve Kuzey Denizi kıyılarında yer almaktadır. Danimarka'nın yönetim biçimi anayasal monarşidir ve 2015 verilerine göre nüfusu 5.581.503'dir (Koç-Başaran, 2017). Danimarka'nın resmi dili Dança (Danish) dır (EURYDICE, 2019d).

Danimarka'da okulöncesi eğitim için birçok seçenek bulunmakta; günlük kreşler, anaokulları ve entegre kurumlar olmak üzere farklı kurumlar yer almaktadır. Bu kurumlardan günlük kreşler 6 ay-3 yaş; anaokulları 3-6 yaş; entegre kurumlar ise 1-6 yaş aralığındaki çocuklara hizmet vermektedir (EURYDICE, 2019d; Koç-Başaran, 2017).

Danimarka'da eğitimin ilk basamağı, ilkokul ve ortaokul biçiminde bütünleştirilmiş bir yapıya sahiptir. Bu yapı ilkokul ve ortaokulun bütünleştirilmesinden oluşan "tek yapılı-kesintisiz" biçiminde bir yapıdır. Bu okullar "*folkeskole*" olarak adlandırılmaktadır. İlkokul ilk 6 yılı, ortaokul 6 ile 10 yıl arasını kapsamaktadır. Sınav odaklı olmayan Folkeskole, tüm öğrencilere çok yönlü gelişimleri için en iyi olanakları sunmayı amaçlamakta, bunun için farklılaştırılmış öğretim ilkesini benimsemekte ve öğretim öğrencilerin ilgilerini ve niteliklerini güçlendirecek ve geliştirecek, onların performans görevlerini yerine getirirken iş birliği yapmalarını sağlayacak deneyim ve durumlar oluşturacak şekilde düzenlenmektedir. Danimarka'da ağustos ayında 6 yaşını doldurmuş çocuklar ilkokula başlayabilir. Veliler, öğrencilerini kendi bulundukları bölgelerdeki okullara kayıt yaptırabilirler. Eğer isterlerse, başka bölge okullarına da kayıt yaptırabilirler.

Yıllık öğretim süresi 200 iş günüdür. Okullar ağustosta başlar, haziranda biter. Okul günleri pazartesiden cumaya kadardır. Okuldan okula değişiklik

göstermekle birlikte, okullar genellikle sabah 8:00-8:15'te başlar. Bir ders saati, 45 dakikadır. Derslere ek olarak öğrencilere ev ödevlerine yardım etmek için "ev ödevi yardımı-homework assistance" olarak adlandırılan ders saatleri zaman çizelgesinde yer almaktadır. İlkokul programında dersler *insani bilimler, uygulamalı/yaratıcı alanlar* ve *fen bilimleri dersleri* olarak üç gruba ayrılır (EURYDICE, 2019d).

Tablo 4. *Danimarka'da ilkokul programında yer alan dersler*

İnsani Dersler	**Uygulamalı Dersler**	**Bilim Dersleri**
Danca (Tüm sınıflarda)	Beden Eğitimi (Tüm sınıflarda)	Matematik (Tüm sınıflarda)
İngilizce (3-9. sınıflarda)	Müzik (1-6. sınıflar)	Doğa Bilimleri- Teknoloji (1-6. sınıflarda)
Hristiyanlık çalışmaları (Tüm sınıflarda)	Görsel Sanatlar (1-5. sınıflar)	Coğrafya (7-9. sınıflarda)
Tarih (3-9. sınıflarda)	Tasarım/Ahşap-Metal Çalışmaları, Ev Ekonomisi (4-7. sınıflarda)	Biyoloji (7-9. sınıflarda)
Almanca ya da Fransızca (5-9. sınıflarda)		Fizik-Kimya (7-9. sınıflarda)
Sosyal Bilgiler (8-9. sınıflarda)		

Kaynak: (EURYDICE, 2019d)

Tablo 4'te görüldüğü gibi Danimarka'da ilkokul ve ortaokullarda okutulan dersler üç grupta toplanmıştır. *Beşeri bilimler alanında* Danca (tüm sınıflarda), İngilizce (3 ile 9. sınıf arasında), Hristiyanlık çalışmaları (tüm sınıflarda), tarih (3 ile 9. sınıf arasında) ve sosyal bilgiler (8. ve 9. sınıflarda) dersleri; *Uygulamalı/Yaratıcı ala*nlar kapsamında beden eğitimi (tüm sınıflarda); müzik (1 ile 6. sınıf arasında); görsel sanatlar (1 ile 5. sınıf arasında); tasarım, ahşap ve metal işleri, ev ekonomisi (4 ile 7. sınıf arasında) dersleri ve *Fen bilimleri alanı*nda matematik (tüm sınıflarda), doğal bilimler ve teknoloji (1 ile 5. sınıf arasında), coğrafya (7 ile 9. sınıf arasında), biyoloji (7 ile 9. sınıf arasında), fizik ve kimya (7 ile 9. sınıf arasında) dersleri yer almaktadır (EURYDICE, 2019e; Koç- Başaran, 2017). Ayrıca yol güvenliği, sağlık ve cinsel eğitim, aile çalışmaları, eğitimsel, mesleki ve ekonomi eğitimi gibi konular da derslerde yer almaktadır.

Danimarka'da her sınıfta öğrenci sayısı en az 20, en fazla 28 olabilir. Her sınıf bir öğretmenin sorumluluğundadır. Öğretmen öğretme-öğrenme sürecinde farklı yöntem ve teknikler kullanabilir. Ölçme değerlendirme üç

farklı yoldan yapılmaktadır. İlki 2007'den beri uygulanan ulusal sınavlardır. Ulusal sınav birinci sınıf hariç her sınıf düzeyinde uygulanmaktadır. Sınav süresi her konu için ortalama olarak 45 dakikadır. Okul boyunca her öğrenci 10 ulusal sınava girmek zorundadır. Okul yılı tekrarı nerdeyse hiç uygulanmamaktadır (EURYDICE, 2019d).

Finlandiya

Resmi adıyla Finlandiya Cumhuriyeti, Kuzey Avrupa'da Baltık Denizi kıyısında bir Kuzey Avrupa ülkesidir. Nüfusu 5.503 milyondur. Resmi dili Fince ve İsveç dilidir (EURYDICE, 2019e). Finlandiya'nın yüzölçümü 337.037 kilometrekaredir. Bu yüzölçümü ile toprak genişliği bakımından Avrupa ülkeleri arasında altıncı sırada yer almaktadır (Demirel, 2000). Finlandiya'da eğitim sistemi sorumluluğa ve güvene dayalıdır. Finlandiya eğitim sisteminde kilit kavram ulusal eğitim kültürüdür. Tüm öğrenciler eşit olanaklara sahiptir (EURYDICE, 2019e).

Finlandiya'da okulöncesi eğitim 0-6 yaş arasını kapsamaktadır. Çocuklar 6 yaşına kadar kreşlere ya da ailenin gelir durumuna göre uygun fiyatlara çocuklarını gönderebilecekleri küçük çaplı aile kreş gruplarına gidebilmektedir. 2001 yılından beri 6 yaşındaki tüm çocukların ücretsiz okulöncesi eğitim alma hakkı bulunmaktadır (İnce, 2012). Öğrencilerin okula başlaması için tek şart yaştır. Veliler, öğrencilerini evlerine yakın okullarına kayıt yaptırabilirler.

Finlandiya'da eğitimin ilk basamağı ilkokul ve ortaokul biçiminde bütünleştirilmiş bir yapıya sahiptir. Bu yapı, ilkokul ve ortaokulun bütünleştirilmesinden oluşan kesintisiz bir yapıdır. Temel eğitim aynı zamanda zorunlu eğitimdir; 7-16 yaşlarını kapsamakta ve dokuz yıl sürmektedir. Çocuk yedi yaşına geçtiğinde okula başlayabilir. Temel eğitim iki kısımdan oluşmaktadır. İlk kısım 1-6 sınıf düzeylerini kapsamaktadır. Okul ağustosta başlar. Yıllık öğretim süresi 190 iş günüdür. Okul yılı iki dönemden oluşmaktadır. Yaz ve Noel tatilleri bulunmaktadır. Okul günleri pazartesiden cumaya kadardır. Ders sayısı 19'dan 30'a kadar değişmektedir. İlk iki sınıf düzeyinde haftada 19 ders, üçüncü ve dördüncü sınıf düzeyinde 23 ders ve beşinci ve altıncı sınıflarda 24 ders vardır. Okullarda çekirdek program uygulanmaktadır. Temel eğitimin programında anadil öğretimi ve edebiyat, ikinci ulusal dil, yabancı diller, çevresel çalışmalar, sağlık eğitimi, din ve etnik, tarih, sosyal bilgiler, matematik, fizik, kimya, biyoloji, coğrafya, beden eğitimi, müzik, görsel sanatlar, el sanatları, ev ekonomisi, rehberlik ve danışma gibi dersler yer almaktadır (EURYDICE, 2019e).

Tablo 5. Finlandiya'da ilkokul programında yer alan dersler

Sınıf Düzeyleri	**1 2**	**3 4 5**	**7 8 9**	**Toplam**
Dersler				
Anadil ve Edebiyat	14	18	10	42
A1- language		9	7	16
B1-language		2	4	6
Matematik	6	15	11	32
Çevresel Çalışmalar	4	10		14
Biyoloji ve Coğrafya			7	
Fizik ve Kimya			7	7
Sağlık Eğitimi			3	3
Din/Etnik	2	5	3	10
Tarih ve Sosyal Bilgiler		5	7	12
Müzik	2	4	2	8
Görsel Sanatlar	2	5	2	9
El Ürünleri	4	5	2	11
Beden Eğitimi	4	9	7	20
Ev ekonomisi			3	3
Estetik ve Uygulamalı Seçmeli Dersler	6		5	11
Estetik ve Uygulamalı Konular				62
Seçmeli dersler	9			9
Rehberlik ve Danışma	2			2

Kaynak: EURYDICE, 2019e

Tablo 5'te görüldüğü gibi farklı sınıf düzeylerinde farklı dersler bulunmaktadır. Öğretme-öğrenme sürecinde öğretmen farklı yöntem ve teknikler kullanmaktadır. Ölçme değerlendirme için temel eğitimde ulusal sınavlar yer almaktadır. Ölçme ve değerlendirme öğretmenler tarafından yapılmaktadır. Yılsonunda öğrencilere bir rapor verilmektedir. Bu raporda öğrencilerin gelişimi ile ilgili sayısal ve sözel veriler yer almaktadır. Temel eğitim sonunda öğrencilere sertifika verilmektedir.

Fransa

Fransa resmi adıyla Fransız Cumhuriyeti, ana kara toprakları Batı Avrupa'da yer alan ve dünyanın pek çok bölgesinde deniz aşırı toprakları bulunan bir ülkedir. Nüfusu 66,99 milyondur. Resmi dili Fransızca'dır

(EURYDICE, 2019f). Yüzölçümü 543,945 kilometre karedir. Ülkenin yönetim biçimi parlamenter, başkanlık tipi cumhuriyettir. Fransa'da ilkokulda eğitim 6-11 yaş arasını kapsamaktadır. Altı yaşına gelen her çocuk ilkokula başlayabilir. Aynı zamanda zorunlu eğitimin başlangıcıdır. Altı yaşını dolduran çocuklar aynı yıl içinde eylül ayında okula başlayabilirler. İlkokulda beş yıl kendi içinde gruplandırılır. Birinci yıl 6-7 yaşlarını kapsar ve CP (Preparatory Class [Hazırlık Sınıfı]), ikinci yıl 7-8 yaşlarını kapsar ve CE1(First Year Elementary Class [İlk Yıl]), üçüncü yıl 8-9 yaşlarını kapsar ve CE2 (Second Year Elementary [İkinci Yıl]) olarak adlandırılır. Dördüncü yıl 9-10 yaşlarını kapsar ve CM1(Ffirst Year Intermediate [Orta Seviye Birinci Sınıf]) ve beşinci yıl 10-11 yaşlarını kapsar ve CM2 (Second Year Intermediate [Orta Seviye İkinci Sınıf]) olarak adlandırılır.

Sınıflar oluştururken iki yol kullanılır. Bunlardan ilki başarı düzeylerine göre sınıflandırılır. İkincisinde öğrenciler özellikle kırsal alanda tek sınıfta toplanabilir. Sınıflardaki öğrenci sayısı ile ilgili olarak resmi bir kural yoktur. Okul günü en az 36 hafta ve beş çalışma dönemine ayrılmıştır. Tatiller A, B, C olmak üzere üç alan olarak belirlenmiştir. Diğer ülkelerden farklı olarak yıl içinde öğretim çarşamba sabahı da dahil dokuz günlük periyotlar biçiminde yapılır. Tüm öğrenciler bir haftada 24 saat sınıfta olurlar. Ders saatleri tüm gün boyunca en fazla 5,5 saat; yarım gün boyunca en fazla 3,5 saat olmaktadır. Öğle arası 1,5 saatten az olamaz. İlkokullarda bilgi, beceri ve kültüre dayalı program uygulanmaktadır. Program beş alandan oluşmaktadır. Bu alanlar; dil, düşünme ve iletişim becerileri, öğrenmeye yönelik yöntem ve teknikler, birey ve vatandaşlık eğitimi, doğal ve teknik sistemler, dünya ve bireysel etkinliklerdir. Programda yer alan derslerin saatleri CP, CE1, CE2, CM1 ve CM2 düzeylerinde farklılık göstermektedir. Tablo 6'da düzeyler, dersler ve ders saatleri yer almaktadır.

Tablo 6. *Fransa'da İlkokul programında yer alan dersler*

Düzeyler **CP, CE1, CE2**	**Yıllık öğretim zamanı (saat)**	**Haftalık öğretim saati (saat)**
Fransızca	360	10
Matematik	180	5
Modern Yabancı Dil	54	1 saat 30 dakika
Beden Eğitimi	108	3
Sanat Eğitimi	72	2
Dünya'yı Sorgula Vatandaşlık ve Ahlak Eğitimi	90	2 saat 30 dakika
CM1, CM2		
Fransızca	288	8
Matematik	180	5
Modern Yabancı Dil	54	1saat 30 dakika
Beden Eğitimi	108	3
Fen ve Teknoloji	72	2
Sanat Eğitimi	72	2
Dünya'yı sorgula Vatandaşlık ve Ahlak Eğitimi	90	2 saat 30 dakika

Kaynak: EURYDICE, 2019f

Tablo 6'da görüldüğü ilkokul düzeyinde farklı sınıf düzeylerinde ders saatleri farklılık göstermektedir. Öğretme-öğrenme sürecinde farklı yöntem ve teknikler öğretmenlerce kullanılabilir; ancak her yıl yöntem ve tekniklerin güncellenmesi gerekmektedir. Ölçme ve değerlendirme için okula ilk kayıt olduğu andan itibaren çocuğun gelişimi ile ilgili raporlar, gözlemler "livret scolaire unique" (digital tek okul kitabı) olarak adlandırılan bir sistemde kayıt edilir. Digital tek okul kitabı uygulaması 2016-2017 öğretim yılı içerisinde uygulanmaya başlanmıştır. Digital tek okul kitabında iki biçimde değerlendirme yapılır. İlki programın amaçlarına ulaşıp ulaşmadığı ile ilgilidir ve öğretmenler tarafından yapılır. İkincisi, üçüncü sınıfta yapılan programdaki tüm alanları kapsayan değerlendirmedir.

CP ve CE1 sınıf düzeylerinde değerlendirme Fransızca ve matematikle ilgili değerlendirmedir. Öğrencilere her iki ders için 20 dakikalık test uygulanır. CM2 sonunda altı yıllık döngünün sonunda dil, yabancı dil, tarih, coğrafya ve ahlak ve vatandaşlık eğitimi, uygulamalı bilimler ve matematik ile ilgili konuların yer aldığı sınav yapılır. Sınıflar arası geçişte öğrenciler için öğretmen konseyi karar verir. İlkokulun sonunda öğrencilere sertifika verilmez.

İtalya

İtalya ya da resmi olarak İtalya Cumhuriyeti Güney Avrupa'da büyük ölçüde İtalya yarımadası üzerinde yer alan bir ülkedir. Nüfusu 60,483,973'tür. İtalya, çok partili parlamenter sistemle yönetilen demokratik bir cumhuriyettir (Mazlum, 2017).

İtalya'da eğitim sistemi genellikle merkezi olmak birlikte, yerel yönetimler de eğitimden sorumlu olabilirler. Eğitimle ilgili işleyiş Üniversite Eğitim ve Araştırma Bakanlığı'nın sorumluluğundadır. İtalya'da zorunlu eğitim 6 yaşından 16 yaşına kadar süren 10 yıllık süreyi kapsar. İki döngü biçiminde uygulanır. İlk döngü ilkokulu ve ortaokulu kapsar. İlkokul "scuola primari" olarak adlandırılan eğitim kademesidir. Çocuklar ilkokula altı yaşında başlar ve ilkokul süresi beş yıldır. Ortaokul "scuola secondaria di I grado" olarak adlandırılan eğitim kademesidir ve 11 yaşında başlayıp üç yıl sürer. İkinci döngü ise üst eğitim kademesini kapsamaktadır. 30 Nisan'da altı yaşına giren öğrenciler ilkokula başlayabilir. Kayıt olan öğrenciler, yaşlarına göre gruplandırılarak sınıf oluştururlar. Bu sınıflar "classes" olarak adlandırılır. Her sınıfta en az 15, en fazla 26-27 öğrenci bulunabilir. Eğer aynı yaşta öğrencilerle sınıf oluşturulamıyorsa, farklı yaşlardaki öğrencilerle bir sınıf oluşturulabilir. Farklı yaş grupları oluşturulan sınıflarda öğrenci sayısı sekiz ile 18 arasında değişebilir. İlkokul 1 Eylül'de başlar ve 31 Ağustos'ta biter. Sınavlar, finaller, öğretim ve öğretmenlerin mesleki gelişimleri için etkinlikler 1 Eylül ile 30 Haziran arasında gerçekleşir. Yıl içinde okul günü en az 200 gündür. Öğretim yılı öğretmenler konseyinin belirlediği gibi iki ya da üç döneme ayrılabilir. Haftalık ders saatleri 24 ile 40 saat arasında değişmektedir. 30 saat olan okul günlerinde fazladan öğretim etkinlikleri yer almaktadır. 40 saat olan okul günlerinde öğle yemeği dahildir. Dersler haftada en az 5 güne dağılmıştır (EURYDICE, 2019g). Haftalık 30 saat olan bir ilkokulda, öğretim programlarında yer alan dersler Tablo 7'de gösterilmiştir (World Data Education, 2012).

Tablo 7. *İtalya'da ilkokul programında yer alan dersler*

Dersler	**Sınıf düzeylerinde yer alan derslerin haftalık saatleri**				
	1	**2**	**3**	**4**	**5**
İtalyanca	6	6	6	6	6
Matematik	6	6	6	6	6
Fen	2	2	2	2	2
Tarih, coğrafya, sosyal bilgiler	5	5	5	5	5
Din	2	2	2	2	2
Estetik Eğitimi	2	2	2	2	2
Müzik Eğitimi	2	2	2	2	2
Beden Eğitimi	2	2	2	2	2
Yabancı Dil	1	1	3	3	3

Kaynak: World Data Education, 2012b

Tablo 7'de görüldüğü gibi, haftalık 30 saatte; İtalyanca, matematik, fen, tarih-coğrafya-sosyal bilgiler, din, estetik, müzik eğitimi, beden eğitimi ve yabancı dil dersleri yer almaktadır. Ancak, ilkokullarda 2012-2013 yılından itibaren Ulusal Tüzük (National Guidelines) tarafından açıklanan program uygulanmaktadır. Programda yer alan dersler İtalyanca, İngilizce, tarih, coğrafya, matematik, fen, teknoloji, müzik, sanat, spor eğitimi, Katolik din (isteğe bağlı)'dir. Ayrıca programda "Vatandaşlık ve Anayasa" ile ilgili konular yer almaktadır. Öğretme-öğrenme sürecinde işbirliğine dayalı öğrenme, keşfedici etkinlikler gibi yöntem ve yaklaşımlar kullanılmaktadır. Öğretmenler ders kitapları ve materyalleri seçerek öğretmen konseyinden onay alır. Ölçme ve değerlendirme için hem biçimleyici hem de düzey belirleyici ölçme-değerlendirme türleri kullanılır. Ayrıca günlük, periyodik ve final değerlendirmeler öğretmen sorumluluğunda yapılır. Değerlendirme ölçütü on üzerinden altıdır. İlkokulun sonunda öğrencilere sınav yapılmaz ve öğrenciler sertifika almaz.

Belçika

Belçika ya da resmi adıyla Belçika Krallığı, Fransa ile Hollanda arasında bulunan bir ülkedir. Nüfusu 11,449,656'dır. Federal parlamenter sistemli monarşi ile yönetilen Belçika, üçlü federal yapıya sahiptir. Bu federal yapı içerisinde Belçika-Felemen Topluluğu, Belçika-Fransız Topluluğu ve Belçika-Alman Topluluğu yer almaktadır (EURYDICE, 2019h).

Flemen Topluluğunda tüm eğim basamaklarından Eğitim ve Öğretim Bakanlığı sorumludur. Tüm okullar öğretim yöntemlerinde, okulun

vizyonunda, öğretim programlarında, zaman çizelgesinde ve okullarda çalışacak bireylerin atanmasında özerktir. Zorunlu eğitim 6 yaşından 18 yaşına kadar sürer. 15 yaşına kadar öğrenciler tam zamanlı okula devam edebilirken, 15 yaşından sonra öğrenciler okullara yarı zamanlı devam edebilirler. Temel eğitim, okulöncesi ve ilkokulu kapsar. Ortaöğretim üç aşamadan oluşur ve her aşamada iki basamak bulunur. Ayrıca ortaöğretim, genel ortaöğretim, teknik ortaöğretim ve sanatsal ortaöğretim, mesleki ortaöğretim olmak üzere kendi içinde farklı öğretim türlerine ayrılır. Altı yaşını dolduran öğrenciler ilk eylülde okula başlayabilirler. İlkokulda sınıfların nasıl gruplandırılacağına okullar kendileri karar verirler. Genellik her sınıfta eğitim-öğretim etkinliklerini tek öğretmen yürütür. Bazı özel derslerde branş öğretmenleri de yer alabilir. Okullar pazartesinden cumaya kadardır. Çarşamba günleri öğleden sonra okullar serbesttir. İlkokulda haftalık ders saati 28-29 saattir ve bir ders saati 50 dakikadır. İlkokullar sabah en erken saat 8.00'de başlar ve saat 15.00'te sona erer. Bazı okullar saat 17.00'de sona erebilir. En az bir saat süren öğle yemeği molası vardır. Ayrıca öğle yemeği öncesinde ya da sonrasında öğrenciler için oyun zamanları vardır. Okul yılı 1 Eylül'de başlar ve 31 Ağustos'ta sona erer. Güz ara sınav kasımın ilk pazartesini içerisine alan hafta başlar ve bir hafta sürer. Yeni yıl tatili bir hafta, Paskalya tatili iki hafta sürer. Bahar ara sınav Paskalya tatilinden önceki yedinci pazartesi başlar ve bir hafta sürer. Ölçme ve değerlendirme ile ilgili bilgiler her okulun kendi yönetmeliğinde yer almaktadır ve bu konuda okullar özerktir. Öğrenciler kayıt olmadan önce okul yöneticileri ölçme ve değerlendirme ile ilgili bilgileri velilerle paylaşır. Öğrencinin bir üst basamağa devam edip etmeyeceğine okul karar verir (EURYDICE, 2019h).

Belçika-Alman Topluluğunda da ilkokula başlama yaşı altıdır ve 12 yaşına kadar devam eder. İlkokulu bitiren öğrencilere sertifika verilir. Okullar 1 Eylül'de başlar ve 30 Haziran'da son bulur. Okul günü 180 gün ile 184 gün arasında değişir. 1 Temmuz'dan 31 Ağostus'a kadar iki ay yaz tatili, iki hafta kış tatili, üç hafta bahar tatili vardır. Ayrıca Paskalya Günü, 1 Mayıs, Hz. İsa'nın Göğe Yükselmesi, Küçük Paskalya Tatili, 1 Kasım, 11 Kasım ve 15 Kasım tatildir. Bir hafta okul günü pazartesinden cumaya kadardır. Öğrenciler, çarşamba günü 4 saat ve diğer günler altı saat olmak üzere toplamda 28 saat ders görürler. Çoğunlukla okullar sabah 8.20'de başlar. 12.00 ile 13.30 arası öğle arasıdır. Aradan sonra 13.30'tan 15.30'a kadar okul devam eder. Bir ders saati 50 dakikadır. Okullarda esnek bir ders planı uygulanır. Ancak başlangıç seviyesi ikinci dil ve din eğitimi zorunludur.

Tablo 8. *Belçika'da ilkokul programında yer alan dersler*

Dersler	Sınıf düzeylerine göre haftalık ders saatleri					
	1	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**
Anadil	8	8	7	7	5	-
Matematik	5	5	5	5	5	-
Bilim	1	1	1	2	-	-
İnsani bilimler	3,5	3,5	4,5	4	-	-
Yabancı Dil	2	2	3	3	-	-
Spor	2	2	2	2	-	-
Sanat ve el ürünleri	4,5	4,5	3,5	3	-	-
Din ve etnik	2	2	2	2	-	-

Kaynak: EURYDICE, 2019ı

Tablo 8'de yer alan dersler dışında, 26 Nisan 1999 tarihinde alınan kararla dil eğitimi, spor, müzik ve sanat, matematik, fen bilimleri ve teknoloji, ikinci dil, din / etnik, tarih ve coğrafya dersleri zorunlu hale getirilmiştir. Öğretme-öğrenme süreci, öğrencilerin etkin katılımını sağlayacak bir biçimde düzenlenir. Ölçme ve değerlendirme için her öğretmen öğrencileri derslerden aldıkları puanlara göre değerlendirir. Tüm derslerde biçimlendirici değerlendirme yapılır. Ayrıca öğrenci gelişimi ile ilgili olarak öğrenci velilerine bilgi verilir (EURYDICE, 2019ı).

Belçika-Fransız Topluluğunda öğrenciler ilkokula altı yaşında başlar. İlkokul süresi altı yıldır. Okullar 1 Eylül'de başlayıp 30 Haziran'da biter. İki ay yaz tatili ve iki hafta kış tatiline ek olarak öğrenciler güz tatili yaparlar. Ayrıca 1 Mayıs, Hz. İsa'nın Göğe Yükselmesi Günü ve 27 Eylül tatildir. Okul günü 181 gün ile 183 gün arasında değişir. Bir ders saati 50 dakikadır ve öğrenciler haftada 28 saat ders görürler. Okullarda sabah kahvaltısı için en az 15 dakika ve en az 1 saat öğle yemeği arası verilir. Okullar 8.30'da başlar ve 15.30 ve 16.00'da biter. Okuldan sonra öğrenciler okul dışı etkinliklere katılırlar. Okullarda temel olarak okuma-yazma, yazılı ve sözlü iletişim, temel matematik bilgilerin öğretimin yapılması önceliklidir. Diğer dersler de zaman ve uzayın yapısı, beden eğitimi, başlangıç seviye tarih ve coğrafya, sanat eğitimi teknoloji eğitimi, çevre eğitimi, medya eğitimi, yabancı dil eğitimi gibi dersler yer almaktadır. Öğrencileri değerlendirmek için biçimleyici değerlendirme zorunludur (EURYDICE, 2019j).

Hollanda

Hollanda Krallığı 10 Ekim 2010 tarihinden itibaren *Hollanda, Curaçao, St. Maarten ve Aruba* olmak üzere dört ülkeden oluşmaktadır. Hollanda anayasal monarşi ile yönetilmektedir Nüfusu 16,8 milyondur. Resmi dili Felemenkçe (Dutch) dir (Turpçu, 2018). Öğrenciler zorunlu olmamakla birlikte dört yaşından itibaren ilkokula gidebilirler. İlkokul eğitimi, İlkokul Eğitim Yasası ile düzenlenmiştir. İlkokul eğitimi, temel ilkokul eğitimi, özel eğitim için okullar ve her yaş grubu için okullar olmak üzere kendi içinde alt basamaklara ayrılır. İlkokul eğitimi içinde özel eğitim ayrı bir öneme sahiptir. İlkokul süresi sekiz yıldır. Zorunlu olmamakla birlikte uygun görülen öğrenciler dört yaşından itibaren temel ilkokul eğitimine başlayabilir. Ancak beş yaşını dolduran öğrencilerin ilkokula kayıt yaptırmaları zorunludur. Öğrenciler; 1.sınıftan 4. sınıfa kadar "juniors", 5. sınıftan 8. sınıfa kadar "seniors" olarak adlandırırlar. Eğitim, Kültür ve Bilim Bakanlığı okul sürelerini düzenler. İlkokullar, 30 Eylül ile 1 Ekim arasında bir günde başlar. Okulun ne zaman başlayacağının belirsiz olması yaz tatillerinin bölgelere (kuzey, orta, güney) göre değişmesindendir. Yaz tatilleri altı hafta sürer. Okullar, genel program çerçevesinde öğrencilere hangi konuların öğretileceği ve okul saatleri konusunda bazı esnekliklere sahiptir. Ancak okular sekiz yıl boyunca öğrencilere en az 7520 saat öğrenim vermek zorundadır. Okul, haftada beş gündür ve çarşamba öğleden sonra öğrenciler için tatildir.

Tablo 9. *Hollanda'da ilkokul programında yer alan dersler*

Dersler	**Sınıf düzeylerinde yer alan derslerin haftalık saatleri**							
	1	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**	**8**
Felemenkçe (Dutch)	3sa30dk	3sa30dk	8sa45dk	8sa30dk	8sa30dk	7sa45dk	7sa15dk	7sa15dk
İngilizce	-	-	-	-	-	-	45dk	45dk
Aritmetik/Matematik	30dk	30dk	4sa15dk	4sa30dk	5sa	5sa	5sa	5sa
Bireysel ve çevresel dersler								
Genel	1sa	1sa	1sa15dk	1sa15dk	30dk	45dk	30dk	30dk
Coğrafya	-	-	-	-	1sa	1sa15dk	1sa30dk	1sa30dk
Tarih	-	-	-	-	1sa	1sa15dk	1sa30dk	1sa30dk
Fen	-	-	-	-	1sa	1sa15dk	1sa15dk	1sa15dk
Yol Güvenliği	15dk	15dk	30dk	30dk	45dk	45dk	45dk	45dk
Beden Eğitimi	8sa	8sa	1sa30dk	1sa30dk	1sa30dk	1sa30dk	1sa15dk	1sa15dk
Sanat çalışmaları	6sa	6sa	4sa	4sa	3sa30dk	3sa15dk	3sa	3sa
Diğer	2sa	2sa	1sa	1sa	1sa	1sa	1sa	1sa
Aralar	1sa15dk	1sa15dk	1sa15dk	1sa15dk	1sa15dk	1sa15dk	1sa15dk	1sa15dk

Kaynak: World Data Education, 2012c

Tablo 9'da görüldüğü gibi sınıf düzeyi arttıkça ders saatlerinin arttığı söylenebilir. Bir ders saati en az 30 dakika, en fazla ders saati ise 8 saat 30 dakikadır. Ders saatleri günlük olarak 5,5 saattir. İlkokulda duyusal koordinasyon ve fiziksel egzersiz, Felemenkçe, aritmetik ve matematik, İngilizce, bireysel ve çevresel konular (coğrafya, tarih, fen bilimleri), sosyal ve yaşam becerileri (yol güvenliği), sağlıklı yaşam, sosyal yapılar (politik konular) gibi dersler yer almaktadır. Özellikle bilim ve teknoloji okulların öncelikli konuları arasındadır. Görüldüğü gibi, öğretim programları öğrencilerin bilişsel, duygusal, kültürel ve sosyal becerileri edinmelerine odaklanmaktadır. Ayrıca okullar temel dersler dışında din eğitimi, Fransızca gibi derslere de yer verebilirler. Ailelerden hangi derslerin olması gerektiği konusunda fikir alabilirler; ancak kararı okul konseyi verir (World Data on Education, 2012).

Okullar ve öğretmenler materyal seçme ve kullanmada esnektirler. Materyal ve kaynak sağlamada okullara *Ulusal Program Geliştirme Enstitüsü* (National Institute for Curriculum Development) altında yer alan *Öğretim Kaynakları Bilgi Merkezi* (The Knowledge Centre for Teaching Resources) destek vermektedir. Ölçme ve değerlendirme için öğrenci gelişimi ile ilgili olarak yılda üç kez her konu ve ders için okullar rapor hazırlar. Aileler; öğrenci, öğrenci gelişim ve öğrencinin katıldığı etkinlikler hakkında bilgi almak için okula davet edilir ve aileler için akşamları düzenlenir. 2014-2015 öğretim yılından itibaren her okulun öğrenci izleme sistemine sahip olması zorunludur. Öğrenci ile ilgili tüm belgeleri okul saklamak zorundadır. 2014-2015 öğretim yılından itibaren 8. sınıfın sonunda okuryazarlık ve matematik becerilerini ölçmeye yönelik öğrencilere başarı testi uygulanır. Test 15 Nisan ile 15 Mayıs tarihleri arasında uygulanır. Farklı kurumların oluşturduğu testleri okullar seçer. Her okul bir test seçmek zorundadır. Ancak birden fazla öğrenme güçlüğüne sahip, öğrenme güçlüğü olan, engele sahip, dört yıldan daha az süre Hollanda'da yaşayan ve Felemenkçe'ye hakim olmayan öğrenciler, uygulanan teste katılmak zorunda değillerdir. İlkokulu tamamlayan öğrencilere sertifika verilmez ancak öğrenci gelişimi ve bir üst okul tavsiyesi ile ilgili olarak rapor verilir (EURYDICE, 2019k).

Sonuç

Eğitimin niteliğinin artmasıyla oluşacak nitelikli işgücünün büyümeyi ve kalkınmayı beraberinde getireceği inancı, kalkınma için işbirliğini temel alan ulusal ve uluslararası düzeyde hazırlanan kalkınma stratejilerinde eğitim, öğretim ve insan sermayesine yatırım anahtar kelimeler olarak kabul görmektedir. Nitekim AB'nin kalkınma stratejisi niteliğinde olan AB 2020'de

eğitim ve nitelikli insan kaynaklarının yetişmesine yaşamsal önem verilmektedir (T.C. Avrupa Birliği Bakanlığı, 2014).

Bir ülkenin bilimsel, teknolojik, sosyal ve kültürel gelişimi için nitelikli bireylerin yetiştirilmesi önemlidir. Nitelikli bireyleri yetiştirme sorumluğunu üstlenen eğitim sistemleri içinde de ilköğretim önemli bir yere sahiptir. Eğitim sistemi ve ilköğretimin temelini oluşturan ilkokul; bireylere temel bilgi, beceri ve alışkanlıklar kazandırmanın yanı sıra, onları daha sonraki öğretim basamaklarına hazırlama bakımından da önemli bir eğitim sürecidir. Daha da önemlisi nitelikli bir ilkokul eğitimi, nitelikli bir toplumun temel değişkenlerinden biridir. Bu bağlamda farklı ülkelerin ilkokul eğitiminin incelenmesi, daha nitelikli ilkokul eğitimi için yol gösterici olmaktadır. Türkiye'nin önemli hedeflerinden biri olan Avrupa Birliği'ne üyelik yolundaki süreçte, işe ilkokuldan başlanmasında yarar olacaktır.

Çalışma kapsamında elde edilen bilgiler ışığında ortaya çıkan sonuçlar aşağıda özetlenmiştir. Buna göre Avrupa Birliği ülkelerinde:

- Ülkelerin yönetim şekline göre eğitim, merkezi ya da yerel olarak yönetilmektedir.
- Zorunlu eğitim en az dokuz yıldır. Yıllık öğretim süresi ise en az 188 işgünüdür.
- Okulöncesi eğitim zorunlu değildir; ancak dört yaşından okulöncesi eğitime başlama yaşına kadar okulöncesi eğitimde okullaşma oranı yüksektir.
- İlkokul zorunlu eğitim kapsamındadır ve ücretsizdir.
- Ülkelere bağlı olarak ilkokul ya kesintili ya da bütünleşik bir yapıya sahiptir.
- Nüfusu az bölgelerde yaşayan çocuklara yönelik uygun koşulların sağlanması için çaba gösterilmektedir. Bu bağlamda sınıfların düzenlenmesinde yaş gruplarının birleştirilmesi yoluna gidilmektedir.
- İlkokula başlama yaşı farklılık göstermektedir; Hollanda ve İngiltere'de beş, Finlandiya'da yedi ve diğer ülkelerde altıdır. İlkokula başlama yaşı genelde altıdır. İlkokul en az dört yıl sürmektedir.
- Okullar için tatil günleri birden fazla döneme ayrılmıştır.
- İlkokul programları, öğrencilere okuma, yazma ve aritmetikte temel beceriler kazandırmayı ve ortaokula hazırlanmaları için gerekli olan temel bilgileri öğrenmelerini amaçlamaktadır.
- İlkokulda ana dil, matematik, sanat ve spor dersleri ortaktır. Programlarda ortak derslerin yanı sıra din bilgisi, yabancı dil, fen, sosyal bilgiler gibi temel derslerin olduğu görülmektedir. Ayrıca,

sağlık eğitimi, el ürünleri ve yol güvenliği gibi günlük yaşam bilgi ve becerilerini içeren dersler de yer almaktadır.

- İlkokulda öğretme-öğrenme sürecinde öğrenciyi etkin kılacak farklı yöntem ve tekniklerin kullanılmasına yönelik bakış açısı bulunmaktadır.
- Ülkelerde ölçme-değerlendirme ilkokul düzeyinde olduğu için daha çok performans değerlendirme, testler ve sınavlar biçiminde yapılmaktadır. Burada önemli olanın öğrencilerin gelişimlerinin ilkokul süresince izlenmesi olduğu söylenebilir. Ayrıca sınıf tekrarının olmadığı görülmektedir.

Sonuç olarak Avrupa Birliği'nde her ülkenin ilkokuldaki uygulamaları okul günü, ders saati, ilkokul süresi vb. farklılık göstermektedir. Her ülke, içinde bulunduğu ekonomik, sosyolojik, kültürel koşullara ve yönetim yapısına bağlı olarak farklı uygulamalar yapmaktadır.

Kaynaklar

Acar, T. (2012). Almanya Eğitim Sitemi. Ö. Demirel (Editör), *Gelecek İçin Eğitim: Farklı Ülkelerde Program Geliştirme Çalışmaları* (ss.1-30). Ankara: Pegem Akademi Yayını.

ATO (Ankara Ticaret Odası) (2017). *Karşılaştırmalı Mesleki Eğitim Sistemi Almanya – Türkiye*. Ankara: Ticaret Odası Yayını.

Bozkurt, E. (2018). Son Gelişmeler Işığında Türkiye'de Avrupa Birliği Algısı. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi, 32*(2), 267-288.

Demirel, Ö. (2000). *Karşılaştırmalı Eğitim*. Ankara: PegemA Yayını.

EURYDICE. (2019a). *United Kingdom-England overview*. Erişim adresi: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/united-kingdom-england_en

EURYDICE. (2019b). *Germany overview*. Erişim adresi: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/germany_enn

EURYDICE. (2019c). *Austria overview*. Erişim adresi:https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/austria_en

EURYDICE (2019d). *Denmark overview*. Erişim adresi:https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/denmark_en

EURYDICE (2019e). *Finland overview*. Erişim adresi:https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/finland_en

EURYDICE (2019f). *France overview*. Erişim adresi: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/france_en

EURYDICE (2019g). *Italy overview*. Erişim adresi: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/organisation-primary-education-23_en

EUYRDICE (2019h). *Belgium - Flemish community overview*. Erişim adresi: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/belgium-flemish-community_en

EURYDICE (2019ı). Belgium - German speaking community overview. https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/belgium-german-speaking-community_en

EUYRDICE (2019j). *Belgium - French community overview*. Erişim adresi: https:// eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/belgium-french-community_en

EUYRDICE (2019k). *Netherlands overview*. Erişim adresi: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/netherlands_en

Gedikoğlu, T. (2005). Avrupa Birliği Sürecinde Türk Eğitim Sistemi: Sorunlar ve Çözüm Önerileri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1*(1), 66-80.

Gültekin, M. ve Anagün, Ş. S. (2006). Avrupa Birliğinin Eğitimde Kaliteyi Belirleyici Alan ve Göstergeleri Açısından Türk Eğitim Sisteminin Durumu. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 6*(2),145-170.

Hesapçıoğlu, M. ve İnandı, Y. (2004). Avrupa Birliği Ülkeleri Eğitim Sistemi ile Türk Eğitim Sisteminde Eğitimin Finansmanı. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 20*, 53-72.

Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft. (2008). *Avusturya'nın Eğitim Sistemi*. Erişim adresi: http://www.bic.at/downloads/tr/brftipps/0_1_bildungssystem_tr.pdf.

İnce, M. (2012). Finlandiya Eğitim Sistemi. Ö. Demirel (Editör), *Gelecek İçin Eğitim: Farklı Ülkelerde Program Geliştirme Çalışmaları* (67-82). Ankara: Pegem Akademi.

Koç-Başaran, Y. (2017). Danimarka Eğitim Sistemi: Amaç, Yapı ve Süreç Açısından Türkiye ile Karşılaştırılması. *Route Educational and Social Science Journal, 4*(5), 295-308.

Kobal, A. (2019). *İngiltere Eğitim Sistemi ve Türk Eğitim Sistemi ile Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi*. Erişim adresi: http://aylinnkobal.blogspot.com/2019/01/ingiltere-egitim-sistemi-ve-turk-egitim.html

Koçer, E. (2012). Avusturya Eğitim Sistemi. Ö. Demirel (Editör), *Gelecek İçin Eğitim: Farklı Ülkelerde Program Geliştirme Çalışmaları* (31-44).Ankara: Pegem Akademi.

Maya, Ç. İ. (2006). AB Sürecinde Türkiye ile AB Ülkeleri Eğitim İstatistiklerinin Karşılaştırılması. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 4*(4), 375-394.

Mazlum, M. M. (2017). Türkiye ve İtalya Eğitim Sistemlerinin Karşılaştırılması. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 14*(1), 1141-1177.

Stad Wien (2019). *Avusturya Okul Sistemi*. Erişim adresi: https://www.wien.gv.at/tr/egitim/okulsistemi/

T.C. Avrupa Birliği Bakanlığı (2014). *Eğitim ve Öğretim 2020 Bilgi Notu*. Sosyal, Bölgesel ve Yenilikçi Politikalar Başkanlığı.

Turpçu, M. (2018). Hollanda Eğitim Sistemi: Türk Eğitim Sistemine İlişkin Bazı Çıkarımlar. *Route Educational and Social Science Journal, 5*(14), 583-599.

World Data on Education (WDE) (2012a). *Germany*. Erişim adresi: http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/Germany.pdf

World Data on Education (WDE) (2012b). *Italy*. Erişim adresi: http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/Italy.pdf

World Data on Education (WDE) (2012c). *Netherlans*. Erişim adresi: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/WDE/2010/pdf-versions/Netherlands.pdf

Yakar, A. (2015). İngiltere Eğitim Sistemi. A. Türkoğlu (Editör), *Karşılaştırmalı Eğitim (Dünya Ülkelerinden Örneklerle)* (245-275). Ankara: Anı Yayınları.

EĞİTİM PROGRAMLARININ KARMAŞIK KODLARI: İDEOLOJİ, BİLGİ, PEDAGOJİ SÖYLEMİ VE DEĞERLENDİRME

Fatma MIZIKACI[1]

Öz

Bu çalışmanın amacı Türkiye'de son 20 yıllık dönemde yapılan öğretim programlarını bilgi, pedagoji ve değerlendirme boyutlarıyla incelemektir. Eğitim programlarının resmi ve ideolojik temelleri ve araçsal işlevi ele alındıktan sonra programlarda yer verilen ve yer verilmeyen bilgi ve beceriler; bilgi kuramları, bilginin ideolojik işlevleri ve aydınlanmadaki yeri açısından ele alınmıştır. Pedagojik boyutta, yapılandırmacı yaklaşıma eleştirel bir bakış açısıyla, zihinsel aydınlanmanın programlar yoluyla yok edilişi tartışılmıştır. Eğitim programlarının ölçme ve değerlendirme boyutunda ise küresel, ekonomik ve sosyolojik bakış açılarıyla çok yönlü bir analize yer verilmiştir. Bu çerçevede, eğitim programlarının; uygun kodlar oluşturarak belirli bir pedagoji söylemi yaratma, bu söylemi meşrulaştırma ve böylece bireysel ve toplumsal düşünme biçimlerini ve eylemlerini şekillendirme aracı olarak kullanılması örneklerle tartışılmıştır.

Anahtar sözcükler: Eğitim programı ideolojisi, Bilgi, Pedagoji söylemi, Değerlendirme

[1] Doç. Dr. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı, Ankara, Türkiye/ fmizikaci@ankara.edu.tr

Giriş

Devlet eğitim programları, ders kitapları ve etkinlikler yoluyla tarafsız bilgi aktarmaz.

M. Apple

Eğitim bir kamu hizmeti olarak toplumu doğrudan ilgilendiren ancak devlet tarafından belirlenen, sağlanan ve kontrol edilen bir hizmet olduğundan tartışmalı bir konu olagelmiştir. Devlet tarafından sağlanan eğitim hizmetinin niteliği, toplumun çoğunluğunun yararına olup olmadığı gibi konular ideolojik ve akademik platformlarda tartışılmaya devam ederken, *toplumun yararına olan eğitim nedir*? *eğitim bireye ve topluma ne sağladığında nitelikli olacaktır? nitelikli bir eğitim hangi özellikleri taşımalıdır?* gibi sorular eğitim programları açısından ele alındığında bir takım somut örneklerle yanıtlanabilmektedir. Her ne kadar eğitim programlarının toplumu tümüyle değiştirme, dönüştürme gibi bir iddiası yok ise de bireyin özelliklerine ve toplumun yapısına dolaylı etkilerde bulunabilen güce sahip olduğu göz ardı edilemez. Eğitim programı eğitimin karar boyutudur ve bu durum eğitim programı oluşturma işini diğer eğitim çalışmalarından farklı bir düşünmeyle ele almayı gerektirir. Karar verme en çok hangi bilginin öğretileceği, hangi bilginin değerli olduğu, neden o bilginin seçildiği, bunların nasıl ve kimler tarafından yapıldığı tartışmasını içerir. Karar verme aşamasının dayandığı ilkeler kanıta dayalılık, deneyim ve bilgi birikimi, toplumsal ve tarihi çerçeve, bilimsel ve teorik temeller, demokratik katılım olmalıdır. Güç ve çıkar ilişkileri ile politika bu ilkelerin tümünün önüne geçtiğinde eğitimin halkın yararına göre yapılıp yapılmadığı tartışmalı hale gelir. Diğer yandan program kararlarının uygulanması okulların programı nasıl algıladıklarına ve yürüttüklerine bağlı olarak değişir. Bu kararların uygulamadaki yansımaları okulun işlevini ve değişimdeki rolüne de vardamada bulunabilir.

Eğitim programının yapısını belirleyen düşünsel, dönemsel ve toplumsal arka plan ögeleri program kararlarını etkilemektedir. Yakın geçmişimizde eğitim programlarının birikimsel ve bütünleşik kodlar sorunsalı kendine özgü bir tarihsel bağlam içinde gelişmiştir. Cumhuriyetin ilanıyla devletin temel ilkelerinden birisini oluşturan seküler anlayış, kişinin vicdanı ile devletin varlığı arasında ilişkisel bir durum bulunmamasına; böyle bir durum varsa bu ilişkinin ortadan kaldırılmasına dayanmaktadır. Avrupa'da Rönesans'ın aydınlanmacı hareketleri kilise dogmatizmine hücum ederek, reformu, bireyi ve vicdan hürriyetini savunmuştur. Vicdanı hür birey, kiliseden bağımsızlaşarak onun dogmatizminin zincirinden kurtulmuş ve aydınlanmanın temelini oluşturmuştur. Aydınlanmanın evrenselliği vicdanı

hür birey anlayışını yaygınlaştırırken ileri toplum anlayışına da ışık tutmuştur. Türkiye'nin Rönesans'ı ise Cumhuriyetin kuruluşudur. Atatürk'ün "Muallimler, Cumhuriyet sizden fikri hür, vicdanı hür, irfanı hür, nesiller ister" sözü, Rönesans'ın vicdan hürriyeti ve özgürlük ilkesinin icrasının büyük oranda eğitim yoluyla olacağını işaret eder. Böylece vicdan hürriyetinin aydınlanmanın ön koşulu olduğu ve aydınlanmanın da ancak eğitim yoluyla olabileceği öngörülür. O dönemde -ve bu dönemde- Türkiye için aydınlanmış toplum ancak fikri ve vicdani hürriyet ile mümkündür. Bunun eğitimdeki karşılığı büyük oranda bilimsellik ve rasyonalizmle ilgilidir. Bu yüzden resmi eğitim programlarının insan aklını ve bunun gelişimini önceleyen bir anlayışa sahip olması aydınlanma için önemlidir. Bu anlamda ve bu koşullarda Türkiye için eğitim bir şeyden kurtulup (örn: dogmalardan) başka bir şeye ulaştıran vasıta olarak görülemez. Okullarda din ya da laiklik gibi mitlerin amaca ulaşmada *araç* olarak kullanılması Althusser'in (2006) eğitimi devletin ideolojik aygıtı olarak tanımlamasında ve Apple'ın (2004) resmi bilgiyi devletin tektipleştirme aracı olarak görmesinde vücut bulur. Eğitimin araçsallaştırılması eğitime indirgemeci bir özellik getirir ve rakip araçlarla çarpıştırılabilir. İktidarlar devletin ideolojik aygıtlarından birisi olan eğitimi, onun işlevini kendi çıkarlarına göre düzenleyip yeni söylemlerle donatabilirler. Eğitimin büyük oranda programlar aracılığı ile yaygınlaştırılan araçsal söylemi *oluşturulan* yeni söylemlerle yer değiştirebilir.

Eğitim programları ile vicdanı hür birey ve aydınlanmış toplum arasında nasıl bir bağ vardır? Programın etkisi bireye ve toplumun yapısına nasıl etkide bulunur? Bu etkide bulunma hangi süreçlerle ilgilidir? Programın ögelerinden konu seçimi, düzenlenmesi, öğrenme süreçleri ve değerlendirme vicdanı hür bireyi nasıl yetiştirir? Bu soruların tartışılması programın bilgi felsefesine, pedagoji ve öğrenme kuramlarına, toplumsal ve bireysel kavramlara dayanan boyutlarıyla ilgilidir. Konu seçimi, bu konuların nasıl düzenlendiği, öğretimi sırasında neler yapıldığı ve öğrenilenlerin nasıl değerlendirildiği ile ilgili tartışmalar bu kuramsal ve felsefi tartışmaları içermektedir. Bu süreçlerin her biri bireyin zihinsel, duygusal bedensel ve sosyal gelişimine etki ettiğinden; bunların düzenlenmesinin bilimsel, ideolojik, toplumsal, ekonomik ve bireysel eğilimlerle ve seçimlerle yakından ilgili olduğundan ve bu süreçlerle ilgili kararların çok yönlü sonuçlarının olmasından dolayı asırlar boyunca filozofların, eğitimcilerin ve bilim insanlarının başlıca konusu olmuştur. Bu tür tartışmalar, öğrenme kuramları ve öğretim tasarımı üzerinden yapılabileceği gibi bilgi felsefesi ve bilgi sosyolojisi üzerinden de yapılabilir.

Aşağıdaki bölümde eğitim programlarının arka plan ögelerinin etkisi altında nasıl yapılandırıldığı, programın *bilgi*, *yöntem* ve *değerlendirme* boyutları açısından ele alınarak incelenecektir.

Bilginin Pedagojik Anlamı

Bilgi tek başına çocuk için bir şey ifade etmez, bilginin, aklın gelişimi ilkeleriyle bağlantılı ve pedagojik olarak işlenmesi gereklidir. Öğrenen için anlamlı hale getirildiğinde zihinsel gelişime yol açar. Bilgi tek başına ve bağlamından kopuk olarak öğrenilemez. Zihinsel gelişime katkısı ancak anlamlandırma yoluyla olur. Buradan Klafki'nin (1995) sorusuna bakalım: *bilgi öğrenenin dünyasında ve zihninde hangi duygu ya da gerçekliği temsil ediyor, hangisine örnek oluşturuyor? Bu bilginin temsiliyle/örneklenmesiyle ne öğrenilebilir? Öğrenenlerin hayatında anlamı olan ve onların anlayışını geliştirecek hangi bilgilere nasıl yer verilmelidir? Bu bilgiler çocuklar yetişkin olduklarında entelektüel gelişmişliklerini hangi yönde etkileyecektir?* Bu sorular şimdinin çocuğunu geleceğin toplumundaki vicdanı hür bireyi olarak görmeyi gerektiriyor. Bunu öngörürken bilginin pedagojik anlamını ve değerinin toplumsal yapıyı oluşturma idealini vurguluyor. Ayrıca bu bilgi yapılarının ilgi çekici, güdüleyici, güçlü, ulaşılabilir ve kavranabilir biçimde pedagojik işlevine uygun olarak düzenlenmesi gerekliliği vardır. Bilgi kendi içinde ne baskıcı ne de yabancılaştırıcı olmalıdır. Sorgulayıcı düşünmenin olabilmesi için bazı bilgiler bireyin kendine yabancılaşmasını gerektirebilir, bu anlık durum bilginin zihni güçlendirebilmesi için gerekli bir süreçtir (Dewey, Deng, Young, Klafki içinde Zierer & Seel 2012). Bilgi kendi içinde rahatlatıcı, iç açıcı ya da iyimser özellikler taşımaz. Bu durum bilginin ussal gelişimdeki değerini azaltmaz. Eğitim yoluyla bu tür ileri düşünme süreçlerinin oluşması için *Didaktik Üçgen* yaklaşımını incelemek faydalı olabilir. Buna göre, öğretmen-öğrenci-konu üçgeninde öğretmen bilgiyi öğrencinin gerçekliğine cevap verecek şekilde değerli hale getirir, onun kapasitesini yükseltmek için öğrenme sürecine uyarlar (Friesen & Osguthorpe, 2017). Böylece bilgi öğrenen açısından değerli, güçlendirici ve deneyimsel bir anlama sahip olur. Bu eğitim programlarında hangi bilginin seçildiği ve nasıl düzenlendiği konusunu gündeme getirecektir. Bütün bu özellikler akıl yürütme ve mantık gelişiminin konu bütünlüğü ve bilginin değeriyle ilişkisi açısından önemlidir. Yine Klafki (1995) için akıl yürütmede bilginin şu andaki ve gelecekteki değeri/önemi, sağladığı değişim ve örnek niteliği taşıması gereklidir. Bilgi ancak bu koşulları sağlıyorsa öğretimsel bir değeri vardır.

Bilgi öğrenenin bir üyesi olduğu insanlığın kültürel mirasıdır, bilgi birikimidir, tarihsel sorumluluğudur. Bunlar öğretilmeden insan aklı ve insan vicdanı geliştirilemez. Bu yüzden bilgi ve bilginin değerli olarak programda yer alması en önemli konudur. Öğrenciler tarihten matematikten edebiyattan hoşlanmayabilirler, bu konuları öğrenmek istemeyebilirler ancak bunları öğrenmemenin bedeli bu geçici ve temelsiz isteksizlikten çok daha ağır

olacaktır. Bedeli kendini ve yaşadığı dünyayı anlayamamış, anlamlandıramamış, özgürleşmemiş, fikri ve vicdanı hürleşmemiş, sadece kendi isteklerini elde etmek için yaşayan bireyler olacaktır. Bu bir topluma eğitim yoluyla yapılmış en büyük kötülük olabilir. Günümüzde fazlaca belirtisini gördüğümüz distopik bir topluma doğru götürür. Daha önce değinildiği üzere eğitim programı ereksel, amaçsal bir olgudur, amacın yarattığı sonuç açısından yönsüz bir öğrenci merkezli yaklaşım, temelsiz bir yapılandırmacı yaklaşım fikri hür vicdanı hür nesiller yetiştirmekten uzaktır.

Programın Pedagojik Boyutu

Programın bilgi boyutu ile yakından ilişkili olan diğer boyutu bilginin öğretildiği-öğrenildiği süreçleri içeren pedagojik alandır. Bu boyut bilginin seçilmesinde olduğu gibi çok tartışmalıdır ve yöntembilim, psikoloji ve pedagoji kuram ve yaklaşımları üzerinden ele alınır. Bilginin nasıl öğretildiği konusu programın uygulanmasıyla ilgili somut öngörüler içerir. Resmi programda öngörülenler, programın uygulandığı bağlamdaki okul yönetimi, okul kültürü, çevre, bölge, aile, öğretmen, ekonomi, politika gibi unsurlardan etkilenerek başka bir boyuta taşınır. Bu yüzden en az bilgi seçimi kadar önemli ve karmaşık olan öğretim süreçleriyle ilgili çok boyutlu analizlere ihtiyaç vardır.

Pedagojik boyut bilgi boyutu ile iç içe geçmiştir. Bir bilginin seçilmesi, yorumlanması, değer biçilmesi ve bir öğrenme birimi haline dönüştürülmesini belirleyen bazı temel ilkeler bulunmaktadır. Felsefi ve kuramsal temellere dayandırılarak ideolojik boyut maskelenebilir ya da inandırıcı ve ikna edici bir şekilde sunulabilir. Nitekim 2000'lerin başında *çağa uygun* bir alternatif olarak sunulan yapılandırmacılığın resmi ve çağdaş bir söylemle süslenerek eğitim programlarına girmesi bugünkü *program erozyonunu* kısmen açılayabilecek unsurlardan birisidir. Sorun, yapılandırmacılık ile öngörülenin, bilgiyi ve gerçekliği öğrencinin kendi zihinsel süreçlerini kullanarak yapılandırması ilkesidir. Böylece her birey kendi gerçekliğini ve bilgisini kendisi oluşturarak farklı gerçeklere ve bilgilere ulaşabilecektir. Bu görelilik yani gerçekliğin kişiye göre değişebilir olması nesnel evrensel bilginin değerinin azaltılması ve böylece aydınlanma idealinden uzaklaşılmasıdır. Eğitim programları açısından tehlike burada başlar. Çünkü aklın geliştirilmesi, zihin ve ruh kapasitesinin eğitim yoluyla arttırılması nesnel bilgi ve bunun öğrenilmesiyle mümkündür. İkinci tehlike yöntemseldir. Yapılandırmacılık esasında bilgi ve gerçeklik felsefesine dayandığından, eğitime ve özellikle de öğretime herhangi bir vardamda bulunma kaygısı bulunmadığından eğitimcileri esnek, keyfi ve tehlikeli yorumlamalara

sürükleyebilir. Örneğin programın yöntemsel boyutu *çoklu zekâ kuramı ilkelerine göre düzenlenir* gibi ilkelerin benimsenmesine yönelik girişimler sorunludur. Zekânın yeniden tanımlanmasına dayalı bir kuramı (Gardner, 2011) öğretim yöntemi gibi göstermedeki cehalet bir yana eğitimin tüm sorunlarının sorunlu başka bir metodolojik ilaçla çözülebileceğini iddia etmek ancak indirgemeci ve araçsallaştırıcı bir düşüncenin göstergesi olabilir. Örneğin, öğrencilerin bilgiyi yapılandırma sürecini öğretmenin rehberliğinde *kendisinin* oluşturması beklenmektedir. Gerçeklik göreli olduğuna göre öğrenci hangi bilgiyi öğrenecektir? Bu bilginin değeri ne olacaktır? nasıl bir değer yüklenecektir? Esasında buradan çıkan sonuç nesnel bilginin, evrenselliğin ve ussallığın değerinin azaltılmasıdır. Böyle bir metodolojik süreç problemlidir: birincisi *dış dünya bireyin iç dünyasında kendi algısına göre anlam kazanır* düşüncesinin sınıf içi uygulamadaki karşılığının olduğuna ilişkin pedagojik bir bilgi yoktur. Nitekim Gardner yaptığı zekâ çalışmalarının, öğretim süreçlerindeki uygulamalara yönelik bir amacının olmadığını ve eğitimcilerin bu kadar ilgi göstermesine ve uygulamada yer bulmasına kendisinin de şaşırdığını belirtmiştir.

Eğitim sistemi, bilgi seçiminde olduğu gibi pedagojik kararlarında da yine temelsiz bir seçimle karşı karşıya bırakılmıştır. Üstelik 2004 yılında sisteme adapte edilmeye çalışılan bu anlayışa, 2017 tarihli öğretim programlarında hiç yer verilmemiştir. Herhangi bir yetkilinin, bir eğitimcinin, araştırmacının da bu konuda herhangi bir açıklaması ya da sorusu bulunmamaktadır. Eğitimde yapılandırmacı yaklaşımdan vaz mı geçilmiştir? Bu değişimleri de göz önünde bulundurarak, 2004 yılından bu yana geçen 14 yılda yapılandırmacılığın okullarda tam olarak uygulanabildiğini varsayarak çocukların ve gençlerin zihinlerini hangi yönde şekillendirmeyi hedeflediğini tartışmaya devam edelim. Yapılandırmacı anlayış bilimsel bilginin tartışmaya açılmadan, eleştirel ve sorgulayıcı bir gözle ele alınmadan bilginin göreliliği, kişiye ve duruma göre değişebilirliği söylemi ile tanıtılmış ve bir öğretim sorunu olarak bugünkü sorunların oluşmasında rol oynamıştır. Böyle bir yaklaşımla düzenlenen öğretim süreçlerinde, çocuğun zihni kolaylıkla bilim dışı, akıl dışı, metafizik bilgilerle doldurulabilir; bilimsel şüphecilikten, sorgulamadan, soru sormadan uzaklaştırılabilir.

Bu bağlamda yapılandırmacılığın ilkeleri nesnellikten, akılcılıktan, aydınlanmacı, ilerlemeci, toplumun sorunlarına yönelik bir öğretim sürecinden uzak olmaktan öte açık bir karşı duruş içermektedir. Bilgiyi rasyonel adımlarla edinmeden yoruma bırakmak risk almaktır. Çocuk zihni öncelikle bilgiyi alma, kavrama, uygulama, analitik düşünerek irdeleme, problem çözme, sistematik düşünme, sentezleme gibi aşamalardan geçmeden nasıl yorumlama yapabilir? Hangi aşamalardan geçerek bilgiyi kendisi

oluşturabilir? *Bilgi nesnel değil özneldir; bireysel ve sosyal olarak yapılandırılır* gibi ilkeler bilim dışı uygulamalara yer açacağından yapılandırmacılık bilimsel eğitim anlayışına vicdanı hür birey yetiştirmeye ve aydınlanmaya ters düşmektedir. Diğer bir sorun ise yapılandırmacılık gibi bir öğrenme yaklaşımının hangi koşullarda ve hangi bağlamda uygulanmak istendiğinin cevabının verilememesidir. Öğretimde uygulanması zor, uygulanabildiğinde ise ülkenin eğitim gerçekliğinden, kültürel ve tarihi bağlamından, okulların koşullarından ve toplumsal çerçeveden bağımsız düşünülemez. Bu tür geçişlerin öğretmenlerin ve öğrencilerin tutum ve davranışları, önceki öğrenmeleri, öğrenme kültürü, okul yönetimi, okulların fiziki koşulları, bölgesel farklılıklar, okul türleri, çevre ve eğitim ekonomisi gibi unsurların uygunluğu tartışılmadan, bu konuda çalışmalar yapılmadan mümkün olmadığı bilinmektedir. Hangi eğitimci bu anlayışın temel düşüncesine hâkim olarak yapılandırmacılığın ilkelerini eğitim programına ve öğretim sürecine yansıtabilmiştir? Hangi okul çoklu zekâ kuramına dayalı bir öğretime geçiş yapabilmiştir? Çoklu zekâ kuramının sadece elitist okullarda kullanıldığı bilinmekte midir? Bu ilkeleri eğitim sistemlerine alıp uygulayıp gelişim sağlayan bir ülke örneği var mıdır? Batıda 1920'lerden itibaren uygulanmaya çalışılan çocuk-merkezli programlar bile amaçlarına ulaşamamışken; ilerlemecilik hala sorgulanırken yapılandırmacılık yapay bir deneme ve oyalama olmaktan öteye gitmeyen bir anlayış olarak kalmaya mahkûmdur.

Özet olarak, yapılandırmacık anlayışının mevcut eğitim programı sorunlarını derinleştirmesi; Bernstein'ın bütünleşik kodlarının; Apple'ın resmi bilgi ile toplumsal yeniden üretimi ve neoliberal politikalara hizmet etmesi, Althusser'in eğitimin ideolojik aygıt yaklaşımının Türkiye'deki anlam bulmuş halidir. Örneğin, esnek yapılar, öğrenciye ve öğretmene seçme şansı tanıyan, ilerlemeci, birey odaklı, bireysel farklılıkları önceleyen gibi etkileyici kavramlarla sunulan yapılandırmacı öğrenme anlayışının vicdanı hür birey yetiştirmesi bir yana söylemin görünen anlamından farklı/derin bir ideolojik dönüştürme işlevine sahiptir.

Programın Değerlendirme Boyutu

Bilginin seçimi ve öğretimi konusunda olduğu gibi öğrenilenlerin değerlendirilmesi de aynı çok boyutlulukta incelenmelidir. Bazı pratik özelliklerinden dolayı değerlendirme, bilginin ve öğretiminin belirleyicisi haline getirilmiştir. Günümüzde değerlendirme program ötesi bir özelliğe sahiptir. Siyasi, ekonomik ve toplumsal yönleriyle hükümetlerin ve iş piyasalarının çok ilgi duyduğu bir konudur. Bu ilginin kaynağı ölçmenin

yöntemleri ve sonuçları ile meşrulaştırıcı bir araç olarak kullanılabilmesidir. Bunun yanında çıkar gruplarına geri bildirim sağlayıcı niteliğinden dolayı konuyla en çok ilgilenenler, eğitim amaçlı olmayan, çoğunlukla ekonomik faaliyetler içinde olan Dünya Bankası, OECD, UNESCO ve Avrupa Birliği gibi kuruluşlardır. Bu kuruluşlar için eğitim, ekonomik bir yatırımdır ve ölçme işi bu yatırımın sonuçlarına ilişkin geri bildirim sağladığından oldukça önemlidir. Piyasa ilkelerine göre düzenlenen ölçme işi, sadece belli konularda yüzeysel bir değerlendirme yaparak, eğitimi gerçekliğinden uzaklaştırarak sorunları kendi belirlediği söylem üzerinden tartıştırır. Örneğin, uluslararası sınav sonuçlarına göre belirli beceri alanlarında elde edilen sonuçlar, yerelde uluslararası sınav bağlamı ve söylemi kullanılarak tartışılır. Anadilinde okuma becerileri 6. düzey ya da matematikte gündelik hayat problemlerini çözme becerileri gibi yeni söylemler oluşturulur. Bu kavramların eğitim ortamlarında ve akademide heyecanlı bir tartışma yaratması kendi içinde sorunlu bir duruma işaret etmektedir. Çünkü eğitimin süregelen yerel sorunlarının aynı *heyecanla* tartışılmaması, yok sayılması, ithal edilen sınav sonucu söyleminin *başarıya ulaşmış* sonuçlarından birisidir. Eğitimin sorunlarını ve bunların doğurduğu sonuçları yok saymak, görmezden gelmek, tartışmamak Freire'de (2000) sessizlik kültürünün bir parçası olarak ele alınmıştır. Eğitimcilerin, akademisyenlerin ve politika yapıcıların; okullar arasındaki farklılıklardan; özel okul ile devlet okulu arasında yaratılan farktan; bu farklılıkların doğurduğu bireysel ve toplumsal sonuçlardan; sınıflardaki öğrenci ve öğretmen gerçekliğinden; ders kitaplarında bilgi olarak sunulan konulardan; rekabetçi yarışta geride kalanlara ne olduğundan; öğrenci seçme ve yerleştirmenin adaletinden; eğitimin kimin yararına yapıldığından bahsetmediği bir söylem elbette çıkar gruplarının ve gücü elinde bulunduranların yarattığı bir söylem olmaya devam edecektir.

Ölçme ve Okul

Sınav sonuçlarına göre sınıflandırma anlayışı ile başarılı-başarısız, iyi-kötü, kaliteli-kalitesiz yeterli-yetersiz kavramlarının eğitime taşındığı yer okuldur. Bir öğrencinin başarılı-başarısız sınıflamasındaki yeri giriş sınavlarından başlayarak okul hayatını ve okul sonrası hayatını belirler. Böylece mezuniyet sonrasında iş bulamayan kişi kendini suçlayarak yetersizlik duygusunu okuldan okul sonrası hayatına taşımış olur. Okulların en önemli işlevi bu meşrulaştırma sürecini iyi yönetmektir. Diğer taraftan okullarda, okullarla ilgili şu sorular asla sorulmamaktadır: Öğrenciler kendini nasıl gerçekleştiriyor? Ussal gelişim nasıl sağlanıyor? Bilginin değeri ve anlamı pedagojik olarak nasıl ele alınıyor? Öğrenciler yaşadıkları topluma karşı sorumluluklarını öğreniyorlar mı? Var oldukları doğaya karşı

sorumluluklarını biliyorlar mı? Toplumun kriz içinde olduğunu ve bunda katkısı bulunan ilerlemecileri eleştirerek *okulun yeni bir toplum düzeni kurmaya cesareti var mı?* (Counts, 1978) sorusunun sorulduğu 1930'lardan bu yana ne değişmiştir. Toplum hala krizde midir, yoksa krizin türü mü değişmiştir? Yoksa eğitimin asıl sorunlarının üstünün örtülmesine, eğitimcileri ve eğitimi kendi gerçekliğinden uzaklaştırmaya mı yaramıştır?

Eğitim programlarının toplumun ve bireyin gerçekliğinden uzak ilkelerle düzenlenmesi kuşkusuz belirli sonuçlar doğuracaktır. Bireyin kendi gerçekliğinden ve tarihinden uzaklaştıran metodoloji seçili konuları ön plana çıkararak onlara bir değer yükleyip ilke haline getirir. İnmez'in (2018) yaptığı analizde ekonomik sistemin bireyleri toplum ve hayatlarıyla ilgili hangi konular üzerine odakladığını şöyle açıklıyor: "GSYH toplumda üretilen değerin nasıl paylaşıldığını göstermez… işsizlik rakamlarını, eğitim düzeyini, piyasa için üretilmeyen insani ihtiyaçları, toplumsal değerleri, ekonomik yıkımı, ulusal borçları göstermez. Bunların hepsi ülkeler için ikincil önemdedir…". Böyle bir söylemle toplumun ekonomi algısı ve anlayışı kolaylıkla değiştirilebilir. Sonuç olarak, birey ve toplum kendi ekonomik gerçekliği ile değil de ekonomi söylemini yaratanların bağlamı içinde düşünmeye başlar ve bu düşünme biçimleri eylemlerini (Örn: alışveriş, yatırım, iş bulma kaygısı, yüksek maaş isteği) belirler. Bu örnekteki toplumun düşünme biçimi ve eylemi oluşturan ekonomi söylemi yaratma işi eğitimde programlar yoluyla oluşturulur. Programlarda yaratılan bilme biçimleri, söylem ve bağlam toplumun eylemini belirlemek üzere oluşturulur. Yaratılan söylem neyi içeriyorsa toplumun düşünme biçimi ve dolayısıyla eylemleri o yönde olacaktır; neyi içermiyorsa o yönde bir düşünme biçimi ya da eylem olmayacaktır. Aynı şekilde eğitim programlarında hangi bilgiler veriliyorsa öğrenenlerin bilişi, bilme biçimi, düşünme şekli ve toplumsal ve bireysel eylemleri de o yönde olacaktır. Tabi programda olmayan, programa dâhil edilmeyen bilgi ve beceriler de bireyin eylemlerinde olmayacaktır, ya da bu bilme şekli ve eylemler başka unsurlar tarafından belirlenecektir.

Programın üç boyutuna ilişkin değerlendirmeler Türkiye arka planında ele alınmış olmasına karşın özünde küresel-dönemsel bir değişimin yansımalarıdır. Apple'a (2004) göre programın bu üç boyutu toplumda siyasi, ekonomik ve kültürel güce sahip olanların kontrolünde ve onların çıkarına olacak şekilde belirlenmektedir. Resmi bilgi, öğretim ve değerlendirme süreçleri toplumun yapısını yansıtır. Okullarda resmi ve örtük programlar aracılığı ile kişi ve gruplar arasındaki farklar, toplumsal roller, kimlik, bireysellik ve kültür ögeleri pekiştirilir ve yeniden üretilir. Bunu sağlayan belirli bir dil yapısının ve söylemin olması gerekir. Bernstein *Sınıf, Kodlar ve Kontrol* adlı kitabında (1973) eğitimi kurallar ve ilkelerle belirlenen mesajları

ileten karmaşık kodlar sistemi olarak tanımlar. Eğitimin söylemini oluşturan bu kodlar sistemi, eğitim programı, öğretim ve değerlendirmeden oluşur. Program geçerli bilginin ne olduğunu; öğretim bu geçerli bilginin nasıl aktarılacağını ve değerlendirme de öğrenenin bilgiyi doğru ve istenen şekilde anlayıp anlamadığını belirler. Bu boyutlar *birikimsel kodlar* ya da *bütünleştirilmiş kodlar* aracılığıyla uygulamaya geçirilir. Konu-merkezli, *liberal arts* gibi adlarla anılan baskın geleneksel bilginin öğretiminin esas olduğu kesin kurallarla belirlenen eğitim programı *birikimsel kodları* içerir. Bilginin özerk olarak aktarıldığı esnek yapıları içeren, öğrenci ve öğretmene seçme şansı tanıyan eğitim programı ise *bütünleşik kodlardan* oluşur. Bu tür eğitim programları ilerlemeci, öğrenci-merkezli gibi sınıflamalarla anılır ve ekonomik sektöre, iş dünyasına hizmet eden eğitim anlayışına göre düzenlenir; mesleki eğitim ve beceri eğitimi odaklıdır. Kodlar, türleri ne olursa olsun *resmi bilginin* yaygınlaştırılması ve yeniden üretilmesi için oluşturulur. Birikimsel ve bütünleşik kodlarla yapılan eğitim programlarının ortak amacı, bugünün öğrenenlerinin yarının resmi bilgi üretenleri ve yeniden üretenleri olarak eğitilmeleridir. Sonuçta her ikisi de sınıfsal farklılıkların yeniden üretilmesine hizmet eder.

Sonuç yerine

Bu bölümde eğitim programlarının toplumu dönüştürmede oynadığı rol programların üç boyutu irdelenerek ele alınmıştır. Toplumsal dönüşümde felsefe ve ideolojinin uygulamadaki yansımasını belirlediğinden eğitim programları önemli bir işleve sahiptir. Programın ereksel özelliği eğitime ideolojik bir boyut kazandırır. Siyasi iktidarların, siyasi ve ekonomik değişimlerin toplumdaki yansımasını eğitim vasıtasıyla yönetmesi (Apple, 2004; Giroux, 1983; Althusser, 2006) ve kabul edilir kılması eğitimin ideolojik işlevinin göstergesidir. Türkiye'de de eğitim programlarının birey ve toplum üzerindeki etkisi ve toplumsal değişimi belirlemeye etkisi, ülkenin sosyo-politik ve ekonomi-politik yön değiştirme politikalarından ayrı düşünülemez. Son 50 yıldaki bu tür yön değiştirmelerin planlı bir şekilde toplumsal değişime yansıtılması yeni liberal ve yeni muhafazakâr bir sosyo-ekonomik yapıyı işaret etmiştir. Bu değişimin en önemli çalışmalardan birisi eğitimde olmuştur. Özellikle 1980 askeri darbesi sonrasında yeni liberal ve yeni muhafazakâr dönüşüm politikalarını gerçekleştirmek üzere programlara yansıtılan bazı değişiklikler eğitimin toplumsal dönüşüm işlevine örnekler içerecek niteliktedir. Programlara bazı derslerin eklenmesi, diğerlerinin çıkartılması, bazı konuların değerinin azaltılması, diğerlerinin değerinin arttırılması, *girişimcilik* gibi yeni kavramların programlara ortak beceri olarak girmesi şeklinde yansıtılmıştır. Bu çalışmalar, eğitim programlarında, öğretimde ve

sınav sistemlerinde yansımasını bulan eğitimin amaçları ile başlayıp okul türleri, eklenen ve çıkarılan, dersler, ders içerikleri, ders isimleri ve öğretim süreçlerinin yeniden tanımlanmasıyla devam eden amaçlı bir dönüştürme sürecini içerir. Yakın dönemde ise ortak becerilere, ortak (kök) değerlerin eklenmesiyle oluşturulan program söylemi belirli kodlar içermektedir. Bütün bunlar kamusal eğitime devlet dışı unsurların müdahalesini de meşrulaştıracak şekilde yapılmıştır. Bu bölümdeki tartışmalar, bu değiştirme çalışmalarının bugünkü eğitim programlarına yansımalarını, bu kodların nasıl çözümleneceğine yönelik çıkarımlar içermektedir. Bu tür çözümlemeler ve saptamalar eğitim programlarına yapılan müdahalelerin eğitimsel değil ereksel boyutunu anlamak açısından önemlidir.

Kaynaklar

Althusser, L. (2006). Ideology and ideological state apparatuses (notes towards an investigation). *The anthropology of the state: A reader*, *9*(1), 86-98.

Apple, M. W. (2004). *Ideology and curriculum*. Routledge.

Bernstein, B. (1973). Class, codes and control. Volume 2. Applied Studies towards a Sociology of Language.

Bernstein, B. (1975). Class and pedagogies: Visible and invisible. *Educational studies*, *1*(1), 23-41.

Counts, G. S. (1978). *Dare the school build a new social order?* (Vol. 143). SIU Press.

Gardner, H. (2011). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. UK:Hachette.

Giroux, H. A. (1983). *Theory and resistance in education: A pedagogy for the opposition*. Retrived from (10.09.20189:Bergin & Garvey https://philpapers.org/rec/GIRTAR-2.

Friesen, N. & Osguthorpe, R. (2017). Tact and the pedagogical triangle: The authenticity of teachers in relation. *Teaching and Teacher Education,* 70, 255–264.

Freire, P. (2000). *Pedagogy of Freedom: Ethics, Democracy and Civic Courage*. Rowman & Littlefield Publishers.

İnmez, İ. (2018). Dünyaya hükmedecek tek bir rakam: Ekonomik gelişme. *Hayıt dergisi,* Mayıs sayı 28.

Klafki, W. (1995). Didactic analysis as the core of preparation of instruction (Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung). Journal of Curriculum Studies, 27(1), 13–30.

Zierer, K., & Seel, N. M. (2012). General Didactics and Instructional Design: eyes like twins A transatlantic dialogue about similarities and differences, about the past and the future of two sciences of learning and teaching. *SpringerPlus*, *1*(1), 15.

İLKOKUL ÖĞRETİM PROGRAMLARINDA YER ALAN "SAYGI" KÖK DEĞERİNİN ÖĞRETİMİNE İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ[1]

Ercan GÜRÜLTÜ[2], Cüneyt BİLDİK[3] ve Yavuz ERİŞEN[4]

Öz

2017-2018 eğitim-öğretim yılında güncellenen öğretim programlarında değerler eğitimine ayrı bir önem verildiği görülmektedir. Önceki programlardan farklı olarak yenilenen programların ana odağını değerler ve değer eğitimi oluşturmuştur. Yenilenen programlarda "bütün eğitim sürecinin nihai gayesi ve ruhu" olarak nitelenen değerler, ayrı bir program veya öğrenme alanı ya da ünite olarak görülmeden öğretim programlarının her birinde ve her bir biriminde yerini almıştır. Güncellenen öğretim programlarında öğrencilere aktarılması hedeflenen kök değerler adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik ve yardımseverlik olarak listelenmiştir. Bu araştırmanın amacı, 2017 yılında yenilenen ilkokul programlarında yer alan kök değerlerden saygının öğretmen görüşleri ile değerlendirilmesidir. Araştırma nitel desenli bir çalışma olup, sınıf öğretmenleri ile gerçekleştirilmiştir. Veriler araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmış ve içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. Elde edilen bulgulara göre sınıf öğretmenleri saygı değerine dair 179 söylem dile getirmiştir. Bu söylemler *saygının anlamı ve türleri, saygı ve toplum* ve *saygı değerinin kazandırılması* şeklinde 3 tema ile tanımlanmıştır. Bu temalar, *saygının anlamı, saygı türleri, saygı eğitiminin olumlu etkileri, saygı eğitiminin etkili verilememesinin olumsuz etkileri, saygının okulda öğretimi, saygının okul dışında*

---

[1] Bu araştırma Ankara Üniversitesi Emekli Öğretim Üyesi Prof. Dr. Mehmet Ali Kısakürek'e saygı ile ithaf edilmiştir.

[2] Doktora Öğrencisi, Yıldız Teknik Üniversitesi, E.P.Ö A.B.D., ercan.gurultu@outlook.com
[3] Öğretim Görevlisi, Kırklareli Üniversitesi, Yabancı Diller Bölümü, cuneyt.bildik@klu.edu.tr
[4] Prof. Dr., Yıldız Teknik Üniversitesi, E.P.Ö. A.B.D., erisenyavuz@gmail.com

öğretimi, yenilenen öğretim programlarında saygı ve *saygının öğretimi için öneriler* şeklinde 8 kategoriye ayrılmıştır. Araştırma kapsamında sınıf öğretmenleri saygıya kök değerine dair ağırlıklı olarak, *hoşgörüdür; sevgidir; yaşayış biçimidir; koşulsuz kabuldür; insani, milli, dini ve ahlaki değerlere saygı; farklılıklara saygı; öğretmen ve aile rol model olmalıdır; bütün derslerde sınıf içi etkinliklerle aktarılabilir; disiplinler arası aktarım ile sağlanabilir; davranış haline getirilmelidir; kazanımlar yetersiz kalmış; öğretmenlere hizmet içi eğitim verilmeli ve ailelere eğitim verilmeli* şeklinde kodlar üreterek söylemler dile getirmiştir. Araştırma kapsamında saygı öğretimine ilişkin değerlendirmeler ve önerilere de yer verilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Saygı Kök Değeri, Sınıf Öğretmenleri, 2017 İlkokul Programları

Giriş

İlk defa Znaniecki tarafından sosyal bilimlere kazandırılan ve Latince kıymetli olmak, güçlü olmak anlamlarına sahip *valere* kökünden türetilen değer kavramı (Bilgin 1995, Aydın, 2003) genel anlamıyla "bir şeyin önemini belirlemeye yarayan soyut ölçü, bir şeyin değdiği karşılık, kıymet" olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2018). Her ne kadar soyut ölçüler olarak tanımlansa da değerler, yaşam içinde ideal davranış biçimlerimiz, hayat amaçlarımız, inanç ve davranışlarımız konusunda belirleyici olmaktadır (Aydın, 2010). Bu yönüyle bireyin hayatına yön veren, dünyaya, hayata anlam katan, yaşamı her açıdan etkileyen değer, insan davranışını anlamada önemli bir kavramdır (Abdülkadir, 2016). Rokeach (1973)'a göre değer o kadar önemli bir kavramdır ki sosyolojiden, antropolojiye, psikolojiden, eğitime, ekonomi ve tarihe kadar, sosyal bilimlerin tamamında diğer tüm kavramlardan çok daha temel bir yere sahip olmalıdır. Çünkü insan davranışı ile ilgilenen tüm bilimlerin ilgi alanına girerek, onları ortak bir paydada buluşturma gücüne sahip bir kavram varsa o da değer kavramıdır (Rokeach 1973, Shealy, 2015). Sosyal bilimler içerisinde her biri değerlerin farklı yönlerini ön plana çıkaran tanımlar olduğu gibi çeşitli değer sınıflamalarına da rastlamak mümkündür (Yazıcı, 2014). Güngör (2010:84), değer testini psikolojide ilk defa uygulayan Spranger (1928) ve bu çalışmadan yola çıkarak Study of Values (Değerlerin Araştırılması) adlı çalışmalarını ortaya koyan Allport, Vernon ve Lindzey (1960)'den sonra değerlerin genellikle estetik, teorik (ilmi), iktisadi, siyasi, sosyal ve dini değerler olarak ele alındığını ifade etmektedir.

Bireylerin davranışlarına yön veren ve hayatı anlamlandırmalarında onlara rehberlik eden değerlerin öğretimi hem birey hem de toplum açısından önem taşımaktadır. Bireylerin içinde yaşadıkları topluma etkin şekilde katılmaları ve dengeli bir kişilik geliştirebilmeleri, değerler eğitimi yoluyla sağlanmaktadır (Acun, Yücel, Önder ve Tarman, 2013). Değerler eğitimi ile bireylere; saygı, sevgi, sorumluluk, erdem, cesaret, inanç, azim, adalet ve

bireysel disiplin gibi davranışların kazandırılması, bu yolla toplumda giderek daha büyük bir sorun haline gelen ahlâkî, etik ve akademik konulara çözüm getirilmesi, böylece dünyamızın daha güvenilir ve yaşanılır bir hale getirilmesi amaçlanmaktadır (Altan, 2011). Değerlerini benimsemiş, bu değerleri sahip olduğu yetkinliklerle gerçek hayatta gösterebilen insanların yetiştirilmesi yalnızca toplumların bugünü için değil geleceği açısından da hayati bir meseledir (Cihat, 2018). Bu nedenle eğitimin amaçlarından belki de en önemlisi toplumun değerlerini koruyup, geliştirip bir sonraki nesle aktarmak olarak görülmelidir (Başcı Namlı, 2017).

Değerler eğitimi, eskiden beri Türk toplumu içerisinde özel bir yere sahip olmuştur. Türk tarihinde değer eğitiminin İslam öncesi ve sonrası olarak incelenmesinin daha anlamlı olacağını belirten Yıldırım, Becerikli ve Demirel (2017), İslamiyet öncesinde birlik, beraberlik, yardım, sabır, doğruluk ve iyilik gibi Türk ahlakının temellerini oluşturan değerlerin kitabeler, destanlar, ozanlar ile yeni nesillere aktarıldığını; İslamiyet sonrasında ise medreselerde, camilerde, tekkelerde ve esnaf teşkilatlarında İslami öğretilere dayalı olarak verilen ahlak eğitimleri yolu ile gerçekleştiğini ifade etmektedirler. 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nda Türk Milli Eğitimi'nin temel amaçlarından birisi "Türk Milletinin milli, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren" yurttaşlar yetiştirmektir (Milli Eğitim Temel Kanunu, 1739).

Türk milli eğitim sistemi içerisinde özel bir yeri olmasına rağmen değer öğretiminin istenen noktadan uzak olunduğu söylenebilir. Çocukların değerleri kazanma sürecinin ailede başlayıp okul ile devam ettiği göz önünde bulundurulduğunda (Yaman, Taflan ve Çolak, 2009), istenmeyen bu durumun ortaya çıkışında, değerlerin okullarda öğrencilere yeterince kazandırılamamasının payı olduğu düşünülebilir. Izgar ve Beyhan (2015), günümüz Türkiye'sinde bir değer bunalımı yaşandığına, toplumdaki bireylerin ortak olarak paylaştıkları değerler azalırken, toplumun çıkarına ters düşen değerlerin yükseldiğine, toplumdaki bu değer karmaşıklığının kaçınılmaz olarak okullara da yansıdığına dikkat çekmektedirler. Benzer şekilde Deveci ve Selanik (2006), özellikle son yıllarda tüm dünyada olduğu gibi Türkiye'de de toplumda şiddet, güvensizlik, kötü alışkanlıklar, saygı, sevgi eksikliği, hoşgörü gösterememe gibi davranışlarda büyük bir artış gözlendiğini ifade etmektedirler. Deveci, Karadağ ve Yılmaz (2008) da öğrencilere milli, kültürel ve evrensel değerlerin kazandırılmasının ve iyi vatandaşlar yetiştirilmesinin ikinci planda kaldığını ve bunun sonucu olarak hoşgörü, dürüstlük, merhamet, sorumluluk, nezaket gibi değerleri kazanamayan bireylerin daha kolay şiddet olaylarının içine girdiklerini ifade etmektedirler. Bu nedenle değerlerin okullarda bireylere en iyi şekilde nasıl kazandırılabileceği sorusu, günümüzde toplum huzur ve refahını sağlamak açısından önemli hale gelmiştir.

Değerler eğitimi tarihine bakıldığında değerlerin eğitim-öğretimin ayrılmaz bir parçası olduğu görülse de, bunun nasıl yapılacağı tartışıla gelen bir konu olmuştur (Aydın, 2013). Cevherli (2018)'ye göre günümüzde değerlerin nasıl öğretildiği ve öğrenildiğine ilişkin bilgiler halen yeterli değildir. Şahinkayası ve Kelleci (2013) araştırmalarında İlkokul öğretmenlerinin değerler eğitimi derslerinin planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi konusunda zorluklar yaşadıklarını ifade etmektedirler. Benzer şekilde Katılmış, (2017) okullarda verilen değerler eğitiminin akademik hedeflerin gölgesinde kaldığı, bu değerlerin öğretimi için yapılan etkinliklerin yetersiz olduğu sonucuna ulaşmıştır. Aktepe ve Tahiroğlu (2016) da soyut kavramları içeren değerler eğitiminin öğrenciler tarafından içselleştirilmesinin zor olduğunu, değerler eğitimi yaklaşımlarından faydalanılarak geliştirilebilecek etkinlik temelli uygulamaların ilgili değerin öğrenilmesini kolaylaştırabileceğini ifade etmektedirler. Bu yaklaşımlarından gizli öğretim yaklaşımında değerler örtük program aracılığı ile öğretilirken, doğrudan öğretim yaklaşımında değer telkin, nasihat ve vaat gibi araçların kullanımı ile öğretilmektedir. Değer açıklama yaklaşımında birey alternatifleri değerlendirdikten sonra neye değer verip vermeyeceğine başkalarının telkinleri ile değil, özgür iradesiyle karar vermektedir. Değer analizi yaklaşımında, sosyal problemleri içeren olaylar doğrudan ya da hikâyeler yoluyla incelenirken, ahlaki muhakeme yaklaşımında ahlaki ikilem ve çatışan değer ilkelerine ilişkin gerçek yaşamdan problemler ele alınmaktadır. Bütüncül yaklaşım, düşüncelerin açıkça tartışılabildiği adil, katılımcı ve demokratik bir ortam oluşturulması esasına dayanırken, eylem ve gözlem yoluyla öğrenme yaklaşımında öğrencilerin yaparak, yaşayarak, öğrenmelerini sağlayacak sosyal etkinlikler düzenlenmesi üzerinde durulmaktadır (Aktepe ve Tahiroğlu, 2016). Aydın (2013)'a göre ülkemizdeki değerler eğitimi uygulamaları genellikle birlikçi ve çoğulcu olarak ayrılabilecek başlıca iki yaklaşımın bir karışımı şeklinde sürdürülmektedir. Buna göre birlikçi anlayışta değerlerin doğrudan öğretimi veya aktarımı, çoğulcu anlayışta ise bilişsel süreçler önemlidir ve değerlerin benimsetilmesinden çok, bu değerlerin sunumu ve tartışılması ön plandadır.

Değerler eğitimi programı ülkemizde 2010 yılından bu yana okulöncesi, ilkokul, ortaokul ve liselerde uygulansa da (Abdülkadir, 2016), 2017-2018 eğitim-öğretim yılında güncellenen öğretim programlarında değerler eğitimine ayrı bir yer verildiği görülmektedir. Önceki programlardan farklı olarak 2017'de yenilenen öğretim programlarının odağını değerler ve değer eğitimi oluşturmuştur (M.E.B TTKB, 2017). Yenilenen programlarda "bütün eğitim sürecinin nihai gayesi ve ruhu" olarak nitelenen değerler, ayrı bir program veya öğrenme alanı ya da ünite olarak görülmeden öğretim programlarının her birinde ve her bir biriminde yerini almıştır (MEB, 2018). Güncellenen öğretim programlarında öğrencilere aktarılması hedeflenen kök değerler adalet, dostluk,

dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik ve yardımseverlik olarak listelenmiştir (MEB, 2018). Yenilenen programlarda saygı değerinin, alçakgönüllü olma, başkalarına kendine davranılmasını istediği şekilde davranma, diğer insanların kişiliklerine değer verme, muhatabının konumunu, özelliklerini ve durumunu gözetme gibi tutum ve davranışlarla ilişkilendirildiği görülmektedir (M.E.B TTKB, 2017).

Saygı sözcük anlamı olarak "değeri, üstünlüğü, yaşlılığı, yararlılığı, kutsallığı dolayısıyla bir kimseye, bir şeye karşı dikkatli, özenli, ölçülü davranmaya sebep olan sevgi duygusu, hürmet, ihtiram"; "başkalarını rahatsız etmekten çekinme duygusu" olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2018). Saygı kavramı ile ilgili çeşitli tanımlara rastlamak mümkün olsa da pek çok farklı tanımdaki ortak nokta saygının "insan davranışlarına olumlu manada yön veren, insanı muhatabına değer vermeye iten bir duygu" olmasıdır (Maden, 2017). Bir ahlaki değer ve norm olarak günümüzdeki sosyal ilişkilerin düzgün biçimde sürdürülebilmesini sağlayan saygı, insanların, inanç ve değerler dünyasının özelliklerine göre kendine, kutsal olana, başkalarına ve çevreye saygı gibi çeşitli tutum ve davranışlar şeklinde tezahür edebilmektedir (Şentürk, 2008). Saygının bu tezahürünü yönlendiren ise eğitim ve kültür yapısıdır ve bir toplum saygılı bireylerle karşılaşmak istiyorsa, bunun için gerekli olan eğitim ve kültür yatırımlarını yapmak ve buna uygun kişiler yetiştirmek durumundadır (Şentürk, 2008). Toplumsal yaşamda ortaya çıkan olumsuzlukların azaltılması sevgi, saygı, dürüstlük, dayanışma, paylaşma, mutluluk, sabır, cesaret ve sorumluluk gibi değerlerin okullarda doğru öğretilmesi ile mümkündür (Eğitim Sen, 2015). Bu nedenle pek çok değerin temelini oluşturan ve öğrencilerin kendilerini tanımaları, evrensel düşünceleri oluşturmaları, toplumla sosyalleşmeleri için olmazsa olmaz bir değer olan saygının öğretiminde en büyük sorumluluk eğitim sistemine düşmektedir (Türk, 2009).

