

EĞİTİM FAKÜLTESİ DERGİSİ

Sahibi

Eğitim Fakültesi Adına

Dekan : Prof. Dr. Bilal DİNDAR

Sorumlu Müdür

Yrd. Doç. Dr. M. Çağatay GÜVEN

Yazı İşleri Müdürü

Yrd. Doç. Dr. Mustafa KIRCI

DANIŞMA KURULU

(Düzenleme soyadları alfabetik sıralamasına göre yapılmıştır)

Prof. Dr. Yahya AKYÜZ

Doc. Dr. Alipaşa AYZ

Prof. Dr. Ali BALCI

Doç. Dr. Albülvahit ÇAKIR

Prof. Dr. Banu İNANÇ

Prof. Dr. Reşide KABADAYI

Doç. Dr. İbrahim YILDIRIM

YAYIN KURULU

(Düzenleme soyadları alfabetik sıralamasına göre yapılmıştır)

Doç. Dr. Erdoğan BAŞAR

Prof. Dr. Mustafa ÇOLAK

Prof. Dr. Ali ENGİN

Prof. Dr. Kurtman ERSANLI

Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitimi Fakültesi
Yönetim Kurulunun 02.05.2001 tarih ve 2001/113 sayılı
kararıyla OMÜ Eğitim Fakültesi Dergisi 13. sayısından
itibaren hakemli olarak çıkartılmaya başlanmıştır.

Tüm hakları saklıdır. Derginin adı anılmadan hiçbir
alıntı yapılamaz. Yazılarından yazarları sorumludur.

1
2
3
4
5
6
7
8
9
10
11
12
13
14
15
16
17
18
19
20
21
22
23
24
25
26
27
28
29
30
31
32
33
34
35
36
37
38
39
40
41
42
43
44
45
46
47
48
49
50
51
52
53
54
55
56
57
58
59
60
61
62
63
64
65
66
67
68
69
70
71
72
73
74
75
76
77
78
79
80
81
82
83
84
85
86
87
88
89
90
91
92
93
94
95
96
97
98
99
100

1
2
3
4
5
6
7
8
9
10
11
12
13
14
15
16
17
18
19
20
21
22
23
24
25
26
27
28
29
30
31
32
33
34
35
36
37
38
39
40
41
42
43
44
45
46
47
48
49
50
51
52
53
54
55
56
57
58
59
60
61
62
63
64
65
66
67
68
69
70
71
72
73
74
75
76
77
78
79
80
81
82
83
84
85
86
87
88
89
90
91
92
93
94
95
96
97
98
99
100

1
2
3
4
5
6
7
8
9
10
11
12
13
14
15
16
17
18
19
20
21
22
23
24
25
26
27
28
29
30
31
32
33
34
35
36
37
38
39
40
41
42
43
44
45
46
47
48
49
50
51
52
53
54
55
56
57
58
59
60
61
62
63
64
65
66
67
68
69
70
71
72
73
74
75
76
77
78
79
80
81
82
83
84
85
86
87
88
89
90
91
92
93
94
95
96
97
98
99
100

İÇİNDEKİLER

Üniversite Öğrencilerinin Sosyal BeceriSeher Balcı Melek Kalkan	12
Düzeylelerinin Utangaçlık Düzeyleri ile İlişkisi	
Sınıf Öğretmeni YetiştirmedeGülsün Atanur	20
Planlama Sorunları	
The Input HypothesisGülay Er	32
And Second-Language Acqıstıttıon theory	
Ortaöğretim İçin Alternatif Bir Fizik ProgramıSibel Koca - Selma Şımşek	41
(An Alternative Physics Programme for High Schools)	
Duyguları Açabilme-Özerklik İlişkisiYücel Öksüz	48
Fizik Dersi Öğretiminde ÖğretmenÖzden Tezel- Azmi Gençten-Ramazan Abacı	55
Tutumlarının Önemi	
A Project For Decentralizing theAli Yılmaz	79
educational organization of Turkey	
Eğitim Görüşleri ve Uygulamalarıyla Erdoğan Başar	183
Milli Eğitim Bakanı Mustafa Üstündağ Türk Eğitim Tarihindeki Yeri	

.....

.....

.....

.....

ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN SOSYAL BECERİ DÜZEYLERİNİN UTANGAÇLIK DÜZEYLERİ İLE İLİŞKİSİ

Seher BALCI**

Melek KALKAN***

ÖZET

Bu araştırmada, üniversite öğrencilerinin sosyal beceri düzeyleri ile utangaçlık düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini toplam 294 öğrenci oluşturmaktadır. Öğrencilerin sosyal beceri düzeyleri "Sosyal Beceri Envanteri", utangaçlık düzeyleri "Utangaçlık Ölçeği" ile ölçülmüştür. Verilerin analizinde tek-yönlü varyans analizi ve Pearson momentler çarpımı korelasyonu kullanılmıştır. Elde edilen bulgular literatür ışığında tartışılmış ve bazı önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Sosyal beceri, utangaçlık, üniversite öğrencisi.

ABSTRACT: The Relationship Between Shyness Levels and Social Skill Levels of University Students

In this study, the relationship between shyness levels and social skill levels of university students have been observed. 294 students have been included. A "Social Skill Inventory" has been carried out to measure social skill levels of students. Students shyness skill levels has been measured by means of "Shyness Scale". Pearson's Product Moment Correlation Coefficient and one-way variance analysis techniques have been used to analyze the data. The findings have been discussed in the light of literature, and some suggestions have been given.

Key Words: Social skills, shyness, university students.

GİRİŞ

Kişilerarası ilişkilerin birey ve toplum yaşamındaki yeri her geçen gün daha iyi anlaşılmaktadır. İlişkilerde yaşanan yetersizlik ya da beceriksizlik bireyin hem iç dünyasında, hem de sosyal çevresi ile etkileşiminde uyumsuzluklara neden olabilmektedir. Kişilerarası ilişkilerde sosyal beceriler önemli bir yer tutmaktadır.

* V. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresinde (Gazi Üniversitesi 15-17 Eylül 1999) bildiri olarak sunulmuştur.

** Yrd. Doç.Dr., Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, PDR Anabilim Dalı Öğretim Üyesi

***Arş.Gör., Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, PDR Anabilim Dalı Araştırma Görevlisi

Foster ve Ritchey (1977) sosyal beceriyi belli bir durumda etkili olan veya etkileşen için olumlu etkiler üretme, sürdürme veya artırma ihtimalini artıran tepkiler olarak tanımlarken, Meichenbaum ve arkadaşları ise (1981) kişilerarası problem çözme ve rol oynama gibi bilişsel etkinlikleri de içerdiğini belirtmişlerdir. Verduyn ve arkadaşları (1990) sosyal beceriyi, sosyal içerikli bir durumda başkalarıyla sosyal yönden kabul edilebilir etkileşim kurma becerisi olarak tanımlarlar.

Yüksel (1999)'e göre ise sosyal beceri, başkalarından olumlu tepkiler alan ve olumsuz tepkilerin gelmesini önleyen, başkalarıyla etkileşimi mümkün kılan, sosyal açıdan kabul edilebilen, çevrede etki bırakan, hedefe yönelik, sosyal içeriğe göre değişen, hem belirli gözlenebilir hem de gözlenemeyen bilişsel ve duyuşsal öğeleri içeren ve öğrenilebilir davranışlardır.

Sosyal becerileri Akkök (1996), ilişkiyi başlatma ve sürdürme becerileri, grupla bir işi yürütme becerileri, duygulara yönelik beceriler, saldırgan davranışlar ile başetmeye yönelik beceriler, stres durumlarıyla başa çıkma becerileri ve problem çözme ve plan yapma becerileri olarak altı grupta toplamaktadır. Riggio (1986) da duyuşsal anlatımcılık, duyuşsal duyarlık, duyuşsal kontrol, sosyal anlatımcılık, sosyal duyarlık ve sosyal kontrol olmak üzere sosyal beceriyi altı boyutta ele almıştır.

Verilen bu tanımların içerikleri dikkate alındığında sosyal becerilerin birey ve toplum için ne denli önemli olduğu daha iyi anlaşılmaktadır. bu nedenle insanların sosyal becerilerini ortaya koyması raslantıya bırakılmayacak kadar önemlidir. Sosyal beceri yetersizliği bir taraftan eğitim yoluyla giderilebilecek bir öğrenme eksikliği olduğu belirtilirken (Jolly ve Sherer, 1983; Serna ve ark., 1986; Plienis ve ark., 1987; Hansen ve ark., 1989; Wise ve ark., 1991; Bulkeley ve Cramer, 1990), diğer taraftan da bir takım bireysel özelliklerle de ilişkili olduğu ifade edilmektedir (Yüksel, 1998). Hem öğrenme eksikliğiyle, hem de bireysel özelliklerle ilgili olan becerilerin ortaya konmasını ketyen faktörlerden biri de utangaçlıktır (Jones, Briggs ve Smith, 1986).

Utangaçlık, kişinin başka insanlarla birlikte olduğu durumlarda ve sosyal etkileşim süresince duyduğu rahatsızlık, gerginlik ve ketlenme olarak tanımlanır (Cheek ve Buss, 1981; Jones, Briggs ve Smith, 1986; Briggs, 1988; Garcia ve ark., 1991; Asendorpf ve Meier, 1993). Utangaçlık yaşayan bireyin rahatsızlığı tüm benliği ile ilişkilidir. Utangaç bireyler benliklerini olumsuz olarak değerlendirdiklerinden kendilerini aşağılanmış, küçülmüş, değersiz ve güçsüz hissetmektedirler (Tangney, 1990; Tangney ve ark., 1992). Benlik saygısının düşük olmasından dolayı, birey duygu ve düşüncelerinin değersiz olduğuna ve başkalarının ilgisini çekmeyeceğine

inanır. Bu düşünce tarzı ile benlik imgeleri hakkındaki olumsuz düşüncelerini güçlendirir ve sürüp gitmesine neden olur (Stevens, 1995).

Kendilerini ketlenmiş, beceriksiz, yetersiz ve yalnız olarak tanımlarlar. Sosyal yeteneklerini olumsuz olarak algılamaya eğilim gösteren bu kişiler az konuşur, az güler ve göz kontağı kurmada güçlük çekerler. Genellikle etkileşimi karşı tarafın başlatmasını beklerler. Özellikle karşı cinsle olan sosyal etkileşimleri süresince kendileri hakkında olumsuz düşüncelere sahiptirler (Cheek ve Buss, 1981; Bruch ve ark., 1989; Garcia ve ark., 1991). Böyle bir durum yani duygularını başkalarına etkin bir biçimde iletememe, kendini iyi ifade edememe, sosyal konularda beceriksizlik gösterme (Stevens, 1995) bireyi yalnızlığa iter. Bu sınırlı ilişkilerin getirdiği yalnızlık da acı vericidir. Etkili ve uygun sosyal davranış göstermede zorluk çeken bireyin sosyal beceri yetersizliği eğitim, deneyim ve pekiştirme yoluyla giderilebilir (Vitkus ve Horowitz, 1987). Böyle bir durumdan bireyi ancak gerekli sosyal becerileri kazanarak, düşünce ve iletişim tarzıyla ilgili bazı temel tutumlarını değiştirerek kurtulur, kendisini daha güvenli ve rahat hissedebilir. Böylece duygu ve düşüncelerini rahatlıkla paylaşan, karşısındakini anlamaya yönelik tutumlar sergileyen, kendinden emin, bulunduğu ortama uygun hareket eden, kısacası sosyal beceri davranışlarını sergilemede başarı gösteren birey gereksinim duyduğu etkileşimi de yakalayabilecektir.

Ülkemizde sosyal beceri ile ilgili olduğu bilinen atılganlık (Acar, 1980), empati (Dökmen, 1986), kendini ayarlama (Bacanlı, 1990), yalnızlık (Demir, 1990), kırgınlık (Bilge, 1996) gibi değişkenleri ele alan bazı çalışmalar yapılmıştır. Ancak sosyal beceri ile utangaçlık arasındaki ilişkiyi inceleyen bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Utangaçlığın azaltılması ve sosyal becerinin geliştirilmesi ile ilgili eğitimin faydası olacağı kanaatiyle sosyal beceri ile utangaçlık arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Genel amacı bu şekilde belirlenen araştırmada şu sorulara cevap aranmıştır.

1. Öğrencilerin sosyal beceri düzeyleri ile utangaçlık düzeyleri arasında ilişki var mıdır?

Sosyal becerilerin alt boyutları olan;

a. Duyuşsal anlatımcılık, duyuşsal duyarlık, duyuşsal kontrol, sosyal anlatımcılık, sosyal duyarlık ve sosyal kontrol düzeyleri ile utangaçlık düzeyleri arasında ilişki var mıdır?

2. Utangaçlık düzeyi düşük, orta ve yüksek olan öğrencilerin sosyal beceri düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

YÖNTEM

Örneklem

Araştırmanın örneklemini 1998-1999 öğretim yılında Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören ve seçkisiz örnek leme yöntemiyle seçilen 294 öğrenci oluşturmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Veri toplamada iki araç kullanılmıştır. Öğrencilerin sosyal beceri düzeylerini belirlemede "Sosyal Beceri Envanteri", utangaçlık düzeylerini belirlemede ise "Utangaçlık Ölçeği"nden yararlanılmıştır.

Sosyal Beceri Envanteri (SBE)

1986 yılında Riggio tarafından geliştirilen ve 1989 yılında yeniden revize edilerek bugünkü şeklini alan Sosyal Beceri Envanterinin Türkçe'ye uyarlanması, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları ise Yüksel (1998) tarafından yapılmıştır. SBE temel sosyal becerileri ölçmek amacıyla hazırlanmış 90 maddelik kendini tanımlama türünden bir ölçme aracı olup, duyuşsal anlatımcılık, duyuşsal duyarlık, duyuşsal kontrol, sosyal anlatımcılık, sosyal duyarlık ve sosyal kontrol olmak üzere altı alt boyuttan meydana gelmiştir.

Test-tekrar-test yöntemi ile hesaplanan güvenilirlik katsayısı tüm ölçek için $r=.92$, alt ölçekler için ise $.80$ ile $.89$ bulunmuştur.

Toplam puana ilişkin iç tutarlık (Cronbach alpha) katsayısı $.85$, alt ölçeklere göre elde edilen iç tutarlık katsayıları ise $.56$ ile $.82$ olarak hesaplanmıştır (Yüksel, 1998).

Kapsam geçerliği için uzman kanısına başvurulmuştur. Alanda uzman olarak çalışan kişiler SBE'nin sosyal becerileri ölçebilecek nitelikte olduğu yönünde görüş belirtmişlerdir.

Bacanlı (1990) tarafından Türkçeye uyarlanan Kendini Ayarlama Ölçeği ile yapılan benzer ölçekler geçerliği $.63$ bulunmuştur. SBE'nin alt ölçekleri ile Kendini Ayarlama Ölçeği puanları arasındaki korelasyon katsayıları ise $-.21$ ile $.57$ arasında değişmektedir (Yüksel, 1998).

SBE ile ilgili yeterince geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılmış olduğundan araştırmacılar tarafından ölçeğin yeniden test edilmesine gerek görülmemiştir.

Utangaçlık Ölçeği (UTÖ)

Araştırmacılar tarafından geliştirilen UTÖ'nin test yarılama yöntemi ile hesaplanan güvenilirlik katsayısı $.75$ bulunmuştur. Ölçeğin Cronbach Alpha katsayısı ise $.92$ olarak hesaplanmıştır. Bu sonuçlar ölçeğin güvenilirliğinin yüksek olduğunu göstermektedir.

Şahin ve Şahin (1992) tarafından geliştirilen Suçluluk-Utangaçlık Ölçeğinin "utangaçlık alt ölçeği" kullanılarak yapılan benzer ölçekler geçerliği

.76 ($p < .01$) bulunmuştur.

Bilgilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmaya katılmaya istekli olan öğrencilere Sosyal Beceri Envanteri ve Utangaçlık Ölçeği birlikte verilmiştir. Cevaplama işlemine başlanmadan önce araştırmanın amacı hakkında kısaca bilgi verilmiş ve ölçeklerin nasıl cevaplanacağı açıklanmıştır.

Bilgi toplama işlemi bitirildikten sonra elde edilen bilgiler uygun istatistiksel işlemleri bilgisayarda yapmak üzere hazır hale getirilmiştir. Bilgilerin analizi SPSS programı kullanılarak yapılmıştır. İstatistiksel analiz tekniği olarak Pearson Momentler Çarpımı Korelasyonu ve tek-yönlü varyans analizi teknikleri kullanılmıştır.

Araştırmada öğrencilerin utangaçlık düzeyleri düşük, orta ve yüksek olarak ele alınmıştır. Örneklem grubunun utangaçlık düzeylerine ilişkin aritmetik ortalama 134.55, standart sapma 26.78 olarak hesaplanmıştır ($X=134.55$, $S=26.78$). Bu amaçla utangaçlık düzeylerine ilişkin aritmetik ortalama puanlarından standart sapma puanları çıkartılarak ve eklenerek düşük, orta ve yüksek gruplar bulunmuştur. Böylece 107 ve aşağısı düşük, 108-161 orta, 162 ve üstü ise yüksek grubu oluşturmaktadır (Bu puan aralıkları bu örneklem grubuna göre belirlenmiştir. Bu nedenle sonuçlar sadece bu örneklem grubu için geçerlidir.)

BULGULAR VE YORUM

Araştırmada elde edilen bulgular araştırma problemleri ile ilgili soruların sırasına uygun olarak verilmiştir.

1. Öğrencilerin Sosyal Beceri Düzeyleri ile Utangaçlık Düzeyleri Arasındaki İlişki

Bu alt problemde sosyal beceri düzeyi ile utangaçlık düzeyi arasında ilişki olup olmadığı incelenmiştir. Yapılan Pearson Momentler Çarpımı Korelasyonu sonunda, aralarındaki ilişki $-.024$ olarak bulunmuştur. Bu sonuç ilişkinin önemli düzeyde olmadığını göstermektedir ($p > .05$).

Başkalarının varlığından rahatsızlık duyan ve onların yanında gerginlik, kaygı ve ketlenme yaşayan utangaç bireyler, aynı zamanda sosyal becerinin gerektirdiği bir davranışı yapmaktan da kaygı duyarlar (Stevens, 1995). Yaygın bir sosyal problem olarak bilinen utangaçlıkla başa çıkma yollarından birinin de sosyal ve kişilerarası iletişim becerilerini geliştirme olduğu belirtilmektedir (Watson, 1987). Literatürde utangaçlık ile sosyal beceri düzeyi arasındaki ilişkiyi vurgulayan çalışmalara rastlanmaktadır (Haynes ve ark., 1984; Riggio, 1986; Cappe ve Alden, 1986; Holbrook, 1987). Ancak bu araştırmada utangaçlık düzeyi ile sosyal beceri düzeyi

arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Bu durum örneklem grubunun özelliklerinden kaynaklanıyor olabilir.

a. Öğrencilerin Duyuşsal Anlatımcılık, Duyuşsal Duyarlık, Duyuşsal Kontrol, Sosyal Anlatımcılık, Sosyal Duyarlık ve Sosyal Kontrol Düzeyleri ile Utangaçlık Düzeyleri Arasındaki İlişki

Bu alt problemde sosyal becerinin alt boyutları ile utangaçlık düzeyi arasındaki ilişki olup olmadığı incelenmiştir. Tablo 1'de sosyal beceri, duyuşsal anlatımcılık, duyuşsal duyarlık, duyuşsal kontrol, sosyal anlatımcılık, sosyal duyarlık, sosyal kontrol düzeyleri ile utangaçlık düzeyleri arasındaki korelasyon katsayıları verilmiştir.

Tablo 1. Sosyal Beceri ve Alt Boyutları ile Utangaçlık Düzeyi Arasındaki Korelasyon Katsayısı Sonuçları

	Utangaçlık
Sosyal beceri	-.024
Duyuşsal duyarlık	-.144*
Duyuşsal anlatımcılık	.025
Duyuşsal kontrol	-.173**
Sosyal anlatımcılık	-.082
Sosyal duyarlık	.544**
Sosyal kontrol	-.238**

*p<.05

**p<.01

Duyuşsal anlatımcılık düzeyi ile utangaçlık düzeyi arasındaki ilişki -.144 olarak bulunmuştur (p<.05). Bu sonuç .05 düzeyinde önemlidir. Eleştirilme ve reddedilme endişesi taşıyan utangaç birey, sözel olmayan mesajlarını ve duygularını etkin bir biçimde iletmede güçlük çeker (Stevens, 1995). Riggio (1986) 'nun araştırmasında da utangaçlık düzeyi ile duyuşsal anlatımcılık düzeyi arasında negatif yönde anlamlı ilişki olduğu görülmüştür.

Öğrencilerin duyuşsal duyarlık düzeyi ile utangaçlık düzeyi arasındaki ilişki .025 olarak bulunmuştur (p>.05). Bu sonuç ilişkinin önemli düzeyde olmadığını göstermektedir. Utangaç bireylerin başkalarıyla etk-

ileşimleri sırasında bile tüm dikkatleri kendi benlikleri üzerine yoğunlaştığından, bir başkasının duyuşsal durumunu anlama ve yorumlamada güçlük çekerler (Stevens, 1995). Riggio (1986)'nun araştırmasında da duyuşsal duyarlık düzeyi ile utangaçlık düzeyi arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki gözlenmiştir. Bu araştırmada ilişkinin önemsiz olması gözönüne alındığında duyuşsal duyarlık ile utangaçlık arasındaki ilişkinin yeniden araştırılmasına gerek duyulmaktadı

Duyuşsal kontrol düzeyi ile utangaçlık düzeyi arasındaki ilişkinin hesaplanması sonucunda korelasyon $-.173$ olarak bulunmuştur ($p<.01$). Bu sonuç ilişkinin $.01$ düzeyinde önemli olduğunu göstermektedir. Utangaç bireyler kendileriyle konuşmaya o kadar çok zaman harcarlar ki (Stevens, 1995) karşılardaki insanın duygularını anlayıp ona uygun duyuşsal tepkiler vermekte güçlük çekerler. Riggio (1986)'nun yaptığı araştırmada ilişkinin pozitif yönde ancak önemsiz olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin sosyal anlatımcılık düzeyi ile utangaçlık düzeyi arasındaki ilişki ise $-.082$ olarak bulunmuştur ($p>.05$). Bu sonuç $.05$ düzeyinde önemsizdir. Olumsuz bir benlik algısına sahip utangaç bireyler, kendilerini değersiz ve güçsüz hissettiklerinden sosyal etkileşimleri süresince de ketlenirler, rahat olamazlar; etkileşimi başlatmakta güçlük çekerler. Başkalarının kendilerini nasıl değerlendirecekleri konusunda endişelendikleri için çekingen davranırlar (Cheek ve Buss, 1981; Bruch ve ark., 1989). Haynes ve Avery (1984) 'nın yaptığı araştırmada sosyal beceri eğitimi verilen utangaç bireylerin, eğitimden sonra sosyal anksiyete düzeylerinin azaldığı ve sosyal durumlara aktif olarak katıldıkları görülmüştür. Riggio (1986) 'nun araştırmasında ise utangaçlık düzeyi ile sosyal anlatımcılık düzeyi arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Watson (1987) 'ın yaptığı araştırmada sosyal etkileşim kurmaktan kaçınan, iletişim sırasında pasif kalan utangaç bireylerin sosyal beceri eğitimine ve kişilerarası iletişim becerilerine ihtiyaç duydukları gözlenmiştir. Duran ve Kelly (1989) ise araştırmalarında utangaç olmayan bireylerin diğerlerine göre sosyal etkileşimdeki rahatlık, karşısındakini anlama ve konuşma becerileri açısından farklılıklarına dikkat çekmişlerdir.

Sosyal duyarlık düzeyi ile utangaçlık düzeyi arasındaki korelasyon $.544$ olarak bulunmuştur ($p<.01$). Bu sonuç $.01$ düzeyinde ilişkinin önemli olduğunu göstermektedir. Utangaç bireyler başkalarının onayını almak ve beğenisini kazanmak amacıyla sosyal normlara uymaya ve ortama uygun hareket etmeye özen gösterirler (Stevens, 1995). Riggio (1986) 'nun araştırmasının sonuçları da bu sonuçları destekler niteliktedir.

Öğrencilerin sosyal kontrol düzeyi ile utangaçlık düzeyi arasındaki

ilişki ise $-.238$ olarak hesaplanmıştır ($p < .01$) ve bu $.01$ düzeyinde önemlidir. Olumsuz benlik algısına sahip utangaç kişiler, kendilerini beceriksiz ve yetersiz olarak algıladıklarından, sosyal etkileşim sırasında da kendinden emin olamamakta ve sosyal durumlara kolay ayak uyduramamaktadır. Haynes ve Avery (1984) 'nin araştırmasında da sosyal beceri eğitimi sonunda olumsuz benlik ifadeleri azalan utangaç bireylerin sosyal durumlara daha aktif olarak katılabildikleri görülmüştür. Bu sonuç Riggio (1986) 'nın araştırmasının sonuçları ile benzerlik göstermektedir.

2. Utangaçlık Düzeyi Düşük, Orta ve Yüksek Olan Öğrencilerin Sosyal Beceri Düzeyleri

Bu alt problemde utangaçlık düzeyi düşük, orta ve yüksek olan öğrencilerin sosyal beceri düzeyleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığı tek yönlü varyans analizi ile hesaplanmıştır. Tablo 2'deki sonuçlar bu farkın anlamlı olmadığını göstermektedir ($F = .72$, $p > .05$). Sosyal beceri düzeyi eğitimle artırılabilirdiğinden üniversite yaşantısına kadar geçirdikleri eğitim utangaçlık ve sosyal beceri arasında fark çıkmamasına sebep olabilir.

Haynes ve Avery (1984), Riggio (1986) ve Bruch, Gorsky, Collins ve arkadaşları (1989) 'nin yaptığı araştırmalarda utangaç bireylerin utangaç olmayanlara göre sosyal beceri düzeylerinin daha düşük olduğu gözlenmiştir.

Tablo 2
Düşük-Orta ve Yüksek Utangaçlık Düzeyine Sahip Öğrencilerin Sosyal Beceri Düzeylerine Ait Tek-Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Utangaçlık Düzeyi	N	X	SS	F	Önem Düzeyi
Düşük	44	285.35	25.55	.72*	Önemsiz
Orta	199	280.18	26.43		
Yüksek	51	280.97	33.38		

* $p > .05$

SONUÇ VE ÖNERİLER

Üniversite öğrencilerinin sosyal beceri düzeylerinin utangaçlık düzeyleri ile ilişkisinin incelendiği bu araştırmada, genel olarak sosyal beceri

düzeyi ve utangaçlık düzeyi arasında bir ilişki bulunmazken, sosyal becerinin alt boyutlarından olan duyuşsal duyarlık ve sosyal anlatımcılık düzeyleri ile utangaçlık düzeyleri arasında da ilişki yoktur. Ancak duyuşsal anlatımcılık, duyuşsal kontrol, sosyal duyarlık ve sosyal kontrol düzeyleri ile utangaçlık düzeyleri arasında bir ilişki bulunmuştur. Benzer şekilde düşük, orta ve yüksek utangaçlık düzeyine sahip öğrencilerin sosyal beceri düzeyleri arasında da bir fark görülmemiştir. Bu sonuçlar beklentilere ve literatüre pek uygun düşmemektedir. Bu konuyla ilgili yeni çalışmalar yapılması daha uygun bir yaklaşım olabilir.

Araştırmanın sonuçlarına göre şu öneriler yapılabilir:

1. Öncelikle araştırmanın farklı örneklem gruplarında tekrarlanmasının yararlı olacağı düşünülebilir.
2. Sosyal beceri eğitiminin utangaçlık düzeylerine etkisi araştırılabilir.
3. Sosyal beceri düzeylerinin ilişkili olduğu düşünölen yalnızlık, atılganlık gibi değişkenlerle ilişkisi araştırılabilir.

KAYNAKÇA

Acar, N.V., (1980). Grupla Atılganlık Eğitiminin Bireyin Atılganlık Düzeyine Etkisi. (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Akkök, F., (1996). İlköğretimde Sosyal Becerilerin Geliştirilmesi. Öğretmen El Kitabı. Ankara: MEB Basımevi.

Asendorpf, J.B. ve Meier, G.H., (1993). Personality Effects on Children's Speech in Everday Life: Sociability-Mediated Exposure and Shyness-Mediated Reactivity to Social Situations. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol.64, No.6, 1072-1083.

Bacanlı, H., (1990). Kendini Ayarlama Becerisinin Çeşitli Değişkenlerle İlişkisi. (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Bacanlı, H., (1999). Sosyal Beceri Eğitimi. Ankara: Nobel Yayınları.

Bilge, F., (1996). Danışandan-hız alan ve Bilişsel-davranışçı Yaklaşımlarla Yapılan Grupla Psikolojik Danışmanın Üniversite Öğrencilerinin Kızgınlık Düzeyleri Üzerindeki Etkileri. (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Briggs, S.R., (1988). Shyness: Introversion or Neoroticism. *Journal of Research in Personality*. No. 22, 290-307.

Bruch, M.A., Gorsky, J.M., Collins, T.M. ve ark., (1989). Shyness and Sociability Reexamined: A Multicomponent Analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol.57, No.5, 904-915.

Bulkeley, R. ve Cramer, D., (1990). Social Skills Training With Young Adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*. Vol. 19, No.5, 451-463.

Cappe, R.F. ve Alden, L.E., (1986). A Comparison of Treatment Strategies for Clients Functionally Impaired by Extreme Shyness and Social Avoidance. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*. Vol. 54, No.6, 796-801.

Çeçek, J.M. ve Buss, A.H., (1981). Shyness and Sociability. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol.41, No.2, 330-339.

Demir, A., (1990). Üniversite Öğrencilerinin Yalnızlık Düzeylerini Etkileyen Bazı Etmenler. (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Ankara: HÜŞBE.

Dökmen, Ü., (1986). Yüz İfadeleri Konusunda Verilen Eğitimin Duygusal Yüz İfadelerini Teşhis Becerisi ve İletişim Çatışmalarına Girme Eğilimi Üzerindeki Etkisi. (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Duran, R.L. ve Kelly, L., (1989). The Cycle of Shyness: A Study of Self-Perceptions of Communication Performance. *Communication Reports*. Vol. 2, No.1, 30-38.

Garcia, S., Stinson, L., Ickes, W. Ve ark., (1991). Shyness and Physical Attractiveness in Mixed-Sex Dyads. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol.61, No.1, 35-49.

Hansen, D.J, Watson-Perczel, M. Ve Christopher, J.S., (1989). Clinical Issues in Social-Skills Training With Adolescents. *Clinical Psychology Review*, Vol. 9, 365-391.

Haynes-Clements, A.L. ve Avery, A.W., (1984). A Cognitive-Behavioral Approach to Social Skills Training with Shy Persons. *Journal of Clinical Psychology*. Vol. 40, No.3, 710-713.

Holbrook, H.T., (1987). Communication Apprehension: The Quiet Student in Your Classroom. ERIC Clearinghouse on Reading and Communication Skills, ED 284 315.

Jolly, S.L. ve Sherer, M., (1983). Remediating the Deficit: Social Skills Training with Juvenile Offenders. Paper presented at the Annual Meeting of the Southeastern Psychological Association, ED 235 446.

Jones, W.H., Briggs, S.R. ve Smith, T.G., (1986). Shyness: Conceptualization and Measurement. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol.51, No.3, 629-639.

Meichenbaum, D., Butler, L. ve Gruson, L., (1981). Toward a Conceptual Model of Social Competence, in J.Wine ve M.Sume (Eds.), *Social Competence*. New York: Guilford Press.

Plienis, A.J., Hansen, D.J., Ford, F. Ve ark., (1987). Behavioral Small Group Training to Improve the Social Skills of Emotionally-Disordered Adolescents. *Behavior Therapy*, Vol.18, 17-32.

Riggio, R.E., (1986). Assessment of Basic Social Skills. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol.51, No.3, 649-660.

Serna, L.A., Schumaker, J.B., Hazel, J.S. ve ark., (1986). Teaching Reciprocal Social Skills to Parents and their Delinquent Adolescents. *Journal of Clinical Child Psychology*, Vol.15, No.1, 64-77.

Stevens, J.A., (1995). *Utangaçlığınızı Yenin*. Çev. Tümer, G., Ankara: HYB Yayıncılık, 1997.

Şahin, N.H. ve Şahin, N., (1992). Suçluluk-Utanç Ölçeği, Savaşır, I. Ve Şahin, N.H. (Ed.): *Bilişsel-Davranışçı Terapilerde Değerlendirme: Sık Kullanılan Ölçekler*, Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları, 1997.

Tangney, J.P., (1990). Assessing Individual Differences in Proneness to Shame and Guilt: Development of the Self-conscious Affect and Attribution Inventory. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 59, No. 1, 102-111.

Tangney, J.P., Wagner, P., Fletcher, C. ve ark., (1992). Shamed Into Anger? The Relation of Shame and Guilt to Anger and Self-Reported Aggression. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol.62, No.4, 669-675.

Verduyn, C.M., Lord, W. Ve Forrest, G.C., (1990). Social Skills Training in Schools: An Evaluation Study. *Journal of Adolescence*, No.13, 3-16.

Vitkus, J. ve Horowitz, L.M. (1987)., Poor Social Performance of Lonely People: Lacking a Skill or Adopting a Role? *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol.52, No.6, 1266-1273.

Watson, A.K., (1987). Communication Implications of Shyness: A Report from Shy People. Paper presented at the Annual Meeting of the Eastern Communication Association, ED 285 224.

Wise, K.L., Bundy, K.A., Bundy, E.A. ve ark., (1991). Social Skills Training For Young Adolescents. *Adolescence*, Vol.26, No.101, 233-241.

Yüksel, G. (1998). Sosyal Beceri Envanterinin Türkçe'ye Uyarlanması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları. *Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, Cilt:2, Sayı:9, 39-48.

Yüksel, G., (1999). Sosyal Beceri Eğitiminin Üniversite Öğrencilerinin Sosyal Beceri Düzeylerine Etkisi. *Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, Cilt:2, Sayı:11, 37-47.

SINIF ÖĞRETMENİ YETİŞTİRMEDE PLANLAMA SORUNLARI

Gülsün Atanur BASKAN*

ÖZET

Bu yazıda YÖK ve Dünya Bankası tarafından yürütülen Hizmet Öncesi Öğretmen Yetiştirme Projesi bağlamında, sınıf öğretmeni yetiştirmede karşılaşılan planlama sorunları incelenmiştir. Bu amaçla son dönemde sınıf öğretmeni yetiştirme konusunda gözlenen arz-talep dengesi-zliğine değinilmiş ve alınması gereken önlemler tartışılmıştır. Buna göre sınıf öğretmeni yetiştirmede gözlenen plansızlığın en açık kanıtı, özellikle son yıllarda her hangi bir yükseköğretim programından mezun neredeyse bütün adayların, söz konusu kadrolara atanmasının olağan bir uygulama haline getirilmesidir. Oysa sınıf öğretmenliği ancak bu amaçla hizmet öncesi eğitimden geçmiş elemanların gösterebilecekleri mesleki yeterlikler içeren özel bir uzmanlık mesleğidir. Ancak öğretmen yetiştirmedeki plansızlığın yanı sıra zorunlu temel eğitimin sekiz yıla çıkarılması ile artan sınıf öğretmeni gereksiniminin, bu konuda önemli bir bilgi birikimi ve kurumsal geleneği olan ülkemizde, bütün dengeleri alt üst ettiği gözlenmektedir.

Özetle; bu bildiride, sınıf öğretmeni yetiştirmede mevcut durum ve çözüm bekleyen sorunlar ÖSYM kaynaklı bilgilere ve istatistiksel verilere dayanarak irdelenmektedir.

Anahtar Kelimeler: Sınıf öğretmeni, öğretmen yetiştirme, planlama

ABSTRACT

Planning Problems in Classroom Teacher Training

This essay is on planning problems encountered in classroom teacher training within the framework of Pre-Service Teacher Training Project accomplished by YOK and the World Bank. In this respect, the imbalance recently observed in classroom teacher training is identified and the necessary precautions are discussed. The common practice of appointing any candidate who is a higher education program graduate as classroom teaching staff, especially in the recent years is a clear proof of lack of planning in classroom teacher training.

*Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Öğretim Üyesi

However, classroom teaching is an expertise profession that requires professional competencies which can only be met by staff with special pre-service education.

Yet, the increased need for classroom teachers as a consequence of extension of compulsory basic education to eight years as well as lack of planning in teacher training fundamentally destroys the balances in our country of an important educational background and organizational tradition.

In short, this essay discusses the current situation in classroom teaching and problems waiting to be solved, based on OSYM information and statistical data.

Key Words: Classroom teacher, teacher training, planning

Bu bildiride, sınıf öğretmeni yetiştirmede gözlenen arz-talep dengesizliğine dayanarak alınması gereken önlemler ve bu bağlamda ortaya çıkan planlama sorunlarının irdelenmesi amaçlanmıştır.

GİRİŞ

Öğretmen yetiştirmek amacıyla, 1848 yılında kurulan Darülmualiminin esas alındığında, ülkemizin bu alanda 150 yıllık bir kurumsal geleneğe ve bilgi birikimine sahip olduğu görülmektedir. Öğretmen yetiştirme, 1982 yılına dek MEB sorumluluğundadır. 1982 yılında eğitim enstitüleri, eğitim fakültelerine dönüştürülerek, YÖK kapsamında toplanmış ve bu tarihten sonra öğretmen eğitimi lisans düzeyinde verilmeye başlanmıştır. Ancak bu değişiklik sorunun çözümü için yeterli olamamıştır. Örneğin bugün öğretmen yetiştirmede gözlenen plansızlık sonucu ortaöğretim dal öğretmenliğinin birçok alanında (Matematik, Kimya, Biyoloji, Fizik) eleman fazlalığı söz konusu iken, sınıf öğretmenliği alanında arz talep dengesizliği gözlenmektedir. Bu durum sınıf öğretmeni yetiştirmede ciddi bir planlama sorununun varlığını göstermektedir. (YÖK.1998:12-13)

Sınıf Öğretmeni Yetiştirmede Mevcut Durum ve Çözüm Bekleyen Sorunlar:

Öğretmen yetiştirmede, kaliteyi yükseltmek ve bu bağlamda eğitim fakültelerini yeniden yapılandırmak amacıyla, YÖK/Dünya Bankası ortaklığı ile Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi Projesi gerçekleştirilmiştir. Söz konusu proje dokümanlarına göre, (1997:2) eğitim fakültelerinde bilim ve temel araştırma yapma ve yanlış yapılanma nedeniyle, öğretmen eğitimi ikinci plana düşmüştür.

Ayrıca öğretmen yetiştirme ve istihdamından sorumlu bulunan kurumların, (YÖK ve MEB) görev tanımlarının açık ve anlatılır bir ifade ile belirlenmemiş olması, sorunun çözümünü güçleştirmiştir. (1997:12) Başka bir anlatımla, sorun ilgili kurumlar arasında, yetki ve görev karmaşasından kaynaklanmaktadır. Böylece birçok alanda ihtiyaç fazlası öğretmen yetiştirilirken, sınıf öğretmenliği kadrolarına neredeyse her hangi bir yükseköğretim programından mezun bütün adayların atanması, olağan bir uygulama haline getirilmiştir. MEB istatistiklerine göre, (MEB,1998,20, Tekışık, 1998,2) 1997-1998 öğretim yılında ilköğretimde 229 bini sınıf öğretmeni, 75 bini dal öğretmeni olmak üzere 304 bin öğretmen görev yapmaktadır. Bu öğretmenlerin 50 bin kadarı gerekli özel alan ve pedagojik formasyon eğitimi görmemiş olan üniversite mezunlarıdır. Oysa sınıf öğretmenliği, ancak bu amaçla hizmet öncesi eğitimden geçmiş elemanların gösterebilecekleri mesleki yeterlikleri içeren bir uzmanlık mesleğidir. Bu durum, 1739 sayılı Türk Milli Eğitim Temel Kanununda şöyle tanımlanmaktadır. "Öğretmenlik, devletin eğitim öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini de kapsayan özel bir ihtisas mesleğidir. Bunun temelinde iyi yetişme, öğretmenliğe özgü kişilik özelliklerine ve tutumlarına sahip olma niteliği yatmaktadır." (MEB, 1998, 132). Öğretmenlerin bu niteliklere sahip olması, öğretmen yetiştiren kurumların etkinliği ile orantılıdır.

Öte yandan, zorunlu temel eğitimin sekiz yıla çıkarılması ile artan sınıf öğretmeni gereksiniminin, mevcut programlarla karşılanamayacağı görülmektedir. Örneğin MEB'in talebi ile 1997-2000 yılları arasında öğretmen gereksiniminin karşılanabilmesi için 158.155 öğretmen kadrosunun sağlanması Bakanlar Kurulunca kararlaştırılmıştır. Söz konusu sayının büyük bir bölümü sınıf öğretmenliği kadrolarına ayrılmıştır. Buna göre, özellikle 1998-99 ve 1999-2000 öğretim yıllarında, önemli sayıda eleman sınıf öğretmeni kadrosuna atanacaktır. (Uluğbay, 1997.s.15)

Oysa ÖSYM istatistiklerine göre, (1997-98) öğretim yılında, yükseköğretim sınıf öğretmenliği programından mezun olacak elemanların sayısı, sadece 11.200'dür. Öte yandan 1997-98 öğretim yılında söz konusu programın bütün sınıflarına toplam 40.000 öğrencinin devam etmesi beklenmektedir. (Uluğbay, S.15) Kuşkusuz sorun sadece sınıf öğretmenliği kontenjanları ile sınırlı değildir. Ayrıca ilgili kurumlardaki eğitim kalitesinin önemli bir göstergesi olan öğretim elemanı/öğrenci oranları da, bu açıdan önemli bir sorun oluşturmaktadır.

Bu bilgilerin ışığında, sınıf öğretmeni yetiştirmede izlenen yaklaşımları değerlendirmek ve çözüm önerilerinde bulunmak amacıyla,

Kaynak: ÖSYM İstatistikleri 1983-1993-94

sorunu 1983-1997 zaman diliminde incelemek yararlı olacaktır.Söz konusu döneme ilişkin bilgiler Tablo-1 'de verilmiştir.

TABLO:1							
Eğitim Fakülteleri Sınıf Öğretmenliği Bölümü Kontenjanları*							
Ve Öğretim Elemanı Sayıları**							
		1983	1997		1993-1994 Öğr.Yılı		
		Kontenjanı	Kontenjanı		Öğretim Elemanı Sayısı		
Üniversite	İl	Normal***	Normal	İki****	OU	OG	Diğ.
Abant İzzet Baysal	Bolu	400	200	-	5	28	18
Afyon Kocatepe	Uşak	-	40	40	1	1	13
Atatürk	Ağrı	400	250	150	1	19	13
Atatürk	Erzincan	300	150	150	1	15	7
Atatürk	Erzurum	-	120	120	46	47	80
Celal Bayar	Manisa	400	160	150	3	12	6
Cumhuriyet	Sivas	-	50	-	-	-	-
Çanakkale 18 Mart	Çanakkale	400	120	120	3	22	15
Çukurova	Adana	-	160	50	13	29	25
Dicle	Diyarbakır	-	100	50	14	40	63
Dicle	Siirt	400	200	200	-	17	5
Dokuz Eylül	İzmir	-	130	-	43	85	23
Gazi	Ankara	-	80	120	108	158	96
Gazi	Kastamonu	400	200	180	1	28	8
Gazi	Kırşehir	400	120	120	6	15	3
Gaziantep	Adıyaman	-	30	-	-	-	-
Hacettepe	Ankara	-	120	-	52	5	52
İnönü	Malatya	-	-	-	-	-	-
KTÜ	Trabzon	-	120	-	20	64	38
KTÜ	Giresun	400	200	-	1	5	5
Kırıkkale	Kırıkkale	-	30	-	-	-	-
Marmara	İstanbul	-	120	-	90	90	50
M.Keleş	Hatay	400	130	130	-	23	3
Niğde	Niğde	400	250	200	6	30	5
19 Mayıs	Amasya	250	200	200	2	10	6
19 Mayıs	Samsun	-	150	150	45	43	44
Pamukkale	Denizli	400	250	150	3	20	20
Selçuk	Konya	-	150	150	38	80	4
S.Demirel	Burdur	400	250	50	4	26	4
Trakya	Edirne	500	220	-	8	21	2
Uludağ	Bursa	80	150	60	25	83	14
100.Yıl	Van	300	150	50	3	3	21

* Kontenjanlar sadece 1. Sınıf için yaratılan öğrenci kapasitesini gösterir.

** Eğitim Fakültelerinin toplam öğretim elemanı sayıları verilmektedir. Bu veriler, sınıf öğretmenliği alanına ilişkin akademik kadroları göstermekle birlikte, fakültelerin toplam potansiyelini, yansıtması bakımından önemlidir.

*** Gündüz öğretimi

**** Gece öğretimi

ÖÜ: Öğretim Üyesi

ÖG: Öğretim Görevlisi

Tablo-1'den çıkarılacak sonuçlar aşağıdaki gibi özetlenebilir.

1. 32 fakültede sınıf öğretmenini yetiştirilmektedir. Bu programlardan sadece 4'ü üç büyük kentteki (Ankara, İstanbul, İzmir) fakülteler bünyesinde dir.

2. Sınıf öğretmenliği programlarında, 1997 yılında sağlanan 1. Sınıf kontenjanı 7470 kişidir. 1983-97 yılları arasındaki dönemde %20'lik (1.240 kişi) bir kontenjan artışı sağlanabilmiştir.

3. 1983-97 dönemin

*5 okul, kontenjanlarını korumuş

*8 okulun kontenjanları azaltılmış,

*4 okulun kontenjanları artmış,

*5 yeni sınıf öğretmenliği programı açılmıştır.

4. Sınıf öğretmenini yetiştirme yükünün %90'dan fazlasını büyük kent dışı üniversitelerin fakülteleri, %70'den fazlasını da Milli Eğitim Bakanlığı'ndan devralınan eğitim fakülteleri taşımaktadır.

5. Eğitim fakültelerindeki akademik kadrolarda hala "Öğretim Görevlilerinin" ağırlığı sürmektedir. Yaklaşık 15 yıllık dönemde, MEB'den devralınan kadroların üniversiter standartlara ulaştırılması yönündeki hedeflerin gerisinde kalınmıştır. Örneğin, Ağrı Eğitim Fakültesi'nde bir öğretim üyesine karşılık 19 öğretim görevlisi, Gazi Üniversitesi Kastamonu Eğitim Fakültesi'nde bir öğretim üyesine karşılık 28 öğretim görevlisi bulunmakta, Erzincan, Siirt, Hatay, Amasya Eğitim Fakültelerinin öğretim elemanı sayıları da benzer bir tabloyu yansıtmaktadır.

6. Tüm bu akademik kadro ve diğer kaynak yetersizliklerine karşın, Demirci (Manisa), Siirt, Kastamonu, Kırşehir, Niğde, Burdur, vb. Eğitim Fakültelerinin sınıf öğretmenliği alanında, her yıl 240-500 kişi arasında kontenjan sağlamaları yanında, söz konusu fakültelerle karşılaştırılmayacak derecede geniş akademik potansiyele sahip büyük kentlerdeki köklü üniversitelerin sınıf öğretmenini yetiştirme konusuna ya hiç girmemeleri (örnek olarak ODTÜ, Ankara Üniversitesi, İstanbul Üniversitesi ve Ege Üniversitesi) ya da akademik potansiyellerinin çok altında veya sembolik bir katılımda (örnek olarak Hacettepe Üniversitesi, Dokuz Eylül Üniversitesi ve Gazi Üniversitesinin kontenjanları) bulunmaları düşündürücüdür. Büyük kentlerdeki üniversitelerin toplam örgün yükseköğretim içindeki payları %41.3 iken, sınıf öğretmenliği kontenjanı içindeki payları %7.6'dır. (570

kişi)

Ayrıca ÖSYM istatistiklerine göre, (1997-98) 1998-99 öğretim yılında büyük kent üniversitelerinin sınıf öğretmeni kontenjanı toplam 950'dir. Söz konusu sayının, yükseköğretim sınıf öğretmenliği kontenjanları içindeki payı %11.1 gibi oldukça düşük bir orandadır. Görüldüğü gibi sınıf öğretmeni yetiştirmek sorumluluğu daha çok büyük kent üniversitelerinin dışında yer alan üniversitelere aittir. Bu duruma ilişkin sayısal veriler aşağıdaki tabloda (Tablo 2) verilmiştir.

TABLO : 2
Büyük Kent Üniversitelerinin Sınıf Öğretmeni Yetiştirme Durumları

Üniversite	Fakülte	İl	Kontenjan	Toplam OÜ	Öğr. Ele. ÖG	Sayı* Diğer
Ankara	Eğitim Bil.	Ankara	Sın. Öğr. Prof. Yok	48	3	40
Hacettepe	Eğitim Bil.	Ankara	120	52	5	52
ODTÜ	Eğitim Bil.	Ankara	Sın. Öğr. Prof. Yok	40	-	47
Gazi	Gazi Eğitim	Ankara	200	108	6	96
Boğaziçi	Eğitim Bil.	İstanbul	Sın. Öğr. Prof. Yok	12	158	7
İstanbul	-	İstanbul	Eğitim Fak. Yok	-	2	-
Mağara	Eğitim Bil.	İstanbul	120	90	-	50
Dokuz Eylül	Buca Eğitim	İzmir	130	43	90	23
Ege	-	İzmir	Eğitim Fak. Yok	-	85	-
TOPLAM				570		

Toplam kontenjan içindeki payı %7.6

* Eğitim fakültelerindeki toplam öğretim elemanı sayısını gösterir.

Kaynak ÖSYM İstatistikleri 1997-98

Tablo-2'de görüldüğü gibi, eğitim fakültelerinde, öğretim elemanı kadrolarının; sınıf öğretmeni kontenjanları ile tutarlı olduğu söylenemez. Öte yandan ülke düzeyinde özellikle sınıf öğretmeni yetiştirecek öğretim elemanı kadrolarının sınırlılığı gelecek açısından önemli bir darboğaz olarak görülmektedir.

SONUÇ

İnceleme sonuçlarına dayanarak, sınıf öğretmeni yetiştirme konusunda gözlenen sorunlar aşağıdaki gibi özetlenebilir.

1. Yükseköğretim kurumları, Milli Eğitim Bakanlığı'nın gereksindiği oranda sınıf öğretmeni yetiştirmek açısından yetersiz kalmaktadır. Bu durum alanda hizmet öncesi eğitim almamış birçok elemanın sınıf

öğretmenliği kadrolarına atanmasını zorunlu ve olağan bir uygulama haline getirmiştir.

2. Sınıf öğretmeni yetiştirmede, geniş akademik potansiyele sahip olmalarına karşın, büyük kent üniversiteleri yeterli ölçüde katkıda bulunmamaktadır. 1998-99 öğretim yılı ÖSYM verilerine göre: (1998) sınıf öğretmenliği kontenjanlarının %89'u büyük kent üniversiteleri dışında kalan yükseköğretim kurumlarına aittir.

3. Sınıf Öğretmeni yetiştiren eğitim fakültelerinin önemli bir bölümünde, öğretim elemanı/öğrenci oranları oldukça yüksektir. Bu durum özellikle eğitim enstitülerinin, eğitim fakültelerine dönüştürüldüğü yükseköğretim kurumları için geçerlidir. Ayrıca söz konusu kurumlarda öğretim görevlilerinin sayısal çoğunluğu, bu kurumların üniversiter standartların gerisinde kalmasına neden olmaktadır.

ÖNERİLER

1. Yükseköğretim programları içinde sınıf öğretmenliği kontenjanlarının gerçekçi ölçülerde artırılması amacıyla ilgili kurumlar (YÖK ve MEB) arasında gerekli iş birliği ve eşgüdüm sağlanmalıdır. Bu amaçla Yükseköğretim Kurulu bünyesinde oluşturulan Öğretmen Yetiştirme Milli Komitesi (ÖYMK) ile MEB arasında kurumsal ilişkiler geliştirilmelidir.

2. Büyük kent üniversitelerinin akademik potansiyelleri ve fiziki kapasiteleri göz önünde tutularak, sınıf öğretmenliği kontenjanlarının artırılması için gerekli önlemler alınmalıdır. Ayrıca büyük kent üniversitesinin sınıf öğretmenliği alanına akademik personel yetiştirmek amacıyla, lisansüstü eğitime daha büyük öncelik vermeleri sağlanmalıdır. Öte yandan, sınıf öğretmenliği programlarına akademik personel yetiştirmek üzere YÖK kanalıyla yurtdışına gönderilen elemanların, büyük kent üniversiteleri dışında kalan yükseköğretim kurumlarında görevlendirilmelerine özel bir önem ve öncelik verilmelidir.

3. Öğretmen yetiştirmede gözlenen talep dengesizliğinin giderilmesinin yanı sıra, öğretmen eğitiminde niteliğin artırılması da gerekmektedir. Bu amaçla YÖK-Dünya Bankası işbirliği içinde gerçekleştirilen Hizmet Öncesi Öğretmen Yetiştirme Projesi, ivedilikle uygulamaya aktarılmalıdır.

KAYNAKÇA

- Yükseköğretim Kurulu (1998). Eğitim Fakülteleri Öğretmen Yetiştirme Programlarının Yeniden Düzenlenmesi. Ankara
- Yükseköğretim Kurulu (1997). Eğitim Fakülteleri Öğretmen Yetiştirme Programlarının Yeniden Düzenlenmesine İlişkin Rapor. Ankara
- Günçer, B., (1998). Eğitim Fakülteleri Öğretmen Yetiştirme Programlarının Yeniden Düzenlenmesi. *Çağdaş Eğitim Dergisi*. Sayı 241.
- MEB (1997). TBMM 1998 yılı Eğitim Bütçe Raporu, Ankara: MEB APK Yayını .
- Tekışık, H. H., (1998). Sekiz yıllık Zorunlu İlköğretimde Öğretmen Sorunu ve Çözüm Önerileri. *Çağdaş Eğitim Dergisi*. Sayı:241
- MEB (1997). Sekiz Yıllık Kesintisiz Zorunlu İlköğretim, Ankara: MEB. APK Yayını.
- Uluğbay, H., (1997). TBMM Bütçe Raporu Sunuş Konuşması. Ankara: MEB APK Yayınları
- MEB (1998). Milli Eğitim ile İlgili Bilgiler 1997-98 öğretim yılı. Ankara: MEB APK Yayını
- ÖSYM (1998). Yükseköğretim İstatistikleri 1983-1997. Ankara: ÖSYM Yayınları.

THE INPUT HYPOTHESIS AND SECOND-LANGUAGE ACQUISITION THEORY

Gülay ER*

ABSTRACT

Among the language teaching methods and approaches is the Natural Approach, which claims that the SL learner acquires the language as in first language acquisition if necessary conditions are provided.

The Input Hypothesis, which has been developed based on the principles of the Natural Approach, relates to acquisition, not learning. This hypothesis, which claims that acquisition is realized if the learner understands the input given to him, makes it essential that the teacher, the source of the input in a classroom setting, should not be dependent on a method based on mechanical drills. Otherwise, there would not be an acquisition environment for the learner in the classroom. Providing that the classroom activities are natural, appropriate for the learners' interest and comprehensible, the learners's natural acquisition mechanism will operate. Therefore, this hypothesis suggests that the main goal of the teacher be to provide the learners with comprehensible input.

ÖZET

Dil öğretim yöntemleri ve yaklaşımları arasında, ikinci dil öğrencisinin dili, gerekli koşullar sağlandığı takdirde, anadil edinimindeki gibi edindiğini iddia eden yaklaşım, Doğal Yaklaşım diye adlandırılır.

Doğal yaklaşım ilkelerine dayalı olarak geliştirilen Girdi Varsayımı, öğrenme değil, edinim kavramı ile ilgilidir. Edinimin ancak öğrenciye verilen girdinin anlaşılmasıyla gerçekleşeceğini iddia eden bu varsayım, sınıf ortamında girdi kaynağının öğretmen olduğu düşünülürse, öğretmenin mekanik alıştırmalara dayalı bir yöntemle bağlı kalmamasını gerekli kılar. Aksi halde, sınıf içinde öğrenci için dil edinme ortamı oluşmayacaktır. Sınıf içi etkinliklerin doğal, öğrencilerin ilgi alanına uygun ve anlaşılır olması halinde, öğrencinin doğal edinim mekanizması çalışmaya başlayacaktır. Bu yüzden, bu varsayım, öğretmenin ana hedefinin öğrencilere anlaşılır girdi sağlamak olması gerektiğini önerir.

*Dr., Ondokuz Mayıs University, ELT Department

I. INTRODUCTION

The aim of this paper is to present the theory of learning in relation to the principles of the Natural Approach. I will briefly review what researchers so far have hypothesized about how second languages are acquired and learned according to the Natural Approach. The focus will be on the Input Hypothesis, which has a crucial importance to Pedagogy, and which is the central part of an overall of second language acquisition.

II. BACKGROUND OF THE NATURAL APPROACH

In 1977 a teacher of Spanish named Tracy Terrell proposed a new approach to language teaching, which was called 'the Natural Approach'. Stephen Krashen, an applied linguist at the University of Southern California, also agreed with Terrell and they co-operated to elaborate a theoretical basis of second language acquisition.

Krashen and Terrell have identified the Natural Approach with the approaches defined as based on the use of language in communicative situations. They also relate this approach to the Natural Method, which had become known as the Direct Method, discussing that "traditional approaches have been called natural, psychological, phonetic, new, reform, direct, analytic, imitative and so forth" (Krashen and Terrell, 1983:9). Sandra Savignon defines the Natural Method as follows (1983:307):

A language teaching method advocated in the nineteenth century, so called because its proponents claimed to follow the way in which children learn their native language, through conversation; characterized by a repudiation of books and grammar rules and the active demonstration of meaning through mime, gestures and physical objects.

Here, it should be stated that the Natural Approach to language teaching has three properties, but has different emphases on the classroom activities. Unlike the Direct Method, this approach places less emphasis on teacher monologues, direct repetition and formal question and answer. There is also less emphasis on accurate production of target language sentences. In Natural Approach, the main focus is the exposure, that is, input. According to Acquisition Theory, on which the Natural Approach is based on, "communicative competence, or functional ability, in a new language arises from exposure to the language in meaningful settings and in such a way that meaning expressed by the language is comprehended" (K.J. Krahnke, 1985:591). This comprehensible input will be taken on in the later sections in detail in relation to the method based on the Natural Approach. Richards and Rodgers (1988:129) state that there is a special emphasis on "optimizing emotional

preparedness for learning, a prolonged period of attention to what the language learners hear before they try to produce language; and a willingness to use written and other materials as a source of comprehensible input". In other words, "it stresses the importance of emotional rather than cognitive factors in learning and of mastering vocabulary rather than grammatical rules" (D. Crystal, 1987:375). The effect of input to the emotional attitude of the learner will be discussed later. Simply, in the natural approach to language learning and teaching, the aim is to establish an ability to understand the basic content of a communication in informal settings. At this point, it would be fruitful to have a look at the principles of this approach and also its hypotheses.

III. THE PRINCIPLES OF THE NATURAL APPROACH

The Natural Approach has some particular principles on which the hypotheses of the learning theory are based. They can be clarified as follows:

i. Comprehension precedes production. Listening comprehension precedes speech abilities. This comes from the hypothesis that acquisition is the basis of productive ability and therefore the acquirer must understand messages.

ii. Production proceeds from response by nonverbal communication to more complex discourse. The students are not forced to speak if they are not ready. Also there is no formal correction.

iii. Syllabus consists of communicative goals. This means that the focus of each classroom activity is organized by a topic the students will find interesting, but not a grammatical structure because it is considered that grammar will be effectively acquired if goals are communicative.

iv. Activities must encourage a lowering of the affective filter of the students.

These principles, as can be seen, constitute a central part in the Natural Approach. Based on these principles, a number of hypotheses, which will be presented in the following section, have been developed.

IV. FIVE HYPOTHESES OF THE THEORY OF LEARNING

1. THE ACQUISITION-LEARNING HYPOTHESIS

This hypothesis claims that there are two distinctive ways of developing competence in a second or foreign language. Acquisition is the natural way, similar to first-language development of a child. Learning, by contrast, refers to a conscious process in which the learner has explicit knowledge about the form of a language. This hypothesis is based on the first principle.

2. THE NATURAL ORDER HYPOTHESIS

The Natural Order Hypothesis should be considered in reference to the second principle of the Natural Approach mentioned above. According to this hypothesis, the acquisition of grammatical structures progresses in a predictable order. Errors are regarded as signs of naturalistic developmental processes.

It has been observed that different foreign language learners make similar errors regardless of their language background. A 1981 study by Krashen has shown that grammatical morphemes such as {-ing} and plural {-s}, for example, are learned in the first stage.

3. THE MONITOR HYPOTHESIS

This hypothesis states that the acquired linguistic system is said to initiate utterances when we communicate in a second or foreign language. Conscious learning is a process which monitors or edits the progress of acquisition and guides the performance of the speaker. The learner can use the monitor to make changes in his utterance only after the utterance has been produced by the acquired system.

There are three conditions that limit the successful use of the monitor:

- a. Time is important for the learner to choose and apply a learned rule.
- b. The language user must be focused on the form of the output.
- c. The language user must learn the rules.

4. THE AFFECTIVE-FILTER HYPOTHESIS

This hypothesis states how affective factors relate to the second language acquisition process. The reason that affective factors are hypothesized to be directly related to acquisition is that they appear to relate to second language achievement when communicative-type tests are used, tests that involve the acquired rather than the learned system. (Krashen and Terrell, 1983:38). It impedes the necessary input. The Affective - Filter Hypothesis states that acquirers with a low affective filter seek and receive more input. interact with confidence and are more receptive to the input they receive.

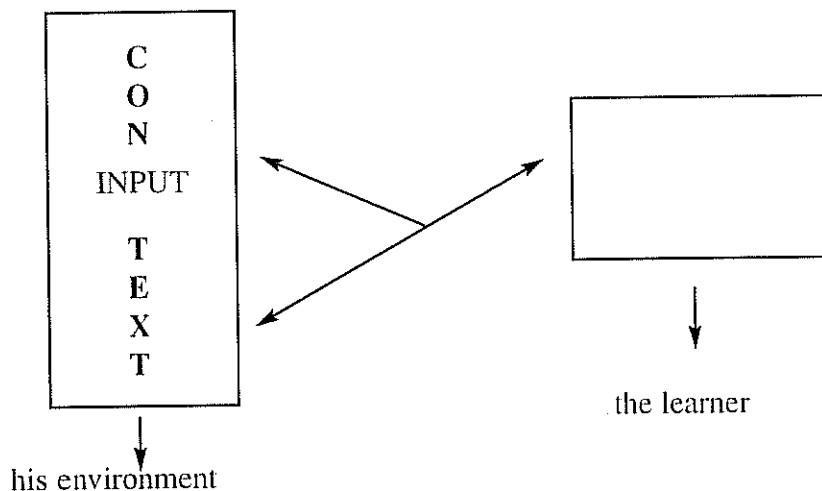
5. THE INPUT HYPOTHESIS

The main focus of the Natural Approach, the Input Hypothesis, claims to explain the relationship between what the learner is exposed to of a language and language acquisition. It states simply that we do not learn, but acquire language by understanding input that is slightly beyond our current level of competence. According to this hypothesis, listening comprehension and reading is of primary importance in the language program. Before any further discussion, it is better to give a broad definition of input by Abbott

and Wingard (1981:15):

The input is a verbal experience, visual or auditory, which may consist of language in use, as when listening to someone during a conversation; or of deliberately selected usage, as when reading the examples preceding an exercises; or of metalanguage – that is – remarks that some aspect of the foreign language.

Simply, input is something that is to be learned (see the following figure by Abbott and Wingard, *ibid.*)



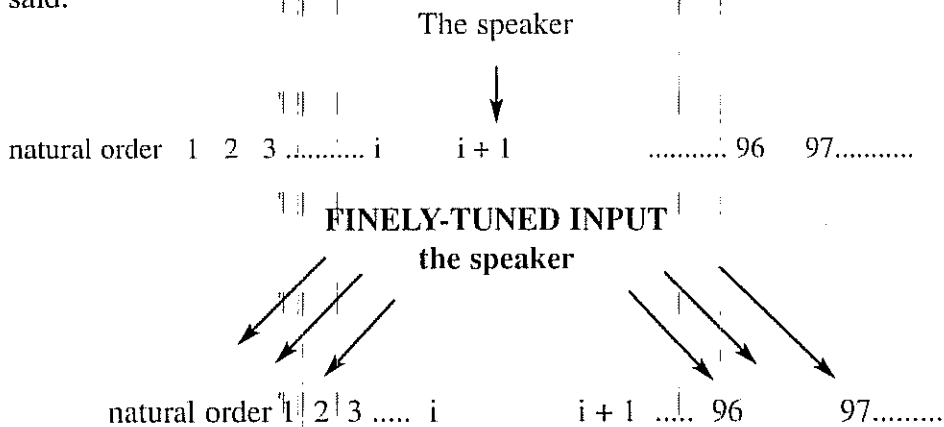
From this figure where the right hand box represents the learner and the left hand box his environment, it is understood that context is directly related to providing comprehensible input and also intake. (This will be discussed later).

Krashen and Terrell (1983:32) attempts to state the hypothesis a bit more formally as follows: "An acquirer can move from a stage i (where i is the acquirer's level of competence) to a stage $i + 1$ (where $i + 1$ is the stage immediately following i along some natural order) by understanding language $i + 1$ ". That is, if a learner has zero-knowledge about the TL, for example, it means that he is in the stage i .

Another part of the Input Hypothesis says that input must contain $i + 1$ to be useful for language acquisition, but it need not contain $i + 1$. It says if the acquirer understands the input and there is enough of it, $i + 1$ will automatically be provided. In other words, if communication is successful $i + 1$ is provided what is told to him, the teacher, in his more complex patterns than those in his previous input as this hypothesis suggests.

