

2023'e Doğru Türkiye'de Öğretmen Yetiştirme Çalıştayı Sonuç Raporu

30 NİSAN – 2 MAYIS 2021 ANKARA

TÜRK EĞİTİM-SEN GENEL MERKEZİ YAYINLARI

©Türk Eğitim-Sen Genel Merkezi, 2021.

Türk Eğitim-Sen Genel Merkezi yayınlarının tamamının veya bir kısmının yayımcının yazılı izni olmadan herhangi bir yolla çoğaltılması yasaktır.

Yayımların fikri sorumluluğu ve imla tercihi yazarlarına aittir.

Türk Eğitim-Sen Genel Merkezi Yayınlarında yer alan başka kaynaklardan alınmış metin, ifade, tablo, resim ve benzeri şeylerin yasal kullanım sorumluluğu yazarlarına aittir.

ISBN: 978-605-73852-0-8

Yayın Yönetmeni

Doç. Dr. Yılmaz YEŞİL

Editör

Dr. Ümit POLAT

Doç. Dr. Yılmaz YEŞİL

İletişim Adresi:

Türk Eğitim-Sen Genel Merkezi Erzurum Mahallesi Talatpaşa Bulvarı No:160
Kat:6 Cebeci/ANKARA

Tel: 0 312 424 09 60 (8 Hat) Belgegeçer: 0 312 424 09 68

<http://www.turkegitimsen.org.tr> elmek: iletisim@turkegitimsen.org.tr

Sunuş

İnsan yaratıldığı günden itibaren diğer canlılardan farklı olarak akli melekeleleriyle bilmeye, öğrenmeye gereksinim duyarak öğrenme üzerine emek vermiştir. Öğrendikleri sayesinde temel gereksinimlerini yerine getirirken bir önceki güne göre daha başarılı ve sistemli bir hayat süremeye devam etmiştir. Bu süreç insanın özelinde insanlığın tekâmül ve gelişmesini sistemli bir hale getirmesini ortaya çıkarmıştır. İnsan öğrendikçe doğa karşısında daha başarılı olduğunu, öğrendikçe işlerinin daha kolay yürüdüğünü fark ettikçe bunu sistemli bir hale getirme aklıyla eğitim öğretim sistemleri üzerine kafa yormuştur. Böylelikle gerek dünya tarihinde gerek Türk tarihinde geçmiş dönemlerden günümüze kadar sosyal, kültürel ve ekonomik yaşamın sürekliliğın sağlayacak bilgi, beceri ve değerler sistemi kuşaklar arasında aktarılarak toplumsal değişim ve gelişimin devamı sağlanmıştır.

Öğrenme ortamının var olduğu ilk andan günümüze kadar adeta bir orkestra yöneticisi gibi görev yapan ve öğrenme sürecini başlatıp sonuçlandıran birey öğretmen rolünü üstlenmiştir. İlk zamanlarda aile bireyleri ya da anne babaların üstlenmiş olduğu bu görevde zamanla ebeveynlerin yetersiz kalması üzerine sistemli bir eğitim sürecinin kurumsal olarak vücut bulması noktasına dönüşmüştür. Bu süreç 18. Yüzyıla kadar hemen hemen bütün dünyada inanç sistemleri ekseninde yürütülürken 1789 Fransız İhtilali'nden sonra 1794'te açılan öğretmen okulu ile dünyanın ilk öğretmen okulu olarak bu işi kurumsal kimliğe büründürmüştür. Fatih Sultan Mehmet döneminde Sıbyan Mekteplerinde görev alacak öğretmenlere ayrı derslerin verilmesi uygulaması ile başlayan süreç neticesinde 1848'de Türkiye'de "Dar-ül Muallimin-i Rüştî" adıyla İstanbul'da modern anlamda bir öğretmen okulu açılmıştır.

O günlerden günümüze kadar gelen ülkemizin öğretmen yetiştirme tecrübesi ve birikimi günümüzde büyüklü küçüklü pek çok sorunla karşı karşıyadır. Öğretmenlik mesleğinin geleceğini Türk eğitiminin geleceği, dolayısı ile Türkiye'nin geleceği olarak gören Türk Eğitim Sen, bu konuda çözüm odaklı toplantılar ve paneller düzenleyerek meselenin gündemde kalmasına katkı sunmaya çalışmaktadır. Ülkemizin ve milletimizin geleceği eğitimle dolayısı ile öğretmenlerle aydınlanacaktır. Bu kapsamda öğretmenlerimizi doğru yetiştirmek, sorunlara çözüm üretmek, dünya ve ülke gerçeklerine göre talepleri karşılamak ve geleceğe doğru hazırlamak bizim birinci ödevimiz olarak yer almalıdır. Türkiye Cumhuriyeti'nin 100. yılı ve sonrasına eğitimle hazırlanarak aydınlık ufuklara doğru milletimizi taşımak üzere hazırlık yaparak yol haritası önermek üzere 13-18 Temmuz 2021 tarihleri arasında "100 yıl sonra aynı ruh ve heyecanla 2. Maarif Kongresi'ni toplayacağız. Bu kapsamda alan uzmanlarıyla 10 çalıştay ve bir Büyük Öğretmen Kurultayı düzenleyerek kongre hazırlık çalışmalarını yurtiçi ve yurt dışı destekçilerimizle gerçekleştirmekteyiz.

Bu güne kadar; 22-24 Ocak 2021 tarihinde Dünya’da ve Türkiye’de Güncel Gelişmeler Işığında Dijital Eğitim, 17-18 Şubat 2021 tarihinde Ahi Evran’ın Doğumu’nun 850. Yılı Anısına 2023’e Doğru Mesleki ve Teknik Eğitim Çalıştaylarını gerçekleştirdik. Şimdi ise 19-21 Mart 2021 tarihinde 2023’e Doğru Türkiye’de Din Eğitimi ve Değerler Eğitimi çalıştayını pandemi koşulları gereği çevrimiçi platformlar üzerinden tamamladık. Pandemi koşulları ve katılımcıların tercihi-ne göre çevrimiçi platformlar üzerinden 26-28 Mart 2021 tarihinde 2023’e Doğru Türkiye’de Yüksek Öğretim çalıştayını gerçekleştirdik. 2-4 Nisan 2021 tarihleri arasında aynı anda 2023’e Doğru Türkiye’de Temel Eğitim, 2023’e Doğru Türkiye’de Özel Eğitim, 2023’e Doğru Türkiye’de Psikolojik Danışma ve Rehberlik Hizmetleri çalıştaylarını düzenleyerek temel eğitim, özel eğitim ve psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri alanında geleceğin Türkiye’sine yol haritası önerdik.

30 Nisan - 2 Mayıs 2021 tarihinde gerçekleştirdiğimiz 2023’e Doğru Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme Çalıştayı ile ülkemizin öğretmen yetiştirme sürecini ve geleceğini alan uzmanları ile masaya yatırarak mevcut problemlerin çözümünün yanında ideal bir öğretmen yetiştirme sisteminin nasıl olması gerektiğini de ifade etmeye çalıştık. 2. Masarif Kongresi’nin ön çalışmaları olan bu etkinliklere hız kesmeden devam ederek; 28-30 Mayıs 2021 tarihleri arasında 2023’e Doğru Türkiye’de Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sistemi ve 28-30 Mayıs 2021 tarihinde 2023’e Doğru Türkiye’de Öğretim Programları ve Müfredat çalıştayları ile mayıs ve haziran ayında belirlediğimiz takvime göre Büyük Öğretmen Kurultayı’nın il ve ilçe kongreleri ayaklarını gerçekleştireceğiz.

2. Maarif Kongresinin düzenlenmesinde ve söz konusu etkinlik kapsamında bu çalıştayın gerçekleşmesinde her türlü özveriye ve desteği sunan başta Türk Eğitim Sen’in yol başçısı genel başkanımız sayın Talip GEYLAN olmak üzere Türk Eğitim Sen merkez yönetim kuruluna, bütün teşkilat mensuplarımıza şükranlarımı sunuyorum. Çalıştayın gerçekleşmesinde iş birliği yapan ve bize logo desteği veren UNESCO Türkiye Milli Komisyonu Başkanı Sayın Prof. Dr. M. Öcal OĞUZ’a; Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürü Sayın Prof. Dr. Adnan BOYACI’ya, çalıştay açılışına katılarak görüşlerini paylaşan MEB Talim ve Terbiye Kurulu Eski Başkanı Prof. Dr. İrfan ERDOĞAN’a, komisyonlarda görev alarak sorunları tespit edip değerlendiren, onlarla başa çıkılması için çözüm üreten eğitim çalışanları, akademisyenler ve üyelerimize teşekkür ederim.

Cengiz KOCAKAPLAN
Türk Eğitim Sen Genel Başkan Yardımcısı

Açılış Konuşmaları

UAESEB VE TÜRK EĞİTİM-SEN GENEL BAŞKANI TALİP GEYLAN'IN ÇALIŞTAY AÇILIŞ KONUSMASI

Sayın Genel Müdürüm,

2023'e Doğru Türkiye'de Öğretmen Yetiştirme Çalıştayımıza katılarak desteklerini esirgemeyen Kıymetli Bilim İnsanları, Değerli Meslektaşlarım,

Ekranları başından programımızı takip eden Saygıdeğer Katılımcılar hepimizi saygılarımla selamlıyorum.

Çalıştayımızın Türk eğitimi ve ülkemizin geleceği için hayırlara vesile olmasını diliyorum. Şüphesiz bir ülkenin eğitim sisteminin ana omurgasını oluşturan unsur öğretmenlerdir. Türk eğitim sistemine dair hedeflerin gerçekleşmesi ancak öğretmenlerin bu hedefler doğrultusunda yetiştirilmesiyle mümkün olabilir. Bu bakış açısıyla değerlendirdiğimizde bina, sistem, donanım, ders araç gereçleri gibi hususlar eğitimde başarının tali unsurları iken öğretmen ise eğitim sisteminin seyrini planlayan ve yürüten lokomotif unsurdur. Hiç şüphe yoktur ki topyekün kalkınmanın itici gücü eğitim, eğitimin taşıyıcı kolu ise öğretmendir. Bu itibarla eğitimde başarının sağlanması öğretmen yetiştirme sürecinin yeterliliği ve niteliği ile doğrudan ilgilidir. Türk eğitim sisteminin köklü bir öğretmen yetiştirme tecrübesi bulunmaktadır. Bu geçmiş deneyim ve kazanımlar günümüz ve geleceğimiz için önemli veriler bulundurmaktadır. Ülkemizde öğretmen eğitimi siyasal, sosyo-ekonomik ve kültürel gelişmelere paralel bir yol izlemiştir. 1921 Yılında toplanan Maarif Kongresi'nin en önemli gündemlerinden birisi de öğretmen ve okul mevcudunun tespit edilerek ihtiyaçları karşılayacak şekilde gerekli hazırlıkların planlanması yani öğretmen yetiştirme meselesiydi. Bu dönemde öğretmen yetiştirme konusu çok önemli bir sorun olarak acil çözüm bekleyen alanlardan bir tanesi olmuştur. Öğretmen eğitiminin yeni Türkiye Cumhuriyeti Devleti'nin önünde önemli bir sorun olarak bulunmasının temel nedeni geçmişte bu konuda gerekli birikimin yok denecek kadar az olmasıydı. Örneğin 1923'te ülkemizde 10.102 ilkokul öğretmeni bulunuyordu. Bunların 1.081'i kadın 9.021'i erkek öğretmenlerden oluşmaktaydı. Bunlar arasında mesleki öğrenim görmüş olanların sayısı ise 378'i kadın 2.356'sı erkek olmak üzere toplam 2.734'tür. Bunların önemli bir kısmı da medreselerin alt sınıflarından ayrılmış ve tamamlanmamış bir öğrenimle 1-2 senelik dar'ül muallimlerden mezun olmuş kişilerden oluşmaktaydı. Geri

kalan 7.368 öğretmenden 1.357'si ancak ilk öğrenim görmüş 711'i doğrudan medreseden ayrılmış, 152'si düzenli bir öğrenim görmemiş, 2.107'si ise hiç öğretmenlik tecrübesi taşımayan kişilerden oluşmaktaydı. Daha geriye giderek öğretmen yetiştirme sistemimizin tarihçesi incelendiğinde ise göze çarpan ilk gelişme rüştiyelere öğretmen yetiştirmek üzere 1848 yılında Dar'ül Muallimin adıyla ilk öğretmen okulunun açılmasıdır. Bu tarih esas alındığında öğretmen yetiştirme sistemimiz örgün ve programlı şekilde 100-150 yıllık bir geçmişe sahiptir diyebiliriz. Dar'ül mualliminler 1924 yılında muallim mektebi, 1935'te de öğretmen okulu adlarını alarak Türk eğitim sistemine insan kaynağı yetiştirmeye devam etmiştir. Cumhuriyet döneminde öğretmen yetiştiren kurumlar örgün öğretimin değişik kademelerle öğretmen yetiştirme görevinin değişik tip ve düzeydeki eğitim kurumları tarafından yürütülmesi ilkesine göre planlandığı görülmektedir. 1989 yılında eğitim yükseköğretim kurumlarının süresinin 4 yıla çıkartılması bu okulların 2 yıl mezun vermemesi nedeniyle mevcut öğretmen açığını ciddi bir oranda arttırmıştır. Bu durum yapılan değişikliklerin Milli Eğitim Bakanlığı ve üniversiteler arasında etkili bir eşgüdüm ve uygun bir planlama etkinlikleri yapılmadan gerçekleştirildiği, bu anlamda tabiri caizse rastgele değişimler olarak kaldığının çarpıcı bir örneğidir.

Cumhuriyet sonrası dönemde ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarına öğretmen yetiştirmek amacıyla açılan tüm kurumlar ve yapılan düzenlemeler tek başlarına öğretmen ihtiyacını karşılamada yetersiz kalmıştır. Bu açığın kapatılması için dönem dönem maalesef farklı kaynaklardan öğretmen sağlama girişimlerinde bulunulmuştur. Bu girişimlerden bazıları, hatırlanacağı üzere yedek subay öğretmenlik, vekil öğretmenlik, öğretmenlik formasyonu kursları, mektupla öğretmen yetiştirme, hızlandırılmış programla öğretmen yetiştirme ve eğitim fakültesi dışındaki fakülte mezunlarından öğretmen ataması olarak uygulanmıştır. Geçmişten günümüze yaşamış olduğumuz tecrübeler göz önünde bulundurulduğunda Türk milletinin ihtiyaçları devletimizin gelecek tasarımları ve dünya emsallerine uygun bir öğretmen yetiştirme sistemi oluşturulmalıdır. Öncelikle öğretmenlik bir kariyer mesleği olarak görülmelidir.

1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nda "öğretmenlik devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleğidir" şeklinde tanımlanan öğretmenliğin yetiştirme sürecinde öğretmen liseleri en önemli temeldir, en önemli temel olmalıdır. Dolayısıyla ülkemizin öğretmen ihtiyacı projeksiyonuna göre öğretmen liseleri açılmalı ve yaygınlaştırılmalıdır. Öğretmen liselerinden itibaren öğretmenlik misyonuna uygun karakter eğitimi planlanmalıdır. Öğretmenliğin ehliyet ve liyakat esasına göre atanma, yükselme ve kariyer basamaklarını hak etme noktasında adil, şeffaf ve objektif değerlendirmeler ışığında yapılması gerekmektedir. Sistemin bu şekilde kurgulanması nitelikli öğretmen adaylarının bu mesleği tercih etmesinde özendirici rol oynayacaktır. Öğretmenlerin itibarını koruyucu ve arttırıcı çalışmalar mutlaka yapılmalıdır. Öğretmenlerin mesleki ve şahsi itibarlarının korunması mesleğin saygınlığını da

doğru oranda arttıracaktır. Sosyal ve ekonomik sorunların yanı sıra օđretmenlerin asılsız Őikayetler ile rencide edilmesi, her turlu Şiddete maruz kalması da meslek itibarını rencide eden unsurlardır. Bօylesi durumlarda hukuk dıŐılıđa baŐvuranlar için ağır mۅeyyideler uygulanmasını sağlayacak yasal tedbirler mutlaka alınmalıdır. Farklı օđretmen atama model ve adlandırılmaları ivedilikle kaldırılmalıdır. Aynı işi yapan օđretmenler farklı statۅlerle istihdam edilmemelidir. SօzleŐmeli ve ۅcretli gibi օđretmen istihdam modelleri kaldırılarak bۅtۅn օđretmen atamaları sadece ve sadece kadrolu Şekilde yapılmalıdır. օđretmenlik branŐlarına kaynaklık edecek fakۅlteler ile eğitim fakۅltelerinin kontenjanları Yۅksek օđretim Kurulu ve Milli Eğitim Bakanlığının eş gۅdۅmۅnde belirlenmelidir. Bu yapıldığında halen muhatap kaldığımız gibi yۅz binlerce eğitim fakۅltesi mezunu iŐsiz ordusuyla karşı karşıya kalınması օnlenmiŐ olacaktır. ۅlkemizde belirli alanlarda օđretmen enflasyonunun օnlenmesi, ihtiyaın çok ۅstۅnde օđretmen kontenjanının bulunması, օđretmen olarak mezun olmuş օđretmen adaylarının kendi meslekleri dışında farklı alanlara iş aramaya yօnlendirilmesi, mesleği dışında işler yapması gibi istenmeyen sonuçların nedeni gerçekçi bir planlamayla օđretmen yetiştirme sۅrecinin yۅrۅtۅlmemiŐ olmasıdır. օđretmenlik branŐlarına kaynaklık edecek fakۅlteler ile eğitim fakۅltelerinin օđretim elemanı eksiklikleri mutlaka giderilmelidir. Yۅksekօđretim kurumlarında yetersiz օđretim elemanı bulunan programların eksikleri tamamlayabilmeleri için օđretim elemanı alımlarında YօK tarafından destek olunmalıdır. Eğitim fakۅltelerinin օđretim programları ۅlke ve dۅnya gerçeklerine gօre belirlenmelidir. YօK tarafından MEB'in ilgili alanlarına atanması planlanan օđretmenlerin hangi donanımları talep edeceği, bu kriterlerin belirlenmesinde bۅtۅn paydaşların gօrۅŐlerinin alınacağı bir çalışma yapılmalıdır. Bօylece ۅlke genelinde ihtiyaçlara uygun օđretmen adaylarının yetiştirilmesi sağlanmış olacaktır. օđretmen adayları bۅtۅn eğitim sۅrelerinin takibi ile belirlenmelidir. օđretmenlik mesleğinin kendine has misyonu ve geleceğin mimarlarının emanet edileceği ilkesiyle օđretmen adaylarının bۅtۅn eğitim օđretim sۅrelerinin takip edildiği bir yօnlendirme ile seçilmesi ve yetiştirilmesi sağlanmalıdır. Okul օncesinden başlayarak ahlak ve karakter օzellikleri, akademik başarıları ile takip edilerek en nitelikli ve bu gօreve uygun bireylerin օđretmen olması mutlaka sağlanmalıdır. օđretmenlik Meslek Kanunu ıkarılmalıdır. 23 Ekim 2018 tarihinde Cumhurbaşkanlığı Kۅllyesi'nde kamuoyuna çıkarılacağı duyurulan օđretmenlik Meslek Kanunu hakkında maalesef henۅz somut bir adım atılmış değildir. Eğitimde gerekli iyileŐtirmenin yapılması օncelikle օđretmen yetiştirme sistemini ve onun alıŐma Őartlarını dۅzenlemeyi zorunlu kılmaktadır. օđretmenliđin kendine has mesleki yeterliliğe sahip olduğu ilkesine taviz vermeden bۅtۅn paydaşların katılımı ile օđretmenlik Meslek Kanunu ıkartılmalı, bu kanun ve ilkeleri dāhilinde օđretmen yetiştirme sۅreleri de planlanmalıdır. օđretmenlerimizimizin hizmet içi eğitimi ihmal edilmemelidir. օđretmenlik mesleği bireyin kendisini sۅrekli geliştirmesi ve yenilemesini gerektirmektedir. Bu gerekliliğe uygun olarak

öğretmenlerin görevleri ve branşlar için ihtiyaç duyacakları eğitimleri almaları noktasında hassasiyet gösterilmeli ve imkânlar sunulmalıdır. Öğretmenlerimizin lisans tamamlama talepleri ivedilikle giderilmelidir. MEB bakanlık kadrosunda görev yapan öğretmenler dışındaki personeller için lisans tamamlama eğitimlerini başlatmalıdır. MEB yaklaşık 20 yıl önce öğretmenler için 2+2 ve 3+1 şeklinde lisans tamamlama eğitim programları açarak öğretmenlerimize 4 yıllık yükseköğretim mezunu olma hakkını sağlamıştır. Ancak aradan geçen yaklaşık 20 yıllık süreçte herhangi yeni bir eğitim planlanmamıştır. Bu konuda görevde bulunan ve sayıları yirmi binin üzerinde olan eğitimcilerin talepleri için Milli Eğitim Bakanlığı ivedilikle çalışmayı başlatmalıdır.

Değerli katılımcılar Türk Eğitim Sen Genel Merkezi olarak Türk eğitim sisteminin ana yüklenicisi olan öğretmenlerimizin 2023 vizyonu ve sonrasında ortaya konulan Türkiye hedefine uygun olarak hazırlanması sürecini geçmişten geleceğe bütün boyutlarıyla tartışmak ve ideal bir öğretmen yetiştirme sistemi önerisi ortaya koymak amacıyla 2. Maarif Kongresi kapsamında 2023'e Doğru Türkiye'de Öğretmen Yetiştirme Çalıştayı'nı düzenliyoruz. 15 Temmuz 1921'de henüz Milli mücadele en kesif şekilde devam ederken cephede askerimiz var oluş mücadelesi verirken büyük Atatürk Ankara'da Maarif Kongresi'ni toplamıştı. İstiklal Savaşımızın devam ettiği günlerde Maarif Kongresi'nde bir araya gelen irfan ordusu 1923'e giden yolun taşlarını döşemişti. Bu şuurda bizler de 100. yıl dönümünde yani 13-18 Temmuz 2021 tarihinde 2. Maarif Kongresi'ni toplayacak ve devletimizin 100. yıl dönümünde daha güçlü Türkiye'nin geleceğine omuz vereceğiz. Gelecek eğitim ve gelecek inancında olan eğitimin tüm paydaşlarıyla yürüteceğimiz bu sürecin ülkemizin daha güzel geleceği için büyük ve milli bir hizmet olacağına inanıyoruz. 2. Maarif Kongresi kapsamında eğitimin her kademesine dair çalıştaylar, paneller, saha araştırmaları ve diğer çalışmalarımızla sözümüzü ortaya koyacağız. Bu kapsamda bugün de Türkiye'de Öğretmen Yetiştirme Çalıştayı'mızı yapıyoruz.

Geçmiş ve bugün arasında ruh ve hedef olarak benzerliğin olduğu değerlendirildiğinde eğitim sisteminin aksayan yönleri ve Türk Devleti'nin ihtiyaçlarına göre Türk Öğretmen Yetiştirme Stratejisi'nin belirlenmesi ve bu doğrultuda uzak ve yakın hedeflerin gerçekleştirilmesine yönelik planlama yapılması elzem bir hal almıştır. Türk eğitim sistemi üzerinde çalışmalar yapan ya da bir şekilde bu sürecin paydaşı olan hemen hemen her kesimin ortak kanaati öğretmen yetiştirme sistemimizde aksayan yönlerin bulunması yanında çağın ve ülkemizin gereklerine göre bir düzenlemenin şart olduğu yönündedir. Bu amaçla alanında uzman akademisyen, müfettiş ve öğretmenlerden oluşan münevverlerimizle bu süreci değerlendirmeyi amaçlamaktayız. Böylece Türk Milleti'nin geçmişteki tecrübeleri, günümüz beklentileri, aksaklıklar ve gelecek tasavvuru anlamında münevverlerimizle Türkiye'de öğretmen yetiştirme sistemine dair görüş alışverişinde bulunarak 2023

ve sonrası sürece dair ğretmen yetiştirme sistemi nerisi ortaya koymayı amaçlamaktayız. Bu amacımıza omuz vermek, bilgi ve birikimleri ile eğitimimizin ve ülkemizin geleceğine g vermek için Çalıştayımıza iştirak eden tüm bilim insanlarımıza ve kıymetli meslektaşlarıma teşekkür ediyorum. Bu bağlamda iki gün devam edecek olan alıştayımızın hayırlı olmasını diliyor. Katılımınızdan dolayı her birinizi ayrı ayrı tebrik ediyorum. Teşekkür ediyorum. Sağ olun var olun.

Talip GEYLAN
Türk Eğitim Sen ve UAESEB
Genel Başkanı

MEB ÖĞRETMEN YETİŞTİRME VE GELİŞTİRME GENEL MÜDÜRÜ PROF. DR. ADNAN BOYACI'NIN AÇILIŞ KONUŞMASI

Öncelikle böyle bir çalıştayın düzenlenmesinde görev alan sendikanıza, sendika başkanınıza, bu çalışmaya iştirak eden öğretmenlerimize, meslektaşlarıma, öğretim üyelerine hepsine şahsım adına ve bakanlığımız adına teşekkürlerimi ve şükranlarımı sunuyorum.

İnkişaf dediğiniz, ilerleme dediğiniz şey herkesin aynı olduğu bir yerden çıkmıyor. Dünyada medeniyet iddiası taşıyan tüm milletlerde medeniyet inşasının arka planını oluşturan bir fikir silsilesi, bir zihniyet, bir zihin seti üzerinde tartışmalarla geçiyor. Bunun izanı ve nizamı içerisinde sürdürebilmek, bilimsel ölçütler içerisinde değerlendirebilmek için bu ve bunun gibi ortamların yaratılması, buradan çıkacak olan bilgilerin paylaşılmasını önce akademisyen olarak daha sonra da bir meslektaşınız olarak çok önemsiyorum. Öte taraftan bir sendikanın bir STK'nın bu tür çalışma içerisinde yer almasının daha da kıymetli olduğunu düşünüyorum. Dolayısıyla bu ve bunun gibi çalışmaların artması dileğiyle çalışmaya katkı sağlayan, bu çalıştayın düzenlenmesine vesile olan tüm meslektaşlarımı ve sendikanızı, sendikanızın yönetimini tebrik ediyorum. Kutluyorum.

Öğretmen yetiştirme geleneği dediğimiz zaman, Osmanlı'dan günümüze gelen biraz önce Talip hocanın bahsettiği gibi bir gelenek var. Güçlü bir öğretmen yetiştirme geleneğine sahip bir ülkeyiz ve arkasında bu gelenekle beraber inkişaf etmiş inşa edilmiş bir medeniyet var. Osmanlı'dan yeni Türkiye Cumhuriyeti'ne uzanan bu yapının temel iddiası bir medeniyet iddiası. Medeniyet iddiasının taşıyıcıları hiçbir zaman siyasetçiler olmadı. Bürokratlar hiç olmadı. Bu medeniyet iddiasının taşıyıcıları o ülkenin münevverleri oldu. Öğretmenleri, öğretim üyeleri, şairleri, edebiyatçıları, bilim insanları oldu. Dolayısıyla Türkiye bugün Müslüman kimliğiyle orta doğuyla batı arasındaki stratejik konumuyla dünyanın ilk 20 ekonomisi içerisinde yer aldıysa bu iddianın yaratılmasının temel öncülleri öğretmenler ve bu ülkenin münevverleri oldu. Bunu baştan koymak gerekiyor. Şimdi Türkiye'yi dünyanın ilk 20 ekonomisine sokan insanlar Fransa'da yetişmedi, Almanya'da yetişmedi, Birleşik Devletler'de yetişmedi. Bu ülkenin muallimleri tarafından bu ülkenin mekteplerinde yetiştirildi. Bugüne kadar geldi. Evet eksikliklerimiz, sıkıntılarımız, sorunlarımız var. Bunlarla namusluca yüzleşmenin önemli olduğunu düşünüyorum. Her kademedeki her pozisyonadaki insan için. Ama şunu da bir

kenara koymak lazım Türkiye 18 Milyon öğrencisi, 1 Milyon öğretmeni, yaklaşık 36 Milyon velisiyle toplamda 55 ya da 56 Milyonluk bir Milli Eğitim Bakanlığı hedef kitlesine sahip. Yani siz 36 Milyon 37 Milyon veliyi, 1 Milyon öğretmeni, 18 Milyon öğrenciyi kapsayan bir eğitim sistemini eğer yürütüyorsanız ya da bu eğitim sisteminin inkişafından bahsediyorsanız o zaman burada dikkatli davranmak gerektiğini düşünüyorum.

Reformların temel iki tane yolu var. Bir evrimci zihniyet var. Bakarsınız, incellersiniz, çalışma yönlerini ortaya koyarsınız ona göre iyileştirme planları ortaya koyarsınız, ona göre onu takip edersiniz. Takip ederken bunu bir siyasi argümanın, ideolojik bir argümanın ötesinde devletin bir politikası olarak ortaya koyar ve bunun etrafında insanların hizalanmasını, gayret göstermesini teşvik edersiniz. Diğeri ise devrimci yaklaşım. Her gelen yönetim zihniyet eğer eğitim sistemini kökten yıkıyorsa, beğenmiyorsa bunun yeniden inşası ve denenmesi zaman alır. Zaman, para ve emek kaybı önemli bir sorundur. Bizim milletin bir özelliği var. Bizim milletimiz genelde devrimci zihniyet içerisinde. Yani diyorlar ki biz geldik, gelelim ve bunları yeniden yapalım. Biz, ben ve benim gibi düşünen birçok meslektaşımız şunu diyor; bizden önce yapılan iyi şeyler de var. Onları taş taş üstüne koyamıyoruz, sistemin çalışmayan tarafları üzerine ilerlemek lazım. Bugün kurulmuş ya da bugün devralınmış bakanlık ya da hükümet yok. 100 yıla yaklaşan bir cumhuriyet ve 1000 yılı aşan bir devlet geleneği üzerine kurulmuş bir toplumdur, millettten bahsediyorsanız inkişafı devrimleri ya da reformları konuşurken dikkatli olmak gerekiyor. Yani şunu ifade etmek lazım burada kritik olan şey neyin niçin istediğimiz ve bunu neyin üzerine inşa ettiğimiz. Eğitimin üzerine inşa edilmesi gereken en önemli husus toplumsal mutabakattır. Bu toplumsal mutabakat dediğiniz şey aynı anayasalar gibi çocuğun âli bekası, âli menfaatleri üzerine kurulur.

Peki, öğretmeni yetiştirdikten sonra nasıl bir çocuk yetiştirmek istiyoruz? ilk soru bence bunun üzerine kurulması gerekiyor. Biz nasıl bir çocuk yetiştirmek istiyoruz? Biz bizden ama bizden farklı bir çocuk yetiştirmek istiyoruz. Bizden, bizimle aynı değerlere sahip olsun, aynı gemide belli bir rotada ilerlediğinin farkında olsun, diğerinin başına gelen her şeyin onunla beraber gemideki herkesi etkileyeceğini bilsin. Ortak bir değer içerisinde birlikte yol aldığını, bu yolun hiç bitmeyeceğini, yakınlaştıkça uzaklaşacağını ama geminin mesafe alacağını, bu mesafeyi alırken de uyum içerisinde hareket edeceğini bilsin. Bizi biz yapanları bilsin ama bizden farklı olsun. Bizden daha analitik düşünsün. Daha fazla problem çözme becerisine sahip olsun, daha yaratıcı olsun, bunların da ötesinde bizden farklı bakabilsin ki sorunları farklı çözebilsin. 21. Yüzyıl becerileri diye ifade etikleri beceriler aslında bu beceriler. Soru şu, 21. Yüzyıl becerilerini nasıl öğretmenlerimize ve çocuklarımıza kazandıracamız sorusu önemli. Şimdi burada geçtiğimiz 2 yıl içerisinde dünyadaki birkaç gelişmeden bahsedeyim. Milli Eğitim Bakanlığı, bizler, akademisiyle, STK'sıyla, sendikasıyla bunlara

nasıl tepki verdik. Nereden nereye geldik kısaca biraz ondan bahsetmek istiyorum. Dünyada okul ve okula ilişkin temel varsayımların tartışıldığı bir dönemdi 2018 yıl. Yani okulların fabrika tipi okul olduğu, çocukların tek tip giyindirildiği, tek tip eğitime maruz kaldığı ve sanayi toplumunun temel varsayımlarının üzerine bir eğitimin inşa edildiği okul modelleri ciddi anlamda tartışmaya açıldı. Bunun açılmasının temel nedeni dünyada kökü bilgiye dayalı yeni bir ekonomi, yeni bir iktisadın ortaya çıkmasıydı ve devletlerin misak-ı milli sınırlarının ötesinde var oluş stratejileri bu iktisadi yapının yeni küresel ekonomi dedikleri iktisadi yapının içerisinde ne kadar yer aldıklarıyla ilgili. Şimdi bilgi ile ilgili söylenecek olan temel şey şu, bilginin ham maddesi insan, yetişmiş insan kaynağı. Yetişmiş insan kaynağını sağlayan da eğitim sistemleri. Dolayısıyla 2015 yılından itibaren dünyadaki en büyük tartışma her ülke kendi misak-ı milli sınırları ötesinde nasıl bir eğitim sistemi, nasıl bir okul müdürü, nasıl bir öğretmen, nasıl bir öğretim programı tartışmalarının içerisine girmişti. Siz yetiştirdiğiniz insan kaynaklarının dünya ekonomisine getirdiğiniz yer, bunların politik olarak hizalanması, uluslararası diplomasi ve siyaset etkisinden güç alanı ve güç merkezi içerisinde yerinizi belirliyorsanız iyi, eğitim sistemleri dünya tarihinde hiç olmadığı kadar stratejik bir konuma ulaştı. Bu tartışmalar içerisinde öğretmen yetiştirmenin bir iz düşümü var. Okulların bir iz düşümü var. Öğretim programlarının müfredatların bir iz düşümü var. Bunların hepsi aynı yere çıkıyor. Geleneksel olarak inşa ettiğimiz üniversitelere ve okulların yeni anlamı yeni nesille beraber bizim varsayımlarımızın ötesine kıvrılıyor. Pandemi aslında bunu hızlandıran ve yeni bir dünya düzeni içerisinde yeni bir eğitim sistemini ortaya koyan bir yeni oluşum ortaya çıkardı. Yani insanlar şunu var sayıyorlarsa pandemi sonrasında artık uzaktan eğitim, dijital eğitim, dijital materyal hazırlama gibi hususlar artık tarihe karışacak, tekrar çocuklar okullarda eskisi gibi okula gidecek diye varsayıyorlarsa bunun şimdiden böyle olmayacağını varsayabiliriz.

Biz okul dediğimiz zaman bizim ve şimdiki nesli ayırt eden en önemli özellik neydi? Sorusuyla başlamak lazım bence. Bu noktada en önemli soru şuydu. Bizim için okullar bir yaşam alanıydı. Okulun bahçesinde oynar çok az sayıda bisikleti olan çocuk vardı. Bunların tekerini tamir ederdik. Suya yakınsa balık tutardık. Hayatın içinde bir okul vardı ve çok daha sahibiydi. Şimdi okullar ve hayat arasında boşluklar arttıkça çocuklar bu boşluğu dijital medyayla, sosyal medyayla, yeni alışkanlıklarla tamamlamaya başlıyorsa o zaman okulun anlamını öğretmenlerle birlikte yeniden düşünmek gerektiğini ifade etmek lazım. Şimdi öğretmen yetiştirmenin dünyadaki gidişatı nereye? Ne yapılıyor? Bunu konuşmak lazım. Diplomalara üzerinde bir son kullanma tarihi var. Yani eğitim fakültesini bitiren istihdam öncesi veya herhangi bir mühendislik ya da tıp fakültesini bitiren bir meslek sahibi asla o diplomayla hayatının sonuna kadar devam edemiyor. Çünkü değişim daha hızlı, daha kısa aralıklı ve daha büyük. O zaman şöyle bir soru. Bu kadar çok büyük ölçekliyse bu kadar çok bilgiyi biz yeniden nasıl öğreneceğiz? Bu kadar

değişim kısa aralıklıysa bu kadar çok çeşitli bilgiyi nasıl öğreneceğiz? Peki, miktarı ve çeşidi artan bilgi bu kadar hızlı değişiyor ise biz bunu neden öğreneceğiz? Soruları gündeme geliyor. O zaman sorulması gereken şey şu üniversite diplomasının üzerine ne koyabilirsiniz? Tüm dünyada eğitim, öğretmen yetiştirmeye dayanmak üzere sertifikasyonlar üzerine beceri eğilimi temelli eğitime doğru evriliyor. Artık öğretmenler ve tüm meslekler kendi alanlarına ilişkin güncel gelişmeleri küçük sertifika programlarıyla beceri temelli olarak düzenlemeye çalışıyor. Birinci husus bu. İkinci husus ise biraz önce Talip hocanın da ifade ettiği gibi, öğretmen yetiştirme bir bütün ve makro bir sistem. Yükseköğretim öncesinde başlayan, yükseköğretimle devam eden, hizmet içi mesleki gelişim programlarıyla devam eden bir yapı halindedir. 2023 Vizyon Belgesi'yle akademide öğretmen yetiştirmeye ilişkin, bu söylediğim hususlara ilişkin birkaç işi hayata geçirmeye gayret gösterdim. Önce şuydu bizden ama bizden farklı kısmıyla ilgili bizden çocuk nasıl olur sorusuna biraz daha cevap vermek istedim. Öğretmenlerin değer eğitimi dediğimiz şeyin bir projeye bir dersle olamayacağını Türkiye öğrendi bence. Yani sorun eğer değerlerle ilgili bir erozyonsa bunun müfredata bir ders koyarak ya da proje yaparak çözemeyeceğimizi Milli Eğitim Bakanlığı ve tüm eğitim camiası sınırlamamızı geçtiğimiz 10 yıl 15 yıl içerisinde yapılan projelerin yaygın etkisi üzerinden ölçebilir. Biz istedik ki bu çocuklar bizimle beraber sahip olduğumuz değerler daha fazla paylaşsın. İşte bu yüzden öğretmenlerimiz için bir kültür paketi hazırladık. Bu kültür paketinin içerisinde Anadolu masalları, bu kültür paketinin içerisinde halk oyunları vardı, bu kültür paketi içerisinde Anadolu sokak oyunları vardı. Bu kültür paketinin içerisinde bağlama eğitimi vardı. Bu ve bunun gibi sayıları yaklaşık 20'yi aşan meslek gelişim programları hazırladık ki çocuklarla aynı dili konuşalım. Bu eğitimlerin özelliği şuydu, akredite ve kredilendirilmiş eğitimler olması sebebiyle hiç kimseyi biz resen bu eğitimlerin içerisine almadık. İkinci tarafı şu, "öğretmenler pratik olarak ne istiyor?" sorusu bizim için önemli bir soruydu. Biz akademi ya da hizmetiçi eğitimlerin eksik yönlerini, geliştirmeye açık yerlerini, defalarca yapılan akademik ve bilimsel çalışmalarda gördük. Ama bir de bu göreve geldikten sonra soralım istedik. Öğretmenler basitçe bizden şunu istediler. Biz yetişkiniz, bu yetişkinliğe ilişkin, yetişkinliğe uygun bir eğitim olsun dediler. Birinci husus buydu. İkinci husus, bize verdiğiniz eğitimlerin uygulamada bir karşılığı olsun, daha sahici olsun istediler. Yani birisinin ders anlattığı, öbürünün dinlediği eğitimlerden ziyade atölye çalışması, uygulama temelli olsun, istediler. Üçüncüsü dediler ki bu eğitimleri alıyoruz ama peki sonrasında ne olacak? Yani bizim bunlara bakabileceğimiz bir notumuz olsun, istediler. Dördüncüsü yeni genç nüfus, genç öğretmen nüfus bize dedi ki, verdiğiniz eğitimleri Milli Eğitim Bakanlığı pişiriyor, Milli Eğitim Bakanlığı servis yapıyor, Milli Eğitim Bakanlığı bunu öğretmenleriyle tüketiyor. Sonra çok güzel olmuş, deniliyor. Biz değişim değeri olan mesleki gelişim programları istiyoruz, dediler. Tüm bunları dikkate alarak 2018 yılı ekim ayında oturup çalışmaya başladık. Arkasından da şu sorunun

cevabını aradık. Sayıları 1 milyon 300 bini bulan öğretmenlerimizin 7 tane hizmetçi eğitim merkezinde toplam 1.500 yatak kapasitesiyle nasıl yetiştirebiliriz? Genel müdürlükler üzerinden bu acaba ne kadar sahici olur? Sorusunun da cevabını aramaya çalıştık. Bu çerçevede içerisinde bir bilişim sistemi kurduk. Bir öğrenme yönetim sistemi kurduk. UNESCO ve Birleşmiş Milletler UNICEF ile beraber iş birlikleri yaptık. Harvard Üniversitesi ile iş birliği yaptık. Sonunda akredite bir yapı kurmaya gayret gösterdik. 2020 yılının 4. ayında pandemi başladığı zaman 2019-2020 dönemi içerisinde bizim elimizde kurulmuş bir sistem vardı. Bugün itibarıyla 2020 sonu itibarıyla ifade edecek olursak bilişim paketi, teknoloji paketi başka bir ifadeyle, öbür taraftan kültür paketi, sanat paketi ile birlikte yaklaşık 5 klasmanda 100'e yakın mesleki gelişim programını hayata geçirdik. Toplam 2 milyon 200 bin kişilik bir kontenjan oluşturduk. Ve geçtiğimiz yıl içerisinde 1 milyon 876 bin öğretmenimiz bu eğitimlere tamamen kendi istekleri, kendi ihtiyaçları, kendi öngörülerini çerçevesinde katıldılar. 2021 yılı içerisinde nisan ayının başı itibarıyla öğretmenlerimizin mesleki gelişim programlarına yapmış oldukları başvuru yaklaşık 830 bini geçmişti. Bu yılı biz 1 milyon 876 bin değil yaklaşık 2 milyonun üzerinde bir eğitimle tamamlamaya gayret göstereceğiz. Bu eğitimlerin %75'i uluslararası akredite, şirketlerden aldığımız eğitimlerdi. Yani Google gibi, Microsoft gibi birçok bilişim şirketi özellikle teknoloji ve pandemi dönemi içerisinde 220 Dolar'dan 26.000 Euro'ya kadar olan eğitimleri biz Milli Eğitim Bakanlığı olarak ücretsiz taşıdık. Bu eğitimleri öğretmenlerimize verdik. Sınavları da bu şirketlerle birlikte hazırladık. Dolayısıyla bugün öğretmenlerimizin almış olduğu sertifikalar sadece Türkiye içerisinde değil bu sınavı başarıyla geçenler Birleşik Devletler'den Avrupa'nın herhangi bir ülkesinde, Avusturalya, Yeni Zelanda gibi pek çok ülkede aldıkları sertifikalarla uluslararası geçerliliğe sahip becerilere sahip olmuş oldular. Bu sayıyı şöyle değerlendirmek lazım, Türkiye'deki tüm öğretmenler ortalama 1.9 eğitime katılmış oldular. Uluslararası akredite bir yapıya sahip yaklaşık 1 milyon 900 bin civarında eğitim veren dünyadaki ülkelerle karşılaştırdığımız zaman Türkiye Cumhuriyeti Milli Eğitim Bakanlığı bu konu itibarıyla en tepedeki 198 ülke içerisinde 1. sıraya yerleşti. Maalesef gündem içerisinde bunlar çok önemli yerler olarak değerlendirilmiyor. Fakat bu toplantı içerisinde bunu söylemek lazım. Bir de şunu söyleyeyim. Hep yaptıklarımızı anlatmayayım da. Neleri yapamadık? Bunlarla da namusluca yüzleşmek gerekiyor. Neleri yapamadık? Genel Müdürlüğümüzle 2023 Vizyon Belgesi içerisinde yaptığımız birçok şey vardı. Bunlardan bir tanesi yükseköğretimle olan ilişkilerimizdi. Yani 2023 Vizyon Belgesi içerisinde öğretmenlerimize yan dal, lisans tamamlama ve tezsiz yüksek lisans programlarına ilişkin bir grup kariyer temelli eğitim ve etkinlikler öngörmüştük. Bunlarla ilgili 2019'un haziran ayı içerisinde Yükseköğretim Kurumu'yla biliyorsunuz bir ön lisans programının açılabilmesi için, bir lisans programının açılabilmesi için, bir yüksek lisans programının açılabilmesi için yetkili kurum YÖK'tür. MEB'le bu insan kaynaklarının kıymetlerinin, niteliğinin arttırılmasına ilişkin yaklaşık 16

maddelik bir protokol imzaladık. İmzaladık ki üniversitelerimizle birlikte YÖK'ün de onayıyla bu tür ön lisans, yüksek lisans ve diğer çalışmaları birlikte götürelim. Bu sürecin hemen akabinde patlayan covidle birlikte yüksek öğretim kurumlarının da kendine ait tabi öncelikleri değişti. Ama şunu ifade edebiliriz Allah nasip ederse şayet 2021 yılının eylül ayında tezsiz yüksek lisans programları ve diğer hususları hayata geçirmekle ilgili biz alt yapı çalışmalarının tamamını tamamlamış olduk. Sistemin alt yapısını kurmuş olduk. Programlarımızı hazırladık. Burada YÖK ve üniversitelerle birlikte, bunların sadece programlanıp onaylanması ve bunların öğretmenlerimize açılması gibi bir husus kaldı. Yani biz üzerimize düşen ödevi tamamlamaya gayret gösterdik. Ziya Hoca hep şöyle çıktı yola; “Güçlü öğretmen güçlü gelecek”. Çünkü bizim için şöyle bir şey var, Türkiye'nin geçtiğimiz 30 yıl içindeki reformlarını değerlendirdiğiniz zaman Türkiye Cumhuriyeti Devleti pek çok sorunu çözerek geldi. Bizi izleyen yaşlı ve genç olan arkadaşlarımız var. Türkiye’de okul sorunu çoktu. Derslik sorunu çoktu. İnanılmaz bir öğretmen açığı vardı. Türkiye'nin internet omurgası okullarda hiç yoktu. Bunların hepsi iyileşerek bu güne kadar geldi.

Eğitimin girdisi, süreçleri ve çıktısı insan. Stratejik aktörler öğretmenler ve okul yöneticileri. Dolayısıyla siz yatırımı öğretmenlere ve okul yöneticilerine yaptığımız müddetçe kökü ve içi beşer olan bir sistem ancak o zaman başarıya eriştirilebilir. Dolayısıyla yenilik yapma iddianız varsa müttefiklere ihtiyacınız var. Bizim müttefiklerimiz her zaman öğretmenler ve okul yöneticileri oldu. Her vesileyle söyledim. Şurada hemen ifade etmem gerekir. Biz bir yola çıktık. Ve dedik ki, birlikte yol alalım. Öğretmenlerle birlikte yol alalım. Kime elimizi uzattıysak hiçbirisi reddetmedi. Birlikte yol yürüyünce gönül köprüleri kuruldu. O gönül köprülerini başta meslektaşlarımız ve diğer öğretmenlerimiz geçti. Hazırladığımız 100'ü geçkin programın %65 ini bizzat öğretmenlerimiz ve gençlerimizle birlikte hazırladık. Meslektaştan meslektaşına bir yol olsun bir köprü olsun, hepimiz bu köprüden geçelim istedik. Emin olun, Türkiye'nin, bunu retorik olarak veya duygusal olarak ifade etmiyorum, çok iyi öğretmenleri var. Farklı yerden de ders verme fırsatı bulunduğu Türkiye'nin öğretmen ve okul yöneticisi kalitesi sadece beceri için söylemiyorum, gönül açısından da birlik açısından da dirayet açısından da pek çok ülkenin ilerisinde. Bununla beraber yola çıktık. Öğretmenlerimiz gece gündüz çalıştılar. Bizimle beraber çalıştılar. Bizimle beraber yol yürüdüler. Bu programların tamamını onlarla birlikte yaptık. Ne iyi varsa onların, hepsinde bu öğretmenlerle okul yöneticilerinin emeği var ve bir yerden bir yere geldik. Muhteşem işler yaptık da yapacak işimiz kalmadı mı diye soruyorsanız daha alınacak çok yol, ulaşılabilecek çok menzil var. Ben şuna inanıyorum, eğitim Ziya Hoca'nın ifadesiyle, bir millet ödevidir. Bu millet ödevinde herkes üzerine düzeni yapar. Ömer Hayyam şöyle diyor, “Bu dünyaya istediğimiz gibi gelmedik, istediğimiz gibi de gidemeyiz”. Yani hepimizin üzerine düşen bir yol var. Beni nenem büyüttü. Oğlum dedi, senin kaşına da bu gelir, derdi. Bizim yaşadığımız dönem zor bir dönem, arkadaşlar. Hangi

kuşaktan olursak olalım, yaşlısı, genci, çocuğu. Dünyanın çok sıkıntılı bir döneminde bizim kaşımıza da bu geldi. Hepimizin üzerine düşen bir vazife var. Ben bu vazifeleri öğretmenlerin, okul yöneticilerinin samimiyetle, iyi niyetle ve dirayetle yaptığını, bizimle beraber daha iyisi için daha yenisi için daha büyüğü için azimle yol aldıklarını gördüm. Bu iki buçuk sene öğretim üyeliği ve eğitimin farklı kademelerindeki görevlerden sonra, ben Türkiye'nin gücünü öğretmenlerde gördüm. Bu devletin izanı ve nizamı içerisinde daha iyisini yapmamak, daha farklısını yapmamak, daha büyüğünü yapmamak için bir sebep olduğunu düşünmüyorum. Sorularımız var sorunlarımız da var. Bunlarla namusluca yüzleşiyoruz. Yüzleşmek için gayret gösteriyoruz. İmkân, kabiliyetlerimiz ve bütçe gibi siyaset gibi pek çok parametreyi dikkate alarak ilerlemeye gayret gösteriyoruz. Sayın başkan bu konuları çok iyi bilir. Ben siyasetçi değilim. Sendikacı değilim. Ama şunu samimiyetle ifade edebilirim, öğretmenler bu memleketin, bu milletin öğretmenleri, pandemi döneminde de öncesinde de okullarda vefa grupları da bizimle beraber bakanlıkla beraber uyum içerisinde, sabırla, dirayetle ve fedakârlıkla hareket ettiler. Onlarla pek çok söz söyledik. Allah bize nasip eder daha fazlasını daha iyisini daha çoğunu yine birlikte söyleriz, söyleyeceğimizi düşünüyorum. Biz birlikte yürüdük, dolayısıyla daha menzil bitmedi. Daha yürünecek çok yol var. Ben bu çalışmaya katılan, iştirak eden, bu çalışmaya katkı sağlayan, bu çalışmayı düzenleyen sizin şahsınızda Türk Eğitim Sen ve katılanlara şahsım adına, bir akademisyen olarak ve bir meslektaşınız olarak bir öğretmen olarak şükranlarımı sunuyorum. Hepinize saygı ve selamla şükranla selamlıyorum.

Prof. Dr. Adnan Boyacı
MEB Öğretmen Yetiştirme ve
Geliştirme Genel Müdürü

**MEB TALİM VE TERBİYE KURULU ESKİ BAŞKANI
PROF. DR. İRFAN ERDOĞAN 'IN AÇILIŞ KONUŞMASI**

Sayın Genel Başkan,

Değerli Genel Müdürümüz,

Sevgili Meslektaşlarım, İdareciler, Öğretmenler ben de hepinize saygılar sunarak sözlerime başlamak istiyorum. Öncelikle bu toplantının düzenlenmesini daha doğrusu 2. Maarif Kongresi'nin düzenlenmesiyle ilgili atılan bu adımları çok anlamlı bulduğumu ifade etmek istiyorum. Bizim eğitim tarihimizde Maarif Kongresi'nin yeri ve önemi gerçekten çok farklıdır. Bugünkü milli eğitim sistemimizdeki önemli kararların bu kongrede alındığını düşünüyorum. Yine aynı şekilde eğitimimizin ve milli eğitim olma bağlamında bir ruhu varsa bu ruhun temellerinin de yine bu kongrede atılmış olduğunu söyleyebiliriz. 1. Maarif Kongresi malum sayın genel başkan da ifade etti Kurtuluş Savaşı devam ederken hatta kongre devam ederken Eskişehir ve Kütahya düşmüştü. Böyle bir sıcak günde düzenlenmişti. Ülkenin önde gelen eğitimcileri Ankara'da toplanmıştı. Birkaçının ismini söyleyebilirim. Adnan Adıvar, Kazım Nami, Vasıf Bey, Ziya Gökalp, Nafi Atıf, Yakup Kadri Karaosmanoğlu, Ağaoglu Ahmet, Halide Edip Adıvar, Rıza Nur, Yusuf Akçura, Mahmut Esat Bozkurt, Mehmet Emin Yurdakul, İsmail Hakkı Baltacıoğlu ve bu toplantıya öncülük yapan meşhur Milli Eğitim Bakanlarımızdan Hamdullah Suphi Tanrıöver. Böyle bir kadronun olduğu günlerde Ankara'da bir araya gelmesi başlı başına bir durumdur. Ülkenin seçkin eğitimcilerinin bir araya gelip proje olan yeni ülkenin eğitimi nasıl olmalı sorusuna cevap araması gerçekten önemli bir adımdır. Ben bu vesile ile bu kahramanları hatırlattığınız için ve temmuz ayında düzenlenecek 2. Maarif Kongresi'nde de bu büyük eğitimcileri hatırlayabileceğimize vesile olduğunuz için size içtenlikle teşekkür ediyorum ve hepsinin ruhu şad olsun.

Türkiye'de ve önceki adıyla Osmanlı Ülkesi'nde eğitim vardı ve 1921'den daha geriye gidersek yaklaşık bir 50- 60 yıllık şöyle bir tartışma vardı. Ülkede eğitim-ülkenin eğitimi. Baskın olan ülkede eğitimdi. Yani Osmanlı'da eğitim söz konusuydu. Ama Türk'ün eğitimi henüz inşa edilmiş değildi. İşte bu kongre kurulacak olan Türkiye Cumhuriyeti'nin eğitimini inşa etti aslında. Türkiye'de eğitim ile Türkiye'nin eğitimi arasında çok fark vardır. Türkiye'de eğitim, herkesin içli dışlı olduğu uluslararası sistemlerle iş birliği halinde düzenlenen mekanizmadır. Aynen

Türkiye’de siyaset, Türkiye’de ekonomi gibi. Aslolan Türkiye’nin ekonomisinin olması Türkiye’nin siyasetinin olması. Bu ikilem eğitim için de geçerlidir ve aslolan Türkiye’nin eğitimine sahip olmaktır. İşte 100 yıl kadar önce büyük eğitimcilerimiz başta Ulu Önder Atatürk’ün önderliği ile Türkiye’nin eğitimini inşa etmeye başladılar. Savaş koşullarında bu adımı attılar. Biz bilerek veya bilmeyerek bazen kasıtlı veya kasıtsız olarak son 100 yıl içerisinde Türkiye’de eğitim durumuyla da yüz yüze kaldık. Eğitim sistemimiz uluslararası sistemin gereği fazla bütünleşti fazla iç içe oldu ve zaman zaman Türkiye’de eğitim icra oldu. Türkiye’de eğitim gerçekleşti. Türkiye’de eğitim durumunun bizimle ilgisi yoktur. Aradan 100 yıl geçmiş de olsa Türkiye’nin eğitimini kurmak için bir eksikimiz varsa bu eksikimizi tamamlamamız bir ödevimiz olmalıdır.

Ben Türk Eğitim Sen’e gerçekten vizyonuyla amaçlarıyla şu ana kadar sergilediği performansla ilişkili bir adıma önderlik ettiğini düşünüyorum. Buna tanık olmaktan dolayı da gurur duyuyorum. Eğitim sistemimizin öğretmen, idareci, öğrenci, veli vs. parçalara ayrılmış sorunlar manzumesinin bize zarar verdiğini düşünüyorum. Eğitim bütünlüğü olan bir süreçtir. Parçalara ayrılmak biraz, biraz değil büyük ölçüde eğitimin savrulmasına yol açabilir. Uluslararası piyasa, sermaye, firma vs. çevrelerin taarruzuna maruz kalacak bir hale dönüştürebilir. Uzun zamandır dünyada ve ülkemizde yaşanan biraz budur. Şunu demek istiyorum, eğitim değişik yönleri ile teknikleşti ve nesneleşti. Nesneleştikçe, teknikleştikçe de rant üretilen nüfuz elde edilen geniş bir sahaya dönüştü. Uzun zamandır bu böyledir ve içine girdiğimiz sarmal da bence budur. Eğitim aslında mütevazı bir alandır. Sade bir alandır ve milli bir alandır, manevi bir alandır. Dolayısıyla eğitimi çok göstermeye gerek yok. Eğitim çok gösterilmeye çalışılırsa eğitimde yapılanlar çok gösterilmeye çalışılırsa, konuşulur anlatılırsa bu eğitimi özünden koparır. Eğitimin başarılı olduğu dönemler dünyada ve bizde böyleydi. Yani mütevaziydi, çok fazla gösterilmezdi. Şimdi genel olarak dünya da bu bir eğitim krizi tabii, bu arada ona da dikkat çekmek istiyorum, böyle bir hal var. Öğrenci, öğretmen, idareci, milli eğitim müdürü vs. devamlı bir eğitim icraatlarını ne yapıldı? Ne yapılacak? Sorusu bağlamında ortaya koyma çabası içerisinde ve bu da eğitimi yüzeyselleştiriyor. Az önce de ifade ettiğim gibi teknikleştiriyor ve bu Milli Eğitim temelinde iyi bir durum değildir. 100 yıl sonra atılan bu adımları bu beyanda hem eğitimin manevi bir alan, insan odaklı bir alan, ahlaki bir alan olmasıyla ilgili çalışmalara öncülük yapacağını bekliyorum. Günümüzdeki eğitimin yaşadığı bir başka ikilem şudur: Bir eğitim - kurs savaşı sürmekte. Eğitim malumunuz daha soyut bir alandır. Sonuçlarını hemen görmek şart değildir. Daha çerçevesi geniş bir alandır. Kurs ise somut, hedefi belli, sınırı belli, sonucu belli bir icraat alanıdır. Eğitimin kurslaşmaması gerekir. Eğitim üniversitelerde de okullarımızda da eğitimin geçtiği mecralarda da kurslaşma tehlikesi yaşamakta. Kurs bir gerçeğimizdir. Kurs da bir ihtiyacımızdır tabii ki. Ama mantalite olarak eğitim kursa dönüşürse bu gidişat iyi değildir, diyebiliriz. Bu bağlamda dikkatli olmak gerekir. İyi bir, güçlü bir milli

eğitim yaratma için eğitimin kurslaşmasına yol amamak gerekir, diye dűřunuyorum. Bir de önemli gördüğüm bir başka ikilem enstitü - organizasyon ikilemidir. Enstitü de eğitim gibi daha soyut daha bilim temelli daha akademik bir kavramdır. Organizasyon ise bir piyasa kavramıdır. Sınırları, biçimi, şekli net olan, yapılanların hesap verilebilirliği yüksek ölçüde belirlenmiş olandır. Mefhumdur, yapıdır. Okullarımızın eğitimimizin geçtiği yerde enstitü daha çok akla gelmeli akademi daha çok akla gelmeli. Eđitimin dışındaki icraat alanlarına benzeme babında organizasyonlaşmamalıyız. Organizasyon kültürü çok baskın olmamalı. Eđitim sistemine yukarıdan aşağıya baktığımızda böyle bir ikilemde organizasyon kültürünün çok fazla hâkim olduğunu görüyoruz. Bu böyle olursa daha başta ifade ettiğim Türkiye'nin eğitimi veya Türkiye'de eğitim ilkeleriyle ilişkili olarak Türkiye'de eğitim daha çok kendini gösterir. Eđitim hikâyesi olan bir alandır ve klasik bir alandır. Yani eğitimde sürekli ilerleme bir efsanedir. Sürekli ilerleme olacak diye bir řart yoktur. Eđitimde aslında geri de pek yoktur. Yani Jean-Jacques Rousseau'nun bugün için geçerli dűřüncelerinin olduğunu söyleyebiliriz. 50 yıl öncesinin, 100 yıl öncesinin bu güne göre eğitim bağlamında daha geride olduğunu söylemek zordur. Sokrates'in ifade ettiği dűřünceler 2020-23 yılı için de geçerlidir. "4. Eđitim Bilimi devri benim devrim olacak" diyen İsmail Hakkı Baltacıoğlu'nun sistemleştirdiği içtimai mektep 2023 yılında da hayata geçse yeridir. İşte son zamanlarda daha çok gündeme gelen üretim odaklı eğitimin iyi bir rneđi olan bir Türk projesi olan Köy Enstitüleri de 2020 yılı içinde geçerliliği olan bir kurumdur. Bu rnekleri řu açıdan verdim. Eđitimde sürekli ilerleme, sürekli bir iyileşme olacak şeklinde bir slogan, bir kabul bizi hataya dűřürebilir. Bu açıdan eğitimin klasik bir alan, birikime dayalı bir alan olduğunu kabul etmemiz gerekir. Bu bağlamda değerli Genel Müdürümüz Adnan Boyacı'nın nderliđi ile çok önemli kaynakların, eserlerin çevrildiğini, yayımlandığını biliyorum uzun zamandır, Milli Eđitim Bakanlığımızda olmayan bir şeydi bu. 1960'lı yıllarda dűnyanın çok önemli bir eseri olan Didaktika adlı eseri çevirmişti Hasip Aytuna ve yayınlanmıştı Milli Eđitim Bakanlığı Yayınları olarak. Bu ve benzeri yayınlar uzun zamandır yapılmamakta. Ben şahsen biliyorum genel müdürümüzün öncülüğünde eğitimin klasik kaynakları tekrar öğretmenlerin istifadesine sunulmaya başlanmış durumdadır. Bu adımları çoğaltmamız gerekir. Eđitimin, tekrar ifade ediyorum klasik bir alan olduğunu dikkate alarak klasiğe önem vermek gerekir. Bir nicelik nitelik yarışı veya çelişkisi de hepinizin malumu, eskiden okullaşma oranlarımız azdı, okul sayımız azdı đretmen sayımız azdı. Bugün bütün nüfusu dikkate aldığınızda bile 80 kişiye 1 đretmen dűřüyor. Bu hesaplamaya 95 yaşındaki birey de dâhildir, 2 yaşındaki ocuk da dâhildir. Öđretmen ihtiyacından geldiğimiz nokta budur. 60 binin üzerinde okulumuz var. Okullařma oranları açısından da uzun zamandır hedefleri yakalamış durumdayız. O zaman sayı olarak niceliği biraz geride tutmakta fayda var diye dűřünüyorum. Bu hem söyleniyor ve hem de alışkanlığa dönüşmüş olmalı ki devamlı sayı odaklı bir halle ortaya ıkıyoruz. Mesela sınavların sistemi tahrip

ettiğini ifade ediyoruz, yukarıdan aşağıya. Ancak uluslararası sınav sonuçlarını çok abartıyoruz. Çok fazla dillendiriyoruz. Sayım odaklı yani içerikle ilgili rakamları konuşmayı biraz arka plana atmalıyız ki eğitimin o özü, ruhu ortaya çıksın. Çünkü eğitim, dünya eğitim tarihinde de böyle anlarda böyle durumlarda daha çok kendisini gösterdi. Daha çok var oldu. 3 soru vardır eğitime yön verdiğini düşündüğümüz. Ne? Nasıl? ve Niçin? Bu 3 soru aslında bilimin, felsefenin de sorusu. Ne sorusuna çok fazla takıldık. Ne oldu? Ne yapıldı? Hep bunun cevabını bulmaya çalışıyoruz. Milli Eğitim Bakanlığı olarak bu sorunun cevabını vermeye çalışıyoruz. Öğretmen olarak bu sorunun cevabını vermeye çalışıyoruz. Öğrenci bile bugün 50 alıştırma çözdüm, 100 sayfa okudum diye diye ne? sorusunun cevabını vermeye çalışıyor kendisine ve etrafına. İdarecilerde de bunu görüyoruz Bakanlıkta da bunu görüyoruz. Bunu aşmak gerekir. Bu soruyu artık geride bırakmak lazım. Aynı şekilde nasıl? sorusu çok gündemde. Nasıl yapacağız? Bu bilimin sorusudur ve önemlidir. Buraya da çok takılırsak devamlı yöntem icat etmeye çalışırız. Devamlı bir yöntem baskısı yaratırız. Bu da iyi değildir. Öyle bir dönem yaşanıyor. Nasıl sorusu fazla soruluyor ve bu sorunun cevabı fazla verilmeye çalışılıyor. Talim ve Terbiye Kurulu'ndayken başımdan geçen bir olayı aktarabilirim. Tarih programı görüşülüyordu. Tarih 10. sınıf programı, program görüşülürken hızla programın arka sayfalarına göz attığımda şunu fark etmişim. 100'e yakın referans verilmiş o 100 referansın 90'ı tarih öğretimi nasıl yapılır, onunla ilgili. 10 civarında da birincil elden tarihle ilgili referans vardı. Yöntemin baskınlığını o zaman da görmüştüm. O zaman da tanık olmuştum. Yöntem bu kadar baskın olmamalı. Yöntemsiz olduğumuz zamanlarda yönteme dair bir kompleksimiz vardı belki ve bu yüzden nasıl sorusunu çok sorar ve cevabını bulmaya çalışırdık. Artık şu noktada bu soruyu da biraz geride bırakmak gerekir ve tekrar tabii ki niçin? Niçin Milli Eğitim? Niçin Andımız? Soruları sormak gerekir. Soramadık. Eksik kaldık. Cevabını tam olarak veremedik işte 100 yılı geride bıraktık. Niçin sorusunu tekrar sormak lazım. 1921 yılına varana kadar 1912 yılından itibaren bir derdi vardı ülkenin, 1921 yılındaki o kongreyi 1. Maarif Kongresi'ni düzenleyen Hamdullah Suphi Tanrıöver 1912 yılında açılan kurumun Türk Ocakları kurucularındandır. Emrullah Efendi, Hamdullah Suphi Tanrıöver, İsmail Hakkı Baltacıoğlu gibi büyük eğitimciler yaşanan Balkan Savaşları'nın yarattığı tahribat ve yaşanan ızdırapların neticesinde eğitimde biz ne yapacağız? Ne yapabiliriz? Sorusunu sorup bir arayış içerisine girmişlerdi. Bu arayışın sonunda 1921'de 1. Maarif Kongresi'nde bir taçlanma gerçekleşmiştir. Biz de bugün aslında benzer soruları gündeme getirebiliriz. Bir küreselleşme gerçeği, efsanesi, rüzgârı döndü son 20 yıldır. 2000'li yıllardan sonra dünyada. Biz de bu rüzgara fazla kaptırdık kendimizi ve fazla uyguladık. Fazla uydurmaya çalıştık. Dünyanın böyle bir gerçeği olabilir ama bizim de kendi çapımızda bir küreselleşme gerçeğimiz olabilir. İşte kültür havzamızda bulunan kardeş ve dost ülkelerle Cumhuriyetlerle birlikte yol almaya çalıştığımız bir hal gözlemliyoruz. Bunun eğitime yansımaları nasıl olmalı? Yani bizim kendi küreselleşmemiz neyi içeriyor? Neler yapmak gerekiyor? Müfredatı bir Avrupa Birliği ve

dünyayla entegre olma bağlamında ne kadar değiştirdiysek kendi küreselleşmemizi de dikkate alıp müfredatımızı dilimizi, yöntemimizi, çevremizi kendi içinde yeniden ele alabiliriz. Ben tekrar sonlara gelirken şunu ifade etmek istiyorum. Eğitimde tek birlik önemlidir. İlkokul, ortaokul, lise üniversite bir anlamda birdir. Aynı şekilde dersler de bir birliğe dayanır. Yani Türkçe dersi matematikle ilişkilidir. Matematik dersi beden eğitimi ile ilişkilidir. 1. sınıf öğretmenliği, 2. sınıf öğretmenliği ile ilişkilidir. İlkokul öğretmenliği, ortaokul öğretmenliği ile ilişkilidir. Buna rağmen ilişkili değilmiş gibi bir halimiz var ve bu da bizim tabi sürekli parçalanmamıza yol açıyor. İlkokul öğretmeni, ortaokul öğretmeni, lise öğretmeni gibi veya Türkçe öğretmeni, matematik öğretmeni, sanat öğretmeni gibi parçalanmamıza yol açıyor. Eğitimde birlik ruhu, düşüncesi göz ardı edilirse bu parçalanmada Türkiye’de eğitim diye ifade ettiğim durumla eşleşmiş olur. Buna dikkat etmek gerekir. Bu bağlamda öğretmen olarak, idareci olarak, öğrenci olarak hatta anne- baba olarak görevlerimizin ve rollerimizin birbiri ile büyük ölçüde kesiştiğini kabul etmek önemlidir diye düşünüyorum. Eğitim fakülteleri öğretmen yetiştirmenin en önemli kaynağı olarak eğitim sistemine büyük ölçüde yabancılaşmıştır. Bu fark edilmeyen araştırılmayan ortaya konulmayan bir sorundur belki ama bu yabancılaşmanın da bize hesapta olmayan tahribatlara yol açacağını düşünüyorum. Eğitim fakülteleri, Milli Eğitim Bakanlığı ile ilişkili fakülteler olduğu gerçeği kabul etmek zorundadır. Her ne kadar yükseköğretim kurumu şemsiyesi altında bir kurum, bir fakülte olsa da MEB ile her daim ilişkili bir kurum olarak görülmek durumundadır. Eğitim fakültelerine bu gözle baktığımızda bu açıdan projelerimizi oraya çevirdiğimizde eğitime öğretime okula büyük bir yabancılaşmanın olduğunu görüyoruz, eğitim fakültelerinde. Bunu da not etmek eğitim sistemini geliştirmek sorunlarını çözmek istiyorsak dikkatli bir şekilde değerlendirmek gerekir diye düşünüyorum.

Değerli katılımcılar, Sayın Genel Başkanımız, Sayın Genel Müdürümüz, değerli idareciler, sözlerime burada son vermek istiyorum. Tekrar temmuz ayında düzenlenecek olan II. Maarif Kongresi’nin ülkemiz eğitim sistemi için çok anlamlı olduğunu, bu düşüncenin dahi kendi içinde kendi çapında yeterli olduğunu ifade etmek istiyorum. Bunu akla getiren tüm yetkililere gönülden teşekkür ediyorum ve hepinize saygılar sunuyorum. Sağolun.

Prof. Dr. İrfan Erdoğan

MEB Talim ve Terbiye Kurulu Eski Başkanı

İçindekiler:

Öğretmen Yetiştirme Boyutuyla Eğitim Fakültelerinin Nicelik ve Nitelik Açısından Analiz Edilmesi ve Sorun Çözme Odaklı Değerlendirilmesi	37
Özet	37
Giriş	39
Eğitim Programı ve Program Geliştirme	39
Araştırmanın Amacı	41
Araştırmanın Sınırlılıkları	41
Yöntem	42
Problem Cümleleri/Soruları	42
Problem Sorularının Değerlendirilmesi	43
Sonuç Tartışma ve Öneriler	48
Kaynaklarça	57
Hizmet Öncesi ve Hizmet İçi Süreçte Öğretmen Yetiştirme Problemlerimizin Tarihsel Analizi	59
Özet	59
Giriş	59
Araştırmanın Amacı ve Önemi	64
Yöntem	64
Araştırma Deseni	64
Çalışma Grubu	64
veri Toplama Araçları	65
verilerin Çözümlemesi	65
Bulgular	65
Tartışma	70
Bulgular	72
Tartışma	76
Kaynakça	79
Öğretmenlerin Mesleki Gelişimine Yönelik Modeller Uygulamalar ve Analizler	83

Eğitim Fakóltesi Lisans Programlarına Genel Bakış	87
Özet.....	87
Giriş.....	87
Meslek Bilgisi Dersleri.....	90
Alan Eğitimi Dersleri.....	90
Genel Kólture Dersleri.....	91
Uygulamalı Dersler.....	92
Tartışma ve Sonuç.....	92
Kaynakça.....	93

Öğretmen Yetiştirme Modellerinden Kól Muallim Mektebi ve Eğitmen Kursu	97
Giriş	97
Kól Muallimi Yetiştirmenin Gereği Üzerine Öne Sürölen Fikirler	97
1.1. Kayseri Zincidere Kól Muallim Mektebi'nin Açılışı	101
1.2. Kayseri Zincidere Kól Muallim Mektebi'nin Binası	102
1.3. Kayseri Zincidere Kól Muallim Mektebi'nin Teşkilat Yapısı	104
1.4. Kayseri Zincidere Kól Muallim Mektebi'nin Öğrenci Profili	104
1.6. Kayseri Zincidere Kól Muallim Mektebi'nin Kapatılışı.....	108
2. Öğretmen Yetiştirme Modellerinden Eğitmen Kursları.....	108
2.1. Eğitmen Kurslarının Gereğine Yönelik Düşünceler	108
2.2. Kól Eğitmen Kurslarının Açılışı.....	109
2.3. Eğitmen Kurslarının Kól Öğretmen Okullarına Geçiş.....	112
Sonuç:	112
Öğretmen Yetiştirmeye Yönelik Öneriler.....	115
Kaynakça.....	116

Kól Enstitülerinde Öğretmen Eğitimi	119
Giriş.....	119
Kól Enstitülerinin Amacı ve Programları.....	119
Kól Enstitülerinde Eğitim-Öğretim	120
Kól Enstitülerinin İşlevi	122

Eğitim- Öğretim Birliği Açısından Köy Enstitüleri	123
Ulusal Kültür ve Eğitimde Millilik İlkesi Boyutunda Köy Enstitüleri	124
Sonuç ve Genel Değerlendirme	130
Kaynakça	132

Yüksek Öğretmen Okullarının Kuruluşu ve Gelişimi..... 135

1. Yüksek Öğretmen Okullarının Kuruluşu	135
2. Cumhuriyet Döneminde Yüksek Öğretmen Okulları İle İlgili Gelişmeler	135
Yüksek Öğretmen Okullarının Amacı	138
Eğitim ve Öğretim İşleri	138
Öğrenci Seçimi	138
Bina, Araç ve Gereçleri.....	140
Yüksek Öğretmen Okullarının Kapatılışı	141
Sonuç	142
Öneriler	143
1. Öğretmen Eğitimi	143
2. Mesleki Eğitime Öğretmen Yetiştirme	145
3. Öğretmen İstihdamı	145
Kaynakça	146

Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme Politikaları Konusunda Pazarören Öğretmen Okulu’nun Önemi..... 149

İçerik.....	149
Öneriler	151
Kaynakça	152

Milli Eğitim Şuralarında Öğretmen Sorunları (1980–2021) 153

Öğretmenlerin Yetiştirilmesi Sorunu	154
Öğretmenlerin Sayısal Durumu.....	154
Öğretmenlerin Ekonomik Sorunları	154
Öğretmenlerin Hukuki Statüleri.....	155
Öğretmenlerin Örgütlenme Sorunları	155

Öğretmenlerin Mesleki Yayınları	156
Millî Eğitim Şûraları	156
Millî Eğitim Şûralarında Öğretmenlerin Sayısal Durumları	162
Millî Eğitim Şûralarında Öğretmenlerin Ekonomik Sorunları	163
Millî Eğitim Şûralarında Öğretmenlerin Hukuki Statüleri:	163
Millî Eğitim Şûralarında Öğretmenlerin Mesleki Yayınları.....	166
Genel Değerlendirme ve Sonuç	167
Kaynakça	169
Eğitim Fakültelerinde Öğrenci Profili.....	173
Xyz, Alfa Beta, Gama ve Delta Kuşakları.....	173
Patlama Kuşağı (Baby Boomers) 1946-1964 Yılları Arasında Doğanlar.....	173
X Kuşağı 1965-1979 Yılları Arasında Doğanlar	173
Y Kuşağı 1980-1999 Yılları Arasında Doğanlar	174
Z Kuşağı.....	174
Alfa Kuşağı	175
2019- 2020 Eğitim ve Öğretim Alanları Sınıflamasına Göre Lisans Düzeyindeki Eğitim Fakültesi Öğrenci Sayıları	175
Kişilik ve Mesleki Yönelim	176
Öğretmenin Kişilik Özellikleri	176
Öğrenci Profiline Etki Eden Faktörler.....	176
Neler Yapılmalı?	177
Kaynaklar.....	178
Öğretmenlerin Ekonomik Sorunları.....	179
Çözüm Önerileri:	180
21. Yüzyılın Öğretmeni Olmak	183
Giriş.....	183
Mevcut Durum	186
Sonuç ve Öneriler.....	187

Rehberlik ve Teftişin Öğretmen Yetiştirmedeki Katkısı.....	191
Eğitim ve Öğretmen Sorunları:.....	191
Öneriler:.....	192
Eğitim- Sağlık-Din- Güvenlik:	192
Teftişin Öğretmenler Üzerindeki Etkisi.....	195
Etkili Teftişin Faydaları	196
Kaynakça	199
Rehberlik ve Teftişin Öğretmen Yetiştirmede Önemi	201
Teftişin İşlevsizleştirilmesinin Sonucu ve Sorunları.....	204
Maarif Müfettişlerinin Hak Mahrumiyeti	204
Teftişsiz Eğitim Olmaz	206
Mahkeme Kararlarının Uygulanmaması	207
Teftişin Önemi ve Fiilen Kaldırılmış Olmasının Sonuçları	209
Eğitimde Başarımızın Düştüğünü Gösteren Araştırmalar	212
Pisa 2018 (Son Pisa) Sonuçları	216
Yoksul Öğrenciler 76 Puan Geride	216
Türkiye Oecd Ülkeleri İçinde En Başarısızlar Arasında.....	217
Kaynakça	218
Türkiye’de Öğretmenlerin Mesleki Örgütlenmeleri	223
Muallimler (Öğretmenler) Birliği.....	223
1980 Sonrası Öğretmenlerin Sendikalaşma Dönemi.....	225
Sonuç ve Genel Değerlendirme	226
Geçmişten Günümüze Öğretmen Olma Süreçleri.....	229
2.1. Tanzimattan Günümüze Öğretmen Yetiştiren Kurumların Giriş Özellikleri	231
2.Farklı Ülkelerin Öğretmen Yetiştiren Kurumlarının Giriş Özellikleri	237
Kaynakça.....	248

Öğretmen Sorunları ve Çözüm Önerileri Üzerine Bazı Tespitler.....	251
Öneriler.....	254
Kaynakça.....	257

Türkiye’de Öğretmenlik Meslek Etiği	259
Giriş.....	259
Öğretmenlik Meslek Etiği İlkeleri.....	260
A) Öğrenciler İle İlişkilerde Etik İlkeler	261
B) Eğitim Mesleğine İlişkin Etik İlkeler.....	261
C) Eğitimcilerle İlişkilerde Etik İlkeler	261
D) veliler İle İlişkilerde Etik İlkeler.....	262
E) Okul Yönetimi ve Toplum İle İlişkilerde Etik İlkeler.....	262
Ülkemizde Öğretmenlik Meslek Etiği İle İlgili Yapılan Çalışmalar	262
Öğretmenlik Mesleğinde Etik Dışı Davranışlar	265
Sonuç ve Öneriler.....	266
Kaynakça.....	269

Öğretmenlerin Teknoloji Kullanma Yeterlilikleri	273
Teknoloji Kullanım Yeterlilikleri Neler Olmalı?.....	274
Nasıl Öğreniyoruz?.....	275
Dijital Dönüşümün Eğitime Kazandıracığı Faydalar	275
Dijital Materyal Tasarlama Eğitimi: Tasarım ve Animasyon Eğitimi Kazanımları.....	276
Sonuç ve Öneriler.....	278
Kaynakça.....	280

Eğitimin Yeni Paydaşı: Teknoloji ve Öğretmen.....	281
--	------------

Öğretmenlerin Kişilik Özellikleri	287
--	------------

Öğretmenlerin Mesleki Gelişimi ve Saygınlığı..... 289

Giriş.....	289
Öğretmenlerin Mesleki Gelişimi.....	290
Öğretmenlerin Saygınlığı.....	292
Öneriler.....	294
A. Öğretmenlerin Mesleki Gelişimine İlişkin Öneriler:	294
B. Öğretmenlerin Saygınlığına İlişkin Öneriler:	297
Kaynakça.....	299

Geçmişten Günümüze Öğretmenlik Mesleği ve Kadın Öğretmen Sorunları 301

Giriş.....	301
Osmanlı'da Kadın Öğretmen.....	301
1.1.2. Cumhuriyet Sonrası Kadın Öğretmen	302
Günümüzde Kadın Öğretmen Sorunları.....	306
Araştırmanın Amacı	311
Araştırmanın Önemi.....	312
Alt Problemler.....	312
Sonuçlar ve Tartışma	313
Öneriler.....	318
Kaynakça.....	320

1.PANEL KATILIMCILARI

Öğretmenlerin Mesleki Gelişimine Yönelik Modeller Uygulamalar ve Analizler

Panel Yöneticisi

Prof. Dr. Remzi KINCAL

*Öğretmen Yetiştirme Boyutuyla Eğitim Fakültelerinin Nicelik ve Nitelik Açısından
Analiz Edilmesi Ve Sorun Çözme Odaklı Değerlendirilmesi*

Prof. Dr. Ali Osman ENGİN

*Hizmet Öncesi ve Hizmet İçi Süreçte Öğretmen Yetiştirme Probleminizin
Tarihsel Analizi*

Prof. Dr. Durmuş KILIÇ

Eğitim Fakültesi Lisans Programlarına Genel Bakış

Dr. Öğr. Üyesi Temel TOPAL

ÖĞRETMEN YETİŞTİRME BOYUTUYLA EĞİTİM FAKÜLTELERİNİN NİCELİK VE NİTELİK AÇISINDAN ANALİZ EDİLMESİ VE SORUN ÇÖZME ODAKLI DEĞERLENDİRİLMESİ

ÖZET

Eğitim Fakültelerinin niteliğinin artırılmasından bahsedilebilmesi için öncelikli olarak geçmişten günümüze kadar geçirilen yaşantı, tecrübe ve deneyimlerin tarihsel bir bilinç ve bakış açısıyla gözden geçirilmesi, bugün sonuç olarak yaşadığımız istenmeyen ve beklenmedik sorunların geçmişte kalan sebeplerinin analiz edilmesi, aynı durumlarla karşı karşıya kalınmaması için, aynı sebeplere bugün müdahale edilerek ileride daha beklendik ve istendik sonuçların ortaya çıkmasına imkân verilerek fırsat sağlanmalıdır.

Bu manada betimsel ve tarama desenli birçok çalışma yapılmış, çok çarpıcı sonuçlar ortaya çıkarılmış olmasına rağmen, ne yazık ki sorunları kaynağında çözecek önleyici tedbirler alınamamıştır. Çünkü alınması gereken önleyici tedbirler, o sorunların ortaya çıkmasında ve oluşan karmaşa süreçlerinden beslenenlerin işine gelmediği için rol sahiplerinin de işine gelmemiştir. Dolayısıyla sorunlar yumağı kartopu gibi her geçen gün daha da irileşerek devam etmiştir.

Eğitim fakültelerinin geçmişten günümüze yaşanmış, yaşanan ve gelecekte çok daha etkili olacak muhtemel sorunları, nitelik ve nicelik açısından kategorize edilerek analiz edilmeli ve ortaya çıkacak yeni durumlar kapsamında değerlendirilmesi gerekir. Bunu eksiksiz ve hiçbir değişkeni atlamadan yapabilmek için; her türlü siyasi kaygı ve millet olarak insanlarımızı bir araya getiren milli, tarihi ve kültürel yapımızı sabote edecek, toplumsal yapıyı suni ve sahte temellendirmelerle bölüp parçalamaya yönelik ideolojik sapmalardan sıyrılarak aklın ve bilimin rehberliğinde analiz edebilirsek yeniden daha sağlıklı sentezlere ulaşılabilir.

Bu çalışmada ifade edilen düzeyde analiz ve sentezlerle eğitim fakültelerimizin sorunları üzerinde durulmuş, özellikle siyasi otoriteye tavsiyelerde bulunulmuştur. Çalışma teorik ve literatür taramasına dayalı betimsel ve tarama modelde olup, ulaşılan kaynak ve geçmiş uygulamalar temelinde sorunların çözümüne odaklı ve öğretmen yetiştirme meselemizin yeniden yapılandırılmasına dönük önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen yetiştirme, eğitim fakülteleri, öğretmen yetiştirme yönetim ve uygulama sorunları.

ANALYZING AND EVALUATING THE EDUCATION FACULTIES BY FOCUSING ON PROBLEM SOLVING WITH THE DIMENSION OF TEACHER TRAINING

SUMMARY

In order to be able to speak about increasing the quality of education faculties the life, experimentations, experiences must be reviewed from the past to the present with historical awareness and perspective, analyzed the reasons of the problems that we continue to live as a result now bygone, provided the opportunities and possibilities to make the much wanted results out by intervening today in order not to be encountered the same situations,

Despite having been made a lot of studies having descriptive and scanning models, emerged very important results, unfortunately not having been taken preventive actions to be able to solve the problems at its source. Because preventive precautions must be taken, not having been suited role holders who feed on these processes and from the occurrence of the events. For that reason, the question is/ amount of the problems have continued each day increasingly.

It is necessary to evaluate with the scope of the positions lived in the past, having lived just now and probably will be lived in the future very effectively to analyze by categorizing in terms of quality and quantity in the frame of new situations to arise. In order to be able to do this completely and without skipping any variables by leaving the ideological deviations, and analyzing under the guidance of mind and science it may be reached healthier synthesis again.

In this study especially it will be advised some suggestions to the political authority by emphasizing on the problems of education faculties with analysis and synthesis at the level expressed. The study is a kind of descriptive and survey model study. As a result of this study some recommendations have been made for newly restoration of teacher training problem and focusing on solving past practices and problems on the basis of resources reached and past practices.

Key Words: Teacher Training, Education Faculties, The Applying Questions and Teacher Training Method.

GİRİŞ

Eğitim fakültelerinin ve özellikle öğretmen yetiştirmede geçmişte yaşanan, şu anda yaşanmaya devam eden ve gelecekte karşılaşılabilecek muhtemel sorunların; eğitim ve öğretim programlarından, yönetimden ve uygulamalardan kaynaklanan sorunlar olarak kategorize edilebileceği söylenebilir. Bilindiği gibi geçmişten günümüze eğitim fakültelerinin programları merkezi olarak hazırlanıyor, eğitim fakülteleri tarafından da yürütülüyor. Şüphesiz merkezi olarak hazırlanan ve geliştirilen eğitim programlarının avantaj ve dezavantajları olmakla beraber, toplumsal gerekçeleri vardır. Ülke genelinde eğitim ve öğretim adına imkân ve fırsat eşitliğinin yakalanması en temel dayanak olarak düşünülmelidir. Maalesef ülkemizde olduğu gibi eğer toplumsal birlik ve beraberlik noktasında sıkıntılar varsa, ülkenin bir bölgesini bölüp parçalayarak ayrıştırmak isteyen ve bunu da kanlı eylemlerle ortaya koyan, Türk Milletinin ve Türkiye Cumhuriyeti Devletinin en hafifiyle bekasına kast eden yurt içi ve yurt dışı, İstiklal ve Cumhuriyetimize kast eden düşmanlarla, her durumda beraber olan ve her söyleminden zehir saçan hain terör yapılanmaları ve onların yatakçıları varsa, işte o zaman eğitim programlarınızı merkezi olarak hazırlamak zorundasınız.

EĞİTİM PROGRAMI VE PROGRAM GELİŞTİRME

Kesinlikle belirtilmesi gerekirse, eğitim fakültelerimiz ve öğretmen yetiştirme ile ilgili olarak yaşanan sorunların temelinde eğitim programlarının merkezi olarak hazırlanması yatmamaktadır. Burada belki tartışılması gereken, program tasarımı ve geliştirme çalışmalarının özellikle eğitim sorunlarını ve öğretmen yetiştirme meselelerini çözmüş toplumların çağdaş uygulamalarından istifade edilerek, toplum ve devlet yapımızın istikbalini gözetecek, evrensel insanlık değerlerini gözetken, katılımcı demokrasi kültürünü temele alan, milli ve yerli kadim değerlerimizi dışlamayan, hedefleri toplumun bütün insanlığa katkı sağlama potansiyeli olan ve bu çerçevede yeni bir medeniyet inşasında rol oynayacak değer ve normlarını dikkate alabilen eğitim programlarının tasarlanması ve geliştirilmesidir.

Merkezi olarak hazırlanan ve geliştirilen eğitim ve öğretim programlarının yerel düzeyde var olan birtakım imkân ve fırsatlardan istifade edilebilmesini sağlayacak örtük program çalışma ve uygulamaları bulunuyor. Bu uygulamalar yazılı olmayan, sportif etkinlikler, eğitsel kol faaliyetleri ve gezi gözlem gibi etkinlik ve uygulamalarla hayata geçirilebilmektedir. Eğitim ve öğretim programlarının esnek olma özellikleri çerçevesinde bu tür çalışmaların yapılabileceği açıktır. Bu çerçevede eğitim programları uygulamada ve modüler olma özelliği boyutuyla dinamik ve dirik süreçler olarak daha mükemmele ulaşılması için geliştirilir. Ülkemizde bunu yapabilecek akademik alt yapı ve profesyonel alan uzmanları vardır. Bütün mesele bu işin diğer tüm katılımcı ve paydaşlarla beraber buradaki alan uzmanlarına verilmesidir. Çoğunluğu eğitim bilimci; eğitim programları ve öğretim alan

uzmanlarından oluşmayan ve her eğitim fakültesinin olmazsa olmazı olan eğitim bilimleri bölümünün kariyer ve unvan sahibi olan ve devlet tarafından verilmiş unvan ve alan uzmanlıklarına sahip hocaların ekseriyeti göz ardı edilerek dışlanmasıyla geliştirilecek bir eğitim/öğretim programı maksadı hasıl edemeyecektir ve her zaman eleştirilecektir.

Dünya genelinde program geliştirme çalışmaları aynı zamanda yerel olarak ta gerçekleştirilmektedir. Bu uygulamalar genel olarak eyalet yönetiminin olduğu devlet yapılanmalarında söz konusudur. Tabii ki bu tür program tasarımı ve geliştirme uygulamalarının merkezi tasarım ve geliştirme çalışmalarında olduğu gibi avantaj ve dezavantajları bulunur. Dezavantajlardan en önemlisi; ülke genelinde yakalanması gereken imkân ve fırsat eşitliğidir. Birçok yerleştirmenin yapılan sınavlarla gerçekleştirildiği bir sistemde yerel olarak hazırlanacak eğitim ve öğretim programlarının çok işlevsel olamayacağı bilinmektedir. Yerel olarak hazırlanan eğitim programlarının en önemli dezavantajlarından birisi de toplumsal birlik ve beraberlik boyutuyla gündeme gelebilir. Çünkü yerel olarak hazırlanacak ve geliştirilecek eğitim programları yerel eğitim ve öğretim otoriteleriyle beraber, yerel yönetimlerin etkin olacağı süreçlerle şekillendirilir. Şu anda içerisinde bulunduğumuz zaman dilimi itibarıyla ülkemizin bir bölgesindeki yerel yöneticilerle ilgili olarak terör örgütlerine destek olunması ve onlara diğerleriyle beraber lojistik destek verildiğini birtakım tutuklama ve soruşturmalardan anlıyoruz. Böyle bir yapıda özellikle yerel yönetim ve yerel eğitim ve öğretim otoritelerince hazırlanacak programların belki çok yanlış istikametlere yön tutma ihtimali unutulmamalıdır.

Son günlerde eğitim fakültelerimizin ayrı ayrı kendi programlarını hazırlamalarının ve program geliştirme çalışmalarını yürütmelerinin istendiğini görüyoruz. Yapılacak çalışmalarda vurgulamaya çalıştığımız endişe ve dezavantajların en ince ayrıntısına kadar göz önünde bulundurulmasını, Allah korusun bu durumun yeni birtakım sorunlara kaynaklık etmesinin önünün alınacağı önlem ve denetimlerin etkili bir şekilde hayata geçirileceğine inanıyoruz. Bu konuda yapılan ve yapılacak çalışmalarda eğitim programı ve program geliştirme alan uzmanlarının tamamının katılımı ve yapılacak uzun zaman ölçekli istişare ve tartışmalarla, eğitim fakülteleri arasında bir koordinasyon sağlanarak bu sürecin ortak noktalarda anlayış birliğiyle yürütülmesi en akılcı yol olacaktır.

Eğitim fakülteleri arasında uygulanacak eğitim ve öğretim programları açısından bir birlikteliğin olmamasına dayalı olarak çok önemli ve transkriptlere göre yapılan yatay geçişlerde sorunlar ortaya çıkacaktır. Bu çalışmalar sonuç itibarıyla tam bir yerelleşme ile sonuçlanmamalıdır. Dünya genelinde üniversitelerin Bologna süreçleri çerçevesinde eğitim programlarını en azından birbirlerine yakınlığa ve diploma ekleriyle öğrenci değişim programlarını kolaylaştırmaya çalışmaları yürütülürken, bu çalışmaların çok sağlıklı değerlendirmelerle yürütülmesi oldukça önemlidir. Burada atılacak yanlış bir adım yeni birtakım talep ve

beklentileri harekete geçirebilir. Programlarla ilgili böyle bir çalışmaya neden ihtiyaç duyulduğunu tam olarak anlaşılabilmiş değildir.

Beklentimiz odur ki; alınması gereken tedbirler alınır ve mutlaka eğitim fakültelerimiz sahip olmaları gereken işlevselliklerine kavuşurlar ve ülkemizin temel eğitim sorunlarının başında gelen öğretmen yetiştirme sorunları da daha sürecin başında çözülmüş olur ve yeni kuşaklar da dünyayla rekabet edebilecek düzeyde çağdaş, modern ve evrensel insanlık değerlerini kuşatacak düzeyde milli bir hüviyet kazanır. İçerisinde yaşadığımız toplumsal sıkıntı ve bunalımlardan kurtulmanın yegâne yolu da budur. Ülkelerin yaşadıkları temel toplumsal, kültürel, psikolojik ve siyasi sorunların ana kaynağı; çok daha sağlıklı ihtiyaç analizlerine dayalı olarak ortaya çıkarılması gereken toplumsal düzeyde eğitim ve öğretim beklenti ve ihtiyaçlarının karşılanmasına dönük eğitim ve öğretim hedeflerinin belirlenememiş olmasıdır.

Bu çerçevede hazırlanacak bir eğitim programının hedefleri de kesinlikle o toplumun inandığı değerler sistemi ve felsefesiyle uyumlu olmak zorundadır. Elbette ki evrensel insanlık değerleri, ahlâkî ve etik açılardan bütüncül ve tutarlı yaşantı, tecrübe ve deneyimler de programlara entegre edilecektir. Hiçbir toplumun eğitim programlarının hedefleri o topluma ve o toplumun değerler sistemiyle çatışarak bir başarı elde edemez. Sonuçta kuşak çatışmasından ve toplumsal ayrışmalardan bahsetmek zorunda kalınması sürpriz olmayacaktır. Bugün ülkemizde ve etrafımızda yaşanan kaos, dökülen kan ve gözyaşlarının temelinde, yapılandırmaya çalıştığımız tutarlılığa sahip eğitim programlarının geliştirilememiş olması, böyle bir eğitim programının temelinde de çağımızı kuşatacak düzeyde belirlenmesi gereken eğitim felsefesi akımlarının ikame edilmemiş olması yatmaktadır. Elbette ki burada olması gereken yaklaşım ve anlayışlar da; ilerlemecilik ve yeniden kurmacılık gibi eğitim felsefesi akımlarıdır. Batı liberal anlayışının ön gördüğü insan modeli olan birey algısı veya olgusu vurgulamaya çalışılan değerlerle bir türlü uyumlu hale getirilememiştir. İşte bu noktada ünlü sosyolog İbni Haldun; böyle bir insan modelinin bizim toplumsal yapımıza değerler boyutuyla uymayacağını ve bizde birey yerine şahsiyet olunmalıdır. Demektedir.

ARAŞTIRMANIN AMACI

Bu araştırmanın amacı; öğretmen yetiştirme temelinde eğitim fakültelerinin sorunlarını tüm olası değişkenleriyle beraber analiz edip değerlendirmek ve sorun çözme odaklı öneriler geliştirmektir.

ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI

Yapılan araştırma ulaşılan kaynaklardan elde edilen teorik bilgiler, son yıllarda eğitim fakültelerinde karşılaşılan sorunlar, edinilen yaşantı, tecrübe ve deneyimlerle sınırlıdır.

YÖNTEM

Betimlemeli çalışmalar genelde verilen bir durumu aydınlatmak, standartlar doğrultusunda değerlendirmeler yapmak ve olaylar arasında olası ilişkileri ortaya çıkarmak için yürütülürler. Bu tür araştırmalarda asıl amaç incelenen durumu etraflıca tanımlamak ve açıklamaktır. Tarama yöntemi genel olarak bir evrenin kendine has özelliklerini anlayabilmek için yürütülen bir araştırma yöntemidir. Tarama yönteminde amaç, nesnelerin, kurumların, toplumların ve olayların doğasını ve özelliklerini tanımlamaktır. Tarama araştırmasında, inceleme sürecinde doğal şartları bozmadan veya inceleme yapılan ortamda her hangi bir değişiklik yapmadan araştırmaların yürütülebilmesi nedeniyle, bu yöntem birçok araştırmacı tarafından tercih edilmektedir. Tarama araştırması genelleyicidir. Bir örneklemeden elde ettiği verilerin ışığı altında örneklemin temsil ettiği evren hakkında genellemeler yapar. Bu araştırmalar, geniş gruplar üzerinde yürütülen, gruptaki bireylerin bir olgu ve olayla ilgili olarak görüşlerinin, tutumlarının ve algılarının alındığı, olgu ve olayların betimlenmeye çalışıldığı ve durum tespiti yapılmaya çalışılan araştırmalardır. Yöntemin temel amacı, bireylerin herhangi bir konu üzerinde duygu, düşünce ve görüşlerini çoğunlukla geniş kitlelerden elde etmektir.

Tarama araştırmalarında, araştırmacı üzerinde çalıştığı doğal ve toplumsal olaya müdahale etmez, kontrol etme olasılığı da yoktur. Tarama çalışmalarında durumlarla ve olaylarla ilgili olarak nicel veriler elde etmek ve çeşitli istatistikler üretmek amaçlanır. Tarama araştırmalarında veriler bireylere çeşitli sorular sorularak toplanır ve bu amaçla anketlerden, envanterlerden ve formlardan yararlanır. Tarama yönteminin ne zaman kullanılacağı araştırmacının cevap aradığı araştırma soruları ile ilgilidir. Örneğin araştırmacı drama etkinliklerinin öğrenci başarısı üzerine etkisi hakkında öğretmen görüşleri nelerdir? Üniversite öğrencilerinin KPSS hakkındaki görüşleri nelerdir? Yüksek lisans öğrencilerinin uzaktan eğitim hakkındaki düşünceleri nelerdir? Gibi sorulara cevap arıyorsa, araştırmasında tarama yönteminden yararlanabilir.

PROBLEM CÜMLELERİ/SORULARI

Eğitim Fakültesi Öğretim Elemanlarının Niteliğinin Artırılması İçin İzlenecek Politikalar Neler Olmalıdır?

Eğitim Fakültelerinin Seçimlik Ders Havuzu Nasıl Oluşturulmalıdır?

Eğitim Fakültelerine Öğrenci Kabul Şartları Yeniden Gözden Geçirilmeli midir?

Mezun İzleme Sisteminin Kurulması ve Ortak Bir Veri Tabanının Oluşturulması Neden Gereklidir

Eğitim Fakülteleri, MEB-YÖK İlişkileri Nasıl Daha Sağlıklı Bir Zemine Oturtulabilir?

MEB Hizmet İçi Eğitim Politikaları ve Süreçlerinde Eğitim Fakültelerinin Rolü Ne Olmalıdır?

Çizmeye çalıştığımız bu genel çerçeve kapsamında, eğitim fakültelerimiz ile ilgili temel sorunları ve o sorunların çözüm önerilerini maddeler halinde ortaya koymaya çalışalım:

PROBLEM SORULARININ DEĞERLENDİRİLMESİ

1- Eğitim Fakültesi Öğretim Elemanlarının Niteliğinin Artırılması İçin İzlenecek Politikalar Neler Olmalıdır?

Bilindiği gibi, eğer varsa bir sorun en ince ayrıntılarına kadar teşhis edilip analizler yapılmadan daha iyisini ikame etmek için herhangi bir görüşün ortaya konulması mümkün olamaz. Öyleyse soruyu şöyle sorabiliriz: Eğitim Fakültesi öğretim elemanlarının sorunları nelerdir? Eğitim fakültelerimizi birbirine benzeyen ve oldukça genel sorunları vardır.

Bunlardan birinci ve en önemlisi; öğretim elemanlarının yetki ve sorumluluklarının adeta birbirine karıştığı, üniversitemizde yaşanan rektörlük seçim ve atamalarından kaynaklanan sorunlardır. Yapılan seçim ve atamalarda ister istemez birilerine taraf olmanın veya muhalefet olmanın getirdiği yakınlık ve uzaklık temelli yapılanma ve hatta elde edilen güce dayalı cepheleşmenin yaşanmasıdır. Böyle bir durumda değil kaliteden, asgari ölçekte bile çalışıp üretenlerle çalışmadan ve üretmeden sadece elde edilen gücü arkasına alarak arzı endam edenlerin birbirlerinden ayırt edilmesinden bile bahsedilemez. Böyle bir durumda para eden değer; maalesef bilmek, çalışmak, üretmek değil; çeşitli ölçeklerde cari olan güç merkezlerine yakınlık veya uzaklıklar olmaktadır. Allah aşkına burada hangi kaliteden ve o kalitenin sürdürülebilirliğinden bahsedebiliriz!..

Sadece Eğitim Fakültelerimiz değil, tüm üniversitemiz rahmetli Prof. Dr. Oktay SİNANOĞLU' nun deyişiyle, evrenkentleşmektedirler. Yani kısacası üniversal bir yapı aksine git gide yerelleşmektedirler. Devletimizin ve yetkili üst kurumlar tarafından verilen akademik kariyer ve unvanların da bu bakış açısıyla yok sayıldığı, kayırmalar temelli idarecilik atamalarında kesinlikle dikkate alınmadığı, böyle bir durumda; ötekileştirilen diğer öğretim elemanlarının artık daha üst düzeyde akademik başarı elde etmek yerine, üst yönetimlere hoş görünmek için doğruya doğru ve yanlışla yanlış diyemeyecekleri bir tutum içerisine girmektedirler. Buradan kalitenin çıkması imkân ve ihtimal dışıdır. Herhalde tüm kurum ve kuruluşlarımızda çalışanlar açısından kalitenin ortaya çıkmasının önündeki en büyük engellerden birisi budur. Bu sorunların en öncelikli olarak ortadan kaldırılması gerekir. Aksi halde daha başka sorunları konuşmaya bile gerek olmayacaktır.

İkinci temel sorun ve öğretim elemanlarının daha fazla performans göstermelerinin önündeki engel ise; “Marifetin iltifata tabidir.” Çalışan ve üretenlerin emek

ve alın terlerinin karşılıklarının çok basit hesaplarla oranları düşürülerek ödenmesi bilindiği gibi, yönetimde motivasyon teorilerine aykırıdır. Her çalışanın çalışma ve emeklerinin karşılığını almasının daha fazlasının ve daha kalitelisinin yapılması için daha fazla motivasyon yarattığı gerçektir.

Daha somut bir örnek vermek istersek; eğitim fakülteleri 2021 yılına kadar bir “Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programı” yürütüyorlardı. Bu sertifika programı yürütülürken özellikle birtakım yöneticiler tarafından dersleri yürüten öğretim elemanlarının girdikleri ders ücretlerinin alabildiğine kesildiği, soruşturmalara da konu olduğu gibi yönetici payı olarak adeta zimmete para geçirildiği vakalara şahit olduk. Hatta çok daha vahim ve yasalara aykırı olan uygulamaların gerçekleşmiş olduğu yapılacak ayrıntılı incelemelerle ortaya çıkacaktır. Şüphesiz yeri ve zamanı geldiğinde bu uygulamalar detayları ile birlikte ilgili mercilere özellikle işin mağdurları tarafından duyurulacaktır.

Bu tür uygulamalarla kalite artmamış, ancak birilerinin ahlâki ve etik değer kaybıyla beraber, kazancı artmıştır. Demek ki, eşit işe eşit imkân, çalışanların ve emek harcayanların emeklerinin karşılığını yerinde ve zamanına almaları da çalışanlar açısından daha fazlasının yapılması için gereken motivasyon artırıcılar olmaktadır. O halde bu durum da oldukça önemlidir ve kesinlikle eğer varsa noksanlıklar hiç vakit geçirmeden tamamlanmalıdır. Elbette ki olması gerekenler ve alınması gereken tedbirler alınacaktır. Ama bu kararların da mutlaka paylaşılarak alınması daha doğru ve çalışanların performanslarının artırılmasını sağlayacak önlemlerden olacağı unutulmamalıdır.

Üçüncüsü; çağımızın en büyük sermayesi tartışıldığı gibi sosyal sermayedir. Sosyal sermaye herhangi bir kurumda çalışanlar arasında tesis edilmesi gereken güven ve itimat duygusuna bağlı olarak geliştirilen anlayıştır. Kısacası güven olayıdır. Ülke yönetiminde de ekonomik açıdan bu güven olayının çok önemli olduğu bilinmektedir. Eğer bir kurumda çalışanlar arasında güven ve itimat duygusu zedelenmişse, burada da herhangi bir kaliteden bahsetmek şöyle dursun, mevcudu bile koruyamazsınız. Tüm bu olumsuzlukların çareleri vardır. Önemli olan, bu sorunlara çok samimi olarak yaklaşılmasıdır. Bu birlik, beraberlik ve aidiyet duygularını sabote eden davranışlardan birisi de; çalışanlar arasında çatışma ve kaostan beslenen zayıf karakterli birilerinin üst yönetimler nezdinde bir post kapmak için yönettikleri kirli bilgi akışıdır. Yöneticilerin bu konuda çok uyanık ve farkındalık düzeylerinin oldukça yüksek olması gerekir. Aksi halde neyin doğru ve neyin yanlış olduğunun anlaşılması zor olacaktır. İster istemez bu durumdan önlenemez yönetim zaafı ortaya çıkacaktır. Bu durumlara asla fırsat verilmemelidir. Herkes yaptıklarıyla, ürettikleriyle ve paylaşabildikleriyle değerlendirilmelidirler. Kısacası sağlıklı performans değerlendirmeleri yapılmalı ve alınacak kararlar da ona göre alınmalıdır.

Dördüncüsü; Karar mekanizmaları çalıştırılırken temel ilke paylaşımcılık ve şeffaflık olmalıdır. Bizler öğrencilerimize ders anlatırken; süreç boyunca neler yapacağımızı ve kendilerinin süreç sonunda kazanımlarının neler olacağı ile ilgili bilgilendirilmeleri sağlanır. Buna öğrencilerin hedeften haberdar edilmeleri diyoruz. Bu önemlidir ve işin başında alınması gereken pozisyonlar ortaya çıkmış olur ve herkeste durumunu buna göre ayarlar. Aksi halde bir belirsizlik ortamı oluşur ve rol kargaşası baş gösterir. Böylece her çalışan; kendisinin adam yerine konulduğunu, düşüncelerine önem verildiğini, kendisinin bu kurum açısından da önemli olduğunu anlar ve geliştirilen böyle bir anlayışın da aha fazla performans, daha fazla özveri ve daha fazla fedakârlık anlamına geleceği unutulmamalıdır. Her dönem akademik kurul toplantıları organize edilmeli ve şeffaflık gereği yıl boyu yapılanlar daha iyisini yakalama adına tartışılmalıdır. O kurullarda alınan kararlar ve ortaya çıkan ortak görüşler mutlaka uygulamaya konulmalıdır.

