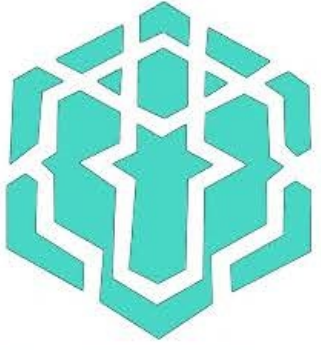


ISSN: 2587-1390



TÜRKİYE EĞİTİM DERGİSİ

Temmuz 2017

Cilt/Volume 2 Issue/Sayı 1

Uluslararası Hakemli E- Dergi

ISSN: 2587-1390

Yayın Sıklığı

Yayın Türü

Yayın Dili

Yılda İki Kez

Yaygın Süreli

Türkçe

Genel Yayın Yönetmeni (Editor in Chief)

Ali Fuat ARICI

Yayın Yönetmeni (Editor)

Suat UNGAN

Bölüm Editörleri(Section Editors)

Eğitim Programları ve Öğretim

Adnan Küçükkoğlu

Atatürk Üniversitesi, Türkiye

Türkçe Eğitimi

Banu Özdemir

Dumlupınar Üniversitesi, Türkiye

**Eğitim Yönetimi, Teftişi, Ekonomisi
ve Planlaması**

Kürşad Yılmaz

Dumlupınar Üniversitesi, Türkiye

Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi

Mahmut Abdullah Aslan

Erzincan Üniversitesi, Türkiye

Fen Bilgisi Eğitimi

Mustafa Sami Topçu,

Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye

Ölçme ve Değerlendirme

Yeşim Özer Özkan,

Gaziantep Üniversitesi, Türkiye

Matematik Eğitimi

Mustafa Doğan

Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye

Okul Öncesi Eğitimi

Murat Bartan

Dumlupınar Üniversitesi, Türkiye

Sınıf Öğretmenliği

Mustafa Başaran

Bozok Üniversitesi, Türkiye

Neslihan Bay

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Türkiye

Türkiye Eğitim Dergisi (TED) yılda iki defa yayımlanan bilimsel ve hakemli bir dergidir. Derginin yayın dili Türkçedir. Dergi Editör Kurulunun kararı ile diğer dillerde de çalışmalar kabul edilir ve yayımlanabilir. Yayımlanan yazıların tüm yayın hakları Türkiye Eğitim Dergisine aittir. Dergide yayımlanan makalelerde ifade edilen fikir ve görüşler sadece yazarlara ait olup Türkiye Eğitim Dergisi idaresinin görüşlerini yansıtmaz. Makalelerin içerikleriyle ilgili her türlü yasal sorumluluk yazar(lar)a aittir.

Turkey Journal of Education (TED) is a scientific and refereed journal published twice a year. The publication language of the journal is Turkish. Studies in other languages can also be accepted and published with the decision of the journal editorial board. All publishing rights of the articles belong to Turkey Journal of Education. The opinions and arguments expressed in the articles published in the journal are solely belong to the author(s) and do not reflect the views of Turkey Journal of Education administration. All legal liability for the contents of the articles belongs to the author(s).

Danışma ve Bilim Kurulu (Scientific and Advisory Board)

Celile Ökten

Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye

Ednan Aslan

Viyana Üniversitesi, Avusturya

Elmira Adilbekova

Ahmet Yesevi Üniversitesi, Kazakistan

Erdoğan Köse

Mehmet Akif Üniversitesi, Türkiye

Esra Karakuş Tayşi

Dumlupınar Üniversitesi, Türkiye

Fatih Bektaş

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Türkiye

Hasan Alacacıoğlu

İstanbul Üniversitesi, Türkiye

Hasan Basri Gündüz

Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye

Hasan Kavgacı

Kastamonu Üniversitesi, Türkiye

Hayati Akyol

Gazi Üniversitesi, Türkiye

İbrahim Kocabaş

Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye

Metin Özkan

Gaziantep Üniversitesi, Türkiye

Muhammed Eyyüp Sallabaş

Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye

Muhammet Emin Türkoğlu

Afyon Kocatepe Üniversitesi, Türkiye

Mumtaz Akhter
University of Punjab, Pakistan

Mustafa Gündüz
Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye

Nursel Topkaya
Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Türkiye

Oqtay Kamil oğlu Alxasov
*Azərbaycan Dövlət Pedagoji Universiteti,
Azərbaycan*

Ramazan Cansoy
Karabük Üniversitesi, Türkiye

Tak Cheung Chan
Kennesaw State University, USA

Timothy Rasinski
Kent State University, USA

Yahya Altinkurt
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye

Yayın Yönetmeni Yardımcıları (Assistants of Editor)

Abdullah Kaldırım

Dumlupınar Üniversitesi, Türkiye

Bayram Arıcı

İletişim (Contact)

turkiyeegitimdergisi@gmail.com

İçindekiler (Contents)

1-21

21. Yüzyılda Millî Aklın Rehberliğinde Türk Eğitiminin Bazı Meseleleri ve Çözüm Yolları

22-41

Eğitim fakülteleri yeni bir eğitim felsefesi oluşturabilir mi?

42-60

Mesleki ve Teknik Ortaöğretim Öğrencilerinin Problem Çözme ve Eleştirel Düşünme Becerileri ile Akademik Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

21. Yüzyılda Millî Aklın Rehberliğinde Türk Eğitiminin Bazı Meseleleri ve Çözüm Yolları¹

Süleyman Hayri Bolay²

GİRİŞ

Eğitimimiz, Batı'ya yönelmeden önce, kendine göre bir sistem içinde idi. O sistemin yetersizliği ortaya çıkınca, yönümüzü Batı'ya döndük; o zamandan beri de hep nakilde, hep taklitte kaldığımız ve hep reform krizine girdiğimiz için, bize özgü bir eğitim sistemine sahip olamadık. Elimizdeki işletmeye çalıştığımız modelleri, kâh Fransız, kâh Alman, kâh İngiliz ve Amerikan yamasıyla yamadık; Ruslara özendik, Japonya'ya heveslendik. Devletin toptan Batılılaşma siyaseti, devletle milleti karşı karşıya getirmiş, bu da ayrı bir toplumsal kimlik bunalımını ortaya çıkarmıştır. Böylece bizi bin senedir bir arada yaşatan inanç birliği, gelenekler, örf ve adetler ve manevî değerlerimiz, değersizleşerek eski işlevlerini yerine getiremez olmuştur. Her ülkenin tarihî, coğrafi ve kültürel şartlarına göre kendilerine özgü felsefî ve dolayısıyla eğitim sistemleri anlayışları var: Genel olarak Fransız felsefesi rasyonalist, Alman felsefesi idealist, İngiliz felsefesi deneyci, Amerikan felsefesi faydacı karakterli olarak. Bu millet kültür ve medeniyet değiştirerek Batılı mı olacak, yoksa kendi kültürüne, kendi tarihine ve değerlerine sahip çıkarak ve kendisi kalarak, kim olduğunu ve neden burada olması gerektiğini bilerek mi gelişip ilerleyecek? Tam manasıyla Batı'ya yönelenlere bir bakın; yüz yıla yakındır ne yapmışlar? Bir de kendileri kalarak, binlerce şekilden oluşan yazılarını terk etmeyerek çağdaşlaşan Japonya'ya, Çin'e ve yazısını değiştirmemiş Yunanistan'a, İsrail'e ve Rusya'ya bakın. Bu milletler gibi bizim de sabit ayaklarımız binlerce yıllık tarih, kültür ve medeniyetlerimizde, hareketli ayaklarımız ise bütün dünyada bütün kâinatta olmalıdır.

Bizim bir arada kaynaşmamızı temin eden değerlerimize meşrutiyetten sonra yavaş yavaş sırf çevirmeye ve onları kötülemeye başladık. Hatta Osmanlıyı toptan mahkûm ettik, şimdi de öyle devam ediyor.

Osmanlı ile ilgili yazılan bazı eserlere bakarsanız; Osmanlı medeniyeti bizim değildir, Osmanlı halkı Türk değildir, Osmanlı âlimleri ve paşaları cahildi, Osmanlı musikisi bizim değil, Bizans'ındı. Osmanlı yüksek sanatkâr yetiştirememiştir. Bu inkâr anlayışı Cumhuriyet anlayışının temelinde de intikal etti. O zaman Cumhuriyetin idaresinde çeşitli mevkilerde söz alan siyasîler ve bir kısım yazar-çizer takımıyla üniversite öğretim elemanları bu inkârcı

¹ Bu çalışma I. Eğitim Kongresi'nde (28-30 Kasım 2014, Antalya) gerçekleştirilmiş olan konferansın geliştirilmiş halidir.

² Prof. Dr., İstanbul 29 Mayıs Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi Felsefe Bölümü, sbolay@29mayis.edu.tr

iddialara sarıldılar. Bu bizi Batı'ya kökten bağlanmaya sevk etti. Eğer kökten bağlanmazsak bizim bir yere varamayacağımız, adam olamayacağımız düşüncesi zihinlere yerleşti.

Bu arada günümüzde bile bu yıkıcı tutum devam etmektedir. "Biz adam olmayız." gibi kasıtlı sözlerle hâlâ aşağılık duygusu aşılacaktır. Hatta bazı düşünürlere göre Türklerin hiç bir zaman yüksek felsefe yapamadığını iddia etmektedirler. Bence bu iddialar tamamen yanlıştır.

Son yüz elli yıldır devletimiz, darbelere, ihtilallere, ıslahat, çağdaşlaşma ve modernleşme gayretlerine rağmen, kendimize uygun teorik çerçevesi açık bir şekilde belirlenmiş bir toplum modelini tespit etmiş sayılmaz. Nasıl bir toplum, nasıl bir insan tipi yetiştirileceği belli olmadığından taklitlerle, nakillerle, özentilerle nerdeyse bir asrı doldurmuş durumdayız. Sık sık model ve eğitim sistemi değiştirildiği için bu istikrarlık eğitimin işlevini yeterince yerine getiremez duruma düşmüştür. Eğitimin amacı, ferdi toplumsallaştırmak, onun kabiliyetlerini geliştirmek, bireye şahsiyet ve kimlik kazandırmak olduğuna göre insan örneği belirsiz ve değişken olunca toplumsal kimliğin teşekkülü, toplu ilişkilerinin sıhhatli bir şekilde gelişmesi de istenen seviyeye gelmemiştir. Çünkü amaçların ve hedeflerin sık sık değişmesi neticesinde sağlıklı bir toplumun oluşması da gecikmekte, toplum devamlı surette inançlarla, ideolojilerle ve kimlik arayışlarının artmasıyla bölünme noktasına gelmektedir. Bizim için devamlı nakilcilik yapmak, taklit etmek mukadder midir? Bunun değişmesi mümkün değil midir? Mümkünse nasıl olacaktır?

Türk devletlerinin ve milletin hayatına göz attığımızda aklın ön plânda tutulduğunu görürüz. Buna vâkıayı/ameliyeyi yani uygulamaya ve gerçeklerle yaşamayı da eklemeliyiz. Türk milletin birlik içinde tutan unsurları inançları, idealleri, geleneği, manevî değerleri, vatan ve bayrak sevgisidir. Milletimiz, doğrudan doğruya devlet, hürriyet ve eğitim teorileriyle uğraşmamıştır. Kendi inancına, değerlerine ve dünya görüşüne göre devletini kurmuş, yenilemiş, ona uygun olarak eğitimini de yürütmüştür.

Batı'daki gelişmelerin aksine bizde hürriyet değil, adalet daima ön plana çıkmıştır. Zira idare her grubun hakkını ve emniyetini baştan tanımıştır. Çünkü fert ve toplum olarak hürriyeti kralın değil, Yaraticının lütfu olarak doğuştan kazanmıştır ve öyle inanmıştır. Nitekim Namık Kemal (1840-1888) başta olmak üzere bir kısım Tanzimat münevveri, hürriyetin padişahın değil ama Allah'ın bir lütfu ve bağıışı olduğunu söylüyorlardı.

Adalet hem Allah'ın ismi ve emri olduğu hem de sosyal hayatta fertler arası hakların yerini bulması yönünde bir uygulama olduğu için kutsal bir değer olarak algılanmış ve en önemli değer kabul edilmiştir.

Her insan, her millet, her sistem akli kullanmaktadır. Buna rağmen fertler, gruplar, toplumlar ve milletler arasında büyük farklılıklar ortaya çıkmaktadır. Türk milleti de nevi şahsına münhasır bir millettir; onun da birçok farklılıklar göstermesi tabiidir. Bu farklılıklar nereden gelmektedir? Herhalde akli doğru kullanmaktan veya yanlış kullanmaktan yahut akli hiç kullanmamaktan ileri gelmektedir. Her milletin, her sistemin akli kullandığını biliyoruz. Buna rağmen milletler, gruplar, toplumlar arasında büyük, farklılıklar her zaman ortaya çıkmıştır.

Türk Eğitimine Genel Bir Bakış

Türk eğitimi, geçen asrın sonlarından beri pozitivist, materyalist anlayışların tesiriyle metafizik fobisine girmiş; dolayısıyla normları ve normatif olan esasların öğretimi ve eğitimi

yerine sadece gözlemlenebilir, olgularla ilgili nesnelere öğretimine dönmüştür. Yani çoğu zaman tek yanlı, tek kanatlı bir eğitim; insanın manevî yönünü ihmal ve inkâr eden bir eğitim anlayışına bel bağlanılmıştır. Pozitif felsefe, dinlerin ortadan kalkacağını iddia eder. Bu dönemde metafizik karşıtlığı o kadar ileri gitti ki bizzat Auguste Comte (1798-1857) hücre keşfedildiği halde hücrenin varlığını kabul edemeden bu dünyadan göçüp gitti. Bu müspet bilim sahibi bir insandır fakat metafizik olur diye gözle görülmeyen şeyleri kabul edemiyordu.

Alman fizikçi ve tanınmış filozof Ernst Mach (1838-1916) da aynı gerekçe ile atomun varlığını kabul edemeden öldü. Bu pozitivist anlayış, Meşrutiyet döneminde bazı düşünürlerimizce benimsenerek dinlerin ve özellikle İslâm'ın ortadan kalkacağına inandılar. Bilimsel kılıflı din düşmanlıkları yapıldı.

Günümüzde de bu fikrin kalıntılarına rastlanmaktadır. Dinler ortadan kalkacaktı. Hâlâ niye dinden bahsediliyor? diye sızlanan okur-yazar takımından hâlâ hayıflanalar az değildir. Dolayısıyla bu gibi akımlar ve görüşler, Türkiye'de eğitimin tek kanatlı olmasına ve sadece varlığın görünen yüzüne bağlanılmasına yol açtı. Yani insanı eğitirken manevi dünyası, manevi cephesi, zihni, ruhu ve kalbi yok sayıldı veya göz ardı edildi.

Biyolojik olarak ne varsa orda onların üzerinde durup onların geliştirilmesi eğitimidir, zannına kapıldık. Böylece şahsın manevî dünyasını ihmal ettik veya kasten görmezden geldik. "Heykel destek üstünde benim ruhum desteksiz.!" diye feryâd edenlerin feryâdına kulak tıkadık. Dolayısıyla uzun vadeli 30, 40 sene içerisinde uygulanacak programlar yapmak, geleceği öngörmek şeklinde sistemler de geliştirmek yerine günü birlik reçetelerle maarifimizin ve yeni nesillerimizin altını üstüne getirdik.

1968 de Fransa'da başlayan ve dünyayı saran maddeci bir hareket vardır. Bu harekete omuz verenlerle sokaklar, caddeler işgal edildi, mağazalar yağmalandı. Hareket aylarca sürdü. Fransa'da başlatılan bu hareket, dünyaya ve tabiatıyla bize de sıçradı.

Uzun süren bu anarşi hadiseleri üzerine o zamanki Fransız hükümeti iki binli yıllarda otomasyonun geliştirilmesi ve yirmi milyon kişinin istihdamının temin edilmesi vazifesini, yaklaşık 40 sene önce üniversiteye görev olarak yüklüyor. Onlar da uzun badeli geniş bir müfredat hazırlıyor. Hükümet de bunu tatbik ediyor. Biz ne yapıyoruz? Bundan 20 sene 30 sene sonrasını hesap edemiyoruz, amma bol bol darbe yapıp memleketin siyasî, iktisadî ve içtimaî yapısının altını üstüne getiriyoruz. 28 şubat 1000 sene devam edecek diye dellâl çağırıp kehânetler savuruyoruz.

İngilizler, bundan çeyrek asır evvel Hilafet kongresi topladı. Niye hilafet kongresi yapıyorsunuz diye sorulunca dediler ki: "50 sene sonra İslam dünyasına Hilafet geri gelirse biz ne yapacağımızı bilelim diye yaptık." Onlar, uzun vadede dünya çapındaki geleceklerini yarım asır önceden böyle tasarlıyorlar. Biz de gelecekte bunlar hâkim olur zannıyla onların kendi coğrafi ve millî şartları içinde hazırladıkları sistemlerine "hak bayram" diye sarılıyoruz.

Okullarımızın müfredat programları yenilenme çalışmaları, genel olarak, tamamen Batı kaynaklı olduğu için Batı'daki bilgiler, eğitim meyilleri "çağdaş, doğru, değişmez" yaftasıyla bize sunuldu. Onların tercüme edilip yeni nesillerimize ezberletilmesi 'siyantist / nasılcı / pozitivist' anlayışın bir çeşit uygulaması olmuştur. Meselâ Ernest Renan'ın (1823-1892) Bilimin Geleceği adıyla dilimize çevrilen "Bir gün gelecek herkes bilecek kimse inanmayacak." "Geleceğin amentüsünü ilim yazacak." deniliyor. Bilimin böyle bir özelliği

yok. İlmin getirdiği bilgilerin de mutlaklığı, değişmezliği yoktur. O bilgi her an değişir. Dolayısıyla bunlara mutlak gözüyle bakıp bilimi kutsayıp bizi bilime tapınır hale getirmeye çalışılmıştır. Artık Batılı bilim anlayışı ağır bir şekilde kendi bilimcileri tarafından tenkit ediliyor. Prof.Dr.Korkut Tuna'nın (1993) "Batılı Bilimin Eleştirisi" Üzerine adlı kitabı Batı'daki gelişmelerden esinlenerek yazılmıştır. Tuna, bu çalışmasında batılı bilginin etraflı bir eleştirisini yapmakta ve bazı karşı teklifler getirmektedir.

Eğitimimizin başlıca sorunları

Özetle bizdeki eğitim(Terbiye demek daha doğru olur. Çünkü terbiye kelimesi rab kökünden gelir ve Rab aynı zamanda Rabbimizin bir güzel ismidir ki terbiye eden, yetiştiren, geliştiren, huzur veren gibi manâlara gelir. Bu bakımdan eğitimimizin önce terbiye edilmesi lâzımdır ki hem millîleşebilsin, hem de Rabbânîleşebilsin.) sorunlarını ana hatlarıyla şöyle özetleyebiliriz:

- Kendimize özgü bir insan anlayışımızın olmaması ve ona uygun bir eğitim sisteminin geliştirilememesi. Greko-Latin kültürüne dayanan batıcı bir insan örneğini kendimize ideal insan modeli olarak kabul edişimiz,
- Uzun vadeli mesela 30-40 veya 50 yıllık programlar yapılamaması,
- Müfredat programları, eğitimde yenilenme çalışmalarının tamamen Batı kaynaklı olması,
- Eğitimcilerin, devletlilerin ve siyasetçiler yapıcıların hangi yabancı ülkeye gittilerse oranın eğitim anlayışını ülkemizde yerleştirmeye çalışması,
- Batı ülkelerinde geliştirilen eğitim sistemleri, kendi kültür ortamlarına dayanan ve buna uygun kendi çıkarıcı, sömürücü medeniyet tasavvurundan kaynaklandığı halde bizde Batı medeniyetine mutlak surette bağlanmayı hedefe alan eğitim sistemleri geliştirilmeye çalışılması; dolayısıyla çağdaş denilen eğitim sistemlerinin toplumu aslına uygun tarzda yönlendirme, ferdi hayatların düzene konulması, kendi inançlarımızdan kaynaklanan manevi değerlerimizin ahlaki bir yaşayışın yerleştirilmesi gibi konularda başarılı olamaması,
- Yunan ve Latin klasiklerine dayanan bir kültür ve bilgi yığınyla beslenen hümanist nesiller yetiştirilmeye yönelinmesi, dolayısıyla bize has kendi ötekârımızdan (kültürümüzden) ,geleneklerimizden ve manevî değerlerimizden kopuk, hatta onlara hasım nesillerin yetişmiş olması,
- Okulun, ailenin ve hayatın birbirinden ayrı olarak düşünülmesi ve eğitimin bütünlüğünün bozulması, okuldakilerle birlikte aile anlayışımızı kökten değiştirme gayretine girilmesi,
- Eğitimde ve okulda ahlaki eğitime ve sorumluluk duygusunun yerleşmesine yeterince önem verilmemesi,
- Okullarda ana dilin iyi öğretilmemesi, balalar bahçesinde(kreşlerde) bile Türkçe yerine İngilizce öğretilmeye başlanması, (Ana dil, ilkokul, ortaokul ve lisede öğretilir, üniversitelerde öğretilmez, öğretilmez),
- İnsanımıza istikrarlı bir şahsiyet ve bilgi birikimi kazandırılmaması,
- Cumhuriyet öncesi ötekâr(kültür) ve eğitim hayatının, örf ve âdetlerimizin toptan ve devamlı kötülenmesi, onlara hasım nesiller ve bakış açıları yetiştirilmesi,
- Millî hayata bağlı eğitim sistemine uygun vasıflı öğretmen yetiştirilememesi.

Öğretmen meselesi

Bu sorunları çoğalmak mümkündür. Mesele önce öğretmende düğümlenmektedir. Öğretmen de tek başına meseleyi halletmeye yetmez. Onu yetiştirecek üniversitelerin de yüksek vasıfta öğretim elemanına ve bilim zihniyetini benimsemiş, millî ötekâr hazineleriyle bezenmiş öğretim üyelerine sahip olması lâzım. Bu da yetmez. Üniversiteler, millî ötekâr hazinelerini de iyi araştırıp başta öğretmenler olmak üzere yetiştirdiği insanlara o hazineleri kazandırması gerekir.

Öğretmen yetiştirme meselesi

Mehmed Âkif Ersoy (d. 1873-ö. 1936) öğretmeni şöyle vafediyor:

*Muallimim diyen olmak gerektir imanlı,
Edepli, sonra liyakatli, sonra vicdanlı.*

Öğretmenin vasıflı ve iyi yetiştirilmesine çok itina gösterilmesi lâzımdır. Ona gereken değer verilmedikçe eğitimin sorunlarının halledilmesi muhaldir. Bugün test imtihanlarının eğitim fakültelerine veya üniversitelerin diğer dallarına fırlatıp attığı gençlerin ne kadarı baştan beri öğretmen olmayı tasarlıyordu? Her eğitim fakültesini veya herhangi bir fakülteyi bitiren kimse öğretmen olabilir mi? Öğretmenlik kolayca yapılabilecek bir meslek mi dir? Bir kimsenin öğretmenliğe özel bir kabiliyeti, hevesi, temayülü, arzusu, öğretmenlik hayali ve tasavvuru yoksa o kişiden verimli öğretmenlik beklemek boşunadır. Öğretmen yapılacak kimselerin bu özellikleri kazanmasına dikkat etmek gerekir.

Kişilerin olduğu kadar toplumların da geleceğini tayin eden, ona anlam katan ve kimliğini kazandıracak olan öğretmen adaylarının çok iyi seçilip çok iyi yetiştirilmesi icap eder.

Öğretmen samimî olacak, öğrencileri kendi çocukları veya kardeşleri gibi görececek, sevecek, öğrencileri ve eğitim için fedakârlıktan çekinmeyecek. Öğrencilere, öğretmenlere ve herkese bilgisiyle, tevazuuyla, hatt-ı harekâtıyla, sabırlı, vicdanlı, liyakatiyle, nezaketiyle, saygısıyla, sabrıyla, tahammülüyle, hoşgörülü tutumuyla, felsefî ve bilimsel tavırlarıyla örnek olacak. Öğrencileri küçük veya hor görmeyecek, onlar arasında her hangi şekilde ayırım yapmayacak.

Öğretmen sahasında bilgili, birikimli olacak, diğer sahalara dair yeterince bilgiye de mutlaka sahip olacak. Kendi sahasının diğer bilim dallarıyla münasbetlerini, bilecek ve bunların giriftliğinin farkında olacak. Bilgisiz ve ötekârsız öğretmen öğrencilerine bazı bilgileri aktarmaktan başka bir şey yapamaz. Onu da yeterince yapabileceği şüphelidir. Okulun bulunduğu yerde öğrenciler için kültürel bir muhitin olması lâzım ki o muhitten derslerin dışında faydalanabilsinler. Öğretmen kitap okumalı ki okumayı sevdirebilsin.

Bu bağlamda benim şahsî kendi tecrübelerime dayanarak şunu da söylemek isterim. Çünkü benim okul öncesi için yaşanmış tecrübelerim var. Zira 4 çocuğumu, 6 torunumu yetiştirdim, 20 den fazla kardeşlerimin çocuklarının doğdukları günden itibaren yetişmelerinde büyük payım oldu. Onları birkaç aylıktan itibaren omzumdan ve sırtımda indirmedim. Salonda omzumda çocuk olduğu halde ben onlara türkü, şarkı, ilahî, anlayacağı kadar şiir, millî marş ve mehter marşı okudum. Dolayısıyla samimi ve gönülden mesleğine bağlanmış bir öğretmen, öğrencileri kendi çocukları ve kardeşleri gibi görececek, öyle kucaklayıp, sevecek. Öğrenciler için fedakârlıktan çekinmeyecek. Konu ile ilgili tarihimizden bir iki örnek vermek isterim.

İbn-i Sina (980-1037) gençliğinde devrindeki muteber her bilimi öğrenmiş, ama hendeseyi/geometriyi bir türlü öğrenememiş. Ben bunu yapamayacağım diye onunla uğraşmayı bırakmış. Daha sonra bir ilim merkezine doğru bir kervana katılmış. Bağdat'a doğru gidiyor. Bir kuyu başında kervanbaşı mola vermiş, kuyudan su çekme vazifesini de en genç olan İbn-i Sina'ya vermiş. İbn-i Sina kovayı kuyudan çekerken kuyunun başındaki taşı kovaya bağlı olan ipin kuyuya ine çıkı oydüğünü görmüş. Hemen kafası dank etmiş.

Demiş ki şu mermeri bu kovanın ipi oyar da ben niye geometri yapamayayım? Kovayı ve kervanı bırakmış memleketine dönmüş. Geometriyi de halletmiş. İşte ilim böyle bir şey.

Bir başka örnek ise şudur: Meşhur Şeyhülislâm ve büyük bilgin Kemalpaşa Zâde / İbni Kemal (1468-1534) medrese tahsilini en parlak şekilde bitiriyor. Orduya katılıyor. Orduyla subay olarak Arnavutluk seferine çıkıyor. Seferden dönüşte sadrazam Sofya'da otağını/çadırını kurduruyor. Rütbesine göre herkes çadırdaki yerini alıyor. Sadrazamın hemen yanı başında meşhur akıncı beyi, Evrenosoğlu Ali bey yer alıyor. Ali Bey, 30 senede akıncı ordusuyla Tuna nehrini, azgın dalgalarıyla uğraşarak 335 kez güneyden kuzeye doğru geçmiş bir akıncı beyidir. İbn-i Kemal'de girişte kapıya yakın bir yerde rütbesine göre bir yer bulabiliyor. İbni Kemal o sırada teğmen rütbesinde bir subay. Derken bir kişi destursuz otağa giriyor ve en başa sadrazamın hemen yanına oturuyor. Kemalpaşa Zâde şaşırır. Buna çok şaşırın İbn-i Kemal bu adamın kim olduğunu sormuş: Molla Lütüfi demişler. Hemen dışarıya çıkmış ve askerlikten istifa etmiş. Çünkü kafasını şu yönde çalıştırmaya başlamış:

"Askerlikte ben yükselsem yükselsem, bir Evrenosoğlu Ali Beyin rütbesine ve makamına bile ulaşamam. Ama ilimde ilerlersem bir Molla Lütüfi olabilirim." deyip Edirne'ye dönüyor ve medreseyi parlak bir şekilde bitirdiği halde Molla Lütüfi'nin medresesine yazılıp orayı da parlak bir şekilde bitiriyor.

Ondan sonra işte yüksek mertebelere geliyor, Şeyhülislam ve büyük bir bilim insanı, büyük bir düşünür ve tarihçi oluyor. İşte bilim insanı olmak böyle heves, irade ve bitmez tükenmez azim ve gayret ister.

Öğretmenlerimiz nasıl olmalı

Öğretmenlerimizin ilmi sevdirmeleri için önce kendileri ilmi sevmeleri ve sonra öğrencilere sevdirmeleri lâzımdır. Bunun için önce kendilerinin çok okuması, çok öğrenmesi ve çok düşünmesi gerekir. Bu öğrenme ve kendilerini geliştirme gayret fasılasız ömür boyu, yani emekli olduktan sonra da devam etmelidir. Böylece ülkemizdeki ve dünyada muhtelif gelişmeleri takip ederek kendini hayat boyu yetiştirmesi icab eder. Çünkü öğretmenlik, bir gönüllük, bir fedâkârlık mesleği ise bu son nefese kadar devam etmelidir.