However, how we can understand language that contains structures

that we have not acquired yet is a significant question. Krashen's answer is that this will become possible through context and extralinguistic information. Comprehensible input refers to utterances that the learner understands, based on the context. "When a speaker uses language so that the acquirer understands the message, the speaker "casts a net" of structure around the acquirer's current of $i + 1$ " (Richards and Rodgers, 1986:133). If an English acquirer has acquired 'English plural' and 'copula' and is ready to acquire auxiliaries and articles according to the Natural Order Hypothesis, the teacher need not worry about providing auxiliaries and articles in the input. However, the teacher should feel sure that the students understand, that is, if there is enough input, $i + 1$ will be covered automatically. The following figure by Krashen and Terrell (1983:33) illustrates the differences between finely-tuned input, the input that aims specifically at one structure at a time, and roughly-tuned input (the net), that is, the input as a result of the fact that a speaker uses language so that the acquirer understands what is said.



ROUGHLY-TUNED INPUT

Regarding what the Input Hypothesis suggests roughly-tuned input is favourable so that the learner is exposed to more language functions. From this perspective, finely-tuned input seems to delay the learner's acquiring a language.

The major points of the input Hypothesis, then, can be summarized as follows:

- i. It relates to acquisition, not to learning
- ii. We acquire language by understanding input that is a bit beyond our current level of competence. Context is helpful in doing this.
- iii. Listening comprehension and reading are of importance. Spoken

fluency emerges gradually and is not taught directly.

iv. When the acquirer understands the message, input automatically contains $i + 1$, that is, the grammatical structures that the acquirer is ready to acquire.

As can be seen, the acquisition process supports this Hypothesis. In this connection, it is beneficial to discuss the evidence supporting the Input Hypothesis in detail, extending this to the counter arguments in relation to its implication for language teaching.

a. Evidence Supporting the Input Hypothesis

Krashen (1985) argues that certain phenomena in relation to language acquisition can be viewed from the perspectives of his theory. In his view, the Input Hypothesis can account for the following phenomena :

In relation to child language acquisition, the existence of caretaker speech on children provides good evidence for the Input Hypothesis. Researchers have found that many parents do not talk to their children in the same way they talk to other adults. They simplify their speech. They seem capable of adapting their language to give the child maximum opportunity to interact and learn. Caretaker speech is limited to the here and now. The input becomes more displaced in time and space as children develop their linguistic competence.

In the same way, adult acquirers of a second language are provided with simple codes that facilitate second language comprehension. Foreigner talk is a caretaker speech as well. Since communication is the only aim native speakers modify their speech when they talk to non-native speakers. As Klein (1986:45) points out, "the native speaker has a tendency to adjust his language to the presumed potentialities of the learner".

Teacher talk is the foreigner talk in the second language classroom. There is a good evidence that teacher talk is also roughly-tuned to the level of the student.

The Input Hypothesis also helps to account for why the acquirer experiences a silent period in informal second language acquisition. This phenomenon has been observed in some children, especially, who come to a new country where they are exposed to a new language. During this period, which they are experiencing a cultural-shock, which seems to hinder the acquisition, they are presumably building up their competence in the language by listening via comprehensible input. The acquirer may say very little except memorized whole sentences the components of which that he probably does not understand when they are used in other sentences.

It has been stated that in accordance with the Input Hypothesis speak-

ing emerges after enough competence has been developed by listening and understanding. The Input Hypothesis is also supported by the view that older acquirers progress more quickly in the early stages because they obtain more comprehensible input than do younger learners. Older acquirers obtain more comprehensible input because their greater experience and knowledge of the world helps make the input they hear and read more comprehensible.

It is also considered that more exposure to a second language results in increased proficiency. However, this is directly related to the fact that exposure entails comprehensible input. Otherwise there would be no relationship between exposure and acquisition/proficiency.

b. Implications of the Input Hypothesis for Language Teaching

From the beginning of a class conducted by the method based on the Natural Approach, emphasis is on presenting comprehensible input in the target language. Teacher talk focuses on objects in the classroom and on the content of pictures as in the Direct Method. As discussed before, the learners would understand language that contains structures that have not been acquired through context and extra linguistic information. Krashen argues that the best way to learn a second language is to approach the language as children do when they are acquiring their first language. Rather than focusing on form, the learner needs to understand message. Learners are not required to say anything until they themselves decide they are ready, but they are expected to respond to teacher commands and questions as in Asher's Total Physical Response Method.

Lozanov's Suggestopedia is another one that has been demonstrated to be clearly better than traditional approaches. These methods and approaches including Communicative and Natural Approach have one major characteristic in common: They provide a great deal of comprehensible lively input in the second language in the classroom and also aim at providing a low-anxiety environment. It is also noticed that there is a parallelism between the student's emotional attitude and the input. As the student understands the language through comprehensible input, his anxiety will decrease.

Krashen also argues that methods that rely on providing learners with comprehensible input are clearly superior to grammar, and drill-based methods. For example, mechanical drills fail as optimal tasks for acquisition. It is an activity in which the primary focus is on the form of the language being used rather than its communicative intent. Students do not pay much attention to the repetitive drill after a few repetitions, and also it is doubtful that the meaning strikes deeply.

Free conversation also fails to provide optimal input as it is often not

understandable. Moreover, second language teaching involves more than just talking to students about topics of interest. This clearly does not show that being a native speaker of a language qualifies one to be a teacher of that language. However, mechanical drills together with free conversation may succeed in encouraging some language acquisition.

The best activities, Krashen says, are those that are natural, interesting, and understandable. When these requirements are met and if there is a great deal of input of this nature it may be the case that $i + 1$ will naturally be covered and progress in language acquisition will result. W. Littlewood (1984:60) also agrees that "exposed to this kind of input, the learner's natural acquisition mechanisms can operate, picking out the structures for which they are ready at any given time.

Krashen (1985:16) also argues that the programmes in immersion and sheltered language teaching are effective because they provide learners with comprehensible input through the use of subject they can understand. In language classes aiming at providing comprehensible input teachers always face the problem of what to talk about. In immersion-style comprehensible subject matter teaching, the topic is automatically provided. In addition, since students are tested on the subject matter, not on the language, it becomes possible to assure a constant focus on the message.

What Krashen also claims is that simple codes such as caretaker speech or teacher talk assist language acquisition. These codes are used to communicate meaning, but not to teach language.

As a result, it should be noted that the Input Hypothesis predicts that the classroom may be an excellent place for second language acquisition, at least up to the intermediate level. Especially, for beginners the classroom can be much better than the outside world because the outside world usually provides beginners with very little comprehensible input.

c. Counter-Arguments on the Input Hypothesis

Although it is claimed that the Input Hypothesis is the basis for second language acquisition theory, as it suggests that comprehensible input should be essential in language programs, this hypothesis is criticized due to its inefficiency in some respects and its lack of some properties. These arguments are as follows :

i. McLaughlin (1987:37) discusses the Silent Period. While Krashen indicates that once competence has been built up, speech emerges, McLaughlin says this is hardly evidence for the Input Hypothesis. He argues that there are more plausible explanations for the silent period such as anxiety and per-

sonal differences. However, it should be bore in mind that the Natural Approach aims at establishing a low-anxiety environment. In spite of this, if the learner feels anxious, the teacher should assume that the input is not as comprehensible as possible.

ii. McLaughlin also argues that language classes are thought to be less helpful when the students are already advanced enough to understand some input from the outside world, and the input is available to them. It may be that advanced ESL students benefit less from instructions because what they have to learn is not as great as it is with beginning students. Once the students can negotiate meaning in a language, they may be less motivated to refine and polish their grammar.

iii. W. Klein (1986:45) and R. Ellis (1985:128) refer to the disadvantage of the modifications in the input given to the students. Klein argues that "it is not always beneficial to have these modifications". He claims that the native speaker's modifications may hinder comprehension if the learner is fairly advanced in the language. This is also important in terms of the emotional attitude of the learner. He may interpret them as a sign of social distance and condensation. This leads the learner to feel insulted by being addressed in a particular of jargon. Ellis also points out that 'degenerate' input is inadequate for acquisition. One thing should be made clear: the language teacher, providing his students with a roughly-tuned input, should not allow such a case to arise.

iv. What McLaughlin finds doubtful is whether comprehensible input alone accounts for how learners correct and adjust their hypotheses about the language. Unless learners try out the language they are unlikely to get the kind of feedback they need to analyze the structure of the language.

V. CONCLUSION

As a conclusion, it can be said that the Natural approach, basically derived from Acquisition Theory in terms of mentalists and empiricists views, is consistent with this theory in that it puts input in a central and significant place in the curriculum. Second Language Acquisition theory says that the ideal input for acquiring a second language is similar to the input received by the child. It is also claimed that unless the learner is ready to acquire a particular form, he or she should not be exposed to it. The Natural Approach focuses on especially this assumption of the theory. It also makes a strong claim that acquisition is caused by understanding the input to which the learner is exposed. It is evidently clear that the teacher is the primary generator of the input and is required to generate a constant flow of

language input while providing a multiplicity of non-linguistic clues to assist students in interpreting the input.

What makes this hypothesis significant is probably that it attempts to answer the critical question of how we acquire language. From this perspective, the principles of first language acquisition are brought to second language classroom. It is claimed that speaking is a result of acquisition, not its cause. In relation to acquisition and its result, not only comprehensible input, but also the monitor model is important. In a classroom conducted by the principles of first language acquisition, namely the Natural Approach, the main goal of the teacher is to provide the students with comprehensible input, and also to encourage the students to be optimal-monitor users, that is, optimal users who monitor their speech when it is appropriate. As a final word, it can be noted that understanding a new language is given far greater stress than speaking it.

BIBLIOGRAPHY

- Abbott, G., (1981). Approaches to English Teaching. The Teaching English as an International Language, Gerry Abbott and Peter Wingard (eds). London: Collins. 11-29.
- Brown, D.H., (1987). Principles of Language Learning And Teaching. London : Prentice -Hall Inc.
- Crystal, D., (1987). The Cambridge Encyclopedia of Language. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gingras, R.C., (1978). Second Language Acquisition and Foreign Language Teaching. Second Language Acquisition and Foreign Language Teaching. Rosario C. Gingras, (ed.) Washington DC: Center for Applied Linguistic. 88-97.
- Ellis, R., (1985). Understanding Second Language Acquisition Oxford: Oxford University Press.
- Klein, W., (1986). Second Language Acquisition. Cambridge: Cambridge University Press.
- Krahnke, K.J., (1985). Review of the Natural Approach: Language Acquisition In the Classroom. TESOL Quarterly, 19:3, 591 – 603.
- Krashen, S.D., (1981). Second Language Acquisition and Second Language Learning. Oxford : Pergamon Press
- Krashen, S.D., (1982). Principles and Practice in Second Language Acquisition. Oxford: Pergamon Press.
- Krashen , S.D. and Terrell,T.D., (1983). The Natural Approach. Language Acquisition in the Classroom. Oxford: Pergamon Press.
- Krashen, S.D., (1985). The Input Hypothesis: Issues and Implications. London: Longman.
- Littlewood, W., (1984). Foreign and Second Language Learning. Language Acquisition Research and its Implications for the Classroom. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mclaughlin, B., (1987). Theories of Second Language Learning. London: Edward-Arnold.
- Richards, Jack. C. and Rodgers,T.S., (1986). Approach and Methods in Language Teaching. Cambridge: Cambridge University Press.
- Savignon, S.J., (1983). Communicative Competence: Theory and Classroom Practice. Reading: Addison-Wesley Publishing Company.

ORTAÖĞRETİM İÇİN ALTERNATİF BİR FİZİK PROGRAMI

Sibel KOCA*
Selma ŞİMŞEK**

ÖZET

Bu araştırmada, ortaöğretim kurumlarında görev alan fizik öğretmenlerinin, fizik dersi müfredat programları hakkındaki görüşleri değerlendirilerek, elde edilen sonuçlar ışığında, uygulanmakta olan fizik dersi müfredat programı ile yeni hazırlanan fizik dersi taslak müfredat programı karşılaştırılmış ve önerilerde bulunulmuştur.

Araştırmada, veri toplama aracı olarak anket geliştirilmiştir. Ankara il merkezinde bulunan liseler içerisindeki 14 lisede görev yapan ve fizik dersine giren 50 öğretmen araştırmannın örneklemini olarak tespit edilmiştir.

ABSTRACT: An Alternative Physics Programme for High Schools

In this research, the opinions of physics teacher who work in high schools about the curriculum programmes of physics lessons are evaluated. According to the results of the research, the curriculum programme of physics lesson which has been applied is compared with the outline curriculum programme of physics lesson which has been prepared recently and suggestions have been made.

In the research, a survey has been developed as a data collection agent, from the high schools of Ankara city center, 50 physics teachers working in 14 different high schools were selected to be specimen of the research.

GİRİŞ

Çağımızda bilgi ve teknolojinin hızlı artması ve gelişmesi ile, ülkemizde de çeşitli alanlarda hızlı bir değişim meydana gelmektedir. Eğitimin temel işlevlerinden biri olan "toplumun ihtiyaç duyduğu niteliklerde bireylerin yetiştirilmesi" işlevinin sağlanabilmesi için eğitim programlarının da toplumun gelişme hızına uygun olarak geliştirilmesi gerekmektedir.

*Melmet Akif Ersoy Lisesi Fizik Öğretmeni Yenimahalle/ Ankara

**Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanları Eğitimi Bölümü Öğretim Üyesi/Ankara

Program geliştirilmeye duyulan ihtiyaca, öğrenci, okul şartları, yeni bilgi ve

teknolojik değişmeler, toplumsal ihtiyaç ve değişmeler olmak üzere dört değişik açıdan bakılabilir (Oliver, 1965).

Öğrenci: Eğitim sisteminin girdisi olan öğrencilerin, önceden belirlenmiş davranışlara en verimli şekilde ulaşmaları gerekmektedir. Bu davranışlara ulaşmayı engelleyici faktörler araştırılıp, tespit edilerek, sonuçta mevcut programın geliştirilmesi gerekmektedir. Bunun yanında öğrencilerin okul içi problemleri, onların başarısızlık oranları, bir üst sınıf veya kurumda başarı dereceleri ile, mezunların işe veya bir üst kuruma girme imkanları araştırılarak ortaya çıkarılacak olumsuzluklar sonucunda mevcut programda gerekli düzenleme ve geliştirme faaliyetleri yapılmalıdır.

Okul Şartları: Programda amaçlanan davranışları, öğrencilere en verimli biçimde kazandırmayı amaçlayan kurumlar olan okulların mevcut şartları bu amacı gerçekleştirmede önemlidir. Okulda uygulanan programlar, okuldaki mevcut araç-gereçler, fiziki mekan, bütçe, öğretmen ve öğrenci sayıları, öğretmen nitelikleri vb. şartlara uygun olmalıdır. Bu amaçla, merkezi örgütten gelen programların, okul şartlarına uygun olması amacıyla geliştirilmesi gerekmektedir.

Yeni Bilgi ve Teknolojik Değişmeler: Bilimsel ve teknolojik alandaki hızlı değişmeler, eğitim ve toplumu etkilemektedir. Dünya öylesine hızlı değişmektedir ki, hem eğitimin hem de sosyal düzenin aynı tempo ile bu değişmelere ayak uydurması gerekmektedir. Okullarda uygulanan programlar yeni bilgi ve teknolojik değişmelere duyarlı olmalıdır. Bu değişmeler programlara yansıtılmalıdır. Programın yeni bilgi ve teknolojik değişmelere uygun olması için program geliştirme çabasını ihtiyaç duyulmaktadır.

Toplumsal İhtiyaç ve Değişmeler: Toplumun ihtiyaç duyduğu niteliklere uygun bireyler yetiştirmeyi amaçlayan eğitim sistemi, toplumsal ihtiyaçlara ve değişmelere karşı duyarlı olmalıdır. Günümüzde bilim ve teknolojiye hızlı değişme ve gelişmeler toplum yapısında ve ihtiyaçlarında değişikliklere yol açmaktadır. Okullarda uygulanacak programların, toplumsal ihtiyaç ve değişmelere cevap verebilmesi için, sık sık gözden geçirilip geliştirilmesi gerekir.

Sonuç olarak program geliştirme ülkedeki tüm gelişme ve değişmelere paralel olarak devam eden sürekli bir etkinliktir. (Alkan, 1983). Eğitim sisteminin gerek ülke gerekse okul şartlarında, öğrencilerde ve toplumda meydana gelen ve gelmesi gereken değişmelere olumlu cevap verebilmesi için program geliştirmeye ihtiyaç vardır. Bu yüzden gelişmiş ülkeler, buna çok önem vermekte ve bunun için çok sayıda projeler geliştirerek bu konuyu her zaman gündemin en önemli maddesi olarak kabul etmektedir.

Program Geliştirme

Zaman zaman, ders müfredatlarının geliştirilmesi ve dengelenmesi gerektiği konusunda fikir ve görüşler duyar ve okuruz (Wellington, 1994).

Program geliştirme, ders alanlarında ve sınıf seviyelerinde, öğrencilerin ulaşabilecekleri hedeflerle ilgili kararların verildiği çok yönlü bir süreçtir. Ulaşılabilecek hedefler ve öğrenilecek ders içeriğine ilişkin kararlar verildikten sonra, süreçte, çeşitli öğrenme ve öğretme yöntemlerinin seçilmesi ve materyallerin geliştirilmesi yer alır.

Variş, program geliştirmeyi "gerek okul içinde ve gerekse okul dışında, Milli Eğitimin ve okulun amaçlarını etkinlikle geliştirmek ve gerçekleştirmek üzere düzenlenen muhteva ve faaliyetlerin, uygun yöntem, teknik, araç ve gereçlerle geliştirilmesine yönelmiş koordine çabaların tümüdür", şeklinde tanımlanmaktadır (Variş, 1988).

Program geliştirme, ülkemizde çok defa programda yer alan ders veya konuların eklenmesi-çıkarılması ve bunlara ayrılan zamanın arttırılması-eksiltilmesi olarak anlaşılmaktadır. Bu anlayış program geliştirme için oldukça dar ve yetersizdir (Variş, 1988).

Bir eğitim programının hızlanmasında, bireylerin özellikleri, gereksinimleri, toplumdaki değişme ve gelişmeler, toplumun beklentileri ve programı geliştirecek ders alanındaki değişim ve gelişmeler izlenmelidir.

Program Geliştirmede Öğretmenlerin Önemi

Programı geliştirme, her açıdan uzmanlık, bilgi ve beceri gerektiren devamlı ve kapsamlı bir süreçtir. Bu nedenle, program geliştirilirken bir ekip çalışmasına ihtiyaç duyulur. Bu ekip içerisinde başta alan uzmanları ve profesyonel eğitimciler olmak üzere uzmanlar grubu ile programdan etkilenen tüm gruplar (öğretmen, öğrenci, veli, müfettiş, idareci vb.) yer almalıdır. Geçmişte program geliştirmede alan uzmanlarının rolü büyük iken diğer grupların fazla bir etkilerinin olmadığı görülmekte idi (Verduin, 1967). Günümüzde program geliştirmeye, alan uzmanları ile beraber, programdan etkilenen tüm gruplara imkanlar ölçüsünde katılmaları sağlanmakta ve görüşlerinden faydalanılmaktadır.

Eğitim ve öğretimde başarının en önemli unsuru olan öğretmen, öğretimin sınıfta amaçlar doğrultusunda gerçekleştirilmesinde, birinci devrede sorumlu ve etkilidir. Aynı zamanda öğretmenlere, öğrencilerini etkin, yaratıcı, yapıcı ve doğru düşünmeyi bilen bireyler yetiştirme sorumluluğu verilmiştir (Küçükahmet, 1989). Öğretmenler bu sorumluluklarını yerine getirirken, mevcut eğitim programı doğrultusunda, çeşitli faaliyetler icra

eder (Doll, 1970). Böylece bir kural olarak, iyi bir öğretmen program geliştirmenin can damarı olan, program materyallerini bulan ve geliştiren, program amaçlarına ulaşma yollarını bütaya çıkarmak için sınıfta bazı değişiklikleri başlatan ve deneyen kişidir (Clark & Klein & Burks, 1972).

Merkezde hazırlanan programlarda görev alanlar, hazırlık ve uygulama aşamasında özellikle öğretmenlerin görüşlerini almalıdırlar. Burada öğretmenler, hazırlık aşamasında tartışmalara katılabilir, program taslaklarının ilk okuyucusu ve değerlendiricisi olarak hizmet edebilir, sınıfta yaptıkları aktiviteler ve tespit ettikleri aksaklıklar hakkında ilgililere bilgi verebilirler. Yani öğretmenler teori ve uygulama arasındaki problemlerin giderilmesini sağlayıp bu boşluğu en iyi şekilde doldurabilirler (Elbaz, 1991).

Türkiye’de Müfredat Programlarının Geliştirilmesi

Geçmişte program geliştirme çalışmaları Milli Eğitim Bakanlığı merkez örgütünün içerisinde Talim ve Terbiye Kurulu tarafından yürütülmekte ve programların hazırlanması ve geliştirilmesi için komisyonlar kurulmakta idi. Ancak program geliştirmenin yerel düzeyde planlanması ve yerine getirilmesi gerektiği konusunda çeşitli görüşler ortaya atılmıştır. Bunun sonucunda 1995 yılında Milli Eğitim Bakanlığına bağlı yerel kurumların, komisyonlar kurarak program geliştirme çalışmalarını yürütmelerini sağlamak amacıyla, bir yönetmelik çıkarılmıştır (Milli Eğitim Bakanlığı Dergisi 1995/2428).

Bu yönetmelik doğrultusunda Ankara iline bağlı Altındağ, Çankaya, Gölbaşı, Keçiören, Mamak ve Yenimahalle olmak üzere altı ilçe pilot uygulama kapsamına alınmış ve bu ilçelerde bünyesinde program geliştirme, ölçme değerlendirme ve rehber öğretmenlerin bulunduğu program geliştirme komiteleri kurulmuştur. Bu komisyonların yapacağı başarılı çalışmalarla programın yerel düzeye indirgenmesi amaçlanmaktadır (Yüksel, 1996). Şu an program geliştirme çalışmaları Türkiye Cumhuriyeti Milli Eğitim Bakanlığı Araştırma ve Geliştirme Dairesi (EARGED) Başkanlığı tarafından yürütülmektedir.

Ülkemizde program geliştirme ile ilgili çalışmalar, birçok Avrupa ülkesinde olduğu gibi deneme çalışmalarından geçirilerek bugünkü durumuna gelmiştir. Ne var ki sarf edilen çabaya göre elde edilen sonuç beklenen seviyede bulunmamaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı ile üniversiteler arasında yeterli düzeyde iş birliği bulunmamakta, son program geliştirme ihtisas komisyonları çalışmalarına bilim adamlarının istenilen şekilde katılmalarında da bir kopukluk gözlenmektedir. Ülkemize davet edilen uzmanların ortaöğretimimiz hakkında verdikleri raporlarda belirttiği olumsuzluklar ise

bugün aynı şekilde devam etmektedir. Uzmanların hazırladığı raporlardan günümüzde yararlanabileceğini belirten Akkutay, uzman raporlarına başvurmanın ileri görüşlü ve isabetli bir karar olduğunu; ancak Milli Eğitim Bakanlığının bu raporlardan yeterince yararlanmadığını belirtmektedir (Akkutay, 1996).

Cumhuriyetten günümüze kadar ülkemiz, her alanda köklü değişim geçirmesine rağmen, ortaöğretim kurumlarının programlarında sınırlı değişikliklerle yenitilmiş, bu programlar geleneksel yapılarını geniş ölçüde korumuşlardır (Oğuzkan, 1981).

Eğitim programları ile öğretim alanında, bilim uzmanlığı ve çeşitli araştırmalar yapan üniversitelerimizin sayıları da oldukça azdır. Program geliştirme uygulamalı ve kapsamlı bir araştırma süreci olduğundan, bu konuda başarı, büyük ölçüde öğretmenin iyi yetişmesine bağlı olmasına rağmen, program geliştirme dersinin öğretmen yetiştiren kurumların programlarına girmesi ancak 1964 yılında olmuştur. Bu tarihte Gazi Eğitim Enstitüsü Pedagoji bölümüne program geliştirme dersi konulmuştur. Daha sonra 1970 yılından itibaren Ankara Üniversitesi ve Hacettepe Üniversitesinde bu ders okutulmaya başlanmıştır (Varış, 1983).

BULGULAR

Ortaöğretim fizik dersi müfredat programını değerlendirmek ve alternatif bir program sunmak için ortaöğretim kurumlarında görev yapan fizik öğretmenlerine uygulanmak üzere 9 bölüm ve toplam 174 sorudan oluşan anket geliştirilmiştir (Koca, 1999).

Anket formunun uygulanması sonucunda elde edilen sonuçlar ışığında uygulanmakta olan fizik dersi müfredat programı değerlendirilmiş ve bu doğrultuda çeşitli önerilerde bulunulmuştur (Koca, Şimşek, 2000).

Şu anda uygulanmakta olan fizik dersi müfredat programları içinde, sadece lise I fizik dersi müfredat programı ayrıntılıdır. Lise II ve lise III fizik dersi müfredat programları ise konular düzeyindedir. Bu sebeple uygulanmakta olan fizik dersi müfredat programı ile yeni hazırlanan fizik dersi taslak müfredat programı konular seviyesinde karşılaştırılmıştır. Bu karşılaştırma yapılırken uygulanan ankette yer alan seviye uygunluk bölümününün açık uçlu sorularından yararlanılmıştır (Koca, 1999). Konuların sınıflara göre karşılaştırılması ve öğretmenlerin bu konu ile ilgili teklifleri aşağıda özetlenmiştir.

Lise I Fizik Dersi Müfredat Programı Lise I Fizik Dersi Taslak Müfredat Programı

- 1- Madde ve Özellikleri
- 2- Madde ve Elektrik

- 1- Fizik, Ölçme ve Bilimsel Metot
- 2- Madde ve Özellikleri
- 3- Madde ve Elektrik
- 4- Madde ve Işık

Lise I fizik dersi taslak müfredat programını incelersek, mevcut programa ek olarak "Fizik, Ölçme ve Bilimsel Metot" bölümü ile "Madde ve Işık" bölümü gelmiştir. Ancak yaptığımız araştırma sonucu öğretmenler, lise I fizik dersi müfredat programına ek olarak, üniversiteye giriş sınavında soru gelmesi sebebi ile "Basınç, Sıvıların Kaldırma Kuvveti ve Basit Makinalar" konularının ilave edilmesini, "Vektörler" konusunun ise "Madde ve Elektrik" bölümü işlenirken kullanılması sebebi ile lise I'de okutulmasını istemektedirler. Ayrıca "Madde ve Işık" bölümünün de lise I'de okutulması görüşündedir ve bu bölüm fizik dersi taslak müfredat programında yer almaktadır.

Lise II Fizik Dersi Müfredat Programı

Lise II Fizik Dersi Taslak Müfredat Programı

- 1- Kuvvet
- 2- Hareket
- 3- Newton'un Hareket Kanunları
- 4- Yeryüzünde Hareket ve Genel Çekim
- 5- İmpuls ve Momentum
- 6- Enerji Hareketleri
- 7- Elektrostatik
- 8- Elektrik Akımı
- 9- Magnetizma
- 10- Elektromagnetik İndüksiyon

- 1- Fiziksel Büyüklükler
- 2- Denge
- 3- Doğru Boyunca Hareket
- 4- Dinamik
- 5- Mekanik Enerji
- 6- Serbest Düşme ve atış
- 7- Dairesel Hareketler
- 8- İtme ve Momentum

Lise II Fizik Dersi Taslak Müfredat Programı incelenirse, mevcut programa göre daha basitleştirilmiş ve elektrik konuları çıkarılmıştır. Araştırmanın sonucu ile uyumludur. Öğretmenler lise II fizik dersi müfredat programını çok yüklü bulmakta, "Elektromagnetik İndüksiyon" bölümünü ise lise III fizik dersi müfredat programına konulmasını teklif etmektedir.

Lise II Fizik Dersi Müfredat Programı

- 1- Işık
- 2- Dalga Hareketi
- 3- Işık Teorileri
- 4- Atom Teorisi
- 5- Yüklü Parçacıkların Elektrik Alanda Hareketi
- 6- Güneş Enerjisi

Lise III Fizik Dersi Taslak Müfredat Programı

- 1- Dalga Hareketi
- 2- Işık Teorileri
- 3- Statik Elektrik
- 4- Magnetik Alan ve Magnetik Kuvvetler
- 5- Elektromagnetizma
- 6- Alternatif akımlar
- 7- Atom Fiziği
- 8- Çekirdek Fiziği

Lise III Fizik Dersi Taslak Müfredat Programı incelendiğinde, mevcut programa ek olarak lise II fizik dersi müfredat programında yer alan "Elektrik" konuları eklenmiştir. Ayrıca mevcut lise III fizik dersi müfredat programından "Güneş Enerjisi" bölümü çıkarılmış, "Işık" bölümü ise lise I fizik dersi müfredat programına konulmuştur. Genel olarak araştırmanın sonucu ile uyumludur. Ancak öğretmenler lise III fizik dersi müfredat programına yeni teknolojik gelişmeleri ihtiva eden konuların ilave edilmesi gerektiği görüşünü savunmaktadır.

Ortaöğretim kurumları fizik dersi programının yeniden değerlendirilmesi halinde aşağıdaki görüşlerden yararlanılabilir.

SONUÇ

Araştırma sonuçlarından yararlanılarak şu tekliflerde bulunulabilir:

- 1) Lise I. Sınıf fizik dersi müfredat programı gibi, lise II ve lise III. Sınıf fizik dersi için ayrıntılı bir müfredat programı hazırlanmalıdır.
- 2) Öğretmenler, Basınç, Sıvıların Kaldırma Kuvveti, Vektörler; Basit Makinalar, Düzgün Doğrusal Hareket ve Işık konularının lise I fizik dersi müfredat programına eklenmesi görüşündedir. Bu çerçevede lise I fizik dersi taslak programının tekrar değerlendirilmesi halinde bunlar dikkate alınmalıdır.
- 3) Öğretmenler, "Elektromagnetik İndüksiyon" bölümünün lise II fizik dersi müfredat programından alınıp lise III fizik dersi müfredat programına konması, "Işık" bölümünün ise lise III fizik dersi müfredat programından alınıp lise I fizik dersi müfredat programına konması gerektiği görüşündedir. Buna göre konuların sıralanışı tekrar gözden geçirilip uygun bir şekilde düzenlenmelidir. Ayrıca öğretmenler lise III fizik dersi müfredat programına yeni teknolojik gelişmeleri ihtiva eden konuların ilave edilmesi-

ni istemektedir. Bu çerçevede eğitim seviyesi yüksek olan ülkelerin müfredat programında olduğu gibi Kuantum Mekaniği ile ilgili bir bölüm konulabilir. Mesela Planck Sabiti, Klasik Fizğin Limitleri, Belirsizlik İlkesi gibi Kuantum Fiziğinin temel kavramları tanıtılabilir. Elektromagnetizma bölümü ise Elektronik Endüstrisine ve Haberleşme alanındaki uygulamalara değinilerek işlenebilir (Physics Education, 1998). Lise II ve Lise III fizik dersi taslak müfredat programının tekrar değerlendirilmesi halinde bunlar dikkate alınmalıdır.

KAYNAKÇA

- Akkutay, Ü. (1996). Milli eğitimde uzman raporları, Atatürk Dönemi. Avni Akyol, Ümit Kültür ve Eğitim Vakfı Yayını, No:2, Ankara.
- Alkan, C., (1983). Eğitimde program geliştirme yöntemi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 16,2.
- Clark, L.H.& Klein, R.L.&Burks; J.B., (1972). The american secondary school curriculum. Second Edition New York: The Macmillan Company.
- Doll, R.C., (1970). Curriculum Improvement decision-making and process, Second Edition, Boston: Allyn and Bacon Inc.
- Elbaz, F., (1991). Teachers Participation in curriculum development, The International Encyclopedia of Curriculum, Ed. A. Lewy Oxford: Pergamon Press.
- Koca, S., (1999). Ortaöğretim fizik dersi müfredat programlarının değerlendirilmesi ve alternatif bir fizik programı. Yüksek Lisans Tezi, G.Ü: Fen Bilimleri Enstitüsü., Ankara.
- Koca, S. ; Şimşek, S., (2000). Ortaöğretim fizik dersi müfredat programlarının değerlendirilmesi. *G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20,1,S:17-27.
- Küçükahmet, L., (1989). Öğretim ilke ve yöntemleri. Ankara: Gazi Üniversitesi Yayını, No:137.
- Oğuzkan, T., (1981). Türkiye’de ortaöğretim sorunları. İstanbul: Hisar Eğitim Vakfı Yayını, No:1
- Oliver, A.I., (1965). Curriculum Improvement: a guide to problems principles and procedures, New York: Dodd Mead An Company.
- Varış, F., (1983). Program geliştirme çalışmaları; cumhuriyet döneminde eğitim, İstanbul: M.E.B. Yayınları, No: 91.
- Varış, F., (1998). Eğitimde program geliştirme teori ve teknikleri. Ankara: Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, No:157.
- Verdum, John R. Jr., (1967). Cooperative curriculum improvement. Anglewood Cliffs, New Jersey: Proctic Hall Inc.
- Wellington, J., (1994). Secondary Science, London P.
- Yüksel, S., (1996). Ortaöğretim kurumlarında görev alan öğretmenlerin programı geliştirmeye yönelik tutumları. Yüksek Lisans Tezi, G.Ü. Ankara.

DUYGULARI AÇABİLME – ÖZERKLİK İLİŞKİSİ

Yücel ÖKSÜZ*

GİRİŞ

Endüstrileşmiş modern sanayi toplum kültürüne geçişin sancılarının yaşandığı toplumlarda birey, karmaşık ilişkiler ağı içinde yaşamak zorundadır. İletişim araçlarının gelişmesiyle toplumlararası kültür alışverişi giderek artmış, toplumların değişik inanç ve görüşleri, ideolojileri ve değer yargılarının çatışması, sonuç olarak kurulu düzenlerin, kişilerarası ve gruplararası iletişimin sarsıntılar geçirmesine yol açmış, yoğun sosyal değişimler yaşanmıştır.

Sosyal değişmelerin genellikle mevcut sosyal organizasyonun da yeniden düzenlenmesini gerektirmesi ve değişimlerin bütün sosyal kurumlara aynı zamanda yansımaları, mevcut sosyal formların yeniden şekillendirilmesi gereğini ortaya çıkarırken sosyal organizasyonsuzluğa yol açması (İçli, 1991), hemen hemen her alanda yeniden yapılanmayı gündeme getirmektedir. Bu durum, sosyal kontrolün zayıflamasına, dolayısıyla bireysel şapmalara zemin hazırlayabilir.

İnsanı tek başına birey olarak değil, içinde bulunduğu çevrede duyan, düşünen, hareket eden bir canlı olarak değerlendirme eğilimi güçlenmektedir. Bu anlayış, insanın çevresine uyum sağlayabilmesi için, kişilerarası ilişkilerde gerekli davranış ve tutumlara sahip olması gerektiği sonucunu ortaya koymaktadır. Başkalarıyla iletişim kuran insan, yalnızlıktan, bilgisizlikten kurtulup, toplumun, insanlığın bir parçası olur. Bireyin, sağlıklı bir kimlik geliştirebilmesi için bir yandan çevresiyle ve toplumuyla bütünleşebilmesi, diğer yandan da kendisine özgü bir şekilde ayrışabilmesi gerekmektedir (İmamoğlu, 1991).

Özerk Davranabilmenin Toplumsal Yaşam Açısından Önemi

İnsan, hem benzersiz bir birey olarak üretkenliğiyle çevre üzerinde kontrol sağlayıp etkili olabilme, hem de çevre ile uyumlu, doyurucu ilişkiler içinde olabilme gücüne sahiptir. Bu ilişkide ayrışma-bütünleşme dengesinin iyi kurulması gerekmektedir. Bireyin toplumla bütünleşmeden ayrışması, toplumdaki kopuk, aşırı bireyci kimliklerin oluşmasına ortam hazırlar; bireysel üretkenlik açısından verimli olabilmeyle birlikte, kendilerini toplumdaki kopuk hisseden bu kişilerin sosyal ilişki sorunlarının olması beklenebilir. Bireyin, ayrışmadan bütünleşmesiyle ise, topluma bağımlı aşırı toplumcu

*Yrd. Doç. Dr., Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi

kimliklerin oluşması beklenebilir (İmamoğlu,1993). Mutlu bir birey olarak, sağlıklı bir kimlik geliştirebilmek için, bir yandan çevresiyle ve toplumuyla bütünleşebilmesi, diğer yandan da kendine özgü bir şekilde ayrışabilmesi gerekmektedir. Bireylerin içinde bulunduğu gruplarla ilişkili, ancak özerk kararlar alabilmesi toplumun sosyo-ekonomik, politik gelişimi açısından da önem taşıyabileceği söylenebilir (Karadayı,1997). Değişen toplumsal şartlar, bireysel sorumluluk ve ihtisaslaşma gerektiren işleri ön plana çıkarıp yaygınlaştırırken; bu tür işlerde, özerk davranabilme gücü yüksek olanların daha başarılı olabileceği düşüncesi giderek kuvvetlenmiştir. Bu yüzden, sağlıklı bir psikolojik gelişim için özerk benliğin oluşumu, kişilik gelişiminin temeli olarak kabul edilmektedir (Kağıtçıbaşı,1996).Kişilik sorunu başat olarak kendini göstermektedir.

Birey, çevreden gelen uyarımları açık, rahat bir şekilde algılayıp sistemleştirerek benliğine mal edebiliyorsa yaşantılara açık denebilir. Yaşantılara açık bir durumdayken kendine seçme özgürlüğü sağlanabiliyorsa, kendini gelişmeye götürecek davranışları seçebiliyor demektir. (Eldeleklioğlu, 1996). Bireyin kendi kendine yetebilmesi, kendini gerçekleştirilmeye yönelik duygulardan haberdar olması ve benliğine saygı duymasıyla sağlanabilir. İnsanın kendisini eksik ve güçlü yanlarıyla gerçekçi olarak tanıması özerk kişilik gelişiminin dolayısıyla iyi insan ilişkilerinin temelini oluşturur. "Ben neyim, ne gibi değer yargıları var, ne olmak istiyorum?" gibi sorulara cevap ararken kendini ayrı bir birey olarak tanıma denemelerinde bulunarak, yaşantıları içinde duygu ve düşünceleri ile kendine özgü dünyasını temsil eden benliğini oluşturur.

Duyguları Açabilmenin İnsan İlişkileri Açısından Önemi

İletişim, "ben"in başkalarıyla paylaşımı olarak değerlendirildiğinde, benlik de iletişimin merkezi olarak kabul edilebilir (Aşık,1992). Başarılı kişiler arasındaki ilişkiler ancak bireylerin karşılıklı olarak kendini açmalarıyla kurulabilmektedir. Zamana ve yere bağlı olarak kendisiyle ilgili uygun gördüğü bilgileri yine uygun gördüğü kişilere aktarma olarak kabul edilen kendini açma, sağlıklı bir kişiliğin yansıması olarak kabul edilmektedir (Selçuk,1992). Kendini açma, hem sağlıklı kişiliği kazanmanın bir yolu, hem de sağlıklı bir kişiliğin belirtisi olarak gösterilmektedir.

Değişik toplumlarda ve mekanlarda uygun kendini açmanın nitelikleri farklılık gösterdiği için, böyle bir açmanın genel bir tanımlamasını yapmak ta zordur (Selçuk, 1989). Her ne kadar, kişisel bilgileri paylaşmak kendini açan kişinin daha samimi bir ilişki kurma isteğine işaret etse de bu, bazı durumlarda uygun olmayabilir. Çok gizli olan bir bilgiyi açığa vurmamak, bazen uygunsuz ve sosyal normların bozulması olarak değerlendirilebilir. Bu

tür kendini açma, sosyal bir ödülünden çok, yük olabilir; dinleyici sıkılabilir ve nasıl bir tepki vereceği konusunda şaşırabilir (Nacy ve Diğerleri,1994).Burada psikolojik yardım almak isteyen birinin kendini açmasını dışta bırakmak zorundayız. Kendilerini gelişigüzel açan insanların başkalarıyla konuşurken akıllarına ne gelirse söyleyip, duygu ve düşüncelerini sınırlamayıp, kendilerini sözel olarak teşhir etmeleri sağlıklı bir özellik olarak kabul edilmemektedir. Çünkü kendini teşhir psiko-patolojik bir nitelik olduğu halde, kendini açma sağlıklı bir kişiliğin yansıması olarak görülmektedir (Selçuk,1989).

Kendini açma iletişimi, günlük yaşamda karşımızdaki kişiyle konuşmaktan farklı bir olaydır. Kendini karşısındaki kişiye açma, o insanın bize uygun tepki vereceğine güvendiğimizi, onun fikirlerine ve tepkilerine önem verdiğimizi, anlattıklarıyla ilgilendiğimizi gösterir (Nacy ve Diğerleri,1994). İlişkilerin yüzeysel olduğu bir ortamda, özel bilgilerin paylaşılmasının çok erken ve gereksiz olabileceği dolayısıyla açılan kişinin az sevilen uyumsuz bir kişi olarak değerlendirilebileceği söylenebilir. Ancak önceden planlayarak konuşmak, kişiler arası ilişkilerde otantik ve içten olmayı güçleştirebileceği ileri sürülebilir (Selçuk,1989).

Kendini açmanın bir alt boyutu olarak kabul edilebilecek "duyguların açılması"nın gerçekleştirilebilmesi, daha yoğun ilişkileri gerektirmektedir. Duyguları yaşamının ve dile getirmenin, düşünce düzeyinde konuşmaya göre daha zor olduğu söylenebilir. Duygular, insanların davranışlarını yönlendiren temel süreçlerden biri olarak kabul edilebilir (Şahin,1991). Bireyin duygularını anlatıp karşısındakilerin anlamasını sağlaması ve karşısındakilerin duygularını anlayıp yorumlamaya çalışması yaşam kalitesini artırabilir.

Bireyin duygusal çatışmaları yaşaması durumunda, kendi içine kapanıp, içsel yaşantılarıyla aşırı derecede ilgilenmesi üretkenliğini düşürürken, duygularını başkalarına rahatlıkla açabilenler ise daha üretken ve mutlu olabileceği söylenebilir. Duyguları açamama, bireysel gelişme ve başarı eksikliği, kısıtlı ilişkiler, acı çekme, yorgunluk ve ülsere kadar değişen psikosomatik belirtilere yol açabileceği, hatta depresyonu başlatmada önemli rolü olduğu da belirtilmektedir (Bozkurt,1989)

Duyguların Açılmasını Etkileyen Faktörler

Voltan, sosyo-ekonomik düzeyi düşük ailelerden ve kırsal kesimden gelen üniversite öğrencilerinin, üst sosyo-ekonomik düzeye sahip şehirlerde oturan öğrencilere göre kendini anlatma, duygularını açığa vurma konularında daha yetersiz ve çekingen olduklarını (Voltan Acar,1980) vurgularken, Selçuk, kendini açmanın milliyete göre farklılaşırken, ırk ve sosyal

sınıfla kuvvetli bir ilişki bulunamadığını belirtmektedir (Selçuk,1992).

Nacy ve arkadaşları, kendini açma ile hoşlanma ilişkisini inceleyerek üç türlü etkileşim olduğunu bulmuşlar: a) Kendini açan birey, açamayana göre daha fazla sevilir, b) İnsanlar sevdikleri kişilere daha fazla açılırlar, c) İnsanlar açıldıkları için o kişileri severler (Nacy ve Diğerleri,1994). Hoşnutsuzluğun hüküm sürdüğü yerde, yanlış anlama, yorumlama, fikirleri çarpıtma ve abartmaların olabileceği dolayısıyla güvensizliğin hakim olduğu ortamda iletişim problemlerinin doğabileceği söylenebilir.

Duyguları açma-hoşlanma ilişkisinin, kadınlarda erkeklerden daha güçlü olduğu kabul edilerek kadınların kendini daha fazla açtıkları söylenebilir (Nacy ve Diğerleri,1994;Selçuk,1989).

Mikulincer ve arkadaşları, güvenli, çelişik duygular taşıyan kişilerin, çekingen kişilere göre duygularını daha fazla açtıklarını vurgularken (Mikulincer ve Diğerleri,1991), Corcoran, söylediklerinin gizli kalacağına inananların, daha az güvenenlere göre daha fazla açılacaklarını belirtmektedirler (Corcoran,1987).

Duyguların niteliği de duygularını açmada rol oynayabilir. Herold ve arkadaşları, seksüel davranışlarından dolayı suçluluk duyanların kendilerini daha az açtıklarını ifade etmişlerdir (Herold ve Diğerleri,1988).

Ana-babaların çocukları ile kurdukları ilişkinin niteliği, çocuklarının daha sonraki duygusal yakınlık kurma ve olumlu ilişkiler geliştirme düzeyini etki-lemesi yaşa bağlı olarak değişir (Dikmen,1996). Ana-babası tarafından kabul edilen, sevgi ve anlayış ortamı içinde büyüyen çocuk, kendine güven duyup özgürlüğü kazanır. Dolayısıyla duygularını açıklamada daha özgür olmaktadır. Çocuklarının tüm davranışlarını kontrolleri altında olmasını isteyip ödev ve yükümlülüklerini kendileri üstlenen anne-babalar, çocuklarının kendine güvensiz ve kendine öz saygısı yetersiz kişiler olarak yetiştirmelerinde önemli pay sahibidir.

Ayrıca,duyguların yoğun yaşanması bireylerin daha fazla açılma isteğinin doğmasına, bu da daha yakın ilişkilerin kurulmasına yol açabilir.

Özerk Davranabilme Gücünün Gelişmesinde Duyguları Açabilmenin Yeri

Duygularını açabilme gücü yeterli birey, hoşgörülü bir atmosfer içinde kendi duygularını eleştirici bir gözle incelemekte, değerlendirmekte, duygularını olduğu gibi kabul edip, kendisini anlatabilmekte, içindekileri açarak başkalarının kendisini tanımmasına imkan vermektedir.

Bağımsız davranabilen, yaratıcı, kendine güvenen, araştırmacı ve atıl-

gan, sosyal yönden uyumlu, kaygı yaratıcı durumları denetleyebilen bireylerin çevresiyle daha verimli bir ilişkiye girebileceği söylenebilir (Güneysu ve Bilir,1988). Birey bütün duygusal ve iç yaşantılarını algılayıp, bunları tutarlı ve bütün bir sistem haline sokabilirse başkalarını daha iyi anlayabilir ve kabul edebilir. Sürekli olarak kendini korumaya çalışan bir birey, bütün yaşantıları bir tehdit olarak görür ve başkalarıyla olan ilişkilerinde savunma durumundadır. Bu ise bireyin kendini tanımasını ve gelişmesini engeller. Özerk davranamayan birey, çevrenin beklentilerini gerçekleştirilmesi gereken birer yükümlülük olarak algılayıp, kendi için değil çevreyi memnun etmek için hareket ettiğinden sosyal beceri eksikliği ve güvensizlik duyguları altında ezilebilir.

İnsan ilişkilerinin karşılıklı olarak, sağlıklı ve dengeli başlatılması ve sürdürülmesi tarafların birbirlerini olduğu gibi kabul ve şartsız olumlu saygı ve anlayışla karşılımlarına bağlıdır (Kepçeoğlu,1987). Bireyin olumsuz ya da olumlu duygularını ilişki içinde olduğu bireylere anlatabilmesi, kendi haklarını savunabilmesi, kendine ters gelen istekleri geri çevirebilmesi, gerektiğinde başkalarından yardım isteyebilmesi (Voltan Acar,1987) insanlarla iletişimin istenilen nitelikte kurulması anlamına gelir. Güçlü, gelişmiş ve huzurlu bir toplum oluşturabilmek için insan ilişkilerinin düzenli bir şekilde kurulmasının gerekli olduğu söylenebilir (Öksüz,1997).

SONUÇ

Kendine saygı duyan ve kendini olduğu gibi kabul eden, duygularını açığa vurmaktan kaçınmayan gibi niteliklerle ifade edilen kendini gerçekleştirme düzeyi yükseldikçe, antisosyal kişilik özellikleri olan saldırganlık ve çekingenlik davranışlarının azalacağı özerk davranma düzeyinin yükseleceği söylenebilir. Bireyin kendisini eksik ve güçlü yanlarıyla gerçekçi olarak tanıması özerk kişilik gelişiminin dolayısıyla iyi insan ilişkilerinin temelini oluşturur. Ayrıca bireyin duygularını anlatıp karşısındakilerin anlamasını sağlaması ve karşısındakilerin duygularını anlayıp yorumlamaya çalışması yaşam kalitesini artırabilir.

Toplumun sağlıklı bireylerden oluşması her şeyden önce onların duygularını tanıma ve çevresiyle yeterince paylaşmalarına bağlı olduğu söylenebilir. Anne-babalar olarak evde çocuklarımıza, öğretmenler olarak öğrencilerimize yöneticiler olarak çalıştırdıklarımıza ne düzeyde duygularını açma ve paylaşma serbestisi verirsek, o düzeyde insanların özerk olmalarına dolayısıyla kendileri olmalarına yardımcı olmuş sayılırız.

KAYNAKÇA

- Volcan-Acar,N., (1980). Grupla Atılganlık Eğitiminin Bireyin Atılganlık Düzeyine Etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- _____, (1987). Grupla Atılganlık Eğitimi ve Doğurguları. Grupla Psikoterapi Sempozyumu, Ankara.
- Aşık,E., (1992). Üniversite Öğrencilerinin Kendini Açma Davranışlarını Etkileyen Bazı Etmenler. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bozkurt,E., (1989). Üniversite Öğrencilerinin Atılganlık Düzeylerini Etkileyen Sosyo-Ekonomik Faktörler. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Samsun: Ondokuzmayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Corcoran, K.J., (1987). The Relationship of Interpersonal Trust Of Self Disclosure When Confidentiality is Assured. *The Journal Of Psychology*, 122,2.
- *Yrd. Doç. Dr., Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eldeleklioğlu,J., (1996). Karar Stratejiliri ile Ana Baba Tutumları Arasındaki İlişki. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Herold E. S. ve Diğerleri, (1988). Sexual Self Disclosure Among University Woman. *The Journal Of Sex Research*, 24, 1-14.
- Güneysu,S. ve Bilir,Ş., (1988). Üniversite Gençlerinin Kendini Kabul Düzeyine Algılanan Anababa Tutumlarının Etkisi. *Psikoloji Dergisi*. 6.
- İçli,T., (1991). Sosyal Problemlerin Bir Göstergesi Olarak Bireysel Sapmalar. *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*. 8, 1-2.
- İmanioğlu,O.E., (1991). Çocuğun Aile İçinde Yetiştirme Ortamı ve Toplumsallaşması. *Türk Aile Ansiklopedisi* 1. Ankara: Türkiye Yazarlar Birliği Vakfı.
- _____, Önerilen Dengelenmiş Toplumsal Birey Modeli Işığında Üniversite Gençliğinin Sorunları. *Türk Psikoloji Dergisi*
- Kağıtçıbaşı,Ç., (1996). Özerk-İlişkisel Benlik; Yeni Bir Sentez. *Türk Psikoloji Dergisi*, 11.
- Karadayı,F., (1997). Aile ile İlişkilerde Bağımlılık, Bağımsızlık, Özerklik Kavramlarının İncelenmesi ve Toplumsal Bağlamdaki Yeri Ön Çalışması. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, s.16.
- Kepeoğlu,M., (1987). İnsan İlişkileri ve Ruh Sağlığı. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, s.119.
- Mikalincer,M. ve Diğerleri, (1991). Attachment Styles And Patterns Of Self

- Disclosure. *Journal Of Personality And Social Psychology*, 61,2.
Nacy,L.Collins, ve Diğerleri, (1994). Self-Disclosure And Liking: A Meta-Analytic Review. *Psychological Bulletin*.116, 3.
- Selçuk,Z.,(1989). Üniversite Öğrencilerinin Kendini Açma Davranışları. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- _____, (1992). İnsan İlişkilerinde Kendini Açma. Vadi Yayıncılık.
- Şahin,D., (1991). İlkokul Çocuklarının Yetenek, Çaba ve Şansa Bağlı Görev, Başarı ve Başarısızlığa İlişkin Duygusal Tepkileri. *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 8,1-2.
- Öksüz,Y., (1997). Duyguların Açılması Eğitiminin Üniversite Öğrencilerinin Özerklik Düzeyine Etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi Şanlıurfa: OMÜ, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

FİZİK DERSİ ÖĞRETİMİNDE ÖĞRETMEN TUTUMLARININ ÖNEMİ

Özden TEZEL*
Azmi GENÇTEN*
Ramazan ABACI**

GİRİŞ

"Sorunlar bu sorunu meydana getiren düşünce düzeyinde çözülemez."
A. Einstein

Günümüz Türkiye'sinde, okulların gereksinim duyulan insan gücünü yetiştiremediği eğitimciler hatta çoğu milli eğitim bakanı tarafından da dile getirilmektedir. Göreve gelen milli eğitim bakanları bu sistemin günümüz gereksinimlerine cevap veremediğini, köklü değişiklikler yapmanın zorunlu olduğunu söylemektedirler. Belki yeterince o makamda kalamadıkları için öngörülen bu değişiklikler yapılamamaktadır. Ancak burada dikkat edilmesi gereken durum şudur; günümüz koşullarına uygun, çağdaş, üretebilen, sorumluluk alan, sorunun değil çözümün parçası olan insan gücü yetiştirebilmek için sadece sistemde değişikliği düşünmek kanımızca yanlış olacaktır. Düşünmenin beş düzeyi vardır. En ilkel düzeyi hafıza, en üst düzeyi ise yaratıcı düşünme düzeyidir. Öğrenciyi su deposu ya da banka gibi görüp sürekli bilgi depolatmayı hedef seçen, hatırlamaya yönelik yapılan eğitim çağımızın gerektirdiği insangücüne ulaşmamızı zorlaştıracaktır. Özellikle de küreselleşen günümüz dünyasında, diğer ülkelerle aramızın açılmasına neden olacaktır. Soyut düşünme çocuklarda 11 yaşında başlamasına rağmen bu yaştan önce soyut kavramları öğretmeye çalışmak çocukları zorunlu olarak ezberlemeye ve öğrenilmiş acizlik sendromu yaşamaya itecektir (Abacı & Gençten, 1995).

Sorun sadece yetiştirilmek istenen insangücüne verilecek bilginin ne olduğu değil aynı zamanda nasıl verilebileceği de önemlidir (Hall & Hall, 1988; Nelson-Jones, 1995; Carkhuff, 1987). Bir öğretmenin iletişim becerilerini bilmeyip ya da yanlış kullanması da verilecek mesaj doğru olsa, yanlış aktarım modelinden dolayı mesajı alan tarafından yanlış ya da eksik alınacaktır (Nelson-Jones, 1996).

*Ondokuz Mayıs Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Fizik Bölümü Öğretim Üyesi

**Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümleri Öğretim Üyesi

İletişim ile ilgili bir çok tanımlar yapılmaktadır. Bu tanımlara baktığımızda iletişim, katılanların, meydana getirdikleri bilgi ve sembolleri üreterek birbirlerine ettikleri ve bunları yorumladıkları süreçtir (Tubbs & Moss, 1974; Nelson-Jones, 1996). İletişim uzmanları farklı iletişim tanımları yapmalarına karşın ortak oldukları bir nokta vardır. O da şudur; tek yönlü iletişim iletişim değil "enformasyon" dur. Konumuz açısından baktığımızda; öğrenci merkezli olmayan bir yaklaşım içinde olan öğretmen öğrencilerle iletişim kurmuyor sadece bilgi aktarıyor yani enformasyon yapıyor demektir. **Halbuki, hedefin (öğrenci) kaynaktan (öğretmen) gelen mesajları alabilmesi; sadece mesajın içeriğine değil mesajın kim tarafından ve nasıl yollandığına bağlıdır.** Hedefin mesajı sağlıklı alabilmesi, mesajı yollayana (kaynak) yüklediği anlam biçimi ve kaynağın mesajı yollama biçimine göre değişir. Öğretmen hedef kitleyi (öğrenci) dikkate almadan mesaj yollar ise, yollanılan mesajın öğrenci tarafından arzulanan oranda alınması mümkün olmayacaktır (Gibb,1970).

Bu konuya odaklanan iletişimciler sürekli öğrenciye yaklaşım modelleri üzerinde çalışmalar yapmaktadır. Önerilen modellerin tamamı öğrenci merkezli bir yaklaşımı içermektedir. Bu modellerden biri de Willower (1963) tarafından geliştirilen modeldir. Willower öğretmen yaklaşımlarını ikiye ayırmıştır. Buna göre; öğrenci merkezli olmayan yaklaşımı benimsemiş "yasaklayıcı" (custodial) öğretmen modeli ve öğrenci merkezli "insancıl" (humanist) yaklaşımı benimsemiş öğretmen modeli. *Yasaklayıcı öğretmen* modelinde, öğretmen sadece aktaracağı bilgiye odaklanıp öğrencinin gereksinimlerine inemediği için mesajı nasıl yollayabileceğini önemsemez. Dolayısıyla; iletişim becerilerinin (göz teması, vücut dili, öğrenciye değer verdiğini belli etme vs.) hiç birini kullanmaz ya da kullanmak için çaba harcamaz. Bu yaklaşımda olan öğretmenler katı disiplin kurallarının sürekli uygulanması ve kontrol edilmesiyle öğrencilerin disiplin altına alınacağına inanmaktadırlar. *İnsancıl (humanistic) yaklaşım*a sahip öğretmenler yasaklayıcı öğretmenin davranış ve düşüncelerinin tersine sahiptirler. Okulu, üyelerin yaşantısal ve karşılıklı etkileşim yoluyla öğrenimin olduğu bir eğitim kurumu olarak görmektedirler. Öğrencilerin öğrenme ve davranış değiştirme süreçlerinin katı disiplin kuralları ile değil, sosyolojik ve psikolojik bulgularla olabileceğine inanırlar. "İnsancıl" öğretmen iyimserdir; sevgi, saygı ve yakın arkadaş ilişkilerinin geliştirilmesine inanır. Öğrencinin disipline edilmesinden ziyade kendi kendilerinin disipline olmalarına yardımcı olunmasını ister. "İnsancıl" yönelimde olan öğretmen demokratik sınıf ortamını arzu eder; statü ve rollerde esnektir; iki yönlü iletişime açık ve öğrencinin kendini ifade etmesine olanak tanır (Willower, Eidell & Hoy,

1973). İnsancıl yaklaşım modelini benimsemiş öğretmen için, mesajın nasıl aktarılabilceği önemli olduğu için iletişim becerilerini kullanmaya özen gösterir.

Bu çalışmada, yukarıda açıklanan iki ayrı öğretmen modelinin öğrencilerin fizik dersi öğrenimindeki önemi incelenecektir.

YÖNTEM

Bu çalışma ilköğretim bölümü fen bilgisi eğitimi ana bilim dalı I. ve II. Öğretim öğrencileri üzerinde yapılmıştır. Bu iki ayrı sınıf fizik dersi ara sınavından aldıkları notlara göre başarı düzeyleri aynı olan iki ayrı gruba ayrılmıştır. Bu öğrencilere bundan sonra I. ve II. gruplar diyeceğiz. Bu gruplara, bir ders boyunca fizik dersi, yukarıda açıklanan iki ayrı öğretmen modelleriyle (insancıl öğretmen modeli ve yasaklayıcı öğretmen modeli) iki ayrı şekilde işlenmiştir. I. gruba demokratik öğretmen tutumu ile birlikte öğrenci merkezli bir yaklaşım izlenmiştir. Bu yaklaşım çerçevesinde bu grubu motive edebilmek için öğrencilerle tüm olumlu iletişim becerileri (göz teması, dinleme, teşvik etme vs.) teknikleri kullanılmıştır. II. gruba ise ders, iletişim becerileri kullanılmadan (göz teması kurmadan, aynı ses tonunda ve öğrenciyi yok sayarak vs.) ders anlatılmıştır. Öğrencileri motive etme, öğretim tekniklerini kullanma ve öğretmen tutumları açısından bu iki gruptaki ders işleyişin nasıl olduğu Tablo-1'de verilmiştir. Ders anlatımı tamamlandıktan sonra, dersin öğrenciler tarafından ne kadar kavranıldığını ölçebilmek amacıyla her iki gruba o gün sunulan dersle ilgili 3'er soru sorulmuştur. Her iki grubada aynı sorular sorulmuş ve alınan yanıtların aritmetik ortalamalarının karşılaştırılması yapılmıştır. Kuantitatif tekniğin yanında nitelikte bu çalışmada kullanılmıştır. Nitelikte olarak ders bitiminde öğrencilere doldurmaları gereken bir form verilmiştir. Formda öğrencilere dersin işlenişinde öğretmen tutumu ve dersi anlamada öğrencileri hangi yönde etkilediği sorulmuştur.

Tablo-1: Öğrencileri motive etme, öğretim tekniklerini kullanma ve öğretmen tutumları açısından bu iki gruptaki ders işleyiş şekilleri

	1. Gruplar	2. Gruplar
Motive Etme	<ul style="list-style-type: none"> *Öğretmen derse başlarken güler yüzlü, fıkra anlatıyor. *Ders boyunca öğrencilerle göz temasında bulunuyor. *Vücut dilini iyi kullanıyor. Öğrencilere değer veriyor. 	<ul style="list-style-type: none"> *Öğretmen derse başlarken asık suratlı. *Ders boyunca öğrencilerle göz teması yok denecek kadar az. *Vücut dilini hiç kullanmıyor. *Öğrencilere değer vermiyor.
Öğretim tekniklerini kullanma	<ul style="list-style-type: none"> *Sorulmuş cevaplı işlemeye çalışıyor. *Bütün öğrencileri derse katmaya çalışıyor. *Gösteri deneyi yapıyor. *Güncel örnekler veriyor. 	<ul style="list-style-type: none"> *Düz anlatım yaparak çoğunlukla tahtaya dönük tahtaya yazıyor. *Öğrencileri derse katmaya çalışmıyor. *Deney yapmıyor. *Güncel örnekler vermiyor
Öğretmen tutumları	<ul style="list-style-type: none"> *Güler yüzlü. *Öğrencilere değer veriyor. *Soruları dikkate alıyor. *Tutarlı tavırlar sergiliyor. *Demokratik davranıyor. 	<ul style="list-style-type: none"> *Asık suratlı. *Öğrencilere değer vermiyor. *Eleştirel, yıkıcı ve tutarsız tavırlar sergiliyor. *Soruları dikkate almıyor. *Soru soranlara ters davranıyor.

BULGULAR

Tablo-2 de I. ve II. grup öğrencilerinin ders sonunda uygulanan sınavdaki başarıları karşılaştırılmıştır. I. gruptaki öğrencilerin sınav notlarının aritmetik ortalaması 50,55 iken II. gruptaki öğrencilerin sınav notlarının aritmetik ortalaması 22,63 dür. Beklenildiği gibi I. gruptaki öğrencilerin daha başarılı oldukları gözlenmiştir. Bu sonuçlardan motive etme, öğretim

teknikleri, öğretmen tutumları faktörlerin dersteki başarıyı nasıl etkilediği görülmüştür.

Tablo-2: I. ve II. Grupların sınav notlarının aritmetik ortalamaları

	<u>I. Gruplar</u>	<u>II. Gruplar</u>
N	36	38
X	50,55	22,63

Ayrıca kuantitatif olarak öğrencilerin dersin işlenişinde öğretmen tutumları ve dersin anlamaya etkileri sorularına verdikleri yanıtlar Tablo-3 de verilmiştir.

Tablo-3: I. ve II.gruplardaki öğrencilerin dersin işlenişi ve öğretmen tutumları hakkındaki sorulara yanıtları

	Dersin işlenişi	Öğretmen tutumları
I. Gruplar	<ul style="list-style-type: none"> *Ayrıntılı ve anlaşılır. *Soru sorulmuş *Örnekler verilmesi dersti daha iyi anlamamızı sağladı. *Gösteri deneyi yapılması dersin daha iyi anlaşılmasını sağladı. *Ara sıra yapılan bazı espriler ve derste başlarken anlatılan fıkra derste ilgiyi artırdı 	<ul style="list-style-type: none"> *Çok iyi. *Derste ilgiyi artırıcı. *Anlayışlı. *Derste başlangıç çok iyiydi. *Öğrencilerin sorularına cevap veriyor. *Öğrencilere değer veriyor. *Derste verilen örnekleri çözmeden önce öğrencilerin çözmesine zaman vermesi dersin daha iyi anlaşılmasını sağlıyor.
2.Gruplar	<ul style="list-style-type: none"> *Hızlı. *Anlaşılmıyor. *Düz anlatım. *Deney yapılmadığı için anlaşılmadı. *Güncel örnekler verilmedi. *Somutlaştırılmadı. *Sıkıcı 	<ul style="list-style-type: none"> *Sorulan soruları cevaplamıyor, geçiştiriyor. *Sert tavırlı. *Açıklama yapmıyor. *Öğrencilere değer vermiyor. *Öğretmenin sert tavrı bizim dersti anlamamızda ve sınavda olumsuz etki yaptı.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Günümüzdeki küreselleşme sürecinde çağdaş ülkelerle aynı kulvarı paylaşmak istiyorsak yapılacak en olumlu ve akılcı yatırım üretken insan gücü yetiştirmektir. Bu durumda özellikle formal eğitim kurumlarında olan örgün eğitim çalışanlarına, yani öğretmenlere büyük sorumluluklar düşmektedir.

İletişim teknikleri açısından okul ortamını ele aldığımızda kaynak öğretmen, hedef ise öğrenci olmaktadır. Kaynak, hedef merkezli yani öğretmen, öğrenci merkezli ders sunumu içinde olursa yolladığı mesaj öğrenci tarafından istenilen oranda alınabilecektir. Bu savı sınamak için sınıflar akademik başarıları aynı olacak şekilde ikiye bölünmüştür (I. grup ve II. grup). I. gruba öğrenci merkezli yaklaşım modelini benimseyen öğretmen tutumu ile ders sunumu yapılmıştır. II. gruba ise, aynı ders öğrenci merkezli olmayan yaklaşımla ders sunumu yapılmıştır. Ders bitiminde de iki gruba da aynı sorular sorulmuştur. Aritmetik ortalamalardan da anlaşılacağı gibi I. grup; dersi ikinci grupla karşılaştırılınca daha iyi kavramıştır.

