

Mehmet Bilir'e

Armağan

Hazırlayanlar:

Meral Uysal
Ahmet Yıldız
Ş. Erhan Bağcı
Nurcan Korkmaz

Ankara, 2021

Ankara Üniversitesi Yayınları No: 717

MEHMET BİLİR'E ARMAĞAN

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi

Yayın No: 236

Üniversite Yayın No: 717

Hazırlayanlar:

Meral Uysal

Ahmet Yıldız

Ş. Erhan Bağcı

Nurcan Korkmaz

Mizanpaj ve Kapak Tasarımı:

Serkan Akkuş

ISBN:

978-605-136-539-8

Baskı Tarihi:

Ekim, 2021

Basım Yeri:

Ankara Üniversitesi Basımevi

İncitaşı Sokak No: 10 06510 Beşevler / ANKARA

Tel: 0.312 213 66 55

Basım Tarihi: Ekim-2021

İÇİNDEKİLER

Önsöz | 9

Mehmet Bilir'in Yaşam Öyküsü ve Halk Eğitimi Alanına Katkıları |11
Prof. Dr. Meral UYSAL

Osmanlı'da Modern Halk Eğitiminin Doğuşu |27
Doç. Dr. Ahmet YILDIZ

Akademik Danışmanlık: Haklar ve Yükümlülükler |61
Prof. Dr. Ali BALCI

**Geçmişten Günümüze Milli Eğitim Teftiş Sisteminde
Yapılanma Sorunu |89**
Âlim BAŞARAN

Çağdaş İnsan ve Sanat Eğitimi |111
Prof. Dr. Ayşe Çakır İLHAN

**Covid-19 Salgın Döneminde Çevrim İçi Müze Eğitimi Uygulamalarının
Yeri ve Müze Okul İlişkisini Yeniden Düşünmek |117**
Doç. Dr. Ayşe OKVURAN
Doç. Dr. Ceren KARADENİZ

**Çocuk Edebiyatı Eserleriyle İlkokul Öğrencilerinin Yazma
Becerilerinin Geliştirilmesi |135**
Ayşegül BAYRAKTAR

Örgütsel Yalnızlık Kavramına Genel Bir Bakış |153
Burcu AKKAYA
Yasemin KARAMAN KEPENEKÇİ

Türkiye'de Birleştirilmiş Sınıflı Okullar |173
Cengiz ASLAN

Hayat Boyu Öğrenme Döneminde Toplumsal Cinsiyet Eşitliği |207
Fevziye SAYILAN

**Eğitimde Eşitsizliğin Yansıması: Kamu İlköğretim
Okullarının Kaynak Arayışı |225**
Hüseyin YOLCU

Yetişkin Eğitimi Kavramına Antropolojik Bir Bakış:

Batıda ve Türk Toplumunda Yetişkin Eğitiminde Dönüşümler |249

Prof. Dr. İsmail GÜVEN

Halk Eğitimi Planlaması, Bütçelemesi ve Finansmanı:

Halk Eğitimi Merkezi Müdürlerinin Görüşlerine Dayalı

Bir Değerlendirme |271

Prof. Dr. Kasım KARAKÜTÜK

Öğr. Gör. Dr. Ece ÖZDOĞAN ÖZBAL

Halil TUNCEL

Milli Eğitim Bakanlığı Merkez Örgütünün Evrimi |301

Dr. Niyazi ALTUNYA

Covid-19 Pandemisi Döneminde Türkiye’de Eğitim Sorunları |353

Nurcan KORKMAZ

Toplumsal ve Kültürel Yaşamın Kaynağı Olarak Tiyatro |361

Pınar KIZILHAN

‘Fikri Hür İrfanı Hür Vicdanı Hür’lükten

‘Dininin ve Kininin Davacısı’ Olmaya |387

Rıfat OKÇABOL

İlkokul Kademesinden Kazanımlar ve Yaratıcı Yazarlıkla İlgili

Lisansüstü Tezlerle İlgili Bir Analiz |397

Sadık ÖZTÜRK

Mustafa Cem BABADOĞAN

Tıp Eğitiminde Özyönelimli Öğrenme |431

Ş. Erhan BAĞCI

[...ANILAR...]

Ahmet Duman Gözünden Mehmet Bilir |445

Ahmet DUMAN

Dr. Mehmet Bilir İçin |447

Ali BALCI

Bilir Ailesi |449

Aynur BİLİR

Mehmet Bilir Hoca'ma Saygılarımla |451

Ayşegül BAYRAKTAR

Cem Babadoğan'dan Mehmet Bilir'e |455

Cem BABADOĞAN

Köy Enstitülerini Çok İyi Anlamış Bir Öğretmen... |457

Erdal ATICI

Y. Doç. Dr. Mehmet Bilir'e |461

Prof. Dr. Kasım KARAKÜTÜK

İncesu Köyü: Yurtdışı İşçi Göçünün Köydeki Toplumsal

Değişmeye Etkisi |465

Mehmet TUNCEL

FOTOĞRAF ALBÜMÜ... |471

Önsöz

Akademik alana emeği geçen hocalar için armağan kitap hazırlama geleneğini değerli hocamız Mehmet Bilir için de gerçekleştirebilmiş olmanın mutluluğu yaşamaktayız.

Halk eğitimi alanına emeği geçen değerli hocalarımızdan birisi olan Mehmet Bilir köyden akademik yaşama uzanan öyküsüyle tipik bir Cumhuriyet aydını, öğretmenidir. Onun yaşam öyküsü eğitime devam etmek için verdiği mücadelelerin öyküsüdür. Diğer pek çok akademisyenden farklı olarak akademik yaşamına asistan olarak başlamamış, ilkokul öğretmeni, müfettiş, rehber öğretmen gibi Milli Eğitimin değişik düzeylerinde görev yapmış, bu mesleki deneyimlerin kazandırdığı birikimi akademik yaşamına taşımıştır.

Mehmet Bilir yaptığı akademik çalışmalar yanında, akademik duruşu, öğrencilerine verdiği değer, sorumluluk duygusu, iletişim üslubu, işbirliğine yatkın tutumu, yardımseverliği ve diğer pek çok özelliği ile örnek bir öğretim üyesi olarak yetişkin eğitime bir değer kattığı tartışma götürmez bir gerçektir.

Hazırlanan bu Armağan kitap, meslektaşlarının, sivil toplum örgütlerinde yolunun kesiştiği dostlarının, sevdiklerinin yazdıkları bilimsel makale ve anı/değerlendirmeleri kapsamaktadır. Bu sürece katkı vererek ortak bir ürün ortaya çıkarmamıza olanak sağlayan tüm yazarlara ve tabii ki böyle bir gönül birliğine kaynaklık eden Mehmet Bilir'e teşekkür ediyoruz.

Saygılarımızla,

Meral Uysal

Ahmet Yıldız

Ş. Erhan Bağcı

Nurcan Korkmaz

Mehmet Bilir'in Yaşam Öyküsü ve Halk Eğitimi Alanına Katkıları

Prof. Dr. Meral UYSAL*

Bu çalışma Mehmet Bilir'in yaşam öyküsünü ve halk eğitimi alanına katkılarını içeren değerlendirmeleri kapsamaktadır.

Yaşam Öyküsü

Mehmet Bilir Manisa ilinin Alaşehir ilçesine bağlı İnegöl nahiyesinin Karacaali köyünde 03.08.1948 tarihinde okumaz yazmaz bir anne ve babanın iki kız, iki oğlan dört çocuğundan üçüncüsü olarak dünyaya geldi. Karacaali köyü, Manisa'nın güney doğusunda Aydın ili sınırında bir dağ (orman) köyüdür. Köyün tarıma dayalı geçimlik bir ekonomisi vardır. Köy halkı fakir, Mehmet Bilir'in ailesi çok daha fakirdir. Bilir "Bir atımız ve bir çift öküzümüz bile yoktu. Hiç olmadı da. 10 kadar keçimiz vardı. İlbahardan sonbahara kadar ağırtımız (yoğurt) oluyordu. Yük hayvanı olarak çok sevimli, uslu bir kır eşeğimiz vardı. Bütün yükümüzü o taşıyordu" diye ifade eder ekonomik durumları.

İlkokul Yılları

Karacaali Köyü 1948 yılına kadar okul yüzü görmemiştir. İlkokul, Köy Enstitüleri açıldıktan sora 1945 yılında hazırlanan 10 yıllık ilköğretim planına ve kuzey iklim tipine göre köy imecesiyle tek derslikli olarak yapılmış ve 1948/1949 öğretim yılında öğretime açılmıştır. Mehmet Bilir 1955-1956 öğretim yılında ilkokula başlar. Bilir'in ilkokul yaşamına ilişkin anıları kırsal kesimde o dönemin eğitim tablosunu da yansıtmaktadır. Tüm çocukların aynı sınıfta eğitim gördüğü birleştirilmiş sınıflar bunun tipik örneklerinden birisidir.

Mehmet Bilir'in ilkokul yıllarında pek çok yoksul kırsal aile gibi çamur harçla örülmüş, toprak damlı, içinde ocaklık denen hem ısınmada hem de yemek pişirmede kullanılan bir şöminenin bulunduğu, aydınlanmada çoğunlukla çıranın, nadiren de idare lambası ve gaz lambasının kullanıldığı tek gözlü bir yapıdır. Bu tek gözlü evde mart ayında erkek

* Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Hayat Boyu ve Yetişkin Eğitimi Ana Bilim Dalı Öğretim Üyesi.

doğın oğlaklar da ayaklanıncaya kadar yaşar. Yaz tatillerini tütünde çalışmakla, keçi otlatmakla geçirir.

Mehmet Bilir'in ailesinin yoksul olması ve onun da öğrenim görme isteği aileyi çözüm olarak çocukları olmayan bir aileye evlatlık olarak verilmesi ile sonuçlanır, ancak Mehmet Bilir evlatlık verildiği aileden kaçarak kendi ailesinin yanına döner.

İlkokulda çok başarılıdır. 4. Sınıfta iken hem kendi derslerini, birleştirilmiş sınıfta bazı dersler ortak yapıldığı için ablasının derslerine yardım etmiştir. 1960/1961 öğretim yılında ilkokulu pekiyi derece ile bitirir.

Ortaokul Yılları

Mehmet Bilir'in ilkokuldan mezun olduğu dönemde Sarıgöl yeni ilçe olmuştur ve henüz ortaokul yoktur. Köye en yakın ortaokulu bulunan yerleşim yeri Denizli'nin Buldan ilçesidir. Öğrenime devam etmek isteyenler Buldan'a gitmektedir. Ortaokula kayıt olma öyküsü Köy Enstitülü öğretmenlerin kırsal kesim çocuklarını eğitime nasıl kazandırdıklarını göstermesi bakımından bir örnek oluşturmaktadır. Öğretmenleri Mustafa Cerit Kızılçullu Köy Enstitüsünde okumuş, karma eğitime son verilince Arifiye Köy Enstitüsü'nden mezun olmuş bir öğretmendir ve çocukları okumalar için teşvik etmektedir. Mehmet Bilir'i okumaya teşvik etmek için Buldan 'da bulunan ortaokula gezdirmeye götürmüştür. Mehmet Bilir Buldan ilçesinde ilk kez sinemaya gider. Film Alanya sahillerinde geçen "Yabancı Kız" adlı filmidir. Film'de daha önce görmediği denizi ve deniz araçlarını görmesi çok heyecan verici bir deneyim olmuştur.

Mehmet Bilir'in ortaokula gitme öyküsü ailesinin yoksulluk koşullarına karşı öğrenim görme çaba ve isteğini yansıtmaktadır. Dönem (1962) 27 Mayıs 1960 Askeri Darbe sonrasıdır. Bütün evler kireçle badana edilmiş, septik çukuru olan tuvaletler yapılmış, köyde tütün para etmeye başlamış, köyde transistörlü radyolar yaygınlaşmaya başlamıştır.

Okul zamanı gelince " babasının paramız yok, okutamam" demesi sonucu Mehmet Bilir öfkelenildiğini ve çok ağladığını belirtir. Daha sonra Sarıgöl İlçesine ortaokul açılması kedi deyimiyile "ortaokula yeşil ışık" yakar. Sarıgöl köye 23 kilometredir. Babasının ekonomik nedenlerle okumasına direnmesine karşılık İstanbullu öğretmen dedikleri Halil Başkan'ın da teşviki ile babası ortaokula kayıt yaptırmasına razı olur. Böylece Mehmet Bilir ortaokula kayıt yaptırır.

Bilir ortaokula kayıt yaptırdıktan sonra bir süre tanıdıklarının yanın- da kalır. Bu süre içinde tanıdıklarının oğlu okula uyum sağlamasında yardımcı olur. Daha sonra pek çok kırsal kesim çocuğunun okuma öykü-

sünde olduğu gibi köyden yatak yorgun getirip İlçede ev kiralarlar. Ortaokul yılları devam ederken biryanda da meyan kökü kazma, lokantada çıraklık pamuk çapalama, bağ çardağı yapımı gibi işlerde çalışarak hem ailesine yardım eder, hem de okul giderlerini karşılar. 1966 yılında Sarıgöl ilkokulundan iyi derece ile mezun olur.

İmroz (Gökçeada) Atatürk Erkek İlköğretmen Okulu

Ortaokuldan mezun olduğu yıl Hava Astsubayı ve Öğretmen Okulu sınavlarına başvuru yapar. Hava astsubayı sınavının ilk iki basamağını kazanmasına rağmen o sırada İzmir İktisadi Ticari İlimler Akademisinden mezun bir arkadaşının “seni severim, bak hava astsubayın uçak kullanmaz. Uçağı hava harp okulu mezunu pilot eğitimini başaran subaylar kullanır. Açıkçası pilot uçağı kullanacak, sen eline üstüüpü alıp uçağın temizliğini yapacaksın” demesi üzerine kendi ifadesi ile kararını “ Hiç konuşmadım, ama kötü olmuştum. Ergenlik dönemimdi, içsel bir karar verdim. Kazanırsam da hava astsubayı okuluna gitmeyecektim. Sanat okuluna gidip bir meslek öğrenecek ve kendi işimin sahibi olacaktım. Ertesi gün ortaokula gittim. Mezuniyet belgemi aldım. Denizli Erkek Sanat Enstitüsüne kaydoldum “ diye açıklar. Daha sonradan öğretmen okulu sınavını da kazanır ve İmroz Atatürk İlköğretmen okulunda eğitim yaşamına devam eder. İmroz’da sosyal yaşam sınırlıdır. Sosyal yaşamın sınırlılığını “bizim en çok alışveriş yaptığımız uğrak yerlerimiz, Yeşil Ada Mağazası (ne arasan bulunurdu). Ressam Palou’nun kırtasiye ve kitap dükkanı ile Apostol’un pastanesi idi. Bir de Rumla evli Bir Türk’ün işlettiğı sinema ve savcı, hakim ve öğretmenlerimizin gittiğı bir şehir kulübü vardı” diye ifade eder. Okulda hafta sonları sınıf geceleri ve okulca kutlanan milli bayramlar, belirli gün ve haftalarda eğlenceler düzenlenmekte Tiyatro Kolunun hazırladığı Tatar Ramazan. Buzlar Çözülmeden gibi oyunlar sergilenmekte, 16 Mart Öğretmen Okullarının kuruluş günü ile 23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı, 19 Mayıs Gençlik bayramı çok görkemli kutlanmaktadır. Köy Enstitüsü mezunu öğretmenlerinin de bulunduğu okulda öğrenci örgüt başkanlığı seçimleri, eğitsel kol etkinlikleri demokratik bir biçimde yürütülmektedir. Kültür Edebiyat Koluna sınıf temsilcisi olarak ismini kendi koyduğu “KEYKO (Kültür Edebiyat Yayın Kolu Organı)okul gazetesinin çıkarılması çalışmalarındadır bulunur.

İlkokul Öğretmenliği

1969 yılı Haziran ayında İmroz (Gökçe Ada) Atatürk Erkek İlköğretmen Okulu'ndan mezun olarak Manisa Kula Bebekli Köyü İlkokulu stajyer öğretmenliğine atanır.



Bebekli Köyü. 1630'lu yıllarda çıkarılan iskan yasasıyla yerleşik düzene geçirilmiş konar göçer aşiretlerdendir. Tarıma dayalı ve hayvancılıkla geçinen köy halkı, hayvanları otlatmak için özellikle kız çocuklarını okula göndermek istememektedir. Bu çocukları okula göndermemek için nüfus kayıtları da bulunmamaktadır. 5 yıl öğretmenlik yaptığı bu okulda



kız çocuklarının eğitime devam etmesi konusunda direnen köy halkını ikna etme konusunda çaba sarf eder. Köy yaşamına ikinci önemli katkısı ise okulun eğitmen ve öğretmenin kullanımı için ayrılan, ilk yıllarda Eğitmenin kendisine verilen koşum hayvanıyla haşhaş ektiği, sonradan ya-sayla koşum hayvanı ve araçlarının geri alınması ile atıl (boş) kalan altı dönüm kadar olan okul tarlasının uygulama bahçesi dışında kalan alanların ağaçlandırılarak bir "okul-köy korusu" oluşturulmasıdır.

İstanbul Atatürk Eğitim Enstitüsü Pedagoji (Eğitim) Bölümü

Mehmet Bilir 5 yıl çalıştığı Bebekli Köyü'nden öğretim yılı sonu tayin ister ve naklen Manisa Sarıgöl İlçesi Bağlıca Köyü ilkokuluna atanır. Aynı zamanda da Üniversite sınavına başvurarak iyi bir sonuç(426 puan) alır. Matematik, Türkçe, Sosyal Bilgiler ve Fen Bilgisi bölümlerine kesin kayıt yaptırmasının mümkün olduğu halde ön kayıtla öğrenci alan, önce genel kültür ve alan bilgisinden oluşan çoktan seçmeli test sınavı sınavının yapıldığı bu sınavda başarılı olanların mülakata alındığı Pedagoji Bölümünde okumayı tercih etmektedir. Test sınavını ve mülakat sınavını kazanır. Üstelik kazanan ilk 10 kişi arasına girdiği için burslu okumayı hak etmiştir. Pedagoji bölümünde öğrenci iken bekar olarak kiralık ev bulmakta güçlük çektiği İstanbul'da Haydar Paşa Lisesi'nde pansiyon öğretmenliği (etüt abisi) olma olanağı yakalamış barınma ve beslenme sorununa çözüm getirmiştir. Görevi akşam sabah öğrencilerin yatıp kalkmalarına ve etüt saatlerinde bir sınıfta bulunup öğrencilerin çalışmalarına rehberlik etmektir. Bunun karşılığı olarak pansiyonda kalıp öğrencilerle birlikte yemekhane hizmetinden yararlanabilecektir. Daha sonra bu göreve Kadıköy Anadolu lisesinde de (Maarif Koleji) devam eder.

Pedagoji bölümü öğretmenlerinin çok deneyimli, yurt dışında bulunmuş, alanında kitap yazmış, dünyadaki ve yurt dışındaki gelişmeleri ve yeni yayınları izleyen kişiler olduğunu belirtti Bilir, Lütfi Öztabağ, İzzettin Alıcıgüzel, Ömer Er, Mehmet Okuturlar, Muhip Koca Çınar, Dr. Behçet Öztürk ve Ali Metin'i bu öğretmenler içinde sayar. Bu hocaların önerisi üzerine aralarında para toplayıp iki kişiyi Ankara'ya gönderip Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi yayınlarından Eğitim Yönetiminde yeni Yapı ve Davranış. Program Geliştirme, Çocuk Psikolojisi, Eğitim Ekonomisi, Halk Eğitimi gibi kitapları satın almaları belleğinde yer etmiş bir anıdır.

Okulların tatil olduğu yaz ayları Mehmet Bilir için dinlenmeye ayrılan zaman değildir. Yoksul bir ailenin çocuğu olarak bir yandan eğitimi ni devam ettirirken inşaat işçiliği dâhil işlerde çalışmaya devam eder. Pedagoji öğrencisi olduğu dönemde anlattığı şu anı dönemin siyasal iklimini yansıtmaları bakımından anlamlıdır:

1974-1977 dönemi siyasal iktidarların sıkça değiştiği ve öğrenci olaylarını çok olduğu bir dönemdi. Bu yüzden zaman zaman dersler aksıyordu. 1977 başında Türkiye de 12 Eğitim Enstitüsü dört yıllık akademi olmak talebiyle boykota gitti. Boykot uzun sürdü. Ankara Gazi Eğitim boykotu ilk sonlandıranlardandı. En uzun direnen bizim okul olmuştü.

Üç aya yakın sürmüştü. Bu sürede okula gidiliyor seminerler düzenleniyordu. Boykotu kırmak için okul yönetimi ailelerimize okulun açık olduğu fakat bizim okula devam etmediğimizi yazarak aile baskısı yaratmak istemişti. Hâlbuki biz öğrenciler 18 yaşını aşmış reşit kişilerdik. Burslarımızı kestiler. Bir sabah seminer için okula giriş yaparken kimlik kontrolünü yapan polis ismimizi yüksek sesle okuyor içeridekiler kayıt ediyordu (fişleniyorduk) o gün daha çok polis vardı okulun içi dışı polisti. Diğer enstitülerden naklen getirdikleri öğrencilerle dersler başlatılmıştı.

1977 yılında İstanbul Atatürk Eğitim Enstitüsü Pedagoji Bölümünden mezun olur ve Eskişehir İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nde uzman yardımcısı olarak atanır. Buradaki görevini açıklarken “Kapısında Eğitim Uzmanları Bürosu” yazan ama benden başka görevli olmayan bir odaya oturdum. Yanıma bir bayan memur verdiler okullardan gelen istatistik verileri cetvellere işliyorduk” demesi MEB’in eğitim uzmanlarına nasıl yaklaştığının da bir göstergesidir. İki ay sonra ise Eskişehir Anadolu Lisesi Rehberlik servisinde görevlendirilir. 1978 öğretim yılı sonuna kadar bu görevine devam eder.

1979 yılında lisans tamamlama programını bitirerek Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Yönetimi Teftişi ve Planlaması Bölümünden mezun olur ve aynı Bölümde yüksek lisans programına kayıt yaptırır. O yıl Kars’ta ilköğretim müfettişi olarak görev yapmaktadır. Yüksek lisans yapabilmek için Milli Eğitim Bakanlığına öğrenim durumundan nakil dilekçesi verir. Dönemin Genel Müdürü Ankara İlinde müfettiş fazlalığı olduğunu ve müfettiş olarak Ankara’da görevlendirilemeyeceğini, ancak yüksek lisansını Eğitimde Program Geliştirme Bölümünde yaparsa kadrosu Kars’ta kalmak üzere müfettiş olarak Ankara’da görevlendirebileceğini söylemesine karşılık mezun bölümde yüksek lisansını yapmak istediğini bildirir. Yüksek lisans yapabilmek için müfettişlikten vazgeçmiştir. Tayini Zübeyde Hanım Kız Meslek Lisesi’ne çıkar. Bu dönemde gündüz mesai saatlerinde okulda görev yapmakta, akşam saatlerinde lisansüstü derslere devam etmekte, hafta sonları Milli Kütüphanede ders hazırlıklarını yapmakta, oyunlar değiştikçe de AST tiyatrosunda ve Büyük ve Küçük sahnede tiyatro oyunlarını izlemektedir.

1982 yılında yüksek lisansını bitirerek aynı alanda doktora programına kayıt olur. Doktora yaptığı dönemde Ankara Dikmen İlker’de bulunan Akşemsettin Ortaokuluna çıkar. Doktora derslerini bitirdikten sonra girdiği yeterlik sınavı Mehmet Bilir’in belleğinde buruk bir anı olarak yer etmiştir. Bu olayı şöyle anlatır.

25 Aralık 1984'te Asistan Ümit Karaman ile aynı gün Doktora yeterlik sınavımız vardı. Jüri üyelerimiz de aynıydı Sınavı önce beni aldılar. Sınavı çok iyi hazırlanmıştım. Sıra ile soru yöneltiliyorlar ben de yanıtlıyordum. Jüri üyelerinden biri normal sorusunu sordu ben yanıtlamaya başlayınca arada müdahale etmeye, doğru mu, öyle mi, emin misin gibi ön yargılı bir biçimde birini yanıtlamadan yeni yeni sorular yöneltti. İkinci turda sıra ona gelince benim başka sorum yok dedi. Diğer jüri üyeleri soru sormasını istemesine rağmen benim tamam diyerek bir bakıma sınavın ortasında hem aday olarak beni hem de diğer jüri üyelerini etkilemeye çalışıyordu. Ben dışarı çıkınca jüri üyeleri uzun süre içeride kaldılar. Benim sınavın sonucunu açıklamadan İkinci adayı içeriye aldılar. Asistan arkadaşım hocası da jürideydi. Asistan arkadaş da sınavdan çıktı. Nasıl geçti diye sordum. Aynı jüri üyesi "Bu arkadaşta da aynı şekilde davranmış. Soruları yanıtlarken sık sık müdahale etmiş. Bir süre sonra Jüri dağıldı. Danışman hoca ikimizi odasına çağırdı. Hoca konuyu uzatmayacağım. İkinizin sınavını da tekrarlayacağız." dedi.

İkinci yeterlik sınavında sözü edilen jüri üyesi çekilir ve sınavda başarılı olur doktora tez çalışmasına başlar. 20 Ağustos 1987 yılında Aynur Hanımla evlenir. Şu anda Erde adında bir erkek çocukları bulunmaktadır. O dönemde Eşi Aynur Bilir'in öğretmen olarak yurt dışında görevli olması nedeni ile 1987-1988 öğretim yılında doktora tez süresini dondurarak Almanya'ya gider. Yurt dışında bulunduğum sürede; Markretwiz Grund Shule ve Hof-Saale Rozembul'da sınıf öğretmenliği; Rehau Pestalazu Shule de işçi çocuklarına Türkçe Kültür dersleri okutur. Almanya'dan döndükten sonra doktora çalışmalarına devam eder. Danışmanı Prof. Dr. Haydar Taymaz, tez konusu ise "Türk Eğitim Sisteminde Teftiş Alt Sisteminin Yapı ve İşleyişi" dir. 1991 yılında doktorasını bitirerek doktor unvanı alır.

Halk Eğitimi Bölümü'ne Öğretim Görevliliği

Mehmet Bilir'in akademik çalışmalarına halk eğitimi alanında devam etmesi Tez Danışmanı Prof. Dr. Haydar Taymaz'ın önerisi ile Halk Eğitimi Bölümü'nde açılan öğretim görevlisi kadrosuna başvurması ile gerçekleşir. Mehmet Bilir Şükran Kılbaş'ın da ismini vererek öncelikle alanda doktora yapmış kişilerin bu kadroya başvurması gerektiğini söylemesine karşılık Haydar Taymaz'ın Bölümde 4 kadın var, alan çalışmalarını yürütmek üzere erkek eleman alınması tercih ediliyor demesi üzerine

açılan kadroya başvurur. Prof. Dr. Ziya Bursalıoğlu, Prof. Dr. Sudi Bül-bül ve Prof. Dr. Haydar Taymaz'dan oluşan komisyon Mehmet Bilir'in Halk Eğitimi öğretim görevlisi kadrosuna atanmasını uygun bulur ve ağırlıklı olarak halk eğitiminde olmak üzere Eğitim Yönetimi Bölümün-de de dersler vermeye başlar. 1991 yılında eğitim yönetimi alanında dok-tora unvanını alır. 2001 yılında yardımcı doçent kadrosuna atanır. Mayıs 2003'den Şubat 2007'ye kadar Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Ensti-tü Müdür Yardımcılığı görevini yürütür. 2014 yılında da emekli olur.

Şimdi Muğla İl'inde Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakülte-si'nden emekli eşi Aynur Bilir ve aynı üniversitenin Maden Mühendisliği Bölümü'nde araştırma görevlisi olan oğlu Erde Bilir ile birlikte yaşamlar-ını sürdürmektedirler.

Halk Eğitimi Alanına Katkıları

Mehmet Bilir akademik yaşamına eğitim yönetimi alanında başlamış olsa da Halk Eğitimi Bölümünde öğretim görevlisi olduktan sonra halk eğitimi alanına hızla uyarlanmış ve önemli katkılar sunmuştur. Belki de bu alana ilgisi, Cumhuriyet'in getirdiği olanaklarla eğitime devam edebi-len yoksul bir köy çocuğu olarak halkın eğitimine katkı sunan Cumhuri-yetin eğitim kurumlarına ve aydınlanma yaklaşımına duyduğu güvenle ilişkili olabilir. Nitekim Köy Enstitüleri, Halkevleri, okuma-yazma kam-panyaları gibi akademik çalışmalarında bunun izlerini görmek müm-kündür.

Mehmet Bilir'in ilköğretim öğretmenliğinden başlayan, rehber öğretmenlik ve ilköğretim müfettişliğinden akademik yaşama uzanan mesleki öyküsünde edindiği deneyimler ve eğitim özgeçmişi eğitim bilimlerinin alt disiplinlerinde pek çok ders vermesine zemin hazırlamıştır. Bununla birlikte en önemli katkıları halk eğitimi lisans, yüksek lisans ve doktora programlarında verdiği derslerle olmuştur. Sanayi içinde eğitim, toplum kalkınması, mesleki ve teknik halk eğitimi, yetişkin eğitiminde denetim, halk eğitime örgüt ve yönetim, işyerinde öğrenme gibi pek çok konuda dersler vermiş, bu derslerdeki bilge, öğrenci sorunlarına duyarlı ve so-rumlu yaklaşımıyla hem meslektaşları içinde hem de öğrencileri arasın-da önemli bir yer edinmiştir. Bilir'in bir başka özelliği de eğitim alanın-daki sivil toplum örgütlerine gösterdiği duyarlılık ve katkılardır. "Köy Enstitüleri ve Çağdaş Eğitim Vakfı" ve Müfettişler derneğinde aktif so-rumluluk üstlenmiştir. Aşağıda Mehmet Bilir'in akademik çalışmaların bazıları ile ilgili değerlendirmelere yer verilmektedir.

Kırsal toplum halk eğitiminin öncelikli hedef kitlelerinden birisidir. Mehmet Bilir'in kırsal kalkınma ve eğitim gibi bir ilgi alanına yönelik

çalışmalar yapması alana katkısı bakımından anlamlıdır. 1995 yılında gerçekleştirdiği İncesu Köyü araştırması bu örneklerden birisidir. Araştırma yurt dışı işçi göçünü bir köy örneğinde incelemesi bakımından özgünlük taşımaktadır. Bu çalışma hem Türkçe hem Almanca olmak üzere iki dilde kitap olarak yayınlanmıştır. Bu araştırmasında Mehmet Bilir 1960'lı yıllarda başlayan yabancı ülkelere yönelik işçi göçünün Dinarsu İlçesi İncesu Köyü'nün toplumsal yapısı üzerindeki etkilerini incelemiş, köyün toplumsal, kültürel ve ekonomik yönünü ortaya koyduktan sonra İncesu'da yaşamakta olanlar, yurt dışına göçmüş olanlar dan geri dönüş yapanlar ve yurt dışında bulunanlar olmak üzere üç ayrı kümede bilgi toplayarak araştırma bulgularını oluşturmuştur. Araştırma bulgularının ortaya koyduğu önemli bulgulardan birisi otuz yıl önce yurtdışına giden İncesu köylülerinin yurt dışına gidişlerinin temel amacı para kazanmak, ekonomik rahatlık sağlamak iken, bugün yurtdışında bulunanların amacının çocukları için ekonomik gelecek sağlamak olduğunun görülmesidir. Öte yandan yeniliklerin benimsenmesinde yurt dışından dönmüş olanlar bilgi, görgü ve deneyimlerini köylülere aktararak etkili olduklarını ortaya koymuştur. Araştırmasında Mehmet Bilir köyün yetişkin eğitimi gereksinimlerini ortaya koymanın yanında yurt dışında yaşayan gençlerin yaşadıkları topluma kendilerini ait hissettikleri, bu gençlerin kültürel yabancılaşmadan korunması için örgütlenmeleri gerektiğini vurgulamaktadır. Daha pek çok önemli bulgu ve öneriyi içeren bu araştırma kırsal kalkınma sorunları ile ilgilenenler için önemli bir kaynak olma özelliği taşımaktadır.

Bilir'in halk eğitimi alanına önemli katkılarından birisi de Türkiye'de Okuma yazma kampanyalarının değerlendirilmesi üzerine yaptığı çalışmalar olmuştur. "Türkiye'de Okuma Yazma Kampanyalarının Yetişkin Eğitimi Açısından Değerlendirilmesi" başlıklı çalışmasında okuma yazma seferberliklerinin ulus devlet oluşturma sürecinde itici güçlerden biri olmayı sürdürdüğünü belirmiş, kampanyalara katılımın zorunlu kılınması ya da katılmayanlara para cezası verilmesi gibi yaptırımların öngörülmesinin halk eğitiminin gönüllülük ilkesi ile çeliştiğini belirtmektedir. Bir başka çalışmasında ise şöyle demektedir(Bilir,2004):

Halk Eğitiminin hedef kitesini doğrudan ilgilendiren; Okuma-Yazma Kampanyası, Ulusal Eğitime Destek Projesi, İstihdam Garantili Beceri Kazandırma Kursları gibi çalışmalar ister yerel ister bölgesel, isterse ulusal düzeyde olsun, yetişkinlerin katılımını sağlayarak önceden yapılacak alan çalışmalarının verileri üzerine planlanıp projelendirilmelidir. Yetişkinleri yok sayan ve onların gereksinimlerine dayandırılmayan hiçbir çalışma tam ve gerçek amacına ulaşamaz. Geçmiş bunun örnekleriyle doludur.

Mehmet Bilir'in Köy Enstitüleri ile ilgili yaptığı incelemeler alana katkısı bağlamında önemli görülmektedir. Bu konudaki görüşlerini verdiği bildiri ve konferanslarla eğitim alanında çalışanlara paylaşıma konusunda çabaları dikkate değerdir. Bu çalışmalardan birisi Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi'nde yayınlanan "Köy Enstitüleri Sisteminde Toplum Kalkınması Süreci" başlıklı çalışmasıdır. Bu çalışmasında bu konuda yapılan pek çok çalışmada olduğu gibi Köy Enstitüleri Sisteminin yalnızca öğretmen yetiştiren bir sistem olmadığını aynı zamanda toplumu bütün olarak gören ve ekonomik, sosyal ve kültürel yönlerden gelişmesini sağlama amacıyla Türk inkılabının ulus temelinde başlamış olan bir Rönesans/aydınlanma ve kalkınma hareketi olduğunu vurgulamaktadır. Köy Enstitüleri Sisteminin toplum kalkınmasına etkilerini ise şu noktalarda toplamaktadır:

- Köy enstitüleri, müdür, eğitimbaşı, öğretmen, usta öğretici ve öğrencileriyle birlikte, uyguladıkları gönüllü imece ilkesiyle hem kendi gelişimlerini sağlamada hem de yeni kurulan enstitülere iş ekipleri göndererek, yönetici ve öğretmen desteğinde bulunarak onların kurulup gelişmesinde etkin rol oynamışlardır.
- Köy enstitüleri, yetiştirdiği eğitimci ve öğretmenlerle enstitü kesiminde hızlı ve başarılı bir okullaşma ve eğitim seferberliği başlatmışlardır.
- Köy enstitüleri kurdukları hidro elektrik santralleri ile önce fiziki aydınlığı sağlamışlar, sonra da bu aydınlıkta yapılan yaparak, yaşayarak öğrenmelerle ve serbest okuma saatlerinde okunan dünya klasikleri ile zihinsel aydınlanmayı ve bireysel özgürleşmeyi sağlamışlardır.
- Köy enstitüleri, gerek yurt düzeyindeki örgütlenmesi ve yaygınlığı gerekse uygulamalarıyla eğitimde fırsat eşitliğini sağlamıştır.
- Köy kökenli eğitimci ve öğretmenler ile sağlık memurları Köy Enstitüsü Sisteminde köy kalkınması için yerel önderler olarak yetiştirilmişlerdir.
- Köy gerçeklerini bilen, köyü seven, köyden yetişmiş yeni bir aydın grubu yetişmiştir. Enstitüler, kesim incelemeleriyle, köy araştırmalarıyla, örnek uygulamalarıyla çevrenin ekonomik, toplumsal, kültürel yaşamını etkileyen, ekonomik girişimlere örneklik eden kalkınma merkezleri durumuna girmişlerdir.
- Köy enstitüleri sisteminde yetişen eğitimci ve öğretmenlerin görev ve başlamasıyla, halk evleri ve halk odalarının örgütlenmeleri yaygınlaşmış, çalışmaları nitelik kazanmıştır.

- Köy enstitüleri; köyde toplumsal yapının değişmesi, köylünün aydınlanıp uyanması, sorunlarına sahip çıkması nedeniyle yerleşik çıkarları bozulanların savaşımlı sonucunda kapatılmışlardır.

“Aydınlanma Sürecinde Halkevleri” başlıklı makalesinde Mehmet Bilir, Türkiye’de aydınlanma sürecinde Halkevlerinin katkılarını 4 temel noktada toplamaktadır(Bilir, 2003):

1. 1932-50 yılları arasında halkın yapılan devrimleri anlamaları, içselleştirmeleri, bu düşünceye ortak olmaları için uygun etkinliklerde bulunmuştur.
2. Cumhuriyetin sınıfsız, imtiyazsız toplum anlayışına uygun olarak tüm halk kesimlerinin bir arada ortak kültür oluşturmalarına hizmet etmiştir.
3. Kadının yeni rejimde belirlenen rolüne göre, çağdaş kadın haklarının bilincinde, toplumsal hayata daha aktif ve eşitlikçi bir rol oynaması için önemli görevler yapmıştır.
4. Düzenlediği toplantı, konferans ve etkinliklerle bilimsel bilginin üretilmesi ve yayılması, bu yolla halkın aydınlatılması, katılımcı bir demokrasinin örneklerini oluşturarak, halkın kendi sorunlarına sahip çıkmasına katkıda bulunmuştur.

Mehmet Bilir’in aşağıda verilen akademik çalışmaları halk eğitimi alanının çok farklı yönleri ile ilgili olduğunu gösterse de asıl duyarlılığının halk eğitiminin tarihsel köklerine ilişkin olduğu görülmektedir. Akademide tipik bir cumhuriyet öğretmeni olarak gerek öğrencileri gerekse de meslektaşları üzerinde olumlu bir örnek oluşturduğu tartışılmaz bir gerçektir.

Kaynakça

- Bilir, Mehmet(1995).**İncesu Köyü**. Ürün Ltd. Şti. Ankara
- Bilir, Mehmet.(2003). “Aydınlanma Sürecinde Halkevleri”, **Eğitim Bilim Toplum**, Cilt 1,sayı 4 ss. 54-64.
- Bilir, Mehmet.(2003). “Köy Enstitüleri Sisteminde Toplum Kalkınması Süreci”, **Muğla Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, sayı:10.ss.1-15.
- Bilir, Mehmet.(2005).“Türkiye’de Okuma Yazma Kampanyalarının Yetişkin Eğitimi Açısından Değerlendirilmesi,” Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, cilt:38, sayı 2. ss.103-125
- Bilir, Mehmet.(2004). “Kentleşme Sürecinde Yetişkinlerin Eğitim Gereksinimi: Ankara Mamak İlçesi, Tuzlucaıyır Semti, Ege Mahallesi Örneği” **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**, yıl: 2004, cilt: 37, sayı: 1, ss.98-121

Akademik Yayınları

Tez ve Araştırmalar

- 1982 **Temel Eğitim Müfettişlerinin Yetiştirilmesi** (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Ankara.
- 1991 **Türk Milli Eğitim Sisteminde Teftiş Alt Sisteminin Yapı ve İşleyişi**. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- 1993-1995 **İncesu Köyü: Yurt Dışı İşçi Göçünün Köydeki Toplumsal Değişmeye Etkisi** konulu araştırma (Türkiye Yurtdışı)
1998. **Kentleşme Sürecinde Yetişkinlerin Eğitim Gereksinimi**, (Ankara. Mamak/Tuzluca Ege Mahallesi Örneği. Alan araştırması).
2000. **Köy enstitülerinin toplum kalkınmasına etkileri (Çifteler Köy Enstitüsü Örneği)**. Yayınlanmamış Alan Araştırması Raporu.(TED) Türk Eğitim Derneği: Ankara.
2002. Köyden Kente Göç ve Kentsel Dönüşüm Sürecinde Yetişkinlerin Eğitim Gereksinimi (**Ankara/Çankaya Yukarı Dikmen Mahallesi Örneği Alan Araştırması**)

Makaleler

- 1992 "Eğitim Denetiminin Yapı ve İşleyişindeki Gelişmeler". **Eğitim ve Bilim Dergisi**. Temmuz 1992. Cilt 16 sayı: 85. ss.33-42. Ankara.
- 1993 "Türk Milli Eğitim Sisteminde Teftiş Alt Sisteminin Yapı ve İşleyişine İlişkin Bir Araştırma Özeti" **A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**. Cilt 25, Sayı:1. ss.251-284. Ankara.
2003. Köy Enstitüleri Sisteminde Toplum Kalkınması Süreci, **Muğla Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, Bahar. 2003. Sayı:10.ss.1-15.
2003. Aydınlanma Sürecinde Halkevleri, **Eğitim Bilim-Toplum Dergisi**, Cilt:1, Sayı:4, Güz 2003, ss.54-65
2004. Geleneksel Köy Odalarından Çağdaş Halk Odalarına Halk Eğitim Açısından Tarihsel Bir Bakış, **Folklor/Edebiyat: halkbilim, iletişim, antropoloji, müzik, tarih, edebiyat**, 2004-1, Cilt, 10, Sayı XXXVII, ss. 9-16
2004. İlköğretim Öğretmenlerinin Hizmet-içi Eğitimi, **Çağdaş Eğitim (Aylık Eğitim-Öğretim Dergisi)**, Nisan 2004, Yıl, 29.Sayı, 308.ss. 27-33
- 2004 Çağdaş Yetişkin Eğitim Liderlerinden Eduard Christian Lindemann, **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**, Yıl:2004, Cilt:37, Sayı:1-2 ss.15-25.
- 2005 "Mesleki Gelişimin Gereği Olarak Yaşam Boyu Öğrenme" **Yaşam Boyu Öğrenme: Sempozyum Bildirileri ve Tartışmalar**. Ankara: Pegem Yayıncılık. 2005.
- 2005 "Kentleşme Sürecinde Yetişkinlerin Eğitim Gereksinimi" **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi** Yıl: 2004, Cilt:37, Sayı:1. ss. 98-121.
- 2005 "Çağdaş Yetişkin Eğitimi Liderlerinden Eduard Christian Lindeman" **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi** Yıl: 2004, Cilt:37, Sayı: 2
- 2007 "Non-Formal Education Implementations in Turkey: Issues and Latest Challenges" **International Jurnal of Lifelong Education**, Volume:26, Number:6 November December 2007. Page:621-633.
- 2008 "Öğretmen ve Topluma Hizmet İşlevi" **Öğretmenim** Sayı:1. 2008. Zonguldak Üniversitesi Ereğli Eğitim Fakültesi Dergisi
- 2010 "Migration from rural to urban and the educational needs of adults in the process of urban transformation (The Case of Yukarı Dikmen Neighborhood, Ankara)" **Procedia Social and Behavioral Sciences** 9 (2010) 1781-1787

Bildiriler

- 1990 "Bölgesel Kalkınma Stratejilerinin Gerçekleştirilmesinde Halk Eğitiminin Önemi" **Eğitim Bilimleri I.Ulusal Kongresi, 24-28 Eylül 1990 Bildiriler III.** Ss.295-300.
- 1998 "Öğretmenin Pedagojik Özgürlüğü" **Bilgi Çağında Öğretmenimiz Sempozyumu. 8-9 Ekim 1998.** Anaçev: Anadolu Çağdaş Eğitim Vakfı Yayını. ss.31-45. Ankara.
- 2000 "Köy Enstitülerinin Toplum Kalkınmasına Etkileri: Çifteler Köy Enstitüsü Örneği" **60. Kuruluş Yılında Köy Enstitüleri Sempozyumu. 19 Nisan 2000.** TED Vakfı Yayını. Ankara.
- 2000 "Eğiticilerin Eğitiminde Andragojik Model Yaklaşımı" **21. Yüzyılda Polisin Eğitimi Sempozyumu. 25-27 Ekim 2000.** Ankara.
- 2002 "Aydınlanma Süreci ve Halkevleri" **Köy Enstitülerinin Kuruluşunun 62. Yılında Eğitim Paneli 17 Nisan 2002** Çağdaş Sanatlar Merkezi, Ankara.
- 2002 "Köy Enstitüleri Sisteminde Toplum Kalkınması Süreci" **Kuruluşunun 62. Yılında Köy Enstitüleri Paneli** Göl Köy Enstitüsü Mezunları Toplantısı 7-8 Haziran 2002, Amasra.
- 2003 Köy Enstitüleri ve Eğitim Fakülteleri, **Köy Enstitüleri ve Çağdaş Eğitim Vakfı-EĞİT-DER iş birliği ile düzenlenen Açık Oturum Konuşması, Ankara, 26 Nisan, 2003.**
2003. "Okul Öncesi Eğitimin Gelişip Yaygınlaşmasında Eğitim Denetmenlerinin Rolü" **OMEP 2003 Dünya Konsey Toplantısı ve Konferansı 7-11 Eylül 2003. Kuşadası/TÜRKİYE.**
- 2004 "Yetişkin Eğitimi Komisyon Çalışmaları": **Eğitim Bilimleri Bakış Açısıyla Eğitimin Güncel Sorunları ve Çözüm Önerileri Konulu Toplantı 10 – 11 Şubat 2004** Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi
- 2005 "Laik Eğitim Sisteminde Yaygın Eğitim Açısından Meslek Alanı Olarak Din eğitimi" **Ülkemizde Laik Eğitim Sisteminde Sosyal Bilim Olarak Din Öğretimi Kurultayı 7-8 Nisan 2005 (İnönü Üniversitesi) MALATYA (Konuşmacı)**
- 2005 "Öğretmenlerin Toplumsal Sorumluluğu ve Yetişkin Eğitimi" **Çeşitli Yönleriyle Öğretmen Eğitimi Paneli 29 Nisan 2005 (Gazi Osman Paşa Üniversitesi) TOKAT (Konuşmacı)**
- 2005 **XIV. Eğitim Bilimleri Kongresi 27-28-29 Eylül (Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi) DENİZLİ (Oturum Başkanı)**
- 2005 "Atatürk ve Aydınlanma Süreci" **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi 10 Kasım Atatürk'ü Anma Toplantısı (Konuşmacı)**
- 2005 "Yaşam Boyu Öğrenme Bağlamında Yetişkin Eğitimi" **Eğitimde Dün. Bugün, Yarın Paneli 23 Kasım 2005 (Or-An Sevgi Yılı Kütüphanesi ve Toplum Gönüllüleri Etkinliği) ANKARA (Konuşmacı)**
- 2005 "*Mesleki Gelişimin Gereği Olarak Yaşam Boyu Öğrenme*" **Yaşam Boyu Öğrenme: Sempozyum Bildirileri ve Tartışmalar.** Ankara: Pegem Yayıncılık.
- 2006 "Küreselleşme, Kırsal Kesimin Dönüşümü ve Eğitim" **Küreselleşme ve Eğitim Sempozyumu 27-28 Şubat 2006.** Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara. (Düzenleme kurulu üyesi ve konuşmacı).
2006. "Türkiye'de Okul Dışı Eğitim Uygulamaları" **A Dialogue on The Educational Systems in Turkey and Italy. 10-11 of March 2006.** Middle East Technical University and Italian Cultural Institute *in collaboration with* Milano University- Bicocca.

- 2006 "Köyden Kente Göç ve Kentsel Dönüşüm Sürecinde Yetişkinlerin Eğitim Gereksinimi" **Muğla Üniversitesi XV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, 13-15 Eylül 2006,**
- 2009 "Mustafa Necati ve Halk Aydınlanması" **Ölümünün 80. Yılında Mustafa Necati ve Cumhuriyet Eğitimi Devrimi Sempozyumu (2-3 Ocak 2009, İzmir).** Yeni Kuşak Köy Enstitüleri Derneği Yayınları
- 2010 "Migration from rural to urban and the educational needs of adults in the process of urban transformation (The Case of Yukarı Dikmen Neighborhood, Ankara)" World Conference on Learning, Teaching and Administration 29-31 October 2010 Cairo-Egypt
- 2011 "Kırsal Kalkınma Sürecinde Tarımsal Yayımcılığın Önemi" I.Ulusal Sarıgöl ve Değerleri Sempozyumu 17-19 Şubat 2011 Sarıgöl-MANİSA
- 2019 Köy Enstitüleri Sistemi: Köy Enstitülerinin Kuruluşunun 79. Yılı (17 Nisan 1940). Muğla: Devrim Gazetesi, 19 Nisan 2019, Yıl 59, Sayı:18511.

Kitap ve Kitap Bölümü

- 1995 **İncesu Köyü: Yurt Dışı İşçi Göçünün Köydeki Toplumsal Değişmeye Etkisi.** İncesu Köyü Yurt Dışı Çalışma Grubu Yayını. Ankara
- 1997 **Das Dorf İncesu: Auswirkungen der Migration auf die Dörfliche Gemeinschaft.** (Çev. Martina Schenkel Algier, Uğursal Akad. Redaktion: Annemarie Maden, Ulla Rahn Huker.) Schulbuchverlag Anadolu GmbH.
- 1998 Marrill Ewert. "Öğretmelere Yardım Eden Öğretmenler" **Prof.Dr.Ziya Bursaşlıoğlu'na Armağan, Türkiye'de Eğitim Yönetimi,** Kültür Koleji Eğitim Vakfı Yayınları 3. (Çeviri) İstanbul.
- 1998 "Öğretmenin Pedagojik Özgürlüğü" **Bilgi Çağında Öğretmenimiz Sempozyumu. 8-9 Ekim 1998.** Anaçev: Anadolu Çağdaş Eğitim Vakfı Yayını. ss.31-45. Ankara.
- 2000 "Köy Enstitülerinin Toplum Kalkınmasına Etkileri: Çifteler Köy Enstitüsü Örneği" **60. Kuruluş Yılında Köy Enstitüleri Sempozyumu. 19 Nisan 2000.** TED Vakfı Yayını. Ankara.
- 2005 "Mesleki Gelişimin Gereği Olarak Yaşam Boyu Öğrenme" **Yaşam Boyu Öğrenme: Sempozyum Bildirileri ve Tartışmalar.** Ankara: Pegem Yayıncılık.
- 2007 "Küreselleşme, Kırsal Kesimin Dönüşümü ve Eğitim" **Küreselleşme ve Eğitim.** Ankara: (Yay.Haz: Ebru Oğuz, Ayfer Yakar) Dipnot Yayınlar.
- 2009 "Yetişkin Eğitiminin Tarihsel Gelişimi" **Yetişkin Eğitimi: Kuramdan Uygulamaya** Kalkedon Yayınları Eylül 2009 İstanbul.
- 2009 "Yetişkin Eğitiminde Yöntem, Teknik ve Araçlar" **Yetişkin Eğitimi: Kuramdan Uygulamaya** Kalkedon Yayınları Eylül 2009 İstanbul.

Yüksek Lisans Tez Danışmanlıkları

1. "Toplum Merkezi Çalışanlarının İş Doyumları: Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu Örneği" Lütfullah AKSOY, 2007. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Tez Danışmanı: Yrd.Doç.Dr. Mehmet Bilir.
2. "Türkiye'de Hafif Düzeyde Zihinsel Engelli Bireylere Meslek Edindirme ve İstihdamlarına İlişkin Politikaların Değerlendirilmesine Yönelik Yönetici, İşveren ve Veli Görüşleri" Satı ÖZDEMİR, 2008. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Tez Danışmanı: Yrd.Doç.Dr. Mehmet Bilir.

3. **"Yetişkin Eğitiminde Katılımı Gündüleyen Psikolojik ve Toplumsal Faktörler"** (Kara Yolları Genel Müdürlüğü Hizmet-İçi İngilizce Eğitimleri Örneği) Esra Sibel KARATAŞ, 2008. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Tez Danışmanı: Yrd.Doç.Dr. Mehmet Bilir.
4. **"Yetişkinlerin Kentleşme ve Eğitim İhtiyaçlarına İlişkin Görüşleri (Eskişehir İli Örneği)"** Zuhal TATAR, 2009. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Tez Danışmanı: Yrd.Doç.Dr. Mehmet Bilir.
5. **"Yetişkinlere İngilizce Öğretiminde Uygulanan Yöntemlerin, Andragojik Varsayımlara Uygunluğunun Değerlendirilmesi"** Melek AŞIR, 2009. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Tez Danışmanı: Yrd.Doç.Dr. Mehmet Bilir.
6. **"Türkiye'de Bulunan Açık Cezaevlerindeki İş Yurtlarında Düzenlenen İş ve Meslek Eğitimi Etkinliklerine İlişkin Hükümlülerin Görüşleri"** İbrahim ELİBAL, 2009. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Tez Danışmanı: Yrd.Doç.Dr. Mehmet Bilir.
7. **"Adana İli Öğretmenlerine Sunulan Bilgisayar ve İnternet Kullanımı Kursunun Değerlendirilmesi"** Oğuzhan ÇINAR, 2010. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Tez Danışmanı: Yrd.Doç.Dr. Mehmet Bilir.
8. **"Yetişkinlerin Kentleşme ve Eğitim İhtiyaçlarına İlişkin Görüşleri. (Ankara/Şentepe Örneği)"** Damla Sevi ÖZÇELİK, 2010. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Tez Danışmanı: Yrd.Doç.Dr. Mehmet Bilir.
9. **"Yabancı Dil Öğrenen Yetişkinlerin Grup Dinamiğinin ve Sınıf Atmosferinin Dil Öğrenmeye Etkisine İlişkin Görüşler"** Osman YAVAŞÇA, 2010. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Tez Danışmanı: Yrd.Doç.Dr. Mehmet Bilir.
10. **Toplumsal Değişme Sürecinin Doğurduğu Eğitim Gereksinimleri (Ankara İli Altındağ İlçesi Yukarı Peçenek ve Tatlar Köyleri Örneği)** Hülya ÇAVUŞ, 2013. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Tez Danışmanı: Yrd.Doç.Dr. Mehmet Bilir.
11. **"Mardin'de Yaşayan Yetişkinlerin Tarihi ve Kültürel Mirasa İlişkin Bilinçlilik Durumu"** Selma ÇOBAN, 2014. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Tez Danışmanı: Yrd.Doç.Dr. Mehmet Bilir.
12. **"Çorum İli Konaklı Beldesinin Sosyal, Siyasal ve Ekonomik Yapısı Bağlamında Ortaya Çıkan Yetişkin Eğitimi İhtiyaçları"** Elçin BULUT ÖZÜCAN, 2014. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Tez Danışmanı: Yrd.Doç.Dr. Mehmet Bilir.
13. **"Kırsal Kalkınma Bağlamında İpek Böceği Yetiştiriciliği Kursu: Muğla İli Köyceğiz İlçe Halk Eğitimi Merkezi Örneği"** Burak Serdar ACAR, 2014. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Tez Danışmanı: Yrd.Doç.Dr. Mehmet Bilir.

Osmanlı'da Modern Halk Eğitiminin Doğuşu

Doç. Dr. Ahmet YILDIZ

Giriş

Türkiye'de halk eğitimi tarihiyle ilgili alanyazın ağırlıklı olarak Millet Mektepleri, Halkevleri ve Köy Enstitüleri gibi erken Cumhuriyet döneminin görkemli kurum ve uygulamaları üzerine yoğunlaşmıştır. Bu uygulamaların kurumsal ve düşünsel köklerinin Cumhuriyet öncesine uzanmasına karşın, Osmanlı modernleşmesinde halk eğitiminin yeri alanyazında ayrıntılı olarak incelenmemiştir. Osmanlı döneminde genel eğitim tarihine odaklanan eserlerde de modern okulun gelişim süreci odağa alınarak halk eğitimi ya tamamen göz ardı edilmiş ya da oldukça sınırlı bir içerikle ele alınmıştır. Bunun nedeni eğitimi okula indirgeyen yaklaşımdır.

Öte yandan elinizdeki çalışma gibi, Osmanlı devletinde modern halk eğitiminin doğuşu ve gelişim sürecini inceleme iddiası taşıyan çalışmalar üç temel güçlük beklemektedir. Bunlardan birincisi halk eğitiminin sınırlarının belirlenmesiyle, yani halk eğitiminin ne olduğuyla ilgilidir. Başka bir ifadeyle Osmanlı'da hangi eğitimsel uygulamaların halk eğitimi kapsamında ele alınması gerektiği hususundaki güçluktur. İkinci güçlük ise, modern ve geleneksel halk eğitimi arasındaki ayrım ile ilgilidir. Zira hangi eğitim etkinliklerinin modern halk eğitimi uygulamaları olarak ele alınması gerektiği ve bunların geleneksel olandan farkının ne olduğu konusu önemli bir sorun alanına işaret etmektedir. Üçüncü ve son güçlük ise Osmanlı'da halk eğitiminin tarihsel gelişiminin dönemleştirilmesi ile ilgilidir. Çünkü tarihi süreç, bir olaylar bütünü olarak ele alındığı sürece, anlamlandırma ve yorumlamanın yapılması güçleşir. Bu nedenle belirli bir sistematikte tarihsel sürecin bölümlere ayrılmasına ihtiyaç duyulur.

Osmanlı'da modern halk eğitiminin gelişimini ele alabilmek için öncelikle bu üç güçlüğü açıklığa kavuşturmak gerekir. O halde halk eğitiminin sınırlarıyla ilgili olan ilk sorundan başlayabiliriz. Öncelikle halk eğitiminin sınırlarının belirlenmesindeki güçlüğün nereden kaynaklandığını açıklamakta yarar var. Örgün eğitimin, ilköğretimden üniversiteye, hiyerarşik olarak yapılandırılmış ve kronolojik olarak derecelendirilmiş bir sistem oluşu, onun halk eğitimine göre daha net çizilen sınırla-

ra sahip olduğunu göstermektedir. Bu nedenle örgün eğitimi “yapılandırılmış eğitim” olarak nitelendirebiliriz. Halk eğitimini ise “yarı-yapılandırılmış eğitim” olarak nitelendirmek mümkündür. Nitekim halk eğitiminin mevcut örgün eğitim sisteminin dışında düzenlenmiş olan eğitimsel etkinliklerle ilgili olması, onun hem neden “yarı yapılandırılmış eğitim” olarak nitelendirilebileceğine hem de sınırlarını çizmenin niçin daha zor olduğuna işaret etmektedir. Başka bir deyişle örgün eğitim sistemlerinin durağan ve hiyerarşik yapısına karşın okul dışı eğitim alanının farklı ve değişken ihtiyaçlara cevap veren dinamik yapısı, bu alanın sınırlarının çizilmesinde zorluk ve adlandırılmasına ilişkin terminolojide bir çeşitlenme yaratmıştır. O halde yanıt verilmesi gereken soru şudur: Herhangi bir etkinlik, halk eğitimi sayılması için hangi özellikleri taşımalıdır? Bu soruyu yanıtlamak için Geray’a (1978) başvurulabilir. Ona göre halk eğitiminin;

- 1- *İşçi okula gitmek olmayan, fakat toplumda sorumluluk yüklenmiş ya da yüklenmeye elverişli durumda olan yetişkinlere ya da zorunlu okul çağındakilere okul dışında yönelmiş olması;*
- 2- *Yeteneklerini, hareketlerini, davranışlarını geliştirmek amacıyla bir öğrenci-öğretici, daha doğrusu katılımcı-eğitici ilişkisinin kurulması;*
- 3- *Bu ilişkinin rastlantıya bırakılmaması, düzenli ve planlı bir biçimde olması gerekir.*

Halk eğitiminin bu özellikleri, onu hem örgün eğitimden ayırmamıza yardımcı olabilir hem de Osmanlı bağlamında “halkın eğitimi” ile “halk eğitimi” arasındaki farkı açıklığa kavuşturmamıza katkı sağlar. Bilindiği üzere Osmanlı devletinde yenileşme hareketleriyle halkı aydınlatma gereksinimi doğmuş; halkı aydınlatma gereksinimiyle de yenileşme ivme kazanmıştır. Özellikle Tanzimat’la halkı eğitime söylemi belirginleşmiştir. Fortna’nın (2005) ifadesiyle, “başka yerlerdeki benzerleri gibi, Osmanlı yöneticileri de halkın eğitiminin, ekonomik sorunlardan askeri yeterliğe, insan gücüyle, sosyal kontrolle, kültürel kimlikle ve siyasi bağlılıkla ilgili sorunlara varıncaya kadar çok sayıda meselenin çözümü olacağına inanmışlardır”. Böylece modern anlamda halk eğitiminin ortaya çıkışının zemini belirmiştir. Fakat bu kapsamda ilk beliren şey, halk eğitiminden ziyade halkın eğitimidir. Başka bir anlatımla, halkın eğitilmesi gerektiği fikridir. Bugün okul çağı dışında kalan toplum kesimlerinin eğitimi anlamına gelen “halk eğitimi” fikri o dönemde henüz tam olarak ortaya çıkmamıştır.

Bunun için 20. Yüzyılın başlarını beklemek gerekmektedir. Örgün ve yaygın eğitim ayrımının henüz olgunlaşmadığı 19.yüzyıl başlarında, halkın eğitimi için örgün eğitimin geliştirilmesine yani çağ nüfusu çocukların ve gençlerin okullaştırılmasına yönelik girişimlere yoğunlaşmıştır. Okul dışında kalan toplum kesimleri açısından ise eğitimden ziyade gazete, kitap, mecmua gibi enformel öğrenme ortamları belirlemeye başlamıştır.

Örgün ve yaygın eğitim arasındaki ayrımın belirginleşmemesi, yani bugün yaygın eğitim veya yetişkin eğitimi ya da halk eğitimi olarak adlandırdığımız olgunun o dönemde kavram olarak tedavülde olmaması, yetişkin eğitimi olmasa bile eğitim alan yetişkinlerin ele alınmasının gerektiği anlamına gelmektedir. Zira o dönemde “halk eğitimi”nin veya “yetişkin eğitimi”nin okul dışında gerçekleşen eğitimlerin tümünü kapsayan bir şemsiye kavram olarak kullanılmaması, halk eğitimi yapıldığının bilincinde olunmadığını kanıtlamaktadır. Tıpkı meşhur “*bilmiyorlar ama yapıyorlar*” sözünün anlatmaya çalıştığı durum gibi.

Kısacası, Osmanlı’da modern halk eğitiminin gelişimini ele alan bir çalışma, (1) mevcut okul sistemi dışında gerçekleşen eğitimleri odağa almalı; (2) bu eğitimlere bir ad verilmiş olmasına ya da halk eğitimi olarak adlandırılmasına ilişkin bir kriter aranmamalı; (3) ancak, böyle bir kriter aranmasa da bu etkinliklere verilen farklı adların evrimsel çizgisi gözden kaçırılmamalıdır. Zira halk eğitimi ya da onun karşılığı olarak kullanılacak bir kavram, bilinçli bir biçimde halk eğitimi yapıldığının göstergesidir.

Osmanlı’da hangi eğitim etkinliklerinin halk eğitimi olarak ele alınacağı konusu açıklığa kavuştuğuna göre, modern ve geleneksel eğitim arasındaki ayrıma geçebiliriz. Bu konuda da üç temel ayrım noktası olduğunu söyleyebiliriz. Birincisi her tür ve düzeydeki eğitimin dini bir muhteva içerip içermediği veya laik karakterde eğitimlerin olup olmadığı; ikincisi geniş kitlelere eğitim götürme fikrinin varlığı ve merkezi iktidarın bu konuda sorumluluk yüklenip yüklenmediği; üçüncüsü ise eğitimlerin modern kurumlarda olup olmaması ve motivasyonunu modern ideolojilerden alıp almadığıdır.

Modernite öncesinde diğer imparatorluklarda olduğu gibi, Osmanlı’da da halkı eğitme sorumluluğu daha çok dini kurumlara bırakılmıştır. Örneğin tipik bir mahalle mektebi genellikle bir cami dibinde ya da yakınında tek bir odadan ibaret olup başında hoca diye bilinen ulema sınıfının alt kademelerinden bir kişi bulunmaktadır. Mahalle mektepleri genelde varlıklı Müslümanlar tarafından kurulmakta, giderleri ise dini

vakıflardan* ve öğrenci ailelerinin hocalara verdiği haftalıklardan karşılanmaktadır (Somel, 2019).[†] Bu kurumlarda eğitim, “*Kuran ezberletmek ve biraz da hat meşkettirmek*” için yapılmaktadır (Cırıtlı, 1983). Yani eğitimin malzemesi Kuran’dır ve Kuran Türkçeye çevrilmemektedir. Bu yapı, öğrencilerde merkezi otoriteye karşı itaat ve sadakat duyguları uyandırmayı hedefleyen ve eğitimi dinsel ve ahlaki değerlerin telkini için bir araç olarak gören kadim bir geleneğe dayanmaktadır (Somel, 2019). Osmanlı Devleti’ndeki bu ‘klasik’ eğitim sistemi devlet denetiminden muaftır, ancak 1880’lerden sonra devlet dini temel eğitim kurumlarını modern okullara dönüştürmekle kalmamış, bunların denetimini de almıştır (Karpata, 2014). Dahası modernleşme ile birlikte, eğitim alanı laik bir karaktere bürünmeye başlamış ve modern ideolojilerin yörüngesine girmeye başlamıştır. Böylece geniş kitlelere eğitim götürme fikri ve eğitim sistemini merkezî bir idareye bağlama düşüncesi Osmanlılar için XIX. yüzyılın ikinci yarısında ortaya çıkan bir düşünce olmuştur.

Elbette Osmanlı devletinde okul dışında kalan toplum kesimlerine yönelik düzenlenen -fakat kendini halk eğitimi veya yaygın eğitim ya da yetişkin eğitimi olarak adlandırmayan -çeşitli uygulamalar da söz konusudur. Osmanlı’nın klasik dönemindeki bu kurumlar Ahilik, Loncalar, Medreseler ve Ordu olarak sıralanabilir (Karpata, 2014). Diğer eğitim kurumları gibi bu kurumlar da kutsallık halesiyle çevrelenmiş törensel ritüellere sahiptir. Dinselin dışında halk eğitimi kurumlarının ise ilk yenileşme hareketlerine paralel olarak tarih sahnesinde boy gösterdiğine tanıklık edilmiştir.

Motivasyonunu modern ideolojilerden alma hususu da geleneksel ve modern halk eğitimi uygulamaları açısından önemlidir. Nitekim Osmanlı’nın son yüzyılında Batıcılık, Osmanlıcılık ve Ulusçuluk gibi farklı dönemlerin yükselen ideolojileri halk eğitim uygulamalarına rengini vermiştir.

Yukarıda üçüncü ve son güçlüğün Osmanlı’da halk eğitiminin tarihsel gelişiminin nasıl dönemleştirileceği konusu olduğu ifade edilmişti. Bilindiği üzere, Batı’da modern halk/yetişkin eğitiminin kökleri Rönesans ve Reform hareketlerine değin uzanır. Bu hareketlerle birlikte matbaanın kullanımının yaygınlaşması, ulus devletlerin oluşum süreci ve

* İslam dünyasında eğitim, başlangıçtan itibaren vakıf kurumu çerçevesinde örgütlenmiştir. VIII. yüzyıldan itibaren kurulan çeşitli İslam devletlerinde özel mülkiyetin zayıf statüsü ve müsadereler de vakıfların bir koruma aracı olarak uygulanma alanını genişletmiştir. Başta hanedan mensupları olmak üzere, tüm yönetici zümreler ve varlıklı aileler bazı mülklerini belli kamu hizmetlerine tahsis ediyorlardı ve bunlar arasında din ve öğretim hiç kuşkusuz en başta geliyordu (Timur, 2000).

[†] Mahalle mekteplerinde modern anlamda sınıf mevcut olmayıp farklı yaş ve bilgi seviyesinde bütün öğrenciler genellikle aynı odada eğitim görürdü. Eğitimin ilk hedefi öğrencilere temel dini bilgileri vermek, özellikle de Kuran ayetlerinin hifzedilmesini sağlamaktır (Somel, 2019).

burjuvazinin yükselişi gibi gelişmeler, Osmanlı'ya farklı bir biçimde yansıdığından halk eğitiminin tarihsel seyri de Batı'dan farklılaşmıştır. Batı burjuva devrimlerinin sonucu olarak Osmanlı Devleti Batı kapitalizminin açık pazarı haline gelince, Osmanlı Devleti'nde de kapitalist üretim ilişkileri gelişmeye başlamıştır (Timur, 1994). Bir yandan kapitalist üretim ilişkilerinin sınırlı da olsa ortaya çıkması, diğer yandan Tanzimat'tan itibaren girilen Batılılaşma hareketlerinin merkezi devleti kuvvetlendirme amacı taşıması modern eğitimin doğuşunun da zemini hazırlamıştır. Böylece modern devletin Osmanlı'da kuruluşuna bağlı olarak modern halk eğitiminin belirmesi de 19. Yüzyılda gerçekleşmiştir. Bu nedenle Osmanlı'da halk eğitiminin gelişimi Osmanlı modernleşmesinin evreleri bağlamında ele alınmalıdır. Nitekim Alkan (2005)'ın da ifade ettiği gibi, Osmanlı'nın siyasal tarihi ile eğitim alanında meydana gelen değişimler arasında paralellikler vardır. Osmanlı modernleşmesinin siyasal tarihi genellikle dört dönemde incelendiğine göre, halk eğitimi tarihini de bu dönemlere göre değerlendirebiliriz: (a) Osmanlı Modernleşme sürecinin ilk aşaması (1773-1839), (b) Tanzimat dönemi (1839-1876), (c) I. Meşrutiyet ve Abdülhamit Dönemi (1876-1908), (d) II. Meşrutiyet dönemi (1908-1918).

(a) Osmanlı Modernleşme sürecinin ilk aşaması (1773-1839)

18. Yüzyılda birçok alanda yaşanan değişim, eğitim yapısını da dönüşüme uğratmıştır. Esasen dönüşümün öyküsü Batı'nın Osmanlı ile rekabetinde öne geçmesiyle başlamaktadır. Keza Batı, 16. Yüzyıl ortalarından itibaren Osmanlı İmparatorluğu'na yetişip geçmeye başlamıştır; bu süreçte, Batı'da ticaretin, imalatın ve sömürgeciliğin gelişmesine paralel olarak burjuva sınıfı güçlenmeye ve kapitalist ekonomik sistem yerleşmeye başlamış, aristokrasi ve Kilise ise zayıflamıştır. Batı dünyası bu gelişmeyi 1750'lerden sonra sanayi devrimiyle pekiştirmiştir (Ataay, 2019). Ekonomik olarak güçlenen Batı, ateşli silahlar ve gemicilik teknolojisinde yaşadığı ilerlemelerle, askeri alanda da üstünlük kazanmıştır. Ayrıca Batı'da Hollanda, İngiltere, ABD ve Fransa'da yaşanan burjuva devrimleriyle, mutlak monarşiler yıkılırken meşrutiyet veya cumhuriyet biçimindeki liberal siyasal rejimler (ulus devlet) ortaya çıkmaya başlamıştır. Bu dönemde Osmanlı ise, dünyada yaşanan Sanayi Devrimi, kapitalistleşme, sömürgecilik gibi gelişmelere uyum sağlayamamış, tam tersine bir feodalleşme sürecine girmiştir (Ataay, 2019). Sonuç olarak üst üste askeri yenilgiler ve büyük toprak kayıpları yaşanmıştır.

Bu manzara nedeniyle, 18. yüzyıldan itibaren Osmanlı'nın artık eski yönetim usulleriyle devam edebilmesinin mümkün olmadığı anlaşılmıştır.

Manzarayı değiştirmek için yenileşme yoluna gidilecektir. Fakat bu reform süreci Batı'dan önemli ölçüde farklı bir seyir izleyerek, daha çok askeri yenilgiler, toprak kayıpları, Batı'yla rekabet edememe gibi sorunlar nedeniyle devletin en tepesinden, Saraydan gelmiş ve özellikle Tanzimat'la birlikte büyük bir kurumsallaşma ve modernleşme hamlesi yapılmıştır.

Osmanlı İmparatorluğu'nda "Batı"yı eksene alan modernleşme hareketleri, 18. yüzyılın sonlarında başlamıştır. Bu yüzyılın başlarından itibaren Osmanlı İmparatorluğu'nda yaşanan zayıflama süreci, imparatorluğu eski gücüne kavuşturmak isteyen yöneticilerde Batı'ya yönelme fikrini güçlendirmiştir. Avrupa'dan uzmanlar getirilmesi, Avrupa'ya öğrenci gönderilmesi, Avrupa tarzında okulların açılması (Mühendishane-yi Bahr-i Hümayun - 1773) ve Mühendishane-yi Berr-i Hümayun - 1795), III. Selim döneminden başlayarak yeni elçiliklerin kurulması, Avrupalı uzman ve aydınların eserlerinin Türkçeye tercüme edilmesi çalışmaları na girişilmesi, ilk başta sayabileceğimiz tavır değişiklikleri arasında gösterilebilir (Karaçavuş, 2006).

Alkan (2005), bu dönüşümlerin "varolma" mücadelesinin bir sonucu olarak, askeri alanda başladığını belirtir. Gerçekten de Avrupa devletlerinin askeri ve siyasi kazanımlarının imparatorluğu kendini savunmak zorunda bırakmasıyla özellikle ordunun ve donanmanın ıslahı zorunlu hale gelmiş, bu da Osmanlıların Batı biliminin esaslarını almalarını gerekli kılmıştır. Bundan ötürüdür ki, 18. yüzyıl sonlarına doğru kurulan ilk modern okullar askeri kurumlar olmuştur. Fakat modern bir ordunun tesis edilmesi muazzam mali kaynaklar gerektirmektedir; bu kaynaklara erişim, ancak etkin bir vergi sistemiyle ve düzenli işleyen, merkeziyetçi-akılcı bir idari aygıtla sağlanabileceğinden arzulanan nitelikte bir sivil memur kadrosu yetiştirmek üzere 1839'dan başlayarak ilk sivil devlet okulları kurulmuştur (Somel, 2019: 35).

Fransız Devrimi'nin gerçekleştiği 1789 yılında tahta çıkan III. Selim, Osmanlı'da batılılaşma yolunda reformlarının başlatıcısı olarak kabul edilir. III. Selim'le (1789-1807) başlayan yenilikler II. Mahmut (1808-1839) döneminde de devam etmiştir. Akyüz (1993), bu dönemde eğitimdeki yenilikleri şu şekilde sıralamaktadır:

- 1- *Eğitimde yenileşmeye askeri okullar açılarak başlanmıştır. Buralarda yabancı öğretmenlere de görev verilmiş, ilk kez Batı dilleri programlara girmiştir.*
- 2- *1826'da Yeniçeri Ocağı kaldırılmıştır. "Hayırlı Olay" anlamında buna Vak'a-i Hayriye denir. Medrese zihniyeti*

önemli bir destekçisini kaybetmekle birlikte güçlü biçimde sürmektedir.

- 3- İlköğretim zorunluluğu ilk kez bu dönemde getirilmiştir.
- 4- Batı ile ilişkiler artmış ve ilk kez 1830'larda Avrupa'ya öğrenci gönderilmiştir.
- 5- Türkçe yayımlanan ilk gazete, *Takvim-i Vekayi* adıyla bu dönemde çıkmıştır (1831). Süreli yayınlar zamanla toplumun eğitim ve kültür düzeyini etkilemişlerdir.

Osmanlı Devleti'nde bilginin ve bilimin gelenekselden moderne evrilmesi ya da dünyevileşme-sekülerleşme olarak adlandırabileceğimiz süreçte yaşanan tüm bu gelişmeler, modern halk eğitiminin tarih sahnesinde yerini alması açısından önemli adımlardır. Nitekim Osmanlı- Türk tarihinde modern anlamda yetişkinlere öğrenme ortamı sunan ve eğitim sağlayan ilk oluşumlar bu dönemde belirmiştir. Bunlardan ilki sivil toplum alanında gelişen ve halka müspet bilim öğreten **Beşiktaş Bilim Topluluğu** (Beşiktaş Cemiyet-i İlmiyesi); ikincisi askerlere temel eğitim sağlayan **Ordu** içindeki çeşitli uygulamalar; üçüncüsü ise memurlara dil öğretimi sağlayan **Tercüme Odası'** dır.

Beşiktaş Bilim Topluluğu. Avrupalılaştırmanın tek çare olarak görül- düğü bu dönemde, doğal olarak Avrupa bilgisi, artan bir yoğunlukta Osmanlı aydınları arasında merak edilmeye, öğrenilmeye ve öğretilmeye başlanmıştır. Devletin bu dönemde Avrupa ile kurumsal olarak yürüttü- ğü temaslar, zamanla yeni toplumsal biçimler almaya da başlamıştır. Avrupa dillerini öğrenen, oradaki gelişmeleri takip ederek Osmanlı Dev- leti'ne aktarmak isteyen yeni bir aydın tipi ortaya çıkmaktadır. Bu aydın tipinin ilk örneklerine **Beşiktaş Topluluğu** veya **Beşiktaş Cemiyet-i İlmiyesi** adıyla anılan topluluğun üyelerinde rastlanmaktadır. Bu topluluk bir bilim derneği olmaktan çok, Rönesans döneminde, Avrupa'da Platon'un Akademi Bahçesi'nde yaptığı toplantıları örnek alarak oluşturulan sohb- et gruplarına benzemektedir (Karaçavuş, 2006).

Beşiktaş topluluğu konaklarında kendilerine başvuran kişilere ders vermektedir. Bu cemiyet adına rağmen, daha sonra Osmanlılarda da görülen, hukuken ve şeklen cemiyet denen kuruluşlardan farklı olarak sadece bir topluluktur ve faaliyetleri, Osmanlılarda her dönemde rastla- nan, evlerde konaklarda yapılan eğitim ve kültür çalışmalarına benze- mektedir. Fakat topluluğun 1815-1826 yılları arasında düzenli ve etkili bir biçimde faaliyetlerini sürdürmesi, bazı müspet bilimler ve Batı bilim düşüncesinin de derslerin konusunu oluşturması nedeniyle farklı bir durumu vardır (Akyüz, 1993:130).

Ahmet Cevdet Paşa, Beşiktaş topluluğunun haftanın çeşitli günlerinde, çoğunlukla İsmail Ferruh Efendi'nin yalısında toplandığını belirtmektedir[†]. Topluluk üyeleri haftada bir gün edebi konularda tartışma yapmak üzere toplanmakta ve şiir yarışması yapmaktadır (Karaçavuş, 2006). Topluluk üyelerinden Şanizade Mehmet Ataullah Efendi fen derslerini, İsmail Ferruh Efendi de edebiyat derslerini vermektedir. Haftada iki gün Topluluk sohbetlerine katılan Kethüdazade Mehmet Arif Efendi ise felsefe, şiir ve inşaa ile çeşitli fenlerle ilgili sohbetlerde bulunmaktadır. Süleyman Fehim Efendi ise Farsça derslerini okutmaktadır.[‡]

Beşiktaş Topluluğu her ne kadar okuma-yazmanın yaygınlaşmasını isteseler de, topluluk içerisinde yaptıkları eğitim-öğretim etkinlikleri, dar bir çevre ile sınırlı kalmış ve üst düzey bürokratlar ile yönetim aristokrasisi içerisinde bulunanlara ve/veya onların çocuklarına ulaşabilmişlerdir (Karaçavuş, 2006).

Topluluk üyelerinin aralarında yaptıkları sohbetlerde Avrupa ile ilgili tartışmaları gizli tutmaları bazılarının onların dinsizlik ve mezhepsizlikle suçlanmalarına sebep olmuştur. Bu nedenle topluluk üyeleri bir gün içerisinde yalılarından alınarak Üsküdar'a geçirilmişler ve bir daha İstanbul'a ayak basmamak üzere çeşitli yerlere sürgüne gönderilmişlerdir. Böylece Beşiktaş Topluluğu dağıtılmıştır (Karaçavuş, 2006). Ne yazık ki dinci gericiyle nedeniyle son bulan tek halk eğitimi faaliyeti Beşiktaş topluluğu değildir; bundan sonra halk eğitimi faaliyeti sürdüren birçok girişim de benzer nedenlerle engellenecektir.

Ordu. Osmanlı'da modern okullar nasıl ki askeri okullarla birlikte başlamışsa, modern halk/yetişkin eğitiminin başlangıcı için de ordunun kilit bir rolü söz konusudur. 1826'da Yeniçeri Ocağı'nın kaldırılmasından sonra kurulan *Asakir-i Mansure-i Muhammediye* adını taşıyan yeni ordu içinde yetenekli er, onbaşı ve çavuşlardan bir kısmı ayrılarak *Mektep* ya da *Sıbyan* Bölükleri adı ile teşkilatlandırılmış ve bunlara okuma-yazma öğretimi yapılmıştır (1831). Kısa bir süre Talimhane adı verilen bir bina da bazı acemi erlere okuma-yazma, dini bilgiler, savaş bilgileri öğretilmiştir (Akyüz, 1993).

Önceleri Tımar usulü bir eğitimle savaşa hazırlanan ordu, artık daha derinlemesine bilgi ve eğitimle, beceri kazanmış, düzenli ve sürekli birliklere dönüşmektedir. Batı askeri dünyası bu değişimlerin bilimsel alt-

^{*} İsmail Ferruh Efendi, 1797-1800 yılları arasında Londra'da Osmanlı devletinin Büyükelçiliği görevini yapmıştı; Ataullah efendi Medrese öğreniminden sonra Süleymaniye Dar-üt Tıbbı'nda Tıp, Mühendis-hane'de de Matematik ve Mühendislik Öğrenmişti; Mehmet Arif efendi de, Ulemanın önde gelen isimlerinden biriydi (Akyüz, 1993).

[†] Tarih-i Cevdet, C. XII, s. 183-184.

[‡] Lütfi Tarihi, C.I, s. 123-124; Tarih-i Cevdet, C.XII, s.184. akt Karaçavuş 2006.

yapısını çok önceleri Rönesans döneminden itibaren oluşturmaya başladığından bu yolda önemli ölçüde yol kat etmiş durumdadır. Buradan esinlenen Osmanlı askeri de artık 'sadece askerliği değil' bunun yanında matematik bilimlerinin ve genel kültürün işaret ettiği dünyayı da öğrenecektir. Böylelikle Osmanlı dünyasında farklı eğitim tarzıyla yetişen ileri görüşlü yeni bir askeri sınıf doğmaktadır, nitekim bu model ileride oluşmaya başlayacak sivil halk hareketlerine de örnek olacaktır (Yetimo-va, 2011).

Tercüme Odası. Devletin Tanzimat'ın ilanından sonra kesin olarak yüzünü Avrupa'ya dönmesiyle birlikte Kalemîye bürokrasisi içerisinde Hariciyeciler öne çıkmaya başlamıştır. Hariciye bürokrasisi içerisinde ise en önemli kurumlardan biri *Tercüme Odası*'dır. Adeta bir dil akademisi gibi çalışan *Tercüme Odası'nın*, Avrupa bilgisine açılan pencere olmasının nedenlerinden biri, burada çalışan gençlerin yaptıkları çeviriler aracılığı ile Osmanlı Devleti'nde Avrupa bilgisine ve düşüncesine ulaşan ilk insanlar olmalarıdır (Karaçavuş, 2006).

Tercüme Odası'nda Fransızca, tarih, aritmetik vb. dersler de verilmiştir. Oda, kısa sürede önemli Osmanlı memurlarının yetiştiği bir kurum halini almıştır*. Bu oda 1821 yılında Yunan isyanı dolayısıyla Fenerli Rumların resmi tercümanlık görevlerinde o zamana değin sürmüş olan tekellerini kırmak ve Müslüman memurlara Fransızca öğretmek maksadıyla kurulmuştur (Ergin, 1977). Lewis (1984)'e göre, "bir zamanlar küçük görülen ve yarı süflî bir iş olarak, hizmetleriyle Osmanlı efendilerini temas pisliğinden koruyan Rum tercümanlara hakaretle terkedilen görev şimdi bir devlet idaresi okulu ve iktidar için savaş meydanı haline gelmiştir."

Tercüme Odası, giderek Osmanlı Devleti'nde yetişmeye başlayan yeni nesil bürokratların eğitim aldığı en önemli kurumlardan biri olmuştur. Osmanlı Devleti'nin Avrupa ile ilişkileri geliştikçe, Devlet'in hem iç yönetiminde hem de dış yönetiminde, Avrupa dillerini bilen insanlara duyulan gereksinim artmıştır. Dış temsilciliklere atanacak dil bilen yetişmiş insan kadrosuna ihtiyaç sürekli arttığı gibi, Devlet'in işlerinin yürütülmesi için de Avrupa kaynaklı diploması evrakı kadar bilim ve düşünce ile ilgili eserlerin çevrilmesi gerekmiştir. Bu durum Tercüme Odası'nı Osmanlı Devleti'nin XIX. yüzyıldaki en önemli kurumlarından biri haline getirmiştir. Tercüme Odası, adeta İstanbul'a Avrupa bilgi ve düşüncesinin giriş

* Ali Paşa, Fuat Paşa, Ahmet Vefik Paşa, Münif Paşa, Mehmet Reşit Paşa, Safvet Paşa, Namık Kemal gibi birçok önemli yönetici ve aydın Tercüme Odası'ndan yetişti. Bu insanlar Oda'da verilen eğitim sayesinde, Fransızca'yı öğrendiler ya da pekiştirdiler; ilgilendikleri diplomatik evrak sayesinde, Avrupa'da ortaya çıkan gelişmeleri takip etme olanağına kavuştular. Tercüme Odası'nda görev almış olan bürokratların büyük çoğunluğu yaşamlarının sonraki dönemlerinde, çeşitli Avrupa başkentlerinde görev alarak Avrupa hakkındaki bilgi ve deneyimlerini zenginleştirdi (Karaçavuş, 2006).

kapılarından biri haline gelmiştir (Karaçavuş, 2006). Anlaşılabacağı üzere bu kurum, formel anlamda bir eğitim kurumu olmayıp daha ziyade kitabet öğrenmek ve memuriyette yetişmek üzere çırakların devlet dairelerine atandığı eski geleneğin uzantısıdır (Somel, 2019). C. Findley bu kurumu, Osmanlı İmparatorluğu'nda sivil Müslüman devlet görevlilerinin dini çerçevenin dışında eğitim gördüğü ilk eğitim müessesesi olarak tanımlar.

Bu dönemde halk eğitiminin gelişimi açısından önemli bir gelişme de basın alanında gerçekleşmiştir. Nitekim Köymen (1960), modern anlamıyla "Halk Eğitimi"nin ülkede ilk defa Takvim-i Vakayi* ile 1831 yılında ele alındığını belirtmektedir. Gerçekten de Takvim-i Vekayi†, devletin ilk defa halkını bilgilendirme sorumluluğunu üstlendiğini gösterdiği önemli bir enformal öğrenme kaynağı olmuştur.

Netice itibarıyla, Osmanlı modernleşmesinin ilk döneminde ortaya çıkan tüm bu kurum ve uygulamaların, Osmanlı'da modern halk eğitiminin öncülerini olarak, alanın evrimsel çizgisinde büyük değeri vardır. Bu erken dönem halk eğitimi uygulamalarının genel özellikleri ise şu şekilde özetlenebilir:

- Bu dönem görülen uygulamalar, "halk eğitimi" ya da onun karşılığı bir kavramla adlandırılmamıştır. Bu durum da halk eğitiminin henüz bir müstakil alan olarak tanınmadığını göstermektedir.
- Bu uygulamalar, dönemin örgün eğitim gelişmelerinin aksine, merkezi yönetimin sistematik bir halk eğitimi politikasının ve düşüncesinin sonucu olarak ortaya çıkmamıştır.
- Uygulamaların asıl motivasyonu, batılı anlamda kurumsal yapılar oluşturmak ve toplumsal yaşamı modernleştirmektir.
- Bu dönemdeki uygulamalar ilk olması açısından önemlidir fakat geniş toplum kesimlerine ulaşmamıştır; İmparatorluğun yalnızca bir şehrinde (İstanbul) ortaya çıkmıştır.
- Ordu ve Tercüme Odası gibi kimi kurumların asıl amacı halk eğitimi değildir. Hatta bu kurumlarda gerçekleşen eğitim etkinlikleri, halka açık değildir ve daha çok kendi personeline yönelmiştir.

* İlk çıkarılan gazete, dünyadaki örneklerine uyarak devletin (padişahın) denetiminde ve onun izniyle yayınlanan Takvim-i Vakayi'dir. İlk gazete, diğer pek çok gelişme gibi, iktidarın yönetimi merkezileştirme kaygılarına seslenmekle birlikte, bilginin kitleselleşmesi ve popülerleşmesi sürecinin önünü açarak, okuryazarlığın önemini artırmıştır. İlk sayısının başında bulunan "Mukaddime"de gazetenin çıkarılma sebepleri arasında "devletçe içeride ve dışarıda yapılan işler hakkında bilgi sahibi olmamanın halk arasında dedikodular çıkardığı ve bu yüzden halkın devlete olan güveninin sarsıldığı, bilinmeyen şeylere karşı şüphe beslenmesine karşılık bilinen şeylerin halk tarafından mukavemetsiz kabul edildiği, halka devlet işleri hakkında, dünyada olup biten şeyler hakkında malumatlarla beraber halkı ticaret ve sanatta ilerletecek bilginin de verilmesi lüzumu" anlatılmıştır.

† İlk Osmanlı gazetesi Takvim-i Vekayi, aslında modern anlamda bir gazete olmaktan çok bir resmi bültenidir.

Bu ilk halk eğitimi örneklerinin belki de en önemli özelliği, bundan sonraki uygulamaların temeli ve dolayısıyla da habercisi olmasıdır.

(b) Tanzimat Dönemi (1839-1876)

18. yüzyılda başlayan modernleşme hareketlerinde esas dönüm noktası 1839 yılında Tanzimat Fermanı'nın ilanı ile yaşanmıştır. Fermanın ilanı ile, "Tanzimat Dönemi" olarak adlandırılan ve 'Batılılaşma' düşüncesini Cumhuriyet'e kadar taşıyacak olan yeni bir dönem başlamıştır (Kılıçbay, 1985). Her ne kadar fermanın içeriğinde eğitime vurgu yapılmamış olsa da dönemin ileri gelenleri getirilecek yeniliklerin kalıcı olabilmesi için reform ve faaliyetleri eğitim alanına da yönlendirmişlerdir. Bu dönemde bazıları kâğıt üzerinde kalsa da köklü değişiklikler gerçekleştirilmiştir. Buna göre, ilköğretim zorunlu hale getirilmiş, değişimin sembolü olan ortaokullar açılmış, meslek ve teknik temelli eğitimlere başlanmış, ilk kez kızlara yönelik ortaokul, lise ve üniversiteler açılmış, eğitimci ve öğrencilerin okul kıyafetleri belirlenmiştir. Bunun dışında başkent dışında açılan okullar ile eğitimde yenileşme bütün ülkeye dağılmaya başlamış, eğitim alanında kurumsallaşma ve okullaşmanın başladığı bir dönem yaşanmıştır (Başkan ve Çay, 2019).

Halk/yetişkinler için eğitim ve öğrenme ortamlarının da bu dönemde çeşitlendiği göze çarpmaktadır. Örgün eğitimin kısmi yayılmasına bağlı olarak artan okuryazarlık, çeşitli gazete ve dergilerin yayınlanması, 1868'de İstanbul'da antik eserlerin korunup sergilenmesi için Arkeoloji Müzesi'nin açılması ve çeşitli cemiyetlerin kurulması gibi gelişmeler yetişkinler için yeni enformel öğrenme ortamlarının genişlemeye başladığını kanıtlamaktadır. Bunun yanında ilk defa doğrudan halkı eğitime amacıyla gönüllü kuruluşların kurulduğu göze çarpmaktadır. Bu dönemde halk eğitimi etkinliği olarak Darülfunun ile Osmanlı Bilim Derneği (Cemiyet-i İlmiye-i Osmaniye) (1860) ve İslam Eğitim Derneği (Cemiyet-i Tedrisiye-i İslamiye) adlı derneklerin faaliyetleri sayılabilir.

Darülfunun (1863). Osmanlı'da bilimde Batıya yönelişle birlikte eğitim sistemine egemen olan medreseden farklı bir yükseköğretim kurumunun kurulması gündeme gelmiş ve uzun bir hazırlık döneminden sonra Darülfunun Ocak 1863 tarihinde açılmıştır. Okulda 1863 yılında dönemin sadrazamı Keçecizade Fuat Paşa'nın binanın tamamlanmasını beklemeden bazı odalarda seminer verilmesine izin vermesi ile birlikte İbrahim Ethem Paşa gözetiminde bir dizi konferans ve seminer verilme-ye başlanmıştır. Bu konferanslar fizik, kimya, tabii bilimler gibi ağırlıklı olarak fen konularında olmuştur (Güven, 2010).

Konferanslar halka açık yapılmıştır. Derviş Paşa fizik, Hekimbaşı Salih Efendi Nebatat, Ahmet Vefik Efendi tarih, Ahmet Cevdet Efendi tabi coğrafya üzerine konferanslar vermiştir (Tekeli ve İlkin, 1993). Darü'l-fünûn'da halkın yararlanması için verilen ve zaman zaman kesintiye uğrayan derslere 1871 yılında "Dersiam Serbest" adıyla devam edilmiş ve bu derslerin Takvim-i Vekayi'de yayınlanmasına başlanmıştır (Antel, 1999).

Ders verenlerin çoğu üst düzey memurlardır. Darülfünun'da verilen dersler, kısa bir süre sonra medreselilerin eleştirisiyle karşılaşır. Daha önceki dinci gericiğin tepkileri gibi, bu eleştiriler de Darülfünun'daki eğitimin rağbetten düşmesine sebep olur. 1865 yılında Ayasofya'daki binasından Nuri Efendi Konağı'na taşınan Darülfünun, kısa bir süre sonra kapatılır (Ergin, 1977).

1869 yılında Saffet Paşa tarafından hazırlanan "Maarif-i Umumiye Nizamnamesi"nde Darülfünun meselesi yeniden ele alınmıştır. 8 Şubat 1870 tarihinde yeniden açılan Darülfünunun müdürlüğüne Hoca Tahsin Efendi getirilir. Darülfünun'un açılmasından kısa süre sonra verilen derslerle ilgili olarak medreselilerden tekrar çeşitli itirazlar gelmeye başlar. Örneğin, Müdür Tahsin Efendi doğa deneyleri yüzünden dinsizlikle itham edilerek müdürlükten uzaklaştırılır. Neticede Darülfünun iki yılını doldurmadan yeniden kapatılır (Ergin, 1977).

Halka açık dersleri nedeniyle bu iki Darülfünun deneyimi, yükseköğretimden ziyade halk eğitimi açısından önemlidir. Darülfünun bünyesinde sürdürülen halka açık bu dersler aynı zamanda halk eğitimi alanındaki ilk resmi girişimler olarak değerlendirilebilir.

Bu dönemde kurulan cemiyetler de halk eğitimi/yetişkin eğitimi açısından önemli girişimlerdir. Bu cemiyetlerden ikisinin doğrudan halk eğitimi alanında faaliyet sürdürmesi nedeniyle daha ayrıntılı olarak ele almakta fayda bulunmaktadır:

Osmanlı Bilim Derneği (Cemiyet-i İlmiye-i Osmaniye) (1860). İlk defa bu dönemde bazı Osmanlı aydınları meslekî olmayan, statü ve şekil itibariyle devlet tarafından daha önce kurulmuş meclis ve encümenlerden farklı yapıda olan Osmanlı Bilim Derneği adlı bir cemiyet kurmaya karar vermişlerdir*. Bürokraside görev yapan, çoğunluğu Tercüme Odası kökenli olan aydınların kurduğu bu Cemiyet, bir sivil örgütlenmedir (Karaçavuş, 2006). Halkın eğitimine büyük önem veren Münif Paşa'nın öncülüğünde önemli işlere imza atan Cemiyetin halk eğitimi ile ilgili çalışmalarını (1) Dersler, (2) Mecmua-yı Fünun, (3) Okuma salonu, (4) kütüphane olarak sıralamak mümkündür.

* Petersburg sefiri Halil Bey'in imzasını taşıyan bir dilekçe ile sadârete başvurulması üzerine 24 Mayıs 1861'de çıkan irâde-i seniyye ile cemiyetin çalışmalarına izin verilmiştir (İhsanoğlu, 1987).

Dersler. 1863'te dernekte ilk denemeler, halka açık konferanslar verilmesi şeklinde başlamıştır. Bu konferansların amacı yeni “fen”ler üzerine bilgi vermek ve “endüstrilerin ilerlemesine karşı ilgiyi ve kafaların aydınlanmasını” teşvik etmektir*. Daha sonraları Cemiyet merkezinde, özellikle Avrupa dilleri ve çeşitli bilimsel konularla ilgili olarak öğrencilere ders verilmeye başlanmıştır. Haftanın ilk üç gününde, belirli saatlerde verilen Fransızca, İngilizce ve Rumca ile “ilm-i hukuk, tedbir-i memleket fenleri” derslerinin her biri öğrencilerden büyük ilgi görmüştür. Ayrıca, bilimsel konularda çeşitli üyeler tarafından konferanslar düzenlenmiştir. Özellikle harflerin ıslahı ile ilgili olarak Münif Paşa'nın Cemiyet merkezinde vermiş olduğu konferans dikkate değerdir. †

Cemiyetin hedef kitlesi başta üniversite çağına gelmiş gençler olmak üzere genel halktır. Vermek istediği bilgi temel bilgilerden çok, üst düzey bilgidir. Bu yönleri ile bir cemiyet olarak nitelenmeyen, ancak Osmanlı Devleti'nde Avrupa bilgisi ile temasa geçen ilk örgütlü sivil hareket olarak görülen Beşiktaş Topluluğu'ndan sonra, isteyen herkesin yararlanabileceği ikinci sivil bilim örgütlenmesi ile karşı karşıya olduğumuz söylenebilir‡.

Mecmua-i Fünun. Derneğin en önemli etkinliklerinden biri, Mecmua-i Fünun adlı aylık Türkçe bir Dergi çıkarmak olmuştur. Mecmua-i Fünun bu özelliği ile Türkçe'de bir ilki gerçekleştirmiş ve bilimsel içeriği olan ilk süreli yayın olmuştur (Lewis,1984). 1867'ye kadar kırk yedi sayı çıkmıştır. On beş yıl sonra Ocak 1882'de tekrar yayımlanmaya başlanmış ancak daha birinci sayıda “Bir yıldız böceği ile bir yolcu” başlıklı fıkra ile II. Abdülhamit'e atfı yaptığı nedeniyle kapatılır (Gümüşsoy, 2007). Mecmua-i Fünun'da Münif Paşa'dan başka Kadri Edhem (Paşa), Ohannes, Hasırcızâde Kâmil (Yusuf Kâmil Paşa), Sait (Paşa) gibi ünlü kişilerin de

* Mecmua-i Funun'un yazdığına göre, bu konferanslar hayli ilgi topluyor, bazen dinlemeye gelenler yer bulamayıp dışarıda kalıyordu. Avrupa'da okumuş olan Derviş Paşa bu konferansların birinde elektrik deneyleri göstererek dinleyicileri hayretler içinde bırakmıştı (Berkes, 2008).

† Derslerin konferans havasında geçtiği söylenebilir. Böylece öğrenciler sıkılmıyorlar ve derslere katılmaları sürekli artıyordu. Ders veren öğretmenler ise dönemin önde gelen devlet yöneticilerinden oluşmaktaydı. Tarih-i Tabi' dersini Hekimbaşı Salih Efendi, İlm-i Tabakatü'l-Arz (Jeoloji) dersini Meclis-i Vaila-yı Ahkam-ı Adliye üyelerinden Edhem Paşa, Hikmet-i Tarih (Felsefe Tarihi) dersini Ahmet Vefik Paşa, İlm-i Servet (ekonomi-politik) dersini Sakızlı Ohannes Efendi, Roma Tarihi dersini de Kara Todorî Paşa okutmaktaydı (Karaçavuş, 2006.)

‡ Cemiyet-i İlmiye-yi Osmaniye ile önceki dönemin Beşiktaş Topluluğu arasında şüphesiz büyük farklar bulunmaktadır. Karaçavuş (2006) bu farklılıkları şöyle açıklar: “Beşiktaş Topluluğu, Cemiyet-i İlmiye-yi Osmaniye gibi kurumsal özellikler göstermez. Bir yayınevi organı bulunmamaktadır. Üyelerinin faal kısmının tamamı İlmiye'ye mensuptur. Cemiyet-i İlmiye-yi Osmaniye ise tam tersine İlmiye kökenlilere kapılarını kapatır. Beşiktaş Topluluğu'nun sohbetlerinin düzensiz olmasının yanı sıra tartışmalarda konu çoğu kez şiir ve edebiyata kayar. Cemiyet-i İlmiye-yi Osmaniye'de ise dersler standartlaştırılmıştır. Şiir ve edebiyat gündeme gelmez. Mekanik, Fizik, Coğrafya, Anatomi gibi bilimsel alanlar ile dil derslerinin düzenli biçimde öğretilmesi amaç edinilir”(Karaçavuş, (2006).

imzası bulunmaktadır. Dergide yazıları yayınlananlar genellikle dönemin yenilikçi, batı kültür ve eğitimini almış ve Tercüme Odası'nda bulunmuş kişilerdir. Yayın politikasını büyük ölçüde belirleyen en çok yazı sahibi olan Münif Paşa'dır ve dergi büyük ölçüde onun "kişisel eseri ve aracı" olmuştur (Lewis, 1984). Cemiyetin kuruluşunda dergiye din ve politika-nın girmeyeceği belirtilmiş ve herkesin anlayacağı bir dil ile her türlü ilim ve fenne dair bilgiler verilmesi amaçlanmıştır (Gümüşsoy, 2007).

Mecmua-i Fünun Tanzimat aydını için bir okul işlevi görmüştür. Toprak'ın (2013) ifadesiyle, 18. Yüzyıl Fransız Ansiklopedicilerinin işlevine benzer bir yapıyı Osmanlı'ya taşımıştır.

Okuma Salonu (Kıraathane). İstanbul'da birçok kütüphane bulunmasına karşın gazete okumak için uygun okuma salonları bulunmamaktadır. İşte bu eksikliğin giderilmesi amacıyla, Cemiyet merkezinde kıraathane adı verilen bir okuma salonu açılmıştır.

Tanzimat döneminde yetişkinlerin öğrenmesi konusunda yeni ve farklı bir girişim olan bu kıraathane, okurları bulundurduğu süreli yayınlarla batı düşüncesiyle buluşturmuştur. "Kıraathane" ismi daha sonraları herhangi bir kahvehaneye de verilir olmuş, zamanla da başlangıçtaki özelliklerini tamamen yitirerek boşa zaman geçirilen yerler haline gelerek günümüze kadar varlıklarını devam ettirmiştir (Gümüşsoy, 2007).

Kütüphane. Derneğin yürütmeye çalıştığı diğer önemli etkinlik, Cemiyet merkezinde, üyelerin ve halkın yararlanabileceği bir kütüphane kurmaya çalışmalarıdır (Karaçavuş, 2006). Bu kütüphane, Osmanlı Devleti'nde Avrupa'daki esaslara göre kurulan ilk kütüphane olmasının yanı sıra ilk dernek kütüphanesi olma özelliğini de taşımaktadır (Cumbur, 1964). Cemiyet'in kurmaya çalıştığı kütüphane bu yönüyle Türkiye'de modern kütüphaneciliğin de habercisi sayılmaktadır (Budak, 2004).

İslam Eğitim Derneği (Cemiyet-i Tedrisiye-i İslamiye). Tanzimat'tan itibaren cemaatler de sosyal yardım ve kültür içerikli dernekler oluşturmuşlardır. 1860'lı yıllarda kurulan eğitim amaçlı önemli örgütlenmelerden biri İslam Eğitim Derneği'dir (Soydan-Erdemir, 2003). Toplumsal kaynaşma ve paylaşımı artırmayı amaçlayan ve aynı zamanda İslami değerleri yaşatmaya çalışan cemiyet, varlıklı Müslümanlarla ihtiyaç sahibi Müslümanları bir araya getirmiş ve sosyal yardım, eğitim ve kültür hizmetlerini Osmanlı halklarına ulaştırmaya çalışmıştır (Yetimova, 2010). 1865 yılında Kapalıçarşı önündeki esnaf çıraqlarını eğitmek üzere harekete geçen ve ilk sivil örgütlenmelerden biri olan dernek, ilgili çeşitli yayınlarda "halkçı cemiyet" olarak nitelendirilirken, kurduğu okullar da ilk çırak okulları, ilk halk okulları biçiminde tanımlanmışlardır. Nisan

1865'te eğitime başlayan okulun kısa zamanda gösterdiği başarılar Müslüman ve Hıristiyan çıraklarla memurlar ve kâtipler arasında da büyük ilgi görünce derslikler yetmez olmuştur (Gümüşsoy, 2007). Başlangıçta esnaf çırakları için kurulan okul, daha sonra fakir Müslüman çocuklarını okutmak gibi daha geniş bir misyon üstlenerek bugünkü adıyla Dâr-ül Şafaka olan okula dönüşmüştür

Netice itibarıyla, Tanzimat dönemindeki tüm bu uygulamalar, bir önceki dönemde tohumları atılan modern halk eğitiminin filizlenmeye başladığını göstermektedir. Tanzimat'la başlayan değişim dönemi ile klasik devir arasındaki temel farkın belirginleştiği nokta, reformların hukuksal ve kurumsal bünyede kalıcı devam ettirilmesidir. Artık bu yeni dönemde yasal güvence altına alınan mal edinme, eğitim alma, seyahat etme, sigortacılık, sosyal güvenlik, siyasi katılım gibi özlük haklar medeni hukukun Osmanlılar'da oluşmasını temin etmeye başlamıştır (Yetimova, 2010). Örgün eğitimdeki genişleme gibi halk eğitimi uygulamaları da gelişmeye başlamıştır. Bu etkinliklerin, yine Osmanlı modernleşmesinin ilk döneminde ortaya çıkan eğitim etkinliklerine benzer şekilde, merkezi yönetim tarafından sistematik bir halk eğitimi politikasının sonucu olarak gelişmemesi; müspet bilimlere odaklanması; kesintili ve kısa süreli olması; geniş toplum kesimlerine ulaşmaması; İmparatorluğun yalnızca bir şehrinde (İstanbul) görülmesi gibi özellikleri bulunmaktadır. Önceki dönemden farklılaşan özellikleri ise şöyle özetlenebilir:

- Bu dönemde üniversite deneyimi, ilk kez kamu eliyle topluma dönük halk eğitimi etkinliklerinin düzenlendiğini göstermektedir. 1860'larda Darülfünun'un halka yönelik derslere başlaması, Osmanlı'da kamunun sunduğu ilk halk eğitimi etkinliklerinin üniversite kaynaklı olduğunu göstermektedir. Başka bir ifadeyle Osmanlı'da resmi olarak ilk halk eğitim etkinlikleri üniversiteyle; üniversitedeki ilk eğitimler de halk eğitimiyle başlamıştır.
- Öte yandan sivil toplum alanında da halk eğitiminin gelişimi bu dönemde devam etmiştir. Özellikle Osmanlı Bilim Derneği adlı dernek dönemin en önemli halk eğitimi kurumlarından biri olarak ortaya çıkar. İçerisinde hiç ilmiye kökenli aydın bulunmaması* ve tamamen Avrupalılaşmak taraftarı olan aydınların oluşturduğu Cemiyet, Osmanlı Devleti'nde kişisel çabalarla kurulan ve kuruluşunda devletin doğrudan kurumsal katkısı bulunmayan ilk bilim derneğidir. Kuruluş dilekçesinde "terbiye-yi amme" ifadesi geçmekte-

* İhsanoğlu'na göre kurucu üyeler arasında ulemadan hiç kimsenin bulunmaması dikkat çekicidir. Bu husus, Tanzimat'tan önce başlayan modernleşme süreci içerisinde yetişen yeni tip aydınların eski ulema sınıfının toplum ve devlet kademelerindeki yerlerini hızla aldığını gösterir.

dir. Bu ifadenin, halk eğitiminin karşılığı olarak kullanıldığı bellidir. Nitekim amaçlarını “fünun ve maarifin” Osmanlı Devleti’nde mümkün olduğu kadar yayılması için çalışmak şeklinde ifade etmişlerdir (Karaçavuş, 2006). Gerçekten de kendi görevlerini bilgi üretiminden çok Avrupa bilim ve düşüncesini Türkçeye aktarmak ve topluma yaymak olarak görmüşlerdir. Bu cemiyetlerin tüzükleri batıdan alındığı için hepsinin amaçlarına bakıldığında halk eğitimi kavramını kullandıkları görülebilir. “Terbiye-i Avam” sözcüğü ilk kez bu derneklerin tüzüklerinde yer almıştır (Güven, 2021). Gerek terbiye-i avam gerekse terbiye-i amme ifadelerinin bu dönemde tedavüle girmiş olması, halk eğitiminin bağımsız bir alan olarak görülmeye başlandığını da göstermektedir.

(c) I. Meşrutiyet ve Abdülhamit Dönemi (1876-1908)

II. Abdülhamit, İmparatorluğun zorlu bir döneminde tahta oturmuş; tahta çıkarken de anayasa ve meşrutiyet sözü vermiştir, fakat keskin bir politik değişikliğe giderek yaklaşık 33 yıl sürecek katı bir mutlak monarşi idaresi kurmuştur (Ataay, 2019). II. Abdülhamit, meşrutiyetçi Batıcı aydınlarla karşı gelenekselcilerle ve tutucu ulema ile işbirliği yapmıştır. Balkanların büyük ölçüde elden çıkması ve geriye kalan imparatorluk tebaasının çoğunlukla Müslümanlardan oluşması nedeniyle, bu dönemde “İslam birliği” düşüncesi ön plana çıkartılmıştır (Zürcher, 1995). İslam birliği politikasının temel amacı İmparatorluğun Müslüman tebaasının sadakatini güçlendirmek ve milliyetçilik/ayrılıkçılık akımının Müslümanlar arasında yayılmasının önünü kesmek olmuştur (Ataay, 2019).

II. Abdülhamit dönemi, bir yandan siyasal baskı ve yasakların, öte yandan da birçok alanda modernleşmenin artarak sürdüğü bir dönemdir. II. Abdülhamit, İslam dininin modern dünyaya uyumlu bir yorumunun geliştirilmesi gerektiğine inandığından, bu anlayış doğrultusunda, Batı tipi eğitime önem vermiş ve modern bilime dayalı devlet okullarını yaygınlaştırmaya özen göstermiştir (Ataay, 2019). Nitekim okulların yaygınlaştırılmasında önemli gelişmeler kaydedilmiştir. Özellikle, rejimin ilk yılları içinde, bu alandaki çabaların daha yoğun olduğu göze çarpmaktadır (Akyüz, 1993). Bu okullar, toplumda okuryazarlık oranının artmasına yol açmıştır ve hem laik hem de dini elitlerin temelini oluşturan orta ve yükseköğretim kurumlarına alınacak öğrencilerin sosyal temelini genişletmiştir (Karpat, 201).

Harbiye, Mülkiye ve Tıbbiye gibi üst düzeyde modernist elitleri yetiştiren eğitim kurumlarındaki profesyonelleşme, yeni tipte bir bürokratik elit yaratarak modernleşmeye yeni bir boyut eklemiştir: Mesleki beceri kriteri. Bu kriter, yeni elite mensup olmak için temel koşul haline gelmiş-

tir (Karpat, 2014 9. Oysa Tanzimat döneminde, Tercüme Odası veya Hariciye'deki memurların temsil ettiği elite katılmak için Avrupa dillerini veya yaşam tarzını bilmek yeterliydi.

Okulların yaygınlaştırılmasından dolayı Koçer (1987), bu dönemi, *“nicelikçe yayılma nitelikçe gerileme yılları”* biçiminde adlandırmıştır. Belirtmek gerekir ki buradaki *“nicelik”* ifadesi ağırlıklı olarak örgün eğitim kurumlarını ifade etmektedir. Zira halk eğitimi açısından bu dönem bir *“karanlık çağ”* olarak değerlendirilebilir. Giderek ağırlaşan kısıtlamalar, sansür ve baskı uygulamaları zaten yeni filizlenmeye başlayan halk eğitimi uygulamalarını iyice geriletmiştir. Örgün eğitimdeki gelişmelerin devam etmesine karşın halk eğitimi açısından adeta bir fetret devrinin yaşanması, bir çelişki olarak görülebilir. Fakat bu durum, halk eğitiminin örgün eğitimden ayrılan doğasıyla ilgilidir. Öyle ki örgün eğitimin katı ve hiyerarşik yapısı özellikle bu türden baskı dönemlerinde onu daha denetlenebilir kılmaktadır. Oysa halk eğitiminin dinamik ve öngörülemez yapısı iktidarlar nezdinde onun *“tehlikeli”* bir etkinlik olarak algılanmasına yol açmaktadır. İşte bu nedenle örgün eğitimde nicel boyutta da olsa gelişmeler sürerken, halk eğitimi tamamen duraklama dönemine girmiştir.

Halk eğitimi uygulamaları kısıtlanmış olsa da, çağının sansüre uğramış ve etkisiz gazeteleri bile, sadece sayılarını ve okuyucularını artırarak Türkiye'nin modernleşmesine katkıda bulunmuştur (Lewis, 1984). Keza II. Abdülhamid döneminde, siyasal düşüncenin baskı altında tutulduğu bir ortamda çıkan Servet-i Funun, yeni bir fikir ve edebiyat çıkışı başlatarak 19. Yüzyılın son on yılına damgasını vuran bir dergi olmuştur. 1891 Mart'ında Ahmet İhsan tarafından yayımlanmaya başlanan dergi, bir enformel öğrenme kaynağı işlevi görmüş, ansiklopedici gelenek doğrultusunda, başlangıçta Batı kökenli bilimsel ve teknik bilgilerle donatılmıştır. Abdülhamid'in baskı ortamında fikir kavgası ancak edebiyat aracılığıyla sesini duyurabilmiştir*.

II. Meşrutiyet Dönemi (1908-1920)

II. Meşrutiyet'le başlayan bu dönem, Osmanlı Anayasası'nın, 29 yıl askıda kaldıktan sonra, 23 Temmuz 1908'de yeniden ilan edilmesiyle başlamış ve Mebuslar Meclisi'nin Sultan Vahdettin tarafından 11 Nisan 1920'de tasfiyesi ile sona ermiştir. Bu dönemde; parlamenter demokrasi deneyimi, iki büyük savaş (Balkan Savaşları ve I. Dünya Savaşı) ve imparatorluğun dağılması gibi önemli olaylara tanık olunmuştur. Berkes'in

* Toprak'a (2013) göre Abdülhamit döneminde siyasal sorunlara değinemeyen dergilerde izlenen fikir tartışması oldukça yavandır. Çoğunlukla dünya ile ilgili genel haberler ve eklektik, yararlı bilgiler vermekle yetilmiştir. Öte yandan dergiler, gravür, fotoğraf ve benzeri görsel malzemeyle bezenmeye başlamıştır.

(2008)çarpıcı ifadesiyle, “1700’lerde başlamış olan çağdaşlaşma bunalımının çözümlenecek bütün sorunları sanki bu 1908 ile 1918 arasındaki on yılın içine sıkıştırılmıştır”.

II. Meşrutiyet döneminde yaratılan özgürlükçü ortam sebebiyle pek çok fikir tartışılır hale gelmiştir. Nitekim Bernard Lewis’e (1984) göre bu dönemin en önemli ve ilginç yönü entelektüel ve kültürel hayattaki canlılıktır. Toprak da (2013), bir anlamda bu yıllarda “Osmanlı Aydınlanması”ndan söz edilebileceğini belirtir. Gerçekten de bu yıllarda dergi, kitap, risale sayısında görülen büyük artışla basın yayın gelişmiş ve dernekleşme faaliyetleri de hızla artmıştır. Böylece o güne kadar sınırlı sayıda aydının arasında geçen siyasi ve kültürel tartışmalar, II. Meşrutiyetle birlikte daha geniş kesimleri kapsamaya başlamıştır.

Memleketin kurtarılması için ortaya atılan bu fikirler çerçevesinde üzerinde en çok kafa yorulan meselelerden birisi eğitim konusu olmuştur. Bu dönem, Türkiye tarihinde eğitim hakkında da en çok yayının yapıldığı, eğitim sorunları ile en çok ilgilenilen ve deneyimler kazanılan bir dönem olarak betimlenebilir (Ergün, 1996). Dahası, Tekeli’ye (1985) göre II. Meşrutiyet döneminde savunulan, tartışılan bazı düşünceler (Köy Enstitüleri, alfabe meselesi vb.) ve yapılan uygulamalar ele alındığında bu dönem, Cumhuriyet döneminde gerçekleştirilen eğitim atılımına ilişkin düşüncelerin denendiği bir hazırlık aşaması olarak görülebilir. Benzer biçimde Akyüz de (1993) Cumhuriyet dönemindeki uygulamaların tohumu olarak gördüğü bu dönemin bir laboratuvar olarak değerlendirilebileceğini söyler.

Tüm bu siyasal ve toplumsal canlanma, halk eğitimi çalışmalarına da yansımıştır. Akyüz’ün ifadesiyle, “23 Temmuz 1908’de Meşrutiyet’in yenisinden ilanından itibaren ülkenin her yanında yoğun bir halk eğitimi çalışması başlamıştır. Bu çalışmayı özellikle siyasi partiler, dernekler, okullar yürütmüş, basın da halkı teşvik etmiştir. Bu halk eğitimi faaliyetleri daha çok gece dersleri, konferanslar, kurslar şeklinde yapılmıştır.” Okuma olanağı bulamamış yaşlılara, yoksul çocuklara, tutuklulara okuma-yazma, hatta bazı mesleki bilgiler öğretilmeye çalışılmıştır. Üzerinde durulan derslerin bir kısmı şunlardır: Okuma-yazma, hesap, iktisat, defter tutma, ziraat, elektrik, yabancı dil, dikiş, nakış, hastabakıcılık (Ergün, 1996).

Anılan toplumsal ve eğitimsel canlılığın temel nedeni meşrutiyetin sağladığı özgürlükçü ortamdır. Bu ortamın oluşumuna II. Abdülhamit’in kurduğu ya da yaygınlaştırdığı eğitim kurumlarının, şaşırtıcı bir biçimde kendisine muhalif bir aydın grubun yetişmesini sağlamasının da önemli bir katkısı olmuştur. Zira II. Abdülhamit dönemindeki modernleşmenin göstergelerinden biri eğitimidir, özellikle tıp ve mühendislik eğitiminde

yapılan bilimsel eğitimler, yeni kuşak modernistlerin de yetişmesini sağlamıştır (Kartal, 2008). Mevcut düzenin dışında bir sosyal düzen kurma fikrinin eğitimle seçkinlik kazanan kitlenin temel isteği haline gelmesi, Batılı tarzda eğitim kurumlarının kurulmasıyla gerçekleşmiştir. Kültürel batılılaşmanın en önemli aracı olagelen “Batı tipi eğitim kurumları”, Batı’yı kendi toplumlarına mal etme arzusu taşıyan bir seçkinler grubunun oluşmasını sağlamıştır. Batı’yı tanıdığı için kendisini diğer toplum unsurlarının önünde gören bu grup, kendisine öteki kesimleri eğitime, değiştirme ve yönlendirme vazifesini atfetmiştir (Uyanık, 2009). Batılılaşma yanlısı söz konusu seçkinler, Batı’nın üstünlüğüne sebep olarak “ulum ve fûnûn’u” (bilim ve fen) görmüşlerdir.

Bu kuşağın hikayesinde önce, dağılmayı önlemek için “ittihat-ı anasır” yani bütün gayr-ı Müslim cemaatlerle bir Osmanlı birliğini yeniden tesis etme, bu mümkün olmayınca “millet-i hakime” yani Türk etnisitesine dayalı hakim millet kuramları önemli bir yer tutar (Arslan, 2020). II. Meşrutiyet döneminin siyasal yönlendiricisi İttihat ve Terakki Cemiyeti’nin (İTC) fikri temeline bakıldığında da, bu perspektifler arası geçiş net bir biçimde görülür. Esasen ayrılıkçı milliyetçilik ve büyük güçlerin baskısının bileşimi karşısında Osmanlı’nın nasıl bir arada tutulabileceği, imparatorluğun parçalanmaktan nasıl kurtarılabilceği, İTC’nin karşısına hayati bir problem olarak çıkmıştır. Birçok araştırmacı da “devlet nasıl kurtulabilir?” sorusunun, bütün Osmanlı aydınları gibi XIX. yüzyılın son çeyreğindeki reformların ortaya çıkardığı yeni sosyal tabakanın özlemlerini dile getiren İttihatçıların da bakış açısını belirleyen asıl soru olduğunu vurgulamaktadır (Bkz. Zürcher, 1996; Ahmad, 1996). Devletin kurtuluşu tartışmalarında da eğitim, öncelikli tartışma başlıklarından biri olmuştur. Nitekim Osmanlı Devleti’nin parçalanmasını önlemek ve devletin varlığını sürdürmesini sağlamak için yola çıkan ittihatçılar, Osmanlı kimliği oluşturma bakımından eğitimin önemini anlamışlar ve bu doğrultuda daha ilk zamanlarındaki kongre, nizamname ve programlarında bile eğitim konusunu ayrı bir başlık olarak ele almışlardır.

Bu dönemde bütün yurtda hızla teşkilatlanan İttihat ve Terakki Cemiyeti’nin ve onu izleyen başka sosyal ve siyasî kuruluşların yaygınlaşması sonucunda oluşan çeşitli halk eğitimi uygulamaları söz konusudur.* Ergün (1996), bunlardan bazılarını şöyle sıralar: Hilâl-i Ahmer Cemiyeti’nin 9 Mart 1910’da Gülhane Hastahanesinde başlamış olduğu “Hastabakıcılık

* Bunların önde gelenlerinden bazıları şunlardır: Cemiyet-i Tedrisiye-i İslâmiye: , Osmanlı Terbiye-i İctimaîye Kulübü: Cemiyet-i İlmiye-i İslâmiye: Teşvik-i Maarif Cemiyet-i Hayriyesi: Girit Neşr-i Maarif Cemiyeti: Mekteb-i Sultani-i İnas Cemiyet-i Hayriyesi:Beyrut Mekteb-i Sultanisi İkmal-i Tahsil Cemiyeti: Beynelanasır Neşr-i Lisan ve Maarif Cemiyeti: Osmanlı Maarif Cemiyeti; Cemiyet-i Terbiye-i İslâmiye: Osmanlı Mekâtib-i Hususiyesi Tevhid-i Mesai Cemiyeti.

dersleri”; Karagümrük'te 7-14 yaş arasındaki kız çocuklarına parasız biçki-dikiş, nakış, örgü vs. dersleri; İstanbul D  r  lf  n  n konferans salonu sık sık verilen konferanslar; 1911'den itibaren hapishanelerde de okullar kurulmaya başlanması; D  ruşsafaka Mezunları Cemiyeti'nin 27 şubat 1910'da   i  ek Pazarı'ndaki “  ıracak Mektebi”ni a  ması; Türk Ocağı ve Te  li-i Nisvan Cemiyeti'nin de o dönemdeki yaygın eğitim   alışmaları; Harbiye Nezareti'nin 1914 yılı ortalarında, çevreden topladığı askerlere Seydiköy (  zmir) Ziraat alanında 11 Haziran 1914'den itibaren b  cek  ilik ve arıcılıktan her türlü ziraat ve meyveciliğe kadar 11 derslik bir program.

Görüldüğü üzere, kadınlara yönelik eğitimlerden   ıracaklık eğitimlerine; telafi eğitiminden kırsal/tarımsal eğitime değin modern halk eğitiminin temel boyutları ilk kez ve yaygın olarak bu dönemde karşımıza çıkmaktadır. Gerçekten de kavramın, uygulama ve kuramsal açıdan sistemli halk eğitimi uygulamalarının meşrutiyetle birlikte ortaya çıktığı söylenebilir. Nitekim devletin bekası ve uluslaşma bağlamında gelişen, köy ve kırsalın geri kalmışlığı üzerinden özellikle İTC ve Türk Ocakları gibi kurumsal yapılarla yaygınlaşan ve kadın hareketiyle büyüyen halk eğitimi uygulamaları bu dönemde yaygınlaşmıştır. Dahası ilk defa üzerine kuramsal/kavramsal tartışmalar yürütülen bir halk eğitimi düşüncesi bu dönemde söz konusu olmuştur.

Bu dönemde canlanan ve çeşitlenen halk eğitimi uygulamalarının, esas olarak Meşrutiyet aydınının bir yönelimi olarak gelişen halk  lık düşüncesinden beslendiği söylenebilir. Halk sözcüğünün dillerde yerleştiği ve o günkü anlamı itibariyle “ulus ya da millet” sözcüğüyle eşanamlı kullanıldığı II. Meşrutiyet döneminde, halk  lık sözcüğü ilk kez Ziya Gökalp tarafından kullanılmıştır. Halk  lığın evrensel kaynaklarına baktığı zaman iki önemli kavramın bu fikre kaynaklık ettiği görülecektir. Bunlardan biri Fransız solidarizmi diğeri de   arlık Rusyası'nda ortaya çıkan “Narodnik” hareketinin “Halka doğru” olarak biçimlenen düşüncesidir. Fransız solidarizmi, toplum içinde dayanışma ve uyum içinde bir siyasi biçimlenme sürecinin ürünüdür. Burada önemli olan kavramın “uyum” olduğunu belirtmek gerekmektedir (Toprak, 2013).

Fakat Gökalp Halk  lığı'nın da diğer halkı yönelimler gibi esas esin kaynağı Rus Narodnizmi'dir*. ‘Halka gitme’ şiarı nedeniyle ‘halka doğru gidenler’ hareketi olarak bilinen Narodnizm, etkileri itibariyle yalnız Rus

* Gökalp, “Halka Doğru” başlıklı makalesinde T  rk  l  ğ  n ilk esaslarından birinin “halka doğru” ilkesi olduğunu belirtir ve halka yönelmenin gerekçesini de makalesinde son derece açık bir biçimde ortaya koyar: “Artık yüzlerce ulustan birleşen yapay toplulukların sürmesine olanak kalmamıştır. Bundan sonra her ulus ayrı bir devlet olacak; kaynaşmış, i  ten doğal bir toplum hayatı yaşayacaktır (Akt. Haspolat, 2011; Gökalp 2003). İşte bu nedenle halka doğru gitmek gerekmektedir (Haspolat, 2011).

siyasal düşününü etkilemekle kalmamış, Rusya ile benzer sosyoekonomik özellikler taşıyan, yani henüz kapitalistleşmemiş imparatorluk coğrafyalarını da etkileyen önemli bir siyasal akım olmuştur ki bunlardan birisi de Osmanlı Devleti'dir ve Rusya'daki halkçılık akımının Türk aydınlarına üç ayrı yol üzerinden etki ettiği bilinmektedir (Odabaşı, 2007). Bunlardan ilki, Balkan ve özellikle Bulgar aydınları iken; ikincisi, Rusya'dan gelen Türklerdir. Dolaylı etki oluşturan üçüncü yol ise Berkes'in (2002) belirttiği üzere, Ermeni aydınlarının başlattığı ve nasyonalist Taşnak hareketinden ayrı olan sosyalist Hınçak hareketidir; çünkü bu ikincisi Narodnik fikirlerinin etkisi altında doğmuştur (Haspolat, 2011).

Rusya aydınları açısından söz konusu olan, kapitalizme hiç uğramadan, köylülere seslenerek ve şiddete başvurarak feodal bir toplumdan sosyalist bir topluma geçmektir. Türkiye'deki halkçılık ise, kapitalist türde bir ekonominin oluşum sürecinden kayıpla çıkan toplumsal tabakaların ideolojisidir (Tekeli ve Saylan, 1978). Bununla birlikte Türkiye'de hedef kapitalist düzeni yıkmak değil, eğitim, propaganda, vb yollarla Türklerin bu sisteme katılmasını sağlamaktır (Georgeon, 2020). Toprak'a (2013) göre Osmanlı halkçılığı/popülizmi ilk başta Selanik'te ortam bulmuştur ve bu kentte II. Meşrutiyet sonrası Genç Kalemler ile Yeni felsefe Mecmuası çerçevesinde öbeklenen ittihatçılar "halk"ı keşfetmişlerdir.

Halkçılık ideolojisi ile birlikte özellikle Balkan savaşlarından sonra açığa çıkan milliyetçilik akımları bağlamında gelişen ulus inşası eğilimleri, halk eğitiminin ve yetişkinler için çeşitlenen enformel öğrenme ortamlarının genel çerçevesini belirlemiştir. Nitekim Alkan'ın (2004) da ifade ettiği gibi, dönemin eğitim sloganı 'Millî Terbiye'dir. Bu dönemde kullanılan 'millî' ve 'millet' kavramları o dönemin çoklu bakış açısını ve siyasi-fikri zenginliğini yansıtacak şekilde çoklu anlamları ihtiva eder şekilde kullanılmıştır. 'Millî' ve 'millet' kavramları ilk olarak Osmanlı milleti ve Osmanlıcılığı çağrıştırmaktadır. İkinci olarak bu kavramlar bir ümmet çağrışımı yaparak, İslam Milleti anlamında kullanılabilir. Üçüncü ve giderek güçlenerek hâkim hâle gelen kullanım ise Türklük ve Milliyetçilik-ulusçuluk olarak kullanılmasıdır. Dönemin başında İslam ve Türk bir arada kullanılsa da zamanla Türk'e öncelik verilerek Türk-İslam anlayışı eğitimde öğrencilere aktarılmaya çalışılmıştır (Alkan, 2004). Elbette bu dönüşümü, dönemin siyasal gelişmeleri belirlemiştir. Öyle ki, Osmanlı Devleti'ni girdiği dağılma sürecinden kurtarmak için 1908 Temmuz'unda Jön Türkler tarafından yeniden kurulan anayasal rejim, çok kısa bir süre içinde Bulgaristan'ın bağımsızlığını ilanı, Avusturya-Macaristan İmparatorluğu'nun Bosna-Hersek'i resmen ilhakı, Girit'in Yunanistan'la birleşmesi ve Trablusgarp'ın İtalyanlara bırakılması

gibi bir takım krizlerle karşılaşmıştır. Osmanlı'nın Avrupa kıtasındaki topraklarının kaybiyla neticelenen 1912-1913'teki Balkan Savaşları sonrasında ortaya çıkan tablo, Osmanlılık siyasetinin diğer unsurların kendi milliyetçiliklerini önleyemediğini ve imparatorluğun dağılma sürecinin önüne geçilemeyeceğini açıkça göstermiştir (Uyanık, 2009).

Özellikle Balkan hezimetinin yarattığı özgüven kaybı ve ulusal onurda açtığı yara, Turana uzanacak bir milliyetçiliğe yönelişin temel tetikleyicisi olurken aynı zamanda Osmanlı-Türk aydınının unutulmuş Anadolu'ya ilgisini de sağlamıştır.* Balkan savaşı sonrası ortamda özellikle de İttihat Terakki'nin Türkçülüğü resmi bir ideoloji olarak benimsemesiyle Türk milliyetçiliği yükselişe geçmiştir. Bu doğrultudaki yayınların etkisi ile yeni bir kuşak da yetişmiştir; zira Balkan Savaşları, bu kuşak üzerinde yarattığı etki ile milli kimlik inşası sürecinin en önemli gelişmelerinden biri olmuştur.

Osmanlı-Türk aydınının Anadolu'ya yönelişi de bu milli kültür inşası sürecinin önemli aşamalarından biridir. Balkan Savaşı sonrasında yaşananların etkisinin yansıdığı edebi literatür, hem kolektif hafızanın oluşmasında hem de yeni bir kanal olarak yetişkinlerin siyasal öğrenmesinde etkilidir. Başta Genç Kalemler olmak üzere Türk Yurdu, Halka Doğru, Türk Sözü dergilerindeki yayınlar ve Türk Ocağı vasıtasıyla yeni bir kimlik, yeni bir vatan tanımı ve algısı gündeme gelmeye başlamıştır. Savaştan hemen sonra başlayan I. Dünya Savaşı yıllarında yükselecek olan Anadolu ilgisi, bu yeni vatan algısı ile şekillenmiştir. Genç Kalemler'de başlayan yeni lisan hareketi, bu yeni kimlik anlayışının dilinin çağrışımıdır. Yine aynı dergi sütunlarında Gökalp'ın gündeme getirdiği *Yeni Hayat* da milli bir hayat isteğinin habercisi olmuştur. Bu anlamda Balkan savaşlarının düşünsel alandaki en önemli etkilerinden biri milli kültür inşası alanında görülmüştür (Şirin, 2013). Bu duruma bağlı olarak, halk eğitiminin de Anadolu'da yeni bir kolektif kimlik yaratmanın aracı olarak işlev gördüğü açıktır. Öyle ki, Balkan Savaşı sonunda, Anadolu halkının eğitimi sorunu, pek çok aydın tarafından temel sorun olarak değerlendirilmiştir. Eğitim, özellikle de vatandaşlık eğitimi, yeni vatan algısını besleyerek Anadolu'nun vatanlaşmasının sihirli anahtarı olmuştur. Ethem Nejat'ın ifadesiyle "Müdafaa-i milliyе'nin beşiğı, esası mek-

* Balkan Savaşı yıllarına kadar ağırlıklı olarak asker, zahire ve vergi deposu olarak görülen Anadolu, aslında unutulmuştur. Aydınlar ve gençler için bir sürgün ve mağduriyet yeridir. Anadolu halkı ise görgüsüz, kaba ve bi-idrakti. Balkan Savaşları öncesinde Anadolu, Osmanlı Türk aydının gündeminde pek de yer almaz. "Milletin kendileri için Rumeli Türklüğü" olduğunu Türklüğün sınırlarını bu tarihlerde ancak "Bursa ve Eskişehir'e" kadar uzatabildiklerini yazan Falih Rıfkı Atay, kendi kuşağının Anadolu algısına ışık tutar. Bu kuşak için Anadolu, bir bütünlük duygusu vermez. Rumeli çocuklarının hayallerini dolduracak yer de değildir. Zira Anadolu bilinmezlik, karmaşa ve mağduriyettir" (Şirin, 2013).

teptir.* Eğitim genç kuşakların Anadolu algısını değiştirerek, onu Anadolu halkı ile de buluşturacak bir araç olarak görülmeye başlanmıştır. Bu nedenle özellikle dile ve tarihe önem verilmiştir (Şirin, 2013). Bu bağlamda gelişen Milli Edebiyat akımı, çöken devletin halkını ulusal bilinç etrafında bir arada tutma gayretinin bir yansıması olarak da değerlendirilebilir (Şirin, 2013).

Savaş sonunda yenilginin nedenlerini sorgulayan aydınlar, özellikle Osmanlı eğitim sistemini eleştirilerinin merkezine almıştır ve ağırlıklı olarak vatandaşlık eğitimi üzerinde eleştiriler yoğunlaşmıştır. Balkan devletlerinin savaşı kazanmalarını sağlayan itici kuvvetin nitelikli bir vatanseverlik duygusu aşıl原因an eğitim anlayışı olduğuna işaret etmiştir (Akyüz, 2002). Başta Ömer Seyfettin olmak üzere Balkan devletlerinin Osmanlı karşısında başarılı olmasının sırrı, Osmanlı askerlerinde olmayan ulusal bilinç olarak ön plana çıkarılmıştır. Anadolu halkı eğitim sayesinde cehaletten kurtulacak, milli bilinçle uyandırılacaktır (Şirin, 2013).

Bu dönemde Anadolu halkı demek ise ağırlıklı olarak köy halkı anlamına gelmektedir. Bu nedenle dönemin tartışılan konulardan biri köyün eğitimi ve köyün kalkınması olmuştur. Esasen 20. Yüzyıl başlarında Türkiye'nin sosyolojik gerçekliği böyle bir tartışmayı kaçınılmaz kılmıştır. İttihatçıların da II. Meşrutiyet'ten sonra "halka doğru" sloganıyla varmak istedikleri şey, Osmanlı kırsalının ve köyünün dönüştürülmesi meselesidir. Köye gitmek, köylüyü dönüştürmek ve eğitmek ülkenin her tarafında kurulan İttihat ve Terakki kulüplerinde "köycülük şubesi" adı altında teşkilatlanmalar yapmak bu amacın doğal bir sonucudur (Oda-başı, 2011). 1930'ların başlarında Halk Evleri'nin köycülük kolu çalışmalarına da esin kaynağı olacak bu yaklaşım, Meşrutiyet ve Cumhuriyet reformlarının toplumsal taban arayışlarında köy ve köylü meselesinin öne çıkmasını tetiklemiştir (Arslan, 2020).

Bu dönemde hem köy tartışmaları hem de ulusal bilincin yaygınlaştırılması bağlamında özellikle Türk Ocağı'nın halk eğitim çalışmaları öne çıkmaktadır. Georgeon (2020)'un da ifade ettiği gibi, Türk Ocakları, o dönemde kurulan diğer bilgi derneklerinden farklı olarak, daha pedagojik bir perspektifi benimseyerek, Türkler arasında bilginin yaygınlaştırılmasını hedeflemiştir. Nitekim Türk Ocağı'nın iç tüzüğü'nün 2. ve 3. maddelerinde Türk Ocakları'nın halkın eğitime yönelik kuruluş amacı şöyle ifade edilmektedir (Sarıay, 2004):

* Ethem Nejat, "Müdafaa-i Milliye ve Terbiye", Yeni Fikir, C. II, S.9, Mart 1329, s.268

2. Madde: Cemiyetin maksadı, akvâm-ı îslâmiyyenin bir rüknü mühimi olan Türklerin millî terbiye ve îlmî, içtimâî, iktisadî seviyelerinin terakki ve îlâsıyla Türk ırk ve dilinin kemâline çalışmaktır.

3. Madde: Cemiyet maksadını elde etmek için Türk Ocağı adlı kulüpler açarak dersler, konferanslar, müsamereler tertip, kitap ve risaleler neşr edecek, mektepler açmaya çalışacaktır. Millî serveti korumak ve çoğaltmak için her türlü meslek ve sanat erbabıyla görüşerek iktisadî ve ziraî teşvik ve irşatlarda bulunacak ve bu gibi müesseselerin doğup yaşamasına elinden geldiği kadar yardım edecektir.

Türk Ocakları'nın köylerde gösterdiği çabalar ilginç olmakla birlikte oldukça sınırlı kalmıştır. Öte yandan I. Dünya Savaşı sonunda Askeri Tıbbiyeli ve Türk Ocağı militanı olan birkaç genç doktor, amacı köye medeniyet götürmek, köylüleri onlarla birlikte çalışarak, tıbbi yardım sağlayarak ve eğitim vererek uyandırmak olan Köycüler Cemiyeti'ni kurmuşlardır*.

Bu dönemin göze çarpan diğer özelliklerinden biri de kadın hareketinin ortaya çıkışı ve buna bağlı olarak kadınlara yönelik eğitim ve öğrenme ortamlarının yaygınlaşmasıdır. Dünyada gelişen kadın hareketinin paralelinde kadınların eğitimi tüm kademelerde örgütlenmiştir (Tekeli, İlkin, 1993). Bu dönemde girilen 1. Dünya Savaşı koşulları da kadının toplumsal yaşam içinde yer almasını hızlandırıcı bir etki yapacaktır (Nuri Ergin, 1997).

II. Abdülhamit döneminde eğitim alanında yapılan reformlar ve eğitim kurumlarının sayısında yaşanan hızlı artış, II. Meşrutiyet'in ilanından hemen sonra kadın derneklerinin kurulması ve kadınların kamusal alana katılmalarının da temeli olmuştur[†]. Hemşirelik, ebelik, öğretmenlik ve yazarlıkla başlayan toplumsal ve iktisadi yaşama dâhil olma süreci II. Meşrutiyet döneminden başlamak üzere kadın derneklerinin kurulmasına kaynaklık etmiştir. Müslüman Türk kadınlar arasında özellikle var olan hayır cemiyetlerine katılımlar başlamış ancak asıl örgütlenmeler II. Meşrutiyet dönemiyle hızlanmıştır[‡].

* Nisan 1919'da içlerinde Reşit Galip ve Hasan Ferit'in de yer aldığı bu doktorların birçoğu Kütahya vilayetinde Tavşanlı'ya yerleşmişlerdir; köycülük hareketini burada hayata geçirmeyi planlamışlardır. Bir yılı aşkın bir süre orada kaldıktan sonra Reşit Galip girişilen deneyimi kuramlaştırmaya çalıştığı bir rapor kaleme almıştır. Bu metnin anafikri, Osmanlı devletinin Türk unsurunun nüfusun diğer kesimlerine göre geri kalmışlıktan kurtulabilmesi için "içtimai köycülük" hareketinin başlatılması gerektiğidir; köylülere gitmek, köy kurumunun otopsi masasına yatırıp zayıf noktalarını, "hastalıklarını" bulmak, teşhis koymak ve ilaçlar önermek yerinde olacaktır (Georgeon, 2020:56).

[†] İkinci Meşrutiyet'in ilanı itibarıyla Osmanlının gelişmiş kentlerinde sanayi iş gücünün %30'unu kadınlar oluşturmakta ve kadın iş gücünün yoğunluğu, dokuma ve gıda sanayiinde tarım işletmelerinde görülmektedir (Çaha, 1996: 103).

[‡] Tanzimat döneminde kadınların derneklere üye oldukları ve Müslüman olmayan cemaat üyesi kadınların dernek kurdukları görülmekte ise de asıl örgütlü mücadeleler 1908 yılı ve sonrasında başlamıştır.

İTC'nin Kadın Kolları, kadınlara yönelik derneklerin kuruluşuna destek vermişti (Özkiraz ve Arslanel, 2011).^{*} Hükümet, bu dönemde kadınlara yönelik politikalarında kadınların eğitime hız kazandıracak kurumların açılışını da gerçekleştirmiştir.[†] İTC'nin kadına yönelik bu politikalarının yanı sıra, kadın örgütlenmeleri, 1913-1914 Balkan Savaşı ve I. Dünya Savaşı ile de hızlı bir gelişme göstermiştir. Kadınlar savaş nedeniyle kamusal alana hızlı bir şekilde girmiştir. Kadınlar savaş döneminde ev içinde ve sanayide ücretli işçilik yapmaya başlamışlardır (Kartal, 2008).

Kadınların bu dönemde yer aldıkları kimi dernekler doğrudan onların eğitimini geliştirme yönünde çalışmalar yürütmüştür. Örneğin 1909 yılında Halide Edip'in (Adıvar) kurduğu Teali-i Nisvan Derneği, kadının bilgisini, kültürünü arttırmak amacıyla yayınlar yapmıştır. 1913 yılında Nuriye Ulviye tarafından kurulan Osmanlı Kadınları Müdaafa-i Hukuk-u Nisvan Derneği, kadınlara iş alanları açılması, kadınların bilgi ve seviyesinin yükseltilmesi için çalışmalar yürütmüştür. Cemiyet-i Hayriye-i Nisvaniye de bir yardım derneği olmasına karşın, eğitimi temel araç olarak kabul etmiş ve bu amaçla çalışmalar gerçekleştirmiştir. 1913'te kurulan Osmanlı Türk Hanımları Esirgeme Derneği, savaş sonrası yoksul ve kimsesiz kalan kadın ve çocukların sorunlarına eğilmiştir. Eğitim konusunda kadın dergileri de faaliyette bulunmuşlardır. Bilgi Yurdu Işığ Dergisi 1917 yılında Bilgi Yurdu Müessesesi adıyla özel bir dersane açmıştır. Türk Kadını Dergisi de aynı amaçla Türk Kadını Dersanesi kurmuştur (Kartal, 2008).

Halk eğitimi açısından II. Meşrutiyet döneminde yaşanan bir başka önemli gelişme de, halk eğitimiyle ilgili konuların ilk defa yasalarda yer bulmasıdır. 1913 tarihinde çıkarılan "Tedrisat-ı İbtidaiye Kanunu-i Mu-

Bu örgütlenmelerin dört temel özellik etrafında şekillendiği görülmektedir. Bunlardan birincisi, kurucuları kadın olan ve kadın haklarını geliştirmeye amacına yönelik örgütlenmelerdir (Müdafaa-i Hukuk-u Nisvan Cemiyeti gibi). İkincisi, yine kadınların kurdukları ama toplumsal yardım amaçlayan örgütlenmelerdir (Asker Ailelerine Yardımcı Hanımlar Cemiyeti gibi). Üçüncüsü var olan örgütlenmeler içinde "kadın kolu" veya "hanımlar heyeti" adları ile oluşturulan örgütlenmelerdir (Osmanlı Hilal-i Ahmer Hanımlar Heyeti gibi). Dördüncüsü ise çeşitli amaçların gerçekleştirilmesine yönelik olarak kurulan örgütlere üye olmaları ile örgütlü yaşamın içine dahil olmalarıdır (Alkan, 1998).

^{*} Bu dernekler arasında İttihat ve Terakki Kadınlar Şubesi, Osmanlı Kadınları Terakkiperver Cemiyeti ve Teal-i Vatan Osmanlı Hanımlar Cemiyeti yer almaktadır (Çakır, 1996: 52).

[†] Kızlar için 1913 yılında ilk kız lisesi olan İstanbul İnas Sultanisi, bugünkü adıyla İstanbul Kız Lisesi açılmış ve bunu halen günümüzde de eğitim veren Erenköy, Çamlıca ve Kandilli Kız Liseleri'nin açılışı takip etmiştir. İkinci Meşrutiyet Dönemi'nin kadınlar için en önemli özelliklerinden biri de yüksek öğrenim hakkını elde etmiş olmalarıdır. 1914'te Darül-Fünun'da kızlara yönelik derslere başlanmış ve 1914'te ayrı bir İnas Darül-Fünun'u kurulmuştur. 1915 yılında İstanbul Darül-Fünun'u'nda kadınlara haftada dört gün olmak üzere düzenli konferanslar verilmeye başlanmıştır. Ayrıca 1915'de ilk defa İstanbul Edebiyat Fakültesi'nde Türk kızları erkekler ile beraber yüksek öğrenim görmeye başlamıştır. 1917 yılında kızlar için Güzel Sanatlar Okulu ve Konservatuvar, terzilik eğitimi veren okullar ile hemşirelik ve ticari derslerin verildiği okullar açılmıştır. İlk defa yurt dışına eğitim için kızların gönderilmesi de bu dönemde gerçekleşmiştir. 1914'te kurulan İnas Darül-Fünun'u, kız öğretmen okullarına bağlanmış ve matematik, edebiyat ile tabii bilimler alanlarında eğitim vermiştir. Bu okul aynı zamanda, kız öğretmen okullarına da öğretmen yetiştirmek amacıyla kurulmuştur (bknz. Kurnaz, 1997).

vakkat"ı (İlköğretim Geçici Yasası) bunların arasında en önemlisidir (Altunya, 2020). Bu kanuna göre* *ilköğretim çağını aşmış olanlar için, genel bilgi, tarım derslerinin verilmesi, el becerilerinin kazandırılması düşünülmüş, kurslar ve dersliklerin, sanat okullarının açılmasını öngörmüştür*. Gene bu dönemde çıkarılan *"Metakibi Hususiye Talimatnamesi"*nde (1913) özel girişim yoluyla kurs ve dersliklerin açılabilceği, bu kurslardan işçi ve çırakların, öğrenim çağını geçirmişlerin yararlanabileceği" saptanmaktadır. Yine "İdarei Umumiye Vilayet Kanunu" ile işçi ve fakirler için gece okullarının açılması ön görülmüştür (Gedikoğlu, 1966).

İlk defa eğitim alanında kuramsal tartışmaların yapılması olması da II. Meşrutiyet döneminin göze çarpan bir başka özelliğidir. Bu tartışmalarda Emrullah Efendi, Sâti Bey, Ziya Gökalp, Prens Sebahattin, Ethem Nejat, İ. Hakkı Baltacıoğlu, Abdullah Cevdet gibi isimler ön plana çıkmaktadır. Bunların arasından özellikle iki isim, Ethem Nejat ve İ. Hakkı Baltacıoğlu halk eğitimi özelinde de düşünceler geliştirmişlerdir. Böylece halk eğitimi ilk defa müstakil bir disiplin olarak ele alınmış ve alana özgü yöntem ile terminolojinin gelişimine yönelik adımlar atılmıştır.

Örneğin İzmir Öğretmen Okulu Müdürü Ethem Nejat, İlköğretimde Yenileşme (Terbiye-i İptidaiye Islahatı) adlı broşüründe, halk eğitimi konusundaki görüşlerini de açıklamıştır (Geray, 2002). Ethem Nejat, yalnızca okullarda öğrencilerin eğitilmesinin yetersiz olacağını düşünmektedir (Bilir, 2009). O, toplumun tümünü eğitmek gerektiğini savunarak, sadece öğretmenlerden değil, din adamlarından, ilköğretim müfettişlerinden vb. yararlanmak gerektiğini vurgulamaktadır. Ona göre halk okullarının açılması gereklidir. Burada konunun uzmanlarınca verilecek konferanslarla halkın aydınlatılması mümkün olacaktır (Binbaşıoğlu, 1995).

Benzer biçimde İsmail Hakkı Baltacıoğlu da eğitimi sadece okullarla sınırlandırılmış bir mefhum olarak görmez ona göre "terbiye-i avam" olarak adlandırdığı halk eğitimi de çok önemlidir (Göçeri, 2003). Baltacıoğlu, Türk Ocağı'nda çeşitli defalar verdiği halk eğitimine ait konferanslarını 1914'te (1330) kitapçık haline getirerek yayınlamıştır.⁺ Bu konferanslarda o, halk eğitimi meselesine eğitimsel açıdan yaklaşmış, konunun önemini, halk eğitiminin amacını, hangi çevrelerde nasıl yapılacağını anlatmıştır (Göçeri, 2003). Ona göre, dönemin "gece dershaneleri"nin uzun zaman devam etmemesinin nedeni, kısa bir süre sonra sona erme-

* Bu kanun "geçici" adıyla çıkarıldıysa da zaman içinde bir takım değişiklikler geçirmekle birlikte 48 yıl süre ile Türk İlköğretim Sistemi'nin yasal omurgasını oluşturmuş, asıl olarak 1961 tarihli İlköğretim Eğitim ve Öğretim Yasası'na kadar yürürlükte kalmıştır (Çağlar, 1999)

⁺ Terbiye-i Avam başlıklı bu metni Baltacıoğlu'nun oğlu Ali.Y. Baltacıoğlu Türkçeleştirerek "Halk Eğitimi" adıyla yayına hazırlamıştır. Yeri gelmişken bu metni henüz basılmadan bana ulaştıran ve önerileri ile katkı sunan değerli hocam Dr. Niyazi Altunya'ya teşekkür etmek isterim.

sinin ödenek yokluğu, öğretmen yokluğu ya da halkın isteksizliği gibi sebepler yanında ve asıl üzerinde durulması gereken sebep “halk eğitimi düşüncesi”nin olmayışıdır. Baltacıoğlu’na göre halkı eğitmek *sokaktaki vatandaşa biraz okuma yazma, biraz matematik öğretmek değildir. Çünkü bu faaliyetler halkın eğitim seviyesi üzerinde esaslı bir tesir yapamaz. Halk eğitimi bunlardan daha fazla ve daha farklı bir faaliyettir.* Neticede halk, eğitim amacıyla açılan “gece dershanelerine” fazlaca itibar etmemiş, derslere devam olmadığı gibi, devam edenlerde de her hangi bir değişme olmamıştır (Göçeri, 2003).

Milleti bir tepeye benzeten İsmail Hakkı Baltacıoğlu, tepenin yüksek tabakalarını “Havas”, alt tabakalarını ise “Avam”ın oluşturduğunu söylemektedir. Bu nedenle bir milletin gelişimi için halk eğitimi gerekli görmüştür (Ayhan, 1990). Halk eğitiminde askerlik ocağının da çok uygun olacağını ifade etmiştir (Baltacıoğlu, ???).

Baltacıoğlu “halk eğitimi nedir?” sorusuna yanıt vermeden önce “bizde halk ne durumdadır?” sorusunun yanıtlanmasının gerektiğini söyler (Baltacıoğlu, ???). Yanıtını da iki “sıradan olay” üzerinden verir. Birinci olay Aydın vilayetinin bir köyünde yaşanmış ve bir öğretmen arkadaşı Baltacıoğlu’na aktarmıştır:

“Maarif Nezareti, yurt eğitimi oluşturmak gereksinimiyle bütün okullara, kapılarının üzerine sürekli milli bayrak asılmasını öneren bir genelge göndermişti. İşte arkadaşım da bu öneriye uyararak öğretmeni bulunduğu köy okulunun kapısına bayrak çekmiş, ancak çekilen bayrak köylülerin karşı çıkışlarına, saldırılarına bile uğramış!.. Köylüler, Biz okulumuzun kapısına özgürlük bayrağı istemiyoruz! diye ayaklanmışlar!”

Baltacıoğlu bu olaydan şu sonucu çıkarır: *“Bir ülkenin köylüleri yazım, okuma cahili olursa, bu cehalet o ulus için kuşkusuz bir zarardır; ancak o ülkenin köylüleri ulusunun bayrağını tanımazsa, işte gerçek felaket o zamandır. (...) Böyle bayrağını tanımayan köylülerden oluşan bir ulusun sonu ise bayrağını düşmanlara çiğnetmektir.”*

İkinci olay ise bir bostan ziyaretinde yaşanmıştır. Maarif Nezareti’nin okullarda tarım eğitimi vermek için “okul tarlası” olarak hazırladığı Vefa Bostanını ziyarete giden Baltacıoğlu, bostanın ortasında yer alan yosunlu ve pis bir suya sahip havuzun kenarında oturan kadınların havuzun kötü kokusundan rahatsız olmamalarına şaşırmıştır. Baltacıoğlu bu durumdan da şu sonucu çıkarır: *“Düşününüz ki böyle sivrisinekler arasında, pis kokular içinde yaşayabilen bir ruhun yetiştireceği kuşak; her durumda pisli-*

* Daha önceleri her kurumun ayrı bayraklar kullandığı Osmanlıda, ulusal ve resmi bayrak 1793’te kabul edilmiştir.

ğe duyarsız kalan bir kuşak olacaktır. Öyle pis, kirli bir kuşaktan, sonunda pis bir helvacı, kirli bir simitçi çıkabilir... O pis, kirli duygusuz ananın kucağında yetişecek çocuk da yarının yine pis, kirli, duygusuz genci, sanatkarı, adamı olacaktır”.

Sonuç ve Tartışma

Osmanlı Devleti’nin iç ve dış sorunlarıyla başa çıkmak için başlatılan yenileşme çabalarının, Tanzimat’la düzenli bir reform programına dönüşürülmesiyle devlet, eğitimle bizzat ilgilenmeye başlamıştır. İktidarın yönetimi merkezileştirme kaygılarına bağlı olarak gelişen eğitim adımları, esasen halkın eğitimsizliğinin bir sorun olarak görülmesiyle birlikte başlamıştır. Böylece Tanzimat’tan itibaren aşama aşama yerleşen bir modern kamu eğitimi sistemi* kurmaya dönük adımlar atılmıştır. Eğitim sistemindeki bu öncü adımların daha çok örgün eğitim kurumları temelinde geliştiğini de belirtmek gerekir. Örgün eğitim sisteminin dışında kalan toplum kesimlerinin eğitimleriyle ilgili olan halk eğitimi düşüncesi ise örgün eğitime göre sahneye daha geç bir tarihte çıkmıştır. Fakat yine de halk eğitimi bağlamında özellikle Tanzimat döneminde kimi uygulamalardan söz edilebilir. Kapsamlı ve sistemli halk eğitimi düşünce ve uygulamaları ise II. Meşrutiyet’ten sonra ortaya çıkmıştır. O halde Türkiye’de halk eğitiminin, Batı’da olduğu gibi feodaliteden kapitalizme geçiş döneminde matbaanın da yaygınlaşması ile tarihsel, toplumsal ve ekonomik koşulların etkisi altında aşama aşama gelişen bir olgu olarak ortaya çıkmadığı; bunun yerine, Batı’ya karşı kendini savunma refleksiyle, devleti koruma ve geç uluslaşmaya bağlı olarak ulusal bilinci oluşturma amaçlı gelişen halk eğitimi düşüncesi söz konusudur.

Osmanlı modernleşmesinde halk eğitiminin doğuşu ve gelişimini ele alan bu çalışmada, genel siyasi dönemleştirmeye uygun olarak halk eğitimi uygulamaları dört dönemde değerlendirilmiştir. Esasen ilk üç dönem; kavramsal, kurumsal ve yasal açıdan halk eğitiminin embriyon dönemini oluşturmaktadır. II. Meşrutiyetle başlayan son dönem ise, modern halk eğitiminin tam anlamıyla tarih sahnesinde boy göstermeye başladığı dönemdir.

XIX. yüzyıldaki Osmanlı eğitim girişimleri, giderek zayıf düşen imparatorluğun bir dizi tehlike tarafından kuşatma altında olduğu düşüncesinin etkisinde kalmıştır. Osmanlı klasik döneminin “Reaya”sından, Tanzimat döneminin “ahali”sine oradan da II. Meşrutiyet’in “halk”ına dönüşüm süreçleri, halk eğitimi kavramsallaştırmasını da doğrudan

* 1857’de yayınlanan bir kararlar imparatorluk genelinde eğitim işlerini yürütmek için Maârif-i Umûmiyye Nezâreti kurulmuştur.

etkilemiştir. Modern ve merkezi devlet yapılanmasının gereksinmesine paralel olarak özellikle Tanzimat'la halkı eğitime söylemi belirginleşmiştir. Fakat buradaki söylem, daha önce de ifade edildiği gibi, "halk eğitimi" değil, tüm "halkın eğitimi" üzerindedir. Başka bir ifadeyle bu söylem, devletin halkı eğitime sorumluluğunu vurgulamakta ve bugün yaygın eğitim ya da okul dışı eğitim anlamına gelen bir halk eğitiminden ziyade örgün eğitimi yaygınlaştırma anlamı taşımaktadır. Okul dışı eğitim anlamında halk eğitiminin resmi ağızlardan ilk ifadesine* ise 1860'lı yıllarda Cemiyet-i İlmiye-i Osmaniye'nin faaliyetine izin veren padişah fermanında rastlanmaktadır. Bu fermanla "terbiye-yi amme" ifadesi, halk eğitimi kavramının karşılığı olarak kullanılmıştır. Fakat halk eğitimi kavramının günümüzdeki içeriğini kazanması için II. Meşrutiyet dönemi beklemek gerekecektir. Bu döneme kadar yapılan uygulamalarda, "halk eğitimi" okul dışı eğitim anlamında bir şemsiye kavram olarak görülmemiştir. Nitekim halk eğitiminin bilinçli bir faaliyet ve müstakil bir alan olarak kabul edilişi II. Meşrutiyet sonrasında rastlanmaktadır. Ağırlıklı olarak kullanılan kavram ise "halk terbiyesi"dir.

Peki, "halk terbiyesi" ya da "halk eğitimi" kavramı nereden esinlenmiştir? Güneş'in (1996: 17) belirttiğine göre, 13. Milli Eğitim Şurası'nda Turhan Oğuzkan, "halk eğitimi" kavramının Meşrutiyet Döneminde Fransızlardan alındığını ve halk terbiyesi olarak uyarlandığını ifade etmiştir. Oğuzkan, bu konuda herhangi bir kanıt sunmamıştır; fakat bu tespiti dönemin Osmanlı fikir hayatına Fransız etkisinin hâkimiyetine dayanarak yapmış olabilir. Ancak yukarıda da açıklandığı gibi, halk ve halkçılık kavramlarının gelişiminde özellikle II. Meşrutiyet döneminde Narodnizmin etkili olması, Fransız etkisiyle birlikte Rus etkisinin de belirleyici olduğu ihtimalini akla getirmektedir.

Halk terbiyesi kavramını ilk kullananlardan biri dönemin önemli eğitimcilerinden Ethem Nejat (1911) olmuştur. 1914 yılında Baltacıoğlu'nun aynı olgu için "terbiye-i avam" kavramını tercih ettiği görülmektedir. Bu iki eğitimci yalnızca kavram olarak değil, kapsamlı, sistemli ve bağımsız bir disiplin olarak halk eğitiminin içeriğini de tartışmaya açmışlardır. Kuramsal ve kavramsal gelişime paralel olarak ilk yasal gelişmeler de 1910'lu yıllarda ilköğretimin geliştirilmesi bağlamında ortaya çıkmıştır.

Kurumsal açıdan ise, halk eğitimi ile ilgili ilk uygulamalar Osmanlı Modernleşme sürecinin ilk aşamasında (1773-1839) ortaya çıkmıştır. 1815 ile 1830 yılları arasında görülen uygulamaların ilki sivil toplum alanında gelişen ve halka müspet bilim öğreten Beşiktaş Topluluğu bünyesinde;

* Çalış'a (1965) göre, bu ferman, tarihimizde halk eğitiminin resmi ağızlardan ilk ifadesidir.

ikincisi askerlere temel eğitim sağlayan Ordu bünyesinde; üçüncüsü ise memurlara dil öğretimi sağlayan Tercüme Odası'nda ortaya çıkmıştır. Fakat daha olgunlaşmış uygulamaların 1860'lı yıllarda ortaya çıkan kurumlar bünyesinde geliştiği görülmektedir. Bunlar; Darülfunun, Osmanlı Bilim Derneği (1860) ve İslam Eğitim Derneği'dir (1865). Fakat ülke çapına yayılan ve farklılaşan kurumsal yapıların sahneye çıkışı II. Meşrutiyetten sonra gerçekleşmiştir. Bunların arasında en önemlileri İTC ve Türk Ocağı'dır.

Yazının başında da ifade edildiği gibi, Osmanlı modernleşmesinde halk eğitiminin gelişimi süreci ayrıntılı olarak araştırılmamıştır. Halk eğitimi alanındaki çalışmalarda Osmanlı modernleşmesinde halk eğitiminin gelişimi konusu genellikle kurumların ve faaliyetlerin sıralanması ile sınırlıdır. Süreç ayrıntılı ele alınmasa da, bu çalışmalarda halk eğitiminin başlangıcının hangi uygulama ile gerçekleştiği sorusuna yanıtlar verildiği dikkat çekmektedir. Turhan Oğuzkan, (1956), Eşref Kılıç, (1981) ve Rıfat Okçabol (1994) gibi halk eğitimi alanında önde gelen araştırmacı ve yazarlar, 1865 yılında faaliyete başlayan Cemiyet-i Tedrisiye-i İslamiye'nin çırak okullarını, Osmanlı'da modern anlamda ilk halk eğitimi çalışması olarak değerlendirmişlerdir. Halk eğitimi alanında öncü çalışmalara imza atan diğer bir isim olan Geray (2002: 167) ise ilk halk eğitimi çabasının darülfünundan (üniversiteden) geldiğini ifade etmiştir.

Hemen hemen aynı yıllarda ortaya çıkan bu deneyimlerin hangisi modern halk eğitimi uygulamalarının başlangıcı olarak alınmalıdır? Başlangıcı, kamu tarafından halka eğitim hizmetinin sunulması şeklinde ele alırsak, ilk halk eğitimi uygulamasının Darülfünundan geldiği konusunda Geray'ın haklı olduğu söylenebilir. Fakat kamu tarafından sunulmasını değil de, kurumun asıl işinin halk eğitimi olup olmaması açısından ele aldığımızda ise, ilk halk eğitimi uygulamalarının Osmanlı Bilim Derneği ile İslam Eğitim Derneği adıyla bilinen gönüllü kuruluşlar olduğu ortaya çıkar.

Son olarak, Osmanlı'da modern halk eğitiminin gelişim sürecinin önemli bir niteliğinden bahsetmekte yarar olacaktır. Osmanlı modernleşmesi bağlamında ortaya çıkan halk eğitimi etkinliklerinin yaklaşık yüz yıllık gelişim seyrine damgasını vuran genel karakteristiğini, bu etkinliklerin müspet bilimi önemseyen, laik ve aydınlanmacı yönü oluşturmaktadır. Nitekim Beşiktaş topluluğundan Darülfunun'a kadar olan birçok girişim halkı aydınlatma amacıyla kurulmuş ve dinci tepkiler nedeniyle son bulmuştur. Bu laik ve aydınlanmacı yön, Osmanlı modernleşmesinden Cumhuriyete miras kalan halk eğitimi geleneğinin genetik kodlarına da işlemiştir. Dini dogmaya karşı ilerlemeyi esas alan cehalete karşı ay-

dınlanmayı savunan bu halk eğitimi geleneği, özellikle Cumhuriyetin ilk döneminde tüm görkemiyle kendini göstermiştir. Dahası, toplumsal ve siyasal düzlemde cumhuriyetçi idealler ne zaman yükselişe geçse bu halk eğitimi geleneği serpilmiş ve gelişmiş; ne zaman gözden düşse, halk eğitimi de teknisist/teknikçi ya da araçsalci yaklaşımla sınırlanarak daralmıştır. Kısacası, halk eğitiminin Cumhuriyetçi ve aydınlanmacı gelelekle kurmuş olduğu bu kader birliği onun en özgün yönünü oluşturmaktadır.

Kaynakça

- Ahmad, F.** (1996). Modern Türkiye'nin Oluşumu (Çev: Y. Alogan). Sarmal Yayınevi, İstanbul.
- Akyüz, Y.** (1993). Türk Eğitim Tarihi. Kültür Koleji Yayınları, İstanbul.
- Akyüz, Y.** (2002). "Eğitim Alanında Aydınların Özeleştirisi ve Balkan Savaşları", Tarih ve Toplum, No: 228.
- Alkan, M. Ö.** (2005). İmparatorluktan Cumhuriyet'e modernleşme ve ulusçuluk sürecinde eğitim. Kemal H. Karpat (Der.). Osmanlı Geçmişi ve Bugünün Türkiye'si içinde (s.73-242). İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Alkan, M. Ö.** (1998), "İstanbul'da Sivil Toplum Kurumları" içinde; Tanzimattan Günümüze İstanbul'da STK' lar, A. N. Yücekök, İ. Turan, M. Ö. Alkan, Tarih Vakfı Yayınları, İstanbul .
- Altın, H.** (2008). Ethem Nejat ve Eğitim Tarihimizdeki Yeri, Turkish Studies. DOI:<http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.359>
- Altunya, N.** (2020). Türkiye'de Eğitimin Son 100 Yılı. Eğitim-İş Yayınları. Ankara.
- Antel, S. C.** (1999). "Tanzimat Maarifi", Tanzimat, C.I, MEB Yayınları, İstanbul.
- Arslan, B.** (2020). II. Meşrutiyet'ten Cumhuriyet'e Köy Eğitimi Sorunu Hakkında Bazı Gözlemler. Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi.
- Ataay F.** (2019). Türkiye Demokrasi Tarihi. Nika Yayınevi, Ankara.
- Ayhan, S.** (1990). "İsmayıl Hakkı Baltacıoğlu ve Halk Eğitimi ile İlgili Görüşleri", Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, C. 23, S: 1, 1990, s. 285-306.
- Baltacıoğlu, İ. H.** (1964). Pedagojide İhtilal, İstanbul.
- Baltacıoğlu, İ. H.** (????-Henüz Basılmadı). Halk Eğitimi (Terbiye-i Avam), Yayına Hazırlayan: Ali Y. Baltacıoğlu.
- Başkan, Ş. ve Çay, A.M.** (2019). Tanzimat Dönemi Osmanlı Eğitim Sistemi. Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi.
- Baysal, J.** (1968). İbrahim Müteferrika'dan I. Meşrutiyet'e kadar Osmanlı Türklerinin Bastıkları Kitaplar. Yayınevi (?) İstanbul.
- Bazin, L.** (1995). "Osmanlı İmparatorluğu'nda Düşünce ve Kültür Yaşamı", Osmanlı İmparatorluğu Tarihi. II. Cilt. (Ed. R. Mantran). Çev. S. Tanilli. 376-414. Cem yayınevi, İstanbul.
- Berkes, N.** (2002); Batıcılık, Ulusçuluk ve Toplumsal Devrimler, Kaynak Yayınları, İstanbul.

- Berkes, N.** (2008). Türkiye'de Çağdaşlaşma, Yapı Kredi Yayınları, İstanbul.
- Bilir, M.** (2009). Yetişkin/Halk Eğitiminin Tarihsel Gelişimi. Ahmet Yıldız-Meral Uysal (Der.). Yetişkin Eğitimi içinde (s. 25-84). İstanbul: Kalkedon Yayınları.
- Binbaşıoğlu, C.** (1995). Türkiye'de Eğitim Bilimleri Tarihi, İstanbul.
- Boratav, P. N.** (1982). Folklor ve Edebiyat. Cilt 1. Adam yayınları, İstanbul.
- Budak, A.** (2004). Batılılaşma Sürecinde Çok Yönlü bir Osmanlı Aydını Münif Paşa, İstanbul.
- Cırtlı, H.** (1983). "İlköğretim". Cumhuriyet Döneminde Eğitim. İstanbul: MEB yayınları
- Çağlar, A.** (1999). 75 Yılda Cumhuriyet'in İlköğretim Birikimi. 75. Yılda Eğitim, İstanbul: Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı Yayınları.
- Cemaloğlu, N.** (2005). Osmanlı Devleti'nde Yapılan Tanzimat Reformlarının Eğitim Sistemine Etkileri, Uygulamaları Ve Sonuçları 1839-1876 . Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi , 7 (14) , 153-165 .
- Cunbur, M.** (1964). "İlk Dernek Kütüphanemiz", Türkiye Kütüphaneciler Derneği Bülteni, C.XIII, S.1-2,1964,s.2-5.
- Çaha, Ö.** (1996). Sivil Kadın. Ankara : Vadi Yayınları.
- Çakır, S.** (1996). Osmanlı Kadın Hareketi, İstanbul, Metis Yayınları.
- Çalış, H.** (1965). Halk Eğitimi. İzmir: Kültür Matbaası.
- Ergin, O. N.** (1977). Türk Maarif Tarihi, İstanbul 1977
- Findley, C. V.** (1996). Kalemîyeden Mülkiyeye – Osmanlı Memurlarının Toplumsal Tarihi, Tarih Vakfı Yurt Yayınları, İstanbul, 1996.
- Fortna, C. B.** (2005). Mekteb-i Hümayun, Osmanlı İmparatorluğunun Son Döneminde İslam, Devlet ve Eğitim. Çev. P. Sıral. İletişim Yayınları, İstanbul.
- Gedikoğlu, Ş.** (1966). Halk Eğitiminde Örgütlenme ve Sonuçları. Ankara: Kültür Matbaası.
- Georgeon, F.** (2020). Osmanlı-Türk Modernleşmesi (1900-1930), Çev. Ali Berktaş, Yapı Kredi Yayınları, İstanbul.
- Geray, C.** (2002). Halk Eğitimi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Göçeri, N.** (2003). "İsmail Hakkı Baltacıoğlu'nun Halk Eğitim Anlayışı", Ç.Ü. İlahiyat Fakültesi Dergisi, C. III, S: 1, Ocak-Haziran 2003, s. 39-82.
- Gökarp, Z.** (2003). Türkçülüğün Esasları, Yay. Haz. Kemal Bek, Bordo Siyah Yayınları, İstanbul.
- Gümüşsoy, E.** (2007). TANZİMATTAN SONRA HALK EĞİTİMİ İÇİN KURULAN İKİ CEMİYET: CEMİYET-İ İLMİYE-İ OSMANİYE VE CEMİYET-İ TEDRİSİYE-İ İSLAMİYE . Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi , 8 (2) , 173-192 .
- Güven, İ.** (2010). Türk Eğitim Tarihi, Ankara, PegemA.
- Güven, İ.** (2021). Yetişkin Eğitimi Kavramına Antropolojik Bir Bakış: Batıda ve Türk Toplumunda Yetişkin Eğitiminde Dönüşümler. Mehmet Bilir'e Armağan Kitabı içinde.
- Haspolat, E.** (2011). Meşrutiyetin Üç Halkçılığı ve Kemalist Halkçılığa Etkileri . Atatürk Yolu Dergisi , 12 (47) , 557-584 . DOI: 10.1501/Tite_0000000336
- İbrahimov, O.** (2016). Osmanlı Devleti'nde İlk Basın Yayın Faaliyetleri Ve Tuna Gazetesi. Kafkas Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, 3 (5), DOI: 10.17050/kafid.204067

- İhsanoğlu, E.** (1987). "19. Asrın Başlarında –Tanzimat Öncesi- Kültür ve Eğitim Hayatı ve Beşiktaş Cemiyet-i İlmiyesi Olarak Bilinen Ulema Grubunun Buradaki Yeri", OİMC-1. Milli Türk Bilim Tarihi Sempozyumu-3/5 Nisan 1987, (Haz.: Ekmeleddin İhsanoğlu), İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi İslam Konferansı Teşkilatı İslam Tarih Sanat ve Kültür Araştırma Merkezi, İstanbul-1987, s. 43-74.
- Jeltyakov, A.D.** (1972). Türkiye'nin Sosyo-politik ve Kültürel Hayatında Basın. (1729-1908 yılları). Matbaacılığın 250. Kuruluş Yıldönümüne Armağan. Basın Yayın Genel Müdürlüğü.
- Hanioğlu, Ş.** (2008). A Brief History of the Late Ottoman Empire, NJ:Princeton University Press.
- Karaçavuş, A.** (2006). Tanzimat Dönemi Osmanlı Bilim Cemiyetleri. Yayımlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Karpat, K.** (2014). Osmanlı'dan Günümüze Elitler ve Din. Timaş Yayınları, İstanbul.
- Kartal, C. B.** (2008). II. Meşrutiyet'tin Cumhuriyet'e Mirası: "Makbul Kadınlar". İ.Ü. Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi No:38.
- Kapaklı, K.** (2016). "Başlangıçtan Bugüne Urfa Basını", <http://e-dergi.marmara.edu.tr/maruid/article/view/5000013241>, 30.01.2016 H: 10:12. s. 244.
- Kılıç, E.** (1981). Halk Eğitiminde Kuram Ve Uygulama. Türkiye ve Orta Doğu Amme İdaresi Enstitüsü Yayınları.
- Kılıçbay, M. A.** (1985). "Osmanlı Batılılaşması", Tanzimat'tan Cumhuriyet'e Türkiye Ansiklopedisi, c:1, İstanbul, İletişim Yayınları, 1985, s.148-150
- Koçer, H. A.** (1987). Modern Eğitimin Doğuşu ve Gelişimi, İstanbul,1991
- Kurnaz, Ş.** (1997). Cumhuriyet Öncesinde Türk Kadını (1829-1923). İstanbul:MEB Yayınları.
- Lewis, B.** (1984). Modern Türkiye'nin Doğuşu. Çev. M. Kırıatlı. Türk tarih Kurumu Basımevi. Ankara.
- Moran, B.** (2004). Türk Romanına Eleştirel Bir Bakış. 1. Cilt. İletişim yayınları, İstanbul.
- Mossensohn, M.S.** (2019). Osmanlı'da Bilim. Kültürel Yaratı ve Bilgi Alışverişi. İstanbul: Türkiye İş Bankası Yayınları.
- Nejat, E.** (1913). "Müdafaa-i Milliye ve Terbiye", Yeni Fikir, C. II, S.9, Mart 1329, s.268
- Odabaşı, A.** (2005). "2. Meşrutiyet Dönemi Türk Halkçılığı ve Halka Doğru Dergisi", Teori Dergisi, Eylül 2005.
- Odabaşı, İ. A.** (2011). Selanik İttihat ve Terakki Üçüncü Kulübünün Köylü/Köycü Gazetesi; Vatandaş. Çağdaş Türkiye Tarihi Araştırmaları Dergisi, Cilt: 10, Sayı:22, ss. 47-63.
- Oğuzkan, T.** (1956).Türkiye Cumhuriyetinde Halk Eğitimi. Maarif Basımevi
- Okçabol, R.** (1994). Halk Eğitimi (Yetişkin Eğitimi). Der yayınları, İstanbul.
- Ortaylı, İ.** (2005). İmparatorluğun En Uzun Yüzyılı. İletişim Yayınları, İstanbul.
- Özkiraz, A. ve Arslanel, M.N.** (2011). İkinci Meşrutiyet Döneminde Kadın Olmak. Sosyal Ve Beşeri Bilimler Dergisi Cilt 3, No 1, 2011 ISSN: 1309-8012 (Online)
- Öztürk, İ.** (2004). Harf Devrimi ve Sonuçları. Adam Yayınları. İstanbul.
- Sarınay, Y.** (2004), Türk Milliyetçiliğinin Tarihi Gelişimi ve Türk Ocakları (1912-1931), Ankara: Ötüken Neşriyatı.
- Somel, S.A.** (2019). Osmanlı'da Eğitimin Modernleşmesi (1839- 1908) İslamlaşma, Otokrasi ve Disiplin. Çev. Osman Yener. Üçüncü Baskı. İstanbul: İletişim Yayınları.

- Soydan Erdemir, A.** (2003). Darüşşafaka Tarihinden Kesitler 2003. Yakın Dönem Türkiye Araştırmaları , vol.2, 249-268.
- Şener, S.** (1998). Cumhuriyet'in 75. Yılında Türk Tiyatrosu. Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Şirin, F .** (2013). Türk Aydınının Anadolu'ya Yönelişinde Balkan Savaşları'nın Rolü . Tarih İncelemeleri Dergisi , 28 (2) , 523-548 . DOI: 10.18513/egetid.69149
- Tekeli, İ.** (1983). "Türkiye'de Halkçılık", Cumhuriyet Dönemi Türkiye Ansiklopedisi, 7. Cilt, İletişim Yayınları, İstanbul, 1983, s.1929-1935.
- Tekeli, İ.** (1985). Tanzimat'tan Cumhuriyet'e Eğitim Sistemindeki Değişmeler, İçinde; Tanzimat'tan Cumhuriyet'e Türkiye Ansiklopedisi, Cilt 2 s. 456-478 İstanbul: İletişim Yayınları.
- Tekeli, İ. ve Saylan, G.** (1978). "Türkiye'de Halkçılık İdeolojisinin Evrimi", Toplum ve Bilim, 6-7, s. 44-110.
- Tekeli, İ. Ve İlkin, S.** (1993) Osmanlı İmparatorluğu'nda Eğitim ve Bilgi Üretim Sisteminin Oluşumu ve Dönüşümü, Ankara.
- Timur, T.** (1994). Türk Devrimi ve Sonrası. İmge Yayınevi, Ankara.
- Timur, T.** (2000). Toplumsal Değişme ve Üniversiteler. İmge Yayınevi, Ankara.
- Toprak, Z.** (2013). Türkiye'de Popülizm 1908-1923, İstanbul: Doğan Kitap
- Uyanık, E.** (2009). II. Meşrutiyet Dönemi'nde Toplumsal Mühendislik Aracı Olarak Eğitim: İttihat ve Terakki Cemiyeti'nin Eğitim Politikaları (1908-1918). Amme İdaresi Dergisi Yıl: 2009 Cilt: 42Sayı: 2.
- Yazıcı, N.** (1994). Tanzimat Dönemi Basını Konusunda Bir Değerlendirme, Ankara.
- Yetimova, S.** (2010).Tanzimat Döneminde Osmanlılarda Halk Eğitimi Çalışmaları. Yüksek Lisans Tezi. Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Zürcher, E.J.** (2005). Modernleşen Türkiye'nin Tarihi. Çev. Y. Saner Gönen. İletişim Yayınları, İstanbul.