Beşincisi; öğretim elemanlarının başarı adına elde ettikleri kazanımları ve yaptıkları çalışmalar boyutuyla mutlaka afişe edilmeleri, iltifata tabi tutulmaları, az veya çok ödül ve pekiştiricilerle önemsendikleri hissettirilmelidir. Fakültemizde şehrimizi ve hatta üniversitemizin tamamına katma değer sağlayan çok önemli çalışma ve uygulamalar yapılmaktadır. Ancak sanki bu çalışmalar hiç yokmuş gibi bir algı yaratılması yoluna da gidilmemelidir. Bütün mesele çalışıp üretenle üretmeyenlerin birbirlerinden ayırt edilmeleridir. Bu durum da çok önemli bir motivasyon teorisidir. Hatta bu konularda geriye doğru da bir envanter tutulmalıdır.

Altıncısı; öğretim elemanlarının fakültemizde istihdam edilmelerinin gerekçeleri yerinde olmalıdır. Eğer burası eğitim fakültesi ise, o zaman bu birimde istihdam edilecek öğretim elemanları da asgari düzeyde eğitimci olmalıdırlar. Her öğretim elemanı hangi alanın eğitimcisi ise o alanda istihdam edilmeli ve o alanla ilgili derslerin yürütülmesinde görev almalıdır. Bunun tersi durumlar söz konusu ise, işte o zaman derslerde uzmanlık alanları da birbirine karışmakta ve bu durum hem öğretim elemanını etkisizleştirmekte ve hem de öğrencilere ok önemli kayıplar olarak dönmektedir.

Kendi uzmanlık alanı dışında derslere giren öğretim elemanları, o dersin gerçek uzmanı olan öğretim elemanının dersi yürütmesine engel olduğu için öğrencilerin mağdur olmasına sebep olmakta, bu öğretim elemanı kendi uzmanlık alanı olan derse girmediği için de bir başka açıdan öğrencilerin mağdur olmasına sebep olmaktadır. Bu tür başka derslere giren öğretim elemanları, sınıf içerisinde öğrencilere de hakimiyet kuramamakta ve sağlıklı sınıf yönetimi gerçekleştirememektedir. Çünkü öğrencilerin ders boyu meşgul olmalarını sağlayacak ders donanımına sahip değildir. Dolayısıyla öğrenciler ders esnasında ve ders dışında derste sunulan bilgilerle meşgul olmak yerine, daha lüzumsuz ve hatta terör gibi illegalitelere yönelmektedir. Bu bakış açısıyla kadrolar temin edilmediği zaman, eğitimle ilgili hiçbir derse girilmemeye ve tüm bu MB ve hatta GK kodlu dersler eğitim bilimleri

bölümü hocalarına havale ediliyor. Dolayısıyla eğitim bilimleri bölümünün üniversitenin tamamına katkı sağlaması engellenebiliyor.

Yedincisi; akademik birimler kadro tahsislerinde oldukça objektif ve hali hazırdaki ihtiyaçlar göz önüne alınarak davranılmalı ve mutlaka gerçekçi kadro tahsisleri yapılmalıdır. Bölüm ve anabilim dallarının ortak görüşleri bu konuda dikkate alınmalı ve belli bir anlayış ölçüsünde kadro tahsisleri yapılmalıdır. Fakülte üst yönetimleri alt birimlerindeki hiyerarşik yapıyı gözeterek resmi ilişkilerini düzen koymalıdır. Bölüm Başkanlıkları, Anabilim Dalı Başkanlıkları, Öğretim Üyeleri, Öğretim Elemanları, Araştırma Görevlileri gibi.

2-Eğitim Fakültelerinin Seçimlik Ders Havuzu Nasıl Oluşturulmalıdır?

Seçimlik derslerle ilgili yasal mevzuat ve uygulama esasları vardır. Öncelikli olarak buna uyulmalıdır. Her bölüm ve her anabilim dalı kendi öğrencilerinin ihtiyaçlarını da dikkate alarak öğretim elemanı kaynağını da göz önünde bulundurarak bu seçimleri yapmalıdır. Seçimler tamamen ilgisiz ve bireysel birtakım kaygılara endekslilikle yapılamaz. Öncelikli olarak her birim kendi bünyesinde yürütebileceği seçimlik ders havuzu oluşturmalı ve daha sonra da fakülte genelinde cari ve uygulanabilir ortaklıklar kurulmalıdır. Seçimlik dersler için öğrenci görüşleri de dikkate alınabilir ve son günlerde Milli Eğitim Bakanlığının müfredat değişiklikleri de göz önünde bulundurulmasıyla bu seçimler yapılabilir. Hiçbir birim kendi başından atmak için seçimlik ders koyamaz. Bu duruma özellikle dikkat edilmelidir. Maalesef biraz böyle olmuştur.

3-Eğitim Fakültelerine Öğrenci Kabul Şartları Yeniden Gözden Geçirilmeli midir?

Eğitim Fakültelerine öğrenci kabul şartları yönetmelik ve genelgede belirtilmiştir. Eğitim fakülteleri şu an itibarıyla öğrenci kabul şartı koyabilecek düzeyde yoğun öğrenci talebiyle karşı karşıya bulunmadığı için böyle bir koşul aranması gibi bir sorun şu an itibarıyla bulunmamaktadır. Ancak fakültelerin ve hatta üniversitelerin öğrenci tercihlerini artırmak için daha fazla teşvik edici uygulamalar yapabilirler. Çünkü ilerde böyle bir sorunla yüz yüze gelinebilir. Bilindiği gibi artık üniversiteler, öğrencilerine neler verdikleri noktasında bir rekabete girerek daha fazla öğrenci alabilme yollarını denemektedirler. İklim ve coğrafi koşullara dikkat edildiğinde, Doğu ve Güneydoğu Anadolu Bölgelerinde bulunan üniversiteler çok önemli teşviklerden bahsetmeleri belki de ilerde önemli bir zaruret olacaktır. Mesela ilk üç tercih için burslar, barınma imkânları, işe imkânlarından, uçakla seyahat destekleri ve kolaylıklardan bahsedilebilir. Dil eğitimi açısından daha fazlası anlamında yabancı dil hazırlık sınıfı uygulamaları da çok önemli tercih nedenleri olabilir. Eğitim Fakülteleri olarak bu tür imkân ve fırsatlara sahip olunmasına rağmen

men, bu konularda çeşitli proje çalışmalarına rastlanmamaktadır. Özellikle eğitim fakültelerinin fizik, kimya, biyoloji ve fen bilgisi eğitimi bölüm veya anabilim dallarına öğrenci tercihleri hemen hemen yok denilecek bir düzeye gelmiştir. Fen ve teknoloji eğitiminin bu derece tercih edilmez olması bir toplum ve ülke için çok sıkıntılı süreçlere gebe dir. Çünkü sanayileşme ve kalkınmanın dinamiği fen ve teknoloji eğitimidir. Yaşadığımız Covid 19 salgınında bu sorunu açıkça ortaya koymuştur. Bu alanlarda başarılı bir eğitim sürdüren ülkelerin aşı çalışmalarında başarılı oldukları açıkça görülüyor. Bu disiplin alanlarının alan uzmanı öğretim elemanlarının öncelikle kendi alanları ile ilgili çalışmalar yapmaları, başka alanlara yönelerek başkalarının alanlarını daraltmadan uygun proje çalışmalarına yönelmeleri çok daha anlamlı olacaktır. Ayrıca çift ana dal ve yan dal uygulamaları da öğrenciler açısından tercih nedeni olabilir. Daha fazla sosyal ve kültürel etkinlikler, kaynaştırma etkinlikleri, sportif faaliyetlerin organize edilmesi de eğitim fakültelerinin tercih dildikten sonra yatay geçişlerle gidişlerin de belki bir ölçüde önüne geçilebilir. Daha genişletilerek genişletilecek lisansüstü eğitim çalışmaları da, aynı şekilde öğrenci sirkülasyonunu artıracak temel değişkenlerden olabilir.

4-Mezun İzleme Sisteminin Kurulması ve Ortak Bir Veri Tabanının Oluşturulması Neden Gereklidir?

Esasında mezun izleme sisteminin kurulması, mevcut öğrenciler açısından bir aidiyet duygusu geliştireceği için oldukça önemlidir. Ayrıca mezunların izlenmesiyle geriden gelen öğrencilerimiz için daha geniş bir perspektiften daha fazla istihdam, imkân ve fırsatlarının yaratılması olacaktır. Diğer yandan fakültemiz açısından bir kalite onaylanması olacaktır. Hatta mezunların izlenmesi sistemi ve bu manada bir veri tabanının oluşturulması kurumsallaşmanın da son aşamasının tesis edilmesi anlamına geleceği unutulmamalıdır. Dolayısıyla böyle bir çalışmanın ivedilikle başlatılması ve sistemin kurulması gerekir.

5-Eğitim Fakülteleri, MEB-YÖK İlişkileri Nasıl Daha Sağlıklı Bir Zemine Oturtulabilir?

6-MEB Hizmet İçi Eğitim Politikaları ve Süreçlerinde Eğitim Fakültelerinin Rolü Ne Olmalıdır?

“Bu yüce milletin adeta, belinin büküldüğü kritik nokta olan eğitim hizmet sektöründe yeniden ayağa kalkarak bir şahlanışın gerçekleştirilmesi için enerji harcamak fiili bir ibadet olacaktır.”

Yukarıdaki iki soruya da Eğitim Fakültelerinin temel sorunlarına genel bir yaklaşım çerçevesinde ve öneriler kapsamında değinmek istiyoruz.

SONUÇ TARTIŞMA VE ÖNERİLER

• Toplumsal yaşamı, birbirlerini gerek çıktıları ve gerekse girdileri ile etkileyen bir sistemler bütünü olarak ifade edebiliriz. Bir ülkenin uygulanan eğitim sistemi de toplumsal boyutlu bir etkinlik alanı oluşturduğu için, özellikle çıktıları itibariyle toplumu yakından ilgilendirmektedir. Çünkü, toplumların tekamül anlamında gelişim ve dönüşümlerinin esas dinamiğini eğitim ve öğretim sistemleri ve bu mada yapılan uygulamalar oluşturmaktadır.

Bu sistemlerin herhangi birisinde oluşabilecek herhangi bir sorunun diğer toplumsal sistemleri de etkilemesi kaçınılmaz olacaktır.

• Bütün üniversitelerin şeffaflaştırılması çerçevesinde, geçmişten günümüze ulaşılabilecek olan uygulamalar, her idari ve akademik personelin görüşleri alınarak yeniden incelenmelidir. Bu incelemeler tamamen basına açık ve halka ilan edilerek yapılmalıdır. Böylece ortaya çıkacak olan olumsuz yasal olmayan durumlar derhal soruşturulmalı ve yine yasal olarak mağdur olanların mağduriyetleri giderilmelidir.

• Bir sistemin üstlendiği fonksiyonları kapsamında diğer sistemlere olan katkısının yeterli veya yetersiz oluşunu sistemin kendi iç tutarlılığı ve yapısal sorunları belirler. Bu yüzden, üniversitelerimizin ve özellikle eğitim fakültelerimizin var olan yapısal sorunlarını belirleyerek, bir an önce çözüm yollarını ortaya koymak zorundayız. Ancak o zaman eğitim fakültelerimizin diğer eğitim kurumlarına ve topluma katkıları üzerinde durabiliriz.

• Özellikle eğitim fakültelerimizin topluma hizmet katkılarını sağlıklı bir şekilde yerine getirmelerini olumsuz olarak etkileyen çok önemli yönetim sorunları vardır. Bu sorunlar asgari düzeyde bile bu eğitim ve öğretim kurumlarının temel fonksiyonlarını icra edememesine temel oluşturmaktadır. Eğitim yönetimi adına karar mekanizmalarında lisans, yüksek lisans ve doktora düzeyinde alınan derslere bağlı olarak gerçek eğitim bilimcilerin olmaması, asla telafi edilemeyecek eğitim sorunlarına kaynaklık etmektedir. (Burada eğitim bilimci derken; eğitim fakültesi mezunu olmakla beraber, ki burada esas olması gereken; lisans, yüksek lisans veya doktora düzeyinde “Eğitim Bilimleri Bilim Alanı” mezunu olmaktır). Eğitim fakültelerinin yönetiminde mutlaka eğitim bilimci veya eğitim yönetimi uzmanlarının da olması sağlanmalıdır. Çünkü bu durum planlama, uygulama ve değerlendirme gibi eğitim uygulamaları sonucunda verilecek kararlar açısından büyük bir önem taşımaktadır.

• Öğretmen adayı yetiştiren kurumların öğretim üyesi kadrolarının asgari düzeyde bile eğitimci olmamaları, olası sorunların çözümü şöyle dursun sağlıklı kurum kültürü ve olumlu kurum ikliminin oluşmasını da engellemektedir. Eğitim fakültelerinde eğitim ve öğretim etkinlikleri ile ilgili hemen hemen her stratejik

kararda, her öğretim üyesi ve elemanın katılımı sağlanmalı ve bireylerin siyasi tercihleri ön plâna çıkarılmamalıdır.

• Küreselleşen dünyamızda, gelişmiş ülkeler de eğitim yönetimi alanı uzmanlarının eğitim ve öğretim hizmet sektöründe yönetici olarak istihdam edilmelerinin mantığı buna anlamlı bir örnek teşkil etmektedir. Eğitim yönetimi uzmanlık gerektiren bir mesleki alandır. Bu alanla ilgili yapılacak yanlış ve hataların, telâfisi zor olacak ve toplumun her kesimini etkileyecektir. O zaman bu alanda yetki verilen öğretim üyeleri başka değişkenlere göre tercih edilemezler. Üniversitemizin eğitim fakültelerinde görev yapan tüm öğretim üyelerimizin bu bilince sahip olmaları gerekir. Bunun adı profesyonel düzeyde yönetim bilincinin oluşmasıdır. Yönetim anlayışının bireyselleştirilmesi, mevcut sorunları derinleştirmekle beraber, daha başka sorunlara da sebep olacaktır. Bize göre üniversitemizde şu an rahatsız edici boyutlardaki siyasi gruplaşmaların en büyük tetikleyicisi de bu profesyonel düzeye çıkarılamayan yönetim anlayışıdır.

• Eğitim fakültelerinde görev yapan yardımcı öğretim elemanları olan okutman ve öğretim görevlileri, bağımsız olarak derse girip değerlendirme yapabilen yardımcı öğretim elemanları olarak değerlendirilmektedirler. Bu elemanların bağımsız olarak derslere girip objektif değerlendirmelere dayalı kararlar verebilmeleri için mutlaka öğretmenlik formasyon derslerini almış olmaları, yani eğitim fakültesi mezunları olmaları gerekir. Bu elemanlar bağımsız olarak derslere girebilmekte ve öğrencilerin başarıları ile ilgili olarak bağlayıcı kararlar verebilmektedirler. Şu anda eğitim fakültelerimizde bu formata uymayan öğretim elemanları istihdam ediliyorsa bunlar mutlaka araştırılmalıdır ve bu keyfilik soruşturulmalıdır. Bir eğitim fakültesinde eğitim ve öğretim uygulama ve faaliyetlerinin çoğunluğunu bu durumdaki elemanlarla yürütmek nihai bir hedef olmamalıdır. Eğer bu durum aşılamıyorsa, bu elemanlarında konulacak zaman sınırlaması içerisinde mutlaka lisans üstü eğitimlerini tamamlama zorunluluğu getirilmelidir.

• Eğitim fakültelerinde kendi alanıyla ilgili eğitimci olmayan öğretim üyelerinin de kesinlikle istihdam edilmelerinin önüne geçilmelidir. Bu tür elemanlar varsa bu konuda da gerekli tedbirler alınmalıdır. Eğitim fakültelerinde çalışıp, doçentliğe alanının eğitiminden müracaat edemeyen öğretim üyelerinin öğretmen adayları olan öğrencilerimizi o alanla ilgili bilgilerin nasıl öğretileceği konularında yetiştirmeleri asla beklenemez ve beklenmemelidir. Öyleyse bu elemanların eğitim fakültelerinde istihdam edilmeleri başka ve eğitim bilimleri mantığıyla uyuşmayan değişkenlerden kaynaklanmaktadır.

• Eğitim fakültelerinde görev yapan ve mutlaka alanının eğitimcisi olması gereken öğretim üyelerinin ücret karşılığı girdikleri ders saatleri gibi ihtiyaç duyulan alanlarla ilgili olarak yapacakları eğitim araştırması ve geliştirme çalışmaları da konulabilmelidir. Böylece elde edilecek bulgular uygulamaya dönüştürülerek eğitim sorunlarının çözümü yoluna gidilebilecek ve böylece öğretim üyelerinin yayın

yapma konusundaki sıkıntıları da aşılmış olacak ve öğretmen adayı öğrencilerimizle daha yakından ilgilenilmiş olacak ve daha donanımlı yetiştirilebileceklerdir.

- Öğretim üyelerinin ekonomik durumları mutlaka olması gereken seviyeye getirilerek eğitim ve öğretim alanındaki gelişmeleri rahatlıkla takip edip gerekli harcamaları yapabilecek düzeye çıkarılmalıdır. Eğitim fakültelerindeki sınıf mevcutları acilen azaltılarak makul seviyelere çekilmelidir. Ancak böyle bir sorun fakültelere alınacak öğrenci sayısını azaltmak gibi, hizmet alanını daraltarak değil, hizmet alanını fiziki olarak genişleterek çözülmelidir. Her eğitim fakültesinde öğretim üyesi değerlendirme anketleri uygulanarak öğretim üyesinin bireysel gelişimine katkı sağlayabilecek düzeyde dikkate alınmalıdır. Ülkemizde birçok daha gelişmiş eğitim fakültelerinde bu uygulamalar başarılı bir şekilde sürdürülmektedir.

- Eğitim fakülteleri arasında mutlaka bir eşgüdüm sağlanmalı ve standardizasyona gidilmelidir. Bunun sağlanması için her eğitim dönemi sonunda, eğitim fakülteleri arasında uygulamaları değerlendirme toplantıları ve çalıştayları düzenlenmelidir. Buralarda alınacak olan kararlar sadece temenniler olarak kalmamalı, mutlaka uygulamaya dönüştürülmelidir. Her eğitim fakültesinden seçilecek ve çok iyi düzeyde İngilizce bilen öğretim üyelerinden oluşacak bir heyetin gelişmiş ülkelerdeki eğitim ve öğretim etkinliklerini ve bilimsel çalışma ve araştırmaları yerinde ve uygulamada gözlemleyerek eğitim programlarımızın tasarımında ve geliştirilmelerinde planlayıcılara rehberlik etmelidirler. Aynı zamanda bizde de öğretim üyelerinin benzer eğitim araştırmaları yapmaları özellikle eğitim ve öğretim başarısı adına teşvik edilmelidir.

- Her eğitim fakültesinde eğitim alan öğrencilerin, yeni eğitim teknolojileri ve yayınları takip edebilecek düzeyde dil edinimlerin sağlamak için yabancı dil eğitimi hazırlık sınıfı uygulamasına geçilerek üst sınıflarda da bu dersin kredisi mutlaka artırılmalıdır. Çünkü yetiştirmekte olduğumuz öğretmen adaylarımızın kendilerini meslek hayatı boyunca güncellemeleri, uluslar arası geçerliliği olan bir yabancı dili iyi düzeyde bilmelerine bağlıdır. Eğitim fakültelerinde yapılan tüm uygulamalar sebepleri ve sonuçları itibarıyla rapor edilerek eğitim fakültelerinden birer temsilciden oluşacak olan heyet tarafından tartışılmalıdır. Yapılan uygulamaların doğru ve yanlış yönleri ile ortaya konularak kişisel keyfiliklerin önüne geçilmelidir. Bu konuda mağdur olanlar var ise mağduriyetlerin giderilmesi yoluna gidilerek çalışanlar arasında güven ortamı kuvvetlendirilmelidir. Böylece önemli bir standardizasyon sağlanmış olacaktır.

- Eğitim fakültelerinde de rehberlik servisleri oluşturulmalı ve öğrenciye yönelik ve gönüllülük esasına göre hizmet alanları oluşturulmalıdır. Eğer varsa bu hizmetleri PDR anabilim dalları da yapabilirler. Çünkü belli sorunları olan öğretmen adaylarının öğrencilerine sağlıklı yaklaşımları beklenemez. Eğitim fakültelerinde çalışan öğretim üyeleri belirlenen konu alanları ile ilgili olarak araştırma ve

geliştirme çalışmalarına da yeteri kadar zaman ayırabilmelidirler. Öğretim üyeleri sadece programı uygulayan memurlar olarak değil, araştıran ve uygulamayı süreç içerisinde geliştiren bir fonksiyonu da gerçekleştirmelidirler. Eğitim fakültelerinde görev yapan öğretim üyeleri ve öğretim elemanları uygun zamanlarda bir araya gelerek uygulamalar ile ilgili değerlendirmeler yapmalı ve eksikleri sorgulayarak daha uygulanabilir ve başarıyı arttırabilir önlemlerin alınmasını sağlamalıdır.

- Eğitim fakültelerinde görev yapan araştırma görevlileri geleceğin öğretim üyesi kaynağını oluşturdukları için daha iyi yetiştirilmelerine çalışılmalıdır. Her alanda ilgili araştırma görevlileri ilgili alan öğretim üyeleri ile mutlaka iletişim içerisinde olmalı ve çeşitli araştırma ve geliştirme çalışmalarına yöneltilmelidirler. Bu anlamda araştırma görevlileriyle ilgili danışmanlık hizmetleri yeniden organize edilmelidir. Eğitim fakülteleri çocukların eğitimi noktasında velilere yönelik olarak bilgilendirme çalışmaları ve programları yapabilirler. Gerçekten çocukların eğitilmeleri noktasında velilerin bilinçlendirilmeleri başarıya önemli katkılar sağlayacaktır. Öğretmen adaylarının uygulamada, yani pratikte deneyim kazanabilmeleri için okul uygulamaları gibi ekinliklerin alan hocaları ve öğretim üyeleri tarafından yüz yüze takip edilerek olası noksanlıklar tespit edilmeli ve çözüm yolları sunulmalıdır.

- Tüm eğitim fakülteleri adına bir genel koordinasyon kurulu oluşturularak her eğitim fakültesinin yeni ve önemli eğitim alanındaki gelişme ve değişikliklerden anında haberdar olmaları sağlanmalıdır. Bu koordinasyon kurulu aynı zamanda diğer eğitim kurumları ile de eşgüdümü sağlamalıdır. Eğitim fakülteleri bu ve benzeri sorunlarını giderdikten sonra temel toplumsal fonksiyonlarını gerçekleştirebilirler.

- Eğitim fakülteleri temelde öğretmen yetiştiren örgün yüksek öğretim kurumları olarak toplumsal boyutlu bir hizmet alanı oluşturmaktadır. Bilindiği gibi toplumsal değişim ve dönüşüm sürecinin temel dinamiğini eğitim ve öğretim etkinlikleri çerçevesinde eğitim sistemi oluşturmaktadır. Çünkü açık bir sistem olan eğitim sisteminin çıktıları bir sonraki aşama olan toplumsal sistemin girdilerini oluşturmaktadır.

- Diğer tüm alt ve üst sistemleri doğrudan veya dolaylı olarak etkileyen eğitim sisteminin temel aktörlerinden olan öğretmenlerimizin profesyonel uzmanlar olarak yetiştirilip, üst düzeyde alan bilgisi, öğretmenlik formasyon bilgisi ve etkin bir genel kültür bilgisi açılarından donanımlı olarak mezun olmaları çok önemli ve güncel bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır. Esasında eğitim fakülteleri gördükleri iş görü alanları olarak toplumsal değişim ve dönüşümün bilgi işlem merkezini oluşturmaktadır. Eğitim fakülteleri bu noktada sosyal, kültürel ve tarihi bir misyonu üstlenmiş durumdadır. Bu misyonun; toplumsal gerçeğe bağlı olarak ihtiyaçların giderilmesi, küresel dünyanın etkileşimli düzeninin sağlanmasında aktif ve küresel bir aktör olunması, toplumsal varlığın devamı için sağlıklı bir kültür

aktarımının gerçekleştirilebilmesi ve sosyal bir devlet yapısının oluşturulmasıyla refahın tabana yayılması noktalarında yerine getirilemeyişi toplumsal çalkantı ve sorunlar yumağı ile karşı karşıya kalınması belki de bağımsızlık ve milli bütünlüğün tehlikeye düşmesi gibi sonuçları doğuracaktır.

- Öyleyse bu önemli toplumsal alanla ilgili çalışma, araştırma ve geliştirme faaliyetlerimizi artan bir hızla sürdürmek gibi bir zorunluluğumuz vardır. Çünkü eğitim ve öğretim sistemimizin acil çözüm bekleyen sorunları vardır. Toplumsal varlığımızın daha sağlıklı bir şekilde gelişmesi ve geçmiş iyi örneklerde olduğu gibi, insanlığa hizmet üretebilmesi için özellikle eğitim fakültelerimizin üstlenmiş oldukları öğretmen yetiştirme faaliyetlerinin, çağdaş dünya örnek uygulamalarıyla kıyaslanarak masaya yatırılması ve ister makro ve ister mikro düzeylerde olsun sorunların acilen çözüme kavuşturulmaları gereği asla unutulmamalıdır. Bu alanla ilgili sorunların tümü gerçek boyutları ve bu sorunlara kaynaklık eden değişkenler açık ve varsa birtakım kaygıları giderecek şekilde konuşulmalı ve ülkemizin gündemini uzun süre işgal eden diğer olay ve olgulardan daha fazla gündem oluşturmalıdır. Çünkü söz konusu olan toplumun geleceğinin inşa edilmesinde toplum mühendislerinin yetiştirilmesidir. Toplumsal boyutlu temel sorunların kaynağında çözümlenmesi fikri de bunu ifade etmektedir.

- Eğitim ve öğretim alanındaki mevcut ve olası sorunların temelinde insan kaynakları ve insandan kaynaklanan sorunlar vardır. Öyleyse bütün bu sorunların çözümünde de en etken gereklilik ve ihtiyaç, yine insan kaynaklarının yetiştirilmesi olacaktır. İşte bu çabaların hepsi değişen bilgi teknolojileri, toplumsal ihtiyaç, beklentiler ve eğitilen hedef kitlenin temel özellikleri dikkate alınarak uygulamada geliştirilerek daha mükemmelin yakalanması yoluna gidilmelidir.

- Eğitim ve öğretim sistemimizle ilgili var olan ve toplumun geleceğini bireyler noktasında kaosa sürüklenme ihtimali olan sorunlar tüm uzantılarıyla beraber ortadan kaldırılmadan başka birtakım sosyal, kültürel ve ekonomik sorunların çözümlenmesi ve çözülmesi olası görülmemektedir. Çünkü bu tarzda alınacak tedbirler sadece günü kurtarmaya dönük tedbirler olacak ve sorunları daha içinden çıkılmaz ve karmaşık bir hale getirecektir. Bu tür örnekler fazlasıyla gözlenmektedir. Eğitim fakültelerimizle ilişkili sorunları ve eğitim fakültelerimizden toplumsal ve bireysel beklentileri şöyle sıralayabiliriz:

- Eğitim fakülteleri topluma hizmet katkıları çerçevesinde toplumun dolaylı veya doğrudan eğitilmesi gibi bir görevi üstlenmiş olarak bireysel ve toplumsal kalkınmaya rehberlik yapmalıdır.

- Eğitim fakülteleri adeta toplum mühendisliği hizmet alanını genişleterek tekmül anlamında değişim ve dönüşümün gerçekleştirilmesiyle, öğretmen yetiştirme etkinlikleriyle; teorik ve felsefi olarak yetişen, donanımlı ve yetenekli öğretmenleri toplumsal ve temel kurumlardan olan okullara göndererek pratik ve uygulamada

önemli katkılar sağlamayı kritik bir hedef olarak belirlemelidir. Böylece toplumsal bütünleşme önündeki engellerin kalkacağı unutulmamalıdır.

- Toplumsal bütünlüğün sağlanmasına dönük eğitici program ve sahne oyunları düzenlenip yöresel motifler de işin içine dahil edilerek diğer yaygın eğitim hizmetleri yürüten kurumlarla işbirliği içerisinde halka arz edilebilir. Aynı zamanda bu tür kamu eğitimi alanında hizmet alanları olan kurum ve kuruluşlar ile edinecek yakınlaşmalar kapsamında onların yapacakları toplumsal boyutlu etkinliklere rehberlik de edilebilir. Bu tür faaliyetler içerisinde toplumsal birlikteliğin tesis edilmesine dönük ortak değerler sisteminin canlı tutulmasını sağlayan, eğitici, bilgilendirici, yaygın eğitim ve aydınlatıcı etkinliklere de yer verilebilir.

- Özellikle ana-çocuk sağlığı merkezlerinde, Türk dili ve tiyatrosuyla ilgili sergilenecek olan oyun ve gösterilerde milli birlik ve beraberliği simgeleyen ve vurgulayan her tür sosyal kültürel ve eğitici etkinlikler eğitim fakülteleri tarafından desteklenebilir. Bu destek etkinliklerin hazırlanmasını, geliştirilmesini, uyarlanmasını ve finansal destek boyutlarını da içerebilir ve bu etkinliklere öğrenci velileri de seyirci olarak dahil edilebilirler.

- Güncel toplumsal boyutlu yöresel sorunlarla ilgili kamuoyu bilinci oluşturularak eğitim fakültesi-halk işbirliğine dayalı değişim ve dönüşüm sürecine oluşabilecek tepki azaltılabilir.

- Eğitim fakülteleri çeşitli sosyal ve kültürel boyutlu araştırmalar yaparak, toplumsal gerçeğin ihtiyaç duyduğu hizmet alanlarını tespit ederek eğitim programlarını hazırlayan otoritelere program hedeflerinin belirlenmesi noktasında rehberlik ve danışmanlık yapabilirler.

- Eğitim fakülteleri kendi kaynak, imkan ve fırsatlarını toplumla birlikte oluşturarak toplumun eğitim bilincini ön plana çıkarabilir. Toplumsal enerjinin açığa çıkarılması ve toplumsal kalkınmayı hızlandırma hedefinin gerçekleştirilmesi için katalizör etkisi yapabilir.

- Toplumsal yapı ile ilgili çok boyutlu sosyal araştırmalar yaparak toplumu rahatsız eden sosyal sorunların sebeplerini ortaya koyup, problemlerin çözümüne yönelik acil tedbirlerin alınmasına yardımcı olabilir. Aynı zamanda başkalarının, milli bütünlüğümüzü tehdit edebilecek olan maksatlı beyanlarını boşa çıkaracak sağlıklı demografik bilgiler elde edilmesine yönelik çalışmalar yapılabilir. Böylece toplumla daha da yakınlaşan eğitim fakülteleri topluma ilerleme çabasında önemli katkılar sağlayan bilgi işlem merkezi olma rolünü icra edebilir.

- Eğitim fakülteleri vatandaşlık bilincinin oluşmasını sağlayarak, siyasal katılımın en üst düzeyde gerçekleşmesi için çaba sarf ederek kadınların sosyal statülerinin yükseltilmesine önemli katkılar sağlayabilirler.

- Bölgesel farklılıkları da göz önünde bulundurarak halkın kültürel seviyesinin geliştirilmesine sağlayacağı katkılarla toplumsal projelere destek sağlayabilir. Bu maksatla çeşitli yayın çalışmaları yaparak kamuya ilan edebilir. Aynı zamanda istihdama yönelik projeler geliştirerek ilgili kurum veya kuruluşlara yeterli danışmanlık hizmetleri sunabilir.

- Eğitim fakülteleri topluma dönük olarak yaşam boyu eğitim projeleri geliştirerek bunu ilgili kurum ve kuruluşlar sayesinde gerçekleştirebilirler.

- Eğitim gönüllüleri gibi çeşitli sivil toplum organizasyonlarından da yardım alarak onları da bu konuda işe ve sürece dahil edebilirler.

- Eğitim fakülteleri yetiştireceği öğretmen adaylarında topluma hizmet bilinci oluşturmaya çalışarak toplumun aydınlatılması sürecine doğrudan veya dolaylı katkı sağlayabilirler.

- Kamu ve özel kuruluşlara gelişen ve değişen teknolojilerin transferinde rol alarak eğitim hizmetleri sunabilirler. Aynı zamanda diğer eğitim kuruluşları ile de yakın ilişkiler kurarak eğitimle ilgili sorunlarının çözümüne direkt veya dolaylı katkı sağlayabilirler. Diğer eğitim kuruluşlarının eğitim ihtiyaçlarının tespitinde de aktif rol alabilirler ve sorunların çözümüne yönelik destek ve yardım sağlayabilirler.

- Bireylerde ve toplumda insan hakları ve demokratik yaşamın imkan ve fırsatlarından yararlanabilecek seviyede yurttaşlık bilincinin geliştirilmesine önemli katkılar sağlayabilirler.

- Toplumun aydınlatılması ve geliştirilmesine dönük olarak medyayı da kullanabilirler. Bu konuda yerel radyo kanalları ve yazılı basın sürece dahil edilebilir.

- Eğitim fakülteleri olarak tüm üniversite öğrencilerine henüz öğrencilikleri sırasında ana-baba eğitimleri verilebilir ve böylece potansiyel ana-babalar olarak önceden yetiştirilmeleri sağlanabilir. Özel eğitime daha fazla kaynak ayrılmasına yardımcı olunabilir.

- Eğitim fakülteleri topluma hizmet katkıları noktasında ve yapısalcı eğitim modeline göre ana-baba el eğitim kitapları hazırlayarak ebeveynlerin çocuklarına eğitim bilimleri kriterlerine uygun biçimde yardımcı olmalarına ve sosyal destek sağlamalarına rehberlik yapabilirler.

- Eğitim fakülteleri çeşitli faaliyetlerle dünyayla entegrasyonun daha somut ve işlevsel hale getirilmesine yardımcı olabilirler.

- Eğitim fakültelerinin topluma sağlayacakları katkı kapsamında lisans öğretimi derslerinin içerisine “Türk Kültür Tarihi” ve “Dünya Kültürleri Tarihi” derslerinin konulması isabetli olacaktır. Çünkü öğretmenin eğitim ve öğretim etkinliklerini uyguladığı hedef kitlenin kültürel norm ve değerlerinden haberdar olması ve

bu değerleri dünya kültürel değerleriyle kıyaslayarak yeni açılımlar yapması, yeni nesillere kültür aktarımı bakımından oldukça anlamlı olacaktır.

• Eğitim fakültelerinde içerik olarak belirlenen derslerin mutlaka alanın eğitimi uzmanları tarafından verilmesi başarının da temelini oluşturacaktır.

• Eğitim fakültelerinin diğer eğitim ve öğretim kurumlarına çok önemli katkıları olabilir. Eğitim fakültelerinde görev yapan Yrd. Doç. ve yukarısı akademik üne sahip olan öğretim üyelerinden kendi eğitim kurumundan ayrılmadan, arzu edenlere gerekli yasal prosedür hazırlanarak Milli Eğitim Bakanlığı bünyesindeki il ve ilçe milli eğitim müdürlüğü görevleri, milli eğitimden olacak yardımcılarıyla beraber mutlaka verilmelidir. Böylece üniversitelerimiz ve milli eğitim bakanlığı arasında daha yakın bir işbirliği ortamı doğacak ve eğitim sistemimizle ilgili sorunlar kaynağında çözülmüş olacaktır.

• Anadolu öğretmen liseleri eğitim fakültelerinin kaynağını oluşturacak şekilde yeniden dizayn edilerek müfredat programı da ona göre hazırlanmalıdır. Arzu eden öğrencilerin sınavsız olarak eğitim fakültelerine geçişi sağlanıp, bu okullara olan ilgi ve talep artırılmalıdır. Bu uygulama hemen başlatılmalı ve eğitim fakültelerinin kaynağı daha da zenginleştirilmelidir. Böyle bir uygulama eğitim fakültelerindeki şişkinliği de ortadan kaldırarak mezun öğretmen adaylarının atanmama gibi bir endişeleri de kalmayacaktır. Önemli bir sınavı başararak öğretmen olmayı hedefleyip öğretmen liselerini tercih eden öğrencilerin o bilinçle yetiştirilerek öğretmen olmalarının yolları kesinlikle açılmalıdır. Buralardaki çok yetenekli öğretmen adayı olmaları gereken öğrencilerin başka fakülte ve yüksek okulları tercih ederek öğretmenlik mesleğinin dışına kaymalarının sebepleri ortadan kaldırılmalıdır. Bütün bu tedbirler alındıktan sonra yine de başka fakülte ve yüksek okullara gitmek isteyenlerin de önleri açık tutulmalıdır.

• Eğitim fakültelerini tercih eden adayların aralarındaki yarış, devlet tarafından sağlanacak önemli burslar, maddi avantajlar, yurt dışı gelişmiş üniversitelerde devlet adına eğitim alma hakkını elde etme, eğitim fakültesi tercihinin üniversite olarak tercih etme şansını elde etme, eğitim fakültesi başarıyla bitirildiğinde öğretmen lisesi puan ortalamasıyla fakülte puan ortalamalarına göre atanacağı şehir ve okulu, duruma göre seçebilme hakkını yakalama ve lisansüstü eğitimde de bu faktörlerin dikkate alınması gibi kazanımlara odaklanmalıdır. Böyle bir yarış bilim adına daha geliştirici ve doyurucu olacaktır.

• Öğretmen liseleri dahil diğer tüm liselerdeki okul başarı puanlarının verilişi zaman zaman objektif olmamaktadır. Meselâ lise eğitiminin ilk yıllarında, herhangi bir sebepten dolayı kendisinden beklendiği gibi başarı ortalamasını yüksek tutamayıp, son yılda veya liseden mezun olduktan sonra, gece gündüz çalışarak beklenen bilgi seviyesine gelen bir öğrencinin hep sabit kalan okul başarı ortalamasını değiştiremediği için, hedeflediği yüksek öğretim programını kazanamamaktadır. Bize göre bu durum çok önemli bir sorundur. Aslında bu noktada bir

esneklik yapılabilir. Öğrenciler belli zamanlarda bu okul başarı puanlarını yine çok objektif ve merkezi olarak yapılacak sınavda yükseltebilme şanslarına sahip olmalıdırlar.

- Aynı şekilde öğrencilerin yine üniversiteye yönelik seçtikleri alanlarını da ileride değiştirme fırsatları olmalıdır. Çok fazla bir öğrenci kitlesi bunu istemeyebilir ancak, istisnaların olduğu zaman zaman karşımıza çıkmaktadır.

- Farklı liselerden mezun olanlarında eğer isterlerse program olarak farklı bir liseden fark derslerini vererek mezun olma hakkı verilmelidir.

- Bütün bu uygulamalar yaz dönemlerinde eğitim kurumlarınca yapılabilecek önemli etkinlikler olacak ve yaz boyunca okulların bir yerde kapalı kalması önlenmiş olacaktır. Bu uygulamalar eğitim ve öğretim etkinlikleri adına fırsat eşitliğinin sağlanması anlamına gelecektir ve çok önemli rahatlıklar sağlayacaktır.

- Liselerde her yıl hiçbir gereği ve eğitime katkısı olmamasına ve üstelik okul ve yöneticileri adına olumsuz spekülasyonlara neden olarak, aile okul işbirliği ve güven ortamını zedeleyen kıyafet değişiklikleri kesinlikle engellenmelidir. Öğrenciler bu maksatla adeta ticari birer meta olarak kirli ilişkilere alet edilmektedir. Hatta geçmişe yönelik olarak bu tür uygulamalar kesinlikle soruşturulmalı ve ilgili yöneticiler kesinlikle o okullardaki görevlerinden uzaklaştırılmalıdırlar.

- Her lise yönetimi ve öğretmenleri elde edilmesi gereken ve elde edilen öğrenme başarıları konularında sorumlu tutulmalıdırlar. Hatta bu sorumluluk okuldan başlayarak en üst yerel eğitim yöneticilerine kadar uzanmalı ve mesleki kariyer yükseltmeleri ve idari atamalarda temel teşkil etmelidir.

- Bütün üniversitelerin şeffaflaştırılması ve halktan aldıklarının artık karşılığını hizmet olarak halka hakkıyla sunabilmesi adına, serbest kürsüler oluşturularak geçmişe uzanan haksızlık ve yasa dışı uygulamalar ile ilgili tespitler yapılabilmesine bir türlü fırsat verilerek, millet menfaatine tüyü bitmemiş yetimlerin ve mağdurların hakları aranmalıdır. Biz eminiz ki böylece insanların dudaklarını uçuklatacak veriler ortaya çıkacaktır. Bu tür makro ve mikro ölçeklerde yapılacak araştırmalar, sadece eğitim ve öğretim uygulamalarıyla ilgili değil, diğer eğitim girdileri konularında da yapılmalıdır.

- Eğitim bilimciler olarak, eğitim fakültelerimizin karşı karşıya kaldığı problemlere dönük çözüm önerileri getirerek katkı sağlamaya çalıştık. Yaşanan sorunları tüm açıklığıyla ortaya koymadan ve ilerleme ve gelişme adına özeleştirme de bulunmadan herhangi bir yol kat edilemeyeceğini bilmek zorundayız. Eğitim ve öğretim sistemimiz ve uygulamalardan ortaya çıkan ve diğer toplumsal, ekonomik ve kültürel sistemleri de derinden etkileyen sorunlarımızın çözümüne mutlaka katkı sağlayacak olan her eğitimci ve eğitim bilimcinin görüş ve önerileri değerlidir. Bir anlamda bilgi akışı da diyebileceğimiz bu iletişim sürecinin önündeki tüm engeller kaldırılmalıdır ve böyle bir işlevi hiç kimsenin engellemek gibi bir lüksü olamamalıdır.

KAYNAKLARÇA

- Ergün, Mustafa.(1998), “Eğitim Fakültelerinde Yeniden Yapılanma”, Eğitim Yönetimi, 15, 359-362
- Baki, Adnan ve ark., Türkiye’de Eğitim Fakültesinin Yeniden Yapılandırılması (Durum Analizi ve Öneriler). Rapor.
- Eşme, İsa. (1998), “Bilgi Toplumunda Öğretmen Yetiştirme”, Milli Eğitim, 138, 3-6
- Baki, M. & Baki, A. (2010) Türkiye’nin öğretmen yetiştirme deneyimi ve matematik öğretmenin alanı öğretme bilgisi. Uluslararası Öğretmen Yetiştirme Politikaları ve Sorunları sempozyumu-II, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Ball, D. & McDiarmid, G. W. (1990) The subject-matter preparation of teachers. In W. R. Houston (Ed), Handbook of research on teacher education. New York, MacMillan.
- Demirel, Ö. (2005). Eğitimde program geliştirme: Kuramdan uygulamaya. (8. bs). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2011). Eğitimde program geliştirme: Kuramdan uygulamaya. (17. bs). Ankara: Pegem Akademi.
- Erişen, Y. (1998). Program Geliştirme Modelleri Üzerine Bir İnceleme. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi, s:13, 79-97. Fer, S. (2009). Öğretim tasarımı. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Karacaoğlu, Ö. C. (2011). Online eğitimde program geliştirme. Ankara: İhtiyaç Yayıncılık.
- Kaya, S. (2002). Ortaöğretim fizik dersi optik konuları öğretim programını geliştirme üzerine bir çalışma (ışık, ışığın yansıması, ışığın kırılması, prizmalar, aynalar, mercekler, dalga hareketi). Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Oliva, P. F. (2001). Developing the curriculum. Glenview, Illinois, Boston, London: Georgia Southern College.

HİZMET ÖNCESİ VE HİZMET İÇİ SÜREÇTE ÖĞRETMEN YETİŞTİRME PROBLEMLERİMİZİN TARİHSEL ANALİZİ

Özet

Türk Eğitim Sisteminin önemli problemlerinden biri nitelikli öğretmen yetiştirme problemi olarak görülebilir. Bu araştırma ile Milli Eğitim Bakanlığında çalışan öğretmenlerimizin bakış açılarına göre nitelikli öğretmen yetiştirme problemimiz hakkındaki görüşleri incelenmiştir.

Bu araştırmanın yöntemi durum çalışması olarak belirlenmiştir. Araştırmanın çalışma grubu, Erzurum ilinin merkez ilçelerindeki okullarda görev yapan farklı branşlardan 35 öğretmenden oluşmaktadır. Öğretmenler tesadüfi örnekleme yöntemlerinden basit tesadüfi örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Veriler yapılandırılmamış anket formu araştırmacı tarafından geliştirilmiş ve uzman görüşleri alınarak son şekli verilmiştir. Veriler, içerik analizi ile çözümlenmiştir. Görüşler kodlara ve temalara ayrılmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre, eğitim fakültesinde öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının nitelik sorununun olduğu, öğretmen liselerinin kapatılması öğretmenin kalitesini olumsuz etkilediği, taban puan uygulamasının daha nitelikli öğretmen adaylarını öğretmenlik alanlarına yönlendirdiği konusunda olumlu görüş belirtmişlerdir. Ancak daha dar ve makul bir puanlamanın sağlıklı olacağını görüşündedirler.

Anahtar Kelimeler: Nitelikli öğretmen, hizmet öncesi öğretmen eğitimi, öğrenci seçimi.

Giriş

Türk eğitim sisteminin en önemli problemlerinden olan nitelik ve nicelik problemi öğretmen eğitiminde de görülmektedir. İyi öğretmen, nitelikli öğretmen yetiştirme çabası tüm dünyada olduğu gibi Türkiye’de problemler alan olarak varlığını sürdürmektedir. Konu ile ilgili alanyazın incelendiğinde bu konuda çok sayıda model, uygulama yapıldığı görülmektedir. Öğretmen yetiştirmede milli ve yerel uygulamalarda çok zengin bir deneyime sahip olmamıza rağmen politik uygulamalar bu deneyimi sekteye uğratmış, bir türlü hatalardan ders çıkarılmamıştır.

Öğretmenlik mesleği tüm toplumlarda güncelliğini koruyan önemli mesleklerden biridir (Baskan, 2001). 21. yüzyılın ihtiyaçlarına uygun insan anlayışının geliştirilmesi daha sağlıklı ve nitelikli bir öğretmen yetiştirme anlayışı ile gerçekleşebilir (Gürşimşek, 1998). Nitelikli öğretmen yetiştirme işi eğitim sistemimizin en önemli konularından biri olarak yüz yıllardır tartışılmaktadır (Adıgüzel ve Sağlam, 2009, Kozikoğlu ve Kayan, 2018). Nitelikli öğretmen, konu alanı ile ilgili

alanında gerekli donanıma sahip, öğretmenlik meslek bilgisi içselleştirmiş, her türlü gelişim ve değişimlere açık, kendisini devamlı yenileyen, mesleğini seven, toplumuna ve ülkesine hizmeti ilke sayan insan (Kavçar, 1999; Kılıç, 2019) olarak tanımlanmaktadır.

Eğitim tarihimizde çağdaş anlamda kurulan orta tedarisatada dair öğretmen okulundan “Darümuallim’i Rüşdi” 172 yıl geçmesine rağmen öğretmen yetiştirmede istenilen hedefe vardığımız iddia edilemez. Öğretmen yetiştirmede eğitim uygulamamızda çok önemli deneyimlere sahip olsak da nitelikli öğretmen yetiştirmede istediğiniz olumlu sonuçlara ulaşmada zorluklar çektiğimiz ortadadır (Aydın, 1998; Kuru ve Uzun, 2008). Öğretmen yetiştirme programları Türkiye’nin yanı sıra diğer ülkelerde de çokça olumlu olumsuz değerlendirmelere tabi tutulmaktadır. Bu değerlendirme ve eleştiriler genellikle kaliteli öğretmen yetiştirme problemi üzerinde odaklanmaktadır (Şişman, 2009; Kozikoğlu ve Kayan, 2018).

Bugün dünyada aşırı bireysellik ve globalleşme gerçeği eğitim uygulamalarına etki etmekte, hizmet öncesi öğretmen yetiştirme konusunu da etkilemektedir. Öğretmen eğitimi programlarının hizmet öncesinde, çağın ihtiyaçlarına uygun bilgi, beceri ve yeterlikleri kazandırmada ne derece etkili olduğunun incelenmesi gereken önemli bir konudur (Azar, 2011; Işık, Çiltaş ve Baş, 2010; Safran, 2014; Saylan, 2013; Üstüner, 2004; Yıldırım, 2011; Doğanay, Akbulut Taş, Yeşilpınar, Yolcu, Türkkan, Sarı, Karataş, Aybek, Sadık, ve Akbulut, 2015).

Öğretmen eğitimi, çok boyutlu bir konudur. Öğretmen yetiştirme sürecinin içine öğrencilerin seçimi, hizmet öncesi öğretmen eğitimi, öğretmenlik uygulamaları, izleme-değerlendirme çalışmaları gibi konular önemli görülmektedir (Kavçar, 2002; Kılıç, 2019). Adıgüzel’e (1998) göre öğretmen yetiştiren fakülterlere öğrenci seçilirken, adayların bireysel nitelikleri ile öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği özelliklerle örtüşmesi önemli görülmektedir. Bugün ilerlemiş toplumlarda öğretmen olacak öğrencilerin seçiminde, farklı niteliklerin dikkate alındığı görülmektedir. Örnek olarak ABD (Amerika Birleşik Devletleri)’nde öğretmen yetiştirme okullarına öğrenci seçimi, bölge ve eyaletlerde ilgili kurumlar tarafından gerçekleştirilmekte ve genel olarak temel kabiliyet testi, lise başarı seviyesi ve mülakat testleri dikkate alınmaktadır (Coleman, Coley, Phelps, ve Wang, 2003). Aynı şekilde, Uzak doğu ülkelerinden Japonya ve Kore’de öğretmen adaylarının seçiminde yazılı sınavın yanı sıra öğretmen adaylarının karakter ve ahlaki özellikleri, öğretmenlik mesleğine karşı tutumu, öğretmenlik mesleğine ilişkin kabiliyetlerini belirlemeye yönelik mülakat yapılmaktadır (Lukas ve Samardžić, 2015). Finlandiya ve Singapur’un öğretmen adayı seçme sistemlerinde daha farklı uygulamalara rastlanmaktadır. Her iki ülkede öğretmenliği isteyen öğrencilerin akademik başarısının yanında etkileşim becerilerine ve öğretmenliğe ilişkin motivasyonuna dikkat edildiği görülmektedir. Sonuç olarak, öğretmen adaylarının seçiminde standart testlerinin yanında tutumları da ölçülmekte, güdülenme, kabiliyet,

şahsiyet ve iletişim donanımlarını ölçme ve değerlendirmeye yönelik test ve görüşmeler yapılmaktadır (Barber & Mourshed, 2007). Benzer şekilde ilerlemiş olduğu ifade edilen memleketlerde öğretmen okullarına öğrenci alınırken öğretmen adaylarının zihinsel niteliğinin yanında duyuşsal niteliği ve kabiliyetlerini tespit etmeye yönelik çalışmalar yapılmaktadır. (Kozikoğlu ve Kayan,2018).

İngiltere de ise, öğretmen yetiştirme programlarında hizmet öncesi okul odaklı bir bakış açısı geliştirilmiştir (Ellis, 2010). Öğretmenlik uygulamasının daha etkili uygulandığı yapılara giriş aşamasında bütün adaylardan, lise düzeyindeki sınavından C notu alması ya da bu nota denk değerde bir ölçüte ulaşması zorunlu olarak görülmektedir. Ayrıca adaylarla hem grup olarak hem de ferdi görüşme yapılmaktadır (Ofsted, 2014). Öğretmen eğitimini lisans seviyesinde tamamlayan öğretmen adaylarına mesleki gelişimlerini ve eğitim ihtiyaçlarını geliştirmeye yönelik mesleğe kabul belgesi verilmektedir(Hobson ve diğ., 2006; Thompson, 2014).

Almanya’da ise öğretmen eğitimi programlarına hizmet öncesi girişte, adayların Abitur (olgunluk) sınavına girmesi ve bu sınavı geçmesi gerekmektedir(OECD, 2011). Çok çeşitli eğitim kurumları olan üniversiteler, yüksek öğretmen okulları, eğitim enstitüleri, müzik ve sanat eğitim okulları bünyesinde hizmet öncesi öğretmen eğitim programları verdikleri görülmektedir (Aykaç, Kabaran ve Bilgin, 2014; Doğanay, Akbulut Taş, Yeşilpınar, Yolcu, Türkkan, Sarı, Karataş, Aybek, Sadık, ve Akbulut, 2014).

Elçiçeği ve Yılmaz (2020) ‘ye göre,Mekatib-i umumiye nazırı Kemal Efendi tarafından darülmualimin adıyla Fatih’te 16 Mart 1848’de öğretmen okulu Eugene Morel’in deyimiyle "ulema dışında öğretmen sağlamaya" çalışılmıştır. 14 Ağustos 1850’de müdürü Abdullah Cevdet olmuştur. Abdullah Cevdet 1851 yılında yayınladığı nizamname ile bu okullara alınacak öğrencilerde ilk yedek kim ise o alınacak, yedek yok ise sınav yapılacak, birden fazla aday olursa Farsça ve matematikte yetenekli olan, kötü hal ve hareketleri bulunmayanların alınması gibi kriterler getirmiştir. Ayrıca okul bitince yapılacak sınavla sırayla atanacak olan öğretmenler ilk olarak muid kadrolarında göreve başlayacaktı. Nizamname ile okulun müfredatına ders verme ve öğretim yöntemleri adlı ders eklenmiştir. Öğretmen atamalarında derecelenme esasına göre yüksek puan alan öğretmenlere öncelik hakkı tanınmakla birlikte, okuldan mezun olanların İstanbul ve taşrada bulunan rüştiyelere atanacağı, bunu kabul etmeyenlerin şهادetnamelerinin geri alınarak bir daha maarif hizmetinde bulunmayacakları belirtilmiştir. Yapılan ilk giriş sınavında padişah Abdülmecid’in de bulunması öğretmen yetiştirme konusuna verilen önemin göstergesidir. Tanzimat dönemi boyunca 10-20 öğretmen yetiştirme kapasiteli olan bu okullar öğretmen ihtiyacını karşılayamamıştır (Akyüz, 2016).

İstanbul Darülmualimin-i Aliyesi’nde Ortaöğretime Öğretmen Yetiştirme 1869 Maârif-i Umumiye Nizamnamesine göre orta öğretim düzeyindeki erkek okulları için nitelikli öğretmen yetiştirmek için açılmıştır. Sıbyan şubesi 2; orta

ve idadi düzeyi 3 yıllık olarak tasarlanmış ama 2 yıl süreli açılmıştır. 1872'de vilayet merkezlerinde meclis-i maarif ve öğretmen okulu açılmasına karar verildi. İlk taşra dârümuallimin-i sıbyanlar 1874-1875 Bosna, Girit, Konya'da açılmıştır. Bu okullar modern pedagojinin yayılmasını sağlamıştır. I. Dünya savaşı başında sayısı 23 olan bu okullar 21'e düşerek öğretmen miktarı 60'tan 220'ye; öğrenci sayısı 541'den 1878'e yükselmiştir. Sayıları artmasına rağmen niteliksiz olan öğretmenlerin yerine İstanbul Dârümuallimin-i Aliyesi'nden veya Ankara, Konya, Diyarbakır, Üsküp vilayetlerinde açılan dârümuallimin-i rüşdiyelerden atama olmuştur (Öztürk, 2005). II. Abdülhamid döneminde, darümualliminde geniş çaplı ıslahat yapılarak 'Darümuallimin-i Âliye Nizamnamesi' hazırlanmıştır. Buna göre; sıbyan ve rüştiye şubelerinin yanında 'Ulûm' ve 'Edebiyat' sınıflarından oluşan idadi şubesi açılması kararlaştırılmıştır (Öztürk, 2005). Bu yıl içerisinde 'Darülameliyat' adında öğretmen adaylarına yönelik uygulama okulu açılmıştır. 1890 yılında yürürlüğe giren 'Muallimlikte Meslek-i İhtisas Tesisine Dair Talimat' ile öğretmenlere iyi ahlaklı ve davranışlı olmaları, öğretim görevinden başka bir görev ya da memuriyetle uğraşmamaları, kendilerine verilecek derse bağlı kalmaları gibi standartlar oluşturulmuştur (Okçabol, 2005). 'Darümuallimin-i Âliye Nizamnâmesi'ne göre (1891), bir Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi şubeden mezun olan öğrenci o şubeye ait şahadetnâme alarak öğretmen olmakta ve bir üst şubeye geçmekteydi. Ayrıca bu okuldan mezun olanlar öğretmen olarak atamada avantajı sahipti. Nizamnâme ile darümuallimin ilk, orta ve liselere öğretmen yetiştiren kurumları kapsayan 'Darümuallimin-i Âliye' adlı kuruma dönüşmüştür. Âli kısmı liselere öğretmen yetiştiren bir yüksek okul haline gelmiştir (Eşme, 2003). Böylece oluşturulan 'Darümuallimin-i Âliye' ilk Yüksek Öğretmen Okulu'dur (Uygun, 2004).

1913'te yayınlanan Tedrisat-ı İptidaiye Kanun-ı muvakkatı ile öğretmen olmak isteyenlere dârümuallimin-i iptidaiden mezun olma şartı getirilerek öğretmenlik mesleği hukuki bir boyut kazanmıştır. 1914 İdâre-i Hususiye-i vilâyet kanunu ile uygulama okulu açılması öngörülmüştür. 1899-1900 yıllarında vilayetlerdeki darümuallimlerden mezun olanlar varken hariçten, okul görmeyen, istihkakı yerel Maarif komisyonlarından sabit olmayan kasaba ve köylere öğretmen atanmayacağı şartı getirilmiştir. 1915 yılında sultanilerde parasız yatılı okuyan öğrencilerin, yaşları 17'yi geçtikten sonra isteklerine bakılmaksızın darümuallimin ibtidailerine nakiledilmelerine izin vermesi, öğretmen okullarının niteliğini düşürmüştür.

Meşrutiyet döneminde özellikle Satı Bey öğretmen yetiştirme konusunda ciddi atılımlar yaparak öğretmen adayı öğrencilere sınav yapmış ve 900 öğrenciden nitelikli olan 150 öğrencinin eğitime devam etmesini sağlamış, öğretmenleri atandıkları yerlerde izlemiş, her yıl onlara pedagojik formasyon, hizmetiçi eğitim ile ilgili eğitim verilmesinin önünü açmıştır. Cumhuriyet döneminde Yüksek Muallim Mektebi, 1926'da Gazi Orta Muallim Mektebi, 1946'da Eğitim Enstitüsü ortaöğretim kurumlarında nitelikli öğretmen ihtiyacını karşılaması amacıyla açılmıştır.

İlköğretim kurumlarına öğretmen yetiştirmek için açılan Köy Öğretmen Okulları başarısız görülerek kapatılmıştır. 1940'ta açılan Köy Enstitüleri de önceliğin nitelik mi, nicelik mi olması konusunda tartışmalara neden olmuştur. 1960 sonraki uygulamalara bakıldığında; yedek subay öğretmenler, mektupla, hızlandırılmış programlarla öğretmen yetiştirme uygulamaları nitelikten çok niceliksel sorunların aşılmasına yöneliktir. 1974'te ilköğretmen okulları, öğretmen lisesine dönüşmüş ve açılan Eğitim Enstitüleri 1982'de yerini eğitim fakültesine bırakmıştır. Eğitim Fakülteleri mezunları haricinde YÖK Fen-Edebiyat Fakültelerine, pedagojik formasyon ile öğretmenlik sertifikası edinerek öğretmen olmaları sağlanmıştır. Tanzimattan günümüze kadar tüm dönemlerde öğretmenlik mesleği için yaş, medeni durum, askerlik, yüz kızartıcı eylemde bulunmamış olmak, sağlıklı olmak gibi ortak kriterler belirlendiği gözlenmiştir.

Mezun olan öğrenciler KPSS sınavında genel kültür/genel yetenek (%20), eğitim bilimleri (%30), alan bilgisi (%50) sınavlarında başarı gösteren adaylar aldıkları puanı +5 ile -5 arasında etkileyen mülakata girerek atanabilmektedir. Öğretmenlik mesleği eskiden daha fazla ehemmiyet taşıırken ("eti senin kemiği benim" anlayışı içinde öğretmene öğrenci konusunda büyük sorumluluk verilip güvenilirken) günümüzde öğretmen hem öğrenci hem veli hem idare nazarında kıymetsizleştirilmiştir (Elçiçeği ve Yılmaz, 2020).

Türkiye'de ise öğretmen yetiştiren kurumlara öğrenci seçiminde daha farklı yol ve yöntemlere başvurulduğu görülmektedir. Çok partili dönemden önce her lise öğrencisi mezuniyet sınavlarının yanında MEB tarafından yapılan olgunluk sınavına alınmaktadır. 1970 yıllardan itibaren öğrenci sayısının artmasıyla 1974'te ÖSYM kurulmuş, takip eden yıllardan itibaren ise eğitim enstitüsü v fen ve edebiyat fakültesine öğretmen adaylarının seçimi çoktan seçmeli sorulardan oluşan merkezi sınavlar ile seçilmesi yoluna gidilmiştir (Saracaloğlu, 1991). Ancak adayların bu şekilde seçilmesi, eleyici bir uygulama olmasından dolayı yoğun bir şekilde eleştiriye uğramaktadır (Kozikoğlu ve Kalay, 2018). Çünkü bu yöntem ile puanlama adayların ancak belli özelliklerinin ölçülebildiği görülmektedir. Uygun nitelik ve şahsiyet özelliğine yönelik bir ölçme ve değerlendirmenin yapılmadığı görülmektedir (Kuru ve Uzun, 2008). Bu şekilde seçilen öğretmen adaylarının mesleki özelliklerin yeterli olduğunu söylemek mümkün değildir. Sonuç olarak öğretmenlik çok zorluklara göğüs geren, sabır, özveri gerektiren bir meslek olarak görmek gerekir. (Işık, Çıltaş, ve Baş, 2010).

Öğretmen adayını mesleği sadece hizmet öncesi yapılacak uygulamalarla yetiştirmek doğru değildir. Türkiye'de, 21 yüzyılın ihtiyaçlarına uygun öğretmen yetiştirebilmesi için öğretmenliği tercih eden adayların seçiminde doğru ölçeklerin bulunup işe koşulması büyük önem taşımaktadır. Bundan dolayı, 12. Milli Eğitim Şurası (1988) de öğretmen yetiştiren kurumlara öğretmen adaylarının seçiminde merkezi sınavlarla birlikte sözlü ve öğretmenliğe uygunluk gibi ölçme ve değerlendirmelerin yapılması tavsiye edilmiştir (Şişman, 2015).

Bütün bu uygulamalar göstermektedir ki eğitim fakültelerine öğrenci seçiminde dikkate alınması gereken standartlar öğrencilerin sadece zihinsel bilgilerine göre değil, duyuşsal niteliklerine de dikkat bedilmesi gerektiğinin önemli olduğunu göstermektedir (Erkan, vd., 2002; Ok, 1991; Özsoy, 2004). Nitelikli öğretmen yetiştirme işinde, öğrenci seçimi, adayların eğitim fakültelerine kabulü, eğitim-öğretim sürecinin tutarlı bir şekilde ilerlemesi öğretmen eğitiminde en temel gereklilik olarak görülmektedir.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu çalışmanın ile; Milli Eğitim Bakanlığında çalışan öğretmenlerimizin görüşlerine göre son yıllarda eğitim fakültelerine alınan öğretmen adaylarının nitelik ve başarı bakımından özellikleri, taban puan uygulaması ve eğitim fakültelerine öğrenci seçimine ilişkin görüşlerini belirlemektir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretmenlerin eğitim fakültelerindeki öğrenci özelliklerine ilişkin görüşleri nelerdir? Öğretmenlerin eğitim fakültelerine getirilen taban puan uygulamasına ilişkin görüşleri nelerdir?

2. Öğretmenlerin eğitim fakültelerinin öğretmen yetiştirme uygulamaları hakkındaki genel görüşleri nedir?

3. Öğretmenlerin eğitim fakültelerine öğrenci alımında ölçme-değerlendirmenin nasıl olması gerektiğine ilişkin görüşleri nelerdir?

4. Öğretmenlerin Anadolu Öğretmen Liselerinin kapatılması hakkındaki görüşleriniz nelerdir?

Yöntem

Araştırma Deseni

Bu çalışmada öğretmen yetiştirme süreci ve uygulamalarına ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemeye yönelik durum çalışması olarak desetlenmiştir. Durum çalışmaları, bir olayı derinlemesine incelemektir (Mcmillan, 2000). Durum çalışmalarında tek bir birim incelenir. Bu birim, birey, grup, site, sınıf, politika, program, süreç, kurum veya topluluk olabilir (Ary, Jacobs ve Razavieh, 2010).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, Erzurum ilinin merkez ilçelerindeki okullarda görev yapan farklı branşlardan 35 öğretmenden oluşmaktadır. Öğretmenler seçkisiz örnekleme yöntemlerinden basit seçkisiz örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir

(Cohen, Manion ve Morrison, 2007). Basit seçkisiz örnekleme amaç, örnekleme oluşturan tüm bireylerin eşit şansa seçilmesidir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2016).

Veri Toplama Araçları

Veriler yapılandırılmamış anket formu araştırmacı tarafından geliştirilmiş ve uzman görüşleri alınarak son şekli verilmiştir. Yapılandırılmamış anket (açık uçlu sorular), deneklerden serbest yanıt vermelerinin istenmesi durumunda tercih edilir. Bu sorularda yanıtlayıcı sorulara serbestçe yanıt verir. Bu anket formlarının üstünlüğü, araştırmacının beklemediği veya planlamadığı yanıtları da alabilmesi ve böylece konuya ilişkin daha geniş ve ayrıntılı bilgiye sahip olabilmesidir (Büyüköztürk vd., 2016, s.127).

Verilerin Çözümlemesi

Veriler, içerik analizi yapılarak çözümlenmiştir. Öğretmen görüşleri kodlara ve temalara ayrılmıştır. Cohen Manion ve Morrison (2007) muhteva çözümlemesinin; metinlerin yapılandırılması, özetlenmesi, ve yorumlanmasından oluşan; tekrarlanabilir, gözlemlenebilir, sistematik ve belli bir kurala dayanan bir araştırma tekniği olduğunu vurgulamışlardır. Elde edilen yapılandırılmamış anket formuna ilişkin metinler incelenmiş ve her bir farklı görüş bir kod numarası ile (K1,K2...) kodlanmıştır. Görüşme yapılan öğretmenler de sırasına göre Ö1, Ö2... şeklinde kodlanmıştır.

Bulgular

Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde "öğrenci niteliği, taban puan uygulaması ve öğrenci seçimi " temalarına göre gruplandırılmıştır.

Tablo 1. Öğretmen görüşlerine göre eğitim fakültelerindeki öğretmen yetiştirme uygulamaları ve öğrencilerin nitelikleri

Belirtilen görüşler	Katılımcılar	n
Doğru buluyorum.	Ö1, Ö 3, Ö 5, Ö 6, Ö 7, Ö 9, Ö 10, Ö 11, Ö 12, Ö 13, Ö 14, Ö 15, Ö16, Ö17, Ö18, Ö19, Ö20, Ö21, Ö22, Ö23, Ö26, Ö28, Ö29, Ö30, Ö31, Ö32, Ö33, Ö34, Ö35	29
Açıkça belirtilmemiş	Ö4, Ö24, Ö25, Ö27	4
Fikrim yok	Ö2	1
Yararı olmaz (koşullu)	Ö8	1

Öğretmenlerin Tablo 1. de görüşleri incelendiğinde "Halihazırdaki eğitim fakültelerinin öğretmen yetiştirme uygulamaları hakkındaki görüşleri" sorulmuştur. 35 öğretmenden 29'u bu uygulamayı doğru bulduğunu ifade etmektedirler. Öğretmenler uygulamayı doğru bulmakla birlikte, öğretmen adaylarını süreçte daha fazla yer almasını, pedagojik formasyonun daha etkili verilmesini, uygulamalara daha fazla yer verilmesini de özellikle istemektedirler. Fikrini belirtmeyen öğretmenlerde vardır.

Öğretmenlerin eğitim fakültelerine getirilen taban puan uygulamasına ilişkin görüşleri

Kod No	Belirtilen görüşler	Katılımcılar	n
2	Tıp, hukuk vb. fakülteler gibi daha da yüksek olmalı.	Ö6, Ö13, Ö14, Ö16, Ö17, Ö19, Ö20, Ö21, Ö22, Ö23, Ö25, Ö28, Ö29, Ö32, Ö33, Ö34, Ö35	17
1	Nitelik ve sıradanlaşmama için gerekli	Ö1, Ö3, Ö7, Ö10, Ö11, Ö16, Ö21, Ö23, Ö31	9
3	Mesleki itibar olmadıkça fark etmez.	Ö7, Ö15, Ö25	3
6	Taban puan dışında farklı ölçütler de olmalıdır.	Ö30, Ö31	2
4	Kontenjanlar dolmamakta, bunun için çalışma yapılmalı	Ö9	1
5	Güzel sanatlar öğrencileri giremeyebilir.	Ö26	1

Tablo 1.'in devamında öğretmenlerin eğitim fakültesi taban puan uygulamaları hakkındaki görüşleri incelendiğinde 17 öğretmen "eğitim fakültesi taban puanlarının, tıp, hukuk vb. fakülteler gibi daha da yüksek olması" gerektiğini belirtmişlerdir. 9 öğretmen "taban puan uygulamasını doğru buluyorum". "Öğretmenliğin sıradan bir meslek olarak görülmemesi için taban puan uygulaması gereklidir" görüşüründedirler. 2 öğretmen ise "taban puan dışında da farklı ölçütler olması" gerektiğini belirtmiştir.

Tablo 2. Öğretmenlerin eğitim fakültelerinin öğretmen yetiştirme uygulamaları hakkındaki genel görüşleri

	Belirtilen görüşler	Katılımcılar	n
4	Uygulamalı eğitim daha uzun olmalı, teorik olmamalı	Ö3, Ö6, Ö8, Ö9, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö29, Ö30, Ö31, Ö32, Ö35	13
6	Çok yetersiz ve verimsiz eğitim alıyorlar.	Ö6, Ö7, Ö10, Ö11, Ö17, Ö20, Ö23, Ö28, Ö32	9
3	Pedagojik formasyona daha çok önem verilmeli	Ö2, Ö3, Ö4, Ö10, Ö25	5
12	Öğretmenler üst düzey becerilere sahip, yetenekli bir şekilde yetiştirilmeli	Ö22, Ö32, Ö33, Ö35	4
9	Daha çağdaş bir yaklaşımla yetiştirilmelidir.	Ö12, Ö19, Ö22	3
5	Eski zamanlara göre daha iyi.	Ö5, Ö6	2
13	Uygulamalar uygun ve iyidir.	Ö26, Ö27	2
1	Öğretmen adayları süreçte daha fazla yer almalı	Ö1	1
2	Bölgesel farklılıklar dikkate alınmalı.	Ö1	1
7	Eğitim fakültesi sayısı fazla, bu kötü	Ö10	1
8	Mecburiyetten bu bölüme gidilmesi olumsuz bir durum	Ö11	1
10	Öğretmenler derslere girip deneyim paylaşmalıdır.	Ö15	1
11	Öğrenci merkezli, yapılandırmacı eğitim veriliyor	Ö18	1
14	Öğrenciler psikososyal testten geçmeli	Ö30	1

Tablo 2.'de Öğretmenlerin eğitim fakültelerinin öğretmen yetiştirme uygulamaları hakkındaki genel görüşleri incelendiğinde 13 öğretmen "Uygulamalı eğitim daha uzun olmalı, teorik olmamalı", 9 öğretmen "Çok yetersiz ve verimsiz eğitim alıyorlar", 5 öğretmen "Pedagojik formasyona daha çok önem verilmeli", 4 öğretmen "Öğretmenler üst düzey becerilere sahip, yetenekli bir şekilde yetiştirilmeli", 3 öğretmen "Daha çağdaş bir yaklaşımla yetiştirilmelidir" görüşündedirler. 2 öğretmen uygulamaların eskiye nazaran daha iyi olduğunu, 2 öğretmen de uygulamaların iyi olduğunu ifade etmişlerdir. Birer öğretmenler ise "Öğretmen adayları süreçte daha fazla yer almalı", "Uygulamada Bölgesel farklılıklar dikkate alınmalı", "Eğitim fakültesi sayısı fazla, bu kötü", "Mecburiyetten bu bölüme gidilmesi olumsuz bir durum", "Öğretmenler derslere girip deneyim paylaşmalıdır", "Öğrenci merkezli, yapılandırmacı eğitim veriliyor", "Öğrenciler psikososyal testten geçmeli" görüşünü paylaşmaktadırlar.

Tablo 3. Öğretmenlerin eğitim fakültelerine öğrenci seçiminde ölçütlerin nasıl olması gerektiğine ilişkin görüşleri

	Belirtilen görüşler	Katılımcılar	n
8	Duyuşsal ve psikolojik yönleri de ölçülmelidir	Ö13, Ö14, Ö16, Ö17, Ö18, Ö22, Ö24, Ö29, Ö30, Ö31, Ö32, Ö35	12
1	Öğretmenlik bir yetenek olarak ele alınmalı, buna göre seçilmeli	Ö1, Ö6, Ö10, Ö12, Ö18, Ö19, Ö22, Ö23, Ö24, Ö32	10
4	Öğretmenliği seven kişiler seçilmelidir.	Ö4, Ö5, Ö6, Ö13, Ö14, Ö16, Ö18, Ö19, Ö24, Ö28	10
2	Herkes öğretmen olmamalıdır.	Ö2, Ö8, Ö9, Ö10, Ö28	5
6	Alan uzmanlarınca mülakat yapılmalıdır	Ö9, Ö12, Ö23, Ö29	4
3	Birkaç aşamada seçim yapılmalıdır.	Ö2, Ö3, Ö14, Ö22,	3
7	Giriş puanları yükseltilmeli	Ö11, Ö19	2
10	Bağımsız, adil, vicdanlı insanlar seçilmeli	Ö19, Ö31	2
12	Her yönden donanımlı kişiler seçilmelidir.	Ö21, Ö35	2
5	Lisede “öğretmen olabilir” referansı alarak olmalıdır.	Ö9	1
9	Birtakım becerileri (sanatsal vb.) olanlara üstünlük verilmelidir.	Ö15	1
11	Uyumlu ve sabırlı kişiler seçilmelidir.	Ö4	1
13	Süreç değerlendirmesi yapıp dijital portfolyo tutulmalıdır	Ö22	1
14	Dersler sınava endeksli olmalıdır	Ö27	1
15	Stajlarda değerlendirme yapılmalı	Ö33	1

Tablo 3’de öğretmenlerin bakış açıları incelendiğinde 12 öğretmen “ Duyuşsal ve psikolojik yönleri de ölçülmelidir” cevabını verirken, 10 ‘ar öğretmen “ Öğretmenlik bir yetenek olarak ele alınmalı, buna göre seçilmeli”, “ Öğretmenliği seven kişiler seçilmelidir” cevabını vermiştir. 5 öğretmen “ Herkes öğretmen olmamalıdır”, derken, 4 öğretmen ölçme değerlendirmede “ Alan uzmanlarınca mülakat

yapılmalıdır” görüşündedirler. 3 öğretmen” Birkaç aşamada seçim yapılmalıdır” şeklinde görüş belirtmişlerdir. 2’şer öğretmenler ise; “ Giriş puanları yükseltilmeli, bağımsız, adil, vicdanlı insanlar seçilmeli, her yönden donanımlı kişiler seçilmelidir” şeklinde cevaplamışlardır. 1’ er öğretmen ise; “ Lisede “öğretmen olabilir” referansı olarak olmalıdır, birtakım becerileri (sanatsal vb.) olanlara üstünlük verilmelidir, uyumlu ve sabırlı kişiler seçilmelidir, Süreç değerlendirmesi yapıp dijital portfolyo tutulmalıdır, dersler sınava endeksli olmalıdır, stajlarda değerlendirme yapılmalı” görüşündedirler.

Tablo 4. Öğretmenlerin Anadolu Öğretmen Liselerinin kapatılması hakkındaki görüşleri

	Belirtilen görüşler	Katılımcılar	n
2	Öğretmen liseleri kapatılmamalıydı.	Ö2, Ö3, Ö5, Ö6, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, ö12, Ö14, Ö16, Ö17, Ö18, Ö19, Ö20, Ö21, Ö22, Ö23, ö24, Ö27, Ö28, Ö29, Ö30, Ö32, Ö33, Ö34, Ö35	27
7	Kapatıldığı için niteliksiz öğretmenler yetişti.	Ö14, Ö16, Ö17, Ö18, ö19, ö20, ö22, Ö28, ö32	9
3	AÖL öğrencilerine fazla ek puan verilmesi yanlıştır.	Ö8, Ö9	2
4	Kapatıldığı için yanlış bölümlere gidenler oldu	Ö10, ö12	2
10	AÖL eğitimcileri ve yöneticileri de nitelikli olmalı	Ö29, Ö33	2
1	Öğretmen liseleri kapatılmasında bir sakınca yok.	Ö1,	1
5	Lisedeki alan dersleri öğrencilere yük oluyordu.	Ö13	1
6	Öğrencilerin kolayca yerleşebildiği yer olarak görüldü	Ö13	1
8	Öğretmen yetiştirmeye daha da erken başlanmalı	Ö21	1
9	Eğitim fakültelerinin altyapısıydı.	Ö27	1

Tablo 4’de öğretmenlerin Anadolu Öğretmen Liselerinin kapatılması hakkındaki görüşlerine bakıldığında 27 öğretmen " Öğretmen liseleri kapatılmamalıydı" cevabını vermiştir. 9 öğretmen " Kapatıldığı için niteliksiz öğretmenler yetişti" görüşünü ifade etmiştir. 2 öğretmen ise "kapatıldığı için yanlış bölümlere gidenler oldu, AÖL eğitimcileri ve yöneticileri de nitelikli olmalı, AÖL öğrencilerine fazla ek puan verilmesi yanlıştır" şeklinde cevap vermişlerdir. 1’ er öğretmen ise; " Öğretmen liseleri kapatılmasında bir sakınca yok, lisedeki alan dersleri öğrencilere yük oluyordu, öğrencilerin kolayca yerleşebildiği yer olarak görüldü, öğretmen yetiştirmeye daha da erken başlanmalı, eğitim fakültelerinin altyapısıydı" görüşündedirler.

Tartışma

Bu araştırmada öğretmenlerin öğretmen yetiştiren kurumlara eğitim öğretime devam eden öğretmen adaylarının nitelik ve başarı bakımından niteliklerinde yaşanan gelişim ve değişim, öğretmen yetiştiren kurumlara girişte uygulamaya başlanan taban puan uygulaması, öğretmen yetiştiren kurumlara öğrenci seçiminde ölçme-değerlendirmenin ölçütlerinin nasıl olması gerektiği ve öğretmen liselerinin kapatılması hakkındaki görüşleri incelenmiştir. Bu konunun uygulamada çok fazla gözlem ve bilgiye sahip olan öğretmenlerimiz tarafından değerlendirilmesi, öğretmen eğitimi ile ilgili çalışmalara katkı sunacağı kanaatindeyiz.

Öğretmen adaylarının daha nitelikli yetiştirilmesi amacıyla YÖK (Yüksek Öğretim Kurumu) son iki yıldan itibaren öğretmen yetiştiren kurumlara için taban puan 240 bine girme şartı uygulamasını getirmiştir.

Çalışmaya katılan tüm öğretmenlerin ortak görüşlerine göre eğitim fakültesinde eğitim öğretim görmekte olan öğretmen adaylarının nitelik sorununun olduğunu görülmektedir. Kazikoğlu ve Kayan (2018) tarafından yapılan bir araştırmada Akademisyenlerin Bakış Açısına göre öğretmen yetiştiren kurumlarda olan öğrencilerin başarı profillerinde bir gerileme olduğu, eğitim fakültesine yerleşme puanlarının düşürülmesi, öğretmen atamalarındaki zorlukların artmasıyla öğrencilerin öğretmenliği tercih etmemeleri, öğretmenlik mesleğinin statü ve gelirinin düşük olması vb. süreçler öğrenci profilini olumsuz etkileyen faktörler olarak değerlendirilmektedir. Bu değerlendirmeler araştırmacının bulgularıyla örtüşmektedir. Ayrıca öğretmen liselerinin Anadolu lisesine dönüştürülerek kapatılması da eğitim fakültelerindeki öğrenci kalitesini düşüren nedenlerinden biri olduğu konusunda bu çalışma ile benzerlik göstermektedir. Diğer bir değişle hem akademisyenler, hem öğretmenlerin görüşlerine göre öğretmen liselerinin kapatılması öğretmen eğitiminin kalitesini olumsuz etkilediği yönünde görüşlerini doğrular gözükmektedir.

Dolayısıyla eğitim fakültelerindeki öğretmen adaylarının son yıllardaki başarı profilindeki olumsuzluğun önemli ölçüde bu uygulamalardan kaynaklandığı söylenebilir. Öğretmenlerin çoğunluğu eğitim fakültelerinde uygulanmaya başlanan taban puan uygulamasının yerinde bir karar olduğu görüşündedirler. Taban puan uygulamasının 240 bin aralığına alınması öğrencilerin başarı olumlu yönde etkileyeceğine dair görüş belirten öğretmen görüşleri ile Özdoğan (1988), Gülleroğlu'nun (2005), Kozikoğlu ve Kayan (2018) araştırma bulgularıyla tutarlılık göstermektedir.

Bu çalışmanın bulguları ve yukarıda belirtilen benzer araştırmalardan elde edilen değerlendirmeler, üniversiteye yerleşme puanının öğrencilerin başarı niteliğini tek başına açıklamada yetersiz kalacağı yönündedir. Taban puan uygulamasının öğretmen yetiştiren kurumlarda öğrenci niteliğini olumlu etkilediğini,

ancak istenen düzeyde başarı sağlayamayacağı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma bulgularındaki öğretmenlerin görüşlerine göre öğrenci seçimi sürecinde, duyuşsal niteliklerin tamamıyla dikkate alınmadan sadece zihinsel başarının dikkate alınması, öğretmen adayının eğitiminden istenilen hedeflere ulaşılmasının önünde olumsuz bir durum olduğu gerçeğini hatırlatmaktadır.

Kılıç (2007), Kozikoğlu (2017), Kılıç (2001) yaptığı çalışmalarda nitelikli bir öğretmenin mesleki ve kişisel bazı özelliklere sahip olması gerektiğine vurgu yapmaktadırlar. Ayrıca, ABD, Avrupa ve uzak doğu ülkelerinde öğretmen adaylarının zihinsel özelliklerinin yanında duyuşsal kabiliyetlerini tespit etmeye yönelik ölçütlerinin kullanıldığı görülmektedir (Barber ve Mourusher, 2007; Coleman Coley, Phelps, ve Wang, 2003; Lukas ve Samardzic, 2015). Benzer uygulamalar olarak (okul başarısı, ahlaki yapı, kişilik durumu vb.) Türk Eğitim tarihinde köy enstitülerine, ilk öğretmen okullarına girişte de görülmüştür. Bu çalışma bulgularından da anlaşılacağı üzere öğretmen yetiştiren kurumlara öğretmen seçiminde genel sınavların yanı sıra, çok yönlü ölçme-değerlendirmeyi dikkate alan çok geniş çaplı bir seçme ve değerlendirme sistemine ihtiyaç olduğu ifade edilebilir.

Öğretmenlerin bakış açlarına göre Türkiye'deki öğretmen yetiştiren kurumlardaki öğrenci niteliği ile ilgili olarak olumsuz bir durum görülmektedir. Daha nitelikli öğrencilerin öğretmenliği tercih etmesi ve eğitim fakültelerine yönlendirilmesi, öğretmenlerimize hak ettiği statü ve saygınlığın verilemesi için siyasi otoritenin büyük bir sorumluluğu vardır. Araştırma bulgularına dayanarak şu öneriler geliştirilebilir:

1. Öğretmen yetiştiren kurumlara daha başarılı öğrencinin gelebilmesi için taban puan uygulamasının 240 ile sınırlaması yerine, daha dar ve makul bir oran belirlenebilir. Bu ilk 50 bin olabilir.
2. Başarılı öğrencilerin tercihlerine öğretmenlik mesleğine yönlendirebilmesi için , öğretmen adaylarına burs, atama kolaylığı, maddi imkanlar verilebilir.
3. Öğretmen liseleri yeniden daha donanımlı açılmalı, eğitim fakültelerine geçişi için ek puan verilebilir.
4. Eğitim Fakültelerine öğrenci seçiminde bilişsel sınavların yanında duyuşsal, psiko-motor özelliklerini de belirlemeye yönelik nesnel ölçme değerlendirmeler yapılabilir.

Bulgular

Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde "öğrenci niteliği, taban puan uygulaması ve öğrenci seçimi" temalarına göre gruplandırılmıştır.

Tablo 1. Öğretmen görüşlerine göre eğitim fakültelerindeki öğretmen yetiştirme uygulamaları ve öğrencilerin nitelikleri

Belirtilen görüşler	Katılımcılar	n
Doğru buluyorum.	Ö1, Ö 3, Ö 5, Ö 6, Ö 7, Ö 9, Ö 10, Ö 11, Ö 12, Ö 13, Ö 14, Ö 15, Ö16, Ö17, Ö18, Ö19, Ö20, Ö21, Ö22, Ö23, Ö26, Ö28, Ö29, Ö30, Ö31, Ö32, Ö33, Ö34, Ö35	29
Açıkça belirtilmemiş	Ö4, Ö24, Ö25, Ö27	4
Fikrim yok	Ö2	1
Yararı olmaz (koşullu)	Ö8	1

Öğretmenlerin Tablo 1. de görüşleri incelendiğinde "Halihazırdaki eğitim fakültelerinin öğretmen yetiştirme uygulamaları hakkındaki görüşleri" sorulmuştur. 35 öğretmenden 29'u bu uygulamayı doğru bulduğunu ifade etmektedirler. Öğretmenler uygulamayı doğru bulmakla birlikte, öğretmen adaylarını süreçte daha fazla yer almasını, pedagojik formasyonun daha etkili verilmesini, uygulamalara daha fazla yer verilmesini de özellikle istemektedirler. Fikrini belirtmeyen öğretmenlerde vardır.

Öğretmenlerin eğitim fakültelerine getirilen taban puan uygulamasına ilişkin görüşleri

Kod No	Belirtilen görüşler	Katılımcılar	n
2	Tıp, hukuk vb. fakülteler gibi daha da yüksek olmalı.	Ö6, Ö13, Ö14, Ö16, Ö17, Ö19, Ö20, Ö21, Ö22, Ö23, Ö25, Ö28, Ö29, Ö32, Ö33, Ö34, Ö35	17
1	Nitelik ve sıradanlaşmama için gerekli	Ö1, Ö3, Ö7, Ö10, Ö11, Ö16, Ö21, Ö23, Ö31	9
3	Mesleki itibar olmadıkça fark etmez.	Ö7, Ö15, Ö25	3
6	Taban puan dışında farklı ölçütler de olmalıdır.	Ö30, Ö31	2
4	Kontenjanlar dolmamakta, bunun için çalışma yapılmalı	Ö9	1
5	Güzel sanatlar öğrencileri giremeyebilir.	Ö26	1

Tablo 1.'in devamında öğretmenlerin eğitim fakültesi taban puan uygulamaları hakkındaki görüşleri incelendiğinde 17 öğretmen “eğitim fakültesi taban puanlarının, tıp, hukuk vb. fakülteler gibi daha da yüksek olması” gerektiğini belirtmişlerdir. 9 öğretmen “taban puan uygulamasını doğru buluyorum”. “Öğretmenliğin sıradan bir meslek olarak görülmemesi için taban puan uygulaması gereklidir” görüşüründedirler. 2 öğretmen ise “taban puan dışında da farklı ölçütler olması” gerektiğini belirtmiştir.

Tablo 2. Öğretmenlerin eğitim fakültelerinin öğretmen yetiştirme uygulamaları hakkındaki genel görüşleri

	Belirtilen görüşler	Katılımcılar	n
4	Uygulamalı eğitim daha uzun olmalı, teorik olmamalı	Ö3, Ö6, Ö8, Ö9, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö29, Ö30, Ö31, Ö32, Ö 35	13
6	Çok yetersiz ve verimsiz eğitim alıyorlar.	Ö6, Ö7, Ö10, Ö11, Ö17, Ö Ö20, Ö23, Ö28, Ö32	9
3	Pedagojik formasyona daha çok önem verilmeli	Ö2, Ö3, Ö4, Ö10, Ö25	5
12	Öğretmenler üst düzey becerilere sahip, yetenekli bir şekilde yetiştirilmeli	Ö22, Ö32, Ö33, Ö35	4
9	Daha çağdaş bir yaklaşımla yetiştirilmelidir.	Ö12, Ö19, Ö22	3
5	Eski zamanlara göre daha iyi.	Ö5, Ö6	2
13	Uygulamalar uygun ve iyidir.	Ö26, Ö27	2
1	Öğretmen adayları süreçte daha fazla yer almalı	Ö1	1
2	Bölgesel farklılıklar dikkate alınmalı.	Ö1	1
7	Eğitim fakültesi sayısı fazla, bu kötü	Ö10	1
8	Mecburiyetten bu bölüme gidilmesi olumsuz bir durum	Ö11	1
10	Öğretmenler derslere girip deneyim paylaşmalıdır.	Ö15	1
11	Öğrenci merkezli, yapılandırmacı eğitim veriliyor	Ö18	1
14	Öğrenciler psikososyal testten geçmeli	Ö30	1

Tablo 2.'de Öğretmenlerin eğitim fakültelerinin öğretmen yetiştirme uygulamaları hakkındaki genel görüşleri incelendiğinde 13 öğretmen “Uygulamalı eğitim daha uzun olmalı, teorik olmamalı”, 9 öğretmen “ Çok yetersiz ve verimsiz eğitim alıyorlar”, 5 öğretmen “ Pedagojik formasyona daha çok önem verilmeli”, 4 öğretmen “ Öğretmenler üst düzey becerilere sahip, yetenekli bir şekilde yetiştirilmeli”, 3 öğretmen “ Daha çağdaş bir yaklaşımla yetiştirilmelidir” görüşündedirler. 2 öğretmen uygulamaların eskiye nazaran daha iyi olduğunu, 2 öğretmen de

uygulamaların iyi olduğunu ifade etmişlerdir. Birer öğretmenler ise “ Öğretmen adayları süreçte daha fazla yer almalı”, “Uygulamada Bölgesel farklılıklar dikkate alınmalı”, “Eğitim fakültesi sayısı fazla, bu kötü”, “ Mecburiyetten bu bölüme gidilmesi olumsuz bir durum”, “ Öğretmenler derslere girip deneyim paylaşmalıdır”, “Öğrenci merkezli, yapılandırmacı eğitim veriliyor”, “ Öğrenciler psikososyal testten geçmeli” görüşünü paylaşmaktadırlar.

Tablo 3. Öğretmenlerin eğitim fakültelerine öğrenci seçiminde ölçütlerin nasıl olması gerektiğine ilişkin görüşleri

	Belirtilen görüşler	Katılımcılar	n
8	Duyuşsal ve psikolojik yönleri de ölçülmelidir	Ö13, Ö14, Ö16, Ö17, Ö18, Ö22, Ö24, Ö29, Ö30, Ö31, Ö32, Ö35	12
1	Öğretmenlik bir yetenek olarak ele alınmalı, buna göre seçilmeli	Ö1, Ö6, Ö10, Ö12, Ö18, Ö19, Ö22, Ö23, Ö24, Ö32	10
4	Öğretmenliği seven kişiler seçilmelidir.	Ö4, Ö5, Ö6, Ö13, Ö14, Ö16, Ö18, Ö19, Ö24, Ö28	10
2	Herkes öğretmen olmamalıdır.	Ö2, Ö8, Ö9, Ö10, Ö28	5
6	Alan uzmanlarınca mülakat yapılmalıdır	Ö9, Ö12, Ö23, Ö29	4
3	Birkaç aşamada seçim yapılmalıdır.	Ö2, Ö3, Ö14, Ö22,	3
7	Giriş puanları yükseltmeli	Ö11, Ö19	2
10	Bağımsız, adil, vicdanlı insanlar seçilmeli	Ö19, Ö31	2
12	Her yönden donanımlı kişiler seçilmelidir.	Ö21, Ö35	2
5	Lisede “öğretmen olabilir” referansı alarak olmalıdır.	Ö9	1
9	Birtakım becerileri (sanatsal vb.) olanlara üstünlük verilmelidir.	Ö15	1
11	Uyumlu ve sabırlı kişiler seçilmelidir.	Ö4	1
13	Süreç değerlendirmesi yapıp dijital portfolyo tutulmalıdır	Ö22	1
14	Dersler sınava endeksli olmalıdır	Ö27	1
15	Stajlarda değerlendirme yapılmalı	Ö33	1

Tablo 3’de öğretmenlerin bakış açıları incelendiğinde 12 öğretmen “ Duyuşsal ve psikolojik yönleri de ölçülmelidir” cevabını verirken, 10 ‘ar öğretmen “ Öğretmenlik bir yetenek olarak ele alınmalı, buna göre seçilmeli”, “ Öğretmenliği seven kişiler seçilmelidir” cevabını vermiştir. 5 öğretmen “ Herkes öğretmen olmamalıdır”, derken, 4 öğretmen ölçme değerlendirmede “ Alan uzmanlarınca mülakat yapılmalıdır” görüşündedirler. 3 öğretmen” Birkaç aşamada seçim yapılmalıdır” şeklinde görüş belirtmişlerdir. 2’şer öğretmenler ise; “ Giriş puanları yükseltmeli, bağımsız, adil, vicdanlı insanlar seçilmeli, her yönden donanımlı kişiler seçilmelidir” şeklinde cevaplamışlardır. 1’ er öğretmen ise; “ Lisede “öğretmen olabilir” referansı alarak olmalıdır, birtakım becerileri (sanatsal vb.) olanlara üstünlük verilmelidir, uyumlu ve sabırlı kişiler seçilmelidir, Süreç değerlendirmesi yapıp dijital portfolyo tutulmalıdır, dersler sınava endeksli olmalıdır, stajlarda değerlendirme yapılmalı” görüşündedirler.

Tablo 4. Öğretmenlerin Anadolu Öğretmen Liselerinin kapatılması hakkındaki görüşleri

	Belirtilen görüşler	Katılımcılar	n
2	Öğretmen liseleri kapatılmamalıydı.	Ö2, Ö3, Ö5, Ö6, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, ö12, Ö14, Ö16, Ö17, Ö18, Ö19, Ö20, Ö21, Ö22, Ö23, ö24, Ö27, Ö28, Ö29, Ö30, Ö32, Ö33, Ö34, Ö35	27
7	Kapatıldığı için niteliksiz öğretmenler yetişti.	Ö14, Ö16, Ö17, Ö18, ö19, ö20, ö22, Ö28, ö32	9
3	AÖL öğrencilerine fazla ek puan verilmesi yanlıştır.	Ö8, Ö9	2
4	Kapatıldığı için yanlış bölümlere gidenler oldu	Ö10, ö12	2
10	AÖL eğitimcileri ve yöneticileri de nitelikli olmalı	Ö29, Ö33	2
1	Öğretmen liseleri kapatılmasında bir sakınca yok.	Ö1,	1
5	Lisedeki alan dersleri öğrencilere yük oluyordu.	Ö13	1
6	Öğrencilerin kolayca yerleşebildiği yer olarak görüldü	Ö13	1
8	Öğretmen yetiştirmeye daha da erken başlanmalı	Ö21	1
9	Eğitim fakültelerinin altyapısıydı.	Ö27	1

Tablo 4’de öğretmenlerin Anadolu Öğretmen Liselerinin kapatılması hakkındaki görüşlerine bakıldığında 27 öğretmen "Öğretmen liseleri kapatılmamalıydı" cevabını vermiştir. 9 öğretmen "Kapatıldığı için niteliksiz öğretmenler yetişti" görüşünü ifade etmiştir. 2 öğretmen ise "kapatıldığı için yanlış bölümlere gidenler oldu, AÖL eğitimcileri ve yöneticileri de nitelikli olmalı, AÖL öğrencilerine fazla ek puan verilmesi yanlıştır" şeklinde cevap vermişlerdir. 1'er öğretmen ise; " Öğretmen liseleri

kapatılmasında bir sakınca yok, lisedeki alan dersleri öğrencilere yük oluyordu, öğrencilerin kolayca yerleşebildiği yer olarak görüldü, öğretmen yetiştirmeye daha da erken başlanmalı, eğitim fakültelerinin altyapısıydı" görüşündedirler.

Tartışma

Bu çalışmada öğretmenlerin öğretmen yetiştiren kurumlara eğitim öğretime devam eden öğretmen adaylarının nitelik ve başarı bakımından niteliklerinde yaşanan gelişim ve değişim, öğretmen yetiştiren kurumlara girişte uygulamaya başlanan taban puan uygulaması, öğretmen yetiştiren kurumlara öğrenci seçiminde ölçme-değerlendirmenin ölçütlerinin nasıl olması gerektiği ve öğretmen liselerinin kapatılması hakkındaki görüşleri incelenmiştir. Bu konunun uygulamada çok fazla gözlem ve bilgiye sahip olan öğretmenlerimiz tarafından değerlendirilmesi, öğretmen eğitimi ile ilgili çalışmalara katkı sunacağı kanaatindeyiz.

Öğretmen adaylarının daha nitelikli yetiştirilmesi amacıyla YÖK (Yüksek Öğretim Kurumu) son iki yıldan itibaren öğretmen yetiştiren kurumlara için taban puan 240 bine girme şartı uygulamasını getirmiştir.

Çalışmaya katılan tüm öğretmenlerin ortak görüşlerine göre eğitim fakültesinde eğitim öğretim görmekte olan öğretmen adaylarının nitelik sorununun olduğunu görülmektedir. Kazıkoğlu ve Kayan (2018) tarafından yapılan bir çalışmada Akademisyenlerin Bakış Açısına göre öğretmen yetiştiren kurumlarda olan öğrencilerin başarı profillerinde bir gerileme olduğu, eğitim fakültesine yerleşme puanlarının düşürülmesi, öğretmen atamalarındaki zorlukların artmasıyla öğrencilerin öğretmenliği tercih etmemeleri, öğretmenlik mesleğinin statü ve gelirinin düşük olması vb. süreçler öğrenci profilini olumsuz etkileyen faktörler olarak değerlendirilmektedir. Bu değerlendirmeler araştırmanın bulgularıyla örtüşmektedir. Ayrıca öğretmen liselerinin Anadolu lisesine dönüştürülerek kapatılması da eğitim fakültelerindeki öğrenci kalitesini düşüren nedenlerinden biri olduğu konusunda bu çalışma ile benzerlik göstermektedir. Diğer bir değişle hem akademisyenler, hem öğretmenlerin görüşlerine göre öğretmen liselerinin kapatılması öğretmen eğitiminin kalitesini olumsuz etkilediği yönünde görüşlerini doğrular gözükmektedir.

Dolayısıyla eğitim fakültelerindeki öğretmen adaylarının son yıllardaki başarı profilindeki olumsuzluğun önemli ölçüde bu uygulamalardan kaynaklandığı söylenebilir. Öğretmenlerin çoğunluğu eğitim fakültelerinde uygulanmaya başlanan taban puan uygulamasının yerinde bir karar olduğu görüşündedirler. Taban puan uygulamasının 240 bin aralığına alınması öğrencilerin başarı olumlu yönde etkileyeceğine dair görüş belirten öğretmen görüşleri ile Özdoğan (1988), Gülleroğlu'nun (2005), Kozıkoğlu ve Kayan (2018) araştırma bulgularıyla tutarlılık göstermektedir.

Bu çalışmanın bulguları ve yukarıda belirtilen benzer araştırmalardan elde edilen değerlendirmeler, üniversiteye yerleşme puanının öğrencilerin başarı niteliğini tek başına açıklamada yetersiz kalacağı yönündedir. Taban puan uygulamasının öğretmen yetiştiren kurumlarda öğrenci niteliğini olumlu etkilediğini, ancak istenen düzeyde başarı sağlayamayacağı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma bulgularındaki öğretmenlerin görüşlerine göre öğrenci seçimi sürecinde, duyuşsal niteliklerin tamamıyla dikkate alınmadan sadece zihinsel başarının dikkate alınması, öğretmen adayının eğitiminden istenilen hedeflere ulaşılmasının önünde olumsuz bir durum olduğu gerçeğini hatırlatmaktadır.

Kılıç (2007), Kozikoğlu (2017), Kılıç (2001) yaptığı çalışmalarda nitelikli bir öğretmenin mesleki ve kişisel bazı özelliklere sahip olması gerektiğine vurgu yapmaktadırlar. Ayrıca, ABD, Avrupa ve uzak doğu ülkelerinde öğretmen adaylarının zihinsel özelliklerinin yanında duyuşsal kabiliyetlerini tespit etmeye yönelik ölçütlerinin kullanıldığı görülmektedir (Barber ve Mourusher, 2007; Coleman Coley, Phelps, ve Wang, 2003; Lukas ve Samardzic, 2015). Benzer uygulamalar olarak (okul başarısı, ahlaki yapı, kişilik durumu vb.) Türk Eğitim tarihinde köy enstitülerine, ilk öğretmen okullarına girişte de görülmüştür. Bu çalışma bulgularından da anlaşılacağı üzere öğretmen yetiştiren kurumlara öğretmen seçiminde genel sınavların yanı sıra, çok yönlü ölçme-değerlendirmeyi dikkate alan çok geniş çaplı bir seçme ve değerlendirme sistemine ihtiyaç olduğu ifade edilebilir.

Öğretmenlerin bakış açlarına göre Türkiye'deki öğretmen yetiştiren kurumlardaki öğrenci niteliği ile ilgili olarak olumsuz bir durum görülmektedir. Daha nitelikli öğrencilerin öğretmenliği tercih etmesi ve eğitim fakültelerine yönlendirilmesi, öğretmenlerimize hak ettiği statü ve saygınlığın verilemesi için siyasi otoritenin büyük bir sorumluluğu vardır. Araştırma bulgularına dayanarak şu öneriler geliştirilebilir:

1. Öğretmen yetiştiren kurumlara daha başarılı öğrencinin gelebilmesi için taban puan uygulamasının 240 ile sınırlanması yerine, daha dar ve makul bir oran belirlenebilir. Bu ilk 50 bin olabilir.
2. Başarılı öğrencilerin tercihlerine öğretmenlik mesleğine yönlendirebilmesi için , öğretmen adaylarına burs, atama kolaylığı, maddi imkanlar verilebilir.
3. Öğretmen liseleri yeniden daha donanımlı açılmalı, eğitim fakültelerine geçişi için ek puan verilebilir.
4. Eğitim Fakültelerine öğrenci seçiminde bilişsel sınavların yanında duyuşsal, psiko-motor özelliklerini de belirlemeye yönelik nesnel ölçme değerlendirmeler yapılabilir.
- 5.Yeni kadroların ahlak ve etik bakımından da nitelikli olması için mülakat sistemi getirilmeli ve özellikle felsefe ve sosyoloji derslerinin eğitimine önem verilmelidir.

6. Köy enstitülerine benzer uygulamaya dönük kurumlar geliştirilmelidir.

7.Sadece ğretmen yetiştiren Maarif niversiteleri kurulmalı ve bunların kendi uygulama okulları olmalıdır.

8.Eğitim fakültelerine girişte yaş kriteri getirilmelidir.

Kaynakça

- Adıgüzel, A., & Sağlam, M. (2009). Öğretmen eğitiminde program standartları ve akreditasyon. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 10(3), 83-104.
- Ary, D., Jacobs, L. C., & Razavieh, A. (2010). Introduction to research in education 8th edition, Wardsworth Cengage Learning. Canada: Nelson Education Ltd Exotic Classic.
- Aydın, A. (1998). Eğitim fakültelerinin yeniden yapılandırılması ve öğretmen yetiştirme sorunu. Kuram ve Uygulamada Azar, A. (2011). Türkiye'deki öğretmen eğitimi üzerine bir söylem: Nitelik mi, nicelik mi? Yükseköğretim ve Bilim Dergisi, 1(1), 36-38. Eğitim Yönetimi Dergisi, 4(3), 275-286.
- Aykaç, N., Kabaran, H. ve Bilgin, H. (2014). Türkiye'de ve bazı Avrupa Birliği ülkelerindeki öğretmen yetiştirme uygulamalarının karşılaştırılması olarak incelenmesi (Almanya, Finlandiya, Fransa, İngiltere ve Türkiye Örneği). Turkish Studies, 9(3), 279-292.
- Barber, M., & Mourshed, M. (2007). How the world's best-performing schools systems come out on top. McKinsey & Company
- Başkan, G. A. (2001). Öğretmenlik mesleği ve öğretmen yetiştirme yeniden yapılanma. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 20(20), 15-25.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö, E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2016). Bilimsel araştırma yöntemleri (22. baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Cohen, L. Manion. L., & Morrison, K.(2007). Research methods in education (6th Ed). London. Routledge.
- Coleman, A. B., Coley, R. J., Phelps, R. P., & Wang, A. H. (2003). Preparing teachers around the world. Educational Testing Service, Princeton, NJ.
- Doğanay, A., Akbulut Taş, M., Yeşilpınar, M., Yolcu, E., Turhan Türkkkan, B., Sarı, M., ... Akbulut, T. (2015). Hizmet öncesi öğretmen eğitiminde model arayışı. Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi, 5(9), 1-21.
- Elçiçeği B.,ve Yılmaz,A. (2020). Tanzimat'tan Günümüze Öğretmen Yetiştirme Politikaları ve Değer Yargılarında Yaşanan Dönüşümler, Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi Journal of Interdisciplinary Educational Research 2020; 4(7); 168-187.

- Eşme, İ. (2003). Öğretmen yetiştirmede 130 yıllık bir sürecin öyküsü: yüksek öğretmen okulları. *Milli Eğitim Dergisi*, Sayı: 160.
- Ellis, V. (2010). Impoverishing experience: The problem of teacher education in England. *Journal of Education for Teaching: International Research and Pedagogy*, 36(1), 105-120.
- Erkan, S., Tuğrul, B., Üstün, E., Akman, B., Şendoğdu, M., Kargı, E., ... & Güler, T. (2002). Okul öncesi öğretmenliği öğrencilerine ait Türkiye profili araştırması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 108-116.
- Gülleroğlu, Y. (2005). Üniversite öğrencilerinin akademik başarılarının yordanmasına ilişkin karşılaştırmalı bir araştırma (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Gürşimşek, I. (1998). Öğretmen eğitiminde yeni yaklaşımlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(14), 25-28.
- Hobson, A.J., Malderez, A., Tracey, L., Giannakaki, M. S., Pell, R.G., Kerr, K., Chambers, G.N., Tomlinson, P. D., & Roper, T. (2006). Becoming a teacher: Student teachers' experiences of initial teacher training in England. Department for education and skills: Research Report No: 744.
- Işık, A., Çiltaş, A., & Baş, F. (2010). Öğretmen yetiştirme ve öğretmenlik mesleği. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(1), 53-62.
- Karakaya, İ. (2011). Öğretmenlik programlarındaki öğrencilerin ÖSS puanları ile akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 2(1), 155-163.
- Karakaya, İ. (2011). Öğretmenlik programlarındaki öğrencilerin ÖSS puanları ile akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 2(1), 155-163.
- Kavcar, C. (2002). Cumhuriyet döneminde dal öğretmeni yetiştirme. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 35(1-2), 1-14.
- Kılıç, A. (2007). Sınıf öğretmeni yetiştirme programında yer alan derslerin öğrenilme düzeyleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(19), 136- 145.
- Kılıç, D. (2001). Öğrenci, Öğretmen Adayları, Öğretmen ve Öğretim Elemanları Gözüyle Öğretmen, IX. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Erzurum, 2000.
- Kılıç, D. (2019). Eğitime giriş. Ankara: Nobel Akademi Yayınları.