Bu sonuçtan da anlaşılacağı gibi, mesajın hedef kitle tarafından ne kadar alınabileceğini mesajın nasıl sunulduğu belirlemektedir. Öğrenciye değer verdiğini belli eden, ses tonunu ayarlayabilen, beden dilini olumlu yönde kullanabilen öğretmen amacına daha rahat ulaşabilmekte, dersi daha anlaşılabilir yapabilmektedir. Öğretmenlerimize düşen görev; anlatacakları konuların içeriğini çok iyi bilmelerinin yanında o dersi nasıl anlatacaklarını yani iletişim becerilerini de çok iyi bilmeleri ve bu becerileri eyleme dönüştürebilmeleridir.

KAYNAKÇA

- Abacı, R. & Gençten, A., (1995). Fen Derslerindeki Başarısızlığın Bir Açıklaması: Öğrenilmiş Çaresizlik. II. Ulusal Fen Bilimleri Eğitimi Sempozyumu. Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Carkhuff, R.R., (1987). The Art of Helping. Amhast, MA. Human Resource Development Press.
- Gibb, S.R., (1970). The Effect of Human Relation Training. İn A.E. Bergin and S.L. Gorfield (Eds), Handbook of Psychotherapy and Behaviour Change, New York, Wiley.
- Hall, E. & Hall, C., (1988). Human Relations in Education. London: Routledge.
- Nelson-Jones, R., (1995). Life Skills Counselling. in R. Nelson-Jones, Counselling and Personality: Theory and Practice. Sydney: Allen and Unwin.
- Nelson-Jones, R., (1996). Relating Skills: A Practical Guide to Effective Personal Relationships. London: Cassell.
- Tubbs, S.L. & Moss, S., (1974). Human Communications: An Interpersonal Perspective. New York: Random House.
- Willower, D. J., (1963). Barriers to Change in Educational Organization. Theory into Practice 2 (Dec.).
- Willower, D.J. , Eidel T. & Hoy, W.K., (1973). The School and Pupil Control Ideology. Revised Ed. Pennsylvania State Studies Monograph No:24, University Park: Pennsylvania State University.

A PROJECT FOR DECENTRALIZING THE EDUCATIONAL ORGANIZATION OF TURKEY*

Ali YILMAZ**

ÖZET

Bu çalışma dört bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde, Cumhuriyet Dönemi Türk Eğitim sisteminin merkezi yapısı tarihsel süreç içerisinde ele alınmış, Mustafa Kemal Atatürk'ün yeni Devlet için belirlemiş olduğu "Batılılaşma" bağlamında Türk Eğitim sisteminin yapılandırılmasının temelini oluşturan düşünce irdelenmiştir. Eğitim sistemimizin bugünkü durumunun betimlenmesi çalışmanın ikinci bölümünü oluşturmuştur. Üçüncü bölümde ise; mevcut sistemin günümüz şartlarına uygun olarak yeniden organizasyonuna ilişkin bir model önerisi getirilmiştir. Bu bölümde önerilen modelin uygulama stratejileri dördüncü bölümde tartışılmış ve çalışma "sonuç" bölümü ile bitirilmiştir.

ABSTRACT

This study is composed of four sections. In the first section, central structure of the Republic era of Turkish educational system is considered in light of the historical perspective, and Westernization, which was determined to be the dynamic of the New State by Mustafa Kemal Atatürk. In the second section, the current centralized structure of the system is discussed. A model for restructuring the present system to meet the current requirements is presented in the third section. Strategies for implementing the model, suggested in the previous section, are considered in the last part of the study.

I. History of The Turkish Educational Organization in the Era of Republic

A- Introduction

The present Turkish Educational System, which was established in 1923 based on the French system, is highly centralized one. The adoption of central control was not without reason. In order for the new republic to begin modernization and to catch up with the advanced countries of the West, it was absolutely necessary for an enlightened modernized central government to exercise control from the top in the enforcement of modernization in regard not only to education policies but also to all other state policies.

*Bu makale yazarın 1989 yılında Türkiye Cumhuriyeti Newyork Başkonsolosluğu Eğitim Ateşeliğine aynı başlık ile sunmuş olduğu geniş bir çalışmadan özetlenerek çıkarılmıştır.

**Yrd. Doç. Dr., 19 Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü

However; today there is no reason to have such a centralized organization. The current centralization of education has been subject to criticism by some Turkish educators as well as by many of the visiting foreign advisors to the Ministry (Karagozoglu, 1986).

From many points of view, the system should be decentralized. At least the local people should have chance to regulate and develop their schools by the educational boards. Indeed, especially in the last decade of this century, the increasing pressure from the local communities, compounded by increasing reform pressure from educators, has played a part in forcing the central authorities of the Turkish educational organization to decentralize the system and to increase community involvement in the local schools.

On this paper, only a few aspects of this matter are discussed. First of all, the history and missions of the Turkish educational organization is briefly explained. In the second part of the project, the present formal structure of the Turkish educational organization is introduced. A proposed change description of the Turkish educational system is identified in the third part of the project. And, finally, the implementation strategies are pointed out at the fourth stage of the project paper.

B- A Brief Historical Overview of the Turkish Educational Organization

Prior to the establishment of the new Turkish state in 1923, education in Turkey had proven inadequate. Not only was there widespread poverty and illiteracy, but there was also a great deal of apathy on the part of the people toward any educational improvement. During the last several decades of the Ottoman Empire and the very beginning years of the new state, educational provisions were negligible, and the illiteracy rate of the people exceeded 90 percent. In order to pave the way for a new state and a new society, it was necessary to transform the entire system, to provide a more effective administrative understanding, to change the organizational structures and curriculums, to establish educational authority, and to provide better and equal educational opportunity for the people.

Modernism through reformism has been an activating ideal of the new Turkish national state, which emerged after the Kemalist revolution of the first quarter of the twentieth century. Mustafa Kemal Ataturk and the Turkish leaders believed that the new state's educational system should be something different from the old something that grows out of our own nation (Karal, 1961). They conceived of education as the most important foundation. According to them, education makes a nation either free, famous and

enlightened, or poor and under the domination of others. They established a modern, secular and nationalistic system of schooling instead of the Ottoman's Islamic school system. Islamic and private system of schools, and essentially Islamic content and mode of thinking were transformed into a state, secular system with emphasis upon modern subjects and modern pedagogy. In fact, a transition and preparatory period was experienced with the need to adjust to the westernization and western civilization started during the last years of the Ottoman Empire. The foundation of the Turkish Republic on October 29, 1923 led to entry into the chamber of western civilization and culture, and western type institutions and elements adopted began slowly to form the Republican combination by merging with Turkish ones (Kazamias, 1969).

In seeking to modernize the educational institutions and especially modes of thinking and behaving, Ataturk and the Turkish leaders were introduced the centralized French educational system. At the beginning years of the modernization of the educational system, Ataturk and his companions looked at to the West, especially the French educational system for inspiration and guidance. Structure of the organization and control of the education, the curriculums and many of the ideas and practices of the educational system have been borrowed from the French educational system. In other words, established in the earlier years of the twentieth century, the Turkish educational system has been based on the French educational system.

Centralization of education was also suggested by John Dewey who was invited by the Turkish Government in 1924 to help the Turkish educators to reorganize the educational system. His suggestion was: "...it is obvious that in a country which has not had a general system of public education and where aim is to develop a system, in fact and not just on paper, of universal and compulsory public education where most of the communities are still ignorant as to the kind of education, and of teachers required, the Ministry of Education must take the lead" (Dewey, 1960, pp.4).

On this aspects; today's organizational structure of the Turkish educational system was established about some 70 years ago based on the French educational system. During these passing 70 years, there have been several changes in the organizational structure but in general, the fundamental structure has been preserved. Indeed, the present Turkish educational system is a clear example of a highly centralized structure where policy making and school administration are conducted and regulated at the ministerial level.

II. The Present Structural Framework of the Turkish Educational Organization

A- The Present Organizational Structure and Administration of Education

Both the current Constitution of the Turkish Republic and the Law of Unification of Instruction provided that all educational institutions are to be placed under the supervision and control of the state. The Ministry of National Education is the only executive power to supervise and control the educational institutions all over the country. As in most countries the Ministry of National Education remains the peak of the educational organization in Turkey. It is responsible for almost every type and level of education ranging from pre-primary, primary, secondary, vocational and technical education, religious education, higher education to non-formal education. That is, the power, and therefore the decision-making process, is devolved on the Ministry, particularly on the central organization of the Ministry itself. The Ministry is responsible for policy formulation, execution and review of policies on education. Preparation of development plans and projects for educational services is also its responsibilities. The Ministry provides broad policy decisions and the central organization, the province level organizations, and the local school level organizations are responsible for implementing these decisions. As an exception, the Ministry of Defense has right to open its own schools and to provide policy decisions. But still the ministry is responsible jointly with the Ministry of National Education for preparing the courses of study.

As could be seen, the organization of the Ministry is highly centralized and seems to suffer from the following problems:

1. Delegation of authority is not clearly defined, in practice, it is up to the Minister to decide how much authority will be delegated to lower levels.

2- Throughout the system, authority is not commensurate with responsibility.

3- Because the organization is heavily centralized, routine work and the decision-making process usually take a long time. Every bit of paper work must be signed by either the Minister himself or one of the undersecretaries.

4- Even though many branches of education require a high degree of specialization, there are no provisions to employ "specialist" in the educational administration, or anywhere within the Ministry of Education for that matter. Every person in the organization is considered to be a teacher,

and is usually paid accordingly.

5- Educational administration itself may be considered as a specialty. But, at the higher levels of the hierarchy, one usually finds not specialists but people who had experience at some lower levels of the system.

6- So far no serious research has been done to study the deficiencies of the administrative system; it has simply developed by trial and error.

7- The Constitution states that the responsibilities of cabinet ministers must be defined by an act. No such act has yet been prepared. The Minister has every authority on educational matters, just as other cabinet ministers have every authority on matters related to their ministries.

8- The constitution also states that the organization of each ministry has to be defined by a special act. Such act has not yet been prepared. (O.E.C.D., 1965, pp. 100).

1- Organizational Structure

The Law About Organization of Education (Law No. 789) defined the structure and functions of the central and local authorities and laid out certain provisions concerning the relations between the several units of the administrative arrangements. The present organizational structure of the Turkish educational system was established by this law. The law establishes:

1. A central Ministry and its General Directorates which are formed based on the types and levels of education and equip the Ministry with strong power and authority over the whole system of education;
2. A Board of Education as an independent, scientific, and professional overall policy making body;
3. Thirteen Regional Directorates of Education to which several provinces of the region are attached;
4. A Directorate of National Education in each province attached to the Governorship of the province; and
5. The types of schools at each level of education (The Law About Organization of Education. No.789).

Naturally, the structure established by the Law has been reorganized several times in order to adjust it to the emerging perceived needs as the system has developed. Some new departments were added, some were dropped, some were merged or some departments were divided into different ones. But, anyway centralized characteristics of the administration and departmentalized structures of the organization have remained.

The current structure of educational administration is a system that provides administrative supports for the implementation of educational ser-

vices. It consist of; 1) the central organization, 2) province level organizations, and, 3) local school level organizations (Kaya, 1984).

1.3- Central Organization:

As previously mentioned, the administration and control of Turkish education has been centered in the Ministry of National Education. The central organization of the Ministry, located in the capital, carries out most of the administrative responsibilities of the Ministry. It is headed by the Minister who is also a member of the Parliament and the Cabinet of Ministers. The undersecretariat conducts most of the administrative affairs of the Ministry. Unlike any other ministry, the Ministry of Education has two undersecretariats. This, in itself, creates some administrative difficulties. The Undersecretariat established some of its own service departments, parallel to those which were already existing in the central organization, such as the Board of Supervision, Accounting, Civil Defense, etc.

Established as an independent, scientific and professional body in 1976 by Law No. 789, the Board of Education and Instruction is another administrative body in the central organization. It has a research and planning section among several others.

The commission of General Directors was established in 1941, by Law No. 4113, as a coordinating body among the departments of the Ministry. It has continued to work as an overall administrative policy-making and decision body. The members of this commission are the General Directors of Primary Education, Secondary Education, Higher Education, Teacher Education, Private Education, In-Service Education, Fine Arts, Health and School Hygiene, Religious Education, Personnel, External Relations, and Physical Education.

Established in 1933 by Law No. 2287, Convention of National Education (Shura) is a large advisory body for the Board of Education and Instruction represented by all related institutions. It is supposed to meet at least once every three years.

In addition to these offices, there are a number of department heads and head of sections in the central organization of education.

1.2- Province Level Organizations

The governor of each of the sixty-seven provinces, who appointed by the central government, performs as the representative of the Minister of National Education as well as other Ministers. Educational organization at the province level is headed by the governor, and he or she is responsible to the Ministry of National Education regarding educational services in his or her province.

The second administrative department at province level organization is the Directorate of Education of province. It is headed by the Director of Education and he or she has several assistant directors in the department of education in the province according to its size. In addition, Director of Education of Province has an assistant officer in each town of the province. That is, each province is divided into sub-provinces (districts) called Kaza and each kaza has an Educational Office connected with the Directorate of Education of Province.

Another administrative body at the province level is the Education Council of Province that members are elected by the people over the province. People over the age of 20 have right to vote for the members of that council.

1.3- Local School Level Organizations:

The tight bureaucratic control over schools is typified further in the duties and powers of the local school administrator, school principal (Kaya, 1984). As a school administrator, the principal has two, three or more assistant principals to assist him.

Teachers Committee of each school is the other administrative body of local school level organizations. All the teachers of school are members of this committee. In addition to principal, assistant principals and teachers committee every school has to have a Teachers-Parents Association which is elected by the local people.

To summarize, the Turkish educational organization is divided three main parts which are the central organization, province level organizations, and local school level organizations. It is essential that there is a definitive hierarchical co-ordination among them. Non of them is independent regarding educational administration.

2- Administration Of Education

As explained earlier there is a centralized administrative pattern in Turkey. There are three levels administration in an absolute hierarchy. On this part of the paper, each level of administration will be re-examined according to administrative duties and responsibilities of their administrators.

2.1- Administrators of the central organization:

The minister, undersecretaries and their assistants, general directors and their assistants, department heads and their assistants, and ministry inspectors are high level administrators at the central organization.

2.1.1- The Minister: Being the member of the Parliament and the Cabinet of the Ministers, the minister is only executive head of education in

Turkey. Since the system is very centralized, the minister makes all final decisions affecting the administration of all the schools in the country. He/she must sign all orders, even those pertaining to relatively minor matters including personnel appointment for every level of educational institutions, financial management, and decision-making are his/ her most initial responsibilities. In order to carry out these responsibilities, he/she is advised by the undersecretaries, the Board of Education and Instruction, and the Commission of General Directors.

2.1.2- Undersecretaries: The Ministry of National Education, unlike any other ministry, has two undersecretaries who carry out most of the administrative and financial affairs of the ministry. Although the undersecretaries and the general directors carry out almost all the administrative functions of the ministry, the minister's approval in all cases is mandatory. One of the two undersecretaries is responsible for general education affairs all over the country, and internal and external affairs of the Ministry. The second one is responsible for all types of vocational and technical schools, teacher training institutions, and universities. To provide co-ordination among the ministry and other ministries, the parliament, and to give information about education to the General Assemble or the Commission of Ministries are his/her responsibilities. The two permanent undersecretaries theoretically are not political appointees but career educators.

2.1.3- Board of Education and Instruction: Consisting of six members, the Board of Education and Instruction prepares courses of study for all schools for submission to the Convention of National Education called Shura examines textbooks, and passes judgement on proposed legislation. In general, its duties are to examine and report to the minister any measure for the improvement of the educational system. It is an independent, scientific and professional body responsible for making all policy decisions and spiritually controlling the system (Bursalioglu, 1976). The board may not fully have the characteristics of an independent, scientific, and professional body but has performed very important functions in the process of overall policy-making.

2.1.4- The Commission of General Directors: The 12 General Directors of the ministry are permanent members of this commission. The commission considers matters relating to the administration of schools, and is especially responsible for the appointment and transfer of teachers and administrators in all kinds and levels of educational institutions. In addition, each general director is responsible for the routine works of his/her directorates such as education and instruction, administration, supervision, disci-

pline, communication between the central organization and local organizations, relationship among teacher-student-other staff, collection of statistical data related to the department.ect.. In order to carry out these duties, every general director has a number of assistant general directors, department heads and branch officers to assist the general director.

2.1.5- Convention of National Education (Shura): The Convention of National Education (in shortened form, called Shura) is made up of high officials in the ministry, rectors of the twenty-eight universities, deans of the colleges, heads of the educational departments of the universities, a number of ministry and elementary inspectors; school principals, teachers, and other specialists nominated by the minister. The total number of Shura members varies, but in general it exceeds three hundred. The committee discusses and advises on all matters of educational policy, especially on curriculum questions and school regulations. Since most of its members are career educators, this convention plays an important role in educational administration especially relating policy-making and curriculum planning. On the other hand, this convention is not a direct administrative body, but in general, an advisory one. Although it is supposed to sit at least once every three years, so far twelve convention have been held since 1933.

2.2- Administrators of Province Level Organizations:

The province level administrators of the Ministry of National Education are the Governor of the province, the Director of Education at province and his/her assistants, elementary inspectors, the representators of the Province Educational Board, and Educational Officers for sub-provinces (districts).

2.2.1- The Governor: The governor of province is the chief administrator in the province, but he or she is powerful only to the extend that the respective ministries in the central government delegate power to the local governments. Thus, the governor of any province is a representator of the Minstry of Education. Theoretically, therefore, the governor of the province is responsible for all educational activities in all over the province. One exception is higher education institutions which are directly under the administration of the central organization. The governor is assisted and advised by the director of education of the province, and the province education board. He/she evaluate the educational endeavors at the province through elementary inspectors.

2.2.2- The Director of Education: Appointed by the Minister, the Director of Education is responsible to the governor for all primary, secondary, religious, and vocational and technical education at the province.

Having been responsible for implementing the decisions, made in the Ministry, the Director of Education is a superior competent officer for coordinating, decision-making, planning and evaluating of education. In order to carry out these responsibilities, the director of education assisted by the province education board, three assistant directors at the province, and a number of education officers in sub-provinces.

Because of the centralized nature of the educational administration, the powers of the governor and the director of education are rather limited. They have no voice in the curricula, they cannot hire or fire the teachers and even some small details of educational administration are often determined by others from the Ministry of Education.

2.2.3- Educational Board: As an advisory body at the province level, the Educational Board has four essential and four accessory members elected by the people over the age of twenty. This body do not play direct role over educational administration, but advises and assists the governor and the director of education of the province. However, this body can be considered as an aspect of participatory management at the provincial level. On the other hand, as pointed out by Kaya (1984), generally the members of this board are managed by various local political units.

2.2.4- Directors of Districts: As mentioned earlier, each province is further divided into sub-provinces. In each sub-province there is an educational officer called Director of District appointed by the ministry and responsible to the provincial director of education for the administration of education.

2.3- Administrators of Local School Level Organizations: School principals, teacher committees, and teachers-parent associations involve school administration at the local level.

2.3.1- School Principals: The responsibilities of the school principal encompass administration of the affairs of the school and supervision of classroom instruction, but these duties are minutely prescribed by regulations issued by the central office. The director is authorized to inspect classes and the work of the teachers. He/she administers the finances of the school. He/she must hold meetings with teachers to discuss matters of school policy.

2.3.2- Teachers Committees: To establish the teachers committee in the school is compulsory for every school principal. All teachers are its member, and they participate in decision-making in schools through the teachers committee.

2.3.3- Teachers-Parents Associations: The members of this body is

selected by the parents and guardians of the pupils. This body is an advisory component for school administration.

III. Change Description

Since the system of schooling is closely related to the political administration in Turkey, it will be necessary to introduce briefly the structure of political administration of the country.

A- Political Administration of Turkey

Turkey has a population of a little more than 55 million according to the 1985 census, an area about the size of the states of Texas and Louisiana combined, and is administratively divided into 67 provinces called Vilayet. Each province is managed by the governor (vali) who appointed by the Ministry of Interior. The provincial government is composed of a number of directorates, such as director of education, director of health and social welfare, director of agriculture, etc. The governor has vast power of jurisdiction over the affairs within his/her province and responsible to the Minister of Interior.

Each province is divided into districts (kaza), which are headed by district governors (Kaymakam) who are appointed by the central government. The Ministry of National Education is represented by the Directorate of National Education in a province or district which basically has broad control over elementary schools a limited responsibility over secondary schools, and no right to control over higher education institutions in the district.

B. Necessities for Decentralization of Education in Turkey

As could be understood from the structure of political administration, essentially, neither the province level administration, nor the district level organization is fully equipped with the rights of control and evaluation of education. But the Ministry of National Education is the only executive power to organize, supervise and control the educational institutions all over the country. It carries out its task directly or through the directors of national education in the 67 provinces. Thus, the administrative organizational structure of the educational system in Turkey is based on centralization. Personnel of any rank, except the Minister, do not seem to have much freedom in relation to the educational practices within their jurisdiction. This is especially true for teachers who are at the lowest rank of this hierarchy.

Centralized system of educational administration tend to control the schools through the authority of the state. However, it is not possible in practice for a central government to take full responsibility for carrying out administrative affairs in such an area as education in which a large portion

of activities concerns the everyday life of citizens. It is inevitable that such matters come to be handled by an administrative organization that is close to the citizens. In addition, as Fantini (1973) pointed out, decentralized systems are prone to exercise leadership and guidance in stimulating local authorities to provide adequate educational facilities.

Suggesting the centralization of education of Turkey in 1924, John Dewey warned the Turkish educators by the following:

"...on the other hand, there is danger that too much and too highly centralized activity on the part of the Ministry will stifle local interest and initiative, prevent local communities taking the responsibilities which they should take; and produce too uniform a system of education, not flexibly adopted to the varying needs of different localities, urban, rural, maritime, and to different types of rural communities and different environments and different industries, such as pastoral, grain-growing, cotton, fruit, etc.; there is also danger that any centralized system will become bureaucratic, arbitrary and tyrannical in action, and given to useless records, requiring and filling useless reports from others, and in general what is termed in French 'papasserie' and in English 'red-tape'" (1960, pp.7).

As Bursalioglu (1976)) pointed out, centralization of education which was the most needed step taken toward the development of national education has now been subject to criticism by some Turkish educators as well as by many of the visiting foreign advisors to the Ministry, because it has started to act as an impediment to the trying of new ideas and ways in education. On the other hand, while everything is rapidly changing, it is meaningless to keep stationary the centralized characteristics of the Turkish educational system. If economic, political, and social contexts change rapidly, educational organizations as well as other organizations will change rapidly and routinely. Indeed, the most stable facts about organizations, including schools, and all the other kinds of educational institutions, is that they change. The people in organizations, the purposes of organizations, the environment of organizations the technologies and methodologies used by organizations rapidly change. In essence, change in existing organization is vital and necessary not only to meet the needs of the people in the organization but also to ensure organizational survival as well.

In general, centralized administration is one of the most clear characteristic of authoritarian governments. In other words, a country having an authoritarian regime usually develops a highly centralized system of educational administration, while a country having a federative, liberative or democratic type of government usually allows a considerable degree of freedom to local areas and exercises a minimum of administrative authority over them. The democratic form of government existing in Turkey seems to suggest a decentralized type of educational administration.

C- Revision of the Organizational Structure and Administration of Education

As outlined above, present educational administration in Turkey is an affair of the state. The current educational administration system is remarkably centralized and organized in subordination to general administration of the country. For those reasons, which were discussed earlier, our idea on this paper is that the school education administration in Turkey should be organized on a local or decentralized basis. However, it is fair to say that in a sense, this centrally controlled system of educational administration is very efficient in raising the standards of education in Turkey. In addition, a sense of local or public responsibility for education is not adequately developed, and an attitude of dependence on the central authority is emerged. These facts might be seen as barriers to the intended changes. But, on the other hand, By suggesting a change on the administrative structure, we do not mean that the present organizational structure of educational administration ought to be completely cancelled, but it should be reviewed. We only mean that, for the purpose of democratic education, the control of the schools should be widely dispersed rather than highly centralized. The idea of local control in educational administration should be strongly introduced. That is, the idea of autonomy for local and private schools and even universities should be emphasized. The present 'national control and local implementation' concept have to be eliminated, and a principle ought to be introduced whereby school management should become the full responsibility of the local bodies, for instance provincial or municipal boards of education.

Technical aid and professional counsel should be provided by the Ministry of National Education, but direct control over local schools should be greatly curtailed. To provide for greater participation by the people, educational agencies elected by popular vote should be created at both the province level and local school level. The functions of the Ministry of National Education, and its central organization should be limited to such things as the provision of technical guidance and advice to the province level

boards of education and local school boards of education, the formulation of legislative proposals concerning education, and the carrying out of surveys and researches concerning education. Naturally; to fulfil these functions efficiently and democratically, a wide variety of advisory councils on such matters as curriculum, chartering of university and social education affairs should be established or maintained at the Ministry of National Education.

Regarding local autonomy in educational administration, it should be one of the matters to be handled by local public bodies independent of the National Government and having separate legal status. That is, schools established at the provincial level should be administered and managed under the responsibility of that province, and schools established at the subdivision (district or Kaza) level should be administered and controlled under the responsibility of that district or Kaza. In addition, in order to ensure the political and administrative neutrality of educational administration, boards of education ought to be established in every province and district, and these boards should carry out the affairs of education.

Up to here, the necessities for decentralization of educational administration of Turkey have been discussed and some advices were given over the revision of educational administration. As from here, every administration level will be discussed and some advices related to that level of administration will be given.

1- Central Organization of Educational Administration

Currently, the central organization of the Ministry carries out most of the administrative responsibilities of education in Turkey. The Ministry is a governmental office having direct responsibility for all aspects of education and controlling even the lowest level educational organs. What we advice here that, it should be basically a central organ with the main duty of planning national policy in education and providing guidance and advice to local educational authorities and institutions. It still should be the highest organ of educational administration with the duty of promoting the delivery and development of school education, social education, academic affairs, culture, and finance of education, but not necessarily having so wide competences as controlling all kinds of schools and other educational institutions. However, the Ministry of Education should issue the ministerial ordinances and curriculums which will be prepared by the Central Board of Education and Instruction.

The Ministry currently has two undersecretaries who carry out most of the administrative and financial affairs of the Ministry. In that case of all

establishing local authority over education, there will be no need for two undersecretaries but only one to help the minister. On the other hand, for preparing the courses of study for each level of educational institutions for examine the textbooks, and passing judgement on proposed legislation, the Central Board of Education should exist as an independent and scientific body.

Being made up of the rectors of the twenty eight universities, deans of the colleges, heads of the educational departments of the universities, a number of inspectors, school principals, teachers, and other specialists in the profession of education, the Convention of National Education (Shura) should also be existed but not as an administrative body. It should be a committee to discuss and advise such matters as educational innovations and curriculum planning. To the extent that it is supposed to met once every year instead of every three years. Nevertheless, there is no need for the Commission of General Directorates, but there should be a number of Teacher Consultants employed by the Central Board of Education and Instruction to provide guidance concerning such technical aspects of school education as curriculum and instructional activities.

In order to ensure the educational content which provides for equality of educational opportunity and the maintenance and improvement of educational standards, the national standards might be established by the Ministry of National Education.

2- Local Organizations of Educational Administration

As mentioned earlier, there are 67 provinces, each of which is further divided into a number of subdivisions (Kaza or district), in Turkey. Even though they are not career educators the governor of each province is the head of education in his/her province. That is why, in every province and in every district (Kaza) there should be a Board of Education, and local educational administration should be controlled and headed by this Board of Education. Having an important place and role in local education, the Board of Education might be a kind of administrative committee which has to be guaranteed independence from the head of the local public body in the exercise of its authority. Along with the Superintendent of Education and his/her staff, the Board of Education may be consisted of a number members, for example, 6 or 7 same as is in most states of the United States. The members of the Board of Education can be either directly elected by local people or appointed by the head of the local public body with the approval of the local assembly. The official authority of the Board of Education including authority

in all educational matters should not be handled neither by administrators of the central organization of the Ministry, nor by the governor of the province. Furthermore, the Board of Education should be allowed to establish its own regulations concerning matters under its authority.

Instead of the present Director of Education at the province level, the Provincial Superintendent, who could be appointed by the Board of Education, might be established. At the same token, instead of the present Director of Education at the district level, the District (or Kaza) Superintendent ought to be established. The District Superintendents would also be elected by the local people. The Superintendents of Education have to be career educators and ordinary full-time local public servant. They have to have great official authority for carrying out the actual activities of the Board of Education. In addition, along with the Superintendent and his/her staff, the Board of Education should supervise and carry out activities concerned with the curriculum and ordinances. The Board of Education should be able to establish regulations stipulating curriculum and supervision standards for the schools under their jurisdiction.

Regarding the building level administration, the same as the present structure, school should be under the management and administration of the school principal. The curriculum for each school should be compiled under the responsibility of the school principal, and then either be reported to the Board of Education or be submitted to it for approval. Furthermore, the curriculum for each school ought to be formulated with the participation of all teachers under the direction of the principal. The parents and local people could be had chance to participate the curriculum development and planning by the Parents-Teachers Committees.

D- A Possible Model to Decentralize the System:

As outlined at the previous part of the project paper, our recommendations for the Turkish educational system are not to be completely changed, but to be re-established or reviewed on the basis of decentralized characteristics. Indeed, we strongly believe that, the basic structure of the education system has not so far been significantly changed by decentralization. We recommend that the control of the schools should be widely dispersed rather than highly centralized. The present national control and local implementation concept have to be eliminated, and a principle ought to be introduced whereby school management should become the full responsibility of the local bodies. That is, administrative decentralization, community participation, and community control over the educational institutions are strongly encouraged. As Bray (1984) outlined, decentralization is a process in which

subordinate levels of a hierarchy are authorized by a higher body to make decisions about the use of the organization's resources, deconcentration, delegation and devolution. The implication for a central authority is that it has to deconcentrate when it establishes field units. Sometimes, deconcentration merely extends central government power and improves supervision. In essence deconcentration should be a stage towards greater local sensitivity and local influence. Delegation implies a greater degree of decision making at the local level, though power in a delegated system tends to rest with the central authority. The third category, devolution is the most decentralized because decision-making powers are formally transferred to the local bodies.

What we mean by administrative decentralization is a process whereby the system is divided into smaller units; the locus of power and authority remain with a single central administration. In contrast, in Turkey's case, currently, the central organization of education, Ministry of National Education, carries out most of the administrative responsibilities of education and controls even the lowest level educational organs. However, we advise that the central organization should remain with a single duty of planning national policy in education and providing financial support, guidance and advice to the local educational authorities and institutions. Since the administrative decentralization led to increase community involvement or participation which means the formation of advisory committees or groups, the principles of participatory democracy would have chance to exist in the organization. With the duties of promoting the delivery and development of school education, social education, academic affairs and culture, the central organization would still be the highest organ of educational administration.

Regarding the administrators or administrative bodies of the central organization, there is no need to have current two undersecretaries, but only one to help the minister to issue the ministerial ordinances and other routine tasks. On the other hand, as an independent and scientific body, the Central Board of Education and Instruction should prepare the courses of study, examine the textbooks, and pass judgement on proposed legislation. Not as an administrative body, but as a committee to discuss and advise such matters as educational innovations and curriculum planning, the Convention of National Education (Shura) should also be existed.

Instead of the current Commission of General Directors, there should be a number of Teacher Consultants employed by the Central Board of Education and Instruction to provide guidance concerning such technical aspects of school education as curriculum and instruction.

At the province level organizations, instead of the governor of the

province, the Boards of Education, at each of the sixty-seven province and at each of the numerous districts, would control and head the local educational administration. Having an important place and role in local education, the Boards of Education at each of the province or district have to be a kind of administrative committee which has to be guaranteed independence from the head of the local public body in the exercise of its authority.

Together with enough number of staff, a Superintendent of Education, who certainly should be a career educator, for each province and district can lead the Board of Education with the help and advice of the other members of the board who were elected by the local public or appointed by the head of the local public body with the approval of the local assembly. The Boards of Education at each province or at each district should be allowed to establish its own regulations concerning matters under its authority. The official authority of these Boards of Education including authority in all administrative matters would not be handled neither by the administrators of the central organization of the Ministry, nor by the administrators of local government.

As mentioned at the second part of this project paper, at each province and furthermore at each district level, there is a Director of Education who is directly responsible to the central organization for educational affairs in his/her province or district. What we advise is that the Provincial Superintendent at the province level, and the District Superintendent of Education at the district level ought to be established. Both the Provincial Superintendent and the District Superintendent have to be career educators and would be elected by the local people. They have to have great official authority for carrying out the actual activities of the Boards of Education. Along with the Superintendent of Education and his/her staff, the Board of Education should supervise, control, and carry out activities concerned with the curriculum and ordinances. In addition, the Boards of Education have to have right to establish regulations stipulating curriculum and supervision standards for the schools under their jurisdiction.

What we recommend for the building level administration is that, the schools should be under the management and administration of the school principals. The curriculum for each school should be compiled under the responsibility of the school principal, and then either be reported to the Board of Education or be submitted to it for approval. The teachers role and participation in curriculum planning and development should be strongly encouraged by the principals as much as by the Board of Education and Superintendent of Education. That is, the curriculum for each school would

be formulated with the participation of all teachers under the direction of the principal. The role of the parents participation in school education, administration, and curriculum planning and development has to be expanded through the instrumentality of the Parents-Teachers Associations.

IV. Implementation Strategies

A- Implementation of Proposed Organizational Change

Change is so important for organizations, but not so easy. Simply deciding that you want change in your organization does not mean it will occur. Attitudinal factors work against change among individuals who do not like to be disturbed. They prefer predictability, security, and a generous supply of order while tolerating limited amounts of instability and uncertainty. It is believed that the lack of motivation plays an important role in ineffectiveness of the change attempts.

In all cases, regardless of the type of change, in addition to the steps and procedure employed for developing the change, there is a parallel set of steps and procedures for its implementation. We believe that each change development plan should take into account the complementary set of steps necessary to ensure that the change is used. In other words, In each change efforts, there should be a parallel set of policies and procedures that address implementation and the change process is viewed as consisting of change proposal plus implementation.

Our assumptions and procedures for implementation of the planned change in the Turkish educational organizations as follows:

B- Assumptions For Implementation of the Planned Change

1. It is logical that the implementation of any planned organizational change is not an event but is a process that involves an interrelated set of conditions that can shift over time. However, until very recently, change facilitators, policy makers, and researchers tended to view change as an event. As Hall and Hord (1987) mention, policy makers would announce that a change was to occur on a particular date. The innovation would be delivered from the change agent to the whole organization. It was assumed that the bottom administrators and teachers used it appropriately. Summative evaluations were concluded during the first year of use, and the change was judged a success or failure. Somewhat different from the past, more recently it has become clear that there is a process involved in implementing educational change and that this process requires time.

Our proposed organizational change for the Turkish educational system is not an exception. It is beyond doubt that our proposed change is also a process and it will take time. Because there are phases and steps in the

process that can be used to plan and pace change. It would not occur suddenly in a day, in a month, even in a year. It will most probably take at least 4 - 5 years to implement this change.

2. It is believed that for change to be successful the perceptions of the participants must be understood by themselves and by the change facilitators. Otherwise, the change process will not be successful and that many worthwhile actions meant to support the change will be rejected by the participants and the other staff. By understanding concerns, change facilitators can be more certain that their interventions are relevant to the necessities of the change process. In order to ensure this, the administrators of educational organizations should pay attention the importance of planning and the planning process in effecting change. They should stress the needs to clearly identify needs, objectives, outcomes, and the resources required to support the change. Thus, they should encourage themselves to pay extensive attention to participatory planning. By doing this, they would get these advantages as increased clarity about the change, reduced initial resistance, less development of resistance during the process, and increased likelihood that effective mutual adoption of the change will occur.

In this present case, some conventions inspired by the universities and the professional associations might be planned in a certain time and place. Conferences might be given by the competent authorities, by the change facilitators, by the researchers, and even by the politicians to persuade and to understand the expectations of the people related to the proposed change.

3. We believe that the ultimate effectiveness of the change depends on whether the administrative personnel, the politicians, the educators, the teachers, the parents, and the lay citizens change to incorporate the new practice. Thus attention must be given to individuals and their acceptance of the new practice. In order to ensure this, the main principle is that subordinates should be persuaded and motivated rather than ordered, so that they actually want to behave in the new way. On this point the administrators of educational organizations are in charge of a monumental task.

As outlined by Gross, Giacquinta, and Bernstein (1971), there is usually resistance to change of any kind. It reveals that the major explanation offered for the success or failure of organizations to implement innovations assumes that members of an organization are initially resistant to change and that it is the ability of management or a change agent to overcome their resistance. The existence of pressure groups, resistance toward change at the centre and the abuse of decentralized power and authority at the local level are

some concerns that frustrate the proposed study. The change may be resisted by the central managers because they are afraid that their position will be weakened somehow or that they will be further from the center of power.

It is further assumed that this resistance constitutes the major obstacle to the implementation of the change. In order to overcome this resistance, and to implement this study of the decentralization system of administration in education in Turkey, the current administration must be willing to share its power with those who are charged to implement the change by allowing them to plan the implementation about the change. Responsibilities for facilitating change can not be overcome by only one individual or by only one group of individuals. Everyone can be a change facilitator, however including the politicians. Some political leaders, politicians, university faculties, central and local planning advisers, educational specialists, and researchers are supposed to be associated with the work on the decentralized system, frequently visiting, advising, and working with the educational administrators in the central organization, in the 67 provinces, and all the districts.

D- Conclusion

The present Turkish educational system, which was established in 1923 based on the French system, is highly centralized one. Although the administrative arrangements outlined in this paper bear the semblance of a balance between central and local administration of education, there is a centralized organization in Turkey. The central organization of the ministry appoints, assigns, disciplines, and removes the personnel at any level. It appropriates monies for the construction and operation of schools, and through a corps of ministry inspectors, it controls that the directives and regulations of the ministry are carried out. All of the local level administrators are responsible to the central organization. A tight bureaucracy exists in the system.

The adoption of central control was not without reason. In order for Turkey to begin modernization and to catch up with the advanced countries of the West, it was absolutely necessary for an enlightened modernized central government to exercise control from the top in the enforcement of modernization in regard not only to education policies but also to all other state policies. Today, however, there is no reason to have such a centralized organization. From many points of view, the system should be decentralized. It is thought that being centralized creates some problems regarding educational administration. At least, by being decentralized, the local people might have chance to regulate and develop their schools by the Education Boards,

We believe that the considerable inefficiency in the early days of decentralization will occur mainly because of the heavy burden placed on the local structure during the initial decentralization process. However, the Ministry of National Education has placed a high priority on the improvement of efficiency and success is apparent although the tasks involved are difficult and complex. Having more competence and responsibilities, the governors of each of the 67-province, the Province Superintendents of Education, the District Superintendents of Education, and the Boards of Education will probably spend a greater proportion of their time in their educational problems.

In sum, we are of the view that decentralization of education will promote increased participation of various groups in decision-making, although such participation has not always occurred according to the current vision of the system.

BIBLIOGRAPHY

- Basaran, I. E., (1974). The Problems and Their Solutions of the Compulsory Education in Turkey. Unpub. Doctoral dissertation. Ankara: Ankara University, The Department of Education. (In Turkish).
- Bilgen, N., (1980). The Analysis of the Central Organization of the National Education in Turkey. Unpub. Doctoral dissertation. Ankara: Ankara University, the Department of Education. (In Turkish).
- Bray, M., (1984). Educational Planning in A Decentralized System: The Papua New Guinean Experience. Port Moresby: University of Papua New Guinea Press.
- Bursalioglu, Z., (1976). The New Structure and Attitude of School Administration. Ankara: Ankara University, the Department of Education Press. (In Turkish)
- , (1976). Theory and Practice in Educational Administration. Ankara: Ankara University, The Department of Education Press. (In Turkish).
- Dewey, J., (1960). The John Dewey Report. Ankara: Research and Measurement Bureau of the Ministry of Education.
- Fantini, M. and Gittel, M., (1973). Decentralization: Achieving Reform. New York: Praeger Publishers.
- Gross, N., Giacquinta, J. B., & Berbstein, M., (1971). Implementing Organizational Innovations: A Sociological Analysis of Planned Educational Change. New York: Basic Books Inc. Publishers.
- Hall, G. E. and Hord S. M., (1987). Change in Schools: Facilitating the Process. New York: State University of New York Press.
- Herriot, R. E. and Gross, N., (1979). The Dynamics of Planned Educational Change: Case Studies and Analyses. Berkeley, CA: MrCutrhan Publishing Corporation.
- Karagozoglu, G., (1986). Educational Supervision in a Developing Country: Turkey. The Educational Researces Information Center (ERIC).
- Kaya, Y. K., (1984). Educational Administration: Theory and Practice in Turkey. The Public Administration Institute of Turkey and Middle-East. Ankara: The Publication of T.O.D.A.I.E. No: 164., (In Turkish).
- Kazamias, A. M., (1969). Education and the Quest for Modernity in Turkey. Chicago: The University of Chicago Press.
- Organization for Economic Co-Operation and Development, (1965). Country Reports: The Mediterranean regional project. Turkey. Belgium: OECD.

**EĞİTİM GÖRÜŞLERİ VE UYGULAMALARIYLA
MİLLİ EĞİTİM BAKANI MUSTAFA ÜSTÜNDAĞ'IN
TÜRK EĞİTİM TARİHİNDEKİ YERİ
(26.1.1974-17.11.1974)**

*Erdoğan BAŞAR

GİRİŞ

12 Mart Döneminin son hükümeti, Naim Talu'nun Başbakanlığı altında kurulan AP-CGP koalisyon hükümetidir. Aslında Talu Hükümeti, bir seçim hükümeti olarak kurulmuştur. Genel olarak Türk kamuoyunun, özellikle de siyasi çevrelerin Talu Hükümetinden en önemli beklentisi " Türk demokrasisinin 12 Mart askeri muhtırası ile aldığı yaranın onarılabilmesi için ulusal iradenin parlamentoya tam olarak yansımaları sağlayacak, özgür ve demokratik bir seçim ortamının oluşturulması ve bir an önce de seçime gidilmesi" olarak belirtilebilir. Talu Hükümeti de bu beklenti doğrultusunda hareket etmiş, uygun bir seçim ortamı hazırlamış ve Türkiye 14 Ekim 1973 tarihinde milletvekilliği genel seçimleri için sandık başına gitmiştir.(1) Seçimde 16.798.164 kayıtlı seçmenden 11.223.843'ü oy kullanmıştı. Seçime katılma oranı %66.8 olarak gerçekleşmişti. Bu seçmenler 70.086 sandıkta 450 milletvekili ve 50 senatörü seçmek için oy kullanmışlardı.

1973 milletvekilliği ve kısmi Senato seçimlerine 7 parti katılmıştı. Bu partiler şunlardı: Adalet Partisi, Cumhuriyet Halk Partisi, Milli Selamet Partisi, Demokratik Parti, Cumhuriyetçi Güven Partisi, Milliyetçi Hareket Partisi, Türkiye Birlik Partisi. Seçime katılan siyasi partilerin kazandıkları milletvekilliklerinin sayısı aşağıdaki tablo:1 de gösterilmiştir.

* (Doç. Dr.) Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü

1973 Milletvekilliği Genel ve Kısmi Senato Seçimleri Sonuçları

Parti	Aldığı Oy	%	Milletve- kili
AP (Adalet Partisi)	3.197.897	28.49	149
CHP (Cumhuriyet Halk Partisi)	3.570.583	31.81	185
MSP (Milli Selamet Partisi)	1.265.771	11.27	48
DP (Demokratik Parti)	1.275.502	11.36	45
CGP (Cumhuriyetçi Güven Partisi)	564.343	5.02	13
MHP (Milliyetçi Hareket Partisi)	362.208	3.22	3
TBP (Türkiye Birlik Partisi)	121.759	1.08	1
Bağımsızlar	370.035	3.29	6
TOPLAM	11.223.843		450

Kaynak: 1.DİE. Türkiye İstatistik Yıllığı 1981 s.129.,

2.Tevfik Çavdar. Türkiye'nin Demokrasi Tarihi. 1950-1995. Ankara: İmge Kitabevi Yayını, 1996.. s.232-233

Yukarıdaki tabloda da görüldüğü gibi Ekim 1973 seçimlerinde hiçbir siyasi parti tek başına iktidara gelebilecek sayıda milletvekilliği kazanamamıştır. Seçim sonuçları, birçok açıdan Türkiye'nin yeni bir siyasal sürece, demokratik yaşama ortamına girdiğini ortaya koymaktaydı.

27 Mayıs Askeri Müdahalesi sonrasında Demokrat Partinin mirası üzerine kurulan ve 1961 (15.10.1961) seçimlerinde 158 milletvekilliği kazanarak (oyların %34.7'sini almıştı) Türkiye'nin ikinci büyük siyasal partisi konumuna gelen Adalet Partisi, 1965 (10.10.1965) milletvekilliği genel seçimlerinde bu kez 240 milletvekilliği kazanarak Türkiye'nin birinci büyük partisi olmuştu. Kazandığı milletvekili sayısı AP'yi tek başına iktidara taşımıştı. Böylece Türk siyasi tarihinde "Demirelli Yıllar" olarak adlandırılan yeni bir dönem başladı.

AP, aynı başarısını 1969 genel seçimlerinde de sürdürdü. Hem oylarını, hem de milletvekilliği sayısını artırarak (256 milletvekilliği kazanmıştı) tek başına siyasi iktidarını korudu. Fakat ikinci iktidar döneminde bir önceki dönemde gösterdiği başarıyı gösteremedi. Türkiye sosyal, siyasal ve ekonomik yönlere ciddi güçlükler yaşamaya başladı. Anarşinin artması ile bozulan iç barış, ekonomik ve sosyal yaşamda görülen bozukluklar AP'nin

siyasal gücünü azalttı. Ülkenin kötüye gitmekte olduğunu gören Türk Silahlı Kuvvetleri de 12 Mart 1971 tarihinde hükümete bir askeri muhtıra verdi. Bu muhtıra sonrasında da Demirel hükümetinin istifasını Cumhurbaşkanı Cevdet Sunay'a sundu.

12 Mart 1971 tarihinden sonra girilen ara dönemde ikisi Prof.Dr.Nihat Erim'in (26.3.1971-11.12.1971), (11.12.1971-22.5.1972) diğerleri de Ferit Melen (22.5.1972-15.4.1973) ve Naim Talu'nun (15.4.1973-26.1.1974) başbakanlığı altında olmak üzere dört Cumhuriyet hükümeti kurularak görev yaptı.

14.10.1973 genel seçimleri Türk siyasi tarihinde "12 Mart Dönemi" olarak adlandırılan dönemi sona erdirdi. 1973 genel seçimleri, AP'nin eski siyasi gücünü koruyup korumadığının ortaya konulması bakımından da ayrı bir önem taşımıştı. Seçim sonuçları AP'nin artık eski siyasi gücünü taşımadığını ortaya koydu. Bu gerçeğin ortaya çıkmasından sonra 16.10.1974 tarihinde AP Genel Başkanı Demirel, koalisyon ortağı Feyzioğlu ve Başbakan Naim Talu ile yaptığı toplantıdan sonra seçim sonuçlarını ilk kez basın önünde değerlendirdi. Bu değerlendirmesinde Demirel'in siyasi bir küskünlük içinde olduğu görülmüştü. Demirel, basın mensuplarına partisinin "muhalefette kalacağını, milletin partisine muhalefet görevi verdiğini" açıklamıştı.

Seçim sonuçlarının açıklanmasının ardından DP (Demokratik Parti), CHP'ye karşı sağ partilerin işbirliğini önerdi. DP Genel Başkanı Ferruh Bozbeyle AP, MSP ve CGP'ye: "kollarımızı açıyoruz" demişti.

Genel Başkan sıfatı taşınamasına karşın, MSP adına konuşan Erbakan ise "CHP ile koalisyona prensipte hazır olduklarını" açıklıyordu. MSP'siz koalisyonun kurulamayacağını söyleyen Erbakan, aslında CHP-AP formülü dışında MSP'siz bir koalisyonun olanaksızlığını göstermeye çalışmıştı.(2)

Ecevit 20 Ekim 1974 tarihinde Cumhuriyet gazetesine vermiş olduğu özel demecinde "Gerçek milliyetçi cephede bugün CHP ve MSP var. Halkçılığa dayanmayan bir milliyetçilik olamaz" diyordu. Ecevit bu sözleri söylerken MSP'nin seçim propagandaları sırasında büyük sermayenin sömürüsüne karşı Anadolu'nun küçük esnafına, tüccarına yönelik söylemlerinden hareket etmekteydi. Ecevit ara rejimin izlerinin ancak bir iç barışla silineceği inancını taşımaktaydı. Bu inancını gerçekleştirmek ve istikrarlı bir hükümet kurabilmek için MSP ile koalisyon hükümeti kurabileceklerini açıklıyordu.(3) CHP lideri fikir ve inançların baskıdan kurtulmasını isteyen MSP'den başka bir partiyle de genel affı gerçekleştiremeyeceğinin farkındaydı. (4)

1973 seçimlerinin ortaya çıkardığı ve değerlendirilmesi gereken bir diğer yön, CHP'nin seçimde gösterdiği başarıdır. Ecevit'in genel başkanlığı altında yeni bir sol siyasetle (ortanın solu) seçime girmiş bulunan Cumhuriyet Halk Partisi, 1969 seçimlerine göre 1973 seçimlerinde milletvekili sayısını 42 artırdı ve 185 milletvekili ile Türkiye'nin en büyük siyasal partisi konumuna geldi. Ne var ki bu sayı onun tek başına iktidara gelmesini sağlayamadı.

1973 seçimlerinde dinsel ağırlıklı öğeleri siyasal söylemlerinde ağırlıklı olarak kullanan MSP'nin parlamentoya 48 milletvekili sokmayı başarması ve Türkiye'nin üçüncü büyük siyasi partisi konumuna gelmesi Türk siyasi hayatında en önemli gelişmelerden birisini oluşturmuştur.

Kongar MSP'yi "emperyalizme karşı, küçük sanayici ve tüccarlara dayalı bir ulusal gelişme çizgisi öngören bir siyasal güç" olarak tanımlamaktadır. (5) Aslında MSP, daha önce Anayasa Mahkemesi tarafından dini siyasete alet etmesi nedeniyle kapatılmış bulunan ve Prof.Dr.Necmettin Erbakan'ın genel başkanlığını yapmış olduğu, Milli Nizam Partisi'nin (resmi anlamda olmasa da) devamı olarak kurulmuş bir siyasal partiydi. 1973 seçimlerine girildiğinde Erbakan henüz MSP'nin genel başkanlığına getirilmemişti. Seçimden hemen sonra 21.10.1974 tarihinde MSP'nin genel başkanı oldu.

MSP "Milli Görüş" ideolojisi adı altında Türkiye'de İslamiyet'in öngördüğü toplumsal, siyasal, ekonomik düzeni kurmayı hedeflemekteydi. Türk tarihinde din ve devlet ilişkileri, Cumhuriyet kuruluncaya değin sürekli iç içe olmuştu. Türklerin tarihte kurdukları en büyük devletlerden biri olan Osmanlı Devleti, teokratik bir devlettir. Osmanlı Padişahları Halife olarak aynı zamanda İslam toplumlarının dinsel önderi konumundaydılar. Bu nedenle Osmanlı'nın devlet ve toplum yaşamı, tartışmasız İslam dininin egemenliği altında, onun buyruklarına göre düzenlenmişti. Yalnız yenileşme hareketleriyle birlikte nakli hukukun yanında, akli hukukun da (Batı ülkelerinin hukuk sistemlerinden etkilenecek, örnek alınarak) Osmanlı'nın hukuk düzenine girmeye başladığı görülmüştür. Fakat bu şekilde yapılan düzenlemelerin hiç biri Osmanlı'nın "teokratik bir devlet" olma özelliğini etkilememiştir.

Türkiye Cumhuriyeti devleti kurulduktan sonra, devlet hukuk alanında laik bir hukuk sistemini benimsemiştir. Böylece toplumsal yaşama yön verecek kuralların belirlenmesinde, "tüm insanlığın ortak deneyimlerinden dersler alma, akıl süzgecinden geçirme" temel ilke, yöntem olarak benimsenmiştir.

Nakli hukuka karşı akli hukuku egemen kılmayı, din ve dünya işlerini birbirinden bağımsızlaştırmayı amaçlayan Atatürkçü hukuk devrimi, her

zaman karşısında açıktan ya da gizli olarak nakli hukuku savunan (şeriat düzeni) bir karşı güç de bulmuştur. Bu güçler her fırsatta eski toplumsal düzeni özlediklerini, yeniden kurulmasını istediklerini söylem ve eylemleriyle ortaya koymuşlardır. Yalnız Atatürk'ün döneminde, bu türden karşı devrimci güçler, Türk toplumunun sosyal ve siyasal yaşamı üzerinde açıktan pek fazla etkili olamamışlardır. Faaliyetlerini okur yazarlık oranının düşük olduğu kırsal yerleşim yerleri ile merkezden uzak yörelerde gizlice sürdürmüşlerdir. Özellikle kırsal kesim bu türden karşı devrimci güçlerin görüş ve düşüncelerini yaymaları için uygun bir ortam olma özelliğini korumuştur.

Cumhuriyet hükümetleri sapık ideolojilerin, yanlış inançların etkisinden Türk köylüsünü-halkını kurtarabilmek için eğitim yoluyla aydınlatma çabalarına büyük önem vermiştir. Fakat ülkenin içinde bulunduğu sosyal, ekonomik koşullar bu alanda gerçekleştirilmeye çalışılan aydınlatma çabalarını sınırlamıştır. Böylece de tümüyle yok edilemeyen cehalet, her zaman Türkiye Cumhuriyeti devletinin zayıf noktasını oluşturmuş, kalkınma çabasını ciddi biçimde engellemiştir. Ülkenin bu durumu da karşı devrimci güçlerin ve ideolojilerinin her zaman taban bulmasına, zaman zaman devletin karşısına dikilmelerine yol açmıştır.

Dine dayalı siyaset yapma yöntemi, Atatürk'ün döneminde kurulan siyasal partiler tarafından siyasal alanda kullanılmak istenmiştir. Fakat buna devlet izin vermemiştir. Ne var ki 1946 yılından sonra Türkiye'nin yönetim yapısında çok partili siyasal yaşama geçilmesi ile birlikte, bazı siyasi partiler tarafından İslam dini, (özellikle kırsal kesimde) iktidara gelebilmenin aracı olarak kullanılmaya başlanmıştır.

1970'lerden sonra Türkiye'de "İslam dini " bir "siyasal ideoloji" olarak MNP(Millî Nizam Partisi) tarafından açıkça kullanılmıştır. Laiklik karşısı bu özelliğinden dolayı MNP Anayasa Mahkemesi tarafından daha sonra kapatılmıştır.

MNP'nin nasıl kurulduğuna ilişkin olarak Çavdar kitabında Süleyman Arif Emre'nin(6) şunları anlattığını yazmaktadır:

"...Millî Nizam Partisinin kuruluşuna biz 1966 yılında niyet ettik. Ben o zaman Yeni Türkiye Partisi Adıyaman Milletvekili idim. Hasan Aksay Adalet Partisi Adana milletvekiliydi. Belli baş isimler bunlardı. 1970 yılına kadar beklememizin nedeni, AP içindeki arkadaşlardı. Bize gelin AP'yi ele geçirelim diyorlardı. Bu arkadaşlar Necmettin Erbakan'ı Konya'dan AP adayı yapmak istediler. Böylece orada bir köprübaşı elde edeceklerini sanıyorlardı. AP'deki arkadaşlar onu bu partiye girmeye ikna ettiler. Ama Süleyman Demirel buna izin vermedi..." (7)

Bu şekilde AP saflarında siyaset yapamayan Erbakan, 1969 seçimlerinde Konya'dan bağımsız milletvekili olarak seçilip Parlamenteoya girmeyi başardı. Daha sonra da kendi başkanlığı altında Milli Nizam Partisini kurdu ve bu siyasal örgütün çatısı altında siyaset yapmaya başladı. Yalnız 12 Mart Askeri Muhtırasının ardından MNP aleyhine açılan kapatma davası sonucunda Anayasa mahkemesi Ocak 1972 tarihinde bu partiyi temelli kapattı. Fakat daha sonra aynı siyasi eğilim ad değiştirerek bu kez Süleyman Arif Emre'nin kuruculuğu altında Milli Selamet Partisi adıyla Türk siyasal yaşamında işlevini sürdürdü.

1973 seçimlerinin bir diğer önemli sonucu da AP içinde Demirel'e muhalefet yapan milletvekillerinin kurduğu DP'nin (Demokratik Parti) 45 sandalye kazanarak parlamenteoya girmesi olmuştur. DP'nin AP'nin bu şekilde oylarını bölmesinde eski Cumhurbaşkanılarından Celal Bayar'ın açıkça desteğini arkasına alması etkili olmuştur.

CHP'den ayrılan milletvekilleri tarafından kurulmuş bulunan ve genel başkanlığını Prof. Dr. Turhan Feyzioğlu'nun yapmış olduğu CGP(Cumhuriyetçi Güven Partisi), 1973 seçimlerinde 13 milletvekilliği kazandı. CGP, CHP'den değişik zamanlarda ayrılan devletçi-seçkinciler tarafından kurulan bir partiydi. siyasal söylemini büyük ölçüde CHP ilke, politika ve uygulamalarını eleştirme temeli üzerine oturtmuştu. Her ne kadar Atatürkçü dünya görüşünü ön plana çıkaran bir söyleme ağırlık vermekte olsa da, oldukça tutucu bir parti görünümü kazanmıştı. Parti aslında büyük kapitalistlerin temsilciliğini yüklenmiş gözüküyordu. (8) CGP, Atatürk'ün kurduğu CHP'yi sağ partilerin ortak söylemlerinde de olduğu gibi aşırı sola kaymakla suçlamakta (hatta komünistlikle), sert biçimde eleştirmekteydi. Ecevit de bu eleştiriler karşısında zaman zaman kamuoyuna yanıt verme gereğini duymakta ve CHP'nin Marksist bir parti olmadığını açıklamaktaydı. (9)

27 Mayıs askeri müdahalesini gerçekleştiren Milli Birlik Komitesinde yer alan, fakat daha sonra arkadaşlarıyla düştüğü görüş ayrılıkları nedeniyle yurt dışına çıkmak zorunda bırakılan Alparslan Türkeş'in genel başkanlığını yaptığı MHP'nin (Milliyetçi Hareket Partisi) parlamenteoya 3 milletvekili sokmayı başarması dikkat çeken yönlerden bir diğeridir.

MHP, siyaset kulvarında sağda yer alan ve radikal milliyetçi parti özelliği gösteren bir siyasal oluşumdur. Partinin temel siyasi felsefesi Türk-İslam Sentezi ideolojisine dayanmaktaydı. Bu ideolojinin taraftarları kendilerini "*Tanrı Dağı kadar Türk, Hıra Dağı kadar müslümanız*" sloganıyla tanıtmaktaydılar. MHP söz ve eylemleriyle o günlerde sol ve aşırı sol düşünceye karşı en şiddetli biçimde tek başına muhalefet yapmaktaydı.

Özellikle o günlerde üniversite gençliği arasında devam eden çatışmalar içinde yer alan "*ülkücü gençlik hareketi*" bu partinin gençlik örgütü olarak görülmekteydi. MHP'nin milletvekili çıkararak parlamentoya girmesi ile birlikte ülkücü gençlik hareketi siyasal yönden parlamentoda temsil edilir konuma gelmiştir.

Parlamentoya milletvekili sokmayı başaran son parti ise Türkiye Birlik Partisi olmuştur. Bu parti sol bir siyasi söyleme ağırlık vermekte, İslamiyet'in belli bir anlayışını paylaşan (Alevi) kitlelerin görüşleri doğrultusunda siyaset yapmağa çalışmaktaydı.

Görüldüğü gibi 1973 seçimleri Türkiye'nin önüne siyasal yönden oldukça parçalı ve parlamentoda sağ partilerin çoğunlukta olduğu bir siyasal tablo ortaya koymuştu.

14 Ekim 1973 seçimlerinin Türk siyasi tarihi açısından en önemli yönü 12 Mart dönemini sona erdirmesi olmuştur. 12.3.1971- 14.10.1973 tarihleri arasında kapsayan ve 2 yıl 7 ay 2 gün sürmüş bulunan bu dönemde kurulan hükümetlerin izlemiş oldukları politikalar, ortaya koydukları icraatlar günümüzde bile aydın çevrelerde lehte ve aleyhte öne sürülen tezlerle tartışılmaya devam etmektedir.

12 Mart dönemi üzerinde Türk aydınları, bilim adamları birçok yazı yazmış, görüş belirtmiştir. Bu görüşlerin neler olduğunu sergilemek bu araştırmanın konusu değildir. Buna karşın dönemin değerlendirilmesinde katkı olur düşüncesiyle birkaç görüşe aşağıda yer verilmeğe çalışılmıştır. Alpay Kabacalı "*Türk Basınında Demokrasi*" adlı kitabında, bu yorumların kısa ve özlü bir derlemesini sunmuştur. (10) Kabacalı'nın kitabından 12 Mart ile ilgili değerlendirmelerde bulunan bilim adamı ve yazarların görüşlerinden bazıları şu şekilde sergilenebilir:

Mümtaz Soysal 12.3.1976 tarihli milliyetteki yazısında 12 Martla ilgili olarak şu ilginç değerlendirmeyi yapmıştır:

"...12 Mart döneminde devletin güvenlik mekanizmalarına, bilgi toplama örgütlerine, hatta soruşturma, suçlama ve cezalandırma kuruluşlarına resmi ideolojinin de sağında kalan sızmaların olduğu, bunların neredeyse bir elden yönetilmesine tutarlılık kazandığı seziniildi. Ama bu sezgi, zaman zaman somut olaylarla desteklenmiş de olsa, tam açıklığa kavuşmadı. Çünkü 12 Mart hala hesaplaşması yapılmamış bir olay, defteri dürrülmemiş bir dönemdir..." (11)

İsmail Cem Politika gazetesinde "Beşinci yıldönümünde geriye doğru bakıldığında 12 Mart'ın Türk toplumsal gelişiminde acı fakat çok önemli hatta değerli bir tecrübe olduğu söylenebilir" diye başlayan yazısında 12 Mart'ı şu biçimde değerlendirmişti:

"...12 Marttan geride kalan Türkiye için kaybedilmiş bir zaman kesitidir. Halkın gelişmesindeki geçikmedir, bu gelişmede açılan parantezdir. (...) 12 Mart dandıkça Türkiye'nin yetişen kuşakları bu dönemi ancak yukarıda sıralanan simgelerle hatırlayacaktır. (...) 12 Mart, Türrün Paşaları, Ali Paşalarıyla Nihat Erim'in balyozu o dönemin işkencecileri, copları ve yasalarıyla, daha şimdiden fırlatılmış bulunduğu tarihin tozlu sayfalarını da unutulup gidecektir. Silinip gidecektir. 12 Mart her yıl biraz daha gerilerde kalacaktır..." (12)

Prof. Dr. İsmet Giritli, AP'nin yayın organı olan Son Havadis gazetesinde 28 Mart 1976 tarihinde yazmış olduğu "Aşırı sol 12 Mart Rejimine Neden Düşmandır?" başlıklı yazısında 12 Mart'ı şöyle savunmuştu:

"...Anayasamın gölgesi altında bir sürü kuruluş vücuda getirilerek, aşırı akımlar teşkilatlanma safhasını başarı ve süratle atlamış, diğer taraftan bir takım yazarlar, aşırı sol ideolojinin propaganda ve eğitimini yapmak amacıyla yıllardan beri birtakım kalıp ve sloganları fekrarlayarak "Beyin Yıkama" kampanyasına girişmişler ve memleketin her tarafında bazı militanlar yetiştirmişlerdi. (...)

Türk Ceza Kanununun 141 ve 142. maddelerinin Anayasaya aykırı olduğu iddia edilerek sistenli şekilde Türk gençliği zehirlemiş ve etkilerini biçmeye hazırlanmıştır. Anlamadığı husus, hasadı tamamlamasına fırsat ve imkan verilmeyeceği idi. İşte 12 Mart rejimi bu hasadın toplanmasını önlemiştir. Kısaca ve kaba hatları ile gelişimindeki yolun hukukiliği ne olursa olsun, 12 Mart rejimi ve dönemi "Demokrasiyi koruma ve yaşatma savaşı" idi. (13)

CHP-MSP Koalisyon Hükümetinin Kurulması:

Seçimlerin sonuçlanmasının hemen ardından hiçbir partinin tek başına hükümet olmaya yetecek kadar milletvekili çıkaramayışı "şimdi ne olacak?" sorusunu gündeme getirmişti. Kamuoyu, hükümetin kim tarafından ve nasıl bir siyasal güçle kurulacağını merak etmeye başlamıştı.

Cumhurbaşkanı Korutürk, Meclisler açıldıktan sonra yeni hükümeti kurabilmek amacıyla parti başkanlarıyla görüşmelere başladı. MSP Genel Başkanı Erbakan, Korutürk'e bir CHP-AP koalisyonu önerdi ve MSP'nin herhangi bir koalisyona talip olmadığını açıkladı. Cumhurbaşkanı bu görüşmeler sırasında CGP Genel Başkanı Feyzioğlu, sol bir iktidarın sakıncalarından söz etti. DP Genel Başkanı Ferruh Bozbeyle de sağ koalisyon önerisinde bulundu. AP Genel Başkanı Demirel herhangi bir hükümette görev almak istemediklerini belirtti. Seçim sonuçları üzerinde konuşan Erbakan ise basın mensuplarına "3.Cumhuriyet Başlıyor" demişti. (14)

Korutürk demokratik teamüller gereği, 27.10.1973 tarihinde, yeni hükümeti kurmakla CHP genel başkanı Ecevit'i görevlendirdi. Ecevit yeni hükümeti kurma görevini aldıktan sonra ertesi günü usulen mevcut siyasi partilerin genel başkanlarıyla bir görüşme yaptı. CHP genel Başkanı Bülent Ecevit basına yapmış olduğu ilk açıklamasında hükümeti kurarken taviz vermeyeceğini dile getirmişti. (15) Ecevit 30 Ekim 1973 tarihinde MSP'ye birlikte bir hükümet kurma (CHP-MSP koalisyon hükümeti) önerisini götürdü. (16) Erbakan konuyu yetkili kurullarına götüreceğini, 3-4 Kasım tarihlerinde toplanacak genel idare kurulunda önerinin değerlendirileceğini Ecevit'e söyledi. Bu arada basın organlarında da Erbakan'ın Demirel'e bir mektup yazdığı ve sağ partilerin birlikte bir koalisyon hükümeti kurmalarının uygun olacağı önerisinde bulunduğu haberleri yer almıştı. Ertesi günü Demirel, Erbakan'ın önerisine sıcak bakmadıklarını bildirdi. MSP Genel İdare Kurulu, 8 saat süren toplantısında Ecevit'in birlikte hükümet kurma önerisini, "CHP ile koalisyon yapmanın hayırlı olmayacağı kanaatine" vararak reddetti.