Akademik Danışmanlık: Haklar ve Yükümlülükler

Prof. Dr. Ali BALCI*

GİRİŞ

Günlük meselelerde, kariyerde, akademik konularda karar verme durumunda kalındığında pek tabii ki bilgiye ihtiyaç duyulur. Bu bilgiyi kimi zaman bireyin kendi birikim ve tecrübeleri sağlar; dolayısıyla sorun çözmede birey kendini referans alır, kendini otorite kabul eder. Ne var ki her konuda her sorunda bireyin kendini otorite kabul etmesi, kendi deneyim ve birikimini dayanak alması gerekli bilgiyi sağlayamaz. Bu nedenle de başkalarının bilgi ve tecrübesine başvurmak gerekli olur; başkalarına danışılır. Bu konuda güzel bir Türk Atasözü vardır: “Danışan dağlar aşmış danışmayan düz yolda şaşmış”. Bu nedenledir ki hangi eğitim düzeyinde hangi gelişmişlikte olunursa olsun insan için danışma kaçınılmazdır. Zira insan, her konuda her durumda otorite değildir; hayatın her düzeyinde çeşitli konularda zaman zaman danışma ihtiyacını duyar. Danışmanlık her konuda geçerli bir süreçtir. Bu çalışmada uluslararası akredite edilmiş bazı üniversite ve bazı veri tabanları dayanak alınarak akademik danışmanlık tartışma konusu edilmektedir. Bu bağlamda çalışmada; “Akademik danışmanlık nedir?” “Akademik danışmanlıkta esas alınacak temel değerler nelerdir?” “Akademik danışmanlıkta belli standartlar söz konusu mudur?” “Akademik danışmanlıkta ne gibi etik durumlar söz konusu olmaktadır?” gibi sorular yanıtlanmaya çalışılmaktadır. Sonuçta özellikle de yükseköğretimde lisansüstü öğretimde akademik danışmanlara Türkiye özelinde bazı önerilerde bulunulması hedeflenmektedir.

Danışmanlık ve Akademik Danışmanlık

Danışmanlık özünde bir yardım etme, yardım alma sürecidir. Danışmanlık danışan ve danışılan arasında karşılıklı bir işbirliği, etkileşim ve iletişim sürecidir; birlikte öğrenme olayıdır. Sanıldığının aksine duruma göre danışılan da bazen danışan kadar öğrenebilir. Akademik danışmanlık yüksek öğretimde, akademisyenlerin kampus dışı kişi ve örgütlere danışmanlığı yanında bu çalışmada konu edinilen özellikle de lisansüstü

* Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Öğretim Üyesi. alibalc@gmail.com

öğretimde akademik danışmanlığı, öğrenci danışmanlığını kapsar. Akademik danışmanlık üniversite içinde özünde özellikle de lisansüstü öğretimde bir öğrenci danışmanlığı meselesidir.

Öğrenci danışmanlığı, özellikle de danışan-öğrenci yönüyle akademik tecrübenin lüzumlu parçalarından biridir. Öğrenci danışmanlığı, öğretim elemanının, öğrenciye, mezun olması için gerekenleri tamamlamasında yardımcı olması görevlerini kapsar. Pek tabii ki akademik danışmanlık hem öğretim elemanı hem de öğrenci boyutunda ciddi bir planlamayı gerektirir. Akademik danışmanlık bir dizi fırsat, iyileştirme ve problemlere maruz kalmayı, çeşitli seçimlerde bulunmayı ve teknoloji uygulamayı gerektiren üniversite kampüslerinde yaygın bir uygulamadır. Akademik danışmanlık bilgi ve bilişim teknolojisinin gelişmesi paralelinde giderek çeşitli üniversitelerde otomatik bir danışmanlık sistemine bağlanmıştır. Burada teknolojinin danışmanlık sürecine dâhil edilmesi söz konusudur. Bu sistem hem danışman hem de danışana yardımcı ve yararlı görülmekte; daha fazla bilgilendirilmiş karar verme ve gelişmiş hizmetler sağlamaya yardımcı olmaktadır. Bu uygulama özellikle de tekrarlı işlerin kısa sürede tamamlanmasını ve öğrenciye yardımda zaman ayırmayı garanti altına almakta; öğrencinin yol haritası oluşturmaya katkı getirmektedir (Feghali, Zbib ve Hallal, 2011).

Akademik danışmanlık, öğrencinin akademik kararlarının kaliteli ve isabetli olmasını sağlayan bir süreçtir. Pek tabii ki öğrenci üniversitede pek çok karar verme durumu, pek çok sorunla karşılaşır. Bunlara ilişkin kararlarındaki isabetlilik büyük ölçüde akademik danışmanlığa bağlıdır. Ayrıca danışmanlık süreci yoluyla öğrenci pek çok sorununa çözüm bulabilir; sonunda üniversitede öğrenimine devam edip etmemeye karar verir. Takdir edilir ki etkili bir akademik danışmanlık iyi bir planlamaya ve öğrencinin danışmasını gerektiren amaçlarına bağlıdır. Danışmanlık, tamamlanmayan görevlerin başarılmasında açık adımları sağlar ve her öğrenciye adapte edilmelidir. Akademik danışmanlıkta başarılı bir danışmanlık için çeşitli beceriler gereklidir. Düzenli öğretim elemanı öğrenci ilişkisi, diğer bir deyişle danışılanla danışan arasında bire bir ilişki bunlar arasındadır. Bunlar öğrenciye, üniversitesiyle kişisel bir bağ kurmasında yardımcı olabilir. Ayrıca pek tabii ki danışman akademik programlar ve eğitim programı gerekleri hakkında bilgili olmalıdır. Ondan doğru ve tam bir rehberlik etmesi beklenir (Feghali, Zbib ve Hallal, 2011).

Akademik danışmanlık, öğrenci ile öğretim elemanı arasında bir işbirliği, bir birlikte çalışma sürecidir. Öğretim ve öğrenim tecrübeleri yoluyla öğrenci amaçlarını inşa eder, enformasyon sağlar ve hizmet elde eder; ilgileri, amaçları yetenekleri ve mezuniyet gerekleriyle ilgili tutarlı

kararlara ulaşır. Bir örnek olarak Texas A& M Üniversitesi'nde akademik danışmanlık öğrenci öğrenmesinin önemli bir parçası olarak görülmekte ve aşağıdakileri sağlayarak tüm öğrencilerin başarısına yardımcı olması beklenmektedir (Texas A&M University Academic Advisor Handbook, uac.tamu.edu/Advising/Academic):

- Üniversite başarılı öğrenme çıktılarını destekler; yaşam boyu öğrenmeye bağlılık duymaya yardımcı olur.
- Bireysel öğrenciye karşı sorumludur, saygılıdır.
- Yaşam boyu öğrenmeyi teşvik eder; öğrencileri, yorumlama, yansıtıcı olma ve sınıf tecrübelerini kariyer ve yaşantı ile ilişkilendirmeye yönlendirir.
- Texas A&M Üniversitesinin misyonunu yorumlayıp öğrenciye ulaştırır.
- Bölüm, fakülte ve üniversitenin eğitim politikalarını prosedür ve değerlerini destekler.
- Danışmanlık sürecinin gerektiğinde diğer üniversite program, hizmet ve çalışmalarına dâhil edilmesini sağlar.
- Mesleki akademik danışmanlık yetiştirme ve gelişme ve uygulamalarından sorumludur.
- Texas Üniversitesi danışmanlık sistemi mesleki personel danışmanları, öğretim elemanı danışmanlar ve yöneticileri kapsar. Zira bir öğrencinin eğitim gelişmesi toplam olarak bu danışmanlıkları gerektirir.

Görüleceği gibi akademik danışmanlık, sadece bireysel danışmanı ve öğrenci arasında bir ilişki, bir yardımlaşma süreci değil; aksine bölümü, fakülteyi ve üniversitenin stratejik planını kapsar bir uygulamadır.

Akademik Danışmanlık Modelleri

Literatüre göre akademik danışmanlıkta dört model uygulanmaktadır. Bunlar, reçeteci (prescriptive) model, gelişimci danışmanlık modeli, bütünlük (integrated) danışmanlık modeli ve katılımcı (engagement) modelidir. Reçeteci model anlaşılacağı gibi otoriteryan bir ilişki olarak karakterize edilebilir. Bu modelde öğrenci danışmanının verdiği reçeteyi izlemekle yükümlüdür. Öğrencinin söz hakkı yok gibidir (Crookston, 1972). Gelişimsel modelde, öğrenci ile öğretim elemanının ortaklaşa sorumluluğu vardır: Danışman öğrenciyi özel kaynaklara yönlendirir. Böylece öğrencinin daha fazla bağımsızlık, kara verme ve problem çözmede gelişmesini kolaylaştırır. Öğrenci de kendine düşen sorumlulukları en iyi şekilde yerine getirerek sürecin etkili olmasında rol oyar. Bütünlük

danışmanlık modelinde ise hem reçeteci hem de gelişimci danışmanlık bileşenlerinin kombine edilmesi söz konusudur. Öte yandan katılımcı model ise öğrenci ile öğretim elmanı arasında iyi bir ilişki kurmaya, öğrencide mezuniyet gereklerini tamamlamada öz yeterlik geliştirmeye odaklanır. Bu model akademik danışmanın zamana, daha bir yoğunlaşmasını gerektirir. Çağdaş teknolojik uygulamalar yüz yüze etkileşimi sınırlandırabilir. Teknoloji, danışan ile danışılan arasındaki yüz yüze ilişkinin yerini almak için değil de öğrenci bilgilerine ulaşmayı kolaylaştırmak üzere kullanılmalıdır (Feghali, Zbib, ve Hallal, 2011).

Teknolojinin akademik danışmanlıkta kullanımı öğrenciye daha fazla hizmet sunmaya imkân sağlar; ancak daha fazla hesap verebilir olmalıdır. Akademik danışmanlıkta teknoloji kullanımı, rutin işleri hızlandırmak ve onlardan zaman kazandırmaktan çok yöneticilere öğrenci merkezli olma imkânı sağladığı için tercih edilmelidir. Teknoloji danışman ve danışana daha iyi bilgilendirilmiş karar alma ve gelişmiş hizmet sunmada yardımcı olur. Ne var ki teknoloji bire bir ilişkinin yerini tutmaz. Bu nedenle danışman, danışmanlık tecrübesini, iyileştirici bir araç olarak algılamalıdır. Akademik danışmanlık çok zaman harcamalı bir süreçtir; bu yüzden bazı işlevlerinin otomatikleşmesi yararlıdır. İdeal olarak otomatik bir danışmanlık öğrencinin rutin sorularına yanıt verebilmelidir. Soran öğrenci danışmanıyla daha ileri danışmanlık için bir araya gelebilir. Kısaca insan ve makine kombinasyonu, akademik danışmanına zaman kazandırır. Araştırmacılar web tabanlı online danışmanlığın, öğrenci ve danışmanına üniversite öğrenci enformasyon sistemini daha iyi kullanmalarına yardımcı olup olmadığını araştırmışlardır. 20 lisans ve beş öğretim elemanına mevcut danışmanlık sürecine dönük algılarını tespit etmek üzere anket uygulamışlar; ayrıca da önerdikleri online danışmanlığın kullanılabilirliğini sormuşlardır. Katılımcıların %79'u online danışmanlıktan tatmin olduklarını belirtmişlerdir. Katılımcıların % 75'inden fazlası da online danışmanlığı, yararlı ve yardımcı bulmuştur (Feghali, Zbib, ve Hallal, 2011).

Görüleceği üzere akademik danışmanlık üç kavramı içerir. Bunlar; *eğitim programı, pedagoji ve öğrenme çıktılarıdır*. Yükseköğretimde akademik danışmanlık, yükseköğretimin öğretim ve öğrenim misyonunun gerçekleşmesini tamamlayıcı bir kavramdır. Akademik danışmanlık yoluyla öğrenci yükseköğretim toplumunun bir üyesi olmayı, rol ve sorumluluklarına eleştirel bakmayı, demokratik toplumun bir üyesi olmayı öğrenir. Akademik danışmanlık üç kavramdan oluştuğu belirtildi. Bunlardan eğitim programı ne öğretileceğini, pedagoji nasıl öğretileceğini, öğrenme kazanımları ise sürecin ürününü ifade eder. Eğitim programı

kurumun misyon, kültür ve beklentilerini, anlam değer ve düşünme biçimlerini, öğrenmeyi, öğretmeyi, karar vermeyi, akademik programların seçimini, hayat ve kariyer planlamasını, kural, politika ve prosedürleri vb. kapsar (Texas A&M University Academic Advisor Handbook, uac.tamu.edu/Advising/Academic).

Akademik danışmanlık bir pedagoji sürecidir de. Zira danışmanlık özünde bir öğretim ve öğrenme sürecidir. Dolayısıyla akademik danışmanlığa hazırlanma, danışman bakımından kolaylaştırıcılık ve değerlendirme sürecine aşinalık gerektirir. Pek tabii ki akademik danışmanlık sürecinde öğretim ve öğrenimde farklı yöntem ve tekniklerin kullanılması mümkündür. Her ne uygulanırsa uygulansın bu süreçte danışan ve danışılan arasında karşılıklı güven, işbirliği etik davranış ve saygı kurulmalıdır.

Danışmanlığın öğrenme çıktılarının, kurumun misyon, değer, eğitim programı vb. tarafından belirlendiği söylenebilir. Esasen bu öğrenme çıktıları, akademik danışmanlık programında belli ve her iki tarafa açık olmalıdır. Sürecin sonunda bu ürünlere ulaşılması beklenir. Örneğin şunlar bu ürünlerin temsilcisi olabilir (Texas A&M University Academic Advisor Handbook, uac.tamu.edu/Advising/Academic):

- İlgi, yetenek, karaktere uygun tutarlı bir eğitim planı hazırlayabilme,
- Çeşitli kaynaklardan gelen karmaşık enformasyonu, amaç geliştirme, anlamlı kararlara ulaşmada kullanabilme
- Akademik programları karşılayabilme sorumluluğunu alabilme,
- Yükseköğretim ve kurumun eğitim programının anlamını iletebilme
- Hayat boyu öğrenmeye yol açacak entelektüel alışkanlıklar geliştirebilme
- Etrafındaki dünya ile ilgilenen bir vatandaş olabilme

Bu satırlar akademik danışmanlığın büyük ölçüde özellikle de öğrenci tarafının öğrenmesine yardım etme süreci olduğunu göstermektedir. Danışman öğrencinin akademik gelişmesine bir plan dâhilinde etkili olabilecektir. Danışman öğrencinin, ayrıca kurumun stratejik planı, vizyon, misyon ve temel değerlerini kavramasında, bunlarla tutarlı bir akademik ve kişisel gelişme sergilemesinde kolaylaştırıcı olacaktır. Pek tabii ki danışmanın bu konularda bilgi ve deneyim sahibi olması danışmanlık sürecinin etkililiğini tayin edecektir.

Akademik Danışmanlığın Öz Değer ve Standartları

Burada şu soru aydınlatıcı olabilir: Evrensel düzeyde akademik danışmanlığın dayandığı belli öz (core) değer ve standartlardan söz edilebilir mi? Bu konuda akademiya ve literatürde çokça referans alınan *Akademik Danışmanlık Birliği Küresel Topluluğu* [NACAD'nın (The Global Community for Academic Advising Association)] özdeğer ve standartları açıklayıcı olabilir: NACADA temel ilgisi akademik danışmanlık pratiği olan mesleki ve akademik danışmanlar, yöneticiler, öğrencilerden oluşan bir topluluktur. Pek tabii ki bu insanların farklı özgeçmişleri, perspektif ve tecrübeleri olacaktır. NACADA üyeleri, farklı alanlarda akademik çalışmaları olan insanlardır ve kurumlarda akademik danışmanlığın kalitesini yükseltmek üzere bir araya gelmektedirler. Temel Değerler Bildirgesine göre NACADA (2005);

- Mesleki danışman, öğretim elemanı -fakülte, para-profesyonel ve akran danışmanların, danışmanlık mesleğine olan katkılarını tanır ve kutlar.
- Yükseköğrenim kurumlarının karmaşık doğasını ve akademik danışmanlığın içinde oynadığı rolü, akademik danışmanların çok çeşitli düzenleme ve sorumluluklarını ve danışmanların çeşitli özgeçmişleri ve deneyimleri olduğunu kabul eder.
- Akademiye danışmanlığın önemini teyit etmek ve danışmanlık etkileşimlerinin kişi, kurum ve toplum üzerindeki olumsuz etkilerini yok etmek üzere “Temel Değerler Bildirgesi” sunar.

Temel Değerler Bildirgesi- beyannamesi üç bölümden oluşmaktadır: 1) Giriş, 2), bildirme (declaration) ve 3) gösterim (exposition). Temel Değerler Bildirgesi, profesyonel uygulamalara rehberlik edecek bir çerçeve sağlar ve danışmanlara; öğrencilere, meslektaşlara, kurumlarına, topluma ve kendilerine karşı olan sorumluluklarını hatırlatır. Danışmanlık sorumlulukları olan danışmanların, danışmanlık mesleğinin değerlerini, kurumlarındaki günlük etkileşimlerine yansıtmaları beklenir. Temel Değerler Bildirgesi, akademik danışmanlığın hangi aşamada veya hangi süreçte uygulanacağını belirlemeye çalışmaz; ayrıca da belirli bir danışmanlık felsefesine veya modeline başka bir alanda danışmanlık yapmaz. Temel değerler, danışmanların kişisel felsefelerini, güçlü yönlerini ve profesyonel büyüme fırsatlarını değerlendirmek için kullandıkları referans noktalarıdır. Dahası, bu temel değerler eşit ağırlığa sahip değildir. Danışmanlar bazı temel değerleri, durumlarına göre diğerlerinden daha geçerli veya değerli bulabilirler. Danışmanlar, her temel değeri, kendi değerleri ve kurumlarının değerleri ile ilgili olarak düşünmelidir.

Danışmanlık özellikle öğrencileri bilgilendirmeyi, güvenilir, doğru, zamanında, saygılı ve dürüst tepkiler vermeyi ifade eder. Bu Temel Değer Bildirgesi ile NACADA, danışmanlık rolleri için danışmanların - diğerlerinin danışma sürecinden gerekli beklentilerini ifade eder. Danışmanların sorumlulukları, Temel Değerlere dayanır.

NACADA akademik danışmanlara rehberlik etmek üzere bu bildirgeyi geliştirmiştir. Bildirge periyodik olarak, mevcut mesleki uygulamalar ve felsefelerle uyumu sağlamak için gözden geçirilmektedir. NACADA, Temel Değerler Bildirgesi'ni kabul etmeyi ve akademik danışmanlık yapanların çalışmalarını desteklemeyi teşvik eder (NACADA, 2005).

NACADA'nın Akademik Danışmanlık Özdeğerleri Bildirgesine göre danışmanlar;

Danışmanlık yaptıkları kişilere karşı sorumludur. Akademik danışmanlar akademik ortamda her bireyin önemini, onurunu, potansiyelini ve benzersiz niteliğini güçlendirmek üzere çalışırlar. Danışmanların çalışmalarına, öğrencilere ilişkin aşağıdaki inançlar yön verir. Öğrenciler;

1. Farklı etnik, ırksal, yerli ve uluslararası toplulukları içerebilecek çeşitli geçmişlere sahip olabilirler. Öğrencilerin cinsel yönelimleri, yaşları, cinsiyet ve toplumsal cinsiyet kimlikleri, fiziksel, duygusal ve psikolojik yetenekleri, siyasi, dini ve eğitim inançları farklı olabilir.
2. Kendi inanç ve görüşlerini savunurlar.
3. Kendi davranışlarından ve bu davranışların sonuçlarından sorumludurlar.
4. Bireysel hedeflerine ve çabalarına dayalı olarak başarılı olabilirler.
5. Öğrenme arzuları vardır.
6. Bireysel becerilere, amaçlara, sorumluluklara ve deneyimlerine bağlı olarak değişen öğrenme ihtiyaçlarına sahip olabilirler.
7. Onların dünyalarına rehberlik etmek için çeşitli teknikler ve teknolojiler kullanılmalıdır.

Bildirgeye göre danışmanlar, eğitim sürecinin bir parçası olarak, öğrencilere, gerçekçi bir benlik algısı geliştirme ve yüksek lisans sonrası kuruma başarıyla geçiş yapmada yardımcı olmakla yükümlüdür. Danışmanlar, öğrencileri, amaç ve hedeflerini belirlemeye teşvik eder, buna saygı duyar ve yardımcı olurlar. Danışmanlar öğrencilerin güvenini kazanmaya ve öğrencilerin akademik danışmanlık beklentilerini ve danışmanlığın yaşamlarındaki önemini göz önünde bulundurmaya çalışırlar.

Danışmanlar, danışmanlık sürecine başkalarını uygun durumlarda dâhil etmekle yükümlüdürler. Etkili danışmanlık, bütüncül bir yaklaşım gerektirir. Birçok kurumda öğrenciler ve kaynaklardan oluşan bir ağ mevcuttur. Danışmanlar uzmanlık bilgi ve tecrübelerini etkin bir şekilde öğrenci yararına kullanan araçlar ve kolaylaştırıcılar olarak görev yaparlar. Danışmanlar sınırlılıklarını bilirler ve uygun olduğunda nitelikli kişileri önerirler. Bu doğrultuda danışmanlar akademik danışmanlığı öğrencilerin hayatları ile ilişkilendirmek üzere aktif olarak kaynakları araştırır ve öğrencilerin ihtiyaçlarını daha iyi değerlendiren ve onlara daha fazla yardımcı olabilecek uzmanları öğrencilere bildirirler. Danışmanlar, öğrencilere, bilgiyi, nitelikli akademik kararlar verebilecek şekilde entegre etmede yardımcı olur.

Danışmanlar kurumlarına karşı sorumludurlar. Danışmanlar, mesleki ilişkileri geliştirir; bölümleri ve kurumlarının akademik danışmanlıkla ilgili spesifik politikalarını, prosedürlerini ve değerlerini yerine getirirler. Danışmanlar, danışmanlık sürecinde doğrudan yer almasa da kurumda akademik danışmanlık ile ilgili kararlar için sorumluluk ve otoriteye sahip olanlarla açık iletişimi sürdürürler.

Yükseköğretime karşı danışmanlar sorumludur. Akademik danışmanlar akademik özgürlüğü önemser. Danışmanlar, akademik danışmanlığın herhangi bir teorik perspektifle sınırlı olmadığını ve bu uygulamaya sosyal bilimler, beşerî bilimler ve eğitim alanlarındaki çeşitli teorilerin dayanak oluşturduğunu bilirler. Danışmanlar, akademik danışmanlık programlarını en uygun kuramlar ve en iyi modellere dayandırır; çalışmalarını öğrencilerle paylaşırlar. Danışmanlar, öğrenciye, olabileceği en yüksek standartta eğitim başarısını yakalaması için yardımcı olur; öğrencinin hedeflerini destekler ve kurumun eğitim misyonunu üstlenirler.

Danışmanlar eğitim camiasına karşı sorumludurlar. Akademik danışmanlar kurumlarının misyonlarını, hedeflerini ve değerlerini yorumlarlar. Öğrenci başarısının kurumsal bilgilerini ve özelliklerini, öğrencileri destekleyen yerel, bölgesel, ulusal ve küresel topluluklara iletirler. Danışmanlar çevredeki toplumun değerleri ve mahiyetine duyarlıdırlar. Öğrencilere ilave eğitim olanakları ve kaynakları sağlayacak topluluk programları ve hizmetleri hakkında bilgi sahibidirler. Danışmanlar, topluluk faaliyetlerine katılarak öğrencilere model olabilirler.

Danışmanlar mesleki uygulamalarından ve bizzat kendilerinden sorumludurlar. Danışmanlar mesleki gelişim fırsatlarına katılır, danışmanlarıyla uygun ilişki kurarlar ve onlara fiziksel, duygusal ve manevi sağlığı geliştirmede yardımcı ortamları yaratırlar. Danışmanlar hayatlarında sağlıklı bir dengeyi korur ve uygun olduğunda kişisel ve mesleki ihtiyaçlarını

ifade ederler. Danışmanlar, mesleki büyüme ve gelişmeyi hem kendilerinin hem de kurumlarının sorumluluğu olarak görürler.

Görüleceği üzere NACADA'nın Temel Değerler Bildirgesi akademik danışmanlıkta danışman ve öğrencilerin bir ölçüde hak ve yükümlülüklerini ortaya koyar niteliktedir. Danışman bir taraftan öğrencinin fiziksel ruhsal ve estetik yönden tam bir gelişme sağlaması için öğrenciye rehberlik etme hak ve yükümlülüğüne sahipken öte yandan öğrenci yararını göz önünde tutarak kendisinin sınırlı olduğu durumlarda uygun danışmanları önerme, öğrencileri onlara yönlendirme hak ve yükümlülüğüne de sahiptir. Öte yandan Bildirge daha ziyade danışmanların danışmanlık yaptıkları öğrencilere, kurumlarına, akademik topluluğa, ayrıca da kendilerine karşı sorumluluklarını ortaya koymaktadır.

Danışmanlıkta Tarafların Hak ve Sorumlulukları

Akademik danışmanlık özünde işbirlikli bir yardım etme sürecidir. Bu süreçte taraflar olarak danışmanlarla danışan öğrencilerin bazı sorumlulukları vardır. Pek tabii ki danışmanlık sürecinin etkililiği tarafların bu sorumluluklarını tam yerine getirmelerine bağlıdır. Danışmanlıkta tarafların sorumlulukları bazı üniversitelerde bir politika metni olarak yer almıştır (CCC Cascadia Community College), www.cascadia.edu/advising/academic.aspx). Akademik danışmanlık, öğrencilere hayat / kariyer hedeflerinin açıklığa kavuşturulmasına ve bu hedeflerin gerçekleştirilmesi için eğitim planlarının geliştirilmesine yardımcı olan gelişimsel bir süreçtir. Danışmanlık, öğrencilerin, bir danışmanla iletişim ve bilgi değişimi yoluyla maksimum eğitim potansiyelini gerçekleştirmesi için bir karar verme sürecidir. Danışmanlık hem çok yönlü hem de öğrenci ve danışman sorumluluğu olan devamlı bir süreçtir. (The University of Arizona Advising Resource Center, <http://advising.arizona.edu/content/policies-procedures/academic-roles->). Danışman ve öğrencinin sorumlulukları konusunda çokça başvurulmuş üç kaynağın görüşleri aşağıda kısaca belirtilmiştir.

CCC'nın taraflara yükledikleri sorumluluklar. Bu belgeye göre tarafların sorumlulukları aşağıda verilmiştir (CCC, www.cascadia.edu/advising/academic.aspx):

Danışmanın sorumlulukları. Bu çalışmaya göre akademik danışmanların, aşağıdakileri yapmaları temel sorumluluklarıdır:

- Danışmanlık için uygun çalışma saatleri ve randevu zamanını belirlemek.

- Planlanan tüm randevuları kaydetmek ve öğrenciyi önceden bilgilendirmek.
- Öğrenciye, öğrencinin çalışma programı için geçerli kurum (CCC) kaynaklarını etkili bir şekilde tavsiye etmek ve öğrenciyi yönlendirmek için gerekli eğitimi almak.
- Çevrimiçi katalog, üniversite web siteleri, lisans / program gereksinimleri gibi Cascadia kaynakları ve transfer kılavuzlarını öğrencilere tavsiyelerde bulunmak üzere kullanmak.
- Hedeflere ve mezuniyet gerekliliklerine yönelik ilerlemeyi izlemek üzere her öğrenci için eksiksiz ve doğru bir danışmanlık kaydı tutmak.
- Öğrencilerden gelen e-postaları düzenli olarak kontrol etme ve onlara zamanında yanıt vermek.
- Öğrencileri, CCC çevrimiçi takvimde ilan edilen akademik son tarihlere yönlendirmek.
- Mümkün olduğu durumlarda danışman atama sürecinde yardımcı olmak.
- 1974 Aile Hakları ve Gizlilik Yasası'na uymak.

Öğrencinin Sorumlulukları. Bunlar da aşağıda gibi sıralanmaktadır (CCC, www.cascadia.edu/advising/academic.aspx):

- COLL 101 dersini almak, “denemelik(tentative) eğitim planı ödevi”ni ilk 30 kredi içinde tamamlamak,
- Danışmanına düzenli bir temelde özellikle de ders kayıtları öncesinde, akademik güçlük yaşadığında, derece programını değiştirme öncesinde ya da Cascadia’dan vazgeçme öncesinde danışmak.
- Zaman planını yapmakla yükümlü olduğu durumda danışmanı ile görüşmelerinin ve randevularının zaman planını yapmak ve bunu danışmanına bildirmek
- Eğitim kararları için yardım istemek ve sorumluluğu üstlenmek.
- CCC (Cascadia Community College) Politikaları ve Prosedürleri, lisans programı ve program tablolarıyla birlikte CCC Online Katalog’unu tanımak.
- Çalışma programı, Geçici Eğitim Planı, lisansüstü çalışma metinleri ve mezuniyet koşullarının kopyalarını muhafaza etmek.
- Çevrimiçi servisleri (kayıt durumu, muhafazalar, akademik transkript ve notlar) hakkında bilgi sahibi olmak ve bu konudaki bilgileri kullanmak.

- Çevrimiçi servislerini kullanarak iletişim bilgilerini (adres ve telefon numaraları) zamanında güncellemek.
- Kampüsündeki e-posta hesabını etkinleştirmek ve düzenli olarak kontrol etmek.
- CCC çevrimiçi takvimde ilan edilen akademik süreleri bilmek ve gözlemlemek.
- Danışmanlık oturumundan sonra uygun işlemleri yapmak ve özellikle de dersleri ekleme veya bırakma ile ilgili tüm çevrimiçi işlemleri doğrulamak için takip etmek.
- Danışmanı ile arasında farklı anlayışlar gelişmesi, etkili bir danışmanlık yapılamaması durumunda yeni bir danışman arayışına girmek ve yeni bir danışmanın atanmasını sağlamak.

Kuzey Illinois Üniversitesi Eğitim Fakültesi Öğrenci hizmetleri (Northern Illinois University College of Education Student Services).

Bu Üniversite'nin taraflara yüklediği sorumluluklar ise aşağıda sıralanmaktadır (<http://cedu.niu.edu/studentservices/advising/responsibility.shtml>)

Danışmanın sorumlulukları. Bunlar da aşağıda sıralanmıştır.

- Danışmanlık ilişkisinde başarılı olmak.
- Öğrencileri eğitim hedeflerine ulaşmaları için teşvik etmek,
- Öğrencileri öğrenme alışkanlığını geliştirmeye teşvik etmek,
- Diğer uzmanlaşmış kaynaklara danışmanlıkta bulunmak,
- Öğrencilerin üniversitenin akademik ve idari süreçlerini ve akademik programlarının niteliğini anlamasına yardımcı olmak,
- Öğrencilerin, tüm mezuniyet şartlarının tatmin edici bir şekilde tamamlanmasına yönelik ilerlemelerini izlemek,

Öğrenci sorumlulukları. Bunlar aşağıdaki gibi sıralanmaktadır:

- Danışmanlık ilişkisinde başarılı olmak,
- Her yarıyılı danışmanlarıyla düzenli temas kurmak,
- Üniversitenin, Fakültenin ve akademik programların ilgili politikaları, prosedürleri ve kuralları hakkında bilgi sahibi olmak,
- Akademik ve kariyer hedefleri hakkında bilgi aramak ve karar vermek,
- Eğitimini geliştirmek üzere kaynakları araştırmak ve bunlardan yararlanmak,

- Soruları önceden hazırlayarak ve “Akademik Gerekler Raporunu” hazır bulundurarak danışmanlık randevusuna hazırlanmak,
- Seçilen çalışma programını planlamak için gerekli bilgileri sağlamak,
- Gerekğinde ve zamanında yardım istemek,
- Ders çizelgeleme, program planlama ve mezuniyet şartlarının başarılı bir şekilde tamamlanması için nihai sorumluluğu üstlenmek.

Arizona Üniversitesi Danışmanlık Kaynağı Merkezi (The University of Arizona Advising Resource Center, <http://advising.arizona.edu/content/policies-procedures/academic-roles->). Bu belgeye göre akademik danışmanlığın amacı, öğrencinin, kişisel çıkarları, değerleri ve becerileri ile tutarlı, anlamlı eğitim hedefleri geliştirmesine yardımcı olmaktır. Akademik danışmanlar da dâhil olmak üzere kampüs içindeki pek çok kişi öğrencinin karar vermesinde ve hedeflerini gerçekleştirmesinde yardımcı olmasına rağmen, akademik birim (kolej, okul, bölüm) tarafından öğrencinin akademik çalışma programını onaylaması ve bu konularda yardımcı olması için resmi bir akademik danışmana yetki verilir. Etkili akademik danışmanlık, öğrencinin kampüste bulunan geniş ağ yardımıyla akademik destek hizmetlerinden faydalanmasına yardımcı olur ve öğrenciyi Arizona Üniversitesi'ndeki tam lisans tecrübesini gerçekleştirmesi için güçlendirir. Bu amaca ulaşmak, öğrencinin, bir veya daha fazla akademik danışmana ihtiyaç duymasını ve kurumun devam eden katılımını gerektirir. Seçkin eğitim programları ve destek hizmetleri sağlanması, Arizona Üniversitesi'nin misyonunun merkezinde yer alır. Bu amaca yönelik olarak, üniversitedeki tüm öğrencilere yönelik lisans deneyimini zenginleştiren nitelikli akademik danışmanların sunulması önemlidir. Bu belgede akademik danışmanlık konusunda Üniversitenin rolü de şöyle sıralanmıştır (The University of Arizona Advising Resource Center, <http://advising.arizona.edu/content/policies-procedures/academic-roles->):

- Öğrenci başarısını teşvik eden bir kampüs topluluğunu teşvik etmek
- Örnek akademik danışmanlık için gerekli olan kaynakları ve mesleki gelişimi sağlamak
- Politika ve eğitim programı değişiklikleri ve uygulamalarında danışmanlardan ve öğrencilerden bilgi istemek,
- Akademik danışmanlıkta mükemmellik değerini tanıma.

Akademik danışmanlar, Arizona Üniversitesi'ndeki her bir öğrencinin başarısını artırmak için akademik yardım ve bireysel ilgi görürler. Bir akademik danışman, öğrenciyle faydalı bilgi, deneyim ve fikri paylaşabilir. Danışmanın rolü öğrenciye, eğitim ve kariyer seçeneklerini değerlendirip planlamasında yardımcı olmaktır. Bu, danışmanlık aşağıdakileri gerektirir:

- Öğrencinin akademik çalışma programını onaylamak,
- Doğru ve tutarlı bilgi sağlamak,
- Program gereksinimlerini, politikalarını ve prosedürlerini açıklığa kavuşturmak,
- Öğrenciye uygun kurumsal kaynakları belirleme ve uyuşmasında yardımcı olma,
- Öğrenci ve kampüs içinde öğrenciler arasında yardım sağlayabilecek olan ilişkileri kolaylaştırmak ve
- Kurumun akademik standartlarını desteklemek.

Akademik danışmanlığın önemli bir ilkesi, öğrencinin kendi kararlarından sorumlu olmasıdır. Öğrenciler, kariyer ve çalışmaları ile uygun kararlar almak için bilgi ve yardıma ihtiyaç duyarlar; bunları da büyük ölçüde akademik danışmanların yardımıyla sağlarlar. Öğrencinin rolü, akademik, mesleki ve kişisel hedeflerini keşfetmektir. Bu, öğrencinin aşağıdakileri yapmasını gerektirir (The University of Arizona Advising Resource Center, <http://advising.arizona.edu/content/policies-procedures/academic-roles->):

- Uygun danışmanlardan uygun zamanlarda danışmanlık almak,
- Akademik program gereksinimlerini öğrenmek
- Akademik ilerlemeyi izlemek için web tabanlı olanlar da dâhil olmak üzere mevcut kaynakları kullanmak ve
- Akademik ilerlemeyi etkileyen eylemler ve kararlar için sorumluluk almak.

Bu belgelerin ortak noktaları olarak şunlar belirtilebilir:

Öğrenci kendi bireysel gelişiminin, kariyer, ders seçimi, kurumda kalıp kalmama gibi kararların temel sorumlusudur. Ayrıca öğrenci üniversite ve fakültenin web sitesi, mevzuatı gibi temel kaynaklardan temel hak ve yükümlülüklerini öğrenmekle sorumludur. Öğrenci ders seçimi, alan seçimi gibi kararlarını oluştururken çeşitli kaynaklar yanında akademik danışmanından da yararlanır. Bu yararlanması için de akademik

danışmanlığın bir plana bağlanması, öğrencinin bu plana uyması gerekir. Akademik danışmanlık sürecinde danışmanların danışmanlık yaptıkları öğrencilerin kendi kararlarını kendilerinin vermelerinde bilgi ve tecrübeleri temelinde yardımcı olmaları temel sorumluluklarıdır. Ayrıca öğrencilere üniversitenin politikaları, sosyal ve iletişim ağları, öğretim ve diğer kaynakları konusunda bilgi vermeleri beklenir. Danışmanların öğrenci ile birlikte geliştirdikleri danışmanlık zaman planına uymaları, ihtiyaç duyulduğunda öğrenciyi, uzman birine yönlendirme ve onunla bağlantı kurmasında öğrenciye yardımcı olma gibi işlevleri de yapmaları istenir.

Bu kesimin başlığına rağmen danışmanlıkta tarafların hakları konu edilmedi. Ancak taraflara sorumlulukları, aynı zamanda haklar da sağlamaktadır. Zira deyim yerinde ise paranın ön yüzü sorumluluklar ise arka yüzü haklardır. Bu doğrultuda akademik danışmanlık sözleşmesinde taraflardan birinin sorumlulukları diğerinin haklarını oluşturmaktadır. Bu haklar arasında belki de en önemlisi, tarafların gizliliğe özen göstermeleridir.

Akademik Danışmanlıkta Etik

Akademik danışmanlar zaman zaman danışmanlık sürecinde etik kararlar vermek zorunda da kalabilir. Bu süreçte üç şey dayanak alınmalıdır: (1) Akademik Danışmanlık standart ve değerleri, (2) Bu kararı danışmanın tek başına verip verememesi ve (3) etik karar öğrenciyi etkilediğinde (ki etkilemesi muhtemeldir) hangi avukatlık rolünün uygun olduğu konusu. Etik, danışmanlıkta her zaman önemli bir konudur; çünkü üniversitede ikili bir role sahiptirler: Bir taraftan öğrencinin öte taraftan da kurumun temsili savunucularıdır. Diğer bir deyişle, danışmanların işi zordur; her ki tarafın da adil ve eşitlik içinde çıkarlarını korumak durumundadırlar. Bu nedenledir ki "danışmanlıkta etik açıdan tarafsızlık söz konusu değildir (Buck ve diğ., 2001; Miller, 2012). Bir danışmanın etik kuralları pek çok standart ve değere dayanır. Danışmanların kendi değerleri ve etik inançları, etik kararlarında esas dayanak olmasına rağmen, danışmanlara rehberlik etmek üzere iki profesyonel doküman geliştirilmiştir. Bunlardan biri Akademik Standartlar Konseyinin Yönergeleri, diğeri ise NACADA Öz Değerler Bildirgesidir.

Akademik Standartlar Konseyi Yönergelerine göre akademik danışmanlık için danışmanların aşağıdaki davranışları uygulamaları gerekir (CAS Standartları, 2005):

- Gizliliğin korunması (FERPA'ya uygunluk),
- Öğrencilere adil ve eşitlikçi bir şekilde hizmet vermek,

- Kişisel çıkar çatışmalarından kaçınıp nesnel ve tarafsız olarak sorunlarla başa çıkabilmek,
- Fonları sorumlu bir şekilde idare etmek,
- Her türlü tacizden kaçınmak,
- Danışmanlıkta uzmanlığa itibar etme ve gerektiğinde öğrencileri yönlendirmek,
- Kurumsal politika ve kurallara uyarken doğru bilgi vermek

Öte yandan NACADA Öz (core) Değerleri danışmanlarından şunları istemektedir (NACADA Temel Değerleri, 2004 ve Nutt, 2007):

- Öğrencilere ve meslektaşlarına saygı ile yaklaşmak,
- Akademik özgürlük kavramını onurlandırmak,
- Kurumsal misyon, kültür ve beklentileri öğrenmek ve anlamak ve kurumun değerlerini, misyon ve hedeflerini toplum için yorumlamak,
- Danışmanlık eğitim ve öğretimi almak.

Akademik danışmanlık bir güven ilişkisidir. Akademik danışmanlar zaman zaman etik davranış ve etik kararlar verme durumunda kalırlar. Etik, " öğretim elemanı ve profesyonel danışmanların hizmet verme kabiliyeti" ile yansıtılır (Fisher, 2006). Danışmanların etik davranmak için:

- Her öğrenciye en iyi danışmanlığı sağlamalıdır,
- Öğrencilere tüm seçenekleri sunmalı,
- Öğrencilerin danışmanlık ve eğitim programı konularında sorumluluk almalarını sağlamalıdır.

Danışman bir meslektaşına, sınıfına veya öğrencisine çamur atmamalı, iftirada bulunmamalıdır. Buna ek olarak, danışmanlık konusundaki ahlaki sorumluluğu ve danışmanlığının yanlış olması durumunda doğru olanları yapma zorunluluğu vardır (Buck ve diğerleri, 2001).

Danışmanlar, öğrencileri toplumsal cinsiyet, ırk, kültür, yaş, cinsel yönelim, engellilik veya zihinsel yetenek bakımından asla taciz etmemek veya ayrımcılık yapmamak konusunda ahlaki sorumluluğa sahiptir (Buck ve diğerleri, 2001). Danışmanlar öğrencilerine saygı ve eşitlik içinde davranmalıdır. Danışmanlar öğrencileri hakkında varsayımlarda bulunmamalı veya yargılayıcı davranmamalıdır.

Danışmanlar, "İlkeli hareket etme, uygun ve adil kararlar alma ve etik inançlar ve değerler temelinde sorunları çözme" ile meslektaşları ve öğrencileri için ahlaki davranış modeli olmalıdırlar (Nutt, 2007; Danışmanlık Etiği). Danışmanlar dürüst, adil, sadık ve mükemmellik ve ahlak ta-

ahhüdünde bulunmalıdır. Bu doğrultuda başkalarına saygı duymak ve onlara yardım etmek, sözlerini tutmak, ilkeli ve sadık olmak ve sorumlu vatandaş olmak ve hizmet ettikleri herkese karşı sorumlu olmak zorundadırlar. Bu ideallere model olmak, öğrencilere yalnızca ilkeli yollarla davranmak değil, aynı zamanda kendi temel değerlerine dayalı sorunları ve temel kararları çözmeleri gerektiğini öğretir (Frank, s. 48). Akademik Danışmanlık: Kapsamlı Bir El Kitabı'nda Frank, ahlak felsefesi temelinde akademik danışmanlık fırsatları olduğunu belirtmektedir. Zira danışmanlar, öğrencilere seçimleriyle, inançları ve değerleri ile öğrencilere "eylemler" ve "eylemler" konularında yardımcı olur, onların eylemleri için sorumluluk almalarına yardımcı olurlar. Öğrencilerin eylemlerden sorumlu olmaları ve başkasının özerkliğine saygı duymaları sağlanmalıdır (Frank,2005, 56).

Aydın'ın aktardığına göre Cox (2000, 288), danışmanların danışmanlık rollerini ve bu rollerde olası etik ihlalleri Çizelge 1'deki gibi sıralamaktadır.

Çizelge 1. Danışman Roller ve Etik tehditler

İşlev	Roller	Temel Değerler	Etik Tehdit
Kayıt, Oryantasyon, Ders Seçimi, Sınav Hazırlığı	Öğretmen/öğrenci	İlgi ve saygı	İlgisizlik
Ders planlama, Mesleki Danışma ve Yerleştirme	Mentör/ danışan	Güven ve samimiyet	Yakınlık
Tez-Araştırma Çalışmaları, Staj ve Uygulama, Hizmet	Usta/çırak	İşbirliği	İstismar

Çizelge 1'de görüleceği üzere yazara göre akademik danışmanlıkta üç tür rol vardır. Bunlardan öğretmen/öğrenci rolünde danışman klasik bir öğretmen gibi rol oynarken öğrenci de öğrenci olarak rol oynar. Bu rol genelde kayıt, oryantasyon, ders seçimi ve sınav hazırlığı gibi (bu alanlar ders danışmanlığı olarak belirtilebilir) uygulamalarda yaşanır. Bu rolde ilgi ve saygı temel değerlerdir. Bu rolde etik olarak ilgisizlik yaşanması muhtemeldir. Öte yandan ders planlama, mesleki danışma ve yerleştirme gibi işlevlerde genelde mentor/danışan rolü egemendir. Bu rolde taraflar arası güven ve samimiyet temel değerlerdir. Bu rolde taraflar arasında bekleneni aşan bir yakınlık, etik bir ihlal, akademik bir tehdit olarak yaşanabilmektedir. Öte yandan tez- araştırma ve proje çalışmaları, staj ve uygulama ve hizmet gibi işlevlerde (tez danışmanlığı olarak da belirtilebilir) genelde usta/çırak rolü oynanmaktadır. Bu rolde taraflar

arası işbirliği beklenen temel değerdir. Bu rolde istismar, yaşanması olası etik bir tehdittir. Çizelge ayrıca akademik danışmanlık rollerinin, danışmanlık işlevine göre değişebilmekte olduğunu göstermektedir. Takdir edilir ki bu roller arasında mentor/ danışan rolü görece daha insanı ve daha demokratiktir. Ne var ki akademik danışmanlıkta her işlev için aynı danışmanlık rolünü oynamak gereksiz hatta işlevsel değildir; danışmanlık işlevlerine göre danışmanlık rolü değişmektedir.

Akademik Danışmanlık Standartlarının Yorumu

Özellikle de bu konuda CAS standartları üzerinde durmak konuya ışık tutacaktır. Çünkü 1979'da kurulan Yüksek Öğretim Standartlarını Geliştirme Konseyi (CAS), 43'den fazla mesleki dernekten oluşan bir konsorsiyumdur. CAS üye birlikleri listesinde; NACADA: Akademik Danışma için Global Topluluk, Aktarımı Ulusal Enstitüsü, ACPA: Uluslararası Üniversite Öğrenci Eğitimcileri Birliği, Ulusal Öğrenci İşleri Meslek Uzmanları Birliği (NASPA) ve Ulusal Üniversiteler Kolejlere ve İşverenler (NACE) gibi önemli isim yapmış birlikleri yer almaktadır. CAS üyesi birliklerin tam listesine <http://cas.edu/> adresinden ulaşılabilir (White, 2006,1).

CAS'ta her üye derneğin iki temsilcisi vardır. CAS Kurulu "uygulamaya rehberlik etme standardının kurulan mesleğin temel bir özelliği" olduğuna inanmaktadır (CAS, 2009, 11). Bu nedenle, standartların, arena da çalışanlar için geliştirilmesi ve ilan edilmesi hayati önem taşımaktadır (CAS, 2009,8). CAS temel işlevi, yükseköğretimde öğrenci işleri rolleri ile uyumlu işlevsel alanlar için standartlar üretmek ve bunları teşvik etmektir. CAS standartları ve yönergeleri "yeni programların ve hizmetlerin tasarımında, programların etkililiğini belirlemede, personel gelişiminde veya kurumsal kendi kendine çalışmanın parçası olarak programlı değerlendirmede kullanılmak üzere tasarlanmıştır" (CAS, 2009, 11). CAS tarafından kapsanan işlevsel bir alan, öğrencinin öğrenmesini ve geliştirilmesini desteklemeli, kalite güvencesini onaylamalı, mesleki bütünlüğü teşvik etmeli ve sponsor birliğe sahip olmalıdır. İşlevsel alanlardan biri de akademik danışmanlıktır. Bu konudaki CAS Standartları ve Akademik Danışma Programları için Kurallar (AAP) geliştirilmiştir. AAP standartları CAS üyesi komiteler tarafından geliştirilmiş ve www.accounts.edu.au tarafından onaylanmıştır.

CAS'ın tüm fonksiyonel alanlar için genel standartları. CAS (2009) işlevsel alanlarda tanımlanabilir ortak noktalar olduğuna inanmaktadır. Bu ortaklığa dayanarak, akademik danışmanlık (AAP) ve transfer öğren-

ci programları ve hizmetleri (TSPS) de dâhil olmak üzere tüm fonksiyonel alanlar için ortak genel standartlar geliştirilmiştir. Genel Standartlar, aşağıdaki 12 ölçüt kategorisini içermektedir (CAS, 2012):

- Misyon
- Program
- Organizasyon ve Liderlik
- İnsan Kaynakları
- Ahlâk
- Hukuk, Politika ve Hükümet
- Çeşitlilik, Eşitlik ve Erişim
- Kurumsal ve Dış İlişkiler
- Finansal Kaynaklar
- Teknoloji
- Tesisler ve Ekipmanlar
- Değerleme ve Değerlendirme

Her bir genel standart ölçüt kategorisinde uyulması gereken alt genel standartlar vardır. Örneğin, İnsan Kaynakları (No.4) kriter kategorisinde yer alan bir genel standart şöyledir: "Personel- üyeler, sahip oldukları konuma uygun bir alanda kazanılan bir yüksek lisans veya meslek diplomasına veya uygun bir eğitim kimlik belgesi kombinasyonuna ve ilgili iş deneyimine sahip olmalıdır". Yukarıda belirtildiği gibi, CAS Genel Standartları, tüm işlevsel alanlara hitap ederken her işlevsel alana özgü alt genel standartlar söz konusudur. Örneğin Akademik Danışmanlık işlevsel alanına özgü standartlar tüm işlevsel alanlara hitap etmez (Miller, 2012). Genel Standartlar Kolaylaştırıcıları (Fasiliteleri) ve Ekipman Kriterleri kategorisinde (No: 11) Akademik Danışma Programı (AAP) için özel olarak geliştirilmiş standart "gizlilik"tir (CAS, 2012).

Bu bağlamda Program Genel Standardında (No: 2) Akademik Danışma Programı (AAP) yönergelerinde bazı örnekler şöyledir:

- Eğitim planları ve yaşam hedefleri ile ilgili kararları almada nihai sorumluluk, bireysel öğrencinin olmalıdır.
- AAP, öğrencilerin deneyimleri ve akademik programlarıyla ilgili endişeleri hakkında, uygun karar vericilere bilgi sağlamalıdır.
- AAP, akademik danışmanlara tüm ilgili araştırmaları (ör. Öğrenciler, akademik danışmanlık programı ve kurumun algıları hakkında) sunmalıdır (CAS, 2012).

AAP Standartları ve Yönergelerine şu linkten ulaşılabilir: <http://www.nacada.ksu.edu/Resources/Clearinghouse/View-Articles/CAS-Advising-Standards.aspx> . Bu linkten NACADA web sitesine ulaşmak da mümkün olmaktadır.

Yazarın da tecrübeleri içinde de zaman zaman yaşadığı danışmanlık özellikle de akademik danışmanlıkta pek çok etik ihlal yaşanabilmektedir: Bunlar arasında danışmanın tez konusundaki yetersizliği, danışmanlık sürecindeki acemiliği, öğrenciye yardımcı olmaması, yaz getir yaklaşımını benimsemesi, danışmanlığı birilerine havale etmesi, danışmanlık gücünü kötüye kullanması (tacizci, istismarcı yaklaşım), kendi görüşlerini empoze etmesi, öğrencinin çalışmalarına zamanında dönüt vermeme ya da çok geç dönüt vermesi, öğrenciyi bir başına bırakması, öğrencinin çalışmalarına konması vb. sıralanabilir. Bu bağlamda Aydın(2016) tez danışmanlarının etik yükümlülüklerini aşağıdaki gibi sıralamaktadır: (1) Tez konusu seçiminde öğrencinin bilimsel ilgi, merak ve seçimlerine öncelik vermek. Danışman, öğrencinin çalışacağı konuları seçmesinde empoze edici olmamalı; onun ilgi ve merak duyacağı konuları seçmesinde ona yardımcı olmalıdır. (2) Öğrencinin bilimsel gelişmesi ve akademik çalışmalarının tartışılması için erişilebilir olmak ve yeterli zaman ayırmak. Akademik danışmanlık zaman ayırmayı gerektiren bir süreçtir. Zira bu süreçte öğrencinin belli konuları öğrenmesi, belli uygulamaları hayata geçirmesi gerekir. Bunların kazanılması bazen bire bir ilişki ve işbirliğini gerektirir. Bu öğrenme için de takdir edilir ki danışman öğrenciye erişilebilir olmalıdır. Bunun için de hiç değilse haftanın uygun bir gününde belli saatler ayrılabilmelidir. (3) Dürüst olma. Danışman öğrencinin çalışmalarını, ancak danışmanlık gücünü istismar etmeden, öğrenciden izin alarak kullanabilir. (4) Etkili iletişim ve geri bildirimde bulunmak. Danışmanın danışmanlık sürecinde açık, güvenilir ve sürekli bir ilişki kurması gerekir. Ayrıca öğrenciye zamanında ve yeterli bir dönüt vermesi beklenir. (5) Öğrencinin özerkliğine saygı göstermek. Danışmanın öğrencinin çalışmalarıyla ilgi kararlarında aşırı baskıcı ve kontrolcü olmaması; onun bağımsızca karar vermesine destek vermesi gerekir. Danışmanın aşırı baskıcı olması, öğrenciye inisiyatif ve karar verme hakkı tanımaması onu aşırı bağımlı hale getirebilir. (6) Öğrenciye zarar vermemek. Öğrenciye danışmanlığın hiçbir işlev ve aşamasında hiçbir şekilde psikolojik, fizyolojik, toplumsal ve akademik olarak zarar verilmemelidir. (7) Öğrenciye yararlı olmak. Öğrencinin bilimsel ve kişisel gelişimine katkıda bulunmak üzere ona destek olmak, onu teşvik etmek gerekir. (8) Adil olmak. Danışmanın danışmanlık yaptığı öğrencileri arasında kaynak sağlama, hizmet verme, ödül ve ilgi dağıtımı ve destek

vermede ayırım yapmaması gerekir. (9) Sorumluluk duymak. Danışman, öğrencinin çalışmalarında ona katkı sağlama ve destek olmada, arzu edilen kalitenin üretilmesinde, adeta öğrenci kadar sorumluluk duymalıdır. (10) Formel ve enformel ortamlarda öğrenciye katkıda bulunmak. Danışman, öğrencinin akademik ve kişisel gelişmesine katkıda bulunmak üzere mesleki hiçbir bilgiyi gizlememeli, kıskançlıktan uzak olarak eldeki kaynakları ona sunmalıdır. (11) Öğrencinin çalışmalarında etik ilkelere uyması için rol modeli olmak ve denetlemek. Öğrenci akademik çalışmalarında ve akademik ilişkilerinde danışmanlarını örnek alır. Bu yüzden danışman önce kendisi akademik çalışmalarda ve ilişkilerde etik kodlara uymalı ki öğrenci de onu örnek alsın. (12) Öğrencinin yazarlık hakkını korumak. Danışmanın öğrencinin çalışmalarına konmaması, birlikte yaptıkları çalışmaları yayınlamaları durumunda da ancak ikinci yazar olması beklenir.

Akademik Danışmanlıkta Farklı Yaklaşımlar

Aydın (2016), bu yaklaşımların tez danışmanlığında geçerli olduğunu belirtmiştir ancak ağırlıklı olarak tez danışmanlığında olsa da akademik danışmanlığın tümünde bu yaklaşımların kullanılması mümkün görülmektedir. Bu yaklaşımlardan özellikle de ilk ikisi, danışmanlıkta etkililiği düşürmekte, etik sorunlara yol açabilmektedir. Aydın (2016) bu yaklaşımları aşağıdaki altı başlıkta incelemektedir:

İşi başkasına havale eden danışman. Bu danışmanlar genelde dekan, bölüm başkanı gibi zamanları sınırlı kimselerdir. Ayrıca bazı iş konusunda yetersiz olan ya da sıkıntıya girmek istemeyen kimseler de bu danışmanlığı benimseyebilir. Bu danışmanlıkta danışman güven duyduğu birini yetkilendirmektir. Görüleceği gibi asıl danışmanın öğrenciye yardımcı olması söz konusu olmadığı gibi öğrenci ile ilgili sorumlulukları birilerine devretmesi de kendisine sorun yaratabilir durumdadır. Görüleceği üzere bu yaklaşım etik olarak doğru değildir. Bu nedenle özellikle de zamanları çok sınırlı yoğun iş yükü olan insanların mümkünse danışmanlığı kabul etmemesi, belki de en doğrusudur.

Arkadaş danışman. Bu tür danışmanlıkta tez hakkında konuşmaktan çok aileye, kişilere belki de özel hayatlarına ilişkin sohbetler egemendir. Bu yaklaşımı benimseyen danışmanlar meseleye dostça yaklaşır, destekleyici ve güvenilirdir; ancak asıl danışmanlık hizmeti örneğin araştırmada rehberlik ihmal edilebilir. Deyim yerinde ise ortam, sohbet, özel yaşamları paylaşmak güzel de “teze ilişkin ne yapıldı?” diye sorulduğunda “iyi şeyler yapıldı” demek pek mümkün değildir. Ayrıca danışmanın öğrencisinin özel hayatını bilmesi, her halde etik değildir.

Uzman –rehber danışman. Bu yaklaşımda danışman bir profesyonel olarak danışma sürecine yaklaşır; adeta proje yöneticisi gibi yaklaşım sergiler. Dolayısıyla danışmanlık süreci taraflar arasında belli bir mesafe ilişkisi içinde belli bir sözleşmeye göre yürütülür. Her iki taraf da hak ve sorumluluklarını bilir. Bu yaklaşımda danışman öğrencisinin kişisel sorunları ve özel yaşamı ile ilgilenmez öğrencinin bilimsel gelişmesine, tez sürecinde gerekli beceri ve anlayışları kazanmasına yardımcı olmaya çalışır. Bu yaklaşım da kendi içinde bazı alt yaklaşımlara ayrılmaktadır:

Yöneticilik yaklaşımında danışman kendisini bir otorite, bir usta, bir yönlendirici olarak algılar. Bu doğrultuda öğrencisini, örneğin öneri hazırlama, önerimi sunumu tecrübesi kazanma, topluluk karşısında kendini savunabilme alanlarında yeterli olmasını sağlayacak yollara yönlendirir.

Yenilikçi rolde, danışman farklılıklara duyarlı olma, yaratıcı düşünebilme, vizyon sahibi olma konularında öncülük eder.

Eşgüdümleyici rolde danışman hem adayın kendi işlerini hem de başkalarıyla bir arada birlikte çalışmasını eşgüdümleyer.

Monitor rolünde danışman araştırma sürecinin etkililiğini ölçme, araştırmanın gelişimini izleme, zaman zaman yapılan çalışmaları gözden geçirme işlevlerinde bulunur.

Aracı rolünde danışman öğrencinin meslektaş ağı ve araştırmanın gerektirdiği spesifik ağla bağlantı kurmasında aracılık eder.

Koç Danışman. Bu yaklaşımda danışmanlıkta usta çırak ilişkisi ağırlıklıdır. Bu yaklaşımda danışman adeta bir aile doktoru rolünü oynar. Araştırma sürecinde öğrencisiyle bazı uzmanlık bilgi ve deneyimlerini paylaşır; onun bilgi kaynaklarına, belli bağlantılara ulaşmasına yardımcı olur. Bu yaklaşım genelde özgürleştirici bir stil olarak algılanır ve öğrencinin kendisini sorgulaması ve geliştirmesi beklenir.

Kalite kontrol uzmanı danışman. Danışman bu yaklaşımda çalışmalara eleştirel yaklaşabilmenin gereği olarak öğrencinin kendi çalışmaları sorgulaması, analiz edebilmesini sağlamaya çalışır. Bu kapsamda danışmanın öğrenciden düşüncelerinin, yazdıklarının ne derecede savunulur olduğunu, karşıt görüşlerinin neler olabileceğini tartışmasını istemesi, düşüncelerinin tek doğru olarak görmemesi gerektiğini belirtmesi anlamlıdır. Bu yaklaşımda danışman öğrenciye pek yardımcı olmaz, deyim yerinde ise öğrencinin zoru yaşayarak öğrenmesine katkıda bulunur. Takdir edilir ki öğrencinin çalışmalarına sürekli eleştirel bakmak, beğenmemek elbette onun gelişmesine katkı getirir; ancak her öğrencinin bu yaklaşıma tahammülü mümkün olmayabilir.

Editör danışman. Bu yaklaşımda danışman ürün odaklıdır; ancak öğrencinin çalışmalarını düzeltmeye zaman ayırır. Danışman özellikle de bir editör gibi adayın yazdıklarını edit eder; onun kavramları doğru kullanmasını, ifadelendirmelerinde etkili olmasını sağlamaya çalışır. Kısaca danışman adayın yazdıklarını bir iletişim olayı olarak görür.

Görüldüğü üzere “genelde tez danışmanlığında geçerli bu yaklaşımların akademik danışmanlığın tüm alanlarında da uygulanması uygun olur mu?” sorusuna şöyle yanıt verilebilir: Bu yaklaşımların geçerliği, her halde akademik danışmanlık işlevine uygunluğuna bağlı olacaktır. Akademik danışmanlığın farklı uygulama alanlarında; danışmanın kişiliği, danışmanlık bilgi ve deneyimi, belki mevzuat, özellikle de danışan öğrencinin kişiliği, onun öğrenme ve çalışma stil ve alışkanlıkları farklı danışmanlık yaklaşımının uygulanmasına neden olabilir. Görülen o ki bir danışmanın akademik danışmanlığın farklı uygulama alanlarında belki alışkanlığı, belki yatkınlığı, belki de kolaylığı nedeniyle her durumda sadece tek bir yaklaşımı uygulaması herhalde uygun düşmez. Bu yaklaşımlar içinde özellikle de tez danışmanlığı gibi yakın çalışma gerektiren durumlarda uzman-rehber danışman, koç danışman ve editör danışman yaklaşımlarının diğerlerine göre, görece daha etkili olduğu söylenebilir. Zira bu danışmanlık yaklaşımlarında görece işbirlikli çalışma, daha insanı yaklaşım, danışmanın meslektaş gelişmesine daha fazla katkısı mümkün görülmektedir.

Yüz yüze danışmanlıkta yaklaşımlar. Montgomery College'de (www.montgomerycollege.edu/can) belirtildiği üzere danışman/danışan yüz yüze görüşmesinde; “geçerken uğrama (walk in)” ve “randevulu danışma” alma olmak üzere başlıca iki yol bulunmaktadır.

Geçerken uğrama danışmanlığında anlaşılabilceği gibi danışanın danışmanla birlikte çalışması için bir randevu, bir önceden belirleme söz konusu olmamakta deyim yerinde ise öğrenci geçerken danışmana uğramakta, danışmanın zamanı ve durumu uygunsa ona danışmaktadır. Bu danışmanlıkta geçerli kurallar şöyledir:

- Danışmanlar ve danışmanlık bölümlerinin çalışma saatleri boyunca ilk gelene ilk hizmet sunması,
- Görev alanındaki herhangi bir danışmanla görüşülmesi,
- Daha kısa oturumlarda, genellikle 5-30 dakika süren danışmanlık hizmeti verilmesi
- Hızlı sorular sorulması ve endişelerin (örneğin, mezuniyet deneyimi, ana dalda değişiklik, ders bırakma veya ekleme gibi) kısa sürede giderilmesi

Randevulu danışmanlık. Adından anlaşılacağı üzere bu danışmanlıkta danışmanlık hizmeti için önceden bir randevu alınması gereklidir. Bu danışmanlıkta;

- Bireysel danışman / danışan mevcudiyeti gerekli
- Danışan ile danışılanın tanışık olmaları- birbirlerini tanımaları
- Danışma oturumlarının 30 dakikadan 1 saate kadar uzaması,
- Danışmanlıkta daha karmaşık sorular ve endişelerin (ör. Akademik performansı etkileyen kişisel veya tıbbi sorunlar, kariyer danışmanlığı, eğitim planlama gibi) görüşülmesi.

Takdir edilir ki geçerken uğradım danışmanlığı ile sorun çözülemediyse daha sonraki bir zamanda bir randevulu danışmanlığa başvurulması gerekecektir. Görülen o ki geçiyordum uğradım danışmanlığı uygun bir yaklaşım olarak gözükmemektedir. Bu yaklaşımda danışan, sanki danışılan kişi ya da birimin başka işi başka danışanları yokmuş gibi davranmaktadır. Oysa bu varsayım doğru olamaz. Danışmaya gidildiğinde tesadüfen birileri bulunabilirse, o da danışmanlık hizmeti vermeyi kabul ederse danışmanlık hizmeti alınabilir zaman boşa gitmez. Aksi halde özellikle de danışanın zaman kaybetmesi, danışmanlık hizmeti alamaması olasıdır. Bu nedenle her tür akademik danışmanlık işlevinde randevu almak her halde rasyonel bir yaklaşım olarak görülmektedir.

Etkili Akademik Danışmanlık için Bazı Öneriler

Yukarıda da belirtildiği gibi, akademik danışmanlığın sorumluluğu hem danışman hem de öğrenci tarafından paylaşılmaktadır. Bu sorumlulukların yerine getirilebilmesi her halde tarafların danışmanlık sürecine hazırlanmalarını gerektirecektir. Bu bağlamda Montgomery College'in...), kendi eğitiminden birinci derecede sorumlu olarak öğrencinin, danışman ile olan etkileşimlerini en üst düzeye çıkarmak üzere her danışmanlık oturumuna olabildiğince iyi hazırlanması için önerileri şöyledir:

- *Önce biraz araştırma yapın.* Yüz yüze, danışman ile görüşmeden önce, sorununuz veya endişeniz hakkında biraz araştırma yapmak sürecin etkililiğine yardımcı olabilir.
- *Vaktinden önce hazırlanın.* Danışmanlık süreci öncesinde önce bir danışmana sorulacak soruların yazılması, unutmayı, asıl sorulması gerekenlerin sorulmasını sağlayabilir. Ayrıca, bu bilgiler danışmanlık sırasında yardımcı olabileceğinden, gerekirse mevcut ve / veya geçmiş akademik performansın tartışılması mümkün olabilir.
- *Kişisel danışma dosyanızı getirin.* Kişisel danışma dosyasında; başvuruların kopyaları, transkriptler, transfer değerlendirmeleri, kayıt

formları, çalışma eserlerinin danışmanlığı, Diploma Denetimi, akademik başvurular, müfredat değişikliği formları, eğitim planı, Üniversiteden gelen mektuplar ve diğer akademik ilgili önemli belgeler yer almalıdır.

- *Not alın.* Danışma oturumu sırasında gerektiğinde notları alınmalı ve alınan tüm belgelerin kopyaları saklanmalıdır. Böylece oturumunuz sırasında tartışılan şeyler unutmanın önüne geçmek üzere bu notlar yoluyla hatırlanabilecektir.
- *Zamanında olun.* Belirli bir danışmanla randevu söz konusu ise zamanında hareket edildiğinden emin olunmalıdır. Mümkünse erken görünmek yararlı olabilir.

Görüleceği üzere bu önerilerin danışmanlar için de geçerli olduğu ortadadır. Danışmanların da hem danışmanlık hizmeti vereceği öğrencinin son durumunu görmesi, hem de danışma hizmeti konusunda gerekliyse kendini bilgilendirmesi için danışma öncesinde küçük bir araştırma yapması yararlı olacaktır. Danışmanın yararlı olabilmesi için danışmanın danışmanlık yaptığı her öğrenci için hazırladığı dosyayı danışmanlık oturumuna hazır bulundurması gerekecektir. Zira bu süreçte hem tekrarlara düşülmemesi hem de mevcut oturumla ilgili notların bu dosyaya işlenmesi, sürecin devamlılığı ve etkililiği için kaçınılmazdır. Her danışmanlık oturumunda danışmanın, öğrenciye ilişkin önerilerini onun gelişme ihtiyacı olduğu noktaları, gelişmedeki olumlu konuları bu dosyada not etmesi gerekecektir. Zira not edilmediğinde unutma nedeniyle danışmanlığın gereksiz tekrarlara neden olacağı, etkili olmayacağı açıktır. Son olarak elbette sürecin etkililiği, zamanın etkili kullanımı, danışmanın da danışmanlık oturumuna vaktinde hazır olmasını gerektirecektir.

Tartışma, Sonuç ve Bazı Çıkarımlar

Danışmanlık özellikle de akademisyen adaylarının yetişmesinde kaçınılmaz bir süreçtir. Zira bir akademisyen adayının akademik ve mesleki yetişmesi, bir başına kişisel çabalarla mümkün olamaz. Akademisyen adayının en az kişisel çabaları kadar onun yetişmesinde değerli bir süreç akademik danışmanlıktır. Şu Türk atasözü “danışan dağlar aşmış danışmayan düz yolda şaşmış” insanın yetişmesinde doğru karar vermesinde danışmanın önemini ifade eder niteliktedir.

Durum bu olunca ekonomik davranma ve belli standartları uygulamaya koyma adına Türk yükseköğretim sisteminde özellikle de lisansüstü öğrenci danışmanlığı sürecinde genel çerçevede akademik danışmanlığın bir politikaya bağlanması, uygulama birliği sağlanması yararlı olabilir. Bu nedenle de Türk üniversiteleri için de bir çerçeve olarak YÖK

tarafından akademik danışmanlık vizyon, misyon ve temel değerlerinin geliştirilmesi yararlı olacaktır. Bu konuda örneğin aşağıda kısaca özetlenen Buffalo Üniversitesi Akademik danışmanlık politikası belgesi esinlenecek bir kaynak olabilir.

Akademik Danışmanlıkta Vizyon, Misyon, Değerler ve Hedefler

Pek tabii akademik danışmanlık politikası, kurumun stratejik planı ile tutarlı olmalıdır.

Vizyon. Öğrencilerin akademik, araştırma ve topluluk alanlarında ve küresel katılım açısından üniversitenin sağladığı birçok fırsattan tam olarak yararlanan aktif, sorumlu öğrenciler olmasını sağlamak.

Misyon. Buffalo Üniversitesi (UB) 'da akademik danışmanlar, öğrencilere önemli bilgilere nasıl erişebileceklerini öğretmek ve eğitim, kariyer ve yaşam hedeflerine ulaşılmasına yol açacak iyi kararlar almaya yönelik becerileri kazanmak için çalışırlar.

Değerler. Lisans akademik danışmanları, her öğrencinin kendine özgü ihtiyaçlarını karşılayan nitelikli ve bütüncül danışmanlık hizmetleri sunmayı taahhüt eder. Kampüs çapındaki meslektaşları ile ortak olarak, akademik danışmanlık topluluğu, öğrenci alımını, öğrencilerin kurumda tutulmasını ve başarıyı destekleyen bir ortam yaratmaya adanmıştır.

Hedefleri. Hedefler, öğrencilere, aşağıdaki etkinlikleri gerçekleştirmede yardımcı olmaktır:

- Üniversiteye başarılı bir geçiş yapma.
- Gösterilen akademik yeteneklere, kişisel çıkarlara ve ifade edilen hedeflere dayalı olarak zamanında mezuniyet için uygun bir akademik plan geliştirmek.
- Kişisel çıkarlar ve çalışma alanı ile ilgili kariyer hedefleri araştırması yapmak.
- Belirtilen hedeflerine ulaşmaya yönelik akademik ilerlemeyi sürekli olarak değerlendirme, bu hedeflere ulaşmak için potansiyel yolları açıklığa kavuşturma ve gerektiğinde uygun düzenlemeler yapmak.
- Deneyimsel öğrenim, araştırma ve genel lisans tecrübelerini ve kariyer hazırlıklarını tamamlamak üzere tasarlanmış yaratıcı faaliyetlerde bulunmak.
- Kullanılan kampüs kaynakları ve destek hizmetlerini, üniversite politikalarını ve prosedürlerini bilmek ve bunlardan sorumlu olmak.
- Akademik ilerleme ve mali sonuçlar arasındaki ilişkiyi tanımak.

Öğrenme çıktıları. Akademik danışmanlık süreci sonunda öğrenciler:

- Akademik danışmanlık için kime başvuracaklarını bilirler.
- Yetişkinlerin gereksinimlerini bilirler.
- Buffalo Üniversitesi (UB) Eğitim Programının (veya genel eğitimin) gerekliliklerini bilirler.
- Yetişkinlerin kabul şartlarını kavrarlar.
- Kendileri için mevcut akademik destek kaynaklarını bilirler.
- Dereceye doğru zamanında ilerlemek için gerekli olan akademik yükü anlarlar.
- Sınıflara nasıl kaydolacaklarını bilirler.
- Planlama için HUB araçlarından yararlanırlar (AAR, WHIF, Planlayıcı, vb.).
- Hedeflerine ulaşmada kendilerine yardımcı olacak fırsatları ararlar.

Akademik danışmanlık hem danışman hem de öğrencinin işbirliği içinde gerçekleştirilen bir süreçtir. Bu sürecin etkililiği her iki tarafın yazılı olmasa da sözlü akdettikleri sorumluluklarını yerine getirmesine bağlı olacaktır.

Akademik danışmanlık sürecinin etkililiği özellikle de danışmanın gelişim psikolojisi, rehberlik, danışmanlık, araştırma ve istatistik gibi alan ve disiplinlerde yetişmesini gerektirmektedir. Ayrıca akademik danışmanın yeterli bir danışmanın yanında belli bir süre tecrübe kazanması da onun yetişmesinde yardımcı olabilir.

Pek tabii ki akademik danışmanlığın etkililiği bir ölçüde özellikle de akademik danışmanların yetişmesine bağlı ise de belki de onun kadar etkili olan tarafların akademik danışmanlığın etik ilkelerine bağlı kalmasıdır.

Akademik danışmanlıkta da her tür danışmanlıkta da geçerli olan etik kodlar çok önemlidir. Akademik danışmanlığın etkililiğinde akademik etik vazgeçilmezdir. Durum böyle ise akademik etikte takdir edilir ki gizlilik çok önemli bir faktördür. Zira bir işbirliği ve psikolojik sözleşme olarak akademik danışmanlığın başarısında belki de gizlilik kadar önemli bir faktör de tarafların güvenilirliği konusudur. Güvenirlik sağlanmaması durumunda tarafların birbirine açık olması, bir şeyleri gizlemeden paylaşımları mümkün olamaz. Ayrıca özellikle de danışmanların danışan öğrenciye karşı güç kullanma eğiliminde olmaması, empoze edici olmaması beklenen özelliklerdir.

Yararlanılan Kaynaklar

- Aydın, İ. (2016). *Akademik Etik*. Ankara: PEGEM Akademi.
- Buck, J., Moore, J., Schwartz, M., Supan, S., (2001). "What is Ethical Behavior for an Academic Advisor?" *The Mentor*, January 2001. Retrieved from <http://www.psu.edu/dus/mentor/010109jb.htm>.
- CAS (Council for the Advancement of Standards) (2005). *Academic Advising Programs: CAS Standards and Guidelines*. Retrieved from <http://www.cas.edu/getpdf.cfm?PDF=E864D2C4-D655-8F74-2E647CDECD29B7D0>
- CAS (Council for the Advancement of Standards). (2009a). *CAS Professional Standards for Higher Education (seventh edition)*. Washington, D.C.: Council for the Advancement of Standards.
- CAS (Council for the Advancement of Standards. (2009b). *Academic Advising Programs in Self-Assessment Guides*. May be purchased from CAS at <https://store.cas.edu/catalog/index.cfm>
- CAS (Council for the Advancement of Standards. (2012). *CAS Professional Standards for Higher Education (eighth edition)*. Washington, D.C.: Council for the Advancement of Standards.
- Cascadia Community College Academic Advising www.cascadia.edu/advising/academic.aspx'den 5 Haziran 2017'de indirildi.
- Crockett, Ed. (1987). *Advising Skills, Techniques and Resources: A Compilation of Materials Related... Iowa City, Iowa. ACT Corporation. ... Of study; To learn about* OCtech's policies and procedures; IA: ACT Corporation.
- Crookston, B. B. (1972). A developmental view of academic advising as teaching. *Journal of College Student Personnel*, 13, 12-17.
- David Crockett as cited in King, M. C. (2000). Designing effective training for academic advisors. In V. N. Gordon & W. R. Habley (Eds.), *Academic advising: A comprehensive handbook* (pp. 289-297). San Francisco: Jossey-Bass.
- Feghali, T., Zbib, I., & Hallal, S. (2011). A Web-based Decision Support Tool for Academic Advising. *Educational Technology & Society*, 14 (1), 82–94.
- Fisher, K., (2005). Ethical Decision Making in Academic Advising. Retrieved from the NACADA Clearinghouse of Academic Advising. Resources <http://www.nacada.ksu.edu/clearinghouse/AdvisingIssues/Ethical-Decisions.htm>.
- Frank, K. S., (2005). "Ethical Considerations and Obligations," in *Academic Advising: A Comprehensive Handbook*, San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Kramer, G. L. (2000). Advising students at different educational levels. In V. N. Gordon & W. R. Habley (Eds.), *Academic advising: A comprehensive handbook* (pp. 84-104). San Francisco: Jossey-Bass.
- Miller, M. (2012). Interpreting the CAS standards for academic advising. Retrieved from NACADA Clearinghouse of Academic Advising Resources website <http://www.nacada.ksu.edu/tabid/3318/articleType/ArticleView/articleId/1249/article.asp>
- MCMontgomery College: *Counseling-and-Advising-Network-banner2... steps-advising- questionnaire*. Complete the. *AdvisingQuestionnaire · steps-academic-*

orientation ... www.montgomerycollege.edu/can/dan 31 Temmuz 2017 günü indirildi.

NACADA (The Global Community for Academic Advising Association) 2005, The Statement of Core Values Of Academic Advising.

NACADA, Revised 2005 by the National Academic Advising Association (NACADA). The Statement Of Core Values Of Academic Advising.

Northern Illinois University College of Education Student Services. <http://cedu.niu.edu/student-services/advising/responsibility.shtml>'dan 20. 06. 2017 günü indirildi.

Nutt, C. L., (2007). Ethics in Advising Power Point. (Working paper, EDCEP 835 Foundations of Academic Advising, College of Education, Kansas State University.) Retrieved from Kansas State University course Web site.

The University of Arizona Advising Resource Center. Academic Roles & Responsibilities. <http://advising.arizona.edu/content/policies-procedures/academic-roles-responsibilities/>den 15. 06. 2017 günü indirildi.

Texas A& M University. University Advisors and Counselors in Academic Advisor Handbook (1-7). uac.tamu.edu/Advising/Academic-Advisor-Handbook/dan 10 .06. 2017 günü indirildi.

White, E. R. (2006). *Using CAS Standards for Self-Assessment and Improvement*. Retrieved from the NACADA Clearinghouse of Academic Advising Resources website: <http://www.nacada.ksu.edu/Resources/Clearinghouse/View-Articles/Using-CAS-Standards-for-self-assessment.aspx>

Geçmişten Günümüze Milli Eğitim Teftiş Sisteminde Yapılanma Sorunu

Âlim BAŞARAN*

Teftiş, değerlendirme işlevi ile yönetim sürecinin bir ögesi olarak ilk kamu kuruluşlarının örgütlenildiği, yönetim süreçlerinin uygulamaya konulduğu dönemle birlikte başlamıştır denilebilir. Genel bir anlatımla her toplum, sistemlerini kurduğunda, sistemler içinde teftişe de yer vermiştir. Eğitim, temel bir insan hakkı ve devletin başta gelen ödevi olunca, denetim daha da önem kazanmaktadır.

Teftiş ve Müfettiş Kavramları

Teftiş, en genel olarak “kamu yararı adına davranışı kontrol etme yöntemi olarak tanımlanabilir.”[†] Bunun anlamı, bir sistemde tüm kurum ve kişilerin, yasalarda belirlenen biçimde görevlerini yapıp yapmadıklarının belirlenmesi, ortaya çıkan aksaklıkların düzeltilmesi ve geliştirilmesi için gerekli önlemlerin alınmasıdır. Bir başka deyişle; kamu hizmetlerinin yasalara ve hizmet gereklerine uygun yapılıp yapılmadığını belirlemek amacıyla baş yönetici tarafından ya da onun adına görevlendirilen memurlarca denetlenmesi demektir.[‡] Teftiş işini yapmakla görevlendirilenlere de müfettiş denilmektedir.

Eğitimde Teftiş ve Eğitim Müfettişi

Okullardaki eğitim ve öğretim etkinliklerinin, yürürlükteki yasalara, öğretim programlarına, öğrenme ilkelerine, öğretim ilke ve yöntemlerine uygun olarak yapılıp yapılmadığının incelenmesi, yoklanması ve soruşturulmasına eğitim denetimi; bu iş ve işlemleri denetlemekle görevli olan kimselere de eğitim müfettişi denilmektedir.

Eğitimde Teftişin Önemi

Eğitim (okul) örgütünün etkili ve verimli işletilmesinin araçlarından birisi denetim alt sistemidir. Eğitim örgütünün uygulama birimleri olan okulların beklenen amaçlara ulaşabilmeleri, sürecin program eksen-

* Emekli Eğitim Müfettişi-Yazar

[†] Bursalıoğlu, Ziya. *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*. Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları. Ankara, 1982. S.171

[‡] TODAİE (1998). *Kamu Yönetimi Sözlüğü*. Ankara

li ve planlı bir şekilde yapılması ile olanaklıdır. Bu nedenle sürecin denetim uygulamaları ile değerlendirilmesi ve denetimde, öğretimin denetiminin ön planda tutulması, eğitimsel bir zorunluluktur. *

M.K. Atatürk, eğitimde teftişin ne denli önemli olduğunu 15 Ocak 1923'te Eskişehir'de eğitim yöneticilerine hitaben yaptığı bir konuşmada şöyle dile getirmiştir: *"Size tavsiye ederim ki, okullar sık sık denetlenerek, öğrencilerin öğretimden yararlanması sağlanmalı, öğretmenlerin öğretim şekli incelenmeli ve yanlışlıklar derhal düzeltilmelidir."*[†]

Amerikalı ünlü eğitimci Jane Franseth de, *"Eğitimi iyileştirip geliştirmede teftiş kadar önemli rol oynayan daha başka bir etmen yoktur. İş içinde yetiştirmenin kenet taşıdır"*[‡] diyor.

Türkiye'de Eğitim Müfettişliğinin Dünü

Osmanlı eğitim tarihinde teftiş hizmetlerinin ne zaman başladığı, bu hizmetleri görmek üzere atanana hangi unvanın verildiği kesin olarak bilinmemekle birlikte, 1847'de yayımlanan *"Sübyan Mekatib-i Hocaları Efendilere İta Olunacak Talimat"*[§]ta; yer alan *"Mektepleri teftiş etmek üzere müfettişler vardır. Bunlara Mektep Muini denir"*[§] anlatımından, kamusal eğitim hizmetinin Tanzimat döneminde devletin merkezi yönetimi içinde görülmeye başladığı anlaşılmaktadır. Bu nedenle Türk eğitim sisteminde bir eğitim hizmeti olarak teftiş çalışmalarının bu tarihte başlamış olduğu söylenebilir de, Tanzimat'la birlikte gelen yeni tip eğitimin denetimi, Türk hukuk düzeninde ilk kez tam olarak 1869 tarihli Maarif-i Umumiye Nizamnamesi'nde yer almıştır (madde 143-149).

1876 tarihli ilk Osmanlı Anayasası olan Kanun-u Esasi'de, *"Tüm okullar, devletin gözetim ve denetimindedir"* denilerek eğitimde denetimin zorunluluğu belirtilmiştir. **

İkinci Meşrutiyet dönemine kadar müfettişler bazen öğretim dairelerine bağlı, bazen Nezaretin (Bakanlığın) içinde ayrı bir dairede toplanmış olarak hizmet görüyorlardı. İkinci Meşrutiyet döneminde Meclis-i Kebir-i Maarif'e (Talim Terbiye Kuruluna) bağlı olarak çalıştıkları görülmüyor.

* Aslan, Battal ve Fidel Ateş. (2009). "Türkiye Milli Eğitim Örgütünde Denetim Alt Sisteminin Yapılanma Açısından Analizi" (Bildiri Özeti). TEMSEN

[†] M. K. Atatürk'ün Eskişehir-İzmit Konuşmaları . (2018). Yayına Hazırlayan Arı İnan. Ankara- Türk Tarih Kurumu.

[‡] Franseth, Jane. *Köy Okullarında Teftiş* (Çev. A.R.Tükel). MEN Eğitim Birimi Yayını, Ankara

[§] Muin: Yardım eden, yardımda bulunan, destek olan kimse.

** Altunya, Niyazi. (2014). *Türkiye'de Dünden Bugüne Eğitim Müfettişliği*. Eğitim-İş Kültür Yayınları, Ankara (s.14).

Bu dönemde İlköğretim Müfettişlerinin görevleri de netleşmeye başlamıştır. Örneğin 1910'da kabul edilen Tahsil-i İptidaiyi İdare ve Teftiş İle Muvazzaf Olan Memurunin Vezaifi Hakkında Nizamname (İlköğretimin Yönetim ve Denetimi İle İlgili Tüzük), taşrada görev yapacak üç tür müfettiş belirlemiştir.

1. Merkez Müfettişleri (Maarif Müfettiş-i Umumileri)
2. Nezaret (Bakanlık) Vilayet Maarif Müfettişleri (Vilayet Eğitim Müfettişleri)
3. Maarif-i İptidaiye Müfettişleri (İlköğretim Müfettişleri)

İkinci Meşrutiyet döneminin eğitimle ilgili en önemli düzenlemelerinden biri olan 1913 tarihli "Tedrisat-ı İptidaiye Kanunu Muvakkati"nin (Geçici İlköğretim Yasası) İlköğretimi denetleyecek müfettişleri:

- 1) Maarif-i Umumiye Müfettişleri (Eğitim Bakanlığı Müfettişleri)
- 2) Vilayet Maarif Müfettişleri,
- 3) Tedrisat-ı İptidaiye (İlköğretim Müfettişleri) olarak belirlemiştir.

Bu "Geçici İlköğretim Yasasına" dayanılarak 1914'te Maarifi Umumiye Nezareti tarafından çıkarılan "*Vilayet Maarif Müfettişlerinin Vazifesine Dair Talimatname*" hükmü gereğince *merkezi hükümette bakanlık müfettişleri (maarif müfettişi umumileri)* yanında, vilayetlerde ayrıca merkezin atadığı "*maarif müfettişleri*", sancaklarda ise valiliğin atadığı "*ilköğretim müfettişleri*" (*tedrisatı iptidaiye müfettişleri*) bulunuyordu. Bu talimatname, Maarif Nezaretinde (Milli Eğitim Bakanlığında) Teftiş hizmetlerinin iki ayrı birim tarafından yürütülmeye başlamasının başlangıcı olarak kabul edilebilir. Bu ikili ve de iki kademeli yapılanma biçimi, Cumhuriyet döneminde de aynen sürdürülmüştür."

1927 yılında çıkan İlk Tedrisat Müfettişleri Talimatnamesi ile "**Her kazada (ilçede) en az bir İlk Tedrisat Müfettişi bulunur**" hükmü getirilmiş ve bu konuda ilk defa İlk Tedrisat Müfettişleri Rehberi çıkarılmıştır.

1913 tarihli Tedrisat-ı İptidaiye Kanunu Muvakkati (Geçici İlköğretim Yasası), Cumhuriyet döneminde kabul edilen Anayasa ve yasa hükümleriyle uyumlu sayılmış ve yaklaşık elli yıl yürürlükte kalmıştır. 5/1/1961 tarihinde askeri hükümet tarafından kabul edilen 222 Sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu'nun 23 Maddesinde, "**İlköğretim kurumlarının rehberlik, teftiş ve soruşturma hizmetlerini yürütmek üzere, ilköğretim müfettişleri görevlendirilir. İlköğretim müfettişlerinin nite-**

* Altunya, Niyazi. (2014). Türkiye'de Dünden Bugüne Eğitim Müfettişliği. Eğitim-İş Kültür Yayınları, Ankara. (s. 13-14)

likleri, yetiştirme şekli, görev ve yetkileri ile atanma usul ve esasları yönetmelikle tespit edilir” hükmüne yer verilmiştir.*

Bu yasa uyarınca çıkarılan 1962 tarihli İlköğretim Müfettişleri Yönetmeliği, illeri teftiş bölgelerine ayırmış, bölge merkezlerinin ilçe merkezi olması ve müfettişlerin bölge merkezlerinde oturma zorunluluğu ile İl’de **Teftiş Şefliği** kurumu getirmiştir. 1969’da çıkarılan 3. Yönetmelikle, İlköğretim Müfettişlerinin bölge merkezinin İl merkezi olması öngörülmüştür.

1990 tarihli yönetmelikte “İlköğretim Müfettiş Yardımcılığı” unvanı getirilmiş, yardımcılık süresi de bir yıl olarak belirlenmiştir. 1999’da yayımlanan Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Müfettişleri Başkanlıkları Yönetmeliğinde de bu süre üç yıla çıkarılmıştır.

Milli Eğitim Teftiş Sitemindeki İkili ve İki kademeli Yapılanma Sistemi ve Bu Sistemden Kaynaklanan Sorunlarla İlgili Olarak Yapılan Araştırmalar, Yazılan Rapor ve Makaleler

Günümüzde olduğu gibi Türk eğitim sisteminin, neredeyse kuruluşundan beri bakanlık müfettişliği ve ilköğretim müfettişliği olmak üzere ikili bir yapıda işlediği görülmektedir. Bakanlık ve ilköğretim müfettişliğinin işlevselliğini artırmak için 1970’lerden beri çok sayıda araştırma yapılmış, raporlar ve makaleler yazılmış, çeşitli yapılanma modelleri önerilmiştir. Aşağıda bu rapor ve makalelerle, önerilen modellerin kısa bir özeti sunulmaktadır.

1969 yılında M. Feyzi Öz tarafından yapılan "**Türk Eğitim Sisteminde Müfettişlerin Rolü**" başlıklı seminer çalışmasında;

“Soruşturma yapan müfettişlerle öğretmenlere rehberlik eden ve çalışmalarını değerlendiren müfettişlerin ayrı müfettişler olması önerilmiştir.

Yine M. Feyzi Öz tarafından 1971 yılında yapılan "**Eğitim Sisteminde Teftiş ve Bir Teftiş Örgütü Modeli**" başlıklı çalışmada da, mevcut teftiş örgütünün kendisinden beklenen etkinlikleri gerektiği şekilde yerine getiremediği tespit edilmiş ve bu etkinlikleri modern teftiş anlayışına göre yerine getirebilecek yeni bir örgütlenme modeli teklif edilmiştir. Bu yeni örgütlenme modelinde;

- 1- Bakanlık ve ilköğretim müfettişlerinin organik bir bütünlük içerisinde birleştirilerek Millî Eğitim Bakanlığındaki Teftiş Dairesine bağlanması;**

* 222 Sayılı İlköğretim ve Eğitim Sayılı Kanunu’nda, 1913 tarihli “Geçici İlköğretim Yasası”nın tamamının ya da ilgili maddelerinin kaldırıldığına ilişkin her hangi bir hüküm bulunmamaktadır.

- 2- Müfettişlerin politikacılardan ve İdarî makamlardan etkilenmeyecek biçimde ama kendi içinde kontrollü bir bağımsızlığa kavuşturulması,
- 3- Bütün illerde temel eğitim ile orta dereceli okulları teftiş edecek il teftiş birimleri kurulması;
- 4- İllerdeki bütün okulların "İl Millî Eğitim Müfettişleri" adını alacak müfettişler tarafından teftiş edilmesi;
- 5- Millî Eğitim Bakanlığında ayrıca Millî Eğitim Bakanlığı Müfettişlerinin bulunması; bunların görevlerinin her öğrenim düzeyinde genel değerlendirme, rehberlik, il müfettişlerinin yetiştirilmesi ve millî eğitim müdürlüklerinin teftiş edilmesi;
- 6- İl millî eğitim müfettişlerinin "soruşturma" ve "rehberlik ve değerlendirme" olarak iki dalda uzmanlaşmaları;
- 7- Temel eğitimden başlayarak bütün müfettişlerin branşlaşmaları,
- 8- Orta dereceli okullar için il birimi, temel eğitim okulları için ilçe birimi esas alınarak teftişin planlanması ve örgütlenmesi, önerilmiştir*.

Eğitimci Necip Alpan, "Demokratik Teftiş Geçekleşiyor mu?" başlıklı makalesinde: ".....Millî Eğitim Teftişi alanında yarım yüzyıldan beri devam ede gelen ikili tip, çelişik görüşlü ve katı sistem ortadan kaldırılmalı, eğitim müfettişleri de, hastanelerdeki uzman doktorlar gibi, en iyi hizmeti danışma, konsültasyon ve işbirliği yolu ile görmelidirler. Bunu gerçekleştirmek için de:

- 1- Millî Eğitim bakanlığındaki teftiş örgütleri birleştirilmeli,
- 2- Teftiş Bölgeleri oluşturulmalı,
- 3- Branşa ve uzmanlık alanına göre grup teftişi yapılmalı,
- 4- Hizmet içinde yetiştirmeye önem ve öncelik verilmeli," demiştir.[†]

1974'te Kamil Su tarafından yazılıp yayınlanan "Türk Eğitiminde Teftişin Yeri ve Önemi" adlı kitapta; "İlköğretim müfettişlerinin Bakanlık Teftiş Kuruluna bağlanarak mahalli otoritelerin etkisinden kurtarılması gerektiği belirtilmiştir.[‡]

1977 yılında Galip Karagözoğlu tarafından yapılan "İlköğretimde Teftiş Uygulamaları" başlıklı araştırmada da; "İlköğretim müfettişleri, ilköğretim müdürleri ve ilkokul öğretmenlerinin çoğunluğuna göre; ilköğretim müfettişlerinin millî eğitim müdürlerinin yönetiminden alın-

* Öz, M. Feyzi. (1971). "Eğitim Sisteminde Teftiş ve Bir Teftiş Örgütü Modeli" Basılmamış doktora tezi.

† Alpan, Necip (1972) "Demokratik Teftiş Geçekleşiyor mu?". Eğitim Alanı, Ekim (s.56, s.8).

‡ Su, Kamil. (1974). Türk Eğitiminde Teftişin Yeri ve Önemi.

rak Bakanlık Teftiş Kuruluna bağlanması gerektiği ve ilköğretim teftiş çalışmalarının da Bakanlık Teftiş Kurulunca yürütülmesi gerekliliği tespit edilmiştir” denilmiştir.*

Milli Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulu Başkanlığı, “Milli Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulu Başkanlığının yeniden Düzenlenmesine İlişkin olarak hazırladığı yasa önerisini görüşmek ve buna paralel grup çalışmaları yapılması amacıyla 5-9 Şubat 1979 tarihleri arasında Bakanlık Müfettişleri genel toplantısı planlanmış, Başkanlığın hazırladığı yasa önerisinde şu görüşler dile getirilmiştir:

- *“Teftiş Kurulu bugünkü statüsü ve örgütü ile gereksinimleri karşılayamamaktadır. Eğitim ve öğretimin Devlet adına gözetim ve denetiminin gereğince yapılmasının sağlanması Milli Eğitim Bakanlığına, dolayısıyla, onun denetim organı olan Teftiş Kurulu Başkanlığına düşen ödevdir. Bu nedenle, denetim ve gözetimin etkinliği, yararlılığı ve sürekliliği ilkelerinin gereği olarak yasal düzenlemelere geçilmesi zorunludur.*
- *Denetimde birlik ilkesi ve bu iş, işlem ve işlevin bir ünitenin yönetiminde yürütülmesi zorunluluğu, görev, yetki ve sorumluluğun Teftiş Kurulu Başkanlığı örgütünde toplanmasını gerektirmektedir.*
- *Teftiş Kurulu Başkanlığının yeniden düzenlenmesine ilişkin ilkeler üzerinde durulurken, yasa değişikliğine temel olacak noktalar oluşturulurken denetim görevinin etkinliğini, sürekliliğini ve verimliliğini sağlamak amacı ile Bölge Müfettişlerinin belli bölgelerde belli süre rotasyon yolu ile kalmaları biçimindeki görüşümü- zün de ele alınması yerinde olacaktır.*
- *Bu kurulun bir denetim organı olarak Milli Eğitim Bakanlığına bağlı tüm eğitim öğretim kurumlarıyla öteki kuruluşların yetki ve yetenekle objektif kriterlere göre, geliştirilecek statüler içinde, gözetim, denetim, rehberlik ve iş içinde yetiştirme hizmetlerini yerine getirmesine ilişkin ilkelerin de saptanması gereklidir.*
- *Bugünkü kuruluşu ile dönemini artık tamamlayan, modern denetimin gereklerine ve Türkiye’nin koşulları, olanakları, eğitim ve öğretim kurumlarının düzeyi, özelliği ve niteliğine bağlı olarak yeni bir düzenlemeye geçmesi kaçınılmaz olan Teftiş Kurulu Başkanlığının yanı sıra, İlköğretim Müfettişliği Kurumu da, Temel Eğitim Yasasının uygulama alanına girmesiyle tamamlanmış bulunmaktadır.*

* Karagözoğlu; Galip. (1977). *İlköğretimde Teftiş Uygulamaları* (s. 296).

- *İlköğretim Müfettişliği yasasının yürürlükten kaldırılması ve Teftiş Kurulu Başkanlığının yeniden düzenlenmesine ilişkin yasa içinde ve bu Başkanlığa bağlı, Temel Eğitim Müfettişliğinin kurulması sağlanmalıdır.*
- *Denetim, gözetim, araştırma, inceleme, rehberlik ve iş içinde yetiştirme gibi hizmetleri, eğitim öğretim kuramlarının düzeyine, Milli Eğitimimizin gelişmesine, karar ve yürütme organlarının istemlerine uygun bir biçim ve içerikte karşılayabilme amacı ile Türkiye'nin yüzölçümü, kapsam ve kapasitesiyle sosyo-ekonomik yapısının gereği olarak denetimin, bugünkü ölçüleriyle merkezden yönetilmesi etkinlik, süreklilik ve yararlılık ilkelerinin gereğince sağlanmasını engellemekte olduğundan yöresel ve bölgesel bir düzenlemeyi de gerekli kılmaktadır."*

Bu gerekçelerden sonra da, üç kesimden oluşan ve bu kesimlerin üçüncü bir örgütte, Teftiş Kurulu Başkanlığında birleşmesini öngören şu model önerilmiştir:

1- Temel Eğitim Müfettişliği

(Temel eğitim öğretim kurumları ile buna ilişkin yan kuruluşların gözetim ve denetiminde Teftiş Kurulu Başkanlığının yönetiminde ve onun plan ve programına bağlı olarak yapacaktır.)

2- Milli Eğitim Bakanlığı Bölge Müfettişliği

(Temel Eğitim Kurum ve Kuruluşlarının üstündeki, orta dereceli genel eğitim, mesleki ve teknik eğitim yapan tüm eğitim ve öğretim kurumları ile bunlara ilişkin yan hizmetleri gören kuruluşların denetim, gözetim, rehberlik, iş içinde yetiştirme işlevlerinin Teftiş Kurulu Başkanlığının yönetiminde ve onun plan ve programına bağlı olarak yapılacaktır.)

3- Milli Eğitim Bakanlığı Genel Müfettişliği

(Temel Eğitim ve Bölge Müfettişlerinin çalışmalarını izleyip denetim ve gözetimde, iller ve bölgeler arası eşgüdümü, iletişimi ve denetim birliğini sağlayacak, bilimsel nitelikte inceleme ve araştırmalar yapacak, karar ve yürütme organlarına, Milli Eğitime yönelik sorunların çözümüne ilişkin öneriler getirecek, Milli Eğitimi kalkındırıcı ve geliştirici çalışmalarda bulunacak, branşlara yönelik seminerleri yönetecek.)*

* Milli Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulu Başkanlığının Yeniden Düzenlenmesine İlişkin Yasa Taslağının Hazırlanması ile İlgili Başkanlık Önerisi, 1979.

5-9 Şubat 1979 tarihleri arasında yukarıdaki önerileri görüşmek üzere oluşturulan çalışma grubu tarafından hazırlanan raporda da: *“Millî Eğitim Teftiş Sisteminde yeniden bir örgütlenmeye gidilmesi şart olmuştur. Bu nedenle de, Bakanlık Müfettişliği ile İlköğretim Müfettişliğinin bir örgüt çatısı içinde bütünleştirilmesi kaçınılmaz görülmüştür”* denilmiştir ve:

“1. Temel Eğitim Müfettişliği

2. Millî Eğitim Bakanlığı Bölge Müfettişliği

*3. Millî Eğitim Bakanlığı Genel Müfettişliği” biçimindeki örgütlenme modeli önerilmiştir.**

Buraya kadar özetlenen araştırma sonuçlarıyla yazılan makale ve komisyon çalışmalarının tümünde: *Millî Eğitim Teftiş Sistemindeki Bakanlık Müfettişliği-İlköğretim Müfettişliği biçimindeki ikili yapılanmadan vazgeçilmesinin, bu iki teftiş biriminin tek bir yapıda birleştirilip bütünleştirilmesinin önerildiği*, bu önerilerin de araştırmalarda ilköğretim müfettişlerine uygulanan anket sonuçlarına dayandırıldığı anlaşılmaktadır. Bu nedenle, MEB Teftiş Kurulu Başkanlığınca önerilen yapılanma modeline doğal olarak, İlköğretim Müfettişlerinin neredeyse tamamının üye olduğu TİMDER (Tüm İlköğretim Müfettişleri Derneği) Yönetim Kurulunun destek vermesi beklenirdi.

Ancak, TİMDER Yönetim Kurulu önerilen bu yapılanma modelini uygun bulmamış, uygun bulmama nedenlerini de Bakanlığa gönderdiği raporda şöyle sıralanmıştır:

“...Millî Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulunun yasal düzenlemelere ilişkin gerekçesinde Teftiş Kurulu bugünkü statüsü ve örgütü ile gereksinimleri karşılayamamaktadır. Eğitim ve öğretimin Devlet adına gözetim ve denetiminin gereğince yapılmasının sağlanması Millî Eğitim Bakanlığı dolayısıyla onun denetim organı olan Teftiş Kurulu Başkanlığına düşen ödevdir. Eğitim düzenimizin tabanını ve büyük bir çoğunluğunu oluşturan Okulöncesi Eğitimi ile ilköğretim, İlköğretim Genel Müdürlüğüne bağlı İlköğretim Müfettişleri Kurumuna verilmiştir. Kaldı ki Millî Eğitim Bakanlığı Müfettişlerinin görevleri arasında bulunan ortaöğretim kurumlarındaki tüm inceleme ve soruşturma işleri de İlköğretim Müfettişleri tarafından yapılmaktadır.”

“...Gerekçede yer alan «... denetim ve gözetimin etkinliği ilkelerinin gereği olarak yasal düzenlemelere geçilmesi zorunludur.» biçiminde getirilen görüşe temelde katılıyoruz. Ancak «Denetimde birlik ilkesi ve bu iş, işlem ve işlevin bir ünitenin yönetiminde yürütülmesi zorunluluğu, gö-

* Millî Eğitim Bakanlığı, “Teftiş Sistemi Çalışma Grubu Raporu” 5-9 Şubat 1979.

rev, yetki ve sorumluluğun Teftiş Kurulu Başkanlığı örgütünde toplanmasını gerektirmektedir.» biçiminde getirilen merkeziyetçi görüşü benimsemek de olası değildir.

Valilik ve Milli Eğitim Müdürlüğü makamlarını dikkate almadan onlara bağlı okullarda ve kurumlarda denetleme, teftiş, değerlendirme, inceleme ve soruşturma, mesleki yardım ve rehberlik görevlerini yerine getirmenin sakıncaları olacağı gibi, sonuçlarının değerlendirilmesinde de yasal engeller çıkacaktır. Bu durum, yönetim ve gözetim etkinliklerinde kopukluk yaratacak, hizmetin etkililiğini daha da azaltacaktır.

Gelişmiş toplumlarda ve bu arada çağdaşlaşma süreci içinde bulunan ülkemizde sorumluluğun yaygınlaştırılması, yerel birimlere aktarılması yönünde üst düzeyde sürdürülen çabaların uygulamaya konulduğu bilinmektedir. Denetim ve gözetim etkinliklerinin de bu gelişime karşıt bir biçimde değil, koşut olarak düzenlenmesi gereklidir. Taslakta “Temel Eğitim Müfettişliği, temel eğitim öğretim kurumlarıyla buna ilişkin yan kuruluşların gözetim ve denetimini, Teftiş Kurulu Başkanlığının yönetiminde ve onun plan ve programına bağlı olarak yapacaktır» denilmektedir. Bu görevin nasıl yerine getirilebileceği anlaşılamadığı gibi, İlköğretim Müfettişliği Kurumunun geleceği açısından da endişe konusu olmuştur.

Ortaöğretim kurumlarında eğitim öğretim ortamının bozulmasında kimi öğretmen ve öğrencilerin başka odakların denetimi altına girmelelerinde yakından ve etkin bir denetimin yapılamamış olması başlıca nedenlerdendir. Bakanlık Müfettişlerinin, ortaöğretim kurumlarından çok uzak illerde oturmaları, olaylara anında müdahale etmelerine olanak vermemektedir. Bu örgütleniş biçimiyle yönlendirici ve etkileyici bir denetim hizmeti olası değildir. Ayrıca, Bakanlık Müfettişliği evi sırtında olmayı gerektiren bir görevdir, aylık turnelere çıkış söz konusudur. Görevlinin kendisini, enerjisini yenilemesi olanak dışıdır. Sürekli olarak gerilim içinde bulunan bir kişiden sağlıklı bir iş beklemek her zaman olası değildir. Bu durum, Bakanlık Müfettişleri tarafından komisyon çalışmaları sırasında en çarpıcı örnekleriyle ortaya konulmuştur. Bakanlık Müfettişlerinin toplantısını açış konuşmalarında Millî Eğitim Bakanı Sayın Necdet Uğur, “Okullarımızı ve öğretmenleri denetim altında tutamıyoruz.” demek suretiyle uzaktan teftişin olumsuz sonuçlarına ilişkin şikâyetlerini belirtmişlerdir.

“Teftiş hizmetinin örgütlendirilmesinde tek ve ortak bir ölçü, statü ya da şema mevcut değildir. Aslında tek amacı olan kamu hizmetlerinin teknik yapılarındaki farklılaşmalar, teftiş ve denetlemeyi de teknik bir hizmet durumuna getirmiştir. Hiçbir devletin kuruluşunda merkezi bir “hükümet teftiş kurulu” yoktur. Her yürütme biriminin başında bulunan

sorumlu politikacı ya da yönetici kendi hizmet alanında işlerin yürütülüp yürütülmediğini bilmek ister. Buna göre, merkezi bir teftiş birimi kurulması halinde de, her yönetim birimi kendisi için yeniden teftiş ve denetleme düzeni oluşturmak gereksinimi duyacaktır. Bu durum, merkezi birimin anlamını ve görevini yitirmesi sonucunu doğuracaktır.” (MEHTAP RAPORU, s. 102)

Bu nedenle getirilmek istenen modelin sakıncaları ortadadır. Yukarıda belirtilen görüşler ışığında, eğitim dizgesinin önemli bir ögesi olan müfettişliğin öz ve biçim yönünden, denetimden beklenen işlevleri yerine getirecek, somut koşullara uygun ve yerel yönetim birimleriyle uyumlu gereksinimlere yanıt verecek, merkeziyetçilikten uzak, bürokratik engellere bağlanmadan etkin ve etkili görev yapacak bir yapıya kavuşturulması gereklidir” denilerek aşağıdaki model önerilmiştir.

“1. İl Milli Eğitim Müfettişliği,

2. Milli Eğitim Bakanlığı Müfettişliği.”*

Çağdaş Eğitim Dergisinin Milli Eğitimde Teftiş Sorunu’na ayrılan Aralık 1985 tarihli 106 sayısında Hüseyin Hüsnü Tekişik:

“- Bakanlık müfettişleri ile ilköğretim müfettişleri arasında organik bir bütünlük olmadığına,

-Bakanlık müfettişlerinin 5-6 merkezde oturmasının, işgücü ve zaman kaybına sebep olarak teftişte sürekliliği de engellediğine,

-Orta öğretimde müfettiş başına 300-500 öğretmen düştüğüne,

-Orta öğretimde 30 yılda bir defa dahi teftiş görmeden emekli olan öğretmenlerin çok olduğuna, işaret ederek;

- Kurulacak teftiş sistemi ve örgütünde bütünlük, bağımsızlık ve süreklilik ilkelerinin dikkate alınmasını

-Ve bu amaçla Bakanlık müfettişliği ile ilköğretim müfettişliğinin birleştirilmesini

-Ulaşım şartları uygun olan merkezî 10-15 ilde Bakanlık Teftiş Kurulu Başkanlığına bağlı olarak “Teftiş Bölge Başkanlıkları” kurulmasını,

-Bölge Başkanlıklarına bağlı olarak da, İl’de görevli bütün müfettişlerin bağlı olduğu “İl Teftiş Kurulu Başkanlığı” kurulmasını,

-Soruşturma işlerinin her müfettişe değil, bu işle görevli müfettişlere verilmesini;” önermiştir †

* TİMDER (Tüm İlköğretim Müfettişleri Derneği) Yayın Organı, Haziran 1979, sayı: 3-4

† Tekişik, H.Hüsnü. “Milli Eğitimde Teftiş ve Müfettiş Sorunu” Çağdaş Eğitim. Aralık 1985, sayı:106, s: 3- 6).

Yine adı geçen derginin aynı sayısında Rasim Altıntaş da; *ilköğretim müfettişliği ile Bakanlık müfettişliğinin birleştirilmesi halinde, bunda mevzuattan uygulamaya kadar bütünlük sağlanması gerektiğine dikkat çekerek bu birleşmede özlük hakları, görev ve yetkiler, çalışma düzenleri ve diğer etkinliklerle bir bütün olarak birleşmenin fayda sağlayacağını; görev bakımından "branş (kol, dal) müfettişi" ve "sınıf müfettişi" adını alacak olan müfettişlerin aynı merkezlerde oturmaları ve birlikte turnelere çıkmalarının sağlanmasıyla birleşmenin gerçekleşeceğini* belirtmiştir.*

1986 yılında Reşit Gökten tarafından yapılan, "**Cumhuriyet Döneminde Türk Eğitim Sisteminde Teftiş**" adlı araştırmada da; *"Denetimde bütünlük sağlanması için Bakanlık ve İlköğretim Müfettişliğinin birleştirilmesi, teftişin kişileri değil, teşkilatı konu edinmesi"* önerilmiştir.†

1988 yılında Şaduman (Okcan) Kapusuzoğlu tarafından yapılan "**Son On Yılda İlköğretim Müfettişlerinin Rolünde ve Teftiş Uygulamalarında Değişmeler**" adlı araştırmada (doktora tezi),

İlköğretim müfettişleri ile milli millî eğitim gençlik ve spor müdürlerinin önerileri arasında;

- *Teftişin birleştirilerek müfettişliğe yönetsel ve bilimsel özerklik kazandırılması,*
- *Böylece teftişin, yönetici ve politikacıların baskı ve yönlendirmesinden kurtarılması,*
- *Her ilin bir teftiş bölgesi haline getirilmesi ile müfettişlerin öğretmenlere ve okullara yakın olabilecekleri en uygun yerleşme yerlerinde bulunmalarının sağlanması;*
- *Soruşturma görevi ile mesleki yardım ve işbaşında yetiştirme görevinin birbiri ile çelişen görevler olması sebebiyle soruşturma görevinin ayrıca görevlendirilecek müfettişler tarafından yapılması ya da bu görevin İdarî mahkemelere verilmesi, hususları yer almıştır†*

Yine 1988 yılında Necmettin Karakaya tarafından yapılan "**İlköğretimde Teftiş ve Güçlükler**" adlı araştırmada (Doktora tezi) *Milli Eğitim Bakanlığında Bakanlık müfettişliği ve "ilköğretim müfettişliği" olmak üzere iki teftiş örgütünün bulunduğu, bunun örgütler ve müfettişler arasında ikilik ve farklılık oluşturduğu* belirtilmiş *ve teftiş hizmetlerinde*

* Altıntaş, Rasim. "Eğitimde Sistem Yaklaşımı ve Eğitimde Teftişin Yeri ve Önemi" Çağdaş Eğitim Dergisi. Aralık 1985, S.106, s.25-26).

† Gökten, Reşit. "Cumhuriyet Döneminde Türk Eğitim Sisteminde Teftiş." Ankara, 1986.

‡ Kapusuzoğlu (Okcan), Şaduman, "**Son On Yılda İlköğretim Müfettişlerinin Rolünde ve Teftiş Uygulamalarında Değişmeler**" (Basılmamış Doktora Tezi, H.Ü. Sosyal Bilimler enstitüsü) Ankara 1988, s. 268- 294).

*birlik ve bütünlüğün sağlanabilmesi için tek bir “Eğitim Teftişi” örgütü oluşturulması önerilmiştir.**

Mehmet Bilir tarafından yapılan “**Türk Eğitim Sisteminde Teftiş Alt Sisteminin Yapı ve İşleyişine İlişkin**” başlıklı araştırmada: “Araştırmamızın temel bulguları, mevcut teftiş sisteminin yapı ve işleyişinin, benimsenen teftiş amaçlarını gerçekleştirmede yetersiz kaldığını ortaya koymaktadır. Araştırmacı, bu yetersizliği gidereceğini umduğu, hizmet türü örgütlenmeye uygun düşen yönetim tabanlı teftiş modeli önerisini geliştirmiştir” denilmiş ve “Yönetim Tabanlı Teftiş Kademeleri de şöyle sıralanmıştır: 1-Bakanlık Teftiş Kurulu, 2- Teftiş Bölgesi, 3-Teftiş Merkezi, 4-Teftiş Noktası.[†]

Doç. Dr. Ş.Şule Erçetin, “*Milli Eğitim Bakanlığında Teftiş Hizmetlerinin Yeniden Düzenlenmesi*” başlıklı makalesinde:

“Değerlendirme en önemli yönetim süreçlerinden biridir. Teftiş, bu sürecin gerçekleştirilmesinde bir araçtır. Bu anlamda teftişin işlevini etkili biçimde yerine getirmesi, fikir ve eylem birliğini, bütünlüğünü ifade eden etkinlikler olarak algılanmasına ve kabul edilmesine bağlıdır. Oysa Türk Milli Eğitim Sistemi’nde teftiş hizmetlerinin bakanlık ve ilköğretim müfettişliği olarak ikili örgütlenme biçimi, buna bağlı oluşturulan çarpık yapı, kadrolama, donatım ve çelişkili işleyiş bu hizmetlerin fikir ve eylem birliği içinde gerçekleştirilmesine engel, bütünlükten ve derinlikten yoksun bir biçimde sürdürülmesine neden olmaktadır.

Çünkü bu haliyle Türk Milli Eğitim Sisteminde denetim hizmetleri birimleşmeye dayalı bir biçimde örgütlenmiştir. Böylece bakanlık ve ilköğretim teftiş birimleri arasında bir yandan girişler ve tekrarlar oluştuğu gibi, öte yandan, bu hizmetlerin koordinasyonunu engelleyen geniş uçurumlar doğmuştur. Teknik ve sosyal bir süreç olan teftiş bir uzmanlık hizmetidir. Bu nedenle teftiş hizmetleri genel yapıya uygun, görevin esas alındığı bir biçimde örgütlenmelidir. Böylesi bir görevsel örgütlenme biçimi uzmanlık alanı olan teftiş hizmetlerini ön plana alarak bir araya getirecektir.

Aslında ayrı birimlerde aynı uzmanlık hizmetlerinin gerçekleştirilmesi çok daha zor ve masraflı olup; bilimsel, yasal ve yönetsel mantığa da aykırıdır. Bu yargı alan yazın tarandığında yapılan bilimsel çalışmaların bulguları ile desteklenmekte; yasal ve yönetsel düzenlemelerin amaçları ile ilgili maddeleriyle de doğrulanmaktadır. Örneğin 1977’de

* Karakaya, Necmettin, “İlköğretimde Teftiş ve Güçlükler”, (Basılmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü) Ankara 1988, s.154)

† Bilir, Mehmet (1991) **Türk Eğitim Sisteminde Teftiş Alt Sisteminin Yapı ve İşleyişi**. A.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayınlanmamış Doktora Tezi.

*Karagözoğlu, 1974'te Su, 1979-1980'de M.E.B. Teftiş Sistemi Çalışma Grubu, 1982'de Bilir, 1986'da Gökten, 1988'de Kapusuzoğlu, 1989'da Yalçinkaya; 1991 ve 1992'de Öz konuyla ilgili yaptıkları bilimsel çalışmalar da aynı sonuca ulaşmışlardır.**

Türkiye Büyük Millet Meclisinde Yapılan Çalışmalar

Kasım 1991'de, Türkiye Büyük Millet Meclisinde *"Öğretmenlerin İçinde Bulundukları Sıkıntıların Çarelerini Bulmak ve Bu Meslek Mensuplarını Toplumda Layık Oldukları Statüye Kavuşturmak İçin Alınacak Tedbirleri Tespit Etmek Amacıyla Kurulan Araştırma Komisyonu"* nun Ekim 1993 tarih ve 10/1 sayılı Raporunda da;

"Millî Eğitimde ele alınması gereken bir konu da denetimle ilgilidir. İlköğretim müfettişleri ile Bakanlık müfettişlerinin ayrı oluşu eğitim ve öğretim sınıfı içinde huzursuzluk doğuran bir husus olarak görünmektedir. Bu iki hizmet alanında istihdam edilen müfettişler Millî Eğitim Bakanlığında ayrı ayrı mütalâa edilmektedirler. Diğer Bakanlıklarda, İktisadî Devlet Teşekküllerinde ve bunların teşkilat yapılarında iki ayrı teftiş kurumu bulunmamaktadır. Aslında Millî Eğitim Bakanlığı Teşkilat Kanununda böyle bir ayırım yoktur. Buna rağmen ilköğretim Müfettişleri Millî Eğitim Bakanlığı ilköğretim Genel Müdürlüğü bünyesinde görev yapar görünmektedirler. Bakanlık Müfettişleri kadro görevi unvanlı olup "Genel idari Hizmetleri Sınıfı"nda görünürlerken ilköğretim müfettişlerinin sınıfları net bir şekilde belirlenmemiştir.

İlköğretim ve Bakanlık Müfettişleri Millî Eğitim Bakanlığı bünyesinde aynı hizmetleri yürütmektedir. Bu hizmetler denetim, teftiş, inceleme ve soruşturma olarak verilmektedir, ilköğretim müfettişleri ağırlıklı olarak rehberlik hizmeti de vermektedirler.

Sonuç olarak T.C. Millî Eğitim Bakanlığı bakanlık ve ilköğretim müfettişlerinin, aynı birimde birleştirilmesi gerekmektedir." denilmektedir.[†]

1998 Yılında Eğitim-Sen'in düzenlediği Demokratik Eğitim Kurultayına sunulan *"Eğitimin Denetiminde Yapılanma Merkez Komisyonu"* raporunda, *"Eğitim Denetiminde Yapılanma"* sorunu şu başlıklar altında ele alınmıştır.

"Eğitim denetiminde yapılanma sorunu, eğitim yönetiminin örgütsel yapısı içinde denetim işlevinin yerinin belirlenmesi sorunuyla yakından ilgilidir. Denetim birimlerinin ve denetim görevlilerinin yönetimin ör-

*Erçetin,Ş.Şule."Millî Eğitim Bakanlığında Teftiş Hizmetlerinin Yeniden Düzenlenmesi", Eğitim ve Bilim Dergisi, Cilt:21, Sayı:104, Nisan 1997)

[†] (TBMM Komisyon Raporu, 1993, sayfa:18-19)

gütsel yapısı içindeki bağlantılarını ortaya koymak, bu sorunun çözümünü kolaylaştırır.

Eğitimin denetimi: eğitim yönetiminin bir işlevi, bir ögesi bir alt dizgesidir (sistemidir). Öyle ise eğitimin denetimini amaçlayan birim ya da birimler, eğitim yönetiminin bütünlüğü içinde düşünülmelidir.

Denetim birimlerinin eğitim yönetiminin örgütsel yapısı içindeki yeri nasıl belirlenmelidir? Bu sorunun yanıtı; eğitim siyasalarını saptayan, eğitim uygulamalarını yönlendiren ve sorunlarını çözmekle yükümlü kılınan yetke (otorite) ile çok yakından ilgilidir. Eğitim yönetiminin en yetkili organı, kuşkusuz, denetim birimlerine de egemen olur. Bu birimleri kendisine bağlar. Dolayısıyla eğitimin denetimi ile görevlendirilen birimlerin eğitim yönetiminin örgütsel yapısı içindeki yeri, bu yapının tepesindeki "erk"ten sonra gelir. Denetim birimleri doğrudan bu "erk"e bağlıdır. Çünkü denetlenecek olan söz konusu "erk"e bağlı olan tüm yönetim birimlerini içerir. Eğitim kurumlarının yönetimi de (kuşkusuz) bu alan içindedir. Denetim, eğitim yönetiminin en yetkilisi adına yapılacaksa (ki yönetimin kendi kendisini denetlemesinin başka bir anlamı olamaz) işin mantığı budur. Denetim birimlerinin, yetkileri azaltılmış yönetim birimlerine bağlanması, "yönetimin denetiminden beklenen yararları sınırlandırır. Kendisine bağlı denetim birimleri bulunan alt yönetim birimlerinin uygulamalarını denetim dışına çıkarır. Bu, denetlenebilen alanın daraltılması anlamına gelir" denilmiş ve ayrıca Milli Eğitim Bakanlığı Teftiş Sisteminin bugünkü yapılanma biçiminin;

- a) Verim düşüklüğüne,
- b) Görev ve Yetki Karmaşasına,
- c) Eğitim denetiminin nesnellik düzeyinin düşmesine,
- d) Denetim uygulamalarında belirsizliğe yol açtığı belirtilmiştir. *

Prof. Dr. A. Haydar Taymaz, Öğretmen H.H.Tekışık Eğitim Araştırma ve Geliştirme Vakfınca 11-13 Ocak 2001 tarihleri arasında düzenlenen "2000 Yılında Türk Milli Eğitim Örgütü ve Yönetimi Ulusal Sempozyumu"nda sunduğu, *"Milli Eğitim Bakanlığı Teftiş Sisteminin Yapısı ve işleyişi"* başlıklı bildirisinde;

"Milli Eğitimde teftiş hizmetlerini yerine getirecek, aralarında organik bağ bulunan, birincisi merkezde Milli Eğitim Bakanlığı, İkincisi taşrada illerde İl Eğitim Teftiş Kurulu Başkanlığı kurulmalı, birincisinde görevlendirilen müfettişlere Bakanlık Müfettişi, ikincisinde görevlendirilenlere Eğitim Müfettişi unvanı verilmelidir. Böyle bir düzenleme ge-

* (Eğitim-Sen. Demokratik eğitim Kurultayı. Eğitim Denetimde Yapılanma Merkez Komisonu Raporu. 1998, sayfa:8)

lişmiş ülkelerdeki örgütlenmelere ve bugünkü yapıya da benzer olduğundan uygulamada yasal sorunlarla karşılaşılmayacaktır.

*İl Eğitim Müfettişlerinin Bakanlık Müfettişleriyle benzer statülerde ve özlük haklarına sahip, başmüfettiş, müfettiş ve müfettiş yardımcısı olarak aynı hizmet sınıfında bulunmaları sağlanmalıdır” demektedir.**

Milli Eğitim Bakanlığı Başmüfettişi Saim Açıkgöz de, yine aynı sempozyumda sunduğu *“Türk Ulusal Eğitiminde Teftiş Sisteminin Yapısı, İşleyişi, Sorunları ve Öneriler”* başlıklı bildiride;

“..... Başta eğitim denetimi olmak üzere inceleme, ön inceleme ve soruşturma yapmakla görevli olan merkezdeki Teftiş Kurulu ile illerdeki İlköğretim Müfettişleri Başkanlıkları arasında yapısal ve işlevsel bağ bulunmamaktadır. Daha açık bir deyişle iki birim arasında bağ değil kopukluk vardır.”

“...Madde ve insan kaynaklarının tutumlu ve verimli kullanımına elverişli olmadığından, merkez örgütü birimi olan Teftiş Kurulu Başkanlığı yapısı içine alınması olanaklı görülmemekle birlikte eğitim denetimini düzenlemek ve yürütmek gibi yasal bir görevi bulunmayan Personel Genel Müdürlüğüne bağlılığı kaldırılarak kurumlar oluşturulmakta, kuralları geliştirilmekte ve kavramları belirginleştirilmekte olan Eğitim Teftiş Kurulu Başkanlığıyla yapısal ve işlevsel bağıntı içine alınması eğitim denetiminde birlik ve bütünselliğin sağlanması bakımından gerekli ve hatta zorunludur. Bu amaçla ayrı bir çalışmayla işlevselliği olan bir model geliştirilmelidir.

“...İldeki eğitim kurumlarının tümünün denetimi, örgün/yaygın, ilköğretim / ortaöğretim ayrımı gözetmeksizin ildeki eğitim denetçilerince yapılmalıdır. Bu nedenle yasal ve yönetsel metinlerde değişiklik yapılarak ilköğretim müfettişi deyişi yerine il eğitim müfettişi terimi benimsenerek ildeki ilk ve ortaöğretim kurumlarının denetimi görevi tümüyle il eğitim müfettişlerine bırakılmalıdır.”⁺

Yine Milli Eğitim Bakanlığı Başmüfettişi (O tarihte Ankara Milli Eğitim Müdür Vekili) Nihat Alkan da, aynı sempozyumda sunduğu *“İl ve İlçe Milli Eğitim Müdürlüklerinin Örgüt Yapıları, İşlevleri, İşleyişleri, Sorunları ve Çözüm Önerileri”* başlıklı bildirisinde;

“...Görev alanları ilköğretimle sınırlı olmaktan çıkmış olan ilköğretim Müfettişleri görev ve sorumlulukları yeniden tanımlanarak; bakan-

* Taymaz, Haydar. Eğitim Sisteminde Teftiş. Pegem Yayıncılık. Ankara, 2002, sayfa: 102-106).

⁺ Açıkgöz, Saim. “Türk Ulusal Eğitiminde Teftiş Sisteminin Yapısı, İşleyişi, Sorunları ve Öneriler.” H.Hüsnü Tekişik Eğitim Araştırma ve Geliştirme Vakfı, “Türk Milli Eğitim Örgütü ve Yönetimi Ulusal Sempozyumu” 2001, sayfa: 113, 114)

lıktaki teftiş kurulu başkanlığını karşılayacak şekilde ve kamuoyunda bilinen adıyla İl Milli Eğitim Teftiş Başkanlığı şeklinde yeniden yapılandırılmalıdır.” demişlerdir.

Milli Eğitim Şuralarında Alınan Kararlar

Milli eğitim teftiş sistemindeki bu ikili yapılanma konusu, Milli Eğitim şuralarında da tartışılmış ve bu konuda bazı kararlar alınmıştır. Bu konuda alınan kararlar.

27-29 Eylül 1993'te toplanan 14. Milli Eğitim Şurasında: “Ülkemizde mevcut ikili denetim sistemi kaldırılarak yerine tek bir denetim sistemi getirilmelidir.”

15 Mayıs 1996 da toplanan 15. Milli Eğitim Şurasında: “Teftiş sistemi yeniden ele alınarak; Bakanlık ve İlköğretim Müfettişliği bir çatı altında birleştirilmelidir.”

13-17 Kasım 2006'da toplanan 17. Milli Eğitim Şurasında: “İlköğretim Müfettişliği, “Eğitim Müfettişliği” adı altında Bakanlık Merkez Teşkilatına bağlanarak yeniden yapılandırılmalıdır. Yeni düzenleme doğrultusunda, eğitim müfettişleri yeni oluşturulacak çalışma merkezlerinde/bölgelerinde görevlendirilmeli, kendi içinde rehberlik ve denetim, soruşturma, okul öncesi, özel eğitim gibi alanlarda uzmanlaşmalıdır.”

Tüm Eğitim Müfettişleri Sendikası (TEMSEN)nin çalışmaları

İlköğretim Müfettişlerinin hak ve çıkarlarını korumak, mesleğin gelişmesini sağlamak amacıyla 1966 yılında TİMSEN (Tüm İlköğretim Müfettişleri Sendikası) kurulmuş, ancak bu sendika 12 Mart 1971 askeri muhtırasıyla kurulan hükümet tarafından diğer bütün memur sendikalarıyla birlikte kapatılmıştır.

Daha sonra Tüm İlköğretim Müfettişleri Derneğini (TİMDER) kurulmuştur. Ne var ki, bu kez de 12 Eylül 1980'de yapılan darbeye ülke yönetimini ele alan askeri yönetim tüm dernekler kapattı. Ancak Tim-Der'i kapatmadı. Kapatmadı ama çıkardığı Dernekler Kanunu'yla Devlet memurlarının dernek kurmaları, kurulmuş derneklerin yönetim kurullarında görev almalarını yasakladı. Kurulmuş derneklere üye olmalarını da Bakanlığın iznine bağladı. Sonuç olarak çalışan ilköğretim müfettişleri yine örgütsüz kaldılar.

* Alkan, Nihat. “.”İl ve İlçe Milli Eğitim Müdürlüklerinin Örgüt Yapılan, İşlevleri, İşleyişleri, Sorunları ve Çözüm Önerileri” H.Hüsnü Tekişik Eğitim Araştırma ve Geliştirme Vakfı, “Türk Milli Eğitim Örgütü ve Yönetimi Ulusal Sempozyumu” 2001, sayfa:324)

1990'lı yılların başlarından itibaren kimi devlet memurlarının, 1982 Anayasasındaki bir boşluktan yararlanarak sendika kurmaya başlamaları üzerine İlköğretim Müfettişleri de, 25 Aralık 1992'de TEMSEN (Tüm Eğitim Müfettişleri Sendikası)'i kurdular.

Adı geçen sendika tarafından yayımlanan "Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Müfettişlerinin Sorunları ve Çözüm Önerileri" adlı kitapçıkta şu tespitlere yer verilmiştir:

"Türk Milli Eğitim Teftiş sisteminde Bakanlık Müfettişliği ile İlköğretim Müfettişliğinin ayrı birimler halinde ve kademeli olarak örgütlendirilmiş olması, ilköğretim müfettişleri aleyhine statü yönünden, ekonomik yönden ve işleyiş yönünden pek çok sorun yaratmış ve hala da yaratmaktadır

Statü yönünden: İlköğretim Müfettişleri ikinci, hatta üçüncü sınıf müfettiş olarak görülmektedir.

Ekonomik Yönden: İlköğretim Müfettişlerinin kadro unvanı ve hizmet sınıfı belli değildir. Diğer müfettiş unvanlı kamu denetim elemanları genel idare sınıfında yer aldıkları halde, İlköğretim müfettişlerinin hangi sınıfta yer aldıkları belli değildir.

190 Sayılı Genel Kadro Kanuna ekli kadro cetvellerinde diğer müfettiş unvanlı denetim elemanları, Baş müfettiş, müfettiş, müfettiş yardımcısı unvanlarıyla yer aldıkları halde, ilköğretim müfettişleri için herhangi bir kadro ihdas edilmemiş, bunlar, eğitim öğretim hizmetleri sınıfında ve öğretmen kadrosunda var sayılmışlardır. Bir başka deyişle mevzuata, Kadro unvanları "Öğretmen", görev unvanları "İlköğretim Müfettişi" olarak görünmektedir.

Ekonomik yönden:

- 1- Müfettiş unvanlı diğer kamu denetim elemanlarının ek gösterge tavan rakamı (3.600) iken İlköğretim Müfettişlerinin ek gösterge tavan rakamı, öğretmenlerinkine eşit, yani (3.000) dir.
2. İlköğretim Müfettişleri için belirlenen Özel hizmet Tazminatı ve denetim tazminatı oranlarıyla iş güclüğü ve iş riski zammı oranlarının, müfettiş unvanlı diğer kamu denetim elemanları için belirlenen oranların üçte ikisi kadardır.
3. Diğer Kamu denetim elemanlarına makam tazminatı ödendiği halde İlköğretim Müfettişlerine hiç makam tazminatı ödenmemektedir.
4. İlköğretim müfettişliği, kariyer meslek sayılmadığı için 657 Sayılı DMK'nun, 36. Maddesinin "Ortak Hükümler" bölümünün (a) fıkrasının 11. Maddesindeki müfettiş yardımcılığından müfettişliğe

geçişte verilen bir derece yükselmesi hakkında yararlanamamaktadırlar.

Bütün bu eşitsizliklerin nedeninin de, İlköğretim müfettişlerinin il düzeyinde teftiş yetkisine sahip olmalarının olduğu, bu eşitsizliklerin giderilmesi için de, Bakanlık Müfettişliği ile İlköğretim Müfettişliğinin tek çatı altında birleştirilmesi gerektiği anlaşılmaktadır.” denildiği görülmektedir.

Adı geçen sendikanın planlı, bilinçli, ısrarlı çalışmaları sonunda, ilköğretim müfettişlerinin bu durumu 1997 yılında Hikmet Uluğbay’ın Bakanlığı döneminde masaya yatırıldı. 03.04.1998 tarihli ve 4359 sayılı yasa çıkarıldı. Bu yasayla.

1. 3797 Sayılı Milli Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanunun 53. Maddesine “*İl Milli Eğitim Müdürlükleri bünyesinde İlköğretim Müfettişleri Başkanlığı oluşturulur*” ibaresi eklendi. Böylece, İlköğretim müfettişlerinin il milli eğitim müdürlüğüne bağlı bir denetim görevlisi oldukları hususu perçinlenmiş oldu.
2. a) 657 Sayılı DMK’nın 36. Maddesinde yapılan değişiklikle, Eğitim ve Öğretim Hizmetleri sınıfında yer alanlar: a) İlköğretim Müfettişleri, b) Öğretmenler olmak üzere ikiye ayrıldı. Yani İlköğretim müfettişlerinin hizmet sınıfı Eğitim Öğretim Hizmetleri Sınıfına dahil edildi.
3. 190 sayılı Genel Kadro ve Usulü Hakkında Kanuna ekli kadro cetvellerinde yapılan değişikliklerle yine Eğitim ve Öğretim Hizmetleri sınıfında 4000 İlköğretim Müfettişi*, 500 “İlköğretim Müfettiş Yardımcısı” kadrosu ihdas edildi. Böylece ilköğretim Müfettişleri tarihinde ilk kez görev unvanlarıyla aynı kadro unvanına sahip olmuş oldular.
4. Sus payı olarak da haftada 15 saat karşılığı ek ders ücreti ödenmesi maddesi kabul edildi.

Sonuç olarak;

1. Yukarıda sıralanan sorunların hiçbirisi çözümlenmedi.
2. Cumhuriyetin ilanından önce ve sonra kabul edilen “Milli Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkındaki Yasalarda, eğitim ve öğretim hizmetinin, Devlet adına yürütülmesinden, gözetim ve denetiminden Milli Eğitim Bakanlığının sorumlu olduğu, bu sorumluluğun da, bakanlık ve ilköğretim müfettişleri eliyle yerine getirileceği hükümleri yer almakta,* yakın bir zamana kadar da:

* 1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu, madde:56.

- Bakanlık müfettişleri merkezde oturup bakandan aldıkları emir ve talimatla üç beş yılda bir il ve ilçe milli eğitim müdürlükleri ile lise-lerde görevli yönetici ve öğretmenlerin,
- İlköğretim müfettişleri de, idari yönden valiye, görev yönünden il milli eğitim müdürüne bağlı olup Türk eğitim sisteminin temelini oluşturan ilköğretim kurumlarındaki yönetici ve öğretmenlerin, rehberlik ve teftişleriyle bunlarla ilgili inceleme ve soruşturmaları yapmaktaydılar.

TEMSEN, yılmadı, pes etmedi. Çalışmalarını aralıksız sürdürdü. Türkiye Büyük Millet Meclisinde kabul edilen 04.06. 2010 tarihli ve 3984 sayılı kanunla,

- a) “İlköğretim Müfettişi” unvanı, “Eğitim Müfettişi” olarak değiştirildi.
- b) 657 Sayılı DMK’nun 36. Maddesinde yapılan değişiklikle, Eğitim Müfettişleri Eğitim Öğretim Hizmetleri sınıfından çıkarılarak Genel İdare Hizmetleri Sınıfına dâhil edildiler.
- c) Ek gösterge tavan puanı 3000’den 3600’e çıkarıldı.

Atanma koşulları aynı olmakla birlikte, yetki ve ücret yönünden Bakanlık müfettişleriyle Eğitim Müfettişleri arasındaki yan ödeme (zam ve tazminat) farklılıkları yine giderilmemişti.

Milli Eğitim Teftiş Sisteminde “Yap-Boz” Devri başlıyor.

Olumlu yönde yapılan bu üç değişiklikten sonra milli eğitim teftiş sisteminde tam anlamıyla bir “Yap-Boz” dönemi başladı. Öyle ki, değişikliklerin ardı arkası bir türlü kesilmedi. Bu nedenle MEB Teftiş sistemi tam bir “yaz-boz” tahtasına dönüştü.

1. 25.08.2011 tarih ve 2011/652 sayılı bir KHK ile 1992 tarihli ve 3797 sayılı yasada değişiklik yapıldı. Bu değişiklikle “Bakanlık Müfettişleri” “Bakanlık denetçisi”; “eğitim müfettişleri” “il eğitim denetmeni” oldu.
2. Çok geçmeden 14 Mart 2014 günlü ve 3628 sayılı 652 Sayılı KHK’de yeni bir değişikliğe gidildi. Bu değişiklikle Bakanlık denetçileri (eski unvanlarıyla Bakanlık Müfettişleri) hiç beklemedikleri bir durumla karşılaştılar. Bakanlık ve ilköğretim müfettişliği biçimindeki ikili yapılanmaya son verilmişti. Verilmişti de, eğitim müfettişlerinin merkeze taşınması yerine, bakanlık müfettişleri illere taşınmıştı. Merkezde oturan ve doğrudan Bakana bağlı olarak görev yapmakta olan Bakanlık denetçileri illere dağıtılarak il müfettişi yapılmıştı. Bu arada hepsinin ortak unvanı da altmış öncesi-nin “Maarif Müfettişi” olmuştu.

Unvanlar eşitlenmişti, ama aralarındaki ücret uçurumu yok edilmedi. Aynı yerde yan yana çalışan ve aynı işi yapan aynı kıdeme sahip iki müfettişten biri beş bin lira maaş alırken diğeri sekiz bin lira maaş alıyordu.

3. İl eğitim müfettişliğinden gelen maarif müfettişleri, bu adaletsizliğin ortadan kaldırılması için mücadele başlatırken Milli Eğitim Bakanlığı, 20.05.2016 tarihinde TBMM'ye getirdiği yasa tasarısıyla, yine herkesi ters köşeye yatırdı.

Söz konusu yasa tasarısının 13'üncü maddesiyle Milli Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında 652 Sayılı Kanun Hükmünde Kararnameye "**Personele İlişkin Geçici Hükümler**" başlığıyla eklenen geçici 11 inci maddenin (1) inci fıkrasının (b) bendinde:

"Bu kanunun yürürlüğe girdiği tarihte Maarif Müfettişi ve Maarif Müfettiş yardımcısı kadrolarında bulunanlar, bulundukları kadro dereceleriyle Eğitim Uzmanı kadrolarına atanmış sayılır." hükmü, aynı maddenin (2) inci fıkrasında da, mesleğe yarışma ve yeterlik sınavıyla girmiş olan 2500 maarif müfettişinden denetçi, müfettiş ya da maarif müfettişi unvanının daha önce kazanmış olanlardan bir kısmının (400) bakan onayı ile Teftiş Kurulu Başkanlığındaki Bakanlık maarif müfettişliği kadrosuna mülakat yoluyla atanırlar" hükmünün yer aldığı görüldü.

Bu değişikliğin asıl amacının (örtük amacının) "İdareye; mevcut maarif müfettişlerinin, kariyer yoluyla kazanmış oldukları mesleklerini yasa zoruyla ellerinden alma; sonra da, tek taraflı istemle ve "mülakat" olarak adlandırılan uyduruk bir sınavla bu müfettişlerden dilediğini yeniden aynı mesleğe atayabilme; böylece, mevcut müfettişler içinde görüşünü beğenmediklerini ayıklama yetkisi vermek olduğu söylenebilir.

Böyle bir düzenlemenin, demokratik ve çağdaş devlet gerekleriyle bağdaşmayacağı açıktır. Çünkü devlet, mesleğe girdikten sonra iş gören ile kendi arasındaki sözleşmeyi değiştirip çalışan üzerinde "**hak kaybı yaratacak biçimde**" tek taraflı tasarrufta bulunma yetkisine sahip değildir. Burada "**hak kaybı**" kavramı, yalnızca ekonomik kayıpları değil, özel sınav ve yeterlikler sonunda elde edilmiş olan "**statü kayıplarını**" da kapsar. Bu tür uygulamaların kazanılmış haklar bakımından, açık bir "**hak gaspı**" olarak düşünülmesi gerekmektedir. Böyle bir uygulamaya ancak aşiret devletlerinde rastlanabilir. Çünkü o devletlerde hukuk diye bir şey yoktur.

Bu yasa tasarısı uzun süre tartışıldı. Sonunda, Bakanlık, tasarının bu şekilde yasalaşması halinde Anayasa Mahkemesinden döneceğini görmüş olacak ki, madde metnini aşağıdaki şekilde değiştirmek zorunda kaldı.

MADDE 13- 652 Sayılı Kanun Hükmünde Kararnameye aşağıdaki geçici madde eklenmiştir.

“Personele İlişkin Geçiş Hükümleri

GEÇİCİ MADDE 12- (1) Bu maddenin yürürlüğe girdiği tarihte;

- a) 1. Hukuk Müşaviri ile Rehberlik ve Denetim Başkanı kadrolarında görev yapan personelin görevleri sona erer ve bunlar hakkında 375 sayılı Kanun Hükmünde Kararnamenin ek 18 inci maddesine göre işlem tesis edilir.
- b) Maarif Müfettişleri illerde il müdürüne bağlı olarak inceleme, araştırma, rehberlik hizmetleri ile il müdürünün vereceği diğer görevleri yapar. Maarif Müfettişlerinin çalışma usul ve esasları yönetmelikle belirlenir.
- c) Maarif müfettişi ve maarif müfettiş yardımcısı kadrolarının herhangi bir sebeple boşalması halinde bu kadrolar hiçbir işleme gerek kalmaksızın iptal edilmiş sayılır.
- ç) (b) bendi kapsamında görev yapan maarif müfettiş yardımcılardan yeterlik sınavına girebilmek için gerekli olan süreyi tamamlayanlar bu maddendin yürürlüğe girdiği tarihten önceki mevzuat hükümlerine göre yeterlik sınavında başarılı olmaları halinde bu maddenin yürürlüğe girdiği tarihten önce emsali maarif müfettişlerinin tabi olduğu özlük haklarından yararlanır.

(2) *Bu maddenin yürürlüğe girdiği tarihten itibaren bir yıl içinde 190 Sayılı Kanun Hükmünde Kararnamenin eki (1) sayılı cetvelin Bakanlığa ait bölümünde yer alan Bakanlık Maarif Müfettişi unvanlı toplam serbest kadro adedini geçmemek üzere, Maarif Müfettişi, Eğitim Müfettişi, Milli Eğitim denetçisi ve İl Eğitim Denetmeni unvanlarını ihraz etmiş olup halen Bakanlık teşkilatında görevli olanlar ile Bakanlık teşkilatında şube müdürü ve üstü kadrolarda fiilen çalışanlar ve milli eğitim uzmanı ile milli eğitim uzman yardımcılarında yönetmelikte belirlenen yabancı dil ve tez şartını karşılayanlar arasından yapılacak mülakatta başarılı olanlar, 97372016 tarihli ve 6692 sayılı 2016 Yılı Merkezi Yönetim Bütçe Kanunu ile belirlenen atama sınır sayılarına tabi tutulmaksızın Bakan Onayı ile Bakanlık Maarif Müfettişi olarak atanabilir. Bakanlık teşkilatında halen şube müdürü ve üstü kadrolarda çalışanlar ile milli eğitim uzmanı ve milli eğitim uzman yardımcılarında yapılacak atamaların sayısı, ihdas edilen Bakanlık Maarif Müfettişi kadro sayısının yüzde beşini geçemez. Bu fıkra uyarınca yapılacak mülakat, adayın;*

- a) Bir konuyu kavrayıp özetleme, ifade yeteneği ve muhakeme gücünün,
- b) Temsil kabiliyeti, davranış ve tepkilerinin mesleğe uygunluğu, liyakati ile genel ve fiziki görünümünün,
- c) Özgüveni, ikna kabiliyeti ve inandırıcılığının,
- ç) Genel yetenek ve genel kültürünün,
- d) Çağdaş, bilimsel ve teknolojik gelişmelere açıklığının,

*puan vermek suretiyle değerlendirilmesi yöntemidir. Mülakat komisyonu başkan ve üyeleri tarafından verilen puanlar ayrı ayrı tutanağa geçirilir. Mülakat komisyonunun oluşturulması ile komisyonun çalışma usul ve esasları Bakanlıkça belirlenir.”**

Bu kanunla ayrıca, değişik derecelerden 500 Bakanlık Müfettişi ve Bakanlık Başmüfettişi kadrosu ile 250 de Bakanlık Müfettiş Yardımcısı kadrosu ihdas edilmiş, daha sonra yapılan “mülakat” ile de bu kadrolar doldurulmuştur.

İllerde kalan 1500 kadar Maarif Müfettişinden bir kısmı emekliye ayrılmıştır. Kalanlar da tamamen yetkisiz, etkisiz eleman durumunda emekli olacakları günü beklemektedirler Kanun gereğince boşalan il Maarif Müfettişi kadroları iptal edilmiş sayıldığından yerlerine atama yapılamamaktadır.

Teftiş edilmeyi sevmeyen, hesap sorulmaktan hoşlanmayan, eğitim kurumlarında rahatça at oynatmak isteyen AKP, eğitim kurumlarda rehberlik ve teftiş çalışmalarına da son vermiştir.

Böylece, yaklaşık 200 yıllık bir geçmişi olan ilköğretim müfettişliği AKP eliyle tarihe gömülmüştür. Bir süre sonra da birkaç yıllık bir geçmişe sahip İl Eğitim Müfettişliği (şimdiki unvan maarif müfettişliği) de bir süre sonra ortadan kalkmış olacak.

* Milli Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname ile Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılmasına Dair 02.12.2016 tarihli ve 6764 Sayılı Kanun.

Çağdaş İnsan ve Sanat Eğitimi

Prof. Dr. Ayşe Çakır İLHAN*

Sanat, bireyin sosyal ilişkilerini ayarlamasını, işbirliği ve yardımlaşmayı, doğruyu seçme ve ifade edebilmeyi, bir işe başlayıp bitirme sevinçini tatmayı, üretken olmayı sağladığı için gereklidir. Sanat eğitimi; gözlem yapmayı, özgün buluş ve kişisel yaklaşımları destekler, pratik düşünceyi geliştirir. Olayları, olmadan da beyinde gerçekleştirebilme gücünü artırır. Bireyin el becerisini geliştirir ve sentez yapmasına yardımcı olur. Sanat, kişinin bir bütün olarak sanatı anlaması, öğrenmesi, iletişim ve etkileşime girmesi ile yaratıcı etkinlikte bulunmasını içerir ve böylece eğitim alanı yeni ve çağdaş bir nitelik kazanmaktadır.

Sanat eğitimi, yaratıcılığın ve estetik duyarlılığın merkeze alındığı, algılama, analiz etme, bilişim teknolojilerini kullanma, değerlendirme, çok yönlü düşünme, eleştirel düşünme, el-göz-beyin koordinasyonunu sağlama, görsel okuryazarlık, kültürel miras, sanatsal etik, öz farkındalık, tasarım, medya okuryazarlığı, gözlem yapma, malzeme kullanma, sentez, yaratıcı düşünme, eleştirel düşünmenin geliştirildiği, her öğrencinin kişisel gelişimi ve eğilimleri paralelinde yönlendirilmeye çalışıldığı, güvenilir bir eğitim çeşididir (MEB 2018). 21. yüzyıla damgasını vuracak olan bilim ve teknolojinin ekonomik ve sosyal yaşamı etkileyeceği bir gerçektir. Çok yönlü düşünebilen, düşüncelerini aktarabilen, başkalarının düşüncelerini olduğu gibi benimsemeyen, onları mutlak doğrular olarak görmeyen, eleştiren, gerektiğinde tavır koymasını bilen çağdaş insan, ancak çağdaş bir eğitimle yetişebilir.

Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü (OECD), 21. Yüzyıl insanından beklenen duygusal ve sosyal becerileri aşağıdaki gibi sıralamıştır:

Görev Performansı: ‘Başarı için motivasyon’, ‘kendi kendini kontrol edebilme’, ‘sorumluluk’ ve ‘ısrarcılık’ şeklindeki dört alt beceriden oluşuyor.

Açık Fikirlilik: ‘Merak’, ‘yaratıcılık’, ‘kültürel esneklik-tolerans’ olarak üç alt beceriden oluşuyor.

Dışa Dönüklük: ‘Enerjik olma’, ‘iddialılık’ ve ‘sosyallik’ olarak üç alt beceriye ayrılıyor

* A.Ü.Eğitim Bilimleri Fakültesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Öğretim Üyesi

Kabul Görebilme: Başkaları tarafından kabul edilme becerisinde empati, işbirlikçilik ve güven öne çıkıyor.

Duygusal Denge: ‘Stres direnci’, ‘duygusal kontrol’ ve ‘iyimserlik’, stres direnci, kaygıyı yönetmek olarak nitelendirilirken optimizm ve duygusal kontrol de olmazsa olmazlar arasında gösteriliyor (<https://www.hurriyet.com.tr/gundem/sizi-gelecege-tasiyacak-5-duygusal-beceri-40934037>).

21. yüzyıl öğrenci profili için belirlenen yeterlilikler, beceriler ve özellikleri şunlardır (Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı 2017):

Anadilde iletişim: Etkili iletişim kurabilme ve iletişimde sağduyulu davranabilme,

Yabancı dillerde iletişim: Dil çeşitliliğini fark etme, kültürel çeşitliliği algılama, uluslararası iletişime ilgi duyma,

Matematik yeterliği: Matematikteki ilkeleri anlama, matematiğe karşı olumlu tutum geliştirme,

Bilim ve teknoloji yeterliği: Bilimsel sorgulama yapabilme ve doğal hayatı algılama, anlama,

Dijital yeterlik: Teknoloji araçlarını anlama, araçları profesyonel amaçlar için kullanabilme, hayatına kolaylık sağlayacak şekilde kullanma,

Öğrenmeyi öğrenme: Bilgi, beceri ve yeterliklerini geliştirebilme, kendi öğrenimini yönetme,

İnisiyatif alma ve girişimcilik algısı: Risk alma, değerlendirme yapma, amaçlara ulaşmada kararlı olma,

Sosyal ve kamusal yeterlikler: Demokrasi, kültürü anlama ve yaşatma, kültürel çeşitliliği kavrama,

Kültürel farkındalık ve ifade: Dilsel, kültürel çeşitliliği anlama (yerel-küresel), popüler kültürü anlama.

Okulöncesi eğitimden lise eğitimine kadar her derste bu becerileri geliştirmek için programlar yeniden düzenlenmiştir. Dünya Ekonomik Forumu 2020 yılında insanların kazanmaları gereken becerileri ise şöyle sıralamaktadır:

1. Karmaşık Sorunları Çözme
2. Eleştirel Düşünme
3. Yaratıcılık
4. İnsan Yönetimi
5. Başkalarıyla Uyum İçinde
6. Duygusal Zekâ

7. Muhakeme ve KararVerme

8. Müzakere

9. Etkin Dinleme

10. Bilişsel Esneklik

(<https://www.youtube.com/watch?v=ssH70sK07AI>)

Milli Eğitim Bakanlığı, 21. Yüzyıl becerileri çerçevesinde öğrencilerin sahip olması gereken yeterlik ve becerilere ilişkin geliştirilen Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi'ni incelediğimizde pek çok becerinin yer almadığını görmekteyiz. Bu kapsamda, 2030 yılı hedefi olarak belirlenen MEB yetkinlikleri, karmaşık sorunları çözebilen, eleştirel düşünebilen, yaratıcı, başkalarıyla uyum içinde yaşayabilen yaşamını en iyi biçimde sürdürüp geliştirebilen, bunun için tüm olanaklardan yararlanabilen, yeteneklerini ve gizil güçlerini harekete geçirip kullanabilen, sonuç olarak kendini yetkin biçimde gerçekleştirmek durumunda olan çağdaş insan yetiştirebilecek içeriğe sahip midir?

Çağımızın sınırsız ve hızlı değişkenliğine, sonsuz istek ve beklentilere, gerek çağa ayak uydurabilmek, gerek onda olumsuz bulduğumuz yönelme ve olgulara karşı gereken eleştiri yapabilmek için, çok yönlü, çok boyutlu ve demokratik düşünmeyi öğrenmek gerekir. Doğru toplumsallaşmayı gerçekleştirebilmek, yetişen kuşaklara bu değerleri kazandırabilmek, öğretebilmek ve her yeni kuşağın bir öncekini aşması gerektiğini kavrayabilmek için her türlü eğitim ve öğretim yönteminin yeniden geliştirilmesi gereklidir. Bu yeni eğitim yaklaşımları çok yönlü, çok boyutlu, sürekli yenilikler içeren ve yaratıcılığı destekleyen yöntemler olmalıdır. Böyle olunca sanat eğitiminin 21.yüzyıl becerilerini kazandırmadaki rolü yeniden gündeme gelmektedir. Okul öncesi, ilkokul, ortaokul, lise, üniversite ve yaygın eğitim kurumlarında sanat eğitimine gereken önemin verilmediği gerçeği önümüze çıkmaktadır.

İster yaygın, ister örgün eğitim olsun, ister programlı, ister programsız eğitim olsun, eğitimin her türünde ve her sürecinde sanat bazen amaç olarak, bazen de araç olarak fakat daima ve mutlaka işin içine girer, girmelidir de (Erinç, 1985).

Sanat eğitimi bugün bir zevk ve duygu eğitimi olmanın ve güzel biçimler yaratmayı amaçlamanın yanı sıra, daha çok yeni, özgün, atak, çağdaş düşünceler üretmeyi öngören bir yaratıcı etkinlikler süreci olarak görülmektedir. Bugün sanat eğitimi bilimsel ve ussal temellere oturmaktadır. Amaç kendine güvenli, bağımsız ve yeteneklerini sonuna değin kullanabilen, kendini yalnız bugüne değil, yarına da hazırlayabilen, kendisiyle birlikte çevresini de yönlendirebilen, çevreye, topluma saygı

ve sorumluluk duyan coşkulu fakat dengeli, akıllı ve duyarlı çağdaş insanın yetişmesinde önemli rol oynar (San, 1985).

Sanat için, insana özgü duyguların, düşüncelerin türlü araç ve gereçlerle anlatımı, dışa vurumudur diyebiliriz. Estetik duyarlılık sanatla ve sanat eğitimi ile gerçekleştirilebilir. Yaşamı yüceltmek, daha anlamlı kılmak sanatla olanaklıdır. Sanat insana yaşamının her alanında güç ve zevk verebilir.

Çağdaş insanın ciddi bir sanat eğitimi sürecine ihtiyaç vardır. Toplumumuzda çok gerilerde kalmış bağnaz birtakım görüşler sanata ve sanat eğitime mesafeli durulmuştur. Sanat yetenek işidir bahanesiyle sanat eğitimi geri plana atılmış, savsaklanmıştır. Sanat dar anlamda bir yetenek işi olabilir, ancak sanat eğitiminin amacı çocuk, genç ve yetişkinde ilgi uyandırmak ve sanatı sevdirmektir. Her insanı belli düzeye getirmektir. Her insan değişik sürelerle de olsa her şeyi öğrenebilir. Bir insanın salt kuru ve katı bilgilerle aydın düzeyine ulaşması olanak dışıdır. Sanat beğenisi olmayan kişi, insana ve topluma kapalıdır. İnsancıl sııcaklıktan yoksundur. Kişiliğinde ister istemez büyük eksiklikler ve katılıklar taşır. İlgileri, davranışları ve becerileri kısıtlıdır, donuktur (Apaydın, 1992).

Sanat insanın bilen, duyan, eğlenen, üreten yanlarının tümüyle ilgilidir. Sanat insanın karnının doymasıyla da ilgilidir. Dünyayı açıklamamızla, doğa karşısında korkularımızla, ölüm karşısında çaresizliğimizle, siyasal baskılar altında ezilmeye, ekonomik olarak, düşünce olarak, sömürüyle de ilgilidir sanat. Sanat gerçekliğin bilimle, teknolojiyle sınırlı boyutlarının ötesine gidip farklı boyutlarını gösterdiği için büyük bir olanaktır. Sanattan yararlanılması gerekir. Yıldızlar, gezegenler yalnızca bilimlerin anlattığı gibi değildir. Nice değişik yüzleri vardır. Sanat bunu anlatacak, insan bütün boyutları ile kendini görece, içselleşecek, zenginleşecektir. Üstelik sanat teknolojinin kendine sunduğu olanaklarla, teknik malzemeye araç gereçle anlatacak derdini, bilimi ve teknolojiyi yorumlayacaktır. Bilimde sanatı, sanatta bilimi. Böylece sürecektir (İnam, 1990).

Günümüzde, bilim, teknoloji ve sanatı bir bütün olarak görmek, insanı ve eğitimi sorgulamak ve yeniden yaratmak gereklidir. Dünya satın alınamayacak ve para ölçüsüne vurulamayacak güzelliklerle doludur. Bu güzellikleri görmesini, sevmesini ve onlara yeni güzellikler katmasını öğrenmek yaşamın temel amacı olmalıdır. Çocuklarımıza ve gençlerimize görmeyi, sevdirmeyi, araştırmayı, yaratıcı olmayı, kafayla, bedenle ve elle çalışmayı öğretmeliyiz (Kavcar, 1986).

Eğitimin amacı, insanlardaki davranış değişikliklerini toplumunun istekleri doğrultusunda yapmak olduğu için uyumlu insanlar yetiştirmeyi hedefler. Bu yaklaşım bir çelişkiyi de içermektedir. Çünkü gelişim yolunda büyük bir hız kazanan insanlık gelişmesini herkesten farklı düşünebilen yaratıcı insanlara borçludur. Geleceğin toplumları, yalnız yaratıcı bireylere gereksinim duyan toplumlar olmayacak, aynı zamanda kendileri de "yaratıcı" olan toplum olacaktır. Yaratıcı toplumun yarın çağdaş insanlara gereksimi vardır (Karayağmurlar, 1990).

Bu çağdaş ve aydın insanın yetiştirilmesi, eğitim sistemimizin yeniden gözden geçirilmesini kaçınılmaz kılmaktadır. Çağdaş insanın sanat eğitime olan gereksinimi genel eğitim içerisinde sanat eğitime mutlaka daha çok yer ayırmayı gerektirir. Çünkü yaratıcı toplumların gereksinim duyduğu yaratıcı insanları yetiştirmek, bizim ülkemiz için de bir zorunluluktur.

Büyük ağırlıkla akla, mantığa yönelik eğitim sistemleri içinde sanat eğitiminin önemi kendiliğinden ortaya çıkmaktadır. Çünkü sanatsal yaratmanın doğasında yaratıcılık süreci vardır. Sanatsal yaratma olayı irdelenirken ya da yaratılmış ürün okunur, seyredilir ve dinlenirken bile insan zihni benzer süreçlerle ilgilidir. Akıl ve mantık eğitiminin yanında ihmal edilmiş duyu, duyum, görsel algılama, imgeleme, düşlem, tasarımlama gibi duygusal yanları ağır basan zihinsel süreçlerin eğitimi en tam biçimiyle sanat eğitimi ya da sanat yoluyla eğitimle sağlanır.

Sanat, "İnsandaki estetik yanın irdelenmesi, algılanması, duyumsanması, sorgulanması ve insan nesne arasındaki güzele varma çabasıdır" biçiminde tanımlanabilir. Sanat toplumsal değişimleri kolaylaştırır; bireylerin anlama, düşünme, algılama, yetilerini açık tutar, duygusal yanlarını harekete geçirir. Sanat aynı zamanda evrensel bir dildir (Demir, 1990).

Çağdaş insan; insan ve değerlerini bilen, bugünü algılayıp, geleceğe bakabilen, bütün bu alanlarda tutarlı bir dünya görüşü olan, kendisine her yerde saygınlık kazandıracak görgü kurallarına sahip, sanat tarihi ve günümüzün sanatı hakkında yorum yapabilecek düzeyde bilgi sahibi insandır. İşte bu donanıma sahip aydın insanın yetişmesinde sanat eğitiminin çok büyük katkısı olacaktır.

Sonuç olarak, sanat insan yaşamıyla bütünleştiğinde, insanların daha duyarlı olacağı, geniş boyutlu düşünebileceği, yaratıcı kişiliğe yatkın ve güzeli algılama yetilerinin gelişmiş olacağı söylenebilir. Öyleyse, çağdaş insanın yetişmesinde sanat eğitiminin önemli bir rolü olduğu kabul edilmelidir.

Kaynakça

- Apaydın, Talip (1992). Okullarımızda Sanat Eğitimi. Cumhuriyet Gazetesi. 4.7.1992. S. 13.
- Demir, Cevat(1990) "Sanat Eğitimi". **Yükseköğretimde Sorunlar ve Çözüm Yolları**. Ankara Cem Yayınları.
- Erinç. M.Sıtkı(1985). "Yaşamı Güdüleyici Bir Etken. Estetik Kaygı". **Sanat Yazıları I**. Ankara H.Ü. GSF. Yayınları.
- İnam, Ahmet (1980). "İnsan İşini Yaratmada Teknoloji Etkisinde Sanatın Yeri" **Felsefe ve Sanat Sempozyumu**. İstanbul. Ara yayınları.
- İpşiroğlu, Zehra. "Düşünen İnsan mı Emir Kulu mu?" **Yükseköğretimde Sorunlar ve Çözüm Yolları**. Ankara, Cem Yayınları.
- Karayağmurlar, Bedri (1990). **Sanatta Yaratıcılık ve Eğitim**. Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İzmir.
- Kavcar, Cahit (1986). "Gençliğin Daha İyi Eğitimi". **Gençliğin Eğitimi**. Ankara, İş Bankası Kültür Yayınları.
- San, İnci .(1985). **Sanat ve Eğitim**. Ders Kitabı. A.Ü. Yayınları. Ankara,
- Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı (2017). Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi.

Covid-19 Salgın Döneminde Çevrim İçi Müze Eğitimi Uygulamalarının Yeri ve Müze Okul İlişkisini Yeniden Düşünmek

Doç. Dr. Ayşe OKVURAN*

Doç. Dr. Ceren KARADENİZ†

GİRİŞ

Müzeler kültür ve eğitim kurumları olarak en az okullar kadar eski ve önemli kurumlardır. Müzelerin tarihine bakıldığında başlangıçtaki işlevlerinden değişime ve dönüşüme uğradığı söylenebilir. 18. yüzyılda müzeler ve okullar, kamu müzeleri ve kamu okulları olarak aynı düzeyde önem taşımaktaydı. Ancak çocuğun değeri arttıkça okullar müzelere göre anlamlı fark yaratmış ve büyümüş, müzeler ise bu süreçte kendi içlerine kapanmışlardır.

Çocuğun değerinin artışında bazı faktörler öncelikli olarak önem taşır: Rousseau'nun Emile kitabının yayınlanması, çocuğun yetişkinin kopyası gibi değil çocuk olarak resmedilmeye başlanması, çocuk işçi çalıştırılmasına karşı görüşlerin artması, Piaget'in ve Dewey'in çocuk gelişimi hakkındaki kuramları ve etkileri... Böylece okulun kamusal bir kurum olarak değeri de artmıştır. Çocuk işçilik azaltılmış, çocuklar okulda uzun süreli tutulmaya başlanmıştır. Bu süreç içinde okul ve öğrenme kuramları farklı okul tür ve anlayışlarının oluşmasına neden olmuştur (Onur, 2012). Müzeler ise bu süreçte ziyaretçiden çok koleksiyona, sergilemeye, sanat ve kültürün aktarımına odaklanmış, daha seçkin bir tavır almışlardır. Ancak 20. yüzyılın ikinci yarısından sonra müzeler yeniden çocuklar ve okullar için çekici mekanlar haline gelmeye başlamıştır.

Müze okul ilişkisi, "kardeş okul" gibi, okulların müzelerle partner olması ya da müzelerin okullarla kardeş olması benzeri bir anlayışı içermektedir. Okulların her ayın bir iki gününü müzede geçirmesi ya da müzelerin okulların programlarına uygun içerik hazırlamaları, her okulda bir iki öğretmen bulunması ya da her okulda bir müze uzmanının zaman zaman görev alması gibi bir anlayış savunulmaktadır. Bu iki koordinatörün (müze uzmanı ve öğretmen) koordinasyonunun Türk eğitim siste-

* Doç. Dr. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi. okvuran@education.ankara.edu.tr

† Doç. Dr. Ankara Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi. ckaradeniz@ankara.edu.tr

minin gereksindiği müze = okul ilişkisinin kurulmasını sağlayacağı düşünülmektedir. Yeni normal yaşam bu ilişkinin kurulması için bir düşünme, izleme, gözlem sürecini sağlayarak bir farkındalık geliştirmiştir.

Salgınla birlikte tüm hayatın, sosyal ve bireysel yaşamın ve toplumsal kurumların yeni bir değişim ve dönüşüm içinde olduğu söylenebilir. Corona günlerinde müzelerle çevrim içi ve farklı yeni bir tekno-kültürel iletişim biçiminin doğduğu görülmektedir. Böylece müzeler toplumun eğitiminde, kültüründe serbest zaman etkinlikleri olarak eski-klasik işlevine güçlenerek dönmektedirler. Okulların çevrim içi eğitimleri etkili biçimde sürdürmeleri, salgın sonrasında da yeni bir okul ve yeni bir müze anlayışı oluşacağını da sinyallerini vermektedir. Bu süreç çocuğun ailesiyle zorunlu olarak daha etkileşimli günler geçirmesini de gerektirmiştir. Aileler eğitimde okulun önemini anlamışlar, çocuklarını ev ortamında farklı etkinliklerle oyalamak durumunda kalmışlardır. Çocuklar ve aileleri tarafından okulun yalnızca eğitim değil aynı zamanda etkileşim ve sosyalleşme mekânı olduğu da kavranmıştır.

Gözlemlerimize dayanarak belirtmeliyiz ki, salgının başlangıcında okula gitmediği için sevinen gençler bir süre sonra ev ortamından sıkılmaya başlamışlardır çünkü okul, onlarda aile gibi bir aidiyet duygusu yaratmıştır. Okul eğitim işlevinden çok, çocuk ve gençler için sosyalleşme ve etkileşimde bulunma mekanlarıdır. Müze - okul ilişkisinde müzelerin ya da okul dışı öğrenme ortamlarının da bu aidiyet duygusunu oluşturmaları beklenmektedir. Müzeler on yıllık bir süreçte çocuk, genç, yaşlı, kadın, erkek tüm toplumun sosyalleştiği, iletişimde bulundukları, içinde bulunmaktan mutlu oldukları mekanlara dönüşecektir.

Milli Eğitim Bakanlığı'nın (MEB) 2019-2023 vizyonu içinde başlıca şu maddeler yer almaktadır: Öğrencilerin bilimsel, kültürel, sanatsal faaliyetlere katılımı, yaşam boyu öğrenme, okul dışı öğrenme, daha eşit ve adil bir eğitim, ulaşılabilirlik. MEB öğrencilerde ise şu becerileri geliştirmeyi hedeflemektedir: “Düşünme, anlama, araştırma ve sorun çözme yetkinliği gelişmiş, millî kültür ve demokrasinin bilincinde, iletişime ve paylaşıma açık, sanat duyarlılığı, öz güveni, öz saygısı, hak, adalet ve sorumluluk bilinci yüksek, öğrenmeyi bir yaşam tarzı haline getiren, sağlıklı ve mutlu bireylerin yetişmesini sağlamak” (MEB, 2011). Çocukların yetişmesi için hem evrensel ve hem de yerel bağlamda gereken temel beceriler ortaktır: Yaratıcı düşünme, analiz senteze dayalı düşünme, eleştirel düşünme, iletişim becerileri, yaratıcı, estetik sanatsal beceriler. MEB'in bu bireyleri yetiştirmesi için okullar tek başına yeterli değildir. Okul dışı öğrenme ortamlarının da bu amaçları gerçekleştirmek için yeniden düzenlenmesi ve eğitim sistemine dahil edilmesi gerekmektedir.

Yeni Müze

Yeni müze anlayışı daha demokratik ortamları yaratan, çatışmaları, zorlukları kapsayıcı, daha katılımcı, eşitlikçi, saydam bir müze yaklaşımını içermektedir. Müzeler kâr amaçlı değildir; katılımcıdır, saydamdır ve insan onuruna ve sosyal adalete, küresel eşitlik ve küresel refah düzeyine katkıda bulunmayı amaçlayan, dünyadaki anlayışları toplamak, muhafaza etmek, araştırmak, yorumlamak, sergilemek ve geliştirmek için aktif ortaklıklar ile çalışırlar (ICOM, 2019). Yeni müzecilik özellikle ziyaretçi merkezli müzecilik anlayışını yerleştirebilmek için şu çalışmalara odaklanmaktadır: Görsel kültürün kullanımı, aile katılımına odaklanma, birlikte oluşturma (iş birliği/ katılım), öğrenme amacına hizmet eden galeriler, dokun-yap-keşfet etkinlikleri (nesne etkileşimi), sanal ve dijital tasarımlar, bilim, keşif ve teknoloji merkezleri ve çocuk müzeleri (Onur, 2014).

Günümüzde müzeler izleyicilerle dolaylı yoldan ya da doğrudan iletişim kurduğu yerler ve sosyalleşme merkezleri olarak işlev görmektedir. Müzeler küratörler, bilim insanları, tasarımcılar, eğitimciler, eğitim uzmanları, gönüllüler, güvenlik, tanıtım ve pazarlama personelinin oluşan kadrolarıyla profesyonel organizasyonlar hazırlayan *katılım* ve iyileştirme merkezleri olarak önem taşımaya başlamıştır. Kùltürler ve kişilerarası etkileşim mekanı ve sergilediği nesnelerin izleyicisiyle *informal* ve *öğrenme odaklı* yakın ilişki kuran bir diyalog merkezi sayılmaktadır. Yeni müze anlayışı içinde sayılabilecek etkinlikler şunlardır: Bilimi keşif ve teknoloji merkezlerinin sürekli ve geçici sergileri, farklı yaş gruplarına yönelik atölye çalışmaları, kurslar, yaz ve kış kampları, aile günleri, doğum günü partileri, rehberli müze ve şehir turları, seminerler, bilim adamları ve sanatçılarla söyleşiler, müze – okul işbirliği programları, sosyal programlar, uzaktan öğrenme programları, öğretmenlere yönelik etkinlikler ve öğrenme programları, okullar için eğitim materyalleri, akşamüstü etkinlikleri, müze gönüllülerine eğitim programları, halk günleri, belirli gün ve haftalarda özel etkinlikler, film ve belgesel gösterimleri vb. (Onur, 2014).

Müze - Okul İlişkisinde Müzede Kullanılabilecek Öğretim Yöntem ve Teknikleri

Müzede kullanılan geleneksel öğretim yöntem ve tekniklerinin başında anlatım, rehberli tur, soru sorma, gezi gözlem ve inceleme olduğu söylenebilir. Müzelerde etkili bir öğrenme sağlanması için yeni tekniklere de ihtiyaç bulunmaktadır. Rehberli tur ve anlatımın yanı sıra soru sorma, tartışma, etkileşimli etkinliklere ve ara bul oyunları, drama oyunları vb müze öncesi, müzede ve müze sonrası tekniklere gereksinim var-

dır. Müzede kullanılabilecek yöntem ve teknikler çocuk ve gençler için evrensel yeterlilikler/becerilere göre şöyle sınıflanabilir: Kendini ifade iletişim sosyal becerileri gerçekleştirmek için kullanılabilecek öğretim yöntem ve tekniklerinin başlıcaları şunlardır: Anlatım tekniği, rehberli tur, soru cevap tekniği, nesne çalışması, küçük ya da büyük grupla tartışma, kendilerine soru soran katılımcılar ve sorgulama tekniği.

Müzede gençlerin iş birliği becerilerini geliştirecek temel eğitim teknikleri ise şunlardır: Galeri sohbetleri/diyaloglar, küçük ya da büyük grupla çalışma, en az iki kişiyle eşleşerek çalışma, ortak tasarımlar yapma, afiş tasarımı, broşür tasarımı, istasyon tekniği, nesne çalışması vb.

Müzede yaratıcılık becerilerini geliştirmek için başlıca teknikler ise şunlardır: Konuşma halkası, hikâye anlatımı, rol içinde oynama, nesne çalışması, üç boyutlu tasarım yapma, bedenle canlandırma, donuk imge, mektup- rol kartı yazma, altı şapkalı düşünme tekniği, beyin fırtınası. Müzede estetik sanatsal becerilerin geliştirilmesi için kullanılabilecek teknikler ise şöyle sıralanabilir: Nesne çalışması, müze bavulu hazırlama, proje çalışmaları ve tasarımlar yapma, örnek olay inceleme.

Yakın Dönem Müze Eğitimleri

Yakın dönem Türkiye’de müze eğitimi alanındaki gelişmeler için 2000’li yıllar temel alınmıştır. 2006’da MEB tarafından hazırlanan yeni öğretim programlarında “Türkçe, Matematik, Fen ve Teknoloji Öğretimi” derslerinde müzelerden yararlanılması gereği vurgulanmıştır. “Sanat Etkinlikleri ve Görsel Sanatlar ders programlarında” müze eğitimi bir öğrenme alanı olarak ilköğretim birinci sınıftan sekizinci sınıfa kadar programın yaklaşık üçte birini oluşturmuştur. “İlköğretim Sanat Etkinlikleri ders programının” öğrenme alanlarından biri “müze kültürü”, Görsel Sanatlar ders programının ise “müze bilinci” olmuştur. 2007’de, Ortaokul dokuzuncu sınıf Tarih dersi için müze ve müzede eğitim kavramları geçmiş, bugün ve gelecek algısında tarih bilinci kazandırmayı amaçlayarak programa eklenmiştir. 2009’da, Güzel Sanatlar ve Spor Liseleri için “Müze Eğitimi Ders Programı” hazırlanmıştır. MEB tarafından 2010-2011 öğretim yılında Halk Kültürü dersinin 6.-8. sınıf düzeyinde okutulmaya başlanması da halk kültürü ürünlerinin sergilendiği müze, fuar vb. ortamlara planlı inceleme gezileri düzenlenmesini sağlamıştır. Sosyal Bilgiler dersi kapsamında 4.-5. ve 6. sınıf öğrencileri için kültür ve miras ile küresel bağlantılar öğrenme alanlarına yönelik kazanımlar belirlenmiş; doğal varlıklar, tarihi mekanlar, nesneler ve eserlerin ayrıntılı olarak incelenmesi amacıyla müze ziyaretleri uygun görülmüştür (Okvuran ve Karadeniz, 2021).

2017’de “MEB Okul Müzeleri Yönetmeliği” kapsamında 81 ildeki lise-lerde tarihi eğitim materyalinin sergileneceği Eğitim Tarihi Müzeleri kurulması gündeme gelmiştir. MEB Ortaöğretim Genel Müdürlüğü’nce başlatılan çalışmalar çerçevesinde, illerde eğitim tarihi açısından arşiv değeri taşıyan, evrak, kitap, dergi, rehber, broşür vb. objelerin il ve ilçe düzeyinde tespitleri yapılarak, envanter kayıtları oluşturulmuş, okullar saptanmış ve 60 ilde İl Eğitim Tarihi Müzeleri açılmıştır (Karakaya, vd, 2018). Bu müzelerin okul binaları bünyesinde açılmış olması öğrenci ve öğretmenlerin doğrudan katılımını kolaylaştırmakta ve müzecilik ile eğitim etkinliklerinin birlikte yürütülmesini de sağlamaktadır. Ortaöğretimde Müze Eğitimi İş Birliği Protokolü ile de MEB’de görev yapan öğretmenlerin müze ve öğren yerlerine ücretsiz girişleri sağlanmıştır. Müze-lerde eğitim ve öğretim faaliyetlerinin yapılabilmesi için eğitim ortamları düzenlenmesi zorunlu hale getirilmiştir. Program kapsamında MEB, Kültür ve Turizm Bakanlığı ve Ankara Üniversitesi Disiplinlerarası Müze Eğitimi Ana Bilim Dalı ile bir protokol imzalamıştır. Program için "Müze Eğitimi Öğretmen El Kitabı" ve "Müze Etkinlik Kitabı" hazırlanmıştır. Bu protokol kapsamında 2019-2020 yılları arasında yüz yüze öğretmen eğitimleri gerçekleştirilmiştir (İlhan, vd., 2020 a; İlhan vd. 2020 b).

1-3 Mayıs 2019’da Ankara ilinde, Anadolu Medeniyetleri Müzesi’nde 50 öğretmen ile pilot bir uygulama başlamış, ardından Erzurum/Yakutiye Medresesi ve Atatürk Evi, İstanbul/Pera Müzesi ve İstanbul Modern, Ankara Etnografya Müzesi, Muğla/Bodrum Sualtı Arkeoloji Müzesi ve Zeki Müren Müze Evi, 27-31 Ocak 2020 tarihinde Urfa/Urfa Arkeoloji Müzesi ve Haleplibahçe Mozaik Müzesi olmak üzere beş ilde ve toplam 660 öğretmenle birer haftalık müze eğitimleri gerçekleştirilmiştir. Her eğitim 40 saatte tamamlanmıştır. Eğitimler kuramsal ve uygulamalı olarak gerçekleştirilmiştir. Kuramsal olarak müzecilik temel kavramlar ve müze türleri, müzede öğrenme, ölçme değerlendirme, müzede teknoloji kullanımı, müze eğitim yöntem ve teknikleri vb. konular ele alınmıştır. Müze eğitimleri müze öncesi, müzede ve müze sonrası olmak üzere üç aşamada gerçekleştirilmiştir. Müze öncesinde bahçe oyunları ve drama etkinlikleri yapılmış, ben müzesi, bavul müze, maske çalışması, doğa kolajı etkinlikleri gerçekleştirilmiştir. Müzede ise drama oyunları, rehberli müze turu, ara-bul ve tarih şeridi teknikleri uygulanmıştır. Müze sonrası etkinlikler müze öncesi ve müzede gerçekleştirilen eğitimlerin değerlendirilmesine odaklanmaktadır. Bu aşamada öğretmenlerin yorumuyla tematik müze afişleri tasarlanmış, ara-bul etkinliği-ne konu olan müze nesnelerinin drama teknikleri kullanılarak canlandı-

rılması yapılmış, müze öncesinde ve müze etkinliklerinde kullanılan akademik bilgilerden hareketle müze gazetesi oluşturulmuştur (Karadeniz ve Okvuran, 2021).