Seviyeli ve nitelikli öğretmen olabilmek için liselere bilim zihniyetini kazanmış, ünvanlı öğretmenler yetiştirilebilir. Osmanlı lise seviyesindeki gençlere araştırma zihniyeti, bilim zihniyetini edinme melekeleri kazandırıyor. Araştırmacı zihniyetli öğretmen yetiştirmek için neler yapılabileceğine dair bazı nitelikli lise öğretmeni misalleri aşağıda verilmiştir:

Bunun için liselere özel olarak yetiştirilmiş ünvanlı(prof.) öğretmenler yetiştirmek icab eder:

Fransızlar bunu uzun süredir tatbik ediyorlar. Mesela takma adı Alain olan ve filozof olarak kabul gören, bir kısım eserleri de dilimize çevrilen düşünür bir lise hocası vardır. Lise

hocası olarak şöhret yapmış başkaları da var. Bu filozof lise öğretmeni N.Topçu merhumun da lisede hocası olmuştur. Mesela Jule Lachelier gibi bir lise hocası, felsefede çığır açan görüşler getirmiş, Emile Boutroux ve Bergson gibi yeni felsefî akımlar getirebilmiş filozofları yetiştiren bir lise müderrisidir.

Bunun bizde de örnekleri vardır: Meselâ Haydarpaşa lisesi felsefe öğretmenleri Zekeriya Kadri ve Hatemî Semih Sarp; Denizli, Vefa ve İstanbul liselerinde felsefe, sosyoloji, psikoloji dersleri okutan Nureddin Topçu, İstanbul üniversitesindeki vazifesini felsefe bölümündeki hocaların çekişmelerinden rahatsız olduğu için istifa ederek terk edip Kütahya lisesinde gönüllü öğretmenlik yapan merhum prof. Mehmed Karasan, Osman Pazarlı, Samsun ve Konya liselerinde hocalık yapan ve daha sonra üniversiteye alınan prof.Hamdi Rağıp Atademir, Sâmih Atademir, Selman Erdem ve benzerleri bunların bir kısım temsilcileridir.

Böylelikle Üniversite hocalarını pek çoğuna bile benimsetemediğimiz ilmî zihniyeti belki yeni yetişen bir kısım gençlerimize benimsetebiliriz

Küçük bir hatıra: Ben 1950 de Konya'ya geldiğimde büyük amcamın evine gittim. Onun "hariciye" denilen evden ayrı müstakil bir odası vardı. Orada isteyenlere dersler verirdi. O büyük odaya girdim. Kütüphanenin üstünde sim ile işlenmiş bir levha gözüme çarptı. Eski harfli olan ve güzel bir hat ile yazılan bu levhadaki beyti okudum ve ezberledim. Altmışsekiz senedir bu beyti derslerde ve konferanslarda kullanırım. Beyit şöyledir:

Âlimin her bir kelamı la'l ü mercan incidir.(âlimin her bir sözü la'l, mercan ve inci gibi kıymetlidir.)

Cahilin her bir kelamı günde bin can incidir.

Bu beyit benim ilim hayatına yönelmeme tesir eden âmillerden biridir. Bu bakımdan bilim hayatını benimseyenler veya sevenler ancak gençleri ona tevcih edebilirler.

Fert kimdir?: Fert, Mehmet Kaplan'ın (1915-1986) dediği gibi, Allah'ın yarattığı düz insandır, onun toplumla kaynaşması örnek insan tipini meydana getirir. Bu ikisinin birleşmesi şahsiyettir. Yunus Emre'nin ve Şeyh Eşref'in tabiriyle Er kişidir yahut melektir. Başta öğretmen olmak üzere onların yetiştirdiği kişiler de belli şahsiyet özelliklerine sahip olmalıdır.

Eski (Osmanlı) İnsan Tipi

İlim ve eğitim hayatının yeniden tanzim edilmesi hususunda Sultan Abdülmecid'in 1837 de babası tarafından kurulan Meclis-i Vâlâ'yı ziyaretinde okunan "hatt-ı şerîf"inde tanzim işini iki ana esasa bağladığı bilinmektedir:

Birincisi, eğitimde "levazım-i insaniye" esası: Yani her hangi bir kişinin önce gerekli dinî inanç esaslarını öğrenmesi, daha sonra başkalarına muhtaç olmayacak kadar "tahsil-i kabiliyet"(kabiliyetlerini geliştirecek eğitimi alması) eylemesidir.

İkincisi, eğitimde "icab-ı akl ve'l-hikmet" esası:

Bundan maksat, bir kişinin ilim ve fen/sanat tahsil etmesi, âdâb/terbiye ve edeb kazanması, elinden geldiğince bilgi edinmesidir ki, bu da aklın ve hikmetin icabıdır (İhsanoğlu, 1994).

Sultan Abdülmecid'in işaret ettiği hususlar, yeni eğitim sisteminin ana hatlarını da ortaya koymaktadır. Biraz aşağıda 1901 senesinde bir medrese âliminin yetiştirdiği talebeye verdiği icazetnamede nasıl bir Osmanlı insanı tasavvur ettiğinin ilkeleri yer almaktadır: Ordu'nun Aybastı ilçesinden Mehmet oğlu Mustafa Asım Efendinin Arapkirli Hüseyin Avni Efendi hocadan aldığı icazetnamede belirtilen ilkelere bir göz atalım. Bu ilkeler Osmanlı'nın yetiştirdiği insan modelini gösterdiği gibi bize bugün de ışık tutacak mahiyettedir:

İlk ilke: Örnek insan, önceki ileri gelen ilim adamlarının yolundan gitmelidir. Burada kültürel süreklilik ve geleneğin devamı söz konusudur.

İkinci ilke: Örnek insan, gizli açık her yerde Tanrı'dan sakınmalı, takva sahibi olmalı, kötülüklerden kaçınmalı ve her eylemindeki niyetinin Tanrı'nın murakabesi altında olduğunu bilmelidir.

Üçüncü ilke: Aklın ve kalbin hatıralarını koru. Dünyada başarılarla yetin, kaybettiklerine üzülmeye ve onları unut tavsiyesinden ibarettir.

Bu ilkeyle herhâlde geçmiş ile gelecek arasında bağ kurulması, böylece tarih bilincine sahip olunması, hayata müspet ve iyimser bakarak ve sıkıntıdan kurtularak ruh sağlığının korunması isteniyor.

Dördüncü ilke: Örnek insan, güzel ahlâklı, cömert olmalı ve insanlarla en iyi ilişkiler içinde bulunmalıdır. İyi işlerin kaynağı, temiz kalpli ve çok çalışkan, kemal sahibi ve olgun olmak; bu insanın, gözü başkalarının işlerinde kalmamalı, gevezelik etmemeli, sözünün sınırlarını ve meramının kurgusunu iyi belirlemelidir. Bunlar, sahibini dünyada ve ahirette yücelten değerli erdemlerdir.

Beşinci ilke: Örnek insanın en önemli işlevi, bilgi neşri olmalıdır. İcazete göre, bilgi neşri sürekli ve etkileşimli bir ibadettir. Buna toplumla etkileşimli 'sürekli eğitim' diyebiliriz. Örnek insan yahut bilgin, toplumun içinde olacak, onu anlayacak ve aydınlatacaktır. Bu konuda üstat talebesine şöyle diyor: "Nefsini kardeşlerinin öğrenimine ada ki, akranların arasında müstesna bir yerin olsun. Erdemli insanların arkadaşı olmaya çalış ki, karar günü şanın yücelsin."

Altıncı ilke: Örnek insan faaliyetlerinde önceliği inceleme ve öğrenime, onun da en önemlisine vermelidir. Araştırmada ilk gözlemlerle yetinmemeli; ilk yorumlarla sınırlı kalmamalı; sorunu anlamak için derinliğine tahlil etmeli ve üzerinde düşünmelidir.

Yöntem açısından icazetteki şu paragraf oldukça dikkat çekicidir: "İlimlerde sınırlar ve usuller hakkında şüphe, maksatların yani hedeflerin şartlarına bağlıdır. Sözde-tasarılarla ve doğru sanılanlarla tatmin olma ki, bilinmeyenler bilinir hâle gelsin. Araştırmalarla ve incelemelerle meşgul ol ve yasaklayanlardan ve şüphelerden kaçın. Bu çağda, araştırma ve inceleme belli yollardır; yasak ve şüphe ise kuruntuların ürünüdür."

Yedinci ilke: Örnek insan, birçok konuda gözünün açılması için biyografi okumalı, nihaî hedef olan Kur'an'ı anlayıp yorumlayabilmesi için de âlet ilimleriyle yani dil ve yöntem bilimleri ile yakinen ilgilenmelidir.

Taklit çukurundan kurtulmak için Tevhidin hedeflerini tahkik etmeli, yani derinliğine inceleyerek doğrulamalıdır.

Sekizinci ilke: Örnek insan, her gün gereği gibi iş işlemelidir. Hayatın idamesi için çalışmalıdır. Bu tespitlerden sonra insanların her zaman Allah'ı zikretmeleri gerektiği hatırlatılmakta ve Allah'ı unutmaya ki unutulmayasın, uyarısı yapılmaktadır

Dokuzuncu ilke: Örnek insan, "belki", "muhtemeldir ki" gibi sözlerle oyalanmamalı, vakit gibi keskin yani kararlı olmalıdır. Çünkü kararsızlık en tehlikeli hastalıktır.

Onuncu ilke: Örnek insan, halkla güzel ilişkiler içinde olmalı; bu ilişkiler, rahmete, yumuşak huyluluğa, sevgiyle yardımlaşmaya ve iyi geçinmeye dayanmalıdır. Gücü nispetinde insanların ihtiyaçlarını gidermeli ve onlara tatlılık ile öfkelenmeksizin ihsanda bulunmalıdır.

On birinci ilke: Örnek insan işleri hakkında karar verirken akıllı kişilerin görüşlerine başvurmalı; nasihat edenleri dinlemeli, sürekli doğru yolu aramalı ve yardım istemekten çekinmemelidir.

On ikinci ilke: Örnek insan, insanlarla düşmanlık içine girmemeli ve ömrünü kavga ve gürültü içinde geçirmekten olabildiğince sakınmalıdır. Tanrı'yı ve ölüm'ü sürekli hatırlamalı, ancak başkasına yaptığı iyiliği ve kendisine yapılan kötülüğü unutmamalıdır. Bir Hadis'te erdemlerin en iyisi olarak tanımlandığı üzere, kendisine gelmeye gitmeli, kendisine vermeyene vermeli ve kendisine kötülük edene iyilik etmelidir (Yediyıldız, 2008).

Bu insan tipi, geçen asrın başında Osmanlı medresesinde nasıl bir insan yetiştirilmek istendiğini ve hayatı boyunca ondan ne beklendiğini açıkça göstermektedir. Bu işin nazarı kısmıdır. Acaba icazet sâhipleri bu tavsiyelere uymuşlar mıdır? Uyduklarını, zaman onların hayatlarıyla ortaya koymuşlardır. Bizde var mı böyle ilimle ve diğer değerlerle mücehhez bir insan modeli ve insan tasavvuru?

Bir de şunu ilave edelim. Önceki öğretim sisteminde öğrenci hocayı seçebiliyordu. İcazetini o hocadan alıyordu. Hoca icazetnamede kendisinin ilmi kimlerden öğrendiğini, peygamber devrine kadar silsile halinde belirtmek zorundaydı. Yetiştirdiği talebinin bütün sorumluluğu kendi üzerindeydi. Öğrenci iyi yetişmemişse o hoca sorumluydu, bilgisi noksansa hesabını icazetnameye imzasını atan hoca vermekteydi. Şimdi kurumları verdiği diplomalarda olsa olsa kurumlar sorumlu olabilir. Varsa tabii böyle bir sorumluluk!..

Şeyh Eşref, soru sormak üzerinde durmakla "er kişi" dediği insan modelini yetiştirmeyi hedeflemiştir. Er kişi nedir, kimdir? Yunus;

*Ölüm vardır yahu, sen gafil olma
Er, yarın Hak divanında belli olur.*

Diyor. Şeyh Eşref ondan sonra esas soruya yani "er nedir", sualine cevap aramaya geçiyor. Şeyh Eşref'in Özel insan tipi, beşer olmaktan yücelip manen melek seviyesine yükselen insan tipi erdir. Onun derdi de erin kim olduğunu ve kime er dendiğini, erin ne yiyip ne içtiğini ve ne giyip ne yaptığını öğrenmektir.

Yeni İnsan Tipi

Batı'dan aldığımız değerlerle ve sadece eşyanın dış yüzüne dönük bilim verileriyle şimdiye kadar milletimizin, halkımızın seveceği, kendileriyle anlaşabileceği, kaynaşabileceği insan tipini yetiştirememişiz. İnsanlarımız garip kalmıştır. Yunus'un, Hacı Bektaş Veli'den buğday istemeye gitmesi gibi onlardan bazıları, Hacı Bektaş Veli gibi, bize ısrarla himmet teklif etse bile, biz ısrarla buğday istemekte devam ediyoruz. Yunus'un uyandığı gibi

uyanabilmemiz ve himmete sahip olmamız lâzım değil midir? Himmetimiz kendimizdedir, onların hikmetinden de istifade ediyoruz. Ama Mehmet Akif in dediği gibi “kendi mahiyet-i ruhiyemiz” kendimize kılavuz olmalıdır. Mahiyet-i ruhiyemiz ve ruh-i millîmiz aynı zamanda amelî aklımızın kaynağı ve yönlendiricisidir. Ruh-i millî merhum Mehmet Akif’in dediği gibi aynı zamanda ahlâk-ı millîdir. Peki, buğday yerine himmet kazanabilmek için ne yapmalıyız? Herhalde çare eğitimde şahsiyet eğitime önem vermektir. Ahlâk-ı millî aynı zamanda değerler eğitimi kümesidir.

Mehmet Akif “Asım” adında bir mefkureci insan tipi getirdi. Ondan önce Tevfik Fikret “Halûk’un amentüsü” şiirinde belirttiği gibi Türk milleti için çok farklı bir örnek insan örneği getirdi. O. Tip de maalesef, hayatta aynen tahakkuk etti. Halûk bildiğiniz gibi 1911 de tahsile gönderildiği İskoçya’ya gitti, orada Hristiyan oldu, Prespotaryan mezhebinin Başpapazı oldu ve bir daha da Türkiye’ye dönmedi. 1963 de Türkiye’ye ziyaret için geldiğinde Türkçeyi de unuttuğu görüldü ve basın mensupları bile onu ayıplayan ifadeler kullandılar.

Mehmet Kaplan ve velî tipi: Mehmet Kaplan, yapılan bunca ihtilâl inkılâp, ıslâhât ve icraata rağmen Anadolu’nun şartlarına uygun ve Anadolu’yu değiştirecek bir “insan tipi” yaratamadığımızı söylüyor. Onun istediği, hayata tesir edecek bir insan tipi yaratmaktır. Bu zordur, ama mümkündür. Hayata dinamizmini kazandıramayan uydurma insan taslakları Anadolu’ya bir şey veremedi. Bu insan tipi Anadolu köy ve kasabalarından çıkan, mahrumiyet ve ıstırapları yaşayan, yılmayan, kültüre büyük önem veren, okuyan, üniversite bitirdikten sonra büyüdüğü yerlere dönen, orada millet ile çok iyi münasebetler kurabilen, kalbiye ve aklıyla çevresini değiştiren bir tiptir. Ülke ihtilallerle değil bu tip insanlarla kalkınacaktır. Bu tip “her köy ve kasabada etrafının büyük saygı duyduğu, sözünü dinlediği, gençlerin örnek aldığı modern velî tipidir. Bu tip, eski velî tipi gibi, içe dönük değil, dışa dönüktür. Tanrı’ya olan sevgisini insanlara hizmet şeklinde gösterir.”

Bu tip, nereden çıkacaktır? İşte Kaplan’ın cevabı: “Avrupa’da bu tipin şahsiyet haline gelmiş binlerce örneği vardır. Orada bu tip Hristiyan çevrelerden çıkmıştır. Bizden de dinî çevrelerden yetişeceğine inanıyorum.”(Kaplan, 1998).

Cumhuriyet Döneminde Eğitim

Eğitim tarihimizi yakından incelediğimiz zaman millî eğitim hayatında bazı kırılmalar olmuştur. Bu kırılmaların telâfisi yoluna gidilmiş olsa da başarı sağlandığını söylemek zor görünüyor. Bu kırılmaların bazıları izleyen paragraflarda ana hatlarıyla tartışılmaya çalışılmıştır.

Dil devrimi: Bu kırılmalardan belki en önemlisi dil devrimi neticesinde meydana gelmiştir. Çünkü dildeki ve yazıdaki ânî değişim ile aile fertleri ve toplumun genç nesli ile ileri yaşların iletişimi sıkıntıya girmiştir.

Bin iki yüz yıllık ilim, fikir ve kültür hayatı bir anda faydalanılamaz hale gelmiştir. Dolayısıyla Cumhuriyetten önceki ilim, kültür ve değerler hayatı ile bağlantı tamamen kopmuştur. Nerdeyse milletçe köksüz bir durumuna düşmüştür. Bunun eğitim hayatına yansması da farklı olmuştur. Hele dilde aşırılıkları kullanma zorunluluğu bu iletişimsizliği daha da derinleştirmiştir.

Bu günkü nesiller Cumhuriyetten önceki yazıları ve eserleri değil, 1940ların 1950lerin romanlarını ve yazılarını anlamakta zorlanıyorlar. Bizde yeni nesiller ne Yahya Kemal’i, ne

Mehmet Akif'i, ne de diğerlerini anlayabiliyorlar. Anadil ilkokulda ortaokulda lisede öğrenilir. Üniversitede ana dil öğrenilmez, öğretilmez. Dilini ilk ve orta öğrenemeyenlerin üniversitelerde yapacakları tahsilin de derinliği ve niteliği her zaman münakaşa götürür.

Bu hususta bir hatıramı okuyucu ile paylaşmak isterim:

Ben 1956 yılı Konya Lisesi mezunuyum. O zaman liseden mezun olmak için kompozisyon dersi barajdı. Yani kompozisyondan beş alamayan kimse diğer derslerin imtihanlarına giremezdi. Bu sebeple fen şubesinde olduğum halde bütün bir sene kompozisyon çalıştım, ama Türkçeyi bana yetecek kadar öğrendim. Okudum, araştırdım, kendim yazmaya başladım.

Şimdi bunların hiçbiri yok. Test usulü bunların hepsini ortadan kaldırdı. Onun için dilin öğretilmesine her şeyden önce önem verilmesi lâzım. Bugünün nesilleri 1950li senelerde veya daha önceki yıllardaki kitapları okumaktan ve anlamaktan acizdirler. Profesörlerinizin pek çoğu dâhil yani siz doksansene önceki cumhuriyetin temelini teşkil eden siyasî, ilmî ve edebî kaynaklara gidemiyorsanız bütün ötekâr/kültür dünyanız yıkılmış demektir.

Bir Fransız çocuğu 1882 de ölmüş olan Victor Hugo'nun bütün eserlerini aslından okur ve zevkine varır. 1650 de ölmüş olan Descartes'in eserlerini aslından okur. İngiliz çocuğu da 1616 da ölmüş olan Shakespeare'in eserlerini aslından okur ve anlar. Bizim öyle 1616lara gitmeyi lüzum yok. Mehmet Akif 1936 da öldü. Bugün kaç yüksek lisans mezunu hatta bir kısım edebiyat hocaları Mehmet Akif ve Yahya Kemal'in aslından doğru dürüst anlayabilir. Öyleyse buna bir çare bulmak icap eder. Bunu yapamazsanız istediğiniz kadar insan tipi yaratın netice vermez. Çünkü genci yetiştirecek ve düşündürecek olan önce kendi dili ve kendi kültürü ve kendi kavramları yani yapı taşlarıdır. Bu insanlar kendi kültüründen istifade edecekler. Diğer kültürlerden de istifade edecekler. Buna göre eğitim modeli çizmek lazım. Dayatmalı dil konusunda iki örnek vermek isterim. Birinci örnek: Ali Fuat Başgil'in Türkçemiz adlı 1946 çıkmış 30 sayfalık bir risalesi var. Başgil orada Türk Dil Kurumunun tutumundan ve baskısından şikâyet eder: 1946 da TDK hukukçulara bir yazı göndererek hukuk terimlerinin Türkçeleştirileceğini bildirip hukukçuları Ankara'ya toplantıya çağırılmış. Öğretim üyeleri Ankara'ya gelince ellerine birer kelime listesi tutuşturularak bunları eserlerinizde kullanacaksınız, kullanmazsanız eserleriniz basmayız, diyerek onlara söz hakkı vermeden toplantıyı kapatmış. İkinci örnek: Mehmet Karasan'a göre 1947 de TDK felsefecileri çağırılmış, onlara da kendi uydurdukları kelimeleri dayatmış. Kurum genel yazmanı zekâ kelimesi Arapça atılsın, akıl Arapça atılsın, fikir, mantık, kanun kelimeleri de öyle hemen atılsın, deyince Karasan merhum "bunları atarsanız düşünemez olacağız." diye itiraz ettiyse de dinleyen olmamış. Dolayısıyla birçok kelime Arapçadır diye atılmış. Sıra namus kelimesine gelince de Arapçadır, atın denilmiş. Bunun üzerine Karasan bu kelimeyi atmayın, o kelime Yunanca 'nomos' kelimesinden gelmektedir, Arapça değildir, deyince itiraz kabul edilmiş ve 'namus' kelimesi atılmaktan kurtulmuş. Muzip bir kimse olan Karasan bunun üzerine "işte biz Türk milletinin namusunu böyle kurtardık." diye lâtife yapardı. Ben bu meseleyi Karasan'dan yirmi beş sene sonra Türk Dil Kurumu başkanlığını uzun süre yürütmüş olan Hasan Eren'e sordum, o da aynı hadiseyi doğruladı.

Köy Enstitüleri: Bu konu Türkiye'de sevak ve günahları ile birlikte çok tartışıldı. Köy Enstitüleri belki iyi niyetle, köylüyü kalkındırmak ve o günkü tek parti iktidarına eleman yetiştirmek üzere açılmış. Şehir kültüründen uzak, daha çok eski Yunan ve Lâtin klasiklerinden dayanan bir kültür ile beslenerek köy çocuklarının eğitilmesi esas alınmıştı.

Bu okullarda askerde çavuş olanlar bile eğitmen adıyla öğretmen olarak görevlendirilmiştir. İşin ideolojik tarafı bir yana öğrenciler, köyden gelmişler, dağın başında şehirden uzak mekânlarda eğitilip köye gönderilmişlerdir. Bu gençler şehirde kültürü, sosyal hayattaki canlılığı nereden görüp öğreneceklerdir?

Konu ile ilgili küçük bir hatıram şöyledir: 1962 senesinde bir pazartesi sabahı Köy enstitüsünden tahvil edilen Pamukpınar Öğretmen Okulunda lise ikinci sınıftan bir şubeye derse girdim. Günaydın dedikten sonra oturmalarını söyledim. Öğrencilerin hiç biri oturmadi. Meselenin ne olduğunu sordum. Bir kısım öğrenciler ağlamaya başladılar. Niçin ağladıklarını sordum. “Niye ağlamayalım hocam, dediler, hafta sonlarında Sivas’a akrabalarımızın, tanıdıklarımızın yanına gidiyoruz; garajda otobüsten iner inmez esnaf bağırmağa başladı: “Pamukpınar’ın ayları yine geldi!” Neden öyle diyorlar, diye sorunca şöyle cevap verdiler: “Biz köyden gelip dağın başında bir şeyler öğreniyoruz, ama şehir hayatından haberimiz yok. Giyinmesini bilmeyiz, şehirde yürümesini bilmeyiz, konuşmasını, insanlarla münasebet kurmanın inceliklerini bilmeyiz. Estetik zevkimiz yok veya gelişmemiş. Tabii ki derler ve haklılar da!”

Ağlayanların içinde benden iri gövdeli olanları da vardı. Bunun üzerine durumu okul müdürüne anlattım, okul müdürü de bakanlıktan birkaç hanım öğretmen gönderilmesini istedi. Ertesi ders yılı üç kadın öğretmen geldi. Fakat değişen bir şey olmadı.

Dışardan Öğretmen Tayinleri: 1977-78 senelerinde millî Eğitime dışarıdan eğitimleri müsait olmayan veya yeterli bulunmayan dışarıdan 140.000 civarında öğretmenin tayin edilmesi ile başlamıştır. Birçok ilkokul öğretmeni ortaokula, birçok ortaokul öğretmeni de liseye tayin edilmiş, bir kısmı da ideolojik endişelerle kısa dönem kurslarla yetiştirilerek dışarıdan atanmıştır. Bu hareket, bir kıyım ve fecaat olmuştur.

Ben ve benim gibi üniversite hocaları bu fecaatin acı neticelerini üniversitelerde 25 sene boyunca beraber yaşadık. Bunlardan ilkokuldan ortaokula tayin edilen birkaç öğretmeni tanıma fırsatım oldu. Dört sene ortaokulda çalıştıktan sonra “Ben burayı yapamıyorum, beni ilkokula geri gönderin” diye Erzurum Millî eğitim Müdürüne dilekçe veriyorlardı. Dilekçe yazmasını bile bilmiyorlar, dilekçelerindeki iki satırlık cümlelerin hepsi yanlış kurulmuştu. Dilekçe kâğıdını da iyi kullanamamışlardı. Satırlar, sayfanın sol köşesinde başlıyor. Sağ ortasına doğru bitiyordu. Bunlar haysiyetli oldukları için ilkokula iadelerini istediler. İstemeyen büyük çoğunluk, kıyıma ortak olmaya devam ediyordu. Mektupla Öğretim: 1960lı ve 1970 yıllarda uygulanmaya çalışılan mektupla eğitim hareketi bir başka fecaattir. Konuya ilgili duyanlar, eğitim tarihi ile ilgili metinlere bakabilirler.

Yine bir hatıramı okuyucu ile paylaşmak isterim. Mektupla beden eğitimi öğretmeni olan bir öğretmen öğrencilerinin başında Erzurum’daki 12 Martta Erzurum’un kurtuluşu gününde yapılan resmi geçitte bandoya öğrenciler ayak uydurduğu halde öğretmen ayak uyduramıyor. Vali ve garnizon komutanı bunun sebebini Millî Eğitim müdürüne sorunca müdür de, bunların mektupla öğretim neticesinde beden eğitimi öğretmeni olduklarını söylüyor. Mektupla yürüyüş öğrenip beden eğitimi öğretmeni olunca bu gibi hallerle karşılaşmak gayet tabiidir.

Kredili Sistem: 1990lı yılların başında kredili sistemin getirilmesiyle başlamıştır. 3-4 sene uygulandıktan sonra faydalı olmadığı görülerek kaldırılan bu sistemle resmen lise öğrencileri cehalete sürüklenmişlerdir.

Bilhassa bu sistemin yerleştirilmesinde ve kaldırılmasında öğrencilere eksikleri telâfi edileceği söylenirken daha sonra “Siz gidin evinizde oturun, biz dönem sonunda soruları ve cevaplarını size vereceğiz. Kolayca geçersiniz. Endişe etmeyin.” Denilerek çocuklar cahil bırakılmıştır. Bunların arasında benim çocuklarım da vardı.

Öğretmen Okulları: Öğretmen okulları ve özelliklerinin kaybedilmesi diğer üzerinde durulması gereken bir husustur. Çünkü bu okullarda öğrencilere “öğretmenlik ruhu” aşılardı. Bu ruhun kaybolduğunu söylemeliyiz. Her sene bir temmuz günü “mesleğe giriş günü” olarak kutlanır, yeni mezunlar bu kutlamanın heyecanını yaşarlardı. 1980li yılların sonuna doğru eğitim enstitüleri ve yüksek öğretmen okulları fakültele tahvil edilince bu “öğretmenlik ruhu ve şuuru” yavaş yavaş kayboldu. Bu ruhun öğretmen olmak isteyen yeni nesillere yeniden kazandırılması isabetli bir hareket olacaktır.

Yükseköğretim Meselesi

Bir diğer kırılma ise YÖK’ün kurulmasından sonra eğitim enstitülerinin ve diğer Yüksek okulların fakülte haline getirilmesi, o yüksek okullardaki birçoğu doktora bile yapmamış elemanların meslek tecrübelerine binaen fakülte hocası olarak bırakılması, öğretim ve eğitim seviyesinin düşmesine yol açmıştır. Eğitim enstitülerinden aktarıp üniversite hocası yapılanların yetiştirdiği öğretmenler de bilim zihniyetinden mahrum, ciddi bir araştırma yapmamış, bilimin değerini kavrayamamış öğretmenler ordusu yetiştirdiler. Bugün o nesil emekli olup ayrıldılar ama onların yetiştirip yerlerine bıraktıkları gidenlerden daha ileri ve daha farklı değildiler.

Doçentlik tezinin kaldırılması: Bu cümleden olarak doçentlik tezinin kaldırılması, yeni açılan üniversitelerin doktora yapan asistanlarla ve yardımcı doçentlerle idare edilir duruma düşmesi, doktora seviyesinin hızla seviye kaybetmesi neticesini doğurmuştur. Bu ise üniversitelerde doktora ve doçentlik imtihanlarında tarafsızlık yerine tarafgirliğin, adam kayırmacılığın hâkim olmasına, ilmî zihniyetin gittikçe zayıflamasına yol açmıştır.