Literatüre bakıldığında saygı kavramına dair yapılan araştırmalarda genel olarak saygının, değerler eğitimi açısından öneminin vurgulandığı, doğrudan saygı değerini konu edinen çalışmaların sayısının az olduğu görülmektedir. Türk (2009) araştırmasında ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapmakta olan öğretmenlerin saygı değerine yönelik algılarını, tutumlarını ve eğitsel uygulamalarını incelemiş, öğretmenlerin saygı değerinin evrensel boyutuna daha çok önem verdiklerini ortaya koymuştur. İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin değer yönelimlerini belirlemeyi amaçladıkları araştırmalarında Yiğittir ve Öcal (2010), öğrencilerin kendilerinde ve çevrelerinde en çok görmek istedikleri değerlerden birinin saygı değeri olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Acun, Yücel, Önder ve Tarman (2013), İlköğretim Sosyal Bilgiler 4. ve 5. Sınıf programında yer alan değerlerin öğretmen ve veliler tarafından algılanan önemine dair yürüttükleri araştırmaları sonucunda, velilerin en önemli gördükleri üç değerin *dürüstlük,*

çalışkanlık ve *saygı* değeri olduğunu ortaya koymuşlardır. Akyıldız (2016), sosyal bilgiler öğretmenlerinin hak ve özgürlüklere saygı değerinin öğretim programında yer almasını olumlu bulduklarını; bu değerin öğretiminde geleneksel öğretmen merkezli ve aktarmacı yöntemleri tercih ettiklerini; değerin kazandırılmasında okul, aile, medya ve çevreden kaynaklı sorunlar yaşadıklarını tespit etmiştir. Çelikkaya ve Seyhan, (2016) öğrencilerin saygı değerini; hayvanlara saygı, çevreye saygı, bitkilere saygı, farklı düşüncelere saygı, büyüklere saygı, aileye saygı, yaşlılara otobüste yer vermek şeklinde algıladıklarını ifade etmişlerdir. Yazıcı ve Ocak'ın (2017), saygı değerini farklı kademe ve branşlardan öğretmen görüşlerine göre inceledikleri araştırma sonuçları, öğretmenlerin saygının davranış olarak gösterilmesi gerektiğini düşündüklerini, bunun okul içinde öğrencilerin öğretmene, arkadaşlarına ve derse karşı gösterdikleri davranışlardan oluştuğunu; saygı değerini kazandırmak için sözel uyaranların yanı sıra örnek davranışlar gösterdiklerini ve öğretim programlarını uygulama ve içerik bakımından saygı konusunda yetersiz bulduklarını ortaya koymuştur. Maden (2017), ilköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programında saygı değerine ilişkin eksiklikler olduğu sonucuna varmıştır. Topçubaşı ve Polat, (2018) hayat bilgisi 3. Sınıf programında yer alan, *farklılıklara saygı* kazanımlarına yönelik olarak hazırladıkları *Farklılıklara Saygı Eğitim Programı*'nı uygulamış ve programın öğrencilerin farklılıklara saygı tutum düzeylerini geliştirdiğini ortaya koymuşlardır.

Literatürde saygı değerini konu alan çalışmalarda belirtildiği üzere, programların öncelikli hedefleri arasında gösterilmesine rağmen saygı değerinin kazandırılmasına yönelik eksikliklerin olduğu görülmektedir. Saygı değerinin etkin şekilde öğretimi ise öncelikle saygının daha iyi anlaşılmasını sağlayacak araştırmaların yapılması ile sağlanabilir. Saygı nedir, saygısızlık nedir, saygı nasıl ifade edilebilir ve ölçülebilir, saygı duruma ve ortama göre değişir mi, saygı kültüre bağlı ya da evrensel bir kavram mıdır gibi sorular saygının doğasını doğru anlama konusunda sorulabilecek sorulardan yalnızca bazılarıdır (Shwalb ve Shwalb, 2006). Bu bağlamda, söz konusu araştırma 2017'de yenilenen M.E.B. ilkokul öğretim programlarında saygı değerinin nasıl ele alındığını, programlarda saygı öğretimine ilişkin nasıl bir anlayış olduğunu, sınıf öğretmenlerinin öğretim programlarında saygı konusunun ele alınışını nasıl değerlendirdiklerini ortaya koymayı amaçlamaktadır.

Yöntem

Araştırma Deseni

2017 yılında yenilenen ilkokul programlarında yer alan kök değerlerden olan *saygı* değerinin öğretiminin sınıf öğretmenleri tarafından nasıl

değerlendirildiğinin belirlenmesine yönelik bu araştırma; nitel desenli bir çalışma olup, olgubilim araştırması olarak gerçekleştirilmiştir. Olgubilim farkında olunan ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir bilgiye sahip olunmayan olgulara odaklanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Araştırma kapsamında programlarda yer alan saygı kavramının derinlemesine incelenmesi ve değerlendirilmesi için sınıf öğretmenlerinin görüşlerine başvurulmuştur.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerin seçiminde amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örneklemesine gidilmiştir. Bir araştırmada örneklem belli ölçütlere sahip kişiler, olaylar, nesneler ya da durumlardan seçilebilir. Bu durumda ölçütü karşılayan kişiler, olaylar ya da nesneler örnekleme alınır (Büyüköztürk vd., 2013). Araştırmada 2017 yılında yenilenen ilkokul programları incelendiği için eski ve yeni programların kıyaslanabilmesi açısından en az 10 yıldır Milli Eğitim Bakanlığı'nda görev yapan sınıf öğretmenleri araştırmaya dahil edilmiştir. Çalışma grubu, İstanbul'un Kadıköy İlçesinden görev yapan 10 yılın üzerinde mesleki deneyime sahip kolay ulaşılabilen ve araştırmaya katılmak isteyen sınıf öğretmenlerinden oluşmuştur. Araştırma 6 kadın, 4 erkek sınıf öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir.

Veri Toplama Aracı ve Verilerin Toplanması

Araştırmada veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak, katılımcılarla yapılan birebir görüşmeler neticesinde toplanmıştır. Görüşme formundaki soruların belirlenebilmesi için öncelikle yenilenen ilkokul programları saygı teması bakımından detaylı bir şekilde incelenmiş, ilgili literatür taranmıştır. Bu amaçla Eğitim Programları ve Öğretim Alanından 2 uzmanın görüşüne başvurularak elde edilen veriler çerçevesinde 5 genel sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Pilot uygulamalar yapıldıktan sonra da görüşmeler 2018-2019 Eğitim-Öğretim yılı içerisinde gerçekleştirilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen veriler içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Görüşme esnasında tutulan yaklaşık 250 dakikalık ses kayıtları aracılığıyla elde edilen veriler, katılımcılar için ayrı ayrı yazılı metne dönüştürülmüş, tek tek incelenen bu metinlerde sınıf öğretmenleri tarafından

dile getirilen söylemlere uygun kodlar geliştirilmiştir. Elde edilen kodlar farklı başlıklar altında gruplandırılarak kategoriler geliştirilmiş ve uygun temalarla eşleştirilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin görüşleri neticesinde elde edilen bu veriler bulgular kısmında doğrudan sunulmuştur.

Kodların oluşturduğu kategori ve temaları temsil edip etmediğinin teyidi için Eğitim Programları ve Öğretim Alanından 2 farklı uzmanın görüşüne başvurulmuştur. Uzmanların yapmış olduğu eşleştirme ile araştırmacıların yapmış olduğu eşleştirmelerin güvenirliği Miles ve Huberman (1994)'ın güvenirlik formülü ile test edilmiştir. Miles ve Huberman (1994) ve Patton (2002)'ye göre kodlayıcılar arası görüş birliğinin en az %80 olması beklenmektedir. Güvenirlik formülü=görüş birliği/(görüş birliği + görüş ayrılığı) x 100 olarak kullanılmış ve elde edilen güvenirlik =0.91olarak hesaplanmıştır. Kodlar, bu kodlara ait kategori ve temalar bulgular bölümünde tablolar ve şekiller ile birlikte doğrudan sunulmuştur. Ayrıca katılımcıların söylemlerinden bazı örneklere yer verilerek bulgular desteklenmeye çalışılmıştır.

Bulgular

Bu bölümde araştırmanın amacı doğrultusunda sınıf öğretmenlerinin saygı kök değeri hakkındaki değerlendirmeleri sunulmaktadır.

Elde edilen bulgulara göre saygı kök değeri hakkında sınıf öğretmenlerinin; 3 tema, 8 kategori altında 77 koddan oluşan 179 söylem dile getirdikleri görülmektedir. Belirtilen bu 3 tema: *Saygının anlamı ve türleri, Saygı ve toplum, Saygı değerinin kazandırılması* şeklinde sıralanmış ve temalara ait model Şekil 1'de sunulmuştur.

Şekil 1. *Saygı kök değeri temaları*

Saygının anlamı ve türleri teması*;* "Saygının anlamı" ve "Saygı türleri" kategorileri, *Saygı ve toplum* teması*;* "Saygı eğitiminin olumlu etkileri" ve "Saygı eğitiminin etkili verilememesinin olumsuz etkileri" kategorileri*, Saygı değerinin kazandırılması* teması ise; "Saygının okulda öğretimi", "Saygının okul dışında öğretimi", "Yenilenen öğretim programlarında saygı" ve "Saygının öğretimi için öneriler" kategorileri şeklinde sıralanmış ve kategorilere ait model Şekil 2'de sunulmuştur.

Şekil 2. *Saygı kök değeri kategorileri*

Sınıf öğretmenlerinin saygı kök değeri hakkındaki görüşleri incelendiğinde oluşan 8 kategori için 77 kod içeren 179 söylem dile getirdiği görülmektedir. Bu söylemlerden oluşan *Saygının anlamı ve Saygının türleri* kategorilerine ait kodların modeli Şekil 3'te sunulmuştur.

Şekil 3. *Saygının anlamı ve Saygının alt kavramları kategorilerinin oluşturduğu kodlar*

Sınıf öğretmenlerinin söylemleri ile oluşan *Saygı eğitiminin olumlu etkileri ve Saygı eğitiminin verilememesinin olumsuz etkileri* kategorilerine ait kodların modeli Şekil 4'de sunulmuştur.

Şekil 4. *Saygı eğitiminin olumlu etkileri ve Saygı eğitiminin verilememesinin olumsuz etkileri kategorilerinin oluşturduğu kodlar*

Sınıf öğretmenlerinin söylemleri ile oluşan *Yenilenen öğretim programlarında saygı ve Saygının okulda öğretimi* kategorilerine ait kodların modeli Şekil 5'te sunulmuştur.

Şekil 5. *Saygının okulda öğretimi ve Saygının okul dışında öğretimi kategorilerinin oluşturduğu kodlar*

Sınıf öğretmenlerinin söylemleri ile oluşan *Yenilenen öğretim programlarında saygı* ve *Saygı öğretimi için öneriler* kategorilerine ait kodların modeli Şekil 6'da sunulmuştur.

Şekil 6. *Yenilenen öğretim programlarında saygı ve saygının öğretimi için öneriler kategorilerinin oluşturduğu kodlar*

Saygının Anlamı ve Türleri Teması

Sınıf öğretmenlerinin saygı kök değeri hakkındaki görüşlerini ortaya çıkarmak için yöneltilen sorular çerçevesinde; öğretmenlerin belirtmiş olduğu söylemlerden elde edilen görüşler neticesinde ortaya çıkan *Saygının anlamı* isimli kategoriye ait kodların yüzde ve frekansları Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. *Saygının anlamı kategorisi*

Saygının Anlamı	***f***	**%**
Hoşgörüdür	3	11.11
Sevgidir	3	11.11
Yaşayış biçimidir	3	11.11
Koşulsuz kabuldür	3	11.11
Empati yapmaktır	2	7.41
Davranış biçimidir	2	7.41
Vicdandır	1	3.7
Adalettir	1	3.7
Yaşam tarzıdır	1	3.7
Ahlaki normlar bütünüdür	1	3.7
Kardeşliktir	1	3.7
Eşitliktir	1	3.7
Anlayıştır	1	3.7
Kibarlıktır	1	3.7
Toplumsal dönüttür	1	3.7
Onur kavramıdır	1	3.7
Eğitimdir	1	3.7
Toplam	**27**	**100**

Tablo 1 incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin saygı kök değerini tanımlarken 27 söylem dile getirdiği ve %11.11'lik oranla en çok *hoşgörüdür, sevgidir, yaşayış biçimidir, koşulsuz kabuldür* kodlarını ürettiği; bu kodları sırasıyla *empati yapmaktır, davranış biçimidir, vicdandır, adalettir, yaşam tarzıdır, ahlaki normlar bütünüdür, kardeşliktir, eşitliktir, anlayıştır, kibarlıktır, toplumsal dönüttür, onur kavramıdır ve eğitimdir* kodlarının takip ettiği görülmektedir. Bu söylemlere ilişkin öğretmenlerin görüşlerinden bazı ifadeler şu şekildedir;

Ö1: *"Saygı, yani birçok anlamda birçok sözcükle kavramsal olarak eşleştirilebilir ama daha doğrusu saygının tanımından çok saygının oluşması nasıl gerçekleşir sorusuna cevap verebilirim yani direk saygı sevgidir, saygı*

kardeşliktir, saygı eşitliktir, saygı adalettir diyebilirim ama bence asıl saygı nasıl oluşur, nasıl meydana gelir sorusunun cevabı empati yapmaktır".

Ö9: *"Saygı insan yaşantılarının toplumsal dönütüdür. Bunu açıklamak gerekirse; aile içinde gösterilen saygının başka bir ortamda insanları rahatsız edebilirliğine bakılmaksızın gösterilme şeklidir. Her insanın doğduğu günden belirli bir yaşa kadar elde ettiği yaşantıları onur kavramı üzerinden topluma aktarmasıdır.".*

Sınıf öğretmenlerinin saygı kök değeri hakkındaki görüşlerini ortaya çıkarmak için yöneltilen sorular çerçevesinde; öğretmenlerin belirtmiş olduğu söylemlerden elde edilen görüşler neticesinde ortaya çıkan *Saygının türleri* kategorisine ait kodların yüzde ve frekansları Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. *Saygının türleri kategorisi*

Saygının Türleri	*f*	**%**
İnsani değerlere saygı	7	14.89
Farklılıklara saygı	6	12.77
Milli değerlere saygı	5	10.64
Dini değerlere saygı	5	10.64
Ahlaki değerlere saygı	5	10.64
Sanata ve sanatçıya saygı	4	8.51
Mesleğe saygı	3	6.38
Engellilere saygı	3	6.38
Trafik kurallarına saygı	2	4.26
Hukuk kurallarına saygı	1	2.13
Demokrasiye saygı	1	2.13
İnsan haklarına saygı	1	2.13
Doğaya saygı	1	2.13
Diğer canlılara saygı	1	2.13
Kişilik haklarına saygı	1	2.13
Toplumsal değerlere saygı	1	2.13
Toplam	**47**	**100**

Tablo 2'ye bakıldığında, sınıf öğretmenlerinin saygı kök değerinin türlerini belirtirken 47 söylem dile getirdiği ve %14.89'luk oranla daha çok *insani değerlere saygı* kodunu ürettiği; bu kodu sırasıyla *farklılıklara saygı, milli değerlere saygı, dini değerlere saygı, ahlaki değerlere saygı, sanata ve sanatçıya saygı, mesleğe saygı, engellilere saygı, trafik kurallarına saygı, hukuk kurallarına saygı, demokrasiye saygı, insan haklarına saygı, doğaya*

saygı, diğer canlılara saygı, kişilik haklarına saygı ve toplumsal değerlere saygı kodlarının takip ettiği görülmektedir. Bu söylemlere ilişkin öğretmenlerin görüşlerinden bazı ifadeler şu şekildedir;

Ö10: *"Kişilik hakkı, yani hakları gözetmek, insanları sevmek yani sevgi yine aynı şekilde sevgi kavramına bakmak gerekiyor. Farklılıklara saygı göstermek, yani insani ilişkilerde aslında güzel ahlak. Toplumdaki güzel ahlak, toplumdaki güzel davranışlar, bunların hepsi alt kavramlardır".*

Ö6: *"Tercihler. Din, ırk, ne bileyim ben meslek, cinsiyet. Hepsi olabilir bunun içinde. Karşı cinse saygı, işte, mesleğe saygı, dine saygı, yaşayışa ne bileyim bu cinsel tercihlere olabilir farklılıklar, bedensel özürlüler olabilir, hepsine saygı".*

Saygı ve Toplum Teması

Sınıf öğretmenlerinin saygı kök değeri hakkındaki görüşlerini ortaya çıkarmak için yöneltilen sorular çerçevesinde; öğretmenlerin belirtmiş olduğu söylemlerden elde edilen görüşler neticesinde ortaya çıkan *Saygı eğitiminin olumlu etkileri* isimli kategoriye ait kodların yüzde ve frekansları Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. *Saygı eğitiminin olumlu etkileri kategorisi*

Saygı Eğitiminin Olumlu Etkileri	***f***	**%**
Toplumsal bilinç gelişir	4	23.53
Toplumsal huzur sağlanır	3	17.65
Karşılıklı anlayış gelişir	2	11.76
Toplum kendini güvende hisseder	1	5.88
Bireyi özgürleştirir	1	5.88
İnsani ilişkileri düzenler	1	5.88
Yaratıcı bireyler yetişir	1	5.88
Özgüveni yüksek bireyler yetişir	1	5.88
Güvenilir bireyler yetişir	1	5.88
Özveri ile çalışan toplum ortaya çıkar	1	5.88
Toplumda adalet duygusu gelişir	1	5.88
Toplam	**17**	**100**

Tablo 3 incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin saygı eğitiminin olumlu etkilerini belirtirken 17 söylem dile getirdiği ve %23.53'lük oranla *toplumsal bilinç gelişir* kodunu sıklıkla kullandığı; bu kodu sırasıyla *toplumsal huzur*

sağlanır, karşılıklı anlayış gelişir, toplum kendini güvende hisseder, bireyi özgürleştirir, insani ilişkileri düzenler, yaratıcı bireyler yetişir, özgüveni yüksek bireyler yetişir, güvenilir bireyler yetişir, özveri ile çalışan toplum ortaya çıkar, toplumda adalet duygusu gelişir kodlarının takip ettiği görülmektedir. Bu söylemlere ilişkin öğretmenlerin görüşlerinden bazı ifadeler şu şekildedir;

Ö2: *"Bir kere saygı olduğu yerde karşılıklı sevgi, saygı hep vardır. Öyle de olması gerekiyor. Yani, kesinlikle güvende hissedersin, nerede olursan ol bu bir güvendir".*

Ö5: *"Yere çöp atmamak bile o eğitimin çocukların karşılığını aldığını gösteriyor. Şimdi, bir görerek öğrenme var bir de söylemle onu yapmak var. Dolayısı ile toplumsal olarak en başta eğitimli toplumlarda insanların tüm yaşantısını saygı etkiler. Bu davranış şekli etkiler diyelim".*

Sınıf öğretmenlerinin saygı kök değeri hakkındaki görüşlerini ortaya çıkarmak için yöneltilen sorular çerçevesinde; öğretmenlerin belirtmiş olduğu söylemlerden elde edilen görüşler neticesinde ortaya çıkan *Saygı eğitiminin verilememesinin olumsuz etkileri* isimli kategoriye ait kodların yüzde ve frekansları Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. *Saygı eğitiminin verilememesinin olumsuz etkileri kategorisi*

Saygı Eğitiminin Verilememesinin Olumsuz Etkileri	***f***	**%**
Kültürel erozyona sebebiyet verir	3	18.75
Özgüveni düşük bireyler yetişir	3	18.75
Toplumsal çatışmalar başlar	2	12.5
Kişi veya zümreye ait kurallar oluşur	1	6.25
Şiddet olaylarına sebebiyet verir	1	6.25
Güvenilmeyen bireyler yetişir	1	6.25
Sevgisiz topluma sebebiyet verir	1	6.25
İnsanlar arası iletişim zorlaşır	1	6.25
Toplumsal yaşam zorlaşır	1	6.25
İnsanların tahammül eşiği azalır	1	6.25
Akademik başarıya odaklı bireyler yetişir	1	6.25
Toplam	**16**	**100**

Tablo 4 incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin saygı eğitiminin verilememesinin olumsuz etkilerini belirtirken 16 söylem dile getirdiği ve %18.75'lik oranla *Kültürel erozyona sebebiyet verir* ve *Özgüveni düşük bireyler yetişir* kodlarını ürettiği; bu kodları sırasıyla *toplumsal çatışmalar*

başlar, kişi veya zümreye ait kurallar oluşur, şiddet olaylarına sebebiyet verir, güvenilmeyen bireyler yetişir, sevgisiz topluma sebebiyet verir, insanlar arası iletişim zorlaşır, toplumsal yaşam zorlaşır, insanların tahammül eşiği azalır, akademik başarıya odaklı bireyler yetişir kodlarının takip ettiği görülmektedir. Bu söylemlere ilişkin öğretmenlerin görüşlerinden bazı ifadeler şu şekildedir;

Ö3: *"Saygı, diyelim birine göre, sadece işte büyüklere saygı işte otobüste yer vermek ya da büyüklerin sözünü hiç kesmeden büyük ne derse odur anlamına geliyorsa bu insanı daha özgüvensiz yapar mesela. Fikrini söyleyemez."*.

Ö4: *"Kağıt üzerinde şöyle olmalı böyle olmalı. Ama ne? Pratikte bunlar uygulanıyor mu? Hiç uygulanmıyor? Kesinlikle kimse kimseye saygı göstermiyor. Yani, hırs, benlik, çıkar çatışmaları, kısa yoldan hayata atılma, kısa yoldan köşeyi dönme… Kökeni hep altyapıya dayanıyor. Bu tür insan modelleri ne oluyor, başkalarının haklarını çiğniyor."*

Saygı Değerinin Kazandırılması Teması

Sınıf öğretmenlerinin saygı kök değeri hakkındaki görüşlerini ortaya çıkarmak için yöneltilen sorular çerçevesinde; öğretmenlerin belirtmiş olduğu söylemlerden elde edilen görüşler neticesinde ortaya çıkan *Saygının okulda öğretimi* isimli kategoriye ait kodların yüzde ve frekansları Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. *Saygının okulda öğretimi kategorisi*

Saygının Okulda Öğretimi	***f***	**%**
Öğretmen rol model olmalıdır	8	28.57
Sınıf içi etkinliklerle aktarılabilir	6	21.43
Bütün derslerde öğretilebilir	6	21.43
Disiplinler arası aktarım ile sağlanabilir	5	17.86
Öğretim programı ile yeterli öğretilemez	2	7.14
Sınıf dışı sosyal etkinlikler yapılmalı	1	3.57
Toplam	**28**	**100**

Tablo 5'e bakıldığında, sınıf öğretmenlerinin saygının okulda öğretimini ifade ederken 28 söylem dile getirdiği ve %28.57'lik oranla *öğretmen rol model olmalıdır* kodunu sıklıkla ifade ettiği; bu kodu sırasıyla *sınıf içi etkinliklerle aktarılabilir, bütün derslerde öğretilebilir, disiplinler arsı*

aktarım ile sağlanabilir, öğretim programı ile yeterli öğretilemez, sınıf dışı sosyal etkinlikler yapılmalı kodlarının takip ettiği görülmektedir. Bu söylemlere ilişkin öğretmenlerin görüşlerinden bazı ifadeler şu şekildedir;

Ö7: *"Bireyleri incitmeden, kırmadan, şimdiki nesil çok farklı bir nesildir. Hemen kırılan, küsen, kendi hatasını kabul etmeyen. Ama işte yanına çağırıp, kırmadan, incitmeden. Onlara örnek insanlar olacak, örnek liderler olacak. Bilhassa biz öğretmenlere onlara örnek olmamız gerekiyor".*

Ö1: *"Ben hiçbir dersi tek başına ayrı düşünmem. Yani siz eğer hayat bilgisi dersinde saygı konusunu işlerken bu ses tonunda konuşuyorsam diğer derste de aynı ses tonunda konuşurum. Örneğin Türkçe'de dilbilgisini bütün derslerde uygularım".*

Sınıf öğretmenlerinin saygı kök değeri hakkındaki görüşlerini ortaya çıkarmak için yöneltilen sorular çerçevesinde; öğretmenlerin belirtmiş olduğu söylemlerden elde edilen görüşler neticesinde ortaya çıkan *Saygının okul dışında öğretimi* isimli kategoriye ait kodların yüzde ve frekansları Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6. *Saygının okul dışında öğretimi kategorisi*

Saygının Okul Dışında Öğretimi	***f***	**%**
Aile rol model olmalıdır	8	42.11
Davranış haline getirilmelidir	8	42.11
Toplumun önde gelen bireyleri rol model olmalıdır	1	5.26
Arkadaş çevresi önemlidir	1	5.26
İkaz ve uyarılarla öğretilebilir	1	5.26
Toplam	**19**	**100**

Tablo 6 incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin saygının okul dışında öğretimini ifade ederken 19 söylem dile getirdiği ve %42.11'lik oranla *aile rol model olmalıdır* ve *davranış haline getirilmelidir* kodlarını yoğu olarak ifade ettiği; bu kodları sırasıyla *toplumun önde gelen bireyleri rol model olmalıdır, arkadaş çevresi önemlidir, ikaz ve uyarılarla öğretilebilir* kodlarının takip ettiği görülmektedir. Bu söylemlere ilişkin öğretmenlerin görüşlerinden bazı ifadeler şu şekildedir;

Ö10: *"Şimdi çocukları görüyorum her gelen yeni nesli. Aşırı derecede özgüvenle geliyorlar ve birbirlerine karşı hiç saygıları yok. Sıfır saygı. İşte bu ailelerin, anne ve babaların, ebeveynlerin onları yanlış yetiştirmelerinden, yanlış yönlendirmelerinden kaynaklanıyor".*

Ö6: *"Bir gösteriye sırayla çıkmak, arkadaşını takdir etmek, yanlış da yapsa doğru da yapsa onu alkışlamak, ya da işte böyle oldu ama bence bunu yapman yine de güzeldi gibi. Onun için ders dışında yaptığımız etkinliklerle de biz bu kavramı desteklemeye çalışıyoruz. Ki desteklenmelidir yani sadece ders olarak verilip geçilecek bir şey değil bu yaşam olarak da göstermek gerekiyor".*

Sınıf öğretmenlerinin saygı kök değeri hakkındaki görüşlerini ortaya çıkarmak için yöneltilen sorular çerçevesinde; öğretmenlerin belirtmiş olduğu söylemlerden elde edilen görüşler neticesinde ortaya çıkan *Yenilenen öğretim programlarında saygı* isimli kategoriye ait kodların yüzde ve frekansları Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7. *Yenilenen öğretim programlarında saygı kategorisi*

Yenilenen Öğretim Programlarında Saygı	***f***	**%**
Programlarda uygun şekilde açıklanmış	3	20
Kazanımlar yetersiz kalmış	3	20
Programlarda uygun şekilde açıklanmamış	2	13.33
Programlarda disiplinler arası aktarılmamış	2	13.33
Programların eğitim durumlarında sıkıntı var	2	13.33
Programların içerik kısmında sıkıntı var	1	6.67
Toplam	**15**	**100**

Tablo 7'ye bakıldığında, sınıf öğretmenlerinin yenilenen öğretim programlarında saygı kavramını ifade ederken 15 söylem dile getirdiği ve %20'lik oranla *programlarda uygun şekilde açıklanmış* ve *kazanımlar yetersiz kalmış* kodlarını yoğun olarak ifade ettiği; bu kodları sırasıyla *programlarda uygun şekilde açıklanmamış, programlarda disiplinler arası aktarılmamış, programların eğitim durumlarında sıkıntı var, programların içerik kısmında sıkıntı var* kodlarının takip ettiği görülmektedir. Bu söylemlere ilişkin öğretmenlerin görüşlerinden bazı ifadeler şu şekildedir;

Ö4: *"Bir kere değerler eğitiminde saygı kavramını biraz daha fazla vermek gerekir. Değil mi? Türkçe kitabının içine, metinlere, araç olarak kullanılan metinlerin içine saygı ile ilgili metinler işlenmesi lazım. Sınavlarda saygı içerikli soruların olması lazım".*

Ö3: *"Türkçe dersinde mesela bazı metinlerde bu kök değer dediğiniz şeyler verilmeye çalışılıyor. Ama daha çok Türkçe dersinde gördüm onu. Sosyal bilgiler dersinde de olabilir. Ama bu öğretmenlere çok iyi açıklanmadı ve programlara disiplinler arası aktarılmamış".*

Sınıf öğretmenlerinin saygı kök değeri hakkındaki görüşlerini ortaya çıkarmak için yöneltilen sorular çerçevesinde; öğretmenlerin belirtmiş olduğu söylemlerden elde edilen görüşler neticesinde ortaya çıkan *Saygının öğretimi için öneriler* isimli kategoriye ait kodların yüzde ve frekansları Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8. *Saygının öğretimi için öneriler kategorisi*

Saygının Öğretimi İçin Öneriler	***f***	**%**
Öğretmenlere hizmet içi eğitim verilmeli	3	30
Ailelere eğitim verilmeli	3	30
Medya aracılığıyla öğretilmeli	2	20
Devlet politikası olmalı	1	10
STK'larla iletişime geçilmeli	1	10
Toplam	**10**	**100**

Tablo 8 incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin saygının öğretimi için öneriler kategorisini ifade ederken 10 adet söylem dile getirdiği ve %30'luk oranla *öğretmenlere hizmet içi eğitim verilmeli* ve *ailelere eğitim verilmeli* kodlarını sıklıkla ürettiği; bu kodları sırasıyla *medya aracılığıyla öğretilmeli, devlet politikası olmalı* ve *STK'larla iletişime geçilmeli* kodlarının takip ettiği görülmektedir. Bu söylemlere ilişkin öğretmenlerin görüşlerinden bazı ifadeler şu şekildedir;

Ö8: *"Mesela sık sık aile bireylerine, aslında güzel böyle okul bünyesinde seminerlere katabiliriz bu konularda. Aslında ilk etapta onları almak lazım. Televizyonlarda da aslında buna yer verilebilir. Çünkü veli bir iki şey okumuştur işte. O bir iki cümleyle senin karşına çıkabilir, olayları çok farklı yorumlayabilir. Ama işte tamamını alsa bu veli belki daha farklı bakacaktır o olaya. Ama iki cümleyle çıkıyor senin karşına seni yargılayabiliyor. İlk iş velide, veliyi önce bilinçlendirmek lazım".*

Ö3: *"Konuşurken bunları sayarken şu aklıma geldi: Okul dışı ne olabilir? Yine bizim ikinci sınıfta yaptığımız bir etkinlik aklıma geldi [Örnek veriyor-TEMA'nın yavru programı] İşte mesela, bazı STK'larla işbirliği yapılabilir. O kadar güzel etkinlikler yapan STK'lar var ki… Ama bundan haberimiz yok. Örneğin TEMA. Biz ne yaptık? TEMA ile bir işbirliği yaptık. Fidan dikmeye gittik, işte değişik etkinlikler, sınıf-içi ve sınıf-dışı işte botanik bahçesine gidip çocuklarla doğa oyunları oynadık. İşte çevreye saygı… Doğaya saygı".*

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Araştırmadan elde edilen bulgular incelendiğinde sınıf öğretmenleri, yenilenen öğretim programlarında yer alan kök değerlerden *saygı* değerine yönelik görüşlerini belirtirken; *saygının anlamı* kategorisinde genel olarak saygıyı; *hoşgörü, sevgi, yaşayış biçimi ve koşulsuz kabul* şeklinde tanımladıkları görülmektedir. Bu tanımlamalarda öğretmenlerin saygıyı hoşgörü ve sevgi kavramlarını kullanarak açıklamaları, saygıyı bir anlayış, bir duygu şeklinde algıladıklarını göstermektedir. Benzer şekilde Yazıcı ve Ocak, (2017)'ın araştırmalarında da öğretmenlerin saygı değerini hoşgörülü olma, sevginin formal hali gibi ifadelerle açıkladıkları görülmektedir. Öğretmenler saygıyı tanımlarken "yaşayış biçimi" ifadesini kullanmışlar böylece saygının kişiler tarafından benimsenerek, her koşul ve durumda hayatın vazgeçilmez bir parçası olarak görülmesi gerektiğini vurgulamışlardır. Saygı için "koşulsuz kabul" ifadesini kullanan öğretmenler, saygı deyince insanın karşısındakine ve özelliklerine değer vermesi gerektiğine değinmişlerdir. Öğretmenlerin bu açıdan yenilenen programlarda başkalarına kendine davranılmasını istediği şekilde davranma, diğer insanların kişiliklerine değer verme, muhatabının konumunu, özelliklerini ve durumunu gözetme davranışlarıyla ilişkilendirilen saygı kavramına benzer bir saygı anlayışına sahip oldukları görülmektedir (M.E.B TTKB, 2017).

Dahası öğretmenler saygı kavramına kişiye özgü anlamda; yaşam tarzı, davranış biçimi, eğitim, onur, ahlaki normlar, empati yapmak gibi zamana, mekana ve kişiye göre değişen anlamlar yüklerken; diğer yandan hoşgörü, sevgi, vicdan, adalet, eşitlik gibi evrensel tanımlamalar da yapmıştır. Aslında evrensel bir değer olarak görülen saygı, bileşenlerinden dolayı kültüre özgü değişimlere uğrayabilmektedir. Bazen bir kültürde bacak bacak üstüne atmamak saygıya karşılık gelebilmekte iken, bazen de bir çocuğun başını okşamak farklı bir kültürde saygısızlık anlamına gelebilmektedir. Yine bu bileşenler kuşaklararası farklılıklar da gösterebilmektedir. Bireylerin yaşadığı çevre, yetiştiği aile, inançları, kültürel değerleri bu bileşenleri oluşturmakta ve bu bileşenler çerçevesinde saygı kavramına dair farklı tanımlamaların ortaya çıkmasına neden olabilmektedir. Örneğin Hsueh ve diğerlerinin (2005) araştırması Amerikalı ve Çinli çocukların saygının tanımı, davranışsal olarak ifadesi ve işlevi hakkında farklı anlayışlara sahip olduğunu ortaya koymuştur. Buna göre Amerika'da çocuklar saygıyı daha çok kişilerarası ilişkilerde bir kişiye gösterildiğinde, karşıdaki kişiden beklenen bir kavram olarak algılarken, Çin'de çocuklar saygıyı kişiler arasında kazanılmaktan çok toplumsal düzenin bir parçası, kişilerarası ilişkilerin temeli olarak görmektedirler (Cohen, Hsueh, Zhou, Hancock ve Floyd, 2006)

Sınıf öğretmenlerinin *saygının türlerine* dair görüşleri incelendiğinde: öğretmenler saygının; *insani, milli, manevi, dini, ahlaki değerlere ve*

farklılıklara saygı şeklinde türleri olduğunu vurgulamıştır. Yine bunların dışında sanata ve sanatçıya, mesleğe, engellilere, trafik kurallarına, hukuka ve demokrasiye, doğaya ve diğer canlılara vb. şeklinde saygı türlerinden bahsedildiği görülmektedir. DeLellis, A. J. (2000)'e göre saygı kişisel ve nesnel olmak üzere farklı boyutlara sahip bir kavramdır. Buna göre saygı takdir, hayranlık, itibar, onur, hürmet, riayet, korku gibi öznel ve içsel boyutları içermekle beraber doğaya: doğadaki belirli durum ve olaylara; insanlara: kendine, başkalarına, başkalarının değerlerine, medeniyetlere: sembol ve nesnelere, sosyal kurumlara, statü, mevkii ve rollere, yasa, düzenleme ve ahlak kurallarına, gelenek, görenek ve beklentilere; doğaüstü konulara: din ve ilahi olana gösterilen saygı gibi nesnel boyutları da içermektedir. Bu bağlamda düşünüldüğünde saygının belirli ve sınırlı bir anlamının olmadığı, çeşitli ortamlarda farklı şekillerde kendini gösteren bir kavram olduğu söylenebilir. Bu açıdan öğretmenlerin saygıyı sınırlı ve dar bir anlamda değil farklı türleri olan ve farklı şekillerde sergilenebilen bir kavram olarak yorumladıkları görülmektedir.

Ayrıca her bireyin yaşam tarzı, inancı, anlayışı ve yetiştiği kültür açısından sahip olduğu değer yargıları olduğu gibi içinde bulunduğu toplumun da getirmiş olduğu bir takım normlar mevcuttur. Bu normlar, toplumu bir araya getiren ve o topluma ait kültürel bir yapının oluşmasını sağlayan milli, manevi, dini, ahlaki vb. değerler içerir. Bireyin özelde sahip olması gereken vicdan, adalet, hoşgörü, insan ve doğa sevgisinin yanında içinde bulunduğu kültürün normlarını da içselleştirmesi kaçınılmaz bir gerçektir. İnsani ilişkiler temelli başlayan ve bireyleri karşılıklı olarak etkileyen bu durum, bazen milli bazen dini bazen de ahlaki anlamda farklılık gösterebilir. Esas olan empati duygusu gelişmiş bireylerin saygı anlamında evrensel değerlerin yanında kendi kültürüne ait milli ve manevi değerlerine de değer vermesidir. Nitekim sınıf öğretmenleri de bu tema üzerinde yoğunlaşmış, evrensel değerlerin yanında bu değerlerin de bireylere kazandırılmasının önemini vurgulamıştır.

Saygı ve toplum temasında yer alan *saygı eğitiminin olumlu etkileri* isimli kategori incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin saygı eğitimi verildiği takdirde *toplumsal bilincin gelişeceği, toplumsal huzurun sağlanacağı, toplumun kendini güvende hissedeceği ve karşılıklı anlayışın gelişeceğine* dair söylemler üzerinde yoğunlaştıkları görülmektedir. İnsanın saygı duymadığı bir bireyi sevmesi beklenemez. Korkuya dayalı bir sevgi anlayışı sonucunda da saygı bilincinin gelişmesi beklenmemelidir. Saygı, insani bir duygudur, vicdandır, adalettir, anlayıştır. Toplumda iyi insan, vicdanlı insan, adaletli insan vb. kavramların oluşumuyla toplumsal bilinç gelişir ve huzur sağlanır. Bir bireyin yere çöp atmama davranışını göstermesi özelde çevre duyarlılığı anlamına gelmekte iken, genelde ise topluma ve doğaya duyduğu saygıya

karşılık gelmektedir. Çevreye çöp atmayan, trafik kurallarına uyan, doğaya ve canlılara zarar vermeyen birey, çevreye yönelik sergilemiş olduğu bu olumlu tutum ile örnek bir davranış sergileyecek ve toplumsal bilincin gelişmesine katkı sağlayacaktır. Neye, nasıl saygı gösterileceğinin bilincinde olunmasının bireyler arası iletişime de olumlu etkileri olacağı kaçınılmaz bir gerçektir.

Saygı eğitiminin verilememesinin olumsuz etkileri kategorisi incelendiğinde ise öğretmenler; bu değerin bireylere kazandırılamaması sonucunda *kültürel erozyonun oluştuğu, toplumsal çatışmaların başladığı, sevgiye dayalı olmayan, kişilerin iletişim kurmakta zorlandığı, şiddet olaylarının görülmeye başlandığı bir yapının* oluşacağını öngörmektedir. Eğitim kurumları, aile ve toplum; bireyleri özel anlamda akademik başarı odaklı yetiştirmek gibi bir yanılgı içerisinde olmamalıdır. Bir yarışı kazanmaya, diğerlerini geçmeye odaklı bireyler; bu yetişme tarzları sebebi ile kimi zaman en yakınındaki insanlara karşı sahip olması gereken değer yargılarını hiçe sayabilmektedir. Hırs, benmerkezci anlayış, çıkar çatışmaları, kısa yoldan hayata atılma ve arzuladığını elde etme gayesi ile hareket eden kişi, bu amaçlar uğruna sahip olması gereken insani değerleri çiğneyebilmekte, tahammül eşiği azalmakta, bazı durumlarda da şiddete meyledebilmektedir. Demokratik toplumlarda bireylerin sevgi, saygı, güven gibi değerlere sahip olarak, sorumluluk bilinci ile hareket etmelerinin demokrasinin varlığını devam ettirebilmesi kadar toplumun huzurlu olabilmesi için de gerekli olduğu unutulmamalıdır (Tahiroğlu ve Aktepe, 2015).

Saygı değerinin kazandırılması temasında yer alan *saygının okulda öğretimi* isimli kategori incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin saygının okulda öğretimi için *öğretmenin rol model olarak, sınıf içi ve dışı etkinlikler ve disiplinler arası bir yaklaşımla ile bütün derslerde* bu değeri kazandırabileceklerini dile getirdikleri görülmektedir. Aydın (2013)'a göre de değerlerin kazanımı için yaşantıya, empatiye, modellemeye, problem çözmeye, buluşa dönük etkinlikler tercih edilmeli, bu etkinliklerde öğretmen öncelikle "olumlu davranışları, sözleri takdir et." ilkesiyle hareket etmeli; olumlu, kabul edici, öğrenci merkezli bir sınıf iklimi oluşturmalıdır. Bireyin davranış haline dönüştüremediği bir anlayışı/durumu başka bireylerden beklemesi doğru değildir. Bulunduğu sınıf, okul veya yaşam çevresinde birçok açıdan rol model olması beklenen öğretmenin; öğrenciye kazandırmak istediği değerleri öncelikle kendisinin benimsemesi ve bu konuda örnek davranış sergilemesi gerekir. Dersine zamanında girmeyen, öğrencilerine karşı kaba ve nezaketsiz bir tutum sergileyen, öğretimini verdiği derse hazırlıklı gelmeyerek sahip olması gereken sorumlulukları yok sayan, özsaygısı gelişmemiş, çevreye, doğaya, trafik kurallarına, diğer canlılara saygı duymayan bir öğretmenin aynı davranışları öğrencisine kazandırabilmesi

beklenmemelidir. Öğretmen sınıf içinde adil davranarak, birey olarak öğrencilere ve haklarına saygı göstererek, çevreye saygılı ve duyarlı olup bu konudaki örnek davranışları teşvik ederek, kendine ve karşıdaki muhatabına değer vererek öğrencilere rol model olabilir. Yine drama ve tiyatro etkinliklerinde saygı kavramına yönelik etkinlikler yaptırabilir, saygının öğretiminde eğitsel oyun, canlandırma, hikâye ve tartışma gibi yöntem-tekniklerden faydalanılabilir, disiplinler arası yaklaşım ile saygı konusunun öğretimi diğer derslerde de sürdürebilir. Ayrıca öğrenciler doğa gezilerine çıkarabilir, öğrencilerin trafik kurallarını yerinde görmesi sağlanabilir, engelli ve yaşlı insanlara karşı duyarlı olunması için etkinlikler planlanabilir. Yine milli, manevi ve dini değerlere saygı kavramının geliştirilmesi için kültürel geziler yapılabilir, bu çalışmalar diğer derslere de aktarılabilir.

Saygının okul dışında öğretimi kategorisi incelendiğinde sınıf öğretmenleri; *ailenin ve toplumun önde gelen bireylerinin rol model olmasını, saygının davranış haline getirilmesini, saygının ikaz ve uyarılarla kazandırılabileceğini ve arkadaş çevresinin saygı açısından önemli olduğunu* vurguladıkları görülmüştür. Değer tek başına okulda kazandırılabilecek bir kavram değildir. Çağımızın en büyük problemlerinden biri de özgüven saygı/saygısızlık kavramlarının birbirine karışmış olması, bundan kaynaklı bir kavram kargaşasının yaşanmasıdır. Ebeveynlerin çocuklarını yanlış yönlendirmeleri, eğitime akademik başarı odaklı bakılması, "benim çocuğum yapmaz" görüşünün hâkim olması, aile içi huzursuzluklar, öğrencinin sosyal çevresi saygı kavramını doğrudan etkilemektedir. Bu değerin bireyde tam anlamıyla davranış haline dönüştürülebilmesi için okulda kazandırılabilenlerin yanında, aile içinde ve sosyal çevrede de bunların uygulanması gerekir. Adalet, vicdan, hoşgörü, empati, farklılıklara saygı vb. kavramların düşük olduğu, milli ve manevi değerlerin yok sayıldığı bir sosyal çevrede yetişen bireylerin bu kültürü/duyguyu davranış haline dönüştürmesini beklemek büyük bir yanılgı olacaktır. Saygının, kişilerarası ilişkileri düzenlemede, çocukların akranları ile olan iletişimlerinde, toplumsal ve sosyal alandaki yetkinliklerinin gelişimindeki rolü göz ardı edilmemelidir (Cohen, Hsueh, Zhou, Hancock ve Floyd, 2006).

Sınıf öğretmenlerinin 2017 yılında yenilenen ilkokul programlarında yer alan saygı değerini değerlendirdikleri *yenilenen öğretim programlarında saygı* isimli kategori incelendiğinde öğretmenler; saygı kavramının *öğretim programlarında uygun şekilde açıklandığı, ancak kazanımların yetersiz olduğunu, eğitim durumları ve içerikte de eksiklikler bulunduğunu, disiplinler arası aktarılmadığını* dile getirmişlerdir. Öğrencilerin sosyal yaşamlarında açık veya örtük olarak bazı değerlerin kazandırılmasının amaçlandığı 2017 programları incelendiğinde, bu kavramlardan biri olan "saygı" kök değerine de yer verilmiştir. Sınıf öğretmenleri saygı kavramına programlarda genel

olarak yer verildiğini belirtirken, içerik ve uygulama aşamalarında bazı eksikliklere dikkat çekmiştir. Toplumun, eğitim kurumlarının ve ailenin *"akademik olarak ne verebiliriz"*, *"sınavda nasıl başarı sağlanır"* telaşının yaygın olduğu bir eğitim ortamında, öğretim programlarında yer alan saygı gibi kök değerlerin kazandırılması güçleşmektedir. Akademik başarıya odaklanılan eğitim sistemlerinde içerikte ve uygulama aşamalarında yüzeysel olarak birkaç cümle ile değinilen bu kavramlar, yukarıda anlatılan bileşenlerinden kaynaklanan eksiklikler sebebiyle programlarda yer aldığı gibi öğrencilere aktarılamamaktadır. Dolayısıyla *"çift kanatlı melek"* olarak adlandırılan öğrencinin; kanatlarından biri üzerine yerleştirilen akademik başarı kavramına yoğunlaşılmakta, diğer kanadına oturtulmaya çalışılan *değer* kavramına ise yeterli yükleme yapılamamaktadır. Oysa okul sadece ders programlarının öğretildiği bir yer olmaktan öte aynı zamanda, iyi bir insan olma, kendine ve başkasına saygılı birey olma gibi birçok değerin öğretildiği yerdir (Kasapoğlu, 2013). Bu açıdan okulların temel amacı akademik açıdan başarılı bireyler yetiştirmek kadar değerlerini benimsemiş bireyler de yetiştirmektir (Ekşi, 2003).

Saygı öğretimi için öneriler kategorisine bakıldığında ise, sınıf öğretmenlerinin *öğretmenlere ve ailelere hizmet içi eğitim verilebileceği, medya aracılığıyla öğretilebileceği, STK'larla iletişime geçilebileceği ve devlet politikası olması gerektiği* kavramları üzerine yoğunlaştıkları görülmektedir. Öğretmenlerin görüşleri genel olarak incelendiğinde saygı kavramına dair birçok önermede bulundukları, programları incelemelerine rağmen, neyi nasıl uygulayacaklarına dair bilgi eksikliği olduğu anlaşılmaktadır. Yine öğretmenlerin değerler eğitimi konusunda hizmet içi eğitimlerine dair yeterli çalışmanın yapılamadığı, sınıf öğretmenlerince dile getirilmiştir. Eğitimin bir diğer sacayağı olan ailenin ise okul ile iletişiminin zayıf olduğu, saygı gibi kök değerlerin kazandırılması için ailelere yönelikte eğitim verilmesi gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Medya organlarının popülist yayınlara yoğunlaşması, medyada eğitim programlarının ancak arka planda yer bulabilmesi karşımıza çıkan diğer sorunlardandır. Oysa sağladıkları küresel iletişim olanağı ve süreklilik imkânı ile medya ve sosyal paylaşım ağları günümüzde kişiyi adeta bir kimlik gelişim sürecine tabii tutabilmektedir (Bakıroğlu, 2013). Bu anlamda medya, doğru kullandığında, bireylere istendik değerlerin kazandırılmasını sağlayabilecek güçlü bir araç olarak görülmeli ve değerlerin kazandırılması noktasında sunduğu imkânlardan daha etkin şekilde faydalanmanın yolları aranmalıdır. Devlet tarafından desteklenen birçok STK'nın var olmasına, bu STK'lar aracılığıyla birçok eğitim faaliyeti yürütülüyor olmasına rağmen bu STK'ların okul, aile ve öğretmenden oluşan eğitimin başlıca unsurları ile yeterli iletişim halinde

olmadığı görülmektedir. Sınıf öğretmenleri saygı gibi kök değerlerin kazandırılması için bu hususlara dikkat edilmesi gerektiğini vurgulamış, bu alanlara yönelik çalışmalar yapıldığı takdirde istenilen dönütlerin alınabileceğini öneri olarak sunmuştur. Böylece öğretmenler genel anlamda saygının öğretimi için çevremizde bireylerin davranışlarını olumlu yönde etkileyebilecek ilişkili tüm aktörlerin daha etkin roller üstlenmeleri gerektiğine dikkat çekmektedirler.

Araştırmadan elde edilen bulgular incelendiğinde saygı konusuna ilişkin araştırmacı, öğretmen ve eğitmenler için şu önerilere ver verilebilir:

Türk toplumunda geçmişten günümüze önemli bir değer olarak varlığını sürdüren saygı (Özdemir, 2017), farkında olduğumuz, hissettiğimiz, görmek istediğimiz ancak bir o kadar da tanımlamakta ve üzerine araştırma yapmakta zorlandığımız bir kavramdır ve belki de bu denli önemli bir araştırma konusu olmasına rağmen saygı üzerine yeterince araştırma yapılmamasının önemli bir nedeni de budur (Li, 2006). Bu nedenle öncelikle saygının gerçekte ne olduğu, saygı kavramından ne anlaşılmalı gerektiği ortaya konmalıdır. Sınırlı ve dar kapsamlı tanımlardan çok saygı, farklı türleri olan, kültürel ve evrensel nitelikler taşıyan, kişisel ve nesnel boyutlar içeren geniş kapsamlı bir kavram olarak düşünülmelidir. Saygının bireysel ilişkilerde olduğu kadar toplum düzeni ve refahı açısından önemli bir rolü olduğu unutulmamalı, bu bilinçle toplumu sürekli olarak saygı değeri ile beslemenin yolları aranmalıdır. Bunu sağlamak adına okullarda bireylere saygı değerini etkin şekilde kazandıracak somut adımlar atılmalıdır. Okul kültürü ve çevresinde saygıya dayalı bir iklim oluşturulmalı, saygı gibi kök değerlerin öğretimi bilişsel kazanımlar ve akademik başarı ile kol kola sürdürülmelidir. Öğretim programlarında saygı değerinin öğretimine dönük aktiviteler çeşitlendirilmeli, etkili örnekler paylaşılmalı, disiplinlerarası bir yaklaşım ile kök değerlerin öğretimine farklı derslerde de yer verilmelidir. Öğretmenler saygı gibi kök değerlerin programlar aracılığı ile daha iyi nasıl öğretilebileceği konusunda bilgilendirilmeli, öğretmenlerin yanı sıra veliler, yöneticiler ve başta medya ve STK'lar olmak üzere ilgili tüm paydaşlar saygının daha etkin şekilde bireylere kazandırılması yönünde planlı ve ortak çalışmalar yürütmelidir. Böylece saygı eğitimi ve önemine dikkat çekilerek, toplumda bu konuda ortak bir bilinç oluşturulmalıdır. Saygı ve diğer kök değerleri konu edinen araştırmaların sayısı arttırılmalı, yalnızca öğretmenler tarafından değil saygının öğrenciler, veliler, okul yöneticileri ve hatta toplumun geneli tarafından da günümüzde nasıl algılandığı, hangi davranışların saygı kapsamında değerlendirildiği, hangilerinin saygısızlık olarak algılandığı, saygının bireylere daha etkili şekilde nasıl kazandırılabileceği gibi konularda çalışmalar yapılmalıdır.

Kaynaklar

Abdülkadir, S. (2016). Değerler Eğitiminin Öğrenci Davranışlarına Etkisinin Veli Görüşlerine Göre İncelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi* , 723-742.

Acun, İ., Yücel, C., Önder, A., ve, Tarman, B. (2013). Değerler: Kim Ne Kadar Değer Veriyor. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 6*(1), 191-206.

Aktepe, V. ve Tahiroğlu, M. (2016). Değerler Eğitimi Yaklaşımları Ve Etkinlik Örnekleri. *International Journal of Social Science, 3* (42), 361-384.

Akyıldız, S. (2016). Hak Ve Özgürlüklere Saygı Değerini Kazandırmada Sosyal Bilgiler Öğretmenlerince Yapılan Etkinlikler. *Kastamonu Eğitim Dergisi,24*(3), 1271-1288.

Altan, M. Z. (2011). Çoklu Zeka Kuramı ve Değerler Eğitimi. *Pegem, Eğitim ve Öğretim Dergisi, 1* (4), 53-57.

Aydın, M. (2003). Gençliğin Değer Algısı: Konya Örneği. *Değerler Eğitimi Dergisi, 1* (3),121-144.

Aydın, M. Z. (2013). Değerlerin Eğitimi Yaklaşımlarının Değerlendirilmesi. *Uluslararası Antalya Değerler Eğitimi Sempozyumu* (ss. 1-13). Antalya: Uluslararası Antalya Değerler Eğitimi Sempozyumu.

Aydın, M. Z. (2010). Okulda Değer Eğitimi. *Eğitime Bakış, Ankara* , 16-19.

Bakıroğlu, C. T. (2013, Ocak). *Sosyalleşme ve Kimlik İnşası Ekseninde Sosyal Paylaşım Ağları*. Akademik Bilişim Konferansı,Antalya.

Başcı Namlı, Z. (2017). Sınıf Öğretmenlerinin Perspektifinden Değerler Eğitiminin İncelenmesi: Erzurum Örneği. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi,6* (1), 343-367.

Bilgin, N. (1995). Sosyal Psikolojide Yöntem ve Pratik Çalışmalar. İstanbul: Sistem Yayıncılık.

Büyüköztürk Ş., Çakmak E., K., Akgün E., Ö., Karadeniz Ş. ve Demirel F., (2013). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Cevherli, K. (2018). Okul Öncesi Değerler Eğitimde Yeni Bir Model Arayışı: Boğaziçi Eğitim Modeli. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi,11* (61) , 644-651.

Cihat, Y. (2018). Öğretim Programlarında Değerler: Hayat Bilgisi Dersi Örneği. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi 6(5)* , 725–733.

Çelikkaya, T., ve, Seyhan, O. (2016). Değerlerin Kazanılmasındaki Etkili Faktörler (Öğrenci Görüşleri). *Balıkesir University The Journal of Social Sciences Institute 19* (36), 167-191.

Cohen, R., Hsueh, Y., Zhou, Z., Hancock, M. H., & Floyd, R. (2006). Respect, liking, and peer social competence in China and the United States. *New Directions for Child and Adolescent Development(114), doi:10.1002/cd.175* , 53-66

DeLellis, A. J. (2000). Clarifying the concept of respect: Implications for leadership. *Journal of Leadership Studies, 7(2). doi:10.1177/107179190000700203* , 35-49.

Deveci, H., ve Selanik, A. T. (2006). İlköğretim Öğrencilerinin Görüşlerine Göre Günlük Yaşamda Değerler. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 2* (6) , 167-181.

Deveci, H., Karadağ, R., ve, Yılmaz, F. (2008). İlköğretim Öğrencilerinin Şiddet Algıları. *Eletronik Sosyal Bilimler Dergisi Bahar-2008 C.7 S.24* , 351-368.

Eğitim Sen. (2015). *Değerler Eğitimi Nedir? Nasıl Olmalıdır?* Ankara: Eğitim Sen Yayınları.

Ekşi, H. (2003). Temel ve İnsani Değerlerin Kazandırılmasında Bir Yaklaşım: Karakter Eğitimi Programları. *Değerler Eğitimi Dergisi, 1,* (1) , 79-96.

Güngör, E. (2010). *Değerler Psikolojisi Üzerinde Araştırmalar*. İstanbul: Ötüken.

Hsueh, Y., Zhou, Z., Cohen, R., Hundley, R. J., & Deptula, D. P.(2005). Knowing and showing respect: chinese and U.S. children's understanding of respect and its association to their friendships. *Journal of Psychology in Chinese Societies*, 6, 229-260.

Izgar, G., ve, Beyhan, Ö. (2015). Değerler Eğitimi Programının İlköğretim Okulu 8.Sınıf Öğrencilerinin Demokratik Tutum ve Davranışlarına Etkisi. *Değerler Eğitimi Dergisi, 13* (29), 439- 470.

Katılmış, A. (2017). Values education as perceived by social studies teachers in objective and practice dimensions. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Educational Sciences: Theory & Practice, 17* (4), 1231-1254.

Kasapoğlu, H. (2013). Okulda Değer Eğitimi ve Hikâyeler. *Millî Eğitimi, 198*, 97-109.

Li, J. (2006). Respect in children across cultures. *New directions for child and adolescent development, 114, doi:10.1002/cd.177* , 81-90.

Maden, K. (2017). İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programında Saygı Değerinin Yeri (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi,Erzurum, Türkiye.

M.E.B TTKB. (2017). *Müfredatta Yenileme ve Değişiklik Çalışmalarımız Üzerine*. Ankara: M.E.B.

MEB. (2018). Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı (İlkokul 1,2 ve 3. Sınıflar). Ankara. Milli Eğitim Temel Kanunu. (1739).

Miles, M, B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook (2nd ed.).* Thousand Oaks, CA: Sage.

Özdemir, C. (2017). Dede Korkut Kitabında Saygı. *Dil ve Edebiyat Araştırmaları, (16), ISSN: 1308-5069 - E-ISSN: 2149-0651* , 7-29.

Patton, M.Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods (3rd ed.).* London: Sage Publications, Inc.

Rokeach, M. (1973). *The nature of human values*. New York, NY: Free Press.

Shealy, C. N. (2015). *Making sense of beliefs and values: Theory, research, and practice*. New York: Springer.

Shwalb, D. W., & Shwalb, B. J. (2006). Research and theory on respect and disrespect: Catching up with the public and practitioners. *New Directions For Child And Adolescent Development, no. 114* , 1-8.

Şahinkayası, Y. ve Kelleci, Ö. (2013). Elementary School Teachers' Views on Values Education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences 93* , 116-120.

Şentürk, H. (2008). Sosyal İlişkilerde Saygı Kavramı: Psikoloji ve Din Açısından Bir Bakış. *Süleyman Demirel Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi,* 20 *(1)*, 217-228.

Tahiroğlu, M., ve, Aktepe, V. (2015). Değerler Eğitimi Yaklaşımlarına Göre Geliştirilen Etkinliklerin Demokratik Algı ve Davranışlar Üzerine Etkisi. *Değerler Eğitimi Dergisi 12* (30), 309-345.

Topçubaşı, T., ve, Polat, S. (2018). Farklılıklara Saygı Eğitim Programının Öğrencilerin Farklılıklara Saygı Düzeyine Etkisi. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi, 8*(2), *doi:10.23863/kalem.2019.109*, 387-417.

TDK. (2018).Erişim adresi (05.06.2018) http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_bts&arama=kelime&guid=TDK.GTS.5b19b2318467c5.24432447.

Türk, İ. (2009). *Değerler Eğitiminde Saygı*. *Yüksek Lisans Tezi*. Tokat: Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Yaman, H., Taflan, S. ve Çolak, S. (2009). İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Değerler. *Değerler Eğitimi Dergisi 7*(18), 107-120.

Yazıcı, M. (2014). Değerler ve Toplumsal Yapıda Sosyal Değerlerin Yeri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 24* (1) , 209-223.

Yazıcı, S., ve, Ocak, İ. (2017). Öğretmen Görüşlerine Göre Saygı Değeri. *The 26th International Congress on Educational Sciences* , 447-457.

Yiğittir, S., ve, Öcal, A. (2010). İlköğretim 6 .Sınıf Öğrencilerinin Değer Yönelimleri. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi 24* , 408-416.

Yıldırım, S. G., Becerikli, S., ve, Demirel, M. (2017). Farklı Bakış Açılarına Göre Sosyal Bilgiler Dersinde Değerler Eğitimi. *Elementary Education Online,16* (4), 1575-1588.

Yıldırım, A., Şimşek H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin.

ORTAOKULLARDAKİ ÖĞRENCİ ÖDÜL SİSTEMİNE İLİŞKİN EĞİTİMCİLERİN GÖRÜŞLERİ

Yağmur KOÇ BAŞARAN[1] ve Yasemin KARAMAN KEPENEKCİ[2]

Öz

Ortaokullardaki öğrencilerin formal ve informal yollarla ödüllendirilmesi sistemine ilişkin eğitimcilerin (öğretmenler ve yöneticiler) görüşlerini ortaya koymayı amaçlayan bu çalışmada, nitel araştırma desenlerinden fenomoloji deseni kullanılmıştır. Araştırmada eğitimcilerin formal ödül sistemine ilişkin görüşlerinin daha çok olumsuz yönde olduğu; çünkü formal ödüllerin verilmesinde adaletin bazen sağlanamadığı ve bu ödüller verilirken öğrenci veya velilerden kaynaklanan sorunların yaşanabildiği belirlenmiştir. Ayrıca formal ödüllerin öğrenciye veya okula katkı sağladığı yönünde olduğu gibi, bu ödüllerin herhangi bir katkısının olmadığı yönünde de farklı eğitimci görüşlerinin olduğu ortaya çıkmıştır. Eğitimcilerin informal ödül sistemine ilişkin görüşlerinin ise daha çok olumlu olduğu, informal ödüllerin verilmesinde adaletin nispeten sağlandığı ve bu ödüller verilirken daha çok öğrencilerden dolayı sorunlar yaşanabildiği belirlenmiştir. Ayrıca informal ödüllerin öğrenciye veya okula katkı sağlayabildiği gibi bu ödüllerin öğrenciye herhangi bir katkısının olmadığına ilişkin farklı bir eğitimci görüşünün de olduğu ortaya çıkmıştır.

Anahtar Sözcükler: Ödül, Öğrenci, Formal ödül, İnformal ödül.

Giriş

Okulların amaçlarına uygun bir biçimde yönetilmesini sağlamak için kurallara gereklilik vardır. Bu kurallar sistemi genel olarak "okul disiplini"

[1] Araş. Gör., Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Eğitim Yönetimi, kochyagmur@gmail.com
[2] Prof. Dr., Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Eğitim Yönetimi, karaman.kepenekci@gmail.com

kavramı çerçevesinde ele alınır. Okullardaki tüm öğrencilerden okulun ve sınıfın kurallarına uygun davranışlar sergilemeleri beklenir. Böylece bir yandan öğrenciler için düzenli ve verimli bir çalışma ortamı oluşturulabilir; diğer yandan da öğrencilerin davranışları olumlu yönde geliştirilerek, başarılarında artış sağlanabilir (Karaman-Kepenekci ve Taşkın, 2017).

Öğrencilerin okulun düzenini bozucu kural dışı davranışları olabildiği gibi; üstün performans ve başarı ile sonuçlanan, beklenenin üstünde davranışları da olabilmektedir. Bu yüzden okullarda disiplinin sağlanabilmesi için ödül ve ceza sisteminin birlikte ve adil olarak işletilmesinde yarar vardır (Karaman-Kepenekci, 1997). Öğrencilere kural dışı davranışlarının karşılığında ceza şeklinde bir yaptırım uygulanmakta; olumlu davranışlarının ve üstün başarılarının karşılığında ise ödül şeklinde bir özendirici verilmektedir. Öğrenci disiplininden amaç ödül ve ceza dengesini kurarak öğrencinin öz disiplininin gelişmesine yardımcı olmaktır.

Bir uyarana karşı gösterilen tepkinin yeniden gösterilme veya gösterilmeme ihtimalinin artırılması pekiştirme ile sağlanır. Pekiştirme sürecinde kullanılan uyarıcı ise pekiştireçtir. Başka bir ifadeyle pekiştirme, pekiştireç kullanarak bir tepkinin iç ya da dış etkilerle kuvvetlendirilmesidir. Bu süreçte kullanılan olumlu pekiştireçler "ödül" olarak ifade edilmektedir (Bacanlı, 1998; Akt., Yılmaz, 2011). Benzer şekilde Navaro(2011; Akt., Yaman ve Güven, 2014) ödülü, bir davranışın sergilenmesi için sunulan haz, zevk verici bir olanak ve bir hak olarak tanımlamaktadır. Başaran'a (2005) göre ise ödül, öğrenciye istenilen davranışları yaptırmak için uygulanan "özendiricileri" ve istenilen davranışın yerleşmesini amaçlayan "pekiştiricileri" içermektedir. Bu bağlamda ödüllendirme, istenen davranışları sergiletmek ve yerleştirmek için öğrenciye haz verecek özendiricileri ve pekiştiricileri uygulamaktır. Özendiriciler ve pekiştiriciler, amaca ulaşma çabaları sürecinde ve bu sürecin sonunda, öğrenciye haz veren tüm uyarıcıları içermektedir. Övülme, beğenilme, sevilme, göze girme, başarılı olma, bir olanağa kavuşma, bir yarar sağlama gibi tüm özendiriciler ve pekiştiriciler öğrenciye haz verdiği ölçüde ödül olmaktadır. İstenen davranışın ortaya çıkmasında güçlü bir etkiye sahip olan ödül türleri dört kategoride ele alınmaktadır (Ataman, 2003):

- Sosyal ödüller: Öğretmenler ve sınıf arkadaşlarıyla yapılan soysal etkileşim ve iletişim öğrencilerin çoğunda güçlü pekiştirme etkisi göstermektedir. Okul ortamında sosyal ödülleri kullanmak oldukça kolaydır. Hedeflenen davranış ortaya çıkar çıkmaz bu ödüllerin hemen verilme olanağı vardır. Bu ödüllerin neden verildiği, öğretmen tarafından öğrenciye belirtilmelidir. Örneğin, öğretmen törenlerde uygun duruş sergilemeyen bir öğrencisi, istenen davranışı gösterdiğinde;

"sırada duruş biçimini çok beğendim" diyerek öğrencisini ödüllendirebilir. Gülümseme, sırtını, başını okşama vb. ödüller hem uygulaması kolay hem de külfeti olmayan sosyal ödüllerdir.

- Etkinlikle ödüllendirmeler: Sosyal ödüllendirme gibi etkinlikle ödüllendirme de güçlü pekiştirme yollarındandır. "Preamack ilkesi" olarak da ifade edilen bu ödüllendirme durumunda; öğrencilerin yer almaktan hoşlandığı her etkinlik, onların yapmaktan hoşlanmadığı ya da istemediği bir etkinliği pekiştirmek için kullanılabilmektedir.
- Maddi ödüller: Oyuncak, kırtasiye malzemeleri, velilere gönderilen küçük notlar, sertifika vb. öğrencilerde pekiştirme yapmak için kullanılan maddi ödüllerdir. Bu ödüller, sosyal ödüller ve etkinlikle ödüllendirmeler gücünü kaybetmeye başladığında onları güçlendirmek için kullanılmalıdır. Maddi ödüllerin uygulanma sıklığı git gide azaltılarak yerini sosyal ya da etkinlik ödüllerine bırakmalıdır. Maddi ödüllerin avantajlı olmayan tarafı, maliyetli olmasının yanı sıra sık kullanıldığında etkisinin hızlı geçmesidir.
- Yiyecekle ödüllendirmeler: Yiyeceğin ödül olarak kullanılması diğer ödül türleri etkisiz kaldığında dikkate alınmalıdır. Maddi ödüllerde olduğu gibi yiyecekle ödüllendirmenin de sınırlılıkları bulunmaktadır.

Öğrenme sürecinde ödül, daima cezadan daha çok etkilidir. Nitekim cezalandırılan davranışlar daha hızlı tekrar ortaya çıkmaktadır (Yılmaz, 2007). Diğer taraftan ödülün mutlaka bir amaca yönelik olması beklenmekte; nedensiz yere verilmemesi gerekmektedir. Ayrıca öğrenciler, hangi davranışları sergilemeleri durumunda ödüllendirilecekleri konusunda ön bilgiye de sahip olmalıdır (www.duralitekelioglu.com). Ödüllendirme sürecinde göz önünde bulundurulması gereken hususlar şöyledir (www.duralitekelioglu.com):

- Ödüllendirilecek davranışların ve ödüllendirme nedeninin öğrencilerle kararlaştırılması eğitsel açıdan daha etkili olmaktadır.
- Ödül uygulamaları kararlı, tutarlı ve adil bir biçimde yapılmalıdır.
- Ödül, davranış meydana geldiğinde verilmeli; sonuçları mutlaka takip edilmelidir.
- Ödül, yapıcı ve yaratıcı olmalıdır.
- Ödül, öğrenciyi geliştirecek nitelik ve nicelikte olmalıdır.

Eğitim sürecinde ödüllendirmenin yararları şu şekilde sıralanmaktadır (Aydın, 2005):

- Ödül, öğrencinin olumlu davranışları sergilemesi açısından isteklendirilmesini ve güdülenmesini kolaylaştırmaktadır.

- Ödül, öğrencinin öğrenilecek bilgilere ilgi duymasını ve moral motivasyonunu artırması bakımından oldukça faydalıdır.
- Ödül aracılığıyla öğrencilerin davranışlarının onaylanması, onların olumlu bir benlik algısı ve sağlıklı bir kişilik yapısı geliştirmesine yardımcı olmaktadır.
- Ödül, sosyal kabul görme, bağlanma, kendini gerçekleştirme gibi ihtiyaçların doyurulması yoluyla öğrencilerin hayata bakış açısını olumlu yönde etkilemektedir.

Birçok yararı olması karşın ödül vermenin bazı sakıncaları da bulunmaktadır. Bu sakıncalar ise şöyledir (Aydın, 2005):

- Ödül kazanmak bazen öğrencilerin temel amacı haline gelebilmektedir.
- Ödül araç olarak değil amaç olarak kullanıldığı takdirde, başarısızlık durumunda öğrenciler endişe duymaktadır.
- Sürekli ve benzer biçimlerde ödüllendirme, öğrencinin motivasyon düzeyinin git gide düşmesine sebep olmaktadır.

Ödülün aleyhinde görüş ileri süren Kohn'a (1994) göre öğrenciler her ne yapmak için ödüllendirildilerse ona olan ilgilerini kaybedebilmektedir. Diğer bir ifadeyle, ödüller verildikten sonra öğrencilerin beklenilen davranışlara karşı ilgileri azalmakta, hatta tamamen yok olmaktadır. Dolayısıyla ödül öğrencileri sadece ödülü almaya karşı motive etmektedir. Nitekim Birch ve arkadaşları (1984) tarafından yapılan bir araştırmada üç gruba ayrılan çocuklardan kefir içmeleri istenmiştir. İlk grupta yer alan çocuklara herhangi bir ödül vaadi verilmezken, ikinci grupta yer alan çocuklara kefiri içmeleri için motive edici, övgü dolu sözler söylenmekte, üçüncü grupta yer alan çocuklara ise kefiri içmeleri halinde bir ödül sözü verilmektedir. İkinci ve üçüncü grupta yer alan öğrencilerin ilk gruba göre daha fazla kefir içtiği görülmektedir. Bir hafta sonra ise ikinci ve üçüncü grupta yer alan çocukların kefir içmeyi önceki kadar çekici bulmadıkları görülürken, herhangi bir ödül sözü verilmeyen ilk gruptaki çocukların kefir içmekten önceki kadar (daha fazla değil) hoşlandıkları görülmektedir. Bu bağlamda "kefir içme" eylemi yerine okuma yapma, matematikle uğraşma eylemleri konulunca, öğrenciler için ödülün yıkıcı gücü görülmeye başlanacaktır. Sonuç olarak çocukların bir şeyleri yapmalarının çok istenilmesi durumunda, yaptıkları için onları ödüllendirmek ters etki yaratarak onlara o kadar çok zarar vermektedir (Kohn, 1994).

Deci ve Ryan (1985) ödül kullanımını "baştan çıkarma yoluyla kontrol etme" olarak tanımlamaktadır. Tehdit veya rüşvet ile kontrol etmek, çocuklar ile birlikte çalışmaktan çok, çocuklara bir şey yapma anlamına gelmektedir. Bu durum ise öğrencilerin hem kendi arasındaki (akranlarla çalışmaya ilgisi

azaltarak) hem de öğrencilerin yetişkinlerle arasındaki (yardım isteyince ödül alma ihtimalinin azalacağını düşündürerek) ilişkileri zayıflatmaktadır. Dahası ödüller öğrencileri sürekli ödülü düşünmeye yönelttiğinden yaratıcı düşünme ve keşfetme becerileri üzerinde olumsuz etkiye neden olmaktadır. Aksine ödüller olmadığında çocuklar mevcut yetenek düzeylerinin üzerinde olan eylemleri seçme ve uygulama eğilimde olmaktadır (Kohn, 1994).

Konuya hukuksal açıdan bakıldığında, Türkiye'de hem ödülleri hem de yaptırımları içeren öğrenci disiplini konusu"öğrenci davranışlarının değerlendirilmesi" ifadesi ile Okul Öncesi ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği'nde (OÖİKY) düzenlenmiştir. Bu Yönetmelik'te ceza yerine yaptırım ifadesi kullanılmış ve yaptırımlar ile ödüller sekizinci bölümde düzenlenmiştir. Öğrencilerin okul içinde uyacakları kurallar ve onlardan beklenen davranışlar OÖİKY'nin 52. maddesinde sayılmıştır. OÖİKY'nin 52(2). maddesi uyarınca öğrencilerden beklenen davranışlar derslerde, törenlerde, toplantılarda, rehberlik çalışmalarında, veli görüşmelerinde/ toplantılarında ve diğer sosyal etkinliklerde öğrencilere kazandırılmaya çalışılır. Bu davranışlara uyulmaması halinde OÖİKY'nin 54. maddesi uyarınca disiplin yaptırımlarının uygulanacağı hükme bağlanmıştır. Ödüller ise OÖİKY'nin 51-53 maddeleri arasında ele alınmıştır. OÖİKY'nin 53. maddesinde ilkokul 4. sınıftan itibaren not ortalamalarına göre öğrencilerin "Teşekkür" veya "Takdir" belgesi ile ödüllendirileceği hükme bağlanmıştır. Burada ödüle esas olan öğrencinin başarısıdır. Başarı dışında ulusal ve uluslararası yarışmalara katılarak ilk beş dereceye giren ve çeşitli sosyal, kültürel ve sanatsal etkinliklerde üstün başarı gösteren öğrencilere de "İftihar Belgesi" verileceği belirtilmiştir.

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından "Uluslararası Yarışmalarda Derece Alan Öğrencilerin Ödüllendirilmesine Dair Yönerge" çıkarılmıştır. Bu Yönerge'nin amacı "Millî Eğitim Bakanlığına bağlı, resmî ve özel her derece ve türdeki eğitim kurumlarında öğrenim gören öğrencilerden; uluslararası bilim, kültür, güzel sanatlar, spor, halk oyunları ve beceri yarışmalarında bireysel veya ekip hâlinde derece alanlar ile bunların yetiştirilmesine katkı sağlayan personel ve eğitim kurumlarının ödüllendirilmesiyle ilgili esas ve usulleri düzenlemektir" (m. 1). Bu Yönerge "Millî Eğitim Bakanlığına bağlı resmî ve özel her derece ve türdeki eğitim kurumlarında öğrenim gören öğrencilerden; uluslararası bilim, kültür, güzel sanatlar, spor, halk oyunları ve beceri yarışmalarında bireysel veya ekip hâlinde derece alanlar ile bunların yetiştirilmesine katkı sağlayan personel ve eğitim kurumlarının ödüllendirilmesiyle ilgili usul ve esasları kapsar" (m. 2).Görüldüğü üzere uluslararası düzeyde bilimsel, sanatsal, kültürel ve sportif başarı gösteren

öğrenciler ile bu öğrencileri yetiren kişi ve kurumların ödüllendirilmesi bu yönerge ile ayrıntılı bir biçimde düzenlenmiştir.

Öğrencilerin ödüllendirilmesini düzenlemek üzere bazı il ve ilçe milli eğitim müdürlükleri de çeşitli yönergeler hazırlamışlardır. Örneğin, Rize İl Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından "Öğrencilerin Ödüllendirilmesine İlişkin Yönerge" çıkarılmıştır. Yönerge'nin 5. maddesinde ödül sisteminde güvenirlik, nesnellik, şeffaflık ve genelliğin temel ilke olduğu belirtildikten sonra öğrencilerin ödüllendirilmesindeki ilkeler aşağıdaki biçimde belirlenmiştir:

- Ödüllerin öğrencilerin yapmış olduğu çalışmalardaki başarılarını yansıtacak nitelikte olması,
- Ödüllerin öğrencileri motive etmesi,
- Ödüllerin öğrencileri harekete geçirecek güçte, çalışma ve başarma istek ve heyecanı yaratacak özellikte olması,
- Ödüllerin öğrencilere, çevresinde meydana gelen olaylara karşı duyarlı olma becerileri kazandırması,
- Ödüllerin öğrencilere yakın çevresinde meydana gelebilecek sorunların çözümüne katkı sağlayacak nitelikte projeler geliştirebilme, çözüm önerilerinde bulunma ve uygulayabilme tutum ve becerilerini kazandırması,
- Ödüllerin öğrencilerin estetik, etik ve duygusal yönden gelişimlerini desteklemesi,
- Her öğrencinin başarılı olabileceği göz önüne alınarak, ödül sürecine mümkün olduğu kadar geniş katılımın sağlanması,
- Öğrencilerin bilimsel, sosyal, kültürel, sanatsal ve sportif alanlarda gelişiminin sağlanması, okul içi ve okul dışı etkinliklerde bulunmalarının teşvik edilmesi.

Belirtilen Yönerge'de ödül verilecek alanlar akademik başarı, örnek davranış, kitap okuma, kültür ve sanat, proje geliştirme, toplum hizmeti ve sportif faaliyet alanları olarak belirlenmiştir (m. 7).

Yararları ve sakıncaları literatürde tartışılan ve ilgili mevzuatta yasal çerçevesi düzenlenen öğrenci ödüllendirme sisteminin okullarda nasıl uygulandığının ortaya konulması bu araştırmanın problemini oluşturmaktadır.

Amaç

Bu çalışmanın amacı ortaokullardaki öğrencilerin formal ve informal yollarla ödüllendirilmesi sistemine ilişkin eğitimcilerin (öğretmenler ve yöneticiler) görüşlerini ortaya koymaktır.

Yöntem

Aşağıda araştırmanın desenine, çalışma grubuna, verilerin toplanmasına ve analiz edilmesine ilişkin bilgiler verilmiştir.

Araştırmanın Deseni

Çalışmada ortaokullardaki formal ve informal öğrenci ödül sistemine ilişkin eğitimcilerin (öğretmenler ve yöneticiler) görüşlerini ortaya koymaya yönelik nitel araştırma yaklaşımı benimsenmiştir. Nitel araştırma; "kelimeler ya da gözlemler gibi ölçülmesi zor olan nitelikler üzerine odaklanan ve niteliklerin yorumlanmasına ve çözümlenmesine dayanan bir araştırma türü" olarak tanımlanmaktadır (Glesne, 2013, 385). Çalışmada araştırma deseni olarak ise nitel araştırma desenlerinden olan insanların tecrübe ettikleri şeyi nasıl betimledikleri ve deneyimlediklerine yoğunlaşan (Patton, 2014, 107) "fenomoloji" deseni kullanılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2017-2018 Eğitim-Öğretim yılında Ankara ilindeki ortaokullarda görev yapan ve çalışmaya katılmaya gönüllü 4 okul yöneticisi, 10 öğretmen (toplam 14 katılımcı) oluşturmaktadır. Katılımcılara ilişkin genel bilgiler Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1'de görüleceği üzere çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin 7'si kadın, 3'ü erkektir. Matematik ve Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık branşlarının her birinden iki öğretmen; Türkçe, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Teknoloji ve Tasarım, Fen ve Teknoloji, Beden Eğitimi, Bilişim Teknolojileri branşlarının her birinden ise bir öğretmen çalışma grubunda yer almaktadır. Öğretmenlerin, mesleki kıdemleri 7 ile 25 yıl arasında değişmektedir. Çalışma grubunda yer alan yöneticilerin 4'ü erkektir. Yöneticilerin, yöneticilikteki kıdemleri ise 1-16 yıl arasında değişmektedir.

Tablo 1. *Katılımcılara ilişkin genel bilgiler*

Katılımcı	Cinsiyet	Branş	Kıdem (Yıl)
K1	Erkek	Yönetici	1
K2	Erkek	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	25
K3	Kadın	Bilişim Teknolojileri	14
K4	Erkek	Matematik	14
K5	Kadın	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	18
K6	Kadın	Matematik	7
K7	Erkek	Yönetici	5
K8	Erkek	Teknoloji ve Tasarım	25
K9	Kadın	Türkçe	29
K10	Kadın	Beden Eğitimi	18
K11	Erkek	Yönetici	7
K12	Erkek	Yönetici	16
K13	Kadın	Fen ve Teknoloji	10
K14	Kadın	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	11

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırma verileri araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Bu görüşme formu iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde katılımcıların kişisel bilgilerine ilişkin sorular yer alırken; ikinci bölümde katılımcıların ortaokullardaki formal ve informal öğrenci ödül sistemine ilişkin öğretmenler ve yöneticilerin görüşlerini saptamak amacıyla hazırlanmış açık uçlu sorular bulunmaktadır. Görüşmeler sırasında katılımcıların izni doğrultusunda ses kaydı alınmıştır.

Araştırmada verilerin analizinde nitel araştırma veri analizi tekniklerinden "içerik analizi tekniği" kullanılmış; güvenirliği sağlamak için ise veriler araştırmacılar tarafından birlikte analiz edilmiştir. Bu kapsamda öncelikle ses kayıtlarından elde edilen veriler deşifre edilmiştir. Daha sonra bu veriler düzenlenip tümdengelim yöntemiyle ana tema, tema ve alt temalara ayrılmıştır. Katılımcıların görüşlerinin ana tema, tema ve alt temalara dağılımı, frekans değerleri verilerek betimsel bir anlatımla sunulmuştur. Görüşmelerden elde edilen temel ifadeler italik bir biçimde ve her katılımcıya birer kod verilerek gösterilmiştir.

Bulgular

Bu bölümde eğitimcilerin ortaokullardaki formal ve informal öğrenci ödül sistemine ilişkin görüşlerinin analizi sonucunda ortaya çıkan bulgular sunulmuştur.

Eğitimcilerin Formal Ödül Sistemine İlişkin Görüşleri

Eğitimcilerin formal ödül sistemine ilişkin genel görüşleri Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. *Eğitimcilerin formal ödül sistemine ilişkin genel görüşleri*

Ana temalar	Temalar	Görüşler (f)
Formal Ödül Sisteminin İşletilmesi	Takdir/Teşekkür Belgesi	12
	İftihar Belgesi	2
	Toplam	**14**
Formal Ödül Sisteminin Değerlendirilmesi	Olumsuz	17
	Olumlu	4
	Toplam	**21**
Formal Ödüllerin Verilmesinde Adalet	Adaletin Sağlanması	3
	Adaletin Sağlanamaması	11
	Toplam	**14**
Formal Ödüllerin Verilmesinde Yaşanan Sorunlar	Öğrenci kaynaklı sorunlar	10
	Veli kaynaklı sorunlar	4
	Diğer	2
	Toplam	**16**
Formal Ödül Sisteminin Katkıları	Öğrenciye katkısı	13
	Okula katkısı	5
	Diğer	8
	Toplam	**26**
Formal Ödül Sisteminin Geliştirilmesi/Güçlendirilmesi	Ölçme ve Değerlendirme	11
	Farklı Formal Ödüller	6
	Diğer	4
	Toplam	**21**
	Genel Toplam	**112**

Tablo 2'de görüleceği üzere eğitimcilerin formal ödül sistemine ilişkin görüşleri; "*Formal Ödül Sisteminin İşletilmesi, Formal Ödül Sisteminin Değerlendirilmesi, Formal Ödüllerin Verilmesinde Adalet, Formal Ödüllerin Verilmesinde Yaşanan Sorunlar, Formal Ödül Sisteminin Katkıları, Formal Ödül Sisteminin Geliştirilmesi/Güçlendirilmesi*" olmak üzere altı ana temada incelenmiştir. En fazla görüş *Formal Ödül Sisteminin Katkıları* (f=26), en az görüş ise *Formal Ödüllerin Verilmesinde Adalet* (f=13) ana temalarında yer almıştır.

Eğitimcilerin "*Formal Ödül Sisteminin İşletilmesi*" konusuna ilişkin görüşlerinin içerik analizi sonuçları Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. *Eğitimcilerin formal ödül sisteminin işletilmesine ilişkin görüşleri*

Ana Tema	Temalar	Alt Temalar/ Görüşmelerden Elde Edilen Temel İfadeler	Görüşler (f)
Formal Ödül Sisteminin İşletilmesi	Takdir/Teşekkür Belgesi	•Belirli not ortalamasına(teşekkür için 70-84, takdir için 85-100) sahip tüm öğrencilere verilmekte (K2, K3, K4, K5, K6, K7, K8, K9, K10, K12, K13, K14)	12
	İftihar Belgesi	•Not ortalaması yüksek olmamasına rağmen seçilen belirli öğrencilere verilmekte (K3) •Sergilenen davranışların değerlendirilmesine göre belirli öğrencilere verilmekte (K5)	2

Tablo 3'ten anlaşılacağı üzere eğitimciler, formal ödül sisteminin işletilmesi konusunda öğrencilere takdir/teşekkür ve iftihar belgesi verildiğini ifade etmiştir. *Takdir/Teşekkür Belgesi* temasında yer alan görüşlerin ise (f=12) *İftihar Belgesi* temasında yer alan görüşlerden (f=2) oldukça fazla olduğu belirlenmiştir. Eğitimcilerin formal ödül sisteminin işletilmesine ilişkin verdiği yanıtlardan birkaçı şöyledir:

> *Belli puan barajını aşan her öğrenciye veriliyor (K2).*
>
> *Takdir ve teşekkürü ortalama ile veriyoruz. Onun dışında sınıfta başarılı olan ama notu çok yüksek olmayan tercih ettiğimiz öğrencilere de başarı belgesi veriyoruz (K3).*

Eğitimcilerin "*Formal Ödül Sisteminin Değerlendirilmesi*" konusuna ilişkin görüşleri içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Analiz sonuçları Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. *Eğitimcilerin formal ödül sisteminin değerlendirilmesine ilişkin görüşleri*

Ana Tema	Temalar	Alt Temalar/ Görüşmelerden Elde Edilen Temel İfadeler	Görüşler (f)
Formal Ödül Sisteminin Değerlendirilmesi	Olumsuz	• Takdir ve teşekkür belgeleri hiçbir anlam ifade etmemekte (K5, K3, K7,K8,K9, K12) • Öğrencilerin tamamına yakını takdir ve teşekkür aldığından ayırt edici değil (K5, K2) • Takdir ve teşekkür belgeleri hak edilmeden verilmekte (K1, K13) • Takdir ve teşekkür belgeleri geçmişteki kadar değerli değil (K6,K12, K13) • Formal ödül sisteminin gözden geçirilmesi gerekmekte (K7) • Formal ödül sistemi öğrencileri teşvik etmemekte (K7, K8) • Formal ödül sistemi öğrencilerin içsel motivasyonuna zarar vermekte (K14)	17
	Olumlu	• Formal ödül sistemi öğrencileri akademik açıdan çalışmaları için teşvik etmekte(K4, K11) • Formal ödül sistemi öğrencileri ekstra çabalamaya yöneltmekte (K10, K11)	4

Tablo 4'ten görüleceği üzere eğitimciler informal ödül sisteminin değerlendirilmesi konusundaki görüşleri "*Olumlu*" ve "*Olumsuz*" olmak üzere iki temada ele alınmıştır. *Olumsuz* temasında yer alan görüşlerin (f=17),*olumlu* temasında yer alan görüşlerden (f=4) daha fazla olduğu ortaya çıkmıştır. Eğitimcilerin formal ödül sisteminin değerlendirilmesine ilişkin verdiği yanıtlardan birkaçı şöyledir:

> *Birkaç yıl öncesine kadar takdir teşekkür belgeleri hak edene veriliyordu. Ama şu anda öğrencilerin kazanımlara ulaşması derslerdeki başarısına dikkat edilmeden birçok öğrenciye bu belgelerin verildiğini görüyorum (K1).*
>
> *Takdir ve teşekkürün hiçbir anlamı yok; o kadar boş ki ve o kadar kolay alınıyor ki (K5).*
>
> *Öğrenci teşekkür ve takdir almak için ekstra çaba sarf ediyor. Olumlu olduğunu düşünüyorum (K10).*

Eğitimcilerin "*Formal Ödüllerin Verilmesinde Adalet*" konusuna ilişkin görüşlerinin içerik analizi sonuçları Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. *Eğitimcilerin formal ödüllendirmede adalete ilişkin görüşleri*

Ana Tema	Temalar	Alt Temalar/ Görüşmelerden Elde Edilen Temel İfadeler	Görüşler (f)
Formal Ödüllerin Verilmesinde Adalet	Adaletin Sağlanması	• Belirli puan sınırını aşan öğrencilere verilerek (K3, K4, K11)	3
	Adaletin Sağlanamaması	• Etkili ölçme-değerlendirme olmadığından adalet sağlanamıyor (K1, K2, K5, K8, K9, K10, K12, K14) • Gereksiz yere kaynaştırma raporu alan öğrencilerin kolay sınavlara girmesi nedeniyle adalet sağlanamıyor (K6) • Bazı öğrencilerin küsuratlı puanlarının tamamlanması nedeniyle adalet sağlanamıyor (K7) • Okulların ve çalışanların farklı olması nedeniyle adalet sağlanamıyor (K13)	11

Tablo 5'ten anlaşılacağı üzere eğitimcilerin formal ödüllerin verilmesinde adalet konusundaki görüşleri "*Adaletin Sağlanması*" ve "*Adaletin Sağlanamamaması*" temalarında incelenmiştir. Eğitimciler en fazla *Adaletin Sağlanamamaması* (f=11) temasında görüş ifade etmişlerdir. Eğitimcilerin formal ödüllendirmede adalete ilişkin verdiği yanıtlardan birkaçı şöyledir:

> *Belli bir notu yakalayan öğrenciye verildiği için adaletin sağlandığını düşünüyorum (K4).*
> *Sınıfın yarısının takdiri var ama öğretmenlerin çoğu o sınıftan yakınıyor;"anlatamıyorum, ders dinlemiyorlar" diye. Bir öğretmen yakınıyor ama o sınıftan yarıya yakını takdir alıyor! Sınıfın yarısı takdirlik ise o sınıfta nasıl ders anlatılmaz. Demek ki ortada objektif olmayan bir durum var (K8).*
> *Çocuğun notu 84.50, onun notu 85'e tamamlanıyor; ama diğer çocuklarınki aynı kalıyor. Bu da orta öğretim başarı puanını etkiliyor, bence haksızlık bu. Öğrenciler arasında fark yaratıyor o yüzden adil değil (K7).*

Eğitimcilerin "*Formal Ödüllerin Verilmesinde Yaşanan Sorunlar*" konusuna ilişkin görüşlerinin içerik analizi sonuçları Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. *Eğitimcilerin formal ödüllerin verilmesinde yaşanan sorunlara ilişkin görüşleri*

Ana Tema	Temalar	Alt Temalar/ Görüşmelerden Elde Edilen Temel İfadeler	Görüşler (f)
Formal Ödüllerin Verilmesinde Yaşanan Sorunlar	Öğrenci kaynaklı sorunlar	• Öğrencilerin formal ödülleri alabilmek için ek puan talebiyle öğretmenleri rahatsız etmesi (K1, K9, K13) • Formal ödülleri birkaç puanla kaçıran öğrencilerin, öğretmenleri suçlaması (K13) • Öğrencilerin formal ödülleri alabilmek için tüm öğretmenleri aldatarak ek puan talep etmesi (K6) • Formal ödül alan ve alamayan öğrenciler arasında ortaya çıkan dışlanma, kıskanma vb. istenmeyen durumlar (K3, K9, K10) • Formal ödül alamayan öğrencilerin haksızlığa uğradığını düşünmesi, rencide olması, incinmesi, ağlaması gibi ortaya çıkan duygusal durumlar (K5, K14)	10
	Veli kaynaklı sorunlar	• Velilerin ek puan talebiyle öğretmenleri rahatsız etmesi (K1,K7, K8, K13)	4
	Diğer	• Sorun yaşanmıyor (K4, K11)	2

Tablo 6'dan görüleceği üzere eğitimcilerin formal ödüllerin verilmesinde yaşanan sorunlar konusundaki görüşleri "*Öğrenci Kaynaklı Sorunlar*" ve "*Veli Kaynaklı Sorunlar*" temalarında ele alınmıştır. *Öğrenci Kaynaklı Sorunlar* temasında yer alan görüşlerin (f=10),*Veli Kaynaklı Sorunlar* temasında yer alan görüşlerden (f=2) daha fazla olduğu görülmüştür. Bunun yanı sıra herhangi bir sorun yaşanmadığına ilişkin görüşlerin olduğu ortaya çıkmıştır.