Aslında MSP kurulacak herhangi bir hükümette görev almak istemekteydi. CHP'nin önerisine ilk anda olumlu yanıt vermeyişi bazı ödünler koparmak istemesinden ileri gelmişti. Bu ödünlerin başında da yaklaşan yerel seçimlerin ertelenmesi gelmekteydi. CHP Erbakan'ın bu önerisini reddetti. Bunun üzerine Erbakan basın mensuplarına "CHP den taviz gelirse tekrar inceleriz" demişti. (17)

Bu gelişmeler üzerine 7.11.1973 tarihinde hükümet kurma görevini Ecevit Cumhurbaşkanı Korutürk'e "yeterli desteği olan bir hükümet kuramayacağı" gerekçesiyle iade etti. (18)

Korutürk hükümeti kurma çalışmalarıyla ilgili olarak liderlerle yaptığı yeni bir görüşmenin ardından bu kez ikinci büyük parti olan AP'nin Genel Başkanı Süleyman Demirel'i 12.11.1974 tarihinde hükümeti kurmakla görevlendirdi. (19)

Demirel görevi alır almaz, liderlerle görüşme turlarına başladı. Demokratik Parti Genel Başkanı Ferruh Bozbeyle Demirel'in birlikte koalisyon hükümeti kurma önerisini reddetti. (20) Erbakan ise olumlu karşıladı. (21) Demirel, Ecevit'e kendi başkanlığı altında AP,CHP,MSP Koalisyon Hükümeti kurma önerisini götürdü. Fakat Ecevit'ten olumlu cevap alamadı.(22) Ecevit zaten AP'den gelecek koalisyon önerisini gülünç bulacaklarını açıklamıştı. Hükümet kurmayı başaramayacağını anlayan Demirel de Ecevit gibi görevi 17.11.1973 tarihinde Cumhurbaşkanı Korutürk'e iade etti. (23) Bu arada hükümet kurma çalışmalarının gittikçe zora girdiğini gören Cumhurbaşkanı Korutürk, kamuoyuna CHP ve AP'nin birlikte bir koalisyon

hükümeti kurmalarının iyi olacağını açıkladı. (24)

Yeni hükümeti kurma çalışmalarıyla ilgili olarak formül arayışları partiler arasında devam etti. Ecevit Erbakan ile yapmış olduğu böyle bir görüşme sonrasında mevcut olasılıkların tümünü görüşerek değerlendirdiklerini açıklamıştı. Daha sonra da basın mensuplarına 21.11.1973 tarihinde MSP ile birlikte veya bir azınlık hükümeti kurabileceklerini, bunlar gerçekleşmezse bir erken seçimin kaçınılmaz olacağını açıklamıştı. (25) Ecevit'in bu açıklamalarına karşın MSP'den yine olumlu bir açıklama gelmedi. Yalnız Erbakan kamuoyuna hükümetin kuruluşunun gecikmesini istemediklerini "bir saniyenin bile kaybolmasını istemiyoruz" diyerek duyurmağa çalıştı.

Türkiye'de zaten doğru gitmeyen işler hükümet bunalımının uzamasıyla birlikte daha da kötüye gitmeye, ülke bir siyasi karmaşaya doğru sürüklenmeye başlamıştı. 22.11.1973 tarihinde CHP'liler parlamentoya gelmediler ve bunun üzerine de toplantı yapılamadı. Böylece parlamento da işlemez duruma geldi.. (26)

MSP ve CHP cephelerinde bunlar olurken, AP milletvekili İsmet Sezgin, Demirel'siz sağ koalisyonun düşünülemeyeceğini açıkladı. Böylece kendi parti genel başkanlarının içinde yer almayacağı hükümet formüllerine sıcak bakmadıkları mesajını kamuoyuna vermiş oldu. Bu açıklama üzerine Ecevit de partisiz bir başbakanın başkanlığı altında bir hükümetin kurulmasını istemediklerini söyledi. (27)

O günlerde hükümet bunalımının nasıl aşılması gerektiği konusunda sivil toplum örgütleri de görüş açıklamaya başlamışlardı. 8.12.1973 tarihinde basın aracılığıyla İşverenler Sendikası CHP. AP hükümeti istediklerini kamuoyuna duyurdu.. (28)

Yukarıda belirtilen gelişmeler yaşanırken bu arada yerel seçimler de yapıldı. Seçim sonuçlarına göre CHP 32, AP 22, MSP 3, DP 2, Bağımsızlar 8 belediye başkanlığı kazandılar. CHP yerel seçimlerde de birinci parti olarak çıktı. Bu durumu CHP'nin kurulacak hükümette yer alma olasılığını artırdı. Bu arada partiler arasında uzlaşmanın güzel bir örneği olarak Millet Meclisi Başkanlığına CHP Kars milletvekili Kemal Güven seçildi. (29) Olumsuz gelişme olarak da 25.12.1973 tarihinde Atatürk'ün yakın silah arkadaşı, ikinci Cumhurbaşkanı İsmet İnönü yaşama gözlerini yumdu ve Türkiye ciddi bir yasa büründü.

Gazeteler ilk sayfalarında büyük puntolarla olayı Türk kamuoyuna yansıtılar. Milliyet gazetesinde gazetenin başyazarı Abdi İpekçi, İnönü'nün ardından oldukça anlamlı ve önemli "Eski askerler hiçbir zaman ölmezler hele İnönü gibileri..." başlığını taşıyan bir yazı kaleme almıştı. (30)

Hükümet kurma çalışmalarının ciddi bir sekteye uğraması üzerine

halen başbakanlık görevini yürütmekte olan Naim Talu'nun yeni bir erken seçim hükümeti kurması da konuşulmaya başlanmıştı. (31) Bu doğrultuda Korutürk süreci işletebilmek için Naim Talu'ya yeni hükümeti kurma görevini verdi.

1974 yılına girildiğinin ilk günlerinde partiler arasında sürdürülen ikili görüşmeler olumlu sonuçlarını vermeye başladı. CHP ve MSP'nin bir koalisyon hükümeti kurabilecekleri ortaya çıktı. Sorun iki partinin hangi ilke ve politikalar üzerinde anlaşarak böyle bir koalisyonu kurabilecekleri noktasında düğümlendi. Düğümü çözmeye yönelik olarak da Parti yetkilileri arasında yoğun görüşmeler başlatıldı. Koalisyon protokolü üzerinde Ecevit - Erbakan ve yöneticiler ciddi bir mesai harcadılar. (32) İki genel başkan 12.1.1974 tarihinde hedefe yaklaştıklarını kamuoyuna açıkladılar. (33)

13.1.1974 tarihinde bütün gün ve gece süren görüşmelerin ardından saat 01.00'de CHP ve MSP birlikte bir hükümet kurabileceklerini resmen kamuoyuna açıkladılar. (34) İki partinin aralarında vardıkları sonuç Meclis Başkanı Kemal Güven tarafından Cumhurbaşkanına iletilti. (35) Bunun üzerine Korutürk Ecevit'e 15.1.1974 tarihinde ikinci kez hükümeti kurma görevini verdi. (36) Erbakan, hükümetin 10 günde kurulabileceğini söyledi. (37)

Kurulacak CHP-MSP hükümetinin protokolünü hazırlama kurulunda her iki partiden de beşer yetkiliye görev verildi. CHP'den grup başkanvekili Necdet Uğur, Genel Sekreter Yardımcısı Turan Güneş, Ankara Milletvekili Cahit Kayra, Adana Milletvekili Erol Çevikçe, MSP'den Genel Başkan Yardımcısı Süleyman Arif Emre, Grup başkan vekili Hasan Aksay, Genel Sekreter Oğuzhan Asiltürk, Erzurum Milletvekili Korkut Özal, ve Sakarya Milletvekili İsmail Müftüoğlu görev almışlardı. Bu kurul protokolü hazırlayabilmek amacıyla da 18.1.1974 tarihinde çalışmaya başlamıştı. (38) Bir ara görüşmeler anlaşmazlık nedeniyle kesilse de(39) daha sonra tekrar anlaşma zemini sağlanarak protokol sonuçlandırıldı. (40) Böylece uzun bir görüşme maratonunun ardından CHP-MSP koalisyon hükümeti, 25.1.1974 tarihinde 109 maddelik bir protokol imzalanarak(41) kurulmuş oldu. Ecevit de Türkiye Cumhuriyetinin 19. Başbakanı olarak 41. hükümetini kurdu. Erbakan'la birlikte hazırlamış olduğu hükümet listesini zaman geçirmeden Korutürk'e sundular. Cumhurbaşkanı Korutürk de Başbakan Bülent Ecevit tarafından kurulan hükümeti, 26.1.1974 tarihinde onayladı, durumu da bir resmi yazı ile Millet Meclisi Başkanlığına bildirdi.(42) Böylece 1973 milletvekilliği genel seçimlerinin üzerinden yaklaşık 100 gün geçtikten sonra yeni bir hükümet kurularak siyasi belirsizlik ortamından çıkıldı.

Ecevit kurduğu karma hükümette Milli Eğitim Bakanı olarak Konya

milletvekili Mustafa Üstündağ'a görev verdi. Üstündağ, görevini 17.11.1974 tarihine kadar toplam olarak 9 ay 3 gün gibi kısa bir süre sürdürebildi. Fakat Üstündağ'ın bu süre içinde Milli Eğitim Bakanı olarak yaptıkları, gerçekleştirdiği eğitim işleri, günümüzde bile yer yer eğitim dünyasında konuşulmakta, lehte ve aleyhte tartışmalara konu olmaktadır. İşte Bu makalede Milli Eğitim Bakanı olarak Mustafa Üstündağ'ın eğitim alanında gerçekleştirmiş olduğu işler, icraatlar, belgelere dayandırılarak gözler önüne serilmeye çalışılmıştır.

1.Özgeçmişi:

Mustafa Üstündağ, 1933 yılında, Konya ilinin Seydişehir ilçesinin Ortakaraviran Köyünde doğdu. Babasının adı Hüseyin, annesinin ise Rabi'a'dır.

1950-1951 öğretim yılı sonunda İvriz Köy Enstitüsünden mezun oldu. Yedi yıl çeşitli köylerde İlkokul Öğretmenliği ve müdürlüğü görevlerinde bulundu. 1960 yılında Ankara Gazi Eğitim Enstitüsünün Pedagoji(Eğitim) bölümünü bitirdi. Bir süre ilköğretim müfettişi olarak çalıştı. 1962 yılında yedeksubay olarak askerlik görevini tamamladıktan sonra, 2.5 yıl Halk Eğitimi Başkanlığı yaptı. 1964 yılında 'AID' in açtığı sınavları kazanarak Amerika Birleşik Devletlerine Lisans-üstü eğitim görmek üzere gitti. Bu ülkede Wisconsin Üniversitesinde üç yıl öğrenim gördü, "B.S" (Bachelor of Science) ve "M.S" (Master of Science) derecelerini aldı.

ABD'den yurda dönünce MEB Halk Eğitimi Genel Müdürlüğünde yedi ay çalıştı. 1968 yılında Hacettepe Üniversitesi Sosyal ve İdari Bilimler Fakültesi öğretim kadrosuna girdi. Bu üniversitede "Toplumsal Problemler ve Grup Dinamiği" ve "Liderlik" dersleri okuttu. 1973 yılında Konya'dan milletvekili seçilerek parlamentoya girdi.

1978-1980 yılları arasında CHP genel sekreterliği yaptı. 12 Eylül Askeri darbesinden sonra CHP genel başkan vekilliği (Bülent Ecevit'in genel başkanlıktan ayrılması nedeniyle) görevinde bulundu.. (43) Bir trafik kazasında yaşamını yitirdi. (44)

2.Eğitim Görüşleri ve İzlediği Eğitim Politikasının Temel Öğeleri:

Üstündağ'ın eğitim görüşleri ve izlemeyi düşündüğü eğitim ilke ve politikalarının ne olduğu konusunda, 27 Mart 1974 tarihindeki basın toplantısındaki açıklamalarından ve (45) 1974 yılı Milli Eğitim Bakanlığı bütçe

görüşmeleri sırasında MM'de yapmış olduğu konuşmasından (46) önemli bilgiler edinilmiştir. (47)

Üstündağ'ın 27.3.1974 günlü basın toplantısında söyledikleri ertesi gün Milliyet gazetesinde ana hatlarıyla yayınlanmıştı. (48) Dönemin en önemli eğitim dergilerinden biri olan "Eğitim Hareketleri" dergisinde ise Üstündağ'ın basın toplantısında söylediklerinin tamamı yayınlanmış(49) ve eğitim dünyasının bilgisine sunulmuştu. Eğitim Hareketleri dergisi Üstündağ'ın basın toplantısında söylediklerini "Milli Eğitim Bakanı Mustafa Üstündağ, eğitim sorunlarını, Cumhuriyetin kuruluş devrelerini andıran yeni bir tutumla aydınlatmaya başladı..." başlığıyla yayınlamıştı.

Üstündağ 26.5.1974 günü MM'nde bakanlık bütçe görüşmeleri sırasında yaptığı konuşmasında ise sadece Türk eğitim sisteminin sorunları ve kendilerinin bu sorunları nasıl çözecekleri konularına değinmemiş, aynı zamanda bir eğitim bilimci olarak eğitimin birey ve toplum yaşamındaki yeri ve önemiyle ilgili görüşlerini de açıklama fırsatını bulmuştu. Aşağıda Üstündağ'ın bu konuşmasında söyledikleri(50) tarafımızdan konulan başlıklar altında sunulmuş, böylece de onun eğitim görüşlerinin daha kolay kavranılabileceği umulmuştur.

Eğitimle İlgili Görüşleri:

"...insanoğlu bütün davranışlarını, öğrenme yolu ile kazanır. Öğrenme, eğitimin üzerinde de münakaşasını yaptığımız eğitim sisteminin ürünüdür. Öğrenme, eğitimin ürünü olduğuna göre, bütün davranışlarımızı da öğrenme yolu ile kazandığımızı göre, eğitimin büyük bir güç olduğunu görmek hiç birimiz tarafından zor almaya gerekir. Eğitim öyle bir güçtür ki, iyi düzenlenirse bir toplumu daha sağlıklı, daha mutlu yapabilir. İyi örgütlenmez iyi düzenlenmezse o toplumu daha huzursuz kılabilir. Onun için eğitimin ne olduğu üzerinde ve eğitimin asıl öğesinin ne olduğu üzerinde kısaca durmak isterim.

Eğitim, aslında bireylerimizin yani toplumumuzu teşkil eden kişilerimizin davranışlarında, kendi yaşantıları yoluyla, toplumumuzca istedik değişikliklerin yapılması sürecidir. Toplum istediği yönde değişmeyi sağlayabilmek için ister istemez milletler, toplumlar planlı eğitimi gerekli görürler. Plansız kendi halinde bir eğitime toplumu terk edemeyiz. Bunun için okullar açarız. Bu amaçladır ki, bugün gelişmekte olan ülkemizin dar olanaklarla yarattığı bütçesinin en büyük kısmını 15 736 633 000 lirasını planlı eğitim harcaması için kararlar alıyoruz, kararlar veriyoruz. Eğitim sistemimizi dünyanın gelişen koşullarına uygun olarak düzenlemek ve geliştirmek çabalarını gösteriyoruz. Bugün bütçe görüşmelerinde Toplumumuzca istenen değişimleri çocuklarımızın davranışında meydana getirecek yaşantıların meydana gelmesi, okullarımızda ve çevrede gerekli çevre ayarlaması ile olacaktır..."

Eğitim Sorunlarının Çözümünde İzlenecek Yol:

"...Bu konuda takibedeceğimiz yol, planlı denemecilik, bilimsel yöntem olacaktır.

Bilimsel yöntem karđılı geçtiğimiz yolu ve diğer bütin yolları uygulamadaki işleyiş değer- celerine göre değerlendirmeyi, değerlendirmede getireceği sonuçlara göre en iyilerini kab- ule açık olmayı gerektirir. Bunun için Milli Eğitim Bakanlığı olarak tüm çalışmalarımızda yolunuz yukarıda açıklamaya çalıştığımız bilimsel yöntemi olacaktır. Onun için her safhada- ki lehte ve aleyhte eğitim sistemimizi daha yapıcı daha düzeltici duruma dönüştürmek için yapacağımız uyarılardan Milli Eğitim Bakanlığı olarak yararlanacağız. Yararlanmaya devam edeceğiz. Aleyhümüzde konuşulan, bizi tenkit eden görüşler yapıcı ve değerli işe, eğitim sistemine katkıda bulunacak değerde ise bunlara açık olacağız. Uygulanmakta mem- leketimizin lehine yararına sonuçlar verecekse bunlardan yararlanmaya çalışacağız ve memleketimiz için en iyiyi, en güzeli en gelişmişliği birlikte bulmaya gayret edeceğiz. Milli Eğitim Bakanlık şa veya bu taraf görüşlere sapanır, tenkitlerden yararlanma yoluna git- mezse bu tutumun milli eğitim sistemine hizmetten ziyade zarar getireceği kamsındayım..."

Eğitimin Toplumsal İşlevleri:

"...Eğitimi genellikle sosyal, politik ve ekonomik bir teşebbüstür. Bu açıdan içinde bulunduğumuz eğitim sistemine dikkatle bakmamızda yarar vardır. Eğitim sistemini kendi alt sistemleriyle belli bir denge içerisinde işleyerek politik, sosyal, ekonomik sistemlere, sürekli kaçınılmaz bir ilişki ve etkileşim içerisinde dir. Eğitim sisteminin ana fonksiyon- larının birincisi eğitimin yetiştirme fonksiyonudur. Bireyleri alır toplumun istemleri doğrul- tusunda yetiştirir... İkinci fonksiyonu istihdam fonksiyonudur. Eğitim sistemi bireyi yetiştirdim diye görevini bitir saymaz. Eğitim sistemi çıkardığı ürünlerin, yetiştirdiklerini istihdam sahasında ne yaptıklarını takip eder... Eğitim sisteminin üçüncü fonksiyonu bilgi üretilme fonksiyonudur. Eğitim sistemleri yalnız bilgi aktarmakla kalmazlar, onun için toplumun bünyesinde uygun bilgileri iletme fonksiyonunu da eğitim sistemlerimiz üzerine almışlardır. Bizim eğitim sistemimizde genellikle yükseköğretim, üniversiteler bu görevi yüklenmişlerdir... Eğitim sisteminin önemli bir fonksiyonu, çevreye uyumdur. Toplum- muzun gelişen koşullarına göre bütin eğitim sistemleri sosyal bir sistem olarak çevreye açık- tırlar. .. Toplum sorunlarına ıstıraplarına, eğitim sistemleri kendilerini açmak zorundadırlar. Sosyal bir sistem olarak eğitim sistemleri antenlerini toplumun bütin kademelerine uzatmak ve devamlı enformasyon almak zorundadırlar. Sistemi kendi bünyesinde yenilemek ve geliştirmek için toplumun bütin ıstırabını, üniversitesinde lisesinde öğretmen okulun- da hep beraber duymak zorundayız. Bunları duyarak gelişen koşullarımız içerisinde hede- flerimizi saptamak, onlara göre planlarımızı yapmak, onları geliştirmek, oluşturmak ve böylece çevreye uyumu sürekli oluşum içinde geliştirerek yapmak durumundayız.

Toplum Sorunları Karşısında Öğretmenin Takınması Gereken Tutum:

"...TÖB-DER'in öğretmenlere yaptığı bir seminer toplantısında Milli Eğitim Bakanı olarak yaptığım konuşmada 'öğretmenin toplum sorunlarıyla ilgilenmesini ve onu dile getirmesini suç değeril, başarı sayarım' dedim. Bunu bilime dayanarak, toplumdaki sistemlerin işlerlik görüşüne dayanarak söyledim.

(...) eğitim sistemleri toplumumuzun sosyal sistemleridir. Sosyal sistemler toplumun sorun- larına kendilerini kaparlarsa o topluma hizmetten ziyade yabancılaşmaya başlarlar. Sosyal

sistem olan eğitim sisteminin asıl unsuru, öğretmendir. Öğretmen bu sosyal sistemin en uç köşesine kadar dağılmış kişidir. Anadolu'nun en ücra köşesinde öğretmen vardır. Toplumun sorunlarıyla öğretmen her gün yüz yüzedir. Ayağı üşüyerek gelen Fatma'nın, üşüyen ayağının ıstırabını sınıfta o duyar. Kalem olmayan öğrenciye, dar bütçesinden kalem o cebinden çıkarır verir. Dar olanakları içerisinde, köy bütçesinden okula tebeşir alınmamışsa, kendi dar bütçesinden tebeşir, karton parasını o karşılar. Köydeki olan bir çok haksızlıklarla devlet sistemi olarak yaptığımız noksanlıklar yüzünden oradaki aksamalarla her gün o karşı karşıyadır. Bütün bu sorunlarla karşı karşıya olan öğretmen, sorunları dile getirirse, devlet sistemine en büyük yardımı yapıyor demektir. Onun için başarılıdır diyorum. İyi bir yönetici iyi bir milli eğitim bakanı veya iyi bir Çalışma Bakanı, toplumun sorunlarını antenlerini uzatarak devamlı olarak taramaz ve içinde bulunduğu sistemi devamlı olarak ona göre yenileyip onarmazsa, kendini topluma kapıyor demektir ve kapadığı müddetçe de sistemi topluma yabancı gösteriyor demektir.... Öğretmenin sosyal sorunları dile getiren görüşlerine, yetkili mevkide olan bizler, lehimizde de ve aleyhimizde de olsa -felsefesini sözlerimin başında çizdim, bunun altında başka bir şey aramamın- bu memlekette bilimsel yönetime dayanan esaslı hizmet etmek istiyorsak, peşin hükümlerimizden, saplantılarımızdan ayrılacağız. Bilimsel yönetime dayanarak, gerçekleri görerek, bir hizmet etme esasını buraya getirip koyacağız ve bunu birlikte koyacağız muhalefet ve iktidar olarak birlikte koyacağız.... Bundan böyle ve bugün, yönetimin üst mevkisine gelenler bu gerçeği görmelidirler. Toplum sorunlarına kendilerini açık tutarak, toplumun en uç köşesinde cereyan eden olayları takip edebilmeleri için o uç köşede aydın yetişmiş bir kişinin toplum sorunları aks ettiren görüşlerine değer verirlerse, toplumumuz kısa zamanda daha iyiye, daha güzele götürme olanağını bulacağız... (51)

Öğretmenlik Mesleğine Bakış Açısı Ve Duyduğu Saygı:

"...öğretmen benim karşımda, yanımda veya ortada da olsa ona öğretmen olduğu müddetçe saygı duyarım. Odama girdiği müddetçe ben bakan olarak onun ayağına kalkıyorum. Çünkü onun kişiliği değil, onun üzerinde taşıdığı mesleğin önemi beni kendi tesiri altına almaktadır. Öyle bir mesleği temsil ediyor ki, biraz sonra sınıfa gidecek ve çocuklarınıza toplumun istediği davranışları götürecektir. Bu toplumun istediği davranışları etkin bir biçimde götürmüşse bunun bu memlekete getireceği yararı milyarlarla ölçemezsiniz. Türkiye, kalkınma çabası içindedir. Kalkınma çabası içinde olan bu millet, bu devlet kalkınmanın gerektirdiği insan gücünü yetiştirme görevini öğretmene vermiştir. Eğitim sistemine yüklemiştir. Eğer öğretmen (...) yenilikleri heyecanla tutar, ortaöğretimde bunu belli bir aşkla tutar yürütürse, onun yetiştireceği çocuklar mühendis olacak, doktor olacak, avukat olacak, hakim olacaklar. Türkiye kalkınmasında etkinlik birden bire sıçrar. Onun için öğretmenin huzuru içinde sınıfın içine girmesi, yapıcı bir şekilde inanarak heyecanla meseleyi tutması, yeni kavramları, bilgileri takip ederek çocuklarınıza yetiştirmesi, kalkınmamızı süratlendirir. Hiç görmediğiniz yerde milyarlarca lira yarar sağlar bize. Aksi takdirde o bunu iyi yapmamışsa, bazı davranış bozuklukları içerisinde çocukları yetiştirmiş, o davranış bozuklukları içerisinde onlar mühendis, onlar doktor olmuşsa, bir mühendis, sizin verdiğiniz 4 milyarlık yatırımı çarçur edebilir, heder edebilir. İşte o 4 milyar yatıracak mühendis öğretmenin önünden çıkar. Memleket sevgisi, meslek sevgisi, iş sevgisi, bilgi, bilinçli olma, meselelere bilgili yaklaşma, bütün bunlar, toplumun istediği bütün davranışlar, öğretmence, okulda örgün bir sistem içinde, sistemli olarak çocuğa kazandırılmaya çalışılır. Bu görevi öğretmene yüklemiş durumdayız. Onun için sayın milletvekilleri bu büyük

"görevin temsilcilerine saygı duymamız gerekir..." (52)

Üstündağ'ın, 23 Nisan 1974 tarihinde Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı kutlamaları sırasında yaptığı konuşmasında(53) ise öğretmenlerin görevlerinin ne olduğunu kısaca şöyle dile getirmişti:

"...değerli öğretmen arkadaşlarım, atalarımızın çok güç koşullar altında yarattığı Türk devletini, daha güçlendirmek ve geliştirmek için hepimize büyük görevler düşmektedir. Süretle gelişen çağımızın gereklerine, ayak uydurabilmemiz için bilimsel yöntem içinde planlı ve etkin çalışarak gelecek kuşağı Anayasamızın ve kalkınma planlarımızın öngördüğü esaslar içinde yetiştirmek zorundayız. Bu büyük görevin gerçekleştirilmesinde öğretmenin rolünün önemini bilmekteyiz. Öğretmenin bu görevini toplumumuzun isterlerine uygun olarak en etkin biçimde gerçekleştirebilmesi için ciddi sorunlarla karşı karşıya bulunan eğitim sistemimizdeki düzeltme çalışmalarınızda eğitimin en önemli unsuru olan öğretmenin görüşüne sürekli olarak yer verilecektir...

Amacımız, Türk toplumunun Atatürk'ün öngördüğü çağdaş uygarlık düzeyinin üzerine çıkmasını, bu uygarlığa katkıda bulunmasını, bu uygarlık içinde ulusal özelliğini devam ettirmesini sağlayacak şekilde, Atatürk ilkelerine uygun olarak, eğitim sistemimizi geliştirmektir...

Kamu Yönetiminde Süregelen Yanlışlıklar:

"...Yer yer ehliyetli olanlar, ehliyetlerinin dışındaki sahalarda pasifize edilmişlerdir. Ehliyetsizlerin ehliyetli olanların kullanılabileceği yerlerde hatırı mekânından yararlanılarak istihdam edilmiş olduklarını görebilmemiz bu ülkenin sistemi içinde mümkündür..."

Milliyetçilik Anlayışı:

"...Milliyetçiliği içeride birbirimizi bölmek olarak anlamıyorum. Bakan olarak ben, milliyetçiliği bu toplumun yararlarını dışı karşı savunmada anlıyorum. Gerektiği zaman hep beraber birleşmemizde, bütünleşmemizde anlıyorum. Değilse milliyetçiliği içeride bölmek ve birbirimizle dövüştürmek olarak anlamıyorum ve onun için de yoluma devam ediyorum. Türk eğitim ve öğretim politikasında milliyetçi inanç ve ruh ile çocuklarımızın yetiştirilmesine çalışmanın asgari Anayasaya saygı olduğunu kabul mu edersiniz, yoksa ret mi edersiniz? Ben Milli Eğitim Bakanı olarak bu memleketin yararlarını, bu memleketin sorunlarını bilen bir neslin yetişmesine gönülden katılırım. Toplumumuzda eğitim sistemimizin milliyetçilik esaslarından kaymasını falan istemem, buna katılırım. Yani bu sorunların nasıl sorulduğunu biliyorum. Ancak bir defa daha tekrar etmek isterim: Eğer milliyetçiliği şunlar milliyetli, bunlar milliyetsiz diye ayırt ederek görüyorlarsa, ben Türk toplumunda, Türk toprakları üzerinde yaşayan her Tür vatandaşına aynı saygıyı gösterir, bu memleketten bir ünite olarak kabul ederim. Bu memleketin bölünmesine doğru yönelen her hareketin karşısına çıkarım. Milliyetçiliği dışı karşı birleşme olarak anlarım. Mil-

liyetçiliği kendimizi sömürtmeme anlamında anlarım. Bu memleketin sorunlarını bilen, demokratik düzen içinde görüşlerini açık olarak söyleyen, memleketin yararlarını her şeye rağmen savunan insanlar topluluğumu yetiştirdiğimiz zaman milliyetçi yetiştirdiğimize inanırım ve bunu bu şekilde anlarım. Bir saplantı halinde bir yere saptanarak dogmatik bir görüş içinde milliyetçilik diye bir şey bilmem..." (54)

Giderek Artan Şiddet Ve Terör Olaylarının Önlenmesi Konusundaki Görüşleri:

Üstündağ'ın bakanlık yaptığı süre içinde toplumu derinden etkileyen devlet otoritesinin sarsılmasına yol açan, yurttaşlar arasında can güvenliğini ortadan kaldıran, özellikle birçok yükseköğretim kurumunda eğitim ve öğretim etkinliklerini yapılamaz duruma getiren, kısaca toplumun huzurunu ciddi biçimde bozan anarşi-terör olayları artarak devam etmiştir. Bu olaylar basın organlarında geniş biçimde ele alınıp üzerlerinde değerlendirmelerde bulunulmuştur. Parlamentoda da zaman zaman tartışmalara yol açmıştır. Özellikle Tunceli Öğretmen Okulunda 16 Mart öğretmen okullarının kuruluş yıldönümü nedeniyle düzenlenen törenlerde yaşanan olaylar, sadece okul alanı içinde sınırlı kalmamış, tüm Tunceli'yi ve hatta Türkiye'yi etkiler konuma gelmişti. Bu olaylar üzerine MM'de 30.4.1974 tarihinde(55) tartışma açıldı. Bu tartışmalar sırasında söz alan Üstündağ olayların oluş ve gelişim seyri ve alınan önlemler konusunda milletvekillerine ayrıntılı bilgiler verdi. Üstündağ, bu konuşması sırasında terörün önlenmesi konusunda görüşlerini de açıklama fırsatı bularak şunları söylemişti:

"...öyle noktalar vardır ki, muhalefet ve iktidar olarak, eğer demokrasinin huzurunu bozucu hareketler varsa, eğer memleketimizdeki demokrasinin gidişine, demokrasiye, demokrasinin sağlıklı işlemesine göz dikilerek bazı oyunlara gelerek bazı hadiselerin çıkarılması isteniyorsa hep birlikte olaya doğru teşhis koyarak birlikte gerekli tedbirleri almamız. Bunu bütün konuşmalarımızda Mili Eğitim Bakanı olarak açıkça belirlemeye çalışıyorum. İçişleri bakanımız bunu açıkça belirlemeye çalışıyor ve sözlerimizi genellikle şu cümleyle özetlemeye çalışıyoruz. Bugün memleketin yönetim mekanizmasında bulunan bütün yöneticilere açıkça eğilimi ne olursa olsun, fikirlerini diğerleri üzerinde kaba kuvvete başvurarak kabul ettirmek isteyen huzuru bozmak isteyen her türlü hareketin karşısına süratle geçiniz. Yasaları yönetmelikleri süratle uygulayınız. Bu şu olsa da bu olsa da benim oğlum olsa, sizin oğlunuz olsa da bunların uygulanması gerekliliğini her adımda, her safhada ve her konuşmamda belirtiyorum....

Onun için muhalefet olarak, iktidar olarak bu konuda desteğinize, yardımınıza daima ihtiyacımız vardır. Demokrasinin huzuru için, memleketimizin huzuru için hiçbir zaman demokratik düzendeki huzuru bozmak isteyenlere fırsat vermeme, yolunda elbirliğiyle hareket etmemiz gerektiğine yürekten inanıyorum. .. Hükümet olarak bu konuda elimizden gelen bütün titizlik ve hassasiyetle durmaktayız. ..

Şundan da emin olmamızı isterim. Bu devlet demokrasiyi ve huzuru bozmak isteyenlerin yasaların dışına çıkarak hareket etmek isteyenlerin, kaba kuvvete başvurmak isteyenlerin

ve bunları tahrik etmek isteyenlerin hakkından gelecek güçtedir. Bu konuda özellikle altını çizerek işaret etmek isterim. Kimi görevde olursa olsun, tarafsız hareket etmesi gereklidir. Bir bakan böyle konularda taraf tutamaz. Tutarsa bu memleketi iyilik etmez, kötülük eder. O bölücülük olur... Milli eğitim bakanınız olarak bu konularda taraf olmanın büyük sakıncasını bir eğitimci olarak yüreğinden idrak eden birisiyim..." (56)

Nasıl Bir Milli Eğitim Bakanı?

"...Toplumun en ciddi sorunları üzerimize çıg gibi geliyor. Bu çıgı altında bir Milli Eğitim Bakanı topluma kendini açmayacak, toplum sorunlarına sırtını çevirecek, dünyanın en kolay Bakanlığını yapacak. "Geçmişte ne olmuşsa o olacaktır" diyecek, imzasını atacak, hiç kimsenin hücumuna mühatap olmayacak, şimşek çekmeyecek, rahatça yürütecek. Bu doğrudur. En rahat bakanlık yoludur bu. Ama çıg gelir, o Bakan da, onu alkışlayanları da kapar, eğer toplum sorunlarına kendimizi açık tutmaz, gerekli tedbirleri almazsak. Bakan olduğum gündün bu yana özellikle bir şeye hassasiyetle dikkat ettim. Bir tek konuşmamda geçmişin muhasebesini görmediniz. Yapmamaya gayret ediyorum. Faydası olmayacağına iyi bildiğim için yapmıyorum. Yine arkadaşlarımızın belirttiği gibi, eğitim öyle bir sistemdir ki, eğitim öyle bir güçtür ki, bir toplum iyi düzenlenirse mutlu eder, sağlıklı kılar, iyi düzenlenmezse sağlıklı ve mutsuz kılabilir. (...) Eğitimdeki tedbirlerimiz politikanın üstüne çıkmalıdır. Onun için polemiklere girmemeye azami derecede gayret ediyorum. (57)

...Devletin başında hükümetin temsilcisi olarak hiç taraf tutamayız. Tutmamamız gerekir, tutarsak hata ederiz. Gayet samimi söylüyorum, parlamenter olduğumuz için bir yerde hakkın temsilcileriyiz, bizim de taraf tutmamamız gerekir. Hükümeti temsil eden kişi olarak ben hakkın, adaletin tarafı olmam gerekir.

...Yönetimde esas, işe göre adam bulma prensibinin takip edilmesidir. Yönetimde bulunduğumuz müessesede çeşitli sorumluluk taşıyan makamlar vardır. Eğer bu makamları işgal eden kişiler gerekli yeterliğe sahip ve o makamın fonksiyonlarını icra edebiliyorsa, hiç şüpheleniz olmasın, bu adam düşmanım da olsa yerinde kalacaktır, ama o makamın fonksiyonlarını gerektiğince icra edip yerine getiriyorsa. Yok, bu makama, bazı hatır yollarıyla gelmiş, o makamın fonksiyonlarını icra edemiyorsa bu adam benim kardeşim de olsa, memleketin sevgisi içinde daha büyük olacağı için o kişi değişecektir. O yerini alacaktır, o işi yapacak kişi bulunacaktır. (58).

...Milli eğitim bakım şunun bunun gönlinü etmek için iş yapan adam değildir. Benim görevim, öğretmen topluluğuna gerekli huzur ve güveni getirerek eğitim sistemimizi toplum yararına gerekli işlerliğe kavuşturmaktır. Onu yapmaya devam edeceğim. (59)

Türkiye'nin Eğitim Sisteminin Temel Sorunları Ve Çözüm Yollarına İlişkin Görüşleri:

Üstündağ, Türk eğitim sisteminin temel sorunlarının neler olduğunu ve kendilerinin de bunları nasıl çözmeyi planladıklarını, 27.3.1974 günlü basın toplantısında son derece anlaşılır biçimde ve ayrıntılı olarak ortaya koymuştu. Bu nedenle Üstündağ'ın bu basın toplantısında söylediklerinden önemli görülenlerin aşağıya aynen alınması uygun bulunmuştur. Üstündağ şunları söylemişti:

"...Eğitim sistemimizi süratle gelişen Türk toplumunun ihtiyaçlarına, bireylerin ilgi ve yeteneklerine, bilim ve teknolojiadaki yeniliklere cevap verecek, planlı kalkınmanın hedeflerine uygun olarak eğitim-üretim-insangücü ilişkilerini gözetecek bireyler arasında imkan ve fırsat eşitliğini, ve bölgeler arasındaki dengeli kalkınmayı ve sosyal adaleti gerçekleştirecek, eğitimin her kademesinde vatandaşların iş hayatına hazırlanmasını sağlayacak şekilde düzenlemeye çalışmaktayız. Kalkınma planında yer alan eğitilmiş insan gücü hedeflerine ulaşabilmemiz için ortaöğretimdeki teknik programlara yönelmeyi hızlandırıcı tedbirler alınmasına özellikle öncelik vermekteyiz.

Çağdaş Teknik ve Meslek Programları:

Bu amaçla , bütün meslek liselerinde çağdaş meslek programları geliştirilecek, ve bu okulları bitirenlerin iş hayatına isteyerek atılmalarını sağlayan olanaklar yarattacaktır. Bugün 100.000 i aşkın öğrencinin yükseköğretim önünde birikmiş olması büyük ölçüde ortaöğretim sistemimizin yurt gerçekleri ve ekonomik hayatımızla olan uyumsuzluğundan, ara meslek elemanlarımızın istihdam olanaklarının kısırlığından ileri gelmektedir. Bu nedenle ortaöğretim sistemimizde gerekli yapısal değişikliklerin süratle gerçekleştirilmesi ve yüksek öğretimin belli koşullar altında herkese açık olması gerektiğine inanıyoruz.

Yurdumuzun ekonomik kalkınmasında özellikle ara sınıf teknik elemanlara ihtiyaç büyüktür. Eğitim sistemimiz bu ihtiyacı karşılayabilecek duruma getirilecek, teknisyen, mühendis yardımcısı seviyesinde eleman yetiştirme işi hızlandırılacaktır. Bu amaçla orta ve yükseköğretim sistemimizin mesleki ve teknik öğretim merkezi etrafında şekillendirilmesi üzerinde çalışmaktayız. Öyle ki lise mezunu bile kısa devrede bazı beceriler kazanıp bir meslek edinme imkanına sahip olabilecektir ve olmalıdır. Aynı zamanda pratik sanat okulları ve mesleki halk eğitimi yolu ile eğitim sistemimizin her çıkış kademesinde öğrencilere veya daha önce okuldan ayrılmış olanlara mesleki ve teknik beceriler kazandırılacak, böylece bir yandan bu çocuklarımızın bir meslek sahibi olmaları sağlanırken, öte yandan yurdumuzun ara sınıf teknik eleman ihtiyacı karşılanacaktır. Hükümet programımız eğitim sisteminde oldukça önemli bir değişikliği önermektedir. Bu da ilkokula dayalı ortaokullarda meslek ve sanat eğitimi veren bölüm ve programlara ağırlık verilmesi işidir. Genel ortaokullar ise daha çok kitabi ve hafızaya dayanan bir programla çalışmaktadır. Bu durum ne öğrencilerimizin yeteneklerinin ortaya çıkarılmasına, ne de yeteneklerin geliştirilmesine elverişlidir. Ortaokullarımızda çeşitli mesleklere yönelik programlar uygulayarak öğrencileri akademik teknik mekanik ve diğer alanların yaşantı ve tecrübeleri ile karşı karşıya bıkacağız. Yeteneklerin ortaya çıkarılması yalnız anlatma ve dinlemeye dayalı bir öğretimle mümkün değildir. Öğrencilerin çeşitli öğrenim yaşantılarını bizzat yaşamaları gereklidir. Bu eğitimde fırsat eşitliğinin gerçekleştirilmesi için alınması gereken en önemli bir tedbirdir.

Ülkemizde halen ilkokul mezunlarının yalnız %50'si bir üst öğrenime gidebilmektedir. Her yıl ortalama 350.000 çocuğumuz hiçbir beceri kazanmadan, doğrudan doğruya hayata atılmakta ve kendilerine ilkokulda öğretilen teorik bilgileri hatta okuma yazmayı bir süre sonra unumaktadır. Bu durum, tamamlanıcı meslek kursları pratik sanat okulları ve benzeri yollarla çocuklarımıza meslek becerileri kazandırmayı zorunlu kılmaktadır. Ayrıca ortaokulu bitiren ve bir üst öğretime gitmeyen çocuklarımızın da mazı mesleklere yatkın hale getirilmiş bulunması gerekmektedir.

Öğrencileri mesleklere yönelme işi, bir ders yılı içinde, bir yönelme sınıf ile

çözümenebilecek bir mesele olarak görülmemelidir. Yönelme ilkokuldan itibaren öğrencilere devamlı olarak değişik öğretim yaşantıları hazırlamak ve onları bu yaşantılar içinde gözlemekle mümkün olabilir. Bu nedenle ortaöğretim I. Devresinde yalnız genel bilgi ve kültür kazandıran mevcut öğretim programları süratle değiştirilecek ve mesleklerin temel alanlarını esas alan ve pratik değeri olan teknik, tarım, ekonomi ve ev ekonomisi, el sanatları ve din bilgisi gibi programlarla çeşitlendirilecek, zenginleştirilecektir.

Daha önce değindiğim gibi eğitim sistemimizde mesleki ve teknik öğretimin bir merkez durumuna getirilmesi ve bütün programların bu merkez etrafında şekillendirilmesi bütün çalışmalarımızda esas olacaktır. Bu prensip ışığında Milli Eğitim Bakanlığı özellikle teknik liseleri geliştirmek suretiyle ortaöğretim üstünde öğrenim veren ve teknisyen mühendis yardımcısı yetiştiren yüksek teknik okullarının açılmasına öncülük edecektir. Böylece insangücü ihtiyaçlarını kritik alanları için kalifiye elemanlar yetiştirilmiş olacaktır. Ülkemizde mühendis başına düşen teknisyen ve kalifiye işçi sayısının düşük oluşu, bir yandan mühendisleri daha alt nitelikte işleri yapmaya zorlamakta, öte yandan insangücünün yerinde kullanılmaması üretimde hedef alınan artışları olumsuz yönde etkilemektedir. Ayrıca yapılan hesaplamalara göre genellikle mühendis başına düşen teknisyen sayıları da giderek düşmektedir. Örneğin inşaat mühendisi başına düşen teknisyen sayısı 1'dir. Makine mühendisine düşen teknisyen sayısı 2'dir. Doktor başına düşen hemşire sayısı ise daha azdır. Bütün bunlar yurdumuzda ara elemana olan ihtiyacın her zamankinden daha çok olduğunu göstermektedir. Bu ihtiyacımız ortaöğretim üstü ön lisans veya 2-3 yıllık yükseköğretim kurumları ile giderilebilir. Bunun yanında teknik okullarımızda kalifiye teknik öğretmen açığımız vardır. III. Baş Yıllık Plan dönemi içinde teknik liselerimizde 1800 teorik, teknik ve atölye öğretmenine ortaokul ve liselerimizde de bu sayıya yakın fen bilimleri öğretmenine daha ihtiyaç olacaktır. Ortaokullarımızda çeşitli meslek dersi programları uygulanmaya başlanınca teknik iş bilgisi ev ekonomisi tarım ve endüstriyel sanatlar öğretmenine olan ihtiyacımız daha da artacaktır. Pratik sanat okullarımızın yurt ölçüsünde yayılması halinde 7000-8000 kadar teknik atölye öğrenimine daha ihtiyaç olacaktır. Çeşitli alanlarda ihtiyaç duyduğumuz öğretmen açığının giderilebilmesi için teknik öğretmen yetiştiren okulların ve eğitim enstitülerimizin kapasiteleri genişletilecek ve kısa süre içinde bu okullarımızın yurt ölçüsünde yayılması sağlanacaktır.

Yükseköğretim:

Yükseköğretim ile ilgili sorunlarımıza gelince, şunu önemle belirtmek isterim. Yükseköğretim sorununu çözerken alacağımız tedbirler, bize merde yeni sorunlar getirmemelidir. Bu hususa özellikle itina göstermekteyiz.

Bugünkü sistemde liselerde okuyan öğrencilerimiz, öğrenimleri süresince üniversiteye girme umudu ile hazırlanmakta, aileleri de aynı beklenti içinde bulunmaktadır. Yıllar boyu zihinlerde geliştirilen bu beklenti iki saatlik bir sınav sonunda söndürülmekte, öğrencilerde ve ailelerinde büyük hayal kırıklıklarına sebep olmaktadır. Beklentinin bir anda söndürülmesinin gençlerimizde yaratmakta olduğu kışkırtılığın, ve işe yaramazlık duygusunun tehlikesine önemle işaret etmek isterim. Fırsat eşitliği ilkesinin gerçekleştirilmediği bir ortamda çeşitli olanaksızlıklara rağmen, lise veya dengi bir okulu bitirebilen halk çocuklarının yüksek öğretimde mahrum edilmemeleri için bütün gücümüzü kullanacağız. Yükseköğretimde öğrenci kapasitesini artırmak için çeşitli yollar mevcuttur. Bu yolların pek çoğu rahatlıkla işletilebilecek durumdadır. Örneğin, geçen hafta 3700 dolayında öğrenci gece öğretimine başlamıştır. Gece öğretimine birçok yüksekokulumuzda özellikle kalkın-

manın ihtiyaç duyduğu alanlarda ve öğretmen yetiştirme alanında önümüzdeki yıllarda da genişletilmiş olarak devam edilecektir. Bu suretle sadece eğitim enstitülerinde önümüzdeki yıllar içinde en azından 10.000 kişilik yeni bir yükseköğretim kapasitesi yaratılmış olacaktır. Milli Eğitim Bakanlığına bağlı yüksek teknisyen yetiştiren 2 yıllık yüksekokullar kurulacak, mevcut liseler bu okulların temelini teşkil edecektir. Teknik öğretim alanında öğretmen ihtiyacımızı karşılamak üzere ön lisans seviyesinde öğretim yapacak teknik öğretmen okullarının sayısı arttırılacak ve mevcutların kapasitesi genişletilecektir. TV., mektupla öğretim, yardımcı öğretmen, atölye ve staj çalışmaları ile desteklenen ve bütünleştirilecek olan "açık üniversite veya yüksekokul" kurulması yolunda Milli Eğitim Bakanlığınca hazırlıklar yapılmaktadır. Önümüzdeki yıl deneme niteliğinde olmak üzere Ankara'da böyle bir öğretim kurumunun açılması için gerekli bütün tedbirler alınmaktadır. Bunun yanı sıra 'sandoviç öğretimi' diye adlandırılan ve akademik öğretimle pratiği birleştiren bir yüksek öğretim kurumunun meydana getirilmesi çalışmalarına başlanılmış bulunmaktadır.

Milli Eğitim Bakanlığı insangücü ihtiyaçlarını karşılamak üzere yükseköğretim alanında kendi olanakları ile gerekli bütün tedbirleri alacaktır. Yurdumuzun çok önem taşıyan bu sorunu üzerinde üniversitelerimizin de gerekli hassasiyeti göstereceklerine inanıyorum.

Halk eğitim çalışmalarının okul eğitimini tamamlayan ve insangücü ihtiyaçlarını karşılayan bir özellik taşıması için bu çalışmalara yeni bir yön verilecektir. Eğitim sistemimizde gerçekleştirmek istediğimiz ve ana hatları ile açıklamaya çalıştığımız değişikliklerle ilgili olarak yapılmakta olan bütün hazırlıklar ve çalışmalar kamu oyuna açık tutulacaktır. Haziran 1974 tarihinde Milli Eğitim Şurası toplanacak, Şura kararlarının ışığında derhal uygulamaya geçilecektir.

Eğitim sistemimizdeki temel değişme hazırlıklarının yanı sıra şu hususlar üzerinde de geliştirme ve mevzuat değiştirme çalışmalarına girişilmiş bulunmaktadır. Sistemin bütün kademelerinde sınıf geçme yerine, ders geçme ve kredi düzeni getirilecektir.

Fakir halkın çocuklarını gündüzlü ve parasız yatılı okutabilmeleri için parasız yatılı öğrenci okuma mevzuatı değiştirilecek okulsuz köylerdeki gecekondu ve dağıntık yerleşme bölgelerindeki çocuklara daha geniş haklar tanınacaktır.

Yükseköğretim kurumlarının parasız olması ile ilgili olarak üniversiteler kanunu ve Milli Eğitim Temel Kanununda yapılması gerekli değişiklikler için çalışmalara girişilmiş bulunmaktadır.

Eğitim yatırımları yurdun eğitim ihtiyaçları da dikkate alınarak belli esaslara göre dağıtılacak okul açma kararları objektif ölçülere dayandırılacaktır. Halk eğitimi faaliyetlerinde bütün diğer eğitim kurumlarının olanaklarından yararlanılacaktır. Televizyonla ve mektupla öğretim tekniklerinin eğitimde kullanılması için bu hizmet alanları yurt ölçüsünde yaygınlaştırılacaktır.

Ders Kitapları Sorunu:

İlk ve ortaöğretim seviyesinde bütün ders kitapları MEB tarafından ödül verilerek veya komisyonlar görevlendirilerek yazdırılacak, öğrencilere ucuz ve kaliteli kitap sağlanacaktır. Bundan böyle eğitimin her alanında bütün sorunların deneysel yöntemle ele alınması uzmanların çalışmalarına önem verilmesi planlama araştırma ve geliştirme faaliyetlerinin bütünleştirilmesi için gerekli tedbirler getirilmektedir. Eğitim sorunlarımızın çözümünde ve eğitim sistemimizin geliştirilmesinde Milli Eğitim Bakanlığı ile üniversitelerimiz arasında sıkı ve devamlı bir işbirliğinin kurulması içinde çalışmalara geçilmiş bulunmaktadır.

Öğretmen Seviyesinin ve İtibarının Yükseltilmesi:

Öğretmenler ve Milli Eğitim mensupları toplumumuzda en ağır görevi yüklenmişlerdir. Bu elemanlarımızın huzur içinde ve verimli olarak çalışmalarını sağlayacak köklü tedbirlerin alınmış olduğunu ileri sürmek güçtür. Bu nedenle kendimizi öğretmenlerimizin maddi ve manevi yönden en iyi imkânlarla kavuşturulması ve öğretmenlik statüsünün toplum içinde layık olduğu düzeye ulaştırılması için gerekli bütün tedbirleri almakla yükümlü görüyoruz. Meslektaşlarımızın çalışma koşullarının iyileştirilmesini, özlük haklarının korunmasını ve bu konuda adaletli bir personel istihdam düzeninin getirilmesini son derece önemli buluyoruz ki öğretmen huzur getirecek her uygulama ülkemize de huzur getirecektir.

Öğretmenlerimizin maaşlarının intibakı ile ilgili bütün problemler 657 sayılı Kanunu yeniden ele alan ve Devlet Bakanlığı bünyesinde kurulmuş bulunan "Çalışma Komisyonu"na iletilmiştir. Haklarımız bu seviyede yapılan çalışmalarda savunulmaktadır. Çalışmalarımızı devletin öğretmene yüklediği ağır sorumlulukla dengeli bir ücret düzeni ve sosyal haklar sağlanması yönünde yapmaktayız. Hükümetimiz öğretmenin yanındadır. Öğretmenin hayat şartlarının düzeltilmesinde ve itibarının korunmasında bütün olanaklarını kullanacaktır.

Bu arada öğretmenlerimizin eğitim seviyelerinin yükseltilmesi yolunda da çalışmalarına girişmiş bulunmaktayız. 1975-1976 öğretim yılından itibaren ilkökul öğretmenlerimizin iki yıllık bir yükseköğretim gövverek yetiştirilmesi kararlaştırılmış bulunmaktadır. Böylece ilkökul öğretmenlerimizin maaşları da bu öğrenim derecesine intibak ettirilecektir. Ayrıca halen görevde bulunan ilkökul öğretmeni meslektaşlarımızın da televizyon öğretim, mekrupta öğretim ve yaz kursları yolu ile öğrenim durumlarını yüksek öğretim düzeyine getirmek üzere çalışmalar yapılmaktadır.

Öğretmen çocuklarının okutulması, öğretmenlerin sağlık şartlarının devamlı olarak iyileştirilmesi öğretmenlere dinlenme olanaklarının yaratılması için gerekli tedbirleri alacağız. Ayrıca başarılı öğretmenler ödülle yurtiçi ve yurtdışı yüksek öğrenim imkânları ile teşvik edilecektir. Mahrumiyet ödeneği daha çok öğretmeni kapsayacak şekilde genişletilecektir.

Milli Eğitim Bakanlığının yeniden örgütlenmesi:

Merkez ve taşra örgütü yeniden düzenlenecek, örgütün daha rasyonel ve etkili bir biçimde çalışması sağlanacak, ayrıca personel istihdam konusunda objektif esaslar getirilecektir. Personelin yetki ve sorumluluk dağılımı yeniden düzenlenecek, görevini kendisine verilen yetki ve sorumluluk çerçevesi içinde yerine getiren her memur, hangi seviyede olursa olsun, teşvik ve takdir görecektir. Öğretmenin mesleki başarısının değerlendirilmesi objektif ölçülere dayandırılacak teşvik fonksiyonu yerine, devamlı, bir rehberlik sistemi geliştirilecektir. Amacımız, öğretmenin eksikliğini bulup onu harcamak değil, öğretmeni başarılı kılmak ve onu kazanmak olacaktır.

Milli Eğitim Bakanlığı olarak tüm uygulamalarda fikirlere saygılı olacağız, yasalar ve yönetmelikler içersinde hareket ederek öğretmenlerimize güven vereceğiz. Öğretmenlerimiz ve öğrencilerimiz arasında kaba kuvvete başvurarak huzuru bozmak isteyenlerin, eği-İmleri ne olursa olsun karşısında olacağız ve gerekli tüm tedbirleri alacağız. (60)

Öğretim programları ve öğrenci akışını düzenleyen sistem:

Üstündağ, Türk eğitim sistemindeki programlar ve öğrenci akışını yeni bir anlayışla ele alacaklarını, meslek okullarının ilkökula dayalı olan birinci devrelerinde seçmeli dersler yerine meslek dersleri koyacaklarını, birbirine kapalı dikey kuruluşlardan oluşan daha çok lise yolundan yükseköğretim önüne öğrenci yığan ve başarısız sayılan öğrenciyi eleyen mevcut ortaöğretim sistemi yerine öğrencilerini ilgi, istidat ve kabiliyetlerine ve toplum ihtiyaçlarına göre yükseköğretime çeşitli temel öğrenim alanlarına yönelten veya çalışma hayatının çeşitli alanlarına hazırlayan ve aralarında dikey ve yatay geçiş yolları açık olan çeşitli programlardan oluşmuş bir sistem bütünlüğü içinde yeniden düzenleyeceklerini, ortaöğretimin hem mesleğe, hem de yükseköğretime hazırlayan programlar ile hayata- iş hayatına hazırlayan programlardan oluşacağını, bunu da ders geçme ve kredi düzeni içinde gerçekleştireceklerini vurgulamıştı. (61)

Yukarıdaki açıklamalarından da anlaşıldığı gibi Mustafa Üstündağ'ın her şeyden önce bir eğitimbilimci olarak Türk eğitim sisteminin mevcut yapısı ve sorunlarını, eğitim ile toplum arasında nasıl bir ilişki kurulmasının gerekli olduğunu çok iyi kavradığı görülmektedir. Yine eğitimin toplumsal işlevlerini çağdaş bir anlayışla algıladığı ortadadır.

Aslında Üstündağ'ın yukarıda sergilenen eğitim ilke ve politikaları, Türkiye Cumhuriyetinin genel devlet felsefesini yansıtmaktadır. Bu görüşler ilk Cumhuriyet hükümetlerinden başlayarak, o güne değin kurulan hükümetlerde görev yapmış Milli Eğitim Bakanları tarafından da zaman zaman dile getirilmiş, hatta yasa ve yönetmeliklere bağlanmıştı. Ne var ki uygulamaya koymada birkaç bakanın dışında diğerleri aynı başarıyı gösterememişti.

3.Koalisyon Protokolünde ve Hükümet Programında Eğitim

Hedefleri:

CHP-MSP Koalisyon Hükümetinin Protokolunda Eğitim :

CHP-MSP partilerinin ileri gelenleri kuracakları hükümetin hangi ilke ve politikalar üzerinde hükümet etmekte anlaştıklarını gösteren bir protokol imzalamışlardı. (62)

CHP ve MSP, hükümet Protokolunda eğitim gençlik ve spor konu-

larında şu noktalarda anlaşmaya varmışlardır:

"...Kalkınma planının eğitilmiş insan gücü hedeflerine ulaşabilme gayesi ile orta eğitimde özellikle teknik konulara yönelmeyi hızlandıracak tedbirler uygulanacaktır. Çocuklarımıza töre ve geleneklerimizle milli hasletlerimize uygun ahlak kaidelerinin öğretilmesi gayesi ile ilk ve orta öğretime mecburi ahlak dersleri konulacaktır. Bu dersleri okutacak öğretmenlerin genel vasıfları taşımalarına özel bir önem verilecektir.

Bütün meslek ve sanat dallarında eğitim ilköğretime dayalı olacak, orta okullarda meslek ve sanat eğitimi veren çeşitli bölümler bulunacaktır. (63)

Ortaokuldan sonra bölüm ve dalını değiştirmek isteyenlere hazırlayıcı imkanlar temin edilecektir. Liselerde de şartlara göre değişen çeşitli bölümler bulunacaktır.

Ortaokulda mesleki öğrenim görenler gerekli şartları yerine getirmek kaydı ile liselerin yükseköğrenime hazırlayan bölümüne geçebileceklerdir. Böylelikle öğrenimde kim-
senin önünün tıkanmaması ilkesi gerçekleştirilmiş olacaktır. Üniversite ve yüksekokullara giriş liselerde yüksek öğrenime yönelen öğrenciler için imtihansız olacaktır. Bu sistem işler duruma getirilinceye kadar meslek okullarının orta kısımları öncelikle açılacaktır.

Ortaöğretimdeki meslek okullarının orta ikinci döneminde mezun olanların üniversite ve yüksekokullara girebilme imkanı bulamayan öğrencilere özellikle teknik ele-
man ve fen dalları öğretmeni olarak fiziki kapasitelerinden de faydalanılarak eğitim imkan-
ları geliştirilecektir.

Halk yardımı ile yapılabilecek kadar öğrenime açılmamış okul binaları yapılabilecek maksatlarına uygun olarak biran önce hizmete açılacaktır.

Yükseköğrenim parasız olacak yükseköğrenime alınacak öğrenci sayısı ve bun-
ların fakülte ve bölümler arasındaki dağıtımını kalkınma planlarında öngörülen yetmiş
insan gücü hedeflerine göre tespit olunacaktır. Sporda gençliğin ve halkın beden ve ruh
sağlığının geliştirilebilmesine yardımcı olunması esas alınarak seyir sporundan çok kitle
sporuna, profesyonel spordan çok amatör spora ve bu meyanda okul içi spora ağırlık
verilecektir...." (64)

Hükümet Programında Eğitim:

Başbakan Bülent Ecevit, kurduğu hükümetin programını 1.2.1974 tarihinde, Millet Meclisinde kendisi okumuştur. Hükümetle ilgili güven oylaması MM'de 7 Şubat 1974 tarihinde yapılmış ve hükümet güvenoyu olarak resmen görevine başlamıştır.

Ecevit, hükümet programını sunuş konuşmasında, öncelikle hükümetin nasıl kurulduğuna değinmişti. Bu arada 14 Ekim 1973 mil-
letvekilliği genel seçimlerinin sonuçlarını değerlendiren Ecevit, seçim son-
rasında Türkiye'nin içinde bulunduğu koşulların hükümet kurulmasını
güçleştirdiğini, bu durumun da yeni hükümetin kurulmasını yaklaşık üç ay
geciktirdiğini vurgulamıştı. Tüm bu güçlükler karşın demokratik anlamda
güçlü bir hükümetin kurulmuş olmasının önemine dikkatleri çekmişti. Ece-
vit sözlerini daha sonra şöyle sürdürmüştü:

"Karma Hükümetimizi meydana getiren iki parti Cumhuriyet Halk Partisi ve Milli Selamet Partisi hükümet görevini birlikte üstlenme kararını vermeden önce aralarında her konuyla ilgili genişliğine ve derinliğine görüşmeler yapmışlardır. Her alanda izleyecekleri politikaların ilkelerinde ve doğrultusunda tam bir anlaşmaya varmışlardır. Bir karma hükümet içinde temel konularda hatta bazı önemli ayrıntılarda ortaya çıkabilecek tartışmaları geride, hükümet kuruluşundan önceki aşamada bırakmışlardır. Neleri yapacaklarında da birleşmişlerdir. Bir partinin tek başına iktidar olduğu zaman yapacaklarından yapmayı tasarladıklarından bir başka parti ile hükümet ortaklığı kurarken bazı fedakarlıklara razı olması doğaldır. Fakat CHP ile MSP'nin başlıca ekonomik sosyal ve siyasal sorunlarla ilgili olarak görüşlerinin birleştirdiği noktalar, yapmak zorunda kaldıkları karşılıklı fedakarlıklarla kıyaslanamayacak kadar çoktur ve önemlidir. İki partinin üzerinde birleştiği noktalar Türk toplumu için yeni ve mutlu bir dönem başlatabilecek değerdedir. (...) Bu anlamda iyi işleyen bir demokrasinin temel koşulu olan geniş görüşlülüğü eleştiriye tahammülü karşı düşüncelere saygıyı en başta hükümet göstermelidir. Hükümetimiz buna kararlı olarak göreve başlıyor. Buna kararlı olduğu için de programın temel unsurları arasında rejimin sıkıntılı yıllarından arta kalmış kırgınlıkları ve kavgaları tarihe gömecek geniş kapsamlı bir genel af çıkarma ve demokrasimizi her bakımdan yüksek bir düzeye erdirmek üzere düşünce ve inanç özgürlüğü önündeki sınırlamaları kaldırma kararı yer alıyor. (...) ...halkın yönetime daha büyük ölçüde ağırlığını koyabileceği ve başka ulusların da örnek alabileceği bir Türk Demokrasisidir, asıl amacımız.

(...) Hükümeti oluşturan iki parti demokrasinin ve toplumun güçlenmesine yalnız özgürlükleri genişletmenin yetmeyeceğini bilmektedir. Bütün topluma yaygın bir sosyal adalet düzeninin de siyasal haklar ve özgürlükler kadar düşünce ve inanç özgürlüğü kadar gerekli olduğu kanısındayız. Özgürlük içinde yaygın sosyal adaletin ise hızlı ve dengeli ekonomik kalkınmadan ayrı düşünülemeyeceğini biliyoruz. Onun için geniş anlamda demokratik özgürlükleri yaygın sosyal adaletle ve hızlı ekonomik kalkınmayla bir arada gerçekleştirmeye ve yaşatmaya kararlıyız.

(...)Bu hükümet programına temel olan 'Koalisyon Protokolü'nde de belirtildiği gibi "milli demokratik laik ve sosyal hukuk devleti" ilkesine yürekten inanan hukukun üstünlüğüne demokratik hak ve hürriyetlere saygılı, (...)kanunları herkese eşit olarak uygulayan, Atatürk ilkelerine bağlı bir devlet idaresiyle anlayış kardeşlik ve sosyal adalete dayanan bir toplum düzeninin kurulmasıdır. Böyle bir toplum düzeni kurma yolunda atacağımız her adım karşı karşıya bulunduğumuz çetin dünya koşullarına ve son yılların biriktirdiği güçlüklerle rağmen ekonomik sorunları çözüme ve kalkınmayı hızlandırma yolundaki çabalarımıza da hız katacaktır. (...)

Ecevit, hükümet programını sunuş konuşmasında, izlemeyi düşündükleri eğitim ilke ve politikaları konusunda da açıklamalarda bulunmuştu. Programın eğitim hedefleri ile yukarıda kısaca değerlendirilmiş bulunan hükümet protokolü arasında ciddi bir tutarlılık gözlenmiştir. Protokolda yer alan her konunun hükümet programına da girdiği gözlenmiştir.

Ecevit, izlemeyi düşündükleri eğitim politikaları konusunda milletvekillerine şu bilgileri vermişti:

"...Kalkınma planının eğitilmiş insan gücü hedeflerine ulaşabilme gayesi ile

ortaöğretimde özellikle teknik konulara yönelmeyi hızlandırıcı tedbirler uygulanacaktır. Çocuklarımıza töre ve geleneklerimizle milli hasletlerimize uygun ahlak kaidelerinin öğretilmesi gayesi ile ilk ve ortaöğretime mecburi ahlak dersleri konulacaktır. Bu dersleri okutacak öğretmenlerin gerekli vasıfları taşımasına özel bir önem verilecektir. Bütün meslek ve sanat dallarında eğitim ilköğretime dayalı olacak ortaokullarda meslek ve sanat eğitimi veren çeşitli bölüm ve program bulunacaktır. Ortaokuldan sonra öğretim dalını değiştirmek isteyenlere hazırlayıcı imkanlar temin edilecektir. Liselerde de şartlara göre değişen çeşitli bölümler bulunacaktır. Ortaokulda mesleki öğretim görevleri gerekli şartları yerine getirmek kaydı ile liselerin mesleki öğretime hazırlayan bölümüne geçebileceklerdir. Böylelikle öğrenimde kimsenin ününün tıkanmaması ilkesi gerçekleştirilmiş olacaktır. Üniversite yüksek okullara giriş yüksek öğrenime yönelik programları izleyen öğrenciler için imtihanlı olacaktır.

