

Makale Geliş | Received: 10.10.2017

Makale Kabul | Accepted: 12.11.2017

DOI: 10.20981/kaygi.411677

Yüksel MARIM

Dr. | Dr.

Milli Eğitim Bakanlığı, Tavas Zeybekler Anadolu Lisesi, Denizli, TR

Ministry of Education, Tavas Zeybekler Anadolu High School, Denizli, TR

yukselmarim@hotmail.com

ORCID: 0000-0001-7904-7845

Rıza SAM

Dr. | Dr.

Uludağ Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Sosyoloji Bölümü, Bursa, TR

Uludag University, Faculty of Arts and Sciences, Department of Sociology, Bursa, TR

nrksam1635@uludag.edu.tr

ORCID: 0000-0001-7904-7845

1950-1960 Arası Amerikalı Uzman Raporları Bağlamında Türk Eğitim Sistemine Çizilen Yol Haritası

Öz

1950-1960 döneminde Türkiye'ye gelen yabancı uzmanların raporları doğrultusunda şekillenen eğitim politikaları ve bu raporların intibak süreci ülkemiz eğitimi açısından sıkıntılı bir sürecin başlangıcı olmuştur. Geleneksel temellere dayanan Türk eğitim sistemi bu düzenlemeleri hemen sindirememiştir. Kaldı ki bu düzenlemeler Amerikan ve Batı tarzı toplumların ihtiyaçları düşünüülerek hazırlanmıştı ve Türk toplumu için yabancı kavramlardı. Eğitim anlayışı, “eti senin kemiği benim” prensibine dayanan geleneksel esaslı Türk eğitimi, etkileri günümüze kadar uzanan öğrenci merkezli, mikro eğitimi esas alan, yaptırım esasları öğretmen elinden alınmış yeni eğitim sistemine yabancı kalmıştır. 1950–1960 yılları arasında Türkiye'ye davet edilen Amerikalı uzmanların, verdikleri raporlarda üzerinde önemle vurguladıkları ortak hususları, dönemin Türk eğitim sistemine yönelik düşüncelerini, tespit ettikleri sorunları, bu sorunlara yönelik önerilerini, önerilerinin Türk eğitim sistemine etkisi ve uygulanabilirliğini belirleyebilmek için Watson Dickerman, John J.Rufi, Kate Vixon Wofford, Lester Beals, Ellswort Tompkins, Roben J.Maaske, M.Costat ve Elizabeth S.Gorvine gibi sekiz uzman raporu bu makalede tartışma konusu yapılmıştır.

Anahtar Kelimeler

Yabancı Uzman Raporları, Yabancı Eğitim, Ders Programları, Öğretmen Yetiştirme.

The Roadmap Drawn for the Turkish Education System in Context of American Expert Reports During 1950-1960

Abstract

Educational policies shaped in accordance with foreign expert reports coming to Turkey during 1950-1960 and adaptation process of these reports were the beginning of a distressed period in terms of education in Turkey. Turkish national education system, based on traditional basics, could not digest these arrangements directly. Moreover, these arrangements were prepared by considering needs of both American and some Western societies, and these were foreign concepts for the Turkish society. Educational approach, based on the traditional principle of “do not spare the rod”, was not familiar with the new educational system that was student-oriented, based on micro-education and that took its sanction principles from teacher. In this article, expert reports by eight experts including Watson Dickerman, John J.Rufi, Kate Vixon Wofford, Lester Beals, Ellsworth Tompkins, Roben J.Maaske, M.Costat and Elizabeth S.Gorvine with a view to determined common issues underlined in American experts’ reports who were invited to Turkey during 1950-1960, and to determine their thoughts on Turkish educational system during the period, their suggestions and applicability of these suggestions to Turkish educational system.

Keywords

Foreign Expert Reports, Foreign Education, Curricula, Teacher Training.

Giriş

1950-1960 arası Türkiye’de eğitim politikalarının Amerikalı uzmanların raporları bağlamında incelenmesi ve raporların yarattığı oluşumlarla ilgili doğru tespitler yapmak, dönemin ideolojik, kültürel, sosyal ve ekonomik politikalarının da anlaşılması için gereklidir. Bir ülkenin eğitim sistemini belirleyen, ülkenin içinde bulunduğu siyasi, sosyal ve ekonomik koşullardır. Siyasi, sosyal ve ekonomik koşullara yön veren olgu ve olayların altında yatan başlıca etmen ise o ülkenin benimsediği ideoloji, bir başka ifadeyle felsefedir (Yılmaz 2013: 1436). Bu nedenle eğitim sistemimizin henüz istenilen yapı ve verimliliğe ulaşamamasının en önemli sebeplerinden biri, onun şekillenmesini oluşturan düşüncedir, felsefedir. Bu düşünce ve felsefeler orijinal olmaktan çok batı kaynaklıdır. Tüm toplumlar eğitimi, kendi bireylerinin uyumsama ve sosyalleşmesi için kullanılır. Amaç, bir sosyal düzenin yayılması ve hayatta kalması için gerekli bilgi yetenek ve değerler sistemini yaratmaktır (Şimşek, Küçük &Topkaya 2012: 2813). Eğitim bu yolda ulus-devletin siyasi kültürüne uygun tasarlanmıştır. Şüphesiz yarım asırdır bir virüs gibi Türk eğitim sistemine sirayet eden yabancı uzman raporları dönem dönem tozlu raflardan indirilip, yeni bir öneriymiş gibi önümüze konmaya devam edilmektedir.

1950-1960 yıllarını kapsayan “Demokrat Parti Dönemi”, eğitim alanında, tek parti rejimi sırasında oluşturulan ve yerleştirilen Türk milli eğitim ideolojisinin yeniden üretilmesi ve süreklilik kazanması dönemi oldu. Ancak icraatların gerçekleşmesi bakımından belirgin bir ivme oluşturulamamıştır. Bu durumun en önemli nedenleri ise,

eğitimde belirgin bir istikrarın yakalanamaması ve gelenekçi eğitim sistemiyle Batılı eğitim sisteminin ortak paydada buluşamamasıdır.

1950-1960 döneminde doruk noktasına ulaşan Türk-Amerikan yakınlaşmasının en önemli sonuçlarından biri, farklı alanlarda pek çok ABD’li uzmanın Türkiye’ye gelmesidir. Davet edilen veya gelen uzmanlar akımından Türk eğitim sistemi de payını almıştır. 44 eğitim uzmanından 41’i yani % 93.18’i Amerikalıdır (Çakır 1999: 27).

1. 1950-1960 Arası Amerikalı Uzman Raporlarının Analizi

1.1. Watson Dickerman’ın Türkiye’de Halk Eğitimi Raporu

Watson Dickerman Türkiye’nin çeşitli yerlerinde, köylerde ve şehirlerde halk eğitimiyle ilgili incelemeler yapmış ve dönemin Maarif Vekâleti’ne gözlemlerini bir rapor olarak sunmuştur (MEB 1956: 5).

Dickerman’ın halk eğitimi alanında ülkemizde yaptığı incelemeler sonucu sunduğu rapor üç bölümden oluşmaktadır. Raporun birinci bölümünde halk eğitimi kavramına ve önemine yer vermiştir. Dickerman, Türkiye’nin halk eğitiminde eski ve köklü bir geçmişe sahip olduğunu belirtmiştir. Halk masalları ve türküleri, orta oyunu, karagöz, köy odası, kahve ve camilerin halk eğitimi çalışmalarına birer örnek olduğunu, halk eğitiminin Türkiye’nin büyük zorluklar karşısında yaptığı savaşlarda önemli bir rol oynadığını ifade etmiştir. Dickerman, Türkiye’nin halk eğitimi için yapması gereken işleri şöyle sıralamıştır: Dikkatli bir planlama, dikkatli bir devlet yardımı, mahalli teşebbüsün teşviki, işbirliği ve bu raporda tavsiye edilecek diğer önlemlerin alınması (Dickerman, 1956: 6-10). İkinci bölümde halk eğitimcilerinin karşılaştığı güçlükler ve bunların nasıl giderileceği üzerinde durmuştur. Raporun son kısmında ise halk eğitimcilerine yönelik önerilere yer vermiştir. Türkiye nüfusunun % 80’i köylerde yaşadığından halk eğitiminin önemi üzerinde öncelikli olarak durulması gerektiğini belirtmiştir. Dickerman’a göre; zaman ve eleman yetersizliği, taşıt ve para azlığı, halk eğitiminin özel bir planının ve teşkilatının bulunmaması, merkezi ve mahalli işbirliğinin ve iş bölümünün olmayışı, yetişkinlerle çalışma metotlarının bilinmemesi, mahalli teşebbüs ve istiklal azlığı, yürütücü bir ülkü ruhunun yeterince gelişmemiş olması halk eğitimcilerine engel olan başlıca güçlüklerdir (Dickerman 1956: 46). Bu rapor ayrıca VI. Milli Eğitim Şurası dokümanı olarak yayınlanmıştır.

Dickerman, raporun üçüncü bölümünde halk eğitimcilerinin karşılaştıkları sorunların çözümüne yönelik önerilere yer vermiştir. En önemli ihtiyacın, Türkiye’de halk eğitimcilerinin sorunlarını ele alıp çözecek devamlı surette çalışacak bir teşkilat olduğunu belirtmiştir. Dickerman, Türkiye’de halk eğitiminin çeşitli bakanlıklar tarafından yürütüldüğünü; iyi bir sonuç alınabilmesi için halk eğitimi yürüten bakanlıklar arasında işbirliğine gidilmesi gerektiğini söylemiştir. Bağımsız tek bir teşkilatın, bu bakanlıklardan birinde kurulacak bir daireden daha fazla işbirliğini sağlayabileceğini ifade etmiş ve MEB bünyesinde halk eğitimi faaliyetlerini yürütecek bir teşkilatlanmaya gidilmesinin gerekliliği üzerinde durmuştur. Dickerman’ın ülkemize gelişi ve halk eğitimi semineri, ülkemizde halk eğitimi çalışmaları açısından yeni bir aşama olmuştur.

Halk eğitimi araştırmaları ve Dickerman'ın raporunda yer alan önerilere uygun olarak, 1951 yılında Bakanlık bünyesi içinde idari olarak Yüksek Öğrenim Genel Müdürlüğü'ne bağlı Halk Eğitim Şubesi kurulmuştur. Bu şube tarafından düzenlenen halk eğitimi anketleri, Bakanlıkça diğer bakanlıklara, kurum ve valiliklere gönderilmiş ve gelen cevaplara binaen (MEB 1956: 5) 1952 yılında yeni bir 'Halk Eğitim Bürosu' kurulmuştur (MEB 1956: 13).

10-15 Aralık 1952 tarihinde Maarif Vekâleti'nce düzenlenen ve Dickerman tarafından yürütülen bir halk eğitimi semineri gerçekleştirilmiştir. Seminere Maarif Vekâleti teşkilatından bir Talim ve Terbiye Kurulu üyesi, bir vekâlet müfettişi, 8 şube müdürü, 2 maarif müdürü, 1 maarif müdür yardımcısı, 1 Köy Enstitüsü öğretmeni, 1 ilkokul öğretmeni, 2 köy öğretmeni, 1 kitaplık memuru katılmıştır (MEB 1956: 3). Türkiye'de yapılan halk eğitimi seminer çalışması, Dickerman tarafından idare edilmiş ve bu seminer halk eğitimi alanında eleman yetiştirmenin ve işbirliğinin bir başlangıcı olmuştur (MEB 1956: 5).