Eğitimcilerin formal ödüllerin verilmesinde yaşanan sorunlara ilişkin verdiği yanıtlardan birkaçı şöyledir:

> *Bir öğrenci vardı; hocam bir puan verirseniz teşekkür alacağım diyerek hiç almayacağı durumdayken teşekkür aldı. Ama bütün öğretmenlerden böyle aldığı puanlar sayesinde aldı. Herkese "siz ek puan verirseniz ben alacağım" dedi o şekilde aldı gerçekten (K6).*

> *Çok inciniyorlar kaçırdıkları zaman öğrenciler. Ağlayarak gelenler, kaçırdım diye üzülenler çok fazla oluyor. Kendilerine takdir, teşekkür hazırlıyorlar (K14)*

> *Öğrencinin notu 68 olunca veli hemen okula gelir, öğretmenler hemen toplanır, işte çocuğun notunu 70 yapalım. Bence burada haksız bir durum yaşanıyor (K7)*

Bazı veliler her şeyi nota endeksli düşündüğü için bir yazılıdan 95 alınca öğrenci, veli geliyor "niye 95 aldı benim çocuğum?" diyor. Öğrenci takdir teşekkür alsın diye öğretmene baskı yapılabiliyor. Karneden iki hafta önce veliler daha sık gidip gelmeye başlıyor okula (K8)

Eğitimcilerin "*Formal Ödül Sisteminin Katkıları*" konusuna ilişkin görüşlerinin içerik analizi sonuçları Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7'den anlaşılacağı üzere eğitimcilerin formal ödül sisteminin katkıları konusundaki görüşleri "*Öğrenciye Katkısı*" ve "*Okula Katkısı*" temalarında incelenmiştir. *Öğrenciye Katkısı* temasında yer alan görüşlerin (f=13),*Okula Katkısı* temasında yer alan görüşlerden (f=5) daha fazla olduğu görülmüştür. Buna karşın formal ödüllerin katkısı bulunmadığına ilişkin görüşlerin(f=8) de olduğu ortaya çıkmıştır.

Tablo 7. *Eğitimcilerin formal ödül sisteminin katkılarına ilişkin görüşleri*

Ana Tema	Temalar	Alt Temalar/ Görüşmelerden Elde Edilen Temel İfadeler	Görüşler (f)
Formal Ödül Sisteminin Katkıları	Öğrenciye katkısı	• Öğrencileri motive etmekte (K3, K9, K10, K13, K14) • Öğrenciler için övünç kaynağı olmakta (K10) • Öğrencilere başarıya ulaşma konusunda doyum yaşatmakta (K5, K13) • Öğrencilerin akademik açıdan daha fazla çabalamasını sağlamakta (K7, K13, K14) • Öğrencileri pozitif açıdan etkilemekte (K11) • Ortalamanın üzerindeki öğrenciler açısından oldukça fayda sağlamakta (K6)	13
	Okula katkısı	• İstatistiksel açıdan okulu daha başarılı göstermekte (K1, K7, K13) • Bulunduğu çevrede okulun reklamını yaparak başarılı öğrencilerin okula kayıt yaptırmasını sağlamakta (K7, K9)	5
	Diğer	• Öğrenciye herhangi bir katkısı bulunmamakta (K1, K2, K8, K12) • Okula herhangi bir katkısı bulunmamakta (K2, K5, K12, K14)	8

Tablo 7'den anlaşılacağı üzere eğitimcilerin formal ödül sisteminin katkıları konusundaki görüşleri "*Öğrenciye Katkısı*" ve "*Okula Katkısı*" temalarında incelenmiştir. *Öğrenciye Katkısı* temasında yer alan görüşlerin (f=13),*Okula Katkısı* temasında yer alan görüşlerden (f=5) daha fazla olduğu görülmüştür. Buna karşın formal ödüllerin katkısı bulunmadığına ilişkin görüşlerin(f=8) de olduğu ortaya çıkmıştır. Eğitimcilerin formal ödül sisteminin katkılarına ilişkin verdiği yanıtlardan birkaçı şöyledir:

Öğrencinin motivasyonu açısından etkisi var. Ortaokulda takdir, teşekkür almak öğrenci için bir övünç kaynağı oluyor (K10).

Takdiri ya da teşekkürü almak için çaba sarf ediyor. Tabi görüyorum; çocuklar teşekkür aldım bir dahaki dönem taktir alacam diye bir motivasyon geliştiriyor (K14).

Okula katkısı akademik açıdan var. Teşekkür alan takdir almak için takdir alan notunu yükseltmek için çalıştıkça okulun iyi liselere gönderdiği öğrenci artınca reklamı oluyor. Daha iyi öğrenciler okula kayıt yaptırabiliyor (K7).

Takdir, teşekkür sayısının fazlalığı hiç bu konuda hiç etki yaratmıyor. Takdir alacam diye öğrencinin ekstra çalıştığı veya motive olduğu konusunda bir şey diyemem. Olmasa da olur onun için bence (K12).

Eğitimcilerin "*Formal Ödül Sisteminin İşleyişinin Geliştirilmesi/ Güçlendirilmesi*" konusuna ilişkin görüşlerinin içerik analizi sonuçları Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo8. *Eğitimcilerin formal ödül sisteminin işleyişinin geliştirilmesine/ güçlendirilmesine ilişkin görüşleri*

Ana Tema	Temalar	Alt Temalar/ Görüşmelerden Elde Edilen Temel İfadeler	Görüşler (f)
Formal Ödül Sisteminin Geliştirilmesi/Güçlendirilmesi	Ölçme ve Değerlendirme	• Gerçekten başarılı öğrenciler belirlenmeli (K1) • Öğrencilerin yeteneklerini ölçebilecek doğru bir değerlendirme yapılmalı (K2, K9) • Değerlendirme merkezleri açılmalı (K3) • Sosyal alanda başarılı öğrenciler de değerlendirilmeli (K4) • Davranış notları da akademik ortalamaya dâhil edilmeli (K5) • Sınıfta kalma uygulaması mutlaka olmalı (K6)	7

Ana Tema	Temalar	Alt Temalar/ •Görüşmelerden Elde Edilen Temel İfadeler	Görüşler (f)
Formal Ödül Sisteminin Geliştirilmesi/Güçlendirilmesi	Ölçme ve Değerlendirme	• Formal ödüllere hak kazanılan puan aralığı daha dar olmalı (K7) • Her dersin değerlendirilmesi sürecinde öğretmenlerden oluşan komisyonlar görev almalı ve bu süreç yönetmeliklerle ortaya konmalı (K9) • Ortak sınavlar yapılmalı (K10) Mevcut değerlendirme sistemi tamamen değiştirilmeli (K13)	4
	Farklı Formal Ödüller	• Burs, altın, gezi vb. maddi ödüller verilmeli (K1, K9, K12) • Liseye geçişte daha fazla puan verilmeli (K7) • Öğretmenler tarafından hazırlanmış akademik referans mektupları verilmeli (K13) • Sosyal yönden destekleyen başarı belgelerine ağırlık verilmeli (K3)	6
	Diğer	• Formal ödül yerine öğrencinin neden okula geldiğini ve öğrendiğini kavraması sağlanmalı (K8) • Öğrenciye formal ödüller amaç olarak gösterilmemeli (K11) • Ödül hiç olmamalı (K14) • Ödülden ziyade etkili bir ceza sistemi olmalı (K6) • Mevcut formal ödül sistemi yeterli (K12)	4

Tablo 8'den görüleceği üzere eğitimcilerin *formal ödül sisteminin işleyişinin geliştirilmesi/güçlendirilmesi* konusundaki görüşleri "*Ölçme ve Değerlendirme*" ile "*Farklı Formal Ödüller*" temalarında ele alınmıştır. *Ölçme ve Değerlendirme* temasında yer alan görüşlerin (f=11),*Farklı Formal Ödüller* temasında yer alan görüşlerden (f=5) daha fazla olduğu görülmüştür. Bunun yanı sıra formal ödüllerin hiç olmaması gerektiğine ve mevcut formal ödül sisteminin yeterli olduğuna ilişkin farklı görüşlerin de ifade edildiği(f=4) ortaya çıkmıştır. Eğitimcilerin formal ödül sisteminin işleyişinin geliştirilmesine/güçlendirilmesine ilişkin verdiği yanıtlardan birkaçı şöyledir:

> *Net bir şekilde bilenle bilmeyeni ayırt etmek lazım.Hedefler belli olmalı, okulun amacı belli olmalı. Çocuk niçin geldiğini bilmeli. Çocuğun yetenekleri belirlenmeli. Ondan sonra bir değerlendirme yapılmalı(K2).*

> *Kademeli olabilir. Çok keskin takdir, teşekkür başka bir şey yok. Belki bu biraz daha geliştirilebilir. 4- 5 basamak gibi. Puanlar biraz daha daraltılabilir. 70-85-100 çok geniş. 15 er puanlık aralık var. Bence biraz daha geliştirilebilir (K7).*

Çok da başarılı olan bir öğrenciye takdir belgesinin ötesinde bir ödül konabilir. Burs olabilir. Cüzi bile olsa motivasyon için büyük etki gösterebilir (K1).

Ben ödül değil ceza konusunun biraz daha desteklenmesini düşünüyorum. Bana göre öğrencilerin korkmaları lazım, bir şeyden kaçarken başarıya ulaşabilirler(K6).

Eğitimcilerin İnformal Ödül Sistemine İlişkin Görüşleri

Eğitimcilerin informal ödül sistemine ilişkin genel görüşleri Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9. *Eğitimcilerin informal ödül sistemine ilişkin genel görüşleri*

Ana temalar	Temalar	Görüşler (f)
İnformal Ödül Sisteminin İşletilmesi	Sosyal ödüller	19
	Etkinlikle ödüllendirme	4
	Maddi ödüller	9
	Toplam	**32**
İnformal Ödül Sisteminin Değerlendirilmesi	Olumsuz	4
	Olumlu	12
	Toplam	**16**
İnformal Ödüllerin Verilmesinde Adalet	Adaletin Sağlanması	9
	Adaletin Sağlanamaması	5
	Toplam	**14**
İnformal Ödüllerin Verilmesinde Yaşanan Sorunlar	Öğrenci kaynaklı sorunlar	13
	Diğer	2
	Toplam	**15**
İnformal Ödül Sisteminin Katkıları	Öğrenciye katkısı	21
	Okula katkısı	3
	Diğer	1
	Toplam	**25**
İnformal Ödül Sisteminin Geliştirilmesi/Güçlendirilmesi	Ekonomik Destek	6
	Ödül Niteliği	9
	Öğretmen Faktörü	5
	Toplam	**20**
	Genel Toplam	**122**

Tablo 9'dan anlaşılacağı üzere eğitimcilerin informal ödül sistemine ilişkin görüşleri; "*İnformal Ödül Sisteminin İşletilmesi, İnformal Ödül Sisteminin Değerlendirilmesi, İnformal Ödüllerin Verilmesinde Adalet, İnformal Ödüllerin Verilmesinde Yaşanan Sorunlar, İnformal Ödül Sisteminin Katkıları, İnformal Ödül Sisteminin Geliştirilmesi/Güçlendirilmesi*" olmak üzere altı ana temada incelenmiştir. En fazla görüş *İnformal Ödül Sisteminin İşletilmesi*(f=32), en az görüş ise *Formal Ödüllerin Verilmesinde Adalet* (f=14) ana temalarında ifade edilmiştir.

Eğitimcilerin "*İnformal Ödül Sisteminin İşletilmesi*" konusuna ilişkin görüşlerinin içerik analizi sonuçları Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10. *Eğitimcilerin informal ödüllerin işletilmesine ilişkin görüşleri*

Ana Tema	Temalar	Alt Temalar/ Görüşmelerden Elde Edilen Temel İfadeler	Görüşler (f)
İnformal Ödül Sisteminin İşletilmesi	Sosyal ödüller	• Aferin deme (K1, K2, K6, K8, K10, K14) • Tebrik etme, teşekkür etme (K2) • Alkışlama (K9,K10, K11) • Çabalamışsın, güzel olmuş deme (K3, K14) • Bravo vb. güzel sözler söyleme (K1, K2, K3, K8, K9, K10, K13)	19
	Etkinlikle ödüllendirme	• Okulda yapılan etkinliklerde yer verme (K1) • Pikniğe götürme, yüzmeye götürme, resim yaptırma (K5) • Milli bayramlarda görev verme (K9) • Tiyatro oynatma (K9)	4
	Maddi ödüller	• Çikolata, şeker verme (K1) • Başarı belgesi, yıldız, kalp verme (K4) • Artı verme (K6, K9) • Çeşitli hediyeler verme (K7) • Kitap verme (K8, K9) • Madalya, katılım belgesi verme (K10) • Davranış kartları verme (K13)	9

Tablo 10'dan görüleceği üzere eğitimcilerin informal ödül sisteminin işletilmesi konusundaki görüşleri "*Sosyal Ödüller*", "*Etkinlikle Ödüllendirme*" ve "*Maddi Ödüller*" olmak üzere üç temada ele alınmıştır. *Sosyal Ödüller* temasında yer alan görüşlerin (f=19), *Maddi Ödüller* (f=9) ve *Etkinlikle Ödüllendirme* (f=4)temalarında yer alan görüşlerden daha fazla olduğu belirlenmiştir.

Eğitimcilerin informal ödül sisteminin işletilmesine ilişkin verdiği yanıtlardan birkaçı şöyledir:

"Çok güzel oldu" diyorum; kötü şeyler ortaya çıksa da onlara kötü olmuş demiyorum, "çabalamışsın güzel olmuş, emek verdiğin her şey güzeldir" gibi (K3).

Sözle ödüllendiriyorum. Tebrik ederim, teşekkür ederim, aferin derim, sürekli bu şekilde (K2).

Biz yönetim olarak başarılı öğrencileri okulda yapılacak bir etkinlikte onları gözetiyoruz. Çanakkale gezimiz oldu. Bu geziye öğrenci belirlemek için her sınıftan başarısıyla dikkat çeken öğrencilerden bir grup oluşturduk (K1).

Tiyatroya seçiyoruz, sunuculuk vererek törende görevlendirerek ödüllendiriyoruz. Çok yararlı oluyor sorumluluk vermek (K9).

Ders içerisinde sözlü "aferin, çok iyi, güçlüsün, yapabiliyorsun, bunu yapacağına inanıyorum" gibi dönütler vererek ödüllendiririz. Madalyayı alıp törende onu boynuna geçirmek ve alkışlatmak çok önemli çocuk için. Bir sınıf içinde "aferin, ne kadar iyisini yapıyorsun, ben bile bu kadar yapamıyorum" demek o çocuğu o derse tamamen aldığı gibi kendine güvenini sağlıyor (K10).

Eğitimcilerin "*İnformal Ödül Sisteminin Değerlendirilmesi*" konusuna ilişkin görüşlerinin içerik analizi sonuçları Tablo 11'de verilmiştir.

Tablo 11. *Eğitimcilerin informal ödül sistemine değerlendirilmesine ilişkin görüşleri*

Ana Tema	Temalar	Alt Temalar/ Görüşmelerden Elde Edilen Temel İfadeler	Görüşler (f)
İnformal Ödül Sisteminin Değerlendirilmesi	Olumsuz	• Sınıf seviyesi büyüdükçe işe yaramamakta (K14) • Ödül alamayan öğrencileri olumsuz etkilemekte (K14) • Öğrenciler arasında ayrıma neden olmakta (K14) • Zamanla etkisi azalmakta (K14)	4
	Olumlu	• Formal ödül sisteminden daha etkili (K3, K7, K10, K12, K13) • Öğrencileri motive etmekte (K1, K2, K4, K5, K6, K8, K9)	12

Tablo 11'den görüleceği üzere eğitimcilerin informal ödül sisteminin değerlendirilmesi konusundaki görüşleri "*Olumlu*" ve "*Olumsuz*" olmak üzere iki temada ele alınmıştır. *Olumlu* temasında yer alan görüşlerin (f=12), *olumsuz* temasında yer alan görüşlerden (f=4) daha fazla olduğu ortaya çıkmıştır.

Eğitimcilerin informal ödül sisteminin değerlendirilmesine ilişkin verdiği yanıtlardan birkaçı şöyledir:

> *Ödüller sınıf yükseldikçe işe yaramıyor. Çünkü bunu çok uzun süre devam ettiremezsiniz. Zamanla etkisizleşiyor bu kesin; siz aferin dediniz ama zamanla çocuk sizin bu aferininizi önemsemeyebilir (K14). Bence en etkilisi informal. Çünkü benim notumu pek önemsemezler. Derste bir şey yapmış olmaları ortaya bir şey çıkarmaları önemli (K3). Formal ödüllere göre daha somut daha etkili. (K10)*
> *İnformal ödüller çok işe yarıyor, küçük ama somut elle dokunabildiği ödüller çocukları daha motive ediyor (K5).*

Eğitimcilerin "*İnformal Ödüllerin Verilmesinde Adalet*" konusuna ilişkin görüşleri içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Analiz sonuçları Tablo 12'de verilmiştir

Tablo 12. *Eğitimcilerin informal ödüllendirmede adalete ilişkin görüşleri*

Ana Tema	**Temalar**	**Alt Temalar/ Görüşmelerden Elde Edilen Temel İfadeler**	**Görüşler (f)**
İnformal Ödüllerin Verilmesinde Adalet	Adaletin Sağlanması	• Dikkatli davranıp öğrenciyi takip ederek (K2) • Akran değerlendirmesi yaptırarak (K3, K9) • Farklı kategorilerde notlar vererek (K4) • Belirlenen net ölçütler doğrultusunda değerlendirme yaparak (K6, K7, K8, K10, K12) • Öğrencilere öz değerlendirme yaptırarak (K9)	9
	Adaletin Sağlanamaması	• Öğretmen inisiyatifinde olduğu zamanlarda adalet sağlanamıyor (K5, K12) • Net ölçütler olmayınca adalet sağlanamıyor (K1, K11, K13, K14)	5

Tablo 12'den anlaşılacağı üzere eğitimcilerin informal ödüllerin verilmesinde adalet konusundaki görüşleri "*Adaletin Sağlanması*" ve "*Adaletin Sağlanamaması*" temalarında incelenmiştir. Eğitimciler en fazla *Adaletin Sağlanması* (f=9) temasında görüş ifade etmişlerdir. Eğitimcilerin informal ödüllendirmede adalete ilişkin verdiği yanıtlardan birkaçı şöyledir:

> *100 vereceğim bir öğrenciye, soruyorum "çocuklar sizce vereyim mi, neden vereyim?" Değerlendirmeyi onlara bırakınca adaletsizlik olduğunu düşünmüyorlar. Öğrenci onu kayırıyor dememesi için böyle yapıyorum. Performans değerlendirmede öz değerlendirme yaptırıyorum, ölçütleri baştan sıralıyorum. Kendi notunu belirle diyorum (K9).*

Derste yaptıkları ürünleri öğrenciler kendileri de değerlendiriyor. Başarılı olanları zaten öğrenciler de alkışlıyorlar onlara bırakınca adalet oluyor (K3).

Öğretmenin inisiyatifine kalabiliyor çok objektiflik sağlanamayabiliyor. Adalet çok sağlanamayabiliyor. Atlanan öğrenciler olabiliyor (K5)

Ölçütleri belirliyoruz, ama mümkün değil okullarda adaleti sağlayamazsınız. Okullar sosyal adaletsizlik getirir (K14).

Eğitimcilerin "*İnformal Ödüllerin Verilmesinde Yaşanan Sorunlar*" konusuna ilişkin görüşlerinin içerik analizi sonuçları Tablo 13'te verilmiştir.

Tablo 13. *Eğitimcilerin informal ödüllerin verilmesinde yaşanan sorunlara ilişkin görüşleri*

Ana Tema	Temalar	Alt Temalar/ Görüşmelerden Elde Edilen Temel İfadeler	Görüşler (f)
İnformal Ödüllerin Verilmesinde Yaşanan Sorunlar	Öğrenci kaynaklı sorunlar	• Öğrencilerin haksızlığa uğradığını düşünmesi (K1, K2, K3, K5, K6, K8, K13, K14) • Öğrencilerin üzülmesi ve küsmesi (K4, K10, K11, K12, K14) • Öğrencilerin anne ve babalarının haksızlık iddiasıyla sorun çıkarması (K12)	13
	Diğer	• Ödül temin ederken maddi sıkıntıların olması (K9) • Sorun yaşanmıyor (K7)	2

Tablo 13'ten görüleceği üzere eğitimcilerin informal ödüllerin verilmesinde yaşanan sorunlar konusundaki görüşlerin büyük çoğunluğu (f=13) "*Öğrenci Kaynaklı Sorunlar*" temasında ele alınmıştır. Diğer bir görüş ise ödül temin etmede maddi sıkıntıların yaşanmasıdır. Bunun yanı sıra herhangi bir sorun yaşanmadığına ilişkin görüş olduğu ortaya çıkmıştır. Eğitimcilerin informal ödüllerin verilmesinde yaşanan sorunlara ilişkin verdiği yanıtlardan birkaçı şöyledir:

Yapamayanlara da aferin diyorum ama diğerine söylediğim coşku olmuyor. O yüzden öğrenci üzülüyor (K10).

Öğrencilere ufak hediyeler veriyordum; farkında olmadan bir gruba ağırlık verip diğerini arka plana atmışım. Bunu fark edince bıraktım zaten. Çünkü ödül almak için çabalayan öğrenci sonradan çalışmaktan vazgeçiyor, ben zaten ödül alamıyorum diye. Dersi bırakıyor (K3).

Maddi anlamda ödül sağlamada zorluk yaşanabiliyor (K9).

Eğitimcilerin "*İnformal Ödül Sisteminin Katkıları*" konusuna ilişkin görüşlerinin içerik analizi sonuçları Tablo 14'te verilmiştir.

Tablo 14. *Eğitimcilerin informal ödül sisteminin katkılarına ilişkin görüşleri*

Ana Tema	Temalar	Alt Temalar/ Görüşmelerden Elde Edilen Temel İfadeler	Görüşler (f)
İnformal Ödül Sisteminin Katkıları	Öğrenciye katkısı	• Öğrencilerin okula bağlılığını artırmakta (K1, K3, K5, K10) • Öğrencilerin derse olan ilgisini artırmakta (K2, K4, K6, K10, K13) • Öğrencilerin motivasyonunu artırmakta (K2, K3,K6, K9, K10, K12) • Öğrencileri mutlu etmekte (K4, K13) • Öğrencilerin sosyal becerilerini geliştirmekte ve onları spora yönlendirmekte (K7) • Öğrencilere dinleme becerisi kazandırmakta (K8) • Öğrencilerin özgüvenini artırmakta (K10, K13) • Öğrenciler arasındaki birliği güçlendirmekte (K7, K10)	21
	Okula katkısı	• Okulun başarısını artırmakta (K2, K13, K14)	3
	Diğer	• Öğrenciye herhangi bir katkısı bulunmamakta (K11)	11

Tablo 14'ten anlaşılacağı üzere eğitimcilerin informal ödül sisteminin katkıları konusundaki görüşleri "*Öğrenciye Katkısı*" ve "*Okula Katkısı*" temalarında incelenmiştir. *Öğrenciye Katkısı* temasında yer alan görüşlerin (f=19),*Okula Katkısı* temasında yer alan görüşlerden (f=3) daha fazla olduğu görülmüştür. Buna karşın informal ödüllerin öğrenciye bir katkısı bulunmadığına ilişkin görüşün (f=1) de olduğu ortaya çıkmıştır.

Eğitimcilerin informal ödül sisteminin katkılarına ilişkin verdiği yanıtlardan birkaçı şöyledir:

Yaptığının doğru olduğunu, ödüllendirildiğini gördüğü zaman motivasyonunu artırıyor çocuğun (K2).

Çocuğu o kadar mutlu ediyor ki, ben bunu ilk gördüğümde çok şaşırmıştım (K4).

Okulda sosyalleşmesi ve öğrencilerin birbirini tanıması açısından etkili oluyor (K7).

Güdüleniyor. Derse ilgisi, güveni artıyor; kişiliği gelişiyor. Çocuk okula bağlanıyor. Sınıf içi birlik, paylaşımlar çok oluyor (K10).

Öğrencinin başarı hissi, güveni artıyor. Bu da akademik başarısını etkiliyor (K13).

Başarılı okul hedefi için bir misyon yaratır (K14).

Tecrübem informal ödül sisteminin iyi olmadığını gösteriyor. Gençliğimde ben de ödüllendirme yaptım ama şu an tecrübem bunun hoş olmadığını söylüyor (K11).

Eğitimcilerin"*İnformal Ödül Sisteminin İşleyişinin Geliştirilmesi/ Güçlendirilmesi*" konusuna ilişkin görüşlerinin içerik analizi sonuçları Tablo 15'te verilmiştir.

Tablo15. *Eğitimcilerin informal ödül sisteminin işleyişinin geliştirilmesine/ güçlendirilmesine ilişkin görüşleri*

Ana Tema	Temalar	Alt Temalar/ Görüşmelerden Elde Edilen Temel İfadeler	Görüşler (f)
İnformal Ödül Sisteminin Geliştirilmesi/Güçlendirilmesi	Ekonomik Destek	• Okullara informal ödüllendirme için bir bütçe ayrılmalı (K1, K3, K4, K9, K10, K13)	6
	Ödül Niteliği	• Spor turnuvaları, matematik olimpiyatları, projeler vb. faaliyetler düzenlenerek ödüller verilmeli (K3, K4) • Okul birincilerine burs verilmeli (K9) • Ulusal, il çapında yapılan ödüllü yarışmalar daha yerel düzeyde yapılarak öğrenciler motive edilmeli (K7) • En büyük ödül olarak öğretmenler öğrencilere hayatta başarılı olmanın yollarını fark ettirmeli (K8) • Gezi, eğlence, piknik, anne babaya ödül verme gibi ödüller mevzuatla düzenlenmeli (K11) • Öğrenciye yetkin olduğu alanda ihtiyaçlarını karşılayacak ödüller verilmeli (K12) • Eğer öğrenci sosyal bilimlerde, fen bilimlerinde, sanatta veya sporda bir başarı kazanıyorsa bu alanlardaki liselere girişte ek puan verilmeli (K12) • Sadece akademik alanlarda değil her anlamda ödüller verilmeli (K13)	9
	Öğretmen Faktörü	• Ödül gelişimi öğretmene bağlı olduğundan öğretmen istihdamında kabiliyetli olanlar seçilmeli (K2) • Eğitimciler objektif olmalı (K3) • Öğretmenler ödüllendirme sürecinde ölçme ve değerlendirme uzmanları tarafından belirlenen ölçütleri dikkate almalı (K5) • Pedagog ve psikolog rehberliğinde toplanan öğretmenler tarafından alınan kararlar doğrultusunda planlı ve programlı bir ödüllendirme sistemi olmalı (K11) • Öğretmenlere hizmet içi eğitimler verilmeli (K13)	5

Tablo 15'ten görüleceği üzere eğitimcilerin *formal ödül sisteminin işleyişinin geliştirilmesi/güçlendirilmesi* konusundaki görüşleri "*Ödül Niteliği*", "*Ekonomik Destek*" ve "*Öğretmen Faktörü*" temalarında ele alınmıştır. *Ödül Niteliği* temasında yer alan görüşlerin (f=8), *Ekonomik Destek* (f=8) *ve Öğretmen Faktörü*(f=5) temalarında yer alan görüşlerden daha fazla olduğu görülmüştür.

Eğitimcilerin informal ödül sisteminin işleyişinin geliştirilmesine/ güçlendirilmesine ilişkin verdiği yanıtlardan birkaçı şöyledir:

> *Maddi ödüllerde okul aile birliğine katkı çok az. İstediğimiz ödülleri alamıyoruz. Sıkıntılar maddi, okullara ödüller için bir bütçe ayrılsa iyi olur (K9).*
>
> *Gezi, eğlence, piknik, anne babaya ödül verilmesi gibi ödüller olmalı ve bunların mevzuata konulması gerekir ki adalet sağlansın (K11).*
>
> *Ölçme değerlendirme ve eğitim uzmanlarının bir araya gelip ödüller için standartlar hazırlanmalı ve öğretmenlere verilmeli (K5).*

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Ortaokullardaki formal ve informal öğrenci ödül sistemine ilişkin eğitimcilerin (öğretmenler ve yöneticiler) görüşlerini ortaya koymak üzere yürütülen bu araştırmanın sonuçlarına göre eğitimcilerin formal ödül sistemine ilişkin görüşlerinin daha çok olumsuz açıdan olduğu, formal ödüllerin verilmesinde adaletin bazen sağlanamadığı ve formal ödüller verilirken öğrenci veya velilerden kaynaklanan sorunlar yaşanabildiği belirlenmiştir. Ayrıca formal ödüllerin öğrenciye veya okula katkı sağladığı gibi, bu ödüllerin herhangi bir katkısı olmadığına ilişkin farklı eğitimci görüşlerinin de olduğu ortaya çıkmıştır. Eğitimcilerin mevcut formal ödül sisteminin işleyişinin geliştirilmesi/güçlendirilmesi için daha çok ölçme-değerlendirme sisteminin yenilenmesi ve farklı formal ödüllerin verilmesi konularında önerilerinin olduğu belirlenmiştir. Buna karşın ödülün hiç olmaması, formal ödüllerin amaç olarak gösterilmemesi, etkili ceza sisteminin olması gibi görüşlerin de olduğu göze çarpmıştır.

Formal ödül sisteminde verilen ödüllerin takdir, teşekkür ve iftihar belgesiyle sınırlı olması, bu belgelerin öğrencilerin değerlendirilmesi açısından ayırt edici ve öğrencilerin sonraki eğitim öğretim dönemlerindeki başarılarını yordayıcı bir nitelikte olmaması eğitimcilerin formal ödüllere olumludan ziyade olumsuz yaklaşmalarına neden olmaktadır. Ayrıca formal ödüllerin bir araç olmaktan çıkıp amaç haline gelmesiyle öğrencilerin ve velilerin haksız not taleplerinin artmasının, bu ödüllerin verilmesinde temel

alınması gereken "adalet" ilkesine gölge düşürdüğü söylenebilir. Bolat (2016) amaç ödül kazanma olunca kişilerin etik dışı davranışlar sergilediğini, dolayısıyla ödülün ahlaklı olmamayı öğrettiğini savunmaktadır. Bu bağlamda formal ödüllerin öğrenciye veya okula hem katkı sağladığına hem de herhangi bir katkısının olmadığına ilişkin görüşlerin ortaya çıkmasının şaşırtıcı olmadığı ileri sürülebilir. Diğer taraftan formal ödüllerin en belirgin katkısının ise bu ödülleri alan öğrencilerin toplumdaki mevcut statülerini kaybetmemek için akademik çalışmaya yönelik motivasyonunu sağlayabilmesi olduğu ifade edilebilir. Bolat'a (2016) göre ödül verilerek bir çocuk motive edilebilir, çocuk o işi heyecanla yapar. Çocuğun o işi yapması için ise sürekli ödül vermek gerekir; ama bir süre sonra çocuk o ödüle alıştığından ödül işe yaramaz hale gelir. Ödüle alışan çocuğun beyni dopamin salgılamayı durdurur ve çocuk o ödülden zevk almamaya başlar. Tekrar motivasyon sağlanması için ya ödülü değiştirmek ya da daha büyük bir ödül vermek gerekmektedir. Bu durum ise sürdürülebilir bir motivasyon aracı değildir. Çünkü bir noktadan sonra tıkanmak kaçınılmazdır. Çocuk ise ödül almayınca o işi yapmayı bırakır ve kendi sorumluluğunda olan işler için dahi ödül talep eder. Sonuç olarak çocuk da sorumsuzluk bilinci gelişmeye başlar. Bu açıdan bakıldığında yıllardır değişmeyen formal ödüllerin öğrencileri motive etme sürekliliğinin belirsiz olabileceği ve formal ödüllerin öğrencilere sorumsuzluk aşılayabilmesi gibi durumlar ortaya çıkabilir. Bu durumun ise eğitimcilerin "ödül hiç olmamalı ve öğrenciye ödül yerine, neden okula geldiği ve neden öğrendiği kavratılmalı" önerileri ve formal ödüllerin herhangi bir katkısı olmadığına ilişkin görüşleri ile paralellik gösterdiği söylenebilir.

Araştırma sonuçlarına göre eğitimcilerin informal ödül sistemine ilişkin görüşlerinin daha çok olumlu olduğu, informal ödüllerin verilmesinde adaletin nispeten sağlandığı ve informal ödüller verilirken daha çok öğrencilerden dolayı sorunlar yaşanabildiği belirlenmiştir. Ayrıca informal ödüllerin öğrenciye veya okula katkı sağlayabildiği gibi bu ödüllerin öğrenciye herhangi bir katkısı olmadığına ilişkin farklı bir eğitimci görüşünün de olduğu ortaya çıkmıştır. Araştırmada eğitimcilerin informal ödül sisteminin işleyişinin geliştirilmesi/güçlendirilmesi için ekonomik destek, ödülün niteliği ve öğretmen faktörü konularında önerilerinin olduğu belirlenmiştir.

Eğitimcilerin büyük bir kısmı sosyal ödüller, etkinlikle ödüllendirme ve maddi ödüller şeklinde yapılan informal ödüllendirmenin; formal ödüllerden daha etkili olduğunu, öğrencileri motive ettiğini ve onların okula bağlanması, derse ilgilerinin ve özgüvenlerinin artması, sosyalleşmelerini sağlaması gibi birçok katkı sağladığını ileri sürmektedir. Diğer yandan eğitimcilerin bir kısmı ise ödüllendirme sürecinde bazı öğrencilerin haksızlığa uğradıklarını iddia

ederek duygusal açıdan küsme vb. sorunlar yaşadıklarını belirtmektedir. Nitekim Yaman ve Güven (2014) tarafından öğrenciler üzerinde yapılan bir araştırmada öğrenciler; ödüllendirmenin mutluluk, heyecan, başarı hırsı, ders çalışma azmi, sınıf kurallarına uyum, gurur, özgüven, sosyalleşme gibi katkılar sağladığını ifade etmektedir. Bu araştırmaya katılan öğrenciler, motivasyon düzeylerinin artması için ödülü gerekli görmekte; fakat bazen hak etmeyen kişilere de ödül verildiğini ve belli kişiler dışındaki öğrencileri motive etmek için bir çaba harcanmadığını belirtmektedir. Öğrencilerin bu görüşünün ise yapılan araştırmadaki eğitimcilerin birkaçının informal ödüllendirmede adaletin sağlanmadığına ilişkin görüşleri ile örtüştüğü söylenebilir. Bolat'a (2016) göre de ödül, örgütlerdeki adalet duygusuna zarar vermektedir. Adaletsizlik ise iki sebepten dolayı verimliliği düşürmektedir. Öncelikle stres ortaya çıkmakta ve kişi verimsiz çalışmaktadır. İkinci olarak, haksızlık olduğunun düşünülmesi, diğer bir ifadeyle ödülü kazananın ve ödülü verenin suçlanması daha az emek vermeye yol açmaktadır. Bu açıdan bakıldığında ödül verme sürecinde adaletin sağlanamamasının, öğrenci verimliliği açısından olumsuz sonuçlara sebep olabileceği söylenebilir.

Wilson ve Corpus'a (2001) göre ödüller her ne kadar popüler olsa da, genellikle kısa vadede olumlu ama uzun vadede olumsuz etkiler yapabilmektedir. Yapılan araştırmada informal ödül sistemi için getirilen önerilerden biri olan "öğretmen faktörü"nün bu etkiler açıdan anahtar role sahip olduğunu söylemek mümkündür. Nitekim öğretmenler, belirli bir hedefe yönelmeleri için öğrencileri dışarıdan motive ederek onlara içsel motivasyon kazandırmak durumdadır. İçsel motivasyon kazandırmak için ise öğretmenler; öğrencilerin akış alanına giren diğer bir ifadeyle öğrencinin seviyesine göre optimum zorlukta işler yapması sağlayarak gelişim ihtiyacını karşılamalı, seçme hakkı tanımalı, dönüt vermeli ve rol model olmalıdır. (Wilson ve Corpus, 2001). Araştırmada informal ödül sistemi için getirilen önerilerden biri olan "ödülün niteliği" konusunun ise öğretmen faktörü ile ilişkili olduğunu söylemek mümkündür. Öğrencilerin gelişim ihtiyacını karşılamada sosyal ödüllendirme ve etkinlikle ödüllendirmenin öğretmenlere oldukça yardımcı olacağı ileri sürülebilir. Bu ödüllendirmelerin yapılabilmesi için de ekonomik açıdan eğitimcilere destek sunulmasının gerekli olduğu söylenebilir.

Kaynaklar

Ataman, A. (2003). Sınıf İçinde Karşılaşılan Problemler ve Bunlara Karşı Geliştirilen Önlemler. L. Küçükahmet (Editör), *Sınıf Yönetiminde Yeni Yaklaşımlar* (ss. 185-205). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Aydın, A. (2005). *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Tekağaç Eylül Yayınları.

Başaran, İ. E. (2005). *Eğitim Psikolojisi Gelişim, Öğrenme ve Ortam (6. Baskı).* Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Bolat, Ö. (2016). *Beni Ödülle Cezalandırma*. İstanbul: Doğan Egmont Yayıncılık.

Glesne, C. (2013). *Nitel Araştırmaya Giriş* (A. Ersoy ve P. Yalçınoğlu, Çev.). Ankara: Anı Yayıncılık.

http://www.duralitekelioglu.com/ogrencilere-oduller-ve-cezalar-neler-olmali-odul-ve-ceza-sistemi/adresinden 20.03.2019 tarihinde erişilmiştir.

Karaman-Kepenekci, Y. (1997). Eğitim İşgörenlerinin Disiplin Sorunları, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 27(2), 861–874.

Karaman-Kepenekci, Y. ve Taşkın, P. (2017). *Eğitim Hukuku*. Ankara: Siyasal Kitabevi.

Kohn, A. (1994). *The risks of reward*. ERIC Digest. Erişim adresi: https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED376990.pdf

Patton, M. Q. (2014). *Nitel Araştırma ve Değerlendirme Yöntemleri* (M. Bütün ve S. B. Demir, Çev.). Ankara: Pegem Akademi.

Wilson, L. M. & Corpus, D. A. (2001) The effects of reward systems on academic performance. *Middle School Journal, 33*(1), 56-60.

Yaman, E. ve Güven, N. (2014). Öğrencilerin Motivasyon Düzeyine Etki Eden Önemli Bir Kavram: Ödül ve Ceza. *International Journal of Human Sciences, 11*(1), 1163-1177.

Yılmaz, F. (2011). *Sınıf Öğretmenlerinin Disiplini Sağlamada Kullandıkları Ödül ve Ceza Yöntemleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Burdur, Türkiye.

Yılmaz, Y. (2007). *Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf İçi Disiplini Sağlamada Kullandıkları Ödül ve Ceza Yöntemlerinin Değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.

MİLLİ EĞİTİMİN TEMEL İLKELERİNİN UYGULANMASINA İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ[1]

Funda NAYİR[2], Pelin TAŞKIN[3] ve Saadet KURU ÇETİN[4]

Öz

Bu araştırmanın amacı milli eğitimin temel ilkelerinin okullarda uygulanma düzeyi ve öğretmenlerin hangi ilkelere önem verdiğine ilişkin öğretmen görüşlerini ortaya çıkarmaktır. Tarama modelinde yapılan araştırmada zenginleştirilmiş desen (triangulation design) kullanılarak yöntem çeşitlemesi yapılmıştır. Araştırmada anket kullanılmıştır. Anketin son bölümünde öğretmenlerin konu ile ilgili görüşlerini ortaya çıkarmak amacıyla açık uçlu sorular sorulmuştur. Araştırmanın çalışma grubunu 2017-2018 eğitim öğretim yılında kamu okullarında görev yapan 130 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri, araştırmacılar tarafından oluşturulan *Milli Eğitimin Temel İlkelerinin Uygulanma Düzeyi Anketi* aracılığıyla toplanmıştır. Anketin ilk bölümündeki nicel veriler için betimsel analizler kullanılırken, nitel veriler için kontrol listesi oluşturularak öğretmenlerin yazdıkları cevaplar ilkelerle eşleştirilmiştir. Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin okullarda en çok uygulandığını düşündükleri ilke *eğitim hakkı* ilkesidir. Araştırmanın sonuçlarına göre, öğretmenlerin söz konusu ilkelerin okullarda yeterince uygulanmadığını düşündükleri ve ilkeleri tam olarak bilmediğini söylemek mümkündür. Bununla birlikte özellikle *laiklik, bilimsellik, eğitim kampüsleri ve okul aile işbirliği, karma eğitim* ve *planlılık* ilkelerinin okullarda uygulanma düzeyinin düşük olduğu görülmektedir. Benzer şekilde öğretmenler *karma eğitim, yöneltme, süreklilik, planlılık, her yerde eğitim, eğitim kampüsleri ve okula aile işbirliği* ilkelerini önemsiz görmektedir.

Anahtar sözcükler: Milli eğitimin temel ilkeleri, Laiklik, Eğitim hakkı, Bilimsellik,

---

[1] Bu çalışmanın özeti 2-5 Mayıs 2018 tarihleri arasında Antalya'da düzenlenen Vth International Eurasian Educational Research Congress'de sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

[2] Doç.Dr., Çankırı Karatekin Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Çankırı, e-posta:fnayir@yahoo.com

[3] Dr. Öğretim Üyesi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Eğitim Yönetimi ve Politikası Bölümü, Ankara, e-posta:pelintaskin@gmail.com

[4] Dr.Öğretim Üyesi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Muğla, e-posta:saaddet@gmail.com

Giriş

Örgütlerin yönetim, politika ve uygulamalarına yön veren çeşitli ilkeler mevcuttur. Eğitim örgütleri açısından da durum böyledir ve ülkelerin eğitim politikalarına, eğitimde gerçekleştirdikleri çeşitli uygulamalarına temel teşkil eden bazı ilkeler bulunmaktadır. Bu eğitim ilkeleri yasalarla belirlenir ve böylelikle hukuk sisteminin de güvencesi altındadır. Eğitim sistemi içerisinde bu ilkelerin ilk elden uygulayıcısı konumunda olanlar öğretmenlerdir. Bu nedenle öğretmenlerin, eğitim süreci içerisinde gerçekleştirdikleri tüm etkinliklerde eğitim ilkelerini rehber edinmesi gerekir. Bu bağlamda öğretmenlerin eğitimle ilgili ilkelerin okullarda ne düzeyde uygulandığına ve hangi eğitim ilkelerini önemli gördüklerine ilişkin görüşlerinin ortaya çıkarılmasının, eğitim politikalarının ne düzeyde uygulanabildiğini göstermesi açısından önemli olduğu ileri sürülebilir.

İlke kavramı Türk Dil Kurumu Sözlüğünde "temel düşünce, inanç ve davranış kuralı" olarak açıklanmaktadır. Kadıoğlu ilke kavramını "davranışlara yön gösteren ve ölçüt oluşturan genel ve temel kurallar" olarak tanımlamıştır (Akt. Yıldırım ve Kadıoğlu, 2007). İlkeler eylemlere yön vererek rehberlik eden (Churcill ve Siman, 1986; Akt. Aydın, 2001) kurallar bütünüdür. Bu açıklamalara göre ilke kavramı davranışların temelinde yer alan ve davranışlara yön veren soyut düşünce ve inançlar bütünü olarak tanımlanabilir.

İlkeler sadece davranışlara yön vermekle kalmamakta, örgütlerde alınacak kararlara ve uygulamalara da yön vererek örgüt politikasını oluşturmaktadır (Balcı, 2010). Eğitim sisteminde de alınacak kararlarda ve uygulamalarda dikkate alınması gereken temel ilkeler 1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanununun (METK) 4 ila 17. maddeleri arasında belirlenmiştir. 14 madde olarak belirtilen bu ilkeler, *genellik ve eşitlik, ferdin ve toplumun ihtiyaçları, yöneltme, eğitim hakkı, fırsat ve imkan eşitliği, süreklilik, Atatürk inkılap ve ilkeleri ve Atatürk milliyetçiliği, demokrasi eğitimi, laiklik, bilimsellik, planlılık, karma eğitim, eğitim kampüsleri ve okul ile ailenin işbirliği, her yerde eğitim*'dir. Bu temel ilkelerin eğitim öğretim sürecinde yer alan tüm etkinliklerde ve eğitim politikalarında öğrenci, öğretmen, yönetici, veli ve eğitim politikalarına yön veren kişiler tarafından göz önünde bulundurulması yasal bir gerekliliktir. Bu ilkeler kısaca şöyle açıklanabilir:

Genellik ve eşitlik. METK md. 4'te yer alan bu ilke uyarınca, eğitim kurumları dil, ırk, cinsiyet, engellilik ve din ayırımı gözetilmeksizin herkese açıktır. Eğitimde hiçbir kişiye, aileye, zümreye veya sınıfa imtiyaz tanınamaz.

Ferdin ve toplum ihtiyaçları. METK md. 5'te yer alan bu ilkeye göre, milli eğitim hizmeti, Türk vatandaşlarının istek ve kabiliyetleri ile Türk

toplumunun ihtiyaçlarına göre düzenlenir. Bu ilke gereğince, Türk eğitim sisteminde öğrencilere hem kendi yaşamlarını kolaylaştırmaya yönelik, hem de toplumsal yaşama katılıp katkı sağlamaya yönelik beceriler kazandırılması hedeflenmektedir (Akın, 2015).

Yöneltme. METK md. 6'da yer alan bu ilke uyarınca fertler, eğitimleri süresince, ilgi, istidat ve kabiliyetleri ölçüsünde ve doğrultusunda çeşitli programlara veya okullara yöneltilerek yetiştirilirler. Milli eğitim sistemi, her bakımdan, bu yöneltmeyi gerçekleştirecek biçimde düzenlenir. Bu ilke uyarınca yapılacak yöneltmenin, zorlayıcı değil, kişinin kararının gerçekleşmesi yönünde yol gösterici olması gereklidir. Bu ilkenin etkili biçimde gerçekleşebilmesi için kişinin yeteneklerine uygun ve yeterli sayıda öğretim programı, öğretim kurumu ve bu yönlendirmeyi yapabilecek yeterli rehberlik bilgisine sahip öğretmenlerin bulunması gerekir.

Eğitim hakkı. METK md. 7'de düzenlenen bu ilkede ilköğretim görmenin her Türk vatandaşının hakkı olduğu belirtilmektedir. Bu ilkede ayrıca, ilköğretim kurumlarından sonraki eğitim kurumlarından vatandaşların ilgi, istidat ve kabiliyetleri ölçüsünde yararlanabilecekleri belirtilmiştir. Bu ilkenin etkin biçimde gerçekleşmesi için, Devletin tüm okulları kapsayacak şekilde düzenlemeler yapması gerekir. Örneğin özel eğitim ihtiyacı olanları da içerecek şekilde eğitim programlarının hazırlanması, fiziksel engeli bulunanlar için okulun fiziki ortamının elverişli hale getirilmesi gibi uygulamalar hayata geçirilmedikçe eğitim hakkının gerçekleştiğinden söz edilemez.

Fırsat ve imkan eşitliği. METK md. 8'de yer alan bu ilke uyarınca, eğitimde kadın, erkek herkese fırsat ve imkan eşitliği sağlanır. Maddi imkanlardan yoksun başarılı öğrencilerin en yüksek eğitim kademelerine kadar öğrenim görmelerini sağlamak amacıyla parasız yatılılık, burs, kredi ve başka yollarla gerekli yardımlar yapılır. Özel eğitime ve korunmaya muhtaç çocukları yetiştirmek için özel tedbirler alınır. Bu ilkenin de etkili biçimde uygulanması için Devletin çeşitli önlemleri alması gerekir. Örneğin çocuklarını okula göndermek istemeyen velileri ikna etmek, göndermemekte diretmeleri halinde caydırıcı olabilecek miktarda para cezasıyla cezalandırmak gibi. Kır kent ayrımı yapılmaksızın eğitim hizmetinin eşit nitelikte sunulması için ödeneklerin ayrılması ve alt yapının buna göre oluşturulması da verilebilecek örnekler arasındadır. Böylesi önlemler olmadan bu ilkenin etkili biçimde uygulanmasından söz etmek güçtür.

Süreklilik. METK md. 9'da yer alan bu ilkede fertlerin genel ve mesleki eğitimlerinin hayat boyunca devam etmesinin esas olduğu kabul edilmiştir. Gençlerin eğitimi yanında, hayata ve iş alanlarına olumlu bir şekilde

uymalarına yardımcı olmak üzere, yetişkinlerin sürekli eğitimini sağlamak için gerekli tedbirleri almanın da bir eğitim görevi olduğu ayrıca belirtilmiştir.

Atatürk İnkılap ve İlkeleri ve Atatürk Milliyetçiliği. METK'nın 10. maddesi uyarınca eğitim sistemimizin her derece ve türü ile ilgili ders programlarının hazırlanıp uygulanmasında ve her türlü eğitim faaliyetlerinde Atatürk inkılap ve ilkeleri ve Anayasada ifadesini bulmuş olan Atatürk milliyetçiliği temel olarak alınır. Söz konusu ilke uyarınca milli ahlak ve milli kültürün bozulup yozlaşmadan kendimize has şekli ile evrensel kültür içinde korunup geliştirilmesine ve öğretilmesine önem verilir. Ayrıca, milli birlik ve bütünlüğün temel unsurlarından biri olarak Türk dilinin, eğitimin her kademesinde, özellikleri bozulmadan ve aşırılığa kaçılmadan öğretilmesine önem verilir; çağdaş eğitim ve bilim dili halinde zenginleşmesine çalışılır ve bu maksatla Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu ile işbirliği yapılarak Mili Eğitim Bakanlığınca gereken tedbirler alınır.

Demokrasi eğitimi. METK'nın 11. maddesinde güçlü ve istikrarlı, hür ve demokratik bir toplum düzeninin gerçekleşmesi ve devamı için yurttaşların sahip olmaları gereken demokrasi bilincinin, yurt yönetimine ait bilgi, anlayış ve davranışlarla sorumluluk duygusunun ve manevi değerlere saygının, her türlü eğitim çalışmalarında öğrencilere kazandırılıp geliştirilmesine çalışılır, denilmektedir. Ancak aynı maddede eğitim kurumlarında Anayasada ifadesini bulan Atatürk milliyetçiliğine aykırı siyasi ve ideolojik telkinler yapılmasına ve bu nitelikteki günlük siyasi olay ve tartışmalara karışılmasına hiçbir şekilde meydan verilmeyeceği de belirtilmiştir.

Laiklik. METK'nın 12. maddesinde Türk milli eğitiminde laikliğin esas olduğu belirtilmiştir. Ancak söz konusu maddenin ikinci fıkrasında 1983 yılında yapılan değişiklikle "din kültürü ve ahlak öğretimi ilköğretim okulları ile lise ve dengi okullarda okutulan zorunlu dersler arasında yer alır." hükmü eklenmiştir. Söz konusu değişikliğin 1982 Anayasası ile uyumu sağlamak üzere yapıldığı akla gelmektedir. Oysa ki söz konusu değişiklikten ziyade, kanunun ilk halinde yer alan "din eğitimi ve öğrenimi ancak kişilerin kendi isteği ve küçüklerin de kanunî temsilcilerinin isteğine bağlı olarak verilir. Bu istek kayıt esnasında veliler tarafından okul idaresine yazılı olarak bildirilir." hükmünün laiklik kavramıyla bağdaşır olduğu açıktır.

Bilimsellik. METK'nın 13. maddesinde her derece ve türdeki ders programları ve eğitim metodlarıyla ders araç ve gereçleri, bilimsel ve teknolojik esaslara ve yeniliklere, çevre ve ülke ihtiyaçlarına göre sürekli olarak geliştirileceği belirtilmiştir. Ayrıca eğitimde verimliliğin artırılması ve sürekli olarak gelişme ve yenileşmenin sağlanması bilimsel araştırma ve değerlendirmelere dayalı olarak yapılacağı ifade edilmektedir. Bilgi ve

teknoloji üretmek ve kültürümüzü geliştirmekle görevli eğitim kurumları gereğince donatılıp güçlendirilir; bu yöndeki çalışmalar maddi ve manevi bakımından teşvik edilir ve desteklenir.

Planlılık. METK'nın 14. maddesinde yer alır. Buna göre, milli eğitimin gelişmesi iktisadi, sosyal ve kültürel kalkınma hedeflerine uygun olarak eğitim - insangücü - istihdam ilişkileri dikkate alınmak suretiyle, sanayileşme ve tarımda modernleşmede gerekli teknolojik gelişmeyi sağlayacak mesleki ve teknik eğitime ağırlık verecek biçimde planlanır ve gerçekleştirilir. Mesleklerin kademeleri ve her kademenin unvan, yetki ve sorumlulukları kanunla tespit edilir ve her derece ve türdeki örgün ve yaygın mesleki eğitim kurumlarının kuruluş ve programları bu kademelere uygun olarak düzenlenir. Eğitim kurumlarının yer, personel, bina, tesis ve ekleri, donatım, araç, gereç ve kapasiteleri ile ilgili standartlar önceden tespit edilir ve kurumların bu standartlara göre optimal büyüklükte kurulması ve verimli olarak işletilmesi sağlanır.

Karma eğitim. METK md. 15 uyarınca okullarda kız ve erkek karma eğitim yapılması esastır. Ancak eğitimin türüne, imkan ve zorunluluklara göre bazı okullar yalnızca kız veya yalnızca erkek öğrencilere ayrılabileceği de belirtilmiştir.

Eğitim kampüsleri ve okul-aile işbirliği. METK'nun 16. maddesinde 2009 yılında yapılan değişiklikle *eğitim kampüsleri ve okul ile ailenin işbirliği* başlığıyla okul aile işbirliği ilkesine yer verilmiştir. Okul ile aile arasındaki bağları güçlendirmeyi, dayanışmayı ve işbirliğini sağlamak amacıyla yönetici, öğretmen ve velilerden okul aile birlikleri oluşturulmuştur (MEB, 2006'dan akt. Çalık ve Şirin, 2009). Aileler, düzenleyebilecekleri kermes, sergi, gösteri, okul yararına düzenlenen yemekler vb. etkinliklerle okula katkı sağlayabilirler. Bu etkinlikler yeni maddi olanaklar sağlamasının yanı sıra okul kültürü ve ikliminin olumlu yönde gelişmesine neden olabilir. Söz konusu düzenlemede ayrıca aynı alan içinde birden fazla örgün ve/veya yaygın eğitim kurumunun bir arada bulunması halinde eğitim kampüsü kurulabileceği ve bunların ortak ihtiyaçlarını karşılamak üzere eğitim kampüsü yönetimi oluşturulabileceği de belirtilmektedir. Ancak eğitim kampüslerinin, ilkelerin açıklandığı maddeler arasında düzenlenmesinin yasanın sistematiği açısından uygun olmadığı ileri sürülebilir.

Her yerde eğitim. METK'nın 17. maddesinde yer alan bu ilkeye göre milli eğitimin amaçları yalnız resmi ve özel eğitim kurumlarında değil, aynı zamanda evde, çevrede, işyerlerinde, her yerde ve her fırsatta gerçekleştirilmeye çalışılır. Resmi, özel ve gönüllü her kuruluşun eğitimle

ilgili faaliyetleri, milli eğitim amaçlarına uygunluğu bakımından Milli Eğitim Bakanlığının denetimine tabidir.

Alanyazın incelendiğinde Milli Eğitim Temel Kanununda yer alan temel ilkelere ilişkin çalışmaların oldukça az olduğu görülmektedir. Yapılan az sayıda çalışma incelendiğinde çalışmaların, temel ilkelerin değerlendirilmesi (İçer, 1997), ders kitaplarının içeriğinin milli eğitimin temel ilkeleri ile tutarlığı (Erdem, 2007) ve öğretmen ve öğretmen adaylarının milli eğitimin temel ilkelerinden haberdar olma düzeyi (Toprakçı, Yücel, Bilbay, Bağcıvan, Çakırer ve Bayraktutan, 2010) ile ilgili olduğu görülmektedir. Toprakçı ve arkadaşları (2010) çalışmalarında öğretmen ve öğretmen adaylarına milli eğitim genel amaçlarını ve ilkelerini ifade eden 33 kavram oluşturmuş ve bu kavramları yansıtan fotoğraf, karikatür gibi mecazlar belirlemiştir. Daha sonra milli eğitim genel amaçları ve ilkelerini ifade eden kavramlarla mecazların eşleştirilmesi sonucunda ortaya çıkan çalışma formu araştırmanın katılımcılarına uygulanmıştır. Başka bir deyişle bu çalışmada kavram listesi ve mecazlar yoluyla öğretmen ve öğretmen adaylarının milli eğitimin genel amaçları ve ilkelerinden haberdar olma düzeyi ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Araştırmada konuyla ilgili kavramların baştan verilmesi katılımcıların konuya ilişkin yorum yapmalarını kolaylaştıran bir etken olmuştur. Ancak, çalışmada katılımcıların milli eğitimin temel ilkelerini bilip bilmedikleri veya ne kadarını bildikleri veya bu ilkelerin uygulamaya ne kadar yansıdığı gibi bir bulguya rastlanılmamıştır. Bu araştırmanın amacı milli eğitimin temel ilkelerinin okullarda uygulanma düzeyine ve öğretmenlerin hangi ilkeleri önemli gördüklerine ilişkin öğretmenlerin görüşlerini ortaya çıkarmaktır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1.Öğretmenlerin milli eğitimin temel ilkelerinin okullarda uygulanma düzeyine ilişkin görüşleri nelerdir?

2.Öğretmenlerin en önemli gördükleri ilkeler nelerdir?

Yöntem

Tarama modelinde yapılan bu araştırmada zenginleştirilmiş desen (triangulation design) kullanılarak yöntem çeşitlemesi yapılmıştır. Zenginleştirilmiş model nitel ve nicel verilerin aynı anda toplanarak birbirini destekleyip desteklemediğini ortayı koymayı amaçlayan bir araştırma desenidir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2010, 266). Araştırmada anket kullanılmış anketin sonunda öğretmenlerin konu ile ilgili bilgi düzeylerini ortaya çıkarmak amacıyla açık uçlu sorular sorulmuştur. Dolayısıyla nitel ve nicel veriler birlikte toplanmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2017-2018 eğitim öğretim yılında resmi okullarda görev yapan 130 öğretmen oluşturmaktadır. Katılımcılara ilişkin demografik bilgiler Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. *Katılımcılara ilişkin demografik bilgiler*

Değişkenler		**n**	**%**
Cinsiyet	Erkek	38	29,2
	Kadın	92	70,8
Mezun Olunan Fakülte	Eğitim Fakültesi	90	69.2
	Fen Edebiyat Fakültesi	28	21.5
	Diğer	9	7.0
	Kayıp Değer	3	2.3
Formasyon eğitimi almış olma	Evet	81	62.3
	Hayır	38	29.2
	Kayıp Değer	11	8.5
Kıdem	1-10 yıl arası	37	28.5
	11-20 yıl arası	54	41.5
	21 yıl ve üzeri	27	20.8
	Kayıp Değer	12	9.2

Tablo 1'de görüldüğü gibi katılımcıların %70.8'i kadın, %29.2'si erkek ve çoğunluğu eğitim fakültesi mezunudur. Katılımcıların %62.3'ü formasyon eğitimi almıştır. Katılımcıların %28.5'inin kıdemi 1-10 yıl arası, %41.5'inin kıdemi 11-20 yıl ve %20.8'inin kıdemi 21 yıl ve üzeridir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri, araştırmacılar tarafından oluşturulan *Milli Eğitimin Temel İlkelerinin Uygulanma Düzeyi Anketi* aracılığıyla toplanmıştır. Anket üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde katılımcılara ilişkin demografik değişkenler, ikinci bölümde milli eğitimin temel ilkelerinin uygulanma düzeyine ilişkin 49 ifade ve üçüncü bölümde hangi ilkelere önem verdiğine ilişkin bir açık uçlu soru yer almaktadır. Anket maddeleri oluşturulurken ilk olarak 1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanununda belirtilen 14 temel ilkeye ilişkin ifadeler ve konuyla ilgili literatür taraması yapılmıştır. Her bir ilkeye ilişkin belirtilen ifadeler anket maddesi haline getirilmiştir. Ankette ilkelerin isimlerine yer verilmemiş, sadece ilkelere ilişkin ifadeler verilmiştir. Anketin sonunda katılımcılardan milli eğitim temel

ilkelerinden en önemli olduklarını düşündükleri üç ilkenin adını yazmaları ve istenmiştir. Hazırlanan anket formu online olarak katılımcılara uygulanmıştır. Anketlerin bir kısmı elden toplanmış, bir kısmı bir internet sitesi üzerinden toplanmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

Hazırlanan anket formu kapsam geçerliliği için beş alan uzmanın görüşüne sunulmuş ve gelen öneriler doğrultusunda forma son şekli verilmiştir. Araştırmanın nitel verilerinin güvenirliği için açık uçlu sorulara verilen cevaplar her bir araştırmacı tarafından analiz edilmiş ve uyuşum yüzdesi hesaplanmıştır. Buna göre uyuşum yüzdesi % 92.3 olarak bulunmuştur. Miles ve Huberman'a (2015) göre uyuşum yüzdesinin %70 ve üzeri olması yeterlidir. Ayrıca araştırmanın bulguları doğrudan alıntılarla desteklenmiştir. Doğrudan alıntılar verilirken her bir katılımcı için katılımcı numarası verilmiş, cinsiyet için K (Kadın), E (Erkek), EF (Eğitim Fakültesi, FEF (Fen Edebiyat Fakültesi), D (Diğer), E (Formasyon almış), H (Formasyon almamış) kısaltmaları kullanılmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmanın nicel verileri için betimsel analizler kullanılmıştır. Bunun için veriler SPSS programına aktarılmış ve her bir ilkenin altında yer alan ifadeler tablo haline getirilmiştir. Daha sonra her bir ifade için aritmetik ortalama, standart sapma değerleri ve her bir ilkenin ağırlıklı ortalaması hesaplanarak en yüksek aritmetik ortalamadan en düşüğüne doğru sıralama yapılarak sunulmuştur. Anketin değerlendirme aralıkları Tablo.2'de verilmiştir.

Tablo 2. *Beşli likert ölçeğinin değer aralıkları*

Düzeyler	Değer Aralığı
Kesinlikle Katılmıyorum (Çok düşük)	1.00-1.80
Katılmıyorum (Düşük)	1.81-2.60
Kararsızım (Orta)	2.61-3.40
Katılıyorum (Yüksek)	3.41-4.20
Kesinlikle Katılıyorum (Çok Yüksek)	4.21-5.00

Araştırmanın nitel verileri için kontrol listesi oluşturulmuştur. Açık uçlu sorulara cevap veren katılımcıların cevapları *ilkeleri doğru yazanlar, ilkeleri*

yakın anlamlarıyla yazanlar ve *ilkeleri yanlış yazanlar* olarak üç kategoriye ayrılmıştır. Daha sonra ilkeleri yakın anlamlarıyla yazanların cevapları araştırmacılar tarafından kanunda geçen ilke isimleriyle eşleştirilmiştir. Örneğin ilke adı olarak "kız ve erkek öğrenciler bir arada eğitim alır" ifadesi yazılmışsa, *karma eğitim* ilkesi başlığı altında ele alınmıştır. Frekans ve yüzde değerleri verilirken ilkelerin adını doğru yazanlar ve ilkeleri yakın anlamlarıyla yazanlar birleştirilerek yorumlanmıştır. İlkelerin isimlerini yanlış yazanlar ise ayrı bir kategori olarak ele alınmıştır. Daha sonra ilkeleri doğru ya da yakın anlamlarıyla yazan katılımcıların belirttikleri ilkelere ilişkin ifadeler doğrudan alıntılarla sunulmuştur.

Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın nicel verilerine ilişkin bulgular en yüksek aritmetik ortalamadan en düşüğüne doğru olacak şekilde Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. *Öğretmen görüşlerine göre milli eğitimin temel ilkelerine ilişkin betimsel istatistikler*

İlkeler	**n**	**X**	**SS**	**Ağırlıklı Ort.**
Eğitim Hakkı				
11 Temel eğitim görmek her Türk vatandaşının hakkıdır.	128	4,59	,96	**4.36**
12 Temel eğitim kadın ve erkek bütün vatandaşlar için zorunludur.	129	4,67	,82	
13 Temel eğitim devlet okullarında parasızdır.	128	4,37	1,10	
14 Bireyin eğitim almasının önündeki tüm yasal, idari ve finansal engeller devlet tarafından kaldırılır.	129	3,79	1,23	
Genellik ve eşitlik				
1 Eğitim kurumlarında dil, ırk, cinsiyet, engellilik ve din ayrımı gözetilmez.	128	3,75	1,51	**4.08**
2 Eğitim kurumları herkese açıktır.	129	4,50	,96	
3 Eğitim kurumlarında hiçbir kişiye, aileye, zümreye veya sınıfa imtiyaz tanınmaz.	128	3,98	1,28	
Karma eğitim				
40 Okullarda kız ve erkek karma eğitim yapılması esastır.	128	4,25	,96	**4.04**
41 Eğitimin türüne göre, bazı okullar yalnızca kız veya yalnızca erkek öğrencilere ayrılabilir.	127	3,80	1,27	
42 Okullarda kız ve erkek öğrencilerin bir arada eğitim alması dini gerekçelerle engellenmez.	127	4,06	1,21	

İlkeler	n	X	SS	Ağırlıklı Ort.
Eğitim kampüsleri ve okul ile ailenin işbirliği				
43 Eğitim sisteminde okul aile işbirliği esastır.	127	4,17	1,08	**3.89**
44 Eğitim sisteminde okul aile işbirliği için okul aile birlikleri kurulur.	128	4,42	,96	
45 Aynı alan içinde birden fazla örgün ve/veya yaygın eğitim kurumunun bir arada bulunması halinde eğitim kampüsü kurulabilir.	126	3,35	1,23	
46 Eğitim sürecinde öğrenci velileri hiçbir surette okul aile birliklerine bağış yapmaya zorlanamaz.	128	3,64	1,47	
Her yerde eğitim				
47 Milli eğitimin amaçları evde, çevrede, işyerlerinde, her yerde ve her fırsatta gerçekleştirilmeye çalışılır.	128	3,63	1,22	**3.87**
48 Resmi, özel ve gönüllü her kuruluşun eğitimle ilgili faaliyetleri, Milli Eğitim amaçlarına uygunluğu bakımından Milli Eğitim Bakanlığının denetimine tabidir.	127	4,10	1,14	
49 Resmi, özel ve gönüllü her kuruluşun eğitimle ilgili tüm faaliyetleri, Milli Eğitimin genel amaçlarına uygun olarak gerçekleşir.	128	3,88	1,18	
Fırsat ve İmkan Eşitliği				
15 Maddi olanaklardan yoksun başarılı bireylere parasız yatılılık, burs, kredi ve başka yollarla gerekli yardımlar yapılır.	129	4,00	1,06	**3.86**
16 Korunmaya muhtaç çocukları yetiştirmek için özel tedbirler alınır.	129	3,77	1,19	
17 Engelleri nedeniyle eğitime erişemeyenlere eğitim hizmeti götürülür.	128	3,82	1,19	
Demokrasi eğitimi				
27 Tüm eğitim kademelerindeki öğretim programlarında demokrasi bilincinin geliştirilmesine önem verilir.	127	3,47	1,26	**3.75**
28 Demokrasi bilincinin geliştirilmesi için tüm eğitim kademelerinde öğrenci temsilcileri seçimlerle belirlenir.	127	4,13	1,01	
29 İlgili derslerde demokrasi konusu işlenir.	128	3,83	1,14	
30 Okulda öğrenciler çeşitli kurullarda karar alma süreçlerine dahil edilir.	128	3,57	1,16	
Yöneltme				
9 Eğitim sürecinde bireylerin ilgi, istek ve yetenekleri doğrultusunda yöneltilmesinde rehberlik hizmetlerinden yararlanılır.	128	3,57	1,18	**3.69**
10 Eğimde başarının ölçülmesinde objektif ölçme ve değerlendirme metotlarından yararlanılır.	128	3,81	1,11	
Atatürk İnkılap ve İlkeleri ve Atatürk Milliyetçiliği				
21 Eğitimin her basamağında Atatürk inkılap ve ilkeleri ve Anayasada ifadesini bulmuş olan Atatürk milliyetçiliği temel olarak alınır.	125	3,75	1,22	**3.67**
22 Eğitim programlarının içeriklerinde Atatürk inkılap ve ilkeleri ve Anayasada ifadesini bulmuş olan Atatürk milliyetçiliği temel olarak alınır.	127	3,76	1,19	
23 Eğitim faaliyetlerinde (kurs, seminer vb.) Atatürk inkılap ve ilkeleri ve Anayasada ifadesini bulmuş olan Atatürk milliyetçiliği temel olarak alınır.	127	3,59	1,23	
24 Eğitimde milli ahlak ve kültürün bozulup yozlaşmadan evrensel kültür içinde korunarak öğretilmesine önem verilir.	128	3,60	1,21	
25 Eğitimin her kademesinde Türkçenin doğru ve düzgün konuşulması için özellikleri bozulmadan öğretilmesine önem verilir.	128	3,85	1,05	
26 Türk dilinin çağdaş eğitim ve bilim dili olması için çalışılır.	127	3,46	1,23	

İlkeler	n	X	SS	Ağırlıklı Ort.
Laiklik				
31 Eğitimde laiklik esastır.	128	3,74	1,29	**3.32**
32 Eğitim sisteminde farklı dini inanışlar bilimsel kaynaklara dayalı olarak öğretilir.	126	3,26	1,34	
33 Eğitim sisteminde tüm inanışlar eşit biçimde öğretilir.	128	2,97	1,39	
Bilimsellik				
34 Eğitim sistemi bilimsel esaslar temel alınarak çevre ve ülke ihtiyaçlarına göre düzenlenir.	126	3,15	1,33	**3.30**
35 Eğitimde verimliliğin artırılması, gelişme ve yenileşmenin sağlanması bilimsel araştırma ve değerlendirmelere dayalı olarak yapılır.	127	3,20	1,28	
36 Eğitim ve öğretim teknoloji ile (laboratuar, bilgisayar odaları vb.) desteklenir.	128	3,55	1,16	
Ferdin ve toplumun ihtiyaçları				
4 Eğitim, bireylerin isteklerine göre verilir.	126	2,73	1,33	
5 Eğitim, bireylerin yeteneklerine göre verilir.	127	2,71	1,30	
6 Eğitim, toplumunun ihtiyaçlarına göre verilir.	129	3,07	1,29	**3.20**
7 Eğitim, bireyin yaşamını kolaylaştırmaya yöneliktir.	129	3,62	1,28	
8 Eğitim, toplumsal yaşama katkı sağlamaya yöneliktir.	129	3,85	1,14	
Süreklilik				
18 Bireylerin genel ve mesleki eğitimlerinin hayat boyunca devam etmesi sağlanır.	127	3,30	1,26	
19 Gençlerin eğitimi yanında, hayata ve iş alanlarına olumlu bir şekilde uymalarına yardımcı olmak üzere gerekli tedbirler alınır.	128	3,10	1,22	**3.17**
20 Yetişkinlerin sürekli eğitimini sağlamak için gerekli tedbirleri alınır.	128	3,12	1,22	
Planlılık				
37 Eğitim sistemini planlamada mesleki ve teknik eğitime ağırlık verilir.	125	3,20	1,10	**3.03**
38 Eğitim sistemini planlamada eğitim -insangücü- istihdam ilişkileri dikkate alınır.	128	2,94	1,25	
39 Eğitim sistemini planlama eğitim kurumlarının yer, personel, bina, tesis ve ekleri, donatım, araç, gereç ve kapasitelerine uygun olarak yapılır.	127	2,95	1,34	

Tablo 3'te görüldüğü gibi öğretmenlerin tamamen uygulandığını düşündükleri tek ilke *eğitim hakkı*dır (Ağırlıklı ortalama=4.30). Öğretmenlerin bu ilkeye ilişkin görüşlerinin aritmetik ortalaması 3.79 ile 4.67 arasında değişmektedir. Öğretmenler bu ilkeye ilişkin olarak en çok uygulandığını düşündükleri madde *Temel eğitim kadın ve erkek bütün vatandaşlar için zorunludur* (X=4.67) maddesi, en az uygulandığını ifade ettikleri madde ise *Bireyin eğitim almasının önündeki tüm yasal, idari ve finansal engeller devlet tarafından kaldırılır* maddesidir. (X=3.79).

Öğretmeler *genellik ve eşitlik, karma eğitim, eğitim kampüsleri ve okul ile ailenin işbirliği, her yerde eğitim, fırsat ve imkan eşitliği, demokrasi eğitimi, yöneltme, Atatürk İnkılap ve İlkeleri ve Atatürk Milliyetçiliği* ilkelerinin kısmen uygulandığını düşünmektedir. Bu ilkelere ilişkin ağırlıklı ortalama 4.08 ile 3.67 arasında değişmektedir. *Genellik ve eşitlik* ilkesinde öğretmenlerin en çok uygulandığını düşündükleri madde "Eğitim kurumları herkese açıktır." (X=4.70) ve en az uygulandığını düşündükleri madde "Eğitim kurumlarında dil, ırk, cinsiyet, engellilik ve din ayrımı gözetilmez." (X=3.75) maddesidir. *Karma eğitim* ilkesinde öğretmenlerin en çok uygulandığını düşündükleri madde "Okullarda kız ve erkek karma eğitim yapılması esastır." (X=4.25) ve en az uygulandığını düşündükleri madde "Eğitimin türüne göre, bazı okullar yalnızca kız veya yalnızca erkek öğrencilere ayrılabilir." (X=3.80) maddesidir. *Eğitim kampüsleri ve okul ile ailenin işbirliği* ilkesinde öğretmenlerin en çok uygulandığını düşündükleri madde "Eğitim sisteminde okul aile işbirliği için okul aile birlikleri kurulur."(X=4.42) ve en az uygulandığını düşündükleri madde "Aynı alan içinde birden fazla örgün ve/veya yaygın eğitim kurumunun bir arada bulunması halinde eğitim kampüsü kurulabilir." (X=3.35) maddesidir. *Her yerde eğitim* ilkesinde öğretmenlerin en çok uygulandığını düşündükleri madde "Resmi, özel ve gönüllü her kuruluşun eğitimle ilgili faaliyetleri, Milli Eğitim amaçlarına uygunluğu bakımından Milli Eğitim Bakanlığının denetimine tabidir." (X=4.10) ve en az uygulandığını düşündükleri madde "Milli eğitimin amaçları evde, çevrede, iş yerlerinde, her yerde ve her fırsatta gerçekleştirilmeye çalışılır." (X=3.63) maddesidir. *Fırsat ve imkan eşitliği* ilkesinde öğretmenlerin en çok uygulandığını düşündükleri madde "Maddi olanaklardan yoksun başarılı bireylere parasız yatılılık, burs, kredi ve başka yollarla gerekli yardımlar yapılır." (X=4.00) ve en az uygulandığını düşündükleri madde "Korunmaya muhtaç çocukları yetiştirmek için özel tedbirler alınır." (X=3.77) maddesidir. *Demokrasi eğitimi* ilkesinde öğretmenlerin en çok uygulandığını düşündükleri madde "Demokrasi bilincinin geliştirilmesi için tüm eğitim kademelerinde öğrenci temsilcileri seçimlerle belirlenir." (X=4.13) ve en az uygulandığını düşündükleri madde "Tüm eğitim kademelerindeki öğretim programlarında demokrasi bilincinin geliştirilmesine önem verilir." (X=3.77) maddesidir. *Yöneltme* ilkesinde öğretmenlerin en çok uygulandığını düşündükleri madde "Eğimde başarının ölçülmesinde objektif ölçme ve değerlendirme metotlarından yararlanılır." (X=3.81) ve en az uygulandığını düşündükleri madde "Eğitim sürecinde bireylerin ilgi, istek ve yetenekleri doğrultusunda yöneltilmesinde rehberlik hizmetlerinden yararlanılır." (X=3.57) maddesidir. *Atatürk İnkılap ve İlkeleri ve Atatürk Milliyetçiliği* ilkesinde öğretmenlerin en çok uygulandığını düşündükleri madde "Eğitimin her kademesinde Türkçenin doğru ve düzgün

konuşulması için özellikleri bozulmadan öğretilmesine önem verilir." (X=3.85) ve en az uygulandığını düşündükleri madde "Türk dilinin çağdaş eğitim ve bilim dili olması için çalışılır" (X=3.46) maddesidir.

Öğretmenler *Laiklik, Bilimsellik, Ferdin ve toplumun ihtiyaçları, Süreklilik, Planlılık* ilkelerinin uygulanmasına ilişkin fikrim yok olarak görüş belirtmişlerdir. Bu ilkelere ilişkin ağırlıklı ortalama 3.32 ile 3.03 arasında değişmektedir. *Laiklik* ilkesinde öğretmenlerin en çok uygulandığını düşündükleri madde "Eğitimde laiklik esastır." (X=3.74) ve en az uygulandığını düşündükleri madde "Eğitim sisteminde tüm inanışlar eşit biçimde öğretilir." (X=2.97) maddesidir. *Bilimsellik* ilkesinde öğretmenlerin en çok uygulandığını düşündükleri madde "Eğitim ve öğretim teknoloji ile (laboratuar, bilgisayar odaları vb.) desteklenir." (X=3.55) ve en az uygulandığını düşündükleri madde "Eğitim sistemi bilimsel esaslar temel alınarak çevre ve ülke ihtiyaçlarına göre düzenlenir." (X=3.15) maddesidir. *Ferdin ve toplumun ihtiyaçları* ilkesinde öğretmenlerin en çok uygulandığını düşündükleri madde "Eğitim, toplumsal yaşama katkı sağlamaya yöneliktir." (X=3.85) ve en az uygulandığını düşündükleri madde "Eğitim, bireylerin yeteneklerine göre verilir." (X=2.71) maddesidir. *Süreklilik* ilkesinde öğretmenlerin en çok uygulandığını düşündükleri madde "Bireylerin genel ve mesleki eğitimlerinin hayat boyunca devam etmesi sağlanır." (X=3.30) ve en az uygulandığını düşündükleri madde "Gençlerin eğitimi yanında, hayata ve iş alanlarına olumlu bir şekilde uymalarına yardımcı olmak üzere gerekli tedbirler alınır." (X=3.10) maddesidir. *Planlılık* ilkesinde öğretmenlerin en çok uygulandığını düşündükleri madde "Eğitim sistemini planlamada mesleki ve teknik eğitime ağırlık verilir." (X=3.20) ve en az uygulandığını düşündükleri madde "Eğitim sistemini planlamada eğitim -insangücü - istihdam ilişkileri dikkate alınır." (X=2.94) maddesidir.

Öğretmenlere anket sonunda en önemli gördükleri üç ilkenin adını yazmaları istenmiştir. Bu soruya doğru ve yakın kavramlarla cevap verenlerin demografik bilgileri Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. *Açık uçlu sorulara yanıt veren katılımcılara ilişkin demografik bilgiler*

Kategoriler	Değişkenler		n	%	Toplam
Doğru cevaplayanlar	Cinsiyet	Kadın	43	68.2	63
		Erkek	20	31.8	
	Fakülte	Eğitim Fakültesi	43	68.2	63
		Fen Edebiyat Fakültesi	15	23.8	
		Diğer	5	8.0	
	Formasyon Alma	Evet	45	71.4	63
		Hayır	18	28.6	
Yakın kavramlarla cevaplayanlar	Cinsiyet	Kadın	18	78.2	23
		Erkek	5	21.8	
	Fakülte	Eğitim Fakültesi	14	60.9	23
		Fen Edebiyat Fakültesi	6	26.1	
		Diğer	3	13.0	
	Formasyon Alma	Evet	18	78.2	23
		Hayır	5	21.8	

Tablo 4'te görüldüğü gibi ilkelerin adını 63 öğretmen doğru yazmıştır. Bu öğretmenlerden 43'ü kadın 20'si erkek, 43'ü eğitim fakültesi mezunu, 20'si fen edebiyat ve diğer fakülte mezunu ve 45'i formasyon eğitimi almış, 18'i ise formasyon eğitimi almamıştır. Öğretmenlerin cevaplarına ilişkin olarak birkaç örnek aşağıda verilmiştir:

- eğitim hakkı, fırsat ve imkan eşitliği ve laiklik (K5, E, EF, E)
- genellik ve eşitlik-eğitim hakkı-süreklilik (K118, E, D, E)
- genellik ve eşitlik-eğitim hakkı-süreklilik (K82, K, EF, H)

Araştırma bulgularına göre 23 öğretmen ilkelerin adını yakın anlamlarla açıklamıştır. İlkelerin adını yakın kavramlarla yazan öğretmenlerin 18'i kadın 5'i erkek, 14'ü eğitim fakültesi mezunu, 9'u fen edebiyat ve diğer fakülte mezunu, 18'i formasyon eğitimi almış, 5'i formasyon eğitimi almamıştır. Öğretmenlerin cevaplarına ilişkin olarak birkaç örnek aşağıda verilmiştir.

- Eğitim kurumlarında ayrımcılık gözetilmez. Eğitimin her kademesinde Atatürk Milliyetçiliği esastır. Eğitimde laiklik esastır (K29, K, EF, E).
- Atatürk ilke ve inkılaplarına dayanan Atatürk milliyetçiliği, Eğitimde fırsat eşitliği ve zorunlu eğitim öğretim hakkı (K9, K, FEF, E).
- Fırsat eşitliği-toplum istek ve ihtiyaçlarına uygun eğitim-her yaşta eğitim (K61, E, EF, H).

İlkelerin adını doğru yazanlar ye yakın kavramlarla açıklayanlar bir arada ele alınmış buna göre öğretmenlerin en önemli olduğunu düşündükleri ilkeler sırasıyla aşağıda Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. *Öğretmen görüşlerine göre milli eğitimin temel ilkelerinin önem sırası*

İlkeler	**n**	**%**
Genellik ve Eşitlik	53	23.0
Eğitim Hakkı	31	13.5
Laiklik	30	13.0
Fırsat ve imkân eşitliği	27	11.7
Atatürk İnkılap ve İlkeleri ve Atatürk Milliyetçiliği	24	10.4
Bilimsellik	19	8.3
Ferdin ve Toplumun ihtiyaçları	16	7.0
Demokrasi Eğitimi	11	4.8
Karma Eğitim	5	2.2
Yöneltme	5	2.2
Süreklilik	5	2.2
Planlılık	3	1.3
Her Yerde Eğitim	1	.4
Eğitim kampüsleri ve okul ile ailenin işbirliği	0	
Toplam	230	100

Tablo 5'te görüldüğü gibi öğretmenlerin en önemli gördükleri ilk üç ilke *genellik ve eşitlik* (%23.0), *eğitim hakkı* (%13.5) ve *laiklik*tir (%13.0). Bunları sırasıyla *fırsat ve imkan eşitliği* (%11.7), *Atatürk İnkılap ve İlkeleri ve Atatürk Milliyetçiliği* (%10.4), *bilimsellik* (8.3), *ferdin ve toplumun ihtiyaçları* (%7.0) ve *demokrasi eğitimi* (%4.8) ilkeleri izlemektedir. Öğretmenlerin en önemsiz gördükleri ilkeler ise *karma eğitim* (%2.2), *yöneltme* (%2.2), *süreklilik* (%2.2), *planlılık* (%1.3) ve *her yerde eğitim*dir (%.4). Öğretmenlerin hiçbiri *eğitim kampüsleri ve okul aile işbirliği* ilkesine ilişkin bir cevap vermemiştir.

Öğretmenlerin 24'ü ilkelerin adını tamamen yanlış yazmıştır. İlkelerin adını yanlış cevaplayan 24 öğretmenin 19'u kadın 5'i erkek, 16'sı eğitim fakültesi mezunu 8'i fen edebiyat ve diğer fakülte mezunu, 15'i formasyon eğitimi almış, 9'u ise formasyon eğitimi almamıştır. Öğretmenlerin cevaplarına ilişkin olarak birkaç örnek aşağıda verilmiştir.

- Bireye saygılı olmak, adil olmak, çağdaş olmak (K102,K, FEF,E).
- Ahlaki değerler, milli şuur, çağdaşlık (K87,K,EF,E).

- Çocuk merkezli, keşfederek öğrenme öncelikli ve oyun temelli olmasıdır (K4,K,EF,E).
- Öğretmene saygı. Disiplin. Öğrencilerin eğitimin önemini anlaması (K37,K,D,H).
- Millilik-evrensellik (K73,K,FEF,E).

Sonuç Tartışma ve Öneriler

Bu araştırmada milli eğitimin temel ilkelerinin okullarda uygulanma düzeylerine ilişkin öğretmen görüşleri incelenmiştir. Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin okullarda en çok uygulandığını düşündükleri ilke *eğitim hakkı* ilkesidir. Eğitim hakkı gerek ulusal gerekse uluslararası hukuk kurallarıyla güvence altına alınan temel bir haktır. Genel olarak; yaşama hakkı, şikâyet hakkı, özel hayatın ve haberleşmenin gizliliği hakkı, konut dokunulmazlığı hakkı, mülkiyet hakkı, seçme ve seçilme hakkı gibi eğitim hakkı da temel insan haklarının ilk sıralarında yer alır. Aynı zamanda tüm bireyler için zorunlu ve parasız bir hak olan eğitim hakkı (MTK, md.4) basında en çok tartışılan konulardan biridir. Bunun nedeni insan hakları ve demokrasiyi kavramış ve bunları yaşatacak fertlerin yetişmesi için eğitimin, özellikle de zorunlu eğitimin, büyük önem taşımasıdır (Atalay, 1998; Akyüz, 2001).

Özellikle her kayıt döneminde eğitimin parasız olduğu yönünde açıklamaların yapılması ve zorunlu eğitim kavramının çok fazla gündeme gelmesi öğretmenlerin bu hakkın uygulanmasına ilişkin görüşlerini etkilemiş olabilir. Toprakçı, Yücel, Bilbay, Bağcıvan, Çakırer ve Bayraktutan'ın (2010) çalışmasında da öğretmenlerin en çok haberdar olduğu ilkenin *eğitim hakkı* olduğu ortaya çıkmıştır. Toprakçı ve diğerleri (2010) özellikle kız çocukları için yapılan kampanyalar ve reklamların bu kavramın bilinmesinde etkili olabileceğini belirtmişlerdir.

Araştırma bulgularına göre, öğretmenlerin kısmen uygulandığını düşündükleri ilkeler *genellik ve eşitlik, karma eğitim, eğitim kampüsleri ve okul ile ailenin işbirliği, her yerde eğitim, fırsat ve imkan eşitliği, demokrasi eğitimi, yöneltme, Atatürk İnkılap ve İlkeleri ve Atatürk Milliyetçiliği*dir. Bu ilkelerden *genellik ve eşitlik* ve *fırsat ve imkan eşitliği* ilkelerinin bireyleri koşulsuz biçimde eşit kabul etmek, onlar arasındaki farklılıkları görmezden gelmek şeklinde uygulanması, aslında toplumda varolan sosyal adaletsizliklerin sürdürülmesi sonucunu doğuracaktır. Bourdieu'nun yeniden üretim kuramının akla getirdiği gibi, eğitim sistemi kişileri özgürleştirmemekte, aksine içinde bulundukları koşullara hapsederek sosyal hareketliliği engellemektedir (Bourdieu ve Passeron, 1990'dan Akt. Doğan, 2015). Toplumda öğrencilerin yaşadıkları yoksunluklar, sınıf ortamında yeniden üretilir. Bu durumda okul,

kendi içinde alt kültürler yaratır. Bu durumda öğrencilerin başarıları, kendi zekalarının ya da yeteneklerinin değil sınıftaki ve okuldaki toplumsal düzenlemelerin sonucunda ortaya çıkar (Turner, 1997'den akt. Doğan, 2015). Araştırmaya katılan öğretmenler, açıklanan bu varsayımların sonucu olarak, belirtilen ilkelerin kısmen uygulanabildiğini düşünmektedirler. Türk Eğitim Sisteminde merkezi sınavların rolü ve bu sınavlarda başarılı olabilmek için öğrencilerin etüt merkezlerine, temel liselere ve özel derslere yönelmek zorunda olmaları gerçeği de öğretmenlerin belirtilen ilkelerin kısmen uygulandığını düşünmeye yöneltmiş olabilir. Öte yandan ankette *genellik ve eşitlik* ilkesiyle ilgili yer alan maddelerden "Eğitim kurumları herkese açıktır." ifadesine öğretmenlerin tamamen katılmış olmaları, bu ilkenin teorik olarak uygulandığını ve öğretmenler tarafından bilindiğini gösteriyor olabilir.

Öğretmenlerin kısmen uygulandıklarını düşündükleri diğer ilke olan *karma eğitim* ilkesi son yıllarda, bazı kesimlerin dini gerekçelerle karma eğitime karşı çıkmaları nedeniyle (Eğitimsen, 2017a) kamuoyunun gündemine gelmiştir. Gözütok (2012) ve Kamer (2013) de bu tartışmaların temelinde dini kaygıların yer aldığını belirtmişlerdir. Dini gerekçelerle karma eğitime karşı çıkılan bir toplumda, laiklik ilkesinin uygulanabilirliği de şüphelidir. Nitekim, araştırmaya katılan öğretmenlerin *laiklik* ilkesinin uygulanma düzeyi ile ilgili olarak "fikrim yok" şeklinde görüş belirttikleri görülmektedir. Bu durum Örnek'in "laiklik Anayasadan kalmış hükümsüz bir ilke görünümünde" söylemini destekler niteliktedir (Örnek, 2016). Oysa ki laiklik ilkesinin etkili biçimde uygulandığı bir ülkede, "kızların beyinlerinin sözel zekâ bölümü, erkeklerden % 11 daha büyük" (Kavaklı, 2016) şeklinde sosyal darwinizmi çağrıştıran, bilimselmiş gibi görünen, ama dinsel inanca dayalı birtakım söylemlerin kendine yer bulması imkansızdır. Yapılan araştırmalar, tek cinsiyetli eğitimin karma eğitimden daha faydalı olduğunu bilimsel olarak söylemenin mümkün olmadığına işaret etmektedir (Rüzgar, 2015; Leonard, 2007; Halpern ve diğerleri 2011). Öte yandan *genellik ve eşitlik* ilkesinde olduğu gibi, *karma eğitim* ilkesiyle ilgili yer alan maddelerden "Okullarda kız ve erkek karma eğitim yapılması esastır." ifadesine öğretmenlerin tamamen katılmış olmaları, bu ilkenin teorik olarak uygulandığını ve öğretmenler tarafından bilindiğini gösteriyor olabilir. Diğer yandan araştırmada elde edilen nitel verilere bakıldığında, araştırmaya katılan öğretmenlerin *karma eğitim* ilkesinin okullarda kısmen uygulandığını düşündükleri, ancak önemsiz gördükleri anlaşılmaktadır. Bu noktada öğretmenlerin kamuoyundaki tartışmalardan etkilendikleri, bu tartışmaları bilimsel bir bakış açısıyla değerlendiremedikleri ve bu nedenle *karma eğitim* ilkesini göz ardı ettikleri söylenebilir.

Öğretmenler *eğitim kampüsleri ve okul aile işbirliği* ilkesinin okullarda kısmen uygulandığını düşünürken önemli bir ilke olarak görmemektedir. Bu durumun nedeni öğretmenlerin okul-aile işbirliğinden yeterince yararlanamaması olabilir. Her okulda okul ile aile arasında bütünleşmeyi sağlamak için okul-aile birlikleri kurulmakta (Milli Eğitim Bakanlığı Okul Aile Birliği Yönetmeliği, 2012), ancak ailesel faktörler, aile-öğretmen ilişkisinden kaynaklanan faktörler, çocuktan kaynaklanan faktörler ve toplumsal faktörler (Hornby ve Lafaele, 2011) nedeniyle bu işbirliği yeterince oluşamamakta ve işlevsiz kalmaktadır. Bu nedenle öğretmenler okul-aile işbirliğini önemsiz buluyor olabilirler.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin kısmen uygulandıklarını düşündükleri ilkelerden diğeri, *her yerde eğitim* ilkesidir. Öğretmenler, bu ilke kapsamında yer alan anket maddeleri arasında en çok "Resmi, özel ve gönüllü her kuruluşun eğitimle ilgili faaliyetleri, Milli Eğitim amaçlarına uygunluğu bakımından Milli Eğitim Bakanlığının denetimine tabidir." ifadesinin uygulandığı yönünde görüş bildirmişlerdir. Bu bulgudan, öğretmenlerin eğitimde denetim süreçleri hakkında deneyim sahibi olmuş olabilecekleri sonucuna varılabilir. Araştırmanın nitel verilerine bakıldığındaysa bu ilkeyi sadece bir öğretmen önemli gördüğünü belirtmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin kısmen uyguladıklarını düşündükleri ilkeler arasında *demokrasi eğitimi* ilkesi de yer almaktadır. Oysa, demokratik bir kültürün oluşması için eğitimde demokrasi kültürünün yaşantısal bir süreç olması şart görünmektedir. Bu da ancak okul denilen örgütlenmiş sistemlerde olabilir. Demokratik eğitimin yaşam haline gelmesi, tek tek sınıflarda böyle bir kültürün ortaya çıkmasına bağlıdır (Okutan, 2010) ve demokratik eğitim "demokratik düzenin" garantisidir (Hotaman, 2010, Karakütük, 2001) Okullarda ve sınıflarda demokrasinin yaşam biçimi haline gelmesi, demokrasinin toplumda bir yaşam biçimi haline gelmesinin temel koşuludur (Okutan, 2010).