Bu sistem işler duruma getirilinceye kadar mevcut öğretim kurumlarının eğitim kapasiteleri azami ölçülerde kullanılarak yüksek öğrenim yapmak isteyen öğrencilerin açığa kalmamaları sağlanmaya çalışılacaktır.

Gene bu sistemin işler duruma getirilmesine kadar meslek okullarının orta kısımları öncelikle açılacak ve orta öğretimdeki meslek okullarının ikinci dönem mezunlarının üniversite ve yüksek okul giriş imtihanlarına girebilmeleri sağlanacaktır.

Halk yardımı ile yapıp da bugüne kadar öğrenime açılmamış bulunan okul binaları yapıp maksatlarına uygun olarak bir an önce hizmete açılacaktır.

Yüksek öğrenim parasız olacak, öğrenime alınacak öğrenci sayısı bunların ve fakülte ve bölümler arasındaki dağılımı kalkınma planlarında öngörülen yetişmiş insan gücü hedeflerine göre tespit olunacaktır. Eğitim kurumlarımız ihtiyaç ve imkanlara göre yaygın eğitim faaliyetlerine gireceklerdir. Yaygın eğitim çalışmaları koşullara göre, her seviyede ve çeşitli alanlarda programlara bağlanarak zamanında eğitim fırsatı bulamamış olanlara bu imkan verilecektir. Böylelikle bir taraftan toplumun ihtiyacı olan yetişmiş insan gücü sağlanırken, diğer taraftan süreklilik imkanları geliştirilecektir. Eğitim Kurumları modern araç ve laboratuvarlarla donatılacak öğretim programları taklitçilikten kurtularak milli koşullarımıza uygun hale getirilecektir. Öğretimin her kademesinde kitaba ve ezbere dayanan öğretim yerine deneye, gözleme, milletlerarası seviyede araştırma yapmaya metot ve teknik maharet kazanmaya kişisel inisiyatifin geliştirilmesine, işe ve üretime yönelmiş bir eğitime ağırlık verilecektir.

Kültür ve sanat kuruluşlarının daha verimli hale getirilmesini, sanatın halka dönük ve herkesin faydalanabileceği bir biçimde gelişmesini ve bu faaliyetlerin yurdun uzak bölgelerine kadar yayılmasını sağlayacak tedbirler alınacaktır.

Çocuklarımızı zararlı yayınlardan koruyacak eğitici ve öğrenmeyi özendirici milli ve insani duyguları güçlendirici yeni bir yayın programı geliştirilecektir. Bilimsel ve teknik araştırmalar özel teşvik görecektir. Birçok ilimlerin kurucusu insanları yetiştirmiş olan milletimizin bundan böyle de araştırmacı ve bulucu yetiştirmesine, başarılı ve ileri çalışmaları yapmasına elverişli şartlar tesis edilecektir.

Yüksek İslam Enstitüleri, Eğitim Enstitüleri ve benzeri diğer yüksek okullara geniş bilimsel araştırma yapma imkanları sağlanacaktır.

Eğitimin bütün kademelerinde sosyal adalet ve eşit imkan sağlamak amacıyla özellikle dar gelirli ailelerin çocukları için geniş bir yatılılık kredi ve burs sistemi geliştirilecek ve eğitim yatırımları yurt düzeyine dengeli olarak dağıtılacaktır. Bütün öğretim kurumları ve öğrenci yurtlarında çocuklarımızın ve gençlerimizin huzur ve güven içinde yaşama ve çalışmaları sağlanacaktır.

Ecevit izleyecekleri gençlik ve spor politikaları konusunda da şunları dile getirmişti.

"...Sporda gençliğin ve halkın beden ve ruh sağlığının geliştirilmesine yardımcı olunması esas alınarak seyir sporundan çok kitle sporuna profesyonel spordan çok amatör spora ve bu meyanda okul içi spora ağırlık verilecektir. Okul içi ve dışı gençliğin spor, izcilik, beden eğitimi boş zamanları değerlendirme ve gönüllü olarak toplum kalkınmasına hizmet imkanları geliştirilecektir. Güreş, atıcılık, okçuluk, binicilik ve cirit gibi geleneksel spor dalları ile jimnastik, atletizm ve yüzme gibi spor dallarına önem ve öncelik verilecektir. (65)

Hükümet programında o güne kadar Türk eğitiminde izlenen politikalara ek olarak dikkat çeken üç yön vardır. Bunlardan birincisi ve en önemlisi 1739 sayılı milli eğitim temel yasasıyla getirilen her Türk çocuğunun aynı programları izleyerek aynı eğitimi alması esasına dayanan (ilkokul + ortaokul) 8 yıllık temel eğitimdeki birliğin bozulmasıdır. Hükümet programında "Bütün meslek ve sanat dallarında eğitim ilköğretime dayalı olacak ortaokullarda meslek ve sanat eğitimi veren çeşitli bölüm ve program bulunacaktır" denilerek aslında üstü örtülü olarak genel ortaokullara dönüştürülmüş bulunan İmam Hatip Liselerinin orta kısımlarının yeniden açılması hedeflenmiştir.

Programın dikkat çeken ikinci yönü "Çocuklarımıza töre ve geleneklerimizle milli hasletlerimize uygun ahlak kaidelerinin öğretilmesi gayesi ile ilk ve ortaöğretime mecburi ahlak dersleri konulacaktır. Bu dersleri okutacak öğretmenlerin gerekli vasıfları taşımaya özel bir önem verilecektir" denilerek Türk eğitim sisteminin çağdaşlaşması, yenilikten yana, çağdaş değerleri benimsemiş kuşaklar yetiştirmesi hedefleriyle çelişen bir anlayışın Türk eğitim sistemine sokulması hedeflenmiştir. Çünkü çağdaş bir toplum veya devlet eğitim sisteminde yetişmekte olan kuşaklarına kazandıracığı davranışların ne tür davranışlar olacağını belirlerken(öğretim programlarının geliştirilmesi) elindeki temel yol gösterici bilimdir, zamanın ruhudur, yaşamın gerçekleridir. Kuşkusuz hala işlevselliğini koruyan, birey ve toplumun gereksinmelerine karşılık veren geçmişten gelen tutum, alışkanlık ve bilgilere eğitim programlarında elbette yer vermeye devam edilir. Başka türlü de zaten düşünülemez. Bu değerlerin programda yer almasının gerekçesi, geçmişten gelişi değil, hala en işe yarar oluşudur. Eğer bir toplum töre diye akıl ve mantık süzgecinden geçirilmeden, zamanın gereksinmelerini karşılayıp karşılamadığına bakmadan çocuklarına geçmişin işlevselliğini yitirmiş değerleri temelinde dayanan davranışları okullarında kazandırmayı sürdürürse, kaçınılmaz olarak belli bir süre sonra çağın

gerisinde kalmaya mahkum olur. Bunun sonuçlarını da dünya, sosyal, ekonomik ve siyasal sahnesinde en ağır biçimde öder. Eğitim sistemini çağdaşlaştıramayan, sürekli işlevsel tutamayan bir toplumun dünyada özgür, bağımsız, kimlikli, kişilikli kısaca uygar yaşaması mümkün değildir. Çünkü toplumların özgür ve bağımsız kısaca uygar yaşamaları fizik veya fizikötesi güçlerin lütfuyla değil, doğaya ve insana egemen olma güçleriyle, uygar olmalarıyla doğru orantılıdır. İşte CHP-MSP hükümet programına ilk ve orta dereceli okullara ahlak derslerinin konulması siyasetinin ardında, temel siyasal söylemi Cumhuriyetin getirdiklerinin önemli bir bölümünü dışlayarak geçmişin dinsel ve ahlaki değerleri üzerine Türk toplumunu yeniden inşa etmek olan MSP'nin dayatmasının yattığı gözlenmektedir. CHP de iktidar olabilme uğrunda bu dayatmaya boyun eğmekte kendince bir sakınca görmemiştir. Gerçi CHP yeni "ortanın solu" kimliğiyle, 1973 seçimlerine girerken yayınlamış olduğu "Akgünlere" adlı seçim bildirgesinde, 1969 seçim bildirgesine göre "dinsel konulardan kaçınma" eğiliminden belirli ölçülerde vazgeçmişti. CHP dinsel tartışmalara girmeme yerine, din sorunlarına gerçekçi ölçülerde yaklaşılmasının daha doğru bir hareket olacağını parti politikası olarak belirlemişti. CHP dinsel konularla ilgili tavrını: "CHP Türk halkının dinsel inançlarının dine bağlılığının demokratik yoldan ve sosyal adaletle kalkınma için bir engel değil, tersine kolaylaştırıcı bir etken olduğu kanısındadır" ifadesiyle ortaya koymuştu. (66) İşte bu politika değişikliği sonucunda CHP için MSP'nin dinsel konularla özellikle din eğitimiyle ilgili isteklerini karşılamak daha kolay hale gelmiştir. Bu türden bir anlayış, 1750 sayılı üniversiteler yasasında da yer almıştı. 1750 sayılı yasanın 3. maddesinde(67) üniversitelerin görevleri sıralanmış ve (b) fıkrasında da "*öğrencilerini bilim anlayışı kuvvetli, milli tarih şuuruna sahip, vatanına, örf ve adetlerine bağlı, milliyetçi ve sağlam düşünceli aydınlar ve yüksek öğrenime dayanan mesleklerde türlü bilim ve uzmanlık kolları için iyi hazırlanmış bilgi ve tecrübe sahibi sağlam karakterli vatandaşlar olarak yetiştirmek*" hükmü yer almıştı. Anayasa mahkemesi Şubat 1975 tarihinde "örf ve adetlerine bağlı" sözcüklerini, CHP ve Ankara Üniversitesinin açmış olduğu iptal davası doğrultusunda yasanın metninden çıkarılmasına karar verdi. (68)

5.4. Milli Eğitim Bakanlığının Örgütleme Çalışmaları :

Üstündağ Milli Eğitim Bakanlığının tüm örgütsel yapısının, daha iyi bir eğitim hizmeti verebilmesi için, çağın gerekleri, Türk toplumunun gereksinimleri doğrultusunda yeniden yapılandırılmasından yanaydı. Bu konuda Üstündağ'ın ne düşündüğüne daha önce eğitim görüşleri bölümünde

değinilmişti. Bakanlığın yeniden örgütlenmesinin gerekliliği 24.6.1974 - 4.7.1974 tarihleri arasında çalışmalarını sürdüren IX.Milli Eğitim Şurasında alınan bir kararla ortaya konuldu. (Karar-130) (69) Bu kararın gerekçesinde hiçbir eğitim reformunun, yönetsel reformlar yapılmadan başarılasının mümkün olmadığı, mevcut MEB'nin merkez ve taşra örgütünün ortaöğretim sistemindeki dikey kuruluşlara paralel olarak düzenlenmiş olduğu. önerilen yeni eğitim sisteminin dikey kuruluşlar yerine yatay kuruluşları getirdiğini, bu nedenle de yeni sistemin uygulanabilmesi için Bakanlık merkez ve taşra örgütünün de yeniden düzenlenmesinin gerekli olduğu belirtilmişti. Bu konuyla ilgili olarak yasal düzenlemenin yapılabilmesi için gerekli çalışmalara başlanılması kararlaştırılmıştı. (70) Ne var ki Üstündağ'ın bakanlık yaptığı süre içinde, böyle bir yasa tasarısı hazırlanarak TBMM'den geçirilememiş, dolayısıyla da MEB'in örgütsel yapısında herhangi bir değişiklik yapılamamıştır.

Talim ve Terbiye Kurulu 12.6.1974 tarih ve 371 sayılı kararıyla "Milli Eğitim Bakanlığı Merkez Ve Taşra Örgütlerindeki eşitli Görevlere İlk Defa Atanacaklar İçin Zorunlu Yeterlik Ve Yarışma Sınavları Özel Yönetmeliği"ni kabul etmiştir. Aynı tarihte de bu yönetmeliği M.Üstündağ onaylamış ve yürürlüğe girmiştir.

Yönetmeliğin amacı, 29.1.1974 gün ve 14783 sayılı resmi gazetede yayımlanan devlet memurluğuna atanacaklar için zorunlu yeterlik ve yarışma sınavları genel yönetmeliğinin 23. maddesine istinaden Bakanlık personel komisyonunun kuruluşunu görev ve çalışma şeklini kadro ve personel ihtiyacının tespitini, bakanlığımıza bağlı merkez ve taşra örgütlerindeki herhangi bir göreve ilk defa gireceklerin memuriyete giriş sınavlarının düzenlenmesini, sınav kurullarının kuruluş ve çalışma şekillerini yapılan sınavların ne şekilde değerlendirileceğini, sınav sonuçlarının ilanını ve bu sonuçlara yapılacak itirazların nasıl inceleneceğini, saptamak amacıyla düzenlenmiştir. Yönetmelik 30 maddeden oluşmuştu. (71)

TTD, 30.5.1974 tarih ve 352 sayılı kararıyla "Milli Endüstriyel Eğitim Projesi Yönetim Kurulu alışma Yönetmeliği"ni kabul etti. Bu yönetmelikte, Türkiye Cumhuriyeti hükümeti ile UNDP (Birleşmiş Milletler Kalkınma Programı) arasında kabul edilen 31.7.1973 tarih ve 14161 sayılı resmi gazetede yayımlanarak yürürlüğe giren anlaşmanın, 1. ve 21. maddeleri uyarınca "Milli Endüstriyel Eğitim Projesi Yönetim Kurulu" oluşturuldu. Yönetim kurulunun da Milli Eğitim Bakanlığı, alışma Bakanlığı, Sanayi ve Teknoloji Bakanlığı, Devlet Planlama Teşkilatı, Türkiye İşçi Sendikaları Konfederasyonu, Türkiye İşveren Sendikaları Konfederasyonu, Türkiye Ticaret Odaları, Sanayi Odaları, ve Ticaret Borsaları Birliği, Esnaf ve

Sanatkarlar Konfederasyonu, Milli Prodüktivite Merkezi tarafından görevlendirilmiş bulunan üst düzeyde yetkili bir daimi temsilciden oluşacağı karara bağlanmıştır.

Milli Endüstriyel Eğitim Projesi Yönetim Kurulu Başkanının, MEB Mesleki ve Teknik Öğretim Müsteşarı (veya onun temsilcisi) olması benimsenmişti. Kurulun görevleri: "saptanan amaçlara uygun olarak projenin uygulama politikasını belirlemek, gerekli önlemleri alarak ilgili bakanlıklar arasındaki işbirliğini sağlamak, projede yer alan yabancı uzmanların görevleri, görev süreleri konusunda gerekli öneri niteliğindeki kararları almak" olarak belirlenmişti. (72)

5.Örgün Eğitim Kurumları Üzerindeki Çalışmaları:

5.1.İlköğretim:

Mustafa Üstündağ göreve başladığında nasıl bir ilköğretim sistemi devraldığını, kendisinin bu kademede neler yapmayı düşündüğünü ve yaptıkları işlerin de neler olduğunu Dokuzuncu Milli Eğitim Şurası açış konuşmasında şöyle dile getirmişti:

"...İlköğretim:1973-1974 öğretim yılında 37.145'i köylerde 4080'i şehirde bulunan 41.225 ilkokulda 5.400.000 çocuğumuz öğrenimi görmüş ve 160.000 öğretmen görev yapmıştır.

İlköğretimin, 7-12 yaş çağ nüfusu için 1971-1972 öğretim yılında %100 gerçekleşmesi planlanmışsa da, yıllara göre öngörülen yatırım ödeneklerinin ayrılabilmesi nedeniyle bu hedefe ulaşamamıştır.

222 sayılı ilköğretim ve eğitim kanunu, her yıl devlet gelirlerinin %3'ünün ilköğretime ayrılmasını öngörmesine rağmen I. Ve II. Beş yıllık Kalkınma Planları döneminde öngörülen yatırım ödenekleri ile yarılabilen yatırım ödenekleri arasında 1,5 milyar TL. dolayında noksanlık olmuştur. Bu dönemlerde ilköğretim alanında karşılaşılan en büyük sorun bina yapımı ile öğretmen yetiştirme arasında bir paralelliğin kurulamayışı olmuştur. Bugün kent okullarının %50'sinden fazlasında ikili ve üçlü öğretim yapılmaktadır. İkili öğretim normal sayılsa bile üçlü öğretimin kesin olarak ortadan kaldırılması gerekmektedir.

Normal yeni kayıt artışının gerektirdiği kapasite yanında, harap okulların yenilenmesi, kalabalık okulların normal şartlara dönüştürülmesi, geçici binalı okulların yeni okul binalarına kavuşturulması ve üçlü öğretimin önlenmesi için toplam 61.000 dersliğe ihtiyaç vardır. Bu sayıya ayrıca nüfus artışı için her yıl 5.000 dersliğin daha eklenmesi gerekmektedir. Halbuki geçmiş yıllarda ilköğretimde yıllar itibarıyla yapılan derslik sayısı 3.500 dolaylarında kalmıştır. Bu yıl ilk defa 5000 in üzerinde derslik yapımına gidilmektedir. İlköğretim çağında bulunan 785.000 çocuğumuzun okuldan yoksun bulunduğu 1973-1974 öğretim yılında okullaşma oranı %90 dolaylarındadır.

Son duruma göre mevcut 36.294 köyümüzün 32.933'ü ilkokula kavuşturulmuş olup 3.361 köyümüz okuldan yoksun bulunmaktadır.

1973-1974 öğretim yılında ilkokul mezunlarının ortaöğretimin birinci devresine geçişi %50 dolaylarındadır. Bu oran kentlerdeki okullardan mezun olan öğrenciler için %75'e varmaktadır. Bu durum bize fırsat eşitliği yönünden kırsal bölgedeki çocuklarımızın üst öğrenime geçiş olanaklarının sınırlı olduğunu göstermektedir..." (73)

Üstündağ'ın döneminde eğitim alanında önemli bir gelişme de Bakanlar Kurulu Kararıyla Cumartesi gününün tatil günü sayılması nedeniyle yaşandı. Bu karara bağlı olarak TTK, 5.9.1974 tarih ve 401 sayılı kararıyla, ilkokullarda haftalık ders dağılım çizelgelerini yeniden düzenledi. Bu yeni düzenlemeye göre, normal öğretim yapan ilkokulların haftalık ders süreleri toplamı 29 saat olarak saptandı. Bu süreye ayrıca eğitsel çalışmalar için 5, haftalık çalışmaların değerlendirilmesi için de 1 saatin eklenmesi kararlaştırılmıştı. Böylece normal ilkokulların beş sınıfında da haftalık ders saati toplamı "35 saat" olarak belirlenmişti.

Çift öğretim yapan ilkokullarda haftalık çalışma saati süreleri kısa ve uzun günler için ayrı ayrı saptanmıştır. Uzun günler için 30, kısa günler için 25 saat olarak belirlenmiştir. Uzun günlerde haftalık ders saati toplamının 3 saati eğitsel çalışmalara, 1 saati de haftalık çalışmaların değerlendirilmesine ayrılmıştır. Kısa günlerde ise eğitsel çalışmalara 1 saat, haftalık çalışmaların değerlendirilmesine de 1 saati ayrılmıştır. Sonuç olarak ikili öğretim yapan okulların normal öğretim yapan okullara göre uzun günlerde haftada 5 saat, kısa günlerde de 10 saat daha az ders işleme kararı kararlaştırılmıştır. Birleştirilmiş sınıflı ilkokulların haftalık ders dağılım çizelgeleri normal okullara göre bazı farklılıklar gösterse de süre olarak aynı ders saati toplamı (35 saat) korunmuştur. (74)

TTK, 12.9.1974 tarih ve 414 sayılı kararıyla ilkokulların 4., 5., sınıflarının Fen Bilgisi dersinin yeni programını kabul etmiştir. Bunun yanı sıra bu dersin IX.MEŞ kararları doğrultusunda 1975-1976 öğretim yılından itibaren tek kitapla okutulması ve okutulacak kitapların da yarışma yoluyla yazdırılmasını kararlaştırmıştır. (75)

İlkokulların Öğretim Programlarına Ahlak Dersinin Konulması:

CHP-MSP karma hükümetinin eğitim alanında gerçekleştirmiş olduğu işler arasında ön plana çıkanlardan birisi de ilk ve orta dereceli okulların programlarına ahlak derslerinin konulması olmuştur. Bu dersin konulması konusunda yukarıda da değinildiği gibi her iki siyasi parti daha hükümetin kuruluş aşamasında bir uzlaşmaya varmışlardı. Konuya hem karma hükümetin protokolunda, hem de hükümet programında bir açıklık

getirilmişti.

Üstündağ'da MM'de 26.5.1974 tarihinde yapmış olduğu konuşmasında 1974-1975 öğretim yılında ahlak dersinin ayrı bir ders olarak okutulacağını belirtmişti. Ahlak dersinin felsefe grubundan ve din dersi grubundan farklı bir ders olarak düşünüldüğünü vurgulayan Üstündağ açıklamalarını şöyle sürdürmüştü:

"...Ahlak dersinin konulması ve millî ahlak konusu üzerinde herhangi bir tereddüdümlü yok. Aslında "Ahlak Dersi" derken anladığımız mana, ülkemizin içindeki gerçeklere dayanan ahlak dersidir. Kendi geleneklerimize, örfümüze dayanan ahlak dersini kastediyoruz. Nasıl ki "Din Dersi" derken, "İslam Dini Dersi" demeye ihtiyaç görmüyorsak, ahlak dersi derken de Milli Ahlak Dersi" demeye lüzum görmüyoruz. Zaten bu mehtlekette vereceğimizi ahlak dersini kendi gerçeklerimize, kendi örf, adet ve geleneklerimize dayalı bir ahlak dersi programı gelecektir. Bu program huzurunuza gelip ayrıntılarıyla gördüğümüz zaman, bunu rahatça paylaşmış olacağız. Belki akla şu gelebilir: "Çeşitli filozofların bu konudaki görüşleri vesaire" konusu. Bunların görüşleri daha ziyade felsefede, felsefenin etik kısmında tartışılacak konulardır. Biz ahlak dersinde daha ziyade kendi törelerimize, geleneklerimize ve adetlerimize dayalı bir program geliştirmeyi amaçlamış bulunuyoruz. O bakımdan bu konu hükümette de görüşülmüştü. Bu yönden "Ahlak Dersi" olarak programlara geçecektir. (76)

TTK'na, Bakanlık tarafından , hükümetin kurulmasının hemen ardından koalisyon protokolu ve hükümet programında yer alarak ilk ve ortaöğretim kurumlarında okutulmasına karar verilen "Ahlak dersi"nin öğretim programını en kısa sürede geliştirme görevi verilmişti. TTK da bu görev doğrultusunda Ahlak dersinin taslak halinde bir öğretim programını geliştirdi ve IX.MEŞ'nin incelemesine sundu. Daha sonra da bu dersin nasıl ve hangi nitelikteki öğretmenler tarafından okutulacağına ilişkin ilkeleri saptadı.

TTK tarafından geliştirilmek üzere(taslak) hazırlanan ahlak dersi programı üzerinde IX. MEŞ'te gerekli görüşmeler yapıldı. Bu görüşmeler sırasında ahlak eğitiminin zorunlu olduğu belirlendi, ancak bunun ayrı bir ders mi, yoksa diğer dersler kapsamı içinde mi yapılacağı konusunda tereddütler ortaya çıktı. Şura, ahlak dersinin ayrı bir ders olarak okutulmasını oylamaya gerek görmeden kabul etti. (Konunun TBMM'de onay gören hükümet programında bu şekilde yer alması nedeniyle) (77) Şura, Ahlak dersinin program taslağını kabul edilen ders dağıtım çizelgelerine göre Bakanlıkça uygulamaya konulmasını ve denenerek geliştirilmesini kararlaştırdı. (78)

TTK tarafından denenerek geliştirilmek üzere hazırlanan (taslak halinde) ve tüm ilk ve orta dereceli okul müdürlüklerine uygulanmak üzere

gönderilen "Ahlak Dersi Öğretim Programı" nın "amaçlar" bölümü, Türk eğitim sisteminde yeni bir anlayış değişikliğini yansıttığı için aşağıya aynen alınmıştır.

TEMEL EĞİTİM VE ORTAÖĞRETİMDE AHLAK DERSLERİ PROGRAMI

Çocuklarımıza töre ve geleneklerimizle milli hasletlerimize uygun ahlak kaidelerini öğrenmek amacı ile ilk ve orta dereceli okullarımıza konulması hükümet programında öngörülen ahlak derslerine ait program, Türk Milli Eğitiminin genel amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak Talim ve Terbiye Kurulunca ön taslak halinde hazırlanmış ve bilgi edinilmek üzere 9.Şura üyelerine sunulmuştur.

Amaçlar: Öğrencilerin:

1.Tarih boyunca bağımsız yaşamış , hak ve hürriyetleri için savaşmış Türk milletinin bütün fertlerini kaderde kıvançta ve tasada ortak bölünmez bir bütün halinde milli suur ve ülküler etrafında milli birlik ruhu içinde daima yüceltmeyi Türk toplumunun refah ve mutluluğunu artırmayı ve Türk milletini çağdaş uygarlığın yapıcı, yarancı, seçkin bir ortağı yapmayı öngören inancı paylaşmaları için gerekli ortamı hazırlamak,

2.Asıl teminatını vatandaşların gönüllerinde ve iradelerinde yer aldığı inancı teşkil eden, hürriyete adalete ve fazilete aşık evlatlarının uyamak bekçiliğine emanet edilmiş Anayasamızı insan hak ve hürriyetlerini, milli dayanışmayı, sosyal adaleti, ferdin ve toplumun huzur ve refahını gerçekleştirmeyi, ve teminat altına almayı, mümkün kılacak demokratik hukuk devletini bütün hukuki ve sosyal temelleri ile kurmaları ve korumaları için gerekli anlayışı kazanmalarını sağlamak,

3.Töre ve geleneklerimiz ile milli hasletlerimize uygun ahlak kurallarını öğrenmelerine yardımcı olmak,

4.Türk toplumunun ahlaki ve manevi değerlerini kazanmaları için gerekli ortamı hazırlamak,

5.Toplum yaşayışını dikkatle inceleme alışkanlığı kazanmalarına ve böylece toplum değerlerini tanımalarına ve insan ilişkilerini anlamalarına yardımcı olmak,

6.Hür ve demokratik ilkelere dayalı sosyal yaşayışımızda yeri olan düşünce ve inanç hürriyetini kavramaları için imkan ve ortam hazırlamak,

7.Günümüze kadar gelen ve her zaman tartışma konusu yapılan ahlak görüşlerini tanımları hususunda yardımcı olmak,

8.Türk toplumunda mutlu bir evliliğe ve ana babalığa önem veren ahlak anlayışını kazanmalarını sağlamak,

9.Aile hayatında huzurun temelini teşkil eden uyumklığın değerini kavramalarına imkan hazırlamak,

10.Ailenin daha başarılı ve mutlu olması için kişiler arasında olumlu ilişkilerin pekiştirilmesine yardımcı olacak anlayışı geliştirmeleri için ortam hazırlamak,

11.aile ve toplumun etkili birer üyeleri olmaları için gerekli tutumları ve değerleri anlamalarına ve gelişmelerine yardımcı olmak,

12.Hareketlerinde veya karar verme sürecinde temel olarak kullanılacak bilgi ve davranışları kazanmalarını sağlamak, ve liderlik kabiliyetini geliştirmek,

13.Davranışlarının ve olaylar karşısında takınacakları muhtemel tavırların

sonuçlarını değerlendirmeleri için imkan ve ortam hazırlamak.

14.Kendilerini tamamlamalarına ve toplumun ilerlemesine katkıda bulunan kişisel ve çevresel yetkinlikleri geliştirmelerine yardımcı olmak.

15.Kendilerinin itibarını yükseltecek ve davranışlarına rehberlik edecek ahlaki ve manevi değerlerle ilgili kuralları geliştirmelerine yardımcı olmak.

16.Geçerli ahlak yapılarında bulunabilmeleri için gerekli ortamı hazırlamaktır.

TTK, 26.8.1974 tarihinde 395 sayılı kararıyla 1974 –1975 öğretim yılından itibaren ilk ve orta dereceli okullarda ayrı bir ders olarak okutulmasına başlanacak olan Ahlak Dersinin hangi öğretmenlerce okutulabileceği konusuna da şu şekilde açıklık getirmişti: (79)

1.Hükümet programında öngörülen ahlak derlerine ait program Türk milli eğitiminin genel amaçlarına ve temel ilkelere uygun olarak Talim ve Terbiye Kurulunca ön taslak halinde hazırlanmış ve 22.7.1974 gün ve 1798 sayılı Tebliğler Dergisinde yayınlanmıştır.

2.Ahlak dersleri ilkokul dördüncü, beşinci ortaokul altıncı yedinci, sekizinci, lise ve dengi okullar dokuzuncu ve onuncu sınıflarında haftalık ders dağıtım programı içinde birer saat olarak yer alacaktır.

3.Ahlak dersleri ilkokullarda sınıf öğretmenlerince veya mümkün olduğu takdirde okul yöneticileri tarafından okutulacaktır. Bu konuda karar vermeye okul müdürü yetkilidir.

4.Ahlak dersleri ortaokullar ile lise ve dengi okullarda okul müdürleri tarafından görevlendirilecek öğretmenlerce okutulacaktır. Okul müdürü bu görevlendirmede Felsefe, İlköğretmen okulu meslek dersleri, Sosyal Bilgiler, Din Bilgisi, Tarih, Türkçe, Edebiyat öğretmenlerine ve okul yöneticilerine öncelik tanınacaktır. Derslerin bu yolla kapatılamaması halinde açık kalan dersler diğer öğretmenlere de verilebilecektir.

5.Ahlak derslerini okutmakla görevli her öğretmen tarafından maaş karşılığında kanuni ders saati içinde okutulacaktır. Zorunlu ders saati dışında okutulan dersler için ek ders ücreti ödenecektir.

6.Ahlak derslerini okutmakla görevli öğretmenler, okul müdürünün başkanlığında kendi aralarında zümre toplantısı yapacaklar ve 1798 sayılı Tebliğler dergisindeki programda belirtilen konulardan yararlanarak yıllık ders programını hazırlayacaklardır. Derslerin işleniş sırasında da zümre toplantıları yapılmak suretiyle uygulamalarda birlik ve bütünlük sağlanacaktır.

İlkokulların ahlak dersi öğretim programında içerik: 4.sınıfta 1.Çocuk ve çevresi, 2. İnsanın kendi hakkında bilgisi, 5. sınıfta 1.Bugünün

dünyası içinde insan, 2.Yetişkin şartı ve durumu ana başlıkları altında saptanmıştır. (80)

5.2.Ortaöğretim:

Üstündağ'ın bakan olarak görevde kaldığı süre içinde üzerinde en fazla kafa yorduğu öğretim kademesi ortaöğretim olmuştur. Çünkü ona göre Türk eğitim sisteminin birçok sorunu ortaöğretim kademesinin yanlış yapılanmasından kaynaklanmaktaydı. Bu nedenle de öncelikle ortaöğretim kademesinde ciddi yapısal reformlar yapılmalıydı. Üstündağ'ın kafasındaki yeni Türk ortaöğretim sisteminin yapısı, sorunları ve bu sorunları nasıl çözmeyi planladığı konularında daha önce verilmiş bilgiler verilmişti. Bu nedenle tekrar olmaması için yeniden ele alınmayacaktır. Ancak Üstündağ'ın IX.MEŞ açış konuşmasında Türk ortaöğretim sistemiyle ilgili olarak söylediği ayrı bir önem taşıdığından kısaca değerlendirilecektir. Üstündağ IX.MEŞ açış konuşmasında genel olarak o gün için Türk ortaöğretim sistemiyle ilgili ciddi bir durum saptaması yapmış ve şunları söylemişti:

"...Genel Ortaöğretim: Bugün ortaokullarımızın sayısı 99'u özel olmak üzere 2550'dir. Bu okullarımızda 1973-1974 öğretim yılında 1.119.924 öğrenci öğrenim görmüştür. Çağ nüfusuna göre okullaşma oranı %36,8 olmuştur. Ortaöğretim sistemimizin bugün üzerinde en çok durulan konusu ortaöğretim II.devre okullarıdır. Bugün sayıları 636'ya ulaşan resmi liselerimizde 287.818 öğrenci öğrenim görmüştür. Mevcut eğitim sistemi, daha çok lise yolundan,yüksek öğretim önüne öğrenci yığan bir düzende çalışmakta, ortaöğretim kademesinde hayata ve iş alanlarına hazırlama ve yöneltme görevini yerine getirememektedir. Genel ortaöğretimde de I. Ve II. Beş Yıllık Plan dönemlerinde bütçelerle alınabilen yatırım ödenekleri, planda öngörülenden 1.255.209.000 TL eksik kalmıştır. Eksik yatırımlar nedeniyle fiziki kapasitenin yaratılmamasına rağmen planda bu kesim için öngörülen öğrenci sayısına ulaşılmış olması, okul niteliğini taşımayan binalarda verimsiz öğretime sınıf mevcutlarının kabarmasına yol açmış, ve bu durum eğitim-öğretimin niteliğini olumsuz yönde etkilemiştir. Ortaöğretimde öğretmen sorunu henüz çözümlenememiş, geniş çapta ücretli öğretmenlerden yararlanması, öğretimin niteliğini bozan diğer bir etken olmuştur. Bu kesimde 1973-1974 öğretim yılında normal ve verimli bir öğretim için 40.335 öğretmene ihtiyaç vardır. Eğer tedbir alınmazsa, bu ihtiyaç gittikçe artacaktır. Laboratuvarlarla , ders araç ve gereçleri yetersizliği eğitim ve öğretimin verimini azaltan bir diğer önemli etkidir. Şuralarda üzerinde çok durulmasına ve hazırlıklar yapılmasına rağmen bu dönemde hayata hazırlayıcı programı uygulamalarına başlanamamış ve bu okullarımızın bir üst öğrenime hazırlayıcı yapısı değiştirilememiştir.

Yılların üst üste gelen ihmalleri ve çağımızın hızla değişen koşulları karşısında ortaöğretim sistemimiz bugünkü durumuna gelmiştir. Esasen yüksek öğretim önünde öğrenici yığılmasının ana sebebi bu kademedeki sistem bozukluğudur.

Genel ortaöğretimin birinci devresinde sınıfta kalma oranı %22,5 ikinci devrede bu oran %24'tür. 1973 mali yılı bütçesine göre yapılan hesaplamalar bu kesimde bir öğrencinin devlete 1317 liraya (81) mal olduğunu göstermektedir. Bu maliyet üzerinden sınıfta kalma nedeniyle devlet bütçesi yalnız ortaokul ve liselerde bir yılda 354 milyon TL.,

kayba uğramaktadır. Buna ailenin bir öğrenciye yaptığı yıllık masraf da eklenince yıllık kaybın çok daha büyük miktarlara ulaştığı kolayca tahmin edilebilir.

1973 -1974 öğretim yılında ülkemizde 16-18 yaş çağı nüfusunun okullaşma oranı %21'dir. Bu oran 1967-1968 öğretim yılında Belçika'da %77, İtalya ve Hollanda'da %70 Federal Almanya'da %59, Fransa'da %50 olmuştur.

Mesleki ve Teknik ortaöğretim:

Kalkınma planlarında ortaöğretim kesimindeki öğrencilerin mesleki ve teknik eğitime kaydırılması öngörüldüğü halde uygulamalar bu hedefe ulaşılmasını sağlamamıştır. Liselerimiz halen prestijini koruyan kurumlar olmaya devam etmektedirler. Kalkınmamızın gerektirdiği orta seviyedeki insan gücünü yetiştirmek ve gençlerimizi belli meslek, bilgi ve becerileriyle donatarak hayata hazırlamak ve yüksek öğretim önündeki yığılmaları önlemek, mesleki ve teknik öğretimin plan hedefleri yönünde geliştirilmesine bağlı bulunmaktadır.

Mesleki ve teknik eğitimde yapılacak yatırımların değerlendirilmesi geniş ölçüde eksikliği görülen öğretmen ihtiyacının tamamlanmasına bağlıdır. Bu nedenle mesleki ve teknik okullara öğretmen yetiştiren kurumlarda kapasite artırmak ve gece eğitimine geçmek suretiyle ihtiyacın karşılanması için gerekli bütün tedbirlerin alınmasına zaruret vardır. (82)

Sözlerinden de anlaşıldığı gibi Üstündağ'ın Türk ortaöğretim aksayan yönlerinin düzeltilmesine yönelik olarak şu işleri öncelikle yapması gerekmektedir:

1.Ortaöğretim çağındaki nüfusun tamamının okullaştırılması,
2.Ortaöğretimdeki başarısızlık oranlarının aşağıya çekilerek eğitim verimliliğinin yükseltilmesi.

3.Büyük ölçüde yükseköğretime öğrenci hazırlayan mevcut ortaöğretim sisteminin süratle mesleki ve teknik alanlara doğru kaydırılması, bunun için okul türünde ve bunların da öğretim programlarında gereken düzenlemelerin yapılması.

4.Öğrencinin ilgi ve yeteneklerini yeterince dikkate almayan mevcut genel ve mesleki teknik ortaöğretim sisteminin programlarında genel bir iyileştirmeye gidilerek ders seçme ve kredi düzenine geçilmesi.

5.Ortaöğretim kurumlarında okumakta olan öğrenciler için ulusal bütçeden öğrenci başına ayrılan ödenek miktarının artırılması.

6.Eğitim ve öğretimin niteliğini yükseltilmesine yönelik olarak okulların fiziki olanaklarının elverişli duruma getirilmesi, öğretim araç ve gereçleriyle takviyesi.

7.Şiddetli biçimde kendini hissettiren dal öğretmeni açığı sorununun çözümlenmesi.

8.Yurt düzeyinde öğretmenlerin dengeli dağılımının sağlanması, böylece eğitimde olanak ve fırsat eşitliğinin sağlanması.

İşte Üstündağ bu sorunları çözebilmek amacıyla çalışmalara başlamıştı. Bu

sorunların çözümünün kendi gücünün çok üstünde olduğu gerçeğini göz önünde bulundurarak izlenmesi gereken genel tutumun ne olması gerektiğini saptayabilmek amacıyla 5 yıldır toplanamayan MEŞ'ni toplamaya karar verdi. İleride değerlendirilmiş bulunan IX.MEŞ'nda, belirtilen sorunlar enine boyuna tartışılarak önemli kararlar alınmıştır.

Genel Ortaöğretim :

Üstündağ, bakanlık yaptığı dönemde genel ortaöğretim kurumları üzerinde IX.MEŞ kararları doğrultusunda önemli işler gerçekleştirmiştir.

TTK, 9.9.1974 tarihinde Milli Eğitim Bakanı M.Üstündağ, Valiliklere, IX.Milli Eğitim Şurası kararlarının 1974-1975 öğretim yılında nasıl uygulamaya konulacağına ilişkin esaslarla ilgili olarak TTK'nın 5.9.1974 gün ve 402 sayılı kararını içeren bir genelge (genelge no:11108) göndermiştir. (83) Aslında bu genelge hem Türk ortaöğretim sisteminin IX.MEŞ'ndan sonra aldığı yeni biçimi gösteren, hem de yeni sisteme nasıl geçileceği konusunda ilgililere görevlerini anımsatan özet bir belge niteliğindedir. Bu nedenle genelgenin tamamının aşağıya alınması uygun görülmüştür.

"VALİLİKLERE

Milli eğitim sistemimizin yeniden düzenlenmesi, ile ilgili olarak IX.Milli Eğitim Şurası kararları gereğince 1974-1975 öğretim yılında uygulamaya konulacak esaslara ilişkin 5 Eylül 1974 gün ve 402 sayılı Talim ve Terbiye Kurulu Kararı ekli olarak gönderilmiştir.

Bilindiği gibi eğitim reformu amacı ile sürdürülen çalışmalar Türk eğitim sisteminin, bir yandan Türk vatandaşlarının ilgi, istidat ve yeteneklerine, öte yandan, ekonomik , sosyal ve kültürel kalkınmamızın ihtiyaçlarına dengeli olarak cevap verecek biçimde yeniden düzenlenmesi zorunluluğunu ortaya koymuş ve bu amaçla yapılan hazırlıklar IX. Milli Eğitim Şurası Kararları ile yeni ve hızlandırıcı bir aşamaya ulaşmış bulunmaktadır. Getirilen yeniliklerin özünü kısaca "yöneltme" teşkil etmektedir.

Eğitim sistemimizde özellikle ortaokul üstünde birbirlerine kapalı dikey kuruluşlardan oluşan, yüksek öğretim önüne öğrenci yığın ve başarısız sayılan öğrencileri eleyen bugünkü ortaöğretim sistemimiz, öğrenci ilgi istidat ve yeteneklerine ve toplum ihtiyaçlarına göre yüksek öğretimin çeşitli temel öğrenim alanlarına veya çalışma hayatının çeşitli alanlarına yönelten ve öğrencilere yeteneklerine göre yatay ve dikey geçiş yollarını açık tutan çeşitli programlardan oluşmuş bir sistem bütünlüğü içinde yeniden düzenlenecektir. Bu amaçla Milli eğitim temel kanunu ile gerekli hükümler getirilmiş bulunmaktadır. Bugünkü ilkökul ve ortaokul temel eğitim halinde bütünlleştirilecek, orta öğretimi a) yükseköğretim hazırlayan programları b) hem mesleğe hem de yüksek öğretim hazırlayan programları, c) hayata ve iş alanlarına hazırlayan programları kapsayacak, öğrenciler istek ve yeteneklerine göre bu programlara yönelerek yetişme olanağı bulacaklar ve (a) ve (b) programlarını bitiren öğrenciler yetiştirildikleri yönde üniversitelere, akademilere ve yüksekokullara girmek için aday olma hakkını kazanacaklardır. Böylece ortaöğretim ile

yükseköğretim arasındaki normal geçiş kanalları kurulmuş ve bugünkü kopukluk giderilmiş olacaktır. Hangi fakülte, akademi ve yüksekokullara, hangi programları bitirenlerin nasıl girecekleri ilgili kurumlarca kararlaştırılarak önceden ilan edilecektir. Yani öğrenciler girmek istedikleri yükseköğrenime ulaşabilmek için bütün ümitlerini yalnızca yükseköğretim önünde yapılan merkezi bir yarışma sınavına bağlamayacaklar, fakat ortaokuldan itibaren uygulanacak "yönelme" düzeni ile ortaöğrenimleri sırasında hiçbir programları hangi seviyede başarmakla yükümlü olduklarını bileceklerdir. Kısaca "yönelme" yalnızca bir noktada yapılmayacak fakat bütün ortaokul ve ortaöğretim süresi içinde gelişerek oluşacaktır.

Yönelme düzeninin esasını, programlar ve öğrenci akışını düzenleyen kurallar bakımından getirilen yenilikler teşkil etmektedir. Programlar: "a. ortak dersleri, b. özel dersleri ve c. seçmeli ders" leri kapsayacaktır. Bakanlıkça hazırlanan ve IX. MEŞ'nda kabul edilen yeni ders dağıtım çizelgelerinde a.ortak derslerin ilköğretim dokuzuncu sınıfın sonuna kadar okul programlarına esas olması, b. öğrencileri orta öğretimin üç amacından birine yönelten özel derslerin dokuzuncu sınıftan sonraki sınıflarda olması, c. beceriye yönelik seçmeli derslerin veya meslek derslerinin ise altıncı sınıftan orta öğretimin sonuna kadar bütün programlarda bulunması kararlaştırılmıştır.

Eğitim sisteminin bütünlüğü içinde öğrenci akışını düzenleyen kurallar bakımından a) öğrencileri başarılarına göre yönelmek ve çalışmaya teşvik etmek esas olduğundan, her derste öğrenci başarısını dört ayrı notla başarısızlığını ise tek notla değerlendiren beşli sayısal sistemin kullanılması b) beşli sayısal sistemin bütün öğretim kademelerinde de uygulanması, c) ölçme işlemlerinin geçerli ve güvenilir araçlarla yapılması, d) ölçme sonuçlarından değerlendirmeye geçişte eğitim ve öğretimin amaçları ile sınıfın başarı dağılımı ve her öğrencinin bu dağılımdaki yerinin dikkate alınması, e) öğretim yılı sonunda yapılacak değerlendirmede bir dersin nihai notu saptanırken ara ve dönem sonu sınavlarına genel ilkelerle uygun şekilde tanınacak ağırlıklar verilmesi, f) öğretim yılı sonunda her dersten nihai not olarak geçer notlardan birini alanların doğrudan sınıf geçmesi, bir ya da daha çok dersten aldığı nihai not geçmez durumda olanların haziran ayında okulca açılacak yetişimine kurslarına devam etmelerini kurslardan sonra yapılacak bütünlüme sınavlarında bir ya da daha çok dersten geçmez not alan öğrencilerin durumlarının, sınıf öğretmenler kurulu tarafından karara bağlanması, g) sınıf geçme ve okul bitirmede, derslere verilecek bağıl önemin haftalık ders saati sayısını ayarlama yoluyla sağlanması, h) her öğretim kademesi sonunda tek diploma verilmesi, ancak mezunların başarı durumlarındaki farklılıkların, öğrenci dosyasındaki kayıtlara dayalı olarak, alınan dersler ile başarı derecelerini ayrıntılı olarak gösteren bir belgenin de verilmesi, i) bir öğretim kademesini bitirmek için kademe sonunda ayrıca bir bitirme sınavı yapılmaması, k) bir öğretim kademesi mezunlarının bir üst öğretim kademesine kabulleri için yeterli ya da yetersiz olduklarının diploma üzerinde belirtilmemesi, bu husus ve giriş şartlarının üst öğretim kurumunca karara bağlanması gibi hususlar kabul edilmiştir.

Milli eğitim sistemimizi yukarıda özetlenen bütünlük içinde yeniden düzenlemek amacı ile kısa ve uzun dönemde uygulama alanına konulacak esaslar saptanmıştır. Bunlardan bazıları belli bir denemeden sonra genelleştirilecek, bazıları bütün okullarımızda hemen uygulanmaya başlanacaktır. 5 Eylül 1974 gün ve 402 sayılı TTK Kararı, 1974-1975 öğretim yılında bütün ortaokullarımızda ve genel mesleki ve teknik nitelikteki bütün orta öğretim kurumlarımızda uygulanacak esasları kapsamaktadır.

Uygulamaya başlarken bütün yönetici ve öğretmen arkadaşlarıma duyurmakta yarar gördüğüm bazı önemli konuları kısaca açıklamak isterim.

1. Temel eğitimin ikinci kademesi olan yeni ortaokul yönetmelik taslağı hazırlan-

muştur. Bu taslak bakanlıkça seçilecek bazı okullarda 1974-1975 öğretim yılı boyunca uygulamayı geliştirildikten sonra 1975-1976 öğretim yılında bütün okullarımızda genelleştirilecektir.

2.Ortaöğretimde ders geçme ve kredi düzeninin bu yıl denenmesine başlanacak deneme sonuçları değerlendirilerek gelecek yıllarda bütün ortaöğretim kurumlarımızda uygulamaya geçilecektir.

3.Ortaokul için IX. MEŞ'nda kararlaştırılan yeni ders dağıtım çizelgesi 1974-1975 öğretim yılında bütün ortaokulların her üç sınıfında da uygulamaya konulacaktır.

Milli Eğitim Temel Kanunu uyarınca temel eğitim, bugünkü beş yıllık ilkokul ile üç yıllık ortaokulu içine alarak, milli eğitim sistemimizin 7-14 zorunlu öğrenim çağını kapsayan alt kademesini oluşturmaktadır. Uzun dönemli kalkınma planında ortaokul için 1995 yılında çağ nüfusunun %75' inin okullaşması gibi ileri bir sosyal hedef öngörülmüştür. Temel eğitimin amacı her Türk çocuğunu hayata ve üst öğrenime hazırlamak olduğuna göre, ilkokul ve ortaokul ister ayrı ayrı okullar halinde olsun, ister birlikte olsun, isterse meslek okullarına bağlı bulunsun, ortaokul kademesinde çocukları üst öğretim kademesine hazırlayacak olan ortak derslerin bütün okullarda aynı olması, onları hayata ve iş alanlarına yönelmesine yardım edecek daha çok uygulamalı nitelikteki derslerin ise okulun ve çevrenin olanaklarına ve öğrencilerin ihtiyaçlarına göre düzenlenmesi gerekmektedir. Yani ders dağıtım çizelgesi bunu sağlayacak şekilde hazırlanmıştır.

Sekiz yıllık bir eğitimle öğrencileri hayata ve üst öğretime hazırlamakla görevli olan temel eğitimde her öğrencinin her bir öğretim yılı ders görmesi esas olacaktır. Öğrenci her sınıfın programından ilgi ve yeteneği ölçüsünde yararlanacak ve ertesi yılda bir üst sınıfın programına devam edecektir. Buna göre her öğrencinin okulda yetişmesini sağlayıcı tedbirleri almak görevimiz olacaktır. Temel eğitimde her öğrenciyi okulda yetiştirebilme görevini başarabilmek için öğretmenlerimiz:

Programı amaç olarak değil, araç olarak kullanacak ve her öğrencinin yeteneği ölçüsünde daha ileri bir düzeye geçmesine yardım edecek,

Ölçme ve değerlendirmeyi yetiştirmemiş sayılan öğrenciyi elemek için değil, fakat öğretim verimliliğini ve etkenliğini artırmaya yarayan bir araç olarak kullanacaklardır. Bu görüşle hazırlanan yeni ders dağıtım çizelgesinde ortak dersler bakımından getirilen yenilik daha çok sosyal bilgiler ve fen bilgisi programını ilgilendirmektedir. Bu derslerin haftalık ders saatleri azaltılmıştır. Yeni programların ve ders kitaplarının temel eğitim anlayışına uygun olarak hazırlanması ve ders kitaplarının geliştirilmesi zaman alacağından uygulamanın yürürlükteki programlardan yararlanmak suretiyle yapılmasında zorunluluk vardır. Bu amaçla sosyal bilgiler ve fen bilgisi derslerinin mevcut programlarında kısaltılabilecek veya çıkarılabilecek konular saptanmış ve uygulamada bu dersleri okutan öğretmenlere ders saatlerine göre yıllık programını ayarlayabilme yetkisi tanınmıştır. Öğretmenlerimizin bu yetkiyi en uygun şekilde kullanarak öğrencilerin olanak ve koşulların elverdiği en üst düzeyde yetiştirmelerini sağlayacaklarına inanıyor ve kendilerine güveniyorum.

4.Ortaokul ders dağıtım çizelgesindeki önemli bir yenilik de yeni seçmeli dersler düzenidir. Öğrencileri hayata hazırlama görevinin başarılmasında seçmeli dersler düzeninin önemi büyüktür. Bu nedenle koşulları elverişli olan okullarımıza seçmeli dersler düzenini uygulama olanağını bir an önce tanımakta yarar gördük. Böylece IX. MEŞ' nin önemli konularından biri olan eğitim-üretim-insan gücü ilişkilerinin gelişmesi okul-çevre-iş yerleri işbirliğinin sağlanması, sonuç olarak üretici eğitim düzenine geçilmesi yolunda önemli bir adım atılmış olacaktır. Bu yolda bakanlık olarak yeni programlar hazırlan-

ması, öğretmen yetiştirilmesi okulların gerekli tesis araç ve gereçlerle donatılması başlıca görevlerimiz arasındadır.

Okul ve çevre ilişkilerinin geliştirilmesi okul müdürünün başta gelen görevlerinden biridir. Ortaokulda öğrenciyi hayata hazırlama görevinin yerine getirilebilmesi amacıyla yeni programda oldukça geniş yer verilen uygulamalı nitelikteki seçmeli derslerin düzenlenmesinde çevrenin olanaklarından yararlanmak gerekmektedir. Bu işte okul müdürüne ve öğretmenler kuruluna yeni görevler düşmektedir. Seçmeli derslerin hayata, çevreye ve üretime dönük olduğu ölçüde başarılı olacağı asla gözden uzak tutulmamalıdır. Bu alanda başarı sağlanabilmesi için çevrenin olanaklarının iyice araştırılması, bunlardan yararlanma yollarının bulunması, böylece çevre ile okul arasında sıkı bir işbirliğinin kurulması, kısaca okulun çevre ve üretim sistemi ile bütünleşmesi gerekmektedir.

Okul müdürü, iş yeri gezileri düzenlemek, okul içinde ve dışında toplantılar yapmak, okula konuşmacılar davet etmek, çevrede mevcut olup okula yararlı olabilecek uzman ve usta öğreticileri bularak bunların okul çalışmalarına katılmalarını sağlamak gibi yollara başvurulmak suretiyle çevrenin olanaklarına bağlı bazı seçmeli derslerin düzenlenmesini sağlayacaktır. Böylece öğrencilerin iş alanlarını tanımalarına ve ortaokuldan sonra isteyerek ve severek hayata atılacak öğrencilerin kendilerini ve ailelerini tatmin edecek nitelikte bir işe girebilmelerine yardım edilmiş olacaktır. Okul müdürü ve öğretmenler bu yoldan hayata atılan ve üst öğrenime geçen mezunlarını izleyerek hem onların okulları ile manevi bağlarını sürdürmelerine hem de eğitim programlarını her yıl bir öncekinden daha başarılı kılmağa böylece okul ile çevre ilişkilerinin zaman içinde kökleşmesine çalışacaklardır.

5. Öğrencilerin ilgi ve yetenekleri ölçüsünde ve doğrultusunda yetiştirilmelerinde rehberlik ve eğitsel çalışmalar büyük bir önem kazanmaktadır. Bu alanda rehberlik örgütüne sınıf öğretmenlerine ve eğitsel kol öğretmenlerine yeni görevler düşmektedir. Bu nedenle rehberlik ve eğitsel çalışmalar okullarımızda yeniden düzenlenecek ve bu çalışmalarda görevlendirilecek her öğretmene branş dışı olarak haftada üç saat ek ders ücreti ödenecektir.

6. Liselerde yıllık ders çeşidinin azaltılması ve derslerin yoğunlaştırılmış olarak okutulması amacıyla hazırlanan ders dağıtım çizelgeleri, 1974-1975 öğretim yılında modern fen ve matematik programlarının uygulandığı lise kolej ve öğretmen liselerinde kademeli olarak uygulanacaktır. Bu uygulama da gelecek yıl tüm okullarımıza yaygınlaştırılacaktır. Bu bir yıl içinde bütün okullarımız hazırlıklarını tamamlama olanakını bulmuş olacaktır.

Bu durumda diğer liselerimizde 1974-1975 öğretim yılında eski ders dağıtım çizelgelerinin uygulanmasına devam olunacaktır. Ancak Cumartesi gününün hafta sonu tatili olması nedeniyle haftalık ders saati toplamının indirilmesi zorunlu olmuş bu amaçla haftalık ders dağıtım çizelgesinde bazı değişiklikler yapılması kararlaştırılmıştır. Böylelikle gözden geçirilmiş olan lise ders dağıtım çizelgesi de bu Tebliğler dergisinde yayınlanmaktadır. Aynı nedenle gözden geçirilen diğer okulların der dağıtım çizelgeleri ayrıca ilgili okullara duyurulmuş bulunmaktadır.

7. Öğrenci akış düzeni kurallarından bu yıl başlangıç dönemi olarak yalnızca bütünleme sınavlarının yetiştirme kurslarından sonra Haziran ayında yapılması ve bitirme sınavlarının kaldırılması ile ilgili kararlar uygulamaya konulacaktır.

Ortaokul ve ortaöğretim kurumlarında yürürlükteki bitirme sınavları 1974-1975 öğretim yılı sonundan itibaren kaldırılacak öğretim yılı sonunda başarısız dersleri olan öğrenciler için bütünleme kursları ve bu kursların sonunda yapılacak bütünleme sınavları sonunda kaç dersten olursa olsun başarısız notu olan öğrencinin durumu hakkında aynı

öğrencinin yetişmesinden sorumlu bütün öğretmenlerin toplandığı sınıf öğretmenler kurulu karar verecektir. Böylece her öğrencinin yıl sonu başarısı yalnızca her bir dersteki başarısına göre değil, fakat öğrencinin diğer dersleri ve geçen yıllardaki başarıları ile devam ve disiplin durumları, eğitsel kol çalışmalarına katılması, kısaca yıllık başarı durumu bütünü ile değerlendirilmek suretiyle sınıf öğretmenler kurulunca saptanacaktır.

Kurulun bir üsti sınıfa geçirme yetkisi sınırlandırılmıştır. Kurul başarısız notu olan her öğrencinin değil, fakat tek dersten başarısız olan ya da bütün derslerden yıllık başarı not ortalaması 5.00 olan bir öğrencinin doğrudan ya da tek dersten sorumlu olarak bir üsti sınıfa alınmasına karar verebilecektir. Yıllık genel başarı ortalamasının her dersin haftalık saati sayısına göre ağırlıklı olarak saptanması zorunluluğu bundan ileri gelmektedir.

Sınıf öğretmenler kurulu yıllık genel başarı ortalaması yeterli olmayan bir öğrencinin durumunu da inceleyecek ve bu öğrenci hakkında velisine yapılacak tavsiyeyi kararlaştıracaktır. Böylece bir dersten sorumlu geçmedeki aksaklıklar büyük ölçüde giderilmiş olmaktadır. İleride ders geçme ve kredi düzeninin getirilmesiyle sorun kökten çözümlenmiş olacaktır.

Bu uygulama ile okul bitinlemeye kalan öğrencilerin yetiştirilmesi görevini öğretmenler kurulu ise başarısız öğrencilerin yıl sonu genel başarı durumunu değerlendirme görev ve sorumluluğunu üzerine almaktadır. Bütün bu işlemler en geç 10 Temmuz'a kadar sonuçlanacak ve okul, öğrencileri yaz tatilinden yararlanmış ve dinlenmiş olarak Eylül ayı başında açılacaktır. Bu durumun şimdiden aynı zamanda bütün öğrenciler ve öğrenci velileri tarafından açık ve kesin olarak bilinmesinde öğrencilerin yetiştirilmesi için gerekli tedbirlerin zamanında alınabilmesi bakımından yarar vardır. Bu uygulama her öğrencinin daha başarılı olması için okul ve aile olarak bütün olanakları seferber etme görev ve yükümlülüğünün kesin ifadesidir. Öğrenci her olanaktan yararlanılarak yetiştirilecektir. Yetiştirme okulun görevidir. Okul aile ile de işbirliği yaparak ve çevrenin bütün olanaklarından yararlanarak bu görevi yerine getirecektir.

9.Son olarak uygulama bakımından 1974-1975 öğretim yılının en hassas bir dönem okluğumu belirtmek yerinde olur. Çünkü hemen yeni kararların yürürlüğe konması, hem de yıllar boyu alışkanlık haline gelmiş bazı uygulamaların terk edilmesi bu dönemde olacaktır. Bu nedenle önümüzdeki öğretim yılı özellikle yönetici ve öğretmen arkadaşlarımdan tam bir anlayış ve işbirliği beklediğim bir dönem olacaktır.

Milli Eğitim Müdürleri kendi illeri içinde uygulamanın gereği gibi düzenlenip başarı ile yürütülmesinden Bakanlığa karşı sorumludurlar. Milli Eğitim Müdürleri okul müdürleri ile yakın ilişki kurarak okulun eksikliklerini tamamlamak, uygulayıcılara rehberlikte bulunmak, gerektiğinde okulun öğretmenler kuruluna katılmak, okul aile birliği toplantılarında hazır bulunmak ve uygun göreceği başka tedbirleri almak suretiyle uygulamanın başarı ile gerçekleştirilmesi için bir yandan okul içinde yönetici ve öğretmenler arasında öte yandan okul ile çevre arasında karşılıklı tam bir anlayış ve işbirliği ortamının yaratılmasına ve her yönetici ve öğretmenin huzur ve güven içinde görevine sarılmasına yardımcı olacaklardır. Milli eğitim müdürleri ayrıca kendi illeri içindeki okullar arasında genel toplantılar yönetici toplantıları zümre öğretmenleri toplantıları, konferanslar ve seminerler gibi mesleki çalışmalar düzenlemek suretiyle uygulama çalışmalarını tamumağa ve 1975-1976 öğretim yılı için yönetici ve öğretmenlerin daha iyi hazırlanmalarına böylece kendi illeri içinde öğretmenler arasındaki mesleki birlik ve dayanışmanın gelişmesine yardımcı olacaklardır. Okul müdürleri kendi okullarında uygulamanın düzenlenmesi ve başarı ile yürütülmesi amacı ile gerekli gördükleri her türlü tedbirleri almakla görevli ve yetkili olup bu görevlerinden Milli Eğitim Müdürlüğüne karşı sorumludurlar. Okul müdür-

leri okullarına tevdi edilen her Türk çocuğunun normal öğrenim süresi içinde yetenekleri ölçüsünde yetiştirilmesini sağlamak için her öğrencinin yalnızca herhangi bir dersteki başarısına veya başarısızlığına bakarak değil, fakat tüm yıl içi çalışmalarının sınıf öğretmenleri kurulu tarafından bir bütün halinde ve bir arada değerlendirerek sonucun öğrencinin velisine duyurulmasından okul adına aileye karşı birinci derecede sorumludurlar. Bu görevi başarabilmek için okul müdürü okulun bütün olanaklarını kullanmağa yetkilidir. Bu yolda okulun bütün öğretmenleri ve öteki görevlileri okul müdürünün her bakımdan en yakın yardımcıları olup yönetmelikte belirtilen veya okul müdürü tarafından kendilerine verilen görevleri yerine getirmekle yükümlü ve bundan okul müdürüne karşı sorumludurlar. Her okul müdürünün her bir öğrencinin yetiştirilmesi yolunda, okulundaki yönetici ve öğretmenlerin birbirine karşı tam bir saygı anlayış ve güven içinde isteyerek seyerek inanarak ve bütün güçlerini kullanarak çalışmalarını ve her öğrencinin yetiştirilmesi yolunda aralarında işbirliği yapmaları için gerekli ortamı yaratmak için bütün gücünü kullanacağından eminim.

Yeni uygulamanın yöneticiler, öğretmenler ve aileler arasında tam bir anlayış ve işbirliği içinde düzenlenip yürütülebilmesi ve okul içinde özlenen birlik ve uyumu sağlayıcı tedbirlerin alınabilmesi için okul müdürleri öğretmenler kurulunu sınıf öğretmenler kurulu, zümre öğretmenlerini sınıf öğretmenlerini, eğitsel kol öğretmenlerini, öğrenci velilerini gerekli gördükçe toplantıya çağırarak ve her öğretmenin görevinde daha başarılı olması için çalışmalarını yakından izleyecek denetleyecek ve ona her bakımdan yardımcı olmağa çalışacaktır.

Uygulamaya geçmek üzere bölge toplantıları yapılacaktır. Bu amaçla Bakanlıkça 15 ekip kurulmuştur. Her ekipte Talim ve Terbiye Kurulu üyesi, bir bakanlık müfettişi, bir ilgili daire temsilcisi ve bölgenin milli eğitim müdürleri bulunmaktadır. Bölge toplantıları 18-30 Eylül tarihleri arasında yapılacaktır. Aym toplantılar Şubat ve Mayıs aylarında tekrar edilecektir. Böylece uygulamanın başarılı olarak yürütülmesi, yönetici ve öğretmenlerimizin yerinde ve zamanında aydınlatılması için gerekli tedbirler alınmış olmaktadır.

1974-1975 öğretim yılı uygulamasının yukarıdaki esaslar da göz önünde bulundurularak okul ve çevre olanaklarının bütünleştirilmesiyle en iyi şekilde düzenlenip yürütülebileceğine inanıyor, bu inançla uygulamada görev alan yönetici ve öğretmen arkadaşlarıma en içten başarı dileklerimi sunuyorum.

Durumun ilgili okullara duyurulmasını ve uygulamaya hemen başlanması için Valiliğinizce gerekli tedbirlerin alınmasını önemle rica ederim. M.Üstündağ Milli Eğitim Bakanı....." (84)

Yukarıdaki genelgeye TTK'nın 5.9.1974 tarih ve 402 sayılı IX.MEŞ kararları uyarınca 1974-1975 öğretim yılı başında uygulanacak esasları içeren kararı eklenmiştir. TTK'nın kararı şu ana başlıklar altında yer almıştır:

- temel eğitimin ikinci kademesi olan yeni ortaokul yönetmelik taslağının geliştirilmesi,
- yeni ortaokul ders dağıtım çizelgesi, ortaöğretimde ders geçme ve kredi düzeninin denenmesi,
- modern fen ve matematik programları uygulamayan liseler ile uygulayan lise ve kolejlerde 1974-1975 öğretim yılında izlenecek yeni ders dağıtım çizelgeleri,
- modern fen ve matematik programı uygulayan ilköğretmen okullarında 1974-1975 öğretim yılında izlenecek yeni ders dağıtım çizelgesi,
- rehberlik ve eğitsel çalışmaların yeniden düzenlenmesi,

- ahlak dersleri ile ilgili uygulama esasları,
- ortaokulda ve ortaöğretim kurumlarında bütünleme sınavlarının yetiştirme kurslarından sonra Haziran ayında yapılması ve bitirme sınavlarının kaldırılması,
- tüm okullarda yıllık çalışma takviminin yeniden düzenlenmesi,
- ortaöğretim kurumlarının lise adı altında bütünleştirilmesi,
- yönetmelik değişiklikleri,
- öğrencileri ve velileri aydınlatma görevi" konularında ayrıntılı açıklamaları içermiştir.

TTK'nın kararı doğrultusunda uygulamaya konulan orta dereceli okulların yeni ders dağıtım çizelgeleri aşağıda gösterilmiştir.