1.2. Kate Wofford'un Türkiye'de Köy İlkokulları Hakkında Raporu

ABD Florida Üniversitesi Eğitim Koleji İlkokul Bölümü Başkanı Kate Wofford, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından İlkokul Programı'nın geliştirilmesi ve eksik kalan yanlarının belirlenmesi için Türkiye'ye davet edilmiştir. 5 Ekim 1951 tarihinde çalışmalarına başlayan Wofford, 1 Şubat 1952 tarihine kadar İstanbul, İzmir, Ankara, Adana, Erzurum, Trabzon, Diyarbakır ve Kırklareli'ndeki öğretmen okulları ve Köy Enstitülerinde incelemelerde bulunmuş, yaklaşık 800 öğretmen, müdür, müfettiş, milli eğitim müdürü, Köy Enstitüsü ve öğretmen okulu müdürünün katıldığı toplantılar düzenlemiş, 38 köy okulunu ziyaret etmiş 22 konferans vermiş, köy öğretmeni, müfettiş, Köy Enstitüsü ve öğretmen okulu öğretmenlerine anketler uygulamış, gittiği köylerde muhtarlarla görüşerek çalışmalarını "*Türkiye Köy İlkokulları Hakkında Rapor*" (Wofford, 1952) adıyla sunmuştur.

Kate Wofford, köy ilkokullarındaki problemin müfredat programından kaynaklandığı görüşündedir. Ona göre, ilkokul müfredat programlarının geneli şehir okulları için yazılmıştır (Wofford 1952: 56). Müfredat programından bazı konular çıkarılarak yeni konular ilave edilmelidir (Wofford 1952: 85). Örneğin aç, hacim, prizma gibi akademik konular ilkokul müfredatından çıkarılmalı, bunların yerine dört işlem becerilerini geliştirmeye önem verilmelidir.

Kate Wofford göre, "*...Köy okullarında bütün sınıflar iki grup halinde birleştirilmeli ve müfredat bu gruplara uygun bir şekilde düzenlenmelidir. Farklı konular arasında da bir korelasyon kurulabilmelidir...*" (Wofford 1952: 84).

Raporda köy okullarımızı, bunlara öğretmen yetiştiren Öğretmen Okullarını ve Köy Enstitüleri incelendikten sonra şu önerilerde bulunulmuştur;

Kız çocuklarının okullara gönderilmesi için geniş kapsamlı bir propaganda gereklidir. Her ilde devamsızlık sorunu ile uğraşacak bir komite kurulmalıdır. İlkokulda öğrenim süresi zaman içinde 6, 7 ve 8 yıla çıkarılmalıdır. Ders konuları yeniden gruplandırılmalıdır. Sosyal Bilgiler 1. sınıftan 6. sınıfa kadar okutulmalıdır. Yazı dersi

Türkçe dersini tamamlayıcı olarak ele alınmalı, Fen ve Tabiat Bilgisi dersleri arasında gereken ilgi kurulmalıdır. Öğretim programında yer alan üniteler yeniden gözden geçirilerek, çocukların yaşı, gelişim düzeyleri ve çevre özellikleri dikkate alınarak bazı konular ünitelerden çıkarılmalıdır (Kalaycı 2004: 57). Köy okullarındaki öğrencilerin orta öğretime gidilmesi için bölgelerde okul açılmalıdır. Köy çocukları için bakanlık kent ve kasabalarda yurtlar açmalıdır. Öğretim programları demokratik esaslara göre, yeniden öğretmenlere hazır program verilmek yerine, öğretmenler kendi programlarını çevre ve ihtiyaçlarına göre kendileri yapacak bir hale getirmelidir ve programlar tekdüzellikten kurtulmalıdır. Köy okullarında kendilerine güvenen disiplinli çocuklar yetiştirmek gerekir. Bu kısmen çocuklara iş ve sorumluluk verilerek sağlanabilir. Öğretmen yetiştiren kurumların üst sınıflarında adaylara köy sorunlarını çözümüleme tekniği ve köy okullarının çevre kaynaklardan yararlanma ve çevre ihtiyaçlarını karşılama işinin ölçütü kazandırılmalıdır. Köy okullarında sınıflar iki büyük grup halinde geliştirilmeli ve buna uygun bir ilköğretim programı düzenlenmelidir. Öğretmenlerin bilgi ve değişik materyalleri kullanma ve becerilerinin geliştirmeleri ve mevcut okullarda fazlaca kullanılan üç yöntemin eleştirel bir gözle denetlenmesi gerekir (Anlatım, soru yanıt, ezberleme). Öğretmen yetiştiren kurumlara aday kaydı için yapılan sınavlara yerel kurumun öğretim üyeleri katılmalıdır. Bütün Öğretmen Okulları ve Köy Enstitülerinde programlar gözden geçirilmeli, uygulama okulları kurulmalıdır. Gazi Eğitim Enstitüsü ve İstanbul Eğitim Enstitüsünde uygulama öğretmenleri yetiştirmek için dersler olmalıdır (Okan, 1971: 67-68). Köy Enstitüleri mezunları da Öğretmen Okulu mezunları kadar tahsil görmeli ve bu kadarla kalmayıp maaş, terfi, imkân bakımından da avantajları eşit olmalıdır (Wofford 1952: 56-88).

1.3. John Rufi'nin Ortaöğretim, Müşahedeler Problemler ve Tavsiyeler Raporu

John Rufi, Türkiye'de orta dereceli okullarda uygulanan programın amaç, başarı ve problemlerini araştırmak amacıyla Ekim 1951'de Türkiye'ye gelerek Haziran 1952'ye Adana, Konya, İzmir, Tire, Urla, Menemen, Bergama, Kuşadası, İstanbul, Bursa ve Ankara'da ortaöğretim kurumlarında incelemelerde bulunup, öğretmen ve yöneticilerle görüşmüş, toplantılara katılmıştır. Ankara Gazi Eğitim Enstitüsü ile İstanbul Çapa Eğitim Enstitüsü'nde dersler vererek Türkiye genelinde eğitim problemlerinin tespitine çalışmıştır (Rufi 1956: 2-3).

John Rufi, gözlemlerini anlatan 92 sayfa ve iki bölümden oluşan raporunu Haziran 1952'de "Türkiye'de Orta Öğretim, Müşahedeler, Problemler ve Tavsiyeler" adıyla Milli Eğitim Bakanlığı'na sunmuştur. Raporun birinci bölümünde, Rufi'nin Türkiye'de yaptığı çalışmalar, inceleme sonuçları ve mevcut problemlere yönelik tavsiyeleri yer almaktadır.

Rufi, ortaöğretimde asıl problemin "Öğrencinin nasıl yönlendirileceği" sorusunda olduğu inancındadır.

"...Bir ortaöğretim sisteminin ihtimalen önemli problemi şu soruda hülasa edilebilir: "Yol gösterici ve uyarıcı eğitim felsefesi ne olmalıdır?" (Rufi 1956: 5). Rufi bu sorunun cevabını öğrencilerin kabiliyetlerine göre yönlendirilmesinde görmektedir.

“...Orta dereceli bir okulda şahsi ayrılıkları dikkate almak için yapılacak herhangi bir ciddi teşebbüs için mecburi olan birçok derslerin azaltılması gerekir...” (Rufi 1956: 14).

Rufi, bir orta öğretim sisteminin en önemli problemlerini şu sorularla özetlemiştir: ‘Ortaöğretim sistemindeki öğrencilerin halk ve millet için gayeleri ne olmalıdır? Hedefleri nelerdir? Hangi büyük maksat için çalışacaklardır?’

Rufi, Türkiye ortaokullarının 1949 programında yer alan amaç ve hedeflerin genç neslin ihtiyaçlarını karşılayabilecek nitelikte olduğunu ve ortaöğretim felsefesine tamamen uygun bulunduğunu belirtmiştir. Ancak ziyaret ettiği okullarda, programda gayet güzel ifade edilen esasların hiç dikkate alınmadığını ve ihlal edildiğini görmüştür. Rufi, Bakanlığın benimsediği esaslarla okullardaki gerçek uygulamalar arasında var olan uçurumun sebeplerini, öğretmen ve müdürlere sorduğu bir sorunun cevabından yola çıkarak açıklamıştır.

Türkiye’deki birçok müdür ve öğretmene “Bu okulun gelişmesi için yapılması gereken değişikliklerin neler olduğunu size soracak olsalar ne gibi değişiklikleri tavsiye ederiniz?” sorusunu sormuş ve aldığı farklı yanıtları üç kategoride toplamıştır:

1. Bugünkü ortaokul ve lise programları bu yaştaki çocuklar için yüküldür. Bu nedenle pek çok öğrenci ve veli okuldan soğumaktadır.

2. Derslerin aşırı yüklü olması öğrenilenlerin çoğunun yüzeysel kalmalarına, öğrenmekten çok geçer not almak için çalışmalarına, kopya çekmek gibi yolsuzluklara sebep olmaktadır.

3. Öğretmenler de, okutmaya mecbur oldukları ders konularının çokluğu yüzünden öğrencilerine kavrayabileceklerinden fazla bilgi vermeye mecbur kaldıklarından şikâyet etmekte, öğretimin kitaba bağımlı ve formal bir hale geldiğini belirtmektedir.

Milli Eğitim Bakanlığı’nın ders dışı çalışmalara ve öğrenci faaliyetlerine programda önemli bir yer ayırmış olmasına rağmen, ziyaret ettiği okulların pek çoğunda söz konusu aktivitelerin sınırlı, etkisiz olduğuna ve az öğrenci ile yürütüldüğüne dikkat çekmiştir. Programın uygulamaya aktarılamamasından kaynaklanan bu uyuşmazlığın nedenlerini de şöyle sıralamıştır:

1. Öğretmen ve müdürlerin çoğu bu konuda yeterli seviyede hazırlık almamışlardır. Bunlar, işi iyi anlamamakta ve işin tekniklerini bilmemektedirler. Gereken materyallerin temin edilmesine, teftiş yolu ile rehberlikte bulunulmasına, öğrenci faaliyetleri konusunda kurslar açılmasına ve sürekli yardımlara ihtiyaç vardır.

2. Öğrencilerin taşımaya mecbur oldukları ders yükünün ağırlığı, ders dışı çalışmalara katılımlarına engel olmaktadır.

3. Günlük programlar, öğrencilerin çoğunun derse katılımını sağlayabilecek aktif, zevkli ve kapsamlı bir çalışma programını gerçekleştirecek nitelikte değildir.

4. Birçok öğretmen iki hatta üç okuldan ders aldıkları için belli bir okulun problemleri ve faaliyetlerine karşı ilgi ve yakınlık duymamaktadırlar.