Nitelik seviyesini yükseltmek için üniversitelerin her bir bölümünden mezun olmak isteyenlere mutlaka kendi sahası ile ilgili mezuniyet tezi hazırlatılmalıdır. Bu tez son sınıfta değil, bir önceki sınıftan itibaren verilmeli oldukça geniş araştırmalara dayanan bir tez hazırlanmasına fırsat verilmelidir. Verilen tezlerin baştan savma bir çalışmaya dönüşmemesi için ilgili hoca tarafından takip edilmeli, bittiğinde sadece danışman tarafından değil ilgili hocaların katılacağı bir heyet tarafından tez savunmasına alınmalıdır. Bu mezuniyet tezi meselesini bazı özel üniversiteler aynen söylediğim şekilde gayet güzel tatbik etmektedirler.

Fâsit Daire/Kısır Döngü: Bu durum gösteriyor ki, maarifimiz, vasıflı öğretmen ve nitelikli insan yetiştirecek olan üniversitelerimiz aşağıdan yukarıya ve yukarıdan aşağıya bir kısır döngünün içine girmiş bulunmaktadır. Bunun çözümü her halde millî kültüre dayanan bir millî eğitim felsefesi ile birlikte medeniyet tasavvurumuza uygun bir eğitim sistemi modeli geliştirilmesinde görünmektedir. Bunun da kaynağı “millî akıl” olmalıdır. Bu minvalde üniversitelerimizin bazı sorunlarını okuyucu ile paylaşmakta fayda vardır:

- Üniversitelerin millî kültür ve düşünce araştırmalarına yeterince yer vermemeleri,
- Fen ve sosyal bilimciler arasında geçerli bir bağ olmaması, kopukluğun devam etmesi; fen bilimcilerin, sosyal bilimlere ve bilhassa felsefeye itibar etmemekte sosyal bilimciler de kendilerini fen bilimlerine uzak görmektedirler. Hâlbuki bunlar iç içedir. Gerek İslâm dünyasında ve gerekse Batı’da bilimcilerin birçoğu felsefeci, hatta filozoftur, sosyalciler de hem fenci hem de düşünür ve filozoftur.

- Üniversiteler öğretim makinası haline gelme durumundadır. Değirmende ne kadar genç öğütebilirse o kadar makbul görülüp para kazanıyorlar ve bu hal kabul edilmektedir.
- Üniversitelerde genellikle bölümler ekip yerine dönüşüyor, ekipten olmayı veya ekibe ayak uyduramayanın öğretim üyeliği hakkı tanınmıyor. Dünya çapında bir kısım bilim insanları ya bir takım haklarından mahrum bırakılıyor yahut öteleniyor, verim alamaz hale getiriliyor. Böylece liyakatsiz, ehil olmayan evet efendimci oy potansiyeli olan kimseler bölümleri dolduruyorlar. Birçok rektör de kendisine oy vermeyenleri çeşitli şekillerde cezalandırmayı yıldırıp verimsiz hale getirmeyi becerebiliyorlar.
- “Ekip” ve “bizden” anlayışı, ideolojik davranışlar yükseköğretimde kaliteyi de düşürmektedir. Bu sebeple üniversitelerde öğretim üyelerinin sahalarda söz sahibi olmalarının temin edilmelerinin yanında şahsiyet sahibi olmalarının da mutlak temin edilmesi gerekir. Öğretim üyesi, malî sıkıntısı çekse de gidip bir ilçe belediyesinin ve benzer yerlerin emrine girmekten imtina etmesi icap eder.

Bir rektör, bir dekan, bir bölüm başkanı, öğretim üyesi arkadaşlarının asistanların şahsiyetine azamî hürmeti göstermeli ve onları rencide etmemekte dikkat göstermelidir. Eğer bir rektör öğretim üyelerini topladığı zaman toplantıda tehdit eder ve rencide ederse ve ya kovarsa, söz hakkı vermezse o öğretim üyeleri de edep dairesinde o rektöre cevabını verebilmelidirler, korkup, çekinip pısrıklık göstermemelidirler. Bu husus, şahsiyetle ilgilidir. Şahsiyet zaafı öğrencilere ve çevrelere de yansımaktadır. Öğretim üyeleri de her bakımdan örnek teşkil edebilmelidirler. Bu husus biraz da ilmî kudret ile ilgilidir.

Bunlardan da önemlisi, üniversite öğretim üyesi, sahası ne olursa olsun, kendi ülkesinin tarihini, geleneklerini inançlarını ve ötekâr dünyamızın gelişmesini iyi tetkik etmeli ve bunları değerlendirerek millî ötekârın/kültürün takviyesinin, yenilenmesinin, dünyaya açılıp evrensel ötekâra/kültüre ve bilime katkı sağlamasının yollarını ortaya koymalıdır.

Habermas gibi günümüzün yaşayan meşhur düşünürleri de çağdaş üniversitenin millî ötekâra/kültüre ağırlık vermesi gerektiği, küresel ötekâra/kültüre ve bilime katkıda bulunmanın yolunun bu olduğu fikrini ileri sürmektedirler. Üniversitelerimizin özel dersler ve programlarla millî ötekârımızın/kültürün muhtelif yönleriyle gençlere daha iyi kazandırılmasına öncülük etmesi gerekir.

Dünyada tanınmış birkaç üniversitemiz hümanist bir anlayışla millî kültüre ve millî değerlere gereken önemi vermeseler bile yine Türk üniversiteleri olarak anılacaklar, millî kimliğine itibar etmediği için kazanmış olduğu itibarını muhtemelen koruyamayacaklar. Bir “Türk Üniversitesi” var mıdır? Üniversitelerimiz toplumun tarihini, geleneklerini, şiirlerinde, şarkılarında, atasözlerinde, türkülerinde temsil edilen varlık, sanat ve davranış tarzlarıyla inançlar dünyasını görmezden gelemez ve onları yok sayamaz. Aksine bunları kabul ile toplumumuzu yeniden keşfetmeli, milletimizin tabii uzantısı olarak şekillendirilen üniversitelerimiz tarafından yenilenecek üretilmeli, mümeyyiz vasıflar kazandırılarak küre çapında âleme sunulmalıdır.

Kendimizi Ne Vakit Bileceğiz?: Batı dünyasını, bilim tarihinin gelişimini, felsefî düşünce okullarını biliyoruz; okutuyoruz, hatta ezberletiyoruz. Ama kendi dünyamızı ne kadar biliyoruz? Bu bakımdan en azından bir kısım üniversitelerimiz, milletimizin tarihi tecrübesi ile insan anlayışını, ilim ve irfan geleneğini, Türk ve İslâmî tefekkürünü, yüksek

manevî değerlerini temsil eden sistemlerini ve kurulumlarını vakit geçirmeden teşkil yoluna girmelidir. Bunun için en azından Osmanlı Türkçesiyle yazılmış eserlerin okunup anlaşılacak istifade edilmesini yaygınlaştıracak tedbirlerin alınması zarurîdir.

Batı tefekkür dünyası, felsefî sistemlerinin çoğu, bilim dünyası sanatı, ötekârı/kültürü ve önde gelen üniversiteleri oluşumlarını, gelişimlerini ve geleneklerini Hıristiyan inançlarına ve ondan doğan ötekâr/kültür birikimine olan sıkı bağlılıklarına borçludurlar. “Üçlü Tanrı” anlayışı tanınmış filozofların sistemlerinde bile yer etmiştir. Bu önemli noktaları dikkate almamak demek, kendi bilgi kuramlarımızı, bilim anlayışlarımızı ve bunlara bağlı olarak kendi farklı medeniyetimizi yenileme hedeflerini yok etmek demektir.

Mevcut 200 civarında üniversitemiz içinde bu özelliklere sahip hangi üniversitelerimiz var? Ben bu vasıflara haiz üniversitelerimiz olduğunu bilmiyorum. Belki bir veya birkaç üniversite vardır. Ama geçekten böyle bir üniversite varsa yeterli olmayacağı aşikârdır. Bu durumda kendi özgünlüğünü kuramamış, taklit ve nakil peşinde koşan üniversiteler olarak bunlara “Türk Üniversiteleri” denebilir mi? Mesela Oxford ve Cambridge üniversiteleri İngiliz yükseköğretim sisteminin temsilcileridir. Bunun gibi Harvard ABD’nin, Sorbonne da Fransız yükseköğretim sistemlerinin simgeleri, mümessilleridir. Bizim neden CNRS gibi dünya çapında bir ilmî araştırma merkezimiz olmasın? Olsa da dünyanın tanınmış ve değerli bilim insanları ve araştırmacıları burada araştırmaya koşsa fena mı olur? Hani Türkiye’yi temsil eden sembol üniversiteleri? Var mı? Yok. Neden yok? Çünkü millî eğitim felsefesi ve kendi geleneğinden ve inançlarımızdan, millî ve manevî değerlerimizden üretilmiş bir “millî eğitim” sistemi yoktur.

Elbette üniversiteler hümanist bir anlayışa sahip olmalı, ama ülkesini, toplumunu ve kültürünü hayalî bir tasavvura kurban etmemelidir. “İlim Çin’de olsa bile alınır” hadisi bilimin değerini ortaya koyduğu gibi bilimin evrensel yüzünü de ortaya koymaktadır. Ama küre çapında gelişmenin yolunun millîlikten geçtiği unutulmamalıdır.

Einstein, Almanya’da çalıştı, sonra Amerika’ya yerleşti ve orada öldü. Fakat her zaman bir Yahudi asıllı bilim adamı olarak anıldı ve anılacaktır. Aya gidiş yolunu açan Von Braun bütün çalışmalarını Amerika’da yapmasına rağmen o daima bir Almandır ve öyle anılacaktır. Pakistanlı Nobel ödüllü fizikçi Abdüsselam da İngiltere’de Amerika’da ve İtalya’da çalışmasına rağmen o da Pakistan milletinin bir evladı olarak anılacaktır. Batı dünyası böyle müesseseleri, önce kendi ülkelerinin ihtiyaç duyduğu elemanları yetiştirmek için sonra da yine yurt dışında yine kendi menfaatlerini koruyacak unsurlara sahip olmak için kullanmaktadır. Bu konuda mesela Fransızlar, 2000 yılından itibaren ileri otomasyonun, elektroniğin yaygınlaştırılması yoluyla 10 veya 20 milyon çalışana ekonomik dönüşüm için formasyon verilerek üretici formasyonu kazandırılması vazifesini 32 sene sonrası için üniversiteye yüklemektedir. Bunu yaparken de önce Fransa’nın, sonra Avrupa’nın, sonra da dünyanın ihtiyaçları dikkate alınmaktadır (Robert, 1968; 13-14). Biz de acaba var mıdır, böyle uzun vadeli görevlendirme ve projeler. Varsa kaç tanedir.

Çare nedir? Çare millî aklın gölgesinde yeni bir millî Eğitim felsefesi ve millî eğitim sistemi geliştirmek ve en az yarım asır boyunca onu deneme tahtasına çevirmeden uygulamaktır. Bir başka ifadeyle eğitimin bir bütün olduğu unutulmadan çocuğun doğduğu günden başlayarak vefat ânına kadar devam eden yani “beşikten mezara” kadar sürecek bir eğitim sistemi geliştirilmeli ve hayata geçirilmenin yolları bulunmalıdır. Bunun için anaokulundan başlayarak yükseköğretimin sonuna kadar bütüncül, insicamlı olarak devam

eden bir eğitim anlayışı hâkim olmalıdır. Bu da üniversite öğretimine yeni bir çeki düzen vermeye, aktarmacı, nakilci ve taklitçi eğitim anlayışlarından kurtulmaya bağlıdır.

Öğretimde en mühim ilke: Goethe'nin ifade ettiği gibi Osmanlıların felsefe öğretimine "zıddı söylenemeyecek hiçbir şey yoktur» önermesiyle başlamaları, felsefi bir tavidir. Peşin fikirlerden kurtulabilmektir, zihni her yönde çalıştırmaktır. Meselâ "vahiy olmuştur" önermesinin zıddı "vahiy olmamıştır" önermesidir veya "vahiy mümkün müdür" gibi önermeler de zıddıyla tartışılabilir (Eckermann, 1947).

Bu anlayışın ve uygulamanın gayesi, önce talebeyi peşin hükümlerinden sarsmak, onlardan şüpheye düşürmek, sonra kendisi araştırarak doğruyu bulmasına yardımcı olmaktır. ABD'nin millî güvenlik danışmanı Brzezinski; "Biz Batıların en büyük problemlerinden birisi, karşıtı olmadan düşünememektir." diyor. Yani onlar açısından karşıda mutlaka bir kötü, bir hasım, bir düşman olması ve onlar yoksa yaratılması lâzım. İşte Osmanlı'nın bu hastalıktan ta baştan itibaren kurtulduğu anlaşılıyor.

Felsefe düşmanı ilahiyatçılar ve bir kısım dindarlar: Hâlâ muhtelif mahfillerde ve kuruluşlar ile sanal alemde felsefe aleyhtarlığı yapıyor. Fârâbî, İbni İbni Rüşd gibi büyük filozoflarımızı sapkın İslâm Medeniyetini yıkan kimseler olarak niteleyip karalıyorlar. Bu gibi loş kafalara sadece şunu hatırlatmak istiyorum:

Kınalı Zâde Ali Efendi meşhur eseri "Ahlâk-ı Alâî" alı eserinde "Fârâbî'nin Medinet'ül-Fâzıla adlı eserinde tasvir ettiği faziletli ve mesud ülkeyi Kanunî Sultan Süleyman hazretleri bu dünyada tahakkuk ettirmiştir." Bunlar nasıl sapık filozoflardır ki bir Müslüman cihan padişahı üç kıta üzerinde saadetli bir dünya devleti tahakkuk ettirebilmiş. Bunu söyleyenler de prof. ünvanlı tarihçilerdir.

Muasır büyük tefsircimiz ve filozofumuz M.Hamdi Yazır merhum Fransızcadan tercüme ettiği felsefe Tarihi'nin girişinde /Dibâcesinde "Ben Garb felsefesini tedkik ettikten sonra anladım ki felsefe İslâm'dan başka bütün dinlere haramdır." diyor. Buyurun cenaze namazına!

Sonuç ve Değerlendirme

Asırlardır uygulana gelen ve böylece millet fertlerinin hemen hepsince benimsenmiş olan manevî ve millî değerlerimize dayanan eğitim tarzı millîdir; çünkü millî aklın, millî tecrübenin ve millî hayatın mahsulüdür. Millî Akıl, bu mânada aynı zamanda amelî akıldır. Bir milletin bütün tabakalarına ve kademelerine yayılmış ve onlar tarafından benimsenmiş olan bu manevî değerlerin, yetişmekte olan nesillere kazandırılmasında eğitim veya terbiye en kestirme ve verimli yoldur. Değerlerin yeni nesillere kazandırılması için, ailede, okulda ve toplum hayatında alınan tedbirlerin tamamı o milletin eğitim sistemini meydana getirir; bu eğitim sisteminin millet hayatında o milletin teşkilatlanmış hali ise millî eğitimini oluşturur. Eğitimin kabiliyetleri geliştirmek ve bazı hünerleri kazandırmak olduğu söylenir. Ama şöyle de söylenemez mi? Eğitim, bir insanın tahsil hayatı boyunca öğrendiklerini unuttuktan sonra aklında kalandır. Ferdin hayatını da esas olarak yönlendiren bu tortulardır.

Her ülke eğitiminde temel amaç olarak kendi tarihî ve ötekârî yapısına sosyal hayatına, gelenek ve göreneklerine uygun olarak kendi insan modelini, kendi vatandaşını yetiştirmeyi hedefler. Bu hedefe millî, tarihî ve kültür miraslarının yeni nesillere kazandırılması ile ulaşılabilir. Bu da ailenin, okulun, çevrenin ve toplumun eğitici bir görev

şuuruna sahip olmasıyla imkân dâhiline girer. Bugün okullarımızda Türk ve İslâm kültürü yeterince verilebiliyor mu? Ben zannetmiyorum. Zira 150 senelik Batılılaşma hareketleri, Batı kültür mirasının ağır basmasına yol açmıştır. Bundan millî akıl sayesinde kurtulmak mümkün olacaktır. Bir milletin fertlerindeki kabiliyetlere, kıymetlere onların manevî ortamına ve tarihine itibar etmeyen bir eğitim sistemi mesnetsiz kalmaya mahkûmdur ve devamlı bir hayata kavuşamaz, istikrara eremez. Böyle bir eğitim devamlı nakillere, taklitlere ve reform hastalıklarına maruz kalır. Dolayısıyla millet hayatında yaşayan değerleri nazara almaksızın ve gümrük kontrolünden daha ciddi bir süzgeçten geçirmeksizin başka ülkelerden alelusul alınan eğitim sistemleri bu bünyeye uymaz; metotların tatbiki de daima 241 neticesiz kalmaya mahkûm olur.

Kısaca değer nedir? sorusuna cevap arayalım. Değerler daima, bir arzunun ifadesi, arzu edenin duyarlılığını gösteren dinamik bir eleman ihtiva eder. Bu bakımdan bir nesneye (altın, araba vb.) karşı, bizde bir meyil, bir arzu yoksa nazarımızda onun hiç bir değeri yoktur. Ama dinamikliği sebebiyle değer kavramı daima pratik bir önem taşır. Çünkü bu bakımdan değerler, ancak iradenin ve eylemin tecrübesine bağlı olarak bir anlam kazanır. Değerler sadece insanlar için bahis konusudur. Hayvanlar için manevî değerlerden söz edilemez. Dolayısıyla değerler, insanları kötülükten, günahattan hayvanlaşmaktan alıkoyan inançlardır.

Değerlerin en büyük özelliği toplumun büyük çoğunluğu tarafından özümlemiş, benimsenmiş ve tekrarlanarak uygulanmakta olmasıdır. Bu da onların, her zaman her fertte ve kesimde tekrar edilebilir olduğunu ve devamlılık kazandığını gösterir.

İnsan kalıcı değer yaratabilir mi? Kalıcı olan ve ortaklaşan değerleri, insan kendisi yaratabilir mi? Eğer insan, kendi yapısı itibariyle değişken olmasaydı hatta kalıcı olabilseydi; bu mümkün olurdu. Ama insan psikolojisi ve ruh yapısı itibariyle çok değişken ve istikrarsız varlık olduğu için kalıcı, tatmin edici ve yaratıcı değerler yaratması da mümkün değildir. Zaman ve mekân üstü olmayan bir varlığın, zaman üstü değerler yaratması tabiaten mümkün değildir. İnsan mutlak varlık/Allah değildir. Mutlak varlık olmayınca mutlak değerler de yaratamaz. Onun meydana getirdiği değerler, geçicidir ve değişmeye mahkûmdur. Böyle olduğu için de onun yarattığı değerler, insanlarda büyük kalıtmı, kalıcı ve tatmin edici bir birlik yaratamaz. Aynı zamanda bu yapma değerler manevî tatminler de yaratamaz. Değişmeyen değerlerin kaynağı değişmeyen mutlak varlıktır. Yunus'un dediği gibi "Çalab'ın yüzbin çeşit sevgisi" vardır. Bu kaynaktan içebilen tatminkâr değerlere ulaşır. Değerlerin kalıcılığı biraz da verdiği doyuma ve huzura bağlıdır. İnsan başkalarına muhtaçtır. Eğer kendisini eğitmek istiyorsa önce kendine dönmesi gerekir, Eğitim tabiatta yoktur. Hayvanda da yoktur. Çocuğun kavramlar ve mâna dünyası da esas itibarıyla tabiatta hiç yoktur. İnsanoğlu eğitimi cansız ve şuuruz tabiattan edinmediği gibi hayvanlardan da edinmemiştir.

Eğitim ailede ve çok erken yaşta oluşur. Okulda verilenler ise bizde bu mâna dünyası ve kavramlar âlemi ile iyi bir iletişim kuracak yerde, çocuğun içinde çatışma doğuracak şekilde planlanmıştır. Eğitim hem yenilenme, hemde gelenek ve değerlerimizi muhafaza vasıtasıdır. Kültürel geleneğin özünde, tanıma, gençliğin eğitimi ve bunun metodu önde gelmiştir. Burada esas gaye, kültürel mirası bir nesilden sıhhatli olarak ötekine intikal ettirebilmektir. Bunu yaparken, tek tek gençlerin özel toplumsal vazifelere hazırlanmasını ve

onların büyüklerini çeşitli yönlerden aşma hedefinin aşılmasını ihmal etmemek lâzımdır. Bu anlayışta herhangi bir düşünme süreci verilmeksizin belli bir biçimde öğrenilen, mutlak doğruluğuna inanılan değişmezlerin ezberlenen ifadelerin bir takım formüllerin öğretimi esastır.

Bilgi ise, doğru denilen bütün ifadelerin toplamı olmuştur. Bu bilgi ve eğitim anlayışını, eğitimimizin temelini yerleştirilen pragmatik felsefe esasları da takviye etmiştir. Aslında faydacı felsefede doğruluğun ölçüsü başarı olduğu için ve sadece başarıya götüren bilgi doğru kabul edildiği için değişmez doğrulara inanan anlayışla bu faydacı felsefenin çatışması lâzımdır.

Cumhuriyetin başında pozitivist düşüncenin yanına bir de faydacı felsefe eklenmesinin sebebi, ferdî teşebbüs gücünü arttırmak, istiklâl harbinde gerçekle yüz yüze gelen gençleri, iş hayatına hazırlamaktı. Bunda bir ölçüde başarı sağlandığı söylenebilir. Ama değişmeyen doğruları ezberleme ve onların dışında düşünmeyi yasaklama metodu, gençleri tam bir dogmatizme sevk etmiştir. “Köşe dönmece” gibi hedefler en büyük değer ve en büyük “başarı” gibi sunulunca, ülküler ve değişmez değerler yıpranmıştır. Manevî değerlerin başarıya ve pratiğe bağlanması idealist insanları, geri plana itmiştir, işin esasına bakılırsa Batı’dan almaya çalıştığımız pratikliğin, farklı da olsa, bizim tarihî geleneğimizde olduğu bir hakikattir. Artık “başarı putu”na tapan nesiller yetiştirmekten vazgeçmeliyiz. İnsan bilgisinin doğruluğu sadece başarıyla ölçülemez.

Pratikten teoriyi çıkaran milletimiz, tecrübelerinden edindiği denenmiş, test edilmiş bilgileri amelî akıl ile uygulamış ama metafizik âlemin değerlerinden kopmadan bunu gerçekleştirmiştir. Çünkü iman amel etmeyi ve inanılanı hayata geçirmeyi zorunlu kılar. Batıdan gelen pozitivist, maddeci, natüralist ve benzeri felsefelerin tesiriyle gerek tek insanın, gerekse okumuşların hayatında ruh-beden, madde-mana dengesi oldukça bozulmuştur. Millet fertleri bölünmüş, ilerici-gerici, laik-antilaik, solcu-sağcı gibi bölünmelere çatışmalara sahne olmuştur.

Toplumların maddî ve manevî kalkınması, öğretim ve eğitimin yani talim ve terbiyenin yahut nesnelere bilgisi ile manevî dünya bilgisinin (marifet) ve ahlâkın (fazilet) dengeli ve ahenk içinde bulunmasına bağlıdır. Batı felsefeleri, genellikle insanın çeşitli boyutlarının bütünlüğünü kaybeden sırf zekâyâ indirgeyen, natüralist felsefeyi hayata geçirmek için insanı “makine insan” olarak görmeye başlayan ve insanı manevî dünyasından tecrit ederek insanı mekanikleştiren, bu makine insanı Allah’ın yerine ikame etmeye yönelen düşünüş şekilleridir. Sokrat’ın ilâhî vicdanının sesinin doğurduğu metafizik ürperti, Rönesans’la birlikte kaybolmaya başlamakla insan ilâhî ve metafizik boyutunu yavaş yavaş kaybetmiştir. Max Weber “La Science et le Savant” adlı eserinin son kısmında Rönesans ile birlikte eski Yunan’ın putları hortlatılmış ve insanın Tanrı ile olan bağları koparılmıştır.” diyor. Benzer fikirleri ileri süren başka Batılı yazarlar da var.

Eğitimin esas konusu insan Değil midir?. Diğer alanlardan farklı olarak eğitimi yapan da insandır, insanı eğiten de eğitilen de insandır. İnsan, insan tarafından ama eğitilmiş insanlar tarafından eğitilmelidir. Ferdin ve toplumun en mühim faaliyeti olan eğitimle insan, insan olur ve insanlığını da evreni de bu yolla kavrar. İnsan bedeniyle, duygularıyla, arzularıyla, kalbiyle ruhuyla, aklıyla, içinde yaşadığı toplumuyla ve kâinatla bir bütündür. Eğitim insanı bu varoluş ve ötekâr özellikleri içinde bir bütün olarak ele almalıdır. Bizim de

kendimize mahsus bir eğitim felsefemiz olmalı, bu felsefe, bizim insan anlayışımızdan, ona verdiğimiz derin manadan, devlet ve toplum anlayışımızdan, tarihî tatbikatımızdan ve tecrübelerimizden şartlara uygun olarak, yeniden üretilmelidir.

Mehmet Kaplan der ki; tarih boyunca bazı kavramlar var ki çok derinlik kazanmışlardır. Mesela mektep kavramı medrese kavramı sadece bu okulu değil bir ekolü anlatır, bir cereyanı anlatır, bir siyasi görüşü anlatır. Bu ve benzer kavramlar tarihî seyir ve gelişim içinde birçok anlamlar kazanmıştır.

Meselâ birisine “onusuz” denilse “sensin onusuz” diye cevap verir. Halbuki aynı kimseye “şerefsiz!” denilse yao sözü söyleyeni darb eder veya öldürmeye kalkar. Niçin “şeref” kavramı, tarih boyunca çok zengin mânâlar kazanmıştır. Onun yerine Fransızca “honneur” kelimesinden çalma “onur” dersiniz insanlarımızın şerefini çalmış olursunuz. Biz bunların hepsini silip süpürüp atıyoruz. Dolayısıyla bu kavramların içini doldurduğumuz şekilde farklılıklar doğuyor. Biz yabancıların kavramlarına göre konuştuğumuz zaman bize ait bir şey kalmıyor. Eğitim felsefemizin bu ‘bizim’ kavramlarımıza dayanması lazım. Eğitim felsefemiz insan anlayışımıza insana bakışımızla ilgilidir. Anadolu’ya gidin, köye gidin sizi hiç sevmeyen adam bile hüsnü niyetle karşılar, Tanrı misafiridir diye hatta bir yabancı bile olsan onlar izzeti ikramda bulunur, hürmet gösterir. Bu anlayış batıda kimde var? Kaç kişide var? Alman usulü derler bizde, herkes kendi kesesinden yesin vs. Bunları bir kenara atarsanız o zaman kavramlarımızın içi boşalıyor. Bizim kavramlarımızın içi boşaldığı için bir şey yapamadık. Dolayısıyla onların içini doldurmamız lâzım.

Felsefe ile eğitim arasında sıkı bir ilişki vardır. Bu ilişkinin temelinde insana bakış tarzı, onu ele alış ve mânalandırma biçimi yatar.

Bize göre Ötekâr/kültür(*): Ötekâr, eşyaya/varlıklara ve hadiselere anlam yükleme ve onları insanın inancı ve dünya görüşü içinde mânalandırma, anlam kazandırma hareketidir. Biz varlıklara ve olaylara yüklediğimiz anlam ve yorumlar ile kültür yapıyoruz.

Meselâ Yunus’un sarı çiçeği anlatmaktan çok sarı çiçeği kendi inancı ve dünya görüşü istikametinde yorumlayarak konuşturması tam bir ötekârdır. “Boynun neden eğridir?” sorusuna çiçeğe “özüm hakka doğrudur.” cevabı veya “sen kimin ümmetisin?” sorusuna sarı çiçeğin “Muhammed ümmetiyim.” şeklindeki cevabı, ona ümmetlik yükleyerek onu bir çeşit kutsaması tam bir ötekârdır³.

³ “Ötekâr” kelimesi “kültür” kelimesine karşı benim icad ettiğim bir kelimedir. Z.Gökalp, kültür karşılığı olarak “Hars” kelimesini kullandı. Bu kelime yakın zamanlara kadar geçerliydi. Fakat sonradan yine öne çıktı. Hatta hars’ın kullanılmasını nerdeyse ibtal etti. Ben eskiden beri Batı’dan destursuz gelen bu çeşit kavramlara karşı rahatsızlık duyarım. Çünkü Türkçemiz artık tam manasıyla fikrî, ilmî siyasî, iktisadî, ticarî ve bilhassa Azerî Türklerinin “idman” dedikleri spor alanında tam bir istila karşısındadır. Küçük bir dükkanın tabelası bile İtalyanca, İspanyolca, İngilizce kelimelerle ve ifadelerle yabancı dilden aslıyla yazılmış kelimelerle dolu. Hatta “Çadır” gibi Türkçe kelimeleri bile İngilizce harflerle yazmak moda oldu. Buna “dur” diyecek bir makam da yok. İşte bu sebepten dolayı ben yeni bir kelime aradım. Kültür kelimesi Latince ve diğer Batı dillerinde ziraî bir anlam taşır. Ekip biçmek, sürmek, mahsul yetiştirmek gibi anlamlarda kullanılmaktadır. Bu manâda Z.Gökalp Arapça “ekin” manâsına gelen “hars” kelimesini benimsedi. Bu kelime Arapça “hrase” mastarından gelmektedir ki o da ekip biçmek, rençberlik etmek demektir.