1974-1975 ÖĞRETİM YILINDA LİSELERDE YENİ DERS DAĞITIM ÇİZELGESİ

(Modern Fen Ve Matematik Programları Uygulanmayan)

Tablo:2

DERSLER	IX. Sınıf	X.Sınıf		XI.Sınıf	
		Fen	Edebiyat	Fen	Dil ve Edebiyat
Türk Dili ve Edebiyatı	5	4	5	3	6
Psikoloji	-	2	2	-	-
Felsefe, Mantık Sosyoloji	-	-	-	3	6
Ahlak	1	1	1	-	-
Tarih	2	2	2	2	3
Sanat Tarihi	-	-	2	-	1
Coğrafya	2	2	2	1	2
Matematik	5	5	4	7	2
Tabiat Bilgisi	3	2	2	1	-
Fizik	3	3	2	4	2
Kimya	3	3	2	3	1
Yabancı Dil	4	4	4	4	5
Beden Eğitimi	1	1	1	1	1
Milli Güvenlik	1	1	1	1	1
Din Bilgisi	1	1	1	-	-
Toplam	30(31)	30(31)	30(31)	30	30
Rehberlik ve Eğitsel Çalışmalar	2 3	2 3	2 3	1 3	1 3

Yeni çizelgede haftalık süresi azaltılan derslerin programlarının planlanması ve uygulanmasına ilişkin esasların belirlenmesinde zümre öğretmen kurulları yetkili kılınmıştır.

**1974-1975 ÖĞRETİM YILINDA LİSELERDE VE
KOLEJLERDE
İZLENECEK YENİ DERS DAĞITIM ÇİZELGESİ**
(Modern Fen Ve Matematik Programları Uygulayan)

Tablo:3

DERSLER	IX.Sınıf	X.Sınıf		XI.Sınıf		
		Fen	Edebiyat	Matem- Matik	Tabii Bilimler	Dil ve Edebiyat
Türk Dili ve Edebiyatı	5	4	5	3	3	6
Yabancı Dil	4	4	4	4	4	4
Coğrafya	5	2	2	1	1	2
Tarih	-	2	2	2	2	3
Sanat Tarihi	-	-	2	-	-	1
Felsefe Grubu	-	-	-	3	3	6
Psikoloji	-	2	2	-	-	-
Ahlak	1	1	1	-	-	-
Milli Güvenlik	1	1	1	1	1	1
Matematik	5	6	2	8	3(*)	-
Tabiat Bilgisi	-	-	-	-	6	6
Kimya	-	-	-	-	6	6
Fizik	-	6	-	1	-	-
Fen Bilgisi	4	-	4	-	-	-
Jeoloji	-	-	-	-	2(**)	-
Beden Eğitimi	1	1	1	1	1	1
Seçmeli	3	-	-	1	-	-
Seminer	1	1	4	1	1(**)	-
Din Bilgisi	1	1	1	-	-	-
Toplam	30(31)	30(31)	30(31)	30	30	30
Rehberlik ve Eğitsel Çalışmalar	1-2 3	1-2 3	1-2 3	1-2 3	1-2 3	1-2 3

Yeni çizelgede haftalık süresi azaltılan derslerin programlarının planlanması ve uygulanmasına ilişkin esasların belirlenmesinde zümre öğretmenler kurulu yetkili kılınmıştır. Yine Milli Eğitim Bakanlığına bağlı kolejlerde yabancı dil derslerinin bütün sınıflarda 9'ar saat olarak okutulması kararlaştırılmıştır.

Böylece kolejlerde haftalık ders saati toplamı 35 saat olarak belirlenmiştir.

1974-1975 ve 1975-1976 öğretim yıllarında son sınıf tabii bilimler kolunda seçmeli olarak öğrencilerin 3 saat matematik, ya da 2 saat jeoloji ve bir saat seminer dersleri almaları kararlaştırılmıştır.

**ORTAOKUL (TEMEL EĞİTİM II. KADEME)
HAFTALIK DERS DAĞILIM ÇİZELGESİ**

Tablo:4

DERSLER	SINIFLAR			TOPLAM
	VI	VII	VIII	
Türkçe	5(4+1)	5(4+1)	5(4+1)	15
Matematik	4(3+1)	4(3+1)	4(3+1)	12
Sosyal Bilgiler	3(2+1)	3(2+1)	3(2+1)	9
Fen Bilgisi	3(2+1)	3(2+1)	3(2+1)	9
Yabancı Dil	3(2+1)	3(2+1)	3(2+1)	9
Sanat ve İş Eğitimi	1	1	1	3
Müzik	1	1	1	3
Beden Eğitimi	1	1	1	3
Ahlak	1	1	1	3
Toplam	22	22	23	67
Seçmeli Dersler (Öğrenci Her Yıl en az 4 saatlik seçmeli ders alır)	4-Ağu	4-Ağu	4-Ağu	Ara-24
Din Bilgisi	1	1	-	2
Haftalık Ders Saatleri Toplamı	26(27)	26(27)	27	79(81)
Rehberlik ve eğitsel çalışmalar	3	3	3	9

* Yönetmeliğin 22. maddesinde de seçmeli derslerin listesi yer almıştır. Açıklama: Parantez içindeki birinci rakam sınıfın bütün öğrencilerine , ikinci rakam gruplara ayrılan haftalık ders saatini göstermektedir.

Milli Eğitim Bakanlığı, 16.9.1974 gün ve 1805 sayılı Tebliğler Dergisinde yayımlanan 9.9.1974 gün ve 5000 sayılı yukarıda sunulmuş bulunan genelgesinin ardından Talim ve Terbiye Dairesi Başkanlığı 14.10.1974 tarihinde 7125-19 sayılı kararına dayalı olarak valiliklere 11134 sayılı ikinci bir genelge göndermiştir. Bu genelgede Bakanlık valiliklerden (ve onlara bağlı milli eğitim kurumlarından) şunları istemiştir:

Valiliklere

"...temel eğitim ve ortaöğretim kurumlarının haftalık ders dağıtım çizelgeleri ve öğrenci akış kurallarının yeniden düzenlenmesi ile ilgili olarak IX.MEŞ kararları uyarınca 5.9.1974 tarih ve 402 sayılı TTK kararıyla saptanan "esaslar" ilgili bütün okullarımızda yeni ortaokul yönetmelik taslağı, ile ilgili geliştirme projesi 21 ortaokulda ortaöğretimde ders geçme ve kredi düzeni denemesi ise 15 ortaöğretim kurumunda 1974-1975 öğretim yılı başından itibaren uygulamaya başlanmış bulunmaktadır.

Bu uygulamanın düzenlenmesi için yönetici ve öğretmenlerimizi aydınlatmak üzere esaslar 12. paragrafı uyarınca kurulan 15 Bakanlık ekibi 18/30 Eylül 1974 tarihleri arasında bütün yurtta düzenlenen bölge toplantılarına katılmışlardır. Bu ekiplerin Ankara'ya dönüşlerinde yapılan değerlendirmede başta valilik makamı olmak üzere bütün yönetici ve

öğretmenlerimizin yeni uygulamalara istekle ve heyecanla giriştiklerini ve uygulamaların başarı ile düzenlenip yürütülmesi için bütün olanaklarını kullanmaya çalıştıklarını memnurlukla öğrenmiş bulunuyorum.

Bu değerlendirme sırasında yönetici ve öğretmenlerimize yardımcı olmak üzere yeni kararlarla ilgili bazı noktaların bu aşamada daha da açıklığa kavuşturulmasında yarar görülmüş ve bu amaçla TTK ca hazırlanan AÇIKLAMA ile branş öğretmenlerinin atamalarına esas olan derslerle birlikte kanuni ders saatleri içerisinde okutacakları seçmeli dersler hakkındaki 11 Ekim 1974 tarih ve 428 sayılı TTK kararı ilişik olarak gönderilmiştir...

Bakanlık ekipleri Şubat ayında ilinize tekrar gelerek uygulamayı yerinde izleyecek ve uygun görülecek sayıda ve yerlerde düzenlenecek yönetici ve öğretmen seminerlerine katılacaklardır. Bu amaçla ESASLAR ın 123. paragrafında belirtilen iliniz raporunun ocak ayı sonundan önce Bakanlığa gönderilmesini beklemekteyiz... M.Üstündağ (85)

Bakanlık IX. MEŞ kararları doğrultusunda Türk ortaöğretim sisteminde getirilen yeni yapısal değişikliklerin doğru algılanması ve uygulanması amacıyla yukarıda sunulmuş bulunan genelgelerine ek olarak bu kez milli eğitim kurumlarına 42 maddeden oluşan bir AÇIKLAMA göndermiştir.

Açıklamada genel olarak ortaokullardaki yeni ders düzeni, yeni matematik programının uygulanmasında ortaya çıkan sorunların nasıl çözümleneceği, seçmeli derslerin saptanması ve okutulması, modern fen ve matematik programının uygulandığı ortaöğretim kurumlarında karşılaşılabilecek özel durumlar ve bunların çözüm yolları, rehberlik ve eğitsel çalışmalarla ilgili izlenmesi gereken yol, yıl içinde okutulamayan derslerle ilgili olarak yaz aylarında açılacak kurslarla ilgili açıklamalar, okul dışı bitirme sınavları vb. konuları yer almıştır.

Bakanlık yeni uygulamayla birlikte ortaokul ve ortaöğretim kurumlarında görevli öğretmenlerin yasal ders yükümlülükleri içinde okutacakları seçmeli dersleri de TTK'nun 11.10.1974 tarih ve 428 sayılı kararı doğrultusunda saptayarak tüm eğitim kurumlarına duyurmuştur. Bu saptamada Bakanlık 21 değişik öğretmenin atanmasına esas olan branş ve bu öğretmenlerin de bu esas branşları kapsamı içinde zorunlu olarak okutacakları seçmeli dersleri saptamıştır. (86) Böylece öğretmenlerin meslek öncesi aldıkları eğitime örtüşen görev tanımları yapılmaya çalışılmıştır. Üstündağ'ın döneminde daha önce sunulmuş olan genelgelerde de söz edildiği gibi TTD Başkanlığı 19.9.1974 tarih ve 6037 sayılı kararları doğrultusunda ortaokul yönetmelik taslağını, uygulama okullarında bir yıl süre ile uygulanarak geliştirilmesi ve alınan sonuçların değerlendirilmesinden sonra da kesinleştirilerek 1975-1976 öğretim yılında bütün ortaokullarda uygulamaya konulmasını kararlaştırmıştı.

Yönetmelik taslağında "temel eğitim anlayışına uygun olarak

ilkokul ve ortaokul programlarının yeniden düzenlenmesi zorunludur" denilmiştir.

Taslak yönetmelikte neden mevcut ortaokul yönetmeliğinin değiştirilmesine gerek duyulduğu, temel eğitimde yeni ortaokul anlayışının ne olduğu, böyle bir anlayış değişikliğinin gerekçeleri konularında açıklamalarda bulunulmuştur. Bu açıklamalar arasında önce Türk eğitim sisteminde kademeler arasındaki öğrenci akış oranları oransal olarak ortaya konulmuştur. Son on beş yıl içinde yapılan araştırma sonuçlarına göre ilkokulda beş yıllık öğrenimi sınıfta kalmadan bitirme oranının %27 olduğu, sınıf tekrar edenler de dahil olmak üzere birinci sınıfa kaydolanlardan ilkokul bitirenlerin %50 yi geçmediği, ortaokullarda üç yıllık öğrenimi sınıfta kalmadan bitirme oranının %46-60 arasında değiştiği, liselerde ise oranın %53-69 arasında değiştiği, başarı yüzdelerinin 1968 yılında genelleştirilen yeni ilkokul programının uygulamaya konulmasından sonra ilkokullarda %90 lara ulaştığı, ama ortaokul ve liselerde ise oranın her yıl daha artarak olumsuz bir durum ortaya koyduğu belirtilmiştir. Türkiye’de ilkokulu bitirenlerin %45 inin hayata atıldığı, ortaokulu bitirenlerin ise yaklaşık %90’ının üst öğrenime geçtiği vurgulanmıştır. İlkokuldan veya daha sonra hayata atılma durumunda kalanlar için onları iş alanlarına hazırlayıcı nitelikte eğitim tedbiri bulunmadığından bu çocukların kendi gelecekları ile baş başa bırakıldıkları ve bu uygulamanın özellikle ortaöğretim kurumu bulunmayan veya yeterli olmayan yöreler için yurt düzeyinde olanak ve fırsat eşitliğini zedeleyici nitelikte olduğunu özellikle vurgulanmıştır. Eğitimde verim düşüklüğünün, dolayısıyla ekonomik kaybın açık göstergeleri olarak değerlendirildiğinde bu yüzdelerin aynı zamanda ilkokul, ortaokul ve ortaöğretim programları ile öğrenci akışını düzenleyen kuralların öğrencinin ihtiyaçlarına cevap verecek ve toplumumuzun uzun dönemli okullaşma hedeflerini gerçekleştirecek biçimde yeniden düzenlenmesini zorunlu kılmaktadır... denilmiştir.

Yönetmelikte ortaokul temel eğitimin ikinci kademesi olarak tanımlanmış ve amacı da :

1.öğrencilerin genel eğitimlerini yaş ve gelişme seviyelerine uygun surette sağlamak, onlara günlük yaşantıları ile yakından ilgili bilgi beceri ve tavırları kazandırmak,

2.öğrencilere ortaöğretim programlarına geçebilmek için gerekli olan temel bilgi ve becerileri kazandırmak,

3.Çevrenin coğrafi ekonomik sosyal ve kültürel özelliklerini de göz önünde tutarak çeşitli iş ve uğraşı alanlarında ilgi ve yeteneklerini deneme ve geliştirme fırsatı vermek, böylece ileride işe yönelmede ve meslek seçi-

minde daha isabetli karar vermelerine yardımcı olmak ile görevli milli bir eğitim ve öğretim kurumu olarak saptanmıştır.

Ortaokul programının bu özellikleriyle , öğrencilere bu kademede yanlış ve erken yönelmeyi önlemede, onlara genel ve ortak bir eğitimin yanında, seçmeli derslerle kendilerini tanımlarına, hayata hazırlanmalarına yardımcı olunacağı vurgulanmıştır.

Ortaokulların haftalık ders dağıtım çizelgesi de taslak yönetmelikte saptanmıştı. Bu çizelge yukarıda gösterilmiştir. :

Yönetmeliğin getirdiği önemli bir yenilik de ortaokullarda beşli not verme sisteminin getirmesi olmuştur. Buna göre öğrencilere verilecek notların sayısal değeri ile bu notları niteleyen sıfatlar şu şekilde saptanmıştır:

Ölçek değeri	Değer hükmü	Sıfat karşılığı
5		Pekiyi
4		İyi
3		Orta
2	GEÇER	Geçer
1	BAŞARISIZ	Geçmez

Üstündağ'ın döneminde Talim ve Terbiye Dairesi Başkanlığı, 25.11.1974 tarihinde aldığı 8611/23 sayılı kararla valiliklere IX. Milli Eğitim Şurası kararları doğrultusunda geliştirilen ve 22 .7.1974 tarihli ve 1798 sayılı tebliğler dergisinde yayınlanarak yürürlüğe girmiş bulunan "Ahlak Dersi" programına uygun olduğu iddiasıyla çeşitli kitapların yazılarak piyasaya sürüldüğünü, öğrencilere aldırılmakta olduğunu, bakanlığın incelemesinden geçmemiş olan bu kitaplar konusundaki gereken duyarlılığın gösterilmesini istemişti. Bu durum da Bakanlığın bu konuda ne denli duyarlı davrandığını göstermektedir. (87)

Bu arada IX.MEŞ kararları doğrultusunda temel eğitimin amaçlarına uygun olarak temel eğitim 4., 5., 6., 7. ve 8. sınıflar Sosyal Bilgiler dersinin yeni öğretim programları TTD tarafından geliştirilerek yayınlanmıştır. Yine MEB yeni Sosyal Bilgiler ikinci kademe öğretim programının 1975-1976 öğretim yılından, birinci kademe programının da 1977-1978 öğretim yılından başlayarak bütün yurttaki okullarda uygulanmaya konulmasını kararlaştırmıştır. (88)

1.5.5.2.2.Mesleki ve Teknik Ortaöğretim:

Üstündağ 26.5.1974 tarihinde MM'de yapmış olduğu konuşmasında Türkiye'nin mesleki ve teknik eğitim açısından durumunun son derece çarpıcı biçimde şu şekilde ortaya koymuştu:

"...Teknik öğretim yürekler acısı. Devlet Planlama Teşkilatı, teknik öğretimi milli eğitimin merkezi olmak şartı ile eğitim sisteminin gelişmesini istiyor. Teknoloji çağındayız. "Öğrenciler genellikle teknik eğitime kaydırılmalıdır. Eğitim sistemimizde teknik eğitime ağırlık kazandırılmalıdır" diyor, tam tersine olarak genel öğretim daha süratle gelişiyor, teknik öğretim geriden gidiyor. Niçin geriden gidiyor? Teknik öğretimde öğretmen yok. Sanat Enstitülerine geçen yıl girmek için müracaat eden öğrencilerin ancak dörtte biri girebilmiştir. Toplum bunun değerini anlıyor, halk bunun değerini anlıyor. Halk çocuğunu liseye değil, sanat enstitüsüne göndermek istiyor, ama sanat enstitüsü bunun dörtte birini alıyor, imtihan ediyor, dörtte üçüne liseye git diyor. Liseler geri çevirmiyor. Tam tersine planlamanın gelişmesini önerdiği sanat enstitüleri talebeyi geri çeviriyor. Liseler massediyor. İşte eğitim sistemimizin işleyen durumu gözlerinizin önündeki manzara..." (89)

Üstündağ IX.Dokuzuncu Milli Eğitim Şurasını açarken yapmış olduğu konuşmasında da teknik eğitimin durumuna, hemen hemen aynı sözlerle değinmişti. (90) Kendisinin bu öğretim kademesinde yaşanan sorunları, kalkınmanın gerektirdiği orta düzeydeki insan gücünü yetiştirerek, gençleri belli meslek, bilgi ve becerilerle donatıp hayata hazırlayarak ve böylece de yükseköğretim önündeki öğrenci yığılmasını önleyerek çözeceklerini belirtmişti.

Mesleki ve Teknik eğitim alanında yapılacak yatırımların değerlendirilmesinin MM'de de söylediği gibi geniş ölçüde öğretmen açığının kapatılmasına bağlı olduğunu belirten Üstündağ, bu nedenle mesleki ve teknik okullara öğretmen yetiştiren okulların geliştirilmesine önem vereceklerini, mesleki ve teknik öğretmenleri yetiştiren okullarda gece öğretimine geçilerek öğretmen açığı sorununu çözmeye çalışacaklarını vurgulamıştı.

Üstündağ'ın Bakanlık yaptığı dönemin bir önceki ve bir sonraki öğretim yıllarında mesleki ve teknik ortaokul ve liselerin sayısal yönden gelişimleri aşağıdaki tablolarda gösterilmiştir.

ERKEK TEKNİK ÖĞRETİM OKULLARIYLA İLGİLİ SAYISAL GÖSTERGELER

Tablo:5

Öğretim Yılı	Okul	Artış indeksi	Öğretmen	Artış indeksi	Öğrenci	Artış indeksi
1973-74	179	133.5	4630	151.2	73183	155.0
1974-75	189	141.0	5055	165.0	77918	165.0
1975-76	208	155.2	5406	176.5	97901	207.4

TABLO 1972/1973 yılından itibaren, Endüstri Meslek Lisesi, Sanat Ortaokulu, Erkek Sanat Öğretmen Okulu ve Teknik liselerle ilgili toplam sayısal verileri göstermektedir.

Kaynak: DİE. Türkiye İstatistik Yıllığı, 1981, s.106/ (Cumhuriyetin 50. Yılında Rakam ve Grafiklerle Milli Eğitimimiz. İstanbul:MEB:Yay., 1973, s.192 (Artış indeksleri 1970/1971 öğretim yılı 100 temel alınarak gösterilmiştir.

KIZ TEKNİK ORTAÖĞRETİM OKULLARIYLA İLGİLİ SAYISAL GÖSTERGELER

Öğretim Yılı	Okul	Artış indeksi	Öğretmen	Artış indeksi	Öğrenci	Artış indeksi
1972-73	338	100	3654	100	38475	100
1973-74	343	101.4	3962	108.4	42700	110.9
1974-75	361	106.8	4404	120.5	45633	118.6
1975-76	379	112.1	4650	127.2	51638	134.2

Tablo 6

TABLO Kız Meslek Lisesi, Sanat Ortaokulu, Kız Sanat Öğretmen okulu, Teknik Liselerle ilgili toplam sayısal verileri göstermektedir. Kaynak: DİE. Türkiye İstatistik Yıllığı, 1981, s.107 Artış indeksleri tarafımızdan hesaplanmıştır.

TİCARET VE TURİZM OKULLARIYLA İLGİLİ SAYISAL GÖSTERGELER

Öğretim Yılı	Okul	Artış indeksi	Öğretmen	Artış indeksi	Öğrenci	Artış indeksi
1972-73	102	100	1931	100	39093	100
1973-74	113	110.7	2245	116.2	52700	134.8
1974-75	121	118.6	2628	136.0	63166	161.5

Tablo:7 :

TABLO Sekreterlik Okulu, Otelcilik ve Turizm Meslek Lisesi, Ticaret Lisesi, Ticaret ortaokulu, Özel Otelcilik ve Turizm Meslek Lisesi ile ilgili toplam sayısal verileri göstermektedir.

Kaynak:DİE.Türkiye İstatistik Yıllığı, 1981, s.110 (Artış indeksleri tarafımızdan hesaplanmıştır).

MESLEKİ VE TEKNİK ORTAOKUL VE LİSELERLE İLGİLİ GENEL SAYISAL GÖSTERGELER

Tablo:8

Öğretim Yılı	Okul	Öğretmen	Öğrenci (000)
1972-73	973	15858	256
1973-74	974	16868	285
1974-75	1078	19117	313

Kaynak:DİE.Türkiye İstatistik Yıllığı, 199- Artış indeksleri tarafımızdan hesaplanmıştır.

Tablo:8 den görülebileceği gibi göreve geldiği zaman mesleki ve teknik ortaokul ve liselerin sayısı 974' idi. Üstünağ bu sayıyı 1974-1975 öğretim yılında 104 okulluk artışla 1078'e ulaştırmıştır. Aynı gelişme oranı öğretmen sayısında da gözlenmiştir. Fakat genel olarak mesleki ve teknik ortaöğretimle genel ortaöğretim kurumları sayısal yönden karşılaştırıldığında mesleki ve teknik ortaöğretimin aleyhine bir durumun olduğu gözlenmektedir. Bu durum Türkiye'nin genel eğitimi mesleki ve teknik eğitime yönlendirme politikaları ile de ciddi bir çelişki oluşturmaktadır.

İmam Hatip Okulları Üzerindeki Çalışmaları:

12 Mart sonrasında kurulan hükümetlerde görev yapan milli eğitim bakanlarını mesleki ve teknik eğitim alanında en çok uğraştıran konular arasında imam hatip okulları ilk sırayı almıştır.

12 Mart sonrası kurulan I.Erim hükümetinin milli eğitim bakanı olan Şinasi Orel imam hatip liselerinin orta kısımlarını kapatmış, bu okulların

ortaokul mezunu öğrenci almalarını sağlamıştı. Bu uygulama bu şekilde Üstündağ'ın milli eğitim bakanı olarak görev yaptığı CHP ve MSP karma hükümetine kadar gelmiştir.

Üstündağ'ın döneminde bir önceki uygulamanın sonucu olarak TTK. 8.5/1974 tarih ve 322 sayılı kararıyla imam hatip okullarının(liselerinin) birinci devrelerinin ortaokula dönüştürülmesinden ötürü. 1971-1972 öğretim yılından itibaren, bu okulların bünyesinde bulunan ortaokullara kayıt ve kabul olunup da mezun olma aşamasına gelenlere ilgili okul müdürlüklerince ortaokul diploması verilmesini kararlaştırmıştı.

CHP-MSP karma hükümeti, eğitim alanında "bütün meslek ve sanat dallarındaki eğitim ilköğretime dayalı olacak, ortaokullarda meslek ve sanat eğitimi veren çeşitli bölüm ve program bulunacaktır" görevini hükümet programına almıştı. Gerçekte CHP-MSP iktidarı bu hedefi benimsemekle kapatılan imam hatip okullarının orta kısımlarının yeniden açmayı planlamaktaydı. Nitekim Bakan Üstündağ'ın kendisi de MM'de bu gerçeği şu sözleriyle açık biçimde dile getirmişti:

"...imam hatip okullarının ortaokul kısmını açmakta samimiyiz. Bu konuda lütfen samimiyetsiz olduğumuz gibi bir husus işlenmeye kalkışılmasın. Çünkü imam hatip ortaokulları kapandıktan sonra imam hatip liselerindeki öğrenci mevcudunda düşme olmuştur. Halbuki hep beraber savunuyoruz, din toplumu oluşturan önemli müesseselerden birisidir. O halde bu önemli müesseseyi iyi yetiştirmiş elemanların yönetimine vermek, o müesseseye saygıyı, o müessesenin güçlenmesine yardımcı olmayı sağlar. O bakımdan iyi yetiştirmiş dini görevlilerinin sağlanabilmesi için imam hatip okullarına ihtiyaç vardır. İmam hatip okullarının lise kısmındaki mevcut %65 oranında ve süratle düşmüştür. Süratle düşen için insangücü açıklarımız olduğundan halkın bu amaca yönelik olarak yaptığı okulların elverişli olanlarında imam hatip orta okulları açılarak imam hatip liselerinin beslenmesi sağlanacak ve iyi yetiştirmiş dini görevlilerinin bu okullarda yetiştirmelerine yardımcı olacağız..." (91)

Üstündağ yukarıda belirtilmiş olan sözleri doğrultusunda harekete geçmiştir. Fakat mevcut imam hatip liselerinin tamamının ortaokul kısımlarının açılarak öğrenci alımına gitişilmesinin zamana bağlı bir iş olduğunu da görmüştür. Bu konuda yapılacak çalışmalara bir ilk adım olarak Milli Eğitim Bakanlığı (Din Eğitimi Genel Müdürlüğü) 5.8.1974 tarihinde valiliklere imam hatip liselerinin orta kısımları hakkında bir genelge yayınlanmıştır. Bu genelgede şu ifadelere yer verilmişti:

"Bütün meslek ve sanat dallarında eğitimin ilköğretime dayalı hale getirileceği hususu, Koalisyon Protokolü ve hükümet programında öngörülmüştür. Ayrıca 6 Mayıs 1974 tarih ve 1788 sayılı Tebliğler Dergisinde yayımlanan Bakanlığımız görüşlerini yansıtan özetin 23 numaralı önerisi gereğince hazırlanan İmam Hatip Lisesi Birinci Devre Haftalık Ders Dağıtım Çizelgesi IX. Milli Eğitim Şurasının incelenmesine sunulan raporun 134. sayfasında yer almış ve bu çizelge sözü edilen Şuraca da uygun görülmüştür.

IX.MEŞ kararları 1974-1975 öğretim yılından itibaren uygulamaya konulmak

üzere makamlarınca onaylanarak 15 Temmuz 1974 tarih ve 1797 sayılı tebliğler dergisinde yayımlanmıştır. Aynı ortaokul programı ve haftalık ders dağılım çizelgesinin genel mesleki ve teknik ortaöğretim okullarının bünyelerindeki okullarda aynen uygulanacağı bu okullarda seçmeli dersler yerine ikinci devrelerinin amaçlarına ve özelliklerine uygun olarak meslek derslerinin okutulacağı meslek derslerinin çeşitleriyle bunların uygulama çalışmalarının ilgili okulun 2. devresinin amaçları ve özellikleri dikkate alınarak saptanacağı ve gerekiyorsa haftalık ders saatinin artırılacağı hususları IX.MEŞ'nin 22 ve 91 numaralı kararlarında hükme bağlanmıştır. Diğer taraftan uygulamada görülen aksaklıklar ile IX. MEŞ kararları göz önünde bulundurulmak suretiyle 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu ve Koalisyon Protokolü ile hükümet programının milli eğitimle ilgili bölümlerinde yer alan direktiflere uyularak hazırlanan yönetmelik değişikliği taslağı 19 Temmuz 1974 gün ve 321.11.5384 sayılı yazımızla TTK'nun incelemesine sunulmuştur. Ayrıca IX. MEŞ'nin 22 ve 91 numaralı kararlarına uygun şekilde imam hatip liseleri orta kısım seçmeli dersler müfredat programları hazırlanmakta olup yakında TTK'na sunulacaktır.

1974/1975 öğretim yılı için öğrenci kayıtlarına Ağustos ayında başlanılacağından gecikmeye meydan verilmemesi amacı ile yasa ve yönetmeliklerde gerekli değişiklikler yapıncaya kadar İmam hatip liselerinin bünyelerinde veya yeniden temel eğitimin ikinci kademesi olarak açılacak ortaokullara yukarıda belirtilen maksatla ilkokul mezunu öğrenci kaydedilmemesini bu okullardan mezun verilinceye kadar Diyanet İşleri Başkanlığının din görevlisi ihtiyacının kesintisiz olarak karşılanması için imam hatip okulu idare yönetmeliği hükümlerine göre imam hatip liselerine ortaokul mezunu öğrenci alınmasını tavsiyelerine arz ederim.

Mustafa Cinkılıç
Din Eğitim Genel Müdürü
Uygundur M.Üstündağ 2.8.1974

Genelgenin ekine "İmam Hatip Liselerinin Birinci Devre Haftalık Ders Dağıtım Çizelgesi" de eklenmiştir. Çizelge incelendiğinde normal ortaokul programlarına ek olarak imam hatip liselerinin orta kısımlarına 3 tane meslek dersi konulduğu görülmektedir. Bunlar: Kur'an-ı Kerim (6.,7. sınıflarda 9, 8. sınıfta 8 saat) Arapça (üç sınıfa da 3'er saat), Din dersi (6. ve 7. sınıflarda 3, 8.sınıfta 2 saat) Böylece haftalık meslek dersleri orta kısımda 6. sınıfta 9, 7.sınıfta 9, 8.sınıfta 8 saat olarak saptanmıştır. Meslek dersleriyle birlikte imam hatip liselerinin orta kısımlarının her üç sınıfında da toplam yük 34 saat olarak belirlenmiştir. (92)

Türkiye'de özellikle imam hatip okullarının hızla yaygınlaşmasında bu işi kendisine amaç edinmiş kişi ve kurumların(vakıf) da büyük katkısı olmuştur. Özel kişi, dernek ve vakıflar, 1960'lı yıllardan başlayarak çok sayıda imam hatip okulu binasının yapılmasında büyük rol oynamışlardır. Bu şekilde yapılan okul binaları ile devlet adeta din eğitimini genişletmeye zorlanmıştır.

12 Mart Askeri muhtırasından sonra Bakanlık bu şekilde binası bitirilmiş bulunan imam hatip okullarını, öğretmen ve yardımcı personel sağla-

arak öğretime başlatmamıştır. Hatta mevcut imam hatip okullarından bazılarında öğretime son vermiştir. İşte CHP-MSP karma hükümeti görevde geldiğinde ülkenin hemen hemen her yöresinde bu şekilde imam hatip okulu olarak inşa edilmiş "boş okul binası" ile karşı karşıya kalmıştır. CHP-MSP iktidarı, bu soruna da el atmış ve bu binaların hemen hemen tamamının yapılış maksatlarına uygun olarak imam hatip okulu olarak öğretime başlatılmalarını sağlamıştır.

İmam Hatip Okullarında iki askeri müdahale (12.3.1971/ 12.9.1980) arasındaki sayısal gelişme aşağıdaki tablolardan izlenebilir.

İMAM HATİP OKULLARIYLA İLGİLİ SAYISAL GÖSTERGELER (1972/1980) ORTA KISIMLARI

Tablo:9

Öğretim Yılı	Okul	Artış İndeksi	Öğrenci	Artış İndeksi	Öğretmen	Artış İndeksi
1972-1973	72	100.0	16443	100.0	446	100.0
1973-1974	58	80.5	10522	63.9	281	63.0
1974-1975	101	140.2	24091	146.5	214	47.9
1975-1976	171	237.5	51829	315.2	770	172.0
1976-1977	248	344.4	84863	516.1	1494	334.9
1977-1978	334	463.8	108340	658.8	1875	420.4
1978-1979	335	465.2	114273	694.9	1212	271.7
1979-1980	339	470.8	130072	791.0	685	153.5

Kaynak: DİE. Türkiye İstatistik Yıllığı, 1981, s.112

Artış indeksleri tarafımızdan hesaplanmıştır.

İmam hatip okullarının açılması konusunda hükümetin nasıl bir tutum izlediğini 26.5.1974 tarihinde MM'de Üstündağ milletvekillerine şu şekilde açıklamıştır:

"...hükümet programında belirtildiği gibi bu amaçla yapılmış olan binalarımız tespit edilmiştir. Masa üzerinde amaca uygun işlerliği görülen 55 kadar bina tespit edebildik. Bunun için Bakanlık müfettişlerimi görevlendirdim. Şu anda göreve başladılar. Öğretime açılacak durumda olanları bizzat yerinde görerek kaç tane ise önümüzdeki ders yılı öğretime açacağız burada aradığımız kriterler öyle zannedildiği gibi değildir. Üzeri kapanmış olacak, bir ortaokul açılabilmesi için en az yedi dersane istiyoruz. Çünkü, bu okulların imam-hatip liselerine öğrenci yetiştirmesi lazım. O bakımdan bizim tahminimiz, bu 55 tane binanın içerisinde kaç tane uygun olmayan çıkacağını bilmiyorum, 5-10 ne ise, diğer tarafı önümüzdeki ders yılında öğretime açılacaktır..." (93)

Üstündağ, dediği gibi bu 55 binadan 43 tanesinde 1974-1975 öğretim yılında imam hatip ortaokullarını açmış ve öğretime başlamasını sağlamıştır. Bu şekilde de giderek Türkiye'de imam hatip okulları bir meslek okulu

olmaktan çıkmış adeta bir genel lise havasına bürünmüştür. Bu niceliksel büyümenin ardında hükümetin MSP kanadının etkisinin yattığı açıkça görülmektedir.

Ortaöğretim Kurumlarında Şiddet Olaylarının Yaygınlaşması:

Üstündağ'ın döneminde yükseköğretim kurumlarında sürmekte olan anarşi ve terör olaylarının yavaş yavaş ortaöğretim kurumlarında da yaygınlık kazanmaya başladığı gözlenmiştir. CHP-MSP hükümeti döneminde eğitim kurumlarındaki ilk ciddi olay, 19.3.1974 tarihinde Tunceli Öğretmen okulu ile Erzurum Kız lisesinde çıktı. Bu okullardaki karşıt görüşlü öğrenciler arasında çıkan çatışmalarda 19 öğrenci yaralandı. Özellikle Tunceli İlköğretmen Okulunda çıkan olaylar kısa bir sürede kente de yayılma eğilimi gösterdi. Bunun üzerine Tunceli iline komşu illerden polis takviyesi yapıldı. Tunceli İlköğretmen okulunda öğrenciler memleketlerine gönderilerek Valilikçe güvenlik amacıyla öğrenime ara verildi.

Bu olaylar üzerine Cumhurbaşkanı Korutürk'le olağanüstü görüşmesinin ardından Başbakan Ecevit, basın mensuplarına: *"şimdiye kadar sabırlı davrandık. Gençleri alet edenlerle yine mücadele edeceğim. Bazı kişiler gençleri şiddet olaylarına tahrik ediyorlar, bunların içinde politikacılar var, politikaya karışmaması gereken kişiler var. Yalnız gençliğe karşı değil millete karşı büyük günah işliyorlar. Şimdiye kadar sabırlı davranmaya çalıştık. Fakat kendi siyasal emellerine veya kişisel ihtiraslarına genç insanları alet etmekten çekinmeyen kimselerle gerektiği zaman en açık şekilde yeniden mücadele edeceğiz"* demişti. (94)

Tunceli ve Erzurum olaylarının ardından CHP ortak gurubu 19.3.1974 tarihinde olağanüstü toplanarak bir durum değerlendirmesi yaptı. Bu toplantı sonrasında da CHP, TBMM'de gençlik sorunlarının tartışılacağı bir genel görüşme açılmasını istemişti. (95)

Olaylar 20.3.1974 tarihinde Ardahan Lisesinde, 21.3.1974 te Gümüşhane Lisesinde devam etti. Tunceli Valisi yönetici kadrosu değişmeden okulun açılmamasını istemişti., (96) Böylece olayların arkasında gerek görevi ihmal, gerekse de bizzat işin tahrikçisi olarak öğretmen ve yönetici kadronun da bulunduğu görülmekteydi.

Ecevit, olayların gelişmesi üzerine daha etkili kararların alınıp uygulamaya konulabilmesi için bakanlardan oluşan bir komisyon kurmaya karar verdi. Bu komisyon anarşi konusunda hükümet içindeki koordinasyonu da sağlayacak, çelişkili kararların alınmasını önleyecekti. Bu arada başbakan

Ecevit, basına da öğrenci olaylarının bu şekilde sürmesi durumunda 12 Mart öncesi günlere dönülebileceğini, olayların amacının üzerinde çalışılan af yasasını "bugünkü şekliyle çıkartmamak, hatta tümüyle engellemek" olarak dile getirmişti. (97)

Memleketlerine gönderilen öğrencilerden bir grup Ankara'ya geldi ve Bakan üstündağ'la görüşti. Öğrenciler Tunceli'deki olaylarla ilgili olarak Üstündağ'a bilgi verirken, "solcu diye nitelendirdikleri arkadaşlarının Nazım Hikmet'in Kurban isimli oyununu sahneye koymak istediklerini, bu oyun-da elindeki rakı kadehiyle Allah ve Hz.İbrahim'in görülmekte olduğunu, böylece dinle alay edildiğini..." söylemişlerdi. (98) Bakan Üstündağ da "Kaba kuvvete müsamaha gösterilmeyeceğini söylemişti. (99)

Olaylar üzerine aralarında Antalya milletvekili İhsan Ataöv, İzmir milletvekili Ali Naili Erdem'in de bulunduğu 12 milletvekili MM Başkanlığına yazılı başvuruda bulunarak genel görüşme açılmasını istemişlerdi. (100)

Önerge üzerinde konuşan Bakan Üstündağ'ın söyledikleri, (101) eğitim kurumlarının bazılarında ortaya çıkan anarşik ortamın nedenlerini anlayabilmek için önemli ipuçları içermektedir. Bu nedenle Üstündağ'ın daha önce yer verilmeyen açıklamalarının bir bölümüne burada yer verilmesinin yararlı olacağı düşünülmüştür.

Bakan Tunceli İlköğretmen Okulunda yaşanan olaylarla ilgili olarak MM'de 30.4.1974 tarihinde şu açıklamalarda bulunmuştu:

"...Bilindiği gibi son günlerde kamunun ve yasağa Meclislerimizin üzerinde hassasiyetle durduğu, öğrenci olayların titizlikle ve tarafsız olarak izlemekte ve gerekli tedbirleri almaktayız. Genel görüşme önerisine paralel olarak Yüce Meclisinize bu konuda memleketimizde cereyan etmekte olan olayları açıklamak isterim...

Hükümetimiz işbaşına geldikten sonra ülkemizde iç barışı sağlamak ve fikirlerin hoş görüşü ile karşılandığı, saygı gördüğü bir ortam yaratmak amacıyla dönük olarak çalışmalarına başlamıştır. Ancak ülkemizde hiçbir kişi ya da grubun söz ve düşünce özgürlüğü ilkelerini zedeleyici bir tutumla, fikirlerini bir baskı unsuru olarak kullanmasına, bunları eylem ve kaba kuvvet haline dönüştürmelerine, özellikle milli bütünlüğümüzü bozucu faaliyetlere girişmelerine olanak vermemek hususunda hükümetimiz kararlı ve azimlidir...

Olayların doğuşu ve seyri:

Tunceli Erkek İlköğretmen Okulunda 18.3.1974 günü meydana gelen olayları hazırlayan ön olaylardan kısaca söz etmekte yarar mülahaza etmekteyiz. Adı geçen ilköğretmen okulunda 16 Mart 1974 tarihinde öğretmen okullarının kuruluş yıldönümü münasebetiyle bir program hazırlanmış ve bu programın, gerek okul öğrencilerine ve gerekse velilere ve gerekse halka gösterilmesi karara bağlanmıştır. Bunun için lüzumlu resmi gerekler yerine getirilmiştir. 15.3.1974 günü hazırlanan programın hem öğrencilere gösterilmesi, hem de genel prova yapılması düşünülmüş ise de, programın uygulanacağı Halk Eğitim Salonu öğrencilerden başka yoğun miktarda halkın doldurmuş olması ve disi-

plin sağlanmasını hiçbir şekilde mümkün olamayacağı görüşü ile bu programın o gün uygulanmasından okul idaresince vazgeçilmiştir. (...) programı seyretmek hevesiyle salonu doldurmuş bulunan halkın programı seyredemeden salondan çıkarılmaları ilk homurdanmalara ve salondan ayrılan görevli öğretmenleri ilk kez yuhalamalara sebep olmuştur. 16 Mart 1974 Cumartesi günü aynı program öğrencilere gösterilirken folklor gösterilerinden Kafkas ekibi oyunun son bölümünde oyuncu erkek öğrencilerin o güne kadar yapılan provalardan farklı olarak oyunu değişik figürlerle oynamaları, ve Türkistan diye bağırıp, kurt uluması gibi sesler çıkarmaları üzerine, seyirci bir kısım öğrenciler tarafından yuhalandıkları, bunun üzerine idarecilerin, gerek akşamki programa hazırlık yapmak ve gerekse daha büyük olaylara sebebiyet vermemek için programı o andan itibaren kestikleri anlaşılmıştır. Aynı günün akşamı program halka ve velilere gösterilirken adı geçen ekibin noksan kadrosu ile oyunu oynadığı, buna sebep olarak da gündüz ki olaylardan sonra ekipteki kız öğrencilerden üçününü oyuna katılmadıkları, bu durumu öğrenen okul müdürünün bu ekibi yöneten öğretmen Meral Nacar'a programdan bu oyunu çıkarmasını söylediği, fakat Meral Nacar'ın bir kız temin ederek ve e bizzat kendisi de ekibe dahil olarak oyunu oynattığı, her ne kadar gündüzki gibi Türkistan diye bağırma ve kurt gibi ulumalar olmamış ise de, salona her nasılsa girmiş olan ve çoğunluğunu öğrencilerin teşkil ettiği bir grup tarafından ekibin yuhalandığı öğrenilmiştir. Kafkas ekibinin oyunu hiter bitmez, sahnede öğrenciler arasında kavga çıkmış, görevliler ve emniyet kuvvetleri tarafından yatıştırılmış, programın bundan sonraki kısmı iptal edilerek, halk somdunu boşaltmıştır. Hadise çıkaran birkaç öğrenci karakola celbedilmiş, diğer öğrenciler öğretmenlerinin nezaretinde okula dönmüşlerdir.

Aynı gece bir grup öğrencinin karakoldaki arkadaşlarının dönmeyen yatmayacaklarını bildirmeleri üzerine okul müdürü ve diğer idarecilerden birkaçı karakola giderek, emniyetçe nezarete tutulan 3 öğrenci dışındaki diğer öğrencileri alıp okula getirmişler, arkadaşlarının döndüklerini gören öğrenciler de yatakhanelerine çıkarak yatmışlardır. Daha önceleri yakasına bozkurt rozeti takan ve bu durumu okul müdürüne de bilinen öğretmen Meral Nacar, Kafkas ekibini yönettiği için, bu ekipteki erkek öğrenciler, yerli gündüzlü, yatılı öğrenciler tarafından "Bozkurtçu" olarak tanımlanmaktadırlar. Kafkas ekibinin erkek öğrencileri, Bozkurtçular, oyun sırasındaki yuhalamanın Türk Bayrağına yapıldığını ileri sürerken, 17.3.1974 tarihinde yerli öğrencilere karşı harekete geçmişler onları "Siz Türk değilsiniz, Bozkurt rozeti takmayanın kani mavidir. Siz Bayrağı yuhalatınız" diye suçlayıp okul kantininde onlarla kavga etmişlerdir. Bu kavgaya yoldan geçen halktan bazı kimselerin de katıldığı, bunun üzerine 40-50 kadar yerli yatılı öğrencinin okulu terk ederek şehre indikleri, okul müdürünün emniyet müdürü ile de işbirliği yaparak, olayın büyümemesi için, öğrencilerle halkın temasına fırsat verilmeden öğrencilerin ikna edilerek okula dönmelerinin sağlandığı ve okuldaki iki grup arasında gece biri hadisenin çıkmaması için gerekli tedbirlerin alındığı anlaşılmıştır..." (102)

Üstündağ, konuşmasının daha sonraki bölümlerinde ertesi günü, Hayri Avcı ismindeki bir öğrencinin okulun kömür yığınları üzerine çıkarak "Arkadaşlar buraya toplanın, Bu moskof memleketinde bunların kafasını ezeceğiz" diye bağırmasıyla okulda öğrenim görmekte olan tüm öğrenciler arasında büyük çaplı bir kavga çıktığını, polisin ve jandarmanın müdahalesiyle olayların önlendiğini, bunun üzerine de Valilikçe okulun kapatılarak

öğrencilerin de memleketlerine gönderilmek üzere askeri araçlara bindirilerek Elazığ'a gönderildiklerini açıklamıştı. (103)

Aytekin Yıldız, Tunceli ve Erzurum'da yaşanan olayları yerinde inceleyerek Milliyet gazetesinde "Tunceli ve Erzurum Olaylarının İçyüzü" başlığıyla yayınlamıştı. Yıldız, Tunceli İlköğretmen Okulunda yaşanan olayların arkasında öncelikle yerli ve yabancı ayrımının yattığını belirtmişti. Bunu öğrenciler arasındaki ideolojik kışkırtmanın da körüklediğini, yerli öğrencilerin solcu, yatılı öğrencilerin de bozkurtlar diye tanındıklarını açıklamıştı. Yıldız, yaşanan olayların ortaya çıkış nedeni konusunda da, solcu öğrencilerin olay günü bozkurtlar diye nitelendirdikleri öğrenci arkadaşlarının öğretmen okullarının kuruluş yıldönümü kutlama törenleri sırasında Türk bayrağının arkasına bozkurt rozeti taktıklarını, bu nedenle olayı protesto ettiklerini, komandoların (bozkurtlar) ise solcu öğrencilerin Türk bayrağını yuhaladıkları için tepki göstermeleri ile olayların başladığını belirttiklerini yazmıştı. (104)

Üstündağ, 1.5.1974 tarihinde olaylarla ilgili olarak gereken önlemlerin alındığını açıklamıştı. (105)

4.5.1974 tarihinde bu kez Sivas Sanat Enstitüsünde öğrenciler birbirleriyle çatıştılar. (106) Olayların bu şekilde sürmesi üzerine dönemin İçişleri Bakanı Oğuzhan Asiltürk, "anarşik hareketleri hassasiyetle takip ediyoruz. Anarşiyi anında önleyeceğiz demişti. (107) Ne var ki hükümet bir türlü öğrenci olaylarını önleyememekteydi.

Kastamonu Göl İlköğretmen okulunda öğrenim görmekte olan yaklaşık 450 öğrenci 9.5.1974 tarihinde boykota başladı. Bunun üzerine de Bakanlık okulu 3 ay süreyle tatil etti. (108) Bu olaylar yaşanırken 14.5.1974 tarihinde TBMM Genel Af Yasasını kabul etti.(109)

Af yasasının kabul edilmesi sırasında koalisyonu oluşturan iki parti arasında ciddi gerginlikler yaşandı. Af yasa tasarısı parlamentoda görüşülürken MSP, ortağı CHP ile af yasası üzerinde daha önce vardığı uzlaşmaya aykırı hareketle bulunarak Türk Ceza Kanununun 141 ve 142. maddelerini af kapsamı dışında tutulmasını sağladı. CHP ortağının bu tutumunu koalisyonun bozulmasına yol açabilecek bir davranış olarak algıladı. CHP Parti Meclisi, 19 Mayıs 1974 günlü toplantısında Genel Başkan Ecevit'in koalisyondan çekilme önerisini onayladı. Ne var ki daha sonra gelişen olaylar, ülkenin karşı karşıya bulunduğu olumsuz durumlar bir süre daha koalisyonun sürmesini sağlamıştır.

Ortaöğretim kurumlarının 1973-1974 öğretim yılı yaz tatiline girmesi nedeniyle öğrenci olayları doğal olarak belli bir süre kesildi. Yeni öğretim yılı başladığında ise mevcut CHP-MSP hükümeti görevden çekilmişti.

5.3.Yükseköğretim:

Üniversiteler Önündeki Öğrenci Yığılması Sorununa Çözüm Arayışları:

1960 yıllardan sonra her geçen gün büyüyen ciddi bir eğitim sorunu durumuna gelen "yükseköğretim kurumları önündeki öğrenci yığılması sorunu", CHP-MSP iktidarının çözümüne öncelikle önem verdiği eğitim sorunlarından biri olmuştur. Koalisyon hükümeti sorunu hükümet programına alacak kadar ciddiye almıştır.

CHP-MSP koalisyon hükümetinin programında "*...üniversite ve yüksekokullara giriş yüksek öğrenime yönelik programları izleyen öğrenciler için imtihanlı olacaktır*" hükmü yer almıştı. Aynı hüküm, hükümet protokolüne da konulmuştu. Dolayısıyla kamuoyu, yeni hükümet kurulup göreve başladıktan sonra vaatleri doğrultusunda yükseköğretime sınavsız girişin nasıl sağlanacağını bekleme sürecine girmişti. Bakan Üstündağ yükseköğretim önündeki öğrenci yığılmasının toplumda ortaya çıkardığı gerilimin ciddiyetinin bir eğitmeni olarak farkındaydı. Nedenleri ve çözüm yollarına yönelik olarak da bir proje geliştirme çabasına girişmişti.

Üstündağ bakan olduktan sonra yükseköğretim sisteminin mevcut sorunları ve bunları nasıl çözmeyi planladıklarına ilişkin parlamentoda milletvekillerine, basın aracılığıyla da kamuoyuna sık sık bilgiler sunmuştu. Yükseköğretim sistemiyle ilgili olarak en kapsamlı açıklamaları 27.3.1974 günlü basın toplantısında,(110) 26.5.1974 tarihinde MM'de bütçe görüşmeleri sırasında ve 24.6.1974 tarihinde de IX.MEŞ'ni açarken yapmış olduğu konuşmasında yapmıştı.

26.5.1974 tarihinde MM'de yükseköğretim kademesiyle ilgili olarak Üstündağ şu açıklamalarda bulunmuştu:

"...yükseköğretim önündeki durumumuzu kısmen açıklarsam, anlam bakımından birlikte daha iyi kavrama olanağım bulacağımız kanısındayım. Senelerin biriktirdiği sorunlarla yüksek öğretimimiz önümüzdeki yıl oldukça büyük sorunlarla karşı karşıyadır. Bu yıl liseyi ve dengi okulu bitiren öğrencilerden 175.000 civarında öğrenci, üniversite ve yüksekokullarımıza girmek için imtihanlara gireceklerdir. Geçen yıl birinci imtihanda 144.000 öğrenci imtihana girmiş, bütünlendirme imtihanlarından sonra giriş imtihanlarında bozukluk olduğu için ikinci sınava 120.000 öğrenci katılmıştı. 120.000 öğrenci katılmasına karşın üniversitemiz bunun ancak 14.000 ini alabilmişlerdir. Bütün yüksekokullarımız, akade-

miler dahil hepsi beraber 36.000 öğrenciye olanak hazırlayabilmişlerdir. 36.000 arz. 120.000 talep..." (111)

Üstündağ, aynı şekilde IX.MEŞ açış konuşmasında da yükseköğretimle ilgili bir durum saptaması yaparak şu değerlendirmelerde bulunmuştu:

"...üniversiteler, akademiler ve yüksekokullardan oluşan yükseköğretim sistemimizde 1973-1974 öğretim yılında 195.000 öğrenci 11.407 öğretim üyesi, üye yardımcısı ve öğrenen mevcuttur. 1973-1974 öğretim yılına göre 19-22 yaş çağı nüfusunun okullaşma oranı, %6.8'dir. 1966-1967 öğretim yılında bu oran Lüksenburg'da % 23, İtalya ve Hollanda'da %14, Fransa'da %13, Belçika ve Federal Almanya'da %10, ABD'de %45 olmuştur. 1974 yılı bütçesi ile Milli Eğitime ayrılan toplam ödenek 15.737.000.000 TL. olmuştur. Bunun %29'u üniversite, akademi ve yüksekokullara ayrılmıştır. 1973-1974 öğretim yılında ilkokuldan üniversiteye kadar milli eğitim sistemimizdeki öğrenci sayısı 7 milyon 69 bin olmuştur. Yükseköğretimdeki öğrenci sayısının toplam öğrenci sayısına oranı %2.75'tir. I. Ve II.Baş Yıllık plan dönemlerinde yıllara göre milli eğitim bütçesinin ortalama %20'si üniversitelerimize ayrılmıştır. Bu dönemlerde üniversitelerimize yapılan 2 milyar 750 milyon TL. yatırımla sağlanan fiziki yapı artışı %307 olmuştur. Yine aynı dönemlerde öğretim elemanı sayısı 3200'den 9600'e ulaşmış ve artış oranı %300 olmuştur. Buna karşılık bu dönemlerde üniversitelere yılda kaydedilen öğrenci sayısı 12.567'den 14.000'e ulaşmış ve ancak %5'lik bir artış sağlamıştır.

Bir üniversitemizin senatosunca, kendi üniversitesi için yaptırılan bilimsel bir kapasite araştırması, bu üniversite fakültelerinin kapasitelerinden ortalama %24 oranında yararlanıldığını ve kullanılmayan kapasitenin %76 olduğunu ortaya koymuştur. Araştırmanın yapıldığı bu üniversitede bugün 12.000 olan öğrenci mevcudunun 40.000'e çıkarılabileceğini de bir üniversite öğretim üyesi basında açıklamakta ve diğer üniversitelerde yapılacak bir kapasite araştırmasının ortaya koyacağı sonuçların, Türk toplumunu maddi ve beşeri kaynakların sınırsız israfı karşısında dehşete düşüreceğini belirtmektedir. Geçen yıl yüksek öğretime girmek isteyen 120 bin lise ve dengi okul mezununun ancak 36 binine yer bulunabilmiş diğerleri dışarıda bırakılmıştır. Yükseköğretim önünde yığılma sorunu, ciddi olarak büyümekte ve genişlemektedir. Bu sorunun asıl çözümü, kaynağında, yani ortaöğretimde olacaktır..." (112)

Konuşmalarından da anlaşıldığı gibi Üstündağ, yükseköğretime girişin önemli bir sorun olduğunu kabul etmekte, yükseköğretim kurumlarının mevcut kapasitelerinden yeterince yararlanmadıklarına, yararlanmaları durumunda ise sorunun hafifletilebileceğine inanmaktaydı.

İşte CHP-MSP koalisyon hükümeti yükseköğrenim çağında bulunup da okumak isteyen her Türk gencine ilgisi, yeteneği ve ülkenin insan gücü gereksinmesi doğrultusunda yükseköğrenim olanağını sunacak yeni bir sistem kurmakla karşı karşıyaydı. Hükümet ve onu temsil eden Milli Eğitim Bakanlığı sorunu çözmeye yönelik olarak şöyle bir kronolojik faaliyet içine girmişti:

Üstündağ göreve başlamasının üçüncü gününde YÖK'ü toplantıya çağırmişti. Bu toplantının gündeminde birinci sırada yükseköğretim kurumlarında ön lisans eğitiminin yaygınlaştırılması yer almıştı. Çünkü daha önce bazı üniversiteler bu eğitime başlamışlardı.

Önlisans Eğitimi Başlatma Çalışmaları:

YÖK(Yüksek Öğretim Kurulu), 10.2.1974 tarihinde Üstündağ'ın başkanlığını yaptığı toplantısında, yükseköğretim kurumlarının öğrenci kapasitelerini artırmaya yönelik olarak "iki yıllık ön lisans okulları" nın açılmasına karar verdi. Üniversiteye girmek isteyenlerin açıkta kalmamaları için bu okulların 1974-1975 öğretim yılında öğretime başlamalarının uygun olacağını kararlaştırdı. Ayrıca Diyarbakır, Konya, Bursa, Ondokuz Mayıs, Fırat, Çukurova üniversitelerinin kurulmasını da uygun buldu. (113) Basında yer aldığına göre YÖK bu toplantısında üniversiteye giriş sınavı yerine ön lisans öğretimine giriş sınavı yapılmasının uygun olacağını kararlaştırmıştı. YÖK'ün kararına göre, lise düzeyindeki teknik okullardan mezun olup ön lisans okullarına girmek isteyenlere teknisyen, ön lisans okullarını bitirerek çalışmaya başlayanlara da yüksek teknisyen unvanı verilecekti. Bu unvanlarla ilgili olarak da 657 sayılı devlet memurları yasasında gereken düzenlemelerin yapılmasının uygun olacağı kararlaştırılmıştı.

YÖK'ün bu kararları almasından bir gün sonra Cumhuriyet gazetesinin Ankara temsilcisi Kemal Aydar, 11.2.1974 tarihinde Başbakan Bülent Ecevit ile bir söyleşi gerçekleştirdi. Ecevit, Aydar'ın kendisine yönelmiş olduğu: "ücretsiz ve sınavsız yükseköğrenim bu dönem başlayabilecek mi ? Yoksa, kanun değişikliği beklenip gelecek döneme mi kalacak? Biliyorsunuz çok geniş bir kitleyi ilgilendiriyor" sorusunu aynen şu sözlerle yanıtlamıştı:

"...Üniversiteye ve öteki yükseköğrenim kurumlarına sınavsız giriş hakkıyla ilgili taahhüdümüz önümüzdeki ders yılından başlayarak uygulanabilecektir. Şimdi içinde bulunduğumuz ders yılı başlayalı uzunca bir süre geçmiştir. Hatta birinci sönestrimin sonuna gelinmiştir. Bu durumda fiilen yapılabilecek bir şey yoktur. Fakat önümüzdeki ders yılı için kendi hazırlıklarımızı büyük ölçüde şimdiden tamamlanmış bulunuyoruz. Bu arada üniversitelerimizin , yüksek öğrenim kurumlarımızın değerli yöneticileriyle de görüşerek onların da fikirlerini ve yardımlarını rica edeceğiz. Bu konuda yapmayı düşündüklerimizin bir çoğu muhtemelen kanun değişikliğine gerek göstermeyecek konulardır..." (114)

YÖK, önlisans eğitiminin öncelikle öğretmen yetiştirmede uygulanmasını kararlaştırdı. Bu maksatla eğitim enstitülerindeki eğitimin ilk iki yılının önlisans, son iki yılının da lisans olarak düzenlenmesi, ön lisans eğitimi tamamlayıp lisansa devam etmek istemeyenlerin ilk ve ortaokul öğretmeni, lisansı tamamlayanların da lise öğretmeni olmalarını kararlaştırdı. Bu

arada ilköğretmen okullarından çıkıp halen ilkokul öğretmeni olarak görev yapmakta olanların, yeni sisteme uyum sağlayabilmeleri için en az iki yıl daha önlisans eğitimine devam etmeleri zorunluluğu getirildi. (115) Üstündağ, 1974-1975 öğretim yılında YÖK'ün bu kararlarını Ankara Gazi Eğitim Enstitüsünde deneme niteliğinde uygulamaya koydu.

Ege Üniversitesi öğretim üyelerinden Prof.Dr. Kemal Karhan Milliyet gazetesinde yazmış olduğu "Yükseköğretimde Önlisans Ne Getiriyor?" başlıklı makalesinde "önlisansın yurt düzeyinde gerçekleşmesi durumunda, bundan sayısız faydalar sağlanacağını, en büyük yararın da şüphesiz yükseköğretime olan talebin karşılanması olacağını, böylece de mevcutların en iyisi olmakla beraber birçok kusurları bulunan üniversiteye giriş sınavına gerek kalmayacağını ..." dile getirmişti. (116)

İ.Ü. Edebiyat Fakültesi öğretim üyelerinden Prof.Vahit Turhan da Milliyet gazetesinde 21.3.1977 tarihli "Lisans-öncesi öğretim için bir öneri" adlı makalesinde ".....özetlemek gerekirse lisans öncesi eğitime alışılabilmiş önyargılarla bakmayıp bu sistemin bütün üniversitelerimizde bir an önce denenmesi olanakları aranır, kamuoyunda özellikle genç üniversite öğrenci adayları arasındaki büyük huzursuzluğa son verilmiş olacaktır" görüşünü ileri sürmüştü. (117)

YÖK'ün önlisans eğitimi ile ilgili olarak almış olduğu bu karar doğrultusunda 1974-1975 öğretim yılı için 3 üniversite (Boğaziçi, Hacettepe ve Ege Üniversiteleri) ön lisans eğitimini başlatma kararı aldılar. Boğaziçi Üniversitesi 1, Hacettepe Üniversitesi 4, Ege Üniversitesi, 7 (Denizli, Balıkesir, Buca, Alsancak, Aydın, Manisa) önlisans okulu açmayı kararlaştırdı. (118)

YÖK'ün 10.2.1974 tarihli toplantısında aldığı kararların ardından MEB da harekete geçti. Bakan Üstündağ, üniversitelere giremeyerek açıkta kalan öğrencilerden 3 binine yükseköğrenim olanağı sağlamak üzere 14 Mart 1974 tarihinden itibaren eğitim enstitülerinde gece öğretimine başlanacağını açıkladı. Daha sonra eğitim enstitülerinin gece bölümlerine alınacak üç bin öğrencinin nasıl seçileceği konusunda kamuoyuna MEB tarafından bir açıklama yapıldı. Buna göre 1973-1974 öğretim yılı başında eğitim enstitülerinde yapılan giriş sınavlarına katılıp da kesin kaydını yaptıramayan veya üniversitelerarası giriş sınavına katılıp da herhangi bir yükseköğretim kurumuna giremeyen lise ve ilköğretmen okulu mezunları, eğitim enstitülerinin gece bölümlerine gündüzlü statüsünde aday öğrenci olarak kayıtlarını yaptırabileceklerdi. Bu durumdaki öğrencilerden, (eğitim enstitülerinde akşam öğretimine devam etmek isteyenler), bir dilekçe ile en geç 25 Şubat 1974 Pazartesi saat 17'ye kadar sınava girdikleri eğitim

enstitüsü müdürlüklerine başvurmaları istenmişti. Bu şekilde başvuruları alınarak ön kayıtları yapılan öğrencilerin sınava girdikleri dallarda aldıkları puanlara göre sıralamaya tabi tutularak kesin kayıtlarının yapılacağı belirtildi. Ön kayıtlar sırasında daha önceki yedek listelerin dikkate alınmaması da kararlaştırıldı. Bunun yanısıra üniversitelerarası giriş sınavına katılanlardan daha önce Eğitim enstitülerine girmek üzere müracaat etmeyen ve herhangi bir yükseköğretim kurumuna kayıtlı olmayan lise mezunlarının da bu hakları yararlanmalarına olanak sağlandı. Bu durumdaki öğrencilerden ön kayıtlarını yaptırmak üzere öğrenim belgeleri ve puan kartlarının asılları ile birlikte bir dilekçe ile en geç 25 Şubat 1974 Pazartesi günü saat 17 ye kadar girmek istedikleri eğitim enstitüsü müdürlüklerine başvurmaları istendi. (119)

Eğitim enstitülerinde başlatılan gece öğretimi uygulaması ile Bakan Üstündağ, hem açıkta kalan önemli bir öğrenci kitlesine yükseköğrenim görme olanağı sağladı, hem de ortaöğretim kurumlarında ciddi boyutlara ulaşmış bulunan dal öğretmeni açığının kapatılmasına yönelik önemli bir adım attı.

Bu arada CHP'nin Anayasa Mahkemesinde 1750 Sayılı Üniversiteler Kanununun 27 maddesinin anayasaya aykırı olduğunu iddia ederek açmış olduğu iptal davasıyla ilgili olarak 20.2.1974 tarihinde "Üniversiteler Kanununun Tümü İptal edildi" biçiminde yanlış bir haberin basına sızması üzerine ilginç bir durum yaşandı. Hemen haber bir bakan tarafından üniversite rektör ve akademi başkanlarıyla toplantı halinde bulunan Başbakan Ecevit'e iletildi. Haberin yanlış olduğunun anlaşılması üzerine haberi başbakana götüren devlet bakanı, kendini "haber bana bu şekilde intikal etti ve ben de Başbakana toplantıda iken bu haberi ulaştırdım. Bazı rektör ve akademi başkanları da bundan haberdar oldular. Sonra haberin üzerinde durmadım. Şimdi kararın yanlış olduğunu sizden duyuyorum. Bize yanlış haber gelmemesi gerekir. Durumu tahkik edeceğim" sözleriyle savunmuştu. (120) Olayın ertesi günü Anayasa Mahkemesi Başkanı Muhittin Taylan, "kanunun tetkik safhasında olduğunu, bir kararın bahis konusu olmadığını, kanunu inceleyen raportörün raporunda böyle bir görüşü olabileceği"ni belirtti. ve "genel kurula konu intikal ettiğinde görüşülüp gerekli karar verilecektir" dedi. Bu arada Üniversiteler kanununu inceleyen raportör Oğuz Barutçuoğlu, kanuna itiraz edilen madde ve bölüm sayısının 27 değil 47 olduğunu açıklamıştı. (121)

CHP-MSP koalisyon hükümetinin kurulmasıyla birlikte izlenecek yeni eğitim politikaları konusunda basın organlarında sürekli haberler çıkmaya başlamıştı. Bu haberler arasında hükümetin göreve başladığı ilk aylar

içinde yükseköğretim kurumlarıyla ilgili olanlar ön plandaydı. Kamuoyu, yükseköğretime giriş ve açığa kalan öğrencilerin durumlarının ne olacağı konusunu doğal olarak merak etmekte ve bu konuya karşı büyük duyarlılık göstermekteydi. Bu konu üzerinde gerek Başbakan Ecevit'in, gerekse de Üstündağ'ın her söylediği önemli bir haber olarak basın organlarında yer almaktaydı. Bu haberlerden bazıları yukarıda değerlendirilmiştir. Yetkililerin basına yapmış olduğu açıklamalar arasında bazen birbirinin karşıtı olan açıklamalara da izleyen günler içinde rastlanabilmekteydi. Örneğin 21.2.1974 tarihinde Başbakan Bülent Ecevit, üniversite rektörleri ve akademi başkanlarıyla yapmış olduğu toplantının ardından basın mensuplarına "gelecek yıl üniversiteye sınavsız girilecek" demişti. (122) Bu açıklamanın üzerinden üç gün geçtikten sonra 24.2.1974 tarihinde ise Bakan Üstündağ, 1974-1975 öğretim yılında açığa lise mezunu kalmayacağını, kimin hangi yüksek öğrenimi yapacağını ise sınavla belli olacağını, yöneltme sınavı denen bu sınavda öğrencilerin kabiliyetlerine göre fakültelere dağıtılacağını açıklamıştı. (123)

Üstündağ aynı günkü açıklamasında herkesin kabiliyetine göre, yükseköğrenim yapmasını sağlamak için tedbirler alacaklarını, ancak ya lise bitirme sırasında ya da üniversiteye girişte yöneltme sınavı yapılacağını bildirmiş ve özetle şöyle demişti:

"...Her lise mezunu örneğin doktor, mühendis olmak isteyebilir. Tamamen sınavsız girişi sağlasak özellikle sosyal bilim kurumlarına az müracaat olur. Fakat fen ve tıp fakültelerine büyük hücum olur. Bu tabii ki mümkün değildir. Herkese sınavsız ve parasız yüksek öğrenim hakkı tanıyacağız. Ama kimin hangi yükseköğrenimi yapacağını bir sınavla tespit etmek gerekecektir. Yöneltme sınavı denilen bu sınavda öğrenciler kabiliyetlerine göre fakültelere dağıtılacaklardır".