5. Okulların pek azı ders dışı çalışmalar ve öğrenci faaliyetleri için özel odalara sahiptir.

Rufi, ortaöğretim öğrencilerinin seçme hakkına sahip olması ve bu hakkı doğru kullanabilmesi için bu kurumlarda güçlü ve etkin bir rehberlik sisteminin ihtiyaç olduğunu belirtmektedir. Etkin ve güçlü bir rehberlik sistemiyle yapılacak testlerle öğrencinin güçlü ve zayıf yanlarının belirleneceğini belirten Rufi, böylece öğrencinin ilerde yapmak istediği mesleği seçmede daha başarılı olacağını söylemektedir. Rufi, ortaöğretim kurumlarındaki en önemli eksikliği bu kurumlarda kütüphanelerin olmaması olarak düşünmektedir. Ona göre, Türkiye’deki ortaöğretim kurumlarında bulunan kütüphaneler, oldukça eksik ve yetersizdir. Hâlbuki iyi donatılmış ve öğrencilerin düzenli olarak kullandığı bir kütüphane ortaöğretim kurumlarının ayrılmaz bir parçasıdır. Bu nedenle orta dereceli okullardaki kütüphanelerin yeniden gözden geçirilmesi ve düzenlenmesi gerekmektedir. Rufi, Türkiye’deki sınav sisteminin de yetersiz olduğunu, öğrencilerin bilgi düzeyini ölçmede yetersiz kaldığını belirterek yeni bir sınav sisteminin uygulanmasını istemektedir (Rufi, 1956: 1-24). Rufi’nin eleştirdiği sınav sistemi Milli Eğitim Bakanlığı tarafından değerlendirmeye alındı ve 1955 yılında değiştirildi. Rufi, ortaöğretimde mevcut olan personelin yeterli olmadığını, bu nedenle de ortaöğretimin ihtiyaç duyduğu öğretmen ve müdürlerin yetiştirilmesi için yeni bir programın hazırlanmasını önerdi. Rufi’nin önerilerinin bir kısmı ekonomik imkânsızlıklar, bir kısmı da Bakanlığın yeterli önemi vermemesi yüzünden gerçekleştirilemedi (Kılıç 2008: 108).

1.4. Roben J. Maaske’nin Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme Hakkında Raporu

Robben J. Maaske, 1953 yılının Ocak, Şubat ve Mart aylarında Ankara, Konya, Bolu, Adana, İzmir, Balıkesir, İstanbul ve Eskişehir’de “Öğretmen Yetiştirme” ve “İş başında Yetiştirme” konularında konuşmalar yapmış, seminerler ve konferanslar vermiş, üç makale hazırlamış ve 63 okul ziyaret etmiştir. Maaske, incelemelerini “*Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme Hakkında Rapor*” (Maaske 1955) düzenleyerek bitirmiştir.

Beşinci Milli Eğitim Şurası’na da katılan Maaske’nin raporunda tavsiye ettiği prensiplerden bazıları ana hatlarıyla şunlardır:

Öğretmen okullarına öğrenci alınırken yalnız bilgiye değil bir öğretilerde bulunması gereken vasıflara da bakılmalıdır. Öğretmenler Yüksekokul mezunu olmalıdır. Öğretmen okullarının kitaplıkları geliştirilmelidir. Öğretmen kuruluşları mesleğin sevdirmesi için gereken çalışmaları yapmalıdır. Öğretmenlere uygulanacak meslek, genel kültür ve özel meslek derslerinin dengeli bir dağılımı sağlanmalıdır. Öğretmenlerin hizmet içi eğitimlerle gelişmeleri sağlanmalıdır. Öğretmenlerin maddi durumlarının iyileştirilmesi gerekir (Maaske 1955: 1-5).

Maaske’nin raporu incelendiğinde onun konuyu önce öğretmen yetiştiren okulları, idari teşkilatı, öğrenci, personel hizmetleri, eğitim kadrosu, öğretim programı, öğrenci seçme, fiziki kapasite ve malzeme yönünden bir değerlendirmeye tabi tuttuğu, sonra bunlarla ilgili önerilerde bulunduğu görülmektedir.

Maaske, ilk, orta ve yükseköğretim bütünü özellikle öğretmen okulları ve köy enstitülerinde iyi öğretmen yetiştirmek için uyulacak ilkeleri şu şekilde sıralamış ve önerilerde bulunmuştur:

Öğretmenliğin gittikçe artan bir anlayışla, gerek öğretmenler gerek genel olarak vatandaşlar tarafından iyi gelir getiren, önemli bir meslek olarak kabul edilmesi lazımdır. Öğretmenlik diğer ülkelerde olduğu gibi Türkiye’de de henüz takdir gören bir meslek değildir. Okul ve aile teşekkülleri de öğretmenlik ve iyi öğretmen yetiştirme programının önemi üzerinde ısrarla durmalıdır. Öğretmen maaşları imkânları nispetinde süratle artırılmalı, üstün başarı gösteren öğretmenleri teşvik etmek için terfileri daha sık yapılmalıdır.

Türkiye’de ilkokul öğretmenlerinin hazırlığı için 11 yıl, ortaokul öğretmeni için 13-14 yıl, lise öğretmeninini yetiştirilmesi için 14-16 yıl ayrılmaktadır. Oysa bu öğretmenlerin yetişme süreleri, aşamalı olarak artırılmalıdır. İlkokul öğretmeni yetiştirme süresi 12 yıla çıktıktan sonra en kısa zamanda bu süre 14 yıla çıkarılıp lise mezunlarına, öğretmen okullarında son iki yılı okuyarak, ilkokul öğretmeni olmak üzere hazırlanmalarına müsaade edilmelidir.

Türkiye’de meslekte iş başında yetişme meselesine henüz gerektiği kadar önem verilmemektedir. Öğretmenlerde, maaşlarına zam yapılmak suretiyle, mesleki bakımdan iş başında sürekli olarak yetişmeye ve kendilerini geliştirmeye karşı bir ilgi uyandırılmalıdır.

Seçme imtihanlarında sadece derslerdeki başarı dikkate alınmakta, mükemmel bir öğretmen olmak için çok önemli olan şahsi ve mesleki vasıflara kıymet verilmemektedir. Oysaki öğrenci seçme ismi mezuniyet devresine kadar devam etmelidir. Yalnızca derslerdeki başarı değil, düzgün konuşma kabiliyeti, ruh ve beden dengesi, iyilik, sabır derecesi, güvenilir oluş, öğrencilerin ilerlemeleriyle demokratik açıdan ilgilenebilme kabiliyetleri göz önünde tutulmalı ve ancak bu özelliklere sahip öğrencilerin mezun olmasına müsaade edilmelidir.

Türk okullarında öğretmen yetiştirme programları halen elastikiyetten mahrum ve sabittir. Öğretmen yetiştirme programları, temel kültür dersleri, genel meslek dersleri ve özel meslek derslerinden ibaret olmak üzere dengeli bir program şeklinde düzenlenmelidir. Bu alanlarda derslerin bir kısmı seçmeli olmalı ve öğrencilere ders dışı faaliyetlere katılma imkânı verilmelidir.

Öğretmenin çalışacağı alanı daha iyi kavramasına yardım etmek için öğretmen yetiştirme programı, yeteri derecede iyi organize edilmeli, sistematik ve üretken meslek derslerini içermelidir.

Hazırlık programının en az son iki yılı süresince öğrenciler gözlem ve uygulama amacıyla okullarla ilişki içinde olmalıdır. Öğretmen yetiştiren kurumların yanında ya da yakınında laboratuvar okulları bulunmalıdır. Sürekli uygulamalar, hazırlık devresinin son yılı zarfında 6-10 haftalık bir süre devam etmeli ve tüm zaman bu işe ayrılmalıdır.

Öğrenciler öğretmenliklerinin ilk yıllarında mezun oldukları okulun öğretmenleri tarafından takip edilmelidir. Bu takip faaliyeti ile hem öğrencilerin meslekte

yetiştirilmeleri sağlanmış, hem de kazanılan deneyimlerle gelecekteki öğretmen yetiştirme programlarında yapılacak değişiklikler belirlenmiş olur.

Maaske raporunda öğretmen yetiştirmede ikiliğe son verilmesini ve Köy Enstitüleri ile Öğretmen Okulları programlarının birleştirilmesi gerektiğini savunmuştur (Maske 1955: 5–27).

1.5. Lester Beals'in Rehberliğin Lüzumu Hakkında Raporu

ABD Trinity College profesörlerinden olan Lester Beals, resmi okullarda rehberlik çalışma programının geliştirilmesine yardımcı olması amacıyla Türkiye'ye davet edilmiştir. Ekim 1952'den Ağustos 1953'e kadar Milli Eğitim Bakanlığı'nda müşavir olarak çalışan Beals, Türkiye'de kaldığı on bir ay içerisinde İstanbul, Ankara, İzmir, Adana, Konya ve Samsun olmak üzere altı ilde rehberlik programına olan ihtiyaç konularında araştırmalar yapmıştır. Bu merkezlerde, doktor, avukat, mühendis, bankacı, çiftçi, fabrika işçisi ve birçok meslek temsilcisi ile temaslarda bulunmuştur. Ortaokul, lise, ticaret lisesi, kız ve erkek teknik okulları gibi her çeşit okulu ziyaret etmiş, yönetici ve öğretmenlerle görüşerek “*Rehberliğin lüzumu hakkında Rapor*” (Beals 1956) adlı bir çalışma hazırlamıştır. Raporunda rehberliğin önemi üzerinde duran Beals, Türkiye'de sınıfta kalma oranının yüksekliğini rehberliğin eksikliğine bağlamıştır. Bu sorunun ortadan kaldırılması için iller bazında rehberlik ofislerinin kurulmasını önermiştir (Beals 1956: 6-9). Ankara, İstanbul, İzmir, Adana, Samsun ve Konya illerini pilot bölge olarak seçmiş ve illerde rehberlik kurulları oluşturarak onlara rehberlik ve danışma faaliyetleri için plan ve rapor hazırlatmıştır (Tan 1992: 35).

Beals'e göre “Okullarımızdaki muvaffakiyetsizlik nispeti; okuldan ayrılanlar nispetinin yüksekliği, okul moralinin düşüklüğü ve okuldan cemiyete geçişte intibakın güçlüğü kifayetsiz bir rehberliğin ve uygunsuz okul programının delilleridir” (Beals 1956: 9).

İzmir raporu geniş çapta bir rehberlik faaliyetinin her dereceli okul için değeri ve öğretmen, müdür, okul doktoru, rehberlik danışmanı gibi öğretim kadrosundaki tüm elemanların sağlayacağı yardım üzerinde durmuştur. Bu rapora göre ilkokullarda ele alınacak rehberlik işleri; sağlık işlerinde rehberlik, çocuğun maddi ihtiyaçlarına yardım, tasarrufa alıştırmak, şahsî problemleri çözmeye yardım, mesleğe veya daha üst okula yöneltme, üst okulları tanıtmaktır. Ortaokullarda sınıf öğretmenlerinin rehberlik faaliyetlerinde ele alacağı konular şunlardır:

Sağlık konusunda rehberlik, çocuğun ders ve başarı durumu, ders dışı faaliyetler, çocuğun özel problemleri, iyi vatandaş olmaya rehberlik, mesleğe yönlendirme, üst okullara yönlendirme, mezunların faaliyetlerini takip. Ortaokulda ileri sürülen tüm rehberlik faaliyetlerine ilaveten ortaokul üstü okullarda ve liselerde şu hususlara önem verilir. Beraber yaşamaya alıştırma, aile hayatına hazırlık, en uygun ders şubesine ve yüksekokula yönlendirme.