Kur’an’da Allah şöyle buyuruyor: “Kim âhiret kârı(hars’el-âhireti)nı istiyorsa, onun kazancını artırırız. Kim de dünya kazancı(hars’ed-dünya) nı istiyorsa ona da dünyadan bir şey veririz. Fakat onun ahirette bir nasîbi

Bugün kültür denilen şey, biz göre, kültürün meyveleridir. Her toplum, kendi inançları ve dünya görüşü içinde kültür meydana getirir. İnsanımızı millî kültür unsurları çerçevesinde yoğurarak eğitmemiz icap eder. Aksi halde millî eğitim değil gayri millî eğitim yapmış oluruz. İnsanın ne olduğu, nasıl yetiştirileceği konularında her eğitim felsefesinin farklı görüşleri vardır. Her eğitim veya terbiye sistemi, zamana ve mekâna uygunluğu ve tabî olması nispetinde eğitilenlere tesir eder. Bundan dolayı kültürümüzün yoğurduğu düşünüş şekli ile biz bir millî eğitim felsefesi kurabiliriz. Çünkü felsefenin ortamı akıl, iman, özgürlük, ona bağlı olarak mesuliyet, bilgi ve serbest muhakeme gücüdür. Dolayısıyla her kültür ortamına özgü bir felsefe ve eğitim şekli vardır. Bu husus bilgi kuramı bakımından da önemlidir: Zira bir fikir “doğru” da olsa her kültür ortamında farklı şekillerde algılanabilir. Çünkü bilgi ve düşünce kalıpları, ona göre şekillenir ve hisler ona göre hassasiyet kazanır.

Bilimde “paradigma” denilen kavram çerçevesinin ve bilim ve toplum ortamının bilim insanlarının arka planını nasıl oluşturduğu, Thomas Kuhn’un eseri “Bilimsel Devrimlerin Yapısı”ndaki izahlarından sonra genel kabul görmüş bir hakikattir. Buna göre bir bilim ve fikir insanı, söylendiği kadar “tarafsız/objektif” olamamaktadır. Çünkü o da küçüklükten beri belli bir ötekâr/kültür, gelenek ve inanç ortamında yetişmiştir. Bu aile, okul, çarşı-pazar ve üniversite ortamları, şöyle veya böyle istese de istemese de bilim insanına da mutlaka tesir etmiştir, etmektedir.

Eğitim Faaliyetlerinin nihaî Hedefi: Tarihin ilk devirlerinden beri kurulan devletler ve onların uyguladıkları eğitim müfredâtı, daima dünyaya hitap edecek nesillerin yetiştirilmesini, böylece hem toplumlar üzerinde hâkimiyet kurulmasını, hem de kalıcı bir medeniyet kurabilmeyi hedeflemişlerdir. Bunun tarihte pek çok misali görülmüştür.

Biz Türkler ve Müslümanlar da daima böyle bir “cihan Hâkimiyeti” mefkûresi etrafında yeni nesiller yetiştirmişler, dünyaya örnek medeniyetler kurmuşlar ve insanlığı birlik ve huzur içinde yaşatmayı lâıyıkıyla başarmışlardır. Unesco’nun da 5 şubat 1993 deki toplantısında itiraf ettiği gibi bunun dünyada Osmanlı ve Endülüs İslâm Devletinden başka örneği yoktur. Çünkü bizim medeniyetimiz “Qâlû Belâ”da kurulmaya başlamıştır. İşte eğitim faaliyetlerimizde bu mefkûreyi içleştirecek, onun tahakkuku için çalışacak nesillerin yetiştirilmesi, değişmez hedef olarak konulmalı ve onun tahakkuku için bütün imkânlar seferber edilmelidir.

yoktur.”(Şûrâ suresi,42/30) Burada “hars” kelimesi hem ahirette elde edilecek huzur ve saadet anlamında kullanılmıştır, hem de dünya da ulaşılabilecek mala mülk, servet gibi kazançlar için kullanılmıştır. Ben burada dünyada verilene kazanç derken, ahirette verilene de manevî huzur ve mutluluk mukabili olarak manevî kâr dedim. İşte bu kâr kelimesi üzerinde düşünürken 2011 senesi Mayıs ayında Kazakistan’ın Türkistan şehrinde iştirak ettiğim ilmî bir toplantıdan dönerken yolda 13-14 yaşlarında bir kazak çocuğu elini açmış para istiyordu. Bende de bizim parayla iki lira kadar bir kazak parası kalmıştı. Bunun hepsini o çocuğa verdim. Çocuk o kadar sevindi ki ben şaşırđım. Demek ki önceki verilen paralar çok düşük miktarda imiş. Çocuk parayı alınca hem sevinçten adeta uçtu hem de bir şey söyledi Yanımdaki orada ders veren bir hocaya ne dediğın sordum. Demiş ki:“ÖTE YAŞŞİ!”(çok çok güzel!) Ben de hemen bu sözden “Öte” kelimesini alıp “kâr” kelimesinin başına koyunca kendiliğinden “ÖTEKÂR” kelimesi “kültür/culture) karşılığı olarak ortaya çıktı. Ben bu kelimeyi çok sevdim. Tam da benim kültür tarifime çok çok uygun geldi. Çünkü ben kültürü başka tariflerden farklı şekilde anlıyorum ve tanımlıyorum. Başka kültür tariflerine karşı değilim ama onları yetersiz buluyorum. Çünkü bana göre diğer tariflerinin çoğu kültürün mahsulleri üzerinden yapılan tariflerdir.

KAYNAKÇA

- Bolay, S. H. (2005). Osmanlılarda Düşünce Hayatı ve Felsefe. Ankara: Akçağ.
- Bolay, S. H. (2006). Felsefe Dünyasında Gezintiler. Ankara: Nobel.
- Bolay, S. H. (2007). Türk Düşüncesinde Gezintiler. Ankara: Nobel.
- Eckermann, J. P. (1947). Son Yıllarında Goethe ile Konuşmalar (Çeviren: Lütfi Ay). İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Ersoy, M. Â., (1987). Safahat. İstanbul: Doğu Kültür Hizmetleri.
- İhsanoğlu, E. (1987). Modernleşme Süreci İçinde Osmanlı Devletinde ilmi ve Mesleki Cemiyetleşme Hareketlerine Genel Bir Bakış. Osmanlı İlmi ve Mesleki Cemiyetleri. I. Milli Türk Bilim Tarihi Sempozyumu içinde (1-42)., Hazırlayan: Ekmeleddin İhsanoğlu, İstanbul: İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi.
- Kaplan, M. (1998). Büyük Türkiye rüyası. İstanbul: Dergâh Yayınları.
- Robert, J. J. (1968). Un Plan Pour L'Université, Paris: Librairie Plon.
- Tuna, K. (1993). Batılı Bilginin Eleştirisi Üzerine. İstanbul: Edebiyat Fakültesi.
- Yediyıldız, B. (2008). Uluslararası Giresun ve Doğu Karadeniz Sosyal Bilimler Sempozyumu, 9-11 Ekim 2008).
- Adnan Ziyalar. Gençliğin Ruhî ve Manevî Problemler içindeki tebliği, İstanbul, 1987).
- Avrupa Konseyi, 1-5 Şubat 1993 tarihli toplantısı 12/4 572 sayılı kararı, Din Eğilimi Raporu, s. 189, Ank. 1995).
- Spinoza, trad.par Ch.Appuhn, G.Flamarion, Paris, 1964.



Eğitim Fakülteleri Yeni Bir Eğitim Felsefesi Oluşturabilir Mi?¹

Kürşad Yılmaz²

Özet

Çok eski bir öğretmen yetiştirme geçmişine sahip olmasına rağmen Türkiye’de en çok tartışılan konulardan biri öğretmen yetiştirme işi ağırlıklı olarak eğitim fakültelerince yürütülmektedir. Modern okul anlayışına göre şekillenmiş bir eğitim sistemine öğretmen yetiştiren eğitim fakülteleri de modern eğitim anlayışına uygun olarak yapılanmıştır. Türkiye’de eğitim fakültelerinde öğretmenlik mesleği mekanik bir süreç olarak ele alınmakta, eğitimci duruşuna sahip öğretmenlerden daha çok sisteme memur yetiştirilmektedir. Bu bağlamda bu çalışmada, eğitim fakültelerinin yeni bir eğitim felsefesi oluşturup oluşturamayacağı ile ilgili kavramsal bir çözümleme yapılması ve tartışma yürütülmesi amaçlanmıştır.

Anahtar Kelimeler

Eğitim Fakülteleri
Eğitim Felsefesi
Öğretmen Yetiştirme

Can the education faculties create a new educational philosophy?

Abstract

Despite having a very old teacher training background, one of the much-debated topics in Turkey is the quality of teacher training. Teacher training in Turkey is mainly carried out by education faculties. The education faculties that train teachers to an education system which is shaped according to the modern school understanding, are structured in accordance with the modern education conception. Teaching profession is considered as a mechanical process in education faculties in Turkey, and more officers are trained for the system than the teachers with the educator stance. In this context, in this study, it was aimed to conduct a conceptual analysis and discussion about the fact that whether there can be created a new educational philosophy

Keywords

Education Faculties
Educational Philosophy
Teacher Training

¹ Bu çalışma I. Eğitim Kongresi’nde (28–30 Kasım 2014, Antalya) sunulan bildirinin geliştirilmiş halidir.

² Doç. Dr., Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Fakültesi, kursadyilmaz@gmail.com

in education faculties or not.

GİRİŞ

Günümüzdeki eğitim anlayışı büyük oranda modernizmin bir ürünüdür. Modernite projesinin eğitime ya da okula biçtiği görev günümüze kadar etkisini sürdürerek gelmiştir. Bu görevde okul, modernizmin en önemli ideolojik ve kültürel aygıtlarından biridir ve modernizmin insan aklını ve ihtiyaçlarını kutsayan yapısı okulu da biçimlendirmiştir. Modern okul genelde hayatı teknik bir süreç olarak ve bütünlükten uzak bir şekilde algılamıştır. Bundan dolayı okullarda genelde bilişsel süreçlerin geliştirilmesi amaçlanmış ve buna uygun yöntem ve tekniklerin kullanılması sağlanmıştır. Modern okul “ahlaklı ve mutlu insan yetiştirmek” yerine aklını -tüketmek için- kullanan (!) insanlar yetiştirmeyi tercih etmiştir. Bu sebeple okullar “daha adil, daha demokratik, daha mutlu” bir toplum idealinden gün geçtikçe uzaklaşmıştır.

Türkiye’de yükseköğretim sistemi ve bu sistemin bir parçası olan öğretmen yetiştirme işi de modern paradigmaya uygun bir şekilde biçimlenmiştir. Türkiye’de eğitim fakültelerinde uygulanan lisans programları ve pedagojik formasyon programları, ilahiyat fakültelerinde uygulanan ilköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi eğitimi programları ve beden eğitim ve spor yüksekokulları bünyesindeki beden eğitimi ve spor öğretmenliği programları aracılığıyla öğretmen yetiştirilmektedir. Ancak Türkiye’de ağırlıklı olarak öğretmen yetiştirme işi eğitim fakültelerince yapıldığından burada yapılan çözümlenmeler eğitim fakülteleri üzerinden yürütülmüştür.

Türkiye’de, günümüze gelinceye kadar öğretmen yetiştirme işi ile ilgili olarak farklı birçok uygulama denenmiştir. Son olarak 1982 yılından itibaren eğitim enstitüleri eğitim yüksekokulları haline dönüştürülerek üniversitelere bağlanmıştır. Eğitim yüksekokullarının öğrenim süresi 1989’dan itibaren 4 yıla çıkarılmış, 1992 yılında ise eğitim fakülteleri haline dönüştürülmüştür. Son olarak YÖK Yürütme Kurulu’nun 4 Kasım 1997 tarihli kararı ile eğitim fakültelerinde yeni bir yapılanmaya gidilmiştir. Mevcut öğretmen yetiştirme programlarında 1997 yılında yapılan düzenlemeye göre eğitim öğretim yapılmaktadır. Sonraki yıllarda bazı değişiklikler ve düzenlemeler yapılmış olsa da temel düzenlemeler hala devam etmektedir. Örneğin 2006-2007 akademik yılından itibaren programlarda güncellemeler yapılmıştır (YÖK, 2007). 2017 yılı itibari ile de bazı güncelleme çalışmaları devam etmektedir.

Türkiye çok köklü ve eski bir öğretmen yetiştirme geçmişine sahip olsa da özellikle 1997 yapılanmasından sonra eğitim fakültelerinde öğretmenlik mesleği mekanik-teknik bir süreç olarak ele alınmış, eğitimci duruşuna sahip öğretmenlerden daha çok sisteme memur yetiştirilmiştir. Ancak öğretmen bir tacir, bir işçi, bir bakıma memur bile değildir. Muallim bir soy yaratıcısıdır, bundan ötürü vazifesi çok ağır, mesuliyeti çok geniştir (Duru, 1934, 2). Belki genç ruhları kendilerine mahsus manadan bir örs üzerinde döverek işleyen bir demircidir. Kendisine verilen vazifeyi gözlerini kapayarak yapan, müfredatı sene sonuna kadar bitirmeyi başaran, hatta yalnızca dersini hakkı ile kavrayan talebe yetiştirebilen öğretmen vazifesinin en önemli kısmını başarabilmiş sayılmaz (Topçu, 2014).

Eğitim fakülteleri maalesef “düşünen ve seven adam” yerine, “usta adam, çok kazanmaya çalışan adam, girişimci adam” yetiştirmeye çalışıyor. Girişimcilik bütün toplumda çağımızın olmazsa olmazı olarak sunuluyor. Ahlaklı girişimci ol diyen neredeyse hiç yok gibi. Eğitim fakültelerinde, İngilizce öğretim yapan bölümlerin mesajı bile bunun

üstüne kurulmuş. “Mevcutla yetinme, girişimci ol, yurtdışında çalış, kendini aş” gibi, tamamen modernitenin ve piyasanın kavramları ve tamamen insanın maddi yönüne hitap eden mesajlar ve kavramlar kullanılıyor.

Dünyada eğitim sisteminin bütün sorunlarını çözebilmiş bir ülke yoktur ancak Türk eğitim sistemi, sürekli sorun üreten bir sistem olarak görülmektedir. Sistemde sürekli olarak reform diye sunulan birçok değişiklik yapılsa da sistemde yapılması gereken temel düzenlemeler maalesef yapılmamıştır. Belki de Spring'in de (1997) belirttiği gibi devlet okulları bünyelerinde reform yapabilmekte, gelişme gösterebilmekte ancak temel yapısal değişikliklere kalkışmamakta ve böylece mevcut durumu devam ettirmektedirler. Bu anlamda modern eğitim kurumları mevcut hali ile önemli bir kriz yaşamaktadır ve bu durumun dönüştürülmesi gerekmektedir. Sistemin değişmesi ve dönüşmesindeki en önemli görevlerden biri de tabii ki öğretmen yetiştiren kurumlar olarak eğitim fakültelerine düşmektedir. Ancak mevcut hali ile önemli bir kriz yaşayan modern okul ve bu okullara öğretmen yetiştiren eğitim fakülteleri acaba sistemi dönüştürebilirler mi? Toplumsal kalkınma ve dönüşümdeki önemi hiç tartışılmayacak olan öğretmenleri yetiştiren eğitim fakülteleri acaba bu dönüşümü sağlayacak öğretmenler yetiştirebiliyor mu? Mevcut durum böyle iken, acaba eğitim fakülteleri bu dönüşüm için gerekli olan yeni ve özgün bir eğitim felsefesi oluşturup, daha nitelikli öğretmenler yetiştirebilirler mi? Daha da önemlisi eğitim fakülteleri mevcut durumları ile eğitim sistemine yön verecek durumda mıdır?

Bu çalışmada, yukarıdaki sorulara ilişkin çözümler yapmak amacı ile incelemeler yapılmış ve alanyazın taramaları gerçekleştirilmiş ve bir takım başlıklar oluşturulmuştur. Bu konu ile ilgili birçok başlıktan ya da sorundan bahsedilebilir. Ancak makale sınırlılığı içerisinde şu sorunlar tartışılmıştır:

1. Eğitim fakültelerindeki mevcut programların durumu nedir?
2. Eğitim fakülteleri nasıl bir medeniyet ve insan telakkisi oluşturmaya çalışıyor?
3. Eğitim fakülteleri iyi insan yetiştirecek erdemli öğretmenler yetiştirebilir mi?
4. Eğitim fakültelerinde çağcıl gelişmelere uygun bir öğretmen modeli var mı?
5. Eğitim fakülteleri piyasanın emrinde mi?
6. Yayınlar, özgün bir eğitim sistemi oluşturulmasına hizmet ediyor mu?
7. Pedagojik Formasyon programları bütün bunların neresindedir?

Bu sorunların tartışılmasındaki amaç sorunu tamamen çözmek değildir. Sorunun tartışmaya açılması için bir zemin hazırlamaktır. Tabii ki yapılan incelemeler sonucunda kullanılan dil belli bir takım genellemeleri de beraberinde getirmektedir. Ancak her genelleme ya da indirgemenin yaşayacağı zaafı bu düşünceler de taşımaktadır. Ama durumun tespit edilmesi ve sorgulanması da gereklidir. Bu makaleyi okuyan ve eğitim fakültelerinde görev yapan öğretim elemanlarının büyük bir kısmı bu makalede anlatılanların abartılı olduğunu, kendi fakültelerinde tam tersi uygulamalar yapıldığını, bu tür genellemelerin yanlış olduğunu ileri sürecektir. Önemli olan tam da bu noktada bu anlatılanların nerede yaşandığı değildir. Önemli olan yapılan işin sorgulanmasıdır.

1. Eğitim fakültelerindeki mevcut programların durumu nedir?

Türkiye’de, modern okul anlayışına göre şekillenmiş olan eğitim sistemine öğretmen yetiştiren eğitim fakülteleri de modern eğitim anlayışına uygun olarak yapılmıştır. Mevcut öğretmen yetiştirme sisteminin birçok sorunu barındırdığına dair birçok tez, makale ya da bildiri kaleme alınmıştır. Ancak bu sorunlar bu makalenin çalışma konusu değildir. Bu

makale açısından en önemli konu, eğitim fakültelerindeki mevcut durumun yeni bir eğitim felsefesi oluşturup oluşturamayacağının tartışılmasıdır.

Modern okulun değerlerden yoksun yapısı eğitim fakültelerindeki eğitim sürecini de etkilemiştir. Çünkü sahip olunan insan ve medeniyet algısı eğitimin uygulanma biçimini de etkilemektedir. Bu bağlamda modernitenin tek boyutlu ve akli kutsayan insan algısının Türk toplumuna uygunluğu tartışmalı bir konudur. Eğitim fakültelerindeki öğretmen yetiştirme programlarında eğitim tamamen mekanik-teknik bir süreç olarak algılanmakta ve buna göre eğitim verilmektedir. Ancak eğitim bir insanileşme ve özgürleşme süreci olmalıdır. Eğitim fakülteleri, öğretmen adaylarını “ruh, ahlak, gönül ve zihin” yönünden öğretmenliğe hazırlamaktan uzaktır. Bu uzaklık o kadar fazladır ki, eğitimin konusunun, eğitenin de eğitilenin de insan olduğu bile unutulmuş durumdadır. Tolstoy’un “Eğitim hayattır ve okulların en önemli sorunu hayata yabancı olmalarıdır” sözü bu durum için çok uygundur.

Maalesef, eğitim fakültelerinde verilen eğitimin, hayatın genelinde nereye oturduğu, öğretmen adaylarına hangi değerlerin kazandırıldığı konusunda çok önemli şüpheler vardır. Bu bağlamda eğitim fakültelerinde verilen eğitimin bir “manası” var mıdır? sorusu aslında konu ile ilgili en önemli sorulardan biridir. Çünkü verilen eğitimin bir manasının olabilmesi için, bireylerin anlam dünyasını zenginleştirmesi, insanileşme, özgürleşme ve özerkleşme sürecine katkı getirmesi gerekmektedir. Ancak eğitim fakülteleri insani olandan bahsetmek yerine daha çok mekanik-teknik bir süreci inşa etmektedir. Şu anda maalesef kültürün ve öğretmen duruşunun yerine tekniği koyan bir eğitim fakültesi var. Öğretmenlik, daha hızlı ve daha çok soru çözdürme sanatı olarak öğretiliyor. Test mantığı ile yetiştirilen öğretmenler, öğreniyor ancak eğitilmiyor. Çünkü test mantığında öğrenilenlerin içselleştirilmesi mümkün değil. Bilgi var, yüksek not var, ancak o bilgiyi yeni durumlara uyarlamak mümkün değil. Örneğin, öğretmen adayları ölçme değerlendirme derslerinden yüksek notlar alıyorlar. Ama sınav sorusu hazırlamayı bilmiyorlar. Çünkü eğitim fakültelerinde dershanenin test çözme mantığı ve tekniği öğretiliyor. Bunun gerekçesi olarak da öğretmen adaylarının atanmak için hazırlandıkları Kamu Personeli Seçme Sınavı (KPSS) gösteriliyor ve bu durumun onların iyiliği için olduğu ileri sürülüyor. Bu bakış açısı ile öğretmen adayı öğretmen olarak atanabiliyor, ancak göreve başladıktan sonra maalesef sınav sorusu bile hazırlayamıyor.

Bu bağlamda tek amaç da bilişsel süreçlerin geliştirilmesi oluyor. Türkiye’nin Yükseköğretim Stratejisi Raporu’na göre (YÖK, 2007a, 110) öğretim elemanlarının büyük çoğunluğu, öğretmen yetiştirme programlarının, adayların duyuşsal hedefleri gerçekleştirmesine yönelik olmadığını düşünüyor. Duyuşsal ve devinimsel alanlar gereksiz gibi aktarılıyor. İnsanların manevi dünyası düzenlenmedikçe, acaba teknik bilgi ne işe yarar? Bu durum faydadan çok zarar veriyor.

Eğitim fakültelerinde öğretmenliğin mekanik-teknik bir süreç olarak ele alındığının en güzel örneklerinden biri de bazı programlardaki derslerdir. Örneğin, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği programında “sosyal psikoloji, arkeoloji, sosyoloji, felsefe, antropoloji” dersleri var; Okul Öncesi Öğretmenliği programında “eğitim sosyoloji, eğitim felsefesi” dersleri var; Sınıf Öğretmenliği programında “felsefe, sosyoloji” dersleri var ancak Türkçe öğretmenlerinin bunlara ihtiyacı yokmuş gibi bir bakış açısı ile bu derslerin hiçbiri yok. Bu bağlamda öğretmenlerin belli bir kültürel birikimden ya da duruştan daha çok teknisyen olarak yetiştirildiği söylenebilir. Ancak öğretmenlik mesleği açısından özellikle “felsefe, eğitim felsefesi, sosyoloji, eğitim sosyoloji, sosyal psikoloji, felsefe, antropoloji” gibi dersler

bütün branşlar için önemlidir ve olmazsa olmazdır. Örneğin, eğitimle ilgili yapıların “niçin?” yapıldığı ve her eğitim anlayışının altında yatanlarla ilgili soruların cevaplanması için eğitim felsefesi gereklidir.

Bu anlamda “öğretmenlik sadece nakilcilikten mi ibarettir?” sorusu da eğitim fakülteleri açısından sorgulanması gereken konulardan biridir. Ancak, eğitim fakültelerinde öğretmenlik maalesef nakilcilikten ibaret bir süreç olarak öğretiliyor. Son yıllarda teknolojik gelişmelere çok sık bir şekilde vurgu yapan eğitimciler de öğretmenliği, bilgiye ulaşma yollarını öğreten kişi (yine teknik bir eleman) olarak gösteriyorlar. Öğretmenliği yine, sadece bilgi aktarmak olarak görüyorlar. Sınıf bile kalmayacak, her şey elektronik ortamlardan yürütülecek, öğrenciler artık odasından bile çıkmayacaklar şeklindeki yaklaşımlar öğretmen çalışmalarının değersizleştirilmesine ve vasıfsızlaştırılmasına yol açıyor.

Ancak, öğretmenin millet ruhunun yapıcısı olduğuna inanmayan bu zihniyet, öğretmeni basit bir memur kadrosu haline koyuyor ve her tarafından çiçeklenecek kültür ağacını kökünden baltalıyor (Topçu, 2014). Öğretmenleri, toplum yaşamını şekillendirme ve bireylerin yaşamını dönüştürme amacından daha çok, yapılandırmacı teknikerler olarak yetiştiren bu sistemin, öğretmenleri dönüştürücü birer entelektüel olarak yetiştirmesi mümkün gibi görünmüyor. Türkiye’nin, sürekli olarak köklü bir öğretmen yetiştirme geçmişi olduğundan bahsediliyor. Ancak, hâlâ özgün ve yeni bir öğretmen yetiştirme modeli oluşturulamıyor. Batı kaynaklı modeller kültürel uyarlama yapılmadan kullanılıyor. Örneğin, yapılandırmacılık hiçbir kültürel unsur dikkate alınmadan, her sorunu çözecek sihirli bir sopa gibi kutsallaştırılıyor. Sonuç olarak yine araçlar ile amaçlar yer değiştiriyor. Araç olan unsurlar birer amaç haline getiriliyor.

2. Eğitim fakülteleri nasıl bir medeniyet ve insan telakkisi oluşturmaya çalışıyor?

Eğitim fakültelerinde eğitim, bireylerin doğuştan getirdiği gizil güçlerini tespit etme ve yeteneğe dönüştürme süreci olarak tanımlanan çağcıl eğitimden çok uzak bir şekilde hâlâ, istedik yönde davranış değiştirme süreci olarak tanımlanıyor. Bu bağlamda verilen eğitimde mekanik-teknik inşa sürecine bağlı olarak eğitimin öncelikli amacı olan “ahlaklı, mutlu, iyi ödev insanı yetiştirme” konusunda öğretmen adayları bilgilendirilmiyor ve bilinçlendirilmiyor. Konunun öğretilmesi, hatta öğretmeye bile gerek yok, dersin anlatılması yeterli görülüyor. Adalet, doğruluk, dürüstlük, liyakat, mutluluk, iyilik, işbirliği, demokratik tavır, sorumlu vatandaş olmak gibi birçok özellik eğitim fakültelerinde maalesef gündemde değil. Çünkü bu konular YÖK’ün ders tanımında yok. O zaman bu konulara değinmeye gerek de yok.

Acaba bu anlayış ile yeni bir medeniyet teorisi üretilmesi, yeni bir insan telakkisi oluşturulması, yeni ve özgün bir eğitim felsefesi oluşturulması mümkün müdür? Abraham Lincoln oğlunun öğretmenine yazdığı mektupta ondan “*Oğluna, okulda hata yapmanın, hile yapmaktan çok daha onurlu olduğunu; kazanılan bir doların, bulunan beş dolardan daha değerli olduğunu öğretmesini*” (Aydın, 2009a) talep ediyor. Bu ve benzeri talepler, bütün toplumlar için geçerli olabilecek evrensel bir talep olmasına rağmen neden sistem içerisinde gerekli önemi görmüyor? Ancak unutmamak gerekir ki, eğer Türkiye olarak, medeniyet kurma ve yaşatmaya katkı verme iddiamız devam edecekse, eğitim aracılığı ile adil, özgür, özgün ve sorumluluk bilincine sahip “iyi ödev insanı yetiştirmek” zorundayız (Turan, 2014b). Eğitim fakültelerinde de bu talebi karşılayacak öğretmenleri yetiştirilmesi gereklidir.

Ayrıca son yıllardaki en önemli sorunlardan biri de toplumun böyle bir talebinin olup olmadığı ile ilgilidir. Çünkü toplumda tutarlı bir medeniyet algısının olmadığı yönündeki vurgu giderek artmaktadır. Özellikle kapitalist küreselleşmeci dünyanın tüketim kültürüne kendini kaptırmış toplumlarda böyle bir medeniyet algısının beklenmesi çok zordur. Tutarlı bir medeniyet algısı olmayan toplumun bir kurumu olan eğitim fakültelerinin ya da başka bir kurumun böyle bir kaygısının olması beklenebilir mi? Tutarlı bir medeniyet algısı olmamasının eğitimle ilgili örneklerinden biri değerler eğitimi modasıdır. Sahip olduğu kadim değerleri koruyamayan, onları geliştiremeyen, kurtuluşu ya Batıda ya da geçmişte arayan ancak sorunlarını çözemeyen toplum maalesef kurtuluşu değerler eğitimi modasında bulmaktadır. Bu moda, değerler eğitimi ile ilgili kitap setlerinin satılmasına, çeşitli eğitim animatörlerinin kurslar-seminerler düzenlemesine, yani birilerinin bu yolla para kazanmasına sebep oluyor. Ancak duyuşsal alanla ilgili değerler bilişsel alanla ilgili olarak ele alınıyor ve bu yanlışlık, yapılan çalışmaların sonuçlarını boşa çıkarıyor. Aydın'a göre (2014) mevcut değerler eğitimi daha çok bilişsel süreçlere dayanmaktadır ve bu yaklaşımla değerlerin öğretilmesi mümkün değildir. İnsanoğlunun duymaktan daha çok görerek öğrendiği düşüncesinden hareketle, hayatın içinden uygulamalara da ihtiyaç vardır. Ateş (2013) araştırmasında değerler eğitimi uygulamalarının kâğıt üzerinde kaldığını, Yılmaz, (2015a) ise değerler eğitimi uygulamalarının okul ya da sınıf panosunda asılı birkaç güzel sözden ya da resimden öteye gitmediğini ileri sürmektedir. Sonuç olarak, öğrenciler adalet değerinin tanımını ya da etiğin ne olduğunu biliyor olabilirler, ancak etik nedir sorusuna birbirlerinden kopya çekerek cevap veriyorlarsa yapılan her şey boşa gitmiş demektir.