İlgili Araştırma

Müze okul ilişkisi bağlamındaki bu anlamlı gelişmelerin devamında, pandemi ve okulların kapatılması gerçeği hayatı derinden etkilemiş ve eğitimde yeni bir gerçekliğe doğru ilerleme çalışmalarını başlatmıştır. Eski normal hayatın ne kadar kıymetli olduğunu ve okulların eşitlik ve adalet için en önemli kurumlar olduğunu bir kez daha göstermiştir. Covid-19 Salgınıyla birlikte hayat “Yeni Normal” olarak adlandırılmaya başlanmıştır. 2020 yılının Mart ayı itibariyle Türkiye’de resmen başlayan salgın sürecinde müze ve müzecilik açısından da ilginç gelişmeler olmuştur. Evde kalma durumu teknolojinin gücünü artırmış, evlerden tüm dünya ve Türkiye müzelerine çevrim içi platformlarla ulaşma olanağı doğmuştur. Bu süreçte kültür, sanat ve müzeler toplumlar için bir can kurtaran işlevi görmeye başlamış, terapötik etkilerini kanıtlamışlardır.

Bu süreçte müzeler adına bu olumlu gelişmeler müzecileri de harekete geçirmiş, izleyiciyle yeni iletişim yollarının denenmesini sağlamıştır. Bu sürecin ne zaman biteceği bilinmemektedir. Dolayısıyla müzelerin etkisi, gücü devam edecektir. Örneğin MEB, Eğitim Bilişim Ağı (EBA) aracılığıyla salgının başından beri çevrim içi müze eğitimleri düzenlemekte ve kursa katılanlara sınav yaparak sertifika vermektedir. Mart 2021 tarihindeki son rakamlara göre çevrim içi müze eğitimlerine yaklaşık yüz bin öğretmenin katıldığı saptanmıştır.

Aşağıda Covid 19 salgını sürecinde çevrim içi müze eğitimlerine katılan öğretmen ve ailelerle yapılan bir araştırmanın verileri sunulmaktadır. Araştırmanın temel amacı salgın döneminde çevrim içi müze etkinliklerine öğretmenlerin ve ailelerin katılım düzeyini öğrenmektir. Bu amaçla öğretmen ve aile katılım ölçeği hazırlanarak çevrim içi sunulmuştur. Araştırmaya 35 öğretmen ve 32 anne baba katılmıştır. Salgın dönemi çevrim içi öğrenme biçimlerinde müze eğitimi uygulamalarının yeri ve biçimi araştırmasına katılan öğretmenlere cinsiyeti, branşı ve hangi okullarda çalıştıkları sorulmuştur. Katılımcılara öncelikle “salgın boyunca, bir müze eğitimi tasarladıysanız bunu gerçekleştirirken hangi müze eğitimi kaynaklarını kullandınız” sorusu yönlendirilmiştir. Katılımcılara salgın boyunca, müze eğitimi ya da müzenin eğitim aracı olarak kullanılmasına ilişkin bir uygulamalarının olup olmadığı, müze eğitimi yöntemlerini derslerinde kullanıp kullanmadıkları, kullandıysa hangi sıklıkta kullandıkları ve hangi öğrenme hedefi doğrultusunda kullandıkları

sorulmuştur. Katılımcılara salgın boyunca, web bağlantılarıyla 360 derece görüntü sunan müze yapılarını kullanmayı ailelere önerip önermedikleri, müzelerden hangilerini çevrim içi olarak ziyaret etme konusunda öğrencileri ve ailelerini yönlendirdikleri ve geribildirim aldıkları sorulmuştur. Katılımcılara “salgın sürecinde, bir müze eğitimi tasarladıysanız bunu gerçekleştirirken hangi müze eğitimi kaynaklarını kullandınız” sorusu ve başka hangi çevrim içi süreçleri kullandıkları ve diğer öğretmenlere hangi önerilerde bulunmak istedikleri sorulmuştur.

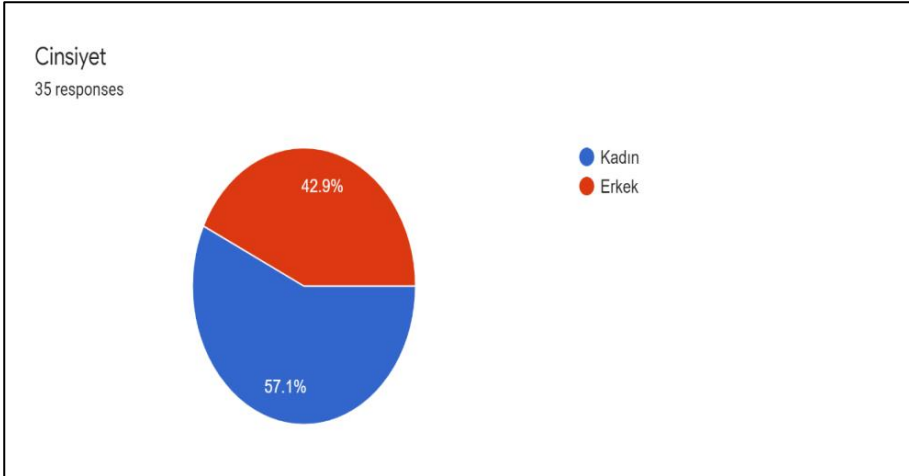
Araştırma Bulguları:

Covid-19 salgınında çevrim içi öğrenme biçimlerinde müze eğitimi uygulamalarının yeri ve biçimi konulu araştırmanın bulguları öğretmen formu ve aile formu analizi olarak aşağıda sunulmaktadır.

Öğretmen Formu Analizi:

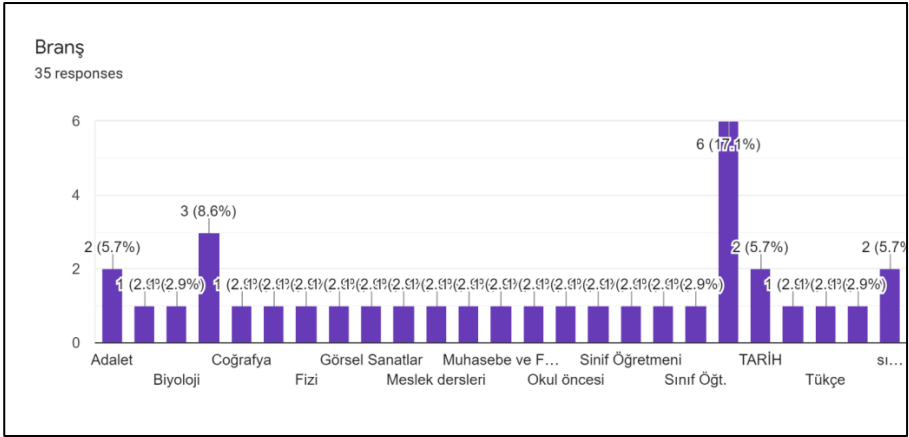
Covid-19 Salgını Dönemi Çevrim İçi Öğrenme Biçimlerinde Müze Eğitimi Uygulamalarının Yeri ve Biçimi

Tablo 1:



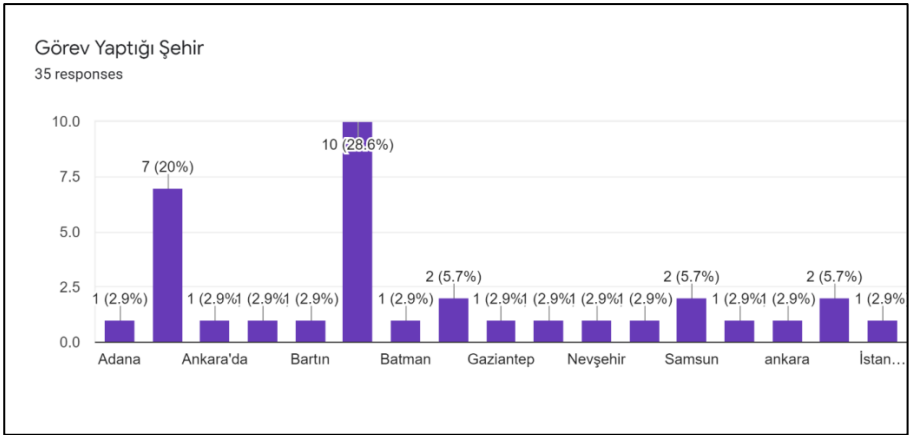
Tablo 1'e göre COVID-19 salgınında çevrim içi öğrenme biçimlerinde müze eğitimi uygulamalarının yeri ve biçimi araştırmasına katılan öğretmenlerin % 42,9'u erkek, % 57,1'i ise kadındır.

Tablo 2:

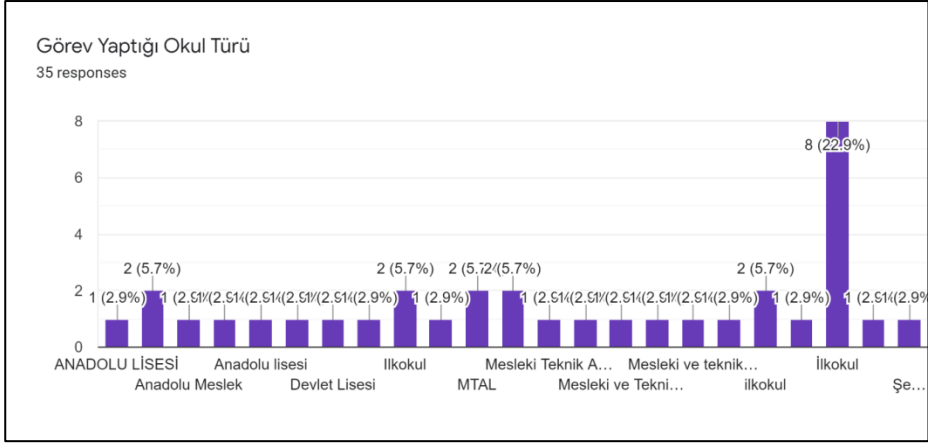


Tablo 2'ye göre araştırmaya katılan öğretmenlerin % 17,1'i tarih öğretmenidir. Diğer katılımcılar adalet, biyoloji, coğrafya, fizik, görsel sanatlar, meslek dersleri, muhasebe ve finans, okul öncesi, sınıf öğretmenliği ve Türkçe branşlarında çalışmalarını sürdürmektedir.

Tablo 3:



Tablo 3'e göre katılımcılar Adana, Ankara, Bartın, Batman, Gaziantep, Nevşehir, Samsun ve İstanbul illerinde ikamet etmektedir.

Tablo 4:

Tablo 4'e göre katılımcılar Anadolu Lisesi, Anadolu Meslek Lisesi, Devlet Lisesi, Meslek Lisesi ve İlkokullarda görev yapmaktadır. Katılımcılara salgın boyunca, müze eğitimi ya da müzenin eğitim aracı olarak kullanılmasına ilişkin bir uygulamalarının olup olmadığı sorulmuştur. Katılımcıların % 11,4'ü böyle bir uygulamaları olmadığını ifade etmişlerdir. Katılımcıların % 60'ı ise, müze eğitimi ya da müzenin eğitim aracı olarak kullanılmasına ilişkin bir uygulamalarının olduğunu vurgulamışlardır. Bu alanda uygulaması olan katılımcıların tamamına yakını EBA'nın çevrim içi müze eğitimi kursuna katılmış; bir kısmı ise sanal müze uygulamalarını kullandığını ifade etmiştir.

Katılımcılara salgında müze eğitimi yöntemlerini derslerinde kullanıp kullanmadıkları, kullandıysa hangi sıklıkta kullandıkları ve hangi öğrenme hedefi doğrultusunda kullandıkları sorulmuştur. Katılımcıların %17,1'i müze eğitimi yöntemlerini salgın sürecinde derslerinde kullanmadıklarını ifade etmişlerdir. Katılımcıların %82,8'i ise müze eğitimi yöntemlerini salgın sürecinde derslerinde kullandıklarını vurgulamışlardır. Katılımcılar müze eğitimi yöntemlerini Görsel Sanatlar dersinde ve Hayat Bilgisi dersinde Türkiye'nin ülkemizin kültür zenginliği temasında kullandıklarını ifade etmişlerdir. Katılımcılar aynı zamanda Müzeler Haftasında sanal müze gezileri gerçekleştirerek bu yöntemleri kullandıklarını ifade etmişlerdir. Bazı katılımcılar öğrencileriyle birlikte Louvre Müzesi ve British Müzesi gibi ünlü müzelerin sanal sergilerine katılarak öne çıkan eserlerle ilgili araştırmalar yaptıklarını ifade etmişlerdir. Bir katılımcı ulusal bayram kutlamalarında sanal müze ziyaretleri gerçekleştirdiğini; öğrenme hedefi olarak "milli ve kültürel değerlerle ilgili bilinç farkındalık oluşturmak ve geçmişle bugün arasında bağlantı kurabilmek" hedefini

benimsediğini ifade etmiştir. Katılımcıların bir bölümü ise öğrencilere ödev vererek müzelerden bir eseri seçip araştırmalarını ve eser hakkında bir bilgi kartı hazırlamalarını istediklerini vurgulamışlardır.

Katılımcılara salgında, web bağlantılarıyla 360 derece görüntü sunan müze yapılarını kullanmayı öğrencilerin ailelerine önerip önermedikleri sorulmuştur. Katılımcıların %8,5'i herhangi bir sanal müze bağlantısını ailelere önermediklerini belirtmişlerdir. Katılımcıların %94'ü ise, sanal müze ziyaretlerini ailelere önerdiklerini ifade etmişlerdir. Öneren katılımcılar ailelere, doğrudan müze linki göndermiş, ödev aracılığıyla aile katılımını sağlamak için linkler paylaşmış, hazırlanacak projeler için çevrim içi müze sergileri önermişlerdir. Katılımcılar ilerleyen süreçte ailelerin diğer ailelere önerilerde bulunduklarını da ifade etmişlerdir. Bazı katılımcılar bulundukları okulların sosyo ekonomik açıdan dezavantajlı bölgelerde yer alması nedeniyle hem ailelerin Türkçe bilmemesinden hem de internet erişimleri olmamasından ötürü öneride bulunmalarına rağmen olumlu sonuç alamadıklarını ifade etmişlerdir.

Katılımcılara salgında müzelerden hangilerini çevrim içi olarak ziyaret etme konusunda öğrencileri ve ailelerini yönlendirdikleri ve geribildirim aldıkları sorulmuştur. Geribildirim olarak verilen müzelerin listesi Tablo 5'de verilmiştir.

Tablo 5.

Çevrim içi müze ziyaretleri sonunda geribildirim verilen müzeler listesi

Ziyaret edildiği belirtilen müzeler
Rahmi Koç Müzesi
Erimtan Arkeoloji ve Sanat Müzesi
British Müzesi
İstanbul Oyuncak Müzesi
Topkapı Sarayı Müzesi
Anadolu Medeniyetleri Müzesi
Zeugma Müzesi

Katılımcılara “salgın boyunca, bir müze eğitimi tasarladıysanız bunu gerçekleştirirken hangi müze eğitimi kaynaklarını kullandınız” sorusu yönlendirilmiştir. Tablo 5'e göre katılımcıların %77'si müze eğitimi kaynaklarını kullandıklarını, %22,8'i ise kullanmadıklarını belirtmiştir. Kullanılan müze eğitimi kaynakları Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6. Salgın boyunca kullanılan çevrim içi müze kaynakları

Ziyaret edildiği belirtilen müzeler
Panoramik müze turları
İstanbul Oyuncak Müzesi sanal ziyaret
Sosyal medyada müzeler
Hikâye anlatımıyla Kurtuluş Savaşı Müzesi ziyareti
Çeşitli müzelerin web siteleri
EBA'daki etkinlik önerilerinin kullanımı
Ben müzesi etkinliği
Sanal müzede gördüklerini resmetmeleri ve evde sergileyerek diğer aile üyeleriyle paylaşımları
MEB Müze Etkinlik Kitabındaki etkinlikler

Katılımcılara salgın boyunca, hangi çevrim içi müzeleri etkili kullandıkları sorulmuştur. Kullanılan çevrim içi müzeler Tablo 7'de paylaşılmıştır.

Tablo 7. Salgın boyunca kullanılan çevrim içi müzeler

Ziyaret edildiği belirtilen müzeler
Kurtuluş Savaşı Müzesi
Pera Müzesi
Etnografya Müzesi
Anadolu Medeniyetleri Müzesi
TED Ankara Koleji Okul Müzesi
Troya Müzesi
Göbeklitepe
Rahmi Koç Müzesi
Van Gogh Müzesi

Katılımcılara salgın boyunca, EBA'da sunulan çevrim içi müzeleri görüp görmedikleri ve müze eğitimi etkinliklerini inceleyip incelemedikleri sorulmuştur. Katılımcıların %99'unun müze eğitimi etkinliklerini inceledikleri ve tanıdıklarıyla paylaştıkları saptanmıştır.

Katılımcılara salgında başka hangi çevrim içi süreçleri kullandıkları ve diğer öğretmenlere hangi önerilerde bulunmak istedikleri de sorul-

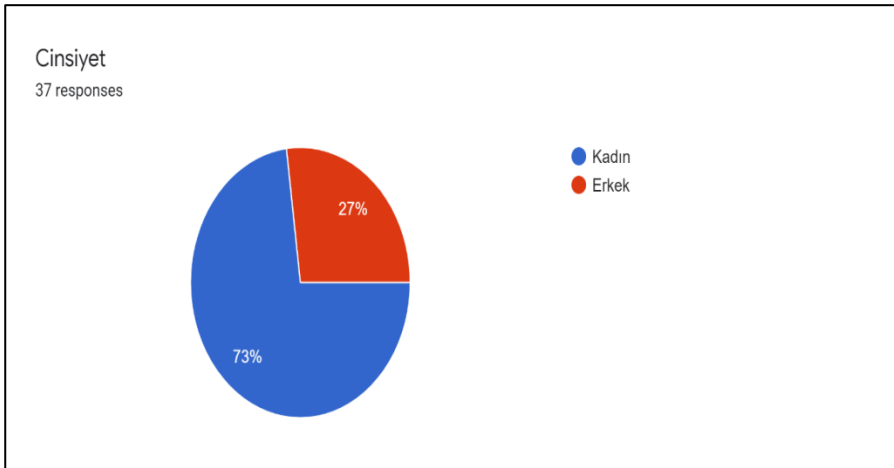
muştur. Katılımcıların bir bölümü EBA etkinliklerini yetersiz bulmuştur. Katılımcıların %81'i webinarlara katıldıklarını, müzecilik ve müze eğitimi konulu canlı yayınları izlediklerini ifade etmişlerdir. Katılımcıların %6'sı sanat tarihi ve görsel sanatlar gibi konularda Zoom platformu üzerinden çevrim içi kurslara katıldıklarını ifade etmişlerdir. Katılımcıların tamamı müzelerin sosyal medya hesaplarını takip ederek diğer müzelere erişim sağlayabildiklerini belirtmişlerdir. Bunun yanı sıra E-twinning projesi kapsamında Web2 etkinliklerini kullanarak müze eğitimi konusunda çalıştığını belirten bir katılımcı da bulunmaktadır.

Aile Formu Analizi:

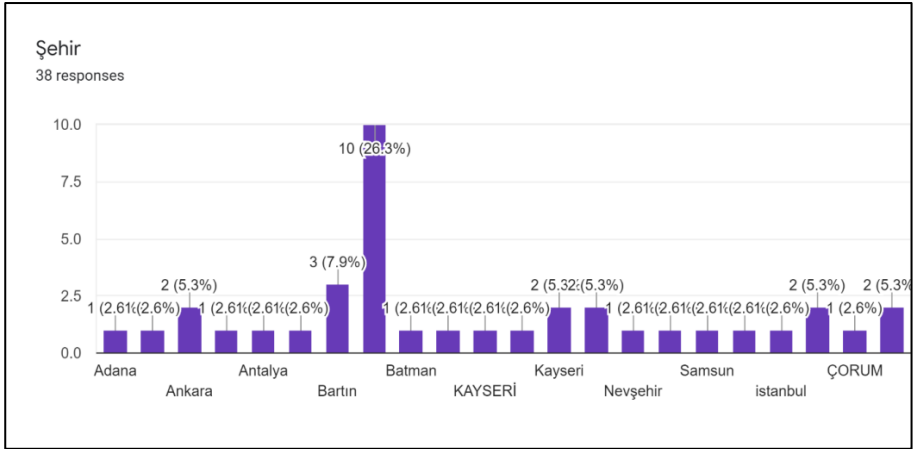
Salgın dönemi çevrim içi öğrenme biçimlerinde müze eğitimi uygulamalarının yeri ve biçimi konulu araştırma kapsamında ailelerle de görüşülmüş ve çevrim içi görüşme formu aracılığıyla veriler elde edilmiştir.

Çalışmaya toplamda 35 aile bireyi katılmıştır. Katılımcıların cinsiyetleri ve hangi şehirlerden bu araştırmaya katıldıkları sorulmuştur. Katılımcılar ilkin, salgın süresince müze eğitimi ya da müzenin eğitim aracı olarak kullanılmasına ilişkin bir uygulamaları olup olmadığı, müzelerden hangilerini çevrim içi olarak ziyaret ettikleri sorulmuştur. Etkin biçimde kullanılan çevrim içi müzeler ve ziyaretçi sayısı sorulmuştur. Katılımcılara salgın süreci boyunca, EBA'da sunulan çevrim içi müzelere ilişkin bir etkinlik gerçekleştirip gerçekleştirmedikleri sorulmuştur. Katılımcılara salgında ziyaret ettikleri müzenin kendilerine ya da çocuklarına nasıl bir katkı sağladığı konusunda görüşleri sorulmuştur.

Tablo 8. Aile Formu Analizi



Çalışmaya katılan 35 aile üyesinin %27'si erkek, %73'ü ise kadındır.

Tablo 9. Ailelerin Yaşadığı Şehirler

Tablo 9'a göre çalışmaya Ankara, Adana, Ankara, Bartın, Batman, Kayseri, Nevşehir, Samsun, İstanbul, Çorum gibi Türkiye'nin farklı şehirlerinden katılım sağlanmıştır. Katılımcılar ilkin, salgın süresince müze eğitimi ya da müzenin eğitim aracı olarak kullanılmasına ilişkin bir uygulamaları olup olmadığı sorulmuştur. Katılımcıların %28,5'i herhangi bir uygulamalarının olmadığını, %71,4'ü ise bir uygulamalarının olduğunu belirtmişlerdir. Uygulama yapan katılımcılardan ikisi uzaktan müze eğitimi aldıklarını ve sonrasında sanal müze gezisi gerçekleştirdiklerini ifade etmişlerdir. Katılımcılardan yine ikisi uzaktan müze gezintileri gerçekleştirme ve müzede beğendikleri bölümü resmetme gibi etkinliklere katıldıklarını belirtmişlerdir.

Katılımcılara salgın süreci boyunca, web bağlantılarıyla 360 derece görüntü sunan müze yapılarını kullanmalarının önerilip önerilmediği sorulmuştur. Ayrıca öneride herhangi bir yönlendirme olup olmadığı da aynı şekilde kendilerine sorulmuştur. Katılımcılardan %31,4'ü kendilerine herhangi bir öneride bulunulmadığını belirtmişlerdir. Katılımcıların %68,5'i ise kendilerine bir yönlendirme yapıldığını ifade etmişlerdir. Katılımcıların bazıları, sanal müzenin nasıl gezileceği konusunda bilgilendirmeye ihtiyaç duyduklarını ancak bu konuda bir geribildirim alamadıkları için verimli bir sanal müze ziyareti yapamadıklarını belirtmişlerdir.

Katılımcılara salgın süreci boyunca, müzelerden hangilerini çevrim içi olarak ziyaret ettikleri sorulmuştur. Katılımcıların %28,5'i hiçbir çevrim içi müze ziyareti gerçekleştirmediğini belirtmiştir. Katılımcıların %71,4'ü ise çevrim içi müze ziyareti gerçekleştirdiğini ifade etmiştir. Katılımcılar tarafından ziyaret edilen müzelerin listesi Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 10. Çevrim içi müze ziyaretleri ve ziyaretçi sayısı

Ziyaret edilen müzeler	Ziyaret eden kişi sayısı
Frida Kahlo Müzesi	8
Dolmabahçe Sarayı	2
Bebek Müzesi	1
Etnografya Müzesi	2
Anıtkabir Müzesi	2
Troya Müzesi	2
Anadolu Medeniyetleri Müzesi	3
Göbeklitepe Ören Yeri	3
İstanbul Oyuncak Müzesi	3
Pera Müzesi	1
İstanbul Modern Müzesi	2
Louvre Müzesi	1
Vatikan Müzesi	1
Van Gogh Müzesi	1
Efes Antik Kenti	1

Katılımcılara salgında, hangi çevrim içi müzeleri etkili biçimde kullandıkları sorulmuştur. Katılımcıların %42,8'i çevrim içi müzeleri etkin biçimde kullanmadıklarını belirtmişlerdir. Katılımcıların %57,14'ü ise çevrim içi müzeleri etkili biçimde kullanmışlardır. Katılımcılar tarafından etkili biçimde kullanılan çevrim içi müzelerin listesi Tablo 11'e sunulmaktadır.

Tablo 11.

Etkin biçimde kullanılan çevrim içi müzeler ve ziyaretçi sayısı

Ziyaret edilen müzeler	Ziyaret eden kişi sayısı
Kurtuluş Savaşı Müzesi	2
Cumhuriyet Müzesi	2
Gazi Müzesi	1
Etnografya Müzesi	2
Anıtkabir Müzesi	2

Troya Müzesi	2
Anadolu Medeniyetleri Müzesi	2
Göbeklitepe Ören Yeri	3
Hatay Müzesi	3
Pera Müzesi	1
Sakıp Sabancı Müzesi	2
Louvre Müzesi	1
Çorum Müzesi	1
Pergamon Müzesi	1
Efes Antik Kenti	1
Şanlıurfa Arkeoloji Müzesi	1
Zeugma Müzesi	1
İstanbul Modern Müzesi	1
Rahmi Koç Müzesi	1
Frida Kahlo Müzesi	3

Katılımcılara salgında, EBA’da sunulan çevrim içi müzelere ilişkin bir etkinlik gerçekleştirip gerçekleştirmedikleri sorulmuştur. Katılımcıların %17’si EBA üzerinden sunulan çevrim içi müzelere ilişkin bir etkinliğe katılım gerçekleştirmediklerini ifade etmişlerdir. Katılımcıların %54,2’si ise EBA üzerinden sunulan çevrim içi müzelere ilişkin bir etkinliğe katılım sağladıklarını ifade etmişlerdir. Katılımcıların %11’i EBA üzerinden açılan müze eğitimi kursuna katıldıklarını ifade etmişlerdir. Diğer katılımcılar ise materyal taraması yaptıklarını belirtmişlerdir.

Katılımcılara salgın sürecinde ziyaret ettikleri müzenin kendilerine ya da çocuklarına nasıl bir katkı sağladığı konusunda görüşleri sorulmuştur. Katılımcıların %31,4’ü çevrim içi müze ziyareti gerçekleştirmediklerini ve çocukların bu süreçten fayda sağlayamadığını ifade etmişler; bunun nedeninin zaman kısıtlaması ya da çevrim içi ders yoğunluğu olduğunu ifade etmişlerdir. Bununla birlikte bazı katılımcılar okulların sanal müze ziyaretlerinden ya da çevrim içi müze sergilerinden haberdar olmadıkları için kendilerine bilgi verilmediğini vurgulamışlardır. Katılımcıların %68,5’i ise kendilerinin ve çocuklarının çevrim içi müze uygulamalarından fayda sağladıklarını belirtmiştir. Katılımcıların 7’si çevrim içi müze ziyaretlerinin zamanı iyi değerlendirmek için önemli bir etkinlik olduğunu ifade etmişlerdir. Pandemi sürecinde yüz yüze gerçekleştirilemeyen ziyaretlerin sanal süreçlerde daha ekonomik ve ev konforunda

gerçekleştirilmesinin avantajlı olduğu belirtilmiştir. İki katılımcı, binlerce kilometre uzaktaki bir müzeyi ev konforunda ziyaret edebilmenin yeterince keyifli ve öğretici olduğunu belirtmiştir. Aynı gün içinde çok sayıda sanal müzeyi ziyaret edebilmenin avantajlı bir durum olduğu da ifade edilmiştir. Bir katılımcı sanal müze ziyaretinde çocuğuyla birlikte salgın sürecinde psikolojik olarak evin dışında farklı yeni yerler görmenin insanı rahatlatıldığını, yeni kültürleri tanımayı kolaylaştırdığını ve yüz yüze müze ziyaretinde canlı olarak da görülen ancak belki gözden kaçan detayların fark edilebildiğini belirtmiştir.

Araştırmanın sonuç ve yorumları

Araştırmaya ilişkin öğretmen katılımcılardan elde edilen bulgular şunlardır: Katılımcıların %28,5'i herhangi bir müze eğitimi uygulamalarının olmadığını; %71,4'ü ise bir uygulamalarının olduğunu belirtmişlerdir. Katılımcıların %60'ı ise müze eğitimi ya da müzenin eğitim aracı olarak kullanılmasına ilişkin bir uygulamalarının olduğunu vurgulamışlar ve tamamına yakını EBA'nın çevrim içi müze eğitimi kursuna katıldığını, bir kısmı ise sanal müze uygulamalarını kullandığını ifade etmiştir. Katılımcıların büyük çoğunluğu müze eğitimi yöntemlerini salgın sürecinde derslerinde kullandıklarını vurgulamışlardır. Katılımcıların tamamına yakını ise ailelere sanal müze ziyaretlerini önerdiklerini ifade etmişlerdir. Katılımcılar ailelere, doğrudan müze linki göndermiş, ödev aracılığıyla aile katılımını sağlamak için linkler gönderdiklerini belirtmişlerdir. Bazı katılımcılar bulundukları okulların sosyo ekonomik açıdan dezavantajlı bölgelerde yer alması nedeniyle hem ailelerin Türkçe bilmemesinden hem de internet erişimleri olmamasından dolayı öneride bulunmalarına rağmen olumlu sonuç alamadıklarını ifade etmişlerdir.

Ailelere ilişkin araştırma sonuçları şunlardır: Katılımcıların yarısından fazlası EBA üzerinden sunulan çevrim içi müzelere ilişkin bir etkinliğe katılım sağladıklarını ifade etmişlerdir. Katılımcıların %68,5'i ise kendilerinin ve çocuklarının çevrim içi müze uygulamalarından fayda sağladıklarını belirtmiştir. Katılımcıların %7'si çevrim içi müze ziyaretlerinin zamanı iyi değerlendirmek için önemli bir etkinlik olduğunu ifade etmişlerdir. Pandemi sürecinde yüz yüze gerçekleştirilemeyen ziyaretlerin sanal süreçlerde daha ekonomik ve ev konforunda gerçekleştirilmesinin avantajlı belirtilmiştir. Aynı gün içinde çok sayıda sanal müzeyi ziyaret edebilmenin avantajlı bir durum olduğu da ifade edilmiştir.

Sonuç ve Öneriler

Müzelerin teknolojiyi etkin biçimde kullanmaları ve dijital yetkinliklerini artırmaları gerekliliği küresel COVID-19 salgınıyla birlikte kültürel miras alanında gerçekleştirilen tartışmaların merkezine yerleşmiştir. Salgın ilk aylarında çoğu kurumun kapanmasına ve yerelden genele geniş çaplı bir kaos yaşanmasına neden olmasına rağmen kısa sürede “yeni normal” isimli bir sistem biçimini doğurmuştur. Birçok kurum gibi okullar ve okul dışı öğrenme ortamı olan müzeler bu sürecin merkezine yerleşmiş durumdadır. Elbette dijital platformları etkin kullanmak ya da sanal müze uygulamalarını hızla hayata geçirmek birçok müze için kolay olmayacaktır. Öte yandan dijitalleşme sürecini yaşayan ve yönetebilen müzelerde ise gençlerin aktif olduğu dijital ortamlarda yer bulabilmek, sürekli yeni ve çağdaş içerikler üretebilmek gündemdedir. Müze ziyaretçilerinin salgın sürecinde ve salgının hafiflediği dönemde davranışlarının ve taleplerinin izlenmesi de önemlidir. Dolayısıyla müzelerin eğitim işlevini web sayfaları üzerinden, uzaktan ve dijital olanakları kullanarak yürütmeye devam edecekleri ön görülmektedir. Buna rağmen teknoloji olanakları yetersiz olan öğrencilerin eğitimde fırsat eşitliliği yakalayamadıkları da göz önünde bulundurulmalıdır.

Covid 19 salgınının ne zaman biteceği bilinmemektedir. Bu süreçte çocuk ve gençlerin zamanlarını anlamlı biçimde geçirmelerine katkıda bulunmanın öğretmenlerin, ailelerin temel görevleri olduğuna inanılmaktadır. Kültür kurumları da bu görevi öğretmen kadar yoğunlukta hissedebilmelidir. Müze okul ilişkisinin geliştirilmesi ve güçlendirilmesi için kültür ve eğitim kurumları yeni normalin gerektirdiği becerileri kazanarak sorumluluklarını yerine getirmelidir.

Kaynaklar

- International Council of Museum, ICOM (2019). New Museum definition. <https://icom.museum/en/news/icom-announces-the-alternative-museum-definition-that-will-be-subject-to-a-vote/> Erişim Tarihi: 18.04.2021
- İlhan, Ç. A.; Artar, M.; Bıkmaz, F.; Okvuran, A.; Akmehmet, T.K.; Doğan, D.; Karadeniz, C.; Çiğdem, H.; Kut, S. (2019). Müze Eğitimi Kitabı. (Ed. Sibel Akbıyık; Uğur Kılıç). Ankara: T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü. ISBN: 978-975-11-4896-4. Millî Eğitim Bakanlığı Genel Yayın No:139.
- İlhan, Ç. A.; Artar, M.; Bıkmaz, F.; Okvuran, A.; Akmehmet, T.K.; Doğan, D.; Karadeniz, C.; Çiğdem, H.; Kut, S. (2019). Müze Etkinlik Kitabı. (Ed. Sibel Akbıyık;

Uğur Kılıç). Ankara: T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü. ISBN: 978-975-11-4896-4. Millî Eğitim Bakanlığı Genel Yayın No:140.

Karakaya, Ü.; Bıyıklı, N.; Çelik, A.; Okyay, F.; Ayan, H. (2018). İl Eğitim Tarihi Müzeleri Albümü. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Genel Yayınları 662.

Millî Eğitim Bakanlığı (2011). Millî Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı (EARGED). Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Basımevi.

Okvuran, A.; Karadeniz, C. (2021). Teacher's Impact on Museum Education and Design of New Generation School and Museum Collaboration in Turkey. Museum Management and Curatorship, DOI: 10.1080/09647775.2021.1914138 Erişim Adresi: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/09647775.2021.1914138> Erişim Tarihi: 18.04.2021

Onur, B. (2012). Çağdaş Müze, Eğitim ve Gelişim: Müze Psikolojisine Giriş. Ankara: İmge Kitabevi Yayınları.

Onur, B. (2014). Yeni Müzebilim, Demokratik Toplumu Yaratmak. Ankara: İmge Kitabevi Yayınları.

Çocuk Edebiyatı Eserleriyle İlkokul Öğrencilerinin Yazma Becerilerinin Geliştirilmesi

Ayşegül BAYRAKTAR*

Giriş

Çocuk Edebiyatı Eserleriyle İlkokul Öğrencilerinin Yazma Becerilerinin Geliştirilmesi isimli ve derleme türünde hazırlanan bu bölümde öncelikle çocuk edebiyatının kısa bir tanımı yapılmış, çocuk edebiyatının öğrencilerin gelişimindeki etkileri ve okullarda çocuk edebiyatı ürünlerinin kullanım durumlarına değinilmiştir. Daha sonra yazılı anlatım becerisinin tanımı verilmiş, çocuk kitaplarının çocukların yazma becerisine olan etkileri hem teorik hem de araştırma bulgularıyla sunulmuştur. Çalışma, öğretmenlerin çocuk kitaplarını okurken ya da okuduktan sonra öğrencileriyle birlikte yapabileceği etkinliklerin açıklanmasıyla ve eğitimciler ile anne-babalara çocuk edebiyatının kullanımıyla ilgili verilen önerilerle bitirilmiştir.

Çocuk Edebiyatı

Çocuk edebiyatı çocukları mutlu etmek, heyecanlandırmak okumaya motive etmek için yazılmış öyküler, şiirler ve bilgilerden oluşan metinler (Strickland, Galda ve Cullinan, 2004) olarak tanımlanmaktadır. Toplumsal, doğal, bireysel, felsefi ve evrensel olmak üzere beş boyuttan oluşan çocuk edebiyatı (Gülyüz, 2006), insan ve içinde yaşadığı doğal hayatın çocuklara sözcükler ve görseller yardımıyla sezinletilmesine yarayan estetik araçlar olarak da betimlenebilir (Sever, 2013). Şimşek ve Yakar'a (2014) göre çocuk edebiyatı, hedef kitlesi 2-15 yaş grubundaki çocuklardan oluşan ve bu yaş grubundaki çocukların gelişimsel özelliklerine göre hazırlanılan eserler olarak ifade edilmektedir. Şirin (1998) ise çocuk edebiyatını "gerçekçi ya da düşler dünyasına konu olan anlatımında çocuğun kitaba olan katılımını ve özdeşleşmesini gerçekleştirebilen edebiyat, çocuk edebiyatıdır" şeklinde tanımlamıştır (s. 10).

* Dr. Öğr. Üyesi, Ankara Üniversitesi, Temel Eğitim Bölümü, abayraktar@ankara.edu.tr

Çocuk Edebiyatının İşlevleri

Çocuk edebiyatı uzmanları ve eğitimciler çocuk edebiyatı ürünlerinin çocukların bilişsel ve duyuşsal gelişimleri üzerinde sayısız yararı ve olumlu etkisi olduğunu vurgulamaktadır. Örneğin Aslan (2006) ve Sever'e (2007a) göre çocuk edebiyatıyla etkileşim içinde olan çocukların dilisel, toplumsal ve bilişsel alanlardaki gelişimi desteklenmektedir. Çocuklar düşleyerek, düşünerek ve öykülerde işlenen heyecana ortak olarak yeni öğrenmeler gerçekleştirebilir. Çocuk edebiyatı, okuyucularına iyi bir öykü okumanın hazzını, başka deneyimleri, kişileri ve yerleri tanıma şansını ve kendi düşüncelerini yansıtmaya ve inceleme fırsatı verir (Bloem ve Padak, 1996; Oğuzkan, 1998). Çocuk, edebiyat eserleri yoluyla kendisi ve içinde yaşadığı hayat arasında köprüler kurar (Sever, 2007b), yaşam ve insan gerçekliğini öğrenir (Akal, 2006; Dayıoğlu, 2006; Sever, 2007a).

Güzel bir çocuk kitabı okuyan çocuk o an için bile olsa günlük kaygılarından ve sıkıntılarından arınabilir (Oğuzkan, 1998) ihtiyaç duyduğu huzura ulaşabilir (Gönen, 1998). Çocuk edebiyatı ürünleri sayesinde çocuklar farklılıklara hoşgörü göstermeyi öğrenirler (Aslan, 2006; Stan, 2015) aynı zamanda kendilerinin sahip olduğu benzer ve farklı deneyimlerini, görüşlerini ve duygularını da değerlendirebilirler (Strickland, Galda ve Cullinan, 2004). Kendi yaşadığı sorunları okuduğu kitaplarda da gören çocuk hayatta yalnız olmadığını kavrar ve karakterlerin sorunların üstesinden nasıl geldiğini modelleyerek kendinde zorluklara karşı yılmak yerine güçlü olmak ve problem çözücü bir yaklaşımı sergilemek için gerekli olan gücü bulabilir (Dayıoğlu, 2006). Diğer bir deyişle, çocuk edebiyatı çocuğun kendisini daha iyi tanımasına ve gerekiyorsa davranışlarını değiştirmesinde rehberlik eder (Oğuzkan, 1998). Çocuk edebiyatı eserleri aynı zamanda çocukların kişilik gelişimlerini de destekler. Çocukların cesaret, fedakârlık, iyilik, paylaşma, dürüstlük, sevgi, çalışkanlık ve yardımseverlik gibi soyut kavramları öğrenmesine ve içselleştirmelerine katkıda bulunur (Oğuzkan, 1998; Stan, 2015; Tuncer, 1998; Uzun Yurt, 2014).

Nitelikli çocuk kitapları, çocuğu eleştirel düşünmeye motive ederken aynı zamanda sosyal çatışmaları deneyimlemesine ve sosyalleşmesine katkıda bulunur (Gönen, 1998). Çocuk okuyucuların kendilerini daha iyi ifade edebilmelerine ve iletişim becerilerinin artmasına destek olur (Aslan, 2007). Çocuk edebiyatının sanatsal yönü de vardır. Anlatım tarzı ve resimleriyle aynı zamanda çocukların drama ve resim gibi farklı sanat alanlarına da ilgi duymasına ve genel kültürünün gelişmesine katkıda bulunur (Oğuzkan, 1998), çocukların hayal güçlerini geliştirir (Dayıoğlu,

2006). Türkçenin gücünü ve güzelliklerini örnekleyerek çocukların dil gelişimlerine olumlu katkıları bulunmaktadır (Aslan, 2007; Dayıoğlu, 2006; Oğuzkan, 1998; Sever, 2013; Sever, 2007a). Tüm bu faydalarının yanı sıra çocuk edebiyatının en önemli işlevlerinden birisi de çocukların okuma kültürü edinmelerini sağlamasıdır (Sever, 2013; Sever, 2007a; Stan, 2015).

İlgili alan araştırmalarını kısaca özetlemek gerekirse çocuk edebiyatı ürünlerinin çocukların dilsel, bilişsel, toplumsal ve bireysel gelişimlerini desteklediği, çocuklarda okuma alışkanlığı ve okumaya karşı olumlu tutumlar oluşmasını sağladığı söylenebilir. Çocuk edebiyatı ayrıca çocuklarda güzellik duygusunu geliştirmekte onları eğlendirirken eğitmekte, çocukların duygu ve düşünce dünyalarını zenginleştirmektedir. Çocuk edebiyatı eserleriyle çocuklar en başta kendilerini ve sonra da içinde yaşadıkları dünyayı daha iyi anlayabilmekte ve neden-sonuç ilişkisi kurabilmektedir.

Çocuk Edebiyatının Okullarda Kullanım Durumu

Yukarıda da söz edildiği gibi çocukların gelişimine sayısız yararı olmasına karşın çocuk edebiyatı eğitim ortamlarında hak ettiği yeri maalesef alamamaktadır. Bunun nedenlerinden biri öğretmenlerin bu alanda kendilerini yetersiz görmeleri ve bu eserlere yeterince aşına olmamaları olabilir (Leal, 2015). Öğretmenlerin kendilerini yetkin görmedikleri için öğretiminden de kaçınmaları durumu özellikle şiir türünde yazılmış eserler üzerinde daha sıklıkla görülen bir sorun olmaktadır (Benton 1999; Cremin vd., 2008). Dolayısıyla dil derslerinin öğretiminde birçok öğretmenin çocuk kitaplarını kullanmak yerine ders kitaplarının kullanımını öncelemiş olması gözlemlenmektedir. Ancak Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin öğüt vermek amacıyla yazılması ve salt öğretici nitelikte olması, sözcüklerin çağrışım yapmaya olanak vermeyecek şekilde temel anlamlarında kullanılması ve derslerin iletişim dersi olarak işlenmesinin yerine kuralların öğretildiği bir ders haline getirilmesi çocukların anlam ve dil becerilerinin gelişimini olumsuz olarak etkilemektedir (Hayran, 2006). Bunun yanı sıra okullardaki diğer derslerde de kuramsal bilgi yüklemesinin yapılması çocukları yaşamın çok boyutluluğuna ve inceliklerine hazırlamada yeterli kalmamaktadır (Dayıoğlu, 2006), öğrenciler görselleri okuma ve yorumlama üzerinde çok durmamakta (Moula ve Kampouropoulou, 2015), hayal güçlerini ve yaratıcılıklarını geliştirme yönünde çok fazla öğrenmeler ya da deneyimler yaşayamamaktadır (Stan, 2015). Dolayısıyla da nitelikli çocuk edebiyatının öğrencilerle buluşturulmasının önemi ve gerekliliği giderek artmaktadır.

Öğrencilerin nitelikli çocuk kitaplarıyla yeterince etkileşim içinde olmamaları onların yazılı iletişimde sorunlar yaşamasının devam eden bir sorun olarak görülmesine de neden olmaktadır. Bu yargı özellikle öğrencilerin sınavlardan aldıkları puanlardan, sınıf içi yapılan gözlemlerden ve yazı eğitiminde uzman araştırmacıların görüşlerine dayanmaktadır (Carter, Holland, Mladic, Sarbiewski ve Sebastian, 1998). Üst düzey düşünmeyi, yazı öncesi dönemde planlamayı, düşünmeyi ve planlananları düzen içinde sunmayı gerektiren yazma eylemi (Kavcar, 2009), Gül'e (2007) göre öğrencilerin genel olarak kaçındığı, sevmediği bir süreçtir. Dolayısıyla da öğrencilerin yazılı anlatım becerileri maalesef istenilen düzeye gelememektedir. İlave olarak yazılı kâğıtlarında ve sınıf içi etkinliklerde öğrencilerin yazılı anlatım becerileri diğer dil becerileriyle kıyaslandığında daha düşük olmaktadır. Yazara göre bunun temel nedenlerinden birisi dil dersinin sınava hazırlık olarak işlenmesi ve öğrencilerin kendilerine verilen seçeneklerden doğru olanı bulabilmesine odaklanmasıdır. Diğer bir deyişle, dil derslerinde öğrencilere duygu ve düşüncelerini ifade etmeleri için verilen olanaklar sınırlı düzeyde kalmaktadır.

Carter, Holland, Mladic, Sarbiewski ve Sebastian'a (1998) göre öğrencilerin yazılı anlatımlarının istenen düzeyde başarılı olamamasının üç temel nedeni bulunmaktadır. Bunlardan ilki öğretmenlerin yazma sürecinde öğrencilerle yeterince etkileşimde bulunmaması, yazılan metinleri hakkında öğrencilere sorular sormaması ve öğrencilerin yazılı performanslarını sınavlar haricinde sınırlı düzeyde değerlendirmesidir. İkinci neden öğretmenlerin yazılı anlatım konusunda yeterli eğitim almadıkları için kendilerini yetkin görmemeleridir. Son neden ise hızla gelişen teknoloji ve yeniliklere bağlı olarak mektup yazma gibi uygulamaların yerini telefon açma, görüntülü konuşma yapma ve sesli mesajlar gönderme aldığı için öğrenciler okul dışı ortamlarda da yazılı anlatım yapmaya güdülenmemektedir.

Çocuk Edebiyatının Yazma Becerisine Etkileri

Öğrencilerin bilgi, duygu ve düşüncelerini aktarabilmesi, okuldaki diğer derslerde de sorulan soruları ya da verilen ödevleri doğru ve düzgün cevaplayabilmeleri ve organize edebilmeleri için yazılı anlatım becerisini kazanmış olmaları son derece önemlidir. Ayrıca kültürün kuşaktan kuşağa aktarılmasında da yazılı belgelerin ve yazılı anlatımın yeri ve önemi tartışma götürmez bir gerçektir. Temel dil becerilerinden birisi olan yazılı anlatım becerisi duygu ve düşüncelerin yazı yoluyla anlatımı olarak tanımlanabilir (Kavcar, 2009). Akdal ve Şahin'e (2014) göre ise yazma eylemi "beyinde yapılandırılmış bilgilerin yazıya dökülmesi iş-

lemi” olarak tanımlanmaktadır (s. 184). Yazılı anlatım etkinlikleri, öğrencilere duygu ve düşüncelerini ifade etme, yeni deneyimler kazanma ve bu deneyimleri diğer bireylerle paylaşma olanağı vermesi bakımından dil derslerinde öğrencilere önemli katkılar sağlar (Belet, 2009). Strickland, Galda ve Cullinan’a (2004) göre dil öğretiminde çocuk edebiyatının kullanımının aşağıda listelenen pek çok yararı bulunmaktadır:

- Okumada akıcılığı artırır,
- Okuduğunu anlamayı güçlendirir,
- Sözcük dağarcığını zenginleştirir,
- Daha fazla ve daha iyi çocuk yazınlarıyla etkileşim içinde olmalarını sağlar,
- Cevaplarda derinliği oluşturur,
- Edebiyat anlayışını geliştirir,
- Öykü kavramı gelişir,
- Yazar kavramı gelişir,
- Sözel dil becerileri gelişir,
- Yazıda akıcılık artar,
- Yazı yazmak için konuların alternatifleri artar
- Okuma için motivasyon artar (s. 78).

Piazza’ya (2003) göre okumanın öğrenciler üzerinde iki temel etkisi vardır. Bunlar a) yazılı metinler bir metnin sahip olması gereken özelliklere model olur ve b) yazılı metinler öğrencilere konu bulmalarında ve okunan metinden ilham almalarında destek olur. Kitapları model olarak kullanırken “Yazar öyküye nasıl başlıyor?”, “Yazar beni güldürmeyi nasıl başarıyor?”, “Yazar ne tür sorular soruyor?”, “Yazar neyi önemsiyor?”, “Yazar neyi vurguluyor?” gibi sorulara yanıt aranmalıdır. Bunun yanı sıra kitaplar cümlelerin uzunlukları ve sıralanmaları, sözcüklerin kullanımı, sözcüklerin doğru yazılımları ve noktalama işaretlerinin kullanılması konularında da model olurlar. İkinci etkisi ise ilham vermesidir. Öğrenciler okudukları kitaplardaki kurgudan, karakterlerden, olayların geçtikleri yerlerden esinlenerek kendi öykülerini yazabilirler.

Nitelikli çocuk kitaplarıyla etkileşim içinde olan çocukların sözcük dağarcıkları zenginleşir, farklı cümle yapılarını ve fonksiyonlarını öğrenirler (Everts Danielson, 1992; Gül, 2007). Çocuk kitapları konuşma dilinden yazı diline geçişte model olur, yazım kuralları ve noktalama işaretlerinin öğrenilmesini kolaylaştırır (Graham, 2000; Özkan ve Yılmaz, 2006). Yukarıda da söz edildiği gibi okudukları ya da dinledikleri çocuk

kitapları içlerinde harika yazı örneklerini barındırdıkları için kendi duygu ve düşüncelerini anlatırken öğrencilere yol gösterici olmaktadır.

Başarılı çocuk edebiyatı örneklerini okuyanlar iyi nitelikli yazıların sahip olduğu altı özelliğin (fikirler, organizasyon, anlatımın ilgi çekici olması, sözcük seçimi, cümlede akıcılık ve gramer kuralları) modellendiği farklı yazı stilleriyle etkileşim içerisinde olurlar ve bu stiller hakkında farkındalıklarını artırabilirler. Daha sonra ise bu farklı stilleri kendi yazılarında yansıtabilirler. Okudukları öyküleri öğelerine ayıran ve tartışan öğrenciler öykülerin konusu, mesajları, dilin süslü/mecazlı kullanımı, farklı bakış açıları, sözcük seçimleri, kurgu içinde geriye dönüşleri, öykülerde benzerliklerin ve farklılıkların karşılaştırılması, neden sonuç ilişkisinin kurulması, karakter geliştirme ve okuyucunun nasıl ikna edilmesi konularında ipuçlarını öğrenirler. Bu deneyimlerine bağlı olarak da bir zaman sonra bu öğelere ve detaylara kendi yazılarında da yer verirler (Frey ve Fisher, 2006; Graham, 2000; Paquette, 2007; Strickland, Galda ve Cullinan, 2004). Çocuklar, örneğin, okudukları şiirlerde hoşlarına giden benzetmeleri, tamlamaları ve deyimleri hem sözlü iletişimlerinde hem de yazılarında kullanabilirler (Kıbrıs, 2007). Öykülerin yanı sıra bilgilendirici metinleri okuyarak, öğrenciler bilgilendirici metinlerin türlerine dair bilgiler edinirler. Örneğin betimlemenin, sıralamanın, sebep-sonuç ilişkisinin nasıl kurulduğu, benzerliklerin ve farklılıkların nasıl karşılaştırıldığı ve ne tür sözcüklerin kullanıldığı, problemin nasıl tanımlandığı ve çözümünün nasıl yapıldığı, bilginin ve inanışların birbirinden nasıl ayrıldığına ilişkin bilgi sahibi olabilirler (Piazza, 2003; Strickland, Galda ve Cullinan, 2004).

Öğrenciler, okunan kitaplarda yazarın karakterlerini okuyuculara nasıl tanıttığına tanıklık ederler. Karakterin birinci kişi ağzından mı anlatıldığını ya da deneyimleri ya da yaptıklarıyla üçüncü şahıs ağzından ya da diğer karakterlerin gözünden mi tanıtıldığını inceleyebilirler. Aynı şekilde öykülerin kurgularını inceleyerek öykü içinde geri dönüşler olup olmadığı, öykülerin bir problemle başlayıp, çözüme doğru ilerleyip sonunda çözüme ulaşp ulaşmadığını, kurgunun farklı karakterlerin gözünden anlatılıp anlatılmadığını vb. analiz edebilirler. Öğrenciler öykülerde karşılaştıkları bu farklı kurgular ile öykülerin farklı şekillerde yazılabileceğini kavrayabilirler (Strickland, Galda ve Cullinan, 2004).

Çocuk edebiyatı ürünlerini okuyan ve okunan metinleri öğretmenleri ya da akranlarıyla paylaşan ve tartışan öğrenciler aynı zamanda sıralama yapma, sebep-sonuç ilişkisi kurma, farklı özelliklere sahip olan karakterleri betimleme, çıkarım yapma, olayları ve mekânları tanımlama, yaratıcı ve eleştirel düşünme becerilerini de geliştirirler (Stan, 2015). Çocuk ede-

biyatı ürünleri sayesinde öğrenciler kişisel yazıları için birçok konu bulabilmekte ve yazılı metinleri dili kullanma ve metin oluşturma sürecinde model olarak kullanabilmektedirler (Anderson McElveen ve Campbell Dierking, 2000; Bloem ve Padak, 1996). Diğer bir deyişle, kitaplar öğrencilere kişisel konularda yazma olanağı da tanır. Örneğin karakterinin büyükanne olduğu bir öykü çocuğa kendi büyükannesini hatırlatabilir ve onun hakkında yazma isteği uyandırabilir. Aynı şekilde öyküdeki olayların geçtiği yerler de öğrencilere ziyaret ettikleri değişik yerleri anımsatarak bu farklı yerler ve şehirler hakkında da yazı yazmaları yönünde öğrencileri motive edebilir.

Öykülerin kurgusu, problem durumları, olay örgüleri, yer ve zaman gibi öğelerinin yanında çocuk kitaplarındaki görseller ve resimler de öğrencilerin betimleyici yazı yazmaları için yardımcı ve güdüleyici olabilir (Stan, 2015). Resimler, öyküde geçen sözcüklerin, kavramların ve kurgunun anlaşılmasını kolaylaştırır, çocukların yaratıcılıklarını ve onlardaki merak duygusunu uyandırır ve ilgilerini çeker (Fang, 1996). Moula ve Kampouropoulou (2015) yazma becerisinin gelişimini desteklemek için resimli çocuk kitaplarındaki görsellerin dikkatlice incelenmesini önermiştir. Yazarlara göre, bu inceleme sürecinde, öğrencilerden “görsellerin öykünün tamamını anlatıp anlatmadığı?”, “öyküde açıklanan neden-sonuç ilişkisinin görsellerle desteklenip desteklenmediği?”, “karakterlerin resimlerinin onların karakteristik özellikleri ve duygu durumları hakkında ipucu verip vermediği?”, vb soruları yanıtlamaları istenebilir. Aynı şekilde öğretmenlerin başarılı yazma teknikleri hakkında konuşması ve öğrencilere çocuk edebiyatından örnekler vermesi öğrencilerin zamanla yazar gibi düşünme, konuşma ve yazmalarına neden olabilir (Anderson McElveen ve Campbell Dierking, 2000).

Özetlemek gerekirse çocuk edebiyatı, çocuk okurları için dilin kullanımı ve yazılı anlatımın nasıl olması gerektiği konusunda model olabilmektedir. Kitaplarla etkileşimde olan çocuklar yeni sözcükleri öğrenirler, gramer kurallarını ve farklı cümle yapılarını ve bir öykünün öğelerinin neler olduğunu anlayabilirler. Alfabe kitapları, rakamların öğretildiği kitaplar, kavram kitapları, resimli yazısız kitaplar ve resimli çocuk kitapları gibi birçok kaynak çocuklara hem dilin kullanımını örneklemeye, hem sözcük öğrenmeyi kolaylaştırmaya, hem içerik örnekleri sunmaya, hem de yazma konuları seçerken ilham vermede etkilidir. Dolayısıyla, zaman içerisinde nitelikli çocuk yazınlarıyla etkileşimde olan öğrencilerin yazma becerileri de gelişir. Aşağıda, araştırma bulgularına bağlı olarak çocuk edebiyatının çocukların yazma becerisine olan etkileri açıklanmıştır.

Çocuk edebiyatının kullanıldığı ve tartışıldığı sınıflarda öğrencilerin yazılarında detaylara daha fazla yer verildiği, metinlerin iyi bir şekilde organize edildiği, renkli ve zengin bir dilin kullanıldığı, cümlelerde akıcılık olduğu, sözcüklerin doğru anlamlarında kullanıldığı ve doğru yazıldığı, noktalama işaretlerinin ve büyük küçük harf kullanımlarının doğru olduğu gözlenmiştir (Graham, 2000). Anderson McElveen ve Campbell Dierking'in (2000) çalışmasında öğretmenler ana sınıfı ve dördüncü sınıfa giden öğrencilerle birlikte yazılarında bulunması gereken ve onlara öğretmeyi planladıkları, a) planlama, b) odaklanma, c) ilişkilendirme, d) organizasyon ve e) noktalama işaretleri gibi öğeleri sınıf içinde okunan çocuk edebiyatı eserlerinde incelemiş ve örnekler vermişlerdir. Yapılan yazma etkinlikleri öncesinde ve metin oluşturma sürecinde çocuk edebiyatı ürünlerinin kullanımının öğrencilerin yazılarında detaylara daha fazla yer vermesine, öğrencilerin konuşmalarının ve yazılarının bir yazar üslubuyla yapılmasına neden olduğu gözlenmiştir. Diğer bir deyişle, öğrencilerin metinlerini oluştururken beyin fırtınası yaptıkları, öyküde geçen olayları birbirleriyle ilişkilendirdikleri, yazdıkları metinde odağa bağlı kaldıkları, yazılarını iyi organize ettikleri, yazılarında benzetim, aliterasyon, mecaz, yansıma (onomatope) ve kişileştirmeye yer verdikleri ve gramer kurallarına dikkat ettikleri gözlenmiştir.

Çocuk kitaplarının model olarak kullanıldığı diğer bir çalışmada, öğretmen öyküyü okurken aralarda durup öğrencilerden yazarların kullandıkları stratejileri tartışmalarını ve örneklemelerini istemiştir. Böylece öğrencilerin öyküleri "yazar gözüyle" okumalarına ve dinlemelerine çalışılmıştır. Dönem boyunca yazarlar tarafından kullanıldığı tespit edilen stratejiler bir postere kaydedilmiş ve sınıf içinde öğrencilerin görebilecekleri bir yere asılmıştır. Çocuk kitabı yazarlarının kullandıkları yaratıcı tekniklerin incelenmesi ilkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin yazmayı sevmelerine ve yazı etkinliklerine odaklanmalarına neden olmuştur. Yazar aynı zamanda öğrencilerin dönem boyunca listeledikleri "görsellerden faydalanma, bazı sözcükleri koyu renkle yazma, bazı sözcükleri büyük harflerle yazma, örüntüler oluşturma, diyaloglar ekleme, gizem yaratma, yansıma sözcükler kullanma, diyagram ve etiketler kullanma, konuşma balonları kullanma gibi teknikleri kendi yazılarında da kullandıklarını ifade etmiştir (Hager, 2015).

McDowell (2015) durum çalışması yönteminin kullanıldığı araştırmasında çocuklarla başarılı yazıları örnekleyen metinlerin kullanımının öğrencilerin yazı başarıları, eyalet bazında belirlenen kazanımlara ulaşma derecesi ve dört sınıf öğretmenin özerkliğine olan etkilerini incelemiştir. Yazılı metinlerin incelenmesi öğrencilerin yeni sözcükleri bağlam

içinde öğrenmelerinde, iyi yazı örneklerini model olarak görüp stratejileri kendi yazılarına transfer etmelerinde ve derslere etkin olarak katılmalarında etkili olmuştur. Öğrenciler aynı zamanda okudukları kitaplardan esinlenerek kendi yazma konularında benzer kurguyu, karakteri ya da sorunu ifade etmişlerdir. Öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonucunda da çocuk kitaplarını kullanmanın etkileri çocukların; kendi yazma potansiyellerini görmesi, kitaplarda kullanılan teknikleri belirlemesi, iyi yazı örneklerini görmesi, yazarlarla bağdaşım kurmaları, tartışabilmeleri, yazıda farklı deneyimlerde bulunmaları, eğlenmeleri, noktalama işaretlerini ve kuralları yazılı metinler ve bağlam içinde öğrenmeleri olarak belirtilmiştir.

İlkokul ikinci sınıftan beşinci sınıfa kadar öğrenim gören öğrencilerin katıldığı araştırmada öğrencilerin yazma becerilerinin arttırılmasına çalışılmıştır. Çalışma öncesinde ön-test olarak öğrencilerin yazılı metinleri toplanmış ve dereceli puanlama anahtarları (DPA) hazırlanarak öğrencilerin yazılı anlatım performansları değerlendirilmiştir. Öğrencilerin performans düzeylerini belirlemek amacıyla iki kontrol listesi oluşturulmuştur. Listelerden biri öğretmen diğeri ise grup çalışmalarında akran değerlendirmesi yapmak için öğrenciler tarafından kullanılmıştır. Öğrencilere sözcüksüz sadece resimlerden oluşan kitaplar verilerek onlarla sıralama yapma, diyalog oluşturma ve yazma, sözcükleri tanımlama, ilişki kurma ve sözcük dağarcığını geliştirme konularında uygulamalar yapılmıştır. Öğrencilerin çalışmaları kendilerinin, ailelerinin ve öğretmenlerinin görmesi ve değerlendirme yapabilmesi için portfolyolarda dosyalanmıştır. Araştırma sonuçları bu tür etkinliklere katılan öğrencilerin yazma başarılarının katılmayan öğrencilere kıyasla özellikle sıralama yapma, ilişkilendirme ve diyalog oluşturma konularında daha yüksek olduğunu göstermiştir. İkinci sınıftan beşinci sınıfa kadar tüm düzeylerde uygulamaya katılan öğrencilerin yazma becerisi daha yüksek bulunmuş ancak gruplar arasında en yüksek düzeyde farklılıklar dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerde görülmüştür (Carter, Holland, Mladic, Sarbiewski ve Sebastian, 1998).

Çocuk edebiyatının kullanımı sadece ilköğretim yıllarıyla sınırlı kalmamış İngilizceyi yabancı bir dil olarak öğrenen üniversite öğrencileriyle yapılan bir çalışmada da öğrencilerin ve eğitimcilerin çocuk edebiyatı hakkındaki algı ve tutumları incelenmiştir. Çocuk edebiyatı eserlerinin öğrencilerin dil, bilişsel ve duygusal gelişimlerine olumlu etkileri olduğu bulgulanmıştır. Çocuk kitaplarının kullanımı öğrencilere yeni sözcükleri öğrenme fırsatı sunmuştur. Çalışmanın başında öğrencilerin yazıları oldukça kısa ve ayrıntılara yer verilmemişken çalışmanın sonunda öğ-

rencilerin yazılarında akıcılık gözlenmiştir. Diğer bir deyişle, model olarak kullanılan çocuk edebiyatı metinleri öğrencilerin eleştirel düşünme ve yaratıcı yazma becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmuştur (Leal, 2015). İlgili alan araştırmalarının bulgularını özetlemek gerekirse dil derslerinde çocuk kitaplarının kullanımının çocukların sözcük öğrenmesinde, akıcı yazmalarında, yazılarında detaylara yer vermelerinde, öykünün konusuna bağlı kalmalarında, metinlerini iyi organize etmelerinde olumlu etkileri olduğu görülmektedir. Ancak alanda yapılan çalışmaların sayısı yok denecek kadar azdır ve yapılan çalışmalar da daha çok yurt dışında gerçekleştirilmiştir. Dolayısıyla, ülkemizde de çocuk edebiyatı ürünlerinin çocukların yazma başarısına olan etkisini araştıran çalışmalara önem ve öncelik verilmelidir. Aşağıda çocuk edebiyatı ürünlerinin kullanımıyla ne tür farklı etkinliklerin yapılabileceğine ilişkin örnek uygulamalara yer verilmektedir.

Çocuk Edebiyatı Ürünleriyle Uygulanabilecek Etkinlikler

Öğretmenler, öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin gelişimi için çocuk edebiyatı ürünlerini kullanarak birçok etkinlik gerçekleştirebilirler. Stan'e (2015) göre okunan şiir kitaplarından ya da şiirlerden sonra yapılabilecek bazı etkinlikler aşağıda listelenmektedir:

- Okunan şiirlerin içinde geçen sözcüklerin tanımlanması ve cümle içinde kullanılması,
- Okunan şiirlerin içerikleri hakkında öykülerin yazılması,
- Seçilen şiirlerde uyaklı sözcüklerin belirlenmesi,
- Öğretmenin tahtaya yazdığı sözcüklerle uyaklı sözcüklerin öğrenciler tarafından bulunması,
- Şiir içinde geçen sözcüklerin hangilerinin isim, fiil ve sıfat olduğunun belirlenmesi.

Okunan şiirlerde ayrıca imgesel örneklere dikkat çekilerek öğrencilerin imgesel anlatım örnekleri oluşturmalarına yardımcı olunabilir. İçinde bir öykünün anlatıldığı şiirler okunarak "Bu şiirde anlatılan öykü sizce ne olabilir? Bu şiiri öykü olarak yazsaydınız nasıl yazardınız?" soruları yöneltilerek öğrencilerin şiirin konusuyla ilgili öykü yazmaları istenebilir (Kıbrıs, 2007).

Çocukların en sık okudukları yazım türlerinden birisi de öykülerdir. Öğrenciler okunan öykülerde beğendikleri karakterleri anlatan "Ben" şiirleri yazabilirler. Şiirde öğrenci karakterin adını, ne duyduğunu, ne gördüğünü, neden korktuğunu, ne yapmak istediğini, hayalinin ne olduğunu, ne yapmaya çalıştığını, nasıl hissettiğini vs. şiirin değişik mısra-

larında yazarak şiirini tamamlayabilir. Bu etkinlikle öğrenciler betimlemeye çalıştıkları karakter hakkındaki bilgi düzeylerini de görebilirler (Frey ve Fisher, 2006). Öğrencilerin okudukları ya da dinledikleri öykülerden etkilenererek yapabileceği bazı etkinlikler aşağıda listelenmektedir:

- Öykü içinde geçen ve anlamı bilinmeyen sözcüklerin belirlenmesi,
- Öyküdeki iletinin tartışılması,
- Öykü ile ilgili soruların yanıtlanması,
- Öğrenciler tarafından öykü hakkında oluşturulan soruların yanıtlarının tartışılması ve öykünün yeniden yazılması
- Öğrencilerin favori karakterlerinin resmini yapması ve onu neden sevdiklerini açıklayan bir metin oluşturması,
- Öğrencilerin öyküde geçen bir paragrafı kopyalayıp o paragraf içinde geçen fillerin zamanlarını değiştirerek paragrafı yeniden yazması. Örneğin geçmiş zamanda yazılmış bir paragrafı geniş zaman filleriyle yazmaları.
- Okunan ya da dinlenen öykülerin sonunun değiştirilerek yeniden yazılması (Leal, 2015).

İlkokulda Türkçe öğretiminde kullanılabilecek yöntem ve tekniklerden birisi de öykü tamamlama tekniğidir. Öykü tamamlama tekniğini uygularken çocuk edebiyatından örnekler belirlenip öykünün bir kısmı genellikle de giriş kısmı öğrencilere sesli olarak okunur. Daha sonra öğrencilerden dinlenen kısım ile ilişkili olarak öykünün gelişme ve sonuç bölümlerini yazmaları istenir. Sınıf içinde öğrenciler öykülerini bitirdiklerinde sesli olarak okumaları ve tüm sınıfla paylaşımları istenir. Öğrencilerin paylaşımları tamamlandıktan sonra öğretmen etkinliğin başında seçilmiş ve giriş kısmı okunmuş olan öykünün tamamını okur. Öğrencilerin yazdığı öykülerin içinden orijinal öyküye en benzer olan sınıfa seçilir.

Öğrenciler resimlerden öykü oluşturabilirler; öyküde kullanabilecekleri diyalog yazma ya da tamamlama etkinlikleri yapabilirler, öykülerde geçen kelimelerle cümle ya da paragraf oluşturma egzersizleri yapabilirler (Gül, 2007). Okunan öykülerle ayrıca karakter geliştirme egzersizleri yapılabilir. Öğrenciler okudukları öykülerdeki beğendikleri karakterin isimlerinden akrostis şiirler yazabilirler, karakterleri tanıtan betimleyici yazılar yazabilirler veya karakterlere mektuplar yazabilirler (Strickland, Galda ve Cullinan, 2004). Bunlara ilave olarak öğrenciler ayrıca okudukları farklı iki öykünün benzer ve farklı yönlerini karşılaştırmak için Venn diyagramı kullanabilirler. Öyküde geçen karakterlerden birinin bakış açısından öyküyü yeniden yazabilirler. Okunan kitaplar öğrencilere ayrıca günlük yazmada veya kişisel yazılar yazarken konu bulmada ilham verici olabilir.

Yaratıcılığın ve hayal gücünün geliştirilmesinde yazısız resimli çocuk kitapları da oldukça önemli yer tutar. Bu tür kitaplarla yapılabilecek etkinliklerin başında sıralama yapma gelmektedir. Carter, Holland, Mladic, Sarbiewski ve Sebastian'a (1998) göre öğrenciler bir grup resmi doğru sıraya koyarak öykünün nerede ve ne zaman başlayıp bittiğini organize edebilirler. Zaman ve sıralama belirten sözcükleri listeleyip bunların içinde geçtiği cümleler yazarak öykünün kurgusundaki sıralamayı oluşturabilirler. Aynı şekilde öğrenciler resimlere bakarak üç aşamada ilişkilendirme etkinliği yapabilirler. İlk aşamada öğrencilerden resimde ne gördüklerini söylemesi istenir. İkinci aşamada öğrenciler resimlerle ilgili daha fazla detay verirler ve üçüncü aşamada ne gördükleri ve detayların yanı sıra karakterlerin resimlerde gösteriliş durumlarıyla onların duygularını ve tutumlarını ilişkilendirebilirler.

Öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini ve karakter eğitimi, farklı seçenekler üretebilme ve doğru seçeneği belirleyebilmelerini güçlendirmek için Etan Boritzer tarafından yazılmış olan 'Doğru Nedir?' isimli resimli çocuk kitabı, öğrencilere sesli olarak okunabilir. Daha sonra öğrencilere metin içinde geçen olaylarla ilişkili olan;

- Diyelim ki sıcak bir günde, üzerinde bir sürü portakal olan bir ağaç gördün ve çevrede de kimsenin olmadığını fark ettin. Sence kendine birkaç portakal toplaman doğru mudur, yanlış mıdır?
- Doğru nedir?
- Neleri yapmak yanlıştır?
- Bir şeyin doğru olup olmadığından nasıl emin olabiliriz?
- Bazen bir başka şeyin doğru olması için doğru olmayan başka bir şey yaparız. Peki, bu doğru mudur? Soruları sorulabilir.

Bu sorular cevaplandıktan sonra öğrencilerden kendilerinin tanık olduğu bir doğru bir de yanlış davranışı yazmaları istenebilir.

Öğrencilerin dinleme, detaylara ve ipuçlarına dikkat etme, yaratıcı düşünme ve özetleme becerilerini ve geliştirmek için de Hans de Beer tarafından yazılan ve resimlenen 'Küçük Kutup Ayısı Rengeyiklerini Kurtarıyor?' isimli resimli çocuk kitabı öğretmen tarafından 10. sayfaya kadar okunur, on birinci sayfanın resmi öğrencilere gösterilir. Tüm öğrenciler küçük kutup ayısı ve yavru rengeliğini gördükten sonra eğitimci öğrencilere 'Evet çocuklar, sizce öykünün bundan sonraki kısmında neler oldu? Önünüzdeki kâğıda tahminlerinizi yazar mısınız' der. Öğrencilerin yazması için 3 dakika süre verilir. İlave bir 3 dakika da öğrencilerin tahminlerini sözlü olarak grup arkadaşları ile paylaşmaları için ayrılır. Eğitimci öğrencilerden tahminlerini aldıktan sonra aynı işlemler

öykünün 16. sayfası, 20. sayfası ve 27. sayfası okunduktan sonra da tekrar edilir. Ancak öğrencilerin tahminlerini yazmaları ve sınıf ile paylaşımları için daha uzun bir süre verilir. Öykünün sonu okunduktan sonra da öğrencilere bir öykü başladığında sonu birçok farklı şekilde bitebilir, öykü içindeki kahramanlar ve olaylar birbiri ile bağlantılı olduğu sürece hayal gücünün ve yaratıcılığın sınırının olmadığı söylenir. Öğrencilerin oluşturacakları ve kullanacakları çalışma yaprağının bir örneği aşağıda verilmiştir:

ÖYKÜ HAKKINDA BENİM TAHMİN ETTİKLERİM:	GERÇEKTE OLANLAR:

Kurgusal metinler kadar çocuk edebiyatının bilgisel metin örnekleri de öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmede etkili olarak kullanılabilir. Örneğin öğrencilerin geçmişte yapabildikleri, şu anda yapabildikleri ve gelecekte yapabilecekleri işleri ve etkinlikleri kıyaslamalarını ve şu anda en iyi yapabildikleri işler ya da beceriler hakkında bilgilendirici metin yazabilmelerini sağlamak amacıyla Serap Kurbanoglu tarafından yazılan ve İlknur Dedeoğlu tarafından resimlenen “*Ah Bir Büyüsem!*” isimli çocuk kitabı öğrencilere okunur. Öyküdeki çocuk karakterin küçük olduğu için neleri yapamadığı ve daha sonra büyüklerin yapamadığı halde küçük olduğu için onun neyi başardığı hakkında sorular sorulur. Daha sonra öğrencilerden küçüklüklerine dair (örneğin anasını ya da birinci sınıfta) neleri yapabildiklerini hatırlamaları, şu anda yapabildikleri hakkında konuşmaları istenir. Öğrenciler, aynı şekilde gelecekte de neleri yapabilecekleri konusunda düşünmeye ve görüşlerini paylaşmaya motive edilir. Öğrencilerin belirleyecekleri etkinliklerine ata binmek,

satranç oynamak, futbol oynamak, bir müzik aleti çalmak, problem çözmek, etkili konuşmak, kitap okumak, şiir yazmak, öykü yazmak vb. örnek olarak listelenebilir. Öğrencilerden şu anda yapabildiklerini listelemeleri ve bunların içinden en başarılı olduklarını düşündükleri etkinliği bir kaç paragraf içinde açıklamaları istenir.

Öğrencilerin betimleyici yazma becerilerini artırmak amacıyla yapılabilecek bir diğer etkinlikte Mehmet Kurudayıoğlu tarafından yazılmış olan *“Ders Bitti Ama...”* isimli resimli çocuk kitabı öğrencilere okunur. Öğrencilere öykü ile ilgili olarak aşağıdaki sorular yöneltilir:

- Bazı öğrencilere yiyecek ve içecek yetmemesinin sebebi ne idi?
- Müdür niçin sınıfa geldi?
- Dünyada açlık olmasının sebebi nedir?
- Öğrenciler niçin dersin bitmesini sabırsızlıkla bekliyorlardı?
- Zil çaldığında neler oldu?

Bu sorular yanıtlandıktan sonra öğrencilere okulda başka ne tür kutlamalar ve törenler yaptıkları sorulur. Öğrencilerin yanıtları dinlendikten sonra her öğrenciden seçtiği renkli kâğıda okulda en sevdiği kutlamanın ne olduğunu anlatmak amacıyla betimleyici bir yazı yazması ve boyalarla da bu kutlamayı ya da töreni görselleştirmesi istenir. Öğrencilerin çalışmaları gruplar içinde okunur, gösterilir ve okula dair anıları ve heyecanları paylaşılır.

Öğrencilerin karşılaştırmalar yaparak bilgilendirici bir metin yazabilmeleri için yapılacak etkinliklerden birisi Dünya ve Ay'ın karşılaştırılması olabilir. Bu etkinlikte öğrencilerden Kjartan Poskitt tarafından yazılan *‘Eğlenceli Bilgi: Şaşırtan Galaksi’* isimli kitabını okumaları ve önemli yerlerin altını çizmeleri söylenir. Öğrenciler metni bireysel ve sessiz olarak okuduktan sonra öğretmen tahtaya yedi alt başlık yazar. Bu başlıklar:

1. Gezegen yüzeyi
2. Yerçekimi kuvveti
3. Atmosfer
4. Basınç
5. Sıcaklık
6. Radyasyon
7. Rüzgâr

Bu alt başlıklara bağlı olarak öğrencilerin önce dünya daha sonra da ay ile ilgili bilgileri alınır. Öğretmen tahtaya bir Venn Şeması çizer. Öğrencilerin de Venn şemasını kendi kâğıtlarına çizmeleri istenir. Venn şemasında ilk daire dünya ile ilgili bilgiler ikincisi ise ay ile ilgili bilgilerle özetlemek için kullanılır. Öğrenciler iki kümenin kesiştiği alan içerisine benzerlikleri ve kesişim kümesinin dışında kalan alanlara ise farklılıkları yazarak dünya ve ayın özelliklerini şema üzerinde gösterirler.

Bu bölümün başında da ifade edildiği gibi çocuk kitapları nitelikli yazılara model olma özelliği taşırlar. Ancak bu kitapların etkili olabilmesi için eğitimciler tarafından yazma sürecinde etkin olarak kullanılması ve öğrencilerin kitaplarda inceleme ve değerlendirmeler yapmalarına olanaklar tanınması gereklidir (McDowell, 2015). Nitelikli öykülerle etkileşim içinde bulundukça öğrenciler iyi bir öykünün sahip olduğu yer, kurgu, zaman, karakter, ileti ve biçim gibi öğeler hakkında bilgi sahibi olurlar. Ancak bunların öğretimi öğretmenler tarafından doğrudan öğretici bir yöntemle öğretilmek yerine öğrencide merak uyandırmak, çıkarım yapmasını, neden-sonuç ilişkileri kurmasını sağlamak amacıyla etkili sorular sorma yoluyla ve iyi kitap örneklerini paylaşarak gerçekleştirilmelidir.

Bunun yanı sıra yazı eğitimi sadece dilbilgisi ve yazım kurallarını öğrenmekle, sadece çocuk edebiyatını okumakla ya da sadece farklı taslaklar yazmakla gelişmez. Yazı eğitiminin başarılı olabilmesi için bu üç uygulamanın da iç içe geçmesi ve aynı zamanda işletilmesi gerekir (Frey ve Fisher, 2006). İlave olarak çocuk edebiyatının kullanımı sadece dil dersleriyle sınırlandırılmamalı, aksine okuldaki diğer derslerde de tamamlayıcı ve destekleyici öğretim araçları olarak kullanılmalıdır.

Kaynaklar

- Akal, A. (2006). *Çocuklar için üretilen edebiyat kitaplarına farklı bakış açılarından çözümleyici bir yaklaşım: Masal, öykü ve şiirlerle liderlik eğitimi* (107-110). II. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu. Gelişmeler, Sorunlar ve Çözüm Önerileri. (04-06 Ekim 2006). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi.
- Akdal, D. ve Şahin, A. (2014). The effects of intertextual reading approach on the development of creative writing skills. *Eurasian Journal of Educational Research*, 54, 171-186.
- Anderson McElveen, S. ve Campbell Dierking, C. (2000). Children's books as models to teach writing skills. *The Reading Teacher*, 54(4), 362-364.
- Aslan, C. (2007). Çocuk edebiyatı ürünleriyle kurgulanmış Türkçe öğretimi.

- İçinde Z. Güneş (Ed.), *İlköğretimde çocuk edebiyatı* (s. 163-186). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Aslan, C. (2006). *Yazınsal nitelikli çocuk kitaplarının çocuğun gelişim sürecindeki yeri* (189-200). II. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu. Gelişmeler, Sorunlar ve Çözüm Önerileri. (04-06 Ekim 2006). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi.
- Belet, Ş. D. (2009). Anlatım. İçinde Ş. D. Belet (ed.). *Türkçe sözlü ve yazılı anlatım* (s. 1-20). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Benton, P. (1999). Unweaving the rainbow: Poetry teaching in the secondary school I. *Oxford Review of Education*, 25(4), 521-531.
- Bloem, P. L. ve Padak, N. D. (1996). Picture books, young adult books, and adult literacy learners. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 40(1), 48-53.
- Carter, P. A., Holland, S. M., Mladic, S. L., Sarbiewski, G. M., ve Sebastian, D.M. (1998). *Improving student writing skills using wordless picture books*. Saint Xavier University & IRI/Skylight.
- Cremin, T., M. Mottram, E. Bearne ve P. Goodwin. (2008). Exploring teachers' knowledge of children's literature. *Cambridge Journal of Education*, 38(4), 449-464.
- Dayıoğlu, G. (2006). *Onur Yazarı: Gülsen Dayıoğlu* (13-18). II. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu. Gelişmeler, Sorunlar ve Çözüm Önerileri. (04-06 Ekim 2006). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi.
- Everts Danielson, K. (1992). Picture books to use with older students. *Journal of Reading*, 35(8), 652-654.
- Fang, Z. (1996). Illustrations, text, and the child reader: What are pictures in children's storybooks for? *Reading Horizons*, 37(2), 130-142.
- Frey, N. ve Fisher, D. (2006). *Language arts workshop: Purposeful reading and writing instruction*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Merrill Prentice Hall.
- Gönen, M. (1998). Bir çocuk kitabı nasıl değerlendirilir? İçinde M. R. Şirin (Ed.). 99 *soruda çocuk edebiyatı*. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Graham, J. (2000). *Worth a thousand words: Using picture books to teach literary elements*. Paper presented at the Annual Meeting of the National Council of Teachers of English (90th, Milwaukee, WI, November 16-21, 2000).
- Gül, P. (2007). İlköğretim öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesi. *İlköğretmen Eğitimci Dergisi*, 5, 28-29.
- Güleryüz, H. (2006). *Yaratıcı çocuk edebiyatı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Hager, S. (2015). The untapped potential of picture books. *The Reading Teacher*, 69(3), 297-298.
- Hayran, Z. (2006). *Türkçe öğretiminde çocuk yazının yeri* (67-75). II. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu. Gelişmeler, Sorunlar ve Çözüm Önerileri. (04-06 Ekim 2006). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi.
- Kavcar, C. (2009). Yazılı anlatım. İçinde Ş. D. Belet (ed.). *Türkçe sözlü ve yazılı anlatım* (s. 107-125). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Kıbrıs, İ. (2007). Yaratıcı yazma çalışmaları ve şiir. *İlköğretmen Eğitimci Dergisi*, 13, 38-41.

- Leal, P. (2015). Connecting reading and writing using children's literature in the university L2 classroom. *Reading in a Foreign Language*, 27(2), 199-218.
- McDowell, C. (2015). *Using stories as the landscape of writing: A case study of mentor texts in the elementary classroom*. Unpublished Doctoral Dissertation. Western Michigan University.
- Moula, E., ve Kampouroupoulou, M. (2015). Creative approaches to optimize narrative writing skills and visual literacy: Local history tales through pictures and comics. *Advances in Social Sciences Research Journal*, 2(9), 14-25.
- Oğuzkan, A. F. (1998). İyi bir kitabın çocuğun ruhsal ve düşünsel gelişimine katkısı var mıdır? İçinde M. R. Şirin (Ed.). *99 soruda çocuk edebiyatı*. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Özkan, N. ve Yılmaz, B. (2006). Çocuk kitaplarında dil sorunları (767-778). II. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu. Gelişmeler, Sorunlar ve Çözüm Önerileri. (04-06 Ekim 2006). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi.
- Paquette, K. R. (2007). Encouraging primary students' writing through children's literature. *Early Childhood Education Journal*, 35(2), 155-165.
- Piazza, C. L. (2003). *Journeys: The teaching of writing in elementary classrooms*. Upper Saddle River, NY: Merrill Prentice Hall.
- Sever, S. (2013). *Çocuk edebiyatı ve okuma kültürü*. İzmir: Tudem.
- Sever, S. (2007a). Çocukların edebiyatının çocuğun gelişim sürecindeki yeri ve önemi. İçinde Z. Güneş (Ed.), *İlköğretimde çocuk edebiyatı* (s. 1-38). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Sever, S. (2007b). Çocuk kitaplarında bulunması gereken temel özellikler. İçinde Z. Güneş (Ed.), *İlköğretimde çocuk edebiyatı* (s. 39-64). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Stan, R. V. (2015). The importance of literature in primary school pupils' development and personal growth. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 180, 454-459.
- Strickland, D. S., Galda, L. ve Cullinan, B. E. (2004). *Language arts: Learning and teaching*. Belmont, CA: Wadsworth/Thomson Learning.
- Şimşek, T. ve Yakar, Y. M. (2014). Çocuk ve edebiyat. İçinde T. Şimşek (Editör). *Kuramdan uygulamaya çocuk edebiyatı el kitabı*. 3. Baskı (13-44). Ankara: Grafiker Yayınları.
- Şirin, M. R. (1998). Çocuk edebiyatı nedir? İçinde M. R. Şirin (Ed.). *99 soruda çocuk edebiyatı*. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Tuncer, N. (1998). Çocukların değişik yaşlarda ilgi duydukları konular ve bunları karşılayabilecek kitap türleri nelerdir? İçinde M. R. Şirin (Ed.). *99 soruda çocuk edebiyatı*. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Uzuner Yurt, S. (2014). Çocuk yayınları. İçinde T. Şimşek (Editör). *Kuramdan uygulamaya çocuk edebiyatı el kitabı*. 3. Baskı (71-80). Ankara: Grafiker Yayınları.

ÖRGÜTSEL YALNIZLIK KAVRAMINA GENEL BİR BAKIŞ

Burcu AKKAYA*

Yasemin KARAMAN KEPENEKÇİ**

Giriş

Bireyin sosyal ilişkilerden mahrum, izole ve bir başına olduğuna ilişkin duygu durumu yalnızlık olarak adlandırılmaktadır. Yalnızlığın örgütsel bağlamdaki karşılığı örgütsel yalnızlık kavramı ile ifade edilmektedir. İşgörenlerin örgütte gerçekleşen iletişim ağlarına kimi zaman içsel kimi zaman dışsal bazı faktörler nedeniyle girmemesi ya da girememesi sonucu ortaya çıkan örgütsel yalnızlık durumunun kavramsal olarak irdelenmesi derleme niteliğindeki bu çalışmanın odak noktasını oluşturmaktadır. Büyük ölçüde bireyin iş dışında deneyimlediği sosyal yalnızlığa ilişkin bilgi birikiminden beslenen örgütsel yalnızlık yazını ancak son on yılda araştırmacıların ilgisini çekmiş ve çoğunlukla işletme tipi örgütlere yönelik çalışmalar yapılmış, eğitim örgütlerinde eğitim işgörenlerinin yaşadığı yalnızlık ise görece ihmal edilmiştir. Bu nedenle bu araştırmada; öncelikle yalnızlık ve örgütsel yalnızlık kavramlarının tanımını yapılmış, örgütsel yalnızlığın boyutları, nedenleri ve sonuçları açıklanmış, ardından eğitim işgörenlerinin deneyimledikleri örgütsel yalnızlık durumu irdelenmiştir.

Yalnızlık

Bireylerin yaşamlarını idame ettirebilmelerinin, büyük ölçüde diğer bireylerle ilişki kurabilmelerine ve dolayısıyla sosyal sistemlere dâhil olabilmelerine bağlı olduğunu söylemek mümkündür. Çünkü her birey öncelikle temel gereksinimlerini karşılayabilmek için diğer bireylere ihtiyaç duymaktadır. Ancak bireyin diğerlerine duyduğu ihtiyaç, temel gereksinimlerden daha fazlasını ifade etmektedir. Başka bir deyişle her birey, sosyal bir varlık olmasından kaynaklı olarak başkalarıyla bağ kurma, kendini onlara ifade etme, paylaşma, kabul görme gibi gereksinimlerini de karşılamak durumundadır. Bu gereksinimlerin karşılanana-

* Dr., Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmeni, Millî Eğitim Bakanlığı, akkaya.eyt@gmail.com

** Prof. Dr., Öğretim Üyesi, A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi, Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı, karaman.kepenekci@gmail.com

madığı durumlarda birey *yalnız*, bireyin yaşadığı durum ise *yalnızlık* olarak nitelendirilmektedir (Wright, 2005).

En genel manada “tek başına olma durumu” olarak ifade edilebilen *yalnızlık*, daha özellikli olarak “arzu edilen beşeri ilişkilerin kurulamaması ve dolayısıyla ideal sosyalleşme düzeyine ulaşamaması durumunda, bireylerin yaşadığı tek başına olma hissinin neden olduğu olumsuz duygu durumu” olarak tanımlanabilir. Younger (1995) yalnızlığı “diğerlerine duyulan özleme karşın tek başına olma hissi” olarak ifade etmiştir. Araştırmacıya göre bu his bireye amaçsız hareket etme güdüsü vermekte, bu nedenle de onu bunaltan sıkıcı ruhsal durumlara sürüklemektedir. Benzer şekilde Neto ve Barros (2000) da yalnızlığı “bireyin ihtiyaç duyduğu sosyal ilişkileri sağlıklı şekilde kuramaması ve beklentilerinin gerçekleşmemesi durumlarında ortaya çıkan olumsuz ruh hali” olarak yorumlamışlardır. Yalnızlık, Akduru ve Semerciöz’e (2017) göre “bireyin kendisini kimsesiz hissetmesi hali”; Mercan, Emine, Alamur, Serpil ve Bengül’e (2012) göre ise “ruhsal açıdan yalnız kalma hali”dir. Görüldüğü gibi alanyazında yalnızlık kavramına ilişkin birçok tanımlama ile karşılaşmak mümkündür. Bu tanımlamalar bütünüleyici olarak irdelendiğinde yalnızlığa ilişkin iki temel bakış açısının hâkim olduğu ve bireyin iki farklı şekilde yalnızlık yaşadığı ileri sürülebilir. Bunlardan ilki, bireyin etrafında kimse olmamasından kaynaklı yaşadığı yalnızlık iken; diğeri kalabalık içerisinde olan bireyin hissettiği yalnızlıktır. Başka bir deyişle, birey her zaman fiziksel yalnızlık çekmemekte, kimi zaman da fiziksel açıdan kalabalık ortamlara yabancılaşarak da yalnızlaşabilmektedir.

Sadler ve Johnson’a (1980’den akt. Omuz, 2020) göre yalnızlık (i) psikolojik, (ii) kişiler arası, (iii) sosyal, (iv) kültürel ve (v) kozmik yalnızlık olmak üzere beş ayrı boyutta gözlemlenmektedir. Buna göre bireyin iç dünyasında gerçekleşen uyumsuzluklar yalnızlığın *psikolojik* boyutunu oluşturmaktadır. Kendisini başkalarından ayrı tutma ve kendilik algısı oluşturma ise *kişiler arası* yalnızlık boyutu ile ilgilidir. Görüldüğü gibi bu boyut bir bakıma bireyin rızası dâhilinde gerçekleşmektedir. Bireyin diğer bireyler veya gruplar tarafından dışlandığı için deneyimlediği yalnızlık ise üçüncü boyutu teşkil eden *sosyal* yalnızlıkla ilgilidir. Bunlara ilaveten kültürel farklılıklarla karşılaşma veya kültürel değişime maruz kalma durumlarının ortaya çıkardığı tek başınalık *kültürel* yalnızlık boyutu ile ilgilidir. Son olarak *kozmetik* yalnızlık boyutu; (i) birey-evren/doğa, (ii) birey-Tanrı/öz varlık ve (iii) birey-kader/nihai amaç olmak üzere birbirinden farklı üç ilişki çiftini kapsamaktadır. Sadler ve Johnson’a göre bu ilişkilerin arzu edildiği şekilde kurulamaması ya da eksikliği halinde kozmik yalnızlık söz konusu olmaktadır.

Peplau ve Perlman (1982) yalnızlığı; (i) yön, (ii) kaynak ve (iii) süreç olmak üzere üç temel boyut altında incelemişlerdir. Bu bağlamda *yön boyutu* yalnızlığın olumlu/olumsuz sonuçlarıyla ilgilidir. Yalnızlığın altında yatan nedenler *kaynak boyutu* altında incelenmektedir. Bu boyuta göre yalnızlık bireyin duygu durumundan veya sosyal ilişkilerinin niteliğinden kaynaklanabilir. Son olarak yalnızlığın kısa süreli/anlık veya uzun süreli olarak değerlendirilmesi ise *süreç boyutunu* oluşturmaktadır. Young (1982) ise yalnızlığı süreç ve durum bağlamında tartışmış ve (i) kısa süreli yaşanan *geçici yalnızlık*, (ii) uzun süreli veya kalıcı olan *kronik yalnızlık* ve (iii) yaşadığı olaylar karşısında kaygı ve mutsuzluğa neden olan *durumsal yalnızlık* olarak boyutlandırmıştır. Hymel, Tarulli, Hayden-Thomson ve Terrell-Deutsch (1999) ise yalnızlığa ilişkin boyutlandırma-larını yalnızlığın kaynağını temele alarak oluşturmuşlardır. Buna göre olumsuz duygu durumları *duyuşsal*, olumsuz düşünce ve değerlendirmeler *bilişsel*, olumsuz insan ilişkileri ise *kişiler arası* yalnızlık boyutlarını teşkil etmektedir.

Yalnızlık, bireyin çevreye olan güvensizliğini artırmakta, uyumunu ve yaşamını zorlaştırmakta bu nedenle de kimi zaman yaralayıcı kimi zaman da öldürücü olabilmektedir. Yalnızlık başta depresyon olmak üzere birçok ruhsal hastalığın ortaya çıkmasında belirleyici bir etkiye sahiptir. Yalnızlık; yaş, cinsiyet ve sosyal sınıf gibi değişkenlerle yakından ilişkilidir ve büyük ölçüde sosyo-ekonomik yapı tarafından belirlenmektedir (Yaşar, 2007). Yalnızlıkla ilgili yapılan araştırmalar; yalnızlığın (i) kişisel özellikler, (ii) aile yapısı, (iii) cinsiyet ve (iv) yaş grubu değişkenlerine göre farklılık gösterebileceğini, etkilerinin ve bireyin tepkilerinin de yine bu değişkenlerden etkileneceğini göstermektedir. Sözü edilen hem içsel hem dışsal bu faktörlerin ötesinde bireyin deneyimlediği yalnızlığın kimi zaman da salt bireyin kendi gönüllü seçimlerinden kaynaklandığı durumlar da söz konusu olabilmektedir (Omuz, 2020).

Yalnızlık insanın doğumundan itibaren karşılaşabileceği, doğal, ifade edilmesi ve paylaşılması kolay olmayan kimi zaman da korkunç deneyimleridir. Tek yaşayan ve bir yıl süre içerisinde arkadaşları/akrabalarıyla aylık bir defadan daha az görüşen kişiler “yalnız insan” olarak tanımlanmaktadır. Yalnız insan, kendi başına olan insandır. Ancak, bireyin yalnız olmasa dahi yalnızlık hissi yaşayabildiği durumlar da söz konusu olabilir. Bu nedenle yalnızlık özünde sosyal ilişkilerin sıklığıyla ilgili değil, bireyin kendisini nasıl hissettiğiyle ilgilidir (Yaşar, 2007). Bu ifadelerden hareketle yalnızlığın her zaman kimsesizlikten kaynaklı olmadığını; dolayısıyla da gözlem yoluyla kesin olarak tespit edilemeyeceğini söylemek mümkündür. Nitekim öyle olsaydı; ailesiyle

birlikte yaşamasına rağmen kendisini yalnız hisseden gençler, kalabalık bir sınıfa uyum sağlayamadığı için tek başına kalan öğrenciler ya da geniş bir sosyal sermayeye sahip olduğu halde yalnız olduğunu ifade eden bireyler gibi örnekler çoğaltılamazdı. Sözü edilen bu *başkalarının varlığına rağmen tek başına olma hissi*, sıralanan örneklerle benzer şekilde kimi zaman işyerinde işgörenlerce de deneyimlenmektedir. Örgütsel yalnızlık kavramı ile ifade edilen bu deneyim bir sonraki başlık altında irdelenmiştir.

Örgütsel Yalnızlık

Bireyler dâhil oldukları diğer tüm beşerî sistemlerde olduğu gibi işyerinde de sosyal ağlara dâhil olma, diğer bireylerle bağ kurma ve paylaşma gibi etkileşimlere ihtiyaç duyarlar. Ayrıca örgütsel amaçların tüm işgörenlerce kabulü ve bu amaçların gerçekleştirilmesinde de tüm üyelerin birlikte hareket etmesi önemlidir. Başka bir deyişle örgüt üyelerinin bir arada ve etkileşim içerisinde olması hem bireysel hem de örgütsel bağlamda önem arz etmektedir. Ancak örgütte bu bağlamda işler her zaman yolunda gitmemekte, üyeler arası etkileşimler arzu edilen şekilde gerçekleşmemektedir. Nitekim Wright, Burt ve Strongman'e (2006) göre örgütte üyeler arasında gerçekleşmesi arzu edilen bu ilişkiler ile gerçekte yaşanan ilişkiler arasında kimi zaman olumsuz yönde farklılıklar gözlemlenmekte, bu olumsuz farklılığı ortadan kaldırma gücünden yoksunluk durumunda ise "örgütte yalnızlık" meydana gelmektedir.

Bireyin örgüt yaşamında bir başına olması durumu *örgütsel yalnızlık* kavramı ile ifade edilmektedir. Başka bir deyişle, yalnızlık kavramının örgütsel bağlamdaki izdüşümü örgütsel yalnızlık kavramına karşılık gelmektedir. Kafetsios (2002) örgütsel yalnızlığı, "örgüt üyesinin diğer üyelerle kurduğu iletişim ağının olmaması/yetersiz olması ya da üyenin dâhil olduğu grupla ortak ilgi veya yaşantılarının olmaması gibi nedenlerle tek başına kalması durumu" olarak tanımlamıştır. Wright, Burt ve Strongman'e (2006) göre örgütsel yalnızlık, işyerinde yok sayılma veya dışlanma gibi nedenlerle işgörenin yalnızlaşmasıdır.

Görüldüğü gibi bireyler yalnızca sosyal hayatlarında yalnızlık duygusunu yaşamamakta, kimi zaman da çalıştıkları örgütte var olan iletişim ağlarına girememe şeklinde gerçekleşen işgören yalnızlığını da deneyimlemektedir. Ancak örgütsel yalnızlık bireyin sosyal hayatta yaşadığı diğer yalnızlık duygusuna paralel şekilde düşünülmemelidir. Nitekim Wright (2005) bu farklılığı; birer sosyal sistem olan örgütlerde her işgören için aynı düzeyde olumlu ve sağlıklı insan ilişkileri kurulamadığı durumların da olabileceğinden söz ederek açıklamıştır. Araştırmacıya göre, iş dışında-

ki yaşamında sağlıklı sosyal ilişkiler kurabilmeyi başarmış bireyler bu başarıyı her zaman iş ortamında gösteremeyebilirler. Bu ifadenin tersi durumlar da elbette ki geçerli olabilir. Örneğin iş dışında çeşitli nedenlerle yalnız olan bireyler, örgütte güçlü sosyal ilişkilere sahip olabilirler.

Örgütsel yalnızlığı, bireyin iş dışında yaşadığı yalnızlıktan ayıran bir diğer özelliğin, bireyin kontrolü dışında gerçekleşmesinden kaynaklandığı ileri sürülebilir. Daha ayrıntılı bir ifade ile bireyin örgütteki sosyal çevresi -birey tarafından- değiştirilemez nitelikte zorunlu bir sosyal çevreyi teşkil etmektedir. Bu nedenle de büyük ölçüde bireyin yetkisi ve rızası dışındadır. Oysaki bireyin iş dışında yaşadığı yalnızlık duygusunda birey, sosyal çevresini seçme, değiştirme ya da uzaklaşma eylemlerinden herhangi birini seçme açısından görece özgürdür. Ancak örgütte her şey yolunda olmasına rağmen birey diğer yalnızlık türlerine paralel şekilde kendi isteği doğrultusunda yalnız kalmayı tercih edebilir. Bu bir anlamda örgütsel yalnızlığın iş dışı yalnızlıkta olduğu gibi fiziksel yoksunluk olmamasına rağmen kendini diğerlerinden izole etme anlamına gelmektedir. Başka bir deyişle örgütsel yalnızlıkta da zaman zaman kalabalık içinde yalnız kalma veya yalnızlığı tercih etme söz konusu olabilmektedir. İşgörenlerin deneyimlediği örgütsel yalnızlığın boyutları aşağıdaki başlık altında incelenmiştir.

Örgütsel Yalnızlığın Boyutları

Bireyin sosyal yaşamına olumsuz etkileri nedeniyle yalnızlık kavramına ilişkin çok sayıda araştırma (Galanaki, 2004; Hymel vd., 1999; Peplau ve Perlman, 1982; Young, 1982) yapılmış ve bireylerin yaşadığı yalnızlığın boyutları tespit edilmiştir. Ancak örgütsel yalnızlığın boyutları sınırlı sayıda araştırmaya konu edilmiştir. Wright (2005) bunun sebebini şu şekilde açıklamıştır: Araştırmacılar genel olarak yalnızlığın, bir kişinin sosyal ilişkilerindeki niteliksel veya niceliksel eksikliklerinden kaynaklanan ve kişinin sağlık ve refahını olumsuz yönde etkileyen psikolojik bir durum olduğu konusunda hemfikirdir. Bununla birlikte, yalnızlık genellikle kişiler arası yetersizlik içeren bencil bir arayış olarak algılanır. Bu nedenlerle gerek bilimsel araştırmalarda gerekse sosyal topluluklarda “kurbanı suçlama” zihniyeti vardır. Dolayısıyla kişisel özellikler yalnızlığa neden olan temel faktörler olarak görülmekte ve araştırmacıların ilgisini daha çok çekmekteyken, çevresel faktörler ihmal edilmektedir. Oysaki yalnızlık kimi zaman birey dışındaki çevresel özellikler tarafından da tetiklenmektedir.

Yalnızlığın doğru şekilde boyutlandırılmasının bireyin yaşadığı yalnızlığın doğru şekilde tanımlanabilmesine bağlı olduğunu söylemek

mümkündür. Bu nedenle bireyin kişilik özelliklerinin yanında onu yalnızlığa sürükleyen çevresel özelliklerin de dikkate alınması gerekmektedir. Nitekim Ernst ve Cacioppo (1999) yalnızlığı tetikleyici herhangi bir kişilik özelliğine sahip olmasalar dahi, sosyal ilişki kurma ihtiyaçları çevre tarafından yeterince karşılanmayan bireylerin de yalnızlığa sürüklenebileceğini belirtmişlerdir. Bu ifadeyi, yalnızlığa neden olan tipik kişilik özellikleri taşımayan işgörenlerin örgütsel koşullar nedeniyle örgütsel yalnızlık yaşayabilecekleri şeklinde genişletmek de mümkün görünmektedir. Dolayısıyla örgütsel yalnızlığın boyutlandırılmasında bireyden bağımsız dışsal koşulların da dikkate alınması doğru bir yaklaşım olacaktır. Nitekim bu yaklaşım Wright'ın (2005) da belirttiği üzere, işyerinde yaşanan yalnızlığa ilişkin ilk çalışmalarda dikkate alınmamış ve iş dışı yalnızlık konusunda geliştirilmiş ölçekler kullanılmıştır. Ancak ölçek maddeleri yalnızlığı genel anlamda ölçmeye yönelik olarak hazırlandığından, örgüt tarafından türetilen faktörleri tespit etmede yetersiz kalmış ve örgütsel yalnızlık deneyiminin boyutlarını tam olarak yakalayamamıştır.

Weiss (1973'den akt. Akgül, 2016) yalnızlığın açıklanamayan öznel bir olgu olduğunu belirtmiş ve (i) duygusal yalnızlık ve (ii) sosyal yalnızlık olmak üzere iki tip yalnızlık olduğundan söz etmiştir. Wright (2005) Weiss'in bu sınıflandırmasını temel alarak yalnızlığa ikili bir boyutlandırma getirmiş ve bu boyutlandırması alanyazında büyük ölçüde kabul görmüştür. Wright, örgütsel yalnızlığın öncül ve sonuçlarını ortaya koymayı amaçladığı araştırmasında 16 maddeden oluşan iki boyutlu bir ölçek geliştirmiştir. Buna göre örgütsel yalnızlık *duygusal yoksunluk* ve *sosyal arkadaşlık* (*sosyal yoksunluk* veya *sosyal yalnızlık*) olarak adlandırılan iki ana boyuttan oluşmaktadır. Bu çalışmada Wright'ın boyutlandırması esas alınmış ve örgütsel yalnızlığın boyutları "duygusal yoksunluk" ve "sosyal yoksunluk" olarak aşağıda açıklanmıştır.

Duygusal Yoksunluk

Örgütsel yalnızlığın duygusal yoksunluk boyutunun en genel manada, örgüt içerisinde gerçekleşen insan ilişkilerinin niteliği ile ilgili olduğunu söylemek mümkündür. Wright'a (2005) göre çoğu işgören örgütte kurduğu ilişkilerin sayısı ve sıklığından ziyade samimi olmasını önemsemektedir. Başka bir deyişle, işgörenler sosyal ilişkilerin niteliğini niceliğe yeğlemektedirler. Bu nedenle işgörenler iş arkadaşları ile olan ilişkilerini sorgulama eğilimindedirler. Sorgulama neticesinde kendisi ile düşük kalitede ilişki kurulduğu kanaatine varan işgören kaygılanmakta ve bu kaygı duygusal yoksunluğu beraberinde getirmektedir. Duygusal yoksunluk boyutuna göre işgören diğerleri tarafından anlaşılmadığına

inanır, bu nedenle onlarla arasına mesafe koyar. Ayrıca bu boyuta göre işgören ötekileştirildiğini ve örgütten dışlandığını düşünür. Duygusal yoksunlukta birey yalnızlığının nedeninin çevresindeki kişiler olduğunu düşünmekte, onları suçlamakta, zamanla paylaşımlarını azaltmakta ve sonuç olarak da yalnızlaşmaya başlamaktadır (Bozkurt, 2019). Görüldüğü gibi örgütsel yalnızlığın duygusal yoksunluk boyutu, işgörenlerin diğer işgörenlerle kurduğu ilişkileri nitelik yönünden değerlendirmesi ile ilgilidir. Başka bir deyişle, işgörenlerin işyerinde diğerleriyle kurduğu ilişkilerin niteliğine ilişkin algıları bu boyutla ilgilidir.

Bireyin kişilik özellikleri işgörenin duygusal yoksunluk yaşamasına neden olan başlıca faktörlerden birini teşkil etmektedir. Ayrıca örgütsel ortamlarla ilgili fiziksel/durumsal engeller de duygusal yoksunluğa neden olan başat faktörlerdendir. İletişim engellerinin var olduğu bir örgütte; işgörenler arasında yeterli düzeyde ve etkin bir iletişimden söz edilemez ve bu durum örgütsel çapta bazı belirsizliklere neden olabilir. Bireyin bulunduğu belirsizlik ortamlarının beraberinde getirdiği stres, kaygı, güvensizlik gibi olumsuz duygu durumları duygusal yoksunluk boyutuna da etki etmektedir. Yoksunluk düzeyi yüksek bireylerin çalışma performansı, iş verimliliği, örgütsel bağlılığı olumsuz yönde etkilenebilmekte hatta bazen yoksunluk işten ayrılma niyetini de beraberinde getirebilmektedir (Omuz, 2020).

Sosyal Yoksunluk

Alanyazında *sosyal yalnızlık* veya *sosyal arkadaşlık* kavramları ile de ifade edilen sosyal yoksunluğun, örgütsel yalnızlığın “işgörenlerin iş arkadaşlıklarının niceliği ile ilgili olan” boyutu olduğu söylenebilir. İşgörenler sosyal birer varlık olmalarından kaynaklı olarak duygu ve düşüncelerini paylaşma, bir gruba dâhil olma, kabul görme gibi ihtiyaçlarını örgütte karşılamak isterler. Ayrıca yalnızlık çoğu zaman mutsuzluk verici bir durum olarak kabul edildiğinden, bireyler diğerleriyle beraber olma, bağ kurma gibi etkileşimlere girmede oldukça hevesli davranırlar (Wright, 2005). En çok kabul görmüş yalnızlık tanımlamalarında bile yalnızlığın; bir yıl içerisinde başka insanlarla etkileşime girme sayısı ile değerlendirildiği düşünüldüğünde, örgütte arkadaşlık kurmanın yalnızca sosyal bir ihtiyaçtan kaynaklanmadığını, kimi zaman yalnızlıktan kaçma niyetini de içerebileceğini söylemek mümkündür.

Sosyal yoksunluk boyutunun özünde işgörenin örgütte kurduğu arkadaşlık ilişkilerini nicelik açısından değerlendirmesi ve kendine yetip yetmeğine ilişkin bir yargıya varması ile ilgili olduğunu belirtmek mümkündür. İşgörenin sosyal yoksunluk boyutunda yaşayabileceği yalnızlık

İbiş'in (2020) de belirttiği üzere işyerindeki ilişki ağı ve arkadaş sayısındaki eksikliğin verdiği olumsuz duygu durumu ile ortaya çıkmaktadır. Bu boyutta, işgörenin örgütsel ağlara dâhil olamaması, dolayısıyla kendini bu ağa ait hissetmemesi söz konusudur. Ayrıca örgütte sosyal yalnızlık yaşayan işgörenler iletişim ağlarına kolayca katılamazlar ve etkili iletişim kuramazlar. İletişim ağlarına giremeyen bireylerin işe dair düşünce ve sorunlarını paylaşmakta zorluk çekmeleri, örgütte pasif davranışlar sergilemeleri ve iş arkadaşlarına mesafeli davranmaları da söz konusudur.

İşgörenin iş arkadaşlıklarının niceliğine ilişkin sahip olduğu algı; kendisini dâhil olduğu gruplara ait hissetmemesine, örgütsel çaptaki etkinliklerden yoksun kalmasına da neden olabilir. İşgörenin sosyal yoksunluk boyutunda yalnızlık yaşayıp yaşamadığını anlamada örgütçe düzenlenen iş dışı etkinlik ve faaliyetlere (yemek, piknik, tiyatro gibi) dâhil edilmemesi, arkadaş toplantılarına (doğum günü gibi) davet edilmemesi gibi durumlar göz önünde bulundurulabilir (Kaya, 2021).

Görüldüğü gibi örgütte iletişim ağlarına katılamayan ya da yeterli düzeyde katılamayan bireylerin yaşadığı yalnızlık, örgütsel yalnızlığın sosyal yoksunluk boyutu kapsamında değerlendirilmektedir. Bu yalnızlık boyutunda duygusal yoksunluk boyutunun aksine, nitelik değil nicelik temele alınmaktadır. Yalnızlığın diğer bireylerle görüşme ya da etkileşimde bulunma sıklığına bağlı olduğu kabul edildiğinde, işgörenin ilişki kurma sayısının örgütsel yalnızlığı yaşayıp yaşamadığını ortaya koymada önemli bir gösterge olabileceği kanaatine varılabilir. Ancak örgütsel yalnızlığın işgörenin ilişkilerine yönelik algısı temelinde gerçekleştiği unutulmamalıdır. Daha ayrıntılı bir ifade ile çok sayıda örgütsel ağa girebilmiş ya da birçok işgörenle ilişki kurmayı başarabilmiş işgörenlerin de kendilerini yalnız hissetmeleri mümkün olabilir. Nitekim Serfat'ın (1980) da belirttiği üzere çok sayıda sosyal temasın bireyin yalnızlık duygusu yaşamasına engel olamadığı, nitelik açısından yetersiz bulduğu ilişkilerin bireyi tatmin etmediği birçok araştırma ile ortaya konmuştur. Kısacası işgören için örgütte kurduğu iş ilişkilerinin anlamlılığının, sayısından daha öncelikli ve önemli olduğunu söylemek mümkündür.

Örgütsel Yalnızlığın Nedenleri

Bireylerin psikolojik özelliklerine ya da ruhsal açıdan iyi olma durumlarına ilişkin tüm diğer araştırmalarda olduğu gibi örgütsel yalnızlığın ortaya çıkmasını tetikleyen unsurların tamamını temsil eden bir liste ya da model ortaya koymanın da mümkün olmadığı söylenebilir. Çünkü işgörenleri örgütsel yalnızlığa iten nedenleri konu edinen yeter sayıda araştırma bulunmamaktadır. Nitekim bu nedenle de Wright'a (2005)

göre örgütsel yalnızlık yazını büyük ölçüde bireylerin iş dışında yaşadıkları yalnızlığa dair yapılan araştırmalarla şekillenmiştir. Dolayısıyla bireyi örgütsel yalnızlığa iten nedenlerin incelendiği araştırmalarda çoğunlukla bireyin kişisel özelliklerine odaklanılmıştır.

Michela, Peplau ve Weeks (1982) Weiner'ın Nedensellik Modeli'nin yalnızlığın nedenlerini açıklamada yeterli olup olmadığını test ettikleri araştırmalarında, 180 üniversite öğrencisinden topladıkları veriler doğrultusunda yalnızlığın büyük ölçüde bireysel faktörlerden kaynaklandığını tespit etmişlerdir. Araştırma sonuçlarına göre; bireylerin kötümser olmaları, reddedilmekten korkmaları, utangaçlık, çaba sarf etmeme, bilgisizlik, kendi fiziksel özelliklerini beğenmeme gibi bireysel özellikleri ve seçimleri onların yalnızlığına neden olmaktadır. Çorapçıoğlu-Özkürkçügil (1998) yalnızlık ile sosyo-demografik özellikler arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla cezaevinde bir araştırma gerçekleştirmiştir. Araştırmada elde edilen önemli sonuçlardan bazıları şu şekildedir: Kadınlar, 60 yaş üstü katılımcılar, daha önce tek başına yaşamış olanlar, insanlara yönelik suç işleyenler ve depresyon ölçeğinden yüksek puan alanların yalnızlık ortalaması yüksektir. Eğitim düzeyi ile yalnızlık düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır. Düzenlenen etkinliklere katılan kişilerin ise yalnızlık ortalaması düşüktür.

İşgören yalnızlığının konu edildiği az sayıda araştırmalardan biri Reinking ve Bell (1991) tarafından yapılmıştır. Yalnızlığın, bireylerin iletişim becerileri ile ilişkisini ortaya koymayı amaçlayan bu araştırmanın katılımcılarını bir kamu kurumunda görev yapan 182 işgören oluşturmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre bireylerin iletişimdeki yetkinlikleri ile örgütsel yalnızlık deneyimleri arasında negatif yönlü anlamlı ilişki tespit edilmiştir. Bu araştırma sonucu iletişim kurma becerisi düşük bireylerin yüksek olan bireylere kıyasla yalnızlığı deneyimleme ihtimallerinin daha fazla olduğu şeklinde yorumlanabilir. Yukarıda ifade edilenlere ilaveten alanyazında, utangaçlık ve içe dönüklük gibi *sosyal bütünleşmenin azalması*, depresyon ve kaygı gibi *olumsuz duygu durumları*, düşük özsaygı, düşmanlık ve karamsarlık gibi *olumsuz tutumlar* (Wright, 2005), *kişilik yapısı* (Sermat, 1980; Teppers vd., 2013; Wright, 2005), *sosyal zekâ* (Silman ve Doğan, 2013) gibi bireysel özelliklerin de örgütsel yalnızlığa neden alan faktörler olduğundan söz eden araştırmalara rastlamak mümkündür.

Görüldüğü gibi işgörenin örgütte yalnızlaşmasına neden olan pek çok bireysel özellikten söz etmek mümkündür. Ancak bireysel özellikler örgütsel yalnızlığın tek ve salt nedeni değildir. Nitekim Wright (2005) bu özelliklere ilaveten çevre desteği, aile desteği, kültür gibi *çevresel* faktör-

ler ile örgüt iklimi, örgütsel destek, yönetici desteği, iş yükü, meslektaş dayanışması gibi *örgütsel* faktörlerin işgörenin yalnızlaşmasına öncüllük edebileceğinden söz etmiştir. Örgütsel yalnızlığın meslek türünden ve meslekte görev yapılan kademedan etkilenebildiğini gösteren araştırmalar da vardır. Örneğin Page ve Cole (1991) tarafından yapılan bir araştırmada hizmet sektöründeki işgörenlerin yalnızlığı görece fazla deneyimledikleri, Reinking ve Bell'in (1991) gerçekleştirdiği araştırmada ise örgütsel hiyerarşinin alt basamaklarında görev yapan işgörenlerin üst kademelerde görev yapanlara kıyasla daha fazla yalnızlık yaşadıkları ortaya konmuştur. Seidenberg (1980) tarafından yapılan bir araştırmada ise meslekte yükselmiş iş insanlarının samimi ilişkilerden yoksun oldukları ve örgütsel yalnızlığı deneyimledikleri tespit edilmiştir. Görüldüğü gibi alanyazında, bireyin içinde bulunduğu çevrenin de bireyi örgütsel yalnızlığa sürükleyebileceğine dair araştırmalara rastlamak mümkündür. Bunlara ilaveten örgütsel iletişimin şekli ve niteliği, örgüt kültürü, denetim şekli (Wright, 2005), bireyin çevresinde etkileşimde bulunabileceği hali hazırda bir grup olmaması ya da gruplardaki kişilerin iletişime açık olmaması (Michela vd., 1982) gibi faktörlerin işgörenleri yalnızlaştıran faktörler olduğunu belirten araştırmalar da bulunmaktadır.

Yukarıda sözü edilen örgütsel yalnızlığa neden olan faktörlerin bütünüleyici bir bakış açısıyla (i) içsel/bireyle ilgili ve (ii) dışsal/birey dışı olmak üzere iki ana boyuta ayrıldığını söylemek mümkündür. Bu bağlamda demografik özellikler, kişilik özellikleri, bireyin istek ve tercihleri gibi özellikler *içsel faktörleri*; iş yükü, örgüt iklimi, örgütsel destek, hiyerarşik yapı, yönetim biçimi, örgüt kültürü gibi özellikler ise *dışsal faktörleri* teşkil etmektedir. Örgütsel yalnızlığı tetikleyici özellik taşıyan bu özelliklerin tespiti ve farkına varılması, örgütte istenmeyen ve olumsuz olarak nitelendirilen işgören yalnızlığını ortadan kaldırmada önem arz etmektedir.

Örgütsel Yalnızlığın Sonuçları

Örgütlerin yaşamını idame ettirebilmesinin büyük ölçüde işgörenlerin örgütsel amaçlar uğrunda ortak hareket etmelerine bağlı olduğunu söylemek mümkündür. Bu nedenle bir arada ve uyumlu şekilde çalışabilmek için üyeler arasında olumlu sosyal ilişkilerin tahsisi tüm beşerî örgütlerin gündeminde yer almalıdır. Nitekim Pfeffer ve Veiga'ya (1999) göre işgörenler arasında sağlıklı sosyal ilişkiler geliştirmek, bir örgütün etkili işleyişi için önemli ve örgütsel sağlık için gerekli bir ön koşul olarak kabul edilir. Sosyal ilişkilerin sağlıklı şekilde geliştirilemediği örgütlerde ise işgörenlerin yalnızlaşması kuvvetle muhtemeldir.

Daha önce de sözü edildiği üzere yalnızlık öznel bir duygu durumudur ve çoğunlukla onu yaşayan bireyi etkiler. Ancak örgütsel yalnızlığın çıktılarının hem bireysel hem de örgütsel düzeyde olumsuz etkileri olacağı aşikârdır. Örgütsel yalnızlığın bireysel sonuçları, iş dışındaki yalnızlığa benzer şekilde olumsuz duygu durumu, davranış bozuklukları ya da psikolojik bazı rahatsızlıklar şeklinde ortaya çıkabilmektedir. Nitekim Adamson ve Axmith (2003) yalnızlığın bireysel sonuçlarının; kararsızlık, güvensizlik ve endişeden yüksek kaygıya, tahammülsüzlük ve sinirlilikten öfke patlamasına kadar çeşitli şekillerde ortaya çıkabildiğini belirtmişlerdir. Depresyon ve kaygı gibi sorunlar ise yalnız kalan bireylerin yaşadığı psikolojik rahatsızlıklardandır (Cohen ve Wills, 1985). İnsanlar başkalarıyla ilişki kurma aracılığı ile kendini gerçekleştirme arayışında olan ve yalnız kaldığında bunun farkına varabilen varlıklardır (Yaşar, 2007). Nitekim bu nedenle işyerinde yalnız kaldığını anlayan bireylerin, kendini gerçekleştirme ihtiyaçlarıyla beraber güven duyma, sevmeye, sevilme gibi daha alt basamaklardaki ihtiyaçları tam anlamıyla karşılanmadığı için mutsuz olmaları, kendilerini huzursuz hissetmeleri ve yukarıda sıralanan tüm olumsuz duygu durumlarını yaşamaları kuvvetle muhtemeldir. Görüldüğü gibi örgütsel yalnızlığın işgörene duyuşsal açıdan birçok olumsuz etkisi vardır. Ancak yalnızlığın bireysel boyuttaki etkileri bununla sınırlı değildir. Nitekim Wright'ın (2005) belirttiğine göre işyerinde deneyimlenen yalnızlık, işgörenlerin muhakeme etme yeteneklerini de olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Ayrıca yalnızlık işgörenlerin karar verme süreçlerinde de başarısız olmalarına neden olabilmektedir. Kısaca, örgütsel yalnızlığın bireysel boyuttaki sonuçları hem duyuşsal hem bilişsel alanda gerçekleşebilmektedir.

Yaşadığı yalnızlık sonucu hem duyuşsal hem de bilişsel yönden zara uğrayan işgörenlerin örgütte sergiledikleri davranışlar dolayısıyla iş yapma biçimlerinin olumsuz yönde değişmesi beklenen sonuçlardır. Bu, örgüt işleyişinin zarar görmesi anlamına da gelmektedir. Çünkü yalnızlık artık bireysel boyutta olduğu gibi, deneyimleyen işgörenin yaşadığı içsel bir durum olmaktan çıkmış, örgütsel düzeyde istenmeyen bazı durumlara neden olmaya başlamıştır. Örgütsel davranışın büyük ölçüde işgörenin duyuşsal ve bilişsel süreçleriyle ilgili olduğu düşünüldüğünde, örgütsel yalnızlığın olumsuz sonuçlarının hiçbir zaman salt bireysel düzeyde kalmayacağını da söylemek mümkündür.

Örgütsel yalnızlığın örgütsel çapta neden olduğu birçok zarardan söz etmek mümkündür. Bu bağlamda yapılan araştırmalarda sıklıkla yalnızlığın işgörenin iş stresinin artmasına ve dolayısıyla çalışma performansının düşmesine neden olduğundan söz edilmektedir (Aykan, Karakuş ve

Karakoç, 2019; Demirbaş ve Haşit, 2016; Gumbert ve Boyd, 1984). Yalnızlığın olumsuz etkilerine odaklanan bazı araştırmalarda yalnızlığın bireylerin yaşam doyumlarını azalttığı ifade edilmektedir. Yaşam doyumu örgütsel bağlılıkla pozitif yönde, yalnızlıkla ise negatif yönde ilişkisi bulunan bir kavramdır (Çetin ve Alacalar, 2016). Başka bir deyişle örgütte yalnızlık yaşayan bir işgörenin yaşam doyumu düşmekte bu da örgüte olan bağlılığını azaltmaktadır. Benzer şekilde Demirbaş ve Haşit (2016) de örgütsel yalnızlığın örgütsel bağlılık üzerindeki negatif etkisinden söz etmiştir. Daha ayrıntılı bir ifade ile örgütte yalnızlaşan işgörenin çevresinden psikolojik olarak el çekme olasılığı artmakta, kendisini örgüte ait hissetme olasılığı düşmekte, bu durumlar da örgütsel bağlılığı azaltmaktadır. Araştırmacılar örgütsel yalnızlığın sonuçlarını örgütsel bağlılıkla birlikte, örgütsel güven, iş stresi, iş doyumu ve iş performansı kavramlarıyla ilişkilendirerek ortaya koymuşlardır. Buna göre yalnızlık iş stresinin artmasına, diğerlerinin ise azalmasına neden olmaktadır. Bunlara ilaveten aynı araştırmada, örgütsel yalnızlık düzeyinin işten ayrılma niyeti üzerindeki etkisi de incelenmiştir. Elde edilen sonuçlara göre yalnızlık düzeyi ile işten ayrılma niyeti arasında anlamlı, pozitif ve orta derece bir ilişki bulunmaktadır. Ayrıca örgütsel yalnızlığın işten ayrılma niyetine olumlu yönde etki ettiği tespit edilmiştir.

Kayaalp'in (2019) belirttiğine göre örgütsel yalnızlık, yarattığı olumsuz ruhsal etkiler nedeniyle bireylerin motivasyonlarının, verimliliklerinin ve örgütsel desteğe ilişkin algılarının düşmesine neden olmaktadır. Ayrıca örgütsel vatandaşlık davranışı sergileme olasılığının azalması ve örgüt kültürünün zarar görmesi gibi durumlar da örgütsel yalnızlığın olumsuz sonuçlarına örnek teşkil etmektedir. Ayrıca Kayaalp araştırmasında; öğretmenlerin örgütsel sinizm davranışları ile örgütsel yalnızlık düzeyleri arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunduğu sonucuna ulaşmıştır. Örgütsel yalnızlığın, örgütsel sinizm davranışlarının önemli bir yordayıcısı olduğu da araştırmacının elde ettiği önemli sonuçlardan bir diğeridir. Örgütsel sinizm; en genel manada "işgörenin görev yaptığı örgüte karşı geliştirdiği olumsuz tutumlar" olarak tanımlanabilir. Bernerth, Armenakis, Feild ve Walker'a (2007) göre ise örgütsel sinizm, işgörenlerin örgütte ahlak, adalet, dürüstlük gibi evrensel ilkelerin örgütsel çıkarlar uğruna feda edildiğine yönelik inançları ve bu inancın neden olduğu olumsuz tutumlardır. Örgütsel sinizm; ideoloji, birey, grup, sosyal topluluk ya da örgütlere yönelik olumsuz tutumları içermektedir (Andersson, 1996). Örgütsel sinizmde söz konusu olan tutumlar (i) bilişsel, (ii) duygusal ve (iii) davranışsal olmak üzere üç boyuta ayrılmaktadır. Buna göre örgütün dürüstlükten yoksun olduğu inancı

örgütsel sinizmin *bilişsel boyutunda*; saygısızlık, öfke, kaygı, sinirlenme ve utanç duyma gibi duygusal tepkiler ise *duygusal boyutunda* yer almaktadır. Şikâyetle bulunma, dalga geçme ve eleştirme gibi örgüt aleyhindeki davranışlar ise örgütsel sinizmin *davranışsal boyutunu* oluşturmaktadır (Kalağan ve Güzeller, 2010). Hoşgör ve Cin (2020) işgörenlerin örgütsel yalnızlık düzeyleri yükseldikçe görev yaptıkları örgütlere karşı sinik tutumlarının da yükseldiğini ortaya koyan birçok araştırma olduğunu belirtmişler ve kendileri de örgütsel yalnızlık ile örgütsel sinizm arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki olduğunu tespit etmişlerdir. Görüldüğü gibi örgütsel yalnızlık işgöreni sinik davranışlar sergilemeye yöneltmektedir. Ancak başka nedenlerden ötürü ortaya çıkan örgütsel sinizmin bireyi örgütte yalnızlığa itmesi de olasıdır.

Yukarıda da ifade edildiği gibi örgütsel yalnızlık, işgörenin örgütsel vatandaşlık davranışı (ÖVD) sergileme eğilimini olumsuz yönde etkilemektedir. ÖVD'ni, işgörenin örgüt yararına ve gönüllü şekilde sergilediği rol fazlası davranışlar olarak tanımlamak mümkündür. Rol fazlası davranışın pozitif boyutu ÖVD, negatif boyutu ise üretkenlik karşıtı iş davranışı (ÜKİD) ile ifade edilmektedir. ÜKİD, işgörenin örgüte zarar verme amacıyla sergilediği kasıtlı davranışları içermektedir (Akkaya, 2019). Başka bir deyişle ÜKİD, ÖVD'na zıt kutupta konumlanmaktadır. Dolayısıyla örgütte yaşadığı yalnızlık nedeniyle ÖVD sergileme olasılığı düşen bir işgörenin ÜKİD sergileme olasılığının arttığından söz etmek mümkündür. Kısaca ÜKİD, örgütsel yalnızlığın neden olduğu olumsuz sonuçlardan bir diğerini teşkil etmektedir.

Özet olarak örgütsel yalnızlık gerek bireysel gerekse örgütsel çapta olumsuz sonuçlar doğurmaktadır. Kaygı ve depresyon gibi psikolojik rahatsızlıklar ayrıca mutsuzluk, stres, sinirlilik, tahammülsüzlük, içe kapanma gibi olumsuz duygu durumları örgütsel yalnızlığın bireysel boyutta neden olduğu olumsuz sonuçlardır. Örgütsel güven, örgütsel bağlılık, iş performansı, iş doyumunu, motivasyon ve örgütsel desteğe ilişkin işgören algılarının azalması; iş stresi ve işten ayrılma niyeti düzeylerinin artması ise örgütsel yalnızlığın örgütsel düzeyde neden olduğu olumsuz sonuçlardandır. Bunlara ilaveten işgörenin örgütte yaşadığı yalnızlık, örgüt işleyişine olumlu katkı sağlayan örgütsel vatandaşlık davranışının sergilenme olasılığının azalmasına; örgütün karanlık yüzü olarak ifade edilen örgütsel sinizm ve üretkenlik karşıtı iş davranışlarının sergilenme olasılığının ise artmasına neden olmaktadır. Bu nedenle öncelikle örgütsel yalnızlığa neden olan faktörlerin tespit edilmesi örgütsel yaşamın sağlıklı şekilde devam edebilmesinde büyük önem taşımaktadır. Ayrıca yukarıda sözü edilen olumsuz durumların fark edilmemiş

bir örgütsel yalnızlık durumundan kaynaklanıyor olma olasılığı bulunduğundan, işgörenleri yalnızlığa iten nedenler kadar sonuçların da önemli mesajlar içerdiği unutulmamalıdır.

Eğitim Örgütlerinde Örgütsel Yalnızlık

Örgütsel yalnızlığı konu edinen araştırmalar çoğunlukla işletme alanında yapılmıştır. Eğitim alanında görece yeni tartışılmaya başlanması nedeniyle eğitim işgörenlerinin yalnızlığına ilişkin az sayıda araştırma bulunmaktadır. Mevcut araştırmalarda çoğunlukla öğretmen ve akademisyen gibi öğreticilik rolünü üstlenen eğitim işgörenlerinin örgütsel yalnızlığına odaklanılmıştır.

Akademisyenler üniversiteye ve mesleğe hizmet etme, eğitim ve araştırma gibi birden fazla rolü yerine getirmekle yükümlüdürler. İdeal bir akademisyenin iş yaşamı dışında herhangi bir ilgi ve sorumluluğu bulunmadığı, tüm önceliğini işine verdiği ifade edilmektedir. Başka bir deyişle bilim, akademisyenlerin yüksek özveride bulunarak yaptıkları ve zamanlarını büyük ölçüde alan bir uğraş alanıdır. Bu nedenle akademisyenlerin iş yaşamları, diğer sorumluluk alanları ile rekabet halinde olabilmektedir. Sonuç olarak bu durumlar da akademisyenlerin örgütsel yalnızlık yaşamalarına neden olmaktadır (Çetin ve Alacalar, 2016). Ayrıca Demirbaş ve Haşit'in (2016) de belirttiği üzere stres unsurlarının çok olması, iş yükünün fazlalığı, yüksek performans beklentisi, çalışma koşullarının fiziki açıdan olumsuzluğu, ücret ve ödüllendirmenin yetersizliği, kadro sorunları gibi sebeplerle akademisyenliğin yalnızlık meydana getirmesi de muhtemeldir. Bunlara ilaveten akademinin rekabeti destekleyen yapısı da örgütsel yalnızlığa neden olabilmektedir (Bell, Roloff, Van Camp ve Karol, 1990).

Mercan ve arkadaşlarına (2012) göre sosyal ve duygusal yalnızlık, toplumcu kültürlerde, birey merkezli kültürlerle göre daha az gözlemlenmektedir. Çünkü toplumcu kültürlerde, gruba ve ortak davranışa daha fazla önem verilir. Ayrıca bu kültürlerde daha çok birincil ilişkiler ön plandadır. Nitekim adı geçen araştırmacıların Dumlupınar Üniversitesi'nde gerçekleştirdikleri araştırmada elde ettikleri sonuçlar bu ifadeleri destekler niteliktedir. Bu bağlamda araştırmaya katılan 228 akademisyen ve idari personelin gerek duygusal yoksunluk gerekse sosyal arkadaşlık boyutunda düşük düzeyde örgütsel yalnızlık yaşadıkları tespit edilmiştir.

Akademisyenlerin örgütsel yalnızlıklarını konu edinen bir diğer araştırma Çetin ve Alacalar (2016) tarafından yapılmıştır. Kişilik özellikleri, sosyal destek ve örgütsel desteğin örgütsel yalnızlık üzerindeki etkisinin

incelendiği araştırmada veriler bir kamu üniversitesinde görev yapan 201 akademik personelden elde edilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre, örgütsel yalnızlık ile örgütsel destek, sosyal destek ve kişilik özellikleri arasında orta düzeyde negatif yönlü ilişki bulunmaktadır. Ayrıca, kişiliğin dışadönüklük, duygusal denge ve uyumluluk gibi boyutlarında yüksek puanlı katılımcıların iş yaşamında yalnızlığı daha az deneyimledikleri araştırmada elde edilen bir diğer önemli sonuçtur. Yine akademisyenlerin yalnızlığına odaklanan bir başka araştırma da Demirbaş ve Haşit'e (2016) aittir. Bahsi geçen araştırmada bir kamu üniversitesinde görev yapan 251 akademisyenden toplanan veriler doğrultusunda; akademisyenlerin düşük düzeyde örgütsel yalnızlık yaşadıkları ve yaşadıkları bu yalnızlığın işten ayrılma niyetini olumlu yönde etkilediği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Araştırmalar sosyal hayatta erkeklerin kadınlara kıyasla yalnızlığı daha çok yaşadıklarını göstermektedir (Wright, 2005). Eğitim örgütlerinde yaşanan örgütsel yalnızlığa ilişkin yapılan bazı araştırmalarda bu durumu destekler nitelikte sonuçlar elde edilmiştir. Örneğin Yukay-Yüksel, Özcan ve Kahraman (2013), orta yaş (30–50) öğretmenlerin yalnızlık düzeylerini bazı değişkenlere göre (cinsiyet, yaş, branş, medeni durum, evlilik süresi, emeklilik düşüncesi, hayat memnuniyeti, sosyal medya kullanımı) inceledikleri araştırmalarında grupların aritmetik ortalamaları arasında erkek öğretmenlerin lehine anlamlı fark olduğunu tespit etmişlerdir. Başka bir deyişle erkek öğretmenler kadın öğretmenlere görece daha yalnızdır. Ayrıca; orta yaş grubu öğretmenlerin yalnızlık düzeylerinin branş, emeklilik düşüncesi, hayat memnuniyeti değişkenlerinden etkilendiği de araştırmada elde edilen diğer önemli sonuçlardır. Nartgün ve Demirer (2016) de araştırmalarında benzer şekilde örgütsel yalnızlığın duygusal yoksunluk ve sosyal arkadaşlık boyutlarında kadın ve erkek öğretmen görüşleri arasında anlamlı fark olduğunu tespit etmişler ve bu farkın kadın öğretmenlerin kendi aralarında ve yönetimle daha iyi iletişim kurmalarıyla ilgili olabileceğini belirtmişlerdir.

Medeni hal yalnızlığa neden olan durumsal değişkenlerden birini teşkil etmektedir. Nitekim bu nedenle araştırmalar sıklıkla bekâr insanların daha yalnız olduklarından söz eder (Yaşar, 2007). Kaplan (2011) öğretmenlerin örgütsel yalnızlık duygularını bazı değişkenler açısından incelediği araştırmasında paralel sonuçlar elde etmiştir. Sözü edilen araştırmada ilköğretim okullarında görev yapan 405 öğretmenden toplanan veriler doğrultusunda öğretmenlerin işyeri yalnızlık puanlarının medeni durum değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Başka bir deyişle, bekâr öğretmenler evli öğretmenlere göre daha yalnızdır.

Örgütlerde üst kademelerde görev yapan işgörenlerin alt kademelerdeki işgörenlerden daha yalnız olduğunu iddia eden araştırmalara (Örneğin; Seidenberg, 1980) rastlamak da mümkündür. Nitekim Howard'ın (2002) araştırmasında elde ettiği sonuçlar bu iddiayı destekler niteliktedir. Okul müdürlerinin izolasyon ve yalnızlık algılarını tanımlamak ve başa çıkma stratejilerini ortaya koymak amacıyla gerçekleştirilen bu araştırmada, çoğu okul müdürünün orta veya şiddetli şekilde izole ve yalnız oldukları ortaya konmuş ve okul müdürlüğünün eğitim işgörenlerini yalnızlaştırıcı bir pozisyon olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ancak bu sonuçları desteklemeyen, daha ayrıntılı bir ifade ile okul müdürlerinin çok nadiren örgütsel yalnızlık yaşadıklarını ortaya koyan araştırmalar da vardır. Örneğin Sülüş-Örenç (2021) okul müdürlerinin yalnızlığı ile güç mesafesi arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında okul müdürlerinin, okulun diğer paydaşlarıyla paylaşımlarının yüksek olduğunu bu sebeple de çok nadiren yalnızlık yaşadıklarını belirlemiştir. Ayrıca araştırmada; okul müdürlerinin yalnızlık düzeylerinin yalnızca mesleki kıdem değişkenine göre farklılaştığı tespit edilmiştir. Buna göre meslekte daha kıdemli okul müdürleri kıdemi düşük müdürlere kıyasla daha yalnızdır.

Kısaca; örgütsel yalnızlığın diğer örgütlere benzer şekilde eğitim örgütlerinde de gözlemlendiğini söylemek mümkündür. Eğitim işgörenleri; üstlendikleri çoklu rol ve fazla iş yükünün beraberinde getirdiği zaman baskısı nedeniyle sosyal ilişkilere yeteri kadar özen gösterememe; stres, yüksek performans ve başarı beklentisi, ödül/terfi/ücret/kadro gibi örgütsel kaynakların adaletsiz dağıtımı, olumsuz çalışma koşulları gibi nedenlerle görev yaptıkları eğitim örgütünde yalnızlaşabilmektedirler. Eğitim işgörenlerinin yaşadıkları örgütsel yalnızlığın diğer örgütlere paralel şekilde; mutsuzluk, depresyon, sinik veya üretkenlik karşıtı iş davranışı sergileme, motivasyon ve performansta düşme, örgütsel bağlılık ve güvende azalma dolayısıyla da işten ayrılma niyetinin artması gibi birçok olumsuz duygu durumu, tutum ve davranışa neden olabileceğini söylemek mümkündür. Bunlara ilaveten diğer örgütlerde verdiği zarar bireysel ve örgütsel çapta incelenen örgütsel yalnızlığın; özellikle akademisyenler ve öğretmenler bağlamında yeniden düşünülmesinde fayda vardır. Çünkü eğitim işgörenlerinin yaşadıkları örgütsel yalnızlığın bireysel ve örgütsel zararının yanında, üstlendikleri öğretici rolü gereği bir arada oldukları öğrencilere verdiği zararın da dikkate alınması gerekmektedir.

Sonuç ve Öneriler

Yalnızlık; çoğunlukla istenmeyen, olumsuz olarak nitelendirilen ve onu deneyimleyen bireyin sorumlu tutulduğu bir “sosyal ilişki yoksunluğunu/mahrumiyetini” ifade etmektedir. Yalnızlık kimi zaman fiziksel olarak bir başına olma, kimi zaman da başkalarının varlığına rağmen bir başına kalma anlamına gelmektedir.

İşgörenin görev yaptığı örgütte yaşadığı yalnızlık ise örgütsel yalnızlık kavramı ile ifade edilmektedir. Örgütsel yalnızlık işgörenin kendi sosyal hayatından ziyade iş arkadaşlarıyla olan ilişkileriyle ilgilidir. Örgütte işgörenler arasındaki sosyal ağlara ve iletişim süreçlerine gireme-me/girmeme olarak tanımlanan örgütsel yalnızlık, örgütlerde *duygusal yoksunluk* ve *sosyal yoksunluk* olmak üzere iki boyutta meydana gelmektedir. Buna göre örgütteki ilişkilerini nitelik yönünden değerlendiren ve değerlendirme neticesinde samimiyetsiz, kalitesiz oldukları yargısına varan bir işgören *duygusal yoksunluk boyutunda*; dâhil olduğu sosyal ağ veya ilişki kurduğu birey sayısının yetersiz olduğu yargısına varan bir işgörense *sosyal yoksunluk boyutunda* örgütsel yalnızlığı deneyimlemektedir.

Örgütsel yalnızlık; bireyin demografik özellikleri, kişilik yapısı, istek ve tercihleri gibi *içsel faktörlerden* kaynaklanabileceği gibi; örgüt kültürü, örgüt iklimi, hiyerarşik yapı, yönetim biçimi gibi *dışsal faktörler* nedeniyle de ortaya çıkabilmektedir. Mutsuzluk, stres, depresyon, kaygı, öfke gibi *bireysel*; örgütsel bağlılık, iş doyumunu, motivasyon ve örgütsel desteğe ilişkin algıların azalması; iş stresi, işten ayrılma niyeti, üretkenlik karşıtı iş davranışı ile sinik davranış düzeylerinin artması gibi *örgütsel* çapta olumsuz sonuçlar doğuran örgütsel yalnızlık, örgüt işleyişini sekteye uğratmakta ve örgütsel yaşamı tehdit etmektedir.

Her örgütte olduğu gibi eğitim örgütlerinde görev yapan işgörenler de örgütsel yalnızlık yaşayabilmektedir. Eğitim işgörenlerini yalnızlığa iten nedenler ve yalnızlığın neden olduğu sonuçlar diğer örgütlerde deneyimlenen yalnızlıkla büyük oranda örtüşmektedir. Ancak bunlara ilaveten; üstlendikleri öğretici rolü nedeniyle akademisyenler ve öğretmenlerin yaşadığı örgütsel yalnızlığın; bireysel ve örgütsel olumsuz sonuçlarının yanında öğrencilere de zarar vermesi kuvvetle muhtemeldir. Bu nedenle eğitim örgütlerinde örgütsel yalnızlığı önlemeye yönelik önlemlere ve bu bağlamda bilimsel bilgi sağlayacak yeni araştırmalara ihtiyaç vardır.

Kaynaklar

- Adamson, B. and Axmith, M. (2003). The CEO disconnect: Finding consistency between personal values and the demands of leadership. *Ivey Business Journal*, May/June, 1-6.
- Akduru, H. E. ve Semerciöz, F. (2017). Kamu kurumlarında örgütsel dedikodu ve işyeri yalnızlığına dair bir araştırma. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, 13(13), 106-119.
- Akgül, H. (2016). Yalnızlık duygusu ve ölçümü. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(9), 273-289.
- Akkaya, B. (2019). *İlkokullardaki öğretmenlerin üretkenlik karşısı iş davranışının örgütsel vatandaşlık ve örgütsel adalet ile ilişkisi*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Andersson, L. M. (1996). Employee cynicism: An examination using a contract violation framework. *Human Relations*, 49(11), 1395-1418.
- Aykan, E., Karakuş, G. ve Karakoç, H. (2019). İş yaşamında yalnızlık algısı ve iş stresinin örgütsel bağlılık üzerindeki etkisi: Erciyes Üniversitesi idari personeli örneği. *Ekonomi ve Yönetim Araştırmaları Dergisi*, 8(1), 41-61.
- Bell, R. A., Roloff, M. E., Van Camp, K. and Karol, S. H. (1990). Is it lonely at the top?: Career success and personal relationships. *Journal of Communication*, 40(1), 9-23.
- Bernerth, J. B., Armenakis, A. A., Feild, H. S. and Walker, H. J. (2007). Justice, cynicism, and commitment: A study of important organizational change variables. *The Journal of Applied Behavioral Science*, 43(3), 303-326.
- Bozkurt, Ö. (2019). Örgütsel yalnızlık. E. Kaygın ve G. Kosa (Ed.), *Olumsuz boyutlarıyla örgütsel davranış* içinde (61-75 ss.). Konya: Eğitim.
- Cohen, S. and Wills, T. A. (1985). Stress, social support, and the buffering hypothesis. *Psychological Bulletin*, 98(2), 310-357.
- Çetin, A. ve Alacalar, A. (2016). İş yaşamında yalnızlığı yordamada kişilik özellikleri ile algılanan sosyal ve örgütsel desteğin rolü. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, 12(27), 193-216.
- Çorapçıoğlu-Özkürkçügil, A. (1998). Cezaevinde yalnızlık ve yalnızlığın depresyonla ilişkisi. *Kriz Dergisi*, 6(1), 21-31.
- Demirbaş, B. ve Haşit, G. (2016). İş yerinde yalnızlık ve işten ayrılma niyetine etkisi: Akademisyenler üzerine bir uygulama. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(1), 137-158.
- Ernst, J. M. and Cacioppo, J. T. (1999). Lonely hearts: Psychological perspectives on loneliness. *Applied and Preventive Psychology*, 8(1), 1-22.
- Galanaki, E. (2004). Are children able to distinguish among the concepts of aloneness, loneliness, and solitude? *International Journal of Behavioral Development*, 28(5), 435-443.
- Gumbert, D. E. and Boyd, D. P. (1984). The loneliness of the small-business owner. *Harvard Business Review*, 62(6), 33-38.
- Hoşgör, H. ve Cin, S. (2020). İşyeri yalnızlığı ile örgütsel sinizm ilişkisi: Bir eğitim ve araştırma hastanesinde uygulama. *Turkish Studies*, 15(5), 2449-2461.

- Howard, M. P. (2002). *Perceptions of isolation among Georgia high school principals*. (Unpublished Doctoral Dissertation). Southern University, Georgia.
- Hymel, S., Tarulli, D., Hayden-Thomson, L. and Terrell-Deutsch, B. (1999). Loneliness through the eyes of children. In K. J. Rotenberg & S. Hymel (Eds.), *Loneliness in childhood and adolescence* (pp. 80-106). Cambridge: Cambridge University.
- İbiş, Ö. (2020). *Nepotizmin örgütsel yalnızlık ve işgören performansı üzerine etkileri: Kamu ve özel sektör karşılaştırması*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Osmaniye.
- Kafetsios, K. (2002). *Attachment, social support and well-being across the life span: Independent and combined effects*. Paper presented at the International Conference on Personal Relationships poster, Halifax, Canada.
- Kalağan, G. ve Güzeller, C. O. (2010). Öğretmenlerin örgütsel sinizm düzeylerinin incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 83-97.
- Kaplan, M. S. (2011). Öğretmenlerin iş yerinde yalnızlık duygularının okullardaki örgütsel güven düzeyi ve bazı değişkenler açısından incelenmesi. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Kaya, A. (2021). *Esenyurt Belediyesi Gençlik ve Spor Hizmetleri Müdürlüğü personelinin mükemmeliyetçilik, esenlik ve örgütsel yalnızlık düzeylerinin incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi Cerrahpaşa Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Kayaalp, E. (2019). Öğretmenlerin örgütsel sessizlik, örgütsel yalnızlık ve örgütsel yabancılaşma algılarının örgütsel sinizm düzeyleriyle ilişkisi. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Mercan, N., Emine, O., Alamur, B., Serpil, G. ve Bengül, S. (2012). İşyeri yalnızlığı ve sosyal fobi arasındaki ilişkiye yönelik bir araştırma. *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 4(1), 213-226.
- Michela, J. L., Peplau, L. A. and Weeks, D. G. (1982). Perceived dimensions of attributions for loneliness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 43(5), 929-936.
- Nartgün, Ş. S. ve Demirer, S. (2016). Öğretmenlerin örgütsel sessizlik ile iş yaşamında yalnızlık düzeylerine ilişkin görüşleri. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 139-156.
- Neto, F. and Barros, J. (2000). Psychosocial concomitants of loneliness among students of Cape Verde and Portugal. *The Journal of Psychology*, 134(5), 503-514.
- Omuz, B. (2020). *Örgütsel yalnızlık algısı ile örgütsel bağlılık ilişkisi ve bir araştırma*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Page, R. M. and Cole, G. E. (1991). Demographic predictors of self-reported loneliness in adults. *Psychological Reports*, 68(3), 939-945.
- Peplau, L. A. and Perlman, D. (1982). Perspective on loneliness. In L. A. Peplau & D. Perlman (Eds.), *Loneliness: A sourcebook of current theory, research and therapy*. New York: Wiley.

- Pfeffer, J. and Veiga, J. F. (1999). Putting people first for organizational success. *Academy of Management Executive*, 13(2), 37-48.
- Reinking, K. and Bell, R. (1991). Relationships among loneliness, communication competence, and career success in a state bureaucracy: A field study of the lonely at the top maxim. *Communication Quarterly*, 39(4), 358-373.
- Seidenberg, R. (1980). The lonely marriage in corporate America. In J. Hartog, J. Audy, & Y. Cohen (Eds.), *The anatomy of loneliness* (pp. 186-203). New York: International Universities.
- Sermat, V. (1980). Some situational and personality correlates of loneliness. In J. Hartog, J. Audy, & Y. Cohen (Eds.), *The anatomy of loneliness* (pp. 305-318). New York: International Universities.
- Silman, F. and Dogan, T. (2013). Social intelligence as a predictor of loneliness in the workplace. *The Spanish Journal of Psychology*, 16(e36), 1-6.
- Sülüş-Örenç, H. (2021). *Okul müdürlerinin yalnızlığının örgütsel güç mesafesi ile ilişkisi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Teppers, E., Klimstra, T. A., Damme, C. V., Luyckx, K., Vanhalst, J. and Goossens, L. (2013). Personality traits, loneliness, and attitudes toward aloneness in adolescence. *Journal of Social and Personal Relationships*, 30(8), 1045-1063.
- Wright, S. L. (2005). *Loneliness in the workplace*. (Unpublished Doctoral Dissertation). University of Canterbury, Christchurch.
- Wright, S. L., Burt, C. D. and Strongman, K. T. (2006). Loneliness in the workplace: Construct definition and scale development. *New Zealand Journal of Psychology*, 35(2), 59-68.
- Yaşar, M. R. (2007). Yalnızlık. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(1), 237-260.
- Young, J. E. (1982). Loneliness, depression and cognitive therapy: Theory and application. In L. A. Peplau & D. Perlman (Eds.), *Loneliness: A sourcebook of current theory, research and therapy* (pp. 379-406). New York: Wiley.
- Younger, J. B. (1995). The alienation of the sufferer. *Advances in Nursing Science*, 17(4), 53-72.
- Yukay-Yüksel, M., Özcan, Z. ve Kahraman, A. (2013). Orta yaş öğretmenlerin yalnızlık düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(4), 277-285.

Türkiye’de Birleştirilmiş Sınıflı Okullar

Cengiz ASLAN*

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi’nde, emekli olana kadar, “Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim” dersini veren Yrd. Doç. Dr. Mehmet Bilir’e, üniversiteye ve öğretmenlik mesleğine katkılarından dolayı teşekkürü bir borç bilirim.

Giriş

İnsanlık tarihinde farklı yaş grubundan öğrencilerin, aynı derslikte öğrenim görmesinin tarihi ilk formal eğitim uygulamalarına, farklı dersliklerde öğrenim görmeleri ise eğitimin bilimsel ilkeler çerçevesinde yürütülmeye başlandığı 19. yüzyıla götürülebilir. Bu dönem zorunlu eğitimin yasal metinlerde görüldüğü ve yaygınlaşmaya başladığı bir dönemdir. Çocukların farklı gelişim özelliklerine sahip olduğu anlayışının ve zorunlu eğitimin, tüm dünyada yaygınlaşmasıyla birlikte, farklı yaş grubundan çocukların farklı dersliklerde öğrenim görmesi anlayışı da yaygınlaşmıştır. Ancak, bu anlayışların uygulanmasının ilk yıllarında, hem ülkelerin fiziki koşullarının dayatması hem de tarihsel ve kültürel kodları, farklı yaş gruplarının ortak derslikte öğrenim görmesi anlayışının uzun süre sorun olarak görülmemesine yol açmıştır. Sorun, insanların okula ulaşmalarının sağlanması ve herkesin eğitim sürecine tabi tutulması olmuştur. Bu süreçte Altunya (2018:13)’ya göre ulus-devletin devrime bağlı yurttaşlar beklentisi, insan haklarındaki gelişim, sanayi devriminin ihtiyaç duyduğu eleman beklentisi, eğitim bilimlerinde elde edilen bulgular, genel olarak bilim, kültür ve sanattaki gelişmeler, öğretmenlik mesleğinin gelişiminde etkili olmuş etmenlerdir. Öğretmenlik mesleğinin gelişimine paralel biçimde okulların da sayı, nitelik, tür ve kademe açılarından gelişmesine karşın, tüm dünyada nüfusun büyük çoğunluğunun kırsal alanda yaşadığı düşünüldüğünde, bu gelişimin bu alana aynı biçimde yansımadağı görülmektedir. Bu çerçevede, bir taraftan okulların geliştirilmesi ve yaygınlaştırılması ile halkın zorunlu eğitime katılımının özendirilmesi, diğer taraftan öğretmenin yetiştirilmesi ülkeleri çeşitli kararlar almaya zorlamıştır. Bu zorluklar ve zorunluluklar içerisinde şehirlerdeki okullar, hızlıca çoğalar ve gelişirken kırsal alanlardaki okullarda aynı süreç yaşanmamıştır. Günümüzde birleştirilmiş

* Doç. Dr. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitimin Felsefi, Sosyal ve Tarihi Temelleri Ana Bilim Dalı. e-posta: ceaslan@ankara.edu.tr

sınıflı okulların yaygın biçimde varlığı, insanlığın çeşitli gerekçelerle *eşitsizliği birleştirmedeki istikrarını sürdürdüğünün göstergesidir.*

UNESCO (2001) verilerine göre her çocuğun eğitim alma hakkı ilkesinden hareketle birleştirilmiş sınıflı okullar aracılığıyla, uzak kırsal alanlar ve topluluklarda yaşayan çocukların bu hakkı yerine getirilmektedir. Bu sınıflar hem gelişmekte olan hem de gelişmiş ülkelerde, coğrafi, sosyo-ekonomik ve kültürel koşulların sonucu olarak ortaya çıkmışlardır. Bununla birlikte bu okulların varlığının nedenleri olarak, göç veya artan ölüm oranı sonucu düşük (veya azalan) topluluk nüfusu; yetersiz öğretim kaynakları ile sonuçlanan kötü ekonomik koşullar; öğrencilerin okula devamını engelleyecek kültürel uygulamaların sürekliliği; okulun coğrafi konumu; bazı özel gereksinimli öğrenciler için yerleşim yeri yakınlarında özel eğitim kurumunun yokluğu nedenleri gösterilebilir (Mathot, 2001:3). Taşdemir (2012:47), farklı gelişim ve seviyedeki öğrencilerle birlikte etkileşim sağlanarak gerçekleştirilen eğitsel değeri yüksek bir öğretim modeli olarak birleştirilmiş sınıf uygulamasının, Batı eğitim uygulamaları içerisinde, bu değeri düşünülerek, derslik, öğretmen ve öğrenci yetersizliği gibi olumsuz şartlara dayalı olmaksızın uygulanan ve klasik sınıf öğretimine alternatif bir öğretim uygulaması olarak değerlendirildiğini belirtmektedir. Benzer biçimde Aksoy (2008a:88), birleştirilmiş sınıfların bazı Batı ülkelerinde pedagojik bir tercih olarak uygulanmasından söz etmektedir. Norveç ve Fransa gibi ülkelerde oldukça iyi çalışan birleştirilmiş sınıflı okullar birçok ülkede, genellikle eğitim materyallerinden, uygun şekilde eğitilmiş öğretmenlerden ve etkili denetimden yoksundur. Öğretmenler, onlarla nasıl başa çıkacakları konusunda nadiren eğitim alırlar ve karşılaştıkları farklı yaş ve seviyelerdeki çok sayıda öğrenciyi yönetmek için hazırlıksızdırlar (Mathot, 2001:3-16)

Birleştirilmiş sınıf öğretimi, birden fazla sınıfın birleştirilerek bir grup oluşturmak suretiyle, bir öğretmen tarafından yetiştirilmesi (1968 İlkokul Programı:318) olarak tanımlanmaktadır. Benzer biçimde bu konuda yapılan çalışmalarda sıklıkla karşılaşılan tanımlardan birinde olduğu gibi bu uygulamanın, “farklı grupların bir arada” olması ilkesine dayanması (Yıldırım ve Amaç, 2020:203) bu uygulamayı, hakim eğitim anlayışları ve pratiklerinden farklılaştırmaktadır. Olgunun gerekçesi, çeşitli ilkelere üzerinden açıklanmaya çalışıldığında, bu eşitsiz uygulamanın sürekliliği de gerekçelendirilmiş olacaktır. Bu çerçevede, sosyolojik olarak aslında, tüm okulların farklı gruplar, sınıflar, etnik, dinsel, ırksal yapılardan insanların “biraradalık”ı anlayışına hizmet ettiği söylenebilir. Dolayısıyla, mevcut okul pratiklerinin sürekliliği herhangi bir ilke üzerinden gerekçelendirildiğinde, bu pratiklerin sorgulanmasından daha çok meşrulaştırılması söz konusu olacaktır.

Birleştirilmiş sınıflı okullara ilişkin mevcut akademik çalışmalarda bu uygulamanın yaygın biçimde, “ülke gerçeklerinin ortaya koyduğu bir zorunluluk” (Binbaşıoğlu, 1999:1) olduğu, sadece Türkiye’de olmadığı, dünyanın birçok ülkesinde de varolduğu (Yıldırım ve Amaç, 2020:203; Binbaşıoğlu, 1999:1), öğretmen, öğrenci ve fiziki mekan eksikliklerinden dolayı oluştuğu (Gözler ve Çelik, 2013:157; Dursun, 2006:33) belirtilmektedir. Birleştirilmiş sınıflı okulların gerekçelendirilmesi ile ilgili bu değerlendirmeler, mevcut eğitim eşitsizliklerinin dünya ölçeğinde yaygınlığını anlattığı gibi, eşitsizliğin normalleştirilmesi ve kaçınılmaz bir sonuç olarak kabulünün yaygınlaşması anlamına da gelebilir. Bununla birlikte “bu uygulamanın yaygın olduğu” düşüncesini, gerçekliğin ifade edilmesinden farklılaştıran, bu uygulamaya yönelik eleştirel bir söylemin varolup olmadığıdır. Samancı, Ocakçı ve Ocakçı (2016:58)’ya göre bu uygulama, müfredat yoğunluğu, zaman yetersizliği, olumsuz çevre şartları gibi sınırlılıkları ile anılsa da pek çok avantaja sahip olarak değerlendirilmektedir. Bu çerçevede birleştirilmiş sınıf uygulamalarında, sınıf içi süreçlerin çeşitli yöntem ve teknikler kullanılarak zenginleştirilmesi ve avantajlı hale getirilmesi gibi pratiklerin, değerlendirmelerin, eğitim-öğretim sürecinin sınırlı mikro pratiklerle aşılmasına hizmet etmek yerine, bu uygulamanın merkezindeki *eşitsizliğin makyajlanması*na hizmet edeceği söylenebilir. Elbette, bu tür zenginleştirme pratiklerinin, eğitim-öğretim sürecinin işleyişinde katkıları yadsınamaz, ancak bu durumun, okulun fiziki koşullarıyla birlikte öğretmenin yetkinliği ve yeterliği ile ilgili geçici bir durum olarak kendisini üretme potansiyeli taşıdığı da belirtilmelidir.

Günümüz Türkiye’inde *birleştirilmiş sınıflı okullar* uygulamasının yanı sıra *birleştirilmiş okullar* uygulamasının, 2012-2013 yılından itibaren uygulanan 4+4+4 düzenlemesi sonucunda birçok il ve ilçede okul binası eksikliği, yetersizliği gibi çeşitli gerekçelerle yürürlüğe girdiği görülmektedir. Diğer bir ifadeyle, artık farklı yaş gruplarından öğrencilerin aynı derslikte öğrenim görmesinden, farklı okul kademesi ve türlerinden öğrencilerin bir arada, aynı bina içerisinde eğitim-öğretimi deneyimledikleri bir süreç de yaşanmaktadır. Aslında bu durum herhangi bir okul pratiğinin, herhangi bir ilke, zorunluluk üzerinden ikame edilmeye çalışılmasının yansıması olarak da kabul edilebilir. Diğer bir ifadeyle ister *birleştirilmiş sınıf* uygulamasındaki gibi “farklı grupların bir aradalığı” olsun, ister *birleştirilmiş okullar* uygulamasındaki gibi, “farklı okul kademesi ve türlerinden öğrencilerin bir aradalığı” olsun bu durum, *eşitsizliğin inkarsızlığı* anlamına gelmektedir. Dolayısıyla okul, öğretmen sayılarının ve okul binalarının yetersizliği, mevcut eğitimsel eşitsizliklerin yeniden üretildiği ve genişletildiği bir sürece yol açmaktadır. Bu çerçevede, alan

yazında bir zorunluluk olarak sıklıkla ifade edilen ve çeşitli nedenlerle varlığı devam eden bu uygulamanın, Türkiye’de ortaya çıkış koşullarını ve gelişimini tarihsel bir bakış açısıyla ele almak zorunluluktur. Bu çalışmada, Türkiye’de birleştirilmiş sınıflı okulların ortaya çıkma koşulları, bu konudaki araştırmalarla birlikte günümüze kadarki tarihsel seyri ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Türkiye’de Birleştirilmiş Sınıflı Okullar

Birleştirilmiş sınıf uygulaması, olgu olarak farklı yaş gruplarından öğrencilerin bir arada, ortalama 4 yıl eğitim-öğretim gördükleri sınıyan mekteplerine dayandırılabilir. Örneğin, ilköğretime ilişkin 1847 tarihli talimatnamede, 4 yaşından itibaren çocukların bu okullara gidebildiği gibi, 13 yaşında olup işte çalışan çocukların da bu okullarda her sabah birer ders aldığı belirtilmektedir (Akyüz, 1994:16-18). Ancak ulaşılan kaynaklar çerçevesinde, kavram olarak ilk kez, dönemin Kültür Bakanlığı’nın İlköğretim Genel Direktörlüğü tarafından hazırlanan ek genelgede* “birleştirilmiş ve birleştirilmemiş olan sınıflarda yapılacak tedrisat ve müzakerelerde talebeleri çalıştırma tarzları” hakkındaki 1937 tarihli ek genelgede, daha sonra 1948 İlkokul Programında yer aldığı söylenebilir. Önceki programlarda daha çok öğretmen ve derslik sayıları üzerinden konu tanımlanmış ve açıklanmıştır. Bu programa göre birleştirilmiş sınıflar, sınıf sayısına göre öğretmen sayısı az olan köy okullarında, “1968 İlkokul Programı”na göre, nüfusu az olan köylerde bir sınıfı oluşturan öğrenci sayısının azlığı, az mevcutlu sınıflara ayrı ayrı bir öğretmen verilmesinin imkânsızlığı nedenleriyle ortaya çıktığı belirtilmektedir. Türkiye’de özellikle köy okullarında uygulanmakta olup öğretmen yetersizliği ve her sınıfa bir öğretmen verilmesini gerektirmeyecek kadar öğrenci sayısı düşük, küçük yerleşme yerlerinin olmasının sonucu ortaya çıkmıştır (Eğitim Ansiklopedisi, 1966:61).

Yeni kurulan Cumhuriyet’in okul programının ilki 1924 tarihlidir. Daha sonra 1926, 1927, 1930, 1936, 1948, 1968, 1998, 2005, 2009, 2017 yıllarında programlar uygulamaya konulmuştur. Bu programlar uygulanmadan önce taslak programlar geliştirilmiştir. 1939’da “Köy İlkokul Program Projesi”, 1952’de “Köy Okullarında Birleştirilmiş Sınıflar İçin Program Taslağı”, 1962 ve 1965’te İlkokul Program Taslağı” hazırlanan taslak programlardan bazıları olup taslak programlarda, bu okulların eğitim öğretim faaliyetlerinin nasıl yürütüleceği ayrıntılı olarak anlatılmıştır. 1926 tarihli “İlk Mekteplerin Müfredat Programı”, ilk üç sınıfta

* Bu genelge için bkz. A. Bedri Edis, Kültür Düsturu 1938-1939, İstanbul, Resimli Ay Matbaası, 1939, s. 1029-1042.

denenmiş ve hiçbir değişiklik yapılmadan 1927’de kesinleşmiştir. 1930’da ise bazı değişikliklerle “İlk Mektep Müfredat Programı” olarak yayımlanmıştır. Tonguç (1998:386), 1927 yılında köy okulları için de ayrı bir öğretim programı oluşturulduğunu belirtmektedir. Bu program da, 1930 yılında “Köy Mektepleri Müfredat Programı” olarak yayımlanmış ve “İlk Mektep Müfredat Programı”ndan farklı olarak daha az sınıflı ve öğretmenli okulların işleyişi ile ilgili bazı ayrıntıları içermektedir. Bununla birlikte 1939’a kadar uygulanan bu program, genel ilkököl müfredat programının esaslarına bağlı olan ve köy çocuklarının ihtiyaç ve ilgilerini dikkate alan bir programdır (Maarif Vekâleti, 1930:1; Kültür Bakanlığı, 1938:1). Birinci Maarif Şûrası’ndan sonra, 1939-1940 ders yılında “Köy İlkokul Program Projesi” uygulanır. Altunya (2019: 285), Türkiye’de 1911-2004 yılları arasında saptanabilen 21 ilkököl programı hazırlandığını ve bunlardan 7’sinin 2 ile 9 yıl arasında denendiğini belirtmektedir. Uygulanan programlara göre, Türkiye’deki bu okulların sınıf ve öğretmen dağılımı tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1’de 1929 tarihli “İlk Mektepler Talimatnamesi”ne göre derslane ve öğretmen adedi, sınıf adedinden az olan okullarda: 4 öğretmenli 5 sınıflı okullarda 1. sınıfı bir öğretmen, 2. ve 3. sınıflara ortak bir öğretmen, 4. ve 5. sınıflara ayrı ayrı bir öğretmen, 3 öğretmenli ve 5 sınıflı okullarda 1. sınıfı bir öğretmen, 2. ve 3. sınıflara bir öğretmen, 4. ve 5. sınıfları bir öğretmen olacak biçimde düzenlenmiştir. Ayrıca bu okullarda en az üç öğretmen olması gerektiğinden, daha az öğretmeni olanlarda açık kalan sınıfların vekâletle idaresinin zorunlu olduğu belirtilmiştir (Maarif Vekâleti, 1929:56).

Tablo 1:

Birleştirilmiş sınıflı okulların sınıf ve öğretmen dağılımı (1929-1936)

Düzenleme		Öğretmen Derslik sayısı	Sınıflar ve Öğretmen dağılımı				
1929	Öğretmen		1	2	3	4	5
		4	1	1		1	1
		3	1	1		1	
1930	Öğretmen		1	2	3	4	5
		4	1	1	1	1	
		3	1	1		1	
		3	1	1	1		-
		2	1	1		-	-
		1		1		-	-

1936	Öğretmen		1	2	3	4	5
		4	1	1		1	1
		3	1	1		1	
		2	1			1	
		3	1	1		1	-
		2	1		1		-
		2	1	1		-	-
		1	1			-	-

1930 tarihli “İlk Mektep Müfredat Programı”nda, tablo 1’e göre 4 öğretmenli 5 sınıflı okullarda 1., 2. ve 3. sınıflara ayrı ayrı bir öğretmen, 4. ve 5. sınıflara bir öğretmen; 3 öğretmenli ve 4 sınıflı okullarda 1. ve 2. sınıflara ayrı ayrı bir öğretmen, 3. ve 4. sınıfa ortak bir öğretmen; 3 öğretmenli ve 5 sınıflı okullarda 1. sınıfa ayrı bir öğretmen, 2. ve 3. sınıfa bir öğretmen, 4. ve 5. sınıfa bir öğretmen olacak biçimde düzenlenmiştir (Maarif Vekâleti, 1930a:190-198). Ayrıca bu programın yanı sıra hazırlanan, 1930 tarihli “Köy Mektepleri Müfredat Programı”na göre, 2 öğretmenli ve 3 sınıflı okullarda, 1. sınıfa bir öğretmen, 2. ve 3. sınıflara bir öğretmen; 1 öğretmenli ve 3 sınıflı okullarda ise tüm sınıflara bir öğretmen olacak biçimde düzenlenmiştir (Maarif Vekâleti, 1930b:78-90). Bina yetersizliği ve öğrenci fazlalığı durumunda, “yarım gün mektebi” adı verilen, sabahdan öğleye ve öğleden akşama kadar devam eden ikili öğretim uygulaması da yer almaktadır (Maarif Vekilliği, 1930a:200)

1936 ilköğretim programında, tablo 1’e göre 4 öğretmenli 5 sınıflı okullarda 1. sınıfa bağımsız bir öğretmen, 2. ve 3. sınıfa ortak bir öğretmen, 4. ve 5. sınıfa birer öğretmen; 3 öğretmenli 5 sınıflı okullarda 1. sınıfa bağımsız bir öğretmen, 2. ve 3. sınıfa ortak bir öğretmen, 4. ve 5. sınıfa ortak bir öğretmen; 3 öğretmenli 4 sınıflı okullarda 1. sınıfa bağımsız bir öğretmen, 2. ve 3. sınıfa ortak bir öğretmen, 4. sınıfa 1 öğretmen; 2 öğretmenli 5 sınıflı okullarda 1., 2. ve 3. sınıflara bir öğretmen, 4. ve 5. sınıfa bir öğretmen; 2 öğretmenli 4 sınıflı okullarda 1. ve 2. sınıflara bir öğretmen, 3. ve 4. sınıflara bir öğretmen; 2 öğretmenli 3 sınıflı okullarda 1. sınıfa bağımsız bir öğretmen, 2. ve 3. sınıfa ortak bir öğretmen; 1 öğretmenli 3 sınıflı okullarda bir öğretmen, üç sınıfın derslerini okutacak biçimde düzenlenmiştir. Bu programda da öğretmen ve derslik durumuna göre, programdaki ortak ve bağımsız okutulacak dersler ve saatleri farklılaşmaktadır.

Birleştirilmiş Sınıflarda Dersler

1930 tarihli “İlk Mektep Müfredat Programı” ile “Köy Mektepleri Müfredat Programı”nda, öğretmen ve derslik durumuna göre, programdaki ortak ve bağımsız okutulacak dersler ve saatleri farklılaşmaktadır.

Tablo 2:

Birleştirilmiş sınıflı okullarda dersler ve sınıflara göre dağılımı (1930)

	Sınıf/öğretmen	1	2	3	4	5
1930	5 sınıflı 4 öğretmenli (4-5. Sınıf)				Kıraat, Hesap, İmlâ, Yurt Bilgisi, Tahrir, Gramer, Resim ve El İşleri	
					Tarih, Coğrafya, Tabiat	Tarih, Coğrafya, Tabiat, Eşya
	4 sınıflı 3 öğretmenli (3-4. Sınıf)			Kıraat, Hesap, İmlâ, Tahrir, Resim, Musiki		
				Hayat Bilgisi, Hesap	Tarih, Coğrafya, Tabiat, Gramer, Yurt Bilgisi, Hesap	
	5 sınıflı 3 öğretmenli (2-3. Sınıf)		Kıraat, Hesap, Yazı, Tahrir, Hayat Bilgisi, Resim ve El İşleri, Musiki, Jimnastik			
			Kıraat, İmlâ, Hayat Bilgisi, Hesap	Kıraat, İmlâ, Hayat Bilgisi, Hesap		
	3 sınıflı 2 öğretmenli (1, 2-3. Sınıf)	Alfabe, Hayat Bilgisi, Hesap, Resim	Kıraat, Hesap, Hayat Bilgisi, Resim			
			Kıraat, İmlâ, Hayat Bilgisi, Hesap, Tahrir	Kıraat, İmlâ, Hayat Bilgisi, Hesap, Tahrir, Gramer, Yurt Bilgisi		

Tablo 2’ye göre 4. ve 5. sınıfların bazı dersleri ortak, bazı dersleri de ayrı ayrı okutulacaktır. Bir sınıfın bağımsız dersi varken, diğer sınıf ders vazifesi ile meşgul olacaktır. Müzakere ve vazife dersleri ortak derslerle ilgilidir. 4. ve 5. sınıfların ortak dersleri Kıraat (Okuma), Hesap, Yurt Bilgisi, İmlâ, Tahrir (Yazma), Gramer, Resim ve El İşleri, Musiki dersleri olup bağımsız okutulacak dersler 4. sınıfta Tarih, Coğrafya, Tabiat dersleri, 5. sınıfta ise bu derslerin yanı sıra Eşya dersi. 3 ve 4. sınıfların ortak dersleri Kıraat, Hesap, İmlâ, Tahrir, Resim, Musiki dersleridir.

Tablo 3:

Birleştirilmiş sınıflı okullarda dersler ve sınıflara göre dağılımı (1936)

	Sınıf/öğretmen	1	2	3	4	5
1936	1 öğretmen tarafından idare edilen (1-2.sınıf)	Hayat Bilgisi, Musiki, Resim İş, Jimnastik				
		Türkçe, Hesap, Resim İş, Hayat Bilgisi	Türkçe, Hesap, Resim İş, Yazı			
	1 öğretmen tarafından idare edilen (2-3.sınıf)		Hayat Bilgisi, Türkçe, Resim İş, Yazı, Musiki, Hesap, Jimnastik			
			Hayat Bilgisi, Hesap, Türkçe	Hayat Bilgisi, Hesap, Türkçe		
	1 öğretmen tarafından idare edilen (3-4.sınıf)			Türkçe, Resim İş, Hesap, Jimnastik, Musiki		
				Hayat Bilgisi, Hesap, Türkçe	Coğrafya, Hesap, Yurt Bilgisi, Tarih, Tabiat Bilgisi, Aile Bilgisi	
	1 öğretmen tarafından idare edilen (4-5.sınıf)				Türkçe, Hesap, Tabiat Bilgisi, Aile Bilgisi, Resim İş, Jimnastik, Musiki	
					Tarih, Coğrafya, Yurt Bilgisi,	Tarih, Coğrafya, Hesap, Tabiat, Yurt Bilgisi, Aile Bilgisi

1936 tarihli “İlkokul Programı”nda, öğretmen ve derslik durumuna göre, programdaki ortak ve bağımsız okutulacak dersler ve saatleri farklılaşmaktadır. Tablo 3’e göre tek öğretmen tarafından idare edilen 1 ve 2. sınıfların ortak dersleri Hayat Bilgisi, Musiki, Resim İş, Jimnastik olup bazı dersler hem ortak ders hem de bağımsız ders olarak okutulmuştur. Bu durum, tek öğretmen tarafından idare edilen diğer sınıflar için de

geçerlidir. Bunun yanı sıra, 1930, 1936 ve 1948 programlarında dersler ortak, bağımsız ve vazifelendirilecek dersler olmak üzere üç gruba ayrılmıştır. Dersler, sınıfları birleştirilerek ya da ayrı ayrı sınıflara okutulacak, bir sınıfa bağımsız ders verilirken, diğer sınıf ders vazifesi ile meşgul olacak biçimde düzenlenmiştir.

1927-1928 öğretim yılından itibaren 3 yıl olan köy okullarının öğrenim süresi 1939 Maarif Şurası sonucunda 5 yıla çıkarılmasıyla, bu tarihte “Köy İlkokul Program Projesi” hazırlanır ve uygulanır. Bu yeni programda, Türkçe, aritmetik, geometri, tarih, coğrafya, yurt bilgisi, ve resim dersleri, şehir ilkokullarındaki müfredatın hemen hemen aynısıdır. Ancak, hayat bilgisi, tabiat bilgisi, iş ve ziraat dersleri müfredatı köy şartlarına uygun hale getirilmiştir. Bu programda kültür dersleri şehir ve kasabalarda haftada 26 saat, köy okullarında 18 saat olarak belirlenmiştir (MEB, 1946:V-7) . Bununla birlikte bu programın uygulanmasına ilişkin rehberde, bu tarihte yeni açılacak tek öğretmenli köy okullarında yalnızca birinci sınıf bulanacağından 3 saat kültür dersi ile 1 saat ziraat ve iş olmak üzere, haftada 24 saat öğretim yapılacağı belirtilmektedir (Maarif Vekilliği, 1939:1).