26.2.1974 tarihinde Üniversitelerarası Kurul Başkanı Prof.Dr.Yusuf Vardar, kamuoyuna üniversite giriş sınavları ile ilgili olarak şu açıklamayı yapmıştır:

"yükseköğrenim kurulu önümüzdeki yıl da üniversitelerarası giriş sınavlarının devamlılığını, zorunluluğunu karara bağlamıştır. Ancak daha etkin bir şekilde sınavların yürütülmesi için, sınavların hem yapıcı, hem de noksansız yürütülmesi için araştırmalar sürdürülmektedir." (124) Vardar 18.3.1974 tarihinde basına yapmış olduğu açıklamasında ise üniversiteye sınavsız girişin iki yıl sonra başlayabileceğini belirtmişti. (125) Üstündağ, 20.3.1974 tarihinde Milliyet gazetesine vermiş olduğu özel demecinde 1974 yılında da üniversiteye girişin sınavla olacağını, sınavlarda

yine test usulünün uygulanacağını, fakat niteliğinin değiştirileceğini söylemişti. Üstündağ açıklamalarını daha sonra yükseköğretim kurumlarının öğrenci kapasitelerinin artırılması konusuna şöyle sürdürmüştü:

".....Teknik okullarda, eğitim enstitülerinde Milli Eğitim Bakanlığının yaptığı incelemelerin sonucunda, halen bu okullarda mevcut bulunan öğrencilerden birkaç kat daha fazla öğrenci alınması olanağı bulunduğu saptanmıştır. Bakanlık bu kuruluşlara ek öğretmen kadrosu verecek, araç gereçler alınması ve gerekirse bina yaptırılması için ödenek tahsis edecektir".

Milli Eğitim Bakanı Mustafa Üstündağ ayrıca üniversitelerde ve yüksek okullarda gece öğrenimine hız verilmesiyle ilgili tedbirlerin alınacağını, bu arada televizyon cihazlarından faydalanarak bir salonda ders veren öğretim üyesinin başka salonlarda ki öğrenciler tarafından görülüp duyulabilmesi işinin düzenleneceğini de söylemişti.

Yükseköğretim kurumlarıyla ilgili o günlerde yaşanan bir diğer önemli gelişme de CHP'nin Anayasa Mahkemesinde yükseköğretimin paralı oluşunun iptal ettirmesine yönelik olarak açmış olduğu davanın sonuçlanması olmuştur.

CHP 1739 sayılı kanunun 38.maddesinin anayasanın 50 ve 12.maddelerine aykırı olduğunu öne sürerek iptal edilmesi amacıyla Anayasa Mahkemesine dava açmıştı. CHP'nin Anayasaya aykırı olduğunu öne sürdüğü 38.madde şu hükmü içermekteydi:

"m.38.Yükseköğretim paralıdır. Başarılı olan fakat maddi imkanları elverişli olmayan öğrencilerin kayıt ücreti imtihan harcı gibi her türlü öğrenim giderleri burs kredi yatılılık ve benzeri yollarla sağlanır. Öğrenim harç ve ücretlerinin tutarları ve bunların ödenme tarzları ile bur ve kredilerin tutarları ve bunların verilmiş esasları Maliye Bakanlığı ile birlikte hazırlanacak yönetmelikle tespit edilir. Bazı alanlar için mecburi hizmet karşılığı öğrenci yetiştirilmesi hakkındaki hükümler saklıdır".

Anayasa mahkemesi, 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununun 38.maddesinin tümünü değil, yalnız ikinci fıkrasını 26.3.1974 tarihinde Anayasa'ya aykırı bularak iptal etti. (126) Bu fıkra "öğrenim harç ve ücretlerinin tutarları ve bunların ödenme tarzları, ile burs ve kredilerinin tutarları ve onların verilmiş esasları, Maliye Bakanlığı ile birlikte hazırlanacak yönetmelikle tespit edilir" hükmünü içermekteydi.

Anayasa Mahkemesi vermiş olduğu kararında, 38.maddeyi biçim yönünden Anayasaya aykırı bulmadı. Yine "yükseköğretim paralıdır" hükmünün de Anayasaya uygun olduğuna karar verdi. (CHP'nin Anayasaya aykırı görerek asıl iptal ettirmeye çalıştığı yasanın bu hükmüydü). Yalnız yukarıda belirtildiği gibi öğrenim harç ve ücretlerine ilişkin düzenlemenin yönetmelikle yapılmasını öngören kuralın Anayasaya aykırı olduğuna karar

verdi.

Üstündağ, 26.4. 1974 günü Akademiklerarası Kurul çalışmalarından sonra basına yapmış olduğu açıklamasında ise üniversiteye sınavsız girme çalışmalarının 4 yıl sürebileceğini belirtiyordu. (127) Yalnız Üstündağ, yükseköğretime giriş sorununun sıradan bir eğitim sorunu olmadığına, bunun aynı zamanda bir rejim sorunu olduğuna inanmaktaydı. Nitekim 3.6.1974 tarihinde Ankara'da yapılan IX. MEŞ Bölge Hazırlık Toplantısında yapmış olduğu konuşmasında "konuya gözümüzü kapayamayız, geçen yıl ne olduysa yine olur, diyemeyiz. Had safhaya gelen bu sorun sistemimizi, demokrasimizi zorlayabilir" demişti. (128) Bu sözleriyle Üstündağ, aslında yükseköğrenim kapıları önünde yığılan gençlerin belli bir süre sonra çaresizlik içinde Türk demokrasisini tehdit eden tutum ve davranışlara yönelebilecekleri konusunda herkesi uyarmaya çalışmıştı.

Üniversiteler Kanununda Değişiklik Yapma Girişimleri:

12 Mart larası döneminde büyük üniversitelerin desteğini almadan çıkarılan 1750 sayılı üniversiteler kanununun eksiklikleri üzerindeki tartışmalar, Üstündağ'ın döneminde de sürmüştür. Zaten daha önce de belirtildiği gibi CHP parti olarak bu yasanın birçok maddesine karşı çıkmakta (bu nedenle de Anayasa Mahkemesinde iptal davası açmıştı) ve yeni bir yükseköğretim yasaşının çıkarılmasının gerekliliğini savunmaktaydı. Bu arada bilim adamları da zaman zaman konuyu irdelemekteydiler. Cerrahpaşa Tıp Fakültesi Öğretim Üyelerinden Doç.Dr.Selçuk Erez Milliyet gazetesinde 15.3.1974 tarihinde yazmış olduğu "Yeni Bir Üniversiteler Kanunu" adlı makalesinde yükseköğretimdeki kalite sorununa dikkatleri çekerek şunları dile getirmişti:

"...yükseköğretim kurumlarımızın mezunlarını, kalite açısından, üniversitelerarası bir örgüte, yıllık devlet sınavları yaptırarak, etkin bir şekilde denetlemeliyiz... Bunu sağlayan ve üniversitelerimize en küçük ayrıntılarına kadar neyi nasıl yapacaklarını dikte etmeyen, eğitim araştırma alanında farklı modellerin uygulanıp en iyisinin bulunması olanağını üniversitelerden esirgemeyen, şekilciliğe saplanmıyıp, yeni bir kanuna şiddetle ihtiyacımız vardır". (129)

ODTÜ öğretim üyesi Prof.Dr.Bahattin Baysal da Milliyet gazetesinde 10.6.1974 tarihinde yazmış olduğu "Çift Amaçlı Yükseköğretim Politikası" adlı makalesinde yükseköğretim sisteminin yeniden yapılanmasına yönelik olarak şu önerilerde bulunmuştu:

“... 1.Bütün akademiler ve yüksekokullar üniversitelere bağlanmalı, ve gerektiği kadar meslek okulları üniversite içinde açılmalıdır.

2.Üniversiteye giren öğrenciler birinci sömestrden itibaren birinci veya ikinci amaçla açılıp yürütülen programlardan birini seçecek ve bunu izleyeceklerdir.

3.Birinci yıldan itibaren her iki programda transfer olanağı açık tutulacak

birikimler ve başarısızlıklar önlenecektir.

4.Kanımızca önlisans kademesi köklü bir çözüm getirmeyeceği için gereksiz üstelik sakıncalıdır...” (130)

Hükümet de 1750 sayılı yasanın aksayan yönlerinin düzeltilmesi konusunda harekete geçmişti. Üstündağ, 26.5.1974 tarihinde bu konuda parlamentoda yapmış olduğu açıklamada, 1750 sayılı yasanın değiştirilmesi konusunda üniversitelerarası kurula gerekli önerilerde bulduklarını, üniversitelerarası kurulun da üniversitelerden alacağı görüşler doğrultusunda kararını MEB’na ileteceğini, buna Bakanlığın görüşlerinin eklenmesinden sonra hükümet tarafından bir yasa önerisi halinde konunun MM Başkanlığına sunulacağını açıklamıştı.(131)

Atatürk Üniversitesi Öğretim Üyesi Prof.Dr.İbrahim Aksöz.8.7.1974 tarihli milliyet gazetesinde yazmış olduğu, "Mahrumiyet Bölgelerindeki Üniversiteler" başlıklı makalesinde, Atatürk Üniversitesindeki bütün öğretim üyelerinin, biran önce özerk üniversiteye kavuşma özlemi içinde bulduklarını, üniversitelerinin bütün kurullarını kurabilecek düzeye ulaştığını, özerk duruma getirilmesi durumunda her türlü siyasi ve idari baskı kalkacağından üniversitelerinin hızla gelişerek eğitim ve kalkınma alanlarında fonksiyonlarını daha iyi yerine getirebileceğini belirtmişti. Aksöz böylece Atatürk Üniversitesinde görev yapmakta olan öğretim üyelerinin diğer üniversitelerin öğretim üyeleri tarafından kendilerine zaman zaman yöneltilen "siz özerk değilsiniz" ithamından da kurtulacağını, görevlerini zevkle yerine getirebileceklerini dile getirmişti.

Aksöz makalesinde ayrıca üniversite özerkliğini benimsemiş, personel rejimi içindeki dengesizlikleri ve adaletsizlikleri gidermeyi ve geri kalmış bölgelerin süratle kalkındırılmasını programına almış CHP-MSP koalisyon hükümetinden, kendilerinin bu haklı sorunlarına eğilmesini istemişti. Böylece bölgeler arasındaki sosyal adalet ve fırsat eşitliğinin de sağlanmış olacağını vurgulamıştı. (132)

Üniversiteye Giriş Sınavında Değişiklik Yapılması:

1974 yılında üniversiteye giriş sınavlarının biçiminde değişiklikler yapılmıştır. Üniversiteye giriş sınavlarının eskiden olduğu gibi değişik yerlerde değil, Hacettepe Üniversitesinin yönetiminde ve tek bir merkezde

5.7.1974 tarihinde yapılması kararlaştırılmıştır. Üstündağ bu konuda 2.5.1974 tarihinde MM'de şu açıklamalarda bulunmuştu:

"...imtihannarda lise öğrenimi görenlerle, lise ve dengi okullarda öğrenim görenler arasındaki ayırımı büyük çapta önleyerek meslek okullarına ve teknik okullara olan pekiştirişleri (pekiştirme) artırmak için gerek lise gerek meslek gerekse teknik okullardan mezun olanların hepsini merkezi sistem imtihanına girmesi olanağı sağlanmıştır. Bu imtihanda ancak (A) grubu, (B) grubu diye iki çeşit imtihan verilecektir. A grubunda lise mezunları yalnız imtihan olacaklardır. B grubunda meslek okulları ve teknik okul mezunları imtihan olacaklardır. Üniversitemizin özerkliği içerisinde isteyen üniversitemizin (A) grubundan almaları gayet tabiidir. (B) grubundan da öğrenci alabileceklerdir. Şunu memnuniyetle ifade etmek isterim, şimdiden dört üniversitemiz (B) grubuna da kontenjan ayrılarak öğrenci alabileceklerini beyan etmişlerdir. İnşallah önümüzdeki yıllarda lise ve diğer okullar ayırımı büyük çapta önleyerek üniversitemizin ve yüksekokullarımızın hepsini, öğrencileri aldıkları sağladıkları başarıya göre almaları durumuna ulaştırabilir ve bunu sağlayabiliriz. (...) Bir yılki imtihanın geçen yılki imtihandan, bir yerde farkı olacaktır. Geçen yıllarda olduğu gibi imtihan yükseköğretime geçmek isteyen öğrencilerin üçte birini yükseköğretime kabul eden ama üçte ikisini başarısızlıkla damgalayarak yükseköğretim dışında bırakan bir bayağ sistemi olmayacak, bu yılki imtihanlar, öğrencilerin hangi branşlara dağılması gereğini gösterecek niteliği taşıyacak. İmtihana giren öğrencilerin mümkün olduğu kadar insan gücü açıklarımız yönünde yaratılan kapasitelere alınması sağlanacak, dışarıda öğrenci bırakılmamasına gayret edilecektir."

(133)

Üstündağ, üniversiteye girişteki yeni sınav düzeni konusunda 1974 bütçe görüşmeleri sırasında 26.5.1974 tarihinde yapmış olduğu açıklamasında ise en yüksek puanı alan lise mezunu ile en az puanı alan lise mezununun da kendisine yükseköğretimde yer bulabileceğini açıklamıştı. (134) Böylece Üstündağ'ın tüm lise mezunlarının ilgi ve yetenekleri doğrultusunda yükseköğrenim görmelerini içtenlikle istediği ortaya çıkmaktadır. Bunun için de çözüm arayışlarına girişmiştir.

Mektupla Yükseköğretim Uygulamasını Başlatması:

Üstündağ, yükseköğretim önünde beklemekte olan tüm lise mezunlarını yükseköğretim kurumlarında okutabilmek için örgün eğitimin yanında mektupla yükseköğretimin de etkili bir yol olabileceğini düşünmüştür. Bu doğrultuda mektupla yükseköğretim sisteminin kurulup işletilebilmesi için MEB uzmanlarından 7 kişilik bir grubu Mayıs (1974) ayının sonlarına doğru, gerekli incelemelerde bulunmaları amacıyla Fransa, Almanya, Belçika, İngiltere'ye göndermiş ve kendilerinden 10 gün içinde raporlarını MEB'e sunmalarını istemiştir. (135) Üstündağ yine MM'de milletvekillerine uygulamayı düşündükleri mektupla yükseköğretim sisteminin yararlarını

savunurken, bu sistemin örgün eğitim gibi olamayacağını, ama mevcut eğitim sisteminde mektupla öğretimden daha geri eğitim uygulamalarının da bulunduğunu, öğrencinin gelip okula bir kaydolduktan sonra bir daha uğramayarak sadece sınavlara girdiğini, kendilerinin ise kayıttan sonra öğrencilere en iyi öğretmenlerden oluşan komisyonlara hazırlattıklarını, notları bir an önce öğrencilere göndererek onları yaz döneminde sınavlara çağırabileceklerini, sınavı geçenlerin 2 aylık 3 aylık kurslara, laboratuvar , atölye çalışmalarına alacaklarını, başarılı olanların da ikinci sınıfa devam etmeye hak kazanacaklarını açıklamıştı.

Bu gelişmelerin ardından MEB. 14.7.1974 tarihinde Mektupla Öğretim Merkezini kurdu. Üstündağ, bu konuda basına bilgi verirken "Bu yıl hiçbir lise mezunu açıkta kalmayacak " demişti. (136) Bu konuda Milliyet gazetesinde çıkan MEB kaynaklı bir habere göre mektupla yükseköğretim şöyle uygulanacaktı.

-MYÖ 40 bin lise mezununun alınması düşünülmüştü.

-Programa katılan öğrenciler ders notları için 500 lira ödeyeceklerdi.

-MYÖ merkezi öğrencilerine 20 Kasım 1974 tarihinde ilk ders notlarını gönderecekti.,

-Ders notları alanın uzmanlarına yazdırılacak ve formlar halinde gönderilecekti. Her ders notunun arkasında öğrencinin başarısını ölçmeyi amaçlayan çoktan seçmeli bir test bulunacaktı. Öğrenciler bu soruları süresi içinde cevaplayarak ilgili merkezlere göndereceklerdi.

-Ders notları her programa göre ayrı ayrı yazdırılacaktı. Dersler örgün eğitimdeki derslerin aynısı olacaktı. Örneğin Gazi Eğitim Enstitüsünün Türkçe Bölümünün ilk yıl ders notlarının Kompozisyon, Dilbilgisi, Edebiyat Bilgisi, Eski Türk Edebiyatı, Yeni Türk Edebiyatı, Türk Sanat Tarihi, Yazı, Eğitim Psikolojisi, Yabancı Dil derslerinden oluşacaktı.

-Böyle bir sistem içinde öğrenciler juri kararı ile sınıf geçebilecekler ya da ilgili okulların yönetmelikleri doğrultusunda sınıf geçeceklerdi. Bunun için gerekli yönetmelikler hazırlanacaktı.

-Ara sınavlarda çok üstün başarı gösteren öğrencilerin, doğrudan doğruya okullarına devam etme ve böylece bu okulların direkt öğretim verdiği öğrencilerinin statülerine kavuşma olanağına sahip olacaktı. (137)

Üstündağ, tüm bu çabalarıyla yükseköğretim kademesinde sayısal

olarak önemli artışlar sağlamıştır. Yükseköğretim kademesinde nitelik yönünden olmasa bile o güne değin en büyük kapasite artışını sağlayan Milli Eğitim Bakanı, Üstündağ olmuştur. 1974-1975 öğretim yılında üniversitelere bağlı fakültelerde bir önceki öğretim yılına göre 14 bin(%19 luk artış), akademilerde 401(% 01 lik artış); yüksekokullarda 25.352 (%36'lık artış) öğrenci artışı sağlanmıştır. Fakat hedef olarak belirlediği tüm lise mezunlarının yükseköğretim programlarına alınmasını sağlayamamıştır. Yükseköğretimdeki kapasite artışını sağlamak üzere gerçekleştirilen mektupla öğretim uygulaması, da iyi niyetli girişilen bir çaba olmakla birlikte, daha sonraki yıllarda Türk eğitim sisteminde kalitenin düşmesine neden olmuştur. Özellikle öğretmen eğitiminde ciddi sorunların ortaya çıkmasına yolaçmıştır.

Af Yasasının Uygulanması:

Üstündağ, Cumhuriyetin 50. yılı nedeniyle bazı suç ve cezaların affı hakkındaki 1803 sayılı genel af yasaının yürürlüğe girmesinin (18 Mayıs 1974 gün ve 14890 sayılı Resmi Gazetede yayınlanarak yürürlüğe girmiştir) ardından Valiliklere, bu yasanın nasıl uygulanacağına ilişkin bir genelge yayınlamıştır. (Yasanın 15. maddesinin eğitim kurumlarında nasıl uygulanacağı konusunda) Genelgede Valiliklerden, orta dereceli okullarda 10.2.1974 Pazartesi gününden önce, yüksek okulların özellikleri ve yönetmelikleri gereğince bu okullarda 1974 Şubat imtihanlarının yapıldığı günü takip eden günün akşamına kadar hangi sebeple olursa olsun kaydı silinen öğrencilere veya kendi istekleri ile ayrılmış olanlara, ayrıldıkları eski öğrenim kurumlarına yazılı olarak başvurdukları takdirde birer başvurma belgesi verilmesi ve bu öğrencilerin 1974 yaz döneminden itibaren imtihanlara alınmalarının sağlanması istenmiştir. (138)

Yükseköğretim Kurumlarıyla İlgili Yapılan Yasal Düzenlemeler.

Üstündağ'ın bakanlık yaptığı dönem içinde yükseköğretim kurumlarıyla ilgili olarak şu yasal düzenlemeler yapılmıştır.

1. 24.1.1974 tarih ve 1788 sayılı Cumhuriyet Üniversitesi kuruluş Kanunu çıkarılmıştır. (139)

5 Nisan 1973 tarih ve 1701 sayılı Cumhuriyetin 50.Yılı Kutlama Kanununda Sivas'ta ilk Fakültesi, 29 Ekim 1973 de öğrenime başlamak üzere Cumhuriyet Üniversitesi adıyla bir üniversite kurulması öngörülmüştü. (140) İşte bu üniversitenin kurulmasına olanak sağlayan yasa Üstündağ'ın bakanlık yaptığı dönemde TBMM'den çıkarılmıştır.

1788 sayılı yasanın 1. maddesine göre "Merkezi Sivas'ta olmak üzere "Cumhuriyet Üniversitesi" adı ile özerk ve tüzel kişiliğe haiz bir üniversite kurulmuştur.

2. Anayasa Mahkemesi, İstanbul Üniversitesi Rektörlüğü tarafından açılan dava sonucunda 25.6.1973 günlü 1765 sayılı üniversite Personel Kanununun 5 inci maddesini iptal etmiştir. (141) iptal edilen 5.maddenin metni şöyleydi:

"m.5.Üniversite öğretim üyeleri ile asistanların ve diğer yardımcıların kadroları üniversitelere bağlı fakülte ve diğer öğretim ve araştırma kurumlarının görüşü alınarak üniversite senatoları tarafından tespit ve ilgili makamlara teklif edilir ve her yıl bütçe kanunlarında gösterilir. Kadroların hazırlanması ile ilgili ortak esaslar üniversitelerarası bir kurulca ve bir yönetmelikle saptanır."

İ.Ü.Rektörlüğü bu maddeye şu gerekçelerle karşı çıkmıştı:

"...Bu kural bir bölüm öğretim üyelerinin kadroları kaldırılarak üniversitedeki görevlerinden uzaklaştırılmalarına olanak vermektedir. Öte yandan üniversitelerin kanunla kurulması ilkesi uyarınca kuruluş kadroları da kapsadığı için kadroların kanunla saptanması gerekir. Oysa bütçe kanununun niteliği geçici olmaktadır. Kural Anayasanın 120/1, 3 maddesine aykırıdır..."

3.Üniversite öğretimi üyelerinin öğretim yükünün saptanması hakkındaki tüzüğü yürürlüğe koyan Bakanlar Kurulu kararı 5.9.1974 tarih ve 14997 sayılı Resmi Gazetede yayınlanarak yürürlüğe konulmuştur. (142) Tüzükte öğretim üyelerinin verdiği bir saatlik ders, öğretim yükünün temel birimi olarak alınmıştır. Öğretim üyelerinin ders yüklerinin en az iki saati teorik ders olmak üzere haftada toplam en az altı eşdeğer birimden oluşacağı karara bağlanmıştır.(m.4)

Öğretim elemanlarının en az öğretim yükünün yirmi altı haftalık öğretim süresi hesabıyla, haftada altı saat olmak üzere yılda toplam yüz elli altı saatten aşağı olamayacağı, öğretim süresi farklı olan öğretim kurumlarında haftalık fiili en az öğretim yükü hesaplanırken yüz elli altı saatin, uygulanmakta olan öğretim süresindeki hafta sayısına bölünmesiyle bulunacağı, öğretim yükünü kendi kurumunda dolduramayan öğretim üyelerinin aynı üniversitedeki diğer öğretim kurumlarında öğretim yükünü dolduracakları hükme bağlanmıştır. (m.5)

4.Üniversiteler öğretim üyelerinin seçimleri ve profesörlüğe yükseltilmeleri hakkındaki tüzük, Bakanlar Kurulu'nun 15.8.1974 tarih ve 7-8823 sayılı kararı ile 19.9.1974 tarih ve 15011 sayılı Resmi Gazetede yayınlanarak yürürlüğe konulmuştur. Tüzüğün 1.maddesinde Üniversitelerde öğretim görevi alacak doçent ve profesörlerin seçimlerinin ne yolda yapılacağı, kendi alanlarında bilimsel araştırmalar için yeterli derecede hangi

eski veya yeni dilleri bilmelerinin gerekli olduğu gösterilmiştir.

1.5.6.Öğretmen Sorunları ve Öğretmen Yetiştirme:

Mustafa Üstündağ'ın görev yaptığı süre içinde uğraştığı öğretmenlerle dolayısıyla Türk eğitim sistemiyle ilgili sorunlar, şu ana başlıklar altında toplanarak değerlendirilebilir:

1.Mevcut ilk ve ortaöğretim kurumlarında öğretmen açığı sorunu ve bunu kapatmaya yönelik olarak yeni bir öğretmen yetiştirme politikasının saptanması.

2. Öğretmenler arasında ülkenin siyasi koşullarının doğal sonucu olarak ortaya çıkan sağcı-solcu bölünmesi, her ideolojik kesimin öğretmen dünyası içinde ayrı bir dernek olarak örgütlenmesi (TÖB-DER, ÜLKÜ-BİR vb..) karşılıklı olarak birbirleriyle mücadele etmeleri, bu durumun da hem öğretmenlik mesleğine, hem de ülkenin eğitim sistemine ve geleceğine olan olumsuz etkilerinin ortadan kaldırılması.

3.Geçmiş hükümetler döneminde görevlerinden alınan öğretmenlerin bu mağduriyetlerinin yasa ve yönetmelikler çerçevesinde giderilmesi.

4.Öğretmenlerin çalışma koşullarının, özellikle ekonomik durumlarının düzeltilmesi, öğretmenler arasındaki ücret dengesizliklerinin giderilmesi, ilkokul öğretmenlerinin daha fazla ders okutmalarına karşın ders ücreti hakkında yararlanamayışları sorununun giderilmesi. Ders ücretlerinin artırılması.

5.Ülkedeki diğer eğitim kurumlarında da olduğu gibi özellikle öğretmen yetiştiren kurumlarda öğretmen-öğretmen, öğretmen-öğrenci, öğrenci-öğrenci arasındaki ideolojik bölünmelerin ortadan kaldırılması.

6.1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununun 43.maddesinin yasanın gereği olarak öğretmen eğitiminin tüm kademelerde yükseköğretime dayandırılması. Daha önce ilköğretmen okulundan mezun olmuş ve ilkokul öğretmeni olarak görev yapmaktaki öğretmenlerin iki yıllık bir ön lisans eğitiminden geçirilmesi.

Üstündağ, belirtilen bu sorunların çözümüne yönelik olarak şu etkinliklerde bulunmuştur:

Değişik Nedenlerle Görevlerinden Uzaklaştırılan Öğretmenleri Görevlerine Döndürmesi:

Üstündağ, görev yaptığı süre içinde öğretmen sorunları (öğretmen yetiştirme, öğretmenlerin özlük hakları, öğretmen atama ve yer değiştirmeleri, ideolojik faaliyetlere katılan öğretmenlerle ilgili uygulamalar, öğretmenlerin örgütlenmeleri vb.)üzerinde ciddi biçimde durmuştu.

Çabalarını da özellikle öğretmenlerin ara dönemde bozulan huzur ve güvenlerini yeniden sağlamak, öğretmeni devletle bütünleştirmek, değişik nedenlerle görevlerinden alınarak mağdur edilmiş öğretmenlerin mağduriyetlerini yasaların sınırları içinde görevlerine iade ederek önlemek, konularında yoğunlaştırmıştı.

Üstündağ, ilkokul öğretmenliğinden bakanlık makamına kadar yükselen bir eğitimci olduğundan, öğretmenlerin içinde buldukları sorunları çok iyi bilmekteydi. Çünkü bu sorunlarla kendisi de uzun yıllar iç içe yaşamıştı. Siyasetçi olduktan sonra da öğretmen sorunlarıyla yakından ilgilendi,

12 Mart askeri muhtırası sonrasında kurulan hükümetler döneminde, sol dünya görüşünü benimsemiş ve bunu yazarak, çizerek, konuşarak dile getirmiş, hatta bu ideolojinin kitaplarını ellerinde bulduran bir grup öğretmen, ciddi yaptırımlarla karşı karşıya kalmıştı. Bu yaptırımlar arasında gözüaltına alma, tutuklanma, görevine son verilme, görev yeri değiştirilme, kıdem cezası verilme, idari görevden uzaklaştırılma vb. gelmekteydi. Sol dünya görüşünü, siyaset anlayışını benimseyen CHP'nin, MSP ile birlikte karma bir hükümet kurarak iktidara gelişi, bu öğretmen kitlesinde mağduriyetlerinin giderileceği inancıyla büyük sevinç yaratmıştı. O dönemdeki öğretmenlerin en büyük kuruluşu olan TÖB-DER (Tüm Öğretmenler Birleşme ve Dayanışma Derneği) seçim öncesinde bu beklentiyle CHP'ye kimi zaman üstü örtülü, kimi zaman açıktan destek vermişti. Kısaca aydınlar ve öğretmenler, CHP-MSP iktidarı döneminde kamusal özgürlükler alanının daha genişletileceği, geçmişte yapılan birtakım haksız uygulamaların da ortadan kalkacağı beklentisi içine girmişlerdi. Özetle büyük bir öğretmen kitlesi Üstündağ'a öğretmen ve etkili bir siyaset adamı kimliğinden dolayı, sorunlarının çözümüne yönelik olarak ciddi umutlar bağlamışlardı. Üstündağ da göreve başlamasının ardından basına vermiş olduğu demeçlerinde bu beklentileri karşılayacağına yönelik olumlu açıklamalarda bulunmuştu. Örneğin daha hükümet güvenoyu almadan Üstündağ Milli Eğitim Bakanlığınca, Matematik Fen Fizik Kimya ve Biyoloji öğretmenleri için Ankara'da düzenlenen modern matematik ve fen kurslarının açılışında yaptığı konuşmada "devleti yönetenlerin öğretmenlik mesleğinin korunması gerçeğini açıkça bilmelerinin gerekli olduğunu, Türkiye'nin kalkınmasında büyük rolü bulunan ve eğitim sisteminin en önemli unsuru olan öğretmenlerin korunması için de bütçeye yeterli ödenek konulacağını" söylemişti.(143) Bu nedendir ki dönemin önde gelen eğitim dergilerinden biri olan Eğitim Hareketleri Dergisi, daha önce de vurgulanıldığı gibi Üstündağ'ın bir basın toplantısında izlemeyi düşündüğü eğitim politikaları

konusunda söylediklerini, okurlarına: "Milli Eğitim Bakanı Mustafa Üstündağ, eğitim sorunlarını, Cumhuriyetin kuruluş devrelerini andıran yeni bir tutumla aydınlatmaya başladı..." başlığıyla aktarmıştı.

Üstündağ göreve gelir gelmez, öğretmenlere yönelik olarak yapmış olduğu ilk icraatlardan birisi, Valiliklere bir genelge göndererek değişik nedenlerle bir önceki Bakan Orhan Dengiz tarafından görevlerinden uzaklaştırılan öğretmenlerin görevlerine geri dönmelerini sağlaması olmuştur. (144) Bu konuda Üstündağ, MM'de yapmış olduğu 26.5.1974 günlü konuşmasında, göreve gelir gelmez kendisinin mahkemeye verildikleri için görevlerinden alınan öğretmenlerle ilgili olarak bir inceleme yaptırıldığını, 104 öğretmeni bakanlıkça görevlerinden alındıklarını saptadıklarını (görevden alınmalarla ilgili olarak ellerinde 104 dosya bulunduğunu söylemişti) bu öğretmenlerden görevlerine dönmelerinde sakınca görmediği 49 ya da 59 tanesinin (145) yasanın kendisine verdiği yetkiyi kullanarak bir genelge çıkarıp görevlerine dönmelerini sağladığını açıklamıştı. (146) Üstündağ'ın konuşması sırasında öğretmenleri neden görevlerine geri döndürdüğüne ilişkin verdiği örnekler, son derece ilginç ve düşündürücüdür. Üstündağ MM'de şu açıklamayı yapmıştı:

"...Arkadaşlar Bütçe Komisyonunda da arz etim. Öğretmen olduğum için bunun sancısını ben bilirim. Öğretmene elini yak deyin, yakar. Ama öğretmen kolay kolay kitap yakamaz. Kitap ona çok kıymetli gelir. 10 lira vererek aldığı kitabı, yakamamış, atamamış, bir şikayet, bir arama, mahkemeye gitmiş. Hüküm giysin görevden alayım. Mahkemesi devam ediyormuş, nitekim verdiklerimin çoğu zaman içinde beraat edip geliyorlar. Hüküm giydiği gün, 6 ay, 1 gün giydiği gün görevden alırım. Aksi takdirde bu çamiyaya bu topluluğa güven ve huzur verme yönünde ben bu kanunu kullanırım. Onu güvensizliğe, huzursuzluğa gitme yönünde kullanmam bunu..."

Talebesine tasalluta yeltenen bir öğretmen mahkemeye verilmiş, ceza giymemiş olsa bile, onun mahkeme sonucuna kadar bekletilmesine (açığa alınmasını kastediyor) inanıyorum. Bu şaibe altında ise, mahkemece şaibe temize çıkmadan onun göreve dönmelerini istemem, halen istemem. Eğer bir hırsızlık şaibesi altında ise, onun için mahkemeye gitmişse, 163'ten, 141'den, 142'den, ne imiş, şu kitabı buldurmuş, filan yapmış, filan etmiş, fikirlerle ilgili bazı şeylerde dolaylı gitmişse, mahkum etsin, ondan sonra ayırayım. (...) Ara dönemde birçok yersiz ihbar oldu. Bu yersiz ihbarlardan dolayı, mahkemeye sevk edilmeler oldu. Bunlar öğretmen toplumunda büyük huzursuzluk yarattı. Bunu önlemek için, bunu görev saydım ve bu genelgemi bende gelip geçeceğim bu makamlardan tarihte şerefli bir belge olarak çocuklarıma bırakacağım..." (147)

Üstündağ'ı, bu uygulamasından dolayı, MÖD (Milliyetçi Öğretmenler Federasyonu) 9.3.1974 tarihinde bir muhtıra vererek kınamıştı. (148) MÖD Genel Başkanı Selahattin Arıkan, temsil ettiği öğretmen kitlesi adına Üstündağ'a vermiş olduğu muhtıradan "komünizm propagandası yapmaları

nedeniyle görevlerinden uzaklaştırılanların yerlerine iadesindeki ısrarınız artık okullarda komünizm propagandası yapılması serbest oldu şeklinde yayılmıştır" ifadesini kullanmıştı. Muhtıradan Arıkan, öğretmenlerin maddi ve manevi bakımdan huzura kavuşturulmalarını da Üstündağ'dan istemişti.

Üstündağ, MÖD'nin kendisine sunmuş olduğu muhtıraya ilişkin olarak THA muhabetine 13.3.1974 tarihinde bir açıklamada bulundu. MÖD'nin muhtırasında yer alan ağır suçlamalarla ilgili olarak şu açıklamalarda bulunmuştu:

"...Haklarında dava açılan öğretmenlerimiz hakkında karar verme yetkisi Türkiye Cumhuriyetinin özgür yargı organlarına aittir. Şu veya bu şekilde değerlendirmelerle öğretmeni huzursuz kılmaya kimsenin hakkı olmasa gerektir. Bu konuda benim gerçekleştirdiğim tasarruflar kanunlarımıza göre suçu sabit olmamış, hiçbir hüküm giymemiş öğretmenlerin göreve iadesinden başka bir şey değildir. Göreve iade işlemi solda olduğu kadar sağda da vardır. Çalışmalarında kurgunluğu sona erdiren öğretmen toplumunda barışı, birliği bütünlüğü, amaçladım. Genellikle aldığım haberlerden de girişimlerimin olumlu yönde sonuçlandığını görmekteyim." (149)

Üstündağ'ın bu uygulamalarına tepkiler 1974 yılının Haziran ayı başında muhalefet partilerinin milletvekilleri tarafından TBMM'ye de taşındı. Hatta AP, DP, CGP, MHP, 6.6.1974 tarihinde MM Başkanlığına Üstündağ'la ilgili olarak ortak bir gensoru önergesi verdiler.

Gensoru önergesi, AP'den Nahit Menteşe, DP'den Mehmet Altınsoy, Yasin Bozkurt, Hasan Korkmazcan, CGP'den Mehmet Altmışyedioğlu, MHP'den Kemal Erkovan tarafından imzalanmıştı. Ayrıca grup başvekilllerinden Cihat Bilgehan, İhsan Bedirhanoglu, Ali Naili Erdem ve Hüseyin İncioğlu da imza koyanlar arasındaydı. Adı geçen milletvekilleri verdikleri gensorunun gerekçesinde *"Milli Eğitim Bakanı haklarında devleti ve rejimi yıkmak, komünist örgüt kurmak, bunları sevk ve idare etmek, komünizm propagandası yapmak gibi eylemlere katılmış görevliler hakkında genelge yayınlamak bunların derhal görevlerine iade edilmesini emretmiştir. Milli Eğitim Bakanı Mustafa Üstündağ, kapatılmış TİP, DEV-GENÇ Halk Kurtuluş Partisi veya cephesiyle ortak harekete giren bazı kişileri özel himayesi altına almıştır. (...) Milli Eğitim Bakanlığının politikasını milli yönergeden saptırarak devletin ve rejimin geleceğini tehlikeye atan bir tutum içine girmiştir. Bu durum Milli Eğitim Bakanının siyasi sorumluluğunu gerektirir niteliktedir..."* denilmiştir. (150)

Üstündağ hakkında verilen gensoru, 13.6.1974 günü MM'de görüşülmeye başlandı. Ne var ki milletvekilleri arasında çıkan kavga nedeniyle 16.6.1974 gününe ertelendi. Kavga sırasında CHP ve DP mil-

letvekilleri yumruk, tekme, tokat birbirlerine girmişti. İlk kavga MHP'li Erkovan konuşurken çıktı. DP'li Tekin, Cinsli ile CHP'li Abdülkadir Cartı bu arbede sırasında yaralandı. CHP'li M.Güneş başından yaralandı. Kavga da iktidarın diğer ortağı MSP milletvekili Karaçam, DP'lilerle birlikte CHP lilere karşı döğüşmüştü. (151)

18.6.1974 günü gensoru önergesi MM'de ikinci kez görüşüldü. Görüşmeler sırasında AP'den Öztürk, milli eğitimdeki gidişin ülkeyi bir milli facia ile karşı karşıya getirebileceği, Bakanın halen cezaevinde tutuklu bulunan Boyabat lisesi öğretmeni Hasan İter'i görevine iade ettiği, Altımyedioğlu, komunizm sanığı öğretmenlerin Üstündağ tarafından görevlerine döndürüldükleri, DP'den Mehmet Altınşoy, Üstündağ'ın Kızıl Çin usulü kültür ihtilalinin hazırlığını yapmakta olduğu suçlamalarında bulunmuşlardı.

CHP'den Hayrettin Uysal da "kurulan sömürü tuzaklarının bir bir yıkıldığını gören AP'nin bu önerge ile yeniden bir kaos ortamı yaratmanın çabasında içinde olduğu"nu öne sürmüştü.

Kendisine yöheltilen eleştirileri cevaplandıran Üstündağ ise konuşmasında "Anayasanın 89.maddesine göre 4 aylık bakanlık süresi içinde gerçekleştirdiği icraatları denetlemek üzere hakkında açılması önerilen gensoru önergesi nedeniyle MM'nin huzuruna çıktığımı, kendisinin Türk öğretmenini, Türkiye Cumhuriyeti Anayasası ve kanunlarına dayanarak savunabilmek amacıyla karışlarında bulunduğunu, Türk milli eğitimine Anayasa ve yasalar doğrultusunda, Atatürk ilkeleri ışığında gerçekçi bir yön verebilmek için çalıştığımı, bu doğrultuda öncelikle eğitim sisteminin ana unsuru olan ve Türk toplumunun isteklerine göre Türk çocuklarını yetiştiren değerli öğretmen topluluğunun Bakanlıkla olan küskünlüğünü, kırınlığını gidermeyi ve öğretmenler arasındaki birliği, bütünlüğü sağlamayı amaçladığımı, bu amaçla kendisinden önceki dönemde soruşturmaya tabi tutulmuş mahkemeye verilmiş, görevden uzaklaştırılmış kış ortasında başka yerlere nakledilmiş, kısaca mağdur edilmiş öğretmenlere yasalar içinde yardımcı olduğunu, genelgesini bu amaçla yayınladığımı" dile getirmişti. (152) Gensoru önergesi, görüşmelerin tamamlanmasının ardından, MM'de yapılan oylamada 202 ye karşı 231 oyla reddedildi. (153)

Öğretmen Yetiştirme Faaliyetleri:

Üstündağ 1973/1974 (ikinci yarısı) ve 1974-1975 öğretim yıllarında (ilk yarısının ilk iki ayı) görev yapmıştır. Göreve geldiği öğretim yılında Türkiye'de tüm ilk ve ortaöğretim kurumlarında 214.872 öğretmen görev

yapmaktaydı. Görevden ayrıldığı 1974-1975 öğretim yılında ise bu sayı 230.520'ye yükselmiştir. Üstündağ özellikle lise öğretmenlerinde çok önemli bir artış sağlamıştır. (1973-1974 öğretim yılında 13438 olan öğretmen sayısını 1974-1975 öğretim yılında 25546'ya yükseltmiştir. Bu artış, aşağıda açıklanmağa çalışılan öğretmen yetiştirmede izlenen yeni yaklaşımların sonucunda sağlanmıştır.

Üstündağ, göreve geldiğinin ilk ayı içinde parlamentoda yapmış olduğu (12.2.1974 tarihli) bir konuşmasında "öğretim seviyesinin bazı kollarında (Fen, Yabancı Dil Resim-İş Ve Beden Eğitimi) büyük çapta (10 bine yakın) öğretmen ihtiyacı" içinde bulduklarını açıklamıştı. (154) Yine parlamentoda 2.5.1974 günlü konuşmasında ortaöğretimdeki öğretmen açığının 15 bin olduğunu dile getirmişti. (155) MEB bütçe görüşmeleri sırasında ise açığın çok daha fazla olduğunu açıklamıştı. Üstündağ bu konuşmasında kendisinin Türkiye'nin öğretmen açığı sorununu uzmanlara incelettirdiğini, bu inceleme sırasında uzmanlardan "Ortaöğretimdeki insan gücü açıkları nedir, kaç çeşit ders var, Türkiye'de kaç okul var, kaç sınıf var, kaç şube var, kaç öğretmenimiz var? Bunlar 21 saat ders okutursa ne kadara ihtiyacımız var?Önlerine 40 talebe koyarsak kaç öğretmene ihtiyacımız var, 50 talebe koyarsam kaç öğretmene ihtiyacımız var, 60 talebe koyarsam kaç öğretmene ihtiyacımız var?" sorularına yanıt istediğini, uzmanların yapmış oldukları araştırmaların sonucunda da her bir sınıfta 50 öğrenci bulunmak ve bir öğretmene ortaokullarda 21, liselerde 18 saat ders okutmak koşuluyla Türkiye'nin 41.000 dal öğretmenine gereksinmesi olduğunu, aslında sınıf mevcutlarının 40'ı geçmemesinin gerekli olduğunu, bu durumda ise öğretmen gereksinmesinin daha da artacağını açıklamıştı. (156)

Üstündağ, yalnız öğretmen açığının değil, aynı zaman da öğretmenlerin ülke genelinde (özellikle mahrumiyet bölgelerinde) dengesiz dağılımlarının da ciddi bir sorun oluşturduğuna, bu durumun da eğitimde olanak ve fırsat eşitliğini bozduğuna inanmaktaydı. (157)

İşte Üstündağ Türk eğitim sisteminin karşı karşıya bulunduğu sorunların çözümlenebilmesinin, öncelikle öğretmenlerin iyi ve yeter sayıda yetiştirilmesi, öğretmenlerin özlük haklarının ve çalışma koşullarının düzeltilmesi sorunlarının bağlı olduğu gerçeğini çok iyi görmüştü. Bu doğrultuda da eğitim icraatlarına başlamıştır.

Üstündağ, öğretmen açığını hızla kapatabilmek için göreve başladığının 15. günü mevcut ortaöğretim sistemine dal öğretmeni yetiştiren eğitim enstitülerinde akşam öğretimini başlatma kararı aldı. Bu uygulama Bakanlık Makamının 15 Şubat 1974 tarih ve 03836 sayılı mucibleriyle gerçekleştirilmiştir. Bakanlık mucibi doğrultusunda da Talim Terbiye Daire-

si Başkanlığı Öğretmen Okulları Genel Müdürlüğünün 20 Şubat 1974 tarih ve 04193 sayılı yazılarına dayalı olarak eğitim enstitüsü yönetmeliğinin 2. ve 48 maddelerinde değişiklik yapılması ile ilgili teklifi inceledi ve kabul etti. Değişiklik daha sonra Üstündağ'ın onayından geçerek yürürlüğe girdi. (158) Eğitim Enstitüleri yönetmeliğinin değiştirilen 2. maddesine göre bu okulların bölüm sayısı 12 olarak belirlendi. Yine kuruluş ve öğretim elemanı yeterli bulunan Eğitim Enstitülerinde akşam (gece) öğretiminin yapılabilmesine olanak sağlandı.

Yönetmeliğin 48.maddesinde yapılan değişiklikle de eğitim enstitülerinin öğretim süreleri yeniden düzenlenmişti. Buna göre Eğitim Enstitülerinin 1 Ekim günü (tatile rastlarsa müteakip işgünü) öğretime başlamaları, öğretim yılının iki sömestr olarak uygulanması, Şubat ayının ilk gününden başlayarak 3 haftalık bir dinlenme tatilinin uygulanması, Haziran ayının ilk Cumartesi günü de derslerin kesilmesi hükmüne bağlanmıştır. (159)

Böylece hem üniversite ve yüksekokullara giremeyen 3750 öğrenciye yükseköğrenim olanağı sağlayarak yükseköğretim önündeki yığılmayı bir ölçüde de olsa önlemeye çalıştı, hem de dal öğretmenini açığının kapatılmasına yönelik bir adım atmış oldu. (160) Bunun yanı sıra 1974 yılı yaz ayında başarılı 1000 ilkökul öğretmeninin (tüm ilköğretmen okulu mezunu öğretmenlere açık olan bir giriş sınavıyla seçim yapılmıştı) 3 Eğitim Enstitüsünde 4 aylık yoğunlaştırılmış kurslara (Yaz Okulu) aldı. Ardından kura ile bu öğrenci-öğretmenleri mahrumiyet bölgelerindeki orta dereceli okullara dal öğretmenini olarak atadı.

MEB'nin projesine göre bu öğretmen-öğrenciler, 1974-1975 ve 1975-1976 öğretim yıllarının yaz aylarında bağlı buldukları Eğitim Enstitülerinde 4 aylık yaz okullarına devam edecek ve başarılı olanlar da diploma alarak ortaöğretim kurumlarında dal öğretmenini olabileceklerdi. Başarılı olamayanlar ise tekrar ilkökul öğretmenliklerine döndürüleceklerdi. Bu konuyla ilgili olarak daha sonra TTK, 7.11.1974 tarih ve 452 sayılı kararıyla Eğitim Enstitülerinin yönetmeliğinin 2., 4., 7., 25., 43., 49., maddelerinde değişiklik yapmıştır. (161)

Gazi Eğitim Enstitüsünün Gazi Eğitim Akademisi Haline Dönüştürülmesi Denemesi:

Üstündağ kendi yasal yetkileri içinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı öğretmen yetiştiren okullarda gerekli yapısal reformları yaparak bir yandan sayıyı artırma, diğer yandan da kaliteyi yükseltme çalışmalarını sürdürürken, Lise ve dengi okulların öğretmen açığının kapatılması konusunda mevcut öğretmen yetiştirme sisteminin (Yüksek Öğretmen Okulu

Modeli) yeterli olmadığını, sistemin düzeltilmesi konusunda da bakanlık olarak yetkilerinin sınırlı olduğunu görmüştü. Bilindiği gibi ortaöğretim kurumlarının dal öğretmenlerini yetiştiren o günkü öğretmen okulları Eğitim Enstitüleri, Yüksek İslam Enstitüleri, Yüksek Öğretmen Okulları (Kız Teknik, Erkek Teknik, Ticaret ve Turizm ve Genel Yüksek Öğretmen Okulları) adı altında yapılandırılmıştı. Bu okullar içinde orta dereceli okulların Fizik, Kimya, Biyoloji, Matematik, Türk Dili Ve Edebiyatı gibi derslerine öğretmen yetiştiren, Genel Yüksek Öğretmen Okulları öğrencileri buldukları kentlerdeki üniversitelerin ilgili fakültelerinde (Ankara Üniversitesinin Fen Fakültesi, Eğitim Fakültesi, Dil ve Tarih Coğrafya Fakültesi, İstanbul Üniversitesinin Edebiyat Fakültesi, Fen Fakültesi, Ege Üniversitesinin Edebiyat Fakültesi, Fen Fakültesi) öğrenim görmekteydiler. Genel

Yüksek Öğretmen Okullarının öğrenci kaynağını da büyük ölçüde ilk öğretmen okullarının başarılı öğrencileri oluşturmaktaydı. MEB Yüksek Öğretmen Okullarının hazırlık sınıflarında(fen ve edebiyat kollarında) ilköğretmen okullarının son sınıflarına geçmiş olan başarılı öğrencilerden belirli kontenjanlar dahilinde seçmiş olduğu öğrencileri yoğun bir lise son sınıf takviye eğitimine tabi tutarak eğitmekteydi. Bu şekilde genel lise diploması alan öğrenciler, daha sonra üniversite giriş sınavlarına girerek öğretmenlikle ilgili yukarıda belirtilmiş bulunan üniversitelerin ilgili fakültelerine kaydolmakta (kazandıkları takdirde), öğrenimlerini tamamladıktan sonra da Bakanlıkça lise ve dengi okullara dal öğretmeni olarak atanmaktaydılar.

Yüksek öğretmen okulu öğrencileri alan eğitimlerini ilgili fakültede, mesleki formasyon eğitimini de Yüksek Öğretmen Okulunda almaktaydılar. Fakat bu sistem nitelik yönünden Türk eğitim sisteminin öğretmen yetiştirme alanında yüz akı olmasına karşın, sayısal yönden son derece yetersizdi. Üniversitelerin ilgili fakültelerinin kontenjanlarının sınırlı olması nedeniyle MEB bu okulların hem sayısını hem de kontenjanlarını artıramamakta, dolayısıyla kendi ihtiyacını karşılayacak sayıda lise öğretmeni yetiştiremiyor. Böylece de her geçen gün lise ve dengi okulların belirtilen dallardaki nitelikli öğretmen açığı büyümekteydi. Bakanlık bu açığı kapatmak için de çoğunlukla Eğitim Enstitülerinin Fen Bilgisi, Matematik ve Türkçe bölümleri mezunlarını lise ve dengi okullarda Fizik, Kimya, Biyoloji, Matematik,

Türk Dili ve Edebiyatı derslerini okutmak üzere görevlendirmekteydi. Ne var ki eğitim enstitülerinin belirtilen dallardaki öğretiminin üniversite eğitime göre nitelikçe düşük kalışı, lise ve dengi okulların fen ve sosyal bilimler alanındaki eğitimini olumsuz yönde etkilemekteydi. İşte Üstündağ, bu sorunu çözebilmek için deneme niteliğinde olmak üzere Ankara'da bir

Deneme Yüksek Öğretmen Okulu açtı. Ardından da Gazi Eğitim

Enstitüsünde ders geçme ve kredi esasına dayanan, 4 yıllık yeni bir öğretmen yetiştirme sürecini başlattı. 4 yıllık yeni statüye uygun olarak da öğrenci alınarak 1974-1975 öğretim yılında öğretime başlandı. Bu uygulama o günlerde hem okula yeni alınan öğrenciler üzerinde, hem de eğitim camiasında

"Gazi Eğitim Enstitüsünün "Gazi Eğitim Akademisi"ne dönüştürüleceği, okulda üniversiter bir eğitim anlayışının egemen kılınacağı biçiminde algılanmıştı.

"Gazi Eğitim Enstitüsünde başlatılan uygulamayla ilgili olarak önce taslak bir yönetmelikle işe başlandı. Daha sonra Safa Reisoğlu'nun Bakanlık yaptığı dönemde yönetmeliğe son şekli verildi.

Talim ve Terbiye Dairesi 24.1.1975 tarih ve 11 sayılı kararıyla Ankara Gazi Eğitim Enstitüsünde Deneme Niteliğinde Uygulamaya Başlanan Kredi ve Ders Geçme Esasına Dayalı 4 yıllık yeni uygulamanın Geçici Yönetmeliğini kabul etti. Bakan Safa Reisoğlu'nun aynı tarihli onayıyla yönetmelik yürürlüğe girdi.

Ankara Gazi Eğitim Enstitüsünde Deneme Niteliğinde Uygulamaya Başlanan Kredi ve Ders Geçme Esasına Dayalı Geçici Yönetmelikte şu düzenlemeler öngörülmüştü:

"Kapsam ve amaç:

m.1. Bu geçici yönetmelik 1974-1975 öğretim yılında Gazi Eğitim Enstitüsünde deneme niteliğinde uygulamaya başlanan ve 4 yıllık öğrenim yapmak üzere alınan öğrencilerin tabi olacağı esasları saptamak amacıyla hazırlanmıştır.

m.2. Bu yönetmelikte geçen :

a. Bakanlık deyimiyle Milli Eğitim Bakanlığı kastedilmektedir.

b. Ara sınavı, yarı yıl içinde yapılan ve öğrenci başarısını değerlendirmede etkili olan eğitim faaliyetlerinin ölçülmesidir.

c. Yarıyıl sonu sınavı, bir ders için yarı yıl sonunda yapılan yarı yıllık öğrenim tümünü kapsayan ve öğrencinin yarıyılık başarısının değerlendirme sınavıdır.

d. Yıllık çalışma takvimi, okulun bir öğretim yılındaki çalışma düzeninin zaman bakımından saptayan bir çizelgedir.

e. Ağırlıklı not, ağırlıklı ortalama, başarının değerlendirilmesinde etkinliklere tanınan ağırlıklarla öğrencinin bu etkinliklerde aldığı not çarpımlarının toplamıdır. (bu tanım ağırlıklar yüzde olarak saptandığında göre yapılmıştır.)

f. Kredili not: Bir dersin kredili notu o dersin yarıyıl sonu başarı notunun o dersin kredisi ile çarpımıdır.

g. Akademik ortalama: bir öğrencinin bir yarı yılda aldığı bütün derslerin kredili notlarının ortalamasına o yarı yılın akademik ortalaması denir.

h. Ön şartlı ders: alınması önceden başarılması gereken bir derse bağlı olan derstir.

Danışman öğretmen: Öğrencilerin öğrenim programlarını düzenlemede başvura caıkları bölüm öğretmenler kurulunca seçilen ve okul müdürlüğüne görevlendirilen sorumlu öğretmendir.

Not verme düzeni ve sınavlar

m.3. öğrenci başarısı yarı yıl süresince ve yarı yıl sonunda yapılan ölçmelere dayalı olarak saptanır.

m.4. Notlar, 5 üzerinden verilir. Sıfatlar pekiyi 5, iyi 4, orta 3, geçer 2, başarısız 1.

M.5 her yarıyılıda en az bir ara sınavı ile bir yarı yıl sonu sınavı yapılır.

m.7. Bir dersin yarı yıl sonu başarı notu, o dersin ara sınavları ile yarı yıl sonu sınavının ağırlıklı ortalamasıdır.

m.8. sınavlar dersin öğretmenleri tarafından yapılır. Öğrencinin bir dersten başarılı olabilmesi için o dersle ilgili yarı yıl ara sınavlarına girmesi dersin gerektirdiği ödev seminer, laboratuvar atölye uygulama gibi etkinliklere katılması ve yarıyıl sonu sınavından en az geçer not alması ve ağırlıklı not ortalamasının en az 1,5 olması şarttır. (...)

m.10. bir dersten yarı yıl içinde yapılacak ara sınavların ödevlerin diğer çalışmaları ve yarı yıl sonu sınavının ağırlığını o dersin öğretmeni yarı yıl başında saptar ve öğrencilere duyurur.(...)

m.14. öğrenci başarısız olduğu dersleri bir sonraki yarıyıl da tekrarlayabilir, ya da o dersin yarı yıl sonu sınavına girebilir.

m.15 ön şart olarak saptanmış olan dersler başarılmadıkça o dersler için şart kabul eden dersler alınmaz.

m.16. üst üste iki yarıyılıda yarı yıl sonu akademik ortalaması 1,5 altında olan öğrencilerin Enstitü ile ilişkileri kesilir. (...)

m.22. Öğrencilerin devam ettikleri bölümleri normal öğretim sürelerinin en çok bir buçuk katı içinde bitirmeleri şarttır. Bitirmeyenlerin enstitü ile ilişkileri kesilir. (...)

m.34 her öğrenci bir yarı yılda sertifikaya bağlı kredisiz dersler ve kurslar dışında 17 kredi saatlik ders almak zorundadır. Ancak öğrenci özel durumuna göre ve danışman öğretmenin bilgisi altında en az 12 en çok 23 kredi saatlik ders alabilir. Bu yönetmelik 1974-1975 öğretim yılı başından itibaren yürürlüğe girer.

Endüstriyel Sanatlar Yüksek Öğretmen Okulunun Kurulması:

Bu okulun kuruluşu konusunda 26.5.1974 tarihinde Üstündağ MM'de şu açıklamada bulunmuştu:

"...Beşevler'de Akademice boşaltılan bir bina var. (helki görmüşsünüzdük. Gazi Eğitim Enstitüsüne geçerken, Yüksek Öğretmenin karşısında bir bina) Bu binanın gerekli onarımını yaptırdım, ben göreve geldiğim zaman. Bina küçük bir müessesenin içine taşınacak bir iki defile falan gösterecek, o halde ayarlanmış, o işe tahsis edilmiş. Göreve geldiğimde bazı arkadaşlarım uyardılar. Bu binaya önümüzdeki sene 1000 tane öğrenci alacağız ve teknik sahada öğretmen yetiştireceğiz. (...)Bütün hazırlıklar bitmiştir..." (162)

İşte Üstündağ'ın sözünü ettiği bu okul 1974-1975 öğretim yılında Endüstriyel Sanatlar Yüksek Öğretmen Okulu adıyla açılarak öğretime başlamıştır. Okulun orta dereceli okullara iş ve teknik dersler öğretmeni yetiştirmesi hedeflenmişti.

Deneme Yüksek Öğretmen Okulunun Kurulması:

Ankara'da orta dereceli okullara fen dersleri (Fizik, Kimya, Biyoloji ve Matematik) öğretmeni yetiştirmek üzere 1973-1974 öğretim yılının ikin-

ci yarıyılında öğretime başlayan bir Deneme Yüksek Öğretmen Okulu açılmıştır.

Öğretmenlerin Zorunlu Ve Ücret Karşılığı Okutacakları Ders Yüklerinin Yeniden Belirlenmesi:

Üstündağ, öğretmenlerin ekonomik durumlarını düzeltmeye yönelik olarak öğretmenlerin ders ücretleri konusuna da el atmıştı. Yalnız bu arada basın organlarında 1974 yılı bütçe kanununa konan bir hüküm çerçevesinde orta dereceli okullarda dışarıdan görevlendirme yoluyla ücretli ders okuturulacak öğretmenlere asil öğretmenlere ödenen ücretin iki katı ödeneceği doğrultusunda çıkan bir haber öğretmenler arasında tepkilere neden olmuştu. Bunun üzerine Üstündağ, kamuoyuna bir açıklama yapmak zorunda kalmıştı. Üstündağ'ın bu açıklaması daha sonra Tebliğler Dergisinde de yayımlanmıştı. Üstündağ açıklamasında şunları dile getirmişti:

"...Bazı gazetelerde çıkan haber yazı ve beyanlardan 1974 bütçesinde orta dereceli okullarda görev yapan öğretmenlere ve dışarıdan ücretle ders okutan şahıslara ödenecek ders ücretleriyle ilgili hükümlerin yanlış anlaşıldığı ve öğretmenlerimiz arasında üzüntü yarattığı anlaşılmış ve aşağıdaki açıklamanın yapılması na lüzum görülmüştür.

Bakanlığımız öğretmenlerimizin devletimizin imkanları içinde maddi ve manevi huzurunu sağlamayı ve onlara güvence içinde görev yapabilecekleri bir çalışma ortamı hazırlamayı ana görev saymaktadır. 1974 bütçesinde öğretmenlerimize ödenecek ders ücreti miktarları bu anlayış içerisinde ele alınmış ve tespit edilmiştir. Bilindiği gibi 439 sayılı kanun hükümlerine göre 1973 mali yılı dahil 10 yılı aşan bir süreden beri orta dereceli okullarımızda ek ders görevi gündüzleri 10 TL sı, geceleri de 15 TL sı olarak ödenmekte idi. 1974 mali yılı bütçesi kanunlaşmaya kadar uygulanacak geçici bütçede bu ücretler %50 artırılarak gündüzleri 15 TL, geceleri 20 TL sına çıkarılmıştır. 1974 bütçesinde hükümetimizin cari harcamalarda büyük ölçüde bir kısıntıya gitmesine rağmen ders ücretlerinin artırılması sebebiyle bütçeye bu yıl getirilen yük 150 milyon lira olacaktır. Ek ders görevi ücreti orta dereceli okullarımızda ücretle ders okutan öğretmenlerimiz ve dışarıdan ücretle ders okutan avukat, doktor, mühendis veya diğer elemanlar için aynı miktarda ve eşit tutulmuştur. Basına intikal ettiği gibi dışarıdan ders okutacak elemanlara ödenecek ücretlerin öğretmenlerimize ödenecek ücretten daha fazla olması gibi durum mevcut değildir. Yanlış yorum kurumların elemanlarının değiştirilmesi ile ilgili mesleki okul kurs ve hizmet içi eğitimlerinde ödenecek ders ücretleriyle orta dereceli okullarda ödenecek ders ücretlerinin birbirine karıştırılmasından doğmuştur. Halbuki bunların orta dereceli okullarda ödenecek ek ders ücreti ile bir ilişkisi yoktur...." (163).

Aynı konuda MM'nde 26.5.1974 günü yapmış olduğu konuşmasında Üstündağ kendilerinin yükseköğretim kademesinde de ücret sistemini getirdiklerini, (Eğitim Enstitüleri, Teknik Yüksek Öğretmen Okulları vb)

ücretleri %100 artırdıklarını, gündüz 50-60 gece ise 80 TL'ye yükselttiklerini açıklamıştı. (164)

Üstündağ'ın döneminde öğretmenlerin ücretli ders yükleriyle ilgili olarak Bakanlar Kurulu, MEB'na bağlı her derecedeki okulda görevli öğretmenlerin ücretle okutacakları haftalık ders saatlerinin miktarı, ders görevi alacakların nitelikleri konularında, MEB'nın 22.6.1974 tarih ve 209.0 (12) H.28-A030/104920 sayılı teklifi üzerine 657 sayılı kanunun 12 sayılı kanun hükmünde kararname ile değiştirilen 89.maddesine göre 15.7.1974 tarihinde yeni bir düzenleme yapmıştır. Bakanlar Kurulunun yaptığı bu yeni düzenlemeye göre: " MEB'na bağlı yüksek okullar genel bilgi ve endüstriyel teorik ders öğretmenlerine okullarında veya dengi okullarda branşlarında haftada 6 saat zorunlu ve 6 saat daha isteğe bağlı ücretle ek ders verilebileceği, Bu durumdaki öğretmenlere akşam öğretimi yapan okullarda ayrıca 6 saat daha ücretle ek ders verilebileceği

-MEB'na bağlı mesleki ve teknik yüksek okulların atelye laboratuvar öğretmenlerine okullarında veya dengi okullarda branşlarında zorunlu 16 saat ücretle atölye ve laboratuvarlarla ek ders görevi verilebileceği, Bunlardan endüstriyel öğretim yapan yüksek öğretmen okulu öğretmenlerine maaşlarına karşılık okutacakları her üç saat endüstriyel teorik derse mukabil alacakları ücretli ders saati toplamına 3 saat daha ilave edilebileceği, -Televizyon programları ve öteki eğitim araçlarından yararlanarak eğitim yapacak olan Deneme Yüksek Öğretmen Okulu öğretmenlerine branşlarında haftada 12 saat zorunlu ve 6 saat isteğe bağlı ücretle ek ders görevi verilebileceği, Gündüz ve akşam öğretimi yapan ortaöğretim ve temel eğitim ikinci kademe okulları genel bilgi ve endüstriyel teorik ders öğretmenlerine: -ortaöğretim ve temel eğitim ikinci kademe okullarında branşlarında haftada zorunlu 6 isteğe bağlı ortaöğretim öğretmenlerine branşları içinde 9, temel eğitim ikinci kademe öğretmenlerine 6 saat ücretle ek ders görevi verilebileceği,

-Orta dereceli mesleki ve teknik öğretim okulları ikinci devre atölye ve laboratuvar öğretmenlerine haftalık ücretle branşlarında zorunlu 20 isteğe bağlı 4 saate kadar atölye, laboratuvar, endüstriyel teorik ders görevi verilebileceği, Ayrıca endüstriyel öğretim yapan atölye ve laboratuvar öğretmenlerine her bir 3 saat okuttukları kuramsal derse karşılık da isteğe bağlı 1, 6 saat okutanlara 2, 9 ve daha yukarı okutanlara 3 saat daha ücretle atölye laboratuvar ve endüstriyel teorik ders görevinin verilebileceği, yine bu okullardaki öğretmenlerden çalışma saatleri dışında döner sermaye sipariş işlerinde çalıştırılmayan öğretmen sanat enstitüsü ve teknik lise üstüne eğitim yapan okullarda isteklerine bağlı olarak 8 saat daha ücretle ek ders

görevi verilebileceği, kararlaştırılmıştır. (165).