- Kozikoğlu, İ. (2017). Prospective teachers' cognitive constructs concerning ideal teacher qualifications: A phenomenological analysis based on repertory grid technique. *International Journal of Instruction*, 10(3), 63-78.
- Kozikoğlu, İ., & Kayan, M. F. (2018). Akademisyenlerin bakış açısıyla eğitim fakültelerindeki değişim: Öğrenci profili, taban puan uygulaması ve öğrenci seçimi, *Kastamonu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(6), 1863-1872.
- Kuru, M., & Uzun, H. (2008). Türkiye'de öğretmen adaylarının seçiminde 1954 örneği. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(3), 207-232.
- Lukaš, M., & Samardžić, D. (2015). Admission requirements for teacher education as a factor of achievement. In *SGEM2015, 2nd International Multidisciplinary Scientific Conference on Social Sciences and Arts SGEM2015, Conference Proceedings, Book 1, Psychology & Psychiatry, Sociology & Healthcare, Education*, 2, 17-24.
- McMillan, J. H. (2000). *Educational research: Fundamentals for the consumer* (3th ed.). New York: Longman.
- Ok, A. (1991). The determination of admission standards for teacher training program: A delphi study (Yayımlanmamış doktora tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara
- Ofsted (Office for Standards in Education, Children's Services and Skills). (2014). *Initial teacher education inspection handbook*. Retrieved November 1, 2014, from www.ofsted.gov.uk.
- OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development). (2011). *Strong performers and successful reformers: Lessons from Pisa for the United States*. Paris: OECD.
- Okçabol, R. (2005). *Öğretmen yetiştirme sistemimiz*. İstanbul: Ütopya Yayınları.
- Öztürk, C. (2005). Türkiye'de dünden bugüne öğretmen yetiştiren kurumlar. Ankara: MEB Yay.
- Özsoy, S. (2004). Üniversite öğrenci profili: Kavramsal bir çözümleme ve Türkiye'ye ilişkin bazı ampirik bulgular. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 4(2), 301-334.
- Özdoğan, F. S. (1988). Hacettepe Üniversitesi sosyal hizmetler yüksek okulu birinci sınıf öğrencilerinin akademik başarıları ile üniversiteye giriş puanları arasındaki ilişki üzerine bir araştırma (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Safran, M. (2014, Mayıs). Eğitim fakülteleri, öğretmen yetiştirme süreci ve yeni arayışlar. Öğretmen Yetiştirme Politika ve Sorunları Uluslararası Sempozyumu'nda sunulan sözlü bildiri. Ankara.
- Saracaloğlu, A. S. (1991). Türkiye ve Japonya'da Üniversiteler ile öğretmen yetiştiren kurumlara öğrenci seçimi. Eğitim ve Bilim, 15(80), 7-14.
- Saylan, N. (2013). Sürekli değiştirilen öğretmen yetiştirme sistemi. Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi, 3(6), 9-19.
- Şişman, M. (2009). Öğretmen yeterlilikleri: Modern bir söylem ve retorik. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 10(3), 63-82.
- Uygun, S. (2004). Cumhuriyet döneminde ortaöğretime öğretmen yetiştirme tarihsel analizi. Ortaöğretimde Yeniden Yapılanma Sempozyumu, Ankara: MEB Yayınları.
- Yıldırım, A. (2011). Öğretmen eğitiminde çatışma alanları ve yeniden yapılanma. Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Dergisi, 1(1), 1-17.

ÖĞRETMENLERİN MESLEKİ GELİŞİMİNE YÖNELİK MODELLER UYGULAMALAR VE ANALİZLER

Günümüz öğretmenlerin alan bilgisi, öğretmenlik meslek bilgisi ve genel kültüre ilişkin yeterliliklerinin yanında temel bilimsel araştırmaları gerçekleştirebilecek yeterliliklere sahip olması beklenmektedir. Bu çerçevede, öğretmenlerin hizmet içi eğitim sürecinde bilimsel araştırma bilgi ve becerilerinin geliştirilmesi bir zorunluluk olarak ortaya çıkmaktadır,

Okulun tüm paydaşlar için bir öğrenme ortamı olacak şekilde dönüşümünün gerçekleştirilmesi gerekmektedir. Okullarımız, halen, sadece öğrenciler için bir öğrenme ortamı görevini gerçekleştirmektedir. Söz konusu dönüşümü gerçekleştirebilmek için, okulun öğrencilerin yanında öğretmenler, okul yöneticileri ve diğer görevliler ile veliler için de bir öğrenme ortamı olması sağlanmalıdır,

Öğretmenlerin hizmet içi eğitiminin kapsamı genel bir uygulama olmaktan çıkarılmalı, öğretmenin görev yaptığı okula dayalı olarak hizmet içi eğitim uygulamaları gerçekleştirilmelidir. Öğretmenlerin hizmet içi eğitimleri öğrencilerin ve okulun ihtiyaçlarına uygun olarak, yerinde ve uzman desteği olarak gerçekleştirilmelidir,

Öğrenciler için önerilen akran öğrenme sürecinin, mesleki gelişimin temel bir boyutu olarak okulda ya da belirli bir okul bölgesinde öğretmenler için de uygulanması yararlı olacaktır. Bu çerçevede, okulda ya da belirli bir okul bölgesinde meslektaş gözlemi (bir öğretmenin dersinin başka bir öğretmen tarafından gözlemlenmesi), alan ya da araştırma konusu temeline dayanan öğretmen çalışma gruplarının oluşturulması ile zümre toplantısı uygulamalarının mesleki gelişime katkıda bulunacak şekilde yeniden organize edilmesi gerektiği düşünülmektedir. Farklı ülkelerdeki uygulama örnekleri dikkate alındığında, konuyla ilgili diğer bazı uygulamaların da gerçekleştirilmesi yararlı olacaktır,

Öğretmenlerin lisansüstü eğitim yapmalarının teşvik edilmesi gerekmektedir. Bu çerçevede, bazı ülkelerdeki iyi uygulama örneklerinde olduğu gibi, öğretmenlerin istedikleri herhangi bir alanda lisansüstü eğitim yapmak yerine, görev yaptığı okulun ya da okul bölgesinin ve öğretmenlik alanının gereksinimleri göz önünde bulundurularak, konuyla ilgili uzman desteği de alınarak belirlenmesi uygun olacaktır,

Okul yöneticilerinin yönetim becerileri ile birlikte akademik becerilerinin de geliştirilmesi gerekmektedir. Okul yöneticilerinin okul yönetme sorumluluğuna paralel olarak okuldaki eğitim-öğretim sürecinin gerçekleştirilmesinde liderlik (okul lideri, öğretmen lideri ve program geliştirme lideri gibi) yapabilecek yetkinliklere sahip olması gerekmektedir. Okul yöneticilerinin haftalık mesailerinin en az %50'sini, okuldaki eğitim-öğretim sürecini geliştirmek, öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarına rehberlik yapmak vb. faaliyetlere ayırması gerekmektedir.

Öğretmenlerin mesleki gelişimlerini güncel koşullarda gerçekleştirebilmeleri için, haftalık ders saatlerinin sınırlandırılması zorunluluğu ön plana çıkmaktadır. Öğretmenlerin ders ücretleri maaşlarına eklenerek, haftalık ders saati 15 saat ile sınırlandırılmalıdır. 15 saatin dışındaki haftalık çalışma saatleri öğretmenlerin mesleki gelişim ve eğitim-öğretimi sürecinin niteliğinin geliştirilmesi amacıyla değerlendirilmesi uygun olacaktır,

Her okulun en az iki kardeş okulu olması uygun olacaktır. Kardeş okullardan biri geliştirilmesine katkıda bulunulacak ve diğeri de uygulamalarından örnek alınarak yararlanılacak okul olması gerekmektedir. Böylece her okulun, kendisine göre daha az gelişmiş olan okulun gelişimi sürecine katkıda bulunması ve diğeri taraftan da model alınan okuldaki örnek uygulamalar dikkate alınarak kendi gelişim sürecini devam ettirmesi beklenmektedir.

EĞİTİM FAKÜLTESİ LİSANS PROGRAMLARINA GENEL BAKIŞ

Dr. Öğr. Üyesi Temel TOPAL
Giresun Üniversitesi Eğitim Fakültesi

EĞİTİM FAKÜLTESİ LİSANS PROGRAMLARINA GENEL BAKIŞ

Özet

Öğretmen yetiştirme, Cumhuriyetin ilanından itibaren Türk eğitim sisteminin önemli bir önceliği olarak gündemdeki yerini korumaktadır. Bu süreçte değişik kaynak ve yollardan öğretmen ihtiyacı karşılanmaya çalışılmış, ancak sistematik bir yapıya bütünüyle ulaşılamamıştır. Öğretmen yetiştirme alanındaki en önemli dönüm noktalarından biri, 1981’de YÖK’ün kuruluşundan sonra öğretmen yetiştiren tüm kurumların 1982’den itibaren üniversitelere devredilmesidir. Bu gelişme, öğretmen yetiştiren kurumların programlarında önemli değişikliklere yol açmış, programlardaki bu değişim süreci ulusal ve uluslararası gelişmelere bağlı olarak devam etmiştir. 1997’de ülke genelinde zorunlu eğitimin 8 yıla çıkarılmasıyla birlikte öğretmen yetiştirme lisans programlarının da güncellenmesi yoluna gidilmiştir. 2005’te liselerin 4 yıla çıkarılmasıyla 2006’da tekrar güncellenen programlar, 2012’de zorunlu eğitimin 12 yıla çıkarılmasıyla birlikte yeni bir yapıya kavuşan Türk eğitim sisteminin ihtiyaç duyduğu öğretmen yetiştirme lisans programları son olarak 2018’de güncellenmiştir. Bu güncelleme, programlardan bazı derslerin çıkarılıp yeni derslerin eklenmesinin yanında bazı derslerin de kredilerinde değişikliğe yol açmıştır. Yenilenen program, uygulamalı ve seçmeli dersler açısından da önceki programlara göre önemli farklılıklar içermektedir.

Anahtar sözcükler: Öğretmen yetiştirme, Öğretmen yetiştirme programları, Öğretmen eğitimi.

GİRİŞ

Ülkelerin eğitimle ilgili öncelikli sorunlarından biri de öğretmen yetiştirme sürecinde yaşanan sorunlardır. Bu süreçte, kuram ve uygulamanın bütünüyle organize edilememesi, ilgili kurumlar arası işbirliğinin yetersizliği, araştırma ve değerlendirmeye dayalı bir sürecin tam olarak oluşturulamaması gibi olumsuzluklar ön plana çıkmaktadır. Sözü edilen sorunlar özellikle Türkiye’de de öğretmen yetiştirme sürecinin öncelikli sorunları arasında yer almaktadır.

Türkiye’de ilk öğretmen yetiştiren kurumun 1848’de açılmasından günümüze kadar geçen süreçte programlarda birçok değişiklik yapılmış, ancak öğretmen yetiştirme sistemimizin aradan geçen 173 yıla rağmen nitelikli bir yapıya bütünüyle ulaşamadığı görülmektedir.

Cumhuriyetin ilanı ile birlikte başta Atatürk olmak üzere cumhuriyetin kurucu kadrosu toplumu ilerici bir anlayışa dönüştürmek ve geliştirmek için nüfusun büyük bir çoğunluğunun kırsal bölgelerde yaşamasından dolayı özellikle bu bölgelerin eğitim-öğretimine daha çok önem verdikleri (Şanal ve Alaca, 2020, 115) görülmektedir. Bu durum, öğretmen yetiştirmeye dönük ilk uygulamaları da beraberinde getirmiştir.

Cumhuriyet döneminde nitelikli öğretmen yetiştirmeye dönük çeşitli yolların denendiği, değişik önlemlerin alındığı görülmektedir. Ancak bu girişimler ileriye dönük planlar olmaksızın, bilimsel araştırmalara dayandırılmadan, politik ve toplumsal tercihler doğrultusunda şekillendirildiğinden öğretmen yetiştirmede nitelik sorunu bütünüyle ortadan kalkmamıştır (Aydın ve diğerleri, 2008, 139).

Türk eğitim sisteminin önemli yasal dayanaklarından biri olan Milli Eğitim Temel Kanunu, öğretmenliği özel bir meslek alanı olarak ele almakta ve tüm öğretmenlerin yükseköğrenim görmelerini öngörmektedir.

1981'de çıkarılan 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu ile daha önce Milli Eğitim Bakanlığı ve üniversitelere bağlı olarak faaliyet gösteren öğretmen yetiştiren kurumlar, 20 Temmuz 1982'de YÖK çatısı altında üniversitelere bağlanmıştır. 1989-1990 eğitim-öğretim yılından itibaren ilköğretimi yetiştiren kurumlar dahil bütün öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumlarının öğretim süreleri 4 yıllık lisans düzeyine çıkarılmıştır (Yıldızlar, 2011, 89). Bu gelişme, öğretmen yetiştirmede yeni bir dönemin başlangıcı olmuştur. Tüm öğretmen yetiştiren kurumların YÖK'e bağlanmasıyla büyük ölçüde standart bir yapıya kavuşan öğretmen yetiştirme lisans programları, teknolojik gelişmeler ve ihtiyaçlara paralel olarak zaman zaman değişime uğramıştır.

1997'de zorunlu eğitimin 5+3 olarak 8 yıla çıkarılmasıyla birlikte öğretmen yetiştirme lisans programlarının güncellenmesi yoluna gidilmiş, 2012'de zorunlu eğitimin 4+4+4 şeklinde 12 yıla çıkarılmasıyla yeni bir yapıya kavuşan Türk eğitim sisteminin ihtiyaç duyduğu tüm alanlardaki öğretmen yetiştirme lisans programları son olarak 2018'de güncellenmiştir.

1997'de zorunlu eğitimin 5+3 şeklinde 8 yıla çıkarılmasıyla birlikte öğretmen yetiştirme programlarında yapılan güncellemeler daha çok ilköğretime öğretmen yetiştiren programlar üzerinde gerçekleştirilmiştir. 2005'te liselerin 4 yıla çıkarılması sonrası 2006'da yapılan güncellemeler ise ilköğretime öğretmen yetiştiren programlar yanında ortaöğretime öğretmen yetiştiren lisans programlarını da kapsamaktadır. 2018'de yapılan ve uygulanmakta olan son öğretmen yetiştirme lisans programları da hem ilköğretime, hem de ortaöğretime öğretmen yetiştiren 25 lisans programını içermektedir.

Eğitimde program geliştirme süreci araştırma, uygulama ve değerlendirme aşamalarını içeren ekip çalışmasını gerektiren koordineli bir süreç olduğundan bu sürecin çok iyi tasarlanması gerekmektedir. Bu amaç doğrultusunda, öğretmen yetiştiren programların güncellenmesi sürecinde ilgili paydaşların katılımıyla YÖK'ün öncülüğünde oluşturulan komisyonlar tarafından birçok toplantı ve çalıştay düzenlenmiş, oluşturulan taslak program tartışılmış ve öneriler doğrultusunda programlar uygulamadaki şeklini almıştır.

Programların güncellenmesinde, geçen zaman içinde programların uygulanmasıyla ilgili yapılan çeşitli araştırmalar, değerlendirmeler ve hazırlanan raporlar yanında, 2017 yılında Milli Eğitim Bakanlığı tarafından geliştirilen Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri ve Öğretmen Strateji Belgesi (2017-2023) de dikkate alınmıştır (YÖK, 2018). Güncellenen programlar 2018-2019 eğitim-öğretim yılından itibaren uygulanmaktadır.

YÖK, 1997 ve 2006 yıllarında eğitim fakülteleri programlarında “yeniden yapılanma” ve “güncelleme” adı altında değişiklik yoluna gitmiştir (Akyüz, 2020, 370). Son olarak 2018 yılında yenilenen öğretmen yetiştirme lisans programlarında, alan eğitimine yönelik derslerle öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin yeniden tasarlanması ve öğretmenlik uygulamalarının daha geniş bir zamana yayılması öngörülmüş (Çoban, 2018, 50-51) böylece tüm öğretmen yetiştirme lisans programları arasında standart bir yapı oluşturulması amaçlanmıştır

Yenilenen programlarda fakülteler arasında ders kredileri bakımından mevcut sorunların giderilmesi ve Bologna sürecine uyum kapsamında AKTS yönünden standart sağlanmasına özen gösterilmiş, ulusal kredilerin 140-150 arasında düzenlenmesi yoluna gidilmiştir. Böylece eğitim fakülteleri lisans programlarında ortak çekirdek program oluşturulması yönünde önemli bir adım atılmış ve programlarda en az % 25 oranında seçmeli derslere yer verilmesi (YÖK, 2018) öngörülmüştür.

1997’de gerçekleştirilen “yeniden yapılanma” süreci öğretmen eğitimini yapı, öğretim elemanları ve Milli Eğitim Bakanlığıyla ilişkiler açısından yeniden düzenlemekte (Yüksel, 2011, 59) ve ilköğretime öğretmen yetiştirmenin önemine dikkat çekmektedir.

Yeniden yapılanma sürecinde ilköğretimin tüm alanlarında öğretmen yetiştirmeye dönük programların açılması önemli bir gelişmedir. 1997’de zorunlu eğitimin 5+3 şeklinde 8 yıla çıkarılmasına paralel olarak ilköğretime öğretmen yetiştiren programlar yeniden düzenlenmiştir. Ortaöğretime öğretmen yetiştiren programlar dışındaki eğitim fakülteleri lisans programları standart hale getirilerek (Karlı ve Güven, 2011, 64) ilköğretime öğretmen yetiştirmede önemli bir adım atılmıştır.

Öğretmen yetiştirme lisans programlarındaki değişimlerin sonuncusu 2018-2019 eğitim-öğretim yılında gerçekleştirilmiştir. Bu değişimle birlikte 2006-2007 eğitim-öğretim yılından itibaren uygulanan öğretmen yetiştirme lisans programlarında yer alan bazı dersler yenilenen programdan çıkarılırken yeni dersler eklenmiş, bir kısım dersin de kredilerinde farklılaşmaya gidilmiştir.

Öğretmenlik mesleği uzmanlık alanı gerektiren bir meslektir. Bu bakımdan öğretmenlik mesleğine alınacak bireylerin bazı yeterlikleri kazanmış olmaları gerekir. Bu yeterlik alanları; genel kültür, öğretmenlik meslek bilgisi ve alan bilgisi olmak üzere öğretmenliğin üç temel boyutunu oluşturmaktadır (Korkmaz ve Serin, 2018, 125).

Yenilenen öğretmen yetiştirme lisans programlarının genel durumunun ele alındığı bu çalışma, programı oluşturan meslek bilgisi, alan bilgisi, genel kültür, seçmeli dersler ve uygulamalı dersler olmak üzere beş başlık altında gerçekleştirilmiştir.

Meslek bilgisi dersleri

Güncellenen lisans programlarının % 30- 35 oranını oluşturan meslek bilgisi derslerinin kredileri ve içerikleri yeniden tasarlanmıştır. Bu düzenlemede programların önceki programlardan belirgin olarak öne çıkan önemli farklarından biri, öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin kredilerinin azaltılmış olmasıdır. Eğitime giriş, öğretim ilke ve yöntemleri, ölçme ve değerlendirme gibi tüm öğretmenlik lisans programlarında yer alan derslerin ulusal kredileri 3'ten 2'ye indirilmiştir. Yenilenen 25 öğretmen yetiştirme programı içerisinde meslek bilgisi derslerinin en yüksek yüzdeye sahip olduğu (% 35) alanlar okul öncesi ve sınıf öğretmenliği alanlarıdır.

Bütün programlardan “okul deneyimi” dersi kaldırılarak yerine “öğretmenlik uygulaması I” ve “öğretmenlik uygulaması II” dersleri getirilmiştir. Öğretmen yetiştiren programların tamamında bu iki ders dışında önkoşul ilişkisi olan ders bulunmamaktadır. Tüm programlara önceki programlarda yer almayan, bazı programlarda ise seçmeli statüdeki “eğitim sosyolojisi”, “Türk eğitim tarihi” ve “eğitim felsefesi” dersleri ortak “meslek bilgisi” dersi olarak koyulmuştur. Ayrıca bütün öğretmen yetiştiren programlara “eğitimde ahlak ve etik” dersi eklenmiştir.

Önceki programda “bilimsel araştırma yöntemleri” ve “ölçme ve değerlendirme” adı ile yer alan dersler yeni programda, “eğitimde araştırma yöntemleri” ve “eğitimde ölçme ve değerlendirme” olarak kendine yer bulurken, “eğitim bilimine giriş” dersi de “eğitime giriş” olarak yeni kimliğiyle 2018 programında yer almıştır. Öğretmenlik meslek bilgisi derslerinden “öğretim ilke ve yöntemleri”, “sınıf yönetimi”, “eğitim psikolojisi” ile “Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi” dersleri aynı isimlerle yeni programda 2 kredi olarak kendilerine yer bulmuşlardır. Öğretmenlik meslek bilgisi kategorisindeki derslerin ulusal ve AKTS kredileri tüm programlarda eşitlenerek yatay geçiş gibi durumlarda ortaya çıkabilecek olası uyumsuzlukların önüne geçilmesi öngörülmüştür. Öğretmenlik meslek bilgisi statüsündeki “öğretim ilke ve yöntemleri” ve “Türk eğitim tarihi” dersleri hem güz hem de bahar yarıyıllarına koyularak her programda yer alan bu dersleri öğrencilerin alttan ve üstten almalarına olanak tanınmıştır.

Alan eğitimi dersleri

Güncellenen lisans programlarının % 45-50 oranını oluşturan alan eğitimi derslerinin kredileri ve içerikleri bütün programlarda yeniden tasarlanmıştır. Programın bu boyutunda bazı yeni derslerin (PDR 6. yarıyıldan itibaren) verilmek üzere “manevi danışmanlık” gibi) programa eklendiği görülmektedir.

Alan eğitimi dersleri kategorisindeki “özel öğretim yöntemleri I” ve “özel öğretim yöntemleri II” dersleri kaldırılarak bu derslerin yerine ilgili alanın öğretimine yönelik dersler getirilmiştir. Ayrıca ilgili alanla doğrudan ilgisi olmayan dersler programlardan çıkarılmıştır. İlköğretim matematik öğretmenliği programındaki “fizik I” ve “fizik II” dersleri söz konusu duruma örnek verilebilir.

Sınıf içi değerlendirmelerde standart oluşturarak öğrenci başarısını değerlendirme ve değerlendirmelerin bir üst öğrenime geçişte sağlıklı kullanılabilmesi için bütün lisans programlarına “alan eğitimi” kategorisinde 2 kredilik “sınıf içi öğrenmelerin değerlendirilmesi” seçmeli dersi eklenmiştir.

Öğretmen adaylarının daha nitelikli ders kitabı seçme ve kullanabilmeleri amacıyla dönük olarak programlara “alan eğitimi” kategorisinde seçmeli olarak 2 kredilik ilgili alanın “ders kitabı incelemesi” dersi koyulmuştur.

Genel kültür dersleri

Yenilenen öğretmenlik lisans programlarının yaklaşık % 15-20 oranındaki kısmı “genel kültür” grubunda yer alan derslerden oluşmaktadır. Bu kategoride yer alan derslerin de içerik ve kredilerinde değişikliğe gidilmiştir. İlk 2 yarıylda verilen “yabancı dil I” ve “yabancı dil II” derslerinin kredileri 3’ten 2’ye indirilirken, gramer ağırlıklı içerik yerini gündelik yaşamla ilişkilendirilen içeriğe bırakmıştır. Benzer şekilde ilk 2 yarıylda yer alan “Türk dili I” ve “Türk dili II” derslerinin kredileri ise 2’den 3’e çıkarılmıştır. Bu derslere önceki programda “Türkçe I yazılı anlatım” ve “Türkçe II sözlü anlatım” olarak yer verilmişti.

Bununla birlikte önceki programlarda yer alan bazı derslerin programlardan çıkarıldığı görülmektedir. 2006 PDR programında yer alan ve zorunlu statüdeki “bilim tarihi” dersi bu duruma örnek verilebilir.

2006 programında “bilgisayar I” olarak yer alan dersin “bilgi teknolojileri” ve “bilgisayar II” olarak yer alan dersin ise “öğretim teknolojileri” olarak yeni içerikleriyle 2018 programında kendilerine yer bulduğu görülmektedir. Ayrıca tüm öğretmen yetiştiren programlara “topluma hizmet uygulamaları” dersi içeriği güncellenerek zorunlu ders olarak eklenmiş bulunmaktadır. Genel kültür kategorisindeki derslerin ulusal ve AKTS kredileri tüm programlarda eşitlenmiş olduğundan yatay geçiş gibi durumlarda ortaya çıkabilecek olası uyumsuzlukların giderilmesine özen gösterilmiştir.

Seçmeli dersler: Yenilenen lisans programlarında seçmeli derslere önceki programa göre daha fazla ağırlık verildiği görülmektedir. Önceki programda genel olarak 5. yarıyıldan itibaren yer verilen bu kategorideki derslere yenilenen programda 3. yarıyıldan itibaren yer verildiği görülmektedir. Bu kategorideki dersler, yenilenen programın % 25 oranındaki kısmını oluşturmaktadır. Bu dersler de meslek, alan ve genel kültür ders gruplarına ayrılmakta ve 2’şer kredilik dersleri içermektedir.

Uygulamalı dersler

Güncellenen programların tamamında önemli bir yer tutan uygulamaya dayalı derslere önceki programa göre daha fazla yer verildiği görülmektedir. Bu durum, öğretmenlik uygulamalarının daha geniş bir zamana yayılmasının amaçlandığını ortaya koymaktadır. Öğretmen yetiştirmede özel bir konumu olan bu kategorideki derslere yeni programın özellikle 7. ve 8. yarıyılında yer verildiği görülmektedir.

Tartışma ve Sonuç

2018-2019 eğitim-öğretim yılından itibaren uygulanmakta olan öğretmen yetiştirme lisans programları önceki programlara göre önemli farklılıklar içermektedir. Programlarda yer alan meslek bilgisi, alan eğitimi ve genel kültür derslerinin kredi ve içeriklerinde yapılan değişiklikler dikkat çekmektedir. Yenilenen programlarda seçmeli derslere önceki programa göre daha fazla yer verildiği görülmektedir.

Yenilenen programlarda önemsendiği açıkça görülen uygulamalı derslerin özellikle son 2 yarıyıla yerleştirilmesi teorik açıdan güçlenmiş adayların uzun sayılabilecek bir süreçte uygulama yapabilmelerine olanak sağlaması açısından önemlidir. Ayrıca “topluma hizmet uygulamaları” dersinin tüm programlara eklenmesi de programın güçlendirilmesi bakımından önemli bir nokta olarak değerlendirilebilir.

Önceki programlarda 5. yarıyıldan itibaren yer verilen seçmeli derslere yenilenen programlarda 3. yarıyıldan itibaren yer verildiği görülmektedir. Bu kategorideki derslerin programların % 25'ini oluşturması, programların zenginliği açısından kayda değer bir gelişmedir.

Öğretmen yetiştirme lisans programları toplam kredilerinin uluslararası standartların da dikkate alınmasıyla 140-150 arasında belirlendiği görülmektedir. Böylece Bologna sürecine uyum sağlanması ve öğretmen adaylarının program dışı ve sosyokültürel etkinliklere katılabilmelerine olanak tanınması amaçlanmıştır.

Yenilenen öğretmen yetiştirme programlarına genel olarak bakıldığında, programlarda yer alan derslerin önceki programlara göre teorik, uygulama ve kredi yönünden sadeleştirilmiş olduğu görülmektedir. Eğitim fakülteleri öncelikle öğretmenlik meslek bilgisi kazandıran kurumlardır. Bu bakımdan programlara koyulacak dersler büyük bir incelikle seçilerek içerikleri de aynı titizlikle belirlenmelidir. Yeni program uygulama aşamasında olduğundan, programın verimliliğine ilişkin somut kanıtlar uygulama sonuçlarının değerlendirilmesi sonucu elde edilebilecektir. Bu program, uygulamalı ve zengin bir seçmeli ders grubunun desteklediği bir program özelliği taşıdığından uygulanmaya değer görülmektedir. Öğretmen yetiştirme lisans programlarının önemli bir boyutunu oluşturan ve “meslek bilgisi” kategorisinde yer alan derslerin ulusal kredilerinin 2006 programında olduğu gibi tekrar 3'e çıkarılması programın verimliliğine katkı sağlayabilir.

Kaynakça

- Akyüz, Y. (2020). Türk eğitim tarihi. Ankara: Pegem.
- Aydın, R., Şahin, H. ve Topal, T. (2008). Türkiye’de ilköğretime sınıf öğretmeni yetiştirmede nitelik arayışları. Türkiye Sosyal Araştırmalar, 12(2), 119-142.
- Çoban, A. (2018). Öğretmen yetiştirme sistemimizin tarihi temelleri. Öğretmen yetiştirme sistemimiz (Ed: M. Ergün, B. Oral ve T. Yazar). Ankara: Pegem.
- Karşlı, M. D. ve Güven, S. (2011). Öğretmen yetiştirme politikaları. Türkiye’de öğretmen yetiştirme (Ed: S. A. Kilimci). Ankara: Pegem.
- Korkmaz, İ. ve Serin, M. K. (2018). Bir meslek olarak öğretmenlik. Öğretmenliğin mesleki değerleri ve etik. Ankara: Anı.
- Şanal, M. ve Alaca, E. (2020). Türk eğitim tarihi. Orta Asya’dan günümüze. Ankara: Pegem.
- Yıldızlar, M. (2011). Öğretmen eğitimine yön veren önemli yasalar. Türkiye’de öğretmen yetiştirme (Ed: S. A. Kilimci). Ankara: Pegem.
- Yüksel, S. (2011). Türk üniversitelerinde eğitim fakülteleri ve öğretmen yetiştirme. Ankara: Pegem.
- YÖK (2018). Öğretmen yetiştirme lisans programları. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.

2.PANEL KATILIMCILARI

Panel Yöneticisi

Prof. Dr. Yücel Gelişli

Köy Muallim Mektepleri - Eğitim Kursları

Doç. Dr. Savaş KARAGÖZ

Köy Enstitülerinde Öğretmen Eğitimi

Prof. Dr. Selçuk Uygun

Yüksek Öğretmen Okulu

Prof. Dr. Yücel Gelişli

Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme Politikaları Konusunda Pazarören

Öğretmen Okulu’nun Önemi

Dr. Öğr. Üyesi Rıdvan KARABULUT

Eğitim Şuralarında Öğretmen Sorunları

Dr. Öğr. Üyesi Rafet AYDIN

ÖĞRETMEN YETİŞTİRME MODELLERİNDEN KÖY MUALLİM MEKTEBİ VE EĞİTİM KURSU

GİRİŞ

Öğretmen yetiştirme konusunda köklü bir tarihi geçmişe sahip olan ülkemiz, 1848 Darulmuallimin(erkek öğretmen okulu)'in açılışından itibaren çok sayıda öğretmen yetiştirme modeline sahip olmuştur. Günün değişen ve gelişen şartları doğrultusunda nitelikli öğretmen yetiştirme konusu ülkemizde 19. yüzyıldan içinde bulunduğumuz 21. Yüzyıla kadar nitelikli ve günün şartlarına uygun öğretmen yetiştirme arayışı güncelliğini her daim korumuştur. Cumhuriyetin ilanıyla birlikte fikri temelleri II. Meşrutiyet döneminde ağırlık kazanan köy öğretmeni yetiştirme meselesi ilk meyvelerini 1926 yılında Maarif Vekili Mustafa Necati döneminde Köy muallim mekteplerinin açılmasıyla vermeye başlamıştır. Ülkemizde ilk köy muallim mektebi 1926 tarih 789 sayılı kanunla Kayseri Zincidere'de, 1927 tarihinde ise Denizli'de açılmıştır. 1932 yılında Kayseri ve 1933 yılında dönemin sosyo ekonomik şartlarından dolayı bu iki okul kapatılmıştır. 1935 yılından itibaren ise askerliğini çavuş olarak yapanlardan köy eğitmeni yapma düşüncesi etrafında 1936 yılından itibaren ise Köy eğitmen kurslarının açıldığı görülmektedir. Bu çalışmada Köy muallim mekteplerinin ve köy eğitmen kurslarının Türkiye'de öğretmen yetiştirme konusundaki katkıları üzerinde durulmuştur. Araştırma nitel bir çalışma olup, veriler tarihsel dokümanların taranmasıyla elde edilmiştir. Gerek Köy Muallim mekteplerinin ve gerekse Köy eğitmen kurslarının kısa ömürlü olmalarının yanı sıra hem deneyim kazandırma hem de o günün ihtiyaçlarını karşılamada konusunda önemli bir yere sahip oldukları görülmüştür. Öğretmen yetiştirmede konusunda Köy Muallim mekteplerinin ve köy eğitmen kurslarının, 20. Yüzyılın gerektirdiği öğretmenleri yetiştirme konusunda, özellikle halkın yoğunluklu olarak köyde yaşadıkları düşünüldüğünde Türk eğitimine büyük katkı yaptıkları görülmüştür.

Köy Muallimi Yetiştirmenin Gereği Üzerine Öne Sürülen Fikirler

Eğitimin en önemli unsurlarından biri olan öğretmen ve onun yetiştirilmesi, Türk Milli Eğitim Sisteminin en önemli sorunlarından biri olmuştur. Çünkü eğitim sisteminin başarısı, büyük ölçüde, onu işletip uygulamaya koyacak olan öğretmenin niteliklerine bağlıdır. Türk eğitim tarihi incelendiğinde, köklü bir eğitim geleneğine sahip olan milletimizin, bu gelenek içerisinde zengin bir öğretmen yetiştirme tecrübesine de sahip olduğu görülmektedir (Duman ve Karagöz, 2016).

Öğretmen yetiştirme konusunda köklü bir tarihi geçmişe sahip olan ülkemiz, 1848 Darulmuallimin(erkek öğretmen okulu)'in açılışından itibaren çok sayıda öğretmen yetiştirme modeline sahip olmuştur. Günün değişen ve gelişen şartları

doğrultusunda nitelikli öğretmen yetiştirme konusu ülkemizde 19. yüzyıldan itibaren bulunduğumuz 21. Yüzyıla kadar nitelikli ve günün şartlarına uygun öğretmen yetiştirme arayışı güncelliğini her daim korumuştur. Türk eğitim tarihi incelendiğinde günümüzde olduğu gibi, cumhuriyet öncesi dönem özellikle II. Meşrutiyet döneminde de nitelikli ve yeterli sayıda öğretmen yetiştirme meselesi eğitimle ilgilenen kişilerin dikkatlerini çektiği görülmüştür (Karagöz, 2017).

Cumhuriyetin ilanıyla birlikte fikri temelleri II. Meşrutiyet döneminde ağırlık kazanan köy öğretmeni yetiştirme meselesi ilk meyvelerini 1926 yılında Maarif Vekili Mustafa Necati döneminde Köy muallim mekteplerinin açılmasıyla vermeye başlamıştır.

Fikri temellerinin II. Meşrutiyet döneminde ağırlık kazanan köy öğretmeni yetiştirme meselesi bir çok eğitimci ve uzman tarafından dile getirilmiştir. İkinci Meşrutiyet döneminde ilk öğretmen okullarının yoğun çabaları sonucu Üsküp'te, Edirne'de, Manastır'da ve İstanbul'da çıkan eğitim dergilerinde, hatta Osmanlı Meclis-i Mebusanı'nda köye uygun öğretmen yetiştirme fikri çeşitli şekillerde ileri sürülmüştür (Ergün, 1997; Ergün, 2008; Şanal, 2010).

İlk defa 1912 yılında "Üsküp Darülmuallimini'n çıkardığı "Yeni Mektep" adlı dergide Ahmet Tevfik adında bir öğretmen "Darülmuallimler-Çiftlik Mektepleri" başlıklı bir yazı yayınlamıştır. Bu yazıda Darülmualliminlerin köylerde veya köylerin civarında kurulan Çiftlik Mekteplerinde açılmasını savunmuştur (Taşdemirci, 1998; Taşdemirci, 1999).

İkinci Abdülhamit döneminde Selanik Darülmuallimini müdürlüğü ve İkinci Meşrutiyet döneminde İstanbul Darülmuallimini müdürlüğü yapan İsmail Mahir Efendi, köy ve şehir için ayrı okul ve ayrı öğretmen fikrinin ikinci önemli temsilcisidir. İsmail Mahir Efendi, Kastamonu Mebusu olarak girdiği Osmanlı Meclis-i Mebusanı'nda 1914 yılında yaptığı bir konuşmasında; "aşağı yukarı yetmiş tane sancağımız var. Bunların çiftlik olan bir yerinde yahut arazi-i emiriyeden bir yere, bir erkeklere bir kızlara mahsus gayet geniş leylî iptidai mektepler yaparız. O sancakta kaç köy varsa hesaplırsınız. Nerelerde mektep yapacaksak oralardan bir kız çocuğu, bir erkek çocuğu alıp mektebe koruz. Kız mektebinin birçok tertibatı olacak: dokumacılık, açılılık, dikişçilik, kadınların ziraattan yapabilecekleri tavukçuluk vs. Erkek mekteplerinde de tamamıyla ziraat işleri. Bunlara dört sene tahsili iptidai gösterelim. Türk çocukları gayet zeki olur. Uç sene de Darülmuallimin-i İptidaiyenin programını bunlara gösterelim. Bir sene de mükemmel tatbikat görürler. Sekiz sene oldu mu? Sekiz seneye kadar o köylüleri mecbur edersiniz, muallim evlerini ve mekteplerini yapsınlar. Sonra o erkek ve kız evlendirirsiniz. İki lira maaşla köyelerine sevinerek giderler. Çünkü köyün yanı başında yapılacak örnek tarlanın gelirini o muallim ve muallime alır. Bundan başka çaremiz yoktur. Bu suretle Osmanlı ülkesinde yapılmadık köy mektebi kalmaz, hem de muallim ve muallimlere sahip olursunuz. Bu mekteplere pek çok masraf gidecek

sanmayın. Pirzola, kıvrıkcık eti değil, köylünün yediği ayran, ayranlı çorba, pilav vereceğiz. Köylü battaniyesi üzerinde bir aba, ayağında köylü yemenisi. İşte bu surette, az zamanda ilerleme sağlanır. Böyle yapılmazsa Darümuallimîn ve Dârümuallimât'tan talebe çıksın dersiniz, ancak üç yüz senede bu muallime ve muallimler meydana gelir” şeklinde düşüncelerini dile getirmiştir (Akyüz, 2006; Ergün,1996; Taşdemirci,1998; Gedikoğlu,1971; Kaya, 2015; Şanal, 2010).

Darümualliminlerde, köylülerin eğitimine de katkılar sağlayacağı düşüncesiyle ziraat dersinin önemi ve gereği üzerinde durulmuş ve Darümualliminin programlarına ameli ve nazari ziraat derslerinin dahil edilmesi fikri sürekli olarak dile getirilmiştir. Bu dönemde öğretmenlerin niteliği ve niceliği üzerinde durularak, niteliği artırmadan niceliği artırmanın yaralı olmayacağı, niteliği artırmak için ise el işleri, terbiye- bedeniye, resim, musiki, ziraat, tarım, tabiat tetkiki gibi derslerin bilhassa köylerde öğretmenlik yapacaklar için hayati derecede önemli olduğu vurgulanmıştır. Köy şartlarında, köylerden alınacak zeki ve sağlam köy çocuklarından muallim ve muallime yetiştirmek amacıyla leyli Darümuallimin ve Darümuallimat açılması fikri öne sürülmüştür. Öğretmen yetiştiren okullarda öğretmen adaylarına el işleri dersinin verilmesi, köylere gidecek öğretmenlerin, köy okullarında sınırlı olan eğitim araç gereçleri bu ders vasıtasıyla yaparak okula ekonomik yönden katkı sağlayacağı vurgulanmıştır(Karagöz,2014).

Mustafa Kemal Atatürk T.B.M.M'nin 1.dönem 3. toplantı yılını açarken 1 Mart 1922 (1338)'de köy ve köylünün eğitimi için şunları söylemiştir:“...demiştim ki bu memleketin sahibi ve heyeti içtimaiyemizin unsuru esasi köylüdür. İşte bu köylüdür ki bu güne kadar nuru maariften mahrum bırakılmıştır. Binaen aleyh bizim takip edeceğimiz maarif siyasetinin temeli, evvela mevcut cehli izale etmektir. Teferruata girmekten içtinaben bu fikrimi birkaç kelime ile tavzih için diyebilirim ki köylüye okumak, yazmak ve vatanını, milletini, dinini, dünyasını tanıyacak kadar coğrafi, tarihi, dini ve ahlaki malumat vermek ve ameli erbaayı öğretmek maarif programımızın ilk hedefidir”. İhsan Sungu(1922) Eski mektepte verilen eğitimin köylü çocuğunun işine yaramadığı ve bu eğitimin köylü ile alakasının olmadığı eleştirilmiştir. İhsan'a Sungu'ya göre, “yeni mektep Türk cumhuriyetinin ilk mektebi bu zihniyeti kökünden söküp atacak köy mektebine köy ihtiyaçlarına hakkıyla intibak edecek bir gaye ve hedef verecektir. Artık köy mektebinden yetişecek çocuk köyüne bağlı olmakla beraber köy muhitinde daha yararlı ve daha mesut vatandaş olarak yetişecektir.” İfadesiyle köylünün eğitiminde köy şartlarına yabancı olmayan kişilerin eğitimleri vasıtasıyla köylerinde kalarak daha yararlı olacaklarını savunmuştur (Karagöz, 2014).

Zeki Mesut(Alsan) (1926)'un Köylülerin ilerlemesini, köylülerin eğitimini milli terbiyenin en önemli görevi olarak görmüş ve milletimizin gövdesini teşkil eden köylü sınıfını, bil tabii yine köyünde bırakmak şartıyla, biran evvel tenevvür etmeye çalışmalıyız şeklinde görüşü ile Köylere yönelik öğretmen yetiştirme fikrini

desteklemiştir. İsmet hanım ise (1925) yılında köylünün o dönem şartları içinde nasıl bir öğretmene ihtiyacı olduğunu şu şekilde ifade etmiştir. “Köylü ister ki kendi köyün muallim olarak gelmiş olan zad aynı zamanda ezan oksun, namaz okusun, dua etsin cenazesini yıkasın mamafih bu vazifelerin muallimlere ait olmadığını öğretmek yine muallimlere düşer” (Karagöz, 2014).

Meşrutiyet döneminde köy için ayrı okul ve ayrı öğretmen yetiştirilmesi fikrini savunan üçüncü eğitimcimiz Manastır Darülmuallimini Müdürü Ethem Nejat'tır. İlköğretimin en önemli amacının köy hayatını medenileştirmek olduğunu savunan Ethem Nejat, köy ilkokullarının yatılı basit uzmanlık okulları olarak yeniden düzenlenmelerini isteyerek yatılı köy ilkokullarının öğrenim süresinin altı yıl olmasını önermiştir (Akyüz, 2006; Taşdemirci, 1998; Öztürk, 1996; Kafadar, 1997; Uygun, 2007; Şanal, 2010). Meşrutiyet döneminde yukarıda verilen bu eğitimcilerden başka, Üsküp Darülmuallimin-i Rüştüyesi müdürü Sabri Cemil ve pedagoji öğretmenlerinden Mustafa Sekip, Edirne Darülmuallimini müdürü Nafi Atuf (Kansu) gibi eğitimcilerimiz de köy eğitimi ve köy öğretmeni konularında yazılar yazmışlar ve görüşler ileri sürmüşlerdir. 1924 yılında Sivas Öğretmen Okulu öğretmeni A. Fuat Gündüzalp, “Talim Terbiye Teşkilatında Buhran” adlı kitabında köy okulları için ayrı tip öğretmenlerin yetiştirilmesini savunmuştur (Taşdemirci, 1998; Binbaşıoğlu, 1994, Şanal, 2010). Bütün bu şartlar, Türkiye’de ilköğretim problemini daha Cumhuriyetin başından itibaren bir köy eğitimi problemi haline getirmiş ve ilköğretimi, öğretmen yetiştirmeye birlikte ele almak gerektiğini ortaya koymuştur. Mesela 1924 yılında Türk eğitimi üzerinde inceleme yapmak üzere davet edilen John Dewey, nüfusunun %80’ini köylünün teşkil ettiği bir ülkede, köy eğitiminin köyün iktisadi hayatı ile birleştirilmesini ve köye ayrı bir öğretmen tipinin yetiştirilmesini tavsiye etmiştir (Karagöz, 2005).

Ali Haydar (Taner) 1916 tarihinde yazmış olduğu bir makalede, Köy muallimleri yetiştirmek üzere Selanik’te bir sene müddetli iptidai Darülmuallimin kuşat edildiğini ifade etmiş ve 1924 yılında verdiği bir konferansta köylere öğretmen yetiştirmek üzere daha basit öğretmen okulları kurulmasını önermiştir. Ona göre Türkiye’de köy ve şehir hayatları birbirinden çok farklıydı ve şehirde yetişmiş kişiler köyde öğretmenlik yapamazdı. İlkokul çıkışlı köy çocuklarının alınacağı bu üç yıllık Köy Muallim Mektepleri’nde, köy hayatına yakın bir biçimde yaşanmalıydı. Ali Haydar Bey’in program taslağını bile verdiği bu okullar, 1-20 Mayıs 1925’ te Konya’da toplanan Maarif Müfettişleri Kongresi’nin gündeminde de yer aldı. Bakanlıkta bir “Köy Mektebi Dairesi” nin kurulması istenildi. Bazıları ise köylüyü, köyden ayırmayacak, üretimden ayırmadan çağdaştıracak bir okul istiyorlardı. Atatürk’ün ve Mustafa Necati Bey’in düşlediği öğretmen, yalnız okulda ders vermekle yetinmeyen, müsamereler, konferanslar, oyunlar, kurslar tertipleyen, halkı cumhuriyet ülküsüne ısındıracak nitelikte bir tip olacaktır. 1923-1924’ teki muallim mekteplerindeki ıslahatlar da bu amaç için yapılmıştır (Şanal, 2010).

1923'ten sonra köylere gönderilen öğretmenlerin, nicelik ve nitelik bakımından yetersizlikleri, yeni ve güçlü öğretmen yetiştirilmesini ve tam teşekküllü okul açma sorununun gündeme gelmesini sağlamıştır. 1924'de kısa bir süre için Ankara'ya gelen ünlü Amerikalı eğitimci J. Dewey ve yine 1925'de yurdumuzda bulunan Alman eğitimci Kühne eğitim durumumuzla ilgili olarak hazırladıkları raporlarında bu konuda bir takım tavsiyelerde bulunmuşlardır (Karagöz, 2020).

J. Dewey, köy mekteplerine bilhassa Türk hayatının temeli olan çiftçilerin ihtiyacına uygun olacak mekteplere muallim yetiştirmek için muhtelif tipte muallim mekteplerine ihtiyaç olduğunu raporunda belirtmiştir. J.Dewey, mekteplerde köylülerin ve çiftçilerin alaka ve ihtiyaçlarına hususi ehemmiyet verilmeden tahsilin umumi ve mecburi kılınmasının sosyal zararlar vereceğini de bildirmiştir. John Dewey'in bu tavsiyelerini uygulamaya çalışan Maarif Vekili Mustafa Necati (20.12.1925–01.01.1929) zamanında köy ilkokullarının öğretim süresinin en az üç yıl olması kabul edilmiş ve bu okullara öğretmen yetiştirmek üzere çağdaş eğitim akımları doğrultusunda iş okulu, üretim okulu düşüncesine uyularak Cumhuriyet dönemi eğitiminde Köy Enstitülerine temel teşkil edecek ilk numune köy muallim mektebi 1926 yılında Kayseri Zincidere Kasabasında, Bayan Zion Tarafından misyonerlik faaliyetleri doğrultusunda yapılan ve daha sonra darüleytam olarak kullanılan 1908 yılı yapımı binada açılmıştır. bir diğeri ise Denizli'de 1927 yılında açılmıştır (Karagöz, 2005).

1.1. Kayseri Zincidere Köy Muallim Mektebi'nin Açılışı

Kayseri Zincidere Köy Muallim Mektebi'nin açılmasına Mustafa Necati Bey'in bakanlığı sırasında Türk eğitim sistemini yeniden yapılandırmak amacıyla çıkarılan 789 sayılı ve 22 Mart 1926 tarihli Maarif Teşkilatına Dair Kanun zemin hazırlamıştır. Bu kanun gereğince Kayseri Zincidere Köy Muallim Mektebi 1926-1927 öğretim yılında eğitim-öğretim faaliyetine başlamıştır(Karagöz,2005).

16 Ağustos 1926 tarihinde Kayseri Gazetesi yazarlarından Halis Zeki, Kayseri'de bir Köy Muallim Mektebi açılacağını şu şekilde dile getirmiştir(Kayseri Gazetesi 16 Ağustos 1926):

“Maarif Vekaleti Celilesi Şehrimizde Yeni bir Müessese-i İrfan açıyor:

Hükümet Cumhuriyetimizin yegane arzusu memleketin en ağır yükünü omzunda taşıyor. Hükümet vatanın selametini köylüyü yükseltmekte görüyor. Köy harap olursa elbette şehir ma'mur olamaz. Memleketin umranı, ordunun kuvveti, milletin istikbâli şüphesiz köylünün varlığıyla mümkündür.

Köyler olmasa ve köylüler çalışmasalar hepimiz aç kalırız. Köyler fayda ve bereket kaynağıdır. Mali servet, mali kuvvet, mali varlık ondan ahiz ederler. Bu gün gazetemizin hususi kısmında, şehrimizde “Köy Muallim Mektebi” açılması ve buradan çıkacak muallimlerin köylere dağılarak ilim görevlerini ifa eylemeleri

ve aynı maksadın husuli için hükümet bu defa köylü hesabına bir çok masraf altına girmiştir.

Maarif Vekaleti Celilesi' nin şehrimizde bu büyük irfan müessesesini vücuda getirmesi hakkındaki kararını şükranla karşılar köylülerimiz namına maarifimizin inkılapçı vekili muhterem Necati Bey'e en derin minnetlerimizi arz eyeriz.

Köylülerimiz bilgiye muhtaçtır. İrfanı düşük seviyede olan köylüyü şüphesiz asri malumat ile mücehhez, köylünün ihtiyaçlarını bilen muallimlerimiz kurtaracaklardır. Köyde nezaket namına, umran namına, sıhhat namına bir şey yoktur. Köylü akşama kadar çalışıyor, kış yaz emek sarf ediyor. Bütün gün alın teri döküyor. Ağaya kulluk ve kölelik ediyor. Yinede karnı doymuyor. Çünkü köylü masumdur, kalbi temizdir ve vicdanı nezihdir fakat saftır. Nimesi maariften asla nasiptar değildir. Çalışmanın usulünü bilmiyor. Şehirde aldanıyor, kazancını faizciye yatırıyor. Sıhhatini muhafaza edemiyor. Ve ancak aç kalmadığı günü saadet biliyor.

Mademki vatanın en ağır yükünü köylüler omzunda taşıyor. Hükümetimizin bu ana kuvveti koruması kadar tabii bir şey olamaz. En ağır işleri kaldırmakla bugün köyün irfan ihtiyacını düşünmekle köylü hakkındaki himayesini izhar eyleyen hükümetimize köylülerimiz namına tekrar şükranlarımızı arz eyeriz”.

Yine aynı gazetenin 4.sayfasında maarif haberleri kısmında muallim mektepleri ile ilgili şu bilgilere rastlanılmaktadır (Kayseri Gazetesi 16 Ağustos 1926).

“Maarif Vekaleti önümüzdeki sene 2-3 bin yeni muallim kazanmak üzere muallim mekteplerinin madden ve manen takviye etmek, önce açılmış muallim mekteplerini makbul vesait tedrisi ile teçhiz eylemek için lazım gelen teşebbüste bulunmuşlardır. Öncelikle Ankara ve Konya'da yeniden her türlü asri tertibatı cemî (bütün), birer muallim mektebinin inşasına başlanacaktır. Sivas, Erzurum, Balıkesir Muallim Mektepleri' ne yeni bir takım binaların takviye edilmesiyle yenilenmiştir. Bu suretle muallim mekteplerimizin bu yılki talebe mevcudu 2500'ü bulacak ve ayrıca 2 şer pedagoji sınıfı ilave edilerek beş orta mektep nehari muallim mektebi haline dönüştürülecektir. Bunlardan başka köylerin tedris ihtiyacına göre muallimler yetiştirmek üzere Kayseri'de bir Köy Muallim Mektebi açılacaktır”.

1.2. Kayseri Zincidere Köy Muallim Mektebi'nin Binası

Zincidere Köy Muallim Mektebi'nin tarihi taş binası, Alman Yahudilerinden Zion isimli bir bayan tarafından yaptırılmıştır. Binanın yapımına 1907 yılında başlanılmış, 1909 yılında bitirilmiştir. Bina, kimsesiz çocukların barındırılıp eğitildiği yetiştirme yurdu olarak yapılmıştır. Bu okulun aynı zamanda misyonerlik faaliyetleri de vardı. Çevre illerin bütün gayr-ı müslim liderleri burada toplantılar düzenleyerek kendi inanç ve görüşlerini paylaşan taraftar kitlesi ile sık sık araya gelmişlerdir¹.

¹ Cumhuriyet Başsavcısı İbrahim Gürses ve Naşit Akşit (Cezaevi Müdürü), Ceza ve Tevfikeyleri Genel Müdürlüğü'ne Zincidere Hakkında yazmış oldukları dilekçe, Sayı 2003 / 261. 31.01. 2003, İLGİ: 22.01.2003 tarih ve B.03.0.C.T.E. 0.00.06/3-K -34 sayılı Zincidere Açık Cezaevinin devri konusundaki yazılı emire verilen cevap.

Okulun kurulduğu yıllarda Türk askerinin çoğu çeşitli cephelerde şehit olduğu için bunların öksüz veya yetim çocukları da Zion'un yaptırmış olduğu bu okulda barındırılıyordu. Kısacası bu okulun öğrenci kitlesi hem müslim hem de gayri müslim çocuklardan oluşmaktaydı. Bu anlayışın bu yurttaki misyonerlik faaliyetlerinin yoğun olarak yapıldığının spesifik bir göstergesi olarak düşünülmektedir. Yetiştirme yurdunun yapıldığından üç yıl sonra 1912 yılında imtiyazı Vahram Tahmisan'a ve yardımcısı Mis Gebrel'e (İsviçre'li bir bayan) ait olan bir matbaanın bu binanın bünyesinde kurulduğu bilinmektedir. Bu matbaada "Rehber" adlı bir dergi de çıkartılmıştır².

1912 yılında Kayseri'nin ikinci matbaası olarak Latin alfabesiyle 15 günlük dergi çıkarılmıştır. Dergi daha sonraları üç ayda bir çıkartılmıştır. Dergi genellikle Alman Katolikliği ve Yahudi kültürü üzerine yayımlar yapmıştır³.

1920 yılında milli mücadelenin devletleşme süreci içerisinde Ortodokslar bu binada toplanıp Papa Eftim Efendi'yi kendilerine lider seçmişlerdir. Yurdumuzda cereyan eden Ermeni olayları sonucu buradaki Ermenilerin Yunanistan'a gitmeleri ile bu okul, 150 kadar Türk öğrencisiyle birlikte müdürsüz kalmıştır. Milli mücadelenin başarı ile sonuçlanması üzerine 1924 yılında Sağlık Vekâletine bağlanan okul, Türk çocukları için yetiştirme yurdu olarak tekrar faaliyete geçirilmiştir.

Okulun ilk müdürü Doktor Hasan Ferit Bey'dir. Daha sonra bu okula müdür olarak Mehmet Rauf Efendi getirilmiştir. Yetiştirme yurdunda, Necati Bey⁴ ve Ruşen Zeki Bey'de öğretmen olarak görev almışlardır. Yetiştirme yurdunu Kazım Karabekir Paşa'da ziyaret etmiş, çevreden topladığı 20 kadar yetim öğrencinin burada eğitim görmelerini sağlamıştır. Yetiştirme yurdu görevine ek olarak bu okul, 1926 yılında Köy Muallim Mektebi olarak eğitim ve öğretim faaliyetine başlamıştır. Zincidere Köy Muallim Mektebi'nin 55 dönüme yakın tarlası, bağı, sebze bahçesi, arılığı ve tavuk kümesi de vardı⁵. Bu taş bina, Fransız Katolik Cizvit veya Kapuçin papazlarının Avrupa'da kullandıkları bir yapı tarzında olup iki katlıdır. Toplam on altı odadan oluşmaktadır. Kayseri Zincidere Köy Muallim Mektebi'nin açıldığı binada Yetiştirme yurdu varlığını bir süre daha sürdürdü. Daha sonra buradaki talebeler Kayseri Şehir Yatı Mektebine gönderildiler(Karagöz, 2005).

² Zincidere Kasabası Belediye Başkanı Mustafa Aksu'nun özel notları 2003

³ Naşit Akşit, İbrahim Gürses a. g. dilekçe ve Cezaevi Müdürü Naşit Akşit 'in eski taş bina hakkındaki tutanakları.

⁴ Necati Bey Yetiştirme yurdunda görev yapan mürebbidir. Dönemin Maarif Vekili Mustafa Necati Bey ile karıştırılmamalıdır. Cumhuriyet Başsavcısı İbrahim Gürses ve Naşit Akşit(Cezaevi Müdürü), Ceza ve Tevfikeyleri Genel Müdürlüğü'ne Zincidere Hakkında yazmış oldukları dilekçe Sayı 2003/261. 31.01.2003

⁵ Zincidere Öksüz Yurdu mezu İhsan Can Eti'nin. 13.10.2003 tarih, saat 20.45- 21.30 arası rivayeti. Eserin ekler kısmında İhsan Can Eti'ye ait izcilik resimleri verilmiştir. Ayrıca Meclisi Muallimin defteri 1928-1932 Cumhuriyet Başsavcısı İbrahim Gürses ve Naşit Akşit(Cezaevi Müdürü), Ceza ve Tevfikeyleri Genel Müdürlüğü'ne Zincidere Hakkında yazmış oldukları dilekçe Sayı 2003/261. 31.01.2003

1.3. Kayseri Zincidere Köy Muallim Mektebi'nin Teşkilat Yapısı

789 sayılı ve 22 Mart 1926 tarihli “Maarif Teşkilatına Dair Kanun’un verdiği yasal zeminden sonra Maarif Vekâleti 19 Teşrinievvel (Ekim) 1926 tarihli Köy Muallim Mektebi Talimatnamesini yayınlamıştır(1927). Bu talimatname gereğince Kayseri Zincidere Köy Muallim Mektebi'nin öğretim süresi üç yıl idi. Okul, parasız ve yatılı bir sistem üzerine kurulmuştur. Okulun idari ve iâşe işlerinden sorumlu kişi okul müdürü idi. Öğretmen ve öğrenciler, her türlü sorumlulukları açısından Muallim Mektepleri Talimatnamesi hükümlerine tabî idiler.

1.4. Kayseri Zincidere Köy Muallim Mektebi'nin Öğrenci Profili

Köy Muallim Mektepleri Talimâtname'sinin hükümleri gereğince üç yıllık Köy Muallim Mektebi'nin birinci sınıfına en çok kırk öğrenci alınabiliyordu. Diğer sınıfların öğrenci sayısının kırktan çok olması durumunda gerekli şartları taşıyanlar öğrenciler arasında yapılan sınavda başarılı olanlar bir üst sınıfa alınıyordu. Bir üst sınıfa geçmek için alt sınıfın derslerinden başarılı olmak şarttı. Ödenek ve diğer imkânların uygun olması durumunda her sınıf için birden fazla şube açılması mümkündü¹. Okula üç kaynaktan öğrenci alınmaktaydı. Bu kaynaklar şunlardı:

- a- Okul idaresinin kendi yaptığı sınav sonucunda alınan öğrenciler,
- b-Vilayetlerce yapılan sınav sonucu alınan öğrenciler,
- c- Maarif Vekaleti tarafından okula gönderilen öğrenciler². Okula bu farklı üç kaynak tarafından alınan öğrencilerin aşağıda verilen koşullara sahip olması isteniyordu³:

- a-Türk olmak,
- b-İlkokuldan mezun olmak,
- c-Onaltıdan küçük ve yirmi yaşından büyük olmamak,

Okuldaki öğrenimini başarı ile tamamlayan öğrenciler Maarif Vekaleti'nin kendilerini öğretmen olarak atayacağı köylerde asgari altı yıl öğretmenlik yapmak zorundaydılar. Adaylar, bu yükümlülüğünü yerine getireceğine dair noter onaylı bir “kefâletnâme senedi”ni okula vermek zorundaydılar⁶. Köy Muallim Mektebi mezunları beş yıl hizmet yaptıktan sonra arzu ederlerse bir ilköğretmen okulunda son iki sınıf derslerinden sınava girerek beş yıllık ilk öğretmen okulu mezunu olma hakkını da kazanabiliyordu⁷.

⁶ Köy Muallim Mektebi Talimâtname'si, (Madde 6: Mektebe kabul olunan talebe tahsilini bitirdikten sonra vekaletçe tayin olunacak köylerde altı sene muallimlik etmeye mecburdur. Aday bu mükellefiyeti yerine getireceğine dair kefil gösterip, hem kendi hem de kefil tarafından senet imza edilecektir. Bu senet Adliye katibine tasdik ettirilecektir.)

⁷ Köy Muallim Mektebi Talimâtname'si, (Madde 8: Köy Muallim Mektebi mezunları beş sene köylerde hizmet yaptıktan sonra arzu ederlerse bir muallim mektebinde son iki sınıf derslerinden imtihan vererek beş senelik muallim mektebi mezunu olma hakkını kazanırlar.)

1926-1927 eğitim ve öğretim yılında Kayseri Zincidere Köy Muallim Mektebi'ne girmek için altmış sekiz aday başvurmuştur. Başvuran bu adayların otuz dördü mektebe girmeye hak kazanmıştır.

1927- 1928 eğitim ve öğretim yılında mektebe girmek için başvuran öğrenci adayı sayısı yüz seksen dokuzdur. Bu adaylardan kırk beş talebe mektebe girmeye hak kazanmıştır. 1928-1929 eğitim ve öğretim yılında mektep idaresi tarafından alınan otuz altı talebenin yanı sıra vilayetler tarafından da bu mektebe yirmi yedi öğrenci gönderilmiştir. Bu mektebe gönderilen talebelerin vilayetlere göre dağılımı şu şekilde olmuştur⁸; Bir talebe Çankırı, dört talebe Yozgat, dört talebe Sivas, bir talebe Tokat, bir talebe Trabzon, üç talebe Kırcaali, beş talebe Çorum ve sekiz talebe Ankara vilayetinden alınmıştır.

Mustafa Necati Bey, 22 Nisan 1928 tarihinde T.B.M.Meclisi bütçe görüşmelerinde Kayseri Zincidere ve Denizli Köy Muallim Mektepleri' ne yoğun ilgi ve alaka olduğunu bildirerek bu iki mektep ile ilgili görüşünü şu şekilde dile getirmiştir: "Kayseri Zincidere ve Denizli Köy Muallim mektepleri tekamüle doğru gitmektedir"⁹. 1929-1930 eğitim ve öğretim yılında Kayseri Zincidere Köy Muallim Mektebi'ne girmek için yüz yetmiş aday başvurmuştur. Yüz yetmiş talebenin on biri çeşitli vilayetlerden, on beşi Ankara'dan, üçü İstanbul'dan, yedisini Yozgat'tan, dokuzunu Kırşehir'den , dördü Çankırı'dan, onikisi Çorumdan olmak üzere toplam altmış bir talebe farklı vilayetlerden sınava girmiştir. Geri kalan yüz dokuz talebe ise Kayseri vilayeti ve çevre kazalarından başvuruda bulunmuştur¹⁰.

1929-1930 eğitim öğretim yılında mektebe elli bir talebe alınmıştır. Kazanan elli bir talebenin otuz dördünü farklı vilayetlerden gelen talebeler oluşturmuştur. 1929-1930 eğitim ve öğretim yılında talebeler Tabiat, Hesap, Türkçe, Coğrafya, Tarih derslerinden sınava alınmışlardır¹¹. 1929-1930 eğitim - öğretim yılında kız öğrenciler de sınava alınmış, kazananlar Sivas Kız Muallim Mektebi'ne gönderilmiştir.

1930-1931 eğitim - öğretim yılında okula girmek için yüz yirmi dokuz öğrenci başvuruda bulunmuştur. Başvuruda bulunan bu öğrencilerin otuzu çeşitli vilayetlerden, geri kalan doksan dokuz talebe ise Kayseri Vilayeti ve çevre ilçelerinden di¹².

1930-1931 eğitim - öğretim yılında okula başvuran yüz yirmi dokuz öğrenciden elli yedisi sınavı kazanmıştır. Kazanan öğrencilerin 36'sı birinci sınıfa kayıt yaptırırken yirmi bir öğrencide mektebin ikinci ve üçüncü sınıfına kayıt edilmiştir.

⁸ 1928 -1929 Senesi Kayseri Zincidere Köy Muallim Mektebi Namzet Defteri

⁹ Cumhurbaşkanları, Başbakanlar ve...

¹⁰ 1929-1930 Eğitim ve öğretim yılı namzet aday defteri

¹¹ a.g.defter1929-1930

¹² A.g.defter 1930-1931

1931-1932 eğitim ve öğretim yılında okula yüziki aday başvuruda bulunmuştur. Bu adaylardan onbeş tanesi çeşitli vilayetlerden geliştirdi. Bu sene okula toplam kırkaltı talebe alınmıştır¹³.

1.5. Köy Muallim Mektebi Haftalık Ders Cetveli

Köy muallim mektepleri her yıl 1 Eylül'de öğrenci kaydına başladılar. On beş günlük süre içerisinde seçme sınavları yapılır ve 15 Eylül'de eğitim-öğretime başlanırdı. Ocak ayının son haftasında dersler kesilir, bir hafta süreyle okul tatil edilirdi. 1 Şubat'ta derslere tekrar başlanırdı ve dersler Mayıs ayının sonunda kesilirdi. Tüm sınavlar 10 Haziran'a kadar tamamlanırdı. Köy muallim mekteplerinde her gün öğleden önce dört saat teorik, öğleden sonra iki saate pratik (uygulamalı) olmak üzere altı saat ders yapılırdı. Pratik ve uygulamalı dersler şunlardı:

a-Tarıma ait etkinlikler,

b-Atölye-el işleri faaliyetleri,

c-Doğa inceleme gezintileri, muhtelif yer ve kurumlara yapılan geziler,

d-Oyun, spor ve beden eğitimi. Bu derslere ait programlar her on beş günde bir "muallimler meclisi" tarafından düzenlenmekteydi

1926 tarihli Köy Muallim Mektebi Müfredat Programı'nda köy muallim mekteplerinde hangi derslerin ve hangi konuların okutulacağı belirtilmişse de Zincidere Köy Muallim Mektebi'nde özellikle Türkçe dersinde milli değerler, milli şairler, yazarlar, Tarih dersinde ise Anadolu'daki eski Türkler, Türklerin yaşama tarzları ve özellikle medeniyetlere katkıları üzerinde durulmuştur(Karagöz,2005).

¹³ Kayseri Zincidere Köy Muallim Mektebi 1931-1932 eğitim - öğretim yılı Namzet Aday Defteri

	DERSLER	1.SINIF	2.SINIF	3.SINIF	TOPLAM SAAT
ÖĞLEDEN ÖNCE	Kıraat	2	2	3	7
	Tahrir	2	2	2	6
	İmla	2	1	-	3
	Kavaid	2	1	-	3
	Yazı	2	-	-	2
	Tarih	2	2	2	6
	Coğrafya	2	2	2	6
	Yurt Bilgisi	2	1	1	4
	Din	1	2	-	3
	Terbiye	-	2	2	4
	Usulü Tedris	-	-	2	2
	Riyaziye	3	3	1	7
	Tabiat	2	2	1	5
	Ziraat	-	2	1	3
	Fizik-Kimya	2	2	1	5
	Hıfzısıhha	-	-	2	2
Toplam		24	24	20	68
ÖĞLEDEN SONRA	Tatbikat	-	-	6	6
	El işleri	2	2	1	5
	Resim	2	2	1	5
	Müsiki	2	2	1	5
	Jimnastik	2	2	1	5
	Ziraat İşleri	1	1	1	3
Toplam		9	9	11	29

Köy Muallim Mektebi'nde, bütün muallimler dersleri ile ilgili Tatbikat Mektebi'nin müfredatına uygun numune dersleri verirlerdi. Ayrıca her yıl olduğu gibi Köy Muallim Mektebi muallimleri haftada bir gün civar köy mekteplerini ziyaret ederlerdi. Bu ziyarette, ziyaret edilen mektep, muallim ve öğrencilerin genel durumu tespit edilip, eksiklikler belirlenip bir rapor ve kroki hazırlanırdı. Hazırlanan bu rapor maarif müdürlüğüne gönderilirdi. Müfettişlerin gelmediği mektepler hakkında, maarif müdürlüğü bu rapor doğrultusunda bilgi sahibi oluyordu. Köy Muallim Mektebi öğretmenleri civar köylerdeki mektepler için birer müfettişlik (ispektör) görevini yerine getirmekteydi. Bu ziyaretin amacı, muallim mektebi son

sınıf öğrencilerinin civar köylere staj maksatlı gönderilmesi ve bu stajyerlerin durumunu gözleyip değerlendirmektir. Okulun bütün muallimleri okul bünyesinde açılan Tatbikat Mektebinde ders vermeye mecbur idiler (Karagöz,2005).

1.6. Kayseri Zincidere Köy Muallim Mektebi'nin Kapatılışı

Eğitim- öğretim yılında açılan Kayseri Köy Muallim Mektebi, Mustafa Necati Bey'in vefatından sonra 1929 yılında dünyada baş gösteren ekonomik krizler ve köy muallimi olmak ile şehir muallimi olmanın arasında hiçbir farkın olmayacağı ve şehirde okuyup muallim olanların da mecburen köylerde en az beş yıl görev yapacağı kararlaştırılmıştır ve bu düşünce doğrultusunda o dönem ortaya çıkan köy muallimi ve şehir muallimi ikiliğini ortadan kaldırmak amacı ile kapatılmıştır. 16 Temmuz 1931 tarihinde T.M.M.Meclisi'nde bakanlık bütçe görüşmeleri yapılırken Maarif Vekili Esat Bey, 915 nolu kanun gereği leyli, nehari ve meccani mekteplerin ülke ekonomisi göz önüne alınarak birçok leyli mektebin kapatılacağını söylemiştir. 12 Mayıs 1932 tarihinde T.B.M. Meclisi'nde lise ve orta mekteplere alınacak parasız yatılı talebe hakkındaki ek kanun görüşmelerinde lise birinci devresine ve köy muallim mekteplerine talebe almak için 915 numaralı kanun mucibince müsabaka imtihanının yapılması gerektiği söylenmiştir. Ancak meccani talebe mevcudunun çok fazla olmasından dolayı bu mektepler için sınav açılmamıştır ve bu mekteplere talebe alınmamıştır. Esat Bey 9 Ağustos 1932 tarihinde "eğitim işleri" hakkında Anadolu Ajansı'na verdiği demeçte muallim mektepleri üzerindeki değişikliği şu şekilde ifade etmiştir: "Muallim mekteplerinden bir kaçının mesleki sınıfların lüzumuna binaen kaldırılmış ve diğer sınıfları da orta mektep olarak ipka edilmiştir. Bütün ilk muallim mekteplerinin 1. ve 3. sınıfları tedricen kalkacağı için bu seneden itibaren talebe alınmamıştır"(Karagöz,2005). Bu açıklamadan 22 gün sonra, 1 Eylül 1932 tarihinde Kayseri Zincidere Köy Muallim Mektebi ilga edilmiştir. Mektebin kapatılmasını Kayseri Gazetesi şu şekilde duyurmuştur.

"Zincidere'deki Kayseri Köy Muallim Mektebi 1 Eylül 1932 tarihinden itibaren ilga edilmiştir. Mektebin leyli talebesi muhtelif muallim mekteplerine tevzi olunmuştur".

2. Öğretmen Yetiştirme Modellerinden Eğitim Kurşları

2.1. Eğitim Kurşlarının gereğine yönelik düşünceler

1930'lu yıllarda köycülük çalışmalarıyla ilgilenen Türk ve yabancı düşünürler yeni yollar aramaya devam etmişlerdir. Hıfzırrahman Raşit Öymen, yüksekokulların kurulmasını ve üniversite öğrencilerinin köylere gönderilmesi gibi fikirler sunarken, Nusret Köymen de Meksika Köy Rehberleri Okulu Projesini örnek göstermiştir. Kazım Nami Duru, Lehistan ve Cezayir'deki köy öğretmeni yetiştirme projelerine benzer çalışmalar tavsiye ederken, Vedat Nedim Tör de kooperatiflikten yararlanılmasını teklif etmiştir. Bedii Ziya Egemen, köylüyü eğitmenin

Türkiye için önemini vurgulamış, Yunus Nadi de köy ilköğretiminin ilkelerini ve köy öğretmeninin özelliklerini araştırmıştır (Cumhuriyet, 20 Birinciteşrin 1933; Sarı ve Uz, 2017). İsmail Hakkı Tonguç da 1933'te yayımladığı “İş ve Meslek Terbiyesi” kitabında, köy eğitiminin amacının toplumsal nitelikte insan ve ülkenin siyasal, ekonomik ve kültürel yaşamının gelişmesine katılacak “iş adamı” yetiştirmek olduğunu; bu amaca götüreceği okulun da teorik değil, uygulama okulu olduğunu yazmıştır (Ergün, 2008). 1933 yılına kadar devam eden eğitimdeki durgunluk Dr. Reşit Galip'in (1897- 1934) Maarif Vekilliğine getirilmesiyle yeniden güncelleştirilmiştir. Dr. Reşit Galip, Ziraat ve Sağlık Vekâletleri yetkililerinin de katıldığı bir “Köy İşleri Komisyonu” kurmuştur. Bu komisyon, merkezlerinde köylerin kalkınması için gerekli görüşleri saptamakla görevlidir. Komisyonun en önemli çalışmalarından biri rapor hazırlanmasıdır. Hazırlanan raporda köy eğitiminde yapılacak çalışmalarda her şeyden önce, öğretmenin çok iyi yetiştirilmesi üzerinde durulmaktadır. Öğretmen hem çok iyi yetişecek hem de köyü ve köyün özelliklerini çok iyi tanıyacaktır (Karagöz, 2005; Sarı ve Uz, 2017).

Türkiye’de ilköğretimin küçük köylere kadar yayılmasını sağlamak, öğretmeni köyde eğreti bir insan olmaktan kurtarmak ve onu, köyün sosyal, kültürel ve iktisadi hayatında etkin bir unsur haline getirmek için Kayseri Zincidere (Şanal-Karagöz, 2006; Karagöz, 2005) ve Denizli Köy Muallim Mektepleri uygulamasından sonra faaliyete geçirilen ikinci ciddi girişim eğitim kurslarının açılması olmuştur (Öztürk, 2005; Şanal, 2010).

2.2. Köy Eğitim Kurularının Açılışı

Köylere öğretmen olarak gönderilen öğretmenlerin büyük bir kısmının, yerlerinde birkaç yıldan fazla kalmaması en büyük sorunu oluşturmuştur. Öğretmenler çocukları uygulamalı olmayan ezberci derslerle eğitmiştir. Köylü de “okumak, yazmak pekâlâ ama bunlar bizim işimize yarar şeyler değil” söylemine girmiştir. Bu yüzden köyler ilk tahsilden yararlanamamıştır (Us, 1937). Diğer bir sorun ise; öğretmen okullarından mezun olan öğretmenlerin, şehirde yetiştiği için köye gelmek istememesi, gelenlerin ise geri dönerek, kendine şehirde bir iş bulması ve köye fayda sağlamaması olmuştur. Bu şartları sağlayan öğretmen tipinin nasıl yetiştirilmesi gerektiği düşünülürken 1934'te Cumhurbaşkanlığı Muhafız Alay Komutanı olan İsmail Hakkı Tekçe'nin bir denemesi Atatürk'e ilham kaynağı olmuştur (Koçer, 1973). Tekçe, muhafız alayında bulunan erlere okuma-yazma öğretmiş, erlerden çavuş olanların da okuma yazmayı, gittiklerinde köylülerine öğretmesini tavsiye etmiştir. Bu uygulamanın da etkisiyle Türk Ordu Teşkilatı, 1928 yılında harf inkılabından 1936 yılına kadar geçen kısa süre içinde okuma yazma problemini %90 oranında çözmüştür. Başarılı bir çalışma olunca da askerliklerini çavuş olarak yapmış köylülerden yararlanmayı teklif etmiştir. Bu denemeden ilham alan Atatürk, dönemin Maarif Vekili Saffet Arıkan'a:

“Ben köy öğretmeni problemini hallettim, askerde bulunan çavuşlar alınıp, Tarım ve Eğitim Bakanlıklarınca yetiştirilip de “eğitmen” adıyla kendi köylerine tayin edersek bu eğitmenler kendi köylerinde kendi tarla, bağ ve bahçeleriyle meşgul olurlar. Böylece geçimlerinin bir miktarını işleyecekleri topraktan temin ederler, bir miktar da devlet verir, böylece bu problemi devlete fazla yük olmadan halletmek mümkün olur.” (Koçer, 1973). Diyerek köydeki eğitim-öğretim problemini çözüme yönünde farklı bir öneri getirmiştir. 11.6.1935 tarihinde Kültür Bakanlığı'na getirilen Saffet Arıkan (1888-1947), ilköğretim davasını kökten halletmek için çalışmalara başlayarak o zamanki İlköğretim Genel Müdürlüğü'ne bir rapor hazırlamıştır(Sarı ve Uz, 2017).

Bu rapor 1935 yılı sonlarına doğru Saffet Arıkan'a sunulmuştur. Rapora göre: “1933-1934 senesi okullardan alınan en son istatistiklere göre mecburi okuma çağında bulunan çocukların şehir ve kasabalarda yaklaşık olarak %75'i beş senelik, buna karşılık köylerde %25'i üç senelik okullarda okutulabilmektedir.”(Cicioğlu, 1982).

Sorumlu ve ilgililerin o günkü düşünceleri ile dönemin sosyo-ekonomik ve eğitim durumunu belirtmek açısından rapor önem taşımaktadır. Bundan sonra Maarif Vekâleti memurları Ankara'nın Çubuk, Ayaş, Polatlı, Afyon'un Aziziye, Erzincan'ın Kelkit, Tercan, Pasinler kazaları ile Eskişehir, Kars, Kırklareli ve Edirne civarında köy öğretmeni seçmeye başlamışlardı. Kursların 1 Nisan 1937'de faaliyete geçmesi planlanıyordu. Buna göre Trakya'da 100, Eskişehir'de 200 ve Erzincan'da 100 eğitmen ders görecekti (Ulus, 6 Mart 1937).

Kültür Bakanı Saffet Arıkan, Atatürk'ün ilhamıyla 1936'da, Eskişehir'de deneme mahiyetinde, Çifteler Köy Eğitmen Kursu'nu açmıştır. Kurs Çifteler sahası içinde, Mahmudiye Bucağı ilkokul binasında açılmıştır (Ülkü, 1936). Kursun burada açılma nedeni Çifteler Çiftliği harasının araçlarından ve oradaki tarım elemanlarından yararlanmaktır (Tonguç, 1947, akt. Şahin, 1994). Bu okula alınacak öğretmen adayları için kaynak ise Tekçe'nin dediği gibi orduydu. Çünkü askerlik çağına girdikleri için orduya gelen her genç burada okuyup yazma öğreniyor, ordudan her sene seksen bin kişi terhis ediliyor, bunların içinde en aşağı yedi-sekiz bin çavuş ve onbaşı vardı ki bunların çoğu köy gençleriydi. Şu halde orduda çavuş ve on başı derecesine yükselmiş, okuma-yazma öğrenmiş gençlere beş-altı ay gibi kısa bir zaman içinde bir taraftan köy eğitmenliği bilgisi verilebilirdi, diğer taraftan öğretmensiz olan köylere öğretmen yetiştirilebilirdi (Us, 1937).

Maarif Vekâleti ile Ziraat Vekâletinin birlikte düzenledikleri, kültür ve ziraat derslerinden oluşan 6-8 aylık bu kurslara, askerliğini yapmış, okur-yazar, biraz matematik bilen köy gençleri alınıyordu. Başlangıçta bir deneme mahiyetinde açılan bu kurslar olumlu sonuçlar verince, bu çalışmalarını düzene koymak ve yasal dayanağa kavuşturmak amacıyla, 1937'de Köy Eğitmenleri Kanunu çıkarıldı (Duman ve Karagöz, 2016).

İlk olarak, Kayseri, Yozgat, Çorum ve Eskişehir köylerine ilk okutma müfettişleri gönderilmiştir (Ülkü, 1936: 266). Bunların eline birer fiş verilmiş, köylerde okuma yazma bilen, kafası iyi işleyen, askerliklerini başarıyla bitirmiş olan kişileri seçme yoluna gidilmişti. Böylece 250 köylü genç toplanıp Ankara'ya getirilmiş, bunların arasından sağlık ve kabiliyet bakımından 84 kişi ayrılmıştır (Yalman, 1937).

Bu köylerden toplanan askerliklerini çavuş olarak yapmış 84 genç, o sırada yedek subay olarak askerliğini yapan İlköğretim Müfettişi Mehmet Emin Soysal'ın idaresinde, Çifteler Harasında Mahmudiye'deki iki ilkokul binasında sekiz aylık bir Eğitim Kursu'na alınmıştır (Şahin, 1994; Ergün, 2008).

İlk uygulamadan olumlu sonuç alınınca, 11 Haziran 1937'de çıkartılan "Köy Eğitim Kanunu" ile öğretmenliğe yasal işlerlik kazandırılmıştır. Uygulama yeni öğretmen kursları ile desteklenmiştir. Zaman içerisinde gerek kursta ve gerekse de köylerde öğretmenler tarafından okunacak ve faydalanılacak kitaplar Emin Soysal, Hıfzırrahman Raşit Öymen, Mehmet Tuğrul başta olmak üzere o dönemin idealist eğitimcileri tarafından kaleme alınmıştır. Bu kitaplar önceleri teksir olarak bastırılmış, daha sonra da Köy Eğitim Kanunu İçin Birinci Yıl Öğretim Kılavuzu, İstanbul 1937,

Köy Eğitim Kanunu İçin İkinci Yıl Öğretim Kılavuzu, İstanbul 1941,

Köy Eğitim Kanunu İçin Üçüncü Yıl Öğretim Kılavuzu, İstanbul 1941 adı altında kitap haline getirilerek bütün öğretmenli köylere dağıtılmıştır (Binbaşıoğlu, 1994).

Ziraat Vekâleti de öğretmen kurslarındaki ziraat derslerinde okutulmak ve mezun olan öğretmenlere rehber olması amacıyla "Köy Eğitim Kanunu Yetiştirme Kursları Ziraat Dersleri I-III" adı altında üç kitap yayınlamıştır (Öztürk, 2005).

Çifteler Eğitim Kursu'ndan başarılı sonuçların alınması üzerine 1937-1938 öğretim yılında öğretmen kurslarının sayısının arttırılmasına karar verilmiştir. Bu amaçla Eskişehir, Kars, Edirne, Erzincan ve Kocaeli'nde yeni öğretmen kurslarının açılması kararlaştırılmıştır. Ayrıca 11 Haziran 1937 tarihinde 3238 sayılı Köy Eğitim Kanunu çıkartılarak (Koçer, 1967), öğretmen kurslarının nerelerde açılacağı, Kültür ve Ziraat Bakanlıklarının öğretmen kurslarına katkısının ne olacağı, Ziraat Bakanlığı tarafından öğretmenlere parasız tohum ve ziraat araçlarının nasıl sağlanacağı gibi hususlar karara bağlanmıştır. Yine bu kanun ile birlikte öğretmenlerin nüfusu 150-400 arasında öncelikle kendi köylerinde ya da yakın köylerde görevlendirilmeleri esası da getirilmiştir (Öztürk, 1996).

2.3. Eğitim Kurularının Köy öğretmen Okullarına Geçiş

Maarif Vekili Saffet Arıkan, İlk Öğretim Genel Müdürü İsmail Hakkı Tonguç ve Eğitim Kursu Müdürü Emin Soysal yönetiminde ilki 1936 yılında Eskişehir-Çifteler Mahmudiye Devlet Üretme Çiftliğinde açılan Eğitim Kursu'ndan başarılı sonuçlar alınmıştır. Bu olumlu sonuçlar sonucunda beş yıllık köy okullarına öğretmen yetiştirmek amacıyla, 1937 yılında Eskişehir- Çifteler Köy Öğretmen Okulu ve İzmir- Kızılçullu Köy Öğretmen Okulu açılmıştır. Bu şekilde gerek Eğitim Kuruları gerekse Köy Öğretmen Okulu teşebbüsleri, 1938 yılında Milli Eğitim Bakanlığına getirilen Hasan Âli Yücel zamanında hem geliştirilmiş hem de yaygınlaştırılmıştır. Köy Öğretmen Okulları 17 Nisan 1940 yılında çıkarılan 3803 sayılı Kanun ile Köy Enstitüleri adı altında teşkilatlandırılmıştır (Taşdemirci, 2001).

Sonuç:

Gerek Köy Muallim Mektepleri ve gerekse Köy eğitim enstitüleri dönemin şartları göz önünde bulundurulduğu zaman köylünün eğitim yoluyla kalkındırılması, köylünün okuma yazma ve refah seviyelerinin yükseltilmesi konusunda 20. Yüzyılda kendilerinden beklenen görevi yerine getirdikleri görülmektedir. Kendilerinden sonra kurulan ve öğretmen yetiştirme konusunda günümüzde bile etkileri tartışılan Köy enstitülerinin laboratuvarı, ar-ge çalışmaları olarak nitelendirilebiliriz.

Türk eğitim tarihinde köylere yönelik muallim yetiştirmesi bakımından bir ilk olma özelliğine sahip olan Kayseri zincidere köy Muallim Mektebi, altı yıl köy öğretmeni yetiştirmiştir. Kendisinden sonra kurulacak olan köy öğretmen okullarına ve köy enstitülerine pedagojik açıdan temel teşkil etmiştir. Altı yıl zarfında ikiyüz elli civarında muallim yetiştirerek ülkemizin en ücra köyelerine göndermiştir. Kayseri Zincidere Köy Muallim Mektebi, Türkiye'nin her vilayetinden talebe almıştır. Açıldığı ilk yıl bölgesel nitelikte bir mektep iken 1928 yılında ülkenin her tarafından talebe almasıyla ulusal bir nitelik kazanmıştır. Kayseri Zincidere Köy Muallim Mektebi'nin bir ilk olmasından dolayı avantajları ve dezavantajları vardı. Avantajları şunlardı;

- 1- İç Anadolu bölgesinde açılması,
- 2- Talebe potansiyelinin fazla olması,
- 3- Bina araç ve gereç sıkıntısının olmaması,
- 4- Türk eğitim tarihinde bir ilk olmasından dolayı Maarif Vekaleti'nin özel ilgisini çekmesi,
- 5- 1926-1930 yılları arası memur ve muallim kadrosunun nitelikli olması,

6- Talas Amerikan Koleji'ne yakın olması.

Talas Amerikan Koleji eğitimde son teknolojiyi kullanmaktaydı. Kayseri Zincidere Köy Muallim Mektebi Türkçe Muallimi Ömer Makbul Bey, Talas Amerikan Koleji'nde haftanın bir günü Türkçe dersi veriyordu. Bu okuldaki eğitim ve araç gereçlerini yakından izliyordu. Ö. Makbul Bey, Köy Muallim Mektebi talebelerini bu koleje gezi ve inceleme için getiriyordu. Talebeler burada röntgen cihazını, sine-ma makinesini, buhar makinesini, fizik ve kimya deneylerini yakından inceleme ve izleme fırsatını buluyorlardı. Kayseri Zincidere Köy Muallim Mektebinin dezavantajlarına gelince;

1- Mustafa Necati Bey'in eseri olan bu mektebe, M. Necati Bey'in vefatı üzerine yeterli ilginin gösterilmemesi,

2- 1929 yılında yaşanan dünya ekonomik buhranı,

3- Çeşitli muallim mekteplerinin açılması, buradan mezun olan muallimlerin köylerde de görev yapmasının zorunlu hale getirilmesi,

4-Şehir öğretmeni, köy öğretmeni ayırımının yapılması

5-1930-1932 yılları arası eğitim ve öğretim kadrosunda muallim sıkıntısının çekilmesi.

Yukarıda saydığımız dezavantajlar aynı zamanda bu mektebin kapatılış gerekçeleri arasında gösterilmektedir. Halkımızın % 80'inin yaşadığı köylerimizi kalkındırmak ve canlandırmak eğitim ve öğretim işlerinin başında gelmektedir. Bu amaçla Kayseri Zincidere Köy Muallim Mektebi sadece bünyesindeki talebesine eğitim ve öğretim vermekle kalmayıp çevre köylülere tavukçuluk, sütçülük, peynircilik, at bakıcılığı ve tarla işleri, sebze ve meyvecilikle ilgili bilgiler sunmuştur. Geçmişten gelen hiçbir bilimsel niteliği olmayan tarım ve hayvancılığın artık bilimsel nitelikte olmasını sağlamaya çalışmıştır. Kayseri Zincidere Köy Muallim Mektebi vermiş olduğu kurslarla çevrenin kültür ve eğitim merkezi olmuştur. Cumhuriyet'in bu çetin yıllarında bu şekilde kurslar düzenlemesi halk eğitimi çalışmalarına temel oluşturmuştur. Muallim Mektebi'nin bünyesinde devamlı surette doktor bulunması hem talebe sağlığı hem de halk sağlığı açısından çok önemliydi. Mektep doktoru sağlık konusunda kadınlara ve erkeklere sağlıklı ilgili bilgiler vermiştir. Çocuk sağlığı, çevre temizliği, beden ve ev temizliği üzerine de bilgiler verilmiştir. Bugün yatılı okulların çoğunda mektep doktoru yoktur. 1926 yılında muallim mektebi doktorunun var olması bölge ve talebeler için çok büyük bir şanstı. Mektep doktoru yiyecekten içeceğe, giyecekten yakacağa varıncaya kadar her şeyi sağlık açısından incelerdi. Mektep tarafından ayrıca halkın milli duygularının canlı tutmak amacıyla tarihimizle ilgili müsamereler de düzenlenirdi. Mektebin müfredat programına bakıldığı zaman, Kayseri Zincidere Köy Muallim Mektebi'nin, günümüz eğitim ve öğretim yöntem ve tekniklerine de örnek teşkil ettiği görülmektedir. Çünkü mektepte işbaşında eğitim, yaparak

ve yaşayarak öğrenme, aktif öğrenme yöntem ve teknikleri hâkimdi. Uygulama ve staj çalışmaları yapay bir ortamda değil, ya mektebin bünyesinde açılan “Tatbikat Mektebi” nde ya da gerçek köy ortamı içinde bizzat yaparak ve yaşayarak yapılmıştır. Maarif Vekâleti tarafından belirlenen Köy Muallim Mektebi Müfredat programı Kayseri Zincidere Köy Muallim Mektebi tarafından en iyi şekilde yerine getirilmiştir. Özellikle bu mektep tarafından milli şair ve yazarlarımız üzerinde de önemle durulmuştur. Mektebin bulunduğu çevre özellikleri daima göz önünde tutulmuştur. Gerekliğinde derslerin içerikleri genişletilmiş ve çevre şartlarına uygun olarak sütçülük dersi de konulmuştur. Talebelerin tettebbuya (inceleme – araştırma) sevk edilmesi sonucu talebeler ilgi ve yetenekleri doğrultusunda araştırma yaparak kendi özelliklerini tanıyorlardı. Talebe tarafından yapılan araştırmalar konferans biçiminde mektep kütüphanesinde muallimlere ve talebelere sunulurdu. Günümüz eğitim sistemlerinde önemli bir yere sahip olan öğrencinin ilgisini ve yeteneklerini tanımak Kayseri Zincidere Köy Muallim Mektebi'nin temel felsefesi idi. Kayseri Zincidere Köy Muallim Mektebi ders programları çoğunlukla iş esası üzerinde ameli olarak uygulanmıştır. Mektepte “selfgovernment” adı verilen “kendi kendine yönetim” sistemi uygulanmaya çalışılmıştır. Selfgovernment yöntemi mektebin muallimler meclisinde sık sık dile getirilmiş ve bu sistem üzerine muallimler görüşlerini belirtmişlerdir. İlk mezunlarını 1928-1929 eğitim ve öğretim yılında veren ve Türk eğitim tarihinde bir ilk olma özelliğine sahip olan bu mektep yetiştirmiş olduğu muallimlere çok ağır bir yük yüklemiştir. Yapılan arşiv araştırmalarında bu mektep mezunu muallimler en az otuz beş- kırk yıl bu yükü omuzlarında taşıdığı tespit edilmiştir. Bu yükü omuzlarında taşıma ruhunu veren şey; mektebin kuruluş amacı, amacına uygun eğitim, idealist eğitim ve öğretim kadrosu, müfredat programı, yöntem - tekniği ve disiplini idi. Köy eğitimcileri, nüfusu öğretmene göndermeye uygun olmayan köylerin çocuklarını okutmuş, ziraat işlerinin tekniğe uygun biçimde yapılması için köylüye çok az bir maaşla rehberlik etmişlerdir. Eğitim Kursları, köylünün aydınlatılması, ekonomik kalkınma, modern tarım ve hayvancılık uygulaması ve kadın eğitiminde olumlu etkileri olmuştur, okuma yazma oranının artırılmasına da katkı sağlamıştır. Köy Eğitim Kursları 1930'larda büyük bir yol kat etmiş ve 1940'lara gelindiğinde her kesimin takdirini kazanmıştır, eğitimcilerin çok faydaları görülmüştür. Eğitim kursları, 1948 yılına kadar her yıl açılmış ve on yılda toplam 8675 eğitimci yetiştirilmiştir. Eğitimci okulların kuruluşunun onuncu yılında bu okullardaki öğrenci sayıları ise 135.604'ü erkek, 78.220'si kız olmak üzere toplam 213.824'ü bulmuştur.

ÖĞRETMEN YETİŞTİRMEYE YÖNELİK ÖNERİLER

Çağın gereklerine uygun öğretmen adayı yetiştirmek için yeterliliği ön plana alacak seçme sınavlarının olması gerekir.

Bir mesleğin kalitesi çırak kalfa usta sürecine bağlıdır. Bu mihvalde okul öncesi- sinden itibaren öğretmen adaylarının seçimine önem verilmeli.

Eğitim fakültelerine giriş sınav puan barajı yükseltilmeli.

Mevcut öğretmen yetiştirme sistemi eğitim fakülteleri ders programlarını 21. Yüzyılın ihtiyacına cevap verecek şekilde düzenlemeli.

Öğretmenliğin bir ruh meselesi olduğu benimsenmeli, ekonomik kaygılarla icra edilecek bir meslek olmadığı bilinci yaygınlaştırılmalı.

Her şeyden önce öğretmenliğin saygınlığı prestijinin yükseltilmesi gerekir.

7 yıl sonra üniversitelerde eğitim öğretim göreceği alfa kuşağını göreceğiz. Bu kuşağın özellikleri tanınmalı, istek ve beklentilerine yönelik var olan öğretim elemanlarının bilgilerini güncellemeleri sağlanmalı.

Şu an eğitim verdiğimiz eğitim fakültesi öğrencilerimizi, z ve alfa kuşağının özelliklerine göre teknoloji ağırlıklı bilgiyi kullanan değil, bilgiyi üreten şekilde yetiştirmeliyiz.

20. Yüzyılda açmış olduğumuz Köy Muallim mektepleri, eğitim kursları, Köy enstitüleri o dönem için en iyileri olabilir. Günümüzde ise teknoloji, yapay zekâ v.s donanımlı bir neslin eğitimi söz konusu olduğu için artık 22. Yüzyıl becerilerinin kazandırılmasına yönelik öğretmen yetiştirme üzerinde tartışmak gerekir.

Bilgiyi kullanan öğretmenden ziyade bilgiyi üreten, öğretimi planlamadan ziyade öğretimi tasarlayan öğretmen yetiştirmeliyiz. Bu düşünce etrafında bütün eğitim kurumları kendilerini yenilemeleri gerekmektedir.

KAYNAKÇA

- Akyüz, Y.(2021). Türk Eğitim Tarihi (M.Ö.1000-M.S.2021), PegemA yayıncılık, Ankara.
- Ali Haydar Taner(1332). Türkiye'de Rum Mektepleri 1, Muallim Mecmuası, 1(5), 144-148,
- Binbaşıoğlu, C. (1994). İlk Eğitim Kurşları ve Köy Enstitülerinin Açılışı-Eğitimci H.Raşit Öymen'in Bir Değerlendirmesi", Öğretmen Dünyası, 175(1), 27-32.
- Cicioğlu, H. (1982). Türkiye Cumhuriyetinde ilk ve orta öğretim (Tarihi Gelişim). Ankara: Ankara Üniversitesi Dil Ve Tarih-Coğrafya Fakültesi.
- Duman, T. ve Karagöz, S. (2016). An Evaluation of Turkish Teacher Education System Compared to Other Models in Different Countries . International Journal of Educational Research Review , 1 (1) , 1-13 . DOI: 10.24331/ijere.309956
- Ergün, M. (1996). II. Meşrutiyet Devrinde Eğitim Hareketleri(1908-1914). Ankara: Ocak yayınları.
- Ergün, M.(1997). Atatürk Devri Türk Eğitim. Ankara: Ocak yayını.
- Ergün, M.(2008). Öğretmen Yetiştirme Tarihimizde Köy Eğitmeni Yetiştirme Kurşları. Öğretmen Okullarının 160. Yılı. Ankara: 69-77.
- Gedikoğlu, Ş.(1971). Evreleri, Getirdikleri ve Yankılarıyla Köy Enstitüleri. Ankara: İş Matbaacılık.
- İhsan Sungu (1337). Derslerin İctimai Cephesi. Tedrisat Mecmuası, 62(12),70-79,
- İsmet Hanım(1925). Mahalle Mekteplerine Dair: Mektep Binaları. Muallimler Mecmuası, 4(36).1570-1577
- Kafadar, O.(1997). Türk Eğitim Düşüncesinde Batılılaşma. İstanbul: Vadi yayınları.
- Karagöz, S. (2020). Cumhuriyet dönemi eğitimine yön veren yerli ve yabancı uzman raporları (1911-1927)2. Baskı. Ankara: Pegem Akademi.
- Karagöz, S. ve Şanal, M. (2015). İkinci Meşrutiyet Dönemi Kadın Gözüyle Kadın Eğitimi. Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi. 8(39). 679 -691.
- Karagöz, S. (2005). Kayseri zincidere köy muallim mektebi (1926 -1932)'nin Türkiye'de öğretmen yetiştirme tarihi içindeki yeri (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri.

- Karagöz, S. (2014). İkinci Meşrutiyetten Harf İnkılâbına kadar süreli yayınlarda yer alan eğitim görüşleri ve Cumhuriyet eğitimine yansımaları (1908-1928) (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karagöz, S. (2005). Kayseri Zincidere Köy Muallim Mektebi (1926–1932)'nin Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme Tarihi İçindeki Yeri (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri.
- Karagöz, S. (2017). Cumhuriyet öncesi dönem öğretmen yetiştirme ve öğretmenlik mesleği üzerine bazı görüş ve öneriler. Uluslararası Türk Kültür Coğrafyasında Sosyal Bilimler Dergisi, 2 (2),51-67.
- Kaya, Y. K. (2015). İnsan Yetiştirme Düzenimiz, Politika-Eğitim-Kalkınma. Ankara: Pegem Akademi.
- MEB (1946). Cumhurbaşkanları, Başbakanlar ve M. Eğitim Bakanlarının Milli Eğitim İle İlgili Söylev Ve Demeçleri. 1. Ankara: Milli Eğitim Basımevi
- Öztürk, C.(1996). Atatürk Devri Öğretmen Yetiştirme Politikası. Ankara: Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Kurumu Türk Tarih Kurumu yayınları.
- Öztürk, C.(2005). Türkiye’de Düünden Bugüne Öğretmen Yetiştiren Kurumlar. İstanbul: MEB yayını,
- Sakaoglu, N.(1992). Cumhuriyet Dönemi Eğitim Tarihi. İstanbul: İletişim Yayını.
- Sarı, M , Uz, E . (2017). Cumhuriyet Döneminde Köy Eğitim Kursları. Turkish History Education Journal, 6 (1), 29-55 . Doi: 10.17497/Tuhed.296847
- Şahin, M. (1994). Türkiye’de köye öğretmen yetiştirme model, öneriler, uygulamaları ve değerlendirmeler. Çağdaş Türkiye Tarihi Araştırmaları Dergisi.2(1),4-5.
- Şanal, M. (2010). Kayseri-Pazarörenköy eğitim kursu. International Journal of Social Science, 3(1),23-27.
- Şanal, M.-Karagöz, S. (2006). Türk Eğitim Tarihi İçerisinde Kayseri Zincidere Köy Muallim Mektebi ve Faaliyetleri, Milli Eğitim, 172(1),183–202.
- Taşdemirci, E. (1999). Yüzyılımızın Başından Günümüze Kadar Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme Sisteminde Çağdaş Pedagoji Akımları. Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 8(1), 155–180.
- Taşdemirci, E.(1998). Hasan Âli Yücel’in Türk Milli Eğitimine Hizmetleri, 100. Doğum Yıldönümünde Hasan-Âli Yücel. Ankara: Atatürk Kültür Merkezi Başkanlığı yayını,

- Taşdemirci, E.(1998), Cumhuriyet Dönemi Türk Milli Eğitim Politikasının Ana Devrelerinin Üzerine Tahlili ve Mukayeseli Bir Araştırma(Yayınlanmamış Doktora Tezi), Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Taşdemirci, E.(2001). 1936 Yılında Sovyet Rusya'da Yüksek Öğretim Hakkında Hazırlanmış Bir Rapor ve Bu Raporun Türkiye'de Öğretmen Yetiştirme Tarihi Bakımından Önemi. Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 11(1), 1- 37.
- Tonguç, İ. H. (1939). Canlandırılacak köy. Remzi: İstanbul.
- Ulus Gazetesi (1937). Ankara'da ilkokullar için yeni binalar yapılıyor (24 Mart 1937).
- Us, A. (1937). Bize nasıl köy öğretmeni lazım? Kültür Bakanlığı Dergisi, S. 20-21.
- Uygun, S.(2007). Tanıkların Dilinden Bir Dönem Öğretmen Okulları (İlköğretmen Okulları ve Köy Enstitüleri). Ankara:MEB yayını.
- Ülkü Gazetesi(1936). Köy Öğretmeni Ve Eğitimci Yetiştirme İş. Ülkü, VIII/6.
- Yalman, A. E. (1937). Köye ışık taşıyacak köylüler. Kültür Bakanlığı Dergisi. 20-21.
- Zeki Mesut (1926). Milli Terbiye. Muallimler Birliği Mecmuası, 2(14), 595-601.

KÖY ENSTİTÜLERİNDE ÖĞRETMEN EĞİTİMİ

Giriş

Köy enstitüleri, 17 Nisan 1940'ta 3803 sayılı kanunla kurulmuş, ilkokuldan sonra 5 yıl süreli ortaöğretim düzeyinde okullardır. Amacı öncelikle köylere öğretmen yetiştirmek olan bu okullar, Türk eğitim sistemi içinde farklı eğitim kurumlarıdır. Köy enstitüleri, 1954'te geleneksel ilköğretmen okullarıyla birleştirilerek (6234 sayılı Öğretmen Okulları ile Köy Enstitülerinin Birleştirilmesi Hakkında Kanun) tarihteki yerini alsa da, aradan bunca yıl geçtiği halde, tartışma konusu olmaya devam etmekte; ya sevilip yüceltilmekte ya da yerilip batırılmak istenmektedir (Uygun, 2004: 145).

Köy enstitüleri, Türkiye'de farklı bir okul modeli olarak değerlendirilebilir. Köy enstitülerini farklı kılan özellikleri bu okulların kuruluş, amaç ve işleyişlerinde görmek mümkündür. Ancak sistem yaklaşımı içerisinde bu okulların tam anlamıyla bir model oluşturduğunu söylemek de güçtür. Ama yine de klasik okullardan farklı özelliklere sahiptir. Belki de bu yönüyle farklı bir "okul denemesi" olarak da adlandırılabilir.

Köy enstitülerinde yapılan öğretmen eğitimi ve niteliği ve bu kurumlardan mezun öğretmenlerin özellikleri merak konusu olabilmektedir. Bu çalışmada köy enstitülerinin belirgin bazı özellikleri ve öğretmen nitelikleri, yazılı kaynaklara dayalı olarak Türk eğitim sisteminin millîlik ilkesi çerçevesinde ele alınmış ve tartışılmıştır.

Köy Enstitülerinin Amacı ve Programları

Köy enstitülerinin amacı, kuruluş kanununda "köy öğretmeni ve köyün ihtiyacı olan diğer meslek elemanlarını yetiştirmek" olarak tanımlanmıştır (Köy Enstitüleri İle İlgili Yasalar, 2000: 26). Kırsal alanlarda kurulan bu okulları sayısı 21 olup ülke genelinde belli bölge veya vilayetleri temsil edecek şekilde dağılım göstermektedir. Örneğin Aksu Köy Enstitüsü, ilk açıldığında Akdeniz bölgesinin; vilayet olarak da Antalya, Burdur, Isparta gibi vilayetlerdeki köy veya köy kökenli çocukların öğrenim göreceği bir okul olarak açılmıştır. Enstitülere öğrenci alımında ise, bu bölgesel dağılıma ilişkin denge de gözetilmeye çalışılmıştır.