Bu durum toplumun eğitimden talebi ile yakından ilgili bir durumdur. Toplumun talebi çocuklarına önce, istihdam sorunu yaşanmayacak bir meslek kazandırılması, sonra mümkünse bu mesleğin devlet kurumlarında çalışarak icra edilmesidir. Bu beklenti, aileler açısından gayet normal bir beklenti olarak görülebilir. Ancak bu beklenti belli bir süre sonra amaca giden yolda her şey mubah gibi bir anlayışa dönüşme tehlikesini barındırıyor. Unutmamak gerekir ki *insan telakkisi* ile medeniyet arasında çok önemli bir ilişki vardır ve medeniyetler insan eli ile inşa edilmektedir. Toplumlar "kurumları, kültürel mirası, din algısı, eğitim felsefesi, çocuk yetiştirme biçimi, yönetim şekli ve daha birçok değişken" ile sahip oldukları insan telakkisini aktarmakta ve böylece bir medeniyeti insan eli ile inşa etmeye çalışmaktadırlar. Bu bağlamda her medeniyet belli bir insan telakkisi üzerine inşa edilmektedir. Bu inşa, medeniyetin varlık ve bilgi telakkisi ile vücut bulmaktadır.

Türkiye'de uzun zamandır, Batı medeniyetinin insan telakkisine uygun olarak hazırlanmış olan kavramlar ya da teoriler ile Türk eğitim sistemine yön verilmeye çalışılmaktadır. Ancak bu durum ne kadar uygundur? Örneğin, Batı medeniyetinde Hıristiyanlıktaki ilk günah inancına bağlı olarak insanın doğuştan günahkâr ve özde kötü olduğu düşüncesi uzun zaman üretilen bütün kavram ve teorileri etkilemiştir. Daha sonraki zamanlarda dinin daha doğrusu kilisenin skolâstik anlayışının etkisini sıfırlamak amacı ile mücadele edilmiş ve insan aklını dünyaya egemen kılan bir anlayışa geçilmiştir. Bu geçiş Batının kendine ait değerlerini ve köklerini bir kenara bırakmasına sebep olmuştur. İnsan tamamen materyalist-mekanik ve pragmatist bir bakış açısı ile ele alınmıştır. Bu bağlamda insanı fiziksel yönleri ile ele alan bu bakış açısı insanı ve hayatı bir bütün olarak ele almaktan çok uzaktır. Batı, pozitivizmin de etkisi ile bilginin sadece gözlemlerle elde edilebileceğini, bilim insanının görevinin ise doğada var olan yasaları bulmak olduğunu kabul etmektedir.

Buna karşılık Doğu düşüncesinde gerçek bilgi örtülü ve saklıdır. Ona ulaşmak için gizemi ortaya çıkarmak gerekir. Bu amaçla insan yaşamın anlamı üzerinde düşünmeli ve varlığın özündeki gerçeğe ulaşmaya çalışmalıdır (Aydın, 2009b). İnsan “bilgiyi, kendini ve kâinatı tanımaya çalışan, doğayla mücadele etmeyi değil onunla uyumlu yaşamayı amaçlayan” bir canlıdır. Bu bağlamda kendisine ya da doğaya karşı yabancılaşması söz konusu değildir. İslamiyet’e göre insanlar özü itibari ile doğuştan iyidir ve temizdir. Bu bağlamda Doğu medeniyetinin yaratacağı insan tipi “hoşgörü, hikmet, cesaret, iffet, merhamet, adalet” gibi değerlerle özdeşleştirilmektedir. Turan’a göre (2014a) bizim kadim olan geleneğimize göre eğitimin temel amacı, “iyi ödev insanı” yetiştirmektir. İyi ödev insanın hangi özelliklere sahip olması gerektiğini toplum belirler. Bizim medeniyetimiz iyi ödev insanının en temel özelliğini adalet ve merhamet olarak belirlemiştir.

Türkiye’de eğitim bilimleri alanındaki araştırma ve eğitimde politika uygulamalarına bakıldığında, büyük oranda Batı’dan aktarıldığı, tercüme edildiği, uyarlandığı görülmektedir. Bu ise insan iradesini, üstü örtük bir şekilde başka bir toplumun emrine vermektir. Her türlü biliş tarzı, eğitimsel bilginin üretildiği bağlam tarafından belirlenmektedir. Türkiye’de temel sorun; eğitim alanında üretilen bilimsel bilginin, Batılı biliş tarzını esas alarak taklitte boğulması ve her geçen gün özgünlüğü yitirmesidir (Turan, 2014a). Batı temelli kavram ve teorilere dayalı eğitim sisteminin yarattığı insan tipi kapitalizmin iradesine teslim olmuş tüketen insan tipidir. Mevcut durumda eğitim fakültelerinde verilen eğitim, kullanılan yöntemler, kavramlar ve teorilerin ağırlıklı olarak Batı orijinlidir. Bu durum yetiştirilen öğretmenlere belli bir medeniyet fikri ve yetiştirilecek insan algı verilmesini engellemektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin iyi ödev insanı yetiştirecek şekilde yetiştirilmeleri gerekmektedir.

3. Eğitim fakülteleri, iyi insan yetiştirecek erdemli öğretmenler yetiştirebilir mi?

En son söylenecek olanı ilk söyleyip açıklamakta fayda var. Eğitim fakülteleri bırakın iyi ödev insanı yetiştirecek erdemli öğretmenler yetiştirmeyi, değer kazandırmayı, mesleki değerlerin, etik ilkelerin bile farkında değiller. Maalesef “sevgi, barış, kardeşlik, iyilik, yardımlaşma, çalışkanlık, dürüstlük” gibi değerlerin adı bile geçmiyor. Hocalarının KPSS hazırlık dersanelerinde kaçak olarak çalıştığı, ders notlarını, sınavda çıkacak soruları fotokopi olarak sattığı, bunu da akademik özgürlük diye açıklandığı bir fakültede hangi değerler aşılabilir?

Topçu (2014) “ahlak vericilikte en esaslı işin, örnek olmak” olduğunu vurgulamış ve söylemekten daha çok göstermenin önemini vurgulamıştır. Bu bağlamda, dersanelerde çalışan, bu yüzden fakültesindeki işlerini aksatan, hatta bazen hiç fakülteye gelmeyen, öğrencilerin ders dışı zamanlarda ulaşamadığı bir öğretim elemanı bu davranışı sergilerken, öğretmen adaylarına erdemli olmayı, erdemli öğrenciler yetiştirmeyi nasıl aktaracaktır? Dersanelerde çalışmanın etik dışı davranış olmadığını savunan bu gruba şu etik ilkelerin hatırlatılması gerekmektedir. Öğretmen *hizmette sorumluluk* ilkesi gereği, bir kamu hizmeti olarak eğitimde üzerine düşen büyük sorumluluğun bilinci içinde olmalı; *adalet* ilkesi gereği, her türlü eyleminde adil olmak ve öğrenciler arasındaki ilişkilerde de adaleti sağlamak sorumluluğuna sahip olmalı; *kaynakların etkili kullanımı* ilkesi gereği olarak da kurumsal ve kamusal kaynakları etkili bir şekilde kullanılmalıdır (Aydın, 2013).

Öğretmenler ve Diğer Eğitim Personeli İçin Etik Rehber (2016, 32) adlı çalışmaya göre eğitimcilerin kendi sınıfındaki öğrencilere özel ders vermesi eşitlik ve adalet ilkesini

zedeleleyen bir tutumdur. Zira ders verilen öğrenciler de öğretmenin hazırladığı sınava katılacak ve öğrencilerin bu konuda beklentileri olacaktır. Eğitimci de ücret aldığı bu kişilere karşı ister istemez bir kayırma tutumu içinde olabilir. Özel ders alamayacak durumda olan öğrenciler için ise bu adil olmayan bir sonuç doğuracaktır. Zira yoksul öğrenciler sınıfta kendilerine anlatılanla yetinmek zorunda kalacaktır. Oysa öğretmenin görevi dersi sınıf içinde en verimli şekilde anlatmak ve öğretmektir. Bunun için sınıf dışı sürelerle ihtiyaç duymayacak şekilde bir yöntem geliştirmelidir. Bu satırları okuyan bir öğretim elemanının, “ama ben fakültede verdiğim dersleri dershanede vermiyorum; ayrıca ben görev yaptığım şehirdeki bir dershanede de çalışmıyorum; ayrıca sizin verdiğiniz örnek ilkokullar için!” dediğini duyar gibiyim. Akyol (2014, XXII) Cumhuriyetin Kuruluşundan Günümüze Eğitimde Kademeler Arası Geçiş ve Yeni Modeller Uluslararası Kongresi’nin açılış konuşmasında konu ile ilgili olarak şunları dile getiriyor:

“Bunlar hem devletin okulunda görev yapıyorlar, hem de dershanelerde. Benim üniversitemin öğretim elemanları da isim değiştirerek Ankara’da dershanelerde görev yapıyor. Bunların nedenlerini de tartışmak ve düşünmek gerekiyor.”

Konu sadece kendi öğrencilerine özel ders vermek ile ilgili değil. Bir kamu çalışanı olan öğretim elemanlarının, özel kurum ve kuruluşlarda devletin izni olmadan çalışması ve gelir elde etmesi ne kadar doğal karşılanabilir? Genelde ekonomik sebepler gerekçe gösterilerek kamu çalışanlarının bu tip ek işler yapması zamanla doğal karşılanabilmektedir. Bu davranışların sık sık yaşandığı eğitim fakültesi öğrencileri de bu davranışları tam olarak etik dışı görmüyor. Örneğin öğretmen adayları “Kendi öğrencilerine okul dışında ücretli ders verme (x=3.78)” davranışını tam olarak etik dışı davranış olarak görmüyor. Cevap, “Etik değil” yanıtına karşılık gelse de, katılımcıların % 36,8’i, kendi öğrencilerine okul dışında ücretli ders verme davranışını tam olarak etik dışı davranış olarak görmemektedir (Yılmaz ve Altınkurt, 2009).

Bunların yanı sıra eğitim fakülteleri ile ilgili en önemli sorunlardan biri de tabii ki öğretim elemanlarının niteliği ve niceliği ile ilgili sorunlardır. Öğretim elemanlarının niceliği ile ilgili sorunlar çeşitli çalışmalarda (Korkut, 1987; YÖK, 2007a; TED, 2009; Saraç, 2016) dile getirilmiştir. Nicelik ile ilgili yorumlar çok kolay bir şekilde yapılabilirse de, özellikle eğitim söz konusu olduğunda nitelik ve niteliklerin belirlenmesi konusu çok sorunlu bir konudur. Çünkü eğitim doğrudan ya da dolaylı olarak insanlarla ilgili bir hizmettir ve eğitim örgütlerinin başarı değerlendirmeleri problemlidir (Campell, 1970 Akt: Taymaz, 2003). Maalesef, eğitim fakültelerinde görev yapan öğretim elemanlarının ya da eğitim fakültelerinin ortaya koyduğu ürünün nesnel bir değerlendirmesini yapabilecek araştırma sonuçlarına sahip değiliz. Ancak eğitim fakültelerinde öğretmen yetiştiren öğretim üyelerinden sınıfa girmemiş olanlar var. Ancak, Bozak, Özdemir ve Seraslan’ın (2016) araştırmasına göre mesleğe yeni başlayan öğretmenler “eğitim fakültelerinde ders veren öğretim elemanlarının öğretmenliği bilen, tanıyan ve kendini iyi yetiştirmiş kişiler olması gerektiğini” düşünmektedir. Hayatında bir saat öğretmenlik yapmamış kişilerden öğretmen yetiştirmesi bekleniyor. Bunun en önemli sebeplerinden biri, eğitim fakültesi çıkışlı ya da pedagojik formasyon sahibi olmayan kişilerin eğitim fakültelerinde yoğun bir şekilde istihdam edilmesidir. Hatta bazı eğitim fakültelerinde eğitim fakültesi çıkışlı ya da pedagojik formasyon sahibi öğretim üyeleri diğerlerine göre azınlıktadır. Ancak eğitim fakültelerinin ihtiyacı olandan kat kat fazla istihdam edilen bu kişilerin eğitim fakültelerinde görev yapmasına eğitim fakülteleri herhangi bir tepki ortaya koymamaktadır.

Bu durumun en önemli sebeplerinden biri eğitim fakültelerinin maalesef iyi ve güçlü bir örgüt kültürüne sahip olmamasıdır. Yapılan bir araştırmaya göre, öğretim elemanları eğitim fakültelerinde en fazla güç kültürünün egemen olduğunu düşünmektedir (İra, 2011). Bu tür kültürler daha çok, küçük örgütlerde görülmektedir ve güç genelde üst yönetimin elindedir. Bireylerden bağımlı olmaları, itiraz etmemeleri, eleştirmemeleri, sorun çıkarmamaları beklenmektedir. Yapılan bir araştırmada (Özcan, Karataş, Çağlar ve Polat, 2014) eğitim fakültesi yöneticilerinin yasal, zorlayıcı ve ödül güçlerini daha çok kullandıklarının tespit edilmesi de yukarıdaki görüşü destekler niteliktedir. Bu güç türlerinin kullanılmasının doğal sonucu örgütte güç kültürünün oluşmasıdır.

Öğretmen yetiştirme işlevinin üniversitelere verilmesinden bu yana, kimi çevrelerce bunun yanlış olduğu, üniversitelerde iyi öğretmen yetiştirilemediği, öğretmen yetiştirme sisteminin yeniden Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlanması gerektiği (Özer, 1990) uzun zaman savunulmuştur. Bu bağlamda eğitim fakülteleri, yükseköğretim sistemi içerisinde kendini kabul ettirememiş, bilimsel görünme kaygısı ile daha çok teorik çalışmalara yönelmiş, uygulamadan kopmuş, öğretim elemanı kaynağını da kendisi oluşturamamıştır. Ayas'a göre (2006) 1997 yapılanması eğitim fakültelerinde ağırlıklı olarak alan eğitimcisi ve genel eğitimcilere ihtiyaç duyulmasına yol açmıştır. Ancak, mevcut durumda alan eğitimcilerinin kadrolarını alan uzmanları doldurmuştur. Bununla birlikte, eğitim fakültelerdeki alan uzmanları alan eğitimi çalışmalarına da yönlendirilememiştir. Hatta bazı akademisyenler eğitim fakültesinde yapılan işe bile inanmamaktadır. Örneğin eğitim fakültelerinde görev yapan kimi akademisyenler, ziraatçı, mühendis, ekonomist yetiştirmeyle öğretmen yetiştirme arasında bir fark görmemektedir (Okçabol, 2017).

Yeni yapılanma, eğitim fakültelerindeki eğitim bilimciler, alan eğitimcileri ve alan uzmanları arasında bir takım sorunlara ve çatışmalara yol açmıştır. Öğretmenlik ya da eğitim fakültesi kökenli olan öğretim elemanları ile olmayan öğretim elemanları arasındaki çatışmalar iyi bir örgüt kültürünün oluşmasına da engel olmuştur. Bazı öğretim üyelerinin "kitabı varsa her derse girerim, öğrencilere kitabı paylaştırırım onlar anlatır, işte sana öğrenci merkezli eğitim, eğitim dersi değil mi ne olacak ki? dersleri (yaş pastayı) eşit paylaşmak gerekir" gibi düşünceleri de bu olumsuz kültürü artırmaktadır. Bir devlet üniversitesinde çalışan bir öğretim üyesi paylaşıyor:

"Fakültemizde "Okul Deneyimi, Öğretmenlik Uygulaması, Araştırma Projesi ve Toplum Hizmet Uygulamaları" gibi derslere Rektörlüğe bağlı Türk Dili Bölümünden bir okutman giriyor. Çünkü Dekan yardımcımızın eşi."

Birilerinin, birilerinin eşi olduğu için derse girdiği; birilerinin oğlu, kızı, gelini, akrabası ya da yakını olduğu için işe alındığı, kollandığı ya da korunduğu fakültelerden erdemli öğretmen çıkar mı? Liyakat ilkesinin sadece söylem düzeyinde kaldığı, uygulama düzeyine hiç aktarılamadığı bir toplumun ürünü olan eğitim fakültelerinin kültüründen acaba nasıl bir öğretmen modeli çıkar? Ancak şunu da unutmamak gerekir, yukarıdaki metinde eğitim fakültesi geçen yerlere diğer fakültelerin isimlerini koyun ve tekrar okuyun. Hemen hemen aynı sonuçlara varabilirsiniz. Ancak eğitim fakülteleri, üniversitelerdeki diğer tüm fakültelerden farklı olarak mezunlarını, yine bir eğitim kurumunda eğitimci olarak istihdam edilmek üzere yetiştirirler. Bu durum eğitim fakültelerinde yetişen öğrencilerin yalnız akademik müfredatta yer alan programlanmış ve yapılandırılmış derslerle değil, örgütün sahip olduğu kültürle de eğitilmesini zorunlu kılmaktadır (Özcan, Karataş, Çağlar ve Polat, 2014). Öğretmen adaylarının mesleki kimliklerinin oluştuğu örgütler olan eğitim

fakültelerinin mevcut durum ile nasıl bir kültür aşıladığı ayrı bir makalenin konusu olacak kadar geniş ve derin bir konudur.

4. Eğitim fakültelerinde çağcıl gelişmelere uygun bir öğretmen modeli var mı?

Çağcıl gelişmeler eğitimi, bireylerin sahip olduğu gizil güçleri tespit etme ve yeteneğe dönüştürme süreci (Karlı, 2003) olarak tanımlamaktadır. Bu bağlamda eğitimin temel amacı, insanları sürekli değişen koşullara yeniden uyarlamak ve içinde buldukları sosyal, politik ve ekonomik koşulları dönüştürmeye çalışmaktır (Şişman ve Turan, 2001). Öğretmenlerin günümüz toplumunun ihtiyaçları doğrultusunda; araştıran, sorgulayan, problem çözebilen, eleştirel düşünebilen, öğrenmeyi öğrenen, bilgiyi üretebilen, yaratıcı, esnek, teknolojiye faydalanabilen, düşüncelerini kolayca ifade edebilen öğretmen yeterliklerine sahip olması gerekmektedir (Bulut ve Doğan, 2006).

Ancak eğitim fakültelerinde, eğitim hâlâ “insanları belli amaçlara göre yetiştirme süreci (Fidan, 1985); bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istedik değişme meydana getirme süreci (Ertürk, 1993); bireyde kendi yaşantısı ve kasıtlı kültürlenme yoluyla istenilen davranış değişikliğini meydana getirme süreci (Demirel, 1999) veya bireyin topluma yararlı hale getirilmesi (Küçükahmet, 2001) gibi daha çok davranışçı ekolü temsil eden tanımlarla açıklanmaktadır. Bu tanımlar, içinde buldukları dönemin eğitim tanımı olarak önemli tanımlardır. Ancak, bu tanımlar, hem içerik olarak hem de anlam olarak bilgi çağında eğitim kavramını tanımlamaya yetmemektedir. Çünkü günümüzde insanlar eğitimi sadece davranış veya tutum değişikliği için değil, insana yakışan ve insanı insan yapan temel ve çok özel nitelikleri ve değerleri ortaya çıkarmak ve yaşamak için istemektedir (Karlı, 2003).

Modern okul sistemlerinde istedik değişme “Her şeyden biraz bil, ama hiçbir şeyden tam bilme” mantığı ile verilmektedir. Özellikle Türk eğitim sisteminde öğrencilere bütün dersler aynı şekilde verilmekte, herhangi bir yöneltme yapılmamakta, her öğrenci bütün derslerden biraz almakta ama hiçbir dersten tam almamaktadır. Bu bağlamda öğrenciler okulda herhangi bir gizilgücü yeteneğe dönüşmüş olarak mezun olmamaktadır. Eğitim fakülteleri de bundan nasibini almaktadır.

Çağcıl gelişmeler bağlamında öğretmenlerin de bu niteliklere sahip olacak ve bu nitelikleri geliştirecek eğitimciler olarak yetiştirilmeleri gerekmektedir. Ancak, YÖK (2007a, 110) tarafından hazırlanan “Türkiye’nin Yükseköğretim Stratejisi Raporu’na” göre, öğretim elemanlarının çoğunluğu, nitelikli öğretmen yetiştirme istenilen düzeyde gerçekleşmediği görüşündedir. Erişen ve Çeliköz’ün (2003) araştırmasına göre öğretmen adayları da genel öğretmenlik davranışları açısından kendilerini kısmen yeterli bulmaktadır. Bu bağlamda Türkiye’de nitelikli öğretmen yetiştirme konusu geçmişten günümüze Türk Milli Eğitiminin önde gelen sorunlarından biri olmuştur (Aydın, Şahin ve Topal, 2008). Türkiye maalesef 16 Mart 1848’de İstanbul’da açılan Öğretmen Okulu’ndan (Darülmuallimin) bu yana özgün bir öğretmen yetiştirme sistemini kurumsal hale getirememiştir.

Günümüzde ise çağcıl gelişmeler denildiğinde akla genelde Batı medeniyetinin ürünü olan “kavramlar, teoriler ya da yaklaşımlar” gelmektedir. Türk eğitim sisteminde yıllardır uygulanmaya çalışılan, ancak bir türlü beklenen etkiyi oluşturmayan Toplam Kalite Yönetimi uygulamaları ya da bir türlü yapılandırmayı başaramayan yapılandırmacı program anlayışı da buna örnek olarak verilebilir (Yılmaz, 2016a). Batının faydacılığını temel

alan “21. yüzyıl becerileri, yapılandırmacılık, toplam kalite yönetimi” ve daha birçok yaklaşım hiçbir kültürel uyarlamaya tabi tutulmadan sisteme eklenmeye çalışılmaktadır. Ancak Batının bireyci görüşüne ve piyasa mantığına dayalı bu yaklaşımlar Türk toplumunun kolektif ve karşılıklı bağımlı doğasında tam bir karşılık bulamamakta ve bir yama olarak kalmaktadır. Kendi kültürüne yabancı, pragmatist yapılandırmacılığı benimsemiş öğretmenler yetiştirilmeye çalışılmaktadır. Yapılandırmacılığın ortaya çıktığı Anglo Sakson toplumun kültürel, politik ve ekonomik bağlamı, medeniyet algısı acaba Türk toplumuna uygun mudur? Konu ile ilgili olarak Şişman (2010) kültürel farklılığın göz ardı edilmesinin, belirsizliğin kutsanmasının, otorite yoksunluğunun ve yalnızlaşmanın yapılandırmacılığa yöneltilen bazı önemli eleştiriler olduğu görüşündedir. Ayrıca yapılandırmacılığın, eğitimle ilgili başlı başına bir felsefe ve bir akım olmayıp, daha çok bilgi, öğretim ve öğrenme konularıyla ilgili bir yaklaşım (Şişman, 2010) olduğu yönünde birçok tartışma da vardır. Turan’a göre (2010) yapılandırmacılık öğretimden daha çok öğrenme üzerine odaklanmaktadır. Ancak Türkiye’de öğretimi düzeltecek sihirli bir sopa olarak algılanmıştır (Yılmaz, 2016a). Turan’a göre (2010) yapılandırmacılığı esas alan yeni modern eğitim ve okul, bu yaklaşım aracılığı ile yeni bir kimliğe bürünmekte ve yeni bir pedagojik dil ve söylemi ön plana çıkarmaktadır. Serbest piyasa ekonomisi ve şirket ideolojileri tarafından desteklenen yapıların meşrulaştırma aracı olarak kullanılmaktadır.

5. Eğitim fakülteleri piyasanın emrinde mi?

Russell (1995) eğitimden sorumlu makamların çocuklara, ruhları kurtarılacak insanlar olarak bakmadığını; çocukları gösterişli ve heybetli sosyal planlarının ham maddesi, geleceğin fabrika işçileri, savaşın süngüleri ya da bunların benzerleri olarak gördüğünü ileri sürmektedir. Bu bağlamda, fabrikayı model alarak düzenlenen modern eğitim kurumları, kitle eğitimini temel alarak, her şeyi zamanında yapmak, söz dinlemek ve gösterilene kafayı kullanmadan bellek gibi özellikleri geliştirmektedir. İşlevselci bakış açısı eğitimin, çağdaş toplumların ihtiyaçlarına, toplumsal işlevlerini gerçekleştirerek, akılcı bir şekilde çözüm ürettiğini savunsalar da; çatışmacıların dediği gibi eğitim, bu işlevleri gerçekleştirerek, toplumun değil, ayrıcalıklı kesimlerin geniş kitleler üzerinde denetim kurmasını sağlamaktadır. Böylece eğitim, egemenlerin isteklerine göre şekillenmekte ve eğitim sistemi piyasanın emrine girmektedir. Turan’a göre (2014c) çağcıl dünyada ve Türkiye’de modern okul, giderek sıradanlaşan piyasacı ideolojik sistemlerin hizmetinde bir araç işlevi gören, sosyal adaletsizliği ve eşitsizliği meşrulaştıran bir yapıya dönüşmüştür.

Bu bağlamda eğitim fakülteleri de piyasacı bir anlayışın aracı olarak çalışmaktadır. Eğitim fakültelerinde verilen eğitim, eğitimin, egemen güçlerin amaçlarına hizmet eden bir kontrol aracı olarak konumlanmasına yardım ediyor. Okullar “mevcut durumu, eşitsizliği ve sosyal adaletsizliği” yeniden üretmeye devam ediyor. Ancak bunlar eğitim fakültelerinde pek tartışılmıyor, tartışanlar da ideolojik bir bakış açısından öteye gitmiyor. Bu bağlamda “sosyal adalet” gündemde yeteri kadar yer bulmuyor. Büyük bir çoğunluğunun anne-babası “memur, işçi, çiftçi, küçük esnaf” olan öğrenciler, öğretmen olmakla çok büyük bir dikey hareketlilik yaşadığını düşünüyor. Toplumda bir yerlere gelmek için çok çalışmaları gerektiğine inanıyor. Eğitim fakülteleri de bu durumu devam ettirecek memurlar yetiştiriyor.

Neo-liberal eğitim politikaları ile egemen piyasacı ve elitist burjuva ideolojilerine hizmet eden eğitim sistemlerinde öğretmenlerden beklenen, dönüştürmekten daha çok mevcut durumu devam ettirmektir. Bu bağlamda öğretmen imgesinde de belli bir dönüşüm

yaşanıyor ve öğretmenlik sadece para karşılığı yapılan bir iş olarak görülmeye başlanıyor. Neo-liberal perspektifte öğretmen, sınav odaklı ve şirketleşmiş bir eğitimin teknisyeninden başka bir şey değildir. Son yıllarda Türk eğitim sisteminde öğretmenler genellikle “daha fazla soru çözdüren” teknikerler olarak görüldüğünden eğitim fakülteleri de buna uygun eğitim veriyor. Eğitim fakültelerinde, eğitim tamamen öğretime indirgeniyor; maalesef “yöntem ve ölçme” okuldaki her şey olarak sunuluyor.

Modern eğitim sistemlerinde hayatın kendisi olamayan, bireyi hayata hazırlamayan okul maalesef bireyleri piyasaya hazırlıyor. Bu anlamda modern okul bireyin sahip olduğu gizil güçleri ortaya çıkarıp yeteneğe dönüştürmek yerine, sahip olunanları köreltmeyi, törpülemeyi, özgünlüğü, yaratıcılığı ve hayal gücünü öldürmeyi tercih ediyor. Doğuştan belli bir öğrenme motivasyonuna sahip olan bireyin bu özelliği okul aracılığı ile yok ediliyor. Böylece birey normleştiriliyor ve ortalamaya çekiliyor. Normleştirilen birey, egemen sınıfların, iktidar ve güç sahiplerinin meşruiyetlerini kolaylıkla içselleştiriyor ve mevcut sosyal konumunu sahipleniyor. Bu bağlamda okullar mevcut sosyal konumun yeniden üretildiği resmî alanlar olarak çalışmaya devam ediyor.

Öğretmenler, “toplumu dönüştürecek, bireylerin anlam dünyasını zenginleştirecek, daha demokratik bir toplum kaygısı taşıyacak” bireyler olarak yetiştirilmiyor. Bu bağlamda öğretmen adaylarının da “insan yaşamını bir bütün olarak kavramak” gibi bir amacı olmuyor. Amaç KPSS’de daha fazla soru çözmek oluyor. Derslerde mekanik bir öğretim ile KPSS’ye yönelik çalışmalar yapılıyor. Öğretmen adayları sadece işlerine yarayacak (KPSS’de soru çıkacak) derslerle ilgileniyor. Kitap okumak bir işe yaramadığından (!) ilgilenmiyorlar, KPSS’de soru çıkmayan derslerin kitaplarını bile almak istemiyorlar. Örneğin, SETA’nın (2017) “Aday öğretmen yetiştirme modelinin” izleme ve değerlendirmesini yapmak amacıyla 17.619 aday öğretmene ulaşarak hazırladığı rapora göre, gelecek yıl göreve başlayacak öğretmenler, MEB’in önerdiği 31 kitaptan sadece ortalama 4.8’ini okumuştur. Öğretmenler 31 kitabın bulunduğu öneri listesinden genellikle en ince olanlarını tercih etmiştir.