Öğretmenler uygulanan ankette, demokrasi eğitimi ile ilgili olarak yer alan ifadelerden en çok "Demokrasi bilincinin geliştirilmesi için tüm eğitim kademelerinde öğrenci temsilcileri seçimlerle belirlenir." ifadesine katılmışlardır. İkinci olarak, "İlgili derslerde demokrasi konusu işlenir." ifadesine en çok katılmışlardır. Öğretmenlerin katıldığı ifadelerden anlaşılacağı üzere, kısmen uygulanan bir ilke olması bağlamında kastedilen, demokrasi olgusunun öğretilmesi ve yasa ve yönetmeliklerde belirtildiği kadarıyla sınırlı ölçülerde de olsa deneyimlenmesidir. Oysa demokrasi eğitimi ilkesinden, demokratik eğitim mücadelesinin de anlaşılması gerekirdi. Eğitimde örgütlülük düzeyi, eğitim sürecindeki haksızlıklarla mücadele, eğitimcilerin dayanışması gibi kavramları kapsayıcı biçimde bu ilke düzenlenmiş olsaydı, öğretmenlerin

bu ilkenin uygulanmasına ilişkin görüşleri "kısmen de olsa" düzeyinden "hiç uygulanmıyor" düzeyine gerileyebilirdi.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin kısmen uyguladıklarını düşündükleri ilkeler arasında *yöneltme* ilkesi de bulunmaktadır. MEB'in 2016-2017 istatistiklerine göre, Türkiye'de kamu okulu statüsünde 2434 adet Anadolu Lisesi, 302 adet Fen Lisesi, 81 adet Güzel Sanatlar Lisesi, 68 adet Spor Lisesi, 93 adet Sosyal Bilimler Lisesi, 2443 adet Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, 747 adet Çok Programlı Anadolu Lisesi, 1441 adet İmam Hatip Lisesi/Anadolu İmam Hatip Lisesi, 11 adet yabancı uyruklular için Anadolu İmam Hatip Lisesi bulunmaktadır. Sayılar ortadayken, öğrencilerin ilgi, istek ve yetenekleri doğrultusunda yöneltildiğinden söz edilebilir mi sorusu akla gelmektedir. Bugün liselerin tümüyle Anadolu Lisesine dönüştürülmüş olması, merkezi sınavların önemini daha da arttırmıştır. 2002-2003 eğitim öğretim yılında 450 olan imam hatip liselerinin sayısının, 2016-2017 eğitim öğretim yılında 1452'ye çıkarılmış olması (Eğitimsen, 2017b) okul sayılarının öğrencilerin eğilimlerine göre değil de siyasi iktidarın ideolojik tasarruflarına göre belirlendiği düşüncesini akla getirmektedir. Ayrıca basında "TEOG'dan 450 ve üzeri puan alanlara Anadolu İmam Hatip Proje Liselerine kayıt yaptırmaları durumunda burs verilecek" şeklinde (Birgün, 2017) haberlerin de çıkıyor olması bu düşünceyi güçlendirmektedir. Bu açıdan bakılacak olursa, öğretmenlerin yöneltme ilkesinin kısmen uygulandığını belirtmiş olmaları, iyimser bir tablo ortaya çıkarmaktadır. Öte yandan anketi dolduran öğretmenler, yöneltme ilkesinin diğer boyutu olan "Eğitimde başarının ölçülmesinde objektif ölçme ve değerlendirme metodlarından yararlanılmaktadır." ifadesine en yüksek katılım göstermişlerdir. Bu veri, öğretmenlerin hem kendilerinin yapmış oldukları sınavlarla hem de merkezi sınavlarla yapılan değerlendirmelerin öğrencilerin başarılarının uygun biçimde ölçüldüğünü düşündüklerini gösteriyor olabilir. Özellikle kendi yaptıkları sınavların değerlendirmesinin uygun olduğunu düşünmelerinin sebebi ölçme-değerlendirme konusunun öğretmenlik yeterlilik alanlarının en temel öğelerinden biri olması olabilir. Öğretmenler kendilerinin ölçme-değerlendirme anlamında yeterli olduğunu belirtmelerine rağmen yapılan birçok çalışmada (Calveric, 2010; Çakan 2004; Erdal, 2007; Gelbal ve Kelecioğlu, 2007; Karaman ve Şahin, 2014; Durukan ve Şahin, 2015) öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin, ölçme-değerlendirme konusunda yeterli seviyede bir bilgi birikimine sahip olmadıkları ve çeşitli ölçme değerlendirme yaklaşımlarını etkili bir şekilde kullanamadıkları sonuçlarına ulaşılmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin kısmen uyguladıklarını düşündükleri son ilke *Atatürk İnkılap ve İlkeleri ve Atatürk Milliyetçiliği* ilkesidir. Son yıllarda Atatürk'ün devrimlerinin ve manevi varlığının eğitim öğretim ortamlarından uzaklaştırılmasına yönelik çeşitli adımlar atıldığını görmekteyiz.

Bu adımlardan birine örnek olarak, Yaygın Eğitim Kurumları Yönetmeliği'ndeki Atatürk köşesiyle ilgili MEB'in yapmaya çalıştığı 'sadeleştirme' düzenlemesini belirtebiliriz (Hürriyet, 2015). Bu düzenlemeye karşı Eğitim-iş Sendikası'nın açmış olduğu dava sonucunda Danıştay 8. Dairesi söz konusu düzenlemeyi iptal etmiştir. Mahkeme kararında "Türk milletinin bütün fertlerinin, Atatürk inkılap ve ilkelerine bağlı olarak yetiştirilmesi milli eğitim sistemimizin temel amacıdır. Bu amacın gerçekleştirilmesi bağlamında yaygın eğitim faaliyetinin, Atatürk ilke ve inkılapları doğrultusunda evrensel hukuka, demokrasi ve insan haklarına uygun ve bir bütünlük içinde yerine getirilmesi ekseninde yaygın eğitim kurumlarında yer alacak olan Atatürk köşesinin bu amaç ile bütünlük taşıyacak nitelik ve içerikte olması gerektiği kabul edilmelidir." şeklinde hüküm vermiştir. Ancak Danıştay'ın açık hükmüne rağmen, MEB'in yaptığı düzenleyici işlemlerde Danıştay'ın hükmünde vurguladığı görüşleri dikkate almadığı, 2017 yılının Haziran ayında yayımlanan Eğitim Kurumları Sosyal Etkinlikler Yönetmeliği'ne bakıldığında görülmektedir. Söz konusu Yönetmeliğe sosyal etkinliklerin amaçları arasına "milli, manevi, ahlaki değerler kazandırma" eklenirken "Öğrencilerin Atatürk ilke ve inkılaplarına, Atatürk milliyetçiliğine bağlı yurttaşlar olarak yetişmeleri" ifadesinin çıkarıldığı görülmektedir (Politikyol, 2017). Son olarak 2017 yılının Ocak ayında yapılan ve 2017-2018 eğitim öğretim yılında uygulanmaya başlanan, kamuoyuna evrimin çıkarılması şeklinde yansıyan (T24, 2017) ve büyük yankı uyandırarak çok tartışılan eğitim programları değişikliklerine de gönderme yapmak gerekir. Söz konusu değişikliklerde 4, 5, 6, 7. sınıflarda okutulan sosyal bilgiler dersi programında, Atatürk ilkelerine yer verilmemiştir (Solak, 2018). Bu gelişmelerden yola çıkarak, araştırmaya katılan öğretmenlerin *Atatürk İnkılap ve İlkeleri ve Atatürk Milliyetçiliği* ilkesinin kısmen uygulandığı şeklinde görüş bildirmeleri şaşırtıcıdır.

Öğretmenler *laiklik, bilimsellik, ferdin ve toplumun ihtiyaçları, süreklilik, planlılık* ilkelerinin uygulanmasına ilişkin fikrim yok olarak görüş belirtmişlerdir. Öte yandan *laiklik* ilkesiyle ilgili anket maddelerinden "Eğitimde laiklik esastır." ifadesinin kısmen uygulandığını düşünmektedirler. Buradan ankete katılan öğretmenlerin bu ilkenin teorik olarak uygulandığını ve öğretmenlerin bu ilkeleri bildiğini gösteriyor olabilir. Ancak ankette yer alan "Eğitim sisteminde farklı dini inanışlar bilimsel kaynaklara dayalı olarak öğretilir." ve "Eğitim sisteminde tüm inanışlar eşit biçimde öğretilir." şeklindeki maddelerin uygulanmasına ilişkin olarak "fikrim yok" şeklinde görüş belirtmiş olmaları, aslında laiklik ilkesinin fiilen uygulanmasında birtakım sorunların olduğunu düşündürmektedir. Aslında özellikle Avrupa İnsan Hakları Mahkemesi'nin din eğitimi ile ilgili vermiş olduğu kararların ardından, Danıştay oluşturduğu içtihadında, Anayasa Mahkemesi'nin ortaya

koyduğu ilkelerden hareketle, din kültürü ve ahlak bilgisi dersinin "dinler hakkında yansız ve tanıtıcı bilgiler vermek ve ahlaki değerleri benimsetmek" amaçlarıyla sınırlı olduğunu, bu nedenle dersin içeriğinin nesnel ve çoğulcu olması, dinlere eşit mesafedeki bir perspektifle aktarılması, diğer bir deyişle Anayasa'nın öngördüğü amaca uygun bir eğitim programıyla verilmesi gerektiğini belirtmiştir (Özenç, 2008). Oysa yürürlükteki derslerin içeriği, belirtilen içtihadın aksine belli bir din anlayışının esas alınması şeklinde geliştirilmiş olması nedeniyle, öğretmenlerin belirtilen maddelerin uygulanmasına ilişkin görüşleri fikrim yok düzeyinde kalmış olabilir.

Araştırmaya katılan öğretmenler, *bilimsellik* ilkesinin uygulanmasıyla ilgili olarak "fikrim yok" şeklinde görüşlerini belirtmişlerdir. Öte yandan bilimsellik ilkesiyle ilgili anket maddelerinden "Eğitim ve öğretim teknoloji ile (laboratuar, bilgisayar odaları vb.) desteklenir." ifadesinin kısmen uygulandığını düşünmektedirler. Bu sonuç, FATİH projesiyle (Eğitimde Fırsatları Artırma ve Teknolojiyi İyileştirme Harekâtı) okulların teknolojik koşullarının iyileştirildiğini ya da en azından ankete katılan öğretmenlerin okullarının bu projeden yararlanabildiğini akla getirmektedir. Ancak "Eğitim sistemi bilimsel esaslar temel alınarak çevre ve ülke ihtiyaçlarına göre düzenlenir." ifadesine katılımlarının "fikrim yok" düzeyinde kalmış olması, öğretmenlerin eğitim sisteminin bilimselliğine ilişkin tereddütlerinin olduğuna işaret ediyor olabilir. Bu durumun ortaya çıkmasında, 2017 yılında evrimin kaldırılmasıyla gündeme gelen müfredat değişikliklerinin etkisi olabilir. Okçabol (2017) söz konusu değişikliklerin eğitim sistemini, bilimsel ve laik unsurlardan uzaklaştırmaya yönelik olduğunu belirtmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenler, *ferdin ve toplumun ihtiyaçları* ilkesinin uygulanmasıyla ilgili olarak "fikrim yok" görüşündeyken, "Eğitim toplumsal yaşama katkı sağlamaya yöneliktir." ifadesinin kısmen uygulandığını belirtmişlerdir. Benzer şekilde *süreklilik* ve *planlılık* ilkeleriyle ilgili görüşleri "fikrim yok" düzeyinde kalmıştır. Bu ilkelere ilişkin ifadelere katılımları da "fikrim yok" düzeyinde kalmıştır.

Araştırmada öğretmenlerin hangi ilkeleri önemli gördüklerine ilişkin nitel bulgular incelendiğinde, öğretmenlerin en önemli olarak belirttiği ilkelerin *genellik ve eşitlik, eğitim hakkı* ve *laiklik* olduğu görülmektedir. Bu bulgu nicel bulgularla karşılaştırıldığında öğretmenlerin *genellik ve eşitlik* ilkesinin okullarda kısmen uygulandığını, *eğitim hakkı* ilkesinin tamamen uygulandığını düşündükleri görülmektedir. Bu açıdan bakıldığında nitel bulgularla nicel bulguların birbirini desteklediği görülmektedir. Ancak öğretmenlerin en önemli olduğunu düşündükleri üçüncü ilke olan laikliğe ilişkin olarak öğretmenler okullarda uygulanmasına ilişkin fikrim yok şeklinde görüş belirtmiştir. Eğitimde laiklik, çocuğun belirli bir inanç

doğrultusunda yönlendirilmediği, öğrenciye sorgulama ve özgür seçimler yapabilme fırsatı veren ve hiçbir insanı dışlamayan bir olgudur (Okçabol, 2014). Başka bir deyişle laik eğitim sorgulayan, eleştiren ve araştıran bilimsel bir eğitimdir (Erdem, 2005). Bu noktada, öğretmenlerin bu ilkeyi önemli gördüklerini ancak özellikle tüm inanışlara eşit mesafede olma noktasında ilkeye uygun davranılmadığını düşündüklerini söylemek mümkündür.

Araştırmanın nitel bulgularında öğretmenlerin *karma eğitim, yöneltme, süreklilik, planlılık, her yerde eğitim, eğitim kampüsleri ve okula aile işbirliği* ilkelerini en az önemli gördükleri ortaya çıkmıştır. Nicel bulgular incelendiğinde öğretmenlerin *karma eğitim* ve *yöneltme* ilkelerinin okullarda kısmen uygulandığını düşündükleri görülmektedir. Bu durum, bu ilkelerin okullarda uygulandığı ancak öğretmenler tarafından çok önemsenmediği şeklinde yorumlanabilir. Benzer şekilde öğretmenler *süreklilik ve planlılık* ilkesinin önemli olmadığını belirtmişlerdir. Nicel bulgular arasında da öğretmenler bu ilkelere ilişkin fikrim yok şeklindeki görüşleri yer almaktadır. Bu durum söz konusu ilkelerin öğretmenler tarafından yeterince bilinmediğinin bir göstergesi olarak yorumlanabilir. Benzer şekilde Toprakçı, Yücel, Bilbay, Bağcıvan, Çakırer ve Bayraktutan'ın (2010) çalışmasında da öğretmenlerin *karma eğitim, süreklilik, planlılık* ilkelerini bilme düzeyinin düşük olduğunu ortaya çıkarmışlardır.

Araştırmada ortaya çıkan bir başka ilginç bulgu da öğretmenlerin "millilik", "çağdaşlık", "saygı", "sevgi", "disiplin" gibi kavramları milli eğitimin temel ilkeleri olarak ifade etmesidir. Bu kavramlar genelde milli eğitimin genel amaçlarını açıklamak için kullanılan kavramlardır. METK'nın ikinci maddesinde açıklanan milli eğitimin genel amaçları iyi bir yurttaş yetiştirmek, her yönüyle gelişimini tamamlamış bireyler yetiştirmek ve bireyleri kendilerine uygun meslek sahibi yapmak şeklinde özetlenebilir (Akın, 2015). Bu amaçlara ulaşmak için öğrencilerde milli değerlere sahip olma, insan hakları anlayışına sahip olma ve birlikte çalışabilme gibi niteliklerin kazandırılması gerekmektedir. Bu doğrultuda öğretmenlerin milli eğitimin genel amaçları ile temel ilkelerini karıştırdığını söylemek mümkündür.

Sonuç olarak, milli eğitimin temel ilkelerinin uygulanma düzeyini ve ilkelerin önem verilme durumunu ortaya çıkarmayı amaçlayan bu araştırma bulgularına göre öğretmenlerin söz konusu ilkelerin okullarda yeterince uygulanmadığını düşündüklerini ve ilkeleri tam olarak bilmediğini söylemek mümkündür. Bununla birlikte özellikle *laiklik, bilimsellik, eğitim kampüsleri ve okul aile işbirliği, karma eğitim, planlılık* ilkelerinin okullarda uygulanma düzeyinin düşük olduğu görülmektedir. Benzer şekilde öğretmenler *karma*

eğitim, yöneltme, süreklilik, planlılık, her yerde eğitim, eğitim kampüsleri ve okul aile işbirliği ilkelerini önemsiz görmektedir.

Öğretmenlere milli eğitimin temel ilkeleri ile ilgili bilgi verilmesi yerinde olacaktır. Bunun için okullarda seminer dönemlerinde bilgilendirme etkinlikleri yapılabilir. Ayrıca öğretmelerin eğitim hukuku ile ilgili bilgilendirilmeleri gerekmektedir. Eğitim hukuku eğitimde bulunan hukuki kavramları incelemesi bakımından büyük önem taşımaktadır. Bazı bölümlerde eğitim hukuku dersi öğretim programlarında yer almakla birlikte, değişen zaman ve hukuki literatüre ayak uydurmak için tüm öğretmenlik lisans programları için eğitim hukukunun önemli bir bilgi kaynağı olacağı düşünülmektedir. Ayrıca bu araştırma daha da genişletilerek okul yöneticilerine ve öğretmen adaylarına da uygulanarak eksiklikler ortaya çıkarılabilir.

Kaynaklar

Akın, U.(2015). Türk Eğitim Sisteminin Amaçları ve Temel İlkeleri. U. Akın (Editör), *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi* (ss. 2-27).Ankara: PegemA Yayınları.

Atalay, B. (1998). Eğitim ve Öğrenim Görme Hakkı, *Yeni Türkiye, 22*, 1093-1096.

Aydın, E. (2001). *Tıp Etiğine Giriş*. Ankara: PegemA Yayıncılık.

Akyüz, E. (2001). Çocuk Hakları Sözleşmesinin Temel İlkeleri Işığında Çocuğun Eğitim Hakkı. *Milli Eğitim Dergisi*, *151*(1).

Balcı, A. (2010). *Açıklamalı Eğitim Yönetimi Terimleri Sözlüğü*. Ankara:PegemA Yayıncılık.

Birgün (2017) . *Öğrenciler 'parayla' imam hatibe çekiliyor*. https://www.birgun.net/haber-detay/ogrenciler-parayla-imam-hatibe-cekiliyor-177807.html Erişim tarihi Haziran 2018.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2010). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Calveric, S. B. (2010). *Elementary teachers'assessment beliefs and practices* (Unpublished doctoral dissertation thesis), Virginia Commonwealth University, Virginia, USA.

Çalık, T. ve Şirin, H. (2009). Eğitimle İlgili Hizmetler. S. Özdemir (Editör), *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Çakan, M. (2004). Öğretmenlerin ölçme-değerlendirme uygulamaları ve yeterlik düzeyleri: İlk ve ortaöğretim. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, *37*, 99–114.

Doğan, N. (2015). Eğitimde Fırsat Eşitliğini Adil Olan Üzerinden Yeniden Düşünmek, *Eleştirel Pedagoji*, *40*, 22-27.

Eğitimsen (2017a). *Okullarda Dini Gerekçelerle Karma Eğitim Karşıtı Girişim ve Uygulamalara Derhal Son Verilmelidir*! http://egitimsen.org.tr/okullarda-dini-gerekcelerle-karma-egitim-karsiti-girisim-ve-uygulamalara-derhal-son-verilmelidir/ Erişim tarihi Haziran 2018.

Eğitimsen (2017b). *Eğitimin Durumu Raporu*. http://egitimsen.org.tr/wp-content/uploads/2017/09/E%C4%9Fitimin-Durumu-Raporu-13-Eyl%C3%BCl-2017.pdf, Erişim tarihi Haziran 2018.

Erdal, H. (2007). 2005 *İlköğretim matematik Programı Ölçme Değerlendirme Kısmının İncelenmesi (Afyonkarahisar İli Örneği)*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyonkarahisar, Türkiye.

Erdem, A. R. (2005). *Etkili ve verimli –nitelikli- eğitim*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Erdem, A. R. (2007). Örgün eğitimde kullanılan ders kitaplarıyla Türk milli eğitimin amaçları ve temel ilkeleri arasındaki ilişki. *Bilim, Eğitim ve Düşünce Dergisi*, *7*(4).

Gelbal, S. ve Kelecioğlu H. (2007). Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yöntemleri hakkındaki yeterlik algıları ve karşılaştıkları sorunlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *33*, 135-145.

Gözütok, Ş. (2012). Batı ve İslâm Dünyasında Karma Eğitim. *Marife*, Yaz, 93-112.

Halpern, D. F., Eliot, L., Bigler, R. S., Fabes, R. A., Hanish, L. D., Hyde, J., Liben, L. S. & Martin, C.L. (2011). The pseudoscience of single-sex schooling. *Science*, *333*:1706-1707.

Hornby, G. & Lafaele, R. (2011). Bariers to parental involvement in education: An explanatory model, *Educational Review*, *63*(1), 37-52.

Hotaman, D. (2010). Demokratik eğitim: Demokratik bir eğitim programı. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, *3*(1), 29 - 42.

Hürriyet (2015). *Danıştay'dan 'Atatürk köşesi'*, kararı http://www.hurriyet.com.tr/egitim/danistaydan-ataturk-kosesi-karari-28180610, Erişim tarihi Haziran 2018.

İçer, M. M. (1997). *Türkiye"de eğitim sisteminin genel amaçları ve temel ilkelerinin değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi) İnönü Üniversitesi, Malatya, Türkiye.

Kadıoğlu, S. (2007) *Etik Etik Dedikleri*, III. Koloproktoloji- Stomaterapi Sempozyum Özet Kitabı, 12–14 Nisan. Adana. Adana Ostomi Derneği, Türk Tabipler Birliği, Çukurova Üniversitesi, Cleveland Clinic katkılı yayın., s: 86–88.

Kamer, S. T. (2013). *Türk Eğitim Sisteminde Karma Eğitime İlişkin Fikirler, Tartışmalar ve Uygulamalar (1908 -1950)*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara, Türkiye.

Karaman, P., ve Şahin, Ç. (2014). Öğretmen adaylarının ölçme değerlendirme okuryazarlıklarının belirlenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, *15*(2).

Karakütük, K. (2001). *Demokratik ve Laik Eğitim*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Kavaklı, A. E. (2016). *Milli Eğitim Temel Kanunu ve Karma Eğitim,* Yeni akit, http://www.yeniakit.com.tr/yazarlar/ali-erkan-kavakli/milli-egitim-temel-kanunu-ve-karma-egitim-16791.html. Erişim tarihi haziran 2018,

Leonard, D (2007). *Single-sex and co-educational secondary schooling: life course consequences?* Full Research Report. ESRC End of Award Report, RES-000-22-1085. Swindon: ESRC.

Miles, M. B. & Huberman, A. M. (2015). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. (S. Akbaba-Altun ve A. Ersoy, Çev. Ed.). Ankara: Pegem Akademi.

Milli Eğitim Temel Kanunu, (1973). *Resmi Gazete*, 24.6.1973, Sayı, 14574.

Milli Eğitim Bakanlığı Okul Aile Birliği Yönetmeliği (2012). *Resmi Gazete:* 9 Şubat 2012, Sayı:28199.

Okçabol, R. (2014). Laik Eğitim. *Eleştirel Pedagoji Dergisi*, *36*, 20-28.

Okçabol, R. (2017). Yeni Müfredat. *Eleştirel Pedagoji Dergisi*, *51-52*, 20-27.

Okutan, M. (2010). Türk Eğitim Sistemi'nde demokrasi eğitimi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, *7*(1), 938-946.

Örnek, C. (2016). Laiklik Anayasada Kalmış Hükümsüz Bir İlke Görünümünde, Söyleşi Nejla Doğan, *Eleştirel Pedagoji Dergisi*, *46-47*: 79-82.

Özenç, B. (2008). AİHM ve Danıştay Kararlarının Ardından Zorunlu Din Dersleri Sorunu, *İstanbul Üniversitesi Hukuk Fakültesi Mecmuası*, Cilt: LXVI, 2:191-226.

Politikyol, (2017). *MEB'in Sosyal Etkinlikler Yönetmeliği: Atatürk köşesi kaldırıldı*. https://www.politikyol.com/mebin-sosyal-etkinlikler-yonetmeligi-ataturk-kosesi-kaldirildi/, erişim tarihi Haziran 2018.

Rüzgar, M. E. (2015). Karma Eğitim Tartışmaları: Tek Cinsiyetli Eğitim Ne Kadar Bilimsel, Ne Kadar Faydalı?, *Öğretmen Dünyası*, *421*.

Solak, M. (2018). 20 Ocak'ta Güncellenen Öğretim Programları, *Eleştirel Pedagoji Dergisi*, *56*:18-24.

Durukan, H., ve Şahin, M. (2015). The views of preschool teachers on practices and beliefs of measurement and evaluation. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, *11*(2): 534-550.

Toprakçı, E., Yücel, H., Bilbay, A., Bağcıvan, E., Çakırer, İ. ve Bayraktutan, İ. (2010). Öğretmen ve öğretmen adaylarının türk milli eğitiminin genel amaç ve ilkelerinden haberdarlık düzeyleri, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, *8*(4):971-999.

T24 (2017). *MEB'in yeni müfredatı; Atatürkçülük kalktı; 15 Temmuz geldi*. http://t24.com.tr/haber/mebin-yeni-mufredati-ataturkculuk-kalkti-15-temmuz-geldi,383165. Erişim tarihi Haziran 2018.

Yıldırım, G. ve Kadıoğlu, S. (2007). Etik ve Tıp Etiği Temel Kavramları, *Cumhuriyet Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi*, *29*(2)7-12.

Yıldırım, A., Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, Ankara: Anı Yayıncılık

YÜKSEKÖĞRETİM PROGRAMLARI

ÜNİVERSİTELER VE EKONOMİK KALKINMA[1]

İsmail BİRCAN[2]

Üniversiteler bir ülkenin ekonomik, sosyal ve kültürel gelişmesinde yadsınamaz bir öneme sahiptir. Üniversitelerin temel işlevlerini; ülke için yüksek nitelikli insan kaynağı yetiştirmek, Ar-Ge yapmak, toplum sorunlarına çözümler üreterek, topluma hizmet etmek ve bulundukları bölgede bölgesel gelişmeye katkı sağlamak şeklinde özetlenebilir.

Hızlı teknolojik gelişmeler, küreselleşme, dünyanın ulaşılır ve tek bir pazar haline gelmesi, bilgi ekonomisi, çevre korumacılığı, tüketim eğilimlerinin değişmesi, ürün çeşitliliği / kalite devrimi, rekabet ve birey, kentleşme / yerelleşme, eşitsiz ekonomik büyüme, endüstri 4.0 ve nihayet, akıllı toplum 5.0 ve yapay zeka uygulamaları ile günümüzde insan kaynağının önemi daha fazla ortaya çıkarmıştır. Bu bağlamda, çalışan profili de değişim göstermiştir. Böylece, rekabetçi, iyi yetişmiş, uzlaşmacı, evrensel kültür değerlerini kavrayabilen, verimli, katılımcı, sorumluluk sahibi, sorgulayan, araştıran, yenilik (inovasyon) yapabilen çalışan tipi ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda üniversitelerin işlevleri üç noktada, profesyonel, araştırmacı ve girişimci insan kaynağı yetiştirme işlevlerini içine alacak şekilde evrilmiştir.

Son yıllarda dünyada yükseköğretime olan talep giderek artmıştır. Dünyadaki üniversite sayıları 24.000 e yaklaşmıştır. Üniversite eğitimine olan talep artışı aşağıdaki nedenlerle hız kazanmıştır:

---

[1] Bu makale, Türkiye Yükseköğretiminde uzun yıllar YÖK Bşk.Vekilliği, Denetleme Kurulu üyeliği ve akademisyen olarak görev yapan, Sn. Prof. Dr. Mehmet Ali Kısakürek'e atfedilmiştir.

[2] Prof. Dr., Atılım Üniversitesi İşletme Fakültesi Siyaset Bilimi ve Kamu Yönetimi Öğretim Üyesi

Teknolojik gelişmelerin ve uluslararası rekabetin yüksek nitelikli insan kaynağı ihtiyacındaki artış,

Eğitim ve araştırmada globalleşme,

Etkin üniversite-sanayi işbirliği,

Bilginin yeniden yapılanması;
- Aşırı uzmanlaşma/disiplinlerarası çalışmalar,
- Uygulamalı/temel araştırmalar,

Bilgi toplumunun beklentileri;
- Yaşam boyu eğitim,
- Uzaktan eğitim, e-öğrenme,

Yükseköğretimde artan dolaşım;
- Öğrenci ve
- Öğretim üyesi değişim programlarındaki artış.

Alınan eğitim düzeyi yükseldikçe, elde edilen gelir de o oranda artmaktadır. Nitekim, istatistikler bunu doğrulamaktadır. O nedenle eğitim verimli midir? sorusundan çok eğitim niçin verimlidir? sorusu daha doğrudur.

Eğitim ile ekonomik gelişme arasındaki pozitif bir ilişki olduğu, iktisatçılarca İkinci Dünya Savaşı sonrası araştırmalarla ortaya konmuştur. Diğer yandan üniversiteler, insan kaynaklarının (insan sermayesinin) eğitim yolu ile daha üretken, daha verimli olmalarını sağlarlar.

Ekonomik gelişmede en önemli unsur iyi yetişmiş insan kaynağıdır. Hemen tüm Kalkınma Planlarında kalkınmanın temel aktörünün, motor görevinin insan kaynağı olduğu hükmü yer almaktadır. 10.Kalkınma Planı'nda ise, 2014-2018 döneminde yenilikçi üretim, istikrarlı yüksek büyüme ve sürdürülebilir çevre politikaları uygulanmalarının öncelikli olması öngörülmüştür. Bu ise nitelikli, profesyonel insan kaynağı ile olanaklıdır.

Gelişmiş ülkeler eğitime GSMH'larından % 7-8 lerde pay ayırarak kalkınmışlardır. Bunun en son örneklerinden birisi Güney Kore ve Singapur'dur. O nedenle üniversiteler ülkelerin gelişmesinde ayrıcalıklı ve önemli bir yere sahiptirler.

Üniversiteler, geliştirdiği bilim ve teknoloji ile toplumun refah düzeyinin artmasını sağlayan kuruluşlardır. ABD'de NASA uzay araştırmalarına kullanılan teknolojiler ve inovasyonlar sanayi kuruluşlarının işbirliğinde üniversiteler tarafından geliştirilmiştir. O nedenle üniversite-sanayi işbirliği 3. ve 4. kuşak üniversitelerde daha fazla öne çıkmış olmazsa olmazları arasına girmiştir.

Gelişmekte olan ülkelerde genç nesiller iyi bir üniversite eğitimi almak için başka ülkelerde öğrenim görmektedirler. Dünyada yaklaşık 2,5-3 milyon öğrenci kendi ülkesinin dışında başka ülkelerde yükseköğretim görmektedirler.

Türkiye'de 2018 yılı verilerine, göre 129' u devlet,72 si vakıf üniversitesi olmak üzere toplam 201 üniversite bulunmaktadır. Üniversitelerde, 7,2 milyon lisans öğrencisi,395 bin yüksek lisans ve 92 bin doktora öğrencisi bulunmakta, bu üniversitelerde ise, yaklaşık 167 bin öğretim elemanı görev yapmaktadır. Ülkemizdeki üniversitelerde öğrenim gören yabancı öğrenci sayısı 145 binin üzerindedir. Üniversiteye olan talebin artması umut vericidir, ancak talebi kaliteli eğitimle desteklemek son derece daha önemlidir. Önemli olan gençlerin dünya standartlarında eğitim almalarını sürdürmeleridir. Bu nedenle de dünya ranking sıralamasında ilk 1000'e giren 2018 yılında 13 Türk üniversitesi bulunmaktadır Üniversite sıralamaları gibi, ortaöğretimde liseler için de sıralama sistemleri ve akreditasyon modelleri geliştirilmesi ortaöğretim kalitesini de yukarıya çekecektir. Bu ise yükseköğretim başarısını da olumlu etkileyecek terkler azalacaktır. Üniversitelerimizde uluslararası standartlarda akredite olmuş bölüm sayısı artmaktadır. Sadece mühendislik eğitiminde MÜDEK akreditasyonu 2018 yılı itibariyle 1000 civarındadır. Çin ve Singapur Üniversitelerinin sıralamalarda yükselmesinin nedeni yabancı bilim adamlarına kapılarını açmalarıdır. ABD'nin II. Dünya Savaşı'ndan sonra bilim ve teknolojide Avrupa'yı geride bırakmasının nedeni, başarılı yabancı bilim adamlarını akademisyenleri ülkesine çekmesidir. Atatük modern Türk üniversitelerini kurarken bu yöntemi kullanmıştı. Hitler Almanya'sından ülkemize gelen bilim insanlarının yükseköğretime katkıları yadsınamaz.

Geleceği kültürel, bilimsel ve teknolojik gelişmeler belirleyecektir

Topluma hizmet üniversitelerin bir fonksiyonudur

Çevreye duyarlı insan kaynakları yetiştirilmesi hedeflenmelidir

Üniversiteler için temel evrensel ilkeler :

Özerklik,

Öğretim ve araştırma birlikteliği,

Öğretim ve araştırmada özerklik,

İnsancıl davranış,

Kalite güvencesi konusunda işbirliği,

Üniversiteler, kalite kültürünü geliştirmek ve uluslararası düzeye taşımak sorumluluğundadır. Üniversiteler reformların merkezinde olmalıdırlar.

Üniversite mezunlarının ;

- Nasıl Bir Mezun ?
- Nasıl Bir İşgücü ?
- Nasıl Bir İnsan ?
- Hangi Eğitim Programları ile eğitim almalıdırlar ? sorularına yanıtlar yanında;

Mezunlar için ;

- Analiz – sentez becerisi,
- Öğrenme kapasitesi,
- Uygulamada bilgi edinebilme kapasitesi,
- Temel bilgisayar kullanımı,
- Yeni durumlara uyum kapasitesine sahip olmaları gerekiyor.

İşverenler ise istihdam ettikleri üniversite mezunlarında ;

- Öğrenme kapasitesi,
- Uygulamalarda bilgi edinebilme kapasitesi,
- Analiz-Sentez kapasitesi,
- Yeni durumlara uyum kapasitesi,
- Bireyler arası becerilere (iletişim,vb.) sahip olmalarını arıyorlar.

Diğer yandan Akademisyenler yetiştirdikleri öğrencilerin benzer şekilde;

- Analiz-Sentez kapasitesi,
- Öğrenme kapasitesi,
- Yeni düşünceler üretebilme kapasitesi (yaratıcılık ve inovasyon),
- Uygulamada bilgi edinebilme kapasitesi,
- Öğrenci odaklı eğitim ve öğretim yapma ile beraber,
- Öğrenim alanına ilişkin temel bilgilere sahip olmalarını istiyorlar.

Yükseköğretim mezunlarında aranan nitelikler artmaktadır. Bunlar arasında, disiplinlerarası çalışabilme yeteneği, sorun çözme ve analitik düşünme yeteneği, kendi dilinde ve en az bir yabancı dilde yazılı ve sözlü iletişim yeteneği, bilgisayar okur-yazarlığı, bir mesleki alanda derinlik yanında ilgili bir yan alan ile değişik bir alanda genişlik vb. gibi özelliklere sahip olmaları istenmektedir (Örneğin, makina mühendisliği öğrencilerinin çevre-yazılım ile ilgili bir yan alan ile iktisat gibi değişik bir alanda dersler alması). Zira hızlı teknolojik gelişmelerin bir taraftan yeni mesleklerle

istihdam yarattığını, diğer taraftan, bu gelişmelerin bazı iş kollarının ortadan kalkması ile işsizliğe de neden olduğunu unutmamak gerekmektedir..

Üniversiteler aynı zamanda bölgesel gelişmeye de katkı sağlarlar. Nitekim son 20-25 yıldan bu yana yeni üniversitelerin açıldığı nüfusu 200-300 binin altındaki kentlerimizin nasıl daha hızlı sosyo-ekonomik gelişme gösterdikleri gözlemlenebilir. Diğer yandan devlet desteği almadan ekonomik sıçrama yapan ve *Anadolu Kaplanları* olarak isimlendirilen, Gaziantep, Kayseri, Kahramanmaraş, Çorum, Denizli, Afyon, Uşak, Kütahya vb.) bir kısmı büyükşehir statüsüne kavuşan kentlerimize üniversitelerin ekonomik gelişmeye katkıları ayrıca yadsınamaz.

Üniversitelerin misyon farklılaşması ihtiyacı çerçevesinde, 2006-2008 yılları arasında kurulmuş üniversitelerin bölgesel kalkınmada ihtisaslaşmasını sağlamak amacıyla YÖK tarafından Bölgesel Kalkınma Odaklı Misyon Farklılaşması ve İhtisaslaşması Projesi kapsamında 5 üniversite desteklenmektedir. Diğer yandan, yükseköğretim sisteminin uluslararası rekabet gücünü artırmak amacıyla Araştırma Üniversiteleri Programı kapsamında 10 araştırma üniversitesi belirlenmiştir ve bu bağlamda faaliyetlerini sürdürmektedirler.

Üniversiteler Türkiye'de teknokentlerde akademisyen ve sanayiciyi buluşturup sinerji yaratıyorlar, geliştirilen yüksek teknoloji ürünlerinin patent ve lisans gelirleriyle ek kaynak yaratıyorlar. Akademisyenlerin fen, mühendislik ve tıp alanında uygulamaya yönelik projeler yapıp patent almaları teşvik sistemleri ile desteklenmekte üniversite-sanayi işbirliği gelişmektedir.

Dünyada yükseköğretime olan talep ve yükseköğretim bitirmiş insan kaynağı ihtiyacı tarih boyunca artarak devam etmiştir. Nitekim sanayi sonrası toplumda yükseköğretimli insan kaynağı ihtiyacı yüzde 20'lerin üzerine çıkmıştır. Bu oranın *bilgi toplumunda* ise yüzde 60 olacağı tahmin edilmektedir. (Karpenko; 2010).Endüstri 4.0 Nesnelerin İnterneti ve Endüstri 5.0 Akıllı Toplum döneminde ise daha da artacağı ortadadır.

Üniversiteler yeni bilginin üretilmesi, saklanması ve uygulamaya konulması konusunda sorumluluk üstlenen kuruluşlardır.

Üniversite sayısının ve yükseköğretim arzının artması ile birlikte, yükseköğretimde okullaşma oranında da önemli gelişme kaydedilmiştir. Ancak, bu nicelik gelişmesinin kalite süreçleri ve akreditasyon ile sürdürülmesi, uluslararasılaşmada olmazsa olmazdır. Söylemek istediğimiz temelde şudur: Türkiye'de üniversiteler büyük bir potansiyele sahiptirler. Üniversiteler birer *insan yetiştiren endüstri* kurumlarıdır. Üniversiteler uluslararası öğrenci sayılarını artırarak, kısaca, yükseköğretim hizmetini daha iyi pazarlayarak; aynı zamanda katma değer yaratan, ekonomik gelişmeye katkı sağlayan ve ülkeye döviz kazandıran kurumlardır. Nitekim Türk üniversiteleri orta dönemde uluslararası öğrenci sayısını iki-üç katına çıkarabilirler. Yükseköğretimin uluslararasılaşması çerçevesinde; Türk üniversitelerinin uluslararası öğrenciler için bir çekim merkezi haline getirilmesi, üniversitelerimizin potansiyellerinin değerlendirilmesi, üniversite bütçe kaynaklarının çeşitlendirilmesi, ekonomik gelişmenin hızlandırılması yanında, kültürel tanıtım açısından büyük önem taşımaktadır. Bunun için YÖK üniversitelere eşit yaklaşmalı, üst düzeyde konuyu sahiplenmeli,

uluslararasılaşma ve kalitede etkili koordinasyon yürütmelidir. Bu durum aynı zamanda evrensel düzeyde üniversitelerimizin markalaşmasına da olumlu katkılar sağlayacaktır.

Kaynaklar

Becker, S.G. (1993). *Human capital: A theorical an empirical analysis, with special reference to education*. Chicago.

Bircan, İ (2010). Üçüncü Bin Yılda Üniversitelerin Yeni Tanımı ve İşlevleri, *Dünya Üniversiteler Kongresi*, Çanakkale 18 Mart Üniversitesi.

Bircan,İ., Gençler,F. (2017). Avrasya Ülkeleri Üniversiteleri Arasında Ar-Ge ve İnovasyon İşbirlikleri ile Sürdürülebilir Kalkınmanın Desteklenmesi, Bişkek.

Bircan İ. (1998). Cumhuriyetimizin 75. yılında Türkiye'de Ekonomik Gelişmeler ve Eğitim, *A.Ü. Eğ.Bil.Fak. Sempozyumu*, Ankara.

Bircan İ. ,Gençler F. (2015). Analysis of innovation-based human resources for sustainable development, *World Conference on Technology, Innovation and Entrepreneurship*, İstanbul.

Canadian Woment İnvent, 2019. *Intel Women ve Web Raporu*, 2012.

Çakmak, E, Gümüş, S, (2005). Türkiye'de Beşeri Sermaye ve Ekonomik Büyüme Ekonometrik Bir Analiz. *(1960-2002) A.Ü. SBF Dergisi*.

Eicher, J.C., Garboua, L.,L, (1979). *Economique de education, economica*, Paris.

Kalkınma Bakanlığı, (2012). *Rio'dan Rio'ya Türkiye'de Sürdürülebilir Kalkınmanın Mevcut Durumu*.

Melih Aşık, Milliyet Gazetesi, 7 Şubat 2019

Meitner,L, (1996). Alife in Physices. University of California,

OECD, (2009). *Human resorcues in sciences and technology*. Sciences Technology and Industry Scoreboard

Özmehmet ,E, (2008). Dünyada ve Türkiye'de Sürdürülebilir Kalkınma Yaklaşımları, *Journal of Yaşar University*.

Temple, J. (2011/2 (NO:33) *Revue Economique de OECD*. Effects de education et du capital sur la Croissance dans le pays de OECD.

TÜRKİYE'NİN YAKIN TARİHİNDE GÜVENİLİR BİR KURUM: ÖĞRENCİ SEÇME VE YERLEŞTİRME MERKEZİ

Ömer KUTLU[1] ve Özge ALTINTAŞ[2]

Kısa söz…

Değerli hocamız Prof. Dr. Mehmet Ali Kısakürek'in, 1990'lı yıllarda yürüttüğü YÖK Denetleme Kurulu Üyeliği ve YÖK Başkanvekilliği sırasında o zamanki adıyla Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi (ÖSYM) ile ilgili çeşitli kararlarda rolü olmuştur. Bu yazı, o tarihlerde sayın Kısakürek'le ÖSYM koridorlarında yolları kesişen bir akademisyen Ömer Kutlu ve hocamızın öğrencisi olma fırsatını yakalamış bir başka akademisyen Özge Altıntaş tarafından kaleme alınmıştır.

Önsöz…

Türkiye'de yükseköğretim kurumlarına geçişte kullanılan Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sistemi (ÖSYS)'nin tarihi ne yazık ki çok ayrıntılı olarak yazılmamıştır. Örneğin, 1800'lü yıllarda Osmanlı'nın modernleşme çabalarının bir sonucu olarak yeni eğitim kurumları kurulmuştur. Ancak bu kurumlara öğrencilerin nasıl seçileceğiyle ilgili modelleri oluşturan isimler ne yazık ki günümüze kalmamıştır. Cumhuriyetle birlikte genç Türkiye'yi *içinde bulunulan çağın üst düzeyine (muasır medeniyetler) ulaştırma* anlayışı yeni yükseköğretim kurumlarının kurulması düşüncesini ön plana çıkarmıştır.

[1] Dr. Öğr. Üyesi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Anabilim Dalı, omerkutlu@ankara.edu.tr

[2] Öğr. Gör. Dr., Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Anabilim Dalı, oaltintas@ankara.edu.tr

Başta Büyük Önder Mustafa Kemal Atatürk olmak üzere İsmayıl Hakkı Baltacıoğlu, Vasıf Çınar, Hasan Ali Yücel ve çalışma arkadaşları eğitim biliminin bağımsız bir bilim alanı olmasının yollarını açmışlardır.

Ölçme ve değerlendirme alanında 1930'lu yıllarda ilk önemli çalışmalarla ilgilenen kişi Prof. Dr. Sadrettin Celal Antel olmuştur. 1953 yılında Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) çatısı altında Test Araştırma Bürosu (TAB) kurulmuştur. Bu yıllarda ulusal psikometri, ölçme ve değerlendirme bilimine önemli katkılar sağlamaları amacıyla, Prof. Dr. Mehmet Fuat Turgut, Prof. Dr. Süleyman Çetin Özoğlu, Prof. Dr. İlhan Akhun, Prof. Dr. Şefik Uysal, Prof. Dr. Hüsnü Arıcı, Dr. Fethi Toker, Prof. Dr. Durmuş Ali Özçelik gibi genç akademisyenler yurtdışına gönderilmiştir. Her ne kadar MEB, bu değerli akademisyenleri Türkiye'ye döndüklerinde psikolojik testlerin geliştirilmesi ile ölçme ve değerlendirme çalışmaları konusunda etkin kullanamamış olsa da bu akademisyenlerin her biri yaptıkları çalışmalar ve yetiştirdikleri öğrencilerle Türk eğitim sistemine yön vermişlerdir.

1970'li yıllara doğru, yükseköğretime öğrenci seçme ve yerleştirme sınavının Türkiye çapında merkezi duruma gelmesiyle birlikte, Türkiye'nin tüm üniversiteleri için kendi üniversitelerinde sınavları organize eden ve bu sınavların yürütücülüğünü üstlenen Prof. Dr. Cemal Mıhçıoğlu, Prof. Dr. Haydar Furgaç, Prof. Dr. Cemal Yıldırım gibi isimler asla unutulamaz. ÖSYM'nin kuruluşuna imza atan Prof. Dr. İhsan Doğramacı ve onun ekibinde yer alan kurumun ilk başkanı Prof. Dr. Altan Günalp başta olmak üzere, Prof. Dr. Mehmet Fuat Turgut, Dr. Fethi Toker ve Prof. Dr. Durmuş Ali Özçelik isimleri ise, ÖSYM tarihinde testlerin geliştirilmesi sürecinde oldukça önemli bir yere sahiptir.

Seçme ve yerleştirme sisteminin önemli boyutlarından biri de bilgiişlem kısmıdır. Sınava başvuru, sınavın uygulanması, sınav kâğıtlarının okunması ve puanlaması ile öğrencilerin tercih ettikleri bir programa yerleştirilmesi işlemleri yeni bir sistemin kurulmasını gerekli kılmıştır. Bu sistemin kurulmasında rol oynayan Prof. Dr. Aydın Köksal, Prof. Dr. Ersay Ersoy, Prof. Dr. Ünal Yarımağan ve Dr. Atalay Yunusoğlu günümüzde hâlâ kullanılan bilgiişlem sisteminin temellerini atmışlardır.

2010 yılına kadar burada adı geçmeyen birçok kahraman sistemin kurulmasında ve geliştirilmesinde kalıcı roller üstlenmiştir. ÖSYM'nin; *Başkanlık, Test Geliştirme ve Araştırma Birimi (TAB), Bilgiişlem Birimi (BİB), Araştırma-Geliştirme Proje Birimi (AGB) ve Sınav Hizmetleri Birimi (SHB)* olmak üzere bu birimlerinin her birinde gece-gündüz demeden özveriyle çalışan, disiplinli ve gizliliğe önem veren, kendisinin ve ailesinin çıkarlarından önce kurumun çıkarlarını düşünen, politik etkilerden arınmış,

sorumluluk sahibi birçok insan görev yapmıştır. Bu insanların içinde ülke ve dünya bilimine katkı sağlamış akademisyenler de bulunmaktadır. Kısaca Türkiye'nin yükseköğretime öğrenci seçme ve yerleştirme tarihinde, çivisi bulunan akademisyen, uzman, memur, şoför, temizlik görevlisi, çaycı her kim varsa bu yazı aynı zamanda onların da tarihidir. Bu sürece katkı sağlamış yaşamda olan ve olmayan herkese saygımızı sunuyoruz.

Bu anı yazısı yükseköğretime öğrenci seçme ve yerleştirme süreçlerinin tarihini anlatan (bu tür yazılar birçok kaynakta bulunabilir) bir yazı olmaktan çok ÖSYM'nin bir test merkezi olarak kuruluş sürecindeki heyecanı, anlayışı, test süreçlerine bakış açısını ele alma çabasıdır. Yazı 1974-2010 yılları arasıyla sınırlı tutulmuştur. Ayrıca sayfa sınırı nedeniyle çok kısa olarak psikolojik ölçmelerin yaklaşık son 150 yılda geçirdiği değişim, bu değişimin Türk yükseköğretimi üstündeki etkisi, yükseköğretimdeki değişimin ÖSYM gibi kurumsal bir yapıyı nasıl zorunlu kıldığı, ilk yıllardaki bakış açısı ve kurumsal yapı üzerinde durulmuştur.

Psikolojik Ölçmelerin Katkısı

İnsanoğlunun doğal ve toplumsal yaşamı anlaması, olayların arka planında yatan nedenleri açıklaması, gelecekte olabilecek olaylar hakkında kestirimlerde bulunması ve olayları istendik yönde kontrol altına almak istemesi bilimsel bilgiyi diğer bilgi türlerinden daha farklı bir noktaya taşımıştır. Bilimsel bilgiye anlama, açıklama, yordama ve kontrol süreçlerinde katkı sunan ve yol gösteren en önemli etken ölçme ve değerlendirmedir. Bir bilgi alanının bilimsel özellik taşıması mutlaka ölçme ve değerlendirme ile desteklenmesini gerektirir. Bu anlamda ölçme, nesnelere ait niteliklerin gözlenmesi ve gözlem sonuçlarının sayı ve sembollerle ifade edilmesi (Turgut ve Baykul, 2015); değerlendirme ise, ölçme sonuçlarının ölçüt ya da ölçütlerle karşılaştırılarak bir karara ulaşılması (Tekin, 2019) olarak tanımlanmaktadır

İnsan davranışlarının ölçülmesi ve değerlendirilmesi hakkındaki bilgilerimiz MÖ. 2200'lü yıllara, Çin'e kadar gitmektedir. İmparatorun emriyle, memurlar işlerine devam edebilmek için üç yılda bir uygulanan testi alırlardı. O günkü testlerle ilgili fazla bir bilgi olmasa da, devlet memurluğu için aday olanlar; müzik, okçuluk, binicilik, yazarlık, aritmetik, dinsel törenler, toplumsal ve özel yaşam konularını kapsayan sınavlarda ustalıklarını kanıtlamak zorundaydılar. O yıllardaki testler, bilimsel bir içerik taşımasalar da, uzun yıllar kullanılmıştır (Anastasi ve Urbina, 1997; Cohen, Montague, Nathanson ve Swerdlik, 1988; Domino ve Domino, 2002; Janda, 1992).

İnsan davranışlarının kanıtlanmış bilimsel araç ve yöntemlerle incelenmesi düşüncesi 1850'li yıllardan itibaren ortaya çıkmış ve bilimsel anlamda psikolojik ölçmelerin temelleri atılmaya başlanmıştır. İnsan zihni

üzerindeki çalışmalar başlangıçta kontrollü deneylere ve gözlemlere dayalıyken, 1900'lü yıllardan itibaren testler üzerinden de yürütülmeye başlanmıştır. Alfred Binet tarafından 1905 yılında geliştirilen Zekâ Testi, testlere bakış biçiminin değişmesine neden olmuştur. (Cronbach, 1990; Özgüven, 2015, Sydney ve Duane, 2016).

Psikolojik ölçme sürecinde bireysel uygulanan testlerin yanında büyük gruplara aynı anda uygulanan testlerin geliştirilmesi, test geliştirilme sürecinde önemli bir sıçramaya neden olmuştur. Bu süreçteki örnek olay Amerikan Silahlı Kuvvetleri'nin İkinci Dünya Savaşı'na girmesi sırasında yaşanmıştır. Amerikan Psikologlar Derneği (APA) tarafından kurulan bir komite, bir buçuk milyon erkeği Amerikan ordusunda görev yapması için çeşitli sınıflara ayırmıştır, bu amaçla, okuma-yazma bilenler için *Ordu-Alpha*, okuma-yazma bilmeyenler içinse *Ordu-Beta* testleri hazırlanmıştır (Gregory, 1992; Janda, 1992).

Psikolojik ölçmelerin yanı sıra eğitim hedeflerinin ölçülmesi konusundaki en önemli isimlerden biri Edward Lee Thorndike'dır. Kendisi dünyada ilk kez okul başarısının nicel olarak değerlendirilmesini sağlayan başarı testlerini geliştirmiştir (Zimmerman ve Schunk, 2003). Thorndike hem zekânın çok boyutlu olduğunu ilk fark eden hem de yetenek ve zekânın ayırt edici özelliklerini aynı test içerisinde yapılandırmaya çalışan bir bilim insanıdır. Başarı testleriyle ilgili çalışmalar önce standart başarı testleriyle daha sonra geniş ölçekli testlerle önemli gelişmeler göstermiştir.

Günümüzde örneğin, ABD'nin tüm eyaletlerinde öğrenci başarısı hakkında izlemeler yapmak için Ulusal Eğitim Gelişimlerini Değerlendirme (The National Assessment of Educational Progress -NAEP) adında *standart başarı testleri* kullanılmaktadır (NAEP, 2011). Ayrıca Uluslararası Eğitim Başarılarını Değerlendirme Kuruluşu (International Association for the Evaluation of Educational Achievement -IEA) tarafından gerçekleştirilen Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Araştırması (Progress in International Reading Literacy Study -PIRLS) ve Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması (Trends in International Mathematics and Science Study -TIMSS) ile Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü (Organisation for Economic Co-operation and Development -OECD) tarafından gerçekleştirilen Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (Programme for International Student Assessment -PISA) gibi araştırmalar kapsamında uygulanan testler, *geniş ölçekli testler* olarak dünyanın gündeminde önemli bir yere sahiptir (Mullis, Martin, Foy ve Hooper, 2017; Mullis ve Martin, 2017; OECD, 2019).

Türkiye'de Yükseköğretime Geçme Sistemi

Cumhuriyetin kuruluş yılları yalnızca ekonomi, kültür, hukuk, sanat gibi alanlarda değil eğitim alanında da büyük değişmelerin yaşandığı yıllar olmuştur. Bu değişimlerden biri de eğitim bilimlerinin önemli bir alanı olan ölçme ve değerlendirmede yaşanmıştır. Ayrıntıları bu yazının kapsamı dışına çıkmakla birlikte ilkokul, ortaokul, lise ve üniversite yapılanması içinde kademeler arasındaki geçiş özellikle 1923 yılından itibaren ders geçme sınavlarında (MEB, 1990), ilkokulu, ortaokulu ve liseyi bitirme, devlet parasız yatılılık, fen, Anadolu, mesleki ve teknik liselere giriş, ve yükseköğretime giriş sınavlarında yıllar itibariyle önemli değişiklikler yapılmıştır (Akyüz, 2008; Baykul, 2008; Kutlu, 2003).

Eğitimde ölçme ve değerlendirme bilim alanının test, ölçme, değerlendirme gibi kavramlarına bilimsel bakışı 4 Haziran 1953 yılında Talim ve Terbiye Kurulu içinde kurulan Test Araştırma Bürosu (TAB) ile daha önemli bir noktaya gelmiştir. TAB testler aracılığıyla giriş sınavlarının yapılmasına öncülük yapmıştır (MEB, 1964). TAB ilerleyen zaman diliminde Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü içinde Ölçme ve Değerlendirme Daire Başkanlığı'na, daha sonra 14 Mart 2014 tarihinde ise Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü olarak hizmet vermeye devam etmiştir. Özellikle 1970'li yıllardan sonra MEB bünyesinde birçok sınavın gerçekleştirilmesinin yanı sıra liselere geçiş sınavının da yürütücülüğünü üstlenmiştir (Kutlu, 2003, Yılmaz, 2018).

Yükseköğretime geçişte uygulanan ilk sınav 1859 yılında Mekteb-i Mülkiye'ye öğrenci alımında kullanılmıştır. Ancak, 1935 yılına kadar lise diplomasına sahip olmak üniversiteye giriş için yeterli koşul sayılmıştır. 1955 yılında lise bitirme ve bakalorya sınavları birleştirilmiş, bu sınavdan başarılı olanlara üniversiteye sınavsız geçiş hakkı sağlanmıştır. 1960 yılı öncesine bakıldığında Türkiye'nin yükseköğretime geçiş sisteminde uygulamaların bir bütünlük taşımadığı, üniversite ve yüksekokulların öğrenci alım süreçlerinde farklı yöntemler kullandıkları görülecektir. Kontenjanları uygun olan okullar sınav yapmadan öğrenci alırken, kontenjanı aşan taleple karşılaşan okullar ise kendi koşullarına uygun ölçütleri dikkate almışlardır. Lise olgunluk ya da lise bitirme sınavı derecesi, lisenin fen veya edebiyat kolundan mezun olma durumu, başvuru sırası ve bazı fakültelerin kendi bünyelerinde yaptıkları sınavlardan alınan notlar bu ölçütler arasındadır (Toker, 1997).

Türkiye'de 1930'lu yıllardan sonra kırdan kente göçün de bir sonucu olarak büyük bir nüfus patlaması yaşanmıştır. Güvenç (1997)'ye göre, Türkiye nüfusunun artış hızı 1950'li ve 1960'lı yıllarda yılda yüzde 2.8 ile en yüksek düzeyine erişmiştir. Güvenç (1979), Türkiye'nin 1965-70

dönemindeki nüfus hareketinin yaklaşık olarak yüzde 2,6'ya denk olduğunu belirtmektedir. Bu durum bir yandan Türkiye'nin genç nüfus oranını bir yandan da okullaşma oranını arttırmıştır. Bu nedenle 1960'lı yılların başlarında yükseköğretime olan talebin artmaya başlamasıyla öğrenci seçmede kullanılan yöntemler yetersiz kalmış ve yeni arayışlara girilmiştir. Bu durum ilk kez yükseköğretime geçiş sınavlarının merkezi olarak uygulanmasını gündeme getirmiş ve yine ilk uygulama 1960 yılında eski adıyla Mekteb-i Mülkiye yeni adıyla Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi tarafından gerçekleştirilmiştir. Bu yolla merkezi sınav üç aşamada gerçekleştirilmiştir:

- Tek kayıt,
- Test yöntemine dayanan tek giriş sınavı,
- Adayların önceden belirttikleri tercihlerine göre aldıkları puan ve fakültelerin kontenjanlarına göre kurumlara ayrılmasıdır (Mıhçıoğlu, 1974).

1960'lı yıllarda merkezi sınavı öneren ilk kişi, Prof. Dr. Cemal Mıhçıoğlu'dur (Kutlu, 2002). Mıhçıoğlu şöyle demektedir (Mıhçıoğlu, 1969; Yavuz, 2011):

> *"Lise son sınıfların bütünleme sınavları, dolayısıyla giriş sınavları ancak Eylül sonlarında yapılabiliyor ve öğretime Kasım ayında başlandığı için sınav sonuçlarının Ekim ayına alınması gerekiyordu. Sınava katılan aday sayısı arttıkça bu süre içinde sonuç alınması güçleşiyor, üniversitede fiilen beş ay süren öğretim yılının daha da kısalması tehlikesi beliriyor ve bu süreyi uzatmak yolundaki çabaların başarı şansı azalıyordu. Bundan başka, o zamana kadar uygulanmakta olan kompozisyon tipi klasik yazılı sınavların sürat ve güvenilirlik bakımından yetersizliği daha açık olarak ortaya çıkmış bulunuyordu. Bir kere, bu kadar çok sayıda sınav kâğıdının bir ayı aşmayan süre içinde değerlendirilmesi hemen hemen imkansızdı. Kâğıtların dört-beş gruba ayrılıp değişik kimselerce değerlendirilmesi ise bu tip sınavların niteliğinde saklı büyük takdir farklarından doğan sakıncaları daha da artırıyordu. Bu durum, en tutucu görüş sahiplerinde bile yeni bir düzen ihtiyacının hissedilmesinin sonucunu doğurmaya başlamıştı."*

Mıhçıoğlu kendisinin de önerisiyle fakültesi tarafından verilen sınav sorumlusu göreviyle 1961 yılında çoktan seçmeli testlerle bir merkezi sınav yapılması yoluna gitmiştir. Mıhçıoğlu'nun önderliğinde gerçekleştirilen bu uygulamanın başarılı olması üzerine, Ankara Üniversitesi, 1963-64'te tüm birimlerine bu yöntemle öğrenci almıştır. Bu uygulamanın başarılı sonuç vermesi üzerine aynı sistemin diğer üniversitelerde de uygulanması benimsenmiştir. 5 Şubat 1964 tarihinde "Üniversitelerarası Kayıt ve Giriş

İmtihanı Yönetmeliği" yayımlanarak, yükseköğretime girişte merkezi sisteme geçilmiştir. 1964-65 eğitim-öğretim yılında, İTÜ ve ODTÜ dışındaki üniversiteler, ilk kez merkezi sınavla öğrenci almışlardır (Eşme, 2014).

Sınavı ilk iki yıl Ankara Üniversitesi yapmış, daha sonra Üniversiteler Arası Kurul (ÜAK), Üniversitelerarası Kayıt ve Giriş İmtihanı Yönetmeliği" kapsamında sınav komisyonunun iki yılda bir değişmesi koşulunu getirmiştir (Dökmen, 1992-5). Ancak bu karar uygulanamamıştır. İki yıl sonra yani 1965 yılında bu sınavı İstanbul Üniversitesi 1974 yılına kadar yürütmüştür. Sınavın sorunları hızla büyümüş ve aşılamaz duruma gelmiştir. O zamanki sınav sorumlusu Prof. Dr. Haydar Furgaç, Üniversiteler Arası Kurul toplantısında sınavı artık yapamayacaklarını dile getirmiştir. Bir sessizliğin arkasından söz alan Prof. Dr. İhsan Doğramacı toplantıda yaşananları şöyle anlatmaktadır (ÖSYM, 1989):

> *"1974 yılında rahmetli Furgaç Üniversiteler Arası Kurula bu sınavın çok zor olduğunu, kendisinin bunun üstesinden gelemediğini, bu sınavı başka bir üniversitenin yapabileceğini bildirdi. Hacettepe o sırada yeni kurulmuş bir üniversiteydi. Kurulda bulunan diğer üniversite rektörlerinden hiçbiri biz bunu yaparız diye ileri atılmadı. Bunun üzerine ben, Altan'a güvenerek -Prof. Dr. Altan Günalp- başka bir üniversite bunu yapamıyorsa Hacettepe yapar dedim."*

Sınavı 1974 yılında Hacettepe Üniversitesi yapmıştır. 1974 yılı sonunda ÜAK, Üniversite Seçme Yerleştirme Merkezi (ÜSYM) adı altında bir kurumu yasalaştırmıştır ve başkanlığına da 25 Mart 1974 tarihinde Prof. Dr. Altan Günalp'i getirmiştir. ÜSYM bünyesindeki ilk sınavın hazırlıkları Hacettepe Üniversitesi Tıp Fakültesi'ndeki birkaç odada başlamıştır. Sınav 5 Temmuz 1974'te gerçekleştirilmiştir. Henüz kurumsal bir yapı oluşmadığı için sınavın hazırlığı sırasındaki yaşanan güçlükler hakkında Günalp, sınav kılavuzunu ciltlemenin sorun olduğunu Tıp Fakültesi'ndeki tel zımbaların tamamının toplatıldığını aşçı, garson, temizlik görevlileri kim varsa matbaada üç gün üç gece kılavuzların zımbalatıldığını belirtmiştir. Bu durumun büyük bir organizasyon gerektirdiğini ancak bir merkezde toplanmış ve bu işi görev edinmiş uzmanlarla yürütülebileceğine de dikkat çekmiştir (Dökmen, 1992-5).

Bu satırları kaleme alan akademisyenlerden Ömer Kutlu, 1984-1997 yılları arasında ÖSYM'de Test Araştırma Birimi'nde ölçme ve değerlendirme uzmanı olarak çalışmıştır. Kutlu, kurumun seçme ve yerleştirme süreçlerindeki gizliliğine zarar vermeyecek bazı bilgileri burada paylaşmanın yararlı olduğunu da düşünmektedir. Bu bilgilerden biri illere gidecek sınav torbalarının hazırlanmasıyla ilgilidir. ÖSYM'nin sınav torbaları uzun yıllar

çadır bezinden üretilmiştir. Torbaların alt tarafının sürtünmeye dayanması için yeşil renkli oldukça kalın bir branda bezinden üst tarafı ise yeşil brandaya göre bir miktar daha ince olan lacivert brandadan üretilmiştir. Torbalar iki adet soru kitapçığı ve cevap kâğıdı paketini yan yana; tek soru kitapçığı ve cevap kâğıdı paketini ise üst üste alacak biçimde iki farklı biçimde üretilmiştir. Soru kitapçıkları ve cevap kâğıtları torbalara konduktan sonra torbaların ağzı dikilir ve mühürlenirdi. Her torbanın ağzında, 8x15 cm ebadında, bir naylonun içine konmuş, torbanın gideceği ili, binayı ve torbanın sıra numarasını gösteren bir bilgi kâğıdı bulunurdu. Bu dikim işlemi özeldi ve hiçbir yanlışlık olmaması için son derece titiz olarak yapılırdı. Dikim işi bitince açıkta kalan iki ipin uçlarından iki delikli yuvarlık kurşun geçirilir ve ÖSYM için özel olarak üretilmiş bir aletle sıkıştırılarak mühürlenirdi. Paketleme süreciyle ilgili olarak Kutlu'ya anlatılan gerçek bir durum şöyledir ve olayın kahramanı tarafından da anlatılmıştır:

> *"1974 yılında sınav Hacettepe Üniversitesi matbaasında basılır. Sınava yaklaşık 230 bin adayın katıldığı düşünülecek olursa (ÜSYM, 1977) illere gidecek sınav evraklarının paketlenmesi için özel bir ortam gerektiği fark edilecektir. Altan Günalp incelemeler sonucunda sınavın paketleme işleminin Ankara Fen Lisenin spor salonunun gizlilik ve güvenlik açısından da uygun olduğuna karar verir ve sınavın paketleme işlemleri burada yapılır. Paketleme işleminin başına Fen Lisesi Kütüphane Müdürü Şakir Dinçer getirilir. Şakir Bey, emekli oluncaya kadar Fen Lisesi'nden emekli olduktan sonra da ÖSYM'de çalışarak bu görevini sürdürmüştür. Paketleme işlemleri Fen Lisesi'nin hizmetli çalışanları kullanılarak yapılmıştır. Torbaların paketlendikten sonraki dikim işlemlerinde bir yanlışlık olmaması için dikme işinin, aceleye kaçmadan tane tane ve sırayla yapılmasının önemli olduğu belirtilmiştir. Bu nedenle Altan Günalp dikme işinin hem çok çalışkan hem de okuması, yazması az olan birisi tarafından yapılmasını istemiştir. Paketleme işlerinin büyük kısmı emekli oluncaya kadar Fen Lisesi çalışanı Alişur Bey tarafından yapılmıştır."*

Şakir Beyi ve Alişur Beyi saygıyla anıyoruz.

Altan Günalp Kimdir?

1933 yılında Adana'da doğan Günalp, 1951 yılında Ankara Atatürk Lisesi'ni, 1957 yılında Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi'ni bitirmiştir. 1960 yılında Londra Üniversitesi'nde eğitim görmüş, 1962 yılında Rockefeller bursu ile Harvard Üniversitesi Tıp Fakültesi'ne araştırma asistanı olarak gönderilmiştir. 1966 yılında Türkiye'ye dönerek Hacettepe Üniversitesi Tıp Fakültesi'nde öğretim üyeliği görevine başlamış ve Moleküler Biyoloji Bölümü'nün kuruculuğunu üstlenmiştir. 1974 yılında getirildiği ÖSYM

başkanlığı görevini 14 yıl yürütmüş, 30 Mayıs 1988 günü yaşama veda etmiştir. Ölümünden bir gün sonra O'nu haber yapan gazetelerde kişisel özellikleriyle ilgili şunlar yazmaktaydı:

> *"Yaşamayı ve tabiatı, aşıklık derecesinden seven bir insandı. Çalışmak, bir şeyler üretmek onun vazgeçilmez tutkusu idi. Çoğu zaman 24 saat ona az gelirdi. Çalışmaktan arda kalan zamanlarını müzik ve kuş sesi dinleyerek değerlendirirdi. Gün olur, kendisini ormanın içine atar, saatlerce kuş sesi dinlerdi (ÖSYM, 1989)."*

Günalp bu satırları yazan Ömer Kutlu'yu 1984 yılının Şubat ayında ÖSYM'ye alan kişidir. Bilim, müzik, edebiyat ve gelecek üzerine yapılan bir görüşmeden sonra, kendisinin önerisiyle öğle yemeği yenilmiş ve benzeri konularda sohbet sürdürülmüştür. O tarihlerde kurumun yemekhanesinde öğlen yemeklerinde içilmesi mümkün olan bir kadeh kırmızı şarabı kendisi yemek sırasında ikram da etmiştir. Birkaç gün sonra görevinin resmi olarak 1 Mart 1984 günü başlayacağı ancak Altan Bey'in o tarihi beklemeden gelip çalışmaya başlamasını istediği tarafına iletilmiştir.

6 Haziran 1988 günü yapılan cenaze töreninde Prof. Dr. İhsan Doğramacı, Altan Bey'in ÖSYM Başkanlığı'na getiriliş sürecini şöyle anlatmaktadır:

> *"… O zaman Rektör Yardımcısı olan Vural Bertan'la birlikte Altan'ı çağırdık. "Altan" dedik, "seni başka bir saha bekliyor." Şunu da söyleyeyim. Altan bundan birkaç hafta önce benden izin istemişti. İki yıllığına. Amerika'da ziyaretçi profesör olarak bir göreve atanmıştı. "Nedir bu yeni görev?" diye sordu. "Türkiye'nin tümünü ilgilendiren, yeni kuşakların yükseköğretim kurumlarına seçilerek yerleştirilmesini sağlayacak bir mekanizmanın kurularak işletilmesi" dedim. Şimdi adına ÖSYM dediğimiz kurumun görevlerinden söz ettim. "Ama hocam benim bu işte hiç tecrübem yok ki dedi. "Altan" dedim. "ben seni düşünerek buna atıldım. Bence tecrübe önemli değil. Hatta tecrübesizlik, kötü tecrübeden daha iyidir. Mühim olan senin kabiliyetin. Sen kabiliyetlisin; her şeyin üstesinden gelirsin." "Amerika'daki işim ne olacak?" dedi. "Cevap yaz, izin alamadım de ve bu işe başla." dedim. Hemen o gün işin hazırlığına başladı. Bugüne kadar da Türkiye'nin belki en büyük ve en iyi işleyen kuruluşlarından biri olan ÖSYM'yi kurdu, başarıyla yürüterek bugünkü durumuna getirdi (ÖSYM, 1989)."*

Altan Günalp ile ve hiçbir kaynakta yer almayan ancak yaşayanlar tarafından anlatılan oldukça ilginç bir olayı da burada paylaşmak istiyoruz.

Altan Bey, 1979 yılının Ekim ayında görevinden istifa eder. İstifa nedeni anlatan kişiler tarafından kurumda uzman olarak çalışanların (o yıllardaki siyasi olayları hatırlamak gerekir) zaman zaman siyasi eylemleri ve zam talepleridir. Altan Bey çalışanlarını sık sık uyararak kurumu siyasetten uzak tutmalarını istemektedir. Sözünün dinlenmediğini görünce görevinden istifa etmiştir. İlginç olan durum şudur. Altan Bey'in yerine (30 Haziran 1978 yılında oluşturulmuş yeni ÜSYM Yönetim Kurulu üyesi olan) Prof. Dr. Fatma Varış görevlendirilir ve sayın Varış görevine başlamak için ÖSYM'ye gelir. Ancak binadan içeri giremez. Çünkü ÖSYM çalışanları binanın önünde toplanırlar ve tekrar Altan Bey'in göreve gelmesini isteyen gösteri yaparlar. 15-16 Ekim 1979 tarihinde ÜAK, Aralık 1979 sonuna kadar Altan Bey'in görevde kalması kaydıyla istifasını kabul eder. Ancak Günalp 1988 yılındaki vefatına kadar kurumun başkanlığında kalır. (Tarihler: Dökmen, 1992-5).

Altan Bey ÖSYM'de çalışan herkes tarafından çok sevilen bir insandı. Onun ölümü kurumda büyük üzüntüye neden olmuştur. Ondan sonra kurumun geleceğinin ne olacağı, yerine kimin başkan olarak atanacağı, kurumun elde ettiği saygınlığın korunup korunamayacağı ve en önemlisi bilimsel ilkeler çerçevesinde yapılan işlerin aynı biçimde sürdürülüp sürdürülemeyeceği soruları kurumun çalışanlarında kaygı yaratan bir durum olmuştur. Altan Günalp toprağa verildikten bir gün sonra 7 Haziran 1988 günü Dr. Fethi Toker ÖSYM Başkanı olarak göreve atanmıştır. Fethi Toker'in uzun yıllar kurumun hem danışmanı olarak hem de1984 Ağustos ayından itibaren Altan Günalp'in yardımcısı olarak görev yapıyor olması bu karar üzerinde etkili olmuştur. Bu durumu kurum çalışanları büyük bir mutlulukla karşılamıştır.

Altan Bey'in ölümünden sonra, büyük toplantıların yapıldığı salona "Altan Günalp Toplantı Salonu" adı verilmiştir. Bu salon bir süreliğine kapatılmış ve tadilat geçirmiştir. Salonunun içerisine camlı dolaplar yapılmış ve bu dolaplara Altan Bey'in bazı akademik makaleleri, aldığı belgeler, bazı özel eşyaları ve fotoğrafları konmuştur. Altan Bey'in çok iyi bir klasik müzik dinleyicisi olduğu bilinirdi. Evinde yüzlerce klasik müzik kaseti olduğu hatta her bestecinin farklı kayıtlarına sahip olduğu da söylenirdi. Kendisinin çok özel bir kulağa da sahip olduğu, bir müziği duyduğu zaman onun kim tarafından ya da hangi orkestra tarafından çalındığını söylediği de bilinirdi. Tüm bunların yanında Altan Bey'in çok iyi keman çaldığı da söylenirdi. İşte o keman da bu toplantı salonun içinde özel olarak yerini almıştı. Bugün bu odanın ne kadar korunduğunu bilmiyorum. Dileğim kurumun kültürel mirasa sahip çıkması ve bu belgeleri korumasıdır.

ÖSYM Kuruldu…

ÖSYM 1975-1983 yılları arasında çalışmalarını Ankara'da Atatürk Bulvarı üzerindeki kiralık bir binada sürdürmüştür. 1983 yılının Mart ayında Bilkent'te yapılan ve bugünde çalışmalarını sürdürdüğü kendi binasına taşınmıştır. ÖSYM'nin ve gerçekleştireceği sınavların dayanakları, kılavuzlar, aday başvuru formaları, cevap kâğıtları (Payaslıoğlu, 1985), öğrenci seçme ve yerleştirme sınavlarının *yerleştirme algoritması* (Yarımağan, 1983) ile daha birçok bilgi ve belge o yıllarda oluşturulmuştur. Kadrolu elamanlarını ilk kez 1975 yılında almıştır. 1975 yılında çalışan personel sayısı 15 iken, 1990 yılında 234 memur, 70 sözleşmeli elemana ulaşmıştır (Dökmen, 1992-5). Bu sayı 2010 yılına kadar bir miktar daha artmış, 2010 yılındaki kurumsal değişiklik nedeniyle çalışan sayısı azalmıştır. Sayı son yıllarda tekrar artarak 750'ye ulaşmıştır (ÖSYM, 2018).

Bilimsel Araştırmaya Verilen Önem

ÖSYM'yi farklı kılan en önemli özelliği Batı'daki test merkezleri gibi elindeki verilere dayalı birçok araştırma dayalı yayın yapmış olmasıdır. 1976-1990 yılları arasında kurumun adıyla 71 çalışma basılmıştır. Yine 1977-1989 yılları arasında ÖSYM verilerine dayalı olarak yapılmış araştırma, inceleme ve tezlerin sayısı ise 22'dir (Dökmen, 1992-5). Ne yazık ki bu çalışmalar bugüne kadar korunamamıştır. Yükseköğretime öğrenci seçme ve yerleştirme sisteminin geliştirilmesinde o dönem kurum içinde lisansüstü eğitime devam eden uzmanların hazırladıkları lisansüstü tezleri seçme ve yerleştirme sisteminde yeniliklerin yapılmasına da neden olmuştur (Oral, 1985; Aşkar, 1985; Uzer, 1987; Kutlu, 1989; Tezbaşaran, 1991). ÖSYM zaman zaman kendi bünyesinde danışmanlık yapan üniversite hocalarından da araştırmalar yapmasını istemiştir. Bu çalışmalar ÖSYM'nin akademik donanımını yukarı çeken çalışmalar olarak tarihe geçmiştir (Baykul, 1989; Baykul, 1990-1; Güvenç, 1992-4). Ölçme ve değerlendirme bilim alanına hizmet edecek bazı ders kitabı niteliğindeki çalışmaların da basımına öncülük etmiştir. Bu kitapların bir kısmı hâlâ alanda kaynak kitap olarak kullanılmaktadır (Özçelik, 1981a; Özçelik, 1981b; Yıldırım, 1983; Turgut, ve Baykul, 1992-1; Özçelik, 1997; Baykul, 2000).

Prof. Dr. Altan Günalp'in 30 Mayıs 1988 tarihinde vefat ettiği gerçeğinden hareket edilecek olursa, bu tarihten sonra Günalp'in yerine gelen kurum başkanlarının, ÖSYM'nin yürüttüğü test uygulamalarını daha da ileriye taşıyacak yeni bilimsel araştırmaların yapılmasına yeterince zemin oluşturmadıkları görülecektir.

ÖSYM'nin kurum içi yayın olarak, Üniversitelerarası Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi adıyla yapılmış en ilginç çalışmalarından biri, 1974 Aralık-1977 Aralık 3 Yıllık Dönemi kapsayan Çalışma Raporudur. Günümüz Türkiye'sinde kurumlar yeni yeni yıllık faaliyet raporlarını hazırlarken, kurumun o tarihlerde ayrıntılı bir rapor hazırlamış olması oldukça ilginç ve önemlidir. Raporun sunuş kısmında şöyle denmektedir (ÜSYM, 1977):

> *"… Rapor, ÜSYM Yönetim Kurulu'nun üç yıllık çalışmalarını yansıtmasının yanı sıra ÜSYM'nin doğuşunun, gelişip kurumlaşmasının ve yetkinleşmesinin de bir belgesidir.*
>
> *Üç yıl önce işe yokluklar ve olanaksızlıklar içerisinde başlanılmıştır. Hatta, üniversite giriş sistemine karşı kamuoyundaki güvensizlik ve kuşku nedeniyle yokluk ve olanaksızlıkların da ötesinde bir olumsuz noktadan başlanılmıştır. Bir yandan temel görevimiz olan ÜSS sınavları bilimsel verilere uygun biçimde hazırlanıp son derece titizlikle uygulanır ve objektif ölçülerle değerlendirilirken, bir yandan da ÜSYM'nin öğrenci seçme ve yerleştirme işini sürekli ve sağlıklı yürütecek kalıcı biçimde kurumlaştırılmasına çalışılmıştır. Bu konuda üç yıl içinde alınan yol, ülke koşullarında başka bir kuruma nasip olmayacak denli ileri ve kıvanmayı hak ettirecek denli olumludur. ÜSYM üç yıl gibi kısa bir zamanda gerek ulusal gerekse uluslararası düzeyde büyük bir saygınlık kazanmıştır."*

Raporun bugünkü ÖSYM dahil birçok kuruma örnek olacağını söyleyebiliriz.

Gizliliğe Verilen Önem

Kurumun en önemli gördüğü noktalardan biri çalışma yerinin ve yapılan işin aile dahil kimseyle paylaşılmamasıdır. Buna neden olan önemli durumlardan ilki ÖSYM'nin insanların geleceğini ilgilendiren ilgi çekici iş yapan bir kurum olması diğer önemli durum ise, Türkiye'nin bir askeri darbeyle sonuçlanan siyasi olaylar yaşamış olmasıydı. Bu yazıyı kaleme alan yazarlardan Ömer Kutlu için de gizlilikle ilgili bir durum söz konusu olmuştur. Aileye, çalışılan yer için Yükseköğretim Kurumu (YÖK), yapılan iş içinse üniversitelerin verileri üzerinde çalışma yapan bir araştırmacı olarak bilgi verilmiştir (Bu durum, Kutlu'nun 1988 yılında vefat eden annesi tarafından da böyle biliniyordu).

ÖSYM'nin Test Araştırma Birimi'nde yaklaşık 38 yıl yazılan maddelerin bilimsel denetimini yapan Prof. Dr. Ali Demirsoy bir yazısında şöyle diyor (Demirsoy, 2016):

"… ÖSYM Test Araştırma (soruların hazırlandığı, denetlendiği; seçildiği; ancak sadece yetkililerin girebildiği bir birimdir) biriminde biyoloji sorularını (4 yıl kadar da ek olarak TUS sınavında yabancı dil sınavlarını ve birçok sınavı) denetlemeye başladım.

Önemli bir yerdi. Bu nedenle eşim bile 16 yıl boyunca güvenlik nedeniyle burada çalıştığımdan haberdar olmadı. Çalışma biriminde kendi alanında son imzayı atan yetkili bendim; bu görevi 34 yıl boyunca tek başıma yürüttüm; daha sonra önerim ile bir doktora öğrencim - meslektaşım profesör, aynı yetkiyle çalışma ekibine katıldı. Böylece 38 yıl boyunca biyolojik bilimler alanı içinde tek bir soru dahi iptal edilmeden, kimseye sızdırılmadan başarıyla sınavlar gerçekleşti.

Ekip, ahlaklı ve görevinin bilincinde olan bir ekipti. Soruların basıldığı Meteksan Basımevinde uzun zaman içeriye girip çıkabilen birkaç kişiden biri olan rahmetli Vedat Usta'nın oğulları epeyi bir yıl boyunca üniversite sınavlarını kazanamamıştı."

Kurumun gizlilik süreçleri her birim için ayrı yapılandırılmıştı. Test geliştirme süreçlerinin tüm aşamalarında; *aday başvurularının alınması, testlerin hazırlanması, testlerin basılması, yanıt kâğıtlarının okunması, yanıtların puanlaması, adaylara sınav sonuçlarının duyurulması* gibi süreçlerde gizlilik son derece önemliydi. Başlangıçtan sona doğru giden aşamalarda bir üst aşama bir alt aşamanın varsa eksiğini, yanlışını ya da hatasını belirlerdi. Bu nedenle ÖSYM 2010 yılına kadar test uygulamalarında birkaç soru iptali dışında hiç bir önemli sorunla karşılaşmamıştır.

Testlerin Matbaaya Gidişi

ÖSYM'nin tüm testleri Meteksan matbaasında kapalı dönem olarak basılmıştır. Testler, Olympia daktiloda usta iki yazıcı Perihan Kunduracıoğlu ve Sema Çancı tarafından yazılır, dizgisi Prof. Dr. Durmuş Ali Özçelik tarafından A4'ten biraz daha büyük ve bir miktar kalın kâğıda yapılırdı. Test dizildikten sonra tüm düzeltmeler o kopya üzerinden gerçekleştirildi. Düzeltme işlemi ilgili sorunun üzerine yapıştırılarak gerçekleştirilirdi. Düzeltmelerin sık olduğu durumlarda soruların dizildiği kâğıtlar giderek kalınlaşırdı. Bu duruma değerli hocamız Durmuş Ali Bey "bebek bezi gibi oldu" derdi. Bazen bir virgülün bile yapıştırıldığı olurdu. Bu nedenle yapıştırma sırasında hata yapmamak için uzun ince uçlu cımbız kullanılırdı. Testler defalarca okunur, her madde defalarca nokta, virgül açısından bile kontrol edilirdi.

Burada Perihan ve Sema hanımla ilgili küçük bir anıyı paylaşmak istiyoruz. Her ikisi de usta yazıcılar olmasına rağmen Perihan Hanım verileni

olduğu gibi yazar bir terslik görürse onu belirtildi ve çoğu zaman da haklı çıkardı. Sema hanım ise ender de olsa yazıyı yazarken kendi yorumlarını ve düzeltmelerini yapabilirdi.

> *Bir gün Süveyda Abla (Süveyda Gümüşel), bir Türkçe metnini yazması için Sema Hanıma bırakır. Birkaç kez gidip gelmesine rağmen Sema Hanım yazıyı henüz bitiremediğini ve bitince haber vereceğini söyler. Yazıyı olduğundan daha uzun sürede tamamlayan Sema Hanım, Süveyda Ablaya "Beni çok şaşırttınız, yazıda o kadar çok yazım ve anlatım hatası vardı ki, onları düzelttiğim için bu kadar geç kaldım. Sizden ilk kez böyle bir yazı aldım." diye tepki vermiş. Süveyda Abla kahkahayla gülerek "Sema'cım, o metin özellikle öyle. Biz o metinle yazım, noktalama ve anlatım hatalarını soracaktık." demiş. Bu olaydan sonra Sema Hanım yazım hatası görse bile ne olur ne olmaz diye düzeltmez olduğu gibi yazardı.*

Testler matbaaya gitmeden birkaç gün önceden hazırlanır, zarfa konur, ağzı kapatılır ve arşivdeki kasada yerini alırdı. Testler baskıya girmeden özellikle birkaç gün önce matbaa ayrıntılı olarak denetlenir, göze çarpan sorun yaratacak en küçük noktanın olmamasına özen gösterildi. Matbaaya gideceği gün, testi götürecek kişi TAB çalışanları tarafından uğurlanır, bir sorun çıkmaması için iyi dilekler dile getirildi. Test genellikle TAB Müdürü Ünal Oktay tarafından götürüldü. Testi Matbaa Müdürü Vedat Usta karşılar ve baskı için mizanpajın yapılacağı odaya götürürdü. Test matbaaya girdiği andan itibaren kapalı dönem başlardı.

Mizanpaj sırasında testin geliştirilmesi süreçlerini bilen bir ya da iki yetkili başında beklerdi. Sayfalar kalıbın büyüklüğünde önce aydıngerlere özenle yerleştirilir, sonra kalıplara çekilirdi. İlk baskılar özenle kontrol edilir, onay verildikten sonra baskı işlemine geçilirdi. Baskı tamamen kapalı dönemde gerçekleşirdi. Baskı ortamının dışında, matbaanın girişinde ÖSYM görevlileri vardiyalı olarak 12 saat aralıklarla ve iki kişi olarak nöbet tutarlar, çok acil bir durum olmadıkça içeri girmezlerdi. O günlerde nöbet tutan ÖSYM'nin emektarları Erkan Fişenk, Dr. Tevfik Oral, İsmail Gümüşel, Hüseyin Helvacı, Prof. Dr. Ata Tezbaşaran'ı mutlaka anmak gerekir. Matbaanın dışında ise düzenli olarak jandarma nöbet tutar ve giren çıkan herkeste görevli kartı olmasına dikkat eder, eğer kart yoksa kesinlikle içeri almazdı.

Kapalı dönemde olan matbaa çalışanları sınav gününe kadar matbaada kalırlardı. Sınav yönergesinde belirtilen ilk sınavı teslim edileceği saat beklenir, kapalı dönem ödemelerini de alarak uğurlanırlardı. Kapalı dönemde kalmış olanlara bir gün de izin verilirdi.

Sondan Önceki Söz…

ÖSYM hakkında yazılacak çok şey olduğunu söylemek gerekir. Seçme ve yerleştirme anlayışındaki değişimlerin mantıksal temelleri, madde yazım süreçleri, testlerin nasıl hazırlandığı, yabancı uyruklu öğrencilere yapılan sınav, sınavlarda engelli öğrenciler için dikkate alınan uygulamalar, kamu ve özel kurum kuruluşlara yapılan sınavlar, dış kurumlardan gelen danışmanların nasıl seçildiği ve onlarla nasıl çalışıldığı gibi daha birçok konunun özel ve ayrıntılı olarak ele alınması gerekmektedir. Tüm bunların yanında ÖSYM'nin temel direği olarak anılacak olan Dr. Fethi Toker, Prof. Dr. Durmuş Ali Özçelik ve testlerin geliştirilmesinde rolü olan önemli akademik danışmanların da bu yazıda yer alması kurumun test geliştirme süreçlerini anlamak açısından yararlı olacaktır.

Değerli hocamız Kısakürek için bir anı yazısı kapsamında ele alınacaklar şimdilik bunlarla sınırlı kalsın istiyoruz. Ancak bir dönemin gözde kurumu olan ÖSYM'nin bu yazıyla da sınırlı kalmasını istemiyoruz. Yazıyı daha da genişletmek, başka anıları olan insanların da katkılarını alarak yazıyı ileri noktalara taşımayı da arzuluyoruz. Biz de bu isteği uyandırdığı için hocamıza çok teşekkür ederiz. Diliyoruz bu yazı O'nun YÖK'teki görev yıllarını hatırlamasına neden olur. Hatta kendisinin de o yıllarla ilgili gözlem ve görüşlerini de bize iletmesini dileriz.

Son Söz ÖSYM'nin Geleceği İçin…

TÜBA (1996)'da düzenlenen "Nasıl Bir Üniversite Mezunu İstiyoruz?" isimli bilimsel toplantıda konuşan Prof. Dr. Ayhan O. Çavdar sözlerinin bir yerinde şöyle demektedir:

> *"Türkiye gibi yükseköğretimde hep dalgalanmalara maruz kalmış bir ülkede eğiticilerin akademik unvanları elde ettikten sonra kendilerini yenilemek hususunda heyecan ve sorumluluklarının azaldığı, özellikle 1980'li yıllardan sonra dikkat çekmektedir. Genel olarak bugün üniversitelerimizde, hemen her konuda bir ilgisizlik ve tepkisizlik yaşanmaktadır."*

Türkiye'nin gerçekten de nasıl bir üniversite mezunu istediği sorusu öncelikle üniversitenin acil olarak yanıtlaması gereken bir sorudur. Bu soru aynı zamanda üniversiteye öğrencilerin nasıl seçileceğinin ve yerleştirileceğinin de sorusudur. Bu konuda zaman zaman çeşitli tartışmalar ve ciddi öneriler için yayınlar da yapılmıştır (TED, 2010; TÜBA, 1997; YÖK, 1999; YÖK, 2007).

ÖSYM kurulduğu 1974 yılından itibaren Türk eğitim tarihi içerisinde, yükseköğretime öğrenci seçme ve yerleştirme işlemlerinde önemli görevler yerine getirmiştir. Ne yazık ki ÖSYM'nin kurulduğu günden beri bir test merkezi olarak yapısı, özerk kimliği yasal olarak tanımlanmamış, ÖSYM uzun yıllar ÜAK'ın ve sonraları YÖK'ün içerisinde bir başkanlık olarak kalmıştır. 2010 yılında kurumun başına gelen olumsuzlukların bir nedeni de bağımsız bir test merkezi olarak özerk yapısının tanımlanmamış olmasıdır.

Dileğimiz ÖSYM'nin dünyanın baş tacı edilmiş test merkezleri gibi bir test merkezi haline gelmesidir. Bu da kurumsal anlayışın psikometri ile ölçme ve değerlendirme bilim alanlarının bilgileri, ilkeleri ve yöntemleriyle çalışan bir anlayışa kavuşturulmasıyla olanaklıdır.

Kaynaklar

Akyüz, Y. (2008). *Türk Eğitim Tarihi (12. Baskı)*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Anastasi, A., & Urbina S. (1997). *Psychological testing (7th ed.)*. New Jersey: Macmillan.

Aşkar (Perçin), P. (1985). *Yükseköğretime Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sisteminin Geçerliği* (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara, Türkiye.

Baykul, Y. (1989). *ÖSS ile yoklanan bilgi ve beceriler farklı okul tür ve sınıflarında ne ölçüde kazanılmaktadır?* Ankara: ÖSYM, TAB Eğitim Yayınları-9.

Baykul, Y. (1990-1). *İlkokul beşinci sınıftan lise ve dengi okulların son sınıflarına kadar matematik ve fen derslerine karşı tutumda görülen değişmeler ve öğrenci seçme sınavındaki başarı ile ilişkili olduğu düşünülen bazı faktörler*. Ankara: ÖSYM Yayınları.

Baykul, Y. (2008). *Türk Eğitiminde Ölçme ve Değerlendirme Alanındaki Gelişmeler Dikey Geçiş Sistemi*. I. Ulusal Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Kongresi, Erişim Adresi(s. 1-28): http://www.epodder.org/1.epod_bildiriler.pdf

Baykul, Y. (2000). *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme*. Ankara: ÖSYM Yayınları.

Cohen, R. J., Montegue, P., Nathanson, J. S., & Swerdlik, M. E. (1988). *Psychological testing*. California: Mayfeld Publishing Company.

Cronbach, L. J. (1990). *Essentials of psychological testing (5th ed.).* NewYork: HarperCollins.

Demirsoy, A. (2016). *Nedensiz buraya gelmedik-1*. İstanbul: Yeni Muhalefet. Erişim Adresi: https://www.yenimuhalefet.com/nedensiz-buraya-gelmedik-1/

Domino, G., & Domino, M. L. (2002). *Psychological testing: An introduction*. NewYork: Cambridge University Press.

Dökmen, Ü. (1992-5). *Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi: Kuruluşu, gelişmesi, çalışmaları*. Ankara: ÖSYM Yayınları.

Eşme, İ. (2014). Türkiye'de Yükseköğretime Geçiş Sistemi. *Yükseköğretim Dergisi, 4*(3), 148-157.

Gregory, R. J. (1992). *Psychological testing history, principles and applications*. Boston: Allyn and Bacon.