Köy enstitüleri, esas öğretmen yetiştirmeye odaklansa da "çok amaçlı" okullardır (Uygun, 2019: 14-19). Onun için program, ders ve uygulamaları klasik okullardan farklıdır. Beş yıllık ilkokul mezunu kız ve erkeklerin gidebildiği yatılı köy enstitülerinin beş yıllık öğretim programları resmî olarak ilk defa 1943 yılında hazırlanmıştır. Kuruluşlarında da benzer eğitim-öğretim yapan enstitülerin programlarında dersler üç gruba ayrılmıştır:

Kültür dersleri (toplamda 114 hafta, haftada 22 saat)

Tarım dersleri ve çalışmaları (toplamda 58 hafta, haftada 11 saat)

Teknik dersleri ve çalışmaları (toplamda 58 hafta, haftada 11 saat)

Kültür dersleri kategorisinde yer alan “Öğretmenlik Bilgisi” 4. sınıfta 2, 5. Sınıfta 6 saat olarak belirtilmiştir. Bu dersin açılımı uygulamalardan hareketle şöyledir: Toplum Bilim, İş Bilim, Çocuk ve İş Ruh Bilimi, İş Eğitimi Tarihi, Öğretim Metodu ve Uygulama.

Enstitülerin yeniden revize edildiği 1947 programında ise öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin sayısı ve kredileri arttırılmıştır. Bu programa göre okutulan meslek bilgisi dersleri “Genel Ruh Bilim”, “Çocukluk ve Gençlik Ruh Bilimi”, “Eğitim Bilim”, “Genel Öğretim Yöntemi”, “Özel Öğretim Yöntemi ve Uygulama”, “Toplum Bilim”, “Eğitim Tarihi” ve “Teşkilat” gibi derslerdir.

Enstitülerde diğer ders ve uygulamalarında olduğu gibi öğretmenlik eğitimi dersleri uygulamalıdır. Doğrudan okul uygulamaları ise son sınıfta enstitü uygulama okulunda ya da köy okullarında yapılmıştır. Buna ilişkin standart bir uygulama söz konusu değildir.

Haftada toplam 44 saat olarak belirlenen derslerin hafta içi veya günlük dağılımlarının ne şekilde yapılacağı, enstitü müdürlüklerine bırakılmıştır. Enstitü müdürlükleri haftalık, aylık veya mevsimlik çalışma planlarını her enstitünün özelliğine, işlerin durumuna, öğrencilerin sayısı ve seviyelerine, öğretmen özelliklerine, iş araç ve alanlarının durumlarına, vb. özel durumlarına göre düzenleyebilme serbestliğine sahiptir.

Bu “esnek program” anlayışına uygun olarak enstitüler, haftalık çalışma planlarını “yarım gün”, “tam gün”, “hafta” veya “olağanüstü ihtiyaçlar” esasına göre düzenleyebilmiştir. Örneğin “yarım gün” esasına göre program ve etkinlikleri düzenleyen enstitülerde yarım gün öğleye kadar “kültür dersleri”, öğleden sonra da “tarım veya teknik” ders ve çalışmalarına yer verilmiştir. Bazen bu etkinliklerin kaynaştırıldığı da olmuştur (Uygun, 2019).

Köy Enstitülerinde Eğitim-Öğretim

Köy enstitülerini klasik okullardan farklı kılan en önemli özelliği “iş eğitimi” ilkesini eğitim-öğretim faaliyetlerinde rehber ilke olarak alma çabasıdır. İş eğitimi, Batıda Pestalozzi (1746-1827), Kerschensteiner (1854-1932), J. Dewey(1859-1952) gibi eğitimcilerin savunduğu ve 20. yüzyılın en ilgi gören eğitim akımıdır. Bu okul taraftarları eski okulu “okuma veya kitap okulu” olarak nitelemişler ve öğrenme sürecinde faaliyete vurgu yapmışlardır. Bu akımın temsilcileri eski okula alternatif olarak da, öğrencilerin etkinliğine dayalı “iş okulu” düşüncesini geliştirmişlerdir.

Köy enstitülerinde, “iş eğitimi” bir ilke olarak kabul edilse de dönemin koşulları içerisinde kendine has özellikleri içinde barındırmaktadır. Örneğin enstitülerde bu etkinlikler bazen üretim odaklı etkinliklere dönüşmüştür.

Köy enstitüleri, herhangi bir eğitim düşünürünün ileri sürdüğü veya herhangi bir ülkede uygulanan eğitim modelinin tıpa tıp uygulaması değildir. Bu okullar, ne Batıdaki “iş okulu” örnekleriyle ne de ne de Sovyet Rusya’da uygulanan “üretim okulu” veya “politeknik okullar” ile izah edilebilir. Süreç ve kuruluş koşullarında gelişmiş ve tarihe mal olmuş kendilerine has özellikler taşıyan okullardır (Kafadar, 1997).

Köy enstitülerinin eğitim-öğretim etkinliklerinin biçimlenmesinde Batıdaki ‘iş eğitimi’ akımı düşünürlerinin etkisi olduğu gibi bu okulların kuruluş ve işleyişinde etkili olan ve ismi bu okullarla özdeşleşen iki yöneticinin rolü önemlidir. Bunlardan ilki, dönemin Kültür (Eğitim) Bakanı Hasan Âli Yücel; diğeri de, ortaöğretim kurumu olan enstitülerin de doğrudan kendisine bağlı bulunan İlköğretim Genel Müdürü İsmail Hakkı Tonguç’tur.

Hasan Âli Yücel, köy enstitülerindeki iş eğitimini şöyle yorumlamıştır: “Gayemiz bir çiftlik değil, bir öğretmen okulu yapmaktır. Fakat bunu köy şartlarının içinde kurup yürütmek olduğu için; mesela bir yıllık et ihtiyacını karşılamak düşüncesiyle sürüler beslemek elbette mâkul görülemez. Kendi ihtiyaçlarını kendilerinin sağlaması esasını, öğrenciye, okuldan çıktıktan sonra gidecekleri işte başarılı olmak için gerekli bilgi ve becerileri kazandırma esası ile telif etmek zaruretinde olduğumuzu bilmek lazımdır”. “Canlandırılacak Köy” (1947), “İş ve Meslek Eğitimi” (1974) gibi kitapları da bulunan İsmail Hakkı Tonguç ise, iş eğitimini “iş içinde, iş aracılığıyla, iş için eğitim” şeklinde özetlemiştir. Ona göre bir kültür dersi olarak bilinen matematik dersi sınıfta teorik olarak değil, uygulama içerisinde iş başında yaparak yaşayarak öğrenilmelidir.

Köy enstitülerinde yapılan öğretim süreçleri ne tam “iş eğitimi” ilkesine göre ne de bu önde gelen yöneticilerin işaret ettiği gibi olmuştur. Bazen öğrencilerin bir iki ay hiç derse girmeden bina inşaatlarında çalıştırıldığı, bazen de haddinden fazla tarım ve işlerde üretime yönlendirildiği olmuştur. Örneğin, İzmir Kızılçullu Köy Enstitüsü’nün kurucu müdürü Emin Soysal bu konuda diğer enstitüleri suçlayıcı şekilde ciddi iddialar yöneltmiştir. Soysal’a göre “iş eğitimi” ilkesi en doğru şekilde kendisinin yöneticiliğini yaptığı sırada Kızılçullu Köy Enstitüsü’nde uygulanmış ve kendisinden sonra ve diğer enstitülerde bu ilke amacından saptırılmıştır. Onun bu konudaki bir değerlendirmesi şöyledir: (Soysal, 1942: 63):

“Bütün bu işler kendilerine ayrılan zaman ve ders saatlerinde muntazaman diğer ders ve işleri sekteye uğratıp ihmal ettirmeden, öğrencilerin ruh ve bedenlerindeki ahenkli inkişafı gözeterек yapıldı... İş prensibindeki bu noktayı kavrayamayanlar ya nesli sadece kötü bir amele ruhlu kafasız puroleter halde yetiştirmeyi

kendilerine gaye edinenlerdir; yahutta bilgisizlik, sathilik yüzünden bu hataya düşenlerdir. Halbuki bu çocuklar her şeyden evvel öğretmen olacaklar; öğretmen ise yine her şeyin üstünde bilgi, görüş ve düşünüş sahibi olan adam demektir.”

Köy enstitülerine yönelik genel bir değerlendirme yapılacak olursa “iş eğitimi” ilkesi eğitim-öğretim etkinlikleri için temel referans olarak görülmüşse de tüm enstitülerde bir model oluşturacak türden tek düze bir eğitim-öğretim yapıldığını iddia etmek güçtür. Ancak klasik okul anlayışının baskın olduğu bir dönemde köy enstitüleri;

“öğrenci merkezli”,

“yaparak yaşayarak”,

“etkinlik temelli”,

“aktivite” ve “üretim” odaklı eğitim düşün ve uygulamalarını önclemiştir.

Bu özellikleriyle köy enstitülerinde iş ve beceriye dayalı öğrenme süreçleri bu okulları diğerlerinden farklı kılmıştır. Köy enstitülerini farklı kılan diğer bazı özellikleri ise, maddeler halinde şöyle sıralanabilir:

- Sadece köy ve köy kökenli çocukların alındığı kız ve erkeklere açık yatılı okullardır.
- Şehir merkezlerinden uzak kırsal bölgelerde geniş araziler üzerinde açılmış okullardır.
- Okul hizmetlerinde, buna tarım, inşaat ve atölye çalışmaları dahildir, öğrencilerin işgücünden yararlanıldığı okullardır.
- Okul içindeki eğitim-öğretim faaliyetlerinin yanında kır ve yurt gezilerinin de öğrenme süreçlerine dahil edildiği okullardır.
- Pratik beceri ve sanat eğitiminin önemsendiği kurumlardır.
- Serbest okuma saatlerinin önemsendiği ve dünya klasiklerinin tavsiye edildiği okullardır.
- Köy kalkınmasını hedeflemiş ve tek parti ideolojisini yansıtan okullardır.

Köy Enstitülerinin İşlevi

Köy enstitülerinin amacı, köy öğretmeni yetişmek olduğu kadar, nüfusun önemli bir kısmını oluşturan kırsal alanın kültürel dönüşüm ve gelişimini sağlamaktır. Bu amaç, ulusal kültürün yeniden inşası olarak görülmüştür. Bunun için hem enstitüler hem de bu okullardan yetişen öğretmenlere aktif bir rol yüklenmiştir. Örneğin 4274 sayılı Köy Okulları ve Enstitüleri Teşkilat Kanununun 10. maddesinin birinci fıkrası şöyledir (KEİY, 2000: 138):

“Köy halkının millî kültürünü yükseltmek, onları sosyal hayat bakımından asrın şartlarına ve icaplarına göre yetiştirmek, köy kültürünün müspet kıymetlerini yaymak ve kuvvetlendirmek için gereken tedbirleri almak; millî bayram günlerinde, okulların açılışlarında mahalli ve millî adetlere göre kutlanan iş günlerinde törenler yapmak ve bunları, halk türküleri, oyunları, marşları ve müzik aletleri esas tutulmak suretiyle tertip, tanzim ve idare etmek; köy halkını radyodan azami derecede faydalandırmak.”

Köy enstitüleri, öncelikle köy ilkokullarına öğretmen yetiştirerek vatandaşlık eğitimini yurttaşlara kazandırmayı amaçlamıştır (Uygun, 2018: 226-231). Vatandaşlık eğitiminden amaç ise, okuryazarlık, inkılâplar ve Cumhuriyetin millî ve medenî değerlerin kazanımı olarak görülmüştür. Ancak enstitülerin ve buradan yetişen öğretmenlerin değer anlayışları, diğer okul ve öğretmenlere göre belirgin farklılıklar da göstermektedir. Bu farklılıklar, amaç, eğitim-öğretim süreçleri, öğretmen profilleri boyutlarında oldukça belirgindir. Örneğin, köy enstitülü öğretmenlerin “sol” görüşlü oldukları yönünde görüşler her dönemde dillendirilen iddialardan biridir. Hatta bir ara köy enstitülü öğretmenler ayrı bir örgütlenme çabası içine de girmişlerdir. Onların kurduğu bu sendika ve önde gelen yöneticileri de benzer betimlemelere maruz kalmıştır. Köy enstitülerinden 15.000 kadar öğretmen yetişmiş ve bu öğretmenlerle köylerin okullaşmasında önemli bir mesafe alınmıştır.

Eğitim- Öğretim Birliği Açısından Köy Enstitüleri

Türk eğitim sistemini oluşturan temel kanunlardan biri 3 Mart 1924 tarihli Tevhid-i Tedrisat Kanunudur. Bu kanunla tüm eğitim-öğretim işleri eğitim bakanlığına bağlanmış ve mektepten yana bir eğitim politikası izlenerek mektep-medrese ikiliğine son verilmiştir. Ancak Cumhuriyet hükümetleri mektepleri modernize edip geliştirmeye çalışırken bu okullardan tamamen farklı bir yapılanma ile öne çıkan köy enstitüleri, eğitimde ikilik tartışmalarını yeniden hatırlatmıştır. Daha Mecliste köy enstitüleri kanunu konuşulurken bazı milletvekilleri bu okulların “yeni bir içtimaî sınıf” doğuracağı endişesini dillendirmiştir. 17 Nisan 1940'ta Kültür Bakanı Hasan Âli Yücel, bu türden endişeleri gidermek için şu açıklamayı yapmak mecburiyetinde kalmıştır (MESD II, 1946: 306):

“İçtimaî bir sınıf doğurma meselesi mevzubahis değildir. Partimizin programında yazdığı veçhile, esasen rejimimiz, sınıf ve imtiyaz kabul etmez. Yalnız hayat tarzı bakımından meslekî zümreler, biz ister kabul edelim, ister kabul etmeyelim, mevcuttur. Çiftçi vardır, demirci vardır, tüccar vardır, memur vardır. Bunlar, bir takım çalışma ve iş zümreleridir. Başka bir siyasî ayrılık ifade eden kümeler değildirler. Böyle olduğuna göre zaten köylü ve çiftçilik etmekle meşgul olan vatandaşlarımızın çocuklarını okutmak için onların hayatından başka bir hayatla ülfet etmemesini istediğimiz ve o bakımdan yetiştirdiğimiz insanları yeni bir sınıfın

müvellidi addetmeyi bendeniz doğru bulmuyorum. Kaldı ki bizim arzumuz, ... köyün içerisinde bilgili, sıhhatli, memleketine bağlı ve müstahsil vatandaş yetiştirmektir.”

Meclis görüşmelerinde Yücel'in bu açıklamalarından milletvekili olan Kâzım Karabekir tatmin olmamış olacak ki, onun ısrarlı sorusu üzerine Yücel, şöyle bir açıklama daha yapmaktan da geri kalmamıştır (MESD II, 1946: 309):

“Bu yapılacak köy enstitüleri ayrı bir terbiye prensibine tabi tutulmayacaktır. Mevcut Tevhid-i Tedrisat kanunu ve onun ruhu, icra vaziyetinde olan insanlara emrediyor ki, bu memleket içerisinde bir terbiye esası vardır, köy, kasaba, şehirde ve bunların dışarısında başka bir yer varsa oralarda da ancak bu prensip tatbik olunur. Binaenaleyh köy enstitülerinde ayrı bir terbiye prensibi, diğer okullarda ayrı bir terbiye prensibi güdülemez. Terbiye prensiplerimiz Parti programında yazılıdır.”

Köy enstitülerin kurucusu olarak bilinen Yücel'in de belirttiği gibi, bu kurumlarda ayrı bir terbiye veya ayrı bir insan tipi yetiştirme amacı güdülmemiştir. Ancak izlenen eğitim politika ve uygulamaları neticesinde bu kurumlar farklı bir okul türü olarak Türk eğitim tarihindeki yerini almış ve bu kurumlardan yetişenler, gerek siyasî gerekse öğretmen profili olarak diğerlerinden az çok farklılaşmışlardır.

Ulusal Kültür ve Eğitimde Millîlik İlkesi Boyutunda Köy Enstitüleri

Köy enstitülerinin bu boyutu, ‘Ulusal Kültür İnşa Ögesi Olarak Köy Enstitülerine Yeni Bir Bakış’ başlıklı araştırmada ayrıntılı bir şekilde incelenmiştir (Uygun, 2004: 145-164). Bu araştırmaya göre köy enstitüleri, bir okul olmanın ötesinde buldukların bölgenin aynı zamanda kültür merkezleri olarak düşünülmüştür. Buralarda geliştirilen ulusal kültür değerlerinin, hem enstitülerde bir yaşam tarzı olarak hayata geçirilmesi hem de mezun verilen öğretmenlerle köylere iletilmesi amaçlanmıştır.

Köy enstitülerinden mezun öğretmenler, Gökalp'in (1924/1970: 101) “halktan kültürel bir terbiye almak ve halka medeniyet götürmek için halka doğru gitmek” şeklindeki halkçılık ilkesine uygun nitelikte aydın tipi yetiştirme amacı ile düşünülmüştür. Enstitülerden mezun olanlar, mutlaka köylere gönderilecektir ve öyle de yapılmıştır. Ancak uygulamada onların kültür algısı ve yaklaşımları farklı olmuştur.

Köy enstitüleri bir kültür kurumu olacaktır; buralardan mezun olanlar da, gittikleri köylerde Türk kültürünü geliştirecektir. Bu konuda bir uzlaşmadan söz edilebilir. Ancak nasıl bir kültürel işlevi yerine getireceklerdir? İşte bu noktada, farklı yaklaşımlar söz konusu olduğu gibi yeni tartışmalara da kapı aralanmıştır. Bu tartışmalarda öncelikle enstitülerin kuruluşunda önemli bir misyon üstlenen İ. Hakkı Tonguç'un kültür anlayışına yakından bakmakta fayda vardır.

Pakize Türkoğlu (2000: 264), ‘Tonguç ve Enstitüleri’ adlı kitabında Tonguç’un kültür anlayışını şöyle betimlemiştir: “Tonguç, eğitimde kültüre iki açıdan yaklaşmıştır. Bunlardan biri, kültür ve sanat etkinliklerini kullanıp doğrudan öğrencilerin uygulamasını sağlayarak, bireyin değişmesinde ve gelişmesinde kültürel zenginlik yaratmak. İkincisi ise, evrensel ve ulusal kültür öğelerini okulda kullanarak bireyin gelişimini etkilerken, bir yandan köylere akacak yeni kültürü yaratmak.” Tonguç’a göre enstitülerin ve yetiştirilecek öğretmenlerin halkın kültürüyle bütünleşmesi gerekirdi. Ama bu, halkın eskimiş ilkel kültürünü kullanma anlamına gelmemeliydi. Halk kültürünün sağlıklı öğelerini, eğitimin aydınlığında geliştirip zenginleştirerek insanı kendi gelişmiş değerleriyle buluşturarak düzeyini değiştirmeyi amaçlamalıydı (Tonguç, 1998: 686-687; Türkoğlu, 2000: 265). Bundan hareketle şu sonuç çıkarılabilir: Köy enstitülerinde, ulusal kültüre iki boyuttan yaklaşmıştır. 1. Yerel kültürün olumlu özellikleri 2. Batı ve evrensel kültüre ait özellikler. Ancak her ikisine yönelik tercihler oldukça göreceli olmuştur.

Köy enstitülerinde öğretmenlik ve idarecilik yapmış ve erken bir dönemde de bu konuda eser vermiş Şevket Gedikoğlu’nun (1971: 250) enstitülerin ulusal kültüre katkılarıyla ilgili değerlendirmeleri ise şöyledir: “Ulusal kültüre dört elle sarılma, benimseme ve değerlendirme köy enstitülerinin güçlü ve olumlu yanlarındandır. Halk kültür hazinesinin yaşayan değerlerine sahip çıkmada ve bunları ortaya koymada, çağdaş tekniklerle işlemede köy enstitüleri öncü ve uyarıcı olmuşlardır.” Gedikoğlu’nun bu değerlendirmelerini paylaşan Kirby’e (2000: 284-293) göre kültürel ilişkili daha somut olarak enstitülerde müzik kültürüne ilişkin değerlendirmesi de şöyledir: “Köy enstitülerinin en büyük başarılarından biri, Türk müzik temalarını ve duygularını Kemalizm’in özlediği Batı tema ve duygularına aktarabilecek bir kaldıraç olmasıdır. Müzik karışıklığı sofuluğa ya da kahvehane düzeyindeki müziğe karşılık, Cumhuriyet Türkiye’sinin değerleriyle uyuşma içinde olan halk türkülerine özendirmekle enstitüler, toplumsal ve devrimsel olanakları olan bir ulusal müzik yaratılması konusunda önemli adımlar atmışlardır. Ayrıca, yurdun dört bir yanından gelen öğrenciler, yerel türkülerini ve halkoyunlarını enstitülere taşımışlar ve bunların ulusal ve evrensel kültüre kazandırılmasında kültür merkezleri olarak önemli görevler üstlenmişlerdir.”

Kuşkusuz kuramsal boyuttaki bu yorum ve değerlendirmeler anlamlıdır. Ancak pratikte durum pek de öyle değildir. Burada biraz yapılandırılmış, şekillendirilmiş bir formattan da söz etmek mümkündür. Konunun bu boyutunu açıklamak için köy enstitülerinden mezun öğretmenlerin kültürel tutum, davranış ve profilleri üzerinden daha objektif değerlendirmelere ulaşılabılır.

Kuşkusuz eğitim sisteminde en önemli rolü üstlenen öğretmen, görevi gereği sosyo-kültürel değişmelerin kısmen içinde, kısmen de bir yurttaş olarak bu değişmelerden etkilenmektedir. Tezcan’a (1991: 215-217) göre öğretmen, özellikle kırsal kesimlerde halkın bir aydını olarak kültürel gelişmeye dönük değişmeleri

desteklemeli, teşvik etmeli ve bunları yaparken de halkın değerlerine ters düşmemelidir. Öğretmen bu görevini yerine getirirken, değişmeye karşı kültürel engelleri görüp bağınazlığın giderilmesi için uygun stratejiler de geliştirmesini bilmelidir. Bu açıdan bakıldığında birçok enstitülü öğretmen, köy enstitülerde kazandıkları kültürü, gittikleri köylere yansıtmaya çalışmışlardır. Ancak, enstitülerde idealist duygularla yetiştirilen bazı öğretmenler, halkın kültüründe var olan kimi unsurları ilkel olarak görmüşler ve onunla mücadelede uygun stratejiler de belirleyemediklerinden bazen halkla anlaşamamışlardır. Aslında bu öğretmenler köy kökenlidir. Hatta birçoğu kendi köylerinde öğretmen olarak görevlendirilmiştir. Buna rağmen bazı öğretmenler ile köylüler arasında kültürel anlaşmazlıklar olmuştur. Bunun nedenlerinden biri köy enstitülerinde bu öğretmenlere belletilen yeni ve çağdaş kültür anlayışı ile halkın içinde kök salmış geleneksel kültürün birbiri ile uyuşmamasıdır.

Kültür, bir yerde değerler manzumesidir. Değerlerin olumlu ya da olumsuz algılanışı, kültürlere göre değişiklik gösterebilmektedir. Geleneksel Türk kültürü ile enstitülerde kazandırılmak istenen yeni ve çağdaş olarak adlandırılan kültür arasında bazı değerler bağlamında farklılıklar ortaya çıkmıştır. Bu farklılıklar, kültürün dinsel ve lâik yapısı ile de yakından ilgilidir. İşte bu farklılıklar yüzünden enstitülü öğretmenlerden bazıları gittikleri köylerde halkın değerlerine ters düşmüştür. Bu değerlendirmelere ilişkin Erzurum köylerinde kültür değişmeleri üzerine araştırma yapan Mümtaz Turhan'ın (1994) köylülerden işittiği anlatılar ilginçtir. Köylülerin, araştırmacı Turhan'a, okullarına gelen enstitülü öğretmenler hakkındaki yakınmalarından biri şöyledir (Turhan, 1994: 97):

“Şimdi mektebi bitirenlerin onda, hatta yirmi de biri okuyup yazmayı bile öğrenemiyorlar, şehirlerde tahsillerine nasıl devam edebilirler. Maamafih dâva yalnız bununla bitmiyor; bir de öğretmenleri görmemiz lâzım. İşleri güçleri bir araya gelip içmek, mütemadiyen şarkı söyleyip oynamaktır. Âdetlerimize, ahlâk kaidelerine riayet etmiyor, bizleri hakir görüyorlar. Bunlar geleli köylerde hürmet diye bir şey kalmadı. Umumiyetle tahsil ve terbiyenin insanı böyle yapacağını zannetmiyoruz, çünkü onlardan daha yüksek mekteplerden mezun olmuş başkalarını da görüyoruz. Sözün kısası, tuhaf yetiştirilmiş bir acayip insanlar, bunlarla biz anlaşamıyoruz, görseniz bize hak verirdiniz.”

Turhan'ın yansıttığı bu anlatıda bazı enstitülü öğretmenlerin tutum ve davranışların halk tarafından yadırgandığını göstermektedir. Burada bu öğretmenlerin hem pedagojik yetersizliklerine hem de kendilerine verilen özgüvenin verdiği şımarıklığa dikkat çekilmiştir. Bu özgüven şımarıklığına, Köy Okulları ve Enstitüleri Teşkilat Kanunu'nda enstitülü öğretmenlere verilen bazı ayrıcalıkların da neden olduğu söylenebilir. Bunlar, hemen başöğretmen olarak atanma, köy ihtiyar heyetinin doğal üyesi olma, okul için her makama ulaşma, şikâyet ve istekte bulunabilme gibi ayrıcalıklardır. Kuşkusuz kendini yetiştirip halka güven veren köy

enstitülü öğretmenlerin de sayısı az değildir. Ancak gerek yetişme, gerekse özlük hakları bakımından köy enstitüsünden yetişen öğretmenlerin diğer öğretmenlerden farklı muamele görmesi, tepkisel bazı gelişmeleri de beraberinde getirmiştir. Tek Parti ideolojisinin devam edeceği düşüncesiyle yetiştirilen bu öğretmenler çok partili hayata geçtikten sonra haklı ve haksız bir şekilde eleştirilmeye başlanmıştır. Özellikle 1950'den sonra iktidarın fiili olarak el değiştirmesiyle birlikte öne sürülen “essah öğretmen” tartışmaları, köy enstitülü öğretmenleri küçümsemek için yapılmıştır.

Tek Parti dönemi merkezi ideolojinin tesiri altında kalan kimi enstitülü öğretmenlerin Ziya Gökalp'in “halktan kültürel bir terbiye almak ve halka medeniyet götürmek için halka doğru gitmek” ilkesi yerine “halka rağmen halk için” şeklinde bir metoda da sarıldıkları yadsınamaz. Onların bu yaklaşımlarını enstitülerde verilen kültür veya eğitimin bir yansıması olarak değerlendirmek mümkündür. Enstitülerde nasıl bir kültür inşasına yer verilmiştir? Bu soruya köy enstitülü öğretmenlerin anlatılarına dayalı bir araştırmanın bulguları, bazı ipuçları verebilir. Bu araştırmanın sonuçları maddeler halinde şöyledir (Uygun, 2004: 145-164):

- 1940'lı yıllarda lâik, pozitivist ve hümanist temelli modern ulusal bir kültürün geliştirilmesi ve yaygınlaştırılmasında köy enstitülerine ve bu okullardan mezun öğretmenlere aktif görevler verilmiştir.
- Enstitüler, ulusal Türk kültürünün (göreceli de olsa) yaşam alanı bulunduğu örnek kültür merkezleri haline getirilmeye çalışılmıştır.
- Toplumun gelişmesinde önemli bir safha olarak değerlendirilen kültür, enstitülerde eleştirilerek ve geliştirilerek öğretilmeye çalışılmıştır. Ancak enstitülerde geleneksel halk kültürüne ilişkin bazı özellikler ikellikle eleştirilirken, geliştirilmek istenen çağdaş-lâik temelli olarak biçimlendirilen ulusal Türk kültürü empoze edilmeye çalışılmıştır.
- Köy enstitüleri ile eğitimin, özellikle kırsal kesimde, yaygınlaşmasında hız kazanılmış ve eğitim yolu ile birçok insanın çağdaş Türk kültürü ile tanışmasına olanak sağlanmıştır.
- Yerel halk oyunları ve halk türkülerinin çağdaş tekniklerle işlenerek ulusal kültüre kazandırılmasında enstitülerin işlevsel bir katkısı olmuştur.
- Köy enstitülerinin köylerdeki kültürel hareketlenmeye etkileri iki yönden olmuştur: a) Doğrudan enstitüler kanalıyla b) Enstitülü öğretmen etkinlikleriyle. Enstitüler ve buralardan mezun öğretmenlerin etkinlikleri ile köylerde kültürel bir canlanma ve hareket başlamıştır.
- Kültürün bir yaşam tarzı olduğu düşünülürse, kırsal kesimlerde ilk defa görevlendirilen binlerce enstitü mezunu öğretmen, köyün tek aydını olarak, halka daha iyi yaşam yollarını göstermede, beslenme, sağlık, tarım, sanat vb. konularda örnek olmaya çalışmıştır.

Bu sonuçlar, enstitülerde okumuş öğretmenlerin anlatılarına dayalı olarak çıkarılmıştır. Kuşkusuz onlar, Türk kültüründen, ulusal eğitimden, çağdaşlaşmadan ve aydınlanmadan anladıklarının yansıtmışlardır. Onun için onların anlatılarında öne çıkan temel kavram “çağdaş Türk kültürü” kavramıdır. Böyle bir kültüre enstitülerde gerçekten ulaşılabilmiş midir? Eğer ulaşılabilmiş ise, bu ‘millî kültür’ için önemli bir kazanımdır. Ancak onların anlatılarına yansıyanın, toplumsal uzlaşının kabul gördüğü kültür değil, enstitülerde kendilerine belletilen kültürün olma olasılığı daha yüksektir. Bu yönüyle onların tanımladığı “çağdaş Türk kültürü” millî kültür veya millî eğitim ideali açısından görecelidir. Bir anlamda “köy enstitülerinde köy kökenli öğrenciler toplum mühendisliği anlayışı içerisinde devşirilmiş” denilebilir. Enstitülü öğretmenler için söylenen “Hasan Âli'nin Bebeleri” ya da bu öğretmenlerin söylemlerinde “Tonguç Baba” gibi kavramlar, halkın içinden seçilen köy çocuklarının belli bir ideoloji ve kişilerin fikri yelpazesi çerçevesinde şekillendirilip biçimlendirildiğine de işaret etmektedir. Başka bir ifade ile köy enstitülerden mezun öğretmenlerin dış dünyayı algılama ve anlamlandırmaları, o yıllarda idareye sahip olan resmî ve egemen fikirler tarafından şekillendirilmiş ve bir kalıba sokulmaya çalışılmıştır. Bunda önemli ölçüde başarı da sağlanmıştır. Çünkü Enstitülü öğretmenler üzerinde egemen ideoloji duygu ve düşünce kontrolünü önemli ölçüde sağlamıştır (Uygun, 2013: 74). Bundan dolayı köy enstitülü öğretmenleri bazıları “Sol” veya “Kemalist Sol” ideolojilerle ilişkilendirmiş ve onları ve enstitülerini millî olmamakla itham etmiştir. Örneğin Ayverdi (2014: 37), 1950’lerde kaleme aldığı sanılan ‘Komünizm Karşısında Öğretmenlik Müessesesi’ başlıklı bir yazısında “adları öğretmen okuluna çevrilen, fakat kuruluşlarındaki solcu ruhlarını yaşatmakta bulunan eski köy enstitülerini, bilhassa aynı enstitülerden mezun olmuş müdür ve hocaların elinden kurtarıp bu müesseselere millî bir veçhe verilmelidir” değerlendirmesinde bulunmuştur.

Her okuldan olduğu gibi köy enstitülerinden yetişenlerin siyasi kanaatleri farklı olabilir. Burada sorun, siyasi kanaatleri solcu veya sağcı ya da ‘A Partisi’nden veya ‘B Partisi’nden olması değildir. Sorun, eğitim yoluyla tepeden inme ve tek tipçi insan yetiştirme çabasının yanlışlığıdır. İşin ilginç yanı da bu tür yanlışlar, ulus devlet adına yapılabilmektedir.

Köy enstitüleri pekala ulus devletin millî okulları olabilir, hatta eğitim sistemine millî bir model de teşkil edebilirdi. Zaten kuruluşlarında da böyle bir amaç güdülmüştür. Geniş bir kültürel coğrafyadan gelen öğrencileri, iş eğitimi, hayata dönük pratik uygulamalar vb. özellikleri ile halk kültürüyle temas içinde olma şansları yüksek olan bu kurumlar, tek parti iktidarı ideolojisinin güdümü altında kuruluş gayelerini gerçekleştirilememişlerdir. Çünkü tek parti ideolojisi bu kurumları kuşattığı gibi, bu iktidarı temsilen Hasan Âli Yücel ve İsmail Hakkı Tonguç’un doğrudan direktif ve talimatları, enstitülerin tabii gelişimini sekteye uğratmıştır.

Köy enstitüleri, aşırı müdahalelerin dışında kalıp halk kültürüne dayalı ve halkın kültürünü modern kültür ile sentezleyebilen doğal eğitim kurumları olabilseydi belki süreç daha farklı gelişebilirdi. Ancak üst egemen gücün belirlediği ulus devlet adına veya bir parti adına millîlik iddiasıyla bir siyasî düşünce eğitim kurumunu tekeline alırsa bu durum ciddi sorunlara neden olur ve olmuştur da. Köy enstitülerinin en büyük çıkmazı aslında buradan kaynaklanmaktadır. Yani köy enstitüleri toplum mühendisliği mantığı içinde yeni bir toplumsal inşa aracı olarak görülmüş ve tek parti iktidarının süreceği düşüncesi ile yapılandırılmıştır (Uygun, 2013: 66-74).

Daha başlangıçta enstitülerin kuruluşlarında dile getirilen “yeni bir sosyal sınıf” gibi kaygılar, bazı enstitü ve kimi öğretmenler nezdinde tartışmaları güçlendirmiştir. Hatta bu türden iddiaları, başta İsmail Hakkı Tonguç’un oğlu Engin Tonguç ve bazı enstitülü yazarlar güçlendirmiştir. Hatta Engin Tonguç, enstitülerin asıl amaçlarının sınıfsal bir devrim yapmak olduğunu iddia etmiştir (2001). Köy enstitülerinden yetişen öğretmenlerden birçoğu, belli bir siyasî kanaati temsil etmekle millî olmayı çoğu zaman karıştırmışlar ve olup bitenlere belli bir perspektiften bakmışlardır. Bu perspektif, tek parti iktidarının devam edeceği düşüncesi ile tek tipçiliği yücelten ulus-egemen devlet anlayışı içinde egemen bir kültürün belletilmesi şeklinde tezahür etmiştir. Oysa devleti şekillendiren unsurların arasında yalnız egemenlerin ulus anlayışı yeterli değildir. Ayrıca bu süreçte pedagojinin bulgularından da çok yararlanılamamıştır. Çünkü enstitüler, çok amaçlı olarak tarım, teknik ve kültür derslerinin bir arada okutulduğu ve bir öğretmen okulu olarak kabul edilmesine rağmen “eğitim bilimi” derslerinin yeterince verilemediği okullardır. Bunu enstitü öğretmenler de kabul eder. Onların birçoğunun anlatısı “biz enstitüde belki çok şey öğrenmedik, ama sonradan kendi kendimizi yetiştirdik” şeklindedir.

Enstitülerin kuruluş felsefesinde “millî okul modeli” ülküsünü taşımakla birlikte uygulamada bu ülkünün nasıl tanımlandığı veya bu ülkeye ne derece ulaşılabildiği konusu tartışmaya açıktır. Bunun en önemli nedeni, Türkiye gibi çağdaşlaşma projesi içinde yer alan ülkelerin eğitim kurumuna, bir toplumsal mühendislik projesi mantığı ile yaklaşılmasıdır. Köy enstitülerini de bu toplumsal mühendislik anlayışından nasibini almış ve tabii gelişimini tamamlayamamış kurumlar olarak tanımlamak mümkündür. 2000’lerin Türkiye’sinde eğitim yoluyla sosyalizasyon ve düşünce kontrolü algısı hâlâ güçlüdür. Köy enstitüleri uygulamasında görüldüğü gibi bunun doğru bir strateji olmadığı söylenebilir. Onun için toplumumuza ve insanlığa daha geniş bir perspektiften bakabilmek için otorite, ulus ve modernitenin ileri sürdüğü verileri belletmek yerine eğitim yoluyla sorgulayabilmeyi öğrenmek gerekir.

Kültürel değişim ve gelişim, her toplum için kaçınılmazdır. Okullar da, bunun önemli araçlarıdır. Ancak okul eğitiminde kültürel gelişmeyi sağlamak için asla

herhangi bir kültür empozesine yer verilmeden pedagojik ilke ve metodoloji çerçevesinde bir eğitim-öğretim yapılmalıdır. Böyle bir eğitim kurumu millî olduğu gibi toplumun birlikteliğini sağlayan güçlü kültür kurumları da olabilir. Bu kurumlar sadece kültürü aktaran millî kurumlar değil, dünyada bilim ve teknolojiyle buluşan modern okullar olma vasfını da gösterebileceklerdir. Modern olanla yerel olanın buluştuğu noktayı millî olarak nitelemek mümkündür. Köy enstitüleri bu noktaya ramak kala tabii gelişimlerini tamamlayamadan tek parti ideolojisi ve siyasetinin kurbanı olmuştur. Ancak köy enstitülerinin, Türk millî eğitim sistemi ve öğretmen eğitimi için “millî okul” olma yolunda önemli bir deneme olduğu gerçeği de hiçbir zaman göz ardı edilmemelidir.

Sonuç ve Genel Değerlendirme

Köy enstitüleri, Türk eğitim sistemin içinde ve öğretmen eğitiminde farklı bir okul modeli denemesi olarak kurulmuştur (17 Nisan 1940). “İş eğitimi” ilkesini referans alan bu okullar kendine has bazı özellikler taşısa da farklı bir okul modeli olarak kuruluşlarını tamamlayamadan tarihteki yerini almıştır. Klasik okul anlayışının baskın olduğu bir dönemde bu okullar;

“öğrenci merkezli”,

“yaparak yaşayarak”,

“etkinlik temelli”,

“aktivite” ve “üretim” odaklı eğitim düşün ve uygulamalarını öncelemiştir.

Bu özellikleriyle köy enstitüleri, günümüz eğitim-öğretim süreçleri ve öğretmen eğitimi programları yönünden yararlanabilecek bir örneklik teşkil edebilir.

Köy enstitüleri, farklı bir okul modeli olarak özgün nitelikler taşıyan ve Türkiye'ye özgü yeni bir millî okul olma yolunda kurumsallaşabilirdi. Siyasi iktidar sahiplerinin bu okullar üzerinde haddinden fazla tasarrufta bulunmaları bu süreci engellemiştir. Öncelikle okul, bir toplum mühendisliği anlayışı içerisinde inşa edilmeye çalışılmıştır. Bu yapı içerisinde kurucu yöneticileri, eğitim durumları, izlenen propaganda ve verdiği mezun öğretmenler üzerinden zaman zaman kültürel, siyasi tartışmalar açığa çıkmış ve bu tartışmalar arasında köy enstitüleri geleneksel ilköğretmen okullarıyla birleştirilerek kapanmıştır (1954).

Buradan, yani köy enstitüleri deneyimi üzerinden çıkarılabilecek en önemli ders şudur: Okullar, ülke siyasetinin güdüldüğü yerlerdir ve günlük siyasetin üstündedir ve hiçbir zaman eğitim-öğretim süreçleri toplum mühendisliği anlayışı ile yönetilmemelidir.

Köy enstitülerinde ilkeli, değerleri olan ve idealist öğretmenler yetişmiştir (15 000 kadar). Köy enstitülü öğretmenler, köylerin okullaşmasında önemli katkılar

sağlamıştır. Ancak onların etkilerini toplum mühendisliği anlayışı çerçevesinde işlenen konular sekteye uğratmıştır. Örneğin enstitülü öğretmenlerin eğitim-öğretim etkinliklerinin yanı sıra önemli görevlerinden birisi, toplumsal dönüşümü sağlamaktır. Ancak bu yönde katı bir tutum izleyen bazı enstitülü öğretmenler, buldukları yerlerde yerel idarecilerle, halktan kimi kimselerle çatışmışlardır. Bu çatışmadan uzak kalıp başarılı olan köy enstitülü öğretmenlerin sayısı az değildir. Ancak iktidarlar arasında sıkışan köy enstitüleri ve buradan mezun öğretmenler amaçlandığı şekliyle etki gösterememişlerdir.

Kaynakça

- Ayverdi, S. (2014). Millî Kültür Meseleleri ve Maarif Davamız. İstanbul: Kubbealtı Yayınları.
- Gedikoğlu, Ş. (1971). Evreleri, Getirdikleri ve Yankılarıyla Köy Enstitüleri. Ankara: İş Matbaacılık.
- Gökalp, Z. (1970). Türkçülüğün Esasları (ilk baskı 1924). Ankara: Türk Tarih Kurumu.
- Kafadar, O. (1997). Türk Eğitim Düşüncesinde Batılılaşma. İstanbul: Vadi Yayınları.
- Kirby, F. (2000). Türkiye'de Köy Enstitüleri (Birinci Baskısı 1962). Ankara: Güldikeni Yayınları.
- Köy Enstitüleri İle İlgili Yasalar Cilt I, II. (2000). Ankara: Köy Enstitüleri ve Çağdaş Eğitim Vakfı Yayınları.
- Köy Enstitüleri ve Koç Federasyonu – İÇyüzleri (1966). Ankara, Komünizm ve Komünistlere Karşı Türk Basını Yayınları.
- MEB (1942, Temmuz 6). Köy Okulları ve Enstitüleri Teşkilat Kanunu (Toplam 71 Madde). Tebliğler Dergisi, Cilt 4, sayı 179.
- MEB (1943). Köy Enstitüleri Programı. Ankara: Millî Eğitim Yayınları.
- MEB (1947). Köy Enstitüleri Programı. Ankara: Millî Eğitim Yayınları
- MEB. (1946). Millî Eğitimle İlgili Söylev ve Demeçler Cilt I-3. Ankara: Türk Devrim Tarihi Enstitüsü Yayınları.
- Soysal, E. (1942). Enstitülerin Tarihçesi ve Kızılçullu Köy Enstitüsü. Bursa: Bursa Yeni Basımevi.
- Tezcan, M. (1992). Eğitim Sosyolojisi. Ankara: Zirve Ofset.
- Tonguç, E. (2001). Bir Eğitim Devrimcisi İsmail Hakkı Tonguç. Ankara: Güldikeni Yayınları.
- Tonguç, İ. H. (1974). İş ve Meslek Eğitimi. Ankara: TÖB-DER Yayınları.
- Tonguç, İ. Hakkı (1998). Eğitim Yolu İle Canlandırılacak Köy (İlk Baskı 1939). Ankara: Köy Enstitüleri ve Çağdaş Eğitim Vakfı Yayınları.
- Turhan, M. (1994). Kültür Değişmeleri (Sosyal Psikolojik Bakımından Bir Tetkik) (İlk Baskı 1964). İstanbul: Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Yayınları.
- Türkoğlu, P. (2000). Tonguç ve Enstitüleri. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.

- Uygun, S. (2004). Ulusal Kültür İnşa Ögesi Olarak Köy Enstitülerine Yeni Bir Bakış. Türkiye Kültürleri Sempozyumu (3-5 Eylül 2003, Van). İstanbul: TETRAGON Yayınları. s. 145-164.
- Uygun, S. (2013). Bir Toplumsal İnşa Aracı Olarak Köy Enstitüleri ve Algısı. Eğitime Bakış Dergisi. 9 (26). s. 66-74.
- Uygun, S. (2018). Türkiye’de Eğitimde Millilik Yönelim ve Yaklaşımları. Ankara: Maya Akademi Yayınları.
- Uygun, S. (2019). Köy Enstitülü Öğretmenler (Mesleki Deneyimleri ve Meşhurların Anlatıları). İstanbul: Alkun Kitap.

YÜKSEK ÖĞRETMEN OKULLARININ KURULUŞU VE GELİŞİMİ

1. Yüksek Öğretmen Okullarının Kuruluşu

Türkiye’de batılılaşma çabaları sonucu, 1838’de Askeri okullara öğrenci hazırlamak amacıyla rüşdiyelerin açılması bu okulların öğretmen ihtiyacını gündeme getirmiş, başlangıçta öğretmen ihtiyaçları çeşitli kaynaklardan sağlanmıştır(Ergin; 1977, C.5,1470). 16 Mart 1848’de Kemal Efendinin öncülüğünde İstanbul’un Fatih semtinde Darümuallimîn adıyla ilk kez bir öğretmen okulu açılmıştır (Akyüz;1978,37).

Osmanlı Eğitim Sistemini düzenleyen Maarifi Umumiye Nizamnamesi 1869 yılında çıkarılmış, öğretmen okulları ve programları konusunda çok önemli hükümler getirilmiştir. Nizamnamenin 52. maddesinde; “Mükemmel muallimler yetiştirmek üzere” Rüşdiye, İdadiye, Sultaniye şubelerinden oluşan bir büyük Darümuallimîn kurulacağı belirtilmiştir(Akyüz;2001,165).

Büyük Darümuallimîn, 29 Mayıs 1891 tarihinde, iki yıllık İptidaiye, üç yıllık Rüşdiye ve üç yıllık Âliye şubeleri olarak yeniden düzenlenmiş; Âliye şubesi Fen ve Edebiyat kısımlarına ayrılarak 3 Kasım 1891 tarihinde açılmıştır(Berker;1945,119, Dilaver;1994,41). Bu okul Türkiye’de ortaöğretime (idadi ve sultanilere) öğretmen yetiştirmenin ilk uygulaması olmuştur. Darümuallimîn-i Âliye, Yüksek Öğretmen Okullarının başlangıcı olarak kabul edilir(Fındıkoğlu;1975,11).

Darümuallimîn-i Âliye kurulduğu tarihten Cumhuriyet dönemine kadar geçen süreçte istikrarsız bir gelişim göstermiştir. İkinci Meşrutiyetin ilanı ile Darümuallimîn yapısında önemli değişimler olmuştur. Darümuallimîn-i Ali kısmı; Edebiyat, Tabiiyat ve Riyaziyat olmak üzere üç şubeye ayrılmış, her şube Darülfünunun ilgili şubelerine bağlanarak birleştirilmiştir. Böylece branş dersleri Darülfünunun Fen ve Edebiyat şubelerinde Darülfünun öğrencileri ile birlikte, meslek dersleri de Darümuallimîn binasında gerçekleştirilmeye başlamıştır(Ergün;1996,319. Arslatürk;1960,12). Bu uygulama Cumhuriyet döneminde de devam etmiştir.

2. Cumhuriyet Döneminde Yüksek Öğretmen Okulları İle İlgili Gelişmeler

Cumhuriyetlin ilanı ile yeni Türk Devleti’nin amaçlarına uygun olarak eğitim sisteminde bütünüyle değişim başlatılmış, Türk Milli Eğitim Sisteminde on yıllık bir gelişmeyi hedef alan “Maarif Teşkilat Hakkında Layiha” başlığı altında yayımlanan bir tasarıda; eğitim sisteminin kökten değiştirilmesi, öğretmenlerin yeni programlarla yetiştirilmesi konuları yer almıştır(Ataünal, Özalp;1977, 41-42).

1923-1924 ders yılı başında Darümuallimîn ve Darümuallimat’a birer orta kısım ilave edilmiş, bu suretle İstanbul Darümuallimîn’in ilk, orta ve lise kısımları

bir çatı altında toplanmıştır. Darülmualimîn bu yapısı bir yıl sürmüş, II. Heyeti İlmiye toplantısında alınan kararlarla, 1924 yılında okula yeni şekil verilerek Orta Darülmualimîn ve Darülmualimat kaldırılmış, ilk kısımlarının adları değiştirilmiştir. İlk kısımların adları İstanbul Erkek Muallim Mektebi ve İstanbul Kız Muallim Mektebine; harf inkılâbından sonra da Erkek ve Kız Öğretmen Okuluna dönüştürülmüştür (Konrapa;1966, 8-9).

7 Haziran 1924 tarihinde Yüksek Muallim Mektebi yönetmeliği çıkarılarak öğretim faaliyetleri sağlam bir zemine oturtulmuştur(Ergün,1997: 99). 1924-1925 öğretim yılında Milli Eğitim Bakanı Vasıf Çınar'ın bakanlığı sırasında, ortaöğretim öğretmenlerinin farklı kaynaklardan gelmiş oldukları göz önünde tutularak, Darülmualimîn-i Ali; Darülfünuna bağlanmış ve ortaöğretime öğretmen yetiştirmek üzere Yüksek Muallim Mektebi adı verilerek yeni bir kadro ile müstakil, parasız yatılı okul halinde yeniden öğretime başlamıştır(Tamir;1973;2). Düzenlemeye göre okul; Edebiyat, Felsefe, Tarih, Fizik, Kimya, Tabiiyat, Sanayi-i Nefise şubelerinden oluşmuş, eğitim süresi dört yıl olarak belirlenmiştir. Eğitim süresinin üç yılı Darülfünun dersleriyle meslek dersleri, bir yılı da uygulama ve staj süresi(-Dilaver, 1994: 41) olarak belirlenmiştir. Ancak okulun bu durumu uzun sürmemiş, Darülfünun okulu idare edemediği gibi sebeplerle Maarif Vekâleti ile Darülfünun arasında bir de müdür çekişmesi olmuş, öğrenciler disiplinsizleşmişler, okula yalnızca yemek, yatmak için uğramaya başlamışlar, bazı öğrencilerde okuldan atılmıştır(Ergün; 1997, 99).

Cumhuriyetin kurulmasıyla, Darülmualimînleri yenileştirilerek genç ve daha taze bir varlık haline getirme fikri gelişmiştir. Batı kültürünün daha radikal esaslarına göre yeni bir şekilde teşkilat ve tedrisatı daha hür yüksek dereceli öğretmen okulu kurmak zarureti duyulmuş ve düzenlemeler yapılmıştır. Fransa'daki "Ecole Normale Supérieure" den örnek alınarak yeniden ve yeni esaslar üzerine kurulan "Yüksek Muallim Mektebi"nden büyük umutlar beklenmiştir. Okulu bu yeni şekil ve kadro ile kuranlar üniversitenin üstünde bir bilgi ocağı yapma arzusu taşımışlardır. Bu arzu denilebilir ki kısmen gerçekleşmiştir(Karahan, 1937: 14-18).

Yüksek Muallim Mektebini düzenleme çabaları 1925'ten sonra da devam etmiştir. Milli Eğitim Bakanı Mustafa Necati'de göreve başladığı ilk günlerde ortaöğretimdeki öğretmen eksikliğini belirterek, Yüksek Muallim Mektebi'ni yenileştireceğini ve bunun için de Darülfünun'dan yararlanacağını söylemiştir(-Duman;1991, 31).

Yüksek Öğretmen Okulunun geleceği şuralarda tartışılmaya devam etmiştir. 2-10 Aralık 1946 tarihleri arasında toplanan III. Maarif Şurası'nda Ankara'da ikinci bir Yüksek Öğretmen Okulu'nun açılması kararlaştırılmıştır (M.E.B 1991B: 104). Şuralarda ikincisi açılması planlanan Yüksek Öğretmen Okulu, 12 Haziran 1946 tarihinde çıkarılan Üniversiteler Kanunu ile büyük sarsıntı geçirmiştir. Öğretim ve İdari kadrosunu üniversitelerden sağlayan Yüksek Öğretmen Okulu, kanunla

öğrenci yurdu durumuna düşürülmüştür(Fındıkoğlu, 1975: 11). Bu uygulama ile öğretim elemanı bulamama nedeniyle Yüksek Öğretmen Okulu kapanma durumuna gelmiştir.

IV. Maarif Şurası'nda Yüksek Öğretmen Okulunun yeniden düzenlenmesine ilişkin görüşler belirtilirken III. Maarif Şurasında olduğu gibi Ankara'da ikinci Yüksek Öğretmen Okulu açılması tekrar önerilmiştir(M.E.B, 1991: C, 27,138-139).

Yüksek Öğretmen Okulu, 1949 yılında öğrencilerin yemek boykotu bahane edilerek Milli Eğitim Bakanı Tahsin Banguoğlu tarafından kapatılmıştır. Sarıcalı'ya göre bu kapatılmada Eğitim Enstitüsü mezunları ve Yüksek Öğretmen Okulu mezunları arasındaki kadrolaşma çekişmeleri önemli etkindir Ancak Tevfik İleri'nin Milli Eğitim Bakanlığı sırasında, bakanlığın isabetli kararıyla 1 Mart 1951 tarihinde Eğitim Enstitüsü ve Yüksek Öğretmen Okulu Çapadaki tarihi binada yeniden açılmıştır. İstanbul Yüksek Öğretmen Okulu, Eğitim Enstitüsü ve İlköğretmen Okulu adı altında üç kademeli kız ve erkek yatılı bir meslek okulu haline getirilmiş ve her kademenin program ve yönetmelikleri günün ihtiyaçlarına cevap verecek şekilde yeniden düzenlenerek açılmıştır(Arslantürk;1960,8,9. Karahan;1937, 8-9).

Milli Eğitim Bakanı Tevfik İleri'nin daveti üzerine Türkiye'ye gelen Roben J. Maske, 1953'te Türkiye'de Öğretmen Yetiştirme ile ilgili hazırladığı raporda(Maske;1956,90) ve Milli Eğitim Bakanlığı'nın Ford Vakfı'nın da desteği ile oluşturduğu Milli Eğitim Komisyonun Türkiye Milli Eğitim Komisyonu adını taşıyan bir raporunda da yeni Yüksek Öğretmen Okullarının kurulması önerilmiştir(Combs, ve Diğ, 1957:18-20). Nuri Kodamanoğlu (1998: Görüşme), 1959 yılında Talim Terbiye Kurulu üyesi iken Ankara'da Yüksek Öğretmen Okulu açılması fikrini dönemin Milli Eğitim Bakanı Tevfik İleri'ye önermiştir. Kodamanoğlu'na(1998) göre yeni kurulacak okulda;

Öncelikle branşta üniversite düzeyinde eğitim kalitesinin sağlanması için, branş öğrenimi üniversitede olacak, pedagojik formasyon ise kurulacak olan Yüksek Öğretmen Okulunda verilmesi, ikinci olarak ta fakir olup İlköğretmen Okulu'nda okumaya mecbur kalmış çocuklardan üstün kabiliyetli olanları seçilerek, okulun öğrenci tabanının başarılı ve fakir çocukların olması planlanmıştır. Bu öneriyle açılacak yeni Yüksek Öğretmen Okulu'nun çerçevesi ve özellikleri belirlenmiş, Bakan İleri de bu görüşleri benimsemiştir. Ankara Yüksek Öğretmen Okulu, Talim ve Terbiye Kurulu'nun 3.7.1959 tarih ve 209 sayılı kararı ile kurulmuş ve kuruluş kararı, 13 Temmuz 1959 tarih ve 1065 sayılı Tebliğler Dergisinde yayımlanmış, Ankara'da Atatürk Lisesi'nin bir bölümündeki geçici binasında yukarıdaki temel prensiplere göre ikinci Yüksek Öğretmen Okulu açılmış, 01.8.1959 tarihinde de öğretime başlamıştır(Ankara Maarif Müdürlüğü, 19.8.1959 tarih ve 300/ 27921 sayılı R:Y).

1964 yılında Ankara Yüksek Öğretmen Okulu'nun başarılı olması göz önüne alınarak aynı modelde İzmir Yüksek Öğretmen Okulu açılmıştır (Görgülü,1998,8). Köy ve kasaba temeline dayanan Ankara Yüksek Öğretmen Okulu öğrencilerinin kısa sürede başarılı olmaları, Milli Eğitim Bakanlığı'nı aynı yıl İstanbul'daki tarihi Yüksek Öğretmen Okulunu da bu modelde öğrenci seçmeye yöneltmiş ve Yüksek Öğretmen Okulları arasında öğretim, program ve öğrenci seçiminde birlik sağlanmıştır.

Yüksek Öğretmen Okullarının Amacı

7 Haziran 1924 ve 09 Eylül 1940 tarihli yönetmeliklerinin birinci maddesinde, okulun amacı; "Yüksek Öğretmen Okulu orta tahsil müesseselerine öğretmen yetiştirmek üzere açılmış bir okul" olarak tespit edilmiştir. 1955 tarihli yönetmelikte, okulun amacı daha kapsamlı olarak belirlenmiştir. Bu yönetmeliğe göre amacı; "Yüksek Öğretmen Okulu; liselere ve muadili okullara öğretmen yetiştirmek üzere açılmış okullar" olarak belirlenmiştir.

Eğitim ve Öğretim İşleri

1940 ve 1955 tarihli Yüksek Öğretmen Okulu yönetmeliklerine göre; okulun öğretim süresi dört yıldır, bu sürenin üç yılı üniversitedeki branş derslerinin ve meslek derslerinin alınması, son bir yıl ise uygulama süresini kapsar, öğretim Edebiyat veya Fen Fakültesinin öğretim lisansının alınması ile sona erer, okul yatılı ve parasız, mezunlar Maarif Vekilliği emrinde öğretimlerinin bir buçuk misli müddetle mecburi hizmetle yükümlüydüler. Okula imtihanla girilir, okuldaki tahsil bir bütün teşkil ettiğinden bu tahsile baştan başlanırdı. Yüksek Öğretmen Okulu öğrencileri, takip ettikleri bilim dallarına ait öğrenimlerini ilgili fakültelerde veya yüksek okullarda, mesleki öğrenimlerini Yüksek Öğretmen Okulu'nda yaparlar, öğretim ve imtihanlar konusunda İstanbul Üniversitesi Talimatnamesi ile Edebiyat ve Fen Fakülteleri Talimatnamelerindeki hükümler uygulanırdı(MEB,1940).

Ankara Yüksek Öğretmen Okulu modelinde branş derslerinin Ankara Üniversitesi, Fen Fakültesi ve Dil ve Tarih Coğrafya Fakültesinde; Pedagojik Formasyon derslerinin de Yüksek Öğretmen Okulu'nda verilmesi kararlaştırılmıştır. Okulun parasız ve yatılı olması benimsenmiş ve bu hükümler okul yönetmeliğinde de yer almıştır(Tebliğler Dergisi, 1959: Cilt:22, Sayı:1065, 87-88, AYÖO Geçici Yönetmeliği, 1965: Madde; 5, 6, 39).

Öğrenci Seçimi

Liselere öğretmen yetiştirmek üzere açılan İstanbul Yüksek Muallim Mektebi'ne önceleri İstanbul Üniversitesi Fen ve Edebiyat Fakültesi'ne devam eden öğrencilerden öğrenci seçilmiştir(MV, 1944: 68-69). Ankara Yüksek Öğretmen Okulu

kuruluncaya kadar öğrenciler lise mezunları arasından seçilerek alınmaya devam etmiştir, bu öğrenciler özel imtihanlardan geçirilerek Yüksek Öğretmen Okulu öğrencisi oluyordu. Ankara Yüksek Öğretmen Okulu kurulduktan sonra nitelikli öğrenci tabanına yönelmek istemiş, bu sebeple İlköğretmen okulu son sınıflarında okuyan ve öğretmenler kurulu tarafından önerilen başarılı öğrenciler arasından öğrenci seçilmeye başlanmıştır.

TABLO.1: YÜKSEK ÖĞRETMEN OKULU GELİŞME DURUMU

YILLAR	OKUL SAYISI	ÖĞRETMEN SAYISI	ÖĞRENCİ SAYISI	MEZUN SAYISI
1924- 25	1	5	82	-
1925- 26	1	7	105	-
1926- 27	1	6	76	-
1927- 28	1	7	79	9
1928- 29	1	4	88	12
1929- 30	1	4	89	18
1930- 31	1	4	112	23
1931- 32	1	4	101	26
1932- 33	1	4	90	7
1933- 34	1	4	105	27
1934- 35	1	4	108	27
1935- 36	1	4	116	9
1936- 37	1	4	122	10
1937- 38	1	12	136	35
1938- 39	1	12	170	34
1939- 40	1	12	165	10
1940- 41	1	11	188	17
1941- 42	1	1	185	20
1942- 43	1	12	174	12
1943- 44	1	12	190	22
1944- 45	1	14	185	27
1945- 46	1	11	181	19
1946- 47	1	4	166	26
1947- 48	1	4	122	85
1948- 49	1	3	82	24
1949- 50	1	-	40	24
1950- 51	1	-	7	-
1951- 52	1	-	19	4
1952- 53	1	-	21	-
1953- 54	1	-	40	3
1954- 55	1	-	62	7
1955- 56	1	-	72	4
1956- 57	1	-	75	5
1957- 58	1	-	83	7
1958- 59	1	-	94	14

YILLAR	OKUL SAYISI	ÖĞRETMEN SAYISI	ÖĞRENCİ SAYISI	MEZUN SAYISI
1959- 60	2	23	295	24
1960- 61	2	42	465	7
1961- 62	2	35	578	32
1962- 63	2	44	797	68
1963- 64	2	19	928	102
1964 -65	3	24	1291	146
1965- 66	3	121	1550	154
1966- 67	3	73	1943	156
1967- 68	3	62	2178	202
1968- 69	3	60	2314	281
1969- 70	3	64	2246	273
1970- 71	3	49	1772	424
1971- 72	3	61	1484	326
1972 - 73	3	49	1196	317
1973- 74	3	35	1315	296
1974- 75	3	25	995	203
1975- 76	3	20	725	137
1976-77	3	16	665	121
1977-78	3	12	328	133
Toplam	-	-	-	3969

Tablo 1'de yıllara göre okul öğretmen ve öğrenci sayılarına yer verilmiştir. Tabloya göre 1924–25 öğretim yılı ile 1977-78 öğretim yılları arasındaki üç yüksek öğretmen okulundan toplam 3969 öğrenci mezun olmuştur.

Bina, Araç ve Gereçleri

Cumhuriyetin ilanından öncede Darülmualimîn-i Ali değişik binalarda öğretim faaliyetine devam etmiştir, 1901 yılından, 1911–1912 öğretim yılına kadar İstanbul Kız Lisesi'nde öğretim faaliyetinde bulunmuş, 1911–1912 öğretim yılında da Kadıköy'deki Sen Josef Lisesi'ne nakledilmiştir (Tamir; 1973.,2). 1928 yılında İlköğretmen okulu kısmından ayrılan Yüksek Muallim Mektebi dönemde binasızlık yüzünden Edebiyat ve Fen Fakültesinin bulunduğu Zeynep Hanım Konağı'nın üst katına geçici olarak yerleşmiş, kız öğrenciler için binanın darlığı sebebiyle kira ile bir bina tutulmuş, daha sonra kız öğrencileri disiplin altına almak için aynı binaya getirilmiştir (M.E.B;1991A, 612-613). 1932'de İstanbul Üniversitesi merkez binası arkasındaki Bekir Ağa bölümü adıyla maruf binaya (Arslantürk; 1960,8); 1937 yılında öğrenci kadrosunu genişletmek amacıyla Cumhuriyet Halk Partisinin sahip olduğu bir yatakhane binasına (1938–39) yerleşilmiştir. (Öztürk;1996,190). 1939 yılında da Vefa Lisesi'ne taşınmış, bu binada öğretime devam etmiştir (Arslantürk; 1960, 8).

Ankara'da açılan Yüksek Öğretmen Okulu da İstanbul Yüksek Öğretmen Okulu ile aynı kaderi paylaşmıştır. Ankara'da açılan Yüksek Öğretmen Okulu da Ankara Atatürk Lisesi'nde kendisine tahsis edilen blokta öğrenime başlamıştır. Bina yetersizliği nedeniyle hazırlık sınıfı öğrencileri için Maltepe semtinde ayrı bir bina kiralanmıştır(Sarıcalı;1999). Ancak 1966 yılında Beşevler semtindeki modern binalarına taşınmıştır. Bu kampüste; dershaneler, laboratuvarlar, konferans salonu, spor salonu, amfiler, sinema salonu, kütüphane, yatakhane, yemekhane ve atölyeler gibi öğrencilerin her türlü ihtiyaçlarının karşılandığı birimler yer almıştır.

İzmir Yüksek Öğretmen Okulu da ilk açıldığı 1964 yılında Bornova Anadolu Lisesi'nin bir binasında öğretime başlamıştır. Okul açılırken yeni binalarının temeli de atılmıştır(Görgülü; 1960, 8).

Yüksek Öğretmen Okullarının Kapatılışı

1973'te yayımlanan 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nun, İlköğretimi sekiz yıla çıkarma ve bu yapıya uygun öğretmen yetiştirme kararı, öğretmen yetiştirme sisteminde önemli değişikliklere sebep olmuştur. Kanunun uygulamasında öncelikle öğretmen yetiştirmeye yüksek öğrenim şartı getirilmiş, böylece İlköğretmen Okulları öğretmen yetiştirme işlevlerini kaybederek, Öğretmen Liselerine dönüştürülmüştür. Bu kararla Yüksek Öğretmen Okulu bünyelerindeki hazırlık sınıfının işlevlerini yitirmiştir. Bu gerekçe ile 1974-1975 öğretim yılından başlayarak Yüksek Öğretmen Okulu bünyelerindeki hazırlık sınıfları uygulamasına son verilmiştir.

M.E.B;Öğretmen Okulları Genel Müdürlüğü, 19 Şubat 1974 tarih ve 2215 sayılı yazına göre Hazırlık sınıflarının kapanması sonucu, Yüksek Öğretmen Okulları artık öğrencilerini üniversitelerin çeşitli bölümlerinden ve sınıflarından açılan sınavlarla almaya başlamıştır.

Ergün' e göre(1987, 15), 1970'lerden sonra ideolojik çekişmelerin merkezi olmaya başlayan, dış müdahalelerle yapısı iyice değiştirilen Yüksek Öğretmen Okulları kapanma sürecine girmiştir.

Milli Eğitim Bakanlığı Müdürler Komisyonun 04.08.1978 tarih ve 405.1.37 sayılı toplantısında Yüksek Öğretmen Okulu tabanının lise diploması vermeyen öğretmen okullarının son sınıflarından seçilen öğrencilerden oluştuğu ancak öğrenci tabanını yitirdiği; Yüksek Öğretmen Okullarından yetiştirilecek öğretmenlerin dört yıl öğretim süreli Eğitim Enstitüleri tarafından yetiştirilebileceği, öğretmen yetiştirme fonksiyonunu tamamladığı ve ülkedeki terör eylemleri bahane edilerek, M.E.B, Öğretmen Okulları Genel Müdürlüğü'nün, 14.08.1978 tarih ve 770.01.(60) 40704 sayılı yazısı ile 1978 -1979 öğretim yılından itibaren öğrenci alımı durdurulmuştur. Bu karar ile Yüksek Öğretmen Okulları fiilen kapanmıştır. Aynı öğretim yılında üç yıl öğretim süreli Eğitim Enstitüleri, öğretim süreleri dört yıla

çıkarılmış ve adları Yüksek Öğretmen Okullarına dönüştürülerek sayıları yirmi bire çıkarılmışsa da bu okulların ömürleri çok kısa olmuştur. Yüksek Öğretmen Okuluna dönüştürülen Eğitim Enstitüleri 20 Temmuz 1982 gün ve 41 sayılı Kanun Hükümünde Kararname ile Eğitim Fakültelerine dönüştürülerek üniversitelere bağlanmıştır. VII. Maarif Şurası'ndan bu tarihe kadar ileri sürülen Yüksek Öğretmen Okulları'nı Eğitim Fakültelerine dönüştürme fikri böylece gerçekleşmiştir. Bu kanunla Yüksek Öğretmen Okulu ismi tamamen ortadan kalkmıştır.

SONUÇ

Dönemin Öğretmen Okulları Genel Müdürü olan Şentürk, Yüksek Öğretmen Okullarının kapatılmasıyla ilgili olarak; Yüksek Öğretmen Okulu öğrencilerinin hem fakültelerde lisans öğrenimi görmelerinin, hem de akşamları okulda meslek dersleri öğrenimi görmelerinin yetersiz bir eğitim biçimi olduğunu ifade etmektedir. Yüksek Öğretmen Okulları denilen yerlerin bir tür öğrenci yurtlarına dönüştüğünü; meslek derslerinin çoğu kez yapılmadığını söyleyerek; “ Bir tür yatakhane olarak kullanılan bu okulları kapattık. Kısaca 1739 sayılı yasa karşısında okul işlevini yitirmiştir, bizde yasanın gereğini yerine getirdik ”(Şentürk;1991, 65) cümlesiyle kapatılma gerekçelerini ifade etmiştir.

Yüksek Öğretmen Okullarında ve bakanlıkta önemli görevlerde bulunmuş, Kodamanoğlu, Erden, Terzi, Sarıcalı, Arıkazan'a, göre okulun kapatılması dönemin hükümeti ile okulun öğrencilerinin ideolojik ayrılıkları, okulda siyasi kümeleşme ve okulun milliyetçi sağ kaynaklı terör olaylarının merkezi olarak görülme iddiasıydı yani okulun kapatılması siyasi amaçlıydı(Gelişli, 2006).

Yüksek Öğretmen Okulları ortaöğretime başarılı öğretmen yetiştirmiş, mezunlarının önemli bir bölümü de çeşitli üniversitelerde hala akademik personel olarak görev yapmaktadır. Bu okulların kapatılmasında, Türkiye'de her zamanki gibi marazlı kurumların tedavisi yerine kapatılması en kısa ve zahmetsiz yol olduğu için tercih edilmiştir. Oysa öğretmen yetiştirmede çeşitli yetersizlikleri tartışan ve yeni metot arayışı içinde olan Türkiye'de; tarihsel süreçteki yerini almış olan Yüksek Öğretmen Okullarının iyi bir örnek olarak bazı özelliklerinden hala yararlanılabildi. Örneğin; nitelikli öğrenci seçimi, alan eğitiminin Türkiye'nin seçkin üniversitelerinde verilmesi, öğretmenlik ruhunun kazandırılması, öğrenciler arasında oluşturulan sevgiye dayalı ilişkiler v.b dikkate alınarak günümüzde daha nitelikli öğretmen yetiştirme için yetkilendirilmiş üniversitelerden öğretmen yetiştirmede yararlanılabildi. Ya da nitelikli öğretmen yetiştirmek için temel işlevi öğretmen yetiştirmek olan, Anadolu Öğretmen Liselerinin başarılı ve istekli öğrencileri tabanına dayalı, dershane, laboratuvar, kütüphane, atölye, spor salonları, yurt ve benzeri ihtiyaçları gideren sosyal donanıma sahip Öğretmen Üniversiteleri kurulmalıdır.

ÖNERİLER

Günümüz eğitim sistemlerinin en önemli sorunlarından biri öğretmen yetiştirme ve istihdam sorunudur. Öğretmen eğitimi ve istihdamı, eğitim sisteminin kaliteye odaklanması anlamında birkaç boyutta ele alınabilir. Öğretmen yetiştirme konusuyla ilgili olarak sorunu somutlaştırma açısından önerilerimizi birkaç boyutta ele alacağız. Günümüz öğretmenleri hangi niteliklere sahip olmalıdır? Bilim, teknoloji ve küresel salgınlar klasik öğretmen yetiştirme sisteminin yeterliklerini tartışılır hale getirmiştir. Öğretmen yeterliklerinin yeniden tanımlanma ihtiyacı vardır. İkinci boyut istihdama yönelik önerilerdir.

1. Öğretmen Eğitimi

Öğretmenlik öncelikle bir ihtisas mesleğidir, bu durum dikkate alındığında öğretmenlerin yetiştirilmesi için amacı öğretmen yetiştirmek olan kurumlarda öğretmen eğitimi gerçekleştirilmelidir. Bu kurumlarda eğitim fakülteleridir. Öğretmenler eğitim fakültelerinde yetiştirilmelidir.

Öğretmen toplumun geleceğinin inşasındaki en önemli stratejik mesleklerden biridir. Öğretmen yetiştirmede günlük politikalardan uzaklaşılmalı, siyaset üstü politikalar üretilmelidir. Öğretmenlik mesleği ekonomik olarak desteklenmeli, zeki ve nitelikli öğrencilerin tercih edeceği saygın bir meslek haline getirilmelidir.

Fen ve Edebiyat Fakültesi mezunlarına kısa süreli pedagojik formasyon eğitimi vererek öğretmen yetiştirme iddialarından vaz geçilmelidir. Bu uygulama umut tacirliğidir. Bir neslin boşa avutulmasıdır. Bunu engellemenin yolu fen ve edebiyat fakültelerinin sayılarını azaltarak asli işlevlerine geri döndürmektir.

Öğretmen yetiştiren kurumların programları alan eğitimi, öğretmenlik meslek bilgisi dersleri, bilişim teknolojileri ve uzaktan eğitim teknolojileri dersleri ve genel kültür derslerinden oluşmalıdır. Program içerikleri incelendiğinde %30 öğretmenlik meslek bilgisi dersleri, % 55 alan bilgisi dersleri, % 10 bilişim teknolojileri ve uzaktan eğitim teknolojileri dersleri ve % 5 genel kültür derslerinden oluşmalıdır.

Öğretmen yetiştiren kurumların eğitim programları günümüz bilim ve teknolojisinde ortaya çıkan gelişmelere uygun hale getirilmelidir. Küresel salgın ve bilişim teknolojilerinde ortaya çıkan gelişmeler öğretim uygulamalarını da etkilemiş, öğretim uzaktan ve karma eğitim teknolojilerine dayalı olarak sürdürülebilmiştir. Bilişim ve iletişim medya araçları uzaktan eğitim içinde en önemli araçlar olmuştur. Öğretmenlik programlarına bilişim, iletişim, öğretimde çoklu medya araçlarını ve uzaktan eğitim teknolojilerini etkili kullanabilme yeterlikleri eklenmelidir.

Alan eğitimi ile ilgili bilgiler günümüz bilimine ve toplumsal ihtiyaçlara uygun hale getirilmeli, programların toplumsal işlevselliği artırılmalıdır. Programlar ide-

alist ve realist felsefenin konu merkezli programlarından pragmatist ve varoluşçu felsefelerin insan ve toplum merkezli programlara dönüştürülmeli; öğretmen adaylarının kendini ve toplumu geliştirebilecek yeterliklerle yetiştirilmesini sağlayacak düzenlemeler yapılmalıdır.

Bilimsel araştırma yöntemi, bilgiyi üretme ve elde etme yolları öğretmen adaylarına kazandırılmalıdır. Eğitim fakülteleri birinci yarıyıldan itibaren programlarında bilimsel araştırma süreçlerine ilişkin temel dersler yer almalı ayrıca öğretmenlik meslek bilgisi ve alan bilgisi dersleri içerisinde bilimsel süreç becerilerinin gelişimine yönelik etkinliklere yer verilmelidir.

Öğretmenlik meslek bilgisi ders içerikleri güncellenmeli, öğretmenlerin program geliştirme, planlama, öğretimi uygulama ve öğrenciyi değerlendirebilme yeterlikleri geliştirilmelidir. Öğretmen merkezli uygulamalardan öğrenci ve öğretmenin her ikisinin de etkin olduğu karma eğitim uygulamaları konusunda öğretmen adaylarına yeterlikler kazandırılmalıdır. Öğretmen adayları öğrenciyi sürece ve ürüne bağlı değerlendirme yapabilecek özelliklerle yetiştirebilmelidir.

Günümüzün önemli eğitim konularından biri de bedensel, zihinsel ve sosyal yönlerden normal çocuklardan farklı olan öğrencilere yönelik yeterliklerdir. Eğitim fakültelerinde öğretmen adaylarına özel eğitime muhtaç çocukları normal eğitim etkinlikleri içinde eğitebilecek yeterlikler kazandırılmalıdır.

Öğretmenler, Türk milletinin inanç, örf, adet ve geleneklerine göre milli kimlik ve Türk milletinin milli değerleriyle yetiştirilmelidir. Öğretmelerin milli kimliğe sahip olmaması Türk milletinin yok olması demektir. Öğretmenler milliyetsiz, kozmopolit ve evrenselci ideolojilerden uzak tutulmalı, Türk milleti ve insan sevgisi üzerine milli ideolojilerle yetiştirilmelidir.

Türkiye cumhuriyetinin koruyucuları ve ilerleticileri öğretmenlerdir. Öğretmeler, Türkiye Cumhuriyetinin temel ilkelerine, Atatürkçü düşünceye bağlı; insan hak ve özgürlüklerine saygı duyacak düşünce ve inançla yetiştirilmelidir. Bu düşünce ve inançlar kaynağını Türk milletinin sahip olduğu düşünce, inanç ve değerlerden almalıdır.

Öğretmenler, günümüz düşünce ve bilimiyle milli kültürünün sentezini yaparak bilim, sanat ve kültürün gelecek kuşaklara taşıyıcısı olacak şekilde yetiştirilmelidir.

Öğretmenlerin yeterlikleri eğitim ve toplumsal sorunları çözecek nitelikte olmalıdır.

Öğretmenlerin Türkçeyi etkili kullanma becerileri geliştirilmelidir

Öğretmenler en az bir yabancı dili etkili kullanabilmelidir.

Ortaöğretim öğretmenleri yan alan programlarıyla yetiştirilmelidir.

Öğrenme ve öğretme süreciyle ilgili kuram ve uygulamalar öğretmen yetiştirme

programlarında güncellenmelidir.

Öğretmenler günümüz öğretim anlayışlarına uygun donanım ve özelliklerle yetiştirilmelidir. Öğretmenlik mesleği ders anlatma ve sınava hazırlama mesleği olmamalıdır. Geleceğin inşası öğretmenlerce oluşturulacaksa bu minval üzere öğretmenler öğrencilerde geleceği oluşturabilecek düşüncelerle yetiştirilmelidir.

2. Mesleki Eğitime Öğretmen Yetiştirme

Günümüz öğretmen eğitiminin önemli problemlerinden biri de mesleki eğitime öğretmen yetiştirmektir. Türkiye'nin bu konuda geniş tecrübesi olmasına rağmen maalesef bugün Türkiye'de mesleki eğitime öğretmen yetiştiren fakülte bulunmamaktadır. Türkiye'de 1934'de kurulmaya başlayan mesleki eğitime öğretmen yetiştiren kurumlar 2009 yılından itibaren istihdam daralma ve mühendis olma bahaneleriyle öğrenci alımı durdurulmuş ve kapatılmıştır. Türkiye'nin üst politika belgelerinin vurguladığı mesleki eğitim güncelleşerek yaygınlaştırma politikalarının gerçekleştirilmesi için mesleki eğitimde öğretmen ihtiyacı yadsınamaz gerçektir. Mesleki ve teknik eğitime öğretmen yetiştiren kurumlar sanayi ve toplumsal hizmet sektörlerinin ihtiyaçları dikkate alınarak oluşturulacak programlarla istihdamı düşünülerek yeniden kurulmalıdır.

3. Öğretmen istihdamı

Türkiye'nin öğretmen yetiştirme konusundaki önemli sorunlardan birisi öğretmen istihdamıdır. Toplumsal ihtiyaçlar ve işgücü planlaması yapılmadan ve nüfus artışı hızı dikkate alınmadan, politik gerekçelerle açılan eğitim fakültelerinin devlet ve özel üniversitelere bağlı eğitim fakültesi sayısı 93 civarındadır. Her yıl bu okullardan yaklaşık olarak 45000 mezun verilmektedir. Eğitim fakülteleri yeniden planlama yapılarak hem fakülte sayıları hem de öğrenci sayıları azaltılmalı, Türkiye'nin ihtiyaçları ve güncel gelişmelere uygun öğretmen yetiştirilmelidir.

Öğretmen atamalarında sınav sistemine devam edilmeli ancak öğretmenler kişilik yapıları ve psikolojik özellikleri açısından teste tabi tutulmalı, sağlıklı ve başarılı kişiler mesleğe atanmamalıdır.

Öğretmenler performansla dayalı olarak belirli sürelerle mesleğe atanmalı, mesleğinde başarı göstermeyen ya da isteksiz öğretmenler çalıştırılmamalıdır. Milli eğitim sisteminin başarısı öğretmen ve öğrencilerin motivasyonuna bağlıdır. Öğretmen bu noktada en önemli eğitim iş görenidir. Öğretmenlerin alınacak tedbirlerle motivasyonu artırılmalıdır.

Öğretmenlerin başarı değerlendirmeleri nesnel ölçütlerle yapılmalı etkili ödül ve ceza sistemiyle işe bağlılık artırılmalıdır. Öğretmenlere mesleki başarılarına göre farklı ücret ödenmeli, başarılı öğretmenlere daha yüksek aylık ücret ödenmelidir.

KAYNAKÇA

- Akkutay, Ülker; Milli Eğitimde Yabancı Uzman Raporları (Atatürk Dönemi) Avni Akyol Ümit Kültür ve Eğitim Vakfı, Ankara: 1996.
- Akyüz,Yahya; Türk Eğitim Tarihi 8.Baskı, İstanbul: 2001
- Akyüz, Yahya; Türkiye'de Öğretmenlerin Toplumsal Değişmedeki Etkileri. (1848-1940) Ankara: 1978
- Akyüz, Yahya; “Darülmualimin'in İlk Nizamnamesi (1851), Önemi ve Ahmet Cevdet Paşa”, Milli Eğitim Dergisi , Mart 1990, Sayı:95
- Ankara Maarif Müdürlüğü; 19.8.1959 tarih ve 300/ 27921 sayılı Ankara Yüksek Öğretmen Okulu açılış yazısı.
- Arslantürk, Mehmet; “112.Kuruluş Yıldönümü”, Emekli Öğretmen Dergisi, Cilt: 1. Sayı: 12,1960.
- Ataüenal. A,Özalp.R; Türk Milli Eğitiminde Düzenleme Teşkilatı (İstanbul:1977)
- Ayas Nevzad: T.C. Milli Eğitimi,Kuruluşlar ve Tarihçeler (Ankara:1948).
- Berker, Aziz; Türkiye'de İlköğretim, (Ankara:1945) s.119. Dilaver, H.Hüseyin; Türkiye'de Öğretmen Yetiştirme ve İstihdam Şartları, İstanbul:1994
- Combs, Philip. H ve Diğerleri; Türkiye'de Öğretmen Yetiştirme, (Çeviren: Turhan Oğuzkan), Teksir, 4.12.1957.
- DİE; Milli Eğitim İstatistikleri (1975), Ankara:1975
- DİE:Milli Eğitim İstatistikleri(1974-1978), Ankara,1979.
- DİE;Milli Eğitim İstatistikleri (1978-79), Ankara:1980.
- Dilaver, H.Hüseyin; Türkiye'de Öğretmen Yetiştirme ve İstihdam Şartları, İstanbul:1994
- Duman,Tayyip; Türkiye'de Ortaöğretime Öğretmen Yetiştirme Problemi İstanbul: 1991
- Duman T, Dilaver H.H; “İstanbul'da Açılan İlk Darülmullimin”, Erdem, Cilt:9, Sayı: 26, Ankara:1996
- Erdem, Selman; Yüksek Öğretmen Okulları ile ilgili 8.4.1999 tarih ve saat 11.00' de İstanbul' da yapılan görüşme
- Ergin,Osman; Türk Maarif Tarihi, Cilt :5,1977.
- Ergün, Mustafa; II.Meşrutiyet Devrinde Eğitim Hareketleri, Ankara: Ocak Yayınları, 1996

- Ergün Mustafa ; Atatürk Devri Türk Eğitimi (Ankara:1997).
- Erten Fevzi ve Diğerleri; Öğretmen Yetiştirme Komitesi Raporu ve On Yıllık Plan, İstanbul: 1961.
- Fındıkoğlu, Ziyaettin; Yüksek Muallim Mektebi ve Bugünkü Durum, Eğitim Hareketleri, 1975, Sayı: 236–237.
- Gelişli, Yücel; Öğretmen Yetiştirmede Ankara Yüksek Öğretmen Okulu Uygulaması, İstanbul, Milli Eğitim Basımevi, 2006.
- Görgülü, A. Kemal; “Bir Anı ve Ötesi”, Yüksek Öğretmen Okulu Yıllığı, İstanbul: 1998.
- Harmandar, Mesut; “Yüksek Öğretmen Okulları Akademi Olmalıdır” İ.Y.Ö.O. Pınar Dergisi, Sayı: 19-20 İstanbul:1970
- KARAHAN, Abdulkadir:“ Okulumuzun Tarihçesi” Yüksek Öğretmenliler Albümü (1848-1937), Türkiye Basımevi, İstanbul: 1937
- Kardeş Rıza; “118.Yıldönümü,” Ülkücü Öğretmen Dergisi, Cilt 7 Nisan 1966, Sayı 83.
- Kodamanoğlu ; 28. 04.1998 tarihli görüşme
- KONRAPA, M.Zeki:Darümuallimin Tarihçesi (1848- 1966), Ülkücü Öğretmen Dergisi, Cilt 7.Nisan 1966 .Sayı 83
- Maske, Roben. J; Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme Hakkında Rapor, (Ankara:1956) , s.90
- M.E.B;Yüksek Öğretmen Okulu Yönetmeliği; Tebliğler Dergisi, 09 Eylül 1940.
- Maarif Vekaleti;Türkiye Cumhuriyeti Maarifi (1923-1943), Ankara:1944
- M.E.B; Eğitim Enstitüleri ve Yüksek Öğretmen Okulu Teşkilatı Hakkında Proje, Ankara: 1949
- M.E.B;Yüksek Öğretmen Okulu Yönetmeliği; Devlet Basımevi, İstanbul 1955.
- MEB,Tebliğler Dergisi, Ankara Yüksek Öğretmen Okulu Kuruluş Kararı, 13 Temmuz 1959, Cilt:22,Sayı:1065
- M.E.B; Öğretmen Okulları Genel Müdürlüğü , Öğretmen Yetiştiren Kurumlar Hakkında Düzenlenen Anket Sonuçları, Ankara:1963
- M.E.B; Yüksek Öğretmen Okulu Yönetmeliği, Tebliğler Dergisi, 5.6.1972 , Cilt 35, Sayı: 1701.

- M.E.B;Öğretmen Okulları Genel Müdürlüğü, 19 Şubat 1974 tarih ve 2215 sayılı yazı, Ankara Yüksek Öğretmen Okulu Müdürlüğü;11.11. 1975 tarihli Öğrenci Duyurusu
- M.E.B; Öğretmen Okulları Genel Müdürlüğü 1965-66,1973-74 Öğretim Yılı Yıllıkları
- M.E.B; Milli Eğitimle İlgili Kanunlar , İstanbul: 1981 .
- M.E.B; I. Maarif Şurası (Tıpkı Basım), Milli Eğitim Basımevi, İstanbul: 1991A.
- M.E.B: Üçüncü Milli Eğitim Şurası (Tıpkı Basım), Milli Eğitim Basımevi, İstanbul: 1991B
- M.E.B: Dördüncü Milli Eğitim Şurası (Tıpkı Basım), Milli Eğitim Basımevi, İstanbul: 1991C
- Ortaylı, İlber; “Maarifin Son 150 Yıldaki Serencamı” Yeni Türkiye, 1996, Yıl 2, Sayı 7
- Öztürk, Cemil; Atatürk Devri Öğretmen Yetiştirme Politikası, Ankara: 1996.
- Öztürk Cemil; Türkiye’de Düünden Bugüne Öğretmen Yetiştiren Kurumlar, İstanbul 1998.
- Sarıcalı, Mustafa; 8.4.1999 tarihli görüşme
- Şentürk,Celal; “ Öğretmen Yetiştirme Üzerine”, Abece, Aralık,1991.
- Tamir, Ferhat; “ Yüksek Öğretmen Okulları, Kuruluşu - Tarihi ve Mahiyeti”, Ülkü Pınarı, İstanbul: 1973, Yıl:1, Sayı: 2
- Unat,Faik Reşit; Türkiye Eğitim Sisteminin Gelişmesine Tarihi Bir Bakış, Ankara:1964.
- Kanat,H.Fikret; “Yüksek Öğretmen Okulu’na Hasret I”, Eğitim Hareketleri, 1956 yıl 2, Sayı: 18-19.

TÜRKİYE'DE ÖĞRETMEN YETİŞTİRME POLİTİKALARI KONUSUNDA PAZARÖREN ÖĞRETMEN OKULU'NUN ÖNEMİ

1930'lu yıllarda Kayseri ilinin Pınarbaşı ilçesine bağlı kırsal bir yerleşim olan Pazarören'de çevre illerden ve yakın köylerden gelen öğrencilerin bilgi ve görgüleriyle katıldıkları bu eğitim yapıları, Pazarören için sosyo-mekânsal açıdan özel bir öğretmen yetiştirme tecrübesidir. Enstitünün etkili olduğu kırsal yaşam, yereldeki kalkınma durumları ve hatta yerel yaşam kalitesindeki artışlarla daha belirgin ifade edilebilir. Pınarbaşı öğretmen okulu alanına girişlerin yer aldığı çevre, kırsalın idari, ticari ve ulaşım gibi ilişkilerinin en hareketli noktalar haline gelmesi açısından da önemli bir paya sahiptir. Bu açıdan bakıldığında, enstitü yapıları nitelikli bir yapıyla çevrede yaşayabilmeyi sağlamış, bir yandan kırsaldaki mimari gelişime yön verirken diğer yandan kırsalda ekonomik, sosyal ve kültürel hareketliliği ivmelendirmiştir. Bu sebeplerle Türkiye'de öğretmen yetiştirme politikalarına bu okulun katkısı bu çalışmada incelenmiştir.

Araştırma yöntemi olarak tarihi araştırma yöntemi kullanılmıştır. “Tarihi araştırma yöntemi olayların geçtiği tarihi olabildiğince doğru anlamaya ve bunun için olduğunu açıklamaya çalışır”(Büyüköztürk ve diğerleri,2008: 17).

Köy Enstitüleri her ne kadar 17 Nisan 1940 tarihinde TBMM'de onaylanan 3803 sayılı Köy Enstitüsü Yasası sonrası uygulanmaya başlanmış bir politika olsa da, bu politikaya hayat veren kırsal kalkınma düşüncesi, cumhuriyetin ilanıyla birlikte başlayan kalkınmadaki merkezi politikalarından biridir. Örneğin 1923 yılında gerçekleştirilen İzmir İktisat Kongresi'nde, her bölgede birbirine yakın köyler için yeteri kadar toprağı olan yatılı birer okul açılması ve temel eğitim yanında uygulamalı ve teorik basit tarım derslerinin öğretilmesi planlanmıştır.

İçerik

Köylerdeki ilkokulların beş dönümlük bir bahçesi, modern üretim tekniklerine uygun küçük ve büyükbaş hayvan barınakları, öğretmen lojmanı inşa edilmesi düşünülmüştür. Toprağın uygun büyüklükteki parçalarının sebzeçilik, fidancılık ve çiçekçiliğe ayrılarak, öğretmenlerin kontrolü altında toprağın öğrenciler tarafından işlenmesi; Bu tarımsal faaliyetlerdeki harcama ve gelirin köy öğretmenlerinin sorumluluğunda olması ve bu yolla öğrencilere uygulamalı olarak çiftçiliğin öğretilmesi ve aydın kişilerin köylere yerleşmelerinin teşviki aranmıştır (Hasol, 2009).

1937-1938 ders yılı içinde arazi, sulama, iklim, ulaşım ve haberleşme özellikleri bakımından Orta Anadolu'da önemli bir yeri olan Pazarören yerleşmesinde bir eğitim kursu açılmasına karar verildi. Bu kursun 1940'da kabul edilen Köy

Enstitüleri Kanunu'yla birlikte Kayseri, Sivas, Yozgat, Kırşehir ve Niğde köylerinden öğrenci alan bir Köy Enstitüsü haline dönüştürülmesi uygun görüldü. Köy eğitimi sorunlarının çözümü için gündüzlü ve yatılı "Bölge Okulları" düşüncesinin gerçekleştirildiği 1930'larda Pazarören'de Pazarören Yatılı Bölge Okulu inşa edilmişti. Enstitü, bu binada (Ana bina) eğitime başlamış ve bu yapının yakın çevresini içine alacak biçimde yerleşke sınırı belirlenmiştir.

- Köy Enstitüleri Listesi
- Kayseri Pazarören (1940)
- Kırklareli Kepirtepe (1938)
- Balıkesir Savaştepe (1940)
- İzmir Kızılçullu (1937) Aydın Ortaklar (1944)
- Sakarya Arifiye (1940)
- Eskişehir Çifteler (1937)
- Isparta Gönen (1940)
- Antalya Aksu (1940)
- Konya İvriz (1941)
- Ankara Hasanoğlan (1940)
- Samsun Akpınar (1940)
- Adana Düziçi (1940)
- Trabzon Beşikdüzü (1940) Kars Cılavuz (1940)
- Sivas Yıldızeli (1942)
- Erzurum Pulur (1942)
- Malatya Akçadağ (1940)
- Diyarbakır Dicle (1944)
- Van Erciş (1948)
- Kastamonu Gölköy (1939)

1930'lu yıllarda Kayseri kent merkezinden yaklaşık 81 km uzaklıktaki kırsal bir yerleşim olan Pazarören'de çevre illerden ve yakın kırsaldan birçok öğrencinin yerel bilgi ve görgüleriyle katıldıkları bu eğitim yapıları, Pazarören için sosyo-mekânsal açıdan özel bir deneyimdir. Enstitünün etkilediği kırsal yaşam, yereldeki kalkınma pratikleri ve hatta yerel yaşam kalitesindeki artışlarla daha belirgin ifade edilebilir. Enstitü yapıları gerek mimari, gerek yerleşim özellikleri açısından geleneksel ve modern arasındaki ilişkinin yerel olanakları değerlendiren bir

yaklaşım ile ortaya çıkarılmıştır. Diğer yandan enstitü alanına girişlerin yer aldığı çevre, kırsalın idari, ticari ve ulaşım gibi ilişkilerinin en hareketli noktalar haline gelmesi açısından da önemli bir paya sahiptir. Bu açıdan bakıldığında, enstitü yapıları nitelikli bir yapılar çevrede yaşayabilmeyi sağlamış, bir yandan kırsaldaki mimari gelişime yön verirken diğer yandan kırsalda ekonomik, sosyal ve kültürel hareketliliği ivmelendirmiştir.

Ayrıca gerek eğitim gerek uygulama alanlarında gerçekleştirilen sosyo-kültürel ve sportif aktiviteler, Pazarörenlilerin de fiziksel ve zihinsel sağlık, kültürel olanaklara erişim, bireysel gelişimini geliştirmeye yöneliktir.

Öneriler

Öğretmen okulları yaşanan çağın beklentilerine uygun olarak yeniden tasarlanmalıdır. Alvin Toffler'in üçüncü Dalga Teorisine uygun olarak ve de Endüstri 5.0 çağının beklentilerine uygun, yapay zeka ve gen çalışmalarını da dikkate alarak çok boyutlu dijital devrime uygun ve hazırbulunuşluğu yüksek eğitimcilerin yetiştirilmesi gelecek kuşakların yetiştirilmesi ve dünyaya entegrasyonunu kalıcı hale getirecektir. Tarım toplumunun gereksinim duyduğu bütün özellikleri taşıyan öğretmen tipini yetiştirme yolunda önemli bir görevi yerine getiren köy enstitüleri gibi yaşanan bilimsel çağın ihtiyaçlarına göre öğretmen yetiştiren öğretmen okullarıyla devam ettirilmelidir. Okulların ve eğitim programlarının en önemli başlıca özelliği güncelliği takip ederek onu çağa uygun şekilde yorumlamasıdır.

Kaynakça

- Çoban, Ahmet. "Öğretmen yetiştirme politikası olarak köy enstitüleri örneğinin incelenmesi." Kastamonu Eğitim Dergisi19.2 (2011): 449-458.
- Hovardaoğlu, Seda Çalışır. Pazarören Köy Enstitüsü'nün Sosyo-Mekânsal Etkilerinin Değerlendirilmesi Üzerine Bir Kırsal Tarih Araştırması (1938-1954).
- Uygun, Selçuk(2003). "Türkiye'de öğretmenlik mesleğine ilişkin bir sözlü tarih araştırması (1937-1954)."

MİLLİ EĞİTİM ŞURALARINDA ÖĞRETMEN SORUNLARI (1980–2021)

Eğitim, insanın doğumu ile başlayan ve ölümüne kadar devam eden bir süreçtir. Bu süreçte insanlara çeşitli bilgi, beceri, tutum ve değerler kazandırılır. Eğitim, kişinin zihnî, bedenî, duygusal, toplumsal yeteneklerinin, davranışlarının en uygun şekilde ya da istenilen bir doğrultuda geliştirilmesi, ona bir takım amaçlara dönük yeni yetenekler, davranışlar, bilgiler kazandırılması yolundaki çalışmaların tümüdür. Bu yönüyle eğitim, hayat boyu devam eden bir süreçtir (Akyüz, 2012). Toplumun ihtiyaçları arasında olan eğitim; bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla kasıtlı ve istendik yönde değişiklik meydana getirme süreci (Ertürk, 1988) olarak kabul edilmektedir. Yine eğitim; bireyde davranış değiştirme süreci olup, bilgi, beceri, anlayış, ilgi, tutum ve diğer kişilik nitelikleri yönünden belli gelişimler sağlamak amacı ile yürütülen etkinlikler bütünü ve sistemidir. Bireyin yaşamının her alanında bulunan eğitim, bireyi şekillendiren, çevresi ile etkileşim sonucu oluşan yaşantı ürünü davranışlar olarak da değerlendirilebilir (Aydın, İşlek, Aktaş Sağlam ve Peker, 2020).

Devletler çeşitli sistemlerden oluşur ve bu sistemlerden biri de eğitim sistemidir. Eğitim sisteminin pek çok unsuru olmasına rağmen bu unsurların arasından öne çıkan üç ana unsur öğretmen, öğrenci ve eğitim programlarıdır. Bunlardan en önemlisi şüphesiz öğretmendir. Çünkü bu sistemi işlevsel hale getirecek ve eğitim süreci ile öğrencileri hedeflenen düzeye getirecek kişi öğretmendir (Aydın ve İşlek, 2021).

Öğretmenlik, özel uzmanlık mesleği olmanın yanı sıra bir sanattır. Öğretmenlik mesleği denilince ilk akla gelen sorun; iyi bir öğretmen ve iyi bir öğrenci yetiştirmek olduğu görülmektedir. Çünkü iyi eğitimi iyi öğretmenler yapar. Şu çok iyi bilinmelidir ki, Türkiye Cumhuriyeti'ni kuranlar, o zamanki yoksulluklar ve yoksunluklar içinde bile öğretmen niteliği üzerinde ısrarla durmuşlardır (Çelikten, Şanal ve Yeni, 2005).

Öğretmenlik her zaman, önemli bir meslek olarak görülmüştür. Mesleğin öneminden dolayı; öğretmenlere her zaman önemli görev ve sorumluluklar yüklenmiştir. Öğretmenlerden bu görev ve sorumlulukları yerine getirmeleri beklenmiş ve de beklenmektedir. Öğretmenlik, özel bir uzmanlık eğitimi gerektiren sanatsal yönü de bulunan bir meslektir. Öğretmen sorunlarını; mesleki sorunlar ve Meslek dışı sorunlar olarak ele alınabilir. Meslek dışı sorunlarını; öğretmen-resmi makamlarla ilişkileri, öğretmen – halk ilişkileri ve halkın sahip olduğu eğitsel değerler olarak sırlamak mümkündür.

Burada öğretmenlerin mesleki sorunları; öğretmenlerin yetiştirilme/yetiştirilme sorunu, öğretmenlerin hukuki statü sorunları, ekonomik sorunları, örgütlenme sorunları, öğretmenlerin sayısal durumları ve öğretmenlerin mesleki yayın sorunları ele alınacaktır.

Öğretmenlerin Yetiştirilmesi Sorunu

Cumhuriyet öncesi eğitim sistemine bakıldığında; Selçuklulardan alınan ve ilk örgün eğitim kurumları olan mektep ve medreseler, Osmanlılar zamanında geliştirilerek yaygınlaştırılmıştır. Bu kurumlar zaman içerisinde kendilerini yenileyemedikleri için bunlar dışında askeri ve sivil alanda yeni okullar açılmıştır. Geleneksel Osmanlı eğitim kurumları dışında açılan bu yeni okullar, öğretmen yetiştirme sorununu da beraberinde getirmiştir (Duman, 2005; 61).

Öğretmenlerin Sayısal Durumu

Türkiye'de önemli öğretmen sorunlarından biri de, öğretmenlerin sayısal olarak yeterli olup olmamaları, dengeli dağılımı gibi hususları içeren durumlarıdır. Öğretmenler genellikle sayısal olarak yetersiz kalmışlardır. Eğitim kurumlarının durumu ve ihtiyaç duyulan öğretmen sayısının tespitinde yıllarca sürdürülen ihmallere nedeniyle yeterli sayıda öğretmen yetiştirilememiş, bunun sonucu olarak da ortaya çıkan öğretmen açığının giderilmesinde alan dışından atamalar yapma yoluna gidilmiştir. Bu yanlış uygulamalar, 1860'lardan 2000'li yıllara kadar devam etmiştir.

Öğretmenlerde, sayılarla birlikte nitelik problemi de ortaya çıkmaktadır. Nicelik-nitelik (kemiyekeyfiyet) sorunu yeni bir sorun olmayıp eğitim tarihinin hemen her döneminde bu tartışma yapılmıştır. Bazı dönemlerde öğretmen yetersizliğinden dolayı sayıya daha çok önem verilmiştir. Böylece niteliksiz ve iyi yetiştirilmemiş öğretmenlerin sistemde yer alması eğitim ve öğretmen sorunlarını olumsuz etkilemiştir (Akyüz, 1978; 314).

Öğretmenlerin sayısal yetersizlikleri ile birlikte ülke genelindeki dağılımı da önemli bir sorundur. Öğretmenlerin dağılımı ve sayısal eksiklik gibi çok önemli bir eğitim ve öğretmen sorununun çözümü amacıyla, ölçsüz, kuralsız bir şekilde ve hiçbir öğretmenlik formasyonu bulunmayanları sisteme dâhil etmek daha büyük eğitimsel sorunların ortaya çıkmasına neden olmuştur.

Öğretmenlerin Ekonomik sorunları

Öğretmenlik mesleğini olumsuz yönde etkileyen, mesleğin saygınlığını ve önemini büyük ölçüde zedeleyen sorunların başında öğretmen maaşlarının yetersizliği gelmektedir. Bu maddi sorun yüzünden öğretmen yetiştiren okullar son sıralarda tercih edilir hâle gelmiştir.

Yetenekli kişilerin öğretmenlik mesleğini tercih etmemeleri nedeniyle öğretimin niteliği düşmekte ve öğretmenlerin toplumda saygınlığı azalmaktadır. Bu sıkıntıları aşmada, öğretmenin maddi bakımdan imkânlarının yükseltilmesine yönelik her dönemde çeşitli vaatlerde bulunulmuş ve çalışmalar yapılmıştır. Bu

çalışmalarda belirgin ilerlemeler olsa da hâlen, öğretmenlerin ekonomik sıkıntıları en çok sözü edilen husus olmaya devam etmektedir.

Öğretmenlerin Hukuki Statüleri

Öğretmenlerin hukuki statüleri deyince mesleğe atanmalarından başlayarak tayin, terfi, kariyer, saygınlık, itibar, meslekleşme vb. hususlar sayılabilir. Bu konuda da öğretmenler, yüklendikleri görev ve sorumluluklarla orantılı bir statü elde edememişlerdir.

Toplumda öğretmenlik mesleğinin saygınlık ve itibar görmesi için bazı hususlarında yerine getirilmesi ve önlemlerin alınması gerekmektedir. Akyüz'e göre (2006; 3-5), öğretmenlik mesleğinin saygınlığı oluşturan bazı unsurların var olması gerekmektedir. Bunlar; öğretmenliğin çok önemli bir kamu mesleği olarak kabul edilmesi, meslek okullarının ve meslek ilkelerinin bulunması, mesleğe dışarıdan ilgisiz kişilerin sokulmaması, niteliğin ve niceliğin uygun bir şekilde gözetilmesi, yasal statülerinin düzenlenmesi, ekonomik sorunlarının çözülmesi, öğretmenlerin saygınlığını koruyacak tutum ve davranış sergilemeleri ve öğretmenlerin meslek kuruluşlarının olmasıdır.

Bunlardan da anlaşılmaktadır ki, yasa hükümlerine rağmen öğretmenlerin hukuki statüleri güçlü ve belirgin değildir. Sebepleri çok olmakla birlikte ekonomik yetiştirilme, örgütlenme sorunları ve geldikleri kaynakların çeşitliliği de bu sorunun Osmanlı döneminden beri sürüp gelmektedir. Öğretmenlik mesleğinin saygınlığının korunması ve güçlendirilmesi amacıyla çağın koşullarına uygun bazı hukuki düzenlemelere ihtiyaç olduğu açıkça görülmektedir.

Öğretmenlerin Örgütlenme Sorunları

Öğretmenlerin örgütlenmeleri başlı başına bir öğretmen sorunu olma özelliğini taşımaktadır. Bütün mesleklerde olduğu gibi, öğretmenlik mesleğinde de öğretmen örgütleri bir mensubiyet bilincinin gelişmesi ve meslek saygınlığının oluşması ve güçlendirilmesinde önemli araçlardan biridir. Bu örgütler aracılığıyla öğretmenler mesleki alanlardaki çalışmalarını takip ederek kişisel gelişimlerinin sağlanması yanında sosyal ve hukuki statülerindeki iyileştirmelere de olumlu katkılarda bulunabilirler. Bu açıardan bakıldığında, eğitime ve mensuplarının sorunlarına odaklanmış öğretmen örgütlerine ihtiyaç vardır.

Türkiye'de ilk öğretmen örgütü; Darülfunun ve Darülmualimin mezunlarının Temmuz 1908 inkılâbından hemen sonra İstanbul'da kurdukları "Encümen-i Muallimin"dir (Akyüz; 1971;110). Öğretmenlerin mesleki örgüt kurmaları eski tarihlere rastlasa da örgütlenmeler sık sık kesintilere uğramıştır. Öğretmen örgütleri, İkinci Dünya Savaşı'nın sona ermesi ve 1946 yılında demokratikleşme eğilimlerinin yoğunlaştığı bu dönemde 1938 yılında yürürlüğe konan Cemiyetler

Kanunu 5.6.1946 tarih ve 4919 sayılı yasa ile değiştirilerek kamu görevlilerine “dernek kurma özgürlüğü”(Altunya, 1998;49) tanınması ile tekrar kurulmaya başlamıştır.

Öğretmenlerin Mesleki Yayınları

Öğretmenlerin mesleki yayınları, Bakanlığın yayınladıkları, öğretmen örgütlerinin ve azda olsa bazı öğretmenlerin kendi başlarına çıkardıkları dergiler olarak sayılabilir. Öğretmenlerin mesleki yayın sorunları; ekonomik, hukuki ve örgütlenme sorunlarıyla bağlantılı bir özellik göstermektedir. Ekonomik sorunları çözülmüş öğretmenler, mesleki toplantılara, bilimsel etkinliklere daha çok katılır ve mesleki yayınlara ulaşabilir ve takip edebilirler. Bu da eğitime ve öğretmenlik mesleğinin niteliğine olumlu katkılar yaptığı gibi öğretmenlerin saygınlığını da artırabileceklerdir.

Türkiye’de öğretmen sorunları, eğitimin temel sorunlarının hem nedeni hem de sonucu olarak değerlendirilebilir. Bu ikilemi aşmanın yolu, öğretmen sorunlarının ivedilikle ve bilimsel yöntemlerle çözülmesidir. Kuşkusuz getirilecek çözümler, kısmi ve günübürlük, geçici değil, bütüncül ve kalıcı olmalıdır. Öğretmen sorunlarının tüm boyutları bilimsel araştırmalarla tespit edilmelidir.