Türk Ordusunun Kıbrıs'ta Giriştiği Barış Harekatı Dolayısıyla Öğretmenlerin Gösterdiği Yurtsever Davranışlara Teşekkür Etmesi: Üstündağ Türk ordusunun Kıbrıs'ta yaşayan Türklere karşı girişilen soykırımın önüne geçmek ve adanın bozulan statüsünü yeniden oluşturmak üzere giriştiği barış hareketinde öğretmenlerin gösterdikleri yurtsever davranışlara 30.7.1974 tarihinde bir demeç yayımlayarak şu şekilde teşekkür etmişti:

"Kıbrıs'ta barışı ve güvenliği sağlamak amacı ile kahraman ordumuzun harekete geçtiği günden bu yana yurdumuzun çeşitli illerinde görevli öğretmenlerimizden tek tek veya guruplar halinde çekilmiş telgraflar alıyorum. Yurtsever öğretmenlerimiz bu telgraflarında Kıbrıs'a çıkan Türk ordusuna gönüllü olarak katılmak istediklerini, Kahraman ordumuza maddi manevi her türlü yardıma hazır olduklarını çok içten ve heyecanlı ifadelerle belirtiyorlar. Bu hususta öğretmen dernekleri temsilcileri ile temas halindeyim. Büyük milletimizin bütün fertleri gibi Türk öğretmenlerinin de milli ülkü, milli amaç etrafında nasıl tek bir vücut haline geldiklerini, kalplerinin nasıl aynı duygu ve aynı heyecanla çarptığını gösteren bu davranışlar karşısında Millî Eğitim Bakanı olarak bir eğitimci ve bir öğretmen olarak gurur ve kıvanç duyuyorum. Davranışlarıyla milletimizin bu büyük hasletine çok güzel örnekler veren öğretmen arkadaşlarıma yürekten teşekkürler eder, saygılarımı sunarım... M.Üstündağ." (166)

İlköğretmen Okullarının İkinci Devrelerinin Programlarında Değişiklik Yapılması:

TTK 8.5.1974 tarih ve 323 sayılı kararıyla 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanununun öğretmen yetiştirmeye ilgili 43. maddesi uyarınca ilk öğretmen okullarının yeni duruma intibaklarını sağlamak üzere 28.8.1973 tarih ve 456 sayılı kurulumuz kararıyla adı geçen okulların ortaokula dayalı birinci sınıfları için kabul edilen öğretim programını bitirerek 1974-1975 ders yılında ikinci sınıfa devam edecek öğrencilere modern fen ve matematik programlarının uygulandığı liselerimizdeki programın aynen uygulanması, ek olarak haftada ikişer saat mecburi müzik ve resim derslerine yer verilmesi, edebiyat bölümünde haftada iki saat seminer çalışmalarına ayrılması, ve yine bu sınıfta okuyan öğrencilerin 22 Nisan 1968 tarihi ve 1498 sayılı Tebliğler Dergisinde yayımlanmış bulunan orta dereceli okulların sınıf geçme ve imtihan yönetmeliği hükümlerine tabi tutulmalarını kararlaştırmıştır. Karar Üstündağ'ın 8.5.1974 günlü onayıyla yürürlüğe girmiştir. (167)

Yüksek Öğretmen Okullarının Yönetmeliklerinde Değişikliklerin Yapılması:

1.TTK 21.3.1974 tarih ve 190 sayılı kararıyla eğitim enstitülerinde 1972-1973 öğretim yılında eğitim enstitüsü yönetmeliğinin 60.maddesine göre dört sınav hakkını, sınava girmek suretiyle kullanarak bütünlemeye kaldıkları ders sayısını bire indirip bir üst sınıfa devam hakkını alamayan ara sınıf öğrencileri ile aynı yönetmeliğin 61. maddesine göre beş imtihan hakkını imtihana girmek suretiyle kullandıkları halde mezun olamayan veya başaramadıkları ders sayısını bire indiremedikleri için kayıtları silinen son sınıf öğrencilerine 1973-1974 öğretim yılı yaz ve güz dönemlerinde iki defa daha imtihana girme hakkı verilmesini kararlaştırmıştır.

2.Talim ve Terbiye Dairesi 23.3.1974 tarih ve 192 sayılı kararıyla Yüksek Öğretmen Okulları yönetmeliğinin 86. maddesini değişik şekliyle kabul etmiştir. 86. madde ile bu okullarda okumakta olan öğrencilerin okul yönetiminin bakanlıkça tahsis edeceği ödenek karşılığında bilgilerini, görgülerini artırmak amacıyla yurt içinde geziler düzenleyebilecekleri karara bağlanmıştır.

3.TTK 23.3.1974 tarih ve 193 sayılı kararıyla eğitim enstitüleri yönetmeliğinin 7. maddesinin h bendi ile 77.maddesinin değiştirilmesini benimsemiştir. 7.maddenin h fıkrasında yapılan bu değişiklikle eğitim enstitülerine yatılı olarak alınacak bayan öğrencilerin evli, boşanmış, veya dul olmamak koşulunu getirmiştir. Gündüzlü burslu, ve akşam öğretimi için bu koşulun aranmamasını kararlaştırmıştır. 77. maddeyle getirilen yeni düzenleme ise bu okullarda yemekhane dışında yemeğin çıkarılamayacağı yemek zamanları dışında da kimseye yemek verilemeyeceği hükmü getirilmiştir. (169)

1.5.7.Diğer Eğitim Faaliyetleri:

IX.Milli Eğitim Şurasının Toplanması ve Alınan Kararların Değerlendirilmesi:

Üstündağ, MEB koltuğuna, Türkiye'nin eğitim sistemi ve sorunları üzerinde belirli bir bilgi, görgü birikimine sahip olarak oturmuştu. (oysa kendinden önce görev yapan birçok Milli Eğitim Bakanı, Türk eğitim sistemini bakanlık yaparken tanımışlar, sorunlarını öğrenmişler ve çözümler bulmaya çalışmışlardı. Dolayısıyla da bu meslekten olmayan bakanların çoğuyla Türkiye zaman kaybetmişti). Üstündağ ise özgeçmişinde de belirtildiği gibi mesleki donanımını sınıf öğretmenliği, ilköğretim müfettişliği, akademik donanımını ise eğitim bilimi üzerinde gerçekleştirmişti. İşte bu

özelliği ona görevini yaparken önemli ölçüde kolaylık sağlamış, zaman kazandırmıştır.

Üstündağ, Türk eğitim sisteminin sorunlarına çözüm ararken, ne denli geniş bir kamuoyunun akıl ve gönül desteğini arkasına alırsa o denli başarılı olacağı noktasından hareket etmiştir. Dolayısıyla eğitim yönetiminde "tek başına ben bilirim, ben yaparım, ne yaparsam iyi olur" mantığı yerine, "biz biliriz, birlikte düşünerek en iyisini birlikte biz yaparız" mantığını egemen kılmaya çalışmıştır. Göreve başlamasının üzerinden daha birkaç ay geçmeden dört yıldır toplanamayan Türk Milli Eğitim Sisteminin en büyük danışma organı Milli Eğitim Şurasını toplamaya karar vermesi, Üstündağ'ın belirlenen yönetimi anlayışının önemli bir göstergesi olarak değerlendirilmelidir.

Üstündağ'ın direktifleri doğrultusunda Talim ve Terbiye Kurulu, 6.5.1974 tarihinde almış olduğu 317 sayılı kararıyla "Milli Eğitim Sistemimizin Bütünlüğü İçinde Programlar ve Öğrenci Akışını Düzenleyen Kurallar" konusunu görüşmek üzere IX. Milli Eğitim Şurasının 24 Haziran-4 Temmuz 1974 tarihleri arasında toplanmasını kararlaştırdı.

Üstündağ, Şurayı toplantıya çağırmasının gerekçelerini MM'de bütçe görüşmeleri sırasında 26.5.1974 tarihinde yaptığı konuşmasında şu şekilde açıklamıştır:

"...üç aylık bir Bakan, Milli Eğitim Şurasını toplamaya cesaret etmemelidir. Bunu eğitimci olarak bilen bir arkadaşımızım. Ancak ülkemizdeki özellikle yüksek öğrenim önünde biriken öğrenci sorunu, bunu o kadar acele hale getirmektedir ki, o bakımdan henüz göreve başlayalı üç ay olmasına rağmen çok sıkışık bir dönemde Şurayı toplamaya karar aldım. (...) Şurayı Haziran ayı içinde toplayacağız ve bazı Şuradan geçireceğimiz yenilikleri önümüzdeki ders yılında uygulamaya koyacağız. Uygulamaya koyacağımız bu yeniliklerin riskini biliyorum. Bunların bana getireceği yükleri biliyorum. Şimdiden bana yöneltilecek tenkitleri kendi kalbimde kafamda duyuyorum. Bütün bunlara rağmen, toplumun ekseriyetinin yararına olacağına inandığım bu yeniliklerin yapılmasında en ufak bir tereddüt duymuyorum...." (170)

IX. Milli Eğitim Şurasının toplanması kararının verilmesinin ardından TTK, uzmanlara, Şurada ele alınacak konuyla ilgili olarak "öneriler"i içeren bir "Ön Taslak" hazırlattırdı. Bu ön taslaktan yüz bin adet bastırıldı(171) e bütün eğitim kurumlarına, ilgili bakanlık, kurum ve kişilere, parlamenterlere, basına ve kamu oyuna, özellikle eğitim sisteminin en önemli ögesi olan öğretmenlere dağıtıldı. Kendilerinden de ön taslakla ilgili görüşlerini bildirmeleri istendi. Bu arada Van, Trabzon, İstanbul, Sivas,

Konya ve İzmir illerinde, bölge toplantıları düzenlenerek konu tartışıldı. Bu bölge toplantılarına toplantının yapıldığı ilin milli eğitim müdürü başkanlık yaptı. Bölge içindeki illerin çeşitli derece ve türdeki eğitim kurumlarından seçilen temsilciler, müsteşarlar, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanı, kurul temsilcileri ve ilgili genel müdürler bölge toplantılarında hazır bulundular. (172) Bunların yanı sıra her ilde öğretmenlerle, meslek kuruluşlarının temsilcileriyle yapılan toplantılarda ön taslak tartışıldı, görüş ve öneriler alındı. Yine Türkiye'deki tüm Üniversite Rektörlüklerinden, Akademi Başkanlıklarından ve yüksekokul müdürlüklerinden ön taslakla ilgili görüş ve öneriler istendi. Bu şekilde yapılan toplantılarda alınan kararlar, ilgili kurum ve kişilerden toplanan görüş ve öneriler doğrultusunda ön taslak üzerinde MEB tarafından gerekli değişiklikler yapıldı ve düzeltilmiş yeni durumuyla Şura üyelerine sunuldu.

Tüm hazırlıklar bittikten sonra Dokuzuncu Milli Eğitim Şurası 24.6.1974 tarihinde Ankara'da toplandı. (173) Toplantı öncesinde, Milliyetçi Öğretmenler Konfederasyonu, Üstündağ'ın uygulamalarını onaylamadığı için Şura'ya katılmayacağını açıklamıştı. (174)

DMEŞ, "milli eğitim sisteminin bütünlüğü içinde programlar ve öğrenci akışını düzenleyen kurallar üzerinde Bakanlıkça hazırlanan öneriler'i iki komisyon çalışması halinde ele alarak incelemiştir. Birinci komisyon, öğrenci akışının düzenlenmesinde ölçme ve değerlendirme ile ilgili önerileri incelemiştir. İkinci komisyon, ortaokul ders dağıtım çizelgesi ön taslağı, ortaöğretimde ortak, özel ve seçmeli dersler, ortaöğretimde ders geçme ve kredi düzeni konularını iki alt çalışma grubuna bölünerek incelemiştir. (175)

DMEŞ'nda görüşülen konularla ilgili olarak 135 karar alınmıştır. Bu kararların aynen uygulanmasının yerinde olacağına ilişkin TTK'nın 3.7.1974 gün ve 381 sayılı kararını Bakan Üstündağ, 5.7.1974 tarihinde onayladı ve böylece de Şura kararları yürürlüğe konuldu. (176)

Şurada alınan kararlar:

1. Türk eğitim sistemi içinde programlar ve öğrenci akışını düzenleyen kurallar,

2. 1974-1975 öğretim yılında yeni sistemle ilgili uygulama planına yönelik kararlar olmak üzere iki temel kısma ayrılarak değerlendirilebilir. (Zaten Şura özel kitabında da (dökümanında) aynı yol izlenmiştir.) Birinci kısımdaki kararlar da "Türk eğitim sistemini düzenleyen genel esaslar" ve "Türk eğitim sisteminin genel yapısı ve programlar" olarak iki bölüme ayrılmıştır.

Birinci bölümde yer alan "Türk eğitim sistemini düzenleyen genel esaslar" 1739 sayılı yasanın ilk 17 maddesinin aynen tekrarından oluşmuştur.

İkinci bölümde "Türk eğitim sisteminin genel yapısı ve programlar" başlığı altında yer alan kararlara bakıldığında yine 1739 sayılı METK'nun 18. ve 33. maddelerdeki düzenlemelerine açıklık getirildiği görülmektedir.

Özellikle temel eğitimin ikinci kademesi olarak METK'nda yer alan 3 yıllık ortaokul eğitimine yönelik yeni düzenlemeler yapılmıştır. Şura'nın aldığı kararlar çerçevesinde ortaokulun amaç ve görevleri ortaokul programının genel nitelikleri, ortak dersler, seçmeli dersler, din bilgisi, rehberlik ve eğitsel çalışmalar, ortaokul haftalık ders dağıtım çizelgesi konularında yeni düzenlemeler yapılmıştır.

Daha önce ortaöğretimin ilk kademesi olan, fakat 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu ile 8 yıllık temel eğitim içine alınan (ikinci kademesi durumuna getirilmiştir) ortaokulun amacı Şurada, "öğrencilerin eğitimlerini yaş ve gelişim seviyelerine uygun şekilde sağlamak, onlara günlük yaşantıları ile ilgili bilgi, beceri ve tavırları kazandırmak, öğrencilere ortaöğretim programlarına geçebilmek için gerekli olan temel bilgi ve becerileri kazandırmak, çevrenin coğrafi, ekonomik sosyal ve kültürel özelliklerini de göz önünde tutarak çeşitli iş ve uğraşı alanlarında ilgi ve kabiliyetlerini deneme ve geliştirme fırsatı vermek, böylece ileride işe yönelmede ve meslek seçiminde daha isabetli karar vermelerine yardımcı olmak ile görevli bir eğitim ve öğretim kurumu..." olarak belirlenmiştir.(Karar no:1) Bu karar, aynı konu üzerinde bundan önceki Şurada alınan (VIII. Milli Eğitim Şurası) kararla büyük ölçüde örtüşür niteliktedir.

Şura, ortaokullarda (amaç ve görevlerini gerçekleştirmek üzere) öğrencilere okutulacak dersleri (ortaokul programı) şu şekilde üç kümeye ayırmıştır:

1. öğrencilere temel nitelikte genel kültür kazandıran ortak dersler,
2. öğrencinin gereksinmesine ve çevrenin özelliklerine cevap veren seçmeli dersler,
3. ilgi, istidat ve kabiliyetlerinin belirlenmesine, gelişmesine ve kişiliklerinin oluşmasına yardımcı olan rehberlik etkinlikleri ve eğitsel çalışmalar (Karar no :3)

Ortaokullar için getirilen "Rehberlik etkinlikleri ve eğitsel çalışmalar" VIII. MEŞ'ndan farklı olarak IX.MEŞ'in getirdiği yeni bir program değişikliği kararıdır.

Türkçe, Matematik, Sosyal Bilgiler, Fen Bilgisi, Yabancı Dil, Sanat ve İş eğitimi, Müzik, Beden Eğitimi ve Ahlak ortaokullarda öğrencilere okutulacak ortak dersler olarak belirlenirken, İş ve Teknik Eğitim, Mahalli El

Sanatları, Ev Ekonomisi, Uygulamalı Tarım, İşletmecilik, Güzel Sanatlar Eğitimi, Fotoğrafçılık, Kampçılık ve Yavrukurt, Kütüphane Bilgisi ana başlıkları altında da seçmeli dersler belirlenmiştir.

DMEŞ'nda ortaöğretim kademesiyle ilgili olarak da kararlar alınmıştır. METK'nun ortaöğretimi düzenleyen 26-33. maddelerine açıklık getirilmiştir. Şura ortaöğretimin kapsamını, ortaöğretimden yararlanma hakkını, amaç ve görevlerini düzenleyen 26., 27., 28., maddeleri üzerinde herhangi bir değişiklik yapmamıştır. Yalnız ortaöğretimin kuruluşunu düzenleyen 29. maddesine açıklık getirmiştir. Bu konuyla ilgili olarak Şurada ortaöğretim kurumlarının programlarının 1. yükseköğretime hazırlayan programlar, 2.hem mesleğe, hem de yükseköğretime hazırlayan programlar, 3.hayata ve iş alanlarına hazırlayan programlar biçiminde düzenlenmesi kararlaştırılmıştır. (23 nolu karar) Bu doğrultuda da ortaöğretim kurumlarında öğrencilere okutulacak dersler: 1. Bütün programlar için ortak dersler, 2. Yükseköğretime hazırlayan özel dersler, 3. Seçmeli veya mesleki dersler olarak üç kümeye ayrılmıştır.

Bütün ortaöğretim programları için öngörülen ortak dersler şu şekilde saptanmıştır:

1. sınıfta: Türk Dili ve Edebiyatı, Matematik, Sosyal Bilimler (Tarih-Coğrafya) Fiziksel Bilimlere Giriş, Yabancı Dil, Beden Eğitimi, Ahlak, Din Bilgisi,

2. Sınıfta: Türk Dili ve Edebiyatı II, Milli Güvenlik, Beden Eğitimi, Ahlak, Din Bilgisi(isteğe bağlı),

3.sınıfta: Kompozisyon, Türkiye Cumhuriyeti Tarihi, Türkiye Coğrafyası, Beden Eğitimi (Karar 25)

Bir önceki Şurada (VIII.MEŞ'nda) ortaöğretimin ikinci devresinin birinci sınıfı(9.sınıf), birinci devreden(ortaokuldan) gelen öğrenciler arasındaki düzey farklılıklarının giderilmesi, birinci devre sonunda öğrencilere okul öğretmenler kurulu tarafından yapılan yöneltme tavsiyesindeki muhtemel yanlışları düzeltme olanağının ve fırsatının verilmesi, izleyen yıllarda yönelecekleri programlar için hazırlanabilmeleri için "yöneltme sınıfı" olarak benimsenmişti. Onuncu sınıfta öğrencilerin yükseköğretime "Edebiyat" ve "Fen" olmak üzere iki çeşit programa ayrılarak hazırlanmaları öngörülmüştü. On birinci sınıfta ise edebiyat kolundan gelenlerin "Dil ve Edebiyat", ile "Sosyal ve Ekonomik Bilimler", Fen Kolundan gelenlerin de "Matematik-Fizik" ile "Tabiat Bilimleri" kollarına ayrılmaları kararlaştırılmıştı.

IX.Şurada ortaöğretimin ikinci kademesinin birinci sınıfının, ad

olarak belirtilmese bile işleyiş olarak bir önceki şuranın kararlarıyla örtüşür nitelikte yöneltme sınıfı olma özelliği korunmuştur. X. Sınıftan itibaren ise öğrencilerin yükseköğretime başlıca dört çeşit program çerçevesinde hazırlanmasına-yönlendirilmesine karar verilmiştir. (Karar 29, s.293) Bunlar:

- 1.Dil ve Edebiyat Programı,
- 2.Sosyal ve Ekonomik Bilimler Programı,
- 3.Matematik-Fizik Programı,
- 4.Tabii Bilimler Programı

Ortaöğretim kurumlarının yükseköğretime hazırlayan bu programlarında okuyacak öğrenciler için Şurada tüm bölümler için X. ve XI. sınıflarda alınması gereken bazı "Özel Dersler" belirlenmiştir. Öğrencilerin bu özel dersleri, tüm bölümlerin IX., X. ve XI. sınıflarında (ortak ders olarak almaları gereken derslerine ek olarak) almaları öngörülmüştür. (Karar 30, DMEŞ;Ön., ver., s.291-292)

Böylece dört değişik bölüme ayrılarak yükseköğretim programlarına hazırlanan öğrencilerin, alacakları bu özel derslerle, ileride okuyacakları (kendi alanlarıyla örtüşen) yükseköğretim programlarına daha iyi hazırlanacakları sayılısından hareket edilmiştir.

Yükseköğretime Hazırlayan Programların Özel Ders Dağılımı

Program Türü	X. Yıl	XI. Yıl
Dil ve Edebiyat	Matematik II (3), Tarih II (3), Coğrafya II(3), Fiziksel Bilimler(6), Yabancı Dil(4)	Türk Dili ve Edebiyatı III(6), Felsefe Grubu (Felsefe, Psikoloji, Sosyoloji, Mantık)(6), Biyoloji(6), Yabancı Dil (4)
Ekonomik ve Sosyal Bilimler	Matematik II (3), Tarih II (3), Coğrafya II(3), Fiziksel Bilimler(6), Yabancı Dil(4)	Ekonomi Grubu(6), Felsefe Grubu (Felsefe, Psikoloji, Sosyoloji, Mantık)(6), Biyoloji(6), Yabancı Dil (4)
Matematik Fizik	Matematik II-III (6), Kimya(6), Tarih II veya, Coğrafya II (3), Yabancı Dil(4)	Matematik (ileri) (6), Fizik (6), Felsefe Grubundan iki ders (3), Yabancı Dil (4)
Tabii Bilimler	Matematik II-III (6), Kimya(6), Tarih II veya, Coğrafya II (3), Yabancı Dil (4)	Biyoloji(6), Fizik (6), Felsefe Grubundan iki ders (3), Yabancı Dil (4)

Şurada, Matematik-Fizik alanında yükseköğretime hazırlayan programlar ile Tabii Bilimler alanında yükseköğretime hazırlayan programların X. yılında yer alan Tarih II, veya Coğrafya II, derslerinin teknik lise program taslaklarında yer almamasına, X. ve XI. yıllarda ortak ders olarak yer alan Tarih ve Coğrafya dersleri ile yetinilmesine karar verilmiştir. (Karar no:30, s.292)

Şura, ortaöğretim kurumlarının programlarına ortak ve özel derslerin yanı sıra öğrencilerin özel ilgi ve yeteneklerini ortaya çıkarmayı, geliştirmeyi amaçlayan "Seçmeli Ders"lerin de konulmasına karar vermiştir. Seçmeli derslerin konulmasındaki amaçlar şöyle saptanmıştır:

- 1.Öğrencilerin hayata, çevreye ve iş alanlarına geçmelerini kolaylaştırmak için onlara gerekli bilgi ve becerileri kazandırmak,
- 2.Onlara çeşitli iş alanlarını tanımalarına, bu alanda beceri kazanmalarına yardım etmek,
- 3.Onlara kişisel kabiliyetlerini geliştirme olanağını sağlamak,
- 4.Onlara yönelecekleri yüksek öğretim alanına daha iyi hazırlanabilmeleri için tamamlayıcı bilgi ve beceriler edinmelerine yardım etmek
- 5.Onlara boş zamanlarını yararlı şekilde kullanma alışkanlığı kazandırmak

Şura 36 sayılı kararıyla 45 dersten oluşan bir seçmeli dersler listesini kabul etmiştir. (s.293-294)

Şurada hem mesleğe hem de yükseköğretime hazırlayan programların özellikle teknik liseler ile imam hatip liselerinde uygulanması kararlaştırılmıştır. Bu okulların programlarında ortak dersler ve özel derslerin yanı sıra mesleklerin özelliklerine uygun düşen yeter sayıda meslek derslerinin konulması kararlaştırılmıştır. (karar no:37, s.295)

DMEŞ'nda yükseköğretim önündeki öğrenci yığılmasını önlemeye yönelik olarak yeniden düzenlenen Türk ortaöğretim sistemi içinde hayata ve iş alanlarına hazırlayan programlara da yer verilmiştir. Yalnız bu programların adları, ders dağılım cetvelleri üzerinde sınırlayıcı herhangi bir karar alınmamıştır. Bu konuda bakanlıkça Şuraya sunulan ön taslaklar üzerinde çalışılmış, sonunda bu programların üzerinde Bakanlıkça yeniden çalışılması ve deneme niteliğinde uygulamaya konulması kararlaştırılmıştır. (karar no:39)

Şura getirilen üç tür program içinde yatay ve dikey geçişlere de izin vermiştir. (karar no:42)

VIII.MEŞ'nda ikinci devre ortaöğretim kurumlarında çeşitli programların ders geçme ve kredi düzenine göre tamamlanması ilke olarak benimsenmiş bu ilkenin uygulanması için Bakanlıkça hazırlanacak planın IX.Milli Eğitim Şurasında incelenerek karara bağlanması kararlaştırılmıştır. (Karar no:41) İşte bu doğrultuda Bakanlıkça yapılan çalışmalar IX.MEŞ'nda tartışılmış ve "ortaöğretim kurumlarında çeşitli programların ders geçme ve kredi düzenine göre tamamlanması" karara bağlanmıştır. Bu karar Türk eğitim sistemi için yeni ve reform niteliğinde bir karar olarak görülmelidir.

DMEŞ bir öğretim yılı boyunca okutulan derslerin haftalık her bir ders saatinin bir, bir yarıyıl boyunca okutulan dersin yarım, atelye derslerinin de iki saatinin bir kredi olarak tanınmasını kabul etmiştir. (K.N.44) Şurada hangi programda olunursa olunsun, lise diplomasının alınabilmesi için üç yıllık programlarda en az 90, dört yıllık programlarda da 120 kredilik bir öğretimin başarıyla tamamlanmasının gerekli olduğu benimsenmiştir. Yine öğrenciye okuduğu ortaöğretim programında aldığı dersleri ve bu derslerdeki başarı durumunu gösteren ek bir belgenin verilmesi, bu belgedeki bilgilerin de girilecek yükseköğretim kurumları tarafından değerlendirilmesi kararlaştırılmıştır.

(K.45)

DMEŞ'nda, yükseköğretime geçişle ilgili olarak METK'nun 31. maddesinde belirtilen hüküm aynen benimsenmiştir. Bu konuda öneri niteliğinde bile olsa yeni bir karar alınmamıştır.

METK'nun 31. maddesindeki yükseköğretime geçişi düzenleyen hüküm VIII. MEŞ'nda alınan kararın büyük ölçüde aynen korunarak yasa metnine konulması biçiminde gerçekleştirilmiştir.

METK'nun 31. maddesi, ortaöğretim kurumlarını yükseköğretime veya hem mesleğe hem de yükseköğretime hazırlayan programlarını bitiren öğrencilerinin yetiştirildikleri yönde üniversitelere akademilere ve yüksekokullara girmek için aday öğrenci oldukları, hangi fakülte, akademi ve yüksekokullara ortaöğretimin hangi programlarını bitirenlerin nasıl alınabileceklerinin ise (yükseköğretime giriş koşulları) MEB ile yükseköğretim kurumları arasında işbirliği yapılarak belirleneceği, yine bu geçişin diploma derecesine bakılarak olabileceği gibi merkezi yarışma sınavları sistemiyle de veya her kurumun kendisi tarafından düzenlenecek sınavlarla da olabileceği hükmünü içermektedir. Böylece IX.MEŞ'nda yükseköğretim kurumları önünde öğrenci yığılmasının nasıl önlenilebileceğine ilişkin bağlayıcı ve yeterince açık bir karar alınmamıştır. Oysa o günlerde araştırmanın ön bölümlerinde de söz edildiği gibi komuoyunun bu konuda ciddi beklentileri vardı. Hükümet üyeleri ve Bakan Üstündağ'da tüm lise mezunlarının yük-

seköğretim kurumlarına sınavsız alınacaklarına ilişkin vaadlerde bulunmuşlardı. İşte bu konuda Şurada bu işin nasıl olacağına ilişkin açık bir karar alınmamıştır. Sadece yükseköğretime geçişin yasadaki öngörüldüğü biçimde yapılacağı vurgulanmakla yetinilmiştir.

Şurada ortaöğretim kurumlarında ders geçme ve kredi düzeninin 1974-1975 öğretim yılında deneme niteliğinde olmak üzere bazı okullarda IX.sınıftan itibaren uygulanmaya başlanması, birinci yıl deneme sonuçlarına göre de 1975-1976 öğretim yılından başlayarak bütün okulların IX. Sınıflarında genelleştirilmesi böylece yeni düzenin dört yıl içinde gerçekleştirilmesi kabul edilmiştir. (Karar No: 48 - Karar no:109) IX.MEŞ'nda ortaöğretim kurumlarında yıllık ders çeşidinin azaltılması ve derslerin yoğunlaştırılmış olarak okutulmasına karar verilmiştir. Bu doğrultuda ortaöğretimde öngörülen ders geçme ve kredi düzeni ile ilgili denemeler yapılıp uygulama genelleştirilinceye kadar geçecek dönem içinde bütün liselerde (modern fen ve matematik programı uygulayanlar hariç) 1974-1975 öğretim yılında daha önce ortaöğretim bölümünde Tablo'da gösterilmiş bulunan ders dağıtım çizelgesinin uygulanmaya konulmasını kararlaştırılmıştır. (Karar no:49)

IX.MEŞ'nda yukarıda kararların dışında Türk eğitim sistemi içinde öğrenci akışını yeniden düzenlenmesiyle ilgili kararlar da alınmıştır.

IX.MEŞ'nda alınan kararların bir bölümü makalenin bundan önceki bölümlerinde değerlendirildiği için tekrara düşmemek için ele alınmamıştır.

6.Mustafa Üstündağ'ın Görevden Ayrılması

CHP-MSP koalisyon hükümeti, her iki parti arasında dünya görüşü, siyaset anlayışı farklılığından ötürü, kurulduğu günden başlayarak gerilim içinde yaşamıştır. Anlaşmazlıklar dayanılmaz boyuta gelince de Başbakan Ecevit hükümetinin istifasını 18.9.1974 günü Cumhurbaşkanı Korutürk'e sunmuştur. Yeni hükümet kuruluncaya değin hükümet görevini bir süre daha sürdürmüştür.

Ord.Prof.Dr.Sadi İrmak'ın Başbakanlığı altında kurulan hükümetin 17.11.1974 tarihinde göreve başlaması ile CHP-MSP hükümetinin görevi resmen sona ermiştir. Üstündağ'da Milli Eğitim Bakanlığı görevini Prof.Dr.Safa Reisoğlu'na devretmiştir.

Üstündağ'ın görevden ayrılırken meslektaşlarına yayınlamış olduğu aşağıda sunulan ayrılış mesajı, onun kısa süren Milli Eğitim Bakanlığı görevinin genel bir değerlendirmesini de içermektedir. Üstündağ şu mesajı yayınlamıştır:

"Sayın meslektaşlarım,

26.1.1974 tarihinde devraldığım Milli Eğitim Bakanlığı görevini 17.11.1974 tarihinde sayın Prof.Dr.Safa Reisoğlu'na devretmiş bulunuyorum. Eğitim sisteminde Öğrenci akışım düzenle

Görev sürem içinde milli eğitim sistemimizi geliştirmek ve iyileştirmek için girilen yenileşme çalışmalarımızda, tüm eğitim yöneticilerinden ve eğitim sisteminin temel unsuru olan öğretmen meslektaşlarımdan gördüğüm yapıcı ilgi ve yardımları hayatım boyu en kıymetli anı olarak muhafaza edeceğim. Çağın gereği olarak süratli değişikliklerin oluşmakta olduğu ülkemizde toplumu muzun ihtiyaçlarına, bireylerimizin ilgi ve yeteneklerine cevap verebilecek bir eğitim sisteminin yaratılmasında yenileştirme ve iyileştirme çalışmalarımızın başarıya ulaşması büyük ölçüde eğitim sisteminin temel unsuru olan öğretmene bağlıdır.

Toplumumuzun isteklerine göre gelecek kuşağı öğretmen hazırlar. Sınıfa giren geleceğiniz olan çocuklarımızın yetiştirilmesi görevini doğrudan yüklenen öğretmenlerdir. Öğretmenin başarısı gerçekte toplumumuzun başarısı olacaktır. Öğretmenin başarılı olabilmesi öğretmenin huzur ve güven içinde çalışmasını gerektirir. Milli Eğitim Bakanı olarak görev süremde eğitim sisteminin temel ögesi olan öğretmen toplumunun görüşlerinin çalışmalarımızın her safhasında yer almasına özenle önem vermeye çalıştım. Öğretmen toplumuna yeterli huzur ve güvenin verilebilmesi için yasaların bana verdiği yetkilerle gerekli tedbirleri almaktan çekinmedim. Bu konuda yaptıklarımızın yeterli olduğu konusunda değilim. Öğretmen toplumunun özlük hakları konusunda amaçladığımız tedbirlerin pek çoğu koalisyon hükümetinin yarattığı zorluklar nedeniyle gerçekleştirilememiştir. Halka dönük, toplumumuz ihtiyaçlarına etkin olarak cevap verebilecek şekilde eğitim sisteminde yapılacak tüm yenileştirme faaliyetlerinin öğretmen toplumu ile birlikte oluşturulmasının gereğine kuvvetle inanıyorum. Bunun için politikacılar ve yöneticiler olarak öğretmenlerin aralarında yaşadıkları halkın sorunlarını dile getirmelerinden gerektiğince yararlanmalıyız.

Öğretmenlerin gerçekçi sesine kendimizi açık tutarak eğitim sisteminde alınacak kararlarda öğretmenin katkısını sağlayarak öğretmene toplumdaki hak ettiği yeri vererek eğitimde başarıya dolayısıyla kalkınmada başarıya ulaşabilmemize içtenlikle inandığımı bir kez daha belirtmek isterim.

Çağımızda bütün toplumlarda olduğu gibi bizim toplumumuzda da milli eğitim sisteminin liderliğini genellikle hükümet başkanlarının yüklenmesi kaçınılmaz hale gelmiştir. Kısa hükümet dönemimizde sayın Başbakan Bülent Ecevit'in eğitim sorunlarımıza gösterdiği yakın ve yapıcı ilgiyi burada belirtmeyi görev sayıyorum.

Görev sürem içinde milli eğitimdeki çalışmalarımızın her safhasında değerli ilgi ve yardımlarını esirgemeyen başta sayın Cumhurbaşkanımız Fahri Korutürk'e, Sayın Başbakan Bülent Ecevit'e Sayın bakanlara ve parlamenterlere, tüm eğitim yöneticilerine, eğitim sisteminin temel ögesi olan öğretmen meslektaşlarıma, eğitimcilere, basın ve TRT mensuplarına yürekle teşekkürlerimi ve saygılarımı sunarım.

Dokuz ay aşkın bir süreden beri sorumluluğunu taşıdığım MEB görevinden ayrılırken, milli eğitim sistemimizde görev yapan tüm arkadaşlarıma içtenlikle başarılar ve

*mutluluklar dilerim.
Mustafa Üstündağ "(177)*

Sonuç

Mustafa Üstündağ, Türkiye'nin sosyal, siyasal ve ekonomik yönlerden oldukça sorunlu olduğu, giderek eğitim kurumlarında şiddetin arttığı, toplumda ideolojik görüş ayrılıklarına dayalı olarak her kesim arasında (özellikle öğretmen ve öğrenciler arasında) ciddi kamplaşmaların gözleendiği bir dönemde, Milli Eğitim Bakanlığı yapmıştır. Bunların yanısıra Türkiye Cumhuriyeti Devleti ilk kez onun Bakanlık yaptığı dönemde ciddi olarak bir ülkeyle, (komşusu Yunanistan) sıcak çatışma ortamına girmiştir. İşte bu güç koşullar altında o Milli Eğitim Bakanı olarak Türkiye'nin önemli eğitim sorunlarına çekirdekten bir eğitimci olarak ciddi biçimde ve cesaretle yaklaşmıştır. Hemen hemen Türk eğitim sisteminin her sorununun çözümüne yönelik çözüm projelerinin oluşturulması konusunda çaba göstermiştir. Ortaöğretim ve yükseköğretim kademesinde önemli projelere de imzasını atmıştır. Bu projeleri uygulamaya koyarken yanında ve karşısında büyük kitleleri bulmuştur. Fakat o doğru bildiği yolda sapmadan ilerlemiştir.

Üstündağ, görev süresinin kısalığı nedeniyle kafasında düşündüğü yeni Türk eğitim sistemini kuramadan, başlattığı çalışmaların sonuçlarını alamadan görevinden çekilmek zorunda kalmıştır. Onun iyi niyetle başlatmış olduğu özellikle Eğitim Enstitülerindeki gece öğretimi ile Mektupla Yükseköğretim uygulamaları daha sonra kötü sürdürüldüğü için Türk eğitim sisteminin niteliğinin düşmesinde önemli rol oynamıştır. Uygulamaya koymaya çalıştığı Türk ortaöğretim sistemindeki ders geçme ve kredi esasına, yöneltme esasına dayalı düzenin kendinden sonraki hükümetler tarafından sürdürülmemesi; Türk çocuklarının ilgi, yetenek ve ülkenin insangücü gereksinimleri doğrultusunda yetiştirilmelerini engellemiş, böylece de yükseköğretim önündeki öğrenci yığılması sorunu çözülememiştir.

Üstündağ'ın Milli Eğitim Bakanı olarak yukarıda genel hatlarıyla özetlenmeye çalışılan eğitim görüş ve faaliyetleriyle Türk eğitim tarihinde kendine özel bir yer edindiğini söylemek, yanlış bir değerlendirme olmayacaktır.

KAYNAKLAR:

1. *Vatandaş Sandık Başına*", Milliyet gaz., 14.10.1973
2. *Cumhuriyet Yılığ*, 1974-1975, İstanbul:1975, s.8
3. *Cumhuriyet Yılığ*, aynı., s.8
4. *Turhan Ilgaz. "Bir Koalisyonun 235 Günlük Oyküsü". Cumhuriyet gaz.*, 18-24 Eylül 1974
5. *Emre Kongar, 21.Yüzyılda Türkiye "2000'li Yıllarda Türkiye'nin Toplumsal Yapısı. İstanbul:Remzi Kitabevi 1999, s.179*
6. *Süleyman Arif Emre, MNP'nin kapatılmasından sonra onun yerine kurulmuş bulunan MSP'nin ilk genel başkanı ve Milli Nizam Partisinin de kurucuları arasında yer almıştı.*
7. *Çavdar, Ön.ver., s.226*
8. *Kongar, Ön.ver., s.180*
9. *"Ecevit: CHP Marksist Değildir"., Milliyet gaz., 18.10.973*
10. *Alpay Kabacalı. Türk Basımında Demokrasi. Ankara Kültür Bak., Yay., 1994, ss. 318-325*
11. *Kabacalı, aynı es., s.318*
12. *Kabacalı, aynı es., s.320*
13. *Kabacalı, aynı es., s.321-322*
14. *Milliyet gaz., 18.10.1973*
15. *Milliyet gaz., 18.10.1973*
16. *Milliyet gaz., 31.10.1973*
17. *Milliyet gaz., 8.11.1973*
18. *"Ecevit Başbakanlık Görevini Bıraktı". Milliyet gaz..7.11.1973*
19. *"Başbakanlık Bu Defa Demirel'e Verildi". Milliyet gaz., 13.11.1973*
20. *"Bozbeyli Demirel'e Hayır Dedi". Milliyet gaz., 15.11.1973*
21. *"Erbakan AP'ye Evet Dedi.... Milliyet gaz,16.11.1973*
22. *"Ecevit Demirel'in Başkanlığında Üçlü Koalisyonu Reddetti". Milliyet gaz., 17.11.1973*
23. *"Demirel De Dün Görevini İade Etti". Milliyet Gaz., 18.11.1973*
24. *"Korutürk CHP AP Koalisyonu İstedi". Milliyet Gaz. , 20.11.1973*
25. *"CHP Azınlık Hükümeti Ve Erken Seçimde Kararlı". Milliyet gaz., 22.11.973*
26. *Milliyet gaz., 23.11.1973)*
27. *"Ecevit Partisiz Başbakana Karşı". Milliyet gaz., 3.12.973*
29. *Milliyet gaz., 9.12.1973*
30. *A.İpekçi. Milliyet gaz., 25.12.1973.*

- 31.. "Erken Seçim İçin Hükümeti Talu Kuruyor..." Milliyet gaz., 16.12.1973
32. "Ecevit ve Erbakan Hükümet Protokolü Üzerinde Görüşmeler"., Milliyet gaz., 11.1.1974
33. "Ecevit- Erbakan Hedefe Yaklaştık". Milliyet gaz.,13.1.1974
- 34 "CHP MSP Ortaklık İçin Anlaşmalar. MSP Yedi Bakanlık Alacak". Milliyet gaz.,14.1.1974
35. Turhan Ilgaz, Bir Koalisyonun 235 Günlük Öyküsü. Cumhuriyet gaz., 18-24 Eylül 1974
- 36 "Ecevit'e Görev Verildi". Milliyet gaz., 16.1.1974
- 37 "Erbakan Hükümet 10 Günde Kurulur..." Milliyet gaz., 18.1.1974
- 38 "Protokol Toplantısı Başlıyor". Milliyet gaz.,19.1.1974, / "Protokol İçin Anlaşma Oluyor". Milliyet gaz.,20.1.1974, "Erbakan'ın Yetkileri Üzerinde Duruluyor". Milliyet Gaz., 21.1.1974
39. "Görüşmeler Kesildi Sonra Asıltürk Ve Baykal Görüştü Ve Koalisyon Oldu" Milliyet gaz., 22.1.1974
- 40 "8 Sorunun Çözümü Liderlere Bırakıldı. MSP Kabine Bugün Yarın Açıklanabilir. 22.1.1974 Protokol Yarın İmzalanacak Ve Bakanlar Kurulu Belli Olacak" Milliyet gaz., 24.1.974
- 41 "Protokol Bugün Törenle İmzalanıyor. 25.1.1974, Protokol İmzalandı Bakanlar Belli Oldu. Milliyet gaz., 26.1.1974
- 42 Nuran Dağlı-Belma Aktürk. , Türkiye Cumhuriyeti Hükümetleri ve Programları. II.Cilt. (1960-1980) Ankara:TBMM.Basımevi. 1988., s.265
- 43 Millet Meclisi Üyesi Hal Tercümesi Kağıdı Örneği., Dönem :3 Sicil: 868
- 44 Büyük Larousse Sözlük ve Ansiklopedi. İstanbul:Milliyet yay., 23.Cilt s.12046
- 45 "Üstündağ: Lise Mezunları Açıkta Kalmayacak". Milliyet gaz., 28.3.1974
- 46 Millet Meclisi Tutanak Dergisi. B:86, O:2, 26.5.1974)
- 47 Gerçi Üstündağ MM' de daha önce 12.2.1974 v e 30.4.1974 tarihlerinde kendisine yöneltilen soru önermelerini cevaplandırırken de bazı açıklamalarda bulunmuştu. Ama bu konuşmalarında hem eğitim görüşleri, hem de izlemeye çalıştığı eğitim politika ve uygulamaları hakkında yeterli açıklamalarda bulunmamıştır. Asıl önemli

açıklamaları yukarıda belirtilen tarihlerdeki basın toplantısı ile MM' de bütçe görüşmelerinde yapmıştır.

48 Milliyet gaz., 28.3.1974

49-"Yeni Milli Eğitim Bakanı Mustafa Üstündağ Eğitim Sorunlarını Yeni Bir Zihniyetle Ele Alıyor". Yurt İçinde

Ve Dışında Eğitim Hareketleri dergisi, Cilt:20, Sayı:227/228 1974, s.1,

50 Üstündağ, MM' de 26.5.1974 tarihinde yapmış olduğu konuşmasına

"Bakanlığın bütçesi üzerinde lehte ve

aleyhte konuşan arkadaşlarımın değerli katkılarını yürekten teşekkürü bir

borç bilirim" diye başlamıştı. Üstündağ daha sonra bu durumun

demokrasinin fazileti olduğunu, yöneticilik mevkiine gelenlerin, sorumluluk

taşıyanların lehte olan konuşmalardan da aleyhte olan uyarılardan da

yararlanmayı bilmelerinin gerekli olduğunu, bu eleştirileri bakanların

kendi kişiliklerine yönelik bir övgü ya da hakaret olarak görmemelerini,

bunları sistemin iyileştirilmesine yönelik uyarılar olarak algılamalarının

daha doğru olacağını vurgulamıştı. Üstündağ konuşmasını sadece bir

yönetici değil aynı zamanda da bir eğitimbilimci olarak, eğitim ve toplum

arasındaki kopmaz ilişkileri son derece anlamlı biçimde kurarak sürdür-

müştü.

51 MM.TD.B:86, O:2, 26.5.1974 ss.185-186

52 MM.TD.B:86, O:2, 26.5.1974 ss.185-186

53 Bu konuşmanın tam metni 13.5.1974 tarih ve 1789 sayılı Tebliğler Dergisinde yayınlanmıştır.

54 MM.TD.B:86, 26.5.1974,O:2., s.211

55 MMTD.B:69, O:1, 30.4.1974, s.272-277

56 MMTD.B:69 O:1, 30.4.1974 s.276-277

57 MM.TD.B:86, 26.5.1974, O:2, s. 189

58 MM.TD.B:86, 26.5.1974, O:2, s.199

59 MM.TD.B:86, 26.5.1974,O:2 s.170

60 Eğitim Hareketleri derg., aynı., ss.1-5

61 MM.TD.B:86, 26.5.1974, O:2, s.188

62 "Protokol Yarın İmzalanacak Ve Bakanlar Kurulu Belli Olacak.Milliyet gaz., 24.1.1974 /Protokol Bugün

Törenle İmzalanıyor.Milliyet gaz., 25.1.1975, Protokol İmzalandı.

Korutürk Hükümet Listesini

Onayladı.Bakanlar Belli Oldu. Milliyet Gaz., 26.1.1974- Koalisyon

Protokolü Açıklandı.Protokolün tam

metni Milliyet gazetesinin 26.1.1973 tarihli nüshasının 6. ve 7. sayfalarında yayınlanmıştır.

63 CHP/MSP koalisyon hükümetinin Türk eğitim sisteminde mesleki ve teknik ortaöğretimi temel eğitimin birinci kademesine (ilkokul üzerine) dayandırma politikası, aslında Temel Eğitim Yasasının özüne aykırı bir anlayış olarak dikkat çekmiştir. Böyle bir anlayış değişikliğinin de arkasında, 12 Mart sonrasında kapatılan İmam Hatip Okullarının orta kısımlarının yeniden açılabilmesine olanak sağlayacak eğitsel dayanak oluşturma çabasının yattığı görülmektedir. Eğitim alanındaki bu politika değişikliğinin de iktidarın küçük ortağı MSP kanadından geldiği anlaşılmaktadır. Çünkü ortaokul üzerine dayandırılan İmam Hatip Liselerinin öğrenci sayılarında ciddi bir düşüş gözlenmiştir. CHP'nin hem kendi parti programına, hem de laik devlet anlayışına ters düşen bu politika değişikliğine MSP ile koalisyon hükümeti kurup iktidar olabilmek amacıyla göz yumduğunu söylemek yanlış olmayacaktır. Zaten, eğitimdeki bu dinselleşme kapısının aralanması, daha sonraki yıllarda çok daha ciddi sorunların doğmasına yol açmıştır. Böylece Türkiye Cumhuriyeti Devletinin kuruluş felsefesinin önemli dayanaklarından ve devrim yasalarından biri olan öğretim birliği yasası göz ardı edilmiş, farklı dünya görüşlerine sahip kuşakların yetiştirilmesinin yolu açılmıştır. Bu da toplumda kamplaşmaları ortaya çıkarmıştır. 1990'lı yıllarda bu gelişme devlet örgütünü tehdit eder konuma gelmiş, kaçınılmaz olarak da ciddi önlemler alınarak eğitimdeki dinselleşmenin önü kesilmeye, laik devlet yapısının yeniden egemen kılınmaya çalışılmıştır. Günümüzde bu süreç devam etmektedir.

64 Milliyet gaz., 26.1.1974 s.6-7

65 Millet Meclisi.Tutanak Dergisi, Dönem 4, Cilt:31 , Sayfa 349-364, (Programla ilgili görüşmeler s.368-477,

488-536, 541-545., Güven oylaması:549, 561 / Dağlı, 1988, s.267-291

66 Hikmet Bila, CHP 1919-1999. İstanbul:Doğan Kitapçılık A.Ş. 1999., s.281

67 Şeref Gözübüyük-Cahit Tutum. Yönetime İlişkin Temel Yasalar. Ankara: Sevinç Matbaası, 1975, s.391

68 Konuyla ilgili bir başka yorum için Bakınız Prof.Dr.Yahya Akyüz. Türk Eğitim Tarihi. Başlangıçtan 1999'a.

İstanbul: Alfa Yayınları, 1999, s.317

69 MEB.Dokuzuncu Milli Eğitim Şurası. 24 Haziran – 4 Temmuz 1974, Öneriler, Raporlar, Kararlar,

Uygulamaya Konulan Esaslar. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi 1975, s.325

70 MEB.Dokuzuncu Milli Eğitim Şurası.... Ayrı es., ss.325-326

71 MEB.TD.1.7.1974 sayı: 1795

- 72 MEB.TD. 24.6.1974 sayı: 1794
- 73 Dokuzuncu Milli Eğitim Şurası, Ön.ver., s.5
- 74 MEB. Tebliğler Dergisi.23.9.1974- sayı:1806 c.37
- 75 MEB. Tebliğler Dergisi.23.9.1974- sayı:1806 c.37
- 76 MM.TD.B:86, 26.5.1974, O:2, s.203
- 77 Bu gelişme ertesi günü basın organlarında yankı bulmuş Milliyet gazetesinde "Milli Eğitim Şurasında çıkan tartışmalar sonunda ahlak dersinin ortak ders olması oya konmadan kabul edildi" başlığıyla yer almıştı.
- Milliyet gaz., 28.6.1974 (Şura karar no: 106
- 78 Dokuzuncu Milli Eğitim Şurası., Önce.Ver., s.314-315
- 79 TTK'ca alınan bu karar Bakan M.Üstündağ'ın onayından geçerek tüm ilk ve orta dereceli okullara uygulanmıştı.
- 80 MEB.TD.2.9.1974- sayı 1803, Cilt :37
- 81 O günkü \$ kuruyla \$ etmektedir.
- 82 Dokuzuncu Milli Eğitim Şurası, Ön., Ver., s.6-7
- 83 Genelge No:11108, Tarih:9.9.1974, Sayı: (zb) 5000, DMEŞ, Ön.ver., s.35b)
- 84 MEB.TD.16.9.1974, sayı: 1805
- 85 MEB.TD.4.11.1974 sayı: 1812 cilt: 37
- 86 TD.4.11.1974 sayı 1812 cilt 37
- 87 MEB.TD.9.12.1974 sayıl 1817
- 88 Tebliğler Dergisinde programın tam metni yayınlanmıştır. MEB.TD. 2.12.1974, Sayı: 1816
- 89 MM.TD.B:69, O:1, s.274
- 90 DMEŞ, Ön. Ver., s.7
- 91 (MM.TD.B:86, O:2, 26.5.1974, s.204)
- 92 MEB.TD.19.8.1974, sayı:1802
- 93 MM.TD.B:86, O:2, 26.5.1974, s.204
- 94 Milliyet gaz., 20.3.1974
- 95 Milliyet gaz., 20.3.1974
- 96 Milliyet gaz., 22.3.1974)
- 97 Milliyet gaz., 23.3.1974)
- 98 Milliyet gaz., 24.3.1974)
- 99 Milliyet gaz., 24.3.1974)
- 100 MMTD.B:69, O:1 30.4.1974 s.275, Milliyet gaz., 2.5.1974
- 101 Üstündağ'ın bu önerge üzerinde yaptığı konuşmanın bazı bölümleri eğitim görüşleri kısmında

değerlendirilmiştir

- 102 MM.TD.B:69, O:1 30.4.1974 s.275
103 MM.TD.aynı yerde, s.275
104 Milliyet gaz., 24.3.1974
105 Milliyet gaz., 2.5.1974
106 "Sivas'ta Sağ Sol Çatışmasında 2 Öğrenci Tutuklandı". Milliyet gaz., 5.5.1974
107 Milliyet gaz., 7.5.1974
108 Milliyet gaz.,10.5.1974
109 "Af 141, 142'siz Çıktı". Milliyet gaz., 15.5.1974
110 27.3.1974 günlü basın toplantısında yükseköğretimle ilgili olarak söyledikleri daha önce değerlendirildiği için burada tekrara düşmemek için tekrar ele alınmamıştır.
111 MM.TD.B:86, O:2, 26.5.1974
112 IX. MEŞ, Ön.ver., ss.7-8
113 Milliyet gaz., 11.2.1974 / MM.TD., 26.5.1974., s.219
114 Kemal Aydar. "Ecevit'in Özel Demeci", Cumhuriyet 75, Ön. ver., s.12-16)
115 Milliyet gaz., 12.2.1974
116 Kemal Karhan "Yükseköğretimde Önlisans Ne Getiriyor?" Milliyet Gaz., 16.2.1974
117 Vahit Turhan "Lisans-Öncesi Öğretim İçin Bir Öneri" Milliyet gaz., 21.3.1974
118 MM.TD.26.5.1974, B:86, O:2, s.210
119 Milliyet gaz., 16.2.1974
120 Milliyet gaz., 23.2.1974
121 Milliyet gaz., 23.2.1974
122 Milliyet gaz., 22.2.1974
123 Milliyet gaz., 25.2.1974
124 Milliyet gaz., 27.2.1972
125 Milliyet gaz., 19.3.1974
126 Karar günü: 26.3.1974 Esas: 73/12, Karar sayısı: 1974-11
127 (Milliyet gaz.,27.4.1974)
128 (Milliyet gaz., 4.6.1974)
129 Doç.Dr.Selçuk Erez. "Yeni Bir Üniversiteler Kanunu". Milliyet gaz., 15.3.1974
130 (Bahattin Baysal. Çift Amaçlı Yükseköğretim Politikası Milliyet gaz., 10.6.1974)
131 (s.215. 26.5.1974, B:86, O:2) s.215)

- 132 Prof.Dr.İbrahim Aksöz: "Mahrumiyet Bölgelerindeki Üniversiteler"
Milliyet gaz., 8.7.1974
- 133 MM.TD.B:70, O:2, 25.1974, s.318
- 134 MM.TD.B:86, O:2, 26.5.1974, s.190
- 135 MM.TD. 26.5.1974, B:86, O:2, s.194
- 136 Milliyet gaz., 15.7.1974
- 137 Milliyet gaz., 15.7.1974
- 138 MEB.TD.10.6.1974/ Sayı: 1793
- 139 Kanun No: 1788, Kabul Tarihi: 24.1.1974 Resmi Gazetede Yayın Tarihi:9.2.1974 Sayı:14794 / Düstur.,
cilt:13-1, s.636,
- 140 Hüseyin Korkut. Türk Üniversiteleri ve Üniversite Araştırmaları.
Ankara: A.Ü.Eğitim Bilimleri fak.,Yay.,
1984, s.40-41
- 141 Anayasa Mahkemesi Kararı. Karar günü 14.2.1974 Karar sayısı:1974-4 esas sayısı 1973-36./ Düstur.,
Cilt:13/1-s.850
- 142 Düstur., Cilt:13/2 s.2751
- 143 Milli Eğitim Bakanı Öğretmenler Korunacak Dedi. Milliyet gaz.,
5.2.1974
- 144 CHP ve TÖB-DER Orhan Deniz'i bu uygulamaları için yoğun biçimde eleştirmişlerdi. Bu konuyla ilgili olarak Orhan Deniz'in Bakanlık döneminde bilgiler verilmiştir. Konuya ilgi duyanlar Milli Eğitim Bakanlarının Eğitim Faaliyetleri adıyla yayınlanmış kitabınıza daha fazla bilgi edinmek için bakabilirler.
Bak.Erdoğan Başar. Milli Eğitim Bakanlarının Eğitim Faaliyetleri 1960-1971. İstanbul:MEB Yay., 1999)
- 145 Kesin sayı veremiyor; yalnız hakkında verilen gensoru nedeniyle MM'de yapmış olduğu 18/6.1974 tarihli konuşmasında bu sayıyı 59 olarak açıklamıştır. MM.TD.B:97, O:1, 18.6.1974, s.230
- 146 MM.TD.B:86, O:2, 26.5.1974, s.197
- 147 MM.TD.B:86, O:2, 26.5.1974, s.197
- 148 "Milliyetçi Öğretmenler Federasyonu Üstündağ'a Muhtıra Verdi".
Milliyet gaz., 10.3.1974
- 149 Milliyet gaz., 14.3.974
- 150 Milliyet gaz., 7.6.1974
- 151 Milliyet gaz., 14.6.1974
- 152 MM.TD.B:97, O:1, 18.6.1974, ss.227-234

- 153 Milliyet gaz., 19.6.974
154 MM.TD.B:39, O:1, 12.2.1974, s.584
155 MM.TD.B:70, O:2, 2.5.1974, s.317
156 MM.TD.B:86, O:2, 26.5.1974, s.191
157 MM.TD.B:70, O:2, 2.5.1974, s.317
158 MEB.TD.18.3.1974 sayı:1783, Cilt: 37
159 MEB.TD.18.3.1974 sayı:1783, Cilt: 37
160 MM.TD.B:70, O:2, 2..5.1974
161 Eğitim Enstitüleri yönetmeliğinin değiştirilen 2. maddesine göre.

Üstündağ'ın döneminde bu ikinci değişikliktir, ilki yukarıda da belirtildiği gibi 20.2.1974 tarihinde yapılmıştı.) eğitim enstitülerinin bölümleri 3 ve 2 yıllık öğrenim süresine göre yeniden yapılandırılmıştır. Bu düzenlemeye göre eğitim enstitülerinin Türkçe, Sosyal Bilgiler, Matematik, Fen ve Tabiat Bilimleri, Eğitim, Resim İş, Beden Eğitimi, Müzik, Fransızca, İngilizce, Almanca, Tarım bölümlerinin öğrenim süresi üç yıl olarak belirlenirken, temel eğitim okullarının birinci kademelerine öğretmen yetiştirmek amacıyla eğitim enstitülerinin bünyelerinde öğrenim süresi iki yıl olan sınıf öğretmenliği bölümü ile ayrıca Milli Eğitim Bakanlığınca ihtiyaç duyulması durumunda ilkökul öğretmenleri için yaz okullarının açılacağı hükme bağlanmıştır. Yine mektupla öğretim programları için eğitim enstitülerinde bir örgütsel yapının kurulabileceği belirtilmiştir. Değişik 43. maddeye göre Eğitim Enstitüsü öğretiminin kuramsal ve uygulamalı dersler, laboratuvar atölye, seminer ve uygulama faaliyetleri kurslar yakın ve uzak çevre incelemeleri, müzik, spor ve sahne faaliyetleri şeklinde sürdürüleceği belirlenmiştir. Ayrıca Eğitim Enstitülerinde bütün öğretim ve eğitim faaliyetlerinin, öğretmen adaylarının şahsi çalışmaları ve "yaparak öğrenmeleri" esasına dayandırılması ve demokratik anlayışa uygun bir şekilde yürütülmesi kararlaştırılmıştır.

Mektupla öğretim programını takip eden öğrencilerin de bu esaslar dahilinde yetiştirilmeleri için ilgili bölümlerin özelliğine göre belirli sürelerde ve yaz aylarında laboratuvar, atölye, seminer ve uygulama faaliyetlerinin, yakın ve uzak çevre incelemeleri, müzik, spor ve sahne faaliyetleri şeklinde öğretimin yürütülmesi imkanı sağlanmak üzere enstitü idarelerince gerekli tedbirlerin alınması kararlaştırılmıştır. Öğrencilerin bu çalışmalara katılmaları zorunlu tutulmuştur...
Yönetmeliğe eklenen geçici 3. madde ile de mektupla öğretim programlarını takip eden öğrencilerin imtihanlarının, öğrencilerin izledikleri programların kendi özelliklerine ve bu konuda hazırlanacak yönetmeliklere göre yapılması hükme bağlanmıştır.

- 162 MM.TD.B:86, O:2, 26.5.1974, s.192
- 163 MEB.TD. "Milli Eğitim Bakanı M.Üstündağ ek ders ücretleriyle ilgili bir açıklama yaptı" 11.3.1974, sayı: 1782
- 164 MM.TD.B:86, O:2, 26.5.1974, s.192.
- 165 Milli Eğitim Bakanlığı Bakanlık Müşavirliği Basın ve Enformasyon Bürosunca bildirilmiştir. Sayı 610.3-636
/ TD.9.9.1974 sayı 1804 c.37
- 166 MEB. TD.12.8.1974-Sayı 1801
- 167 MEB. TD.3.6.1974, sayı 1792
- 168 TD.22.4.1974, sayı.1786
- 169 TD.22.4.1974, sayı.1786
- 170 MM.TD.B:86, O:2, 26.5.1974, s.186
- 171 Tebliğler Dergisi olarak bastırılmıştır. MEB.TD. Cilt:37, Sayı 1788, 6.5.1974
- 172 Dokuzuncu Milli Eğitim. Şu...Ön.Ver. s.4
- 173 Milli Eğitim Şurası Açıldı. Milliyet gaz., 25.6.1974
- 174 Milliyet gaz., 23.6.1974
- 175 DMEŞ, ön.ver., ss.330-334
- 176 DMEŞ. aynı es., s.272)
- 177 MEB.TD.18.11.1974 sayı: 1814 ek. Cilt:37

ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM FAKÜLTESİ DERGİSİ

Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi Türkiye’de eğitim bilimleri alanında bilimsel çalışmaların yayımlandığı hakemli bir dergidir. Dergide aşağıda sıralanan alanlarda yapılmış özgün ve bilimsel çalışmalara (en son literatürü kapsamlı bir şekilde kapsayan araştırmalar, model önerileri, olgu sunuları ve tartışmalar vb.) yer verilmektedir.

Beden eğitimi ve spor; bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi; biyoloji eğitimi; coğrafya eğitimi; eğitim felsefesi; eğitim programları ve öğretim; eğitim psikolojisi; eğitim sosyolojisi; eğitim tarihi, eğitim yönetimi, teftişi, planlaması ve ekonomisi; eğitimde ölçme ve değerlendirme; felsefe grubu eğitimi; fen bilgisi eğitimi; fizik eğitimi; kimya eğitimi; matematik eğitimi; müzik eğitimi; okul öncesi eğitimi; özel eğitim; rehberlik ve psikolojik danışmanlık/eğitimde psikolojik hizmetler; resim-iş eğitimi; sosyal bilgiler eğitimi; tarih eğitimi; Türk dili ve edebiyatı eğitimi; Türkçe eğitimi; yabancı dil eğitimi; yetişkinler eğitimi/halk eğitimi alanlarındaki çalışmalar yer alır.

Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi Yazım Kuralları

1. Yazılar daha önce başka bir yerde yayımlanmamış ya da başka bir yerde yayım için değerlendirmeye sunulmamış olmalıdır.
2. Dergiye gönderilecek yazılar, Word 98 programı ile, A4 boyutlarında kağıda üst, alt, sağ ve sol boşluk 2.5 cm. bırakılarak 1,5 satır aralığında, 12 punto büyüklüğünde, Times New Roman karakteri ile yazılmalıdır.
3. Yazılar 5 kopya olarak ve 3,5 inçlik diskette gönderilmelidir.
4. Yazılar başlık sayfası, ana metin, kaynaklar ve ekleri içermelidir.
5. Araştırma dalındaki yazılar şu düzenlemeye uygun biçimde hazırlanmalıdır: BAŞLIK, GİRİŞ, YÖNTEM, BULGULAR, TARTIŞMA, KAYNAKLAR ve EKLER.
6. Yazının başlığı büyük harfle ve sağ alt tarafına yazar veya yazarların adları belirtilerek yazılır. Yazar adları yazılırken herhangi

bir akademik unvan belirtilmez. Yazarın akademik ünvanı, çalıştığı kurum ve yazışma adresi dipnot biçiminde sayfanın altına yazılır.

7. Yazılara ait resim, tablo, şekil, grafik sayfa yazım alanını taşmayacak biçimde olmalıdır. Bunların sıra numarası ve başlıkları her şeklin, tablonun veya grafiğin üstünde yer almalıdır.

8. Kaynaklar yeni bir sayfadan başlamalıdır. Metin içinde belirtilen tüm kaynaklar "Kaynaklar" listesi içinde yer almalıdır. Metin içinde kaynaklara atıfta bulunurken yazarların soyadları ve yayın tarihi kullanılır.

Örnekler:

Yıldırım (1995).....

Yıldırım'a (1995) göre

Smith, Martin ve Cox (1998)

Yazar sayısı 6 veya daha fazla ise, metin içinde ilk geçtiği yerden itibaren Sheldon ve arkadaşları (1999) olarak verilmelidir.

Kaynaklar bölümünde kaynaklar alfabetik sıra (soyadı) ile verilmeli ve aşağıdaki örnekte olduğu gibi bir yol izlenmelidir:

Örnekler:

Beck,L. (1994). Makalenin başlığı. Derginin adı, 12, 4, 123-134.

Ulusoy,C. (1999). Kitabın başlığı. (3. Baskı). İstanbul: Aka Yayınevi.

9. Yazılarda ifade edilen düşüncelerden yazarları sorumludur.

10. Dergiye gönderilen yazılar yayımlansın ya da yayımlanmasın geri gönderilmez.

11. Yayımlanan yazılar için herhangi bir ücret ödenmez.

12. Yayın kuruluna gelen yazılar hakem kurulu tarafından incelendikten sonra yayıma kabul edilir.