Tablo 4:

Birleştirilmiş sınıflı okullarda dersler ve sınıflara göre dağılımı (1948)

	Sınıf/öğretmen	1	2	3	4	5
1948	1 öğretmen tarafından idare edilen (1-2.sınıf)	Hayat Bilgisi, Türkçe, Resim İş,				
		Türkçe, Matematik	Türkçe, Yazı Matematik,			
	1 öğretmen tarafından idare edilen (2-3.sınıf)	Hayat Bilgisi, Türkçe, Yazı, Resim İş				
			Türkçe, Matematik	Türkçe, Matematik		
	1 öğretmen tarafından idare edilen (1-3.sınıf)	Hayat Bilgisi, Türkçe, Resim İş				
		Türkçe, Matematik	Türkçe, Matematik, Yazı			
	1 öğretmen tarafından idare edilen (2-4.sınıf)		Hayat Bilgisi, Türkçe, Matematik		Coğrafya, Türkçe, Matematik, Yurttaşlık Bilgisi, Tarih, Tabiat Bilgisi, Aile Bilgisi	
			Resim İş, Yazı			
	1 öğretmen tarafından idare edilen (3-4.sınıf)			Türkçe, Yazı, Resim İş		
				Hayat Bilgisi, Türkçe,	Coğrafya, Türkçe, Matematik,	

				Matematik	Tarih, Yurttaşlık Bilgisi, Tabiat Bilgisi, Aile Bilgisi	
	1 öğretmen tarafından idare edilen (2-5.sınıf)		Resim İş, Yazı			
			Hayat Bilgisi, Türkçe, Matematik		Coğrafya, Türkçe, Matematik, Yurttaşlık Bilgisi, Tarih, Tabiat Bilgisi, Aile Bilgisi	
	1 öğretmen tarafından idare edilen (1-4.sınıf)	Hayat Bilgisi, Türkçe, Resim İş		Coğrafya, Türkçe, Matematik, Tarih, Yurttaşlık Bilgisi, Tabiat Bil., Aile Bil., Resim İş, Yazı		
		Türkçe, Matematik	Türkçe, Matematik, Yazı			
	1 öğretmen tarafından idare edilen (1-5.sınıf)	Hayat Bilgisi, Türkçe, Resim İş		Coğrafya, Türkçe, Matematik, Yurttaşlık Bil., Tarih, Tabiat Bil., Aile Bil., Resim İş, Yazı		
		Türkçe, Matematik	Türkçe, Matematik, Yazı			
	1 öğretmen tarafından idare edilen (4-5.sınıf)				Türkçe, Yazı, Resim İş	
					Coğrafya, Türkçe, Matematik, Tarih, Yurttaşlık Bilgisi, Tabiat Bilgisi, Aile Bilgisi	Coğrafya, Türkçe, Matematik, Tarih, Yurttaşlık Bilgisi, Tabiat Bilgisi, Aile Bilgisi

1948 İlkokul Programında, tablo 4'teki derslerin toplam süresi haftada 20 saattir. Bununla birlikte 6 saat de Tarım dersine ayrılmaktadır. Bu derste okulun uygulama bahçesinde, varsa işliğinde çalışılırdı. Ayrıca Müzik ve Beden Eğitim dersi için başlı başına saat ayrılmamış olup program dışında birinci dersten önce 20 dakikalık zaman diliminde, bu derslerin yapılması gerektiği belirtilmiştir (1948 İlkokul Programı:26).

Türkiye'de 5 Ekim 1951 - 1 Şubat 1952 tarihleri arasında köy okulları hakkında incelemelerde bulunan, Florida Üniversitesi İlköğretim bölüm başkanı, Prof. Kate V. Wofford'un hazırladığı rapora göre, birleştirilmiş sınıflı okullarda mevcut sınıfların grup halinde birleştirilmesi ve buna göre müfredat oluşturulması önerilmektedir. Bu sistemde 1., 2., 3., sınıfları bir grup (A), 4., 5. ve 6. sınıflar ayrı bir grup (B) altında birleştirilmiştir. Bu raporda köy okullarının en kısa sürede 6 sınıflı olması ve daha

sonra 8 sınıflı bir yapıya kavuşturulması tavsiye edilmektedir. Bu durumda C grubu (1-3. sınıflar), B grubu (4-5. Sınıflar), A grubu (6-8. sınıflar) biçiminde 3 gruplu bir yapı önerilmektedir (Wofford, 1952:63). Bu çerçevede, 1952 ve 1965'teki program taslakları ile 1968'deki İlkokul programı Wofford'un önerileri de dikkate alınarak hazırlanmıştır. 1968 programına göre birleştirilmiş sınıflı okullarda öğretmen, derslik ve sınıf mevcutlarına göre aşağıdaki birleştirilmiş sınıf şekilleri oluşturulmuştur (1968 İlkokul Programı:268-318):

1. Tek öğretmenli okullarda A (I-II-III) ve B (IV-V) grubu aynı öğretmen tarafından,
2. İki öğretmenli okullarda A grubu bir öğretmen, B grubu da diğer öğretmen tarafından okutulur.
3. A ve B grubundaki öğrenci toplamalarının sayıca birbirinden çok farklı olması halinde, A grubundaki üçüncü yıl öğrencileri de B grubu öğretmeni tarafından okutulabilir. Bu durumda A grubundan alınan bu öğrenciler için A grubuna ait yıllık plan aynen uygulanır.
4. A ve B grubundaki öğrenci sayılarının normalin üstünde olması durumunda, öğretmenin rızası ile ikili öğretim yapılabilir (Bu durumda Çift Öğretim Yapan İlkokullardaki zaman çizelgesi uygulanacaktır).
5. Öğretmen, öğrenci ve derslik sayılarına göre başka düzenlemeler alınması gerektiğinde; okul müdürü ile öğretmen anlaşarak en uygun şekli seçerler. Bu amaçla, bölge müfettişlerinin de görüşünün alınması uygun olur.
6. Bağımsız eğitimli okullarda eğitimler, kendi mevzuat ve kılavuzlarına göre öğretim yaparlar.
7. Eğer bir okulda hem öğretmen hem de eğitimci varsa, eğitimci yalnız birinci yıl öğrencilerini okutur, diğer yıl öğrencilerini öğretmen yetiştirir.

Tablo 5:

Birleştirilmiş sınıflı okullarda dersler ve sınıflara göre dağılımı (1968)

1968	Sınıf/öğretmen	1	2	3	4	5
		A grubu			B grubu	
	1 öğretmen tarafından idare edilen (1-5.sınıf)	Hayat Bilgisi, Matematik, Türkçe, Resim-İş			Sosyal Bilgiler, Türkçe, Matematik, Fen ve Tabiat Bilgileri	
		Müzik, Beden Eğitimi, Eğitsel Çalışmalar, Dinlenme, Beslenme ve Dinlenme				
		Türkçe	Türkçe			
		Matematik	Matematik			
	2 öğretmen tarafından idare edilen (1-2-3.sınıf; 4-5. sınıf)	Hayat Bilgisi, Türkçe, Müzik, Beden Eğitimi, Resim-İş, Dinlenme, Beslenme ve Dinlenme, Eğitsel Çalışmalar			Türkçe, Sosyal Bilgiler, Matematik, Fen ve Tabiat Bilgileri, Din Bilgisi Resim-İş, Müzik, Beden Eğitimi, Dinlenme, Beslenme ve Dinlenme, Eğitsel Çalışmalar	
		Resim-İş	Resim-İş		Matematik	Matematik
		Türkçe	Türkçe			
		Matematik	Matematik			
	3 öğretmen tarafından idare edilen (1.sınıf; 2-3.sınıf; 4-5. sınıf)	Hayat Bilgisi, Türkçe, Matematik, Resim-İş, Müzik, Beden Eğitimi	Hayat Bilgisi, Türkçe, Matematik, Resim-İş, Müzik, Dinlenme, Beslenme ve Dinlenme, Eğitsel Çalışmalar, Beden Eğitimi,		Türkçe, Sosyal Bilgiler, Matematik, Fen ve Tabiat Bilgileri, Din Bilgisi, Resim-İş, Müzik, Beden Eğitimi, Dinlenme, Eğitsel Çalışmalar, Beslenme ve Dinlenme	
			Türkçe	Türkçe		
			Matematik	Matematik		

Tablo 5'e göre, 1968 İlkokul Programında (1968:289-299) sınıfların ve derslerin dağılımına bakıldığında, ilk üç sınıf için Türkçe ve Matematik derslerinin her koşulda, hem ortak hem de bağımsız ders olarak yer aldığı görülebilir. Dinlenme, Beslenme ve Dinlenme, Eğitsel Çalışmalar saatlerinin ise, hem ortak hem de her grup düzeyinde bağımsız olarak yer aldığı söylenebilir. Bu programda Müzik, Beden Eğitimi, Eğitsel Çalışmalar, Dinlenme, Beslenme ve Dinlenme ders ve saatlerinin tek öğretmenli birleştirilmiş sınıflarda tüm sınıflar için ortak olarak işlendiği görülebilir.

Sayılarla Birleştirilmiş Sınıflı Okullar

Türkiye Cumhuriyeti'nin 1927 yılındaki ilk nüfus sayımı sonuçlarına göre, 13.648.270 olan ülke nüfusunun 12.517.992'si (% 91,72'si) okuma yazma bilmemektedir ve % 75,78'i köylerde yaşamaktadır (Başvekâlet

İstatistik Genel Direktörlüğü,1935:4). 1928-1929 ders yılında, zorunlu öğrenim çağında bulunan çocuklardan köylerde 200.000, şehirlerde 234.000 çocuk okutulabiliyordu ve okutulamayan 1 milyon çocuk ilköğretime kavuşturulmalıydı. Bunun yanı sıra 1927-1928 yılında, ilkokula giren 64.197 öğrenciden 5 yıl sonra mezun olanı 17.530 (% 27,3) öğrencidir (Tonguç, 1998:420-452). Köylerin büyük çoğunluğunda okul ve öğretmen ihtiyacı bulunmaktadır ve bu durum, zorunlu eğitimin yaygınlaşmasındaki en büyük engellerden biridir. Cumhuriyet'in ilk yıllarında okullaşmanın finansı, 8.03.1924 tarih ve 442 sayılı Köy Kanunu, 20.04.1341 (1925) tarih ve 616 sayılı "Mektep Vergisi Kanunu", 22.03.1926 tarih ve 789 sayılı Maarif Teşkilatına Dair Kanun ile 18.07.1927 tarih ve 1130 sayılı "Maarif Vergisi Hakkında Kanun" ile kısmen giderilmeye çalışılmıştır (Aslan ve Tanır, 2020:1730). Köye öğretmen yetiştirme ise, özellikle Eğitim Kursları ve Köy Enstitüleri ile aşılmaya çalışılmıştır. 1926 tarihli Maarif Teşkilatına Dair Kanun ile köyün özelliklerine göre öğretmen yetiştirmek üzere Köy Muallim Mektepleri açılır. Tonguç (1998:397)'a göre, ilkokulu bitirmiş çocuklar, 3 yıl okuduktan, genel ve mesleki bilgiler verilerek yetiştirildikten sonra köy okullarına gönderilecekti. İlki bu tarihte, Kayseri Zencidere köyünde açılmıştır. Bu Kanun'un 5. maddesiyle köy okullarının öğrenim süresi en az üç yıl olarak hükme bağlanmıştır (Resmî Gazete,1926:522). 1926 yılında, 13 maddelik "Köy Muallimi Mektebi Talimatnamesi" yayımlanır. Buna göre, bu okullar yatılı ve ücretsiz okullar olup her yıl 40 öğrenci alınacaktır (Maarif Vekâleti Mecmuası, 1927:104). 1927 yılında bu okullarla ilgili "Köy Muallimi Mektebi Müfredat Programı" yayımlanır. 1928 tarihli "Köy Mektepleri Müfredat Programları Hakkında" Maarif Eminliklerine gönderilen genelgede köy okullarındaki öğrenim süresi konusu açıklığa kavuşturulmuştur. Bu genelgeye göre, büyük çoğunlukla köy okulları bir, iki veya üç öğretmenlidir ve bu öğretmenlerin büyük kısmı da, orta okul mezunu olan muallim muavinidir. Muallim muavinlerinin mesleki ehliyeti de yetersizdir. Diğer bir ifadeyle bu okullarda çalışan öğretmenlerin büyük çoğunluğu, ilköğretim için öğretmen kaynağı olan öğretmen okulu mezunlarından veya orta okulu bitirdikten sonra genel ve meslekî derslerden sınava tabii tutulan ve öğretmenlik belgesi almış olanlar ile yüksek okul mezunlarından değildir. Bu durumda, ilkokul süresinin 5 yıl olmasına karşın, köy okullarında 3 yıllık süre esas alınmıştır. Genelgede, köylü ve şehirli için ayrı bir eğitim olmadığı, bir veya iki muallim muaviniyle 5 senelik öğretimi gerçekleştirmenin imkânsızlığı ve bunun ortaya çıkaracağı olumsuzluklar ile köylerde 5 senelik tahsil var diye halkı aldatmak yerine, bina ve öğretmen yokluğu gibi maddi imkânsızlıklar karşısında çözüm olarak bu yola başvurulduğu belirtilmektedir

(Milli Talim ve Terbiye Dairesi, 1928). Bununla birlikte, 1932 yılındaki İlköğretim Dairesi'nin kararına göre, tek öğretmenli ve tek dershaneli köy okullarında 5 sınıflı öğretim yapılmayacağı, iki öğretmenli ve iki dershaneli okullarda bazı kayıt ve şartlar altında 5 yıllık öğretim yapılacağı belirtilmektedir (Öymen, 1939:21).

1933-1934 istatistiklerine göre, şehirlerde çoğu 5 sınıflı 1192 resmî ilkokulda, 254.517 öğrenci, 6851 öğretmen bulunurken, köylerde çoğu 1-3 sınıflı 4999 okulda, 313.169 öğrenci ve 6786 öğretmen bulunmaktadır. 40.000 köyden 4999'unda okul bulunmaktayken, zorunlu eğitim çağındaki 2 milyona yakın köy çocuğu okula gidememektedir. (Tonguç, 1998:509-569).

Köyün özelliklerine göre öğretmen yetiştirmede ikinci uygulama, Kültür Bakanı Saffet Arıkan döneminde, Eğitim Kursları yoluyla olmuştur. Altunya (2014:24-30; 2019:294)'ya göre, Atatürk'ün önerisi olan, yaklaşık 7 ay olması planlanan bu kursların ilki, 1936 yılında, Eskişehir-Çifteler bucağı, Mahmudiye köyünde, daha sonra her köy enstitüsü bünyesinde açılmıştır. Bu çerçevede, 11 Haziran 1937 tarihinde, 8 maddeden oluşan, 3238 nolu Köy Eğitimcileri Kanunu yürürlüğe girmiştir. Bu kanunla, nüfusları öğretmen gönderilmesine elverişli olmayan köylerin eğitim ve öğretim işlerini görmek, ziraat işlerinin fennî bir şekilde yapılması için köylülere rehberlik etmek üzere, Maarif ve Ziraat Vekillikleri tarafından, ziraat işleri yaptırılmaya elverişli okul veya çiftliklerde açılan kurslarda yetiştirilmek üzere köy eğitimcileri istihdam edilmiştir (Resmî Gazete, 1937:8367). Eğitimcilerin bulundukları 8-10 köyden bir bölge oluşturularak onların başlarına öğretmen okulu mezunu bir "gezi-ci başöğretmen" verilmekteydi. Eğitim kursları açılmaya başlandığında (1935-1936 dönemi), köylerde çoğu üç sınıflı olmak üzere 4999 okul ve 6786 öğretmen vardı. Bu okulların 4136'sı tek, 418'i iki, 255'i üç, geri kalanı da (170) dörtten fazla öğretmenliydi. Bu tarihte, şehirlerde ve köylerde çalışan 14.437 öğretmenin 180'i yüksekokul, 418'i lise, 9169'u öğretmen okulu, 2252'si orta okul, 1823'ü ilkokul ile diğer okul mezunu, 585'i de vekil öğretmendi. Köylerde görevli olan öğretmenlerin yarısından çoğunu, öğretmen okullarından mezun olmayanlar oluşturuyordu (Tonguç, 1998:509-569). Köy eğitimci yetiştirme kurslarına, bu konuda hazırlanan talimatnameye göre askerliğini başarı ile bitirmiş, okumayazma bilen ve ziraat işleriyle meşgul arazi veya hayvan sahibi veya böyle bir ailenin çocuğu aday olarak seçilirdi. Ayrıca resmî okullarda ilk tahsilini yapmış olanlar diğer adaylara tercih edilebilirdi. Bu kurslarda Tarım ve Kültür Bakanlıklarınca kabul edilen müfredat programlarına göre öğretim yapılırdı (Tarım ve Kültür Bakanlıkları, 1938:12). Bu ka-

nundan sonra 5 maddeden oluşan, 7 Temmuz 1939 tarih ve 3704 sayılı, Köy Eğitim Kursları ile Köy Öğretmen Okullarının İdaresine Dair Kanun yürürlüğe girer (Resmî Gazete, 1939:12272).

17-29 Temmuz 1939 yılında düzenlenen Birinci Maarif Şûrası'nda, köylerde ilköğretimin sayı ve nitelik açısından verimini artırmak için üç sınıflı ve tek öğretmenli köy okullarının beş sınıflı okullar haline getirilmesi, bu okulların 1939-1940 yılı başında 4, 1940-1941 yılından itibaren 5 sınıflı oluşacağını belirtilmesi (MEB, 1946:V), bu tarihten itibaren köy okullarının tamamının süresinin de 5 yıla çıkarıldığı anlamına gelmektedir. Diğer bir ifadeyle bu toplantıya kadar köy okullarının büyük çoğunluğunun tek öğretmenli ve üç sınıflı biçimde düzenlendiği ve bu okullarda görev yapan öğretmenlerin de çoğunlukla muallim muavini veya eğitmen olduğu söylenebilir. Bu toplantıya üye ve İlköğretim Komisyonu başkanı olarak katılanlardan Baltacıoğlu, İlköğretim Komisyonunda, tek öğretmen tarafından idare edilen üç sınıflı köy okullarında sınıfların beşe çıkarılmasını Hızırzrahman Raşit Öymen'in hazırladığı rapor çerçevesinde tartıştıklarını ve kararlaştırdıklarını belirtmektedir (Baltacıoğlu, 1939:3). 1939 tarihinden itibaren bu konuda yazılmış dönemin birçok kitabı "Tek Öğretmenli ve Beş Sınıflı Okul" başlığını taşımaktadır.

Türkiye'de 1939 tarihi itibarıyla, Öymen (1939:27)'in dönemin istatistiklerine göre verdiği bilgilerde, tek öğretmenli ve tek sınıflı köy okulu sayısı 88, iki sınıflı 109, üç sınıflı 3738, dört sınıflı 105, beş sınıflı 733 olmak üzere toplam 4773 köy okulu bulunmaktadır. Bu okulların tamamında çalışan öğretmen sayısı 6802 olup, 3935 okulda tek öğretmen çalışmaktadır. Tüm bu okullardaki öğrenci sayısı birinci sınıfta 165.264 öğrenci (107.579 erkek, 57.685 kız), ikinci sınıfta 106.511 öğrenci (74.622 erkek, 31.889 kız), üçüncü sınıfta 74.734 öğrenci (55.262 erkek, 19.172 kız), dördüncü sınıfta 20.095 öğrenci (15.951 erkek, 4144 kız), beşinci sınıfta 11.384 öğrenci (9316 erkek, 2068 kız) öğrenim görmektedir. Bu okullarda öğrenim gören öğrenci sayısı ile mezun olan öğrenci sayısında ciddi bir fark bulunmaktadır. 1938-1939 istatistiklerine göre, o yıl açılan okullarla birlikte 8187 ilkokuldan, 6485'i köylerde bulunmaktadır ve bu okulların da 1888'i (% 23) eğitimli okuldur.

Köye göre öğretmen yetiştirmede, üçüncü ve son uygulama Türk eğitim sisteminin kendine özgü tek modeli olan Köy Enstitüleri uygulamasıdır. Tonguç'a göre, Köy Enstitüleri Teşkilatı, eğitim teşkilatının üzerine kurulabilmiştir. Eğitim kursları ve deneme köy öğretmen okulları uygulamasından olumlu sonuçlar elde edilmesi üzerine hazırlanan kanun tasarısı, 17 Nisan 1940 tarih ve 3803 sayılı Köy Enstitüleri Kanunu'yla yasalasır (Tonguç, 1998:528-530). 24 maddeden oluşan bu kanuna göre, köy

öğretmeni ve köye yarayan diğer meslek erbabını yetiştirmek üzere, ziraat işlerine elverişli arazisi bulunan yerlerde, Maarif Vekilliğince köy enstitüleri açılacaktır. Enstitülere tam devreli köy ilkokullarını bitirmiş sağlıklı ve yetenekli köylü çocuklar seçilerek alınacak ve Enstitülerin öğrenim süreleri en az beş yıl olacaktır (Resmî Gazete, 1940:13682). 1941-1942 eğitim-öğretim yılında 10827 ilkokulun, 9570'i köylerde olup, eğitimci okul sayısı ise 3894'tür (Başvekâlet İstatistik Umum Direktörlüğü, 1944:XIII). Bu kanundan sonra 19 Haziran 1942 tarih ve 4274 sayılı "Köy Okulları ve Enstitüleri Teşkilât Kanunu" yürürlüğe girer. 71 maddelik, ayrıntılı bu kanunda, köylerde resmî, mecburi ve parasız ilköğrenim okulları ve kursları olarak eğitimci köy okulları, öğretmenli köy okulları, öğretmenli ve eğitimci köy okulları, pansiyonlu veya pansiyonsuz bölge köy okulları (bu okulların durumu ve arazisi maksada elverişli olduğu takdirde, nahiye merkezlerinde açılmaları tercih olunan), akşam okulları, köy ve bölge meslek kursları olmak üzere 6 tür okul ve kurs açılması hükme bağlanmıştır (Resmî Gazete, 1942:3243). 1946 yılında pansiyonlu ve pansiyonsuz köy bölge okullarının sayısı 678'dir (Tümer, 1946:8).

1946-1947 ders yılı başında, Köy Enstitüleri'nden 5542 öğretmen, 8756 eğitimci, 521 sağlık memuru yetişmiş ve Enstitü mezunu öğretmen ve eğitimci toplamı ise 14.298'e ulaşmıştır. Bununla birlikte, eğitimci bu tarihe kadar 7090 köyde okul açmıştır. Bu okulların birinci sınıflarında 59.129, ikinci sınıflarında 89.260, üçüncü sınıflarında 62.123 öğrenci olmak üzere, okullarda toplam 211.512 öğrenci bulunmaktadır (Tonguç, 1998:509-569). 1951-1952 yılı sonunda enstitülerden mezun olan öğretmen sayısı 11.809, sağlık memuru sayısı ise 1348'dir (DİE 1967'den akt. Altunya, 2014:244). Ocak 1951 tarihi itibarıyla, Türkiye'de yaklaşık 34 bin köyden 15.336'sında okul bulunmaktadır ve bu okulların 6094'ü tek öğretmenli, 3784'ü iki öğretmenli, 5478'i üç-beş öğretmenlidir. Tüm okullarda öğrenim gören 1.656.012 öğrenciden, 1.133.800'ü köy okullarında öğrenim görmektedir (Wofford, 1952:46). 1961-1962 öğretim yılında 26.320 ilkokulun 23.678 (% 89,96)'i, 68.438 öğretmenin ise 42.741 (% 62,5)'i köylerde bulunmaktadır. 3.062.030 ilkokul öğrencisinin 1.900.099 (% 62)'u köylerde öğrenim görmektedir. Şehirlerde 2102, köylerde 16.510 olmak üzere toplam 18.612 ilkokula ihtiyaç bulunmaktadır (MEB, 1962:13,14). 1979-1980 öğretim yılına gelindiğinde ilkokullarda 101 eğitimci görev yapmaktadır ve eğitimci 91'i köylerde bulunmaktadır. Bu dönemde 2384 köyde ise ne okul ne de öğretmen bulunmaktadır (DİE, 1981:59-85).

Köyün okullaştırılması sorununun çözümüne yönelik, 1991-1992 öğretim yılında, "Taşımalı Eğitim" uygulaması yürürlüğe konulmuştur. Bu uygulamayla, eğitimde kalitenin artırılması, fırsat ve imkân eşitliğinin

sağlanabilmesi için nüfusu az ve dağınık yerleşim birimlerinde birleştirilmiş sınıflar programı uygulanan öğrencilerin, bağımsız sınıflı ilköğretim kurumlarına kavuşturulması amaçlanmaktadır. 1996-1997 öğretim yılında 40.548 ilkokulun 35.891 (% 88,5)'i köylerde bulunmaktadır ve köy okullarının 9.277 (% 25,8)'si taşınalı eğitimdedir (DİE,1999: IX-221).

Yakın Dönem (sınıf, öğretmen, ders dağılımları)

Sınıf ve Öğretmen Dağılımı

2000-2001 eğitim öğretim yılına kadar "Birleştirilmiş Sınıflar Programı" ilkokul programları içinde ayrı birer program olarak yer almış, bu tarihten itibaren değişikliğe gidilmiştir. Bu çerçevede, Talim ve Terbiye Kurulu'nun 18.05.2000 tarih ve 122 sayılı kararıyla, 2000-2001 eğitim öğretim yılından itibaren uygulamadan kaldırılan programların yerine, bağımsız sınıflarda uygulanan "fen bilgisi", "sosyal bilgiler" ve "hayat bilgisi" programlarının birleştirilmiş sınıflarda da aynen uygulanması kararlaştırılmıştır. (Talim ve Terbiye Kurulu kararı, 2014:2). 2004-2005 öğretim yılında ise, 9 ilde 120 okulda pilot uygulaması yapılan yeni ilköğretim programı, 2005-2006 öğretim yılından itibaren tüm okullarda uygulanmaya başlanmıştır (Yetkin ve Daşcan, 2010:61). Bu programa göre birleştirilmiş sınıflı okulların derslik ve öğretmen dağılımları tablo 6'da yer almaktadır.

Tablo 6:

Birleştirilmiş sınıflı okulların sınıf ve öğretmen dağılımı (2005-2012)

Düzenleme		Öğretmen Derslik sayısı	Sınıflar ve Öğretmen Dağılımı				
2005	Öğretmen		1	2	3	4	5
		1	1				
		2	1			1	
		2	1		1		
		3	1	1		1	
		4	1	1		1	1
		4	1	1	1	1	

Tablo 6'ya göre, iki öğretmenli birleştirilmiş sınıflı okullarda, A grubu bir öğretmen, B grubu bir öğretmen tarafından okutulmaktadır. Bu programa göre, öğrenci sayısının dengesiz olduğu durumda 3. sınıf öğrencileri B grubu öğretmeni tarafından okutulur ancak, bu öğrencilere A grubuna ait program uygulanmaktadır (Yetkin ve Daşcan, 2010:61).

30.03.2012 tarih ve 6287 sayılı “İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun” gereği yapılan düzenlemeyle 1, 2, 3 ve 4. sınıflar ilkokul; 5, 6, 7 ve 8. sınıflar ortaokul kapsamında yer almaktadır. Diğer bir ifadeyle bu yasanın getirdiği 4+4+4 uygulamasıyla birlikte ilköğretim kurumlarında uygulanan haftalık ders dağıtım çizelgesi de yeniden oluşturulmuştur. Buna göre, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı’nın 25.06.2012 tarih ve 69 sayılı kararı ile kabul edilen İlköğretim Kurumları (İlkokul ve Ortaokul) Haftalık Ders Çizelgesi’nin 2012-2013 eğitim öğretim yılından itibaren 1. ve 5. sınıflardan başlanmak üzere kademeli olarak uygulanması kararlaştırılmıştır. Bu nedenle, 2014-2015 öğretim yılında ilkokulların 4. Sınıfında, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının 20.07.2010 tarih ve 75 sayılı kararı ile kabul edilen İlköğretim Okulu Haftalık Ders Çizelgesi’nin uygulanmasına devam edilmiş ve bu çizelge bir sonraki eğitim- öğretim yılında uygulamadan kaldırılmıştır (Talim ve Terbiye Kurulu kararı, 2014:2).

Tablo 7:

Birleştirilmiş sınıflı okulların sınıf ve öğretmen dağılımı (2012-2021)

Düzenleme		Öğretmen Derslik sayısı	Sınıflar ve Öğretmen Dağılımı			
			1	2	3	4
2012	Öğretmen	1	1			
		2	1		1	
		3	1	1		1

2012-2013 eğitim-öğretim yılında uygulamaya konulan 4+4+4 düzenlemesiyle, birleştirilmiş sınıflı okulların öğretmen ve sınıf dağılımları tablo 7’deki gibi yeniden oluşturulmuştur. Talim ve Terbiye Kurulu kararına göre, tek öğretmenli birleştirilmiş sınıflarda 1, 2, 3 ve 4. sınıf öğrencileri birleştirilerek bir öğretmen tarafından, iki öğretmenli birleştirilmiş sınıflarda normal koşullarda 1 ve 2. sınıf öğrencileri bir grup, 3 ve 4. sınıf öğrencileri bir grup olacak biçimde birleştirilmiştir. Ancak öğrenci ve derslik sayısı gibi etkenler göz önünde bulundurularak (1) ve (2+3+4) ya da (1+2+3) ve (4) gibi farklı modeller düzenlenebileceği belirtilmiştir. Üç öğretmenli birleştirilmiş sınıflarda normal koşullarda 1. sınıf bağımsız, 2 ve 3. sınıf öğrencileri bir grup, 4. sınıf bağımsız olacak şekilde uygulama yapılması önerilmektedir. Ancak öğrenci ve derslik sayısı gibi etkenler göz önünde bulundurularak, (1+2) ve (3) ve (4) ya da (1) ve

(2+3) ve (4) gibi farklı modeller düzenlenebileceği (Talim ve Terbiye Kurulu kararı, 2014:4) belirtilmektedir.

Okulların açılma ve kapatılması, 02.04.1993 tarih ve 21540 sayılı Resmî Gazete’de yayımlanan “Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Kurumlara Ait Açma, Kapatma ve Ad Verme Yönetmeliği” ile düzenlenmiştir. Buna göre okullar “Millî Eğitim Müdürünün teklifi ve Valilikçe açılır ve aynı usulle kapatılır”, “kurumların açılması ve kapanması ile ilgili esaslar günün ihtiyaç ve şartlarına göre Bakanlık Müdürler Kurulu tarafından her yıl Mayıs ayı sonuna kadar belirlenir ve Valiliklere bildirilir” di. Bu madde, 15.09.2017 tarih ve 30181 sayılı sayılı Resmî Gazete’de yayımlanan düzenlemeyle “ilköğretim kurumları, il millî eğitim müdürlüğünün teklifi ile valilikçe planlanır ve toplu inha listesi nisan ayı sonuna kadar Bakanlığa gönderilerek Bakanlıkça açılır ve aynı usulle kapatılır.” olarak değiştirilmiştir. 10.09.2018 tarih ve 30531 sayılı Resmî Gazete’de yayımlanan değişiklikte “ulaşım şartlarının elverişsiz olması veya öğrenci velilerinin tamamının çocuklarının taşıma yoluyla eğitime erişim kapsamında öğrenim görmelerini istememeleri durumunda ilkokul 1-4. sınıflarda öğrenci sayısının toplamda en az 8 olması ve valilikçe gerekli görülmesi hâlinde Bakanlıkça bu ilkokulların açık kalması sağlanabilir.” denilmektedir. Bu konudaki son düzenleme, 02.10.2020 tarih ve 31262 sayılı Resmî Gazete’de yayımlanan yönetmelik değişikliğinde yer almaktadır. Buna göre, ilkokul açılabilmesi için, “birleştirilmiş sınıf uygulaması yapılan ilkokullarda en az 1 derslik ve 1., 2., 3. ve 4. sınıflarda toplamda en az 10 öğrenci bulunması” gerekmektedir. Bunun yanı sıra “ilkokul 1-4. sınıflarda öğrenci sayısının toplamda 10’un altına düşmesi durumunda; ulaşım şartlarının elverişsiz olması veya öğrenci velilerinin çocuklarının taşıma yoluyla eğitime erişim kapsamında öğrenim görmelerini istememeleri hâlinde, öğrenci sayısına bakılmaksızın valilikçe uygun görülmesi durumunda Bakanlıkça bu ilkokulların açık kalması”nın sağlanabileceği belirtilmektedir. Bu çerçevede 13 kez değiştirilen bu yönetmeliklerde, okulların açılma-kapanmasına ilişkin öğrenci sayısı koşulu, 2018 ve 2020 tarihli düzenlemelerde yer almıştır. Dolayısıyla bu son düzenlemelerle, birleştirilmiş sınıflı okullardaki öğrenci sayısının azlığı, bu okulların kapatılması için gerekçe olabilecektir.

Dersler ve Sınıf Dağılımları

Talim ve Terbiye Kurulu’nun 30/04/2014 tarihli ve 15 sayılı kararı ile 2015-2016 eğitim-öğretim yılından itibaren birleştirilmiş sınıflarda uygulanacak olan haftalık ders programları tablo 8’de yer almaktadır.

Tablo 8:

Birleştirilmiş sınıflı okullarda derslerin sınıflara göre dağılımı (2015-2021)

	Sınıf / Öğretmen	1	2	3	4
2015 - 2021	4 sınıflı 1 öğretmenli (1-4.sınıf)	Hayat Bilgisi			Sosyal Bilgiler
		Türkçe, Matematik, Oyun ve Fiziki Etkinlikler, Görsel Sanatlar, Müzik, Serbest Etkinlikler	Türkçe, Matematik, Oyun ve Fiziki Etkinlikler, Görsel Sanatlar, Müzik, Yabancı Dil	Türkçe, Matematik, Oyun ve Fiziki Etkinlikler, Görsel Sanatlar, Müzik, Yabancı Dil	Türkçe, Matematik, Oyun ve Fiziki Etkinlikler, Görsel Sanatlar, Müzik, Yabancı Dil Serbest Etkinlikler, Trafik Güvenliği, İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi
		Serbest Etkinlikler			
		Hayat Bilgisi		Fen Bilimleri	
		Hayat Bilgisi			Fen Bilimleri
	2 sınıflı 2 öğretmenli (1-2.sınıf) (3-4.sınıf)	Hayat Bilgisi		Fen Bilimleri	
		Türkçe, Matematik, Oyun ve Fiziki Etkinlikler, Görsel Sanatlar, Müzik, Serbest Etkinlikler	Türkçe, Matematik, Oyun ve Fiziki Etkinlikler, Görsel Sanatlar, Müzik, Yabancı Dil	Hayat Bilgisi, Türkçe, Matematik, Oyun ve Fiziki Etkinlikler, Görsel Sanatlar, Müzik, Yabancı Dil, Serbest Etkinlikler	Sosyal Bilgiler, Türkçe Matematik, Oyun ve Fiziki Etkinlikler, Görsel Sanatlar, Müzik, Yabancı Dil, Trafik Güvenliği, İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi
		Serbest Etkinlikler		Serbest Etkinlikler	
	3 sınıflı 3 öğretmenli (1. sınıf) (2-3.sınıf) (4. sınıf)	Hayat Bilgisi, Türkçe, Matematik, Görsel Sanatlar, Serbest Etkinlikler, Oyun ve Fiziki Etkinlikler, Müzik,	Hayat Bilgisi		Sosyal Bilgiler, Fen Bilimleri, Türkçe, Matematik, Görsel Sanatlar, Müzik, Yabancı Dil, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Oyun ve Fiziki Etkinlikler, Trafik Güvenliği, İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi
			Serbest Etkinlikler		
Türkçe, Matematik, Görsel Sanatlar, Yabancı Dil, Oyun ve Fiziki Etkinlikler, Müzik			Türkçe, Matematik, Fen Bilimleri, Görsel Sanatlar, Yabancı Dil, Oyun ve Fiziki Etkinlikler, Müzik		

2020-2021 eğitim-öğretim yılında da uygulanan bu programa göre, tek öğretmenli sınıflarda hem ilk iki sınıf hem de ilk üç sınıf için Hayat Bilgisi dersi ortak derstir. 3. ve 4. sınıf için Fen Bilimleri dersi ortak dersler arasındadır. İki sınıflı ve iki öğretmenli okullarda Hayat Bilgisi dersi, ilk iki sınıf, Fen Bilgisi dersi ise 3. ve 4. sınıf için ortak derstir. Ayrıca Hayat Bilgisi dersi 3. Sınıflarda bağımsız ders olarak yer almaktadır. Bu

programın diğer programlardan farkı, her sınıf düzeyinde derslerin bağımsız ders olması, ortak ders sayısının ise tek dersle sınırlandırılmasıdır. Bu durumda herhangi bir sınıf düzeyindeki dersin, aynı ders saatinde, kendi bağımsız kitabından kendi dersini takip etmesi söz konusudur.

Yerleşim yerleri ve okul dağılımları

TÜİK verilerine göre Türkiye’de köy nüfusu, tablo 9’da görüldüğü üzere, 1980’lerin ortalarına kadar şehir nüfusundan fazla olmuştur. Bu durum bu tarihten itibaren şehirler lehine değişmiştir.

Tablo 9:

Nüfusun yerleşim yerlerine göre dağılımı (1927-2000)

Yıllar	Genel Nüfus		Şehir Nüfusu		Köy Nüfusu	
	E	K	E	K	E	K
1927	6 563 879	7 084 391	1 710 482	1 595 397	4 853 397	5 488 994
	13 648 270		3 305 879 (% 24,22)		10 342 391 (% 75,78)	
1935	7 936 770	8 221 248	1 969 968	1 832 674	5 966 802	6 388 574
	16 158 018		3 802 642 (% 23,53)		12 355 376 (% 76,47)	
1940	8 898 912	8 922 038	2 332 558	2 013 691	6 566 354	6 908 347
	17 820 950		4 346 249 (% 24,39)		13 474 701 (% 75,61)	
1950	10 572 557	10 374 631	2 817 318	2 427 019	7 755 239	7 947 612
	20 947 188		5 244 337 (% 25,04)		15 702 851 (% 74,96)	
1960	14 163 888	13 590 932	4 771 433	4 088 298	9 392 455	9 502 634
	27 754 820		8 859 731 (% 31,92)		18 895 089 (% 68,08)	
1965	15.996.964	15.394.457	5.783.813	5.022.004	10.213.151	10.372.453
	31.391.421		10.805.817 (% 34,42)		20.585.604 (% 65,58)	
1970	18.006.986	17.598.190	7.312.714	6.378.387	10.694.272	11.219.803
	35.605.176		13.691.101 (%38,45)		21.914.075 (% 61,55)	
1980	22.695.362	22.041.595	10.272.130	9.372.877	12.423.232	12.668.718
	44.736.957		19.645.007 (% 43,91)		25.091.950 (% 56,09)	
1990	28.607.047	27.865.988	17.247.553	16.078.798	11.359.494	11.787.190
	56.473.035		33.326.351 (% 59,01)		23.146.684 (% 40,99)	
2000	34.346.735	33.457.192	22.427.541	21.578.643	11.919.194	11.878.549
	67.803.927		44.006.184 (% 64,90)		23.797.743 (% 35,10)	

Kaynak:

<https://data.tuik.gov.tr/Kategori/GetKategori?p=nufus-ve-demografi-109&dil=1>.

MEB’in verileri çerçevesinde Wofford (1952:18), Türkiye’de 1945 nüfus sayımına göre 34.061 köy bulunduğunu, bu köylerin 18565 (% 54.5)’inde okul bulunmadığını belirtmektedir. 2000’li yılların başında, Durşun (2006:34)’a göre Türkiye’de öğrenci ve öğretmen sayısının azlığı ile

derslik yetersizliği sonucunda kaçınılmaz olan bu uygulamada, 16 bin 379 birleştirilmiş sınıflı okulda, 7.500'ünün tek öğretmenli olması, öğrenci sayısının azlığının en önemli neden olduğunu gösterdiği belirtilmektedir.

Türkiye'de, 12.11.2012 tarih ve 6360 sayılı kanunla, bazı il ve ilçelerin mülki sınırları içerisinde yer alan köy ve belde belediyelerin tüzel kişiliği kaldırılmış, köyler mahalle olarak, belediyeler ise belde ismiyle tek mahalle olarak bağlı bulundukları ilçenin belediyesine katılmıştır (Resmî Gazete, 2012:1). 2012 yılında il ve ilçe nüfusu 58.448.431, belde ve köylerde yaşayanların sayısı ise 17.178.953 olup il ve ilçe merkezlerinde yaşayanların oranı % 77,3'tür (TÜİK, 2012). Ayrıca bu tarihten önce 8 yıllık kesintisiz zorunlu eğitim uygulamasından dolayı ilköğretim (ilkokul+orta okul) kademesi olarak okul sayıları verildiği ve 2012-2013 eğitim-öğretim yılından itibaren de 4+4+4 sistemi uygulanmaya başlandığı için, 2012-2013 dönemine ait ilkokul sayıları verilebilmektedir. Dolayısıyla bu tarihten itibaren MEB istatistiklerinde köy okulu sayıları, bu iki yeni düzenlemeye göre verilmeye başlanmıştır. Bu iki düzenlemeden önce, Talim ve Terbiye Kurulu'nun 07.09.2012 tarih ve 151 sayılı kararındaki bilgilere göre, 2011-2012 eğitim öğretim yılında 10.413 ilköğretim okulunun yaklaşık % 35'i birleştirilmiş sınıf içeren okullardır (Talim ve Terbiye Kurulu kararı, 2012:2).

2012-2013 eğitim-öğretim yılı başında, 29.169 ilkokulda (resmî 28 177, özel 992) 5.593.910 (167.381 özel okul öğrencisi) öğrenci öğrenim görmektedir. Bu okulların 10. 486'sı şehirlerde (% 36), 18 683'ü (resmî 18.605) köylerde dir. Köy okullarında 70,717 öğretmen (resmî 68.806 öğretmen) ve 1.262.258 öğrenci (resmî 1.247.935 öğrenci) bulunmaktadır (MEB, 2013:68). Diğer bir ifadeyle Türkiye'deki köy okullarının oranı tüm ilkokullar içerisinde % 64 olup bu okullardaki öğrencilerin oranı ise % 22,56'dır. Bunun yanı sıra Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı'nın 2014 tarih ve 15 sayılı kararına göre, Türkiye'deki ilköğretim okullarının yaklaşık % 31'i birleştirilmiş sınıf içeren okullardır (Talim ve Terbiye Kurulu kararı, 2014:2). Öyle ki, Başkent Ankara'da bu tarihte, bir araştırmaya göre 14 ilçede, birleştirilmiş sınıflarda görev yapan öğretmen sayısı 86'dır (İnce, 2014:72). 2015 yılında Tokat İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nün düzenlemiş olduğu Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretimin Niteliği, Sorunları ve Çözüm Önerileri'ne ilişkin çalıştayda sunulan, Milli Eğitim Bakanlığı, Strateji Geliştirme Başkanlığı'ndan alınan veriler tablo 10'da yer almaktadır.

Tablo 10: Yıllara göre ilkokul, birleştirilmiş sınıflı okul ve öğrenci sayıları

Yıllar	İlkokul		Birleştirilmiş sınıflı okullar ve oranları	
	Okul	Öğrenci	Okul	Öğrenci
2012-2013	29169	5593910	10510 % 36.03	256581 % 4.5
2013-2014	28532	5574916	8457 % 29.64	214048 % 3.8
2014-2015	27544	5434145	8164 % 29.63	186718 % 3.4
2015-2016	26522	5360703	7071 % 29.07	156499 % 2.9

Kaynak: Tokat İl Milli Eğitim Müdürlüğü (2015:13)

Tablo 10'a göre, 2015-2016 eğitim-öğretim yılında birleştirilmiş sınıflı okullar, tüm ilkokulların yaklaşık % 29'u olup bu okullardaki öğrenci oranı ise yaklaşık % 3 oranındadır. 2017 yılında birleştirilmiş sınıflarla ilgili bir soru önergesine, MEB Strateji Geliştirme Başkanlığı tarafından verilen yanıtta, 2016-2017 eğitim-öğretim yılında birleştirilmiş sınıflı okullarda, iki sınıflı bir arada okuyan öğrenci sayısının 98.732, üç sınıflı bir arada okuyan öğrenci sayısının 6.627, dört sınıflı bir arada okuyan öğrenci sayısının 31.165 olmak üzere toplam 136.524 öğrencinin öğrenim gördüğü ve iki sınıflı bir arada okutan öğretmen sayısının 4.423, üç sınıflı bir arada okutan öğretmen sayısının 449, dört sınıflı bir arada okutan öğretmen sayısının ise 1731 olduğu belirtilmiştir (TEDMEM, 2018:149). Ayrıca, MEB'in kurumsal destekçisi olduğu Köy Okulları Değişim Ağı Derneği (KODA)'nın, 2017-2018 eğitim-öğretim yılına ilişkin paylaştığı ve resmî rakamlar olduğunu belirttiği verilerde de aynı rakamlar yer almakta, öğretmen (6603) ve öğrenci sayıları üzerinden, 6326 birleştirilmiş sınıflı okul olduğu tahmininde bulunmaktadır (KODA, 2018: 19). Bu rakam, bu dönemdeki tüm ilkokulların (24.967) % 25,3'üne karşılık gelmektedir. Bununla birlikte, Milli Eğitim Bakanı'na yöneltilen başka bir soru önergesinde, sadece öğrenci sayıları paylaşılmıştır. Bu önergeye verilen resmî yanıtta, 2017-2018 eğitim-öğretim yılında birleştirilmiş sınıflardaki (ilkokul) öğrenci sayısının 173.122 (kız 85.336; erkek 87.786), 2018-2019 yılında ise öğrenci sayısının 164.554 (kız 81.298; erkek 83.256) olduğu belirtilmiştir (TBMM, 2019; TEDMEM, 2020:128). Bu çerçevede, 2017-2018 yılında tüm ilkokul (resmî-özel) öğrencilerinin (5.104.599) yaklaşık % 3,39'unun, 2018-2019 yılında tüm ilkokul öğrencilerinin (5.267.378) % 3,1'inin, resmî ilkokullardaki öğrencilerin (5.005.214) yaklaşık % 3,29'unun birleştirilmiş sınıflı okullarda öğrenim gördüğü söylenebilir.

2020 yılı itibariyle 83.614.362 olan toplam nüfusun 77.736.041'i il ve ilçelerde yaşamaktayken belde ve köylerde yaşayanların sayısı ise 5.878.321 olmuştur. Diğer bir ifadeyle il ve ilçe merkezlerinde yaşayanların oranı 2020 yılında % 93 olup belde ve köylerde yaşayanların oranı % 7'dir (TÜİK, 2020). Bu çerçevede, 2012 tarihli düzenleme sonucunda köy statüsünün değişmesiyle köy nüfusu sayısının 2/3 oranında farklılaştığı görülebilir. 2019-2020 eğitim-öğretim yılında, 24.790 ilkokulda (resmî 22 808, özel 1982), 5.279.945 öğrenci (274 bin 18 özel okul öğrencisi) öğrenim görmektedir. Bu okulların 19.216'sı şehirlerde, 5.574'ü (resmî 5.569, özel 5) köylerde dir. Köy okullarında 22.918 öğretmen (resmî 22.870, 48 özel okul öğretmeni) ve 271.196 öğrenci (resmî 270.506, özel 690 öğrenci) bulunmaktadır (MEB, 2020:72). Diğer bir ifadeyle, Türkiye'deki köy okullarının oranı, tüm ilkokullar içerisinde % 22,48 olup köy okullarındaki öğrencilerin oranı ise % 5,13'tür.

MEB'in, birleştirilmiş sınıf uygulaması yapan okullara çanta/kitap dağıtımında ve Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü ve Sabancı Vakfı iş birliği ile gerçekleştirilen "Köy Okulları Birleştirilmiş Sınıf Öğretmenleri Mesleki Gelişim Programı"nın tanıtımında, internet sitesindeki verilen bilgilere göre, 2020-2021 eğitim öğretim yılında birleştirilmiş sınıf uygulaması yapan yaklaşık 7 bin okulda, 128 bin 432 öğrencinin öğrenim gördüğü belirtilmektedir. Bu çerçevede, 2019-2020 eğitim öğretim yılında 24.790 ilkokul (22 bin 808 resmî ilkokul), 5 milyon 280 bin öğrenci (resmî 5 milyon 5 bin 927 öğrenci) öğrenim gördüğü (MEB, 2020:41) bilgisinden hareketle tüm ilkokulların 28,3'ünün, resmî ilkokulların yaklaşık % 30,7'sinin, tüm ilkokul öğrencilerinin % 2,43'ünün, resmî ilkokullardaki öğrencilerin ise % 2,56'sının birleştirilmiş sınıf uygulamasında olduğunu söylemek mümkündür. Köy okullarının, tüm ilkokullardaki oranının % 22, 48 olduğu bir durumda, MEB'in açıkladığı yaklaşık 7 bin birleştirilmiş sınıf uygulamasının yapıldığı okul sayısı bilgisi, tüm ilkokulların 28,3'üne, resmî ilkokulların yaklaşık % 30,7'sine karşılık gelmektedir. Dolayısıyla bu veri doğru kabul edildiğinde tüm köy okullarının, 5.574 köy okulu (resmî 5.569, özel 5) ile 2012 tarihli düzenlemeyle köy ve belde statüsünden çıkarılmış yerlerden, 1426 yerleşim yerindeki okulların da birleştirilmiş sınıflı okullar olduğu anlamına gelebileceği gibi, tüm köy okullarının (5574) sayısından, bu köylerdeki birleştirilmiş sınıflı olmayan okul sayısı çıkartıldığında, ortaya çıkan okul sayısı ile yaklaşık 7000 sayısı arasındaki fark kadar, köy ve belde statüsünden çıkarılmış yerlerde birleştirilmiş sınıflı okul olduğu anlamına gelmektedir. Bununla birlikte, hem TEDMEM'in hem de KODA'nın, resmî kaynaklara dayandırdıkları verilerde, iki sınıfı bir arada okutan öğretmen

sayısının (4423), aynı okulda iki öğretmen olduğundaki sayıyı da içerebileceği, bunun okul sayısına karşılık gelmeyebileceği, diğer öğretmen sayılarının (4 ve 3 sınıf) okul sayılarına karşılık geleceği söylenebilir. Bu çerçevede 2017-2020 yılları itibariyle birleştirilmiş sınıflı okul oranının, tüm ilkokullar içindeki oranının, yaklaşık olarak en az % 25, resmî okullar içindeki oranının ise yaklaşık olarak % 31 oranında olduğu görülebilmektedir. Görüldüğü üzere MEB'in bu konuda, örgün eğitim istatistiklerinde, kamuoyuyla paylaştığı net bir veri olmamasıyla birlikte, çeşitli soru önergeleri ya da raporlarda birleştirilmiş sınıflı okullardaki öğrenci ve öğretmen sayısı ortaya konulabilirken, birleştirilmiş sınıflı okul sayılarının gerçekte ne kadar olduğunu ortaya koymanın, iğneyle kuyu kazmaya benzetilebileceği söylenebilir.

Genel Değerlendirme ve Sonuç

19. yüzyılın sonunda dünya ölçeğinde nüfusun büyük çoğunluğunun kırsal alanlarda yaşaması, zorunlu eğitimin önündeki engellerden biridir. Bu tablonun 20. yüzyılın ortalarına kadar değişmediği söylenebilir. Zorunlu eğitimin yaygınlaştırılması sürecinde, farklı yaş grubundan çocukların aynı derslikte öğrenim görmesi anlayışı, eğitim bilimi ve öğretmenlik mesleğindeki gelişmeler ile okullara olan ilgi ve talep sonucunda yerini, farklı dersliklerde ve derecelerde öğrenim görülmesi anlayışı olan sınıf sistemi anlayışına bırakmıştır. Ancak okulların yaygınlaştırılması sürecinde, kent merkezlerine uzak ve dağınık yerleşim yerlerinde, farklı yaş grubundan çocukların aynı derslikte öğrenim görmesi anlayışı terk edilememiştir. Bu çerçevede, bu tür yerlerde yaşayan çocukların eğitim hakkının yerine getirilmesi, birleştirilmiş sınıflı okullar aracılığıyla olmuştur. Dolayısıyla, bu okulların hem gelişmekte olan hem de gelişmiş ülkelerde, coğrafi, sosyo-ekonomik ve kültürel koşulların sonucu olarak ortaya çıktıkları, toplumların gelişmişliği ve eğitime yüklediği anlam oranında sorun olarak kabul edildiği söylenebilir. Bu çerçevede, birleştirilmiş sınıflı okulların varlığı ve niteliği, 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'na göre Türk milli eğitiminin temel ilkelerinden, her ne kadar merkezi yerleşim yerlerine uzak bölgelerdeki çocukların "eğitim hakkı"nın yerine getirilmesini sağlasa da, bu bölgelerdeki çocuklar için, "bilimsellik", "planlılık", "ferdin ve toplumun ihtiyaçları" ile "eğitimde fırsat ve imkan eşitliği" ilkelerinin yerine getirilmediğinin kanıtlarından biridir. Bununla birlikte, 2020 tarihli düzenleme sonucunda öğrenci azlığı nedeniyle bu okulların kapatılması durumunda, bu bölgelerdeki çocukların "eğitim hakkı"nın da yerine getirilmemesine yol açılacaktır.

Türkiye’de birleştirilmiş sınıf uygulamasının, sıbyan mektepleri yoluyla Osmanlı döneminden miras kalan bir eğitim uygulaması olduğu, Tanzimat döneminde açılan okullar yoluyla, sınıf sistemi anlayışının başladığı söylenebilir. Bu ikilik 3 Mart 1924 Tevhid-i Tedrisat (Eğitim Birliği) yasasıyla ortadan kaldırılmıştır. Cumhuriyet’in ilk nüfus sayımı 1927 yılında yapılmıştır. Buna göre, ülke nüfusunun yaklaşık % 76’sı köylerde yaşamakta ve yaklaşık % 9’u okuma-yazma bilmektedir. Köyün okullaşması için Cumhuriyet’in ilk beş yılında yapılan düzenlemeler arasında “Köy Kanunu”, “Mektep Vergisi Kanunu”, “Maarif Teşkilatına Dair Kanun”, “Maarif Vergisi Hakkında Kanun”u gösterilebilir. 1933-1934 istatistiklerine göre 35.000 köyde okul bulunmamaktadır ve zorunlu eğitim çağındaki 2 milyona yakın köy çocuğu okula gidememektedir. Dolayısıyla Cumhuriyet’in eğitim gündeminde bu tablonun varlığı, Cumhuriyet’in değerler dünyasının ve ilkelerinin geniş halk kitlelerine ulaşmasının önündeki en büyük engellerden biridir. 1942 yılında, 4274 sayılı “Köy Okulları ve Enstitüleri Teşkilât Kanunu”yla köyün okullaşması için pansiyonlu ve pansiyonsuz köy bölge okulları açılmıştır. 1950 yılında, köylerin yaklaşık 20 bininde, 1980 yılında ise yaklaşık 2 bin 500’ünde okul bulunmamaktadır. Cumhuriyet’in 50. yılında nüfusun büyük çoğunluğunun (% 56) köylerde yaşadığı gerçeğine karşın, köy okullarının gelişimi şehir okullarındakine paralel biçimde olmamıştır. 1997 yılında ilkokulların yaklaşık % 89’u köylerde bulunmaktadır. 1990’ların başından itibaren bu sorunun çözümü için “Taşınmalı Eğitim” uygulaması yürürlüğe konulmuştur. 2012 yılında okulların yaklaşık % 35’i birleştirilmiş sınıflı okullardır. 2020 yılı itibarıyla toplam nüfusun % 93’ü il ve ilçe merkezlerinde, % 7’si belde ve köylerde yaşamaktadır. 2019-2020 eğitim-öğretim yılında, 5574 köy okulunda, 22.918 öğretmen ve 271.196 öğrenci bulunmaktadır. Diğer bir ifadeyle, Türkiye’deki köy okullarının oranı, tüm ilkokullar (24.790 ilkokul) içerisinde % 22,48, öğretmenlerin (309.247) oranı ise % 7,4, öğrencilerin (5 milyon 280 bin) oranı ise % 5,13’tür. Bununla birlikte, 2020-2021 eğitim-öğretim yılında, MEB’in bu okullarla ilgili örgün eğitim istatistiklerinde bir veri yayımlanmasına karşın, resmî web sayfasında paylaştığı haber çerçevesinde, birleştirilmiş sınıf uygulaması yapan yaklaşık 7 bin okulda, 128 bin 432 öğrenci öğrenim görmektedir. Bu veri çerçevesinde tüm ilkokulların 28,3’ünün, resmî ilkokulların yaklaşık % 30,7’sinin, öğrencilerin ise % 2,56’sının birleştirilmiş sınıf uygulamasında olduğu sonucuna ulaşılabılır. Bu çerçevede köylerde okulların büyük çoğunluğunda, köy ve belde statüsünden çıkarılmış yerlerin bir kısmında, birleştirilmiş sınıflı okul bulunduğu söylenebilir.

Türkiye’deki alan yazında ve çeşitli raporlarda, birleştirilmiş sınıflı okul uygulamasını zorunlu kılan etmenlerin öğrenci, öğretmen, derslik ve okul sayısının azlığı olduğu belirtilmektedir. Tonguç (1998:27), köylüsüz yeni bir medeniyet yaratılmayacağını, köy güzelleşmedikçe bütün memleketin güzelleştirilemeyeceğini, köy canlanmadıkça memleketin genel hayatının canlanamayacağını, köy hastalıklı ise memleketin de hastalıklı olacağını ve köylü köleleşirse, milletin de köleleşeceğini belirtmektedir. Bu değerlendirmeler çerçevesinde, Cumhuriyet’in kültür ve değerlerini yaygınlaştırmada en etkili aracı olan okulların, köye ulaştırılmasında çeşitli kararlar alındığı ancak, bu kararların köyün nüfus artışıyla paralel biçimde gelişemediği, köylerin ve köy okullarının dezavantajlı olma durumunun devam ettiği söylenebilir. Köyün özelliklerine göre öğretmen yetiştirmek üzere Köy Muallim Mektepleri, Eğitim Kursları ve Köy Enstitüleri uygulamaları ile köylerin ihtiyaç duyduğu okul ve öğretmen sorunu aşılmaya çalışılmıştır. Nüfusun büyük çoğunluğunun köylerde yaşadığı gerçeği, 1980’lerin ortalarına kadar değişmemesine karşın, bu üç uygulamadan sonra, köye ve köy okullarına öğretmen yetiştirme işi genel öğretmen yetiştirme politikaları arasında görülmüştür. Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı öğretmen yetiştiren kurumlar, 20.07.1982 tarih ve 41 sayılı “Yükseköğretim Kurumları Teşkilatı Hakkında Kanun Hükmünde Kararname” ile üniversitelere devredilmiştir (Resmî Gazete,1982:1-19). Bu düzenlemeden sonra köy okulları gerçeği, öğretmen yetiştirme programlarında tek bir dersle sınırlandırılmıştır. Bu çerçevede, 2018 yılı öncesinde öğretmen yetiştiren fakültelerin sınıf öğretmenliği programlarında, “Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim” adıyla, son sınıfların, son döneminde teorik 2 saatlik bir dersle, bu tarihten sonra, ikinci sınıfların bahar döneminde “İlkokulda Alternatif Eğitim Uygulamaları” adlı bir dersle, bu okullarda görev yapacak öğretmenlerin, bu okulların gerektirdiği bilgi ve beceriye sahip olacakları beklenmektedir. Dolayısıyla bu durum, öğretmen yetiştirilmesi sürecinde de, birleştirilmiş sınıflı okulların pek gündemde olmadığı anlamına gelmektedir. Bu çerçevede öğretmenliğe hazırlık sürecinde, bu okulların gerektirdiği bilgi ve beceriler verilmediği vurgulanabilir. Bununla birlikte göreve yeni atanan öğretmenlerin büyük bir bölümünün bu okullara atandığı veya bu okullarda büyük oranda vekil ve ücretli öğretmenlerin görevlendirildiği bir istihdam politikasında, birleştirilmiş sınıflı okulların sorunlarının daha da ağırlaştığı söylenebilir. Dursun (2006:55), birleştirilmiş sınıflardaki öğretmenlerin, bağımsız sınıflarda öğretmen olmaya oranla daha ayrı bir yetenek, bilgi, tecrübe ve gayret gerektirdiğini, Milli Eğitim Bakanlığı’nın hizmet içi eğitim planlarında birleştirilmiş sınıflarda öğretime yönelik bir kurs olmadığı, eğitim fakültelerinde bu dersi okutan öğ-

retim elemanlarının, bu alanla ilgili olmadıkları ve bu alanda çalışma yapmadıklarını belirtmektedir. Benzer biçimde Aksoy (2008a:105) araştırmasında, bu okullarda görev yapan öğretmenlerin, hizmet öncesinde aldıkları teorik temelli eğitimin işlevsiz ve yetersiz bulduklarını, yaptıkları çoğu şeyi, deneme-yanılma yoluyla ve benzer koşullardaki meslektaşlarına sorarak informal yollarla öğrendiklerini belirtmektedir.

Türkiye’de, Meşrutiyet döneminden günümüze 24 ilkököl programı hazırlanmıştır. Bu programlar kesinleşmeden önce taslak programlar geliştirilmiş ve denenmiştir. Bazı dönemler, köy okulları için ayrı bir öğretim programı oluşturulmuştur. 1968 programından itibaren birleştirilmiş sınıflı okullarda mevcut sınıflar, grup halinde birleştirilmiş ve buna göre müfredat oluşturulmuştur. 2000-2001 eğitim-öğretim yılına kadar “Birleştirilmiş Sınıflar Programı” ilkököl programları içinde ayrı birer program olarak yer almış, bu tarihten itibaren değişikliğe gidilmiştir. Bu tarihte, uygulamadan kaldırılan programın yerine, bağımsız sınıflarda uygulanan “fen bilgisi”, “sosyal bilgiler” ve “hayat bilgisi” programlarının birleştirilmiş sınıflarda da aynen uygulanması kararlaştırılmıştır. 2015-2016 eğitim-öğretim yılından itibaren birleştirilmiş sınıflardaki haftalık ders programlarında, her sınıf düzeyindeki dersler bağımsız ders olmuş ve ortak ders sayısı ise tek dersle sınırlandırılmıştır. Bu durumda herhangi bir sınıf düzeyindeki dersin, aynı ders saatinde, kendi bağımsız kitabından takip edilmesi söz konusudur. Bu çerçevede, çeyrek asırdır alınan kararlara bakıldığında, birleştirilmiş sınıflı okullarda görev yapacak öğretmeni yetiştirme görevi, derslik durumuna göre öğretmenin ve derslerin dağıtımına indirgenmiştir.

Birleştirilmiş sınıflı okullarla ilgili yirminci yüzyıl biterken Özben (2000:162)’in yaptığı araştırmada, birleştirilmiş sınıflı ilkökullarda uygulanmakta olan 1968 ilkököl programının günün şartlarına cevap vermediği, ilkököl programının öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarını karşılayamadığı, birleştirilmiş sınıflı ilkökullarda görevli öğretmenlerin bu sınıfların öğretimi ve yönetimi ile ilgili yeterli bilgi ve beceriye sahip olmadıkları, öğretmenlerin bitirdikleri öğretim kurumlarında birleştirilmiş sınıflı ilkökullar hakkında yeterli bilgi ve beceri verilmediğini belirtmiştir. Bu program uygulamadan kaldırılmış, her sınıf düzeyinde derslerin bağımsız olduğu ve ortak ders sayısının ise tek dersle sınırlandırıldığı yeni bir program uygulanmıştır. Ancak son dönemde yapılan bir araştırmada öğretmenler; eğitim-öğretim süresince zamanı planlamada, öğrencilerdeki bireysel farklılıklarda ve başarı düzeylerinde, ders kitaplarının ve programlarının bağımsız sınıflarla aynı olması konularında sorunlar yaşadıklarını, birleştirilmiş sınıflarda öğretim konusunda hizmet öncesi

ve hizmet içi eğitimlerin yetersiz olduğunu, birleştirilmiş sınıflarla ilgili öğretim ve idari boyutlarda rehberliğe ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir (Özdemir, Özdemir ve Gül, 2020:87). 20 yıl arayla, biri Denizli diğeri Zonguldak'taki okullarda gerçekleştirilen bu araştırmalarda, bu okullarla birlikte yaşanan sorunların da yeniden üretildiği gerçeği net bir biçimde görülebilir. Dursun (2006:53), bu okullarda çalışan öğretmenlerin ağırlıklı olarak geleneksel öğretim yöntemlerini kullandıklarını, küme çalışması, büyüklerin rehberliği, seviye grupları ve bireysel çalışma yöntemi gibi uygulamaların çok az yapıldığını belirtmiş, bu okullarda öğrencilere bireysel ilgi gösterilemediği, velilerin de ilgisiz oldukları, zamanın yetmediği ve hedeflere tam ulaşılamadığı sonucuna ulaşmıştır. Bununla birlikte araştırmada öğretmenler, bu uygulama biçiminin daha çok yardımlaşma, paylaşma ve öğrencilerin sosyalleşmesini artırması açısından faydalı olduğunu belirtmişlerdir. Buna karşın Yıldız ve Köksal (2009:10-12) araştırmalarında, öğretmenlerin birleştirilmiş sınıfların avantajlarına ilişkin görüşlerin hiç birisine tamamen katılmadıklarını, yoğunluğu az, çevre ve çocuk özelliklerini dikkate alan, sınıfların seviyesine önem veren ve birleşik programların uygulanması gerektiğini belirttikleri sonucuna ulaşmışlardır. Bununla birlikte 40 yıllık süreç içerisinde yapılan araştırmalarda benzer sorunların süreklilik gösterdiği, bu durumun, birleştirilmiş sınıflarla ilgili çok ciddi çalışmaların ve iyileştirmelerin yapılmadığının ve birleştirilmiş sınıfların işlevsel bir yapıya kavuşturulmadığının göstergelerinden biri olduğu belirtilmektedir. Kazu ve Aslan (2011:1081)'ın araştırmalarında, Türkiye'deki bu uygulamanın, öğretmen yetiştirme sürecinin tüm boyutlarının yeniden irdelenerek gözden geçirilmesi ve programlarının yeniden yapılandırılması, uygulamanın iyileştirilmesi, bu okullarda çalışan öğretmenlerin problemlerinin giderilmesi gerektiği ortaya konulmuştur. 4+4+4 sisteminin uygulamasından sonra yapılan bir başka araştırmada, bu yeni sistemin olumsuzlukları arasında, birinci sınıf öğrencileri arasında yaş farklarından dolayı iki grubun oluştuğu, küçük yaşta çocukların okula gelmesi ve hazır bulunuşluklarının olmadığı, yaşı küçük öğrencilerin daha fazla ilgiye muhtaç olması, okul kültürüne daha zor uyum sağlamaları ve onlara ardım eden 5. sınıf öğrencilerinin olmaması nedeniyle, alt sınıftaki öğrencilere yardım konusunun, tamamıyla öğretmene kaldığı belirtilmektedir (Külekçi, 2013:373). Bunların yanı sıra Yıldız (2009:174), birleştirilmiş sınıf uygulamasında karşılaşılan sorunların ülkelere göre çok fazla farklılaşmadığını, sorunların sınıfların birleştirilmesinden ziyade daha çok çevresel şartlarla, öğretim programlarıyla, eğitim materyalleriyle ve öğretmen eğitimiyle ilgili olduğunu belirtmektedir.

Birleştirilmiş sınıflardaki eğitim ve öğretimin verimli olabilmesi için okulların kitap ve çeşitli araçlarla donatılmış olması ve öğretmenlerin bu sistem için iyi yetişmiş olması gerekmektedir (Eğitim Ansiklopedisi, 1966:62). Birleştirilmiş sınıflar, Bilir (2008:19)'e göre bir ülke gerçeği olarak kabul edilmeli ve buna neden olan durumlar ortadan kalkmadığı sürece bu uygulamanın devam etmesi de kaçınılmaz olarak görülmektedir. Aksoy (2008b:218) bu uygulamayı, binlerce çocuğa en az 5 yıllık (ilkokul) eğitime erişim sağlamasından dolayı Türkiye için önemli görmektedir. Little (2001:495), "herkes için eğitim" ilkesinin başarısının, öğretmenlerin tümünün birleştirilmiş sınıf eğitimindeki uygulama becerisine bağlı olduğunu vurgulamaktadır. Bu çerçevede, eğitim finansmanı politikalarında, bu okullara özgü bir düzenlemenin yapılması anayasal bir sorumluluktur. Bu okulların bina, fiziki alt yapı, derslik ve öğretmen ihtiyacı, ders araç gereçleri boyutlarıyla eksikliklerinin tespit edilmesi, okul ve öğretmen niteliğinin artırılmasına yönelik düzenlemelerin yapılması bu sorumluluğun başka yönleridir. Diğer bir ifadeyle, bu eşitsiz uygulamanın mevcut haliyle devam ettirilmesi, dezavantajlı bölgelerdeki çocuklar için eşitsizliğin sürdürülmesi anlamına geleceği belirtilmelidir.

Kaynaklar

- Aksoy, Naciye (2008a). Birleştirilmiş Sınıflarda Eğitim-Öğretim: Genç ve Deneyimsiz Öğretmenlerin Görüşlerine Dayalı Bir Araştırma. *Eğitim Bilim Toplum*, 6 (21), 82-108.
- Aksoy, Naciye (2008b). Multigrade schooling in Turkey: An overview. *International Journal of Educational Development*, 28 (2), 218-228.
- Akyüz, Yahya (1994). İlköğretimin Yenileşme Tarihinde Bir Adım: Nisan 1847 Talimatı. Ankara Üniversitesi Osmanlı Tarihi Araştırma ve Uygulama Merkezi Dergisi, 5, 1-47.
- Altunya, Niyazi (2014). Köy Enstitüsü Sistemine Toplu Bakış. İstanbul: Cumhuriyet Kitapları
- Altunya, Niyazi (2018). Türkiye’de Eğitim Bilimleri Öğretimi: Başlangıçtan 1965’e Kadar. Ankara: PegemAkademi Yayıncılık.
- Altunya, Niyazi (2019). Türkiye’de İlkokul Program Denemeleri. Prof. Dr. F. Dilek Gözütok’a Armağan (Ed. M.C. Babadoğan ve F. Bıkmaz). Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Aslan, Cengiz ve Tanır, Engin Deniz (2020). Hâkimiyet-i Milliye Gazetesinin Maarif Hakkındaki Anketi Üzerine Bir Değerlendirme. *Belgi Dergisi*, 2 (19), 1720-1747.
- Baltacıoğlu, İsmayıl Hakkı (1939). Tek Öğretmenli ve Beş Sınıflı İlkokul. İstanbul: Maarif Matbaası.

- Başvekâlet İstatistik Genel Direktörlüğü (1935). Türkiye Nüfusu. Ankara: Ulus Basımevi.
- Başvekâlet İstatistik Umum Direktörlüğü (1944). Maarif İstatistiği 1941-1942. Ankara: Ankara Basım ve Ciltevi.
- Bilir, Aynur (2008). Birleştirilmiş Sınıflı Köy İlköğretim Okullarında Öğretmen ve Öğretim Gerçeği. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 41 (2), 1-22.
- Binbaşıoğlu, Cavit (1999). Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Devlet İstatistik Enstitüsü (1981). Milli Eğitim İstatistikleri, İlköğretim 1979-1980. Ankara: Devlet İstatistik Enstitüsü Matbaası.
- Devlet İstatistik Enstitüsü (1999). Milli Eğitim İstatistikleri, Örgün Eğitim 1996-1997. Ankara: Devlet İstatistik Enstitüsü Matbaası.
- Dursun, Fevzi (2006). Birleştirilmiş Sınıflarda Eğitim Sorunları ve Çözüm Önerileri. Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi, 1 (2), 33-57.
- Edis, A. Bedri (1939). Kültür Düsturu 1938-1939. İstanbul: Resimli Ay Matbaası.
- Edis, A. Bedri (1947). Milli Eğitim Düsturu, Programlar. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Eğitim Ansiklopedisi (1966). Ankara: Ansiklopedi Yayınevi.
- Gözler, Alpaslan ve Çelik, Vehbi (2016). Birleştirilmiş Sınıflı Okulların Yönetim Problemleri. OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi, 3 (4), 157-182.
- <https://www.meb.gov.tr/birlestirilmis-sinif-uygulamasi-yapan-okullar-icin-17-calisma-kitabi-hazirlandi/haber/21220/tr>. adresinden 22.02.2021 tarihinde alınmıştır.
- <https://www.meb.gov.tr/koy-okullarimizda-yeni-bir-sayfa-aciyoruz/haber/21849/tr>. adresinden 22.02.2021 tarihinde alınmıştır.
- <https://data.tuik.gov.tr/Kategori/GetKategori?p=nufus-ve-demografi-109&dil=1> adresinden 02.02.2021 tarihinde alınmıştır.
- İnce, Nuri Barış (2014). Birleştirilmiş ve Bağımsız Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Doyum ve Tükenmişlik Düzeylerinin Karşılaştırılması. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi
- Kazu, İbrahim Yaşar ve Aslan, Serkan (2011). Birleştirilmiş Sınıf Uygulamasına Karşılaştırmalı Bir Bakış: Vietnam, Peru, Sri Lanka ve Kolombiya Örnekleri. International Online Journal of Educational Sciences, 3(3), 1081-1108.
- KODA (2018). Köy Okulları Değişim Ağı, 2017-2018 Faaliyet Raporu. https://www.kodegisim.org/static/faaliyet_raporu_2017_2018.pdf.
- ‘Köy Muallim Mektepleri Talimatnamesi’, Maarif Vekâleti Mecmuası, 1926 (10), 104-105.
- Külekçi, Ebru (2013). 4+4+4 Eğitim Sistemi Kapsamında Birleştirilmiş Sınıf Uygulamasına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi. Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 2(2), 369-377.
- Little, Angela W. (2001). Multigrade teaching: Towards an international research and policy agenda. International Journal of Educational Development, 21(6), 481-497.

- Mathot, G. B. (2001). A Handbook for Teachers of Multi-Grade Classes: Vol 1. (Ed. J. C. Wallace, H. MC Nish ve J. Allen). Fransa: UNESCO Publications.
- Milli Talim ve Terbiye Dairesi (1928). Köy Mektepleri Müfredat Programları Hakkında Genelge. Maarif Vekâleti Tebliğler Mecmuası, 25-26, 45-48.
- Öymen, Hızırrahman Raşit (1939). Tek Öğretmenli ve Beş Sınıflı Köy Okulları. İstanbul: Maarif Matbaası.
- Özben, Kürşat (2000). Birleştirilmiş Sınıf Uygulamasında Karşılaşılan Sorunlar. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 8 (8), 162-171.
- Özdemir, Mumammet; Özdemir, Olcay ve Gül, Metin (2020). Birleştirilmiş Sınıflı Okullarda Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Birleştirilmiş Sınıf Uygulamalarına İlişkin Görüşleri. Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi, 7 (6), 87-101.
- Samancı, Osman; Ocakçı, Ebru ve Ocakçı Selçuk (2016). Birleştirilmiş Sınıflarda İyi Örnek Uygulamaları. Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi, 4 (34), 58-72.
- T. C. Resmî Gazete (1926). "Maarif Teşkilatına Dair Kanun". Sayı: 338, Kanun No: 789.
- T. C. Resmî Gazete (1937). "Köy Eğitim Kanunu". Sayı: 3639, Kanun No: 3238.
- T. C. Resmî Gazete (1939). "Köy Eğitim Kursları ile Köy Öğretmen Okullarının İdaresine Dair Kanun". Sayı: 4258, Kanun No: 3704.
- T. C. Resmî Gazete (1940). "Köy Enstitüleri Kanunu". Sayı: 4491, Kanun No: 3803.
- T. C. Resmî Gazete (1942). "Köy Okulları ve Enstitüleri Teşkilât Kanunu". Sayı: 5141, Kanun No: 4274.
- T. C. Resmî Gazete (1982). "Yükseköğretim Kurumları Teşkilatı Hakkında Kanun Hükmünde Kararname". Sayı: 17760, Kanun No: 41.
- T. C. Resmî Gazete (1993). "Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Kurumlara Ait Açma, Kapatma ve Ad Verme Yönetmeliği". Sayı: 21540.
- T. C. Resmî Gazete (2012). "On Üç İlde Büyükşehir Belediyesi ve Yirmi Altı İlçe Kurulması ile Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun". Sayı: 28489, Kanun No: 6360.
- T. C. Resmî Gazete (2017). "Millî Eğitim Bakanlığı Kurum Açma, Kapatma ve Ad Verme Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik". Sayı: 30181.
- T. C. Resmî Gazete (2018). "Millî Eğitim Bakanlığı Kurum Açma, Kapatma ve Ad Verme Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik". Sayı: 30531.
- T. C. Resmî Gazete (2020). "Millî Eğitim Bakanlığı Kurum Açma, Kapatma ve Ad Verme Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik". Sayı: 31262.
- Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (2012). Birleştirilmiş Sınıflar Haftalık Ders Programları.
- Talim ve Terbiye Kurulu Kararı, Sayı:151.
- Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (2014). Birleştirilmiş Sınıflar Haftalık Ders Programları.
- Talim ve Terbiye Kurulu Kararı, Sayı:15.

- Tarım ve Kültür Bakanlıkları (1938). Köy Eğitimden Kanun ve Talimatnamesi. İstanbul: Devlet Matbaası.
- Taşdemir, Mehmet (2012). Birleştirilmiş Sınıflarla Öğretim. Ankara: PegemAkademi Yayıncılık.
- TEDMEM (2018). 2017 Eğitim Değerlendirme Raporu (TEDMEM Değerlendirme Dizisi 4). Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları.
- TEDMEM (2020). 2019 Eğitim Değerlendirme Raporu (TEDMEM Değerlendirme Dizisi 6). Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları.
- Tokat İl Milli Eğitim Müdürlüğü (2015). Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretimin Niteliği, Sorunları ve Çözüm Önerileri Çalıştayı Raporu.
- https://tokat.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_07/01105114_tokat_kitap_birlastirilmis_sinflar_08_06_2016.pdf adresinden 22.02.2021 tarihinde alınmıştır.
- Tonguç, İsmail Hakkı (1998). Eğitim Yolu İle Canlandırılacak Köy. Ankara: Köy Enstitüleri ve Çağdaş Eğitim Vakfı Yayınları.
- TÜİK (2012). Adrese Dayalı Nüfus Kayıt Sistemi Sonuçları. <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Adrese-Dayali-Nufus-Kayit-Sistemi-Sonuclari> -2012-13425.
- TÜİK. (2020). Adrese Dayalı Nüfus Kayıt Sistemi Sonuçları. <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Adrese-Dayali-Nufus-Kayit-Sistemi-Sonuclari> - 2020-37210.
- Tümer, Ali Rıza (1946). Pansiyonlu-Pansiyonsuz Köy Bölge Okulları. Ankara: Akın Matbaası.
- Türkiye Büyük Millet Meclisi (2019). Yazılı Soru Önergesinin Metni, <https://www2.tbmm.gov.tr/d27/7/7-15704c.pdf> adresinden 22.03.2021 tarihinde alınmıştır.
- Türkiye Cumhuriyeti Kültür Bakanlığı (1938). Köy Mektepleri Müfredat Programı. İstanbul: Devlet Basımevi.
- Türkiye Cumhuriyeti Maarif Vekâleti (1929). İlk Mektepler Talimatnamesi. İstanbul: Devlet Matbaası.
- Türkiye Cumhuriyeti Maarif Vekâleti (1930a). İlk Mektep Müfredat Programı. İstanbul: Devlet Matbaası.
- Türkiye Cumhuriyeti Maarif Vekâleti (1930b). Köy Mektepleri Müfredat Programı. İstanbul: Devlet Matbaası.
- Türkiye Cumhuriyeti Maarif Vekâleti (1936). İlk Mektep Müfredat Programı. İstanbul: Devlet Matbaası.
- Türkiye Cumhuriyeti Maarif Vekilliği (1939). Köy İlkokulu Programının Tatbikatına Ait Rehber. İstanbul: Maarif Matbaası.
- Türkiye Cumhuriyeti Milli Eğitim Bakanlığı (1946). Köy İlkokul Program Projesi. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Türkiye Cumhuriyeti Milli Eğitim Bakanlığı (1948). İlkokul Programı. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Türkiye Cumhuriyeti Milli Eğitim Bakanlığı (1952). Köy Okullarında Birleştirilmiş Sınıflar İçin Program Taslağı. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.

- Türkiye Cumhuriyeti Milli Eğitim Bakanlığı (1962). İlköğretim Çalışmaları. Ankara: Ayyıldız Matbaası.
- Türkiye Cumhuriyeti Milli Eğitim Bakanlığı (1965). İlkokul Programı Taslağı. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Türkiye Cumhuriyeti Milli Eğitim Bakanlığı (1968). İlkokul Programı. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Türkiye Cumhuriyeti Milli Eğitim Bakanlığı (2013). Milli Eğitim İstatistikleri, Örgün Eğitim, 2012-2013.
- Türkiye Cumhuriyeti Milli Eğitim Bakanlığı (2018). Milli Eğitim İstatistikleri, Örgün Eğitim, 2017-2018.
- Türkiye Cumhuriyeti Milli Eğitim Bakanlığı (2020). Milli Eğitim İstatistikleri, Örgün Eğitim, 2019-2020.
- Wofford, Kate V. (1952). Türkiye Köy İlkokulları Hakkında Rapor (Çev. F. Varış). Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Yetkin, Düşlem ve Daşcan, Özer (2010). Son Değişikliklerle İlköğretim Programı 1-5. Sınıflar. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Yıldırım, Figen ve Amaç, Zeynel (2020). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Birleştirilmiş Sınıf Uygulamaları: Görüş ve Öneriler. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 30 (2), 203-220.
- Yıldız, Mustafa (2009). Birleştirilmiş Sınıf Uygulamasının Dünyadaki Durumu Üzerine Bir Değerlendirme. Milli Eğitim Dergisi, 38 (182), 167-177.
- Yıldız, Mustafa ve Köksal, Kemal (2009). Birleştirilmiş Sınıf Uygulamasına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi. Kastamonu Eğitim Dergisi, 17 (1), 1-14.

Hayat Boyu Öğrenme Döneminde Toplumsal Cinsiyet Eşitliği**

Fevziye SAYILAN

Bağlam: Değişen Paradigma

1990'lardan itibaren eğitim politikalarının merkezine yerleşen yaşam-boyu öğrenme (YBÖ) nosyonu geçen yüzyılın başlarında eğitimin mesleki olmayan biçimleriyle ilgili liberal ve hümanist bir vurguyla ortaya çıktı. Eğitim ve öğrenmenin yaş, zaman, yer ve erişim ile sınırlı olmadığı; insanı her yönüyle geliştiren ve hayatı bütünleyen sınırsız öğrenme pratiği olarak kavramlaştırıldı. Yeaxle, Lindeman ve Dewey gibi eğitimcilerin bu sosyal adaletçi fikirleri geçen zaman içinde yeniden yorumlanarak, eğitim ve yetiştirme politikalarına yön veren bir evrim geçirdi (Ayhan, 1995; Jarvis, 2004). Yetişkin eğitimi çerçevesinde ilk kez 1960'da Montreal'de yapılan İkinci Uluslararası Yetişkin Eğitimi Konferansında kullanıldı; 1972'de Tokyo Konferansı'nda eğitim politikalarına yön verecek bir perspektif olarak zikredildi. Bu dönem kimi belirsiz içerimlerine rağmen, hala liberal ve hümanist kökenine sadık biçimde eğitim eşitsizliklerini telafi edici reformcu yanı öndeydi. Bir politika metni vasfı kazanması ise 1996'da OECD'nin Herkes için Yaşamboyu Öğrenme (Life-long Learning for All) belgesi ve ardından Avrupa Birliği'nin AB yaşam-boyu öğrenme alanını düzenlemeye yönelik Lizbon 2010 hedefleri ve Yaşamboyu Öğrenme Memorandumu gibi belgelerle mümkün olmuştur.

Neoliberal küreselleşme döneminde 'eğitim' yerine 'öğrenme' sözcüğünü geçiren yeni formülasyonu ile birlikte küresel ölçekte eğitim ve yetiştirme sistemlerinin yeniden yapılandırılmasına yön veren bir strateji özelliği kazandı. Özellikle Avrupa Birliği (AB) ölçeğinde Lizbon 2000 hedefleri ve Yaşamboyu Öğrenme Memorandum'u (EC, 2001) ile daha belirgin özellikler kazandı. Bilgi ekonomisi ve bilgi toplumunun gerektirdiği spesifik eğitim modeli olarak belirlenen yaşamboyu öğrenme AB'nin ortak eğitim ve yetiştirme alanının yapılanmasında düzenleyici bir işlev yüklendi (Hake, 2005). OECD'nin (2012) yaklaşımıyla birlikte orijinal kökeninden uzaklaşarak reformcu içerimlerinden arınmış bir

* Bu yazının daha geniş bir versiyonu daha önce EJER 2018 kongresinde sunulmuştur: "Yaşamboyu Öğrenme ve Eğitimde Toplumsal Cinsiyet Eşitliği". EJER 2018, V. International Eurasian Educational Research Congress. 2-5 Mayıs 2018. Akdeniz Üniversitesi. Antalya.

şekilde iktisadi dürtünün emrinde örgün, yaygın ve yetişkin eğitimi sistemlerini kapsayan bir içerik kazandı. Yaşamboyu öğrenme bir perspektif ve politika olarak temel eğitim, yetişkin eğitimi ve bütün öğrenme ortamları dahil olmak üzere eğitimin tüm düzeylerini ve uygulama alanlarını kapsamaktadır. Bir öğrenme süreci olarak ise örgün, yaygın ve enformel bütün öğrenme biçimlerini içermektedir. Yaşamboyu öğrenme aynı zamanda son otuz yıl içinde halk eğitimi, yetişkin eğitimi, sürekli eğitim, yinelemeli eğitim gibi geçmişte kullanılan söylemlerin de yerini alarak küresel ölçekte başat söylem haline geldi. Bu süreçte özellikle yetişkin eğitimi içererek toplumsal yönelimini törpüledi, içeriğinin indirgemeci bir yorumunu öne çıkardı.

Yetişkin eğitiminin içeriği ve kapsamı ile uygulamaları kalkınma, toplumsal değişme, sosyal adalet ve fırsat eşitliği gibi eğitim politikalarına yön veren nosyonlardan beslenmiştir. Kadınların eğitimi sorunu eğitim eşitsizlikleri ve eğitimde toplumsal cinsiyet eşitliği kendisine bu bağlamda yer bulmuştur. Anaakım yaşamboyu öğrenme ise bütün bu sosyal adaletçi ve reformcu söyleme arkasını dönmüş, daha çok piyasa ve iş dünyasının ya da ekonominin gerekleriyle eğitim arasındaki ilişkiye odaklanmıştır. Yetişkin eğitimi alanının diğer bir özelliği farklı öğrenme ihtiyaçlarını tanınmasıyla ilgilidir. YBÖ söylemi hala kimi yetişkin eğitimi kavramlarını (katılma, öğrenme motivasyonu ve öğrenme ihtiyaçları ile ilgili) kullanmakla birlikte, yetişkin eğitiminden temeldeki farkı yaşam boyu öğrenme söyleminin okul içinde ve okul dışındaki ayrımları reddederek öğrenmenin bütün bir hayat boyunca devam ettiğine yaptığı vurguda ortaya çıkmaktadır. Oysa yetişkin eğitimi ısrarlı biçimde yetişkinlerde öğrenmenin ayırt edici yönlerini teorileştirmeye ve bundan mahrum kalanları tanımlamaya odaklanır. Yaşamboyu öğrenme hayatın farklı evreleriyle ve yaşam dünyasının sorun ve özelliklerinden kaynaklanan farklılıkla ilgilenmemektedir (Fleming, 2010; Dehmel, 2006). Bireyin kendine has öğrenme şekli dışında farklılık tanımamaktadır. Yetişkin eğitimi ise farklıları önemser. Kendi teorisini yaşamın çeşitli evrelerindeki farklılıkların (genç, yetişkin, yaşlı gibi) yanında; kadınlar, yoksullar, göçmenler, mülteciler gibi çeşitli toplumsal grupların farklı öğrenme gereksinimlerine dayandırır.

YBÖ stratejileri söylemsel düzeyde bireyin öğrenme hakkını genişletiyor görünmesine karşın, devletlerin eğitime erişim ve ayrımcılığı önleme konusundaki yükümlülüğünün yerine bireysel tercihleri ve sorumlulukları geçirerek, öğrenmeyi, bilgiye ve mesleğe ulaşmayı bireysel bir edime indirgeme eğilimindedir. Söylem düzeyinde eğitim hakkı yerine geçen öğrenme sorumluluğu kurumlardan bireylere ve kamudan özele

aktarılmaktadır. Çünkü YBÖ söylemlerinin merkezinde grup kimliğinden arındırılmış soyut birey vardır. Odağında bu bireyin öğrenme seçenekleriyle piyasalar arasındaki eğitimsel arz talep dengesi var. Bu özelliğiyle YBÖ stratejilerinin biçimlendirdiği yeni eğitim düzeni ayrımcılık ve erişim konusunda nötr bir duruşu temsil etmektedir. Anaakım eğitimciler arasında bile bir toplumdaki ortalama insan sermayesi miktarının toplumsal cinsiyet eşitsizliği ile azaldığını ve ekonomik kalkınmanın olumsuz yönde etkilendiğini gösteren yayınlar var (Bucciarelli ve diğerleri, 2011). Buna rağmen eğitimde toplumsal cinsiyet eşitliği ile ilgili alanyazında yaşamboyu öğrenme kavramını yaygınlaştıranların toplumsal cinsiyet meselesini göz ardı ettikleri görülmektedir. Türkiye’de dahil OECD ülkeleri ölçeğinde etkili ve belirleyici bir belge olan “Herkes İçin Yaşamboyu Öğrenme Raporu”nda (Lifelong Learning for All 1996) endeksi de dahil raporun tamamında toplumsal cinsiyet kavramından hiç bahsedilmediği ve kadınlara sadece eğitim ve istihdam arasındaki ilişki çerçevesinde birkaç yerde üstünkörü değinildiği saptanmıştır. Ayrıca alanyazında yapılan kapsamlı taramalarda kimi araştırmalarda değinilse bile, toplumsal cinsiyet eşitliğinin belirleyici bir mesele olarak ele alınmadığı; toplumsal cinsiyetten bahsetmenin bir tür modası geçmiş bir konu muamelesi gördüğü saptanmıştır (Rogers, 2006; Dybbroe and Olagnier, 2003; Fleming, 2010). Yine alanyazında yaşamboyu öğrenmenin kimi içerimlerinin kadınların içinde bulunduğu verili koşullar düşünüldüğünde, yeni bir dışlama ve denetim mekanizması niteliği kazandığına dikkat çeken eleştiriler de var (Tan, 2005).

Kadınların eğitimi ile yetişkin eğitimi arasındaki sıkı ilişkinin tek dayanağı yetişkin eğitimi alanının içsel özelliklerinden ibaret değil. Yetişkin eğitimi bağlamında kadınların eğitimi söylemi geçen yüzyıldaki kimi etkileşim ve dönüşümlerle birlikte gündeme geldi. İkinci savaş sonrasında, özellikle 1960’lardan itibaren “örgütlü modernliğin” inşası (Wagner, 2006) ve sosyal politikaların ortaya çıkışıyla birlikte, eğitime toplumsal değişme ve kalkınma sürecinde önemli bir rol yüklendi; eğitim hakkından yararlanamayan “dezavantajlı toplumsal grupları” tanımlayan siyasalar gündeme geldi. Kadınlar bu dönemde, kent ve kırsal yoksulları, işsizler, okumaz yazmazlarla birlikte hedef gruplardan biri olarak kabul edildi. Aynı zamanda halk eğitimine, toplumsal adalet, eşitlik ve kalkınma sorunlarının çözümünde, kritik bir rol yüklendiği bu dönem (modernleşme ve ulusal kalkınmacılık) boyunca, diğer dezavantajlı toplumsal gruplar gibi kadınlar için de kamu kaynaklarının tahsisi ve fırsat eşitliğini sağlamaya odaklanan politikalar ve uygulamalar gündeme gelmiştir. Kadınların eğitime yönelik bu sosyal adaletçi ilgi kalkınma söylemi içinde kendisine bir yer açmış, daha sonra kadınlar-toplumsal cinsiyet-

kalkınma etrafında çeşitli yaklaşımlar ve söylemler formüle edilmiştir (Dünya Bankası, 2012).

Yetişkin eğitimi içinde kadınları güçlendirici eğitim yaklaşımına yön veren önemli bir etken ikinci dalga feminist hareketin uluslararası kurumlara ve politikalarına ciddi etkisiyle ilgilidir. Bu etki altında kadınların güçlendirilmesi kalkınma ve eğitim politikalarının kilit ögesi haline gelmiştir (Romero, 1988; Medel-Anonuevo, 1997). Özellikle Uluslararası Yetişkin Eğitimi Konseyi (ICAE) ve UNESCO gibi küresel yetişkin eğitimi politikalarını şekillendiren uluslararası kurumların yaklaşımı ve uygulamalarına kadınları güçlendirici yaklaşımlar yerleşmiştir. Yetişkin eğitimi alanında güçlendirici yaklaşım “erkeklerin egemen olduğu bir dünyada kadınları yeniden yönlendirmeye” yönelmektedir. Yetişkin eğitimi için “sorun sadece toplumsal cinsiyet eşitliğinden ibaret değildir.” Bunun için kadınların gelenek ve kültürden kaynaklanan önyargıların kısılcısından özgürleşerek, ekonomik, toplumsal ve siyasal düzeyde eşit katılımını gerçekleştirmeyi sağlamaya yönelmekle ilgilidir (Lowe, 1985: 75).

Kadınların eğitimi ile ilgili vurgunun toplumsal cinsiyet eşitliği söylemi içine yerleşmesi ise, BM Kadınlara Karşı Her Türü Ayrımcılığın önlenmesi sözleşmesiyle (1979) birlikte “eğitimde ayrımcılık ve cinsiyetçiliğin her düzeyde tasfiyesini” hedefleyen politikalarla birlikte gündeme gelmiştir. Türkiye bu sözleşmeyi 1985 yılında imzalamıştır. Eğitimde toplumsal cinsiyet eşitliği konusu Türkiye’nin de katıldığı 1995’de Pekin’de yapılan BM Dördüncü Dünya Kadın Konferansı ve Pekin Deklarasyonu sonrasında anaakım politikalarının önemli bir parçası haline gelmiştir. Söz konusu Deklarasyon ile eğitim ve öğretim alanındaki eşitsizlikler on iki kritik alandan biri olarak belirlenmiş ve bu konuda hükümetlerden sivil topluma kadar geniş bir kesime yükümlülük verilmiştir. Pekin Deklarasyonu ile eğitim alanında belirlenen beş stratejik hedeften ikisi yaşamboyu öğrenme ve yetişkin eğitimi ile ilgilidir (KSGM, 1995). Ayrıca eğitimde toplumsal cinsiyet eşitliği söylemini kuran ve destekleyen başka uluslararası dayanaklar da vardır. Türkiye Cumhuriyeti bunların tamamına dahil olmuş ve ulusal mevzuat ve politikalarını bu çerçevede sürdürmeyi taahhüt etmiştir. Eğitimde toplumsal cinsiyet eşitliği UNESCO Herkes İçin Eğitim, (EFA) Hedef ve Ölçütleri, Dakar Eylem Çerçevesi, Hamburg Deklarasyonu (1997), 2030 Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri’nin ayrılmaz bir parçası olarak formüle edilmiştir. Ayrıca Kadına Yönelik Şiddetle ve Aile İçi Şiddetle Mücadele ve Önleme Avrupa Konseyi Sözleşmesi-İstanbul Sözleşmesi (2011)* ile Avrupa Birli-

* İstanbul Sözleşmesi olarak bilinen Kadına Yönelik Şiddetle ve Aile İçi Şiddetle Mücadele ve Önleme Avrupa Konseyi Sözleşmesi. Avrupa Konseyi tarafından hazırlanan bir insan hakları sözleşmesi olan

ği'ne üyelik başvurusu çerçevesindeki verilen uluslararası taahhütler de kadınlar ve kız çocuklarının eğitimde erkeklerle eşit haklara sahip olmasını sağlayacak tüm düzenlemeleri yapmasını gerekli kılmaktadır (KSGM, 2018-2023: 43). Ayrıca "Kız çocukların ve kadınların eğitim hakkından ve eğitim aracılığıyla diğer haklardan da yararlanabilecek duruma kavuşturulması hedefi ile çeşitli uluslararası metinlerde eğitimin kadınların ve kız çocukların güçlenmesindeki işlevi konusunda standartlar geliştirilmiştir." (Tan, 2020: 42).

Son dönemin küresel eşitlik politikalarının hedefi örgün ve yaygın eğitim ile enformel öğrenme olanaklarına erişim ve katılmada toplumsal cinsiyet eşitliğini sağlamak için öncelikli olarak kızların eğitime erişiminin artırılmasını, okul terklerinin azaltılmasını ve yetişkin kadın okuryazarlığının artırılmasını hedeflemektedir. Öte yandan bu ilerlemeleri tehdit eden küresel eğilimler de var. Eğitim ve yetiştirme alanında neoliberal politikaların başat hale gelmesiyle birlikte, eğitimde eşitlik ve adalet sağlamaya dönük politikaların hayata geçirilmesinin koşulları zorlaştı (Sayılan, 2012). Bir yandan giderek azalan kamu desteği altında eğitimi ve bilgiyi metalaştıran piyasa dinamikleri işliyor, diğer yandan eğitim hakkını genişleten ve güvence altına alan sözleşmeler ve söylemler de artıyor. Dönemin çelişkili karakteri YBÖ söyleminde de somutlanmaktadır. Herkes için eğitim ve YBÖ hakkı ile bireyin öğrenme sorumluluğu merkezli söylemlerin bir arada kullanılmasının yarattığı çelişki ortadadır.

Bu çelişkinin bir yönü de YBÖ yaklaşımları ile giderek kapsamı genişleyen toplumsal cinsiyet eşitliği sorunuyla ilgilidir. Bir yandan eğitimde toplumsal cinsiyet eşitliğini sağlamaya dönük önlemlerin giderek genişlediği; soyut fırsat eşitliğinin yanı sıra eğitime erişim ve ayrımcılık konusunda eşitliği sağlamaya yönelik özel önlemlerin ve telafi mekanizmalarının gündeme geldiği küresel gelişmeler var. Diğer yandan eğitim ve istihdam arasındaki bağlantının sıkılaştırılmasına odaklanan YBÖ stratejilerinin toplumsal cinsiyet eşitliğinin göz ardı eden yaklaşımının yol açtığı gerilim ve yeni sorunlar var. Bu durumun Türkiye'nin yaygın eğitim alanını düzenleyen stratejisine nasıl yansıdığına bakmayı hedefleyen bu çalışmada, MEB'in hayat boyu öğrenme stratejisinin toplumsal cinsiyet eşitliği nosyonunu ne denli içerdiği ve kadınların eğitimi konusunun nasıl formüle edildiği incelenmiştir. Bunun için Fairclough'un(2003) analitik çerçevesi kullanılarak Türkiye'nin hayat boyu öğrenme altında toplanan halk eğitimi, yetişkin eğitimi ve yaygın eğitim politikalarına yön veren başat söylemler saptanmış ve eleştirel söylem analizi yapılmıştır.

İstanbul Sözleşmesi"ni Türkiye Cumhuriyeti 2011 yılında ilk imzalayan ülke olmasına rağmen, toplumsal cinsiyet karşıtlığı temelinde oluşan muhafazakar tepkileri gerekçe göstererek 20 Mart 2021 tarihinde sözleşmeden çekildiğini açıklamıştır.

Bu noktada öncelikle bağlamın belirlenmesi ve seçimi önemlidir: büyük resmi yansıtan kaynaklar ve düzenleyici söylemler saptanmıştır: küreselleşme, neoliberalizm, hayat boyu öğrenme söylemleri. Bu çerçevede MEB'in hayat boyu öğrenme politikalarına yön veren Kalkınma Planları, MEB'in Strateji Belgeleri, Eğitim Şuraları belirlenmiştir. İkinci olarak bu düzenleyici söylemi destekleyen bilgi toplumu, öğrenme toplumu gibi alt söylemler de saptanmıştır.

Politika Belgelerinde Hayat Boyu Öğrenme ve Toplumsal Cinsiyet Eşitliği

Kalkınma Planlarında Toplumsal Cinsiyet Eşitliği

1963-2019 yıllarını kapsayan beş yıllık kalkınma planlarında (BYKP)da yaşam boyu öğrenme konusu doğrudan ya da dolaylı olarak ele alınmıştır. Birinci Beş Yıllık Kalkınma Planı'nda halk eğitiminin öneme değinilmiştir (DPT,1962). İkinci BYKP'nda ise yetişkin eğitimi ve özellikle kadınlar için okuma-yazma eğitimine verilmesi gereken önem vurgulanmıştır (DPT, 1967). Üçüncü BYKP'nda ise örgün eğitimin tamamlayıcısı olarak görülmüş ya da okul dışı gençliğin eğitilmesindeki önemi üzerinde durulmuştur. Bu plan döneminde yaygın eğitimle mesleki ve teknik eğitim arasında bağ kurmaya duyulan ihtiyaç vurgulanmıştır planlanmıştır (DPT, 1973: 775). Özellikle insan gücü ihtiyaçlarındaki nitelik sorununu ortadan kaldırmak için yaygın eğitim imkanlarını kullanarak ekonomik faaliyetlere dönük mesleki ve teknik yeteneklerin kazandırılması yönünde imkanların tekrar gözden geçirilmesine değinilmiştir. Dördüncü BYKP örgün eğitim dışında kalan geniş yığınların eğitim eksikliklerini gidermek, onların değişen toplumsal koşullara uymalarını sağlamak, kentleşmenin endüstrileşmenin ve tarımda modernleşmenin gerektirdiği bilgi ve becerilerle donatılmalarına yönelik kapsamlı yaygın eğitim hizmetlerinin geliştirilmesinin gerçekleştirilemediği vurgulanmış; örgün eğitimin tamamlayıcısı olacak biçimde düzenlemelere gidilmesi gerektiği konusuna dikkat çekilmiştir (DPT,1978). 1985-89 dönemini kapsayan Beşinci BYKP'da yaygın eğitimden "Beşikten mezara kadar eğitim" olarak zikredildiğini görüyoruz. Bu planda örgün ve yaygın eğitimin bir bütün olarak hizmet vermesi ve yaygın eğitim kurumlarının yetişkinler için yaşam boyu eğitim merkezleri olarak tanımlanmasının gerekliliğinden vurgulanmıştır (DPT,1984). Altıncı BYKP'da (1990-1994) eğitimin kalitesinin artırılmasına ilişkin vurgular öne çıkmıştır (DPT, 1990:3) ve (DPT, 1990: 257). Kadınların eğitimi konusuna bu plan döneminde dikkat çekilmiştir. Kadınların mesleki eğitim imkânlarından faydalanması için tedbirlerin alınması istenmiştir (DPT, 1990: 287).

Türkiye'nin planlı kalkınma döneminin başından itibaren neoliberal ekonomi politikalarına geçtiği 1980 kadar geçen (1963-1980) döneminde yapılan dört kalkınma planında halk eğitimi, yetişkin eğitimi, yaygın eğitim başlıkları altında öngörülen politika ve hedefler genelde halk eğitimi ve toplum kalkınması perspektifiyle ele alınmıştır. Eğitim-kalkınma ilişkisi arasındaki bağa vurgu yapan ancak öğrenme ihtiyaçlarını ekonomik ilgilere hapsedmeyen yaklaşımlar öne çıkmıştır. (1973-1977) dönemini kapsayan Üçüncü (BYKP)'ndan itibaren insangücü yetiştirme söyleminin zayıf biçimde de olsa planlarda yer aldığını görüyoruz. Beşinci BYKP örgün ve yaygın eğitim arasındaki bağın güçlendirilmesi için bunların birleştirilerek yaşamboyu öğrenme merkezleri olarak düzenlenmesini öngörmüştür. İkinci BYKP (1968-1972) ve Altıncı BYKP'da (1990-1994) Kadınların okuma yazma eğitimi ve kadınların eğitimine önem verilmesine vurgu yapılmıştır. İlk altı BYKP'da yaygın eğitim söyleminin kilit sözcükleri kitle, halk ve toplum eğitimi biçimde formüle edilmiş ve yaygın eğitimin sosyal adaleti sağlayıcı ve tamamlayıcı rolüne vurgular öne çıkmıştır. Bu noktada **Yedinci BYKP (1996-2000)** önemli bir eşik olduğu görülmektedir.

Yedinci BYKP'ı (1996-2000) ile birlikte küreselleşme söylemiyle birlikte neoliberal politika önerilerinin ve hedeflerin açık biçimde kalkınma planına girdiği görülmektedir. Toplumsal getirisi yüksek temel eğitim sonrasının "hizmetten yararlananların bedelini ödemesi" ve fırsat eşitliğinin sağlanması açısından ödeme gücü bulunmayan çocukların eğitimi için özel sektör desteğinin yaratılması; eğitim alanında özel sektörün teşviki gibi özelleştirmeci politika önerileri öne çıkmıştır. Bu planda yaygın eğitim söyleminin de yeni bir biçim aldığı ve "herkes için" vurgusunun öne çıktığını görülmektedir. Yaygın eğitimin nitelik ve nicelik yönünden geliştirilmesi ve eğitimini tamamlayarak ya da herhangi bir nedenle okuldan ayrılan "herkes için yaşamlarının her döneminde kendi ilgi ve yetenekleri doğrultusunda bilgi ve becerilerini geliştirmeleri için imkân sağlanması gerektiğine" değinilmiştir. İnsan sermayesi yaklaşımıyla tanımlanan sorun alanları ve öngörülen hedefler içinde (nüfusun eğitim düzeyinin yükseltilmesi; işgücünün eğitim düzeyinin yükseltilmesi; okullulaşma oranındaki yetersizliklerin giderilmesi); aynı yıl toplanan 4. Dünya Kadın konferansı ve Pekin Deklarasyonu'nun "toplumsal cinsiyet eşitliği ve kadının insan hakları" söylemi doğrudan plana yansımada da, etkisini kadınların hakları ve kadın-erkek eşitliğinin sağlanması ve kadınların eğitimi konusunun kalkınmanın itici gücü olarak saptanması konularında göze çarpmaktadır (DPT, 1995). Bu özellikleriyle birlikte bu dönem kalkınma planına küresel etkilerin açık biçimde yansıdığı bir dönem olmuştur.

Sekizinci BYKP’da (2001-2005) yaygın eğitim alanıyla ilgili söylem değişikliği öne çıkmıştır. Yaygın eğitim alanının resmi söylem olarak hayat boyu öğrenme olarak düzenlenmesine yön verecek özel ihtisas komisyonu kurulmuştur. Hayat boyu öğrenme söyleminin alt öğeleri olan tanımlar, amaç, ilgili kavramlar ve ilkeler düzenlenmiştir. MEB’in hayat boyu öğrenme stratejisine yön verecek olan bu belgede, eğitim-istihdam bağına sıkılaştırmaya yapılan vurgular; “Ferdin kendini sürekli yenilemesi...” hayat boyu öğrenme söyleminin merkezine yerleşmiştir (2000: 8). İnsan kaynaklarının geliştirilmesi eğitim bağlamında insan kaynaklarının geliştirilmesi ve Avrupa Birliği’ne uyum sorunsalı da ele alınmıştır. Bu bağlamda gençlerin eğitimi ayrı başlık altında değerlendirilirken, kadınlar yetişkin eğitimi altında “kadınlar, erkekler ve yaşlılar” içinde değinilerek geçilen bir kategori olarak ele alınmıştır. Öneri ve önlemler Kadın, Aile ve Çocuk başlığı altında düzenlenmiştir. Mevcut durum değerlendirmesi, Sorunlar, Gerekçe, Ulaştırılması İstenen Amaçlar, OECD’nin “Herkes İçin Yaşamboyu Öğrenme” belgesi dayanak olarak alınmıştır. Çocuk, Genç ve Yetişkinlerin (kadın-erkek-yaşlı) eğitimi başlıklarında hedefler tanımlanmıştır. Kadınların eğitimi konusu “Kadınların ve kız çocukların eğitim imkanlarından, hayat boyu eğitim imkanlarından daha geniş ölçüde yararlanmalarına yönelik önlemlere önem verilmelidir.” (DPT, 2000: 25) biçiminde ele alınmıştır.

Dokuzuncu BYKP hayat boyu öğrenme stratejisi çerçevesinde, eğitim ve istihdam arasındaki bağın nasıl daha sıkılaştırılacağına ilişkin öneri ve önlemleri içermektedir. “Bireyci” yaşamboyu öğrenme söyleminin “kişilerin istihdam becerilerini artırmaya yönelik hayat boyu öğrenme stratejisi geliştirileceği” ifadelerde somutlandığı görülmektedir. Ayrıca 9. Planda öncelikler altında kadınların ekonomik ve sosyal hayata etkin katılımı ile başta eğitim alanında olmak üzere kadınların dezavantajlı konumunu düzeltici önlemler ve kadına yönelik şiddetin önlenmesine yönelik çabaların artırılmasının vurgulandığı görülmektedir. (DPT, 2005 a).

Onuncu BYKP (2014-2018) öne çıkan özelliklerinden biri toplumsal cinsiyet eşitliğinin açık ve vurgulu biçimde bu plana girmiş olmasıyla ilgilidir. Ancak hem toplumsal cinsiyet ile ilgili alt komisyon raporu hem de kadın sorununu “aile ve dinamik nüfus yapısı” içinde ele alan düzenlemeler gibi kimi çelişkili yönler barındırsa da, farklı alanlardaki kadın sorunlarını tanıyan raporda “Kadın, Aile ve Çocuk” bölümünün politikaları arasında, kadınların okur-yazarlığının artırılması amacıyla projeler geliştirileceği, kadınların eğitime etkin katılımının sağlanması, toplumun önyargılardan arındırılması için örgün ve yaygın eğitim yanında yazılı ve görsel iletişim araçlarından yararlanılacağı gibi önemli hususlar

yer almaktadır. 10. BYKP'nı Toplumsal Cinsiyet Çalışma Grubu Raporu, kapsamlı biçimde toplumsal cinsiyet sorun alanları ve çözüm önerileri sunmaktadır. Ancak bunlardan sadece kadınların karar mekanizmalarında temsili ve toplumsal cinsiyete duyarlı bütçe konusu öncelikler içinde ele alınmıştır. Programda ayrıca, BM Kadınlara Karşı Her Türlü Ayrımcılığın Önlenmesi Sözleşmesi'ne (CEDAW) ait İhtiyari Protokole taraf olunması için gerekli yasal sürecin başlatılmasının gerekliliği vurgulanmaktadır. Nitelikli eğitim ile işgücüne artan talep meselesi etrafında insan sermayesi yaklaşımıyla 21 politika hedefi belirlenmiştir. Bunların içinde "Eğitim sisteminde bireylerin kişilik ve kabiliyetlerini geliştiren, hayat boyu öğrenme yaklaşımı çerçevesinde işgücü piyasalarıyla uyumunu güçlendiren, fırsat eşitliğine dayalı, kalite odaklı dönüşüm sürdürülecektir." hedefi altında başta engelliler ve kız çocukları olmak üzere tüm çocukların okula tam erişimini sağlayacak politikalar öngörülmüştür.

2019-2023 dönemini kapsayan onbirinci BYKP'nında ise 10. Plandaki söylemin değiştiğini görüyoruz. Bir önceki Kalkınma Planında yer alan Aile ve kadın başlığı altında kadınların güçlenmesi ile ailenin güçlenmesi arasındaki sıkı bağa vurgu yapan araçsalci yaklaşımın bile terk edildiği görülmektedir. "Toplumsal cinsiyet eşitliği bağlamında, kadınların sosyal, kültürel ve ekonomik yaşamdaki rolünün güçlendirilmesi" vurgusu 11. Kalkınma Planı'nda terk edilmiştir. Bunun yerine 'Ailenin Güçlendirilmesi' ve 'Kadın' olarak iki başlık altında daha gelenekselci bir yaklaşım öne çıkmıştır. Kadın sorunlarını aile çerçevesine hapseden ve toplumsal cinsiyet eşitliğini gündemden çıkaran bu belge bu dönemin toplumsal cinsiyet karşıtlığını yansıtmaktadır.

MEB'in Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi: Birey Odaklı "İstihdam Edilebilirlik Söylemi"

Milli Eğitim sistemi içinde daha önce halk eğitimi (1923-1974) ve yaygın eğitim (1974-2009) olarak adlandırılan yetişkin eğitim alanı 2009 yılında hayat boyu öğrenme stratejisi altında yeniden düzenlenmiştir. Türkiye'de hayat boyu öğrenme kavramının eğitim söylemine girmesinin ise daha eski bir tarihi var. 1970'li yıllardan itibaren eğitim söylemine zayıf biçimde giren ve 1980'li yıllarda örgün, yaygın eğitimi bir arada düşünmeye yönelik şemsiye bir kavram olarak kullanılan yaşam boyu eğitim (Okçabol, 1998; Duman, 2007) 2000'li yıllarda kalkınma planlarında insan sermayesi yaklaşımıyla istihdama yönelik mesleki yetiştirme bağlamına yerleşmiştir. Bu yönelimin önemli bir dayanağı olan Yedinci BYKP'dan itibaren bu alanda neoliberal yönelim başat hale gelmiştir.

Aynı dönemde gündeme gelen Avrupa Birliği'ne (AB) uyum süreci de piyasa yönelimli hayat boyu öğrenme stratejisinin ve eylem planının şekillenmesinde; yaygın ve yetişkin eğitimi alanının yeniden yapılanmasında önemli bir rol oynamıştır. Böylece yaygın eğitim alanı da okul sisteminde uzun yıllardır sürdürülen neoliberal dönüşüm rotasına hızlı biçimde adapte olmuştur (Sayılan, 2016).

MEB'in yaygın eğitim ve yetişkin eğitiminin hayat boyu öğrenme (HBÖ) ekseninde yeniden yapılanmasını düzenleyen HBÖ Strateji belgesi (MEB, 2009) ve Eylem Planı'nın (MEB, 2014-2018) referans çerçevesini oluşturan üç kaynak 1) Lizbon 2010 hedefleri, 2) Yaşamboyu Öğrenme Memorandumu (2000) ve 3) OECD'nin Herkes İçin Yaşamboyu Öğrenme (1996) raporudur. Strateji belgesinin amacı "Türkiye'de toplumun ihtiyaç ve beklentilerine cevap verebilecek bir hayat boyu öğrenme sistemi oluşturmak ve bu sistemi işler ve sürdürülebilir duruma getirmektir." olarak belirlenmiştir (MEB, 2009: 3). Bu hedefi gerçekleştirmek için belirlenen 16 öncelik ise asıl olarak sistemin kurulması ve işletilmesini sağlamaya dönük mekanizmaların yaratılması (yeniden yapılanma, düzenleme, organizasyonu ve izleme) ile ilgilidir. HBÖ Strateji belgesi hem kamusal hem de özel yetişkin eğitimi ve yaygın eğitim alanını yeniden yapılandırmak üzere düzenlenmiştir. Aynı dönem içinde yaygın eğitimle ilgili Milli Eğitim Bakanlığı'nın Çıraklık ve Yaygın Eğitim Genel Müdürlüğü de 'Hayat Boyu Öğrenme' adı altında yeniden yapılandırılmıştır.

Strateji belgesinin gerekçesi anaakım küreselleşme söylemi içinde formüle edilmiştir. Söylem değişim, birey ve istihdam (piyasa) gibi üç anahtar kavram çerçevesinde oluşturulmuştur. Ayrıca hayat boyu öğrenme söylemi yerel ve otantik öğrenme kültürümüzün bir parçası olan "beşikten mezara kadar öğrenme" özdeyişi ile güçlendirilmiştir.

Değişim: Eğitim sisteminde yapısal (neoliberal) dönüşümü; sistemin neoliberal önceliklerle uyumlulaştırılması

"Yaşama, öğrenme ve çalışma biçimlerini hızla değiştiren bilgi ve iletişim teknolojilerindeki gelişmelerin" öğrenmenin yaşam boyunca sürmesini nasıl gerekli kıldığı vurgulanmıştır (MEB, 2009: 3).

Birey: Erişim ve Katılım

Hayat boyu öğrenmeye giriş-erişim-katılma sorunu bireysel bir sorun olarak ele alınmıştır. Erişim sorunu "fırsat eşitliği" sorunu olmaktan ziyade, katılma ve öğrenme kültürü bağlamında bireyselleştirilmiştir.

Piyasa-istihdam: Yeni beceriler- öğrenme kültürü. Yeni beceriler konusunda MEB'in yaklaşımı öne çıkarılan istihdama girmeye yönelik

mesleki becerilerle sınırlandırılmıştır. AB referanslı belgelerdeki demokratik yurttaşlık ve katılma becerilerinin MEB belgelerinde yer almadığı görülmektedir. Öğrenme kültürü soyut ve boş bir kavram olarak zikredilmiştir. Bunun fikir, ifade ve örgütlenme özgürlüğü ile bağlantısı göz ardı edilmiştir.

Hayat boyu öğrenme sistemi kurma hedefinin odağında istihdam ile bağı güçlendirilmiş örgün ve yaygın eğitim yapısının oluşturulması olduğu görülmektedir. Bireyin eğitimle kazandığı beceri ve niteliklerin verimliliğe etkisi önemli bir kıstas olarak kullanılmıştır. Dolayısıyla strateji belgesinin söylemsel kuruluşuna istihdam ve eğitim bağlantısının güçlendirilmesine yapılan vurgular damgasını vurmuştur. Mesleki eğitim ve yetiştirme alanında AB ile ortak yürütülen mesleki eğitim ve yetiştirme ile ilgili projelere referanslar da bunu açıkça göstermektedir* Mesleki yetiştirme ve istihdam odaklı bu söylem becerilerin edinilmesi, yetiştirme ve istihdama katılma konusundaki cinsiyetten kaynaklanan ayrımcı engelleri tanımamaktadır. Mesleki yetiştirme sistemi ile istihdamdaki cinsiyete dayalı işbölümünün hedefler ve öncelikler belirlenirken değerlendirilmediği görülmektedir. İşgücü piyasasına hayat boyu öğrenme yoluyla katılım ise cinsiyetlendirilmiş durumda. MEB'in bu alandaki söylem ve politikasının bu durumun değişiminden ziyade yeniden üretimini sağlamaya yönelik olduğu görülmektedir. Kadınlar için cinsiyete dayalı iş bölümünü sürdüren geleneksel cinsiyet rollerine uygun yetiştirmenin ötesinde herhangi bir açılım ve dönüşüm hedefi tanımlanmamıştır.

Lizbon 2010 hedefleri gözetilerek hazırlanan belge, eşitlik, sosyal içerme ve aktif yurttaşlık hedeflerini bazı küçük değinmeler dışında geçiştirmiştir. AB'nin eğitimi liberalize eden yaklaşımı benimsenirken, demokratik açılımlar karşılığını bulamamıştır. MEB'in bu alandaki stratejisi kamucu, devletçi ve merkezi olarak örgütlenmiş örgün ve yaygın eğitim sistemini piyasa güdümlü bir modele dönüştürmeye odaklanmıştır. Dolayısıyla verili haliyle Türkiye'nin HBÖ perspektifi ve söyleminin AB'den daha indirgemeci olduğu, HBÖ aracılığıyla, örgün ve yaygın biçimleriyle piyasa güdümlü mesleki eğitim ve yetiştirme sistemi kurmanın hedeflendiği görülmektedir. HBÖ 2014 eylem planı da asıl olarak

* 2014-2018 dönemi Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi ve Eylem Planı hazırlanması aşamasında, Onuncu Kalkınma Planı, Millî Eğitim Bakanlığı Stratejik Planı, İstihdam ve Mesleki Eğitim ilişkisinin Güçlendirilmesi Eylem Planı, KOBİ Stratejisi Eylem Planı, Sanayi Stratejisi Eylem Planı, Ulusal Bilim, Teknoloji ve Yenilik Stratejisi Eylem Planı ve Millî Eğitim Şûra Kararları ile AB ülkelerinden bazılarına ait HBÖ Strateji Belgeleri ve Avrupa Komisyonu Yetişkin Eğitimi Gündeminden yararlanılmıştır. Bkz. MEB (2014-2018) **Türkiye Hayatboyu Öğrenme Strateji Belgesi ve Eylem Planı**. Ankara

yaygın ve yetişkin eğitimi alanını bu sürece uyarlamak için formüle edilmiştir. Nitekim mesleki eğitim ve yetiştirmenin modernizasyonu adı altında çok parçalı biçimde sürdürülen bazı projelerin hayat boyu öğrenme başlığı altında bütünleştirilmesi, mesleki yeterlilikler kurulu sisteminin kurulması, sosyal paydaş portföyünün genişletilmesi gibi istihdam eğitim bağına güçlendirecek adımlar hızla atılmıştır. AB'nin yaşamboyu öğrenme alanı da genel özellikleri itibarıyla piyasa yönelimli olsa da eğitim ve istihdam alanında toplumsal cinsiyet eşitliği politikalarının anaakımlaştırılmış olması fark yaratmaktadır. Bu nedenle Avrupa Birliği için kadınlara yönelik fırsat eşitliği konusu hala anaakım siyasetin merkezi konularından birini oluşturmaktadır. Nitekim bu alandaki ilerlemelere rağmen AB, cinsiyete dayalı şiddet ve toplumsal cinsiyet kalıpyargıları konusunda süregelen sorun ve sıkıntılara karşı yeni hedefler belirlemektedir. Bu çerçevede gündeme gelen Toplumsal Cinsiyet Eşitliği Stratejisi (2020-2025), kadınlara yönelik şiddet, işgücü piyasasındaki kadınların aleyhine ücret ve istihdam sorunları ile kadınların siyasal alanda eşitsiz temsiline yönelik yeni hedefler ve toplumsal cinsiyet perspektifinin tüm AB politikalarıyla nasıl bütünleştirileceği konusunda anahtar eylemleri belirlemektedir (EC, 2020). Ayrıca AB'nin bu alanlardaki politika ve uygulamalarının toplumsal cinsiyet eşitliği açısından durumunu takip etmeye yönelik Avrupa Toplumsal Cinsiyet Eşitliği Enstitüsü (EİGE) toplumsal cinsiyet eşitliği endeksi ile ülkelerin hedeflere ulaşmasını değerlendirmekte ve ölçmektedir. Enstitü aynı zamanda yaşamboyu öğrenme stratejisini toplumsal cinsiyet eşitliği için bir katalizör olarak görmektedir (EİGE, 2020).

MEB eğitim sistemi genel özellikleri itibarıyla küreselleşme temalı uluslararası etkiye ve değişime hızlı biçimde uyarlanırken, son dönemdeki eğitim alanındaki toplumsal cinsiyet eşitliği ile ilgili ilerleme ve iyileşmelere uyarlanma konusunda çekimser davrandığı görülmektedir. Milli eğitim politikasının "genel amaçlarına" dayanarak kadın erkek herkese eşit fırsatlar tanıdığına ilişkin varsayımla eğitim politikaları oluşturulmaktadır. Bu alandaki eğitim politikası ve uygulamaları kadınlar açısından toplumsal değişimin oldukça gerisindedir. Bu alanda sadece kızların okullulaşması hedeflerini öne çıkaran ve fırsat eşitliğini sayısal hedefleri yükseltmek olarak yorumlayan dar bir bakış öne çıkmaktadır. Aynı zamanda yaygın eğitim etkinliklerine kadınların yoğun katılımına rağmen ne kadınların özgül ihtiyaçlarını karşılamaya ne kadınları güçlendirmeye programlar ne de fiili/durum eşitliğini sağlamaya dönük olumlu eylem politikaları gündeme gelmiştir. Kadınların 1980 sonrası kitlesel okuma yazma kampanyalarına dayanak olan bazı belgelerde

öncelikli gruplar içinde kabul edildiği görülmektedir* (Bülbül, 1985: 15) . Halk eğitimi alanında önemli bir siyasa belgesi olan 13. Millî Eğitim Şûrası kararları, “hedef kitle açısından herhangi bir sınırlama getirmeyi benimseyerek, ...öncelikler sıralaması yerine, belirli aralıklarla önceliklerin gözden geçirilmesinin daha uygun olacağı”nı karara bağlamıştır. (MEB, 1990: 59- 60)[†]. 1992’de MEB tarafından düzenlenen Birinci Uluslararası Kadın Konseyi’nde alınan olumlu ayrımcılık gibi kararlar hiçbir zaman uygulama imkanı bulamamıştır[‡] (Sayılan, 2006) Daha yakın zamanda Uluslar arası sözleşmeler ile gündeme gelen eşitlik ve güçlenme konusu KSGM belgeleriyle resmi söyleme girse bile (KSGM, 2019), anaakım politikanın kıyısında kalmıştır ve örgün ve yaygın eğitim alanını düzenleyen hayat boyu eğitim politikalarının istihdam yapısında ve ailedeki cinsiyete dayalı güçler dengesini değiştirecek bir yönelime girmediği saptanmıştır.

Sonuç Yerine

Yaşamboyu öğrenme stratejileri küresel neoliberalizmin eğitim alanını düzenleyen bir strateji ve söylem olarak ulusal eğitim ve yetiştirim sistemlerinin dönüşümüne yol göstermektedir. Özellikle OECD ve AB ülkeleri düzeyinde bilgi ekonomisini organize eden bir strateji olarak topyekûn eğitim alanını düzenlenmesinin etkili bir aracı olarak kullanılmaktadır. YBÖ söylem ve uygulamaları eğitim ve yetiştirme sistemlerinin değişimini işaret etse de özellikle yetişkin eğitimi ile daha sıkı bir bağa sahip. YBÖ stratejileri yetişkin eğitimi alanının özerkliğini ve top-

* Kadınlar yalnızca 1981 yılında askeri darbe ertesinde başlatılan 100. Yıl Okuma Yazma Kampanyasında öncelikli hedef grup olarak anılmıştır. Bu kampanya sırasında öncelikler şöyle sıralanmıştır: Cinsiyette: Kadınlar, Sektörde: Tarımda çalışanlar, Bölgede: Gecekondulu ve kırsal alanlar, Genelde: Okuma-yazma bilmeyen tüm nüfus.Bkz Bülbül, S. Bülbül S. (1990) Türkiye’de Okuma Yazma Öğretimi Çalışmaları ve Alınan Sonuçlar, UNESCO için hazırlanan rapor. Çoğaltma. Ankara.

[†] 13 Ocak 1990 tarihinde toplanmış olan 13. Milli Eğitim Şurası’nın ana teması "Yaygın Eğitim" dir. "Yaşam boyu öğrenme" kavramından neredeyse hiç söz edilmemiş ve kavramlar (yetişkin eğitimi, halk eğitimi, yaygın eğitim, sürekli eğitim gibi) arasında tam bir ayrım yapılmadan konu ile ilgili birçok karar alınmıştır. Kararların ortak noktası eğitim öğretimin yaşam boyu devam ettirilmesine yönelik temenni düzeyinde olmuştur. 1996’da toplanan 15. Milli Eğitim Şurası’nda öne çıkan “Değişim” sözcüğü etrafında kurulan söylem ile bilginin çok hızlı üretilip tüketildiği ve bireylerin yaşam boyu eğitimine olanak verecek biçimde örgün ve yaygın eğitimin kaynaştırılması vurgulanmıştır. 17. Milli Eğitim Şurası (2006) “Küreselleşme ve AB Sürecinde Türk Eğitim Sistemi,” “Hayatboyu Öğrenme,” “Eğitimde Hareketlilik,” “Eğitimde Nitelik” başlıkları altında temel eğitimden 12 yıl olması ve yaşamboyu eğitim imkanlarının iyileştirilmesi önerilmiş ve ulusal istihdam politikası ile eğitim sistemi arasındaki ilişkinin güçlendirilmesine yönelik kararlar alınmıştır. 18. Milli Eğitim Şurası’nda enteresan biçimde doğrudan ybö’den söz edilmemektedir.

[‡] Konseyde alınan bazı kararlar şunlardır. Cinsiyet eşitsizliğini gidermek için olumlu ayrımcılık politikaları, okur yazarlık kavramının yeniden tanımlanması, kadınların ihtiyaçlarına uyulanması, yerelleşmeli, toplumun bilinçlendirilmesi aile eğitimi, asıl ve yardımcı materyalin cinsiyetçilikten arındırılması, okulun toplum eğitimine açılması; mesleki teknik eğitimde cinsiyete dayalı yetiştirmeye karşı önlemler alınması, eğitimcilerin cinsiyet ayrımcılığına karşı duyarlılığının yükseltilmesi, MEB içinde kadın eğitimi ile ilgili birim kurulması; eğitimle ilgili karar mekanizmalarında kadınların sayısının artırılması;” Bkz. **MEB. Türkiye’de Kadın Eğitimi Birinci Uluslararası Konseyi**, 23-26 Haziran 1992. Ankara

lumcu, ayrımcılığa duyarlı yönelimini baskı altına almıştır. Nitekim yetişkin eğitimi ve sürdürülebilir kalkınma ilişkisi bağlamında toplumsal cinsiyet eşitliği önemli bir hedef olmasına rağmen, yaşamboyu öğrenme stratejilerinin odağında toplumsal bağlamından arındırılmış soyut birey var. Bu soyut bireyin öğrenmeye ne kadar kilitlendiği etrafındaki sorunlar merkezi ilgisini oluşturuyor.

Türkiye'nin hayatboyu öğrenme stratejisinin birey ve bireyin öğrenmesine odaklanan söylemi neoliberalizmin ideolojik evreniyle uyumludur. Neoliberalizmin hegemonik dilini (birey, değişim, istihdam edilebilirlik) kullanarak yapılandırılmıştır. Bu konudaki resmi söylemin insan sermayesi yaklaşımıyla oluşturulduğu ve neoliberal eğitim politikasını güçlendirmeye dönük olduğu görülmektedir. Bu belge eğitim ve yetiştirme sistemlerinin neoliberal ekonominin gerekleri ile uyumlulaştırılmasını ve muhafazakâr aile ve toplum değerlerinin yeniden üretimini sağlamak üzere düzenlenmiştir. Söz konusu politika metinleri hazırlanırken sektörel ve tematik strateji belgelerdeki (yaşlılık ve kırsal kalkınma gibi) öncelikler ve tedbirler gözönüne alınırken, toplumsal cinsiyet eşitliği ile Türkiye'nin taraf olduğu ilgili belge ve taahhütler göz ardı edilmiş, verili strateji cinsiyet körü bir yaklaşımla düzenlenmiştir. Türkiye Kadınlara Karşı Her Türlü Ayrımcılığın Önlenmesi Sözleşmesi (1985) Pekin Deklarasyonu (1995), Milenyum Kalkınma, Sürdürülebilir Kalkınma hedefleri ve Avrupa Birliği'ne uyum sürecinde, eğitim, sağlık, istihdam ve siyasal katılım gibi kritik alanlarda toplumsal cinsiyet eşitliğini sağlamayı taahhüt ederek temel yasalarına toplumsal cinsiyet bakış açısını büyük ölçüde kazandırmıştır (KSGM, 2011). AB'ne üyelik başvurusu ve müzakere sürecindeki uyarlanmalarla birlikte bazı alanlarda önemli ilerlemeler de kaydedilmiştir. Kadının Güçlenmesi Strateji Belgesi ve Eylem Planı (2018-2023) ile eğitim alanında "kadınların ve kız çocuklarının okuma-yazma programlarının yanı sıra her kademedede mesleki ve beceri eğitimi imkanları dahil kaliteli eğitime erişimi için fırsat eşitliği sağlanması," amacıyla altı hedef belirlenmiştir. Bu hedeflerin tamamı hayat boyu öğrenme stratejisi ile ilgili olmakla birlikte "Kadınların ekonomik ve sosyal yönden güçlenmelerini sağlamak amacıyla hayat boyu öğrenme olanaklarının yaygınlaştırılması" olarak güçlendirici eğitimler de hedefler içinde tanımlanmıştır (Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı, 2018:117). Bu politikaların eğitim alanındaki politika belgelerine bazı üstünkörü değinmeler dışında yansımadağı görülmektedir. Kalkınma Planları ve MEB strateji belgeleri hayat boyu öğrenme stratejisi oluştururken bu taahhütler gözardı edilmiştir. Bu basitçe bir ihmalden ziyade dönemin politik tercihleri ile ilgili görünmektedir. Uluslararası taahhüt-

ler çerçevesinde kadınların insan haklarını genişleten ve toplumsal cinsiyet eşitliğini garanti altına alan değişim hedefleri verili iktidar tarafından samimi biçimde sahiplenilmemiştir.

“Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi” toplumsal sorunları ve eğitimde süregelen toplumsal eşitsizlikleri tanımıyor. Homojen bir toplum ve kültür varsayımıyla eğitim hedefleri düzenlenmiştir. Kilit yapısal eşitsizlikler (sınıf, cinsiyet, etnisite, dil gibi) ile bölgesel ve coğrafi eşitsizliklerin eğitim ve öğrenmeye erişimi ve kazanılan beceriler ile iş türlerinin istihdam edilebilirliği nasıl etkilediği konusunda sonuçları bireysel-leştiren bir yaklaşım hâkim durumdadır. Bu sorunlara yönelik telafi edici herhangi bir düzenleyici ilke öngörülmemiştir. Yaşamboyu öğrenmenin eşiği olan temel eğitim ve okuryazarlık düzeyinde dahi kadınların durumuna ‘zorluklar’ başlığı altında değinilmiş ancak kadınların lehine herhangi bir öncelik tanımlanmamış ve düzenleme öngörülmemiştir.

“İstihdam edilebilirlik” söylemi ise çalışma hayatındaki cinsiyetçi iş bölümünü yansıtmaktadır. Belge toplumsal sorunları ve kategorileri tanımadığı için “istihdam edilebilir olmak” tamamen bireylerin yüklenmesi gereken bir “sorumluluk” olarak formüle edilmiştir. Hayatboyu öğrenmenin kadınların ve erkeklerin istihdam edilebilirliğine etkileri değerlendirilmemiş ve bu alandaki cinsiyetçi yapılanmaya yönelik herhangi bir dönüşüm de öngörülmemiştir. İstihdama dönük mesleki yetiştirme kursları tipik biçimde kadın işi ve erkek işi ayrımına uygun biçimde yapılmıştır ve kadınlar daha çok ev, ailedeki rollerine uygun ve hizmet sektöründe istihdama dönük alanlardaki beceri kurslarına katılırken, erkekler daha iyi ücret ve düzenli istihdama dönük imalat sektörü ve teknik beceri kurslarına devam etmektedir. Yaygın eğitimin mesleki yetiştirme kurslarının cinsiyetçi özellikleri ve sonuçları değerlendirilmemiştir. Strateji belgesi ailedeki ve istihdam alanındaki cinsiyete dayalı işbölümünü pekiştirmeye yönelik içerimler taşımaktadır.

Sonuç olarak söz konusu kurucu politika metinlerinde katılım, eşitlik ve kapsayıcılık konusunda ne düzenleyici ilke ne hedefler ne de öncelikler içinde toplumsal cinsiyet eşitliği ile ilgili herhangi bir düzenleme ve uygulamaya yön verecek bir saptama bulunmakta ve politika öngörülmektedir. MEB’in eğitimde toplumsal cinsiyet eşitliği hedeflerini gündemine alması varolan eşitsizliklerin sürmesine katkıda bulunmaktadır.

Eğitim ile toplumsal değişim ve dönüşüm arasındaki bağlantı bize hala toplumsal cinsiyet eşitliğinin en önemli tetikleyicilerinden birinin “geniş bir beceri yelpazesi sunan eğitim olanaklarının” yanı sıra “gelecekte rollerden çıkış seçeneklerini” sağlayan eğitime erişim olduğunu gösteriyor (Nussbaum, 2000: 176). Kadın ve erkek arasında eşitliğin sağ-

landığı bir geleceğe doğru ilerlemek için toplumsal cinsiyet ilişkilerinin dönüştürülmesini hedefleyen eğitim politikalarına ihtiyaç var.

Kaynaklar

- Ayhan, S. (2006) “Dünden Bugüne Yaşamboyu Öğrenme,” **Yaşamboyu Öğrenme: Sempozyum Bildirileri ve Tartışmalar**. 9-10 Aralık 2004, 2. Baskı. Yayına Haz. F. Sayılan-A.Yıldız, Pegem Yay., sayfa: 2-14.
- Boshier, R. (1998) Edgar Faure After 25 Years: Down but Not Out. In Holford, J., Jarvis, P. & Griffin, C. (eds.) **International Perspectives on Lifelong Education**. London: KoganPage. pp. 1-20.
- Bucciarelli, E. , Muratore, F., Odoardi, I., Pagliari, C. “Is it possible to define gender effects of the human capital on the processes of well-being?” **Procedia Social and Behavioral Sciences** 15 (2011) 1067–1075. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042811004198> erişim: Mart, 2021).
- Bülbül S. (1990) “Türkiye’de Okuma Yazma Öğretimi Çalışmaları ve Alınan Sonuçlar,” UNESCO için hazırlanan rapor. Çoğaltma. Ankara.
- Dehmel, A. (2006) Making a European Area of Lifelong Learning a Reality? Some Critical Reflections on the European Union’s Lifelong Learning Policies. **Comparative Education** 42(1), pp. 49-62
- Fleming, T. (2010). Neoliberalism: The Implications for Lifelong Learning and Adult Education. http://www.tedfleming.net/publications_2.html (erişim: Şubat 2018)
- DPT. **Hayat Boyu Eğitim ya da Örgün Olmayan Eğitim**. Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planı, Özel İhtisas Komisyonu Raporu. Ankara: 2001
- DPT (1963). Birinci Beş Yıllık Kalkınma Planı (1963-1967), Ankara: Başbakanlık Devlet Matbaası. <http://ekutup.dpt.gov.tr/plan1.pdf> (erişim: Şubat 2018)
- DPT (1968). İkinci Beş Yıllık Kalkınma Planı (1968-1972), Ankara: Başbakanlık Devlet Matbaası. <http://ekutup.dpt.gov.tr/plan2.pdf> (erişim: Şubat 2018)
- DPT (1972). Üçüncü Beş Yıllık Kalkınma Planı (1973-1977), Ankara: DPT Yayın No: 1272. <http://ekutup.dpt.gov.tr/plan3.pdf> (erişim: Şubat, 2018)
- DPT (1978). Dördüncü Beş Yıllık Kalkınma Planı (1979-1983), Ankara: DPT Yayın No: 1664. <http://ekutup.dpt.gov.tr/plan4.pdf> (erişim: Şubat 2018)
- DPT (1984). **Beşinci Beş Yıllık Kalkınma Planı** (1985– 1989), Ankara: DPT Yayın No: 1974. <http://ekutup.dpt.gov.tr/plan/plan5.pdf> (erişim Şubat 2018)
- DPT (1989). **Altıncı Beş Yıllık Kalkınma Planı** (1990– 1994), Ankara: DPT Yayın No: 2174. <http://ekutup.dpt.gov.tr/plan/plan6.pdf> (erişim: 12.02.2018)
- DPT (1995). **Yedinci Beş Yıllık Kalkınma Planı** (1996– 2000), Ankara: 25 Temmuz 1995 Sayılı Resmi Gazete No: 22554. <http://ekutup.dpt.gov.tr/plan/vii/plan7.pdf> (erişim: mart 2018)

- DPT (2000). **Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planı** (2001–2005), Ankara: DPT Yayınları. <http://ekutup.dpt.gov.tr/plan/viii/plan8str.pdf> (erişim Mart 2018)
- DPT (2001). Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planı. **Hayatboyu Eğitim veya Örgün Olmayan Eğitimi Özel İhtisas Komisyonu Raporu**. Ankara.
- DPT (2006). **Dokuzuncu kalkınma planı** (2007–2013), Ankara: DPT Yayınları. <http://ekutup.dpt.gov.tr/plan9.pdf> (erişim: Mart 2018)
- Dünya Bankası. (2012) “Toplumsal Cinsiyet Eşitliği ve Kalkınma,” **Dünya Kalkınma Raporu**. <http://documents1.worldbank.org/curated/en/753081468338506032/pdf/646650V10WDR0B0URKISH0Overview02012.pdf> (erişim: Mart, 2018)
- TC Kalkınma Bakanlığı (2013) **Onuncu Kalkınma Planı** (2014-2018) <https://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2018/11/Onuncu-Kalk%C4%B1nma-Plan%C4%B1-2014-2018.pdf> (erişim :Mart 2018)
- TC Kalkınma Bakanlığı (2013) **Onuncu Kalkınma Planı Toplumsal Cinsiyet Çalışma Grubu Raporu**. <http://kasaum.ankara.edu.tr/files/2013/02/Toplumsal-Cinsiyet-%C3%87al%C4%B1%C5%9Fma-Raporu-2013Bas%C4%B1lacak-N%C3%BCsha.pdf> (erişim: Mart 2018)
- Onuncu Kalkınma Planı (2014-2018) Kadının Kalkınmadaki Rolü Özel İhtisas Komisyonu Raporu. <https://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2020/04/Kadının-KalkınmadakiRoluOzellhtisasKomisyonuRaporu.pdf> (erişim Mart 2021)
- TC Cumhurbaşkanlığı Strateji ve Bütçe Başkanlığı. **Onbirinci Kalkınma Planı** (2019-2023) <https://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2019/07/OnbirinciKalkınmaPlanı.pdf> (erişim: Mart 2021)
- Duman, A. (2007) **Yetişkinler Eğitimi**. 2. Baskı, Ütopya Yay., Ankara.
- Dybbroe and Ollagnier (2003) In: B. Dybbroe and E. Ollagnier, Editors, **Challenging Gender in Lifelong Learning: European Perspectives**, Roskilde University Press, Roskilde, Denmark.
- EC., 2000. A Memorandum on Lifelong Learning. https://arhiv.acs.si/dokumenti/Memorandum_on_Lifelong_Learning.pdf (erişim, şubat 2018)
- EC., (2020) Gender Equality Strategy 2020-2025 <https://ec.europa.eu/info/policies/justice-and-fundamental-rights/gender-equality/gender-equality-strategy> (erişim: Mart 2021)
- EİGE (European Institute for Gender Equality). **Gender Equality Index 2020**. <https://eige.europa.eu/gender-equality-index/2020> (erişim Mart 2021)
- Fairclough, N. (2003) **Analysing Discourse: Textual Analysis for Social Research**. London: Routledge.
- Hake, B. (2005) “AB Politikaları ve Bilgi Ekonomisi: Yaşamboyu Öğrenme İçin Stratejik Bir Rol”, EU Politics and Knowledge Economy: The Strategic Role of Lifelong Learning. **Yaşam Boyu Öğrenme Sempozyumu) Bildirileri ve Tartışmalar. 9-10 Aralık 2004**. Yayına Haz. F. Sayılan-A.Yıldız. Pegem yay., Ankara. Sayfa: 15-30.
- Jarvis, P. (2004) **Adult Education and Lifelong Learning: Theory and Practice**. 3 rd edition. Routledge Falmer, London and NewYork.
- KSSGM. **Eylem Platformu ve Pekin Deklarasyonu**. No Name Ofset. Ankara: Dördüncü Dünya Kadın Konferansı Pekin, 4-15 Eylül 1995.
- KSGM. (2008) **Kadın ve Eğitim Politika Dokümanı**. T.C. Başbakanlık Kadın Statüsü Genel Müdürlüğü Politika Dokümanı. Ankara

- KSGM. (2011) **Avrupa Birliği'nde Toplumsal Cinsiyet Eşitliğinin Ana Plan ve Politikalara Yerleştirilmesi.** <https://www.ailevecalisma.gov.tr/media/2521/meltembas.pdf> (erişim Mart 20221)
- KSGM (2018) **Kadının Güçlenmesi Strateji Belgesi ve Eylem Planı:** 2018-2023 sayfa 43.
- Lowe, John. **Dünyada Yetişkin Eğitime Toplu Bakış.** (Çev. Turhan Oğuzkan) Unesco Türkiye Milli Komisyonu. Ankara:1985.
- Medel-Anonuevo, C. (1997) "Learning Gender Justice: The Challenge for Adult Education in the 21st Century," **Adult Education and Development: CONFINTIA V.** 49. 1997: 81-90.
- MEB. **Türkiye'de Kadın Eğitimi Birinci Uluslararası Konseyi. Bildiriler.** 23.26 Haziran 1992. Ankara
- MEB (2009) **Türkiye Hayatboyu Öğrenme Strateji Belgesi.** Ostim, Ankara.
- MEB (2014-2018) **Türkiye Hayatboyu Öğrenme Strateji Belgesi ve Eylem Planı.** Ankara.
- MEB (2014-2017) Hayatboyu Öğrenmeyi Geliştirme Projesi. <http://hayatboyu.meb.gov.tr/proje-hakinda/> (erişim Şubat, 2018)
- Nusbaum, M.C. (2000) **Women and Human Development: The Capabilities Approach.** Cambridge University Press, UK.
- OECD (1996) **Lifelong Learning for All** (Paris: OECD).
- Okçabol, R.(1998) "Cumhuriyet Döneminde Yetişkin Eğitimi," **75 Yılda Eğitim.** T. İş Bankası Yayını: İstanbul: 249-262.
- Romero, R. (1988). " Feminism and Popular Education," **Growing Together: Women, Feminism and Popular Education.** Isis International, Rome: 13-18.
- Rogers, A. (2006) "Lifelong learning and the absence of gender," **International Journal of Educational Development.** Volume 26, Issue 2, s.189-208.
- Sayılan, F. (2012) **Toplumsal Cinsiyet ve Eğitim.** Dipnot Yayınevi. Ankara.
- Sayılan, F. (2001) "Paradigma Değişirken: Küreselleşme ve Yaşam Boyu Öğrenme," **Cevat Geray'a Armağan.** Mülkiyeliler Birliği Yayını, Ankara: 2001: 609-624.
- Sayılan, F. (2014) "Some Critical Reflections on Lifelong Learning Policy in Turkey," **Journal for Critical Education Policy Studies.** Volume 12, Number 3, December 2014: 156-170.
- Sayılan, F. (2008) "Gender and Education in Turkey," **Education in Turkey** (eds A.M. Nohl-A.Akkoyunlu-S.Wigley). Waxman, New York-Berlin. 2008: 247-270.
- Sayılan, F (2006) "Halk Eğitimine Feminist Bir Bakış," **XV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi.** Muğla Üniversitesi. 13-15 Eylül. (Yayınlanmamış Bildiri).
- Wagner, P. (1996) **Modernliğin Sosyolojisi,** Sarmal Yay., İstanbul.
- Tan M (2005) "Yaşam Boyu Öğrenme ve Toplumsal Cinsiyet Boyutunda Kimi İçermeleri," Sayılan F ve Yıldız A (der). **Yaşam Boyu Öğrenme Sempozyum Bildirileri.** Pegem Yayınları. Ankara: 207-220.
- Tan, M (2018) Eğitimde Toplumsal Cinsiyet Eşitliği Haritalama ve İzleme Çalışması. CEİD Yayınları No.3. <https://dspace.ceid.org.tr/xmlui/handle/1/182> (erişim: Şubat 2021)

Eğitimde Eşitsizliğin Yansıması: Kamu İlköğretim Okullarının Kaynak Arayışı¹

Hüseyin YOLCU²

Giriş

Eğitim hakkı İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi'nin (1948) kabul edilmesinden bu yana en temel insan haklarından biri olmuştur. Bununla birlikte, herkesin eğitim hakkından aynı nitelikte ve eşit bir hak olarak yararlanması, eğitim hizmetinin finansmanı ile yakından ilişkili görünmektedir. Levin'e (2007) göre eğitim finansmanı eğitim hizmetinin sunumu için gerekli parasal kaynakların sağlanmasını ve bu kaynakların farklı coğrafi bölgeler, farklı öğretim tür ve düzeyleri ile farklı toplumsal kesimler arasında adil, eşit dağıtımını içerir. Bu doğrultuda eğitim finansmanı parasal kaynakların tahsis edilme yöntemleri ve eğitim üzerindeki sonuçlarını konu edinir. Ancak eğitim finansmanı konusu eğitim ekonomisindeki en tartışmalı konulardan biridir. Woodhall (2007) bunun nedenini, eğitimin finansmanından kaynaklanan parasal yükün kamu, işverenler ve bireyler arasında nasıl paylaştırılacağına, kamu ve özel kaynaklar arasında dengenin nasıl sağlanacağına ilişkin ideolojik farklılıkların bulunmasından kaynaklandığını belirtmektedir.

Eğitimde finansman yaklaşımlarının odak noktasında devlet bulunmaktadır. Zira, devlet genel olarak eğitim hizmetlerinin temel sunucusu işlevini üstlenmektedir (Kurul, 2012). Tanzi ve Schuknech (2000) kamu eğitimi ve alt yapı harcamalarının muhtemelen 19. yüzyılın sonlarında ana harcama grupları arasında yer aldığını belirtmektedir. Eğitim için yapılan kamu harcamaları, 1900'lerin başında, Gayri Safi Yurt İçi Hasılanın (GSYİH) %1'ini aşmıştır. Ancak II. Dünya Savaşı'ndan önce, zorunlu eğitim süresinin artırılması nedeniyle, eğitime yapılan kamu harcamaları neredeyse ikiye katlanarak GSYİH'nin yaklaşık %2'sine ulaşmıştır. Eğitim harcamaları, II. Dünya Savaşı'nı izleyen süreçte de artmaya devam etmiştir. Örneğin gelişmiş ülkeler 1960'da kamu bütçesinin %11,3'ünü, 1965'te %15,2'sini, 1970'de %16,1'ini, 1974'te %15,6'sını ve 1977'de %21,3'ünü eğitime ayırmışlardır. Bu oranlar gelişmekte olan ülkelere ise sırasıyla; %11,7, %13,1, %13,8, %15,1 ve %16,3 olmuştur (Schiefelbein, 1983).

¹ Bu çalışma, yazarın Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde Prof. Dr. Nejla Kurul'un danışmanlığında yürütülen doktora tezinin nitel verilerinden yararlanılarak hazırlanmıştır.

² Kastamonu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı, E-posta: h.yolcu.72@gmail.com, ORCID: 0000-0001-9974-8446

Devletin eğitim finansmanındaki rolü 1970’li yılların ortasında büyük petrol bunalımıyla birlikte bunalıma giren kapitalizmin yeniden yapılanmasına bir çözüm olarak ileri sürülen neoliberal uygulamalarla değişmeye başlamıştır. Neoliberalizmin kökeninde klasik ekonominin benimsediği devlet müdahalesine karşı olan ve serbest piyasayı savunan yaklaşım vardır (Vanisri, 2018). Neoliberalizm, devletin ekonomik ve sosyal alanlarda büyük ölçekte üretmeyi üstlenmiş olduğu eğitim, sağlık, sosyal, güvenlik vb. kamusal hizmetlerinden piyasa güçlerinin lehine hızla geri çekilmesini savunmaktadır. Girox (2007) neoliberalizmin demokrasiyi, kamu mallarını, refah devletini ve ticarileşmemiş tüm değerleri hedef aldığını belirtmektedir.

Neoliberal politikaların çevre ülkelere dayatılması Uluslararası Para Fonu (International Monetary Fund, IMF), Dünya Bankası (World Bankası, WB), Dünya Ticaret Örgütü (World Trade Organization, WTO) gibi uluslararası finans kurumları tarafından uygulamaya konulan “yapısal uyum programları” (structural adjustment programmes, SAP) aracılığıyla olmuştur. Buna göre, içinde bulundukları borç bunalımından kurtulmak için kaynağa gereksinimi olan ülkeler, liberal içerikli politikalardan oluşan SAP’leri uygulamak zorunda bırakılmıştır. Moutsio’nun (2009) belirttiği gibi SAP’ler ticaret ve yatırımlardaki kısıtlamaların kaldırılması, ihracatın özendirilmesi yoluyla borçlanan ülkelerdeki iş yapma ortamının iyileştirilmesini, böylece döviz akışının artırılmasını, kamu harcamalarında kesintilere gidilerek bütçe açıklarının azaltılmasını amaçlamaktadır.

Neoliberal politikaların kamu hizmetlerine yönelik bu bakış açısı kamu eğitim harcamalarında kesintileri beraberinde getirmiştir. Alexander’ın (2001) belirttiğine göre SAP’leri uygulayan Alt Sahra Ülkelerinin (ASÜ) %44’ünde, uygulamayan ülkelerin ise %22’sinde kamu harcamaları içindeki eğitim harcamalarının oranı düşmüştür. ASÜ’ler dışında Latin Amerika Ülkelerinde (LAÜ) de kamu harcamaları içindeki eğitim harcamalarının oranında SAP’leri uygulayan ülkelerin %57’sinde, uygulamayan ülkelerin ise %17’sinde azalma ortaya çıkmıştır. Naiman and Watkins (1999) IMF’nin SAP’leri altında Afrika ülkelerinde 1980-1996 yılları arasında yapılan kamu eğitim harcamasında belirgin düşüş olduğunu belirtmektedir. Örneğin Zimbabve ilk ve orta öğretimde kişi başına yapılan eğitim harcamaları 1990-91 ve 1993-94 arasında sırasıyla %36 ve %25; Fildişi Sahilleri’nde ise 1990-1995 yılları arasında yine kişi başına yapılan eğitim harcamalarında %35’ten daha fazla bir düşüş gözlenmiştir. Türkiye’de eğitim harcamalarının oranı 1990’da %19,1 iken bu oran 1995’te %12,3, 2000’de %10,1, 2005’te ise %12,8 olarak gerçekleşmiştir (Devlet Planlanma Teşkilatı, 2000).

Kamu eğitim bütçesinde gözlemlenen bu düşüşe bağlı olarak Türkiye dahil, birçok ülkede eğitim yönetiminde yerinden yönetim ve yerelleşme politikaları gündeme gelmiştir. Bu doğrultuda, yerelleşme politikaları bir yandan eğitimde ve okullarda niteliğin artırılması, bir yandan da eğitimde özelleştirmenin meşruiyetini sağlamak için kullanılır olmuştur (Ünal, 2003, 43). Örneğin Türkiye’de 2002 yılında yapılan toplam eğitim harcamalarının üçte ikisi kamu tarafından gerçekleştirilirken üçte biri de hanehalkınca gerçekleştirilmiştir (Türkiye İstatistik Kurumu [TÜİK], 2006). Bu veriler, Türkiye’de eğitim harcamalarının ağırlıklı olarak kamu harcamaları biçiminde gerçekleştirildiği biçiminde yorumlanabilir. Ancak eğitimin ailelere olan doğrudan ve dolaylı maliyetinin arttığına da göz ardı edilmemesi gerekir.

Eğitim harcamalarının finansman kaynaklarında görülen bu farklılaşmayı, Anayasanın 42. maddesinde “parasız ve zorunlu” olduğu dile getirilen ilköğretim düzeyinde de gözlemek mümkündür. Buna göre 2002 yılında yapılan ilköğretim harcamalarının %66’sı merkezi bütçe, %1,8’i özel idare, %01’i belediye, %1,7’i özel-tüzel kişi ve kuruluşlar, %30,1’i hanehalkı, %0,2’si de uluslararası kaynaklardan karşılanmıştır (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2005; Maliye Bakanlığı 2002 Bütçe Kesin Hesap Cetveli; TÜİK, 2006). Bu verilere göre, ilköğretim harcamalarının yarısından fazlası merkezi bütçe harcaması, üçte birinden biraz fazlası da hanehalkı harcaması olarak gerçekleşmiştir. Söz konusu bu durum, Türkiye’de neoliberal politikalarla en çok etkilenen öğretim düzeylerinin başında ilköğretimin geldiğini ve eğitimin maliyetinin önemli bir bölümünün ailelerce karşıladığını göstermektedir.

Ulusal alanyazında yapılan araştırmalar kamu okullarının bütçe dışı kaynak arayışı içinde olduklarını ortaya koymaktadır (Akça, 2002; Aktaş, 2004; Aslan, 2000; Kavak, Ekinci ve Gökçe, 1997; Süzük, 2002; Öztürk, 2002; Zoraloğlu, Şahin ve Fırat, 2004). Bu araştırmalardan Arslan’ın (2000) ortaöğretim okullarının bütçe dışı kaynak arayışını konu edinen araştırması dışarda bırakıldığında, Akça’nın (2002), Aktaş’ın (2004), Kavak, Ekinci ve Gökçe’nin (1997), Süzük’ün (2002), Öztürk’ün (2002), Zoraloğlu, Şahin ve Fırat’ın (2004) araştırması ise ilköğretim okullarının bütçe dışı kaynak arayışını konu edinmektedir. Söz konusu bu araştırmalar dikkate alındığında ilköğretim okullarının ortaöğretim okulları ile karşılaştırıldığında daha fazla bütçe dışı kaynak arayışı içinde olduğu söylenebilir. İlköğretim okullarının bütçe dışı kaynak arayışını konu edinen bu araştırma alanyazında yapılan diğer araştırmalardan iki açıdan farklılık göstermektedir. Bunlardan ilki, bu araştırmanın nitel araştırma yaklaşımı bağlamında planlanmış ve yürütülmüş olmasıdır. İkinci-

si ise ilköğretim okullarının elde edilen bütçe dışı kaynakları bu okullarında içinde bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik düzeyi (SED) bağlamında ortaya koymasidir.

Bu araştırmada, okul yöneticilerinin görüşlerine göre farklı SED’de bulunan kamu ilköğretim okullarının sağladıkları bütçe dışı kaynaklar ile bu kaynakların eğitimin niteliğini artırmada nasıl kullanıldığı ve okul yöneticilerinin bu süreçte yaşadıkları güçlüklerin ortaya konulması amaçlanmıştır. Araştırma, 2007 yılına kadar olan gelişmeler ile sınırlandırılmıştır. Söz konusu bu kapsam ve sınırlılık içinde araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Farklı SED’deki çevrelerde bulunan ilköğretim okullarının okul içinde yarattıkları başlıca bütçe dışı gelir kaynakları nelerdir?
2. Farklı SED’deki çevrelerde bulunan ilköğretim okulları, elde ettikleri bütçe dışı kaynaklarıyla eğitimin niteliğini artırmaya yönelik hangi çalışmaları yürütmektedir?
3. Farklı SED’deki çevrelerde bulunan ilköğretim okullarında görev yapan ilköğretim okul yöneticileri bütçe dışı kaynak oluşturmada hangi güçlüklerle karşılaşmaktadırlar?

Araştırma Yaklaşımı

Araştırma Deseni

Araştırma fenomenolojik (olgubilim) olarak desenlenmiştir. Olgubilim deseninde araştırmacı birkaç kişinin bir fenomen (olgu) veya kavramla ilgili yaşanmış deneyimlerini değerlendirme üzerinde yoğunlaşır (Jasper, 1994; Miller, 2003). İnsanlar, olgularla günlük yaşantılarında çok farklı biçimlerde karşılaşabilmektedir. Ancak bu durum, olguların tam olarak anlaşılmasını mümkün kılmamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Bu doğrultuda araştırmacı öncelikli olarak olgunun altında yatan ortak anlamları keşfetmek için bireyler tarafından deneyimlenmiş dünyayı tanımlamaya ve yaşanmış deneyimlerin özünü açıklamaya çalışır (Baker, Wuest ve Stern, 1992; Rose, Beeby ve Parker, 1995). Yıldırım ve Şimşek’e (2006) göre, insanlara tümüyle yabancı olmayan ancak tam olarak da anlamını kavrayamadıkları olguları araştırmayı amaçlayan çalışmalar için olgubilim deseni oldukça uygun bir araştırma zemini oluşturmaktadır. Çalışmada ele alınan olgu “bütçe dışı kaynak arayışı”dır. Bu olgunun, farklı SED’lerde görev yapan okul yöneticilerinin algı ve deneyimlerine dayanarak anlaşılır kılınması bakımından olgubilim çalışmasının uygun bir araştırma zemini oluşturduğu düşünülmektedir.

Çalışma Grubu

Araştırmada Ankara ili büyükşehir belediyesi sınırları içinde bulunan Altındağ, Mamak, Keçiören, Yenimahalle ve Çankaya ilçelerinde görev yapmakta olan okul yöneticilerinden bir çalışma grubu oluşturulmuştur. Araştırmanın çalışma grubunun oluşturulmasında amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitleme ve ölçüt örnekleme yöntemlerinden yararlanılmıştır. Bunlardan ilki olan maksimum çeşitleme örnekleme yönteminde amaç araştırmanın problemine taraf olabilecek bireylerin çeşitliliğini yansıtacak küçük bir örneklem grubu oluşturmaktır. Bu örnekleme yönteminde başvurulacak bireylerin çeşitliliğini sağlamadaki temel amaç genelleme yapmak değil, aksine bireylerin araştırma problemine yönelik dile getirdikleri görüşleri arasında ortak ya da paylaşılan olguların olup olmadığını ortaya koymaktır (Balci, 2011; Yıldırım ve Şimşek, 2006). Buna göre, maksimum çeşitleme örnekleme yöntemi doğrultusunda beş farklı ilçeden alt, orta ve üst SED’de bulunan okul yöneticilerinin bütçe dışı kaynak elde etme sürecinde yaşadıklarını deneyimlerin yanı sıra, bu deneyimlerinin görev yaptıkları okulların içinde bulunduğu çevrenin SED’sine göre farklılaşıp farklılaşmadığına yönelik algı ve görüşleri de araştırmaya dahil edilmiştir.

Çalışma grubu oluşturulurken başvurulacak ölçüt örneklemedeki temel anlayış araştırmacının daha önceden belirlemiş olduğu ölçüt ya da ölçütler çerçevesinde araştırmayı yürütmesidir (Balci, 2011; Glesne, 2013; Yıldırım ve Şimşek, 2006). Patton (2014), araştırılan olgu ilgili yaşanmış deneyimlere sahip olan katılımcıların, yaşanmış bu deneyimlerini açıkça ifade edebilmelerine olanak veren ölçütlerin belirlenmesi gerektiğini belirtmektedir. Araştırmanın çalışma grubunda bulunan ilçelerin her birinden üçer (alt SED, orta SED ve üst SED) okul çalışma grubuna dahil edilmiştir. Çalışma grubunda yer alan okulların belirlenmesinde Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nün 2000 yılı nüfus sayımı sonuçlarına dayanarak Altındağ, Mamak, Keçiören, Mamak ve Çankaya ilçelerindeki her bir mahalleyi SED’sine göre, “Alt”, “Orta” ve “Yüksek” olarak sınıflandırdığı çalışma temel alınmıştır. Buna ek olarak araştırmanın çalışma grubuna alınan okulların, gerçekten içinde bulunduğu mahallenin SED’sini yansıtıp yansıtmadığının doğrulanması yoluna da başvurulmuştur. Bu bağlamda, yakın okullar ziyaret edilmiş, uzaktaki okulların da müdürleriyle telefonla görüşülerek bilgi alınmıştır. Bütün bu çalışmalar sonucunda, çalışma grubunda yer alan okullar netlik kazanmıştır.

Araştırmanın çalışma grubunda 15 okul yöneticisi bulunmaktadır. Okul yöneticilerinin biri kadın, 14’ü erkektir. Görüşme yapılan okul yöneticilerinden beşi yüksek lisans, sekizi lisans, ikisi de ön lisans mez-

nudur. Okul yöneticilerinin dokuzunun branşı Sınıf Öğretmeni iken birinin Rehber Öğretmen, birinin Tarih, birinin Fen ve Teknoloji, birinin Sosyal Bilgiler, birinin Görsel Sanatlar, birinin de Türk Dili ve Edebiyatı'dır. Araştırmaya katılan okul müdürlerinin yöneticilikteki görev süreleri 4 ile 25 yıl arasında değişmektedir.

Veri Toplama Aracı

Araştırma kapsamındaki verilere ulaşmak için yarı-yapılandırılmış görüşme formuna başvurulmuştur. Yarı-yapılandırılmış görüşme formunda yer alan soruların oluşturulması sırasında ilgili alanyazın taranmış, uygulama içerisindeki okul yöneticilerinin görüş ve önerilerine başvurulmuştur. Bu çalışmalar sonucunda taslak olarak hazırlanan görüşme formu, ayrıca alanda yer alan dokuz uzmanın görüş ve önerilerine sunulmuştur. Böylece, gerek uygulamada bulunan okul müdürlerinin gerekse alan uzmanlarının görüş ve önerileri doğrultusunda, yarı-yapılandırılmış görüşme formlarının "kapsam geçerliliği" sağlanmaya çalışılmıştır.

Görüşme formunda yer alan soruların hem anlaşılması, yorumlanması ve yanıtlanmasında herhangi bir sıkıntı olup olmadığını ortaya koymak hem de deneyim kazanmak düşüncesiyle, araştırmacının görev yaptığı Altındağ ilçesi 6. Eğitim Bölgesinde bulunan bir okul müdürü ile ön görüşmede bulunulmuştur. Yapılan ön görüşme sonucunda, görüşme formunda yer alan soruların anlaşılması, yorumlanması ve yanıtlanmasında herhangi bir sorun yaşanmadığı görülmüştür. Bütün bu çalışmalar sonucunda görüşme formlarına son hali verilmiştir.

Verilerin Toplanması

Araştırmada çalışma grubunda bulunan okul yöneticileriyle görüşmeler, Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden alınan yazılı onayın ardından 10 Nisan 2007 – 20 Haziran 2007 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir. Okul yöneticileri ile görüşme yapmadan önce telefonla iletişime geçilerek görüşme için uygun gün ve saat belirlenmiştir. Araştırmacı belirlenen gün ve saatte okul yöneticilerinin görev yaptıkları okullara giderek görüşmeleri gerçekleştirmiştir.

Araştırmacı, görüşme sürecinde, bu veri tekniğini ötekilerden üstün kılan özelliklerinden ve sunduğu olanaklardan büyük ölçüde yararlanmıştır. Görüşme sürecinin başlangıcında görüşülen kişiye yapılan çalışmanın amacı, içeriği ile görüşme süresinin yaklaşık kaç dakika süreceği hakkında bilgi verilmiştir. Bunun ardından görüşme sorularına geçilmiştir. Okul yöneticileri konu hakkında görüşlerini, düşüncelerini, algılarını

kendilerine büyük bir içtenlikle dile getirmişlerdir. Görüşme sırasında çoğunlukla görüşme formunda yer alan soruların sırasına bağımlı kalınmamış olup görüşme serbest söyleyişi havasında gerçekleştirilmiştir. Bununla birlikte, araştırmacı görüşme sırasında duruma bağlı olarak görüşme formunda yer alan soruların dışında yeni sorular da yöneltebilmiştir. Araştırmacı, görüşmenin o an üzerinde durulan konu çerçevesinde olmasına dikkat etmiş, aksi durumda tekrar konuya dönülmesine özen göstermiştir.

Okul yöneticileriyle yapılan görüşmeler, ses cihazına kaydedilmiştir. Ancak ses kayıt cihazı açılmadan önce yöneticilerden izin istenilmiştir. Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin tamamı araştırmacının bu istemine onay vermiştir. Araştırma etiği bakımından görüşlerine başvuru yöneticilerin kimlik bilgilerini gizlemek için Y1, Y2, Y3.....; görev yaptıkları okullar O1, O2....; araştırmanın yürütüldüğü ilçeler İlçe1, İlçe2.... biçiminde kodlanmıştır. Bunun yanı sıra görüşmecilerin görüşme sırasında dile getirdikleri şirket/firmaların isimleri de araştırma etiği bakımından değiştirilerek gerçek isimlerinden farklı isimler verilmiştir.

Verilerin Çözümlemesi

Araştırmanın verilerinin çözümlemesinde içerik analizi tekniğine başvurulmuştur. Altheide'ye (1987; akt. Merriam, 2013) göre, "içerik çözümleme, olayların, mekânların, tarzların, imajların, anlamların ve ayrıntıların anahtar kelime olarak yer aldığı" iç görünün peşinde olan bir tekniktir. Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel (2013) ise içerik çözümlemenin, belirli kurallara dayalı yapılan kodlamalarla bir metnin bazı sözcüklerinin daha küçük içerik kategorileri ile özetlendiği sistematik, yinelenebilir bir teknik olduğunu belirtmektedir.

İçerik çözümleme tekniğinde en sık başvuru yaklaşımından biri de tematik çözümlerdir. Tematik çözümlemede araştırmacı öncelikle, elde ettiği verileri belli kavram ve temalar bağlamında bir araya getirmektedir. Bunun ardından bu kavram ve temaları okuyucunun anlayabileceği biçimde yorumlamaktadır (Şavran, 2012; Yıldırım ve Şimşek, 2006). Bu çalışmada, araştırmanın alt amaçlarından her biri birer ana tema olarak ele alınmıştır. Bunu takiben, görüşme metnindeki bazı sözcüklerden yararlanarak, belirli kurallara dayanan kodlamalar dahilinde alt temalar belirlenmiştir. Araştırmacı bu alt temaları okuyucunun anlayacağı bir biçimde düzenleyerek yorumlamış ve bu yorumları da görüşmecilerin algı ve deneyimlerini içeren ifadeleriyle destekleyerek sunmuştur.

Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

Kümbetoğlu (2005) geçerlik ve güvenirliliğin, sosyal gerçekliği olduğu gibi yansıtmak ve gerçeği araştırma verilerine dayanarak gösterme çabasındaki her araştırmacı için oldukça önemli olduğunu belirtmektedir. McMillan (2000; akt. Büyüköztürk ve diğ. 2013) nitel araştırmalarda araştırma deseni ve verilerin nicel araştırmalardan farklı olduğundan, bu araştırmalarda geçerlik ve güvenirliliğini sağlamada kullanılan ölçütlerin de farklılık gösterdiğini ifade etmektedir. Lincoln ve Guba (1985; akt. Şavran, 2012), nitel araştırmaların geçerlik ve güvenirliliğine ilişkin dört temel ölçüt üzerinde durmaktadır. Bunlar; inanılabilirlik, aktarılabilirlik, güvenirlilik ve doğrulanabilirliktir. McMillan (2000; akt. Büyüköztürk ve diğ. 2013) ise nitel araştırmaların değerlendirilmesinde en önemli ölçütün inanılabilirlik ve güvenirlilik olduğuna dikkat çekmektedir.

İnanılabilirlik, nicel araştırmalardaki iç geçerliğe karşılık gelmektedir. Nitel araştırmalarda iç geçerlilik, elde edilen bulguların araştırmaya katılan katılımcılar ve diğer araştırmacılar tarafından inandırıcı bulmasına bağlıdır (Şavran, 2012). Nitel araştırmalarda iç geçerliği artırmanın yolları arasında; gözlemlerin ve görüşmelerin tek bir kişi değil birden fazla kişi tarafından yapılması, elde edilen verilerin iki farklı kişi tarafından incelenerek karşılaştırılmasıyla artırılması mümkündür (Büyüköztürk ve diğ., 2013). Bu doğrultuda, araştırmanın çalışma grubunda bulunan katılımcılarla yapılan görüşmelerden elde edilen nitel veriler iki farklı alan uzmanının incelemesine sunulmuştur.

Aktarılabilirlik, nicel araştırmalardaki dış geçerliğe karşılık gelmektedir. Nitel araştırmalarda dış geçerliğin sağlanabilmesi için araştırmacının, incelediği çalışma grubuna ilişkin yeterince bilgi vermesi beklenmektedir (Büyüköztürk ve diğ., 2013; Şavran, 2012). Bu doğrultuda araştırmanın yöntem kısmında, araştırmanın hangi okullar üzerinden yürütüldüğü, çalışma grubunun nasıl oluşturulduğu, hangi amaçlı örnekleme yöntemine başvurulduğu, kaç yönetici ile görüşme yapıldığı, veri toplama aracı, verilerin hangi zaman dilimleri arasında toplandığına ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

Güvenirlilik, nicel araştırmalardaki güvenirlilik kavramına karşılık gelmektedir. Bu ölçütün koşullarının sağlanabilmesi için araştırmacının araştırmanın verilerini, araştırma yaklaşımını ve araştırma sürecinde alınan kararları kayıt altına alması ve bunların diğer araştırmacılar tarafından incelenmesine olanak sağlaması gerekmektedir (Şavran, 2012). Bu doğrultuda araştırmada çalışma grubundaki okul yöneticileri ile yapılan görüşmeler birebir yazıya dökülerek kayıt altına alınmıştır. Araştırma sürecinde ilgili kurumlarla yapılan yazılımlar ve elde edilen verilere ilişkin kayıtlar araştırmacı tarafından arşivlenmiştir.

28	Etüt										X			X	
29	Yetiştirme kursu	X					X	X	X	X	X	X	X	X	X
30	Projeksiyon makinesi								X			X		X	
31	Halkoyunları çalıştırıcı ücreti								X					X	
32	Bilgisayar								X			X		X	
33	Tepegöz									X					
34	Test														X
35	Spor parası				X										
36	Kızılay parası												X		
37	Atık kâğıt	X													
38	Kardeş okul	X	X		X	X				X					
39	Kardeş kurum	X	X		X	X	X	X		X					X
41	Firma						X	X	X		X	X		X	X
42	Kayıt parası	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
43	Anasınıfı	X						X	X		X	X	X	X	X
44	Servis							X	X		X	X	X	X	X
45	Kantin	X					X	X	X		X	X	X	X	X
46	Bağışlar	X	X			X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
47	Sivil toplum örgütleri	X			X							X			
48	Askılık									X					
49	Fotoğraf parası	X	X						X						
50	İl/ilçe		X		X	X		X							
51	Kamu kuruluşları	X				X		X		X		X			X
52	Kermes	X				x	X	X	X	X	X	X	X		X
54	Dergi parası						X								X
55	Test analizi									X					
56	Ortaöğretim Kurumları Sınavı (OKS)	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
57	Hurda geliri												X		
58	Yazıcı												X	X	
59	Banka promosyonu		X						X			X	X	X	
60	Perde									X					
TOPLAM		26	12	13	12	13	18	18	23	22	21	20	16	22	11

Tablo 1’de ilköğretim okullarının 60 farklı bütçe dışı gelir kaynağına sahip olduğu görülmektedir. Ancak ilköğretim okullarının bu bütçe dışı kaynaklarının içinde bulunduğu yakın çevrenin SED’si bakımından farklılaştığı görülmektedir. Alt SED’de bulunan okullar 13-26 arasında, orta SED’de bulunan okullar 18-23 arasında, üst SED’de bulunan okullar da 11-22 arasında değişen bir bütçe dışı gelire sahiptir. Bu bulgulara dayanarak alt SED’de bulunan okulların orta ve üst SED’de bulunan okullara göre daha fazla kaynak arayışında olduğu söylenebilir.

Eğitimin Niteliğini Artırmaya Yönelik Çalışmalar

Araştırmaya katılan Alt SED’de yer alan okullarda görev yapan okul yöneticileri elde ettikleri gelir kaynaklarını eğitimin niteliğini artırmaktan öte okulun zorunlu giderlerini karşılamak için kullandıklarını söylemişlerdir. Bu zorunlu giderler arasında çalıştırılan yardımcı personelin maaş + Sosyal Sigortalar Kurumu (OKS)³ giderleri, temizlik ve temizlik malzemeleri, kırtasiye, telefon, ulaşım bakım, onarım gibi giderler yer almaktadır. Elde edilen gelir kaynakları doğrudan okulun zorunlu giderlerine harcanıldığı için sınıf ortamındaki eğitsel ortamın niteliğine artıracak düzenlemelere pek yer verilememektedir. Alt SED’de bulunan okullarda görev yapan Y6’nın okulunun yıllık ortalama 5.000 Yeni Türk Lirası (YTL)⁴, Y8’in ise 6.000 TL⁵ bütçesi bulunmaktadır. Bu konuda Y6 ve Y8 şunları söylemiştir:

Daha çok biz, eğitimin niteliğine değil de zorunlu giderlere harçayabiliyoruz. Mesela, telefon giderleri olsun, kırtasiye giderleri olsun, okulun bakım onarım işleriyle olsun, arızalar, cam kırılıyor onlar yaptırılıyor, temizlik giderlerine harcanıyor, bu şekilde harcanıyor. (Y6)

Bir kere bizim okulumuza özgü dersek, toplanan paralarla eğitimin niteliğini artırmak mümkün değil, artıramıyoruz. Çünkü, toplanan paralar temelde hizmetli giderlerimize, temizlik giderlerimize en temel giderlerimize harcanıyor. (Y8)

Orta SED’de bulunan diğer bir okulda görev yapan Y12, “öncelikle amaçlarının eğitimin niteliğini artırmak olmakla birlikte, hizmetli ve boyabadana giderlerinin kendilerini maddi açıdan yıprattığını, eğitimsel anlamda yapılacak düzenlemelerin önüne geçtiğini” açıklamıştır. Okulunda sözleşmeli 6 hizmetli çalıştırılan Y12, “bunlara ayda ortalama 850 TL (maaş+SGK), yılda 56.000 TL (ortalama 10 ay üzerinden) ödeme yaptığını, dolayısıyla toplanan paraların büyük bir kısmının bu giderlere harcandığını” ifade etmiştir. Buna karşın, Y12’nin okulunda mevcut spor salonu, öğretmenler odası, çok amaçlı solunun düzenlenmesi velilerden alınan paralarla yeniden gerçekleştirilmiştir. Okulun laboratuvarı sil baştan yeniden yapılmıştır. Her sınıfta televizyon ve VCD konulmuştur. Y12 göre, “okulda ders araç-gereç bakımından herhangi bir ihtiyaç kalmamıştır. Ayrıca, okulda öğretmenlerin her an kullanabilecekleri üç projeksiyon makinesi ve tepegöz” bulunmaktadır.

³ Bu sınavın günümüzdeki adı “Liselere Geçiş Sınavı”dır.

⁴ SSK 16 Mayıs 2006’da Sosyal Güvenlik Kurumu’na (SGK) devir olmuştur. Bu nedenle çalışmanın ilerleyen kısmında SSK yerine SGK kullanılmıştır.

⁵ 1 Ocak 2009’da YTL’den tekrar TL’ye geçiş yapılmıştır. Bu nedenle çalışmanın ilerleyen kısımlarında YTL yerine TL kullanılmıştır.