MİLLÎ EĞİTİM ŞÛRALARI

Öğretmen sorunlarının ele alınıp tartışıldığı ortamların başında Millî Eğitim Şûraları gelmektedir. Millî Eğitim Şûraları, Türk Eğitim Sisteminin oluşturulması, geliştirilmesi ve eğitimle ilgili sorunların ele alınıp çözümlerin üretilmesi bakımından çok önemli bir yere sahiptir.

Şûralar, üst düzeydeki yöneticiler, eğitimciler ve araştırmacılar için ayrı bir önem taşımaktadır. Çünkü şûralara, eğitimle ilgili görüşler, düşünceler ve politikalar yansımakta ve toplantılar sonunda sentezlere ulaşılmaktadır. Böylece elde edilen sonuçlar, çoğu kez eğitim politikalarını etkileyecek uygulamalara dönüşmektedir (Duman,1991: 36).

Millî Eğitim Şûraları, Millî Eğitim Bakanlığı temsilcileri ile bilim adamları, eğitimciler ve eğitimle ilgili diğer kuruluşların temsilcilerinin katıldığı ve Türk Millî Eğitiminin çeşitli sorunlarının ele alınıp tartışıldığı ve çözüm önerilerinin hazırlandığı geniş tabanlı ve bilimsel niteliği bulunan toplantılardır. Cumhuriyet döneminin ilk yıllarından günümüze, çeşitli tarihlerde farklı isimlerle de olsa bu tür toplantılar yapıla gelmiştir. Eğitim sisteminin şekillenmesinde, çağın koşullarına uygun hâle getirilmesinde ve çeşitli eğitim sorunlarının çözümünde bu şûralar çok önemli işlev görmüşlerdir. Millî Eğitim Bakanlığı, Cumhuriyetin kuruluşundan itibaren eğitimle ilgili karşılaştığı önemli sorunları çözmek amacıyla kendi kurumu içinde önemli teşkilatlar oluşturmuştur. Bu teşkilatların içinde en

önemlilerinden birisi de Milli Eğitimin planlanması, program ve hedeflerin belirlendiği, öğretmen sorunlarının tartışıldığı, siyasi otoritenin dışında eğitimcilerin katıldığı, fikir ve düşüncelerinin ifade edildiği Millî Eğitim Bakanlığının danışma organı olan Milli Eğitim Şûrasıdır.

Millî Eğitim Şûrası, Millî Eğitim Bakanlığı'nın en yüksek danışma kurulu olup, eğitim alanındaki en köklü kurullardan biridir. Kuruluş yasa gereği, Türkiye'de eğitim sistemini geliştirmek ve eğitimin niteliğini yükseltmek için eğitim ve öğretimle ilgili konuları incelemekten ve tavsiye niteliğinde kararlar almaktan sorumludur. Kanunda belirtilen konumu gereğince bir danışma ve planlama kurulu özelliğini taşıyan Şûralarda alınan kararlar, çeşitli komisyonlarca hazırlanan raporlar ve öneriler genel kurulda onaylanır veya değiştirilir. Onaylanan kararlar Şûra kararı olarak Millî Eğitim Bakanlığına tavsiye mahiyetinde iletilir. Bakanlık alınan kararları uygular ya da hükümete öneri olarak sunar.

Millî Eğitim Şûralarında alınan kararların uygulamaları Bakanlığın ve hükümetlerin konuya yaklaşımı oranında gerçekleşmektedir. İlk kez, 1921 yılında Maarif Kongresi adıyla Ankara'da düzenlenen ve Atatürk'ün açılışını yaptığı Millî Eğitim Şûraları; 1923, 1924 ve 1925 yıllarında toplanan Heyet-i İlmiye çalışmaları olmuştur.

Millî Eğitimle ilgili amaç ve yöntemler belirlemek için düzenlenen Şûraların bir ön adımı olarak, 15 Temmuz 1921'de yeni bir devletin, Türkiye'nin, eğitimine bir temel oluşturması amacıyla Mustafa Kemal'in başkanlığında Ankara'da "I. Maarif Kongresi" düzenlenmiştir. Kongre; Atatürk, millî eğitimin temellerini atan konuşması ile açılmıştır.

Maarif Kongresi ve bundan hemen sonra düzenlenmiş olan Heyet-i İlmiye çalışmaları için, Şûraların ön çalışması niteliğindedir.

Heyet-i İlmiyeler; 1923, 1924 ve 1925 olmak üzere üç defa toplanmıştır. Heyet-i İlmiyeler o dönemde, Talim Terbiye Dairesi ile Millî Eğitim Şûralarının görevlerini üstlenmiştir. Millî Eğitim Şûraları; Heyet-i İlmiyelerin kurumsallaşmış, düzenli aralıklarla çalışan devamı olarak da değerlendirilebilir. İlk Heyet-i İlmiye 15 Temmuz 1923'te dönemin Millî Eğitim Bakanı İsmail Safa Özler'in başkanlığında Ankara'da toplanmıştır.

Bugünkü adıyla Millî Eğitim Şûraları ise 22 Haziran 1933 tarih ve 2287 sayılı kanunla hukuki statüsüne kavuşmuş ve kanunun ilk şeklinde Şûranın her üç yılda bir toplanmasına karar verilmiştir. 1995'te çıkarılan yönetmeliğe göre dört yılda bir toplanması şeklinde değişikliğe uğramışsa da Türk eğitim tarihinde 1939'dan başlayarak 2014 yılına kadar 19 kez toplanan Millî Eğitim Şûraları, eğitim sistemi içinde çok çeşitli kararlara ve çalışmalara imza atmıştır.

Millî Eğitim Şûraları, Türk Eğitim Tarihinde önemli bir yere sahiptir. Millî Eğitim Bakanlığı ve Türk Millî Eğitim Sistemi'nin en yüksek danışma organı

niteliğindedirler. Milli eğitim politikalarını geliştirmek ve uygulamaktan sorumlu birçok bürokrat ve akademisyenin katılımıyla gerçekleşen Şûralar, bu niteliğiyle aynı zamanda çoğulcu ve katılımcı bir yaklaşımla eğitim sorunlarının tartışıldığı, önemli demokratik ortam olmuştur.

Cumhuriyetin kuruluşundan bugüne uygulamada olan Şûraların çok geniş bir yelpazede gündem oluşturduğu, özellikle ilk yıllarında; öğretim programları, ders kitapları, öğretmen yetiştirme, ana dilde eğitim, Milli şuur ve tarih bilinci, demokrasi eğitimi, okullaşma gibi başlıklarda çalışmalar yapıldığı görülmektedir.

1980'li yıllardan itibaren ise bunlara ek olarak kararların çeşitlilik gösterdiği; okul öncesi eğitim, özel eğitim, yabancı dil eğitimi, yaygın eğitim, mesleki eğitim, uzaktan eğitim, yükseköğretim gibi konularda; 2000'li yıllardan itibaren ise bilim ve teknoloji, din ve ahlak eğitimi, okul sağlığı ve güvenliği, öğretmen niteliklerinin artırılması, rehberlik, okul aile birliği çalışmaları gibi başlıkların da Şûra gündemlerinde sıkça yer aldığı görülmektedir.

Millî Eğitim Şûralarının ilki 1939 yılında toplanmış ve bundan sonra değişik tarihlerde toplanan şûralarda, eğitim ve öğretmen sorunları konusunu sık sık gündeme getirilmiş, döneme göre beliren yeni ihtiyaçlar ve sorunlarla ilgili çeşitli görüşler ileri sürülmüş, öneriler getirilmiş ve uygulanmak üzere bazı kararlar alınmıştır. Bu görüşmeler, tartışmalar, tavsiyeler ve alınan kararlar, zaman zaman öğretmen sorunları ile ilgili politikaları ve uygulamaları etkilemiş, bunların değişmelerine neden olmuştur. Bazen de sadece tavsiye kararları olarak tarihteki yerlerini almışlardır.

Millî Eğitim Şûralarında eğitim ve öğretmen sorunları ele alınmış ve değerlendirilmiştir. Şûralarda sunulan birçok öneri öğretmen sorunlarının tespitine ve çözümüne ilişkin olmuştur. Bu çalışmada, 1980 den günümüze kadar toplanmış olan Millî Eğitim Şûraları ve bu şûralarda ele alınan öğretmen sorunları ile bu sorunlara getirilen çözümler değerlendirilmiştir.

Onuncu Millî Eğitim Şûrası, 12 Eylül 1980'de Türk Silahlı Kuvvetlerinin "ülke bütünlüğünü korumak, birlik ve beraberliği sağlamak, muhtemel bir iç savaşı ve kardeş kavgasını önlemek, devlet otoritesini ve varlığını yeniden tesis etmek ve demokratik düzenin işlemesine mani olan sebepleri ortadan kaldırmak" (Akyüz, 2006: 413) amacıyla yönetime el koyduğu bir döneme rastlayan 23-26 Haziran 1981 tarihleri arasında toplanmıştır. Türk Silahlı Kuvvetlerinin (TSK) ülke yönetimine el koymasının temel gerekçesi, ülkenin içine sürüklendiği anarşi ve kargaşa ortamının gittikçe içinden çıkılmaz bir hale gelmesiydi.

Anarşinin odağında ise genellikle orta ve yükseköğretim öğrencilerinin bulunması, ihtilal hükümetinin öncelikli olarak eğitime eğilmesi sonucunu getirmiştir. Anılan hükümet öncelikle milli eğitim şurasını toplama gereğini duymuştur. İşte Şûra, TSK'nin, "Cumhuriyeti Koruma ve Kollama Hareketi"n (Duman,1991) den hemen sonra toplanmış olması da ayrıca bir öneme sahiptir.

“Yeni Türk Millî Eğitim Sistemi” gündemi ile toplanan şûrada, görüşmeler; “Yeni sistemde okul sisteminin yapısı ve sistemin bütünleştirilmesine dönük program modelinin esasları” olmak üzere iki başlık altında yapılmıştır. Bu konuları görüşmek üzere de dört ayrı komisyon oluşturulmuş olup bunlar; “Sistem Komisyonu”, “Eğitim Programları Komisyonu”, “Öğrenci Akış Komisyonu” ve “Öğretmen Yetiştirme Komisyon”u olmuştur (MEB, 10. Millî Eğitim Şûrası, 1981). Dördüncü komisyonun adından da anlaşılacağı üzere öğretmen yetiştirme sorunu, bu şûranın doğrudan ilgilendiği bir eğitim sorunu olmuştur.

Sonuç olarak, 10. Millî Eğitim Şûrası’nda ele alınan öğretmen yetiştirme modelinde; okulöncesi, ilköğretim ve ortaöğretim kademelerine öğretmen yetiştirilmesinin ele alındığı görülmektedir. Yine bu Şûra’da bir eğitim sisteminin en önemli öğelerini, öğretmenler ve diğer eğitim personelin oluşturduğunun söylenmiş olmasının öğretmenlik mesleği açısından ayrı bir önemi vardır.

Millî Eğitim Şûrası, 8–11 Haziran 1982 tarihleri arasında “Millî Eğitim Hizmetinde Öğretmen ve Eğitim Uzmanları (Durum ve Sorunlar)” konulu gündemle toplanmış ve çalışmalar yapmıştır. Bu Şûra tamamen öğretmen ve eğitim uzmanlarını konu edinmesinden dolayı ayrı bir değer taşımaktadır. Şûrada öğretmen yetiştirme sorunu üzerinde yoğunlaşmış ve öğretmenin en iyi biçimde nasıl yetiştirilmesi gerektiği ayrıntılı bir şekilde incelenmiştir.

Bu konuda üniversiteler ve MEB’i öne çıkaran iki farklı görüş ortaya çıkmıştır. İki görüş sahiplerinin de kendilerine göre önemli gerekçeleri ve haklılıkları bulunmakla birlikte, YÖK’ün MEB ile eşgüdüm içerisinde öğretmen yetiştirme işini üstlenmesinin daha doğru olacağı, her iki tarafında kaygularını giderici ortak bir görüş olarak kabul edilmiştir. Böylece öğretmen yetiştiren tüm kurumların YÖK’e devredilmesi ve öğretmen kaynağının birleştirilmesi görüşü şûra kararı olarak benimsenmiştir.

İşte bu şûradan sonra, Millî Eğitim Bakanlığına bağlı olarak faaliyet gösteren ve öğretmen yetiştiren bütün yüksekokul ve enstitüler, 2547 sayılı YÖK Kanununa istinaden çıkarılan 41 sayılı Kanun Hükmünde Kararname ile 1982’de Üniversitelerin bünyesine alınmıştır. Bu kanundan sonra her kademede öğretmen yetiştirme süresinin 4 yıla çıkarılması uygulaması da başlamıştır.

Ayrıca, bu şûra da öğretmen eğitim programlarının bütünleştirilmesi ilke olarak kabul edilmiş ve öğretmen yetiştirme programlarında da bütünleşmeye gitmek gerektiği vurgulanmıştır. Öğretmen yetiştirme programlarının bütünleştirilmesi ile birlikte öğretmen adayının göreceği eğitimin yatay ve dikey geçişlere olanak sağlayacak biçimde düzenlenmesi ve her adayın esas alanın yanında bir de yardımcı alanda yetiştirilmesi de kararlarda yer almıştır (MEB, 11. Millî Eğitim Şûrası, 1982).

Bu modelin her tür öğretmen yetiştirme programı için kesin bir ölçüt olmakla birlikte muhteva kategorilerinin ağırlığı saptanırken öğretmen adayının görev yapacağı okul kademesi ve tipinden beklenen bilgi ve becerilerin göz önüne alınması, esas olanın tüm adaylara öğretmenlik davranışı kazandırmak olduğunun unutulmaması gerektiği de kararda yer almıştır.

Öğretmen yetiştirme sorunu, 18–22 Temmuz 1988 tarihleri arasında toplanan 12. Millî Eğitim Şûrasında da ele alınan konulardan birisi olmuştur. Bu Şûra'da, Türk eğitim sistemi, yükseköğretim, öğretmen yetiştirme, eğitimde yeni teknolojiler, Türkçe ve yabancı dil öğretimi, eğitim finansmanı ve öğretim programları gibi birçok konu gündeme alınmış ve ilgili komisyonlarda görüşülmüştür.

Bu konular içerisinde öğretmen yetiştirmeye yönelik tartışma ve getirilen öneriler önemli bir yer tutmuştur. Ancak görüşme ve tartışmalar daha ziyade, teknolojik gelişmelerin öğretmen eğitiminde daha ağırlıklı olarak yararlanması üzerinde yoğunlaşmıştır. Öğretmen Yetiştirme Komisyonu Raporu'nun giriş bölümünde, toplumsal ve teknolojik gelişmelere değinilmiş ve bunun da eğitim kurumlarını etkilediği belirtilmiştir. Öğretmenin, eğitimin en önemli unsuru olduğu ve teknolojik gelişmelerin öğretmenin rolündeki beklentileri de önemli ölçüde etkilediği vurgulanmıştır.

Söz konusu raporda yer alan mevcut durumun değerlendirilmesi yapılmış; toplumun mimarları olan öğretmenlerin hâlen mesleki bilgi ve becerilerinin, çağın ihtiyaçlarına cevap verecek seviyede olmadığı, oysa yurdun kalkınması ve milletin refah ve saadeti, öğretmenlerin iyi yetiştirilmesine ve görevlerini en iyi şekilde yerine getirmesine bağlı olduğu ifade edilmiştir. Öğretmenlik mesleğinin, bir milletin kaderini tayin eden bir meslek (MEB, 12. Millî Eğitim Şûrası, 1988) olduğu vurgusu da yapılmıştır.

Bu Şuradan sonra Bakanlık merkez teşkilatında yer alan “Öğretmen Eğitimi Genel Müdürlüğünün” kurulması gerçekleşmiştir. Ayrıca, öğretmenlik mesleğini yüceltmek, cazibesini arttırarak, başarılı ve yetenekli öğrencilerin bu mesleğe yönlendirilmelerini sağlamak amacıyla üniversite giriş sınavlarındaki ilk 10 tercih arasında, öğretmen yetiştiren programlara yer verip kazanan öğrencilere burs, yatılılık imkânı veren 15 Haziran 1989 tarih ve 3580 sayılı kanun çıkarılmıştır. Böylece söz konusu şûrada alınan çok önemli kararlardan en azından bir kısmı uygulamaya konabilmiştir.

14. Millî Eğitim Şûrası, 27 – 29 Eylül 1993 tarihleri arasında toplanmıştır. Bu Şûrada; “Eğitim Yönetimi ve Eğitim Yöneticiliği ile Okul Öncesi Eğitimi” konuları görüşülmüştür. Okul Öncesi Eğitimle ilgili genel görüşmelerde bu alana öğretmen yetiştirmeye ilişkin kararlar alınmıştır. Burada; “Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Öğretmen Yetiştirme, Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Görev Alacak Öğretmenlerin Özellikleri, Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Öğretmen

Yetiştirmede Karşılaşılan Sorunlar” gibi önemli konular ele alınmış ve her birine ilişkin çeşitli öneriler getirilmiştir.

Şûrada, Okul Öncesi eğitimin önemine vurgu yapılarak bu kurumlarda görev alacak öğretmenlerin sahip olması gereken nitelikler konusunda ayrıntılı olarak belirlemeler yapılmıştır. Bu belirlemelerde, öğretmenlik için gerekli niteliklerin yanında, öğretmenin hitap edeceği kitle açısından da öne çıkarılan özellikler de yer almıştır (MEB, 14. Milli Eğitim Şûrası, 1993:257–258).

Ayrıca yükseköğretim, uygulama ve iş alanları arasında kopukluğun olduğu, öğretmen yetiştiren fakülte ve yüksekokullarda, öğrenci sayısının fazlalığı nedeniyle uygulamalı eğitime fırsat bulunmadığı ve okul öncesi öğretmenlerinin hizmet içi eğitimden mahrum kaldığı da (MEB, 14. Milli Eğitim Şûrası,1993:268–269) belirtilmiştir. Sıralanan bu endişelerin ve olumsuzlukların aşılmasında yeni düzenlemelere ihtiyaç vardır. Ancak düzenlemelerin yeni sorunlara yol açmaması gerekmektedir.

Şurada sunulan öneriler daha sonra tavsiye kararlar hâline dönüştürülmüştür. Tavsiye niteliğinde ki kararlarda, okul öncesi eğitim kurumlarına öğrenci seçiminin, öğretmen eğitimine kadar pek çok soruna ve bunların çözüm yollarına işaret edilmiştir. Okulöncesine nitelikli öğretmen yetiştirmek için; ortaöğretim kurumlarında mesleki rehberlik hizmetlerine ağırlık verilerek okulöncesi öğretmenliğine istekli ve nitelikli öğrencilerin yönlendirilmesinin sağlanması, öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumlarındaki çocuk gelişimi ve eğitimi öğretmenliği programı ile anaokulu öğretmenliği programının birbirinden ayrılması ve bu fakültelerin bünyelerinde uygulama anaokulları açılması kararlaştırılmıştır.

Ayrıca yeterli öğretim elemanı, personel ve gerekli diğer imkânlarla sahip olan yükseköğretim kurumlarına anaokulu öğretmenliği açma izninin verilmesi, bu kurumlarda görev alacak personelin görev analizlerinin yapılması ve okulöncesi öğretmenlerinin lisansüstü eğitim yapmalarına imkân sağlanması (MEB, 14. Millî Eğitim Şûrası,1993: 261–323) gibi önemli kararlar yer almıştır.

“Cumhuriyetimizin 75. Yılında Mesleki ve Teknik Eğitim” gündemiyle 22–26 Şubat 1999 tarihlerinde toplanan 16. Millî eğitim şûrasında tartışılan konular arasında öğretmen yetiştirme sorunu önemli bir yer tutmuştur. Bu şurada, “öğretmen ve yönetici yetiştirme” sorunu; Mesleki ve Teknik Eğitim Alanına Öğretmen ve Yönetici Yetiştirme Komisyonunda ele alınmıştır. Komisyon raporunda öncelikle, mevcut durum ve sorunlar ele alınmış, sorunların çözümüne ilişkin öneriler sunulmuştur.

Mesleki ve teknik eğitim ile genel orta öğretim kurumlarına mesleki rehberlik ve danışmanlık hizmetleri istenilen düzeyde sunulmamaktadır. Bu durum yönlendirme açısından istenmeyen sonuçlar doğurmaktadır. Mesleki ve teknik eğitim fakültelerine alınacak öğrencilerin sayısının belirlenmesinde, Bakanlığın nicelik

ve nitelik olarak duyduğu öğretmen ihtiyacı göz önüne alınmamaktadır. Zaman zaman Mesleki ve teknik öğretmen yetiştirme konusunda Bakanlık-YÖK arasında işbirliği ve koordinasyon çalışmaları yapılmakla birlikte söz konusu işbirliği ve koordinasyon, arz – talep dengesini kurmaya yetmemektedir (MEB, 16. Millî Eğitim Şûrası: 1999).

İşte bu mevcut durum ve uygulamaların sebep olduğu bu sorunların ortadan kaldırılmasına ve çözüme kavuşturulmasına dönük bazı öneriler de getirilmiştir. Ancak sunulan öneriler, genellikle mevcut uygulamaların doğurduğu sorunları gidermeye yönelik olduğu görülmektedir. Yine bu öneriler önemli ölçüde tavsiye kararlarına dönüştürülmüş ve bunlara istinaden birçok karar alınmıştır. Öğretmen yetiştirmeye yönelik kararların sayısı çok olmakla birlikte bazılarını burada belirtmekte yarar vardır (MEB, 16. Millî Eğitim Şûrası,1999: 329–335).

Her alandaki öğretmenler açısından çok önemli olan ve de tüm öğretmenlere kazandırılması gereken hususlarda kararlarda yer almaktadır. “Öğretmen yetiştiren bu fakültelerin programları ezberci değil düşünen, araştıran, sorgulayan, analiz, sentez ve değerlendirme yapabilen, değişen teknolojiyi, imkân ve kaynakları etkili kullanabilen öğretmenler yetiştirecek şekilde yeniden düzenlenmelidir. Yine ilgili fakültelerde yaratıcı, eleştirel ve bilimsel düşünen, insan ve doğaya ilişkin estetik değerlere sahip olan, yeni bilgi ve teknolojiyi kullanan, yabancı dil bilen öğretmenler yetiştirilmelidir” (MEB, 16. Millî Eğitim Şûrası,1999: 329–335) gibi kararlar meslek açısından olması gereken önemli kararlardır.

Bu dönemde incelenen millî eğitim şûralarında görüldüğü gibi, sorunun önemine bağlı olarak oldukça uzun bir tavsiye kararları kümesiyle karşılaşılacaktır. Bu tavsiye kararları arasında, sorunun en can alıcı noktalarına işaret edildiği görülmekle birlikte bu kararlar silsilesi içerisinde yer alan çok önemli kararların kaybolup gitme durumu da söz konusu olmuştur. Oysa bu kararlar arasında öncelik sırasına göre seçim yapılıp daha net ve güçlü önerilerin hayata geçirilmeleri sağlanabilirdi.

Millî Eğitim Şûralarında Öğretmenlerin Sayısal Durumları

Öğretmenlerin sayısal bakımdan yetersizlikleri Türk Millî Eğitim sisteminin en eski ve en temel sorunlarından birisidir. Bu sorunun aşılması için çeşitli değişik dönemlerde çeşitli uygulamaların yapıldığına Türk eğitim tarihi tanıklık etmiştir. Sayısal endişeler nedeniyle yapılanlar maalesef iyi yetişmemiş ya da yarı yetişmiş niteliksiz kişilerin mesleğe girmesine yol açmış, eğitim sisteminde daha farklı sorunların ortaya çıkmasına kaynaklık etmiş ve mesleğin saygınlığının zarar vermiştir.

12. Millî Eğitim Şûrasında (1988), bu sorun, okulöncesi öğretimde önemli oranda öğretmen açığı bulunduğu ve bu açığın giderilmesi için bazı tedbirlerin

alınması gerektiği şeklinde gündeme gelmiştir. Bu ihtiyacın yükseköğretim kurumlarınca karşılanması mümkün olana kadar, mevcut öğretmenlerin yanına “öğretmen yardımcısı” veya “eğitici” verilmesi konusunda gerekli çalışmaların yapılması önerilmiştir. Ayrıca, lise ve dengi okul mezunlarının, kendilerine verilecek pedagojik formasyondan sonra bu amaçla istihdam edilmeleri (MEB, 1988)’nin kararlaştırıldığı görülmektedir. Bu öneri ve kararlar da göstermektedir ki öğretmenlerin sayısal olarak yetersizlikleri söz konusudur.

Millî Eğitim Şûralarında Öğretmenlerin Ekonomik Sorunları

Millî Eğitim Şûralarında, öğretmenlerin ekonomik sorunlarının fazlaca gündeme gelmediği görülmektedir. Zaman zaman bu sorunun gündeme getirildiği yerlerde de sorun kabul edilmekle birlikte öğretmenin maddi sıkıntılarını gidermekten çok mesleğe ilgiyi artırmak ve mesleği cazip hâle getirmek gerektiğine işaret edilmiş, ancak nelerin yapılması gerektiği somut olarak tartışma konusu yapılmamıştır.

Sadece 16. Millî Eğitim Şûrasında öğretmenlerin ekonomik sorunlarının varlığı kabul edilmiş ancak bu sorunla ilgili; “öğretmenlerin sadece girdikleri ders saatleri ücrete yansıtılmakta bunun dışındaki eğitim faaliyetleri ders yükü hesabında dikkate alınmamaktadır” denilmektedir. Öğretmen mesleğini yeterince icra edebilmek için onun maddi sıkıntısının olmaması, karnının doyması, iyi yiyip iyi giyinmesi, alanındaki mesleki yayınları rahatça takip edebilmesi gerekmektedir. Böyle olmayınca da öğretmen dışarıda ek iş yapmaya yönelmekte en değerli vakitini okuluna, öğrencilerine ve mesleğine harcaması gerekirken bunu dışarıda ek iş yaparak harcamaktadır.

Anılan şûrada, öğretmenlerin maddi sorunlarının çözümüne ilişkin bir öneride bulunulmuş ancak bu “ücretlendirme yapılırken, ders yükü hesabında öğretmenin katıldığı tüm eğitim etkinlikleri ile iş güclüğü, iş riski ve temininde güçlük faktörleri dikkate alınmalıdır”(MEB, 16. Millî Eğitim Şûrası:1999) şeklinde genel bir ifadeden ibaret olmuştur. Burada bu ders dışı eğitim faaliyetlerinin boyutlarının neler olduğu ve iş güclüğü gibi kavramlara açıklık getirilmemiştir.

Millî Eğitim Şûralarında Öğretmenlerin Hukuki Statüleri:

Öğretmenlerin hukuki statüleri önemli bir sorun olup bununla ilgili olarak 11. Millî Eğitim Şûrasında (1982) öğretmen yetiştirme görevinin üniversitelere verilmesi görüşü benimsenerek, öğretmen yetiştiren kurumların misyonlarını layıkıyla yerine getirememeleri durumunda öğretmenliğin herkesin yapabileceği bir meslek hâline dönüşebileceği uyarısı yapılmıştır. Bu şûrada üniversitelerin diğer fakültelerinden mezun olanların ve iş kuramayanların, bir öğretmen sertifikası ile öğretmen olabileceği ve öğretmenliğin de artık meslek olmaktan çıkacağı (MEB,

11. Millî Eğitim Şûrası,1982) ifade edilerek öğretmenlik mesleğinin meslekleşme sürecine önemli vurgu yapılmıştır.

Millî Eğitim Şûrasında, öğretmenlik mesleğinin herkesin yapabileceği bir meslek olarak düşünülmemesi, gerçekten bu mesleğe yatkın kişilerin programlara kaydolmasının sağlanması gereklilik olarak ortaya konmuştur. Öğretmenlerin sayısal yetersizliği konusunda kestirme çözümlere başvurulmasının hem öğretmenlik mesleğinin hukuki ve toplumsal statüsüne hem de toplumda bir meslek olarak algılanmasına olumsuz etkileri olacağıının unutulmaması gerektiği de ifade edilmiştir.

Diğer yandan 12. Millî Eğitim Şûrasında da öğretmenlerin hukuki statülerine dolaylı da olsa değinildiği görülmektedir. Şûrada ele alınan Öğretmen Yetiştirme Komisyonu Raporunda bu sorunun varlığını kabul eden ifadeler yer almaktadır. Sorun; “toplumun mimarları olan öğretmenlerin, hâlen mesleki bilgi ve becerileri çağın ihtiyaçlarına cevap verecek seviye de değildir. Oysa yurdun kalkınması ve milletin refah ve saadeti, öğretmenlerin iyi yetiştirilmesine ve görevlerini en iyi şekilde yerine getirmelerine bağlıdır. Eğitim sisteminin iyileştirilmesinde ve başarısında öğretmenlerin sayı ve nitelik itibariyle yeterlilikleri konusu, Cumhuriyet döneminin başından beri önemini korumuştur. Ülkede eğitim ve öğretimin esasları ile öğretmenlik mesleğinin temel niteliklerini belirleyen 1739 Sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'nun 43. maddesinde: “Öğretmenlik, Devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleğidir” (MEB; 12. Millî Eğitim Şûrası: 1988) şeklindeki ifadelerle ortaya konmuştur.

Yine anılan şûranın, Öğretmenlerin Hizmet Öncesi Yetiştirilmesi bölümünde, öğretmenlerin hangi kanun çerçevesinde ve nasıl yetiştirilmesi gerektiği üzerinde durulmuş ve ilgili kararlarda, Anayasada ve Millî Eğitim Temel Kanunu'nda belirtilen amaç ve ilkelere uygun öğretmenler yetiştirilmesinde titizlik gösterilmesi gerektiği önemle vurgulanmıştır. Öğretmenlik mesleğine adayların seçiminden başlanarak öğretmen kaynağının gelişigüzelikten arındırılması, kaynak birliğinin sağlanmasına işaret edilmiştir.

Bu sorun ayrıca, öğretmenlerin Hizmet içi eğitimlerinin kanunla düzenlenmesi ve bu eğitim faaliyetlerine katılıp başarılı olan öğretmenlerin başarıları özlük hakları yönünden değerlendirilmesi ve bu değerlendirmenin üst görevlere getirilmede de titizlikle dikkate alınması kararlaştırılmıştır. Yine öğretmenlerin tayin ve nakilleri ile ilgili mevzuat ülkenin ihtiyaçlarına ve şartlarına uygun, öğretmenlerin tereddüt ve endişelerine yer vermeyecek şekilde ve her türlü müdahaleden uzak olarak yeniden düzenlenmesi (MEB; 12. Millî Eğitim Şûrası:1988) gerektiği de karar olarak alınmıştır.

Şûrada, bu soruna köklü çözüm getirmek amacıyla; öğretmenlerin çalışma şartları, mesleki itibar ve statülerine ilişkin olarak, “çalışma ve hayat şartları

bakımından tatmin edilemeyen öğretmenlerin istenilen ölçülerde istihdamı mümkün olmamaktadır” görüşü ileri sürülerek öğretmenlik mesleğini cazip hâle getirecek teklif ve tedbirler ele alınmıştır (MEB;1988;298).

Bu tespit ve öneriler öğretmenlik mesleği için çok önemli olup mesleğe saygınlık, çekicilik kazandıracak niteliktedir. Ancak hala bu önerilerin hala hayata geçirilemediği de unutulmamalıdır.

Diğer taraftan öğretmenlerin hukuki durumlarının kısmen gündeme geldiği Millî Eğitim Şûralarından biri de, 14. Millî Eğitim Şûrası olmuştur. Şûrada, Okulöncesi eğitim alanına öğretmen yetiştirme ve istihdamı özelinde ele alınmış ancak bu kararlar diğer öğretmenlik alanlarında uygulanabilir özellik göstermesine karşın bu kararların meslekleşmeyi sağlayacak, buna katkı getirecek hususların olmadığı, sadece öğrenci kaynağı konusunda yol gösterici nitelikte olduğu görülmektedir. Yine okulöncesi eğitime öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumlarına öğrenci seçimi ile öğretmenlerinin özlük haklarının iyileştirilmesi için gerekli tedbirlerin alınması ve lisansüstü eğitim yapmalarına imkân sağlanması (MEB,1993) kararı önemlidir. Görüldüğü gibi öneriler hukuki statü ile ilgili bazı ölçütler getirmekle birlikte konunun çok da önemsenmediğini göstermektedir.

Öğretmenlerin Hukuki Statülerine kısmen ve dolaylı olarak değinen son şûra ise; 16. Millî Eğitim Şûrası olmuştur. Bu sorun, mesleki ve teknik öğretmenlerin özlük hakları ve istihdamı ile gündeme gelmiştir. Yine burada tespit edilen sorunlar ve bunların çözümüne yönelik öneriler genele teşmil edilebilecek nitelikte olmakla birlikte sadece sorunun tespitinin yapıldığı, sorunun kaynaklarının ortaya konduğu görülmektedir. Ancak güçlü, kalıcı çözümlerin getirilmediği görülmektedir. Sorun öğretmen ihtiyacını karşılamada kaynak birliğinin olmadığı ve farklı kaynaklardan bu ihtiyacın karşılandığı, öğretmen arz ve talebinde nitelik ve nicelik açısından dengesizliklerin olduğu ifade edilmiştir.

Öğretmenlerin ekonomik ve sosyal statülerinin kendilerinden beklenenlerle uyumlu olmadığı, bununda öğretmenlerin statülerinin diğer meslek gruplarına göre daha düşük kaldığını göstermesi açısından önemlidir. Bunların yanında öğretmenlerin, sicil, terfi, tayin konularında çok ciddi sorunlar yaşamakta olduğu ve öğretmenlerin performansının sağlıklı bir biçimde değerlendirilemediğine işaret edilmiştir (MEB, 16. Millî Eğitim Şûrası, 1999: 272-276).

Öğretmenlerin hukuki statülerine ilişkin yaşanan sorunları n önemli bir kısmının kaynağında, öğretmenlerin atanma, kadro, ekonomik şartlarının iyi olması, yer değiştirmeleri ve bunlara ilişkin esasların sağlam kurallara bağlanamayışı bulunmaktadır. Bu sorunların aşılmasında, sağlam geleneklerin, uygulamaların oluşturulması ve bunun siyasal iktidarların müdahalelerine açık olmaktan kurtarılmasının önemli rol oynayacağı dolaylı olarak anlatılmaktadır.

Öğretmenlerin örgütlenme sorunu, öğretmen sorunları içerisinde eski ve önemli bir sorun olmasına rağmen resmi toplantı ve metinlerde hak ettiği yeri hiçbir zaman alamamıştır. Mesleğin saygınlığı ve sorunlarını n çözümü açısından son derece önemli olan örgütlerin uzun yıllar ihmal edilmesi, görmezden gelinmesi, yasal zemininin oluşturulamaması mesleği olumsuz etkilemiştir. Çeşitli eğitim ve öğretmen sorunlarının tartışıldığı bu Şûralarda bu sorun ya görmezden gelinmiş, yok sayılmış ya da hak ettiği değer verilmemiştir. Bunun bir sorun olarak görüldüğü tek şûra ise 16. Millî Eğitim Şûrası olmuştur.

Millî Eğitim Şûrasında, öğretmenlerin örgütlenme sorunlarına ilişkin olarak sadece “öğretmenlerin ortak mesleki değerlerini korumak ve geliştirmek amacıyla sendika kurmalarını kolaylaştıracak, yeterli yasal ve yönetsel düzenlemeler mevcut değildir”(MEB, 16. Millî Eğitim Şûrası, 1999: 272) ifadesi yer almıştır.

Bu ifade ile bunun önemli bir eksiklik olduğu görülmektedir. Bu eksikliğin ortaya çıkardığı eğitim ve öğretmen sorunlarına işaret edilerek bu sorunun çözümüne ilişkin öneri de komisyon tarafından ortaya konmuştur. Söz konusu öneri; “öğretmenlerin ortak mesleki değerlerini korumak ve geliştirmek amacıyla sendika kurmalarına imkân verecek yasal düzenlemeler yapılmalıdır” (MEB, 16. Millî Eğitim Şûrası,1999;272) şeklinde kararlarda yer almıştır. Bu Millî Eğitim Şûrası toplantısından sonra kısmi de olsa öğretmen örgütleri ile ilgili yasal düzenlemelere gidilmesi arzu edilen noktanın uzağında da olsa önemli bir gelişme olmuştur.

Millî Eğitim Şûralarında Öğretmenlerin Mesleki Yayınları

Öğretmenlerin kendilerini yetiştirip geliştirmeleri hep onlardan istenmiştir. Ancak öğretmenlerin kendilerini yetiştirmeleri mesleki yayınlarla mümkün olacaktır. Öğretmenlere hitap eden mesleki yayınlar ise önemli bir öğretmen sorunu olup öğretmenler, bu yayınlarla mesleğe ve meslektaşlara ait sorunları ve bunlara ilişkin çözüm önerileri gündeme getirebilirler, kamuoyu oluşturabilirler. Öğretmenler arasında haberleşme de sağlanabilir. Öğretmenlerin mesleki yayınları için önce öğretmeni istihdam eden MEB ile öğretmen örgütlerine görev ve sorumluluklar düşmektedir. Ancak gelişmiş, güçlü örgütlerin olmadığı yerlerde mesleki yayınlardan söz etmek olası değildir.

Öğretmenlerin bu sorunu, bir eğitim ve öğretmen sorunu olarak ilgililerce önemli görülmemiş, yeterince değerlendirilmemiş olduğu söylenebilir. Çünkü araştırma kapsamında yer alan Millî Eğitim Şûralarında öğretmenlerin mesleki yayınlarına ilişkin gerek sorun ve gerekse çözüm noktasında belirgin bilgilere ulaşılamamıştır. Sonuç olarak mesleki yayın konusunun, Millî Eğitim Şûraları gibi geniş katılımlı ve bilimsel toplantılarda bile ele alınmamış olması bu sorunun yetkililerce dikkate alınmadığı, sorun olarak değerlendirilmediğini ve önemsenmediğini göstermektedir.

GENEL DEĞERLENDİRME VE SONUÇ

Öğretmen sorunları Türk eğitim sisteminin en eski ve köklü sorunlarından biridir. Öğretmen sorunları hep tartışma konusu olmuştur. Öğretmenlerin yetiştirilmesinden istihdamına ve özlük haklarına kadar pek çok sorunu var olmuş ve bunlar çeşitli bilimsel araştırmalara konu olmuştur. Millî Eğitim Şûralarında da öğretmen sorunları, eğitim sisteminin en temel sorunlarından birisi olarak ele alınmıştır. Ancak bu toplantı ve çalışmaların öğretmen sorunlarının çözümünde ne derecede önemsendiği, uygulayıcı ve çözüm üretme konumunda olan Bakanlığın ve Hükümetlerin, bu ortaya konulan sorun ve çözüm önerilerinden yeterince yararlanmadığı görülmektedir. Yararlandı ise de istenen, arzu edilen düzeyde olmadığı görülmektedir.

Cumhuriyet döneminin ilk yıllarından günümüze, farklı isimlerle de olsa çeşitli tarihlerde bu tür toplantılar yapılmış kararlar alınmıştır. Millî Eğitim Şûralarında, ağırlıklı olarak öğretmen sorunlarından, öğretmenlerin yetiştirilmesi sorununun en çok üzerinde durulduğu diğer öğretmen sorunlarının ise fazla ele alınıp tartışılmadığı, ele alınan sorunların ise yüzeysel ve kısmî olarak tartışıldığı görülmektedir. Şûralarda kısmen gündeme gelen öğretmen sorunlarından biriside öğretmenlerin hukuki statü sorunları olmuştur. Ancak bu sorun bazı şûralarda yer bulurken bazılarında ise hiç yer bulamamıştır.

Yine Şûralarda, öğretmen sorunları ve çözüm yolları, yeni çözüm önerileri, yeni modeller önerilmiştir. Öğretmen sorunlarının varlığı hep kabul edilmiş ancak bunlara köklü bir çözüm getirilememiştir. Öğretmenliğin önemli bir meslek olduğu, önemli görev ve sorumluluklarının bulunduğu ve mesleğin kutsallığı sözü sürekli tekrarlanmıştır. Olumlu birçok girişimde ise istenen sonuç alınamamıştır. Aslında Birinci Heyet-i ilmiye'yi Temmuz 1923'te toplayan dönemin Millî Eğitim Bakanı İsmail Safa (Özler) yapmış olduğu açış konuşmasında; Millî Eğitim Bakanlığının bilimsel eğitim toplantılarına ilişkin nasıl bir tutum takınması gerektiğini açıklamıştır. Bu sözler eğitim tarihinin bize gösterdiği çok önemli bir soruna işaret etmektedir.

Buna göre, Millî Eğitim Bakanlığının izleyeceği politikaların yalnızca Bakanın ve yetkililerin kendi isteklerine göre belirlemesinin uygun olmadığı, bütün eğitim meseleleri üzerinde memleketin uzmanlarından, fikir adamlarından, eğitimcilerinden ve sosyal bilimcilerinden oluşan bir topluluğun bilimsel ve müspet kararları doğrultusunda belirlenmesi gerekmektedir. Bilimsel kararlara dayanmadan doğru ve kalıcı bir iş yapmak, sorunlara kalıcı çözümler getirmek mümkün görülmemektedir.

Aslında Millî Eğitim Bakanlığı, ülkenin bilim adamalarının, düşünürlerin ve eğitimcilerin karar ve fikirlerini uygulayacak bir araç olmalıdır. Böylece bakanlar değişse bile bilimsel temele dayalı olarak alınan kararlar uygulamaya

konulmamalı ve her bakana göre değişmemelidir. Ancak uygulamaların hiç de böyle olmadığını söyleyebiliriz.

Başka bir ifade ile eğitim ve öğretmen sorunlarına ilişkin değerlendirme ve çözüm önerileri bilimsel olarak tespit edilmelidir. Öğretmen sorunları; günü birlik politikalara alet edilmemeli, politik çekişmelerin dışında tutulmalıdır. Millî Eğitim Bakanlığı ise, ortaya konan fikir ve kararların uygulayıcısı ve takipçisi olmalıdır. Her Bakan'a göre politika ve uygulama değişmediği gibi, Bakanlık politik kaygılarla değil, bilimsel verilerle hareket etmelidir. Millî Eğitim Şûraları, öğretmen sorunlarının çözümünde de etkili ve önemli bir role sahip olmalıdır.

KAYNAKÇA

- Akyüz, Y. (1978). Türkiye’de öğretmenlerin toplumsal değişmedeki etkileri (1848-1940). Ankara: Doğan Basımevi.
- Akyüz, Y. (1980). Öğretmenlerin örgütlenmesi Türkiye, Fransa, İsviçre’de ve uluslararası düzeyde kuruluşlar, etkinlikler, sorunlar. Ankara: A.Ü.E.F Yayınları.
- Akyüz, Y. (2016). Türk eğitim tarihi M.Ö. 1000-M.S. 2016 (28. baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Altunya, N. (2008). Türkiye’de öğretmen örgütlenmesi, 1908-2008. Ankara: Ürün Yayınları.
- Aydın, R. (2008). Türkiye’de eğitimle ilgili yapılan bilimsel toplantılarda ve millî eğitim şûralarında ele alınan öğretmen sorunları ile Millî Eğitim Bakanlığının politika ve uygulamalarının değerlendirilmesi. Yayımlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Aydın, R. (2009). Türkiye’de öğretmen sorunları açısından Millî Eğitim Şûralarının değerlendirilmesi (1980–2000). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 42(2), 199-237.
- Aydın, R., İşlek, M., Aktaş Sağlam, G. ve Peker, R. (2020). Öğretmen adaylarının sahip olduğu ve okullarda öğretilmesini istediği değerlerin incelenmesi. Journal Social Research and Behavioral Sciences/Sosyal Araştırmalar ve Davranış Bilimleri Dergisi, 6(12), 255-282.
- Aydın, R. ve İşlek, M. (2021). A comparative examination of relationship between motivation levels and future expectations of preservice Mathematics and Science teachers. International Journal of Educational Methodology, 7(1), 119-136.
- Çelikten, M., Şanal, M. ve Yeni, Y. (2005). Öğretmenlik mesleği ve özellikler. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 19(2), 207-237.

NOT: Bu bildiri daha çok, Aydın, R. (2008). “Türkiye’de eğitimle ilgili yapılan bilimsel toplantılarda ve millî eğitim şûralarında ele alınan öğretmen sorunları ile Millî Eğitim Bakanlığının politika ve uygulamalarının değerlendirilmesi” isimli Doktora tezinden yararlanılarak hazırlanmıştır.

3.PANEL KATILIMCILARI

Panel Yöneticisi

Prof. Dr. Ayfer ŞAHİN

Eğitim Fakültelerinde Öğrenci Profili

Doç. Dr. Zühal Dinç ALTUN

Öğretmenlerin Tecrübeleri Işığında Öğretmen Yetiştirme

Muzaffer KARADAĞ

21.Yüzyıl Öğretmeni Olmak

Prof. Dr. Ayfer ŞAHİN

Rehberlik ve Teftişin Öğretmen Yetiştirmedeki Katkısı

Ahmet ÖZBEK

Teftişin Öğretmenler Üzerindeki Etkisi

Orhan ARSLAN

Rehberlik Ve Teftişin Öğretmen Yetiştirmede Önemi

Şerif BUDAK

EĞİTİM FAKÜLTELERİNDE ÖĞRENCİ PROFİLİ



Sessiz kuşak
(1925-1945)

XYZ, Alfa Beta, Gama ve Delta Kuşakları

- Sessiz Kuşak 1927-1945 yılları arasında doğanlar
- “Cumhuriyet Kuşağı”
- Ülkemizin yalnızca % 7’si
- Felsefesi: Yaşamak için çalışmak
- İhtiyaçlarını karşılayacak kazancı elde edebilmektir. Tüketim alışkanlığı ihtiyaç odaklıdır.



Bebek patlaması kuşağı
(1946-1964)

Patlama Kuşağı (Baby Boomers) 1946-1964 yılları arasında doğanlar

- Bu şekilde isimlendirilmesinin nedeni bu dönemde yıllık doğum hızında büyük artış görülmüştür.
- Kurallara sadık bir kuşak...
- Sadakat duyguları yüksek
- Bir yerde uzun süre çalışabilen bir yapıya sahipler.
- Zor işlerde uzun saat çalışabilirler.



X kuşağı
(1965-1979)

X Kuşağı 1965-1979 yılları arasında doğanlar

- Geçiş dönemi çocukları olarak adlandırılırlar
- Sebebi söz konusu yıllarda dünyanın önemli değişimleri yaşanmaya başlaması
- Kurallara uyumlu, sadık ve çalışkanlığa önem veren bir kuşak olarak
- Bireycilik ve rekabetçiliğin önemli olduğu bir kuşak...
-

- Çamaşır makinesi, kaset çalar gibi aletleri gören X kuşağı pek çok dönüşüm yaşamıştır.
- Paraya fazla odaklanmış olan bu kuşakta bireycilik ve rekabetçilik gibi olgular biraz daha önem kazanmıştır.



**Y kuşağı
(1980-1995)**

Y Kuşağı 1980-1999 yılları arasında doğanlar

- Sosyal medya kuşağı da diyebiliriz
- Kuşaklar arası farklılığın en çok hissedildiği nesil özelliğini taşırlar.
- Teknolojiyi çok yakından takip eden, internet üzerinden alışveriş yapan, bilgisayar ve akıllı telefonlar sayesinde birden fazla işi aynı anda yapabilen bir nesil

- Teknoloji dostu, bireysel, girişimci, rahat, küreselleşmeye başlayan nesildir.
- Yaşam şartlarında meydana gelen değişimler diğer kuşaklardan farklı tercihlere sahip olmalarını beraberinde getirmiştir.
- Yetenek ve başarı odaklı bir kuşak...
- Kişisel gelişime ve girişim fırsatlarına daha fazla önem verirler
- Yaratıcı ve yenilikçi fikirlere oldukça açık olmalarıdır.



**Z kuşağı
(1996-2010)**

Z Kuşağı

- 2000 yılından sonrası doğanlar
- Bu kuşak sokaklarda yakar top, saklambaç gibi oyunlarla değil de internet aracılığıyla sosyalleşmeyi tercih eden bir kuşaktır.
- Teknolojinin direkt kucağında doğan ve teknolojiyle yaşayan bu nesil birden fazla işi aynı anda, kısa süre de ve titiz biçimde yerine getirebilme yeteneğine sahiptir ve bu durum kuşağın bireysel özelliklerinin diğer kuşaklardan ayrılmasına neden olmuştur.

Alfa Kuşağı



Alfa kuşağı
(2010-2025)

• Alfa kuşağı, küresel kuşak veya ekran kuşağı olarak da isimlendiriliyor. Bu nedenle dikkat sürelerinin daha kısa olacağını, dijital okuryazarlık becerilerinin gelişmiş olacağını gösteriyor. Ancak daha az insanla temas kuracakları için muhtemelen sosyal beceriler konusunda aynı performansa sahip olamayacaklar. Alfa kuşağının en büyüğü şu an 10 yaşında.

• 2025 yılından itibaren Beta, ardından da Gama ve Delta kuşakları takip edecek

2019- 2020 EĞİTİM VE ÖĞRETİM ALANLARI SINIFLAMASINA GÖRE LİSANS DÜZEYİNDEKİ EĞİTİM FAKÜLTESİ ÖĞRENCİ SAYILARI



2019- 2020

EĞİTİM VE ÖĞRETİM ALANLARI SINIFLAMASINA GÖRE LİSANS DÜZEYİNDEKİ EĞİTİM FAKÜLTESİ
ÖĞRENCİ SAYILARI,

ÖNLİSANS VE LİSANS					
Yeni kayıt			Okuyan		
Erkek	Kadın	Toplam	Erkek	Kadın	Toplam
13666	30081	43747	70810	139869	210679
Toplam			254426 Öğrenci		

Milli Eğitim Bakanı Ziya Selçuk ve YÖK Başkanı Prof. Dr. Yekta Saraç'ın katılımıyla YÖK'te düzenlenen toplantıda, eğitim fakültelerindeki öğretmen yetiştirme programları ele alındı.

Prof. Dr. Saraç,

“Öğretmenliği, kültürel ve etik kodlarla ahlaki erdemler üzerine yeniden inşa etmek zorundayız. Eğitimde tutum ve davranışlar, değerler ve yetkinlikler üçlüsünü önemsiyoruz. Dünya nüfusu hızla artıyor, sosyal ve kültürel çeşitliliğin sonucunda yeni değerlerle tanışan toplumlar yeniden şekilleniyor.

Yeni eğitim modellerimizde bütün bu faktörleri de göz önünde bulundurmalıyız. Geçtiğimiz yıllarda birçok ülkede, öğretmen yeterlikleri kapsamında ulusal düzeyde standartlar geliştirilmeye çalışıldı. Bu standartlar, daha çok

öğretmenlerle ilgili bir 'dış kontrol' ve 'hesap verme' mekanizması olarak düşünülüyor. Bu girişimlerde nesnel boyut ön planda, halbuki öğretmen niteliğinin ve eğitimin 'özel' boyutlarını da göz ardı etmemeliyiz. Diğer taraftan eğitimin, her şeyden önce 'ahlaki bir faaliyet' olduğu göz önünde bulundurulmalı” dedi.

KİŞİLİK VE MESLEKİ YÖNELİM

ÖĞRETMENİN KİŞİLİK ÖZELLİKLERİ

- İletişim becerisi yüksek, coşkulu ve sosyal bir kişilik
- Hoşgörü ve sabırlı bir kişilik
- Açık fikirli ve esnek bir kişilik
- Sevecen, anlayışlı ve esprili bir kişilik
- Yüksek başarı odaklı, iddialı ve çalışkan bir kişilik
- Cesaretlendirici, teşvik edici ve destekleyici bir kişilik
- Demokrat bir kişilik Yaratıcı bir kişilik

ÖĞRENCİ PROFİLİNE ETKİ EDEN FAKTÖRLER

- Eğitim fakültelerinin kontenjanlarında artışa gidilmesi.
- Üniversiteye yerleşme sınav puanlarının düşmesi,
- Eğitim fakültesi mezunlarının hukuk, tıp, vb. alanlara kıyasla daha yüksek işsizlik riskiyle karşı karşıya olmaları,
- Öğretmen atamalarının her geçen gün daha da zorlaşmasıyla birlikte nitelikli öğrencilerin eğitim fakültelerini tercih etmemeleri,
- Yurdun dört bir yanında açılan üniversitelerle birlikte öğrenci profillerinin tek tipleşmesi,
- Anadolu öğretmen liselerinin kapatılması ve öğretmenlik mesleğinin statüsünün daha fazla düşmesi,
- Öğretmenlik mesleğinin statüsünün ve getirisinin düşük olması öğrenci profilini olumsuz etkilenmesi,
- Mevcut öğrenci seçme sistemi ancak adayların bilişsel becerilerini ölçmekte, öğretmenlik mesleğinin önemli bir boyutu olan duyuşsal beceriler ise değerlendirme sürecine dâhil edilmemesi,
- Öğretmen adaylarının arasında öğrenim gördükleri bölüme isteksiz sadece puanları buraya uygun olduğu için yerleşmesi

NELER YAPILMALI?

- Aileler 0-4 yaş arası çocuklarının karakter, kişilik, ahlak , etik, vicdan vb gibi duyuşsal gelişimlerine ve bunlara yönelik eğitimlerine özen göstermelidir.
- Diğer eğitim kademelerinde(okul öncesi, ilk ve orta öğretim) sadece başarı odaklı davranış kazandırmak yerine karakter ve değer eğitimine de önem verilmesi ve içerikler düzenlenmesi gerekmektedir.
- Öğrenci seçiminde merkezi sınavların yanı sıra mülakat, psikolojik testler, kişilik testleri vb. uygulamalar ile öğrenci seçimi daha kapsamlı ve geçerli bir formatta gerçekleştirilmelidir.
- Öğretmenlik mesleğini severek icra edecek olan adayların alınması nitelikli öğretmenlerin yetiştirilebilmesi bakımından büyük önem arz etmektedir.

KAYNAKLAR

- Kozikoğlu, İ., ve Kayan, M. F. (2018). Akademisyenlerin Bakış Açısıyla Eğitim Fakültelerindeki Değişim: Öğrenci Profili, Taban Puan Uygulaması ve Öğrenci Seçimi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(6), 1863-1873.
- Orhan, E. E. (2017). Türkiye'de öğretmen adayları aldıkları öğretmen eğitimi hakkında ne düşünüyor? Nitel bir araştırma. *Eğitim ve Bilim*, 42(189), 197-216.
- Hotaman, D. (2011). Is It Possible That Faculties of Education Select Their Students. *Journal of Theoretical Educational Science*, 4(1), 126-136.
- <https://bilimgenc.tubitak.gov.tr/makale/x-y-z-kusagi-peki-ya-otesi>
- <https://www.brandingturkiye.com/x-y-z-kusaklari-hakkinda-bir-degerlendirme-turkiyede-kac-kusak-bir-arada-yasiyor/>

ÖĞRETMENLERİN EKONOMİK SORUNLARI

Eğitimin asli unsuru öğretmendir. “hiçbir ülkenin eğitim kalitesi, öğretmen kalitesini aşamaz.”

Öğretmen, “çocukların ruh mimarıdır.” Öğretmenlerin mesleki ve maddi, manevi itibarı ülkemizin geleceğini belirler. Gelecek eğitimle, eğitim öğretmenle sağlanır.

1739 sayılı milli eğitim temel kanununa göre öğretmenlik bir ihtisas, kariyer mesleğidir. Yasaya göre kariyer mesleği olan öğretmenlik, günümüzde diğer kariyer mesleklerinin sahip olduğu hiçbir haktan yararlanamaz. Türkiye’de lojmanı, servisi, öğlen yemeği olmayan tek kariyer mesleğidir öğretmenlik.

Ülkemizde kamuda çalışan bir işçi emeklilikte daire başkanına eş sayılır; öğretmenlerin aldığı emekli ikramiyesinin ve emekli maaşının iki katını alır kamu işçisi. Öğretmen emeklilikte açlık sınırına mahkum edilir. Çalışırken de kamu işçisinin aldığı maaşı öğretmen asla alamaz. Yeni atanan bir öğretmen 4500 TL (Mayıs-2021) maaş almaktadır. Bu öğretmen kirası, asgari geçimini 3. Sınıf bir hayat yaşayarak devam ettirerek ayda bin lira tasarruf yapsa; bir otomobil almak için 200 ay yani 17 yıl beklemesi gerekir.

19 yıl önce emekli ikramiyesi ile bir daire alabilen öğretmen şimdiki emekli ikramiyesi ile o dairenin balkonunu bile alamaz. Emekli olunca piyasanın en hesaplısından iki sıfır araç alabilirken şimdi yarım araç alabilir duruma düşürülmüştür. Günümüzde bilgisayar, bilişim araçları olmadan ders işlenemez olmuştur. Yeni atanan bir öğretmen ders işleyebilmek için hiç harcamadan 2 maaşıyla ancak bir bilgisayar alabilmektedir.

Öğretmenlerin mesleki, maddi manevi itibarının yerlerde sürünmesi ülkemizin geleceğini tehdit etmektedir. Bu kadar itibarsızlaştırılan öğretmenlerle medeniyet kurulamaz, sahip olunan medeniyet geleceğe taşınamaz. Ülkemizin zeki, çalışkan, yetenekli çocukları açlık sınırında yaşamamak için öğretmenliği tercih etmeyecekleri gün gibi ortadadır.

Bütün bu saydıklarımız yaşadığımız sonuçlardır. Bu sonuçların nedenlerine gelince;

Ülkemizde son yıllarda üniversite sayısı % 300, üniversitelerin kontenjanları % 100 artırılmıştır. Üniversitelerde öğretmen olmak için okuyan 1 milyon öğrenci var, atanamayan 500 bin öğretmen var. 4-5 yıl sonra atanamayan 1milyon 500 bin öğretmen var olacak. Durum böyle iken AÖF mezunlarından öğretmen atanmaktadır.

Öğretmen olabilmek için:

Üniversite sınavı ve fakülteden mezun olduktan sonra;

KPSS, ÖABT, MÜLAKAT,

AKS (aday memurluk kaldırma sınavı),

6 yıl mahrumiyet (köylerde zorunlu hizmet). Sınavdan sınava sokarak etkili, donanımlı öğretmen yetiştireceğimizi zannediyoruz. Sadece sınav odaklı bir eğitimimiz var.

Sistem böyle devam ederse uzak olmayan bir gelecekte 3 milyon atanamayan öğretmenimiz olacak, öğretmenlik asgari ücretle çalışan sözleşmeli hale getirilecek. "Beğenmiyorsanız atanmak için milyonlar bekliyor" diyecekler siyasetçiler. Mesleki itibarı bu kadar küçültülen öğretmenlerin yetiştireceği öğrencilerle, ülkemizi 21. Yüz yıla taşıyamayız. Lider ülke Türkiye'yi inşaa edemeyiz.

Bilimin zirvesine ulaşan dünyaca ünlü Oktay SiNANOĞLU, Aziz SANCAR gibi bilim insanları mesleklerinin zirvesine çıktıklarında kalan ömürlerini şu iki uğraşa adıyorlar;

1. Türkçemizin korunması ve yaşatılması. Dilini kaybeden milletler dinini de varlığını da kaybeder.

2. Öğretmenlik mesleğine önem verilmesi. Geleceğimizin teminatı ve kurucusu etkili ve donanımlı öğretmenlerle olacaktır.

Seksenli yıllarda Türkiye'nin milli geliri 2 bin dolar iken, G. Kore'nin milli geliri 800 dolar civarında idi. Şimdi G. Kore'nin milli geliri bizim üç katımızı geçmiştir. G. Kore eğitim bakanına sorulur, "nasıl başardınız" bakanın cevabı: " Biz önce eğitime yatırım yaptık, eğitimde de öncelikle öğretmenlere yatırım yaptık. Ülkemizin zeki, yetenekli, çalışkan çocuklarını öğretmenliğe ve mühendisliklere yönlendirdik. Öğretmenlere gereken önem verdik. Öğretmenler, gelecek nesillerimizi, mühendisler de geleceğin teknolojisini kurdular" der.

ÇÖZÜM ÖNERİLERİ:

- Atanamayan 500 bin öğretmen varken AÖF mezunlarından öğretmen alımları durdurulmalı,
- Öğretmenlik taban puanlarına göre öğrenci sıralamaları 240 binden 50 binlere yükseltilmeli,
- Öğretmen yetiştiren fakültelerin kontenjanları % 70 azaltılmalı,
- Uzman ve başöğretmenlik uygulamaları; 10 yılını dolduran uzman öğretmen, 20 yılını dolduranlara başöğretmenlik ünvanları verilmeli,

- İlkokul öğretmenlerinin ücretlerindeki 12 saat uygulaması branş öğretmenlerindeki gibi düzeltilmeli,
- Öğretmenlere, çalışırken 4 ikramiye, emeklilikte en azından kamudaki işçilerin maddi haklarının seviyesine yükseltilmeli,
- Öğretmenlere 5 yılda bir bilgisayar, derste kullanacakları teknik donanım malzemesi alırken kdv ve ötv muafiyeti getirilmeli,
- Öğretmenlere, kitap alırken kdv muafiyeti sağlanmalı,
- Öğretmenlere kira yardımı yapılmalı,
- Öğretmenlik mesleği maddi manevi olarak yüceltilmeli.
- Ne kadar etkili, donanımlı güçlü öğretmen; o kadar güçlü, etkili ülkemiz olur.
- Öğretmenlerin 3600 ek gösterge problemleri çözülmeli,
- Pandemi ya da diğer olağanüstü dönemlerde öğretmenlere edinecekleri teknik donanım desteği için en az iki maaş tutarında destek sağlanmalı,
- Kamuda çalışan pek çok personelden gelir olarak düşük ücret alan öğretmenlerin gelirlerine en az %50 iyileştirme yapılmalıdır.

21. YÜZYILIN ÖĞRETMENİ OLMAK

Giriş

Günümüz dünyasında, çok hızlı bir değişim ve dönüşümün yaşanmaktadır. 21. yüzyılın bireylere sunduğu imkanlar tahmin edilenden çok daha fazladır. İmkanlardaki bu çeşitlilik ve çokluk doğal olarak farklı fenomenleri doğurmuştur. Küreselleşme içerisinde değişen değerlerle beraber öğrenen profili de değişmektedir. Küreselleşen dünyada öğrenenler; hayat boyu öğrenmenin önemini bilen, bilgiye ulaşmayı ve ulaştığı bilgiyi nerede, nasıl kullanacağını bilen, öğrenmeyi öğrenmiş, problemi bilimsel aşamalarla çözebilen, öğrenmede ve üretimde işbirliğini önemseyen bireyler olarak yetiştirilmektedir. Türkiye'nin Yedinci ve Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planlarında da 21. yüzyılda Türk toplumunun insan profili; *“düşünme, algılama ve problem çözme yeteneği gelişmiş, bilgiyi yaratıcı bir şekilde kullanabilen, bilgi çağı kimliğine uygun, bilim ve teknoloji üretimine yatkın, kendini tanımaktan ve açıklamaktan korkmayan bireyler”* olarak belirtilmektedir.

21 yüzyılın en büyük gücü bilgi ve teknolojidir. Bu nedenle dünyadaki tam ülkelerin eğitim ile ilgili nihai hedefleri bilginin üretime odaklandığı bir toplum yaratmaktır. Ancak günümüzde her alanda olduğu gibi bilgide de büyük bir kirlenme yaşanmaktadır. Günümüzün hızlı dünyasında bilimsel bilgi de çok hızlı tüketilmekte ve eskitilmektedir. 21. Yüzyılın insanından beklenen bu kompleks bilgi içerisinden gerekeni ve doğru olanı seçebilmesidir. Bunun için yüksek entelektüel birikime sahip, sosyal, kültürel siyasal kimliği oturmuş bireyler olmaları gerekmektedir.

Bilim adamları ve eğitimciler tarafından yapılan çoklu araştırmalar sonucunda öğrencilerde olması gereken 21. yüzyıl becerileri şu şekilde sıralanmaktadır (<http://www.21stcenturyskills.org>):

- Öğrenme ve Yenilenme Becerileri
 - I. Yaratıcılık ve Yenilenme
 1. Çalışma hayatında orijinalite ve yaratıcılık sergilemek
 2. Diğerlerinin işine yarayacak yeni fikirler geliştirmek, uygulamak ve anlatma.
 3. Yeni ve farklı bakış açılarına açık ve uyumlu olmak
 4. Yeniliğin geliştiği alanlarda yaratıcı fikirlerimle somut ve yararlı yardımlarda bulunurum

II. Eleştirel Düşünme ve Problem Çözme

1. Anlamaya yönelik doğru akıl yürütmek
2. Karmaşık seçimler yapmak ve kararlar vermek
3. Sistemlerarası ilişkileri anlamak
4. Farklı bakış açılarını netleştirmeye ve daha etkili çözümler üretmeye yönelik sorular belirlemek ve sormak
5. Problem çözmek ve soruları yanıtlamak üzere bilgiyi sınırlandırmak, çözümlenmek ve birleştirmek

III. İletişim ve İşbirliği

1. Konuşurken ve yazarken düşünceleri ve fikirleri açık ve etkili bir şekilde birleştirip kullanmak
2. Farklı takımlarda etkin çalışabilme becerisi göstermek
3. Ortak bir amaca ulaşabilmek için gerekli çabayı gösterecek şekilde esnek ve istekli olmak
4. İşbirliğine dayalı çalışmalar için sorumluluğu paylaşmak

• Bilgi, Medya ve Teknoloji Becerileri

I. Bilgi Okur-yazarlığı

1. Problemlerin çözümüne yönelik olarak; bilgiye yeterli ve etkili düzeyde ulaşmak, bilgiyi eleştirel ve yeterli düzeyde değerlendirmek, doğru ve yaratıcı bir şekilde kullanmak
2. Bilginin erişimine ve kullanımına yönelik olarak etik ve yasal konularda temel bir anlayışa sahip olmak

II. Medya Okur-yazarlığı

1. Medyadaki iletilerin hangi amaçlara yönelik ve hangi araçları, özellikleri ve yenilikleri kullanarak nasıl yapılandırıldığını anlamak
2. İnsanların iletileri nasıl yorumladığını, değer yargılarının ve bakış açılarının nasıl işe koşulup koşulmadığını, medyanın inanç ve davranışları nasıl etkilediğini gözlemek
3. Bilginin erişimine ve kullanımına yönelik olarak etik ve yasal konularda temel bir anlayışa sahip olmak

III. Bilgi ve İletişim Teknolojileri (ICT) Okur-yazarlığı

1. Bilginin ekonomik kullanımına yönelik olarak, bilgiye erişmek, yönetmek, bütünleştirmek, değerlendirmek ve yaratmak üzere dijital teknolojileri, iletişim araçlarını ve/veya ağıları uygun kullanmak
2. Bilgiyi araştırmak, düzenlemek, değerlendirmek ve paylaşmak üzere teknolojiyi araç olarak kullanmak, ve bilginin erişimine ve kullanımına yönelik olarak etik ve yasal konularda temel bir anlayışa sahip olmak

• Yaşam ve Meslek Becerileri

I. Esneklik ve Uyum

1. Farklı rol ve sorumluluklara uyum sağlamak
2. Karmaşık ve önceliklerin değiştiği ortamlarda etkin olarak çalışmak

II. Girişimcilik ve Öz-Yönelim

1. Kendi anlayışını ve öğrenme gereksinimlerini gözlemlemek
2. Uzmanlaşmak üzere temel becerilerin ve/veya öğretim programının sınırlarını aşarak kendi öğrenme sınırlarını ve fırsatlarını keşfetmek, genişletmek
3. Becerilerini profesyonel düzeye yükseltmek üzere girişiminde bulunmak
4. Başkalarının gözetimi olmaksızın görevleri tanımlamak, öncelik sırasına koymak ve tamamlamak
5. Zamanı etkili kullanmak ve iş yükünü idare etmek
6. Öğrenmenin yaşam boyu bir süreç olduğuna ilişkin kararlı davranışlar sergilemek

III. Sosyal ve Kültürler arası Beceriler

1. Diğerleriyle uygun ve üretken bir şekilde çalışmak
2. Uygun olduğunda grupların ortak anlayışını ayarlamak
3. Yenilikleri arttırmak ve iş kalitesini yükseltmek üzere kültürel farklılıklar arasındaki boşlukları doldurmak ve farklı bakış açılarını kullanmak

IV. Üretkenlik ve Sorumluluk

1. İşin zamanında ve kaliteli yapılabilmesi için yüksek standart ve hedefler belirlemek ve bunlara ulaşmak
2. Titiz ve olumlu iş etiği sergilemek (örneğin, işe zamanında gelmek ve güvenilir olmak)

V. Liderlik ve Sorumluluk

1. Diğerlerini belirli bir hedefe yönelik etkilemek ve yönlendirmek üzere bireylerarası ve problem çözme becerileri kullanmak
2. Ortak bir hedefe ulaşmak üzere diğerlerinin güçlerini düzenlemek
3. Dürüst ve etik davranışlar sergilemek
4. Zihinde toplum yararını düşünerek yaralı olmak

Mevcut Durum

Millî Eğitim Bakanlığı 2017 yılında öğretmen yetiştirme ve geliştirme sürecindeki paydaşlara temel bir referans olması amacıyla “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri”ni yayımlamıştır. Yayımlanan bu raporda öğretmenlik mesleği “mesleki bilgi”, mesleki beceri” ve “tutum ve değerler” olmak üzere birbirleriyle ilişkili ve birbirini tamamlayan üç yeterlik alanı ile bunlar altında yer alan 11 yeterlik ve bu yeterliklere ilişkin 65 göstergeden oluşmaktadır (<http://oygm.meb.gov.tr/www/ogretmenlik-mesleği-genel-yeterlilikleri/icerik/39>).

Mesleki bilgi başlığı altında;

- Alan bilgisi
- Alan eğitimi bilgisi
- Mevzuat bilgisi

Mesleki beceri başlığında;

- Eğitim öğretimi planlama
- Öğretme ortamları oluşturma
- Öğretme ve öğrenme sürecini yönetme
- Ölçme değerlendirme

Tutum ve değerler yeterlik alanı başlığında ise

- Millî, manevi ve evrensel değerler
- Öğrenciye yaklaşım
- İletişim ve işbirliği
- Kişisel ve mesleki gelişim

yeterliklerine yer verilmiştir. Bu yeterliklerin öğretmen yetiştirme ve geliştirme sürecinde bütün paydaşlar açısından dikkate alınması gereken temel bir kaynak olmasının yanısıra Yüksek Öğretim Kurulu, ilgili diğer kamu kurum ve kuruluşları, sendikalar ve çeşitli sivil toplum kuruluşları tarafından ortaya konulacak politika ve uygulamalarda bu doğrultuda eşgüdüm sağlanması da öngörülmüştür.

MEB 2018 yılında yayımlanmış olduğu “2023 Eğitim Vizyonu”nda Türk millî eğitim sistemi içerisinde eğitimin temel amacının “Çağın ve geleceğin becerileriyle donanmış ve bu donanımı insanlık hayrına sarf edebilen, bilime sevdalı, kültüre meraklı ve duyarlı, nitelikli, ahlaklı bireyler yetiştirmek” olduğunu belirtmekte ve “Bugünden başlayarak 21. Yüzyıl Talim ve Terbiye Modelimiz ile 2023 Eğitim Vizyonu’nun temel hedefi, ahlak telakkisine dayalı ve insanı merkeze konumlandıran bir varlık ve bilgi anlayışına hayat vermektir” denilmektedir. (<http://2023vizyonu.meb.gov.tr>).

Bilgi çağının eğitimi, yaratıcı, yenilikçi insanlar yetiştirmeyi temel amaç edinmektedir. Artık bilgilerin doğrudan bireye aktarılması değil, bireyin gerek duyduğu bilgilere nasıl, hangi yollarla ulaşacağına öğretilmesi gereği vurgulanmaktadır. Bu nedenle bilgiye ulaşmayı ve bunu zihninde yapılandırmayı bilen, öğrenmeyi öğrenmiş bireylerin yetiştirilmesi bu çağın eğitimin en önemli dinemiğidir. Bilgiye eleştirel bakan, sorgulayan, yaratıcı düşünen bir nesil özlemi olan herkesin ilk başlayacağı yer hiç kuşkusuz anadilinde yeterliğin sağlanması olmalıdır. Hiç kuşkusuz çok okuyan, anadilini iyi kullanan bireyler kendini gerçekleştirmede daha avantajlıdırlar. Bu bağlamda çok okuyan, daha çok kelime ile düşünen bireylerin daha iyi analiz ve sentez yapmaları ve yaratıcı fikirler ortaya koymaları beklenir.

Sonuç ve Öneriler

Öğrencilerin teknolojik imkanlara sahip olmak ve kullanmak açısından öğretmenlerden ileride olduğu gerçeğinden hareketle 21. yüzyılın öğrencisini yetiştirecek öğretmenlerden beklentiler de değişmiştir. Bu çağın çocuklarının içinde bulunduğu şartlar, eğitimden beklentileri, gelecek hayalleri, amaçları, ihtiyaçları birbirinden çok farklı ve bağımsızdır. Bu nedenle yapılması gereken öğrenci merkezli bir sınıf ortamı sağlamak her bir öğrencinin öğrenme stiline, hızına ve kapasitesine, motivasyonuna ve sahip olduğu diğer yeteneklere uygun öğrenme etkinliklerini işe koşmak olmalıdır. Bu bağlamda 21. Yüzyılın öğretmeninde bulunması gereken özellikler birlikte değerlendirildiğinde aşağıdaki maddeler önerilmektedir:

- İyi bir öğretmen her şeyden önce insanı ve özellikle de çocukları sevmelidir.
- Öğrencilerini sadece sevmekle kalmayıp onları saymayı, fikirlerine değer vermeyi de bilmelidir.

- Alan bilgisine sahip olmalıdır.
- Öğrencilerini ve ailelerini ev ortamı da dahil tanımalıdır.
- Öğrenciler arasında ayırım yapmamalı, sevgiyi, ödülü, cezayı adil dağıtmalıdır.
- Sabırlı olmalıdır.
- Fikri hür, vicdanı hür, irfanı hür olmalıdır.
- Güzel ahlâklı, namuslu, helali haramı bilen, güvenilir olmalıdır.
- Nasıl öğreteceğini iyi bilmeli ve öğretmekten hoşlanmalıdır.
- Öğretmen iyi bir entelektüel olmalıdır.
- Öğrencilerini tanımalı, bireysel farklılıklarını bilmeli ve öğrenme ortamını bu farklılıklara göre düzenlemelidir.
- Öğrenci merkezli sınıf ortamı oluşturmalı ve kişiye özgü öğretim vermeli-dir.
- Öğrencilerinin bireysel yeteneklerine göre yöneltme ve yönlendirme yapabilmelidir.
- İyi bir öğretmen öğrencilerinin sorularını cevaplamalı veya cevapları öğrencilerinin kendilerinin bulmalarına yardım etmelidir
- Yenilikçi olmalı, bilgilerini ve kendisini sürekli geliştirmelidir.
- Yeni teknolojileri öğrenmeli, dijitali, teknolojiyi eğitim sürecinde aktif olarak kullanmalıdır.
- **Dijital öğrenim deneyimleri ve değerlendirmeleri tasarlayabilmelidir.**
- Eğitim öğretim sürecini olabildiğince somutlaştırmalı, öğrencilerinin yaparak, yaşayarak öğrenmesine fırsat sunmalıdır.
- Birden fazla duyuya hitap eden öğretim etkinlikleri planlamalıdır.
- Millî değerleri özümsemiş, iyi bir vatansever olmalıdır.
- Global olmalı, evrensel gelişmeleri yakından takip etmelidir.
- Sürekli gelişmeyi ve öğrenmeyi (hayat boyu öğrenme) benimsemelidir.
- Hem meslektaşları ile, hem de öğrencileri ile sürekli iş birliği içerisinde olmalıdır.
- Güçlü iletişim becerilerine sahip olmalıdır.
- Egolarını kontrol altına alabilmeli, kolay ulaşılabilen olmalıdır.
- Ekip ruhunu taşımalı, çalıştığı kurumda takımının en güçlü halkası olmayı

prensip edinmelidir.

- Okuma alışkanlığına sahip olmalıdır.
- Çalıştığı okulun gelişimine katkıda bulunmalıdır.
- Sosyal yönü güçlü olmalıdır.
- Hobileri olmalıdır.
- Öğrencilerine ve ailelerine anlamlı okuma ve yazma konusunda rehberlik edebilmelidir.
- Öğrencilerinde ve ailelerinde okuma alışkanlığı oluşturabilmelidir.
- Üretken ve yaratıcı olmalıdır.
- Girişimci olmalıdır.
- Eleştirel düşünme, problem çözme, yaratıcı düşünme gibi üst düzey düşünme becerilerini etkin bir şekilde kullanmalıdır.
- Yaratıcı fikirleri destekleyebilmelidir.
- Öğrencilerinde merak duygusu uyandırmalı, soru sormayı özendirilmelidir.
- Araştırma, inceleme, bilgiye ulaşma ve bilgiyi kullanma yöntemlerini uygulamalıdır.
- Dersine zamanında ve hazırlıklı girmelidir.
- Ceza ve ödülü kullanırken yapıcı ve teşvik edici olmalıdır.
- Dış görünümüne dikkat etmeli, görüntüsü ile de saygı uyandırmalıdır.

REHBERLİK VE TEFTİŞİN ÖĞRETMEN YETİŞTİRMEDEKİ KATKISI

EĞİTİM VE ÖĞRETMEN SORUNLARI:

1. Öğretmenliğin meslek olarak ele alınmayışı ve kabul edilmemesi, (öğretmen yetiştirmedeki istikrarsızlık, değişik kaynaklardan öğretmen alımı ve görevlendirilmesi, hiçbir şey olmuyorsan öğretmen ol bari anlayışı, düşük puanlarla eğitim fakültelerine kabul edilme... gibi yaklaşımlar)
2. Tevhid-i Tedrisat (Öğretimde Birlik) Kanununa uygunluğun tartışılır olması,
3. Ruh sağlıklı bireyler yetiştirilememesi,
4. Eğitim sisteminin uzman davranışlarından yoksun oluşu,
5. Programların öğrencinin ihtiyacını karşılamaktan uzak oluşu,
6. Yönlendirmenin yetersizliği,
7. Demokratik eğitim ortamının olmayışı,
8. Ölçme ve değerlendirmenin sağlıklı yapılmaması,
9. Ezberci eğitimin devam etmesi, yaparak- yaşayarak öğretimin benimsenmemesi,
10. Korkunun disiplin aracı olarak kullanılması,
11. Okul-aile-çevre ilişkisindeki yetersizlikler,
12. Çarpık- plânsız kentleşme,
13. Okul fiziki şartları ile araç-gereç ve diğer öğretim materyallerinin dengesiz dağılımı, yeterince kullanılamaması,
14. Öğretmen adaylığına girişte özel şartların aranmayışı,
15. Öğretmen eğitiminde çağdaş standartlara yeterince uyulmayışı,
16. Öğretmen yetiştirmede plânlı ve kararlı bir tutum izlenmemesi,
17. Öğretmen yetiştirme modeli geliştirilmemesi,
18. Öğretmenliğin toplum nazarındaki değeri ve ekonomik konumunun giderek aşınması,
19. Toplumda öğrenmeye ve alıştırmaya ilginin zayıflığı.

Olarak görülebilir.

ÖNERİLER:

EĞİTİM- SAĞLIK-DİN- GÜVENLİK:

Bu dört meslek sahibi kişiler, vatandaşlarla doğrudan temas halindedir ve devletin görevlisi olarak vatanın en ücra köşesinde görev yaparlar. Yani devletin dört temel ayağını temsil ederler. Bu meslek sahiplerinin “İnsan ilişkileri” bakımından çok iyi yetişmiş olmaları gerekir. Her vatandaşın eğitimi- öğretimle ilişkisi vardır. (Öğrenci, veli, meslek sahibi...) Cumhurbaşkanı da yetiştiren öğretmenlerdir. Görevi ve unvanı ne olursa olsun, her vatandaşın sağlık görevlileri ile karşılaşmaları kaçınılmazdır. İnanma, insanlar için bir ihtiyaçtır. Camiye okumamış, ümmi insan da gelir, üniversite mezunu çok diplomalı insan da gelir. Din görevlileri, bu ikisi arasına hitabet edecek donanımda olmalıdır. Devletin güvenlik görevlileri de olay olsun olmasın vatandaşlarla iç içedir. Bu bakımdan bu dört meslek sahibinin mutlaka çok iyi yetişmiş-yetiştirilmiş ve donanımlı yükseköğretim mezunu olması gerektiğine inanıyorum. Bu bakımdan HÜKÜMET PROGRAMLARINDA EĞİTİM, HEP 1. SIRADA YER ALMALIDIR ki, öğretmene verilen değer gerçekçi olsun ve sağlıklı toplum oluşturulabilsin.

YARIM DOKTOR CANDAN, YARIM İMAM DİNDEN EDER diye bir deyiş vardır. Buna YARIM ÖĞRETMEN NESİLDEN EDER diyerek insanlık tarihi ile eşdeğer olan öğretmenin önemine vurgu yapılması gerekliliğine inanıyorum.

Koca Mimar SİNAN' ın ustalık eseri olan EDİRNE SELİMİYE CAMİSİ'NİN 4 temel ayağı ve insanlığı kucaklayan ve birliği ifade eden kubbesi ve eserin bütünlüğündeki muhteşemliğini bir benzetme olarak düşünerek; GÖKTÜRK KİTABESİ, KUTAD-GU BİLİĞ, ŞEYH EDEBALI' nin OSMAN BEY' E VASIYETİ, FATİH SULTAN MEHMET' İN FERMANI, ATATÜRK' ÜN GENÇLİĞE HİTABESİ, PEYGAMBER EFENDİMİZİN (sav.) ' in VEDA HUTBESİ'ndeki anafikir ve temayı öğretmen yetiştirme, öğretim programlarının hazırlanması ve uygulanmasında temel esas olmak üzere; buna günümüzün araç-gereç- internet- bilişim ve diğer ihtiyaçlar da dikkate alınarak yeniden yapılanmaya gidilebilir mi?

Dilde sadeleşme ve İstanbul Türkçesinin kullanılması çabası yıllarca uygulanmaya çalışılmıştı. Bugün ise Türkçenin kullanılması ve uygulanması konusu olumsuzluklarıyla karşımızda durmaktadır. Öğretmenlerimiz, İstanbul Türkçesi anlayışıyla dilimizin kullanılmasına önem vermelidir.

Öğretmenliğin yüksek düzeyde bir meslek olduğu kabul edilmelidir.

Öğretmen eğitimine girişte mesleğin gerektirdiği özellikler aranmalıdır.

Öğretmen eğitiminde çağdaş standartlara uyulmalıdır.

Öğretmen yetiştirmede plânlı ve kararlı bir tutum geliştirilmelidir.

Öğretmen yetiştirme modeli geliştirilmelidir.

Öğretmenlerin konumu iyileştirilmelidir.

Öğretmenler için hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim faaliyetleri kurumsallaştırılmalıdır.

Öğretmen yetiştirilen kurumların öğretim elemanları eğitim birimlerinde birer uzman olmalıdır.

Öğretmen yetiştiren kurumların hem kendi hem bunlarla ilk ve orta öğretim kurumları arasında sürekli bir iletişim ağı kurulmalıdır.

Öğretmen yetiştiren kurumlarda meslek etiği anlamında, mesleğinde kendini kabul ettirmiş ve emekli olmuş eğitimcilerin tecrübelerinden yararlanılmalıdır.

Yapılan çalışma ve faaliyetlerin denetimlerinin yapılması vazgeçilemez bir gerekliliktir. Temel Eğitimin 12 yıla çıkması ile hem mesleki hem de teknik anlamda donanımlı, yüksek lisans yapmış müfettiş kadroları ile rehberlik ve teftiş çalışmaları güçlendirilmeli, sürdürülmeli ve zaman kaybetmeksizin gerekli adımlar atılmalıdır.

TECRÜBE, BECERİ VE LİYAKAT' ın her zaman dikkate alınmasının gerekliliği tartışmasızdır.

“MUALLİMLER YENİ NESİL SİZLERİN ESERİ OLACAKTIR.”

TEFTİŞİN ÖĞRETMENLER ÜZERİNDEKİ ETKİSİ

Eğitim teftişinin esas amacı, eğitim ve öğretimin amaçlara uygun ve etkili biçimde yapılması ve geliştirilmesidir. Eğitim ve öğretimin esas aktörü öğretmen olduğu için öğretim faaliyetlerinin etkili olması, öğretmenin başarılı olması demektir.

Çağdaş eğitim teftişinin amaç ve ilkelerine uygun olarak ve yeterince denetlenmeyen öğretmenlerin başarısı düşmektedir. Sırf öğretmenlerin başarısının düştüğüne dair araştırmalar yok ise de Türk eğitim sisteminin başarısının düştüğünü gösteren araştırmalar vardır. Eğitimde başarının düşmüş olması öğretmenlerin başarısının düştüğünün göstergesidir. Ancak, başarının düşmesi hususunda kusur öğretmenlerin değil, öğretmenleri işbaşında teftişten ve meslekî yardımdan mahrum bırakanlarıdır.

Türk Millî Eğitimi'nin başarısız olduğunu gösteren araştırmaların sonuçları özetler hâlinde aşağıda verilmiştir:

1. Sayıştay'ın düzenlediği "Millî Eğitim Bakanlığı 2018 Yılı Sayıştay Düzenlilik Denetim Raporu"nda: "Bakanlık Teftiş Sisteminin İstikrarlı Bir Yapı ve İşleyişe Kavuşturulamaması" başlığı altında yazılan 6'ncı bölümde Türk Millî Eğitimi'nin akıbeti somut delillerle açıklanmıştır.
2. Danıştay İdarî Dava Daireleri Kurulu'nun 13.12.2018 tarihinde oybirliğiyle 2 ayrı davada verdiği İptal kararları ve aynı konuda Ankara 6. İdare Mahkemesinin oybirliğiyle verdiği İptal kararlarıyla MEB'in mülakatla Bakanlık Maarif Müfettişlerini ataması işlemlerinin tamamen hukuka aykırı yapıldığını ortaya çıkarmıştır.
3. TEDMEM tarafından hazırlanan 2017 Eğitim Değerlendirme Raporunda, "Eğitim denetimine ilişkin oluşturulan yapının, Türk eğitim sisteminin büyüklüğü karşısında ihtiyaçlara cevap vermeyebileceği, denetim yapısının değişmesinin" gerektiği belirtilmiştir.
4. MEB İç Denetim Biriminin 2020 yılında yaptığı araştırmaların sonucuna göre, 'Millî Eğitim Bakanlığı'nın kendine (eğitime) üç raporla zayıf not verdiği' ortaya çıkmıştır.
5. Eğitim Reformu Girişimi (ERG) raporlarında, "Türkiye'nin uluslararası değerlendirme sınavlarında aldığı sonuçlar, öğrencilerimizin okulda yeterince beceri kazanamadıkları" gerçeğini ortaya koyduğu açıklaması yapılmıştır.

6. PISA 2018 sonuçlarına göre Türkiye'nin performansı OECD ortalamalarının altındadır. PISA ve TIMSS gibi öğrencilerin akademik becerileriyle ilişkili niteliklerinin belirlenmesi amacıyla yapılan sınavlarda Türkiye'nin aldığı sonuçlar üzücüdür. Yerli PISA diye adlandırılan ABİDE araştırmalarının sonuçları da öğrencilerimize gerekli becerileri kazandıramadığımızı net olarak ortaya çıkarmıştır.

“Bakanlık bünyesindeki teftiş mekanizmaları son yıllarda artan sıklıkta kapsamlı değişimlere uğramıştır.” (Sayıştan, 2019:38).

Sayıştay raporunda: “Teftişte yapılan değişikliğin fayda sağlamadığı, aksine teftiş ve rehberlik hizmetlerindeki aksamaların eğitim ve öğretimde nitelik sorunlarına yol açtığı” uyarısı yapılmıştır.

Bakanlık bünyesinde yer alan teftiş mekanizmalarının yeniden yapılandırılması amacına yönelik çalışmalar sonucunda istikrarlı ve etkin bir teftiş sisteminin oluşturulamadığı, teftiş ve rehberlik hizmetlerindeki aksamaların eğitim ve öğretimde nitelik sorunlarına yol açtığı, şahsa bağlı kadro haline dönüştürülen illerdeki müfettiş kadrolarının dengeli dağılmadığı ve mevcut kadroların verimli değerlendirilemediği görülmüştür. (Sayıştan 2019:38).

Teftiş sistemi etkili bir yapı ve işleyişe kavuşturulamamıştır. Geline aşamada, Bakanlığın sadece kendi bünyesinde 60.000 civarında kurum ve 1 milyonu aşkın personelinin bulunduğu, ayrıca Bakanlık tarafından izlenen, koordine edilen diğer kurum ve kuruluşların da Teftiş Kurulunun görev alanında yer aldığı dikkate alındığında, 498 adet müfettiş ile yeterli düzeyde bir teftiş, soruşturma, rehberlik, analiz ve raporlama yapılması mümkün görünmemektedir. (Sayıştan 2019: 40)

ETKİLİ TEFTİŞİN FAYDALARI

1- Teftişin temel amacı, eğitim kurumunun amaçlarının gerçekleşme derecesini tespit etmek, daha iyi sonuç elde edebilmek için gerekli tedbirleri almak ve süreci geliştirmektir.

Eğitim faaliyetleri programlı şekilde sürekli olarak izlenir, eksik yönler belirlenir ve düzeltilir; hataların tekrarlanması önlenir ve daha sağlıklı bir işleyişin gerçekleştirilmesine çalışılır.

Teftiş sürecinde ‘davranışlar kontrol edilerek’ faaliyetlerin amaçlara uygun yapılması sağlanır. Amaçlardan sapmalar ve kayıplara yol açan hatalı durumlar meydana gelmeden erkenden tespit edilir ve tedbirler alınır.

Sayıştay raporunda, gelişmiş ülkelerde teftişin niçin ve nasıl yapıldığı açıklanarak Millî Eğitim Bakanlığına uyarı yapılmıştır: “Eğitim sisteminin başarısını artırmada uygulama sürecindeki gözlemler, kanıtlar ve uygulama sonuçlarına ilişkin veriler önem taşımakta, eğitim politikalarının geliştirilmesinde sahadaki

uygulamalar hakkındaki geri bildirimler önemli bir girdi olarak kullanılmaktadır.” (Sayıştan 2019: 42)

“Testi kırılmadan” önce alınacak tedbirler kapsamında; eğitim sisteminin sürekli bir biçimde izlenmesi, kontrolü, incelenmesi ve değerlendirilmesi yapılarak, hatalar vaktinde telafi edilerek ve düzeltilir.

Çağdaş eğitim denetimi teknik ve sosyal bir süreçtir. İnsan ve madde kaynaklarının etkili bir biçimde kullanılması ve geliştirilmesi amacıyla düzenlenir. Tanılama (teşhis), değerlendirme ve geliştirme işlevlerini kapsar.

“Öğretmenlerin istenilen yeterlik düzeyine gelmelerinin sağlanmasında esas görev denetmene verilmektedir” (Aydın,1993: 3).

Dolayısıyla, müfettişlerin eğitim sisteminin dışına çıkarılmasıyla; “ne hâliniz varsa görün” şeklinde kendi başlarına bırakmak ve danışabilecekleri yetkin kişi bırakmamak üzere öğretmenleri yalnızlaştırmak doğru bir tercih değildir. Zira, kasaba siyasilerinin atadıkları ilçedeki yöneticiler öğretmenlerin meslekî gelişmelerine destek olmaları mümkün değildir.

2- Etkili teftiş okulun ve derslerin amaçlarına odaklanmayı sağlar. Örneğin;

a- “1739 Sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu’nun genel amcalarında: Atatürk inkılap ve ilkelerine bağlı; Türk Milletinin milli, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren; ailesini, vatanını, milletini seven ve daima yüceltmeye çalışan, insan haklarına ve demokratik, laik ve sosyal bir hukuk Devleti olan Türkiye Cumhuriyeti’ne karşı görev ve sorumluluklarını bilen ve bunları davranış haline getirmiş İyi vatandaş olarak yetiştirmek;

b- 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; yapıcı, yaratıcı, verimli kişi ve İyi insan olarak yetiştirmek;

c- Öğrencileri bilinçli üretici ve bilinçli tüketici olarak yetiştirerek hayata hazırlamak.

Eğitim faaliyetlerinin 1739 Sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu’nda yer verilen Türk Millî Eğitiminin Temel İlkelerine uygun olarak yapılmasını sağlar.

b- Okulun varoluşunun amaçlarına uygun faaliyetlerin gerçekleştirilmesine rehberlik ve yardımda bulunur, amaçlardan sapmayı önler.

3- Dersin/öğretim programının amaçlarına yönelmeyi sağlar. Programda önerilen amaçlara ve yöntemlere uygun biçimde çalışmaların gerçekleştirilmesini sağlar.

4- Öğrenme ve öğretme etkinliklerinin planlı yürütülmesine yardımcı olur. Karar verme, planlama, eşgüdümlemeyi, uygun strateji ve yöntemleri kullanmayı sağlar.

5- Öğretmenlerin alan bilgisini ve öğretmenlik meslekî bilgilerini yenilemeyi, değişim ve dönüşümü kolaylaştırır. İnsan kaynaklarını gelişmesine katkı sağlar.

Son yıllarda bilhassa gelişmiş ülkelerde eğitim denetiminde “insan kaynaklarının geliştirilmesi”ne önem verildiği, insan kaynağını geliştirmeyi ve etkili biçimde kullanmayı amaçlayan bir denetim anlayışının önemsendiği görülmektedir.

6- Değerlendirmeleri, teftiş edilenlerle birlikte yaparak ve alternatifler sunarak öğretmenlerin daha etkili ve daha faydalı iş/faaliyetlere, yöntemlere ve kaynakları kullanmaya yönelmelerini sağlayarak, yenileşmeye zemin oluşturur. Değişime açık olmayı ve değişime uygun biçimde öğretmenlerin kendilerini yenilemesine öncülük edilir.

7- Bilimselliği vurgular; olay ve olguları bilimsel yöntemlerle değerlendirme yaklaşımını ve becerisini kazandırır. Olaylara karşı eleştirel bakışı ve karşı fikir ve düşüncelerde mantık aramayı ve dogmatik davranış ve tavırları terk ederek eleştirel yaklaşımı geliştirir.

8- Kamu yararını koruma şuurunu ve alışkanlığını geliştirir:

Alınan tedbirlerle zaman ve kaynakların etkili, verimli kullanmasını ve kaynakların israfını önlemekle birlikte; malî kaynakların, araç-gereçlerin, tesislerin, ısı ve enerji vb. kaynakların ekonomik şekilde kullanılması uygulamalarıyla tasarruf bilincini geliştirir.

Eğitim sürecini yöneterek aksamaları önler, eğitim sisteminin kademeleri arasında bütünleşmeyi sağlar. Sistemden amaca uygun çıktıların elde edilmesini ve her insanın değerli bir varlık olduğu anlayışıyla insan israfını önlemeyi sağlar.

KAYNAKÇA

- AYDIN, Mustafa. (1993) Çağdaş Eğitim Denetimi, Ankara: Pegem Yayınları.
- SAYIŞTAY, 2019. Millî Eğitim Bakanlığı 2018 Yılı Sayıştay Denetim Raporu Eylül 2019.

REHBERLİK VE TEFTİŞİN ÖĞRETMEN YETİŞTİRMEDE ÖNEMİ

Eğitim sisteminin önemli bileşenlerinden biri denetimdir. Ancak, Millî Eğitim Bakanlığı'nın 2010 yılından sonraki uygulamaları, denetim adına ortaya koyduğu belgeler ve yaptığı çalışmalar denetimin amacının anlaşılmadığını; denetimin fonksiyonunun ne olduğu ve nasıl yapılacağına bilinmediği kanaatini uyandırmaktadır.

Millî Eğitim Bakanlığı “Öğretmen Strateji Belgesi”nde “öğretmenlerin gelişim ihtiyaçlarının objektif biçimde ortaya konulması ve sürekli meslekî gelişim konusunda teşvik edilmelerinin sağlanabilmesi için öz değerlendirmenin yanı sıra okul müdürü, meslektaş, öğrenci ve veli gibi öğretmene en doğru ve objektif geribildirim sağlayabilecek kimselerin de değerlendirmeye katıldığı, çoklu veri kaynağına dayanan ve öğretmen yeterliklerinin temel alındığı bir performans değerlendirme sisteminin oluşturulması” (MEB ÖYGM, 2017) öngörülmüştü. Kamuoyunda kısaca “performans değerlendirme” olarak anılan bu uygulama, öğretmenlerin saygınlığını azaltacağı, motivasyonlarını ve meslekî işbirliklerini zedeleyeceği, odaklarını mesleklerinden puan almaya kaydıracağı gibi endişeler çerçevesinde tartışıldı ve Temmuz 2018’de M. Eğitim Bakanı uygulamadan vazgeçildiğini açıkladı (ERG, 2019:14-15).

Performans değerlendirmede; öğrenciler öğretmene not verecek, veliler öğretmene not verecek, okul müdürü öğretmene not verecek, öğretmenler meslektaş olarak birbirlerine not verecekler!.. Bu usullerle yapılan değerlendirmenin eğitim sistemin geliştirilmesine bir katkı sağlayabilmesi mümkün görülmemektedir.

“Performans Değerlendirme” adıyla uygulamaya çalışılmış olan bu tür bir değerlendirmeyi ortaya koyanların, teftişin amacını (niçin yapılacağını) ve teftişin niteliğini (ne şekilde ve hangi usullerle yapılacağını) anlamayan, bilmeyen kişiler oldukları kanaatini akla getirmektedir.

Çünkü, denetim öğretmene puan vermek amacıyla yapılan bir iş değildir. Denetimi, sadece öğretmene puan vermektan ibaret bir süreç şeklinde algılama düşüncesinin çağdaş eğitim denetiminde yeri yoktur. Öğretmenlerin başarı seviyesini puanla derecelendirmek günümüz eğitim anlayışında önemini yitirmiştir.

Öğretmen denetimi öğretmenin performansını belirlemek için değil, öğretmenin meslekî gelişimine destek sağlamak amacıyla yapılmalıdır (Ünal, 2018: 75).

Çağdaş eğitim denetimi, teknik ve sosyal bir süreçtir. İnsan ve madde kaynaklarının etkili bir biçimde kullanılması ve geliştirilmesi amacıyla düzenlenir. Tanılama (durum tespiti, teşhis), değerlendirme ve geliştirme işlevlerini içerir (Aydın, 1993:12).

Denetim durum tespiti (teşhis) ile sınırlı kalmamalıdır. Denetimin süreç boyunca diğer iki ögesini oluşturan değerlendirme ve düzeltme-geliştirme çalışmaları ihmal edilmemelidir (Budak, 1999:4). Başar'ın belirttiği gibi, tanılama ve değerlendirme ögeleri, düzeltme-geliştirmeye göre araç durumundadır. Çünkü, denetimin amacı kanıtlamak değil, geliştirmektir (Başar,1993: 6).

Müfettişlerin; denetim sürecinde durum tespiti (amaçların gerçekleşme düzeyini belirleme), değerlendirme (belirlenen ölçütlere göre yargıda bulunma) ile birlikte düzeltme-geliştirme işlevlerini yerine getirebilmeleri ve ayrıca öğreticilik ve rehberlik görevlerini gerçekleştirerek yönlendirme, yol gösterme, moral verme ve liderlik davranışlarını gösterebilmeleri gerekir (Budak, 2010: 408).

Ancak, müfettişlerden beklenen denetim, rehberlik, yol gösterme vb. görevleri yerine getirebilmek yeterliğe sahip olmayı yani uzmanlık gücünü gerektirmektedir.

Yeterlik, bireylerin görevleriyle ilgili rollerini, amaçlara uygun olarak yerine getirebilmeleri için sahip olmaları gereken bilgi, beceri ve tutumları ifade etmektedir (Açıkalın, 1994:69; Başar, 1993: 81).

Denetimin amaçlarına ulaşabilmesi için, denetçilerin uzmanlık gücüne sahip olmalarının gerektiğini belirten Başar'a (1993) göre; yetersizlik nedeniyle, etkinliklerde noksanlık ve yanlışlıklar oluşur. Böylece, yetersiz iş yöntemleri, süreçlerde aksaklık, görevlerde kötü düzenleme, çözülebilir sorunlarla başa çıkmada yetersizlik durumları görülebilir.

Öğretmenlerin karşılıklı birbirine puan vermesi, öğrencilerin öğretmene puan vermesi; argo tabirle "Hoca, bu kıyağımı unutma!" diyebilecek velilerin öğretmenlere not vermesi hâlinde öğretmenlerin meslekî itibarının zedelenmesi aşîkârdır. Denetim alanında bilgisi, deneyimi ve yeterliği olmayanların öğretmenler hakkında değerlendirmede bulunarak puan vermesi asla uygun değildir, sakıncalıdır.

Günümüzde teftiş, öğrenme-öğretme sürecini geliştirmek için tasarlanan faaliyetler dizisi şeklinde tanımlanmaktadır. Müfettişlerin yönetsel ölçütlere göre okulları kontrol eden bürokratlar olmaktan ziyade, en son eğitim araştırmalarını takip eden yeni nesil profesyoneller olması beklenmektedir (Ünal, 2018: 68).

Millî Eğitim Bakanlığı denetim mekanizmasıyla ilgili tespit ettiği sorunları son yıllarda denetim elamanlarının unvanını değiştirerek, denetim işlerini tek çatı altında toplayarak ya da ayırarak çözmeye çalışmıştır (Ünal,2018:71).

Millî Eğitim Bakanlığı'nın birbirinden kopuk iki denetim birimi 2014 yılında bütün müfettişlere maarif müfettişi unvanı verilerek ve içlerinden 300 kişi merkezde çalışacak biçimde birleştirilmişti. Fakat, 2016 yılında 2014 öncesi ikili yapıya tekrar geri dönüldü. Merkez teşkilatına bağlı olarak çalışıp okullarda denetim ve soruşturma yetkisine sahip olan müfettişler bakanlık maarif müfettişi; il

düzeyinde ise görevleri rehberlik ve araştırma-inceleme yapmakla sınırlı olan maarif müfettişleri şeklinde iki farklı gruba ayrıştırıldılar.

Kurum ve Çinkır'ın (2017) yaptıkları bir çalışmada, maarif müfettişlerinin 2014 yılında birleşmesi süreci "Cehennemde Evliliğe" (zoraki evliliğe) benzetildiği belirtilmiştir (Kurum ve Çinkır, 2017:413).

Müfettişlerin birleştirilmesinden vazgeçilerek tekrar ayrıştırılması sürecinde; hizmet öncesi eğitimleri, müktesep hakları ve statüleri bakımından eşit olan maarif müfettişlerinin 3/4'ü hakkaniyete aykırı olarak mağdur edildiler.

2016 yılında çıkarılan 6764 sayılı Kanun'da illerde görevli maarif müfettişlerinin görevleri; 'inceleme, araştırma rehberlik hizmetleri ile il müdürünün vereceği diğer görevleri yaparlar' şeklinde belirlenmiştir. Maarif müfettişlerinin görevleri arasında olan soruşturma görevi, bu görevler içinde yer almamıştır. İllerde görevli maarif müfettişlerine soruşturma görevi, il müdürünün vereceği diğer görevler kapsamında verilmektedir (Ünal, 2018:74). Böylece, 6764 sayılı Kanun'la soruşturma yapma görevi ellerinden alınan illerde görevli maarif müfettişlerine eskiye nazaran daha fazla soruşturmalar yaptırılmaktadır.

6764 Sayılı Kanun ile illerde görevli maarif müfettişlerine inceleme ve rehberlik görevi verilmiştir. Ancak yasada yazılı olan "Maarif müfettişlerinin çalışma usul ve esasları yönetmelikle belirlenir" hükmüne rağmen geçen dört yılda ilgili yönetmelik çıkartılmamıştır (Ünal, 2018: 67).

Özellikle köy ve kasabalarda eğitimin niteliğinin artırılması hususunda eski adıyla ilköğretim müfettişlerinin köklü deneyimleri ve il milli eğitim müdürlüklerindeki teftiş birimlerinin ve müfettişlerin önemli deneyimleri vardır. Ancak, gerekçesi belli olmayan bir şekilde Cumhuriyet tarihi boyunca ilköğretim davası için mücadele eden bu teftiş biriminin ortadan kaldırılması oluşmuş bilgi birikimi ve kültürün yok edilmesi anlamına gelmektedir (Ünal, 2018:68).

Böylece, Millî Eğitim Bakanlığı tedricen yerel teftiş birimlerini kaldırmayı planlamış, rehberlik ve iş başında meslekî yardım hizmetlerini yapmaktan vazgeçmiş bulunmaktadır.

Mevcut bilgi birikimi ve kültürün heba edilmesi ve ihtiyaç olmasına rağmen teftişin kaldırılmasının menfi sonucu, PISA 2018 ile bir kez daha ortaya çıkmıştır. Şöyle ki; Türkiye'de sosyoekonomik açıdan yoksul olan öğrenciler, maddi durumu iyi olanlara göre 76 puan geride kaldılar. Bu fark (gerileme) OECD ortalamasına göre 90 puandır. Türkiye'de maddi durumu iyi olanların yüzde 9'u, yoksulların ise yüzde 1'i çok yüksek performans gösterebilmiştir.

TEFTİŞİN İŞLEVSİZLEŞTİRİLMESİNİN SONUCU VE SORUNLARI

Bakanlık maarif müfettişlerinin sayısı okulların teftişi, rehberlik ve inceleme-soruşturma görevlerini yapabilmek için kâfi değil, yetersizdir.

MEB, müfettişlerin sınıf ziyaretlerini kaldırılmış ve müfettişleri sınıf denetiminden çekmiştir (Bozak, 2017:414). Okullarda öğretmenle birlikte çalışarak ve öğretmene dönüt vererek öğrenme-öğretme etkinliklerinin geliştirilmesine odaklanan bir denetim kültürü Türkiye'de bulunmamaktadır (Ünal,2018:71).

Öğretmenlik eğitimi ve tecrübesi olmayan bakanlık maarif müfettişleri vardır (Ünal, 2018: 68).

Müfettişlerin meslekî gelişimleri önemslenmemekte, meslekî gelişimden genelde mevzuat konuları anlaşılmaktadır (Ünal,2018:68).

Bakanlık maarif müfettişleri tarafından (merkezden) yaptırılan soruşturmalar için müfettişlere ödenen yolluk ve yevmiyeler devlete ek mali yük getirmektedir (Ünal,2018:75).

İllerde görevli maarif müfettişlerine soruşturma görevinin verilmemiş olması, illerde yürütülen soruşturma süreçleriyle ilgili sorunlar yaşanmasına sebep olmaktadır (Ünal,2018:74).

İllerde soruşturma görevi verilen okul müdürleri veya şube müdürlerinin soruşturma yapma (teknikleri) hakkındaki eğitim ve tecrübelerinin yetersizliği ve yönlendirmeye açık durumda olmaları dolayısıyla soruşturma süreçleri ile ilgili sorunlar ortaya çıkmaktadır. Bu sebeple, soruşturma işlemlerine ve dolayısıyla kuruma duyulan güven sarsılmaktadır.

Okul müdürlerine veya şube müdürlerine soruşturma görevinin verilmesi, soruşturma sürecinde kendi kurumlarındaki asli görevlerini yerine getirmelerine engel olmaktadır.