Güvenç, B. (1979). *İnsan ve Kültür (3. Baskı)*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Güvenç, B. (1992-4). *Seçilmiş Bazı Ülkelerde Yükseköğretime Geçiş*. Ankara: ÖSYM Yayınları.

Güvenç, M. (1997). Nüfus Bilgisi ve Türkiye'de Demografik Değişim. *Birikim, 101*, 70-73.

Janda, L. H. (1992). *Psychological testing: Theory and applications*. Boston: Allyn and Bacon.

Kutlu, Ö. (1989). *Tıpta Uzmanlık Eğitimi Giriş Sınavı (TUS) ile ilgili bir araştırma*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara, Türkiye.

Kutlu, Ö. (2002). Eğitim Sistemimizde Yüksek Öğretime Geçiş. *Türkiye'nin Geleceği İçin Eğitim Sistemimizin Planlanması Sempozyumu*, 21-22 Haziran. Ankara: Özel Dershaneler Birliği.

Kutlu, Ö. (2003). Cumhuriyetin 80. Yılında Ölçme ve Değerlendirme. *Milli Eğitim Dergisi, 160*.

MEB. (1964). Türkiye'de Okulların Gelişmesine Tesir Eden Faktörler. *Türkiye'de Eğitim İmkanları, Sayı: 1*. Ankara: MEB, Test Araştırma Bürosu Müdürlüğü.

MEB. (1990). *Sınıf Geçme Sisteminde İki Model*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.

Mıhçıoğlu, C. (1969). *Üniversiteye Giriş ve Liselerimiz*. Ankara: Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Yayını, No: 278.

Mıhçıoğlu, C. (1974). *Üniversiteye Girişin Yeniden Düzenlenmesi: Bugünkü Durum ve Öneriler*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.

Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Foy, P., & Hooper, M. (2017). *PIRLS 2016 international results in reading*. Retrieved from Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center Website: http://timssandpirls.bc.edu/pirls 2016/international-results/

Mullis, I. V. S., & Martin, M. O. (Eds.). (2017). *TIMSS 2019 assessment frameworks*. Retrieved from Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center. Website: http://timssandpirls.bc.edu/timss2019/frameworks/

NAEP. (2011). *Science framework for the 2011 national assessment of educational progress*. National Assessment Governing Board U.S. Department of Education. Website: https://nces.ed.gov/nationsreportcard/

OECD (2019). PISA 2018 *Assessment and Analytical Framework*. Paris: PISA, OECD Publishing. Erişim Adresi: https://doi.org/10.1787/b25efab8-en

Oral, T. (1985). *Lise başarı ölçüleri ile ÖSYS arasındaki uyum*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara, Türkiye.

Özçelik D. A. (1981a). *Okullarda Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara: ÜSYM-Eğitim Yayınları 3.

Özçelik D. A. (1981b). *Araştırma Teknikleri: Düzenleme ve Analiz*. Ankara: ÜSYM-Eğitim Yayınları 4.

Özçelik, D. A. (1997). *Test Hazırlama Kılavuzu (3. Baskı)*. Ankara: ÖSYM Eğitim Yayınları 8.

ÖSYM. (1989). *Sayın Altan Günalp'in Anısına*. Ankara: Meteksan Anonim Şirketi.

ÖSYM. (2018). *Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi Başkanlığı 2018 yılı faaliyet raporu*. Erişim Adresi: http://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2018/GENEL/2018faaliyet raporu05032019.pdf

Özgüven, İ. E. (2015). *Psikolojik Testler*. Ankara: Nobel Yayınları.

Payaslıoğlu, A. (1985). *Türkiye'de Yükseköğretim Kurumlarına Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sistemi*. Ankara: ÖSYM, TGAB-AGB-0012.

Sydney, E. S. ve Duane, P. S. (2016). *Modern Psikolojinin Tarihi* (Y. Aslay, Çev.). İstanbul: Kaknüs Yayınları.

TED (2010). *Ortaöğretime ve yükseköğretime geçiş sistemi*. Ankara: TED Yayınları.

Tekin, H. (2019). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme (27. Baskı)*. Ankara: Yargı Yayınevi.

Tezbaşaran, A. (1991). *Yükseköğretime Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sisteminde 1987 Yılında Yapılan Değişiklikler Üzerine Bir Araştırma* (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara, Türkiye.

Toker, F. (1997). *Türkiye'de Yükseköğretime Giriş*. Ankara: ÖSYM Yayınları.

Turgut, M. F. ve Baykul, Y. (1992-1). *Ölçekleme Teknikleri*. Ankara: ÖSYM Yayınları.

Turgut, M. F. ve Baykul, Y. (2015). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme (7. Baskı)*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

TÜBA. (1996). *Nasıl Bir Üniversite Mezunu İstiyoruz?* Bilimsel Toplantı Serileri: 5. Ankara: Türkiye Bilimler Akademisi Yayınları.

TÜBA. (1997). *Üniversiteye giriş*. Bilimsel Toplantı Serileri: 6. Ankara: Türkiye Bilimler Akademisi Yayınları.

Uzer, A. S. (1987). *Lise Öğrencilerinin Yükseköğretim Programlarını Tercihleri ile Kendi Yetenek, İlgi ve Mesleki Olgunluk Düzeyleri Arasındaki İlişkiler* (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara, Türkiye.

ÜSYM. (1977). *Çalışma Raporu (1974 Aralık - 1977 Aralık üç yıllık dönem)*. Ankara: ÜSYM Yayını.

Yarımağan, Ü. (1983). *Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sınavlarında Merkezi Yerleştirme Algoritması ve Uygulama Sonuçları*. Ankara: ÖSYM Yayını.

Yavuz, M. (2011). Yönetim Bilimlerindeki Yeri ve Özgün Katkıları ile Cemal Mıhçıoğlu. *SBF Dergisi*, *66*(1), 161-187. DOI: 10.1501/SBFder_0000002199.

Yıldırım, C. (1983). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. *Öğretmenler için El Kitabı (3*. *Baskı)*. Ankara: ÖSYM Eğitim Yayınları 7.

Yılmaz, H. (2018). *Dünden Bugüne Liselere Giriş Sınavları*. Erişim Adresi: https://www.egitimajansi.com/haber/dunden-bugune-lise-giris-sinavlari-haberi-65124h. html

YÖK. (1999). *Yükseköğretime Giriş Sınavı, Geçmiş Yıllarla Karşılaştırma ve Değerlendirme*. Ankara: Yükseköğretim Kurulu Yayınları.

YÖK. (2007). *Türkiye'nin Yükseköğretim Stratejisi*. Ankara: Meteksan Yayınları.

Zimmerman, B. J., & Schunk, H. D. (2003). *Educational psychology: A century of contributions*. N. J.: Lawrance Erlbaum Associates, Inc., Publishers.

TÜRKİYE'DE YÜKSEKÖĞRETİM ALANINDA YAPISAL DÖNÜŞÜM

Tarık SOYDAN[1]

Öz

Genel olarak kamu yararına dönük olarak üst düzeyde eğitim veren, araştırma yapan, bilgi üreten ve ürettiği bilgiyi toplumla paylaşan hizmet kuruluşları olarak değerlendirilen üniversiteler günümüzde büyük bir değişim basıncıyla karşı karşıyadır. Bu basınç, literatürde bilgi ve iletişim teknolojilerindeki gelişmelere merkezi bir rol atfedilerek analiz edilmekte ve yükseköğretim sistemlerinin yeni liberal dönüşümü bir zorunluk olarak gündeme getirilmektedir. Oysa değişim basıncını yaratan temel dinamik, tarihi kökleri 1970'li yıllara kadar giden, 1980'li yıllardan bugüne etkileri genişleyen ve güçlenen küresel yapısal krizdir. Krize çözüm olacağı düşüncesiyle kamusal hizmet alanları yeniden yapılandırılmaktadır. Bu sürecin yükseköğretim alanındaki görünümü, bilgi toplumu güzellemesine yaslanılarak, toplumsal bilginin metalaştırılması ve sermaye birikim koşullarına destek sağlamaya dönük olarak kullanılmasıdır. Günümüzde, kapitalizmin yapısal krizine bağlı olarak artan küresel rekabette yüksek nitelikli işgücü temin etmesi ve sermayenin rekabet avantajı sağlamasına yardımcı olmak üzere, önemli bir maliyet kalemi olan araştırma ve geliştirme faaliyetlerini üstlenmesi beklenen yükseköğretim kuruluşları, piyasa koşullarında hizmet üretme ve böylelikle kendi mali kaynaklarını yaratma pratikleri ile, yeni tarzda bir 'üniversite' yapısına doğru dönüşüme uğratılmaktadır. Bu dönüşüm ise üniversitelerin kamusallığı açısından önemli tereddütleri ve tartışmaları beraberinde getirmektedir. Bu çalışmada yükseköğretim alanında küresel yeniden yapılandırma dinamikleri bağlamında Türkiye yükseköğretim sistemi, finansman politikaları merkeze alınarak, literatüre dayalı olarak tartışılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Yükseköğretim, Küreselleşme, Yeni liberalizm, Yeni kamu yönetimi, Yükseköğretimin finansmanı.

---

[1] Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı, Doç.Dr. tsoydan@ankara.edu.tr

Giriş

"…*Ol mâhîler ki deryâ içredir deryâyı bilmezler*."

Osman Şems Efendi

Günümüzde kapitalizmin derinleşen yapısal krizine bağlı olarak gündeme getirilen yeni liberal eğitim politikaları aracılığı ile, temel bir kamu hizmeti olarak görülmesi gereken eğitim alanında özelleştirme ve ticarileştirme uygulamaları yaygınlaşmakta ve eğitim alanı kendi başına değer üreten bir sektör olarak yapılandırılmaktadır. Bu süreçte yükseköğretim alanı da giderek artan ölçülerde piyasa ilişkileri alanına çekilmekte ve yapısal bir dönüşüme uğratılmaktadır. Bu dönüşümün önemli boyutlarından birini finansman politikası oluşturmaktadır.

Türkiye yükseköğretim sisteminin finansman yapısı, ağırlıkla devlet fonlarından oluşan finansman modeli dolayısıyla çok yönlü bir şekilde sorgulanmaktadır. Egemen literatürde, küreselleşme ve bilgi toplumu söylemine dayanarak, artan ve çeşitlenen yükseköğretim talebi ve yükseköğretimden farklı kesimlerin beklentileri ile birlikte kamu bütçesinin yetersizlikleri vurgulanmakta ve çok kaynaklı bir finansman yapısına geçilmesi savunulmaktadır.

Yükseköğretimde yeni finansal arayışlara girişilmesi ve piyasa ilişkileri içinde tanımlanan yeni bir üniversite yaklaşımının güçlenmesi (girişimci üniversite) yükseköğretim sisteminin kamusallığı açısından önemli tereddütleri ve tartışmaları beraberinde getirmektedir. Bu çalışmada Türkiye'de yükseköğretim alanında yaşanan dönüşüm, yükseköğretimin finansmanı merkeze alınarak tartışılmıştır. Çalışmanın birinci bölümünde yükseköğretim sisteminin tarihsel gelişim seyri üzerinde durulmuş, ikinci bölümünde yükseköğretimde dönüşüm dinamiklerinin arka planını oluşturan kriz ve kamu alanında yeniden yapılandırma dinamikleri analiz edilmiş, üçüncü bölümünde yükseköğretim alanında küresel değişim dinamikleri ele alınmış, dördüncü bölümünde Türkiye'de yükseköğretimin finansmanı ve egemen literatürdeki yeni finansman görüşleri üzerinde durulmuş, beşinci bölümünde yükseköğretim hizmetinin kamusallığı ve yükseköğretim sisteminde yeni liberal politikalar tartışılmış ve çalışma bazı sonuç yargıları geliştirilerek tamamlanmıştır.

Yükseköğretim Sisteminin Tarihsel Gelişimi Üzerine

Üniversite, 'belirli disiplinlerin yüksek düzeyde öğretimini sağlamak üzere bir araya gelmiş hocalardan ve öğrencilerden oluşan özerk cemaat' olarak ele alınacak olursa ilk üniversitelerin 13. yüzyıldan itibaren İtalya, Fransa ve İngiltere'de doğdukları söylenebilir (Charle ve Verger, 2005, 8). Bu anlamda üniversitenin tarihsel köklerini, her ne kadar kuruluşları daha erken bir tarihte gerçekleşmiş olsa da, Bologna (1088) ve Paris (12. yüzyılın sonları) üniversitelerinde aramak doğru olur. Modern anlamda üniversitenin gelişimin miladı ise, bilim, öğretim ve araştırma sacayaklarına oturan yapısı ile, 19. yüzyıl başında (1809) Almanya'da Humboldt Üniversitesi'nin (Universität zu Berlin) kurulması olmuştur (Timur, 2000). Kapitalizmin gelişmesi ve modernleşme süreci ile birlikte Batı dünyasında üniversiteler, toplumsal düzenin maddi ve ideolojik yeniden üretimini sağlamaya dönük üst düzeyde eğitim veren ve araştırma yapan kuruluşlar olarak öne çıkmaya başlamıştır.

Osmanlı-Türk modernleşmesi sürecinde ise üniversite adı ile anılan ilk eğitim kurumu Cumhuriyet döneminde kurulmuştur. Osmanlı'da sıbyan mektepleri, medreseler, saray okulları ve loncalar şeklindeki klasik eğitim ve yetiştirme sistemi içinde, statüsü tartışmalı kurumlar olan medreseler bir kenara bırakılırsa, Tanzimat Dönemi'nin sonlarına kadar herhangi bir yükseköğretim kurumu bulunmamaktadır. Üniversite sözcüğünün karşılığı olarak değerlendirilebilecek *darülfünun* adını taşıyan ilk kuruluş 18 Ocak 1863'de halka açık konferanslar şeklinde eğitime başlamış ama bir süre sonra kapanmıştır. Sonraki yıllarda, *Darüfünun-u Osmani* (1870), *Darüfünun-u Sultani* (1874), *Darülfünun-u Şahane* (1900), *İstanbul Darülfununu* (1912) ve *Darülfünun-u Osmani* (1919) kurulmuştur. Cumhuriyet döneminde Darülfünun'un 'ıslahı' için ülkeye davet edilen İsviçreli akademisyen Prof. Albert Malche bir rapor hazırlamış ve bu rapor doğrultusunda 31 Mayıs 1933 tarihinde 2252 sayılı yasa ile Darülfünun lağvedilmiştir. Ardından, Maarif Vekilliği, 1 Ağustos 1933 tarihinden itibaren İstanbul Üniversitesi'ni kurmakla görevlendirilmiştir. 1933 *Üniversite Reformu* adı verilen düzenleme ile Darülfünun'da geniş bir tasfiye yaşanmış ve İstanbul Üniversitesi, Maarif Vekili'nin temsilcisi olarak konumlandırılan rektörün yönettiği, özerkliği olmayan bir üniversite olarak kurulmuştur (Hatiboğlu, 2000 ; Tekeli, 1985 ; Akyüz, 2009).

1946 yılında 4936 sayılı *Üniversiteler Kanunu* ile yükseköğretim alanında köklü bir düzenlemeye gidilmiştir. Üniversitelere özerkliğin ve tüzel kişiliğin yeniden verildiği bu düzenleme ile üniversiteler, "bilim ve yönetim özerkliğine, tüzel kişiliğe sahip yüksek araştırma ve öğretim birlikleri" olarak tanımlanmış ve katma bütçe ile finanse edilecekleri belirtilmiştir. Her ne kadar 4936 sayılı düzenleme ile yönetsel açıdan özerk, katma bütçeli, tüzel kişiliğe

ve bilim özgürlüğüne sahip bir üniversite düzeni oluştuğu söylense de üniversiteler üzerinde Milli Eğitim Bakanlığı'nın geniş yetkileri bulunmaktadır. Daha sonraları, 1960 değişikliği ile, bu yetkiler sınırlanmıştır (Hatiboğlu, 2000).

Türkiye'de 1960'lardan itibaren kapitalist gelişme hızlanmış, modern sınıf ilişkileri belirmiş ve dünya konjonktürünün de etkisiyle çeşitli muhalefet hareketleri gelişip güçlenmiştir. Muhalefet hareketleri içinde yükseköğretim gençliğinin tuttuğu özel yer, 'toplumdaki sosyal uyanışın ekonomik gelişmeyi aştığı' yönündeki egemen tespite dayalı olarak gerçekleştirilen 12 Mart 1971 darbesi sonrasında üniversite sistemini yeniden yapılandırma çabalarını ivmelemiştir. Üniversiteyi ve toplumu yeniden düzenleme hedefinin ilk yasal metinlerinden biri 7 Temmuz 1973 tarihli 1750 sayılı *Üniversiteler Kanunu* olmuştur. Bu kanunda üniversitenin görevleri "milli tarih şuuruna sahip, vatanına, örf ve adetlerine bağlı, milliyetçi ve sağlam düşünceli aydınlar" yetiştirmek olarak tanımlanmıştır. Yine bu kanunla *Yükseköğretim Kurulu (YÖK)* oluşturularak yükseköğretim sistemi merkezi ve homojen bir yapı olarak örgütlenmeye başlanmıştır. 12 Eylül 1980 askeri darbesinin ardından yapılan ilk yasal düzenlemeler içinde yer alan 04.11.1981 tarihli ve 2547 sayılı *Yükseköğretim Kanunu*, çıktığı günden bu yana, Türkiye'de yükseköğretim sistemini belirleyen temel metin olmuştur. Bu kanun birçok açıdan tartışılmasına rağmen, bazı değişiklikler yapılmakla birlikte, geçerliğini korumaktadır.

Amerika Birleşik Devletleri'nde yükseköğretim sistemi yapı ve işleyiş olarak eyaletler arasında bazı farklılıklar göstermekle birlikte bugünün dünyasında en fazla model alınan yükseköğretim sistemi niteliğindedir (Gümüş, 2018). 2547 sayılı kanunun çizdiği çerçeve de genel hatlarıyla Amerikan yükseköğretim sisteminin modellenmesi niteliğindedir.

Yukarıda özetlenen gelişim süreci içinde Türkiye'de yükseköğretim kurumlarının sayısı artmış, kurumsal kapasitesi gelişmiş ve öğrenci tabanı genişlemiştir. Türkiye'de yükseköğretime talep 1980–2016 yılları arasında hızlı bir şekilde artmıştır. Öyle ki, anılan dönemde üniversiteye giriş sınavlarına başvuranların sayısı %383 oranında artış göstermiştir. Aynı dönemde yükseköğretim kurumlarına kayıtlı öğrenci sayısı % 2929 oranında artarken öğretim elemanı sayısı % 626 oranında artmış, bu oran içinde öğretim üyelerinin oranı %23'den % 47'ye çıkmıştır (Ergen ve Çakıoğlu, 2018).

2018-2019 eğitim-öğretim yılı YÖK istatistiklerine göre, Türkiye'de üniversite sayısı, 129 devlet, 72 vakıf olmak üzere 201'e ulaşmıştır. Türkiye'de Millî Savunma Üniversitesi, Türk-Japon Bilim ve Teknoloji Üniversitesi ve 5 vakıf meslek yüksekokulu ile birlikte toplam 208

yükseköğretim kurumu bulunmaktadır. Öğrenci sayısı, 2.829.430 önlisans, 4.420.699 lisans, 394.174 yüksek lisans ve 96.199 doktora olmak üzere 7.740.502'ye ulaşmıştır. Türkiye'de üniversiteler ve diğer eğitim kurumlarında 25.527 profesör, 14.825 doçent, 38.365 doktor öğretim üyesi olmak üzere toplam 78.717 öğretim üyesi görev yapmaktadır. Bu sayıya, üniversitelerde görev yapan 46.858 araştırma görevlisi ve 35.574 öğretim görevlisi eklendiğinde üniversiteler ve diğer yükseköğretim kurumlarında görev yapan toplam personel sayısı 161.149'a ulaşmıştır. Görüldüğü gibi Türkiye yükseköğretim sistemi devasa bir yapıdır. Bu yapının finansmanı için büyük kaynaklara ihtiyaç vardır.

Küresel Kriz ve Kamu Alanında Yeniden Yapılandırma

1980'li yıllardan bu yana dünya genelinde devletlerin görev ve işlevleri yeniden tanımlanmakta, kamu hizmetleri alanı doğrudan piyasa ilişkileri alanına çekilmekte ve hizmetlerin niteliği dönüştürülmektedir. Bu süreci tetikleyen temel olgu kapitalizmin süreğen yapısal krizidir. Başlangıcı 1970'li yıllara kadar götürülebilecek olan küresel krize sermaye lehine çözüm bulabilmek üzere, dünyanın bütünleşik bir faaliyet alanı haline getirilmesine yönelik olarak uygulanan politikaların merkezinde olduğu gelişmeler genel olarak küreselleşme süreci olarak bilinmektedir.

Küreselleşme süreci denildiğinde genel olarak "bilim ve iletişim teknolojilerindeki gelişmeler, taşıma ve ulaştırma maliyetlerindeki azalma ile bunların üretim teknikleri ve piyasaların bütünleşmesi üzerinde yarattığı köklü değişiklikler" üzerinde durulmaktadır. Oysa, küreselleşmenin gelişmesinde bunlar da önemli olmakla birlikte, temelde küresel kriz ve krize karşı uluslararası büyük kuruluşların aracılık ettiği ekonomik, sosyal ve siyasal düzenlemeler etkili olmuştur. Bu açıdan "mal ve faktör piyasalarında fiyat müdahalelerinin kaldırılması, dış ticaretin ve finans piyasalarının serbestleştirilmesi, kamu iktisadi kuruluşlarının özelleştirilmesi, doğrudan yabancı yatırımların ve dış finansal akımların serbestleştirilmesi, eğitim ve sağlık başta olmak üzere sosyal hizmet alanlarında özelleşme eğilimlerinin yaygınlaşması ve işgücü piyasalarının esnekleştirilmesi gibi yeniden yapılanma politikaları" önem taşımıştır (Şenses, 2004).

Gerek kaynağı ve olgusal görüngüleri ile gerekse ideolojik savunusuyla küreselleşme, üretim ve yönetim yapılarının dönüşümü, bununla bağlantılı olarak devlet yapılarının görev ve işlevlerinin değişimi üzerinden ele alınabilir. Üretim yapılarında fordizmden post – fordizme geçildiği söylemi, yönetim yapılarında *yeni yönetim teknikleri* ve *yönetişimci* uygulamaların ön plana çıkarılması, yaygın ekonomi yaklaşımlarında keynesyen model ya da

içe dönük sermaye birikim modeli yerine yeni liberal yaklaşımların ağırlık kazanması ve sosyal devletten önce *asgari/minimal/bekçi devlet*e ardından *yönetişimci devlet*e ve nihayet ikinci kuşak yapısal uyarlama reformlarıyla birlikte *düzenleyici devlet*e geçilmesi yönündeki politikalar değişmenin ve/veya değişme söyleminin çerçevesini oluşturur (Soydan, 2006).

Büyük sermayenin hem coğrafi alanda hem de toplumsal ilişkiler düzlemi içinde yayılma pratikleri olarak değerlendirilebilecek küreselleşmeci politikalar, asıl olarak sosyal devlet uzlaşmasının çözülmesiyle ilintilidir. İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra Merkez ülkelerde keynesyen politikaların ve Çevre ülkelerde ise kalkınmacı politikaların yön verdiği kapitalist genişleme döneminde emekle sermaye arasında kurulan göreli dengenin şekillendirdiği sosyal devlet uzlaşması içinde devletlerin kamusal hizmet verme yükümlülüğü artmış ve kamu hizmetleri alanı genişlemiştir. Sosyal devlet uzlaşması içinde toplumda gelirin birincil bölüşümünün gerçekleştiği çalışma ilişkileri alanında sağlanan göreli dengeye koşut olarak gelirin ikincil bölüşümü açısından önem taşıyan eğitim, sağlık, sosyal güvenlik gibi kamusal hizmet alanlarında bir genişleme yaşanmıştır. Ancak zamanla bunun devlet bütçeleri üzerinde baskı yarattığı iddia edilmiş ve yapısal kriz koşullarında sermaye kendi lehine yeni bir denge arayışına girişmiştir.

1970'li yıllardan itibaren dünya genelinde etkisini gösteren kriz, kapitalizmin eşitsiz ve bileşik gelişme dinamiği dolayısı ile süreğen bir nitelik kazanmış ve krize çözüm olacağı düşünülen yeni liberal yaklaşımın ön plana çıkarılmasıyla, piyasa ilişkilerinden bir ölçüde bağışık kılınmış alanları tasfiye etme ya da benzeri anlamda bu alanları piyasa ilişkilerine dâhil etme ve dolayısıyla kamu hizmetlerini metalaştırma yönünde ki politikalar yaygınlık kazanmıştır.

Küreselleşme sürecinde Çevre ülkelerde, önce dünya ekonomik sistemine yeni bir tarzda eklemlenmenin mali koşulları yaratılırken (birinci kuşak yapısal reformlar) daha sonra yeni birikim rejimine ve eklemlenme tarzına uygun kurumsal ve yasal düzenlemelerin gerçekleştirilmesi (ikinci kuşak yapısal reformlar) ile kamu alanı yeniden yapılandırılmıştır. Kamu alanının yeniden yapılandırılmasında yeni liberal yaklaşım ve bu yaklaşımla bağıntılı yeni kamu yönetimi paradigması dönüşümün düşünsel dayanaklarını oluşturmuştur.

Sönmez'e (2005) göre yeni liberal yaklaşım açısından kriz, sosyal devlet ekonomik ve toplumsal yaşama sistematik olarak müdahale ettiği, bu müdahaleler ile fazla ve yanlış kaynak kullandığı, kamu harcamaları giderek daha fazla oranlarda artırıldığı, üretimdeki artış hızı bu harcamaları karşılayacak seviyelerin altında kaldığı için ortaya çıkmıştır. Dolayısıyla

yapılması gereken devleti sınırlamak, üretim ve paylaşım alanının dışına çıkarmak, kamu hizmetlerinden soymaktır.

Yeni liberal yaklaşım, bir yanıyla klasik liberalizmin devlete ve topluma ilişkin temel kabullerini yeni bir formda sunmaktan ibarettir. Bilindiği üzere klasik liberal yaklaşım *asgari devlet* yaklaşımına sahiptir. Bu yaklaşıma göre, devlet ile toplum arasında temel bir karşıtlık bulunmaktadır. Devletin toplumsal yaşamda ağırlığının artması özgürlüklerin kısıtlanmasını beraberinde getirir. Dolayısı ile devlet, bireylerin birlikte yaşama iradelerini açık etmeleri sonucu oluşan toplum sözleşmesinin temel kurallarını gözeten bir hakem olmakla sınırlanmalıdır. Liberalizmin ünlü gurularından Friedman'ın (1988, 52, 65) ifadesiyle: "*…Hukuk ve düzeni koruyup sürdüren, mülkiyet haklarını tanımlayan (…) kuralların yorumu konusundaki anlaşmazlıklarda hakemlik yapan, anlaşmaları yürüten, rekabeti geliştiren, parasal çerçeve sağlayan, teknik tekelleri engelleyecek ve çoğunluğun devlet müdahalesini haklı gösterecek kadar önemli saydığı komşuluk etkilerini giderecek etkinliklerde bulunan ve çeşitli sosyal sorumluluklar için hayır kurumlarına yardım eden*" bir kamu otoritesi yeni liberallerin tercih ettikleri devlettir.

Her ne kadar liberal yaklaşımda devletin ekonomide yalnızca piyasa aksaklıklarını giderecek düzenleyici politikalar izlemekle yetinmesi, asıl ekonomik işleyişi ise piyasa aktörlerine bırakması gerektiği va'az ediliyorsa da kriz dönemlerinde devletlerin ekonomiye olağanüstü müdahalesi göz önüne alındığında bunun bir söylemden ibaret olduğu anlaşılmaktadır. Öte yandan, piyasaların etkin kaynak dağılımını sağladığı ve maliyetleri düşürdüğü yönündeki görüş de kriz duvarlarına çarpıp dökülmektedir. Meseleye toplumsal eşitlik ve refah açısından bakıldığında, piyasa mekanizmasının aktörleri, etkili oldukları her tarihsel dönemde eşitsizlik yaratmış, yerel ve küresel ölçeklerde servet ve sefalet kutuplaşmasını artırmışlardır (Önder, 2009).

Gerek bir bütün olarak kamu alanının gerekse yükseköğretim sisteminin dönüşümünde etkili olan temel yaklaşım yeni kamu yönetimi paradigmasıdır. İkinci Dünya Savaşı sonrasında kapitalist üretimin genişlemesi sürecine rehberlik eden *Keynesyen* politikalar, 1970'lere gelindiğinde büyük petrol şokları ile başlayan süreçte durgunluk içinde enflasyon olarak ifade edilebilecek stagflasyon olgusunun ortaya çıkmasıyla yeni bir birikim rejimine dönük olarak gözden geçirilmiş ve klasik liberal ekonomi yaklaşımının temel argümanları yeni liberal yaklaşım üzerinden gündeme getirilmiştir. Bu süreçte kamu yönetimi alanında öne çıkarılan yaklaşım yeni kamu yönetimi paradigması olmuştur.

Yeni kamu yönetimi paradigmasının tarihsel kökeninde 1970'li yıllardan itibaren Batı dünyasında ortaya çıkan kriz karşısında, "refah devletini suçlayan, devletli alanın büyümesini ve devletin büyüme ve refah yaklaşımını şüphe ile karşılayan, piyasanın ve özel sektörün üstünlüklerine inanan, yeni liberal yaklaşımın gelişmesi" bulunmaktadır (Hague, 2013). Yeni kamu yönetimi, "minimal devlet, bürokratik olmayan yönetim, yerelleşme, piyasa koşullarına uyarlanmış kamu hizmetleri, özelleştirme, performans yönetimi" gibi öğeleri bünyesinde barındırmaktadır (Ehsan ve Naz, 2003). Genişleyen ve büyüyen kamu harcamalarını azaltma hedefi ile ilk defa Hood (1991) tarafından gündeme getirilen yeni kamu yönetimi paradigması, "özel sektör çalışma ve yönetim stillerini kamu alanına taşıyarak kamusal usul ve esasların dışına çıkmayı" savunmaktadır. Bu anlamda vurguyu geleneksel kamu yönetiminden (public administration) işletme temelli kamu yönetimine (public management) doğru değiştirmiştir (Larbi, 1999).

Yeni kamu yönetimi paradigması doğrultunda gündeme getirilen devlette ve kamu hizmetleri alanında dönüşüm tekerlemesi bilgi ve iletişim teknolojileri ile ulaşım olanaklarındaki gelişmelere bağımsız değişken rolü atfederek toplumun artan ve çeşitlenen kaliteli hizmet talebini veri kabul etmekte ve bu zeminden çıkışla yeni liberal çözümleri gündeme getirmektedir. Bu anlayışa göre, "adeta bir doğa olayı olarak yükselen yeni paradigma kapsamında yükselişe geçen, bireycilik, girişimcilik, rekabetçilik ve piyasa eksenli diğer değerlerle birlikte *müşteri odaklılık* üzerinden şekillenen bir kamu hizmeti anlayışını benimsemek kaçınılmaz hale gelmiştir" (Sezer, 2008, 147, 148).

Yükseköğretim Alanında Küresel Değişim Dinamikleri

Günümüz dünyasında yükseköğretim sistemlerinde yapısal bir dönüşüm gerçekleşmektedir. Bu dönüşüme ilişkin yeni liberal literatüre bakıldığında bir önceki bölümde ele alınan kriz ve yeniden yapılandırma dinamikleri çerçevesinde günümüzde bilginin artan önemi, yükseköğretime yönelik artan talep ve artan uluslararası rekabete dayalı olarak işgücü niteliklerini geliştirme gereği gibi bir dizi değişkenden söz edildiği görülmektedir.

Değişimci retoriği kullanan birçok yazarda görüldüğü gibi analitik olmak bir yana neden-sonuç, bağlam-içlem gibi basit akıl yürütme kurallarına bile dikkat edilmeksizin oluşturulan bu 'sistematik' içinde Aktan'ın (2007, 2) yazdıklarında görüldüğü gibi, *küreselleşme* denildiğinde, "sınır ötesi yükseköğretimin yaygınlaşması, akademik hareketlilik ve artan rekabet"; *bilgi toplumu ve yeni temel teknolojiler* denildiğinde, "yaşam boyu öğrenme, uzaktan eğitim, online eğitim, e-öğrenme, disiplinler arası ya da çok disiplinli

eğitim gibi konular"; *devlet reformları* denildiğinde, "yükseköğretimde çeşitlilik, serbestleşme, deregülasyon, hesap verme sorumluluğu, saydamlık, desantralizasyon, özelleştirme, meslektaşlar yönetimi yerine girişimci üniversite yönetim modelinin geçirilmesi, kamusal finansmanın mutlak ya da nisbi olarak azaltılması, özel finansmanın ön plana çıkarılması"; *rekabetin artması* denildiğinde, "yükseköğretim arzında çeşitlilik, kalite ve akreditasyon uygulamalarının, özel üniversitelerin ve şirket üniversitelerinin yaygınlaşması" gündeme getirilmektedir.

Yeni liberal eğitim yaklaşımı doğrultusunda eğitimin iktisadi analizine dayalı olarak gündeme getirilen tezler; maliyet-fayda analizi, insan sermayesi kuramının argümanları, ticarileştirme ve özelleştirme politikaları, üniversitelerin mali özerkliğine göndermeler yapılarak çoklu finansman yaklaşımı/finansal kaynaklarını çeşitlendirme politikalarının gündeme getirilmesi, üniversite-sanayi işbirliği, araştırma ve geliştirme maliyetlerinin üniversiteler dolayımı ile sosyalizasyonu, kalite, akreditasyon ve piyasa standartlarının egemenliği yükseköğretimin yapısal dönüşümü bahsinde üzerinde durulabilecek çerçeveyi oluşturmaktadır.

Türkiye'de gerçekleştirilmeye çalışılan yükseköğretim düzenlemelerine dayanak sağlamak üzere 2007 yılında Yükseköğretim Kurulu (YÖK) için hazırlanan *Türkiye'nin Yükseköğretim Stratejisi* raporu yükseköğretim alanındaki güncel eğilimleri detaylı bir şekilde ortaya koymaktadır. Raporda "yirminci yüzyılın son çeyreğinden itibaren gelişmiş ülkelerde bilgi toplumuna (knowledge society) geçiş sürecinin başladığı ve bu süreçte bilgi ekonomisi (knowledge economy) adı verilen yeni bir küresel ekonomik yapının oluştuğu, oluşan yeni yapıda bireylerin ekonomik gücünün, bilgi ve öğrenim düzeyleri ile, ülkelerin rekabet gücünün ise beşeri ve sosyal sermayeleri ile ölçülür hale geldiği, dolayısıyla yükseköğretim sistemlerinin değişime zorlandığı" iddia edilmiştir.

Rapor'a (2007) göre, "bilgi toplumuna ve ekonomisine geçiş sürecinde değişik toplum kesimlerinin üniversiteden beklentileri artmış ve çeşitlenmiştir." Yeni dönemde üniversiteler, "daha fazla öğrenciye ve daha geniş bir yaş grubuna eğitim vermek, yani "yığınlaşmak"(massification), hızla üretilen yeni bilgilerin ve oluşan yeni bilgi alanlarının tümünü kapsayacak şekilde programlarını genişletmek (academic expansion), eğitimde, mezunların iş bulabilmesi, araştırmada ise bilginin yanı sıra uygulamaya yönelmek (relevance), toplumla güçlü köprüler kurarak, bölgesel ve ulusal kalkınmaya daha fazla katkıda bulunmak, paydaşlarına hesap verebilen, açık ve saydam yönetişim modelleri geliştirmekle (accountability)" yükümlü görülmeye başlanmıştır.

Yükseköğretim Kurulu Stratejik Planı'nda da (2016–2020), benzeri bir şekilde, dünyada etkili olan yükseköğretim dinamikleri şöyle sıralanmıştır: "Kitleselleşme, uluslararasılaşma, kamu kaynakları dışındaki finansman payının artması, yükseköğretimde çeşitlilik ve esneklik, kalite güvencesi sistemlerinin yaygınlaşması, hayatboyu öğrenme imkânlarının yaygınlaşması, uzaktan öğretim ve yeni teknolojik imkânların yaygınlaşması, disiplinler arası ve üstü eğitim, şeffaflık ve hesap verebilirlik, *meslektaşlar yönetimi* modeli yerine *profesyonel yönetim* modelinin öne çıkması." Görüldüğü gibi gerek gerek YÖK raporunda gerekse Stratejik Plan'da tarif edilen piyasa dostu girişimci üniversite modelidir!

Yükseköğretim sistemlerinin dönüşümünde küresel ölçekte gündeme gelen politikalar, "hizmet sunumunda, piyasa yönelimli düzenlemeler, deregülasyon, serbestleşme ve özelleştirme, yönetim düzeyinde mütevelli heyetleri modeli, girişimci model, paydaşlarla işbirliği ve sosyal sorumluluk, iyi yönetişim ve işleyiş olarak, yükseköğretim sistemlerinin uyumlulaştırılması ve kalite güvence sistemlerine tabi tutulması (bu açıdan yükseköğretimde kaliteyi sağlamak için girdileri ve süreci değerlendiren akreditasyon ve standartizasyon sistemleri, çıktıları değerlendiren performans sistemi)" olarak özetlenebilir.

Yükseköğretimde piyasa yönelimli düzenlemeler içinde ele alınan deregülasyon, yasal-kurumsal serbestleşme sağlamaya dönük düzenlemelere verilen ad olup tüm sektörlerde rekabetin canlandırılması yoluyla ekonomik verimliliğin artırılacağı varsayımına dayanmaktadır. 1980'li yıllardan itibaren yükseköğretim hizmetlerinde deregülasyon uygulamaları yaygınlık kazanmıştır (Aktan, 2007, 4). Serbestleşme, daha önce kamu hizmet alanı olarak tanımlanan alanlara özel sektörün girişine imkân tanınması ile ilgilidir. Özelleştirme ise daha önce kamu mülkiyetinde olan varlıkların özel sektöre devri/satışıdır.

Türkiye yükseköğretim alanının yeni liberal politikalar aracılığıyla ulusal ve uluslararası piyasa güçleriyle uyumlaştırılması sürecinde Bologna Süreci önemli bir yer tutmuştur/tutmaktadır. Bologna Süreci, genel olarak yükseköğretim alanının "Hizmet Ticareti genel Anlaşması (GATS)" hükümlerine uygun olarak küresel pazara açılması ve Avrupa yükseköğretim sistemlerinin *Avrupa Yükseköğretim Alanı* (AYA) olarak bütünleştirilerek uluslararası rekabette avantajlı hale getirilmesi amacıyla işletilen bir süreçtir.

Yükseköğretim alanında etkili olan küresel değişim dinamikleri yükseköğretimin finansmanı açısından önemli sonuçlar doğurmaktadır. Eski YÖK başkanlarından Çetinsaya'ya (2014) göre, "bilgiye dayalı üretim küresel dünyada rekabet üstünlüğü yaratır. Bu da yüksek nitelikli insan gücüne

ihtiyacı gündeme getirir. Yüksek nitelikli insan gücünü yetiştirmek ise üniversitenin temel görevidir." Erdil, Pamukçu, Akçomak ve Erden'e (2013) göre ise, "bilgi üretimi ve teknoloji geliştirme faaliyetleri büyük sermaye yatırımı gerektirmektedir. Üniversite özelinde bu faaliyetlerin yürütülebilmesi büyük bir devlet fon desteğine bağlıdır. Ancak aktarılan devlet kaynakları azalmakta ve/veya ihtiyacı karşılayamamaktadır." Dolayısıyla, üniversiteler yeni arayışlara girmektedir. Böylece sanayinin üniversitelerdeki araştırmalara ilgisi ve katkısı artmakta, bu durumda ortaya bir 'kazan-kazan' durumu ortaya çıkmaktadır. "Şirketler, üniversitedeki araştırmacılardan yararlanırken, öğretim üyeleri de araştırma faaliyetlerinin daha etkin yürütülmesini sağlayacak kaynaklara ve olanaklara sahip olmaktadır."

Türkiye'de Yükseköğretimin Finansmanı ve Yeni Finansman Yaklaşımları

Anayasa'nın 130. maddesine göre, "üniversiteler kamu kurumu niteliğinde hizmet kuruluşlarıdır. Yasayla kurulurlar, ağırlıklı olarak devlet bütçesinden aldıkları paylarla hizmet verirler ve vakıf üniversiteleri dâhil olmak üzere devletin gözetimi ve denetimi altındadırlar." 1973 yılında çıkarılmış ve halen yürürlükte olan 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nun 38. maddesine göre ise, "yükseköğretim paralıdır." Başarılı olan fakat maddi durumu elverişli olmayan öğrencilerin öğrenimleri ise burs, kredi, yatılılık ve benzeri yollarla devletçe desteklenir. "Yükseköğretim Kurumlarında İkili Öğretim Yapılması…" hakkındaki, 27.11.1992 tarih ve 3843 sayılı kanunun 7. maddesinde belirtildiği gibi, yükseköğretim kurumlarında normal örgün öğretimin bitimini takiben ikinci öğretim yapılabilir ve bu öğretim "normal örgün öğretim için belirlenen cari hizmet maliyetinin yarısından az olamayacak" şekilde paralıdır.

2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu"nun 55. maddesine göre, yükseköğretim üst kuruluşları, yükseköğretim kurumları ve bunlara bağlı birimlerin gelir kaynakları şunlardır:

- Her yıl bütçeye konulacak ödenekler,
  - Kurumlarca yapılacak yardımlar,
  - Alınacak harç ve ücretler,
  - Yayın ve satış gelirleri,
  - Taşınır ve taşınmaz malların gelirleri,
  - Döner sermaye işletmelerinden elde edilecek karlar,
  - Bağışlar vasiyetler ve diğer gelirler.

Türkiye'de yükseköğretim sistemine yönelik kamusal finansman, yükseköğretim alanının büyüklüğü ve bu alana dönük artan talep düşünüldüğünde oldukça yetersizdir. Aşağıda Şekil 1'de yükseköğretim bütçesinin milli gelire ve merkezi yönetim bütçesine oranı verilmiştir.

Şekil 1. *Yükseköğretim bütçesinin milli gelire ve merkezi yönetim bütçesine oranı*

Kaynak: Eğitim – Sen (2019).

Şekil 1'e bakıldığında yükseköğretim bütçesinin merkezi yönetim bütçesine oranı 2000'li yılların başından itibaren dalgalı bir seyir izlemiş; 2001 ekonomik krizinin etkilerinin billurlaştığı yıllarda ciddi bir düşüş göstermiş ve sonrasında yıllık küçük artışlar ve azalışlarla 2016 yılında en üst nokta olan % 4.14'e yükselmiş ve hemen ardından düşüş eğilimine girmiştir. Aynı grafiğe göre, yükseköğretim bütçesinin milli gelire oranı % 0.7 ile 0.97 arasında küçük dalgalanmalar yaşamış, 2004 yılında en küçük değeri, 2013 ve 2014 yıllarında ise en yüksek değeri almıştır. Dikkat çekici olan, 2016 yılından sonra, yükseköğretim bütçesinin, merkezi yönetim bütçesine oranında görüldüğü gibi, belirgin bir düşüşe geçmiş olmasıdır.

Devlet üniversitelerinin kamusal finansman şekli bütçe ile finansmandır. Üniversitelerin bütçeleri Cumhuriyetin kuruluşundan bu yana uygulandığı ve 1961 ve 1982 Anayasalarında aynen düzenlendiği biçimiyle genel ve katma bütçelerin bağlı olduğu esaslara göre yürürlüğe konulmakta ve denetlenmektedir. Tarihsel süreçte üniversite bütçelerinin tabi oldukları sistemlere bakılacak olursa; 1973 yılında Klasik Bütçe Sisteminden Program Bütçe Sistemine geçilmiş, 1998 yılında bir süre Torba Bütçe Sistemi uygulanmış, 2004 yılından itibaren ise Analitik Bütçe sistemi uygulanmaya başlamıştır. 1927 tarihli 1050 sayılı *Muhasebe-i Umumiye Kanunu*, 10 Aralık 2003'de çıkarılan 5018 sayılı *Kamu Mali Yönetimi ve Kontrol Kanunu* ile

yürürlükten kaldırılmış ve yeni kanun 2006 yılından itibaren uygulanmaya başlanmıştır. Bu kanun ile üniversiteler de diğer tüm kamu kurumlarında olduğu gibi Stratejik Plana Dayalı Performans Esaslı Bütçe Sistemi uygulamaya başlamıştır.

5018 sayılı Kamu Mali Yönetimi ve Kontrol Kanunu'na göre devlet üniversiteleri özel bütçelidir: "...belirli bir kamu hizmetini yürütmek üzere kurulan, gelir tahsis edilen, bu gelirlerden harcama yetkisi verilen, kuruluş ve çalışma esasları özel kanunla düzenlenen" bir bütçe (md.12). Öte yandan üniversite bütçeleri merkezi yönetim bütçesi esaslarına tabidir. Yani üniversitelerin tüm gelir ve giderleri bütçelerinde gösterilir, belirli gelirlerinin belirli giderlerine tahsis edilmemesi temel ilkedir, gelir gider denkliği gözetilir, üniversite gelirleri kanunla düzenlenen görev ve hizmetlerin kullanımı için kullanılır.

Öztürk'ün (2019), 2017 Sayıştan denetimi raporlarına dayalı olarak gerçekleştirdiği analize göre, üniversitelerin en büyük gider kalemini personel giderleri oluşturmaktadır. Personel giderlerinin toplam giderler içinde ki payı %52,4 düzeyindedir. Bu oranın tutar karşılığı ortalama 157 milyon civarındadır. Üniversitelerin ikinci büyük gider kalemini amortismanlar oluşturmaktadır. Amortisman giderlerinin toplam giderler içindeki payının ortalaması %15,1 iken bu oranın tutar karşılığı ortalama 56.2 milyon civarındadır. Üçüncü sırada mal ve hizmet alım giderleri bulunmaktadır. Aşağıda Şekil 2'de 2018/2019 yükseköğretim bütçe ödeneklerinin dağılımı verilmiştir.

Şekil 2. *2018/2019 yükseköğretim bütçeleri ödeneklerinin dağılımı*

Kaynak: Eğitim – Sen (2019).

Şekil 2'de görüldüğü gibi, yükseköğretim bütçelerindeki en büyük kalemi oluşturan personel giderleri 2018 yılından 2019 yılına ciddi bir artış göstermiş, SGK devlet primi giderlerinde benzeri bir artış yaşanmış ve cari transferler de artmıştır. Aynı dönemde mal ve hizmet alımı giderleri ile sermaye giderlerinde ise ciddi bir düşüş gerçekleşmiştir.

Yükseköğretimin finansmanı konusundaki güncel literatüre bakıldığında, yükseköğretimde küresel dönüşüm dinamiklerine dayalı olarak yeni finansman yaklaşım ve politikalarının büyük yer tuttuğu görülmektedir. YÖK'ün *Türkiye'nin Yükseköğretim Strateji* raporuna (2007) göre, "yükseköğretimin finansmanı konusunda yaşanan gelişmeler, yükseköğretim kurumlarında piyasa değerlerinin giderek yaygınlaşması sonucunu doğurmaktadır. Bu dönüşüm sürecine uyum sağlayabilmeleri için üniversitelere daha fazla mali özerklik (financial autonomy) verilmekte, gelir kaynaklarını çeşitlendirerek kamu kaynaklarına bağımlılığını azaltan üniversitelerin akademik özgürlüklerinin de artacağı, böylece tam özerkliğe (full-autonomy) sahip olacakları ileri sürülmektedir." Görüldüğü gibi, raporu hazırlayanlar bu yaklaşımı 'bir doğa yasası ve o yasaya uygun süreç' olarak görme eğilimindedir. Rapora göre, yükseköğretim sistemlerinden beklentiler artıp çeşitlenirken üniversitelerin kaynakları azalmakta ya da hizmetin gerektirdiği oranda artmamaktadır. Dolayısıyla, "bir taraftan artan beklentiler, diğer taraftan azalan kamu kaynakları arasında sıkışan üniversiteler ise, daha fazla özerklik (autonomy) sağlayarak, gelir kaynaklarını artırıp çeşitlendirmek ve daha verimli yönetim modelleri geliştirmek için yeni arayışlara girmişlerdir." İşte girişimci üniversite ve mali özerkliğe dayalı yeni arayışları gündeme getiren budur!

Üniversite özerkliğinin genel olarak üç boyutu olduğu kabul edilir: Akademik/bilimsel özerklik, idari özerklik ve mali özerklik. Lima Bildirgesi'ne göre, akademik/bilimsel özerklik, "akademik bir çevre üyelerinin tek tek ya da toplu halde bilgiyi araştırma, inceleme, tartışma, belgeleme, üretme, yaratma, öğretme, anlatma veya yazma yoluyla edinmelerinde, geliştirmelerinde ve iletmelerindeki özgürlükleri anlamına gelir." Aynı Bildirge'ye göre, "yükseköğretim kurumlarının özerkliği, ilgili akademik çevrenin tüm üyelerinin aktif katılımını içeren demokratik bir özyönetimle gerçekleşir (…) Özerklik, eğitim, araştırma, dışa yönelik çalışmalar, kaynakların kullanımı ve diğer ilgili faaliyetlerle ilgili politikaların belirlenmesine ve yürütülmesine ilişkin kararları kapsamalıdır." Görüldüğü gibi, üniversite özerkliğinin üçüncü ayağı olarak sayılan mali özerklik, kurumsal özerkliğin bir boyutu olarak değerlendirilebilir. Bu açıdan, yükseköğretim kurumlarının, kendilerine tahsis edilen kamusal kaynakları etkili bir tarzda kullanmaları gerekir. İdarenin, bu kaynak kullanımına kamu

yararına gerçekleştirdiği gözetim ve denetim dışında müdahalede bulunmaması beklenir.

OECD ise üniversite özerkliğini aşağıda sıralanan sekiz ölçütle tanımlamıştır (YÖK, 2007, 21):

1. Gayrimenkul ve diğer donanımların mülkiyetine sahip olabilmek,
2. Borçlanarak fon yaratabilmek,
3. Yaratılan kaynakları, kendi amaçları doğrultusunda bağımsız harcayabilmek,
4. Akademik program ve ders içeriklerini belirleyebilmek,
5. Akademik personelin işe alınmasına ve işten çıkarılmasına karar verebilmek,
6. Çalışanların ücretlerini belirleyebilmek,
7. Öğrenci kontenjanlarını belirleyebilmek,
8. Öğrenci harçlarını belirleyebilmek.

Yukarıda sıralanan maddelerin beşi doğrudan mali konularla ilgilidir. Görüldüğü gibi OECD üniversite özerkliğini ağırlıklı olarak mali yönüyle değerlendirmiştir.

YÖK'ün *Türkiye'nin Yükseköğretim Stratejisi* raporuna (2007) göre, üniversiteler, bir yandan kaynaklarını çeşitlendirmek için yeni paydaşlar edinmeye çalışmakta, diğer yandan harcamalarını verimlilik ilkesine uygun olarak yapılandırmakta ve performansı baz alarak hareket etmektedir. "Devlet, yükseköğretimin verilmesinde ihtiyaç duyulan kaynakları harekete geçirmekte zorlandığı takdirde, bu miktardaki kaynağın yükseköğretim alanına akımını alternatif kanalları kullanarak, örneğin yükseköğretimden yararlananların katılım payını (bu miktarı ödeyemeyenleri burs ve kredi sistemleriyle destekledikten sonra) artırarak gerçekleştirmelidir." YÖK'ün 2016-2020 Stratejik Planında da "yükseköğretimin bütüncül analizine dayalı olarak" kamu kaynakları dışındaki finansman katkılarını artırma gereğine işaret edilmektedir.

İdeolojik bir ezbere göre, "girişimci üniversite modelinde, bilgi ve iletişim teknolojilerine dayalı olarak şekillenen bilgi toplumunun önde gelen aktörleri olan üniversiteler ile ekonomik ve sosyal kalkınmanın itici gücünü oluşturan sanayi bir araya getirilmektedir. Üniversiteler sanayinin ihtiyaç duyduğu yüksek nitelikli işgücünü yaratarak ekonomik gelişmeye itilim kazandırmakta, aynı zamanda sanayinin uluslararası rekabetini, ar-ge faaliyetlerini üstlenerek artırmaktadır" (Sakınç ve Aybarç Bursalıoğlu, 2012). Kamunun içinde bulunduğu darboğaz, üniversitelere aktarılan kamusal kaynakların yükseköğretime yönelik talebin artışı ile birlikte üniversitelerin gün geçtikçe artan ihtiyaçlarını karşılamaktaki yetersizlikleri nedeniyle

"yükseköğretim kurumlarının finansman kaynaklarını çeşitlendirmeleri ve öz gelirlerini artırmaları" gerekmektedir (Kurt ve Gümüş, 2015).

Türkiye'de yükseköğretimde, örgün eğitim yanında, açık, dışarıdan (ekstern), yaygın ve uzaktan eğitim olmak üzere çeşitli uygulamalar bulunmaktadır. 2547 sayılı YÖK Kanunu'nun 46. maddesinin "ğ" fıkrasına göre, "İkinci öğretimde alınacak öğrenim ücreti, öğrenci cari hizmet maliyetinin yarısından az olamaz. İkinci öğretimde alınacak ücretlerin Cumhurbaşkanınca belirlenecek miktarı öğrencilerin başta beslenme olmak üzere barınma, sağlık, spor, kültür ve diğer sosyal hizmetlerinde kullanılır." Çalışkan, Çınar ve Çınar (2018) yükseköğretim sisteminde ikinci öğretim uygulamasını değerlendirdikleri çalışmalarında, ikinci öğretimin etkililiğini ve gerekliliğini sorgulama gereği duymazken kendilerine ikinci öğretim aracılığıyla kazanç elde etmedeki (ek dersler) güçlükleri problem olarak seçmişlerdir. Bu durum yükseköğretim sisteminde görev yapan akademisyenlerin bir kısmının yükseköğretime ilişkin yaklaşımlarını örnekler niteliktedir!

Yeni finansal yaklaşımlar içinde değerlendirilebilecek bir görüşe göre, "devlet ve piyasa birbirinin rakibi değil, bir birinin tamamlayıcı olarak değerlendirilmelidir. Bu açıdan yükseköğretim alanında devlet ve piyasa aktörleri işlev görmeli ve birbirinin eksik ve yanlışlarını dengelemelidir" (Aytaç ve Baysal Kar, 2018, 88). Uslu ve Ertaş'a (2018) göre, "üniversitelerin kendi kaynaklarını kendilerinin yaratması verimliliklerini artıracaktır. Öğrencilerin iş hayatına hazırlanması açısından üniversite ile sanayi arasında daha yoğun işbirliklerine girişilmelidir."

Son-Turan (2018) Türkiye'ye için bir yükseköğrenim özel finansman modeli geliştirmeyi ve böylece güçlü ve nitelikli bir işgücü piyasası oluşturmaya katkı sağlamayı hedeflediği çalışmasında, *menkul kıymetleşme* adını verdiği bir finansman modeli önermiştir. Yazara göre, öğrenci katılım ücretleri bir menkul kıymet gibi devlet garantörlüğünde piyasa aktörlerine satılacak değerlendirilecek böylece yükseköğretimde finansman sorununun çözümüne bir katkı sağlanmış olacaktır. Ergen ve Çakıoğlu'na (2018) göre ise, yükseköğretim ücretleri artırılarak talep baskılanmalı ve finansman kaynakları çeşitlendirilerek devlet katkıları göreli olarak düşürülmelidir (Ergen ve Çakıoğlu, 2018).

Yükseköğretim Hizmetinin Kamusallığı ve Yükseköğretim Sisteminde Yeni Liberal Politikalar

Genel olarak üniversitelerin kamu yararına üst düzeyde eğitim veren, araştırma yapan, bilgi üreten ve ürettiği bilgiyi toplumla paylaşan hizmet

kuruluşları oldukları kabul edilmektedir. Dolayısıyla, yükseköğretim alanı için etkili bir kamusallık tartışması yürütmek, bunun için de kamu hizmeti ve kamu yararı kavramlarını kısaca ele almak yararlı olacaktır.

Kamu hizmetleri alanının belirleniminde çeşitli yaklaşımlardan söz edilebilir. Bunlar arasında öne çıkan ve yeni liberal politikalara dayanak haline gelen geleneksel kamu maliyesi disiplini içinde ifade edilen görüşlere bakılacak olursa; Türk'e (1996, 3) göre, çağdaş devletlerde toplumsal ihtiyaçlar artmakta, bu ihtiyaçların tatmini kamu hizmetlerinin geliştirilmesi yoluyla olmakta ve bu da siyasal bir kararı gerektirmektedir. Böyle bir kararın alınmasından önce "toplumsal ihtiyacın herkes tarafından duyulup duyulmadığına, piyasa kuvvetlerinin bu ihtiyacı tatmin edip etmediğine iyice bakılmalı ve herkes tarafından duyulan ihtiyaçlar piyasa tarafından giderilemiyorsa o zaman bu ihtiyaçların kamu hizmetleri ile karşılanması yoluna gidilmelidir."

Erginay'a (1973, 3, 4) göre, "toplum için genel fayda ve ihtiyaç olduğu yetkili siyasi organlarca kararlaştırılan hizmetler kamu hizmeti olur. Bir hizmetin kamu hizmeti olarak saptanması, onun gerçekleşmesi için gereken harcamaların toplum fertleri tarafından karşılanmasını gerektirir." Kamu maliyesi bu giderlerin, toplumu oluşturan fertler arasında bölünmesi usul ve şartlarını, yani kamu yüklerinin dağıtım esaslarını araştırır. Devlet en fazla sosyal faydanın sağlanması için, fertlerin verimli olmadıkları veya özel sektöre oranla kamu sektörünün daha faydalı olduğu ya da ferdi çıkarın kamu çıkarına aykırı görüldüğü alanlarda görevler alır.

Kamu maliyesi içinden dillendirilen görüşlerde, kamu kesiminin asıl olarak varlık nedeni, "piyasa mekanizmasının kamusal malların karşılanmasında etkin kaynak tahsisi yapamaması ve bunları optimal hacimde temin edememesidir. Bu açıdan, tarih dışı bir iktisadilik anlayışı, kamu maliyesi disiplininin kamu malları anlayışına hâkimdir. Bu yaklaşımda malların niteliğine bakılarak kamu kesimi belirlenmekte, özel mallar ve kamusal mallar karşıtlığı üzerine kurulan tablolar ve geçiş alanları üzerine yapılan tartışmalar kamu maliyesi disiplini içinde yaygınlık göstermektedir" (Karahanoğulları, 2002, 14).

Yine kamu maliyesi disiplini içinde mallar ve hizmetler, kamusal, özel ve yarı-kamusal mallar ve hizmetler olarak üçlü bir sınıflandırmaya tabi tutulmakta ve herhangi bir malın ya da hizmetin sınıflandırmadaki yerine göre finansman yöntemi önerilmektedir. Buna göre, kamusal mal ve hizmetler iktisadi-teknik nedenlerle üretimi ve sunumu piyasaya bırakılamayacak mal ve hizmetlerdir. Bu doğrultuda, Samuelson'a (1954) göre, kamusal mal, kişilerin tek tek tüketmelerinin diğer kişilerin söz konusu malı tüketmelerini azaltmadığı ve toplumun fertlerinin birlikte tüketebildikleri yani bir kişinin

tüketimin diğer kişilerin tüketimini engellemediği mallardır. Kamusal mal ve hizmetlerin finansmanında kamusal finansman yöntemi kullanılacaktır.

Milton Friedman'ın 1955 yılında kaleme aldığı *The Role of Government in Education (Eğitimde Devletin Rolü)* adlı makalesi eğitim alanında piyasalaşma konusunda o günden bugüne savunulan temel tezleri ve argümanları bünyesinde barındırmıştır. Milton Friedman gibi piyasa gurularının ve Dünya Bankası uzmanlarının va'az ettiklerine göre, yükseköğretimin bireysel getirisi toplumsal getirisine göre yüksektir. Ücretsiz yükseköğretim, alt gelir gruplarından orta ve üst gelir gruplarına dolaylı kaynak aktarımı yaratmaktadır.

McMahon'a (2009) göre, "yükseköğretim hizmeti erdemli mal (merit good) olarak değerlendirilebilir." Zira, yükseköğretimin bireysel faydalarının yanı sıra, toplumsal faydaları da bulunmaktadır. Bu toplumsal faydalara, "temiz ve güvenli bir çevre, nitelikli işgücü piyasası, standartları yukarı çekilmiş demokrasi, daha hızlı büyüme" örnek gösterilebilir. Öte yandan, kişiler yükseköğretim almakla daha iyi bir iş, daha yüksek ücret, daha sağlıklı ve uzun bir ömür kazanmakta ve dolayısıyla yükseköğretim maliyetlerinin hiç değilse bir kısmına hizmet alanların katılmaları gerekmektedir.

Özel mal ve hizmetler piyasa koşulları içinde üretilip sunulabilen ve kullanıcılarına özel faydalar sağlayan mal ve hizmetler olup bunların finansmanında özel finansman yöntemi kullanılacaktır. Yarı kamusal mal ve hizmetler ise devletçe üretilip sunulabildiği gibi devletin gözetimi altında özel sektörce de üretilip sunulabilen, kişilere özel faydalar sağlamak yanında topluma taşan faydalar (dışsallıklar) da oluşturabilen mal ve hizmetler olup bunların finansmanında karma bir yöntem kullanılacaktır. Bu yaklaşımla hareket edildiğinde yükseköğretim hizmeti yarı kamusal mal niteliği gösterir. Kişilere bölünebilen ve ölçülebilen faydalar sağlar. Akalın'a (1981, 72,73, 204) göre, yükseköğretim harcamaları salt sosyal mal (araştırma-geliştirme, ulusal tekniğin ve kültürün üretilmesi, depolanması ve aydın-demokrat yurttaşların yetiştirilmesi), kişisel mal (beşeri sermaye) ve erdemli mal (sanat, spor, kültür, tedavi olanakları) olarak ayrıştırılabilir. Dolayısıyla, Türkiye'de yüksek karma malının finansmanında karma finansmana geçilmelidir. Yıllık öğrenci maliyetinin 2/3'ü öğrencilerce, 1/3'ü ise hazine tarafından karşılanmalıdır.

Onar (1966, 13) tarafından "devlet veya diğer kamu tüzel kişileri tarafından veya bunların gözetim ve denetimi altında genel, kolektif ihtiyaçları karşılamak, kamu yararını sağlamak için kamuya sunulmuş olan devamlı ve muntazam faaliyetler" olarak tanımlanan kamu hizmetlerinin belirlenmesi gerilimli bir konudur. Zira Karahanoğulları'nın (2002, 4) belirttiği gibi, "kamu hizmetleri toplumun ortak ihtiyaçlarının karşılanması

için mal ve hizmet üretmekle ilgili olup kapitalizm koşulları içinde ortak ihtiyaçların karşılanması işlevinin bir ölçüde toplumsallaştırılması, kapitalist egemenlik ilişkilerini sürdürebilmek için zorunlu ancak kapitalist birikim rejiminin genel kuralları ile çelişkili bir nitelik gösterir."

Genel düzlemde sınıflı bir toplumda devletli olanın egemen sınıfın çıkarı tarafından belirlendiği söylenebilir. Ancak bu devletli alanın bir müzakere, müdahale ve kazanımlar çerçevesi sunmayacağı anlamına gelmez. Dolayısıyla kamu hizmetleri, toplumsal mücadelenin sonuçlarının devlet dolayımıyla topluma yansımaları olarak değerlendirilebilir. Bu belirlemelerden çıkışla kamu hizmeti, "devletçe kısmen ya da tamamen üretim ilişkileri alanının kurallarından bağışık kılınarak üstlenilen, kamusal alana dâhil edilen, toplumsal ihtiyaçların karşılanmasına yönelik faaliyetler" olarak tanımlanabilir (Karahanoğulları, 2002, 38).

Yükseköğretim alanında finansman denildiğinde, yükseköğretim hizmetinin örgütlenmesi/verilmesi için gereken kaynakların nasıl sağlanacağının ve sağlanan kaynakların nasıl kullanılacağının belirlenmesi (kaynak temin etme + bütçeleme) akla gelir. Eğitim finansmanında, kamusal ve özel finansman olmak üzere iki ana model, vakıflar, bağışlar, sivil toplum etkinlikleri, fonlar, krediler gibi diğer finansman kaynakları ve karma modeller söz konusudur. Günümüzde Türkiye'de kamu eğitim sisteminde kamusal finansman modeli ağırlığını korumakla birlikte, özel finansman modelini öne çıkarma ve diğer finansman kaynaklarına başvurma doğrultusunda belirgin bir yönelim gözlenmektedir (Soydan, 2018). Bu yönelim içinde finansman kaynaklarını çeşitlendirme ya da çoklu finansman kaynaklarına başvurma özel bir yer tutmaktadır.

Eğitim finansmanı konusunda farklı yaklaşımlara meşruiyet kazandırmaya dönük açıklama ve argümanlar iki kategoride değerlendirilebilir: Eğitimin iktisadi analizine dayalı olarak geliştirilen açıklamalar ve hak temelli açıklamalar. İlk kategori, eğitimi üretim fonksiyonuna yerleştirmekte, ekonominin bir bileşeni olarak değerlendirmekte ve yükseköğretim açısından düşünüldüğünde eğitimi rekabetçi piyasa sistemi içinde işgücüne yüksek nitelik kazandırma ve araştırma-geliştirme faaliyetlerine dayanak oluşturma işlevi ile ele almaktadır. Eğitimi kamusal, yarı kamusal ve özel bir mal/hizmet olarak kategorik olarak ele alan yaklaşımlar, klasik ve yeni liberal formları ile insan sermayesi kuramı ile piyasanın kendinden menkul kerametlerine işaret eden yaklaşımlar bu kategoride değerlendirilebilir. İkinci kategoride ise, hak temelli ve/veya kamucu yaklaşımlar bulunmaktadır. Eğitim hakkı kavramı/nosyonu, eşitlik ve fırsat eşitliği kavramları, siyasal düzeyde devlet-sosyal devlet konuları, kamu yararı ve kamu hizmeti kavramları bu kategorinin bağlamı içinde bulunmaktadır.

Eğitimi iktisadi bir kategori olarak ele alan yaklaşımlar içinde insan sermayesi yaklaşımı ya da beşeri sermaye kavramsallaştırması önemli bir yer tutmaktadır 1960'lı yıllardan itibaren gündeme gelen ve ilk zamanlarda eğitime kamusal fon kullanımına dayanak teşkil eden bu yaklaşım 1970'li yıllardan sonra, özellikle 1980'lerden itibaren, eğitim alanının özelleştirilmesi ve ticarileştirilmesi açısından kuramsal bir dayanak olarak kullanılmıştır.

Eğitimi bir hak olarak gören ve finansman politikasını buna dayandıran yaklaşımlara bakıldığında; Jellinek'in (1851- 1911) klasik haklar sınıflandırmasına göre haklar üç kategoride sınıflandırılmıştır: Kişisel haklar, sosyal haklar ve siyasal haklar. Bu sınıflandırma üzerinden eğitim, temel bir sosyal haktır. Eğitimin temel bir sosyal hak olması kamusal bir hizmet olarak devletçe verilmesi gereğine işaret eder. Ancak, devletin hizmeti üstlenmesi yetmez; kamu hizmetini belirleyen temel nitelik, "kısmen ya da tamamen üretim ilişkileri alanının kurallarından bağışık kılınma" yani "kamusal (siyasal) alana dâhil edilme"dir (Karahanoğulları, 2002, 49). Yani bir hizmet piyasa koşulları dışında ve kamu yararını gerçekleştirmeye dönük olarak verilmelidir ki kamu hizmeti olsun.

Hak temelli yaklaşımlar Anayasal olarak sosyal devlet ilkesine gönderme yapar. Sosyal devlet, sosyal hakların anayasal temelini ve kurumsal yapısını oluşturur; ekonomik, sosyal ve kültürel bakımdan, vatandaşların insanca yaşayabilmesi için gerekli olan tedbirleri alır, sosyal barış ve sosyal adaleti sağlamak amacıyla sosyal ve ekonomik hayata müdahaleyi gerekli görür. Kısaca, kamu yararına dönük olarak işlev gören devlet olarak ele alınabilir. Anayasal hükme göre, «Türkiye Cumhuriyeti, toplumun huzuru, millî dayanışma ve adalet anlayışı içinde, insan haklarına saygılı, Atatürk milliyetçiliğine bağlı, başlangıçta belirtilen temel ilkelere dayanan, demokratik, lâik ve sosyal bir hukuk Devletidir (md.2)»

Türkiye Yükseköğretim sisteminde yeni liberal eğitim politikalarına bakılacak olursa; ilk önce öğrenim harçları üzerinde durulabilir. Tarihsel olarak bakıldığında, 7 Temmuz 1973 tarihinde yürürlüğe giren 1750 sayılı "Üniversiteler Kanunu"nun üniversite gelirleri içinde saydığı öğrenim harçları canlı ve etkili öğrenci muhalefeti nedeniyle ve Anayasa Mahkemesi'nin harçlarla ilgili verdiği bir karara istinaden hükümetçe gerekli düzenleme yapılamadığı için tahsil edilememiştir. Dolayısıyla, 1973 - 1983 yılları arasında üniversite finansmanında öğrenci harçları ve öğrenim ücretleri söz konusu olmamıştır.

Yükseköğretim sisteminde öğrenim harcı alma uygulamasına ilk defa 1983-1984 öğretim yılında başlanmış ve öğrenci harçlarını düzenleyen 2547 sayılı "YÖK Kanunu"nun 46. maddesinde 1992 yılında yapılan bir

değişiklikle, yükseköğretim kurumlarının cari hizmet ödeneklerinin öğrenci başına olacak şekilde, öğrenim dallarının nitelikleri ve süreleri ile yükseköğretim kurumlarının özellikleri göz önüne alınarak YÖK tarafından belirleneceği, bu miktarın her yıl Bakanlar Kurulunca belirlenecek kısmının yükseköğretim kurumu bütçesine aktarılacağı, geri kalan kısmının ise öğrencilerden alınacağı hükme bağlanmıştır. Düzenlemeye göre, öğrenciden alınacak miktar devletçe karşılanan cari hizmet miktarının yarısından az olmayacaktır (Hatiboğlu, 2000).

Zaman içinde harç sistemi oturmuş ve öğrencilerden, bulundukları fakülte türüne, devam ettikleri öğretim programının geceli ya da gündüzlü olmasına (birinci ya da ikinci öğretim olmasına) ve bir ölçüde de devam ettikleri üniversiteye göre farklılaşan miktarlarda öğrenim harcı alınmıştır. 2012 yılına gelindiğinde Bakanlar Kurulu kararı ile o öğretim yılı için (normal öğrenim süresi aşılmadığı takdirde) öğrencilerden harç alınmaması kararlaştırılmıştır. Sonraki yıllarda her öğrenim yılında Bakanlar Kurulu kararı tekrarlanmıştır. Öte yandan, hükümet, harçların alınmaması dolayısıyla üniversitelerin uğrayacakları gelir azalmasını karşılayacağını ifade etmiştir. Ancak henüz bu konuda bir adım atılmamıştır. Dolayısıyla, "harçların kaldırılması" gibi görülen uygulama üniversitelerin ihtiyaç duydukları kaynakları kendilerinin yaratmasına dönük politikaları ivmeler nitelikte olmuştur.

Yükseköğretimin düzeyinde finansman yapısında gerçekleşen en önemli değişmelerden biri, döner sermaye işletmeleri gelirlerinin üniversite gelirleri içindeki payının giderek artmasıdır. 1750 sayılı yasanın 78. maddesinde üniversiteler ve bunlara bağlı kuruluş ve birimlerde yetkili organın teklifi ve YÖK'ün onayı ile döner sermaye işletmeleri kurulabileceği belirtilmiştir (Hatiboğlu, 2000). 2547 sayılı yasa da döner sermaye işletmelerini düzenlemiştir. Döner sermaye işletmeleri gelirleri yıllar içinde belirgin bir artış göstererek, neredeyse üniversite bütçelerinin yarısına ulaşmıştır. Diğer yandan, üniversite bünyesinde çeşitli tür ve düzeylerde paralı eğitim hizmeti veren, yine çeşitli alanlarda paralı sağlık hizmeti sunan, ticari amaçlı araştırmalar ve projeler yürüten bir dizi birim, şirket ve kuruluş bulunmaktadır.

Türkiye'de yükseköğretim düzeyinde ticarileştirme politikaları, "üniversitenin rutin işlerinin (yemekhane, kantin, temizlik, yayın vb) özelleştirilmesi, bazı eğitim programlarının parçalanarak bir kısmının paralı kurslar/sertifika programları haline getirilmesi gibi uygulamalar"la da derinleştirilmiştir (Sayılan, 2006).

Yükseköğretim alanında yeni liberal düzenlemelerin bir alanını vakıf üniversiteleri ve bu üniversitelere ilişkin sübvansiyonlar oluşturmaktadır.

1960'lı yıllara kadar Türkiye'de özel yükseköğretim kurumu bulunmamaktadır. 1961 Anayasası da özel üniversitelerin kurulmasına izin vermemiştir. Ancak 1962 yılında, henüz özel okulların açılması ile çalışma usul ve esaslarını düzenleyen kanun çıkmamışken, kurulacak okulların üniversite olmadıkları iddiasına yaslanarak, ilk özel yüksekokullar kurulmaya başlanmıştır. 8 Haziran 1965 tarihli 625 Sayılı *Özel Öğretim Kurumları Kanunu*'nun çıkması ile birlikte özel yüksekokullar bu kanuna göre faaliyet yürütmeye başlamıştır. Bu okulların sayısı 1969'a gelindiğinde 44'e ulaşmıştır. 1962-1971 yılları arasında eğitime devam eden özel yüksekokullar Şubat 1971 tarihinde üniversite niteliğinde kurumlar oldukları ve dolayısıyla anayasal olarak varlık kazanamayacakları belirtilerek Anayasa Mahkemesi kararı ile kapatılmıştır (Uygun, 2003).

1982 Anayasası'nın 130. maddesine göre, "kanunda gösterilen usul ve esaslara göre kazanç amacına yönelik olmamak şartı ile vakıflar tarafından, devletin gözetim ve denetimine tabi yükseköğretim kurumları kurulabilir. Vakıflar tarafından kurulan yükseköğretim kurumları, mali ve idari konular dışındaki akademik çalışmaları, öğretim elemanlarının sağlanması ve güvenlik yönlerinden devlet eliyle kurulan yükseköğretim kurumları için Anayasa'da belirtilen hükümlere tabidir." 2547 sayılı "Yükseköğretim Kanunu"nun ilk metninde vakıfların üniversite kurabileceklerine ilişkin bir madde yoktur. Daha sonra, 1983'de, vakıfların üniversite kurabileceklerine ilişkin hüküm yasaya eklenmiştir.

Vakıf üniversitelerine YÖK bütçesi içerisinde yer alan ödenekle sınırlı olmak üzere, ilgili üniversitenin başvurusu, YÖK'ün görüşü ve Milli Eğitim Bakanlığının teklifi üzerine Maliye Bakanlığı'nca devlet yardımı yapılmaktadır. Bu üniversitelere *kamu tüzel kişiliği* de verilmektedir. Vakıf üniversiteleri çeşitli finansman kaynaklarına sahiptirler. Bunlar, % 95 kadarı öğrenci harçları (aslında ücretleri) olmak üzere, kurucu vakfın katkıları, devlet yardımları ile özel bağış ve yardımlardır. Öğrenci harçları, mütevelli heyet kararı ile belirlenmektedir. Vakıf üniversitelerine YÖK bütçesine konulan devlet yardımı ve ilgili devlet kuruluşları bütçesine konulan proje yardımı yapılmakta, ücretsiz ya da avantajlı koşullarda hazine arazisi verilmekte ve bir dizi vergi muafiyeti (kurumlar vergisi, emlak vergisi, motorlu taşıtlar vergisi gibi) tanınmaktadır.

Türkiye'de ilk vakıf üniversitesi 1984 yılında kurulan ve 1986-1987 eğitim – öğretim yılında hizmete açılan Bilkent Üniversitesi olmuştur. Bilkent Üniversitesi'ni 1992 yılında Koç Üniversitesi, 1994'de Başkent Üniversitesi izlemiştir. 15 Temmuz 2016'daki darbe girişimi sonrasında yaşanan tasfiyenin ardından bugün (Ağustos 2019) 73 vakıf üniversitesi ve 5 vakıf meslek yüksekokulu bulunmaktadır.

Günümüzde, 2547 sayılı yasanın 37. maddesinin dayanağını oluşturduğu üniversite - sanayi işbirliği anlayışı, yükseköğretim kurumlarının araştırma ve geliştirme faaliyetlerinde kamu ve özel sektörle işbirliği yapacak *teknoloji transfer ofisleri* kurabilmesi ile geliştirilmeye çalışılmaktadır. Piyasanın toplumsal çıkarların gerçekleştirildiği yegâne alan olduğu kabulünün yön verdiği bu anlayış, sermaye açısından, piyasadaki rekabet dolayısıyla önemli bir maliyet kalemi olan araştırma – geliştirme faaliyetlerinin üniversitelerce yürütülmesi, böylelikle araştırma – geliştirme giderlerinin sosyalizasyonu anlamına gelirken, üniversiteler açısından, ürettikleri mal ve hizmetlerin (bilgi ve teknolojinin) üniversiteye gelir getirmek üzere pazarlanması anlamına gelmektedir. Bir başka açıdan bu anlayış, üniversite öğretim elemanlarının üniversiter değerlerden ve kamusal hizmet ifa etme yükümlülüklerinden uzaklaşması anlamına gelmektedir (Soydan, 2006).

Sonuç

Günümüzde eğitim, giderek daha fazla sermaye birikim koşullarına uygun bir işlev kazanmaktadır. Bu durum bir yönüyle eğitimsel yeterliklerle ekonomik parametreler ve hedefler arasında sıkı ve yaygın bir bağın kurulması ile diğer yönüyle ise kriz koşullarında sermayenin yeni değerlenme alanları bulmak üzere kamu eğitim hizmetleri alanına doğru yayılma, kamu eğitim alanını piyasalaştırma politikaları ile somutluk kazanmaktadır. Günümüzde yeni liberal politikalar üzerinden eğitimin bireysel bir yatırım olarak düşünülmesi gerektiği, bu açıdan eğitsel olanaklardan yararlanan kişilerin eğitimin maliyetlerine katlanması gerektiği düşüncesi ön plana çıkarılmakta, öte yandan, eğitim alanı kârlı bir sektör olarak düzenlenmeye çalışılmaktadır (Soydan, 2006 ve 2016).

Yeni liberal politikalar doğrultusunda devletin yeniden yapılandırılması sürecinde kamu alanının daraltılmasına ve kamu hizmetlerinin dönüştürülerek piyasa koşulları içinde üretiminin ve sunumunun sağlanmasına yönelik politikalar yükseköğretim alanında önemli sonuçlar doğurmaktadır. Kamu yönetiminin krizi söylemine yaslanarak gündeme getirilen yeni kamu yönetimi paradigması, toplumun kullanımına yönelik mal ve hizmet üretmek açısından kamu ile özel sektör arasında bir ayrım yapılmasının doğru olmadığı fikrini ön plana çıkarmıştır. Bu süreçte, yükseköğretim alanında *girişimci üniversite* adı verilen yeni liberal üniversite yaklaşımı özellikle mali özerklik savunusu üzerinden güç kazanmıştır.

Aslan'a (2010) göre, yükseköğretim kurumlarına ayrılan kamu kaynaklarının yetersizliği bu kurumları yeni kaynak yaratma arayışlarına sevk etmiştir. Bu arayış yükseköğretim hizmetini ticarileştirirken akademik açıdan

köklü bir yapısal dönüşümü gündeme getirmiştir. Özcan ve Çakır'ın (2016) belirttiği gibi, Türkiye'de üniversiteler, bir yandan, yönetsel ve akademik olarak YÖK'e sıkı sıkıya bağlı olmaları, diğer yandan mali özerklik gerekçesi ile piyasa ile güçlü bağlar kurmaları dolayısı ile özerk kamusal kurumlar olmaktan giderek uzaklaşmaktadır.

Günümüzde yükseköğretim sistemlerinin dünya genelinde kapsamlı bir yeniden yapılandırma sürecinden geçtiği kesindir. Ancak bu sürecin bağımsız değişken konumuna yükseltilmiş, bilgi ve iletişim teknolojilerindeki gelişmelerle anılması ya da bunların sonucu olarak geçildiği söylenen bilgi toplumunun gereği olarak adeta doğal ve zorunlu bir gelişim süreciymiş gibi sunulması bir manipülasyondur. Mesele, özünde, küresel kriz ve yeniden yapılanma dinamikleri ile ilintilidir. Soydan'ın (2014) belirttiği gibi, değişimci retoriğin dayandığı maddi temel, adeta bir bağımsız değişken rolü atfedilen *gelişme* ve *değişme* kavramları olup sürecin ekonomi-politik bağlamı ve aktörleri çoğu zaman göz ardı edilmekte ve toplumların, örgütlerin ve bireylerin va'az edilene uymaları adeta tarihsel bir zorunluluk olarak gündeme getirilmektedir.

2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu, yükseköğretimin yeni liberal politikalar aracılığıyla yapısal dönüşüme uğratılmasına yönelik birçok olanağı bünyesinde barındırmıştır. 1980'li yıllardan bu yana, Türkiye yükseköğretim sistemi, bir yandan, evrensel anlamda akademik özerkliği sınırlı ve kurumsal özerkliği zayıf bir sistem olarak şekillendirilmiş, diğer yandan kamusallığa aykırı bir şekilde, döner sermaye işletmeleri, üniversite vakıfları, taşeronlaştırma uygulamaları ve öğrenci harçları gibi bir dizi araçla ticarileştirilmiş; üniversite şirketleri, üniversite-sanayi işbirliği uygulamaları gibi araçlarla sermayenin birikim koşullarına uygun olarak düzenlenmeye ve *vakıf üniversiteleri* adı altında özel sektöre açılmaya çalışılmıştır. Ancak bugün, 2547 sayılı yasanın çizdiği çerçeve Türkiye'de sermaye birikiminin ulaştığı düzeye bağlı olarak, egemenlik sisteminin yükseköğretimden beklentilerini karşılayamamaktadır. Süreğen küresel krizin sonucu olarak uluslararası düzeyde artan sermayeler arası rekabet koşullarında yükseköğretim sisteminin sermayenin birikim koşullarına ve egemenlik sisteminin yeni koşullarda tahkimine dönük olarak yeniden yapılandırması olası görünmektedir. Dolayısıyla, 2547 sayılı yasa çerçevesinde bir dizi yeni liberal politikanın işlerlik kazanmasının ardından bugün yükseköğretim sisteminde yasal-kurumsal nitelikte kapsamlı ve köklü bir 'reform'un arifesinde olduğumuz söylenebilir.

Kaynaklar

2547 Sayılı Yükseköğretim Kanunu, Erişim adresi(12.06.2019): http://www.mevzuat.adalet.gov.tr/html/565.html,.

5018 sayılı Kamu Mali Yönetimi ve Kontrol Kanunu, Erişim adresi: 12.06.2019: http://www.tki.gov.tr/depo/2017/5018SayiliKamuMaliYonetimiveKo.pdf,

Apple, M. W. (2007). Eğitim, Piyasalar ve Denetim Kültürü. E. Oğuz ve A. Yakar (Editörler), *Küreselleşme ve Eğitim* (9-34). Ankara:Dipnot Yayınevi.

Akalın, G. (1981). *Kamu Ekonomisi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Yayınları.

Aktan, C. C. (2007). Yüksek Öğretimde Değişim: Global Trendler ve Yeni Paradigmalar. C. Can Aktar (Editör), *Değişim Çağında Yükseköğretim*. İzmir: Yaşar Üniversitesi Yayını.

Akyüz, Y. (2009). *Türk Eğitim Tarihi***,** Ankara: Anı Yayıncılık.

Aslan, G. (2010, Kasım). Öğretim Üyelerinin Girişimci Üniversite ve Üniversite Sanayi İşbirliği Kavramlarına İlişkin Görüşleri *International Conference on New Trends in Education and Their Implications*, Antalya.

Aytaç, M. ve Baysal Kar, B. (2018). Yükseköğretimde Devlet ve Vakıf Üniversiteleri: Sorunlar ve Politika Önerileri. *Finans Politik & Ekonomik Yorumlar (642),*69 – 92.

Charle, C. ve Verger, J. (2005). *Üniversitelerin Tarihi*. Ankara: Dost Yayınları.

Çetinsaya, G. (2014). *Büyüme, Kalite ve Uluslararasılaşma: Türkiye Yükseköğretimi İçin Bir Yol Haritası*. Ankara: Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı.

Çalışkan, A., Çınar, F. ve Çınar, F. (2018). Türkiye'de Devlet Üniversiteleri Meslek Yüksekokullarında İkinci Öğretimin Gelecek Sorunsalı ve Sürdürülemezliği Üzerine Bir Değerlendirme. *Bilge Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(1), 21-25.

Eğitim – Sen (2019). *2019 Yılı Yükseköğretim Bütçesi Analizi*, Erişim adresi (01.08.2019):http://egitimsen.org.tr/2019-yili-yuksekogretim-butcesi-analizi/

Ehsan, M. & Naz, F. (2003). Origin, ideas and practice of new public management: Lessons for developing countries. *Asian Affairs*, *25*(3), 30-48.

Erdil, E., Pamukçu, M.T.,Akçomak, İ.S. ve Erden, Y. (2013). Değişen Üniversite – Sanayi İşbirliğinde Üniversite Örgütlenmesi. *SBF Dergisi*, *68* (2), 95 – 127.

Ergen, H. ve Çakıoğlu, V. (2018). Türkiye'de Yükseköğretimin Genişlemesinin Ekonomik Yönleri (1980–2016). *Yükseköğretim Dergisi, 8*(2), 207–233.

Friedman, M.(1988). *Kapitalizm ve Özgürlük*. İstanbul: Altın Kitaplar.

Friedman, M. (2008). Eğitimde Devletin Rolü. *Liberal Düşünce Dergisi*,*49*, 39-58.

Gümüş, S. (2018). State level higher education boards in the USA and reform suggestions for Turkey: Governance, quality assurance, and finance. *Education and Science*, *43*(193), 45-61.

Hague, M. S. (2013). New public management: Origins, dimensions and critical implications.*Public Administration and Public Policy*,*1*, retrieved from(20.04.2013): http://www.eolss.net/Sample-Chapters/C14/E1-34-04-01.pdf.

Hatiboğlu, T. (2000). *Türkiye Üniversite Tarihi*. Ankara: Selvi Yayınevi.

Hood, C. (1991). A public management for all seasons? *Public Administration*, *69*,3-19.

Karahanoğulları.O.(2002). *Kamu Hizmeti (Kavram ve Hukuksal Rejim)*. Ankara: Turhan Kitabevi.

Larbi, G.. A (1999) The new public management approach and crisis states, *United Nations Research Institute for Social Development Discussion Paper*, No.112.

Lima Bildirgesi - Akademik Özgürlük ve Yükseköğretim Kurumlarının Özerkliği(1988),. Erişim adresi (20.02.2013) http://www.onurumuzusavunuyoruz.org/dokumanlar/lima.pdf.

McMahon, W. W. (2009). *Higher learning, greater good: The private and social benefits of higher education*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press.

Onar, S. S. (1966). *İdare Hukukunun Umumi Esasları*, Cilt 1, İstanbul: İsmail Akgün Matbaası.

Önder, İ. (2009). Küresel Kriz ve Türkiye Ekonomisi. *Muhasebe ve Finans Dergisi*, *42*,12-25.

Özcan, D. ve Çakır, H. (2016). Üniversite-Toplum, Devlet, Piyasa/Sermaye İlişkileri Bağlamında Üniversite Özerkliği.*Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, *6*(1),31-40.

Öztürk, M. (2019). Üniversite Giderlerinin Devlet Üniversiteleri Özelinde Karşılaştırılmalı Olarak İncelenmesi, *Turkish Studies*, *14*(1), 593-611.

Sakınç, S. ve Aybarç Bursalıoğlu, S. (2012). Yükseköğretimde Küresel Bir Değişim: Girişimci Üniversite Modeli, *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi, 2*(2), 92-99.

Samuelson, P. (1954). The pure theory of public expenditure. *The Review of Economics and Statistics, 36* (4), 387-389.

Sayılan, F. (2006). Küresel Aktörler (DB ve GATS) ve Eğitimde Neo-liberal Dönüşüm. *Jeoloji Mühendisleri Odası Haber Bülteni*, *4*, 44-51.

Sezer, Ö. (2008). Kamu Hizmetlerinde Müşteri (Vatandaş) Odaklılık: Türkiye'de Kamu Hizmeti Anlayışı Açısından Bir Değerlendirme. *ZKÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, *4*(8),47-171.

Soydan, T (2006). Türkiye'de "Kamu Reformu" Sürecinde Uygulanan Eğitim Politikalarının Çözümlenmesi (*Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, Türkiye.

Soydan, T. (2014). Yeni Kamu Yönetimi Yaklaşımı ve Eğitim Alanına Yansımaları. İ. Aydın ve K. Yılmaz (Editörler), *Prof. Dr. Haydar Taymaz'a Armağan* (225-239), Ankara: Pegem Akademi.

Soydan, T. (2016). Piyasacı Söylem ve Eğitim. *Öğretmen Dünyası Dergisi*, *37*(437),8-12.

Soydan,T. (2018, Kasım). Türkiye'de Eğitim Finansmanı: Öne Çıkan Yaklaşımlar ve Politikalar, *Uluslararası Multidisipliner Çalışmaları Sempozyumu (ISMS)*, Ankara.

Son-Turan, S. (2018). Türkiye'de Yükseköğrenim Finansmanının Özelleştirilmesi. *Sosyo-Ekonomi*, *26*(35), 119-138.

Sönmez, S. (2005). *Dünya Ekonomisinde Dönüşüm, Sömürgecilikten Küreselleşmeye*, Ankara: İmge Kitabevi.

Şenses, F. (2004). Neo-liberal Küreselleşme Kalkınma için Bir Fırsat mı, Engel mi?, *ERC Working Paper in Economic*. Erişim adresi (20.02.2013) http://erc.metu.edu/menu/series04/0409.pdf.

Erginay, A. (1973). *Kamu Maliyesi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Hukuk Fakültesi Yayınları.

Timur, T. (2000).*Toplumsal Değişme ve Üniversiteler*. Ankara: İmge Yayıncılık.

Tekeli, İ. (1985). Osmanlı İmparatorluğu'ndan Günümüze Eğitim Kurumlarının Gelişimi. *Cumhuriyet Dönemi Türkiye Ansiklopedisi*, İstanbul: İletişim Yayınları.

Türk, İ. (1996). *Kamu Maliyesine Giriş*. Ankara: Turhan Kitabevi.

Uslu, A. ve Ertaş, F.C. (2018). Türkiye'de Devlet Üniversitelerinin Bütçedeki Yeri ve Performanslarının Analizi. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 32(4).

Uygun, S. (2003). Türkiye'de Dünden Bugüne Özel Okullara Bir Bakış (Gelişim ve Etkileri). *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi,36* (1-2),107-120.

YÖK (2007). *Türkiye'nin Yükseköğretim Stratejisi*, Ankara.

YÖK (2015). *Yükseköğretim Kurulu Stratejik Planı (2016-2020)*. Erişim adresi (18.07.2019):https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/strateji_dairesi/YOK_Stratejik_Plan_2016_2020.pdf

BOLOGNA SÜRECİ VE TÜRKİYE

Mustafa Cem BABADOĞAN[1]

Öz

Bu çalışmada 2018 yılında Paris'te gerçekleştirilen Konferansın rapor belgesi ön plana alınarak Bologna Sürecindeki değişimlerden kilometre taşlarıyla söz edilmiş, bildirgelerin kapsamları ana hatlarıyla ortaya konmuş, kalite ve akreditasyon süreçlerin de işe koşarak Türk Yükseköğretim Sistemindeki durumlardan ana hatlarıyla söz edilmiştir. Son olarak böyle bir çalışmaya esin kaynağı oluşturan Prof. Dr. Mehmet Ali Kısakürek'in alana olan katkısından söz edilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Bologna süreci, Kalite, Mehmet Ali Kısakürek

Giriş

Eğitim, toplumların varlığı, büyümesi, gelişmesi, ilerlemesi ve dönem koşulları ile rekabet edebilmesi için önemli bir bileşendir. Refah düzeyi ile eğitimin niteliği arasında doğrusal bir ilişki söz konusudur ve yükseköğretim kurumları da bu bağlamda eğitim sisteminin en dinamik paydaşlarından biridir. Yükseköğretim kurumları, içinde bulunduğu toplumun yüksek düzeydeki insan gücü ihtiyacını karşılayan, kültürün kuşaktan kuşağa aktarılmasını ve bilimsel araştırmalar yoluyla toplum sorunlarının çözüme kavuşturulmasını sağlamaya çalışan kurumlar olarak kabul edilmektedir (Baskan, 2001). Elbette ki sistemin önemli bir paydaşı olan bu kurumlar yalnızca toplum ve bireylerinin ihtiyacını karşılamak ile sınırlı kalmaz aynı zamanda toplumu çağdaş medeniyetler düzeyine çıkarmayı ve bilime katkı sağlamayı da hedefler. Bu bağlamda yükseköğretim kurumları ulusal gelişme ve uluslararası rekabette var olabilme çabası içindedir.