6. Yayınlar, özgün bir eğitim sistemi oluşturulmasına hizmet ediyor mu?

Türkiye’de eğitim alanında üretilen yayınlar belli bir niceliğe ulaşmıştır. Örneğin Türkiye, 1996 ile 2015 yılları arasında eğitim bilimleri alanında üretilen bilimsel yayınlarda Dünyada dokuzuncu, Orta Doğu ülkeleri arasında ise birinci sıradadır (SCImago, 2017). Tabii ki bu nicel büyüme iyi bir gelişme olarak görülebilirse de, özellikle eğitim bilimleri alanında üretilen çalışmaların niteliği ve eğitim sisteminin sorunlarına ürettiği çözümler konusunda bazı tartışmalar yapılmaktadır. Özellikle eğitim araştırmalarının ürettiği söylem son yıllarda yapılan bazı çalışmalarda (Aydın, Yılmaz ve Altinkurt, 2013; Turan ve Özkan, 2016; Turan ve Şişman, 2013; Yılmaz, 2015b, 2016a, 2016b) tartışmaya açılmaktadır. Turan ve Şişman (2013) çalışmalarında Türkiye’de eğitim yönetimi alanında üretilen bilimsel bilginin ve bu bilgi üzerindeki Batılı biliş tarzının etkisine ilişkin bir çözümleme yapmıştır. Yılmaz (2015b) ise Türkiye’de eğitim araştırmalarının Batıcı bir söylem ürettiğini ve bu durumun sistem ile ilgili yeni sorunları beraberinde getirdiğini ileri sürmektedir. Yazar, eğitim araştırmalarında özellikle “PISA, TIMMS, PIRLS gibi uluslararası sınavların, teknoloji kullanımının, 21. yüzyıl becerilerinin, özel okulluğun, yapılandırıcılık ve benzeri kavramların aşırı düzeyde ön plana çıkarıldığını” ve bu Batılı kavramların Türk toplumunun sorunlarını çözmekten uzak olduğunu belirtmektedir.

Yukarıda anılan çalışmalarda da sık sık vurgulandığı gibi evrensel bilim anlayışı ile üretilen pozitivist çalışmalar, herhangi bir kültürel uyarlamaya tabi tutulmadan olduğu gibi kullanılmaktadır. Özellikle Batılı biliş tarzının ve medeniyet algısının yoğun bir şekilde hissedildiği teoriler, kavramlar ve uygulamalar olduğu gibi alınmakta ve eğitim sisteminin bütün sorunlarını çözecek sihirli birer sopa gibi sunulmaktadır. Turan'a göre (2014c) Türkiye'de eğitimde reform ve müfredat çalışmaları Batı endekslidir. Müfredat ve özellikle öğretmen yeterliliklerine ilişkin eğitim araştırmaları incelendiğinde; tercüme edildiği ve uyarlandığı toplumun temel varsayımları olan bireysellik, tüketim, kendi kendine yeterlilik, rekabet, rasyonellik gibi değer ve anlayışlara vurgu yaptığı görülmektedir.

Yayınlarla ilgili başka bir sorun da, yayınların eğitim sisteminin sorunlarını dile getirecek çalışmalardan daha çok "atanma ve yükselme" kaygısı ile yapılmasıdır. Bu duruma daha önce yapılan birçok çalışmada da vurgu yapılmıştır (Balci, 1990a; Balci, Şimşek, Gümüşeli ve Tanrıoğen, 2009; Çınkır, 2016; Özdem, 2016; Şişman, 2001; Yılmaz, 2016b). Türkiye'de özellikle niceliği özendiren atama yükseltme yönetmelikleri, doçentlik kriterleri, akademik teşvik uygulaması gibi sebepler bilim insanlarını görece olarak daha hızlı bir şekilde yazılabilen ya da yayınlanabilen nicel araştırmalara yönlendirmektedir. Yayınların nicel olarak artması zamanla nitelik olarak gelişmeyi de beraberinde getirebilir. Ancak yayınların nitelik olarak gelişmesini özendirecek uygulamalara da ihtiyaç bulunmaktadır.

Bu makalenin yazarı da dâhil birçok öğretim elemanı daha çok yayın yapma kaygısı ile Batı kaynaklı bilgileri sürekli tekrarlayan araştırmalar yapmaktadır. Bu araştırmalar Batılı biliş tarzının yayılmasına sebep olmakta; Batılı biliş tarzının ürünleri olan teorileri Türkiye'de tekrarlamaktan öteye gitmemektedir. Bu tekrarlarda "bağlam ve kültür" dikkate alınmamaktadır. Tartışmalar bile, Amerika'da böyle, Almanya'da şöyle, Finlandiya'da işte böyle şeklinde ilerlemektedir. Maalesef aktarma, uyarlama, birebir çeviri, taklit hastalığı devam etmektedir. Bu anlamda son günlerde çevrilen kitap sayısında çok önemli bir artış yaşanmaktadır. Bu kaynaklar çok önemli bilgi ve bulgular içermesine rağmen özgün ve bize ait eğitim modellerin tasarlanmasına katkıdan daha çok Batılı medeniyet ve insan algısının yerleşmesine sebep olmaktadır. Araştırmalarımız, "bireysellik, hızlı tüketim, yarışma, girişimcilik, rasyonellik" gibi özellikleri ön plana çıkarırken "yardımseverlik, iyilik, sevgi, barış, kardeşlik" gibi özellikleri ihmal etmektedir.

Turan (2010) yukarıda açıklanan durumu Türkiye'de eğitimsel aklın bulanıklığı olarak açıklamaktadır. Bu bulanık akıl maalesef İngilizce kaynakları, nicel araştırmaları, bazı indeksleri kutsamak ve Batı taklitçiliğinden öteye gitmemektedir. Araçları amaç haline getiren bu bakış açısında öğretmen yetiştirmeye ilişkin tartışmalar da daha çok sistemin yapısı ve işleyişi üzerine yoğunlaşmaktadır (Duman, 2006). Sistem ve işleyiş ile ilgili tartışmalar özgün ve yeni bir öğretmen yetiştirme sisteminin oluşturulamamasına sebep olmaktadır. Bu bağlamda, araştırmalar, mevcut durumu meşrulaştırmaktan başka bir işe yaramamaktadır. Mevcut durumu sorgulayan, sorunu kültürel kodlarla açıklamaya çalışan bir araştırma yapılması durumunda bu araştırmalar pek kabul görmemektedir. Ancak eğitim araştırmacısının temel amacı, insanların okul yaşamını nasıl algıladıklarını, düzenlediklerini, iradelerini nasıl özgürleştirdiklerini anlamaya ve keşfetmeye çalışmak olmalıdır. Eğitim yönetimi disiplinler arası bir alan olup sosyal, politik, ekonomik, tarihsel ve kültürel boyutları vardır. Eğitim yönetimi araştırmacısı, eğitim ve okulu ele alırken, söz konusu

değişkenleri birlikte hesaba katmalı, bütüncül bir bakış açısına sahip olmalı, makro ve mikro düzeyde değişkenleri göz önünde bulundurmalıdır (Turan ve Şişman, 2013).

7. Pedagojik formasyon programları bütün bunların neresindedir?

Türkiye’de öğretmen yetiştirme ile ilgili en önemli ve en çok tartışılan sorunlardan biri de, öğretmen yetiştirme işinin kurumsallaşmamış olmasına da bağlı olarak, pedagojik formasyon programlarıdır. Konu ile ilgili ilk tartışmalar ortaöğretime öğretmen yetiştirme işinin fen edebiyat fakültelerince yapılması gerektiği, eğitim enstitülerinin bu işi beceremeyeceği yönündedir. İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Mezunları Cemiyeti 1952 yılında yayınladığı bir kitapta, fen edebiyat fakültesi mezunlarının hem alan bilgisi hem de pedagojik formasyon bakımından eğitim enstitüsü mezunlarından daha üstün olduğunu savunmuştur. Kitapta nitelikli öğretmenin kaynağı olarak fen edebiyat fakülteleri gösterilmiştir (Yüksel, 2010).

Daha sonraki zamanlarda yapılan yasal düzenlemeler (öğretmen yetiştirme işinin eğitim fakültelerine verilmesi, eğitim süresinin dört yıla çıkarılması gibi) ile bu tartışmalar değişmiş ve fen edebiyat fakültesi mezunlarının öğretmen olmak için pedagojik formasyon alması gerekli mi, değil mi? sorusu etrafında şekillenmiştir. Bu tartışmaların gerekçesi de yine fen edebiyat fakültesi mezunlarının çok iyi bir alan bilgisine sahip olduğu varsayımdır. Pedagojik formasyon eğitiminin gerekli olmadığını düşünen kesimlere göre bir konuyu bilmek öğretmek için yeterlidir, kişinin nasıl öğreteceğini bilmesine gerek yoktur. Pedagojik formasyon programına devam eden öğrenciler bile pedagojik formasyon programının gerekli olduğuna inanmamaktadır (Temel, 1990; Sözer, 1991; Şenel, 1999; Durmuşçelebi, 2015). Bu bağlamda Türkçe bilen herkesin Türkçe öğretebilmesi gereklidir, çünkü bilen öğretebilmektedir!

Bu mantıkla Türkiye’de öğretmen yetiştirme ile ilgili olarak çok farklı ve ilginç uygulamalar yapılmıştır. Örneğin, 1996–1997 yıllarında, açıköğretim fakültesi dışındaki bütün lisans mezunları, daha sonra da İdare Mahkemesinin kararı ile açıköğretim fakültesi mezunları da dâhil yaklaşık 35 bin kişi, öğretmen olarak atanmıştır. Ziraat fakültesi, veterinerlik fakültesi, su ürünleri meslek yüksek okulu mezunları, iktisatçılar ya da diğerleri, herhangi bir pedagojik formasyon belgesine sahip olma şartı aranmaksızın öğretmen yapıldılar. Bu kişilerin büyük bir bölümü sınıf öğretmeni olarak atandı ve köylere öğretmen olarak gönderildiler. Çünkü sınıf öğretmenleri genellikle ilk atamada köylere öğretmen olarak gönderiliyor. Bu kişilerin önemli bir kısmı maalesef hiçbir öğretmenlik formasyonuna sahip olmadıkları için, öğretmenliği deneme-yanılma yolu ile öğrendiler.

Geçmişten beri “bilen öğretir” mantığına dayalı olarak özellikle, fen edebiyat fakültesi ve diğer fakültelerden mezun olan kişilerin öğretmen yapılmaya çalışılması eğitim sisteminin açmazlarına yeni açmazlar eklemektedir. Hâlbuki ki “bilen değil, öğretmesini bilen öğretir” anlayışı gelişmiş ülkelerde yerleşmiştir ve eğitim sistemleri buna göre düzenlenmiştir. Son yıllarda pedagojik formasyon eğitiminin gerekliliği konusunda önemli bir gelişme sağlansa da, hala ortaöğretime öğretmen yetiştirme işinin fen edebiyat fakültelerince yapılması gerektiğini savunan bir grup da bulunmaktadır.

Pedagojik formasyon programları ile ilgili olarak son yıllardaki tartışma konusu ise bu sertifika programlarının gerekliliği ve niteliği ile ilgilidir. Türkiye’de eğitim fakültelerinin yıllık ortalama 40.000 mezun verdiği bir ortamda, bazı üniversitelerin bir dönemde 3000–4000, toplamda yıllık 9000–12000 kişilik kontenjanlarda öğrenci aldıkları düşünülürse

pedagojik formasyon programlarının gerekliliği ve niteliği tekrar tartışma konusu olabilir. Ayrıca çeşitli kaynaklarda yaklaşık 500 bin işsiz öğretmen olduğu yönünde bilgiler de yer almaktadır. Azar (2011) Türkiye’de öğretmen eğitiminin nitelik ve nicelik boyutu üzerine yaptığı değerlendirmelerde nitelik ve kalite kaygısı göz ardı edilerek artırılan niceliğin yol açtığı sorunlardan söz etmektedir.

Pedagojik formasyon programlarının gerekliliği ayrı bir çalışmanın konusu olacak kadar eski ve geniş bir konu iken, bu programların niteliği ile ilgili olarak uygulanma biçimi konusunda çok önemli sorunlar bulunmaktadır. Örneğin, yaz aylarında, hafta sonları, hafta içi saat beşten sonra, yoğunlaştırılmış programlarla, uzaktan eğitimle, kitle eğitimi şeklindeki uygulama maalesef öğretmen yetiştirme işinin önemsizleştirilmesine yol açmaktadır. Eğitim fakültelerinde bu kadar sorun varken, adaylar dört yılda belli bir eğitimci duruşuna sahip olamazken, acaba pedagojik formasyon programları ne kadar işe yarıyor? Ancak mevcut durumu devam ettiriyor.

Özetlenen bu duruma, eğitim fakültelerinin sessiz kalması ya da sisteme yönelik öneriler getir(e)memeleri ise olayın başka bir yönüdür. Eğitim fakülteleri üniversite kültürü içinde yaşadıkları kabul sorununu, teorik araştırma yapma faaliyetleri ile aşabileceklerini sanmışlar ve bu tür araştırmalara yönelmişlerdir. Bu yöneliş ise eğitim fakültelerini, eğitim sisteminin asli sorunlarına ilişkin araştırma yapmaktan uzaklaştırmıştır. Eğitim fakültesi öğretim üyeleri, bu makalede de olduğu gibi uygulamadan kopuk ve kuramsal çalışmalara devam etmektedir. Ancak bu faaliyetler de eğitim fakültelerinin üniversite kültürü içindeki kabul sorununu aşmasına yardım etmemiştir. Günümüzde bile eğitim fakülteleri diğer fakültelerce “gereksiz” olarak görülmektedir. Bunun en önemli sebebi ise öğretmenlik mesleğinin üniversiter bir iş olarak görülmemesi; hiçbir şey olamazsan öğretmen olursun mantığıdır. Buna bağlı olarak, diğer fakültelerin öğretim üyeleri, kendilerinin de eğitimci olduğunu ve öğretmen yetiştirebileceklerini iddia edebilmektedir. Ancak buradaki en önemli sorun diğer fakültelerin tutumu, üniversitenin tutucu yerleşik kültürü ya da başka faktörler değildir. Asıl sorun eğitim fakültelerinin “örgüt kültürü ve kurumsallaşmama” sorunudur. Örneğin kendi fakültesinde kadro bulamayan herhangi bir öğretim üyesi eğitim fakültesinde çok kolay bir şekilde kadro bulabilmektedir.

SONUÇ YERİNE

Bu makalede eğitim fakültelerinin, toplumda ve eğitimde dönüşümü sağlayacak yeni ve özgün bir eğitim felsefesi oluşturup oluşturamayacağı ile ilgili bir çözümleme yapılması ve bir tartışma zemini oluşturulması amaçlanmıştır. Yapılan incelemeler sonucunda, konu genel olarak “eğitim fakültelerindeki genel durum, eğitim fakültelerindeki mevcut programlar, öğretmen yetiştirmenin doğası ve yayınların ürettiği anlam” başlıkları etrafında şekillenmiştir. Aslında, Turan’ın (2014d) şahsının demeç ve konuşmaları da dâhil Türkiye’de öğretmenlik mesleği ile ilgili bütün tartışmaların bir retorikten ibaret olduğunu ifade etmiş olması, mevcut durumu çok da güzel özetlemektedir. Belki bu makale de mevcut öğretmen yetiştirme retorikine küçük bir katkı getirecektir. Ancak belki de konu ile ilgili olarak küçük bir farkındalık oluşmasına da sebep de olabilir.

Yapılan tartışmalar göstermektedir ki, eğitim fakültelerinde uygulanan mevcut programlar daha çok mekanik-teknik bir süreci inşa etmekte, öğretmenleri de birer teknisyen olarak yetiştirmektedir. Bu mekanik-teknik süreç öğretmen adaylarını zihin, ahlak, ruh ve duyu bakımından mesleğe hazırlamaktan uzaktır. Mevcut programlar daha çok bilişsel

süreçlerle ilgilenmekte, duyuşsal ve devinimsel alanları ihmal etmektedir. Özellikle öğretmenlik mesleği açısından çok önemli olan duyuşsal alanı inşa edecek herhangi bir içerik bulunmamaktadır. Bu yönde bir gelişme de gözlenmemektedir. Çünkü öğretmen yetiştirme işi ile ilgili düzenlemeler içerikten daha çok sistemin yapısı ve işleyişi üzerine yoğunlaşmaktadır. Öğretmen yetiştirme programlarının tamamında olması gereken “felsefe, eğitim felsefesi, sosyoloji, eğitim sosyoloji, sosyal psikoloji, felsefe, antropoloji” gibi dersler mevcut uygulamadaki bazı programlarda yer almamaktadır. Bu bağlamda mevcut programlar hem içerik hem de uygulanma biçimi olarak yeni bir eğitim felsefesi oluşturmaktan uzaktır.

Eğitim fakültelerindeki mekanik-teknik süreç daha çok Batı medeniyetinin insan telakkisine uygun bir insan telakkisini inşa etmektedir. Bu inşa sürecinde Batı'nın geliştirdiği kavramlar ve teoriler son zamanlarda hiçbir kültürel uyarlamaya tabi tutulmadan olduğu gibi alınmaktadır. Türk toplumunun kültürel kodlarına hiçbir şekilde uymayan bireyci ve pragmatist bakış açısının ürünü olan kavram ve teoriler maalesef sorunları çözmekten daha çok yeni sorunlar oluşturmaktadır. Verilen eğitimde öğretmenlik mesleğinin duyuşsal yönüne hitap etmesi gereken insani ve mesleki değerler ve etik ilkeler ihmal edilmektedir. Sahip olduğu kadim değerleri koruyamayan, onları geliştiremeyen, kurtuluşu ya Batıda ya da saplantılı bir şekilde geçmişte arayan toplum sorunlarına yeni ve özgün çözüm önerileri getirememektedir.

Bu bağlamda eğitim fakülteleri ihmal ettiği insani ve mesleki değerler ile etik ilkelere sahip olmayan teknisyen öğretmenler yetiştirmektedir. Erdemli ve iyi ödev insanı olacak öğretmenlerin yetiştirilmesinde sadece söylemek değil, davranış olarak sergilemek de çok önemlidir. Ancak eğitim fakültesi öğretim elemanları dersanelerde kaçak olarak çalışarak, derslerini aksatarak, öğretmenlik mesleğini vasıfsızlaştırarak bırakınız örnek olmayı kötü örnek olmaktadır.

Türkiye’de eğitim fakültelerinde görev yapan öğretim elemanlarının niteliği konusunda tam ve kapsamlı bir araştırma bulunmamaktadır. Ancak birçok fakültede öğretim elemanı kadrosunun eğitim kökenli olmayan kişilerden oluşması, fakültelerdeki çekişmeler ve kavgalar, hayatında bir kere sınıfa girmeyen kişilerin öğretmen yetiştirme, kitabı varsa her dersi anlatırım düşüncesi ve daha birçok benzer durum eğitim fakültelerinde iyi ve güçlü bir örgüt kültürü oluşmasını engelliyor. Türkiye, çağdaş öğretmen yetiştirme modellerini transfer etme ve geliştirme konusunda köklü bir geçmişe sahi olsa da bu başarıyı gelenek oluşturmada yahut kurumsallaşmada gösterememiştir. Ülke, zaman zaman kurumsal kültür geleneğini/devamlılığını kaybetmiştir. Bunun en önemli sebeplerinden biri de öğretmen yetiştirme konusunda niteliğin niceliğe feda edilmesidir. Böyle bir kurumsal hafıza fakirliği ile bir ülkenin tarihi devamlılığı, kültürü ya da gelenekleri olan yeni kurumlar inşa etmesi mümkün değildir (Öztürk, 2016).

Türkiye öğretmen yetiştirme açısından olumlu ve olumsuz örnekleri ile engin bir deneyime sahip olmakla birlikte, maalesef bu deneyimlerinden yeterince yararlanamamıştır (Dönmez, 2017). Bu bağlamda Türkiye’de öğretmen yetiştirme işinde kültür aktarma süreci sağlanamamış, kadim gelenekler yeni tecrübelerle aktarılamamış ve çağcıl gelişmelere uygun, özgün ve yeni bir model geliştirilememiştir. Çağcıl gelişmeler eğitimin sadece bilişsel süreçlerle değil, duyuşsal ve devinimsel süreçlerle de ilgilenilmesi gerektiğine vurgu yapmasına rağmen eğitim fakültelerinde eğitim hala davranış değiştirme süreci olarak tanımlanıyor. Davranışçı yaklaşımı çağırıştıran bu açıklamalar maalesef çağcıl gelişmelere

uygun değil. Çünkü günümüzde eğitimden en önemli beklenti, bireylerin özgürleşmesine ve özgünleşmesine katkı getirmesi. Ancak Türkiye’de çağcıl gelişme denildiğinde akla yine Batı medeniyetinin ürünü olan kavram ve teoriler geliyor. 21. yüzyıl becerileri, yapılandırmacılık, toplam kalite yönetimi ve benzeri birçok kavram sihirli bir sopa olarak sunuluyor. Batı’nın bireyci ve pragmatist bakış açısını sunan bu kavramlar daha çok piyasacı bir mantığı inşa ediyor.

Eğitim fakülteleri de bu piyasacı mantığı inşa edecek öğretmenleri yine piyasacı bir bakış açısı ile yetiştiriyor. Girişimcilik olmazsa olmaz bir özellik olarak sunuluyor. Eğitim fakültelerinde verilen eğitim ile mevcut durumu meşrulaştıran, sosyal konumu yeniden üreten, bireyleri buna inandıran eğitim sisteminin ihtiyaç duyduğu teknisyen öğretmen kolaylıkla yetiştiriliyor. Batı’nın bireyci, pragmatist ve piyasacı bakış açısının yerleştirilmesinde en önemli görevlerden birini de eğitim araştırmaları yerine getiriyor. Özellikle atanma ve yükselme kaygısı ile yapılan, toplumun sorunlarına dokunmayan pozitivist nicel araştırmalar Batılı kavram ve teorileri taklit ve tekrar etmekten öteye gitmiyor.

Bütün bu açıklamaların neresine oturtacağımızı bilemediğimiz bir de pedagojik formasyon eğitimi sertifika programları var. Öztürk’e göre (2016) bir buçuk asrı geçen köklü öğretmen yetiştirme geçmişinin karakteristik özelliklerinden biri de nicel faktörlerin şekillendirdiği uygulamaların niteliği erozyona uğratmasıdır ve son yıllardaki pedagojik formasyon kursu uygulaması da bu kapsamda değerlendirilebilir. Pedagojik formasyon programlarının özellikle uygulanma biçimi ile ilgili çok önemli sorunlar bulunmaktadır. Son birkaç yılda ise bu programlara alınacak öğrenci sayılarının belirlenmesi görevinin üniversitelerin ilgili kurullarına bırakılması sorunları daha da kökleştirmiştir.

Topçu (2014) felsefesi olmayan milletin mektebinin olamayacağı, her büyük milletin kendi hayatının evrim sırrını ve ebediliğe yönelen hayat yolculuğunun büyük kudretini felsefi sistemden çıkardığı görüşündedir. Topçu’ya göre (2014) felsefi kültür mektebin temel taşıdır ve XX. asır mektebinin kapısına “felsefesi olmayan milletin mektebi olamaz” cümlesi yazılmalıdır. Bilhan (1991, 25) felsefesiz bir eğitimin, içeriksiz, sıkıcı ve anlam bunalımı içerisinde olduğu, eğitime yol çizen, ışık tutan, ona geniş ufuklar açan başlıca etkenin felsefi düşüncenin zenginliği ve çeşitliliği olduğu görüşündedir. Ayrıca eğitim eyleminin anlamlandırılması, kavranması ve biçimlenmesi, felsefenin zenginleştirdiği düşünce akımları ve işlerlik kazandırmış zihinsel bir ortam içinde gerçekleşmektedir.

Yukarıda açıklanan sorunlar ve daha birçok sebeple eğitim fakültelerinin mevcut durumu ile yeni ve özgün bir eğitim felsefesi oluşturması çok zor görünmektedir. Türkiye, öğretmen yetiştirme konusunda kadim ve köklü bir geçmişe sahiptir. Ancak öğretmen yetiştirme konusunda da Batı hayranlığı devam etmektedir. Öyle ki, geçmişte Türkiye’de başarı ile uygulanan ancak bizim haberimizin olmadığı bazı modeller şu anda sadece Batı’nın ürünü olduğu için övülmektedir. Bu bağlama hem eğitim sistemi hem öğretmen yetiştirme için belli eğitim felsefesinden bahsetmek mümkün değildir. Belli bir felsefesi olmayan, öğretmeni hangi amaçla yetiştirdiğini bilmeyen, öğretmenliğin ahlaki yönünden çok teknik yönünü öne çıkararak eğitim fakülteleri eğitim sistemi için yeni ve özgün bir eğitim felsefesi oluşturabilir mi?

KAYNAKÇA

- Akyol, H. (2014). Açılış konuşması. *Cumhuriyetin kuruluşundan günümüze eğitimde kademeler arası geçiş ve yeni modeller uluslararası kongresi*. Ankara: Atatürk Araştırma Merkezi Yayını. ss. XXI-XXIII.
- Ateş, F. (2013). *İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin değerler eğitimi ve uygulamalarına yönelik görüşleri üzerine nitel bir araştırma* (Yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Ayas, A. P. (2006). Eğitim fakültelerinin yeniden yapılandırılması süreci: Hedeflerin neresindeyiz? *Eğitime Bakış*, 2(5), 14-20.
- Aydın, A. (2009a). *Eğitim hikâyesidir*. Ankara: Pegem Akademi.
- Aydın, A. (2009b). *Felsefe: Düşünce tarihi*. 5. Baskı. Ankara: Pegem Akademi.
- Aydın, A., Yılmaz, K., & Altınkurt, Y. (2013). Eğitim yönetiminde pozitif psikoloji. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 10(1), 1470-1490.
- Aydın, İ. (2013). *Eğitim ve öğretimde etik*. 4. Baskı. Ankara: Pegem Akademi.
- Aydın, M. Z. (2014). Okulda değerler eğitiminin ilkeleri ve sorunları. *Uluslararası İnsani Değerlerin Yeniden İnşası Sempozyumu*. Erzurum Valiliği, Erzurum Büyükşehir Belediye Başkanlığı, Atatürk Üniversitesi ve Üsküdar Üniversitesi. 19-21 Haziran 2014, Erzurum.
- Aydın, R., Şahin, H., & Topal, T. (2008). Türkiye’de ilköğretime sınıf öğretmeni yetiştirmede nitelik arayışları. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12(2), 119-142.
- Azar, A. (2011). Türkiye’de öğretmen eğitimi üzerine bir söylem: Nitelik mi, nicelik mi? *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 1 (1), 36-38.
- Balcı, A. (1990a). Eğitim yönetiminde araştırma. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 23(1), 81-94.
- Balcı, A., Şimşek, H., Gümüşeli, A. İ., & Tanrıoğen, A. (2009). Eğitim yönetimi araştırmaları ve yayın hakkında rapor. *EYEDDER Rapor Serisi*. <http://eyedder.org/belgeler/Egitim-Yonetimi-Arastirmalari-Yayin-Hakkinda-Rapor.pdf> adresinden 18.04.2010 tarihinde alındı.
- Bozak, A., Özdemir, T., & Seraslan, D. (2016). Mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin eğitim fakültelerinde almış oldukları öğretmenlik eğitimine ilişkin görüşleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13 (36), 100-113.
- Bulut, H., & Doğar, Ç. (2006). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine karşı tutumlarının incelenmesi. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 13-27.
- Çinkır, Ş. (2016). Türkiye’de eğitim yönetimi ve denetimi bilim dalında yapılan tezlere ilişkin bir inceleme. *Prof. Dr. Ziya Bursalıoğlu’na armağan* (Edt: A. Balcı & İ. Aydın). Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayını. ss. 303-336.
- Demirel, Ö. (1999). *Planlamadan değerlendirmeye öğretme sanatı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Dönmez, B. (2017). Eğitim fakültelerinin suçu ne? *Öğretmen Dünyası*, 38(447), 25-28.
- Duman, T. (2006). Türkiye’de öğretmen yetiştirme ve sorunlar. *Eğitime Bakış*, 2(5), 21-23.
- Durmuşçelebi, M. (2015). Öğretmenlik eğitimi programının etkililiği. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 5(5), 747-766.
- Duru, K. N. (1934). *Muallimin meslek ahlâkı*. İstanbul: Devlet Matbaası.
- Erişen, Y., & Çeliköz, N. (2003). Öğretmen adaylarının genel öğretmenlik davranışları açısından kendilerine yönelik yeterlilik algıları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(4), 427-440.
- Ertürk, S. (1993). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Basımevi.