Okullarda rehberlik ve denetim görevini yürütmesi beklenen okul müdürleri bu konularda herhangi bir eğitim almamışlardır. Okul müdürleri; denetimi eğitim faaliyetlerini, öğretmeni geliştirmek için değil, sadece bürokratik bir işlemi yerine getirmek için yapmakta ya da hiç yapmamaktadır (Ünal,2018:74).

MAARİF MÜFETTİŞLERİNİN HAK MAHRUMİYETİ

Özlük haklarından mahrum bırakılan maarif müfettişlerinin yaşadıkları adaletsizlik duygusu henüz sindirilememişken, 2017 yılında 6764 sayılı Yasaya göre içlerinden yaklaşık 450 kişi hiçbir nesnel kritere dayanmayan bir mülakat ile özlük hakları ve yetki bakımından daha iyi konumda olan bakanlık maarif müfettişliğine atanmıştır.

Hem mülakat sürecine ilişkin hazırlanan kılavuz hem de mülakat sonuçları dava konusu olmuş ve idarî yargı tarafından iptal edilmiştir. Kılavuz ve mülakat süreci hukuki temellerini tamamen yitirmiştir. Bakanlık maarif müfettişi olarak atanamayanlar, atama sürecinin objektif olmadığı, kendilerine haksızlık yapıldığı düşüncesinde olup derin bir adaletsizlik duygusu yaşamaktadırlar. Bu adaletsizlik duygusunun en temelinde yatan husus ise, iki müfettiş grubunun benzer yeterliklere sahip olmalarıdır (Ünal,2018: 69).

Son olarak Danıştay İdari Dava Daireleri'nin verdiği kararlarla Bakanlık maarif müfettişlerinin atamaları bütünüyle iptal edilmiştir. Böylece, yapılan seçim/eleme, atama işlemlerinin hakkaniyete, hukuka aykırı yapıldığı mahkeme kararlarıyla teyit edilmiştir.

Eğitim müfettişlerinin yetiştirildiği okul olan Eğitim Fakültelerinin Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi Bölümü mezunu, müfettişlik sertifikası ve diplomasına sahip; yıllarca müfettişlik yaparak tecrübe kazanmış olan ve ayrıyeten bir kısmı yüksek lisans yapmış olan müfettişlerin çoğu hiçbir nesnel kritere dayanmayan iki dakikalık mülakatla elenmiştir. Söz konusu mülakatta; bilgi, beceri, başarı, ehliyet, liyakat, adalet ve müktesep hak hiç dikkate alınmamış, hukuka aykırı değerlendirme yapılmıştır.

Hak ve hukuka aykırı yapılan bu uygulamalar sebebiyle Türk eğitim sisteminde toplumsal barışın zedelenmiş olduğu gerçeği, eğitim denetimi hakkında araştırma yapan akademik kurumlar tarafından beyan edilmektedir.

Araştıran Okul Akreditasyon ve Değerlendirme Merkezi Raporu'nda açık ifadeyle belirtildiği gibi; "Maarif müfettişleri derin bir adaletsizlik duygusu yaşamaktadırlar" (Ünal, 2018:69).

Ekseriyeti Türk Eğitim Sen üyesi olan okul müdürleri ve müdür yardımcıları da aynı şekilde (müfettişler gibi) mülakatla mağdur edilmiş, haksızlığa uğramıştır. Hiçbir toplum veya meslek grubunun tahammül edemeyeceği boyutlara ulaşmış olan bu haksızlıklar, adaletsizlik ve ötekileştirmeler sosyal barışı zedelemekte, çalışanların bölünmesine ve çözülmeye sebep olmaktadır. Bu haksızlıklardan Türk Millî Eğitimi olumsuz etkilenmekte, zarara uğramakta ve Türkiye'nin başarı seviyesi düşmektedir.

Ayrıca, işin ehli alan uzmanlarının görüşü alınmadan ve yeterli pilot uygulaması yapılmadan yani hazırlıksız ve muktedir bürokratların aniden "değiştirdim" demesiyle uygulamaya konulmuş olan ve ülke gerçekleriyle çelişen eğitim politikalarının uygulanmasına hatalı uygulamaların da eklenmesi vb. sebeplerle Türk Eğitim Sistemi adeta alarm vermektedir.

Türk Millî Eğitim Sistemi'nde en çok zarara uğrayan veya dengesi en çok sarsılan alt birim hiç şüphesiz teftiş birimidir. Teftiş sistemindeki sarsıntı, eğitim sisteminin bütününe etkilemekte, aksamalara ve başarısızlığa ve olmaktadır.

TEFTİŞSİZ EĞİTİM OLMAZ

Tarihî tecrübeler de teftiş olmadan eğitim faaliyetlerinin sağlıklı yürütülemediğini göstermektedir.

II. Mahmut zamanında (1838) ilk defa maarif işlerini tanzim ve icra etmek üzere kurulan Meclis-i Umur-ı Nâfia'nın yayınladığı lâyhada; “mekteplerde talim ve te'allümde (**öğretme ve öğrenme**) bir kaide ve nizam olmadığı, hiçbir taraftan lâyıkıyla nezaret ve ilerleme gayretinin olmadığı, muallimin bildikleri gibi okuttukları için çocukların vakitlerinin bir kuru gürültüyle geçmekte olduğu (Yılmaz, 2014: 266) ifadeleriyle, mekteplerin olumsuz durumu ortaya konulmuştur. “... mektep hocalarının ahvâl ve derece-i malumatlarının teftiş edilmesi” (Cevad,1338:8), maksadıyla sınıflarda ve mekteplerde gerekli düzenlemelerin gerçekleştirilmesi emredilmiştir. Bu layiha gereği, 8 Nisan 1847 tarihinde (Sultan Abdülmecid) yayımlanan “Etfâlin Talim ve Tedris ve Terbiyelerini ne şekilde İcra Eylemeleri Lâzım Geleceğine Dâir Talimat” ile ilk defa ‘muîn-i mekâtib’ sıfatıyla bir müfettişlik görevi ihdas edilmiştir (Akyüz,1994:27).

1869 tarihli Bakanlar Kurulu Mazbatasında yer verilen Maarif-i Umumiye Nizamnamesinde: Eğitimde yaşanan sıkıntılardan söz edilerek teftiş görevinin önemi vurgulanmış ve teftiş heyetinin yokluğunun çeşitli sakıncalara yol açacağı belirtilmiştir. Böylece teftiş işlemi, Maarif Nezareti'nin resmî ve kanunî görevleri arasına girmiştir (Kodaman, 1999:49).

Eğitimde teftişe duyulan ihtiyaç 1847'de idrak edilmiş ve önemi izah edilmiştir. Ancak, teftişin lüzumunun 2020'lerde Millî Eğitim Bakanlığı tarafından önemsenmemesi ve teftiş sisteminin fiilen lağvedilmiş olması Türk milletinin karşı karşıya bulunduğu bir şanssızlıktır.

Teftiş görevinin devre dışı bırakılarak, 180 yıl öncesindeki gibi eğitim kurumlarında denetim ve rehberliğin yapılmamasının akıl ve bilimle izahı mümkün değildir.

Teftiş alanında bilgi sahibi ve yılların birikimi tecrübelerle yetişmiş olan şahsa bağlı maarif müfettişlerinin çok ihtiyaç duyulan bir zamanda istihdam edilmeyecek, dışlanıp ötekileştirilmiş olması anlaşılabilirliği çok zor bir muammaya dönüşmüştür.

Millî Eğitim Bakanlığı'nın taleplerini istediği şekilde karşılamak amacıyla Türkiye Büyük Millet Meclisi'nin iradesiyle çıkarılan yeni kanunlar çerçevesinde yapılan düzenlemelere göre MEB bürokrasisinin gerçekleştirdiği; yönetici atama, müfettiş alımı işlemlerinin hukuka aykırı yapıldığı hiçbir şüpheye yer bırakmayan mahkeme kararlarıyla ispatlanmıştır.

Millî Eğitim Bakanlığı; okul müdürleri, müdür yardımcıları, şube müdürleri ve maarif müfettişleri ile davalı kurum haline gelmiştir. MEB'in mahkemelerde

kaybettiği dava sayısı aşırı miktarlarda artmış bulunmaktadır. Çok sayıda çalışanın mahkemelik olması ve ayrıyeten liyakatsiz kişilerin işbaşına getirilmesinin tabii sonucu olarak Bakanlığın asli görevlerini hakkıyla yerine getirebilmesinin imkânsız hale gelmesi kaçınılmazdır.

Daha üzücü olan ise, meri mevzuata aykırı olarak gerçekleştirilen işlemlerin düzeltmesi yönünde irade kullanmayan Bakanlığın, yasalara aykırı yapılan işlemler hakkında verilmiş olan mahkeme kararlarını uygulamamakta diretmesidir.

MAHKEME KARARLARININ UYGULANMAMASI

Danıştay'ın, İdare Mahkemelerinin ve Danıştay İdarî Dava Daireleri Kurulu'nun oybirliği ile verdiği kararlar; Millî Eğitim Bakanlığının düzenlendiği bir kılavuza göre yapmış olduğu mülakatla müfettiş alımı işinde hukuka aykırı işlemlerin yapıldığını hiçbir şüpheye yer bırakmayacak şekilde ispatlamıştır.

MEB'in mahkeme kararlarını uygulamamakta ısrar etmesi, çalışanların moral ve motivasyonunu bozmakta ve sosyal barışı olumsuz etkilemektedir. Bilgi ve tecrübeye sahip ve iş yapma azmi yüksek olan kabiliyetli personelin çalışması engellenmektedir. Böylece, Türkiye'nin yetişmiş insan kaynakları heba edilmektedir.

Millî Eğitim Bakanlığının faaliyetlerinin tahlil edildiği Sayıştay raporunda da yazıldığı gibi, "Maarif Müfettişleri arasında oluşturulan statü farkının hâlen korunması, çalışma barışını ve kurumsal hedeflerde bütünleşmeyi olumsuz anlamda etkilemektedir" (Sayıştay, 2019).

Oysa, MEB 2023 Eğitim Vizyonu'nda Türk milletinin toplumsal bütünleşmesine, "biz ve öteki" ayrımlarını aşmaya ve birliğe vurgu yapan çok güzel ifadelere yer verilmiştir:

"Millî Eğitim Bakanlığının yeni dönemde oynayacağı rol, talim ve terbiyeyi, Türk milletinin toplumsal bütünleşmesinin ve ortak ülkeye dayalı, şimdi ve gelecek tasavvurunun inşasına öncülük etmektir" (MEB, 2018: 8).

"Eğitimi bir ekosistem olarak görmeyi ve sistemin tüm alt bileşenlerini eşzamanlı tasarlamayı hedefleyen bir yöntemden söz etmekteyiz" (MEB, 2018: 8).

"Bizim mücadelemiz dünyaya ve doğaya pusu kuranlara, bilimi ve eğitimi kötüye kullananlara karşıdır." (MEB, 2018: 8)

"Aynı bakış bizi, zıtların çatışmasından doğan paradoksal birliğe götürecektir. Bu anlayış, "biz ve öteki" ayrımlarını aşarak "hepimiz" olma bilincini diri tutacaktır. "Hepimiz aynı takımdayız." duygusunu hissettirecektir" (MEB, 2018:8) veciz ifadelerine yer verilmiştir.

2023 Eğitim Vizyonu belgesinde alkışlanacak bu erdemli ifadelere yer verilmiştir. Ancak uygulamada ise, özellikle son 7 yılda belli bir sendikaya aidiyeti

olmayan 10 binlerce kurum müdürü, yönetici ve müfettiş mülakatlarda mağdur edilmiş ve “bizden değildir” diye ötekileştirilmiş; haksız bir yaftalamayla “başarısız” ilan edilerek itibarları rencide edilmiştir.

Devasa bir kurum olan Millî Eğitim Bakanlığı Teşkilatı'nda müfettişlere ihtiyaç olmasına ve idarî konularda yetkili en üst organ olan Danıştay İdarî Dava Daireleri Kurulu'nun oybirliğiyle verdiği kararlara rağmen mağdur edilen “şahsa bağlı marif müfettişleri”nin hizmette bulunmaları engellenmekte; kurumların çok ihtiyaç duydukları rehberlik ve denetim hizmetlerinin sağlanmasına imkân verilmemektedir.

Sayıştay Millî Eğitim Bakanlığı'nın faaliyetleri hakkında “Millî Eğitim Bakanlığı 2018 Yılı Sayıştay Düzenlilik Denetim Raporu” yayımlandı. Raporun incelenmesinden anlaşılacağı üzere, 2011'den beri çözüm adına yapılan her müdahale, karşımıza çözümü zor olan yeni problemler çıkarmıştır.

Raporda 2011 yılından beri yapısal değişim adına eğitimde yapılan yasal düzenlemeler yorumlanmış, yapılan tespitler 12 alt başlık altında açıklanmıştır. “Bakanlık Teftiş Sisteminin İstikrarlı Bir Yapı ve İşleyişe Kavuşturulamaması” adını taşıyan 6'ncı bölümde teftiş konusu detaylı şekilde değerlendirilmiştir.

Sayıştay'ın eleştirilerine makul, somut verilere dayalı ve objektif bir cevap veremeyen Bakanlık: “Eleştiriye konu olan husus idari işleyişe ilişkin olmayıp, Türk Milleti adına yüce Meclis'in iradesi ile ortaya koyduğu yasal düzenlemelere ilişkindir” (Sayıştay, 2019: 44) Savunmasını yapmıştır.

“Sayıştay Yüce Meclis'in iradesini eleştirdi” ifadesini kullanarak Sayıştay'a kızgınlığını ima eden Millî Eğitim Bakanlığı, aşağıda sıralanan cevapları vermiştir:

1. Sayıştay Raporu'nun Kamu İdaresi (Millî Eğitim Bakanlığı) cevabına yer verilen bölümünde: “Değişim ve dönüşüm, bugünün dünyasında eğitim kurumları dahil bütün organizasyonların varlıklarını sürdürebilmek için yapmaları gereken zorunlu eylemlerdendir” (Sayıştay, 2019: 43).
2. Türkiye ve Fransa gibi merkeziyetçi yapıya sahip ülkelerde yönetim ve denetim yetkileri ulusal düzeyde toplanmış ve bu yetkiler merkezden veya merkezin yerel birimleri eliyle kullanılmaktadır (Sayıştay, 2019:43).
3. 2023 Eğitim Vizyonu çalışmaları kapsamında denetim sisteminin yeniden yapılandırılacağı, Bakanlık tarafından veya Bakanlığın denetiminde sunulan hizmetlerin kontrol ve denetiminin ağırlıklı olarak merkezden yerine getirileceğinin planlandığı ifade edilmiştir.
4. Anayasa'nın 7'nci maddesinde yasama yetkisinin Türk Milleti adına Türkiye Büyük Millet Meclisinde olduğu kural olarak belirlenmiştir. Bir kamu kurumunun görmesi gereken kamu hizmetinin niteliğinin hangi kamu görevlilerince yerine getirileceğine karar verme yetkisi yasama organına

aittir. Bakanlık denetim sisteminde yapılan tüm değişim ve dönüşüm çalışmaları, TBMM’de çıkarılan yasal düzenlemeler neticesinde hayata geçirilmiştir (Sayıştay, 2019: 40).

5. “652 sayılı Kanun Hükmünde Kararname’nin, ‘Maarif Müfettişleri yerelde il müdürüne bağlı olarak inceleme, araştırma ve rehberlik hizmetleri ile il müdürünün vereceği diğer görevleri yapar. Maarif müfettişlerinin çalışma usul ve esasları yönetmelikle belirlenir.’ hükmünün yer aldığı düzenlemede, bu kadrodaki kişilerin (illerde görevli müfettişlerin) unvanları her ne kadar müfettiş olarak korundu ise görev tanımları müfettişlerle birebir örtüşmemektedir. Bu sebeple bunların denetim biriminin bir parçası olarak değerlendirilmesi doğru bir yaklaşım değildir” (Sayıştay, 2019: 44) cevabı verilmiştir.
6. Sayıştay’a görüş bildiren Millî Eğitim Bakanlığı yaptığı savunmada 652 sayılı KHK’yı dayanak göstererek cevap vermiştir. Oysa, Bakanlığın 2018 yılında dayanak gösterdiği 652 sayılı Kanun Hükmünde Kararname 2017 yılında yürürlükten kaldırılmıştır, hükümsüzdür.

İllerde görevli maarif müfettişleri açısından problem teşkil eden ve aşırı subjektif önyargılar içeren bu ifadeler karşılık Sayıştay; Bakanlık müfettişliğine atanan maarif müfettişlerinin alımında yapılan hukuksuzluğa vurgu yapmış ve “Bakanlık müfettişliğine atanan maarif müfettişlerinin alım sürecinin bütünüyle hukuksuz işlemlerden ibaret olduğu mahkemelerce verilen çok sayıda iptal kararıyla teyit edilmiştir” tespitini hatırlatmıştır.

TEFTİŞİN ÖNEMİ VE FİİLEN KALDIRILMIŞ OLMASININ SONUÇLARI

Millî Eğitim Bakanlığı’nın illerde görevli maarif müfettişlerini müfettiş olarak kabul etmediği Sayıştay’a yazdığı cevapta açıkça belirtilmiştir. Halbuki, Bakanlığın merkeze aldığı 500 Bakanlık Maarif Müfettişinin atamaları ve hatta atama olurları dahi mahkeme kararıyla iptal edilmiştir. Sonuç itibarıyla, Bakanlık Maarif Müfettişlerinin yasal hiçbir dayanakları kalmamıştır. Şöyle ki:

1- Danıştay İdarî Dava Daireleri Kurulu’nun başkanı ile on üyesinin 13.12.2018 tarihinde oybirliğiyle 2 ayrı davada verdiği İptal kararları ve yine aynı konuda Ankara 6. İdare Mahkemesinin oybirliğiyle verdiği İptal kararları; MEB’in Bakanlık Maarif Müfettişlerini mülakatla ataması işlemlerinin tamamen hukuka aykırı olduğunu kanıtlamıştır. Bu yargı kararları hukuk tarihine tescil edilmiş, önemli belgelerdir.

2- Son olarak Ankara 6. İdare Mahkemesi 25 Şubat 2021 tarihinde E:2019/2032, E:2020/134, E.2020/597 sayılı dosyalar üzerinden açılan davalar sonucunda: “2017 ve 2018 yıllarında yapılan Bakanlık Maarif Müfettişleri mülakatları ve bu

mülakatlara istinaden yapılan Bakanlık M. Müfettişlerinin atamaları hakkında iptal” kararlarını vermiş ve böylece Bakanlık Maarif Müfettişlerinin atama işlemlerinin dayanağını oluşturan Bakanlık “Olur”u iptal edilmiştir.

Bakanlıkta görevli Bakanlık Maarif Müfettişlerinin atamalarının iptal edilmesiyle, önceden iptal edilen kılavuz gibi Bakanlık Maarif Müfettişleri de yasal olarak “Yok” hükmündedir.

Mahkeme kararları gereği ve hukuk ilkeleri icabı aynı konumda olması gereken maarif müfettişleri arasında oluşan statü farkının hâlen korunacağına dair bir imanın olması, çalışma barışını ve kurumsal hedeflerde bütünleşmeyi olumsuz etkilemektedir. Bu yaklaşım, hukuk devleti ilkesi ile örtüşmeyen, hakkaniyete aykırı bir tutumdur.

3- Sayıştay Raporunda mealen; MEB denetim biriminin etkili çalışmalar yapmadığı, nicelik yönünden yetersiz olduğu, Bakanlığın malî ve insan kaynaklarının etkili ve verimli kullanılmadığına ilişkin tahliller yapılmış (Sayıştay, 2019: 42), isabetli tespitlere ve önerilere yer verilmiştir.

4- 02.12.2016 tarihli ve 6764 sayılı Kanun ile 652 sayılı MEB Teşkilat ve Görevleri Hakkında KHK'nın 41. Maddesinde yapılan değişiklik ile bakanlık maarif müfettişleri bakanlığa bağlı olarak çalıştırılmak istenmiştir. Bu maddenin gerekçesi TBMM Mevzuat Bilgi Sistemi 2016 dokümanında: “Verilen görevlerin tek elden yürütülmesi, eğitim-öğretim, denetim ve yönetim hizmetlerinde standardın oluşturulması, hizmetlerin tarafsız, zamanında ve hukuka uygun yapılması amaçlanmıştır” şeklinde belirtilmiştir (Ergün ve Çelik, s.414).

6764 sayılı Kanun ile 652 sayılı MEB Teşkilat ve Görevleri Hakkında KHK'da yapılan değişik geçici 12. Maddede; şahsa bağlı kadroda çalışan maarif müfettişlerine denetim ve soruşturma görevi verilmemiş sadece rehberlik, araştırma ve inceleme görevi verilmiştir (Ergün ve Çelik, 2018, s. 413). Aynı kanun ile teftiş ve soruşturma yetkileri alınarak, şahsa bağlı hale getirilen kadroda çalışan maarif müfettişlerinin kadrolarının boşalması halinde hiçbir işleme gerek kalmaksızın iptal edilmesi öngörülmüştür.

5- Yönetmelik dahi düzenlemeden çıkarılan kılavuza göre yapılan mülakat ile “bakanlık maarif müfettişi” alımı yapılmış, mülakatta elenenler ise “şahsa bağlı maarif müfettişi” unvanı ile denetim ve soruşturma yetkileri kaldırılmış olarak il müdürlüklerinde görevlendirilmiştir.

Bakanlık Maarif Müfettişleri kadrolarının halen 498'i dolu bulunmaktadır. İllerde ise görev ve yetkileri büyük ölçüde azaltılmış 1539 (2018 yılına göre) Maarif Müfettişi görev yapmaktadır (Sayıştay Raporu,2019,40).

Bu şekilde bir taraftan illerdeki mevcut kapasite etkin kullanılamazken, diğer taraftan merkezde oldukça sınırlı bir kadro oluşturulmuş; bu kadrodakilerin

göreve alınması ile ilgili süreç ve düzenlemeler aleyhine açılan çok sayıda dava ve aleyhte verilen yargı kararlarının da etkisiyle teftiş sistemi etkili bir yapı ve işleyişe kavuşturulamamıştır. Gelinen aşamada, sadece Bakanlığa bağlı 60.000 civarında kurum ve 1 milyonu aşkın personelinin bulunduğu, ayrıca Bakanlık tarafından izlenen, koordine edilen diğer kurum ve kuruluşların da Teftiş Kurulunun görev alanında yer aldığı dikkate alındığında, 498 adet müfettişi ile yeterli düzeyde bir teftiş, soruşturma, rehberlik, analiz ve raporlama yapabilmek mümkün görülmektedir. (Sayıştay Raporu,2019,40).

Yapılan değişiklikten MEB'in 500 müfettiş ile soruşturma ve denetim işlerini yapmak istediği söylenebilir. TEDMEM tarafından hazırlanan 2017 Eğitim Değerlendirme Raporunda, eğitim denetimine ilişkin oluşturulan yapının, Türkiye'de eğitim sisteminin büyüklüğü karşısında ihtiyaçlara cevap vermeyebileceği, denetim yapısının değişmesinin kaçınılmaz olduğu belirtilmiştir (Ergün ve Çelik, 2018: 413).

Ayrıca, iller arasındaki dengesizlik sadece sayısal farklılıkla (bazı illerde müfettiş yoktur) sınırlı kalmamakta, iller arasında uygulama birliğinin kalmamış olması da sistemin işlevselliğini tartışılır kılmaktadır (Sayıştay Raporu,3019:42).

6- Dünyadaki iyi uygulama örneklerine bakıldığında daha çok yerel düzeyde etkin bir yapılanmanın tercih edildiği görülmektedir. Eğitim sisteminde başarıyı artırmak için uygulama sürecindeki gözlemler, kanıtlar ve uygulama sonuçlarına ilişkin veriler önem taşımakta, eğitim politikalarının geliştirilmesinde sahadaki uygulamalar hakkındaki geri bildirimler önemli bir girdi olarak değerlendirilmektedir. Ülkemizde 2016 yılında tercihin merkezî sistemden yana yapılması ile taşradaki kapasite büyük ölçüde etkisiz kılındığı gibi, merkezde de yeterli bir kapasite oluşturulamamıştır (Sayıştay Raporu, 2019:42).

Türkiye'de 2010 yılından itibaren sıklıkla yapılan kapsamlı değişikliklerle teftiş sisteminin nitelik ve etkililik sorunları çözüme kavuşturulamamış, sistemin eğitim ve öğretimin geliştirilmesine katkısı giderek zayıflamıştır. Zira sistemdeki değişiklikler daha çok yetki ve görev alanları ile statü ve unvanların farklılaştırılmasına odaklanmıştır. Değişikliklerin amaç boyutu uygulamayı yönlendirmede büyük ölçüde etkisiz kalmıştır (Sayıştay Raporu, 2019:42).

Millî Eğitim Bakanlığı "Eleştirilen husus idari işleyişle ilgili değil, Türk milleti adına yüce Meclis'in iradesi ile ortaya koyduğu yasal düzenlemelere ilişkindir." Diye, Sayıştay'a cevap yazarak tepkisini ima etmiştir. Millî Eğitim Bakanlığı; Sayıştay'ın denetim raporunda kanıtları ile ortaya koyduğu yanlış uygulamalara ilişkin kendi sorumluluğunu asla kabul etmemektedir.

Lakin, Cumhurbaşkanımız Sayın Recep Tayyip Erdoğan 02.04.2018 tarihinde: "Eğitimde istediğimiz seviyeye ulaşamadık. Yine Cumhurbaşkanımız 07.09.2019 tarihinde "Eğitim, kültür ve sanatta hedeflerin gerisinde kaldık" beyanlarıyla eğitimde geri kaldığımızı teyit etmişlerdir.

MEB Teftiş Kurulu Başkanlığının görevleri, Cumhurbaşkanlığının 10/7/2018 Tarih ve 30474 sayılı Resmî Gazetede yayımlanan Cumhurbaşkanlığı Teşkilatı Hakkında 1 sayılı Kararnamenin 320. Maddesinde belirlenmiştir. Bu maddede sayılan çok sayıda görevin toplam 500 müfettiş ile gerçekleştirilebilmesi mümkün görülmemektedir.

Zira; MEB istatistiklerine göre yaklaşık 60 bin kurum, 18 milyon öğrenci, bir milyon öğretmenin olduğu ve Bakanlığa bağlı diğer kurumlar da dikkate alındığında yılda; 18000 okulun ve 10000 çeşitli kurumun denetlenmesi gerektiğinden hareketle 6764 Sayılı Kanun'a göre toplam bakanlık maarif müfettişi sayısının 500 kişiden ibaret olduğu dikkate alındığında, ağırlıklı olarak soruşturma görevi yapan bakanlık maarif müfettişlerinin kurumları öngörülen periyotlarla denetleme imkânının olmadığı Sayıştay Raporunda belirtilmiştir (Sayıştay Raporu, 2019:40).

EĞİTİMDE BAŞARIMIZIN DÜŞTÜĞÜNÜ GÖSTEREN ARAŞTIRMALAR

“MEB denetiminden MEB zayıf karne aldı.” Başlığıyla 03 Ocak 2020 tarihli Sözcü gazetesinde yayımlanan Sultan Uca'nın yazısı ile 'Millî Eğitim Bakanlığı'nın kendine (eğitime) üç raporla zayıf not verdiği' ortaya çıkmıştır.

“İstanbul, Ankara, İzmir'in de aralarında yer aldığı, Şırnak'tan Muş'a 12 ilde Millî Eğitim Bakanlığı İç Denetim Birimi Başkanlığı çok titiz bir inceleme yaptı. Başkanlığını Özgür Kalkan'ın yaptığı MEB İç Denetim Birimi; ders kitapları, aday öğretmen eğitimi ve öğrenci yurtlarını inceledi. Öğrenci, öğretmen, veli derken bu kez MEB kendi eğitimine 3 ayrı raporla zayıf karne verdi. 66 bin 184 kişiye sorularak yapılan değerlendirmeler sonucunda:

RAPOR 1: Kitapların hacmi büyük ve ağır ama içi boş,

RAPOR 2: Yurtlar her an yanabilir,

RAPOR 3: Öğretmenler kâğıt üstünde eğitiliyor, öğretmen eğitiminin angarya” olduğu,

Üç ayrı konu raporlarda açıklanmıştır.

Ve ayrıca “Liseli süper beyinler Amerika yolcusu” denilerek “eğitimin çok kötüye gittiği” bizzat Millî Eğitim Bakanlığı tarafından itiraf edilmiştir.

Eğitimde başarısızlığın sebebi yalnızca teftişin kaldırılması değildir. 2014 yılından itibaren Türkiye genelinde adalet, ehliyet ve liyakate aykırı yapılan mülakatlar sonucu on binlerce okul müdürü ve müdür yardımcısının yöneticilik görevinden alınması; il müdür yardımcıları ve ilçe millî eğitim müdürlerinin yöneticilikten alınması ile yöneticilikten alınanların yerine atananların liyakatsizliği ve

tecrübesizliği eğitimde telafisi zor, büyük zarar ve ziyanlara sebep olmuştur (Budak,2018:141).

Öğretmenleri ilgilendiren pek çok gelişme son yılların üst politika belgelerinde yer buldu. Haziran 2017’de yayımlanan “Öğretmen Strateji Belgesi” 2017-2023 (ÖSB) ile Ekim 2018’de yayımlanan 2023 Eğitim Vizyonu sözü edilen belgeler içinde en güncel olanlarıdır.

2023 Eğitim Vizyonu’nda öğretmenin “ana aktör” olarak konumlandırılması ve “özne olan öğretmen” kavramından söz edilmesinden memnuniyet duyan Eğitim Reformu Girişimi (ERG) aşağıdaki eleştirileri yapmıştır:

“Öğretmenlerin mesleki gelişimi hem ÖSB’de hem de 2023 Eğitim Vizyonu’nda öne çıkan alanlardandır. MEB tarafından sunulan hizmetiçi eğitimlerin öğretmenlerin ihtiyaçlarıyla yeterince ilişkilendirilmemesi, uygulamayla bağının zayıf olması, eğitim yöntem ve araçlarının güncel olmaması ve öğretmenlerin bu eğitimleri almaya istekli olmaması, bugüne kadar hizmetiçi eğitimlere getirilen temel eleştirilerdendir” (ERG, 2019: 8).

Öğretmen niteliğinin artırılması için kritik olan ve 1994’te başlayan ‘Hizmet Öncesi Öğretmen Yetiştirme Programlarını Akredite Etme’, 2002’de başlayan ‘Öğretmen Yeterlikleri’, 2006’da başlayan ‘Okul Temelli Mesleki Gelişim’ ve 2011’de başlayan ‘Ulusal Öğretmen Stratejisi’ oluşturma çalışmalarından hiçbirinin uygulanmadığı gerçeği Eğitim Reformu Girişimi (ERG) raporlarında belirtilmektedir.

“Eğitim sistemimizin en stratejik konusu öğretmenin hizmet öncesi ve sonrası eğitimidir. Bu konuyu çözmeden hiçbir konuyu çözmemiz mümkün değildir. Bu stratejik konunun diğer bir bileşeni de öğretmen eğitimi veren akademisyenlerin yeterlikleridir.” (Yavuz, 2018:81). Bu gerçeği ifade eden Yavuz’un belirttiği gibi, “eğitim sistemimizin en stratejik konusu” olan öğretmen eğitimi hâlen çözüme kavuşturulmamıştır.

Kaliteli bir eğitim sunabilmenin önkoşulu kaliteli öğretmen yetiştirmektir (Yıldırım,2001:105). Öncelikle öğretmenlerin öğretmenlerini iyi yetiştirmek şarttır. John Dewey’in 1924’te Türkiye eğitimi hakkındaki raporunu hatırlayalım. Dewey yaptığı önerilerden birinde şunu söyler: “Öğretmen yetiştiren kurumların öğretim kadrosunda bulunanlar ülkenin en nitelikli öğretmenleri olmalıdır” (Akyüz, 2001:140).

“Kaliteli öğretmen yetiştirmede öğretim üyelerinin nicelik ve niteliklerinin de üzerinde durulması gereken husustur. Çok sayıda eğitim fakültesi açılmış ancak yeterli öğretim elemanı sağlanmamıştır” (Yıldırım, 2001:114).

İnternette aldığımız ünitelendirilmiş yıllık planı program zanneden, yani atanmasına esas olan branşı ile ilgili programdan haberi olmayan öğretmenlerle karşılaşılmaktadır. Genelme yapmamak şartıyla bu husus, eğitim fakültelerinin

öğretmen yetiştirmede yetersiz kaldıklarını göstermekle birlikte öğretmen yetiştiren öğretim üyelerinin de yeterli olmadıklarının delili sayılabilir. Zira, kaliteli öğretmen yetiştirmede zafiyetin öğretim üyelerinin nitelikleriyle alakalı olması kuvvetle muhtemeldir.

2013 yılı 'Öğretmenlik Alan Bilgisi Testi'nde hiçbir alanda adaylar 50 soru üzerinden ortalama net 30 doğruya ulaşmamıştır. Sonraki 2017-2018 yıllarında da değişen bir şey olmamıştır. Bu veriler, öğretmenlerin hizmet öncesinde iyi yetiştirilmediğini ortaya koyan önemli delillerdir.

ÖABT'de alanlara göre öğretmen adaylarının başarısı incelendiğinde; öğretmen adaylarının en başarılı olarak görüldükleri İngilizce, Türkçe ve Tarih alanlarında dahi ortalama başarıları 50 soruda 25 netin biraz üzerindedir ve hiçbir alanda ortalama 30 net soruya ulaşmamıştır. Öğretmen adaylarının en düşük başarı gösterdiği Fen Bilimleri, Almanca ve Fransızca alanlarında adayların ortalama başarıları 15 net civarındadır.

Bu sonuçlar, öğretmen niteliğini artırabilmek için titizlikle hazırlanmış politika ve uygulamaların hızla ve azami dikkatle uygulamaya geçirilmesi lüzumunu ortaya koymaktadır.

ERG (Eğitim Reformu Girişimi), Türkiye'de eğitim alanındaki önemli gelişmeleri izleyerek değerlendirmeler yapmakta ve her yıl Eğitim İzleme Raporlarını yayımlamaktadır. Başkanlığını Prof. Dr. Üstün Ergüder'in yaptığı ERG, eğitim sisteminin ana bileşenlerini değişik başlıklar altında değerlendirmektedir.

ERG raporlarında yer verilen çok yönlü yorumlar tetkik edildiğinde; Türkiye'nin uluslararası değerlendirmelerde aldığı puanların diğer ülkelerle kıyaslanmasıyla varılan sonuçlara göre öğrencilerimizin okullarda yeterli düzeyde kazanım elde edemedikleri ortaya çıkmakta ve Türk millî eğitiminin niteliği hakkında soru işaretlerini akla getirmektedir.

Uluslararası bir değerlendirme kurumu olan Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması (TIMSS) 2011'den elde edilen önemli bulgulardan biri, Türkiye'de hem 4. hem de 8. sınıf düzeyinde öğrencilerin dörtte bire yakın kısmının temel düzeyde yeterliklere dahi sahip olmadıkları yönündedir.

Araştırmalara göre, Türkiye'deki 15 yaş grubundaki öğrencilerin %15,5'i matematikte en temel düzeydeki yetilere dahi sahip değildir. 15 yaşındaki öğrencilerin yüzde 42'si basit matematik problemlerini çözememektedir. Örneğin 252'yi 14'e bölemeyen ve hatta bunu düşünemeyen öğrenciler bile vardır. 2006'da %52 olan oran 2009'da %42 olarak belirlenmiştir.

Türkiye'de yeterlik düzeyi dağılımında alt gruplarda önemli bir yığılma göze çarpmakta ve Türk öğrencilerinin yalnızca %1,2'si en üst düzeyde matematik yetisine sahipken bu oran OECD genelinde %8'dir.

PISA 2012 değerlendirmesi sonuçlarına göre, Türkiye okullar arasında matematik puanları arasındaki farkın en yüksek olduğu ülkelerden biridir. Öğrencinin devam ettiği okul başarıyı %61 oranında belirlemektedir.

PISA 2018 sonuçlarına göre; Türkiye’de sosyoekonomik açıdan dezavantajlı (yoksul) öğrenciler, maddi durumu iyi olanlara göre 76 puan geride kaldı. Bu fark OECD ortalamasına göre 90 puan oldu. Türkiye’de maddi durumu iyi olanların yüzde 9’u, yoksulların ise yüzde 1’i çok yüksek performans gösterebilmiştir.

‘Yerli PISA’ olarak adlandırılan Türkiye genelinde binlerce 4. ve 8. sınıf öğrencisine yönelik yapılan ‘ABİDE’ Akademik Becerilerin İzlenmesi ve Değerlendirilmesi Eğitim araştırmasının sonuçlarında da başarının düştüğü görülmüştür. PISA ve TIMSS gibi öğrencilerin akademik becerileriyle ilişkili niteliklerinin belirlenmesi amacıyla yapılan değerlendirme sonuçlarında özellikle 2015 yılından itibaren dikkat çeken düşüşler yaşanmaktadır.

Eğitimde görülen bu düşüşün önemli sebeplerinden biri eğitimin önemli bileşenlerinden biri olan rehberlik ve denetimin kaldırılmış olmasıdır. Denetim ve rehberliğin kaldırılmasından önce hizmetiçi eğitimin önemsenmeyerek işlevsiz hale getirilmesi; yetersiz kişilerin kurs veya seminerlerde öğretim görevlisi olarak görevlendirilmesi vb. sebeplerle hizmetiçi eğitim faaliyetleri etkisiz kalmış ve fayda sağlayamaz hâle gelmiştir.

Halbuki, müfettişlerin görev boyutu kategorisinde önemli bir rolü olan öğreticilik görevleri vardır ve bu önemli görevin hizmetiçi eğitim faaliyetlerinde gerçekleştirilmesi esastır. Müfettişlerin öğreticilik görevlerini yapabilmeleri bilhassa 2010 yılından itibaren aksamış ve artık yerine getirilememektedir.

Müfettişlerin sınıf ziyaretlerinin ve öğretmen teftişinin kaldırılması; öğreticilik görevi ve işbaşında öğretmene rehberlik yapma, yönlendirme ve yol gösterme görevlerinin kaldırılması ile birlikte öğretmenlerin hizmetiçinde eğitilebilmesi imkânı ortadan kalkmıştır.

Lakin, eğitimde görülen başarısızlığın sebebi yalnızca denetimin kaldırılması değildir. 2014 yılından itibaren Türkiye genelinde adalet, ehliyet ve liyakate aykırı yapılan mülakatlar sonucunda, okul müdürleri ve müdür yardımcılarının görevden alınmasının telafisi hayli zor olan zarar ve sonuçları olmuştur.

Okul yöneticilerinin atanmasında adalet, liyakat ve ehliyetin dikkate alınmamasının bedeli ağır olmuş ve ülke başarısı epey düşmüştür. Eğitimde başarımızın düşmüş olduğunun somut kanıtı PISA 2015’te alınan sonuçlardır. PISA sınavlarında Türkiye’nin başarısının düşmüş olmasının önemli sebeplerinden biri belli bir sendikaya üye olanların kayırılması, diğer çalışanların ise mağdur edilmesi ve dışlanmış olmasının moralsizliğe ve huzursuzluğa yol açmış olmasıdır. Ayrıca yönetim becerilerinden yoksun önemli sayıda kişinin kurumlara yönetici olarak atanması sonucu, kurumların sevk ve idaresinde zafiyetlerin yaşanmasıdır.

Özellikle 2012 yılından sonraki PISA sınavlarında ülkemiz puanlarının aşırı derecede düşmüş olması çok manidardır. Şöyle ki:

1. Türkiye'nin 2012 yılı PISA sınavında Okuduğunu Anlama alanında 475 olan puanı, 2015 PISA sınavlarında 428 puana inmiş, 47 puanı düşmüştür.
2. Türkiye'nin 2012 yılı PISA sınavında Matematik alanında 448 olan puanı, 2015 PISA sınavlarında 420 puana inmiş, 28 puanı düşmüştür.
3. Türkiye'nin 2012 yılı PISA sınavında Fen Bilimleri alanında 463 olan puanı, 2015 yılında 425 puana inmiş, 38 puanı düşmüştür. (Budak, 2018:142-143).

PISA 2018 (Son PISA) sonuçları

3 Aralık 2019 tarihinde yayımlanan PISA 2018 sonuçlarına göre; Türkiye'nin performansı üç yıl önceki (2015) değerlendirmeye kıyasla yükselmiştir. Ancak, OECD ortalamalarını yine de yakalayamamıştır. (Hürriyet Gazetesi, 04.12.2019)

Türkiye'den PISA 2018'e 186 okuldan 6 bin 890 öğrencinin katıldığı sınavlarda Türkiye okumada 466 puanla 40., matematikte 452 puanla 42. ve fen bilimlerinde ise 468 puanla 39'uncu olmuş; PISA 2015'e göre performansını arttırmakla birlikte OECD ortalamasını yakalayamamıştır. Türkiye PISA 2015'te okumada 428 puanla 50; matematikte 420 puanla 49 ve fen bilimlerindeyse 425 puanla 52'nci sırada yer almıştı. Türkiye'nin 2018 sonuçları, 2009 ile 2012'de gösterdiği performansa oldukça yakındır.

YOKSUL ÖĞRENCİLER 76 PUAN GERİDE

Türkiye'de sosyoekonomik açıdan yoksul öğrenciler, maddi durumu iyi olanlara göre 76 puan geride kaldı. Bu fark OECD ortalamasında 90 puan oldu. Türkiye'de maddi durumu iyi olanların yüzde 9'u, yoksulların ise yüzde 1'i çok yüksek performans gösterebilmiştir.

Türkiye'nin başarısının 2015'ten önceki yıllarla mukayese edilmesi lazım. Zira PISA 2015'te Türkiye'nin puanları çok düşüktü; 72 ülkenin katıldığı sınavlarda Türkiye 50, 49 ve 52'inci sıralardaydı. 79 ülkenin katıldığı PISA 2018'de matematik, fen bilimleri ve Türkçe okuryazarlığı becerileri alanındaki sıralamalarda 40'a çıktığı görülmektedir. Türkiye'nin başarısı PISA 2015'e göre daha iyi olsa da OECD ortalamalarına göre Türkiye hâlâ oldukça gerilerdedir.

TÜRKİYE OECD ÜLKELERİ İÇİNDE EN BAŞARISIZLAR ARASINDA

Türkiye eğitim haritasında Güney Amerika, bazı Afrika ülkeleri ve doğu Avrupa ülkeleri ile birlikte en düşük seviye olan kırmızı renkli ülkeler kategorisinde yer almıştır. Raporda, Türkiye'nin, bilim, matematik ve okuma oranında OECD ülkeleri ortalamasının oldukça gerisinde olduğu da tespit edilmiştir.

Sonuç olarak; Türk Millî Eğitimi'nin içine düştüğü bu nahoş durum, rehberlik ve teftişin işlevsel hâle getirilmesiyle bir dereceye kadar düzeltilebilir. Ancak, eğitim sisteminin bütün alt bileşenleri iyileştirilerek sağlıklı bir işleyişe kavuşturulmadan eğitimin düzeltilmesi imkânsızdır. Türk Millî Eğitimi'nin başarısızlığı kimseye bir şey kazandırmaz! Kazandığını zannedenler büyük bir yanılgı içindedir. Asıl kaybeden, ziyanda olan Türk milletidir.

İşin ehli yetkin eğitim uzmanlarının çalışmalarıyla sistemin bütün öğeleri revize edilerek işlevsel hâle getirilirse başarıya ulaşmak kolay olur. Aşılamayacak engel yoktur!..

Yeter ki adaletle hükmedilsin, hiçbir vatandaş ötekileştirilmesin ve hakkaniyetle muamele edilsin; liyakat esasına göre ve emanetin ehline verilmesine azami derecede dikkat edilsin... Ve ayrıca egosunun tatmin edilebilmesi mümkün olmayan “Ben bilirim! Ben yaptım oldu!..” diyen kayırmış bürokratların keyfî uygulamaları yerine istişarede bulunarak bütün tarafların makul görüş ve talepleri değerlendirilerek kararlar alınsın ve uygulansın...

KAYNAKÇA

- Açıkalın A. (1994). Çağdaş Örgütlerde İnsan Kaynaklarının (Personel) Yönetimi, Ankara: Pegem Yayınları Yayın no:7.
- Akyüz, Y. (1994). “İlköğretimin Yenileşme Tarihinde Bir Adım: Nisan 1847 Talimatı”, OTAM: Ankara Üniversitesi Osmanlı Tarih Araştırmaları Merkezi Dergisi, s.5, s.27.
- Akyüz, Y. (2001). Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimde Kalite Paneli, Ankara: MEB Yayını.
- Aydın, M.. (1993). Çağdaş Eğitim Denetimi, Ankara: Pegem Yayınları.
- Başar H.. (1993), Eğitim Denetimi Ankara: Pegem Yayınları.
- Bozak, A. (2017). Maarif Müfettişlerinin Denetim Sistemi Hakkında Yapılan Yasal Düzenlemelere ve Müfettişlik Mesleğine İlişkin Görüşleri. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 14 (38).
- Budak, Ş. (1999). İlköğretim Müfettişlerinin Okul Öncesi Eğitim Kurumlarının Denetimine İlişkin Görüşleri, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi
- Budak, Ş. (2010). Eğitim Denetimi I. Uluslararası Katılımlı Ulusal Eğitim Denetim Sempozyumu TEM-SEN Yayınları:9 Ankara.
- Budak, Ş. (2018). Müfettişlerin Kaleminden Benim Rehberim Ankara: Mana Kitap Ajans Yayınları.
- Ergün H. ve Çelik K. (2018). ‘Maarif Müfettişlerinin Füzyon ve Fisyon Sürecinde Yaşadıklarına İlişkin Nitel Bir Araştırma’, Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi- ENAD Cilt 6/ Sayı 3.
- Eğitim Reform Girişim, (2019). Eğitim izleme raporu 2017-18. Eylül 2019, <http://www.egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads>.
- Kodaman B. (1999). Abdülhamid Devri Eğitim Sistemi, 3.bs., Ankara: Türk Tarih Kurumu yayını.
- Kurum, G. ve Çinkır Ş. (2017). Cehennemde evlilik: Türkiye’de Eğitim Denetiminin Birleştirilmesi Üzerine Maarif Müfettişlerinin Görüşleri. Eğitim ve Bilim, 192, 35-57.
- Mahmud, Cevad. (1338). Maarif-i Umumiye Tarihçe-i Teşkilât ve İcraatı, İstanbul, Matbaa-ı Âmire.
- Millî Eğitim Bakanlığı, (2018). MEB 2017 Yılı Faaliyet Raporu, <http://sgb.meb.gov.tr>

- MEB (2018). 2023 Eğitim Vizyonu Belgesi. Ankara: MEB Yayınları.
- MEB ÖYGM, (2017). Öğretmen Strateji Belgesi 2017-2023. Eylül 2019, <http://oygm.meb.gov.tr>
- SAYIŞTAY, (2019). Millî Eğitim Bakanlığı 2018 Yılı Sayıştay Denetim Raporu Ankara.
- TEDMEM, (2018). 2017 Eğitim değerlendirme raporu (TEDMEM Değerlendirme Dizisi 4). Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları.
- Uca, S. (2020). 03 Ocak 2020 tarihli Sözcü gazetesi.
- Ünal A. (2018), Türk Eğitim Sistemi Sorunlar ve Çözüm Önerileri Denetimle İlgili Sorunlar ve Çözüm Önerileri. Araştıran Okul Akreditasyon ve Değerlendirme Merkezi Raporu.
- Yavuz, M. (2018). Türk Eğitim Sistemi Sorunlar ve Çözüm Önerileri Denetimle İlgili Sorunlar ve Çözüm Önerileri. Araştıran Okul Akreditasyon ve Değerlendirme Merkezi Raporu.
- YILDIRIM, İ. (2001) Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimde Kalite Paneli, Ankara MEB Yayını.
- Yıldız Hasan, Tanzimat'tan Günümüze Maarif Müfettişliği ile İlgili Düzenlemeler Bağlamında Etik İlkeler, Türkiyat Mecmuası, C. 24/Güz, İstanbul: 2014, s.266.

4.PANEL KATILIMCILARI

Panel Yöneticisi

Prof. Dr. Behçet ORAL

*Eğitim Sendikaları Ve Öğretmen Yetiştirme Programları Cumhuriyet
Dönemi Öğretmenlerin Mesleki Örgütlenmeleri*

Prof. Dr. İsa KORKMAZ

Geçmişten Günümüze Öğretmen Olma Süreçleri

Dr. Öğr. Üyesi Ümit POLAT

Öğretmen Yetiştirme Sorunları

Doç. Dr. Recep ÖZKAN

Türkiye' de Öğretmenlik Meslek Etiği

Prof. Dr. Behçet ORAL

TÜRKİYE'DE ÖĞRETMENLERİN MESLEKİ ÖRGÜTLENMELERİ

Günümüzde toplumların genelinde öğretmenlik mesleğinde istihdam büyük oranda devlet tarafından sağlanmakta ve eğitim devletin kamu hizmeti olarak yürütülmekte olmasından dolayı öğretmenlerin mesleki örgütlenmeleri diğer meslek ve iş kollarına göre farklılıklar göstermektedir. Örneğin Türk Tabipler Birliği, Türk Barolar Birliği ve Türk Mimar ve Mühendisler Birliği gibi mesleki örgütlenmelerde meslek örgüt üyesi olmadan bağımsız olarak o meslek icra edilemez. Çünkü bu meslek birlikleri meslek ilkeleri, çalışma standartları ve mesleki formasyonun esaslarının tespiti veya tespit edilmiş olan ilkelerin yaşatılmasını sağlamaya çalışmaktadır. Meslek birliklerinin diğer bir amacı da meslek mensupları arasındaki çatışmaları önlemek veya en aza indirmektir.

Öğretmenlerin mesleki örgütlenmeleri diğer işkollarına göre farklılıklar göstermektedir. Bu farklılıklar toplumlara ve aynı toplumda uygulanan politika ve siyasi konjoktörlere göre değişmektedir. Öğretmenler bazen sendikalar bazen mesleki birlikler etrafında örgütlenerek sivil toplum örgütü olarak faaliyet yürütmektedirler. Tarihsel olarak bakıldığında Türk Eğitim Sisteminde öğretmenlerin örgütlenmesi bazı dönemlerde öğretmenler birliği bazen öğretmenler sendikası olarak faaliyet gösterdikleri görülmektedir.

Muallimler (Öğretmenler) Birliği

Türk Eğitim Tarihinde öğretmenlerin meslek birliğinin mesleki gelişim ve toplumsal etkisi bakımından en güçlü olduğu dönem Maarif Vekili (Milli Eğitim Bakanı) Mustafa Necati Uğural (20 Aralık 1925-1 Ocak 1929) dönemidir. Türkiye Muallime ve Muallimler Birliği Öğretmenler Birliği olarak yeniden yapılandırılarak hamisi Cumhurbaşkanı Atatürk, fahri başkanı Başbakan İsmet İnönü ve merkez heyet başkanı ise Maarif Vekili İzmir mebusu Mustafa Necati Uğural'dır. Birliğin en önemli çalışması esas olarak pedagojik amaçlı olmakla beraber öğretmenlerin meslek kimliğinin gelişmesi ve idealist öğretmen kurgusunun yayılmasına yardımcı olmaktadır. Dolayısıyla öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkı sağlamak amacıyla Muallimler Mecmuasını tekrar çıkarılmıştır

Yeni Cumhuriyetin değerlerini halka yaymak ve Anadolu insanının cehaletle mücadelesinde ve halkın aydınlanma sürecine yardımcı olma gayesiyle 19 Şubat 1932 Cuma günü Halkevleri açılır. Halkevlerinin çok hızlı gelişmesinde ve yayılmasında kapatılan Türk Ocaklarının ve Türkiye Öğretmenler Birliğinin altyapısında yararlanılması olmuştur. Daha sonra 1935 yılında Türkiye Öğretmenler Birliği kapanmıştır. Türkiye Öğretmenler Birliğinin en temel gayesi muallimlerin yardımlaşma ve dayanışmasını sağlamak ve haklarını müdafaa etmektir. Birlik bunun yanında –dönemin konjonktürü ile de doğru orantılı olarak- laik millî ve

modern bir vatandaş kitlesinin oluşturulması için gayret göstermiştir. Bu doğrultuda Birlik çatısı altında halk dersaneleri ve gece mektepleri açılmış; konferanslar, sergiler, müsamereler tertip edilmiş ve tiyatro ve sinema etkinlikleri gerçekleştirilmiştir.

Türkiye'de 1935-1946 yılları arasında öğretmenlerin herhangi örgütlenme faaliyetleri olmamıştır. 1938 yılında kabul edilen Cemiyetler Kanunu, sınıf esasına dayalı örgüt kurulmasını yasaklamıştır. 5 Haziran 1946 yılında Cemiyetler Kanunu'nda yapılan değişiklikle birlikte, sınıf esasına göre cemiyet kurma yasağı kaldırılmıştır. Dolayısıyla hükümet sendika kurulmasına karşı olumsuz tavrını değiştirerek sendikalaşmayı teşvik etmiştir. 5018 sayılı İşçi ve İşveren Sendikaları ve Sendika Birlikleri Hakkındaki Kanun kabul edilerek; Türkiye'de ilk kez sendikal hareketi, yasaklama veya sınırlama yerine düzenleme yoluna gidilmiştir. 3008 sayılı Kanun, Türkiye'de çalışma ilişkilerini sistematik bir düzenlemeye bağlayan ilk yasal düzenleme olarak nasıl bir aşama temsil ediyorsa; 5018 sayılı Kanun da bizzat çalışanların kendi örgütlerini kurmaya yönelik faaliyetlerde bulunmalarına ilişkin ilk yasal düzenleme olması açısından önem taşımaktadır.

1946 Cemiyetler Kanunu yapılan değişiklik ve çok partili hayata geçişi ile birlikte öğretmenler de yeni bir örgütlenme içine girerek Türkiye Öğretmen Dernekleri Milli Federasyonunu kurmuştur. Türkiye'de Öğretmenler Birliğinin kapatılmasından sonra 1946-1960 yılları arasında öğretmenlerin Türkiye Öğretmen Dernekleri Milli Federasyonu dışında herhangi bir örgütlenmesi olmamıştır. Federasyona bağlı derneklerinde siyasal olarak herhangi bir görüş merkezli olmamışlardır.

1960 Sonrası Öğretmenlerin Siyasal Dernekleşme Dönemi

1961 Anayasası'nda 1965 yılında yapılan düzenlemelerle Türkiye'de ilk öğretmen sendikaları kurulmuştur. Bu zamana kadar geçen süreçte öğretmenlerin örgütlenmelerinde mesleki gelişim merkeze alınırken 1960 sonrası temele siyasal görüşler oturmuştur. Aşağıda isimleri ve kuruluş yılları belirtilen sendika ve derneklerin dönemin uluslararası ve ulusal siyasi hareketlerden etkilendiği görülmektedir.

Köy Öğretmenleri Dernekleri Federasyonları (1963)

Milliyetçi Öğretmenler Birliği (1964)

Türkiye İlkokul Öğretmenleri Sendikası (1965)

Milliyetçi Türk Öğretmenleri Birliği (1965)

Türkiye Öğretmenler Sendikası (TÖS) (1965)

Ülkücü Öğretim Üyeleri ve Öğretmenler Derneği (Ülkü-Bir) (1971)

Tüm İlköğretim Müfettişleri Derneği (TİM-DER) (1971)

Türkiye Öğretmenler Birleşme ve Dayanışma Derneği (TÖB-DER) (1972)

Tüm Üniversite, Akademi ve Yüksekokul Asistanları Birliği (TÜMAS) (1975)

Hürriyetçi Öğretmenler Yardımlaşma ve Dayanışma Birliği (HÜRÖĞRET-BİR) (1975)

Mefkûreci Öğretmenler Derneği (MEF-DER) (1975).

Özgürlükçü bir Anayasa olarak ifade edilen 1960 Anayasası 12 Mart 1971 günlü askeri müdahalenin ardından yapılan Anayasa değişikliği ile memurların sendikalaşma hakkı kaldırılarak kamudaki memurların sendika kurmaları veya kurulu sendikalara üye olmaları açık bir şekilde yasaklandı. Bu değişim üzerine, memur sendikaları kendilerini feshederek memur dernekleri kurdular. 1971-1980 yılları arasında Türkiye’de çok sayıda memur dernekleri kuruldu. Fakat bu memur derneklerinin en etkilileri ve büyük bölümü, siyasal görüşlere göre şekillendirildi. Ülkemizdeki 1980 öncesi ifade edilen dönemde siyasal olarak sağ ve sol eğilimler toplumda belirgin bir şekilde ağırlığını hissettirdi. Dolayısıyla siyasal eğilimlerin ön plana çıkması siyasal hareketlerin ve partilerin tüm sivil toplum örgütlenmelerinde olduğu gibi sendikaları, birlikleri ve dernekleri ele geçirmeye veya kendi çizgilerinde güdümlü örgütlenmeler yapma gayretleri içine girmişlerdir. Bu durum mesleki örgütlenmelerin amacı ve misyonunda kaymalara neden olarak mesleki parçalanmışlık ve bölünmüşlükler getirmiştir.

1980 Sonrası Öğretmenlerin Sendikalaşma Dönemi

Türkiye’de öğretmen örgütlenmelerinin belirli aralıklarla cemiyetçilik, birlikçilik, dernekçilik ve sendikacılık çatısı altında varlığını sürdürmeye çalıştığı görülür. 12 Eylül 1980 günü ülkedeki siyasal ve toplumsal kargaşa, bölünmüşlük ve terör olaylarının ülkenin geleceğini tehdit ettiği gerekçesiyle Türk Silahlı Kuvvetleri yönetime el koymuştur. Dolayısıyla 1960 Anayasası da yürürlükten kaldırılmıştır. 1980-1983 ülke sıkıyönetim ile idare edildiğinden tüm sendika ve dernek faaliyetleri durdurulmuştur. 1982 yılında kurucular kurulunun hazırladığı Anayasa, halk oylamasıyla kabul edilerek yürürlüğe girmiştir. 1982 Anayasasında sendikal haklar 2821 ve 2822 sayılı kanunla düzenlenmiştir. Günümüzde öğretmenlerin örgütlenmesi 1982 Anayasası ile birlikte sendikalaşma sürecine girmiştir.

Askeri darbelerle kesintiye uğrayan öğretmen sendikalaşma süreci nihayet 1992 yılında yapılan yasal düzenlemeler ile ivme kazanmış ve günümüzdeki sendikaların temeli atılmıştır. Öğretmenlerin sendikalaşmaları 1990’lı yıllarda başlamasına rağmen yasal zemini 2001’de sağlanmıştır. Türkiye’de 2018 yılı itibarıyla 35 öğretmen sendikası bulunmaktadır. Bunlar 1990 yıllarından itibaren kurulsada da 25.06.2001 tarihinde kabul edilen 4688 sayılı Kamu Görevlileri Sendikaları Kanunu ile memurların sendika kurmaları yasal dayanağa kavuştuğundan dolayı istatistik verileri 2001’den sonra dikkate alınarak yorumlanmaktadır. Çünkü bu tarihten sonra sendikalar tüzel kişilik kazanmıştır.

Sonuç ve Genel Değerlendirme

Cumhuriyet dönemi öğretmenlerin örgütlenmesi iki bölümde ele alınmalıdır. Birincisi 1946 yılı öncesi örgütlenmeler. Bu dönemde öğretmen örgütlenmelerinde temel alınan ilke mesleki dayanışma ve birliktir. Dolayısıyla öğretmenlerin dünya görüşleri, ideolojileri, inançları ne olursa olsun aynı çatı altında aynı amaç için birlikte yürümektedirler ve birlik beraberlik yapabilmektedirler. Fakat 1946 çok partili hayata geçiş Türk toplumunda olduğu gibi öğretmenler arasından da farklı ideolojik birliktelikler oluşturmaya başlamıştır. Çok partili hayat demokrasilerin vazgeçilmez olmazsa olmazıdır. Yine farklı sivil toplum örgütleri demokrasilerin lokomotifidir. Fakat mesleklerin örgütlenmesinde farklı yapıların oluşması demokrasilerin yeterince olgunlaşmadığı toplumlarda farklılıklar çatışmalara neden olmaktadır. Dolayısıyla meslekteki birlikteliğin en önemli amacı olan mesleki gelişimlere ve dayanışmaya engeller çıkarmaktadır.

Araştırmalarda, Türkiye'de öğretmenlerin örgütlenme oranı yüzde 70 civarındadır. Yani öğretmenlerin 1/3'e yakını herhangi bir mesleki örgütlenmenin içinde yer almamaktadır. Çünkü öğretmenler genel olarak şu anki eğitim hizmetleri kolundaki sendikaları, amaç, işleyiş ve politika üretme noktasında yeterli görmemektedirler. Hatta öğretmenler sendika üyesi olmanın ötekileştirmeye yol açtığını ve öğretmenler arasında yer yer ayrışmaya neden olduğunu belirtmişlerdir. Bu ötekileştirmenin özellikle kadrolaşma, ideolojik kutuplaşma, ayrıştırma, yalnızlaştırma, mahalle baskısı gibi yollarla yaşatıldığını belirtmişlerdir.

Türkiye'de sendikacılık ideoloji ile temellendirilmektedir. Çünkü bunun tersi durumda sendikal faaliyetler taban bulmakta zorlanmaktadır. Dolayısıyla çoğu zaman sendikalar asıl amaçlarından çok çalışanların haklarını savunmak ve korumak yerine ideolojik ve siyasi kamplaşmanın odağı olmaktadırlar. Araştırmalarda, öğretmenler sendikaların siyasal ve ideolojik bağlantılarından rahatsızlıklarını ifade ederken sendikaya katılmada pozitif ayrımcılık durumunun etkili olduğunu da paylaşmışlardır. Aslında öğretmenler sendikaya katılmada özellikle iktidara yakın sendikaya üye olmada bazen menfaat sağlama niyeti güderken bazen de haksız uygulamalardan korunmak için sendikayı kendilerine kalkan yapmaktadırlar.

Burada öğretmenlerin meslek ahlakı ikilemi yaşadıkları görülmektedir. Bir yanda mesleki ilerleme ve görev almada liyakat denilirken diğer yandan mesleki nitelik açısından belirsiz bir ifade olan sendika üyeliğine göre yükselme ve terfi etme öğretmenlerde sendika ile ilgili algıda çelişki yaratmaktadır. Ülkemizde basında ve sosyal medyada çıkan haberlerde veya kamuoyundaki paylaşımlarda muhalif sendikalar tarafında yönetici atamalarında adil olmayan ve etik dışı davranışların olduğu savunulmaktadır. Ayrıca konu yargıya taşınarak çeşitli yönetmelik hükümlerinin veya atamaların iptali gibi idari davalar açılmaktadır. Bu gibi

tartışmaların öğretmenlerin örgütlenmesinde birlikten çok ayrışmalar getirdiği söylenebilir.

Bazı sendikalar ise iktidardaki partinin istekleri doğrultusunda birlikte hareket ederek kendilerine güç elde etmektedir. Güçlü demokratik toplumlarda sendikalar belli bir sosyolojik tabana dayanmaktadırlar ve güçlerini dayandıkları bu tabandan almaktadırlar. Türkiye’de ise sendikalar ve sivil toplum örgütleri devamlılıklarını ideoloji ve siyasi iktidarın etkisi altında kalarak sağlamaktadırlar. Çünkü çoğu zaman sendikaların üye sayısındaki değişkenlik siyasal konjonktüre göre değişmektedir.

Sonuç olarak Türkiye’de öğretmenlerin mesleki örgütlenmelerinin temelinde mesleki gelişimlerine katkı sağlayıcı bir birliktelikten ziyade konjonktüre uygun sosyal ve siyasi bir yapılanma olduğu görülmektedir. Özellikle öğretmen sendikaları yazılı beyannamelerinde bir meslek örgütü gibi ifadeler kullansalar da üyelerinin mesleki gelişimlerine yönelik hizmet içi eğitim programlarını uygulamada uluslararası karşılaştırmalara göre yeterli görülmemektedirler. Aslında öğretmen sendikaları üyelerinin mesleki gelişimlerine yönelik lisansüstü dersler, sertifika programları ve eğitimde yenilikler gibi güncel uygulamalara yönelik eğitim etkinliklerinde aktif rol alabilirler. Öğretmen sendikaları birbirleriyle rekabetlerinde üyelerine sağladıkları mesleki gelişim fırsatlarıyla öne çıkmalıdır.

GEÇMİŞTEN GÜNÜMÜZE ÖĞRETMEN OLMA SÜREÇLERİ

Eserinin üzerinde imzası olmayan yegâne sanatkâr ÖĞRETMENDİR

M.K. ATATÜRK

*Dünyada her şeye bir değer biçilebilir, fakat öğretmenin yaptıklarına asla.
Çünkü o her şeydir. Belki de hiçbir şey!*

SOKRATES

*Bir öğretmen ebediyete hükmeden insandır.
Tesirlerinin nerede biteceği asla bilinemez*

HENRI ADAMS

Bir ülkeye bir savaşı kazandırsa kazandırsa ancak ilk öğretmenleri kazandırabilir

BISMARCK

Bana yeterli sayı ve kalitede öğretmen verin size yeni bir dünya yaratayım.

LENIN

Bize II.Dünya Savaşını öğretmenler kaybetti

DE GAULLE

Türk eğitim tarihi bize öğretmen yetiştirmede niteliğe önem veren ciddi girişimlere nadiren gidildiğini gösteriyor. Toplumda öğretmenlik mesleğine verilen değer giderek azalmakta, öğretmenler arasında; mesleğe, çalışma ve yaşam koşullarına ilişkin yakınmalar, huzursuzluklar yaygınlaşmakta, öğretmenlik gençler için çekiciliğini yitirmekte ve en son tercih edilen bir meslek haline gelmektedir... Nasıl bir öğretmen yetiştirmek istediğimizin belirli olmadığı, hele öğretmen yetiştirecek öğretmenlerin yetiştirilmesi konusunda belirli bir politikamızın bulunmadığı, buna bağlı olarak da öğretmenlerimizin niteliğinde giderek belirgin düşmeler olduğu görülmektedir.

Öğretmenlik, bir milletin, bir devletin geleceğini hazırlama sorumluluğunu taşıyan bir meslektir. Öğretmenlik mesleği yetişmekte olan nesli: ailesi, çevresi, milleti, devleti ve vatani için daima yararlı, yapıcı, yaratıcı iyi bir insan ve iyi bir vatandaş olarak yetiştirme sanatıdır. Öğretmenlerin yetiştirdiği bu insanlar, ailesi ve milletini mutlu kılar, yurdunu kalkındırır ve devletini güçlendirir. Bu bakımdan milletimizin geleceği öğretmenlik mesleğinde göstereceği başarıya bağlıdır.

Toplumun sosyal kültürel, ekonomik ve teknolojik gelişmesini sağlayacak öğretmenlerdir. Çünkü yurdun kalkınması ve milletin refah ve mutluluğu öğretmenlere ve öğretmenlerin yetiştireceği nitelikli insan gücüne bağlıdır. Yani öğretmenlik, bir milletin kaderini tayin eden bir meslektir. Öğretmen olma süreçleri ile ilgili geçmişten bugüne baktığımızda tarihi zaman içerisinde öğretmen olabilme kriterleri değişikliklere uğrayarak bugüne kadar gelmiş olup, bu sorunun hep var olduğu ve halen de devam ettiği görülmektedir.

Türk eğitim tarihi bize öğretmen yetiştirmede niteliğe önem veren ciddi girişimlere nadiren gidildiğini gösteriyor. Toplumda öğretmenlik mesleğine verilen değer giderek azalmakta, öğretmenler arasında; mesleğe, çalışma ve yaşam koşullarına ilişkin yakınmalar, huzursuzluklar yaygınlaşmakta, öğretmenlik gençler için çekiciliğini yitirmekte ve en son tercih edilen bir meslek haline gelmektedir... Nasıl bir öğretmen yetiştirmek istediğimizin belirli olmadığı, hele öğretmen yetiştirecek öğretmenlerin yetiştirilmesi konusunda belirli bir politikamızın bulunmadığı, buna bağlı olarak da öğretmenlerimizin niteliğinde giderek belirgin düşmeler olduğu görülmektedir.

Akyüz(2012)'e göre; İyi yetişmiş bir öğretmenin toplum içinde, saygı göreceği, danışman olarak kabul edileceği söylenebilir. İyi yetişme yoluyla toplumda saygınlık kazanan öğretmenlerin çoğalması mesleğe de giderek itibar kazandırır.

Öğretmen yetiştirme konusu uzun yıllardan beri Türk milli eğitiminin önde gelen sorunlarından biri olmuştur. Zaman zaman köklü çözümler düşünülmüş, öğretmen yetiştiren kuruluşlar oluşturulmuş, bazen de geçici ve acele tedbirlere başvurulmuştur.

Öğretmen yetiştirmek, yarının insanlarını yetiştirecek olan uzman elemanları yetiştirmek demektir. İnsanlar iyi yetiştirilmezler ise; daha iyi toplumsal yaşam, daha iyi bir dünya beklenemez. Çünkü yetişmemiş insanlar elinde, en iyi tasarı, plan ve yasalar bile olsa başarısızlığa uğramak zorundadır.

Gittikçe gelişen, değişen, her çağın gerektirdiği davranışları kazandırması beklenen öğretmenin her şeyden önce kendini yetiştirmesi gerekmektedir. Bilindiği gibi öğretmen, eğitim sisteminin temel ögesidir. Eğitimin niteliği büyük ölçüde öğretmene bağlıdır.

Batı'da öğretmen okullarının ilk örnekleri 19. yüzyılın başlarında ortaya çıkmıştır. Jean Jacques Rousseau ve Pestalozzi gibi filozofların etkisiyle eğitim mesleği Osmanlı Devleti'nde de gündeme gelmiştir.

Bugünkü anlamda, yani bazı meslek dersleri okutularak öğretmen yetiştirme- nin tarihi Tanzimat dönemine başlar. İlk öğretmen okulu Darül muallimin adıyla İstanbul Fatih'te 18 Mart 1848 yılında açılmıştır. Türk eğitim tarihinde ve Tan- zimat döneminin sivil okullar açılması atılımında çok önemli bir olaydır. Kuru- luş amacı, öncelikle yeni yeni açılmakta olan Rüşdiyelere öğretmen yetiştirmek olmakla beraber, bununla da sınırlı değildi. Darülmualimin, mektepler için öğ- retmen gerekli oldukça oradan alınmak üzere açılmıştır.1848'de İlk Darülmual- limin Türkiye'de eğitim bilimlerinin etkili öğretim yöntemlerinin öğretilmesi ve bu doğrultuda öğretmen yetiştirmek amacı ile açılmıştır. Ağustos 1850 'de Ahmet Cevdet Efendi müdür olarak atanmıştır. 1851 yılında Darülmualimin için Nizam- nane yi kaleme almış ve uygulamaya koymuştur. Bu belge ilk defa tarafımızdan bulunup geniş açıklamalar ve yorumlarla yayınlanmıştır. Bu nizamname ile Da- rülmualimin köklü bir yasal ve eğitimsel düzenlemeye tabi tutulmuştur. Maarifi Umumiye Nizamnamesi, kız okulları ve kız Rüştiyelerine mkadın öğretmen yetiş- tirmek amacıyla Darülmualimat açılmasını öngörmüş ve bu okul 26 Nisan 1870 tarihinde açılmıştır

1875 yılında Bosna, Gitit ve Konya vilayetlerinde 1880'de Kosava vilayetinin Piriştine şehrinde birer Darülmualimin-i Sıbyan eğitim ve öğretime başlanmış- tır.1880-1890 arasında ise Sivas, Bursa, Amasya, Kastamonu, Kudüs, Trabzon, Edirne, Darülmualimin açılan iller arasına katılmıştır. Daha sonra Selanik, Ko- sova, Mnastır, Aydın, Halep, Elazığ, Erzurum, Musul, Van, Bolu 'da Darülmual- limler kurulmuştur

2.1. Tanzimattan Günümüze Öğretmen Yetiştiren Kurumların Giriş Özellik- likleri

Tanzimattan Günümüze öğretmen yetiştiren kurumlar ve bu kurumlarda ara- nan şartlar aşağıda verilmiştir:

Darülmualimin-i Rüşti (DR),

Darülmualimin-i Sıbyan (DS)

DR	Darülmualimin-i Rüşti
DS	
DA	Dârülmualimin-i Ali
D	Darülmualimat
İ	İstanbul Darülfünunu
AMM	Ana Muallim Mektabi
İD	İnas Darülfünunu
KE	Köy Enstitüsü
İÖÖ	İlköğretmen Okulu
EE	Eğitim Enstitüsü
YÖÖ	Yüksek Öğretmen Okulu
EF	Eğitim Fakültesi

Tablo 1. Osmanlı Devleti ve Türkiye Cumhuriyeti döneminde kurulan öğretmen yetiştiren kurumların öğrenci alım özellikleri

Sıra No	Öğretmen yetiştiren kurumlara girişte aranan özellikler	Osmanlı Devleti Dönemi	Türkiye Cumhuriyeti Dönemi
	Herhangi bir fiziksel/ruhsal özrü ve hastalığı bulunmamak	DR, DS, DA, D, İ, AMM, İD	KE, İÖÖ, EE, YÖÖ
	18 yaşından büyük olmak ¹	DR, DS, DA, D, İ, AMM, İD	İÖÖ, YÖÖ
	Giriş sınavından başarılı olmak	DR, DS, DA, D, İ, AMM, İD	İÖÖ, EE, YÖÖ, EF
	Osmanlı Devleti/Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı olmak	DR, DS, DA, D, İ, AMM	KE, İÖÖ, YÖÖ
	Türkçe okuma, yazma bilmek/Türkçeyi etkili ve güzel kullanmak	DR, DS, DA, İD	İÖÖ, EE, YÖÖ
	Adli sicil kaydı temiz olmak/İyi hal kâğıdı	DR, DS, DA, D, İ, İD	İÖÖ, EE, YÖÖ, EF
	Rüştiye, idadî, sultani mektepleri gibi belirli bir düzeyde okuldan mezun olmak	DR, DA, D, İ, İD	-
	Güzel ahlâk sahibi olmak	DR, DS, DA, D, İ	-
	Tüm aşuları yapılmış olmak/sağlık raporu	DS, D, İD	İÖÖ
	Matematikten dört işlem bilgisine sahip olmak	DR, DS, DA	
	Öğretmenlik mesleğine karşı ilgili ve olumlu tutum sahibi olmak	-	KE, İÖÖ, EE, YÖÖ
	Öğretmen kurulunun dolduracağı sicil fişinde sağlam karakterli olmak ve ulusal duygusunun sağlamlığı tasdik edilmek	-	İÖÖ, EE, YÖÖ
	Önceki eğitim kurumlarını iyi veya pekiyi derecesiyle tamamlamış olmak	-	KE, İÖÖ, EE
	"Mülazemetrüusu" denilen adaylık belgesine sahip olmak	DR, DA	-
	Arapça bilmek/ Arapça sözlü anlatım becerisine sahip olmak	DR, DA	-
	Dinî bilgisi olmak	DS, İD	-
	Matematik bilimleri (Teorik ve Pratik Hesap, Geometri, Düzlem Geometri ve Gök Bilimi) alanında bilgisi olmak	DA, İD	-
	Doğa Bilimleri (Zooloji, Botanik, Jeoloji, Fizik, Kimya ve Sağlık Bilgileri) alanında bilgisi olmak	DA, İD	-
	Matematik öğrenme kabiliyetine sahip olmak	DR	-

¹ Darülmualimin-i Rüşti (DR)

Sayısal ve fen bilimleri alanında beceriye sahip olmak	DR	-
Farsçayı okuma-yazma-anlama seviyesinde bilmek	DA	-
Farsça öğrenme kabiliyetine sahip olmak	DR	-
Genel tarih ve Osmanlı tarihi bilgisi olmak	İD	-
Genel Coğrafya ve Osmanlı Coğrafyası bilgisi olmak	İD	-
Yabancı Dil (Almanca, Fransızca, İngilizce 'den biri) bilgisi olmak	İD	-
İlkokul mezunu olmak	-	KE
Köyde yetişmiş olmak	-	KE
Ailenin çiftçilikle uğraşıyor olması	-	KE
Matematikte işlemsel becerisi, bilgi tabanlı işlemsel becerisi, mantıksal sonuç çıkarabilme ve matematiksel kavramları günlük yaşamla ilişkilendirebilme becerisine sahip olmak	-	İÖO
Ölçülü, sabırlı ve küçüklere karşı şefkatli olmak	-	EE
İlköğretmen okullarının son sınıfına geçmiş olmak	-	YÖO
İlköğretmen okulları öğretmen kurulunca yüksek öğretmen okulları için aday gösterilmiş olmak	-	YÖO
Disiplin cezası almamış olmak	-	YÖO
Ortaöğretim kurumlarının birinden mezun olmak	-	EF

İlgili yaş sınırı okul türüne veya okulun bölümüne göre değişiklik göstermektedir.

Tablodaki Tanzimattan günümüze öğretmen yetiştiren kurumların giriş koşulları incelendiğinde, hem Osmanlı dönemi hem de Türkiye Cumhuriyeti döneminde kurulan öğretmen yetiştiren kurumların hemen hepsinde aranan önemli özelliklerden birisi adayların herhangi bir fiziksel, ruhsal probleme ve bulaşıcı hastalığa sahip olmaması olarak yer almıştır. Yalnız günümüz eğitim fakültelerinde bu durumlardan sadece adayların ruhsal soruna sahip olmama özelliği dikkate alınıyor, fiziksel özre sahip olma durumu konusunda herhangi bir kısıtlama bulunmamaktadır. Hatta bu konuda fakültele ayrıca kontenjan ayrılmıştır.

Günümüzde yapılan araştırmalara bakıldığında bu konuda uzmanlar arasında uzlaşma sağlandığı söylenemez. Bazı uzmanlar bu duruma sahip bireylerin eğitim hakkının kısıtlanamayacağına, eğitim öğretim sürecinden mahrum

bırakılamayacağına, bu özelliklerinden dolayı fakültelere alınmamalarının gayri insani bir tutum olduğuna vurgu yaparak ruhsal herhangi bir problemi söz konusu değilse bu kişiler pekâlâ öğretmen olabilir yaklaşımı ile olaya bakmaktadırlar. Buna karşın bazı uzmanlar ise bu tür durumların mesleğin yeterliklerini yerine getirmede aksaklıklar oluşturabileceğini, bu tür kişilerin eğitim hakkını engellemeksizin başka iş kollarında istihdam edilmesi gerektiğine vurgu yapmaktadırlar.

Kurumlarda okula kayıt için yaş konusu da değişiklik göstermektedir. Örneğin Darülmuaallimin-i Rüştîyelerde kuruma kayıt için 19 yaşından büyük olmak şartını aramaktadır. Darülmuaallimin-i Sibyanlarda dönem dönem değişiklik göstermektedir. İlk yıllarda başkent İstanbul dışındaki vilayetlerde açılacak olan Dârülmuaallimîn-i sibyan şubelerine girişte aranan yaş sınır 20'dir. Sonraki yıllarda yayınlanan belgede ise 20 ile 30 yaş arasında olmak olarak yer almaktadır. 1909 yılında yayınlanan bu kurumlara girişte aranan şartları belirleyen belgede ise 18-25 yaş arasında olmak şartı bulunmaktadır. Dârülmuaallimîn-i Ali kurumlarında ise en az 16 en çok 28 yaşında olan adaylar başvuru yapabiliyorlardı. Kadın öğretmen yetiştirme amacıyla kurulan Darülmuaallimatlara başvuru yaşı olarak 13 aranıyordu. İstanbul Darülfünununa girişte ise adaylar 16-18 yaş aralığında olması gerekmektedir. Ana muallime mekteplerinde bu yaş aralığı 17-24'tür. İnas Darülfünununa girişte ise adaylardan 16-25 yaş arasında olma şartı vardı. İlk öğretmen okullarında okula başlamak için uygun yaş aralığı olarak 15-19 olarak belirlenmiştir. Yüksek öğretmen okuluna kayıt için yaş sınırının yanında adaylardan aranan değişik özellikler vardır. Adayların 19 yaşından büyük olmaması istenirken ayrıca evli ve nişanlı da olmamaları gerekmektedir.

Cumhuriyet ile birlikte kurumsallaşan eğitim bakanlığı teşkilatı hep o dönemdeki kadrolarla çalışmalarını yürütmüştür. İlk öğretmen okulları her ilin özel idarelerinden alınıp on bölgede toplanmış ve güçlendirilmiştir, Yüksek Öğretmen Okulu da islah edilmiş ve yetkinleştirilmiştir. 1926 yılında Ankara'da kurulan Gazi Eğitim Enstitüsü ile orta öğretime öğretmen yetiştirilmesi, İstanbul'daki Yüksek Öğretmen Okulunda da lise öğretmenlerinin yetiştirilmesi öngörülmüştür O dönemde yurtdışına öğrenciler gönderilmeye başlanmıştır. İlk milli eğitim bakanı Mustafa Necati, daha sonra Saffet Arıkan ve Hasan Ali Yücel öğretmen eğitiminde reform olarak nitelendirilebilecek metotlar izlemişlerdir. Örneğin, 1936 tarihli bir yasa ile teknik öğretime öğretmen yetiştirme ile ilgili olanaklar sağlamış; 1937 tarihli Köy Eğitimleri Kanunu ile, köylere geçici öğretmenler yetiştirilmesi düzene koyulmuş; 1940 tarihli Köy Enstitüleri Kanunu ile de, köylere öğretmen ve köylüye yarayan diğer meslek erbabının yetiştirilmesinin yolu açılmıştır. Bunlara ek olarak, 1936 yılında, İstanbul Edebiyat Fakültesi'nde Pedagoji Bölümü; 1939 yılında da Ankara Dil Tarih Coğrafya Fakültesi'nde Pedagoji Kürsüsü kurulmuştur. Öğrenci tek başına bir anlam taşımamaktadır. Öğrencinin yetiştirilmesi için öğreticiye ihtiyaç vardır. Öğrenci ve öğretici bir bütünün unsurlarıdır.

Öğretmenliğin, “ilerlemeye ve herhalde gönenç sağlanmasına uygun bir meslek haline” konulmasını isteyen Atatürk’ün vardığı yargı önemlidir: “Ulusları kurtaranlar yalnız ve ancak öğretmenlerdir. Öğretmeden, eğitici den yoksun bir ulus, henüz ulus adını almak yeteneğini kazanmamıştır.” Sonuç olarak, Cumhuriyet hükümeti, kendisini demokrasi ilkelerini ve bilimsel düşünceyi yüceltmek ve toplumun her katmanına ulaştırmak amacına adanmıştır. Bu doğrultuda Mustafa Kemal Atatürk: “Cumhurbaşkanı olmasaydım öğretmen olurdu!” diyerek öğretmenlik mesleğinin önemini de belirtmiştir. Çünkü demokrasi ve kalkınma yolunun en stratejik ögesi öğretmendir. Böylelikle, Cumhuriyetin klasik dönemi olarak adlandırılan 1923-1946 döneminde öğretmen yetiştirme sorunu kalkınmanın vazgeçilmez bir boyutu olarak görülmüş ve öğretmenlik mesleğine gerçek değeri atfedilmiştir.

Cumhuriyetin ilk yıllarına baktığımızda okul müdürlerinin öğretmenlerin kişisel bilgilerini kayıt altına almaları ve kanaatlerini dile getirmeleri çok anlamlı ve önemlidir.

Örneğin DENİZLİ SİCİLİ

1922-23 DÖNEMİ Denizli Sultanisinde görev yapan muallimlerin kişisel bilgilerini içeren kayıtlar şöyledir. (Bu bilgiler mektep müdürleri tarafından tutulmuş olup, mektep müdürleri muallim hakkında kanaatlerini yazarak Maarif Müdürüne onaylatmıştır).

Doğum Tarihi:

Mezun olduğu mektep derecesi ve tarihi:

Devlet hizmetine giriş tarihi:

Muallimlik mesleğine giriş tarihi:

Şuandaki göreve giriş tarihi:

Askerlik görevini yapmış mı:

Şuan ki aldığı maaşı:

Haftada Kaç saat derse giriyor:

Medeni hali ve çocuk sayısı:

Bildiği Diller ve Konuşma Dili:

Hangi dillerde yazılmış eserlerde araştırma ve incelemelerde bulunmuş:

Yayınlanmış eseri var ise isimleri nelerdir

Resmi görevinin dışında özel bir görevde çalışıyorsa bu görevin türü ve ayırdığı zaman ve ücreti nedir:

Biyografi(Tercüme Hali) :

Mizacı (Huyu):

Faaliyet Derecesi(Aktifliği):

Yetenek ve eğilimleri:

Mesleğe Muhabbeti:

Hangi şubede İhtisası vardır:

Talebeye Karşı Vaziyeti (onlar üzerinde etkileri)

Talebelere sınıflarda hangi eserleri takip etmiştir:

Öğretimde hangi konular takip edilmiştir:

Program tamamlanmamışsa bunun sebebi nedir:

Derslerindeki bilgilere hakimiyeti ve hangi yöntem ve teknikleri kullanıyor:

Bu sene öğretime başladığı tarihe göre bir dersin kaç saat okutulması icap ederdi.

Muallim bu derslerin kaçında derste bulunmuştur:

Muallim dersi terk etmiş ise ne gibi mazeretler sunmuştur.

Hakkında nasıl bir işlem yapılmıştır

Genel sınavda nasıl bir sonuç almıştır.

Öğrencilerin başarı ortalaması nedir

Öğretmenin genel durumu hakkında mektep müdürünün görüşü nedir

Muallim bey vücut bakımından biraz zayıftır.

Görevini sever birazda münzevi içine kapanıktır.

Dersin amacını gerçekleştirir ve dersi çocuklara çok iyi anlatır.

Sınıfta dalgın görünse de sınıfta otoriteyi sağlar .

Maaşı 700 kuruş

Haftada 30 saat derse girer

Mesleğe Muhabbeti: Mülâyimaliyyül ala

Performansı: Pekiyi mesleğine aşık

Talebe karşısında etki derecesi: Resim ve el işlerine yatkınlığı vardır. Uzmanlık dalı resim ve el işidir. Öğrencilerle uyumlu ve etki derecesi iyidir.

Derslere hakimiyeti: Derse hakimiyeti yeterli olup öğretme yönteminden öğrenciler istifade etmişlerdir.

Hangi eserleri takip etmiştir: Coğrafya Saffet bey, Musahabat (sohbet) Sadullah Bey, Eşyalar ise Kemal Bey'dir(B.C A: 180.09.208.1083).

Denizli siciline baktığımızda adeta bugünkü ifade ile muallimin özgeçmişi kapsamlı bir şekilde tutulmuştur. Kaç saat ders girdiği, hangi yabancı dillere hakim olduğu, yayınlanmış eserinin olup olmadığı, mizacı, yetenekleri, dersteki aktifliği, meslek sevgisi, talebe ile arasındaki iletişim, programları nasıl yürüttüğü, derste hangi yöntem ve teknikleri kullandığı, derslere giremediği zaman mazereti ne olduğu bunun karşısında hakkında nasıl bir yasal işlemler başlatıldığı, öğrencilerin başarı ortalaması nedir? Mektep müdürünün muallim hakkında görüşlerinin alınması hakikaten bugünkü eğitim ve öğretim çerçevesinde değerlendirilecek olursak bu sicillerin tutulması çok önemli bir uygulamadır.

Öğretmen yetiştiren kurumların tek çatı altında toplanması süreci ile birlikte yani 1982 tarihi itibarıyla yukarıda bahsedilen değerlendirme ilkelerin yavaş yavaş uzaklaştığı görülmektedir. Günümüz öğretmen yetiştiren kurum olan eğitim fakültelerinin öğrenci seçme kriterleri maalesef tek düzeliği getirmiştir. Adaylar sadece yazılı sınavdan alınan yeterli puanla herhangi bir öğretmen yetiştiren kuruma yerleşebilmektedir. Tarihsel süreç içerisinde diğer kurumlara bakıldığı zaman eğitim fakülteleri bu yönüyle yalnız kalmaktadır. Oysaki zengin bir öğretmen yetiştirme tarihine sahip olmamıza ve çoğu kurumdan verimli sonuçlar almamıza rağmen eğitim fakülteleri sürecinde bu durumlar tamamen göz ardı edildiği görülmektedir. 1982 yılından sonra yapılan Milli eğitim şuralarında alınan kararlara bakıldığı zaman yer yer fakültele öğrenci alımlarında çoklu değerlendirilmenin yapılması gerektiğine vurgu yapılmaktadır. Bu yönüyle olaya bakıldığında günümüz eğitim fakültelerinin öğrenci seçme sürecinin yetersiz olduğu, nitelikli öğretmen yetiştirme süreci girdisinin istenilen düzeyde olmadığı sonucuna varılabilir.

2.Farklı Ülkelerin Öğretmen Yetiştiren Kurumlarının Giriş Özellikleri

Eğitime önem veren ülkeler eğitimde kaliteyi yakalayabilmek, eğitim sistemlerini dünyanın en iyisi konumuna getirebilmek için diğer başarılı ülkelerin eğitim sistemleriyle, kendi eğitim sistemlerini karşılaştırmalarını sağlayan uluslararası çalışmalara önem vermektedir. Bu uluslararası çalışmaların ilk sırasında OECD tarafından gerçekleştirilen ve ülkemizin de katılım sağladığı PISA sınavları gelmektedir. Eğitim sistemlerindeki değişimler, kaliteli eğitim anlayışındaki değişen bakış açıları eğitimde kalitenin ilk şartının öğretmen olduğunu göstermektedir. Eğitimde bu denli büyük katkısı olan öğretmenlerin yetiştirilmesi de bu katkıyı artırıcı amaçlara hizmet etmektedir.

Tablo 2. Farklı ülkelerdeki öğretmen yetiştiren kurumların öğrenci alım özellikleri

Sıra No	Öğretmen yetiştiren kurumlara girişte aranan özellikler	Singapur	Japonya	Estonya	Tayvan	Finlandiya
	Giriş sınavından başarılı olmak	X	X	X	X	X
	Okul dosyalarının incelenmesi		X			
	Alanlarıyla ilgili yapılmış çalışmalar					X
	Grup tartışmalarını yönetmede başarılı olmak	X				X
	Tavsiye mektupları				X	
	Sanat, bilim, spor vb. etkinliklere katılım sağlamak				X	
	Ortaöğretim not ortalaması bakımından ilk 3 içerisinde yer almak	X		X		
	Ortaöğretim başarı ile tamamlamak	X		X		
	Kısa bir ders sunumu yapmak	X				X
	Öğretmenlik mesleğine yönelik olumlu tutuma sahip olmak	X				
	Etkili iletişim becerisine sahip olmak	X				
	Öğrenmeye yönelik istekli/ilgili/uygun olmak	X	X			X
	Anadili etkili kullanma becerisine sahip olmak	X	X	X	X	
	Akademik yetenek ve eğilim testlerinden başarılı olmak		X	X		X
	Kitap sınavından başarılı olmak					X

PISA 2015 sonuçlarına göre en yüksek puan ortalamasına sahip 5 ülkenin öğretmen yetiştiren kurumlarına öğrenci alım sürecinde adaylarda aranan özellikler incelenmiştir. Bu özellikler incelendiğinde 5 ülkede de adayların öğretmen yetiştiren kurumlara giriş yapabilmeleri için giriş sınavından başarılı olmaları gerekmektedir. Yapılan bu sınavlar genel olarak adayların bilişsel düzeyde farklı disiplinlerde yeterliklerini belirleyen değerlendirme biçimidir. Giriş sınavlarında anadil, yabancı dil, matematik, doğa ve sosyal bilimlerin farklı disiplinlerine yönelik yeterliklerini ölçme amacıyla belirlenmiş sorulardan oluşmaktadır. Ayrıca ülkelerin giriş özellikleri incelendiğinde anadili etkili kullanma becerisi de adaylarda aranan diğer bir özellik. Bu özellik bazen yazılı giriş sınavlarıyla ölçülürken

bazen de mülakatlar aracılığıyla ölçülmektedir. Finlandiya örneğine bakıldığı zaman anadili etkili kullanma becerisi doğrudan ölçülen bir özellik değil ama grup tartışmalarını yönetirken dikkate alınan ve ölçmeye konulan olan bir özelliktir.

Grup tartışmasını yönetmek veya kısa bir ders sunumu gerçekleştirmek Singapur ve Finlandiya’da öğretmen yetiştiren kurumlara girişte aranan özelliklerdendir. Her iki etkinlikte de adayların sosyal yönleri, konuşma ve etkili iletişim becerileri, sunum ve yetenekleri ölçülmeye çalışılıyordu.

Japonya, Estonya ve Finlandiya’da adayların bilişsel yeterlikleri giriş sınavları aracılığıyla ölçülürken dikkate alınan ve özellikle üzerinde durulan diğer bir nokta adayların duyuşsal özelliklerinin yani öğretmenlik mesleğine yönelik yetenek ve eğilimi ölçülüyor olmasıdır. Finlandiya’ya ilaveten Singapur ve Japonya’da ayrıca adayların öğrenmeye karşı ilgili/istekli/uygun davranışa sahip olup olmadığı değerlendirilmeye alınan diğer bir duyuşsal özelliktir. Duyuşsal özellikleri giriş özellikleri içerisinde değerlendirmeye almada ön plana çıkan ülke Singapur’dur. Bahsedilen özelliklerin yanında Singapur’da öğretmenlik mesleğine yönelik olumlu tutuma sahip olma durumu altı çizilen özelliklerdendir. Ulusal ve uluslararası literatüre bakıldığı zaman iyi bir öğretmende olması gereken özellikler arasında duyuşsal özellikler ön plana çıkmaktadır. Bu bakımdan özellikle bu eğilim üzerinde duruluyor olması önemlidir.

Japonya’da öğretmen yetiştiren kurumlara öğrenci alımında aranan özelliklerden birisi de adayların ortaöğretim okul dosyalarının incelenmesidir. Bu dosyada öğrenciler hakkında disiplin cezalarının olup olmadığı, öğretmenlerin öğrenci hakkında düşüncelerini içeren mektuplar, öğrenim hayatları boyunca katıldıkları her türlü etkinlikler vb. içermektedir. Bu dosya bir nevi ürün dosyayı olarak ifade edilebilir. Finlandiya’da ise öğretmen yetiştiren kurumlara başvuracak adaylardan alanlarına yönelik yaptıkları çalışmaları içeren dosya istenmektedir. Bu dosyada adaydan kendi alanına yönelik hazırladığı projeler, akademik çalışmalar vb. bulunuyordu.

Tayvan’da adayların öğretmen yetiştiren kurumlara başvurabilmeleri için ortaöğretim okullarının öğrencileri kurumlara tavsiye etmeleri gerekmektedir. Farklı bir ifadeyle ortaöğretim kurumları öğretmen yetiştiren kurumlara öğrencileri kendileri tavsiye ediyordu. Bu tavsiyeyi öğretmenler tarafından hazırlanan tavsiye mektupları aracılığıyla yapıyordu. Bu duruma ilaveten ayrıca adayların sosyal, spor, bilim ve sanat gibi alanlarda katıldıkları faaliyetler de Tayvan’da aranan özelliklerdendir. Bu mektuba sahip ve faaliyetlere katılan öğrenciler sonrasında diğer süreçlerden-giriş sınavı, üniversitenin yapmış olduğu sınav, mülakat gibi- geçiyordu.

Singapur eğitim sisteminin başarılı olmasında öğretmenlerin rolü önemlidir. Singapur öğretmenlerin iyi belirlenmesi, aldıkları eğitimin kalitesi, göreve başlayan öğretmenlerintakibine devam edilmesi ve iyi yöneticiler belirleyebilmesiyle

bu işin ne denli sıkı takipçisi olduğunu göstermektedir Singapur'da öğretmenlik çok tercih edilen bir meslek olduğundan öğretmenlerin seçilmesi sürecinde farklı değerlendirme yöntemlerinin uygulandığı görülmektedir. Estonya ve Singapur'da öğretmen yetiştiren kurumlara öğrenci alımlarında ortaöğretim başarı puanına oldukça fazla önem verilmektedir. Öyle ki ortaöğretime başarı ile tamamlamak yetmiyor başarı puanı bakımında ilk üç sıra içerisinde yer almak gerekmektedir. Bu açıdan bakıldığı zaman öğretmen yetiştiren kurumlara başvuruda bilmek için neredeyse ortaöğretim mezunu adaylar arasında %66'sından daha başarılı olması gerekmektedir.

Genç Finliler arasında öğretmenlik her yıl düzenli olarak yapılan anketlerde en çok tercih edilen meslektir. Finlandiya'da öğretmen olmak oldukça zorlu ve rekabetli bir süreçtir ve ancak ülkenin en parlak öğrencileri bu hayallerine kavuşabilir. Her bahar binlerce lise mezunu sekiz üniversiteye başvurularını yaparlar. Başvuran 10 adaydan sadece 1 tanesi programa kabul edilir. Eğitim fakültelerinin de kontenjanlarını belirli sayılarda sınırlı tutmaları, öğretmenlerin nitelikli yetiştirilmesinin temelini oluşturur. Öğretmen eğitimi veren okullar da diğer okullar gibi öğrenci seçiminde ve kabul edilmesinde kendilerine özgün sınav sistemi uygulamaktadır. Ylioppilastutkinto adı verilen genel sınav ülke genelinde yapılarak, sınavda öğrencilerin o güne kadar aldıkları bilgi ve eğitimin yeterliliği ölçülmektedir. Bu sınav sonunda yeterli puanı alan öğrenciler üniversitelerin kendi hazırladıkları sınavlara girmektedir. Bu sınavlara yerleştirmelerde sınav sonucunun yanı sıra ortaöğretim başarı puanları da etkili olmaktadır.

Finlandiya'da öğretmen yetiştiren kurumlar öğrenci alım özellikleri bakımından bir noktada diğer ülkelerden ayrılmaktadır. Bu ülke adaylara ayrıca kitap sınavı yapmaktadır. Bu sınavda adayların üst düzey düşünme becerilerinin yoklandığı söylenebilir. Özellikle öğrencilerin bilgiyi araştırma, eleştirel açıdan düşünüp yorumlama, ilgili ve ilgisiz bilgiyi ayırt etme, kendi fikrini oluşturma ve sentez yapma becerileri ölçülmektedir.

Yukarıda bahsedilen ülkelerin öğretmen yetiştiren kurumlara öğrenci alım özellikleri incelendiğinde değerlendirme de farklı ilkeleri dikkate aldıkları görülmektedir.

Adayları seçme süreçleri bakımından farklı yöntem ve tekniklerinin –yazılı sınavlar, yetenek ve eğitim testleri, mülakatlar, tavsiye mektupları vb. – bileşimi kullanılarak değerlendirilmenin yapılması bakımından çeşitlilik ilkesine,

Adayların bir önceki öğretim kurumundaki –ortaöğretim- başarı notlarının, merkezi veya kurumların kendisinin yapmış oldukları sınavlardan alınan puanların ve adayları önceki öğretim kademesi boyunca tanıyan öğretmenlerin kanaatlerinin değerlendirmede etkili olması bakımından, değerlendirmenin “bütünlük” ilkesine;

Adayları seçerken zihinsel yeterliklerinin yanından duyuşsal yeterlik açısından da değerlendirmeye alınması bakımından, değerlendirmenin “kapsamlık” ilkesine uygun olarak kurgulanan bir seçme sistemi olduğu sonuca varılabilir.

Genel olarak Osmanlı devleri ve Türkiye Cumhuriyeti dönemleri öğretmen yetiştiren kurumların öğrenci alım süreçleri ile 5 ülkenin günümüz şartlarında öğrenci alım süreçleri karşılaştırıldığında birbirine benzerlik gösterdiği ifade edilebilir. Her iki durumda da adayları seçme süreçleri bakımından farklı yöntem ve tekniklerin bileşimi kullanılarak değerlendirmenin yapılması ölçme ve değerlendirme ilkelerine uygun olduğu ifade edilebilir.

Öğretmen adaylarında kaliteyi arttırabilmek, ufuklarını genişletebilmek adına öğretmen eğitimine yüksek lisans şartının eklenerek eğitim süresinin uzatılması yine faydalı olacaktır. Öğretmen yetiştirmede ilkökul ve lise öğretmenleri farklı fakültelerde yetiştirilip farklı diploma programları uygulanmaktadır. Bunun yanında öğretmen yetiştirme eğitim sürecine, incelenen ülkelerin ve dünya çapında başarı gösteren diğer ülkelerin uygulamaları göz önünde bulundurularak ekleme ve değişiklikler yapılabilir.

Öğretmen yetiştirme programlarında uygulanan uluslararası staj imkânı ve staj çalışmalarının daha uzun bir sürece yayılması Türkiye’de öğretmen yetiştirme programlarında da uygulanabilir.

Atama sürecinde ise sadece merkezi sınava bağlı kalınmasının yeterli olmadığı, öğretmenin akademik düzeyi, eğitim hayatı boyunca yaptığı çalışmalar, diploma notu vb. durumların ve öğretmen yetiştiren kurumların öğretmen ihtiyacı göz önünde bulundurularak kontenjanlarını belirlenmesinin eğitimde kaliteyi arttıracığına inanılmaktadır. İncelenen ülkelerde atama sürecinde görev yerel yönetimlere ve okullara bırakılmış, kurumlar başvuran öğretmenlerden kendi vizyonlarına uygun, istedikleri şartı taşıyan nitelikli adayları seçmektedirler. Bu tarz bir uygulama da eğitimde kaliteyi arttırıcı bir unsur olarak değerlendirilebilir.

Öğretmenlere verilecek olan hizmet içi eğitimlerinin merkezi şekilde planlanmasından ziyade öğretmenin talepleri doğrultusunda, ihtiyaç duyduğu alanlarda yapılması; eğitimler sonucu edinilen becerilerin öğretmenlerin kariyer ve ücretlendirme politikalarına katkı sağlaması da öğretmenlerin eğitimlere katılımını olumlu yönde etkileyecek bir unsur olacaktır

Nitelikli öğretmenlerin sosyo-ekonomik düzeyi düşük olan öğrencilerin öğrenim gördüğü okullarda görevlendirilmelerinin sağlanması için, öğretmenleri teşvik edecek uygulamalar yapılmalıdır. Türkiye de şu an uygulanan sistemde öğretmenler ilk olarak dezavantajlı bölgeler seçilerek istihdam edilmekte olup bu yapının tecrübeli öğretmenleri bu bölgelere yönlendirme yapacak şekilde düzenlenmesi şeklinde uygulamalar yapılabilir.

Öğretmen Olma Süreçlerinde; Öğretmen Adayı, Öğretmen Yetiştirme Programı, Öğretim Elamanı Yetiştirme, Eğitim Ortamı çok önemli başlıklardır. Bu temalardan yola çıkarak bir değerlendirme yapacak olursak;

Öğretmen Adayı

✓ Öğretmen adayını yetiştirme sorunlarına çözüm aranması çabaları eğitim bilimlerinin ışığında, evrensel değerler, cumhuriyet ilkeleri ve laik eğitim sınırları içinde sürdürülmelidir.

✓ Eğitim sürecinde yönlendirme hizmetleri, öğrencinin bütünsel gelişimine yönelik olan psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri kapsamı içinde ve tüm eğitim kademelerinde profesyonel meslek elemanları tarafından bilimsel ilkeler ve meslek etiğine uygun olarak sağlanmalıdır.

✓ Bugünkü sistemde eğitim fakültelerine kaynaklık etmede yetersiz kalan Anadolu Öğretmen Liselerinin işlev ve programları yeniden gözden geçirilerek nitelikli adayların öğretmenlik mesleğine yönelmesini destekleyen teşvik sistemi oluşturulmalıdır.

✓ Eğitim fakültelerinin öğrenci kontenjanları, ülkenin kısa ve uzun vadeli gereksinimleri göz önüne alınarak saptanmalıdır.

✓ Öğretmen adaylarının seçiminde, akademik başarının yanı sıra öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği kişisel niteliklerin ölçülmesine yönelik mekanizmalar oluşturulmalıdır.

✓ Öğretmenlik mesleğinin niteliğini artırmak üzere yapılacak çalışmalar; siyasi politikalarından ve çeşitli ideolojilerden bağımsız; bilimsel ilkeler, evrensel değerler, çağdaş ve laik bir eğitim politikası çerçevesinde düzenlenmelidir.

✓ Öğretmen adayları Eğitim Fakültelerinde yetiştirilmeli, evrensel düzeyde lisans ve lisansüstü eğitim ölçütlerine uymayan uygulamalara son verilmelidir.

✓ Öğretmenlik bir uzmanlık mesleği olarak lisansüstü düzeyi kapsayacak bir eğitim programına bağlanmalıdır. Bu amaçla eğitim fakültelerinin sayıları ve niteliği gözden geçirilmeli, evrensel kriterler ve bilimsel araştırmalar dikkate alınarak bu fakültelerin iyileştirilmesi sağlanmalıdır.

✓ Aday öğretmen yetiştirme sürecinin niteliğinin yükseltilmesi ve MEB ile YÖK arasında yapılan protokollerin uygulamada işlevsel hale getirilmesi için Eğitim Fakülteleri MEB ve YÖK arasındaki sorumluluk ve yetki paylaşımı ayrıntılı ve somut olarak belirlenmelidir.

✓ Öğretmenliğe atamada KPSS puanının yanı sıra, fakülte genel akademik başarı not ortalamalarının katkısı da dikkate alınmalıdır.

✓ Aday öğretmenlerin mesleğe uyum ve oryantasyon süreçleri ile işbaşında yetiştirme ve gelişme süreçlerinde üniversiteler ve meslek örgütleri ile işbirliği yapılmalı, eğitim bilimlerinin yönlendirmesi ve üniversitelerin sorumluluğunda bu sürecin geliştirilmesi sağlanmalıdır.

✓ Öğretmen performans değerlendirmeleri nesnel ölçütlere dayalı olmalı, öğretmenlerin kariyer basamaklarında yükseltmelerinde üniversiteden alacakları yüksek lisans ve doktora dereceleri, gibi bilimsel ve evrensel ölçütler esas alınmalıdır.

✓ Öğretmenliğin, ülkemizde profesyonel bir meslek olarak kabul edilmesinde önemli katkılar getirecek mesleki örgütlenmeye gidilerek öğretmenler meslek odası kurulmalıdır.

Öğretmen Yetiştirme Programları

✓ Öğretmen yetiştirme programları; ulusal eğitim politikaları ve uluslar arası ölçütler dikkate alınarak, eğitim bilimleri alanında üretilen bilgilerin ışığında geliştirilmelidir.

✓ Öğretmen yetiştirme programlarında, ders amaç ve içerikleri, farklı yorumlamalara, binişikliklere yer vermeyecek açıklıkta olmalıdır.

✓ Farklı uzmanlık alanlarındaki bilgileri gerektiren dersler ayrıştırılarak ayrı ders olarak programda yer almalıdır (Öğretimde Planlama ve Değerlendirme dersi, “Eğitim Programları”, “Öğretim İlke ve Yöntemleri” ve “Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme” olarak üçe ayrılmalıdır).

✓ Eğitim programlarında, duyuşsal hedefler ve yaratıcı düşüncenin geliştirilmesine yeterli zaman verilmeli ve bu etkinlikler uygun biçimde planlanıp kredilendirilmelidir.