Öğrencilerin hangi sahalarda rehberliğe ihtiyaç hissettiklerini ve önemli problemlerin neler olduğunu anlamak için, Ankara'da dört lisenin son sınıf öğrencilerine anketler uygulanmıştır. Anketlerden elde edilen neticeler ders yılı sonuna

yaklaşmış olmasına rağmen öğrencilerin yarısının halâ mesleklerini seçmediğini, meslek seçiminde kendilerine velilerinin ve akrabalarının yardım ettiğini ancak öğretmen ve idarecilerin bu hususta bir destek vermediğini göstermiştir.

Ortaokul ve liselerde sınıfta kalma oranının çok yüksek olduğu Türkiye’de bu başarısızlığın nedenleri Ankara Rehberlik Komitesi tarafından yapılan anket verilerine göre şu şekilde belirlenmiştir. Ders konularının yüklü oluşu, ders sayısının fazla oluşu, öğretmen-öğrenci arasındaki iletişimin kopukluğu, evde çalışacak yer olmayışı, bazı öğrencilerin okuldan sonraki zamanlarını para kazanmaya ayırması. Bu raporu hazırlayan komite, müfredatta, metotta ve öğretmenlerin durumlarında değişiklik yapılmasını, sınıfta kalma probleminin incelenmesini tavsiye etmiş, rehberlik servisine ihtiyaç olduğunu belirtmiştir. Komitenin tespit ettiği bu hususlar Beals tarafından beğenilmiş ve tavsiyeleri desteklemiştir. Beals’in sosyal bilgiler programına dair tavsiyeleri şu şekildedir:

İyi bir Sosyal Bilgiler programının amacı, sadece çocuğun sosyal çevresini tanıtmak değil, çocuğun yakın çevresinden başlayarak dünyayı tanımaya, geçmişte ve yaşadığı dönemde olan sosyal, politik, ekonomik olayları anlamasına yardım etmektir. Türk ilkokullarındaki öğrencilerin çoğunun ilkokuldan mezun olduktan sonra tahsillerine devam etmedikleri göz önüne alınırsa, Türkiye için Sosyal Bilgiler programının önemi daha iyi anlaşılabilir. Türkiye’deki okullarda uygulanan bu program incelenmeli ve günün sosyal ihtiyaçlarına göre değişiklikler yapılmalıdır.

İşlediği konular itibariyle rehberlik programını da destekleyen Sosyal Bilgiler programı, meslekler, hayat planlama, evlilik, aile ilişkileri, kişisel uyum konuları ile ilgili ünitelerden oluşmalıdır. Verimli bir öğrenim durumunun sağlanması için zaman ve mekân itibarı ile çocuğun olduğu yerden başlanmalı, yavaş yavaş ufku genişletilmelidir. Aynı düşünce, ilkokullarda kullanılan program üstüne bina edilmek suretiyle orta ve lise programının geliştirilmesinde de uygulanmalıdır.

İlkokullardaki öğretmenler öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamak hususunda ortaokul öğretmenlerinden daha başarılıdır. Ortaokullarda genellikle öğrencilerle kişisel olarak ilgilenilmiyor. Ortaokul ve liseler akademik gelenekleri sebebiyle birçok bakımdan kız ve erkek öğrencilerin ihtiyaçlarını tam olarak karşılamıyor. Bu nedenle de gençlerin problemleriyle ilgilenecek bir rehberlik programına ihtiyaç vardır. Kız ve erkek çocukların hayatta önemli kararlar almalarına, karşılaştıkları problemleri daha iyi anlamalarına ve bu problemlerin nasıl çözebileceklerine dair onlara yardım etmek amacıyla iyi organize edilmiş rehberlik servisleri kurulmalıdır.

Beals’in rehberlik servisinin sürekli gelişmesi hususundaki tavsiyeleri de şöyledir:

Tespit edilen senelik programın hazırlanması için altı komitenin her birine yeterince hürriyet verilmelidir. Bu programın hazırlanmasında başlıca sorumluluk Milli Eğitim Müdürü’nün, rehberlik servisi koordinatörünün, rehberlik danışmanının ve yerel rehberlik komitesinin olmalıdır. Bu çalışmaların neticeleri Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yayınlanmalıdır. Bakanlıkta kurulacak rehberlik bürosu da altı komitenin ortak çalışması sonucunda hazırlanacak programla ilgilenmelidir. Birleşik Devletlerden Dışişleri Bakanlığı aracılığıyla bir rehberlik uzmanını getirmek mümkün olursa, bu

kişiyi programın geliştirilmesi, koordinasyonu ve personelin yetiştirilmesi sorumluluğu verilebilir. Ders yılı sonlarına doğru bu altı merkezin personeli tatbik ettikleri programı değerlendirmelidir. Netice Bakanlıkta görüşülmeli ve teklif edilen değişiklikler gözden geçirilmelidir. Bakanlıktan bir koordinatör ve bu altı komiteden bazı kişiler, dikkatli incelemelerden sonra diğer okullarda rehberlik programının hazırlanmasına yardım edebilirler. Kendi okullarında da rehberlik programı hazırlamak isteyen okul personeli için özellikle İstanbul, İzmir ve Samsun raporları çok faydalı olacaktır. Mevcut tercüme edilmiş materyal azdır. Rehberlikle ilgili materyaller en kısa zamanda tercüme edilmelidir. Yeni personelin yetiştirilmesi için 1954 yazında bir rehberlik kursu daha açılmalıdır. 1953 yılında kurs görmüş olanlarla da ayrıca iki haftalık bilgilerini tazeleme semineri yapılmalıdır. Amerika'dan bu kursta faydalı olacak bir uzman getirilebilir. Milli Eğitim Bakanlığı çocuk rehberlik kliniklerinde çalışacak uzmanları ve psikologları yetiştirme işine başlamalıdır.

1.6. Ellsworth Topkins'in Orta Dereceli Okullarda Organizasyon, İdare ve Teftiş Raporu

Ekim 1952'de ortaokul ve liselerde incelemelerde bulunmak üzere Türkiye'ye gelmiş; İstanbul, Ankara, İzmir, Adana, Bursa, Konya, Samsun ve Sivas'ta toplam 97 İlkokul, Ortaokul, Lise, Eğitim Enstitüsü, Öğretmen okulu, Teknik okul ve Eğitim kurumunu ziyaret etmiş, 44 konferans vermiş, öğretmenlerle söyleşide bulunmuş, 5-14 Şubat 1953 tarihleri arasında düzenlenen Beşinci Milli Eğitim Şurası'na şura üyesi olarak katılmış ve incelemelerini "Türkiye Cumhuriyeti Orta Dereceli Okullarda Organizasyon, İdare ve Teftiş" (Tompkins 1956) isimli raporunda toplamıştır.

Tompkins, ilkokullara devam eden öğrenci sayısına göre ortaöğretime devam oranının çok düşük olduğunu tespit ederek şu görüşü vurgulamıştır:

"Türkiye'de ortaöğretimin gayesi elit mi, yoksa vatandaş mı yetiştirmektir?... Şayet mesele iyi bir vatandaş yetiştirmekse, o zaman eğitimin menfaat ve faydaları ortaöğretime iştirak edebilen gençliğe uygun bulunmalıdır..." (Tompkins 1956: 3-5).

Tompkins, Türkiye'de orta dereceli okullarda program değişikliğinin zaruretini yaptığı Türkiye ve Birleşik Amerika eğitiminin istatistiksel karşılaştırmasıyla açıklamıştır. Buna göre Türkiye'de İlkokulu bitirmek mecburiyken, Amerika'da ortaöğretimin mühim bir kısmı mecburidir. Türkiye'de orta dereceli okullara devam eden öğrencilerin ilkokullara kayıtlı öğrencilere oranı yaklaşık on yedide birken, Amerika'da yaklaşık dörtte birdir (Tompkins 1956: 69).

Tompkins, orta öğretim programını elastiki yapmak için Milli Eğitim Bakanlığının gösterdiği gayreti takdir etmektedir. Ancak yeterli bulmamaktadır. Türk orta dereceli okullarında programın sabit olmasını ise şu şekilde eleştirmektedir: Öğrencilerin hepsine bütün okul süresince hemen hemen aynı dersleri veren böyle bir program, onların bireysel farklılıklarına, kabiliyet ve ilgilerine cevap verememektedir. Türk öğrencilerinin çalışkan ve yetenekli olmalarına rağmen, yaklaşık yüzde ellisinin sene sonu sınavlarına kalmasının temel nedeni yine programın sabit olmasıdır. Müfredat yeniden organize edilmelidir.

Tompkins, bu hususta bir numaralı proje planının uygulamaya konulmasını önermektedir. Projeye göre, Bakanlık belli bazı liseleri yedi yıl için “pilot” okul olarak seçecektir. Bu okullar yalnızca görevli olan Genel Koordinatör ile müsteşar veya onun temsilcileri tarafından doğrudan doğruya idare edilecektir. Yürütülen çalışmadaki ilerleme ve değerlendirmeler öğretmen ve müdürler tarafından kaydedilecek, sene sonunda deneyimlere ait bir rapor hazırlanarak Milli Eğitim Bakanlığı’na sunulacaktır. Uygulamanın son yılı da elde edilen neticeler yayınlanacaktır. Bunun için deneme başlamadan üç ay önce “pilot” okulların koordinatör ve müdürlerinin Amerika’yı ziyaret etmesi, Amerikalı bir orta öğretim uzmanının başlangıçta Türkiye’ye çağırılması özellikle tavsiye edilmektedir (Torun 2006: 388).

Tompkins’in önerileri doğrultusunda Milli Eğitim Bakanlığı, on kişilik bir heyeti ABD’ye yollamıştır. Bu heyetin verdiği rapor doğrultusunda, Ekim 1953’de “Muhtelif Gayeli Orta Okul” açılmasına karar verilmiştir. ABD’deki “Highscholl” örnek alınarak açılan bu okulların kuruluş gerekçesi, Tompkins’in raporunun özeti gibidir (Öztürk 2004: 145-146).

“Deneme Ortaokul ve Liseleri” de ABD’li uzmanların önerisiyle açılmıştır. İlk olarak 1954’te Bahçelievler Lisesi ve İstanbul Atatürk Kız Lisesi’nde deneme programları uygulandıktan sonra, 1955’te Atatürk Kız Lisesi de, bu kapsam içine alınmıştır (Öztürk 2004: 170).

Öğretmenlerin pedagojik olarak yetersiz olmalarını Tompkins Türkiye’deki öğretmen yetiştiren kurumların çeşitlilik göstermesine ve birçok üniversite mezunun öğretim yöntemlerini yeteri kadar öğrenmeden öğretmen olarak göreve başlamalarına bağlamaktadır. Tompkins öğretmenlerin şahsi özelliklerini takdir etmiş ancak üniversiteden öğretim metotları hakkında yeterli bilgi edinmeden mezun olduklarını eleştirmiştir. Ziyaret ettiği liselerde öğretmenlerin çoğunun yalnızca anlatma veya öğrenciye anlattırma yöntemlerinin kullanıldığını gözlemleyen uzman, bu tür bir öğretimin isteksiz ve kifayetsiz bulunduğunu belirtmiştir. Ona göre öğretmenlerin daha iyi pedagojik formasyona sahip olması üniversitedeki dersler veya konferanslardan ziyade seminerlerle başarılabilir.