- Fidan, N. (1985). *Okulda öğrenme ve öğretme*. Ankara: Alkım Yayınları.
- Günçer, B. (1998). Eğitim fakülteleri öğretmen yetiştirme programlarının yeniden düzenlenmesi. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 241,
- İra, N. (2011). Eğitim fakültelerinde örgütsel kültür ve yönetsel etkililik. *Yayınlanmamış Doktora Tezi*. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Karlı, M. D. (2003). Öğretmenliğin temel kavramları. *Öğretmenlik mesleğine giriş: Alternatif yaklaşım*. (Edt: M. D. Karlı). Ankara: Öğreti. ss. 1-28.
- Korkut, H. (1987). Eğitim fakültelerinde öğretim elemanı sorunu. *Öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumlarının dünü-bugünü-geleceği sempozyumu*. 8-11 Haziran 1987. Gazi Üniversitesi, Ankara. ss. 723-734.
- Küçükahmet, L. (2001). *Öğretimde planlama ve değerlendirme*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Okçabol, R. (2017). Eğitim fakülteleri: Eğitim sisteminin hem içinde hem dışında. *Öğretmen Dünyası*, 38(447), 17-21.
- Özcan, K., Karataş, İ. H., Çağlar, Ç., & Polat, M. (2014). Eğitim fakültesi yöneticilerinin güç kullanma biçimlerinin örgüt kültürüne etkisi: Bir durum çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(2), 545-569.
- Özdem, G. (2016). Eğitim yönetimi ve politikası alanyazınında oluşturulmaya çalışılan bu tarz kimin? *Eleştirel eğitim yönetimi yazıları*. (Edt: K. Yılmaz). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık. ss. 115-144.
- Özer, B. (1990). 1990'lı yılların başında Türkiye'de öğretmen yetiştirme: Sorunlar ve çözüm önerileri. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 27-35.
- Özoğlu, M. (2011). Statükodan değişime: 21. yüzyılın başında yükseköğretim. *2000'li Yıllar: Türkiye'de eğitim* (Edt: B. S. Gür). İstanbul: Meydan Yayıncılık. ss. 125-161.
- Öztürk, C. (2016). Türkiye'de öğretmen yetiştirmenin serencamı. *Yükseköğretim Dergisi*, 2, 70-73.
- Saraç, Y. (2016). Bakan Yılmaz, YÖK'te eğitim fakültelerinin yöneticileriyle bir araya geldi. <http://meb.gov.tr/bakan-yilmaz-yokte-egitim-fakultelerinin-yoneticileriyle-bir-araya-geldi/haber/11969/tr>
- SCImago (2017). SCImago Journal & Country Rank. <http://www.scimagojr.com/countryrank.php?category=3304&order=it&ord=desc>.
- SETA (2017). *Türkiye'de aday öğretmen yetiştirme modeli: İzleme ve değerlendirme*. Ankara: SETA.
- Sinop Spastik Çocuklar Derneği (2016). *Öğretmenler ve diğer eğitim personeli için etik rehber*. Sinop: Sinop Spastik Çocuklar Derneği.
- Sözer, E. (1991). *Türk üniversitelerinde öğretmen yetiştirme sistemlerinin öğretmenlik davranışlarını kazandırma yönünden etkililiği*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Spring, J. (1997). *Özgür eğitim* (Çev: A. Ekmekçi). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Şenel, E. A. (1999). *Öğretmenlik sertifikası programına katılan öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarına öğretmenlik uygulamalarının etkisi* (Yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Şişman, M. (2001). Eğitimin yönetimindeki kriz: I. eğitim yönetimi toplantısı açılış konuşması. *I. eğitim yönetimi toplantısı*. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi. 31 Ağustos-2 Eylül 2001.
- Şişman, M. (2010). Öğrenmede yapılandırıcılık üzerine bir çeşitleme. *Eğitime Bakış*, 6(17), 4-9.
- Şişman, M., & Turan, S. (2001). *Eğitimde toplam kalite yönetimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Taymaz, H. (2003). *İlköğretim ve orta öğretim okul müdürleri için okul yönetimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

- TED (2009). *Öğretmen yeterlikleri*. Ankara: TED.
- Temel, A. (1990). Fen- Edebiyat fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarına öğretmenlik formasyon programlarının etkisi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, 180-192.
- Topçu, N. (2014). *Türkiye'nin maarif davası*. İstanbul: Dergah Yayınları.
- Turan, S. (2010). Yapılandırmacılığın Türk eğitim sistemi ve merkez müfredatçılarıyla dansı. *Eğitime Bakış*, 6(17), 10-14.
- Turan, S. (2014a). Modern okul. <https://tedmem.org/dosya-konusu/prof-dr-selahattin-turan-modern-okul>.
- Turan, S. (2014b). Prof. Dr. Selahattin Turan'dan Eğitimcilerle Mesaj: "İyi ödev insanı yetiştirmek" zorundayız. <http://www.egitimvegelecek.com/?p=12828>.
- Turan, S. (2014c). Ahlaki açıdan modern okulun açmazı: Eleştirel bir bakış. *Yeni Türkiye Dergisi*, 10(58), 246-252.
- Turan, S. (2014d). Prof. Dr. Selahattin Turan: "Türkiye'de öğretmenlik mesleği ile ilgili bütün tartışmalar bir retorikten ibarettir". <http://www.egitimvegelecek.com/?p=13118>.
- Turan, S., & Özkan, M. (2016). Uyarlayan uyarlayana geliştiren geliştirene: Ölçeklere sayılarla bakış. *Prof. Dr. Ziya Bursalıoğlu'na armağan* (Edt: A. Balcı & İ. Aydın). Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayını. ss. 227-244.
- Turan, S., & Şişman, M. (2013). Eğitim yönetimi alanında üretilen bilimsel bilgi ve batılı biliş tarzının eleştirisine giriş. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 19(4), 505-514.
- Yılmaz, K., & Altınkurt, Y. (2009). Öğretmen adaylarının mesleki etik dışı davranışlar ile ilgili görüşleri. *İş Ahlakı Dergisi*, 2 (4), 71-88.
- Yılmaz, K. (2015a). Değerler eğitimi üzerine düşünceler: Araştırmaların bütünleştirilmesi. *Eğitimde gelecek arayışları: Dünden bugüne Türkiye'de beceri, ahlak ve değerler eğitimi uluslararası sempozyumu*. Ankara: Atatürk Araştırma Merkezi Yayını. ss. 79-100.
- Yılmaz, K. (2015b). Türkiye'de eğitim araştırmalarının ürettiği Batıcı söylem üzerine. *Felsefe, Eğitim ve Bilim Tarihi Sempozyumu*. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi. 12-14 Kasım 2015. Muğla.
- Yılmaz, K. (2016a). Türkiye'de eğitim yönetimi alanındaki batı etkisi üzerine bir değerlendirme. *Eleştirel eğitim yönetimi yazıları*. (Edt: K. Yılmaz). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık. ss. 65-114.
- Yılmaz, K. (2016b). Türkiye'deki eğitim liderliği makaleleri ile ilgili bir değerlendirme. *Prof. Dr. Ziya Bursalıoğlu'na armağan* (Edt: A. Balcı & İ. Aydın). Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayını. ss. 369-393.
- YÖK (1997). *Eğitim fakültesi öğretmen yetiştirme programlarının yeniden düzenlenmesine ilişkin rapor*. Ankara: YÖK.
- YÖK (1998). *Eğitim fakültesi öğretmen yetiştirme lisans programları*. Ankara: YÖK.
- YÖK (2007). *Eğitim fakültesi öğretmen yetiştirme lisans programları*. Ankara: YÖK.
- YÖK (2007a). *Türkiye'nin yükseköğrenim stratejisi*. Ankara: YÖK.
- Yüksel, S. (2010). *Türk üniversitelerinde eğitim fakülteleri ve öğretmen yetiştirme*. Ankara: Pegem Akademi.



Mesleki ve Teknik Ortaöğretim Öğrencilerinin Problem Çözme ve Eleştirel Düşünme Becerileri ile Akademik Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Cansu ŞAHİN KÖLEMEN¹

Yavuz ERİŞEN²

Özet

Bu çalışma, mesleki ve teknik ortaöğretim öğrencilerinin problem çözme ve eleştirel düşünme becerileri ile akademik başarıları arasındaki ilişkiyi ortaya koymak amacıyla hazırlanmıştır. Araştırmanın örneklemi, 2016-2017 eğitim-öğretim yılı 1. Dönem, Kadıköy TML ve Anadolu TML Lisesi, Dr. Nureddin Erk Perihan Erk Teknik Lisesi ve Kadıköy Anadolu Meslek Lisesinde okuyan öğrenciler ile burada görev yapan öğretmenler oluşmaktadır. Örneklem içerisinde 9., 10., 11. ve 12. sınıflarda okuyan toplamda 186 öğrenci ve 86 öğretmen yer almıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, Yaman (2006) tarafından hazırlanan "Problem Çözme Becerisi Envanteri" ve Özdemir (2002) tarafından geliştirilen "Eleştirel Düşünme Becerisi Envanteri" kullanılmıştır. Ölçme araçları hem öğrenci hem de öğretmenlere uygulanmıştır. Toplanan verilerin analiz aşamasında aritmetik ortalama, standart sapma, t-testi, tek yönlü varyans analizi ile korelasyon tekniklerinden yararlanılmıştır. Araştırmanın sonucu; problem çözme eleştirel düşünme becerilerinin, akademik başarıya olan etkisinin kuvvetli olduğu göstermiştir.

Anahtar Kelimeler

Temel Beceriler
Problem Çözme Becerisi
Eleştirel Düşünme Becerisi
Mesleki ve Teknik Eğitim
Akademik Başarı

¹ Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Öğrencisi, cansusahin3@gmail.com

² Prof. Dr., Yıldız Teknik Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, erisenyavuz@gmail.com

An Investigation on the Relationship between Problem Solving and Critical Thinking Skill, And Academic Achievement of Vocational and Technical High School Students

Abstract

This study is designed to reveal the relationship between problem solving and critical thinking skills and academic achievement of vocational and technical high school students. The accessible population includes students and teachers in Kadıköy Vocational and Technical Anatolian High School, Nureddin Erk Perihan Male Technical High School and Kadıköy Anatolian Vocational High School. The sample consists of 86 teachers and 186 students at 9th, 10th, 11th, and 12th grade levels during 1st term of 2016-2017 academic year. The data collection tools are "Problem Çözme Becerisi Envanteri" prepared by Yaman (2006) and "Eleştirel Düşünme Becerisi Envanteri" developed by Özdemir (2002). The tools were applied to both students and teachers. In the analysis of the data, correlation techniques were used with arithmetic mean, standard deviation, t-test and one way variance analysis. In addition, the problem-solving and critical thinking skills are strongly influenced by academic achievement of the students.

Keywords

Basic Skills
Problem Solving Skills
Critical Thinking Skills
Vocational Education
Academic Achievement

About Article

Sending Date: 19.09..2017
Acceptance Date: XX.XX.2017
Electronic Issue Date: XX.XX.2017

DOI: 11..11111/ted.xx

GİRİŞ

Bilginin gittikçe arttığı bu çağda, yetişmiş insan gücü ülkeler arasındaki en önemli rekabet etkenidir. Geçmişten günümüze, ülkelerin kalkınmaları ve gelişmeleri için insana ve nitelikli insan gücüne gereksinim duyulmuştur. Nitelikli insan yetiştirmenin temel yolu eğitimden geçer. Eğitim bireyin doğduğu andan itibaren başlar ve tüm hayatı boyunca devam eder. Yaşam boyu öğrenme, aktif bir şekilde bilgiyi kullanmayı da içerir. Bir problemle karşılaştığında gerekli bilgiye ulaşabilen, bu bilgiyi kendi durumuna uyarlayabilen ve yeni çözümler üreten kişiler yaşam boyu öğrenebilen kişilerdir.

Bireylerin topluma ayak uydurabilmeleri, öğrendiklerini hayata geçirebilmeleri ancak yaşam boyu öğrenme ile sağlanabilir (Ayaz, 2016). Bu nedenle bütün gelişmiş ve gelişmekte olan toplumlarda eğitim anlayışında ve uygulanan programlarda önemli değişimler söz konusu olmuş, bireylerin yaşam boyu öğrenmeleri ve temel becerilerin kazandırılması programların odağına alınmıştır. Bütün bunlar göz önünde bulundurularak MEB tarafından 2005 senesinde eğitim programlarında önemli bir değişikliğe gidilmiştir. Program kapsamında kazandırılması gereken temel beceriler: girişimcilik, eleştirel düşünme, iletişim, yaratıcı düşünme, araştırma-sorgulama, problem çözme, Türkçe'yi düzgün kullanma, bilgi ve teknolojilerini kullanma üzerinde durulmuştur.

Millî Eğitim Bakanlığı'nın öğrencilere kazandırmayı hedeflediği temel beceriler arasındaki problem çözme ve eleştirel düşünme becerisi bu çalışmada ele alınmıştır. Bu becerilerin ele alınmasının sebebi önemli ölçüde diğer becerileri de kapsıyor olmasıdır. Araştırma için temel becerilerin arasından problem çözme ve eleştirel düşünme becerisinin seçilme sebeplerinden biri de tüm dersler için ortak becerilerinin olmasıdır. Örneğin; Sezgin (2011) yüksek lisans çalışmasında problem çözme becerisinin diğer becerilerin edinilmesini kolaylaştırdığı ifade ederek bu beceriyi ele almıştır. Ayrıca Özlek (2003) tarafından yapılan yüksek lisans çalışmasında öğrencilerin sosyal beceri düzeylerini yordayan değişkenler incelenmiştir. Çalışmanın sonucunda problem çözme ve eleştirel düşünme becerilerin sosyal beceriler açısından etkili bir yordayıcı olduğu belirtilmiştir.

Çalışma hayatında iş için başvuran kişilerden teknolojiye yatkınlık, girişimcilik, yaratıcılık, problem çözme, eleştirel düşünme gibi temel beceriler beklemektedir. Bundan dolayı mesleki eğitim sisteminde, bilginin yanı sıra bu kurumların talep ettikleri nitelikte insan yetiştirilmesi hedeflenmiştir (Binici, 1999). Bu noktalar göz önünde bulundurulduğunda temel beceriler mesleki ve teknik eğitim veren ortaöğretim kurumlarında daha ön planda tutulmaktadır (Özerbaş ve Uçar, 2013).

Bu çalışmada, Milli Eğitim Bakanlığı'nın öğrencilere kazandırılması hedeflenen becerilerden yola çıkarak mesleki ve teknik ortaöğretim öğrencilerinin problem çözme ve eleştirel düşünme becerileri ile akademik başarıları arasındaki ilişki araştırılmıştır. Ayrıca literatür taramasında bu alanda sınırlı sayıda çalışmanın olması nedeni ile literatüre katkı sağlanması hedeflenmiştir.

Öğrenciler aldıkları derslerin sonunda öngörülen kazanımlara ulaşıp ulaşmadığı konusunda değerlendirmeye alınırlar. Fakat kazandırılması hedeflenen temel becerilerin kazanıp kazanılmadığı yeterince ölçülmemektedir (Sezgin,2011). Bu çalışma kapsamında mesleki ve teknik ortaöğretim öğrencilerin temel becerilerinin ölçülmesi ve bu temel becerilerinin akademik başarılarına etkisi olup olmadığı incelenmiştir. Ayrıca öğrencilerin; eleştirel düşünme, problem çözme becerisinde kendilerini yeterli görüp görmediklerine dair düşüncelerine ulaşılmaması hedeflenmiştir.

Temel Beceriler

Küreselleşen dünyada bilgi sürekli olarak artmakta ve güncellenmektedir. Sönmez (2007)'in söylediği gibi "teknolojiyi kullanan, bilgi çağındaki bireyler bilgiye ulaşan, öğrendiği bilgiler ışığında yeni bilgiler üreten, kendini gerçekleştiren, farklı bakış açlarına sahip bir birey" olmak zorundadır.

Avrupa düzeyinde, küreselleşme, sosyal uyum ve kalkınma açısından temel becerilerinin kazandırılmasına önem verilmiştir. Türkiye'de eğitim planına temel becerileri dâhil etmiştir. Bu kapsamda, öğrencilerin temel becerilerin kazandırılması için eğitim programları üzerinde birçok çalışma yapılmıştır. Eğitim programlarında 2004-2005 eğitim ve öğretim yılında 9 ilde ve 120 eğitim-öğretim veren kurumda pilot çalışma başlatılmıştır. 2005-2006 eğitim yılında pilot uygulamadan çıkıp tüm programlarda uygulamaya sokulmuştur (MEB, 2005). Temel beceriler, bireylerin sahip olması gereken kritik becerilerdir. Bu programla birlikte öğrencilerin temel yaşam becerilerine, kaliteli niteliklere sahip bireyler olması hedeflenmiştir (MEB, 2010).

MEB tarafından 2005 yılında programda geliştirilmesi hedeflenen temel beceriler şu şekilde açıklanabilir:

Girişimcilik: Girişimcilik, bireydeki yeteneği ortaya çıkararak bir beceridir. Bu beceri risk almanın yanı sıra, projeleri yönetme becerilerini de kapsar.

İletişim kurma becerisi: İletişim becerisi; hem konuşma, dinleme, okuma, yazma gibi sözel hem de jest ve mimikler gibi sözel olmayan iletişim becerilerini de etkili kullanmayı kapsar.

Araştırma ve sorgulama becerisi: “Doğru olan sorular ışığında sorunun farkında varma ve kavrama, sorunu gidermek adına ilgili araştırmalar yapma, araştırma sonrası çözümler konusunda çıkarımlar yapma, bir sonraki çıkabilecek problemleri tespit etme, çözümleri deneme ve bu konuda düşünceler üretmeyi” içerir.

Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma: Türkçenin doğru ve etkili kullanımını amaç edinen bir eğitim programı, öğrencilerin okuduklarını ve dinlediklerini anlama, etkili iletişim kurma, dinleme ve yazma becerilerinin geliştirilmesi hedeflenmiştir.

Bilgi teknolojilerini kullanma becerisi: teknoloji yardımıyla bilginin araştırılması, ulaşılması, ulaşılan bilginin işlenmesi, sunuma hazır hale getirilmesi ve değerlendirilmesi becerilerini içerir.

Yaratıcı düşünme becerisi: Yaratıcı düşünme, sorunlara farklı açılardan bakıp farklı öneriler sunma, keşfedici olma ve kişinin kendisine özgü düşünme becerisidir.

Problem Çözme Becerisinin Tanımı ve Önemi

Problem çözme kavramını ortaya atan ilk kişi Amerikalı eğitimci John Dewey’dir (Yalçın ve Yıldırım, 2008). Dewey “How We Think?” adlı kitabında yansıtıcı düşünme teorisinden yola çıkarak problem çözme yöntemini geliştirmiştir (Sezgin, 2011). Problem çözme becerisi, kişinin kendine özgün çözümler ile karşılaştığı sorunları çözebilmesidir. Kafa karıştıran durumlar kişide bu durumu çözme isteği uyandırır. Ayrıca daha önce karşılaşmadığı bir durum olduğundan sahip olduğu deneyimler ve bilgiler onu çözüm üretilmeye yöneltir (Türnürklü ve Yeşildere, 2005). Bu çerçevede problem çözme becerisinin temel amacı, öğrencilere ne düşünmesi gerektiğini değil, nasıl düşünmeleri gerektiğini öğretmektir.

Problem çözme sürecinde birey hem zihinsel olarak hem de fiziksel olarak aktif katılım sergilemektedir. Birey problemi ifade ederken, öğelerine ayırırken, çözüme ulaşmak adına önerileri bir araya getirirken, bir araya getirilen önerilerin arasından seçim yaparken, bulduğu çözümü uygularken ve değerlendirirken birçok zihinsel faaliyette bulunur. Sonraki süreçte ise çözümün doğruluğunu kontrol etme konusunda düşünür. Bu süreçte, bireyin bilgiyi nasıl ele aldığı, bilginin kaynağı olarak kimi ya da neyi baz aldığı, bir bilginin doğruluğu konusunda nasıl emin olduğu gibi sorular ön plana çıkmaktadır (Deryakulu, 2004).

Problem çözme becerisi, bireyin hayatını idame ettirebilmesi için gerekli olan en önemli beceridir. Çünkü birey, yaşamı boyunca ne gibi, ne zaman, ne tür zorluklar ile karşılaşacağını yaşamadan bilememektedir. Bunun için problem çözme becerisine sahip bireyler yetiştirmek oldukça önem kazanmaktadır. Problem çözme becerisi gelişmiş olan bireyler karşılaştıkları sorunlarda çözüm bulma konusunda öz-yeterliliklerini kazanmış olacaklardır (Ariol, 2009).

Problem çözme becerisi temel beceriler arasında en önemli becerilerdendir. Çünkü bireyin sosyal çevresindeki uyum sağlama becerisini ve gündelik hayata yönelik başarısını

da etkilemektedir (Karahan ve Kaygusuz, 2006). Problem çözme becerisi ile birey, sosyal çevreyi anlama, analiz etmedir (Baysal, 2011). Larkin (1980) problem çözme becerilerine eğitim programlarında mutlaka yer verilmesi gerektiğini vurgulamaktadır (Akt: Baysal, 2011). Çağdaş eğitim ve öğretim kurumlarının temel amaçlarından biri öğrencilere problem çözme becerileri kazandırmaktır.

Okul hayatının devamı olan çalışma hayatında da problem çözme becerisi en önemli özelliklerden biridir. Aksu (1991)'ya göre hayatın her karesini içeren problem çözme becerisi, bireyi özgürleştirmeye, özgürleştirme sonunda sorumluluğunu almaya, fikirleri organize etmeye, yargıda bulunmaya ve yaratıcılığa teşvik etmektedir (Akt.: Sezgin, 2011).

Eleştirel Düşünme Becerisinin Tanımı ve Önemi

Eleştirel düşünme kavramını ilk kullanan ve öğretmenlerin dünyasından ifade eden kişi Ennis'tir (Semerci, 2010). Ennis (1986) eleştirel düşünme becerisini sözlü ya da yazılı anlatımların anlamını keşfetmek, onun doğru olup olmadığına karar vermek olarak ifade etmiştir. Eleştirel düşünme "Nasıl?" ve "Niçin?" sorularını ön planda tutma ve mantıklı düşünme olarak ifade edilmiştir (Branch, 2000). Watson ve Glasser (1980), eleştirel düşünmeyi; sonuca varma, varsayımların olduğunu göz ardı etmeme, yorumlama ve değerlendirme becerilerinin bir araya gelmesi olarak tanımlamaktadır.

Eleştirel düşünmeyi tanımlarken birçok kişi Bloom'dan yararlanmıştır. Bloom'un taksonomisinde, eleştirel düşünme becerisinin genellikle analiz, sentez ve değerlendirme gibi üst düzey düşünme kategorilerine işaret ettiği söylenir (Dam ve Volman, 2004).

Kurnaz (2011)'a göre geleneksel eğitim sisteminde aktarılan bilgiyi doğrudan alan, bilgi geri çağrıldığında ezberlediğini söyleyen öğrenciler yetişmektedir. Ne yazık ki, bu durum sorgulamayan, değişime, yeniliğe açık olmayan, problemler karşısında cevap bulamayan, yanlış bilgiyi ayırt edemeyen, yenilikler üretemeyen nesiller yetiştirmektedir. Bu vahim gözükten durumun ortadan kalkması için temel becerilerden olan eleştirel düşünme becerisinin bireylere kazandırılması gerekmektedir.

Cüceloğlu (1997)'na göre normal düşünme ile eleştirel düşünme becerisi arasında farklılıklar vardır. Eleştirel düşünme;

1. aktiftir,
2. bağımsızdır,
3. yeni fikirlere açıktır,
4. öne sürülen düşünceleri destekleyecek durumlar ön planda tutulur,
5. fikirlerin organizasyonuna önem verir.

Eleştirel düşünme becerisine sahip olan bireylerde (Akt: Yaprakdal, 2013, s.39) ;

- bir problemi net bir şekilde ifade edebilme,
- düşünerek harekete geçme,
- yapılanları kontrol etme,
- fikir oluşturmada hevesli olma,
- ileri sürülen fikirlerin kanıtlarını listeleme,
- objektif olma,
- ön bilgilerden yararlanma,
- yeterli kanıt elde edilene kadar, o düşünceden emin olmama gibi özelliklerin görüldüğü sonucuna varılmıştır.

Mesleki ve Teknik Ortaöğretimde Temel Becerilerin Önemi

“Mesleki ve teknik eğitim; teknolojinin hızla ilerlemesiyle birlikte bireylere iş yaşantısında mesleklerle alakalı bilgi ve beceri açısından davranışlar kazandırmaktadır. Buna ek olarak, bireye özgü yetenekleri geliştiren eğitim sürecidir. Milli Eğitim Temel Kanunu’nun 3. Maddesi’ne baz alındığında mesleki ve teknik eğitim; öğrencilerin hem ilgilendikleri alanları hem de yeteneklerini geliştirerek ihtiyaç olan bilgi, beceri, davranışlarla iş yapabilme alışkanlığı kazandırmak amacıyla gündelik yaşama hazırlamaktır. Ayrıca bireylerin hem kendilerini mutlu hissedecek hem de toplumun mutluluğuna katkı sağlayacak bir meslek sahibi olmaları hedeflenmiştir” (Tosun, 2010:15).

Mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarının iki temel amacı şunlardır:

1. Temel becerilere sahip ve teknik insan gücünü yetiştirmek,
2. Kalkınma için gerekli olan teknolojik yenilikleri eğitim aracıyla ortaya koymak (Sezgin, 2011).

Günümüzde mesleki ve teknik ortaöğretimle ilgili çalışmalara bakıldığında Dokuzuncu Beş Yıllık Kalkınma Planı önemli bir yer teşkil etmektedir. Bu plan kapsamında meslek ve teknik liselerinin eğitim sistemin de temel becerilerin kazandırılması hedeflenmiştir (Özerbaş ve Uçar, 2013).

Mesleki ve teknik ortaöğretim kurumları, yenilikleri takip eden ve nitelikli insan gücü yetiştirmeyi hedefleyen bir sisteme sahip olmalıdır. Böylece eğitimde, fikirler üretebilen, sorgulayabilen, araştırma yapabilen, sanatsever, öz güvene sahibi, atak, karar verebilen, problem çözebilen bireyler yetiştirilmesi sağlanabilir.

Temel Becerilerinin Kazandırılmasındaki Sorunlar

Milli Eğitim Bakanlığı’nun 2005 yılında güncelleme yaptığı eğitim programlarında temel becerilerinin kazandırılması üzerinde oldukça durulmaktadır. Planlanan eğitim programlarında becerilerin geliştirilmesine yönelik etkinlikler, örnekler, hedefler belirlenmiştir. Fakat bu temel becerilerin nasıl geliştirileceğine dair açıklamalara yer verilmemiştir (Sezgin, 2011). Burada da öğretmen faktörü devreye girmektedir. Temel becerilerinin kazandırılmasında sadece eğitim programları değil, öğretmenin sorumluluğu da oldukça önemlidir. Öğretmen bu becerileri desteklemediği takdirde tüm çalışmalar anlamsız hale gelir (Ertürk, 1986). Öğretmenler öğrenme-öğretme sürecini planlamada, sınıf içi iletişimde, uygun materyali seçmede, yöntem ve teknikleri kullanmada, hedeflenen kazanımlara ulaşmada önemli rol oynamaktadır (Çetinkaya, 2011).

Eğitim programları ve öğretmenlerin yanı sıra kullanılan materyaller, idareciler, okulun vizyonu ve misyonu, yöneticilerin tutumu, araç gereçlerin çeşitliliği tüm bunlar da etkilidir (Semerci, 2010). Savran (2003) “PISA Projesinin Türk Eğitim Sistemi Açısından Değerlendirilmesi” çalışma tarafından yapılan öğrenciye öğrenmeyi öğretme, öğretimin öğrenci merkezli olması, araştıran sorgulayan gençler olmaları için merak duygularını ortaya çıkarma, araştırmaya teşvik etme, ezberci sistemden vazgeçerek belli bir noktaya gelinebileceğinden söz edilmiştir. Bu doğrultuda, mesleki ve teknik kurumlarda sadece mesleki eğitime değil temel becerilere de eğitim programlarında yer vermesi gerekmektedir.

Milli Eğitim Şuraları’nda mesleki ve teknik eğitim kurumlarında nitelikli insan kavramının üzerinde özellikle durulmaktadır. Ancak bu şekilde meslek ve teknik

kurumlardan mezun olan öğrencilerin yeterli ve etkin bir istihdam sağlanabileceği bilinmektedir. Öğrencilerin mesleki yeterlilik bakımından zayıf olmaları nedeniyle istihdamda meslek ve teknik liselerden mezun olanları tercih etmemekte ya da onları sıfırdan mesleki eğitime tabi tutmaktadırlar ("Mesleki Liseleri Araştırma Raporu", 2004).

Eğitim programlarının, nitelikli insan gücü ihtiyaçlarına göre planlanması ve okul işletme birliğinin sağlanması verimliliği arttıracaktır. Buna ek olarak eğitim programlarının daha sade ve sektörün ihtiyacı doğrultusunda olacak şekilde hazırlanmaması da sorunlar arasında gösterilmektedir (II. Eğitim Kongresi Raporu,2016:208).

YÖNTEM

Bu çalışmada, İstanbul'da mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarındaki öğretmen ve öğrencilerin problem çözme becerisi ve eleştirel düşünmeye dair görüşleri incelenmiştir. Ayrıca eleştirel düşünmenin ve problem çözme becerisinin akademik başarıya etkisi belirlenmeye çalışılmıştır.

Araştırma Deseni

Bu araştırma, nicel araştırma desenlerinden tarama modeli kullanılarak yapılmıştır. Tarama modeli; geçmişte veya halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle tanımlamayı amaçlayan bir yaklaşımdır (Karasar, 2012). Araştırma konusu, kendi koşulları içinde olduğu gibi tanımlanmaya çalışıldığından bu çalışma betimsel modele uygundur. Çünkü betimsel araştırmada incelenen özellikler var olduğu biçimi ile ortaya çıkarılmaktadır.

Evren-Örnekleme

Çalışma evreni, İstanbul'da örgün mesleki ve ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencilerden ve buralarda görev yapan öğretmenlerden gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın örnekleme ise, 2016-2017 eğitim-öğretim yılı birinci döneminde Kadıköy TML ve Anadolu TML, Dr. Nureddin Erk- Perihan Erk Teknik ile Kadıköy Anadolu Meslek Liselerinde öğrenim gören, meslek liselerinden basit rastgele örnekleme yöntemi ile seçilen öğrenciler ve öğretmenlerinden oluşmaktadır. Örneklemin oluşturulması sırasında zamanın sınırlı olması, ulaşım kolaylığı, ekonomik etkenlerden dolayı üç meslek lisesi araştırma kapsamına alınmıştır. Araştırmaya 186 öğrenci ve 86 öğretmen katılmıştır.

Veri Toplama

Ölçeğin meslek ve teknik ortaöğretim kurumlarına uygulanması için İstanbul İl Millî Eğitim Müdürlüğünden gerekli onay alınmış ve Kadıköy TML ve Anadolu TML, Dr. Nureddin Erk Perihan Erk Teknik ve Kadıköy Anadolu Meslek Liselerinde uygulanmıştır.