[1] Dr.Öğr. Üy. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı cem@ankara.edu.tr

Avrupa'da bugünkü üniversitenin ilk örneklerinin temelleri 1088 yılında Bologna Üniversitesi kurulması ile atılmıştır. Bizde ise yaklaşık sekiz yüzyıllık bir farkla 1863 yılında, Osmanlı Darülfünun'un açılmasıyla ile bugünkü üniversite anlayışı başlamıştır. Avrupa'da kurulan ilk üniversiteler, iki farklı pedagojik ve kurumsal model etrafında gelişmiştir. Avrupa'nın kuzeyinde özgür sanatlar ve ilahiyat ağırlıklı eğitim veren hocalar federasyonu (Paris Üniversitesi) ile güneyinde hukuk ve tıp eğitimine odaklanmış öğrenci federasyonları (Bologna Üniversitesi) olarak şekillenmiştir. Üniversitelerin bilgi üreten, eğiten ve bilgi aktaran kimliklerinden bugünkü araştırma odaklı kimliğine geçişi ise 1810 Humbolt Üniversitesi ile ortaya çıkmış ve böylece tek bilim dalında uzmanlaşmayı sağlayan akademik kürsüler kurulmuştur (Çetinsaya, 2014). İçinde yeşerdikleri topluma daha nitelikli destek vermek hedefiyle dünya üniversiteleri de kuruldukları günden bugüne hem ulusal düzeyde sürekli bir değişim ve gelişme göstermiş hem de diğer ülkelerin yükseköğretim sistemlerinin de farkında ve bu sistemlerle etkileşim halinde olmuşlardır (Unvan, 2016).

Kilometre Taşları

Avrupa'da hem sahip oldukları yükseköğretim sistemini iyileştirme hem de diğer ülkelerin yükseköğretim sistemleri ile etkileşime girebilme gayesi ile Bologna Süreci adıyla bir süreç başlatılmıştır.1998 yılında yayımlanan Sorborne Bildirisi ile temelleri atılan bu süreç ile Avrupa'da ortak bir yükseköğretim alanı oluşturmak hedeflenmiştir. Avrupa Yükseköğretim Alanı ile Bologna Süreci'ne üye ülkelerin yükseköğretim sistemleri, ortak derecelendirme sistemleri vasıtasıyla birbirine uyumlu olabilecek, bu yolla öğrenci etkileşimi, hareketliliği ve sistemlerin şeffaflığı sağlanacaktır. Bu sayede öğrenciler ve akademisyenler bir eğitim sisteminden diğerine ya da bir ülkeden bir diğerine kolayca geçiş sağlayabilecektir. Avrupa Yükseköğretim Alanı (AYA) yükseköğretim kurumları arasında çeşitlilik ile birlik arasında bir denge kurmayı amaçlamaktadır. Bir diğer ifade ile yükseköğretim sistemlerinin kendilerine özgü farklılıklarını koruyarak birbirleriyle uyumlu ve karşılaştırılabilir olmalarını sağlamaya çalışmaktadır (Kızıl ve Babadoğan, 2018).

Ülkelerin yükseköğretim sistemlerinde birbirleriyle işbirliği içinde hareket etmelerine yönelik oluşturulan süreçlerden biri Bologna Sürecidir. 1998 yılında Sorbonne Bildirisi ile ortaya çıkan Avrupa'da ortak bir yükseköğretim alanı oluşturma düşüncesi, Bologna Sürecinin başlangıç noktasını oluşturmuştur. Avrupa yükseköğretiminin cazibesini artırmak ve rekabet edilebilirliğini güçlendirmek, anlaşılır derecelerden oluşan lisans /

lisansüstü çalışma sistemi oluşturarak öğrenci hareketliliği ve istihdam edilebilirliği teşvik etmek amacıyla başlayan bu süreç düzenlenen konferanslarla kapsamını genişletmektedir. Üye ülkelerin eğitimden sorumlu bakanlarının katılımıyla düzenlenen konferanslarda Bologna sürecinin amaçları belirlenmekte ve bildirgelerde yayınlanmaktadır (Ünvan, 2016; Zgaga, 2006). Bologna süreci kapsamında yapılan bu bildirgeler Şekil 1'de sunulmuştur ve ve izleyen paragraflarda bu toplantılarda alınan önemli kararlar ve sıralanmıştır:

Şekil 1. Bologna Süreci kilometre taşları (Duman, 2019)

Bildirgeler

25 Mayıs 1998 tarihinde Paris / Fransa'da gerçekleşen konferansta kaleme alınan Sorbonne Bildirgesinin temel amacı; hareketliliğin öğrenciler, öğretim elemanları ve mezunlar için desteklendiği bir Avrupa Yükseköğretim Alanı (AYA) içinde ortak bir referans çerçeve yaratmak olarak ifade edilmiştir. Bu amaçla aynı zamanda iş piyasası ile ilgili olarak yeterliliklerin düzenlenmesini sağlamak amaçlanmıştır

Haziran 1999 tarihinde Bologna / İtalya'da düzenlenen konferansta Bologna Bildirgesi ile Bologna Süreci resmi olarak başlamıştır. Bu bağlamda; anlaşılır ve karşılaştırılabilir yükseköğretim dereceleri ve diplomaları oluşturmak, yükseköğretimde lisans ve yüksek lisans şeklinde iki aşamalı derece sistemini kullanmak, Avrupa kredi transfer sistemi (AKTS) kullanmak, yükseköğretimde öğrenci ve öğretim elemanı hareketliliği sağlamak,

yükseköğretimde kalite güvence sistemi sağlamak, yükseköğretimde Avrupa boyutunu yaygınlaştırmak şeklinde belirlenmiştir.

19 Mayıs 2001 tarihinde Prag/Çekya'da Prag Bildirgesi ile; hayat boyu öğrenme, aktif olarak öğrenci katılımı ve Avrupa Yükseköğretim Alanı'nın cazibesini ve rekabet edilebilirliğini artırmak hedeflenmiştir. Bunun yanında kalite güvencesi ve ulusal yeterlilikler çerçevesi oluşturmak için bakanların onayı alınmıştır. Bu düzenlemeler yapılırken hayat boyu öğrenmeyle ilişkili kurulmasının önemine dikkat çekilmiştir. Prag Bildirgesi ile ilk defa "sosyal boyut" konusu da gündeme alınmıştır. Bu konferansta ayrıca Türkiye ile birlikte Hırvatistan ve Kıbrıs Rum Kesimi de Bologna sürecine dahil olmuştur.

19 Eylül 2003 tarihinde, otuz üç Avrupa ülkesinden yükseköğretimden sorumlu bakanların kaleme aldığı Berlin Bildirgesinde temel konu; Avrupa Yükseköğretim Alanı'nın oluşturulmasını hızlandırmak, Bologna sürecinde ulaşılan ilerlemeyi gözden geçirmek ve gelecek yıllar için öncelikleri ve yeni hedefleri belirlemektir. Bu bildirgede yükseköğretim sistemini üç aşamaya çıkmış ve doktora düzeyi üçüncü aşama olarak yükseköğretim derecelendirme sistemine eklenmiştir.

19-20 Mayıs 2005 tarihinde Bergen/Norveç'de gerçekleşen konferansta kaleme alınan Bergen Bildirgesinde; üye ülkelerin yükseköğretimden sorumlu bakanları sürecin orta vadede ulaştığı başarıları değerlendirmiş, Avrupa Yükseköğretim Alanı'nda Kalite Güvencesi İçin Standartlar ve İlkeler ile Avrupa Yükseköğretim Alanı İçin Yeterlilikler Çerçevesi kabul edilmiştir.

18 Mayıs 2007 tarihinde Londra / Birleşik Krallık'ta gerçekleşen konferansta oluşturulan Londra Bildirgesinde, Avrupa Kalite Güvencesi Kayıt Ajansı'nın (The European Quality Assurance Register / EQAR) kurulmasında bir dönüm noktası oluşturmuş ve "sosyal boyut" konusu üzerinde durularak Avrupa Yükseköğretim Alanı içinde sosyal boyut kavramının geliştirilmesine vurgu yapılmıştır (Eurydice, 2009; Ünvan, 2016).

28-29 Nisan 2009 tarihinde Leuven/Belçika'da yapılan konferansta hazırlanan Leuvan Bildirgesinde sosyal boyut, hayat boyu öğrenme, istihdam edilebilirlik, öğrenci merkezli öğrenme, eğitim-öğretim misyonu, uluslararası açıklık, hareketlilik, eğitim, araştırma ve yenilik, veri toplama, yükseköğretimin finansmanı ve çok boyutlu şeffaflık konuları ele alınmıştır. (Ünvan, 2016).

12 Mart 2010 tarihli Budapeşte-Viyana Bildirgesinde resmi olarak Avrupa Yükseköğretim Alanı'nın başlangıcı kabul edilmiş, Bologna Süreci

ve Avrupa Yükseköğretim Alanı çerçevesinde belirlenen tüm hedeflerin gerçekleştirilmesi ve sürecin başarıyla sürdürülmesi üzerinde durulmuştur.

26-27 Nisan 2012 tarihlerinde kaleme alınan Bükreş Bildirgesinde yükseköğretimde sürdürülebilir büyüme istihdam yaratma amaçlandığı belirtilmiş, mezunların en az %20'sinin yurtdışında bir eğitim-öğretim dönemi geçirmesi amacıyla "Avrupa Stratejisi" ni onaylamışlardır.

14-15 Mayıs 2015 tarihlerinde Erivan/Ermenistan'da yapılan konferansta Beyaz Rusya kırk sekizinci üye olarak Bologna sürecine dahil edilmiş, Erivan Bildirgesi ile üye ülkelerin; biçiminde öğrenme ve öğretimin kalitesini ve uygunluğunu geliştirmek, mezunların iş hayatları boyunca istihdam edilebilirliğini teşvik etmek, sistemleri daha kapsamlı hale getirmek ve kararlaştırılan yapısal reformların uygulanması olarak belirtilen dört amaca 2020 yılına kadar ulaşması üzerinde anlaşmaya varılmıştır. Ayrıca birinci düzey içerisinde ya da ona bağlantılı olarak tanımlanan kısa dönem olarak tanımlanan önlisans derecesi de bu derecelendirme sistemine eklenmiştir. (Bologna Process-European Higher Education Area, 2018).

24-25 Mayıs 2018 tarihinde Paris'de gerçekleşen son toplantıda, eğitimin geleceği için ülkeler arası işbirliğini pekiştirmek amaçlanmıştır. Bu amaçla, Avrupa Yüksek Öğretim Alanı'na üye ülkeler ve üye olmayan ülkeler arasındaki diyaloğu artırmak için Bologna Politika Forumu oluşturulmuştur (European Higher Education Area (EHEA) Ministerial Conference Paris, 2018). Bu toplantıda hükümetlerin, yükseköğrenim kurumlarının ve paydaşların birlikte yükseköğrenim ortamını şekillendirdiği ve paydaşlar arasındaki bu ortak çaba ve diyalogun başarısı dile getirilmiştir. Bunun yanında Paris Konferansı'nda alınan kararlar şunlardır:

- ✓ Avrupa yükseköğretim alanını daha da geliştirmek için, disiplinlerarası ve sınır ötesi işbirliğini yoğunlaştırıp, öğrenme ve öğretmeye yönelik kapsayıcı ve yenilikçi bir yaklaşım geliştirme kararı alınmıştır.
- ✓ Yükseköğretim, araştırma ve inovasyonda, personelin, öğrencilerin ve araştırmacıların hareketliliğinin artması ve Avrupa Yükseköğretim Alanı'nın tamamında daha fazla ortak çalışma programları yapılması için uluslararası işbirliğinin teşvik edilmesine karar verilmiştir.
- ✓ Mevcut iyi uygulamaları temel alan çok çeşitli ve yenilikçi öğrenme ve öğretme uygulamalarını destekleme ve teşvik etmek için yükseköğretim kurumlarına destek verilmesine karar verilmiştir. Bunun yanında akademik ve iş temelli öğrenmeyi birleştiren çalışmaları teşvik etmek amaçlanmıştır.

- ✓ 2020 yılında İtalya'da yapılacak yeni toplantıda Avrupa Yükseköğretim Alanındaki ana gelişmeleri değerlendiren bir Bologna Süreci Uygulama Raporunun hazırlanması kararlaştırılmıştır.

İşleyiş

Bologna Süreci'nin yapısal ve sistemsel reformlar boyutu ile genel politikalar boyutu olarak iki farklı boyutu bulunmaktadır. Diploma Eki, AKTS, derece yapısı, yeterlilikler çerçevesi ve kalite güvencesi sürecin yapısal ve sistemsel reformlar boyutunu oluştururken, genel politikalar boyutunu ise hareketlilik, istihdam edilebilirlik, sosyal boyut ve yaşam boyu öğrenme oluşturmaktadır. Çelik (2012)'e göre Avrupa Kredi Transferi ve Biriktirme Sistemi (AKTS) ve diploma eki uygulaması sürecin en önemli bileşenlerinden biri olarak tanımlanmıştır.

Bologna Süreci'nin yapısal ve sistemsel reformlar boyutunu oluşturan AKTS ise 1999 yılında yayımlanan Bologna Bildirgesi ile ortaya çıkmış ve program yeterliliklerini ve ders öğrenme kazanımlarını tanıyarak öğrenci hareketliliği sağlamayı amaçlamıştır (European Commission, 2015). Temelde öğrenci iş ya da öğrenme yükü; öğrencinin bir dersi başarıyla tamamlayabilmesi için yapması gereken kuramsal ders, uygulama, seminer, bireysel çalışma, sınav, ödev gibi çalışmaların tümünü ifade eden bir ölçüm birimdir. Bu kredilendirme sistemi ile yurt dışında öğrenim gören bir öğrencinin eğitiminin kendi ülkelerinde de tanınması sağlanmış, programların ulusal ve uluslararası ölçekte daha rahat karşılaştırılması sağlanmıştır. Bologna Süreci yalnızca Avrupa yükseköğretim sistemini etkilemek ile kalmamış aynı zamanda sürece üye olan tüm dünya ülkelerinin yükseköğretim sistemlerinde değişim ve etkileşim yaratmıştır. Bologna Süreci'ne AB ülkelerinin yanı sıra Türkiye, Kazakistan gibi AB üyesi olmayan ülkeler de dâhildir. Bu sayı en son Belarus'un katılımıyla 48 ülkeye ulaşmıştır. Türkiye Bologna Sürecine 2001 yılında dâhil olmuş ve Avrupa Komisyonu tarafından AKTS etiketi verilmiş 2016 yılında 31 üniversite bulunmaktaydı. (Unvan, 2016). Sonraları süreç yaygınlaştıkça 2013 yılı itibarı ile süreci hızlandırmak için verilmeye başlanan etiket süreci sonlandırılmıştır.

Bologna Süreci'nin yapısal ve sistemsel reformlar boyutlarından bir diğerini de Diploma Eki oluşturur. Temel amacın yükseköğretim kurumlarına, işverenlere ve diğer paydaşlara, mezunların becerilerini ve yeterliliklerini kolayca anlamalarını sağlamak olan Diploma Eki; Avrupa Konseyi, Avrupa Komisyonu ve UNESCO-CEPES desteği ile 1996-1998 yılları arasında geliştirilmiştir (European Commission, 2018). Bir yükseköğretim kurumunun belirli bir programından mezun olunduğunda bireyin almaya hak kazandığı

diplomasına, ek olarak iliştirilen bu belgede mezun olunan programın bileşenleri ve yeterlikleri ile ayrıntılı bilgiler bulunmaktadır. Diploma eki böylece yükseköğretim kurumlarının uluslararasılaşma boyutlarını belirginleştiren resmi bir belge olarak kullanılmaktadır. Türk Yükseköğretim sisteminde bir zamanlar isteğe bağlı olarak verilen bu belge 2013 yılından itibaren diplomaya bağlı bir belge olarak verilmektedir. Yükseköğretimin kalite güvencesinin sağlanması bağlamında yükseköğretim kurumlarının karşılaştırılabilir şeffaf bir yapıya bürünmüştür.

Kalite Güvencesi

Bologna sürecinin belki de en önemli yapısal ve sistemsel katkısı Kalite Güvencesi olup bu değişimin amacı, Avrupa düzeyinde yükseköğretimin kalite güvencesi için işbirliği, karşılıklı güvenirliği ve niteliklerin tanınmasını kolaylaştıracak ortak kriterleri ve metodolojileri geliştirmektir (Karakaya, 2017). Bologna Süreci Kalite Güvencesi standartları, Avrupa Yükseköğretim Alanında Kalite Güvencesi Standartları ve Yönergeleri (Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area-ESG) çerçevesinde gerçekleştirilmektedir. ESG, Avrupa Yükseköğretimde Kalite Güvencesi Derneğinin; Avrupa Öğrenci Birliği, Avrupa Yükseköğretim Kurumları Birliği ve Avrupa Üniversiteler Birliği ile iş birliği içinde hazırladığı bir önerinin ardından 2005 yılında yükseköğretimden sorumlu Bakanlar tarafından kabul edilmiştir. 2015 yılında ise standartların daha açık, uygulanabilir, kullanılabilir olmasını sağlamak amacıyla yeniden düzenlenmiştir. ESG'nin temel amacı tüm ülkeler ve paydaşlar arasında öğrenme ve öğretme faaliyetleri için ortak bir kalite anlayışı oluşturmaktır. Örneğin yöneticilerin görüşlerini da alırken bu ilkeler temel alınmaktadır (Akar ve Babadoğan, 2018).

Kurumlar ve kalite güvence ajansları tarafından yükseköğretimdeki iç ve dış kalite güvence sistemleri için referans belge olarak kullanılan ESG, kalite için standartlar ortaya koymaz ancak yükseköğretimde kalite sağlama ve başarılı öğrenme ortamları için hayati olan alanları kapsayan bir kılavuzluk çalışmaları gerçekleştirir. Avrupa Yükseköğretim Alanında Kalite Güvencesi Standartları ve Yönergeleri'nin barındırdığı standartlar iç kalite güvencesi, dış kalite güvencesi ve kalite güvence ajansları olmak üzere üç bölümden oluşur. İç kalite güvencesi bölümünde, üniversiteler bünyesinde geliştirilecek ve uygulanacak olan kuruma özgü İç Kalite Güvencesi Sisteminin sahip olması gereken unsurları sıralanmaktadır (Karakaya, 2017).

İç Kalite Güvencesi Standart ve İlkeleri

İç kalite siteminin ilkeleri aşağıda özetlenerek sırlanmıştır:

- ✓ *Kalite güvencesi politikası:* Kurumlar kamuya açık ve stratejik yönetimlerinin bir parçası olarak oluşturdukları bir kalite güvencesi politikasına sahip olmalıdır.
- ✓ *Program tasarımı ve onayı:* Kurumlar programlarının tasarımı ve onayı için süreç oluşturmalıdır. Programlar, amaçlanan öğrenme çıktılarını içerecek şekilde belirlenen hedefleri karşılamak üzere tasarım gerçekleştirmelidirler. Program sonucunda edinilen yeterlilik net bir şekilde belirlenmeli ve belirtilmeli ayrıca yükseköğretimde ulusal yeterlilikler çerçevesinin doğru seviyesine hitap etmelidir ve sonuç olarak Avrupa Yükseköğretim Alanı Yeterlilikler Çerçevesi ile uyumlu olmalıdır.
- ✓ *Öğrenci merkezli eğitim, öğretim ve değerlendirme:* Kurumlar, ilgili programların öğrenme süreci oluşturulurken öğrencileri aktif bir rol almaları hususunda teşvik etmeli ve öğrenci değerlendirmelerinde bu yaklaşımı yansıtmalıdır.
- ✓ *Öğrenci kabulü, gelişim, tanınma ve sertifikalandırma:* Kurumlar, öğrenci kabulü, gelişim, tanınma ve sertifikalandırma gibi öğrencilerin hayat döngüsünün tüm evrelerini kapsayan önceden tanımlanmış ve yayınlanmış yönetmelikleri kalıcı bir şekilde uygulamalıdır.
- ✓ *Öğretim elemanı:* Kurumlar öğretim elemanlarının yetkinlikleri konusunda kendi güvencelerini oluşturmalıdır. Öğretim elemanı alımı ve geliştirme konularında adil ve şeffaf süreçler uygulanmalıdır.
- ✓ *Öğrenme kaynakları ve öğrenci desteği:* Kurumlar eğitim öğretim faaliyetleri için uygun fona sahip olmalıdır, ayrıca yeterli ve halihazırda erişilebilir öğrenme kaynakları ve öğrenci desteğinin sağlandığının emin olmalıdır.
- ✓ *Bilgi yönetimi:* Kurumlar, program ve diğer faaliyetlerinde etkili yönetim adına amacına uygun bilgiyi topladıklarından, analiz ettiklerinden ve kullandıklarından emin olmalıdır.
- ✓ *Kamu bilgisi:* Kurumlar halihazırda programları dahil olmak üzere faaliyetlerine ilişkin erişilebilir olan bilgilerini açık, doğru, nesnel, güncel olarak yayınlamalıdır.
- ✓ *Devam eden gözlem ve programların periyodik incelenmesi:* Kurumlar, belirlenen hedeflere ulaştıklarından ve öğrencilerin ile toplumun ihtiyaçlarına cevap verdiğinden emin olmak için programları gözlemlemeli ve periyodik olarak incelemelidir.

- ✓ *Döngüsel dış kalite güvencesi:* Kurumlar, ESG ile uyumlu bir şekilde döngüsel temelli dış kalite güvencesinden geçmelidir.

Türkiye'de Bologna Bilgi sayfaları incelendiğinde bazı üniversitelerin sayfalarında yer alan program ve ders bilgi paketlerinin eksik, yeterlilik ifadelerinin yanlış yazılmış ya da bilgi, beceri, yetkinlik alt başlıklarına yanlış sınıflandırılmış, aynı bölüm için farklı üniversitelerin BBS sayfalarında farklı bilgilerin olduğu görülmektedir. Güneş (2012) de çalışmasında üniversitelerin BBS web sitesinde yer alan "Bologna Süreci" köşesinde yayınlanan öğrenme kazanımlarının bilgi ağırlıklı olduğu, beceri ve yetkinlikleri yeterince içermediği ve bazı öğrenme kazanımları ile yöntem ve tekniklerin uyuşmadığı, ölçme değerlendirmenin kopuk olduğunu belirtmektedir. Benzer biçimde, farklı alanlarda yapılan örnek çalışmalar da bu durum desteklemektedir (Kızıl ve Babadoğan, 2018; Görür ve Babadoğan, 2018; Çınar ve Babadoğan, 2018; Aktaş ve Babadoğan, 2018).

Paris Bildirgesinde Bologna Süreci ile İlgili Temel Belirlemeler

Bu belirlemeler 2018 yılı raporundan (EHEA, 2018) yedi başlık altında özetlenmiştir.

Avrupa Yükseköğretim Alanının Görünümü

EHEA'nın farklı ülkelerindeki yükseköğrenim için çerçeve koşulları değişkenlik göstermektedir. Öğrenci sayıları arasında farklılaşmalar söz konusudur. Nufus açısından en büyük beş ülkede okuyan 37,7 milyon öğrencinin %58,8'i lisans programlarına kayıtlı olup % 21,7'si yüksek lisans, %16,8'i önlisans programında öğrenim görmektedir. Öğrencilerin sadece% 3'ü doktora programlarına devam etmektedir (Bologna Process-European Higher Education Area, 2018).

Avrupa yükseköğretim kurumları, ağırlıklı olarak kamu kaynaklarından finanse edilmeye devam etmektedir. Özellikle, yükseköğretim kurumlarının akademik özgürlüğü ve özerkliği vurgularken, EHEA verileri ayrıca öğrenci ve diğer paydaşların demokratik yönetişime ve yükseköğretim yönetimine katılımını da içermektedir. Bununla birlikte, yükseköğretim kurumlarının örgütlenmesinde ve yönetiminde hükümetlerin rolünün tanımlanması ve sınırlandırılması dahil, sağlam yasal korumanın yürürlükte olduğu görülmektedir.

Öğrenme ve Öğretme

Yükseköğretimde öğretme ve öğrenmenin kalitesini artırmak Bologna Sürecinin temel hedefidir. Bu boyut, Erivan bildirgesinde öncelenmiştir. Yükseköğrenim kademesindeki öğrenim ve öğretim için ulusal stratejiler EHEA'da oldukça yaygındır bununla birlikte hem Erivan hem de Paris Bildirgeleri üniversitelerin kendi öğrenme ve öğretme stratejilerini ve yaklaşımlarını zenginleştirmelerini teşvik etmektedir. Gerek program yeterlikleri gerekse ders öğrenme kazanımlarında ve öğrencilerin öğrenme yükleri üzerinde bu durumun belirginleştirilmesi gündeme gelmektedir.

Akademik personelin öğretim becerilerinin gelişimini hedefleyen programlar hiçbir sistemde zorunlu değildir. Bu durum üniversitelerde öğretim becerilerinin gelişmesinin iş başında oluştuğunu göstermektedir. Sınırlı sayıda ülkede eğitici eğitimi programlarıyla ihtiyaç girilmektedir (Bologna Process-European Higher Education Area, 2018).

Akademisyenlerin öğretim performansı ve kariyer gelişiminde öğrenci geri bildirim anketleri ihmal edilemez bir rol oynuyor gibi görünmektedir. Ancak, akademisyenlerin kariyer ilerlemesinde araştırma ve öğretimin rolünü düşünmek istendiğinde, EHEA ülkelerinin dörtte üçü, araştırmanın genel olarak öğretimden daha güçlü bir bileşen olduğunu göstermektedir. Öğrenci değerlendirmelerine bakıldığında öğrencilerin öğretim kalitesi memnuniyetleri genel olarak oldukça yüksektir.

Derece ve Nitelikler

Lisans veya eşdeğeri programlar (ISCED 6) neredeyse tüm EHEA ülkelerindeki en çok öğrenciyi içeren programlardır. Önceki Bologna Süreci Uygulama Raporlarında olduğu gibi, bu rapor da EHEA'da tek bir program modeli olmadığını göstermektedir. Bununla birlikte, EHEA ülkelerinin yaklaşık üçte birinde lisans programları 240 krediden oluşmaktadır.

Yüksek lisans veya eşdeğeri programlara katılım açısından ülkeler arasında önemli farklılıklar vardır (ISCED 7) Bu programların iş yükü en çok 120 AKTS kredi olacak şekilde ayarlanmıştır. İkinci döngüdeki en yaygın ikinci model 60-75 AKTS modelidir.

Doktora veya eşdeğeri programlar (ISCED 8) çoğu ülkede% 5'ten az olan tüm yüksek öğretim öğrencilerinin sadece küçük bir kısmını içermektedir. Neredeyse tüm EHEA ülkelerinde, bu programların süresi genel olarak kabul görmüş Salzburg İlkeleri üzerinden yürütülmektedir.

Üç ana döngünün yanı sıra, tüm EHEA ülkelerinin yaklaşık yarısı kısa süreli önlisans programları sunmaktadır. Bu programlar genellikle AKTS sistemini kullanır ve iş yükleri en çok 120 AKTS'ye karşılık gelir. Kısa dönemli yüksek öğrenime sahip ülkelerin yaklaşık yarısında, kısa dönemli öğrenme kazanımları (learning outcomes) genellikle aynı alandaki ilk dönem çalışmaları arasında tam olarak tanınmaktadır. Ülkelerin diğer yarısında ise, tanınmaya daha az önem verilmektedir. Ayrıca, yükseköğrenim sisteminde tanınmayan "kısa süreli yükseköğrenim" (ISCED 5) programları sunan ülkeler de vardır. 'Yükseköğretim' olarak kabul edilmediğinde, kısa süreli programlar genellikle bir mesleki eğitim sisteminin bir parçasıdır. Genel olarak, kısa döngü, içerik, oryantasyon ve amaç bakımından farklılık gösteren bir dizi programı kapsayan karmaşık bir alan olarak görünür.

Üç döngüye ve muhtemelen kısa süreli programlara ek olarak, çoğu EHEA ülkesi başka programlar da sunmaktadır. Diploma Eki'nin uygulanmasında 2015'ten bu yana ilerleme kaydedilmiştir. Gerçekten de, çoğu EHEA ülkesi şimdi genel olarak kabul görmüş tüm ilkelere uymaktadır Ancak, üçüncü aşama olarak bilinen doktora düzeyinde henüz bir norm oluşturulmamıştır.

Genel olarak, Ulusal Yeterlilikler Çerçevelerinin (NQF) uygulanmasında da iyi ilerleme kaydedilmiştir. Ülkelerin çoğu, yüksek öğrenim için ulusal bir yeterlilik çerçevesi oluşturmuş, Avrupa Yüksek Öğrenim Alanı Nitelikleri Çerçevesine (QF-EHEA) kendi sertifikasını vermiştir ve ulusal otoriteler NQF'u kamu politikalarında kullanmaktadır. Çoğu ülkede, yüksek öğrenim için NQF yaşam boyu öğrenme için NQF'a entegre edilmiştir; Birçok ülke Ulusal Yeterlikler çerçevesinin gelişiminde dikkate değer bir ilerleme kaydetmiş olsa da, gelişme hızının yavaş olduğu veya hiç hareket kaydedilmediği görülmektedir. Bu ülkeler, ivme kaybetme riski taşımakta ve ülkedeki ve uluslararası ortaklar ve öğrenciler için ulusal sınırlarının ötesindeki yeterlilikler sisteminin şeffaflığını arttırma fırsatını kaçırmaktadır.

Kalite Güvencesi ve Tanıma

Kalite güvencesi ve tanınma, herhangi bir Avrupa Yükseköğretim Alanı kavramının vatandaşlar için etkili bir şekilde işlemesi zorunludur. Kalite güvencesi, güven geliştirmenin ve sağlamanın temel yollarından biri olup niteliklerin tanınması güven olmadan gerçekleşemez. Bu nedenle kalite güvencesinin geliştirilmesi, Bologna Süreci boyunca yükseköğretim reformunun ana alanlarından biri olmuştur.

Bu bölümün bulguları, yükseköğretim kurumları için kalite güvencesinin şeffaflığının artmaya devam ettiğini ve yükseköğretim kurumlarının kalite

güvencesi stratejileri ve değerlendirme raporlarını geliştirme ve yayınlama gerekliliğinin giderek norm haline geldiğini göstermektedir.

İç kalite süreçleri ile çalışmalar hızla devam etmesine karşın dış kalite güvencesi ile ilgili olarak, önceki uygulama raporunun yayınlanmasından bu yana yedi sistemde yeni ulusal ajanslar kurulmuştur. Baskın eğilim, dış kalite güvencesinin doğada denetleyici olmasıdır. Sistemlerin sadece dörtte biri tamamen iyileştirmeye yönelik dış kalite güvence modellerine sahiptir.

Halen ilerlemeye açık bir alan olarak öğrencileri kalite güvencesi faaliyetlerinde paydaş olarak kullanmaktır. Öğrencileri kalite güvence çalışmasının farklı yönlerine dahil eden birkaç ülke de uygun eğitimin sağlanması için çaba sarf etmektedir. Kalite güvencesi ulusal alanla sınırlı değildir ve rapor, kalite güvence ajanslarının çalışmasına yönelik sınır ötesi kısıtlamaların bu alanda önemli ilerleme kaydeden bazı ülkelerle istikrarlı bir şekilde kaldırıldığına dair kanıtlar sunmaktadır. Bu eğilim, Avrupa Yükseköğretim Kalite Güvence Kayıt Ofisi (EQAR) kayıtlı olan artan sayıda kurumun yanı sıra, ESG'ye uygun çalıştıklarını göstermektedir. Bu gelişmeler, kalite güvencesinde güvenin güçlendirildiğinin bir işaretidir.

Farklı Öğrenci Gruplarına Yükseköğrenim Olanağı Sunma

Dezavantajlı öğrenciler hala yükseköğrenime erişim engelleriyle karşı karşıyadır. Düşük ve orta eğitimli ailelerden gelen öğrenciler ne yazık ki güçlü bir şekilde temsil edilmemektedir İşgücü piyasası ve toplum için önemli etkileri olan bazı disiplin alanlarında, az oranda iyileşme gösterse de, cinsiyet dengesizlikleri hala devam etmektedir. Erişimin önündeki engellere ek olarak, dezavantajlı öğrenciler yükseköğrenim tamamlamada zorluk çekmektedirler. Yine de, birkaç yıl boyunca bu eğilimlerin kanıtlarına rağmen, yalnızca birkaç ülke son yıllarda az temsil edilen grupların yükseköğretime erişme ve bunları tamamlama koşullarını iyileştirmeye yönelik önlemler getirmiştir.

Hem yükseköğretime alternatif erişim yollarını kolaylaştırmak hem de yaygın ve örgün olmayan öğrenmenin çalışmalar sırasında tanınmasını ve kredilendirilmesini sağlamak için önceki örgün ve yaygın öğrenmenin tanınması çok önemlidir. Ancak bir çok ülkede bu durum bir kısıt olarak devam etmektedir. Özellikle önceki öğrenmelerin tanınması bu nedenle son derece önemlidir. Yükseköğretim yetkilileri, yükseköğretim kurumlarının özerkliğini kabul ederken, artan sayıda ülkede, az temsil edilen gruplardan öğrencilerin erişimini ve tamamlanmalarını iyileştirmek için yükseköğretim kurumlarına teşvik sağlayabilecekleri sistemler geliştirmekledirler.

Çıktı ve İstihdam Edilebilirlik İlişkisi

Yeni mezunların işsizlik durumu, ekonomik krizin etkisinin daha net görülebildiği bir önceki Bologna Süreci Uygulama Raporundan bu yana iyileşme göstermiştir. 2013 ve 2016 yılları arasında üye ülkelerin çoğu işsizlik oranlarında bir düşüş yaşamış ve çoğu ülkede yükseköğretim derecesine sahip, özellikle de yüksek lisans derecesine sahip olanlar, önlisans ve lisans eğitim dercesine sahip olanlara oranla işsizliğe karşı korunmuş görünmektedir. Bununla birlikte, işsizlik oranlarındaki düşüş ne yazık ki evrensel bir eğilim değildir ve yeni mezunların işsizlik oranının önemli ölçüde arttığı çok sayıda ülke de bulunmaktadır.

Gelir düzeylerine gelince, yükseköğretim mezunları, bir önceki rapora göre gelir yüzdeleri boyunca artışlar yaşanmıştır. Ancak lisansüstü istihdam edilebilirliği teşvik eden politikalarda hala birçok sorun alanı bulunduğundan, yükseköğrenim ve işgücü piyasası arasındaki ilişkiyi geliştirmek için sistematik çabaların hala daha iyi geliştirilip uygulanması gerekmektedir. Tutarlı politika yaklaşımlarının bir parçası olan işgücü piyasası tahminlerinin ve işverenlerin program planlamalarının yükseköğretim yönetişimine dahil edilmesi, yükseköğretim programlarına iş yerleştirmelerinin dahil edilmesi için teşvik sağlanması, kariyer rehberliği hizmetlerinin geliştirilmesi, öğrenci hareketliliğinin ve Bologna araçlarının etkin biçimde uygulanması gibi alanlarda veri toplamayı daha da geliştirmek için daha fazla çaba sarf edilmelidir.

Uluslararasılaşma ve Hareketlilik

EHEA genelinde uluslararasılaşma eğiliminin arttığına dair önemli kanıtlar sunmakla birlikte, ülkeler uluslararasılaşma ve hareketlilik açısından, özellikle de hareketlilik akışlarına ve bazı uluslararasılaştırma faaliyetlerine katılım düzeyine bakıldığında farklılaşmaktadır. Çoğu ülke 2015 Bologna Süreci Uygulama Raporundan bu yana yükseköğretimin yönlendirme belgeleriyle uluslararasılaşmasını teşvik etmekte, bu alandaki politika oluşturma dinamizmini sürdürmektedir. Otuz iki ülkenin yükseköğretimin uluslararasılaşması için aktif bir stratejisi bulunmaktadır. Ayrıca bir çok üye ülkenin yükseköğretimdeki uluslararasılaşma faaliyetlerini finanse etmek için özel bütçeleri olduğu görülmektedir.

Her ne kadar ülkelerin büyük çoğunluğu ortak programların geliştirilmesine ve ortak derecelerin sağlanmasına izin vermek için yasalarını değiştirmiş olsalar da, sözü edilen yasal dayanakların ve ek düzenlemelerin çözüme ulaşmada yeterli olmadığı görülmektedir (Bologna Process-European Higher Education Area, 2018).

2015 Bologna Süreci Uygulama raporuyla karşılaştırıldığında, öğrenci hareketliliğindeki ilerlemeyi desteklemek ve izlemek için hedeflerin kullanımında önemli bir artış olmuştur. Ülkelerin çoğu başka ülkeye gönderme (35) ve başka ülkelerden ilgili ülkeye (29) olacak biçimde öğrenci hareketliliğine yönelik ulusal hedefleri benimsemiş ancak ülkelerin dörtte biri, her iki yöndeki öğrenci hareketliliği için de hedef belirlemediği ortaya çıkmıştır.

EHEA içindeki hem içeriye hem dışarıya doğru hareketlilik oranları, ülkelerin büyük çoğunluğu için% 5'in altındadır. EHEA üyesi olmayan ülkelerle hareketlilik derecelerine bakıldığında, EHEA dışından gelen öğrenciler yalnızca yedi ülkede toplam öğrenci nüfusunun% 5'inden fazlasını oluştururken, çoğu bu oran% 1'e yakın ya da daha azdır. Dezavantajlı öğrencilerin değişim programlarına katılmalarına verilen destek, ülkeler arasında da değişiklik göstermektedir. Akademik personelin hareketliliği konusunda ülkeler arasında ciddi sayısal farklılıklar bulunmaktadır.

Bologna Süreci 2018 Raporunda Türkiye

Türkiye, yükseköğretimde en büyük ikinci öğrenci nüfusuna sahip ülkedir ve toplam öğrenci sayısının % 6'sı oluşturmaktadır. İki raporlama tarihi arasında Türkiye'deki öğrenci sayısındaki yüksek bir artış yaşanmıştır. Ülkeler arasında yüksek lisans veya dengi programlara katılım açısından önemli farklılıklar vardır. %10'dan az en düşük paya sahip ülkelerden biri de Türkiye'dir.

Öğrenci sayısındaki artışla birlikte sayısal ve biçimsel değişimlere uyum sağlayan Türkiye çoğu ülkede olduğu gibi mezunların iş bulma konusunda sıkıntı yaşamaktadır. Mezunların işgücü piyasası beklentilerinin bir başka yaygın göstergesi, mezunların eğitim veya beceri düzeyleri ile mesleklerinin gerektirdiği eğitim veya beceri düzeyleridir. Sözü edilen tutarsızlık dikey uyumsuzluk olarak adlandırılmaktadır (CEDEFOP, 2010). Son zamanlarda işin nitelikleri göreli olarak sabit kalırken aşırı nitelikli kişilerin oranı artmıştır. Bu ülkelerin yarısında, daha düşük bir yeterlilik seviyesinin yeterli olması gereken mesleklerde neredeyse gençlerin dörtte birinin istihdam edildiği anlamına gelmektedir. Yüksek yeterlilik oranlarının en yüksek olduğu ülkeler (% 30'un üzerinde) Kazakistan (% 45,5), Yunanistan (% 41,5), Güney Kıbrıs Rum Kesimi (% 40,2), İspanya (% 40,1), Türkiye (% 36,6), İrlanda (% 35,5) , Belarus (% 32,8), Andorra (% 30,5) ve Sırbistan (% 30,5). Buna karşılık, nispeten düşük aşırı nitelik oranına sahip ülkeler (% 15'in altında), Malta (% 13,2) ve Lüksemburg'tur (% 6).

2015 ve 2018 raporları arasındaki karşılaştırma, kamu desteğinin azaldığını göstermektedir. Öte yandan, yükseköğretime kayıtlı olan toplam öğrenci sayısı, 2014/15 yıllarında, verilerin mevcut olduğu EHEA ülkelerinin yarısında, 2009/2010'dan daha yüksektir. En hızlı artış Türkiye'de (% 71,8) kaydedilmiştir ve Türkiye,% 50'den fazla artış yaşayan tek ülkedir.

Özellikle üniversitelerde öğreticilik becerilerini geliştirmede izlenen yollar arasında ülkeler arasında bazı farklılıklar gözlemlenmektedir. Bu tür kursların varlığını bildiren yükseköğretim kurumlarının payı, Kazakistan (%93), İsveç (% 88), Birleşik Krallık (%78), Hollanda ve Rusya'da ortalamanın (%67) üzerindedir. % 62). Buna karşılık, öğretmenlik becerilerini geliştirmek için zorunlu dersler Portekiz'de oldukça nadir görünmektedir. Türkiye'nin (%9) de arasında bulunduğu İtalya (% 11), Fransa (% 13), İspanya (% 15) ve Yunanistan (% 17) gibi ülkelerde bu oran düşüktür.

Prof. Dr. Mehmet Ali Kısakürek'in Bologna Sürecine Katkısı

Prof. Dr. Mehmet Ali Kısakürek, bir program geliştirme uzmanı olarak üniversitelerde ve Yükseköğretim Kurul Başkanlığında görev alan öncü akademisyenlerden biridir. Mezun olduğu ve çalıştığı Ankara Üniversitesi'nde "Avrupa Birliği Eğitim Programları ve AKTS Kurumsal Koordinatörü ", "ECTS/DS Türk Danışmanı" ve "Bologna Promoteri" olarak görev yapmıştır. Uluslararası platformlarda; Yükseköğretim Programları, Yükseköğretimde ve Bütünleşik Eğitim Programlarında Avrupa Boyutu, Bologna Süreci konusunda eğiticilik ve yönlendiricilik görevlerin gerçekleştirmiştir. Özellikle kalite ve akreditasyon konularında yükseköğretim sistemine yayın, toplantı ve seminer yoluyla katkı getirmiştir. Ayrıca konu ile ilgili olarak lisansüstü düzeyde çok sayıda akademisyeninin yetişmesine katkıda bulunmuştur. Bir çok alandaki katkısının yanında özellikle Ankara Üniversitesi Bologna Süreci Koordinatörü olarak Bologna Sürecinin yaygınlaşmasında verdiği katkılardan dolayı teşekkür etmeyi bir borç bilirim.

Kaynaklar

Akar, T & Babadoğan, M . (2018). Opinions of academic administrators regarding constructing a quality culture at education faculties. *Journal of Education and Future,13,* 1-11. Available from: http://dergipark.org.tr/jef/issue/35229/390793

Aktas, A.K. & Babadogan, M.C. (2018). A comparison with the competencies of classroom education programme.*New Trends and Issues Proceedings on Humanities and Social Sciences, 5*(5), 67–71. Available from: www.prosoc.eu

Baskan, G.A. (2001). Türkiye'de Yükseköğretimin Gelişimi. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 21*(1), 21-32.

European Commission/EACEA/Eurydice (2018). The European Higher Education Area in 2018: Bologna Process Implementation Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Cinar, S. & Babadogan, M. C. (2018). A comparison with the competencies of English language teaching program. *New Trends and Issues Proceedings on Humanities and Social Sciences, 5*(5), 72– 77. Available from: www.prosoc.eu

Council of the Magna Charta Observatory (2016). *Statement concerning universities in Turkey*. Available at http://www.magna-charta.org/publications-and-documents/observatory-publications/statement-concerning-universities-in-turkey [Accessed 20 February 2018].

Çelik, Z. (2012). Bologna sürecinin Avrupa yükseköğretim sistemi üzerine etkileri. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi, 2*(2), 100-105

Çetinsaya, G. (2014). *Büyüme, Kalite, Uluslararasılaşma: Türkiye Yükseköğretimi için Bir Yol Haritası*. Ankara: Yükseköğretim Kurulu

Duman, S.N. (2019). *Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitiminde Öğretmenlik Meslek Bilgisi Derslerinin Değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, Türkiye.

Erdem, A.R. (2006). Dünyadaki Yükseköğretimin Değişimi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 15*, 299-314.

Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG). (2015). Brussels, Belgium.

ECTS Users Guide (2015). European Commission Luxemburg.

European Commission/EACEA/Eurydice (2018). *The European Higher Education Area in 2018: Bologna process implementation report*. Luxemburg: Publications Office of the European Union.

Gelişli, Y. (1999). Darülfünun Kuruluşu ve Gelişimi. *Milli Eğitim Dergisi,143*, 129-131.

Gorur, D. Z. & Babadogan, M. C. (2018). A comparison with computer and instructional technology education program competencies. *New Trends and Issues Proceedings on Humanities and Social Sciences, 5*(5), 60–66. Available from: www.prosoc.eu

Güneş, F. (2012). Bologna Süreci ile Yükseköğretimde Öngörülen Beceri ve Yetkinlikler. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi, 2*(1), 1-9.

Karakaya, S. (2017). *Türkiye Yükseköğretiminde Kalite Güvencesi: Atılım Üniversitesi Örneği* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atılım Üniversitesi, Ankara, Türkiye.

Kızıl, F. & Babadogan, M.C. (2018). A comparison with English language and literature department programme competencies. *New Trends and Issues Proceedings on Humanities and Social Sciences, 5* (5), 78-84. Available from: www.prosoc.eu

Unvan, C. (2016). Türk Üniversitelerinde Bologna Süreci Uygulamaları ve Geleceğe Bakış (Yayınlanmış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Zgaga, P. (2006). *Looking Out: The Bologna process in a global setting on the "external dimension" of the bologna process*. Erişim adresi (01.08.2019) http://www.aic.lv/ace/ace_disk/2005_07/Reports/0612_Bologna_Global_final_report.pdf

EĞİTİM FAKÜLTELERİNİN STRATEJİK PLANLARININ GERÇEKLEŞME DÜZEYİ İLE AKADEMİK PERFORMANSLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ[1]

Sevgi YILDIZ[2] ve Esra Nur GÜRBÜZ[3]

Öz

Bu araştırmada eğitim fakültelerin stratejik planlarının gerçekleştirilme düzeyi ve akademik performansları arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada yöntem çeşitlemesi kullanılmıştır. Buna göre stratejik planların ve akademik teşvik puanlarının kullanıldığı aşamada nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi kullanılmış ve eğitim fakültelerinin stratejik planlarından faydalanılmıştır. Stratejik planların gerçekleşme yüzdelerinin belirlenmesinde ve uzmanlardan gelen görüşlere göre stratejik plan indekslerinin elde edildiği aşamada ise nicel araştırma yöntemlerinden betimsel tarama kullanılmıştır. Araştırmada ölçüt örnekleme kullanılmış ve merkezde yer alan ve daha eski kuruluşlu A ve B üniversiteleri eğitim fakülteleri ile taşrada yer alan X ve Y üniversiteleri eğitim fakülteleri araştırmaya dahil edilmiştir. Araştırmada yer alan eğitim fakültelerinin akademik teşvik puanı, akademik strateji yüzdesi ve akademik stratejik plan indeksleri elde edilmiş ve karşılaştırılmıştır. Sonuç olarak gerçekleştirilebilirlik düzeyi görece gerçekçi olan ve bu stratejileri gerçekleştirebilen üniversitelerin akademik teşvik puanı ve akademik performanslarının merkezilik ve kuruluş yılından etkilenmeden arttığı belirlenmiştir. Buna göre tüm eğitim fakülteleri için amacına hizmet eden, etkili, verimli, kapsamlı ve gerçeğe uygun stratejik planlar hazırlanması ve bu stratejilerin hayata geçirilmesi özellikle akademik başarının artırılması için önerilmektedir.

Anahtar Sözcükler: Eğitim fakültesi, Stratejik planlama, Stratejik plan, Akademik performans, Akademik teşvik.

---

[1] Bu çalışma 11–14 Mayıs 2017 tarihinde Pamukkale Üniversitesi'nde düzenlenen IV International Eurasian Educational Research Congress'de (EJER) sunulan bildirinin geliştirilmiş halidir.

[2] Arş. Gör. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Eğitim Yönetimi ABD, yldzsvg@gmail.com.

[3] Yüksek lisans öğrencisi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Yönetimi ABD, esragrbz38@gmail.com.

Giriş

Stratejik planlama, gelişen ve değişen yükseköğretim bağlamında önemi artmakta olan yaklaşımlardan biridir. Üniversiteler için ise stratejik planlar sistemli bir yol haritasıdır. Stratejik planlar genelde üniversitelerin ve planlaması yapılan diğer birimlerin vizyonu ve vizyon doğrultusunda oluşturulmuş misyonunu içererek var oluş nedenini ortaya koymaktadır. Amaç, hedef ve stratejileri ise üniversiteler ve ilgili birimlerin geleceğine yön verecek içeriklerden oluşmaktadır. Ayrıca durum analizleri plan ve programlar ile ilgili birimler ve üniversite geneli için güçlü, zayıf yönlerin belirlenmesi, tehdit ve fırsatların analizi planlamanın neredeyiz aşamasını ortaya koymaktadır. Türkiye'de dünyadaki gelişmelere paralel olarak kamu kurumları ve özel kurumlar için stratejik planlar oluşturulmaktadır. Yükseköğretimin en önemli kurumlarından olan üniversiteler de 5018 sayılı Kamu Mali Yönetimi ve Kontrolü Kanunu'na göre (DPT, 2004) beşer yıllık süreler için planlama yapmakta ve stratejik planlar oluşturmaktadır. Ayrıca üniversitenin geneli için oluşturulan stratejik planların yanı sıra akademik birimler düzeyinde de stratejik planlar oluşturulmaktadır.

Stratejik planlama ve stratejik analizler genel olarak üniversite ve ilgili birimlerin akademik performansını ve verimliliğinin arttırmayı amaçlamaktadır. Dolayısıyla bir üniversitenin stratejik planında yer alan amaç, hedef ve stratejileri gerçekleştirilebilmesi ile akademik performansı arasında bir ilişki beklenmektedir. Diğer bir ifade ile stratejik planlarında yer alan stratejileri gerçekleştirebilen üniversite ve birimlerinin akademik performanslarının da artış göstermesi gerekmektedir. Bu nedenle amacına uygun ve özenli hazırlanmış stratejik planlar üniversitelerin akademik performanslarını arttıracaktır. Akademik performansı ölçmek için çeşitli araçlar kullanılmaktadır. Bunlardan biri son zamanlarda Türkiye'de uygulanmakta olan akademik teşvik sistemidir. Akademik teşvik sistemi ile öğretim elemanları Yükseköğretim Kurulu'nun belirlediği puanlamalar doğrultusunda akademik çalışmalarına karşılık belirli bir puan ve bu puana bağlı olarak bir ödeme elde etmektedir.

Öğretmen yetiştirme temel misyonunu yüklenmiş eğitim fakülteleri stratejik planlar oluşturan akademik birimlerdendir. Bu temel misyon eğitim fakültelerinin yetiştirdiği öğretmenler ile tüm eğitim sistemlerini etkilemesi bakımından önemlidir. Eğitim fakülteleri stratejik planlar aracılığıyla mevcut durum analizi yapmakta ve bu analizler ile iyileştirme yapılacak alanları belirlemektedir. Nitelikli hazırlanan bir stratejik planın akademik birimler ve üniversitenin sorunlarını azaltması, yöneticilere yol göstermesi ve başarıyı arttırması beklenmektedir. Diğer yandan üniversiteler için en temel başarı ve performans göstergelerinden biri bünyesindeki akademisyenlerin yaptıkları

bilimsel yayınlar olarak kabul edilmektedir. Halihazırda özellikle atama ve yükselmelerde de bilimsel yayınların çok önemli olduğu bilinmektedir. Son yıllarda Türkiye'de akademik çalışmaları baz alan akademik teşvik uygulamasına gidilmiştir. Akademisyenlerin yaptığı bilimsel çalışmaların niceliği ve niteliğine göre akademik teşvik puanı elde etmesi ve bu puana göre ek ödeme alması söz konusudur. Buna göre temel performans göstergelerinden biri olan teşvik puanı ve stratejik planlarda yer alan stratejilerin gerçekleşme düzeyi arasında bir ilişki beklenmektedir.

Stratejik Yönetim ve Stratejik Planlama

Örgütler açısından mevcut durum analizini yapmak, bugünden geleceği görmek ve değişime ayak uydurabilmek için nitelikli bir planlama ve yönetim sürecinin gerekli olduğu bilinmektedir. Örgütler vizyon, misyonlarını, hedef ve amaçlarını gerçekleştirebilmek için planlama ve yönetim sürecinden yararlanmaktadır. Bu doğrultuda 1980 sonrası neoliberal politikaların etkisiyle merkezi planlamanın işlevini yitirmesi (Yılmaz, 2003) stratejik yönetim ve stratejik plan kavramlarını gündeme getirmiştir. Stratejik yönetim, bir örgütün belirlediği amaçlarına ulaşabilmek için etkili stratejiler geliştirmesi, stratejilerin planlanması, uygulanması ve kontrolünü içermektedir (Aktan, 2008). Planlama, amaçlara nasıl, ne zaman, nereye, kimlerle, niçin, nerede, hangi araç ve yöntemlerle ulaşılacağının belirlenmesi sürecidir (Çiğdem, 2007). Demirpolat (2005) stratejik planlamayı temel karar ve davranışları oluşturarak örgüte rehberlik eden disipline edilmiş bir etkinlik olarak tanımlamaktadır. Küçüksüleymanoğlu'na (2004) göre ise stratejik planlama örgütün vizyonuna ulaşmak için örgüt çalışanlarının seferber edildiği, ilgili tüm paydaşların beklentilerinin dikkate alınıp dengelendiği ve örgütün vizyon ve misyonuna yönelik tüm etkinliklere temel olan süreçtir. Stratejik planlama stratejik yönetimin bir parçasıdır ve stratejik yönetimde önemli bir yere sahiptir. Ülgen ve Mirze (2018) stratejik yönetim ve stratejik planlama arasındaki ilişkiyi Şekil 1'de yer aldığı gibi ifade etmektedir:

Şekil 1. *Stratejik yönetim evreleri (Ülgen ve Mirze, 2018, 16)*

Şekil 1'de yer aldığı üzere stratejik yönetimin önemli bir aşaması stratejik planlamadır. Stratejik yönetimin somutlaştırılmış hali olan stratejik

planlama pek çok ülkede kamu ve özel kuruluşlar tarafından kullanılmaktadır (Coşkun, 2011). Stratejik yönetim ve stratejik planlama, kurumun misyon ve vizyonuna kalıcı bir bağlılık yaratmayı ve misyon ve vizyon ifadelerini tanımlayan ve destekleyen bir kültürü beslemeyi amaçlamaktadır. (Durna ve Eren, 2002). Buna karşın Ülgen ve Mirze (2018) stratejik planlamanın yönetimin dört ana işlevinden biri olan planlama sürecine geleceği şekillendirmeye çalışarak stratejik bir boyut katmasına rağmen, yönetimin diğer işlevlerini göz ardı ettiğini belirtmektedir. Porter (2003) örgütler için önemli kabul edilen gelecek yönelimlerinin stratejik planlama ile planlandığını belirtmektedir. Stratejik planlama; hedefleri, amaçları ve eylem adımlarını formüle etmekte ve uygulamanın izlenmesi, ilerlemenin izlenmesi ve planın gözden geçirilmesini içermektedir (Hanover Research, 2013). Cook (1990) stratejik planlamanın başarıya ulaşabilmesi için, örgütün özerk olma ve kaynaklarını istediği gibi kullanabilme, liderini (liderlerini) belirleyebilme ve vizyonunu geliştirebilme özelliklerine sahip olması gerektiğini belirtmektedir. Stratejik planlama özellikle örgütlerin uzun dönemli gelecek yöneliminin bir parçası olarak, yönetim sürecinin önemli bir parçasıdır.

Yükseköğretimde Stratejik Planlama ve Stratejik Planlar

Stratejik planlamanın bir sonucu olarak stratejik planlar ortaya çıkmaktadır. Coşkun (2011) stratejik planları örgütlerin büyük resmi ortaya koymak için kullandığı etkili bir araç olarak tanımlamaktadır. Altınkurt ve Yılmaz (2011) stratejik planlama çalışmalarının eğitim örgütlerinde kullanıldığını ve planlama anlayışına yeni bir soluk getirdiğini belirtmektedir. Işık ve Aypay (2004) özel işletmeler gibi yönetilemediklerinden diğer alanlara göre eğitimde stratejik planlamanın farklılıklar taşıdığını ifade etmektedir. Buna göre eğitimde stratejik planlama daha çok yerinden yönetim anlayışına uygun örgütlerde yarar sağlamaktadır. Erdoğan (2002) stratejik planı eğitim örgütleri için önemli ve işlevsel kılan noktayı, değişen çevresel koşullara göre bu örgütlerin etkili ve verimli yönetilebilmeleri için geleceğe yönelik vizyon, misyon, amaç, hedef ve stratejilerin geliştirilmesine dayalı olması olarak ifade etmektedir. Eğitim örgütlerinden biri olan yükseköğretim kurumlarının stratejik planlamalar oluşturmasını sağlayan ulusal ve uluslararası çok önemli gelişmeler yaşamaktadır.

Dünyada yükseköğretim sistemlerinin bir dönüşüm içinde olduğu bilinmektedir. Bu değişimin nedenlerini küreselleşme, uluslararasılaşma, piyasalaşma ve kitleselleşme ve mesleğin esnekliği başlıklarında ele alınabilir. Çetinsaya (2014) bu gelişmelerle üniversiteye ilişkin temel işlev ve kabullerin sorgulandığını ve toplumla arasındaki sözleşmenin yeniden kurulduğunu ifade

etmektedir. Ayrıca üniversitenin mevcut örgütsel yapılanması, öğrenci profili, hizmetleri, işlevleri ve toplumla arasındaki ilişkilerin zaman içerisinde daha da değişeceği yaygın görüş olarak kabul edilmektedir. Nixon, Marks, Rowland ve Walker (2001) bu değişikliklerle yükseköğretimin geleneksel olarak devam eden uygulamaları ve çalışanlarının toplum tarafından nasıl görüldüğünün etkilendiğini ifade etmektedir. Bakaoğlu ve Yıldız (2016) bu süreçlerle üniversitelerin öneminin daha da arttığına diğer yandan üniversitelerin yepyeni misyon ve roller üstlendiğine dikkat çekmektedir. Bu değişimler beraberinde üniversiteler arasında en iyi öğrenciler, en iyi akademisyenler ve en iyi araştırma sözleşmeleri için üç aşamalı küresel bir rekabet söz konusudur (Enders ve Musselin, 2008; Wissema, 2009). Üniversiteler geleneksel akademik hedeflerin ötesine geçerek küreselleşmiş yükseköğretim pazarında öğrenci çekebilmek için rekabete girmekte, ortaklıklar, şube kampüsler, uzaktan eğitim programı gibi girişimlerde bulunmaktadır. Dolayısıyla bu gelişmeler üniversitelerin dönüşümünü zorunlu hale getirmektedir. Bakaoğlu ve Yıldız (2016) bu zorunluluğu üniversitelerin stratejilerini belirlemesi ve yönetmesinin, bu stratejilerinin amaca uygun diğer bir deyişle isabetli olmasının ve kaynak dağıtımlarının bu sürece uygun olarak yürütülmesi olarak ifade etmektedir. Tüm bu nedenlerle yükseköğretim de strateji geliştirme ve uygulama sürecinin uygulamaya geçtiği söylenebilir.

Yükseköğretim kurumları, sosyal, ekonomik, politik vb. toplumsal yaşamın tüm sistemleri ile yakından ilişki olan lider kurumlardandır. Bu nedenle modern dünya genel olarak üniversitelerden, eğitim-öğretimin yanı sıra, araştırma-geliştirme faaliyetleri, yüksek becerilerle donatılmış nitelikli insan gücünü yetiştirmesini, kitlelere hizmet sunmasını, hayat boyu öğrenme süreçlerinde öncü olmasını, topluma hizmet uygulamalarını çeşitlendirip arttırarak toplumla daha fazla bütünleşmesini beklemektedir. Üniversitelerin bu talepleri karşılayabilmesi için geleceği bugünden kurgulayarak stratejilerini belirlemesi, bu değişim ve gelişimlere öncülük etmesi gerekmektedir. Hinton (2012) yükseköğretim sistemlerinin stratejiler geliştirerek değişen çevre koşullarına uyum sağlayabileceğini ve değişen ihtiyaçları karşılayabileceğini belirtmektedir. Ancak Porter (1996; Akt. Bakaoğlu ve Yıldız, 2016) kurumlara farklılaşma sağlayacak özgün stratejiler uygulanmadığı takdirde bu stratejilerin kulağa hoş gelen sloganlar olarak kalacağını belirtmektedir. Neilson, Martin ve Powers (2008) da üniversitelerin stratejileri ne kadar iyi uyguladığı ve denetlediğinin süreç açısından önemine dikkat çekmektedir. Yükseköğretimde planlama süreci genellikle öğretimin kalitesini, araştırmayı, bilimsel çıktıları ve akademide paydaş katılımlarını artırmaya odaklanmaktadır (Nataraja ve Bright, 2018). Lerner'e (1999) göre yükseköğretimde stratejik planlamanın yararları aşağıdakileri içerebilir:

- Bir üniversitenin arzu ettiği geleceğe ulaşması için gereken yönü belirleyen bir çerçeve oluşturur,
- Rekabet avantajı elde etmek için bir çerçeve sunar,
- Bütün üniversite paydaşlarının, hedeflere ulaşmak için katılımlarını ve birlikte çalışmalarını sağlar,
- Tüm kilit paydaşların vizyonunu yükselterek yaratıcılıklarını üniversitenin stratejik yönüne yansıtmaya teşvik eder,
- Paydaşlar arasındaki diyaloğun gelişmesini sağlar,
- Üniversitenin vizyonunu anlamayı ve üniversiteye ait hissederek stratejik plana sahip çıkmayı teşvik eder,
- Üniversiteyi çevresi ile aynı hizaya getirmeyi amaçlar ve
- Üniversitenin önceliklerini belirlemesine izin verir.

Yükseköğretim danışmanlık şirketi olan Noel Levitz, bütçeleme, amaç ve hedeflerin erken belirlenmesi, idari birimler arasında ilişkiler kurulamaması, eylem takımı olmadan planlama komitesi kurulması, kurumsal ilerlemenin izlenmemesi ve planın gerektiği gibi revize edilmemesini stratejik planlamadaki en önemli yanlışlar olarak özetlemektedir. Başarılı stratejik planlama ile ilgili uygulamalar ise (Hanover Research, 2013):

- Öğretim elemanlarının, çalışanların ve öğrencilerin plan geliştirmeye dahil edilmesi,
- Planlamadan önce girdi almak için toplantılar düzenlenmesi,
- Taslak stratejik planlar hakkında bilgi almak için toplantılar düzenlenmesi,
- Başarı ölçütlerini belirlemek için verileri topluca gözden geçirme,
- Uzun vadeli hedefler yanında "lokmalık" parçalar halinde kısa vadeli hedeflerin belirlenmesi ve
- Periyodik kontrollerle ilerlemenin izlenmesi olarak sıralanmaktadır.

Stratejik planlar temel olarak beş yıllık süreler için durum analizleri ile gelecek planlarını ifade eden stratejik amaç, hedef ve stratejileri ve bu doğrultuda oluşturulmuş bütçe bölümlerinden oluşmaktadır. Bu planlarda üniversiteler ve akademik birimler mevcut durum analizi yapmakta ve hedeflere ulaşmak için stratejiler belirlemektedir. Hinton (2012) 10-12 kişilik farklı paydaşların (akademisyen, yönetici, öğrenci vb.) katılımı ile oluşturulan komitelerle etkili bir stratejik planlama gerçekleştirilebileceğini savunmaktadır. Nataraja ve Bright (2018) da iyi stratejik planların yeterli sayıda paydaş ve liderle oluşturulacağını belirtmektedir. Paris (2013) üniversiteler için stratejik planın başarı şansının mevcut durumu tanımlamada kullanılan güvenilir veri ve bilgiye bağlı olduğunu belirtmektedir. Bu nedenle,

stratejik planlama sürecinin başlamasından önce kapsamlı veri ve bilgi toplamak önemlidir. Hassanien (2017) üniversiteler için herhangi bir strateji modelinin *stratejik pozisyon, stratejik seçimler ve stratejik eylemler* olmak üzere üç unsur içermesi gerektiğini savunmaktadır. Stratejik planların içeriklerine yönelik genel bilgiler Şekil 1'de sunulmaktadır.

Şekil 2. Stratejik Planlama Kurgusu ve Süreci

Şekil 1'de yer alan stratejik planlama süreci incelendiğinde kuruma ait vizyon, misyon ve değerlerin temel yola çıkış noktaları olduğu görülmektedir. Diğer bir ifade ile kurumun vizyon ve misyonu ile değerleri geleceğe yönelik hedeflerin oluşturulmasında temel kriterlerdir. Vizyon kuruma ait büyük düşü ifade etmektedir. Geleceğe yönelik kurumun en büyük hayali nerde olmak istediği vizyonunu belirtmektedir. Bu vizyonuna ulaşmasını sağlayacak olan temel gidiş yolu ise misyonu olarak belirlenmektedir. Pearce ve Robinson (2015) misyonu "hangi sektördeyiz" sorusuna cevap olarak tanımlarken, vizyonu ise üst düzey liderliğin geleceğe yönelik arzularını ifade aracı olarak tanımlamaktadır. Diğer bir ifade ile vizyon stratejik niyettir. Vizyon ve misyon doğrultusunda kurumun kendisini ve çevresine yönelik süreçleri iyi analiz etmesi ve sürece dahil etmesi gerekmektedir. Bu nedenle kurumlar

güçlü ve zayıf yönlerini ile kurumlarını ilgilendiren fırsatlar ve tehditleri belirlemektedir.

Güçlü ve zayıf yönler için SWOT analizleri kullanılmaktadır ve SWOT kelimesi İngilizce Strength, Weaknesses, Opportunities, Threats kelimelerinin baş harflerinden kısaltılmasıyla oluşturulmuştur. Türkçe'de ise SWOT yerine İngilizce kelimelerin Türkçe karşılıkları Güçlü, Zayıf, Fırsat ve Tehdit kelimelerinin baş harflerinin birleşiminden oluşan GZFT kısaltması yer almaktadır. SWOT analizi ise kendisini oluşturan kelimelerden de anlaşılacağı üzere örgütün güçlü ve zayıf yönlerini, fırsat ve tehditleri analiz eden bir stratejik planlama yöntemidir. Örgüt için belirlenmiş olan hedeflerin gerçekleştirilmesini olumlu ya da olumsuz yönde etkileyebilecek olan örgüt içi ve dışı unsurların belirlenmesini sağlamaktadır (Ülgen ve Mirze, 2018). Tüm bu ortak süreçlerin sonucunda bütçeyi de dahil ederek kurumların ilgili yılları kapsayan hedefleri ve stratejik planları oluşmaktadır. Her bir SWOT ifadesinin ölçülebilir bir performans değerleme kriteri belirlenecek şekilde yazılması gerekmektedir (Bakaoğlu ve Yıldız, 2016).

PEST analizi, Politik, Ekonomik, Sosyal ve Teknoloji unsurları açısından örgüt ve çevresinin incelenerek, önemli ve harekete geçirilmesi gerekenleri tespit etmek ve bu unsurların olumlu veya olumsuz etkilerini ortaya çıkarmak için yapılan bir analizdir. İngilizce karşılığı Political, Economic, Social, Technological olan PEST analizi, genellikle bir örgütün hangi noktada olduğunu ve nereye doğru gittiğini içeride olan olayları bir süre sonra etkileyecek olan dış çevredeki gelişmeler çerçevesinde tespit etmek için kullanılan bir araçtır. Örgütün yer aldığı çevredeki büyük resmin görülmesine ve bu çevrede örgüt için fırsat ve tehdit olarak algılanabilecek olan unsurların tespit edilmesine yardımcı olan bir analiz aracıdır. Örgütün ya da birimlerinin dış çevresinin iyi analiz edilmesiyle fırsatlar avantaja çevirebilir ve de tehditler en aza indirilebilir. PEST analizi aracılığı ile örgüt çevresinin kilit unsurları olan politik, ekonomik, çevresel, sosyal ve teknolojik eğilimlerin incelenmesi, bunların örgüte olası etkilerinin kestirilmesi ve gerekli önlemlerin alınması mümkün olmaktadır (Arabacı, 2010). PEST analizi genellikle SWOT analizinin bir parçası olarak kullanılmakta ve strateji geliştirme sürecinin önemli bir aşamasını oluşturmaktadır. Bu analiz dış çevre ve örgüt potansiyel analizi sonrasında örgüt strateji ve hedeflerinin çevre faktörleri doğrultusunda oluşturulmasına yardımcı olmaktadır (Bakaoğlu ve Yıldız, 2016).

Yükseköğretimde strateji gelişimi, özellikle eğitim ve ilgili alanlarda karşılaşılan zorluklar nedeniyle 2000'li yıllardan beri ortaya çıkmıştır. Yükseköğretim sistemleri stratejiler geliştirerek değişen çevre koşullarına uyum sağlayabilir ve değişen ihtiyaçları karşılayabilir (Hinton, 2012). Türkiye'de

kamu kurumlarının işleyişlerini planlı bir şekilde yürütmelerini sağlamak, izleme ve değerlendirme aracı olarak stratejik planların 2003 yılı itibari ile zorunlu hale getirilmesinden itibaren, aşamalı olarak tüm kamu üniversiteleri beş yıllık süreçler için stratejik planlar oluşturmaktadır (Coşkun, 2011). Elmas (2012) ve Vardar (2012) yükseköğretimin özerklik, çeşitlilik, performans değerlendirmesi, hesap verilebilirlik ve rekabet, mali esneklik ve çok kaynaklı gelir yapısı ve kalite güvencesini temel almasını doğru ve uygun bir yaklaşım olarak ele almaktadır. Bu kavramların esasını ise stratejik planlama oluşturmaktadır. Buna göre amacına hizmet eden bir stratejik planlama ile oluşturulmuş isabetli stratejiler, üniversitelerin motive olmasını ve dinamiklik kazanmasını sağlayabilir (Elmas, 2012). Ayrıca geniş kapsamlı destek oluşturarak, kurumsal öncelikleri belirleyerek ve kanıta dayalı ölçümler belirleyerek yürütülen stratejik planlama süreci fon yaratma sürecini desteklemeye de yardımcı olabilir (Hanover Research, 2013). Türkiye'de yükseköğretim düzeyinde stratejik planlama ve stratejik planların değerlendirilmesine yönelik bir boşluk olduğu söylenebilir. Özellikle planlama süreçlerine yönelik değerlendirme ve karşılaştırma çalışmalarına ihtiyaç olduğu açıktır.

Akademik Teşvik Ödeneği

Stratejik planların nihai amaçlarından biri akademik başarı ve performansı arttırmaktır. Genelde tüm akademik birimler özelde eğitim fakülteleri için en önemli performans göstergelerinden biri akademisyenlerin yayınlarıdır. Akademisyenlerden yeterli sayı ve nitelikte bilimsel çalışmalar yaparak fakültelerinin ve dolaylı olarak üniversitelerin akademik başarılarını arttırmaları beklenmektedir. 14 Kasım 2014 tarihli Resmi Gazetede yayınlanan 6564 Kanun Numaralı *Yükseköğretim Personel Kanununda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun* ile 2016 yılından itibaren uygulamaya konulan 14 Aralık 2015 tarihli *Akademik Teşvik Ödeneği Yönetmeliği* ile akademisyenlerin yayın performansına yönelik akademik teşvik uygulanmaktadır. Bu yönetmelikte "proje, araştırma, yayın, tasarım, sergi, patent, atıf, tebliğ ve ödül" olmak üzere dokuz farklı faaliyet alanı belirlenmiştir (Resmi Gazete, 2014). Bu tarihten sonra Yükseköğretim Kurulu tarafından ilgili yönetmelik puanlama olarak değiştirilerek 31 Aralık 2016 tarihli 3016 tarihli 3 üncü Mükerrer Resmi Gazete' de yayımlandı (Resmi Gazete, 2016). Nihai olarak ilgili yönetmelik köklü bir değişiklikle 27 Haziran 2018 tarihi ile Resmi Gazete' de yayınlanarak güncel halini aldı (Resmi Gazete, 2018). Akademik teşviğe göre belirli ölçütlere göre yapılan puanlamalar sonucunda akademisyenler akademik yayınlarından puan elde etmekte ve bu puanın karşılığı olarak ücret elde etmektedir. Bu puanların

toplamı ise fakülteler ve üniversitelerin karnesine işlemekte ve akademik performans göstergesi olarak kamuyla paylaşılmaktadır.

Nitelikli ve gerçekçi hazırlanmış bir stratejik planın akademik performansı ve başarıyı arttırması beklenmektedir. Buna göre üniversitelerin akademik birimlerinden olan eğitim fakültelerince özenle hazırlanacak stratejik planlar mevcut durumun analizini yaparak gelecek hedeflere yönelik stratejilerden oluşacaktır. Ayrıca bu stratejik planların fakültelerin iç analizini yaparak güçlü, zayıf yönlerini, yine dış çevre analizi ile eğitim fakülteleri için fırsat ve tehditleri ortaya çıkarması beklenmektedir. Eğitim fakültelerinin temel alanlarında iyileştirme konularının belirlenmesi ve bu doğrultuda eksiklerin tamamlanması ve niteliğin arttırılması sağlanmaktadır. Eğitim fakültelerin temel unsurlarından olan akademisyenlerin çalışma ortam ve şartlarına yansıyan bu durumun akademik performanslarını arttırması beklenmektedir. Akademik performansın en önemli göstergelerinden kabul edilen akademik çalışmalar ise son dönemlerde akademik teşvik uygulaması ile desteklenmektedir. Buna göre eğitim fakültelerinin akademik performansın göstergelerinden somut olarak ele alınabilecek akademik teşvik puanları ile stratejik planlarında yer alan iyileştirmelerin gerçekleşme düzeyi arasında anlamlı ve güçlü bir ilişki olması beklenmektedir.

Tüm bu bilgiler ışığında üniversitelerin stratejik planlarında yer alan hedeflerin gerçekleşme düzeyleri ve üniversitelerin akademik performansları arasında bir ilişki olması beklenmektedir. Bu doğrultuda bu araştırmada eğitim fakültelerin stratejik planlarının gerçekleştirilme düzeyi ve akademik performanslarının incelenmesi amaçlanmıştır. Ayrıca araştırmada eğitim fakültelerinin akademik teşvik puanları akademik performans göstergesi olarak ele alınmaktadır. Yükseköğretimde stratejik plan konusunda yapılmış çalışma sayısının sınırlı olduğu düşünüldüğünde stratejik planların işlevselliğini belirleyebilecek böyle bir çalışmanın önemli olduğu düşünülmektedir.

Yöntem

Araştırma Deseni

Eğitim fakültelerinin stratejik planlarında yer alan stratejilerin gerçekleşme düzeyi ile fakültelerin performansları arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik tasarlanan bu çalışmada yöntem çeşitlemesi kullanılmıştır. Buna göre stratejik planların ve akademik teşvik puanlarının kullanıldığı aşama nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi kullanılmış ve eğitim fakültelerinin stratejik planlarından faydalanılmıştır. Stratejik planların gerçekleşme yüzdelerinin belirlenmesinde ve uzmanlardan gelen görüşlere göre stratejik plan indekslerinin elde edildiği aşamada ise nicel araştırma yöntemlerinden betimsel tarama kullanılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmada incelenecek eğitim fakültelerinin belirlenmesinde ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Buna göre çalışma, merkezde yer alan üniversiteler ile taşrada yer alan üniversitelerin eğitim fakültelerinden oluşmaktadır. Buna göre merkezi olarak belirlenen üniversiteler A ve B üniversiteleri; taşrada kurulmuş üniversitelerden belirlenenler ise X ve Y üniversiteleri olarak kodlanmıştır. Araştırma kapsamında ele alınacak üniversitelerin eğitim fakültelerinin merkezi olması ile taşrada ve yeni kurulmuş olmasının stratejik planlarının niteliğine ve akademik performansları üzerinde etkisi olacağı beklenmektedir.

A üniversitesi eğitim fakültesi. A Üniversitesi eğitim fakültesi 474 akademik personeli ile Türkiye'nin en köklü eğitim fakültelerinden biridir. 2011-2016 yıllarını kapsayan stratejik planında 5 misyon ve 36 strateji bulunmaktadır. İlgili stratejik planda yer alan misyonlar: Öğretmen yetiştirme, araştırmacı-akademisyen yetiştirme, hizmet içi eğitim hizmetleri, bilgi üretme ve yayma, yaşam boyu öğrenme, kurumsallaşma ve kurum kültürü geliştirme.

B üniversitesi eğitim fakültesi. B Üniversitesi eğitim fakültesi 88 akademik personele sahip merkezi konumda yer alan bir üniversitedir. Kuruluşu itibari ile görece yenidir. 2013-2017 yıllarını kapsayan stratejik planında 4 stratejik alan ve 45 strateji yer almaktadır. 2013-2017 stratejik planında yer alan stratejik alanlar: Eğitim, bilimsel araştırma, fakülte okul işbirliği ve topluma katkı, kurumsal kapasite.

X üniversitesi eğitim fakültesi. X Üniversitesi eğitim fakültesi 52 akademik personeli ile taşrada yeni kurulmuş bir üniversiteye aittir. 2013-2017 yıllarını kapsayan stratejik planında 6 amaç ve 56 strateji yer almaktadır. İlgili stratejik alanda yer alan amaçlar ise *katılımcı yönetim anlayışı ile altyapı ve kaynakları geliştirmek, örgün ve uzaktan eğitim programlarını etkili yürütmek, öğrenci merkezli eğitimle öğrenci başarısını artırmak, akademik ve idari personel gelişimini sürdürmek, bilimsel araştırma, yayın ve üreticiliği artırmak, X ili ile ülkemizin eğitim, kültür, sosyal ve ekonomik kalkınmasına katkıda bulunmak* olarak sıralanmıştır.

Y üniversitesi eğitim fakültesi. Y Üniversitesi eğitim fakültesi konumu itibariyle taşrada yer alan 90'lı yıllarda kurulmuştur. Akademik personel sayısı 90'dır. 2013-2017 yıllarına ait stratejik planında toplam 7 stratejik alan ve 68 strateji yer almaktadır. Stratejik alanlar ise *eğitim-öğretim, bilimsel araştırma, alt yapı, insan kaynakları, kurumsal gelişim ve işleyiş, finansman ile halkla ilişkiler ve topluma hizmet* olarak belirlenmiştir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmanın amacı doğrultusunda belirlenen üniversitelerin eğitim fakültelerinin en güncel stratejik planları web sayfalarından edinilmiştir. Bu stratejik planlarda yer alan stratejilerin gerçekleşme düzeylerinin belirlenmesi için ilgili stratejiler excel formuna dökülmüş ve ilgili üniversitelerin eğitim fakültesi yöneticileri ve akademik personeli ile iletişim kurularak, stratejik planlarda yer alan stratejilerin gerçekleşip-gerçekleşmeme durumları belirlenmiştir. Gerçekleşen stratejilerin toplam stratejilere oranlanması ile akademik strateji yüzdeleri oluşturulmuştur. Eğitim fakültelerin stratejilerin gerçekleşme düzeyi (akademik strateji yüzdesi) yüzdelik olarak hesaplanmıştır. Ayrıca yine ilgili üniversitelerin (Y hariç) eğitim fakültelerine ait 2016 akademik teşvik puanları web sayfalarında edinilmiştir. Y üniversitesi 2016 akademik teşvik puanlarını kamu ile paylaşmadığından! bu üniversitenin eğitim fakültesi için 2015 teşvik puanları baz alınmıştır. İlgili fakültelere ait toplam akademisyen sayısı da fakülte web sayfalarından elde edilmiştir. İlgili eğitim fakültelerine ait akademik teşvik puanları fakültedeki toplam akademisyen sayısına oranlanarak elde edilmiştir.

Eğitim fakültelerinin stratejik planlarının gerçekleştirilebilirlik düzeylerinin belirlenebilmesi için ilgili fakültelerin stratejileri bir araya getirilerek bir excel form elde edilmiş ve form altı uzman[4] görüşüne sunulmuştur. Stratejilerin gerçekleştirilebilme düzeyi zaman, kaynak, mekân, finans vb. kriterler bazında zor, orta ve kolay olarak kategorizelendirilmiş ve zor 3 (üç), orta 2 (iki) ve kolay stratejiler 1 (bir) puan olarak ele alınmıştır. Uzmanlardan gelen strateji puanlarının ortalaması alınarak bu stratejiler puanlandırılmış ve her bir fakülte için stratejik plan indeksi elde edilmiştir. Strateji plan indeksinde yüksek puanlar stratejik planlarının gerçekleştirilmesinin nispeten zorlaştığı, düşük puanlar ise gerçekleştirilmesinin nispeten kolaylaştığı anlamına gelmektedir. Veriler betimsel olarak analiz edilmiştir.

Bulgular

Verilerin analizinden elde edilen bulgular bu bölümde yer almıştır. Her bir aşama kendi içeresindeki işlemlerle irdelenmiş ve ilgili literatür çerçevesinde yorumlanarak sunulmuştur.

---

[4] Doç. Dr. Şakir Çınkır, Dr. Ayşe Soylu, Dr. İnci Öztürk, Dr. Gül Kurum, Arş. Gör. Ramazan Karatepe, Uzman Hülya Arslantaş.

Eğitim Fakültelerinin Akademik Performansları ve Akademik Strateji Yüzdeleri

İlgili eğitim fakültelerinin toplam akademisyen sayısı ve teşvik puanları hesaplanırken görevlendirme ile başka üniversitelere kadroları aktarılmış akademisyenler çıkarılmış ve hesaplamalara dahil edilmemiştir. Zira bu akademisyenlerin teşvik puanları (varsa) görevlendirildikleri üniversitelerce yayınlanmıştır. Örneğin Öğretim üyesi Yetiştirme Programı kapsamında esas kadrosu X eğitim fakültesinde olan ancak lisansüstü eğitim için A eğitim fakültesine görevlendirilen bir araştırma görevlisi (teşvik puanı varsa) A üniversitesi personel sayısına eklenmiş ve teşvik puanı da yine bu üniversiteye dahil edilmiştir. İlgili eğitim fakültelerinin akademisyen sayısı ve teşvik puanlarına ait bilgiler Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1. *İlgili Eğitim Fakültelerinin Toplam Akademisyen Sayısı ve Toplam ve Ortalama Akademik Teşvik Puanları*

İlgili Eğitim Fakülteleri	Akademisyen Sayısı	Akademik Teşvik Puan Toplamı	Ortalama Akademik Teşvik Puanı
A	474	20699,58	43,67
B	88	3310,56	37,62
X	52	2683,2	51,6
Y	90	916,2	10,18

Tablo 1 incelendiğinde en yüksekten en düşüğe toplam akademik teşvik puanları sıralaması A, B, X, Y şeklinde olmasına karşın; en az akademisyene sahip X eğitim fakültesinin en yüksek akademik teşvik ortalamasına sahip olduğu görülmektedir. Ayrıca A eğitim fakültesinin oldukça kalabalık olan akademisyen sayısına karşılık ortalama akademik teşvik puanının görece düşük (beklentiye göre) olduğu söylenebilir. İlgili üniversitelerin akademik performanslarının belirleyicisi olarak ele alınan teşvik puanları ve stratejik planlarında yer alan stratejilerin gerçekleştirilme düzeylerini ifade eden akademik strateji yüzdelerine ilişkin bilgiler Tablo 2'de yer almaktadır.

Tablo 2. *İlgili Eğitim Fakültelerinin Akademik Performansları ile Stratejik planlarının gerçekleşme yüzdesi*

İlgili Eğitim Fakülteleri	Ortalama Akademik Teşvik Puanı	Akademik Strateji Yüzdesi
A	43,67	83
B	37,62	55
X	51,6	75
Y	10,18	67

Tablo 2 incelendiğinde en yüksek ortalama akademik teşvik puanlarının en yüksekten en düşüğe X, A, B ve Y Üniversiteleri eğitim fakülteleri şeklinde sıralandığı görülmektedir. Elde edilen bu puanla beraber akademik teşvik puanlarına göre en yüksekten en düşüğe sıralamalar X, A, B ve Y üniversiteleri eğitim fakülteleri şeklinde sıralanmaktadır. İlgili üniversitelerin eğitim fakültelerinin stratejik planlarında yer alan stratejilerin gerçekleşme düzeyine göre en yüksekten en düşüğe A, X, Y ve B üniversiteleri eğitim fakülteleri şeklinde sıralanmaktadır.

Diğer yandan stratejik planlarda yer alan stratejilerin gerçekleşme düzeylerinin yanı sıra bu stratejilerinin gerçekleştirilebilme düzeylerinin de akademik performans üzerinde etkili olabileceği ve akademik performans ile akademik strateji ilişkisini açıklayabileceği düşünüldüğünden ilgili eğitim fakültelerinin stratejik planlarında yer alan stratejilerin gerçekleştirilme düzeyi hesaplanmıştır. Stratejilerin gerçekleştirilebilme düzeyi akademik stratejik plan indeksi olarak ifade edilmiş ve Tablo 3'de sunulmuştur.

Tablo 3. *İlgili Eğitim Fakültelerinin Akademik Teşvik Puanı, Stratejik Planlarının Gerçekleşme Yüzdesi ve Stratejik Planlarının Gerçekleştirilebilme İndeksi*

İlgili Eğitim Fakülteleri	**Ortalama Akademik Teşvik Puanı**	**Akademik Strateji Yüzdesi**	**Akademik Stratejik Plan İndeksi**
A	43,67	83	11,13
B	37,62	55	14,3
X	51,6	75	10,44
Y	10,18	67	13,75

Tablo 3 incelendiğinde ilgili eğitim fakültelerinin stratejik planlarının gerçekleştirilebilme düzeylerine göre kolaydan zora doğru sıralandığında X, A, Y ve B üniversiteleri eğitim fakülteleri şeklinde sıralandığı görülmektedir. Diğer bir ifade ile gerçekleştirilebilirlik açısından en kolay stratejileri X Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nin en zor hedefleri ise B Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nin oluşturduğu görülmektedir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu araştırma eğitim fakültelerinin stratejik planlarında yer alan stratejilerin gerçekleştirilme düzeyi ile akademik performanslarının incelenmesi amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın bulgularına göre gerçekleştirilebilirlik düzeyi görece kolay olan ve bu stratejileri gerçekleştirebilen eğitim fakültelerinin akademik teşvik puanı ve akademik performansları artmaktadır. Ayrıca gerçekleştirilebilirlik düzeyi zor stratejiler belirleyen eğitim fakültesinin bu

stratejileri düşük oranda gerçekleştirdiği bu nedenle köklü ve merkezi bir eğitim fakültesi olmasına karşın akademik teşvik puanı ve akademik performansının görece düşük olduğu belirlenmiştir. Bu sonuç kolay stratejilerin gerçekleştirilebilir olduğu anlamına gelmemelidir. Bu sonuç kurumsal yapıya uygun olan ve kapsamlı analizlerle ortaya konan stratejilerin uygulanabilirliğinin daha mümkün olduğunu ve gerçekleştirilmesi durumunda akademik performansın arttığını göstermektedir.

Eğitim fakültelerinin stratejik planlarının gerçekleşme düzeyi ile akademik performansları arasındaki ilişkinin incelenmesiyle merkezi ve taşra konumunda olmanın ve kuruluş yılının akademik performans üzerinde doğrudan bir etkisinin olmadığı söylenebilir. Taşrada bulunan ve yeni kurulmuş X üniversitesi eğitim fakültesinin stratejik plan hazırlaması ve bu stratejik plandaki stratejileri büyük oranda gerçekleştirmiş olması akademik teşvik puanına olumlu yansımıştır. Bu sonuca göre amacına hizmet eden bir stratejik plan oluşturma ve bu stratejik planı hayata geçirme sürecinin, fakülte çalışanlarının motivasyonunu arttırdığı ve akademik performansı olumlu yönde etkilediği söylenebilir. Buna karşın Karataş Acer ve Güçlü, (2017) Türkiye'de kamu üniversitelerinin son dönemlerde hızla genişlemesinden kaynaklı sorunlardan biri olarak 2006 yılından sonra kurulan yeni üniversitelerin akademik performanslarının düşük olduğunu belirtmektedir. Yazarlar, bu üniversitelerin nitelik olarak gelişmesi gerektiği önerisini sunmaktadır. Bu çalışmada ise Karataş Acer ve Güçlü'nün (2017) bu görüşünün aksine 2006 yılından sonra kurulmuş olmasına-incelenen diğer eğitim fakülteleri içinde en yenisi- ve taşrada yer almasına karşın X üniversitesi eğitim fakültesinin akademik performansının en yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu sonuca göre isabetle oluşturulmuş stratejilerin ve bu stratejilerin hayata geçirilebilmesinin akademik performans üzerinde olumlu etkilerinin olduğu söylenebilir. Diğer yandan vurgulanması gereken diğer bir nokta X Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğretim elemanlarının akademik teşvik puanları incelendiğinde öğretim elemanlarının büyük bir kısmının bir yıllık BAP projeleri ile 15 puan aldıkları bu nedenle teşvik puanlarının oldukça yükseldiği görülmüştür.[5] Dikkat çeken bu hususa karşılık Yükseköğretim Kurumu (YÖK) 27 Haziran 2018 tarihli yeni Akademik Teşvik Yönetmeliği'nde (Resmi Gazete, 2018), BAP projelerini puanlamadan çıkarmıştır. Bu durumda BAP projelerinin akademik teşvik odaklı yürütülmeye başlandığı ya da böyle bir suiistimalin olduğu kuşkularını doğurmaktadır.

Diğer yandan eğitim fakülteleri için yalnızca stratejik plan oluşturmanın akademik performans üzerinde yeterli bir açıklayıcı olmadığı düşünüldüğünden bu araştırmada ilgili planlardaki stratejilerin gerçekleştirilebilirlik düzeyi zorluk-kolaylık bakımından incelenmiştir. Köklü

[5] X eğitim fakültesi akademisyenleri için BAP puanları çıkarılsa da kalan akademik teşvik puanları yüksektir.

ve merkezi bir konumda olan B üniversitesi eğitim fakültesinin gerçekleştirilebilirliği en zor stratejileri belirlediği ve nihai olarak bu stratejileri gerçekleştiremediği görülmüştür. Paralel olarak benzer özelliklere sahip A üniversitesi eğitim fakültesinin de akademik teşvik puanının bekleneni karşılamadığı söylenebilir. Bu durum bu üniversitelerin mevcut durum analizi veri toplama süreci ve sonucunun sorunlu olmasından kaynaklı olabilir. Zira ilk planlama sürecinde uygun kurumsal hedeflerin belirlenmesi için kapsamlı bir kurumsal araştırma yapılması çok önemlidir (Hanover Reseach, 2013). Benzer biçimde Memduhoğlu ve Uçar (2012) da stratejik planlama uygulamalarının amaca uygun olarak yürütülmesinin geliştirilen planların gerçekçi verilere dayalı ve işlevsel olarak hazırlanması ile mümkün olduğuna dikkat çekmektedir. Buna göre bu merkezi ve köklü fakültelerin kurumsal araştırma yapma kısmında yeterince kapsamlı veriler elde edemediği ve bu nedenle kuruma uygun ve gerçekleştirilebilir diğer bir ifade ile işlevsel stratejiler belirleyemedikleri söylenebilir. Benzer biçimde Memduhoğlu ve Uçar'ın (2012) kamu okullarında gerçekleştirdikleri çalışmada kapsamlı bir durum analizi yapılmadığını ve bu nedenle gerçekçi hedefler belirlenemediğini ortaya koymaktadır. Buradan durum analizlerinin ve durum analizlerine uygun stratejiler geliştirmenin stratejik planlama sürecinin sağlıklı işletilmesinin temellerinden olduğu söylenebilir. Nataraja ve Brigt (2018) bu planların tam olarak uygulanmasının, kimliğini, imajını ve itibarını sürdürmede üniversiteye fayda sağlayacağını dile getirmektedir. Buna göre stratejik planlamanın örgütün içsel ve dışsal imajına olan etkisi (Tan, 1990; akt. Nartgün, 2014) ele alındığında bu sonucun B gibi köklü bir üniversitenin imajı üzerinde olumsuz etki yaratacağı öngörülebilir. Stratejik planlama ve stratejik planların üniversitelerin kimliği, imajı ve itibarı üzerine özellikle Türkiye'de araştırmalara ihtiyaç bulunmaktadır.

Türkiye'de eğitim alanında stratejik planlama ile ilgili çalışmaların kamu okullarına ve genellikle stratejik planlama sürecine yönelik algı ve tutumlar (Şahin ve Aslan, 2008; Türk ve Ünsal, 2009; Altınkurt, 2010) ile stratejik planlama sürecindeki sorunlara (Işık ve Aypay, 2004; Çetin, 2013; Arabacı, Namlı, Zincirli ve Özer, 2015) odaklandığı görülmektedir. Türkiye'de bu nedenle özellikle yükseköğretim düzeyinde stratejik planlama süreçlerinin değerlendirilmesine yönelik araştırmalara ihtiyaç bulunmaktadır. Bu araştırma kapsamında akademik planlama süreci akademik performansla ilişkilendirilmiştir ancak bu durum bir sınırlılıktır. Akademik planlama süreci akademi içerisindeki sosyal süreçlerle, motivasyon gibi kavramlarla da bir bütün olarak irdelenmelidir. Türkiye'de yer alan kamu üniversitelerinin eğitim fakültelerinin stratejik planlarının genel olarak olmadığı söylenebilir. Bu araştırmanın yürütüldüğü tarihlerde yalnızca altı tanesine ait stratejik plan

bulunmaktadır. Ancak stratejik planların kurumların durum analizini yapabilmesi ve geleceğe yön verebilmesi adına önemi düşünüldüğünde tüm eğitim fakülteleri için stratejik plan hazırlanmasının bir gereklilik olduğu düşünülmektedir. Diğer yandan stratejik planların içeriği ile ilgili bir tutarlılık olmadığı gözlenmektedir. Bu nedenle stratejik plan içeriği ile ilgili standart bir format oluşturulması birimler ve üniversitelerin plan hazırlama sürecini kolaylaştıracaktır. Ayrıca üniversitelerin stratejik planları hazırlayan birim ekiplerinin bu sürece daha fazla önem vermesi ve bu ekibin süreçte eğitime tabi tutulması önerilmektedir. Arabacı, Namlı, Zincirli ve Özer (2015) ve Sağlam (2019) eğitim örgütlerinde stratejik planların başarıya ulaşmasını sağlamak için hazırlayıcı ve uygulayıcıların eğitim alması gerektiğini savunmaktadır. Aydın ve Aksoy (2007) Hacettepe Üniversitesi stratejik planı üzerinden yürüttüğü çalışmasında ise stratejik plan hazırlama sürecinin daha katılımcı yürütülmesi durumunda stratejik planların daha etkili olacağını belirtmektedir. Hanover Research (2013) kapsamında stratejik planlama ve stratejik planları incelenen Morgan Eyalet Üniversitesi, Indiana Eyalet Üniversitesi, William & Mary Üniversitesi, Norfolk Eyalet Üniversitesi ve NC A&T Eyalet Üniversitelerinde sürecin farklı paydaşların katılımıyla, toplantılarla ve uzun sürede oluşturulduğunu belirtmektedir. Türkiye'de yer alan üniversitelerin ve birimlerin stratejik planlama süreci ve stratejik planların bu unsurlar açısından ele alınması pratik sonuçlar doğurabilir. Aksi takdirde stratejik planlama kapsamında yapılan çalışmalar ve harcanan emek kâğıt üzerinde kalan bürokratik bir vakit kaybetme süreci olarak kalabilir.