Araştırma kapsamında görüşülen Üst SED’de yer alan okulların binalarının fiziki yapıları ve donanımları Alt ve Orta SED’de bulunan okullara göre oldukça farklılaşmaktadır. Bu okullara, okulun öğrenci aldığı bölgenin dışındaki bölgelerden servislerle öğrenciler gelmekte, ayrıca okul giriş kapılarında güvenlik görevlileri bulunmaktadır. Üst SED’deki okulların fiziki yapılarının, donanımlarının, okul bahçesinin düzeninin ve temizliğinin daha iyi olduğu görülmüştür. O13’ün okul yöneticisi Y10, “okullarının Ortaöğretim Kurumları Sınavlarından (OKS) başarılı sonuçlar aldığını, ilçe düzeyinde yapılan sınavlarda sürekli kendilerinin birinci geldiğini” dile getirmiştir. Y10’a göre, O13 bir firma tarafından yapılmış ve MEB’e devredilmiş olup söz konusu firma ilk üç yıl boyunca okulun bütün ihtiyaçlarını” karşılamıştır. Buna karşın, Y10 “firma yetkililerinin hiçbir zaman okulun iç işleyişine karışmadıklarını” belirtmektedir. O13’ün eğitimsel niteliklerini Y10 şöyle belirtmektedir:

Biz topladığımız paranın büyük bir çoğunluğunu, fiziki ortamdan daha ziyade, eğitim öğretime harcıyoruz. Örneğin, bizim her sınıfımızda televizyon, VCD bulunmaktadır. Biz görsel eğitime ağırlık veriyoruz. Projeksiyon makinemiz, tepegözümüz var. Ayrıca sunum odamız da vardır. Sunum odamız bir program dahilinde kullanılmaktadır. Ders saati gelen her öğretmenimiz sınıfını oraya alabilir, görsel bir şekilde dersini işler. Laboratuvarlarımız çok iyidir her araç-gereç mevcuttur. Spor tesis alanlarımız çok mükemmeldir, zaten okulumuzda spor kulübü de kurulmuştur. Anasınıfı ihtiyaçlarımız hepsi tamdır. Bir ihtiyacımız yoktur. Her şeyimizi bu paralardan karşılıyoruz. (Y10)

Araştırma yapılan okulların SED’sine göre eğitimsel ortamlarında görülen bu farklılaşmaları, bazı okulların kendi içinde de gözlemek mümkündür. Örneğin O14 ile O15 bu okullar arasında yer almaktadır. Bunlardan ilki olan O14’ün okul yöneticisi Y14’le yapılan görüşmede okulundaki iki sınıfın diğer sınıflardan oldukça farklı bir donanım yapısına sahip olduğu öğrenilmiştir. Bu sınıflardan biri olan “5/C’nin (bir önceki yıl 4/C’dir) fotokopi makinesi yazı tahtası bulunmakta olup zemini de ahşapla kaplanmıştır.” Y14’ün belirttiği diğer sınıf 1/B sınıfıdır. Bu sınıfında kendine ait projeksiyon makinesi, televizyonu, fotokopi makinesi, VCD’si bulunmaktadır. Şimdi 1/B sınıfına bilgisayar almak için uğraşılmaktadır.” Y14 her iki sınıfın eğitsel ortamının, böylesi bir donanımına kavuşturulmasında kuşkusuz sınıf öğretmenlerinin etkisi olmuştur. “Öğretmenler, velilerle görüşmüşler ve onları harekete geçirmişlerdir. Bu öğretmenlerden 1/B sınıfının öğretmeni kendi velilerinin yanı sıra ilçe milli eğitim müdürlüğünden de maddi yardım almıştır”.

Yukarıda belirtilen okullardan ikincisi olan O15 İlçe2'deki Üst SED'deki iki okuldan biridir. Y15 okullarındaki eğitimsel ortamların düzenlenmesi için "hemen hemen devletin her kurumuyla, özel kuruluşlarla görüştiklerini ve sıkıntılarını dile getirdiklerini" söylemektedir. Y15 "çevre esnafının yardımını alarak okulun zemin kaplamalarını yaptırdıklarını, özellikle, üç öğrenci velisi de çocuklarının devam ettikleri sınıfların düzenlenmesini kendilerinin üstlendiğini" belirtmektedir. Y15 bunu yaparken diğer çocuklara yansıtmadıklarını belirtmesine karşın, daha sonra "Bu sınıf şu tarihte ALFA Şirketi tarafından yapılmıştır veya düzenlenmiştir" yazısını sınıfa asmış olduklarını söylemiştir. Diğer yandan, veliler "kendi çocukları O15'ten mezun olana dek, bu sınıfların bütün masraflarını karşılamayı" üstlenmişlerdir. Bu üç sınıfın dışındaki 7. sınıf ise velilerin kendi aralarında örgütlenmesiyle düzenlenmişler. Yine, veliler tarafından düzenlenen sınıflara da "Bu sınıf velilerimiz tarafından düzenlenmiştir." yazısı asılmıştır. Y15'göre, "veliler çocukları bu okulda okuduğu için hem kendi çocuklarına hizmet ederek hem de diğer çocuklara hizmet etmekten dolayı onurlanmışlardır". O15'te yürütülen bu çalışmalara ilişkin olarak burada belirtilmesi gereken diğer bir nokta da bu sınıfların 1. sınıftan 5. sınıfa kadar sabit sınıf konuma getirildiğidir. Okulların eğitimsel niteliklerinde gözlenen bu farklılaşmalar, okulların eğitimsel niteliklerinin gittikçe çevresel koşullara daha da bağımlı hale geldiğinin bir göstergesi olarak ele alınabilir.

Araştırma yapılan okulların eğitimsel ortamlarının niteliğindeki bu farklılaşmada okulda öğrenim gören öğrencilerin toplumsal sınıfı/tabakası temel belirleyici olmakla birlikte, okullardaki yöneticiler ile öğretmenlerin "girişimcilik özellikleri, "iletişim yetenekleri" ile "ikna güçleri" de etkili olmaktadır. Buradan hareketle, okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin eğitimin yerelleştirilmesi ve ticarileştirilmesi sürecinde "pasif değil aktif bir biçimde" rol aldıkları söylenebilir.

Okul Yöneticilerinin Bütçe Dışı Kaynak Oluşturmada Karşılaştıkları Güçlükler

Okul yöneticileriyle yapılan yarı-yapılandırılmış görüşmelerde, yöneticileri bütçe dışı gelir oluşturma sürecinde "yasalardan kaynaklanan güçlükler", "çevresel koşullardan kaynaklanan güçlükler", "bürokrasiden kaynaklanan güçlükler", "velilerden kaynaklanan güçlükler, "kişi ve kurumlardan kaynaklanan güçlükler"le karşı karşıya kaldıklarını belirtmişlerdir. Söz konusu bu güçlükler ve içerikleri aşağıda sırasıyla ele alınmıştır.

Yasalardan Kaynaklanan Güçlükler

Görüşme yapılan okul yöneticilerinden bazıları, başta Anayasa'nın 42. maddesi olmak üzere diğer ilgili yasal düzenlemelere dikkat çekerek, bu yasal düzenlemelerde "ilköğretimin zorunlu ve devlet okullarında parasız olduğunu" dile getirmişlerdir. Bu yasal düzenlemelere karşın, uygulamada kendilerinin velilerden "gönüllü ya da gönülsüz" para almak durumunda kaldıklarını söylemektedirler. İlköğretim okullarının, ortaöğretim okullarında olduğu gibi ayrı bir bütçesinin olmadığını belirten okul yöneticileri, ayrıca sosyal devlette parasız sunulması gereken en temel hizmetlerden birinin de eğitim olduğuna dikkat çekmektedirler. Y8 ve Y10'nun bu konuda şunları söylemiştir:

Bir kere Anayasanın 42. maddesinde, ilköğretim zorunludur ve parasızdır, hükmünün gerçek anlamda uygulandığını düşünmüyorum. Bizim en büyük sıkıntımız da buradan kaynaklanıyor. (Y8)

Sorun yaşıyor. Örneğin, velilerin bazıları çıkıp diyor ki işte ilköğretim parasızdır, Anayasamızda böyle der, devlet yapmalıdır der, bunu söyler. (Y10)

Yöneticilerin bu görüşmelerine dayanarak yasalardan kaynaklanan güçlüklerle, daha çok kaynak yaratma ve kaynağa ulaşma konusunda sorun yaşayan Alt SED'de bulunan okul yöneticilerinin karşı karşıya kaldığı söylenebilir. Bunun nedeni, bu okulların bulundukları çevredeki ailelerin gelir düzeylerinin düşük olmasıyla açıklanabilir.

Bürokratik Güçlükler

Okul yöneticileri, özellikle üst yöneticilerinin kayıt döneminde ya da öğretimin yılının başında "gönüllü ya da gönülsüz" bağış alınmayacağını dile getirmelerinin kendilerini velilerle karşı karşıya getirdiğini, bu durumda velilerin para vermek istemediklerini belirtmektedirler. Bu güçlükler değişik toplantılarda dile getirildiğinde, kendilerine söylenenin "kendinizi gösterin, yöneticiliğiniz burada başlıyor(!)" ifadesi olduğudur. Buna ilişkin olarak Y3'ün görüşleri aşağıda verilmiştir.

MEB'den üst düzey bürokratlarımızın, Bakanlığımızın, teşkilatımızın söylemi ile okulların söylemi farklı oluyor. Bu farklılık da ister istemez velileri ürkütüyor, soru işareti oluyor kafalarında. Bunu aşmak için biz çok çaba harcamak zorunda kalıyoruz... Bir kere veli orada takılıyor. Diyor ki televizyonda açıklama yapıldı. Para toplanılmayacak deniliyor veya okullarda para toplanılması yasaktır diyebiliyor haklı olarak. (Y3)

Üst yöneticilerinin belirtilen açıklamalarına karşın okul yöneticilerinin velilerden para almaya devam etmeleri, veliler ve öğretmenler tarafından

şikâyet konusu yapılabilmekte olup haklarında soruşturma açılabilir. Y11, Y12 ve Y13 haklarında soruşturma açılan yöneticilerdir. Bunlardan Y11 ve Y13 birer, Y12 de iki defa soruşturma geçirmiştir.

Görüşme yapılan okul yöneticilerinin dile getirdikleri bürokratik güçlüklerden bir diğeri de üst yöneticilerin Üst SED’de bulunan ve eğitimsel başarı olarak öne çıkmış olan okullara kendi çocuklarını ya da yakınlarını kaydettirmek için yaptıkları baskılardır. Örneğin, Y7 bu konuda yaşadığı güçlüğü şöyle dile getirmiştir:

Bürokratlar kendileri hiç destek olmadığı halde, bizde bürokratların çocukları var, baskı yoluyla da yapıyorlar bu işi. Telefon baskısı. Kendi çocukları için. Kendi çocukları hep iyi olsun istiyorlar, ama kendilerinden bir şeyler istediğimiz zaman bir bakarız, ne olur, ne biter gibi şeylerle karşı karşıya kalıyoruz. Bürokrat dediğim, Milli Eğitimden. Milli eğitimde çalışan üst kademedeki bürokratların çocukları var burada, ama yanlarına gidip okulun şu sıkıntısı var dediğimizde, hep atlatılıyor. (Y7)

Okul yöneticilerinin yukarıda verilen görüşlerinden, yöneticilerin karşılaştığı bürokrasiden kaynaklanan güçlüklerde farklılaşma olduğu görülmektedir. Kaynağa ulaşma ve kaynak yaratma konusunda sıkıntı çeken Alt ve Orta SED’de bulunan okullar, üst yöneticilerin kayıt döneminde ya da öğretim yılının başında “gönüllü ya da gönülsüz” olarak bağış adı altında para alınmayacağı açıklamalarını bu konuda bir güçlük olarak değerlendirirken, kaynak bakımından herhangi bir sıkıntı çekmeyen Üst SED’de görev yapan okulların yöneticileri ise üst yöneticilerinin kendilerinin ya da yakınlarının çocuklarını bu okullara kaydettirmek için baskıda bulunmalarını bürokratik bir güçlük olarak ele almaktadırlar.

Çevresel Koşullardan Kaynaklanan Güçlükler

Okul yöneticilerinden bazıları, görev yaptıkları okulların bulunduğu çevrenin SED’sinin düşük olduğunu, ailelerin geçim sıkıntısı çektiğini, bu durumda öncelikli olarak beslenme, barınma gibi temel ihtiyaçlarını gidermek durumunda kaldıklarını, durum böyle iken, okula/eğitime destek olmalarını beklemenin doğru olmayacağını söylemektedirler. Ayrıca okul yöneticileri, ailelerin içinde bulunduğu bu ekonomik güçlüklerin, okulları, çocuklarının eğitim gördükleri bir yer olmaktan öte kendi gereksinimlerini karşılayan yerler olarak gördüklerini ifade etmektedirler. Y3, Y8 ve Y14’ün bu güçlüğü ilişkin görüşleri aşağıda verilmiştir.

İlköğretimde herhangi bir ödenek olmadığı için tamamen çevreye bağımlı kalmak zorunda kalıyoruz. Çevreye bağımlı kalırken çevrenin de özellikle sosyo-ekonomik yönden sıkıntı içinde olması okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin veliyle, karşı karşıya gelmesine sebebiyet veriyor. Bunlar da biz eğitimcileri ciddi anlamda rahatsız ediyor... Veliler ne diyorlar? Diyorlar ki niçin devlet yardımcı olmuyor. Bize, odunumuzu, kömürümüzü veriyorlar bizim, yiyecek gıda maddelerimizi kadar veriyorlar da okula niye verilmesin? diyebiliyorlar. Okulun niçin hizmetlisi olmasın diyorlar. Bir kere veli orada takılıyor. (Y3)

Benim velim ihtiyaçlarını belirlerken öncelikle karnını doyurmak zorunda, onu gerçekleştiremeyen, aylık 200 TL 300 TL geliri olan bir insandan eğitime bütçe ayırmasını bekleyemezsiniz. Dolayısıyla, bilişsel olarak bunun gerekliliğine inansa bile, buna bütçe ayırmasını bekleyemezsiniz. Gecekondu okullarında da bu sıkıntılar yaşanıyor. (Y8)

Veli para vermek istemiyor. Hatta, veliler okullarda dağıtılan yardımlar nedeniyle okulları kendi ihtiyaçlarını karşılayan yerler olarak görüyorlar. (Y14)

Eğitimde yerelleşme, okul yöneticilerini “girişimci olmaya”, okulun yakın çevresi ile iyi ilişkiler kurmaya ve bu doğrultuda yakın çevrenin maddi ve manevi desteğini sağlamaya zorlamaktadır. Okul yöneticileri her ne kadar girişimci özelliklere sahip olsalar, iletişim yeterliliklerine dayanarak yakın çevreyle ilişkiler kursalar da ailelerin ekonomik güçlükler içinde olması onların çabalarını boşa çıkarmaktadır. Öte yandan, okul yöneticilerinin yukarıda yer verilen görüşlerine dayanarak bütçe dışı kaynak oluşturma sürecinde karşılaştıkları güçlüklerden biri olan ekonomik güçlüğün Orta ve Üst SED’de bulunan okullarda görev yapan okul yöneticilerinden daha çok Alt SED’deki okul yöneticilerinin karşı karşıya oldukları bir güçlük olarak göze çarptığı söylenebilir.

Velilerden Kaynaklanan Güçlükler

Okul yöneticilerine göre, bütçe dışı kaynak oluşturma sürecinde velilerden para toplamak zorunda kalmalarının, bazı velilerin işi okulun iç işleyişine müdahale etme noktasına kadar getirmelerine, kendilerini itham altında bırakacak sözler söyleyebilmelerine, bunlardan öte yaşanan bu durumun velilerin yöneticileri sürekli olarak “para veren, para alan” kişiler olarak algılamalarına yol açmaktadır. Y5 üzerinde durulan güçlüklerle ilgili şunları söylemiştir:

Tabii, belli veliler var, birinci adımı attığı zaman, ikinci adımda daha çok katkıda bulunduğu zaman, üçüncü adımda da okulu yönetmeye bile kalkıyorlar. Sonuçta bu da bizim işleyişimizde bir sakatlık olduğunu

gösteriyor. Yani, bu birlikleri oluştururken, onlardan bağış alırken, bazı veliler bunları suiistimal ediyor... Tamam çizmeyi aşan velilerimiz de oluyor. Biz de yönetici olarak dur diyemiyoruz. (Y5)

Kişi ve Kurumlardan Kaynaklanan Güçlükler

Kişi ve kurumlardan kaynaklanan güçlüklerin okul yöneticilerinin karşısına birkaç biçimde çıktığı söylenebilir. Bunlardan ilki, kişi ve kurumlar okula bağışta bulunurken ya da maddi yönden yardımda bulunurken, özellikle Alt ve Orta SED’de bulunan okulları tercih etmekte olup Üst SED’de bulunan okulların isteklerini geri çevirmektedirler. Bu durumla ilgili olarak Y9 şunları söylemiştir:

Kurumlar, kişiler okula yardım etmek istediği zaman okulun SED’ine de bakıyorlar. Mesela, İlçe1’de bulunan O11 olarak yardım istiyoruz dediğimiz zaman, O11 gibi bir okula nasıl yardım edelim diyorlar. Sizden daha kötü şartlarda olan gecekondu okulları var, kenar semtlerdeki okullar var diyorlar. (Y9)

İkincisi, bağış ya da maddi yönden yardımda bulunan bu kişi ve kurumların bunu bazı beklentilerden hareket ederek yapmalarındır. Örneğin, okullara sosyal faaliyet adı altında yapılan tiyatro ve sinema gösterileri olmaktadır. Bunun için, bu gösterileri düzenleyen kişiler/firmalar daha önce okulları ziyaret etmekte ve okul yöneticileriyle görüşmektedirler. Böylelikle, yapılan görüşmeler sonucunda bu kişi/firma ya okulun bir gereksinimini (bilgisayar, yazıcı, fotokopi makinesi vb.) karşılamakta ya da okul-aile birliği hesabına belli bir miktar para yatırmaktadır. Tablo 1’de görüldüğü gibi O1, O2, O4, O5, O6, O10, O9, O8, O11, O12 bu yolla bütçe dışı kaynak elde eden okullardır. Çocuğun sosyal gelişimi ve sosyal çevreyi anlaması bağlamında okul tarafından öğretim programının içinde onun bir uzantısı olarak yer verilmesi gereken sosyal etkinliklerin, okulda bütçe dışı kaynak getirici bir etkinlik olarak ele alınması, neoliberal ideolojinin sosyal olan her şeyi ekonomik alan içine çekme yaklaşımıyla açıklanabilir.

Üçüncüsünün de “kardeş okul” uygulamasından kaynaklandığı söylenebilir. Yine daha önce vurgulandığı üzere kardeş okul uygulamasında bulunan merkez okullar, diğer bir deyişle Üst SED veya Orta SED’de bulunan okullar, kendilerine Alt SED’deki okulları kardeş okul olarak seçmektedirler. Araştırmanın çalışma grubunda yer alan okul yöneticileri ile yapılan görüşmeler bu yargıyı doğrulamakla birlikte, ayrıca araştırmanın doküman toplama yoluyla elde edilen nicel kısmındaki eksikliği tamamlar niteliktedir. Bunun daha iyi anlaşılabilmesi için Y14’ün aşağıda verilen görüşlerine bakmak gerekmektedir.

Maddi durumu daha iyi olan bir okul müdürünün yanına giderken ya da ondan bir talepte bulunurken, fakir bir okul durumunda, el açan bir okul durumunda oluyorsunuz. Halbuki, biz de aynı makama sahibiz. O da bir ilköğretim okulu müdürü, ben de bir ilköğretim okulu müdürüyüm. İkisi de devletin okulu, ancak konumundan dolayı, velilerin maddi gelirlerinin biraz daha yüksek olmasından dolayı, biraz daha avantaj tanınmıştır o okula, öyle ya da böyle. Ondan dolayı da böyle bir şey istemek, talepte bulunmak hoş bir şey olmuyor. (Y14).

Okul yöneticilerinin yukarıda yer alan görüşlerinden anlaşılacağı üzere, kardeş okul uygulamasıyla “ağabeylik” kavramı ile yöneticilerin çok büyük bir bölümünün erkek olduğu okullarda eril tanımlamaya dayalı bir hiyerarşinin oluşturulduğu gözlenmektedir. Ayrıca, üst yöneticiler tarafından bir okulun kendisi birtakım olanaksızlıklar içinde iken diğer bir okula yardım yapmaya zorlanıldığı söylenebilir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu araştırmada, okul yöneticilerinin görüşlerine göre farklı SED’de bulunan kamu ilköğretim okullarının sağladıkları bütçe dışı kaynakların, bu kaynakların eğitimin niteliğini artırmada nasıl kullanıldığıının ve bu süreçte okul yöneticilerinin yaşadıkları güçlüklerin ortaya konulması amaçlanmıştır. Araştırmada kamu ilköğretim okulları 60 farklı bütçe dışı kaynağa sahip oldukları ortaya konulmuştur. Ancak okulların elde ettikleri bütçe dışı gelir kaynakları içinde bulundukları çevrenin SED’sine göre farklılaşmaktadır. Farklı SED’de bulunan kamu okulları eğitim ortamının niteliğini artırmak için yürütmüş oldukları çalışmalar elde ettikleri bütçe dışı gelir kaynaklarıyla yakından ilişkilidir. Okul yöneticilerinin bütçe dışı kaynak sağlama sürecinde yaşadıkları güçlükler görev yaptıkları okulun içinde bulunduğu SED bakımından farklılık göstermektedir.

Eğitimde yerelleşmenin görünürdeki gerekçelerinden biri de finansmanla ilgilidir. Neoliberaler, eğitimin finansman yükünün merkezi düzeyden yerele, aileler ve çeşitli çıkar gruplarının bulunduğu toplumun geniş bir kesimine devredilmesi durumunda bu finansman kaynaklarının çeşitleneceğini ileri sürmektedir (Naidoo ve Kong, 2003). Araştırmada, ilköğretim okullarının 60 farklı bütçe dışı gelir kaynağına sahip olduğunun ortaya konulması, neoliberalerin bu savını doğrulamaktadır. Ancak elde edilen bütçe dışı gelir kaynaklarının okulların içinde bulunduğu çevrenin SED’sine göre farklılaşması, okula finansman sağlamada yerele inmenin toplumsal tabakalar arasında var olan eşitsizlikleri gidermek yerine daha fazla derinleşmesine yol açma olasılığı oldukça yüksektir.

Yerelleşmeyi savunanlar, kamu hizmetlerinin merkezi hükümet yerine yerel birimlerce sunulmasının, bu hizmetlere erişimi artırmanın ötesinde daha nitelikli hizmet sunulmasının da önünü açacağı üzerinde durmaktadır. Ne var ki bu durumun, karar süreçlerine katılımın artırılması yönünde gerçekleşmediği, kaynak sağlama gibi noktalara odaklanıldığı gözlenmektedir. Söz konusu bu yaklaşımla eğitimin finansmanı üzerindeki sorumluluk da kamudan yerel düzeye indirgenmektedir (Kemener, 1994; akt. Marchelli, 2001). Araştırmada, okulların içinde bulundukları çevrenin SED'sine bağlı olarak, eğitimin niteliğini artırmaya yönelik çalışmalarında farklılaşmalar görülmüştür. Alt SED'de bulunan okullar, elde ettikleri gelirleri doğrudan zorunlu giderlerine harcarken, Orta SED'de bulunan okullar zorunlu giderlerin yanı sıra, göreceli olarak eğitimin niteliğini artırmaya yönelik çalışmalara harcamaktadırlar. Üst SED'de bulunan okulların ise Alt ve Orta SED'de bulunan okullardan farklı olarak gelirlerini doğrudan eğitimin niteliğini artırmaya yönelik çalışmalara yöneltmiş oldukları gözlenmiştir. Bu sonuç hiç de şaşırtıcı değildir. Çünkü okullar bulundukları SED'ye göre kaynak sağlamaktadır. Doğal olarak da okulun bulunduğu SED yükseldikçe okulun çok daha fazla kaynak sağladığı görülebilir. Bunun bir defalık bir durum olmadığı, süreklilik gösterdiği düşünüldüğünde, Üst SED'de bulunan okulların temel gereksinimlerini rahatlıkla karşıladıkları, dolayısıyla da elde ettikleri geliri eğitimin niteliğini artırmaya yönelik etkinlikler için harcadıkları anlaşılır bir durum olmaktadır. Başka bir pencereden bakıldığında, bu durum, sınıfsal eşitsizliklerin okullara yansması ve sonucudur. Dolayısıyla bu da okulların ya da eğitimin finansmanının kamu kaynaklarıyla sağlanmasının önemini ortaya koymaktadır. Aslında okullar arasında yaşanan eşitsizlik çok daha vahim boyutlara ulaşmış, okulların eğitim ortamlarındaki farklılıklar sınıf düzeyine inmiş, aynı okulun derslikleri arasında gözlenmektedir. Bu durum eğitimin çıktıları üzerinde kendisini göstermektedir. Nitekim Şahin (2006) tarafından yapılan bir çalışmada okulun bulunduğu sosyoekonomik düzeye göre, alt SED'de bulunan okullar ile orta-üst SED'de bulunan okulların, MEB merkezi sınavlarda elde ettikleri başarı oranları arasında, bu araştırmada ulaşılan sonuçlarla paralel olarak orta-üst SED'de bulunan okulların lehine anlamlı sonuçlar elde edilmiştir. Bütün bu sonuçlar Tural'ın (2006) belirttiği gibi, Alt SED'de bulunan okullarla karşılaştırıldığında Orta ve Üst SED'de bulunan okulların daha temiz mekânlar, zengin bir kütüphane ve laboratuvar ortamı gibi daha nitelikli eğitim ortamına erişimini de mümkün kılmaktadır. Muhtemelen nitelikli öğretmenleri de çeken bu okullardaki öğrencilerin, dersane ve özel ders olanakları da

dikkate alındığında, merkezi sınavlardaki “başarı düzeylerinin” daha yüksek olması kaçınılmazdır. Bu durumun, yoksul ailelerin çocuklarının devam ettikleri okulların görece daha niteliksiz öğrenme olanaklarına sahip olmasına yol açması nedeniyle, bu kesimin çocuklarının eğitim olanaklarından yararlanmalarında karşılarında bir engel olarak çıktığını belirtmek gerekir.

Okulların eğitimsel niteliklerindeki farklılaşmalar, aileler arasında okul seçimini de ön plana çıkarmaktadır. Bu durum varlıklı aileleri ya özel okullara ya da daha nitelikli eğitim verildiğini düşündükleri belirli semtlerdeki kamu okullarına yönlendirmektedir. Ancak konuya varlıklı olmayan aileler açısından bakıldığında, bu ailelere çocuklarını niteliği düşük kamu okullarına göndermekten başka seçenek kalmamaktadır. Sonuçta toplumda var olan eşitsizlikler giderilmemekte, üstelik yoksulların aleyhine daha da derinleşmektedir. Duru’nun (2000) da belirttiği gibi özel bir öğrenim ortamına erişim ve bu ortamın bireyler tarafından seçimi okullardaki sosyal eşitsizliklerin üretiminde gitgide daha fazla kritik bir faktör olmaktadır.

Crantson (2001), yerelleşmenin okul yöneticilerinin görev ve sorumluluklarında önceki durum ile karşılaştırıldığında bir artışa neden olduğuna dikkat çekmektedir. Yalçınkaya (2004) da yerelleşmenin okulların işleyişinde ve yapısında ciddi girişimlerde bulunacak öğretimsel, katılımcı, yetkilendirici, öngörü sahibi ve yeniliklere açık yöneticilere/eğitsel liderlere olan gereksinimi artırdığını belirtmektedir. Buradan hareketle eğitimin finansmanı üzerindeki sorumluluğun kamudan yerel düzeye indirgenmiş olması okul yöneticilerinin “girişimcilik özelliklerini”, “iletişim yeteneklerini” ve “ikna güçlerini” kullanarak yakın çevrenin desteğini okula çekmeye itmektedir. Bir anlamda, okul yöneticileri bunları başarabildiği ölçüde bu süreçte karşılaştıkları güçlüklerin de üstesinden gelmiş olmaktadır. Diğer bir deyişle, yerelleşme okul yöneticilerinin bu süreçte “pasif” değil, “aktif” bir biçimde rol almalarını zorunlu kılmaktadır.

Araştırmanın bulgu ve sonuçlarına dayanarak iki öneriye yer verilebilir. Bunlardan ilki, aykırı durum örnekleme yönteminden yararlanarak alt ve üst SED’de bulunan iki okulun bütçe dışı kaynak arama sürecinde karşılaştıkları güçlüklerin yöneticilerin, öğretmenlerin ve ailelerin algı ve deneyimleri üzerinden ortaya konulmasıdır. İkincisi de eğitim finansmanına toplumsal katılımı ilgili bir araştırma yapılmasıdır.

Kaynakça

- Akça, Ş. (2002). *Ailelerin ilköğretim kademesine yaptıkları eğitim harcamaları (Ankara ili örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aktaş, T. (2004). *İlköğretim okullarının bütçe dışı gelirleri* (Yayımlanmamış yüksek lisan projesi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Alexander, N. C. (2001). Paying for education: how the world bank and the international monetary fund influence education in developing countries. *Peabody Journal of Education*, 76(3/4), 285-338.
- Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü Strateji Geliştirme Şubesi Ankara İli Altındağ, Mamak, Keçiören, Yenimahalle ve Çankaya İlçelerinde Yer Alan Mahallelerin 2000 Yılı Nüfus Sayımı Verileri Temel Alınarak Sosyo-Ekonomik Düzeyine Göre Sınıflandırma Çalışması
- Arslan, S. (2000). *Ankara ilinde ortaöğretim okullarının özel gelir kaynakları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Baker, C., Wuest, J.ve Stern, P.N. (1992). Method Slurring: The Grounded Theory/ Phenomenology Example. *Journal of Advanced Nursing*, 17(11), 1355-1360.
- Balcı, A. (2011). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem, teknik ve ilkler* (9. bs). Ankara: Pegem Akademi.
- Behrman, R. J., Deolalikar, B. A., Soon, L. (2002). *Conceptual issues in the role of education decentralization in promoting efecttive schooling in asian developinmg countries*. Asian Development Bank: ERD Working Paper Series No. 22.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E.K., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (15. bs). Ankara: Pegem Yayınları.
- Cranston, C., Neil (2007). Collaborative decision-making and school-based management: challenges, rhetroric and reality. *Journal of education Enquiry*, 2(2),1-24.
- Devlet Planlama Teşkilatı. (2000). Uzun vadeli strateji ve sekizinci beş yıllık kalkınma planı. Ankara: Devlet Planlama Teşkilatı Yayını.
- Duru, B. M. (2000). Social inequalities in the french education system: the joint effect of individual and contextual factors. *Journal of Educatİon Policy*, 15 (1), 33-40.
- Girox, H. (2007) Eleştirel pedagoji ve neoliberalizm. İstanbul: Kalkedon Yayınları.
- Glesne, C. (2013). *Nitel araştırmaya giriş*. A. Ersoy ve P. Yalçınoğlu (Ed.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Jasper, M.A. (1994). Issues in phenomenology for researchers of nursing. *Journal of Advanced Nursing*, 19, 309- 314.
- Kavak, Y., Ekinci, E., ve Gökçe, F. (1997). *İlköğretimde kaynak arayışları*. Ankara: Şafak Matbaacılık.
- Kurul, N. (2012). Eğitim finansmanı (2. bs). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Kümbetoğlu, B. (2005). *Sosyolojide ve antropolojide niteliksel yöntem ve araştırma* (1. bs). Ankara: Bağlam Yayıncılık.

- Levin, H.M. (2007). School finance. In G. Psacharopoulos (Ed.). *Economics of Education Research And Studies* (pp. 426-435).
- London, J.D. (2006). The political economy of education in a “socialist” periphery. *Asia Pacific Journal Of Education* 26(1), 1–20.
- Maliye Bakanlığı 2002 Yılı 1 Bütçe Kesin Hesap Cetveli.
- Marchelli, C.H. (2001). *Decentralization and Privatization of Education in Salvador: Asssing the Experience*. Occasional Paper No: 19. National Center for The Study of Privatization in Education Teacher Colege, Columbia.
- Merriam, S.B. (2013). *Nitel araştırma* (S. Turan Çev. Ed.). Ankara: Nobel Yayınları.
- Miller, S. (2003). Analysis of phenomenological data generated with children as research participants. *Nurse Researcher*, 10(4), 68-82.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2005). *2006 malî yılı bütçesine ilişkin rapor*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.
- Moutsios, S. (2009). International organisations and transnational education policy. *Compare*, 39(4), 467–478.
- Naidoo, J. ve Kong, P. (2003). Improving education management in the context of decentralization in africa. Association for the Development of Education in Africa ADEA Biennial Meeting 2003 (Grand Baie, Mauritius, December 3-6, 2003).
- Öztürk, Ş. (2002). *İlköğretim okullarının finansman kaynakları (Ankara ili polatlı ilçesi örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Patton, M.Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. M. Bütün ve S. B. Demir. Ankara: Pegem Akademi.
- Rose, P., Beeby, J. ve Parker, D. (1995). Academic rigour in the lived experience of researchers using phenomenological methods in nursing. *Journal of Advanced Nursing*, 21(6), 1123-1129.
- Schiefelbein, E. (1983). *Educational financing in developing countries: research findings and contemporary issues*. Ottawa: International Development Research Centre.
- Süzük, İ. (2002). *İlköğretim okul harcamalarında genel bütçe dışındaki kaynakların yerine ilişkin okul yöneticileri ve öğretmenlerin görüşleri (Ankara İli Örneği)* (Yayımlanmış yüksek lisans tezi), Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Şahin, İ. (2006). İlköğretim müfredat laboratuvar okulları ile diğer ilköğretim okullarının öğrencilerinin akademik başarılarının karşılaştırılması. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi* 20, 52-58.
- Şavran, G. T. (2012). Nicel Ve Nitel Araştırmalarda Kullanılan Araştırma Teknikleri. T. G. Şavran (Ed.). *Sosyolojide araştırma yöntem ve teknikleri* içinde (s. 64-104). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını.
- Tanzi, V. and Schuknech, L. (2000). *Public spending in the 20th century: a global perspective*. United Kingdom: Cambridge University Press
- Tural, K. N. (2006). Okul kültürü içinde şiddet. *Toplumsal bir sorun olarak eğitim “şiddet” sempozyumu kitabı* içinde (237-249). Ankara: Eğitimsen Yayınları.

- Türkiye İstatistik Kurumu (2006). Türkiye eğitim harcamaları araştırması. Ankara: TÜİK Matbaası.
- Ünal, L. I. (2003). Meclisteki partilerin eğitim politikaları ve hedefleri üzerine görüşler. *Eğitim Bilim Toplum Dergisi*, 1(1), 41-50.
- Vanisri, G. (2018). Neoliberal framework and trends in education: a focus on India. *Journal of Social Science and Humanities Research*, 3(3) 58-74.
- Watkins, N. Ve Naiman, R. (1999). A Survey Of The Impacts Of Imf Structural Adjustment İn Africa: Growth, Social Spending, And Debt Relief. Center For Ekonomic And Policy Research. https://www.Cepr.Net/Documents/Publications/Debt_1999_04.Htm? adresinden Erişilmiştir.
- Whoodhall, M. (1987). Economics of education: a review. In G. Psacharopoulos (Ed.). *Economics of Education Research And Studies* (pp 1-8).
- Yalçınkaya, M. (2005). Okul merkezli yönetim. *Ege Eğitim Dergisi*, 5,(2), 21-34.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (5. bs). Ankara: Seçkin Yayınları.
- Zoraloğlu, Y. R., Şahin, İ. ve Fırat, N. Ş. (2004). İlköğretim okullarının finansal kaynak bulmada karşılaştıkları güçlükler ve bu güçlüklerin okula etkileri. *Bilim Eğitim ve Toplum*, 2(8), 4-17.

Ek 1: Görüşmeci Kodları:

- Y1: İlçe1, O2, Orta SED, erkek, yüksek lisans mezunu, sınıf öğretmeni, 6 yıldır yönetici, Eğitim ve Bilim Emekçileri Sendikası üyesi.
- Y2: İlçe2, O5, Orta SED, erkek, yüksek lisans mezunu, sınıf öğretmeni, 7 yıldır yönetici, Eğitim ve Bilim Emekçileri Sendikası üyesi.
- Y3: İlçe3, O3, Orta SED, kadın, lisans mezunu, rehber öğretmen, 7 yıldır yönetici, sendika üyesi değil.
- Y4: İlçe2, O6, Alt SED, erkek, yüksek lisans mezunu, sınıf öğretmeni, 4 yıldır yönetici, sendika üyesi değil.
- Y5: İlçe5, O7, Orta SED, erkek, lisans mezunu, sınıf öğretmeni, 4 yıldır yönetici, sendika üyesi değil.
- Y6: İlçe4, O9, Orta SED, erkek, yüksek lisans mezunu, tarih öğretmeni, 10 yıldır yönetici, Eğitim İş Sendikası üyesi.
- Y7: İlçe3, O8, Üst SED, erkek, lisans mezunu, fen ve teknoloji öğretmeni, 15 yıldır yönetici, Türk Eğitim Sendikası üyesi.
- Y8: İlçe5, O10, Alt SED, erkek, lisans mezunu, sınıf öğretmeni, 7 yıldır yönetici, Eğitim ve Bilim Emekçileri Sendikası üyesi.
- Y9: İlçe1, O11, Üst SED, erkek, ön lisans mezunu, sınıf öğretmeni, 23 yıldır yönetici, Eğitim ve Bilim Emekçileri Sendikası üyesi.
- Y10: İlçe4, O13, Üst SED, erkek, lisans mezunu, sınıf öğretmeni, 17 yıldır yönetici, sendika üyesi değil.
- Y11: İlçe1, O1, Alt SED, erkek, yüksek lisans mezunu, sınıf öğretmeni, 4 yıldır yönetici, sendika üyesi değil.

- Y12: İlçe3, O4, Orta SED, erkek, lisans mezunu, sosyal bilgiler öğretmeni, 18 yıldır yönetici, sendika üyesi değil.
- Y13: İlçe5, O12, Üst SED, erkek, ön lisans mezunu, görsel sanatlar öğretmeni, 25 yıldır yönetici, sendika üyesi değil.
- Y14: İlçe4, O14, Alt SED, erkek, lisans mezunu, Türk dili ve edebiyatı öğretmeni, 21 yıldır yönetici, Türk Eğitim Sendikası üyesi.
- Y15: İlçe2, O15, Üst SED, erkek, lisans mezunu, sınıf öğretmeni, 18 yıldır yönetici, Türk Eğitim Sendikası üyesi.

Yetişkin Eğitimi Kavramına Antropolojik Bir Bakış: Batıda ve Türk Toplumunda Yetişkin Eğitiminde Dönüşümler

Prof. Dr. İsmail GÜVEN*

Giriş

Eğitim her toplumun kültürel birikimini kuşaktan kuşağa aktarmada en önemli araçlardan birisidir. Bu yönüyle bütün toplumların ortak bel-
leğini oluşturur. Eğitimin başlangıcı insanlık kadar eski olsa da bir bilim
olarak gelişimi çok yenidir. İnsanın tarih sahnesine çıkışından itibaren,
eğitim kavramıyla yaşantılarının örtüştüğü görülecektir. Bununla birlik-
te her toplumun atalarından getirmiş olduğu birikimlerin düzenli ve
ayrıntılı olarak incelenmesinde yarar vardır. Toplumların geçirdiği evre-
ler ve yaşantılar eğitim kavramının anlamının değişmesini de beraberin-
de getirmiştir. Tarih, bugünün bilgisi ile geçmişin yeniden inşasıdır. Bu
nedenle, tarihin bir analizini yaparken ve değerlendirirken tamamen
tarafsız kalıyoruz demek saf bir ütopyadır (Good, 1961, s. 11). Yetişkin
eğitiminin antropolojik çözümlemesi de sosyo-tarihsel olguları birlikte
ele almayı gerektirmektedir. İlkçağda, çevredeki meyve ve sebzeleri ta-
nıyan, iyi hayvan avlayan kişiler eğitimli olarak nitelenirken, çağlar de-
ğiştikçe, eğitim kavramı öğretim kavramıyla beraber anılmaya başlamış-
tır. Özellikle dünyanın farklı bölgelerinde ve 16.yüzyılda Avrupa'da
meydana gelen değişimler ve bunların etkileri eğitim yörüngesini ta-
mamen değiştirmiştir. Uygarlığın beşiği olan Asya, Uzakdoğu, Mezopo-
tamya ve Ön Asya bu niteliğini Avrupa ve Amerika'ya kaptırdı. Yeni-
dünya düzeni ve uygarlıklar çatışması gibi kavramlar ışığında eğitim
kavramı farklı biçimde ele alınmaya başladı. Dünyada toplumlar birbiri-
ne yaklaştıkça ortaya çıkan sorunların çözümünde insanların birbirini
daha iyi anlaması ön koşul haline gelmiştir.

Eğitim Düşüncesi ve Yetişkin Eğitiminin İlk İzleri

Kutsal kitaplar insanlığın gelişimini ve ilerlemesini anlatırken önce
kelam vardı derler. Oysaki önce eğitim vardı demek daha doğrudur.
Yazılı geleneğin geç gelişmesinden dolayı, insanlığın tarih öncesi ve er-

* Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Öğretim Üyesi.

ken tarihi hakkında çok az şey bilinmektedir. Bununla birlikte, eğitim antropolojisinin temel varsayımı ailelerin ve hayatta kalma ihtiyacının insan türünün temel bir özelliği olduğu, çocuklar ve ergenlerin, insanlığın ilk zamanlarında aileleri tarafından eğitilmiş olduğu varsayımını desteklemektedir. İnsanların tarih öncesi dönemleri insanlık tarihinin en uzun dönemini (üç milyon yıldan daha uzun) kaplar ve farklı iklimlerde ve farklı jeolojik zamanlarda var olmalarının bir sonucu olarak, büyük bir karmaşıklık ve belirsizlik gösterir (Güven, 2021, s. 8). Çünkü taş aletler, tarihsel olarak sınıflandırılabilir en eski buluntulardır. İnsanlığın uzun tarihine bakıldığında günümüz insanında olduğu gibi “Eğitimi” insan toplumunun devamlılığı ve gelişimi için vazgeçilmez bir süreç” olarak kabul etmek kolaylaşmaktadır.

Eğitim, bireyin doğumundan ölümüne kadar sürmektedir. Doğal olarak insanların hayatta kalma ve düşmanca saldırılardan kendini korumaya çalışmasını öğrenmesi ilkel toplumlarda ilk eğitim çalışmalarına örnektir. İlkel toplumlarda hayatta kalmanın yanı sıra, doğaya uyum ve çevreyi tanıma eğitimin bir diğer özelliğidir çünkü insanlar hayatta kalmak için doğayı tanıyıp çevreden en iyi biçimde yararlanmak zorundaydılar. Sosyalleşme ve iş bölümü yerleşik yaşama geçişle başlayabilmiştir. İlkel toplumdaki eğitimde, başlangıçta kendiliğinden başlayıp bilinçli eğitici süreçlere doğru artan bir gelişme vardır. Eğitimin ilkçağlardaki en önemli özelliğinin spontane (durumsal ve rastlantısal) olması bu öncül ile açıklanabilir. Toplumsallaşma ile birlikte eğitim de karmaşılaşmaya başlayacak, işbölümü ile birlikte modern anlamda ilk eğitimciler de ortaya çıkmış olacaktır. Yazılı gelenek olmamasına rağmen, ilkel toplumda, özellikle ürettiği kültürel kazanımlar açısından, eğitimin önemi göz ardı edilemez. Çağımızdan binlerce yıl önce mağara resmi gibi bir sanat eseri yaratabilen insanlar, bir şekilde bunu öğrenmişlerdi. Bu becerinin bir nesilden diğerine öğretilip verildiğini varsaymak da akla uygundur. Mağara resmi, binlerce yıl önce, insanların zaten gelişmiş sanatsal becerilere sahip olduğunu kanıtlamaktadır. Chauvet, Lascaux ve Altamira mağaralarındaki canlılık ve etkileyiciliğindeki resimler, modern dışavurumculuk ve Kübizm eserlerini andırmakta ve çağımızdan 16.000 yıl önce Lascaux Mağaraları örneğinde olduğu gibi, çok fazla gözlem ve sanatsal becerinin geliştirilmiş olduğunu göstermektedir (Spodek, 2014). Bununla birlikte, insanlık, ancak Neolitik devrimden sonra (M.Ö. 12000 Göbeklitepe Yerleşimi) önemli gelişmeler yaşamıştır. Bu toplumsallıkla birlikte, farklı kademelerden insanların bir araya gelmesi ile yerleşik bir yaşam tarzına geçiş başlamıştır. Toplumsal yapısı tek soylu bir soy olarak klanlarla nitelendirilen merkezi bir politik kurumu olmayan toplum-

ların MÖ. 5500 ve Orta Avrupa'daki gibi Neolitik yerleşimlerde kendini göstermiştir. Sümer kentinde devletler daha sonra MÖ. 4. binyılda ortaya çıkmış, çivi yazısını geliştirmiş modern anlamda tarihi başlatmıştır. Bütün bu gelişmelere bakıldığında herkesin eğitildiği yetişkin ya da çocuk ayrımı yapılmaksızın insanların eğitim aldığı kolayca söylenebilir. Bu nedenle daha önce belirttiğimiz ifadeyi değiştirerek “her şeyden önce yetişkin eğitimi” vardı demek daha doğru olacaktır. Dikkat edilirse “yetişkin eğitimi” denilmekte öğretimden söz edilmemektedir. İnsanlar bir arada yaşarken bireysel davrandığı ya da sürüler halinde hareket ettiği için herkes doğuştan itibaren bir yetişkin gibi algılanıyordu. Eğitim ve öğretimin birbirinin ayrılmaz parçası olduğunu kabul edersek “yetişkin eğitimi” kavramı daha doğru bir duruma işaret etmektedir.

Eğitim ve Öğretim ve Yetişkinler

Eğitim, bireyin yaşantısı yoluyla bilinçli olarak istenen değişimleri oluşturma süreci olarak tanımlanabilir. Günlük dilde daha çok iyi nitelikler kazandırmak anlamında kullanılırken eğitim daha dar anlamda öğretimle aynı anlamda anlaşılmıştır. Eğitim sözcüğü Divan- ü Lügat-it Türk'teki karşılığı olan *igitmek*, *ikidmek*, *terbiye etmek*, yetiştirmek (ikdilmek eğitmek) sözcüğünden türemiştir (K. Mahmud, 1989). Eğitmek bir hayvanı veya bir insanı «yetiştirmek», «tam olarak gelişmesini sağlamak» demektir. Gerçekten de eğitim, bir toplumu oluşturan bireylerin toplu yaşama katılarak kişiliklerini geliştirmeleri için onlara sunulan bilgi ve becerilerin toplamıdır. Genel kültür, iletişim teknikleri, dil, ahlak kuralları, vb. eğitimin içine girer. Bu anlamda eğitim, bireylerin toplumsallaşmasının eksenini, yani bireylerin kültürünü, değerlerini ve kurallarını benimsemeyi öğrendikleri toplumlarıyla bütünleştikleri bir süreçtir. Eğitim ve öğretim kavramları çoğunlukla birbirine karıştırılır. Eğitimin en önemli özelliği bireyin yaşamı boyunca sürmesi ve her ortamda gerçekleşebilmesidir. Bireylerin yaşadıkları dünyaya daha iyi uyum sağlayabilmeleri için sürekli olarak eğitilmeleri ve sürekli eğitim kavramı toplumda giderek daha önemli bir yer tutmaktadır. Öğretimin en temel özelliği planlı, programlı ve belli bir mekânda gerçekleşmesi, sonucunda bir belge ile tamamlanmasıdır. Bu yönüyle eğitimden ayrılmakta daha çok okul çağını kapsamaktadır (Güven, 2019, s. 10).

Yetişkin Eğitiminin Vazgeçilmez Aracı: Sözlü Kültür ve Eğitim

Sözlü kültür birçok toplumda eğitim yaşamının ayrılmaz parçası olmuştur. Toplumu düzenleyen hiyerarşileri (yaş kümeleri, yaşlıların üstünlüğü, cinsiyetler arasındaki bölünme) yansıtır, ama aynı zamanda

doğa karşısında olduğu kadar diğer toplumsal gruplar karşısında da ortak bir kimliği korumanın aracıdır. Hemen hemen her toplum korumak istediği genel dünya görüşünün öğeleri, ezberlemeyi kolaylaştıran şiirsel bir biçim altında, destanlarda toplanmıştır. Gılgamış destanı (MÖ. XVIII. XVII. yüzyıllar arasında derlenmiş Mezopotamya efsaneleri) ve Hintlilere özgü Mahabharata (MÖ. IV. MS. IV. yüzyıllar arasında derlenmiştir) bütün halkların tarihlerini temellendirmelerine ve insanın yazgısını tanımlamalarına hizmet etmiştir. Aynı şey, Homeros'a atfedilen *İlyada ve Odyseia* (MÖ. VIII. yüzyıl) için de geçerlidir. Sözlü kültüre dayalı ilk toplumlar da eğitimin temel işlevi geleniğin kuşaktan kuşağa taşınmasıdır. *Kültürünü devam ettirmeye çalışan toplumlar da bireylere geleceğe uygun olarak davranma öğretilir.* Tarihin başlangıcına kadar geriye giden bu eğitsel araç örnekleri, eğitimin özelliklerinden birinin anlaşılmasını sağlamaktadır: bir mirası ve bir deneyi aktarmakla yükümlü olan eğitim, belli bir kültürel düzeni korur. Buna karşılık yazılı metinlerin belirmesi, eğitimin tarihsel evriminde en önemli dönüşümü gerçekleştirmiştir (Güven, 2018).

Yazı

Modern anlamda eğitimden söz edebilmek için yazıyı beklemek gerekecektir. Yazı ve modern anlamda kitap eğitimin temel aracıdır. Başlangıçta en temel yazılı metinler kutsal metinlerden oluşmakta ve bu metinler toplumun kozmogonik ve tanrıbilimsel görüşünün dayandığı gerçekleri içermektedir. Eğitilmiş olmak, her şeyden önce, temel metinleri olduğu gibi aktarabilmek, bunları harfiyen bilmek demektir. Eğitim böylece din adamlarına özgü bir ayrıcalık olmuştur. Birleştirici bir güç olan din, uzun süre eğitimin büyük bir başvuru kaynağı olarak kalmıştır. Ama toplumsal iş bölümü ve devletin doğuşu, ardından da güçlenmesi farklı bir gelişmeye yol açmıştır. Bundan böyle, hükümet kararlarının kayda geçirilmesi, vergilerin toplanması, ekonominin denetlenmesi vb. gibi kamu görevlerini yerine getirebilecek insanların yetiştirilmesi söz konusudur. Bu insanlar ahlaki ilkelerin ötesinde yazı yazmayı ve hesap yapmayı bilmek zorundadırlar. Bunlar eski Yakındoğu uygarlıklarında ke-tebe (yazıcılar) kategorisini oluşturmuşlardır (Fischer, 2003). Hangi dönemde olursa olsun eğitimin gelişimini etkileyen ilk olgu toplumsal olarak bireylerin “hayatta kalması” “kültürlenmesi” ve “biyolojik devamlılık” gibi amaçlarıdır. Bu olgular modern ya da ilkel olsun bütün toplumların kabul ettiği bir gerçektir. Yetişkinlere özgü gibi görünen bu becerileri biçimlendiren etmenlerden de söz etmek gerekir (Good, 1961, Gordon, and Lawton, 2002, Benner and Brügger, 2011. Bowen, 1981).

Yetişkinlerin Eğitimini Belirleyen Etmenler

İlk çağdan itibaren eğitimle ilgili etkinlikler ya da uygulamalar gelişirken yaş ya da gelişmişlik ayırımı yapılmamış doğal çevre ve yaşamın akışı içinde ortaya çıkmıştır. Planlı ve programlı etkinlikler ise ancak son yüzyılda gelişebilmiştir. Bu nedenle eğitimi belirleyen etmenler ilk çağlardan günümüze kadar yetişkin eğitimini her yönden belirlemiştir.

1. *Toplumların Yaşayış Biçimi*: İlk çağdan itibaren toplumların toplayıcı ya da avcı, göçebe, ya da yarı göçebe veya yerleşik yaşama geçmesi, ilkel ya da gelişmiş olması eğitimsel anlamda içeriği belirleyen en temel öge olmuştur. Çünkü insanlığın ilk amacı olan “hayatta kalma” becerisi yaşayış biçimiyle iç içe geçmiştir. Avcı ve toplayıcı toplumlarda bu etkinliklere yönelik beceriler ön plana alınıp, genç- yaşlı herkesin öğrenmesi zorunlu hale gelmiştir. Aksi halde hayatta kalabilmeleri mümkün olmayacaktır. Göçebe topluluklarda ise yön bulma, yerleşim yerleri, göç yolları ve göç ederken ortaya çıkabilecek sorunlarla baş edebilme eğitimin içeriğini oluşturan temel becerilerdir. Bugünün modern dünyasında bile bu becerileri kazanmış olmak gerekir. Her ne kadar avcılık ve toplayıcılık ile yaşamını sürdüren az sayıda topluluk olsa da modern insanın da bu becerileri ihtiyaçları vardır.
2. *Yerleşim Biçimleri/ Coğrafi Etmenler*: İlk çağdan itibaren insanların sürüler halinde olsalar bile yerleştikleri coğrafya ve yerleşim biçimleri eğitimle ilgili birikimi biçimlendirmiştir. Örneğin dağ ve sarp kesimlerde yerleşen topluluklar o bölgenin koşullarına uygun bilgi ve becerilerle donatılarak hayatta kalma ve biyolojik olarak devamlılığı sürdürmeye çalışmışlardır. Ormanda yaşayan topluluklar öncelikle orman yaşamının gerçeğini öğrenmiş ve çocuklara bu önceliğe göre bilgi ve beceri kazandırmışlardır. Su kenarında yaşayan topluluklar ise su üzerinde yaşamlarını sürdürebilecekleri biçimde eğitilmişler, eğitimin içeriği de buna göre belirlenmiştir. Aynı şekilde iklim de bireylerin eğitimini dolaylı olsa da etkilemiştir. Doğaya uyum sağlayabilmek için iklimsel hareketler konusunda ilk bilgilerini oluşturmuş ve buna ilişkin bilgi kaynakları eğitimsel becerileri biçimlendirmiştir. Örneğin soğuk iklim ya da aşırı sıcaklığın egemen olduğu çölde farklı beceriler geliştirilmiştir (Güven, 2019, s. 12-15).

Siyasi Örgütlenme: Siyasi örgütlenme adı konmamış olsa bile insanların sürü halinden çıkıp topluluk halinde yaşamalarından itibaren vardır. Bu nedenle güç sahibi olanlar ya da özel yeteneklere sahip olanlar ile sıradan insanlara sunulan bilgi ve beceri onların işgal ettikleri konuma

ve siyasi konumlanmalarına göre değişim göstermiştir. Antik Yunan da özgür vatandaşlar siyasi olarak eğitilirken, Orta Çağ'da üst sınıflar eğitim ayrıcalığından yararlanmışlar. Ayrıca bulunan sınıfsal konuma göre de verilen eğitim ve kazandırılacak beceriler değişmiş ve eğitimin içeriği de buna göre biçimlenmiştir. Bu olgu günümüzde de varlığını sürdürmektedir (Levine, and Ornstein, 2003. Gutek, 2005).

Din: İlk insandan itibaren doğaüstü ya da metafizik güçlerin varlığına inanılmış ve buna bağlı olarak bu güçlerle iletişim kurduğunu öne sürenler toplumsal ahlak ve düzen adına eğitimsel aktiviteleri biçimlendirmişlerdir. Dinsel aktiviteleri bazen bir ritüel biçiminde bazen de uygulamalı din öğretileri biçiminde her kuşağa öğretmiş ve ilk eğitim kurumlarını açmışlardır. Dinsel anlayışların çeşitlenmesi ile eğitim kavramı da çeşitlenmeye başlamış ve eğitimi sunan kişiler de farklılaşmıştır. Ailelerin yerini din adamları ya da modern anlamda öğretmenler almıştır (Weimer, and Jacobi, 1992)

Ekonomi: Ekonomik aktivitelerin tamamının kâr amacı güttüğü söylenemez. Bununla birlikte ilk çağ sonrasında ortaya çıkan iş bölümü ile birlikte, ekonomik aktivitelere göre iş bölümü başlamış ve eğitim kavramı bu işbölümündeki uzmanlığa odaklanmıştır. Yaşamını sürdürmek isteyen topluluklar önce tarımsal ürünleri işleme ve üretmeyi daha sonra hayvansal ürünlerden yararlanmayı öğrenmişlerdir. Ayrıca bu etkinliklerle refaha ulaşmaya çalışan toplumlar eğitimi bu aktivitelerin niteliğini artıracak alanlara yönlendirmişlerdir. Aynı zamanda ekonomik anlamda sınıfsal eğitimin de başlangıcı ortaya çıkmıştır (Güven, 2019, s. 14). Yukarıda sözü edilen başlıkların hepsi ilkel ya da modern toplumların hepsi için geçerlidir. Dönem olarak farklılık gösterse bile içerik olarak hemen hemen bütün toplumlar bu olguları yaşamışlardır.

Yazıdan Önceki Toplumlarda Yetişkinlere Özgü Eğitimsel Aktiviteler

■ Kültürel Aktarım

Eğitim tarihine bakıldığında herkesin ilk eğitimini ailelerinden aldığı görülür. Aynı şekilde atalarımız da birikimlerini kuşaktan kuşağa aktarırken kültürel olarak biriktirdiklerini aktarmışlardır. Kültürün bir kuşaktan diğer kuşağa aktarılması yazıdan önceki toplumlarda da modern toplumlarda da ilk olarak sözlü biçimde gerçekleşmiştir. Hayatta kalabilmek için içinde yaşanılan topluma uyum sağlamamızın ilk yolu kültürlenmektir. Kültürel aktarım yazıdan önceki toplumlarda ilk eğitimsel aktivite olarak ortaya çıkmıştır. Kültürel aktarım hayatta kalmanın ilk koşullarından biridir (Levine, & Ornstein, 2003, Gutek, & Gutek, 2005).

■ Deneme yanılma ile öğrenme

Yazı öncesi-ilkel toplumlar kuraklık ve sel, vahşi hayvanlar ve düşman saldırılarına karşı çevrelemiş bir çevrede hayatta kalmanın zor problemleriyle karşılaşmışlardır. Deneme yanılma ile zaman içerisinde kültürel kalıp haline gelen hayatta kalma becerileri geliştirmişlerdir. Kültürün devam etmesi için yetişkinlerden çocuklara aktarılması gerekir. Kültürleşme yoluyla, çocuklar grupların dil ve becerilerini öğrenir ve ahlakını ve dini değerlerini özümserken deneme yanılma yoluyla da bilgi ve beceriler kalıcı hale gelmeye başlamıştır (Güven, 2019, s. 8).

■ Ahlaki kurallar

Zamanla, gruplar hayatta kalma becerileri geliştirdiler ve bunları gençlerine aktardılar ancak bunları yaparken toplumsal dinamizm ve dengeyi korumak için kendilerince ahlaki kurallar geliştirdiler. Güçlü bir doğaüstü anlam yaratmak ve ahlakı uyandırmak için ritüel dans, müzik, tiyatro, dramatik oyunculuk ile çocukluktan yetişkinliğe geçişi netleştirdiler. Böylece çocuklar, grubun yasak veya tabularının (yasak davranışlar) yanı sıra kurallarını (kabul edilebilir davranışlar) da öğrendiler. Ahlaki kurallar bazı toplumlarda töre bazı toplumlarda ise gelenek olarak adlandırılmış, gelişmiş toplumlarda ise din ile birleştirilerek verilmiştir (Güven, 2021, s. 18).

■ Sözlü gelenek

İlkel toplumlarda karmaşık bir dil olmamasına rağmen sosyalleşmeye başladıktan sonra birikimlerini sözlü geleneği geliştirmeyle aktardılar. İlkel toplumlar geçmişlerini kaydetmede yazma eksikliğinden dolayı, kültürel miraslarını iletmek için sözlü -hikâye anlatımı- geleneğine dayandılar. Yaşlılar veya rahipler, genellikle yetenekli öykü anlatanlar, grup geçmişine ilişkin bilgileri ya şarkı söyleyerek ya da destanlaştırarak anlatmışlardır. Mitleri ve gerçek tarihi olayları birleştiren sözlü gelenek, grubun kahramanları, zaferleri ve mağlubiyetleri hakkında gençlere anlatılmasıyla grup kimliğini geliştirdi. Şarkı ve hikâyeler grupta konuşulan dili ve değerleri gençlere öğretmeye yardımcı oldu. Günümüzde dahi modern eğitim kurumlarında bile sözlü kültür varlığını sürdürmektedir (Güven, 2021,s. 19).

■ Anlatılara Dayanmak

İlkel toplumdan günümüze, eğitimin içeriği kahramanlar ve didaktik öğelerle doludur. Kahramanlıklar hikâye ve masallarda beden bulur ve genç kuşaklar kahramanlarla özdeşim kurarlar. Bugün özellikle okulöncesi ve ilköğretim sınıflarında hikâyeler ve hikâye anlatımı önemli ve ilgi

çekici bir eğitim stratejisi olmaya devam ediyor. Hikâyeler aracılığıyla çocuklar kültürleri ve kahramanları, efsaneleri ve geçmişleriyle buluşuyor. Dilin gelişimiyle birlikte, anlatılar ve hikâyeler eğitimsel materyal olarak kullanılmaya başlanmıştır (Gordon, and Lawton, 2002).

■ Edebi Kültür

İnsanlar hayatta kalmak için araçlar yaptılar. Araç üreticileri olan insanlar en eski teknolojiye örnek olarak mızraklar, baltalar ve diğer araçları ürettirler ve kullandılar. Benzer şekilde, dil kullanıcıları olarak biz semboller yarattık ve beceriyle kullandık. Okuryazarlık için büyük kültürel sıçramamızı - ve daha sonra okullaşmayı oluşturan işaretler, hiyeroglif ve harflerden oluşan sembollerle açıklamaya başladık. Yazı icat edildiğinde, çocuklara okuma ve yazmanın öğretilmesi gerekliydi. Yazma ve okuma ile geçmişi kaydetmek ve bir tarih yaratmak mümkün oldu. Dünyanın çeşitli yerlerinde, gruplar kendi tarih öncesi sözlü geleneklerini destekleyen kendi yazılı dillerini geliştirdiler (Weimer and Jacobi, 1992, s. 46).

Yetişkin Eğitiminin Avrupa'da Gelişimi ve Türk Toplumunu

Tarihsel sürece bakıldığında dünyada ve Türk toplumunda yetişkin eğitiminin benzer örüntüyü izlediği görülebilir. Yerleşik yaşama geçmeden önce yaşamda kalma, korunma ve barınma gereksinimi için eğitim alma olgusu her toplumda en önemli becerilerden sayılmıştır. Araç yapma, avlanma, korunma konusundaki becerileri geliştikçe deneyimler eğitimin içeriğini oluşturmuştur. Taklit ve model almaya dayalı deneyimler yetişkinlerin ilk eğitimciler olmasıyla yeni bir evreye girmiştir. Ancak bu dönemde hangi yaşta olursa olsun herkes öğrenendir. Çocuk ve yetişkin arasında bir fark yoktur. Başka evre ise araç yapımıdır. Deneyim ve birikim arttıkça insan doğaya egemen olmaya başlamış, sanatsal beğeni de gelişmiştir. Bütün bunlar yerleşik yaşama geçişi hızlandırmış ve yazı ile uygarlıkların doğuşu başlamıştır. Yazının bulunuşu ile yetişkin eğitimi yeni bir evreye girmiştir. Yetişkinler ilk öğretmenler olarak görevlendirilmişlerdir. Uygarlık Antik Yunan'da özellikle Atina sitesinde "aristokratik demokrasinin gelişmesiyle yeni bir evreye girmiştir. Özgür vatandaşlar için eğitim önemli bir ayrıcalık olmuştur. Bu noktada halk ile aristokrasi arasında ayırım ortaya çıkmış, ilk kez "seçkin erkek halk" eğitim hakkını kendi çabalarıyla almıştır. Platon'unun eğitimle ilgili görüşleriyle birlikte "halkın eğitimi" ele alınmaya başlamıştır. Antik Yunan'ın eğitimle ilgili mirası Roma'ya ulaşmıştır. İlk kez "iyi vatandaş" yetiştirme konusu eğitimin amaçları arasına girmiştir. Orta Çağ'a gelinceye kadar eğitim ayrıcalıklı kesimlere verilmeye devam et-

miş halkın eğitimi ise ihmal edilmiştir. Bu dönemde din eğitimi ön plana çıkmış, kilise halkın eğitimiyle ilgilenmeye başlamış belli kesimlerin eğitimi için okullar açılmıştır. Feodalitenin ortaya çıkışıyla birlikte halkın eğitimi daha geriye gitmiş ancak otodidakt diyebileceğimiz anlayışla halk kendi kendini eğitmeye başlamıştır. Her sınıftan halk gelecek için kendi kendisini eğitme çabasına girmiştir. Bu dönemde çocuklar da yetişkinlerin kopyası olarak algılanmış yetişkin ve çocuk eğitimi arasında anlamlı fark olmamıştır. Rönesans döneminde de halkın eğitimi dikkate alınmamış seçkin anlayış sürmüştür. Rönesans sonrasında ortaya çıkan hümanizmin gölgesinde informal eğitim uygulamaları daha da artmaya başlamıştır. Matbaanın icadı ile geniş kitleler kendi kendilerine bilgiye ulaşmaya çalışmışlardır. Ancak gerek tekniğin yaygın olmaması ve kitapların pahalı olması eğitim hakkını varlıklı kesimle sınırlıyordu. Halk eğitimi konusunda ilk önemli çaba Reform ile başlamıştır. Protestanlığın gelişmesi için kitlelerin eğitimine önem verilmiş gerek “Sunday school” gerek kiliselerde “halkın” eğitimiyle ciddi biçimde ilgilenilmiştir. Böylece halk eğitimi ya da informal eğitim kavramı kendiliğinden ortaya çıkmıştır. Rönesans hümanizmi, bir dizi değeri veya kültürel ve eğitimsel idealleri benimsemiş, Yunan ve Roma Antikliğine belirgin bir ilgi göstermiş ve zamanın bilim insanları insan doğasını iyileştirmek için en iyi yolu aramıştır. İnsanın din ile olan ilişkisinin ve diğer insanlarla olan ilişkisinin yalnızca eğitim aracılığıyla daha iyi bir değişim geçirebileceğini doğru bir şekilde hissetmişlerdir; Ek olarak, zamanın ünlü felsefi ve teolojik incelemelerinin çoğu, “eğitim kurum”u olarak nitelendirilebilir. Bu nedenle Reformcular düşünsel ve tinsel alanda eğitimde benzer bir değişiklik olmadıkça, insanın tutumuna yeni bir yönelim, paylaşımcılık ve sosyal-politik veya kurumsal düzeyde hiçbir değişikliğin elde edilemeyeceğini belirtmektedir (Androne, 2014, s. 80).

16. yüzyıldaki Protestan Reformu yalnızca dini paradigmalardaki büyük bir değişimi getirmemiş, aynı zamanda dini, siyasi ve sosyal reformların hepsi bir araya gelmiş ve Avrupa’da moderniteye geçişi hızlandırmıştır. 16. yüzyılda, nüfusun büyük çoğunluğu cahil, sadece toplumda üst tabakada yer alanların eğitim ayrıcalığı vardı. Reform dini anlayışları sosyal biçimde yorumlamayı sağlamış ve Kutsal kitap en azından ücretsiz biçimde kitlelere ulaştırılmıştır. Ticari kalkınmanın büyümesi, devlet bürokrasisinin güçlenmesi ve genişlemesi ve modern bir ordunun taleplerinin tümü, okuryazarlığa ve yazılı kültürün yayılmasına yol açmıştır (Lindberg, 2010). Reformcular tarafından klasik dilleri öğrenmek için atfedilen ana rol, yalnızca eski Rönesans’ın eski Yunan Roma dünyasının büyüleyici bilgeliğine başvurması sayesinde açıklanamaz: Protestanlığın

öncüleri herhangi bir ideal bir Hristiyan'ın hayal ettiği devlet anlayışına ulaşmak istiyordu. İyi bir Hristiyan İncil'i orijinal olarak okuyabilmeli, böylece Tanrı'nın insanlara iradesini ve Kilise geleneğinin ilahi emirlerine uyabilmeliydi. Bu nedenle, 16. yüzyıla kadar bütün inananların dini eğitim almasını vurgulayan Reformcular, evangelizmin yaptığı gibi herkesin dini eğitim almasını istemişler ve dikkatlerini kendi dönemlerinde de oldukça popüler olmuş olan dinsel eğitim veren yüksek düzeydeki eğitim kurumlarına vermişlerdir (McGrath, 2004). Luther birçok "tez, popüler eser, eğitim çalışması ve eğitsel yazı"lar yazmış olan bir üniversite profesörü ve aynı zamanda çok üretken bir yazardı. Protestanlığın bütün öncüleri aslında, iyi eğitilmiş öğretmenler tarafından sağlanan kaliteli bir eğitim olmadan hiç kimsenin medeni bir şekilde davranamayacağı ya da yeterince doğru bir şekilde yanlış ve gerçeği yanlışlıktan ayıramayacağı gerçeğinin farkındaydı: Temel anlayışları "Hristiyan inancının temellerinin" doğru bir şekilde anlaşılmasında yatmaktadır (Green, 2009). 16. yüzyılın dini reformu, Katolik Kilisesi'nin gücünü azaltmış ve Avrupa'daki orta sınıfların ortaya çıkmasına katkıda bulunmuştur. Topluma kendi dillerinde İncil okumalarını söyleme konusundaki kararlılıkları ve İncil'i farklı dillere çevirmeleri reformculara kitlelerin sempatisini artırarak, okuryazarlığın gelişmesine yol açtı. Protestanlar çocuklar için kendi dillerinde temel bir okuma, yazma, aritmetik ve din eğitimi sunan yerel ilköğretim okulları kurdular. Örneğin İngiltere'deki yöresel okullar öğretim dili olarak İngilizceyi kullandı. Protestan eğitimciler, birbirleriyle ve Roma Katolikleri ile tartışırken, dini doktrinlerini özetleyen ilk kitaplar - bir soru-cevap biçiminde eklektik eserler meydana getirdiler. Yerel okullar hem kız çocukları hem de erkek çocukları ilkokulda eğitirken, üst sınıf erkekleri Latince ve Yunancayı ön plana alan hazırlık eğitimi veren ortaokullara devam etmişlerdir. Martin Luther, devletin, ailenin ve okulun kiliseyle birlikte Reform liderleri olduğuna inanıyordu. Aile çocukların karakterini şekillendirdiğinden, Luther ebeveynleri çocuklarına okuma ve din öğretmeye teşvik etmiştir. Her aile birlikte dua etmeli, İncil'i okumalı, catechism'i incelemeli ve yararlı bir ticaret yapmalıdır. Luther, hükümetin okullara okuryazar, üretken ve dindar vatandaşları eğitmede yardımcı olması gerektiğine inanıyordu. Dolayısıyla, Reform eğitim ve okuryazarlık konusunu devletin bir görevi olarak sunmuştur. Çocukları okulda tutmak için konularını zorlamadan uzak bir anlayışı benimsemeyi önerir. Devlet için bir sorun olan bu halk eğitimi, toplum bu konuda belli bir ortaçağ tutumundan rahatsız olsa da toplumsal konumu ne olursa olsun, cinsiyetleri ne olursa olsun, tüm nüfusa açık olmalıdır. Luther'e göre, erkek çocukların eğitimi günde dört saat ve kızların iki saat olmalıdır. Kızları ve erkekleri aynı şekilde eğitmeliyiz diyerek

kadın eğitiminin önünü açmıştır. Reformasyon, kuruluşundan bu yana, eğitimdeki bu büyüme için çok önemli bir faktör olmuştur. Reformun öğretim ve eğitim alanlarına yaptığı katkı, Avrupa'daki okulların modernleşmesinin itici gücü olmasıdır. Öğrencinin merkez alındığı okullarda dini yükümlülükler olmadan yetenekli vatandaşlar yetiştirme hedeflenmiştir. Bu okullarda, yerel anadilde eğitim zorunluydu, bu da metinlerin yerel dillere çevrilmesi başarılmıştır.(ilk önce Almanya daha sonra Katalan dili ile Katalonya dahil olmak üzere Avrupa'da). Ayrıca, modern öğretim tekniklerini ve okulun dört duvarının ötesine geçen ilişkiler için boşluklar yaratma yeteneğini, yaş, cinsiyet, sosyal koşullar ve sosyal uyumu destekleyen siyasi düşüncenin ortaya çıkmasını sağlamıştır. Bütün bunlar Reformu destekleyen teolojik düşüncenin Avrupa'yı sadece dini değil sosyal olarak da nasıl etkilediğinin tekil örnekleridir (Lull, 1989)

Luther'in " *Letters to the Mayors and Aldermen of All Cities of Germany in Behalf of Christian Schools*" eserinde, kamu görevlilerine eğitimin sorumluluğunu almalarını ve öğretimin siyasi, ekonomik ve ruhsal faydalarını vurgulamıştır. Luther öğretmenlerin öğrencileri doğru dini doktrin ile eğittiğinden ve onları okuryazar, düzgün ve üreten yurttaşlar olarak eğittiklerinden emin olmak için okulların kamu görevlileri tarafından organize edilip onların gözetiminde olması konusunda ısrar etmiştir. Aziz Paul'dan etkilenecek, evin reisi olarak kocanın karısı üzerinde otoritesinin olduğu düşüncesini paylaşıyordu. Ev işleri ve çocukların yetiştirilmesi kadına uygun roller olarak kalmıştır. Öte yandan, Luther'in ana dilde İncil okuma noktasındaki vurgusu kızların da erkekler gibi ilkökula gitmesi gerektiğini ortaya çıkardı. Okullaşma böylelikle kadına küçük de olsa, paylaşımlı bir şekilde kendi çocuklarını eğitime rolünü verdi (Lull, 1989). Luther'e göre eğitim, Tanrı'ya daha iyi hizmet vermek ve bir insana destek olmak için bir fırsattır, çünkü eğitilmiş bir insan eğitimsizlere göre daha iyi beceri ve bilgiyle donatılabilir. Luther, çocukların ebeveynlerine itaat etmesi gerektiğini belirtmiş ve itaat olmadan disiplinin olmayacağı ve ailede disiplinin olmamasının devlete tehdit oluşturacağını belirtir. Aileler iyi yönetilemezse zulüm, büyücülük, cinayetler, hırsızlık, itaatsizlik ortaya çıkar. Bir prenslik bölgelerden oluşur; bir krallık, prensliklerden ancak bunların hepsi aileden oluşur. Baba ve anne kötü yönettiğinde ve çocukların kendi yollarına sahip olmalarına izin verdiğinde, ne şehir, kasaba, köy, ilçe, prenslik, krallık, ne de imparatorluk, iyi ve barışçıl bir şekilde yönetilemez (Androne, 2014, s. 82-84). Bu nedenle, Luther toplumda iyi eğitilmiş vatandaşlar, etkili liderler olmadan, toplumsal ilişkilerin bozulacağını, toplumun yok olacağını belirtir. Alman Reformcu sıradan çocuklara verilecek eğitimin "mükemmel bir yatırım"

olduğunu belirtmiş ve halktan daha fazla destek alınması gerektiğini açıklamıştır. Yetişkinlerin en önemli görevi genç neslin eğitimiyle ilgilendirilmiştir çünkü çocuklarına eğitim aldırılmazlarsa yetişkinler için hiçbir faydası yoktur (Lull, 1989). Yetişkin eğitiminde dönüşüm reform sonrasında hızlanmıştır. Her kesimden bireyler okuma-yazma becerisine sahip olmaya başlamış ve bireysel aydınlanma gelişmiştir. Nitekim aydınlanma dönemini yaratan da bu bireysel aydınlanmalar olmuştur. Okur-yazarlığın artışı ile sınıf mücadelesi başlamış ve eşitlik/özgürlük çabaları hız kazanmıştır. Bu mücadeleye hız kazandıracak kitleler (halk) daha fazla eğitim talep etmeye başlamıştır. Avrupa'dan Amerika'ya etkisi yayılan "Akıl Çağı", Aydınlanma, 18. Yüzyılda eğitimin üzerindeki dini etkiye; natüralizm (doğacılık) ve rasyonalizm yolu ile meydan okumuştur (Androne, 2014, s. 86)

Osmanlılarda Devlet ve Toplum Yapısı Yetişkin Eğitimi

Avrupa bütün bu gelişmeleri yaşarken Osmanlı Devleti'nde siyasi başarılarıyla tarih sahnesinde adından söz ettiriyordu. Bununla birlikte eğitim özellikle yetişkinlerin eğitimi Tanzimat dönemine kadar (1839) özel bir azınlığa özgü ayrıcalık olarak sürmüştür. Toplumsal yapının kul anlayışına göre organize edildiği bu dönemde örgün eğitim kurumları yalnızca belli sınıfların yetiştirilmesine özgü kalmıştır (Seyfiye, İlmiye, Kalemîye). Devletin vatandaşlardan üstün görülmesi, vatandaşlık kavramlarının gelişmemesi, kitlelerin eğitiminin ihmal edilmesine yol açmıştır. Sosyal devlet anlayışının çok geç gelişmesi de halk eğitiminin yüzyıllar boyunca geri kalmasına neden olmuştur. Bunun farklı nedenleri vardır. Osmanlı toplum yapısı, birçok öğeden oluşan karmaşık bir dengeyi içermekteydi. Osmanlıların bu konudaki düşünceleri, toplum yapısını bize tanıttığı kadar, kendilerinden önceki Türk-İslâm devletlerinin yönetim kuram ve deneyimlerini de yansıtmaktadır. Osmanlı toplumu iki büyük bölümden oluşmaktaydı. Birincisi yöneticiler veya vergi ödemenen «askerî» sınıfı. «Askerî» sözcüğü devletin ordu ve savaşçı yapısını gösterirse de bu terimi günümüz Türkçesindeki kullanımıyla karıştırmamak gerekir. En iyisi, «askeri» sınıfı doğrudan devlete çalışanlar, ya da yalnızca «devlet-sınıfı» olarak düşünmektir. Eğitim sistemi bu sınıfların eğitime yönelmekteydi (Koçer, 1991).

Bu yönetici sınıf üyeleri için belli başlı üç uzmanlaşma dalı vardı: *İlmiye*, *Kalemîye*, *Seyfiye*. «İlmiye» yargıçlık, noterlik ve denetçilik işlerini yürüten kadırlarla tıp ve astroloji bilgileri dahil her düzeydeki müderrislerden oluşurdu. Ayrıca imam, müezzin gibi din görevlileriyle Hz. Muhammed'in soyundan geldiği kabul edilen seyyid ve şerifler de ilmiye-

den sayılırlardı. «Kalemiye», büro ya da daire anlamına gelen devlet kalemlerinde çalışan her düzeydeki idarî memurları içerirdi. Kılıç anlamına gelen seyf sözcüğünden gelen, «seyfiye» günümüzdeki anlamıyla askerleri (askeri yöneticilerin tamamı) kapsardı. Yalnız hemen eklemek gerekir ki seyfiye sınıfında yer alanların yönetim görevleri de vardı. Bu üç sınıfla doğrudan ilişkisi olmamakla beraber, sarayda çalıştıkları için devlet-sınıfından sayılan harem hadımları, kapıcıları ve bunların başı olan darüs-sâade ağası gibi küçük bir sınıf daha vardı (İnalcık, 1993, s.329).

Osmanlı toplumunun diğer bir sınıf ise halk başka bir deyişle *re'âyâ*, yani vergi ödeyen sınıftı. Osmanlı devlet anlayışı «re'âyâ»yı toplum içindeki iktisadî ya da meslekî işlevine göre sınıflandırdı: Tüccar esnaf ve sanatkârlar, tarımda çalışanlar ve konar-göçerler. Kentlerde yaşayan sınıfın, özellikle büyük tüccarların, Osmanlı gözünde ayrı bir saygınlığı vardı. Aynı zamanda yönetim merkezi olan kentler uygarlığın beşiği sayılırdı ve kentsel yaşamın aksamadan sürebilmesi yönetimin hedeflerinden birini oluştururdu. Köylüler de gerek yerleşik hayat yaşadıklarından, gerekse devletin başlıca vergi kaynağı olduklarından, kurulu düzenin temel taşlarından sayılırlardı. Konar-göçerler ise, denetimi zor topluluklar olduklarından, genelde uygarlık dışında kalmış kaba saba insanlar olarak görülürlerdi (Yediyıldız, 1982, s.147,151).

Bu yatay sınıflaşmanın yanı sıra Osmanlı toplumunda bir de dikey örgütlenme vardı. Dikey örgütlenmenin temel birimleri, *millet* adı verilen dinî-mezhebi cemaatler, topluluklardı. Osmanlı'nın «millet» kavramı günümüz Türkçesinde «ulus» anlamına gelen sözcükle karıştırılmamalıdır. Millet dendiğinde akla gelenler belli başlı gayrimüslim milletler, Rum-Ortodoks, Ermeni, Yahudi ve Kıpti-Hristiyanlar vd. idi. Her millet kendi koşullarına, gelenek ve töresine göre ayrı bir iç örgütlenmeye sahipti. Değişik milletlerin mensupları, merkezî yönetime kendi dinî önderleri aracılığıyla bağlıydılar. Millet liderleri, vergi yükünün paylaştırılması ve toplanması, topluluğun eğitimi, evlilik, boşanma, miras gibi topluluk içi hukukî işlerden sorumluydular. Topluluklar-arası ilişkilerde şariat ilkeleri geçerliydi. Müslümanlar ise doğal olarak hâkim millet konumundaydı. Gayrimüslim milletlerin vergi dışı tutulan cemaat önderleri bir yana bırakılacak olursa, devletin hemen tamamını Müslümanlar oluşturmaktaydı (Akdağ, 1974, s.113,114,268,290,291 Güneş, 2015, s. 3-5).

Yukarıdaki özet, Osmanlı toplumunun yapıtaşlarını genel çizgileriyle göstermektedir. Yapıtaşları derken, bir yandan toplumun en ayrıcalıklı sınıflarını içeren oluşturan “devlet-sınıfı”nın üç uzmanlık düzeyi ile yönetilen kesimin yatay işlevsel katmanlarıyla dikey cemaat-millet sınıfları kastedilmektedir. Sanatkâr, esnaf, tüccar gibi kentlilerden köy toplu-

luklarına ve yönetim merkezleriyle ilişkileri en alt düzeyde kalan konargöçerlere uzanan sınıflaşma, dikey cemaatlerle kesişiyor, iç içe geçiyordu. Klasik Osmanlı toplum yapısının iç dinamiğini anlamanın yolu, toplumun değişik bölümleri arasındaki dayanışma ve çatışmaları belirleyen dinamikleri kavramaktan geçer. Osmanlı yönetici sınıfının hemen her zaman başlıca amaçlarından biri, toplumun yapı-taşları dediğimiz ögeler arasında gerek uzlaştırma-uzlaşmaya, gerek baskıya başvurarak belli bir uyumu sağlamak olmuştur. Osmanlı devletini yöneten kadro içinde de tabakalaşma, farklılaşma vardı. İyi eğitim görmüş kişilerden oluşan bir çekirdek sınıf (rical) devlet yönetiminde son sözü söylerdi. Yönetim örgütünün gün geçtikçe karmaşıklaşması ve özel görevler için eğitilmiş insan gücüne gerek duyulması bu seçkin sınıfın belirginleşmesine neden oldu. Osmanlı topraklarının gittikçe genişlemesi de seçkin bir yönetici kadroya duyulan gereksinimi pekiştirdi. Merkezden çok uzak bölgelerde, aynı dünya görüşüne sahip olarak devlete sadakatle hizmet edecek yöneticilerin yetiştirilmesi, eğitim kurumlarına özel bir önem verilmesini gerektiriyordu. Kaldı ki o dönemin tüm İslâm devletlerinde olduğu gibi Osmanlı sarayında da kültürel incelik bir erdem sayılıyordu (Maxime, 1989, s.883-901).

Bu koşullarda, devlet örgütü içinde sayısı sınırlı üst mevkilere yükselmek, belli bir alanda uzmanlaşarak yoğun bir eğitim ve deneyim birikimine sahip olmayı gerektiriyordu. Bu hiç de kolay değildi, ama gerekli aşamaları başarıyla geçenler, ayrıcalıklı sınıflara yükseliyorlardı. Bir bakıma gerçek «Osmanlılar» bunlardı. Bu anlamda Osmanlılığın şartı üçtü: Devlete hizmet, dine hizmet ve âdâb-ı Osmânîyi bilmek. Devlete hizmet etmek, salt değişik hükümet işlerinde görev almaktan öte, devletin sahibi ve her şeyi olan padişaha tam bir sadakatle bağlı olmayı gerektiriyordu. Dine hizmet, Müslüman olmak ve İslâm'lığın yüksek ülkülerine sahip çıkmak demektir. Osmanlı adabını bilmek için İslâm kültür geleneğini hakkıyla öğrenmek, özümsemek, nazım ve nesriyle Osmanlı Türkçesi'nin inceliklerini kavramak ve seçkin Osmanlılığın töre ve geleneklerine uygun bir yaşam sürdürebilmek, kısacası oldukça üst düzey bir eğitim ve yetişmeden geçmiş olmak oldukça önemliydi (Güven, 2018).

Açıkça, eğitim seçkin Osmanlıları sıradan devlet görevlilerinden ayıran kurumdu. Osmanlı toplumunda yükselmek isteyen biri, önce bir şekilde devlet örgütünün değişik dallarından birine katılmak, sonra da eğitim-öğretim engelini aşmak zorundaydı. Ailesi reayadan olan biri için bu pek de kolay değildi. Daha küçük yaştan kendisine devlet sınıfından nüfuzlu bir koruyucu bularak yarıya onun desteği altında başlaması gerekiyordu. Yarış, Müslümanlığı kabul etmeleri şartıyla gayrimüslimlere

de açıktı. Seçkin ailelerden gelen gençler için devlette iş bulmak sorun değildi, ama bunlar da daha yüksek mevkilere çıkabilmek için gerekli eğitimden geçmek ve kişisel yeteneklerini kanıtlamak zorundaydılar. Her ne kadar zaman içinde Osmanlı seçkinleri kendilerine katılacak yeni üyeleri kendi yakınları arasından seçmeye yönelmiş ve Osmanlı eğitimi bu yüzden katı ve şekilci bir hale girmişse de Osmanlı yönetim düzeninin canlı dönemlerinde kişisel yeteneğe, eğitime ve kültürel inceliğe önem verdiği kabul edilmektedir (Karpas, 2009, Ortaylı, 2016). Yöneten sınıf olan ve padişah tarafından atanmış olan seyfiyye, ilmiyye ve kalemiyye reayadan farklı olarak eğitim ayrıcalığını elinde tutmuştur. Bu nedenle Terbiye-i Avam ya da halkın eğitimi konusuna neredeyse bütün kapılar kapanmıştır denilebilir. Bu durum Tanzimat döneminde belli ölçülerde değişmeye başlamıştır.

Tanzimat Dönemi ve Sonrası Halk Eğitiminde Dönüşümler

Tanzimat döneminden önce başlayan eğitimsel dönüşüm bu dönemde farklı bir görünüm almıştır. Tanzimat sonrasında yapılan hukuksal, kurumsal ve eğitimsel reformlar genelde eğitimin ve halkın eğitiminin daha fazla önem kazanmasını sağlamıştır. Önce Tanzimat Fermanı daha sonra Islahat fermanı toplumsal dönüşümü hızlandırmıştır. Kişisel güvenlik, siyasi katılım, tebaaya eşit haklar sağlama konusunda yapılan hukuksal düzenlemeler eğitim alanına da yansımıştır. İç ve dış gelişmeler toplumsal yapıyı etkilemiş ve “halk” algısı değişmeye başlamıştır. Tanzimat dönemine kadar devlet önünde güçsüz olan halk bu dönemden itibaren devletin halk için olduğu düşüncesiyle tanışmıştır. Devlet adamları eğitimle ilgili yasal metinler oluşturmuşlar ve eğitimle ilgili sorumluluk almaya çalışmışlardır. Toplumun genel eğitim düzeyini yükseltmeye yönelik yeni eğitim kurumları açmışlardır. Devlet bu dönemde eğitim kurumlarıyla daha fazla ilgilenmiş, sosyal ve ekonomik olarak gelişimin sağlanması için halkın eğitimine özel önem verilmiştir. Tanzimat döneminde temeli atılan eğitimsel değişimler hem kültürel hem de ideolojik değişime yol açmıştır. Bu anlamda bürokrasi ve eğitim ilişkilerinin verilere dayalı olarak incelenmesi Tanzimat dönemi eğitiminin dönüşümünün anlaşılmasına yardım edecektir. Osmanlı Devleti’nin modernleşmesi ve gelişmesini anlayabilmek Tanzimat dönemindeki değişimi kavramaya bağlıdır. Tanzimat dönemi eğitim kurumlarının amaçlarının ve işlevlerinin değiştiği ve kurumsallaşmaya başladığı bir döneme işaret etmektedir (Güven, 2018, s. 133).

Tanzimat sonrasında ortaya çıkan yeni bürokratik yapı aynı zamanda yeni bir bürokrat tipinin gelişmesini de beraberinde getirmiştir. Her ne

kadar Osmanlı Devleti'nde batıdaki gibi dikey bir sınıfsal yapı mevcut değilse de yatay sınıfsal yapı içinde ilmiye, kalemiye ve seyfiyenin bürokrasideki egemenliğine karşı Tanzimat kafasıyla yetişmiş "mülkiye sınıfı" ortaya çıkmıştır. Eğitimle ilgili kalıcı ve ayrıntılı düşünülmüş bir eğitim politikası geliştirilememiştir. Ancak "devleti kurtarmak için yönetsel, ekonomik önlemlerin yanı sıra kısa dönemli, işe yarar ya da faydacı özellik taşıyan "devletin bekasını sürdürmesine yardım edecek" geçici eğitimsel çözümler aranmıştır. Bu politikayı belirleyen iç ve dış politik koşulları iyi kavramak gerekir. Tanzimat öncesinde başlayan ve Tanzimat döneminde hızla süren politika belirleme anlayışı batıdaki derin tartışmalardan oldukça uzaktır. Eğitim politikasının birinci belirleyeni devletin kaybettiği askeri saygınlığını tekrar kazanmaktır. Bu nedenle askeri başarıları tekrar kazanmak için eğitimle ilgili olarak kullanılan "nizam-ı âlem" ya da "ahval-i âlem" kavramları kullanılmıştır. Devletin bekasını kurtarmak için askeri güce ve değişime inanan Tanzimat bürokratları Osmanlı Devleti'nin rakibi olan Avrupa'yı tanımak ve onların askeri eğitim sistemin benzer kurumları ve politikaları oluşturarak onlara karşılık vermeye çalışmıştır. Tanzimat döneminde artarak devam eden "layiha" ve sefaretname türündeki eserler Tanzimat döneminden sonra da yazılmıştır. Bu tür belgeler Osmanlı Devleti'nde siyasi, ekonomi ve hukuk politikasını doğrudan, eğitim politikasını da dolaylı biçimde etkilemiştir. Layihaların temel amacı her ne kadar padişahların isteklerine cevap vermek olsa bile padişahın özellikle bürokratlardan bunları istemesi oldukça anlamlıdır. Padişahlar bu tür belgelerden yararlanarak eğitim ve öğretimle ilgili konularda çeşitli fermanlar yayımlamışlardır. Özellikle Tanzimat döneminden sonra ortaya çıkan bu metinler ışığında eğitim politikası bu yönde hızla değişmeye başlamıştır. Eğitimi kitlelere ulaştırmak, eğitimi devletin görevlerinden biri haline getirmek, devletin gereksinim duyduğu memur ve bürokratları yetiştirmek, ilmiyenin eğitimdeki gücünü azaltmak ve dünyevi konuları ders programlarına eklemek gibi olgular eğitim politikasındaki dönüşümün ilk örnekleridir. Tanzimat öncesinde başlayıp sonrasında hızla devam eden, askeri, yönetsel, eğitimsel ve hukuksal merkezileşme ve devletin bu merkezileşmede tek güç olması kameralizmin doğrudan etkisi olarak yorumlamak mümkündür. Yapılacak olan reformların merkezi otorite ve askeri yapıyı güçlendirmesi için eğitim ve eğitilmiş subaylar yetiştirilmesi ihtiyacını doğurmuştur. Tanzimat öncesinde kara ve deniz harp okullarının açılması, askeri öğrencilerin yurt dışına öncelikle Almanya'ya gönderilmesi bu politikaların eğitime yansımaları olarak algılanabilir. Tanzimat'ın ilanından önce oluşturulan bir Meclis-i Umur-ı Nafia layihasında "*eğitim*" ve "*bilim*"in ülke kalkınması ve sanayinin temel aracı olduğu vurgulan-

mıştır. Layihada: “Eğitim ve bilim toplumun mutluluk ve nimetinin kaynağıdır. Her türlü zenginliğin kaynağının eğitim ve bilim olduğunu düşünen herkes bilir...” denilerek gelişme ve ilerlemenin önemi belirtilmiştir. Meclis-i Nafia'nın bu layihasının ilk politika belgesi olmasının nedeni de budur. Layihada öğrencilerin dini eğitim alması konusu işlenmiştir. Tanzimat'ın ilanından önce çıkan layihalarda aslında eğitimin dünyevi yanına ilişkin vurgulamalara rastlanmaktadır. Toplumun gelişmesi için eğitimin araç olarak kullanılması önerilmektedir. Laik eğitim anlayışının izleri buralara kadar uzamaktadır. Açılmış olan askeri okullara öğrenim için başvuran öğrencilerin yetersiz olduğu ve Türkçeyi bile okuma yazmadan yabancı dil öğrenmeye çalışmalarının bir işe yaramadığı belirtilmiştir. Osmanlı Devleti'nin önceden bilimsel olarak ileri olduğu ancak daha sonra çeşitli nedenlerle bu konuda geri kaldığı vurgulanmaktadır. Sıbyan mekteplerindeki düzensizlik nedeniyle öğrencilerin düzenli bir eğitim almadığı, hiçbir biçimde denetlenemeyen öğretmenlerin de zamanı boşa geçirdiği belirtilmiştir. Layiha mevcut okulların denetim altına alınması ve öğretim programlarının düzenlenmesi, böylece ülke ve toplumun ticaret, ziraat ve sanayi alanında gelişmesi için mahalle mekteplerindeki öğrencilerin eğitilmesi, öğretmenlerin sorumluluklarının artırılması, sınıf usulünün getirilmesi, yaşa göre sınıflara bölünmesine de yer vermiştir. Daha üst düzeyde okullar için Türkçe Farsça ve Arapça öğretilmesi istenmiştir. Eğitimin kamu yararına yapılan bir etkinlik olduğu görüşünden yola çıkarak eğitim kurumlarının yeniden yapılandırılmasına yönelik görüşler öne sürmüştür. Kurul, Osmanlı Devleti'ndeki eğitimi eleştirel olarak ele almış* ve sıbyan mekteplerinin yetersizliğini vurgulamış ve Rüşdiye düzeyinde eğitim kurumunun açılmasını önermiştir (Koçi Bey Risalesi, Lütfü Paşa Asafname). Nafia Meclisi'nin eğitimle ilgili oluşturmuş olduğu ilk layihada sıbyan mekteplerinin, Rüşdiyelerin yeniden düzenlenmesi ve geliştirilmesi ve darülfünun kurulması ve eğitim kurumlarının denetim, gözetim ve sevk-organizasyonundan sorumlu bir “Meclis-i Maarif” oluşturulması gibi konulara yer verilmiştir (Cevad, 1305 (H.) s. 30, Ayrıca, Bkz. BOA. BEO A MKT MHM 268/39, 19 Muharrem 1280/6 Temmuz 1863). Layiha aslında Tanzimat öncesi eğitim sisteminde gerçekçi bir ayna tutmaktadır. Meclis-i Umur-u Nafia'nın 1838 tarihinde hazırlamış olduğu layihanın (Takvim-i Vekayi, 1838)[†] bütününe bakıldığında eğitimin amaçlarında ilerleme, gelişme ve bilimselliğin açık biçimde vurgulandığı, batıdaki teknoloji ve sanayinin gelişmesinin temelinde eğitime yapılan yatırımların önemli olduğunun altının çizildiği

* Bu konu daha önce Lütfi Paşa'nın Asafname ve Koçi Bey'in ünlü Risalesi olmak üzere değişik dönemlerde farklı kişiler tarafından da sık sık dile getirilmiştir.

[†] Layihanın tam metni için Bkz. *Takvim-i Vekai* 21 Zilkade 1254.

görüldür. Halkın eğitim düzeyinin iyileştirilmesine ilişkin en önemli görüşlerin 1869 tarihli Maarif-i Umumiye Nizamnamesine de girmiş olduğunu görüyoruz (BOA, Maarif-i Umumiye Nizamnamesi).

Tanzimat dönemi devlet adamları, halkın eğitilmesini devleti felâketten koruyacak ve Tanzimat hareketini başarıya ulaştıracak en önemli çarelerden biri olarak görmüşlerdir. Bu düşünceyle Tanzimat döneminde, geleneksel halk eğitimi kurumlarının yanında, bir takım yeni ve önemli kurumlar ortaya çıkmış ve bilinçli halk eğitimi çalışmaları başlamıştır.

Tanzimat döneminde halk eğitimi girişimlerinde hem devlet hem de bireyler çaba göstermiştir. Toplumun gelişmesini arzu eden aydınlar, yazarlar ya da bürokratlar halkın eğitim düzeyinin geliştirilmesi için evlerinde halka açık çeşitli bilimsel etkinlikler düzenlemişlerdir. Halka açık etkinliklerin en bilineni Darülfünun'un ilk açıldığı yıl "serbest dersler" adı altında isteyen herkesin katılabildiği uygulamalardır. Bu uygulamalar halkın eğitime ve bilime olan ilgisini artırmanın yanı sıra eğitime de ilgi göstermelerini sağlamıştır. Buna Tanzimat sonrasında sayıları artan kıraathaneleri de eklemek mümkündür. Görüldüğü üzere Tanzimat aydınları toplumun bilinçlenmesi ve kültürlenmesi için otodidakt diyebileceğimiz bir anlayışla kişilerin çabalarına bağlı kalmıştır (Bilir, 2007).

Tanzimat döneminde yeni eğitim kurumlarının açılması ile halkın okuryazarlık düzeyinde görece de olsa bir artış meydana gelmiştir. Bu dönemde yayımlanmaya başlayan gazeteler ve süreli yayınlarda halk eğitimi çalışmaları ivme kazanmıştır. Bu dönemin aydınları geniş halk kitlelerini eğitmek için gazeteleri önemli bir araç olarak kullanmışlardır. Bunlar içinde Tercüman-ı Ahval'de yazan İbrahim Şinasi'nin özel bir yeri olduğunu belirtmek gerekir. Burada Ceride-i Havadis gazetesini özellikle vurgulamak gerekir. Ceride-i Havadis toplumu bilgilendirmek ve gazete okuma alışkanlığı kazandırabilmek için bir yıl boyunca halka parasız dağıtılmıştır. Bu dönemde halk eğitimi kavramı yetişkin eğitimi anlamında değil ancak toplumun bir bütün olarak eğitilmesi biçiminde işe koşulmuştur. Aydınlar tarafından oluşturulan sivil toplum kuruluşları olarak nitelendirilebilecek olan cemiyetler de yetişkin eğitimi bağlamında önemli hizmetler görmüştür. Bu cemiyetlerin tüzükleri batıdan alındığı için hepsinin amaçlarına bakıldığında halk eğitimi kavramını kullandıkları görülebilir. " Terbiye-i Avam" sözcüğü ilk kez bu derneklerin tüzüklerinde yer almıştır.

Beşiktaş İlmiye Cemiyeti, Cemiyet-i İlmiye-i Osmaniye "Cemiyet-i Tedrisiye-i İslâmiye" gibi sivil toplum kuruluşları halk eğitimi konusunda daha girişken davranmış ve düzenledikleri konferanslar, eğitim çalışmaları aracılığıyla halk eğitimi konusunda önemli gelişme kaydetmişlerdir.

Halka açık konferanslar verme, cemiyet merkezlerinde yetişkinlere yönelik kurslar açma ve en önemlisi süreli yayınlar yoluyla toplumu eğitmeye yönelik faaliyetlere öncülük etmişlerdir. *Cemiyet-i Tedrisiye-i İslâmiye* örgün eğitimin dışında kalmış yetişkinlere ve esnafa okuma-yazma, dini bilgiler ve temel eğitimde verilen tarih, coğrafya vb. konularda eğitim vermiştir. Bütün bu çabalar Tanzimat aydınları ve bürokratlarının kişisel çabalarıyla gerçekleşmiştir (Güven, 2019, s. 132).

Bütün bu çalışmaların sonuçları ancak II. Meşrutiyet döneminde alınabilmiştir. II. Meşrutiyet döneminin topluma sağlamış olduğu özgürlükçü hava ve aydınların çabaları geniş halk kitlelerinin eğitimini ön plana çıkarmıştır. Bu dönemde kurulan siyasi partiler, basın ve dernekler halkı aydınlatmaya yönelik etkinlikleri topluma yaymaya çalışmışlardır. Bu dönemde de sistemli ve düzenli bir halk eğitimi faaliyetinden söz etmek mümkün değildir. Aynı şekilde kişisel çabalara bağlı olarak gerçekleşen gece dersleri, konferanslar ve kurslar halk eğitimi çalışmalarının temel bileşenleridir. II. Meşrutiyet döneminde eğitimciler Avrupa ile daha fazla etkileşime girmiş ve batıdaki halk eğitimiyle ilgili alan yazını analiz etme fırsatı bulmuşlardır (Koçer, 1990, s. 81). İsmayıl Hakkı Baltacıoğlu her alanda olduğu bu alanda da öncülük etmiştir. Halk eğitimi (*Terbiye-i Avâm*) kavramını alan yazına kazandırmıştır. Avrupa'daki halk eğitimi çalışmalarından esinlenerek Türk toplumunun gelişmesi için toplumun ya da kitlelerin eğitilmesi düşüncesini savunarak o zamana kadar yapılan çalışmaların plansız ve programsız olması nedeniyle başarısız olduğunu açıklamıştır. Önceliğin halkın okuma-yazma becerilerinin geliştirilmesine verilmesi gerektiğini belirtmiştir. Halkın eğitiminin ulusal bilincin geliştirilmesi, toplumsal kalkınmanın sağlanması ve bir bütün olarak ülkenin gelişmesine katkıda bulunacağını söylemiştir. Ayrıca halkın eğitiminin sağlam olması için sınırlarının iyi belirlenmesi ve hangi bağlamda verilmesi gerektiğini dile getirmiştir. “Terbiye-i Avâm” başlıklı bir konferans vermiş ve burada önce halka vatan sevgisinin kazandırılması gerektiğini vurgulamıştır. Konferansta vatan sevgisi konusuna değinmesinin nedeni halkın ülkenin sorunlarına karşı ilgisizliği, Balkan savaşlarının ülkede açtığı yaralara karşı duyarsızlığıdır. Toplumun her kesimini çok iyi gözlemlemiş olan Baltacıoğlu, vatan sevgisi ve toplumsal duyarlılığın kazanılmasından sonra okuma-yazma becerilerinin kazandırılması gerektiğini açıklamıştır (Baltacıoğlu, 1912 (1330 (H.) s. 3-4).

Bu dönemde halk eğitimine özel önem verilmesine ivme kazandıran farklı olaylardan da söz etmek gerekir. 1908 yılında Fransa'da ilk kez uluslararası halk eğitimi kongresi yapılmış ve Osmanlı devleti de bu kongreye delege göndermiştir. İ. H. Baltacıoğlu bu delegeler içinde yer

almıştır. Ayrıca, bu dönemde arşiv belgelerine yansıyan farklı olgular yetişkin eğitimi konusuna devletin eğilmesini hızlandırmıştır. Arşiv belgelerinin tarihlerine bakıldığında, Balkan Savaşları, Ermeni olayları, misyoner faaliyetleri konusunda toplumun duyarsızlığını gidermek için halkın bilgilendirilmesinin öneminin anlaşıldığı ve bu konuda önlem alınması gerektiği konuları sık sık vurgulanmıştır. Ayrıca 1914/15 yılında halkın eğitimiyle doğrudan ilgilenmek üzere Milli Talim ve Terbiye Cemiyet'i kurulmuştur. Cemiyetin kuruluş yönetmeliğine bakıldığında halkın genel eğitim düzeyinin yükseltilmesi, serbest kurslar açılması gibi etkinliklerin planlandığı görülebilir. Ayrıca, aydınlar da Maarif-i Umumiye Nezaret'i'ne bu konuda öneriler sunmuşlardır. Örneğin Servet-i Fünun Matbaası sahibi Ahmed İhsan Bey'in Maarif-i Umumiye Nazırı Şükrü Bey'e halkın eğitim seviyesi hakkında özel mektup yazmıştır. (Bkz. BOA, Arşiv Belgeleri)

Sonuç

Halk eğitiminden yetişkin eğitime geçiş insanlık tarihinin ve uygarlığın gelişmesiyle paralel ilerleyen bir süreçtir. Yetişkinler ya da halk tarihin bütün çağlarında eğitimle iç içe olmuştur. Yetişkinler kendi öz deneyimlerine bazen de grubun ortak deneyimlerine bağlı olarak eğitim almış ya da eğitimci olmuşlardır. Uygarlıkların ortaya çıkmasından önce kendiliğinden başlayan bu süreç uygar topluma geçişle birlikte eğitime doğru yönlendirilmiştir. İlk çağlardan itibaren hayatta kalma ve neslin devamını sağlamak için gerekli olan beceriler usta-çırak eğitimi ve taklit yoluyla öğretmeye bağlı olmuştur. Bireylerin içinde yaşadığı toplumun ekonomik, coğrafi, siyasi koşulları ile dinsel eğilimleri yetişkinlerin eğitim alma biçiminin ve anlayışının temel belirleyicileri olmuştur. Yetişkinlerin yaşamda kalma becerileri yazının bulunmasıyla birlikte daha karmaşık becerilere doğru evrilmiştir. Yazının bulunması ve yerleşik yaşam geçiş iş bölümünü beraberinde getirmiş yetişkinler artık yaşam kalitelerini yükseltecek etkinlikleri talep etmişlerdir. Antik Yunan'da özellikle Atina sitesinin "aristokratik demokrasi"ye dayanan toplumsal yaşamı yetişkinlerin eğitime yeni bir soluk getirmiştir. Yetişkin ve çocuk ayırımı ortaya çıkarken eğitimin içeriği her iki kesim için de aynı olmuştur. Semavi dinlerin ortaya çıkışı ve sınıflı toplumların belirmesi yetişkinler arasında eğitime ulaşmayı da belirlemiştir. Alt sınıflardaki yetişkinler hayatta kalma ve soyun devamını sağlamaya yönelik eğitim alırken, üst sınıflardakiler yöneticilik ve daha karmaşık becerileri elde etmeye yönelik eğitimler almışlardır. Ortaçağ'a damgasını vurmuş bu anlayış sınıfsal yapının izin verdiği oranda yetişkinlerin eğitime ulaşmasını sağlamıştır.

Kuşkusuz en alt sınıflarda yer alanların bu olanaklara ulaşması neredeyse imkânsız olmuştur. Batı ve doğu toplumlarında zaman zaman farklılık olmakla birlikte Orta Asya Türk devletlerinin dışında yatay sınıfsal yapı Türk toplumunda da yetişkinlerin aynı süreçleri yaşamasına yol açmıştır. Özellikle Osmanlı Devleti'ndeki yatay sınıfsal yapı yetişkinlerin eğitim almasına yönelik etkinliklerin aile içi ya da yaşadıkları toplumsal birim (köy, aşiret vb) ile sınırlı kalmıştır. Bu olgu Avrupa'da Rönesans ve Reform ile değişime uğramıştır. Türk toplumunda ise bu dönüşüm ancak Tanzimat döneminden sonra gerçekleşebilmiştir. Reform devletin halkın eğitiminden sorumlu olması düşüncesini öne sürmüştür. Keza Tanzimat döneminden sonra ilan edilen ferman vb. belgelerle devlet eğitimi kendi görevleri arasında saymaya başlamıştır. Avrupa'da dini ve ekonomik sınıflar bu değişime öncülük ederken, Osmanlı toplumunda yeni ortaya çıkmış olan "mülkiye" bürokrasisi ve aydınlar bu çabalara öncülük etmişlerdir. Bütün bunların ötesinde önce ABD'de başlayan insan hakları (1776) daha sonra Fransız ihtilali (1789) ile birlikte yetişkinler devletten daha fazla hak talep etmişler ve eğitime ulaşmaları hızlanmıştır. Bu akımlar Osmanlı toplumuna da yansımış ancak gelişmeler o kadar hızlı olmamıştır. Osmanlı toplumunda yetişkinlerin eğitim ihtiyacı bir avuç aydın ve bürokratin çabalarına bağlı olmuş ve Avrupa'dan oldukça geç dönemde ele alınmıştır. Sonuç olarak hem Avrupa hem de Türk toplumunda yetişkin eğitimi yüzyıllar farkıyla benzer evrelerden geçmiştir.

Kaynaklar

- Akdağ, M. (1959). *Türkiye'nin İktisadî ve İctimaî Tarihi* (No. 131). Türk Tarih Kurumu Basımevi, Ankara.
- Androne, M. (2014) The influence of the protestant reformation on education, *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 137 ss. 80-87
- Baltacıoğlu, İ. H. (1912) *Terbiye-i Avâm*, İkdâm Matbaası, İstanbul, 1330,
- Benner, D. & Brüggem, F. (2011). *Geschichte der Pädagogik. Vom Beginn der Neuzeit bis zur Gegenwart*. Stuttgart: Reclam.
- Bilir, M. (2007). Non-formal education implementations in Turkey: issues and latest challenges. *International Journal of Lifelong Education*, 26(6), ss. 621-633.
- Bowen, J. (1981). *A History of Western Education: The Modern West: Europe and the New World* (Vol. 3). Methuen.
- Cevad, Mahmud. *Maarif-İ Umumiye Nezareti Tarihçe-i Teşkilat ve İcraatı*, M. Ergün, T. Duman, S. Aribas, H. Dilaver (Haz.), Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı (2002).
- Fischer, S. R. (2003). *History of writing*. Reaktion books.
- Good, H. G. (1961). *A History of Western Education*. New York, Mac Millan.
- Gordon, P., & Lawton, D. (2002). *A History Of Western Educational Ideas* (Vol. 65). Woburn Press.

- Green, I. (2009). *Humanism and Protestantism in Early Modern English Education*. Farnham-Burlington VT: Ashgate.
- Guttek, G. L., & Guttek, G. L. (2005). *Historical and philosophical foundations of education: A biographical introduction*.
- Güneş, G. A. (2015) Osmanlı Devleti'nin Gayrimüslimlere Bakışı ve Klasik Dönem Millet Sistemi", *Sosyal ve Kültürel Araştırmalar Dergisi*, 1/2, s.1-30.
- Güven İ. (2018), *Türk Eğitim Tarihi*, (8.Baskı), PEGEMA yayınları. Ankara.
- Güven İ. (Ed). (2021). *Uygarlık Tarihi*. Pegem Akademi, Yayınları, Ankara.
- Güven, İ. (2019) *Eğitim Tarihi*, 1. Baskı. PEGEMA Yayınları, Ankara.
- İnal, İ. M. K. (1982). *Son sadrazamlar* (Vol. 1). Dergâh Yayınları. İstanbul.
- Karpat, K. H. (2009). *Osmanlı'dan Günümüze Kimlik Ve İdeoloji* (Vol. 2054). Timaş Yayınları.
- Koçer, Hasan Ali. *Türkiye'de Modern Eğitimin Doğuşu ve Gelişimi:(1773-1923)*. MEB, 1991.
- Levine, D. U., & Ornstein, A. C. (2003). *Foundations of education*. Houghton Mifflin Company Boston New York,
- Lindberg, C. (2010). *The European Reformations*. Malden, MA: Wiley-Blackwell.
- Lull, T.F. (ed.) (1989). *Martin Luther's Basic Theological Writings*. Minneapolis: Fortress Press.
- Mahmut, K. (1989). *Divan-u Lügati-t Türk. Çeviren: Besim Atalay, Türk Tarih Kurumu Yayını, Ankara*.
- McGrath, A.E. (2004). *The Intellectual Origins of the European Reformation*. Malden, MA-Oxford: Blackwell Publishing.
- Ortaylı, İ. (2016). *İmparatorluğun en uzun yüzyılı* (Vol. 23). Timaş yayınları.
- Sakaoğlu, N., *Osmanlıdan Günümüze Eğitim Tarihi*, İstanbul, 2003.
- Spodek, H. (2014). *The World's History, Combined Volume*. Pearson.
- Weimer, H., & Jacobi, J. (1992). *Geschichte der Pädagogik* (19. Aufl.). Berlin: De Gruyter.

Arşiv Belgeleri

- BOA. BEO A MKT MHM 268/39, 19 Muharrem 1280/6 Temmuz 1863.
- BOA. I DH 534/37055, 17 Şevval 1281/15 Mart 1865,
- BOA Y.PRK. MŞ.7/ 23 1899, (H-13-03-1317)
- BOA. A.MKT MHM 327/99, 24 Şevval 1281/22 Mart 1865
- BOA DH. EUM.6.Şb 51/30 (1914/15) H-28-09-1333
- BOA MF. MKT. 1202/70, 1912 (H-27-12-1332)
- BOA. Şuray-ı Devlet İ. MMS, 37/1541, (18 Haziran 1869,
- BOA. İ. MMS, 37/1541, 18 Haziran 1869, H.08-03-1286)
- Tasvir-i Efkar, S. 282/1, 22 Şevval 1281/20 Mart 1865, s. 37
- Takvim-i Vekayi, 19 Muharrem 1280/6 Temmuz 1863, Nr. 703,
- Takvim-i Vekayi*, 21 Zilkade 1254 (5 Şubat 1838)

Halk Eğitimi Planlaması, Bütçelemesi ve Finansmanı: Halk Eğitimi Merkezi Müdürlerinin Görüşlerine Dayalı Bir Değerlendirme

Prof. Dr. Kasım KARAKÜTÜK*,
Öğr. Gör. Dr. Ece ÖZDOĞAN ÖZBAL†,
Halil TUNCEL‡

Halk eğitimi kavramıyla birlikte bazen onunla aynı anlamda bazen de daha geniş anlamda kullanılan başka kavramlar olduğundan öncelikle araştırmanın konusu olan halk eğitimi kavramının tartışılması uygun olacaktır.

Yirminci yüzyılın ilk çeyreğinde kullanılmaya başlanan halk eğitimi kavramı, Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluş yıllarında da değer verilen bir kavram ve uygulamaydı. Çünkü padişahlıktan cumhuriyete geçmiş olan toplumda, örgün öğretim kadar halkın eğitimi de önemli görülmüş ve cumhuriyet yönetiminin gerektirdiği demokrasi bilinci kazanmış eğitimli yurttaşların yetiştirilmesinde, ayrıca meslek eğitimi verilmesinde halk eğitimi önemli bir araç olarak uygulanmıştır. Cumhuriyetin kurulduğu dönemde okuma yazma oranı ile ilköğretim ve diğer öğretim düzeylerinde okullaşma oranlarının düşüklüğü, toplumun içinde bulunduğu olumsuz koşullar bilinmektedir. Bu nedenle okuma-yazma seferberlikleri, Halk Derslikleri (Dershaneleri), Ulus Okulları (Millet Mektepleri) ve Halk Odaları, Halk Eğitimi Merkezleri, Halkevleri, Köy Eğitim Kurşları ve Köy Enstitülerinin kurulması, çırak, kalfa ve ustaların eğitilmesi ve köy erkek ve kadın sanat kursları, toplum kalkınması çalışmaları halkın eğitimi açısından önemli politika ve uygulamalardır (Geray, 2002; Karakütük, 2006).

* Prof. Dr., Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı, karakut@education.ankara.edu.tr, ORCID 0000-0003-3136-1979

† Öğr. Gör. Dr., Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı, ece-ozdogan@hotmail.com, ORCID 0000-0002-6876-183X

‡ Doktora Öğrencisi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri (Eğitim Yönetimi) Anabilim Dalı; Kayseri Ahmet Baldöktü Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi Fizik Öğretmeni, halil.tuncel38@gmail.com, ORCID 0000-0002-0131-1826

Halk eğitimi kavramı bu yıllardan sonra dönüşüme uğramış ve halk eğitimi kavramı yerine ya da birlikte farklı sözcükler kullanılmaya başlamıştır. Geray’a (2002) göre halk eğitimi; yetişkin eğitimi, yaygın eğitim, toplum eğitimi, yaşam boyu eğitim gibi adlarla gerçekleştirilen, yetişkinlere ve okul dışındakilere yönelmiş düzenli ve örgütlü bir eğitim çabasıdır. Halk eğitimi kavramının karşılığı olarak kullanılan kavramlardaki dönüşüm, halk eğitimiyle ilgili Milli Eğitim Bakanlığı’ndaki örgütlenmeye de yansımıştır. Çünkü eğitim örgütü ile ilgili 1926 yılında kabul edilen 926 sayılı Maarif Teşkilatına Dair Kanun ile Milli Eğitim Bakanlığı’nda bir uzmanlar kurulu olarak Talim ve Terbiye Dairesi kurulmuştur. İlk halk eğitimi birimi olan “Halk Terbiyesi Şubesi” de Talim ve Terbiye Dairesi’ne bağlı olarak oluşturulmuştur. Halk Terbiyesi Şubesi zaman içinde çeşitli değişimler geçirmiş, 1960 yılında Halk Eğitimi Genel Müdürlüğü’ne dönüşmüştür. Bu genel müdürlüğün de bazı değişmelere uğrayarak 1977 yılında Yaygın Eğitim, 1983 yılında iki genel müdürlüğün birleştirilmesiyle Çıraklık ve Yaygın Eğitim Genel Müdürlüğü’ne, daha sonra da Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü’ne dönüşmesi, halk eğitimi kavramının dönüşümünü de somut biçimde göstermektedir.

Eğitim yönetimi, eğitim örgütünü amaçlarına ulaştırmak için varolan insangücünü, kaynakları ve bütçeyi örgütün amaçlarına yöneltme, gerekli kaynakları sağlama süreci olarak belirtilebilir. Yönetim süreci (süreçleri) farklı yazarlarca farklı başlıklar altında ele alınsa da planlama tüm yazarlarca yönetim sürecinin bir boyutu olarak kabul edilmiştir. Bütçeleme de ister ayrı bir süreç olarak belirtilsin ister planlama süreci içinde ele alınsın eğitim yönetiminin bir boyutudur. Başaran ve Çinkır’a göre (2013) eğitim örgütlerinde yönetimin işleri arasında eğitim-öğretim işlerinin (programın) yönetimi, öğrenci işlerinin yönetimi, işgören (personel) işlerinin yönetimi, bütçe işlerinin yönetimi gibi işler vardır. Buradan da gözlenebileceği gibi planlama ve bütçelemeyi yönetim sürecinde tüm eğitim yöneticilerinin yerine getirmeleri gereken işler-süreçlerdir. Ayrıca, eğitim hizmetinin sunumu (arzu) için gerçekleştirilen maliyetlerin karşılanması için gerekli paranın (finansmanın) bulunması da eğitim yöneticilerinin önemli bir konusudur. Eğitim yönetimi içinde önemli olan bu kavramlar; ekonomi-planlama-bütçeleme-finance, dünyadaki gelişmelere koşut olarak 1960’lı yıllarda bilimleşmeye başlayan eğitim ekonomisi ve planlaması bilim alanının konularını oluşturmuştur. Eğitim ekonomisi ve planlaması aynı tarihlerde ülkemizde de gündeme gelmiş, 1964 yılında kurulan Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi’nde 1965-1966 öğretim yılından başlayarak lisans ve lisansüstü düzeyde öğretimin konusu olmaya başlamıştır. Aynı yıllarda halk eğitimi de aynı bilimsel gelişme sürecine girmiştir.

Bilimsel gelişimi sürecinde zaman zaman bağımsız bir bölüm olarak, çoğu zaman da eğitim yönetimi içinde yer alan eğitim ekonomisi ve planlaması bilim alanının ele aldığı başlıca konu ve kavramlar arasında eğitimin ekonomik işlevi, eğitimin ekonomik kalkınmaya etkisi, üretim-tüketim-yatırım gibi ekonominin temel kavramlarının eğitim alanında tanımları, eğitimde üretim süreci ve üretim etmenleri, eğitimde kaynak kavramı (eğitim üretim etmenleri, girdileri) ve kaynakların kullanımı sorununu, eğitimin finansmanı, eğitim bütçesi, eğitim yatırımı, eğitimin yararları, eğitimin getirileri, eğitim maliyeti, birim maliyet ve eğitim işgörenlerinin (personelinin) aylıkları, eğitimde maliyet-yarar çözümlemesi (maliyet-fayda analizi), eğitimde maliyet-etkililik çözümlemesi, eğitimin verimliliği, eğitimin dışsallıkları, eğitimin niteliği (kalitesi) gibi konular-kavramlar yer alır (Karakütük, 2020, s. 26). Bu kavramların, halk eğitimi (ya da halk eğitimi kavramı yerine ya da birlikte kullanılan konular-kavramların tanımladığı) bilim alanı için de inceleme konusu olması gerekir.

Ancak 1973 yılındaki dünya petrol bunalımından sonraki dönemde, özellikle 1980'li yıllardan başlayarak dünya ülkelerinde de uygulanan neoliberal kapitalist ekonomik politikalar, eğitim alanında da etkisini göstermiş, ülkemizde halk eğitimi kavramı yerine "yaygın eğitim" (ve çıraklık eğitimi) kavramı kullanılmaya başlanmıştır. 1990'lı yıllardan sonra da özellikle gelişmiş kapitalist ülkelerdeki "yetişkin eğitimi" kavramı, daha sonra da "yaşamboyu (hayat boyu) öğrenme" kavramı halk eğitimi kavramının yerine kullanılmaya başlanmıştır. Gerçekte bu kavramlar, bütünüyle halk eğitimi kavramı yerine geçmemektedir. Örneğin yaşamboyu öğrenim, örgün öğretimi de kapsayan bir kavram olarak insanın doğumundan ölümüne kadar yaşamının tümündeki öğrenmelerle ilgilidir. Bununla birlikte bu araştırmada halk eğitimi kavramı, örgün öğretime katılamayan ya da örgün öğretimden ayrılan, kısacası örgün öğretimin dışında kalan yetişkinlerin eğitimi olarak alınmış, yaşamboyu öğrenme, yaygın eğitim kavramlarını da içerecek biçimde ve önemli bir uygulama alanı olan Halk Eğitimi Merkezlerinin yöneticilerinin görüşlerine dayanarak halk eğitimin ekonomisi ve planlaması, bütçelemesi ve finansmanı konusunda bir değerlendirme yapmaya yönelmiştir.

Bu bağlamda eğitim sisteminin ister örgün-yaygın eğitim olarak sınıflandırılmasında, ister eğitimin tür ve düzeyleri açısından örgün öğretimi (okulöncesi eğitim, ilköğretim, ortaöğretim, yükseköğretim, lisansüstü öğretim), halk eğitimini (yaşam boyu öğrenme, yaygın eğitim), özel eğitimi, hizmet içi eğitim; eğitim ekonomisi ve planlaması bilim alanının çalışma alanı içindedir. Buna göre yalnız örgün öğretimin değil, halk eğitimi, çıraklık eğitimi, okul dışı eğitimi, açıköğretili kısacası yaşam

boyu öğrenimin ekonomisi ve planlamasının, dolayısıyla bütçelemesinin ve finansmanının eğitim yönetiminin uğraş alanı içinde olduğu gözlenmektedir. Çünkü halk eğitimi çalışmalarının maliyetini kimin karşılayacağı, eş deyişle parasını kimin karşılayacağı (finansmanı), halk eğitiminin planlanması ve halk eğitiminin bütçelemesi yapılmadan, halk eğitimi etkinliklerinin amacına ulaşması, hedeflerini gerçekleştirmesi zordur.

Bu çerçevede Türkiye’de eğitim politikası belirleme organlarından biri olan Milli Eğitim Şûralarında halk eğitimi (ya da dönemin koşullarına göre yerine kullanılan kavramlar; yaygın eğitim, yetişkin eğitimi, yaşamboyu öğrenme ...) ile ilgili gündem maddeleri ve halk eğitimiyle ilgili alınan kararlar dolayısıyla belirlenen politikalar önemli bir ipucu verecektir. Altıncı Milli Eğitim Şûrası’nda (1957) halk eğitimi de gündem maddeleri arasındayken, 13. Milli Eğitim Şûrası’nın konusu yaygın eğitim, 17. Milli Eğitim Şûrası’nda (2006) yaşamboyu öğrenme konusuyla da ilgili kararlar alınmıştır. Halk eğitiminin finansmanı ve halk eğitimi yatırımları konusu da Milli Eğitim Şûraları’nda ele alınan konular arasında olmuştur. Buna göre Üçüncü Heyeti İlmiye’de (1925) Devlet ve il bütçelerinden Milli Eğitim örgütüne ayrılan ödeneklerin daha yararlı biçimde kullanılmasına yönelik bir karar alınmıştır. Eğitimin finansmanını konu edinen 12. Milli Eğitim Şûrası’nda (1988) “Türk Eğitiminin Finansman Kaynakları” ve “Eğitim Yatırımları” konularında kararlar alınmıştır. On Üçüncü Milli Eğitim Şûrası’nın (1990) konusu Yaygın Eğitimidir. Bu Şûra’nın gündem maddelerinden birisi olan yaygın eğitimde yatırım ve finansman konusunda şu kararlara yer verilmiştir (1990, s. 179):

- . Yaygın eğitime ayrılan finansal kaynakların dağıtımını etkili sağlayacak bir finansal örgüt kurulmalıdır.
- . İstihdama yönelik insangücü eğitim programlarına katılan kursiyerlerden belirli bir katılım ücretinin alınması ilkesi doğrultusunda düzenlemeler yapılmalıdır.
- . Milli Eğitim Bakanlığı’nın ödenekleri içinde yaygın eğitime ayrılan yüzdenin (payın) artırılması ve özellikle ödeneklerin yatırım giderlerini etkin biçimde karşılamaya yönelik düzenlenmesi sağlanmalıdır.
- . Milli Eğitim Bakanlığı’nın gelirleri arasında bulunan "Çıraklık ve Mesleki Eğitimi Geliştirme Yaygınlaştırma Fonu" ile 3418 sayılı Vergi Kanununun gelirlerinin etkin kullanımını sağlayıcı düzenlemeler yapılarak ayrılan gelirden yaygın eğitime ayrılan oran artırılmalıdır.
- . Yerel yönetim bütçelerinden yaygın eğitim etkinliklerine katkı sağlayacak yasal düzenlemeler yapılmalıdır.

- . Yaygın eğitim yapan özel sektör örgütleri ile gelir getirici yaygın eğitim etkinliği yapan kamu örgütlerinin ilgili gelirlerinin belirli bir oranının yaygın eğitim etkinliklerine, yapılacak düzenlemelerle aktarılmalıdır.

On Beşinci Milli Eğitim Şûrası'nda (1996) eğitim sisteminin finansmanı konusu ele alınmış (15) kaynak savurganlığını önlemek ve akılcı kaynak kullanımını sağlamak için eğitim sisteminin; ilköğretim, genel orta-öğretim, mesleki-teknik öğretim, yaygın eğitim olmak üzere yeniden yapılandırılması öngörülmüştür. On Altıncı Milli Eğitim Şûrası'nda (1999) mesleki-teknik eğitimin finansmanı da ele alınmıştır. On Yedinci Milli Eğitim Şûrası'nda (2006) gündeme alınan yaşamboyu öğrenme konusunda (6) demokratik kitle örgütlerinin, yerel yönetimlerin gelir düzeyi düşük kesimlere finansman, proje ve araç-gereç katkısı sağlamanın özendirilmesi; (10) okulların, Halk Eğitimi Merkezlerinin fiziksel yapı ve donanım yetersizliklerinin giderilmesi ve bu kurumlara parasal (mali) destek sağlanması; ayrıca (15) tüm eğitim kurumlarında hafta sonu ve akşamları yapılacak kurs ve seminerlerde yöneticilere ve yardımcı personele ücret ödenmesi önerilmiştir (MEB, 2021).

Üst eğitim politikası araçlarından birisi de kalkınma planlarıdır. Şûralardaki durum 1960 yılından sonra uygulanan kalkınma planlarına da yansımıştır. Kalkınma planlarında da halk eğitimi, yaygın eğitim, toplum kalkınması, yaşamboyu öğrenme konularında bazı politikalar belirlenmiştir. Altıncı Beş Yıllık Kalkınma Planı (1990-1994) döneminde yaygın eğitimin önem kazanacağı öngörülmüş, yaygın eğitime ayrılan kaynakların artırılması hedeflenmiş; birleştirilmiş (konsolide) bütçeden eğitime ayrılan yatırım ödeneklerinin en az yüzde 7,5'inin yaygın eğitime ayrılması hedeflenmiştir (DPT, 1989, s. 293). Bu kalkınma planı bu hedefin devamında çıraklık eğitimi ve yaygın eğitimin kamu ve özel kesim işbirliği içinde sürdürülmesinin sağlanması, bu konuda gönüllü örgütlerden de yararlanılması öngörüsü ile yaygın eğitimin devletçe sunulmasından çok gönüllülere ve özel sektöre "havale edildiği"ni belirtmiştir. Bu yaklaşımın sonraki kalkınma planlarında da gözlendiği, yaygın eğitimin yerel yönetimlere, özel kesime ve gönüllülere bırakıldığı anlaşılmaktadır. Onuncu Kalkınma Planı'nda (2014-2018) da aynı anlayışın "Halk Eğitimi Merkezleri ile yerel yönetimlerin meslek edindirme merkezlerinin hayat boyu öğrenme merkezi olarak yeniden yapılandırılması ve bu merkezlerde sunulan temel beceri eğitim faaliyetlerinin nicelik ve nitelik olarak artırılması" hedefinde somutlaştırılmıştır (Strateji ve Bütçe Başkanlığı, 2013, s. 187). Onbirinci Kalkınma Planı'nda (2019-2023), "Teknolojinin hız kazanmasına bağlı olarak değişen ihtiyaçlar için bece-

rilerin edinilmesine yönelik hayat boyu öğrenme yaklaşımı her alanda çeşitlenerek yaygınlaşmakta” olduğu belirtilerek (Strateji ve Bütçe Başkanlığı, 2019, s. 6) “...tüm bireylerin kapsayıcı ve nitelikli bir eğitime ve hayat boyu öğrenme imkânlarına erişim sağlamaları” temel amaçlar arasında yer almıştır (s. 134). Ayrıca şu politikalar da yer almıştır: Hayat boyu öğrenme programlarının çeşitliliği ve niteliği artırılacak, kazanımların belgelendirilmesi sağlanacaktır. (s. 137), “Mükerrerliği önlemeye, belge ve sertifikaların kurumlar arası paylaşımına yönelik ulusal hayat boyu öğrenme ve izleme sistemi kurulacaktır” (s. 138), 2018 yılında % 6.2 olan hayat boyu öğrenmeye katılım oranını (25-64 yaşlarındaki nüfustan herhangi bir eğitim programına katılanların oranı), 2023 yılında % 8’e yükseltmek (s. 141), yaşlıların hayat boyu öğrenme olanaklarına erişiminin kolaylaştırılması (s. 168).

Bir diğer üst politika belgesi olan Milli Eğitim Bakanlığı “2023 Eğitim Vizyonu” belgesinde yaşamboyu eğitim ve yaygın eğitime ilişkin bazı hedefler de konulmuş olmakla birlikte, yaşam boyu öğrenme ile ilgili bir plan yapılmadığı gibi, bütçesiyle ilgili de bir öngörü bulunmamakta ve bu çalışmaların finansmanının nasıl sağlanacağı da belirtilmemiştir. Ancak bu politika belgesinde genel olarak eğitimin özel olarak da halk eğitiminin finansmanının çeşitlendirileceği, eş deyişle devlet bütçesi dışından; özel kişi ve örgütlerden, iyilikseverlerden destek alma düşünceleri öne çıkmaktadır. Kuşkusuz, bu yaklaşım, özellikle 24 Ocak 1980 ile yürürlüğe giren neoliberal eğitim politikalarının uygulamasının sonucudur.

Bu çerçevede halk eğitiminin bütçesi konusunu değerlendirirken ı ışık tutacağı düşünülen Halk Eğitimi Merkezlerinin gelirlerinin ve giderlerinin ortaya konulması yararlı olacaktır. Buna göre Halk Eğitimi Merkezlerinin gelirlerinin hangi kalemlerden oluştuğu incelenecek olursa devlet gelirlerinden ayrılan ödenekler, Okul-Aile Birliği gelirleri ile Döner Sermaye gelirleri başlığı altında ele alınabileceği belirtilebilir. Buna göre Halk Eğitimi Merkezlerinin gelirleri şöyle sıralanabilir:

1. Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü’nce gönderilen ödenekler.
 - Kadrolu personelin aylık ve ekders ücretlerinin dışındaki, yol-luk ve meslek dersi öğretmenlerinin huzur hakkı gibi sosyal yardım ödenekleri,
 - Sigortalı işgörenlerin aylık ve sigorta ödenekleri,
 - 3308 Sayılı Mesleki Eğitim Kanunu kapsamında staj yapan ortaöğretim düzeyindeki öğrencilerin ücretleri için gönderilen ödenekler
 - Demirbaş alımı için gönderilen ödenekler,

- Tüketime yönelik malzeme alımı için gönderilen ödenekler,
- Hizmet alımı için gönderilen ödenekler,
- Bakım ve onarım için gönderilen ödenekler.

2. Okul Aile Birliği gelirleri.

- Açık ortaokul ve lise ilk kayıt ve kayıt yenileme ücretleri,
- Kursiyer bağışları: Hijyen eğitimi kursundan 2013 tarihli Hijyen Eğitimi Yönetmeliği'ne göre zorunlu bağış alınabilir. Diğer kurslardan zorunlu bağış alınamaz ancak özellikle mesleki kurslardan istenen bağışlar genellikle itiraz edilmeden yerine getirilmektedir. Bunun en önemli nedeni daha önce aynı belgenin özel eğitim merkezlerinden çok daha pahalıya alıyor olması ve alınan belgenin bir meslek açısından ayrıcalık sağlayacak olmasıdır.
- Protokolle açılan kurslarda özel işyerlerinin yaptığı bağışlar: Özel işyerleri kendi işgörenlerine yönelik "İş Güvenliği, Tehlikeli İşler Kursları" gibi kurs isteyebilmektedir. Bu durumda Okul Aile Birliği için istenen bağışları itiraz etmeden kabul etmektedirler.

3. Döner Sermaye Gelirleri: Döner sermaye işletmesinin en önemli amacı eğitim-öğretim etkinliği yapabilmektir. Bununla birlikte sermayenin en az %5'i kadar kazanç elde etmek ilkedir. Döner sermaye etkinlikleri süresince eğitim için alınan temrinlik malzeme, öğretici giderleri ve demirbaşlar döner sermayeden elde edilen kazançla sağlanır. Bu açıdan döner sermayenin devlete katkısının olmasıyla birlikte, döner sermaye etkinliği sona erdiğinde alınan demirbaşların tamamı kuruma kalmaktadır.

Halk Eğitimi Merkezlerinin giderleri de personel giderleri, demirbaş alımları, tüketim malzemesi alımları, iletişim giderleri, elektrik-su-yakıt, bakım ve onarım giderleri başlıkları altında ele alınabilir.

1. Personel Giderleri

- Kadrolu personel giderleri: Milli Eğitim Müdürlükleri aracılığıyla Bakanlıkça karşılanmaktadır.
- Kadrosuz çalışan usta öğreticilerin ücret ve SGK giderleri: Genel Müdürlükçe Halk Eğitimi Merkezine aktarılan ödenekle karşılanmaktadır.
- 3308 Sayılı Mesleki Eğitim Kanunu kapsamında staj yapan orta-öğretim düzeyindeki öğrencilerin ücretleri: Genel Müdürlükçe Halk Eğitimi Merkezine aktarılan ödenekle karşılanmaktadır.

2. Demirbaş alımları: Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğünce gönderilen ödenekle, Okul Aile Birliğince veya döner sermayenin kapatılmasından sonra kuruma aktarılan eşyalar biçiminde karşılanmaktadır.
3. Tüketime yönelik malzeme alımları: Genel Müdürlükçe gönderilen ödenekle veya Okul Aile Birliğince karşılanmaktadır. Döner sermaye bütçesinden sadece döner sermaye kurslarının tüketimine yönelik gereksinimler karşılanmaktadır.
4. İletişim giderleri: Genel Müdürlükçe gönderilen ödenekle karşılanmaktadır.
5. Elektrik, su ve yakıt giderleri: Genel Müdürlükçe gönderilen ödenekle karşılanmaktadır.
6. Bakım ve onarım giderleri: Genel Müdürlükçe gönderilen ödenekle veya Okul Aile Birliğince karşılanmaktadır.

Türkçe ve yabancı alanyazında halk eğitimi ekonomisi ve planlamasının nasıl ele alındığının da incelenmesi gerekir. Bu bağlamda halk eğitimin ekonomisi ve planlaması konusundaki alanyazını incelemek amacıyla Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Kütüphanesindeki halk eğitimi rafındaki 12 kitap incelenmiştir. Bunlardan birisi, halk eğitimi ile ilgili yabancı alanyazındaki eski kitaplardan Fourre'nin Organisation de Cooperation et de Developpement Economiques'in (OCDE) yayınları arasında yayınlanan *Techniques d'Éducation des Adultes dans Les Pays en voie de Développement (Gelişmekte Olan Ülkelerde Yetişkin Eğitimi Teknikleri)* adlı Fransızca kitap [1964] Yunanistan örnek olayında genel sorunlar ile görsel-işitsel yardımcıları (araçları) içeren iki bölümde yetişkin eğitimi tekniklerini somutlaştırmış, ancak halk eğitiminin ekonomisi ve planlaması konusuna yer vermemiştir.

Diğer bir yayın Knowles, Holton III ve Swanson'un *The Adult Learner: The Definitive Classic in Adult Education and Human Resource Development* adlı (*Yetişkin Eğitimi* adıyla Türkçeye çevrilmiş olan (2015) İngilizce kitaptır. Yirmi bölümden oluşan bu kitabın sekizinci bölümü insan kaynakları geliştirme (İKG) ve yetişkinlerde öğrenme ile ilgilidir (2015, ss. 163-180). Çoğuna göre İKG, bir örgütte işgücünün geliştirilmesi yoluyla örgütün başarımlarının yükseltilmesine odaklanmalıdır. Hizmet içi eğitimle ilgili olarak da örgütlerin sağlaması ve bölüştürmesi gereken kıt kaynaklar bakımından örgüt için en önemli olanın belki de insan kaynakları olduğu belirtilmiştir. Çoğu örgütte giderlerin büyük bölümü doğrudan işgörenlerle bağlantılıdır; aylıklar, ödenekler ve İKG buna

dahildir. İnsan, bazı açılardan diğer kaynaklara benzer ve örgütler işgörenlerine yaptıkları parasal yatırımın karşılığını bekler. İşgörenler örgütün kârlılığını ve finansal kapasitesine katkıda bulunmadığı sürece, bu parayı başka bir yere yatırmak ekonomik açıdan daha anlamlı olacaktır (2015, s. 172). Kâr amacı gütmeyen örgütlerde bile işgörenlerin örgüt hedeflerine anlamlı katkıda bulunması gerekir. Bu hedefler kâr yönünden düşünülme de örgütün yaşamını sürdürmesi açısından temel değerdedir (2015, s. 176). Kitabın on altıncı bölümü (2015, ss. 278-287) yetişkinlerde öğrenmeyi planlama sürecinin evreleri ile ilgilidir. Yetişkinlerin kendi öğrenme gereksinimlerini belirlemesi ve uygulaması, kendi öğrenmelerini belirlemesi ve kendi öğrenmelerini değerlendirmesi konularına vurgu yapılan bu bölümde yetişkinlerde öğrenme, yetişkinlerin bilgi ve uzmanlık kazanması süreci olarak tanımlanmıştır (2015, s. 180).

Editörlüğünü Smith, Aker ve Kidd'in (1970) yapmış olduğu *Handbook of Adult Education (Yetişkin Eğitimi El Kitabı)* adlı kitapta, yetişkin eğitiminde gelecekteki yaklaşımlar konusu içinde yüksek yetişkin eğitiminin finansmanı (s. 209) konusu ele alınmış, üniversitede öğrenci harçlarına olan bağımlılığın, kaynak eksikliğine yol açacağı, yetişkin eğitiminin federe, eyalet ve yerel yönetim düzeylerince ortaklaşa finanse edildiğini, bazen devletçe sübvansede edildiğini, yetişkinlerin devam ettiği eğitim örgütlerinin bütçelerinin ortalamalarının incelenebileceği belirtilmektedir. Aynı kitapta kapsamlı sürekli eğitim sistemi (s. 208), ilgili programların planlanması (s. 217), öğrenme etkinliklerinin planlanması (s. 219), eğitim planlamasının planlanması, yürütülmesi ve değerlendirilmesi; evrimi, yasal düzenlemeler ve finansman (mevzuat ve finansman, ss. 266-267), işgücünün eğitiminin finansmanı (s. 309) gibi konuların da ele alınmış olduğu gözlenmektedir.

Foley'in editörlüğünü yaptığı (2004) *Dimension of Adult Learning: Adult Education and Training in a Global Era (Yetişkin Öğreniminin Boyutu: Küresel Çağda Yetişkin Eğitimi ve Öğretimi)* adlı kitap da yetişkin eğitiminin yakın dönemdeki güncel konularına odaklanmaktadır. "Bizim yaklaşımımız" başlığını taşıyan ilk bölümde; yetişkin eğitimi ve öğreniminin durumu, yeni profesyonel ve mesleki eğitim, feminist eylemin eğitimsel doğası konuları ayrı yazarlarca ele alınmıştır. "Temel bilgi ve beceriler" adlı ikinci bölümde; yetişkin öğreniciyi anlamak, yetişkinlere öğretmek, yetişkin eğitim ve öğretiminde program geliştirme başlıkları irdelenmiştir. "Sosyal bağlam, politika ve araştırma" bölümünde; yetişkin eğitiminin öyküleri; ekonomi, politika ve yetişkin eğitimi; yetişkin eğitim ve öğretiminde politika oluşturma; yetişkin eğitim ve öğretiminde araştırma başlıklarını ayrı yazarlar değerlendirmiştir. "Yenileşme ve sorunlar"

konusundaki son bölümde; çevrimiçi yetişkin eğitimi, “örgütsel” öğrenmeyi yeniden düşünmek, işyerinde öğrenim; mesleki eğitim ve öğretim; köktenci (radikal) yetişkin eğitimi ve öğrenimi; soruna (“probleme”) dayalı öğrenme; kültür, eşitlik ve öğrenme konuları ele alınmıştır. Walters, Brog, Mayo ve Foley’in kaleme aldığı “ekonomi, politika ve yetişkin eğitimi” konusunun (ss. 137-152) yetişkin eğitiminin araştırılması gereken önemli konularından birisi olduğu söylenebilir. Çünkü tüm dünya ülkelerinde uygulanan kapitalist ekonomi politikalarının, bu politikaların uygulanması sonucunda yaşanan ekonomik bunalımların (krizlerin), neoliberal eğitim politikalarının yetişkin eğitime etkisi ele alınmalıdır. Bu konu içinde kapitalizmin ekonomi politigi; ekonomik bunalım ve yeniden yapılanma; değişimin maliyeti; küresel türbülansın ekonomisi; kazanılamaz bir rekabet; kapitalizmin karakteri ve mantığı; Avrupa Birliği: Hayat boyu öğrenmeye ilişkin muhtıra; "Cape Festivali"nin öğrettikleri; artalanları; sonuçları; halk eğitimi açısından güncel konulardır.

English ve Mayo’nun (2012) *Learning with Adults: A Critical Pedagogical Introduction* (Yetişkinlerde Öğrenme: Eleştirel Bir Eğitimbilimsel Giriş) adlı kitap, yetişkin eğitimi eleştirel eğitimbilim (“pedagoji”) bakış açısıyla ele alarak incelemiştir. Yetişkin eğitiminin kavramsal çerçevesi içinde yaşamboyu eğitim/öğrenme konusundaki tartışmalar; yetişkin eğitimi, neo-liberalizm ve Devlet; yetişkin eğitimi ve yurttaşlık (kontrollü bir alan) konuları ele alınmıştır. Yetişkin eğitiminin çağdaş kuramsal çerçevesi konusunda yetişkin eğitiminde Marksizm ve özgürleştirici gelenek; (post)yapısalcılık sonrası ve yetişkin eğitimi, (post)sömürgecilik sonrası ve yetişkin eğitimi konuları ele alınmıştır. Yetişkin eğitiminde uygulama bağlamında bölümünde yetişkin eğitimi ve iş, yeterlikler ve yetişkin öğrenmesi; müzeler, kültürel politikalar ve yetişkin öğrenmesi; yetişkin eğitimi ve toplumsal hareketler; yetişkin eğitimi ve toplum kalkınması; üniversitenin sürekli eğitimi konuları değerlendirilmiştir. Yetişkin eğitiminde uygulamadaki endişeler; kadın ve yetişkin eğitimi; ırkçılık ve yetişkin eğitimi; tinsellik (maneviyat) ve yetişkin eğitimi; çevresel yetişkin eğitimi; yetişkin sağlık eğitimi; yaşlı yetişkinlerin eğitimi.

Lowe, *The Education of Adult: a world perspective* adlı kitabında (1982) (Türkçeye *Dünya’da Yetişkin Eğitime Toplu Bakış* adıyla çevrilmiştir (1985)) yetişkin eğitiminin planlanması ve finansmanı konularını da ele almıştır. Yetişkin, zorunlu öğrenimin ötesinde bir eğitim örgütüne tam zamanlı öğrenci olarak devam etmeyen kişi olarak tanımlanmıştır. Kitapta yetişkin eğitime olan istem (talep) Bölüm 2’de ele alınmıştır (s. 43). Lowe yetişkin eğitimi programlarının planlanmasını vurgulayarak, kamu sektörü dışında yarı zamanlı yöneticiler ile düzenleyicilerce planlan-

dığını, mikro düzey dışında planlama ve yürütmenin tam zamanlı bir mesleki (profesyonel) uğraşı olmasının yerinde olacağını belirtmektedir. Ancak çoğu ülkelerin parasal olanaksızlıklar nedeniyle küçük bir kadro dışında yeterli eleman işlendirmesinin olanaksız olduğunun gözlemlendiğini belirtmektedir (Lowe, 1985, s. 160). Yetişkin eğitiminin yan bir durumdan çıkıp önemli bir toplumsal hizmet durumuna gelmesi için ulusal planlama stratejilerine gerek olduğunu vurgulamış, mikro planların ancak yerel düzeyde yapılabileceğini belirtmiştir (Lowe, 1985, ss. 181-183). Lowe (1985, s. 183) yetişkin eğitiminin, ekonomik kalkınma ile toplumsal gelişmeyi öngören ulusal planlar çerçevesinde bir kamu hizmeti olarak ele alınması gereksiniminin olduğunu, yaygın eğitim için gerekli kaynakların kamu kesiminden sağlanması gerektiğini vurgulamaktadır. Kitabın dokuzuncu bölümü “finansman sorunu”nu ele almıştır. Bölümün girişinde Tokyo Konferansı Raporundan şu alıntı verilmiştir (Lowe, 1985, s. 199):

“...çoğu ülkelerde kesenin ağzı sıkı sıkıya kapatılmış olup yetişkin eğitime, okul eğitiminin zengin sofrasının kırıntıları düşmektedir. Ulusal düzeyde sorumluluk taşıyan gerek politikacıların, gerekse yöneticilerin, yetişkin eğitiminin amaçlarına karşı duyarlı olmadıkları ve bu alana yapılan harcamaların zorunlu sayılmadığı belirtilmiştir”

Lowe’a göre okullar ve üniversiteler ulusal gelirden önemli bir pay alacakları güvencesi içindeyken, yetişkin eğitimi hizmetleri için çoğu kez küçük ödenekler ayrılmakta, kısıntı durumunda yetişkin eğitimi ilk darbeyi yemektedir (1985, s. 199). Gelir yetersizliği gibi nedenlerle ulusal eğitim bütçesinin belli bir oranının düzenli olarak yetişkin eğitime ayrılmasının gerekli olduğu vurgulanmıştır. Yetişkin eğitimi kurumlarının gelirlerinin şu dört kaynaktan geldiği söylenebilir (s. 202): Genel ve yerel vergi, özel katkılar, katılanlardan alınan ücret, bağışlar.

Konuyla ilgili bir kitap da OECD’nin yayınlarından olan *Co-Financing Lifelong Learning: Towards a systemic approach* (Yaşam Boyu Öğrenmenin Eş Finansmanı: Sistemik Bir Yaklaşım Doğru) adlı kitaptır. Bu kitabın bölümlerinden birisi “Mevcut tartışmanın arka planı: Herkes için hayat boyu öğrenmenin uygulanmasının önündeki ekonomik ve parasal (mali) engeller” konusudur. İkinci bölüm “Bugün eş finansman stratejilerinin hedefleri ve özellikleri”. Üçüncü bölüm “Daha sistemik bir yaklaşımla ilgili mevcut politika tartışması”, dördüncü bölüm “Artımlı (incremental) değişimin sınırları: Sırada ne var?” konularını ele almıştır.

Bu bağlamda Türkçe alanyazındaki kitapları incelemek amacıyla Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Kütüphanesindeki halk eğitimi rafındaki Türkçe kitaplardan dördü alınmıştır. Bu kitaplardan ilki

ve temel kaynak özelliği taşıyan Geray'ın 1978 yılında ilk, 2002 yılında üçüncü basısı yapılan; halk eğitimine giriş; basın-yayın yoluyla halk eğitimi, Türkiye'de halk eğitimi ve güncel temel sorunlar olmak üzere üç bölümden oluşan *Halk Eğitimi* kitabında konuyla ilgili yalnız bir başlık eğitim ve ekonomik gelişme ile ilgilidir (Geray, 2002, ss. 40-42). Güneş'in *Yetişkin Eğitimi (Halk Eğitimi)* adlı kitabının basım yılı, 1996'dır. Bu kitapta yetişkin eğitimi kavram ve tanımları, felsefesi, kuramları, örgütlenmesi, programı, güdüleme ve harekete geçirme, yöntemler, rehberlik, yetişkin eğitimcilerinin yetiştirilmesi ve istihdamı ile denetleme-değerlendirme gibi konular on bölümde ele alınmıştır. Duman'ın *Yetişkinler Eğitimi* adlı, genişletilmiş ikinci basısı 2007 yılında yapılan kitabında; temel kavramlar, yetişkinler eğitimi, yetişkinler eğitimi ile ilgili temel kavramlar, yetişkin öğrenmesi, Dünyada yetişkinler eğitiminin gelişimi, Türkiye'de yetişkinler eğitiminin gelişimi gibi konular altı bölümde ele alınmıştır. Kurt'un *Yetişkinler Eğitimi* başlıklı kitabının 2000 yılında yayınlandığı; giriş, yetişkin eğitiminin tarihi gelişimi, yetişkin eğitimi ve psikolojisi, yetişkinlerde öğrenme-öğretme, yetişkin eğitiminde iletişim ve rehberlik, yetişkin eğitiminde kullanılan yöntem ve teknikler, yetişkin eğitimi programları, yetişkin eğitiminde nitelikli personel, yetişkin eğitiminde araç ve gereçler, sorunlar ve öneriler konuları on bölümde verilmiştir. Geray, Güneş, Duman ve Kurt'un halk eğitimi-yetişkin eğitimi ile ilgili kitaplarında halk eğitiminin ekonomisi ve planlaması konularının ele alınmadığı gözlenmiştir.

Halk eğitiminin ekonomi ve planlamasıyla ilgili ilk araştırmalardan birisi Karakütük'ün (1991) *Yaygın Eğitim Harcamalarının Değerlendirilmesi (1975-1988)* başlığını taşıyan araştırmasında 1975-1988 döneminde Milli Eğitim Bakanlığı ve yaygın eğitime yapılan cari, yatırım, transfer ve toplam harcamalar cari ve sabit fiyatlarla değerlendirilmiş, 1975-1988 zaman dizisinde sabit fiyatlarla hem Milli Eğitim Bakanlığının hem de yaygın eğitime yapılan harcamaların azaldığı saptanmıştır.

Halk eğitiminin ekonomi ve planlamasıyla ilgili ikinci araştırma, Karakütük'ün de Tez İzleme Komitesi üyesi olduğu Bağcı'nın (2014) *Yetişkin Eğitimi ve Eşitlik: Türkiye'de Yetişkin Eğitimi Uygulamalarının Anlam ve Beklentiler, Materyaller, Bütçe, Katılma, Mekân ve Zaman Bakımından Değerlendirilmesi* konusunda hazırladığı doktora tezidir. Bu doktora tezinin üçüncü alt amacı "Türkiye'de yetişkin eğitimine yapılan kamu harcamaları eşitlik iddiasını desteklemekte midir? Milli Eğitim Bakanlığı Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü'nün harcamaları eşitlikçi uygulamalar için yeterli midir? Halk Eğitimi Merkezleri'ndeki bütçe uygulamalarında eşitlik göz önüne alınmakta mıdır?" Bu araştırmada Milli Eğitim Bakan-

lığı bütçesinden Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğüne 1995-2011 döneminde ayrılan ödeneklerin (2011 yılı sabit fiyatlarıyla yapılan hesaplamada) % 0.04'ten 0.02'ye düştüğü belirlenmiş (s. 148) yetişkin eğitimi bütçelerinin eşitliğe duyarlı olmadığı, yetersiz kaynak ayrıldığı ve harcamaların yıllar içinde olumsuz yönde gelişmekte olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yukarıdaki alanyazın taraması ışığında yabancı dildeki sekiz kitapta halk eğitiminin ekonomisi, planlaması, finansmanı konularına yer verildiği, bugün uygulanan neoliberal kapitalist politikaların yetişkin eğitime etkisi, eleştirel eğitimbilimsel (pedagoji) çerçevesinde yetişkin eğitimi konusu gibi konuların da ele alındığı belirlenmiştir. Türkçe alanyazından halk eğitimi ile ilgili seçilmiş dört kitapta ise, halk eğitiminin ekonomisi ve planlaması konusuna hiç değinilmediği gözlenmiştir. Türkçe alanyazında yapılmış konuyla ilgili araştırmalardan ilki Karakütük'ün (1991), ikincisi de Bağcı'nın (2014) araştırmasıdır. Buradan yola çıkarak, Türkçe alanyazında halk (yetişkin, yaşam boyu, yaygın) eğitiminin ekonomi ve planlaması dolayısıyla finansmanı, bütçelemesi konularının yer almadığı ve yeterli araştırma yapılmadığı konusu araştırmacıları rahatsız etmiş ve bu, araştırmanın problemini oluşturmuştur.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı halk eğitiminin (yetişkin eğitimi, yaşam boyu eğitim, yaygın eğitim) en önemli uygulama yeri olan Halk Eğitimi Merkezleri müdürlerinin görüşlerinden yola çıkarak halk eğitiminin planlanması, bütçelemesi ve finansmanı ile ekonomi politikaların halk eğitimine etkisini değerlendirmektir. Bu genel amaç çerçevesinde şu sorulara yanıt aranmıştır:

1. Halk eğitimi çalışmalarının planlanmasıyla ilgili olarak Kayseri İlindeki Halk Eğitimi Merkezi Müdürlerinin görüşleri nelerdir?
2. Halk eğitimin finansmanı ile ilgili olarak Kayseri İlindeki Halk Eğitimi Merkezi Müdürlerinin görüşleri nelerdir?
3. Halk eğitimin bütçelemesi ile ilgili Kayseri İlindeki Halk Eğitimi Merkezi Müdürlerinin görüşleri nelerdir?
4. Ekonomi politikalarının halk eğitimine etkisi ile ilgili Kayseri İlindeki Halk Eğitimi Merkezi Müdürlerinin görüşleri nelerdir?

Araştırmanın Önemi

Türkçe ve yabancı alanyazın incelendiğinde, yabancı alanyazında halk eğitimi ekonomisi, planlaması, bütçelemesi ve finansmanı konularının ele alındığı, buna karşılık Türkçe alanyazındaki kitaplarda bu konulara yer verilmediği ve sınırlı araştırmanın bulunduğu gözlenmektedir. Bugün herşeyin parayla alınıp satıldığı, dünya devletlerinin yöneticilerinin bütçe durumlarını birinci öncelikle göz önünde bulundurdıkları, ekonomik bunalımların öncelikle eğitimi etkilediği ve eğitim bütçesinde kısıtlamalara yol açtığı, uygulanan ekonomi politikalarının –ki 1980’lerden beri neoliberal kapitalist politikalar- eğitime ve halk eğitimine etkisinin incelenmemesi düşünülemez. Bu konuların halk eğitiminin uygulama yerleri olan Halk Eğitimi Merkezlerinin Müdürlerinin görüşlerine dayanılarak değerlendirilmesinin, alana önemli bir katkı getireceği düşünülmüştür.

Yöntem

Araştırmanın probleminin ve öneminin ortaya konulması, alanyazının incelenmesi amacıyla Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Kütüphanesi’ndeki halk eğitimi rafındaki dört Türkçe, yedi İngilizce, bir de Fransızca kitap alınarak halk eğitiminin ekonomisi ve planlaması konusunu ele alıp almadıkları incelenmiş, elektronik ortamda halk eğitimiyle ilgili araştırmalar taranmıştır. Bu belgelerden (doküman), konuyla ilgili notlar alınmıştır. Ayrıca Kayseri ilinde bir alan araştırması yapılmıştır. Halk Eğitimi Merkezi Müdürlerinin halk eğitimin planlanması, finansmanı ve bütçelemesi konusundaki görüş ve önerilerinin ortaya konulmasının amaçlandığı bu araştırmada nitel araştırma desenlerinden olgubilim (fenomenoloji) deseni kullanılmıştır. Olgubilimsel (fenomono-lojik) araştırma birden fazla kişinin bir olgu (fenomen) ya da kavramla ilgili yaşadığı deneyimlerinin ortak anlamını tanımlar (Creswell, 2016). Araştırmada Halk Eğitimi Merkezi Müdürlerinin eğitim planlaması, finansmanı ve bütçelemesi ile ekonomi politikalarının halk eğitime etkisi konusunda yaşanmış deneyimlerinin ortak anlamına ilişkin bir çalışma yapıldığından araştırma olgubilimsel bir araştırma olarak gerçekleştirilmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmacıların birinin Kayseri ilinde bulunması ve Halk Eğitimi Merkezi Müdürlerine kolay ulaşabileceğinden dolayı araştırmanın çalışma grubu amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örnekleme olarak belirlenmiştir. Bu örnekleme türü zaman ve ekonomi açısından tasarruf sağlamaktadır (Miles ve Huberman, 2015).

Çalışma grubunda Kayseri'nin farklı ilçelerinde görev yapan on altı Halk Eğitimi Merkezi Müdürü yer almaktadır. Tümü erkek olan Müdürlerin 13'ü lisans, 3'ü ise yüksek lisans düzeyinde öğrenim görmüştür. Müdürlerin mesleki deneyimleri incelendiğinde ikisinin 11-15 yıl, ikisinin 16-20 yıl, üçünün 21-25 yıl, ikisinin 26-30 yıl, yedisinin ise 30 yıl ve üzeri mesleki deneyime sahip olduğu görülmektedir. Halk Eğitimi Merkezi Müdürlerinden birinin 1-5 yıl, ikisinin 6-10 yıl, dördünün 11-15 yıl, beşinin 16-20 yıl, dördünün ise 21-25 yıl arası yöneticilik deneyimine sahiptir.

Halk Eğitimi Merkezi Müdürlerinin görev yaptıkları ilçenin nüfusu, açılacak olan kursların belirlenmesi, planlamaların yapılması ve yönetilecek olan bütçenin büyüklüğü gibi noktalar açısından önem taşımaktadır. Çalışma grubunda yer alan Halk Eğitimi Merkezi Müdürlerinin görev yaptıkları ilçe nüfusları incelendiğinde birinin 1-5,000 arası, üçünün 5,001-10,000 arası, ikisinin 10,001-15,000 arası, birinin 15,001-20,000 arası, ikisinin 20,001-25,000 arası, ikisinin 25,001-30,000 arası, birinin 35,001-40,000 arası, birinin 65,001-70,000 arası, birinin 145,001-150,000 arası, birinin 385,001-390,000 arası, birinin ise 545,001-550,000 arası nüfuslu bir ilçede görev yaptığı belirlenmiştir.

Çalışma grubunda yer alan Halk Eğitimi Merkezi Müdürleri, görev yaptıkları merkezde bir öğretim yılında açılan ortalama kurs sayılarını da paylaşmışlardır. Görev yaptıkları Halk Eğitimi Merkezinde bir öğretim yılında açılan kurs sayılarını Müdürlerin ikisi 1-10, biri 11-20, biri 21-30, üçü 41-50, biri 71-80, ikisi 91-100, biri 161-170, biri 191-200, ikisi 341-350, biri 1991-2000, biri ise 2,491-2,500 olduğunu belirtmiştir.

Halk Eğitimi Merkezi Müdürlerine kurumlarında kayıtlı açık öğretim öğrenci sayıları da sorulmuştur. Müdürlerin dördü 1-100, ikisi 101-200, biri 201-300, biri 601-700, biri 701-800, biri 1,201-1,300, biri 1,301-1,400, biri 1,401-1,500, biri 2,401-2,500, biri 3,901-4,000 arası ve ikisi ise 5,000'in üzerinde açık öğretime kayıtlı öğrencilerinin olduğunu belirtmiştir.

Çalışma grubunda yer alan Halk Eğitimi Merkezi Müdürlerinin üçü görev yaptıkları Halk Eğitimi Merkezlerinde döner sermaye bulunduğunu belirtmiştir. Merkezlerinde döner sermaye olduğunu belirten müdürlerin genellikle bulundukları ilçelerin daha yüksek sayıdaki nüfusa sahip olduğu, kurs sayılarının da döner sermayesi bulunmayan Halk Eğitimi Merkezlerine göre fazla olduğu görülmektedir.

Veri Toplama Araçları

Halk Eğitimi Merkezi Müdürlerinin halk eğitimin planlanması, finansmanı ve bütçeleme konusundaki görüş ve önerilerinin ortaya konulması için müdürler ile derinlemesine görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bu nedenle veriler yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile toplanmıştır. İlgili alanyazın taramasının yapılmasının ardından “Halk Eğitimin Planlanması, Finansmanı ve Bütçeleme Konusunda Halk Eğitimi Merkezi Müdürleriyle Görüşme Formu” taslak olarak oluşturulmuş, araştırmacılarca incelenerek son biçimi verilmiştir. Araştırmanın pilot uygulaması kapsamında; soruların uygulamalar ile uyumlu olması ve anlaşılabilirliğinin sağlanması için uygulama öncesinde farklı Halk Eğitimi Merkezlerinde Müdür Yardımcısı ve Müdür Vekili olarak görev yapmış bir yöneticiden görüş alınmış, soruların anlaşıldığı gözlenmiş ve forma son biçimi verilmiştir.

Halk Eğitimi Merkezi Müdürlerine yönelik hazırlanan görüşme formu beş bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde Halk Eğitimi Merkezi Müdürlerinin kişisel bilgilerine yönelik sorulara, ikinci bölümde halk eğitiminin planlanmasına, üçüncü bölümde halk eğitiminin finansmanına, dördüncü bölümde halk eğitiminin bütçelemesine ve beşinci bölümde ekonomi politikalarının halk eğitimine etkisine ilişkin sorular yer almaktadır. Veri toplama aracıyla kişisel bilgiler bölümünde yedi, diğer bölümlerde ise toplamda on beş açık uçlu soru olmak üzere Halk Eğitimi Merkezi Müdürlerine toplamda yirmi iki soru yöneltilmiştir.

Verilerin Toplanması

Veriler, Kayseri ilindeki 16 Halk Eğitimi Merkezi Müdüründen, 2021 yılı şubat ayında toplanmıştır. Verilerin toplanması sürecinde çalışma grubunda yer alan tüm katılımcılar ile birebir iletişime geçilmiş, bazı katılımcılar yüz yüze derinlemesine görüşmeleri kabul ederken bazıları ise çevrimiçi (zoom) program aracılığı ile görüşebileceklerini belirtmişlerdir. Virüs salgını (“pandemi”) da göz önünde bulundurularak, katılımcıların on ikisi ile yüz yüze, dördü ile de çevrimiçi program aracılığıyla görüşmeler gerçekleştirilerek veriler toplanmıştır. Tüm katılımcıların ses kayıtları alınmıştır. Alınan ses kayıtları görüşmelerin tamamlanmasının ardından yazıya dökülerek çözümlenmiştir.

Verilerin Çözümlemesi

Araştırmada elde edilen verilerin çözümlemesinde betimsel ve içerik çözümlemesi tekniği kullanılmıştır. Betimsel çözümleme ile verilerin temalara göre özetlenmesi (Özdemir, 2010), içerik çözümlemesi ile de benzeyen verileri belirli temalar ve kavramlar altında bir araya getirerek

yorumlanması sağlanmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Verilerin çözümlenmesinde doğrudan alıntılara da yer verilerek, yanlış yorumlamaların giderilmesi sağlanmıştır.

Bulgular

Bu başlık altında halk eğitiminin planlanmasına, halk eğitiminin bütçelemesine, halk eğitiminin finansmanına ve ekonomi politikalarının halk eğitimine etkisine ilişkin Halk Eğitimi Merkezi Müdürlerinden elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Halk Eğitiminin Planlanmasına İlişkin Bulgular

Halk eğitiminin planlanmasına ilişkin öncelikle Halk Eğitimi Merkezi Müdürlerine halk eğitiminin planlı mı yoksa plansız bir şekilde mi devam ettiği sorulmuştur. Çalışma grubunda yer alan on altı Halk Eğitimi Merkezi Müdürünün tümü merkezlerinde gerçekleştirilen halk eğitiminin planlandığını belirtmiştir. Yapılan planlanmaların ise hangi düzeyde yapıldığına ilişkin müdürlerin onu Halk Eğitimi Merkezi düzeyinde, onu il-ilçe düzeyinde, dördü genel müdürlük düzeyinde, üçü ise ülke düzeyinde planlama yaptıklarını belirtmişlerdir. Birden fazla düzeyde planlama yaptığını belirten Halk Eğitimi Merkezi Müdürleri olmuştur. Müdürlerden birkaçının görüşleri şu şekildedir:

...Bu planlamalar ilk başta Hayat Boyu Öğrenme düzeyinde gerçekleşiyor. Kursiyerlerimizin bizden istediği kurslar Hayat Boyu Öğrenme programlarında yer alıyorsa o kursu açıyoruz. Daha sonra ilçe düzeyine indiriyoruz... (Müdür 1).

İlçe düzeyinde planlama yapıyoruz biz, ülke düzeyinde demeyeyim... (Müdür 3).

Halk Eğitimi Merkezi düzeyinde planlama yapıyoruz (Müdür 6).

Yıllık çalışma planımızı oluşturuyoruz. Planlı bir şekilde çalışmalarımızı sürdürüyoruz. Genel Müdürlük düzeyinde bir planımız oluyor ama daha sonra ilimize yönelik ilçemize yönelik ayrıntılara geçiyoruz ona göre planlamayı uygulamaya geçiriyoruz (Müdür 8)

Her düzeyde planlama yapılıyor. Yeri geliyor ilçeye göre, yeri geliyor bakanlığın şu yapılınsın dediği talimatları doğrultusunda, yeri gelsin il genelinde. Yani çağı yakalamayı çalışıyoruz (Müdür 9).

Hazırlanan planların hedeflerine ulaşma oranına ilişkin ise merkez müdürlerinin biri %50-60, yedisi %70-80, yedisi %80-90, biri ise %90 üstü yapılan planlama hedeflerine ulaşıldığını belirtmiştir.

Çalışma grubunda yer alan Halk Eğitimi Merkezi Müdürlerine yöneltilen bir diğer soru ise parasal kaynakların planlama ile ilişkisidir. Halk Eğitimi Merkezi Müdürlerinden sekizi planlamalarına göre devletten ödenek aldıklarını, ikisi devletin standart bir ödenek gönderdiğini, biri yalnızca fiziki gereksinimler için ödenek ayrıldığını, üçü planlamalarına göre yeterli bütçe alamadığını, biri ise devletten planlamalarına ilişkin bir ödenek almadığını belirtmiştir. Bir Halk Eğitimi Merkezi Müdürü ise bu soruya net bir yanıt vermemiştir. Devletten alınan ödenek ve planlama ilişkisi hakkında birkaç Halk Eğitimi Merkezi Müdürünün görüşü aşağıda sunulmuştur.

Açtığımız ve açmayı planladığımız kurslara göre planlanıyor (Müdür 13).

Ödenek miktarı daha çok fiziki ihtiyaçlar için düzenleniyor. Kursiyerler açısından bir ödenek harcamamız olmuyor. Ödenek talebimiz binanın fiziki şartları açısından iyileştirilmesi veya diğer giderlerimiz için oluyor (Müdür 12).

Halk eğitiminin planlaması karşılığında ayrılıyor. Özellikle kurs giderlerinde, binanın giderlerinde harcanıyor (Müdür 10).

Halk Eğitimi Merkezi Müdürlerine halk eğitiminin planlanmasında kim/kimlerin yer alması gerektiği ve hangi düzeyde planlama yapılması gerektiğine ilişkin sorular yöneltilmiştir. Çalışma grubunda yer alan Halk Eğitimi Merkezi Müdürlerinin dördü ilçe düzeyindeki resmi kurumlarla, altısı belediyelerle-yerel yönetimlerle, biri ilçe Milli Eğitim Müdürlüğüyle, dördü sivil toplum kuruluşlarıyla, altısı muhtarlarla, biri okul müdürleriyle, üçü ildeki Halk Eğitimi Merkezi Müdürleriyle, ikisi Halk Eğitimi Merkezi Müdürlerince, üçü İŞKUR ile, biri iş merkezleriyle, dördü usta öğreticilerle, biri üniversiteyle, ikisi ilçe tarım müdürlüğü ile, biri Ziraat Odasıyla, ikisi öğretmenler ile planlamanın gerçekleştirilmesi gerektiğini belirtmiştir. Ayrıca katılımcıların dördü halktan kişilerin planlama sürecinde gereksinimlerin belirlenmesi ve planlanması açısından önemli olduğunu belirterek halktan kişilerin de planlamaya katılması gerektiğini belirtmiştir.

Planlama düzeyine ilişkin ise Halk Eğitimi Merkezi Müdürlerinin ikisi örgüt düzeyinde, on beşi yerel düzeyde, ikisi ise ülke düzeyinde bir

planlama yapılması gerektiğini belirtmişlerdir. Halk Eğitimi Merkezi Müdürlerinden ikisinin görüşü şöyledir:

Hocam il halk eğitimi müdürleri toplantısında ilçe hayat boyu öğrenme toplantıları var ya başka kurumlar girince fayda bulamıyoruz. İl halk eğitim müdürleri toplantısında benim görüşüm planlama yapılmalı, herkes yerel düzeyde kendisinin açabileceği kurslar kapsamında görüşülmeli. İlçe hayat boyu öğrenme toplantısında emniyetinden, jandarmasına halk eğitimde açılacak kurslarla ilgili bilgisi olmayanların faydası olmuyor. Bu işi halk eğitim kurslarını bilenlerin il halk eğitim müdürleri toplantısında planlanmalı diyeyim ben (Müdür 3).

Halk eğitim planlamasında yer alan kişiler özellikle sahada olan kişiler olmalı, bu işin içerisinde olan kişiler olmalı. Çünkü o kurum için bir plan hazırlanıyorsa sorunları bilen, ilerde karşılaşılabileceği sorunları öngörebilen, tamamen sahada çalışan; kurum müdürü, müdür yardımcısı, usta öğreticiler, çünkü herkesi dinleyip sahada kimlerle karşılaşıyorlarsa onları dinleyip ona göre bir plan yapılması lazım. (Müdür 8)

Halk Eğitimi Merkezi Müdürlerine planlama boyutunda sorulan bir diğer soru ise planlama konusunda yaşadıkları sorunların neler olduğudur. Halk Eğitimi Merkezi Müdürlerinden biri gereksinim (ihtiyaç) analizi, ikisi maddi olanaksızlıklar, ikisi öğretici eksikliği, biri kursiyer gereksinimleri, üçü yer (mekan) sıkıntısı, biri kursiyerlerin istihdamı, ikisi planlama, biri uygulama birliği, ikisi malzeme sağlanması, biri donanım, biri kursiyere ulaşılmaması, biri halk eğitimin önemsenmemesi, biri kursiyerin eğitime erişimi konularında sorunlar yaşadıklarını belirtmişlerdir. Halk Eğitimi Merkezi Müdürlerinden üçü ise sorun yaşamadığını belirtmiştir. Sorun yaşadığını belirten dört Halk Eğitimi Merkezi Müdürü, görüşlerini aşağıdaki şekilde paylaşmıştır.

Kursiyer bulmada biraz sıkıntı yaşıyoruz ve daha sonra da işte o kursiyerlerin kendi alanları ile ilgili işte verdiğimiz kurslarda bizim çevremizde belki de iş imkanı daha çok Kayseri’de olduğundan dolayı iş imkanı konusunda belki biraz güçlükler çekiyoruz. Ekonomik yönden çok fazla sıkıntı çekmiyoruz ama bir de en önemlisi yer konusunda sıkıntı çekiyoruz. Bizim halk eğitimimiz birazcık işte küçük olduğu

için iki tane sınıfımız, bir tane konferans salonumuz var. Ondan dolayı da öyle bir sıkıntı yaşıyoruz (Müdür 6).

...Her halk eğitim kendi çapında, kendi becerileri doğrultusunda davranıyor. Uygulama birliği konusunda sıkıntılar oluyor bu sebeple. Öncelikle uygulanması gereken eğitim faaliyetleri arasında bir birliktelik olmuyor. Uygulamalar gerçekten sıkıntılı. Hem sunulan hizmet bakımından sıkıntılar oluşuyor... (Müdür 7).

Bazı kurslarda özellikle İŞKUR kurslarında malzemeyi İŞKUR karşılamıyor. Dolayısıyla bir halı kursu açtığımızda ipi ile tezgahı bizzat kendimiz yaptırдық. Yani bazen malzeme sıkıntısı var (Müdür 10).

Usta öğretici sorunu, bir de kursiyer. Mesela köyden gelmek isteyen kursiyerler gelemiyor. Birinci öncelikleri geçim olduğundan dolayı, çok zorunlu veya kendilerine ekstra bir şey değilse kurslarına devam etmeyip kurstan kalıyorlar (Müdür 16).

Halk Eğitiminin Finansmanına İlişkin Bulgular

Halk eğitiminin finansmanı kapsamında çalışma grubunda yer alan Halk Eğitimi Merkezi Müdürlerine Halk Eğitimi Merkezinin finansmanını kim/kimlerin karşıladığı sorulmuştur. Alınan yanıtlar incelendiğinde Halk Eğitimi Merkezi Müdürlerinin on üçü devlet, dördü Okul Aile Birliği, dördü kursiyer, sekizi belediye, üçü hayırseverler, üçü STK, biri mahalle muhtarları, biri işbirliği yapılan kurum, ikisi okullar, biri yatılı okullar, biri Kayseri Mesleki Eğitim ve Kültür A.Ş. (KAYMEK) biçiminde yanıt vermişlerdir. Merkez müdürlerinden ikisinin görüşü aşağıda sunulmuştur.

Genelde devlet tarafından karşılanıyor. Bazı kurslarımızda sağ olsun belediyeden de temrinlik malzeme konusunda yardım alabiliyoruz. En son açtığımız maske dikimi kursunda maskenin hammaddesi olan bezleri belediyemiz tedarik etti. Başka gönüllülerden de, yardımseverlerden de bir iki top bez alarak maske dikimi kursunu gerçekleştirdik (Müdür 1).

Genelde devlet karşılıyor. Eğer vatandaşın kendi yapacağı şeyler varsa mesela saz kursu açacağız, vatandaş kendi sazını kendi getiriyor. Bir dikiş kursu açacağımız vatandaş kendi malzemesini kendi getiriyor (Müdür 15).

Halk Eğitimi Merkezi Müdürlerine finansmanda en büyük katkı oranına kimin sahip olduğu sorusu sorulmuştur. Halk Eğitimi Merkezi Müdürlerinin neredeyse tümü halk eğitiminin finansmanında en büyük katkı oranına devlet (15) yanıtını vermişlerdir. Devlet yanıtının yanı sıra müdürlerin ikisi belediye, biri de KAYMEK yanıtını vermiştir. Halk Eğitimi Merkezi Müdürlerinden birinin yanıtı *“Personel giderleri tabii en büyük oran, öğrencilerimizin ve öğretmenlerimizin giderleri; onu da devlet karşılıyor”* biçimindedir (Müdür 7).

Halk Eğitimi Merkezi Müdürlerine finansmanın kimlerce sağlandığı, en büyük oranı kimin karşıladığı sorularının yanı sıra finansmanın kimlerce karşılanması gerektiği de sorulmuştur. Halk Eğitimi Merkezi Müdürlerinin biri yaşanan bölgedeki kişilerin, biri sivil toplum örgütlerinin, onu belediyenin, on ikisi devletin, biri İŞKUR'un, altısı kursiyerlerin, ikisi sivil toplum kuruluşlarının, biri Okul Aile Birliğinin karşılaması gerektiğini belirtmiştir. Halk Eğitimi Merkezi Müdürlerinden üçünün yanıtı aşağıda sunulmuştur:

Yine devlet tarafından karşılanmalı. Her ne kadar “halk eğitimi” dediğim zaman kursiyerlerin istekleri, ihtiyaçları doğrultusunda hizmet veriyor olsa da yine gerek emekli, gerek evde kalan kadınlar açısından burası tamamen böyle psikoterapi merkezi görevi görüyor. Vatandaşlarımızın zamanlarını daha kaliteli bir şekilde geçirmelerine yardımcı olabilmek için devlet gereken katkıyı yapmalı; yani finansmanın % 80-90'ını devlet karşılamalı, geriye kalan kısmını da kursiyerler karşılamalı. Giderlerin bir kısmını da kursiyer karşılamazsa bu doğru olmaz (Müdür 5).

...bana göre halk eğitimi merkezleri belediye bünyesine alınmalı. Halk eğitimi merkezi müdürlüğü belediye bünyesinde, o bütçe belediyeye aktarılacak şekilde; eğer bütçe varsa. Çünkü şu anda gidişat o yönde (Müdür 3).

Şimdi maaşlar ve SSK konusunda devletçe karşılanmalı. Diğer şeylerde temizlik malzemesi olsun diğer kurs merkezlerinin giderleri olsun yerel düzeyde karşılanabilir. Okul aile birliği olsun, belediyeler olsun, diğer yardım kurmuşları olsun onlar tarafından karşılanabilir (Müdür 1).