✓ Öğretmen yetiştirme programlarının etkililiğinin artırılması amacıyla eğitim ortamı, öğrenci derslik oranı ve öğretim elemanı ders yükü uluslar arası ölçütler dikkate alınarak yeniden düzenlenmelidir.

✓ Öğretmen yetiştiren fakültelerde, program geliştirme, eğitim teknolojileri, araştırma, rehberlik, ölçme ve değerlendirme birimleri oluşturulmalıdır.

✓ Öğretmenlik uygulamaları, köy-kent çalışma koşullarını kapsayan bir anlayışla ele alınmalı, uygulama okulları Eğitim Fakülteleri ve MEB işbirliği çerçevesinde uygulamaya uygun hale getirilmelidir.

✓ Öğretmen yetiştiren fakültelerde program değerlendirmenin sürekliliğini sağlayacak araştırma-geliştirme merkezleri; uluslar arası ölçütleri dayanak alarak; ulusal ölçütleri belirlemeli ve bu ölçütlerin ışığında öğrenci bilgi, beceri ve tutumları değerlendirilmeli, değerlendirme sonuçları ilgililerle paylaşılmalıdır.

✓ Alan öğretmenliği tezsiz yüksek lisans programları üniversitelere bağlı enstitülerde farklı biçimlerde uygulanmamalıdır.

✓ Lisans ve lisansüstü programların ders içi etkinliklerine üniversite dışı uygulayıcıların da (müfettiş, öğretmen, yönetici, veli vb.), katılımları sağlanmalıdır.

Öğretim Elemanı Yetiştirme

✓ Kaliteli öğretim elemanı yetiştirme sorunu Eğitim Bilimleri ışığında, laik eğitim kapsamında öğretim işlevi başta olmak üzere, bilimsel araştırma işlevi ile topluma hizmet ve danışmanlık işlevi bağlamında ele alınmalıdır. Öğretim elemanı yetiştirme konusunda yeterli akademik düzeye ulaşmış fakültelerde programlar oluşturulmalıdır.

✓ Bilimsel ve evrensel liyakatin yanı sıra, uzmanlık alanı bilgisi, öğreticilik yeterliliği, yabancı dil bilgi ve becerisi, bilgi teknolojilerini kullanmada yeterlilik, araştırma teknikleri ve yöntemleri yeterliliği, yurtdışı deneyim, ölçme ve değerlendirme yöntemlerinde yeterlilik, Türkçeyi öğretimde ve bilimsel araştırmada kullanma yeteneği öğretim elemanında bulunması gereken niteliklerdir. Bu niteliklerin yanı sıra özellikle eğitim fakültelerinde mesleğe bağlılık duyguları geliştirilmelidir.

✓ Eğitim Fakültelerinde öğretim elemanlarına akademik ve bilimsel kapsamda öğretmenlik formasyonu kazandırılması uygulamaları Eğitim Bilimleri ışığında kurumsallaştırılmalıdır.

✓ Üniversitelerin diğer fakültelerinde öğretim elemanlarının öğreticilik işlevleri için öğretmenlik formasyonu kazanmalarına yönelik başlatılan girişimler yaygınlaştırılmalıdır. Tıp Eğitimi Anabilim Dalı örneğinde olduğu gibi bir örgütlenme bilim alanları için kurumsallaştırılmalıdır.

✓ Eğitim Fakültelerinde öğretim görevlilerinin görevlerini aksatmamak koşuluyla Lisansüstü eğitim yapmalarına izin verilmelidir.

✓ Eğitim Fakültelerinde öğretim elemanlarının yükseltmelerinde yabancı dilde yayın ön koşul olmaktan çıkarılmalı, bir değerlendirme ölçütü halinde getirilmelidir.

✓ Öğretim elemanı yetiştirmede kamu ve AB kaynaklarının projeler anlamında harekete geçirilmesi sağlanmalıdır.

✓ Eğitim Bilimlerinin tüm alt disiplinlerinde doçentlik alanları oluşturulmalıdır.

✓ Gelişmiş üniversitelerde 2547 sayılı yasanın 35. maddesi kapsamında Yüksek Lisans ve Doktora için yapılacak olan araştırma görevlerinin üniversiteleri

ile lisansüstü eğitimini yapacağı üniversitede, kurulacak ortak jürilerce giriş sınavları yapılmalıdır.

- ✓ Öğretim elemanlarının ekonomik koşulları düzeltilmelidir.
- ✓ Doktorasını tamamlayan araştırma görevlerinin yasal olarak ders vermeleri sağlanmalıdır.
- ✓ Nitelikli ve gerekli öğretim elemanı sağlanmadan yeniden eğitim fakülteleri açılmamalı ve öğretime başlatılmamalıdır.
- ✓ Araştırma görevlilerinin yurt dışında öğrenimleri konusunda “bütünleştirilmiş program” modeli uygulanmalıdır.
- ✓ Eğitim fakülteleri için, öğretim elemanı geliştirme süreklilik göstermeli, bu konuda “sürekli eğitim merkezleri” işlevsel hale getirilmelidir.
- ✓ 1997 tarihli Eğitim Fakültelerini yapılandırma uygulamaları bir proje kapsamında değerlendirilerek, Eğitim Bilimleri disiplinlerinin ayrı ayrı dersler haline getirilen programlar ile akademik yapısal örgütlenme sağlanacak biçimde eğitim-öğretim programları üniversitelerin katkılarıyla oluşturulmalıdır.

Eğitim Ortamı

- ✓ Eğitim fakülteleri özerk üniversitenin birimleri olarak araştırmalarını, devlet kurumları, istihdam sektörünün istemleri, toplumsal ve ekonomik baskı gruplarından bağımsız olarak sürdürebilmelidir.
- ✓ Eğitim fakülteleri katılımcı, demokratik, tartışmacı, eleştirel düşünen, eğitim bilimlerinin ürettiği bilgiyi sınıfında, fakültesinde uygulamaya geçiren, iletişim ve eğitim teknolojilerinin kullanıldığı ortamlar olmalıdır.
- ✓ Öğretim elemanlarının yurtiçi ve yurtdışı üniversiteler arası değişimini gerçekleştirecek düzenlemeler yapılmalıdır.
- ✓ Fakülteler arasında bilgi iletişim ağları ve işbirliği oluşturulmalıdır.
- ✓ Öğrencilerin sosyal, sanatsal ve sportif gelişimlerini sağlayacak merkezler oluşturulmalıdır.
- ✓ Eğitim fakültesi binaları, sınıfları, sınıf mevcutları, konferans salonu, kütüphane ve diğer mekânlar aktif öğrenme ve öğrenci merkezli öğrenme anlayışına göre tasarlanmalıdır.
- ✓ Tüm üniversitelerin yararlanabileceği ortak kullanıma açık e-kütüphaneler oluşturulmalıdır
- ✓ Eğitim fakülteleri konferans, panel, sepozyum, toplumsal duyarlık proje-

leri vb. ile bulunduğu kente, topluma ve özellikle öğretim kurumlarına katkı sağlamalıdır.

- ✓ Mevcut eğitimin kalitesinin artırılması bağlamında, mezunlar izlenmeli ve onlardan dönüt alınmalıdır.
- ✓ Araştırma ve öğrenmeyi öğrenme kültürünün geliştirilmesi bağlamında Öğrencilere İnternet olanakları sağlanmalıdır.
- ✓ Fakültelerde engellilerin yaşama ve öğrenme ihtiyaçlarına yönelik düzenlemeler yapılmalıdır.
- ✓ Öğretmen eğitimi araştırma ve geliştirme etkinlikleri desteklenmeli ve araştırmalar eğitim fakülteleri arasında kurulan iletişim ağı çerçevesinde eşgüdüm içinde yürütülmelidir.
- ✓ Eğitim Fakültesi öğrencilerinin dernek, kulüp, topluluk etkinliklerini rahatça yürütebilmeleri ve seslerini rahatça duyurabilmeleri için imkânlar sunulmalıdır.
- ✓ Öğrencilerin fakülte ve üniversite yönetimi düzeyinde alınan kararlara katılımı sağlanmalıdır.

Günümüz eğitim sistemi içerisinde sıkça tartışma konusu olan üniversite giriş sınavları öğretmen yetiştirme tarihimiz içerisinde önemli bir yere sahiptir. Ancak günümüz eğitim sisteminde öğretmen yetiştiren kurumlara öğrenci alımlarında, kısa süreli sınav uygulamasıyla sadece bilişsel özelliklerin yoklandığı, adayların diğer becerilerinin, özelliklerinin ve yeteneklerinin dikkate alınmadığı bir süreçten bahsediyoruz. Her adaydan aynı düzey bilgi hatırlamasını ve transfer etmesini bekliyoruz. Bu durum ne kadar nitelikli öğretmen girdisi oluşturuyor, işte burası tartışma konusudur.

Öğretmen yetiştirmede kalite sorunlarını eğitim sisteminin bütünlüğü içinde kapsamlı çalışmalarla ortaya çıkarmak, planlamalar ve ön uygulamalar yolu ile çözümleri yaşama geçirmek nitelikli insan yetiştirmenin göz ardı edilemez yönünü oluşturmaktadır. Eğitim sisteminin işlevini yerine getirmesi, gençlerin yetenek ve kapasitelerinin çok yönlü gelişmesini hedefleyen öğretmen yetiştirme anlayışı ile olanaklıdır. Öğretmen yetiştirme sorununa çözüm yollarının araştırılması öğretmenin yetiştirilmesinde en önemli öğeler olan öğrenci, öğretim elemanı, eğitim programları, eğitim ortamları boyutlarının ele alınmasını gerekli kılmaktadır.

Öte yandan Eğitim Fakülteleri, öğretmen yetiştirme uygulamalarını, eğitim bilimlileri ile zenginleştirmek yolunda etkili çalışmalar yaparak, öğretmen yetiştirme programlarına bu çalışmaların sonuçlarını yansıtarak, eğitim ortamlarını geliştirerek bu sürece atılmalıdırlar.

Uluslararası sınavlarda matematik başarısı yüksek olan ülkelerin eğitim sistemlerine bakıldığında başarıyı sağlamalarında birçok farklı unsurun ortaya çıktığı ve bu eğitim sistemlerinin ilk sıradaki ortak özelliğın öğretmene biçilen değeri olduğu anlaşılmaktadır. Öğretmen sistemin ana kaynağı olarak görülmüştür. Başarısı yüksek olan bütün ülkelerde öğretmenin statüsünün hayli yüksek olduğu görülmektedir.

Öğretmenlik mesleğinin hak ettiğı saygıyı ve değeri kazanabilmesi için Türkiye de uygulanan eğitim sisteminin de uzun süreçte değışip geliştirilmesi gerekmektedir. Öğretmenlik mesleğı, gelecek kuşakların yetişmesini sağlayan, çocukları ve gençleri ülkesine yararlı bireyler olarak yetiştiren oldukça önemli bir meslektir.

Bu derece önemli olan bir mesleğe seçilecek olan adayları belirlemek için öğretmen yetiştiren kurumlara giriş koşullarında sadece tek sınav değil incelenen ülkelerin eğitim sistemlerinde olduğu gibi öğretmen adaylarının yetenekleri, mesleğe yatkınlıkları, kişilik özellikleri ve akademik yeterlilikleri de göz önünde bulundurulması ve öğretmen adayları ile bireysel görüşmeler yapılması öğretmenlerin kalitesini artırmada önemli bir adım olacaktır.

KAYNAKÇA

- Akyüz, Y. (1988). Türk Eğitim Tarihi “Başlangıçtan 1988’e”. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Baskın, B. (2008). II. Meşrutiyet’te Kadın Eğitimine Yönelik Bir Girişim: İnas Darülfünunu, İ.Ü. Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi, 38, 89-123.
- Başbakanlık Cumhuriyet Arşivi (B.C A: 180.09.208.1083)
- Cücük E. (2015). Tanzimat’tan Cumhuriyet’e Öğretmen Yetiştiren Kurumlara Giriş Şartları ile Usûllerinin Belirlenmesi ve Değerlendirilmesi (Nizamnâme ve Talimatnâmelere Göre), Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Cücük, E.; Bay, E. ve Doğan, A. (2017). Tanzimat’tan Cumhuriyet’e Osmanlı’da Öğretmen Yetiştiren Kurumlara Öğrenci Giriş Şartları İle Usullerinin Belirlenmesi ve Değerlendirilmesi (Nizamnâme ve Talimatnâmelere Göre), Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 16 (1), 136-161.
- Demirel, Ö. (2000). Karşılaştırmalı Eğitim. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Duman, T. (1988). Türkiye’de OrtaÖğretime Öğretmen Yetiştirme Problemi, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Eraslan, A. (2009). Finlandiya’nın PISA’ daki Başarısının Nedenleri: Türkiye için Alınacak Dersler, Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED), 3 (2), 238-248.
- Eşme, İ. (2001). Yüksek Öğretmen Okulları. İstanbul: Bilgi-Başarı Yayınevi.
- Gelişli, Y. (2006). Öğretmen Yetiştirmede Ankara Yüksek Öğretmen Okulu Uygulaması. İstanbul: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Günay, D. ve Gür, B. S. (2009).Dünyada üniversiteye giriş sistemleri ve ÖSS. Türkiye’nin 2023 Vizyonunda Üniversiteye Giriş Sistemi Kongresi, Sözlü bildiri, Ankara: Atılım Üniversitesi.
- <https://taiwantoday.tw/news.php?post=21787&unit=12,29,33,45>
- https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:owf_XwdtFL-MJ:https://en.wikipedia.org/wiki/Education_in_Taiwan+%&cd=1&hl=tr&ct=clnk&gl=tr
- <https://wenr.wes.org/2016/06/education-in-taiwan>
- <https://www.nuffic.nl/en/publications/find-a-publication/education-system-taiwan.pdf>

- Kahramanoğlu, R. (2014). Öğretmen yetiştiren kurumlara öğrenci seçiminde kullanılacak giriş standartları ve bu standartların nasıl ölçülebileceği üzerine bir araştırma, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kahramanoğlu, R. ve Bay, E. (2016). Öğretmen Yetiştiren Kurumlar İçin Giriş Standartlarının Belirlenmesi: Delphi Çalışması. Eğitim ve Bilim, 41 (187), 115-136. DOI: 10.15390/EB.2016.4737
- Kamiya, S. (2009). College Entrance Exams. ‘Exam hell’ now not so hot. Student-starved schools lower the bar as pool of applicants dries up. The Japan Times Online, (20.01.2009). Web: <http://search.japantimes.co.jp/cgi-bin/nn20090120i1.html> adresinden 12.07.2013 tarihinde indirilmiştir.
- Kuru, M. ve Uzun, H. (2008). Türkiye’de Öğretmen Adaylarının Seçiminde 1954 Örneği, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 28 (3), 207-232.
- Lim, K. M. (2013). Teacher Education in Singapore. Paper presented at the SEAMEO RIHED Regional Seminar on Teacher Education, Singapore.
- Lim, K. M. (2014). Teacher Education & Teaching Profession in Singapore. Paper presented at the International Conference on the Teaching Profession in ASEAN, Bangkok, Thailand.
- MEB (1952). Öğretmen yetiştiren her derecedeki okul ve enstitülere öğrenci kayıt, kabul işleri hakkında genelge ve geçici yönetmelik. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- MEB (1955). Eğitim Enstitüsü Yönetmeliği. 31.10.1955 tarihli ve 875 sayılı.
- Organisation of the education system in Finland (2009-2010). Eurybase Education, Audiovisual and Culture Executive Agency, <http://www.cat-dem.org/cat/downloads2/organisation-of-the-education.pdf> adresinden 08.09.2014 tarihinde indirilmiştir.
- Öğretmen Yetiştirmede Kalite Sorunları Çalıştayı” Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi 40.YI L ANKARA 2005
- Polat. Ü (2014). Mütarekeden Cumhuriyete Basında Eğitim ve Öğretmen Sorunları(1918-1923)Doktora Tezi (Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü .Basılmamış).
- Polat. Ü (2020). “Milli Mücadele Basınına Yansıtılan Eğitim Tartışmaları” Mediterranean Journal of Social & Behavioral Research, Cilt 4, Sayı 1, s. 19-29.

- Ruhan Boran Yılmaz, Gamze Emre Erden Büşra Özgür Sarıca, Mehmet Akın, Ömer Yılmaz, Gökhan Berat(2019) “PISA’ da Başarılı Ülkelerin Öğretmen Yetiştirme ve Atama Sistemlerinin Karşılaştırılması “ Academic Platform Journal of Education and Change 2(2), 31. 12. 2019
- Sağlam, M. (2007). “Ortaöğretim Öğretmenlerinin Eğitimi” Türk Eğitim Tarihi. Editör: Mustafa Sağlam. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Sağlam, M. ve Kürüm, D. (2005). Türkiye ve Avrupa Birliği ülkelerinde öğretmen eğitiminde yapısal düzenlemeler ve öğretmen adaylarının secimi. Milli Eğitim Dergisi, 33 (167). http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/167/index3-kurum.htm adresinden 12.08.2013 tarihinde indirilmiştir.
- Uygun, S. (2003). Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Bir Sözlü Tarih Araştırması. Yayınlanmamış doktora tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Uygun, S. (2010). Türkiye’de Öğretmen Adaylarının Seçimi ile İlgili Bazı Uygulamaların Tarihsel Analizi, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 30 (3), 707-730.
- Uygun, S. ve Kıncal, R. Y. (2006). Köy Enstitülerinin Canlı Tanıkları. Çanakkale: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi.
- Wikipedia. (2010a). National Center Test for University Admissions. Web: http://en.wikipedia.org/wiki/National_Center_Test_for_University_Admissions adresinden 25.06.2013’de indirilmiştir.
- Wikipedia.(2010b). Higher education in Japan. Web: http://en.wikipedia.org/wiki/Higher_education_in_Japan adresinden 25.06.2013’de indirilmiştir.
- Yazıcı, E. ve Levent, F. (2014). Singapur eğitim sisteminin başarısına etki eden faktörlerin incelenmesi, Eğitim Bilimleri Dergisi, 39, 121-143.
- Yücel, H. A. (1994). Türkiye’de Ortaöğretim İçinde. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Yüksek Öğretmen Okulları Yönetmeliği (1955) İstanbul: Matbaacılık Okulu.

ÖĞRETMEN SORUNLARI VE ÇÖZÜM ÖNERİLERİ ÜZERİNE BAZI TESPİTLER

Öğretmenlik olgusu; bir kavram ve meslek olarak olmasada, anlamı itibarıyla insan oğluyla birlikte ortaya çıkan ve insanoğlunun geçirdiği evrelere paralel olarak gelişen bir olgudur. Çocuk eğitiminin özel uzmanlık ve beceri gerektirdiği anlayışının gelişmesi eğitimin bir bilim dalı olarak kurumsallaşmasını zorunlu kılmıştır¹ Bu kurumsallaşma öğretmenliğin bir meslek olmasında önemli faktördür. Öğretmen; öğreten, öğretme işini profesyonel olarak yapan, mesleği bilgi öğretmek olan kimse, hoca, muallim, muallime gibi anlamlarda kullanılan bir kavramdır. Oğuzkan, (1998) öğretmenliğin; Türk toplumunun aydın bir üyesi, dünya toplumunun uyanık bir üyesi ve mesleğinin yeterli bir üyesi olmak üzere üç yönünün olduğunu belirtir. Dolayısıyla öğretmenin bu üç yönüyle hem kendi toplumuna hem de dünya toplumlarına hizmet ettiğini öne sürmektedir².

İnsanoğlunun öğrenme, bilgi edinme ihtiyacı her dönemde var olmuştur ve bundan sonra da var olacaktır. Dönemlere göre öğrenme ihtiyacını giderme şekli yani bilgiye ulaşma ya da bilgiyi edinme biçimi farklılaşmaktadır. İlk dönemlerde; daha çok aile içinde büyüklerin gözlem ve taklit edilmesiyle gerçekleştirilen öğrenme ihtiyacı, zamanla öğrenilecek bilgilerin artması ve çeşitlenmesiyle birlikte farklılaşmak zorunda kalmıştır. Aile içerisindeki büyüklerin gözlem ve taklit edilmesi yeterli olmayıp, bu işi meslek olarak profesyonelce yapanların yardımına ihtiyaç duyulmuştur. Dolayısıyla öğretmenlik zaman içerisinde gerekli ve zorunlu bir meslek olarak ortaya çıkmıştır. Öğretmen adaylarının yetiştirilmesi de bu süreçte önemli bir düşünme alanını oluşturmaktadır. Gelişmelere göre farklılaşan bilgi birikimi ve dolayısıyla değişen öğretim yöntem ve tekniklerinin ortaya çıkması, ayrıca farklı yaş kademelerinin farklı öğrenme ihtiyaçlarının olduğunun anlaşılması da farklı öğretmen kademelerini ortaya çıkarmıştır. Dolayısıyla öğretmen yetiştirme işi her dönemde üzerinde düşünülen konu olarak karşımıza çıkmakta ve nitelikli öğretmen yetiştirme işi önem kazanmaktadır.

İnsanların yetişmişlik düzeyi öğretmenlerin yetişmişlik düzeyi ile doğru orantılı olduğu düşünülürse, bilgi çağına uygun bir eğitim sisteminin oluşturulması nitelikli öğretmenlerin yetiştirilmesi ile mümkün olabilecektir.³ Bir eğitim sisteminin yetiştireceği insan modeli, o sistemin olduğu eğitim felsefesi ve insan gücü politikası doğrultusunda belirleyerek düzenlemelidir.⁴ Eğitim sistemlerinin kalitesi öğretmenlerin kalitesiyle doğru orantılı olup, öğretmen sorunları da aynı

¹ Eskicumalı, A. (2002) "Eğitim, Öğretim ve Öğretmenlik Mesleği" Öğretmenlik Mesleğine Giriş, Ankara: Pegem A Yayıncılık

² Oğuzkan, F. (1998). Öğretmenliğin Üç Yönü, Ankara: Kadioğlu Matbaası.

³ tedmem rapor dizisi 3 (). Öğretmen Gözüyle Öğretmenlik Mesleği, tedmem rapor dizisi 3, Türk Eğitim Derneği, http://portal.ted.org.tr/yayinlar/ogretmen_gozuyle_ogretmenlik_meslegi.pdf

⁴ Karagözoğlu, G. (2003). Eğitim Sistemimizde öğretmen yetiştirme politikamızın genel bir bakış, Eğitimde yansımalar: VII Çağdaş Eğitim Sistemlerinde Öğretmen Yetiştirme Sempozyumu, Cumhuriyet Üniversitesi Kültür Merkezi, ss.10-12.

zamanda eğitim sistemlerinin sorunları olmaktadır. Bir eğitim sisteminin sorunları içerisinde, belki de en önemlilerinden birisi de öğretmen sorunlarıdır. Öğretmen sorunlarının kaynağı çok farklı alanlara dayanmakta olup gelişmelere göre de farklılık göstermektedir. Burada önemli olan, yaşanan dönemi çok iyi tahlil ederek disiplinler arası bir yaklaşımla öğretmen sorunlarını belirleyerek önleme çalışmaları yapmaktır.

Yakın zamana kadar öğretmen yetiştirmede; alan bilgisi, meslek bilgisi ve genel kültür bilgisi olmak üzere üç bilgi düzeyine sahip olmak gerekliliği öne çıkarken, günümüzdeki gelişmeler bu üç alana “etno pedagoji” ve “teknolojik pedagoji” bilgisinin de eklenmesi gerekliliğini ortaya çıkarmıştır. Özellikle son iki yıldır yaşanan pandemi süreci tüm dünyada; eğitim alanında zorunlu olarak uygulanan uzaktan eğitim uygulamalarında, öğretmenlerin teknolojik aletlerin kullanımını bilmeleri gerekliliğini ortaya koymaktadır. Bunun yanında öğretmenlerin, eğitim verdikleri bireylerin sahip oldukları kültürel yapı hakkında bilgi sahibi olmaları, onların çocuklara daha kolay ulaşmada ve onları daha iyi eğitmelerinde ne kadar önemli olduğunu da ortaya çıkarmaktadır.

Ülkemizde doksanlı yıllardan itibaren, herkesin üniversite okuması gerektiği gibi bir anlayış hızla yayılmaya başlamıştır. Bu anlayışla ailelerin çocuklarını, üniversite diploması olmadan hayatta ve ayakta kalınamayacağı düşüncesiyle, daha ilkokuldan itibaren üniversite sınavlarına hazırlık çalışmalarına ağırlık vererek hayata hazırlamaya çalıştıkları görülmektedir. Oysaki bu durumun, çocukları hayata hazırlamaktan çok hayattan kopararak, sınav/hedef odaklı bireyler yetiştirdiği gözden uzak tutulmaktadır. Sınavlarda başarılı, istenilen puanı alan ama toplumsal hayattan kopuk, kendini ve toplumunu tanımayan robotlar yetiştirildiği bir türlü görülememektedir.

Kelime anlamı olarak eğmek, şekil vermek, belli bir düzene sokmak olan eğitim öğretmenlerin en temel görevidir. Eğitimi anne karnında başlayıp ölünceye kadar devam eden bir süreç olarak ele aldığımızda, bu sürecin insan hayatının her aşamasında var olduğunu görmekteyiz. Kimi zaman informal, kimi zamanda formal bir şekilde gerçekleşen eğitim olgusu sadece öğretmenlere atfedilecek bir olgudan daha fazlasını içermektedir. Bu süreçte informal kısmı içeren aile ve etkileşimde bulunulan diğer bireylerinde çocuğun eğitiminde önemli rol oynadığını gözden kaçırmamak gerekmektedir. Dolayısıyla öğretmenliği de formal ve informal öğretmenlik olarak düşünüp, informal kısmıyla örgün eğitime hazırlanan çocukların bu süreçte yanlış eğitilmemeleri için gerekli tedbirlerin alınması gerekmektedir. Çünkü okul çağı öncesi kazandırılan yanlış davranışların okullarda öğretmenler aracılığıyla düzeltilmesi zor olabilmektedir. Ayrıca bu durum örgün eğitim sonrası için de aynı şekilde düşünülmesi gereken bir durumdur. Öğretmen sorunları ele alınırken formal yön kadar informal yönden kaynaklanan sorunlarında ele alınması önem arz etmektedir.

Her toplum kendi yapısına uygun bireyler yetiştirir. Toplumsal devamlılık da bunu zorunlu kılar. Toplumu oluşturan kurumlar içerisinde en önemli, hayati derecede işleve sahip kurumların başında eğitim kurumu gelmektedir. Bu nedenle de eğitim sistemiyle toplumsal yapı birbirinden kopuk olmamalıdır. Başka bir ifadeyle eğitim sistemini geliştirenlerin toplumsal yapıyı iyi tanımaları, o toplum içinden çıkmış olmaları gerekmektedir. Kendi yapısına uygun eğitim sistemi geliştirememiş toplumların eğitim alanında başarılı olmaları mümkün değildir. Toplumsal yapıyı tanımak toplum bilimi ile ilgili alanlarda bilgi sahibi olmakla yakından ilişkilidir. Toplumun tarihini, kültürünü ve hayat felsefesini bilmek toplumu tanımak demektir.

Öğretmen sınıfa girdiği andan itibaren vicdaniyla baş başadır. Özellikle de ilk kademeler için rol model olarak kabul edilen öğretmenin söylediği her şey doğru-iyi-gül şeklinde algılanır ve kabul edilir. Öğretmen, her şeyiyle kendine teslim olan, gözünün içine bakan, ağzından çıkan her sözü doğru kabul eden çocukların isterse alim, isterse zalim olarak yetişmesini sağlayabilmektedir. Öğretmenin yetersiz, kendini geliştirmemiş ya da yenilikleri takip etmeyerek derslerini boş-verimsiz geçirmesi çocuklara yapılacak en büyük kötülüklerden biridir. Almanya’da bir lise müdürünün her eğitim öğretim yılı başında öğretmenlerine gönderdiği mektup bu durumu iyi bir şekilde anlatmaktadır.

Almanya’da bir lise müdürü, her eğitim öğretim yılı başında öğretmenlerine şu mektubu gönderirmiş.

“Bir Nazi toplama kampından sağ kurtululardan biriyim. Gözlerim hiçbir insanın görmemesi gereken şeyleri gördü. İyi eğitilmiş ve yetiştirilmiş mühendislerin inşa ettiği gaz odaları, iyi yetiştirilmiş doktorların zehirlediği çocuklar, işini iyi bilen hemşirelerin vurduğu iğnelerle ölen bebekler, lise ve üniversite mezunlarının vurup yaktığı insanlar... Eğitimden bu nedenle kuşku duyuyorum. Sizlerden isteğim şudur: Öğrencilerinizin insan olması için çaba harcayın. Çabalarınız bilgili canavarlar ve becerikli psikopatlar üretmesin. Eğitim çocuklarınızın daha fazla insan olmasına yardımcı olursa ancak o zaman önem taşır.”⁵

Yetersiz öğretmenler yetersiz öğrenciler yetiştirir. Bakış açısı geliştirememiş, aklını kıllanmayı bilmeyen, başkalarının aklı ve düşüncesiyle hareket eden, bana göre böyle olmalı, ben farklı düşünüyorum, ve-fakat diyemeyen, ne söylenirse, tamam efendim, emredersiniz efendim şeklinde hareket eden öğretmenlerin öğrencilerinden, analiz-sentez yapabilme, eleştirel düşünebilme, yaratıcı ve yansıtıcı düşünme becerilerini de beklemek mümkün değildir. Olaylara “at gözlüğü” ile bakan bireylerin yetiştirilmesinden başka bir durum ortaya çıkmaz. Halbuki olaylara farklı açılardan bakabilmek, farklı düşünce ve yorumlar ortaya koyabilmek yaratıcılığı geliştirerek, gelişmeleri destekleyerek kalkınmayı sağlayacaktır.

⁵ <https://www.ogretmensitemiz.com/yasam/almanya-da-bir-lise-muduru-her-egitim-ogretim-yili-basinda-h12924.html>

Ülkemizdeki öğretmen sorunları arasında, özellikle 1997 yılından 2018 yılına kadar uygulanan program da etkili olmuştur. Bu yıllar arasında eğitim fakülteleri programların, Türk Eğitim Tarihi, Eğitim Sosyolojisi ve Eğitim Felsefesi derslerinin kaldırılması, bu dönem adaylarının bu yönlerinin eksik olarak yetiştirilmesini neden olmuştur.

Eğitim fakültelerinin programlarına bakıldığında, çok sık değişikliğe uğradığı görülmektedir. Oysaki sık değişen iyi programlardan ise uzun süre uygulanan programlar çok daha etkili olabilmektedir. Ayrıca eğitim işi kısa vadeli bir iş olmayıp, uzun süreli planlamaları gerektiren bir iştir. Çünkü eğitimde bir yaş yirmi beş yıl almaktadır. Eğitim aracılığıyla yapılan yatırımların geri dönüşü en az yirmi beş yıl sonra olabilmektedir. Her dört-beş yılda bir yapılan değişikliklerin fayda yerine zarar vereceği muhakkaktır.

Bilgi sahibi olmakla öğretmek işinin çok farklı şeyler olduğunun iyi anlaşılması, öğretmenliğin profesyonel bir meslek olduğunun herkes tarafında kabul edilmesi öğretmen sorunlarının ortadan kaldırılmasında önemlidir. Öğretmenliğin eğitim sisteminin önemli bir enstrümanı olduğu ve sistemi aksaklığın öğretme işin, öğretme işindeki aksaklığın da sistemi etkilediği gözden uzak tutulmamalıdır. Öğretmen niteliğini dolaylı yoldan da olsa etkileyen faktörler içerisinde öğretmen algısının da etkili olduğu önemli bir gerçektir. Halk arasındaki olumsuz/yanlış öğretmen algısının ortadan kaldırılması için öğretmenlerin itibarlarının yeniden tesisi için çalışmaları yapılması önemlidir.

ÖNERİLER

Millî Eğitim Bakanlığının eğitim faaliyetlerini düzenlerken, öncelikle aile ve sonra da çocukların etkileşim içine girecekleri toplumsal çevrenin eğitimine de önem vermesi gerekmektedir. Bu durum için aile eğitim seminerleri aracılığıyla; evlenecek bireylere, toplumsal yapının çekirdeğini oluşturan ailenin ne anlama geldiği ve toplum içindeki yerini ve ailede çocuk eğitiminin önemini anlatacak/kavratacak çalışmalara yer verilmesi.

Eğitim fakültelerinin tercihinde, yeterli puanı alan herkesin (Mevlâna dergâhı misali) tercih ederek buraların başka işlere/mesleklere geçişte basamak olmaktan kurtarılması için özel şartlar konması. Üniversite sınavı dışında eğitim fakültesini tercih edenlerin 1851 Darulmuallimin Nizamnamesi⁶ örneğinde olduğu gibi, üniversite sınavı dışında eğitim fakültesini tercih ederek kazanan adayların, sözlü sınava tabi tutulması.

⁶ Özkan, R. (2018). Darulmuallimin'in ilk nizamnamesi ve Prof. Dr. Yahya Akyüz, Akademik MATBUAT, <http://dergipark.gov.tr/matbuat>, Yıl: 2 • Cilt: 2 • Sayı: 1 • Yaz/Summer.

Geçmiş yıllarda olduğu gibi öğretmen liselerinin yeniden açılarak, öğretmenliği seven öğrencilerin lise sonrası eğitim fakültelerine girişte ek puanla yerleştirilmeleri. Bu durum aynı zamanda öğrencilerin birçok konuda bilgi birikimine sahip olarak eğitim fakültesine gelmesini dolayısıyla fakülteedeki eğitimin kalitesinin arttırılmasını da sağlayacaktır.

Eğitim fakültelerinin kontenjanlarının düşürülerek sınıflardaki öğrenci sayılarının azaltılması yoluyla, özellikle eğitim bilimleri dersleri içerisinde uygulama gerektiren derslerin daha kaliteli ve uygulama ağırlıklı yapılmasının sağlanması.

Eğitim fakültelerinde, Türk eğitim tarihi, eğitim felsefesi ve eğitim sosyolojisi dersleri aracılığıyla öğretmen adaylarına Türk toplumsal yapısı, hayat felsefesi, Türk tarihinde eğitim faaliyetleri ve öne çıkan eğitimcilerin görüşleri çok iyi bir şekilde kavratılmalıdır. Bunların yapılabilmesi içinde, bu derslerin alan uzmanlarınca okutulmasına özen gösterilmesi,

Öğretmenlikte tecrübe önemli bir faktördür. Eğitim fakültelerinde derse giren hocaların öğretmenlik tecrübelerini de derse yansıtarak öğretmen adaylarını öğretmenliğe hazırlamaları oldukça önemlidir. Bu nedenle eğitim fakültelerinde öğretim elemanı olarak görev alacakların seçiminde, milli eğitime bağlı okullarda en az iki ya da üç yıl görev yapmış olma şartı getirilmesi.

Eğitim fakültesi olan üniversiteler bünyesinde uygulama ilkokulları-ortaokul ve liseleri kurularak, öğrencilerin öğretmenlik uygulaması dersleri dışında da bu okullarda birinci sınıftan itibaren gözlem yapmaları sağlanması.

Öğretmenlik uygulaması derslerinin dördüncü sınıfın tamamını kapsayacak şekilde yeniden düzenlenerek, son sınıf öğrencilerinin milli eğitim okullarında tam gün mesai yapmaları sağlanmalıdır. Bu uygulamanın bir dönemi köy okullarında bir dönemi de şehir okullarında olacak şekilde düzenlenmesi.

Eğitim fakültelerinde ders dağılımlarında alan uzmanlığının ön planda tutulması, kitabı olan her dersi verim anlayışının ve ders ücreti kaygısının ortadan kaldırılması.

İl milli eğitim müdürlükleri ile eğitim fakültesi dekanlıklarının koordinasyonunda fakülte öğretim elemanları ile öğretmenlerin sıkı iş birliği kurmaları ve sürekli bilgi alışverişi yapmalarının sağlanması. Bun yapılabilmesi için de sık sık öğretmen ve öğretim elemanlarının bir araya gelebileceği etkinlik-toplantılar düzenlenmesi.

Eğitimle ilgili komisyonlarda eğitimci özellikle de eğitim bilimcilerinin ağırlıklı olarak görev almasının sağlanması.

Eğitim fakültesi dekanlarının kendi içinden atanarak, diğer fakültelerden dekan atamalarına son verilmesi.

Eğitim planlamalarının uzun vadeli ve işin uzmanlarınca planlanmasının sağlanması.

Öğretmenliğin; sıradan bir iş olmayıp, manevi yönünün yüksekliğinin öncelikle eğitim fakültesinde okuyan öğrencilere ve sonrasında da halka kavratılması, öğretmenlik mesleğinin itibarının yeniden tesisi için gerekli çalışmaların yapılması.

Öğretmenlerin sosyal ve ekonomik haklarının iyileştirilerek ek iş yapmaya muhtaç bırakılmaması.

KAYNAKÇA

- Eskicumalı, A. (2002) “Eğitim, Öğretim ve Öğretmenlik Mesleği” Öğretmenlik Mesleğine Giriş, Ankara: Pegem A Yayıncılık
- Karagözoğlu, G. (2003). Eğitim Sistemimizde öğretmen yetiştirme politikamıza genel bir bakış, Eğitimde yansımalar: VII Çağdaş Eğitim Sistemlerinde Öğretmen Yetiştirme Sempozyumu, Cumhuriyet Üniversitesi Kültür Merkezi, ss.10-12.
- Oğuzkan, F. (1998). Öğretmenliğin Üç Yönü, Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Tedmem rapor dizisi 3 (). Öğretmen Gözüyle Öğretmenlik Mesleği, tedmem rapor dizisi 3, Türk Eğitim Derneği, http://portal.ted.org.tr/yayinlar/ogretmen_gozuyle_ogretmenlik_meslegi.pdf
- Özkan, R. (2018). Darülmualimîn’in ilk nizamnamesi ve Prof. Dr. Yahya Akyüz, Akademik MATBUAT, <http://dergipark.gov.tr/matbuat>, Yıl: 2 • Cilt: 2 • Sayı: 1 • Yaz/Summer.

TÜRKİYE’DE ÖĞRETMENLİK MESLEK ETİĞİ

GİRİŞ

Etik davranış doğrudan insan ile ilgilidir ve insan yaşamının her alanında vardır. Etik, evrensel insani bir değerdir.

Etik “ethos” sözcüğü Eski Yunan dilinde “töre” anlamından gelir ve insan davranışlarının altında yatan değerlerin araştırılmasını konu edinir (Boydak 2011: 15). Etik, doğru davranışla yanlış olanı ayırt etmemizi sağlayan davranış normlarıdır (Resnik, 2011). Felsefenin bir dalı olarak etik; neyin doğru, neyin yanlış olduğu konusunda karar verme dinamikleri ile ilgilenir (Fouka ve Mantzorou, 2011:3). Etik, genellikle doğru ve yanlış davranışları belirlemek için kullanılan kural ve ilkelere atıfta bulunmak için kullanılır (Gbadamosi, 2004: 1145). Badiou’ya göre (2006:21), bugün genellikle kullanıldığı şekliyle, “etik” terimi her şeyden önce insan haklarıyla ya da onun türevi olarak, canlı varlıkların haklarıyla ilgilidir.

Etik, bir dizi kural ve ilke ya da bir grup insan veya toplumca kabul edilmiş bir dizi davranış ve ahlaki ilkeler kümesi anlamına gelmektedir. Daha geniş bir bakış açısı ile etik; bütün etkinlik ve amaçların yerli yerine konulması, neyin yapılacağı veya yapılamayacağı, neyin isteneceğinin veya istenemeyeceğinin, neye sahip olunacağı ya da olunamayacağı bilinmesidir. Etik genel olarak, neyin doğru ya da yanlış olduğunu ayırmaya yarayan davranış kurallarıdır (Aydın, 2006: 18; Erdem, 2012:25). Günümüzde etik paradigmalardan biri “bir bireyin izlemesi gereken ahlaki standartlar ve kurallar” şeklinde kabul edilirken bir başka paradigma ise, “bireyin doğru olarak nasıl davranacağını açıklayan ve tanımlayan ilkeler, değerler ve standartlar sistemi” olarak kabul edilir (Schlegelmilch, 1998; Akt.: Karabacak ve Küçük, 2018: 348). Etik, pratik felsefenin bir bölümü olarak insan eylemleri ve onların ürünlerini konu edinir (Gelişi, 2018:134).

Meslek etiği, toplumsal işbölümünün ortaya çıkması ve dolayısıyla bazı işlerin bazı kişiler tarafından daha ustalıkla yapılabilmesi sonucunda gelişen meslekleşme süreci ile birlikte doğmuştur (Aydın, 2006:23). Öğretmenlik mesleği, insan ilişkilerinin yoğun olduğu ve ahlaki sorumlulukları gerektiren etik bir meslektir. Öğretmenler, eğitim hizmeti sunma sorumluluğunu üstlenmiş olan kamu görevlileridir. Öğretmen, yalnız kusursuz öğretme yetenekleri ile değil, aynı zamanda yaşama biçimi ile de örnek alınacak ahlaki bir modele dönüşür. Yani bu anlamda öğretmen, öğrettiklerini örnek olarak yaşayan ideal biridir. Diğer yandan, öğretmenlik yalnızca bir takım bilgilerin aktarılmasını kapsayan bir süreç olmanın ötesinde, genç nesillere değerler kazandırılması hedefini de içeren bir meslektir (Erdem ve Şimşek, 2013).

Bir mesleğin üyesi olan kişilerin uyması gereken kurallar bulunmaktadır. Bu kuralların belirlenmesinde meslek etiği etkilidir. Ayrıca meslek etiği o alandaki

istendik davranışların bütünü olarak da tanımlanabilir. Meslek etiği sayesinde meslek üyelerinin etiğe aykırı davranışlarda bulunmalarının önüne geçilmektedir. Her mesleğe özgü olarak belirlenen mesleki etik kodlar genel olarak ahlaki ilkelerle de bağdaşmaktadır (Erden, 2014; Akt. Aybek ve Karataş, 2016). Öğretmenlik mesleğinde uyulması gereken davranış ve ilkeler; profesyonellik, hizmette sorumluluk, adalet, eşitlik, sağlıklı ve güvenli ortamın sağlanması, yolsuzluk yapmamak, dürüstlük, doğruluk ve güven, tarafsızlık, mesleki bağlılık ve sürekli gelişme, saygı ve kaynakların etkili kullanımı (Aydın, 2006; Gelişli, 2018) şeklinde sıralanmaktadır. Etik ile ilgili uyulması gereken davranış ve ilkelere bakıldığında bunların aynı zamanda öğretmen-öğrenci-veli-çevre ilişkilerini düzenleyen temel değerler olduğu söylenebilir.

Öğretmenlik, doğrudan insanla ilgili bir meslektir. Bu açıdan bakıldığında diğer bütün mesleklerde olduğu gibi öğretmenlik mesleğinde de uyulması gereken etik ilkeler olmalıdır. Ancak bu ilkeler sayesinde öğretmenin sınıf içi ve sınıf dışında daha genel bir ifade ile insanla ilgili davranışlarını değerlendirme imkanı bulabiliriz.

ÖĞRETMENLİK MESLEK ETİĞİ İLKELERİ

Mesleki bir etkinliğin veya hizmetin toplumun ihtiyaçlarına cevap verebilmesi için bir özdenetimden geçmesi önemlidir. Bu noktada, mesleki etik bir çeşit özdenetim işlevi görür (Coşkun ve Çelikten, 2020). Öğretmenlik mesleğinde etik, öğretmenlik mesleğini yerine getirirken öğrenciler, toplum ve aynı meslek grubundaki bireylerle olan ilişkilerinde uyulması gereken kurallar ve ilkeler bütünü, yerine getirilmesi gereken sorumluluklardır (Özen, 2017). Türkiye'de, öğretmenlik lisans programları ile ilgili 2006–2007 öğretim yılında yapılan düzenlemede, öğretmenlik meslek etiği konusuna vurgu yapılmaktadır. Düzenlemede, Avrupa'da ve Amerika'da öğretmen eğitimi programlarında yer alan mesleki etiğin kazandırılmasına yönelik seçmeli derslerin açılması da önerilmiştir (Altınkurt ve Yılmaz, 2011).

Milli Eğitim Bakanlığı (2016), "Eğitim-Öğretim Hizmeti Verenler İçin Mesleki Etik İlkeler" adı altında öğretmenlik meslek etiği ile ilgili ilkeleri; öğrenciler ile ilişkilerinde etik ilkeler, eğitim mesleğine ilişkin etik ilkeler, eğitimcilerle ilişkilerinde etik ilkeler, velilerle ilişkili etik ilkeler, okul yönetimi ve toplumla ilişkilerinde etik ilkeler şeklinde sıralamaktadır. Bu ilkelere ilişkin davranışlar aşağıda özet olarak verilmiştir:

a) Öğrenciler İle İlişkilerde Etik İlkeler

Sevgi ve Saygı

İyi Örnek Olma

Anlayışlı ve Hoşgörülü Olma

Adil ve Eşit Davranma

Öğrencinin Gelişimini Gözetme

Öğrenciye Ait Bilgileri Saklama

Olumsuz/Menfi Psikolojik Durumları Yansıtmama

Kötü Muameleden Kaçınma

b) Eğitim Mesleğine İlişkin Etik İlkeler

Mesleki Yeterlilik

Sağlıklı ve Güvenli Eğitim Ortamı Sağlama

Mesai ve Ders Saatlerine Uyma

Hediye Almama

Kişisel Menfaat Sağlamama

Özel Ders Vermeme

Bağış ve Yardım Talebinde Bulunmama

c) Eğitimcilerle İlişkilerde Etik İlkeler

Eğitimci; meslektaşları arasında ırk, dil, din, renk, cinsiyet, siyasi görüş ve aile statüsüne dayalı ayrımcılık yapmaz. Meslektaşlarına, öğrencilerle ilgili güven sarsıcı veya önyargılı yaklaşımlara neden olacak şekilde telkin ve yönlendirmede bulunmaz. Meslektaşları ile ilgili edindiği bilgilerde gizliliğe riayet eder. Öğrencilerin huzurunda ve değişik ortamlarda meslektaşları aleyhine söz söylemez, olumsuz söz ve davranışlardan kaçınır. Meslektaşları ile öğrencilerin kaliteli bir eğitim-öğretim alması için işbirliği yapar, bu süreçte karşılaştığı sorunları okul yönetimi ile paylaşır.

d) Veliler İle İlişkilerde Etik İlkeler

Eğitimci, öğrencilerin sosyal, fiziksel, duygusal, kültürel, ahlaki, manevi ve düşünsel açıdan gelişimlerini sağlamak, beceri ve yeteneklerini ortaya çıkarmak için velilerle iyi iletişim kurar. Çocuklarıyla gerektiği gibi ilgilenmeleri konusunda velileri yönlendirir. Veliler arasında ırk, dil, din, renk, cinsiyet, siyasi görüş ve aile statüsüne dayalı ayrımcılık yapmaz.

e) Okul Yönetimi ve Toplum İle İlişkilerde Etik İlkeler

Eğitimci; öğrencilerin kaliteli bir eğitim-öğretim hizmeti almasını sağlamak için okul yönetimi ile işbirliği yapar, bu süreçte karşılaştığı sorunları yetkili birime bildirir. Kurum kaynaklarını etkili, verimli ve tutumlu kullanır. Topluma karşı pozitif ve aktif rol sergiler, sorumluluklarını yerine getirerek örnek olur (MEB, 2016).

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), bu ilkeleri 2016 yılında resmi internet sayfasında yayımlamıştır. MEB'in yaptığı sınıflamaya benzer bir sınıflama Amerikan Eğitimciler Derneği (AAE) Danışma ve Yürütme Komitesi tarafından yapılmıştır. AAE Komitesi, eğitimcilerin etik ilkelerini dört başlık altında toplamıştır: Öğrencilere karşı etik davranışlar, uygulamalara ve performansa yönelik etik davranışlar, meslektaşlarına karşı etik davranışlar ve velilere ve topluma karşı etik davranışlar (<http://ww.aateachers.org>; Gelişli, 2018) şeklindedir.

Öğretmenlik meslek etiği ile ilgili çalışmalar, dünyada olduğu gibi ülkemizde de çok önceki tarihlerde yapılmaya başlandığı görülmektedir. Ülkemizde öğretmenlik meslek etiği ile ilgili yapılan çalışmalar özet olarak aşağıda yer almaktadır.

ÜLKEMİZDE ÖĞRETMENLİK MESLEK ETİĞİ İLE İLGİLİ YAPILAN ÇALIŞMALAR

Gözütok (1999) öğretmenlerin etik davranışları konulu çalışmasında; öğretmenlerin etik davranışlarını saptamak ve Türk öğretmenler arasında bu davranışları gösterme oranını belirlemeye çalışmıştır. Çalışmanın bulgularına göre araştırmaya katılanların en fazla etik bulmadıkları davranışlar, ortalama puanları dikkate alındığında sırasıyla; okula ait parayı kişisel amaçla kullanma, öğrencisiyle cinsel yakınlık kurma, öğrencilerle ilişkilerinde ayırım yapma, öğrenci değerlendirmede yanlı davranma, veli olanaklarını kişisel amaçla kullanma, küfürlü konuşma şeklindedir.

Altinkurt ve Yılmaz (2011), tarafından yapılan çalışmada; öğretmen adaylarının öğretmenlerin mesleki etik dışı davranışlar ile ilgili görüşleri incelenmiştir. Çalışmada ulaşılan bulgular özet olarak şöyle özetlenebilir: Öğretmen adaylarının en sık yapıldığını gözlemlediği etik dışı davranışların başında “Başarı düzeyi

düşük öğrencilerle yeterince ilgilenmemek”, gelmektedir. Daha sonra sırasıyla; “Sınıf içi kuralları kendi başına belirlemek” ve “Alanıyla ilgili yayınları takip etmemek” davranışları yer almıştır.

Aydoğan (2011), “Öğretmenlerin Mesleki Etik İlkelerine Uyma Düzeylerinin Öğrenciler Tarafından Algılanması” konulu çalışmasında ortaöğretim öğrencileri üzerinde çalışmıştır. Bu çalışmada elde edilen bulgulara göre; hem kız, hem de erkek öğrenciler öğretmenlerinin hiçbir zaman şiddete dayalı bir davranış sergilemedikleri; öğrencilerle yaptıkları özel sohbetlerin içeriklerini başkalarıyla paylaşmadıkları; dinsel, siyasal, ırksal konularda öğrenciler arası ayrımcılık yapmadıkları; ders saatlerine kendileri uymalarının yanı sıra öğrencilerin de uymasına özen gösterdikleri; meslektaşlarıyla uyumlu ilişkiler sergiledikleri, onlara karşı hiçbir şekilde saldırgan ve kırıncı olmadıkları konusunda görüş birliği içinde oldukları saptanmıştır.

Aybek ve Karataş (2016), “Öğretmen Adaylarının Etik ve Mesleki Etik Hakkındaki Görüşlerinin İncelenmesi” konulu çalışmalarında, öğretmen adaylarının etik ve öğretmenlerin sahip olması gereken mesleki etik davranışlar hakkındaki görüşlerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırma sonucunda; öğretmen adaylarının etik kavramı ile kural, doğruluk-yanlışlık, saygı, ahlak, dürüstlük, evrensellik, mesleki sorumluluk, vicdanlı olmak, topluma uygunluk ve adalet kavramlarını ilişkilendirdikleri görülmüştür. Yine öğretmen adaylarının öğrencilik ve çalışma hayatlarında en sık karşılaştıkları etik dışı olayların ayrımcılık ile ilgili olduğunu belirtmişlerdir.

Aslan Namlı (2017) tarafından yapılan araştırmada; “Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Etik İlkelerine Uyma Düzeyleri” incelemiştir. Araştırma sonucunda; öğretmenlerin etik ilkelere uyma düzeyleri yüksek bulunmuştur. En yüksek etik duyarlılık becerisi, “İnsanlara zarar verecek eylemlerden kaçınırım, kuralları herkese eşit olarak uygulayım ve mesleğin gerektirdiği davranışları benimserim” davranışları olmuştur. En düşük etik ilkelere uyma düzeyi ise “insan ilişkilerinde yapıcı değilimdir” davranışı olmuştur.

Bütün Kar ve Mercan Uzun (2017), “Sınıf ve Okul Öncesi Öğretmenlerinin Farklı Etnik Kökenden ve Sosyo-Ekonomik Sınıftan Öğrencilere Yönelik Tutumlarının Meslek Etiği Açısından Değerlendirilmesi” isimli nitel araştırmanın sonuçlarına göre; araştırmaya katılan öğretmenlerin davranışları meslek etiği kodları üzerinden incelendiğinde en fazla eşitlik, tarafsızlık ve adalet gibi kodlarda ikileme düştükleri saptanmıştır.

Şahin Kıralp ve Manolova Yalçın (2017), öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği etik dışı davranışlara ilişkin görüşlerini saptamayı amaçlamışlardır. Çalışmada; öğretmen adaylarının “Öğrencilere sözlü tacizde bulunma (küfürlü konuşma vb.)” davranışını en yüksek düzeyde etik dışı davranış olarak gördükleri

saptanmıştır. Ayrıca araştırmada; “Kendi öğrencilerine okul dışında ücretli ders verme” davranışını ise en düşük düzeyde etik dışı davranış olarak değerlendirdikleri saptanmıştır.

Özen (2017)'in yaptığı çalışmada; ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenleri ile halen Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalında öğrenim gören öğretmen adaylarının zamanla öğretmenlik meslek etiği algılarındaki değişmeyi incelemiştir. Araştırmada elde edilen sonuçlara göre; araştırmaya katılan ve alanda çalışan sınıf öğretmenlerinin halen öğrenimleri devam eden sınıf öğretmeni adayı öğrencilere göre öğretmenlik mesleği etik ilkeleri bağlamında daha olumlu görüşlere sahip oldukları; alanda çalışan sınıf öğretmenlerinin, sınıf öğretmeni adayı öğrencilerden öğretmenlik mesleği etik ilkelerini benimseme düzeyleri oldukça yüksek olduğu saptanmıştır.

Kıranlı Güngör ve Atalay (2018), Anadolu liselerinde görev yapan öğretmenlerin meslek etiğine ilişkin görüşlerini belirlemek için nitel bir çalışma yapmışlardır. Araştırma sonucunda; öğretmenlerin etik ilkeler konusunda bilgi sahibi oldukları ve etik ilkelere uygun davrandıkları ve öğretmenlerin öğrenci, veli, meslektaş sorumluluklarına ilişkin konularda bilgi sahibi oldukları tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin, etik karar verme konusunda; etik ilkeler, tecrübe desteği ve altın kuralı önemsedikleri belirlenmiştir. Aynı araştırmada; genel olarak öğretmen meslek etiğine ilişkin kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlerden daha duyarlı oldukları saptanmıştır.

Karataş, Caner, Kahyaoğlu ve Kahya (2019) yaptıkları çalışmada, öğretmen adaylarının etik öğretmen algılarını ve pedagojik formasyon eğitimi sırasında almış oldukları öğretmenlik meslek etiği dersine ilişkin görüşlerini incelemiştir. Çalışmanın bulguları incelendiğinde; katılımcıların ayrımcılık yapmayan, kıyaslamayan, adil ve tarafsız davranan, mesleki ilkelere bağlı ve mesleğini içtenlikle yapan, davranışlarıyla model olan, giyimine, görünüşüne, konuşmasına dikkat eden ve iyi iletişim kuran, kendini alanıyla ilgili geliştirmeye çalışan, kendi fikirlerini dayatmayan ve farklı fikirlere saygılı, yönetmeliklere göre davranan öğretmenleri etik buldukları tespit edilmiştir. Ayrıca araştırmaya katılanlar; öğretmenlik meslek etiği dersinin öğretmen adaylarına etik kavramını tanımlayabilme, etik bir öğretmende bulunması ve bulunmaması gereken özellikleri sıralayabilme ve meslek etiğine uygun davranışlar sergilemeye isteklendirme açısından katkı sağladığını belirtmişlerdir.

ÖĞRETMENLİK MESLEĞİNDE ETİK DIŞI DAVRANIŞLAR

Etik konusunda yapılan çalışmaların bulguları ve yapılan kurumsal düzenlemeler incelendiğinde öğretmenlik mesleğinde karşılaşılan etik ihlallerin özet olarak aşağıdaki şekilde olduğu görülmektedir:

- Öğrenciler arasında ayırım yapma,
- Sınıfta öğrenciyle alay etmek, öğrenciyi küçük düşürücü davranışlarda bulunmak ve aşağılamak,
- Okula ait parayı kişisel amaçları için kullanmak,
- Öğrenciyi değerlendirmede yanlı davranmak,
- Veli olanaklarını kişisel amaçları için kullanmak,
- Küfürlü konuşmak, kavga etmek, yalan söylemek,
- Öğrencilerin önünde meslektaşlarını küçük düşürme, meslektaşlarını çekiştirmek,
- Okul yönetimine meslektaşı hakkında devamlı olarak olumsuz görüşlerde bulunmak, yalan, yanlış bilgiler aktarmak,
- Yönetmeliklere aykırı davranmak,
- Kişisel kazanç elde etmek için öğrencilere, velilere bir şeyler satmak,
- Okul malzemelerini kişisel çıkarları için kullanmak,
- Açıkça belirlenmiş okul kurallarının ve eğitim süreçlerine aykırı hareket etmek,
- Öğretmenlik görevlerinde başarısız olmak (mesleğine karşı olumsuz tutum, öğretim görevini aksatmak, sınıfta karışıklık yaratmak vb.),
- Öğrencilere öğretim programında yer almayan politik konulardan bahsetmek, çatışmalı konularda aşırı görüşler ileri sürmek gibi, öğretim programı ile ilgisiz konularda kişisel görüşlerini empoze etmeye çalışmak,
- Öğrencilerin değerlendirmesinde adil ve dürüst olmayan, tarafsızlığı bozacak şekilde davranmak,
- Öğrencilere duygusal ya da psikolojik tacizde bulunmak,
- Öğrenci gizliliğini ihlal etmek, kişisel ve ailevi sırlarını açıklamak
- Hediye kabul etmek,
- Rüşvet almak,
- Öğrencileri ve ailelerini kişisel işlerine alet etmek,

- Öğrenciler arasında zengin-fakir ayrımı yapmak,
- Öğrencilere dinî konularda baskı yapmak, öğrencilere dinsel inançları nedeniyle ayrıcalıklı davranmak,
- Öğrencileri hakkında kasıtlı ve kötü niyetli açıklamalarda bulunmak,
- Öğrencilere etnik kökenleri nedeniyle ayrıcalıklı davranmak,
- Sınıftaki bazı grupların diğerleri üzerinde baskı kurmasına göz yummak,
- Derse zamanında girmemek, sık sık mazeret ve hastalık izni almak, derse hazırlıksız girmek,
- Öğrenciye cinsel istismarda bulunmak,
- Öğretmenler arasındaki rekabet, ast-üst ilişkisini dengeleyememek,
- Başarı düzeyi düşük öğrencilerle yeterince ilgilenmemek,
- Öğrencilere ders harici para karşılığında özel ders vermek,
- Öğrencilerin bazı burs ve diğer kaynaklardan ya da avantajlardan yararlanmalarını ırk, din, cinsiyet, engellilik, medeni durumu yüzünden engellemek.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Freeman (2000) etik kodların pratikte yerini bulamadığını iddia etmektedir. Yazara göre, etik kodların oluşturulması araştırma odaklı uzmanlar için yararlı olabilir ve ilgili öğretmenler için yol göstericidir. Ancak, öğretmenlerin öğrenciler, veliler ve meslektaşlarıyla gündelik ilişkilerinde karşılaştıkları sorunlara hitap ettiği söylenemez. Etik kodları yorumlarken her öğretmenin kendi değerlerine göre yorumlaması da muhtemeldir. Bu doğrultuda yorumda ve uygulamada birlik sağlamak için etik eğitimi gereklidir (Akt.: Coşkun ve Çelikten, 2020:699).

Öğretmenlik mesleğinde karşılaşılan etik sorunların çok farklı nedenleri olduğu söylenebilir. Bunlar arasında yasal düzenlemelerin yetersiz olması, etik dışı davranışlarda bulunan öğretmenlerin davranışlarının yetkililer tarafından fark edilmemesi ya da görmezden gelinmesi, etik dışı davranışlarda bulunan öğretmenler için ciddi yaptırımların uygulanmaması, teknolojik gelişmelere bağlı olarak kültürler arası etkileşimlerin artması ve bunun bir sonucu olarak etik değerlerin önemini kaybetmesi gibi nedenler öne çıkmaktadır. Bunların yanında öğretmen aday yetiştirme sürecinde mesleki etikle ilgili verilen eğitimin yetersiz olması (ancak son zamanlarda Eğitim Fakültelerinin Programlarına Karakter ve Değerler Eğitimi, Eğitimde Etik ve Ahlak isimli dersler eklenmiştir) da önemli bir etken olarak olduğu söylenebilir.

Öğretmenlere etik eğitimin gerekliliği geniş ölçüde kabul edilse de etik eğitiminde hangi içeriğin nasıl verileceği daha fazla tartışılmaktadır (Coşkun ve Çelikten, 2020:699). Bu nedenle öğretmenlik meslek etiği ile ilgili ortak etik kodlar oluşturulduktan sonra bu kodların ilişkilendirileceği ortak içerikler belirlemeye de ihtiyaç vardır. Öğretmen adayı yetiştirme programlarının ortak etik kodların ilişkilendirildiği bu içeriklere uygun düzenlenmesi ortak bir etik anlayışın oluşturulmasında önemli bir işlev görebilir. Yine hizmet içinde de öğretmenlerin etik ilkelere uygun davranmalarını sağlayan ve zorunlu hale getiren işlevsel düzenlemelerin yapılması da ortak bir etik anlayışın oluşmasında önem arz etmektedir.

Sonuç olarak öğretmenlik meslek etiği konusunda bazı önlemlerin alınması gerekir. Bunlar arasında:

- Öncelikle öğretmenlik meslek etiği ile ilgili ortak ilkeler belirlenmeli ve bu ilkeler yasal olarak kayıt altına alınmalıdır. Uygulamaların bu ilkeler çerçevesinde yürütülmesine dikkat edilmelidir. Aykırı davranışlar için gerekli yaptırımlar uygulanmalıdır.
- Hizmet öncesi eğitim sürecinde mesleki etik ile ilgili eğitimler artırılmalıdır. Bu eğitimler sadece kuramsal olarak değil uygulamalı etkinlikler ile desteklenmelidir.
- Hizmet öncesi eğitim sürecinde öğretmen adaylarının etik davranışlara uymaları ve etik dışı davranışlardan kaçınmaları için ciddi yaptırımlar uygulanmalıdır.
- Mesleği icra sırasında etik dışı davranışlarda bulunan öğretmenlere yönelik gerekli yaptırımlar zamanında uygulanmalıdır.
- Etik konusunda yönetici, öğretmen, öğrenci ve veli işbirliği sağlanmalıdır.
- Mesleki Etik ile ilgili eğitimler verilmelidir.
- Öğretmenlik mesleği, insani yönü yüksek olan kutsal bir meslektir. Bu nedenle öğretmenlerin insan ilişkilerinde empatik bir tutuma sahip olması da gerekir. Bu bağlamda etik eğitimle birlikte empati kurma becerisi geliştirmeye yönelik eğitimler de verilmelidir.
- Genel etik konusunda toplumun bütün kesimlerine yönelik eğitimler verilmelidir.
- Öğretmenlik mesleğini etik ve ahlaki erdemler üzerinde yeniden inşa etmek için öğretmenlik eğitim programlarında gerekli düzenlemeler yapılmalıdır.
- Mesleki etiğine uygun davranan öğretmenler ödüllendirilmelidir.
- Eğitim denetimlerinde, etik ilkeler dikkate alınmalıdır.

- Toplumsal yaşam bir bütün olarak dikkate alındığında Medya ortamında da etik dışı davranışlara izin verilmemeli ve etik dışı davranışlarda bulunan kuruluşlara gerekli yaptırımlar uygulanmalıdır.
- Medya ortamında ya da farklı şekillerde öğretmenlik mesleğinin saygınlığına zarar veren davranışlara izin verilmemelidir. Bu tür davranışlarda bulunanlara gerekli cezai yaptırımlar uygulanmalıdır.
- Uzaktan eğitim uygulamasının öğretmenlik meslek etiğini nasıl etkilediğine dair çok kapsamlı araştırmalara ihtiyaç vardır. Bu konuda yeni ve daha kapsamlı araştırmalar teşvik edilmeli ve desteklenmelidir.
- Gerek öğretmen adayı yetiştirme sürecinde ve gerekse aktif olarak öğretmenlik yapanlar için öğretmenlik meslek etiği; yarışmalar, projeler, kongreler, çalıştaylar vb. çeşitli bilimsel etkinliklerle desteklenmelidir. Bu tür etkinliklere katılım çeşitli ödüllerle desteklenmelidir.
- Bazen öğretmen ya da öğretmen adayları etik dışı davranışlara maruz kalabilir. Bu nedenle öğretmen ve öğretmen adaylarına yönelik yapılan etik dışı davranışlar için de gerekli yaptırımlar uygulanmalıdır.

Bütün bunlara ilaveten öğretmenlerin saygınlıkları, toplumsal statüleri, prestijleri son zamanlarda çokça tartışılmaktadır. Öğretmenlerin saygınlıklarının, toplumsal prestijlerinin zarar görmesinin çok çeşitli nedenleri vardır. Kanaatimce bu nedenlerin başında öğretmenlerin sosyo-ekonomik açıdan toplumun geneli dikkate alındığında çok düşük düzeyde bir hayat standardına sahip olmaları gelmektedir. Bu nedenle öğretmenlerin özlük haklarının iyileştirilmesine ihtiyaç vardır.

Teknolojik gelişmelere bağlı olarak mesleki normların güncellenmesine ihtiyaç duyulmaktadır. Bu nedenle öğretmenlik meslek etiği ile ilgili yeni çalışmalar teşvik edilmeli ve desteklenmelidir.

KAYNAKÇA

- Altinkurt, Y. ve Yılmaz, K. (2011). “Öğretmen Adaylarının Öğretmenlerin Mesleki Etik Dışı Davranışlar İle İlgili Görüşleri”. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Yıl 11, Sayı 22, ss. 113 – 128.
- Arslan Namlı, N. (2017). “Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Etik İlkelerine Uyma Düzeyleri”. Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi/The Journal of International Social Research, Cilt: 10 Sayı: 49, ss. 389-395.
- Aydoğan, İ. (2011). “Öğretmenlerin Mesleki Etik İlkelere Uyma Düzeylerinin Öğrenciler Tarafından Algılanması”. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi. Cilt: 21, Sayı:2, ss.87-96.
- Aybek ve Karataş, T. (2016). Öğretmen Adaylarının Etik Ve Mesleki Etik Hakkındaki Görüşlerinin İncelenmesi. Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi/Journal of Research in Education and Teaching. Cilt:5 Özel Sayı Makale No: 12 ISSN: 2146-9199.
- Aydın, İ. (2006). Eğitim ve Öğretimde Etik. 2. Baskı. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Badiou, A. (2006). Etik – Kötülük Kavrayışı Üzerine Bir Deneme. 2. Baskı. İstanbul: Metis Yayınları.
- Boydak, M. (2011). Araştırma ve Yayın Etiği. Bilim Etiği (İçinde). SS. 15-42. İstanbul Üniversitesi Yayın No: 5048.
- Bütün Kar, E. & Mercan Uzun, E. (2017). Assessment of the Attitudes of Classroom Teachers and Preschool Teachers towards Students from Different Ethnic Origins and Socioeconomic Segments in terms of Occupational Ethics, Inonu University Journal of the Faculty of Education, 18(2), 73-85. DOI: 10.17679/inuefd.323418.
- Coşkun, B. ve Çelikten, M. (2020). Öğretmenlik meslek etiği üzerine bir inceleme. OPUS–Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi, 15(21), 686-710. DOI: 10.26466/opus.666967.
- Erdem, A. R. ve Şimşek, S. (2013). Öğretmenlik Meslek Etiğinin İrdelenmesi. Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Yıl: 6, Sayı: 15, ss. 185-203.
- Fouka, G. And Mantzourou, M. (2011). What are the Major Ethical Issues in Conducting Research? Is there a Conflict between the Research Ethics and the Nature of Nursing? Health Science Journal, 5(1), 3-14.

- Gelişli, Y. (2018). Öğretmen Yetiştirme Sistemimizde Etik. Öğretmen Yetiştirme Sistemimiz (Dün, Bugün, Yarın), İçinde. Editörler: Mustafa Ergün, Behçet Oral, Taha Yazar. Ankara: PEGEMA Yayınları.
- Gbadamosi, G. 2004. Academics ethics. What has morality, culture and administration got to do with its measurement? *Management Decision*, 42(9): 1145–61.
- Gözütok, F. D. (1999). Öğretmenlerin etik davranışları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 32 (1): 83-99.
- Karataş, S., Caner, M., Kahyaoglu, R. B. ve Kâhya, S. (2019). Öğretmen adaylarının gözünden etik öğretmen ve öğretmenlik meslek etiği dersi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – Journal of Qualitative Research in Education*, 7(1), 29-49. doi:10.14689/issn.2148-2624.1.7c1s.2m.
- Kıranlı Güngör, S., & Atalay, B. (2018). Anadolu liselerinde görev yapan öğretmenlerin meslek etiğine ilişkin görüşleri. *Kastamonu Education Journal*, 26(5), 1751-1764. doi:10.24106/kefdergi.3055.
- MEB (2016). http://personel.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_06/02032141_mesleki_etik_ilkeler.pdf. Erişim Tarihi: 10.05.2021.
- Özen, F. (2017). Sınıf öğretmenlerinin ve öğrenci sınıf öğretmenlerinin zamanla öğretmenlik meslek etiği algılarındaki değişme. *OPUS – Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 7(13), 379-397.
- Şahin Kıralp, F. S. ve Manolova Yalçın, O. (2017). Etik Dışı Davranış Ve Öğretmenlik Mesleği: Geleceğin Öğretmenleri Mesleki Etik İlkelere Sahip mi? *Turkish Studies*, Volume 12/18, p. 591-604.
- <http://www.aeteachers.org>

5.PANEL KATILIMCILARI

Eğitimin Yeni Paydaşı Teknoloji Ve Öğretmen

Panel Yöneticisi

Prof. Dr. Burhan AKPINAR

Öğretmenlerin Teknoloji Kullanma Yeterlilikleri

Öğr. Gör. Yücehan Yücesoy

*Türkiye' de Öğretmen yetiştirmede Öğretmen Okulları: Pazarören
Öğretmen Okulu Örneği*

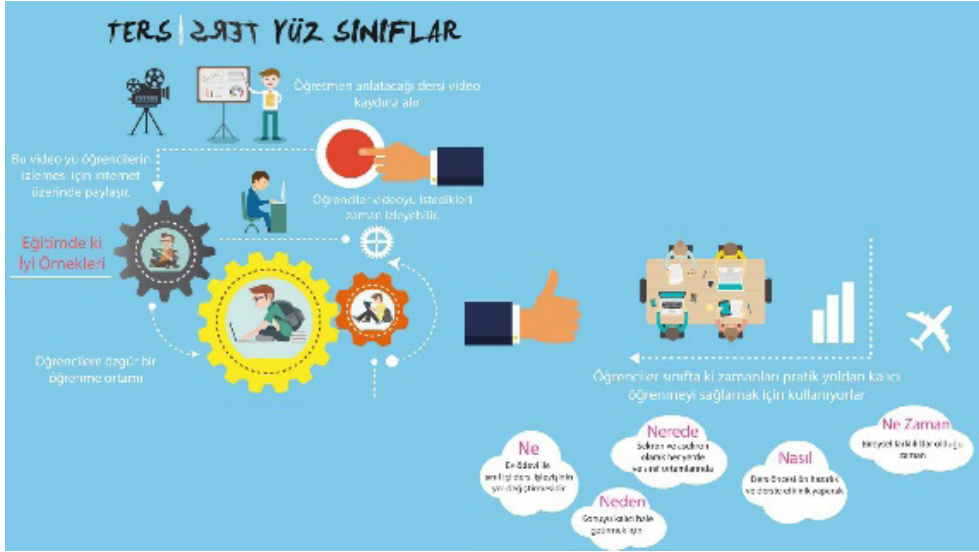
Dr. Öğr. Üyesi Rıdvan KARABULUT

ÖĞRETMENLERİN TEKNOLOJİ KULLANMA YETERLİLİKLERİ

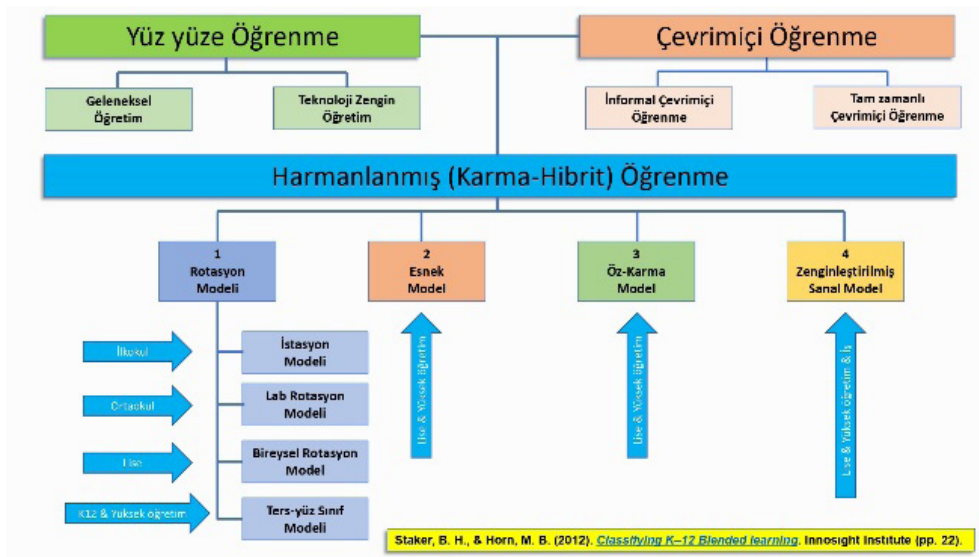
Yeni teknolojilerin benimsenerek uygulamaya konmasında birincil rol oynayacak yönetici ve öğretmenlerin yetiştirilmesi, eğitim kurumlarını teknolojik olanaklarla donatmak kadar önemlidir. Teknolojileri uygulamaya geçirecek elemanların sadece teknolojiyle tanıştırılması yeterli değildir. Teknolojinin ve yeni öğretim tekniklerinin kullanılarak öğrenme etkinlikleri düzenleme becerilerinin de öğretmenlere kazandırılması gerekmektedir.

Bilgi ve iletişim teknolojilerinde kaydedilen hızlı gelişmeler, her alanda olduğu gibi bilginin ve kültürel ürünlerin üretimi ve tüketiminde de fiziki dünyaya ait konvansiyonel yöntemlerin terkedilmesine yol açmaktadır. Bu gelişmeler, ilim ve edebiyat, müzik, sinema ve güzel sanat eserlerinin üretim, yayılım ve kamuya iletim kanalları ile tüketim kalıplarını olağanüstü bir biçimde şekillendirmektedir. Erişim hususunda, özellikle bilgisayar teknolojileri, dijital içerik yaratma, işleme, çoğaltma, okuma ve çeviri araçları ile internet, web 1.0, web 2.0 ve semantik web (web 3.0) gibi dijital iletişim ve içerik paylaşım teknolojileri, belirleyici bir role sahip olmaktadır.

Sayıda ve hız olarak öğrenciler arasında artan etkileşim, iletişim ve bilgi paylaşımının eğitim süzgecine uğrayarak başlangıçta, süreçte ya da sonuçta yanlışlardan, risk ve tehlikelerden olabildiğince arındırılması sağlanabilir. Bu süreçte, belli yeterliliklerin öğretmenlere kazandırılması önem taşımaktadır. Bilim ve Teknolojide “En zirve nokta budur!” demediğimiz sürece, bilim ve teknoloji veya bilimin desteklediği teknoloji; günümüzden 10, 20, 30 ya da daha fazla yıl sonra günümüz şartlarına göre gelişmişlik açısından daha farklı bir yerde olacaktır. Şüphesiz ki, bilim ve teknolojinin veya bilimin desteklediği teknolojinin hızlı bir şekilde gelişmesi, dünyada yaşayan toplumları olumlu veya olumsuz yönde etkilemektedir. Günümüz teknolojisinin olağanüstü bir gelişme göstermesiyle; toplumlar arasında siyasi, ekonomik, sosyal, kültürel, ulaşım ve iletişim alanlarında insanları etkileyen önemli gelişmeler olmuştur.



Figür 1. TERS YÜZ SINIFLAR

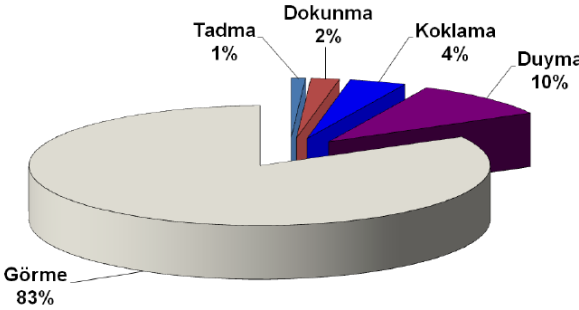


Figür 2. Dijital Öğrenme Modelleri

Teknoloji Kullanım Yeterlilikleri Neler Olmalı?

- Öğretmenlerin bilgisayar destekli tasarım programlarını kullanmaları
- Teknolojinin entegre edildiği öğrenme ortamlarını kullanabilme
- Web araçlarını 2.0 / 3.0 Kullanabilme
- Teknolojiyi Sağlıklı Kullanma

Nasıl Öğreniyoruz?



Figür 3. Öğrenme Şekillerimiz

Öğrenme ve öğretme sürecinde kullanılan araç-gereçler, yöntem-teknikler bu sürecin daha etkili ve verimli bir şekilde geçmesine yardımcı olmaktadır. Öğrenme ve öğretme sürecinin başarılı olabilmesi, yöntem ve tekniklerin gerekli araç gereçlerle uygun zamanda desteklenmesine bağlıdır. Öğrenmenin gerçekleşmesinde etkili olan faktörlerden biri olan araç-gereçler doğru kullanıldığında, öğrencilerin öğrenme ve öğretme sürecine aktif katılmalarına, anlamlı ve kalıcı öğrenmelerin gerçekleşmesine yardım etmektedirler (Yaşar ve Gültekin, 2006).

Dijital Dönüşümün Eğitime Kazandıracığı Faydalar

Eğitimde dijital dönüşüm ile öğrenci, eğitim sürecinde etkilenen olmaktan çıkıp bir bileşen haline gelecektir.

- Online ve offline eğitim modeli sentezlenecektir.
- Öğrenciler için ilham, cesaret ve uygulamaya dayalı deneyimler tasarlanacaktır.
- Eğitim konusunda zamandan, mekandan ve cihazdan bağımsız ortak bir akıl ve disiplin oluşturulacaktır.
- Öğretmen bilgiyi kendinde saklayan bir unsur olmaktan çıkıp, öğrenciyi nitelikli ve çeşitli bilgi kaynaklarına yönlendirmeye başlayacaktır.
- Önemli olan sınıfın ortalama hızına göre değil, her öğrencinin kendi hızına göre öğrenmesidir. Eğitimde dijital dönüşüm bunu getirmektedir.
- Eğitimde not ile ölçümleme yaparak sonuç yaratmak yerine, öğrencinin sürecin içinde aktif rol alması sağlanacaktır.

Dijital Materyal Tasarlama Eğitimi: Tasarım ve Animasyon Eğitimi Kazanımları

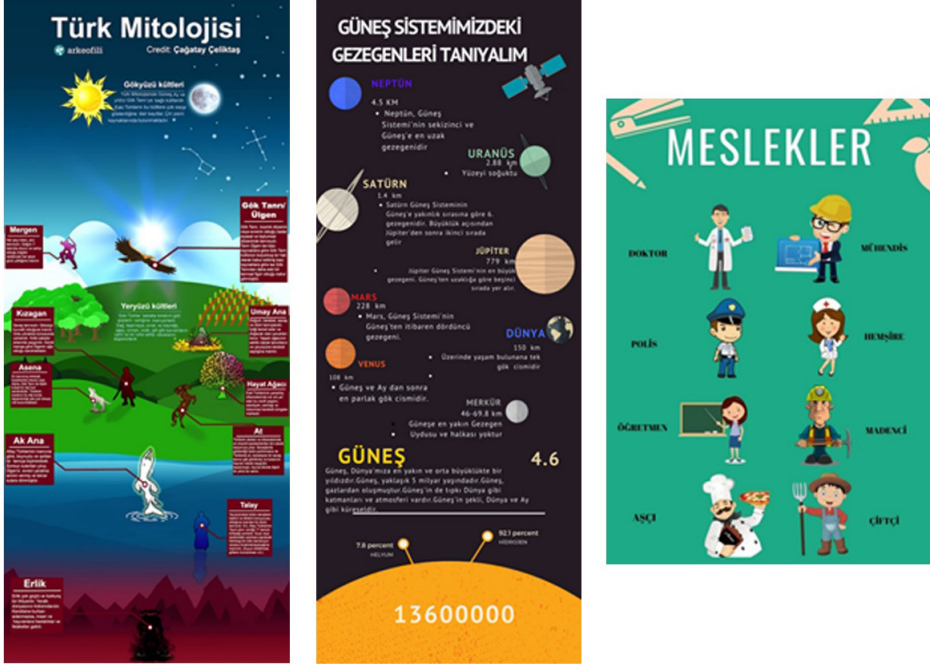
- Stratejiye dayalı iletişim çözümleri geliştirebileceklerdir.
- İletişim çözümünü estetik bir yorumla sunabileceklerdir.
- Dijital ortamdaki herhangi bir sabit görüntüyle ilgili renk ayarlarını yapabileceğiniz ve daha bir çok değişikliği uygulayabileceğiniz dünyanın en popüler programıdır.
- Dijital görüntülerinizde en iyi özellikleri öne çıkarmak, bunları özgün şekillere dönüştürmek ve sıra dışı şekillerde sergilemek için ihtiyacınız olan her şeyi photoshopta bulabilirsiniz.
- Adobe Photoshop ile birlikte günümüzde 21.yy teknoloji çağında, dijitalleşmiş ortamda daha özgün ve sağlıklı materyaller hazırlayarak eğitim verdikleri kişilere derslerde daha etki ve başarı sağlayabileceklerdir.

Her alanda olduğu gibi eğitimde yaşanan değişim ve dönüşümden farklı olarak, eğitimin tek görevi bireylerin bu hızlı teknolojik değişime yalnızca bilişsel beceriler açısından adaptasyonunun sağlanması değildir. Eğitimden ayrıca beklenen bireylerin yaşadığı topluma uyum sağlayarak ekonomik, toplumsal ve sosyal kalkınmaya yardımcı olmalarını ve toplum içinde önem verilen değer yargılarını kendinden sonra gelen nesle planlı olarak aktarılmasını sağlamaktır. Teknolojinin son yıllarda gösterdiği gelişime dayalı olarak sadece çocukların değil; yetişkinlerin de büyük ilgi gösterdiği bir eğlence aracı hâline gelen Görsel Tasarımlar ve animasyon filmler, değer aktarımında kullanılacak önemli araçlardan biridir.

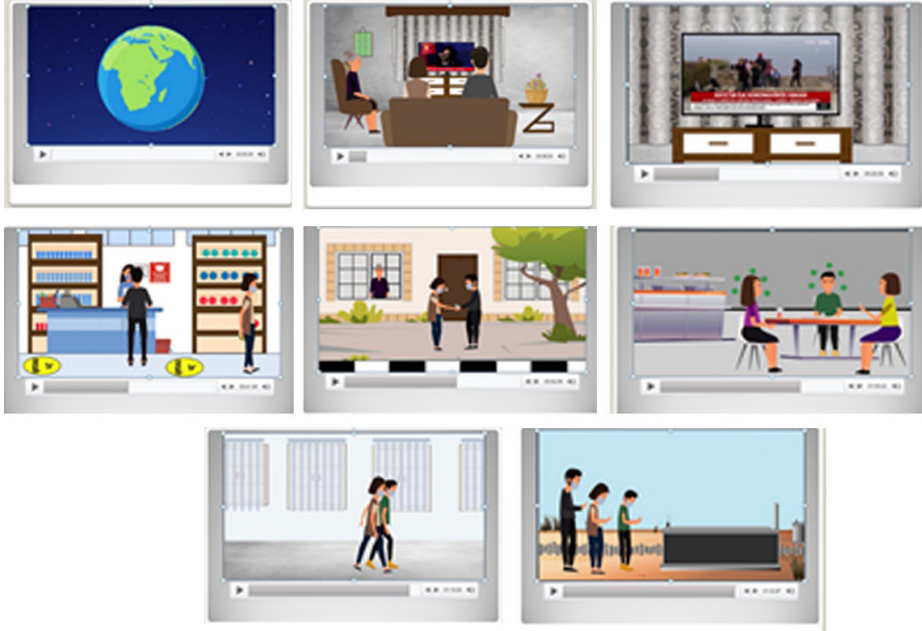
Öğrenmenin kalıcılığı kullanılan materyallerin hitap ettiği duyu organı sayısı ile yakından ilişkilidir. Animasyon filmler, çocuklar tarafından ilgi çekici birer eğlence unsuru olmakla birlikte hitap ettikleri duyu organının çokluğu açısından da değerler eğitiminin vazgeçilmez araçları arasında yer almaktadır. Görsel zenginliklerine ek olarak üç boyut teknolojinin kullanımını animasyon filmlerinin çekiciliğini daha da arttırmıştır. Her anlamda çocukların beğenisini kazanan animasyon filmler, değer ve kültür aktarımı açısından üzerinde dikkatle durulması gereken araçlar olarak karşımıza çıkmaktadır. Özellikle model alarak öğrenmenin ön plânda olduğu gelişim dönemlerindeki çocukların, bu filmler aracılığıyla istenen değerler çerçevesinde donatılması daha kolay olacaktır.

21.yy teknoloji çağında dijitalleşmiş ortamda daha özgün ve sağlıklı materyaller hazırlayarak eğitim kalitesini arttıran Dijital Materyaller, derslerin daha etkili ve kaliteli olmasını sağlamaktadır. Eğitimcilerin, akademisyenlerin ve öğretmenlerin eğitim ve öğretim sürecine etkili bir şekilde Değerler Eğitiminine katkı sağlayacaktır.

Ülke olarak pandemi döneminden dolayı zor zamanlar geçirirken uzaktan eğitim sürecinde aileleri, öğrencilerimizi ve Öğretmenlerimizi farklı bir eğitim ortamı yaratma ihtiyacı benimsemeyi gerektirmiştir. Özellikle ilköğretim öğrencilerinin uzaktan eğitim süresinde dijital materyallere gereksinim duyduğunu gözlemiş bulunmaktayız.



Figür 1. Adobe Photoshop'da Görsel Materyal ve İnfografik Tasarımları



Figür 2. Adobe After Effect'te Animasyon Tasarımları

Sonuç ve Öneriler

Öğretmenler, öğrencilere görsel ve işitsel etkinliklerde kullanılacak dijital materyal sunulmasında önemli bir noktada yer almaktadır. Eğitim ortamında Özgün Türk ve Kültürü anlatan animasyonların kullanımının yabancı animasyon film- lere göre daha pratik olabileceği düşünülmektedir. Aynı zamanda ders esnasında öğretmenlerin tasarlamış olduğu dijital materyallerle alakalı tartışma ve değerlendirme aşamaları içinde aktarmaları verimli hale gelecektir.

Dijital materyaller öğretmen veya öğrenciler tarafından hazırlanabilecek nitelikte olduğundan, dijital materyallerin eğitimde teknoloji kullanımını için de önemli olduğu sonucuna varılabilir. Öğretmenlerin dijital tasarımları kendilerinin hazırlaması okullarda belli düzeyde teknik altyapının olması sorunu ortaya çıkarabilir. Okulların teknolojik gereksinimlerinin sağlanması ile bu tarz çalışmaların uygulanabilirliği daha rahat olacak ve gerek derslerde gerekse değerli öğretilerde dijital materyal çalışmalarıyla daha da ilgi çekici hale gelebileceği düşünülmektedir.

Öğretim materyali olarak kullanılan animasyonları, konuyu öğreten birey- lerin bizzat kendisinin tasarlaması öğrenme ortamının sıkıcılığını gidererek daha eğlenceli bir öğrenme ortamının oluşturulmasına yardımcı olur. Bu du- rum, öğrencilerin konuyu daha iyi öğrenmelerinin yanında konu ile ilgili çeşitli

olasılıklar üzerinde durabilmelerini, konuya eleştirel açıdan bakabilmelerini ve yaratıcı düşünebilmelerini destekler. Ayrıca bilgisayar destekli öğretimde animasyon hazırlanması ve öğrenme ortamında kullanılması sürecinde bizzat görev alan öğrenciler hem yaparak hem de yaşayarak öğrenme gerçekleştireceği için bu bilgileri günlük hayatında kullanmak üzere yansıtıcı düşünme becerilerini de geliştirmiş olucaklardır.

Kaynakça

- YAŞAR, Ş. ve GÜLTEKİN, M. (2006). Sosyal Bilgiler Öğretiminde Araç-Gereç Kullanımı. Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi Yapılandırıcı Bir Yaklaşım içinde (287- 311). (Editör: Cemil Öztürk.). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

EĞİTİMİN YENİ PAYDAŞI: TEKNOLOJİ VE ÖĞRETMEN

Yaşamın her aşama ve kademesi ile ilgili olan eğitim olgusu, formal eğitim çerçevesi ve okul bağlamında ele alındığında kabaca teorik ve uygulama olmak üzere iki perspektiften ele alınabilir. Bunlardan teorik boyut genel hatlarıyla eğitim programı (öğretim programı, müfredat); uygulama boyutu ise öğretim süreci olarak ifade edilebilir. Birbirini tamamlayan bu iki boyut ontolojik anlamda asli (primer) ve tali (sekonder) bazı unsurlar üzerinden tanımlanır. Teorik boyutu bir yana eğitimin uygulama boyutu olan öğretim sürecini esas olarak öğrenci, bilgi ve öğretmen; tali olarak ise yöneticiler, veliler, toplum, okul çalışanları vb. unsurlar üzerine kuruludur. Formal eğitimi ontolojik anlamda var eden bu asli ve tali unsurlar, diğer bir anlatımla formal eğitimin paydaşları olarak nitelenebilir.

Çok uzun yıllar boyunca formal eğitimin esas paydaşları öğrenci, öğretmen ve bilgi olagelmıştır. O kadar ki, bu üçlü, geleneksel eğitimi (aslında formal eğitim yani öğretim sürecini) anlatmak için öğrenci-öğretmen-kara tahta üçlemeyle ifade edilmektedir. Bu üçlemede kara tahta, bilgiyi, daha doğru bir ifadeyle kitabi bilgi anlamında olsa gerektir. Geleneksel eğitimi ifade için kullanılan bu üçlemenin zaman ve mekan bağlamı olduğu da unutulmamalıdır. Ancak son on yıllarda formal eğitimin bu kadim paydaşları ile yine formal eğitimin zaman ve mekan bağlamı durumunda değişim işaretleri görülmektedir. Geçen iki yıl içerisinde Covid-19 Pandemisi ile deneyimlediğimiz, zaman ve mekan bağlamını aşan uzaktan eğitim bu işaretler iyice su yüzüne çıkmıştır. Dahası, post-pandemi döneminde de zaman ve mekan bağlamı aşılmış uzaktan eğitimin kalıcı olacağına dair kanaatler oldukça yaygındır. En azından pandemiden bağımsız olarak artık formal eğitimin yüz-yüze ve uzaktan olacak şekilde Harmanlanmış (Hibrit) Modelde olacağını biliyoruz. Zira ilk çeyreğini yaşadığımız Bilgi Çağı'nın eğitim paradigması teknoloji-yoğun bir eğitimidir. Bu durum Zamanın Ruhu ise, buna direnmek yerine, mevcut sistemi buna uyumlu hale getirmek daha makuldür. Bunun için ise söz konusu teknoloji-yoğun veya teknoloji tabanlı eğitimin iyi anlaşılması önemlidir.

Bu yazıda özellikle Bilgi Çağı eğitim paradigması olan teknoloji-yoğun eğitimin paydaşlarına değinilmiştir. Bu noktada, Bilgi Çağı ve bu çağın Bilgi Toplumu'nun beklentilerine göre konumlanmış okuldaki formal eğitim süreci, artık eski, bilinen öğrenci-öğretmen-kara tahta veya öğrenci-öğretmen- bilgi paydaşlarından müteşekkil değildir. Bunlara teknoloji, daha doğru bir ifadeyle yeni teknoloji paydaşı da dâhil olmuş durumdadır. Zira klasik anlamda, insan duyularının etkisini arttırmaya yönelik uygulamalar çok uzun zamandır öğretim sürecine eklenmiş durumdadır. Antik çağlardan beri eğitim ve öğretimde materyal kullanıldığı bilinmektedir. Nitekim eğitim teknolojisi veya öğretim teknolojisi isimleriyle bu konuda ciddi bir literatür de mevcuttur. Bu noktada yeni olan, sanal ve dijital internet

teknolojisidir. Öğretim sürecinin bu yeni paydaşı, eğitime eklemlenme ile yetinmeyip, eğitimin teori ve uygulamasını radikal biçimde değiştirmeye başlamıştır. O kadar ki, bahse konu sanal ve dijital internet teknolojisinin etkisiyle, öğretim sürecinin temel paydaşları sayılan öğrenci-öğretmen- bilgi unsurlarının doğası ve rolü ciddi şekilde değişmektedir. Eğitimin teorisi ve uygulamasında bilinen anlam ve tanımları erozyona uğratan sanal ve dijital internet teknolojisi, bu paydaşlara eklemlenmekle kalmayıp, bu paydaşların doğasını ve rolünü de kendi ekseninde değiştirmektedir. Hemen hemen her eğitim kademesinde emareleri görülen bu değişime bağlı olarak, ne öğrenci eski öğrenci, ne öğretmen bilinen rolde ve ne de bilgi. Eğitimin yeni paydaşı olan sanal ve dijital internet teknolojisinin adı geçen diğer paydaşların doğası ve rolleri üzerindeki değişimlere aşağıda kısaca değinilmiştir.

Geleneksel anlamda öğretim sürecinin temel paydaşları sayılan öğrenci-öğretmen- bilgi unsurları, bunlara ontolojik ve epistemolojik anlamda eklemlenen sanal ve dijital internet teknolojileri, öncelikle öğrencinin ilgi, dikkat, motivasyon, algı ve öğrenme gibi zihinsel ve duyuşsal özelliklerini ciddi biçimde şekillendirmiş ve şekillendirmeye de devam etmektedir. Sayılan bu zihinsel ve duyuşsal özelliklerin akademik başarı bakımından önemi büyüktür. Dolayısıyla “Z” Kuşağı olarak da adlandırılan mevcut öğrenci kitlesinin algı ve öğrenmeleri, bahse konu yeni eğitim paydaşının marifetiyle değişmiş olup, bunun hem eğitim teorisi ve hem de öğretim sürecine yansımaması beklenemez. Hatta şimdilerde denenilen ve yakın gelecekte yaygınlaşması belenen metaverse teknoloji ile öğrencilerin sanal avaturları oluşturulup, bu sanal kimlikle daha önce hiç deneyimlememiş oldukları ortamları ziyaret edecekleri bilinmektedir. Bunun anlamı, eğitimin yeni paydaşının neredeyse sanal algı, benlik ve kimlikle yeni bir öğrenci profiline yeltenmesidir. Bunların eğitimin sadece uygulama değil, teorik boyutuna da nüfuz etmesi şaşırtıcı olmayacaktır. Öğretmenlerin, gerek yüz-yüze ve gerekse uzaktan eğitimde bu değişimi göz önüne almaları kaçınılmazdır. Diğer taraftan, eğitimin yeni paydaşı olan sanal ve dijital internet teknolojileri, bilgi olgusunun doğası olmasa da, kaynağı ve elde edilmesini radikal biçimde etkilemiş ve etkilemeye de devam etmektedir. Okul, öğretmen, der kitabı, ansiklopedi gibi bilginin bilinen kaynak ve otoriteleri, sanal ve dijital internet teknolojileri ile adeta sarsıntı geçirmektedir. Bu durum yakın gelecekte sanal boyutu olan öğrencilerin, bilgiyi yukarıda zikredilen kaynaklardan ziyade sanal ortamlardan elde edeceğinin işaretidir. Bu değişimin eğitim programlarının tasarımı ve uygulamasına doğrudan yansımalarını beklemek gerekir. Bunun sonucunda, aslında bir bilgilendirme etkinliği olan öğretim sürecindeki öğretmen, artık bilgiyi aktaran, üreten, dağıtan, değerlendiren pozisyonunu kaybedecek gibi görünmektedir. Son olarak gerek öğrenci ve gerekse bilgi unsurlarını değiştiren eğitimin yeni paydaşı sanal ve dijital internet teknolojileri, bu ikisini organize eden öğretmen rolünü de zedeleyecektir. Ancak bunun anlamı öğretmenin süreçten dışlanacağı değil; bu yeni duruma adapte olmasının zorunlu

olduğudur. Burada Bilgi Çağının öğretmeninden beklenen, bilgi otoritesi rolünden sıyrılıp, eğitim mekanı ve zamanını yöneten pozisyonunu aşır, her yerde ve her zamanda, öğrencilerini doğru bilgiye ulaştırırda rehber ve kolaylaştırıcı olmasıdır. Devamında, ister yüz-yüze ve isterse sanal ortamda olsun, değişin öğrenci profiline uygun uyarıcı ve mesajlar üretmesi ve iletmesidir. Öğretmen, ancak bu özellik ve rolleriyle Bilgi Çağının öğretim sürecinde meşru bir paydaş olarak kalabilir ve kalmalıdır da. Zira eğitim tarihinde “makine öğretir” gibi anlayışların çok da başarılı olmadıkları, her yönden dengeli bireyi yetiştiremediğine dair birçok örnek mevcuttur. Kaldı ki, özünde insandan-insana bir etkileşim ve iletişim süreci olan eğitimde, öğrenci ve öğretmen hep var olacaktır, yeter ki zamanın ruhuna uygun rollerini yerine getirebilsinler.

6.PANEL KATILIMCILARI

Öğretmenlerin Kişilik Özellikleri

Prof. Dr. ALİ Sinan BİLGİLİ (Moderatör)

Öğretmenlerin Mesleki Gelişimi Ve Saygınlığı

Doç. Dr. Ramazan ALABAŞ

Kadın Öğretmen Sorunları

Gizem Sıla UZUNKAYA

Dr. Öğretim Üyesi Ümit POLAT

ÖĞRETMENLERİN KİŞİLİK ÖZELLİKLERİ

Türk eğitim alanında, müderris, muallim-muallime, mürebbi-mürebbiye gibi kullanılan kavramları hatırlamalıyız. Müderris; ders okutan, ders veren, muallim-muallime; ilim okutan, mürebbi-mürebbiye; terbiye eden anlamlarına geliyor. Günümüzde kullandığımız tek kavram var; Öğretmen. Öğret ve men kelimelelerinden oluşuyor. Türk Dil Kurumu, öğretmen kelimesini “mesleği bilgi öğretmek olan kimse” olarak tanımlıyor. Esasen bu kavramların özünde öğretmenin kişilik özellikleri saklıdır.

Kişilik veya şahsiyet; Bir kimseye özgü belirgin özellikler, manevi ve ruhsal nitelikler kişilik/şahsiyet olarak tanımlayabiliriz.

Felsefeciler kişiliğin bir kişinin temel davranış tarzı olduğunu ifade ederler. Bireyin davranışının, bireye bir toplum içinde anlam veren, değer kazandıran ve onu toplumdaki diğer bireylerden farklılaştıran yönleri kişiliğini gösterir. Mesela bazı insanları gördüğümüzde tebessüm ederiz. Bu tebessümümüzün sebebi o kişinin şahsiyettir. Çünkü bizde bıraktığı etki budur. Bu etki onun kişiliğinden kaynaklanır.

Kişiliğin belirleyici öğeleri temelde dört unsurdur. Bunlar;

1. Yetenek (istidat, kabiliyet); Anlama veya yapabilme niteliği,
2. Zekâ (dirayet, feraset); Düşünme, akıl yürütme, algılama, yargılama yeteneği,
3. Mizaç (Huy, karakter); Fizyolojik yapı.
4. Ahlâk; Kişilerin uymak zorunda oldukları davranış biçimleri/kurallar

Kişiliğin belirleyici öğeleri açısından öğretmenlerin kişilik özelliklerini değerlendirmek gerekirse, Öğretmeninde bulunması gereken kişilik özellikleri şunlar olmalıdır; fedakâr, doğru, muhlis, temiz, hissettiren, mütevazı, muvakkar, halis, sabırlı, sebatlı, iffetli, şeci/cesur, güler yüzlü, enerjik, güvenilir, lider ve rehber, ileri görüşlü, saygın.

Sonuç; Öğretmenlik Meslek Kanunu çıkarılarak, bu kanunda öğretmenin kişilik özellikleri belirlenmelidir. Bu özelliklere uymayanlar sınıftan alınmalı, memur yapılmalıdır.

Ahmet Cevdet Efendi'nin Darümuallimîn için 1851'de hazırladığı Nizamname belirtildiği gibi öğretmen yetiştiren kuruma (Eğitim fakültesi) girişte; test, sözlü ve yazılı sınav ile öğretmen adayının kişiliği tespit etmelidir. Kişiliği uygun olanlar fakülteye kabul edilmelidir.

ÖĞRETMENLERİN MESLEKİ GELİŞİMİ VE SAYGINLIĞI¹

GİRİŞ

Eğitim sistemlerinin kalitesini doğrudan etkileyen en önemli unsur sistemin uygulayıcıları olan öğretmenlerdir. Eğitim sistemleri ne kadar iyi kurulursa kurulsun, programlar ne kadar iyi hazırlanırsa hazırlansın, sistemin başarısı büyük ölçüde onu işletecek ve programları uygulayacak öğretmenlere bağlıdır (Duman, 2014). Öğretmenlik, genellikle bazı etik ilkeleri ya da davranış kurallarına sahip olan bir meslek olup bu ilke ve kuralların başlıcaları arasında kendini sürekli geliştirme, mesleğin saygınlığını koruma ve geliştirme hususu da gelmektedir (Akyüz, 2012). Öğretmen denildiğinde en genel anlamıyla ve öncelikli olarak ilki sahip olduğu bilgi, beceri ve tutumu ile rehber olma, eğiticilik, öğreticilik görevi; ikincisi ise bu görevle ilişkili olarak beklentileri de içeren olumlu ya da olumsuz algılanma ve değerlendirme biçimi olmak üzere iki temel husus akla gelmektedir. Bu hususlardan birincisi eğitimde ve öğretimde niteliği arttıran unsurların başında gelen öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimleriyle, ikincisi ise toplumun öğretmenlik mesleğine yönelik oluşan görüşler ve değer algılarını oluşturan saygınlıklarıyla ilgilidir. Her iki husus ise öğretmen eğitimi ve niteliği ile ilgilidir.

Öğretmenin niteliği, eğitimin niteliğini doğrudan etkileyen bir konudur (Uygun, 2012). 19. Milli Eğitim Şurası'nda (2014) öğretmen niteliği kavramı içerisinde “öğretmen aday adaylarının niteliği ve seçimi, öğretmen eğitiminde hizmet öncesi eğitim, mesleğe seçim, mesleğe seçimle beraber kurum ve sistem içinde yetiştirilmesi, mesleki gelişim ile kariyer sistemi ve mesleğin toplumsal statüsü” konuları ele alınmıştır (Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, 2014). Öğretmen niteliğini arttırmak için YÖK, ÖSYM, Mesleki Yeterlilik Kurumu, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı ve Bakanlığın diğer birimleri ile akademisyen ve öğretmenlerle işbirliği içerisinde MEB tarafından hazırlanan Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri'nde öğretmenlik yeterlilik alanları ile ilgili maddelerden birisi “kişisel ve mesleki gelişim” olarak belirlenmiş ve bu madde kapsamında öğretmenlerden beklenen konular arasında “kişisel ve mesleki yönden kendisini geliştirmeye yönelik faaliyetlerde bulunma ve Mesleki etik ilkelere uyarak mesleki bağlılık ve saygınlığını koruma” da belirtilmiştir (MEB, 2017).

Bir eğitim sisteminde nitelikli öğretmenlerin var olması, öğretimin verimliliği ve saygınlığı açısından önemlidir. Bunların sonucunda mevzuatta belirtildiği şekilde görevini yerine getiren öğretmen anlayışı yanında bu görevlerin yanında gerçekleştirdiği faaliyetlerle meslektaşları arasında öne çıkması yönünden “fark yaratan öğretmen, sıra dışı öğretmen, idealist öğretmen, iyi öğretmen, başarılı öğretmen, aranan öğretmen” gibi anlayışlar da ortaya çıkmaktadır.

¹ 2 Mayıs 2021 tarihinde “2023'e Doğru Türkiye'de Öğretmen Yetiştirme Çalıştayında sunulmuştur.

Nitelikli bir öğretmenden bahsedildiğinde akla ilk gelen konu öğretmenlerin eğitimi olmaktadır. Öğretmen eğitimi, sonuçları itibariyle düşünüldüğünde “bir ulusun geleceğini belirleme ve etkileme bakımından” büyük öneme sahiptir (Oral ve Bars, 2018:477). Günümüzde eğitimin hayat boyu devam eden süreç olarak kabul edilmesine bağlı olarak öğretmen eğitimi, hizmet öncesi eğitimler ile sınırlandırılmamakta, mesleğe başlayan öğretmenlerin hem öğretmeni istihdam eden kurumların düzenleyecekleri bazı eğitimsel etkinlikler yoluyla yetiştirilmesi hem de öğretmenin kendisini geliştirmesi gerekli görülmektedir (Şişman, 2020). Dolayısıyla öğretmen eğitimi, “öğretmen adaylarının seçiminden başlayıp aldıkları eğitim ve işbaşında meslekî ve kişisel gelişimlerini sağlamaları için aldıkları hizmet içi eğitimler, yüksek lisans vb. çalışmalar şeklinde devam eden çok yönlü bir süreç” olarak görülmelidir (Alabaş, 2011). Bu süreçte, hizmet öncesi eğitimlerde genel kültür bilgisi, mesleki alan bilgisi (alan didaktiği), genel ve derse özgü pedagojik bilgilerin yanı sıra öğrenilen bu teorik bilgilerin okullarda ve gerçek sınıf ortamlarında uygulanmasına yönelik eğitimde kuram ile uygulama arasında köprü kurulmasını amaçlayan öğretmenlik uygulaması derslerine yer verilmektedir (Yılmaz ve Kab, 2013). Bu uygulama çalışmaları mesleki formasyon kazanmak için mesleği tanıma yanında öğretmenliği işbaşında uygulayabilme fırsatı da sunmaktadır. Öğretmen yetiştirme sistemimizde esas kabul edilen bu hizmet öncesi eğitimlerle ilgili sürecin devamında lisansüstü eğitim, seminer ve çeşitli eğitim programlarına katılma gibi gönüllülük esasına bağlı olarak her bir öğretmenin kendisini geliştirmesine yönelik çabalar görülmektedir. Böylece hem meslek öncesi eğitimler hem de meslek başında alınan eğitimler öğretmenlik mesleğinin kaliteli sunulmasını etkileyen bir unsur olmaktadır.