Stratejik planların izomorfizm tehlikesinden uzaklaşarak hazırlanacak birime üniversiteye özgün olması önerilmektedir. Zira Gök (2016) de Türkiye yükseköğretim kurumlarına ait özel misyonların olmadığına dikkat çekmektedir. Üniversitelerin stratejik plan komisyonları sadece plan hazırlamakla kalmamalı aynı zamanda stratejilerin gerçekleştirilme durumlarını takip etmelidir. Indiana Eyalet Üniversitesi bu amaçla yıllık paydaş konferansı düzenlemekte, W&M ve NC A&T Eyalet Üniversitesi, performanslarını puanlamakta ve sonuçları kamuyla paylaşmaktadır. Örneğin, W&M tüm uygulama adımlarını henüz başlatılmamış, devam etmekte, tamamlanmış ve revize edilmiş şeklinde oluşturduğu dört kategoriden birinde gruplandırmaktadır (Hanover Research, 2013). Ayrıca stratejik planların her yıl mevcut duruma göre güncellenmesi önerilir. Gereken durumlarda uygun müdahalelerin yapılması ilgili birimlerin ve üniversitelerin akademik performanslarına olumlu yansıyacaktır. Nihai olarak üniversiteler ve ilgili birimlerin Onuncu Kalkınma Planı (2014-2018) ve YÖK'ün yükseköğretim belgelerinde yer aldığı temel noktalardan olan şeffaflık ve hesap verilebilirlik kapsamında stratejik planları ve planlar kapsamındaki analizleri kamuoyuyla paylaşması önerilmektedir.

Kaynaklar

Aktan, C. C. (2008). Stratejik yönetim ve stratejik planlama. *Çimento İşveren*, 1-18.

Altınkurt, Y. (2010). Milli Eğitim Müdürlüğü Çalışanları ve Okul Yöneticilerinin Stratejik Planlamaya İlişkin Tutumları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 10*(4), 1927-1968.

Altınkurt, Y. ve Yılmaz, K. (2010). Stratejik yönetim ve stratejik liderlik. H. B. Memduhoğlu ve K. Yılmaz (Editörler),*Yönetimde Yeni Yaklaşımlar* (ss.125-140). Ankara: Pegem A.

Arabacı, I. (2010). The pest analysis as the environment analys is techniqe in strategic planning. *Qualitative Studies, 5*(4), 38-49.

Arabacı, I. Namlı, A. Zincirli, M. ve Özer, F. (2015). Eğitim kurumlarının stratejik plan geliştirme ve uygulama sürecinde karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *K. Ü. Kastamonu Eğitim Dergisi 23*(4), 1453-1470.

Aydın, M. D. ve Aksoy, S. (2007). Kamu Kesiminde Stratejik Planlama ve Çalışanlara Yansıması: Hacettepe Üniversitesi Örneği. *H.Ü. İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 25* (1), 293-322.

Bakaoğlu, R. Öncer, A. Z. Yıldız, M. L. ve Güllüoğlu, A. N. (2016). Strategy development process in higher education: The case of Marmara University. *Procedia - Social and Behavioral Sciences 235*, 36-45.

Bakaoğlu, R. ve Yıldız, M. L. (2016). *Üniversitelerde Strateji Geliştirme Sürecinde Uygulamalı Durum Analizleri*. İstanbul: Beta.

Bell, L. (2004). Strategic planning in primary schools: A tale of no significance? *Management in Education, 18,* 33-36.

Cassell, C. & Symon, G. (2004) *Essential guide to qualitative methods in organizational research*. London: Sage.

Coşkun, S. (2011). Kamu yönetiminde stratejik plan uygulamaları: ABD örneği. *Amme İdaresi Dergisi, 44* (1), 113-134.

DPT (2004). 5018 sayılı Kamu Mali Yönetimi ve Kontrolü Kanunu. Erişim adresi: http://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.5018.pdf

Çetin, H. (2013). Eğitim Kurumlarında Stratejik Planlama Bilinç Düzeyi ve Stratejik Yönetimde Karşılaşılan Sorunlar: Denizli İli Örneği. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 10*(24), 87-112.

Çetinsaya, G. (2014). Büyüme, kalite, uluslararasılaşma: Türkiye yükseköğretimi için bir yol haritası. Eskişehir: Yükseköğretim Kurulu Yayınları No: 2014/2.

Çiğdem, T. (2007). *Kamu Kurumlarında Stratejik Planlama (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi).* İstanbul Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul, Türkiye.

Demirpolat, A. C. (2005). Eğitim yönetiminde stratejik planlama ve vizyon-misyon

belirlenmesinde liderlik rolleri. *Eğitim ve Bilim, 30* (135), 58-65.

Durna, U. ve Eren, V. (2002). Kamu sektöründe stratejik yönetim. *Amme İdaresi Dergisi*, *35* (1), 55-75.

Elmas, M. (2012). YÖK Yasa Tasarısı Üzerine. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi, özel sayı,* 38.

Enders, J. & Musselin, C. (2008). Back to the future? The academic professions in the 21st century. Higher Education to 2030. Retrieved from: http://www.oecd.org/edu/ceri/41939654.pdf

Erdoğan, İ. (2002). *Eğitimde Değişim Yönetimi*. Ankara: Pegema Yayıncılık.

Gök, E. (2016). The Turkish higher education system from the kaleidoscop of Martin Trow. *Education and Science,* 184, 147–168.

Hanover Reseach (2013). Strategic planning in higher education-best practices and benchmarking.Retrieved from: https://www.hanoverresearch.com/insights-blog/strategic-planning-in-higher-education-best-practices-and-benchmarking/

Hassanien, M. A. (2017). Strategic planning in higher education, a need for innovative model. *Journal of Education, Society and Behavioural Science, 23*(2), 1-11.

Hinton, K. E. (2012). *A practical guide to strategic planning in higher education*. Michigan: Society for College and University Planning.

Işık, H. ve Aypay, A. (2004). Eğitimde Stratejik Plan Geliştirme Sürecinde Karşılaşılan Sorunlar: Çanakkale İlinde Yapılan Bir İnceleme. *G.Ü. Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. *24*(3), 349-363.

Karataş Acer, E. ve Güçlü, N. (2017). Türkiye'de yükseköğretimin genişlemesi: Gerekçeler ve ortaya çıkan sorunlar. *Yükseköğretim Dergisi, 7*(1), 28–38.

Küçüksüleymanoğlu, R. (2008). Stratejik planlama süreci. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 16*(2), 403-412.

Lerner, A. (1999). Strategic planning primer for higher education. Retrieved from: https://pdfs.semanticscholar.org/db77/91c74d95b8149a31b9149fb174d2e36d042b.pdf

Memduhoğlu, H. B. ve Uçar, H. İ. (2012). Yönetici ve Öğretmenlerin Stratejik Planlama Algısı ve Okullarda Mevcut Stratejik Planlama Uygulamalarının Değerlendirilmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 12*(23), 234 – 256.

Nartgün, Ş. S. (2014). Stratejik Planlama ve Eğitim. C. Elma ve K. Demir, *Yönetimde Çağdaş Yaklaşımlar Uygulamalar ve Sorunlar* (ss. 307-333). Ankara: Anı Yayıncılık.

Nataraja, S. & Bright, L. K. (2018). Strategic planning implications in higher education. *Arabian J Bus Manag Review, 8*(2), 339.

Neilson, G. L. Martin, K. L. & Powers, E. (2008). The secrets to successful strategy execution. *Harvard Business Review, June*, 93–93.

Nixon, J. Marks, A. Rowland, S. & Walker, M. (2001). Towards a new academic professionalism: a manifesto of hope. *British Journal of Sociology of Education, 22*(2), 227-244.

Kalkınma Bakanlığı (2013). *Onuncu Kalkınma Planı (2014-2018)*. Ankara.

Paris, K. A. (2003) Strategic planning in the university. Retrieved from: https://www.cuhk.edu.hk/u-planning-office/documents/other-strategic-planning/paris-2003_strat-plan-in-u.pdf

Pearce & Robinson (2015). Strateji Yönetim Geliştirme, Uygulama ve Kontrol. (Çev. Edt. Barca, M.) Ankara: Nobel Yayınları.

Porter, M. (2003). *Rekabet Stratejisi, Sektör ve Rakip Analizi Teknikleri* (Bilgen G. U. Çev.). İstanbul: Sistem Yayıncılık.

Resmî Gazete, (2014). Tarih: 14 Kasım 2014. Sayı: 29175. Kanun No: 6564. Yükseköğretim Personel Kanununda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun. Erişim adresi: http://www. resmigazete.gov.tr/eskiler/2014/11/20141114.pdf

Resmî Gazete, (2018). Akademik Teşvik Ödeneği Yönetmeliği 2015/8305 Erişim adresi: http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2018/06/20180627-6.pdf

Sağlam, H. Ş. (2019). *Okul Stratejik Plan Hedeflerinin Gerçekleştirilme Düzeyleri ile Stratejik Plan Ekibinin Stratejik Planlamaya İlişkin Görüşleri* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, Türkiye.

Şahin, S. ve Aslan, N. (2008). İlköğretim Okul Yöneticilerinin Stratejik Planlamaya İlişkin Görüşleri Üzerine Nitel Bir Çalışma. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi,* 172-189.

Türk, E ve Ünsal, N. (2009). Milli Eğitim Bakanlığı Üst Düzey Yöneticilerinin Stratejik Planlama Konusundaki Görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi, 181*, 222-239.

Ulutürk, S. (2015). Yeni Kamu İşletmeciliği Yaklaşımından Hareketle Üniversitelerde Performans Uygulaması Üzerine Bir Değerlendirme. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 20* (4), 395-414.

Ülgen, H. ve Mirze, S. K.(2018). *İşletmelerde Stratejik Yönetim*. İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım.

Vardar, Ö. (2012). Yükseköğretimin Yeniden Yapılandırılması: Çeşitlilik Modelleri. *Yükseköğretim ve Bilim dergisi, özel sayı*,38, 35-37.

Yılmaz, K. (2003). Kamu Kuruluşları için Stratejik Planlama Uygulaması. *Sayıştay Dergisi,* 50-51.

TÜRKİYE'DE EĞİTİM BİLİMLERİNİN KURUMSAL GELİŞİMİ

Cengiz ASLAN[1]

Öz

Türkiye'de Eğitim Bilimlerinin kurumsallaşma süreci yükseköğretim kademesinin kurumsallaşmasından bağımsız olarak değerlendirilemez. Bu çerçevede yükseköğretim kademesindeki akademik yapılanmanın, eğitim bilimlerinin hem bilim alanı olarak gelişiminde hem de kurumsallaşmasında önemli bir yeri bulunmaktadır. Araştırmanın amacı Meşrutiyet döneminden günümüze Türkiye'de yükseköğretim kademesinde eğitim bilimlerinin kurumsallaşmasında meydana gelen yasal ve yönetsel değişiklikleri belirlemek ve Türkiye'de eğitim bilimlerinin yükseköğretim kademesindeki kurumsal gelişimini ortaya koymaktır. Araştırma tarihsel araştırma türünde olup verileri doküman incelemesi yoluyla elde edilmiş ve betimsel analiz yaklaşımına göre analiz edilmiştir. Türkiye'de, Meşrutiyet döneminden başlayıp, 1981 yılında yürürlüğe giren 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu'na kadar süreçte, eğitim bilimlerinin yükseköğretim kademesindeki kurumsal gelişiminde Darülfünun Edebiyat Fakültesi, Terbiye Darülmesaisi, Gazi Eğitim Enstitüsü, İstanbul Üniversitesi bünyesinde kurulan Pedagoji Enstitüsü, Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi'ndeki Pedagoji kürsüsü ile Eğitim Bilimleri Fakültesi hem eğitimin bilimsel esaslar çerçevesinde yürütülmesinde ve gelişiminde hem de eğitim bilimlerinin kurumsallaşmasında önemli bir yere sahip yapılardır. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi'nin, Türkiye'de eğitim bilimlerinin lisans ve lisansüstü programların açılması ve gelişiminde öncü olduğu ve bu rolünü sürdürdüğü söylenebilir.

[1] Dr., Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitimin Felsefi, Sosyal ve Tarihi Temelleri Anabilim Dalı, ceaslan@ankara.edu.tr

Giriş

Osmanlı Devleti'nin 18. yüzyılın sonundan itibaren uygulamaya çalıştığı yenileşme hareketleri *Batılılaşma, Batıcılaşma, Modernleşme* olarak adlandırılmaktadır. Bu süreçte eğitimde yenileşmenin askerî okullarla başladığı, yurtdışından yabancı öğretmenlerin ve uzmanların çağrılması, yurtdışına öğrenci gönderilmesi, rüştiye, idadi, sultani ve darülfünun gibi okulların açılmasıyla devam ettiği söylenebilir. Bu çerçevede Altunya'ya (2018) göre eğitim bilimleri Türkiye'ye çeşitli yollarla girmiştir. Bunlar, eğitim sistemindeki yeniden yapılanma, modern eğitim kurumlarının açılması, gelişmiş ülkeleri gören Türk aydınlarının etkisi, gelişmiş ülkelere öğrenime gönderilenlerin etkisi, gelişmiş ülkelerden çağırılan uzman ve öğretim elemanlarının etkisi, gelişmiş ülkelerde basılan eğitimbilimsel eserlerin Türkçe'ye çevrilmesi, eğitim dallarında yetişen Türk eğitimcilerin yazılarının etkisi; eğitimle ilgili örgütler, oluşumlar ve yayınların etkisi, öğretmen okullarında eğitimle ilgili formasyon derslerinin okutulmaya başlanması, ülkede doğrudan eğitim bilimleri ile uğraşan kurumların açılması olarak sıralanabilir.

Türkiye'de eğitim bilimlerinin kurumsallaşma süreci, eğitim bilimleri disiplinlerinin birbirinden bağımsız biçimde gelişmesiyle doğru orantılıdır. Bu bağımsızlık içerisinde üniversite kürsüleri, çeşitli kademe ve türdeki okul programları, dersler, araştırmalar, yayınlar (kitap, dergi, makale, rapor vb.), kişiler ve söylemleri üzerinden eğitim bilim disiplinlerinin kurumsallaştığı ve geliştiği söylenebilir. Bunların yanı sıra Aydın, Kepenekçi, Memduhoğlu ve Oğuz'a (2005) göre, kongre ve bilimsel etkinliklerin düzenlenmesi ve alanla ilgili çeşitli örgütlerin kurulması da, kurumsallaşmanın önemli göstergesi olarak kabul edilmektedir. Koçel'e (2011) göre sosyolojik olarak kurum "toplumda organize olmuş, yerleşmiş, kabul edilmiş, prosedürleri belli sosyal ilişkiler düzeni ve topluluğu" anlamına gelmektedir. Bu çerçevede kurumların belirli standartlara göre yapılanması ve işleyişi kurumsallaşma olarak tanımlanabilir. Balcı'ya (2008) göre bir etkinlik alanının bilimleşme sürecine girerek özerk ve bağımsız bir bilim dalı haline gelmesiyle onun kurumsallaşması arasında bir bağ bulunmaktadır. Dolayısıyla Türkiye'de eğitim bilimlerinin bilim alanı olarak varolma çabası ile kurumsallaşmasının paralellik gösterdiği söylenebilir. Kuşkusuz bu süreçte yükseköğretim kademesindeki akademik yapılanmanın, eğitim bilimlerinin hem bilim alanı olarak gelişiminde hem de kurumsallaşmasında önemli bir payı bulunmaktadır. Bu çerçevede Türkiye'de eğitim bilimlerinin kurumsallaşmasının yükseköğretim kademesinin kurumsallaşmasından bağımsız değerlendirilemeyeceği söylenebilir.

Bu çalışmada, eğitim bilimleri disiplinleriyle ilgili yapılan yasal düzenlemeler ve kurumsal gelişmeler ele alınmıştır. Araştırmanın amacı,

Meşrutiyet döneminden günümüze Türkiye'de yükseköğretim kademesinde eğitim bilimlerinin kurumsallaşmasında meydana gelen yasal ve yönetsel değişiklikleri belirlemek ve Türkiye'de eğitim bilimlerinin yükseköğretim kademesindeki kurumsal gelişimini ortaya koymaktır. Araştırma tarihsel araştırma türünde olup verileri doküman incelemesi yoluyla elde edilmiş ve betimsel analiz yaklaşımına göre analiz edilmiştir.

Meşrutiyetten Cumhuriyete Eğitim Bilimleri

Eğitim bilimlerinin Meşrutiyet dönemi terminolojisi içerisindeki karşılığı olarak pedagoji, fenn-i terbiye, terbiye, ilm-i terbiye, terbiye-i etfal, tedris usulü gibi dersler öne çıkmaktadır. Mehmet Ali Ayni'ye (1927) göre 1900 yılında dördüncü kez açılan Darülfünun'da, Edebiyat Fakültesi'ndeki derslerden biri "usûl-i terbiye ve tedris" dersi, 1912 tarihli Darülfünun Nizamnamesi'nde[2] ise "terbiye"dir.[3] 1914'te, Fakültenin programına *Mantık ve Yöntem, Pedagoji Tarihi, Çocuk Psikolojisi İlmi, Deneysel Psikoloji* derslerinin de konulmasına ve bunları okutmak üzere yabancı hocalar çağrılmasına karar verilmiştir. Eğitim ve öğretim sorunlarındaki iyileştirme girişimlerinin geleceği, eğitim bilim laboratuvarlarında hazırlanacak inceleme ve yapılacak deneylerin sonucuna bağlı olduğundan Darülfünun'da ayrıca bir *Eğitim Bilim Bölümü* bulunması gerekmektedir (Baltacıoğlu,1998). Bu

---

[2] Maarif Nazırı Emrullah Efendinin hazırladığı bu düzenleme aslında bütçe yetersizliği, taslağa gelen tepkiler ve hükümetin istifası gibi nedenlerle uygulanamamıştır. Bu düzenlemeden önce üç şubeden oluşan Darülfununun, hazırlanan bu düzenlemeyle beş şubeye ayrılması düşünülmüştü: Ulum-i Şer'iye, Ulum-i Hukukiye, Ulum-i Tıbbiye, Ulum-i Edebiye ve Fünun. Bu sınıflandırma, 1913 tarihli İstanbul Darülfununu'nun Teşkilat-ı İlmiyesi düzenlemesiyle yürürlüğe girmiştir. Ayrıca, Ulum-i Şer'iye şubesi, 1330 (1914) tarihli medrese ıslah nizamnamesi sonucunda ortaya çıkan yeni medrese yapılarıyla birlikte, Darülfünun bünyesinde kalmasına ihtiyaç duyulmayarak kaldırılmıştır (Ayrıntılı bilgi için bk. Emre Dölen, Türkiye Üniversite Tarihi l Osmanlı Döneminde Darülfünun 1863-1922. İstanbul: Bilgi Üniversitesi Yayınları, s.313-361; Mehmet Ali Ayni, Darülfünun Tarihi. İstanbul, Yeni Matbaa,1927, s.48).

[3] Meclis-i müderrisin (bugünkü fakülte kurulu) toplantısında, fenni terbiye dersi kabul edilmişken, Fakültenin ders çizelgesinde terbiye dersi yer almaktadır. Baltacıoğlu, bu düzenlemede pedagoji dersinin yer aldığını belirtmektedir ve terbiye ile fenni terbiyeyi birbirinden ayırmaktadır. Fenni terbiye, pedagojiye karşılık gelirken, terbiye ise, İngilizce de education kelimesinin karşılığı olarak kullanılmaktadır. Ona göre, terbiye ile terbiye fenni arasındaki fark, ameliye ile nazariye (uygulama ile kuram), fiille fikir arasındaki farktır. Terbiye Fenni, terbiye hakkında bir tefekkürken, terbiye bir fikir hali değil, bir fiil manzumesidir. Dolayısıyla ders çizelgesindeki terbiye dersinin, kurulun kararındaki fenni terbiye dersi olduğu düşünülebilir. Ayrıntılı bilgi için bk. Ismayıl Hakkı, İctimâ'iyyât Nokta-i Nazarından Terbiye, İstanbul, Matbaa-ı Amire,1340; Ismayıl Hakkı Baltacıoğlu, Hayatım (Yay. Haz. Ali Y. Baltacıoğlu). İstanbul: Dünya Yayınları, 1998.

önerinin sonuçsuz kalmasına karşın, 1915'te Almanya'dan davet edilen 15 öğretim elemanından biri olan Dr.Anschütz'ün, Edebiyat Fakültesine *Pedagoji ve Deneysel Psikoloji* (Fenn-i Terbiye ve İlm-i Ruh-i Tecrübi) profesörü olarak atanmasıyla Darülfünun'da *Deneysel Psikoloji Laboratuvarı* kurulmuştur. Almanya'da Pedagoji öğrenimi gören *Ali Haydar Taner* ile İsviçre'de psikiyatri öğrenimi gören *Dr. Cevdet Nasuhi* ona yardımcı olmak üzere "müderris muavini" olarak görevlendirilmişlerdir (Altunya, 2018; Aslan, 2014; Dölen, 2009; Dölen, 2013).

1915'te açılan İnas (kız) Darülfununu'ndaki tüm şubelerin (Edebiyat, Riyaziyat, Tabiiyat) derslerinden ikisi felsefe ve terbiyedir (Nafi Atuf,1930). 1917 yılında ise Maarif Nezareti tarafından, Fenn-i Terbiye Encümeni oluşturulmuştur. Bu komisyonun amacı, ulusal eğitimin esaslarının incelenmesi, uygar ülkelerde eğitimbilimle ilgili yayınlanmış önemli eserlerin çevrilmesi ve eğitim bilim öğretmenlerinin gerek haberleşme gerek Fenn-i Terbiye Mecmuasında yayınlanacak makalelerle aydınlatılmasıdır (Baltacıoğlu,1998).

1335 (1919) yılında kabul edilen Darülfununu Osmani Nizamnamesi'ne göre, Hukuk, Edebiyat, Fünun ve Tıp medreselerinden oluşan Darülfünun'da, Edebiyat Fakültesi'ndeki dersler arasında, mantık, ahlak, terbiye, ruhiyat ve içtimaiyyat dersleri bulunmaktadır (Hirsch, 1998;Mehmet Ali Ayni,1927). Bu çerçevede, 1914 yılında Fakültenin programına konulması önerilen eğitim bilimlerine ait derslerden *Pedagoji Tarihi, Çocuk Psikolojisi* derslerinin bu yeni düzenlemede yer almadığı görülmektedir. Bunun yanı sıra, 1340 (1924) tarihli İstanbul Darülfünununun Talimatnamesine göre İstanbul Darülfununu Hukuk, Edebiyat, Fen, İlahiyat ve Tıp fakültelerinden oluşmaktadır. Edebiyat Fakültesi'ndeki derslerden bazıları mantık, ahlak, terbiye, ruhiyat, içtimaiyyat ve etfaliyat (çocuk bilgisi-psikolojisi) dersleridir (Hirsch, 1998; Mehmet Ali Ayni,1927). Diğer bir ifadeyle, Emrullah Efendinin Darülfünun için önerdiği beş şubeli yapının 1924 düzenlemesinde gerçekleştiği söylenebilir.

Cumhuriyetin İlk Yıllarından 1965'e Eğitim Bilimleri

Cumhuriyet dönemi her ne kadar birçok kurum ve uygulamalarıyla Osmanlı döneminden radikal bir kopuş ve farklılık gösterse de çeşitli konularda Osmanlı deneyiminden önemli ölçüde yararlanmıştır. Alt yapı, kurumlar, eğitimde yetişmiş insangücü, bilgi ve deneyim birikimi, yayınlar gibi ögeler bu çerçevede değerlendirilebilir. Dolayısıyla Cumhuriyet dönemi eğitim sisteminin bu birikime yenilerini kattığı, eğitimde kuram ve uygulama yönünden yeni bir iklim yarattığı ve hızla eyleme geçtiği söylenebilir (Altunya, 2015). Bu uygulamaların başında Eğitimbilim Müzesi'nin

kurulması gelir. Fenn-i Terbiye (Eğitimbilim) Müzesi 1920'de Darülfünun'da kurulmuştur (Tonguç, 1952). 1923'te Temmuz- Ağustos aylarında gerçekleştirilen Birinci Heyet-i İlmiye toplantısında, Mektep Müzesi görüşmelerinde, üniversitede Terbiye Darülmesaisi (Eğitim Enstitüsü) ve Öğretmen Okullarında Terbiyevi Ruhiyat Darülmesaisi (Eğitim Psikolojisi Enstitüsü) kurma konusu da görüşülmüştür (Hakimiyet-i Milliye,1923). Böylece, Baltacıoğlu'nun yıllarca mücadelesini verdiği Terbiye Darülmesaisi kurulur ve 1933 yılına kadar varlığını sürdürür (Altunya, 2015). 1923-24 öğretim yılı *İstanbul Darülfununu Öğrenci Rehberi*'ne göre Terbiye Darülmesaisinin görevleri, memlekette eğitime dair bilgilerin toplanıp yazılması, eğitim hakkında toplumsal incelemelerin kolaylaştırılması; okulların ve eğitim-öğretim kurumlarının konum, plan ve öğretimini; öğrencilerin bedenî, fikrî ve ahlakî durumunu, eser ve ürünlerini, okullarda ödül ve ceza usullerini, devam ve devamsızlık olaylarını, çevrenin eğitimle ilgili olan diğer sorunlarını, memleketin eğitim haritalarını yapmak (*İstanbul Darülfununu Talebe Rehberi*: 1339-1340) olarak belirtilmektedir.

Fransa'da pedagoji eğitimi alan Sadrettin Celal, Maarif Vekâleti Mecmuası'nda yayımlanan Maarif Teşkilatı Hakkında Bir Layiha* adlı uzun yazısında, eğitimle ilgili neredeyse tüm konularda sorunları ve çözüm önerilerini ortaya koymuştur. Ona göre çocuk ruhiyatı ve tecrübi pedagoji ilimlerinde aydınlatacak, bilgi verecek olan bir kuruma, *Yüksek Terbiye Enstitüsü'ne* ihtiyaç bulunmaktadır. Bu kurumun görevi, memlekette ilmi bir pedagoji hayat ve hareketi uyandırmak, yeni ve gelişmiş tedrisat usullerini, çocuk ruhiyatı ve tecrübî pedagoji ilimlerini neşr ve tamim etmek olan, aynı zamanda bu sahalarda Türk öğretmenlerinin Türk çocuklar üzerindeki yapacakları tecrübelerle, hem devlet mekteplerinde terbiye ve tedris usullerini tespit etmek hem de Türkiye Cumhuriyeti'nin beynelmilel pedagoji ilminin ilerlemesine hizmet edebilmesini sağlamaktır (Sadrettin Celal, 1926).

22 Mart 1926 tarih ve 789 sayılı *Maarif Teşkilatına Dair Kanun'un* 7. maddesine göre orta tedrisat mektepleri liseler, orta mektepler, ilk muallim mektepleri, köy muallim mektepleridir. Bu mekteplerden başka yüksek ve orta muallim mektepleri de bulunmaktadır. Yüksek Muallim Mektebi, lise muallimlerini; Orta Muallim Mektebi ise orta mektepler ile ilk ve köy muallim mekteplerinin muallimlerini ve ilk tedrisat müfettişleri ile tatbikat (ilköğretmen okullarında açılan uygulama okulları) okulları müdürlerini yetiştirir (www.tbmm.gov.tr). Bu çerçevede, 1926-1927 öğretim yılında açılan Orta Muallim Mektebi 25 Ekim 1927'de Ankara'ya taşınmış ve bu

* Bu layiha, Dr. Niyazi Altunya tarafından günümüz Türkçesine çevrilerek kitap haline getirilmiş ve 2019 yılında Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanmıştır.

okulda 1 Aralık 1927'de Terbiye ve Ruhiyat (Pedagoji) bölümü de açılmıştır. Bu bölümün açılmasıyla okul Orta Muallim Mektebi ve Terbiye Enstitüsü" adını almıştır (Altunya, 2006). 1 Ağustos 1943 tarih ve 241 sayılı Talim ve Terbiye Kurulu Kararı ile kabul edilen *Gazi Orta Öğretmen Okulu ve Terbiye Enstitüsü Talimatnamesi*'ne göre "Gazi Orta Öğretmen Okulu ve Terbiye Enstitüsü ortaokullara, teknik öğretim kurumlarına ve köy enstitülerine öğretmen ve ilköğretim müfettişi yetiştiren, eğitim ve öğretim meseleleri üzerinde bilimsel araştırma ve incelemeler ile yayınlar yapan bir yüksek öğrenim kurumu" olarak kabul edilmektedir (Altunya, 2015).

1936 yılında İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi bünyesinde, Edebiyat ve Fen Fakülteleri öğrencilerinden lise öğretmeni olmak isteyenlere kendi dallarında aldıkları bilgilerin yanında pedagojik formasyon vermek üzere Pedagoji Enstitüsü kurulmuştur (Uğurel-Şemin,1973). Enstitü talimatnamesine göre üniversite öğrenimini bitirdikten sonra orta öğretim okullarında öğretmenlik yapmak isteyen Edebiyat ve Fen fakülteleri öğrencileri bu enstitüdeki derslere devam etmek ve sınavları vererek sertifika almak zorundadırlar (Talebe Kılavuzu, 1937). Enstitünün amacı, Pedagoji ve Tecrübi Psikoloji öğretmek ve araştırmalar yapmaktır. Araştırmaların, Enstitünün öğretim heyeti ile ileri sömestrlerde bulunup lisans hazırlayan öğrenciler ve doktora adayları tarafından yapılacağı belirtilmektedir (Uğurel-Şemin, 1973). Bunun yanı sıra İstanbul Üniversitesi'nin çeşitli kurullarında eğitim bilimleri konusunun tartışıldığı ve bu konunun tam anlaşılamadığını söyleyen, Pedagoji Enstitüsü'nün ilk asistanlarından Refia Şemin, Pedagoji Enstitü'nün adının Eğitim Bilimleri Fakültesi olması gerektiğini belirtmektedir. Şemin pedagoji bilimini, çocuğun ve gencin eğitim ve öğretiminin gereğince yapılmasını sağlayan bütün bilimler olarak tanımlamaktadır. Ona göre bu bilimler arasında çocuk ve gençlik psikolojisi, tecrübi psikoloji, eğitimsel psikoloji, eğitimsel sosyoloji, karşılaştırmalı eğitim, özel eğitim, genel eğitim tarihi, Türk Eğitim Tarihi, istatistik ve fizyoloji gibi bilimler, eğitim bilimlerinin başlıca disiplinlerini oluşturmaktadır (Uğurel-Şemin, 1973). Diğer bir ifadeyle eğitim bilim kavramının, Cumhuriyetin ilk yıllarında, dönemin terminolojisi içerisinde pedagoji, fenn-i terbiye, ilm-i terbiye, psikoloji, ruhiyat, tedris usulü, köycülük ve halkçılık gibi alt disiplinleri aracılığıyla ele alındığı görülmektedir (Aslan, 2014).

18.06.1946 tarihli Resmi Gazete'de yayımlanarak yürürlüğe giren Üniversiteler Kanunu öncesinde, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı olan Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi'ne ait Ankara Dil, Tarih, Coğrafya Fakültesi Esas Talimatnamesi 23.03.1939 tarihinde kabul edilir.[4] Bu talimatnameye göre Fakültedeki 16 disiplinden biri de felsefedir ve lisans ve doktora derecelerinde

[4] 23.03.1939 tarih ve 40 ve 41 sayılı Maarif Vekilliği Kültür Kurulu kararı.

sınav yapılmaktadır. Diğer bir ifadeyle lisans programları mezunlarının, talimatnamedeki koşulları sağladığında doktora sınavına girme hakkı bulunmaktadır. Kafadar'a (1998) göre, 1940-1941 öğretim yılından itibaren Felsefe zümresine[5] ait 11 maddelik bir talimatname hazırlanır. Buna göre Umumi Felsefe, Sosyoloji, Psikoloji ve Pedagoji[6] ders şubeleri kurulur. Bu çerçevede öğrenciler, ilk iki yıl ortak program, sonraki iki yıl ise seçilen bu şubelerin derslerini alacaklardır. 13.10.1949 tarih ve 7327 sayılı DTCF Öğretim ve İmtihan Yönetmeliği ile lisans programları ihtisas ve öğretim lisansı olarak düzenlenmiştir. Buna göre Felsefe lisansının, ihtisas ve öğretim lisansı sertifikalarından biri psikoloji ve pedagoji sertifikasıdır. 1967 yılında, Felsefe bölümünün 5 kürsüsünden (sistematik felsefe, felsefe tarihi, ilim tarihi, sosyoloji, psikoloji-pedagoji) biri olan Pedagoji kürsüsünün fonksiyonu, fakültenin ve diğer fakültelerin çeşitli bölümlerinde okuyan ve öğretmen olmak isteyenlere meslek formasyonu vermektir. Bunun yanı sıra bölüm, lisansüstü, doktora öğrencilerini ferdi olarak yetiştirmektir (Ankara Üniversitesi, 1967). Daha sonraki yıllarda buradan yetişen eğitimcilerin, başta Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi ve Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi olmak üzere diğer üniversitelerdeki eğitim fakültelerinin kurulması ve gelişiminde önemli katkıları olduğu söylenebilir.

Gazi Eğitim Enstitüsü'nden sonra 1944-1945 öğretim yılında ikincisi Balıkesir'de olmak üzere eğitim enstitüleri açılır. Öğrenim süresi iki yıl olan ve sınıf öğretmeni yetiştiren eğitim enstitülerinin sayısı 1977-78 öğretim yılında 49'a ulaşmıştır. 1978-79 öğretim yılında branş öğretmeni yetiştiren 18 Eğitim Enstitüsünün süresi dört yıla çıkarılmış, bu 18 enstitünün yerine 1980 yılında Yüksek Öğretmen Okulları açılmıştır. 1982 yılında ise bu enstitüler üniversitelere Eğitim Fakültesi; diğer sınıf öğretmeni yetiştiren 49 eğitim enstitüsü ise Eğitim Yüksekokulu olarak bağlanmıştır (Altunya, 2006). Eğitim enstitülerinden eğitim fakültelerine dönüşen süreçte, bu fakülteler bünyesinde de eğitim bilimleri enstitüleri ortaya çıkmıştır. 1990'ların başından itibaren ortaya çıkan bu enstitülerle birlikte eğitimbilim düşünce ve uygulamalarının bu birikim üzerine kendisini ürettiği söylenebilir.

---

[5] Farklı tarihlerdeki alanyazında zümre/bölüm/kürsü/enstitü kavramlarına rastlanmaktadır. DTCF'nin 1939 tarihli ilk talimatnamesinde disiplin kavramı kullanılmıştır. 1940 yılında ise Felsefe Enstitüsü adıyla resmi yazışmalarda yer almaktadır. Ayrıntılı bilgi için bk. Osman Kafadar (1998). Türkiye'de Yükseköğretimde Felsefe Eğitimi –Tarihsel Gelişim ve Lisans Eğitiminin Bir İncelemesi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayımlanmış Doktora Tezi, s.230.

[6] Psikoloji ve Pedagoji Kürsüsü, 14.05. 1974 tarihinde, iki ayrı kürsü olarak yapılandırılmıştır. Bk. Kemal Aytaç, Hayatım ve Mesleğim, Ankara, 2010.

Görüldüğü üzere, Ankara'daki Gazi Eğitim Enstitüsü ile İstanbul'da kurulan Pedagoji Enstitüsü, okul türlerine farklı branşlardan öğretmen ve diğer eğitim görevlileri yetiştiren eğitim enstitüleri ile sadece isim yönüyle benzerlik göstermekte; koşulları, programı, işleyişi, istihdam alanları gibi süreçleriyle ayrılmaktadır. Türkiye'de Eğitim Bilimleri düşünce ve uygulamalarının kurumsallaşması ve yaygınlaşmasına önemli katkıları olan bu iki Enstitü günümüz Eğitim Bilimleri Enstitülerinin öncüleri olarak nitelendirilebilir. Uğurel-Şemin'e (1973) göre, İstanbul Pedagoji Enstitüsü'nde, 1938-1972 yıllarında 353 lisans bitirme tezi, 1957-1972 yıllarında ise 7 doktora tezi hazırlanmıştır. Altunya'ya (2006) göre Gazi Eğitim Enstitüsü'nün, deneysel psikoloji, eğitimde alan araştırmaları, öğretim yöntemleri, eğitim tarihi, pedagoji ve psikoloji, özel eğitim ve rehberlik, eğitim yönetimi ve denetimi gibi alanlarda eğitim bilimlerine katkısı olduğu söylenebilir. Ayrıca DTCF'deki pedagoji kürsüsü lisans ve doktora derecelerinde sınav yaptığı için kürsü, eğitim bilimlerinin fakülte ve enstitü olma sürecinin öncülerinden biri olarak kabul edilebilir.

Türkiye'nin İlk Eğitim (Bilimleri) Fakültesi

Cumhuriyetin başlangıcından 1964 yılına kadar geçen sürede ortaya çıkan ve gelişen Darülfünun'da kurulan Terbiye Darülmesaisi, Gazi Eğitim Enstitüsü, İstanbul Üniversitesi Pedagoji Enstitüsü ve DTCF pedagoji kürsüleri eğitimin bilimsel esaslar çerçevesinde yürütülmesinde ve eğitim bilimlerinin kurumsallaşmasında önemli bilimsel yapılardır. Bu yapıların yanı sıra Mıhçıoğlu'na göre (1989) 1958 yılında Orta Doğu Teknik Üniversitesinde Eğitim Fakültesi kurulur ve fakülte, kısa bir süre sonra Fen ve Edebiyat Fakültesi'nin öğretmen yetiştiren bir bölümüne dönüşür. Bu fakültedeki eğitim bölümünün fonksiyonları matematik, fizik, kimya, sosyoloji ve psikoloji öğretmeni olmak isteyenlere meslek formasyonu vermek, üniversitenin çeşitli problemlerine çözüm yolu bulmak, Milli Eğitimin problemlerinin çözümünde gerekli hizmeti sağlamak ve fen-edebiyat ve diğer ilgili bölümlerin öğrencilerinin genel eğitimlerine yardım etmek olarak belirtilmektedir (Ankara Üniversitesi, 1967).

Eğitim bilimleri için 1962 yılında düzenlenen Yedinci Milli Eğitim Şurası ve 1963'te yürürlüğe konan birinci beş yıllık kalkınma planı bir dönüm noktasıdır. Miser'e göre (2016), bu plan ve raporların, pedagojik çalışmaların odağı olacak bir yüksek eğitim kurumuna gereksinmeyi yadsımayan ancak bunun nasıl örgütlenmesi gerektiği konusunda uzlaşmazlığı yansıtan bir özelliği bulunmaktadır. Eğitim Şûra'sında, *Eğitim Bilimleri Yüksek Enstitüsü* veya *Eğitim Bilimleri Akademisi* kurulması önerilmiştir (MEB, 1962). Bu

öneri gerçekleşmese de 1964 yılında, Bakanlık Müsteşarı Nuri Kodamanoğlu tarafından hazırlanan "Üniversitelerimize Bağlı Eğitim Fakülteleri Kurulması Hakkında Rapor" Milli Eğitim Bakanı İbrahim Öktem tarafından Üniversitelerarası Kurul gündeminde üniversite temsilcileriyle paylaşılmıştır (Mıhçıoğlu,1989). Aslında, Kodamanoğlu'na (2008) göre bu raporda Ankara, İstanbul ve İzmir Üniversitelerinde Eğitim Fakültesi açılması önerilmiş ve bu üniversite senatoları fakülte açılmasına yönelik karar almışlar, ancak dönemin Milli Eğitim Bakanı, öğretim üyesi darlığı ve yatırım imkanları kıtlığı gerekçeleriyle sadece Ankara Üniversitesi senatosunun kararını onaylamıştır. Böylelikle, Ankara Üniversitesi Senatosu'nun 4936 sayılı Üniversiteler Kanunu'nun ikinci maddesine dayanarak 31 Mart 1964 tarih ve 463/2718 sayılı karar ile Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi kurulmuştur (Ankara Üniversitesi, 2018). San'a (2008) göre fakülte, ODTÜ' de sürdürülemeyen deneme hariç tutulursa, bu alanda kurulan ilk fakülte olmanın yanı sıra, yasa ile değil, üniversite senatosu kararıyla kurulmuş olması açısından ender örneklerden biridir. Topçuoğlu'na (1968) göre bu konuda kanun tasarısı Üniversite ve Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanmış, ancak Türkiye Büyük Millet Meclisi genel kurullarına sevkedilmeden geçici karma komisyonda reddedilmiş, Fakülte doğmadan ölmeye mahkum edilmiştir.

Fakülte, 1 Kasım 1965 tarihinde 109 lisans öğrencisiyle (Dinçer,2005), bütçesiz, kadrosuz, yersiz (Hukuk Fakültesi binasında) biçimde öğretime başlamıştır (Topçuoğlu,1968). Fakültenin ilk lisans yönetmeliği, 23 Ağustos 1965 tarih ve 12082 sayılı Resmi Gazetede yayımlanmıştır. Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Lisans Öğretim ve İmtihan Yönetmeliği'ne göre Fakülte sekiz kürsüden oluşmaktadır. Bu kürsüler 1967, 1969 ve 1971 yıllarında adlarında yapılan bazı değişikliklerle büyük oranda 1980 yılına kadar varlığını sürdürmüştür. Bu kürsüler ve kürsülere bağlı dersler, Tablo 1'de verilmiştir. 25.07.1966 tarihli "Ankara Üniversitesi kuruluş kadroları hakkındaki 5239 sayılı Kanuna ek kanun teklifi"ne göre, Eğitim Fakültesinin fonksiyonu ve amaçları "eğitimle ilgili çeşitli problemlerin bilimsel metotlarla akademik seviyede araştırılmasını ve toplumumuz için en isabetli hal suretlerinin bulunmasını sağlayacak bilim adamları yetiştirmek, orta dereceli okullara öğretmen yetiştiren kurumlara meslek dersleri öğretiminde bulunacak öğretim üyesi ve öğretmen yetiştirecek, bu okulların rehberlik, okul psikoloğu ve idarecilik alanlarına eleman hazırlamak, ihtisas öğretiminde bulunmak" olarak belirtilmiştir.

Tablo 1. *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi kürsü ve dersleri (1965)*

S	Kürsüler	Bağlı Dersler
1	Eğitim Bilimleri Kürsüsü	Eğitim Bilimi Eğitim ve Öğretim Tarihi Mukayeseli Eğitim Genel ve Özel Öğretim Metodları Temel Eğitim ve Halk Eğitimi Türk Eğitim Tarihi
2	Sistematik Eğitim Felsefesi Kürsüsü	Sistematik Eğitim Felsefesi Genel Felsefe Tarihi Çağdaş Felsefe Sistemleri Metodoloji
3	Eğitim Sosyolojisi Kürsüsü	Genel Sosyoloji Eğitim Sosyolojisi Sosyoloji Doktrinleri Tarihi Sosyal Antropoloji
4	Eğitim Psikolojisi	Genel Psikoloji Tecrübi Psikoloji Farklar Psikolojisi (Karakteroloji dâhil) Çocukluk, Gençlik ve Erginlik Psikolojisi Eğitim Psikolojisi Okul Pedagojisi ve Psikolojisi Ruh ve Akıl Sağlığı
5	Güzel Sanatlar Eğitimi Kürsüsü	Güzel Sanatlar Tarihi Güzel Sanatlar Eğitimi Mukayeseli Dünya Edebiyatı Tarihi Müzikoloji
6	Anormaller ve Yüksek İstidatlıların Eğitimi Kürsüsü	Patolojik Psikoloji Arızalılar Eğitimi (Kör, sağır ve dilsizler) Yüksek istidâtlıların Eğitimi Geri Zekâlıların Eğitimi
7	Eğitim Hukuku Kürsüsü	Eğitim Teşkilatı Hukuku ve Mukayeseli Eğitim Müesseseleri İnsan Hakları ve Demokrasinin Temel Kurumları Çocuk Hakları ve İlgili Kurumlar Çocuk Suçluluğu ve Suçlu Çocukların Eğitimi (Islah)
8	Eğitim İdaresi ve Planlama(sı)Kürsüsü	Eğitim İdaresi Eğitim Politikası, Planlaması ve Ekonomisi Eğitimde İstatistik

22 Kasım 1967 tarih ve 12757 sayılı Resmi Gazetede yayımlanan "Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Lisans Öğretim ve İmtihan

Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik" ile Eğitim Fakültesi'ndeki sekiz kürsüden, Sistematik Eğitim Felsefesi Kürsüsü'nün adı "Eğitim Felsefesi Kürsüsü'; Eğitim İdaresi ve Planlama Kürsüsünün adı ise "Eğitim İdaresi ve Planlaması" biçiminde yeniden düzenlenmiştir. Bunun yanı sıra kürsülerden bağımsız olarak bu yeni yapılanmada, Okul Psikologluğu ve Rehberlik Bölümü; Eğitim Planlaması, Ekonomisi ve İdaresi Bölümü ile Özel Eğitim Bölümü'nün yer aldığı üç ihtisas bölümü (lisans programı) oluşturulmuştur (bk. *Ek 1*). Böylelikle Fakültenin kuruluşunda yer alan sekiz kürsüden biri olan Anormaller ve Yüksek İstidatlıların Eğitimi Kürsüsü, hem kürsü olarak hem de Özel Eğitim Bölümü olarak yapılandırılmıştır. Bu düzenlemelerde kürsüler, bugünkü akademik yapılanmada bölüme karşılık gelirken ihtisas bölümlerinin lisans programlarına karşılık geldiği söylenebilir. Fakültede ilk iki yıl ortak program yürütülmüş ve kalan iki yılda öğrenciler ihtisas bölümlerine göre derslerini seçmişlerdir.

24 Mayıs 1969 tarih ve 13206 sayılı Resmi Gazetede yayımlanan "Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Lisans, Öğretim ve İmtihan Yönetmeliğinin Tadili halikında Yönetmelik" ile sekiz kürsüden Eğitim Bilimleri Kürsüsünün adı, Eğitim ve Öğretim Bilimleri Kürsüsü; Anormaller ve Yüksek İstidatlıların Eğitimi Kürsüsü'nün adı ise Özel Eğitim Kürsüsü olmuştur. Böylelikle 1969 yılında sadece Özel Eğitim Bölümü, hem Özel Eğitim Bölümü hem de Özel Eğitim Kürsüsü olarak düzenlenmiştir.

20 Temmuz 1971 tarih ve 13901 sayılı "Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Lisans Öğretim ve Sınav Yönetmeliği" ile daha önceki düzenlemelerdeki kürsülerden iki kürsünün adlarında yapılan değişiklikle mevcut sekiz kürsü (Eğitim ve Öğretim Bilimleri; Eğitim Felsefesi; Eğitim Sosyolojisi; Eğitim Psikolojisi; Güzel Sanatlar Eğitimi; Özel Eğitim; Eğitim Hukuku; Eğitim İdaresi ve Planlaması Kürsüleri) ile beş ihtisas bölümü yer almıştır. Buna göre İhtisas Bölümleri Eğitimde Psikolojik Hizmetler Bölümü; Eğitim İdaresi ve Planlaması Bölümü; Özel Eğitim Bölümü; Eğitim Programları ve Öğretim Bölümü ile Halk Eğitimi Bölümü olarak yapılandırılmıştır. Eğitim İdaresi ve Planlaması Bölümü ise 1969 düzenlemesindeki Özel Eğitim Bölümü gibi hem kürsü olarak hem de bölüm olarak bu yapılanmada yer almıştır (bk. *Ek 1*).

7 Temmuz 1973 tarih ve 14587 sayılı Resmi Gazetede yayınlanan 1750 nolu Üniversiteler Kanunu'nun 2. maddesine göre üniversiteler, "fakülte, bölüm, kürsü, yüksekokul, okul, enstitü ve benzeri kuruluşlara hizmet birimlerinden oluşan özerkliğe ve kamu tüzel kişiliğine sahip yüksek bilim, araştırma, öğretim ve yayım birlikleri" olarak tanımlanmıştır. Miser'e (2016:123) göre bu düzenlemeyle kürsülerin bölüme dönüşmesi veya varlığını

kürsü olarak sürdürmesi olanaklı hâle gelmiştir. Bu kanunun 11. maddesine göre Üniversite Senatosu, "üniversitenin bütününü ilgilendiren kanun ve tüzük tasarılarını hazırlar ve aynı mahiyetteki yönetmelikleri yapar, üniversitenin bütününü ilgilendiren işler hakkında karar verir. Üniversite veya fakültenin yetkili organlarını kürsü, bölüm, enstitü, yüksekokul ve diğer kurumların kurulması, kaldırılması veya birleştirilmesi hakkındaki tekliflerini inceleyerek bu hususlarda gerekli kararı alır." Dolayısıyla bu tarihten 1981 yılına kadar geçen sekiz yıllık sürede, üniversite ve fakültelerin kendi işleyişlerine ilişkin kararlar alma ve uygulama yetkisine sahip olduğu, üniversite ve organlarına geniş yetkiler tanındığı söylenebilir.

20.01.1974 tarih ve 14774 sayılı Resmi Gazetede yayınlanan "Ankara Üniversitesi Bölüm Kürsü Enstitü ve Diğer Birimlerinin Çalışmaları ve Yönetim Şekilleri Hakkında Yönetmelik" ile "her Fakülte içindeki çalışmalar, sadece bölüm veya sadece kürsü esasına göre düzenlenebileceği gibi, aynı Fakültede bağımsız kürsülerle birlikte bölümler de kurulabilir. Bir fakültede aynı adı taşıyan veya aynı ihtisas alanında öğretim ve araştırma yapan birden fazla kürsü veya bölüm bulunamaz. Fakültede okutulan her dersin en yakın kürsü veya bölüme bağlanması zorunludur. Fakülte içinde yeni kürsü veya bölüm kurulması; mevcut kürsü veya bölümlerin birleştirilmesi, kaldırılması, kürsü ve bölüm sistemlerinde değişiklik yapılması; bölümlerin kürsüsüz veya kürsülerden oluşturulmasına karar verilmesi işlemleri, ilgili kürsü ve bölümlerin yazılı görüşleri alınarak; fakülte kurulunun üçte iki çoklukla yapılacak toplantısında gizli oyla ve toplantıya katılanların üçte iki çoğunlukla yapacağı teklif üzerine Senato tarafından kararlaştırılır." Bu yönetmeliğe göre kürsü "aynı veya birbirine çok yakın alanlardaki bilim dallarında faaliyet gösteren bir çalışma birimi"dir. Bölüm ise "Eğitim-öğretim ve araştırmalarının nitelik, amaç ve kapsamı yönünden bir bütün teşkil eden veya birbirini tamamlayan kürsülerden veya bilim dallarından oluşan bir öğretim ve çalışma birimidir. Bölümler, kürsülerden oluşabileceği gibi kürsüsüz bölüm de kurulabilir. Bölümler, özellikle lisans öncesi, lisans ve lisansüstü öğretimin koordinasyonunu sağlamak amacı ile kurulur." Bu yönetmelik uyarınca, Ankara Üniversitesi Eğitim (Bilimleri) Fakültesi, Fakülte Kurulu'nun 11.03.1974 tarihinde bölüm ve kürsü esasına göre örgütlenme konusunda bir ön çalışma yapmak üzere görevlendirdiği komisyonun 29.03.1974 tarihli raporu, 13.04.1974 tarihinde kabul edilerek fakülte kendi belirlediği biçimde yeniden yapılandırılmıştır. Buna göre, 1971 yapılanmasındaki sekiz kürsüden üçü kürsü olarak, iki kürsü bölüm olarak, iki kürsü ise başka bir kürsüyle birleşerek bölüm olarak varlığını sürdürmüştür:

Kürsüler Eğitim Felsefesi[7], Güzel Sanatlar Eğitimi ve Eğitim Hukuku kürsüleridir. Eğitim ve Öğretim Bilimleri Kürsüsü, Eğitim Programları ve Öğretim Bölümüne, Eğitim İdaresi ve Planlaması Kürsüsü ise Eğitim Yönetimi, Teftişi-Planlaması Bölümüne dönüşmüştür. Eğitim Sosyolojisi Kürsüsü, Eğitimin Sosyal ve Tarihi Temelleri Bölümüne, Eğitim Psikolojisi ve Özel Eğitim Kürsüleri, Eğitim Psikolojisi ve Özel Eğitim Bölümüne dönüşerek, başka bir kürsüyle birleşerek bölüm olarak varlığını sürdürmüştür. Daha önceden 20 Temmuz 1971 tarih ve 13901 sayılı yönetmelik değişikliğiyle ihtisas bölümlerinden biri haline gelen Halk Eğitimi ihtisas bölümü ise, Fakülte Kurulu'nun söz konusu kararıyla ayrı bir bölüm olarak 1974 yılı yapılanmasında yer almıştır. Bu çerçevede Fakültede üç kürsü ve beş bölümlü bir akademik yapılanma ortaya çıkmıştır (bk. *Ek 1)*.

07.01.1980 tarihli Fakülte Kurul Kararına göre Fakültenin akademik yapılanması, "Eğitimde Psikolojik Hizmetler Bölümü, Eğitim Programları ve Öğretim Bölümü, Eğitim Yönetimi ve Teftişi Bölümü, Halk Eğitimi Bölümü, Özel Eğitim Bölümü, Teknik Eğitim Bölümü, Eğitim Ekonomisi ve Planlaması Bölümü, Eğitimin Sosyal ve Tarihi Temelleri Bölümü, İstatistik ve Araştırma Eğitimi Bölümleri" ile Güzel Sanatlar Kürsüsünden (9 bölüm+1 kürsü) oluşmaktadır. Bu bölümlerin yanı sıra öğretim, ilk dört döneminde ortak bir programda, beşinci dönemden itibaren Eğitimde Psikolojik Hizmetler, Eğitim Programları ve Öğretim, Eğitim Yönetimi ve Teftişi, Halk Eğitimi, Özel Eğitim, Teknik Eğitim, Eğitim Ekonomisi ve Planlamasından oluşan eğitim uzmanlıklarında yürütülmektedir. Diğer bir ifadeyle 1980 yılında Fakültenin eğitim bilimleri disiplinlerinden bu yedi eğitim uzmanlık alanında lisans programı bulunduğu söylenebilir. 29.06.1981 tarihinde Fakülte Kurul kararıyla Güzel Sanatlar Kürsüsü bölüm hâline dönüşmüştür. Bu tarihten itibaren Fakültede 10 bölümden oluşan bir akademik yapı söz konusudur (bk. *Ek 1*).

Eğitim (Bilimleri) Fakültesinden Eğitim Bilimleri Fakültesine

04.11.1981 tarihinde yürürlüğe giren 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu'nun 7. maddesi uyarınca "Yükseköğretim kurumlarında eğitim - öğretim programlarının asgari ders saatlerini ve sürelerini, öğrencilerin yatay ve dikey geçişleriyle ve yüksekokul mezunlarının bir üst düzeyde öğrenim yapmalarına ilişkin esasları Üniversitelerarası Kurulun da görüşlerini alarak

[7] Eğitim Felsefesi Kürsüsü, Fakülte Kurulunun oybirliği ile aldığı kararla, 1979 yılında Eğitim Sosyolojisi Kürsüsü ile birleşerek Eğitimin Sosyal ve Tarihi Temelleri Bölümünün bir anabilim dalı olur. Bk. Miser, **a.g.e**. s.147.

tespit etmek" yetkisi Yükseköğretim Kurulu'na (YÖK) verilmiştir. Diğer bir ifadeyle üniversitelerin eğitim-öğretim ile ilgili süreçlerinde son karar merci YÖK olmuştur. Bu kanundan önce Fakültede 10 bölümden oluşan bir akademik yapı bulunmaktayken, 06.09.1982 tarihinde YÖK'ün bu yetkisi çerçevesinde aldığı bir kararla, Eğitim Yönetimi ve Planlaması, Eğitimde Psikolojik Hizmetler, Eğitim Programları ve Öğretim Bölümü olacak biçimde Fakültenin akademik yapılanması üç bölümlü bir yapıya dönüşmüştür. Varış ve Gürkan'a (1992:598) göre bu yasa, bilimsel taksonomilere uymayan bölüm sınırlamaları ve birleştirmeleri ile eğitim bilimleri alanını daraltmıştır. 28.03.1983 tarihinde ise Fakülte Kurulu, YÖK'ün kabul ettiği bölüm, anabilim dalı yapılanması içerisinde, Tablo 2'de yer alan bilim dallarının açılmasını kabul ve teklif etmiştir. Bunun yanı sıra YÖK'ün kabul ettiği 06.09.1982 tarihli kararda belirtilen Genel Eğitim Anabilim dalının adının, Fakülte Kurulu 28.03.1983 tarihli kararında Program Geliştirme Anabilim dalı olmasını teklif etmiştir. Bu teklifin Fakülte Kurulu kayıtlarına göre kabul edildiği anlaşılmaktadır.

Kuşkusuz Fakültenin akademik yapılanması alınan kararlarla dönüştükçe bölüm/anabilim dalı/bilim dalları da farklılaşmaktadır. Dolayısıyla Tablo 2'de YÖK ile birlikte ortaya çıkan yeni yapı ortaya konulmaya çalışılmıştır. Bunun yanı sıra 30.03.1983 tarih ve 18003 sayılı Resmi Gazetede yayımlanan 2809 nolu "Yükseköğretim Kurumları Teşkilatı Hakkında 41 Sayılı Kanun Hükmünde Kararnamenin Değiştirilerek Kabulüne Dair Kanun"la Fakültenin adı Eğitim Bilimleri Fakültesi olarak değiştirilmiştir.

Tablo 2. *1982/1983 yapılanmasına göre bölüm/anabilim/bilim dalları*

BÖLÜM	ANABİLİM DALI	BİLİM DALI
Eğitim Programları ve Öğretimi Bölümü	Program Geliştirme (Genel Eğitim)	Okul Öncesi Eğitimde Program Geliştirme Temel Eğitimde Program Geliştirme Orta Eğitimde Program Geliştirme Yüksek Eğitimde Program Geliştirme Öğretmen Eğitiminde Program Geliştirme Mukayeseli Eğitim Özel Öğretim Yöntemleri
	Eğitimin Sosyal ve Tarihi Temelleri	Eğitim Sosyolojisi Eğitim Felsefesi Türk Eğitim Tarihi Eğitim Tarihi
	Teknik Eğitim	Mesleki ve Teknik Eğitim Teknoloji Eğitimi
	Eğitim Teknolojisi	Eğitim Teknolojisi
	Güzel Sanatlar Eğitimi	Güzel Sanatlar Eğitimi Türk Dili ve Edebiyatı
Eğitimde Psikolojik Hizmetler Bölümü	Özel Eğitim	Üstün-Geri Zekâlıların Eğitimi Görme Özürlülerin Eğitimi İşitme ve Konuşma Özürlülerin Eğitimi Suçlu Çocukların ve Korunmaya Muhtaç Çocukların Eğitimi Ortopedik Özürlülerin Eğitimi
	Eğitimin Psikolojik Temelleri	Klinik Psikoloji Gelişim Psikolojisi Sosyal Psikoloji Öğrenme Psikolojisi Psikometri
	Psikolojik Danışma ve Rehberlik	Psikolojik Danışma ve Rehberlik
Eğitim Yönetimi ve Planlaması Bölümü	Eğitim Yönetimi ve Teftişi	Eğitim Yönetimi Eğitim Teftişi Eğitim Hukuku Örgütsel Davranış
	Eğitim Ekonomisi ve Planlaması	Eğitim Ekonomisi Eğitim Planlaması
	Eğitim İstatistiği ve Araştırma	Eğitim İstatistiği Araştırma Yöntembilimi
	Halk Eğitimi	Halk Eğitimi

Fakültenin 1983'te ortaya çıkan üç bölümlü yapısı, YÖK'ün 10.07.1989 tarihli kararıyla, Eğitim Yönetimi ve Planlaması (EYP) Bölümü'nün dört anabilim dalından biri olan Halk Eğitimi Anabilim Dalının tekrar bölüm olarak kabul edilmesiyle dört bölümlü bir yapı hâline gelmiştir. Ayrıca 21.12.1989 tarihli YÖK kararıyla Eğitim Hukuku bilim dalı, anabilim dalına dönüşmüştür. Bu kararla 1989 yılında EYP bölümü dört anabilim dalından oluşan yapısını sürdürmüştür.

YÖK'ün 03.08.1995 tarihli kararıyla Eğitimde Psikolojik Hizmetler Bölümü'nün bir anabilim dalı olan Özel Eğitim Anabilim Dalı, bölüm haline dönüşmüştür. Bunun yanı sıra, Tablo 2'de yer alan Özel Eğitim Anabilim Dalının beş bilim dalı, Zihin Engellilerin Eğitimi, İşitme Engellilerin Eğitimi ve Uyumsuz Çocukların Eğitimi anabilim dalı olacak biçimde yeniden düzenlenmiştir. Bu çerçevede 1995 yılında fakültede Eğitim Programları ve Öğretimi, Özel Eğitim, Eğitimde Psikolojik Hizmetler, Eğitim Yönetimi ve Planlaması ile Halk Eğitimi bölümlerinden oluşan 5 bölümlü ve bu bölümlere bağlı 16 anabilim dalından oluşan bir akademik yapı ortaya çıkmıştır (bk. *Ek 1*). Türkiye'de 1996-97 öğretim yılında eğitim bilimleri alanındaki lisans programları ve sayıları Tablo 3'e göre şöyledir (ÖSYM, 1996): Eğitim Programları ve Öğretimi (11-EPÖ), Eğitim Yöneticiliği ve Deneticiliği (8-EYD), Eğitim Yönetimi ve Planlaması (1-EYP), Halk Eğitimi (2-HE), Özel Eğitim (1+3-ÖE), Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık (21-RPD), Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme (1-EÖD).

Tablo 3. *Eğitim Bilimleri lisans programları ve üniversitelere göre dağılımı (1996)*

Bölümler / Üniversite	Eğitim Programları ve Öğretimi	Eğitim Yönetimi ve Planlaması		Halk Eğitimi	Özel Eğitim			Eğitimde Psikolojik Hizmetler		T
	EPÖ	**EYD**	**EYP**	**HE**	**ÖE**	**ÖEÖ**	**ZEÖ**	**RPD**	**EÖD**	
Abant İzzet Baysal		X				X				**2**
Anadolu	X						X			**2**
Ankara	X		X	X	X			X		**5**
Atatürk	X							X[8]X[9]X		**4**
Boğaziçi								X		**1**
Çanakkale 18 Mart	X	XX[10]						XX[11]		**5**
Çukurova	X							X		**2**
9 Eylül	X	X						X		**3**
Erciyes	X[12]									**1**
Gazi	X	X				X		XX[13]		**5**
Hacettepe	X	X						X	X	**4**
İnönü	X	X						X		**3**
İstanbul								XX[14]		**2**
Karadeniz Teknik								X		**1**
Marmara				X				X		**2**
19 Mayıs								XX[15]		**2**
Selçuk								X		**1**
Uludağ								X		**1**
Yıldız Teknik	X[16]									**1**
Yüzüncü Yıl		X								**1**
Toplam	**11**	**8**	**1**	**2**	**1**	**2**	**1**	**21**	**1**	**48**

[8] Ağrı Eğitim Fak.
[9] Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi'nde hem normal öğretim hem de ikinci öğretim programları bulunmaktadır.
[10] İkinci öğretim programı
[11] İkinci öğretim programı
[12] Fen-Edebiyat Fakültesi'nde yer almaktadır.
[13] Kırşehir Eğitim Fakültesi
[14] Edebiyat Fakültesi'nde hem normal öğretim hem de ikinci öğretim programları bulunmaktadır.
[15] İkinci öğretim programı
[16] Fen-Edebiyat Fakültesi'nde yer almaktadır.

Eğitim Bilimleri Fakültesinden Eğitim (Bilimleri) Fakültesine

YÖK'ün 04.11.1997 tarih ve 97.39.2761 sayılı kararıyla eğitim bilimleri disiplinlerinden oluşan bölüm ve anabilim dalı yapılanması kökten biçimde dönüştürülerek 1965 yılından 1997 yılına kadar olan eğitim bilimlerinin akademik ve kurumsal birikiminin, anabilim dallarına sıkıştırılmasına yol açılmıştır. Bu uygulamayla Fakültede, Eğitim Bilimleri Bölümü, Özel Eğitim Bölümü, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü ve İlköğretim Bölümü olacak biçimde sınırlı bir yapı ortaya çıkmıştır. Diğer bir ifadeyle, Fakültenin kuruluşundan itibaren kürsü ve bölüm yapılanması olarak varlığını sürdüren eğitim bilimleri bölümlerinden, 1980 sonrasında geriye kalan birkaç bölüm de bu uygulamayla anabilim dalı hâline geriletilmiştir. Önceki dönemlerde bölüm olarak varlığını sürdüren Eğitimde Psikolojik Hizmetler, Eğitim Yönetimi ve Planlaması ve Halk Eğitimi Bölümleri, anabilim dalı hâline dönüşmüştür. Bu süreçte, Miser'e (2016) göre Fakültenin, bölümlerin kapatılması yerine, YÖK'ün, kurulmasını öngördüğü yeni bölümleri ve programları açma önerisi kabul edilmemiştir.

1997 düzenlemesiyle Fakültenin kuruluş sürecindeki sekiz akademik birimden sadece Özel Eğitim Bölümünün bu yapılanmada varlığını koruduğu; diğer yedi akademik birimin bazılarının anabilim dalına dönüştürüldüğü, bazılarının da bilim dalı olarak yapılandırıldığı görülür. Tablo 4'te görüldüğü gibi, 1997 düzenlemesiyle eğitim bilimlerinde dört bölümlü ve bu bölümlere bağlı dokuz anabilim dalından oluşan bir akademik yapı ortaya çıkmıştır. Bunların yanı sıra, eğitim bilimlerinin bu uygulama öncesinde var olan, uzmanlığa dayalı beş lisans programı yerine, öğretmen yetiştiren altı ayrı lisans programı ortaya çıkmıştır. Bu programlar, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği, Okul Öncesi Öğretmenliği, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, Sınıf Öğretmenliği, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, Zihin Engelliler Öğretmenliği programlarıdır (ÖSYM, 1998).

Tablo 4. *Eğitim Bilimlerinin bölüm ve anabilim dalları (1997)*

Bölümler	**Anabilim dalı**
Eğitim Bilimleri Bölümü	Eğitim Programları ve Öğretim Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Eğitimde Psikolojik Hizmetler
Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi	Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi
Özel Eğitim Bölümü	Zihin Engelliler Eğitimi
İlköğretim Bölümü	Okul Öncesi Öğretmenliği Sınıf Öğretmenliği Sosyal Bilgiler Öğretmenliği

1997 yılında oluşturulan eğitim bilimlerinin gelişimini sekteye uğratan akademik yapılanmadan 11.07.2007 tarihinde YÖK Genel Kurulu'nun aldığı bir kararla vazgeçilmiş ve yeni bir düzenleme yürürlüğe girmiştir. Buna göre 1997 yılındaki düzenlemede Eğitim Bilimleri Bölümü içerisinde yer alan anabilim dallarından Eğitim Programları, Eğitimde Psikolojik Hizmetler, Eğitim Yönetimi ve Politikası anabilim dalları 2007 düzenlemesiyle tekrar bölüm haline gelmiştir. Bu bölümlerin yanı sıra Fakültenin kuruluş yapılanmasında yer alan ve 1997 yapılanmasıyla ortadan kaldırılan Eğitim Felsefesi, Güzel Sanatlar Eğitimi ile Eğitimin Sosyal ve Tarihi Temelleri kürsüleri, bu düzenlemeyle Eğitimin Kültürel Temelleri Bölümü içerisinde anabilim dalı olarak tekrar yapılandırılmıştır. Fakültedeki diğer bölümler ise Özel Eğitim, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi, İlköğretim bölümleridir. Ayrıca YÖK'ün 13.10.2002 tarihli kararıyla kurulan Ortaöğretim Sosyal Alanlar Eğitimi, Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanları Eğitimi ve Yabancı Diller Eğitimi bölümleri de 2007 yapılanmasında varlığını sürdürmüştür. İlahiyat Fakülteleri bünyesinde yer alan İlköğretim Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Öğretmenliği Programının, YÖK'ün 26.05.2006 tarihli kararıyla Eğitim Fakültelerine eklenmesi sonucu, Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Eğitimi Bölümü'nün de kurulmasıyla Fakültede, 2007 yılından itibaren 11 bölüm ve 25 anabilim dalından oluşan bir akademik yapılanma ortaya çıkmıştır.

29.07.2009 tarihinde YÖK Genel Kurulu'nun aldığı yeni bir kararla 2007 yılında anabilim dalı olarak varolan Ölçme ve Değerlendirme ile Yaşamboyu Öğrenme alanları, bölüm hâline gelmiştir. Yaşamboyu Öğrenme anabilim dalının adı, Yaşamboyu Öğrenme ve Yetişkin Eğitimi Bölümü olarak

düzenlenmiştir. Ölçme ve Değerlendirme bölümünün, Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme ile Eğitimde İstatistik ve Araştırma biçiminde 2 anabilim dalı ortaya çıkmıştır. Ayrıca 30.07.2008 tarihinde YÖK'ün yeni bir kararıyla Eğitimde Psikolojik Hizmetler Bölümü içerinde Eğitim Psikolojisi anabilim dalı kurulmuştur. Böylece 2009 yılında Fakültedeki bölüm sayısı 13, anabilim dalı sayısı ise 27 olmuştur. YÖK'ün 27.07.2010 tarihli toplantısıyla, Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Eğitimi Bölümü'nün adı İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Eğitimi Bölümü olarak değiştirilmiştir.

YÖK'ün 08.08.2012 tarih yazısı ile İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Eğitimi Bölümü İlahiyat Fakültesi'ne aktarılmış; 16.12.2015 tarihli kararıyla da Eğitimin Kültürel Temelleri Bölümü içerisinde yer alan Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü olarak yapılandırılmıştır. Böylece bu tarihten itibaren Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesinde 13 bölüm ve 24 anabilim dalından oluşan bir yapı ortaya çıkmıştır (bk. *Ek 1*).

YÖK'ün 15.06.2016 tarihli toplantısında aldığı bir kararla, eğitim fakülteleri ve eğitim bilimleri fakülteleri yeniden yapılandırılmıştır. YÖK'ün bu kararında "Eğitim ve Eğitim Bilimleri Fakültesi bünyesindeki mevcut bölüm ve anabilim dalları dikkate alınarak" bölüm ve anabilim dalı yapılanmasının gerçekleştirildiği belirtilmektedir. Oysaki bu kararda belirtilen, "mevcut bölüm ve anabilim dallarının dikkate alınması"nın Eğitim Fakülteleri için geçerli olabileceği söylenebilirken, Eğitim Bilimleri Fakültesi için geçerli olamayacağı Ek 1'de görülmektedir. Diğer bir ifadeyle 2016 yapılanmasıyla Eğitim Bilimleri alanlarının akademik ve kurumsal birikimi, 1997 yılında yapılan düzenlemedeki gibi bir hâle dönüşmüştür. Bunun yanı sıra Eğitim Bilimleri Fakültesinin kuruluşundan 1980'e kadar getirdiği Eğitim Bilimleri alanlarına ilişkin akademik ve kurumsal gelişimi, 1980'den itibaren dönüşerek 1997'de tüm birikim anabilim dalları içine sıkıştırılmıştır. 2016 yılındaki düzenlemeyle de bu birikim, 20 yıl öncesindeki gibi anabilim dalları içine sıkıştırılmıştır. Ortaya çıkan bu yeni akademik yapılanmaya göre Fakülte 13 bölüm ve 24 anabilim dalından oluşan bir yapıdan, "mevcut bölüm ve anabilim dalları dikkate alınarak" 8 bölüm ve 25 anabilim dalı olan bir yapıya dönüşmüştür. Diğer bir ifadeyle, Eğitim Bilimlerinin kuruluşundan günümüze kadar bölüm/kürsü ve anabilim dalı olarak varlığını sürdüren alanları, tek bir bölümde, Eğitim Bilimleri Bölümü altında anabilim dalına dönüşmüştür. Bu uygulamayla Eğitim Bilimleri Bölümü 8 anabilim dalından oluşan hantal bir yapı hâline gelmiştir. Diğer bölümler ise Özel Eğitim, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi, Temel Eğitim, Güzel Sanatlar Eğitimi, Türkçe ve Sosyal Bilgiler Eğitimi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi ve Yabancı Diller Eğitimi bölümleridir (bk. *Ek 1*).

Yakın Geçmişte Kurulan Eğitim (Bilimleri) Fakülteleri

Temmuz 2010 tarihli ve 27648 sayılı Resmi Gazetede yayınlanan 6005 Kanun No ile İstanbul Medeniyet Üniversitesi ve Kayseri Abdullah Gül Üniversitesi bünyesinde Eğitim Bilimleri Fakültesi ve Eğitim Bilimleri Enstitüsü kurulmuştur. İstanbul Medeniyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi kuruluş amacı olarak *yenilikçi, girişimci, toplum ve medeniyet odaklı bir vizyonla, uluslararası eğitimci ve eğitim bilimciler yetiştirmeyi, saha odaklı araştırma-geliştirme çalışmaları yapmayı ve toplum hizmeti odaklı projeler geliştirme"yi kabul etmektedir* (Medeniyet Üniversitesi, 2019). Fakültede 2017-2018 eğitim-öğretim yılında İngilizce Öğretmenliği programı, 2018-2019'da ise Okul Öncesi, Türkçe, İlköğretim Matematik, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Öğretmenliği alanlarında lisans düzeyinde programlar açılmıştır. Fakülte 2019 yılı itibariyle Eğitim Bilimleri, Güzel Sanatlar Eğitimi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi, Özel Eğitim, Sosyal Bilimler ve Türkçe Eğitimi, Yabancı Diller Eğitimi, Temel Eğitim bölümü olmak üzere yedi akademik bölümden oluşmaktadır. 2019 yılı itibariyle Kayseri Abdullah Gül Üniversitesi bünyesinde yer alan Eğitim Bilimleri Fakültesi'nin lisans programları ve Eğitim Bilimleri Enstitüsünün lisansüstü programları bulunmamakta, hem fakülteye hem de enstitüye öğrenci alımı yapılmamaktadır.

1998 yılında kurulan İstanbul Bahçeşehir Üniversitesi'nde, Bakanlar Kurulu kararıyla, 22.12.2011 tarih ve 28150 sayılı Resmi gazetede Eğitim Bilimleri Fakültesi ve Eğitim Bilimleri Enstitüsü kurulması kararı yayımlanmıştır: 2019 yılı itibariyle fakülte Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi, Eğitim Bilimleri (Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilimdalı ve Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Lisans Programı), Yabancı Diller Eğitimi (İngiliz Dili Eğitimi Anabilim Dalı ve İngilizce Öğretmenliği Lisans Programı) ve Temel Eğitim Bölümü (Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı ve Okul Öncesi Eğitimi Lisans Programı) olmak üzere dört akademik bölümden oluşmaktadır.

2015 yılında İstanbul'da açılan İbn Haldun Üniversitesi bünyesinde aynı yıl Eğitim Bilimleri Fakültesi kurulur. Fakültenin hedefi, "değerlerimiz ve yetkinliklerimizle donatılmış öğrencilerimizin geleceğin inşası sürecinde aktif rol oynaması" olarak kabul edilmiştir (İbn Haldun Üniversitesi, 2019).2019 yılı itibariyle Fakültenin bünyesinde sadece Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık alanında lisans programı bulunmaktadır.

Eğitim Bilimlerinin Lisansüstü Yapılanması

Türkiye'de eğitim bilimlerinin lisansüstü programları ilk İstanbul Pedagoji Enstitüsü'nde başlamıştır. Uğurel-Şemin'e (1973) göre Enstitüde,

1938-1972 yıllarında 353 lisans bitirme tezi, 1957-1972 yıllarında ise yedi doktora tezi hazırlanmıştır. Bu sürecin, 1939-1940 eğitim-öğretim yılında, Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Felsefe Enstitüsü içerisinde kurulan pedagoji kürsüsüyle devam ettiği söylenebilir. Bu iki enstitüdeki eğitimbilimleri lisansüstü faaliyetleri, 04.11.1981 tarihinde yürürlüğe giren 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu'na kadar devam etmiştir.

Ankara Üniversitesi'ne bağlı Eğitim Fakültesi 1965-66 öğretim yılında faaliyetine başlamıştır. Fakültenin "lisans mezunlarının kendi alanlarında yüksek lisans ve doktora öğrenimlerine devam etmelerini sağlamak için Lisans Üstü Eğitim Komisyonu (LÜEK) oluşturulmuş[17] ve bu komisyon Lisans Üstü Eğitim ve Sınav Yönetmeliğini hazırlamış"tır.[18] 24 Mayıs 1969 tarih ve 13206 sayılı Resmi Gazete'de yayımlanan yönetmelikle sekiz kürsüden oluşan Fakültenin akademik yapısı, komisyonun hazırladığı, 17 Ekim 1969 gün ve 13329 sayılı Resmi Gazetede yayımlanan Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Lisans-Üstü Öğretim ve Sınav Yönetmeliğiyle, "Yüksek Eğitim Lisansı" ve "Eğitim Doktorası" derecelerini veren bir "Lisans-Üstü öğretim alanı"nı da temsil etmektedir. Buna göre Fakültedeki kürsüler Eğitim ve Öğretim Bilimleri; Eğitim Felsefesi; Eğitim Sosyolojisi; Eğitim Psikolojisi; Güzel Sanatlar Eğitimi; Özel Eğitim; Eğitim Hukuku ile Eğitim İdaresi ve Planlaması Kürsüleridir. Dolayısıyla lisansüstü programlar da bu kürsülerden oluşmaktadır. Bu yönetmeliğe göre lisansüstü öğretim ve çalışmaları Fakültenin «Lisans - Üstü Öğretim Komisyonu» tarafından yürütülecektir. Bu çerçevede Ankara Üniversitesi Eğitim (Bilimleri) Fakültesi akademik yapılanmasında meydana gelen değişikliklere göre lisansüstü programların da bu duruma uygun olarak yapılandırıldığı söylenebilir. Fakülte kayıtlarına göre, 1969-1970 eğitim-öğretim yılında eğitim yüksek lisansı, 1971-1972 yılında ise doktora programlarına öğrenci alınmıştır.[19] Fakültede 1969 yılında başlayan lisansüstü programlardan Çadırcı ve Süslü'ye (1982) göre, 1981 yılına kadar 176 yüksek eğitim lisansı, 35 doktora derecesine sahip öğrenci mezun olmuştur. Miser'e (2016) göre Fakülte ce Enstitüde 1969-2015 yıllarında 435 tezli, 1833 tezsiz yüksek lisans ve 616 doktora diploması verilmiştir.

---

[17] 26.05.1967 tarihli Fakülte Genel Kurul kararına göre, "doktora ve lisans seminerini hazırlamak üzere" daha önceden oluşturulmuş olan komisyonun görevlendirilmesi kararlaştırılmıştır. Dolayısıyla komisyonun bu tarihten önce oluşturulduğu söylenebilir.

[18] 1993 yılına ait, dönemin Enstitü müdür Haydar Taymaz tarafından kaleme alınan, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Çalışmalarına Başladı, başlıklı bir basın duyurusunda ve Eğitim Bilim Dergisinde yayımlanan bir yazıda, LÜEK tarafından bu yönetmeliğin hazırlandığı belirtilmektedir. Bk. Haydar Taymaz (1993). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Kuruldu. *Eğitim ve Bilim*. C.17.S.87.

[19] 1993 yılına ait, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Çalışmalarına Başladı*, başlıklı bir basın duyurusundan.

20.07.1982 tarihli Yükseköğretim Kurumları Teşkilatı Hakkında 41 Sayılı Kanun Hükmünde Kararnameyle "edebiyat, sanat, sosyal ve iktisadi bilim alanlarıyla ilgili sosyal bilimler enstitüleri" yetkilendirildiği için, Fakültenin lisansüstü programlarına ilişkin yetki ve sorumlulukları Sosyal Bilimler Enstitüsü'ne devredilmiştir. Ancak bu düzenlemeden önce YÖK Başkanlığı 03.03.1982 tarihinde üniversitelere, fakültelere bağlı enstitü kurulmasıyla ilgili bir telgraf gönderir. Ankara Üniversitesi Eğitim (Bilimleri) Fakültesi ise Lisansüstü Eğitim Enstitüsü kurulmasına ilişkin bir öneri hazırlar[20]. Bu öneri ancak 10 yıl sonra gerçekleşir. Eğitim bilimlerinin sosyal bilimler enstitüsü bünyesinde lisansüstü faaliyetlerini gerçekleştirmesi uygulaması, 03.07.1992 tarihinde kabul edilen Yükseköğretim Kurumları Teşkilatı hakkında 41 Sayılı Kanun Hükmünde Kararnamenin Değiştirilerek Kabulüne Dair 2809 Sayılı Kanun ile 78 ve 190 Sayılı Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılması Hakkında 3837 nolu Kanununun yürürlüğe girmesine kadar devam etmiştir. Bu kanununa göre Ankara, Gazi, Marmara ve Dokuz Eylül Üniversiteleri rektörlüklerine bağlı Eğitim Bilimleri Enstitüleri kurulmuştur. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, yeni bir yönetmelik hazırlanana kadar kısa süreliğine, lisansüstü çalışmalarında, Üniversitenin Sosyal Bilimler Enstitüsü Yönetmeliğini esas almıştır.[21] Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitünün hazırladığı yönetmelik, 22.11.1992 gün ve 21413 sayılı Resmi Gazetede Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliği adıyla yürürlüğe girmiştir. Bu yönetmeliğe göre, "lisans kademesi öğretimine dayalı yüksek lisans ve buna dayalı doktora öğretimi ile bunların gerektirdiği eğitim-öğretim, bilimsel araştırma ve uygulama faaliyetlerinden oluşan lisansüstü öğretimi" kapsamaktadır. Bu yönetmeliğe dayalı olarak, 22.01.1993 tarihinde Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü ile Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü devir-teslim protokolü imzalamış ve Eğitim Bilimleri Enstitüsü eğitim-öğretim faaliyetlerini kendi kurumsal adıyla "1992-1993 eğitim-öğretim yılının ikinci döneminde yürütmeye başlamış ve yeni öğrenci kaydının 1993-1994 öğretim yılı başında yapılacağı"[22] belirtilmiştir. Ancak YÖK Yürütme Kurulu'nun 18.05.1993 tarih ve 93.19.794 sayılı "lisansüstü eğitimin yalnız Sosyal, Fen ve Sağlık Bilimleri Enstitülerinde yapılması" kararıyla, Eğitim Bilimleri programları, tekrar Sosyal Bilimler Enstitüsüne devredilmiştir.[23] Bu karar uyarınca, 20.07.1993 tarihinde Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri ile Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü yeniden devir-

---

[20] 08.03.1982 tarihli Fakülte Kurulu kararı.

[21] 22.09.1992 tarihli Eğitim Bilimleri Enstitüsü Kurul kararı.

[22] 16 Şubat 1993 tarih ve B.30.2. ANK.O.F8.00.00/96 sayılı Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü yazısı.

[23] YÖK, 14.06.1993 tarih ve B.30.0.0EÖB.0.00.00.03/02.03 sayılı yazı.

teslim protokolü imzalamış[24] ve 1993-1994 eğitim-öğretim yılında Sosyal Bilimler Enstitüsü bünyesinde eğitim bilimlerine öğrenci alımı yapılmıştır.

Eğitim Bilimleri Enstitüsünün Sosyal Bilimler Enstitüsüne devrinden yaklaşık 1 yıl sonra, 18.07.1994 tarih ve 21994 sayılı Resmi Gazetede Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetmeliği yürürlüğe girer. Buna göre Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nün amacı "eğitim sisteminde karşılaşılan sorunların çözümünde yardımcı olmak için eğitim bilimleri alanında inceleme, araştırma ve uygulamalar yapmak ve bunları desteklemek" olarak belirtilmiştir. Diğer bir ifadeyle, Eğitim Bilimleri Enstitüsü 1992'den beri varolmasına karşın, lisansüstü programlarının işleyişi 20.07.1993 tarihinden itibaren Sosyal Bilimler Enstitüsünde yürütülmüştür. Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nün yürürlükte olan yönetmeliğine karşın Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü ile 03.07.1992 tarihli düzenlemeyle açılan Gazi, Marmara ve Dokuz Eylül Üniversiteleri eğitim bilimleri enstitülerine ilişkin bu yıllarda Resmi Gazetede bir yönetmeliğin yer almaması, bu üç üniversitedeki eğitim bilimlerine ait lisansüstü programların sosyal bilimler enstitüleri bünyesinde gerçekleştiği söylenebilir. Karakütük (2006), bu üç enstitünün, örgütlenmesini tamamlayamadığı için bu uygulamaya ara verildiğini belirtmektedir.

YÖK'ün 04.11.1997 tarih ve 97.39.2761 sayılı kararıyla Eğitim Fakültelerini yeniden düzenleme çalışmaları çerçevesinde, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sosyal Bilimler Enstitüsünden bağımsız olarak yeniden eğitim-öğretim faaliyetlerine başlamıştır. Bu tarihe kadar Türkiye'de sadece 5 üniversitede varolan Eğitim Bilimleri Enstitüsü, bu tarihten itibaren diğer üniversitelerde de örgütlenme sürecini tamamlayarak kendi adıyla kurulmaya başlamıştır.

Türkiye'de 2019 yılına kadar, Tablo 5'e göre devlet ve vakıf üniversiteleri bünyesinde kurulmuş olan 50 Eğitim Bilimleri Enstitüsü bulunmaktadır. Tablo 5'te yer alan 50 Eğitim Bilimleri Enstitüsünden bazıları Yükseköğretim Bilgi Yönetim Sistemi'nde (YBYS) gözükmemektedir. Diğer bir ifadeyle YBYS'de, İstanbul Medeniyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Karadeniz Teknik Üniversitesi (KTÜ) Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İbn Haldun Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü ve Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü yer almamaktadır. Karadeniz Teknik Üniversitesi bünyesinde 2010 tarihinde kurulan Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 18 Mayıs 2018 tarih ve 30425 Sayılı Resmi Gazetede yayımlanan 7141 sayılı "*Yükseköğretim Kanunu ile Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun*" ile Lisansüstü Eğitim

[24] 20.07.1993 tarih ve B.30.2.ANK.O.El.00.00 sayılı protokol metni.

Enstitüsü adıyla Trabzon Üniversitesi Rektörlüğüne devredildiği için, YBYS'de Trabzon Üniversitesi bünyesinde, diğer 3 enstitü ise 2019 yılı itibariyle, kendi bünyelerinde Lisansüstü Eğitim Enstitüsü adıyla eğitim-öğretime devam etmektedir. Benzer biçimde aynı düzenlemeyle, İstanbul Üniversitesi bünyesindeki Eğitim Bilimleri Enstitüsü ve diğer enstitüler, yeni kurulan İstanbul Üniversitesi Cerrahpaşa bünyesinde Lisansüstü Eğitim Enstitüsü olarak yeniden yapılandırılmıştır.

YBYS istatistiklerinde eğitim bilimleri enstitüsü sayısı 5'i pasif olmak üzere 46 olarak belirtilmiştir. Diğer bir ifadeyle YBYS'de, eğitim bilimleri enstitüsü adıyla aktif 41 eğitim bilimleri enstitüsü yer almaktadır (https://istatistik.yok.gov.tr). Dolayısıyla Türkiye'de eğitim bilimleri enstitüsü adıyla 50 enstitünün kurulduğu, 46 enstitünün kendi adıyla günümüzde devam ettiği söylenebilir. Bununla birlikte eğitim bilimlerinin bazı üniversitelerde sosyal bilimler enstitüsü bünyesinde yer aldığı görülmektedir. Örneğin; Afyon Kocatepe Üniversitesi'nde Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 23 Mart 2012 tarih ve 28242 sayılı Resmi Gazetede yayımlanan Bakanlar Kurulu Kararıyla kurulmasına karşın, 2019 yılı itibariyle, lisansüstü programları "Sosyal Bilimler Enstitüsü" bünyesinde yürütülmektedir. Benzer biçimde, 2011 yılında kurulan Ege Üniversitesi bünyesindeki Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nün (https://egitimbilimleri.ege.edu.tr/tr-8877/tarihce.html) de 2018/2019 öğretim yılı itibariyle Sosyal Bilimler Enstitüsü'nde lisansüstü programlara öğrenci aldığı söylenebilir. Dolayısıyla, 2000 yılından itibaren kurulan 45 eğitim bilimleri enstitüsünün kendi bünyesinde lisansüstü programlarını yürütmesinin, kuruluşlarıyla aynı tarihlerde değil, daha geç tarihlerde gerçekleşebildiği; bazılarının 2019 yılı itibariyle sosyal bilimler enstitüsü bünyesinde lisansüstü programlarını yürüttüğü söylenebilir. Bu çerçevede enstitülerin kuruluş yıllarının, lisansüstü programlarının uygulanmasının başlangıç tarihi olarak kabul edilmemesi gerekir.

Tablo 5. *Türkiye'deki Eğitim Bilimleri Enstitüleri (1992-2019)*

S	Enstitü'nün Adı	Kuruluş yılı*
1	Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü	1992
2	Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü	1992
3	Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü	1992
4	Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü	1992
5	Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü	1993

* Enstitülerin kuruluş yılları ve sayıları, web sayfalarında yazılanlardan ve Yükseköğretim Bilgi Yönetim Sisteminden (YBYS) farklı olabilir. Bu tablo Resmi Gazete, YBYS istatistikleri, üniversite ve enstitü sayfaları ve enstitü yetkilileriyle yapılan telefon görüşmeleri karşılaştırılarak oluşturulmuştur.

S	Enstitü'nün Adı	Kuruluş yılı*
6	Başkent Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü	2000
7	İhsan Doğramacı Bilkent Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü	2000
8	Yeditepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü	2001
9	İhsan Doğramacı Bilkent Üniversitesi, Erzurum Eğitim Bilimleri Enstitüsü	2006
10	İhsan Doğramacı Bilkent Üniversitesi, Malatya Eğitim Bilimleri Enstitüsü	2006
11	İhsan Doğramacı Bilkent Üniversitesi, Şanlıurfa Eğitim Bilimleri Enstitüsü	2006
12	İhsan Doğramacı Bilkent Üniversitesi, Van Eğitim Bilimleri Enstitüsü	2006
13	Abdullah Gül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü	2010
14	Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü	2010
15	Bursa Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü	2010
16	Çanakkale On sekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü	2010
17	Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü	2010
18	Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü	2010
19	Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü	2010
20	İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü	2010
21	İstanbul Medeniyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü	2010
22	İstanbul Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü	2010
23	Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü	2010
24	Mersin Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü	2010
25	Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü	2010
26	Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü	2010
27	On Dokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü	2010
28	Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü	2010
29	Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü	2010
30	Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü	2010
31	Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü	2011
32	Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü	2011
33	Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü	2011
34	Dicle Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü	2011
35	Ege Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü	2011
36	Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü	2011
37	Isparta Süleyman Demirel Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü	2011
38	Niğde Ömer Halis Demir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü	2011
39	Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü	2011
40	Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü	2011

S	Enstitü'nün Adı	Kuruluş yılı*
41	Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü	2011
42	Afyon Kocatepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü	2012
43	Bahçeşehir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü	2012
44	Bartın Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü	2012
45	Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü	2012
46	Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü	2012
47	Biruni Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü	2014
48	İbn Haldun Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü	2015
49	Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü	2017
50	Kayseri Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü	2018

Sonuç ve Tartışma

Türkiye'de eğitim bilimleri disiplinlerinin çeşitli kademe ve türdeki okul programları, dersler, araştırmalar, yayımlar (kitap, dergi, makale, rapor vb.), bilimsel toplantılar (sempozyum, kongre, çalıştay, panel, konferans vb.), kişiler ve söylemleri ile üniversite kürsüleri ve eğitim örgütleri üzerinden kurumsallaştığı ve geliştiği söylenebilir. II. Meşrutiyet döneminden Cumhuriyetin ilk çeyrek yüzyılına uzanan süreçte, eğitim bilimlerinin dönemin terminolojisi içerisinde alt disiplinleri aracılığıyla ele alındığı görülmektedir. Türkiye'de eğitim bilimlerinin yükseköğretim kademesindeki kurumsal gelişiminde Darülfünun Edebiyat Fakültesi, Terbiye Darülmesaisi, Gazi Eğitim Enstitüsü, İstanbul Üniversitesi bünyesinde kurulan Pedagoji Enstitüsü, Ankara Üniversitesi DTCF'de pedagoji kürsüsü ve Eğitim Bilimleri Fakültesi hem eğitimin bilimsel esaslar çerçevesinde yürütülmesinde ve gelişiminde hem de eğitim bilimlerinin kurumsallaşmasında önemli bir yere sahip kurumlardır. Bununla birlikte Türkiye'de eğitim bilimlerinin kurumsallaşmasının yaklaşık yarım asırlık tarihi Ankara Üniversitesi bünyesinde kurulan günümüzdeki Eğitim Bilimleri Fakültesinin tarihi gelişiminden bağımsız olarak değerlendirilemez. Hofsetter ve Schneuwly'e (2001) göre 1950'lerden başlayarak 1980'lere kadar olan dönem Almanya, Portekiz, İtalya ve Finlandiya gibi ülkelerde üniversite düzeyinde eğitim bilimlerinin alt disiplinleri olan eğitim psikolojisi, eğitim sosyolojisi, eğitim ekonomisi gibi konularda araştırmalar yapılmaya başlandığı ve eğitim bilimlerinin disiplinlerinin kurumsallaştığı bir dönemdir (Aydın vd. 2005). Bu çerçevede Türkiye'de de eğitim bilimlerinin alt disiplinleri aracılığıyla kurumsallaşmasının bu ülkelerle paralellik gösterdiği söylenebilir.