Tompkins, orta dereceli okullardaki öğretmenlerin öğrencilere karşı sert bir tavır takındıklarını hâlbuki daha kibar ve hoşgörülü olabileceklerini belirtmektedir. Ayrıca teftiş sistemini de eleştirerek; “birçok öğretmenin okulunuza gelen müfettiş size faydalı oluyor mu?” sorusuna bir kere evet cevabı alamadığını belirterek teftiş sisteminin düzeltilmesi gerektiğini savunmuştur (Tompkins 1956: 10-12).

Uzman, öğretmenlerin müfettişlerden çekindiğini, müfettişlerin okul müdürü ve öğretmeni ne zaman geleceğinden haberdar etmediğini, öğretmen ve müdürlerin teftiş metotlarının kendilerine bir yardımı dokunduğuna inanmadıklarını tespit etmiş ve 2 numaralı projesini bu konuda hazırlamıştır. 2 numaralı projeye göre, okul müdürleri öğretmenlerle her gün beraber çalıştıkları için onları daha iyi tanırlar ve haklarında müfettişlere nazaran daha güvenilir hükümler verebilirler. Bu nedenle öğretmenlerin terfileri müfettişlerden alınıp Millî Eğitim Müdürü ve okul müdürlerine bırakılmalıdır. Tompkins, 2. nolu projesinde teftiş ve müfettiş kelimelerinin yerine irşat edici teftiş ve müşavir müfettiş anlamına gelecek daha iyi terimler bulunmasını teklif etmiştir.

Tompkins, Türk eğitiminin mevcut yapısında öğrencilerin on iki yaşında ihtisaslaşmak istedikleri okulları seçmek zorunda kalması ve bir tip ortaokuldan bir diğerine geçme imkânsızlığının yaşanmasını doğru bulmamaktadır. Tompkins bu hususta insani kaynaklar ve mali bakımdan daha ekonomik olduğunu söylediği, Amerika'da uygulanan muhtelif gayeli ortaokul sisteminin Türkiye'nin de kabul etmesini önermiştir. Ona göre muhtelif gayeli ortaokullara sahip olmak için atılması gereken birinci adım kız ve erkek sanat enstitülerinin ilk üç sınıfının, ortaokulların 1.2.3. sınıfları ile birleştirilmesi olmalıdır. Daha sonra da programı çok yüklü olan teknik okulların süresi bir yıl uzatılmalıdır. Böylece kız enstitüleri ve sanat okullarının ikinci devresine altıncı sınıf ilave edilerek bu okulların tahsil süresi lisenin tahsil süresi ile eşitlenmiş olur.

Tompkins'in raporunda önem verdiği konulardan birisi de karma eğitimidir. Karma eğitimin yaygınlaştırılmasını daha ekonomik ve demokratik bulan Tompkins, bu tip okulların sayısı artırıldığı takdirde liselerde erkek öğrencilere nispeten az olan kız öğrenci sayısının da artacağına inanmaktadır.

Tompkins, rehberlik konusunu mesleki rehberlik, eğitsel rehberlik ve ferdi rehberlik yönlerinden incelemiştir. Ona göre müfredat sabit kaldığı sürece, eğitsel rehberlik programında derinleşmek bir hatadır. Tompkins, orta dereceli okullarının fiziki imkânlarına dair düşüncelerini şöyle açıklamıştır. Okullarda aydınlatma yetersizdir. Liseler genellikle başlangıçta okul olarak yapılmamış binalarda açılmıştır. Böyle binaların okul olarak kullanılması büyük güçlükler neden olmaktadır. Okulların çoğunda eski tarzda sabit sıralar kullanılmaktadır. Bu eski tip araçlarla yeni öğretim metotlarını kullanmak oldukça zor, hatta imkânsızdır. Psikoloji ve görüş bakımından kara yazı tahtası yerine yeşil yazı tahtası tercih edilmelidir. Teknik okullarda kol faaliyetlerine az sayıda öğrencinin iştirak etmesi, zamanının yetersizliğinden kaynaklanmaktadır.

1.7. M.Costat'ın Türkiye'de Meslek Okulları Hakkındaki Raporu

Uluslararası Çalışma Örgütü Orta Doğu Merkezi Uzmanı Costat, 1955 yılında Türkiye'ye gelmiş, erkek sanat okullarının yapısını incelemiş, gözlem ve önerilerini Milli Eğitim Bakanlığına rapor halinde sunmuştur. Costat'ın raporu Maarif Vekâleti VI. Maarif Şurası'nda tartışılıp 1956'da şura dokümanları arasında yayınlanmıştır. Uzman, üç bölüm ve 29 sayfadan oluşan raporunun ilk bölümünü birinci ve ikinci devre erkek sanat okullarının yapısı ve işleyişine ayırmış ve konu hakkında detaylı bilgi vermiştir. İkinci bölümde bu okulların genel özelliklerine yönelik eleştirilerini dile getiren Costat, raporunun son bölümünde tespit ettiği eksiklik ve sorunlara çare olarak gördüğü önerilerini sunmuştur (Costat 1956).

Costat, Türk sanat okullarının diğer ülkelerdeki aynı okullarla karşılaştırıldığında üstün taraflarının olduğunu ve edindiği izlenimlere göre bu okulların durumunu iyi bulduğunu belirtmiştir. Ancak söz konusu sistemin tesirinin daha da artırılması için şu konulara değinmiş ve tavsiyelerde bulunmuştur:

Teorik derslerin programıyla pratik çalışma programları ve her iki kategori öğretmenleri arasında işbirliği noksanlığı vardır. Bir taraftan genel ders müfredatına

ilmî ve teknik bütün bilgiler konularak yoğunlaştırılmıştır, diğer taraftan da pratik programlarda mesleğin bütün el maharetlerini ihtiva etmesi aranmıştır. Atölye çalışmaları eğitimi ile genel dersler arasında çok az ortak nokta bulunmaktadır. Atölye öğretimi teorik ders öğretmenlerinin verecekleri derslere bir dayanak teşkil edememektedir. Bu nedenle her iki program arasında bir bağlantı eksikliği ortaya çıkmıştır.

Programın bu hazırlanışı, boş saatleri, öğretim kadrosunu ve müessese atölyelerini hesaba katacak şekilde olmalıdır. Teorik ve atölye müfredatı zaman bakımından kısaltılmalı, öğretim yöntemleri düzenlenmelidir. Teorik ders müfredatı, pratik formasyon yararına yaklaştırılarak yenilenmelidir. Genel dersler çoğu zaman akademik okullarda olduğu gibi sanat okullarında işlenmektedir. Örneğin matematikte aynı metinler kullanılmaktadır. Genel derslerin öğretmenleri, akademik okulların öğretmenlerini hazırlayan aynı okullarda yetiştirilmektedir. Bu öğretmen okullarında mesleki eğitimde çalıştırılacak öğretmenler için özel şubeler mevcut değildir.

Sanat okullarında görevlendirilecek teorik ders öğretmenlerinin okulun üretim havasına uyum sağlayabilmesi amacıyla, öğretmen okullarında özel şubelerde yetiştirilmesi gerekmektedir. Teorik ders öğretmenleri, yönetmeliklerce belirlenmiş ders saatlerini bütünüyle doldurmaktadırlar. Bu öğretmenler haftalık ders saatleri çok ve sınıflardaki öğrenci sayısı fazla olduğu için, sanat okullarındansa, normal ortaokul ve liselerde çalışmayı tercih etmektedirler. Bu nedenle de sanat okullarındaki teorik ders öğretmenlerinin sayısı azalmaktadır.

Nazari ders öğretmenlerinin sayısı normalin altında olduğu gibi, atölye öğretmenlerinin sayısı da hemen hemen her yerde ihtiyacın altındadır. Teorik ders öğretmenleri bir akademik okulda veya ticaret okulunda görevli oldukları halde belirli zamanlarda sanat okulunda derse girmektedirler. Öğretmenlerin ek ders saati karşılığında bu okullara gelmesi sanat okullarında uzmanlaşmalarını engellemektedir. Öğrencilerin, makineleri öğrenme ve onlardan faydalanmaları için ayrılan zaman çok kısa tutulmasına rağmen, bu makinelere dair sözel bilgiye daha fazla önem verilmiştir.

Atölye çalışmalarında, aynı okulun çeşitli şubeleri arasında, farklı okulların aynı şubeleri arasında, binalarda, araç-gereç ve harcanan maddelerde, öğrenci ve öğretmen sayısında hatta öğretmen ve atölye şeflerinin kalitelerinde fark gözlenmektedir.

Atölyede yapılan alıştırmalarda, öğrencilere maddeleri kullanarak, geniş bir zaman zarfında sadece meşgul etmek gayesiyle, uzun ve yorucu egzersizlerin verilmesi tercih edilmiştir. Yeni alıştırmalara yönelik yapılan açıklamalar yetersizdir. Öğrenciler öğretmenler tarafından devamlı olarak kontrol edilmedikleri gibi bir hata yaptıklarında kendilerine zamanında müdahale edilme şansına da sahip değillerdir.

Öğrencilerin resmini yaptıkları bir parça çok defa o parçanın kendisiymiş gibi kabul edilmektedir. Öğrenci çalışmalarını kalite bakımından değerlendirme, çeşitli okullarda aynı özelliği taşıyan metotlarla yapılmamaktadır. Okulun üretim çalışmaları, en iyileri hariç, daima istenen bir özellikte görünmemektedir. Bu şekil çalışmalarda bir atölye veya endüstri sahasında çalışacak genç bir işçi için gerekli olan donanım sağlanamamaktadır. Üretim zarureti, yetiştirme ve öğretim mecburiyetinin önüne geçmektedir. Sınıflardaki öğrenci sayısı çok fazla olduğu gibi, atölyelerde öğretmen

başına düşen öğrenci sayısı da fazladır. Öğrencilerin, özellikle ilk senelerde, sınıf ve atölyelerde yığılması öğretimi engellediği gibi sağlık, temizlik ve emniyet sorunlarına da yol açmaktadır.

Öğrenciler, genellikle, çalışma için kendilerine gerekli olan alet ve takımları en az düzeyde dahi bulamamaktadırlar. Bazı çalışma yerlerinde programda tespit edilen saat kadar çalışmamaktadırlar. Bunlara ilaveten öğrenci sayısının günden güne artmasından kaynaklanan en önemli problem ise, öğrencilerin ikinci sınıfta ayrılacakları şubeleri seçme şansına sahip olamamasıdır. Okulun ilk senesi onların ilgi ve kabiliyetlerinin anlaşılması için tahsis edilmesine rağmen, idareler bütün boş kalan yerleri doldurmakla mükellef tutulduklarından, şubeler arasında denklik oluşturmak uğruna öğrenci isteklerini hesaba katmamaktadırlar.