Halk Eğitiminin Bütçelemesine İlişkin Bulgular

Halk Eğitimi Merkezlerinin bütçelemesine yönelik çalışma grubunda yer alan Halk Eğitimi Merkezi Müdürlerine merkezlerinin bir bütçesinin olup olmadığı, bütçelerinin yeterli olup olmadığı, yeterli olmaması durumunda eğitim hizmetlerini nasıl sürdürdükleri ve bütçe miktarlarının halk eğitimi hizmetlerini nasıl etkilediği sorulmuştur. Halk Eğitimi Merkezi Müdürlerinden on beşi bütçelerinin olduğunu, biri bütçelerinin olmadığını belirtmiştir. Yeterlik durumuna ilişkin ise bütçelerinin olduğunu belirten Halk Eğitimi Merkezi Müdürlerinden dokuzu bütçelerinin yeterli olduğunu, altısı bütçelerinin yeterli olmadığını belirtmiştir. Halk Eğitimi Merkezi Müdürleri bütçelerinin yeterli olmaması durumunda ikisi belediyeden, biri sivil toplum kuruluşlarından, biri hayırseverlerden, biri çevredeki kuruluşlardan yardım aldıklarını, ikisi Genel Müdürlükten ek bütçe istediklerini, dördü okul aile birliğinden karşıladıklarını, ikisi kursiyerlerin karşılamasını istediklerini belirtmiştir. Halk Eğitimi Merkezi Müdürlerinin ikisi bütçe yetersizliği durumunda hizmetlerin olumsuz etkilendiğini, biri kursiyerlerin katılım sağlamak istemediğini, biri belirlenen kursu açamadıklarını belirtmiştir. Bütçenin yeterliği, yetersizliği durumunda hizmetlerin sürdürülmesi ve eğitim hizmetlerine etkilerine ilişkin üç Halk Eğitimi Merkezi Müdürünün görüşü şu şekildedir:

Bütçemiz yeterli. Gerek okul aile birliğinden elde edilen gelirler gerekse devletin gönderdiği ödenekler bana göre yeterli. Ödenek sıkıntısı yaşamadım. Gerekli planlama yapıldıktan ve bakanlığa talepte bulunduktan sonra ödenek sıkıntısı yaşamadım ben (Müdür 12).

Genel merkezden gelen yıllık 40 bin lira bir bütçemiz oluyor. Bunu da kırtasiye ve temizlik alımında kullanıyoruz. Bunun dışında açık öğretim kayıtlarından okul aile birliğine aldığımız ücretler var. O da yıllık ortalama 50-60 bin lira civarında tutuyor. O da diğer giderler için kullanılıyor. Aslında yeterli bir bütçemiz yok; bu da sunulan hizmeti olumsuz etkiliyor (Müdür 7).

Bizim okul aile birliği gelirimiz yok denecek kadar az. Belediyeden de yalvar yakar ne alabiliyorsak alıyoruz. Geriye hazine kalıyor; hazine de yeterli olmuyor elbette. Ödeneklerimiz ihtiyaçlarımızı karşılamıyor. Bu binayı yerinde gelip görmüş olsalar diğer halk eğitimi merkezleriyle karşılaştırdıklarında çok eksiği olduğunu görecekler. Isınma problemimiz var. Kursiyerlerimiz de ısınma probleminden dolayı gelmek istemiyor (Müdür 11).

Halk Eğitimi Merkezi Müdürlerine en önemli harcama kalemlerinin neler olduğu sorulmuştur. Halk Eğitimi Merkezi Müdürlerinden beşi personel giderleri, üçü yakıt giderleri, dördü elektrik ve su, ikisi internet, üçü telefon, yedisi temizlik giderleri, dördü donanım, üçü bakım onarım, beşi kırtasiye, ikisi temrinlik malzeme biçiminde en önemli harcama kalemlerini belirtmişlerdir. Birkaç Halk Eğitimi Merkezi Müdürünün en önemli harcama kalemlerine ilişkin görüşleri aşağıdaki biçimdedir:

En önemli harcamalarımız usta üreticilerimizin sigorta giderleri olsun kendi maaşları olsun o şekilde oluşuyor. Sonra bildiğiniz klasik işte temizlik olsun, kırtasiye malzemeleri olsun... (Müdür 1).

En önemli harcamamız tabi ki personellerin ücret ve SGK giderleri. Onun dışında temizlik ve kırtasiye alımı, elektrik, su telefon ve internet giderleri şeklinde... (Müdür 5).

Bu sene temizlik çok gitti. Bizim ısınma problemimiz var. Bunların dışında bina onarımı gibi giderler. (Müdür 11).

Halk Eğitimi Merkezi Müdürlerine bütçeden harcama yaparken savurganlık yapıp yapmadıkları sorulmuştur. Merkez müdürlerinin tümü savurganlık yapmadıklarını belirtmişlerdir. Merkez müdürlerine yöneltilen bir başka soru ise bütçe yönetimine ilişkindir. Merkez müdürlerine bütçe yönetiminin kim ya da kimlerce gerçekleştirildiği ile kim ya da kimlerce gerçekleştirilmesi gerektiği sorulmuştur. Bütçe yönetiminin kimler tarafından gerçekleştirildiğine ilişkin soruya Halk Eğitimi Merkezi Müdürlerinden beşi halk eğitimi merkezi yönetimi, altısı merkez müdürü, yedisi merkez müdür yardımcısı, yedisi okul aile birliği, ikisi komisyonların, ikisi genel müdürlük tarafından gerçekleştirildiğini belirtmektedir.

Kimler tarafından gerçekleştirilmesi gerektiğine ilişkin ise Halk Eğitimi Merkezi Müdürlerinin üçü merkez yönetimi tarafından gerçekleştirilmesi gerektiğini, ikisi okul aile birliği, biri komisyonların, biri halk temsilcilerinin, biri bütçe alanında uzman kişilerin, biri belediye tarafından yönetilmesi gerektiğini belirtmiştir. Sorulara ilişkin iki Halk Eğitimi Merkezi Müdürünün yanıtı şu şekildedir:

Bakanlıktan gelen paralar için komisyonlar kuruyoruz. Satın alma komisyonu var, onlar belirliyorlar. Okul aile birliği harcamalarını, okul aile birliği yönetim kuruluyla istişare ederek yapıyoruz (Müdür 14).

Müdür yardımcısıyla yapıyoruz. Bazen okul aile birliğini kullanıyoruz. Bütçemizin yönetiminde mesela okul aile birliği üyeleri olabilir ya da halk olabilir ya da böyle bu işte anlayan bütçe planlama konusunda bilgisi olan birileri olursa daha güzel olabilir (Müdür 4).

Halk Eğitimi Merkezi Müdürlerine kurs merkezlerinin giderleri ve yapılan çalışmalar için ayrılan parasal kaynaklar-ödenekler ile ilgili yaşadıkları sorunların neler olduğu sorulmuştur. Katılımcılardan yedisi sorun yaşamadığını, biri ödeneklerin az olduğunu, biri kurslar için ödenek olmadığını, biri kaynak yetersizliği, biri bakım onarım, beşi donanım, biri eşgüdüm eksikliği, biri plansızlık, biri yöneticinin bütçe yönetimi konusunda uzman olmaması, biri değerlendirme ve denetim sorunu, biri temizlik, biri ısınma, biri malzeme sorunu, biri özel bir bütçe olmaması konularında sorunlar yaşadıklarını belirtmiştir. Alınan yanıtlardan birkaçı şu şekildedir:

Bazen bakım onarımla ilgili müracaat ettiğimizde aciliyetine bakılmıyor (Müdür 3).

Genelde kurs merkezlerinin temizliği, ısınması, bu tür şeyler çok masraflı olan şeyler (Müdür 8).

Yeterli kaynağımız yok. Söz gelişi açacağımız kurslarda ekipman sağlanması konusunda sorun yaşıyoruz. Kullandığımız ekipmanlar çok demode...(Müdür 8).

Ekonomi Politikalarının Halk Eğitime Etkisine İlişkin Bulgular

Ekonomi politikalarının halk eğitime etkilerini belirlemek amacıyla öncelikle katılımcılara Türkiye'deki ekonomik bunalımların halk eğitimini etkileyip etkilemediği, etkiliyor ise nasıl etkilediği sorulmuştur. Halk Eğitimi Merkezi Müdürlerinden on ikisi etkilediğini, dördü etkilemediğini belirtmiştir. Etkilediğini belirten Halk Eğitimi Merkezi Müdürlerinin biri temrinlik malzeme sağlama, sekizi kurslara istem (talep)/katılım, biri devletten ayrılan kaynak, biri kursların konularının değişmesi, biri usta öğretici desteği konularında etkili olduğunu belirtmiştir. Türkiye'deki ekonomik bunalımların halk eğitimini etkileyip etkilemediğine ilişkin üç Halk Eğitimi Merkezi Müdürünün görüşü şöyledir:

Bizi etkilemiyor. Çünkü biz hizmetlerimizi kamu adına yaptığımız için, kurs talebine bağlı. Kurs talebi oldukça biz kursumuzu açıyoruz. O yönden bizim kurs sayımızı çok etkilediğini düşünmüyorum (Müdür 13).

Ekonomik bunalım tabi ki etkiliyor. İnsanlar daha çok İŞKUR'un açtığı kursları istiyorlar. İŞKUR'dan aldıkları günlük 30 lira onlar için kırsalda ciddi bir para... (Müdür 14).

Evet etkiliyor. Öncelik geçim olunca insanlar ben bu kursa sonra da gitsem olur diyebiliyor (Müdür 16).

Halk Eğitimi Merkezi Müdürlerine dünyada ve Türkiye'deki neoliberal politikaların halk eğitimi çalışmalarına etkisi konusundaki görüşleri sorulmuştur. Halk Eğitimi Merkezi Müdürlerinden onu etkilediğini, altısı etkilemediğini belirtmiştir. Etkilediğini belirtenlerin sekizi düşük sosyoekonomik gruplardaki katılımcıların eğitim hizmetine erişiminin azaldığını, biri eğitime verilen önemin değiştiğini, biri öğreticilerin istemde bulundukları ücretin değiştiğini belirtmiştir. İki Halk Eğitimi Merkezi Müdürü etkiyi şu şekilde açıklamıştır:

Maddi durumu iyi olan kursiyerler var, olmayanlar var. Bu noktada hani maddiyatı iyi olan, durumu iyi olan kişiler gelir, durumu iyi olmayan kişiler kursa katılmayabilir (Müdür 4).

Tabii ki etkileyeceğini düşünüyorum. Şimdiye kadar olmadı. İşte giderleri kursiyerlere yıkmaya kalkarsak veya onların harcamasını istersek o zaman kurs yapılmaz. Ben büyük sıkıntı yaşayacağımızı düşünüyorum (Müdür 6).

Halk Eğitimi Merkezi Müdürlerine sundukları halk eğitimi hizmetlerinin amacına ulaşp ulaşmadığı ve ulaşması için neler yapılması gerektiği sorulmuştur. Müdürlerin dokuzu ulaştığını, yedisi ulaşmadığını belirtmiştir. Biri planlı olması durumunda ulaşılabilirliğini, biri Halk Eğitimi Merkezince verilen sertifikanın geçerliğinin yüksek olması gerektiğini, biri belediye ile işbirliği yapılması gerektiğini, biri kursiyer çeşitliliğinin artması gerektiğini, biri kurs çeşitliliğinin artırılması, biri paydaş sayısının artırılması, ikisi denetim ve değerlendirme yapılması gerektiğini, dördü kursiyerlerin meslek edindirilmesi, biri belediyelere ayrı ödenek gönderilmesi gerektiğini, biri kursa özendirilmesi gerektiğini belirtmektedir. Birkaç merkez müdürünün görüşü aynen şöyledir:

Yaptığımız kurslar genelde amacına ulaşıyor. Mesela sürü yönetimi kursu açtık. Kurstan sonra vatandaşla görüştüğümde; basit bir şeyde veteriner gidiyorduk, onlarda veteriner gitmeye gerek yokmuş. Kendim halledebiliyordum diyor. Vatandaş kursa gelirse kurstan istifade ediyor. Bir de

şu var devlet bazı kursa teşvik veriyor. Teşvik olunca kursa rağbet artıyor (Müdür 15).

Amacına ulaşma konusunda kursiyerlerimiz mesela bir meslek edinsin. Gelsin buraya topluma faydalı kurslara katılsın. Mesela bir mantar yetiştiriciliği kursu, ama bunu her kursta göremiyoruz (Müdür 10).

Normalde ulaşıyor. Daha iyi ulaşabilir mi? Daha iyi ulaşabilir. Ulaşabilmesi için de verilen sertifikaların geçerliliğinin biraz daha yüksek olması gerekir. Sadece hobi amaçlı ise amacına ulaşıyor. Yoksa meslek edindirme açısından halk eğitimler geri planda kalıyor. Çünkü meslek edindirme amaçlı Dördüncü Seviye kursuna; 2.200 saatlik kursa geleceğine kişi, mesleki eğitim merkezine sadece bir yılda haftada bir kere gidip de o belgeyi alabiliyorsa halk eğitimin kapısını bile açmaz. (Müdür 3)

Sonuç ve Öneriler

Halk eğitiminin planlanması, finansmanı ve bütçelemesi halk eğitim hizmetinin sunumunda niteliği etkileyen önemli öğelerdir. Bu nedenle bu araştırma kapsamında halk eğitimin planlanması, finansmanı ve bütçelemesi konusunda bu işi doğrudan gerçekleştiren Halk Eğitimi Merkezi Müdürlerinin görüş ve önerilerinin ortaya konulması amaçlanmıştır.

Tüm eğitim hizmetlerinde olduğu gibi halk eğitim hizmetinin de planlı olarak sürdürülmesi beklenmektedir. Yalnız örgün öğretimi değil, halk eğitimini de planlamak gerekir (Karakütük, 2021, s. 20). Halk Eğitimi Merkezlerinde eğitim hizmetleri planlı olarak sürdürülmektedir. Ancak merkezlerin gerçekleştirilen bu etkinliklerin kimi örgüt düzeyinde, kimi il-ilçe düzeyinde kimi ise genel müdürlük ve ülke düzeyinde gerçekleştirilmektedir. Oysa her düzeyde yapılacak olan planlamalar eğitim hizmetinin sürekliliği, yerel düzeyin gereksinimleri ve genelin hedefleri arasındaki bağın oluşturulması açısından da önem taşımaktadır. Açılacak olan kursların planlanmasında yerel gereksinimler, istihdam sağlanacak noktalarda genel hedeflerin dikkate alınarak planlamanın gerçekleştirilmesi önem taşımaktadır. Planı yapmak yeterli değil, planda belirtilen hedeflere ne oranda ulaşıldığı da önem taşımaktadır. Halk Eğitimi Merkezince yapılan planlar %70-90 aralığındaki hedeflerine ulaşmaktadır. Bu hedeflere ulaşmada parasal kaynaklar ile planlama ilişkisi de bulunmaktadır. Halk Eğitimi Merkezi Müdürleri planlamalarını uygulamak için parasal kaynağa gereksinim duymaktadır. Halk Eğitimi Merkezi Müdürleri parasal kaynağı ağırlıklı olarak devletten aldıkları öde-

nek ile sağlamakta ancak bu ödenek ile plan ilişkisini her zaman sağlamamaktadırlar. Kimi zaman yeterli ödenek alamamakta, kimi zaman ise gönderilen standart ödeneğe göre planlamalarını yapmak durumunda kalmaktadırlar. Parasal kaynak ve planlama nedeniyle de yer bulma, malzemelerin sağlanması, öğretici eksikliği gibi eğitim niteliğini etkileyen sorunlar ile karşılaşmaktadır.

Ağırlıklı olarak devlet finansmanı ile sürdürülen halk eğitimi hizmetinde başta belediyeler ve kursiyer katkıları olmak üzere farklı katkıların olduğu görülmektedir. Bu katkılara Halk Eğitimi Merkezlerinin yeterli finansman kaynağına sahip olmaması ve eğitim hizmetinin sürdürülmesi için gereksinim duyulmaktadır. Halk Eğitimi Merkezlerinin genel olarak bütçeleri vardır ancak bu bütçe istenilen eğitim hizmetinin sunumunda yeterli olmamaktadır. Bütçenin yeterli olmaması durumunda ise Halk Eğitimi Merkezi yöneticileri belediye, sivil toplum kuruluşları, hayırseverler gibi kuruluşlardan destek istemektedir. Hatta bunların yanı sıra kursiyerden de katılmasını isteyen merkezler olmaktadır. Bu durum halk eğitiminin sürdürülebilirliği açısından sorun oluşturmaktadır. Örgün eğitimin dışında kalmış ya da örgün eğitim sürecini tamamlamış ancak bir meslek sahibi olmak için bu kurslara başvuran özellikle düşük sosyoekonomik gruplar için bu eğitimlerden ücret istemek ya da katkı sağlamasını beklemek zaman zaman kursiyerin kursa devam etmemesine neden olacaktır. Bu durumda da eğitim hizmeti hedeflerine ulaşmada yetersiz kalacaktır. Bu nedenle Halk Eğitimi Merkezlerinin en önemli harcama kalemleri olan personel giderlerinin, yakıt giderlerinin, elektrik-su-telefon-internet giderlerinin, temizlik giderlerinin, donanım, bakım onarım, kırtasiye gibi giderlerinin merkez bütçeden karşılanması önem taşımaktadır.

Halk Eğitimi Merkezlerinde bütçenin yeterliği kadar bütçenin yönetimi de önem taşımaktadır. Halk Eğitimi Merkezlerinde bütçe yönetimi sürecine Halk Eğitimi Merkezi Müdürü, müdür yardımcısı, okul aile birliğinin etkin olduğu görülmektedir. Oysa bütçe yönetimi kaynakların verimli kullanılması için çok önemlidir. Bu nedenle merkez müdürlerinin bu konuda bilgilendirilmeleri sağlanmalıdır. Halk Eğitimi Merkezi Müdürlerinin bütçe ile ilgili yaşadıkları sorunlar arasında ödenek yetersizliğinin yanı sıra yöneticinin bütçe yönetimi konusunda uzman olması, değerlendirme ve denetim sorunları da yer almaktadır.

Dünyada ve Türkiye'deki neoliberal politikalar tüm ülkelerde eğitimin niteliğini etkilediği gibi Türkiye'de gerçekleştirilen eğitim hizmetini de etkilemektedir. Özellikle eğitim hizmetini kimin karşılayacağı sorusu ile başlayan tartışmalarda, hizmeti alanında karşılamasına yönelik bir

algı neoliberal politikaların etkisi ile oluşmaktadır. Bu durumda halk eğitim hizmetinden yararlananların da bu hizmetin giderlerini karşılaması beklenir. Oysa bu durum halk eğitiminin amaçları ile çelişmektedir. Özellikle halk eğitimi gruplarının sınırlılığı olan (dezavantajlı) gruplar olduğu düşünüldüğünde, onlardan kursiyer ücreti ya da katkısı istemek, onların eğitime erişimlerini sınırlandırmak, fırsat eşitliğini sağlayamamak anlamına gelmektedir. Bu nedenle halk eğitimi hizmetlerinin planlanmasında hedef grup özelliklerine dikkat edilmelidir.

Halk eğitimi toplumların kalkınması ve eğitim hizmetinin sürekliliği açısından önem taşımaktadır. Bu nedenle bu hizmetlerin hedef gruplarının belirlenmesi, bu eğitime hizmet duyanların nüfus içerisindeki yerinin iyi belirlenmesi ve eğitimlerin buna göre planlanması gerekmektedir. Eğitimlerin ise tüm düzeylerde (örgüt, bölge, ülke) planlanması ve birbirleri ile tutarlı olması, katılan kursiyerlerin istihdam sağlamaları, planlamaların hedeflerine ulaşması açısından önem taşımaktadır. Planlama sürecine ise Halk Eğitimi Merkezinde etkinlik gösteren kişiler ile genel müdürlükteki kişilerin yanı sıra, destek veren kuruluşlar ve eğitim hizmetinden yararlanacak kişiler de katılım sağlayabilir. Bu şekilde halk eğitiminin planlanmasında çok boyutlu bir değerlendirme sağlanabilir. Halk eğitiminin finansman boyutunun ağırlıklı olarak devlet tarafından karşılanması kursiyer devamlılığı açısından önem taşımaktadır.

Kaynakça

- Bağcı, Ş. E. (2014). *Yetişkin Eğitimi ve Eşitlik: Türkiye’de Yetişkin Eğitimi Uygulamalarının Anlam ve Beklentiler, Materyaller, Bütçe, Katılma, Mekân ve Zaman Bakımından Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Danışman: Prof. Dr. Rıfat Mıser, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yaşamboyu Öğrenme ve Yetişkin Eğitimi Anabilim Dalı.
- Başaran, İ. E. ve Çınkır, Ş. (2013). *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi*. Dördüncü bası. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Creswell, J. (2016). *Nitel Araştırma Yöntemleri*. Çev. Mesut Bütün, Selçuk Beşir Demir, Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Cumhurbaşkanlığı Strateji ve Bütçe Başkanlığı (2013). *Onuncu Kalkınma Planı: 2014-2018*. Ankara.
- Cumhurbaşkanlığı Strateji ve Bütçe Başkanlığı (2019). *On Birinci Kalkınma Planı: 2019-2023*. Ankara.
- Duman, A. (2007). *Yetişkinler Eğitimi*. Genişletilmiş ikinci bası. Ankara: Ütopya Yayınevi.
- English, L. M., and Mayo, P. (2012). *Learning with adults: a critical pedagogical introduction*. Rotterdam, The Netherlands: Sense Publishers, International Issues in Adult Education.

- Foley, G. (Ed.) (2004). *Dimension of adult learning: adult education and training in a global era*. England: Open Universty Press.
- Fourre, P. [1964]. *Techniques d'éducation des adultes dans les pays en voie de développement: Études de cas en Grèce*. Paris: Organisation de Cooperation et de Developpement Economiques (OCDE).
- Geray, C. (2002). *Halk Eğitimi*. Güncelleştirilmiş 3. Bası. Ankara: İmaj Yayınevi.
- Güneş, F. (1996). *Yetişkin Eğitimi (Halk Eğitimi)*. Ankara: Ocak Yayınları.
- Karakütük, K. (1991). Yaygın Eğitim Harcamalarının Değerlendirilmesi (1975-1988), *Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi* 1990. 23(1), 195-211.
- Karakütük, K. (2006). Cumhuriyetin İlk Yıllarında Kırsal Türkiye'de Eğitimin Durumu ve Eğitim Seferberlikleri, *Atatürk Döneminden Günümüze Cumhuriyetin Eğitim Felsefesi ve Uygulamaları Sempozyumu Bildirileri: 16-17 Mart 2006*. Ankara: Gazi Üniversitesi Rektörlüğü, ss. 195-224.
- Karakütük, K. (2020). *Eğitimde Bütçe Yönetimi: Okulda Bütçe Yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Karakütük, K. (2021). *Eğitim Planlaması*. Yedinci bası. Ankara: Pegem Akademi.
- Kurt, İ. (2000). *Yetişkin Eğitimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Knowles, M. S., Holton III, E. F., and Swanson, R. A. (2015). *The Adult Learner: The Definitive Classic in Adult Education and Human Resource Development*. Seventh Education. USA: Elsevier. (Knowles, M. S., Holton III, E. F. ve Swanson, R. A. (2015). *Yetişkin Eğitimi*. Çev: Okan Gündüz. İstanbul: Kaknüs Yayınları (İngilizce kitabın 2012 yılı basımından Türkçeye çevrilmiştir).
- Lowe, J. (1985). *Dünya'da Yetişkin Eğitime Toplu Bakış*. Çev: Turhan Oğuzkan. Ankara: Unesco Türkiye Milli Komisyonu. (The Education of Adult: a world perspective adlı İngilizce kitabın 1982 tarihli ikinci basımından Türkçeye çevrilmiştir).
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (2015). *Nitel veri analizi*. Çev. Ed Sadegül Akbaba Altun ve Ali Ersoy. Ankara: Pegem Akademi.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) [2018]. 2023 Eğitim Vizyonu Belgesi. https://2023vizyonu.meb.gov.tr/doc/2023_EGITIM_VIZYONU.pdf adresinden erişilmiştir.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2021). Milli Eğitim Şûraları. <https://ttkb.meb.gov.tr/www/gecmisten-gunumuze-mill-egitim-sralari/icerik/328> adresinden erişilmiştir.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) (2004). *Co-financing Lifelong Learning: Towards a Systemic Approach*. Paris.
- Özdemir, M. (2010). Nitel veri analizi: Sosyal bilimlerde yöntem bilim sorunsalı üzerine bir çalışma. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(1), 323-343
- Smith, R. M., Aker, G. F., and Kidd, J. R. (Eds.) (1970). *Handbook of Adult Education*. USA: Adult Education Association of the USA, The Macmillan Company.
- Yıldırım A. ve Şimşek H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (Beşinci Bası), Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Walters, S., Brog, C., Mayo, P., and Foley, G. (2004). Economics, politics and adult education. (Subject: 8). *Dimension of adult learning: adult education and training in a global era*. Ed. Foley, G. England: Open Universty Press.

Milli Eğitim Bakanlığı Merkez Örgütünün Evrimi

Dr. Niyazi ALTUNYA*

*Yokluğunu hep duyumsadığım sevgili dostum;
Yard. Doç. Dr. Mehmet Bilir'e...*

Giriş

Türkiye’de kamusal eğitim anlayışının yaklaşık iki yüz yıllık bir geçmişi vardır. II. Mahmut’un 1824 ve 1826 tarihli ilköğretim zorunluluğuna ilişkin fermanları yayımlanması bu konuda bir başlangıç sayılabilir. Yine 1826’da sıbyan mekteplerinin gözetim ve denetimini ilk kurulan bakanlık Evkaf Nezareti (Vakıflar Bakanlığı’na)’ne bağlaması da eğitim hizmetlerinin merkezî düzeyde sahiplenildiğinin bir göstergesidir. Ardından gelen Tanzimat döneminde (1839) “Devlette Reform” kapsamında eğitim hizmetlerine de el atılmıştı. 1857’de Maarif Nezareti [Eğitim Bakanlığı]’nin kurulmasıyla bu hizmet gerçek sahibine kavuşmuştur. II. Mahmut’un yaptığı başlangıçtan yüz yıl sonra, 3 Mart 1924 günü çıkarılan devrim kanunları laik devlet düzenini kurarken, *Tevhid’i Tedrisat Kanunu* da tüm eğitim hizmetlerinin tekeline Milli Eğitim Bakanlığı’na vermiştir.

Milli Eğitimin, bu iki yüz yıllık örgütlenme süreci üzerine yapılan bütünsel çalışmaların sayısı çok azdır. Genel eğitim tarihi ile ilgili çalışmalar bu konuya sınırlı ölçüde girmiştir. Uzun yıllar Milli Eğitim Bakanlığı’nca hazırlanan ya da hazırlatılan resmi raporlarda da bu konuya yeterli, bütüncül, sistematik ve doyurucu yaklaşmamıştır.

Cumhuriyet döneminde bu konuda yazılan ilk derlitoplu kitap, eski eğitim yöneticilerimizden *Nevzad Ayas*’ın “Türkiye Cumhuriyeti Milli Eğitimi: Kuruluşlar ve Tarihçeler” (1948) adlı kitabıdır. Ayas’ın 745 sayfalık bu kitabı, büyük bir emek ürünü ve değerli bir kaynak olmakla birlikte, sistematik eksikliği ve bazı gereksiz ayrıntılar yüzünden metinde yer yer izlenecek genel çizgi kaybolmaktadır. Bu kitapta, önce yazıldığı tarihteki örgütün durumu anlatıldıktan sonra, tarihçeye dönülmektedir. Özetle, acemi okuyucu için bu değerli kitap oldukça çetin bir cevizdir.

* Dr. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri fakültesi Emekli Öğretim Görevlisi

Tarihçi *Faik Reşit Unat*'ın kaleme aldığı, ancak ani ölümü üzerine eksik kalan, yine de oğlu *Prof. İlhan Unat*'ın bir "Açıklama"sı ile yayımlanan ve düzeltme hatalarıyla dolu "Türkiye Eğitim Sisteminin Gelişmesine Tarihi Bir Bakış" (1964), Tanzimat öncesinden Cumhuriyete kadar okul sistemi ile birlikte eğitim örgütünün gelişimine de yer vermiştir. 200 sayfa ve artı çok değerli 6 şema ile bulunması zor 57 fotoğrafı içeren bu kitap çok önemli bir kaynaktır. Bu kitap, Ayas'inkine göre daha sistemattir ve dipnotlandırılmıştır. Kitapta çizilen şemalar, tarihsel dizin (kronoloji) ve önemli kişilerin fotoğrafları bugün de bol bol kullanılmaktadır. Eserin tamamlanamaması büyük kayıp, düzeltmelerin yapılamaması da önemli bir eksikliktir. Dileğimiz, bu kitap düzeltilerek mutlaka yeniden basılmalıdır.

Uzun bir aradan sonra, *Prof. Dr. Hasan Ali Koçer*'in, AÜ Eğitim [Bilimleri] Fakültesi'nde verdiği ders için hazırlayıp Fakülte tarafından yayımlanan "Türk Milli Eğitim Teşkilatı: I" (1981) adlı 336 sayfalık kitabı, Anayasadan yapılan 21 sayfalık alıntıdan oluşan bir "Giriş"ten sonra Bakanlık birimlerinin 1980'e kadar tek tek kuruluş tarihleri ile yasalardaki amaç ve görevleri resmi düzenlemelerden olduğu gibi alınıp sıralanmıştır. Kitap yararlı bir kaynak olmakla birlikte özensiz hazırlanmış, çok sayıda dizgi ve düzeltme hatalarıyla yayımlanmıştır. Elkitabı özelliği ağır basın bu kitapta, analiz ve eleştirilere yer verilmemiş, 2. cildi de yayımlanmamıştır.

Eski Bakanlık müsteşarlarından *Bahir Sorguç*'un, Bakanlık arşivlerinden de yararlanarak hazırladığı "1920'den 1981'e Milli Eğitim Bakanlığı" (1982) ve onu tamamlayan "Cumhuriyetin 70'inci Yılında Milli Eğitim Bakanlığı" (1995) adlı kitaplar, genel girişlerden sonra her Bakanlık biriminin kısa tarihçelerini, görevlerini, o güne kadar görev yapan birim amirlerinin adlarını ve görev sürelerini vermektedir. Çalışma analitik değildir; eleştiri ve önerilere de yer vermemiştir. Toplam 1211 sayfayı tutan bu kitaplar yine de önemli bir elkitabı ve kaynaktır.

Bunlar dışında milli Eğitim Şûrası kitapları, bütçe raporları, yıllıklar ve çeşitli ders kitapları, öğretmen ve yönetici kılavuzları ile tanıtma kitaplarında, Milli Eğitim Bakanlığı merkez örgütüne ait, genellikle birbirini yineleyen sığ tarihçeler bulunmaktadır.

Bu yazı, Milli Eğitim Örgütünün evrimi ile ilgili kapsamlı ve doyurucu bilgi verme savında değildir. Amaç, bu konuya ayıracak fazla zamanı olmayanlarla genç meslektaşlara ve eğitim bilimleri alanında öğrenim gören öğrencilere örgütün evrimi ile ilgili ana çizgiyi ve dönemeçleri anımsatmak, bazı ipuçları vermektir. Bu konuda kapsamlı çalışmalara ve tezlere çok gereksinme olduğu açıktır.

Maarif Nezareti'nin Kuruluşuna Kadarki Gelişmeler*

Tanzimat'a gelmeden önceki Osmanlı eğitim yönetimine kısaca bakmakta yarar var.

Tanzimat'a yaklaşıırken, devlet yönetimini güçlendirme, kamu kurum ve kuruluşlarını gözetim ve denetim altına alma gereksinmesi iyice kendini göstermişti. Padişah III. Selim'in başaramadığı bu ödevi yapmaya yeğeni II. Mahmut girişti. O, Yeniçeri Ocağı gibi eskimiş kurumları yıkıp yerine yeni askeri birlikleri kurarken, sivil kamu yönetimini de düzene koymaya kararlıydı.

Bu süreçte, devlet merkezinde bulunan Meşihat Makamı (Şeyhülislamlik) eğitimin başı gibi görünse de bu makam, İstanbul'daki büyük medreselerin dışındaki eğitim kurumlarını gözetim ve denetim altına alamamıştır. Taşrada bu görevi müftüler ve okulu açan özel vakıflar yapmıştır. Bu yüzden medreselerde de, "sıbyan mektebi" (sonraları "mahalle mektebi") denilen ilköğretim kurumları arasında da ortak standartlar sağlanamamıştır. Kurum sayısı çoğaldıkça dağınıklık ve denetimsizlik daha da artmıştır.

Biraz önce değinildiği gibi, II. Mahmut'un eğitimle ilgili ilk önemli düzenleme girişimleri; 1824'te çıkardığı diğer fermanla İstanbul'da, 1826'da çıkardığı diğer fermanla da tüm ülkede, hiç değilse erkek çocuklar için ilköğretim (sıbyan mektebinde okuma) zorunluluğu getirmesi ve ilköğretimin gözetimi ve denetimini 1826 yılında ilk kurduğu Evkaf Nezareti [Vakıflar Bakanlığı]'ne bağlamasıdır. O, devlet yönetiminde modernleşmenin bilimde ve eğitimde modernleşme ile mümkün olacağını kavramış, bunun için hızla yeni eğitim kurumları açmaya başlamıştır. Askeri Tıp Okulu'nun (1827), Modern Bando'nun (1829), Harp Okulu'nun (1834), sivil memur yetiştirecek ortaokul düzeyinde bir okulun (1838) açılması, yurtdışına öğrenci göndermeye başlanması (1830'lar), ilk resmi gazetenin (Takvim-i Vekayi) yayına başlaması (1831) gibi girişimleri, bunun göstergeleridir.

II. Mahmut'tan sonra gelen Tanzimat döneminde yeni oluşturulan *Kamu Hizmeti Kurulu* [Meclis-i Umur-u Nafia]'nca yeni eğitim kurumlarının açılması önerisi getirilmişti. Eğitimle ilgili sonraki çalışmalar 12 Nisan 1845'te bu amaçla oluşturulan *Geçici Eğitim Kurulu* [Meclis-i Maarif-i Muvakkat] üstlenmiştir. Bu kurulun aldığı ilk önemli kararlar şunlardı: 1) Sıbyan mekteplerinin [ilkokulların] ıslahı, 2) Rüşdiyelerin [ortaokulların] düzenlenmesi ve yenilerinin açılması, 3) Bir üniversite [Darül-

* Bu yazının II. Meşrutiyet dönemine kadarki kısmının yazılmasında büyük ölçüde Faik Reşit Unat, *Türkiye Eğitim Sisteminin Gelişmesine Tarihi Bir Bakış* (1964)'tan yararlanılmıştır.

fünun] açılması, 4) Bundan sonra eğitim işlerini yürütecek sürekli bir kurulun oluşturulması.

II. Mahmut, Tanzimat Fermanı'nı imzaladı, ancak sonuçlarını göremeden öldü. Bu dönemde birçok iç ve dış sorun da yaşanıyordu. Örneğin, Mısır Valisi *Kavalalı Mehmet Ali*'nin başkaldırması, Kırım Savaşı'nın patlaması, Balkanlarda devlete karşı direnişler gibi art arda gelen olaylar Osmanlı Devlet yönetimini güçsüzleştirmekte idi. Bunu fırsat bilen yabancı güçlerse Tanzimat'ı azınlık hak ve çıkarları yönünden yetersiz ve etkisiz bulmaktaydılar. Zaten Ferman'ın kabulünde 1838'de İngilizlerle imzalanan Ticaret Sözleşmesi etkili olmuştu.

Geçici Eğitim Kurulu'nun son şıktaki önerisi doğrultusunda hemen bir *Sürekli [Daimi] Eğitim Kurulu* [Meclis-i Daimi-i Maarif] oluşturuldu. Bununla da yetinilmeyip 8 Kasım 1846'da Daimi Meclis'e bağlı bir *Okullar Genel Müdürlüğü* [Mekâtib-i Umumiye Nezareti] kuruldu. Tarihçi *Faik Reşit Unat*'a göre, adında "Nezaret" sözcüğü kullanılsa da bu birim "Bakanlık" değil, bir genel müdürlüktü. O yıllarda "Nezaret" unvanı "Bakanlık" karşılığı kullanıldığı gibi, birçok önemli kuruluş için de kullanılıyordu. Bu Genel Müdürlüğe bağlı, biri ilköğretimle (sıbyan mektepleriyle), diğeri ortaöğretimle (rüşdiyelerle) ilgilenmek üzere iki daire (muavinlik) de oluşturulmuştu.

Yine Tanzimat sürecinde, kurulacak üniversiteye telif ve çeviri yoluyla kitap hazırlamak üzere 18 Temmuz 1851'de bu Meclis'e bağlı, ayrı bir *Danışma Kurulu* [Encümen-i Daniş] da oluşturulmuştu. Üniversite kuramadığı gerekçesiyle Encümen-i Daniş 1862 yılında dağıtılmış, ama ertesi yıl Üniversite [Darülfünun] denemesine girişilmiştir.

Yabancı ülkeleri memnun edebilmek için Padişah Abdülmecit tarafından 18 Şubat 1856'da *Islahat Fermanı* adıyla yeni bir buyruk daha yayımlandı. Bu Ferman, azınlıklar ve yabancılar için önemli hak ve ayrıcalıklar getiriyordu. Ayrıca bu Ferman, kamu yönetiminde bazı yeni düzenlemeler de gerektiriyordu. Beklenen düzenlemelerin bir kısmı eğitim hizmetlerini ilgilendiriyordu.

Maarif Nezareti'nin Kurulması

17 Mart 1857'de oluşan Osmanlı Bakanlar Kurulu'nda bir de *Maarif-i Umumiye Nezareti* [Genel Eğitim Bakanlığı] yer almıştı. Böylece bugünkü Milli Eğitim Bakanlığı'nın temeli atılmış oluyordu. Yeni kurulan Nezarete, 1846'da oluşturulan *Sürekli Eğitim Kurulu* [Meclis-i Daimi-i Maarif] bir danışma organı olarak bağlanmış, müsteşarlık ve çeşitli hizmet birimleri de eklenmişti. İlk Bakan *Sami Abdurrahman Paşa*, ilk müsteşar da önceki Okullar Genel Müdürü [Mekâtib-i Umumiye Nazırı] *Hayrullah Efendi* oldu.

Nezaretin kuruluşu sırasında çıkarılan bir talimata (yönergeye) göre, Harbiye, Bahriye ve Tıbbiye mektepleri dışında kalan tüm okullar Maarif Nezareti'ne bağlanıyordu. Bu düzenlemede öğrenim basamakları; *ilko-kullar* (sıbyan mektepleri), *ortaokullar* (rüşdiyeler) ve *meslek okulları* olmak üzere üç bölümden oluşuyordu. İlk kademe olan sıbyan mektepleri dinî ve yerel ağırlıklı eğitim verdikleri için, müslim ve gayrimüslim çocuklar *ayrı ayrı* okullarda, diğer kademelerde ise birlikte eğitim göreceklerdi. Bakanlık birimleri de buna göre oluşacaktı.

O zaman henüz parlamento bulunmadığı için padişahın ferman, irade vb. adlar altında yayımladığı emirler yasal düzenleme sayılıyordu. 3 Mart 1861'de yayımlanan yedi maddelik bir yönerge (ilmühaber, talimat), sistemin kuruluşu açısından ilk önemli düzenlemedir. Ancak bu talimat doğrudan örgütü değil, onu biçimlendirecek olan öğretim (okul) sistemini düzenlemişti.

Eğitim örgütü ile ilgili asıl önemli düzenleme, değişik yazarlarca "Genel Eğitim Yasası" ya da "Genel Eğitim Tüzüğü" olarak adlandırılan 1 Eylül 1869 tarihli *Maarif-i Umumiye Nizamnamesi*'dir. Maarif Nazırı [Eğitim Bakanı] *Saffet Paşa*'nın, uzun bir hazırlık sürecinden sonra, sadrazam ve padişaha onaylattığı 198 maddelik bu Nizamname, öğretim kademelerini, ilköğretim zorunluluğunu, eğitim örgütü ve görevleri ile yönetim görevlilerini, öğretmen okullarını, ders dağıtım çizelgelerini, eğitimin gelir kaynaklarını belirlemiştir. Yoğun bir tercüme (Fransızcadan) kokusu taşıya ve çoğu hükümleri uzun yıllar uygulanamasa da bu Nizamname, eğitim örgütü tarihimizin çok önemli bir belgesidir.

Bu Nizamname, nazırın (bakanın) başkanlığında müslüman ve gayrimüslimlerden oluşan bir *Büyük Eğitim Kurulu* [Meclis-i Kebir-i Maarif] getiriyordu. Bu Meclis "İlmî Daire" ve "İdari Daire" olmak üzere iki ana bölüme ayrılmış, bunlara bağlı bazı hizmet birimleri de oluşturulmuştu. Dairelerin başında birer başkan [reis] bulunuyordu. İlk oluşan İdari Daire 13, İlmî Daire ise 8 kişiden oluşmuştu (Ünal, 2008: 6-7).

İlmî Daire, Cumhuriyet dönemindeki Talim ve Terbiye Kurulu'nun; öğretim programlarını ve ders kitaplarını hazırlama/hazırlatma, çeviri ve telif eserlerin yayını hakkında onay verme ve uygun bulduklarını ödüllendirme, yabancı üniversitelerle haberleşme gibi görevlerini üstlenmişti.

İdari Daire ise, Cumhuriyet dönemindeki *Müdürler Encümeni* [Yöneticiler Kurulu] ile bazı birimlerin yönetsel görevlerini üstlenmişti. Bazı dönemlerde bu iki daire birleştirilmiş, danışma ve yürütme görevlerini birlikte üstlenmiş, zaman zaman da ayrılmıştır (Ünal, 2008: 8-9). Bu yapılanma taşra örgütüne de yansımıştır. Buna göre merkez ve taşra (vilayet) örgütü meclisleri, müslim ve gayrimüslim üyelerden oluşuyordu.

Bu Nizamname, zaman içinde, kısmen dünyada gelişen yeni yönetim anlayışları, kısmen de yöneticilerin özgül görüşleri doğrultusunda birçok değişiklik geçirmiştir. II. Meşrutiyet döneminde Bakanlık örgütü hakkında ayrı tüzükler çıkarıldığı halde bu Nizamname Cumhuriyet dönemine kadar elli yıldan fazla süre yürürlükte kalmıştır (Ünal, 2008).

1876 tarihli ilk *Osmanlı Anayasası* [Kanun-u Esasi], tüm okulların “devletin gözetiminde” olduğunu hükme bağlıyordu (m. 16). Bu Anayasa’ya göre, Osmanlı tebasının eğitiminde, Devletin bütünlüğü ve ortak düzeni temel kabul edilerek, değişik inançlara mensup halkların dini eğitimleri engellenmeyecekti (m. 16).

II. Meşrutiyet Dönemi

Maarif Nezareti’nin kurulduğu 1857’den II. Meşrutiyet (1908)’e kadar elli yılı aşkın bir süre yapılan örgütlenme çalışmaları, artık yetersiz kalıyordu. Çıkarılışının üzerinden yaklaşık kırk yıl geçen 1869 tarihli *Maarif-i Umumiye Nizamnamesi* de hayli eskimişti. Örgüt; kapsam, amaç, işlev ve yapı bakımından günün gereksinimlerine yanıt veremiyordu. En kötüsü de eğitimde yönetim erki Maarif, Evkaf ve diğer vekâletlerle Meşihat (Şeyhülislamlık), gayrimüslim cemaatler, yabancılar, yerel yönetimler arasında dağılmıştı.

1910-12 yılları arasında İttihatçıların Maarif Nazırı [Eğitim Bakanı] olan *Emrullah Efendi*, yetkin ve etkili bir örgütçüydü. Onun hazırlattığı ayrıntılı *Genel Eğitim Yasası Tasarısı* [Maarif-i Umumiye Kanun Layihası] tartışmaya açıldı, ancak yasalaşmadı. Zaten Meclis de düzenli çalışmıyordu. Emrullah Efendi onun yerine, sadrazam ve padişahın onayından geçirdiği *Maarif-i Umumiye Nezareti Teşkilatı Hakkında Nizamname* [Tüzük]’yi 25 Şubat 1911’de yürürlüğe koydu. Bu Tüzüğe göre, tüm genel eğitim öğretim kurumları ile araştırma ve yüksek kültür kurumlarının örgütlenmesi, yönetimi ve denetimi Maarif Nezaretine bırakılmıştı (m. 1). Nezaret bu görevlerini, merkezde atayacağı müsteşar, genel müdür ve müfettişler; taşrada görevlendireceği ya da valilerin merkezden aldıkları yetkiye dayanarak görevlendirdikleri maarif müdürleri, müfettişler ve ilköğretim kurulları eliyle yürütecekti (m. 2).

Yeni tüzük, eğitim hizmetlerini; **I) İdare Hizmeti**, **II) Teftiş Hizmeti**, olarak ikiye ayırmıştı (m. 4).

İdare hizmetleri için oluşturulan hizmet birimleri (daireler) Türkçe karşılıklarına göre şunlardı: **1) İlköğretim Dairesi**, **2) Ortaöğretim Dairesi**, **3) Yükseköğretim Dairesi**, **4) Muhasebe Dairesi** (m. 5).

Merkez Örgütünde, şube müdürlükleri niteliğinde alt birimler de oluşturulmuştu. Buna göre; İlköğretim Dairesi 5, Ortaöğretim Dairesi 3,

Yükseköğretim Dairesi 3, Muhasebe Dairesi de 2 şubeye ayrılmıştı (m. 7, 9, 10, 11).

Bu Tüzüğe göre, tüm okullarla öğretmen ve diğer memurları denetlemek üzere doğrudan nazıra bağlı 10 Bakanlık müfettişi bulunacaktı. Teftiş Kuruluna, din ulemalığı, Arapça, Türk dili, matematik, fen bilimleri, eğitimbilim, felsefe, beden eğitimi, tarih, coğrafya, özel öğretim alanlarında yüksek ve ortaöğretim öğretmenliği yapmış başarılı birer kişiyle bir tabip, bir mimar, yabancı vakıflarda görev yapan yetkin kişiler arasından bir kişi atanacaktı (m. 15).

Yine bu Tüzüğe göre, Tanzimat yıllarından beri varlığını sürdüren *Büyük Eğitim Kurulu* [Meclis-i Kebir-i Maarif], iki bölümlü örgütlenmişti: **I) Sürekli toplanan *Daimi Meclis*, II) Yıllık toplanan *Genel Meclis*.**

Daimi Meclis, müsteşarın başkanlığında eğitim öğretim genel müdürleri, bakanlık müfettişleri, İstanbul maarif müdürü ile bu ilin lise ve öğretmen okulu müdürleri, Üniversite [Darülfünun] rektör ve dekanlarından oluşuyordu. Bu Kurul, öğretim daireleri tarafından getirilen eğitim öğretimle ilgili yasa, tüzük ve yönetmelik tasarıları konusunda görüş bildirir, eğitim öğretim görevlileri ile ilgili disiplin işlemlerinin üst derece itiraz ya da onay makamı görevini görür, öğretmenliğe giriş sınav evraklarını incelerdi (m. 18). Sürekli kurul 15 günde bir toplanırdı (m. 19).

Bu meclisin yıllık toplanan Genel Kurulu; Sürekli Kurul üyeleri dahil olmak üzere, maarif nazırı tarafından seçilmiş 10 il maarif müdürü, 5 lise ve idadi müdürü, 5 öğretmen okulu müdürü, 10 ilk ve ortaokul müdürü, 5 özel okul müdür ya da öğretmeni, 10 üniversite ve yüksekokul öğretim üyesi ile 12'yi geçmemek üzere seçilen deneyimli eğitimci ve öğretmenlerden oluşuyordu (m. 17). Genel Kurul, her yıl Temmuz ayında maarif nazırının başkanlığında bir ay süreyle toplanır, gerekirse bu süre uzatılırdı. Genel Kurulun görevi; Sürekli Kurulun hazırladığı yasa ve tüzük tasarılarını görüşmek, nazır tarafından havale edilen işler hakkında danışsal karar almaktır. Kurulun kendi üyelerinden gelen öneriler de çoğunlukça uygun bulunursa gündeme alınıp görüşülürdü (m. 20). Genel Kurulun, Yükseköğretim Genel Müdürlüğü'ne bağlı sürekli bir sekreteryası bulunmaktaydı (m. 21).

Büyük Kurula bağlı bir de Telif ve Tercüme Kurulu da bulunuyordu (m. 22), (Özalp, 1982: 494-500).

Görev bakımından Sürekli Kurul bugünkü Yöneticiler Kurulu'nu, Genel Kurul da Milli Eğitim Şûrası'nı andırmaktadır.

İttihatçıların, öğretmenlik mesleğinden gelen Maarif Nazırları Şükrü Bey* zamanında hazırlanan ve Bakanlar Kurulu kararıyla kabul edilen 17 Temmuz 1914 tarihli, 1911'dekiyle aynı adı taşıyan *Maarif-i Umumiye Nezareti Teşkilatı Hakkında Nizamname* [Tüzük], aynı birim adlarını kabul ederek kapsamda bazı değişiklikler yapmıştır. Bu Nizamname, Müsteşarlıkla birlikte (bugünkü dille); 1) İlköğretim Dairesi, 2) Ortaöğretim Dairesi, 3) Yükseköğretim Dairesi, 4) Muhasebe Dairesi, 5) Telif ve Tercüme Dairesi, 6) Okul Sağlığı Dairesi, 7) İstatistik Kalemi, 8) Levazım Kalemi, 9) Özel Kalem, birimlerini düzenlemişti (m. 5). Bu kez dairelerin şube sayıları azaltılmış, ek olarak Sağlık ve İstatistik birimleri de getirilmiştir. Nizamname, Nezaret [Bakanlık] müfettişleri için branş kontenjanı koymayıp “Yükseköğrenim görmüş, yüksek ve ortaöğretimde yönetici ve öğretmenlik yapmış olma” koşuluyla yetinmiştir (m. 15), (Der. Özalp, 1982: 530-535).

Şükrü Bey'in tüzüğünde *Büyük Eğitim Kurulu* [Meclis-i Kebir-i Maarif]'nin yapısında önemli bir değişiklik yapılmış ve eski yapıdaki geniş katılımlı yıllık toplanan Genel Meclis kaldırılmıştır. Bu, İttihatçıların kendilerini dolaylı da olsa denetletmeme çekincesiyle ilgili olabilir. Zaten bu durum onların, yasa çıkarma yerine bir tür bakanlar kurulu kararıyla “Kanun Hükmünde Kararname” niteliğinde muvakkat kanun [geçici yasa] ya da “nizamname” [tüzük] çıkarma yolunu seçmelerinden de anlaşılmaktadır.

Yeni Nizamnameye göre Büyük Eğitim Kurulu, üniversite rektörü ile bakanlık daire amirleri (genel müdürler, okul sağlık müfettişi, İstanbul'da bulunan Mülkiye Mektebi Müdürü, Yüksek Ticaret Okulu Müdürü, Kız ve Erkek Öğretmen Okulları müdürleri) ile Meclis-i Muallimin (öğretmen örgütleri?) reislerinden oluşuyordu (m. 20). Haftada bir olağan toplanan Meclis, duruma göre alt komisyonlar da oluşturabilirdi (m. 22-23). 18 Ağustos 1919'da yapılan değişiklikle bu Kurulun oluşumunda ve yetkilerinde bazı değişiklikler yapılarak Meclisin üye sayısı azaltılmış ve 4 kişilik bir *Sürekli Kurul* (yürütme kurulu) oluşturulmuştur (değişik m. 20). Bu değişiklikle Kurulun görev kapsamı (günümüz Türkçesiyle) şöyle belirlenmiştir:

Meclis-i Kebir-i Maarif, her yıl Muhasebe Dairesi ve eğitim öğretim genel müdürlüklerince verilecek bilgiler çerçevesinde Maarif bütçesinin tertip ve tanzimi, eğitim öğretim genel müdürlüklerince verilecek yönerge ve ders cetvelleri-

* Şükrü Bey, İzmir'de Atatürk'e yönelik olarak düzenlenen suikaste karıştığı gerekçesiyle 1926'da idam edilmiştir.

nin kabulü; ders kitaplarının seçimi; okullara ve öğretime ilişkin her tür düzenleme ve yasa tasarılarının görüşülmesi ile maarif müdürlerinin ve yükseköğretim öğretmenlerinin, lise müdür ve öğretmenlerinin, Nezaret personelinin atanmaları ve azledilmelerine ilişkin olup Nezaret Makamından havale edilecek hususlar hakkında gerekli incelemenin yapılması ve görüş bildirilmesi; memur ve öğretmenlerle ilgili disiplin işlerine dair dilek ve şikâyetlerin ilk ve ikinci derecede incelenmesi ve karara bağlanması ile görevlidir. Bu Meclis, tüm okullar için gerekli olup eğitimin gelişmesine hizmet eden eserleri uzmanlarına yazdırmak ya da tercüme ettirmek, gelişmiş ülkelerde yayımlanan yararlı eserleri izlemekle de yükümlüdür (değişik m. 21).

Bu Kurulun sürekli görev yapan üyeleri her gün toplanır ve genel kurulca görüşülecek konularla ilgili hazırlık yapardı (m. 22), (Der. Özalp, 1982: 617-619). Kurul, görevleri yönünden Cumhuriyet dönemindeki Talim ve Terbiye Kurulu'na çok benzemektedir. Ancak, yine *Şükrü Bey* tarafından 1917'de, Talim ve Terbiye Kurulu'na benzer, kısmen özerk bir *Fenn-i Terbiye Encümeni* [Eğitimbilim Kurulu] de oluşturulmuştur (*Terbiye Mecmuası*: No. 1, Sene 1, Kânun-u Evvel 1333/Aralık 1917).

İmparatorluğun dağıldığı günlerde Osmanlı Eğitim Bakanlığı'nın örgütsel yapısında yer alan birim ve organlarsa şunlardır:

Nezaret Makamı: 1) Nazır [Bakan], 2) Müsteşar, 3) Meclis-i Kebir-i Maarif [Büyük Eğitim Kurulu], 4) Heyet-i Teftişîye [Teftiş Kurulu], 5) Müşavirlik, 6) Hukuk Müşavirliği, 7) Kalem-i Mahsus [Özel Kalem Müdürlüğü].

Ana Hizmet Birimleri: 1) Tedrisat-ı İptidaiye Dairesi [İlköğretim Genel Müdürlüğü], 2) Tedrisat-ı Taliye Dairesi [Ortaöğretim Genel Müdürlüğü], 3) Tedrisat-ı Âliye Dairesi [Yükseköğretim Genel Müdürlüğü].

Yardımcı Hizmet Birimleri: 1) Muhasebe, 2) Hıfzıssıhha-i Mekâtîp [Okul Sağlık İşleri] Dairesi, 3) İhsaiyat [İstatistik] Kalemi, 4) Levazım Kalemi, 5) Mebani-i Tedrisiye [Okul Binaları] Dairesi.

Bağlı Kuruluşlar: 1) Darüleytamlar Müdüriyet-i Umumiyesi [Öksüz Çocukları Koruma Genel Müdürlüğü], 2) Maarif Sandığı, 3) Telif ve Tercüme Dairesi, 4) Matba-i Amire [Devlet Matbaası], 5) Asar-ı Atika [Eski Eserler] ve Müzeler Dairesi (Aytekin, 1991: 279).

TBMM Hükümeti Dönemi Milli Eğitim Bakanlığı Örgütü (1920-23)

Ankara’da Türkiye Büyük Millet Meclisi [TBMM]’nin 23 Nisan 1920 günü toplanmasından hemen sonra, 25 Nisan 1920 günü Meclis üyeleri arasından, Meclis Başkanı *Mustafa Kemal Paşa*’nın başkanlığında altı kişilik bir *Geçici Yürütme Kurulu* [Muvakkat İcra Encümeni] oluşturulmuştur. Ömrü sekiz gün süren ve kendi içinde bir işbölümü bile yapamadan dağılan bu geçici kurula “Hükümet” denilip denilemeyeceği bugün de tartışmalıdır (Öztürk, 1968: 3-5).

TBMM’nin 2 Mayıs 1920 günü kabul ettiği 3 sayılı *Türkiye Büyük Millet Meclisi İcra Vekillerinin Suret-i İntihabına [Bakanlar Kurulu Üyelerinin Seçimine] Dair Kanun*, on bir bakanlık [vekâlet] oluşturmuştu (m. 1). Bunlar: **1)** Şeriye ve Evkaf [Din İşleri ve Vakıflar], **2)** Sıhhiye ve Muavenet-i İçtimaiye [Sağlık ve Sosyal Yardım], **3)** İktisat (Ticaret, Sanayi, Orman, Madencilik), **4)** Maarif [Milli Eğitim ve Kültür İşleri], **5)** Adliye ve Mezahip [Adalet ve Mezhepler], **6)** Maliye, Rüşumat ve Defter-i Hakani [Maliye, Gümrük ve Tapu Kadastro], **7)** Nafia [Bayındırlık], **8)** Dahiliye [İçişleri, Emniyet Genel Müdürlüğü ve Haberleşme. Kapsamı; Emniyet-i Umumiye, Posta ve Telgraf], **9)** Müdafa-i Milliye [Milli Savunma], **10)** Hariciye [Dışişleri], **11)** Erkân-ı Harbiye-i Umumiye [Genelkurmay] vekâletleridir (m. 2).

Bu adlar değişik hükümet programlarına az çok farklılaşarak geçmiştir.

4 Kasım 1920 tarih ve 47 sayılı yasa, bakanları seçme sürecini kısaltmak için, bakan adaylarını TBMM Başkanının önermesi yöntemini getirmiştir. TBMM’nin 20 Ocak 1921 günü kabul ettiği *Anayasa* [Teşkilat-ı Esasiye Kanunu]’ya göre Bakanlar Kurulu kendi içinden birini reis [başbakan] seçecektir. Aynı bir Devlet başkanı bulunmadığı için Meclis Başkanı aynı zamanda Devlet Başkanı yerine Bakanlar Kurulu kararlarını da onaylayacaktı (m. 9). 8 Temmuz 1922 tarih ve 244 sayılı *İcra Vekillerinin Suret-i İntihabına [Bakanların Seçimine] Dair Kanun* ise, başbakanla bakanların TBMM’de tek tek gizli oy ve salt çoğunlukla seçileceğini hükme bağlıyordu. Bazen bu seçimler uzayıp gidiyor, sonuç almak çok zor oluyordu.

29 Ekim 1923 günü çıkarılan ve Anayasada değişiklik yaparak Cumhuriyetin kuruluşunu sağlayan 364 sayılı yasa, başbakanın TBMM üyeleri arasından cumhurbaşkanınca, bakanlarınsa başbakan tarafından TBMM üyeleri arasından seçilip cumhurbaşkanı tarafından TBMM’nin onayına sunulacağını hükme bağlamıştı (m. 12). 1924 Anayasası’nda bu ifade, “Cumhurbaşkanı tarafından *onandıktan sonra Meclise sunulur*” biçiminde yer almıştır (m. 44).

1924 Anayasası [Teşkilat-ı Esasiye Kanunu], bakanlıkların kuruluşunu çıkarılacak özel yasaya bırakmıştır (m. 47). 8 Şubat 1937 tarih ve 3117 sayılı yasaya göre, bakanlık sayısı 12-16 arasında kalmak koşuluyla (m. 1) başbakanın önerisi, cumhurbaşkanının onayıyla belirlenecekti (m. 2). Bu sayı ve bakanlık adları 29 Kasım 1937 tarih ve 3327 sayılı yasa ile serbest bırakılmıştır (m. 1). Bu kural, 13 Eylül 1946 tarih ve 4951 sayılı yasa da da yinelenmiş (m. 1), 1961 (m. 106) ve 1982 anayasalarında (m. 113) da ayrıca yer almıştır.

3 Mayıs 1920 günü göreve getirilen ilk Maarif Vekili [Milli Eğitim Bakanı] *Dr. Rıza Nur*'un, 31 Temmuz 1920 günü TBMM'de yaptığı konuşma, Bakanlık merkezinde basit de olsa bir örgütlenme yapıldığını bildiriyor. Bu konuşmanın ilgili bölümü şöyle:

Efendiler! Ben bir kadro tertip ettim. Maarif merkez teşkilatını ikmal ettim. Hatta bütçesini de yaptım. Teşkilatı, Heyet-i Vekileye [Bakanlar Kuruluna] takdim ettiğim gibi, bütçesini [de] Maliye Vekâletine verdim (...) Ben ne kalem-i mahsus [özel kalem] (...) ne müsteşar bıraktım. Müsteşar yoktur. Belki İstanbul'da iki yüz kişiden müteşekkil olan Maarif heyet-i merkeziyesinin [bakanlık merkezinin] yerine üç heyet-i fenniyeden mürekkep [teknik kuruldan oluşan] ve yirmi bir kişiden ibaret bir heyet [bakanlık kadrosu] teşkil ettim. Bugünlerde yirmi bir kişinin (...) altısını tayin ettim (SD. C.I, 1946: 153).

O günleri çok iyi bilen eski eğitimcilerimizden *Nevzad Ayas*'ın verdiği bilgilere göre, 1920'nin Bakanlık örgütünde şu birimler bulunuyordu: **1)** Program Heyeti (7 kişilik), **2)** İlk Tedrisat Müdüriyeti (müdür ve 2 kâtip), **3)** Tâli Tedrisat [Ortaöğretim] Müdüriyeti (müdür ve 2 kâtip), **4)** Türk Asar-ı Atika [Eski Eserler] Müdüriyeti (müdür ve 1 kâtip), **5)** İstatistik Müdüriyeti (müdür ve 1 kâtip), **6)** Müfettişler (3 müfettiş), (*Ayas*, 1948: 122-123).

Kurtuluş Savaşı'nın sonuçlanmasının ardından Bakanlık görevine getirilen *İsmail Safa* [Özler], ileri görüşlü, Türk Devrimini özümsemiş, bilgi birikimi yönünden yetkin, düşün adamlarıyla sağlıklı ilişkiler kurabilen bir kişiydi. Onun, Milli Eğitim Bakanlığı'nın amaç, işlev, planlama ve örgütlenmesi açısından yaptığı çalışmalar, ürününü daha sonra verecekti. Özler'in, günümüze birer belge olarak kalan birkaç çalışması şunlardır:

- Uzmanların görüşlerini derleyen "Maarif Hakkında Layihalar: I"nın yayımlanması. Özel Kalem Müdürlüğü'nün 4 Mart 1339 (1923) tarihli önsözü ile yayımlanan ve 13 rapordan oluşan 163 sayfalık bu derlemedeki metinler, dönemin tanınmış eğitimcilerinin imzalarını

taşır. Aslında ilk ve orta öğretim programının taslağı ile ilgili bu derleme dolaylı olarak, Bakanlıktaki örgütlenmeyi de etkilemiştir. Derleme ve belge, İzmir İktisat Kongresi'nin bittiğı günlerde yayımlanmış ve o kongreden etkilenmiştir.

- Sonradan “Misak-ı Maarif” [Temel Belge] adıyla adlandırılan 8 Mart 1923 tarihli bir genelgenin yayımlanması (MVM. Sayı 1, 1 Mart 1341/1925: 48-60).
- 15 Temmuz-15 Ağustos 1923 tarihleri arasında, dönemin seçkin eğitimci ve düşünürlerinin katıldığı 40 kişilik bir tür “Milli Eğitim Şûrası” olan *I. Heyet-i İlmiye*'yi toplaması. Heyet-i İlmiye'nin 26 maddeden oluşan gündeminde eğitim ve kültür sorunlarının çoğı bulunmaktadır. Bu heyetin çalışmaları; planlama, örgütleme, okul sistemi, programlar, öğretmen yetiştirme gibi ulusal eğitimin temel konularını kapsamıştır (Ergün, 1982: 26-31). Özler bu toplantıda eğitimdeki başarısızlıkların gerisinde; bilime dayanmamayı ve uzun erimli politikalar oluşturmamayı, sık sık değışen bakan ve kadrosuyla her şeyin alt üst olmasını görüyor. Heyet-i İlmiye'yi de bu amaçla toplamış oluyor. Şöyle diyor:

Maarif müesseselerimizin şahsi icraata bağı, istikrarsız ve istinatsız [dayanaksız] kalması, bugünkü kurak ve elemli manzaranın en büyük âmilidir. Vekâlete geldiğim gün tehlikeyi ve hastalığı bu noktada gördüm. Binaenaleyh [dolayısıyla] bütün maarif meseleleri üzerinde memleketimizin mütehassıslarından, fikir adamlarından, terbiyecisi ve içtimaiyatçılardan [sosyal bilimcilerinden] mürekkep [oluşan] bir heyetin, ilmi ve müsbet kararlarına ihtiyaç vardır (...) Bence Maarif Vekâleti, memleketimizdeki âlim ve mütefekkirlerin fikirlerini tatbik edecek bir vasıttan başka bir şey değildir (Akt. Öy-men, İlköğretim: Sayı 53, 27 Mayıs 1940).

İsmail Safa Özler döneminde Bakanlık Örgütündeki saptanabilen bakanlık birimleri yaptığımız kümelemeye göre şunlardır: **1) Bakanlık Makamı:** Bakan, Müsteşar, Kalem-i Mahsus [Özel Kalem]. **2) Kurullar:** Telif ve Tercüme Heyeti, Heyet-i Teftiş-i Riyaseti [Teftiş Kurulu Başkanlığı] (10 Mayıs-1 Ekim 1923 arasında Heyet-i Teftiş-i Müdüriyeti). **3) Ana Hizmet Birimleri:** İlk Tedrisat Dairesi, Orta Tedrisat Dairesi, Yüksek Tedrisat Dairesi, Hars ve Kültür Dairesi. **4) Yardımcı Hizmet Birimleri:** Sicil [Personel] Dairesi, İstatistik Müdürlüğü, Evrak Dairesi (Sorguç, 1982: 20/Su, 1983: 178).

Cumhuriyet Döneminde Eğitim Yönetiminin Birleştirilmesi

1920'den başlayarak kurulan hükümetlerde yasa gereği *Şeriye ve Evkaf Vekâleti* de bulunuyordu. Medrese ve özel okullar bu Bakanlığın Eğitim Genel Müdürlüğü'ne bağlı idi. Yabancı okullarsa hâlâ başıboştu. Birçok bakanlık ve kuruluşa bağlı değişik tür ve düzeyde okullar vardı. Sonuçta eğitim erki bölünmüş durumdaydı.

3 Mart 1924 günü, Şeriye ve Evkaf Vekâleti'ni kaldıran 429, Eğitim Birliğini [Tevhid-i Tedrisatı] sağlayan 430 sayılı yasaların çıkışı, devlet adına eğitim erkini Milli Eğitim Bakanlığı'nda topluyordu. 430 sayılı *Tevhid-i Tedrisat Kanunu*'nun 1. maddesine göre, Türkiye'deki tüm eğitim, öğretim, bilim ve kültür kurumları MEB'e bağlanırken, kaldırılan Şeriye ve Evkaf Vekâleti'ne bağlı medrese ve mektepler de bu Bakanlığa aktarılıyordu. Yasa yürürlüğe girer girmez medreseler ve mahalle mektepleri, bunları devralan Milli Eğitim Bakanlığınca kapatılmış, özel ve yabancı okullar da sıkı denetim altına alınmıştır. 3 Mart 1924 devrim yasalarından kırk sekiz gün sonra, 20 Nisan 1924 günü kabul edilen 491 sayılı yeni *Anayasa* [Teşkilat-ı Esasiye Kanunu]'nın 80. maddesinde de eğitim, devletin gözetim ve denetimine alınıyordu.

Aslında *Tevhid-i Tedrisat Kanunu*'nun emredici hükmüne karşın tüm okullar Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlanamamıştır. Bunun pek olanağı da, gereği de yoktu. Birçok bakanlık ve kuruluş, yasanın yürürlüğe girişinden sonra okullarını Milli Eğitim Bakanlığı'na devretmediği gibi, bazıları yeni okullar da açtılar. 22 Mart 1926 tarihinde çıkarılan 789 sayılı *Maarif Teşkilatına Dair Kanun*, başka bakanlık ve kuruluşların açtığı okulların Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlanması yerine bu Bakanlıktan "okul açma izni" almalarını, açtıkları okulların derecelerinin ve programlarının bu Bakanlığa onaylatılması koşulunu getirdi (m. 3). Uzun yıllar sonra bu hüküm, 1973'te çıkarılan 1739 sayılı *Milli Eğitim Temel Kanunu*'na da girdi (m. 56, 57, 58).

6 Mart 1924 günü, *İ. Safa Özler*'in yerine atanan yeni Milli Eğitim Bakanı *Vasîf Çınar*'ın, kısa süren bakanlığı döneminde örgütlenmeye yönelik birkaç çalışmaya değinmek gerekiyor. Birincisi, Özler'in hazırlıklarını tamamlattığı *Orta Tedrisat Muallimleri Kanunu* (13.03.1924/439)'nu çıkartmasıdır. İkinci önemli çalışması, *II. Heyet-i İlmiye*'nin 23 Nisan-16 Mayıs 1924 tarihleri arasında toplanmasıdır. Bu Heyet-i İlmiye'de, ilköğretimin 5 yıla indirilmesi, 3 yıllık ortaokulların açılması ve ortaöğretimin de buna göre düzenlenmesi kararlaştırılmıştır. Bakan Çınar Heyet-i İlmiye'ye yeni kurulan sisteme göre programları ve ders kitaplarını da hazırlatmıştır. Yeni bakan medreseleri kapatıp imam hatip okulları ile İlahiyat Fakültesini de açmıştır. Bu düzenlemeler doğal olarak örgütsel yapılanmayı da etkilemiştir.

Bakanlıktaki görev süreleri kısa olan (1925) *Şükrü Saraçoğlu* ve *Hamdullah Suphi Tanrıöver* dönemlerinde örgütsel yapıyı etkileyecek önemli bir gelişme olmamıştır. Ancak, Tanrıöver'in zamanında, 1-20 Mayıs 1925 tarihleri arasında Konya'da Müsteşar *Nafi Atuf Kansu*'nun başkanlığında toplanan *Bakanlık Müfettişleri Kongresi*, daha sonra değerlendirilecek önemli kararlar almıştır. Bunların içerisinde teftiş sisteminin düzenlenmesi, maarif müdürlükleri, yeni tip okullar, öğretmen yetiştirme, yayın gibi konular da vardı (MVM: Sayı 3, 4, 5, 1341/1925).

Mustafa Necati'nin Milli Eğitim Bakanlığı Örgütü (1926-28)*

Mustafa Necati genç yaşında Milli Mücadele'nin direniş örgütlerinde pişmiş, İzmir'de Yunan işgaline karşı direnişi örgütlemiş, 1920'de parlamentoya Saruhan [Manisa] Milletvekili olarak girmiş, İstiklal Mahkemelerinde savcı ve başkan olarak görev almıştır. Hukuk öğrenimi görmüş olmasına karşın gençliğinden beri eğitime, öğretmenliğe gönül vermiş olan Mustafa Necati, önce iki bakanlıkta (Mübadele ve İskân Bakanlığı ile Adalet Bakanlığı, 1923-25) denenmiş, Atatürk'ün Hükümeti yönlendirmesiyle 20 Aralık 1925 günü Milli Eğitim Bakanlığı'na atanmıştır.

Mustafa Necati, göreve gelir gelmez *III. Heyet-i İlmiye*'yi son kez toplamıştır (26 Aralık 1925-8 Ocak 1926). Kısa sürede edindiği bilgiler ışığında bir durum değerlendirmesi yaparak bunu basına da açıklamıştır.

Üç yıl on bir gün Milli Eğitim Bakanlığı yapan Mustafa Necati'nin yaptığı birçok önemli iş arasında, kendisinden önce hazırlanan kapsamlı, ancak sonuçlandırılmayan *Milli Eğitim Yasası Tasarısı* [Maarif-i Umumiye Kanun Layihası]'nın hazır ve ivedilik gösteren kısımlarını da yasalaştırttı. Çıkarılan 22 Mart 1926 tarih ve 789 sayılı *Maarif Teşkilatına Dair Kanun*, adındaki "teşkilat" sözcüğüne karşın tam bir örgüt yasası sayılamaz, doğru dürüst bir sistematığı de yoktur. Yasa, Bakanlığa bazı yeni daireler eklese de ağırlıklı bir okul sistemi ve öğretmen/personel yasası niteliğindedir. Yasanın örgütlenmeyi ilgilendiren hükümleri şunlardır:

- Türk diliyle ilgili konularla çalışacak bir "Dil Heyeti" oluşturulması (m. 1),
- Eğitim ve öğretiminin bilimsel temellerini oluşturacak ve ulusal eğitimi yönlendirecek bir "Tali ve Terbiye Kurulu"nın kurulması (m. 2),
- Türkiye'de okul açmanın Milli Eğitim Bakanlığı'nın iznine bağlanması (m. 4),

* Mustafa Necati dönemine ait geniş bilgi için bak: Niyazi Altunya, *Milli Eğitimde Mustafa Necati Dönemi*. 2009, 368 s.

- Türkiye’de açılacak okulların derecelerinin Milli Eğitim Bakanlığı’nca belirlenmesi; başka bakanlıklarca açılan okulların programlarının MEB’le birlikte onaylanması; yüksekokulların programlarının Milli Eğitim Bakanlığı’ndan görüş alınarak ilgili kurumca düzenlenmesi (m. 3),
- Yakın illeri içine alan eğitim bölgeleri (maarif mıntıkları) oluşturulması ve bunların başına birer “maarif emini” (bölge eğitim yöneticisi) atanması (m. 20),
- Türkiye’de yapılacak okullarla kütüphane ve müze gibi eğitsel ve kültürel hizmet binalarının, Milli Eğitim Bakanlığı’nın hazırlayacağı projelere göre yaptırılması (m. 24).

Mustafa Necati döneminde gereksinme duyuldukça Bakanlık örgütüne, başka yasa, tüzük ve yönetmeliklerle eklemeler yapılmıştır. Örneğin, önceden çıkarılan 1913 tarihli *Tedrisat-ı İptidaiye Kanunu Muvakkatı*, 1924 tarih ve 430 sayılı *Tevhid-i Tedrisat Kanunu*, yine 1924 tarih ve 439 sayılı *Orta Tedrisat Muallimleri Kanunu* gibi doğrudan ya da dolaylı olarak Milli Eğitim örgütünü ilgilendiren yasalar zaten yürürlükte idi. 1926’da çıkarılan 823 sayılı *Mektep Kitaplarının Maarif Vekâletince Tabii Hakkında Kanun*, 1927’de çıkarılan 1052 sayılı *Meslek Mektepleri Hakkında Kanun*, 1928’de çıkarılan 1353 sayılı *Türk Harflerinin Kabul ve Tatbiki Hakkında Kanun*, bütçe kanunları vb. yasalarla da örgüte yeni birimler eklenmiştir. Teftiş Kurulu, Tarih Encümeni, Güzel Sanatlar Encümeni, Halk Dershaneleri Teşkilatı, Millet Mektepleri Teşkilatı, Mektep Müzesi, Beden Eğitimi ve İzcilik, yurtdışına öğrenci gönderme, hizmetiçi eğitim, okulöncesi eğitim, üniversitenin özerkleştirilip güçlendirilmesi, bazı önemli eğitim ve kültür kurumlarının açılması gibi konularda, Bakanlar Kurulunca kabul edilen tüzük ve yönetmelikler de Bakanlık örgütüne yeni birimler eklemiştir. M. Necati’nin göreve gelişinin 6. günü, yani 1 Ocak 1926 günü “Bakan Oluru” ile çıkarılan *Vekâlet Dahilinde Teşkilat ve Vezaif [Görevler] Hakkında Talimatname*, merkez örgütünün iç işleyişini ilk kez düzenleyen bir tür “iç yönetmelik” görevi görmüştür (MVTM. 1926/1).

Mustafa Necati döneminde yürürlüğe giren 1928 tarihli *Bütçe Kanunu*’na eklenen listede, Milli Eğitim Örgütünde yer alan birimler ve kadrolar ÇİZELGE 1’de gösterilmiştir.

ÇİZELGE 1:
1928 MALİ YILINDA KABUL OLUNAN MAARİF VEKÂLETİ KADROLARI

GÖREV UNVANI	ADET	GÖREV UNVANI	ADET
Müsteşar	1	9. Sicil ve Memurin [Personel] Dairesi	
1. Kalem-i Mahsus Dairesi [Özel Kalem Müdürlüğü]		Müdür	1
Müdür	1	Muamelat Şube Mümeyyizi	3
Şifre Memuru	1	Sicil Mümeyyizi	2
Kâtip	1	Tetkik ve Tahakkuk Memuru	2
2. Evrak Dairesi		Kâtip	6
Müdür	1	Evrak ve Sicil Dosya Memuru	2
Evrak Memuru	1	Komisyonlar Başkâtibi	1
Dosya Memuru	1	10. Teftiş Heyeti	
Mukayyid [Kayıt Memuru]	1	Birinci Sınıf Müfettiş	5
3. Yüksek ve Mesleki Tedrisat ve Sanayi-i Nefise Dairesi		İkinci Sınıf Müfettiş	6
Müdür-ü Umumi [Genel Müdür]	1	Üçüncü Sınıf Müfettiş	7
Müdür Muavini	2	Mümeyyiz	1
Mümeyyiz [Düzeltilmen]	2	Dosya Memuru	1
Kâtip	2	Kâtip	1
Evrak ve Dosya Memuru	1	11. Milli Talim ve Terbiye Heyeti	
Mütercim ve Daktilo	1	Reis	1
4. Orta Tedrisat Dairesi		Âza	6
Müdür-ü Umumi	1	Mütercim	3
Şube Müdürü	2	Neşriyat Müdürü	1
Mümeyyiz	4	Mümeyyiz	1
Kâtip	6	Kâtip	2
Evrak ve Dosya Memuru	2	Evrak ve Dosya Memuru	1
5. İlk Tedrisat Dairesi		Kütüphane Memuru	1
Müdür-ü Umumi	1	12. İnşaat Dairesi	
Şube Müdürü	2	Müdür [Mimar]	1
Mümeyyiz	3	Mimar	2
Kâtip	4	Mimari Ressamı	1
Evrak ve Dosya Memuru	2	Kâtip	1

6. Asar-ı Atika [Eski Eserler] ve Müzeler Dairesi		13. Levazım ve Âlat-ı Tedrisiye [Öğretim Araçları] Dairesi	
Müdür	1	Müdür	1
Mümeyyiz	1	Tasnif Memuru	2
Kâtip	1	Daire ve Levazım Müdürü	1
7. Kütüphaneler Dairesi		Mübayaa ve Takip Memuru	1
Müdür	1	Hesap Memuru ve Mutemet	1
Kâtip	1	Kâtip	1
8. İhsaiyat [İstatistik] Dairesi		Pedal Memuru	1
Müdür	1	14. [Diğer Personel]	
Mümeyyiz	1	Müvezzi	4
Tetkik Memuru	1	Başodacı	1
Dosya Memuru	1	Odacı	23
Kâtip	2	Kapıcı	1
		Bahçıvan	1

(MVM: Sayı 16, Mayıs 1928: 596-598)

Mustafa Necati, çeşitli yasal ve yönetsel düzenlemelerle Bakanlığa *üç boyutlu* organsal bir yapı getirmiştir: **1) Danışma** (Talim ve Terbiye Kurulu), **2) Yürütme** (Müdürler Encümeni Hizmet Birimleri), **3) Denetim** (Teftiş Kurulu).

Müdürler Encümeni [Yöneticiler Kurulu], bakan ya da müsteşarın başkanlığında daire (birim) amirlerinden oluşur, yürütmede bütünlüğü, eşgüdümü ve hızlı işleyişi sağlar.

Bakanlar Kurulu'nca 28 Mart 1926 tarihinde kabul edilen *Milli Talim ve Terbiye Dairesi Talimatnamesi*'ne göre bu Kurul'un en önemli görevi "Gençleri Cumhuriyet esaslarına göre hazırlayacak [yetiştirecek] ve mekteplerde milli terbiyeyi takviye edecek tedbirleri ittihaz etmekte [almaktı]" (m. 1/e). Kurulun; milli eğitimle ilgili yasa, tüzük, yönetmelik taslaklarını hazırlamak ya da hazırlananlar için görüş bildirmek, öğretim programlarını hazırlamak ya da hazırlatmak, yüksek ve orta dereceli okulların açılmasına ya da kapatılmasına karar vermek, okullarda güdülecek amaç ve ilkeleri saptamak, okulların derecelerini belirlemek, eğitim daireleri ile birlikte gelecek yıllarda uygulanacak eğitim planlarını hazırlamak, halkın bilgilendirilip aydınlatılması için önlemler almak, öğretmenlerin hizmetiçi eğitimleri için gerekli işleri yapmak, yabancı ülkelere gönderilecek öğrenciler ve yurtdışından çağrılacak uzmanlar hakkında

görüş bildirmek, hazırlanan ders kitaplarını inceleyerek bunları kabul ya da reddetmek, programların uygulanması ve derslerin öğretimi ile ilgili kılavuzlar hazırlamak/hazırlatmak, başka ülkelerde çıkan eğitimle ilgili yayınları izlemek ve öğretmenler için gerekli bulduklarını çevirmek ya da çevirtmek, Bakanlığın bilimsel broşür ve dergilerini yayınlamak, Bakanlıkça yayımlanması istenen genel nitelikteki kitapları incelemek ya da inceletmek gibi görevleri de bulunuyordu (m. 1).

Bu dönemde, kültür işlerini de üstlenmiş olan Milli Eğitim Bakanlığı'nın, Talim ve Terbiye Kurulu yanında, gerektiğinde toplanacak önemli danışma kurulları da bulunuyordu. Bunlar: **1) Maarif** [Milli Eğitim] *Şûrası*, **2) Dil Heyeti** [Kurulu], **3) Türk Tarih Encümeni** [Kurulu], **4) Sanayi-i Nefise Encümeni** [Güzel Sanatlar Kurulu]. Dil ve Tarih Encümenleri 1930 ve 1932'de dernek statüsü kazandılar, ancak fiilen Bakanlığın "bağlı kuruluşu" gibi yönetildiler. Millet Mektepleri'nin başında "Başöğretmen" sıfatıyla Cumhurbaşkanı *Atatürk* bulunsa da yürütme sorumluluğu Milli Eğitim Bakanlığı'na aitti.

18 Temmuz 1926 tarihli Bakanlar Kurulu Kararıyla kabul edilen *Maarif Şûrası Talimatnamesi* ile ilk kez düzenlenen Milli Eğitim Şûrası, "Talim ve Terbiye Dairesi'nin vazifesi meyanında [arasında] olan hususatın [konuların] bir defa da şûrada müzakeresine Vekâlet Makamı'nca veya Talim ve Terbiye Heyeti'nce lüzum görüldüğü takdirde içtima [toplantıya] davet olunur. Şûra senede bir defadan fazla içtima edemez [toplama]namaz]" (m. 3). Maarif Şûrası, bakanın başkanlığında müsteşar, Talim ve Terbiye Kurulu başkan ve üyeleri, üniversite rektörü ve her fakülteden seçilecek bir öğretim üyesi, genel müdürler, Teftiş Kurulu Başkanı, Kültür, İstatistik, İnşaat, Sağlık daireleri müdürleri, Bakanlık müfettişlerinin kendi aralarından seçecekleri iki kişi, Bakanlığa bağlı yüksekokulların öğretmenlerinin kendi aralarından seçecekleri birer kişi, maarif eminlerinden [bölge eğitim yöneticilerinden] Bakanlığın seçeceği iki kişi, maarif müdürleri arasından Bakanlıkça seçilecek iki kişi, lise öğretmen kurullarının göstereceği iki, öğretmen okulları öğretmen kurullarının göstereceği üçer aday arasından Bakanlıkça seçilecek üç, maarif eminlerinin göstereceği adaylar arasından Bakanlıkça seçilecek iki ilköğretim müfettişi ile üç ilkokul öğretmeni; uzmanlıklarından yararlanılacak ve bakan tarafından belirlenecek beş kişiden oluşacaktır (m. 1-2). Şûranın gündemi Talim ve Terbiye Kurulu'nca hazırlanıp en az bir ay önce üyelere gönderilecektir (m. 4). Şûra çalışmaları için, görüşülecek konulara göre komisyonlar oluşturulacaktır (m. 6).

1933'te 2287 sayılı merkez örgütü yasasıyla da düzenlenen şûra, 1939'a kadar toplanamasa da Bakanlık onun görevlerinin önemli bir

kısmını, Bakanlık üst düzey yöneticileri ile maarif eminleri [bölge eğitim yöneticileri] ve bakanlık müfettişleri toplantılarında yerine getirmiştir.

Tevhid-i Tedrisat Kanunu, eğitimin ulusallık, bilimsellik ve laiklik yönünden izlenip denetlenmesi ödevini öncelikle MEB Teftiş Kurulu'na yüklemiştir. Necati döneminde kabul edilen Teftiş Kurulu Yönetmeliği kurula ve müfettişlere öz olarak şu ödevleri vermiştir:

“Terbiye ve tedrisat müfettişleri, yalnız mütehasıs bulundukları derslerin teftişiyle iktifa etmeyip [yetinmeyip] mekteplerin demokrat, laik ve milliyetperver Türk Cumhuriyeti'nin mefkûrelerini [ülkülerini] imanla müdafaa edecek ve Türk cemiyetinin medeni kıymet ve seviyesini yükseltecek vatandaşlar yetiştirecek feyizli birer terbiye muhiti olabilmeleri için ittihazı [alınması] lazım gelen tedbirler ve kararlara esas teşkil edecek tetkikatı da icra ederler.” (m. 14), (Altunya, 2014: 47).

Dr. Reşit Galip* ve Saffet Arıkan'ın† Milli Eğitim Bakanlığı Örgütü (1933-38)

Mustafa Necati'den sonra, beş yıl boyunca MEB örgütünde önemli bir yenilik olmamıştır.

Mustafa Necati'nin, bütününü çıkartmaya ömrünün yetmediği Bakanlık örgüt yasa, dört yıllık bir duraksamadan sonra, onun gibi başarılı bir Bakan olan *Dr. Reşit Galip*'in bir yıldan kısa süren bakanlığı sırasında, 10 Haziran 1933 günü 2287 sayılı *Maarif Vekâleti Merkez Teşkilatı ve Vazifeleri Hakkında Kanun* çıkartılmıştır. Bu yasanın, zaman içinde gereksinmelere göre yenilenerek ve ekler yapılarak 1992 yılına kadar yaklaşık altmış yıl ana çizgisi yürürlükte kalmıştır.

2287 sayılı yasa ilk metninde Bakanlık örgütünde yer alacak birimleri belirlemiş ve bunların görev tanımlarını yapmıştır. Yasa şu birimleri getirmişti: **1) Müsteşarlık, 2) Maarif Şûrası, 3) Milli Talim ve Terbiye Dairesi, 4) Teftiş Heyeti, 5) Yüksek Tedrisat Umum Müdürlüğü, 6) Orta Tedrisat Umum Müdürlüğü, 7) İlk Tedrisat Umum Müdürlüğü, 8) Mesleki ve Teknik Tedrisat Umum Müdürlüğü, 9) Zat İşleri [Personel] Müdürlüğü, 10) Müzeler Müdürlüğü, 11) Kütüphaneler Müdürlüğü, 12) Mektep Müzesi Müdürlüğü, 13) Hususi [Özel] Kalem Müdürlüğü, 14) İnşaat Dairesi, 15) Levazım Müdürlüğü, 16) Evrak Müdürlüğü** (m. 1), (Edis, 1933: 177-183/1938-39: 311-322).

Bu düzenlemede, Maarif Şûrası (m. 3) ile Talim ve Terbiye Dairesi'nin (m. 9) görevleri, 1926'da çıkarılan talimatnamelerdeki gibidir. Önceden

* Dr. Reşit Galip'le ilgili geniş bilgi: Niyazi Altunya, *Milli Eğitim Bakanı Dr. Reşit Galip*, 2015

† Saffet Arıkan'la ilgili daha geniş bilgi: Dr. Niyazi Altunya, *Öncü Milli Eğitim Bakanlarımızdan Saffet Arıkan*, 2017.

bütçe ve kadro kanunlarına bırakılan Talim ve Terbiye Kurulu üye sayısı bu yasa ile net olarak belirlenmiştir. Şöyle: “Milli Talim ve Terbiye Heyeti bir reis, dokuz âzâdan [üyeden] müteşekkildir. Heyet, Vekâletin ilmi müşavere heyeti [danışma kurulu] sıfatını haiz” dir (m. 9).

Mustafa Necatî'nin başlattığı, onun ölümüyle dört yıllık bir duraksamadan sonra Dr. Reşit Galip'in canlandırdığı eğitim atılımları onun çekilişinden sonra bir süre yine duraksamıştı. Eğitim sorununun çözümsüzlüğü konusundaki huzursuzluğu sürüp giden *Atatürk*, 1935 yılında eski kurmaylarından *Saffet Arıkan*'ı Milli Eğitim Bakanı olarak görevlendirdi. Arıkan'ın dönemi, hem yeni kurumların, hem Bakanlık birimlerinin çoğaldığı ve geliştiği bir dönem olmuştur.

Arıkan zamanında, 1936'da Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi (DTCF) ile Ankara Devlet Konservatuarı kurulmuştur. Aynı yıl *Köy Eğitimci Yetiştirme Kursları* açılmaya başlanmıştır. 1934'te açılan *Kız Teknik Yüksek Öğretmen Okulu*'na koşut 1937'de *Erkek Teknik Yüksek Öğretmen Okulu* açılmıştır. 1937'de “Köy Öğretmen Okulu” adıyla Eskişehir Çifteler'de ve İzmir Kızılçullu'da ilk iki *Köy Enstitüsü* açılmış, bunlara 1938'de Trakya Keperpepe Köy Öğretmen Okulu da eklenmiştir.

Arıkan zamanında Bakanlığın adı “Kültür Bakanlığı” olmuş, Bakanlık merkez örgütü birimlerinin sayıları arttırılırken adları da o günkü dil anlayışına göre kısmen Türkçeleştirilmiştir. Örneğin, 1933'te çıkarılan 2287 sayılı merkez örgütü yasasına ek olarak çıkarılan 9.06.1937 tarih ve 3225 sayılı yasa Bakanlık birimlerini yeniden şöyle belirlemiştir:

1) Yönetgerlik [Müsteşarlık], 2) Kültür Danıştı [Milli Eğitim Şûrası], 3) Kültür Kurulu [Talim ve Terbiye Kurulu], 4) İspekterlik Kurulu [Teftiş Kurulu], 5) Yükseköğretim Genel Direktörlüğü [Genel Müdürlüğü], 6) Ortaöğretim Genel Direktörlüğü, 7) İlköğretim Genel Direktörlüğü, 8) Ertik [Mesleki] ve Teknik Öğretim Genel Direktörlüğü, 9) Ar [Güzel Sanatlar] Genel Direktörlüğü, 10) Özel Okullar Direktörlüğü [Müdürlüğü], 11) Beden Eğitimi ve İzcilik Direktörlüğü, 12) Yayın Direktörlüğü, 13) Antikite [Eski Eserler] ve Müzeler Direktörlüğü, 14) Kitapsaraylar [Kütüphaneler] Direktörlüğü, 15) Okul Müzesi Direktörlüğü, 16) Zat İşleri [Personel] Direktörlüğü, 17) Yapılar Dayrası [İnşaat Dairesi], 18) Özel Büro [Özel Kalem] Direktörlüğü, 19) Gereç [Donatım] Direktörlüğü, 20) Arşiv Direktörlüğü, 21) Seferberlik Direktörlüğü (m. 1).

İzleyen yıllarda bu yapıya, ufak bazı eklemeler yapılmıştır. Örneğin, 8 Şubat 1937 tarih ve 3117 sayılı yasa ile tüm bakanlıklara olduğu gibi Milli Eğitim Bakanlığı'na da “Siyasi Müsteşarlık” [Bakan Yardımcılığı] eklenmiştir. Milli Eğitim Bakanlığı'nda bu müsteşarlığa, 1925-27 yılları arasında Bakanlık Müsteşarlığı yapan Erzurum Milletvekili *Nafî Atuf Kansu*

atanmıştır (Altunya, 2011: 13). Siyasi müsteşarlıklar kısa bir süre sonra, 29 Kasım 1937 tarih ve 3271 sayılı yasa ile kaldırılmıştır.

Bakanlık birimleri için yapılan yeni adlandırmalar pek tutmamış ve kullanılmamıştır. Arıkan'dan sonra bakan olan, *Hasan-Âli Yücel* zamanında Bakanlığın adı "Maarif Vekilliği" olmuş, birim adları da eskisine dönmüştür. Zamanla örneğin "Umum Müdürlük" yerine kısmen Türkçe olan "Genel Müdürlük", "Direktörlük" yerine de "Müdürlük" kullanılmıştır.

Hasan-Âli Yücel'in* Milli Eğitim Bakanlığı Örgütü ve Devamı (1939-60)

28 Aralık 1938-12 Ağustos 1946 tarihleri arasında yedi buçuk yıldan biraz fazla bir süre Milli Eğitim Bakanlığı yapan *Hasan-Âli Yücel* (Öztürk, 1968: 217-281), Milli Eğitim Örgütü'nün her kademesinde öğretmenlik, müfettişlik, müdürlük, genel müdürlük, Türk Dil Kurulu üyeliği gibi görevler yaparak uzunca süre deneyim kazanmış, kitaplar yazmış bir aydındı. Yücel kendinden önceki birikimden de iyi yararlanarak, yetişmiş bürokratlarıyla Bakanlığa damgasını vurmuştur. O, bir yandan Bakanlık Örgütünü yenileyip geliştirirken, diğer yandan da daha önce kurulan DTCF'nin, Köy Enstitüleri'nin, Ankara Devlet Konservatuarı'nın kuruluş, kadro ve örgüt yasaları ile üniversite özerkliğini getiren 13 Haziran 1946 tarih ve 4936 sayılı *Üniversiteler Kanunu*'nu çıkartmıştır. Yine o, *I. Neşriyat Kongresi* (1-5 Mayıs 1939)'ni, on üç yıldır toplanamayan *I. Maarif Şûrası* (17-29 Temmuz 1939)'nu, *Türkçe Gramer Komisyonu* (1940)'nu, *I. Coğrafya Kongresi* (1941)'ni, *I. Beden Eğitimi ve Spor Şûrası* (1946)'nu toplamış, *Tercüme Bürosu*'nu kurmuş (1941) ve 500'den fazla Dünya Klasliğini Türkçeye kazandırmış, İslam Ansiklopedisi ile Türk Ansiklopedisi'nin, Güzel Sanatlar Dergisi'nin ve birçok belgenin yayını başlatmış, 1945'te kurulan UNESCO'nun da kurucuları arasında yer almıştır (Çıkar, 1997).

Dr. Reşit Galip'in, 1933'te 2287 sayılı yasa ile hukuksal dayanağa kavuşturduğu, Saffet Arıkan'ın geliştirdiği Milli Eğitim Bakanlığı merkez örgütünü, Yücel çıkarttığı 22.09.1941 tarih ve 4113 sayılı ek yasa ile yeniden düzenlemiştir. Bu düzenleme ile Bakanlıkta "Müsteşarlık" ve "Mesleki ve Teknik Öğretim Müsteşarlığı" olmak üzere iki müsteşarlık ve bazı yeni birimler oluşturulmuş ya da var olan birimlerin kapsamı ve işlevi genişletilmiştir. İkinci müsteşarlık, hem mesleki ve teknik eğitime verilen önem, hem de Yücel'in, önceden "Genel Müdürlük" olan bu birimin başındaki *Rüşdü Uzel*'e verdiği değerle ilgili olmalıdır. Ancak bu

* Hasan-Âli Yücel'in hizmetleri hakkında bak: Mustafa Çıkar, *Hasan-Âli Yücel ve Kültür Devrimi*. 1997

düzenleme, ileride yönetimde iki başlılık getirerek piramidi ikiye ayırması açısından uygun bir yapılanma getirmemiştir. Yücel, bu iki başlı yapıyı güçlü kişiliği ile krizsiz yönetmeyi başarmış, ancak ondan sonra sorunlar ortaya çıkmaya başlamış, onun ayrılışından sonra Teknik Öğretim başına buyruk duruma gelmiştir. Yeni Müsteşarlığın Teftiş Kurulu bile ayrılmıştı. Bu kurul, yine Yücel zamanında 15.06.1946 tarih ve 4926 sayılı yasa ile kaldırılmıştır. Bu iki başlılık yüzünden 1960'lara doğru daha ciddi yapısal sorunlar ortaya çıkmaya başlamıştır.

Yücel'in, yedi yıl yedi aylık görev süresi içinde geliştirerek Eylül 1946'da bıraktığı Bakanlık birimleri şunlardı:

Doğrudan Bakana bağlı birimler: 1) Müsteşarlık, 2) Mesleki ve Teknik Öğretim Müsteşarlığı, 3) Talim ve Terbiye Dairesi, 4) Teftiş Kurulu, 5) Özel Kalem Müdürlüğü.

Müsteşarlığa bağlı birimler: 1) Yükseköğretim Umum Müdürlüğü, 2) Ortaöğretim Umum Müdürlüğü, 3) İlköğretim Umum Müdürlüğü, 4) Güzel Sanatlar Umum Müdürlüğü, 5) Hususi [Özel] Öğretim Müdürlüğü, 6) Beden Eğitimi ve İzcilik Müdürlüğü, 7) Okul Müzesi Müdürlüğü, 8) Antikiteler [Eski Eserler] ve Müzeler Müdürlüğü, 9) Kütüphaneler Müdürlüğü.

Mesleki ve Teknik Öğretim Müsteşarlığı'na bağlı birimler: 1) Erkek Teknik Öğretim Müdürlüğü, 2) Kız Teknik Öğretim Müdürlüğü, 3) Ticaret Öğretim Müdürlüğü, 4) Mesleki ve Teknik Öğretim Yapı İşleri Müdürlüğü, 5) Mesleki ve Teknik Öğretim Teknik Büro Müdürlüğü. Buradaki ilk üç müdürlük 1960'tan sonra yasa çıkarmaya bile gerek görülmeden Bakan oluru ile "Genel Müdürlük"e dönüştürülmüştür (Sorguç, 1982: 487, 499, 511).

Ortak Birimler: 1) Zat İşleri [Personel] Müdürlüğü, 2) Hukuk Müşavirliği, 3) Seferberlik ve Askerlik Öğretimi Genel Müdürlüğü, 4) Levazım Müdürlüğü, 5) Evrak Müdürlüğü. Bunlar dışında, bakana bağlı *Milli Eğitim Şûrası*, bakan ya da müsteşarın topladığı *Müdürler Komisyonu* [Yöneticiler Kurulu] ile yine müsteşarın başkanlığında toplanan Disiplin Komisyonu da bulunuyordu (2287 sayılı yasa, değişik m. 1).

Yine Yücel'in, 1941'de çıkarttığı 4113 sayılı, 1946'da çıkarttığı 4926 sayılı yasalarla Bakanlık birimleri çoğaltılırken, bazı birimlerin görev kapsamı genişletilmiş ve tanımları yenilenmiş ya da yeniden yapılmıştır. 1970'lerde *Kültür Bakanlığı'na* devredilenler hariç, önemli birimlerin 1933-46 arasındaki görev tanımları (düzenleme tarihlerinin yarattığı bazı dil farklılıklarıyla) şöyle:

"Maarif Vekilliğinin iki müsteşarı vardır. Bunlardan biri Mesleki ve Teknik Öğretim işlerinin haricinde bulunan bütün Vekillik [Bakanlık] işleri-

nin, diğeri de Mesleki ve Teknik Öğretim işlerinin mesul ve murakıbbı [sorumlusu ve denetleyicisi] olup bu işleri vekilden [bakandan] aldıkları talimat dairesinde ve vekil namına yaparlar” (m. 2).

“*Milli Eğitim Şûrası*; Cumhuriyet Maarifinin terbiye ve tedrisata taalluk eden [ait olan] işlerinde, Talim ve Terbiye Dairesi’nce hazırlanacak nizamname [tüzük], talimatname [yönetmelik], program ve esaslarla şûra âzâsı [üyeleri] tarafından yapılacak teklifleri tetkik ederek bir karara bağlar. Milli Eğitim Şûrası kararları Maarif Vekili’nin tasdikiyle kat’ileşir [kesinleşir].” (m. 3) Sonraki düzenlemelerde de Şûra üyelerinin bileşimi, 1926 ve 1933’deki düzenlemelerdekinden pek farklı değildir (değişik m. 4). “Milli Eğitim Şûrası üç senede bir toplanır. Ancak lüzumu halinde Maarif Vekili Şûrayı fevkalade [olağanüstü] toplantıya da davet edebilir.” (m. 5) “Milli Eğitim Şûrasının ruznamesi [gündemi] Vekâletçe hazırlanarak toplantıdan en az bir ay evvel âzâyâ [üyelere] bildirilir.” (m. 6)

“*Talim ve Terbiye Kurulu*’nun bir başkanı ve altı üyesi vardır. Bu Kurul, Bakanlığın bilimsel danışma kurulu olup ödevleri şunlardır: **a)** Vekâletin alakadar [ilgili] dairelerince hazırlanacak kanun layihaları ile [tasarıları ile] nizamname ve talimatnameleri tetkik etmek, icabedenlerini bizzat hazırlamak ve bunlardan tedris ve terbiyeye taalluk edip [ait olup] Vekâletçe lüzum görülenlerini Milli Eğitim Şûrası’na vermek. **b)** Her derecede umumi ve mesleki mekteplerin tedrisat programlarını hazırlayarak Milli Eğitim Şûrası’nın tetkikine vermek. **c)** Mekteplerde okutulmak üzere yazılan kitapları tetkik ederek kabul edilip edilmemesi hakkında reyini [görüşünü] söylemek. **ç)** Halkı Cumhuriyet esaslarına göre hazırlayacak ve bütün kültür [eğitim] kurumlarında ulusal eğitimi pekiştirecek tedbirleri düşünmek ve Bakanlık orununa [makamına] önergelerde [önerilerde] bulunmak...” (değişik m. 9)

“*Teftiş Heyeti*; müfettiş sıfat ve selahiyetini haiz bir reis [başkan] ve lüzumu kadar müfettişten teşekkül eder...” (m. 10) “Milli Eğitim Bakanlığı müfettişlerinin tayininde aranacak vasıflar şunlardır: **1)** Yaşı otuzdan aşağı olmamak. **2)** Üniversite veya bir yüksekokuldan mezun olmak. **3)** Orta ve yüksek dereceli okullarda en az beş yıl öğretmenlik etmiş bulunmak. **4)** Bilim, eğitim ve sanat işlerinin bir kolunda ihtisas sahibi olmak./Müfettişler, Bakanlığın teklifi üzerine Cumhurbaşkanının onamıyla tayin edilirler./Milli Eğitim Bakanlığı bu müfettişlerden en çok dördünü, yabancı memleketlerin gerekli gördüğü merkezlerine özel kanunlarına göre; bölgelerindeki öğrenci işlerine bakmak, eğitim ve öğretim işleri dolayısıyla ilgili makam ve kişilerle temasta bulunmak, gerek Bakanlıkça ve gerek kendilerince lüzum görülen konularda incelemeler yapmak üzere öğrenci müfettişi olarak görevlendirmeye yetkilidir../Sağlık, eski

eserler, kitaplıklar ve güzel sanatlar işlerine bakacak müfettişlerde (...) beş yıl öğretmenlik etmiş olmak kaydı aranmaz..." (değişik m. 26)

"*Yüksek Tedrisat Umum Müdürlüğü*; Darülfünuna [Üniversiteye], Vekâlete merbut [bağlı] yüksek ilim müesseselerine, ecnebi memleketlerde tahsilde bulunan Türk talebesine müteallik [ait] işlerle meşgul olup iki şubeye ayrılır." (m. 11)

"*Orta Tedrisat Umum Müdürlüğü*, resmi ve hususi liseler, orta mekteplerle muallim mekteplerinin idare işlerini, tedrisî ve terbiyevî faaliyetlerini ve muallimlerle talebelerin tedavi edildikleri Vekâlete merbut [Bakanlığa bağlı] sıhhi müesseselerin işlerini idare, tanzim ve ıslah vazifesiyle mükellef olup üç şubeye ayrılmıştır." (değişik m. 12)

"*İlk Tedrisat Umum Müdürlüğü*, resmi ve hususi ilk mektepler ve yatı mektepleri [yatılı okullar], ilk derecede hususi dershaneler, millet mektepleri işlerini ve halk terbiyesi etrafındaki mesaiyi idare ile mükellef olup üç şubeden mürekkeptir [oluşur]". (değişik m. 13)/Özel öğretim kurumları ile ilgili görevler, ek olarak çıkarılan 10.06.1935 tarih ve 2773 sayılı yasa ile kurulan "*Özel Okullar Direktörlüğü*" [Müdürlüğü]'ne verilmişti. (m. 3)

"*Mektep Müzesi Müdürlüğü*, ders vasıtaları alemindeki yenilikleri takip eder ve bunlardan yapılması mümkün olanların yapılmasını sağlar ve mekteplere tamim eder [dağıtır] ve satın alınan ders vasıtalarını mekteplere gönderir." (m. 18)

Yasaya 1935'te eklenen, *Ar Genel Direktörlüğü* [Güzel Sanatlar Genel Müdürlüğü]'nün göreceği işlerse; "Okullarda ve okullar dışında dramatik sanatlarla müzik ve plastik sanat işlerinin ulusal ülküye uygun olarak yürütmesine ve yayılmasına, ulusun bu yönden yetişmesine ve yücelenmesine [yücelmesine] çalışmak ve bu çalışmanın sosyal eğitim bakımından gereği gibi verimli olması yollarını aramak ve göstermek." dir. (değişik m. 2).

Örgüte, yine 1935-37 yılları arasında eklenen diğer birimlerin görev tanımlarını da görelim:

"*Yayın Direktörlüğü* [Müdürlüğü'nün]'nün göreceği işler şunlardır: **a)** Kültür [Milli Eğitim] Bakanlığınca çıkarılacak her türlü basma [basılmış] yazı ve resimlerle ilgili işler. **b)** Kültür [Talim ve Terbiye] Kurulu'nca onanan özel yazılarla okul kitaplarına, eser yazma ve çevirme [çeviri] hakkına ilişkin yönetsel işler. **c)** Okul Kitapları Sandığının İşleri. **ç)** Devlet Basımevi'nin gözetilmesi ve bu kurumun Bakanlığa bağlı işleri. **d)** Devlet Kitapları Dönergesi [Döner Sermayesi] işleri. **e)** Basma yazı ve resimleri derlemenin Bakanlıkça görülecek işleri. **f)** Bakanlığın türlü istatistiklere

ilişkin yazı işleri. **g)** Bütün kanun, tüzük, öğrenek [yönetmelik] ve emirlerin toplanması ve gereken yerlere yazılması. **h)** Bakanlıkça hazırlanan kitap ve dergilerin çıkarılması ve dağıtılması işleri.” (değişik m. 4)

“*Beden Eğitimi ve İzcilik Direktörlüğü*’nün göreceği işler şunlardır: **a)** Okulların beden eğitimi ve izcilik işleri. **b)** Okullar dışındaki beden eğitimi gidişlerinin [çalışmalarının] Kültür [Milli Eğitim] Bakanlığı’na dayanan işleri.” (değişik m. 5)

“*Milli Seferberlik Direktörlüğü*’nün göreceği işler şunlardır: **a)** Milli Seferberlik Talimatnamesi’nde yazılan işler. **b)** Kültür [Milli Eğitim] Bakanlığı’na bağlı bütün okul ve kurumların seferberlik işleri. **c)** Hava ve gaz taarruzlarına karşı korunma işleri. **d)** Okulların askerliğe hazırlık dersleri işleri.” (değişik m. 4)

22.11.1941 tarih ve 4113 sayılı yasa ile oluşturulan *Mesleki ve Teknik Öğretim Müsteşarlığı*’na bağlı 6 müdürlükle 1 şefliğin ayrı ve ayrıntılı görev tanımları yapılmayıp alanlarına giren kurum ve bürolarla ilgili “bütün işleri yapar” ifadesi ile yetinilmiştir (m. 14).

Mustafa Necati’nin 1926’da merkez görevleri ile ilgili olarak çıkardığı iç yönetmeliğin getirdiği düzenlemeye göre oluşturulan *Müdür Encümeni* [Yöneticiler Kurulu]’nin yetki ve işlevini 1933 tarih ve 2287 sayılı yasa azaltmıştır. İlk düzenlemede bakanın ya da müsteşarın başkanlığında toplanan Encümen, Bakanlığın “Kabinesi” gibiydi. 1933’ten sonra bu Kurul, Müsteşarın başkanlığında toplanıp güncel sorunları çözen bir kurula dönüşmüştür. Şöyleki; “Vekâlette [Bakanlıkta], Müsteşarın reisliği altında [başkanlığında]; Teftiş Heyeti reisi, umum [genel] müdürler ve Zat İşleri [Personel] Müdüründen mürekkep [oluşan] bir *Müdürler Encümeni* [Yöneticiler Kurulu] vardır. Bu Encümen, Vekâlet Makamı’ndan havale edilen idari meseleleri tetkik eder ve karara bağlar; Yüksek, Orta, Mesleki ve Teknik Tedrisat dairelerine merbut müdür, muallim ve memurların tayin muameleleriyle meşgul olur.” (m. 29)

1937’de çıkarılan 3287 sayılı ek yasa, Bakanlık birimlerinin oluşum ve işleyişiyle ilgili ortak ilkeleri de şöyle dile getiriyor: “Milli Talim ve Terbiye Dairesi ile Vekâlet umum [genel] müdürlükleri, şube müdürlüklerine ayrılırlar. Şube müdürlerinin emirleri altında yazı, hesap ve dosya işleriyle meşgul olan kalemler [sekreterlikler] bulunur.” (m. 7) “Umum [genel] müdürler ve müdürler, başlarında bulundukları dairelerin bütün işlerini idare, murakabe [denetleme], tanzim ve ıslah [düzenleme ve geliştirme] vazifesiyle mükellef olup bu vazifelerinden dolayı mes’uldürler [sorumludurlar]. Dairelerini alakadar eden kanun teklif ve tefsirlerini ihzar ederler [yorumlarını hazırlarlar].” (değişik m. 8), (Edis, 1949: 157-167).

Yücel'in Bakanlıktan ayrılışından sonra Merkez Örgütü'ne, çoğu onun zamanında hazırlıkları yapılan yeni birimler de eklenmiştir. Örneğin:

- 1949'da tüzel kişiliğe sahip *Devlet Tiyatroları Genel Müdürlüğü*'nün kurulması (16.01.1949 tarih ve 5441 sayılı yasa ile).
- 1950'de *Kütüphaneler Müdürlüğü*'nün kurulması (23.03.1950 tarih ve 5632 sayılı yasa ile).
- 1956'da *Dış Münasebetler Müdürlüğü*'nün kurulması (28 Aralık 1956 tarih ve 442 sayılı Müdürler Encümeni kararı ile).
- 1959'da *Sağlık İşleri Genel Müdürlüğü*'nün kurulması (27.05.1959 tarih ve 5946 sayılı Bakan oluru ile).
- 1960'da, 1941'de 4113 sayılı ek yasa uyarınca Mesleki ve Teknik Öğretim Müsteşarlığı'na bağlı olarak oluşturulan müdürlüklerden bazıları, "Erkek Teknik Öğretim Genel Müdürlüğü", "Kız Teknik Öğretim Genel Müdürlüğü", "Ticaret Öğretim Genel Müdürlüğü", "İşletme ve Donatım Genel Müdürlüğü"ne dönüştürülmüştür (1.03.1960 ve 2.03.1960 tarih ve 2178, 2179, 2190 tarihli Bakan olurları).
- 1960'ta aynı Müsteşarlığa bağlı *Mesleki ve Teknik Öğretim Etüd ve Planlama Dairesi*'nin kurulması (13.02.1960 tarih ve 209/392 sayılı Bakan oluru ile).
- 1960'ta Genel Müsteşarlığın bağlı *Öğretmen Okulları Genel Müdürlüğü*'nün kurulması (26.02.1960 tarih ve 7439 sayılı yasa ile).
- 1960'ta, 1942'den beri MEB'e bağlı olan *Beden Terbiyesi Genel Müdürlüğü*'nün Başbakanlığa devredilmesi (13.5.1960 tarih ve 7474 sayılı yasa ile), (MEV, 1953: 10-51/Sorguç, 1982).

1960-1980 Arası Milli Eğitim Bakanlığı Örgütü

27 Mayıs 1960 Askeri müdahalesinden sonra "Devlet Teşkilatında Reform" adı altında değişik kuruluşlarca ayrı ayrı kendi örgütlerini geliştirme çalışmaları yapılmıştı. Milli Eğitim Bakanlığı'nda da aynı doğrultuda, uzun yıllar (yaklaşık 6 yıl) geciktirildikten sonra toplanacak VII. Milli Eğitim Şûrası'na yönelik birçok komite* (komisyon) oluşturulmuştu. Bunlardan birisi "Yönetim Örgütü Komitesi" idi.

Anılan komitenin kitapçık olarak da yayımlanan raporuna eklenen ve 112 asıl, 6 geçici maddeden oluşan bir *Milli Eğitim Bakanlığı Yönetim Örgütü Kuruluş ve Görevleri Hakkında Kanun Tasarısı* da yer alıyordu. Tasarıya göre, örgütte üç müsteşarlık oluşuyordu: 1) Genel Eğitim Müsteşarlığı

* "Komite" sözcüğü, müdahaleci askerlerden oluşan "Milli Birlik Komitesi"ne özenme arzusundan doğmuş olmalıdır.

ğı, 2) Mesleki ve Teknik Öğretim Müsteşarlığı, 3) Kültür İşleri Müsteşarlığı. Yine örgütte, 6'sı kurul olmak üzere 44 birim bulunacaktı. Kurulacak Kültür Müsteşarlığı'na 4 kurul, 6 genel müdürlük (Kütüphaneler, Eski Eserler, Opera ve Bale, Tiyatrolar) bağlanıyordu. Taslağa göre Genel Eğitim Müsteşarlığının kapsamı hayli küçültülmüş ve kendisine bağlı 7 genel müdürlük, 1 müdürlük bırakılıyordu. Her üç müsteşarlığa birden bağlı 7 ortak birim de bulunacaktı (MEB, 1961).

Söz konusu tasarı yasalaşmamışsa da oradaki birimlerin neredeyse tümü, yeniler de eklenerek, Bakan onayları ile pek azı da parça parça çıkarılan yasalarla örgütte yer almıştır. Bu oluşum, tarih sırasıyla şöyledir:

- 1960'ta *Halk Eğitimi Genel Müdürlüğü* kuruldu (29.08.1960 tarih ve 13000 sayılı Bakan oluru ile). Bu genel müdürlük 1964'te Köy İşleri Bakanlığı'na (13.04.1964'te Bakanlar Kurulu Kararı ile), 1967'de yeniden MEB'e (6.10.1967 tarihli Bakanlar Kurulu Kararı ile) bağlandı.
- Bakanlığın kuruluşundan beri örgütte değişik adlarla yer alan personel birimi 1960'ta *Zatışleri Genel Müdürlüğü* (20.10.1960 tarih ve 17660 sayılı Bakan oluru ile), 1962'de *Özlük İşleri Genel Müdürlüğü* oldu (2.07.1962 tarih ve 58 sayılı yasa ile).
- 1961'de *Din Eğitimi Müdürlüğü* kuruldu (10.07.1961 tarih ve 10444 sayılı Bakan oluru ile). 1964'te bu birim *Din Eğitimi Genel Müdürlüğü* oldu (29.04.1964 tarih ve 26546 sayılı Bakan oluru ile).
- 1961'de tüzel kişiliğe sahip bir "bağlı kuruluş" olarak *Yükseköğretim Kredi ve Yurtlar Kurum Genel Müdürlüğü* kuruldu (16.08.1961 tarih ve 351 sayılı yasa ile).
- 1961'de daha önce *Öğretici Filmler Müdürlüğü* ve *Dış Teknik Yardımlar Müdürlüğü* olan iki daire *Eğitim Araçları ve Teknik İşbirliği Genel Müdürlüğü* oldu (12.10.1961 tarih ve 17463 sayılı Bakan oluru ile).
- 1964'te, önceden MEB'e bağlı olan *Beden Eğitimi ve İzcilik Müdürlüğü*, Başbakanlığa bağlandı (6.05.1964 tarih ve 744 sayılı yasa ile).
- 1964'te, önceden Mesleki ve Teknik Büro Müdürlüğü olan birim *İşletme ve Donatım Genel Müdürlüğü* oldu (30.10.1964 tarih ve 59977 sayılı Bakan oluru ile).
- 1964'te, *Bütçe ve Planlama Dairesi Başkanlığı* kuruldu (12.10.1964 tarih ve 60015 sayılı Bakan oluru ile).
- 1964'te *İnsan Gücü Eğitimi Müdürlüğü* kuruldu (20.11.1964 tarih ve 63059 sayılı Bakan oluru ile). Bu birim daha sonra *İnsan Gücü Eğitimi Genel Müdürlüğü*'ne dönüştü.

- 1965'te, *Kültür Müsteşarlığı* kuruldu (onayla kurulduğu sanılıyor). Böylece MEB, üç müsteşarlığa ayrılmış oluyordu.
- 1966'da, 1960'tan sonra Öğretmen Okulları Genel Müdürlüğü'ne bağlı olarak oluşturulan "Öğretmeni İşbaşında Yetiştirme Bürosu" *Eğitim Birimi Müdürlüğü*'ne dönüştürüldü (1.07.1966 tarih ve 40698 sayılı Bakan oluru ile).
- 1966'da, *Organizasyon ve Metot Birimi Müdürlüğü* kuruldu (8.07.1966 tarih ve 43687 sayılı Bakan oluru ile).
- 1966'da, *Mesleki ve Teknik Yükseköğretim Genel Müdürlüğü* kuruldu (9.09.1966 gün ve 451/13858 sayılı Bakan oluru ile).
- 1966'da, *İnsan Gücü Eğitimi Genel Müdürlüğü* kuruldu (20.1.1966 gün ve 73059 sayılı Bakan oluru ile).
- 1966'da, *Arşiv İşleri Genel Müdürlüğü* kuruldu (23.11.1966 gün ve 13308 sayılı Bakan oluru ile).
- 1966'da, *Yayımlar ve Basılı Eğitim Malzemeleri Genel Müdürlüğü* kuruldu (11.02.1966 gün ve 2560 sayılı Bakan oluru ile).
- 1966'da, *Özel Öğretim Kurumları Genel Müdürlüğü* kuruldu (13.06.1966 gün ve 37293 sayılı Bakan oluru ile).
- 1967'de, *Bakanlık Müşavirliği* kuruldu (9.05.1967 gün ve 01/699 sayılı Bakan oluru ile).
- 1968'de Bütçe Plan Dairesi, *Planlama ve Araştırma Dairesi*'ne (24.06.1968 gün ve 41870 sayılı Bakan oluru), 1970'te *Planlama Araştırma ve Koordinasyon Dairesi*'ne dönüştü (31.03.1970 gün ve 232 sayılı Bakan oluru ile). Bu daire, 1971'de Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı'na bağlandı (19.04.1971 gün ve 2161 sayılı Bakan oluru ile).
- 1970'de, *Yükseköğretim Kredi ve Yurtlar Kurumu*, yeni kurulan *Gençlik ve Spor Bakanlığı*'na bağlandı (6.02.1970 gün ve 1/21-1156 sayılı Başbakanlık Tezkeresi ile).
- 1971'de, *Kültür Müsteşarlığı* yeni kurulan *Kültür Bakanlığı*'na devredildi (13.07.1971 gün ve 1/1-5507 sayılı Başbakanlık Tezkeresi ile). Böylece MEB'de yine iki müsteşarlık kaldı.
- 1972'de, *İnsangücü Eğitimi Genel Müdürlüğü*, *Halk Eğitimi Genel Müdürlüğü*'ne (18.03.1972 gün ve 14401 sayılı Bakan oluru ile) katıldı.
- 1972'de, Bakanlık Müşavirliği, *Bakanlık Müşavirler Kurulu*'na dönüştürüldü (22.07.1972 gün ve 1/1219 sayılı Bakan oluru ile).
- 1974'te, Mesleki ve Teknik Öğretim Muamelat Müdürlüğü, *Mesleki ve Teknik Öğretim İdari ve Mali İşler Dairesi Başkanlığı*'na dönüştürüldü (7.11.1974 gün ve 23705 sayılı Bakan oluru ile).

- 1974'te, yoğunlaşan yükseköğretim talebine örgün yükseköğretim kurumlarının karşılık verememesi üzerine, Bakan oluru ile *Mek-tupla Öğretim Merkezi* kuruldu (Okan, 2007). 1975'te bu uygulama genişletilerek *Yaygın Yükseköğretim Kurumu* (YAYKUR) oluşturuldu (26 Eylül 1975 gün ve 000-1/3745 sayılı Bakan oluru ile).
- 1976'da, Eğitim Birimi Müdürlüğü, *Hizmetiçi Eğitim Dairesi'*ne dönüştürüldü (26.12.1976 gün ve 5209/2166 sayılı Bakan oluru ile).
- 1977'de, Halk Eğitimi Genel Müdürlüğü ile İnsangücü Eğitimi Genel Müdürlüğü birleştirilerek *Yaygın Eğitim Genel Müdürlüğü* oluşturuldu (5.09.1977 gün v 24755 sayılı Bakan oluru ile).
- 1978'de Mesleki ve Teknik Eğitim Teknoloji Dairesi, *Eğitim Araçları Genel Müdürlüğü'*ne dönüştürüldü (2.11.1978 gün ve 26186 sayılı Bakan oluru ile).
- 1978'de, Sağlık İşleri Genel Müdürlüğü, *Sosyal Hizmet ve Sağlık Eğitimi Genel Müdürlüğü'*ne dönüştürüldü (20.09.1978 gün ve 201/7600 sayılı Bakan oluru ile). Bu birim, 2.06.1980 gün ve 3488 sayılı olurla yeniden *Sağlık İşleri Genel Müdürlüğü* oldu.
- 1979'da *Yurtdışı İşçi Çocukları Eğitimi Genel Müdürlüğü, Yükseköğretim Genel Müdürlüğü* ile birleştirildi (9.02.1979 gün ve 22490 sayılı Bakan oluru ile), (Sorguç, 1982)

1978 yılında yeni kurulan *Bülent Ecevit Hükümeti'*nin Milli Eğitim Bakanı Necdet Uğur, iki müsteşar (Bakanlık Müsteşarlığı, Mesleki ve Teknik Öğretim Müsteşarlığı) yerine tek müsteşar atayarak, Bakanlıkta iki başlılığı fiilen kaldırdı. Bu düzenlemeyle, arka arkaya iki teknik eğitim kökenlinin (Doç. Dr. Cevat Alkan, Abdullah Nişancı) müsteşarlığa atanmasıyla tekli yönetime yumuşak geçiş yapıldı. 12 Eylül 1980 Askeri darbesinin Bakanı ise, hiçbir tartışmaya fırsat vermeden biçimsel tekleşmeyi sürdürdü, sonra tekli yapıyı kesinleştirtti.

12 Eylül 1980 Darbesinin Milli Eğitim Bakanlığı Örgütü (1980-1983)

12 Eylül 1980 Askeri darbesinden sonra, darbecilere yaranma yarışına giren sivil bürokratların da katkısıyla Devlet örgütü, bu arada Milli Eğitim Bakanlığı örgütü büyük ölçüde değiştirildi ve "askerileştirildi". Bakanlıkta, askeri örgüttekileri örnek alan, hatta onların adlarını kullanan birçok yeni birim ve kurul oluşturuldu. Bunları yapmak için çoğu kez yasa çıkarmaya bile gerek görülmedi. Çünkü, beş generalden oluşan Milli Güvenlik Konseyi'nin her emri anayasa ve yasa yerine geçiyordu. Konsey, meşru görünmek için yine de 27.02.1982 günü 8/4334 sayılı Bakanlar Kurulu Kararı ile "Bakanlıkların Yeniden Düzenlenmesi ve Ça-

lışma Esasları"nı belirleme gereksinmesi duymuş (RG. 28.02.1982/17619), birkaç ay sonra da *Kamu Kurum ve Kuruluşlarının Kuruluş, Görev ve Yetkilerinin Düzenlenmesi İle İlgili Yetki Kanunu*'nu çıkarmıştır (RG. 19.6.1982/17729). Bu Kanuna göre, MEB Müsteşarlığı 1'e indirilirken, Bakanlıkta bir *Genel Sekreterlik* oluşturulmuş ve başına bir general getirilmiştir. Söz konusu düzenlemeyle MEB örgütünde şu kümelenendirme ve birimler oluşturulmuştur:

I. Bakanlık Makamı

II. Müsteşarlık: Bir müsteşar ve 5 müsteşar yardımcılığı.

III. Esas Birimler: 1) Okulöncesi ve Temel Eğitim Genel Müdürlüğü, 2) Orta Eğitim Genel Müdürlüğü, 3) Yüksek Eğitim Genel Müdürlüğü, 4) Dış İlişkiler ve Yurtdışı Eğitim Genel Müdürlüğü, 5) Din Eğitimi Genel Müdürlüğü, 6) Erkek Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü, 7) Kız Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü, 8) Yaygın Eğitim Genel Müdürlüğü, 9) Çıraklık Eğitimi Genel Müdürlüğü, 10) Ticaret ve Turizm Eğitimi Genel Müdürlüğü, 11) Özel Öğretim Kurumları Daire Başkanlığı.

IV. Denetim ve Danışma Birimleri: 1) Talim ve Terbiye Başkanlığı, 2) Teftiş Kurulu Başkanlığı, 3) Plan ve Prensipler Dairesi Başkanlığı, 4) Mesleki ve Teknik Eğitim Etüd ve Program Dairesi Başkanlığı, 5) Mesleki ve Teknik Eğitim Koordinasyon Dairesi Başkanlığı, 6) Hukuk Müşavirliği, 7) Bakanlık Müşavirliği, 8) Savunma Sekreterliği, 9) Teşkilat ve Kadro Dairesi Başkanlığı, 10) Bilgi İşlem Dairesi Başkanlığı, 11) Araştırma, Planlama ve Koordinasyon Kurulu Başkanlığı.

V. Yardımcı Birimler: 1) Personel Genel Müdürlüğü, 2) Yayımlar Genel Müdürlüğü, 3) Genel Sekreterlik, 4) Özel Kalem Müdürlüğü, 5) Komptrolörlük Daire Başkanlığı, 6) Destek Hizmetleri Daire Başkanlığı, 7) İşletme ve Donatım Daire Başkanlığı, 8) Eğitim Araçları Daire Başkanlığı, 9) Sağlık İşleri Daire Başkanlığı, 10) İnşaat Emlak Daire Başkanlığı (Sorguç, 1982).

ANAP ve Koalisyonlar Dönemi Milli Eğitim Bakanlığı Örgütü (1983-2002)

Üç yıllık darbe yönetiminden sonra yapılan 6 Kasım 1983 seçimleriyle iktidar kısmen sivillerin eline geçti. Yeni kurulan Anavatan Partisi (ANAP)'nin oluşturduğu *Turgut Özal Hükümeti*'nce sivil devlet örgütünü düzenlemek üzere önce 174 sayılı *Kanun Hükmünde Kararname* (KHK) çıkarılmış, 1984 yılında onun yerini çerçeve yasa niteliğindeki 3046 sayılı *Bakanlıkların Kuruluş ve Görev Esasları Hakkında Kanun* almıştı. Çerçeve düzenleme niteliğindeki adı geçen 174 sayılı KHK ve 3046 sayılı

yasaya dayanılarak çıkarılan 13.12.1983 gün ve 179 sayılı KHK ile 8.06.1984 gün ve 208 sayılı KHK, Milli Eğitim Örgütünü yeniden düzenliyordu (*Resmi Gazete*: 18.06.1984/18435 *mükerrer* sayı).

Yeni düzenlemelerin temel özelliği amaç ve ilkelerdeki ulusallık ve Atatürkçülük vurgusunun azaltılması idi. Atatürk'ün 15 Temmuz 1921 günü toplanan *Maarif Kongresi*'ndeki açış konuşmasında "milli maarif" ilkesini ortaya koyması, oluşacak milli eğitim politikalarına yıllar önce yön göstermişti. Bu vurgunun Cumhuriyetin ilk yıllarındaki CHP programları ile ilk ve ortaokul programlarında ve bazı yönetmeliklerde de yer aldığı görülür. 1948 ilkokul programı ile 1962'de toplanan *VII. Milli Eğitim Şûrası*'nda da *Türk Milli Eğitiminin Amaç ve İlkeleri* arasında "Atatürkçülük" benimsenmişti. Atatürkçülük, 14.06.1973 tarih ve 1739 sayılı *Milli Eğitim Temel Kanunu*'nda hem genel amaç (m. 2/1), hem de ilke olarak (m. 10) yer almıştı. Bu Yasada temel bir milli eğitim ilkesi olarak benimsenen "Atatürk İnkılapları ve Türk milliyetçiliği" kenar başlığı altında şöyle deniliyordu:

Eğitim sistemimizin her derece ve türü ile ilgili ders programlarının hazırlanıp uygulanmasında ve her türlü eğitim faaliyetlerinde Atatürk inkılapları ve Anayasanın başlangıcında ifadesini bulmuş olan Türk Milliyetçiliği temel olarak alınır... (m. 10)

Darbecilerin yürürlüğe koyduğu 1982 Anayasası'na göre de "Eğitim ve öğretim, Atatürk ilkeleri ve inkılapları doğrultusunda, çağdaş bilim ve eğitim esaslarına göre, Devletin gözetim ve denetimi altında yapılır. Bu esaslara aykırı eğitim ve öğretim yerleri açılmaz." (m. 42/III)

Turgut Özal'ın kurduğu ANAP Hükümetleri zamanında yapılan düzenlemeler sonucu Milli Eğitim Bakanlığı Örgütü ile ilgili teknik anlamda da ciddi bir yıkım yaşandı. Örneğin Bakanlık, Gençlik ve Spor Bakanlığı'nın işlevlerini de üstlenerek "Milli Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığı"na dönüştürüldü (*Resmi Gazete*: 14.12.1983/18251, *mükerrer* sayı). Daha da kötüsü, Bakanlık Makamının üstünde bir "Eğitim ve Öğretim Yüksek Kurulu" oluşturuldu. Bu Kurul, Başbakanın başkanlığında yedi bakanla bazı asker ve sivil bürokratlardan oluşuyordu. Başka hiçbir bakanlığa reva görülmeyen bu aşağılayıcı durum, Milli Eğitim erkini, kendi Bakanlığının elinden alıyordu. Bu düzenlemeye göre Milli Eğitimle ilgili tüm temel kararları bu "Yüksek Kurul" alıyor, Milli Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığı onu uygulayan "sekreteryâ" durumuna düşürülüyordu. Yine bu düzenleme ile Talim ve Terbiye Kurulu, Müdürler Komisyonu gibi Bakanlık organları da etkisiz hale getiriliyordu.

Bakanlığın köklü geleneğe sahip örgütünü yıkan bu yapı tutmadı. 21.05.1986 tarih ve 3289 sayılı yasa ile “Gençlik ve Spor” işlevleri Başbakanlığa devredildi (*Resmi Gazete*. 28.05.1986/20096). 1989’da göreve gelen öğretmen kökenli yeni Bakan *Avni Akyol*’un çabaları sonucu çıkarılan 385 sayılı KHK ile Bakanlığın adı 1983 öncesindeki gibi yeniden “Millî Eğitim Bakanlığı” oldu (*Resmi Gazete*. 3.11.1989/20331). Bunun ardından başlatılan çalışmalar sonucunda, 12.05.1992 tarih ve 3797 sayılı *Millî Eğitim Bakanlığı Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun* çıkarıldı. “Bu kanunun amacı; Anayasa, 430 sayılı Tevhid-i Tedrisat Kanunu, 1739 sayılı *Millî Eğitim Temel Kanunu* ile *Kalkınma Plan ve Programları* doğrultusunda Millî Eğitim hizmetlerini yürütmek üzere, Millî Eğitim Bakanlığı’nın kurulmasına, teşkilat ve görevlerine ilişkin esasları düzenlemektir.” (m. 1)

Bu Kanun, Bakanlığın görevlerini şöyle sıralamaktadır:

- a) Atatürk inkılap ve ilkelerine ve Anayasada ifadesini bulan Atatürk millîyetçiliğine bağlı, Türk Milletinin millî, ahlaki, manevî, tarihi ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren, ailesini, vatanını, milletini seven ve daima yüceltmeye çalışan, insan haklarına ve Anayasanın başlangıcındaki temel ilkelere dayanan demokratik, laik ve sosyal bir hukuk devleti olan Türkiye Cumhuriyeti’ne karşı görev ve sorumluluklarını bilen ve bunları davranış haline getirmiş vatandaş olarak yetiştirmek üzere, Bakanlığa bağlı her kademedeki eğitim kurumlarının öğretmen ve öğrencilerine ait bütün eğitim ve öğretim hizmetlerini planlamak, programlamak, yürütmek, takip ve denetim altında bulundurmak,
- b) Okulöncesi, ilköğretim, ortaöğretim ve her çeşit örgün ve yaygın eğitim kurumlarını açmak ve yükseköğretim dışında kalan öğretim kurumlarının, diğer bakanlık kurum ve kuruluşlarınca açılmasına izin vermek,
- c) Türk Vatandaşlarının yurtdışında yapılacak eğitim ve öğretimi ile ilgili hizmetleri düzenlemek ve yürütmek,
- d) Diğer bakanlık, kurum ve kuruluşlarca açılan ve yükseköğretim dışında kalan örgün ve yaygın eğitim kurumlarının denklik derecelerini belirlemek, program ve yönetmeliklerini birlikte hazırlamak ve onaylamak,
- e) Türk Silahlı Kuvvetlerine bağlı ortaöğretim kurumlarının program, yönetmelik ve öğrenim denklik derecelerinin belirlenmesi konularında işbirliğinde bulunmak,
- f) Yükseköğretimin millî eğitim politikası bütünlüğü içinde yürütülmesini sağlamak için, Yükseköğretim Kanunu ile Bakanlığa verilmiş olan görev ve sorumlulukları yerine getirmek,
- g) Okullardaki beden eğitimi, spor ve izcilik eğitimi ile ilgili hizmetleri yürütmek,

h) Yükseköğrenim gençliğinin barınma, beslenme ihtiyaçlarını ve maddi yönden desteklenmelerini sağlamak (m. 2).

Bu yasaya göre 2000'lerin başlarında düzenlenen merkez örgütünde, yer alan Bakanlık birimleri şunlardı:

I. Bakanlık Makamı: Müsteşarlık: 1) Müsteşar ve 7 müsteşar yardımcısı (m. 6-7), 2) Talim ve Terbiye Kurulu (m. 8), 3) Teftiş Kurulu (m. 26), 4) Özel Kalem Müdürlüğü (m 32).

II. Ana Hizmet Birimleri: 1) Okulöncesi Eğitim Genel Müdürlüğü, 2) İlköğretim Genel Müdürlüğü, 3) Ortaöğretim Genel Müdürlüğü, 4) Erkek Teknik Öğretim Genel Müdürlüğü, 5) Kız Teknik Öğretim Genel Müdürlüğü, 6) Ticaret ve Turizm Öğretim Genel Müdürlüğü, 7) Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü, 8) Din Öğretimi Genel Müdürlüğü, 9) Çıraklık ve Yaygın Eğitim Genel Müdürlüğü, 10) Yükseköğretim Genel Müdürlüğü, 11) Dış İlişkiler Genel Müdürlüğü, 12) Yurtdışı Eğitim ve Öğretim Genel Müdürlüğü, 13) Özel Öğrenim Kurumları Genel Müdürlüğü, 14) Özel Eğitim, Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü, 15) Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü (3.04.1998 tarih ve 4359 sayılı yasayla eklendi), 16) Okulîçi Beden Eğitimi, Spor ve İzicilik Dairesi Başkanlığı (m. 9).

III. Yardımcı Hizmet Birimleri: 1) Personel Genel Müdürlüğü, 2)Yayımlar Dairesi Başkanlığı, 3) Hizmetiçi Eğitim Dairesi Başkanlığı, 4) İdari ve Mali İşler Dairesi Başkanlığı, 5) Öğretmene Hizmet ve Sosyal İşler Dairesi Başkanlığı, 6) İşletmeler Dairesi Başkanlığı, 7) Yatırımlar ve Tesisler Dairesi Başkanlığı, 8) Eğitim Araçları ve Donatım Dairesi Başkanlığı, 9) Sağlık İşleri Dairesi Başkanlığı, 10) Ortaöğrenim Burs ve Yurtlar Dairesi Başkanlığı, 11) Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı, 12) Çıraklık, Mesleki ve Teknik Eğitimi Geliştirme ve Yayınlaştırma Dairesi Başkanlığı, 13) Savunma Sekreterliği, 14) Özel Kalem Müdürlüğü (m. 32).

IV. Danışma Birimleri: 1) Araştırma, Planlama ve Koordinasyon Kurulu Başkanlığı, 2) Hukuk Müşavirliği, 3) Bakanlık Müşavirleri, 4) Basın ve Halkla İlişkiler Müşavirliği (m. 26).

Bu yapı oldukça hantal ve çelişkilerle doluydu. Örneğin, bazı görevler yinelenerek düzenlendiği gibi, bazıları kapsam dışı kalmıştı. 7 Müsteşar yardımcılığı hem fazla, hem de 3046 sayılı çerçeve yasaya aykırıydı. Yardımcı hizmet birimleri fazlaydı. Personel Genel Müdürlüğü varken, Öğretmene Hizmet Dairesi; Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Genel Müdürlüğü varken bağımsız bir Hizmetiçi Eğitim Dairesi gereksizdi. Araştırma

Planlama ve Koordinasyon Dairesi (APAK) varken fazladan bir de “Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi” kurulmuştu. Ortaöğretim Genel Müdürlüğü varken, bir de ayrı Ortaöğretim Burs ve Yurtlar Dairesi bulunuyordu. Yurtdışı eğitimle ilgili iki genel müdürlük fazlaydı. İdari ve Mali işlerle İşletmeler; Eğitim Teknolojileri ile Eğitim Araçları ve Donatım birimleri birleştirilebilirdi. “Öğrenci merkezli eğitim” sloganını dilinden düşürmeyen bakanların ve bürokratların yaptığı örgütsel düzenlemede temel öğrenci hizmetlerini kapsayan bir birimin bulunmaması büyük eksiklikti.

AKP Dönemi Milli Eğitim Bakanlığı Örgütü (2003-2020)

2003'te iktidara gelip devlet yönetiminde köklü değişikliklere girişen Adalet ve Kalkınma Partisi (AKP) iktidarının bunu Milli Eğitim'de de yapması kaçınılmazdı. Bu iktidar, örgütte teknik bir kamu yönetimi düzenlemesi ile yetinemezdi. Çünkü, onun Türk Devriminin geçmişi, dünya görüşü ve getirdiği yönetim ilkeleriyle sorunu vardı. Bu nedenle onu başkalaştırmak için köklü dönüşümler yapacaktı. Bunun için eğitim sisteminden “Atatürk devrim ve ilkeleri” vurgusunu silmekle işe başladı.

AKP iktidarı, ilk yıllarda 1992 tarih ve 3797 sayılı örgüt yasasında bazı değişikliklerle yetiniyor göründü. Güçlendikçe gerçek niyetini ortaya koyarak köklü değişikliklere girişti. Son darbesini 6 Nisan 2011'de çıkardığı 652 sayılı *Milli Eğitim Bakanlığı'nın Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname* (KHK) ile yaptı başkalaştırmayı 11.10.2011 tarih ve 662 sayılı KHK ve 1.03.2014 tarih ve 6528 sayılı yasa ile sürdürdü. 2015-20 yılları arasında kamu yönetiminin geneli ile ilgili çıkarılan KHK ve Cumhurbaşkanlığı kararlarıyla da bazı başkalaşımlar getirildi. Başkalaştırmanın özü, Milli Eğitimle ilgili yasal ve yönetsel düzenlemelerden “Atatürk devrim ve ilkeleri” vurgusunu kaldırmaktır.

AKP'nin bakanları, örgütün yapısında ve yetkilendirmelerde, görevlilerin hak ve güvencelerinde de büyük değişikliklerle bozma operasyonu hızlandırıldı. Burada en belli başlı değişikliklere kısaca değinmekle yetineceğiz.

Söz konusu KHK ve yasalara göre çizilen Bakanlık Teşkilat Şemasına göre, Bakanlık örgütünde; Bakanlık makamına bağlı **1) Bakan Yardımcısı, 2) Müsteşar, 3) 5 müsteşar yardımcısı** (m. 4-5-6), **4) Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı** (m. 28), **5) Milli Eğitim Şûrası** (m. 29) yanında, sınıflandırılmamış darmadağın 21 hizmet birimi bulunmaktadır.

Yeni düzenlemede örgütsel yapıda, önceki gibi “Ana Hizmet”, “Yardımcı Hizmet”, “Danışma” birimleri kümelerine ayrılmaksızın 2015'te yer alan “Hizmet Birimleri” şunlardır: **1) Temeleğitim Genel Müdürlüğü,**

2) Ortaöğretim Genel Müdürlüğü, 3) Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü, 4) Din Öğretimi Genel Müdürlüğü, 5) Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü, 6) Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü, 7) Özel Öğretim Kurumları Genel Müdürlüğü, 8) Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü, 9) Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü, 10) Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü, 11) Yükseköğretim ve Yurtdışı Eğitim Genel Müdürlüğü, 12) Avrupa Birliği ve Dış İlişkiler Genel Müdürlüğü, 13) Rehberlik ve Denetim Başkanlığı, 14) Strateji Geliştirme Başkanlığı, 15) Hukuk Müşavirliği, 16) İnsan Kaynakları Genel Müdürlüğü, 17) Destek Hizmetleri Genel Müdürlüğü, 18) Bilgi İşlem Dairesi Başkanlığı, 19) İnşaat ve Emlak Dairesi Başkanlığı, 20) Basın ve Halkla İlişkiler Müşavirliği, 21) Özel Kalem Müdürlüğü (m. 6).

Söz konusu 2011 tarih ve 652 sayılı *KHK*, 1992 tarih ve 3797 sayılı yasadaki “amaç” maddesini (m. 1) hemen hemen aynen aldıktan sonra “görev”le ilgili maddenin “Atatürk inkılap ve ilkelerine ve Anayasada ifadesini bulan Atatürk milliyetçiliğine bağlı (...) demokratik, laik ve sosyal hukuk devleti olan Türkiye Cumhuriyetine karşı görev ve sorumluluklarını bilen (...) vatandaş (...) yetiştirmek...” ifadelerinin yer aldığı ilk şıkkı tümünden kaldırmış, onun yerine düzenlenen yeni ilk şıktaki, “Öğrencileri (...) küresel düzeyde rekabet gücüne sahip ekonomik sistemin gerektirdiği becerilerle donatarak” yetiştirmeyi koymuştur (2/a). Eski yasadaki “Atatürk milliyetçiliği” yerine konulan “milliyetçilik”, “ulusal politika ve stratejiler” ifadelerinin kullanılması kuşkusuz bambaşka niyetlerle ilgilidir. Yasada diğer şıklarsa bilinen genel geçer teknik görevleri büyük ölçüde eskisi gibi düzenlemiştir.

652 sayılı *KHK* ve ekleri, önceki örgütün iç yapısını kökten değiştirmiştir. Örneğin, önceden “Bakanlık Makamı”na yakın yerlerde düzenlenen Talim ve Terbiye Kurulu ile Milli Eğitim Şûrası arka sıralara atılmıştır (m. 28-29). Bu düzenlemeye göre etkin bir organ olmaktan çıkarılan Talim ve Terbiye Kurulu, yine Bakanlığın “bilimsel danışma ve inceleme organıdır” ama “karar” yetkisi kaldırılmış ve Kurulun etkisi müşavirlik düzeyine indirilmiştir (değişik m. 28/1). Bu Kurulun yetkisi, “Görüş ve inceleme sonuçlarını Bakana sunmakla” sınırlıdır (değişik m. 28/4). Bu Kurula başkan ve üye olmak için, dört yıllık lisans eğitimi yeterli görülmüş, önceden olduğu gibi “Eğitim alanında yaptığı çalışma ve yayınlarla temayüz etmiş” olma, “yabancı dil bilme” ve “seçkin eğitimci olma” nitelikleri artık aranmayacaktır (m. 28/1). Dahası, “Kurulda görüşülen konularla ilgili olarak, Bakan onayı ile görevlendirilen birim amirleri kurul toplantılarına katılır ve oy kullanırlar” (değişik m. 28/3). Kısacası,

Talim ve Terbiye Kurulu'nun artık 1926'da olduğu gibi, "Gençleri Cumhuriyet esaslarına göre hazırlayacak ve mekteplerde milli terbiyeyi takviye edecek tedbirler almak", "Halkın terbiye ve tenviri [aydınlatılması] için tedbirler düşünmek" gibi görev ve yetkileri yoktur.

Yeni düzenlemede "Milli Eğitim Şûrası, Bakanlığın en yüksek danışma kurulusudur. Gerekli görülen eğitim ile ilgili konuları tetkik etmek ve tavsiye niteliğinde kararlar almakla görevlidir." (m. 29), ancak eski düzenlemedeki "teklif" yenisinde "tavsiye" olmuştur. 2014 yılında hazırlanan *Milli Eğitim Şûrası Yönetmeliği*, Şûranın amaç ve görevlerine hiç değinmemiş, eskiden olduğu gibi Talim ve Terbiye Kurulu ile bağlantı kurulup sürekliliği sağlanmamıştır (m. 8). Bozuk bir cümle ile sadece "Şûra, (...) Türk Milli Eğitim sistemini geliştirmek, niteliğini yükseltmek için eğitim ve öğretimle ilgili konuları tetkik eder; tavsiye kararları alır" denilmektedir (m. 5). Yönetmeliğe göre, "Bakan, Şûranın tabii üyesi ve başkanıdır. Şûra, tabii üyeler ile davetli üyelerden teşekkül eder." (m. 6) "**Tabii üyeler**; a) TBMM Milli Eğitim, Kültür, Gençlik ve Spor Komisyonu başkan ve üyeleri, b) Bakanlıktan, Bakan Yardımcısı, Müsteşar ve Bakanlık merkez teşkilatı birim amirleri. **Davetli üyeler**; bakanlıklar, kamu kurum ve kuruluşları, yerel yönetimler, üniversiteler ile yurtiçi ve yurtdışından meslek odaları, sivil toplum kuruluşları, özel sektör, basın ve yayın kuruluşları, öğrenci ve veli temsilcileri ile eğitim alanında şûra konusuyla ilgili çalışmalarıyla tanınmış uzmanlar arasından Genel Sekreterlikçe belirlenerek Bakan onayına sunulur", bakan katılacakları belirler (m. 7).

Yine adı geçen 652 sayılı *KHK* ile 150 yıllık *Teftiş Kurulu* kaldırılıp onun yerine "Rehberlik ve Denetim Başkanlığı" adıyla, birbiriyle ilişkisiz kavramlardan oluşan bir birim oluşturulmuştur (m. 6/j). Kaldırılan "Bakanlık Müfettişleri" ifadesi yerine "Maarif Müfettişleri" gibi çağdışı bir terimle, iller için yetkisi belirsiz denetim elemanları getirilmiştir (m. 41). Müdürler Kurulu [eski Müdürler Encümeni], Yayınlar Dairesi, Beden Eğitimi ve İzcilik Dairesi, Okulöncesi Eğitim Genel Müdürlüğü kaldırılmıştır. Eskiden Talim ve Terbiye Kurulu'na ait kimi yetkiler "Ortak Görevler" başlığı altında genel müdürlüklere devredilmiştir (m. 27).

Bakanlıkta yeni yapılan düzenlemeye göre, müşavirlikler varken bir de "uzman istihdamı" adı altında görevi belirsiz bir eleman türü getirilmiştir (m. 40).

Bakanlıkta birbirinin görevlerini yineleyen birden çok birim oluşturulurken asıl görev olan öğrenci işlerini üstlenen bir birim bulunmamaktadır. Bakanlığın görevleri arasında öğrencinin beslenme ve sağlık hizmetlerine hiç yer verilmemiştir.

Bakanlığın artık “Araştırma-Geliştirme” işini yapacak bir birimi yoktur. Belki olumlu tek düzenleme, eski dört mesleki ve teknik eğitim biriminin tek genel müdürlükte toplanmasıdır (m. 9). “Strateji Geliştirme Başkanlığı” adı altında düzenlenen birimle (m. 18) “Avrupa Birliği...” diye başlayan birim (m. 16) cıcaflı adına karşın hiçbir yenilik getirmemektedir.

652 sayılı KHK’nin getirdiği en dehşet saçıcı hükümse, “Personele Dair Geçiş Hükümleri” başlığı altında düzenlenmiştir (Geçici m. 3). Bu hükme göre, bu KHK yürürlüğe girer girmez, müsteşardan şube müdürüne kadar tüm birim amirlerinin yöneticilik görevleri, başka hiçbir işleme gerek kalmadan sona ermiş ve yerlerine keyfi atamalar yapılmıştır. Benzer uygulama, torba yasalarla okul müdürlerine de uygulanmıştır.

Tüm bu düzenleme ve uygulamalar, AKP iktidarına dikensiz gül bahçesi yaratmayı hedefliyor. Üstelik bu konuda “bakanlık birimi” niteliğinde destekçi bir sendika da vardır!...

Değerlendirme ve Sonuç

Okunması doğal olarak çok sıkıcı olan bu yazıda, Milli Eğitim Bakanlığı merkez örgütünün yaklaşık 164 yıllık geçmişine kuşbakışı değinilmiştir. Görüldüğü gibi örgüt, 17 Mart 1857’de *Maarif Nezareti* [Eğitim Bakanlığı]’nin kurulmasıyla biçimlenmeye başlamıştır. II. Meşrutiyet döneminde bu örgüt amaca oldukça uygun duruma getirilmiştir. Ne ki, başta *Evkaf Nezareti* [Vakıflar Bakanlığı] olmak üzere birçok bakanlık ve kuruluşun, yerel yönetimlerin, yabancı kuruluş ve kişilerin açtığı okullar bu dönemde de Maarif Nezareti’nin denetimi dışında idi.

TBMM tarafından 3 Mayıs 1920 günü kurulan hükümetin Milli Eğitim Bakanlığı [Maarif Vekâleti] çok basit bir örgütsel yapıya sahipti. Büyük Zafer’den sonra Bakanlık birimleri çoğalsa da örgüt yine yetersizdi. Örgüt, tam “milli” ve “bütünsel” niteliğini bu dönemde kazanmıştır. 3 Mart 1924 günü birkaç saat içerisinde çıkarılan *devrim yasaları* ile Cumhuriyet, eğitim yönetiminde çok başlılığa son vermiş ve Milli Eğitim Bakanlığı’nda eğitim tekeline kurmuştur. Bu yasalarla siyasal rejimle birlikte eğitimi de tam anlamıyla “milli”leştirilmiş; hem rejim hem eğitim laik ve bilimsel temele oturtulmuştur. 3 Mart 1924 günü çıkarılan 430 sayılı *Tevhid’i Tedrisat Kanunu*, ülkedeki tüm eğitim, bilim ve kültür kurumlarını Milli Eğitim Bakanlığı’nın yönetim ve denetimine vermiştir. Ancak o günkü Bakanlık, yönetimini üstlendiği tüm eğitim, bilim ve kültür kurumlarını gözetim ve denetim altına alacak güç ve yapıya sahip değildi.

1925 sonlarında Bakanlık görevini üstlenen *Mustafa Necati*, yasal ve yönetsel düzenlemeleri gerçekleştirerek örgütü yeniden kurmuştur. Ne-

cati, Bakanlık örgütünü; Talim ve Terbiye Kurulu, Müdürler Encümeni, Teftiş Kurulu'ndan oluşan *üçlü bir organsal düzene* (yasama, yürütme, denetim) oturtmuş, hizmet birimlerini nicelik ve nitelik yönünden yeterli hale getirmiştir. Bazı eklemeler yapılsa da bu yapının özü 2000'li yıllara kadar korunmuştur

Dr. Reşit Galip'in 1933'te çıkarttığı 2287 sayılı örgüt yasası ile Mustafa Necati döneminde oluşturulan Milli Eğitim örgütü hukuksal bir düzene kavuşturmuştur. Bu örgüt, zamanla göreve gelen bakanlar *Saffet Arıkan*, *Hasan-Âli Yücel* tarafından ek yasalarla geliştirilmiştir. Yücel'in oluşturduğu iki müsteşarlık, Bakanlığı çift başlı yapsa da Bakanın yetkinliği sayesinde, onun görev süresi içinde önemli bir sorun yaşanmamıştır. Yücel'in görevden çekilmesinden (1946) sonra, özellikle 1960'lara doğru bu iki müsteşarlık arasındaki rekabet, özellikle ayrı ayrı birim oluşturma yarışını tetiklemiş ve bu yarış örgütü aşırı derecede hantallaştırmıştır. 1965'te *Kültür Müsteşarlığı*'nın kurulmasıyla örgütte bu kez üç başlılık ortaya çıkmıştır.

1970'te Gençlik ve Spor, 1971'de Kültür bakanlıklarının kurulması örgütte çok başlılığı azaltmış, ancak ilk iki müsteşarlık varlığını 1980'e kadar sürdürmüş, hantallık tam giderilememiştir. Örneğin, 1960'lardan sonra Mesleki ve Teknik Öğretim Müsteşarlığı'nda aynı görevleri yineleyerek yürüten birçok genel müdürlük oluşturulmuştur. Türkiye, Cumhuriyete geçişle birlikte *karma eğitime* geçtiği halde, ayrı ayrı oluşan Kız ve Erkek Mesleki ve Teknik Öğretim birimleri bunun kendi yönettiği okullarda daha da gecikmesine neden olmuştur. Köy Enstitüleri, açıldığı 1937'de karma eğitimle işe başlamışken, onlardan yıllarca önce açılan kız ve erkek sanat okul ve enstitüler ile, 1934 ve 1937'de açılan Kız ve Erkek Teknik Öğretmen Okullarında karma eğitime ancak 1970'lerin ortasında kısmen geçilebilmiştir.

Mesleki ve Teknik Eğitim kanadının ciddi bir eksikliği de çıraklık eğitimi ile uğraşmak istememesidir. Bu sorun, mesleki ve teknik eğitim kurumlarının merkez örgütüne bağlandığı 1927'den beri yaşanmıştır. O dönemin müsteşarı *Kemal Zaim Sunel*, yıllar sonra bu durumu eleştirmiştir (Sunel, 1961). 1986'da çıkarılan 3308 sayılı *Meslek Eğitimi Kanunu* çıraklık eğitimi, örgün mesleki ve teknik öğretimle birlikte düzenlediği, ikisi arasında kredili geçişlilik dahi sağladığı halde, merkez örgütünde *çıraklık*; Çıraklık ve Yaygın Eğitim Genel Müdürlüğü'ne bağlanmıştır. Bu sakat düzenleme, hem yasal hem işlevsel değildi. Bunun hiç dile getirilmeyen nedeni; çıraklığın, örgün mesleki ve teknik eğitimcilerin vitrinlerinin görüntüsünü bozması ve yorucu bir uğraş alanı olması idi. Aynı anlayışın devamı olarak, 2011 yılında çıkarılan 652 sayılı KHK ile yine

Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü içine itilen çıraklık, farklı işlevi olan halk eğitimi (şimdi hayat boyu eğitim) etkinliklerinin içinde yok edilmiştir.

Yine Milli Eğitim Bakanlığı'nın en asli görev alanı olan *öğrenci hizmetleri*, merkez örgütünde, Mustafa Necati dönemi dışında hiçbir zaman tam bir bütünlük içinde yer ve sahip bulamamıştır. Oysa, eğitim hizmetlerinin öznesi *çocuğun ve gencin korunarak eğitilmesidir*. Devlet, yasalara göre çocukları en azından 18 yaşına kadar eğitim kurumlarında korumak zorundadır. Korunmayan çocuk, eğitilemez. "Öğrenci merkezli eğitim" sloganını dilinden düşürmeyen yöneticilerin asıl görevi; öğrencilere okul dışında olduğu gibi okul içinde de koruma, bakım ve beslenme, sağlık, özel eğitim, rehberlik, taşıma, spor, sosyal hizmetler sunmaktır. Bu da en başta MEB merkez örgütünde güçlü uzman ve sorumlu bir birim oluşturmakla olur. Üniversitede öğrenim gören gençler için Yükseköğretim Kredi ve Yurtlar Kurumu, üniversite dışındakiler için Gençlik ve Spor Bakanlığı, hiç değilse yasal düzlemde bu ödevi üstlenmiştir. Küçükler için böyle bir örgütlenme yoktur. Çözüm önerimiz; Milli Eğitim Bakanlığı'nda çok işlevli bir "Öğrenci Hizmetleri Genel Müdürlüğü" kurulmasıdır.

Milli Eğitim Bakanlığı'nın görevlerini başarıyla yürütebilmesi, örgütte ciddi bir *akademik* yapılanma gerektirir. 1926 yılında Talim ve Terbiye Kurulu'nun oluşturulmasının temel gerekçesi bu idi. Milli Eğitim şûralarının da kısmen böyle bir işlevi vardı. Akademik ağırlıklı görev yapan Talim ve Terbiye Kurulu yanında zamanla Bakanlığa, "Test ve Araştırma Bürosu", "Araştırma-Planlama Dairesi", "Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Daire Başkanlığı", "Müşavirlik", "Uzmanlık" gibi birimler eklenmiştir. Yazık ki görevleri iyi tanımlanmayan, düzenli çalışma olanağına kavuşturulamayan bu birimler son yıllarda tümünden kaldırılmış ya da işlevleri sıradanlaştırılmıştır. Bakanlığın eğitimbilimsel akademik işlevleri örgütlenmeden, eğitim yönetimi geleneksel, tutucu bürokrasinin batağından kurtarılamaz.

Akademik yapılanmanın amacı; örgütsel süreçlerde akademisyenlerden yararlanmadır. Bunun için, ayrı akademik birimler oluşturma (Eğitim Araştırma-Geliştirme, Program Geliştirme, Çeviri, Yayın Daireleri gibi) yanında, başta Talim ve Terbiye Kurulu, Teftiş Kurulu olmak üzere birimlerde gerçek anlamda akademisyenlerin görevlendirilmesi şarttır. Oysa son çıkarılan 652 sayılı KHK ve eklerinde bu yapılandırma olmadığı gibi, merkez örgütündeki önemli görevlendirmelerde lisans öğrenimi yeterli görülmüştür. Bugün artık akademik unvanı yeterli olan yönetici, uzman, kurul üyesi, müfettiş bulmada zorluk kalmamıştır. Bakanlıkta,

bu nitelikte olanların görevlendirilmesi, hem Bakanlığın hem öğretmenlerin saygınlığı açısından da çok önemlidir.

Son otuz yıldır, farklı kökenden gelen bakanların, kendi branşdaşlarını yönetici ve müfettiş olarak Bakanlığa doldurmalarının akademik ve teknik hiçbir açıklaması yoktur. Doğrusu buna eğitim yönetimi okutan bazı akademisyenler de alet olmuşlardır. Onlara göre güya “asıl olan öğretmenliktir” gerekçesiyle yüksek kademe yöneticileri görevlerinden alınıp öğretmenliğe atanarak aşağılanıyorlarmış! Adaletle, liyakata, ahlaka inanmamış iktidarlar için anayasal ve yasal dayanakların da işe yaramadığını bugün yaşadığımız birçok örnekte görüyoruz.

Cumhuriyetin ilk eğitim önderleri bunu 1926’da çıkarılan 789 sayılı *Maarif Teşkilatına Dair Kanun*’da büyük bir öngörü ve ustalıklı düzenlemişlerdi. Adı geçen yasadaki iki madde bununla ilgiliydi: “Maarif hizmetlerinde asıl olan muallimlik.” (m. 12) “Maarif Vekâleti’nin mesleki hizmetleriyle mektep müdürlüklerine munhasıran [öncelikle] müderris [üniversite öğretim üyeleri] ve muallimler tayin olunur” (m. 18). Bunun anlamı; öğretmenlere liderlik edecek eğitim uzmanı, yönetici ve müfettişlerin başarılı öğretmenler arasından seçilmesi, *eğitimi ve öğretmenleri öğretmen kökenlilerin yönetmesi* idi. Bunların bugün de sınavla seçilmelerine, lisans sonrası yöneticilik, deneticilik, uzmanlık eğitimi almalarına hiçbir engel yoktur.

Sonucun sonucu; Türkiye, Milli Eğitiminin örgütlenmesinde azımsanamayacak, bir deneyim geçirmiştir. Bundan yararlanılarak, nesnel ölçülere göre yapılacak yeni düzenlemede, örgütteki birçok benzer hizmet birimleri birleştirilmeli, buna karşılık “öğrenci hizmetleri” gibi önemli bir görev alanı için kesinlikle güçlü bir “ana hizmet birimi” oluşturulmalıdır. Talim ve Terbiye Kurulu, kuruluş yıllarındaki işlevine ve niteliğine kavuşturulmalıdır. Merkezde Teftiş Kurulu yeniden oluşturulmalıdır. Yapısı uygun kurul ve komisyonlarda mutlaka sendika ve meslek kuruluşları ile veli ve öğrenci temsilcilerine yer verilmelidir. Öğretmen, yönetici, uzman ve müfettiş atamalarında akademik yetkinlik, liyakat ve temsil yeteneğine öncelik verilmelidir.