Öğretmenlerin Mesleki Gelişimi

Öğretmenin mesleki gelişimi, genel olarak öğretmenin beceri, bilgi ve uzmanlığını geliştirmek amacıyla tasarlanan faaliyetler olarak tanımlanmaktadır (OECD, 2014). Öğretmenlerin mesleki gelişimi kavramı MEB Öğretmen Strateji Belgesi'nde (MEB, 2017:17) “birey, grup ve okulun doğrudan veya dolaylı olarak faydasına olmayı hedefleyen ve sınıf içindeki eğitimin kalitesine katkıda bulunacak bilinçli ve planlı faaliyetler ile doğal öğrenme tecrübelerinin tümünün toplamı” olarak tanımlanmıştır. Öğretmen eğitimi ile ilgili kavramlardan birisi olan mesleki gelişim, içinde bulunduğumuz çağın getirdiği hızlı gelişmeleri ve değişimleri dolayısıyla öğretmenlerin kendi alanındaki gelişmeler yanında yöntem-teknik uygulamalarındaki gelişmeleri, bilim ve teknolojideki değişimleri ve genel anlamda hayatın her alanındaki değişim ve yenilikleri özellikle sınıflarına yansıtarak etkili öğrenme-öğretme ortamları oluşturmaları açısından bir gereklilik arz etmektedir. Nitekim Uluslararası Öğrenme ve Öğretme Araştırması TALIS 2018'e Türkiye'den katılan öğretmenlerin %71.8'i mesleki gelişim faaliyetlerine katılmanın öğretmenlik uygulamalarında olumlu etkisi olduğunu belirtmiştir (Ceylan, Özdoğan Özbal,

Sever ve Boyacı, 2020). Öğretmenler de hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimlerin daha kaliteli içeriklere ve yöntemlere göre yapılmasının eğitimin kalitesini arttıracığını ifade etmektedir (Polat ve Koç, 2018).

Merkezi ve yerel düzeyde öğretmenlerin isteklilik esasına göre katılım sağladıkları mesleki gelişim faaliyetleri yanında özellikle öğretmenlerin ihtiyaç duydukları konulara yönelik eğitim, seminer vb. çalışmaların planlanıp düzenlenmesi önem arz etmektedir. Öğretmen yetiştiren kurumlardan mezun olan öğretmen adayları ne kadar iyi eğitim alırlarsa alsınlar mesleki tecrübe yetersizliği dolayısıyla mesleğin ilk yıllarında bazı zorluklarla karşı karşıya kalabilirler. Öğretmenlerin mesleklerinin ilk yıllarında yaşadıkları sorunlar mesleki sorunlar yanında meslektaşlarla iletişimden okul sistemini tanımaya kadar geniş bir düzlemde görülebilmektedir. Göreve yeni başlayan öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlardan bazıları şunlardır:

- Kalabalık sınıflarda öğretim yapma, öğretim materyallerini sağlamada, yavaş öğrenen öğrenciler için uygun yöntemler kullanma konusunda, öğrencilerle ilgili kayıtların tutulmasında, müfettişlerle iyi ilişkilerin kurulmasında ve yöneticilerden mesleki rehberlik ile destek alma konusunda yaşanan sorunlar (Toker Gökçe, 2013),
- Yönetici ve rehber öğretmenlerden gerekli rehberliği alamaması, sınıf yönetiminde ve eğitim-öğretim sürecinde yetersiz kalması, istenmeyen davranışlarla baş edememesi ve çevreye sosyal, kültürel uyum konusunda yaşadıkları sorunlar (Başar ve Doğan, 2015),
- Okuldaki sorumluluklarda okul yöneticilerinden gereken desteği alamama, yaratıcı görüş ve önerilerinde il-ilçe yöneticilerinden destek görememe, okul rehberlik servisindeki rehber öğretmenden mesleki yeterlilik alanının (rehberlik dersinin işlenmesi, öğrenciyi tanıma vs.) gelişimi konusunda gereken ilgiyi görememe ve öğrencilerin motivasyonlarını nasıl arttıracaklarını bilememe (Sarı ve Altun, 2015),
- Toplum ile ilişkiler ve fiziksel çevreye uyum, meslektaş-yönetici-veli-rehber öğretmen (danışman) ile ilişkiler, okul veya çevredeki kısıtlı imkânlardan (okulun fiziki altyapısı ve olanaklar) kaynaklı etkili öğrenme faaliyeti sağlamada yaşanan sorunlar (Kozikoğlu ve Senemoğlu, 2018).

Belirtilen bu sorunların çözümünde mesleki gelişim faaliyetlerinin düzenlenmesi önemlidir. Ayrıca bu mesleki faaliyetlere katılan öğretmenlerin kazandıkları bilgi ve beceriler ile elde ettikleri deneyimleri okullarındaki faaliyetlere yansıtma-ları öğrencilerin öğrenmesi (öğrenme çıktıları) yanında okullarının imajına da katkıda bulunabilecektir. Mesleki gelişim süreci beraberinde mesleki uzmanlaşmayı da getirebilecektir. Nitekim içinde bulunduğumuz çağın özellikleri ile birlikte yakın gelecekteki öğrenci profilinin değişmesi ve iş dünyasının her gün değişen ihtiyaçları dolayısıyla öğretmenlik mesleğinde profesyonelleşme ve mesleki uzmanlaşmayı gerekli kılmaktadır (Ergün, 2018).

Mesleki gelişim uygulaması olarak kurs/seminer modeli, rehberli bireysel gelişim modeli, gözlem/değerlendirme modeli, geliştirme/ilerletme sürecine katılım modeli, araştırma-inceleme modeli, çalışma grupları modeli, danışmanlık modeli, ders araştırması uygulaması, ders imecesi modeli, atölye çalışması modeli, öğretmen gözlemlene ve öğrenen okul gibi modeller bulunmaktadır. Uluslararası Öğrenme ve Öğretme Araştırması TALIS, mesleki gelişim faaliyet türleri olarak “kurs/seminer, çevrimiçi kurs/seminer (uzaktan eğitim/e-kurs), eğitim konferansları, yeterlilik programları (diploma, sertifika), diğer okulları gözlem ziyaretleri, iş yerlerine, kamu ve sivil toplum kuruluşlarına gözlem ziyaretleri, resmi meslektaş gözlemi ve/veya öz gözlem ve rehberlik, öğretmenlerin mesleki gelişimi için oluşturulmuş öğretmen iletişim ağına katılım ve mesleki yayınları okuma”yı belirlemiştir (Ceylan vd., 2020). Öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik yapılan çalışmalarda bu faaliyet türlerinden daha fazla katılımcının yer aldığı, katılımcılar arası etkileşimin düşük olduğu, uygulama imkânının sınırlı olduğu kurs, seminer, konferans gibi bilimsel etkinliklerin düzenlendiği gözlenmektedir. Çevrimiçi teknolojilerden yararlanılarak düzenlenen mesleki gelişim faaliyetlerinin bazılarında ise anlatım videolarının yüklenerek katılımcıların bunları izlemesi de istenebilmektedir. Yapılan bir çalışmada (Albez, Yıldırım ve Ayık, 2020) öğretmenlerin çalışma programını formalitelere dayalı, standart bir içeriğe sahip olduğu ve gereksinimlerine uygun olmadığını belirttikleri; daha etkili bir mesleki çalışma için ise mesleki çalışmaların içeriğinin öğretmenlerinin gönüllü katılımını artıracak yönde, dayatmalardan uzak, mesleki gereksinimlerine, okulun sosyo-demografik yapısına ve ihtiyaçlarına uygun belirlenmesini ve uygulamalı, aktif katılımlı, etkileşime ve paylaşımına dayalı çalışmaların yapılmasını önerdikleri ortaya çıkmıştır. Literatürde bu sonuca benzer araştırmalar bulunmaktadır.

Öğretmen niteliğinde kişisel ve mesleki gelişimler yanında etkili olan bir diğer konu ise öğretmenlerin saygınlığına ilişkin algıdır. Bu algıda hem öğretmenin kendi mesleği ile ilgili düşünceleri ve mesleğini algılama biçimi hem de kendisi dışında bir başkası ve genel olarak da toplum tarafından oluşturulan görüşler ve değerlendirmeler önemlidir.

Öğretmenlerin Saygınlığı

Saygınlık en genel anlamıyla, “kişi veya kurumların sahip oldukları niteliklere bağlı olarak çevresi tarafından algılanma, değer verilme ve hakkında görüş oluşturulması” olarak tanımlanabilir (Yılmaz ve Alabaş, 2019: 2130). Saygınlığın belirlenmesi rol ve statü ile bağlantılı olarak toplumsal yer edinme ile birlikte statüye bağlı olarak bireylerin kişiliği ve davranışları da etkilidir. Bireylerin toplumdaki konumlarına ve sahip oldukları statülerine göre olumlu ya da olumsuz yönde algılanmaları, değerlendirilmeleri ve haklarında görüşler oluşması söz konusu olup bütün bunlar da saygınlıklarını belirleyen unsurları oluşturur.

Hem bir meslek olarak öğretmenliğin hem de mesleği icra eden öğretmenin “saygın” olarak kabul edilmesi öğretmenin kişisel başarısı yanında okulun işleyişi, başarısı, itibarı ve okulun paydaşları ile kurduğu ilişkileri üzerinde de etkilidir. Böylece bir öğretmenin saygın görülüp görülmemesi, öğretmenlik mesleğinin hedef kitlesi ve paydaşları açısından olumlu ya da olumsuz değerlendirilmesi yanında çevrenin mesleğe yönelik algısını etkilemesinde de etkili olmaktadır. Öğretmenlik mesleğindeki saygınlığın açıklanmasında, “öğretmenin kişilik özelliği, uzmanlığı, bilgisi, hizmet edilen öğrencilerin özelliği, hizmet edilen kesimin özelliği, öğretmenin etkisi, öğretmenin maaşı vb.” faktörler kullanılmaktadır (Hoyle, 2001). Ayrıca öğretmenlerin veli ve çevreden insanlarla iletişimi önemli olmakta, “toplumsal sorunlara duyarlı, halkla bütünleşmiş öğretmen” özelliği, öğretmenliğin saygınlığında etkili olmaktadır (Uygun, 2012).

Türk eğitim tarihinde öğretmenlerin meslekî saygınlığına ilişkin çağdaş anlamda saygınlık kavramı ilk defa Dârülmualimîn Nizamnamesi’nde (1851) yer almış, böylece öğretmenlik mesleğinin tarihinde önemli ve çağdaş bir düşünce uygulamaya geçmiştir (Akyüz, 2006a). Günümüzde bile geçerliliğini koruyan ve aydınlatıcı pek çok ilkeyi barındıran bu Nizamname (Tozlu, 2006) öğretmenlerin nitelikleri de belirlemekte ve saygınlıklarını arttırma yolunda maddelere de yer vermektedir. Bu Nizamnamenin hemen devamında, 1860’da Dârülmualimîn öğrencileri, rüştiye öğretmenliğine Dârülmualimîn dışından yapılan atamaları Nizamnameye uygun görmedikleri için Eğitim Bakanlığı’na atlayarak bir üst makam olan Sadrazamlığa verdikleri ve Eğitim Bakanlığını şikâyet ettikleri toplu dilekçe ile öğretmenlik mesleğinin saygınlığını korumaya çaba harcamışlardır (Akyüz, 2006a). Öğretmenlik geçmişte saygın bir meslek olarak kabul edilmekle birlikte bazı araştırmalar günümüzde öğretmenlik mesleğinin saygınlığındaki düşüşe dikkat çekmektedir. Erden (2007) Türkiye’de öğretmenlik mesleğinin saygınlığının 1970’li yıllara kadar korunduğunu, ancak daha sonra hızlı toplumsal değişimin de etkisiyle giderek gerilemeye başladığını, sonraki yıllarda ise daha önceki saygınlığını yitirerek öğrencilerin büyük çoğunluğunda “hiçbir şey olamazsam öğretmen olurum” görüşünün hâkim olmaya başladığını belirtmektedir. Bu ve benzeri düşüncelerle öğretmenlik mesleğinin saygınlığının azalması, mesleğe ilişkin genel kanı yanında mesleğin tercih edilebilirlik oranını düşürebilecek, mesleği sürdüren öğretmenlerin de mesleki olarak güdülenmelerini azaltabilecektir.

Çağdaş anlamda öğretmenin saygınlığını oluşturan unsurlar, öğretmenliğin çok önemli bir kamu mesleği olarak kabul edilmesi, bu mesleğin okullarının ve meslek ilkelerinin bulunması, mesleğe dışardan ilgisiz kişilerin sokulmaması, öğretmenin meslek, alan ve genel kültür derslerini iyi öğrenerek gerekli bilgilerle donatılmış olarak çok iyi yetişmesi, öğretmenin yasal statüsünün iyi düzenlenmesi, ekonomik sorunlarının çözülmüş olması ve kendini yalnızca öğretim ve eğitime verebilmesi için refahının sağlanması, öğretmenin toplumda ağırbaşlı, ölçülü tutum ve davranışlarıyla da kendi saygınlığını korumaya özen göstermesi,

öğretmenin meslek bilincine sahip olması ve gerektiğinde mesleğini korumak için çaba harcaması, öğretmenlere yönelik meslek kuruluşlarının varlığı olarak ifade edilebilir (Akyüz, 2006b).

Öğretmenlerin saygınlıklarını azaltan faktörler arasında kişisel özellikler (davranış, kişisel gelişim, iletişim, öğrenme çabaları vb.) yanında maaşların düşüklüğü (meslekten elde ettikleri gelir), toplumun mesleğe ilişkin algıdaki değişimler sayılabilir. Öğretmenlerden oluşan okul yöneticilerinin saygınlıklarını azaltan faktörler arasında ise “maddi imkân ve yetki sınırlılığı, yöneticilerin seçimi ve görevlerini yerine getirirken karşılaştıkları müdahaleler, yöneticiden kaynaklanan sebepler ve yönetici hakkında inançlar (medyanın etkisinde okul yöneticiliğine ilişkin geliştirilen algı, MEB'in açıklamaları, bu açıklamaların halk üzerindeki etkisi ve dışarıdan müdahaleler) gelmektedir (Yılmaz ve Alabaş, 2019). Saygın bir öğretmenin mesleğe idealist ve fedakâr unsurları çekip mesleği itibarlı ve güçlü yapmakta etkin olduğu (Akyüz, 1978) göz önünde bulundurulduğunda öğretmenlik mesleğinin saygınlığının korunması ve güçlendirilmesi için çağın koşullarına uygun bazı hukuki düzenlemelerin yapılması (Aydın, 2009), mesleğin saygınlığını azaltan davranış ve düşünceleri ortadan kaldırmaya yönelik önlemlerin alınması önem arz etmektedir.

Öneriler

Yukarıda kısaca değinilen öğretmenlerin mesleki gelişimini sağlama ve saygınlığını arttırma konusunda aşağıdaki öneriler getirilebilir:

A. Öğretmenlerin Mesleki Gelişimine İlişkin Öneriler:

Öğretmenlerin mesleki gelişimlerini desteklemek amacıyla okulların kendi bünyesinde çalışmalarda okul yönetimlerinin ön plana çıkması için mevzuat dâhil daha fazla çalışmalar yapılabilir. Bu konuda yapılabilecek bazı çalışmalar ise şunlardır:

Her okulda okul yönetimleri tarafından temel amacı, öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkı sağlayacak konuları tespit etmek ve mesleki gelişim çalışmaları düzenlemede etkin olacak “Mesleki Gelişim Faaliyetleri Komisyonu” kurulabilir. Bu komisyon aracılığı ile mesleki eğitim çalışmaları yürütülebilir.

Yasal düzenlemeler de yapılarak okul yönetimlerinin kendi okullarında lisanüstü eğitim almış öğretmenlerin okullarındaki meslektaşlarına uzmanlık alanları ile ilgili mesleki gelişim faaliyetleri düzenlenmesi konusunda çalışmalar yürütmesi sağlanabilir.

Bazı okullarımızda uygulansa da yaygınlık kazandırılması açısından okul yönetimlerinin belirli sertifikaları almış olan öğretmenleri, okulundaki

meslektaşları ile buluşturup yeterlilik kazandığı (sertifika sahibi olduğu) konu hakkında diğerleri ile fikir alışverişlerinde bulunmasına yönelik çalışmalar yapılması istenebilir.

Aday Öğretmen Yetiştirme Programına ek olarak okul yönetimlerinin mesleki tecrübesi ve performansı yüksek olan öğretmenler tarafından kendi zümrelerinde mesleğe yeni başlayan öğretmenlere yönelik mesleki gelişim faaliyetleri (etkinlik planlama ve geliştirme, öğretim becerilerini geliştirme, öğrenci-veli ilişkileri vb. konularında) düzenlenmesi konusunda çalışmalar yürütmesi sağlanabilir.

Bazı okullarımızdaki öğretmenlerin sayısının azlığı nedeniyle okul yönetimlerinin kendi okullarındaki öğretmenler ile yakın okuldaki öğretmenleri bir araya getirerek işbirliği içinde olmalarını sağlamalarının yaygınlaştırılması önerilmektedir. Bu bağlamda okullar tarafından işbirliği halinde oldukları okuldaki öğretmenlerle birlikte ortak projeler/etkinlikler geliştirmeleri konusunda araştırma yöntemleri konusu başta olmak üzere öğretmenlerin ihtiyaç duydukları konularda mesleki eğitim çalışmaları planlanabilir.

Yasal düzenlemeler de yapılarak farklı okul yönetimlerinin işbirliği yapmasıyla istekli öğretmenlerin işbirliği içinde olunan okullardaki meslektaşının dersini, ve bu dersle ilişkili proje vb. çalışmalarını gözlemlemesi konusunda teşvik edilmesi sağlanabilir.

Mesleki gelişim faaliyetlerinde nicelikten (sayıdan) çok niteliğe önem verilmesi yönünde çalışmalar yapılmalıdır. Bu konuda;

Mesleki eğitim çalışmalarının verimli olabilmesi için öğretmenlerin ilgi ve heyecanını sağlayacak şekilde aktif öğrenme süreçleri ile desteklenmesi önemlidir. Öğretmenlerin özellikle teorik bilgiye boğulmadan uygulamaya dökülmüş ve kendilerinin de faaliyet esnasında uygulama yapabilecekleri türdeki mesleki gelişim çalışmalarına ilgi duydukları gözlenmektedir. Her ne kadar son yıllarda az sayıda katılımcı ile düzenlenen bu şekilde mesleki gelişim programları görülse de halen bazı mesleki gelişim faaliyetlerinin (yüz yüze ya da çevrimiçi olması fark etmeksizin) genellikle toplantı şeklinde kalabalık ortamlarda (fazla katılımcı ile) katılımcılar arası etkileşimin düşük olduğu, uygulama imkânının sınırlı olduğu kurs, seminer, konferans gibi etkinlikler şeklinde düzenlendiği gözlenmektedir. Özel alan yeterliliklerinin geliştirilmesine ve eğitimdeki gelişmeleri takip edebilmelerine yönelik farklı öğretim uygulamalarının öğretmenlere tanıtıldığı mesleki gelişim faaliyetlerinin fazla sayıda katılımcı ile yürütülmesinin istenilen etkiyi sağlayamadığı gerçeğinden hareketle az sayıda katılımcı ile katılanlar arasında etkileşimin de kurulduğu uygulama imkânlarının sunulduğu mesleki gelişim programlarının düzenlenmesi önerilmektedir. Etkinliğe katılmada talep sayısının fazla olması durumunda ise farklı sayıda oturumlar düzenlenerek ihtiyaç duyan öğretmenlerin mesleki gelişim faaliyetine katılması sağlanabilir. Bu hususla bağlantılı bir diğer

konu da öğretim kademesi, öğrencilerin yaş düzeyi gibi ayrımları gerektiren farklı öğretim uygulamalarına yönelik mesleki gelişim faaliyetlerinin düzenlenmesidir. Örneğin “yaratıcı drama” başlığı altında bir eğitim programının bütün öğretmenlerin katılımına açılması (okul öncesi, ilkokul, ortaokul, lise öğretmenleri) durumunda, okul öncesi dönemde yaratıcı drama çalışmalarını uygulamak isteyen öğretmenlere ayrıntılı bilgi ve uygulama örneğinin sunulmadığı durumlar olabilmektedir. Böyle bir mesleki gelişim faaliyeti için eğitim kademesine göre planlama yapıp mesleki gelişim faaliyetinin öğretmenlere daha verimli olması sağlanabilir.

Çevrimiçi teknolojilerden yararlanılarak düzenlenen mesleki gelişim faaliyetlerinin bazılarında ise anlatım videolarının yüklenerek katılımcıların bunları izlemesi de istenebilmektedir. Öğretmenlerin bu tür mesleki gelişim faaliyetleri yerine katılımcıların kendi aralarındaki etkileşimlerine dayalı, sorular da sorabilecekleri mesleki gelişim faaliyetlerine ilgi duydukları gözlenmektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin ilgi duyduğu, katılmayı arzuladıkları şekilde bir planlama ile mesleki gelişim faaliyetleri düzenlenmesi önerilebilir.

Mesleki eğitim faaliyeti olarak planlanan yüz yüze ya da çevrimiçi kurs, seminer, konferans vb. etkinliklerde konusunda uzman olan kişilerin ya da akademisyenlerin eğitici/konuşmacı olarak yer almasına özen gösterilmelidir.

Bireylerin her türlü iletişim teknolojileri kullanılarak eğitim almasına imkan tanıyan uzaktan eğitimlerin eğitim sistemimizin bir parçası olacağı MEB tarafından ifade edilmektedir. Bu durum da her yaştaki bütün öğretmenler açısından teknolojiyi eğitimle birleştirme konusunu gündeme getirmektedir. Bu bağlamda teknoloji yeterliliğine yönelik mesleki gelişim faaliyetlerine düzenlenebilir. Bunun için yapılabilecekler:

Covid-19 sürecinde eğitim sistemimiz uzaktan eğitim ile daha sıklıkla karşı karşıya kalmıştır. Bu süreçte öğrenme kayıplarının en aza indirilmesi için öğretmenlerimiz gayret göstermekte ve çok büyük fedakârlıklarda bulunmaktadır. Çevrimiçi teknolojilerden faydalanılarak yürütülen uzaktan eğitim, yüz yüze derslerin çevrimiçi ders ortamlarında bire bir taklidi olmadığı gibi, anlatım yönteminin sıkça kullanarak etkinlik temelli öğrenme-öğretme faaliyetlerine yer verilmemesi gibi bir anlayışa da barındırmamaktadır. Her ne kadar MEB ve farklı kurumlar tarafından “uzaktan eğitim sürecinde öğrenme-öğretmenin etkililiğinin sağlanmasının farklı boyutlarına” yönelik mesleki eğitim çalışmaları yapılsa da özellikle bu konuda branşlara yönelik ihtiyaç analizleri yapıldıktan sonra talep gören konularda ve talep eden her bir öğretmenin katılımına imkân sağlayacak şekilde mesleki gelişim faaliyetlerinin düzenlenmesi önerilmektedir.

Öğretmenlerin uzaktan eğitim konusundaki becerilerini geliştirici ve kendi alanlarında uzaktan eğitimi daha etkili kullanabilmeleri için neler yapabilecekleri konusunda somut ve uygulamaya dönük örneklerin bolca sunulduğu (örneğin bir

konunun eğitici tarafından anlatım yöntemi ile anlatılıp katılımcıların eğitmeni pasif olarak dinlemesi şeklindeki uzaktan eğitimde etkili olmadığından hareketle etkileşim ve geribildirimle dayanan teknikler) mesleki gelişim faaliyetlerine öncelik verilmesi önerilmektedir.

Bakanlık, İl milli eğitim müdürlükleri ile üniversiteler arasında öğretmenlerin mesleki gelişim faaliyetlerine yönelik işbirliklerini etkin kılacak çalışmalar yapılmalıdır. Bunun için;

- Mesleki gelişim için düzenlenecek faaliyetlerde üniversiteler ile işbirliklerinin artırılması, milli eğitim müdürlükleri ile eğitim fakülteleri arasında işbirliklerinin yaygınlaştırılması, etkili bir koordinasyonun sağlanması ve planlamaların yapılabilmesi için il, ilçe milli eğitim müdürlükleri ile fakülteler arasında ortak kurullar oluşturularak bu kurulların işbirliği içerisinde çalışmalarını sağlayıcı tedbirlerin alınması,
- Öğretim programlarındaki değişiklikler göz önünde bulundurularak program güncellemesi ile ortaya çıkan anlayışları ve etkili öğrenme öğretme ortamlarını değerlendirebilmek için öğretmenler ve farklı alanlarda öğretim uygulamaları konusunda çalışan akademisyenlerin birlikte görüş alışverişinde bulunabileceği mesleki gelişim faaliyetleri düzenlenmesi önerilebilir.
- Öğretmenlerin bazıları mesleki gelişim konusunda isteksiz davranabilmektedir. Bu durumun sebepleri üzerine araştırmalar yapılması önerilmektedir.

B. Öğretmenlerin Saygınlığına İlişkin Öneriler:

Öğretmenlerin saygınlığını etkileyen konulardan birisi öğretmenlerin işbaşında kendisini sürekli geliştirmesidir. Nitelikli bir öğretmenin kendisini geliştirmesi için maddi sorunu olmaması gerekir. Öğretmenin saygınlığı ile de ilişkili olan ekonomik durumu mesleki gelişim için engel olmamalıdır. Mesleki gelişim faaliyetlerine katılmak için öğretmenlere ekonomik olarak da katkıların sağlanması için çalışmalar yapılabilir. Bunun için;

Mesleki gelişim faaliyetlerinin bir kısmı ücretli olarak düzenlenmektedir. Ücretli mesleki gelişim faaliyetlerine katılmak isteyen öğretmenler için belirlenen ilkeler çerçevesinde (etkileşim ve uygulama temelli, eylem araştırmasına dayalı olma vb.) maddi destekler sağlanabilir.

Öğretmenlerin sürekli olarak kendisini geliştirmesinin gerekliliğinden hareketle MEB tarafından daha fazla özendirici önlemler alınabilir. Örneğin üniversitelerle protokoller imzalanarak öğretmenler için uygulamalı seminerler sürekli hale getirilebilir. Ayrıca, MEB tarafından öğretmenlerin lisansüstü düzeyde eğitim almaları özendirilebilir. Lisansüstü eğitimlerin özendirici olması için mevcut

okul yöneticilerinin lisansüstü eğitim almaları konusunda üniversiteler ile işbirliği yapılabilir, ayrıca okul yöneticisi seçiminde en azından eğitim alanında yüksek lisans eğitimi alma da ön koşul olarak belirlenebilir.

Yüksek lisans ve doktora eğitimi almış öğretmenlerin ek ders ücretlerine her ne kadar artış uygulanıyorsa da daha özendirici olması açısından bu eğitimi alan öğretmenlerin ek ders ücretlerinin onları motive edecek şekilde artırılması sağlanabilir.

Öğretmenlerin katıldıkları mesleki eğitim çalışmalarını, aldıkları sertifikalar belirli ilkeler çerçevesinde terfi ve atamalarda kullanılabilir.

Medyada öğretmenlerin yer alış biçimi toplumsal algı ve saygınlık için önemlidir. Öğretmenlerin medyada yer almaları başarılarından ve fedakârlıklarından çok maaşlarını ve ek derslerini yetersiz bulması, her fakülte mezunun öğretmen olabilmesi, yazları iki ay tatil yaptıkları gibi haberlerle olmaktadır. Dolayısıyla öğretmen saygınlığını olumsuz etkileyen bu algılanış biçimlerini ortadan kaldırmaya yönelik öğretmen başarılarına, yıl boyu çalışmalarına yer veren, öğretmenliğin değerini, öğretmenlerin fedakârlıklarını anlatan haberler medyaya/ajanslara sunulabilir ve bu konularda kamu spotları hazırlanabilir.

Öğretmenlerin eğitim-öğretim dışındaki faaliyetlerde görevlendirilmeleri halkla ilişkileri bağlamında saygınlığını azaltan faktörlerden birisi olduğundan hareketle, diğer mesleklerin de görevlendirildiği olağanüstü durumlar hariç olmak üzere, öğretmenlerin eğitim öğretim dışındaki çalışmalarda görevlendirilmemesi önerilebilir.

Farklı statüdeki öğretmenlerin varlığı da saygınlığını etkilemektedir. Öğretmenlerin farklı statüde (sözleşmeli, ücretli vb.) olmaması sağlanmalıdır. Kadrolu ve sözleşmeli öğretmenler için mali haklar, izin hakları, atama/yer değiştirme konularında farklılıklar bulunmaktadır. Bu farklılıkların öğretmenlerin çalışma hayatlarını, motivasyonlarını ve eğitimin kalitesini etkileyebileceği gerçeğinden hareketle sözleşmeli öğretmenlere ve kadrolu öğretmenlere verilen hakların birlikteliği konusunda çalışmalar yapılması önerilmektedir.

Hemen hemen her fakülteden mezun olanın bir pedagojik formasyon eğitimi ile öğretmen olabileceği anlayışı hakimdir. Pedagojik formasyon eğitiminin de para ile ilişkisi kurularak bir kurs olarak görülebildiği durumlar alabilmektedir. Bu tür anlayışların ortadan kaldırılmasına yönelik çalışmalar yapılmalıdır. Sertifika ile öğretmen olma anlayışı yerine diploma ile öğretmenlik anlayışı öne çıkarılmalıdır.

Mesleki uzmanlaşma ve saygınlık için "Öğretmenlik Meslek Kanunu" nun çıkarılması önerilmektedir.

Kaynakça

- Akyüz, Y. (2006a). Türkiye’de öğretmen yetiştirmenin 160. yılında Darülmualimîn’in ilk yıllarına toplu ve yeni bir bakış. Ankara Üniversitesi Osmanlı Tarihi Araştırma ve Uygulama Merkezi Dergisi, 40, 17-58.
- Akyüz, Y. (2006b). Çağdaş anlamda Türkiye’de öğretmenin saygınlığı kavramının doğuşuna eleştirel bir bakış. Eğitime Bakış, 5, 3-8.
- Akyüz, Y. (2012). Türkiye’de öğretmenlerin toplumsal değişmedeki etkileri (1839-1950). Ankara: Pegem Akademi.
- Alabaş, R. (2011). Öğretmenlik mesleğinin saygınlığı üzerine bir araştırma: Öğretmen gözüyle saygınlıkları. 10. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu, Cumhuriyet Üniversitesi.
- Albez, C., Yıldırım, İ. ve Ayık, A. (2020). Mesleki çalışmaların etkililiğine yönelik öğretmen görüşlerinin incelenmesi, Turkish Studies - Education, 15(2), 611-634.
- Aydın, R. (2009). Türkiye’de öğretmen sorunları açısından milli eğitim şuralarının değerlendirilmesi (1980-2000). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 42(2), 199-237.
- Başar, M. ve Doğan, Z. G. (2015). Göreve yeni başlayan öğretmenlerin yaşadığı sosyal kültürel ve mesleki sorunlar, Route Educational and Social Science Journal, 2(4), 375-398.
- Ceylan, E., Özdoğan Özbal, E., Sever, M. ve Boyacı, A. (2020). Türkiye’deki öğretmen ve okul yöneticilerinin görüşleri, öğretim koşulları: TALIS 2018 Öğretmen ve Okul Yöneticiler Yanıtları Analizi. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Duman, T. (2014). Öğretmen Yetiştirme Alanındaki Uygulamalar ve Gelişmeler. Ç. Özdemir (Ed.). Eğitim bilimine giriş içinde (ss.331-351). Ankara: Pegem Akademi.
- Erden, M. (2007). Eğitim bilimlerine giriş. Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Ergün, M. (2018). Öğretmen yetiştirmede bir model önerisi. M. Ergün, B. Oral ve T. Yazar (Ed.). Öğretmen yetiştirme sistemimiz (dün, bugün ve yarın) içinde (ss.601-633). Ankara: Pegem Akademi.
- Hoyle, E. (2001). Teaching prestige, status and esteem. Educational Management Administration & Leadership, 29(2), 139-152.
- Kozikoğlu, İ. ve Senemoğlu, N. (2018). Mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin karşılaştıkları güçlükler: Nitel bir çözümleme. Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi, 6(3), 341-371.

- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2017). Öğretmen strateji belgesi 2017-2023. Ankara: Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü.
- Oral, B. ve Bars, M. (2018). Öğretmen yetiştirmede akreditasyon. M. Ergün, B. Oral ve T. Yazar (Ed.). Öğretmen yetiştirme sistemimiz (dün, bugün ve yarın) içinde (ss.465-483). Ankara: Pegem Akademi.
- Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD]. (2014). Indicator D7: How extensive are professional development activities for teachers?, Education at a glance 2014: OECD indicators içinde (ss. 515-533). OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/888933120461>.
- Polat, Ü. ve Koç, O. (2018). Niğde ilinde görev yapan öğretmenlerin geleceğe yönelik mesleki beklentileri üzerine bir araştırma, Uluslararası Türk Kültür Coğrafyasında Sosyal Bilimler Dergisi, 3(1), 55-68.
- Sarı, M.H., Altun, Y. (2015). Göreve Yeni başlayan sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlar, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 30(1), 213-226.
- Şişman, M. (2020). Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi (12. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. (2014). 19. Millî Eğitim Şurası kararları. http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_12/10095332_19_sura.pdf adresinden erişilmiştir.
- Toker Gökçe, A. (2013). Sınıf öğretmenlerinin adaylık dönemlerinde yaşadıkları mesleki sorunlar, Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 21, 137-156.
- Tozlu, N. (2006). Öğretmen yetiştirme üzerine düşünceler. Eğitime Bakış, 5, 27-33.
- Uygun, S. (2012). Basında öğretmen sorunları. Milli Eğitim, 194, 72-91.
- Yılmaz, İ. ve Alabaş, R. (2019). Okul yöneticilerinin saygınlıklarının belirlenmesi: Bir durum çalışması. İlköğretim Online, 18 (4),2128-2146.
- Yılmaz, K. ve Kab, İ. (2013). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının 'okul deneyimi' ve 'öğretmenlik uygulaması' derslerine yönelik görüş ve değerlendirmeleri, Humanitas, 1(1), 197-215.

GEÇMİŞTEN GÜNÜMÜZE ÖĞRETMENLİK MESLEĞİ VE KADIN ÖĞRETMEN SORUNLARI

GİRİŞ

Osmanlı'da Kadın Öğretmen

İnsan var olduğu andan itibaren bir gelişim sürecindedir. Gelişimini ise dışarıdan edindiği bilgilerle sağlamaktadır. Bu anlamda insanlığın doğuşundan itibaren öğrenme kavramının var olduğunu söylemek mümkündür. İnsan belli şeyleri tek başına yaparak yaşayarak öğrenebilir ancak düzenli ve sistematik bir öğrenme bir öğreticiyle mümkündür. Bu sebeple temelleri insanoğlunun var oluşuna dayanan öğrenme, eğitim faaliyetlerini de beraberinde getirmiştir. Bu anlamda öğretmenlik kökleri çok eskiye dayanan bir meslektir.

İlk Türklerde eğitim çağıın gereklerine uygun olarak şekillenmiş ve bireyler aile içerisinde ya da toplumca bilge olarak görülmüş kişiler tarafından informal olarak eğitilmişlerdir. Ancak değişen koşullar ve çoğalan bilgi, öğretmenliğin profesyonel bir meslek olarak yapılmasına ortam sağlamıştır.

İslamiyet'in kabul edildiği ilk yıllarda kadınlar öğretmenlik görevi yapabilmişlerdir. Örneğin Selçuklu Devleti'nde "Usta Hatun" adı verilen kadınların sultanın çocuklarına öğretmenlik yaptığı, Kuran-ı Kerim, Arapça ve hesap öğrettiği bilinmektedir (Özdemir, 2009).

Osmanlı Devleti ise Selçuklu'dan aldığı eğitim mirasını kuruluş ve yükselme dönemlerinde sürdürmüştür. Nitekim bu dönemlerde Osmanlı'da birçok bilim adamı yetişmiştir. Duraklama ve gerileme dönemlerinde toprak kayıpları yaşanmaya başlamış ve eğitim sisteminde geri kalındığını fark edilmiştir. Tanzimatla başlayan Batılılaşma fikriyle ekonomik, siyasi ve iktisadi olarak gelişme hedeflenmiş bu amaçla eğitime daha çok önem gösterilmiştir. Bu bağlamda 16 Mart 1848'de İstanbul Çapa'da Darü'l-Muallimin-i Rüştiye açılır (Özkan, 2016). 5-6 yaşlarında sıbyan mekteplerine erkek öğrencilerle başlayan kızlar için sıbyan mektebinin bir üst dereceli okulu yoktur. Sıbyan mektebinin öğrencileri de genellikle cami hocalarıdır ancak bilgili kadınların mahalledeki çocuklara ve kadınlara Kur'an öğrettiği görülmüştür. Bu durum kadınların kısıtlı da olsa öğretmenlik yaptığını gösterir. Tanzimatla birlikte kadının eğitimcinin önemi anlaşılınca kız öğrenciler için sıbyan mekteplerinin üstü okullar açılmaya başlamış, bu da kadın öğretmen ihtiyacını gündeme getirmiştir. Bu sebeple 1 Eylül 1869 tarihli Maarif-i Umumiye Nizamnamesi'nde İstanbul da bir kız öğretmen okulunun açılmasına karar verilmiştir. Sonunda Darülmualimat 26 Nisan 1870 tarihinde Maarif Nazırı Saffet Paşa'nın nutkuyla kapılarını kız öğrencilere açmıştır (Şanal, 2009). Sıbyan mekteplerine ve kız rüşdiyelerine kadın öğretmen yetiştirerek bu okulların çoğalmasını ve dolayısıyla okuyan kız sayısının çoğalmasını sağlayan bu okul, kızların eğitiminin devlet

eliyle yapılması açısından önem arz etmektedir. Ayrıca modernleşmenin temelini atan bu okul kendisinden sonra gelecek İnas Darülfünunu'da kaynak sağlamaktadır. Cumhuriyetin kuruluşundan sonra yapılan devrimlerin başarısında 1870'ten beri mezun vermekte olan bu okulun yetiştirdiği eğitimli kadınların etkisi yadsınmaz (Akyüz, 2016). Osmanlı'nın kadın hak ve özgürlükleri konusunda öncü yazarlarından biri olan Fatma Aliye de Darümuallimat'ı Refet isimli eserinde işlemiştir. Eserde Refet ismindeki Darümuallimat öğrencisi kadın, fiziksel özellikleriyle değil zekası ve ilme olan aşkıyla ön plana çıkarılmakta ve oldukça fakir olmasının rağmen zengin çevrelere zekası sayesinde kabul edilmektedir. Yazar kitabında "... Pek çok şeyde veya her şeyde kadınla erkeğin farkı olmadığı gibi bu meselede de yoktur..." cümlesiyle kadın ve erkek olgusuna nasıl baktığını açıkça ortaya koymaktadır. Kitapta birçok zorlukla mücadele eden Refet'in üzerinden Osmanlı'nın o günkü çehresi resmedilmekte ve kadının okuyup öğretmen olmasının ne yüce bir mesele olduğu gözler önüne serilmektedir. Kitapta "... Arapçadan İzhar'ın (Osmanlı Döneminde okutulmuş Arapça bir gramer kitabı) sonuna kadar gelmiş ve Farsçadan da Gülistan'ı (Şirazlı Sadî'nin şiir-düzyazı biçimindeki öykü kitabı) bitirmiş olduklarından..." ifadelerinden de bu okulda iki yabancı dilin öğretildiği anlaşılmaktadır (Aliye, 1897/2019).

II. Meşrutiyet döneminde kızların eğitimine daha çok önem verilmiş, kızlar için ilkokul, ortaokul ve lise düzeyinde okullar olmasına rağmen bir üniversitenin olmaması İnas Darülfünunu'nun çıkışına ortam hazırlamıştır. İlk başlarda pedagoji, ev bilgileri, sağlık ve tabiat gibi konularda serbest dersler verilmeye başlanmış sonrasında artan kadın öğretmen ihtiyacı ve yüksek tahsil görmek isteyen kızların sayısındaki artışla İnas Darülfünunu eğitim süresi üç yıl olan bir okul olarak öğrenci yetiştirmeye başlamıştır (Arslan & Akpınar, 2005).

1.1.2. Cumhuriyet Sonrası Kadın Öğretmen

Cumhuriyet dönemi Osmanlı'dan farklı olarak eğitim planlamasında milli şuur geliştirme, kendine güven, girişimcilik, kendi iç dinamiklerimize uygun olarak eğitim programlarının tasarlanması gibi konularda dikkat çekmektedir.

Yunan taarruzunun en yoğun olduğu zamanda 15 Temmuz 1921'de yapılan Maarif Kongresi yurdun çeşitli yerlerinden 250'den fazla kadın- erkek birçok öğretmeni bir araya getirilmiş ve kurulacak olan devletin eğitim yolu bu kongreye çizilmiştir. Mustafa Kemal 27 Ekim 1922'de Bursa'da öğretmenlerle yaptığı konuşmasında eğitimin gerçek kurtuluşun anahtarı olduğunu ifade etmiş ayrıca eğitimin çağdaş ve sosyal yaşamın ihtiyaçlarına uygun olması gerekliliğini vurgulamıştır. Cumhuriyetin ilk yıllarında eğitim laiklik, yurttaşlık, tarım ekonomisinin geliştirilmesine bağlı olarak köylünün eğitimi ve köylülere iş olanakları sağlanması çerçevesinde şekillenmiştir. Bu bağlamda köye yönelik öğretmen yetiştirme düşüncesi bu politikanın sonucunda şekillenmiştir (Kupluhan, 2012).

Cumhuriyetin ilk yıllarında öğretmenlik bir meslek haline getirilmeye çalışılmış ve bununla ilgili yasalar çıkarılmıştır. 1924-1925 yılından itibaren Darülmualim'in adı Muallim Mektebi ve 1935'ten itibaren ise Öğretmen Okulu olarak belirlenmiştir. İlköğretim kademesiyle ilgili dönemin şartları incelendiğinde öğretmen sayılarının çok az olduğu ve bunların da iyi eğitim almadıkları görülmektedir. 1923'te ülkede 10102 ilkokul öğretmenin olduğu ve bunlardan yalnızca 1081'inin kadın öğretmen olduğu görülmektedir. Köy Enstitüleri kuruluncaya kadar İlköğretmen okullarıyla yeterli sayıda öğretmenin yetiştirilmesi mümkün olmamıştır. 1970-1971 yılına kadar ilkokul öğretmenleri lise düzeyinde 3 yıllık okullardan mezun olarak öğretmenlik yapmışlardır. 1971'de bu süre 4 yıla çıkarılmış, 1973 yılında çıkarılan 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'yla öğretmenliğin özel ihtisas gerektiren bir meslek olduğu ve öğretmenlerin hangi kademede olurlarsa olsunlar yükseköğrenim görmelerinin sağlanması gerekliliği vurgulanmıştır. Bu amaçla ilkokullara öğretmen yetiştirmek için 2 yıllık eğitim enstitülerinin açılmasına karar verilmiştir (Akyüz, 2016).

İki yıllık eğitim enstitüleri 1974-1982 yılında işler durumdadır. Ancak hızla kurulan bu kurumlar öğretim elemanı eksikliği, politik olaylar gibi nedenlerle kapanmış ve bu okullar 1982 yılında eğitim yüksekokulu adıyla üniversite çatısı altına alınmıştır. Bunların dışında cumhuriyet döneminin en belirgin özelliği köyleri geliştirmek adına yapılan girişimlerdir. Bu sebeple Köy Muallim Mektepleri 1927'de açılmış ve varlığını köy enstitülerinin kuruluşuna kadar sürdürmüşlerdir. Köy eğitim kursları da köyleri okula kavuşturmak amacıyla açılmış, uygulamanın başarılı olmasıyla sayıları artırılmıştır. Bu kurslar köy enstitülerine temel olması açısından önemlidir (Çoban, 2018).

Bu kısma kadar yapılan işler incelendiğinde eğitimde sürekliliğin olmadığı göze çarpmaktadır. Cumhuriyet dönemi savaş sonrası bir milletin yaralarını sarmaya çalıştığı ve hızla kalkınmaya çalıştığı bir dönemdir. Bu dönemde amaç okur yazar sayısını artırmak ve köylere ağırlık verip tarımla bilgiyi birleştirerek modernleşmeyi sağlamak olmuştur. Başarılı çalışmalara imza atılsa da öğretmenlik mesleği devamlılık ve profesyonellik gerektiren bir meslektir. 1948'e kadar süren uygulamalarda öğretmenlerin maaşlarının il özel idarelerinde bulunması ve bunların öğretmen maaşlarını karşılamaya yetemiyor olması öğretmenlik mesleğinin güven vermeyen bir meslek olarak görülmesine neden olmuştur. M. Şevki Erksan'ın 1930-1932 yılları arasında öğretmenlerin bazı illere göre dağılımını gösterdiği tablo ve bu tablo hakkındaki yorumları bu bağlamda dikkat çekicidir:

Tablo3: 1930-1932 Yılları Arasında İlkokul Öğretmenlerinin Bazı İllere Göre Dağılımı (Akyüz, 2016)

Vilayetin İsmi	Nüfusu	Muallim Adedi	Kaç Nüfusa Bir Muallim Düşüyor
İstanbul	806.863	1756	459
İzmir	531.579	754	705
Adana	227.735	247	922
Ankara	404.531	443	936
Afyon	258.743	241	1073
Sinop	170.624	109	1565
Mardin	183.317	51	3594

Erkson çizelgesini şu şekilde yorumlamıştır: “İstanbul vilayetinde 459 nüfusa, Mardin vilayetinde ise, 3594 nüfusa bir muallim isabet ediyor. İlk mektep muallimlerinin dengesiz bir dağılışı var. Hangi vilayetin parası var da mektep açabilmiş ise orada mektep de çoktur, muallim de. Orada muallim de toktur, mektep de iyidir. ‘İlk tahsil mecburidir’ demek ‘ilk tahsil bir devlet ve memleket işidir’ demektir. Halbuki ilk tahsili vilayetlerin güçlerine ve kabiliyetlerine bırakmak, bunun ayrı ayrı mahalli işler olduğunu ifade ve kabul etmektir...” (Akyüz, 2016). Bu sözleriyle Erkson dönemin yanlışlıklarını ve olması gerekeni çok net bir şekilde resmetmiştir. Eğitim; planlı, düzenli ve devlet eliyle yürütülen bir iş olmazsa imkanı olmayan yerler dezavantajlı konuma düşmek durumunda kalacaklardır.

Dönemin siyasi koşulları, maddi imkansızlıkları ve savaşın geride bıraktıkları nedeniyle süreklilik arz eden bir eğitim sistemi yerleştirememiştir. Köylerde hala okuma yazma oranının çok düşük olduğu görülmektedir ve köyler çağın gerisinde kalmaktadır. Eski düzende öğretmen yetiştiren kurumlar köye yararı olmayan, köye gitmek istemeyen öğretmen yetiştirmekle suçlanmaktadır. Bu amaçla köy hayatını bilen ve köyde yaşayabilecek öğretmenlerin yetiştirilmesi amaçlanmıştır. Köy enstitüleri bu felsefeyle kurulmuştur (Çoban, 2018).

Enstitüler yeni kurulduğunda bu eğitim kurumlarına kız öğrenci bulmakta zorluklar yaşanmıştır. Bunun sebebi olarak ilkokul mezunu olan kızların sayısının az olması, evde ve tarla işlerinde sorumlulukları olan kız öğrencilerin okula gönderilmek istenmemesi, okulun yatılı olmasından kaynaklı olarak toplumsal baskının yarattığı çekinceler gösterilebilir. Bu sorunları ortadan kaldırmak amacıyla kız öğrenciler okullara sınavsız olarak alınmışlardır. Köy enstitülerine gitmek bir kız öğrenci için ataerkil düzene başkaldırı niteliğindedir. Modern bir eğitim kurumu olarak tasarlanan köy enstitülerinden yetişen kadın öğretmenlerin köylere gittiklerinde köylü kadınları modern ev kadınları olarak eğitmeyi amaçlamıştır. “İş içinde eğitim” ilkesine göre planlanan köy enstitülerinde kızların aldıkları eğitim toplumsal cinsiyet rollerine göre şekillenmiştir. Bu bağlamda kızlara verilen eğitim dikiş, bahçecilik gibi daha çok evi içini kapsayan ve erkeklerin yaptığı işlere göre daha hafif olan işlerdir (Tuna, 2009).

Köy enstitüleri kadınlara birey olmayı, sorumluluk almayı, haklarını aramayı öğretmiştir. Köy enstitülerinden mezun olan kadınlar gittiği köylerin öğretmeni, terzisi, ebesi-doktoru ve çiftçisi olmuşlardır. Okuttukları kız öğrencilere rol model olan bu öğretmenler kadının ailede ve toplumda değerli olduğu fikrini aşılacaklardır. II. Dünya Savaşı'nın yarattığı politik ortam tekrar kalkınmanın odağına kenti yerleştirmiş ve kırsal kesimdeki toprak ağalarının çıkarlarına ters düşen köy enstitüleriyle ilgili geleneksel kaygılar artmıştır. Özellikle kültürel anlamda yaftalamalar kadınlar üzerine odaklanmış bu sebeple köy enstitülerinin işleyişi yavaş yavaş değişmeye başlamıştır (Sallan Gül, Alican, & Gümüsoğlu, 2014).

1954 yılında Köy Enstitüleri tamamen kapatılmış ve öğretmen yetiştirme İlköğretmen Okulları adı altında tek çatıda toplanmıştır (Akdemir, 2013). 1957 yılında her kademedeki okulları yönetebilecek olan Öğretmen Okulları Genel Müdürlüğü kurulmuştur. Açılan okullar öğretmen ihtiyacını karşılamakta yetersiz kaldığı için farklı yollar denenmiştir. 27 Mayıs İhtilali'nden sonra öğretmen açığını kapatmaya yönelik Türk Silahlı Kuvvetleri emrindeki 22.452 yedek subay adayı Milli Eğitim Bakanlığı emrinde çalıştırılmıştır (Ergün, 1987). Bunun dışında veterinerlik su ürünleri gibi alan dışı mezunların da sınıf öğretmeni olarak atandığı olmuştur. Öğretmen yetiştirmede en sorunlu dönem 1970'li yıllar olarak gösterilmektedir. Bu dönemde mektupla eğitim verilerek öğretmen yetiştirme uygulamaları yapılmıştır (Şendağ & Gedik, 2015).

1969 yılında ilköğretmen okulları öğretmen liselerine çevrilmiş, 1973-1974 yıllarında ise bu okullar lise statüsünü düşürülmüştür. 1990-1991 yıllarında ise bu okullar Anadolu öğretmen lisesi olarak öğretime devam etmiştir. 1974 yılında öğretmen liselerinin mezunlarını alan iki yıllık Öğretmen Enstitüleri açılmış, 1982 yılında bu okullar yüksekokula dönüştürülmüş, 1990 yılında ise 4 yıllık fakülte haline gelmişlerdir. 1997 yılında öğretmen kalitesini artırmak için YÖK ve Dünya Bankası ortak olarak Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi isimli projede ilköğretim bölümleri ana alan ve yan alan olarak dallara ayrılmıştır. Bu çalışma birçok kazanımı beraberinde getirirse de sorunlara kalıcı çözüm üretmekten uzak kalmıştır. Öğretmenlik mesleğine yine farklı alan mezunları alınmış, YÖK'ün 1997'de aldığı kararla fen-edebiyat fakültelerine ve ilahiyat fakültelerine tezsiz yüksek lisans imkanı sağlanarak öğretmen olma hakkı getirilmiştir. 2009-2010 yıllarında yapılan düzenlemeyle bu eğitimin yalnız birkaç üniversiteye verilmesi kararlaştırılmış, ancak yapılan bu haksız uygulama sonrası formasyon adı verilen bu derslerin tüm üniversitelerce verilmesi kararlaştırılmıştır (Abazoğlu, Yıldırım, & Yıldızhan, 2016). Son yapılan değişiklikle de atanamayan öğretmen ordusunu çoğaltan ve fen-edebiyat fakültesi mezunlarına öğretmen olmanın yolunu açan sertifikaya dayalı formasyon uygulaması kaldırılmış, bunun yerine lisansüstü düzeyde "Öğretmenlik Mesleği Uzmanlık Programı" açılması öngörülmüştür.

GÜNÜMÜZDE KADIN ÖĞRETMEN SORUNLARI

Bilgi ve bilme ihtiyacıyla birlikte doğan ve kökleri çok eskiye dayanan öğretmenlik mesleği toplumların şekillenmesinde en büyük etkiye sahiptir denilebilir. Öğrencilerin yeteneklerini fark edip onların içindeki gizil güçleri ortaya çıkaran, onları geleceğe hazırlayanlar öğretmenlerdir. Bu anlamda sürekli gelişen ve değişen dünyada, toplumun ihtiyaçlarına göre kendini yenileyen öğretmenlere olan gereksinim her gün daha da artmaktadır.

Öğretmenlerin sorumlulukları çağın şartlarına göre giderek artmaktadır. Temelde görev ve sorumlulukları eskisiyle aynı olmakla birlikte bugün öğretmenlerden beklenen eskisinden çok daha farklıdır. Geçmişte öğretmen öğrenciye ders veren ve bilgiyi aktaran kişi olarak görülmüş, bugünse öğretmenler bilgi vermenin yanında öğrenciye rehber olma, öğrencinin sosyal ve toplumsal becerilerini geliştirme gibi öğrencinin bütünsel anlamda gelişimine odaklanan kişiler olarak görülmektedir.

Bir öğretmenin başarısını sevecenliği, sözel zekası, öz geçmişi, alan bilgisi gibi etkenler değiştirebilir. Bunun dışında öğretmenin yaşadığı sorunlar da başarısına etki eden önemli etkenlerdir (Demir & Arı, 2013). Cemaloğlu ve Ertürk'ün 2007'de yayımlanan çalışmasında öğretmenlik mesleğinin sorunları; statüsünün düşük olması, ücret yetersizliği, yöneticilerin davranış şekilleri, insan ilişkileri, rol çatışması, denetim ve iletişim biçimi olarak sıralanmıştır. Ocak ve Olur (2018) da öğretmenlik mesleğinin yürütülmesinde karşılaşılan güçlükleri şu şekilde sıralamışlardır:

Öğrenci Farklılıklarından Kaynaklı Sorunlar: Bireysel farklılıklar; cinsiyet, kültür ve çok kültürlülük, motivasyon, sosyoekonomik durum, ilgiler ve hazır bulunuşluk olmak üzere başlıklar altında açıklanabilir. En önemli farklılık olan cinsiyet öğrencilerin davranış biçimlerini etkilemekte, kız öğrenciler daha uysal ve nazikken erkek öğrencilerin daha aktif ve saldırgan bir yapıya sahip olduğu söylenebilir. Çok kültürlülük eğitim öğretim faaliyetlerini etkileyen bir diğer unsurdur. Öğretmen farklı kültürel değerlere sahip öğrencilere göre dersi yapılandırması gerekmekte aksi takdirde öğrenci derse olan ilgisini kaybetmektedir. Eğitimin kalitesini ve verimliliğini etkileyen unsurlardan biri de motivasyondur. Motivasyon öğrenmenin ön koşuludur. Öğretmen öğrencinin motive kaynaklarına hakim olmalıdır. Yapılan çalışmalar sosyoekonomik durumun da akademik başarı üzerinde etkisinin olduğunu göstermiştir.

Veli Kaynaklı Sorunlar: Velinin eğitime karşı tutumu, eğitim durumu, eğitime katılma durumları eğitimi etkileyen unsurlardandır. Eğitime karşı olumsuz tutumlar sergileyen ailelerin çocuklarında da olumsuz tutumların ortaya çıktığı görülmektedir.

Merkeziyetçilik Kaynaklı Sorunlar: Merkezi olarak hazırlanan eğitim programı tüm bölgelerin ihtiyaçlarını karşılamamaktadır. Alt yapısı yetersiz olan bazı okullarda program işlevselliğini yitirmektedir. Ayrıca kademeler arası geçişi sağlayan seçme sınavlarında çıkmayan soruların okullarda ders olarak işlenmesi öğrencilerin o konuya ya da derse karşı ilgisini kaybetmesine neden olmakta böylelikle okullar öğrencilerin gözünde değerini yitirmektedir. Bunun sonucunda öğrenciler dershane ve etüt merkezi gibi eğitim kurumlarına yönelmekte ve okulu yetersiz bulmaktadırlar.

Öğretmen Kaynaklı Sorunlar: Öğretmenlerin aldığı ücretin az olması çalışma motivasyonunu düşürmekte ve öğretmenlerin mesleğe karşı ilgisini kaybetmesine neden olmaktadır. Öğretmenlerden kaynaklanan bir diğer sorun ise hizmet iç eğitimlerin yetersiz olması ya da yapılan eğitimlerin öğretmenler tarafından bir külfet ya da zaman kaybı olarak görülmesidir. Ayrıca eğitim fakültelerine seçilen öğrencilerin düşük puanlarla mezun olabilmesi, kısa bir formasyon eğitiminin ardından öğretmen olabilmeleri ve öğretmenlik uygulamaları derslerinin azlığı da öğretmenlerden kaynaklanan sorunlar arasındadır.

Teknoloji Kaynaklı Sorunlar: 2000’li yıllardan sonra doğan öğrencilerin teknolojiyle büyümeleri farklı ihtiyaçları ve sorunları beraberinde getirmektedir. Öğretmenlerin öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap verebilmesi ve ilgilerini canlı tutabilmeleri için farklı uygulamalara hakim olmaları gerekmektedir. İnternetin derslere dahil edilmesi; siber zorbalık, uygunsuz içerik paylaşımı gibi yeni sorunları doğurmaktadır.

Öğretmenlik mesleği pek çok insan tarafından kutsal olarak nitelendirilse de son zamanlarda eskiye göre değerini yitiren bir meslek olduğu kabul edilmektedir. Birçok ülkede, saygınlığını yitiren öğretmenlik mesleğinin, Uluslararası Çalışma Örgütü tarafından “ kuşatma altındaki meslek” olarak nitelendirildiğini belirten Atmaca (2020), öğretmenlerin saygınlığını kaybetmesindeki etkenleri şöyle sıralamaktadır: yazılı ve görsel sosyal medya, bakanlığın konuya duyarsızlığı ve yanlış politikaları, öğretmenlerin kendini geliştirmemeleri, velilerin öğretmene karşı olumsuz tutum ve davranışları, öğrencilerde görülen akademik başarısızlık.

Öğretmenler yukarıda sıralandığı gibi mesleklerini yaparken kendilerinden ya da dışsal faktörlerden kaynaklı olarak pek çok sorun yaşamaktadırlar. Öğretmenlik mesleği kendi içerisinde çözülmesi gereken birçok sorunu barındırırken mesleğin üyelerinin çoğunluğunu oluşturan kadın öğretmenler cinsiyetleri nedeniyle de birçok sorunla karşılaşmaktadırlar. Kadın mesleği olarak algılanan öğretmenlik mesleğinde sayısal veriler kadınların bu mesleğe erkeklerden daha çok rağbet ettiğini göstermektedir.

Tablo 4: MEB 2019/2020 İstatistikleri

OKUL TÜRLERİ	TOPLAM ÖĞRETMEN SAYISI	ERKEK ÖĞRET- MEN SAYISI	KADIN ÖĞRETMEN SAYISI
OKUL ÖNCESİ	98.825	5910	92.915
İLKOKUL	309.247	112.439	196.808
ORTAOKUL	371.590	54.611	216.979
GENEL ORTAÖĞRETİM	186.914	89.386	97.546
MESLEKİ VE TEKNİK ORTAÖĞRETİM	193.717	97.788	95.929

(Milli Eğitim Bakanlığı, 2020)

Balcı 'ya (1991) göre erkeklerin bu mesleği kadınlara göre daha az tercih etmesini sebebi mesleğin yetersiz ekonomik imkanları ve çalışma saatleri olarak görülmektedir. Öğretmenlik mesleği ev geçindirmek zorunda olan erkekler için yeterli olarak görülmemektedir. Yine Balcı (1991) öğretmenlerin anne baba eğitim durumlarının genellikle düşük olduğunu ve toplumca yüksek statüde görülen doktora vb. meslekleri icra edenlerin çocuklarının öğretmen olmasını istemediğini yani öğretmenliğin düşük statülü bir meslek olarak görüldüğünü ifade etmektedir.

Tan'a (2002) göre, meslek becerilerinin annelik ve bakıcılık görevlerine yakın olması sebebiyle kadın mesleği olarak algılanan öğretmenlik mesleğinde kadınlar alt kademelerde daha çok görev almakta, denetleme kısmında görevi erkeklerle bırakmaktadır. Kadınların yöneticilik yapamayacak kadar duygusal oldukları iddiası, yönetim görevinin gerektirdiği yeterliliklere sahip olmama gibi erkek egemen düşünce tarzları, geçmişten beri süregelen, kadının erkeğe emir vermesini ve buyurmasını hoş karşılamayan normlar kadınların bu işte yetersiz algılanmasına ya da yöneticiliğe karşı isteksiz olmalarına neden olmuştur. Darülmuallimat'ın kadın yöneticilerinin Darülmuallimin'in erkek yöneticilerine göre daha az maaş aldıklarını ve dışarıda yapılacak işler konusunda erkek müdürlere bağlı ve onların alt kademesinde çalıştıklarını belirten Tan (2002), geçmişte de kadın yöneticilere karşı tutumu gözler önüne sermektedir. İnandı ve Tunç (2012) da öğretmenlik mesleğinde örgütsel hiyerarşide üst kademelere çıkıldıkça kadın erkek oranında, erkeklerin lehine bir durum gözlemlendiğini belirtmektedir. Ayrıca kariyer geliştirmede cinsiyete ilişkin kalıp yargılar, özgüven, kararlılık ve ailevi desteğin önemli olduğunu vurgulamakta, özellikle sosyo-ekonomik kökenin bu konuda önemli bir belirleyici olduğunu dile getirmektedir. Üst sosyo-ekonomik düzeye sahip bireylerin kariyer açısından daha donanımlı olduğunu ve sosyal çevreyi bu anlamda daha iyi kullanabildikleri belirtilmektedir.

Kadınların kariyer engellerinin bazılarının elle tutulur gözle görülür engeller değil de yalnızca etkilerinin hissedilebildiği engeller olduğu görülmektedir. İnandı, Özkan, Peker ve Atik (2009) bunu “cam tavan” ifadesiyle açıklamaktadır. Cam tavan, kadınlarla üst düzey yönetim arasında yer alan kadınların sahip oldukları nitelikleri dikkate almaksızın ilerlemelerini engelleyen, görülmeyen engeller olarak tanımlanmaktadır. Cam tavan, kadınların yalnızca cinsiyetleri nedeniyle geleneksel kültürün izlerini taşıyan üst düzey grupların ön yargılı, açıklanamayan, ancak etkilerini kadınlar üzerinde açıkça gördüğümüz davranışlardır.

Örücü, R. Kılıç ve T. Kılıç (2007) cam tavanın üç boyutunu şu şekilde açıklamaktadır:

Erkek yöneticiler tarafından konulan engeller: Erkeklerin kadınlara karşı olumsuz önyargıları ve erkeklerin gücü elde tutma isteği,

Kadın yöneticiler tarafından konulan engeller: Kendini referans alma yani “Ben nasıl başardıysam herkes bu noktaya gelebilir, bunun için özel bir çabaya gerek yoktur.” algısı ve “kraliçe arı sendromu” yani tepede tek kadın olmanın başarı ve ayrıcalık olduğu hissi,

Kişinin kendi kendine koyduğu engeller: “Kadının yeri neresidir?” sorusunun cevabını bulamama, özgüven eksikliği, kararsızlık, kadınlara karşı olan negatif önyargıları kabullenme, iş-aile çatışmasının getirdiği vicdani yük, sistemin değiştirilemeyeceğine kanaat getirme, kariyer yapmanın zorluklarını göze alamama.

Cinsiyetçi kalıp yargılar kadınların davranışlarında değişikliğe sebep olmaktadır. Yönetim koltuğundaki pek çok kadın bu söylemlerden etkileneceklerdir. Beğenilme ve kabul görme için bu tarz davranışlar sergileyen kadınlar, yönetim konusunda erkek egemen çevrelerce kararsız, otoriter olmayan ya da güvenilmez olarak görülmektedirler (İnandı, Özkan, Peker, & Atik, 2009).

Çelikten'e (2004) göre kadın yöneticilere yönelik önyargılar şunlardır: kadınların çalışmak istemediği ve kariyer geliştirmeye erkekler kadar bağlı olmayacakları düşüncesi, yeteri kadar sert ve dayanıklı olmadıkları, mesai saatleri dışında çalışmayı kabul etmemeleri, hızlı karar verme becerilerinin olmayışı ve aşırı duygusal olmalarıdır.

Kadınlara biçilen iyi anne ve eş rolleri de onların kariyer yapmaları önünde engel teşkil etmektedir. Kadınlar, toplum tarafından kendilerine empoze edilen bu görevler nedeniyle mesleklerinin sıradan görevleri dışına çıkmamakta, kariyer geliştirme için vakit bulamamaktadırlar. Geleneksel rolleri benimseyen kadınlar yönetici olmak yerine öğretmen olmayı kendilerine daha uygun bulmakta, ayrıca bu seçimleri sebebiyle eşlerinden de destek bulmaktadırlar (İnandı, Özkan, Peker, & Atik, 2009).

Gündüz (2010) ise kadınların kariyer engellerine yaş, medeni durum eğitim durumu, çalışma saatleri gibi değişkenleri de eklemektedir. Öğretmenlikle yetinme, öğrenmenin hazzına erişememe gibi kadınların kendisinden kaynaklanan engellerin olabileceğini belirten Gündüz, belli bir yaş geçtiğini düşünen kadınların kariyer yapmaktan geri durduğunu belirtmektedir. İnandı, Özkan, Peker ve Atik (2009) da yöneticiliğin beraberinde birçok sorumluluğu ve iş yükünü getirmesi buna rağmen maddi olarak öğretmenlikten belirgin bir farkının olmaması kadınların yöneticiliği seçmemesinde önemli bir etken olabileceğini vurgulamaktadırlar. Ayrıca erkek yöneticilerin daha başarılı olduğu vurgusunun yapıldığı toplumlarda veliler de erkek yönetici ya da erkeksi davranışlar sergileyen kadın yöneticilerin daha ciddi ve disiplinli olacağına inanmakta ve kadın yöneticilerin özellikle erkek çocuklarını disiplin edemeyeceğine dair kaygı duymaktadırlar.

Kadınlar yönetici olma yolunda cinsiyetleri nedeniyle birçok sorun yaşamaktadır. Tüzel İşeri (2019), kadınların yönetici olduktan sonra yaşadıkları sorunları dikkati çekmekte ve bu sorunları şu şekilde sıralamaktadır: cinsiyet ayrımı, üst kademedekilerin destek olmaması, kadınların işlerini yaparken politik olamamaları, yetiştirilme şekli, üstlenilen sorumluluklar, kadınların yönetim konusunda isteksiz olmaları, toplumsal değerler ve çalışılan kurumun özellikleridir.

Kadın öğretmenin cinsiyeti nedeniyle sorun yaşadığı bir diğer alan da aile yaşantısıdır. Kadın öğretmen toplumun kendisinden beklediği iyi eş, iyi anne rollerinin yanında mesleğinin getirdiği sorumluluklarla da başa çıkmak durumundadır. Özkul ve Cömert'e (2019) göre öğretmenlik hayat boyu sürdürülen bir meslektir. Öğretmen sınıf içerisinde öğrencilerle, okul dışında velilerle ve toplumla iş birliği halindedir. Öğretmenlik psikolojik ve sosyolojik açıdan fedakarlıklar gerektiren bir meslektir. Değişen koşullara göre öğretmenden beklentilerin artması öğretmenin iş- aile çatışmasını artıracaktır. Özkul ve Cömert'in (2019) çalışmaları incelendiğinde kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre daha fazla iş- aile çatışması yaşadıkları görülmektedir.

Kadın öğretmenlerin iş-yaşam dengesizliklerinin tüm sektörleri etkilediğini belirten Polat (2018) iş ve özel yaşamda denge kuramayan bireylerin stres altında olduklarını ifade etmektedir. Mesleki özellikleri ve sorumlulukları dikkate alındığında öğretmenliğin dışarıdan görüldüğü gibi kolay olmadığını belirten Polat (2018), öğretmenin derse hazırlık yapmak için iş dışındaki zamanını ve enerjisini de işle geçirdiğini ve bunun aile yaşamında sorunlara neden olduğunu belirtmektedir.

Öğretmen annelerin en çok yaşadığı sorunlardan birisi de doğum sonrası ücretsiz izin ve süt izni konusudur. Birçok anne henüz çocukları çok küçükken maddi imkanları elverişsiz olduğu için ücretsiz izin almaktan kaçınmakta ve işe başlamaktadır. Gökdemirel, Bozkurt, Gökçay ve Bulut 2008'de yayımlanan çalışmasında çalışan annelerin süt izinleri konusunda sahip oldukları haklarının

yetersiz olduğu hatta mevcut haklarını bile yeterince kullanamadıkları bilgisine ulaşmıştır. Ayrıca çalışan annelerin çocuklarını getirebilecekleri kreş imkanlarından yoksun oldukları ve iş yerlerinde emzirme ve süt sağmaya elverişli bir yerin bulunmadığını belirtmektedirler. Bugün ülkemizde çalışan kadınların 0-60 ay arasındaki çocuklarının bakımı için Sosyal Güvenlik Kurumu tarafından yürütülen, Türkiye Cumhuriyeti ve Avrupa Birliği tarafından ortaklaşa finanse edilen “Kurumsal Çocuk Bakım Hizmeti Yoluyla Kayıtlı Kadın İstihdamının Desteklenmesi Projesi” başlatılmıştır. Ancak bu proje şu an yalnızca İstanbul, Ankara, İzmir ve Malatya illerini kapsamaktadır. (Sosyal Güvenlik Kurumu, 2020). Ayrıca Gökdemirel, Bozkurt, Gökçay ve Bulut (2008) , çalışan kadınların yalnız %9,2’sinin kurumsal çocuk bakımı hizmetinden yararlanabildiğini belirtmektedir.

Bir ülkenin modernleşmesinin temelinde kadın erkek eşitliği yatmaktadır. Tanzimat’tan bu yana kadın modernleşmenin odağında olmuş ve her yeni iktidar kadın haklarını erkeğe eşitlemek için çaba sarf etmiş ve ülkenin gelişimini buna bağlamıştır. Kadının eğitim hayatından siyasi ve sosyal hayatına kadar yapılan tüm çalışmalar bu çabanın sonucudur. Bugün yasalar önünde her ne kadar kadın erkek eşit olsalar da toplumsal normlar, yetiştirilme tarzları, geleneksel düşünce yapısı kadının etrafını görünmeyen engellerle donatmaktadır. Geleceğin mimarlarını yetiştirerek geleceğe şekil veren kadın öğretmenlerin etkili ve verimli çalışması için öğretmenlik mesleğinin getirdiği sorunların yanında kadın olmalarından kaynaklı yaşadıkları sorunlar da acil çözüm bekleyen konular arasındadır. Bu çalışmanın amacı kadın öğretmenlerin kadın olmalarından kaynaklı mesleklerinde, aile hayatlarında ve sosyal çevrelerinde yaşadıkları sorunlara ışık tutmak ve bunlara çözüm yolları aramaktır.

Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı kadın öğretmenlerin öğretmenlik mesleğini neden tercih ettikleri, öğretmenliğin kadın öğretmenler tarafından bir kadın mesleği olarak görülüp görülmediği; kadın öğretmenlerin çalıştıkları kurumda kurum çalışanlarıyla kadın olmalarından dolayı sorun yaşayıp yaşamadıkları, öğrencilerle sorun yaşayıp yaşamadıkları, velilerle sorun yaşayıp yaşamadıkları, mesleki kariyerlerinde sorun yaşayıp yaşamadıkları, aile içerisinde sorun yaşayıp yaşamadıkları, aile içerisindeki görev ve sorumlulukları nedeniyle mesleklerinde sorun yaşayıp yaşamadıkları, çevrelerindeki insanlarla ilişkilerinde sorun yaşayıp yaşamadıkları ve kadın öğretmenlerin bu sorunlara getirebilecekleri çözüm önerileri üzerine odaklanmaktadır. Araştırmanın problem cümlesi bu amaçlara göre şu şekilde oluşturulmuştur: “Kadın öğretmen sorunları nelerdir?”.

Araştırmanın Önemi

Milli Eğitim Bakanlığının 2019/'20 örgün eğitim istatistik verilerine göre okul öncesi kurumlarında çalışan kadın öğretmen sayısı 92.915, erkek öğretmen sayısı 5.910; ilkokulda çalışan kadın öğretmen sayısı 196.808, erkek öğretmen sayısı 112.439; ortaokulda çalışan kadın öğretmen sayısı 216.979, erkek öğretmen sayısı 54.611; genel ortaöğretim kurumlarında çalışan kadın öğretmen sayısı 97.546, erkek öğretmen sayısı 89.386; mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında çalışan kadın öğretmen sayısı 95.929, erkek öğretmen sayısı 97.788'dir (Milli Eğitim Bakanlığı, 2020). Bu verilere bakıldığında Milli Eğitim Bakanlığına bağlı özel ve resmi kurumlarda kadın öğretmenlerin çoğunlukta olduğu görülmektedir.

Kadın öğretmenler özel hayatlarında ve çalışma hayatlarında birçok sorunla karşı karşıya gelmektedir. Bu sorunların oluşmasında pek çok etmen vardır. Aşırı stres ve yorgunluk, alınan ücretin yetersiz olması, öğretmenliğin düşük statülü bir meslek olarak görülmesi, rol karmaşası, yöneticilerin olumsuz tutumları ve birçok etmen sayılabilir (Cemaloğlu ve Ertürk, 2007). Kadınların eğitime ve ekonomik fırsatlara erkekler kadar erişiminin önündeki engelleri kaldırmak, sürekli değişen ve gelişen ekonomik dünyada ilerlemeyi sağlayacak; aynı zamanda kadınların her alanda statüsünü artırmak, çıktısı çocuk olan alanlar da dahil olmak üzere birçok alanda kalkınmayı sağlayacaktır (Özaydınlık, 2015). Kadın öğretmenlerin mutlu bir iş yaşamına sahip olması için yaşadıkları sorunların geniş çerçevede izlenmesi gerekmektedir. Mutlu çalışan öğretmen hem evinde hem de işinde verimli olacaktır. Bu araştırma her gün değişen dünyada eğitim alanında çalışanların büyük bir kısmını oluşturan kadın öğretmenlerin farklılaşan ihtiyaçlarını ve sorunlarını belirlemek ve bunlara çözüm önerileri sunmak açısından önem taşımaktadır. Ayrıca ilgili alan yazın incelendiğinde kadın öğretmen sorunları hakkında yapılan çalışmaların kadın öğretmen sorunlarının tek bir yönüne odaklandığı görülmektedir. Son on yılda yapılmış çalışmalar ve yazılmış tezler dikkate alındığında kadın öğretmen sorunlarını geniş çerçevede ve çok yönlü olarak inceleyen çalışmaların sayıca yetersiz olduğu göze çarpmaktadır. Bu çalışma kadın öğretmen sorunlarına çok yönlü yaklaşımıyla da önem arz etmektedir.

Alt Problemler

Araştırmanın problem cümlesine bağlı olarak kadın öğretmenlerin öğretmenlik mesleğini neden tercih ettikleri, kadın öğretmenlerin öğretmenlik mesleğini bir kadın mesleği olarak görüp görmedikleri, kadın olmalarından kaynaklı olarak aile içerisinde, çalıştıkları kurumda ve çevredeki insanlarla sorun yaşayıp yaşamadıklarıyla ilgili aşağıdaki alt problemler oluşturulmuştur:

- Kadın öğretmenler öğretmenlik mesleğini niçin tercih etmektedir?
- Kadın öğretmenlere göre öğretmenlik mesleği bir kadın mesleği midir?

- Kadın öğretmenler kadın olmalarından kaynaklı olarak çalıştıkları kurumda kurum çalışanlarıyla sorun yaşamakta mıdır? Yaşıyorlarsa bu sorunlar nelerdir?
- Kadın öğretmenler kadın olmalarından kaynaklı olarak öğrencilerle sorun yaşamakta mıdır? Yaşıyorlarsa bu sorunlar nelerdir?
- Kadın öğretmenler kadın olmalarından kaynaklı olarak velilerle sorun yaşamakta mıdır? Yaşıyorlarsa bu sorunlar nelerdir?
- Kadın öğretmenler kadından kaynaklı olarak mesleki kariyerlerinde sorun yaşamakta mıdır? Yaşıyorlarsa bu sorunlar nelerdir?
- Kadın öğretmenler kadından kaynaklı olarak aile ilişkilerinde sorun yaşamakta mıdır? Yaşıyorlarsa bu sorunlar nelerdir?
- Kadın öğretmenlerin aile içerisindeki görev ve sorumlulukları mesleklerinde soruna yol açmakta mıdır? Yol açıyorsa bu sorunlar nelerdir?
- Kadın öğretmenler kadından kaynaklı olarak çevredeki insanlarla sorun yaşamakta mıdır? Yaşıyorlarsa bu sorunlar nelerdir?
- Kadın öğretmen sorunlarına getirilebilecek çözüm önerileri nelerdir?

Öğretmenlere kadın öğretmenlerinin sorunları nelerdir temalı araştırmamızda şu sonuçlara ulaşılmıştır;

Sonuçlar ve Tartışma

Bu araştırmanın sonucunda Kayseri ilinde görev yapan kadın öğretmenlerin kadından kaynaklı olarak ailede, okulda ve çevresinde yaşadığı sorunların ortaya çıkarılması hedeflenmiştir.

Araştırmanın alt problemlerine dayanarak kadın öğretmenlere 10 soru yöneltilmiştir. Kadın Öğretmenler kendilerine yöneltilen “Öğretmenlik mesleğini neden tercih ettiniz?” sorusuna farklı kategorilerde cevaplar vermiştir. Verdikleri cevaplara dayanarak kadın öğretmenlerin öğretmenlik mesleğini en çok duygusal nedenlere bağlı olarak tercih ettikleri anlaşılmaktadır. Kadın öğretmenler bununla ilgili olarak çocukları sevdiği için, çocukluk hayali olduğu için, gençlerle ve çocuklarla çalışmayı sevdiği için, branşa ilgi duyduğu için ve gençlerle çalışmanın verdiği zindelik hissi cevaplarını vermişlerdir. Bu kısımdan kadın öğretmenlerin bu mesleği maddi kaygılarla değil, kadından kaynaklı olarak doğuştan getirdikleri mizaç özelliklerine göre tercih ettiklerini göstermektedir. Bu durum kadının öğretmenlerin gözünde bir avantaj olarak görülmektedir. Kadın öğretmenler doğuştan getirdikleri annelik hisleriyle öğrencilere yaklaştıklarını ve bu şekilde öğrencilerle aralarındaki bağın kuvvetlendiği görüşündedirler. Bu da onların mesleklerinde daha başarılı olduklarını göstermektedir. Sanılanın aksine kadınların

meslekte erkeklere göre daha çok duygusal davranması yöneticilik pozisyonları da dahil olmak üzere onların başarılı olmasının önünde bir engel değildir. Bu durum kadınların çevrelerindeki bireylerle iletişimine katkı sağlamaktadır.

Kadınların öğretmenlik mesleğini seçmelerinde en çok belirtilen kategori ise idealist düşünceler kategorisidir. Bu kısımda kadın öğretmenler anlatmayı sevdiği için, çocuklara faydalı olduklarını düşündükleri için, mesleğin değerli olduğunu düşündükleri için, meslekte başarılı olduklarını düşündükleri için bu mesleği tercih ettiklerini dile getirmektedirler. Bu kategorideki görüşler de kadın öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğine maddi bir gözle bakmadıklarını, mesleği seçerken mesleğe duydukları ilgiyi ve toplumsal faydayı ön planda tuttuklarının göstergesidir.

“Öğretmenlik mesleğini neden tercih ettiniz?” sorusuna verilen cevaplarda ortaya çıkan bir diğer kategori ise mesleki avantajlar kategorisidir. Bu kısım en az görüş belirtilen kısımdır. Toplumda sanılanın aksine kadın öğretmenlerin çok küçük bir kısmı bu mesleği çalışma saatlerinin uygunluğu ve mesleğin getirdiği konfor nedeniyle tercih ettiklerini belirtmiştir. Bu kategoriden de anlaşıldığı üzere kadınlar bu mesleği idealist düşüncelerle tercih etmektedirler.

Bir kısım kadın öğretmen de öğretmenlik mesleğini neden tercih ettiğine dair meslek dışı nedenler kategorisinde görüş bildirmiştir. Bu kategoride cevap veren kadın öğretmenlerin öğretmenlik mesleğinden önce özel sektörü tecrübe ettiklerini ve özel sektörün uzun çalışma saatlerinin zorlayıcı olduğunu belirtmişlerdir. Özel sektörde kişisel gelişimine vakit ayıramayan kadın öğretmenler, öğretmenlik mesleğinin bu konuda daha avantajlı olduğunu dile getirmişlerdir.

“Öğretmenlik mesleğini neden tercih ettiniz?” Sorusuna verilen bir diğer cevaplarda oluşan kategori ise mecburiyetler kategorisidir. Bu kategoride sekiz öğretmen görüş bildirmiştir. Bunlarda 7'si sınav sonucunda aldıkları puanın öğretmenlik mesleğine yetmesi şeklinde cevap vermiştir. Öğretmenlik mesleğinin toplumun şekillenmesinde çok büyük bir role sahip olduğu düşünülürse mesleğin tesadüfi olarak seçilmesinin yaratacağı sonuçlar acı olacaktır. Bu sebeple öğretmenlik mesleğine gerçekten bu işi yapmak isteyen öğrencilerin yönlendirilmesi çokça önem taşımaktadır. Bu anlamda okullarda yapılan rehberlik hizmetlerinin önemi daha da iyi anlaşılacaktır.

Araştırmaya katılan kadın öğretmenlerin de bir kısmı mesleği ailesinin, öğretmenlerinin ya da dershanenin yönlendirmesiyle seçtiğini ifade etmektedir. Bu bilgilere bakarak toplum tarafından öğretmenliğin kadınlara uygun bir meslek olarak görüldüğü sonucuna varılabilir.

Araştırmaya katılan kadın öğretmenlere alt problemler ışığında sorulan ikinci soru ise kadın öğretmenlerin gözünde öğretmenlik mesleğinin kadın mesleği olup olmadığını anlamaya yöneliktir. Bu soruya verilen cevaplar doğrultusunda üç

farklı kategori oluşmuştur: “Öğretmenlik kadın mesleğidir.”, “Mesleğin cinsiyeti yoktur ancak öğretmenlik kadınlar için uygundur.” Ve “Mesleğin cinsiyeti yoktur.” Bu kategoriler incelendiğinde kadın öğretmenlerin büyük çoğunluğunun mesleğin cinsiyeti olmadığı kanısında oldukları görülmektedir. Bu öğretmenlere göre herkes öğretmen olabilir ancak öğretmen olmak için belirli şartlar vardır. Bunlar: mesleği sevmek, adanmışlık, işini gerektiği gibi yapmak gibi yeterliliklerdir. Araştırmaya katılan 7 öğretmen de öğretmenliğin gerektirdiği becerilerin annelik becerilerine yakın olduğunu, çalışma saatlerinin ve çalışma şartlarının kadınlar için daha uygun olduğunu bu nedenle mesleğin bir kadın mesleği olduğunu ifade etmişlerdir. Bir kısım kadın öğretmen ise mesleklerin cinsiyetinin olamayacağını ancak öğretmenliğin bazı özellikleri nedeniyle kadınlara daha uygun olduğunu dile getirmişlerdir.

Kadın öğretmenlere yöneltilen bir diğer soru ise “Kadın öğretmen olmaktan kaynaklı olarak çalıştığınız kurumda kurum çalışanlarıyla sorun yaşıyor musunuz?” şeklindedir. Araştırmaya katılan kadın öğretmenlerin yarısı kadından kaynaklı olarak çalıştıkları kurumda kurum çalışanlarıyla sorun yaşamadığını ifade ederken diğer yarısı pek çok sebepten çalıştıkları kurumda kurum çalışanlarıyla sorun yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Bu sorunlar şu başlıklar altında toplanabilir: süt izni konusu, ders programı konusu, görevlendirmenin iptali tehdidi, erkek çalışanlar tarafından yetersiz görülme, erkeklere yapılan pozitif ayrımcılık, hamilelikte az ders verme, okul idaresinin izin konularında anlayışsız davranması, taciz ve mobing, kılık kıyafet sorunu. Kadın öğretmenlerin kurum çalışanlarıyla yaşadıkları sorunların çoğunluğunu idare ile yaşadıkları sorunlar oluşturmaktadır. Kadın öğretmenlerin belirttikleri görüşlere göre idare erkek öğretmenlerle daha çok yakınlık kurmakta ve gerektiği yerlerde erkek öğretmenlere iltimas geçmekten geri durmamaktadır. Kadın öğretmenler bu durumdan rahatsızlık duymakta ve kendilerini rahatça ifade edemediklerini belirtmektedirler. Ayrıca okul idarelerinin öğretmen annelerin süt izinleri konusunda yapıcı davranmadıkları, süt iznini kullanmak isteyen öğretmen annenin ders programının süt iznini kullanmasına engel olacak şekilde haftanın tamamına bölünmesi ve evine daha yakın olmak isteyen öğretmen annelerin görevlendirilmelerinin iptal edilmesiyle ilgili okul idarelerince tehdit edilerek zor duruma sokuldukları görülmektedir. Bu durum öğretmen annelerin özlük haklarının yeniden ve kişilerin inisiyatifine bırakılmayacak şekilde düzenlenmesi gerekliliğini doğurmaktadır.

Kadın öğretmenlerin kadın olmalarından kaynaklı olarak sorun yaşadıkları bir diğer alan ise öğrencilerle olan ilişkileridir. Bu konuda kadın öğretmenlere yöneltilen soruda ortaya çıkan verilere göre iki farklı kategori ortaya çıkmıştır. Kadın öğretmenlerin 15’i kadından kaynaklı olarak öğrencilerle sorun yaşamadığını dile getirirken 13 kadın öğretmen ise öğrencilerin erkek öğretmenleri otorite olarak kabul etmesi, kadın olduğu için değersiz görülme, öğrencilerin olumsuz tutum ve davranışları, kılık kıyafet seçiminde yaşanan sorunlar nedeniyle

öğrencilerle sorun yaşadıklarını dile getirmektedir. Özellikle ergenlik çağına gelmiş öğrencilerin ve ailede kadına değer verilmeyen ortamda büyümüş erkek öğrencilerin kadın öğretmenlere karşı olumsuz tutum geliştirdikleri görülmektedir.

Kadın öğretmenlerin kadın olmalarından kaynaklı olarak yaşadığı sorunlardan biri de velilerle yaşanan sorunlardır. Konuyla ilgili olarak 13 kadın öğretmen kadın olmaktan kaynaklı olarak velilerle sorun yaşamadığını dile getirirken 15 kadın öğretmen erkek velilerin üstünlük kurma çabası ve olumsuz tutumları, erkek velilerle yaşanan iletişim eksiklikleri, kadın velilerin haddini aşan davranışları, kadın öğretmenlerin sınıf yönetimini sağlayamayacağına dair düşünceler nedeniyle velilerle sorun yaşadıklarını ifade etmektedir. Belirtilen nedenlerden en fazlası erkek velilerin kadın öğretmenleri güçsüz görüp kadınların üzerinde üstünlük kurmaya yönelik ifadeleridir. Bir diğeri de toplumsal yetiştirilme tarzları nedeniyle kadın öğretmenlerle iletişime geçmek istemeyen erkek velilerle yaşanan sorunlardır. Kadın öğretmenler veli toplantıları, sınıf içi velilerle yapılan etkinliklere genellikle öğrencilerin annelerinin katıldığını belirtmekte, erkek velilerin bu tarz etkinliklere katılmak istemediklerini belirtmektedirler. Eğitim öğrencisiyle, öğretmeniyle, okul idaresiyle veliler ve çevreyle yürütülen bir süreçtir. Bu süreçte paydaşlardan birinin eksik olması öğrencilerin algılarının kadınlar üzerinde olumsuz şekillenmesine neden olacaktır. İnsanın sosyal bir varlık olduğu ve görerek öğrendiği düşünülürse anne baba tutumları öğrencilerin gelişiminde büyük öneme sahiptir. Ailesinden öğretmene karşı olumsuz tutumlar sergilendiğini gören öğrencinin de öğretmene karşı olumlu tutum geliştirmesi beklenemez. Bu sebeple toplumda kadın öğretmene karşı oluşmuş değersizlik ve yetersizlik algılarının ortadan kalkmasına aileden başlanmalıdır.

Kadın öğretmenler kadın olmaktan kaynaklı olarak mesleki kariyerlerinde engellerle karşılaşmaktadırlar. Bu sorunların büyük çoğunluğu kadın öğretmenin kendisinden kaynaklanan sorunlar değil çevrenin ön yargıları nedeniyle oluşmaktadır. Kadın öğretmenler toplumsal normlar çerçevesince genellikle öğretmenlik mesleğinde alt kademeleri tercih etmekte, erkeklerin egemenliğindeki idare pozisyonlarına yanaşmamaktadır. Bunun sebebi olarak kadının bu çevrelerce yetersiz olarak görülmesi, idarecilerin kadın çalışanlara karşı olan olumsuz tutumları, erkek öğretmenlerin kadın otoritesi altına girmek istememeleri gibi nedenler sayılabilir. Araştırmaya katılan kadın öğretmenlere yöneltilen “ Mesleki kariyerinizde kadın olmaktan kaynaklı olarak yaşadığınız sorunlar var mı?” sorusuna 17 kadın öğretmen sorun yaşıyorum kategorisinde cevap vermiştir. Bu görüşler arasında en çok göze çarpanı idarecilerin ve erkek çalışanların kadınlara karşı olumsuz tutumları olmuştur. Bunun dışında kadın öğretmenlerin eş ve anne olmalarından kaynaklı olarak ev içerisindeki görev ve sorumlulukları ile idareciliğin uzun çalışma saatleri de kadınların mesleklerinde ilerlemelerinin bir diğer sebebidir. Ancak çoğunluğu kadın çalışan olan öğretmenlik mesleğinin kadın idarecilere ihtiyacı vardır. Kadın öğretmenlerin kendilerini daha iyi ifade edebilmeleri ve

sorunlarını daha rahat paylaşabilmeleri için okullardaki kadın idareci sayısının artırılması şarttır. Bu konuda kadınların engellenmek yerine daha çok teşvik edilmeye ihtiyacı vardır. Konuyla ilgili öğretmen annelerin de kariyerlerinde ilerleyebilmelerinin sağlanması için öğretmen annelere çeşitli kolaylıklar sunulması gerekmektedir.

Kadın öğretmenlerin kadın olmalarından kaynaklı olarak yaşadıkları diğer bir sorun ise aile ilişkileridir. Araştırmaya katılan kadın öğretmenlerin yarısı konuyla ilgili olarak kendilerine yöneltilen “Kadın öğretmen olmaktan kaynaklı olarak aile ilişkilerinizde sorun yaşıyor musunuz?” sorusuna sorun yaşamıyorum kategorisinde cevap verirken diğer yarısı sorun yaşıyorum kategorisinde cevap vermiştir. Bunlardan en çok göze çarpanı sayıca az olsa da eşin kadının çalışmasını istememesi görüşüdür. Kadın hakları konusunda bu denli çalışmalar yürütülürken, bugün hala kadının çalışmasına karşı çıkılması düşüncesi oldukça düşündürücüdür. Kadın öğretmenlerin aile ilişkilerinde yaşanan sorunlar konusunda en çok dile getirdikleri görüş ise eve iş getirme konusunda ailede yaşanan sorunlar olmuştur. Öğretmenlik mesleği toplum tarafından az mesai saatlerine sahip bir meslekmiş gibi görülse de öğretmenler okul dışındaki vakitlerinin pek çoğunu da planlama ya da okul içi etkinliklerin hazırlanmasıyla geçirmektedir. Bu konuda kadın öğretmenler zamansız arayan veliler konusunda da aile içerisinde sorun yaşamaktadır. Ev ve iş yükünün fazlaşması kadın öğretmenler üzerinde beden ve zihin yorgunluğuna neden olmakta bu da hem aile ilişkilerini olumsuz etkilemekte hem de meslekte verimi düşürmektedir. Kadın öğretmenlerin aile içerisinde yaşadıkları bir diğer sorun da öğretmenin yaptığı işin küçümsenmesi, kadın öğretmenin okulda olduğu süreç içerisinde yorulmadığının düşünülmesi ve bu nedenle kadın öğretmene daha fazla ev sorumluluğu yüklenmesi nedeniyle ortaya çıkmaktadır.

Kadın öğretmenler yalnızca mesleklerinin getirdiği sorunlarla değil, aile içerisindeki görev ve sorumluluklarının mesleğinde oluşturduğu olumsuz durumlarla da başa çıkmak durumundadır. Kadınlar anne ve eş olma rolleri nedeniyle ev içerisinde birçok görev ve sorumluluk üstlenmiş durumdadır. Geleneksel toplumsal modelde kadın çocuğa bakan görevindedir. Olması gerekense ev içerisindeki görev ve sorumlulukların adaletli bir şekilde paylaşılmasıdır. Kadın öğretmenden hem evle ilgili sorumluluklarının yerine getirmesi beklenmekte, hem çocuğuna iyi bir anne olması istenmekte, hem de işinde başarılı olması beklenmektedir. Öğretmen anneler okula gitmeden önce pek çok sorumluluğu yerine getirip işlerine gitmekte ve bu onların mesleğini yaparken zorlanmalarına, fazla iş yükü altında sıkışıp kalmalarına neden olmaktadır. Araştırmaya katılan kadın öğretmenlere bu doğrultuda sorulan “Aile içerisindeki görev ve sorumluluklarınız mesleğinizde sorun yaşamanıza neden oluyor mu?” sorusuna 13 kadın öğretmen sorun yaşıyorum kategorisinde cevap vermiştir. Bu kategoride cevap veren kadın öğretmenlerin aile içerisinde görev ve sorumlulukların adaletli şekilde dağılmadığından, çocukların tüm sorumluluklarının annede olduğundan bahsetmişlerdir. Bu da kadın

öğretmenlerin işe yorgun başlamalarına, zaman zaman okula geç kalmalarına ve bu nedenle okul idaresiyle sorun yaşamalarına neden olduğunu belirtmişlerdir. Bu da kadın öğretmen üzerinde stres oluşturacaktır. Yaşam kalitesinin düşmesine neden olan fazla görev ve sorumluluklar aile içerisinde eşit şekilde paylaşılmalı, iş yerleri de babaların çocukları üzerinde sorumlulukları olduğu bilincine sahip olarak işlerinde zaman zaman esneklik gösterebilmelidir.

Kadın öğretmenler kadın olmalarından kaynaklı olarak zaman zaman çevredeki insanlarla sorun yaşamaktadırlar. Elbette ki bu durum yaşanılan yerin toplumsal normlarına ve kültürüne de bağlıdır. Kadın öğretmenler konuyla ilgili olarak bölge halkının kadına karşı olumsuz bakış açısı, çalışan kadına karşı toplumun olumsuz tutumları, çevredeki insanların kötü niyetli yaklaşımları, kadın olduğu için ciddiye alınmama gibi sorunlarla karşılaştıklarını dile getirmişlerdir. Son dönemlerde ise ortaya çıkan yeni sorun pandemi nedeniyle öğretmenlere karşı ortaya çıkan olumsuz tutumlardır. Bu süreçte toplumda öğretmenlerin çalışmadan para kazandıkları, sürekli tatil yaptıklarına dair yanlış algılar ortaya çıkmıştır. Bu da kadın öğretmenlerin moral ve motivasyonunu düşürmüş, toplumun gözünde öğretmenlik mesleğinin değerinin düşmesine neden olmuştur.

Öneriler

- Toplumdaki cinsiyet algısının değişmesi ve geleneksel düşüncelerin çağın gereklerine göre verilmesi gerekmektedir.
- Kadın öğretmenler cinsiyeti nedeniyle erkeklere göre daha çok baskıya maruz kalmaktadır. Böyle durumlarla karşılaşıldığında kadınların haklarını nasıl koruması gerektiğiyle ilgili bilinçlendirilmesi gerekmektedir.
- Kadın ve erkeklere eşit muamele yapılmalıdır. Konuyla ilgili olarak özellikle okul idaresinin tutumu kadın öğretmenin iş yerinde mutlu ve verimli çalışabilmesi adına çok önemlidir.
- Kurum çalışanları kadın erkek fark etmeksizin birbiriyle uyumlu çalışmalı, bu konuda kadına karşı geliştirilmiş olumsuz tutumlar ortadan kaldırılmalıdır.
- Kadın öğretmenler kendilerini erkek yöneticiler karşısında ifade etmekte zorluk yaşamaktadırlar. Konuyla ilgili olarak okullarda kadın idareci sayıları artırılmalıdır.
- Süt izinleri konusunda öğretmen annelerin mağdur edilmemeli, konuyla ilgili olarak ders programları oluşturulurken öğretmenin yararı gözetilmeli, evi okuluna uzak olan öğretmenlerin süt izinlerini rahatlıkla kullanabilmeleri için evinin yakınında bir okula görevlendirilmesinin yapılması bu konuda yetki sahibi olan kişilerin insafına bırakılmamalıdır.

- Öğretmen anneler kk çocuklarının bakımı konusunda problemler yaşamaları adına her okulun çalışanları için ücretsiz kreşi olmalıdır. Ayrıca okullarda revir ve hemşire imkanları da bulunmamaktadır. Kadın ğretmenler ihtiyaç duyduklarında bu hizmetlerden yararlanabilmelidir.
- Kadın ğretmenler çocuklarının hastalıkları, okul veli toplantıları gibi durumlarda izin almakta sorunlar yaşanmaktadır. Bu konu aile hayatını ve çalışma hayatını olumsuz etkilemektedir. Konuyla ilgili yeni düzenlemeler getirilmelidir.
- Doğum sonrası izin, bebeğin sağlıklı gelişimi ve anne için yeterli bir süre değildir. Çoğu anne maddi problemden kaynaklı olarak ücretsiz izin alamamaktadır. Bu konuda çalışma yapılması gerekmektedir.
- Kadın ğretmenlerin atandıkları ve tayin oldukları yerlerde rahat ve güvenli bir şekilde barınmalarının sağlanması konusunda çalışmalar yapılmalıdır.
- Kadınlara karşı geliştirilen olumsuz tutumların yıkılacağı en temel kurum aile kurumudur. Bu nedenle kadınlara karşı oluşmuş değersizlik ve yetersizlik algılarının ortadan kaldırılmasına çalışılmalı, aileler bu konuda bilinçlendirilmelidir.

KAYNAKÇA

- Abazoğlu, İ., Yıldırım, O., & Yıldızhan, Y. (2016). Geçmişten Günümüze Eğitim Sisteminde Öğretmen Yetiştirme. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*(6), 143-160.
- Akdemir, A. (2013). Türkiye'de öğretmen Yetiştirme Programlarının Tarihçesi ve Sorunları. *Turkish Studies*, 8(12), 15-28.
- Akyüz, Y. (2016). *Türk Eğitim Tarihi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Aliye, F. (1897/2019). *Refet (Günümüz Türkçesiyle)*. İstanbul: Türkiye İş Bankası.
- Altınışık, S. (1995). Kadın Öğretmenlerin Okul Müdürü Olmasının Engelleri. *Eğitim Yönetimi*(3).
- Arslan, A., & Akpınar, Ö. (2005). İnas Darülfünunu (1914-1921). *Osmanlı Bilimi Araştırmaları*, 6(2), 225-234.
- Atmaca, T. (2020). Öğretmenlerin Toplumsal Saygınlık ve İmajlarına Olumsuz Etki Eden Faktörlerin İncelenmesi. *Yaşadıkça Eğitim*, 34(1), 152-167.
- Balcı, E. (1991). Öğretmenlerin Sosyal Statüsü ve Ödüllendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*(6), 121-128.
- Başol, G., & Altay, M. (2009). Eğitim Yöneticisi ve Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin İncelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 15(2), 191-216.
- Cemaloğlu, N., & Ertürk, A. (2007). Öğretmenlerin Maruz Kaldıkları Yıldıрма Eylemlerinin Cinsiyet Yönünden İncelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 345-362.
- Creswell, J. (2017). *Eğitim Araştırmaları Nicel ve Nitel Araştırmaların Planlanması, Yürütülmesi ve Değerlendirilmesi*. İstanbul: Eğitim Danışmanlığı ve Araştırmaları Merkezi.
- Çelikten, M. (2004). Okul Müdürü Koltuğundaki Kadınlar: Kayseri İli Örneği. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(17), 91-118.
- Çevirme, Y. K. (2019). *Kadın Öğretmenlerin Başörtüsü Uygulaması Ve Karriyer Kesintilerine İlişkin Görüşleri* (Doctoral dissertation, Marmara Üniversitesi (Turkey)).
- Çoban, A. (2018). Öğretmen Yetiştirme Sistemimizin Tarihi Temelleri. M. Ergün , B. Oral, & T. Yazar içinde, *Öğretmen Yetiştirme Sistemimiz (Dün, Bugün ve Yarın)* (s. 29-58). Ankara: Pegem Akademi.
- Demir, M., & Arı, E. (2013). Öğretmen Sorunları Çanakkale İli Örneği. *On Dokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 32(1), 107-126.

- Demirli, C., & Aydın, M. N. (2018). İlkokullarda Görev Yapan Kadın Öğretmenlerin Aile İçi İlişkileri ve Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 17(33), 369-387.
- Ergün, M. (1987). Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme Çalışmalarının Gelişmesi. Hacettepe üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2(2), 10-18.
- Gökdemirel, S., Bozkurt, G., Gökçay, G., & Bulut, A. (2008). Çalışan annelerin Emzirme Sürecinde Yaşadıkları: Niteliksel Bir Çalışma. Çocuk Dergisi, 8(4), 221-234.
- İmamoğlu Akman, G., & Akman, Y. (2016). Kraliçe Arı Sendromu Bağlamında Kadın Öğretmenlerin Kadın Yöneticilere İlişkin Görüşleri. Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 5(3), 748-763.
- İnandı, Y., & Tunç, B. (2012, Aralık). Kadın Öğretmenlerin Kariyer Engelleri İle İş Doyum Düzeyleri Arasındaki İlişki. Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi, 2(2), 204-222.
- İnandı, Y., Özkan, S., Peker, S., & Atik, Ü. (2009). Kadın Öğretmenlerin Kariyer Geliştirme Engelleri. Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 5(1), 77-96.
- Kupluhan, E. (2012). Atatürk Dönemi Eğitim Seferberliği ve Köy Enstitüleri. Marmara Coğrafya Dergisi(26), 172-194.
- Kutanis Özen, R., & Çetinel, E. (2014). Kadınların Sessizliği: Devlet Okullarında Kadın Öğretmenler Üzerine Bir Araştırma. Amme İdaresi Dergisi, 47(1), 153-173.
- Mert, P. (2019). Kadın öğretmenlerin yönetici olmaları önündeki engellerin cam tavan sendromu bağlamında incelenmesi.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2020, Eylül 4). Milli Eğitim İstatistikleri (Örgün Eğitim 2019/2020). Şubat 12, 2021 tarihinde MEB Strateji Geliştirme Başkanlığı: http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_09/04144812_meb_istatistikleri_organ_egitim_2019_2020.pdf adresinden alındı
- Ocak, G., & Olur, B. (2018). Öğretmenlik Mesleğinin Yürütülmesinde Karşılaşılan Güçlükler. M. Ergün, B. Oral, & T. Yazar içinde, Öğretmen Yetiştirme Sistemimiz (s. 219-246). Ankara: Pegem Akademi.
- Örucü, E., Kılıç, R., & Kılıç, T. (2007). Cam Tavan Sendromu ve Kadınların Üst Düzey Yönetici Pozisyonuna Yükselmelerindeki Engeller: Balıkersi İli Örneği. Yönetim ve Ekonomi, 14(2), 117-135.
- Özdemir, G. (2009). Kadının Sosyal Konumunun Gelişim Süreci. Sosyal Bilimler Metinleri, 5-19.

- Özkan, İ. (2016). Türk Eğitiminde Öğretmen Okulları ve Öğretmen Yeterliliklerine Dair Düşünceler. 21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum Eğitim Bilimleri ve Sosyal Araştırmalar Dergisi, 5(15), 1-28.
- Özkul, R., & Cömert, M. (2019). Ortaokul Öğretmenlerinde İş-Aile Çatışması Düzeyleri. Kastamonu Eğitim Dergisi, 27(1), 129-138.
- Polat, Ş. (2018). Kadın Öğretmenlerde İş-Yaşam Dengesi ve İş Performansı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Kadın Araştırmaları Dergisi, 4(2), 187-205.
- Sallan Gül, S., Alican, A., & Gümüšoğlu, F. (2014). Cumhuriyet Modernleşmesinin Aydınlanma Sembolleri: Kadınlar ve Köy Enstitüleri. Mimar Sinan Güzel Sanatlar fakültesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi(10), 89-114.
- Sosyal Güvenlik Kurumu. (2020). Kurumsal Çocuk Bakımı Projesi. Mart 12, 2021 tarihinde SGK Kurumsal Çocuk Bakımı: <http://sgkkurumsalcocukbakimi.org/> adresinden alındı
- Suleymanova, E. (2019). Kadın öğretmenlerin kariyer süreçlerinde karşılaştıkları engellerin incelenmesi: İstanbul ili örneği (Doctoral dissertation, İstanbul Kültür Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü/Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı/Eğitim Yönetimi ve Planlaması Bilim Dalı).
- Şanal, M. (2009). Osmanlı İmparatorluğunda Kız Öğretmen Okulunun (Darülmualimat) Kuruluşu, Okutulan Dersler ve Kapanışı (1870-1924). Ankara Üniversitesi Osmanlı Tarihi Araştırma ve Uygulama Merkezi Dergisi(26), 221-244.
- Şendağ, S., & Gedik, N. (2015). Yükseköğretim Dönüşümünün Eşiğinde Türkiye'de Öğretmen Yetiştirme Sorunları: Bir Model Önerisi. Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama, 5(1), 72-91.
- Tan, M. (2002). Eğitim Yönetiminde Kadınlara Yer/ Gerek Var Mı. 21. Yüzyıl Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi Sempozyumu (s. 37-46). Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Tuna, S. (2009). Köy Enstitülerinde Kadın Olmak. Fe Dergi, 1(1), 20-29.
- Tüzel İşeri, E. (2019). Kadın Okul Yöneticilerinin Karşılaştıkları Kurumsal Kariyer Engelleri ve Bunları Aşmaya Yönelik Çözüm Yolları. İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi, 8(3), 1470-1503.
- Tüzel İşeri, E., & Çalık, T. (2019). Kadın Okul Yöneticilerinin Karşılaştıkları Kurumsal Kariyer engelleri ve Bunları Aşmaya Yönelik Çözüm Yolları. İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi, 8(3), 1471-1503.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.