Bina ve okulun araçlarıyla okula kabul edilen öğrenci sayısı orantılı olmalıdır. Örneğin bir makinede bir öğrencinin çalışması gerekirken, aynı makinenin etrafında dört öğrenci bulunmaktadır. Öğrenciler sınıf ve atölyelere dengeli olarak dağıtılmalıdır.

Costat'a göre, öncelikle yapılması gereken şey Maarif Vekâleti tarafından erkek sanat okullarının meselelerini incelemek üzere Millî bir komisyonun kurulmasıdır. Çünkü Türkiye'de teknik öğretim işleriyle uğraşan uzman bir heyet mevcut değildir. Bu komisyon okulların işleme hakkında kapsamlı bir anket hazırlamalıdır. Anket sonuçlarına göre problemler tespit edildikten sonra aynı komisyon meselenin çözümünüyle ilgili olarak görevlendirilmelidir. Millî Komisyonun sorumlulukları şunlardır:

Sanat okullarının teşkilat ve çalışmalarıyla ilgili yönetmeliklerin, ders programlarının ve gerekli metinlerden ibaret kitapların hazırlanması, halen vazifede bulunan sanat okulu öğretmenlerinin formasyonu ve seri pedagojik yetiştirilmeleriyle ilgili özel bir programın oluşturulmasıdır. Costat, bu millî komisyona yardım etmek amacıyla, belirlenen alanlarda ve özelliklerde üç yabancı uzmanın çağırılmasını da gerekli görmüştür.

Sonuç olarak M. Costat'ın gözlemleri ve önerileri incelendikten sonra görüşleri ana hatları ile şunlardır:

1. Zamanının tamamını okullara ayırmış teorik ders öğretmenlerinin sayısı çoğu kez normalin altındadır.

2. Teorik dersleri kapamak için yönetimler bu öğretmenlere genellikle ek dersleri vermek ve başka okullarda (lise, ticaret okulu) kısmen zamanları bulunan öğretmenlere başvurmak zorunda kalmaktadırlar.

3. Atölye öğretmenlerinin sayısı hemen her yerde ihtiyacın altındadır. Bu konuda şunu belirtmek gerekir ki, atölye öğretmenlerinin çalışma şartları üzerinde durulması gerekir. O kadar ki, bu teknisyenlere okul dışında daha az yorucu ve tatminkâr öneriler yapılmakta ve üstelik bu okullardan uzaklaşmayı göze alan öğretmenler nitelik açısından en bilgili ve en genç gruptur. Bu durum Teknik Öğretmen Okulu öğrencilerine gerek nitelik gerekse sayısal açıdan etki etmeye başlamıştır. Bununla birlikte atölye öğretmenleri yetiştirmek için başka kaynaklar da yoktur (Costat 1956: 16-22).

1.8. Elizabeth S. Gorvine'nin Kız Teknik Öğretim Programlarının Değerlendirilmesi Raporu

Ev ekonomisi uzmanı Elizabeth S. Gorvine, 1955'de Türkiye'ye gelmiş ve iki yıl Türkiye'de kız teknik öğretiminin bütün aşamalarıyla ilgili incelemelerde bulunmuş, Altıncı Maarif Şurası'na şura üyesi olarak katılmış, gözlem ve önerilerini rapor halinde sunmuştur (Gorvine 1957).

Elizabeth S. Gorvine, raporunda Türkiye'deki kız teknik öğretim hakkında geniş bilgi verdikten sonra kız sanat ortaokulları, kız enstitüleri, akşam programları, köy programları ve kız teknik öğretmen okuluna dair gözlem ve tavsiyelerini dile getirir. Gorvine, gözlem ve önerilerini öğretmen yetiştirme eğitimi ve öğretimi insanın ezberleme yeteneğinden öte, sorunları çözümüleme ve bilgiyi uygulama yeteneğine önem vermesi üzerine kurgulamıştır (Gorvine 1957: 6).

Gorvine göre herhangi bir eğitim programının amaçlarını gerçekleştirme büyük oranda öğretmenler ve metotlara dayanır. Mevcut programları uygularken şu özellikler göz önünde bulundurulmalıdır. Öğretmenlerin maaşları iyileştirilmeli, öğretmenler takdir edilmeli, ödüllendirilmeli, onların kendileri ve programlarla ilgili kararlara katılmaları sağlanmalı ve onlara yüksek ve daha ileri tahsil için fırsatlar verilmelidir. Eğitim sorunlarının çözümünde ve bireysel gelişmeyi arttırmada öğretmenlere cesaret verilmeli, eğitimi ve bireysel yaşayış biçimlerine hem kendileri hem de öğrencileri için ilişkili kılmak amacıyla sorumluluk yüklenmelidir. Sosyal ilişkilerde, insanları tanıma ve anlamada uyanık, deneyim sahibi liderler ve değişik yaş gruplarındaki öğrencilerin derslerinde, öğretim yöntemleri konusunda donanımlı öğretmenler yetiştirilmesini sağlayıcı bir eğitim verilmelidir (Gorvine 1957: 23-26).

Öte yandan günümüzde ders konuları bazı alanlarda fazlaca uzmanlaşmaya doğru yöneltilmiş ve bunun bir sonucu olarak öğretmen ve öğrenci programları da mecburen bu değişime adapte olmuştur. Bu husus özellikle Kız Teknik Öğretmen Okulunda bariz bir şekilde sıkıntı yaratmaktadır. Birçok yerde öğretmen yokluğundan, kapsamlı bir program uygulanamadığı ve dolayısıyla bu yerlerin eğitim programından yoksun kaldığı bu dönemde, bazı öğretmenlerin haftada birkaç saat ders okutması nedeniyle oluşan kayıp ve fazla ihtisaslaşma ile ek görev yüzünden ödenen ücret mali zararı iki katına çıkarmaktadır. Eğer ihtiyaçları karşılayabilecek daha pratik bir program hazırlanacak olursa, böyle bir programı az sayıda öğretmenle etkili bir hale getirmek mümkün olacaktır. Bu durum programın tetkiki ve değerlendirilmesini zaruri kılmaktadır (Şahin 1996: 163-164).

Köy kursları bir müddet daha köy kadınları ve kızları için ilk tahsilden veya okuma-yazma öğrendikten sonra devam edecekleri öğretim programı olarak kalmalıdır. Bugün olduğu gibi dokuz ay veya iki ders yılı devam etmelidir. Öğretmenleri Kız Teknik Öğretmen Okulu sisteminin bir parçası olarak “ Bölge Köy Öğretmeni Yetiştirme Merkezinde” mesleğe hazırlanabilirler. Köy programları köy kızlarının eğitim düzeyini ve köy ailelerinin yaşama seviyesini yükseltme görevini üstlenmelidir. Sağlık, çocuk bakımı, yiyecek maddelerinin elde edilmesi ve saklanması, beslenme, hayvan bakımı, iskân, el sanatları, ev sanayi konuları bu programda yer almalıdır (Gorvine 1957: 38).

Mesleki eğitim görmüş öğrenciler için tek yüksek tahsil kurumu Kız Teknik Öğretmen Okuludur. Programında altı uzmanlık sahası vardır. Aynı branşlar kız enstitüsü programlarında da mevcuttur. Dolayısıyla bir nakış iğnesinin beş yıl enstitüde, dört yıl Kız Teknik Öğretmen Okulunda olmak üzere dokuz yılda öğretildiği gibi lüzumsuz tekrarlamalar ortaya çıkmaktadır. Bu uzmanlık sahaları yeniden incelenmelidir. Bundan başka öğretmen adayları öğrencilerini anlama, yetenek ve deneyim bakımından eksik yetişmektedirler. Program, testler ve ölçmeler, eğitim sosyolojisi, eğitim psikolojisi, öğretim metotları, ergenlik çağı ve öğretmen gözetiminde ders uygulamaları konularını ihtiva edecek ve kuvvetlendirecek şekilde öğretmen yetiştirme işine önem verilmelidir. Kız Teknik Öğretmen Okuluna değişmeyen programlara karşı tedbirli olabilen, değişikliklere ayak uydurabilen, ileri ve objektif görüşlü öğretmenler seçilmelidir (Şahin 1996: 165-166).

Bu bağlamda Kız Teknik Öğretmen Okulu'nun programları, öğretmen yetiştirme işine daha geniş anlam verebilmek için yeniden organize edilmelidir. Rehberlik ve düzenli test yönetimi ile yapılacak her türlü ilerleme, öğrenciyi değerlendirme işinin bir parçası yapmalıdır. Program, testler ve ölçmeler, eğitim sosyolojisi, eğitim psikolojisi, öğretim yöntemleri, öğretmenin gözetiminde ders uygulama konularını içermeli ve güçlendirerek öğretmen yetiştirme işini önemsemelidir. Kız Teknik Öğretmen Okulu, aile yaşamını düzelterek şeylerde olumlu bir yardımcı olma girişiminde bulunmalıdır. Öğretmen yetiştirme programı, öğretmenleri belirli alanda öğretim kademelerine göre yetiştirebilmek amacıyla yeniden organize edilmelidir (Gorvine 1957: 64-66).

2. Amerikalı Uzman Raporlarının Eğitim Sistemimize Etkileri

Cumhuriyetin ilanıyla birlikte başlayan modernleşme hamlesi eğitim kurumlarından başlar. Bunun sebebi Cumhuriyet Türkiye'sinde oluşturulacak tüm yeni kurumların ve bu kurumlardaki yeni ve modern düzenlemelerin kaynağını eğitim kurumlarındaki yetişmiş insan gücüyle karşılayacak olmasıdır. Ancak gerek yetişkin insan gücünün azlığı, gerekse altyapı ve maddi imkânların yetersizliği sebebiyle devlet yüzünü Batı'ya dönmüştür. Başta Avrupa kıtasından olmak üzere ve bunu takiben ABD' den pek çok uzman ülkemize davet edilerek eğitim sistemimiz için çözüm ve öneri raporları hazırlanmıştır. Bu raporlarda, -objektif bir açıdan bakıldığında- eğitim sistemimizdeki ciddi sorunlara değinilmiş ve raporlarda belirtilen çözüm önerileriyle sisteme katkıda bulunulmuştur ancak aynı zamanda sosyal, kültürel ve siyasi yapımıza da aykırı çözüm önerileri ileri sürülmüştür.