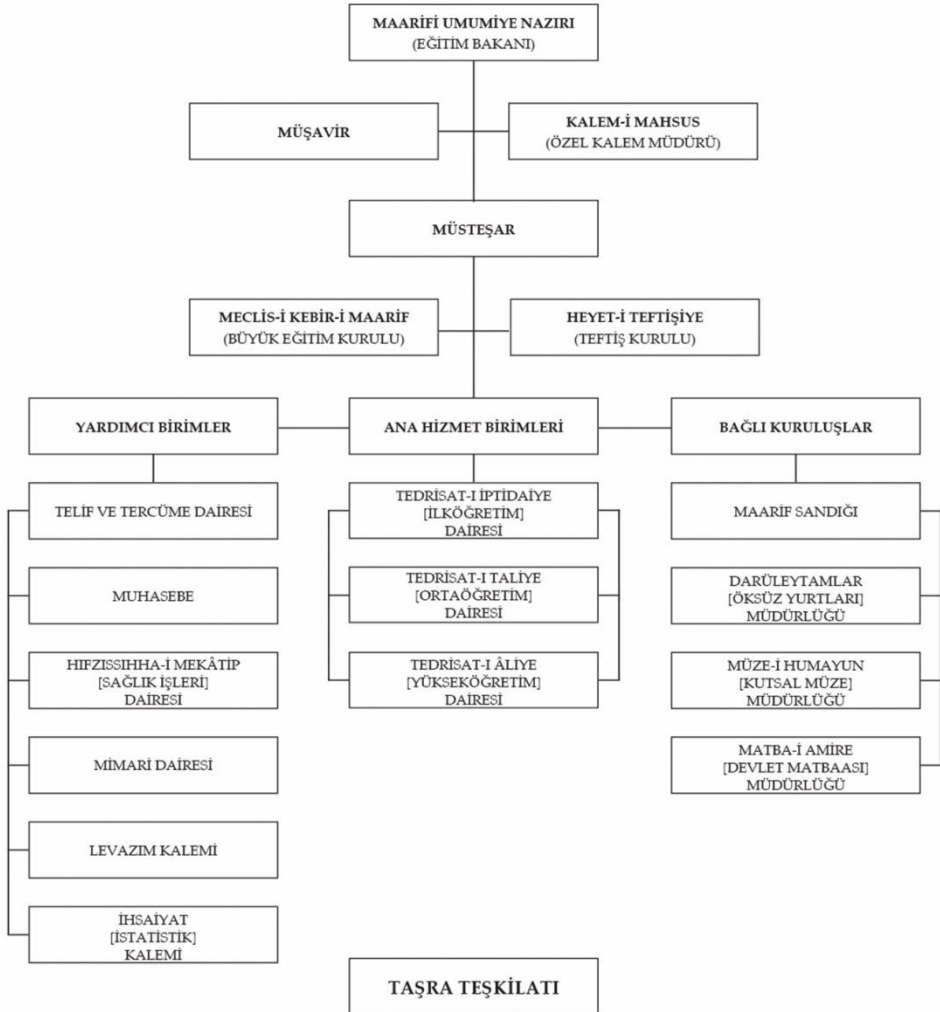
Kaynakça

- Altunya, Niyazi (2011). “Eğitimci Nafi Atuf Kansu” *Cumhuriyet Eğitim Devriminin Mülkiyeli Mimarı Nafi Atuf Kansu* (Yay. Haz. M. A. Kansu, K. Işık Kansu.) Ankara: Mülkiyeliler Birliği Yayını
- Altunya, Niyazi (2009). *Milli Eğitimde Mustafa Necati Dönemi*. İstanbul: Uygun Basımevi

- Altunya, Niyazi (2015). *Milli Eğitim Bakanı Dr. Reşit Galip*. Ankara: EĞİTİM-İŞ Y.
- Altunya, Niyazi (2017). *Öncü Milli Eğitim Bakanlarımızdan Saffet Arıkan*. Ankara: Öğretmen Dünyası Y.
- Altunya, Niyazi (2020). *Türkiye’de Eğitimin Son 100 Yılı*. Ankara. EĞİTİM-İŞ Y.
- Ayas [beyoğlu], Nevzad (1948). *Türkiye Cumhuriyeti Milli Eğitimi: Kuruluşlar ve Tarihçeler*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi
- Aytekin, Halil (1991). *İttihad ve Terakki Dönemi Eğitim Yönetimi*. Ankara: Gazi Eğitim Fakültesi Yayını
- Çıkar, Mustafa (1997). *Hasan-Âli Yücel ve Kültür Devrimi*. İstanbul: Türkiye İş Bankası Yayınları
- [Edis], A. Bedri (Derl. 1933-34). *İktedrisat Düsturu*. İstanbul: Vakıf Matbaası.
- Edis, A. Bedri (Derl. 1939). *Kültür Düsturu: 1938-1939*. (Yayınlandığı yer ve yayınevi belirsiz)
- Edis, Bedri (Derl. 1949). *Milli Eğitim Düsturu*. Birinci Cilt, Birinci Kitap, İstanbul
- Erdoğan, Teyfur (Ocak-Aralık 1996-Ocak-Aralık 1997). “Maarif-i Umumiye Nezareti Teşkilatı” *Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi*. C. 51, Sayı 1-4, C. 52, Sayı 1-4
- Karabıyık, Ünal ve Hüseyin Hüsnü Tekişik (Derl. 1982). *İlköğretimle İlgili Kanunlar ve Yönetmelikler*. Ankara: Rehber Yayınları
- Koçer, Hasan Ali (1981). *Türk Milli Eğitim Teşkilatı: I*. Ankara: AÜ Eğitim Fakültesi Yayını
- Maarif Vekâleti (1339/1923) *Maarif Hakkında layihalar I*. Ankara: TBMM Hükümeti
- MEB (1961). *Yönetim Örgütü Komitesi Raporu*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi
- MVM [Maarif Vekâleti Mecmuası] (1925-30). Sayı 1-19, İstanbul
- MVTM [Maarif Vekâleti Tebliğler Mecmuası] (1926-28). Sayı 1-28, İstanbul
- MEV [Milli Eğitim Vekâleti] (Derl. 1953). *Milli Eğitimle İlgili Kanunlar I*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi
- Okan, Kenan (2007). *Milli Eğitimde Bir Ömür*. Ankara
- Özalp, Reşat (Derl. 1982). *Milli Eğitimle İlgili Mevzuat (1857-1923)*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi
- Öztürk, Kâzım (1968). *Türkiye Cumhuriyeti Hükümetleri ve Hükümet Programları*. İstanbul: Ak Yayınları
- Öymen, Hıfzırahman Raşit (1940). “İsmail Safa Özler” *İlköğretim* (Sayı 53)
- SD [Cumhurbaşkanlarının, Başbakanların ve Milli Eğitim Bakanlarının Milli Eğitimle İlgili Söylev ve Demeçleri] (1946). C.I, Ankara: MEB
- Sorguç, Bahir (1982). *1920’den 1981’e Milli Eğitim Bakanlığı*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi
- Sunel, Kemal Zaim (Ekim 1961). “Ömer Buyse” *Mesleki ve Teknik Öğretim*. Sayı 104
- Terbiye Mecmuası* (Kanunuevvel 1333/Aralık 1917). Sayı 1
- [Unat], Faik Reşit (1927). *Maarif Düsturu*. İstanbul: Milli Matbaa
- Unat, Faik Reşit (1964). *Türkiye Eğitim Sisteminin Gelişmesine Tarihi Bir Bakış*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi
- Ünal, Uğur (2008). *Meclis-i Kebir-i Maarif: 1869-1922*. Ankara: Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Kurumu Başkanlığı Yayını

EKLER

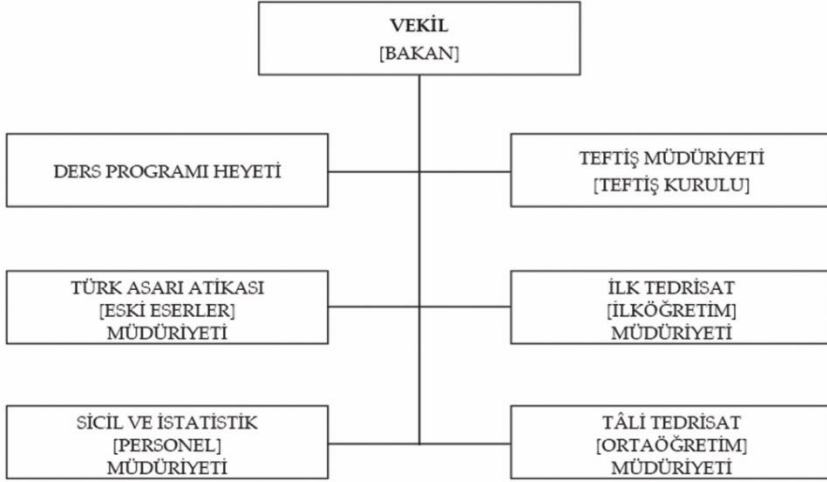
EK: I

II. MEŞRUTİYET DÖNEMİ SONLARINDA
MAARİF NEZARETİ ÖRGÜTÜ

(Kaynak: Özalp, 1982: 530-535 / Aytekin, 1991: 279)

EK: II

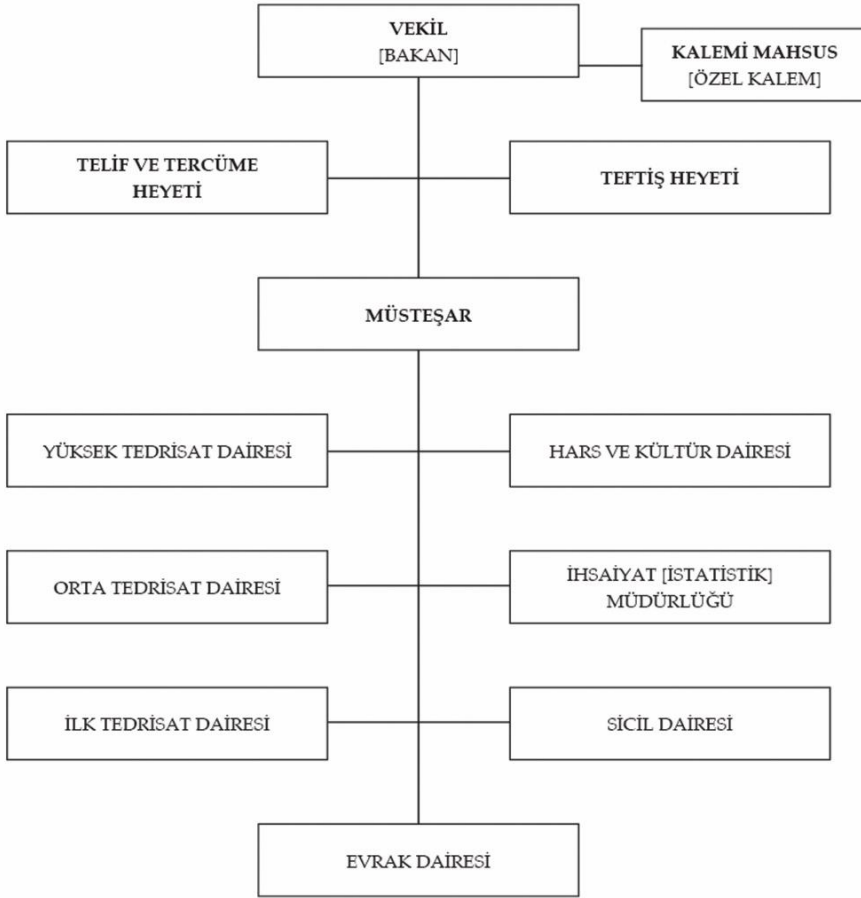
1920 YILINDA İLK MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI MERKEZ ÖRGÜTÜ



(Kaynak: *Ayas*, 1948: 122-123)

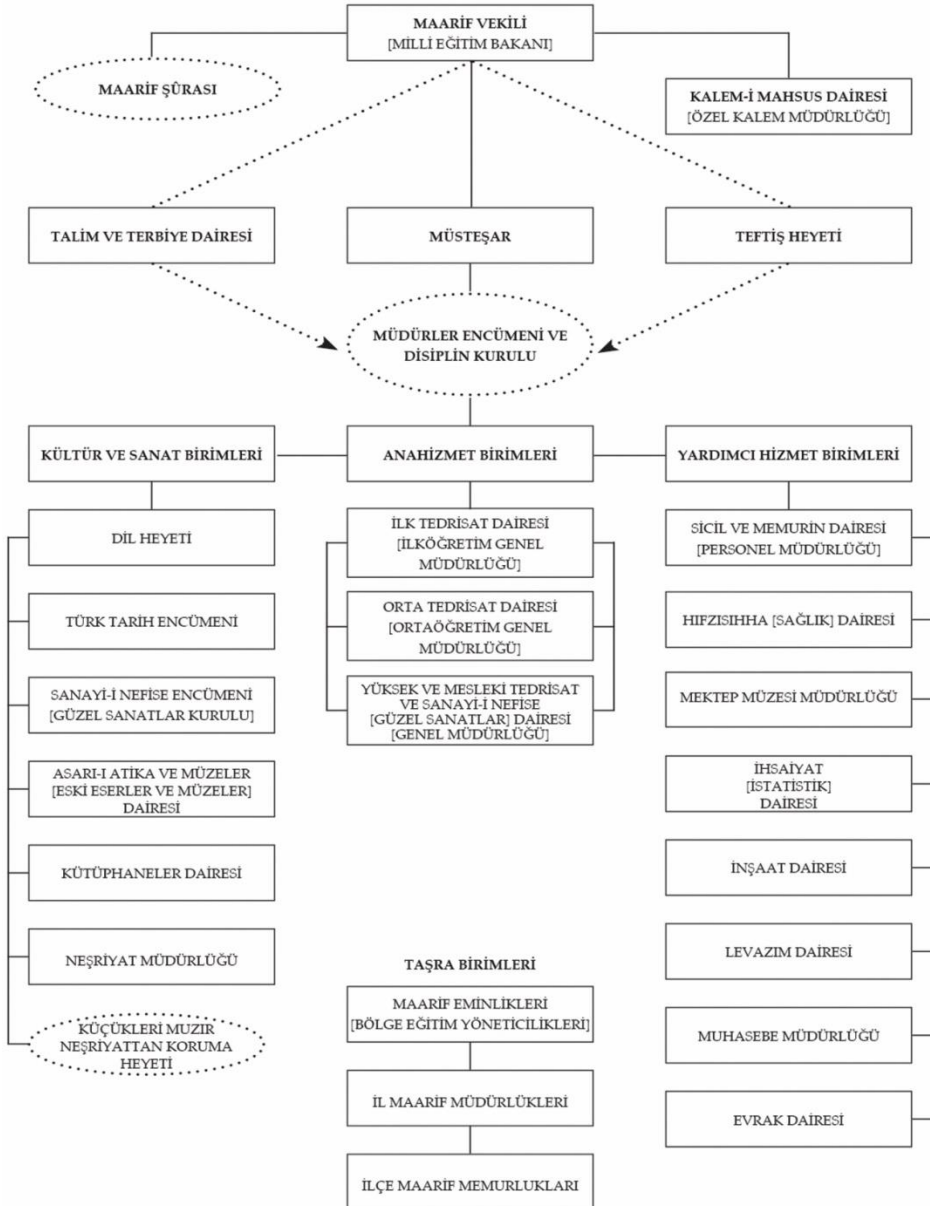
EK: III

BÜYÜK ZAFERDEN SONRA MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI MERKEZ ÖRGÜTÜ (1923)



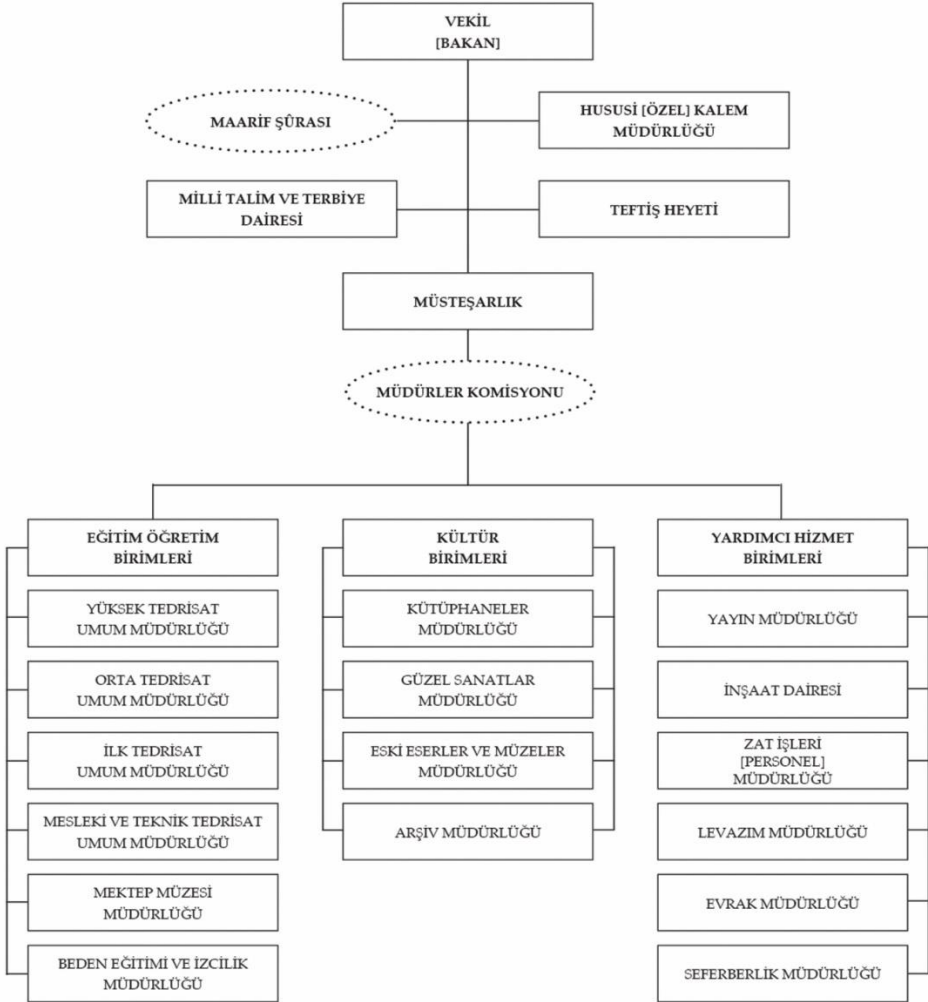
(Kaynak: *Sorguç*, 1980: 20)

EK: IV
MUSTAFA NECATİ DÖNEMİ
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI MERKEZ ÖRGÜTÜ
(1928)



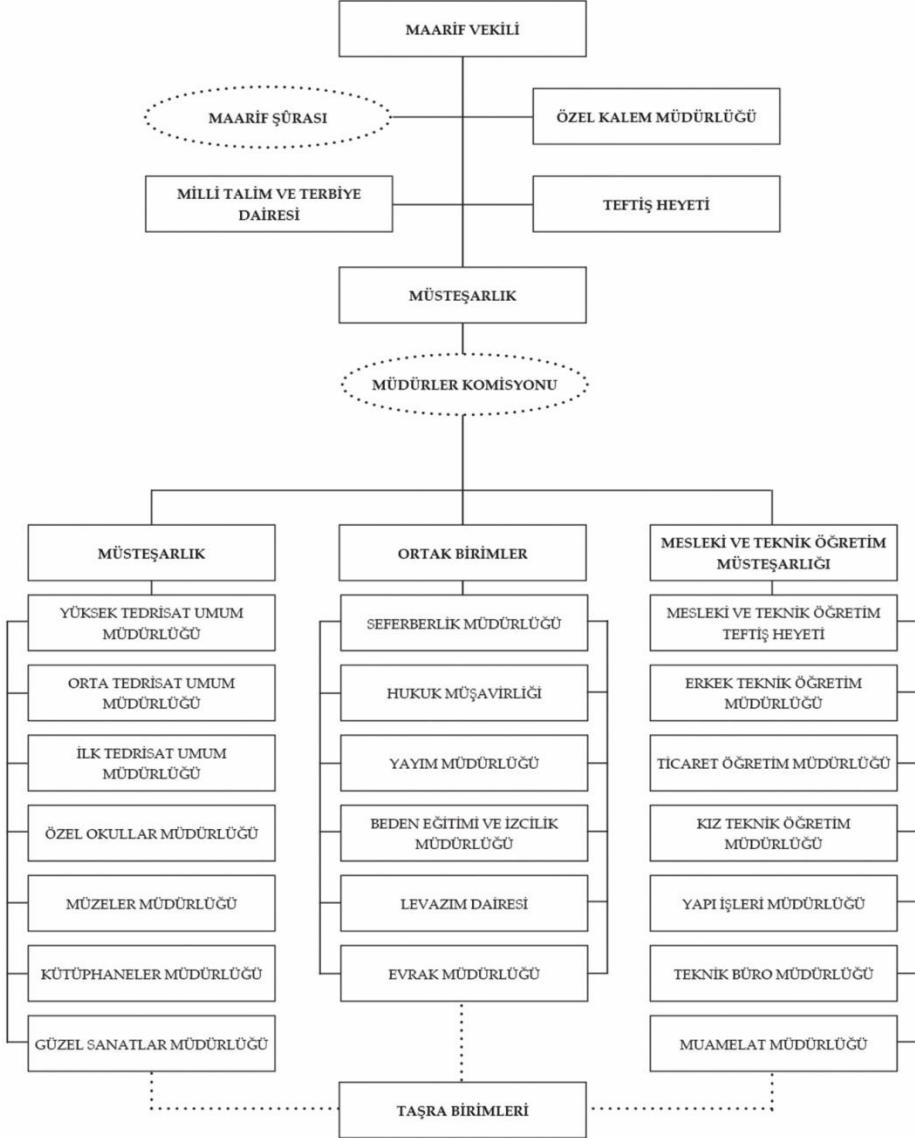
(Çizen: *Altunya*, 2009: 5)

EK: V
1933-38 TARİHLERİNDE MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
MERKEZ ÖRGÜTÜ



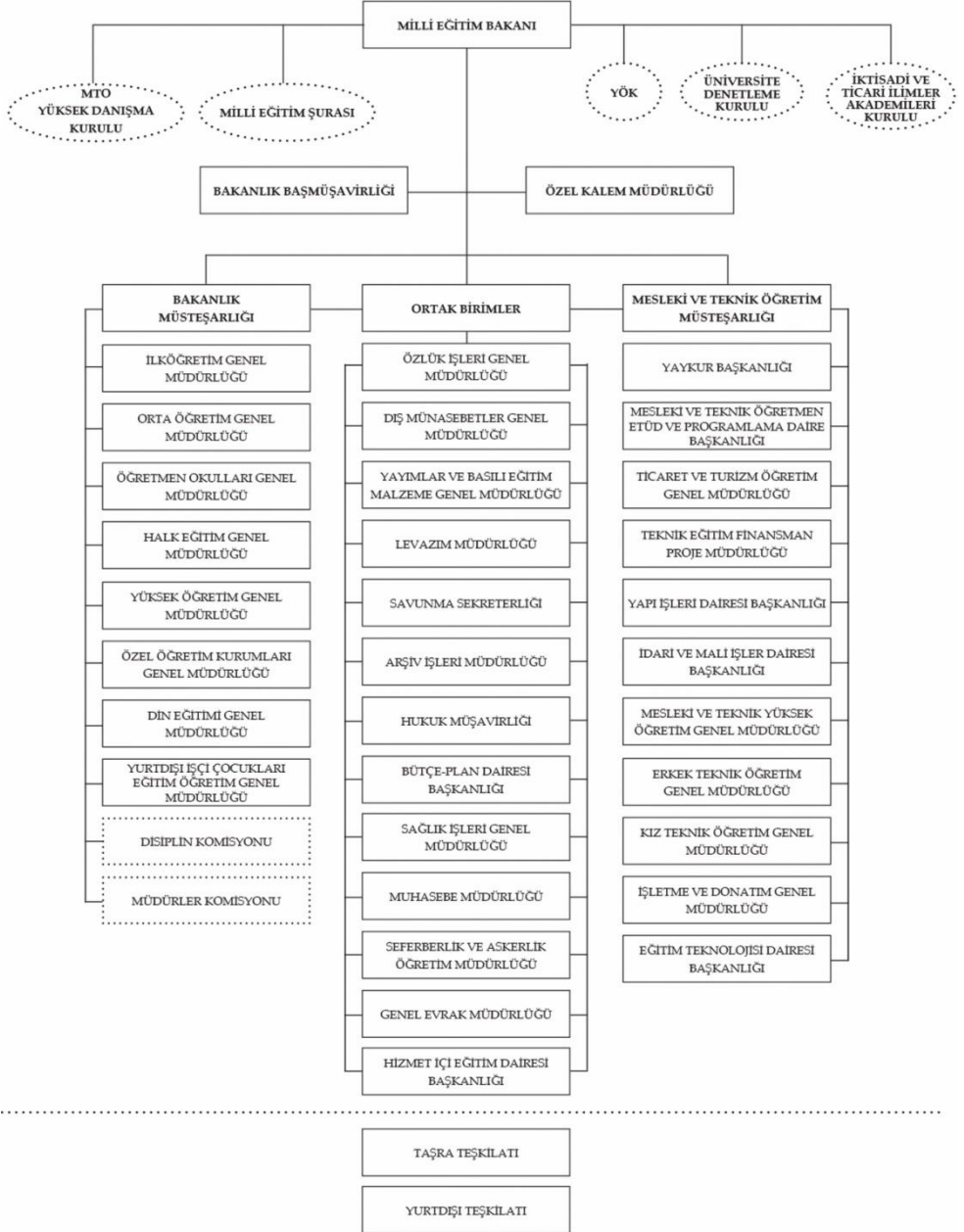
(Kaynak: Sorguç, 1982: 22)

EK: VI
1941-50 ARASINDA MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
MERKEZ ÖRGÜTÜ



(Kaynak: Sorguç, 1982: 24)

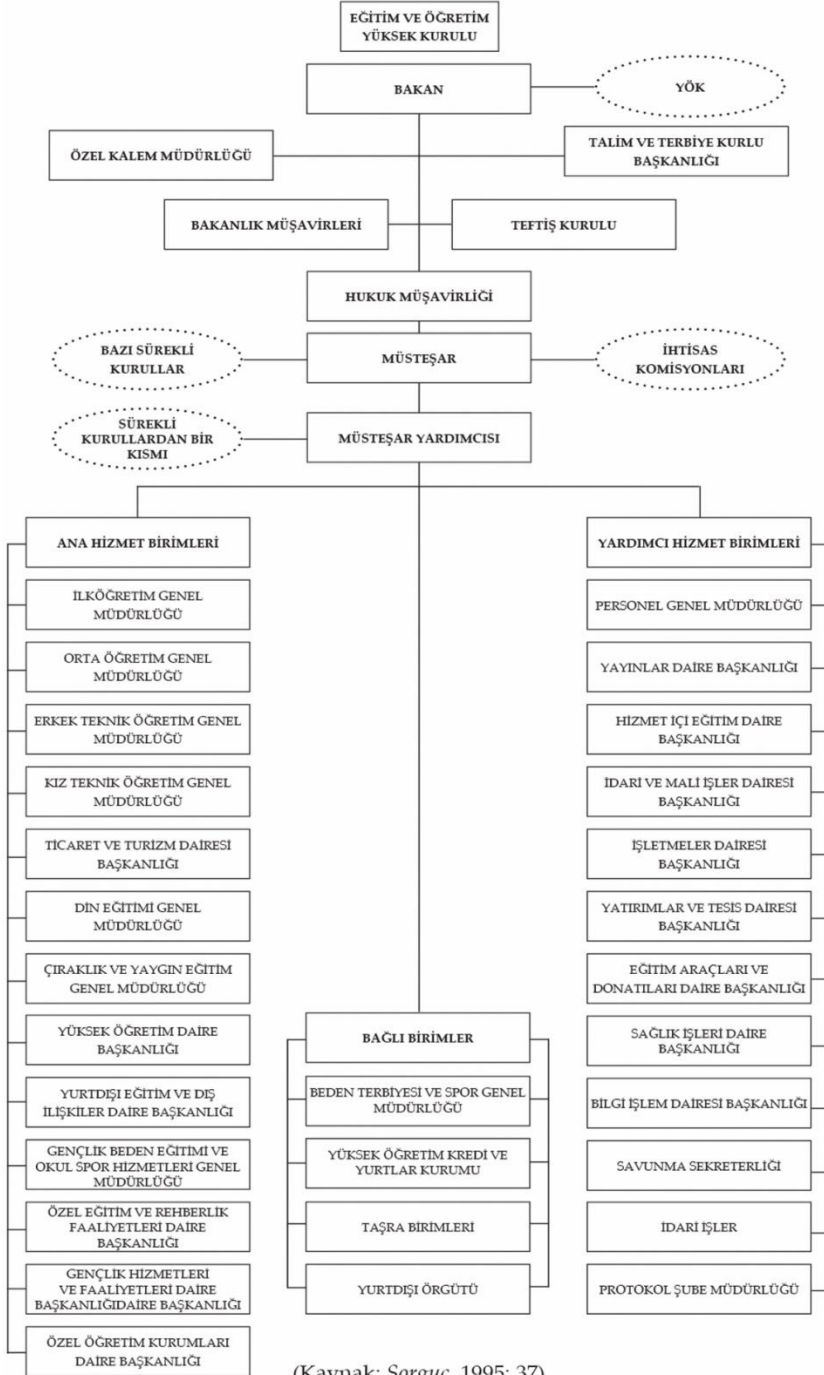
EK: VII

12 EYLÜL 1980 DARBESİNDEN ÖNCE MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
MERKEZ ÖRGÜTÜ

(Millî Eğitim Bakanlığı'ndan elde edilen şema: 1980)

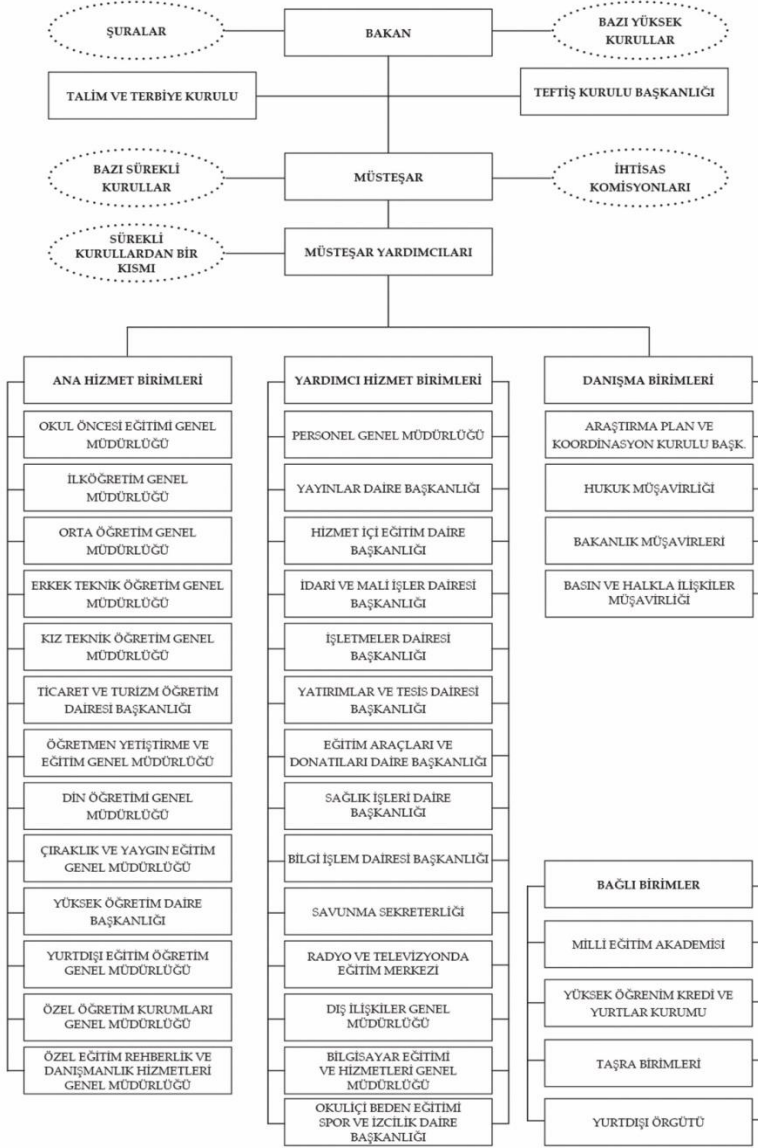
EK: VIII

MİLLÎ EĞİTİM GENÇLİK VE SPOR BAKANLIĞI ÖRGÜTÜ (1983-89)



(Kaynak: Sorguç, 1995: 37)

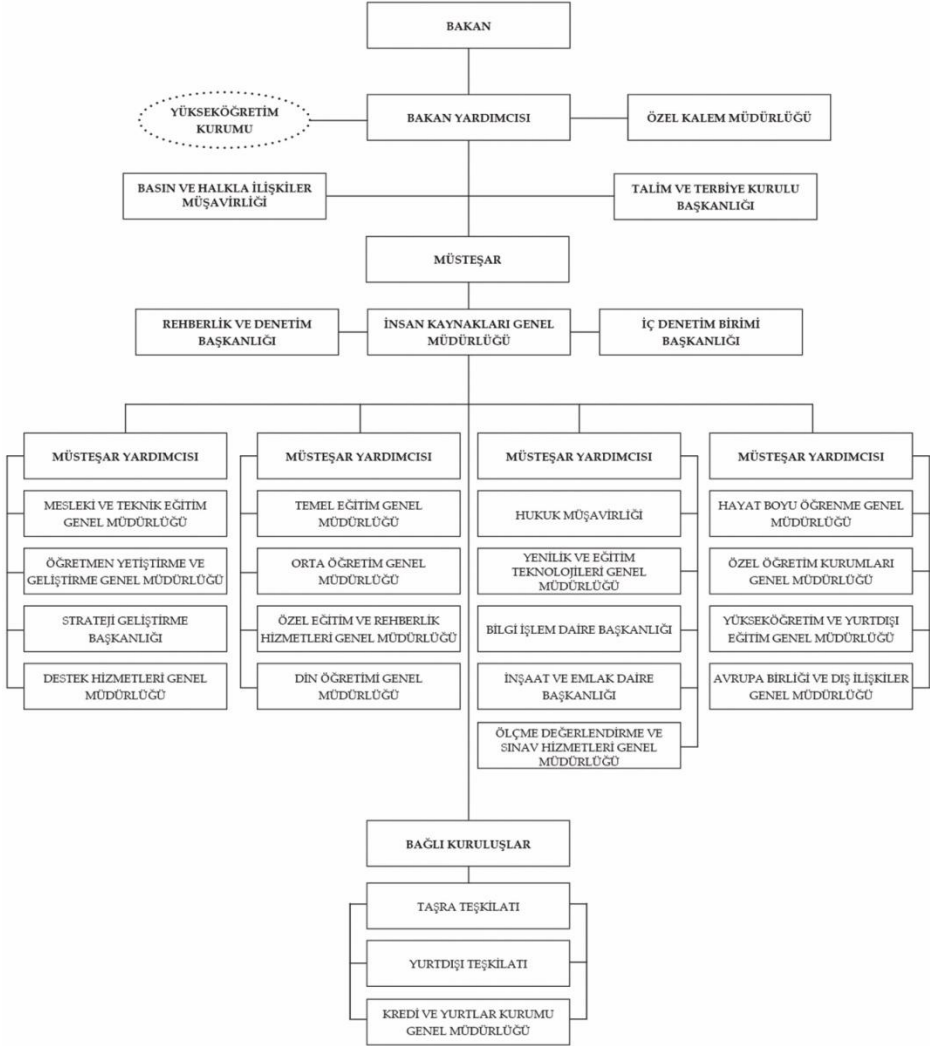
EK: IX

3797 SAYILI KANUNA GÖRE MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI MERKEZ ÖRGÜTÜ
(1992)

(Kaynak: Sorguç, 1995: 45)

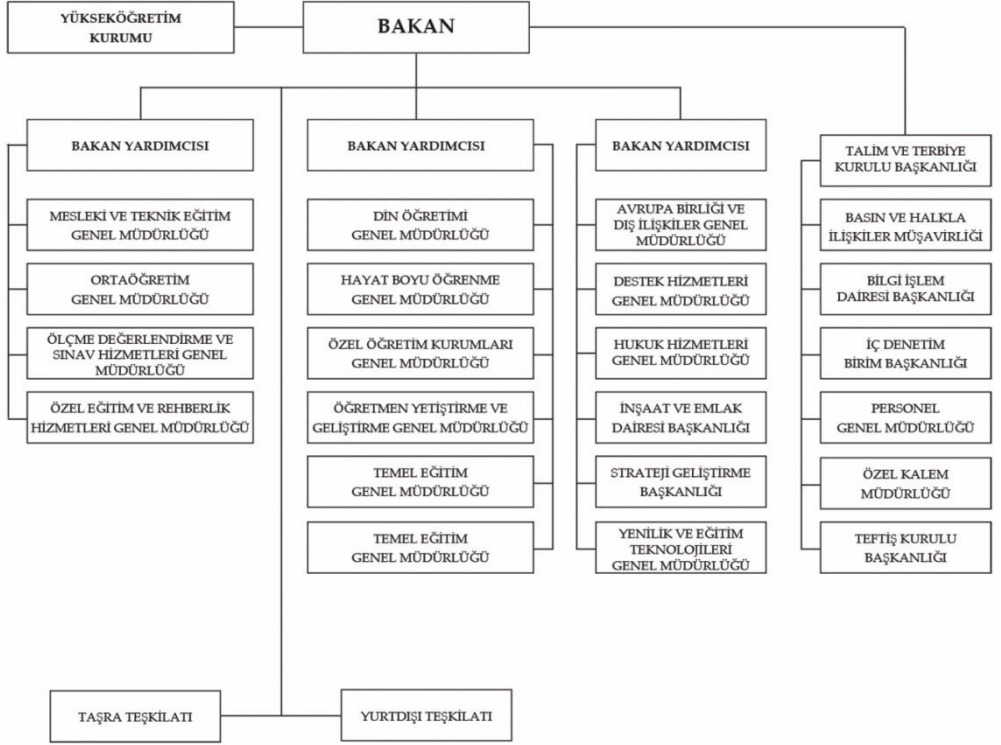
EK: X

2015'TE MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI TEŞKİLAT ŞEMASI



(MEB, 2015 Yılı Bütçe Tasarısı)

EK: XI
2021'DE MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI TEŞKİLAT ŞEMASI



Covid-19 Pandemisi Döneminde Türkiye’de Eğitim Sorunları

Nurcan KORKMAZ*

Dünya tarihsel bir süreçten ve olağanüstü bir dönemden geçiyor. 2019 Aralık ayında Çin’de başlayan ve kısa sürede tüm dünyaya yayılan Coronavirus (Covid-19) salgını bir yılı aşkın bir zamandır dünyanın her yerinde hayatın tüm alanlarını etkilemeye devam ediyor. Bu sürecin şimdilik kesin olarak ortaya koyduğu bir gerçeklik varsa o da, kapitalizmin dünya, insanlar, doğa ve tüm yaşam için yıkıcı etkilerinin çok daha görünür hale geldiği ve ekonomik olarak güçlü ve kamusal alana/kamu hizmetlerine yatırım yapmış olan ülkelerin böylesi büyük çaplı bir krizle mücadele etmekte daha başarılı olduklarıdır. Türkiye de resmi olarak açıklanan ilk vakanın görüldüğü Mart 2020 tarihinden bu yana (Nisan 2021) sağlıktan ekonomiye, çalışma yaşamından eğitime her alanı olumsuz etkileyen Covid-19 pandemisi ile mücadele ediyor. Bu bağlamda bu yazının konusunu bu süre içerisinde, pandemi döneminde, eğitim alanında yaşananlar/ sorunlar ve bir öğretmen olarak alandan kendi deneyimlerim oluşturuyor.

Covid-19 pandemisi Türkiye’de tüm alanları olduğu gibi eğitimi de etkiledi, hayatımıza yeni kavramlar, yeni uygulamalar ve beraberinde sorunlar da getirdi, ancak pandemi dönemi eğitimde yaşanan sorunları anlayabilmek için, bu sürece eğitim sisteminin nasıl “yakalandığını” yani pandemi öncesi içinde eğitimin durumunu belirtmekle başlamak yararlı olabilir zira pandemi dönemi politikalarının ve uygulamalarının başlıca belirleyeni mevcut durum demek mümkündür. Türkiye’de yaklaşık 40 yıldır uygulanmakta olan neoliberal politikaların en çok etkilediği kamusal alanın/hizmetin başında eğitim gelmektedir. Bu süreçte eğitim bir yandan piyasalaşırken bir yandan da özellikle AKP iktidarı döneminde (özellikle de 4+4+4 yasasının uygulamaya konulduğu 2012 yılından sonra) gittikçe dinselleştirilmiştir. Bu dönemde sistemli siyasal İslamcı saldırıların sonucu olarak laik, kamusal eğitim aşınmış, eşitsizlikler ve adaletsizlikler artmıştır. Laik ve kamusal eğitim anayasa ve yasalarda ifade edilen ama uygulamada yıpratılmış, adeta görünmez hale gelmiş; laik ve

* Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yaşam Boyu Öğrenme ve Yetişkin Eğitimi Doktora Öğrencisi nurcankorkmaz@gmail.com

nitelikli eğitim parayla ve paran kadar alınabilen bir meta haline gelmiştir. İktidar özel okulların sayısının artmasını bir övünç kaynağı olarak sunarken, alt-orta sınıf çocuklarının nitelikli eğitime erişiminin olmadığı bu sistemde özel okullar teşvik edilirken, devlet okulları velilerden gelecek yardımlar/bağışlar/desteklerle, adeta kendi kaderiyle baş başa bırakılmıştı. Dahası devlet okulları kendi içinde bizzat bakanlık eliyle nitelikli-niteliksiz diye ayrıştırılmıştı. Özellikle “niteliksiz/mahalle okulu” diye etiketlenen okullar başta olmak üzere tüm devlet okulları bakanlıkla çeşitli dini cemaat ve tarikatlarla, Diyanet İşleri Başkanlığıyla yapılan protokollerle, kamucu eğitimle hiçbir bağı olmayan, dinci ve gerici kurumların kuşatması altına alınmıştı. Eğitimde dinselleşme politikalarının yansıması olarak bir yandan sıbyan mektepleri, kuran kursları vb. ile okul öncesi çağda başlayan uygulamalar söz konusuysen diğer yandan ileri eğitim kademeleri içinde İmam Hatip Okullarının (İHO) sayısı ve bu okullara ayrılan bütçe her yıl biraz daha artırılmış, İHO olmayan diğer okullarda (zorunlu) seçmeli din dersleri aracılığıyla adeta birer İHO’ya dönüştürülmüştü. Birçok ilçede sadece İHO olması, akademik liselerin kontenjanlarının sınırlanması gibi uygulamalarla çocuklara İHO dışında seçenek bırakılmıyordu. Kısaca anlatılmaya çalışılan bu tabloda gittikçe piyasalaştırılan ve dinselleştirilen eğitim sisteminde eşitsizlikler gittikçe artmış, okullar arasında uçurum açılmış, üst-orta sınıfların büyük bir kısmı laik, bilimsel ve/veya nitelikli eğitim alması için çocuklarını özel okullara almış ve devlet okullarıyla bağını koparmış, devlet okulları yoksul ve alt gelirli ailelerinin devam ettiği kurumlar haline gelmiş, köy okulları kapatılmış, köyünde okul olmadığından okumak için kente gelmek zorunda kalan ya da daha iyi bir eğitim almak için büyükşehirde okumak isteyen çocuklara kamuya ait yeterli yurt ya da barınma olanağı sağlanmadığından bu çocuklar çeşitli dinci cemaat ve tarikatların yurtlarına mahkum edilmişti. Cumhuriyetin inşa ettiği eğitim yoluyla dikey toplumsal hareketlilik imkanı artık neredeyse ortadan kalkmıştı. Kısaca bugün gelinen noktada, şükür ve itaat pedagojisinin hakim hale geldiği bir eğitim sistemi söz konusudur. İktidar ve dolayısıyla bakanlık eğitimde yaşanan bu dinci ve piyasacı dönüşümü gerçekleştirmek için de çok işlevsel bir aygıt olan sınavları ve sınava dayalı eğitimi kullanıyordu/hala da kullanmaya devam ediyor. Zira sınavlar hem eğitimin piyasalaşmasına hem de dinselleşmesine giden bu yolu açan araçlar olarak hizmet ederken diğer taraftan bu eşitsizlik, adaletsizlik üreten sistemi toplum nezdinde meşrulaştıran araçlar haline gelmiştir. Tam da bu nedendir ki pandemi döneminde Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) politikaları ve uygulamalarının, bu dönemde okulların açılmasının/kapanmasının, uzaktan eğitimin, kısacası eğitime dair verilen kararların temel belirleyi-

cisi iki unsurdan biri sınavlar olmuştur. Diğer unsur ise özel okulların ve özel okul sahiplerinin talepleri ve ihtiyaçlarıdır.

Covid-19 pandemisinin Türkiye’de başladığı tarih olan Mart 2020 de okullar tamamen kapatılırken, sınıf geçme konusunda öğrencilerin 1. Dönem almış oldukları notlar baz alınarak hepsinin bir üst sınıfa geçmesi kararı alındı. Ancak kademeler arası geçişte belirleyici olan sınavlar (Liselere Geçiş Sınavı ve Üniversite Giriş Sınavları) pandemi koşullarına rağmen (yine 1. Dönem konuları baz alınarak) yapıldı. Bu dönemde uzaktan eğitim yapılmaya çalışılsa da aslında “acil uzaktan eğitim” olarak adlandırılabilir olan bu uygulamalar altyapı eksiklikleri, pandeminin öğrencilerde, öğretmenlerde, velilerde ve toplumda yarattığı şok etkisi, bununla ilgili çalışma ve plan program eksikliği gibi nedenlerle öğretmenlerin iyi niyetli çabalarından öteye geçmedi. Ancak dünyada ve Türkiye’de pandemiye dair tüm bilimsel veriler pandeminin 2-3 yıl gibi bir süreyi kapsayan dönemde sona ermeyeceğini tüm açıklığıyla ortaya koysa da 2020-2021 Eğitim- Öğretim yılına uzaktan eğitimle başlanan Türkiye’de aradan geçen sürede (pandeminin başladığı Mart ayından okulların açılması gereken Eylül ayına kadar) uzaktan eğitime yönelik hiçbir plan, program, altyapı, müfredat ve eğitim içeriğinin hazırlanması, tüm öğrencilerin uzaktan eğitime erişimini sağlayacak gerekli teknolojik donanımın sağlanmaması, öğretmenlere uzaktan eğitime dair bilgilendirme yapılmaması çok önemli sorunları da beraberinde getirmiştir. Bunun yanı sıra her ne kadar Milli Eğitim Bakanı her duruma uygun bir planlarının olduğunu iddia etse de süreç içinde kararların anlık değişmesi, gün içinde farklı yönetmelik ve yazıların yayınlanması, bu yazılarda anlaşılır bir dil kullanılmaması ve muallak ifadelerin olması süreci daha da içinden çıkılmaz bir hale getirmiştir. Bu süreçte yaşanan temel sorunlara baktığımızda bunların pandemi öncesi eğitimde var olan tabloyu daha da ağırlaştırdığını söylemek mümkündür.

Uzaktan Eğitimde Erişim Sorunu ve Artan Eşitsizlikler

Uzaktan eğitim yapılan bu süreçte yaşanan en büyük sorunlardan biri öğrencilerin eğitime erişimde yaşadıkları imkansızlıklar ve eşitsizlikler olmuştur. Zira ihtiyacı olan öğrencilere uzaktan eğitime erişim sağlayabilecekleri tablet ya da bilgisayar verilmemiş, bu çocuklar (eğer evlerinde bir televizyon varsa) sadece, pandemi döneminde kurulan TRT EBA kanallarında verilen etkileşimsiz, tek taraflı anlatıma dayalı derslere mahkûm edilmişlerdir. MEB’in kendi verilerine göre bu dönemde devlet okullarında okumakta olan yaklaşık 6 milyon çocuk uzaktan eğitime erişememiştir*. İnternetin olmadığı bölgelerde çocuklar internete erişim

* <http://yegitek.meb.gov.tr/www/sayilarla-uzaktan-egitim/icerik/3124>

sağlamak için kilometrelerce mesafelerdeki noktalara yürümek zorunda kalmıştır. Bunun yanında uzaktan eğitime erişebilen öğrencilerin %65'i de derslere cep telefonu ile katılmıştır. Cep telefonunun bir eğitim aracı olmadığı derste anlatılan konuları, paylaşılan belgeleri takip etmeye fırsat sunmadığı açıktır. Bunun yanında aynı evde birden fazla çocuk uzaktan eğitime erişmek zorunda kaldığında ve evde sadece bir cep telefonu olduğunda çoğu zaman sırayla derse girmek zorunda kalmışlar ve programı tam olarak takip etme fırsatları olmamıştır. Bu durum uzaktan eğitimde derslere katılımı etkilemiş, sınıf mevcutlarının ancak yarısıyla ders yapılabilmektedir.

Özel okullar ise, tam tersine sürecin başından itibaren hem öğrencilerin derse katılım için teknolojik aletlere erişimlerinin olması, hem de kendi alt yapılarını oluşturmaları nedeniyle erişim ve katılım sorunu yaşamamışlardır. Hatta bir kısmı yasaklara rağmen yüz yüze eğitime devam etmiştir. Benzer şekilde nitelikli diye adlandırılan ve sınavla öğrenci alan devlet okullarında erişim ve katılım oranları daha yoksul bölge okullarına göre daha yüksek olmuştur. Bu durum okullar arasında zaten var olan eşitsizliklerin daha da artmasına, uçurumun daha da büyümesine yol açmıştır.

Uzaktan Eğitimde Teknoloji Kullanımı ve Ders İçerikleri

Pandemi döneminde en çok sorun yaşanan alanlardan biri de uzaktan eğitimde teknoloji kullanımı ve bu alanda karşılaşılan yetersizlikler olmuştur. Zira öğretmenlerin önceden uzaktan eğitime dair bir eğitim almamış olmaları, MEB tarafından uzaktan eğitim yapmak üzere oluşturulan Eğitim Bilişim Ağı (EBA) platformunun yetersizliği birçok soruna ve eğitim öğretimin aksamasına yol açmıştır. EBA'nın yetersiz kalmasıyla, ya da Bakan'ın deyiimiyle aşırı talep sonucu çökmesiyle*, öğretmen ve öğrenciler güvenlik sorunları olan çeşitli uzaktan eğitim araçlarına yönlendirilmiş ve bu süreçte derslerin bir takım art niyetli insanlarca sabotaj edilmesi söz konusu olmuştur. Öğretmenler kendi başlarına bırakılmış, kendi derslerini yapacak çözümleri kendilerinin bulması istenmiştir.

Burada da özel okullar ya da veli desteği olan bazı devlet okulları, kendi uzaktan eğitim platformlarını kurup buralar aracılığı ile daha güvenli ders işlerken; diğer devlet okulları sık sık çöken EBA'ya ya da hiçbir güvenlik önlemi olmayan lisanssız platformlara mahkûm edilmiş ve bir anlamda sistem dışına itilmişlerdir. Bu durum milyonlarca liralık bir yatırım olan FATİH projesinin de en işe yarayacağı bu dönemde âtıl kaldığını gözler önüne koymuştur.

* <https://www.sozcu.com.tr/2020/gundem/son-dakika-eba-coktu-cok-kalabalik-uyarisi-6048943/>

Uzaktan eğitim sürecinde ders içerikleri de sorunun başka bir boyutunu oluşturmaya devam etmektedir. Zira sınava dayalı eğitim mantığıyla, müfredat sadeleştirilmemiştir. Oysaki mevcut müfredat sınıf içinde ve yüz yüze ders işlemek üzere hazırlanmıştır ve uzaktan eğitime uygun değildir. Diğer taraftan benzer şekilde yüz yüze eğitimde kullanılan ders kitaplarının da aynı haliyle uzaktan eğitimde kullanılmasına devam edilmektedir. Bu da beraberinde birçok sorunu getirmektedir. Kitapta yer alan ve sınıf içinde yapılması gereken çoğu etkinliğin uzaktan eğitimde ve sanal ortamda yapılabilmesi mümkün değildir. Bu sorunları aşmak yine öğretmenlere bırakılmış, bakanlık tarafından uzaktan eğitimi destekleyecek materyal sağlanmayan öğretmenler bir taraftan yapılacak olan sınavlar dolayısıyla müfredat yetiştirmeye çalışırken diğer taraftan dersleri etkili ve verimli anlatabilmek için çareyi ya kendi ders içeriklerini kendileri hazırlamak zorunda kalmışlar ya da ücret karşılığı piyasadan hazır ders içeriği ve sunumlar temin etme yoluna gitmişlerdir. Her iki durumda da öğretmenler ya fazladan emek ya da para harcamaya mecbur bırakılmışlardır.

Uzaktan Eğitim Sürecinde Etkileşim ve İletişim Sorunu

Yazının başında da belirtildiği gibi literatürdeki tanımlarına bakıldığında pandemi döneminde uygulanan uzaktan eğitimi daha çok “uzaktan acil öğretim” olarak tanımlamak mümkündür. Zira bu dönemde çocuklara sadece bir takım teknolojik aletler kullanılarak öğretim yapmaya ve müfredatta yer alan konular verilmeye odaklanılmıştır.

Karşılıklı iletişimin ve etkileşimin çok sınırlı olduğu bu süreçte kameraların kapalı olması, ses kontrolünün çoğu zaman öğrencide olması gibi nedenler derslerin etkili ve verimli olmasını engellemiştir. Çünkü bu koşullar altında öğrencinin dersi dinleyip dinlemediği, orada olup olmadığını görmek mümkün değildir. Öğrencinin orada olduğu zamanlarda da gözlerini görmediğiniz öğrencilerle iletişim kurmak, anlayıp anlamadıklarını fark etmek, öğrenmenin gerçekleşip gerçekleşmediğini kontrol etmek oldukça güçleşmiştir. Bu dönemde dersin belirleyici sorusu “sesim geliyor mu” olurken, derste var görüldüğü halde derse katıl(a)mayan, söz almayan, konuşmayan öğrencilerin mazereti ise çoğunlukla “mikrofon yok” olmuştur.

Ders işlenişine yönelik karşılaşılan sorunlardan bir diğeri de normal şartlarda kendine özel alanında ve özerk olarak işlenen derslerin uzaktan eğitimde aile içinde herkese açılması olmuştur. Bu durum velilerin derse müdahale etmesinden, öğretmenin kıyafetine karışmasına kadar birçok olumsuz sonuca yol açmıştır. Böylelikle bir anlamda kamuya açılan ders-

ler yoluyla dersliğin ve derslerin kendine özgü özerk olma hali ortadan kalkmış, çeşitli müdahalelere açık hale gelmiştir.

Okulların Açılması ve Yüz Yüze Sınavlar

Pandemi süresince dünyada birçok ülkede okullar belirli kriterlere göre yüz yüze eğitime açılmıştır (Vaka sayısının nüfusa oranı, derslik başına düşecek öğrenci vb). Ancak Türkiye’de ilk kapatılan kurumlar olan okullar, pandemi süresince de açılan/açılması için en az çaba sarf edilen yerler oldu. İktidar halihazırda üstünde yük olarak gördüğü eğitimi böylelikle AVM’lerin, turizmin, fabrikaların gerisine attı. Dönem dönem okulların seyreltilmiş bir biçimde yüz yüze eğitime açılmasında da Dünya Sağlık Örgütünün kriterleri değil okul içinde yapılacak sınavlar, merkezi sınavlar ve özel okulların öğrenci kayıt dönemleri belirleyici oldu. Eşit koşullarda eğitim almamış, hatta bazıları eğitime hiç erişememiş çocuklara yüz yüze sınav yapmaktaki ısrar ancak bu çocukları gözden çıkarmak, sistemin dışına itmek, özel okullara öğrenci kazandırmak gibi amaçlarla açıklanabilir. Özellikle de sadece sınava girecek olan 8. ve 12. Sınıflar için yüz yüze eğitime öğretmenlerin ve öğrencilerin hayatlarını riske atma pahasına her şartta devam edilmesi, bu çocukların devam ettiği kursların kapanma dönemlerinde bile muaf olması, sınav müfredatında herhangi bir seyreltilme yapılmamış olması eğitim sistemini yapılandırmada sınavların oynadığı rolü de gözler önüne sermektedir. Eğitime erişimde eşitliği sağlamadan, sınavlara girme konusunda eşitlik sağlanması eşitsizlikleri üretmekte, derinleştirmekte; alt sosyo-ekonomik sınıflardan gelen öğrenciler bu yolla adeta cezalandırılmaktadır. Sınavlar yoluyla eğitimde özelleştirme artmakta, toplum sınıflara ayrıştırılmakta, mevcut sınıflar yeniden üretilmekte, var olan eşitsizlikler meşrulaştırılmakta dahası yine sınavlar üzerinden rıza üretimi sağlanmaktadır.

Öğretmenlerin Yaşadıkları Mesleki Sorunlar

Türkiye’de öğretmenlerin devlette kadrolu, sözleşmeli, ücretli gibi çeşitli statülerde çalışıyor olmaları halihazırda bir takım özlük hakları, ücret, tayin, örgütlenme, öğretmenler arası birlik ve dayanışmanın sağlanamaması gibi çeşitli alanlarda sorunlara yol açarken, pandemi dönemi mesleki anlamda farklı problemleri de beraberinde getirmiştir. Örneğin bu dönemde ücretli öğretmenlere ders ücretlerinin ödemesi yapılmamış, bu öğretmenlere aldıkları ücret karşılığında pandemi sonrası bu dersleri tekrar verme gibi (uygulanması imkansız) sorumluluklar yüklenmiş; dahası ücretli öğretmenler sistem dışına itilmiştir.

Uzaktan eğitim sürecinde öğretmenler, öğrencilerle iletişime geçmeleri için çeşitli telefon uygulamaları üzerinden gruplar oluşturmaya zorlanmış, öğretmenlerin özel hayatının gizliliği ihlal edilmiştir. Yine ders saatleri mesai saatleri dışında EBA'nın çalışma saatlerine göre ayarlanmış, öğretmenlere (ve tabi ki öğrencilere) akşamın geç saatlerinde ya da hafta sonuna ders ataması yapılmıştır. Hafta sonu ya da akşam yapılan dersler için fark ücreti ya da öğrencinin katılmadığı dersler için ek ders ödemeleri yapılmayarak Anayasa'da yer alan angarya yasağı ihlal edilmiştir. Özellikle pandeminin ilk dönemlerinde öğretmenler görev tanımları dışında çalışmaya (VEFA sosyal destek birimleri, filyasyon ekipleri, vaka takibi) zorlanmıştır.

Özel okullarda çalışan öğretmenler bu dönemde çok daha yoğun bir emek sömürüsüne maruz kalmışlar, evden verebilecekleri uzaktan eğitim dersleri için okula gelmeye, fazladan ders yapmaya mecbur bırakılmışlardır. Özel okullar rekabet gücünü artırmak ve "müşteri" çekebilmek için öğretmenlere görev tanımları dışında işler yüklemekten kaçınmamış, bu süreçte attığı her adımda özel okulları düşünen MEB, öğretmenlerin haklarını koruma yönünde bir girişimde bulunmamıştır.

Sonuç Yerine

Pandemi döneminde uygulanan uzaktan eğitimin Türkiye'de öğretmenlerin özverisi ve fedakarlıklarıyla yürütüldüğünü söylemek abartı olmayacaktır. Zira devlet tarafından kendilerine hiçbir teknolojik altyapı, ders içeriği sağlanmayan öğretmenler bunları kendileri temin etme yoluna gitmişler, dahası imkansızlıklar nedeniyle eğitime erişemeyen öğrencilerin sorunlarını çözmek için zaman zaman kendi bütçelerinden pay ayırmışlardır.

Bu dönemde MEB sürekli değişen kararları ile kafaların daha da karışmasına yol açmış, bazen aynı gün içinde birbiriyle çelişen kararlar almıştır. Bu durum plansızlığın, bilimsel verilere göre hareket etmemenin bir sonucudur. Süreç içinde öğrencilerin ve öğretmenlerin psikolojik olarak desteklenmesine, öğrencilerin okulla bağının kopmamasına yönelik ya da dezavantajlı öğrenciler için herhangi hiçbir çalışma yapılmamıştır. Çocuk işçiliği, okul terkleri hızla artarken, Milli Eğitim Bakanı domates tarlasında çalışan mevsimlik tarım işçisi ailelerin çocuklarını tarlada ziyaret edip onlardan domates alıp onlara kitap vermiş, öğretmen ve idarecilere de bu çocukları tarlalarda ziyaret etmelerini önermiş*; ancak bu çocukların tarlalardan çıkarılıp eğitime kazandırılması için

* <https://twitter.com/ziyasehcuk/status/1285907213870075905>

herhangi bir adım atılması konusunda hiçbir şey yapmadığı gibi herhangi bir söz de söylememiştir. Bu durum çocukların bizzat iktidar eliyle eğitim sistemi dışında bırakılmasına, ucuz iş gücü olarak kaderlerine terk edilmesine en çarpıcı örnek olarak hafızalarda yerini almıştır.

Kısacası bu dönemde eşitsizlikler daha da artar ve artık saklanamaz hale gelirken, sınavlar ve özel okulların çıkarları göz önünde bulundurulacak alınan kararlar bu eşitsizlikleri yok etmeye ya da azaltmaya değil daha da derinleştirmeye yönelik olmaya devam etmektedir. Bu koşullar altında pandemi sonrası eğitim sisteminde çok daha büyük sorunlarla karşı karşıya kalınması kaçınılmazdır.

Toplumsal ve Kültürel Yaşamın Kaynağı Olarak Tiyatro

Pınar KIZILHAN*

Taklit ve Oyun (Homo Ludens)

İnsan, dilin haberleşmeye yeterli olmadığı çağlarda, ayinleri ve av dönüşü yaşananları dile getirmek için anlatım aracı olarak taklidi kullandı. Neolitik şehir, Çatalhöyükte, duvar resimlerinde görülen sırtlarında pars derisi, ellerinde yay ve oklarıyla dans eden geyik avcısı dansçıları resmeden bu gibi ayinler, bir süre sonra seyirlik oyun niteliği kazandı. Avcılıktan tarıma geçişte, bu törenler çok daha ayrıntılı ve gösterişli olup mevsim dönüşlerinde ölüm ve dirilme mitoslarına dayandırılmıştır (And, 1973). Tiyatronun ve tiyatro biliminin temelinde “mimos” (düşünceleri, duyguları yüz ve beden anlatımı ile) sunma vardır (Özgü, 1970). Yakın Doğu’da anlatma sanatının en karakteristik özelliği taklit sanatıdır (Lytko,1995).

Tragedya

Tragedyanın, Antik Yunan Uygarlığında M.Ö. 7. ve 6. yüzyıllarda Tanrı Dionysos onuruna yapılan törenlerde söylenen dinsel tören ezgisi (dithirambos) şarkılarından doğduğu varsayılmaktadır. Bu koro şarkılarını söyleyenler, Dionysos’un kutsal hayvanı teke kılığında şarkılar söyleyip dans ediyorlardı. Korobaşı (koryphaios) koronun, anlatımına dramatik öğelerin katılmasını sağlamıştır (Lytko,1995). İlk kez İkaryalı halk ozanı Thespis, koroya yanıt vereni (hipokrites) eklemiş ve tiyatronun diyalog çekirdeği oluşturulmuştur. İkaryalı halk ozanı Thespis’in, bilinen ilk yazar ve oyuncu olduğu düşünülmektedir (Yüksel, 2009).

Yunanca teke anlamına gelen “tragos” sözcüğüyle şarkı anlamına gelen “aoide” sözcüğünün birleşmesiyle bu konuşmalı şarkı, tragedya (tragoidia) adını alarak bir sanata dönüşmüştür (Şener, 2004). Halk kültüründe, halk epiği, doğaçlama yoluyla söylenen şarkı ve şarkıya eşlik eden çalgıya dayanır. 8. yüzyılda Homeros’un “İlyada” ve “Odiseya”sı, ardından Hindistan’daki “Mahabharata” ve “Ramayana” bunlara örneklerdir. Her biri balladlı diyalog veya şarkılardan kurulu bir bütünlüktür (Lytko,1995).

* Öğr. Gör. Dr. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Temel Eğitim Bölümü Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı p.leibniz.k@gmail.com

Nietzsche, “Müziğin Ruhundan Tragedyanın Doğuşu”nda, Apollon ve Dionysos karşıtlığının, sanatın gelişmesini sağlayan iki Tanrısal güç olduğunu söyler. Dionysos, taşkınlığı, dansı, neşeyi, coşkuyu; Apollon, uyumu, akli, düzeni, ölçüyü, ahengi temsil eder. Bu iki karşıtlık, tragedyanın sentezini oluşturur.

Halk Kültürünün Ana Kaynağı: Karnaval Geleneği, Grotesk, Şenlik

Tiyatro tarihinde önemli olan karnaval, Rönesans şenlikleri, yaşama Dionysosçu perspektiften bakmaktır (And, 2019). Batı kültüründeki karnaval geleneği, dini törenlerde ayrıcalıklı bir yer edinmiştir ve büyük bir sosyal güce sahiptir. Deliler Bayramı, Eşek Bayramı, Paskalya Gülmece-leri, Noel Eğlencesi bilinen karnaval zamanlarıdır. Bahtin’e göre karnaval, antik dönemlerde, insan yaşamında büyük bir öneme sahipti. Roma’da Satürn Bayramı, Rönesans döneminde daha da önem kazanmıştır. Halk kültürünün ana kaynağı, karnaval geleneği, toplumsallığın, bir arada yaşayışın doğal sonucu olarak on binlerce yıllık geçmişe sahiptir (Akçam, 2010).

“Halk Tiyatrosu,” M.Ö.7.yy’da Dor kavimleri arasında dramatik etkinliklerle başlamış, M.Ö.5.yy’da Sicilyalı Epichormus’la İtalya’da gelişmiştir. Bu ülkedeki gelişimi sırasıyla; Phlyakes oyunları, Attellan farsı, Roma mimusu, Ortaçağ’ın gezginci soytarı oyuncular, Commedia dell’Arte (İtalyan Halk Tiyatrosu Geleneği), opera komik, melodram ve vodviller oynayan gezginci tiyatro topluluklarına kadar uzanmıştır (Çiğdem, 2005). Commedia dell’Arte, çeşitli ülkelerin tiyatro yaşantılarını derinden etkileyen doğaçlama komedi İtalyan Halk Tiyatrosu Geleneğidir (Suner, 2007). Çiğdem’in (2005) belirttiği üzere Halk Tiyatrosu, yaşama güler yüzle bakar, yaşamı düzeltilebilir ya da düzeltilmesi gereken bir süreç olarak görmez. Yaşamın içinde kötü olanı görür ama bunlardan bahane olarak yararlanır.

Rönesans ile birlikte, aklın ergin olma durumuna gelmesi, aydınları, bireye yöneltmiştir. Bahtin’e göre “Rabealis ve Dünyası” edebiyatın karnavallaştırılmasıdır (Akçam, 2010). François Rabelais’in Rönesans Dönemi yapıtı “Gargantua”da insan, mizahla karışık ve tüm sıradanlığıyla anlatılır. Rabelais’e göre insan, eylemsel eksenin güçlü öznesidir (Yılmaz, 2016).

Bahtin’in karnaval sözcüğüyle adlandırdığı, dönemsel, coşkulu, eğlenceli yaşam biçimi, Türk Kültürü’nde ise şenlik anlamını taşır. Osmanlı Devleti’nde şenliklerin şenlikçibaşısı (Sûr Eminî) Avrupa Şenlikleri’ndeki mimarbaşı gibi yetkin görev üstlenir, hazineden bu oyunculara önemli miktarda ödeme yapılırdı (And, 2019). Köy Enstitüsü çıkışlı yazarların yapıtlarında da grotesk (tuhaflik) halk kültürüne ait çoğul söy-

lem başat ögedir. Groteskin özü, yaşamın çelişkili ve çift taraflı bütünlüğünü sergiler. Bu metinler, dogmaya, tekil bildirimlere karşı groteski (tuhaflikları) öne çıkarmışlardır (Akçam, 2011).

Türklerde Teatral Yaşam

Türkler’de, Şölen, Topluca ava çıkma ve Yuğ (Mâtem) gibi temsili bir karakter taşıyan, teatral törenlerin olduğu bilinmektedir. 1934’te Yugoslav araştırmacı M. Nikoliç, Belgrad radyosunda, Türkler’in, epik türdeki bir oyunun M.Ö. 2000 yılında, Çin Sarayı’nda oynandığı, Cumhuriyet gazetesi ile Dârülbedâyî Dergisine de yansır. Cengiz Han’ın oğlu Ogeday ve Selçuklular döneminde oyunlar temsil edilmiştir. Bizans imparatoru Alexius Comnenos’un kızı Anna Comnenos’un “Alexiade” adlı hatıraları kaynak gösterilerek aktarılan bilgide; I. Kılıçarslan zamanında, Selçuklu-Bizans savaşı, imparator Alexius’un hastalığı ileri sürülerek ertelenmiş, Selçuklular, hastalığın bahane olduğunu anlatan bir oyunu Bizans elçilerine sarayda oynamışlardır. İslâm’ın kabulünden sonra da doğum şenlikleri, Mevlevî ve Bektaşî törenleri, savaş oyunları ve zafer şenlikleri Türkler’de teatral bir yaşamın varlığını doğrular. Topluca yapılan bu törenler, aksiyon ve seyirlik özelliği barındırır (Töre, 2009). Belirli günlerde oynanan oyunlar da bu yolla bolluk, bereket sembolü haline gelmişti (Akt. Mezkit Saban: 2020; Düzgün 2002). Sibiryâ Sahası destan metinleri incelendiğinde de Türkler’de cinsiyet ayrımı bulunmadığı ve kadının negatif ayrımcılığa maruz kalmadığı görülmektedir (Bal, Alp Kayabaşı, 2019). Dolayısıyla tiyatro, toplumsal yaşamda olup bitenlerle en çok iç içe olan bir sanat dalıdır (Tuncay, 2007).

Geleneksel Türk Temâşası (Tiyatrosu)

Tiyatro araştırmacıları, ulusal tiyatronun iki ana kaynağına dikkat çekmişlerdir. Birincisi, bolluk törenlerine bağlı Anadolu köylüsünün yaşattığı Köy seyirlik oyunlarıdır. İkincisi, kentlerde gelişen Karagöz, Meddah, Ortaoyunu gibi Geleneksel Halk Tiyatro ürünleridir (And, 1973; Erkoç, 1995). Bu bölümde köylerde ve kentlerde gelişen Türk Tiyatrosundan söz edilecektir.

Köylerde Gelişen Tiyatro, Köy Seyirlik Oyunu

Anadolu köylüsünün, oyun yapma geleneğinden yola çıkarak yansıladığı köy seyirlik oyunları ritüel kökenlidir (Tekerek, 2007). Yakın Doğu’ya özgü bolluk törenleri, Avrupa’da olduğu gibi Anadolu’da da görülmüştür (And, 2019). Kuşaktan kuşağa aktarılan bu oyunlar, ritüeller gibi kalıplaşmış söz ve hareketlerin tekrarlanmasıdır (Karacabey, 1995).

Bu oyunlar, törensel ve eğlence amaçlıydı. Törensel nitelikli oyunlar dörde ayrılabilir: Birincisi, hayvancılıkla geçinen köylerde koyunların çiftleşmesi için “Koçkatımı,” koyunların dişi ve ikiz kuzulamaları için “Saya Gezme,” koyunların sütünün bol olması için ilk sağımında “Berî” törenleridir. İkincisi, tarımla geçinen köylerde ürünün bereketli olması için “Hasat Önü,” “Hasat Sonu” adlı oyunlardır. Üçüncüsü, “Güneşi Karşıla-ma,” dördüncüsü, doğum ve ölüm törenleridir. Eğlence amaçlı oyunlar, günlük yaşamı konu alan özgün oyunlardır. Köylü, doğayı büyü veya törenle etkileyemeyeğinin bilincindedir. Kendi yaşamını daha iyi sürdürebilmek için eğlence amaçlı oyun çıkartır. “Tarla Sürme” oyunu gibi, oyun-ların en önemli yönü, köylümüzün tiyatro yapma ya da seyretme isteğini ortaya koyması, tiyatroya gereksinmesidir (Karadağ, 1995).

Köy Tiyatrosu ya da dramatik folklör, Ali Rıza Yalın tarafından “Cenup’ta Türkmen Oymakları”nda derlenmiştir. Köy seyirlik oyunlarını halk edebiyatı kapsamında ilk defa derleyense Ahmet Kutsi Tecer’dir. Tecer’le birlikte, Mehmet Tuğrul, M. Ali Çamlıca ve Feridun Ankara da köy seyirlik oyunları derlemiştir Ayrıca Türk Tiyatrosu’na özgün bir kimlik kazandıran Tecer’in oyunlarında Türkiye’deki kültürel değişim kendini gösterir (Kazmaz, 1950).

Kentlerde Gelişen Tiyatro; Meddah, Karagöz ve Ortaoyunu

Geleneksel Türk Tiyatrosu, güncel tiyatro geleneğinin öncesini ifade etmek için kullanılan terimdir (And, 2019). Karagöz, Ortaoyunu ve Meddah yazılı metne bağlı olmayan geleneksel Türk Tiyatrosu olarak adlandırılır. Tekerek (2001) açık biçim göstermecî tiyatro anlayışı içinde yer alan Halk Tiyatrosu geleneğimizde soyutlamanın etkilerinin görül-düğünü belirtir. Benzetmecî üslupta, sahnedeki oyun, bütün ayrıntıları ile hayata benzetilmeye, hayatı olanca natüreliliği ile sahneye aktarılır-ken, göstermecî üslup ise, teatral olana, çeşitli mecazlara, simge ve sem-bollere, çarpıtmalara, kaba ve grotesk figürlere, abartılara, karikatürleş-tirmeye başvurur (Ünal, 2018).

Gölge Tiyatrosu Karagöz, (Zıll-i Hayal) 12. Yy

Sahne Sanatçıları: Nazîf Efendi, Hayalî Memduh ve Hayalî Küçük Ali

Orhan Gazi zamanında, Şeyh Küşteri, Arap toplumsal yaşamından 12. yy’da doğmuş oyun olan, “tayf-ı hayal”i, Ahmet Vefik Paşa eserleri düzeyinde Türkçeye uyarlamıştır. “Tayf-ı hayal”de Karagöz’e denk ola-rak, oyunun temel direği, davranışları garip, patavatsız, sözü ölçsüz, yarı saf, bu saflık altında alaycı, dokunaklı söz söyleyen bir tip, bunun karşısında da “Reis” diye adlandırılan, yol, yöntem ve görgü kurallarını

bilen Hacivat'tan başka biri değildir. Karagöz, sınıf farkı gözetmeksizin dinleyiciye hitap etmiştir (Sevengil, 2014). Gölge oyununda, amaç toplumsal eleştiri yapmaktır. Karagöz oyunu, adını oyunun başkişisinden alır (And, 1973). Bu oyun, Osmanlı'nın 17. yüzyıl sonrası yoksul insanın çelişkilerini yansıtır. Kanlı Nigâr gibi birçok oyunun söyleşileri, bu çelişkiler üzerinedir (Sokullu, 2009).

2009 yılında Karagöz, UNESCO'nun "İnsanlığın Somut Olmayan Kültürel Mirası Temsili Listesi"ne alınmıştır Karagöz oyunlarında köken, tasavvufî ilgisi ve modernleştirme çabaları bu konuda çözüm bekleyen konulardır (Düzgün, 2014). Geleneksel Türk Tiyatrosu, şiir, müzik, dans gibi ritmik unsurlara yer vermektedir. Karagöz, Meddah ve Ortaoyunu'nda manzum kısımlar, hem süsleyici hem tamamlayıcıdır. Türk Halk Tiyatrosu içinde şiir, en çok Karagöz oyununda görülür (Tunçel, 2007).

Hayalî Küçük Ali, Karagöz oynatmanın yanı sıra, çok güç bir zanaat olan suret kesme işini de yapan son ustalardandır (Sevengil, 2014). Nazif Efendi, Hayalî Memduh ve Hayalî Küçük Ali olmak üzere Karagöz sanatçılarından derlenen oyunların bir kısmı arşivlerdedir, bir kısmı da yayımlanmıştır (Düzgün, 2014). Adana Tiyatro Derneği ve Adana Büyükşehir Belediyesi Şehir Tiyatrosu'nun kurucularından, oyuncu-egitmen ve kukla sanatçısı Mahmut Hazım Kısakürek, sahne kültürümüz Hacivat ve Karagöz oyunları ile birçok uluslararası festivale katılmış, kendini Hacivat ve Karagöz'ü yaşatmaya adanmıştır.

Meddahlık, 16. yy-17.yy

Sahne Sanatçıları: Bülbanlâl, Ömer, Meddah Mustafa Cenânî, Tıflî Ahmet Çelebi, Meddah Tahsin Efendi, Yağcı İzzet, Aşkî Efendi, Surûrî

Meddah, bir anlatı türü olmakla beraber, söyleşmeli, taklitli, ses değiştirerek kişileştirmeli dramatik özelliğe sahiptir. Meddahların dağarcıkları çok zengindir. İslam kaynaklarından, Türk hikâye, masal ve efsanelerden, Battal Gazi, Kerbelâ olayı, İran kaynaklarından efsaneler, şehnâmeler, destanları işlemiştir. Meşrutiyet Dönemi'nde tiyatro oyunları meddahlarca söylenmiştir (And, 2019). Meddah, tek kişilik bir tiyatrodur. Meddahlar çoğunlukla bedesten tellâllığından yetişmektedir (Aksel, 2019). İyi eğitilmiş meddahlar, padişah ve vezirlere musahiplik ve nedimlik gibi görevler yapardı. Selçuklu hükümdarlarının saraylarında ozanlar, kıssahanlar ve meddahlar bulunmuştur. Yıldırım Bayezid'in musahiplerinden, Kör Hasan adlı güldürü ustası, kadınların affını sağlamasıyla tarihe geçmiştir. Kıssahan Mustafa, Bülbanlâl ve Ömer ise Fatih Sultan Mehmet'in nedimleriydi (Sevengil, 2014).

İstanbul Meddah gösterisi, bir hikâye anlatıcısının, seyirci topluluğuna taklit kullanarak bir hikâye anlatması ve canlandırmasıdır. Meddahın genel imgesi, ahşap bir sandalye, baston, omzunda büyük bir mendil ya da makramedir (Sekmen, 2010). M.Ö. 6. Yüzyılda Gezginci Tiyatro öncüsü, Thespis, ilk anlatıcı oyuncuydu (Lytko, 1995). Eski Türklerde, ulusal menkıbeleri, sazıyla manzum okuyan kişilere ozan denilirdi. Timur'dan beri sarayda kıssahanlar varolmuştur. Meddah/kıssahan/şehnamehanlar, 14. yüzyıldan itibaren Anadolu Bey'lerinin saraylarında ozanlarla birlikte yerini almıştır. Kahvehanelerden saraylara, her toplumsal sınıfta insanlar için çeşitli hikâyeler anlatmış, ince nükteleriyle halkı eğlendirmişlerdir (Sevengil, 2014; Bars, 2019). Meddahlık geleneği, elektronik kültür ortamında, yerini anlık güldürü odaklı stand-up'a bırakmıştır (Bars, 2019).

3. Murat, kıssahanlara, meddahlara ve müziğe çok ilgiliydi. 3. Murat döneminde yaşamış ve ilgi gören Meddah Mustafa Cenânî, iyi eğitim görmüş, kara ve deniz savaşları hikâyelerini ve peri, tılsım efsanelerini, Arapça, Farsça ve Türkçe manzum şekliyle anlatırdı. 4. Murat'ın musahhip ve nedimi Tiflî Ahmet Çelebi, iyi eğitilmiş ve çok ünlüydü. Vezir toplantılarında Şehnâme okurdu, çocukken şiirler yazdığından, Tiflî mahlasını almıştı. 4. Murat, Mehmet Çelebi, Muslî Çelebi, Çıfıt Hasan, Sarı Çelebi, Çakmak Çelebi adlı meddahlara çok değer verdi. Meddahlar aynı zamanda taklitçiydiler. Özellikle, yöresel ağızlar taklit edilerek hikâye anlatılırdı (Sevengil, 2014).

19. yy'ın ünlü Meddahlarından Aşkî Efendi, kimin taklidini yapmak isterse onun başlığını giyerdi. Bu meddahın, eski borulu gramafon plâklarına kendi bestelediği, Acem türküleri ve taklitleri kaydedilmiştir. Dinleyicileri, Bâb-ı Âli yazarları gibi seçkinler de olan Surûrî de son devrin en güçlü meddahlarındandı. Surûrî, Hüseyin Rahmi Gürpınar'ın romanlarındaki fıkraları anlatmak istemiş, ancak kendisinden izin alamamıştır (Aksel, 2019). 19. yy meddahlarından Yağcı İzzet ise taklitte ünlüydü (Lytko, 1995). Şehremini Cemil Topuzlu zamanında ilk defa açılan Gülhane Parkında, Meddah Tahsin Efendi, meddahlık sanatını icra etmiştir.

Gordlevski, meddah Aşkî Efendi hikâyelerini dinlemiştir ve kaydetmiştir. Aşkî Efendi İstanbul, Selanik ve İzmir'de de tanınmıştır. 2-3 saat sahnede kalır ve Edmon, Jenevyova, Tahir ve Zühre, Ferhat ve Şirin, Leyla ile Mecnun, Helvacı güzeli, Mirasyedi, Tatar kızı, yorgancı Sadık, Bin bir direk, Kerem ile Aslı halkın hikâyelerini doğaçlama anlatırdı (Gordlevski, ve Dıykanbayeva, 2014). Anlatıcılar, repertuvarına göre mesnevîhan, şahnâmehan olarak tanınırdı. Meddahlar müderris, şair olduğu gibi düzenli öğrenim görmemişse de, zeki ve yetenekliydi (Se-

vengil, 2014). Meddahlık, 2009 yılında “İnsanlığın Somut Olmayan Kültürel Mirası Temsili Listesi”ne aktarılmıştır (Düzgün, 2014).

Ortaoyunu, Pişekâr ve Kavuklu, 16. yy

Sahne Sanatçıları: Abdürrezzak Efendi, Kel Hasan, Kavuklu Hamdi, Pişekâr Küçük İsmail, Abdi, İsmail Dümbüllü, Komik-i Şehir Naşit Özcan

Ortaoyunu, perdeden yere inmiş Karagöz’dür. İstanbul’da yetenekli şubedebazların bir kolu olarak 16. yy’dan itibaren Ortaoyunu’na dönüşmüştür. Zurna, çifte nağra ve davuldan oluşan bir saz topluluğu bulunur, raks etrafında tuhafıklar yapan kişiye “Tiryakî,” ardından yapılan fasıla “curcuna” denirdi. Ortalık sessizleşince, başında dilimli kavuğu, onurlu edasıyla Pişekâr yerlere kadar eğilip halkı selamlar, “çalsın sazlar, efendilerime seyrettireyim” dedikten sonra sazlarla oyun kişileri alana gelir, oyun başlardı. Her oyun başlangıcından sonuna kadar tekerlemlerle doludur (Sevengil, 2014).

Ortaoyunu, Türk Toplumunun doğaçlamaya dayalı Halk Tiyatrosudur (Ünal, 2018). Konur (1995)’a göre Ortaoyunu, seyircinin ortasında oynanan, müzik, dans, taklit gibi unsurlardan yararlanan Geleneksel Halk Tiyatrosu örneğidir. Ortaoyunu’nun, Commedia dell’Arte’ye (İtalyan Halk Tiyatrosu Geleneği) benzediği varsayımını savunanlar, Türkçe’ye İtalyanca’dan geçen teatro-tiyatro, prova-prova, compagnia-kumpanya, pagliaccio-palyaço tiyatro ile ilgili diğer sözcükler olduğunu da idda etmişlerdir (Ünal, 2018).

Ortaoyunu’nda, “Kavuk Devirme,” “Pabuç Sektirme,” “Çene Yarıştırma,” “Etek Savurma” gibi bir hünerler, Türk tarihindeki önemli evreleri gösteren simgelerdir. Pişekâr ile Kavuklu’nun hareketlerinin, töresel ve siyasal gelişmelerin birer soyutlaması olduğu düşünülmelidir (Nutku, 2009). Karagöz ve Ortaoyunları’nda, toplumsal sorunlara ancak birtakım genellemelerle, soyutlamalarla yaklaşılır. Ayrıntılı tartışmalar yoktur. Töreye riayetsizliğin yaygınlaştığından, ahlak değerlerinin sarsıldığından pek çok oyunda yakınıdır. Sergilenen olaylarla, sonuçta eski yetkin değerlere yeniden bağlanılması önerilir (Tuncay, 2007).

Karakter bakımından Gölge ve Ortaoyunu’nun asıl kişileri, “Karagöz” ile “Kavuklu,” “Hacivat” ile “Pişekâr” tüm nitelikleriyle aynıdır (Ünal, 2018). Oyunu başlatan ve bitiren Pişekâr, Hacivat’ın karşılığıdır, görevi hem oyunu hem oyuncularını yönetmektir. Başına al, mavi, sarı, siyah dört dilimli, pamuk sivri bir külah ve daima üstüne kürk giyerdi. Karagöz’ün karşılığı Kavuklu, başına abani sarıklı, dilimli kavuk, sırtına kırmızı çuhadan cebe veya çakşır, altına uzun, boy entarisi giyer, şaldan kuşak bağlardı (Sevengil, 2014).

Abdürrezzak Efendi, ünlü Kel Hasan'ın yetiştiren, kendi adına bir komedi tiyatrosu kuran Ortaoyuncu'dur (Sevengil, 2014). Ortaoyunu, 19. yüzyıl boyunca ayrıca *Kavuklu Hamdi*, *Pişekâr Küçük İsmail* gibi ustalarla geliştirilmiştir. Oyuncuların çoğunun başka meslekleri olmasına karşın *Kavuklu Hamdi*, *Pişekâr Küçük İsmail*, *Abdi*, *Kel Hasan*, *İsmail Dümbüllü* gibi büyük oyuncular, oyunculukla geçinirlerdi (Konur, 1995). Komik-i Şehir Naşit Özcan, 2. Meşrutiyet'ten, Cumhuriyetin ilk yıllarına kadar ortaoyunun Kavuklu, tulûatın ise İbiş tiplmesiyle İstanbul Tiyatrosu'nun aranan ismidir (Özen, 2020). Tarık Buğra, 1970'lerde "İbiş'in Rüyası" adlı eserinde Naşit Özcan'ın hayatını konu almıştır.

Ahmet Rasim, Ortaoyunu'nun, Osmanlı İmparatorluğu'nda yaşamış bütün milletlerin, azınlıkların yaşam biçimlerini, ev, bahçe, hamam v.b. gündelik yaşam kültürüne ait herşeyi yansıttığını belirtir (Sevengil, 2014). Nurullah Ataç ve Melih Cevdet Anday da, Ortaoyunu'nu ciddi bir hüner gösterisi olarak övmüştür. Melih Cevdet Anday, "köşe bucak kahvelerde, arada bir "Odeon rekor" diye kısık kısık seslenen gramafona benzedi tulûatçılık" sözleriyle ortaoyunun unutulduğunu dile getirir (Gürün, 2009).

Temâşâ kelimesi, tiyatro karşılığı olarak kullanılmakta ve çağdaş anlamdaki sahne oyununu karşılamaktadır (Düzgün, 2014). 19. yüzyıl İstanbul Temâşâ hayatında, sıradan insandan aydına ve yabancı sanatkârlara kadar büyük ilgiyle izlenen Hamdi Efendi, üstün başarı gösterdiği "Kavuklu" (baş komik) rolünden dolayı bu adla ün kazanmıştır. Kel Hasan Efendi'ye göre kavuk (baş komik) Türk Tiyatrosu'nun güldürü geleneğinin önemli bir simgesidir. Durmaz (2018) Ortaoyunu'nun karakteri olan Kavuklu'nun kavuğunun, geleneksel tiyatronun ve tulûatın simgesi olarak kişiden kişiye aktarıldığını belirtmektedir. Türk Tiyatrosu'nda güldürü geleneğinin nişanı "Kavuk" Kel Hasan Efendi'den sonra, İsmail Dümbüllü, Münir Özkul, Ferhan Şensoy, Rasim Öztekin ve 2020'de ise Şevket Çoruh'a törenle teslim edilmiştir.

Macar Türkolog Ignác Kúnos, Osman Cemal, Selim Nüzhet Gerçek tarafından ortaoyununda fasıllar, Metin And ve Cevdet Kudret tarafından oyun metinleri derlenmiştir (Konur, 1995). Ortaoyunu, yapısal özellik açısından açık biçim oyun özelliği taşır (Tekerek, 2001) ve Uyumsuz Tiyatro ile benzerlik gösterir (Ergün, 2015). Ferhan Şensoy'un "Ortaoyuncular Topluluğu" Uyumsuz Tiyatro anlayışını, groteski, Commedia dell'Arte oyuncululuğunu (İtalyan Halk Tiyatrosu Geleneği) yansıtan, meddah ve ortaoyununun öğelerini batılı biçemlerle kaynaştırabilen bir oyunculuk çizgisini izlemektedir. Şensoy, İtalyan oyun yazarı ve tiyatro yönetmeni Dario Fo gibi, oyunlarını seyirci karşısında sınamadan yayımlamaktadır (Yüksel, 2009).

Ortaoyunu, perde, sahne gibi Batı Tiyatrosu'nun öğelerinden etkilmesiyle Türk sahne hayatında doğaçlamaya dayalı yeni bir sanat kolu olarak "tulûat" doğmuştur (Konur, 1995; Aksel 2019; Sevensgil, 2014). Küçük İsmail tulûatın doğuşunu şöyle anlatır:

"1887'de ilk defa ortaoyununu sahneye çevirerek tulûat sistemini dört arkadaş icat ettik. "Jön prömiyeye bendeniz, "ihtiyar"a Agâh, "komik"e Hamdi, "tiran"a (hain canı, haydut rolü) Büyük İsmail çıkıyordu. Ağavni ve Aratik adında iki kadın oyuncu da bulduk. Bir orkestra takımı ile Aksaray'daki Şekerci Sokağı'ndaki tiyatrodaki ilk defa tulûat oyununu verdik. Çok iş yaptı. Haftanın muayyen günlerinde Aksaray'da tiyatro oynuyor, diğer günlerde Çavuş'un bağında Hamdi ile ortaoyununa devam ediyorduk." <https://www.eyupsultan.bel.tr/tr/main/pages/kavuklu-hamdi/1238>

Musahipzâde Celâl, Haldun Taner, Oktay Arayıcı, Aziz Nesin, Turgut Özakman, Ferhan Şensoy ve Sadık Şendil gibi yazarlar, Ortaoyunu'ndan bilinçli şekilde yararlanmış ve yeni yorumlar getirmişlerdir (Ünal, 2018).

Meddah, Karagöz, Ortaoyunu dönemin ünlü mekânlarından Gedikpaşa'da ve Direklerarası'nda devam ederken, diğer taraftan azınlıkların ve daha sonra da Osmanlı Aydınları'nın desteğiyle Batı tarzı tiyatro gelişmeye başlamıştır (Özakman, 1988; Öztahtalı, 2013).

Tanzimat Dönemi Tiyatrosu, İlk Tragedyalar

Tanzimat Dönemi Tiyatrosu'nda, Osmanlı Devleti güvencesiyle tiyatro sahnelenmeye başlanmıştır (And, 2019). Şinasi, Namık Kemal, Ahmed Midhat Efendi, Ebüzziya Tevfik, Şemseddin Sami (Sedes, 1938; And, 1993) Ali Haydar, Âli Bey, Recaizade Mahmut Ekrem, Manastırlı Rıfat, Hasan Bedrettin Paşa, Abdülhak Hamit, Feraizcizade Mehmet Şakir (Gür, 1993) gibi sanatçılar yeni bir toplumu tiyatro ile mümkün kılmaya çalışmışlardır. Ebüzziya Tevfik'in "Ecel-i Kaza" 1872'de Gedikpaşa Osmanlı Tiyatrosu'nda sahnelenmiş merak unsurlarının ustaca olmasından ötürü izlenmeye çok rağbet edilmiştir (Gür, 1993).

Ali Haydar Bey'in "Sergüzeşt-i Pervîz" (1866) ve "İkinci Ersas" (1866); Yeğenzâde Hüseyin Fazıl'ın "Âhenk" (1872); Mustafa Hilmi'nin "Bahtiyar yâhud Son Gürlüğü" (1875); Tepedenli-zâde H.Kâmil'in "Ma'sûka yâhud Muhafaza-i Aşk" (1887) ve Abdülhalim Memduh'un "Bedriye" (1888)'si ilk trajediler olarak kabul edilmektedir. Ali Haydar Bey'in bir diğer eseri "Rüya" oyunu (1876) ilk manzum komedidir (Tunçel, 2007).

Naum Tiyatrosu, Beyoğlu'nda 1847'de yapılmıştır (Sevensgil, 2014). İtalyan ve Fransız tiyatro-opera toplulukları Pera'daki büyük Avrupa tarzı tiyatrolarda; Naum Tiyatrosu, Fransız Tiyatrosu vb. temsiller verilmiştir (Sevensgil, 2014; Karadağ ve Kurt Williams, 2015). 1857'de Kara-

bet Papazyan'ın Şark Tiyatrosu yapılmış, önce İtalyanca oyunlar oynanmıştır (Sevengil, 2014).

Tanzimat Dönemi Tiyatrosu, Güllü Agop (Agop Vartovyan) Osmanlı Tiyatrosu, Gedikpaşa, 1868

Sahne Sanatçıları: Ahmet Necip Efendi, Ahmet Fehim Efendi, Tomas Fasulyeciyen, Mardiros Mınakyan, Benliyan, Büyük İsmail Efendiler, Araksiya, Bayzar, Siranuş Hanım

1859'da İbrahim Şinasi'nin "Şair Evlenmesi" Batı tarzı ilk Türk oyunudur (Özakman, 1988). Bu oyun, Dolmabahçe Saray Tiyatrosu'nun açılışında oynanmıştır (And, 1973) Bu tarihten dokuz yıl sonra, Güllü Agop 1868'de Soulie cambazhanesinde Avrupa tarzı tiyatro kurmuştur. Burada güçlü bir Ortaoyunu topluluğu vardı (Sevengil, 2014). Sultan Abdülaziz'in iradesiyle verilen on yıllık oyun oynama izni, batılı anlamda Türk Tiyatrosu'nun başlangıcı kabul edilmektedir (Sevengil, 2014; Öztürk, 2019). 10 yıl boyunca Türkçe komedi, dram, tragedy ve vodvil sahnelenmiştir (Karacabey, 1995). Bu tiyatrodaki, Âli Bey, Şemsettin Sami, Namık Kemal, Fehmi Şahap Bey'lerin katılımıyla edebi bir kurul oluşturulmuştur (Sevengil, 2014). Gedikpaşa Tiyatrosu'na oyunculuk için başvururmayla öncü olmuş, ilk Türk oyuncu, Ahmet Necip Efendi olup Âli Bey de, Batı tarzı tiyatronun çağrısına uyan ilk ünlü yazardır. Âli Bey'i Ahmet Vefik Paşa, Ebu-z Ziya Tefik, Ahmet Mithat ve Namık Kemal izlemiştir (Özakman, 1988).

1868'de Gedikpaşa'daki Güllü Agop Osmanlı Tiyatrosu'nda Tomas Fasulyeciyen, Mardiros Mınakyan, Benliyan, Necip, Ahmet Fehim Efendi, Büyük İsmail efendiler, Araksiya, Bayzar, Siranuş Hanım gibi ünlü aktör ve aktrisler rol almışlardır. Güllü Agop, Shakespeare, Molière, Victor Hugo gibi yazarların oyunların temsilini sunarken, tiyatro ile yeni tanışan seyircinin yadırgamaması için "Tahir ile Zühre," "Tayyazade ya da Binbirdirek," "Arzu ile Kanber" gibi seyircilerin tanıdığı halk hikâyelerini Bidar Efendi birlikte yazmıştır (And, 1993). 1873 yılı başında oluşturulan Sanat Kurulu/Tiyatro Komitesi (Encümeni), tiyatro tarihimizin ilk "Edebi Heyeti"dir (Karacabey, 1995; Tuncay, 2007; Kılıç, 2011). Namık Kemal, Âli Bey, Nuri Bey, Halet Bey gibi dönemin yazarlarından oluşturulmuştur (Karacabey, 1995).

Gedikpaşa Tiyatrosu, gücünü Genç Türkler'den de almıştır. Ancak sarsıntılara uğramaktan kurtulamamıştır. Dolayısıyla özgürlüğün olmadığı yerde tiyatro da olmamıştır (Sedes, 1938). Gedikpaşa Tiyatrosu'nda izleyicilerin yaşadıkları olaylar, tiyatroya tepkileri dönemin "Hadika Gazetesi"nde sık sık gündeme gelmiştir (Özakman, 1988; And, 2019).

Tanzimat Dönemi Tiyatrosu, Tulûat Tiyatrosu, Direklerarası, 1875,

Sahne Sanatçıları: Abdürrezzak Efendi (Abdi), Küçük İsmail, Kel Hasan, Kavuklu Hamdi, Naşit (Özcan), İsmail Dümbüllü, Şevki Şakrak, Seniye Hanım (Amelya) kardeşi Niko

Tulûat Tiyatrosu, Ortaoyunu'nun 1839'larda sahne üzerinde oynanması, Batı etkisinde kalmasıyla ortaya çıkan kendine özgü bir türdür. Ortaoyunu'nun Tulûat Tiyatroları, Şehzadebaşı, Direklerarası, Vezneciler'deydi. Türk El Kuklası da Tulûat etkisiyle gelişmiştir. Tulûat Tiyatroları gezici topluluklardı. Şehremini Rıdvan Paşa İstanbul'da Türkçe tiyatroyu yasaklayınca Kel Hasan topluluğu, Manastır'a, Selanik'e, Edirne'ye gitmiştir (And, 2019)

Tulûat oyuncularını, isimlerinin başına tumturaklı ad koyuyorlardı. Örneğin, "Abdürrezzak-i şehir udhuke-i ahlak," "rakkas-ı şehir Nelli" gibi (And, 2019). Abdürrezzak Efendi ile başlayan, temeli Ortaoyunu'na dayanan Tulûat Oyunları, Türk Temâşâ sanatına yenilik getirmiştir. Abdürrezzak Efendi, Namık Kemal'in "Vatan Yahut Silistre" piyesinde Abdullah Çavuş rolünü de canlandırmıştır. Türkçe operet "Leblebici Horhor" burada sahnelenmiştir. Dilmen (2002) Osmanlı Dram Kumpanyası adlı eserinde, bu Operet'in 1960'lı yıllarda Şan Sineması'nda büyük bir kadro ile de sahnelendiğini belirtmektedir.

1875'te Kavuklu Hamdi'nin yönetiminde Hayalhane-i Osmani'de (And, 1973) İbiş tiplmesiyle Tulûat gelişmiş, Osep Sıvacıyan ve Küçük İsmail'le burada birlikte çalışmış, büyük üstadların son devri olmuştur. Direklerarası, Meddah Aşkî Efendi'nin "icra-yı luûbiyat" ettiği yerdir. Surûri'yi Direklerarası'nda Bâb-ı Âli yazarları dinlemiştir (Aksel, 2019; And, 2019).

İbiş karakterini canlandırarak çok beğeni kazanan Kel Hasan, Abdürrezzak (Abdi) ve Küçük İsmail'in kumpanyasında külhanbeyi rollerini canlandırmış, ustası Abdürrezzak'ın saraya alınmasının ardından Direklerarası'nın en ünlü ortaoyuncusu olmuştur (Öztürk, 2019). Seniye Hanım (Amelya) ve kardeşi Niko Tulûat tiyatrolarında oynamış çok önemli diğer iki isimdir. 2. Meşrutiyetin ilanından sonra da ilgi gören Tulûat, eğlence açısından istismara maruz kalmıştır (Sevengil, 2014; And, 2019). Tulûat tiyatrosunun önemli temsilcileri Kavuklu Hamdi Efendi, Kel Hasan, Naşit (Özcan), İsmail Dümbüllü, Şevki Şakrak'tır (Düzgün, 2014).

Türk sanatçıları, Direklerarası'nda kurulan tiyatrolarda önemli çalışmalar keydetmiş, 1914'te Dârülbeyânî ile son bulmuştur (Öztürk, 2019).

Tanzimat Dönemi Tiyatrosu,

Ahmet Vefik Paşa, Tomas Fasulyeciyan Bursa Şehir Tiyatrosu, 1879

İlk Türk Yönetmen Ahmet Fehim Bey, Molière Külliyyatı

Ahmet Vefik Paşa, tiyatronun dramaturgisinden provasına, alkışlanması gereken yerlerinden, bilet dağıtımına kadar her aşamasına emek vermiştir (Tuncay, 2010). Ahmet Vefik Paşa, Tomas Fasulyeciyan ve gazeteci Murad Emrî Efendi, Batı tarzı tiyatronun 19. yüzyılda Bursa'da gelişmesine büyük katkı sağlamışlardır (Öztahtalı, 2013). Ahmet Vefik Paşa'nın Bursa Valiliği sırasında davet edip düzenli temsiller vermesini sağladığı Tomas Fasulyeciyan'ın Bursa tiyatrosunu ilk defa bir devlet adamının hamiliğinde desteklenen grup olma özelliğini almıştır (Duman, 2015). Tanzimat Dönemi Sadrazamı Mustafa Reşit Paşa'nın desteğiyle Molière'in bütün eserlerini çeviren Ahmet Vefik Paşa'nın amacı, bir tiyatro yaptırmak, bir tiyatro heyeti kurmak ve tiyatrodaki kendi denetimindeki heyete Molière komedilerini Türk diliyle oynatmaktır. Bu oyunlarda Ahmet Fehim Bey rol almıştır. Ahmet Vefik Paşa'nın Ahmet Fehim Bey'in yetişmesinde emeği olmuştur (Taha Toros Arşivi, Dosya No: 152-Vasfi Rıza Zobu. Not: Derginin "Türk Tiyatrosu" köşesinde yayımlanmıştır). Ahmet Fehim Bey, Tomas Fasulyeciyan topluluğunda tiyatroya başlamış, sonra kendi kurduğu Osmanlı Komedi Heyeti'ndeki oyuncularıyla çalışmıştır (Sevengil, 2014). Ahmet Fehim Bey, tiyatroyu, Anadolu topraklarında tanıtmak için çok büyük emek vermiştir, gittiği şehirlerde oyunlar sergilemiştir. Ahmet Fehim Bey adına 1926 yılında 50. Sahne yaşamı için parlak bir jübile yapılmıştır (And, 2019).

Ferâizcizâde Mehmet Şakir, Molière tarzında oyunlar yazarak bu sürece çok önemli katkıda bulunmuştur (Özakman, 1988; Şengül, 2020). Ferâizcizâde Mehmet Şakir, günümüz tiyatro tarihçilerince Türk Molière'i diye nitelendirilmektedir (Özakman, 1988). Gedikpaşa Tiyatrosu, 2. Abdülhamid döneminde kapatılmış, işsiz kalan Ermeni ve Türk sanatkar ve aktörlerinden birçoğu Ahmet Vefik Paşa'nın Bursa Şehir Tiyatrosu'na gelmişlerdir. Bursa Tiyatrosu, Fasulyeciyan Efendinin rejisörlüğündeki heyete parasız kiralanmıştır.

Tanzimat Dönemi Tiyatrosu, Mardiros Minakyan, Osmanlı Dram Kumpanyası, 1884

Mardiros Minakyan, önce Osmanlı Tiyatrosu adını sürdürmüş, ardından Osmanlı Dram Kumpanyası olarak tanınmıştır. Daha çok meldon dram sahnelemiştir (And, 1973). Mardiros Minakyan'ın kurduğu Osmanlı Dram Kumpanyası, 1884'ten 2. Meşrutiyet'e kadar etkinlik göstermiş, Batı tarzı tiyatronun yerleşmesinde büyük katkısı olan bu tiyatrodaki, Ahmet Fehim

Efendi, Eliza ve Rapen Binemeciyan, Kınar Hanım, Hekimyan Vahram Papazyan birlikte sahnede rol almışlardır (Sevengil, 2014).

Meşrutiyet Dönemi Tiyatrosu

Oyun Yazarları: İbnürrefik Ahmet Nuri Sekizinci, Musahipzâde Celâl.

Sahne Sanatçıları: Mardiros Mınakyan, Ahmet Fehim, Binemeciyan, Muhsin Ertuğrul, Behzat Butak, Afife Jale

Oyun yazarlığını başlı başına bir uğraş olarak benimsemiş, etkililik ve verimlilikleri Cumhuriyet Dönemi'ne kadar süren iki yazar; İbnürrefik Ahmet Nuri Sekizinci ve Musahipzâde Celâl'dir (Nutku, 1970; Karacabey, 1995; And, 2019). Cumhuriyet Dönemi'nin birçok oyun yazarı bu dönemde denemelere başlamıştır. Cumhuriyet Tiyatrosu'nun temelleri atılmış, ödenekli tiyatro, kadın oyuncuların sahnede rol alması gibi sorunlara çözüm aranmıştır (And, 2019). Türk kadınının sahneye çıkması sorunu 1908 yılında hissedilmeye başlanmıştır (Duman, 2015).

Meşrutiyet Dönemi Tiyatrosu, Cumhuriyet Dönemi'nde adları çok duyulacak oyuncu, yazar ve tiyatrocunun yetiştiği bir dönemdir. Dönemin önemli tiyatro sanatçıları Mardiros Mınakyan, Ahmet Fehim Bey, Binemeciyan, Muhsin Ertuğrul' dur. Oyunculuk adına bu dönemin en önemli olayı Türk kadın oyuncu Afife Jale'nin Meşrutiyet'in sonlarına doğru sahnede rol almasıdır. Dârülbedâyî bu dönemde 1914'te bir okul olarak kurulmuştur. Şehir Tiyatroları'nın ilk biçimi olan **Dârülbedâyî** tiyatro tarihinde önemli bir yere sahiptir. Musahipzâde Celâl, Şehir Tiyatrosu kütüphanesinde dramaturglara vekâlet etmiş, piyes ustasıdır (Tuncay, 2007).

1890'da Türk Tiyatro tarihinde önemli bir tiyatro binası Tepebaşı Tiyatrosu, İstanbul Şehremini Rıdvan Paşa döneminde yaptırılmıştır (Tuncay, 2010). Rıdvan Paşa, ileride ünlü oyuncu olacak, oğlu Reşat Rıdvan'ın tiyatroya ilgisinden hoşlanmadığı için 1906 yılına değin İstanbul'da Türkçe oynanan tiyatroyu yasaklamıştır (Tuncay, 2007; And, 2019).

Dârülbedâyî (Güzellikler Evi) Muhsin Ertuğrul, İlk Konservatuvar, 27 Ekim 1914; İstanbul Şehir Tiyatrosu, 1931

Sahne Sanatçıları: Burhanettin Bey (Tepsi), Vahram Papazyan ve Reşat Rıdvan Bey, Afife Jale

1914'te Meşrutiyet Dönemi'nde kurulan **Dârülbedâyî**, Türkiye'nin ilk kurumsal tiyatrosu, *Barok tiyatro örneğidir* (And, 2019). 1931 yılında "Şehir Tiyatrosu" adını almıştır (Türkmen, 2009; And, 2019; İslam Ansiklopedisi). 1912'de Operatör. Dr. Cemil Topuzlu, İstanbul Beyoğlu Belediye Başkanı'dır. Topuzlu, 1914'te Paris'ten Fransız oyuncu ve yönetmen

André Antoine'ı, konservatuvarın (Dârûlbedâyî) kuruluşunda yer alması için davet eder. André Antoine'nin Türkiye'ye gelişi, bu görevi kabul etmesi tiyatro tarihi açısından çok önemlidir (And, 2019).

Muhsin Ertuğrul 1920'de Almanya'da görevlendirilmiş, 1921'de Dârûlbedâyî'ye yönetmenlik görevine atanmıştır. Ertuğrul'un hazırladığı sahne çalışmalarına ışık tutan iç tüzük, Türk Tiyatro tarihinin disiplinle ilgili ilk belgesidir (İslam Ansiklopesisi). Ertuğrul, Batı dünyasının tiyatro yaşantısını her yönden incelemek için sıklıkla yurtdışında gözlem ve çalışmalar yapmıştır. Muhsin Ertuğrul'la birlikte Türk Tiyatrosu'nda sahne arkasının derlenip toparlanması, sahne arkası etiği ilk kez gündeme gelmiştir (Tuncay, 2010).

Muhsin Ertuğrul, Reşat Rıdvan Bey, Ahmet Fehim Bey, Mardiros Minakyan, Burhanettin Bey (Tepsi), Halit Fahri, Rıza Tevfik, Hakkı Tahsin, Şahap Rıza, Celal Tahsin, Salih Fuat, Monsieur Rioti, Arif Hikmet, Behzat Butak, Dârûlbedâyî oyunculuk ve öğretim kadrosunda görev almışlardır (And, 2019). Reşat Rıdvan Bey ilk Türk rejisörü, konservatuvarın tiyatro bölüm başkanıdır. Oyuncu Afife Jale Hanım, 1920'de sahnede, Hüseyin Suat Yalçın'ın "Yamalar" adlı oyununda ilk kez rol almıştır (Özakman, 1988; Duman, 2015). Ahmet Fehim, 1919 yılında Hüseyin Rahmi Gürpınar'ın "Mürebbiye" adlı eserini filme çeker, Temâşâ adlı sanat dergisi yayımlanır. Muhsin Ertuğrul'a göre, Burhanettin Bey (Tepsi), Vahram Papazyan ve Reşat Rıdvan ideal tiyatro oyuncularındır. Muhsin Ertuğrul bu üç sanatçıyı daima saygıyla anmıştır (Tuncay, 2010). Ayşegül Çelik, "*Ölmeysi Bilen Adam, Muhsin Ertuğrul*" adlı belgesel romanında bu anılardan söz eder. Ali Rıfat Çağatay, Dârûlbedâyî -i Osmanî'nin mûsikî heyeti başkanıdır. Münir Nureddin Selçuk, gibi dönemin ünlü sanatçılarıyla çalışmıştır (Yıldız, 2017). Zeki Üngör, Zati Arca ve Tanbûrî Cemîl Bey dönemin mûsikî hocaları arasındadır (Özden, 2013).

Dârûlbedâyî'nin ilk kuruluşunda Edebi Kurul (Dramaturg) üyeleri zamanın en tanınmış şair ve yazarlarıdır. Fahri başkanlığı Abdülhak Hamit'in yaptığı bu kurulda fiili başkan Yahya Kemal'dir. Üyeler, Yakup Kadri, Rıza Tevfik, İzzet Melih, Abdullah Cevdet, Müfit Ratip, Emin Bülent, Ahmet Haşim, Mehmet Rauf, Hüseyin Rahmi, Tahsin Nahit, Asım Beylerdir. Daha sonra Cenap Şahabettin, Abdülhak Hamit, Halit Ziya gibi sanatçılar da destek olmuşlardır (Nutku, 1970).

Dârûlbedâyî'nin Edebi Kurul üyelerinden Osmanlı aydını, Dr. Abdullah Cevdet Osmanlıca Shakespeare çevirileri yapmıştır (Tansu, 2018; Avaner, 2018). 1911'de Hamlet Temsili'nde Vahram Papazyan, Papaz; Muhsin Ertuğrul, Lerates rolünü canlandırmıştır. Vahram Papazyan dünyaca tanınmış en iyi Shakespeare yorumcusu olarak bilinmektedir.

1918 yılında, Şehremini Süleyman Kani Bey'in **Dârülbedâyî'de** eğitime ağırlık verilmesi, "uyarlama" geleneğinin bir yana bırakılması, tiyatroya çeviri eserlerin kazandırılması ve yerli oyun yazarlarının desteklenmesi yönündeki girişimler görülmektedir. Strindberg, İbsen, Schiller, Pirandello, Tolstoy, Copek ve özellikle Shakespeare **Dârülbedâyî** sahnesinde sıkça sahnelenen yazarlardır (Nutku, 1970; Gürün, 2009).

1913'te Musahipzâde Celâl'in yazdığı "İstanbul Efendisi" adlı müzikli oyun, ilgiyle karşılanmış, bunu, müziklerini Kaptanzade Ali Rıza Bey'in yazdığı "Macun Hokkası" izlemiştir (Özakman, 1988). **Dârülbedâyî'de** sahnelenmiş ilk oyun, Hüseyin Suat Yalçın'ın Fransızca'dan uyarladığı "Çürük Temel" dir (Özakman, 1988; And, 2019). Kınar Sıvacıyan, 1914'te oyunda rol almış, **Dârülbedâyî'nin** 100. Yılında, Engin Alkan'ın yönetmenliğinde "Çürük Temel" sahnelenmiştir. **And (2019) Dârülbedâyî'nin 1923'e kadar belediyeden ödenek alamadığını, hatta vergi verdiğini belirtmiştir. Muhsin Ertuğrul, 1926'da Dârülbedâyî'nin yönetecisi olmuş, 1931'de İstanbul Şehir Tiyatrosu adını almıştır. Türkmen'in, "Şehir Tiyatrosunun 50. Yılı Dârülbedâyî Devrinin Eski Günlerinden" Ozansoy'dan (1964) aktardığına göre Dârülbedâyî'de ilk yerli oyun Halit Fahri Ozansoy'un "Baykuş" adlı eseri de 2 Mart 1917 tarihinde sahnelenmiştir (akt.,Türkmen, 2009; 1964; İslam Ansiklopedisi).**

Cumhuriyet Dönemi Türk Tiyatrosu, Şehzadebaşı Ferah Tiyatrosu, Muhsin Ertuğrul, 1924

Sahne Sanatçıları: Behzat Budak, Bedia Muvahhit, İsmail Galip Arcan, Vasfi Rıza Zobu, Hazım Körmükçü, Mahmut Moralı, Raşit Rıza, Neyyire Neyir, Halide Pişkin, Hüseyin Kemal Gürmen, Yaşar Nezih Özsoy, Rıza Fazıl

Genç Türkiye Cumhuriyeti'nin etkin ilk topluluğu 1924'de Muhsin Ertuğrul ve Arkadaşları, Şehzadebaşı Ferah Tiyatrosu topluluğu adıyla sunduğu oyunlar yepyeni bir repertuvardır, Türk tiyatro tarihinde ilginç bir yapraktır. Çağdaş Türk yazarlarından Vedat Nedim (Tör)ün toplumu gerçekçi oyunları Muhsin Ertuğrul çevirisiyle sunulmuştur (Cumhuriyet Gazetesi, 1986). Muhsin Ertuğrul'un yönetimi altında kurulan 1924-25 tiyatro döneminde, Ferah topluluğunda Strindberg, Tolstoy, Andrejev, Moliere oynanmıştır. 1927 'de Dârülbedâyî'de Muhsin Ertuğrul'la seçilen eserlerin değerinde bir aşama yüksekliği izlenir: Shakespeare, Pirandello, Molnar, Moliere, Schiller, Andrejev, Ibsen gibi büyük yazarlar ilk defa Darülbedayi'- in oyun dağarcığına girmiştir (Nutku, 1970).

1927'de Ankara'da en eski ve en önemli tiyatro binası, Türk Ocağı yapılmış, 27 Nisan 1930'da Ankara'da Türk Ocağı Tiyatrosu'nun açılışında, Ulu Önder Atatürk, konuşmasında, sanatçı olmanın değerini anlatmıştır

(And, 2019). 1930'lar Atatürk'ün sahne sanatlarıyla yakından ilgilendiği yıllardır. Yazılan oyunları düzeltir, besteletir ve izler. Devlet Tiyatrosu kurulması düşüncesi olgunlaşır. Şadi Fikret Topluluğu oyuncuları; Behzat Budak, Bedia Muvahhit, İsmail Galip Arcan, Vasfi Rıza Zobu, Hazım Körmükçü, Mahmut Moralı, Raşit Rıza, Neyyire Neyir, Halide Pişkin, Hüseyin Kemal Gürmen, Yaşar Nezih Özsoy, Rıza Fazıl Türk Ocağı sahnesinde Atatürk'ün huzurunda temsiller vermişlerdir (Özakman, 1988; And, 2019). Bu oyuncular, Othello'yu, İbnürrefik Ahmet Nuri Sekizinci'nin uyarlamalarını canlandırmışlardır. Othello'da, Desdemona'yı Bedia Muvahhit, Emilia'yı Neyyire Nehir oynamıştır. Cumhuriyet Dönemi'nde, kadın oyuncu sorunu, oyunculüğün profesyonelleşmesi gibi sorunlar çözülmeye başlamış, Türk kadınlarının gösterdiği yüreklilikle ilk adımlar atılmıştır (And, 2019).

1923-1940 yılları, Halkevleri'nin tiyatro etkinliklerine başladığı, Halkevi yayınlarıyla oyun yazarlığının desteklendiği ve yeni bir kadronun oluşturulduğu dönemdir (Şen, 1999). Halkevleri ve Halkodaları Atatürk'ün ifadesiyle sınıfsız bir toplum yaratma doğrultusunda bir ülkü benimsemiştir (Sertel, 2020). Banarlı (1936) "*Altı Ok*," "*Ülkü*," "*Yeni Türk*" gibi halkevleri dergilerinin Türk halk kültürünü tanıtmak için çok kapsamlı araştırmalar yaptığını belirtir. Halkevleri tiyatro kolları yönetmeliği, köylünün, kasabalının, kentlinin, tiyatro gereksinimini karşılamak ve toplum için yararlı öğretiler sunmak amacı taşır. En çok, William Shakespeare, Molière, Sophokles, Musahipzâde Celâl'in oyunları ve Ahmet Vefik Paşa'nın Molière uyarlamaları temsil edilmiştir (Karadağ, 1988).

1932 yılında Atatürk, Muhsin Ertuğrul ile Tepebaşı Tiyatrosu'nda temsiller izlemiştir. 19 Şubat 1932'de Halkevleri kurulus. Cumhuriyet kuşağının düşünce ve eylem insanları, Türk toplumunu aydınlatmayı kendisine ülkü edinmiştir. Atatürk, Türk kadınına sahnede kendisine yaraşan bir yer, halka ve halkın yararına yönelik bir tiyatro, devrimlerin ve devletin temel ilkeleri doğrultusunda bir tiyatro anlayışı, tiyatro sanatçısına tanınan saygınlık ve onun yetişmesinde kamunun yardım gibi kendine düşeni, bu ilkeler doğrultusunda yerine getirmiştir And (1993). Ankara Devlet Konservatuvarı 1936'da açılır, 1941'de ilk tiyatro mezunlarını verir: Melek Okte, Nermin Sarova, Muazzez Kurtoglu, Mahir Canova, Nuzhet Şenbay, Ertuğrul İlgin, Salih Canar, Esat Tolga. 1949'da Devlet Tiyatrosu Genel Müdürlüğü, 1958'de Muhsin Ertuğrul, Prof. İrfan Şahinbaş, Prof. Bedrettin Tuncel'in öncülüğü ile Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesinde Tiyatro Enstitüsü kurulmuştur (Özakman, 1988).

Geleneksel ve Çağdaş Tiyatro Estetiği Sentezi

Geleneksel Tiyatro, gerek yapı gerek anlatım araçları ve tipler bakımından çağdaş Türk Tiyatrosu'nun yazarlarını etkilemiştir (Konur, 1995). Cumhuriyet Tiyatrosu'nda, oyun yazarları, geleneksel ve çağdaş tiyatro estetiğini sentezlemişlerdir. Ahmet Kutsi Tecer'in "Köşebaşı" (1946) adlı oyunu, 1964'te "Keşanlı Ali Destanı," Haldun Taner'in, geleneksel Türk tiyatrosu estetiği ile Brecht tiyatrosu özelliklerini taşır. Epik Tiyatro düzleminde bir oyundur. Sermet Çağan'ın "Ayak-Bacak Fabrikası" da teknik açıdan Epik Tiyatro, işlevleriye geleneksel kaynaklardır. Turgut Özakman'ın "Fehim Paşa Konağı" ve "Resimli Osmanlı Tarihi" Geleneksel Tiyatro'muzun uzantısında, çağdaş bir sentezdir. Orhan Asena, "Fadik Kız," Güngör Dilmen, "Midas Üçlemesi" ve diğer oyunlarıyla, Oktay Arayıcı, "Rumuz Goncagül" ve "Nafile Dünya" ile Özdemir Nutku "Söylev" ve Sermet Çağan ile birlikte yazdıkları "Savaş Oyunu" da geleneksel ile epik tiyatro sentezdir (Nutku, 2009).

Geleneksel Halk Tiyatrosuyla çağdaşın bir diğer sentezi, Ahmet Mithat'ın, "Felâtun Bey ile Râkım Efendi" romanının Türel Ezici tarafından yapılan sahne uyarlamasında, Karagöz ve meddah gibi geleneksel unsurların, oyun biçimini oluşturmada esas alınması ve olaylar dizisinin ortaoyununun oyun çıkarma geleneğinde görülmektedir. Commedia dell'Arte'deki maske kullanımı, yergi aracı olarak oluşturulan tipler, doğaçlama olarak oyun çıkarmak, ortada oynamak gibi unsurlar ortaoyununun karşılıkları ile harmanlanmıştır (Suner, 2007).

Cumhuriyet Tiyatrosu'nun kurulmasına önemli katkıları olan Musahipzâde Celâl ve Turgut Özakman, eski düzendeki çelişkileri, yüzleşmeyi, taşlama ve güldürü yoluyla sergilemiştir (Erkoç, 1995). Musahipzâde Celâl'in eserleri, Geleneksel Tiyatro'muzun başarılı bir sentezidir (Erkoç, 1995; Erkek, 2010). Sevda Şener, malzemesini halktan alması, halkın zevkine göre yazması bakımlarından Musahipzâde Celâl'i "halk sanatçısı" olarak nitelendirmiştir (Erkek, 2010) Musahipzâde Celâl, oyunlarında, Ortaoyunu, Meddah, Gölge Oyunu ve halk hikâyeciliği gibi Halk Tiyatrosu geleneğine bağlı öğeleri, mekân olarak da mahalleyi kullanmıştır. "İstanbul Efendisi" adlı üç perdelik bir komedi oyunu, mahallenin mekân olarak kullanıldığı en beğenilen oyunlarından (Altıkulaç Demirdağ, 2012). Musahipzâde Celâl'in, "Lale Devri" adlı üç perdelik operetinde matbaa konu edilmiştir. Yusuf Ziya Ortaç, "Binnaz" adlı manzum eserinde yeniçeri Ahmet'in mertliğini, Halit Fahri Ozansoy da Lâle Devri'ni "Nedim" adlı üç perdelik manzum tiyatrosunda Lale Devrini işleyen diğer yazarlardır (Koç, 2017).

Turgut Özakman'ın "Sarıpınar 1914," "Resimli Osmanlı Tarihi," "Fehim Paşa Konağı," "Bir Şehnaz Oyun" bu dönemin ürünleridir. Bu eserleri ilk kez sahneleyen Ergin Orbey de yönetmen olarak dikkat çeker. Cevat Fehmi Başkut ve Refik Erduran vb. yazarların eserlerinde de aynı tarzın izleri görülmektedir (Erkoç, 1995). Cevat Fehmi Başkut'un gazetecilik deneyimi, tiyatro yazarlığını öne çıkarmış, oyunları İstanbul Şehir Tiyatroları ve Devlet Tiyatroları sahnelerinde sıklıkla sergilenmiştir. "Paydos" (1948) yurtdışında temsil edilmiş, tiyatronun geniş halk kitlelerince benimsenmesinde işlevsel bir rol oynamıştır. Sosyal adalet, batı uygarlığının yanlış anlaşılması, ticari yolsuzluklar, vurgunculuk, çıkar kavgası, karaborsa, yönetim bozuklukları, parti çekişmeleri, geleneksek ahlâk yapısının ve değerlerinin yozlaşması, güçlünün zayıf olanı ezmesi, iletişimsizlik Cevat Fehmi Başkut'un ele aldığı konulardır (Karaca, 2004).

Cumhuriyet Tiyatrosu'nun kurulmasında bir diğer önemi oyun yazarı İbnürrefik Ahmet Nuri Sekizinci'dir. Bu dönemin diğer başlıca oyun yazarları: Melih Cevdet Anday, Oktay Rıfat, Haldun Taner, Orhan Ase-na, Turgut Özakman, Necati Cumalı, Aziz Nesin, Orhan Kemal, Yaşar Kemal, N. Kurşunlu, Recep Bilginer, Güngör Dilmen, Turan Oflazoğlu, Başar Sabuncu, Bilgesu Erenus, Mehmet Baydur'dur (Şen, 1999). Turan Oflazoğlu'nun "Topkapı" isimli oyunu tarihi bir mekânın tarih anlatıcısı olduğu bir örnektir (Şengül, 2013). Tek başına bir konservatuar gibi çalışan Haldun Taner (And, 1993) epik tiyatroyu Türk tiyatrosunun geleneğe bağlı koluyla birleştirmiştir (And, 1993; Gariper, 2005). Güngör Dilmen, tarih ve mitolojik oyunları ile bilinmektedir (Pulat ve Bayraktutan, 2019). Memed Baydur, "Limon" adlı oyununda *"Bu oyunda başrol sessizliğindir. Tıkanmış musluk gibi değil, Tango ritmiyle oynanmalıdır oyunun tümü. Ton dışı/armoni içi"* (Şener, 2011).

Cumhuriyet Dönemi Türk Tiyatrosu, 1960 sonrası

1960'lı yıllar Türkiye'de tiyatronun altın çağı olarak nitelendirilir (Erkoç, 1995; Özsoysal ve diğ., 2006). İstanbul Şehir Tiyatrosu, 1960'lı yılların ilk yarısında Muhsin Ertuğrul'un yönetiminde parlak bir dönem yaşamıştır (And, 2019). İstanbul'un değişik yerlerinde Şehir Tiyatrosu'na bağlı semt tiyatroları açılarak daha fazla seyirciye ulaşılmıştır (Erkoç, 1995).

Türkiye'de 1960'lı yıllarda, Uyumsuz Oyun yazarı Eugène Ionesco'nun tiyatro hareketi görülmektedir. Uyumsuz Tiyatro'da diyalog biçiminde kurulmuş konuşmalar birbirini karşılamaz ya da neden-sonuç ilişkisiyle ilerlemez (Güçbilmez, 2003). Geleneksel Türk Temâşâsının da söz oyunu ve tekniklerine dayalı "saçma"ya varan diyalog yapısının,

öykü, karakter, olay ve konu birliği gibi uyumsuz tiyatroyla benzerliği ileri sürülmüştür. Karagöz'ün, gerçekliği yerle bir eden grotesk (tuhaflik) ögesi Ionesco Tiyatrosu'na yakınlığını gösterir (Özsoysal ve diğ., 2006). 1960'dan sonra tiyatro eserlerindeki sosyal taşlama, Yaşar Kemal'in "Uzun Deresi"nde kasabalı bakkala borçlu köylü, Rıfat Ilgaz'ın "Hababam Sınıfı"nda eğitimin aksak yönleri, Recep Bilginer'in "Ben Devletim" adlı oyununda bürokrasi konu edinilmiştir (Şen, 1999).

Gürün'e (2009) göre 1950'ler tiyatro sanatının işlevine yönelik tartışmaların yaşandığı bir dönemdir. Bilgesu Erenus'un "Misafir," Murathan Mungan'ın "Taziye," "Mahmut ile Yezida," "Geyikler Lanetler," Ferhan Şensoy'un "Ferhangi Şeyler," "İstanbul'u Satıyorum" eserleri kimlik arayışı konusundaki eserlerdendir (Erkoç, 1995). Namık Kemal, Âli Bey, Ahmet Mithat, Abdülhak Hamit, Recaizade Mahmut Ekrem, Mehmet Rauf klasik oyun yazarlarıdır. Genco Erkal, Rutkay Aziz, Asaf Çiyltepe, Sermet Çağan, Mehmet Ulusoy da klasikler arasında anılmalıdır. Mehmet Ulusoy, yıllardır Fransızca oyunlar yazan oyuncu ve yönetmendir. Fransa'nın en önemli resmi bilimsel kurumu *Centre National de la Recherche Scientifique* yayınlarından çıkan bir yapıt, dört önemli tiyatro yönetmenine ayrılmıştır: Victor Garcia, Robert Wilson, Georgi Tovstonogov ve Mehmet Ulusoy (And, 1993).

Sonuç Olarak

Klasik Çağ filozofları, toplumda, estetik duygu yaratması açısından güzel kavramını ele almışlardır. Sanat, ideal güzeli arama, anlatım ve iletişim ihtiyacından doğmuştur. Yansılama, canlandırma ve aksiyon öğelerini barından Tragedya, çağlar boyu kültürel hayatın kaynağı ve toplumsal bir hareket olmuştur. Anlatım, insanın ilk çağlardan beri temel gereksinimlerinden biri olmuş, masallar, mitoloji, Anadolu deyişleriyle duygular, düşünceler dile getirilmiştir. Toplumlar, tanımlayarak, ayırt ederek, geliştirerek, sentezleyerek, aktararak estetik açıdan beğeni kültürünü, sahne ve seyir sanatı tiyatro aracılığıyla ifade etmiştir.

Karagöz, Ortaoyunu, Meddahlık yüz yıllar boyu toplumun seyir zevkine hitap etmiştir (Ünal, 2018). Bu oyuncular, Saray ve halka hitap ettikleri için halk sanatçısı statüsüne sahiptirler. Yetenekleri, zekâları ve sanatlarının bu yönüyle, kazanç kaynağı elde etmişlerdir. Bu geleneksel oyunlar, halkın birbirini dinlemesi, farklılıklara saygı gösterme gibi demokratik tutumlarına da olumlu etki etmiştir. Yabancı elçiliklerin, gazetecilerin, Türk Meddahlarını büyük ilgiyle dinlemelerinin gelenek haline gelmesi, kayıtlarının alınması, araştırma makalelerine konu olması sanatın; dil, din, ırk sınırlarını aştığının en iyi göstergesidir. Yöresel yaşamı,

çokkültürlülüğü en zengin şekliyle yansıtan Karagöz, Meddahlık, Ortaoyunu yalnızca eski zaman eğlencesi değil, doğaçlama, tekerleme, taklit, halk öykü geleneklerini bilmeye dayanan anlatım sanatıdır. Anlatım konuları, kahramanlık, savaşlar, gündelik yaşam kültürü gibi çok yönlüdür. Hayalî Küçük Ali gibi, bir Karagöz sanatkârımız, anlatım aracının yanısıra suret kesme zor bir sanatı icra etmiştir (Sevengil, 2014). Çağdaş Tiyatro bu geleneksel unsurlardan sıkça yararlanmaktadır. Geleneksel Tiyatromuz önemli bir kültür varlığımızdır.

Geleneksel Tiyatro yaşantısı, Tanzimat Dönemi'ne kadar varlığını sürdürmüştür. Bu dönem birden bire ortadan kalkmamıştır. Ülkenin gündemini Batı Tiyatrosu'nun belirlemeye başlaması, bu türlerin de giderek az oynanmasına yol açmıştır. Geleneksel Tiyatro ile Çağdaş Tiyatro arasındaki en önemli farkı, tiyatro binası ve yazılı metin oluşturur. Özel bir mekâna ihtiyaç duymayan Geleneksel Tiyatro'nun yazılı bir metinden yola çıkmadığı da bilinmektedir (Karacabey, 1995).

Osmanlı'da 3. Selim, 2. Mahmut ve Abdülmecid döneminde Batı Tiyatrosu gelişmiştir. Tiyatroya ilgi duyan Abdülmecid'in Naum'da locası bulunuyordu. Çırağan, Dolmabahçe ve Yıldız Sarayı'nda, yerli ve yabancı kalıcı tiyatro toplulukları kurulmuş, içlerinde Donizetti Paşa, Guattelli Paşa gibi rütbe alanlar olmuş, "Othello," "Venedik Taciri" gibi oyunlar oynanmıştır (And, 2019). 3. Ahmet döneminde, yabancı elçilikler için temsiller verilmiş, 1845'te Pierre Augustin Beaumarchais'in "Sevilla Berberi" adlı oyunu oynanmış, ancak Türk izleyici bulunmamıştır (Sedes, 1938; Sevengil, 2014). Meşrutiyet ile birlikte Saray Tiyatrosu sona ermiştir (And, 2019).

Tanzimat Dönemi'nde tiyatronun hızlı gelişmesinde Ermeni Toplumunun katkıları çok büyüktür. Agop Vartovyan, Batı Tiyatrosu'nun Türkiye'de gelişmesinde öncüdür. Mardiros Mınakyan da özellikle istibdat döneminde tek başına tiyatro çalışmalarını sürdürmüştür. Tiyatro binaları yapılmış, düzenli ve sürekli temsiller verilmiş, sık gelen topluluklar, Avrupa'nın kalburüstü sanatçıları İzmir'de ve İstanbul'da izleyicilerle buluşmuştur. Tanzimat Dönemi'ne göre Meşrutiyet Dönemi devlet adamlarının tiyatroya ilgisi çok daha az olduğu söylenebilir (And, 2019). Tiyatronun, Avrupa Halkları üzerindeki yönlendirici, düzenleyici, geliştirici etkisini bizzat yerinde gözlemleyen Osmanlı Aydınları, bunların kendi ülkemizde yer edinebilmeleri için büyük çaba harcamışlardır (Armağan, 2017).

İstanbul'un sanatını ayakta tutan Direklerarası, 1910'da elektrikli tramvay yolu yapımı nedeniyle, mimarisi bozulmuş, 1919'da Flürve'de fülürve kuşlarının sesi dinlenirken, adı, Florya olarak değişmiş, tarihi

dokusu zarar görmüştür. Komik-i Şehir Naşit ve nice sanatçı buna dirense de bu durum Amelya'ların sessizce sahneden ayrılmasına neden olmuştur (Aksel, 2019).

Dârülbedâyî, ilk başta “konservatuvar” olarak düşünülmüş Namık Kemal’in oğlu Ali Ekrem’in (Bolayır) önerisiyle “Dârülbedâyî Osmani” adını almıştır (Özden, 2013; İslam Ansiklopedisi). Dârülbedâyî, **Meşrutiyet Dönemi’nden miras kalmıştır** (And, 2019). Meşrutiyet rejiminin yerini Cumhuriyet almıştır.

Ulu Önder Atatürk ve Cumhuriyet’in ilk döneminde kadın oyuncuların sahne alması, profesyonel oyunculuk, sanatın devlet güvencesi altına alınması gibi temel sorunlar çözülmüştür. Halkevleri ve Halkodaları tiyatronun halk arasında gelişmesi için program geliştirmiştir (Kazmaz, 1950). Sadeleştirme çalışmaları yapan Nurullah Ataç, tiyatro sözcüğünü Türkçeleştirirken görmük’ü önermiş, Hazım Bey kendisine Körmükçü soyadını uygun görmüştür (And, 1993; And, 2019). Cumhuriyet Dönemi’nde Muhsin Ertuğrul, sahne ve seyir geleneği gibi her tiyatro girişiminin ilk öncüsü olmuştur (Nutku, 1970; And, 2019; Tuncay, 2010). Muhsin Ertuğrul’la birlikte sahne arkası etiği ilk kez gündeme gelmiştir. Muhsin Ertuğrul ile Türk tiyatro yaşantısı disiplin kazanmış, adeta tiyatronun tüm alanları adıyla anıtlaşmıştır (Tuncay, 2010).

Tayf-ı Hayal, Molière, Shakespeare gibi oyun ve yazarlardan yapılan uyarlamalar yüzyıllardır kültürel etkileşimin dinamiğini oluşturmuştur. Karadağ ve Williams (2015) kültürel etkileşimi sağlayan tiyatro çevirilerinin, kültürel dönemeğin yolunu açtığını söyler. Türkiye’de Hasan Âli Yücel’in eğitim ve kültür bakanlığı döneminde, Hümanist kültür reformu, edebiyat ve tiyatro alanında çevirilerle büyük bir kültürlenme hamlesi yaşanmıştır. Yücel’in, opera müzesi kurmayı planladığı da bilinmektedir. Görülüyor ki tiyatro, yaşamsal gerçeklere göre şekillenen bir sanattır (İçyar, 2016). Tiyatro yaşantısında görülen hareketlilik, toplumda yaşanan politik, ekonomik ve toplumsal hareketlilikle eşgüdümlüdür (Erkoç, 1995). Gürün’ün (2009) ifadesiyle çağdaşlık düzeyini yakalamış ülkelerde eleştiri, çeşitli estetik ölçütler ve toplumsal, siyasal, ekonomik oluşumlarla, koşullarla beslenir.

Bu derleme makalede, Türk Tiyatrosuna yaşamını adanmış, sanatçı, oyuncu ve yazarların kuram, uygulama ve bu konudaki nice emekleri kültürel dönemeçler ekseninde incelenmiştir. Türk Tiyatrosunun gelişmesi oyun çıkarma geleneğinden başlamış, Muhsin Ertuğrul’un sistematik düşünce yapısıyla kurumsal boyut kazanmış, yukarıda her birinin adlarını saygıyla andığımız sanatçıların katkısıyla bugünlere son derece büyük bir emekle gelinmiştir.

Kaynaklar

- And, M. (1973). Tiyatro Kılavuzu. İstanbul: Milliyet Yayınları.
- And, M. (1974a). Türkiye’de Molière. *Tiyatro Araştırmaları Dergisi*. 5,(5), 51-64.
- And, M. (1993b). Cumhuriyetin 70. Yıldönümünde Kimliğini Bulamamış Türk Tiyatrosu ve Kültür Bakanlığı. *Tiyatro Araştırmaları Dergisi*. 10 (10), 1-21.
- And, M. (2019c). Kısa Türk Tiyatro Tarihi. İstanbul: YKY
- Akçam, A. (2010). Türk Romanında Karnaval. *İnceleme-Eleştiri*. 2. Baskı. Ankara: Ürün Yayınları.
- Akçam, A. (2011). Batı Rönesansında Rabelais, Türkçe Yazında Köy Estitülüler. *folklor/edebiyat*, 17, 67, 3.
- Aksel, M. (2019). İstanbul’un Ortası. (Yayına Haz. B. Ayvazoğlu). İstanbul: Kapı Yayınları.
- Armağan, B. (2017). Şairin İronik Tasavvuru: Şair Evlenmesi. *Curr Res Soc Sci*, 3(3), 86-91.
- Avaner, T. (2018). Kamu Yönetiminde Reformu Ararken: Hamlet’te Bulmak. 21. *Yüzyılda Eğitim ve Toplum* 7, (20), 339-361.
- Bal, G. Alp Kayabaşı, O. (2019). Sibiryasahası Türk Destanlarında Kadının Yeri ve Bu Bağlamda Eski Türklerin Kadına Bakışı. *Türkiyat Mecmuası*. 29, 2, 419-434. DOI: 10.26650/iuturkiyat.646171
- Bahtin, M. (2005). Rabelais ve Dünyası. Çev. Çiçek Öztekin. İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Bars, M.E. (2019). Geçmişten Günümüze Meddahlık Geleneğindeki Değişim/Dönüşümler: Meddahlıktan Stand-Up’a Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları (HÜTAD), 30, 7-25.
- Banarlı, N.S. (1936). Halkevleri Dergilerinde Halk Edebiyatı Araştırmaları. *Türkiyat Mecmuası*. 5, 371-380
- Burke, P. (2008). Kültür Tarihi. İstanbul: Bilgi Üniversitesi Yayınları Çiğdem, P. (2005). *Sanat Dergisi*. 8, 47-62.
- Demirdağ Altıkulaç A. (2012). Musahipzâde Celâl’in Oyunlarında Moderne Dönüşen Gelenek. *Nevşehir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 1,42-52.
- Dilligil, T. (1953). Tarih Boyunca Tiyatro. Ankara: İstiklal Matbacılık ve Gazetecilik.
- Dilmen, G. (2002). Osmanlı Dram Kumpanyası. İstanbul: Mitos Boyut. Tiyatro Oyun Dizisi 134.
- Duman Özkaya, O. (2015). Dârulbedâyi’den Tiyatroya Atipik Modernist Bir Kadın Afife Jale ve Dönemi. *Tarih Okulu Dergisi (TOD)* 8, (23), 63-83.
- Durmaz, U. (2018). Geleneksel Türk Tiyatrosunda “Kavuk”: Bir Simgenin İşlevi, Özellikleri, Temsilcileri ve Düünden Bugüne Yolculuğu. *Uluslararası Beşeri Bilimler ve Eğitim Dergisi*. 4,(9), 13-47.
- Düzgün, D. (2014). Türkiye’de Geleneksel Tiyatro Çalışmaları. *Atatürk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 52, 143-158.
- Ergün, N. (2015). Çağdaş Türk Tiyatrosunda Samuel Beckett Etkisi: Güle Güle Godot ve Godot’u Beklemezken. *Türkbilig*, 29, 161-190.

- Erkek, H. (2010). Sevdâ Şener'in Tiyatro Kitapları ya da Bir Ömrün Işıklı Çiçekleri. *Tiyatro Araştırmaları Dergisi*. 30 (2), 183-197.
- Erkoç, G. (1995). Çok Partili Dönemde Tiyatro Ortamı ve Kimlik Arayışı. *Tiyatro Araştırmaları Dergisi*. 12, (12), 18-25.
- Freud, S. (2017). Uygarlığa Dair Honutsuzluğumuz. (Çev. F. J. İköz). İstanbul: Kafka Kitap.
- Gariper, C. (2005). Haldun Taner'in Keşanlı Ali Destanı Üzerinde Bir İnceleme. *İlmi Araştırmalar*, 20, 89-120.
- Gökberk, M. (1993). Felsefe Tarihi. Ankara: Remzi Kitabevi.
- Güçbilmez, B. (2003). Absürd Tiyatroda İroni. *Tiyatro Araştırmaları Dergisi*. 15,(5) 96-137.
- Gordlevski, V , Dıykanbayeva, M . (2014). Düünden Bugüne Türk Meddahları (Meddah Aşkı Efendi'nin Hikâyeleri) . Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, (50) , 291-316.
- Gür, A. (1993). Tanzimat Tiyatrosu ve Ecel-i Kaza. *Selçuk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*. 7-8, 61-80.
- Gürün, D. (2009). 1950'ler ve Tiyatro Sanatının Yönelimleri. *Tiyatro Araştırmaları Dergisi*. 28 (2), 119-129.
- İçyar, C. (2016). Köy Seyirlik Oyunları'nın Yapısal Özellikleri. *GSF Sanat Dergisi*. 68-72.
- Karaca, N.T. (2004). Cevat Fehmi Başkut ve Oyunları. *Türk Bilig*.7, 74-86.
- Karacabey, S. (1995). *Tiyatro Araştırmaları Dergisi*, 12, (12), 1-10.
- Karadağ, A.B., Kurt, Williams, Ç. (2015). Reformlar çağında Türkiye'de Molière'in Yeniden Yazımı. (19.yüzyılın ikinci yarısı). *Humanities*. 5, 127-136.
- Karadağ, N. (1995b). Türk Tiyatrosu'nun Kut-Törenselle Kaynakları ve Köylü Tiyatrosu. *Tiyatro Araştırmaları Dergisi*, 12, (12), 65-75.
- Karadağ, N. (1998b). 1932-1951 Yılları Arasında Halkevleri Tiyatro Çalışmaları. *Tiyatro Araştırmaları Dergisi*. 8, (8), 135-177.
- Kazmaz, S. (1950). Köy Tiyatrosu. Ankara: Ulus Basımevi.
- Kılıç, Ç. (2011). Tanzimat ve Meşrutiyet Dönemi Oyun Önsözlerinde Tiyatro Düşüncesi. *Journal of Yaşar University*, 21(6) 3480-3498.
- Koç, M. (2017). Türk Tiyatrosunda Lale Devri (1718-1730). *Marmara Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, MUTAD. 4 (2), 339-362
- Konur, T. (1995). *Tiyatro Araştırmaları Dergisi*. 12,(12), 47-51.
- Lytko, A. A. (1995). Meddah-Avrupa ve Doğu Tiyatro Geleneğini Bağlamında Tek Oyunculu Meddah Türk Tiyatrosu. *Tiyatro Araştırmaları Dergisi*. 12, (12), 27-45.
- Mezkit Saban, G. (2020). Somut Olmayan Kültürel Miras: Aşağıseyit Sudan Koyun Atlatma ve Çoban Bayramı. *Türkiyat Mecmuası*, 30, 1: 181-194.
- Nutku, Ö. (1970). Darülbeydi'nin Oyun Seçimindeki Tutumu Üzerine Notlar. *Tiyatro Araştırmaları Dergisi*, 1,(1), 69-139.
- Nutku, Ö. (2009). Halk Tiyatrosu ve Çağdaş Sentez Denemeleri. *Tiyatro Araştırmaları Dergisi*. 27, (27), 7-31.
- Özakman, T. (1988). Türk Tiyatrosu ve Atatürk. *Erdem*, 5,(12), 1045-1062.

- Özden, E. (2013). Osmanlı'nın Mûsikî Okulları. *Rast Müzilkoloji Dergisi*. 1 (2), 17-29.
- Özen, İ. (2020). Gerçekle Kurgu Arasında: İbiş'in Rüyasında Komik-i Şehir Naşit'in Ayak İzleri. *Yeni Türk Edebiyatı Araştırmaları*, 12 (23), 01-24.
- Özgü, M. (1970). Tiyatro Bilimi. *Tiyatro Araştırmaları Dergisi*. 1,(1),1-18
- Özsoysal, F., Pekman, Y., Firidinoğlu, N. (2006). Ionesco, Eugène, "Avangard Tiyatro Üstüne" çeviren: Esen Çamurdan, G.Ü. Edebiyat Fakültesi Tiyatro Eleştirmenliği ve Dramaturji Bölümü Dergisi, sayı: 8, İstanbul, s.70-71.
- Öztahtalı, İ.İ. (2013). 19. yy'da Bursa'da Tiyatro Faaliyetleri ve Bursa Gazetesinde Bazı Tiyatro Haberleri. *Uludağ Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Sosyal Bilimler Dergisi*, 14, (24),135-153.
- Öztürk, Y. (2019). Sermet Muhtar Alus ve Türk Tiyatrosu. *Dil ve Edebiyat Araştırmaları (DEA)*, (20) 102-143.
- Pulat, A., Bayraktutan, S. (2019). Güngör Dilmen'in Tiyatrolarında Toplumsal Temalar. *Akademik Dil ve Edebiyat Dergisi*, 3(3), 374-393. DOI: 10.34083/akaded.649748
- Sedes, S.İ. (1938). Tiyatroya Dair. İstanbul: Kenan Basımevi.
- Sekmen, M. (2010). Oyuncu Meddah ya da Kendi ve Diğerleri Mekanizması. *Tiyatro Araştırmaları Dergisi*. 30, 2.
- Sertel, S. Erzincan Halkevi ve Faaliyetleri (1933-1951). *Tarih ve Gelecek Dergisi*. 6 (3). 759-790.
- Sevengil, R. A. (2014). İstanbul Nasıl Eğleniyordu? İstanbul: Alfa Yayınları.
- Sezgin, B. (2013). Brecht, Boal, Heathcote ve Bolton Açısından Tiyatronun ve Dramanın Öğretici Niteliği. *Tiyatro Araştırmaları Dergisi*. 36 (2), 8-20.
- Sokullu, S.(2009). Geleneksel Türk Tiyatrosunun Ulusal Tiyatomuza Kaynaklığı Üzerinde Yeniden Durmak. *Tiyatro Araştırmaları Dergisi*. 28(2),151-161.
- Suner, L. (2007). Commedia dell'Arte Etkisinde Üç Oyun Beş Yorum. *Tiyatro Araştırmaları Dergisi*. 24, (24), 145-183.
- Şen, S. (1999). Ataürk, Cumhuriyet ve Tiyatro. *Sanat Dergisi*. 1, 23-30.
- Şener,S. (2011a). Mehmet Baydur Tiyatrosu. *Tiyatro Araştırmaları Dergisi*. 31,(1), 110-140.
- Şener,S. (2014b). Düünden Bugüne Tiyatro Düşüncesi. Dost Yayınları. 8. Baskı. Ankara
- Şengül, A. (2013). İtibari Tarih Anlatıcısı Olarak Mekân. Turan Ofazoğlu'nun Topkapı Piyesi Örneği. *Erdem*, 64, 124-132.
- Şengül, A. (2020). Çeviri ve Tiyatro: Molière Çevirilerinin Türk Tiyatrosuna Etkisi. *Neşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 10(1), 78-87
- Tansu, Y.E. (2018). Osmanlı İmparatorluğu'nda Batıcı Düşünce Çerçevesinde Dr. Abdullah Cevdet ve İctihad Dergisi. *Tarih ve Gelecek Dergisi*, 4, (1), 113-141. DOI: 10.21551/jhf.414316
- Tekerek, N. (2001). Halk Tiyatrosu Geleneğimizde soyutlama abstraction Ve Yapısal Yansımaları. *Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(7), 205- 213.
- Tekerek, N. (2007). Köy Seyirlik Oyunları, Seyirlik Uygulamalarıyla 51 Yıllık Bir Amatör Topluluk: Ankara Deneme Sahnesi ve Uygulamalarından İki Örnek: Bozkır Dirliği Ve Gerçek Kavga. *Tiyatro Araştırmaları Dergisi*. 24, 67-124.

- Töre, E. (2009). Türk Tiyatrosunun Kaynakları. *Turkish Studies* 4,1, 2.
- Tuncay, M. (2007). Modern Türk Tiyatrosu'nun İlk Sıkıntılarına Toplu Bakış. *Yedi*, 1, 20-35.
- Tuncay, M. (2010). Türk Tiyatrosunda Sahne Arkası Etiğinin Gelişimi Muhsin Ertuğrul. *Tiyatro Araştırmaları Dergisi*. 29 (1) 81-144.
- Tunçel, A.E. (2007). Türk Edebiyatında 'Manzum Tiyatro' Formunun Doğuşu. *Tiyatro Araştırmaları Dergisi*, 24,43-66.
- Türkmen, N. (2009). Sanat Tarihinde Öncü Kurum ve Kuruluşlar. *Türkiye Araştırmaları Literatür Dergisi*. 7, (14),609-627.
- Ünal, M. (2018). Türk Halk Tiyatrosu'nun Sinemaya Etkileri. *Art-Sanat Dergisi*, 9, 337-349.
- Yıldız, G. (2017). Ummana dökülen ırmaklar. Mehmet Akif Ersoy'un Dost Çevresi. Ali Rifat Çağatay. İstanbul: Pendik Belediyesi Yayınları.
- Yılmaz, A. (2016). Rönesans Gurmesi ve Modern Çağın Çocuğu Olarak Gargantua. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 40, 1.
- Yüksel, A. (2009). Türkiye'de "Yazar Tiyatrosu." *Tiyatro Araştırmaları Dergisi*. 27 (1), 125-136.
- Yüksel, A. (2012). Samuel Beckett Tiyatrosu. İstanbul: Habitus Yayıncılık.
- <https://www.eyupsultan.bel.tr/tr/main/pages/kavuklu-hamdi/1238>
- <https://wannart.com/icerik/21694-bir-tiyatro-binasinin-mimari-ve-kulturel-tarihi-tepebasi>
- Taha Toros Arşivi, Dosya No: 152-Vasfi Rıza Zobu. Not: Derginin "Türk Tiyatrosu" köşesinde yayımlanmıştır.
- <https://www.ekdergi.com/muhsin-ertugrul-olayi/> **8.7.1986 Cumhuriyet**
- <https://cdn.islamansiklopedisi.org.tr/dosya/8/C08003240.pdf>

‘Fikri Hür İrfanı Hür Vicdanı Hür’lükten ‘Dininin ve Kininin Davacısı’ Olmaya

Rıfat OKÇABOL

Namık Kemal gibi Osmanlı aydınları, II. Abdülhamit döneminde bağımsızlıktan söz etmeye başlamışlardır. Fikir, irfan ve vicdan bakımından hür olmayı veciz bir şekilde dile getiren ise 1867-1915 yılları arasında yaşayan şair Tefik Fikret olmuştur. T. Fikret’in ‘Kimseden ümmîd-i feyz etmem’ adlı şiiri şöyledir*:

Kimseden ümmîd-i feyz etmem, dilenmem perr-ü-bâl
Kendi cevvim, kendi eflâkimde kendim tâirim,
İnhinâ tavk-ı esâretten girandır boynuma;
Fikri hür, irfanı hür, vicdanı hür bir şairim.

(Kimseden bir fayda ummam ben, dilenmem kol kanat.
Kendi boşluk, kendi gökkubbemde kendim gezginim.
Bir eğik baş bir boyunduruktan ağırdır boynuma;
Fikri hür, irfanı hür, vicdanı hür bir şairim.)

T. Fikret, bir Osmanlı olarak, padişah-hilafet ve şariat kıskacında/üçgeninde yetişmiş bir kişidir. Yaşamının 33 yılını II. Abdülhamit’in baskısı altında yaşayıp II. Meşrutiyet’in getirdiği ‘hürriyet’ havasını da koklayınca, özgürlüğün anlamını şiirinde açıklamıştır. Kimseden fayda beklememesi ve başın öne eğilmemesini-kendi egemenliğinin ayrımında olunmasını- ve de kendi egemenliğinin ayrımında olunması için de kişinin fikir, irfan ve vicdanının hür olması gerektiğini vurgulamıştır.

Osmanlı halkının ve aydınlarının bir bölümü, T. Fikret gibi ‘baş eğmemeye’ özen göstermişlerdir. Hasan Tahsin, baş eğmediği için İzmir’i işgal edenlere ateş açan ilk kişi olmuştur. Baş eğmeyenler Kurtuluş Savaşı’nı başlatmış ve halk egemenliğini sağlayarak bu savaşı daha etkin bir biçimde sürdürmek üzere 23 Nisan 1920 günü Türkiye Büyük Millet Meclisi’ni (TBMM) açmışlardır. Mecliste Mustafa Kemal başkanlığında kurulan ilk hükümet, bağımsızlık hedefine, emperyalizm karşıtlığına ve sultanlık/hilafet yerine halk egemenliğine vurgu yapmıştır.

* <https://www.antoloji.com/kimseden-ummid-i-feyz-etmem-siiri/>, erişim 1 Kasım 2020.

Padişah'tan yana olup Kurtuluş Savaşı'na karşı çıkan Osmanlı aydınlarının varlığı, T. Fikret ve Mustafa Kemal gibi Osmanlı aydınlarının baş eğmeme ve özgürlük anlayışını, yetiştikleri eğitim sisteminden kendi çabalarıyla gerçekleştirebildikleri kişisel gelişimleriyle kazandıklarını göstermektedir.

Cumhuriyet'in Tercihi Özgürlük

Başın öne eğilmemesi için, bağımsız, emperyalizm karşıtı ve halk egemenliğine dayalı bir yönetim olması gerektiğinin ayırımında olanlar, Kurtuluş Savaşını kazanınca, Türkiye Cumhuriyetini kurmuşlardır. Bu özellikteki Cumhuriyet sisteminin kalıcı olması için özgür insanlara gereksinim olduğunun bilinciyle Mustafa Kemal, Tevfik Fikret'in şiirinden esinlenerek, 25 Ağustos 1924 günü Öğretmenler Birliği Kongresinde, öğretmenlere şöyle seslenmiştir:

Muallimler; yeni nesli, Cumhuriyetin fedakar muallimler ve mürebbileri, sizler yetiştireceksiniz. Yeni nesil sizin eseriniz olacaktır. Eserin kıymeti sizin maharetiniz ve fedakarlığınızın derecesiyle mütenasip olacaktır. Cumhuriyet, fikren, ilmen, fennen, bedenlen, kuvvetli ve yüksek, seciyeli muhafızlar ister. Yeni nesli, bu evsaf ve kabiliyette yetiştirmek sizin elinizdedir. ... Hiçbir zaman hatırlarınızdan çıkmasın ki, Cumhuriyet sizden 'fikri hür, vicdanı hür, irfanı hür' nesiller ister (Türk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu-TKD TYK, 1989: 178-179).

Cumhuriyeti kuranlar, özgür yurttaş yetiştirmek için gerekli adımları bir bir atmışlardır. Laik ve bilimsel eğitimin önünü açan Öğretim Birliği Yasası çıkarılmıştır. Okullarda dini öğretime son verilmiştir. Okumayazmayı kolaylaştıran harf devrimi yapılmıştır. Hukuk devletine dönüşümü sağlayacak yasalar çıkarılmış ve laik Anayasal düzen benimsenmiştir. Amerikalı Benjamin Bloom ve çalışma arkadaşlarının 1954 yılında yayımladıkları 'Eğitim Kazanımlarının Sınıflaması' (Taxonomy of Educational Objectives) kitabında değindikleri bilişsel, devinimsel ve duyuşsal edinim konusu, daha 1940'larda (bu kitaptan 14 yıl önce) köy enstitülerinde yaşama geçirilmiştir. Özgür yurttaş yetiştirmek için, önce özgür öğretmen yetiştirmeye çalışılmıştır. Bunun için özellikle köy enstitülerinde, öğretmen adaylarının bilişsel (bilimsel bilgilerin edinilmesiyle ilişkili), devinimsel (el, kol ve bacak gibi uzuvların etkin bir şekilde kullanılmasıyla ilişkili) ve de duyuşsal (güzel duyuların edinilmesi ve vicdanlı olunmasıyla ilişkili) gelişimlerini sağlamışlardır.

Cumhuriyetin yetiştirdiği öğretmenler, Türkiye Öğretmenler Sendikası (TÖS) ve Türkiye Öğretmenler Birliği Derneği (TÖBDER) gibi demokratik kitle örgütleri kurarak, kendi haklarını korumaya çalışırken halkın haklarına da sahip çıkmışlardır. Bu örgütler bağımsızlığı ve halk egemenliğini savunmuşlar, emperyalizme karşı çıkmışlardır. Onların yetiştirdiği öğren-ciler de, 1960-1970'lerin üniversite gençliği gibi genelde halktan ve ülkenin bağımsızlığından yana olup emperyalizme karşı çıkmışlardır.

Cumhuriyet'in Tercihlerinden Sapmalar

Türkiye Cumhuriyeti'nde yukarıda özetlenen gelişmeler olurken, Kurtuluş Savaşı'na karşı çıkan gerici kesim, biraz da iktidarların aymaz-lığı nedeniyle, varlığını sürdürebilmiştir. 1946 yılından sonra Amerika Birleşik Devletleri (ABD) ile yürütülen siyasal-kültürel-ekonomik ilişki-ler sıklaştıkça, iktidarların gericiyle verdikleri tavizler ve de gerici ör-gütler artmaya başlamıştır. Cumhuriyet Halk Partisi, 1940 sonlarında seçmeli din dersini ilkökul programına eklemiştir. Demokrat Parti (DP), 1930'larda kapatılmış olan imam hatipleri yeniden açarken, köy enstitü-lerini kapatmış tarikatçı yapılanmalara kapı açmıştır. Demokratik içerik-te olan 1961 (27 Mayıs) Anayasası'nın kabulünden sonra, Amerika'ya karşı halktan ve bağımsızlıktan yana öğrenci kuruluşları yaygınlaşırken, Komünizmle Mücadele Derneği ve Milliyetçi Öğretmenler Sendikası gibi gerici kuruluşlar da artmıştır. İlerici bir yükseköğretim öğrenci örgütü olan Milli Türk Talebe Birliği (MTTB*), 1965'ten sonra gerici bir örgüte dönüşmüştür.

Önceleri ilerici olup sonradan gericileşen ünlülerden biri de 1904-1983 yılları arasında yaşayan ve 1938 yılında Nazım Hikmet ile birlikte yılın şairi unvanını paylaşan Necip Fazıl Kısakürek'tir. Kısakürek, Darülfü-nun'da felsefe bölümünde öğrenciyken burs kazanıp felsefe eğitimi için

* Sonradan Refah, Fazilet ve AKP milletvekili olup 2015-2018 yılları arasında AKP'den meclis başkanı seçilen MTTB'li İsmail Kahraman, 1965'te yazdığı düzmece bir mektupla, MTTB'nin ilerici başkanı (1987-1991 yıllarında Sosyaldemokrat Halkçı Parti milletvekili olan) Yüksel Çengel'in 1965 seçimlerini kaybetmesini sağlamıştır. İlerideki yıllarda 1969-1973 yıllarında Adalet Patisi, 1973-1977 yıllarında da Demokratik Parti milletvekili olan tutucu Rasim Cinisli 1965'te MTTB başkanı olunca, bu örgüt, milli-yetçi bir tutum izlemeye ve komünizmle mücadele toplantıları düzenlemeye başlamıştır. 2007-2014 yıllarının Cumhurbaşkanı Abdullah Gül, 19 yaşında iken, üç arkadaşı ile Büyük Doğu dergisini yeniden çıkarmaya başlayan Necip Fazıl'a 1969'da bir telgraf göndermişlerdir. Bu telgrafta, "Hangi şartlar altın-da olursa olsun hal neyi icap ettirirse ettirsin yüzde yüz emrinizde olduğumuzu bildirir hürmetlerimizi sunarız" demişlerdir (http://www.sabah.com.tr/kultur_sanat/2011/08/15/abdullah-gulun-necip-fazila-mektup, 15 Ağustos 2011).

16 Şubat 1969 günü, Taksim'de Amerika'ya karşı gösteri yapanlara gericilerin saldırması üzerine ölenler ve yaralananlar olmuştur. Bu olay, tarihe 'Kanlı Pazar' olarak geçmiştir. Bu gerici saldırı, Abdullah Gül'ün o dönemde İcra Kurulu Başkanı olduğu MTTB'de planlanmıştır (<https://haber.sol.org.tr/devlet-ve-siyaset/akpin-eski-defterleri-haberi-26415>). MTTB, 1976-1977 yıllarında "Tüm Türkiye'de her okulda mescit istiyoruz" kampanyasını yürütmüştür.

1924'te Fransa'ya gitmiştir. İçkiye ve kumara düşkünlüğü nedeniyle birkaç yıl sonra geri dönmüş, yazarlık ve öğretmenlik yapmaya başlamıştır. Eğitim bakanı H. Ali Yücel tarafından 1938'de Ankara Devlet Yüksek Konservatuarı öğretim üyeliğine atanmış, kısa bir süre sonra kendi isteğiyle ayrılıp İstanbul'a dönmüştür. Kısakürek, Büyük Doğu dergisini çıkarmaya başladığı 1943 yılında dönüşüm gösterip gericiliği benimsemiştir. 1950'lerde DP'den nemalandığı iddia edilen Necip Fazıl, 1975'de MTTB'nin düzenlediği Millî Gençlik Gecesinde, 'Gençliğe Hitabe' başlığını taşıyan, yandaşların şiir dediği, bir metin okumuştur. Necip Fazıl'ın nasıl bir gençlik istediğini açıkladığı bu hitabenin bir bölümünde,

dininin, dilinin, beyninin, ilminin, ırzının, evinin, kininin, öcünün davacısı bir gençlik...

halka değil hakka inanan, meclisinin duvarında 'hakimiyet hakkındır' düsturuna hasret çeken, gerçek adaleti bu inanışta ve halis hürriyeti hakka kölelikte bulan bir gençlik...

ifadesi yer almaktadır. Kölelikle hürriyetin nasıl bağdaşacağını merak etmeyenler, bu şiirin peşine takılmışlardır. Genelde bu şiirin ana fikrini beğenenlerin oluşturduğu Türk-İslam sentezi, 12 Eylül 1980 darbe hükümeti ve sonrasında gelen hükümetlerin eğitim ve kültür politikalarının temelini oluşturmuştur. Örneğin darbe hükümeti, 1983'de Devlet Planlama Teşkilatı Özel İhtisas Komisyonu'na bir "Millî Kültür" raporu hazırlatmıştır. Bu raporda, "Türk-İslam sentezi, din-devleti; millet, din cemaati; millî kültür, İslam kültürü; milliyet, İslamiyet; milliyetçilik, İslamcılık; Türk milleti, yüzde 99'u Müslüman olan Türkler; laiklik, din düşmanlığı; bilim de Kur'an'daki bilgiler olarak" tanımlanmıştır (Güvenç ve diğerleri, 1991: 49). Anavatan Partisi (ANAP) iktidarında da, Atatürk Kültür Dil ve Tarih Yüksek Kurulu, 20 Haziran 1986 tarihinde Türk-İslam sentezi anlayışına benzer bir raporu, kültür raporu olarak kabul etmiştir (Güvenç ve diğerleri, 1991).

AKP'nin Tercihi Öç Alma

Bilindiği gibi Adalet ve Kalkınma Partisi (AKP) kurucularının önemli bir bölümü ya MTTB üyeliği ya da 12 Eylül 1980 döneminde kapatılan MTTB'nin devamı niteliğindeki gerici kuruluşların üyeleridir. Necip Fazıl'ın gençliğe hitabesini içselleştirmiş kişilerdir (Okçabol, 2013). AKP yıllardır gizlediği niyetini, 12 Eylül 2010 halkoy-

* <https://www.antoloji.com/genclige-hitabe-siiri/>, erişim 10 Kasım 2020.

lmasının ardından yargıda kadrolaşmayı sağladıktan sonra açığa çıkarmıştır: AKP Lideri, 19 Şubat 2012 günü yapılan AKP İstanbul İl Gençlik Kolları kongresine gönderdiği görüntülü mesajda, Necip Fazıl'ın şiirinden esinlenerek, **“Dininin, dilinin, beyninin, ilminin, ırzının, evinin, kininin davacısı bir gençlik”** istediğini dile getirmiştir. Bu tarihten sonraki gelişmeler de, bu istek doğrultusunda gerçekleşmiştir.

a) Eğitimle İlgili Dönüşümlerle

Bu isteğin dile getirilmesinden 1,5 ay sonra, 30 Mart 2012 tarih ve 6287 sayılı ‘İlköğretim ve Eğitim ile Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun’, halk arasında bilinen adıyla 4+4+4 kanunu ile zorunlu öğretim 12 yıla çıkarılırken, eğitim sistemi laik niteliğinden uzaklaştırılmıştır. İmam hatip ortaokulları açılıp, ilkokul başlama yaşı bir yıl erkene alınarak ve ortaokulları 6 yerine 5’inci sınıftan başlatarak, öğrencilerin iki yıl daha erken yaşta imam hatip ortaokuluna başlaması sağlanmıştır. Kuran-ı Kerim ve Hz. Peygamberin Hayatı gibi iki seçmeli din dersi konmuştur. Bu yasa çıktıktan sonra, ‘Temel Din Bilgisi’ adıyla bir seçmeli ders daha açılmıştır. Seçmeli din dersleri, uygulamada zorunlu derse dönüşmüştür. Öğrenciler seçmeli ders almak zorunda bırakılmışken, okulların çoğu, “Olanaklarımız yok” diyerek din derslerinden başka seçmeli ders açmamışlardır. Hafızlık kursuna gidecek çocuklara zorunlu eğitime bir yıl geç başlama hakkı verilmiştir. Hızla yeni imam hatip okulları açılırken, ağırlıklı olarak laik eğitim yapılan okulların imam hatibe dönüştürülmesine başlanmıştır.

27 Kasım 2012 tarihinde ‘Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul Öğrencilerinin Kılık ve Kıyafetlerine Dair Yönetmelik’ çıkarılmıştır. Bu yönetmelikle, önlük kullanma zorunluluğu kaldırılıp türban kullanımına kapı açılırken, öğrencilere, ‘vücut hatlarını belli eden şort, tayt gibi kıyafetler ile diz üstü etek, derin yırtmaçlı etek, kısa pantolon, kolsuz tişört ve kolsuz gömlek giymeleri’ yasaklanmıştır. Bakanlık 7 Eylül 2013 tarihinde ‘Milli Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği’ni değiştirmiş ve bir önceki yönetmelikte var olan “düşünen, sorgulayan ve araştıran öğrenci yetiştirme” ilkesine yer verilmemiştir.

2013-2014 öğretim yılı başında bir genelgeyle genel liseler kapatılarak imam hatip ya da meslek liselerine dönüştürülmüştür. 2013 yaz aylarında liseye geçişte uygulanan Seviye Belirleme Sınavı yerine, 8. sınıflara din kültürü ve ahlak bilgisi dahil altı dersten yılda iki kez sınav yapılmasını öngören ‘Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş (TEOG)’ adı veri-

* <https://www.youtube.com/watch?v=OeqPpyYSg8s>, erişim 13 Kasım 2020.

len bir sistem getirilmiştir. TEOG’da başarı göstermeyen öğrenciler, imam hatip liseleri, meslek liseleri ya da açık liselere gitmek zorunda bırakılmıştır. 1 Mayıs 2014 tarihli bir genelgeyle meslek liseleri ya imam hatibe ya da Anadolu meslek liselerine dönüştürülmüştür.

26 Temmuz 2014’te çıkarılan ‘Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği’nde, ‘yatılı bölge okullarının pansiyon kısımlarında ibadethane açılır. Okul öncesi eğitim ve ilköğretim kurumlarında talep edilmesi halinde ibadet ihtiyacını karşılayacak uygun mekan ayrılabilir” maddesine yer verilmiştir. Mahkemeler Alevileri din kültürü ve ahlak bilgisi dersinden muaf tutan kararlar verirken, Avrupa İnsan Hakları Mahkemesi de, 18 Şubat 2015’de bu dersin zorunlu ders olamayacağına karar vermiştir. Ancak bu konuda hâlâ bir değişiklik yapılmamıştır.

Bir ilahiyatçı 29 Ağustos 2016’da, eğitim bakanlığının en önemli kurumlarından biri olan Talim ve Terbiye Kurulu başkanlığına getirilmiştir. 2017-2018 öğretim yılında, bilimsel eğitimi sınırlayan, Osmanlı hayranlığını pekiştiren ve neredeyse Cumhuriyet tarihini yok sayan gerici bir müfredatın uygulanmasına başlanmıştır (Okçabol, 2017). Bu müfredatla imam hatip öğrencileri, günlük sorunları Kuran-ı Kerim ve hadislerle göre çözmei öğreneceklerdir.

Bakanlık TEOG yerine 2017’de liselere geçiş sınavını (LGS) getirmiştir. İlköğretimi bitiren öğrencilerin yüzde 10-15 kadarını, nitelikli dediği liselere LGS ile seçmeye başlamıştır. Nitelikli dediği liselerin önemli bir bölümü imam hatip lisesidir ve her yıl en çok nitelikli imam hatip sayısını artırmaktadır. İlköğretimi bitirenlerin yüzde 80 kadarı özel liselere, imam hatip liselerine ya da açık liselere gitmek zorunda bırakılmıştır. Bakanlığın gerçekleştirdiği yabancı dil öğretmen adayına sözlü sınavda, “Çocuklara hiç ilahi öğrettin mi? Şarap ve kilise kelimelerini nasıl öğretiyorsun*” gibi soruları sorulmuştur. Danıştay iptal etmiş olsa da bakanlık gerici kuruluşlarla protokol yapmaya devam etmektedir.

b) Eylem ve Söylemlerle

Aşağıda örneklenen eylem ve söylemler, hem bunları gerçekleştirenlerin iç dünyalarını yansıtan hem de kişileri dininin ve kininin davacısı olmaya yönlendiren niteliğe sahiptir.

- DİB’de çalışan bir doçent, “Deprem, Allah’ın insanların sabrını sınadığı bir imtihandır. ... İnsanlara sabretmeyi öğretmeliyiz. Dep-

* <https://sendika.org/2016/04/mebden-mulakat-sorulari-sarap-ve-kilise-kelimelerini-nasil-ogretiyorsun-342226/>, 8 Nisan 2016.

rem sırasında sabrederek zararlardan kurtuluruz” diyebilmiştir (7 Mayıs 2009)!

- TBMM başkanı İsmail Kahraman, **“Yeni anayasada laiklik maddesi olmamalı, dindar bir anayasa olmalı”** diyebilmiştir (Sözcü, 25 Nisan 2016)!
- **“Başsavcılık, hâkim, savcı ve yargıçları Kuranıkerim tilavinde Çağlayan [adliyesi] koridorlarını halılarla kaplayarak Cuma öncesi camiye”[†] çevirmiştir.**
- Bir polis eğitim merkezinde kadın öğrencilere ettirilen yemin şöyledir: “Ol deyince ölduran, gönülleri iman ile dolduran, Allah’a, Kuran’a, Peygamberlere, bayrağa ve silaha yemin olsun! Şehitlerim rahat uyusun, gazilerim emin olsun. İntikam! İntikam! İntikam daim olsun. Unutursak kanımız kurusun” (Gürses, 2016)!
- TÜBİTAK öğrencilerin yaptıkları “Canların gıdası Kuran-ı Kerim”[‡] gibi gerici projelere destek vermeye başlamıştır.
- Kültür ve Turizm bakanı Prof. Dr. Nabi Avcı zamanında, 3-5 Mart 2017 tarihlerinde İstanbul’da “III. Milli Kültür Şurası düzenlenmiştir. Bu şurada, şehir ve kültür komisyonu, “bir iktisadi temele dayalı 25-50-100 binlik [kişilik] İslam şehir mimarisine uygun az katlı ve bahçeli meskenlerden oluşan mahalle eksenli yeni şehirler inşa edilmesini ve uygun şartlarda şehirlinin hizmetine sunulmasını” önermiştir (Kültür ve Turizm Bakanlığı, 2017).
- Harran Üniversitesi Biyoloji Bölüm Başkanı, ““Biyoloji kitaplarında ateizm öğretiliyor” demiştir (Cumhuriyet, 25 Temmuz 2017).
- Bingöl Üniversitesi’nde, “Kur’an bülbülleri yetiştirmek” amacıyla, Kıraat İlmi Eğitimi Merkezi açılmıştır[§].
- **Diyanet 7 Aralık 2018’de, “Kuran’la birlikte olmayan çocuklar şeytanla veya şeytani insanlarla birlikte olur”[¶] açıklamasını yapmıştır.**
- İngilizce öğretmeni olan Eğitim-Bir-Sen’in bir şube başkan yardımcısı, 31 Temmuz 2019 tarihindeki yazısında, AKP Genel Başkanı’na, “Ümmetin Lideri”[¶] diye hitap etmiştir.

^{*} <https://www.hurriyet.com.tr/gundem/deprem-allahin-imtihani-mi-yoksa-115930079>, 7 Mayıs 2009.

[†] <https://www.adilmedya.com/adliyede-tilavet/>, 25 Haziran 2016.

[‡] <https://www.avrintigazetesi.com.tr/canlarin-gidasi-kuran-i-kerim/2175/>, 2 Haziran 2016.

[§] <https://www.birgun.net/haber/yok-ten-akademide-dev-adim-kur-an-bulbulleri-yetistirme-merkezi-205212>, 21 Şubat 2018.

[¶] <http://www.diken.com.tr/diyanet-isleri-baskani-kuranla-beraber-olmayan-cocuk-seytanla-beraber-olur/>

[¶] <https://www.turkiyeegitim.com/bizim-cocuklarin-28-subati-892yy.htm>

- 6 Kasım 2019'da Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi'nin 70. Yıl Kutlama Töreni gerçekleştirilmiştir. AKP Lideri bu törende* "... **İnşallah dindar bir gençlik, dindar bir nesil sizin ellerinizde yetişecek**" deyip "... Müslümanların en büyük özgürlüğünün Allah'a boyun eğmesi, kulluk etmesi olduğunu" vurgulayıp "Bundan daha büyük özgürlük olur mu? Bunu başarmadan diğer hiçbir çabamızı anlamlandırma şansımız olmaz. 'Zıvanadan çıkmak' deyimini aramızda bilmeyen yoktur. Allah'a boyun eğmediğimiz gün zıvanadan çıkarız" demiştir.
- AKP Lideri '6. Din Şurası'nda 28 Kasım 2019 günü, **İslam bize göre değil, biz İslam'a göre hareket edeceğiz. Nefsimize ağır gelse de hayatımızın merkezine dönemin koşullarını değil, dinimizin hükümlerini yerleştireceğiz**[†] demiştir.
- Bir üroloji profesörü, kendisini taciz eden erkekleri ifşa eden kadınlara "ahlaksız" demiştir (Birgün, 14 Aralık 2020).
- Bir tarih profesörü, üniversiteler için "fuhuş evleri" demiştir (Sözcü, 16 Aralık 2020)! Bu ahlaksız suçlama bir kişinin hezeyanı olmakla kalmamış İstanbul Üniversitesi akademisyenlerinden bazılarının yönetiminde olan bir dernek de bu tarihçiye destek çıkmıştır (Cumhuriyet, 23 Aralık 2020)!!!

Sonuç

Yürürlükte olan eğitim sistemi, tam anlamıyla "**Dininin, dilinin, beyninin, ilminin, ırzının, evinin, kininin davacısı bir gençlik**" yetiştirmeye yönelmiştir. Bu sistemde yetişen öğrencilerin laiklik, bilimsellik, barış, özgürlük, halk egemenliği, insan hakları gibi Cumhuriyet değerlerini benimsemesi ve tarikatların peşine takılmaması rastlantılara kalmıştır. AKP iktidarı sürdükçe,

- Tarikatlaşma,
- Genelde iktidarların yanlış uygulamalarından kaynaklanan felaketlerin kadere ve/ya da o yörede işlenen günahlara (!) bağlanması,
- Toplumun ayrıştırılması,
- Hukuksuzluk ve Anayasa'ya aykırı uygulamalar,
- Kadın cinayetleri,
- Cinsel istimar,
- Cumhuriyetin aydınlanmacı değerlerinden uzaklaşılması,

* <https://www.iletisim.gov.tr/turkce/haberler/detay/cumhurbaskani-erdogan-turkiyenin-yeniden-islam-cografyasinin-umudu-haline-gelmesinde-hep-birlikte-verilen-mucadelenin-buyuk-katkisi-vardir>

[†] <https://m.turkiyegazetesi.com.tr/gundem/665418.aspx>, 28 Kasım 2019.

- İktidarın ülkede yaşayanları ümmet olarak görmesi ve toplumun kendisini ümmetin bir parçası olarak görmesi,
- Toplumsal yaşamı iktidarın benimsediği inanca göre şekillendirme çabası,
- Laik ve bilimsel eğitim karşıtı eğitim sendikalarının üyesi sayısı,
- Barışa, kardeşliğe, demokrasiye, hoşgörüye, ... duyulan özlem,
- Diyanetin ve AKP'li belediyelerin tarikatlarla gerici kuruluşlara aktaracakları kaynaklar,
- Laik cumhuriyetin bir şeriat cumhuriyetine dönüşmesini isteyenler,
- Üniversiteleri 'fuhuş evleri' olarak gören ya da muhalif yazarlar için "öldüklerinde cesetleri camilerimize sokulmasın, cenaze namazları kılınmasın" diyebilen akademisyenler,
- ...

artmaya devam edecektir. Laik demokratik ve sosyal hukuk devleti yok olacaktır.

Emperyalizm karşıtı ve halk egemenliğine dayalı, laik, demokratik ve sosyal hukuk devletinden yana olanların, insanca ve kardeşçe yaşamak isteyenlerin, akıllarını başlarına toplayıp güç birliği yapması gerekmektedir. Tuttukları siyasi partileri fikri hür, irfanı hür ve vicdanı hür genç yetiştirmeyi hedefleyen çizgiye getirmek için çaba harcamaları gerekmektedir. Gerici ve piyasacı partilere-dinini ve kininin davacısı olacak genç yetiştirme hevesinde olanlara- oy vermemeleri gerekmektedir.

Kaynakça

- Gürses, Ö. (2016). İntikam! İntikam! İntikam', **Sözcü**, 16 Aralık.
- Güvenç, B.; Saylan, G. ve Tekeli, İ. S. (1991). **Türk İslam sentezi**. İstanbul: Sarmal Yayınevi.
- Kültür ve Turizm Bakanlığı (2017). III. Milli Kültür Şurası: 3-5 Mart, <https://kultursurasi.ktb.gov.tr/Eklenti/50571,raporsurasonucpdf.pdf?0>, erişim 1 Aralık 2020.
- Okçabol, R. (2017). Son müfredat: Toplumun gelecekle imtihanı, **Eleştirel Pedagoji**, 53-54, 7-14.
- (2013). **AKP iktidarında eğitim: Eğitimin piyasalaşması ve gericileşmesi**. Ankara: Ütopya Yayınevi.
- TKDTYK (1989). **Atatürk'ün söylev ve demeçleri II: 1906-1938** (4. baskı). Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi.

İlkokul Kademesinden Kazanımlar ve Yaratıcı Yazarlıkla İlgili Lisansüstü Tezlerle İlgili Bir Analiz

Sadık ÖZTÜRK*

Mustafa Cem BABADOĞAN†

Giriş

Bilindiği üzere dil ve edebiyat eğitiminin temel amacı, anlama (dinleme, okuma), anlatma (konuşma, yazma) ve düşünme becerilerini geliştirmiş yaratıcı ve duyarlı bireylerin yetiştirilmesidir. Bu bağlamda Türkçe öğretimi sürecinde de bireyin anadiline yönelik okuma alışkanlığı geliştirmesi ve dil duyarlılığını pekiştirmesi hedeflenmektedir (Aslan, 2017; Kavcar, Oğuzkan ve Sever, 2005).

Okuma, okuduğunu anlama, düşünme ve bu düşünceleri yazılı olarak ifade edebilme becerileri gerek eğitim hayatı boyunca gerekse tüm yaşantısı boyunca bir bireyin sahip olması gereken önemli becerilerdir. Yazma becerisi de tüm bu becerilerin kazanılmasında ve geliştirilmesinde çok önemli bir yere sahiptir. (Bearne, 2012). Ancak yapılan araştırmalar, bu araştırmalar sonucunda ortaya çıkan görüşler özellikle öğrencilerin yazma konusunda çok zorlandıkları yönündedir. Çünkü yazma süreci boyunca okuyucuya anlamlı bir mesaj iletmek isteyen yazar, duygu ve düşüncelerini doğru ve etkili bir biçimde ifade etmek için birçok bilişsel işlemi aynı anda gerçekleştirmelidir. (Flowers ve Hayes, 1981).

Yazma ve düşünme birbirleriyle doğrudan ilişkili olduğu için bir birey, düşüncelerini yazılı olarak aktarırken, bu düşünceleri ve aktarmak istediği mesajı karşı tarafa nasıl aktaracağını da düşünmelidir. (Bearne, 2002). Yazılı anlatım becerileri gelişmiş ve bu beceriye sahip öğrenciler, duygu ve düşüncelerini yazılı olarak etkili bir biçimde aktarabilirler. Ancak bu beceriye sahip olmayan öğrenciler ise duygu ve düşüncelerini yazılı olarak aktarmada zorluk yaşarlar.

* Sınıf Öğretmeni, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü , Eğitim Programları ve Öğretim Yüksek Lisans Programı sadikozturk021@gmail.com

† Dr. Öğretim Üyesi Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı cbabadogan@gmail.com

Günümüz koşullarında gelişen teknoloji ve değişimler, toplumları da bu doğrultuda gelişim ve değişime itmektedir. Bir toplumun bu gelişimlere ayak uydurması ancak bireylere sağladığı eğitimle olanaklıdır. Bu doğrultuda eğitimin gereksinimleri ve amaçları da farklılaşmakta ve yenilenmektedir. Türk Milli Eğitimi'nin amaçlarının ikinci maddesine baktığımızda; "Beden, zihin, ahlak, ruh ve duygu bakımlarından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere, hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı, kişilik ve teşebbüse değer veren, topluma karşı sorumluluk duyan; yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirmek" ifadesi karşımıza çıkmaktadır. Bu amaç içerisinde yer alan "yaratıcı" sözcüğü oldukça önemlidir. Son yıllarda özellikle eğitimde "yaratıcı düşünme, yaratıcı fikirler üretme" kavramları sık sık karşımıza çıkmaktadır. Yaratıcı düşünme ile "yaratıcı yazma" kavramı da oldukça önemlidir. Ülkeler, ulusal ve evrensel değerleri bilen, bu değerleri geliştirerek gelecek kuşaklara taşıyan, problem çözme becerisine sahip, kendisinin ve toplumun karşılaştığı veya karşılaşılabileceği sorunlara yaratıcı ve özgün çözümler üretebilecek bireyler yetiştirmeye gayret göstermektedir. Bunun için de eğitim sistemlerini yeniden düzenlemektedir. Çağımızın en önemli ihtiyaçlarından biri araştıran, sorgulayan, eleştiren, yaratıcı fikirler üretebilen, kendini ifade etme becerisi yüksek, duygu ve düşüncelerini hem yazılı hem de sözlü olarak aktarabilen bireylerdir. Bu sürecin bireylerin eğitim hayatının en temelinde yer alan ve oldukça önemli bir yere sahip olan ilköğretim yıllarında başlaması oldukça önemlidir. Bu doğrultuda yaratıcı yazma çalışmalarının da ilköğretim kademesinde yer alması ve bu beceriyi geliştirmeye yönelik çalışmalara yer verilmesi gerekmektedir.

Bu çalışmanın amacı, ilköğretim kademesinde yer alan kazanımların yaratıcı yazarlık kapsamında analizini yapmak, yaratıcı yazma konusu üzerine yapılmış lisansüstü tez çalışmalarını incelemektir.

Kuramsal Çerçeve

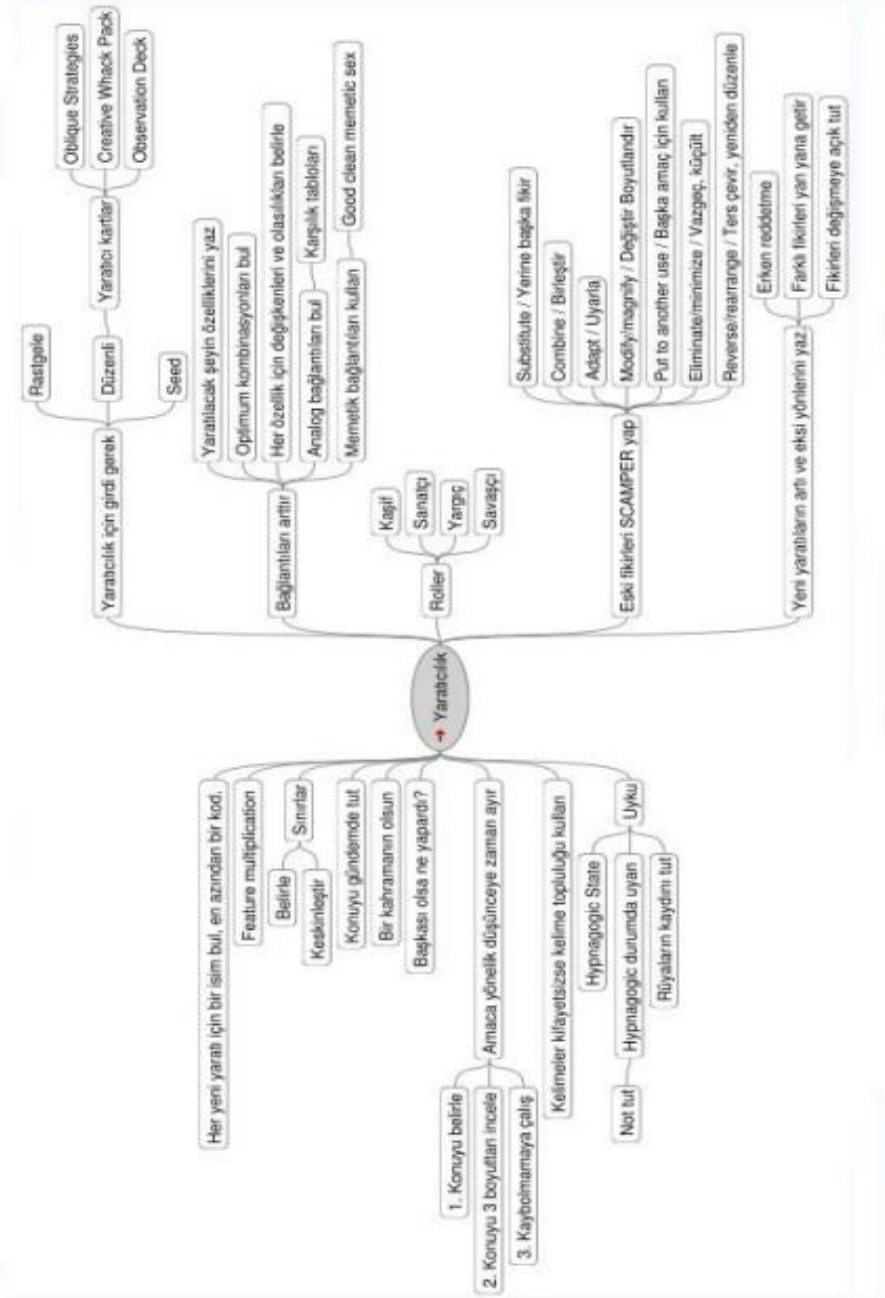
Yaratıcı olmak günümüzde her bireyin sahip olması beklenen ve istenen oldukça önemli bir özelliktir. Nitekim yaratıcılık, alışlagelmişin dışında, farklı ve yeni olanı ortaya çıkarmak açısından önemlidir. Yaşadığımız bilgi çağının özellikleri ve beraberinde getirdiği gereklilikler yeni, özgün ve yaratıcı fikirler, ürünler ortaya koymanın ne kadar önemli olduğunu göstermektedir. Bunu yaparken de bilgiyi doğru yorumlamak ve kullanmak gerekir. Herkesin istediği zaman, hızlı bir şekilde, her bilgiye ulaşabilmesi ve bunları aynı hızla yayabilmesi beraberinde büyük bir bilgi kirliliğine yol açmaktadır. Bu durum da, doğru bilgiyi araş-

tıran, ayırt eden ve ulaştığı bilgiler doğrultusunda orijinal fikirler üreten, yaratıcılık becerisi gelişmiş ve bu becerisini kullanabilen bireylerin, toplumda söz sahibi yetkin bireyler olmasını gerektirir.

Yaratıcılık sözcüğü; Latince “creativitöt” , İngilizce “creativity” ve Fransızca “créer” fiilinden türetilen “créativite” sözcüğünden Türkçemize çevrilmiştir. Alanyazın taramaları sonucunda yaratıcılık üzerine genel bir tanımlamaya rastlanmamakla birlikte yüzlerce yaratıcılık tanımı yapılmıştır. Türk Dil Kurumu’nun tanımına göre yaratmak, “ Zekâ, düşünce ve hayal gücünden yararlanarak o zamana kadar görülmeyen yeni bir şey ortaya koymak, yapmak” olarak tanımlanmıştır. Davaslıgil (1994:53)’e göre yaratıcılık, az sayıda insanda rastlanan özel bir yetenek değildir. Ona göre yaratıcılık , bütün insanlarda doğuştan var olan ve zamanla ortaya çıkarılıp geliştirilebilmesi mümkün olan bir beceridir. Bazen kişi yapabileceklerinin ve sahip olduğu gücün farkında olmayabilir. Bu nedenle yaratıcılık, kişinin zekasını kullanarak yeni, farklı ve özgün bir ürün ortaya koyması veya henüz ürün haline gelmemiş, kendine has bir problem çözme süreci içeren, üretime yönelik bir bilişsel yetenek olarak tanımlanmaktadır. (Aktaran: Aslan, 2001: 15-22).

Torrance yaratıcılığı, boşlukları rahatsız edici ya da eksik öğeleri sezip, bunlar hakkında düşünme ve varsayımlar kurmak, bunları sınamak, sonuçları karşılaştırmak ve bu varsayımları değiştirip yeniden sınamak olarak tanımlarken, Bartlett, ana yoldan ayrılma, deneye açık olma, kalıplardan kurtulma, Wallach ve Kogan çok sayıda çağrışım üretebilme ve bu üretmede özgür olabilme, ancak bunu yaparken de özden ayrılmama ve sapmama, Taylor, yeni ve geçerli fikirlerin yaratılmasıyla sonuçlanan fikirler süreci, Guilford ise yaratıcı düşüncüyü alışılmamış düşünce, esneklik, orijinallik ve akıcılık şeklinde tanımlamışlardır (San, 1979: 117).

Bazı araştırmacılara göre yaratıcılık; geliştirilmesi mümkün olan ve her insanın sahip olduğu düşünme yetilerinden biri (Kale, 1993: 27), yeni bir fikir ve düşünce ortaya koyma, diğer insanların görüş, düşünce ve yaşantılarına açık olma, var olan kalıpların ve empoze edilmiş düşüncelerin dışına çıkma, diğer insanların izlediği yoldan çıkma, farklı bir düşünce üreterek yeni bir ilişki kurma, daha önce icat edilmemiş insanlara faydalı yeni bir teknik, yöntem veya bilinmeyen bir aracı, aygıtı bulma (Rıza, 2000: 6) olarak ifade edilmiştir.



Şekil 1. Aslan (2009)'a Göre Yaratıcılık Diyagramı (Aktaran: Beydemir, 2010)

Bunların yanı sıra yaratıcılık, hayal gücünü kullanarak yeni şeyler keşfetme, daha önce yapılmamış, orijinal olanı ortaya koyma, (Honing, 2001; Aktaran: Üstündağ, 2005.); toplumun ve dünyanın değişen koşullarını takip ederek değişime uyum sağlama, özgün fikirler ve cevaplar üretme, herkesin düşündüğünün dışında farklı bir biçimde düşünme olarak tanımlanabilir (Senemoğlu, 2002). Bunlarla birlikte tek bir açıdan değil, olaylara ve problemlere farklı açılardan bakabilme, çok yönlü ve kolektif düşünebilme, karşılaşılan problemlere karşı duyarlı olma, sonuca farklı yollardan ulaşabilme olarak da tanımlanabilir (Çağatay-Aral, 1992; Davashgil, 1989; Hildebrand, 1991; Mayosky, 1995). Aynı zamanda yaratıcılık, bireyin öğrenme yaşantıları sonucunda öğrendiklerini, karşılaştığı yeni öğrenmelerle farklı şekillerde ilişkilendirerek, karşılaştığı bir soruna yeni ve orijinal bir çözüm getirmesi, özgün bir düşünce ya da ürün ortaya koyması (Güleryüz, 2006: 86) olarak açıklanmaktadır.

Tüm bu tanımlarda görüldüğü gibi yaratıcılık ile ilgili birçok tanım bulunmaktadır. Bütün bu araştırmalar ve yapılan tanımlar dikkate alındığında yaratıcılık kavramı üzerinde temelde iki farklı görüş ortaya çıkmaktadır. Bazı araştırmalar yaratıcılık becerisine bireylerin doğuştan sahip olduklarını ve her bireyin bu beceriye sahip olmadığını savunurken bazı araştırmalar ise bu beceriye sağlıklı her bir bireyin sahip olduğunu, diğer araştırmaların aksine doğuştan gelen bir özellik olmadığını ve doğru zamanda doğru eğitimler verilerek bu becerinin her bireyde geliştirilebileceğini ortaya kaymaktadır (Emir, Ateş, Aydın, Bahar, Durmuş, Polat ve Yaman, 2004; Sönmez, 1993).

Yaratıcı Düşünme

Yaratıcı düşünme ve yaratıcılık birbirinden farklı iki kavram olmasına rağmen çoğu araştırmacı bu kavramları birbirleri yerine kullanmaktadır. Bunun aksine yaratıcı düşünme ve yaratıcılık birbirinden farklıdır. Yaratıcılık daha çok zihinsel düşünceler sonucunda ortaya bir performans (ürün) koymaya dayalı etkinlikleri, yaratıcı düşünme ise sadece zihinsel süreçleri çağırır. Bu durumda yaratıcılık, yaratıcı düşünmeyi de içine alan daha kapsamlı bir kavramdır. Yaratıcı düşünme, kavrama, eleştirel düşünme, problem çözme bir bütün analiz etme gibi farklı düşünme durumlarını kapsayan bir düşünme biçimidir. Bu beceri eğitim aracılığıyla geliştirilebilir (Kale, 1994).

Yaratıcı düşünme becerisi, her insanda doğuştan var olan, insanların farklı biçimlerde ve durumlarda ortaya çıkardığı bir özelliktir. Her koşulda ve çeşitli etkileşimler sonucunda ortaya çıkabilmektedir (Amabile, 1983, 1996; Sternberg ve Lubart, 1991; Aktaran: Şahin, 2017). Bireyin ya-

raticı düşünme becerisini ve yaratıcılığını etkileyen birçok çevresel etmen bulunmaktadır. Bireyin yaşadığı coğrafya, içinde büyüdüğü kültür, okul sistemi, sahip olduğu kişilik yapısı gibi birçok etmen bunlar arasında gösterilebilir. Tüm bu etmenler bireyin düşünsel süreçlerini şekillendirmekte ve yaratıcılığını etkilemektedir. Yaratıcı düşünme; var olan seçenekleri keşfederek yeni ve özgün fikirler oluşturma, yeni bir yaklaşıma uyarlama gibi becerileri kapsamaktadır. Ayrıca var olan bir probleme ilişkin çözümleri veya bir olgunun olası açıklamalarını oluşturma olarak tanımlanabilir. Wallas modeline göre yaratıcı düşünme kapsamında yaratıcılık dört basamakta gerçekleşmektedir (Doğan, 2011):

- Hazırlık dönemi: Bu dönemde var olan problemler saptanır ve problemlere ilişkin bilgi toplanır. Problemleri anlama ve bu problemleri bilinçli ve sistematik olarak yaklaşma işlemlerini kapsar.
- Kuluçka dönemi: Bir önceki aşama olan hazırlık döneminden sonra kuluçka dönemi gelmektedir. Bu dönemde bireyin düşünme, görselleştirme, duyumsama gibi bilinçaltı yetileri ön plandadır. Birey bir önceki aşamada tespit ettiği problemlere bilinçaltında çözümler üretmeye başlar. Çok uzun ya da çok kısa süren bir sürecin sonunda yeni ve orijinal fikirler ortaya çıkabilir.
- Aydınlanma dönemi: Bir diğer aşama olan aydınlanma döneminde artık problemlere yönelik çözümler bireyin zihninde canlanır. Anlık olarak gerçekleşen bu aşamada probleme yönelik çözüm bulunur.
- Değerlendirme dönemi (sonuçların doğrulanması): Son aşama olan değerlendirme döneminde mantık çerçevesinde üretilen çözümler sınanır. Çözümlerin değerlendirilerek son düzeltmelerin yapılır ve var olan eksiklikler bu aşamada giderilir.