1981 yılında yürürlüğe giren 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu'nun 6. maddesiyle yükseköğretim kurumlarının öğretiminin planlanması, düzenlenmesi, yönetilmesi, denetlenmesi ve yönetmeliklerin hazırlanması gibi

görevler YÖK Genel Kurulu'nun görevleri arasındadır. Ayrıca Üniversite Senatosunun bu konudaki görevi, 14. maddesiyle, "Üniversitenin bütününü ilgilendiren kanun ve yönetmelik taslaklarını hazırlamak veya görüş bildirmek, rektörün onayından sonra Resmi Gazete'de yayımlanarak yürürlüğe girecek olan üniversite veya üniversitenin birimleri ile ilgili yönetmelikleri hazırlamak" olarak sınırlandırmıştır. Bu yasadan önce YÖK Genel Kurulu'nun bu yetkisi fakültelerin ilgili kurulları tarafından kullanılmaktaydı. Dolayısıyla bu yasadan önce yükseköğretim kurumlarının kendi işleyişlerine ilişkin kararlar alma ve uygulama yetkisine sahip olduğu, üniversite ve organlarına geniş yetkiler tanındığı, bu yasayla birlikte yükseköğretim kurumlarının bu yetkisini üst kurula, YÖK'e devrettiği görülmektedir. Bu yetki devrinin özelde eğitim bilimlerinin genelde bilim alanlarının yükseköğretim kademesindeki gelişiminde olumsuz sonuçlar ortaya çıkardığı söylenebilir. Toplulukça kurulan bütün inançları ve bütün davranış biçimlerini kurum olarak tanımlayan Durkheim (2013) açısından, toplumsal inanç ve uygulamaların bizi dışardan etkiliyor olması, bizim onları edilgin olarak, hiç değiştirmeksizin almamız sonucunu doğurmaz; biz, ortak kurumları düşünürken, onları özümserken, onları bireyselleştirir, onlara az çok kendi kişisel damgamızı vururuz; onu kendimize göre renklendiririz. Bu bakış açısından Türkiye'de eğitim bilimlerinin, eğitim bilimciler tarafından biçimlendirilmesi ve renklendirilmesinin 1980 öncesi süreçte büyük çoğunlukla gerçekleşebildiği; YÖK ile birlikte bu sürecin yukarıdan, üniversitenin dışında merkezi yapılar tarafından yönetildiği, bir başka söyleyişle eğitim bilimciler tarafından yönetilmediği görülmektedir.

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, 1965 yılından, 1983 yılında yayımlanan 2809 nolu "Yükseköğretim Kurumları Teşkilatı Hakkında 41 Sayılı Kanun Hükmünde Kararnamenin Değiştirilerek Kabulüne Dair Kanun"una kadar Eğitim Fakültesi adıyla, bu tarihten 1997 yılına kadar Eğitim Bilimleri Fakültesi adıyla, bu tarihten itibaren ise eğitim fakültesi işlevine bürünerek yine kendi adıyla kurumsal varlığını sürdürmektedir. Diğer bir ifadeyle kuruluşundan 1997 yılına kadar geçen yaklaşık 30 yıllık sürede alt disiplinlerini üreterek ve alt disiplinlerinde lisans ve lisansüstü eğitim-öğretim yaparak kendi kurumsal gelişimini sürdürebilmiştir. Benzer biçimde Koç'a (2008) göre Fakültenin kuruluşundan 1998 yılına kadar geçen dönem, kendi ve bağlı bulunduğu ilgili akademik kurullarının (bölüm ve fakülte kurulları/ üniversite senatosu) kararlarına dayalı olarak, eğitim bilimleri alanındaki araştırmalarının yanı sıra, akademik yapılanmasının büyük ölçüde tamamlandığı, lisans ve lisansüstü düzeylerde eğitim programlarının yürütüldüğü, çeşitli kuruluşlardaki hizmet içi eğitim programlarıyla topluma hizmet uygulamalarına katkıda bulunulduğu bir dönemdir.

YÖK'ün 04.11.1997 tarihli kararından günümüze kadar Eğitim Bilimleri Fakültesi, "Eğitim (Bilimleri) Fakültesi"ne dönüşerek eğitimin bilimleri parantez içine alınmıştır. Bunun yanı sıra kuruluşundan itibaren eğitim bilimlerinin çeşitli uzmanlık alanlarında lisansa dayalı olarak yürütülen programlar bu uygulamayla kaldırılarak Fakülte, Eğitim Bilimleri Fakültesi olma özelliğini kaybetmiş ve büyük ölçüde diğer eğitim fakülteleri gibi öğretmen yetiştiren programa dönüşmüştür. Bu kurumsallaşma sürecinde yeniden yapılanmaların hem isim değişikliği hem de bölüm anabilim dallarının birbirine dönüşmesi biçiminde yapıldığı görülmektedir. Dolayısıyla Türkiye'de eğitim bilimlerinin kurumsallaşmasının bu tarihten itibaren, 2016 tarihli düzenleme de dahil, öğretmen yetiştiren eğitim fakülteleri programlarına indirgendiği, bu durumun, eğitim bilimlerinin ruhunun alınıp bedeninin bırakılmasına neden olduğu söylenebilir.

İstanbul Medeniyet, Kayseri Abdullah Gül ve İstanbul Bahçeşehir Üniversitelerinde 2010, İstanbul İbn Haldun Üniversitesi'nde 2015 yılında açılan dört Eğitim Bilimleri Fakültesi, YÖK'ün 1997 yılında yürürlüğe koyduğu düzenlemeye göre kurulmuş olup akademik yapılanmaları eğitim bilimlerinin alt disiplinlerinden daha çok, eğitim fakültelerinin dönemin yapılanmasına göre düzenlendiği söylenebilir. Dolayısıyla bu üniversitelerde kurulan eğitim bilimleri fakültelerinin akademik yapılanmalarına göre nostaljik bir isim benzerliği dışında bir anlam ifade etmediği görülmektedir. Bu çerçevede, YÖK'ün 1997 uygulamasının, bu tarihten itibaren kurulan ve kurulacak olan eğitim bilimleri fakülte, bölüm, anabilim dalı yapılanmasının eğitim fakültesi olacak biçimde ortaya çıkmalarına neden olduğu söylenebilir. Diğer bir ifadeyle eğitim bilimlerinin çeşitli uzmanlık alanlarında lisansa dayalı olarak yürütülen programlar YÖK'ün bu uygulamasıyla kaldırılarak Eğitim Bilimleri Fakültesi tarihsel birikiminin getirdiği akademik kimliğini kaybetmiş ve diğer eğitim fakülteleri gibi öğretmen yetiştiren programa dönüşmüştür. Dolayısıyla yeni açılan/açılacak olan eğitim bilimleri fakültelerinin, eğitim bilimleri fakültesi olma özelliğinden daha çok öğretmen yetiştiren fakülteler olduğu ve olacağı görülmektedir.

Eğitim Bilimlerinin lisansüstü öğretim serüveninin İstanbul Üniversitesi bünyesindeki Pedagoji Enstitüsüyle 1936'da başladığı, Ankara Üniversitesi Eğitim (Bilimleri) Fakültesiyle alt disiplinlerinin geliştiği söylenebilir. Eğitim Bilimlerinin lisansüstü programları, Ankara Üniversitesi'nde 1969'da Eğitim (Bilimleri) Fakültesi, 1982'de Sosyal Bilimler, 1992'de Eğitim Bilimleri, 1993'te Sosyal Bilimler 1998'de Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde yürütülmüştür. Bunun yanı sıra 1992 yılından itibaren Gazi, Marmara ve Dokuz Eylül Üniversiteleri rektörlüklerine bağlı Eğitim Bilimleri Enstitüleri kurulsa da, bu Enstitüler faaliyetlerini Sosyal Bilimler Enstitüleri bünyesinde yürütebilmişlerdir. 1997 yılı hem lisans hem lisansüstü programlar açısından

dönüm noktasıdır. Bu tarih, her ne kadar eğitim bilimlerinin lisans programlarının kaldırıldığı ve lisansüstü programlarının da buna uygun biçimde dönüştürüldüğü bir tarih olsa da, lisansüstü programların 1992 yılında başlayan kendi adıyla kurulma, varolma sürecinin gelgitlerinin sonlanarak, bir sonraki, yakın bir tarihteki, yeni bir düzenlemeye kadar, kendi adıyla varolduğu ve eğitim-öğretim faaliyetlerini yürüttüğü bir tarihtir. Diğer bir ifadeyle, Eğitim Bilimlerinin bu tarihten itibaren Eğitim Bilimleri Enstitülerinde artık kendi adıyla kurumsallaşmasını sürdürdüğü söylenebilir.

Sonuç olarak, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi'nin, Türkiye'de eğitim bilimlerinin lisans ve lisansüstü programların açılması ve gelişiminde öncü olduğu ve bu rolünü sürdürdüğü söylenebilir. Türkiye'de YBYS istatistiklerine göre, 2018- 2019 eğitim-öğretim yılında 206 üniversite (129 Devlet ve 72 Vakıf Üniversitesi ile 5 Vakıf MYO); 1822 fakülte (1366 Devlet ve 456 Vakıf Üniversitesi bünyesinde), 702 enstitü ve 18303 bölüm bulunmaktadır. Bu fakültelerden 1'i Ankara Müzik ve Güzel Sanatlar Eğitim Fakültesi, 1'i İstanbul Üniversitesi Açık ve Uzaktan Eğitim Fakültesi olmak üzere 93'ü Eğitim Fakültesi, 5'i Eğitim Bilimleri Fakültesidir. Diğer bir ifadeyle, Türkiye'deki üniversitelerin % 47,5'inde eğitim/eğitim bilimleri fakültesi bulunmaktadır. Türkiye'deki fakültelerin % 5.4'ü eğitim/eğitim bilimleri fakültesidir. 93 Eğitim Fakültesinden Açık ve Uzaktan Eğitim Fakültesi hariç, 92'sinde ve 5 Eğitim Bilimleri Fakültesinin tamamında eğitim bilimleri bölümü bulunmaktadır. Ayrıca 5 üniversitede Edebiyat, 12 üniversitede Fen-Edebiyat, 1 üniversitede İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi bünyesinde olmak üzere toplam 115 eğitim bilimleri bölümü bulunmaktadır. Diğer bir ifadeyle, Türkiye'deki bölümlerin % 0,6'sı eğitim bilimleri bölümüdür. Bu bölümlerin yaklaşık 100'ü (% 87'si), YÖK'ün 1997 düzenlemesinden sonra kurulmuştur. 702 enstitüden, 50'si Eğitim Bilimleri Enstitüsü adıyla kurulmuştur, ancak 2019 yılı itibariyle bu enstitülerden 5'i pasif ve 41'i aktif olarak Eğitim Bilimleri Enstitüsü adıyla lisansüstü faaliyetlerini sürdürmektedir (https://istatistik.yok.gov.tr). Diğer bir ifadeyle, Türkiye'deki mevcut enstitülerin % 6,5'i eğitim bilimleri enstitüsüdür. Yaklaşık son 10 yıl içerisinde kurulan 26 üniversitede (%12,6'sında), lisansüstü programların "Lisansüstü Eğitim Enstitüleri" adıyla yürütülmesi ve bunun YÖK tarafından kabulü, zamanla Türkiye'de diğer tüm enstitülerin ortak bir çatı altında toplanacağının göstergesi olarak değerlendirilebilir. Dolayısıyla önümüzdeki yıllarda eğitim bilimleri enstitüleri de dahil tüm enstitülerin tek bir enstitü olarak yeniden yapılandırılacağı bir süreç yaşanacağı söylenebilir. Bu çerçevede eğitim bilimlerinin tarihsel gelişiminin, Yükseköğretim Kanunu'ndan itibaren kendi dışındaki yapılardan kararların alındığı bir süreci deneyimlediği/deneyimleyeceği, tarihinin bu yönüyle tekerrür ettiği/edeceği düşünülebilir.

Kaynaklar

Altunya, N. (2006). *Gazi Orta Öğretmen Okulu ve Eğitim Enstitüsü*. Ankara: Gazi Üniversitesi Yayınları.

Altunya, N.(2015). Türkiye'de Eğitim Bilimleri Öğretimi: Başlangıçtan 1965'e Kadar. *Eğitim Felsefesi Sempozyumu Bildiri Kitabı*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları. Yayın no:217.

Altunya, N. (2018). *Türkiye'de Eğitim Bilimleri Öğretimi: Başlangıçtan 1965'e Kadar*. Ankara: PegemAkademi Yayıncılık.

Ankara Üniversitesi (1967). Çeşitli Memleketlerde Üniversitelere Bağlı Eğitim Fakülteleri Eğitim Enstitüleri, Eğitim Kolejleri, Eğitim Bölümleri ve Kürsüleri. Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Kuruluş Yayınları No:2, Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.

(Antel), Sadrettin Celal (1926). Maarif Teşkilatı Hakkında Bir Layiha. *Maarif Vekâleti Mecmuası., S.7*.

Aslan, C. (2014). *Erken Cumhuriyet Döneminde Eğitim Bilimleri Alanında Yurtdışına Öğrenci Gönderilmesi Olgusu* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara, Türkiye.

Aydın, İ.; Kepenekçi, Y.; Memduhoğlu, H. B. ve Oğuz, E. (2005). Eğitim Bilimlerinin Dünyadaki Kurumsal Gelişimi. *XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi (28-30 Eylül) Bildiri Kitabı*, Denizli.

Aytaç, K. (2010). Hayatım ve Mesleğim, Ankara.

Balcı, A. (2008). Türkiye'de Eğitim Yönetiminin Bilimleşme Düzeyi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, Bahar 2008, Sayı 54, ss: 181-209*.

(Baltacıoğlu) Ismayıl Hakkı (1340). *İctimâ'iyyât Nokta-i Nazarından Terbiye*. İstanbul: Matbaa-ı Amire.

Baltacıoğlu, I. H. (1998). *Hayatım*. (A. Y. Baltacıoğlu, Yay. Haz.). İstanbul: Dünya Yayınları.

Çadırcı, M. ve Süslü, A. (1982). *Ankara Üniversitesi Gelişim Tarihi. Atatürk'ün 100. Doğum Yılına Armağan*. Ankara Üniversitesi Rektörlüğü Yayınları, No:82, Ankara Üniversitesi Basımevi.

Dinçer, F. Ç. (2005). *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Tanıtım Kitabı*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.

Dölen, E. (2009). *Türkiye Üniversite Tarihi l Osmanlı Döneminde Darülfünun 1863-1922*. İstanbul: Bilgi Üniversitesi Yayınları.

Dölen, E. (2013). *İstanbul Darülfununu'nda Alman Müderrisler: 1915-1918*. İstanbul: Bilgi Üniversitesi Yayınları.

Durkheim, E. (2013). *Toplumbilimin Yöntem Kuralları* (Ö. Ozankaya, Çev.). İstanbul: Cem Yayınevi.

Hakimiyet-i Milliye Gazetesi, Mektep Müzeleri. *10 Ağustos* 1923.

Hirsch, E. E. (1998). *Dünya Üniversiteleri ve Türkiye'de Üniversitelerin Gelişimi*. C.1. Ankara: Ankara Üniversitesi Yayınları no:211.

İstanbul Darülfununu Talebe Rehberi: 1339-1340 (1339). İstanbul

Kafadar, O. (1998). Türkiye'de Yükseköğretimde Felsefe Eğitimi –Tarihsel Gelişim ve Lisans Eğitiminin Bir İncelemesi (Yayımlanmış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara, Türkiye.

(Kansu) Nafi Atuf (1930). *Türkiye Maarif Tarihi Hakkında Bir Deneme*. İstanbul: Muallim Ahmet Halit Kitaphanesi.

Karakütük, K. (2006). *Eğitim Bilimlerinin Kurumlarımızda Yapılanması*. *Türkiye'de Eğitim Bilimleri: Bir Bilanço Denemesi.* Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Koç. N. (2008). Eğitim Bilimleri Fakültesi (1964-2008): Eğitim Bilimlerinin Kurumsallaşmasına ve Öğretmen Yetiştirmeye Katkıları Açısından Bir Değerlendirme. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. *C.41, Özel sayı.23-47*.

Koçel, T. (2011). *İşletme yöneticiliği*. İstanbul: Beta Basım A.Ş.

Kodamanoğlu, N. (2008). Ankara Üniversitesi Eğitim (Bilimleri) Fakültesinin Kuruluşundan Bazı Dersler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. *C.41, Özel sayı.49-52*.

Mehmet Ali Ayni (1927). *Darülfünun Tarihi*. İstanbul: Yeni Matbaa.

Mıhçıoğlu, C. (1989). Eğitim (Bilimleri) Fakültesinin Kuruluşu Üzerine. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. *C.22.S.1*

Milli Eğitim Bakanlığı (1962). *Yedinci Milli Eğitim Şûrası, Çalışma Esasları Konular ve Kararlar*. Ankara: MEB Yayınları.

Miser, R. (2016). *Türk Pedagoji Çınarı 50 Yaşında: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi (1965-2015)*, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, Ankara.

ÖSYM. (1996). *Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sınavı İkinci Basamak Kılavuzu*, Ankara.

ÖSYM. (1998). *Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sınavı İkinci Basamak Kılavuzu*, Ankara.

San, C. (2008). Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Kuruluşun Perde Arkası. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. *C.41, Özel sayı.293-298*.

Şemin, R.U. (1973). *Eğitim Bilimlerinin Üniversiteye Girişi: Pedagoji Enstitüsü'nün Kuruluşu ve Gelişimi*. İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Cumhuriyetin 50. Yılına Armağan, İstanbul.

Taymaz, H. (1993). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Kuruldu. *Eğitim ve Bilim*. *17 (87)*, 70-71.

Tonguç, İ. H. (1952). *Öğretmen Ansiklopedisi ve Pedagoji Sözlüğü*. İstanbul: Bir Yayınevi.

Topçuoğlu, H. (1968). Ankara Üniversitesinin Bir "Eğitim Fakültesi" Vardır!. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. *1*(1).

Varış, F. ve Gürkan, T. (1992). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Programlarının Değerlendirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. *25* (2).

Elektronik Kaynaklar

Afyon Kocatepe Üniversitesi Rektörlüğüne Bağlı Olarak Eğitim Bilimleri Enstitüsü ile Güzel Sanatlar Enstitüsü Kurulması Hakkında Karar. (2012). Resmi Gazete, Sayı:28242.

Ankara Dil, Tarih, Coğrafya Fakültesi Esas Talimatnamesi. (1939). Maarif Vekilliği Kültür Kurulu Kararı. Sayı: 40,41.

Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Lisans Öğretim ve İmtihan Yönetmeliği. (1965). Resmi Gazete, Sayı:12082.

Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Lisans Öğretim ve İmtihan Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik. (1967). Resmi Gazete, Sayı:12757.

Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Lisans, Öğretim ve İmtihan Yönetmeliğinin Tadili Hakkında Yönetmelik. 24 Mayıs (1969). Resmi Gazete, Sayı:13206.

Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Lisans-Üstü Öğretim ve Sınav Yönetmeliği. (1969). Resmi Gazete, Sayı:13329.

Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Lisans Öğretim ve Sınav Yönetmeliği. (1971). Resmi Gazete, Sayı:13901.

Ankara Üniversitesi Bölüm Kürsü Enstitü ve Diğer Birimlerinin Çalışmaları ve Yönetim Şekilleri Hakkında Yönetmelik. (1974). Resmi Gazete, Sayı: 14774. Resmi Gazete. Sayı:21413.

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliği. (1992).

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetmeliği. (1994). Resmi Gazete. Sayı:21994.

Ankara Üniversitesi. Tarihçe. http://www.education.ankara.edu.tr/tarihce/ adresinden 05.10.2018 tarihinde alınmıştır.

Bahçeşehir Üniversitesi Rektörlüğüne Bağlı Olarak Eğitim Bilimleri Fakültesi ile Eğitim Bilimleri Enstitüsü Kurulması Hakkında Karar. (2011). Resmi Gazete, Sayı:28150.

Dil ve Tarih - Coğrafya Fakültesi Öğretim ve İmtihan Yönetmeliği. (1949). Resmi Gazete, Sayı: 7327.

Ege Üniversitesi. https://egitimbilimleri.ege.edu.tr/tr-8877/tarihce.html adresinden 14.08.2019 tarihinde alınmıştır.

İbn Haldun Üniversitesi. https://eduf.ihu.edu.tr/ adresinden 04.08.2019 tarihinde alınmıştır.

Medeniyet Üniversitesi. https://egitimbilimleri.medeniyet.edu.tr/tr/fakulte/ tanitim adresinden 01.07.2019 tarihinde alınmıştır.

Türkiye Büyük Millet Meclisi. Tutanaklar.

https://www.tbmm.gov.tr/tutanaklar/KANUNLAR_KARARLAR/kanuntbmmc004/ kanuntbmmc004 /kanuntbmmc00400789.pdf adresinden 01.02.2019 tarihinde alınmıştır.

Türkiye Büyük Millet Meclisi. Tutanaklar. Ankara Üniversitesi kuruluş kadroları hakkındaki 5239 sayılı Kanuna ek kanun teklifi.

https://www.tbmm.gov.tr/tutanaklar/TUTANAK/CS__/t05/c036/cs__05036098ss0817.pdf adresinden 01.02.2019 tarihinde alınmıştır.

Türkiye Büyük Millet Meclisi. Tutanaklar.

https://www.tbmm.gov.tr/tutanaklar/TUTANAK/MM__/d02/c008/mm__02008117ss0101.pdf adresinden 01.02.2019 tarihinde alınmıştır.

Üniversiteler Kanunu. (1973). Resmi Gazete, Sayı:14587.

Yükseköğretim Bilgi Yönetim Sistemi. Birim İstatistikleri. https://istatistik.yok.gov.tr/adresinden 05.08.2019 tarihinde alınmıştır.

Yükseköğretim Kanunu. (1981). Resmi Gazete, Sayı: 17506.

Yükseköğretim Kurumları Teşkilatı Hakkında 41 Sayılı Kanun Hükmünde Kararnamenin Değiştirilerek Kabulüne Dair Kanun. (1983). Resmi Gazete, Sayı: 18003.

Yükseköğretim Kurumları Teşkilatı Hakkında 41 Sayılı Kanun Hükmünde Kararnamenin Değiştirilerek Kabulüne Dair 2809 Sayılı Kanun ile 78 ve 190 Sayılı Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılması Hakkında Kanun. (1992). Resmi Gazete, Sayı: 21281

Yükseköğretim Kurumları Teşkilatı Kanunu İle Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun. (2010). Resmi Gazete, Sayı: 6005.

Yükseköğretim Kanunu ile Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun. (2018). Resmi Gazete, Sayı: 30425.

ANI
YAZILARI

Canım Arkadaşım Prof. Dr. Mehmet Ali Kısakürek

1965 yılında kurulan Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesinin (o zaman ki adıyla Eğitim Fakültesinin) ilk 100 öğrencisinden biri ben, biri de Mehmet Ali Kısakürek'ti. Yani arkadaşlığımız yarım asrı aşmaktadır. İşin ilginç yanı, biz o günden beri hiç ayrılmadık. Bu sürede o benim üçüncü kardeşim oldu.

1969 yılında birlikte fakülteden mezun olduk. Ben Maliye Bakanlığı Gelirler Genel Müdürlüğü Hizmet İçi Eğitim Dairesinde çalışmaya başladım. Bir yandan da fakültede lisans-üstü eğitime devam ediyordum. Mehmet Ali ise öğrenciliğinde de çalışkanlığı ve efendiliği ile hocaların dikkatini çektiği için çalışma hayatına üniversiteye girerek başladı. 1969 yılında hocamız merhum Prof. Dr. Fatma Varış'a asistan oldu. Mehmet Ali'nin asistan olmasından nasıl gururlandım anlatamam. Düşünsenize, aynı sınıfta öğrenim gördüğünüz bir arkadaşınız, yetiştiği kurumda kendi gibi eğitimciler yetiştirmek üzere işe alınıyor. Hem de asistanlık giriş sınavlarını üstün başarıyla kazanarak.

Bir-iki yıl sonra Eğitim Programları ve Öğretim Bölümünde yeniden asistanlık kadroları ilan edildi; Bizler de (ben, Adil Türkoğlu ve Merhum Alişan Hızal) sınavları kazanarak asistan olduk. Ben ve Adil, Varış hocayla; Merhum Alişan (eğitim teknolojisinde yetişmek üzere) Merhum Cevat Alkan hocayla çalışmaya başladık. Hocalarımız lisans-üstü eğitim devam ederken iyi birer akademisyen olmamız için ellerinden geleni fazlasıyla yaptılar. Dil kurslarına gönderildik. Hocalarımız ile derslere girdik, bazen 'haftaya dersi sen anlatacaksın' dediler, hazırlanıp hocalık deneyimi kazandık. Bir yandan da lisans-üstü derslerin gereğini yerine getirdik. Yani günlerimiz inanılmaz yoğun ve zevkli geçti. Böyle hızlı bir tempoda hepimiz doktoralarımızı tamamladık.

Uzunca bir süre ben, Mehmet Ali ve Adil aynı odada oturduk. Tabi oda yalnızca üçümüzün değildi. O zamanlar şimdiki gibi herkese bir oda düşmüyordu. Bir odada dört beş kişi oturuyorduk. Öyle sıkışık bir durumdu ki, örneğin; birinin misafiri geldiğinde, diğerleri ayıp olmasın diye dışarı çıkıp bir şeylerle meşgul oluyordu. Eğitim Bilimleri Fakültesi yeni binasına kavuşunca herkese birer oda düştü. Mehmet Ali ile bana yan yana odalar verdiler. Tabii ki Adil'e de karşımızdaki odayı.

Daha da ilginci biz ailelerimizle de hep aynı semtte (Küçükesat'ta) bir ya da iki sokak arayla oturduk. Mehmet Ali benim annemi, babamı, kardeşlerimi; ben onun annesini, babasını, kardeşlerini tanırım. Yıllarca önce annelerimiz babalarımız rahmetli oldu. Eğer Mehmet Ali'nin annesini ve babasını tanımış olsaydınız ' işte böyle ailelerde böyle dört dörtlük bireyler yetişir' derdiniz.

Asistanlık günlerinden aklımda en çok yer eden şey, Fatma Varış hocamızın Mehmet Ali'ye sürekli 'benim rektör oğlum' diye hitap etmesiydi. Daha yüksek lisans öğrencisiyiz, hocamız 'rektör'lükten söz ediyor. Rektörümüzü hiç görmemiştim, rektör nasıl olunur onu da bilmiyordum. Ama çok zor erişilebilecek önemli bir makam olduğunu tahmin ediyordum. Hep 'Fatma hocam Mehmet Ali'ye ne güzel hitap ediyor' diye düşünüyordum. Meğer hocamız güzellik olsun diye değil, bilinçli bir şekilde Mehmet Ali'ye 'rektör oğlum' diyormuş. Çünkü Mehmet Ali çalışkanlığı ile YÖK başkan vekilliğine kadar yükseldi ve hocamız da o günleri gördü. Öğrencisinin böyle bir makama gelmesini görmek çok güzel bir duygu olsa gerek. Biz, Varış hocanın ilk asistanları, Mehmet Ali, ben, Adil ve Alişan hep hocalarımızın desteği, yol göstericiliğiyle meslek yaşamında iyi yerlerde olduk. En azından akademik kariyer basamaklarını başarıyla ve tam zamanında tamamladık. Ama en başarılımız her zaman Mehmet Ali oldu. Biz de her zaman Mehmet Ali'nin başarılarıyla gurur duyduk.

Bu arada, Mehmet Ali hepimizden önce evlendi. Eşi Yüksel'i hepimiz çok sevdik. Yüksel halen benim en iyi arkadaşlarımdan biridir. Varış hocanın da büyük geliniydi.

Üniversite yaşamımızın başlarında İngiltere'de yolumuz keşişti. Bizlere birer yıllık burs verildi. Mehmet Ali ailesiyle (eşi Yüksel ve minik Işıl ile) Londra'ya, ben küçük bir kasaba olan Luton'a gittim. Özellikle yurt dışındaki iyiliklerini hiç unutamam. Hafta sonlarımın çoğunu onlarla geçirdim. Luton'a her dönüşte Yüksel yolda yersin diyerek yanıma yiyecek koyardı. Bu bir yıl süresince aile özlemimi onların yanında dindirdim. Belki onlar olmasaydı 'ben buralarda yapamıyorum' diye dönerdim. Bana gösterdikleri yakınlıktan dolayı Mehmet Ali'ye ve Yüksel'e bir kez daha teşekkür etmeyi bir borç bilirim.

Unutamadığım anılarım arasında yaz aylarındaki 'hizmet içi eğitim faaliyetleri' önemli yer tutar. Yaz aylarında hocalarımızla hizmet içi eğitim programlarına katılırdık. Tabi ki yine Mehmet Ali, ben, Adil, Alişan, eşlerimiz ve çocuklarımız. Herkes birbirinin çocuğuna bakar, aldığını, pişirdiğini paylaşır, gezmelere birlikte giderdik. Bence o günlerin saniyesi unutulmaz. Hepimiz son derece hazırlıklı derslerimize girer, keyifle derslerimizi bitirir, kendimizi mükafatı hak etmiş gibi görür, eğer program Ayvalık'ta ise Ege plajına denize giderdik. Ama ne gidiş! Çaylar plaj gazinosundan (tabi ki parası bizden) ekmek, peynir ve de mis kokulu domatesler bizden olmak üzere deniz kenarında güzel bir ikindi kahvaltısı. Bu kadar güzel bir yaşam olamaz, diye düşünmeden edemezdik doğrusu. Eğer yine Ayvalık'ta programda isek akşamları Çamlık'a lokma yemeğe, İzmir'de programda isek öğleden sonraları Kemeraltı'na karadut suyu içmeye giderdik.

Bu etkinliklerde çoğunlukla parayı Alman usulü öderdik. Arada bir de birimiz ikramda bulunurdu. Eğer Varış hocayla gitti isek para teklif edilmez her zaman Varış hocanın misafiri olurduk. Kaç kişi olursak olalım bu kural değişmezdi. Şimdi çok net hatırladığım bir konu da içimizde en bonkör kişi her zaman Mehmet Ali'ydi. Ne de olsa büyük abi. Büyük abi deyince çok net bir anımı sizlerle paylaşmak isterim;

Fatma hocamız bizi sık sık odasına çağırırdı, odasında hep şu sırayla otururduk. Mehmet Ali, ben, Adil, Alişan. Hocamız bizim konuşmamız gerektiğinde ilk sözü büyük abimiz Mehmet Ali'ye verirdi.

Varış hocamız özellikle yurt dışından geldiğinde, her birimize getirdiği hediyeyi bile şu sırayla dağıtırdı. Mehmet Ali, ben, Adil, Alişan. Önceden hazırlayıp masasının alt gözüne koyduğu hediyeleri sırasıyla çıkarıp ;

-Bu Mehmet Ali'nin hediyesi…… Bu Leyla'nın hediyesi…….Diğerlerini bilmem ama ben Mehmet Ali'nin hediyesinden sonra içimden 'sıra benim hediyemde' deyip bayağı heyecanla beklerdim.

Gerçekten, hocamız her vesile ile bize hediye verirdi. Yurt dışına gidip geldiğinde, akademik başarılarımızda, bayramlarda, özel günlerde v.s. mutlaka hediye verirdi. Aslında bu sevdiklerine hediye alıp vermeyi sevdirmenin bir yoluydu diye hala düşünürüm. Düşünsenize hocanız doktorayı bitirmişsiniz size;

'-Bu süreçte çok yoruldun ve başarılı oldun. Bir hediyeyi hak ettin' diye altın yüzük alıyor. Aslında her birimizin doktorasında hocamız bizden kat kat fazla yoruldu. Nedense ' yorulduk' diye hediyeyi biz hak ettik. Ben yüzüğümü hala saklıyorum. Mutlaka Mehmet Ali'ye de bir şey almıştır, ama şimdi hatırlamıyorum.

Böylece akademik kariyer basamaklarında ilerledik, doçent olduk, profesörlük için tüm koşulları yerine getirdik ama o yıllarda profesörlüğe atanma ölçütleri gereği bulunduğunuz fakültede (üç büyük şehirde) profesör olunamıyordu. 1986 yılında Mehmet Ali profesör olarak Trabzon'a, ben de 1987 yılında profesör olarak Bursa'ya gittik. Mehmet Ali hem profesör hem de Fatih Eğitim Fakültesi'nin dekanı oldu. Eğitim Bilimleri Fakültesi'nin ilk mezunlarından, ilk dekan Mehmet Ali'dir. Düşünsenize Eğitim Bilimleri Fakültesi ilk mezunlarından birinin, sınıf arkadaşınızın; ilk asistan oluşunu, ilk profesör oluşunu, ilk dekan oluşunu görüyorsunuz. Daha bitmedi, Mehmet Ali'yi tanıyan bizler, onun 1988 yılında rektör yardımcısı, 1993 yılında da Yüksek Öğretim Kurulu Başkanvekili olduğunu görmenin mutluluğunu da yaşadık. Mehmet Ali bu başarıları hep hak ederek kazandı. Her bir basamağı tek tek emin adımlarla çıktı.

Profesör olarak gittiğim Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde bir yıl çalıştıktan sonra 1988 yılında Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü'ne geldim. Mehmet Ali de Karadeniz Teknik Üniversitesi Fatih Eğitim Fakültesinden (ki Trabzon'da dekanlık ve rektör yardımcılığı görevleri de yapmıştır.) Ankara' ya döndü. Artık hepimiz çoluk, çocuk Ankara'da ve Küçükesat'ta olmanın mutluluğu içindeydik. Daha da güzeli Mehmet Ali'lerin evi bizim eve 5 dakika uzaklıktaydı. Son yıllarda Esat'tan ayrılarak başka bir semte taşındılar. Oysa evimin önünden geçerler iken onlara el sallamak, benim için inanılmaz keyifti.

Mehmet Ali her zaman çok temiz ve güzel giyinen (tabi ki bunda büyük pay eşi Yüksel'in) güzel konuşan, konuştuğunu dinleten, tam bir beyefendi akademisyendir. Aynı zamanda Mehmet Ali çok iyi bir aile babası, Yüksel de çok iyi bir ev hanımıdır. Birlikte pırlanta gibi iki çocuk yetiştirdiler. Şimdilerde Işıl ve Tolga son derece başarılı, toplumda örnek gösterilecek iki yetişkin. Ben her zaman kendi öz yeğenlerimmiş gibi onlarla gurur duyarım. Herhalde işin sırrı anne baba olarak birbiriyle çok iyi anlaşmalarındadır. Mehmet Ali ile Yüksel çok iyi anlaşan bir çifttir. Kısakürek'ler çok iyi ve örnek bir ailedir. Bu güzel aile çevresindeki herkese örnek olmuştur.

Mehmet Ali yalnızca kendi çocuklarına değil, tüm öğrencilerine kendi çocuklarıymış gibi davranan bir akademisyendir. Ben onda hiçbir zaman bir öğrencisini 'bunun bana söyleyecek önemli neyi olabilir?' tavrıyla dinlediğini görmedim. Hatta her bir öğrencisini öyle ilgiyle dinler ve öyle açıklamalar yapar ki öğrenci son derece mutlu bir şekilde teşekkür ederek yanından ayrılır. Bence öğrencisinden en fazla teşekkür alan öğretim üyesi Mehmet Ali'dir. Mehmet Ali yalnızca öğrencisiyle değil, herkesle böyle iletişim kurar. Ben Mehmet Ali'nin hiç ama hiç kimseye sesini yükselttiğini ne gördüm, ne duydum.

Yine Eğitim Bilimleri Fakültesi'ndeki yıllarımıza geri dönersek, bende iz bırakan bir anım da 'birlikte dekan yardımcılığı' yaptığımız günlerle ilgilidir. Merhum Prof. Dr. Ziya Bursalıoğlu dekan olduğunda bizleri kendine yardımcı olarak atadı. Mehmet Ali benden de önce Ziya hocanın dekan yardımcısıydı. Aslında işi iyi bilen, çok çalışkan ve titiz olduğu için en uzun süreli dekan yardımcısı, yanlış hatırlamıyorsam Mehmet Ali'ydi. Ziya hocadan dekan yardımcısı olmam isteği gelince Varış hocam bana 'sakın beni mahcup etme' dedi. Her ikimizin de Varış hocamızı mahcup etmediğimizi şu olayda anladım. Bir gün Ziya hocanın bir meslektaşına 'Varış'ın yetiştirdiği iki pırlanta gibi genci yardımcı aldım. Bana hiç iş bırakmıyorlar, bende ortada dolaşıyorum' dediğini duydum, çok gururlandım.

Mehmet Ali lider ruhludur. Onunla bir yere gittiğinizde nerede iyi yemek yenir; nereler gezilir; nereden, neler alınır diye düşünmenize gerek yoktur. Mehmet Ali bunları önceden öğrenir, sizi de bilgilendirir. Bir lider gibi her tür etkinliğine grubun diğer üyelerini de katmaya özen gösterir. Mehmet Ali sayesinde gittiğiniz yerde, sanki kırk yıl orada yaşıyormuş gibi hissedersiniz. Hiçbir zaman gruba 'bugün eşimle şuraya gideceğiz, dönüşte görüşürüz' dediğini duymadım. Londra, Atina, İzmir, Ayvalık ve Kıbrıs'ta bizleri de ailesinin birer üyesi gibi kabul etmesi grubun diğer üyelerini Kısakürek ailesinin tahmin etmediği kadar mutlu etti. Tabi ki herkesten önce beni.

Onların bu davranışlarının grup üyelerini ne denli mutlu ettiğine ilişkin bir olayı sizlerle paylaşmak isterim. Birlikte katıldığımız bir yurt dışı gezisinden yıllarca sonra o geziye katılan gençlerden biri bana 'hocam hepimiz Mehmet Ali hocayı ve eşini çok sevdik. Aradan yıllar geçti, ben evlendim, bir de çocuğum oldu. Ben çocuğumu onların ellerini öptürmeye götürmek istiyorum'' dedi. Mehmet Ali Ankara Üniversitesi'nin öğretim üyesi, bu gencimiz ise Gazi üniversitesinden.

Mehmet Ali insanların mutluluklarıyla mutlu olan, dertleriyle dertlenen bir kişidir. Onun yanındaki kişilerin başına bir şey gelirse ne yaparım diye kaygılanmasına gerek yoktur. Bununla ilgili bir küçük anımı da paylaşmak isterim. Emekli Prof. Dr. Hıfzı Doğan Hoca Girne Amerikan Üniversitesi'nin rektörüyken bir etkinlik için bir grup öğretim üyesini Kıbrıs'a davet etti. Grupta Kısakürek ailesi ve ben de varım. Ben ikinci günün akşamı otel odasında düştüm. Elim yüzüm şişti ve morardı, burnum kanadı. Çok kötü vaziyetteydim. En büyük korkum da beni hastaneye götürmeleriydi. Mehmet Ali'leri aradım 'ben düştüm, kötüyüm, gelir misiniz' dedim. Hemen geldiler. 'Sakın hastaneye gidelim demeyin. Hastaneden çok korkuyorum. Bana bir iyilik yapmak isterseniz, burnumun kanaması geçinceye kadar beni bekleyin' dedim. Burnuma pamuk koyduk, kanaması dursun diye beklerken kanama durmuş, ben uykuya dalmışım. Bir de uyandım ki Yüksel başında, Mehmet Ali girişteki odada beni bekliyorlar. Düşünsenize uyuduğumda bile 'bir şey olur' diye beni bırakıp gitmemişler, uyanıncaya kadar saatlerce beklemişler. Bunlar hiçbir zaman kolay kolay unutulacak şeyler değildir. Başıma böyle bir şey gelmesini beklemiyordum. Ama o kötü olay başıma geldiğinde 'iyi ki Kısakürek'ler ile beraberdim, onlar olmasa ne yapardım bilmem' diye düşünmekten yıllar sonra bile kendimi alamıyorum.

Kısakürek ailesiyle birlikteysem kendimi inanılmaz mutlu hissederim. Böyle bir anımı da çok sevdiğim meslektaşım Prof. Dr. Zeki Kaya sayesinde yaşadım. Günün birinde Zeki telefonla beni aradı. 'Hocam bir proje var sizin de katılmanızı istiyorum' dedi bana projeyi anlattı ve hemen ilave etti 'hocam ekipte Mehmet Ali hoca ve eşi de var' deyince zaten Zeki'ciğim projesine

benim de katılmamı uygun bulmuş diye içten içe sevinirken Mehmet Ali'lerin ismini duyunca ikinci kez mutlu oldum. Bu proje vesilesiyle Kısakürek ailesiyle Atina'ya gittik. Kısa da olsa çok keyifli günler geçirdik, toplantılar, geziler, güzel lokantalarda Yunan yemekleri, alışverişler Mehmet Ali'ler ile inanılmaz güzeldi.

Mehmet Ali her zaman dostlarının mutluluğunu da içten paylaşmayı seven biridir. Bu konuda da bir küçük anımı paylaşmak isterim. Bir gün telefonum çaldı, telefondaki ses o zamanlar YÖK'te Başkanvekili olan arkadaşım Mehmet Ali'ye aitti.

'Leyla kutluyorum, dekan olarak atandın, şimdi kararın çıktı' dedi. Teşekkür ettim telefonu kapadım ve kendi kendime düşündüm. 'Mehmet Ali onca işinin arasında Leyla'ya nasıl olsa resmi kanaldan bildirirler dememiş, bana telefon açmış, belli ki bu atamaya benim kadar sevinmiş' diye içimden geçirdim.

Soldan sağa Prof. Dr. Leyla Küçükahmet, Prof. Dr. Mehmet A. Kısakürek, Prof. Dr. Ayşegül Ataman

Mehmet Ali yaşamına giren, ailesi, hocaları, öğrencileri, meslektaşları, arkadaşları, dostları üzerinde unutulmaz izler bırakmış bir kişiliğe sahiptir. Sevmiş sevilmiş; saymış, sayılmıştır. 1965 yılında başlayan öğrencilik hayatımız, yıllarca başarıyla sürdürdüğümüz meslek yaşamımız 2014 yılında emeklilik ile son buldu. Ben Gazi Üniversitesinden, Mehmet Ali Ankara Üniversitesinden aynı yıl emekli olduk.

2018 yılının sonlarında (ki bizler emekli olalı 4-5 yıl olmuştu.) Eğitim bilimleri Fakültesinden sevdiğim bir meslektaşımın telefonda bana 'hocam Mehmet Ali hocamızı çok özledik, onu görmeye gideceğiz sizi de götürelim mi?' diye sorması beni çok mutlu etti. Mehmet Ali'yi özlemeleri, hem bu özlemi gidermek için onu görmeye gidecek olmaları daha da önemlisi beni de götürmeyi düşünmeleri bence büyük bir incelik ve vefa örneğiydi.

İyi ki varsın canım arkadaşım Mehmet Ali, iyi ki varsınız Kısakürek ailesi, iyi ki yolumuz yarım asrı geçkin bir süre önce kesişti. Birlikte bir ömür geçirmeme, hep olumlu anılar biriktirmeme sebep olduğunuz için sizlere çok teşekkür eder, çocuklarınızla, torunlarınızla, sevdiklerinizle uzun ve sağlıklı nice günler geçirmenizi dilerim.

Prof. Dr. Leyla KÜÇÜKAHMET

Prof. Dr. Mehmet Ali Kısakürek'in anı kitabı için bir şeyler yazmak gerçekten bana zor geldi. Çünkü geriye dönüp baktığımda aynı ya da ara ara farklı kurumlarda çalışmış olsak da yaşamımın otuz yılında hep yer almış olduğunu gördüm. Fakültede son sınıf öğrencisi olduğum 1971 yılında Mehmet Ali Kısakürek'in Prof. Dr. Fatma Varış'ın asistanı olduğunu duymuş ama kendisini sadece uzaktan görmüştüm. 1978 yılında ben fakülteye asistan olarak girdiğimde o yeni Doçent olmuştu. Aynı bölümde idik ama o genelde bizlere biraz mesafeli dururdu. O yıl Ayvalık'ta Milli Eğitim Bakanlığı ile Fakültemizin işbirliği doğrultusunda Öğretmenlik Sertifikası Programı düzenlenmişti. Fatma hoca benim de bu programa bir ders vererek katılmamı istemişti. O yaz fakülteden farklı hocaların da katılımı ile büyük bir grup halinde Ayvalık Lisesinde vereceğimiz eğitime gitmiştik. Evli hocalar eş ve çocuklarını da getirmişti. Son derece ilkel barınma ve derslik koşullarında, 40 derecelik sıcakta yaklaşık iki buçuk ay eğitim vermiştik. Hemen her gün dersler biter bitmez çoluk çocuk Ayvalık Sarmısaklı Plajına koşar kendimizi denize atardık. Geceleri balık (Papalina), zeytinyağlı yemekler ve peynir tatlısı ile kendimizi ödüllendirirdik. Yemek sonrası sahilde dolaşır, çay-kahve-dondurma üçlüsü ile sohbete devam derdik. Hatta iki gece saat 11.00 den sonra Fatma Varış hocamız da dahil olmak üzere hep birlikte gece kulübüne (o zamanki adı ile Disco) gitmiş ve çok eğlenmiştik. O yaz paylaştıklarımızın ve sonrasında anabilim dalı olarak evlerimizde toplanıp yediğimiz akşam yemeklerinin Mehmet Ali hoca ve ailesi ile yakınlaşmamızda ve dost olmamızda önemli bir rolü olduğunu düşünüyorum.

Mehmet Ali Kısakürek YÖK'teki görevleri sonrası fakülteye öğretim üyesi olarak döndüğünde benim odamın karşısındaki odaya yerleşmişti. O günlerde Fatma Varış hoca emekli olduğundan anabilim dalındaki iki profesör olarak işbirliği içinde çalışmaya başlamıştık. Odalarımız karşılıklı olduğu için her gün en az birkaç kez birbirimizin odasına gidip bolca sohbet ederdik. Zaman içinde odasına bir mini soğutucu almıştı. Soğutucuda bolca soğuk içecek ve değişik çikolatalar bulundururdu. Kahramanmaraş'lı olmanın getirdiği misafirperverlik ile bunları cömertçe ve ısrarla ikram ederek kilolarıma kilo katmama katkı sağlardı.

Mehmet Ali Kısakürek hocanın çok renkli bir kişiliği vardır. Hemen her durumda anlatacağı uygun ve komik bir fıkra ya da anısı olur. Öyle farklı durumlarda öyle fıkralar anlatırdı ki hem çok güler hem de bu özelliğine şaşırır kalırdık.

Mehmet Ali Kısakürek'in bilimsel yanını değerlendirmek şüphesiz bana düşmez. Yaptığı çalışmalar, yetiştirdiği öğrenciler, görev aldığı önemli mevkiler, oralardaki katkıları zaten herkesçe bilinen gerçekler. Ben bu yazımda daha çok arkadaşım Mehmet Ali'yi anlatmaya çalışıyorum. Kendisi

fakültemizde dürüst, objektif, saygılı tutum ve davranışları ile her zaman örnek bir öğretim üyesi olmuştur. YÖK'teki görevinden sonra fakültede dekanlar dahil herkesin bir şekilde akıl danıştığı ve fikrine hürmet ettiği bir danışman durumuna gelmişti. Üstlendiği bu rol nedeniyle ve çok esprili bir insan olduğu için kıdemli hocalar başta olmak üzere pek çok kişi sık sık odasına gelir giderdi. Fakültedeki kurullarda ya da toplantılarda en tartışmalı zamanlarda bir fıkra anlatır, herkesi güldürür ve ortamı yumuşatırdı. Benim en gıpta ettiğim özelliği söyleyeceği en olumsuz sözleri ya da en sert eleştirileri bile gülerek ve şaka yollu söyleyebilme özelliğidir. Bu söyleyiş özelliği nedeniyle hiç kimsenin ona kızmadığını görmek beni hep şaşırtmıştır. Kısaca söyleyecek olursam Mehmet Ali Kısakürek bana göre birlikte çalışılması ve birlikte yaşanması en zevkli ve eğlenceli insanlardan biridir.

Sevgili dostum umarım emeklilik yaşamında sevgili eşin Yüksel ve sevgili çocukların Işıl ve Tolga ile hep neşe içinde günleriniz olur. Hep birlikte sağlık ve mutlulukla nice yıllara erişirsiniz. Saygı ve sevgilerimle…

Prof. Dr. Tanju GÜRKAN

Soldan sağa Prof. Dr. Mehmet Ali Kısakürek, Prof. Dr. Fatma Varış, Prof. Dr. Tanju Gürkan

1977, “Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme Sorunları” yüksek lisans dersi. Prof. Dr. Fatma Varış, Prof. Dr. Hıfzı Doğan, Prof. Dr. Hasan Ali Koçer, Doç. Dr. Cevat Alkan, Dr. Ferhan Oğuzkan, “Ekip Dersi” yapılıyor. Bundan kırk küsur yıl önce yapılan dersin niteliğine, hocaların işbirliğine bakar mısınız? Dersi bölümün bütün yüksek lisans öğrencileri alıyor. Ders saat 18oo’de başlıyor. Dersin başlama saatine yakın her büyük hoca, arkasında asistanlarıyla derse geliyorlar. Varış hocamın arkasında Leyla Küçükahmet, M. Ali Kısakürek ve Adil Türkoğlu. Mehmet Ali Kısakürek hocamı asistanlık yıllarından hatırlıyorum.

Aradan yıllar geçti. 1982’de doktoraya başladığımda hocam doçent olmuş ve doktora dersi açmıştı. Aynı zamanda dekan yardımcılığı yapıyordu. Varış hocam M. Ali Bey’i çok beğeniyor, onu onöre etmek için olacak henüz doçent olmuş birine arkadaşım Suat Pektaş’ın ve benim ders danışmanlığımı veriyordu. “Mehmet Ali sizin doktora babanız” diyordu. Düşünüyorum da Tanju Gürkan bölüm başkanım iken, ben profesör olana kadar bana doktora tezi vermemişti. 1-2 dönem sonra sanıyorum kadro nedeniyle, profesör kadrosu almak için, ya da iyi bir görev teklifi aldığı için tez babamız bizi bıraktı gitti. Ama hocam vazgeçmedi. Hem yeterlik jürime hem tez savunmama M.Ali Kısakürek’i dahil etti. (2001’de hocam, profesörlük jürimde de bulundu.)

1988’de A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesinde göreve başladığımda M. Ali Kısakürek hocam YÖK Denetleme Kurulu Üyesiydi. Bir gün bölüm olarak randevu aldık ve kutlama ziyareti yaptık. Varış hocam YÖK’ü eleştirmesine ve YÖK’ün bölüme verdiği zararlar konusunda büyük mücadeleler vermiş olmasına karşın, öğrencisinin o koltukta olmasından çok gurur duyuyordu, bu duygusu gözlerinden anlaşılıyordu. M. Ali Bey daima Varış Hocamın en sevdiği ve övündüğü öğrencisiydi.

Yıllarca YÖK Denetleme Kurulu Üyeliği, KTÜ. Fatih Eğitim Fakültesi Dekanlığı ve KTÜ Rektör yardımcılığı görevlerinden sonra 1993’de Varış Hocam Emekli olduktan sonra Fakülteye döndü. O kadar üst düzey görevlerde bulunmuştu ki Fakültede kendisine teklif edilen yönetim görevlerinin çoğunu reddetti, ancak zorunlu kaldığında üstlendi.

O yıllara kadar biz, fakültenin bize sağladığı eski masalarda çalışırdık. Bazen masanın kıymıkları çorabımızı kaçırır, ya da giysimizin ipliğini çekiştirirdi. M. Ali Hocam fakülteye döndükten sonra kendi odasına masa ve koltuklar aldı. Ardından çorap söküğü gibi kimileri Sitelerden kimileri İtfaiye Meydanından odalarını donattı. Hatta bazıları abartarak antika mobilya ile döşedi odasını. Odasına ilk bilgisayarı da M. Ali Hocam almıştı.

Olaylara esprili bakışıyla ortamı daima yumuşatan, özellikle araştırma görevlilerine bir baba gibi "evlât" diye yaklaşan M. Ali Kısakürek Hocamla rahat çalışma yılları geçirdik. Emeklilik yıllarını da çok sevdiğim değerli eşi Yüksel Hanımefendi ile keyifli ve sağlıklı geçirmesini diliyorum. Saygılarımla.

Prof. Dr. F. Dilek GÖZÜTOK

Bölüm yemeğinden (Sağdan ikinci Prof. Dr. F. Dilek Gözütok)

Prof. Dr. Mehmet Ali Kısakürek Hoca'ya,

Mehmet Ali Kısakürek Hoca, 1984 yılında ben fakülte dördüncü sınıfta iken, Prof. Dr. Ziya Bursalıoğlu Hocanın dekan yardımcısı idi, doçentti. Diğer dekan yardımcısı da Doç. Dr. Leyla Küçükahmet (Özyürek'ti). Fakültede kutlanmaya başlanan Kalem Bayramlarından üçüncüsünde, fakültenin son sınıfındaki çalışkan öğrencisine verilen armağanı 1 Haziran 1984 tarihinde fakültemizin yemekhanesinde (1-2-3 nolu dersliklerin altı) yapılan törende Dekan Yardımcısı Mehmet Ali Kısakürek Hoca bana vermişti. Aşağıdaki birinci fotoğraf o anı göstermektedir. İkinci fotoğraf da yıllar sonra 1 Mart 2013 tarihinde yapılan fakültemizin 49. kuruluş yıldönümünde rektör yardımcısı olarak benim Prof. Dr. Mehmet Ali Kısakürek Hoca'ya ATAUM Konferans Salonunda plaket vermemi göstermektedir.

Fakülteden mezun olup Devlet Su İşleri Genel Müdürlüğü'nde başladığım eğitim uzmanlığımın ilk görevi seminerlerde öğreticilik yapan mühendis ve teknisyenlere eğiticilerin eğitimi hizmetiçi eğitim programının düzenlenmesiydi. Fakültemize yazı yazarak bu programda görev yapacak öğretim üyelerinin isimlerini istemiştik. Fakülte'den gelen yazıda o zamanki (1984 yılı Eylül ayı) unvanlarına göre Doç. Dr. Mehmet Ali Kısakürek, Doç. Dr. Adil Türkoğlu, Doç. Dr. Alişan Hızal ve Asistan Dr. Nizamettin Koç'un iki haftalık program için görevlendirildikleri belirtiliyordu. Mehmet Ali Hoca ve diğer hocalarımızla iki hafta boyunca eğiticilerin eğitimi seminerinde DSİ Samsun Altınkaya Barajı lojmanlarının da bulunduğu tesiste birlikte görev yaptık.

6 Kasım 1981 tarihinde kabul edilen Yükseköğretim Yasası ve daha sonra kurulan Yükseköğretim Kurulu, yükseltmelerde yeni bir uygulama getirmişti: Doçent ve profesörlük kadrosu alabilmek için üç büyük ilde çalışan öğretim üyelerinin başka üniversiteye geçmeleri gerekiyordu. 1983-1985 arası dönemde, fakültemizin pek çok öğretim üyesinin kadrolarını alabilmek için başka üniversitelere geçmeye başladıklarına tanık olduk. Mehmet Ali Kısakürek Hoca da Trabzon'daki Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Fakültesi'ne profesör olarak geçti, orada rektör yardımcısı oldu, daha sonra

yükseköğretim sisteminin tepesinde Yükseköğretim Kurulu Başkan Vekili olarak yeniden Ankara'ya geldi. Uzun yıllar bu görevi yaptı. Bu görev bitince yeniden fakültesine döndü, öğretim üyeliği yanında fakülte kurulunda uzun yıllar görev yaptı. Aşağıdaki fotoğraf Fakülte Yönetim Kurulu ile Fakülte Kurulu'nun 12 Mart 2002 tarihli ortak toplantılarından birisidir. Ben de 2001-2003 döneminde fakülte dekan yardımcısıydım.

Prof. Dr. Mehmet Ali Kısakürek Hocanın da içinde olduğu bir grup öğretim üyesinin Fakülte'nin personel girişinde çektirdikleri fotoğraf da 2001 yılını göstermektedir. Ön sıra Prof. Dr. Ziya Bursalıoğlu, Prof. Dr. Mahmut Âdem, Prof. Dr. Mehmet Ali Kısakürek, Doç. Dr. Kasım Karakütük (Dekan Yardımcısı).

Prof. Dr. Mehmet Ali Kısakürek Hoca ile bir anımız da Hocası (benim de Hocam) Prof. Dr. Fatma Varış ile Hocam Prof. Dr. İbrahim Ethem Başaran'a Ankara Üniversitesi Rektörlüğünce 80. Yaşını doldurmuş öğretim üyelerine verilen "Çınar Ödülü" töreninden rektörlük 100. Yıl Salonunda çekilen aşağıdaki fotoğraftan görülmektedir. Oturanlar: Prof. Dr. Mehmet Ali Kısakürek, Prof. Dr. Fatma Varış, Prof. Dr. İbrahim Ethem Başaran. Ayaktakiler Prof. Dr. Ayşe Çakır İlhan (Dekan), Prof. Dr. Nizamettin Koç (Eski Dekan), Prof. Dr. Erkan İbiş (Rektör), Doç. Dr. Fatma Hazır Bıkmaz (Dekan Yardımcısı), Prof. Dr. Kasım Karakütük (Rektör Yardımcısı).

Mehmet Ali Kısakürek Hoca, çok nazik, hoşgörülü ve iyi bir insan idi. Karşı görüşteki kişilere bile görüşünü çok nazik biçimde söylerdi, insancıldı, insanları incitmezdi. Karşılaştığınızda güler yüzle sizin halinizi hatırınızı sorar, iyi bir iletişim kurardı. Bendeki imgesi hep olumlu bir kişi idi.

Prof. Dr. Mehmet Ali Kısakürek hocamıza sevdikleriyle birlikte esenlikler dilerim. Sevgi ve saygılarımla.

Prof. Dr. Kasım KARAKÜTÜK

Değerli Arkadaşım Prof. Dr. Mehmet Ali Kısakürek,

Prof. Dr. Mehmet Ali Kısakürek, yarım yüzyıldır yakın arkadaşım ve dostumdur. Aynı Fakülte mezunuyuz. Fakülte yıllarında yakından tanışıklığımız olmadı. Zira Kısakürek Fakültenin ilk dönem öğrencisi iken ben üçüncü dönem öğrencisi idim. Kuruluş yıllarında sınıf mevcutları 100'lerin üzerine çıkan düzeyde kalabalıktı. Bizim esas tanışıklığımız ve dostluğumuz "Asistanlık" yıllarımızda başlamıştır.

Fakültenin ilk dönem mezunu olarak Kısakürek 1969 yılında Eğitim Programları Bölümüne Prof. Dr. Fatma Varış hocamızın asistanı olarak girdi. Ben ise 1972 yılında "Eğitim Psikolojisi Bölümü"ne Prof. Dr. Şefik Uysal hocamızın asistanı olarak girdim. Fakültemiz, Hukuk Fakültesi'nin ek binası konumundaki ve şimdiki Adalet Yüksek Okulu'nun olduğu üç katlı binada açılmıştı. Öğrenciliklerimiz ve asistanlığımızın ilk yılları o binada geçti.

Eğitim Programları ve Öğretim Bölümü hocaları ve asistanlarının paylaştığı iki oda ile Eğitim Psikolojisi Bölümü hocaları ve asistanlarının

paylaştığı iç içe iki odadan oluşan ilk mekanlarımız binanın üst katında bitişikti. Kapı komşuluğumuz kısa süre sonra akademisyen arkadaşlığına ve dostluğa dönüştü.

Karadeniz Teknik Üniversitesi'ndeki Fatih Eğitim Fakültesi Dekanlığı, Rektör Yardımcılığı ve takiben de Yüksek Öğretim Kurulu Üyeliği ve Başkanvekilliği görevlerinde bulunduğu görevleri nedeniyle Fakülte dışında olduğu dönemler dışında hep yakın ilişkiler içinde olduk. Fakültemiz ve Üniversitemizin çeşitli akademik kurullarında (Fakülte Kurulu, Üniversite Senatosu vb.) ve komisyonlarında birlikte çalıştık. Bu kurullar ile komisyonlarda Kısakürek arkadaşımın hep önemli katkılar sunmuş olduğunu gözleme durumum olmuştur. Teknolojiye aşinalığın ötesinde, üst düzeyde hakimiyeti nedeniyle, takıldığımız teknik konularda hep yardımına başvurduğumuz birisi olmuştur Kısakürek arkadaşım.

Ayrıca Fakültemiz ile çeşitli kamu ve özel sektör kuruluşlarının işbirliği çerçevesinde gerçekleştirilen birçok hizmet içi eğitim programlarında birlikteliklerimiz olmuştur. Bunlardan hemen ilk hatırladıklarımın başında Ayvalık'ta MEB ile işbirliği çerçevesinde birkaç kez gerçekleştirdiğimiz "Yaz Okulu Programları" gelmektedir. Çok güzel anılarla dolu olan bu proğramların bir özelliği, sabah saat 8.30'da başlayıp, saat 13.00'lere kadar yoğun bir programı takiben öğle sonları Sarımsaklı'da denize girme, Ayvalık yöresini tanıma gezileri ve piknik yapma gibi dinlenme yönleri de olan programlardı.

Kısakürek arkadaşımın, ikisi de iyi eğitim almış ve şimdi mesleklerini başarı ile icra eden kızı Işıl ve oğlu Tolga çocukluk yıllarında, anneleri Yüksel Hanımefendiyle birlikte Ayvalık'daki yaz okulu programlarının asil üyeleri gibiydiler. Bu programların öğleden sonraki dinlenme saatleri çerçevesinde Sarımsaklı Plajı, Şeytan Sofrası, Cunda Adası başta olmak üzere Ayvalık yöresindeki güzel yerlerdeki çok güzel anılarımızı özlemle anımsıyorum.

Yıllar çok çabuk geçti bir yıl ara ile ikimiz de emekli olduk. Sıkça olmasa bile, yine bazen ailecek, bazen de Fakültemizce/Üniversitemizce düzenlenen resmi programlarda birlikte olduğumuz zamanlar oluyor. Bu dönem belki de en sık iletişimimiz Whatsapp yoluyla oluyor.

Değerli arkadaşım Kısakürek'ten bahsederken "Azra"yı anmamak hiç olmaz! Şimdi ilkokul birinci sınıfa giden Azra'yı ne kadar çok sevdiğini; O'nun gelişim evreleriyle, yaptıkları ve söyledikleriyle ilgili haberleri anlatırken ne kadar mutlu olduğunu keyifle izlediğimiz durumlar çok olmuştur.

Kendisine ve ailesine çok değer verdiğim Kısakürek arkadaşıma; eşi Yüksel Hanımefendi, Kızı Işıl, Oğlu Tolga ve biricik torunu Azra başta olmak üzere tüm sevdikleri ve sevenleriyle, sağlıklı ve mutlu bir yaşam diliyorum.

"Eğitim Bilimleri Bakış Açısıyla Eğitimin Güncel Sorunları" Toplantısı –Gala Yemeği-Wine House (10.2.2004)

Prof. Dr. Nizamettin KOÇ

Prof. Dr. Mehmet Ali Kısakürek hocamla lisans dersleri sürecinde tanıştım. Daha sonra yüksek Lisans çalışmam dolayısıyla yaşadığım bir anımı paylaşmak isterim.

Yüksek Lisans tez danışmanım Prof. Dr. Fatma Varıştı. Yüksel lisans tezim o zaman sadece Maliye Bakanlığı Gelirler Genel Müdürlüğü Bilgi İşlem Daire Başkanlığında görev yapan "Veri Giriş Oparatörleri" ile ilgiliydi. Bilgi işlem çok yeni bir konuydu ve bu konu ile ilgili yeni meslekler ortaya çıkmaktaydı. Bunların eğitim ihtiyaçlarının analiz edilmesine ve o ihtiyaçları giderecek hizmet içi eğitimlere çok ihtiyaç vardı. Ben de danışmanımın yönlendirmesi ve o kurumda çalışmam dolayısıyla Yüksek Lisans tezimi bu konuda yaptım. Tezim bitmişti ve Fatma hocaya ve diğer jüri üyelerine tezimi teslim etmiştim. Tez jüri üyelerimden birisi Prof. Dr. Halil Sarıaslan diğeri ise Prof. Dr. Mehmet Ali Kısakürek'ti.

Fatma hocam tez savunması için tüm hazırlıkları yapmamı ve kendisinden haber beklememi söyledi. Ben de hocanın dediği gibi yaptım ve beklemeye başladım. Bir gün saat 11.00 da Fatma hocam iş yerine telefon etti ve bugün saat 13.30 da tez savunmasına girmem gerektiğini söyledi. Neyse ki tüm hazırlıklarımı iş yerime getirmiştim. Çalışma dosyalarımı alıp hemen üniversiteye gittim. Fatma Hocamın odasında Halil hocamla karşılaştım. Fatma hocam "odada otur, hazırlıklarını yap, biz yemekten dönünce seni jüriye alacağız" dedi ve birlikte gittiler. Tam ben hazırlıklara başlamıştım ki Prof. Dr. Mehmet Ali Kısakürek hoca hışımla Fatma hocanın odasına girdi ve Fatma hocayı sordu. Ben de iki hocanın birlikte yemeğe gittiğini söyledim. Hoca bana "bu jürinin toplanması ile ilgili yazı nerede?" "Neden bana daha önce haber verilmedi?" diye sordu. Ben de bugün jüri olacağından benim de haberimin olmadığını söyleyince hoca sinirli bir biçimde çıktı gitti. Biraz sonra iki hoca geri döndü ve ben Mehmet Ali Hoca'nın da geldiğini söyleyince Fatma hoca kendisine telefon edip jüriye davet etti.

Prof. Dr. Mehmet Ali Kısakürek sert bir biçimde odanın kapısını açarak içeri girdi ve Fatma hocaya yüksek sesle bu jürinin bugün toplanması gerektiğinden neden haberdar edilmediğini söyledi. Kısakürek hoca Yüksek Öğretim Kurulunda bir toplantıyı bırakarak oraya geldiğini belirtti. Daha önce tezin yarısını okuduğunu ancak okumadığı bölümler olduğu için jüriyi bekleteceğini söyledi ve odasına gitti. Ben ve iki hoca beklemeye başladık, Kısakürek hoca bir süre sonra okumasını bitirerek jüri odasına geldi, şimdi savunmaya geçebiliriz dedi. Ben çok şaşkın ve tedirgin biçimde sunumu yaptım, soruları yanıtladım. İmzalar atıldı ve dosyalarımı toplayıp çıkarken Kısakürek hoca Fatma hocanın Jüriyi toplama biçimine ilişkin eleştirilerini sürdürüyordu ve Fatma hocam bu eleştirileri sessizce izlemekteydi.

Bu konuda Prof. Dr. Mehmet Ali Kısakürek hoca son derece haklıydı ve çekinmeden Fatma hocayı eleştiriyordu. Fatma hoca ise haksızlık yaptığı için eleştirileri sessizce dinliyordu. Bu olay benim Yüksek Lisans tezimle ilgili hiç unutamadığım bir olaydı. Ancak bu durumdan özellikle de Prof. Dr. Mehmet Ali Kısakürek'in davranışlarından çıkarılacak çok güzel dersler vardı. Haklı olduğu konuda direnmek, haksızlığa karşı çıkmak için kendi hocasını bile karşısına almak, okumadığı ya da bilmediği bir konuda ezbere bir yorum yapılmaması ve bir sorunu çözmek için anında strateji geliştirilmesi ile ilgili öğrenilmesi gereken pek çok dersler vardı. Bu sürece tanıklık ettiğim için üzülmüştüm ancak benim için müthiş bir deneyim sağlamıştı. Prof. Dr. Fatma Varış'ı minnetle anarken Prof. Dr. Mehmet Ali Kısakürek'e teşekkür ederim.

Prof. Dr. Kıymet SELVİ

3. Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresinden (Sağda önde birinci Prof. Dr. Kıymet Selvi)

Değerli Hocam Prof. Dr. Mehmet Ali Kısakürek'e,

Mehmet Ali Kısakürek Hocamı, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Eğitim Programları ve Öğretim Bölümünde lisans öğrencisi olduğum yıllarda yükseköğretim programları dersimize geldiğinde tanımıştım. Hocam her zamanki ciddiyetiyle derslerde hepimizin saygısını ve sevgisini kazanmıştı.

Bölümde asistan olarak çalışmaya başladıktan sonra doktora eğitimim sırasında aldığım derslerde Hocamı daha yakından tanıma fırsatım oldu. Hocam ilkeli, dürüst, öğrencisinin haklarını savunan, ciddi ve resmi duruşunun yanı sıra öğrencilerine karşı demokratik tutum sergileyen bir kişi olarak her zaman saygı duyduğum birisi olmuştur. Bölümdeki asistanlar arasında ayrım yapmadan hepimizin haklarını savunmuş ve öğretim üyesi olarak gelişmemize her zaman destek vermiştir. Öğretim üyesi olabilmemde verdiği destek ve bana duyduğu güvenden dolayı kendisine sonsuz minnettarım.

Doktora öğrencisi Berna Aslan'ın mezuniyet töreninden, Haziran 2008

Hocamla ilgili bir anımı paylaşmak isterim.

2009 yılında yeni yardımcı doçent olmuştum ve odam Hocanın odasının tam karşısındaydı. Bir gün oğlum Çınar rahatsız olduğu için fakülteden erken çıkmam ve onu doktora götürmem gerekiyordu. Ancak Hoca fakültede olduğu için ondan önce ve izinsiz ayrılmak bana doğru gelmiyordu. Sonunda durumu açıklayarak izin almak için yanına gittim. Hocanın verdiği tepki mesleğimizin ne kadar özdisiplin gerektirdiğini gösterir bir ders niteliğindeydi. Hocam "*Evlat, sen artık öğretim üyesisin ve ne zaman gideceğine kendin karar verebilirsin izin almana gerek yok*" dedi. Hocanın böyle bir tepki vermesi bir öğretim üyesi olarak sorumluluğumun daha fazla farkına varmamı ve çalışmalarımı daha disiplinle yapmamı sağladı.

Değerli Hocam bana kattığınız her şey için sonsuz teşekkürler..

Doç. Dr. Berna ASLAN

Prof. Dr. Mehmet Ali Kısakürek,

Çok değerli hocam sayın Prof. Dr. Mehmet Ali Kısakürek'i , 1970-1971 öğretim yılında Ankara Üniversitesi (o zamanki adıyla) Eğitim Fakültesine lisans öğrenimi görmek için geldiğimde tanıdım.

Fakültemizin lisans, lisans üstü ve doktora programları düzeyinde kendilerinden pek çok ders alarak yararlanma imkanı buldum. Prof.Dr. Mehmet Ali bey daha sonraki yıllarda ise doktora tez danışmanlığımı yürütmüştür.

Mehmet Ali Kısakürek, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesinde yapmış olduğu akademik ve idari görevlerin dışında, Karadeniz Teknik Üniversitesinde Rektör Yardımcılığı, Yüksek Öğretim Kurulu'unda Başkan Vekilliği gibi üst düzeyde akademik ve idari görevler alarak ülkemizin eğitim alanında gelişmesine doğrudan ve önemli katkılar getirmiş bir bilim adamıdır.

Ülkemizin eğitim alanında pek çok akademisyenin yetişmesinde emeği olan rahmetli Prof.Dr. Fatma Varış, sayın Kısakürek'in YÖK Başkan Vekilliğine atanmasından büyük mutluluk duymuş, kendisinden bir randevu alarak kutlama ziyaretinde bulunmak istemiştir. Bu amaçla anabilim dalının öğretim elemanlarını toplayarak ;

" YÖK Başkanı görevli olarak yurt dışındaymış , YÖK başkanı yerinde değilse bizde Başkan Vekiline "Başkan" denir. Hadi toplanın! …. yarın YÖK Başkanını ziyarete gidiyoruz …." diyerek duyduğu mutluluğu çok net olarak ifade etmiştir.

Mehmet Ali bey, internet ve bilgisayar teknolojileri alanındaki gelişmelere ilgi duyan ve yakından izleyen bir hocamızdır**.** *"İnternette Eğitim Siteleri"* isimli yayını bunun somut kanıtıdır.

Mehmet Ali bey, hem ilkeli, hem de espirili kişilik özellikleriyle fakültenin çok sevilen ve sayılan *"Beyefendi…"* bir hocası olmuştur.

Çoğu kere fakültedeki araştırma görevlileri ve öğrencilere *" Evlat!..."* diye hitap ederek onlara sevgisini hissettiren hocamızın *"Bugüne kadar kendi evlatlarıma yapılmasını istemediğim bir davranışı ben de öğrencilerime karşı sergilemedim.."* demesi, hocamızın öğretimdeki en temel ilkelerinden birini göstermektedir.

Diğer taraftan hocam espirili bir kişilik yapısına sahiptir.

YÖK' deki görevi sırasında devlet erkanında görev alarak, Orta Asya'daki Türk Cumhuriyetlerine yaptığı araştırma ve inceleme gezisinde

yaşadıklarını son derece espirili bir şekilde anabilim dalı hocalarıyla paylaşırken hepimizin katıla katıla güldüğünü hiç unutamıyorum….

Bir küçük espirisi daha; "Öterken, kesik kesik ve bozuk bir ses çıkaran horoza *"Çin Malıdır…"* demesine çok gülmüştüm.

Hocamızın eğitimle ilgili düşüncelerini, çalışmalarını, ilkelerini ve fakültemiz çalışanları ve öğrencileriyle olan iletişiminin güzel örneklerini saymakla bitiremeyiz.

Yetişmemde büyük emeği olan değerli hocam, yaklaşık beş yıl önce fakültemizden emekli oldu. Hocama emeklilik yaşamında; eşi, çocukları, çok sevdiği torunu ve çevresindeki tüm sevdikleriyle birlikte sağlıklı ve mutlu günler diliyorum.

Sevgi ve saygılarımla….

Dr. Suat PEKTAŞ
05.08.2019

Gazi Üniversitesi, Eğitim Programları ve Öğretim Bölümünde lisans ve yüksek lisans eğitimlerimi tamamladıktan sonra ve Düzce Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde araştırma görevlisi olarak çalışmaya başladığımda, doktora eğitimi için çabalarım da başlamıştı. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, doktora eğitimimi yapmak istediğim bir üniversite ve fakülteydi.

2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu'nun 35. Maddesi bütün akademisyenlerin bildiği bir uygulamadır. İşte bu uygulamaydı benim Eğitim Bilimleri Fakültesinde hem asistanlık hem de doktora eğitimimi başlatan… Bu eğitim sürecinde Mehmet Ali hocam ile ilgili unutamayacağım üç önemli anıyı paylaşmak isterim.

3 Mart 2003. Eğitim Bilimleri Fakültesinin kapısından girdiğim ilk gün. Göreve başlama yazım yanımda, Eğitim Programları ve Öğretim bölümüne gittim. Bana yüksek lisans transkriptim ile birlikte ertesi gün yeniden gelmem gerektiği söylendiğinde, açıkçası yaşadığım stresi, biraz da endişeyi hala hatırlarım. Ertesi gün onay için Mehmet Ali Kısakürek Hocamın ofisine gittim ve Hocam ile tanışma fırsatını ilk o zaman elde ettim. Güven veren yüzünü gördüğümde stresim yerini daha çok heyecana bıraktı. Hani hiç tanışmadığınız ama aslında okuduklarınızdan, öğrendiklerinizden çok iyi tanıdığınız hocalar vardır ya, işte Kısakürek Hocam, bu kişilerden biriydi benim için. Hocam, yüksek lisans derslerime, notlarıma baktı ve *"tamam, doktoraya alalım"* dedi.

16 Haziran 2010. Doktora tez savunmamın yapıldığı gün. Doktora eğitimimin ilk adımında olduğu gibi son adımı olan doktora tez savunmamda tez danışmanım Mehmet Ali Hocamdı ve o gün doktora unvanımı aldım.

18 Haziran 2010. Aynı bölümden bir başka arkadaşımın doktora tez savunması. Arkadaşımın tez savunması tamamlandığında, doğal olarak cübbesi giydirildi. İki gün önce benim doktora tezimin savunmasında bana cübbe giydirilmesinin büyük ihtimalle unutulduğunu anladım. Ancak ben hiç bir şey söylemeden, tez danışmanım Kısakürek Hocam, *"Biz iki gün önce bu evlada neden cübbesini giydirmedik"* dedi. Beni yanına çağırarak doktora cübbemi giydirdi ve hocamın bu jesti ve beni düşünen tavrı aslında benim için gerçekten unutulmazdı.

7 yıl çalıştığım sürece, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi ile bütünleşmiş, öğretim üyelerinden araştırma görevlilerine, öğrencilerinden memurlarına kadar herkesin sevdiği ve saygı duyduğu bir hocamın, doktora tez danışmanım olması benim için son derece onur vericidir. Katkılarınız, öğrettikleriniz ve desteğiniz için şükranlarımı sunarım...

Saygılarımla...

Dr. Öğr. Üyesi Fahriye HAYIRSEVER
Düzce Üniversitesi Eğitim Fakültesi

Çok değerli hocam danışmanın Prof. Dr. Mehmet A, Kısakürek hakkında sayfalarca yazabilirim. O'na olan hayranlığımı, saygımı ve sevgimi anlatabilirim ama bir anım var ki kendisiyle onu hayatım boyunca unutmam mümkün değil. Öncelikle kendisinden edindiğimiz bilgi beceri ve tutumlar için ona minnettarız. Doktora tez savunmamdan önce İsveç'in Uppsala Üniversitesinden post doktora eğitimi için bir kabul yazısı almıştım ancak başarı ile tamamlamam gereken bir doktora tezim vardı. Gelen kabul yazısı ile danışmanım Mehmet. A. Kısakürek'in odasına gidip davet mektubunu gösterip durumdan kendisine bahsettim. Bir an önce doktora tezimi bitirmem gerektiğini ve İsveç'e gitmek istediğimi söyledim. Yüzüme bakıp " *Tamam bakarız ama önce sen şu doktora tezini istenen düzeye getir*" diye cevap verdi. İstediğim cevabı alamamanın üzüntüsü ile odasından ayrıldım ve tez savunmama kadar olan tarihe kadar hocamı her gördüğümde hatırlatıyordum. Tez savunma günü gelmişti savunmaya girmiştim. İşler istediğim gibi gitmiyordu içeride. Jüri üyeleri tezimin hala eksik tarafları olduğu söylüyorlardı ve o an nasıl bunaldıysam bir şekilde "*ben İsveç'ten post doktora için kabul aldım lütfen bırakın gideyim*" dedim. Salonda kısa bir sessizlik olduktan sonra Mehmet A. Kısakürek hocam sessizliği bozarak her zamanki esprili tavrıyla " *Metin post doktora diye diye postu deldireceksin burada haberin yok*" dedi. Salonda gülüşmeler oldu ve ben dâhil oradaki herkes biraz rahatladı.

Kendisini ve bana kattıklarını unutmam mümkün değil. Öğrencisi olmaktan ve onun adıyla anılmaktan her zaman gurur duydum. Hayatında sağlık ve mutluluklar dilerim kendisine.

İsveç'e hiç gidemedim ama O'nun öğrencisi olmak ve O'nunla çalışmak buna değerdi.

Dr. Metin AŞÇI

FOTOĞRAFLAR

Lisans öğrencisiyken sınıf arkadaşlarıyla, 1966

Lisans öğrencisiyken sınıf arkadaşlarıyla, 1966

Lisans öğrencisiyken sınıf arkadaşlarıyla, 1968

Karadeniz Teknik Üniversitesi Fatih Eğitim Fakültesi Dekanı iken

Karadeniz Teknik Üniversitesi Rektör Yardımcısı iken

Avustralya Canberra Konferansından

Moskova Yükseköğretim Genel Müdürü ve Eğitim Ateşesi ile birlikte

Prof. Dr. Kemal Aytaç ile birlikte

Üniversitelerarası Kurul Üyeleri ile birlikte

YÖK Denetleme Kurul Üyeleri ile birlikte

Bologna Konferanslarından

TRT Eğitim Hattı Programından

Eğitim Bilimleri Fakültesi yönetimi ile birlikte, 2011

Torun Sevgisi (Torunu Azra ile birlikte)

Eşi Yüksel Hanımla birlikte

EK 1. EĞİTİM BİLİMLERİ FAKÜLTESİ (1965-2019)

1965	1967	1969	1971	1974	1980	1982		1989		1995		1997		2007		2009		2016	
KÜRSÜLER				**BÖLÜM - KÜRSÜ**		**BÖLÜM-ABD**		**BÖLÜM- ABD**		**BÖLÜM- ABD**		**BÖLÜM- ABD**		**BÖLÜM- ABD**		**BÖLÜM- ABD**		**BÖLÜM- ABD**	
Eğitim Bilimleri Kürsüsü	Eğitim Bilimleri Kürsüsü	Eğitim ve Öğretim Bilimleri	Eğitim ve Öğretim Bilimleri	Eğitim Programları Bölümü	Eğitim Programları Bölümü	**Eğitim Programları ve Öğretim Bölümü**	Genel Eğitim (Program Geliştirme)	**Eğitim Programları ve Öğretim Bölümü**	Program Geliştirme	**Eğitim Programları ve Öğretimi Bölümü**	Program Geliştirme	**Eğitim Bilimleri Bölümü**	Eğitim Programları ve Öğretim	**Eğitim Programları**	Eğitimde Program Geliştirme	**Eğitim Programları Bölümü**	Eğitimde Program Geliştirme	**Eğitim Bilimleri Bölümü**	Eğitim Programları ve Öğretimi
Sistematik Eğitim Felsefesi	Eğitim Felsefesi Kürsüsü	Eğitim Felsefesi Kürsüsü	Eğitim Felsefesi Kürsüsü	Eğitim Felsefesi Kürsüsü	Eğitimin Sosyal ve Tarihi Temelleri Bölümü		Eğitimin Sosyal ve Tarihi Temelleri		Eğitimin Sosyal ve Tarihi Tem.		Eğitimin Sosyal ve Tarihi Tem.		Eğitim Yön.Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi		Karşılaştırmalı Eğitim		Karşılaştırmalı Eğitim		Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme
											Güzel Sanatlar Eğitimi			**Eğitimin Kültürel Temelleri Bölümü**	Eğitimin Sos. ve Tarihi Temelleri	**Eğitimin Kültürel Temelleri Bölümü**	Eğitimin Sosyal ve Tarihi Temelleri		Eğitim Yönetimi
Eğitim Sosyolojisi Kürsüsü	Eğitim Sosyolojisi Kürsüsü	Eğitim Sosyolojisi Kürsüsü	Eğitim Sosyolojisi Kürsüsü	Eğitimin Sosyal ve TarihiTemelleri Bölümü			Güzel Sanatlar Eğitimi		Güzel Sanatlar Eğitimi		Eğitim Teknolojisi		Eğitimde Ölçme ve Değerlen.		Güzel Sanatlar Eğitimi		Güzel Sanatlar Eğitimi		Eğitimin Felsefi, Sosyal ve Tarihi Temelleri
									Eğitim Teknolojisi	**Özel Eğitim Bölümü**	Zihinsel Engellilerin Eğitim				Eğitim Felsefesi				Eğitim Psikolojisi
													Eğitimde Psikolojik Hizmetler		Yaşamboyu Öğrenme		Eğitim Felsefesi		Rehberlik ve Psikolojik Dan.
Güzel Sanatlar Eğitimi Kürsüsü	Güzel Sanatlar Eğitimi Kürsüsü	Güzel Sanatlar Eğitimi Kürsüsü	Güzel Sanatlar Eğitimi Kürsüsü	Güzel Sanatlar Eğitimi Kürsüsü	Güzel Sanatlar Eğitimi Kürsüsü		Eğitim Teknoljisi		Teknoloji Eğitimi		İşitme Engellilerin Eğitimi	**Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi**	Bilgisayar ve Öğretim Tekno. Eğitimi	**Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Böl.**	Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi	**Yaşamboyu Öğrenme ve Yetişkin Eğitimi Bölümü**	Yaşamboyu Öğrenme ve Yetişkin Eğitimi		Hayat Boyu Öğrenme ve Yetişkin Eğitimi
														Özel Eğitim Bölümü	Zihin Engelliler Eğitimi				Öğretim Teknolojileri
Anormaller ve Yüksek İstidatlıların Eğitimi Kürsüsü	Anormaller ve Yüksek İstidatlıların Eğitimi Kürsüsü	Özel Eğitim Kürsüsü	Özel Eğitim Kürsüsü	Eğitim Psikolojisi ve Özel Eğitim Bölümü	Özel Eğitim Bölümü		Teknik Eğitim		Özel Eğitim		Uyumsuz Çocukların Eğitimi	**Özel Eğitim Bölümü**	Zihin Engelliler Eğitimi	**İlköğretim Bölümü**	Okul Öncesi Öğrt.	**Bilgisayar ve Öğret. Teknojileri Eğt. Böl.**	Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi	**Bilgisayar ve Öğret. Tekno. Eğt. Böl.**	Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi
															Sınıf Öğrt.	**Özel Eğitim Bölümü**	Zihin Engelliler Eğitimi	**Özel Eğitim Bölümü**	Zihin Engelliler Eğitimi
Eğitim Psikolojisi Kürsüsü	Eğitim Psikolojisi Kürsüsü	Eğitim Psikolojisi Kürsüsü	Eğitim Psikolojisi Kürsüsü	Eğitim Hukuku Kürsüsü	Eğitimde Psikolojik Hizmetler Bölümü	**Eğitimde Psikolojik Hizmetler Bölümü**	Özel Eğitim	**Eğitimde Psikolojik Hizmetler Bölümü**	Eğitimin Psikolojik Temelleri	**Eğitimde Psikolojik Hizmetler Bölümü**	Eğitimin Psikolojik Temelleri	**İlköğretim Bölümü**	Okul Öncesi Öğrt.		Sosyal Bilgiler Öğrt.	**İlköğretim Bölümü**	Okul Öncesi Öğr	**Temel Eğitim Bölümü**	Okul Öncesi Eğitimi
																	Sınıf Öğrt.		Sınıf Eğitimi
							Eğitimin Psikolojik Temelleri						Sınıf Öğrt.	**Eğitimde Psikolojik Hizmetler Bölümü**	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık		Sosyal Bil. Öğrt.	**Güzel Sanatlar Eğt.Böl. (2015)**	Müzik Eğitimi
									Psikolojik Danışma ve Rehberlik		Psikolojik Danışma ve Rehberlik				Ölçme ve Değerlendirme	**Eğitimde Psikolojik Hizmetler Bölümü**	Eğitim Psk.(2008)		Resim-İş Eğt.
													Sosyal Bilgiler Öğrt.				Rehberlik ve Psk. Dan	**Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi**	Coğrafya Eğitimi
Eğitim Hukuku Kürsüsü	Eğitim Hukuku Kürsüsü	Eğitim Hukuku Kürsüsü	Eğitim Hukuku Kürsüsü	Eğitim Yön. Teftişi-Planlaması Bölümü	Eğitim Ekonomisi ve Planlaması Bölümü		Psikolojik Danışma ve Rehberlik							**Eğitim Yönetimi ve Politikası Bölümü**	Eğitim Yönetimi	**Ölçme ve Değ. Bölümü**	Eğitimde Ölçme ve Değ.		Felsefe Grubu Eğitimi
											Ölçme ve Değerlendirme				Eğitim Ekonomisi		Eğitimde İstatistik ve Araştırma		Sosyal Bilgiler Eğitimi
Eğitim İdaresi ve Planlama Kürsüsü	Eğitim İdaresi ve Planlaması Kürsüsü	Eğitim İdaresi ve Planlaması Kürsüsü	Eğitim İdaresi ve Planlaması Kürsüsü	Halk Eğitimi Bölümü	Eğitim Yönetimi ve Teftişi Bölümü	**Eğitim Yönetimi ve Planlaması Bölümü**	Eğitim Ekonomisi ve Planlaması	**Eğitim Yönetimi ve Planlaması Bölümü**	Eğitim Ekonomisi ve Planlaması	**Eğitim Yönetimi ve Planlaması Bölümü**	Eğitim Yön.ve Teftişi			**Ortaöğretim Sosyal Alanlar Eğitimi (2002)**	Tarih Eğitimi	**Eğitim Yönetimi ve Politikası Bölümü**	Eğitim Yönetimi		Tarih Eğitimi
																	Eğitim Ekonomisi		Türkçe Eğitimi
					Halk Eğitimi Bölümü		Eğitim Yönetimi ve Teftişi		Eğitim Yönetimi ve Teftişi		Eğitim Eko.ve Planl.				Coğrafya Eğt.	**Ortaöğretim Sosyal Alanlar Eğitimi**	Tarih Eğitimi	**Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü**	Fizik Eğitimi
					Teknik Eğitim Bölümü		Halk Eğitimi		Eğitim Hukuku		Eğitim Hukuku						Coğrafya Eğt.		Kimya Eğitimi
															Felsefe Gr. Eğt.		Felsefe Gr. Eğt.		Biyoloji Eğt.
					İstatistik ve Araştırma Eğitimi Böl.		Eğitim İst. ve Araştırma		Eğitim İst. ve Araştırma		Eğitim İst.ve Araş.				Türk Dil.Edb. Eğt.		Türk Dil.Edb. Eğt.		Matematik Eğt.
															Türk Dil.Edb. Eğt.	**Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanları Eğitimi**	Fizik Eğitimi	**Yabancı Diller Eğt. Böl.**	İngiliz Dili Eğitimi
														Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanları Eğitimi (2002)	Fizik Eğitimi		Kimya Eğitimi		
									Halk Eğt. Kuramsal Tem.		Halk Eğitiminin Kuramsal Tem.				Kimya Eğitimi		Biyoloji Eğt.	**Lisans Programları (2016)**	
								Halk Eğitimi Bölümü		**Halk Eğitimi Bölümü**					Biyoloji Eğt.		Matematik Eğt.	1. Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği 2. Okul Öncesi Öğretmenliği 3. Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık 4. Sınıf Öğretmenliği 5. Sosyal Bilgiler Öğretmenliği 6. Özel Eğitim Öğretmenliği	
									Halk Eğitimi Yönt. ve Tek.		Halk Eğitimi Yönt. ve Tek.				Matematik Eğt.	**Yabancı Diller Eğt.**	İngiliz Dil. Eğt.		
								1. Eğitimde Psikolojik Hizmetler Bölümü 2. Eğitim Programları ve Öğretim Bölümü 3. Eğitim Yönetimi ve Planlaması Bölümü 4. Halk Eğitimi Bölümü		*1. Eğitimde Psikolojik Hizmetler Bölümü 2. Eğitim Programları ve Öğretim Bölümü 3. Eğitim Yönetimi ve Planlaması Bölümü 4. Halk Eğitimi Bölümü 5. Özel Eğitim Bölümü*				**Yabancı Diller Eğitimi (2002)**	İngiliz Dil. Eğt.	**İlköğretim Din Kül. ve Ahl.Bil.Eğt. (2010)**	İlköğretim Din Kül.ve Ahl.Bil.Eğt.	
														Din Kül. ve Ahl. Bil. Eğt.(2006)	Din Kültürü ve Ahlak Bil. Eğt.				

EĞİTİM BİLİMLERİ İHTİSAS BÖLÜMLERİ (LİSANS PROGRAMLARI) 1967-1997
(ilk 2 yıl ortak program)

1. Okul Psikologluğu ve Rehberlik Bölümü 2. Eğitim Planlaması, Ekonomisi ve İdaresi Bölümü 3. Özel Eğitim Bölümü	*1. Eğitimde Psikolojik Hizmetler Bölümü 2. Eğitim Programları ve Öğretim Bölümü 3. Özel Eğitim Bölümü 4. Eğitim İdaresi ve Plan. 5. Halk Eğitimi Bölümü*	*1. EPH 2. EPÖ 3. Özel Eğt. 4. Eğt.Ek.Pl. 5. Eğt.Yön.Tef 6. Halk Eğt. 7. Teknik Eğitim*	*1. Eğitimde Psikolojik Hizmetler Bölümü (EPH) 2. Eğitim Programları ve Öğretim Bölümü (EPÖ) 3. Eğitim Yönetimi ve Planlaması Bölümü*

Lisans Programları (1998)

1. Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği
2. Okul Öncesi Öğretmenliği
3. Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık
4. Sınıf Öğretmenliği
5. Sosyal Bilgiler Öğretmenliği
6. Zihin Engelliler Öğretmenliği