2.1. Uzmanların Türk Eğitim Sistemine Olumlu Etkileri

Uzman raporlarının eğitim sistemimiz açısından olumlu yönlerine bakacak olursak:

Raporlarda Türkiye'nin tüm yetersizliklerine (fakirlik, sağlık, yokluk, düzensizlik, aldırılmazlık) işaret edilmiş ve bunlar vurgulanmıştır. Uzmanlar, okulun, öğretimin, öğretmenin ve donanımın yeterli kaliteye ulaşamadığını belirtmişlerdir. Öğrenci isteklerinin dikkate alınmaması ve sınıfların kalabalık oluşu uzmanlar tarafından eleştirilmiştir. Okullarda başarının düşük oluşu, ilkokuldan sonra ortaokula, ortaokuldan

sonra lise veya dengi bir okula, bu okullardan sonra da yükseköğretime doğru ilerledikçe, devam eden öğrenci sayısındaki azalma raporlarda istatistikî verilere göre ortaya konulmuştur. Örneğin 1950-1951 ders yılında, kız enstitülerine kaydolun 2147 öğrenciden sadece 965 adedi normal öğretim süresinde mezun olmuştur (Gorvine 1957: 22). Beals, Türkiye’de ortaokul ve liselerdeki başarısızlığın yaklaşık % 30-40 olduğunu belirtmiş ve o da bu oranı çok yüksek bulmuştur (Beals 1956: 28). Çoğu uzman, eğitimde yapılabilecek değişiklikler ve iyileştirmelerin gelişi güzel değil de, hangi saha ele alınıyorsa ona ait komisyonlar kurulup, bu milli komisyonların raporlarına göre işlem yapılmasını önermiştir. Hatta uzmanlar, bu milli komisyonların hangi sahalarda çalışmaları gerektiğini, kaç kişiden oluşacağını, komisyon üyelerinin görevlerini dahi yerine göre belirtmişlerdir. Örneğin, Dickerman, bakanlıklar arası işbirliğini sağlayacak, özel kuruluşlarla iletişim kuracak komisyonların; Rufi, orta dereceli okulları inceleyecek komisyonların kurulmasını tavsiye etmişlerdir. Roben Maaske, din eğitimine değinmiş ve bunun din adamlarına bırakılmasının daha uygun olacağını vurgulamıştır. Eğitimin bazı raporlarda geniş bir vizyonla verilmesine işaret edilmiştir. Tarihi yapı, yöntemlerin tarihi gelişimi, önceki eğitimcilerin ve öğretmenlerin görüşleri, getirdikleri yenilikler vs. açısından işe bakılmıştır. Raporlarda sınavlar da hayli eleştirilmiştir. Sınav işinin sadece testlere dayandırılmaması, özellikle öğretmen olacıklardan karakter, insanlarla ilişki kurma, sevgi vb. hususların tespitinin gerekliliğine işaret edilip, mülakatın yapılması önerilmiştir. Bugün dahi aynı gerekçelerin geçerli olduğunu düşünmekteyiz. Ancak, öğretmen atamalarında henüz bu hususların dikkate alınmadığı bilinmektedir. Bazı kurumlar da uzmanların eleştirisinden nasibini almıştır. Mesela Öğretmen Okulu çalışanlarının, öğretmenliğe uygun olmayanlarının elenmesinde, okulların Milli Eğitim Bakanlığı’na gizli yazılarla durumu bildirmeleri önerilmiştir. Uzmanlarca, öğrencilerin okul tarafından takipleri tavsiye edilmektedir. Örneğin, öğretmen okulu mezunu olup, göreve başlayan öğretmenler veya orta dereceli okullardan mezun olan öğrenciler, mezun oldukları okullar tarafından bir süre takip edilmelidir. Köy Enstitülerinin şehir merkezinden uzakta, ücra yerlerde kurulmuş olmaları, izole edilmiş olmaları raporlarda önemli bir eksiklik olarak belirtilmektedir. Ayrıca, öğretmen okullarıyla Köy Enstitülerinin, karma öğretmen okulları haline getirilmesi de önerilmektedir. Birkaç uzman da, Türkiye’nin esas itibariyle sorunlarının bilimsel bir anlayışla ele alınmasının gerekli olduğuna işaret etmiştir. Uzmanlar, bunun yapılabilmesi için Bilimsel Araştırma Servisi’nin kurulmasının zorunlu olduğunu vurgulamışlardır. Onların, bahsedilen önerisi bugün dahi tam anlamıyla gerçekleştirilmiş sayılamaz. Düşünce itibariyle başlangıçta Türk eğitiminin felsefesinin yüksek tabakaya hitap ettiği, halka, topluma dönük olmadığı pek çok uzman tarafından vurgulanarak böyle bir anlayışın ülkeyi geliştirmede yetersiz kalacağına işaret edilmiştir. Uzmanlar tarafından yapılan önerilerin birçoğu geçerliliğini halen korumaktadır. Mesela, kaliteli bir öğretim için öğretmenlerin mesleklerini benimsemeleri gerektiği, bunun için de onların maaşlarının iyileştirilmesi, takdir edilmeleri, ödüllendirilmeleri, kendileri ve programla ilgili kararlara katılmaları, yükseköğretim için onlara fırsatlar verilmesi gibi öneriler uzmanlara ait olup bugün de kullanılabilir özelliktedir. Ayrıca okulların amaç, program ve öğretimin arasındaki zıtlığın nedeysse tüm okullarda olduğu hususu da raporlarda vurgulanmıştır (Ekizceli 2006: 182-185).

2.2. Uzman Raporlarının Türk Eğitim Sistemine Olumsuz Etkileri

Uzmanların raporları dikkatlice incelenip, üzerlerinde durulmamış ve tavsiyeler ciddiyetle ele alınmamıştır. Örneğin Roben Maaske 1953 yılında gelmiştir. Verdiği raporda pek çok konuya değinmiştir. O tarihte “özel öğretim” metotlarının kullanılması gibi önemli bir tavsiyede bulunmuştur. Uzmanlar, sanki hangi konularda görüş bildirmeleri gerektiği önceden belirlenmiş gibi davranmışlar ve uzmanlık alanları dışında da görüş bildirmişlerdir. Mesela, Beals, rehberlikçidir. Fakat ondan Sosyal Bilgiler programını inceleyip bu konuyu da raporuna alması istenmiştir. Daha önce belirtildiği gibi Dickerman, Wofford ve Tompkins yeterince araştırma yapma imkânı bulamadıkları, hususlarda dahi görevli kişilerce anlatılanlar doğrultusunda tavsiyelerini söylemişlerdir. Türk eğitim sistemini geliştirmekle yetkili şahıslar, Türk eğitimcilerin tecrübelerinden istifadeyi hiç düşünmemişlerdir. Başka ülkelere gelen uzmanlar, kendi ülkelerinde yapılp edilenleri anlatmışlar ve kendi çalışmalarını Türkiye için de tavsiye etmişlerdir. Uzmanlardan beklenen, millet olmanın gereklerinden biri olan tarih birliğini yok etmeye çalışmak değil, öğrencilerde kendi tarihlerini öğrenmeye ilgi ve istek uyandıracak bir yöntem önermek iken, uzmanların bazıları tarihin eğitim öğretimdeki yerine işaret etmişler ancak Osmanlı ve Türk Tarihi'nin okutulmasının gereğine inanmadıklarını göstermişlerdir. Örneğin, ABD'nin orta dereceli okullarında haftanın beş günü, ilk ders saatlerinde Amerikan Tarihi dersi olmasına rağmen, Beals, Sosyal Bilgiler programında bulunan Osmanlı Tarihi'nin anlatıldığı bölümü, çocuğun yaşadığı cemiyetle çok az ilgisi ve anlamı olan tarihi olaylar ve şahısların ezberlenmesi olarak ifade etmiş ve gereksiz görmüştür. Bu nedenle sadece liselerde Türk Tarihi dersinde Birinci Dünya Savaşı'ndan sonraki yakın tarih üzerinde durulmasını önermiştir. Raporda “Türk Tarihi” dersinin kaldırıldığı gerçeği görülmüş ve bu değişikliğin nedenlerinin ikna edici şekilde açıklanmadığı tespit edilmiştir. Uzmanların çoğu, Türkiye’de kitap ve kütüphane sayısının ihtiyacı karşılamayacak kadar az olduğunu belirtmekte ve kütüphanede çalıştırılacak memurlara ihtiyaç olduğunu vurgulamaktadırlar. Uzmanlar, bu sorunun halledilmesi için yabancı kitapların çevirisini önermişlerdir. Uzmanlar arasındaki böyle bir karar birliğinin sonucunda, Osmanlıca yazılmış kitapların tarihe gömülerek yok edilmeye çalışıldığı söylenebilir. Uzman raporlarında sık sık her konuda yabancı ülkelere eleman gönderilmesi tavsiye edilmektedir. Örneğin Dickerman müze görevlisinin, Rufi gayretli okul müdürleri ve kitaplık memurlarının, Maaske öğretmenlerin, Tompkins öğretim malzemeleri memuru, pilot okul koordinatörü, öğretmen ve müdürlerin araştırmalarda bulunmak üzere başka ülkelere gitmesini önermektedir (Ekizceli 2006: 185-188).

1951 yılında Türkiye’ye gelen Rufi raporunda kız teknik okullarında uygulanmakta olan programın gelecek yirmi sene zarfında bütün memleket çapında ev ve aile hayatını ve yaşama seviyesini önemli ölçüde kalkındıracağını belirtmişti. Yani Rufi, kız teknik öğretiminin incelenmesini gerekli görmemektedir. Ondandır dört yıl sonra Türkiye’ye gelen Gorvine ise, son yirmi yıl zarfında kız teknik öğretim sahasında önemli adımlar atıldığını ifade etmiş ancak bu okulların programının fertlerin, ailelerin ve ülkenin o zamanki ihtiyaçlarına uygunluğu bakımından incelenmesini gerekli görmüştür. Gorvine raporunu, bu temel düşünce üzerine inşa etmiştir (Gorvine 1957: 7-9).

Sonuç

1950-1960 döneminde, Türkiye'ye gelen yabancı uzmanlardan bazıları, bakanlık bünyesinde danışman olarak görev almışlardır. ABD'li uzmanların başkanlığında eğitim alanıyla ilgili çeşitli kurumlar ve örgütler kurulmuştur (Gedikoğlu, 1978: 126). ABD'li uzmanların ileri sürdükleri görüşlerin yerinde uygulanışını görmek için birçok Türk eğitimi ve eğitim yöneticisi de ABD'ye inceleme gezilerine gitmişlerdir. Bu sayede Türkiye'ye, yeni kavramlar, projeler taşınmıştır. “Program Geliştirme”, “Araç Geliştirme”, “Beslenme Eğitimi”, “Deneme Lisesi”, “Fen Lisesi”, “Barış Gönüllüleri”, “Vakıf Bursları” (Sakaoğlu 2003: 71) bunlardan birkaçıdır.

Raporların ayrı ayrı analiz edilmesinden ulaşılan ortak konuların incelenmesi ile şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Uzmanlar tarafından Türk eğitim sisteminin merkezîyetçi yapısı eleştirilir. Öğretmen, müdür ve öğrencilerin öğretim programının hazırlanmasına katılmaları, Bakanlığın yetki ve otoritesinin azaltılması önerilir. Fakat Türkiye’de halen Âdemi Merkezîyetçiliğe doğru bir adım atılmamaktadır. Kendine güvenen bireylerden oluşan, yaratıcı bir toplum yine Milli Eğitim Bakanlığının hazırladığı ve bütün okullarda, aynı anda uygulamaya geçirdiği bir programla oluşturulmaya çalışılmaktadır.

Raporlarda Türkiye’de okulların sayısının az, aydınlatma, ısıtma ve havalandırma özelliklerinin yetersiz olduğu vurgulanır. İlkokuldan Üniversite’ye kadar eğitim her kademesinde sınav sistemi uzmanlar tarafından eleştirilir. Ezberlenen bilginin çoktan seçmeli veya yazılı sınavlarla yoklanması ve sözlü değerlendirmeler doğru bulunmaz. Çünkü bu programa göre öğrenci artık ezberlediği bilgiyle değil öğretim sürecinde gösterdiği başarıyla değerlendirilir.