Araştırmanın verileri 2016-2017 güz döneminde toplanmıştır. Ölçeğin cevaplanması ortalama 30 dakika sürmüştür. Uygulanan envanterlerde toplam 14 öğrencinin sağlıklı olarak cevaplanmasından dolayı sonuçları iptal edilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak, Yaman (2006) tarafından hazırlanan "Problem Çözme Becerisi Envanteri" ve Özdemir (2002) tarafından geliştirilen "Eleştirel Düşünme Becerisi Envanteri" kullanılmıştır. Ölçme araçları hem öğrenci hem de öğretmenlere uygulanmıştır. 186 öğrenci ve 86 öğretmenden veriler elde edilmiştir. Öğrencilere ve öğretmenlere uygulanmadan önce okul müdüründen ölçeği uygulamak için randevu alınmıştır. Ardından rehber öğretmeni ile ölçeği uygulanacak tüm

sınıflar gezilmiştir. Ölçeği cevaplamadan önce tüm katılımcılara araştırmanın amacı hakkında genel bir bilgi verilmiştir.

Ölçekler, araştırmacı tarafından öğrencilere el ile dağıtılmıştır. Bireylerin içten cevap vermelerinin araştırmanın bilimsel boyutuna katkı sağlayacağı konusunda bireyler araştırmacı tarafından güdülenmiştir. Problem çözme envateri için yapılan güvenilirlik çalışmasında Cronbach Alfa katsayısı, .96 olarak bulunmuştur. Eleştirel düşünme becerisi için yapılan güvenilirlik çalışmasında Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı, .85 olarak bulunmuştur. Güvenirlik düzeyleri yüksek olduğundan hiçbir madde çıkarılmamıştır.

Verilerin Analizi

Verilerin çözümlenmesinde SPSS 16 paket programı kullanılmıştır. Alt problemlere çözüm bulmak amacıyla genel olarak betimsel istatistik tekniklerinin yanı sıra standart sapma, aritmetik ortalama, t-testi, tek yönlü varyans analizi, korelasyon tekniklerinden de yararlanılmıştır. Yapılan istatistik çözümlerinde anlamlılık düzeyi 0,05 olarak alınmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde “Mesleki ve Teknik Ortaöğretim Kurum Öğrencilerinin Problem Çözme ve Eleştirel Düşünme Becerileri ile Akademik Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” amaçlanmıştır. Her bir alt probleme ilişkin elde edilen bulguların tabloları ve bulgulara ait yorumlar yer almaktadır.

1. Araştırmanın 1. amacı olan “öğrencilerin problem çözme beceri düzeyleri nasıldır?” sorusu doğrultusunda öğrencilerin kendi görüşlerine, öğretmen görüşlerine göre ve öğretmen öğrenci görüşlerin karşılaştırılmasına ilişkin bulgular aşağıda verilmiştir:

Tablo 1: Öğrencilerin Görüşlerine Göre Problem Çözme Beceri Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikler

Değişkenler	n	\bar{X}	ss	Min.	Mak.
Her Zaman(4,21-5,00)					
Genellikle (3,41-4,20)					
Bazen (2,61-3,40)	186	3,42	,269	2,80	4,07
Az (1,81-2,60)					
Hiç (1 – 1,80)					

Aritmetik ortalama puanları ölçekten alınabilecek puanlar ile karşılaştırıldığında görüşlere ilişkin ortalama “Genellikle” kategorisine daha yakın olduğu görülmektedir. Bu durum, öğrenciler problem çözme becerisine sahip olduklarını düşündüklerini göstermektedir.

Tablo 2: Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Öğrencilerin Problem Çözme Beceri Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikler

Değişkenler	n	\bar{X}	ss	Min.	Mak.
Her Zaman(4,21-5,00)					
Genellikle (3,41-4,20)					
Bazen (2,61-3,40)	86	3,30	,166	2,83	3,80
Az (1,81-2,60)					
Hiç (1 – 1,80)					

Aritmetik ortalama puanları ölçekten alınabilecek puanlarla karşılaştırıldığında, öğretmenlerin görüşlerine göre öğrencilerin problem çözme beceri düzeyleri “Bazen” kategorisinde yer aldığı olduğu gözlenmektedir.

Tablo 3: Öğrencilerin Problem Çözme Beceri Düzeylerine İlişkin Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri Farklılaşmakta mıdır?

Grup	n	\bar{X}	ss	$\bar{X}_1 - \bar{X}_2$	sd	t	p
Öğretmen	86	3,30	,166				
Öğrenci	186	3,42	,269	-,114	270	-3,62	,000

Öğrencilerin problem çözme beceri düzeylerine ilişkin öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması (\bar{X})=3,30, öğrenci görüşlerinin aritmetik ortalaması (\bar{X})=3,42 olduğu görülmektedir. Bu farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için yapılan t-testi sonucuna göre (t= -3,62; p<0.05) öğretmen ve öğrenci görüşleri arasında anlamlı farklılık olduğu gözlenmektedir. Buna göre kendi algılarına göre öğrenciler problem çözme becerilerinin öğretmen görüşlerine göre daha yüksek olduğunu düşünmektedir.

2. Araştırmanın 2. amacı olan “Öğrencilerin eleştirel düşünme beceri düzeyleri nasıldır?” sorusu doğrultusunda öğrencilerin kendi görüşlerine, öğretmen görüşlerine göre ve öğretmen öğrenci görüşlerin karşılaştırılmasına ilişkin bulgular aşağıda verilmiştir:

Tablo 4: Öğrencilerin Görüşlerine Göre Eleştirel Düşünme Beceri Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikler

Değişkenler	n	\bar{x}	ss	Min.	Mak.
Kesinlikle Katılıyorum (4,21-5,00)					
Katılıyorum (3,41-4,20)					
Kararsızım (2,61-3,40)	186	2,98	,252	2,30	3,50
Katılmıyorum (1,81-2,60)					
Kesinlikle Katılmıyorum (1 – 1,80)					

Aritmetik ortalama puanları ölçekten alınabilecek puanlar ile karşılaştırıldığında görüşlere ilişkin ortalamanın “Kararsızım” kategorisine daha yakın olduğu görülmektedir. Bu durum, öğrencilerin eleştirel düşünme becerisine sahip olma konusunda kararsız olduklarını göstermektedir.

Tablo 5: Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Beceri Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikler

Değişkenler	n	\bar{x}	ss	Min.	Mak.
Kesinlikle Katılıyorum (4,21-5,00)					
Katılıyorum (3,41-4,20)					
Kararsızım (2,61-3,40)	86	3,04	,280	2,40	3,63
Katılmıyorum (1,81-2,60)					
Kesinlikle Katılmıyorum (1 – 1,80)					

Aritmetik ortalama puanları ölçekten alınabilecek puanlarla karşılaştırıldığında, öğretmenlerin görüşlerine göre öğrencilerin eleştirel düşünme beceri düzeylerinin “Kararsızım” kategorisinde yer aldığı görülmektedir. Öğretmenlerin, öğrencilerin eleştirel düşünme becerisine sahip oldukları konusunda emin olamadıkları söylenebilir.

Tablo 6: Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Beceri Düzeylerine İlişkin Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri Farklılaşmakta mıdır?

Grup	n	\bar{x}	ss	$\bar{x}_1 - \bar{x}_2$	sd	t	p
Öğretmen	86	3,04	,280			1,88	,429
Öğrenci	186	2,98	,252	,064	270		

Sonuçlara göre ortalamaların benzerlik gösterdiği söylenebilir. Bu farkın istatistikî olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek için yapılan t-testi sonucuna göre ($t=1,88$; $p<0,05$) öğretmen ve öğrenci görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı gözlenmektedir. Eleştirel düşünme becerisine sahip olma konusunda öğretmenler, öğrenciler ile benzer görüşte oldukları sonucuna varılabilir.

3. Araştırmanın 3. amacı olan “Öğrencilerin problem çözme ve eleştirel düşünme beceri düzeyleri ile akademik başarı düzeyleri ilişkili midir?” sorusu için,

ölçeklerden elde edilen puanlardan öğrencilerin kendi görüşlerine göre akademik başarıları arasındaki ilişkiyi belirlemek için yapılan istatistik sonuçları aşağıdadır:

Tablo 7: Öğrencilerin Problem Çözme Becerisi ile Akademik Başarı Düzeyleri İlişkisine Yönelik Korelasyon Sonuçları

		Akademik Puan	Prob.Çözme Becerisi
Akademik Puan	Pearson Correlation (r)	1	,879
	p		,000
	N		186
Problem Çözme Becerisi	Pearson Correlation (r)	,879	1
	p	,000	
	N		186

Öğrencilerin problem çözme becerisi ile akademik başarı düzeyleri arasındaki ilişkiye bakıldığında korelasyon sonucunda $p=,879$ olarak bulunmuştur. Elde edilen sonuçlar ışığında, öğrencilerin problem çözme becerileri ile akademik başarıları arasında pozitif ve kuvvetli bir ilişki olduğu görülmektedir [$p > 0,01$; $0,70 < r < 0,89$]. Korelasyon kat sayısı pozitif olduğundan akademik başarı ile öğrencilerin problem çözme becerileri arasındaki ilişki aynı yönlüdür. ($r=,879$) Burada anlaşılıyor ki, problem çözme becerisi artarken akademik başarıda artmaktadır.

Tablo 8: Öğrencilerin Problem Çözme Becerisi ile Akademik Başarı Düzeyleri İlişkisine Yönelik Korelasyon Sonuçları

		Akademik Puan	Prob.Çözme Becerisi
Akademik Puan	Pearson Correlation (r)	1	,883
	p		,000
	N		186
Problem Çözme Becerisi	Pearson Correlation (r)	,883	1
	p	,000	
	N		186

Öğrencilerin eleştirel düşünme becerisi ile akademik başarı düzeyleri arasındaki ilişkiye bakıldığında korelasyon sonucunda $p=,883$ olarak bulunmuştur. Sonuçlar incelendiğinde, öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri ile akademik başarıları arasında pozitif ve kuvvetli bir ilişki olduğu görülmektedir [$p > 0,01$; $0,70 < r < 0,89$]. Korelasyon kat sayısı pozitif olduğundan akademik başarı ile öğrencilerin problem çözme becerileri arasındaki ilişki aynı yönlüdür. ($r=,883$) Sonuçlara göre, eleştirel düşünme becerisi arttıkça, akademik başarının da arttığı söylenebilir.

4. Araştırmanın 4. amacı olan “Öğrencilerin problem çözme ve eleştirel düşünme düzeyleri bölümlerine göre farklılaşmakta mıdır?” sorusu için betimsel istatistikler ve sonuçları aşağıda belirtilmiştir.

Tablo 9: Bölümlerine Göre Öğrencilerin Problem Çözme Beceri ve İlişkin Betimsel İstatistikler

Gruplar	n	\bar{x}	ss
Bilişim	47	3,44	,282
Elektrik	18	3,40	,282
Enerji	28	3,42	,291
Pazarlama	33	3,34	,281
Lojistik	22	3,45	,199
Muhasebe	39	3,43	,260

Tablo 10: Öğrencilerin Problem Çözme Becerisinin Bölümlerine Göre Farklılaşım Farklılaşmadığına Yönelik Tek-Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Gruplar	sd	η^2	ss	p
Gruplar Arası	5	,049		
Gruplar İçi	180	,073	,671	,646
Toplam	185			

Öğrencilerin problem çözme becerisi açısından bölümler arasında farklılıklar gözlenmemektedir. Seçilen grup homojendir. Bilişim bölümü öğrencilerin problem çözme becerilerinin aritmetik ortalamaları $\bar{x}=3,44$ iken, elektrik bölümünde okuyanların $\bar{x}=3,40$, enerji bölümünde okuyanların $\bar{x}=3,42$, pazarlama bölümünde okuyanların $\bar{x}=3,34$, lojistik bölümünde okuyanların $\bar{x}=3,45$ ve muhasebe bölümünde okuyanların $\bar{x}=3,45$ 'tür.

Ortalamalar arasındaki bu farklılıkların anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek-yönlü varyans analizi sonuçlarına göre anlamlı fark bulunmamıştır ($p > 0,05$). Böylece öğrencilerin okudukları bölümler ile problem çözme becerileri arasında anlamlı farklılık olmadığı söylenebilir.

Tablo 11: Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Becerisi Bölümlerine Göre Betimsel İstatistikler

Gruplar	n	\bar{x}	ss
Bilişim	47	2,95	,272
Elektrik	18	2,96	,265
Enerji	28	2,84	,251
Pazarlama	33	3,05	,239
Lojistik	22	3,03	,250
Muhasebe	39	2,99	,252

Tablo 12: Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Becerisi Bölümlerine Göre Farklılaşım Farklılaşmadığına Yönelik Tek-Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Gruplar	sd	η^2	ss	p
Gruplar Arası	5	,140		
Gruplar İçi	180	,061	2,27	,005
Toplam	185			

Bilişim bölümü öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin aritmetik ortalamaları \bar{X} =2,95, elektrik bölümünde okuyanların \bar{X} =2,96, enerji bölümünde okuyanların \bar{X} =2,84, pazarlama bölümünde okuyanların \bar{X} =3,05, lojistik bölümünde okuyanların \bar{X} =3,03 ve muhasebe bölümünde okuyanların \bar{X} =2,99'dur.

Ortalamalar arasındaki bu farklılıkların anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek-yönlü varyans analizi sonuçlarına göre anlamlı farklılık bulunmamıştır (F=2,27). Oluşturulan grubun homojen olduğu sonucuna varılmıştır. Sonuçlar doğrultusunda, öğrencilerin okudukları bölümler ile eleştirel düşünme becerileri arasında anlamlı farkın olmadığı söylenebilir.

Araştırmanın 5. amacı olan "Öğrencilerin problem çözme ve eleştirel düşünme düzeyleri cinsiyetlerine göre farklılaşmakta mıdır?" sorusuna ilişkin bulgular aşağıdadır:

Tablo 13: Öğrencilerin Problem Çözme Becerilerinin Cinsiyetlerine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına Yönelik t-testi Sonuçları

Grup	n	\bar{X}	ss	$\bar{X}_1 - \bar{X}_2$	sd	t	p
Kız	97	3,38	,274				
Erkek	89	3,46	,261	-,076	183	-1,94	,054

Veriler incelendiğinde cinsiyetlerine göre öğrencilerin problem çözme beceri düzeyleri arasında anlamlı farkın olmadığı söylenebilir. Sonuca göre cinsiyetin problem çözme becerisini etkileyen bir faktör olmadığı söylenebilir.

Tablo 14: Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Becerilerinin Cinsiyetlerine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına Yönelik t-testi Sonuçları

Grup	n	\bar{X}	ss	$\bar{X}_1 - \bar{X}_2$	sd	t	p
Kız	97	2,98	,265				
Erkek	89	2,97	,238	,004	183	1,24	,103

Veriler doğrultusunda, cinsiyetlerine göre öğrencilerin eleştirel düşünme beceri düzeyleri arasında anlamlı farkın olmadığı söylenebilir. Sonuca göre cinsiyetin eleştirel düşünme becerisini etkileyen bir faktör olmadığı söylenebilir.

Araştırmanın 6. amacı olan "Öğrencilerin problem çözme ve eleştirel düşünme düzeyleri sınıf düzeylerine göre farklılaşmakta mıdır?" sorusuna ilişkin sonuçlar aşağıdadır:

Tablo 15: Öğrencilerin Problem Çözme Becerilerinin Sınıf Düzeylerine Göre Dağılımına İlişkin Betimsel İstatistikler

Gruplar	n	\bar{x}	ss
9. sınıf	45	3,40	,272
10. sınıf	56	3,45	,271
11. sınıf	61	3,38	,273
12. sınıf	24	3,44	,249

Tablo 16: Öğrencilerin Problem Çözme Becerilerinin Sınıf Düzeylerine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına Yönelik Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Gruplar	sd	η^2	ss	p
Gruplar Arası	3	,061		
Gruplar İçi	182	,073	,831	,478
Toplam	185			

9.sınıf öğrencilerinin problem çözme becerilerinin aritmetik ortalamaları $\bar{x}=3,40$, 10.sınıf öğrencilerinin $\bar{x}=3,45$, 11.sınıf öğrencilerinin $\bar{x}=3,38$, 12. sınıf öğrencilerinin $\bar{x}=3,44$ 'tür.

Problem çözme becerilerinin sınıf düzeylerinin arasında anlamlı farklılık olup olmadığına dair tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Öğrencilerin problem çözme becerilerinde sınıf düzeylerine göre anlamlı farklılık bulunmamıştır ($F=,831$, $p>0,05$). Yapılan istatistikler göz önünde bulundurularak, öğrencilerin sınıf düzeyleri problem çözme becerisini de etkilemediği söylenebilir.

Tablo 17: Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Becerilerinin Sınıf Düzeylerine Göre Betimsel İstatistikler

Gruplar	n	\bar{x}	ss
9. sınıf	45	3,00	,261
10. sınıf	56	2,95	,266
11. sınıf	61	3,00	,223
12. sınıf	24	2,96	,276

Tablo 18: Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Becerilerinin Sınıf Düzeylerine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına Yönelik Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Gruplar	sd	η^2	ss	p
Gruplar Arası	3	,038		
Gruplar İçi	182	,064	,587	,624
Toplam	185			

9.sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerinin aritmetik ortalamaları $\bar{x}=3,00$, 10.sınıf öğrencilerinin $\bar{x}=2,95$, 11.sınıf öğrencilerinin $\bar{x}=3,00$, 12.sınıf öğrencilerinin $\bar{x}=3,96$ 'dır.

Sınıf düzeyleri arasında anlamlı farklılık olup olmadığına dair tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinde sınıf düzeylerine göre anlamlı farklılık bulunmamıştır ($F=,587$, $p> 0,05$). Çıkan sonuçlar doğrultusunda öğrencilerin sınıf düzeylerinin eleştirel düşünme becerilerini etkilemediği söylenebilir.

5. Araştırmanın 7. amacı olan “Öğretmenlerin problem çözme ve eleştirel düşünme düzeyleri cinsiyetlerine göre farklılaşmakta mıdır?” sorusuna ilişkin sonuçlar aşağıdadır:

Tablo 19: Öğretmenlerin Problem Çözme Beceri Görüşlerinin Cinsiyetine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına Yönelik t-testi Sonuçları

Grup	n	\bar{x}	ss	$\bar{x}_1 - \bar{x}_2$	sd	t	p
Kız	47	3,27	,173				
Erkek	39	3,34	,149	-,078	84	-2,22	,241

Öğretmenlerin, öğrencilerin problem çözme beceri görüşlerinin cinsiyetlerine göre değişmediği görülmektedir. ($p> 0,05$).

Tablo 20: Öğretmenlerin Eleştirel Düşünme Beceri Görüşlerinin Cinsiyetine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına Yönelik t-testi Sonuçları

Grup	n	\bar{x}	ss	$\bar{x}_1 - \bar{x}_2$	sd	t	p
Kız	47	2,99	,259				
Erkek	39	3,11	,294	-,120	84	-2,01	,257

Öğretmenlerin öğrencilerin sahip olduğu eleştirel düşünme beceriler konusundaki görüşleride cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermiştir ($p> 0,05$).

SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

“Öğrencilerin problem çözme beceri düzeyleri nasıldır?” sorusuna ilişkin öğrencilerin görüşleri “Genellikle” kategorisine daha yakın olduğu görülmektedir. Literatür incelendiğinde Çağlayan (2007), Yılmaz ve arkadaşları (2009), Gölgeleyen (2011), Durmuşçelebi (2008)’de araştırmanın sonucunu destekleyen çalışmalar yapmıştır. Öğretmenlerin görüşleri, “Bazen” kategorisinde yer almaktadır. Böylece öğretmenler öğrencilerinin problem çözme becerisine yeterince sahip olduklarını düşünmektedir. Öğretmen ve öğrenci görüşleri karşılaştırıldığında birbirinden farklıdır. Öğrenciler, problem çözme becerilerinin daha yüksek düzeyde olduğunu düşünmektedirler. Arslan (2002), Cantürk, Günhan ve Başer (2009)’da yaptıkları çalışmalarda bu konuda öğretmenlerin ve öğrencilerin görüş ayrılığına düştüğünü görmüştür.

“Öğrencilerin eleştirel düşünme beceri düzeyleri nasıldır?” sorusuna ilişkin öğrencilerin görüşlerin “Kararsızım” kategorisine daha yakın olduğu görülmektedir. Bu durum, öğrencilerin eleştirel düşünme becerisine sahip olma konusunda kararsız olduklarını göstermektedir. Özdemir (2002), Özdemir (2005), Akar (2007), Cevher (2006) tarafından

yapılan araştırmalarda da öğrencilerin kendilerini eleştirel düşünme becerisinde yeterli görmedikleri vurgulanmıştır. Öğretmen görüşlerinin de bu konuda “Kararsızım” kategorisine daha yakın olduğu görülmektedir. Akar (2007)’ın yaptığı aynı çalışmada öğretmen görüşleri de öğrenci görüşleri gibi yetersizlik konusunda benzerlik göstermektedir. Öğretmen ve öğrenci görüşleri karşılaştırıldığında, görüşler arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna varılmıştır

Problem çözme ve eleştirel düşünme becerileri ile akademik başarı düzeyleri arasında pozitif ve kuvvetli bir ilişki olduğu görülmüştür. Kaya (2012), Yıldırım (2011), Kayapınar (2015), Yeşilova (2013), Özsoy (2005), Güzel (2005), Gadzella, Bernadette, Baloğlu ve Stephens (2002), Adam’s ve arkadaşları (1999), Alkaya (2006), Ip ve arkadaşları (2000) tarafından yapılan çalışmalarda da araştırmanın bu sonucunu destekleyen sonuçlara ulaşılmıştır.

“Problem çözme ve eleştirel düşünme becerileri bölümlere göre farklılaşmakta mıdır?” sorusuna ilişkin sonuçlar değerlendirildiğinde öğrencilerin okudukları bölümlerin bu beceriler ile bir ilişkinin olmadığı sonucuna varılmıştır. Basmacı (1998), Kuzu (2015), Korkmaz (2009), Özdemir (2003) de bu konuda aynı görüşlere varmıştır.

“Öğrencilerin problem çözme ve eleştirel düşünme becerileri cinsiyetlere göre farklılaşmakta mıdır?” sorusuna ilişkin sonuçlar değerlendirildiğinde öğrencilerin cinsiyetlerin bu beceriler ile bir ilişkinin olmadığı sonucuna varılmıştır. Cinsiyetlerin etkili bir değişken olmadığına dair birçok çalışma yapılmıştır. Deniz, Arslan ve Hamarta (2002)’nın, Kabakçı ve Korkut (2008)’un, Arslan (2001)’ın, Yerlikaya (2004)’nın, Pehlivan ve Konukman (2004)’ın, Arın (2006)’ın, Kayan (2008)’in, Polat (2008)’in yaptıkları çalışmaların sonuçlarında da cinsiyet ve problem çözme becerisi ile ilgili anlamlı farklılık bulunmamıştır.

“Öğrencilerin problem çözme ve eleştirel düşünme becerileri sınıf düzeylerine göre farklılaşmakta mıdır?” sorusuna ilişkin sonuçlar değerlendirildiğinde öğrencilerin sınıf düzeylerinin baz alınan beceriler ile bir ilişkinin olmadığı sonucuna varılmıştır. Taylan (1990), Soyer ve Bilgin (2010), Düzakın (2004), Kalkan (2008), Demir (2006), Sezan ve Paliç (2011) ve Katkat (2001), yaptığı araştırmada öğrencilerin problem çözme becerilerinin sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık göstermediğini ifade etmişlerdir.

“Öğretmenlerin problem çözme ve eleştirel düşünme becerileri konusundaki görüşleri cinsiyetlere göre farklılaşmakta mıdır?” sorusuna ilişkin sonuçlar değerlendirildiğinde öğretmenlerin cinsiyetlerin bu beceriler konusundaki görüşleri de ile bir ilişkinin olmadığı sonucuna varılmıştır.

Öneriler

1. Problem çözme ve eleştirel düşünme becerisinin geliştirilmesi ve akademik başarıyı olumlu yönde etkilemesi için meslek liseleri program içinde bu becerilerin geliştirilmesinde daha çok ağırlık verilebilir.

2. Öğrencilerin problem çözme ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirmek için, tartışma, problem çözme, yansıtıcı düşünme, proje geliştirme gibi yöntem ve teknikler derslerde daha ağırlıklı kullanılabilir.

3. Problem çözme ve eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesi okul ve veli işbirliği ile etkili bir şekilde gerçekleştirilebilir. Velilere de gerekli eğitimler verilerek temel becerilerde farkındalıklar yaratılabilir.

4. Konuya ilişkin yapılacak yeni araştırmalarda evren ve örnekler geliştirilebilir. Farklı araştırma desenler kullanılabilir.

KAYNAKÇA

- Akar, C. (2007). İlköğretim öğrencilerinde eleştirel düşünme becerileri (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ariol, G. (2009). Matematik öğretmen adaylarının bütüncül (holistik) ve analitik düşünme stillerinin matematiksel problem çözme becerilerine etkisi (Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.
- Ayaz, C. (2016). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi (Mardin ili örneği) (Yayınlanmamış Yüksek Lisans tezi). Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bartın.
- Baysal, Z. & Sarıcan, E. (2006). Sosyal bilgiler dersi açısından öğretmenler için yeni bir kavram: beceriler. İlk öğretmen Eğitimci Dergisi, 3, 33.
- Binici, H. (1999). Endüstriye Dayalı Eğitim (EDÖ). Ankara
- Branch, J.B. (2000). The relationship among critical thinking, clinical decision-making and clinical practical a comparative study (Yayınlanmamış Doktora Tezi). University of Idaho, Idaho.
- Cüceloğlu, D. (1997). İyi Düşün İyi Karar Ver. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Çetin, Ö. & Kurudayıoğlu, M. (2015) Temel beceriler ve Türkçe öğretimi. Ana Dili Eğitimi Dergisi, 3(3), 1-19.
- Deniz, M. E., Arslan, C. & Hamarta, E. (2002). Lise öğrencilerinin problem çözme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 31, 374-389.
- Deryakulu, D. (2004). Eğitimde Bireysel Farklılıklar, Ankara: Nobel Yayınları.
- Ennis, R.H., (1986). A Taxonomy of Critical Thinking Dispositions and Abilities. Teaching Thinking Skills Theory and Practice. New York: W.H. Freeman and Company.
- Kabakçı, Ö. M. & Korkut, F. (2008). 6-8. sınıftaki öğrencilerin sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. Eğitim ve Bilim, 33(148), 77-86.
- Kan, A. Ü. (2006). Yeni ilköğretim programında öngörülen temel becerileri kazanmada beşinci sınıf sosyal bilgiler ve Türkçe derslerinin etkilerine ilişkin öğrenci görüşlerinin değerlendirilmesi (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elâzığ.
- Katkat, A. (2001). Öğretmen adaylarının problem çözme becerilerinin çeşitli değişkenler bakımından karşılaştırılması (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kurnaz, A. (2011). Eleştirel Düşünme Öğretimi Etkinlikleri, Konya: Eğitim Akademi Yayınları.
- Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (2005). İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu, Ankara: MEB Basımevi.
- Odabaş, H. & Polat, C. (2008). Bilgi toplumunda yaşam boyu öğrenmenin anahtarı: Bilgi okuryazarlığı, Atatürk Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Dergisi, 1-10. 30-33.

- Özerbaş, C. U. (2013). Mesleki ve teknik eğitimin dünyadaki ve türkiyedeki konumu. Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 2 (2), 242-253.
- Özlek, S. (2003). Lise Öğrencilerinin sosyal beceri düzeylerini yordayan bazı değişkenler (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Pehlivan, Z., & Konukman, F. (2004). Beden eğitimi öğretmenleri ile diğer branş öğretmenlerinin problem çözme becerisi açısından karşılaştırılması. Spormetre/Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi, 2(2), 55-60.
- Savran, N.Z. (2003). PISA projesinin Türk eğitim sistemi açısından değerlendirilmesi. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1-19.
- Semerci, N. (2010). Sınıf öğretmenlerinin ilköğretim programında yer alan temel becerilerinden eleştirel düşünmenin geliştirilmesine yönelik görüşleri. e-Journal of New World Sciences Academy, 5(3), 1071-1091.
- Sezgin, E. (2011). Problem çözme becerisi ölçeğinin geliştirilmesi (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Sönmez, V. (2007). Öğretim İlke ve Yöntemleri. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Taylan, S. (1990). Heppner'in Problem Çözme Envanterinin Uyarılama, Güvenirlik ve Geçerlik Çalışmaları (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Temizkan, M. (2014). Ortaokul Türkçe ders kitaplarının Türkçe dersi öğretim programındaki temel beceriler açısından incelenmesi. Ana Dili Eğitimi Dergisi, 49-72.
- Tosun, T. (2010). Tanzimat'tan günümüze Türkiye'de mesleki ve teknik eğitim politikaları (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
- Türnüklü, E. & Yeşildere, S. (2005). Problem, problem çözme ve eleştirel düşünme. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 3, 107-123.
- Yalçın, N. & Yıldırım, H. İ. (2008). Eleştirel düşünme becerilerini temel alan fen eğitiminin fen bilgisi öğretmen adaylarının problem çözme becerilerine etkisi. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 28(3), 165-187.
- Yaprakdal, A.B. (2013). Öğrenme nesnelere tasarımının öğretmen adaylarının eleştirel, yaratıcı düşünme ve bilimsel süreç becerilerine etkisi (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.