Uzmanlar, Türk okullarında sınıfta kalan, devamsızlık yapan ve okulu terk eden öğrencilerin sayısını fazla bulmaktadır. Müfredatın öğrenci ihtiyaçlarına göre hazırlanmaması, ders saatlerinin çok, konuların öğrenci seviyesine göre ağır oluşu sebebiyle öğrencide meydana gelen yorgunluk, sınavlar ve öğrencilere ders seçme imkânı verilmemesi, uzmanlarca başarısızlığın nedenleri olarak gösterilir.

Eğitim öğretimde başarıya ulaşmanın bir yolu da öğretmenlerin mesleklerini benimsemelerini sağlayabilmektir. Bu nedenle uzmanlar, öğretmenlerin maaşlarının artırılması, takdir edilmeleri, ödüllendirilmeleri, kendileri ve programla ilgili kararlara katılmaları, yükseköğretime teşvik edilmeleri gibi uygulamalarla öğretmenliğin çekici ve sevilen bir meslek haline getirilmesini önerirler.

Uzmanlar raporlarını hazırlamadan önce, veri toplamak amacıyla hemen hemen aynı illeri ziyaret ederek incelemelerde bulunurlar. Gözlem yapılacak illerin belirlenmesinde hükümetin etkisi olduğu söylenebilir. Ankara, İstanbul, İzmir ve Adana gibi büyük ve gelişmiş iller tüm uzmanların uğradığı merkezlerdir. Türkiye’nin coğrafya, iklim, gelir ve geçim bakımından farklı olduğuna dikkat çekerek inceleme yapacağı illeri yedi ayrı coğrafi bölgeden seçen tek uzman Kate Wofford’dur. Dolayısıyla raporların hazırlanmasında bölgesel farklılıklar ihmal edilmiştir. Bu nedenle aynı illerin araştırılması ile hazırlanan raporların Türkiye’nin eğitim meselelerini doğru yansıtması mümkün değildir.

Raporlar, Türk okullarında ders sayısının ve haftalık ders saatinin fazla olduğunu belirler. Uzmanlar ders sayılarının ve haftalık ders saatlerinin azaltılması tavsiyesiyle ortak bir karara varırlar. 1950'den sonra Türkiye'ye gelen, Mesleki ve Teknik Öğretim ile ilgili rapor hazırlayan uzmanların hepsinin de bu konuda aynı tavsiyeyi tekrarlamaları sonucunda Mart 1957'de toplanan VI. Milli Eğitim Şurası'nda adı geçen okulların haftalık ders saatleri azaltılmıştır.

Öğrencilerin hepsinin aynı dersleri almaya mecbur bırakılması yani müfredatın sabit olması uzmanların bir an önce değiştirilmesini gerekli gördükleri konulardan biridir. Uzmanlar muhtelif gayeli okul sistemine geçilerek ortaokuldan itibaren öğrencilere ders seçme imkânının tanınmasını vurgular. Onların bu düşünceleri Türk eğitim tarihinde kredili sistem uygulaması ile canlandırılmıştır. Ancak, kredili sistemden beklenen başarı sağlanamamış ve 4 yıl devam ettikten sonra kaldırılmıştır. Günümüzde ortaokul ve liselerde seçmeli dersler bulunmaktadır. Fakat adı "seçmeli ders" olan bu derslere hangi dersin okutacağını öğrenci değil onun yerine okulun öğrenci için belirlediği "zorunlu seçmeli" dersler almaktadır.

Amerikalı uzmanların raporları bağlamında milli eğitim politikalarımızın uygulanması aşamasındaki başarısızlıkların temelinde, istikrarsızlık ve kaynak yetersizliği yatmaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı verilerine göre; Maarif Vekaleti'nde incelenen dönem ve öncesi idarede yaşanan değişikliklerin sıklığı kadar etkili olan bir başka olumsuzluk da, Maarif Vekilliği yapan kişilerin eğitimci olmamasıdır. 1920-1938 tarihleri arasında Maarif Vekilliği yapan 16 kişiden; 3'ü tıp, 4'ü mülkiye, 2'si hukuk, 4'ü askeriye, 1'i iktisat-hukuk, 1'i hariciye/dışişleri meslek alanlarından olup, sadece 1 kişi eğitim mesleğinden geldiği anlaşılmaktadır. Bu iki olumsuzluğun, Türkiye Cumhuriyeti tarihi boyunca da devam etmesi, uzun süreli, Türkiye'nin ihtiyaçlarına, mevcut şartlara ve milli değerlerine uygun eğitim politikalarının belirlenmesine ve kararlılıkla uygulanmasına engel olmuştur ki; bu tespit, ülkemizin XXI. yüzyılda Türk eğitiminin içinde bulunduğu ve kimsenin içine sindiremediği durumu açıklamaya yetmektedir (Yazıcı 1984: 127-138).

Toplumların inançları ve ön yargıları farklı olmasına rağmen, eğitimin genel problemleri memleketten memlekete benzerlik göstermektedir (Cramer & Browne, 1982: 23). Fakat yaşanan problemler için bir ülkede geliştirilen çözüm yolları, diğer ülkelere kullanılamamaktadır. Her memlekete uygun gelecek tek ve basit bir eğitim sistemi planı icat edilemediği gibi, bundan sonra da bulunamayacaktır. Çünkü milletlerin tarihi, sosyal ve kültürel geçişleri, manevi değerleri ve inançları birbirinden farklıdır. Batılı milletlerin sosyal bünyeleri genellikle birbirinin aynı olmasına rağmen, Türk milletinin sosyal bünyesi bunların hiçbirine benzememektedir. Örneğin, Türk milleti için sosyal bütünleşme son derece önemlidir. İnsandan Devlete Eğitim adlı kitabında cemiyetin eğitime etkilerini birçok düşünürün görüşüne yer vererek enine boyuna tartışan Tozlu, şu sonuca ulaşmıştır: "Eğitimin temel işlevi kişilikleri kurmaktır. Değilse, eğitim boşa dönen bir çarktır. Ki, zamanı, emeği, insanı israf eder." (Tozlu 2003: 214-215). Toplumda sosyal bütünleşme, manevi değerlerin tanınması, benimsenmesi ve korunması, bunun eğitim konusu olarak işlenmesi ile sağlanabilir (Tuncer 1990: 40). Yabancı uzmanların ruhi yapıları ve maddi varlıkları başka bir toplumda var olduklarından Türkiye'nin manevi değerlerini çok da iyi kavrayamamışlar ve önerilen raporlar doku uyuşması sağlayamamıştır.

KAYNAKÇA

BEALS, Lester (1956). Rehberliğin Lüzumu Hakkında Rapor, Ankara: Maarif Vekâleti, VI. Maarif Şurası Dokümanları.

COSTAT, M. (1956). Türkiye’de Meslek Okulları Hakkında Rapor, Ankara: Maarif Vekâleti VI. Maarif Şurası Dokümanları.

CRAMER John F. & BROWNE Stephenson G. (1982). Çağdaş Eğitim Milli Eğitim Sistemleri Üzerine Mukayeseli Bir İnceleme, (Çev. A. Ferhan Oğuzkan), İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.

ÇAKIR, Turan (1999). Cumhuriyet’in Yirmi Beşinci Yılı’nda Türk Milli Eğitiminde ilköğretim, Sakarya: Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

DİCKERMAN, Watson.(1956). Türkiye’de Halk Eğitimi Hakkında Rapor, Ankara: Maarif Basımevi.

EKİZCELİ, Ayşegül (2006). Yabancı Uzmanların Türk Eğitim Sitemi Hakkında verdikleri Raporlar (1924-1960). Yüksek Lisans Tezi, Van: Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

GEDİKOĞLU, Şevket (1978). Kemalist Eğitim İlkeleri ve Uygulamaları, İstanbul: Çağdaş Yayınları.

GORVINE, Elizabeth S. (1957). VI. Maarif Şurası Dokümanları: Kız Teknik Öğretim Programlarının Değerlendirilmesi ve Teklifler, Çev. Cihat Zorlu, Ankara: Maarif Vekilliği Yayını.

KALAYCI, Nurdan (2004). Cumhuriyet Döneminde İlköğretim, İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

KILIÇ, Emre (2008). Demokrat Parti Dönemi Milli Eğitim Politikası. Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

MAASKE, Roben J. (1955). Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme Hakkında Rapor, Ankara: Maarif Vekâleti Yayınları.

MEB, (1956). Halk Eğitimi Semineri Notları, Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Basımevi.

OKAN, Kenan (1971). Türkiye’de İlköğretim, Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Araştırma ve Koordinasyon Dairesi İstatistik Grubu Yayınları.

ÖZTÜRK, Kenan (2004). Amerikan Sendikacılığı ve İlk ilişkiler AFL-CIO’nun Avrupa Temsilcisi Irwing Brown İle Söyleşi, İstanbul: Tüstav Yayınları.

SAKAOĞLU, Necdet (2003). Osmanlı’dan Günümüze Eğitim Tarihi, İstanbul: Bilgi Üniversitesi Yayınları.

ŞAHİN, Mustafa (1996). Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme Uygulamalarında Yabancı Uzmanların Yeri (1923-1960). Doktora Tezi, İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

ŞİMŞEK, Ufuk Vd. (2012). Cumhuriyet Dönemi Eğitim Politikalarının İdeolojik Temelleri, Turkish Studies International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish of Turkic, Volume 7/4, Fall, 2012, ANKARA, TURKEY pp. 2809-2823.

RUFİ, John (1956). Türkiye’de Ortaöğretim Müşahedeler Problemler Tavsiyeler, Ankara: Maarif Basımevi.

TAN, Hasan (1992). Psikolojik Danışma ve Rehberlik Teori ve Uygulama, İstanbul: MEB Yayınları.

TORUN, Esmâ (2006). II. Dünya Savaşı Sonrası Türkiye’de Kültürel Değişimler -İç ve Dış Etkenler- (1945-1960), Antalya: Yeniden Anadolu ve Rumeli Müdafaa-i Hukuk Yayınları.

TOMPKİNS, Ellswort (1956). Türkiye Cumhuriyeti Orta dereceli Okullarda Organizasyon İdare ve Teftiş: Rapor, İstanbul: Maarif Vekâleti Yayınları,

TOZLU, Necmettin (2003). İnsandan Devlete Eğitim, Ankara: Yeni Türkiye Yayınları.

TUNCER, Ahmet (1990). Türk Eğitim Sisteminin Gelişimi ve Kalkınmada Eğitimin Önemi Üzerine Genel Bir Bakış, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: İstanbul Üniversitesi, İşletme İktisadi Enstitüsü.

WOFFORD, Kate (1952). Türkiye’de Köy İlkokulları Hakkında Rapor, Çev. Fatma Varış, Ankara: Milli Eğitim Basımevi.

YAZICI, Mustafa (1984). Atatürk’ün İzinde Milli Eğitim Kültür ve Turizm Bakanlıkları Tarihi, Ankara: Nadir Kitap.

YILMAZ, Zafer (2013). “Effects Of Idealism And Realism On The Development Of Republican Period Turkish Educational System”, Turkish Studies International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish of Turkic, Volume 8/12, Fall, 2013, ANKARA, TURKEY pp. 1435–1442.