Yaratıcı Düşünme Teknikleri

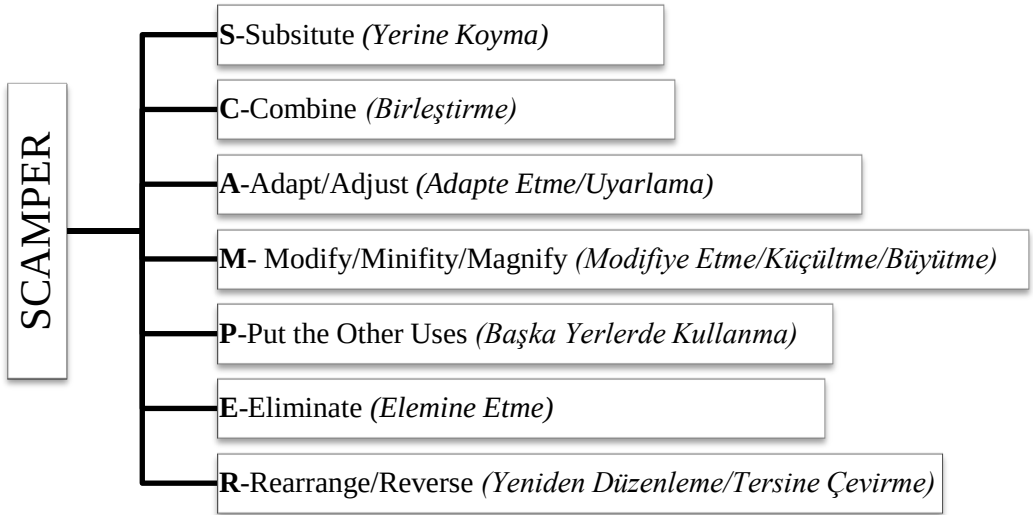
Bir bireyin yaratıcı düşünme becerisine sahip olması oldukça önemlidir. Bu nedenle yaratıcı düşünme becerisini geliştirmede kullanılabilecek teknikler öğrencilere öğretilmeli ve bu teknikleri sık sık kullanmaları sağlanmalıdır. Bu teknikler birçok bilim insanının ve alanda uzman kişilerin bilinç veya bilinçsiz olarak kullandıkları tekniklerdir. Bu teknikler ve beceriler bireylerin yaratıcı düşünmenin hangi bilişsel süreçler sonucunda ve nasıl meydana geldiğini anlamalarını sağlamaktadır. Alanyazı incelendiğinde birçok yaratıcı düşünme teknikleri karşımıza çıkmaktadır. Alanyazında yer alan kaynaklar yaratıcı düşünme tekniklerini çeşitli başlıklar altında ele almaktadır. Tüm bu başlıklar içinde temel olarak ele alınan yaratıcı düşünme teknikleri aşağıdaki verilmiştir.

Beyin Fırtınası Tekniği: Bu teknik Osborn tarafından geliştirilmiştir ve iki farklı kelimenin (beyin-fırtına) birleşiminden oluşmaktadır. Beyin fırtınasının sözlük anlamı incelendiğinde, parlak fikir, şiddetli heyecan patlaması gibi anlamlar karşımıza çıkmaktadır. Demirel (1999); beyin fırtınası tekniğini bir soruna çözüm getirerek, karar vermek ve hayal yoluyla düşünce ve fikir üretmek için kullanılan yaratıcı bir teknik; Saban (2000), ise bir grupta yer alan öğrencilerin, bir problem, konu veya olayla ilgili herhangi bir endişeye kapılmadan özgürce düşünerek olabildiğince çok fikir üretme olarak tanımlamaktadır.

Yukarıda verilen tanımlarda da görüldüğü gibi beyin fırtınası tekniğine yönelik birçok tanım bulunmaktadır. Ancak tüm bu tanımlardan yola çıkarak beyin fırtınası tekniği birden fazla kişinin bir araya gelerek bir sorun veya konu ile ilgili kendi görüş ve fikirlerini tartışma amacı gütmeyen açıklayarak, yeni fikirler üreterek fikir alışverişinde bulundukları, yaratıcı düşünme becerisini geliştiren bir teknik olarak tanımlanmaktadır. Tüm bu tanımlarda dikkat edilmesi gereken önemli noktalardan birisi bu tekniğin yaratıcı düşünme becerisini geliştirmede önemli bir yere sahip olmasıdır. Bu doğrultuda birçok araştırmacı bu tekniğin yaratıcı düşünme ve problem çözme ve yaratıcı düşünme becerilerini kolaylaştırması için yapılması gereken dört koşulu aşağıdaki gibi sıralamışlardır.

- Eleştiri kapı dışına bırakılır: Kişi kendini rahat hissettiği bir ortamda hayal gücünü daha etkili kullanır. Bu yüzden bireyin eleştirilme ve yargılanma korkusu yaşamadan hayal kurması ve düşüncelerini ifade etmesi gerekir.
- Sınırsız düşünme: Bu teknikte amaç çok sayıda fikir üretmektir. Bu yüzden ortaya çıkan fikirlerin farklılığı, sayısı, niteliği önemli değildir. Fikirlerin farklı olmasından çekinilmez ve farklı düşünceler ortaya konulması için bireyler desteklenir.
- Nicelik aranır: Bu teknikteki temel prensip, çok sayıda düşünce üretmektir. Ancak asıl amaç ele alınan problem veya konuya nitelikli bir çözüm bulabilmektir.
- Kombinasyon ve gelişme aranır: Bu şekilde, düşünce listesi daha da uzar. Beyin fırtınası uygulanırken öğrenciler diğerlerinin ürettiği fikirlerden etkilenebilirler. Bu sayede farklı imgelemeler yaratırlardır.

SCAMPER Tekniği: Yaratıcılık ile ilgili yaratıcı düşünme teknikleri üzerine çok sayıda araştırma bulunmaktadır. Yaratıcı düşünmeyle ilgili en önemli tekniklerden biri de SCAMPER tekniğidir. SCAMPER tekniği de tıpkı beyin fırtınası tekniğinde olduğu gibi çok sayıda fikir üretmek sonuca ulaşmayı ve bu fikirleri üretmeye rehberlik etmeyi amaçlayan bir tekniktir. (de Bono, 1999). Bununla birlikte bu teknik, ortaya konan fikri, farklı sorular sorarak değiştirmeyi amaçlar ve bu sayede bireylerin sahip olduklarından farklı bir bakış açısı kazandırmayı hedefler (Kerr, 2009). Bu teknik Eberle (1977) tarafından geliştirilmiştir ve İngilizcede farklı fiillere karşılık gelen bir akronimdir. Bu fiiller aşağıdaki Şekil 2’de gösterilmiş ve anlamları açıklanmıştır.



Şekil 2.

SCAMPER Tekniğinde Yer Alan Fiiller (Eberle, 1977; Aktaran: Özyaprak, 2016)

Substitute (Yerine Koyma): Bu aşamada temel amaç var olan nesnenin/fikrin yerine kullanılabilecek farklı fikirler düşünmektir. Bu doğrultuda burada sorulması gereken temel soru “Elimde var olan fikrin/nesnenin yerine başka ne kullanabilirim/koyabilirim?” olacaktır. “S” harfinde amaç eldeki fikri, nesneyi, malzemeyi daha iyi ve farklı olanla yer değiştirmektir. Burada ele alınan sorular ile var olan probleme çözüm bulabilmek adına özgün düşünce ve fikirler üretmek amaçlanmaktadır.

Combine (Birleştirme): Temel sorusu: “Hangi fikirleri birbiriyle birleştirebilirim” olan bu harf, birbirinden farklı olan fikirleri birleştirerek yeni bir fikir oluşturmayı amaçlamaktadır. “C” harfinin amacı farklı olanları

birleştirerek yeni bir bütün oluşturmaktır. Burada farklı olanlar söylemiyle kastedilen, farklı düşünce, nesne ve malzemelerin birleştirilerek özgün fikirlerin oluşturulmasıdır. Bu harfte yer alan sorular sayesinde birey neleri bir araya getirebileceğini düşünür ve bunu gerçekleştirir.

Adapt/Adjust (Adaptasyon/Uyarlama): A harfinde temel amaç değişiklikler yapmaktır. Eldeki malzemelerde, fikirlerde ve nesnelerde değişiklikler yaparak yeni bir duruma ulaşmak, farklı bir durum ortaya koymak amaçlanır. Temel sorusu: “Elimde var olan fikri/nesneyi farklılaştıran koşullara uyum sağlayacak şekilde nasıl farklılaştırabilirim?” olan bu harf değişen durumlara uyum sağlamak için önceki fikirleri/nesneyi var olan duruma uyarlayarak değişiklikler yapmayı hedefler.

Modify/Minify/Magnify (Modifiye Etme/Küçültme/Büyütme): Bu harf özgün bir fikir elde etmek için var olan malzeme üzerinde büyütme, küçültme ve modifiye etme gibi çeşitli oynamalar yaparak o fikir üzerinde değişiklikler yapmayı amaçlar. Burada kastedilen büyütme ve küçültme sadece boyut olarak değil, bununla birlikte sesin artırılıp azaltılması, hızın artıp azalması gibi farklı değişimleri de içine almaktadır.

Put to Other Uses (Başka Yerlerde Kullanma): Bu harf var olan fikir veya nesneyi sahip olduğu ve her zaman kullanıldığı amaç dışında nasıl kullanılabilirliğini bulmayı amaçlar. “P” harfinin temel sorusu: “Var olan nesneyi farklı bir amaç doğrultusunda kullanabilir miyim? Nerede ve nasıl kullanabilirim?” dir. Bu sorular sayesinde uygulayıcılara ellerindeki fikirleri farklı olarak hangi alanlarda, nasıl ve ne amaçla kullanabileceklerine dair farklı düşünceler kazandırılmaya çalışılır.

Eliminate (Eleme): “E” harfi ile eldeki nesneden fazlalıklar çıkarılarak o nesne daha kullanışlı ve faydalı hale getirilmeye çalışılır. Temel sorusu: “Var olan nesneyi daha iyi, kullanışlı ve faydalı hale getirmek için bu nesneden çıkarabileceğim şeyler var mı? Neyi ya da neler çıkarmam daha faydalı olur?” şeklindedir. Bu kısımda da yine eldeki nesne üzerinde değişiklikler yapılmaktadır ancak bu nesnenin tamamını ya da bir kısmını çıkararak yapılan bir değişikliktir.

Rearrange/Reverse (Yeniden Düzenleme/Tersine Çevirme): Temel sorusu: “Var olan sistemde tersine çevirebileceğim ya da örüntüsünü değiştirebileceğim bir şey var mı?” olan bu harfte amaç sistemde var olan nesnelerin durumlarını yeniden düzenlemek ve bu sayede alternatif fikirleri, sonuçları düşünmeyi sağlamaktır. Bunu yaparken sistemin sahip olduğu örüntüyü ve sıralamayı bozarak tersine çevirebilir. Buradaki temel mantık, eldeki nesnenin tamamında ya da belirli bir parçasında yer alan şeyleri tersine çevirme yoluyla orijinal bir bakış açısı elde etmektir.

Altı Şapkalı Düşünme Tekniği: Altı şapkalı düşünme tekniği diğer tekniklerde olduğu gibi, var olan bir problem durumuna yaratıcı çözümler üretmek amacıyla uygulanan bir tekniktir. Bu teknikte yapılan düşünceler ve ortaya konulan fikirler bireyin duygularından bağımsızdır. Bu nedenle bireyin ortaya koyduğu fikirler kendi duygularını yansıtmadığı için birey kabul görmeme, dışlanma gibi kaygılar gütmeden fikirler üretebilmektedir. Bununla birlikte bu teknik yaratıcı düşünme becerisini de artırmaktadır (Aslan, 2007). Bu teknikte birbirinden farklı renkte şapkalar vardır ve her şapka düşünmenin farklı bir boyutunu ele almaktadır. Birey bu farklı boyutlarda düşünürken duygularından farklı bir şekilde hareket eder. Duyguları ve düşünceleri arasına bir mesafe koyar. Çünkü kişiler çeşitli durumlar karşısında düşünürken duygularını ön planda tutarak mantığı arka plana atar. Ancak bir sorun karşısında hem sezgilere hem de mantığa ihtiyaç duyulabilir. Altı şapkalı düşünme tekniğinde, akli ve duyguları bir çatışma halinde görmek yerine, birbirine saygı duyan, birbirlerini dinleyen iki arkadaş gibi görmek mümkündür (Bono, 2014). Altı şapka tekniği de Bono'nun 1985 yılında yayınladığı bir kitap ile literatüre girmiştir. Çıkış noktası, insanların birkaç farklı yöntemle düşünme eylemini gerçekleştiremediğini, belirli bir sistemin sağlanması durumunda düşünme alışkanlığının değiştirilerek daha üretken ve yaratıcı olabileceğini savunmuştur.

- Altı Şapkalı Düşünme Tekniği öğrencilere bir konuya yönelik farklı bakış açıları yakalama duygulardan çok mantıkla hareket etme fırsatı sunmaktadır. Altı şapkalı düşünme tekniğinde yer alan altı farklı renkteki şapka bireylerin farklı açılardan düşünebilmelerine olanak sağlamaktadır. Olduklarından farklı düşünerek yeni bir pencereden düşünme fırsatını öğrencilere sunmaktadır. Bununla birlikte öğrencilerin farklı görüşlere, düşüncelere karşı ön yargılarını ve olumsuz tutumlarını kırma fırsatı da sunmaktadır.

Yaratıcı Birey

Çeşitli araştırmacılara göre yaratıcı bireylerin sahip oldukları özellikler farklılık göstermektedir. Artut (2001:45)'a göre, hızlı ve yaratıcı düşünme becerisi, farklı yöntem ve stratejileri kullanma, sorunlara farklı pencerelerden bakma, farklı bir tutumla yaklaşma, esnek düşünme, yeniliklere açık olma, meraklı ve yeni şeyler öğrenmeye istekli olma, soyut ve somut kavramlar arasında ilişki kurabilme, yeni ve özgün ürünler ortaya koyabilme gibi beceriler, yaratıcı bir bireyin sahip olduğu bazı özelliklerdir.

Buzan'a göre yaratıcı zekaya sahip bir bireyde şunlar görülür:

- Akışkanlık: Özgün ve yeni fikirler üretme konusunda belirli bir hız ve kolaylığa sahip olma.
- Esneklik: Bazı durumları sahip olduğu düşünce yapısından farklı olarak değişik açılardan görebilme, tüm durumları işe koşarak yeni bir düşünce yaratma ve var olan düşünce ve görüşleri tersine çevirerek düzenleme yeteneğidir. Bunlarla birlikte esneklik eski kavramları düzenleyerek yeni tarzlara dönüştürme becerisini içerir.
- Özgünlük: Bu, var olanın ve alışlagelmişin dışında, benzersiz ve yaratıcı fikirler üretme yeteneğini temsil eder. Zihinsel enerjinin bir ürünü olan özgünlük, çoğunlukla yüksek yoğunlaşma düzeylerine ulaşma kapasitesini gösterir.

Yaratıcı birey; yaşama ve olaylara geniş bir pencereden bakabilen, ortaya çıkan problemler ve durumlar karşısında çok yönlü düşünebilen, analiz etme becerisi yüksek, eleştirel düşünerek problemlere özgün ve yeni çözüm önerileri getirebilen, farklı durumlar arasında ilişki kurabilen, derinlemesine düşünerek ayrıntılara inen, var olanla yetinmeyip her zaman en iyisine ulaşmayı hedefleyen, mizah duygusu güçlü, olayları ve durumları mantık çerçevesinde değerlendirebilen bireydir (Gökçe, 2007: 20).

Alanyazında yaratıcı kişilerin sahip oldukları özellikler incelendiğinde ortak bazı noktalara ulaşmak mümkündür. Şahin ve Danışman (2017) bu özellikleri bir ölçek geliştirme çalışmasında incelemiş ve Sak (2016)'ın gerçekleştirdiği bir derleme çalışmasında belirlediği özellikleri ortaya koymuştur. Buna göre; orijinal düşünme, yüksek zekaya sahip olma, yaratıcı farkındalık, mantıksal ve sıradışı düşünme, gelişmiş, sorgulama becerileri, bilgi ve deneyim sahibi olma, bağımsız karar verme, risk alma, enerjik olma, meraklı olma, esprili olma, bilinmeyene karşı merak duyma, gelişkin imgelem gücü, estetik duyarlılık, açık görüşlü olma, yalnız kalma ihtiyacı, sezgisel, duygusal ve etik değerlere sahip olma sıkça görülen özellikler olarak belirlenmiştir.

Yazma Becerisi ve Yaratıcı Yazma

Dinleme, konuşma, okuma ve yazma olarak ele alınan dört alan dil becerilerinin temelini oluşturmaktadır. Dinleme ve okuma becerilerine sahip olabilmek için anlama üst alanı gerekli iken, konuşma ve yazma becerileri için anlama üst alanından daha fazlası gerekmektedir. Konuşma ve yazma, anlatma üst alanını meydana getirir. Buna göre bir bireyin kendini anlatabilmesi için konuşma ve yazma yollarını kullanması gerekmektedir. İnsan düşüncelerini ancak konuşma veya yazma yollarından birini kullanarak dışa yansıtabilir. (Ağca, 2001). Sözlü anlatımın günlük hayatta kullanılması daha hızlı gelişmesini sağlamaktadır. Ancak

yazılı anlatım sözlü anlatıma göre daha geç süreçte meydana gelmektedir. Yazılı anlatım okul dönemine kadar çok fazla kullanılmamakta, bu da bu becerinin daha özel bir ilgiyle, daha fazla ele alınmasını gerektirmektedir.

Yazma okumada olduğu gibi insanların hayatında çok önemli yere sahiptir. Duygu, düşünce ve bilgiyi net ve belirgin olarak yazınca, zihinsel yetenekler gelişmektedir. Bireyler yazma yetenekleri vasıtasıyla düşüncelerini sınırlama, sıralama, yazma ve düzenleme kurallarını etkili kullanmayı öğrenmektedirler. Öğrencilerin yazma yeteneklerini yükseltmeleri devamlı olarak okumalarına, yazmalarına ve yazdıklarını tekrar incelemeleriyle arasında bir bağ vardır (MEB, 2009: 17).

Şüphesiz, dili kullanmanın bir yolu olan yazılı anlatım, en önemli dil anlatım yoludur. Yazılı anlatım bireyin kendini anlatmasının, düşüncelerini aktarmasının, duygularını ifade ederek iletişim kurmasının önemli bir yoludur. Yazılı anlatım sözlü anlatımdan farklı olarak dili kalıcı hale getirmektedir. Bu sayede düşünceler, fikirler gelecek nesillere ve çok geniş kitlelere ulaşabilmektedir (Erkul, 2004; 73). Nitekim bu tür yaratıcı etkinlikler sadece çocukların eğitiminde değil yetişkin eğitiminde de önemlidir (Bilir, 2007). Yazının kalıcı ve aktarıcı oluşu, toplumsal açıdan yazıya çok önemli üstünlükler sağlar. Toplumun yaşamsal, kültürel, sanatsal tüm varlığını taşıyan dili, sözü kalıcı kılan yazıdır.

Yazma ile düşünme arasında önemli bir ilişki vardır. Yazma, düşüncenin sonucunda ortaya çıkan bir üründür. İyi yazma ise, iyi bir düşünme sonucunda gerçekleşebilir. Bir birey doğumundan, ölümüne kadar düşünme eylemini sürekli gerçekleştirir. (Özdemir, 2003). Ancak yazma eylemi, düşünme kadar fazla gerçekleştirilmez. Prior (2006)'a göre yazma süreci, yazarın okuyucuya aktarmak istediklerini kağıda açık ve anlaşılır bir şekilde aktardığı etkileşimli bir süreçtir. Yazılı anlatım düşünceleri karşılayan sözcüklerin anlamlı bir şekilde bir araya gelmesi ve bunların okuyucunun anlayacağı bir şekilde düzenlenmesiyle başlar (Kuvanç, 2008). Bu yazma süreci boyunca yazar okuyucuya aktarmak istediklerini en kolay ve anlaşılır şekilde nasıl ileteceğini düşünmelidir. Ancak o zaman etkili bir yazma eylemi gerçekleştirilmiş olur.

Yazma eylemi yapılırken, düşünmek, planlamak ve özenerek bu işi gerçekleştirmek çok önemlidir. Çünkü yazma eylemi bitirilip bir yazma ürünü ortaya konulduğunda o yazıyı geri alıp düzeltme imkanı yoktur. (Yıldız, Okur, Arı ve Yılmaz, 2006). Bu yüzden yazılı anlatımın çok iyi planlanması, özenilerek yapılması çok önemlidir. Çünkü yetiştirmek istediğimiz öğrencilerin sahip olmasını beklediğimiz beceriler burada kullanılmaktadır. Eğer çocukların yazma becerileri gelişirse, düşünceler-

rini, fikirlerini aktarma becerileri de o kadar gelişecektir. Bunun sonucunda da daha nitelikli, üst düzey yazmalar ortaya çıkacaktır (Akyol, 2006).

Yaratıcı yazma ise, yazma eylemini yapan bir bireyin bu alandaki becerilerini ortaya çıkaran uygulamalı bir yöntemdir (Gündüz ve Şimşek, 2011). Yaratıcı yazma sayesinde bireylerin düşünme, hayal kurma, eleştirel düşünme ve yaratıcılık gibi becerileri gelişmektedir. Yaratıcı yazma etkinlikleri ile yazma süreci eğlenceli hale gelmekte ve bireylerin yazmaya karşı besledikleri olumsuz tutum ve önyargılar kırılmaktadır.

Yaratıcı yazma becerisi gelişmiş bir birey, yazma eylemini gerçekleştirirken diğer bireylerden farklı düşünsel süreçler geçirir ve daha özgün, farklı bir ürün ortaya koyar. Dış dünyadan aldığı bilgileri daha yaratıcı bir şekle dönüştürerek yazma işlemini gerçekleştirir. Yaratıcı yazma, düşüncelerin; hikaye, şiir, masal, karikatür vb. aracılığıyla yazıya dökülmesidir (Kaya, 2013, s: 91). Demir (2013)'e göre ise yaratıcı yazma, sahip olunan bilgi, kavram, olay ve hayalleri zihinde yeniden canlandırarak, yeni bir kurguyla ortaya koyma; duygu ve düşünceleri hayal gücünü ekleyerek kağıda aktarma süreci olarak tanımlanmaktadır.

Yaratıcı yazı, kişinin bir konuya yönelik duygu ve düşüncelerini hayal gücünü kullanarak, özgürce kâğıda dökmesidir. (Oral, 2003: 8). Sever (1993), yaratıcı, verici bir süreç ve bir anlatma tekniği olan yazmayı; anlama sürecinden gelen iletinin kavranması, düşüncelerin ayrıştırılması, yeniden biçimlendirilip bir bütün olarak aktarılması gereği olarak belirtmektedir.

Yaratıcı yazma, geniş kapsamlı ve çok yönü düşünmeyi gerektirir. Sınırlı ve belirli kalıplar çerçevesinde düşünmeyi reddeder. Yaratıcı yazmanın temel felsefesi “zihinde var olan duygu, düşünce ve deneyimleri özgürce yeniden yaratma” dır. Yaratıcı yazma, okuma, anlama, konuşma, dinleme gibi diğer dil becerilerini etkin bir şekilde kullanmayı gerektirir. Öğrencinin yaşadıklarından ve deneyimlerinden yola çıkarak düşüncelerini, hayal gücünü aktarabilmesini sağlayan, öğrencinin her aşamasında aktif olduğu, yaratıcı düşünme becerisini kağıda aktarabildiği bir süreçtir. (Maltepe, 2006: 7). Yaratıcı yazılarda çocuklar düşüncelerini, duygularını, ideallerini ve fantezilerini kendilerine özgü dil ve söylemleriyle ifade etmekte ve paylaşmaktadırlar.

Spandel (2005: akt. Öztürk, 2007: 26-27) yaratıcı yazılarda bulunması gereken özellikler şöyle açıklamaktadır:

- *Fikirler: Fikirler yazmanın temelini oluşturur. Öğrenciler belirledikleri bir fikri sımayarak geliştirirler.*

- *Organizasyon: Organizasyon yazmanın iskeletidir. Öğrenciler yazılarının başında okuyucuyu metne bağlar, amaçları tanımlar, mantıklı fikirler sunar, fikirler arasında geçiş sağlar ve önemli soruları cevaplandırarak tatmin edici bir sonla yazımı bitirirler. Öğrenciler ön yazma boyunca yazılarını organize ederler ve tasarılar yaparak planlarını izlerler.*
- *Üslup: Bir yazıdaki en önemli özelliklerden birisi üsluptur. Öğrenciler yazma süreci boyunca kullandıkları kelimeler, bu kelimeleri kullanım biçimleri, oluşturdukları cümleler yoluyla yazılarının üslubunu oluştururlar.*
- *Kelime Seçimi: Yazıların akıcı ve anlaşılır olmasında seçilen kelimeler önemli bir rol oynar. Yazma boyunca birey hangi kelimeyi, nasıl kullanacağını düşünerek, dilin ifade etme özelliklerini öğrenir.*
- *Akıcı Cümle: Yazıların okunmasını ve anlaşılmasını etkileyen önemli diğer bir özellik akıcı olmasıdır. Metnin akıcı olması metni oluşturan cümlelerin akıcı olmasına bağlıdır. Akıcı cümle dilin ritmini oluşturur. Öğrenciler de yazdıklarını gözden geçirerek cümlelerin akıcı olmasını sağlarlar.*
- *Mekanikler: Mekanikler, doğru telâffuz etme, büyük harf kullanma, noktalama ve dil bilgisidir. Yazma sürecinin yayınlanma aşamasında, öğrenciler yazılarının ön okumalarını gerçekleştirirler, telâffuz ve yazılarının daha kolay okunması için imlâ hatalarını düzeltirler.*

Tompkins (1982) ise, çocuk öyküleri yazma gerekliliğini; eğlendirmek, sanatsal ifade yaratmak, yazma değerleri ve amacı keşfetmek, okuyucuda hayal gücünü uyarmak, düşünmeyi netleştirmek, kimlik aramak ve okuma yazma öğrenmekten oluşan yedi nedenle açıklamaktadır.

Yaratıcı Yazma Yöntem ve Teknikleri

Yaratıcı yazma öğretiminde kullanılabilecek farklı yazma yöntemleri bulunmaktadır. (Maltepe, 2006)' ye göre altı farklı yöntem aşağıda verilmiştir.

Fikir Birliği: Bu yöntemin esası, düşüncelerin birleşmesini sağlamak ve bir bütün oluşturmak amacıyla buna yönelik bir konunun veya yönergenin yazmanın başlangıcında verilmesidir. Bu sayede ilgili anıların, duygu, düşünce ve fikirlerin bireyin zihninde canlanması ve şekillenmesi sağlanır. Akrostiş, kavram haritası, hayal yolculuğu, beyin fırtınası gibi birçok tekniği içinde bulunduran bu yöntem sayesinde öğrenciler yazmaya karşı olan korkularını da yenerler.

Yazma Oyunları: Öykü bütünleştirme, sözcük sepeti, sözcük çuvalı, sözcük avı, sözcük torbası gibi teknikleri kapsayan bu yöntemdeki temel amaç yazma sürecini eğlenceli hale getirerek yazmaya karşı oluşan olumsuz tutumları yok etmektir. Yazma işleminden önce iş birliğine

dayalı çeşitli oyunlar oynanır. Bu sayede sadece yazma sürecinin başlangıcı değil tamamı eğlenceli hale getirilir.

Kurallara ve Yöntemlere Göre Yazma: Haiku, kartopu şiiri gibi farklı uygulamaların içinde bulunduğu bu yöntemde öğrencilere bazı örnekler verilir. Yazma sürecinin başında verilen bu örnekleri öğrenciler kendilerine göre şekillendirip değiştirerek yeni bir örnek oluştururlar. Bu yöntemin diğer bir adı da yapılandırılmış yazmadır.

Edebi Yazma ve Edebi Türlerle Göre Yazma: Bu yöntemde yazmanın başlangıcında öğrencilere bazı edebi metinler verilir. Öğrenciler bu metinlere ve metinlerdeki kurallara uygun bir şekilde yazma işlemini gerçekleştirirler. Öğrenciler bu metinlerdeki üslup, karakterler, bakış açılarını dikate alarak bu metinler tamamlama, dönüştürme gibi çalışmalar yaparlar.

Uyarıcı Yazma: Öğrencilerin ilgisini yazma eylemine çekebilmek için müzik, dans, resimler, sözcükler, paragraflar gibi farklı uyaranlar kullanılarak öğrencilerin yazmaya güdülendiği yöntemlerdir.

Yaratıcı Metinleri Sürekli Yazma: Bu yöntem ise yukarıda yer alan bütün yöntemleri kullanmaya çalışarak öğrencileri metin üretmeye ve yaratmaya yöneltmektedir.

Alanyazında yaratıcı yazmaya yönelik birçok teknik ve etkinliğe yer verilmektedir. Oral (2003;77)'a göre okullarda uygulanabilecek bazı teknikler şu şekildedir:

Doğa ve Çevre Gezileri: Doğada gezinmek çocukların yaşadıkları çevreyi fark etmelerine yardımcı olduğu gibi onların beş duyu organlarını daha etkin bir şekilde kullanmalarına yardımcı olur. Yapılan bu doğa gezintilerinde doğada var olan benzerlikler ve zıtlıklara vurgu yapılarak öğrencilerin farklı bir bakış açısı kazanmaları sağlanmalıdır. Zihinsel sınıflandırmalar yapılmalı, akla gelmeyen fikirler üretilmelidir. Bu teknikte öğretmen öğrencilerden çevrelerinde gördüklerine yönelik şiirle, öyküler veya masallar yazmalarını ister. Böylece öğrenciler çevrelerindeki birbirinden farklı ve bağımsız görünen varlıkları düşünerek aralarında anlamlı bağlar kurarlar. Doğa ve çevre gezilerinde yazılanlar, gezi tamamlandıktan sonra hemen okunmalıdır. Çünkü bu sayede öğrencilerin aynı çevrede bulunmalarına rağmen farklı şeyleri gördüklerini ve birbirlerinden farklı yorumladıklarını görmeleri önemlidir. Doğadaki canlı ve cansız varlıklardan, yapraklardan, kozalaklardan, derelerden, göllerden esinlenerek neler yapılabilir, havanın farklı durumlarından, değişik iklimlerden yararlanarak nasıl kavramlar yaratılabilir? gibi doğa odaklı yazma etkinlikleri bu teknik kapsamında yer almaktadır. (Özözer, 2005).

Müze Gezileri: Müze gezileri tekniği yaratıcı yazmada kullanılabilecek önemli bir tekniktir. Bu tekniği daha çok ortaokul kademesinde yer alan öğrencilerde uygulamak daha kolaydır. Bu teknikte öğrenciler bir müze veya tarihi evlerin bulunduğu yerlere götürülür. Öğrencilerden bu gezi esnasında kendilerini orada bulunan bir tarihi eserin yerine koymaları ve nasıl bir yaşantıya sahip olduğunun yazılması istenir. Bu tekniğin en önemli dezavantajı zaman bakımından ekonomik olmamasıdır. Bu etkinlik yaklaşık olarak bir hafta sürer. Öğrenciler bu süre içinde araştırmalar, müze gezileri yaparak çeşitli kaynaklardan bilgi toplayabilirler.

Sözcük Türetmek Öykü Yazma: Bu teknikte öğretmen ilk olarak anahtar bir sözcük söyler. Öğrencilerin bu sözcüğün kendilerinde yaptığı çağrışımlardan yola çıkarak yeni sözcükler türetirler. Daha sonra bu sözcükleri yazarlar. Bir sonraki adımda da türettikleri sözcükleri kullanarak kendi öykülerini yazarlar. Öyküler yazılırken dikkat edilmesi gereken en önemli şey, öykünün anahtar sözcükle ilgili değil, türetilen sözcüklerle ilgili yazılmasıdır. Öğrenciler öykülerini yazdıktan ilk olarak öğrenciler aralarında eşleşirler. Eşler birbirinin öyküsünü dinler ve eleştirirler. Bu eleştiriler sonucunda gerekli düzenlemeler yapıldıktan sonra öyküler tüm sınıfa okunur.

Senaryo Yazma: Senaryo yazma etkinliğinde öğrencilerin yaş ve sınıf düzeylerine uygun olarak seçilen bir filmin belirli bir kısmı öğrencilere izletilir. Daha sonra film yarım bırakılarak filmin devamını öğrencilerin yazmaları istenir. Bu sayede öğrenciler hayal güçlerini kullanarak filmin geriye kalan kısmı için kendi senaryolarını yazarlar. Daha çok ortaokul düzeyine uygun bir teknik olarak gözüke de uygun filmler bulunduğu takdirde ilkökul kademesinde de uygulanabilecek bir tekniktir.

Diyalog Yazma: Bu teknikte öğretmen ilk olarak öğrencilerden kendi belirledikleri bir konu hakkında kendilerini haklı çıkaracak on satırlık bir monolog yazmalarını ister. Monologlar yazıldıktan sonra eşler arasında değiştirilerek, Öğrencilerin birbirlerine cevap olacak diyaloglar yazmalarını ister.

Cümle Birleştirme: Bu teknikte öğrenciler, ikişer kişilik gruplar halinde, kendilerine verilen birbiriyle bağlantısız cümlelerden oluşan paragrafı, bu paragraftaki cümleleri birleştirerek, içeriğini zenginleştirmeye çalışırlar. Bu teknikle öğrenciler, birbiriyle ilişkili olmayan bağımsız cümle ve paragraflardan yeni, anlamlı bir cümle ve metin oluştururlar.

Kullanılan Dili Tahmin Etme: Bu etkinlikte öğrenciler sözel ve yazılı anlatım becerilerini bir arada kullanırlar. Önce yabancı dille yayınlanan

bir filmnden alınan jest ve mimiklerin belirgin olduğu bir bölümünün sadece sesi dinletilerek neler olduğu tahmin ettirilip konuşulur. Daha sonra aynı bölüm görüntüleriyle seyrettirilerek notlar alınır ve bunun hakkında konuşulur.

Müzik ve Fotoğraflar Eşliğinde Yazma: Bu teknikte öğrencilerden soyut bir konu hakkında, resimler ve müzikler kullanılarak neler hissettiklerini yazmaları istenir. Öğrenciler, resmin ya da müziğin kendilerine hatırlattığı bir konu hakkında bir hikâye, bir yazı yazıp; resmin ve müziğin çağrıştırdıkları hakkında bir tasvir yapabilirler. Müzik eşliğinde yazma çalışmaları çerçevesinde ritim yoluyla da yaratıcı yazma çalışması yapılabilir. Öğrencilerden kendilerine dağıtılan gazete kağıtları üzerinde ritim çalışmaları yaptırılır. Daha sonra kendilerine özgü ritimler oluşturmaları istenir. Ardından gazeteler ritim tutarak yırtılır. Gruplar oluşturularak yırtılan gazeteler birer nesne veya olay örgüsüne dönüştürülür. Daha sonra öğrenciler bu olay örgülerini istedikleri bir türde metne dönüştürürler.

Yaratıcı yazma, kökeni dil derslerine dayanmış olmasına rağmen sanat, müzik, matematik, sosyal bilimler, tarih vb. derslerde de etkili olarak kullanılabilir. Özellikle müzik ile yaratıcı yazma; dile gelmeyen duyguları, fantezileri, çağrışımları, bireysel özellikleri açığa çıkarma konusunda ortak özelliklere sahiptirler.

Öykü Karakterleri Oluşturma: Bu teknikte, fiziksel görünüm, meslek, sevilen uğraşlar, cinsiyet gibi farklı başlıklar oluşturularak öğrencilerin bu başlıklar altında bir karakter oluşturmaları istenir. Sonra bu karakterler, kura yoluyla dağıtılıp içinde bu karakterlerin olduğu öyküler yazılır. Bu etkinlik sayesinde öğrenciler yazdıkları metinlerde kendi oluşturdukları karakterleri kullanmış olurlar. Bu teknikte öğrenciler kendi karakterlerini oluştururken, karakterin ruhsal ve duygusal özellikleriyle birlikte fiziksel özelliklerini de düşünmeleri sağlanmalıdır. Küçük yaş gruplarında da kolaylıkla uygulanabilecek bir tekniktir.

Özgün Değişler Oluşturma: Burada amaç farklı görünen kavramlar arasında bağlantı kurmaktır. Öğretmen tanımlanmasını istediği kavramı eksik olarak öğrencilere sunar. Öğrenciler, bu cümleyi ilginç bir şekilde tamamlayarak kısaca açıklamasını yazarlar.

Reklam Metinleri Yazma: Burada amaç bir ürünü tanıtmaya yönelik yazı yazmaktır. Öğrenciler gruplar halinde çalışırlar. Amaç orijinal fikirler bularak slogan veya senaryo halinde ifade etmektir. Bu şekilde ele alınan bir ürünün en etkili şekilde reklamı yapılmaya çalışılır.

Eşyalarla Diyaloglar: Bu teknikte eşyalarla konuşma söz konusudur. Öğrenciler kendileri için önemli, değerli hissettikleri bir eşya ile ilgili hislerini anlatan bir monolog yazarlar. Öğrencilerden monologları yazarken her cümleden sonra biraz boşluk bırakmaları istenir. Daha sonra bu boşluklara eşyaların düşünceleri yazılır.

İlkokulda Yaratıcı Yazma

Bireylerin dinleme, konuşma, okuma ve yazma gibi iletişim araçlarını iyi kullanabilmesi, o bireylerin toplumla anlaşabilmeleri açısından oldukça önemlidir (Ungan, 2007). Bu dil becerilerine sahip olmayan bir birey kendini ifade edemez ve içinde bulunduğu toplumla etkili bir şekilde anlaşamaz. Bir toplumu oluşturan bireyler sağlıklı iletişim kurabiliyorsa o toplumda, anlayamam ve anlatamama gibi sorunlar yaşanmaz.

Anlama, düşünme ve başkalarının yazılı fikirleri ile iletişim kurma, sadece okul döneminde değil hayatın her döneminde gerekli olan ve kullanılan becerilerdir. Anlama, düşünme ve yazma becerileri birbirinden ayrı düşünülemeyecek becerilerdir. Yazma becerisi duygu ve düşünceleri aktarmada ve bu becerilerin gelişmesinde yazma becerisi oldukça önemlidir. Ancak yazma becerisi, dinleme, okuma ve konuşma becerilerine göre öğrencilerin en çok zorlandıkları ve geliştirilmesi en zor olan dil becerisidir (Albertson ve Billingsley, 2000; Olinghouse ve Santangelo, 2010). Düşünme, konuşma gibi beceriler bireylerin öğrenim hayatına başlamadan önce de sıklıkla kullandıkları ve geliştirdikleri becerilerdir. Ancak yazma becerisi diğer beceriler kadar gelişmemektedir.

Çocuklar yazma eylemi ile okul öncesi dönemde, sosyal çevresiyle ve okul öncesi eğitimle karşılaşmaktadırlar. Okul öncesi eğitim alan çocuklar yazma eylemiyle daha fazla karşılaşmakta ve yazma çalışmaları yapmaktadırlar. Ancak okul öncesi dönemde yapılan bu çalışmaların büyük bir kısmı yazmaya hazırlık çalışmalarıdır. Çocuklar tam manada yazma işine ilkokula başladıklarında girmektedirler. İlkokul birinci sınıfla birlikte başlayan okuma sürecinde çocuklar harfler, heceler, kelimeler ve cümleler yazmayı öğrenmektedirler. Bu doğrultuda anlamlı ve kurallı bir şekilde yazma işlemi de bu dönemde başlamaktadır.

Duygu ve düşüncelerin kâğıda yazılı olarak aktarılması; düşünme, anlama ve anlatma becerilerinin ortak bir ürünü olup yeterli düzeyde yazılı anlatım becerisine sahip öğrenciler, zihinde yapılandırdıkları duygu ve düşünceleri yazım ve dil bilgisi kurallarına uygun bir şekilde kâğıda aktarabilirler. Ancak yeterli yazılı anlatım becerilerine sahip olmayan öğrenciler ise, kendi fikirlerini ve bilgilerini yazıya istenen şekilde aktaramazlar (Zampardo, 2008).

Öğrencilere beyinlerinde oluşturdıklarını, diğer insanlardan destek almadan yazabilme eğitimi sunulması gerekmektedir. Öğretmenlerin yazma eğitimi içerisinde yaratıcı yazma ve çağrışımlı yazmaya derslerinde yer vermesi öğrencinin kendisini ifade etme yeteneğinin gelişmesi yönünde çok kuvvetli bir etken olmaktadır (Yalçın, 2002). Yaratıcı yazma hayal gücünün sonucudur. Yaratıcı yazma yaratıcı olabilmenin zevkine varabilmeye, empati yapabilmeye, yordama yapabilmeye ve hayal gücü oluşturabilmeye neden olmaktadır (Coşkun ve Yılmaz, 2020).

Yaratıcı yazma etkinliklerinin okulda çok sayıda yararı bulunmaktadır. Temizkan (2010: 629) yaratıcı yazma etkinlikleri sayesinde öğrencilerin sıkılmadan yazılar yazdıklarını, akıcı ve ilgi çekici bir biçimde düşüncelerini belirttiklerini, öğretmenlerin öğrencilerle daha rahat bir şekilde empati kurabildiğini belirtmektedir.

İlkokul ve ortaokul seviyesinde öğrencilerin yaratıcı yazma çalışmalarına etki edecek çok çeşitli uygulamalar ve etkinlikler mevcuttur. Öğretmenler ilk olarak öğrencilerin yazma yeteneklerine katkı sağlayacak çalışmalarını tanılamaları ve daha sonra uygulama yapmaları çok önemlidir. Nitekim 2018 Türkçe program temaları içinde yaratıcı yazarlık alt teması, okuma kültürü teması altında yer almaktadır (Hamsi-İmrol, Dinçer, Doğan-Güldenöğlü, ve Babadoğan, 2021). Çocukların çoğunluğunun yazma becerisi ve yazma tutumu aynı derecede olmamaktadır. Ama çoğu çocuğun yazma becerilerini geliştirecek, yardımcı olacak etmenleri şöyle sıralamak olanaklıdır (Öztürk, 2018):

- Yakın çevre: Öğretmenler çocukların sevebileceği bir ortam oluşturmaktadırlar.
- Olumlu bir ortam yapmak: Öğretmenler, çocukların hislerini yansıtabilecekleri ve hayal ettiği şeyleri değerlendirebilecekleri aktif bir ortam yapmaktadırlar.

Yazılı anlatıma destek olma: Öğretmenler çocukların bildiklerini kendine has sözcüklerle ifade etmelerinde destekçi olmaktadır.

İlkokul Programlarında Yaratıcı Yazma

Türkçe öğretim programlarında öğrencilerin üst düzey düşünebilen, olayları analiz edebilen ve değerlendirebilen bireyler olarak yetiştirilmeleri hedeflenmektedir. Bu hedeflere ulaşmada temel dil becerilerinin yeterli bir şekilde edinilmesi de istenmektedir. Bu bağlamda 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programlarında yer alan yazma kazanımları, yaratıcı yazabilmesi istenen öğrencilerin bu hedeflerine destek vermesi bağlamında incelenmelidir.

Alanyazında yazma kazanımlarının yaratıcı yazma becerisine uygunluğu bağlamında yapılan çalışmalar (Bulut ve Çiftçi, 2014; Uygun ve Çetin, 2020) bulunmaktadır. Ancak her iki çalışmada da Türkçe dersi öğretim programlarında yer alan ortaokul yazma kazanımlarının yaratıcı yazmaya uygunluğuna bakılmıştır. Bu başlık altında ise ilkökul programlarında (1,2,3 ve 4. sınıf) yer alan bütün yazma kazanımları değerlendirilmiştir. Ayrıca Söylemez (2018) ise 2018 Türkçe dersi öğretim programında yaratıcı düşünmeyle ilgili kazanımların az, olduğunu ortaya koymuştur.

2018 Türkçe Dersi Öğretim Programındaki (1-4. sınıf) yazma kazanımları ile bunlar arasında yaratıcı yazmaya uygun olan kazanımlar Tablo 1.'de verilmiştir.

Tablo 1. Milli Eğitim Bakanlığı İlkokul Yazma ve Yaratıcı Yazma Kazanımları

Sınıf Kazanım (47)	1	2	3	4	Yaratıcı Yazma (14)
Boyama ve çizgi çalışmaları yapar.	+				+
Harfleri tekniğine uygun yazar.	+				
Hece ve kelimeler yazar.	+				
Rakamları tekniğine uygun yazar.	+				
Anlamli ve kuralli cümleler yazar.	+	+			
Görsellerle ilgili kelime ve cümleler yazar.	+				+
Harfler, kelimeler ve cümleler arasında uygun boşluklar bırakır.	+	+			
Büyük harfleri ve noktalama işaretlerini uygun şekilde kullanır.	+				
Yazılarını görsel unsurlarla destekler.	+	+			+
Yazdıklarını gözden geçirir.	+				
Yazdıklarını paylaşır.	+				
Yazma çalışmaları yapar.	+				
Yazma stratejilerini uygular.	+	+	+	+	+
Kısa metinler yazar.		+	+		+
Kısa yönergeler yazar.		+			
Formları yönergelerine uygun doldurur.		+	+	+	
Yazdıklarının içeriğine uygun başlık belirler.		+	+	+	+
Büyük harf ve noktalama işaretlerini uygun yerlerde kullanır.		+			
Yazdıklarını düzenler.		+	+	+	
Yazdıklarını paylaşır.		+	+	+	
Yazma çalışmaları yapar.	+	+			+
Soru ekini kuralına uygun yazar.		+			
Şiir yazar.		+	+	+	+
Kısa metinler yazar			+		
Hikâye edici metin yazar			+	+	+
Kısa yönergeler yazar.			+		
Büyük harfleri ve noktalama işaretlerini uygun yerlerde kullanır.			+	+	
Yazılarında eş sesli kelimeleri anlamlarına uygun kullanır.			+	+	
Yazdıklarını zenginleştirmek için çizim ve görseller kullanır.			+		+
Görsellerdeki olayları ilişkilendirerek yazı yazar.			+		+
Harfleri yapısal özelliklerine uygun yazar.			+		

Harflerin yapısal özelliklerine uygun kelime ve cümleler yazar.	+
Harflerin yapısal özelliklerine uygun kısa metinler yazar.	+
Yazdıklarında yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin Türkçelerini kullanır.	+ +
Bir işin işlem basamaklarına ilişkin yönergeler yazar.	+
Hikâye edici metin yazar.	+
Bilgilendirici metin yazar.	+
Hayali ögeler barındıran kısa metin yazar.	+ +
Görselleri ilişkilendirerek bir olayı anlatır.	+ +
Yazdıklarını zenginleştirmek için çizim, grafik ve görseller kullanır.	+ +
İmza atar.	+
Kısaltmaları ve kısaltmalara gelen ekleri doğru yazar.	+
Sayıları doğru yazar.	+
Yazılarında bağlaçları kuralına uygun kullanır.	+
Yazılarında kelimeleri gerçek, mecaz ve terim anlamları ile kullanır.	+
Harflerin yapısal özelliklerine uygun metin yazar.	+
Pekiştirmeli sözcükleri doğru yazar.	+

Dört sınıf düzeyindeki yazma kazanımları incelendiğinde bu kazanımlardan bazılarının yaratıcı yazmayla kısmen ilişkili olduğu, bazı kazanımların ise yaratıcı yazma ile tamamen ilişkili olduğu söylenebilir. Ancak programlardaki yazma kazanımlarının tamamına bakıldığında yaratıcı yazma becerisini destekleyen kazanım sayısının az olduğu söylenebilir. Dört sınıf düzeyinde yazma düzeyinde yer alan 47 kazanımdan 14 tanesinin yaratıcı yazma ile ilişkili olduğu göz önüne alındığında bu sayılar söylemi destekler niteliktedir. Bu kazanımların bir kısmı doğrudan yaratıcı yazma becerisiyle ilişkili iken bazıları da dolaylı olarak ilişkilidir. Örneğin, bu kazanımlardan “Kısa metinler yazar” kazanımına bakıldığında bu kazanımın yaratıcı yazma ile dolaylı olarak ilişkili olduğu söylenebilir. Çünkü bu kazanımda kastedilen kısa metinler bilgilendirici metinler de olabilir. Bunun yanı sıra öğrencinin hayal gücünü kullanarak yazabileceği hikaye edici metinler de olabilir. Bu yönüyle bakıldığında doğrudan doğruya yaratıcı yazmaya yönelik olduğu söylenememektedir. Bu kazanımın yanı sıra “Hayali ögeler barındıran kısa metinler yazar.” kazanımı ele alındığında bu kazanımda yer alan “hayali ögeler” söylemi doğrudan yaratıcılığı destekleyen bir ifadedir. Yaratıcı yazmayla ilişkilendirilen “Görsellerdeki olayları ilişkilendirerek yazar. , Yazdıklarını zenginleştirmek için çizim ve görseller kullanır.” gibi diğer kazanımların da görsel okuma ile ilişkili kazanımlar olduğu anlaşılmaktadır.

Yaratıcı Yazmaya Yönelik Lisansüstü Tezler

Alanyazında yaratıcı yazma becerisi üzerine birçok araştırma bulunmaktadır. Bu araştırmaların büyük çoğunluğunu makaleler oluşturmaktadır. Yaratıcı yazma becerisi ve bu becerinin yaratıcı drama, okuma yazma becerisi, Türkçe dersi başarısı gibi çeşitli alanlarla ilişkisi ve etkileri bu araştırmalarda incelenmiştir. Bu çalışma kapsamında alanyazında yaratıcı yazma konulu ve bu beceri ile ilişkili 64 teze ulaşılmıştır. Ele alınan bu tezlerin 51 tanesinin yüksek lisans düzeyinde, 13'ünün ise doktora düzeyinde yapıldığı görülmektedir.

İlkokul kademesine yönelik yapılan tezler yüksek lisans ve doktora tezleri olarak ayrı ayrı incelenmiştir. Yüksek lisans düzeyinde yapılmış olan çalışmaların çoğunluğunun evren ve örneklemi daha yüksek sınıf düzeyleri oluşturmaktadır. Özellikle ortaokul düzeyine (5, 6, 7 ve 8. sınıflar) yönelik çalışmaların daha fazla olduğu görülmektedir. Ayrıca yaratıcı yazma becerisinin bireylerin yabancı dil eğitimi, yabancı dil gelişimi üzerindeki etkilerini ve ilişkisini ele alan tez araştırmaları da bulunmaktadır. Bu çalışma kapsamında incelenen 51 yüksek lisans tezinin 11 tanesinin İlkokul kademesine yönelik yapıldığı görülmektedir. İlkokul düzeyine yönelik yapılan bu çalışmaların büyük bir kısmının evren ve örneklemi dördüncü sınıf düzeyindeki öğrenciler oluşturmaktadır.

Bu araştırmalardan doktora düzeyindeki tezler incelendiğinde, yaratıcı yazmaya yönelik yapılmış olan 13 tez araştırmasının yalnızca 4'ünün ilkokul kademesine yönelik olarak yapıldığı görülmektedir.

Tablo 2. Yaratıcı Yazma Konusunda yapılan Lisansüstü Tezler

Tez Adı	Tez Yazarı	Tez Türü	Araştırma Yöntemi / Modeli	Veri Toplama Araçları
Yaratıcı Okuma-Yaratıcı Yazma Çalışmalarının Yaratıcı Okuma, Okuduğunu Anlama, Yazma ve Yaratıcı Yazma Erişisine Etkisi	Demet Kasap	Doktora	Karma Araştırma Yöntemi	Yaratıcı Okuma Sürecini Değerlendirme Ölçeği Okuduğunu Anlama Testi Yazma Ürünlerini Değerlendirme Ölçeği Yaratıcı Yazma Ürünlerini Değerlendirme Ölçeği
Etkinlik Temelli Şiir Çalışmalarının Akıcı Okuma, Yaratıcı Yazma ve Tutumlara Etkisi	Mehmet Razgatoğlu	Doktora	Karma Araştırma Yöntemi-Açıklayıcı Sıralı Model	Nicel: Yanlış Analizi Envanteri Prozodik Okuma Ölçeği Okuma Hızı Kayıt Çizelgesi Okuma Doğruluğu Kayıt Çizelgesi Prozodi Kayıt Çizelgesi Şiir Yazma Rubriği Şiirlere Yönelik Tutum Ölçeği Nitel: Yarı yapılandırılmış öğrenci görüşme formu Öğretmen görüşme formu Kişisel bilgiler formu
İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Yaratıcı Yazma Becerilerinin Değerlendirilmesi	Ergün Öztürk	Doktora	Nicel Araştırma Yöntemi- Deneysel Model	Yaratıcı Yazma Ölçeği (Rubrik)
Süreç Temelli Yaratıcı Yazma Uygulamalarının Yazılı Anlatım Becerisine ve Yazmaya İlişkin Tutuma Etkisi	Özge Erdoğan	Doktora	Karma Araştırma Yöntemi	Yazma Tutum Ölçeği Yazılı Anlatımı Değerlendirme İçin Derecelendirilmiş Puanlama Anahtarı Öğrenci ve Öğretmen Görüşme Formları
İlkokul Dördüncü Sınıf Türkçe Dersinde Yaratıcı Yazma Uygulamalarının Öğrencilerin Türkçe Dersi Tutumu, Yazma Tutumu ve	Ayhan Gökçe	Yüksek Lisans	Nicel Araştırma- Deneysel Araştırma Modeli	Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeği (YAYTÖ) Türkçe Dersi Tutum Ölçeği Yaratıcı Yazma İçin Değerlendirme Ölçütleri (YİDÖF)

Yaratıcı Yazma Becerileri Üzerine Etkisi

İlkokul 4. Sınıf Türkçe Dersinde Yansıtıcı Düşünme Destekli Yaratıcı Yazma Çalışmalarının Öğrencilerin Yaratıcı Yazma Becerilerine Etkisinin İncelenmesi	Refika Erdoğan	Yüksek Lisans	Nicel Araştırma-Yarı Deneyisel Model	Yaratıcı Yazma Değerlendirme Rubriği Yansıtıcı Düşünme Günlükleri
İlköğretim 5. Sınıf Türkçe Dersinde Yaratıcı Yazma Yaklaşımının Yazmaya Yönelik Tutumlara, Yaratıcı Yazma ve Yazma Erişisine Etkisi	Ayfer Beydemir	Yüksek Lisans	Karma Araştırma- Deneyisel Model ve Nitel Araştırma (Doküman Analizi)	Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeği (YAYTÖ) Yaratıcı Yazma Ürünlerini Değerlendirme Ölçeği (YAYÜDÖ) Yazma Becerisi Ölçeği Yaratıcı Yazmaya Yönelik Açık Uçlu Soru/Kompozisyon Konusu (YAYAUS)
İlkokul 3. Sınıf Öğrencilerinin Yaratıcı Yazma Becerilerinin Yaratıcı Drama Yöntemiyle Geliştirilmesine Yönelik Bir Eylem Araştırması	Güllü Duman Yegen	Yüksek Lisans	Nitel Araştırma- Eylem Araştırması Modeli	Görüşme Kitap İncelemesi Ön Ölçüm-Son Ölçüm Günlük Öz Değerlendirme Formu Öğrenci Ürünleri Saha Notları
Dijital Öykülerin İlkokul Öğrencilerinin Dinlediğini Anlama ve Yaratıcı Yazma Becerilerine Etkisi	İrem Demirbaş	Yüksek Lisans	Nicel Araştırma- Yarı Deneyisel Model	Dinlediğini Anlama Testi Yaratıcı Yazma Rubriği Yaratıcı Yazma Hikâye Haritaları Kişisel Bilgi Formu
İşbirlikli Dijital Hikâye Anlatımının İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Yaratıcı Yazma ve Sosyal Duygusal Öğrenme Becerilerine Etkisi	Ali Uslu	Yüksek Lisans	Nicel Araştırma- Yarı Deneyisel Model	Katılımcı Bilgi Formu Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği (SDÖBÖ) Yaratıcı Yazma Dereceli Puanlama Anahtarı (YYDPA)
Yaratıcı Drama Yönteminin İlkokul	Mehtap Erdoğan	Yüksek Lisans	Nicel Araştırma- Yarı De-	Yaratıcı Yazma İçin Değerlendirme Ölçütleri Formu

kul 4. Sınıf Öğren- cilerinin Yaratıcı Yazma Becerileri- ne Etkisi			neysel Model	(YİDÖF)
Süreç Temelli Yazma Modelleri- nin İlkokul Dör- düncü Sınıf Öğ- rencilerinin Yazılı Anlatım ve Yara- tıcı Yazma Beceri- lerine Etkisi	Esra Sever	Yüksek Lisans	Nicel Araştır- ma- Yarı De- neysel Model	Yaratıcı Yazma Ürünlerini Değerlendirme Ölçeği 4+1 Planlı Yama ve Değer- lendirme Ölçeği 6+1 Anali- tik Yazma ve Değerlendir- me Ölçeği
Metinler Arası Okuma Yaklaşımının İlköğretim Beşinci Sınıf Öğ- rencilerinin Yara- tıcı Yazma Beceri- lerine Etkisi	Deniz Ak- dal	Yüksek Lisans	Nicel Araştır- ma- Deneysel Araştırma Mo- deli	Yaratıcı Yazma Rubriği
Yaratıcı Yazma Tekniklerinin İlköğretim 5.Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersindeki Yazılı Anlatım Becerileri Üzerin- deki Etkisi	Ege Ak	Yüksek Lisans	Nicel Araştır- ma- Deneysel Araştırma Mo- deli	Yazılı Anlatıma Yönelik Tutum Yaratıcı Yazma İçin Değerlendirme Ölçütleri Formu (YİDÖF)
Sorumluluk Değeri- ninin Yaratıcı Yazma Teknikleri ile Oluşturulan Etkinliklerle Ka- zandırılmasının Öğrencilerin So- rumluluk Düzeyi- ne Etkisi	Gülsüm Karataş	Yüksek Lisans	Nicel Araştır- ma- Yarı De- neysel Model	Sorumluluk Ölçeği

Bu araştırma kapsamında incelenen, ilkokul kademesine yönelik yapılmış olan yüksek lisans tezleri Tablo 2’de verilmiştir. Bu tabloda araştırmalar, yazarı, türü araştırmada kullanılan yöntem, model ve veri toplama araçları vb. gibi çeşitli başlıklar altında ele alınmıştır. Ayrıca 2012 yılında Türk eğitim sisteminde gerçekleştirilen “4+4+4” sistemine geçmeden önce yapılmış olan ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerine yönelik yapılmış olan tezler de bu araştırma kapsamında Tablo 2’ye eklenmiştir. Bu tarihten sonra yapılan tezlerde ise evren ve örneklemi sadece ilkokul 1, 2, 3 ve 4. sınıf öğrencilerinden oluşan tezler incelenmiştir.

Tablo 2’de verilen tez çalışmaları incelendiğinde yüksek lisans düzeyinde yapılan tezlerin sayısı doktora düzeyinde yapılan tezlerin sayısından daha fazla olduğu görülmektedir. Tezler incelendiğinde, bu alana yönelik olarak yapılan çalışmaların son yıllarda arttığı, anlaşılmaktadır. Bu da yaratıcı yazma becerisinin son zamanlarda daha önem verilen bir alan olduğunu göstermektedir. Bu tezlerin amaçları, evren ve örneklemeleri incelendiğinde büyük bir çoğunluğunun ilkökul 4. sınıf ve 2012 yılından önce yapılan tezlerin de 5. sınıf düzeyindeki bireylere yönelik olduğu görülmektedir. Bunun nedeni olarak yaratıcı yazma becerisinin okuma, dinleme, konuşma becerilerine göre kazandırılması daha zor olan bir beceri olması söylenebilir. Bundan dolayı bu becerinin kazandırılmasına çoğu zaman daha yüksek kademelerde başlanmaktadır. Yapılan çalışmalar da daha yüksek sınıf düzeylerine yoğunlaşmaktadır.

Tablo 2’de yer alan tez çalışmalarının büyük çoğunluğunun nicel araştırmalar olduğu anlaşılmaktadır. Bu araştırmaların büyük çoğunluğunda yaratıcı yazma becerisinin farklı alanlar ve beceriler üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Yine araştırmaların büyük çoğunluğunda araştırma modeli olarak yarı deneysel modelin ve deneysel modelin kullanıldığı görülmektedir. Bu çalışmalarda veri toplama aracı olarak yaratıcı yazmaya yönelik ölçeklerin kullanıldığı, bununla birlikte çeşitli rubriklerin kullanıldığı görülmektedir.

Yüksek lisans tezleri arasında yer alan “İlkokul Dördüncü Sınıf Türkçe Dersinde Yaratıcı Yazma Uygulamalarının Öğrencilerin Türkçe Dersi Tutumu, Yazma Tutumu Ve Yaratıcı Yazma Becerileri Üzerine Etkisi” tezinde araştırmacı ilkökul dördüncü sınıf Türkçe dersinde yaratıcı yazma uygulamaları gerçekleştirmiş ve yapılan yaratıcı yazma uygulamalarının etkisinin incelenmiştir. Bu doğrultuda deneysel bir çalışma yapılmıştır. 2019 yılında yapılmış olan bir diğer yüksek lisans tezinde dijital öykülerin ilkökul çocuklarının dinlediğini anlama ve yaratıcı yazma becerilerine etkisinin incelendiği görülmektedir. Bu araştırmanın amacı doğrultusunda “dijital öykülerin” yazma becerisini geliştirmesinin yanında, dinlediğini anlama ile yaratıcı yazma becerisi üzerinde de aynı etkiyi gösterip göstermediği belirlenmeye çalışılmıştır. Bu tezin yanı sıra bir diğer tezde de “ İşbirlikli dijital hikaye anlatımının” ilkökul öğrencilerinin (4.sınıf) yaratıcı yazma becerisiyle birlikte sosyal-duygusal öğrenme becerileri üzerindeki etkisinin araştırıldığı göze çarpmaktadır. Bu tezlerde yarı deneysel desenin kullanıldığı, veri toplama araçlarının da bu doğrultuda şekillendiği görülmektedir.

Yüksek lisans tezleri arasında yer alan “Yaratıcı Yazma Tekniklerinin İlköğretim 5.Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersindeki Yazılı Anlatım Becer-

rileri Üzerindeki Etkisi” isimli çalışmada ise yaratıcı yazma tekniklerinin 5. sınıf öğrencilerinin yazmaya karşı tutumları ile birlikte yazılı anlatım becerileri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Nicel bir araştırma olan bu çalışmada deneysel modelin kullanıldığı görülmektedir. Diğer yüksek lisans tezleri incelendiğinde yaratıcı yazma becerisinin yaratıcı drama ile ilişkisi, farklı yazma yaklaşımlarının yaratıcı yazma üzerine etkisi, yaratıcı yazmanın öğrencilerin sorumluluk duyguları ve farklı tutumlarına yönelik etkisinin incelendiği anlaşılmaktadır. Bu tezlerin büyük çoğunluğunda nicel araştırma yönteminin kullanıldığı dikkat çekmektedir. Yalnızca bir çalışmada nitel araştırma yöntemi ve eylem araştırması modeli kullanılmıştır. Bu tez kapsamında birbiriyle ilişkili olan iki konu alanı “yaratıcı drama ve yaratıcı yazma” arasındaki ilişki incelenmiştir. Bu doğrultuda yaratıcı yazma konusunda karşılaşılan sorunlar tespit edilerek, bu becerisinin geliştirilmesinde yaratıcı drama yönteminin etkisini belirlemek amaçlanmıştır.

Yüksek lisans tezleri arasında bir tezde ise karma araştırma yöntemi kullanılmıştır. Bu tez kapsamında İlköğretim 5. sınıf Türkçe dersinde yaratıcı yazma yaklaşımının yazmaya yönelik tutumlara, yaratıcı yazma ve yazma erişimine etkisini tespit edilmek amaçlanmıştır. Hem nicel hem de nitel yönetime uygun veri toplama araçları kullanılmıştır.

İlkokul kademesine yönelik yapılan doktora tezleri incelendiğinde bu düzeyde yapılan çalışmalar da yüksek lisans tezlerinde olduğu gibi yakın zamanda yapılmıştır. Bu çalışmaların amaçları ve çalışma grubu incelendiğinde ilkökuller kademesinin yüksek sınıf düzeylerine yönelik olarak yapıldığı görülmektedir.

Doktora tezleri incelendiğinde yüksek lisans tezlerinden farklı olarak bu çalışmalarda karma araştırma yönteminin daha çok kullanıldığı görülmektedir. Bu yüzden araştırmaların hem nicel hem de nitel yönleri olduğu için veri toplama araçlarının da bu doğrultuda farklılaştığı görülmektedir. Çalışmalarda nicel araştırma yöntemlerinde kullanılan ölçekler ve rubriklerle birlikte nitel araştırmalar için görüşme ve bilgi formları gibi veri toplama araçlarının kullanılmıştır. Yapılan doktora tezlerinde yaratıcı yazma çalışmalarının öğrencilerin yazma tutumuna etkisi, yaratıcı yazmanın ve yaratıcı okumanın, okuma ve yazma becerilerini geliştirmedeki etkililiği, etkinlik temelli şiir çalışmalarının yaratıcı yazma becerisi üzerindeki etkisi gibi farklı alanlar ve becerilerle olan ilişkisi incelenmiştir. .

Tüm bu tezler ve elde edilen sonuçlar doğrultusunda yaratıcı yazma becerisinin hangi kademe ve sınıf düzeyinde olursa olsun, yaşa ve düzeye uygun şekilde yaratıcı yazma etkinlikleri planlanarak geliştirilebilece-

ği sonucu ortaya çıkmaktadır. Çocukların sıradan yazma çalışmalarından farklı olarak, çeşitli yöntem teknikler kullanılarak yazmaya karşı olumsuz tutumlarının kırılabileceği, bu sayede hem yaratıcı yazma becerisiyle birlikte, diğer dil becerilerinin de geliştirilebileceği görülmektedir. Genel itibarıyla öğrencilerin en çok zorlandıkları ve isteksiz oldukları yazma becerisinin geliştirilmesinde geleneksel yöntemlerin kullanılması yerine farklı yaratıcı yazma yöntem ve tekniklerinin kullanılması gerektiği sonuçlarına ulaşıldığı ortaya çıkmaktadır. Tüm bunlar sayesinde özellikle ilkökul kademesinde çok fazla yer verilmeyen yaratıcı yazma etkinliklerinin öğrencilerin yazma becerisini geliştirmekle birlikte, yazmayla doğrudan ilişkili olan okuma, dinleme, konuşma gibi diğer dil becerilerini geliştirdiği sonucuna ulaşılmaktadır. Yaratıcı yazma çalışmalarının bireylerin yaratıcılıklarını desteklediği gibi, farklı tutum ve davranışları da olumlu etkilediği görülmektedir. Yaratıcı yazma becerisinin ilkökul kademesinden başlanarak öğrencilere kazandırılması gereken önemli bir beceri olduğu ortaya konulmaktadır.

Sonuç ve Öneriler

Alanyazında yaratıcı yazma becerisine ve bu becerinin farklı alanlarla ilişkisini inceleyen birçok araştırma vardır. İlkokul kademesine yönelik yapılan yaratıcı yazma konulu tezlerin incelendiği bu çalışmada, daha önce yapılmış olan yüksek lisans ve doktora tezleri farklı başlıklar altında incelenmiştir. Bu doğrultuda yaratıcı yazma becerisine yönelik yapılan tezler içinde ilkökul kademesine yönelik yapılan tezlerin sayısının özellikle ortaokul kademesine yönelik yapılan tezlere göre daha az olduğu görülmüştür. Yazma becerisinin okuma, anlama, dinleme gibi becerilere nazaran daha zor bir beceri olması, bu beceriye daha çok ilerleyen sınıf düzeylerinde önem verilmesine yol açmaktadır. Bu doğrultuda araştırma kapsamında ilkökul Türkçe öğretim programında yer alan yazma kazanımları incelenmiş ve yaratıcı yazma becerisiyle ilişkili olan kazanımlar belirlenmiştir. Ancak ilkökul kademesinde yaratıcı yazma becerisi ile ilişkili olan veya bu beceriye yönelik kazanımların sayısının tüm program geneline bakıldığında yeterli olmadığı görülmektedir. Özellikle öğrencilerin, doğrudan yaratıcı yazma becerisini geliştirecek kazanımların sayısının çok az olduğu görülmektedir. Bu doğrultuda ilkökula yönelik yapılan yaratıcı yazma konulu tezlerin de sayısının görece daha az olduğu anlaşılmaktadır. Bu çalışmaların büyük çoğunluğunda da çalışmaların evren ve örnekleme ilkökul kademesindeki daha büyük sınıf düzeylerinden oluşmaktadır.

Alanyazında yapılan araştırmalar incelendiğinde yazma becerisinin dil becerisi açısından ne kadar önemli olduğu ortaya konulmuştur. Yaratıcı düşünen öğrenci; problem çözme, sorunlara farklı açılardan bakma, analiz-sentez yapma becerilerini de kazanmaktadır. Bilgi toplumunun dinamik yapısına ayak uydurabilen öğrenciler yetiştirmek için yaratıcı yazma çalışmalarına yer verilmelidir. Bu doğrultuda özellikle bilimin ve teknolojinin hızla geliştiği, üreten bir dünyada bireylerin sahip olması gereken yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme gibi becerilerle birlikte yaratıcı yazma becerisinin de önemli olduğu görülmektedir. Bu becerinin de öğrencilerin küçük yaşlarda kazanmaları oldukça önemlidir. Bireylerin doğru ve ekili iletişim kurabilmelerinde önemli bir beceri yaratıcı yazma becerisidir. Bu nedenle yaratıcı yazma becerisine daha küçük yaşlarda ve özellikle ilkökul düzeyinde çok önem verilmelidir. Öğretim programlarında bu beceriye yönelik kazanımların artırılması ve araştırmaların artırılması gerekmektedir. Yaratıcı yazma teknik ve yöntemleri kullanılarak öğrencilerin yazmaya yönelik olumsuz tutumları kırılmalı ve yazma alışkanlığı kazandırılmalıdır. Yaratıcı yazma çalışmalarının bu etkilerini göz önünde bulundurarak sadece yüksek sınıf düzeylerinde değil ilkökuldan başlayarak bütün eğitim kademelerinin programlarında bu becerinin yer alması ve bu alana yönelik araştırmaların artması oldukça önemlidir.

Kaynakça

- Ağca, H. (2001). *Sözlü ve Yazılı Anlatımda Türkçe'nin Kullanımı*. Ankara: Atatürk Kültür Merkezi Başkanlığı Yayınları.
- Ak, E. (2011). *Yaratıcı Yazma Tekniklerinin İlköğretim 5.Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersindeki Yazılı Anlatım Becerileri Üzerindeki Etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Akdal, D. (2011). *Metinler Arası Okuma Yaklaşımının İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Yaratıcı Yazma Becerilerine Etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.
- Akkılıç, G. ve Koçyiğit S. (2019). Felsefe Dersinde Altı Şapkalı Düşünme Tekniği 'ne Dayalı Etkinliklerin Yaratıcılık, Eleştirel Düşünme ve Akademik Öz Yeterliğe Etkisi. *Milli Eğitim Dergisi*, 48(222), 233-253.
- Akyol, H. (2006). *Türkçe Öğretim Yöntemleri*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Altın, M. ve Saracoğlu, A. S. (2018). Yaratıcı, Eleştirel ve Yansıtıcı Düşünme: Benzerlikler-Farklılıklar. *International Journal of Contemporary Educational Studies (IntJCES)*, 4(1), 1-9.

- Aslan, A. E. (2001). Kavram Boyutunda Yaratıcılık. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2(16), 15-21. Aslan, C. (2017). Türkçe-Türk Dili ve Edebiyatı öğretimi. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Aydın Ceran, S. (2010). *Yaratıcı Düşünme Teknikleri ile Geliştirilen Fen Etkinliklerinin Öğrenci Başarısı ve Tutumuna Etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Aydın, İ. (2014). Türkçe öğretiminde yazılı anlatım çalışmalarındaki sorunlar üzerine bir inceleme. *KMÜ Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 16 (Özel Sayı I).
- Baştuğ, M. (2015). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazma eğilimi, tutumu ve yazma tutukluğunun yazma başarısı üzerine etkisi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 40 (180), 73-88.
- Bearne, E. (2002). *Making progress in writing*. London: Routledge Falmer.
- Beydemir, A. (2010). *İlköğretim 5. Sınıf Türkçe Dersinde Yaratıcı Yazma Yaklaşımının Yazmaya Yönelik Tutumlara, Yaratıcı Yazma ve Yazma Erişimine Etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Bilir, M. (2007). Non-formal education implementations in Turkey: issues and latest challenges, *International Journal of Lifelong Education*, 26:6, 621-633, DOI: 10.1080/02601370701711307
- Bono. E. (2014). *Altı şapkalı düşünme tekniği* (E. Tuzcular çev.) İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Bulut, K. (2012). *2006 Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı'nda Yer Alan Yazma Kazanımlarının Yaratıcı Yazmaya Uygunluğu*. (Yüksek lisans tezi). Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Van.
- Buzan, T. (2003). *Aklın Gücü*, (Gültekin Yazgan çev.), İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Çağatay-Aral, N. (1992). *Farklı sosyo-ekonomik düzeydeki ortaokul son sınıfa devam eden öğrencilerin yaratıcılıkları ile ilgi alanlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi. Ankara.
- Coşkun, İ. ve Yılmaz, M. (2020). *Yazma eğitimi*. M. Yılmaz (Editör), *Yeni Gelişmeler Işığında Türkçe Öğretimi* (3. Baskı, ss. 112-131). Ankara: Pegem Akademi.
- Davaslıgil, Ü. (1989). Yaratıcılık ve oyun. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 13(71), 24-32.
- Davaslıgil, Ü. (1994). Yüksek Gizli Güce Sahip Lise Öğrencilerinin Yaratıcılıkları Üzerinde Bir Araştırma. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(6), 53-68.
- Demirbaş, İ. (2019). *Dijital Öykülerin İlkokul Öğrencilerinin Dinlediğini Anlama Ve Yaratıcı Yazma Becerilerine Etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.
- Demirel, Ö. (1999) *İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretimi*. İstanbul: MEB Yayınları.
- Doğan, Y. (2011). *Dinleme eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık
- Duman Yegen, G. (2019). *İlkokul 3. Sınıf Öğrencilerinin Yaratıcı Yazma Becerilerinin Yaratıcı Drama Yöntemiyle Geliştirilmesine Yönelik Bir Eylem Araştırması*. (Yüksek Lisans Tezi). Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Burdur.
- Emir, S., Ateş, S., Aydın, F., Bahar, M., Durmuş S., Polat, M., Yaman, H. (2004). Öğretmen Adaylarının Yaratıcılık Düzeyleri. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(9), 105-116.

- Erdoğan, M. (2018). *Yaratıcı Drama Yönteminin İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Yaratıcı Yazma Becerilerine Etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bartın.
- Erdoğan, Ö. (2012). *Süreç Temelli Yaratıcı Yazma Uygulamalarının Yazılı Anlatım Becerisine ve Yazmaya İlişkin Tutuma Etkisi*. (Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Erdoğan, R. (2019). *İlkokul 4. Sınıf Türkçe Dersinde Yansıtıcı Düşünme Destekli Yaratıcı Yazma Çalışmalarının Öğrencilerin Yaratıcı Yazma Becerilerine Etkisinin İncelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Rize.
- Erkul, R. (2004). *Cümle ve Metin Bilgisi*. Ankara: Anı Yayıncılık
- Flower, L. ve Hayes, J.R. (1981). A Cognitive Process Theory of Writing. *College Composition and Communication*, pp. 365-387.
- Göçen, G. (2018). Öğretmenlerin Yaratıcı Yazma Tekniklerine Yönelik Değerlendirmeleri: Bir Eylem Araştırması. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi.*, 9(16), 627-677. DOI: 10.26466/opus.487130
- Gökçe, A. (2020). *İlkokul Dördüncü Sınıf Türkçe Dersinde Yaratıcı Yazma Uygulamalarının Öğrencilerin Türkçe Dersi Tutumu, Yazma Tutumu ve Yaratıcı Yazma Becerileri Üzerine Etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). Yozgat Bozok Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yozgat.
- Gökçe, Y. (2007). *Ben Büyüyünce Yazar Olacağım Çocuklar için Yaratıcı Yazarlık*, İstanbul: Kapital Yayınları.
- Güleryüz, H. (2006). *Yaratıcı Çocuk Edebiyatı*. 3.Baskı. Ankara: Pegem Yayıncılık
- Gündüz, O., & Şimşek, T. (2011). *Uygulamalı yazma eğitimi el kitabı* (2. Baskı). Ankara: Grafiker Yayınları.
- Hamsi-İmrol, M., Dinçer, A., Doğan-Güldenöglü, B.N., Babadoğan, M.C. (2021). Evaluation of the 2018 Turkish Curriculum [2018 Türkçe Dersi Öğretim Programının Değerlendirilmesi]. *Education and Science [Eğitim ve Bilim]* pp.1-35 DOI: 10.15390/EB.2021.9625
- Hildebrand, V. (1991). Young children's care and education: Creative teaching and management. *Early Child Development and Care*, 71, 63-71.
- Kale, N. (1993). Üç düşünsel yeti: Eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, problem çözme, Yaşadıkça Eğitim, 28.
- Kapar Kuvanç, E. B. (2008). *Yaratıcı Yazma Tekniklerinin Öğrencilerin Türkçe Dersine İlişkin Tutumlarına ve Türkçe Dersindeki Başarılarına Etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Karataş, G. (2019). *Sorumluluk Değerinin Yaratıcı Yazma Teknikleri İle Oluşturulan Etkinliklerle Kazandırılmasının Öğrencilerin Sorumluluk Düzeyine Etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Kasap, D. (2019). *Yaratıcı Okuma-Yaratıcı Yazma Çalışmalarının Yaratıcı Okuma, Okuduğunu Anlama, Yazma ve Yaratıcı Yazma Erişimine Etkisi*. (Doktora Tezi). Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Katrancı, M. ve Temel, S. (2019). İlkokul öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri, yazmaya yönelik tutumları ve yazma kaygıları arasındaki ilişki. *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 7(17), 322-356. DOI: 10.33692/avrasyad.590688

- Kavcar, C., Oğuzkan, F. ve Sever, S. (2005). Türkçe Öğretimi. Ankara: Engin Yayınevi.
- Kaya, M. (2013). Okuma-yazma öğretiminde şiir. *Dil ve Edebiyat Dergisi*, 10(1), 49-96.
- Kerr, N. Y. (2005). For the next generation - must exemplary teaching include technology? A case study at Champlain College. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Boston College, USA.
- Maltepe, S. (2006). Türkçe Öğretiminde Yazılı Anlatım Uygulamaları İçin Bir Seçenek: Yaratıcı Yazma Yaklaşımı. *Dil Dergisi*, DOI: [10.1501/Dilder.00000000056](https://doi.org/10.1501/Dilder.00000000056)
- Mayosky, M. (1995). Creative activities for young children. New York: Delmar Publishers Inc.
- Milli Eğitim Bakanlığı, (2019). *Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*. Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi.
- Oral, G. (2003). *Yine Yazı Yazıyoruz-Okulda, İşyerinde, Evde Kullanılabilecek Yaratıcı Yazı Uygulamaları*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Özdemir, E. (2003). *Sözlü, Yazılı Anlatım Sanatı*. 12. Basım. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Özdemir, S. ve Çevik, A. (2018). Yaratıcı Yazma Çalışmalarının Yazmaya Yönelik Tutuma ve Yaratıcı Yazma Başarısına Etkisi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2), 141-153.
- Özözer, Y. (2005). *Ne Parlak Fikir! Yaratıcı Düşünme Yöntemleri*. (3. Basım). İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Öztürk, E. (2007). *İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Yaratıcı Yazma Becerilerinin Değerlendirilmesi*, (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özyaprak, M. (2016). Yaratıcı Düşünme Eğitimi: SCAMPER Örneği. *Üstün Zekâlılar Eğitimi ve Yaratıcılık Dergisi*, 3(1), 67-81.
- Prior, P. (2006). A sociocultural theory of writing. C.A. MacArthur, S. Graham ve J. Fitzgerald (Ed.), *Handbook of writing research*. New York: Guilford Press.
- Razgathioğlu, M. (2020). *Etkinlik Temelli Şiir Çalışmalarının Akıcı Okuma, Yaratıcı Yazma Ve Tutumlara Etkisi*. (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Rıza, E.T. (2000). Yaratıcılıkta Neler Aranır? *Yaşadıkça Eğitim Dergisi*. Sayı 72. (Ekim-Aralık 2000)
- Sak, U. (2016). Yaratıcılık, gelişimi ve eğitimi. (2. Baskı), Ankara: Vize yayıncılık
- San, İ. (1979). *Sanatsal Yaratma ve Çocukta Yaratıcılık*. Ankara: Türkiye İş Bankası Yayınları.
- Sarıkaya, B. (2020). Yazma Kazanımlarının Yaratıcı Yazmaya Uygunluğu (2015 ve 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programları Örnekleri). *Türkiye Eğitim Dergisi*, 5(1), 42-55.
- Senemoğlu, N. (2002). Gelişim öğrenme ve öğretim (Kuramdan Uygulamaya). Ankara: Gazi Kitabevi.
- Sever, E. (2013). *Süreç Temelli Yazma Modellerinin İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım ve Yaratıcı Yazma Becerilerine Etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). Bülent Ecevit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.

- Sever, S. (1993). *Türkçe Öğretiminde Uygulanan Tam Öğrenme Kuramı İlkelerinin Öğrencilerin Okuduğunu Anlama ve Yazılı Anlatım Becerilerindeki Erişkiye Etkisi*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Söylemez, Y. (2018). Türkçe dersi öğretim programındaki kazanımların üst düzey düşünme becerileri açısından değerlendirilmesi. *Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 63, 345-384.
- Susar Kırmızı, F. (2009). Türkçe Dersinde Yaratıcı Drama Yöntemine Dayalı Yaratıcı Yazma Çalışmalarının Yazmaya Yönelik Tutuma Etkisi. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 4(7), 35-50.
- Susar Kırmızı, F. ve Beydemir, A. (2012). İlköğretim 5. Sınıf Türkçe Dersinde Yaratıcı Yazma Yaklaşımının Yazmaya Yönelik Tutumlara Etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 13(3), 319-337.
- Şahin, F. ve Danışman, Ş. (2017). Yaratıcı Kişilik Özellikleri Ölçeği: Güvenilirlik ve Geçerlik Çalışması. *Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. (7:2)
- Temizkan, M. (2010). Türkçe Öğretiminde Yaratıcı Yazma Becerilerinin Geliştirilmesi. *Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi*, 1(27), 621-643.
- Temizkan, M. (2014). Yaratıcı Yazma Süreci (Hikâye Yazma). Ankara: Pegem Akademi.
- Tok, R. ve Erdoğan, Ö. (2017). İlkokul 2. 3. ve 4. Sınıf Öğrencilerinin Yazma Becerilerinin İncelenmesi. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi (YYU Journal of Education Faculty)*. 14(1), 1003-1024.
- Tomkins, S. S. (1982). Affect theory. In P. Ekman, W. V. Friesen, & P. Ellsworth (Eds.), *Emotion in the human face* (2d ed., pp. 353-395). Cambridge, U.K.: Cambridge University.
- Türk Dil Kurumu. (2020). *Sözlükler*. Erişim: 17.11.2020, <https://www.tdk.gov.tr>
- Ungan, S. (2007). Yazma becerisinin geliştirilmesi ve önemi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23, 461-472.
- Uslu, A. (2019). *İşbirlikli Dijital Hikaye Anlatımının İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Yaratıcı Yazma ve Sosyal Duygusal Öğrenme Becerilerine Etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Manisa.
- Üstündağ, T. (2005) *Yaratıcılığa Yolculuk*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Yalçın, A. (2002). *Türkçe Öğretim Yöntemleri*. Akçay Basım Yayın Pazarlama.
- Yıldız, C., Okur, A., Arı, G., & Yılmaz, Y. (2006). *Yeni Öğretim Programına Göre Kuramdan Uygulamaya Türkçe Öğretimi*. (1.Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Zampardo, K. M. (2008). An examination of the impact of teacher modeling on young children's writing. Doctoral of dissertation, Oakland University, Michigan.

Tıp Eğitiminde Özyönelimli Öğrenme

Ş. Erhan BAĞCI*

Hekimlik doğası gereği yüksek düzeyde yeterlilik ve sürekli güncellenme gerektirmektedir. Literatürde, tıp eğitimi ve hekim pratikleri bakımından özyönelimli öğrenme kavramına duyulan ihtiyacın tanımlanmasında mesleki bilgi ve yeterliliklerin sürekli değişmesine dayanan güncellenme vurgusu öne çıkmaktadır. Söz konusu olan, artan bilginin yarattığı bilgi ve yeterlilik açığının kapatılması, başka bir deyişle sürekli mesleki öğrenmeye duyulan ihtiyaçtır (Ash, 1985; Fox, 1991; Confessore & Confessore, 1994; Slotnick, 1999; Bravata et al. 2003; Davis, Davis & Bloch, 2008; Keator, Vandre, Morris, 2016; Peine, Kabino, Spreckelsen, 2016; Ghosh, Jacob, Goldman, Manikoth, 2019; Kim & Yang, 2020). Değişen koşullar, sürekli ve giderek artan hızda büyüyen bilgi dünyası, sofistike teknolojilerin sürekli yenilenmesi ve yaygınlaşması, karmaşık tedavi protokollerinin gündeme gelmesi, özellikle İkinci Dünya Savaşı sonrasında hekimlerin sürekli mesleki gelişimlerini kredilendiren ulusal ve uluslararası kuruluşların artması, kamu sağlığı anlayışının yerleşmesi ve toplumun sağlık hizmetleri konusunda daha fazla bilinçlenmesi ile birlikte hekimlerin bilgi ve yeterlilik repertuvarlarını sürekli güncellemelelerini zorunlu kılan bir mesleki iklim ortaya çıkmıştır (Ash, 1985, s.63; Davis, Davis & Bloch, 2008, ss.652-653). Yıllık olarak 2 milyonun üzerinde biyomedikal makalenin yayınlandığı giderek karmaşıklaşan bir bilgi dünyasında hekimlerden, mesleki yeterliliklerini her an güncel tutmak için tıp literatürünü takip etmeleri, teşhis ve tedavi ile ilgili yeni gelişmelerden haberdar olmaları beklenmektedir (Bravata et al. 2003, s.2). Bu beklenti, hekimler için tıp eğitimi, yaşam boyu öğrenme ve sürekli mesleki gelişim bağlamında özyönelimli öğrenme kavramının önem kazandığı bir tablo ortaya çıkarmaktadır.

Tıp eğitiminde özyönelimli öğrenme araştırmalarının, kendisine yuvarıda özetlenen ihtiyaç oranında yer bulduğunu söylemek güçtür. Bu çalışmalarda mezuniyet sonrası ve öncesi olmak üzere iki temel eksen olduğu söylenebilir. Birinci eksen, mezuniyet sonrası tıp eğitimi bağlamında hekimlerin bilgi ve becerilerini güncel tutma ihtiyacına yönelik sürekli mesleki eğitimin gereği olarak özyönelimli öğrenme kavramı yer

* Doç. Dr. Çukurova Üniversitesi Tıp Fakültesi

alır (Slotnick, 1999; Davis, Davis & Bloch, 2008). Her ne kadar özyönelimli öğrenme kavramı sürekli tıp eğitiminde görece yakın dönemlerde öne çıkmaya başlamış gibi görünse de hekimlik pratiğinin doğası öteden beri sürekli bir mesleki gelişimi içermektedir. Formel bir halde olmasa da, yüzyıllardır hekimlerin mesleki pratikleri boyunca bilgi ve yeterliliklerini geliştirdiklerini, meslek hayatlarının sonunda başladıkları durumdan çok daha ileride olduklarını iddia etmek çok zor değildir (Davis, Davis & Bloch, 2008, s.652). Ancak bugün karşılaşılan tablonun özgünlüğü ölçeğin büyüklüğünden kaynaklanmaktadır.

Hekimlerin mezuniyet sonrası özyönelimli öğrenme pratikleri okumayı, meslektaşlarla tartışmayı ve mezuniyet sonrası nonformel eğitim programlarına katılmayı, konferans-sempozyum-atölye çalışmalarını ve yakın dönemde de çevrimiçi etkileşimleri içermektedir (Confessore & Confessore, 1994, s.35; Davis, Davis & Bloch, 2008, s.652). Bravata ve arkadaşları (2003, s.3) klinisyenlerin özyönelimli öğrenme süreçlerinde önce klinik bir problemle karşılaştıklarını, ardından bu problemdeki öğrenme ihtiyacını tanımladıklarını, sonra yeni bilgi veya beceriyi edindiklerini ve son olarak da uyguladıklarını söylemektedir. Slotnick de benzer şekilde (1999, s.1109) hekimlerin belli bir konunun potansiyel bir sorun olduğunun farkında olduklarını, bu sorunla karşılaştıklarında harekete geçtiklerini, ardından gerekli bilgi ve beceriyi edindiklerini ve sonrasında da bunları uygulayarak sonuçlarını gözlediklerini ve deneyim kazandıklarını belirtmektedir.

Tıp eğitiminde özyönelimli öğrenme ile ilgili ikinci eksen ise birinci eksendeki ihtiyaca yönelik olarak özyönelimli öğrenmenin mezuniyet öncesi tıp eğitimine entegrasyonu yer almaktadır. Ghosh, Jacob, Goldman ve Manikoth (2019) mezuniyet öncesi tıp eğitiminde müfredata entegre edilmiş öz değerlendirme etkinliklerinin tıp öğrencilerinin özyönelimli öğrenme davranışlarını geliştirdiğini ileri sürerler. Keator, Vandre ve Morris (2016) ise tıp öğrencilerinde özyönelimli öğrenme becerisi geliştirmenin önündeki güçlüklerle değinerek bu güçlükleri aşmada çevrimiçi olanakların tuttuğu yeri tartışır. Peine, Kabino ve Spreckelsen (2016) modern tıp eğitiminde öğrencilerin, geleneksel eğitimci merkezli anlatım yöntemi ile karşılaştırıldığında özyönelimli öğrenme etkinlikleri ile daha iyi öğrendiklerini iddia etmektedir. Kim & Yang (2020) da tıp öğrencilerinde yıllar geçtikçe özyönelimli öğrenmenin ve grup dayanışmasının geliştiğini, grup dayanışması düzeyinin özyönelimli öğrenme düzeyi üzerinde belirgin bir etken olduğunu vurgulamaktadır.

Özet olarak, tıp eğitiminde özyönelimli öğrenme çalışmalarının mezuniyet sonrası öğrenme pratiklerinin geliştirilmesini temel bir sorun

olarak önemseddiği, mezuniyet öncesi eğitim düzeyindeki çalışmaların da bu ihtiyaca bağlandığı söylenebilir. Özyönelimli öğrenme kavramının tıp eğitimi literatüründe bir yer tuttuğu ancak kavramın hem mezuniyet öncesi hem mezuniyet sonrasındaki konumunun geliştirilmesi ve derinleştirilmesi için daha fazla çalışmaya ihtiyaç duyulduğu ortadadır. Bu çalışmada, tıp eğitiminin önemli sorun alanlarından biri olan özyönelimli öğrenme duygu ve kapasitesinin geliştirilmesi konusunda yeni araştırmalara dönük bir kavramsal çerçeve çıkarılmaya çalışılmaktadır.

Özyönelimli Öğrenme

Hem mezuniyet öncesi hem de sonrası tıp eğitimi açısından kritik kavramlardan biri olan özyönelimli öğrenme, esasen yetişkin eğitiminin temel sütunlarından biridir (Merriam, 2001). Bu konudaki yetişkin eğitimi araştırmalarının başlangıcı olarak 1960'lı yıllarda Kanadalı araştırmacı Allen Tough'ın çalışmaları gösterilmektedir (Brookfield, 2009). Tough çalışmalarında, yetişkinlerin genel öğrenmeleri içinde özyönelimli öğrenme etkinliklerinin %80'lerin üzerinde bir yer tuttuğunu iddia ederek kurumlarda gerçekleşenlerin yetişkinlerin öğrenme yelpazeleri düşünüldüğünde aysbergin yalnızca görünen kısmı olduğunu vurgulamaktadır. Ayrıca 1987 yılında aynı başlıkla uluslararası bir sempozyum düzenlenmiştir ve çeşitli aralıklarla halen düzenlenmektedir. 2002 yılında *International Journal of Self-Directed Learning* adlı dergi yayın hayatına başlamıştır (Hiemstra & Brockett, 2012, s.155). 1960'lardan bu yana özyönelimli öğrenme kavramının yetişkin eğitiminin araştırma gündeminde önemli bir yer tuttuğu görülmektedir.

Öğrenme, esasen en temel insani yönelimlerimizden biri olarak varoluşumuzun ayrılmaz ve kurucu bir parçasıdır; hayatımız boyunca, kasıtlı veya kasıtsız, sürekli öğreniriz, öğrenerek var oluruz (Jarvis & Parker, 2007). Özyönelimli öğrenme kavramı ise daha özel ve belli bir niteliğe işaret eder. Knowles'in başlangıç noktası olarak kabul edebileceğimiz tanımını şöyledir (1975, s.18):

Özyönelimli öğrenme en geniş anlamda, öğrenme ihtiyaçlarının tespit edilmesinde, öğrenme amaçlarının belirlenmesinde, insani ve maddi öğrenme kaynaklarının tanımlanmasında, uygun öğrenme stratejilerinin seçilmesinde ve uygulanmasında, öğrenme çıktılarının değerlendirilmesinde başkalarının yardımıyla veya yardım olmaksızın gerçekleşen, inisiyatifin kişinin kendisinde olduğu bir süreci tanımlar.

Knowles'in tanımından da anlaşılacağı üzere özyönelimli öğrenme kavramı, geniş varoluşsal öğrenme etkinliği içindeki kasıtlı, kişinin kendisinin başlatıp bitirdiği ve belli bir sorunu çözmeye dönük öğrenmeleri ifade eder. Özyönelimli öğrenme sürecinde öğrenenler kendi öğrenme süreçlerinin içeriği, biçimi ve amacı üzerinde tam bir kontrol sahibi oldukları eylemler gerçekleştirirler. Bu eylemler içinde gerçekleşen deneyimlerin anlamını ve değerini öğrenenin kendisi belirler (Brookfield, 1994, s.3). Knowles da (1975, s.60) bir eğitimcinin yönettiği öğrenme süreciyle özyönelimli öğrenme süreci arasındaki farkları ortaya koyarken ilkinde eğitimcinin planladığı bir deneyimin üretilmesinin amaçlandığını, ikincisinde ise öğrenme sürecinin başından itibaren bizzat öğrenenin deneyimine dayandığını belirtmektedir. Bu çerçeveden bakıldığında özyönelimli öğrenme kavramının altında insancıl öğrenme yaklaşımının bulunduğu söylenebilir. Buna göre öğrenen, öğrenme için temel bir motivasyona sahip olduğundan öğrenmenin sorumluluğu da kendisine aittir; ihtiyaçlarını kendisi belirler ve sürecin öğrenenin kontrolünde olması içeriğin niteliğinden daha önemlidir (Caffarelle, 1993, s.26).

Bireysel inisiyatif özyönelimli öğrenmenin alametifarikasıdır. Tam bu noktada Brookfield (1994), özyönelimli öğrenme kavramının içerdiği "kurumlardan bağımsızlık" imasındaki risklere işaret ederek, kavramı kapitalist eğitim ideolojisinin nihai ifadesi olarak da yorumlamanın mümkün olduğunu, alandaki pek çok çalışmanın da bu noktada hataya düştüğünü belirtir. Bireycilik ve girişimcilik kültürünün gereği olan izole birey varsayımının kavrama dahil edilmesi, özyönelimli öğrenmenin aslında içinde gerçekleştiği toplumsal bağlamdan koparılması ile ilerici potansiyellerinden arındırılmasını getirebilecektir. Yazara göre özyönelimli öğrenme, toplumdaki izole bir öğrenen bireye işaret etmez; tam aksine öğrenme, kaçınılmaz olarak toplumsal bir bağlama sahip olduğu için bizatihi, içinde bulunulan toplumsallığın dönüştürücü bir öğrenme kaynağı olarak yeniden kurulmasının kapısını aralar. Brookfield (1993), özyönelimli öğrenme kavramına, toplumsallıktan uzaklaşan bir kişisel tatmin kapasitesi olarak yaklaşımdan çok bireyin kendisini kuşatan tahakküm yapılarına karşı direnmesinin bir zemini olarak bakılmasının mümkün ve gerekli olduğunu belirtir.

Mezirow da (1985) özyönelimli öğrenmeyi daha iyi anlayabilmek için ayrıntılandırılmış ve toplumsal bağlama oturtulmuş bir kavrayışa ihtiyaç olduğuna dikkat çeker, zira yazara göre Knowles'in özyönelimli öğrenme kavramının uygulanamayacağı pek çok öğrenme durumu söz konusudur. Buna örnek olarak cinsiyetçi işbölümü içindeki rolünü kabullenmiş bir kadını veya Freire'nin çok bilinen örneğindeki sahibinin değerle-

rini benimsemiş köleyi veren Mezirow, bağımlılık ilişkisi üreten ideolojilerin ve tahakküme dayalı psikokültürel varsayımların çarpıtılmış anlam perspektiflerine yol açtığını, bu durumda da öğrenenlerin her zaman kendi çıkarlarına uygun öğrenme ihtiyaçlarına yönelemeyebileceklerini ileri sürer. Bu bakımdan özyönelimli öğrenmeyi Dönüştürücü Öğrenme Kuramı'nda formüle ettiği üç öğrenme türüne göre ayrıntılandırır. Birinci tür olan araçsal öğrenmede (instrumental learning) öğrenenin çevresini kontrol etmesine yarayan görev odaklı problem çözme işlevi söz konusudur. İkinci tür olan iletişimsel öğrenme (communicative / dialogic learning) başkalarıyla iletişim kurarken onları, kendimizi ve ilişkimizi anlamlandırmamıza yarar. Üçüncüsü olan dönüştürücü / özdeşünümsel öğrenmede ise (transformative / self-reflective learning) kendimizi ve temel varsayımlarımızı anlayarak değerlendirmemiz ve dönüştürmemiz olanaklı hale gelir. Perspektif dönüşümü ile birlikte özyönelimli öğrenen kendisini kısıtlayan toplumsal yapıları ve bunların iz düşümleri olan kendi varsayımlarını anlayarak özgün bir anlam perspektifi inşa eder ki bu, öğrenenin tam anlamıyla özyönelimli bir öğrenen olması demektir (Mezirow, 1985). Buradan hareketle, öğrenme sürecinde kontrolün öğrenende olmasının, bu sürecinin onun yararına olmasını zorunlu olarak sağlamadığını, böyle olması için özyönelime eleştirel özdeşünümün (critical self-reflection) eşlik etmesi gerektiğini söylemek mümkündür. Ancak diğer taraftan dönüştürücü öğrenme sürecinin her koşulda özyönelimli bir öğrenme süreci olduğunun da altının çizilmesi gerekir.

Eğitim ve öğrenme süreçlerinde bireyin önemi ve inisiyatifine vurgu yapılmasının yarattığı bir diğer risk de neoliberalizmin bu söylemleri kötüye kullanmasıdır. Neoliberal projenin iktisadi ayağı, eğitim ve öğrenmenin kamunun sorumluluğu olmaktan çıkarılmasına ve maliyetlerin bireylere yıkılmasına dayanmaktadır (Bağcı, 2014, s.66-75). Eğitim alanında, öğrenmenin bireyin inisiyatifinde olmasını ima eden her türlü kavram ve öneri bu nedenle neoliberal dönemde istismar edilmek üzere parlatılmaktadır. Hal böyle olunca özyönelimli öğrenme, çıkışı itibarıyla bireyin kendisini ilgilendiren bir süreç üzerinde tam kontrol sahibi olmasını ifade etmesi nedeniyle özgürlükçü göndermelere sahipken, toplumsal eşitsizliklerin üretimine ve yeniden üretimine kapı aralayan bir şekilde bozularak sakatlanmaktadır. Oysaki öğrenme sürecinde bireyin inisiyatifinin artması, kamunun ve kurumların bu sorun alanındaki yükümlülüklerini ortadan kaldırmaz, ancak farklılaştırır. Kamu, yurttaşların öğrenme hak ve ihtiyaçlarını tam anlamıyla gerçekleştirilebilmeleri için uygun ve gerekli ortamı oluşturmak, yatırımları yapmak ve maliyetleri karşılamakla yükümlüdür.

Sonuçta, yalın anlamıyla öğrenenin kendi öğrenme süreçleri üzerindeki kontrolünü ifade eden özyönelimli öğrenmeye, her eğitim kavramına olduğu gibi, iki açıdan da yaklaşmak mümkündür. Birincisi, ana akım diyebileceğimiz, özyönelimli öğrenmeyi bir öğrenme tekniğine veya stratejisine indirgeyen yaklaşım, ikincisi ise özyönelimli öğrenmeyi güçlendirici bir olanak olarak gören eşitlikçi ve özgürlükçü bir yaklaşım. Brookfield (1994, s.4-5) teknisist yaklaşımın ana akım olduğunu ancak bu bakış açısının kavramın potansiyellerini daralttığını belirtir. Ona göre özyönelimin tanımlayıcı özellikleri, 1) Öğrenenin öğrenmeyle ilişkili tüm kararlar üzerinde kontrol sahibi olması ve 2) Mümkün ve uygun öğrenme kaynaklarını seçme ve onlara erişme yeteneğidir (1994, s.6). Bu özelliklerin öğrenenlerin lehine pratik sonuçlar üretmesi ancak kavramın toplumsal ve tarihsel bağlamı içine yerleştirilmesi, bu bağlamlardaki güç ilişkilerinin gözden kaçırılmaması ve kavramın öğrenenle öğrenilen arasındaki teknik bir ilişkiye indirgenmemesi ile mümkün olabilir.

Eğitim Süreçlerinde Özyönelimli Öğrenme

Özyönelimli öğrenme kavramı, öğrenme sürecini kimin yönettiği sorusuna cevap olmasının yanı sıra, belli bir öğrenme duygu ve kapasitesini ifade etmesi bakımından da öğrenenin kişisel yönelimlerine ilişkin bir göndermeye sahiptir. Candy (1991'den aktaran Tusting & Barton, 2011, s.53-55) özyönelimli öğrenmenin, formel kurumsal yapıların dışında ve öğrenenin kendi denetiminde olmasının haricinde, öğrenenin kişisel niteliklerinin de devrede olduğunun altını çizerek, eğitim sistemlerinde özyönelimli öğrenmenin kolayca aşılabilir olmadığına vurgu yapmaktadır.

Özyönelimli öğrenmenin yükselen bir araştırma gündemi olmasıyla birlikte kavramın eğitim süreçlerindeki farklı boyutlarına odaklanan farklı bakış açıları ve modeller ortaya çıkmaya başlamıştır. 1970'lerden bu yana geliştirilen çeşitli modellerde özyönelimli öğrenmede kişisel özerklik, karar verme, bağımsızlık, öğretimde öğrenenin kontrolü, öğrenenlerin desteklenmesi, öğretim ve öğrenme arasındaki farklar ve öğrenenin kişisel özelliklerine yapılan vurgular bakımından çeşitlilik görülmektedir (Hiemstra & Brockett, 2012, s.155).

Temelinde özyönelimli öğrenmenin ne olduğunun anlaşılması eğitim süreçlerinin daha nitelikli hale getirilmesini amaçlar. Garrison (1997) özyönelimli öğrenmenin yetişkin eğitiminin ayırt edici temel kuramsal yapılarından biri olduğunu söyler. Yazara göre özyönelimli öğrenme, katılımcı yapılandırmacı bir öğrenme anlayışına dayanır: Eğer öğrenenler isteksiz olurlarsa öğrenme gerçekleşmez. Bu yüzden öğrenenlerin süreçte aktif olmaları, sorumluluk almaları gerekir. Fakat kavramla ilgili

çalışmalarda ağırlıkla öğrenme görevlerinin yönetimi konu edilmektedir ki bu da kavramın kapsamını daraltmaktadır. Yazar bu sorunu aşmak için eğitim süreçlerinde bağlamsal kontrol, bilişsel sorumluluk ve motivasyon boyutlarının kavrama entegre edilmesi gerektiğini ileri sürer. Öğrenenlerin eylemleri izole bir ortamda gerçekleşmediği için bağlamın nasıl yapılandırıldığı önemlidir. Burada eğitimcilere özyönelimli öğrenmeyi ortaya çıkaracak ve destekleyecek ortamı oluşturma görevi düşer. Uygun ortam oluşturulduğunda ve öğrenme kaynakları öğrenenin erişimine açıldığında motivasyon artar ve süreç katılımcı biçimde ilerler (Garrison, 1997).

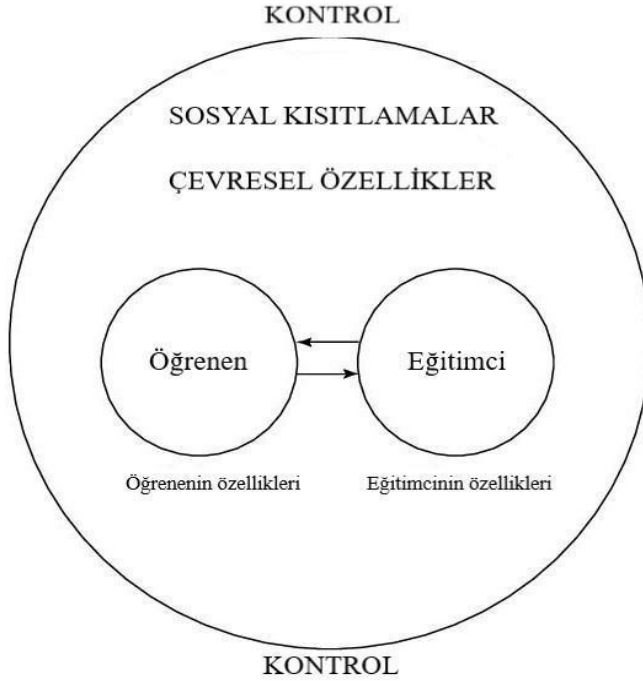
Garrison'un modelinden de görüleceği üzere öğrenme sürecinde öğrenenin kontrolünün öneminden bahsetmek eğitim ortamlarında eğitimcilerin kritik rollerini ortadan kaldırmaz fakat farklılaştırır. Özyönelimli öğrenmede, sürecin öğrenenin ihtiyacı ve deneyimleri üzerine inşa edilmesi, öğrenenin kontrol sahibi olmasını içerikten daha önemli hale getirdiğinden, eğitimcinin rolü içerikle ilgili bir uzmandan kolaylaştırıcı veya rehber dönüşür (Caffarella, 1993, s.26). Knowles (1975, ss.31-38) eğitimcilerin bu kavram etrafında değişen rollerini "içerik aktarıcısından öğrenme kolaylaştırıcısına" doğru bir hareket olarak tanımlar. Ona göre içerik aktarıcısının rolü hangi içeriklerin etkileşime dahil edileceğine, bu içerikleri hangi alt birimlere ayırmanın daha uygun olacağına, bu alt birimlerin nasıl bir mantık akışıyla örgütleneceğine ve hangi araçlarla aktarılacağına karar vermek iken öğrenme kolaylaştırıcısının rolü öğrenenlerin birbirlerinin deneyimlerinden karşılıklı olarak faydalanacağı uygun ortamı oluşturmak, sürecin hangi aşamasında kararların öğrenenler, hangi aşamasında eğitimci tarafından verileceğini tasarlamak, öğrenenlerin öğrenme ihtiyaçlarına karar vermelerine yardımcı olmak ve bu ihtiyaçları eğitimcinin tespit ettiği ihtiyaçlarla birleştirmek, öğrenenlerin ihtiyaçlar doğrultusunda sürecin amaçlarını şekillendirmelerine olanak sağlamak, sürece uygun öğrenme etkinliklerini gündeme getirmek ve özyönelimli öğrenme kavramını değerlendirme sürecinin bir parçası haline getirmek olmaktadır.

Pilling-Cormick'in (1997) Özyönelimli Öğrenme Süreci Model'i ise dönüştürücü öğrenme ile özyönelimli öğrenme arasında tamamlayıcı bir ilişki olduğu iddiasına dayanır. Yazara göre özyönelimli öğrenme sürecinde öğrenenlerin kendi öğrenmeleri üzerindeki kontrolleri önceliklerini ve kaynak seçimlerini içermektedir. Bu aşamada öğrenenlerin öğrenme süreci ile ilgili varsayımlarını sorgulamaya başlamaları mümkündür çünkü kendi öğrenmelerini planlarken ihtiyaçları ve varsayımları hakkında da düşünmeleri gerekir. Bu varsayımlar, eleştirel öz değeren-

dirme sonucunda değişiyorsa dönüştürücü öğrenme gerçekleşiyor demektir. Eğitimcilerin, iç içe geçmiş bu iki süreci kolaylaştırarak ve kısırtarak yapılandırmaları mümkündür.

Pilling-Cormick'in modelinde özyönelimli öğrenme çeşitli kontrol düzeyleri bağlamında farklılaşan eğitimci-öğrenen etkileşimi üzerine kuruludur. Yazar modelini Şekil 1'deki gibi göstermektedir (1997, ss.69-71):

Şekil 1: Pilling-Cormick'in Özyönelimli Öğrenme Süreci Modeli



Görüldüğü üzere bu modelin üç bileşeni bulunmaktadır: Kontrol, öğrenen-eğitimci etkileşimi ve bu etkileşim üzerindeki sosyal kısıtlamalarla çevresel özellikler. Bu bileşenler aracılığıyla model, herhangi bir eğitim ortamında özyönelimli öğrenmenin nasıl işlediğini açıklamaya çalışır. Modeldeki baskın bileşen kontroldür; öğrenenin süreçteki kontrol düzeyi, öğrenme ve öğretme sürecindeki diğer bileşenleri özyönelimli öğrenme bakımından belirler. Öğrenen-eğitimci etkileşimi, karşılıklı bir ilişkidir ve her iki tarafın da özelliklerinden etkilenir. Öğrenenin özyönelimli olma eğiliminin düzeyi eğitimcinin sürece yaklaşımını şekillendirirken, özyönelimli öğrenmeyi destekleyen eğitimci yaklaşımları da öğrenenin öğrenme sürecine bakış açısını etkiler. Öğrenen ve eğitimcinin kişisel özellikleri, daha geniş sosyal kısıtlamalar ve çevresel etkilerle bir-

likte öğrenenin süreçteki kontrol düzeyinde belirleyici olur. Öğrenenin ve eğitiminin özyönelimli öğrenmeye yaklaşımları bu döngü içinde şekillenir (Pilling-Cormick, 1997, ss.69-71). Modeldeki sosyal kısıtlamalar, öğrenmenin içinde gerçekleştiği toplumsal bağlamı, öğrenmeye toplumsal düzeyde yüklenen anlam ve beklentileri, özyönelime verilen toplumsal değeri, eğitim programlarını ve benzeri koşulları ifade eder. Çevresel özellikler ise eğitim ortamının fiziksel koşullarından öğrenenin öğrenme kaynaklarına erişim olanaklarına, eğitim kurumların ve müfredatların yaklaşımlarından öğrenenlerin ve eğitimcilerin ortamdaki konfor düzeylerine kadar geniş bir yelpazede ele alınabilecek maddi, kurumsal ve duygulanım etkenlerine gönderme yapar (Pilling-Cormick, 1997, ss.71-76).

Yazara göre, öğrenenin eğitim sürecindeki kontrolü arttığı oranda ne öğrenmek istediği, nasıl öğreneceği, neden öğreneceği gibi sorular üzerinde daha fazla düşünme olanağı ortaya çıkar. Bu da onun öğrenme süreci hakkındaki varsayımlarını eleştirel bir sorgulamaya tabi tutmasına zemin hazırlayarak dönüştürücü öğrenme sürecini kolaylaştırır. Bütün öğrenme süreçleri dönüştürücü bir nitelik kazanamaz ancak bu olanak her zaman, herkese açık tutulmalıdır (Pilling-Cormick, 1997, s.71).

Özet olarak, öz yönelimli öğrenme kavramı, öğrenenin kendi öğrenme süreci üzerindeki kontrolünü ifade eder; süreç, öğrenenin kontrolünün arttığı oranda daha fazla özyönelimli hale gelir. Bu süreçte öğrenenin deneyimleri merkezdedir ve dolayısıyla öğrenenin sürece ilişkin duyguları ve motivasyonu kritik önem taşır. Öğrenme belli bir sosyal bağlam içinde gerçekleştiğinden buradaki çeşitli faktörler özyönelimli öğrenmeyi etkiler. Söz konusu olan bir eğitim kurumuysa, ortamın öğrenenin inisiyatif geliştirmesine açık olması, öğrenme kaynaklarının erişilebilir olması, eğitimcilerin bu sürece yatkın olması ve kendilerini aktarıcıdan çok kolaylaştırıcı olarak görmeleri, öğrenenin de bu etkileşimde aktif rol alması ilerletici olur. Tüm koşulların sağlanması ve öğrenenin özyönelim duygu ve kapasitesi kazanması tek başına olumlu bir anlam ifade etmez: Her eğitim kavramında olduğu gibi özyönelimli öğrenme de belli bir toplumsallık içindeki güç ilişkileri dolayımında gerçekleşir. Özyönelimli öğrenmenin, bu toplumsal bağlamı dışında ele alınması onu salt bir bilgi edinme tekniğine indirger ve bu durumda öğrenenin aleyhinde sonuçlar üretmesi bile mümkün olabilir. Ancak kavram, eleştirel bir özdeşünüm sürecinin parçası olarak ele alındığında sorgulayıcı ve dönüştürücü potansiyelleri de açığa çıkabilir. Böylece toplumsal duyarlılıkları dışlayan, bireyci ve rekabetçi neoliberal risklerden arındırmak da mümkün olur.

Sonuç

Özyönelimli öğrenme, yetişkin eğitiminin kavramsal birikiminin önemli ayaklarından biridir (Merriam, 2001). Lindeman yetişkin eğitiminin ayırt edici özelliklerini tartışırken onun karşısına “geleneksel eğitim” kavramını koyar (Bilir, 2004, s.22). Bu bir tesadüf değildir: Yetişkin eğitiminin öğrenenlerin deneyimlerini esas alan katılımcı ve demokratik yaklaşımı, aslında mevcut eğitim model ve pratiklerinin ontolojik ve epistemolojik eleştirisini içerir. Bu eleştiri olumsaldır, bir potansiyel olarak vardır ve özyönelimli öğrenme kavramının tıp eğitimine uyarlanması bu potansiyel, temel çıkış noktası olmalıdır.

Mezuniyet öncesi tıp eğitiminde özyönelimli öğrenme, hekim adayının yeni bilgi veya beceriyi kendi deneyimleri ile aktif olarak ilişkilendirerek öğrenmesine ve dolayısıyla daha iyi öğrenmesine olanak tanır. Ayrıca süreç içinde tıp fakültesi öğrencilerinin içinde bulundukları ortam, eğitim süreçleri, kendi öğrenme deneyimleri ve öğrenmeleri beklenen bilgi ve beceriler hakkında eleştirel bir bakış açısı geliştirebilmeleri için de kapı aralanmış olur. Bu gelişme, her ne kadar öğrenenin inisiyatifinde olsa da, öğrenme belli bir sosyal bağlamda, başka sosyal aktörlerle etkileşim içinde gerçekleştiğinden mezuniyet öncesi eğitim ortamlarında özyönelimli öğrenmede aynı zamanda eğitim ortamlarının nasıl örgütlendiği de önem kazanır. Bu noktada müfredat, öğretim yaklaşımları ve en önemlisi de eğitimcilerin yaklaşımları kritik öneme sahiptir. Özyönelimli öğrenmeyi destekleyen eğitim ortamlarında bulunan hekim adaylarının, süreç içinde bu yönelimlerinin gelişeceği, özyönelimli öğrenme duygu ve kapasitelerinde olumlu değişimler olacağı varsayılabilir. Dolayısıyla, özyönelimli öğrenme duygu ve kapasitesinin hekimlerin mesleki pratikleri açısından taşıdığı kritik önem düşünüldüğünde, kavramın tıp eğitiminin hedeflerinden herhangi biri veya tamamlayıcı bir ögesi olarak değil, kurucu bir bileşeni olarak konumlandırılması gerektiği ileri sürülebilir.

Mezuniyet öncesi tıp eğitimi açısından özyönelimli öğrenme sadece hekim adaylarının neyi, nereden, nasıl öğreneceklerini bilmeleri ve öğrenme süreçlerini kendilerinin başlatıp sürdürerek sonlandırabilmeleri olarak algılanmamalıdır. Kavram esasen onların, tıp ve tıp eğitimi pratiklerine ve hekimliğin toplumsal anlamına eleştirel bir bakış açısı geliştirerek kendi öğrenme süreçlerini bu eleştirel bakış bağlamında değerlendirebilmelerine olanak sağlayan donanım kavuşmaları olarak anlaşıldığında ancak gerçek anlamına ulaşabilir. Mezuniyet sonrası tıp eğitimi açısından da aynı perspektif geçerlidir: Hekimin mesleği hakkındaki öğrenmelerinin yozlaşmış bir sınıf atlama duygusuna ve elitizme yol

açması da, bu güçlü olasılıklara direnerek eşitlikçi ve özgürlükçü bir mesleki konuma olanak tanınması da mümkündür. Hasılı, tek bir özyönelimli öğrenme kavramından söz etmek mümkün değildir.

Buradan hareketle, özyönelimli öğrenme kavramının kurucu bir değer olarak tıp eğitimi süreçlerine yerleştirilmesine, ayrıca eleştirel bir süzgeçten geçirilerek mezuniyet öncesi ve sonrası tıp eğitiminde en doğru biçimde işlevlendirilebilmesi için bir araştırma gündemi açılmasına, tıp öğrencilerinin özyönelimli öğrenme duygu ve kapasitelerinin geliştirilmesi için iyi uygulama örnekleri üretilmesine, hekimlerin öğrenme yönelimlerinin değerlendirildiği araştırmalar yürütülmesine gerek olduğu söylenebilir.

Kaynakça

- Ash, C.R. (1985). Applying Principles of Self-Directed Learning in the Health Professions. S. Brookfield (Ed.). *Self-Directed Learning: From Theory To Practice*. New Directions For Continuing Education. No. 25. San Francisco: Jossey-Bass içinde ss.63-74. <https://doi.org/10.1002/ace.36719852508>
- Bağcı, Ş.E. (2014). *Yetişkin Eğitimi ve Eşitlik*. İstanbul: Kalkedon Yayınları
- Bilir, M. (2004). Çağdaş Yetişkin Eğitimi Liderlerinden Eduard Christian Lindeman (1885-1953) Yaşamı, Eğitim Görüşü ve Hizmetleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, yıl: 2004, cilt: 37, sayı: 2, 15-25
- Bravata, D.M.T., Huot, S.J., Abernathy,, H.S., Skeff, K.M., Bravata, D.M.C. (2003). The development and implementation of a curriculum to improve clinicians' self-directed learning skills: a pilot project. *BMC Med Educ* 3, 7. <https://doi.org/10.1186/1472-6920-3-7>
- Brookfield, S. D. (1993). Self-Directed Learning, Political Clarity, And The Critical Practice of Adult Education. *Adult Education Quarterly*, Vol:43, Number:4, Summer 1993, pp.227-242
- Brookfield, S. D. (1994). 'Self-directed learning', in YMCA George Williams College ICE301 *Lifelong learning, Unit 1 Approaching lifelong learning*. London: YMCA George Williams College. Available in the *informal education archives*. <https://infed.org/mobi/self-directed-learning/>
- Brookfield, S.D. (2009). Self-Directed Learning. R. Maclean, D. Wilson (eds.), *International Handbook of Education for the Changing World of Work*, DOI 10.1007/978-1-4020-5281-1 XV.7
- Caffarella, R.S. (1993). Self-Directed Learning. *New Directions For Adult And Continuing Education*, no. 57, Spring 1993, pp.25-35
- Confessore, G.J. & Confessore, S.J. (1994). Adopting Self-Directed Learning in Continuing Professional Education: Physicians and Architects. *New Directions For Adult and Continuing Education*, No:64, pp.31-38

- Davis, N., Davis, D., Bloch, R. (2008). Continuing Medical Education: AMEE Education Guide No: 35. *Med Teach.* 2008;30(7):652-66. doi: 10.1080/01421590802108323. PMID: 18777424.
- Fox, R.D. (1991). New Research Agendas for CME: Organizing Principles for the Study of Self-Directed Curricula for Change. *The Journal of Continuing Education in the Health Professions. Volume 11*, pp.155-167
- Garrison, D.R. (1997). Self-Directed Learning: Toward A Comprehensive Model. *Adult Education Quarterly, Vol: 48, Number: 1, Fall 1997*, pp.18-33
- Ghosh, P., Jacob, J., Goldman, E., Manikoth, N. (2019). Optimizing the Use of an Online Self-assessment Exam to Promote Self-directed Learning Behaviors in Medical Students. *Medical Science Educator* (2020) 30:81–85 <https://doi.org/10.1007/s40670-019-00883-2>
- Hiemstra, R. & Brockett, R.G. (2012). Reframing the Meaning of Self-Directed Learning: An Updated Modelt. *Adult Education Research Conference.* <https://newprairiepress.org/aerc/2012/papers/22>
- Jarvis, P. & Parker, S. (2007). *Human Learning: An Holistic Approach*. London: Routledge
- Keator, C.S., Vandre, D.D., Morris, A.M. (2016). The Challenges of Developing a Project-Based Self-Directed Learning Component for Undergraduate Medical Education. *Med.Sci.Educ.* (2016) 26:801–805 DOI 10.1007/s40670-016-0298-8
- Kim, S. & Yang, B. (2020). Does group cohesion foster self-directed learning for medical students? A longitudinal study. *BMC Medical Education* (2020) 20:55 <https://doi.org/10.1186/s12909-020-1962-7>
- Knowles, M.S. (1975). *Self-Directed Learning: A Guide for Learners and Teachers*. Association Press – Follett Publishing Company: Chicago
- Merriam, S.B. (2001). Andragogy and Self-Directed Learning: Pillars of Adult Learning Theory. *New Directions For Adult And Continuing Education*, no. 89, pp.3-13
- Mezirow, J. (1985). A Critical Theory of Self-Directed Learning. Brookfield, S. (ed.) *Self-Directed Learning: From Theory To Practice. New Directions For Adult And Continuing Education*, no. 25, pp.17-30
- Peine, A., Kabino, K., Spreckelsen, C. (2016). Self-directed learning can outperform direct instruction in the course of a modern German medical curriculum - results of a mixed methods trial. *BMC Medical Education* (2016) 16:158 DOI 10.1186/s12909-016-0679-0
- Pilling-Cormick, J. (1997). Transformative and Self-Directed Learning in Practice. *New Directions For Adult And Continuing Education*, no. 74, Summer 1997, pp.69-77
- Slotnick, H.B. (1999). How Doctors Learn: Physician's Self-directed Learning Episodes. *Academic Medicine, Vol:74, No:10*, pp.1106-1117
- Tusting, K. & Barton, D. (2011). Öğrenme Kuramları ve Yetişkin Öğrenme Modelleri Üzerine Kısa Bir İnceleme. Çev: Ahmet Yıldız, Aylin Demirli. Ankara: Dipnot Yayınları

ANILAR

Ahmet Duman Gözünden Mehmet Bilir

Ahmet DUMAN*

Eğitim Bilimleri Fakültesi'nin ak saçlı beyefendi ağabeyi Mehmet Bilir ile 31 yıl önce, Mart 1990, Halk Eğitimi bölümüne araştırma görevlisi olarak atandığım gün tanıştık. Ben 25 yaşında ODTÜ'de yüksek lisans yapan bir araştırma görevlisi, Mehmet Bilir ise Eğitim Yönetimi ve Planlaması bölümünde rahmetli Haydar Taymaz hoca danışmanlığında doktora yapan, Halk Eğitimi bölümünde öğretim görevlisiydi. Dolayısıyla, ben Mehmet Bilir ile aynı odayı paylaşacaktım. İki Egeli aynı ofisi paylaşınca kısa sürede kaynaştık. Bundan sonra izninizle Mehmet ağabey diyeceğim. Benim oğlum Eren (şimdi Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Tıp Fakültesinde Araştırma görevlisi) ile Mehmet ağabeyinin oğlu Erde (şimdi Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Mühendislik Fakültesi, Jeoloji Bölümünde Araştırma görevlisi) fakülte içinde yer alan okulöncesi eğitim kurumuna devam ettikleri için bu kaynaşma daha da hızlandı. Bir Kurban Bayramında, bayram ziyareti için evlerine gidince, Aynur abla ile de tanışınca ailece tanışmış olduk. Bakmayın şimdi rahatça Aynur abla dediğime, çünkü Muğla Üniversitesinde beraber çalışmaya başlayınca dilimi Aynur hanım diyebilmek için ne kadar zorladığımı bir ben bilirim.

Daha sonra, ben İngiltere'de Yetişkin Eğitimi doktoramı tamamlayıp 1997 yılında yurda döndüğümde bizim Halk Eğitimcilerin odaları başka bir kata taşınmıştı, Mehmet ağabey ile aynı odaya değil ama kapıları karşı karşıya olan boş odaya yerleştim. 2002 yılında Ankara'dan Muğla'ya göç edene kadar çok şey öğrendim Mehmet ağabeyden: Tam bir beyefendi olmayı, sabırlı ve sakin olmayı, kızınca bile yüzündeki gülümsemeyi eksiltmemeyi, işini severek hak ve adaletli bir şekilde yapmayı birlikte olduğumuz çalışma ortamlarında hep gösterdi bana ve tüm çevresine. Ama sadece yaparak gösterdi hiç nasihat etmeden... Birlikte görev yaptığımız jürilerde, kurullarda, ders dağıtımlarımızda, akademik toplantılarda hiç ödün vermeden herkese göstermiş olmalı ki bu değerleri, tüm fakültenin program koordinatörlüğünü yaptı sanırım iki yıl.

* Prof. Dr. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Öğretim Üyesi

Ben Muğla Üniversitesine göçünce Eğitim Yönetimi ve Planlaması Anabilim dalında bir profesör ve bir doçent olduk ve bir yüksek lisans programı açtık. Profesör hocamız kadrosunun bulunduğu üniversiteye dönünce yüksek lisans dersi vermeye ikna ettim Mehmet ağabeyi iki haftada bir. Sürekli olarak Muğla'ya gelmesi için ikna etmeye çalıştım. Mehmet Ağabeyi bir türlü ikna edemedim ama doktorasını başarıyla tamamladığı halde Milli Eğitim Bakanlığı'nda şube müdürü olarak görev yapan Aynur ablayı Muğla'ya yardımcı doçent olarak gelmeye ikna etmeyi sonunda başardım. Böylece, 2004 yılı ocak ayında transfer ettik Aynur ablayı. Eğitim Bilimleri Bölüm başkanı iken ve Eğitim Bilimleri Enstitüsü kurucu müdürü iken hep yanımda önce bölüm başkan yardımcısı sonra enstitü müdür yardımcısı olarak durdu. İşte bu dönemde Aynur abla yerine Aynur Hanım diyebilmek için çok zorlandım. 2017 yılında emekli olana kadar Aynur abla ile yan yana odalarda aynı anabilim dalında çalıştık.

Aynur abladan sonra Erde'de Muğla Üniversitesine gelince Mehmet ağabey kaldı Ankara'da. Zamanın Rektörü önce söz vermesine karşın sonradan mahkemelik olup aramız açıldığı için Mehmet ağabeye kadro ilanı vermeyince bu güzel aileyi birbirlerinden ayırdığıma ne kadar pişmanlık ve üzüntü duymuşumdur. Ankara'ya her gidişimde muhakkak en az bir gece Mehmet abinin Oran'daki evinde kalır uzun uzun sohbetler ederdik.

Mehmet ağabey bu hasrete daha fazla dayanamayıp 2014 yılında emekli oldu ve Muğla'da aile birbirine nihayet kavuştu. Köy Enstitüsü mezunu olmadığı halde köy enstitülü ruhuna sahip olduğu için bahçeli bir konut edinip tarıma verdi kendini. Dikili bir ağaç bile olmayan, inşaat artıklarıyla dolu olan o bahçeyi çeşit çeşit ağaçlarla donatıp atalık tohumlarla ilaçsız ve gübresiz sebzeler üretilen bir vahaya dönüştürdü. Karadeniz bölgesinin kokulu üzümü olarak bilinen İsabella üzümünü bile bir kökünden neredeyse 100 kg üzüm verecek kadar titizlikle yetiştirmeyi başaracak kadar da toprak sevdalıdır Mehmet ağabey. Bu İsabella üzümü 2021 yılı itibarıyla mahzenimde olgun bir şarap olmayı ve dostlarla paylaşmayı bekliyor.

Korona pandemisi hortlayınca yüz yüze görüşemez olduk Bilir ailesiyle. Ama iletişimimizi hiç koparmadık. İyi ki tanışmışız iyi ki yollarımız kesişmiş diye düşündüğüm Mehmet ağabey ve Aynur ablaya, yaratıkları o küçük vahada uzun ve sağlıklı bir yaşam diliyorum.

Dr. Mehmet Bilir İçin

Ali BALCI*

Mehmet Hoca ile tanışıklığım çok eskiye uzanır. Mehmet Hoca'yı Fakültemizde "Tamamlama Programı" sırasında; ancak asıl olarak yüksek lisans öğrenimim sırasında sınıf arkadaşım olarak yakinen tanıma fırsatım oldu. Sene 1980 olmalı; yüksek lisans derslerine beraber devam ettik. Mehmet Hoca, o sıralarda Sıhhiye'deki Olgunlaşma Enstitüsü'nde rehber öğretmen olarak görev yapıyordu. O'nunla Doktora Programı sırasında ilişkilerimiz daha da yakınlaştı. İlişkilerimiz, Mehmet Hoca'nın Almanya Görevi, emekliliğine yaklaşan de Muğla'ya taşınması gibi kesintileri olsa da sıcaklığını hep korudu. Mehmet Hoca, "adam gibi adam" bir insandır. Mehmet Hoca ile onca yakınlığımıza karşın birbirimize hitabımız belli bir mesafeyi hatırlatır biçimde olmuştur. Öyle ki Mehmet Hoca bana hitabında "Ali" ya da "Alici'ğim" dediğini hiç duymadım; hep "Ali Bey" diye hitap ederdi. Bu hitap benim de O'na "Mehmet" ya da "Mehmet'çiğim" yerine "Mehmet Bey" diye hitap etmeme neden oldu. İnsanlar arası ilişkilerde mesafe olgusu çok önemlidir. Bu vesile ile rahmetli Ziya Hoca'mın bana öğüdüdür; onu aktarmak isterim. "Evlat bizim kültürde insanlararası ilişkilerde mesafe bırakabilmek, hele yakın olanlarla çok zordur. Mesafeli davrandığınızda "burnu büyümüş", "kibirli" gibi etiketlemelere maruz kalabilirsiniz. Oysa ki ilişkilerin devamlılığı mesafe olgusunu iyi yönetmeye bağlıdır". İşte Mehmet Hoca mesafe olgusunu iyi yöneten biridir. Mehmet Hoca oldukça cömerttir, O'nun için mal ve mülkün önemi yoktur. Bir anı; Mehmet Hoca kırmızı evladiyelik skoda arabasından sonra son model bir skoda aldı. O sırada kaza geçirdiğimden benim arabam yoktu. Daha arabası ile belki de birkaç bin kilometre ancak yapmıştı. Kabul etmeme ısrarım fayda vermedi; arabayı eve gidip gelmem için bana teslim etti. Olur şey değil. Açık söyleyeyim ben bunu yapmazdım; yapamazdım. Mehmet Bey bu işte. Mehmet Hoca, benim hiç olmadığım kadar soğuk kanlı, telaşsız, düzenli (Fakülte'deki odası bunun kanıtıdır), güven verici, vefalı bir dosttur. Merak ederim; elbette insandır, acaba Bölümünde, Fakülte'de ilişkilerinin bozuk olduğu, küs olduğu biri ya da birileri var mı? Mehmet Hoca iyi bir aşçıdır da... Doktorantım ve arkadaşım da olan eşi Aynur Hanım Muğla'da,

* Prof.Dr. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Öğretim Üyesi

benim eşim de İstanbul'da olduğundan zaman zaman Oran'da bir araya gelir yürüyüş yapardık. Sonrasında "hayır" demeniz zordur; sizi evine davet eder. Kısa sohbet ardından Mehmet Hoca yemek hazırlamaya girer. Dedim ya iyi bir aşçıdır kısa süre içinde mükemmel bir sofrayı kurmuş. Çekinerek, sıkılarak yemeğe oturdum; ellerine sağlık, değme aşcının başaramadığı bir yemek kalitesi. Bu bağlamda O'nun şu sözüne şaşırırdım: "Ai Bey, yemek hazırlamak bana müthiş keyif verir; ancak yemek yerken yoruluyorum". Yemek hazırlamaya uzun zaman harcayacak; ancak yemek yemekten yorulacaksınız. Çok şaşırtıcı değil mi?

Sevgili Mehmet Hocam ve sevgili eşi Aynur Hoca'ma, biricik oğulları Erde'yle birlikte sağlıklı bir yaşam diliyorum.



BİLİR AİLESİ

Aynur BİLİR

Mehmet BİLİR ile ele ele tutuşup bu günlere geliştirmiş Eğitim Bilimleri Fakültesi'nde sınıf arkadaşlığımızla başladı. Her ikimiz de yüksek lisans öğrenimimizle birlikte Milli Eğitim Bakanlığı'nın farklı birimlerinde çalışmaktaydık.

Mehmet, gerçekçi, kararlı ve yalansız bir arkadaştı. Bu yönüyle beni etkilemişti. Evlenmeye karar verdiğimizde, ben yurtdışı görevim nedeniyle Almanya'da bulunmaktaydım. Bu nedenle bir süre orada yaşadık.

1988'de Türkiye'deki görevlerimize geri döndük. Aynı yıl, oğlumuz dünyaya geldi. Ona birçok dilde yeryüzü, dünya anlamına gelen "Erde" adını verdik. Dünyamızı güzelleştirdi, bizi mutluluğa boğdu.

Genç bir anne baba olarak ben, Milli Eğitim Bakanlığı'nda, Mehmet ise Eğitim Bilimleri Fakültesi'ndeki görevlerimizi sürdürmekteydik. Mutlu giden bu yaşamın kırılma noktası benim sağlık sorunumla başladı. Ağır, uzun ve yorucu bir süreç vardı önümüzde. Bu zorlu günleri birbirimize dayanarak atlattık. Bazen yürüdüğünüz yol içindeki ses çatallanır, tercihler yapmak zorunda kalırsınız. Biz önceliğimize sağlık ve huzuru aldık ve bunu birlikte başardık. Ancak Mehmet'in mesleki kariyeri açısından kendimi hep sorumlu hissetmişimdir.

Mehmet iyi bir eş, iyi bir babadır. Ayrıca iyi bir doğa dostudur. Dışarıdan görünmesini istemediği özelliklerinden biri de iyi bir eğitim gönüllüsü oluşudur.

Emeklilik sonrası Muğla'daki küçük bahçeli evimizde yaşamımızı sürdürmekteyiz. Bahçemizde yetiştirdiğimiz ürünleri paylaşmak, Gököva'da denize girmek isterseniz sizleri de bekleriz.

Mehmet Bilir Hoca'ma Saygılarımla,

Ayşegül BAYRAKTAR*

Kıymetli Mehmet Hoca'mla 1994 yılında Eğitim Yönetimi ve Planlaması Bölümü'nde lisans eğitimime başladığım zaman tanışmıştım. Henüz sınıf arkadaşlarımı ve hocamı çok tanıyamadığım yani dönemin ilk başlarında bir derste hocamız sınıfta açık uçlu bir soru sormuştu. Kimse cevap vermeye gönüllü olmayınca ve sanırım Hocam da isimlerimizi henüz öğrenememişti ki *"Listeden bir öğrenci seçeceğim o zaman"* dedi. Sınıfımızın mevcudu yanlış hatırlamıyorsam 118 kişiydi ve bu kadar kişi arasından beni seçmez diye düşünürken daha doğrusu düşüncemi kendi içimde tamamlayamadan Mehmet Hocamın *"Ayşegül kim?"* dediğini duydum. Ben daha içimden *"Şansıma bak!"* diyemeden kulaklarımda Hocamın sesi çınladı *"Ayşegül Bayraktar"*. Sonra derin bir nefes alamadan ayağa kalktım (nefes alamadan diyorum çünkü heyecandan soruyu ilk defada anlayamadım. Hatta Hocam soruyu değiştirerek 3 defa sormak zorunda kaldı). Soru kökünü net olarak hatırlamıyorum ancak sorunun mahiyeti *"bir köye öğretmen olarak atandın ancak okulun çok ihtiyacı var, hatta köyün yolu bile yok, neler yaparsın?"* türündeydi. Ben cevabımda öğretmenlik becerileri üzerinde yani daha çok mesleki beceriler ve kendini alanda yetiştirmenin önemi üzerinde durmuştum. Bir ara cevap vermeyi bıraktım ve Hocam beni oturtur diye bekliyordum. O zaman anladım ki Mehmet Hocam da rahmetli ve çok kıymetli Haydar Taymaz Hocam gibi cevabı almadan öğrenciyi bırakmıyormuş. İpuçları vermeye çalıştı ve ben nihayet tatmin edici yanıtlar verdiğimde sırama oturabildim. Yıllar sonra kendim öğretmen eğitimi üzerine çalışmaya başladığımda ve sınıf yönetimi derslerimi vermeye başladığımda anladım ki Mehmet Hocam bana o yıllarda öğretmenliğin sadece ders planı hazırlama, okulda öğrencilerle ders işleme ve değerlendirme yapma gibi alan bilgisiyle sınırlı olmadığını hatırlatıyordu. Bunların yanı sıra görev yaptığımız yerlerde problem durumlarını gözlemleyebilen, problemlere çözümler üretebilen, bulunduğu coğrafyayı ve kültür yapısını analiz edebilen ve anlayan, okul ile çevredeki bireyler ve kurumlar arasında ilişkiler ve bağlar kuran, yeri geldiğinde arabuluculuk yeri geldiğinde hakemlik yapabilen, iletişim ve ikna etme becerileriyle tüm paydaşları bir araya getirebilen,

* Dr. Öğr. Üyesi, Ankara Üniversitesi, Temel Eğitim Bölümü, abayraktar@ankara.edu.tr

vizyonu olan ve liderlik vasfına sahip öğretmenler olmamız konusunda örnekler üzerinden duyumsatmalar yapıyor ve öneriler veriyordu. Ankara Üniversitesi'nde 10 yılımı tamamladım ve Mehmet Hocamın günümüzde sıklıkla vurgu yaptığımız 21. Yüzyıl becerileri arasında yer alan problem çözme, iletişim ve işbirliği gibi öğrenme ve yenilenme becerilerini; esneklik, uyum, girişimcilik, liderlik ve sorumluluk gibi yaşam ve mesleki becerileri vurgulamaya çalıştığını şu anda daha iyi anlıyorum. Üzülerek söylüyorum ki lisans eğitimim süresince Hocamla birebir çok fazla etkileşimim olmadı. Ancak onun öğrenci dostu ve güler yüzlü tavrını hala çok net hatırlıyorum.

Eğitim Bilimleri Fakültemizden mezun olduktan sonra yıllar çok hızlı geçti. 12 yıl sonra araştırma görevlisi olarak fakültemizde göreve başladığımda Yönetim Bölümü'ndeki hocalarımı ziyaret ettim. Mehmet Hocam beni o eskimeyen gülüşüyle karşıladı. Hatta sevinçle ve gururla beni hatırladığını söyleyince çok mutlu olmuştum. Eski bir Hocama teşekkürlerimi ve şükranlarımı göstermek için yaptığım ziyaretim bir süre sonra rutin ziyaretlere ve sohbetlere dönüştü. Fakültede göreve ilk başladığım yıllarda Doç. Dr. Şakir Çinkır Hocam ile Dr. Tauber'in "*Sınıf Yönetimi*" isimli kitabını Türkçeye çevirmek için yazardan izin almıştık. Şakir Hocam editör olacaktı ve çeviri yapacak olan yazarları belirlemeye çalışıyordu. O süreçte hocamın odasına gittiğim her an (o dönemde Şakir Hocamın odasının yeri farklıydı ve Mehmet Hocamla odaları karşı karşıyaydı) Mehmet Hocamın odasının kapısının açık olduğunu görürdüm. Arkasından da hocamın davetkâr ve babacan sesini duyardım "*işin bitince uğra bana Ayşegül çikolata yeriz*" Mehmet hocam benim çay ya da kahveyi çok sevmediğimi kısa zamanda öğrenmişti (Mehmet Hocam artık ben de Türk kahvesini ve filtre kahveyi seviyorum, hem de çok). Ben hocamı rahatsız etmek istemiyordum birkaç dakika uğrarım diye odaya giriyordum ama neredeyse her ziyaretim en az 15-20 dakika sürüyordu. Hocamın eski radyo görünümlü minyatür bir radyosu vardı ve biz konuşurken arka fonda hep hafif tonda müzik çalardı. Hocamın insan sevgisi ve insana huzur veren yapısı sadece sunduğu çikolatalardan (çekmecesinden ikram çıkarmadığı bir günü hiç hatırlamıyorum) değil odasındaki farklı ve çok sayıda çiçekten de belli oluyordu. Çiçeklerin ne zaman dikildiği, türü, nasıl geliştiği hakkında detaylı açıklamalar yapardı. Müziği ve sanatı severdi hocam. Çok sevdiği oğlundan bahsedirdi. Oğlunun gitar çalmasını, çok yetenekli olmasını anlatırdı. Oğluna olan sevgisini ve özlemini sözlerinden ve hemen doluveren gözlerinden anlardım. Görevimde sanırım ikinci ve üçüncü yıllarımda Bologna ders sisteminde kurs tanımları ve formlar değişmişti. Ben de yeni formların

doldurulmasında görev alan ekip içinde yer almıştım. Derslerin içeriklerini tam olarak yazabilmek için dersi veren Hocalarımla buluşup detay almak durumunda kalmıştım. Kolumun altında laptopumla ofisler arası ziyaretler yaparken verdiği dersler nedeniyle Mehmet Hocamla da çalışmalarım başladı. Hocamın öğrenenler için seçtiği kaynaklar, konu zenginliği ve kazanımları yazarken ki ciddiyeti ve dikkati kendisine olan saygımı ve sevgimi defalarca kat artırdı (bu arada her ne kadar ders kataloglarını tamamlamaya çalışsak da hala çekmecedan şekerler ve çikolatalar ikram ediliyordu. Hocam kimin ne sevdiğine de dikkat ediyordu çünkü bazen ben hocam gerek yok zahmet etmeyin desem de bu senin sevdiğinden deyip ikram ederdi ve o anlar mesaimin en tatlı anlarıydı). Mehmet Hocam hem derslerine verdiği önemle, öğrenci dostu olmasıyla hem de genç akademisyenleri destekleyen yapıcı ve yüreklendirici yönlendirmeleriyle aklımda model bir insan ve söylediklerini kendisinin yaşam felsefesi haline getiren örnek bir eğitimci olarak kaldı.

Fakültemizde sertifika programı için dersler verdiğimiz dönemde Mehmet Hocam ile Sınıf Yönetimi dersleri üzerinde konuşurduk. Öğrencilerin tutumları, derslerimizin içerikleri, değişen jenerasyonlar, kaynaklarımızı nasıl düzenleyebileceğimiz konusunda deneyimlerini benimle cömertçe paylaşan hocama ne kadar teşekkür etsem gene de hakkını ödeyemem. Bir defa yurt dışına çıkmam gerektiğinde giremeyeceğim dersime girebilir mi diye Hocama sormuştum. Sertifika programının öğrencileri haftada sınırlı günde ders alabiliyorlardı dolayısıyla da programları çok yoğundu ve derslerin telafisini yapmak oldukça güç oluyordu. Bu konuda hocamdan destek istediğimde hiç tereddüt etmeden kabul etti (bu ders akşam saatinde olmasına rağmen). Döndüğümde ne kadar ısrar etsem de ders ücretimi hocama ödeyemedim. Ben eğitimciyim görevimi yaptım dediğinde yine bir hayat dersi vermişti hocam. Onurlu bir hayat dersi.

Hocamla olan sohbetlerimiz maalesef uzun yıllar süremedi. Hocamın emekli olacağına ilişkin haber fakülteyi sardığında benim için sıcaık ve sevgi dolu bir kapının kapandığını anladım. Kalbim acımişti. Keşke diyordum hocamı daha önce tanıyıp daha çok anlama ve takdir etme şansım olsaydı. Ama hocam Muğla'daki evini (şehri yanlış hatırlamıyorumdur umarım) ve ailesiyle geçirmek istediği zamanı hasretle ve hevesle anlatıyordu. Fakültede kendisini seven birçok hocam gibi ben de onun için mutlu ama kendim için kalbim biraz buruk olarak emekliliğini ve fakülteden ayrılışını izledim.

Değerli Hocam bir insana verebileceğiniz en güzel hediye ona ayrıcağınız zamandır derler. Bu güzel hediye bana da cömertçe verdiğiniz,

her zaman sakın ve anlayışla dinlediğiniz, konuşurken ki heyecanınız ve gülen gözleriniz için çok teşekkür ederim. Umarım emekliliğiniz sağlık ve mutluluk içinde geçiyordur. Umarım gözleriniz hala ısılt ısılt ve gülüyordur. Keşke yolunuz buralara düşse ve yeniden görüşebilsek. Fakültemize, evinize yolunuz düştüğünde ben de sizi ağırlamayı çok isterim hocam. Lisans eğitimimde örnek aldığım hocalarımdan birisi ve öğrenmenin sürekli olduğunu anlamamda is değil iz bırakan bir eğitimci olduğunuz için çok teşekkür ederim. Fakültemizin emekli Hocalarımıza armağan kitap çıkarmadaki samimiyeti ve hassasiyeti de beni oldukça mutlu ediyor. Bu süreçte kitabın editörlüğünü yapan kıymetli hocalarım ile anılarını veya bilimsel çalışmalarını paylaşarak bu kitabın çıkması için katkı sağlayan tüm hocalarıma ayrıca çok teşekkür ederim.

Saygılarımla,
Ayşegül Bayraktar

Cem Babadoğan'dan Mehmet Bilir'e

Cem BABADOĞAN*

Ne zaman ve nerede okuduğumu anımsamıyorum ama dostluğun hiç beklenmedik bir anında insan kalbine doğan sınırsız bir duygu olduğu yazıyordu. İşte Mehmet Bilir'i sorsalar bana, ilk aklıma gelen budur. Bir araya her gelişimizde düşüncelerimizin ve zevklerimizin uyduğu bir kişi olmuştur.

Gerek akademik gerekse özel ortamlarda bir araya geldiğimizde hep bu duyguyu yaşadım. Bir de nazik kişiliği ve sevecen yüzü de bununla perçinleşince hep keyifli zamanlar geçirdik. Araya zaman girip de tekrar karşılaştığımızda hep kalan noktadan devam eden bir dostluğumuz oldu.

Çalışmalarını da okudukça kıyıda köşede kalmış gibi görünen konuları o kadar keyifli biçimde anlattığını gördüm. Bir çalışmasında Linde-man'dan alıntılıdığı *"hiç kimsenin bir üniversite mezunu kadar halk eğitimi-ne gereksinimi yoktur"* sözü beni çok etkilemişti. Birlikte yaptığımız seyahatlerde, kendi anlatılarında başkalarının kendisi ile ilgili yorumlarında hep bu örüntüyü doğrulayan durumlarla karşılaşmışımdır. Onun akademik ortamlardaki birliktelikleri dışında da en az onun kadar sahada farklı yüzlerle birliktelikleri devam ediyordu. Bence alanını en iyi fotoğrafı- raflaştıran bir kişi oldu Mehmet Bilir.

Emekli olduktan sonra yüzyüze görüşme sıklığımız azalsa da, başta sevgili eşi Aynur Hocam başta olmak üzere sevdikleriyle ve sevenleriyle Muğla'da keyifli bir yaşam sürüyor. Her konuşmamızda bizleri davet eder. En kısa zamanda bu davete karşılık vereceğim.

Bundan sonraki dönemde kendisine sağlıklı ve güzel bir yaşam dili-yorum.

Cem Babadoğan

23 Şubat 2021

* Dr. Öğretim Üyesi Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı cbabadogan@gmail.com

Köy Enstitülerini Çok İyi Anlamış Bir Öğretmen...

Erdal ATICI*

Bu yazıya başlamadan önce, birkaç gün Mehmet Bilir öğretmenimizle ilk ne zaman karşılaştık diye düşündüm. Tam olarak da bulamadım. Büyük olasılıkla *“Köy Enstitüleri”* üzerine yapılan bir toplantıda olmalı...

Uzun yıllar olmuş gibi geliyor bana... Sevdiğimiz insanlarla geçirdiğimiz zamanlar kalıyor en çok insanın aklında...

Mehmet Bilir, okumuş, araştırmış, bulmuş, öğrenmiş, çok bilgili insanların ağırlığında, sözcüklerini seçen ve konuşurken, insanda olağanüstü bir güven oluşturan *“adam gibi adam”* kavramını en çok hak eden bir bilim insanıdır. Konusu olan eğitimbilime hâkim, öğrencilerine karşı olağanüstü sabırlı ve sevecendir.

Mehmet Bilir öğretmenimize kimi zaman *“Mehmet Hocam”*, kimi zaman *“Mehmet Abi”* derim. İkisi de çok yakışan sıfatlardır ona.

Köy Enstitüleri üzerine yaptığımız bir toplantıda önceki vakıf başkanlarımızdan (Köy Enstitüleri ve Çağdaş Eğitim Vakfı) ışıklar içinde yatsın Mustafa Aydoğan ile birlikte konuşmacıydı, sakin ve kendinden emin bir üslupla konuşuyordu. Dinleyiciler arasındaydım. Öylesine ayrıntılı ve önemli şeyleri sıraladı ki, hem salondakiler hem de bizler üzerinde hayranlık uyandırdı. O gündü sanırım onunla ilk karşılaşmamız.

Sonrasında vakıf yönetimine girip bir süre sonra da başkanlığı üstlenince, çoğu toplantı için konuşmacı olarak ilk aklıma gelen isim *“Yrd. Doç. Mehmet Bilir”* olurdu. Her telefon açtığımda, *“Bu konuda konuşacak çok değerli insanlar var”* diyerek söze başlar, sonrasında da bizi kıramaz, *“Peki”* derdi.

Bu değerli öğretmenimizin adını *“Vakıf üyeliği”* için yönetim kurulumuza götürdüğümüzde yönetimdeki arkadaşlar sevinçle karşılamışlar, genel kurulumuz da oy birliği ile üyeliğini kabul etmişti. İşte o günden sonra Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesinde, Köy Enstitüleri ve Çağdaş Eğitim Vakfımızın temsilcisi oldu. Orada *“köy enstitüleri”*, *“Hasan Ali Yücel”*, *“İsmail Hakkı Tonguç”*, üzerine, birçok toplantı yaptık. Bu toplantılara fakülte öğrencilerinin de katılması, eğitim tarihi-

* Köy Enstitüleri ve Çağdaş Eğitim Vakfı Başkanı

mizin bu başarılı kurum ve kişilerinin öğrencilere tanıtılması; sanırım en büyük kazancımız oldu. O toplantılarda köy enstitüleri adıyla karşılaşan öğrencilerin bazıları vakfımıza gelerek araştırmalar yaptılar, Yücel’le, Tonguç’la ilgili kitap ve kaynaklarımızı incelediler.

Mehmet Bilir öğretmenimiz, kimi öğrencilerine bizzat ödevler ve tezler vererek de köy enstitüleri konusunun gençlere aktarılmasına çok değerli katkılarda bulundu.

Bu arada bu toplantıların düzenlenmesi sırasında Üniversite Rektörü Prof. Dr. Cemal Taluğ, Fakülte dekanları Prof. Dr. Cavit Kavcar, Prof. Dr. Gönül Akçamete, Prof. Dr. Ayşe Çakır İlhan, Prof. Dr. Fatma Bıkmaz’ın da büyük katkıları olmuştu. Onları da buradan saygı ile anıyor, bir kez daha içten duygularımla teşekkür ediyorum.

Mehmet Bilir öğretmenimizin büyük emekle hazırladığı, **“Köy Enstitülerinin Toplum Kalkınmasındaki Önemi – Çifteler Köy Enstitüsü Örneği”** adlı çok değerli bir çalışması vardır. O çalışmadan da söz etmem gerekiyor, diye düşünüyorum...

Bu araştırmanın önemini şöyle açıklıyor Bilir öğretmenimiz; *“Bu araştırma ile köy enstitüleri sisteminin yalnızca öğretmen yetiştirme sistemi olmadığı; enstitülerin, toplumu bütün olarak gören ve onun ekonomik, sosyal ve kültürel yönden gelişmesini ve aydınlanmasını sağlayan bir sistem olduğu konusunda toplumda var olduğu bilinen bilgi eksikliğini gidereceği, Enstitülerin, eleştirel düşünmenin gelişimine olanak veren araştırmacı, üretici ve öz güvenleri gelişmiş bireyler yetiştirme konusunda uyguladığı eğitim ilkeleriyle, ilgili araştırma bulgularının, günümüzde ve gelecekte öğretmen yetiştirme sorunu ile ilgilenenlere ışık tutacağı; Köy enstitüleri sistemini yeni kuşaklara tanıma işlevi üstleneceği; Ayrıca sosyal bilim araştırmacılarının ilgilerinin konu üzerine çekilmesine katkısı olacağı umulmaktadır.”*

Mehmet Bilir öğretmenimiz, bu alan araştırmasına başlarken, bizzat Eskişehir Çifteler Köy Enstitüsünden mezun öğretmenlerin, 4 Temmuz 1999’da yaptıkları mezunlar buluşmasına katılmış, orada saptadığı isimlerle bizzat görüşerek ve gerçekleştirdikleri plan ve projeleri yerinde görerek araştırmasını tamamlamıştır.

Mehmet Bilir, ayrıca; enstitünün yakın çevresine etkilerini belirlemek için Kanlıpınar, İmişehir, Harmandalı ve Hamidiye köylerini de örneklem olarak almıştır.

Bilir, bu araştırmasında Çifteler Köy Enstitüsü mezunlarının toplum kalkınması çalışmalarından birkaç örnek çalışma verilmiştir. Bunlar: **Örnek- I. Ankara/Nallıhan-Harami Köyü Öğretmeni Şükrü Harman)** **Örnek- II. Manisa Halk Eğitimi Başkanı Bekir Semerci, Örnek – III. Konya/Sarayönü Başhöyük Köyü Öğretmeni Ali Yılmaz, Örnek - IV. Eskişehir / İmişehir Köyü Öğretmeni Ahmet Öztuna.**

Milliyet gazetesi 1964 yılında **“Toplum Kalkınması Proje Yarışması”** açmış. Bir yıl sonra büyük jürinin yaptığı seçim sonucunda Çifteler Köy Enstitüsü mezunu olan İmişehir köyü öğretmeni Ahmet Öztuna, da bu yarışmaya katılmıştır. Yapılan değerlendirmeler sonucunda Ahmet Öztuna’nın **“İmişehir Projesi”** yarışmaya katılan 80 proje arasından birinci seçilmiştir. Dereceye giren projeler 3-9 Eylül 1965 tarihli Milliyet gazetesinde yayınlanarak halka tanıtılmıştır.

Bu araştırma sonrasında Mehmet Bilir ve Ahmet Öztuna çok iyi dost olmuşlar, yüz yüze ve telefon görüşmelerini Öztuna’nın ölümüne kadar sürdürmüşlerdi.

Bir Pazar günü bu buluşmalarına beni de davet etmişler, o gün Vakıfta akşam geç saatlere kadar köy enstitüleri ve onların yaşamlarını nasıl değiştirdiğine dair konuşmuştuk.

Hatta Ahmet Öztuna, örnek yaşamının bir belgeselle halka, gelecek kuşaklara aktarılmasını da istemişti o gün bizden. Ne yazık ki, bizim bilgimizi aşan bu isteği yaşama geçirmek olanaklı olmadı. Işıklar içinde yatsın...

Daha çok şey var belki *yazacak, ama* burada bitiriyorum.

Öncelikle büyük bir değerbilirlik örneği gösterip bu armağan kitabı hazırlayanlara teşekkür ediyorum. *Ne de güzel bir düşünce ve ne de güzel incelik.* Bu tür yapıtlar, geleceğe bırakabileceğimiz en güzel mirastır.

Mehmet Bilir öğretmenime, nice sağlıklı ve güzel günler dilerken, Vakfımıza hizmetleri ve katkıları için de ayrıca bir kez daha teşekkür ediyorum.

7 Kasım 2020

Ankara





Y. Doç. Dr. Mehmet Bilir'e

Prof. Dr. Kasım KARAKÜTÜK*

Y. Doç. Dr. Mehmet Bilir Hoca, Fakültemizde "Ağabey" olarak hitabettiğim birkaç kişiden birisidir. O, bu hitabı gerçekten hak eden bir kişidir.

Y. Doç. Dr. Mehmet Bilir Ağabeyle hukukumuz çok eski ve köklüdür. 1983-1984 öğretim yılında dördüncü sınıftayken Fakültemizin Eğitim Yönetimi ve Planlaması lisans programındaki uygulama derslerinden bazıları; Mahmut Âdem Hocamızın Planlama Uygulaması, Sudi Bülbül Hocamızın Halk Eğitimi Uygulaması, Haydar Taymaz Hocamızın da Hizmet İçi Eğitim Uygulaması derslerinde fakülte dışında gözlem, görüşme ya da ödevler yapıyorduk. Haydar Hoca ile birlikte Hizmet İçi Eğitim Uygulaması dersinde bir hafta Sıhhiye'deki Olgunlaşma Enstitüsünü ziyaret etmiştik. Bu ziyarette bize Mehmet Bilir Hoca ev sahipliği yapmıştı. Hiç unutmuyorum sehparın üzerine çok güzel kuru pastalar konulmuştu ve çay ikram edilmişti. Mehmet Ağabey, o zaman öğretmendi, Haydar Hoca'nın da doktora öğrencisiydi. Bende o ziyaret çok güzel bir anı olarak kaldı. Kuşkusuz o zaman Mehmet Ağabey ile bir iletişimimiz yoktu, o ziyarette biz öğrenci olarak gözlemciydik. Bir süre sonra Mehmet Ağabey, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Eğitim Yönetimi ve Planlaması Bölümüne Öğretim Görevlisi olarak geçmişti. Ben de Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi'nden 1988 yılında Fakülteye dönünce aynı bölümde görev yapmaya başladık, bölümümüzde güzel bir iletişim vardı. Sonra Halk Eğitimi yeniden bölüm oldu, o bilim alanının öğretim elemanları -fotokopi merkezinin solundaki koridora- kendi bölümlerine gittiler.

Mehmet Ağabeyle ortak yönümüz, aynı yaşta çocuğumuzun olmasıydı. Çocuklarımız üç yaşına gelip 1991 yılında Fakültemizin Anaokuluna gitmeye başladıktan sonra aynı gruba düştükleri için Mehmet Ağabey, Suat Pektaş Hoca ve ben, sabah 08.30'da Anaokuluna çocuk bırakırken, akşam 17.30'da Anaokulundan çocuk alırken görüşüyorduk. Öyle ki çocuklarımız Anaokulunun acemiliğini geçirip alısınca, akşam onları almaya gittiğimizde "faaliyetim bitmedi" açıklamasıyla anaokulunun

* Prof. Dr., Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı, karakut@education.ankara.edu.tr

giriş kapısının iç kısmında yer alan banklarda oturup bu “faaliyetlerin” bitmesini bekledik; beklerken de sohbet ederdik. İlk çocuk sahibi anne-babaların, çocuğu olan başka kişilerle ortak konusu çocuklarını ilgilendiren konular oluyor: Yemek yiyor mu, elbisesini giyiyor mu, sabah anaokuluna kolay geliyor mu, sağlıkla ilgili iyi gitmeyen bir şey var mı gibi birçok konuyu o sohbetlerde paylaşırsınız. Anaokulu veli toplantıları ile çocuklarımızın zaman zaman anaokulunda gösterilerini sergilemeleri sırasında da birlikte bulunuyorduk. Odağında çocuklarımızın olduğu üç yıl, üç baba çok yakın iletişim içinde olmuştuk. Çocuklarımız da çok iyi anlaşıyorlardı. Meslektaşlık yanında bu dostluk güçlenerek sürdü.

Mehmet Ağabey, Köy Enstitülerinin kapatılmasından sonra yerinde açılmış olan yüksek öğretmen okulu mezunu olduğu için, Köy Enstitüsü kültürünü almış, mesleğinde de bu kültürü sürdürmeye çaba göstermiştir. Bu kültür, çalışkanlık üzerine kurulmuştur. Topluma yararlı-üretici çalışmalar yapmakla sürdürmüştür. Demokratik-laik olmayı, bilimselliği ve katılımcılığı önemli görmüştür. Mehmet Ağabey, bu nitelikleri öğretmen okulundan özümseyerek yaşamının her noktasına yerleştirmiştir. Bu kültürün gereği olarak da Köy Enstitüleri Vakfının çalışmalarına katılır, Vakfın çalışmalarını her zaman destekler, toplantılarında bildiriler sunar, yayın çalışmalarına katkı verir. Böylece ülkemizin dünyadaki özgün projelerinden birisi olan Köy Enstitülerinin deneyimlerinden bugünkü eğitim sistemine ışık tutmasına çaba harcamıştır. Bunun devamında Yeni Kuşak Köy Enstitüleri Derneğinde de aynı amaçlarla çalışmalarını sürdürmüştür. “Toplum kalkınması” konusunu yalnız akademik bir çalışma konusu olarak değil, Türkiye’nin kalkınması konusunda da aynı duyarlılığı ve çabayı göstermiş, “İmece” kavramını çok önemli görmüştür.

Mehmet Ağabeyin, çok özel ve güzel kişilik özellikleri vardır. Onun en önemli kişilik özelliklerinden birisi güvenilir bir kişi olmasıdır. Her konuda ona güvenebilirsiniz. Güvenirliğini taçlandıran diğer özelliği dürüstlüğüdür. Bu, bugün arayıp da bulamadığımız önemli özelliklerdendir. Mehmet Ağabeyin özelliklerinden birisi de, beyefendiliğidir; karşısındaki insan kim olursa olsun saygılı davranır; anlayışlı bir insandır. Kendisi kırılabilir da karşısındakini kırmaz. Karşısındaki kişi ister meslektaşlarından birisi olsun, ister öğrencisi olsun ya da tanımadığı bir kişi, aynı tutumu gösterir; sakın bir yapısı vardır, her durum karşısında soğukkanlılığını yitirmeden davranabilir. Sinirlendiğine tanık olmadım. Sakinliğini bütünleyen bir niteliği de çalışkanlığıdır. Yapılması gereken bir konuda; hazırladığı makalelerde, araştırmalarda özenle ve yılmadan çalışır. Çok iyi, üretici bir bilim insanıdır; gerek eğitim yönetimi ve tefti-

şı, gerek halk eğitimi konusunda pek çok araştırma, makale, bildiri bu üreticiliğinin sonucudur. İnsancıdır; kendisini değil, başkalarını önceler. Paylaşmayı çok sever, kendisinden bir şey istediğinizde, ne yapar eder size onu bulur. Mehmet Ağabey, espiriyi de sever; ona güzel fıkralar anlatıldığında kahkahalarla güler.

Mehmet Ağabeyin çok emeğinin geçtiği bir alan da eğitim örgütlenmesidir. Eğitim Yöneticileri ve Deneticileri Derneği'nin (EYED-DER) kuruluş ve kurumsallaşmasında çok emeği oldu. Hocamız Prof. Dr. Haydar Taymaz, Eğitim Yöneticileri ve Deneticileri Derneğini kurmuş, Mehmet Ağabey yardımcısı olmuş, biz de üye olmuştuk. Derneğin kurumsallaşma çabalarında en önemli zorluk, parasal konulardaydı. Çünkü yirmi kadar üyesi vardı ve ödenti geliri Derneğin vergi, stopaj gibi ödemelerini karşılamıyordu. Bu nedenle derneğin bu tür harcamalarını Prof. Dr. Haydar Taymaz Hoca ile Y. Doç. Dr. Mehmet Bilir Hoca ceplerinden karşılayarak Derneği yaşatmayı başarmışlardı.

Mehmet Ağabey, cömert ve paylaşımcı bir kişidir. Mehmet Ağabeyin Egeli olması dolayısıyla Ege mutfağı ve lezzetleri konusunda da çok zengin bir birikimi vardır. Muğla Yatağan Lisesi mezunu olduğum için ortak konularımızdan birisi de Muğla yöresinin yemekleri üzerinde bildiklerimizi paylaşmaktı. Bu sohbetlerden birisinde konuştuğumuz Muğla'nın yerel yemeklerinden birisi olan "Yumurtalı Tilkişen Kavurmasını" paylaşmıştık. Eşi Aynur Hanım Milli Eğitim Bakanlığı'nda yönetici iken Mehmet Ağabeyin de öğrenim gördüğü aynı programda, bizim bölümümüzdeki doktorasını tamamladıktan sonra Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde yardımcı doçent kadrosuna atandığı için Mehmet Ağabey Muğla'ya gidip-geldiğinde mevsimiyse mutlaka bize "tilkişen" getirirdi. Bu çok kolay bulunmayan bir sebzedir. Kırılarda yetişen tilkişen sarmaşık türü bir bitkidir, yakınındaki ağaçlara-çalılara sarı olarak uzar. Bu gidiş-gelişlerde oranın doğal limonlarından da bir koli alıp gelirdi.

Mehmet Ağabey çevre dostu, çevre duyarlılığı yüksek bir kişidir. Emekli olduktan sonra Muğla'daki evinin bahçesinde doğal-ilaçsız ("organik") bitkiler; sebze-meyve yetiştirmeye başladı. Bu bitkileri ata tohumundan üretir, bu tür bahçe işleri yapmak isteyenlere ve bana da "ata" tohumlarından verir. Ben de Mehmet Ağabey de bu konuda saatlerce konuşmayı severdik. Virüs salgınından önceki bir yaz Datça'ya giderken ailece evlerini ziyaret ettiğimizde, Aynur Hoca'nın Mehmet Ağabeyin bahçe ürünlerinden hazırladığı yemekler-salatalar ve meyveler eşsiz tat ve lezzetleydi, bu yetmiyormuş gibi gittiğimiz yerde yememiz için de paketler hazırlayıp arabamıza koymuşlardı.

Mehmet Ağabey ve Aynur Hanım, çok iyi birer anne-babadırlar; çok iyi bir ailedirler; bunu aile ziyaretlerimizde de uzun yıllardan beri yakından gözlemledik. Böylece mutlu bir aile ortamında oğulları Erde'yi büyütmişlerdir. Sevgili Erde, Orta Doğu Teknik Üniversitesi'ni bitirdikten sonra Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesinde araştırma görevlisi olarak, bilim insanlığı bayrağını annesi ve babasından devraldı, şu anda doktora tezini bitirmek üzere. Bu, çok güzel, gurur verici, başarılı bir sonuç; başarılarının artarak sürmesini dilerim.

Sevgili Mehmet Ağabey, eşiniz Aynur Hoca ve oğlunuz Sevgili Erde ile nice mutlu, sağlıklı yıllarınız, her şey gönlünüzce olsun. En kısa sürede yüz yüze görüşmek dileğiyle; ailenize sevgi, saygı ve selamlarımızı sunarız.

İncesu Köyü: Yurtdışı İşçi Göçünün Köydeki Toplumsal Değişmeye Etkisi

Mehmet TUNCEL

Mehmet Bilir'e dostlukla, sevgiyle...

Dünyada 272 milyon kişi ekonomik, siyasi, güvenlik gibi nedenlerle doğdukları ülkeyi terk edip başka bir ülkede göçmen olarak yaşıyorlar. Uluslararası Göç Örgütü'nün 2019 yılı tahminleri böyle. Bu, dünya nüfusunun yaklaşık her 30 kişiden birisinin göçmen olduğu anlamına geliyor. 1960'lı yıllardan itibaren yurtdışına göçen İncesulular da bu sayılara dahil. Göçmenler hakkında hem ayrıldıkları hem de göç ettikleri ülkelerde birçok öyküler, romanlar yazılmış, araştırmalar yapılmıştır.

Burada tanıtacağımız *İncesu Köyü — Yurtdışı İşçi Göçünün Köydeki Toplumsal Değişmeye Etkisi* kitabı, böylesi çalışmalardan farklıdır: Bir ke-re, kimse araştırma, inceleme yapmak için İncesululara gelmemiştir. Tam tersine, kendi aralarında oluşturdukları *Yurtdışı Çalışma Grubu* eliyle kendini **tanıma ve tanıtma** amacıyla bilim insanı Dr. Mehmet Bilir'in kapısını çalmışlardır. Bu bakımdan özgün bir çalışmadır. Dr. Mehmet Bilir'in titiz bir çalışmayla yürüttüğü İncesu Köyü hakkındaki bilimsel inceleme ve araştırması 1995 yılında kitaplaştırılmıştır.

Kitap iki temel konuyu ele alıyor:

- İncesu Köyü'nün monografik incelenmesi
- Yurtdışı işçi göçünün köydeki toplumsal değişmeye etkisi

Kitap dört bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde yazar göç olgusunun nedenlerini, tarihsel gelişimini, göç veren ülkelerin ve göç alan ülkelerin farklı amaçlarını irdeliyor. Kitabın temel araştırma amacı “yurt dışına verdiği insangücü göçünün İncesu Köyü'nün toplumsal yapısındaki değiştirmeye etkisini araştırmaktır” (s. 6). *Yurtdışındaki İncesu köylüleriyle İncesu'da yaşayan köylülerin ekonomik, sosyal, kültürel, siyasi yapı, inançlar bakımından durumları nasıl bir değişim göstermektedir?* gibi sorulara yanıt aranmaktadır.

İkinci bölümde ise, araştırmanın yöntemi, evreni, veri toplama araçları, verilerin çözümülenmesi gibi teknik konular açıklanıyor.

Üçüncü bölümün birinci kısmında, köyün fiziki yapısı, kuruluş ve tarihçesi, eğitim, sağlık, konut durumu gibi konular köyde yaşayan bilge kişilerin anlatımlarından, mitolojiden, ilçedeki devlet dairelerindeki kayıtlarından faydalanılarak en ince noktalara kadar araştırılıyor. Yine bu konuda 1765 tarihli İncesu ormanlarından odun kesilmesinin yasaklanması hakkında bir buyruk, camii görevlilerinin atanmasına ilişkin Padişah III. Mustafa'nın turasının olduğu yazı ve 1818 tarihli çeşitli konuları düzenleyen buyrultu çok önemli orijinal belgeler olarak dikkat çekmektedir.

Bulgular ve Yorum ana başlığındaki üçüncü bölümün ikinci kısmı, kitabın en ağırlıklı bölümünü oluşturuyor. Burada yazar, yurtdışında çalışanlar, yurtdışından dönenler ve İncesu'da yaşayanları birbiriyle kıyaslıyor. Katılımcılara düzenlediği anketlerin sonuçlarını, nüfus ve aile yapısı, ekonomik değişme, sosyal ilişkiler, ve siyasal sürece katılma gibi 71 çizelgede gösterip yorumluyor.

Kitabın dördüncü ve son bölümünde yazarın ulaştığı sonuçların ve önerilerin bazıları şöyle:

- “Üç yüz yıllık tarihsel gelişim süreci içerisinde İncesu halkı (...) kapalı toplum yapısından açık toplum yapısına doğru bir toplumsal değişim sürecini yaşıyagelmıştır” (s. 185).
- “Önceleri kendi gelecekleri için yurtdışına çıkarken, bugün çocukların geleceği için yurtdışında bulunmaktadır” (s. 185).
- “Köyde nüfus azalmaktadır” (s. 186).
- “İncesulular, bir ya da iki çocuklu çekirdek aile yapısını benimsemişlerdir” (s. 186)
- “İncesu köylülerinin eğitim ve kültür düzeyi çok yüksektir” (s. 187).
- Siyasi tercihlerde aile içinden ve dışından feodal baskılar yoktur (s. 185).
- “Yeni nesil yurtdışında kalıcıdır. Türk hükümetleri, yurtdışı işçi sorunlarının çözümü için ilgili ülke hükümetleriyle yapacağı ikili görüşmelerin gündemini bu eğilime göre belirlemeli” (s. 190/191).
- “Ailelerin kültürleriyle bağlarını pekiştirmek amacıyla, geçmişte kullanılan ev araç gereçleri, üretim araçları, etnografik ve folklorik eşyaların sergilendiği bir İncesu açık hava müzesi kurulmalıdır.

Bunlar ve benzeri bulgular, analizler ünlü yazar Fakir Baykurt'un kitabın önsözünde belirttiği gibi "bu incelemede köyün fiziki ve toplumsal yapısı, iş yaşamı, eğitim durumu, gazete okumaktan radyo dinlemeye arkadaşlık ilişkilerine varıncaya kadar elde edilen gözlem ve bulgular bir bir gözler önüne seriliyor. Yazarın düşüncesi ve kalemi sürekli olarak Türkiye'de köy sorununun genel çerçevesi içinde deviniyor".

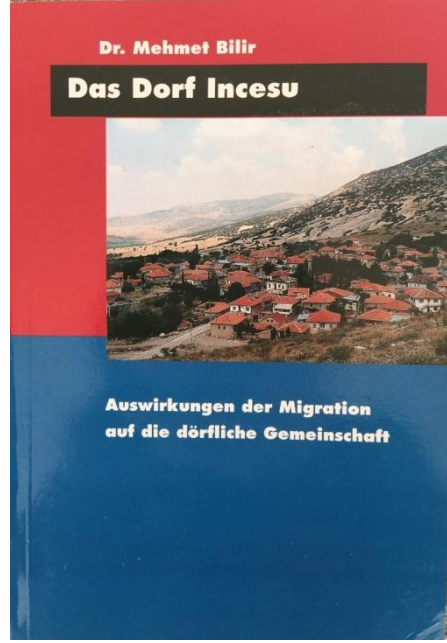
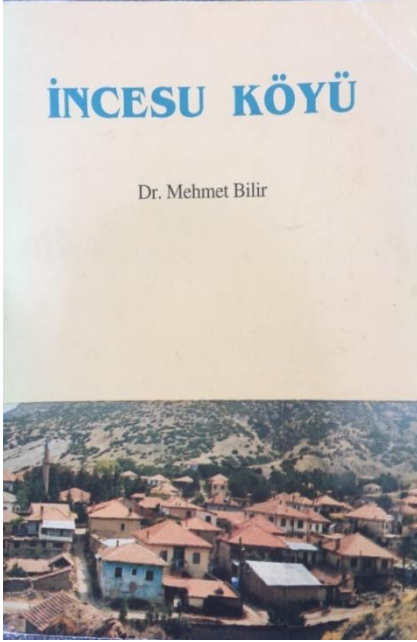
Aynı eser, 1997 yılında Almanca olarak da basılmıştır. Köy ölçeğinde bir araştırma incelemenin Almanca yayımlanmasının bir başka örneği yoktur. Kitap, bu bakımdan da özgündür.

İncesu Köyü kitabının yansımaları da çok olmuştur:

- Almanca basımını okuyan rejisör Barbara Trottnow, köyden tek başına Almanya'ya göçen Emine Seçme'nin yaşamını konu alan "İncesulu Emine" adlı bir belgesel çekmiştir. Bu film, Alman kanalı ZDF ve Arte kanalında defalarca gösterilmiştir. Okulların, üniversitelerin ve göçmenlerle ilgili kuruluşların çalışmalarında kullanılmıştır.
- Wiesbaden Yüksekokulu Profesörü Guido Ludes, değişik uluslardan seçtiği öğrencileriyle İncesu Köyünde bir hafta kalarak sanat çalışmaları yürütmüştür. Yaptıkları resimleri köyde, Afyon Üniversitesi'nde ve Almanya'da sergilemiştir. Projenin sonunda, "İncesu: Hediye Edilmiş Günler" adında iki dilli çok ilginç bir sanat kitabı hazırlamış ve bunu Türkiye Cumhuriyeti Kültür Bakanlığı basmıştır. Bu proje, her iki ülkenin birer bakanlığının, birer üniversitesinin ve İncesu Köylülerinin ortak çalışması olarak gerçekleştirilmiştir.
- Muhtar köyün işi için kaymakam veya valiyle görüşmeye gittiğinde övünçle İncesu Köyü kitabını da birlikte götürmüştür. Özel günlerde, bayramlarda tanıdıklara, dostlara çikolata yerine İncesu Köyü kitabı hediye edilir olmuştur.
- Köyün bir kalkınma projesi kapsamında örnek köy olarak seçilmesine İncesu Köyü kitabı önemli bir katkıda bulunmuştur.
- İncesu Bilim Eğitim ve Dayanışma Merkezi üç yıl arka arkaya değişik konularda ödüllü yazı yarışmaları düzenlemiş, ödül alan yazı ve şiirleri "İncesululardan Ödüllü Yazılar" kitabında toplamıştır.
- İçlerinde yazma dürtüsü olup da çekingen davrananlar cesarete gelip, kendi öykü, şiir ve derleme kitaplarını çıkarmışlardır.

Ufuk açıcı, özgüven aşılayıcı böylesi kitaplara, bilimsel araştırmalara gereksinimimiz büyük.

Ülkemizin bireysel ve basın özgürlüklerinin tam olarak uygulandığı, kadın eşitliğinin sağlandığı, kadına her türlü şiddetin durdurulduğu, üniversitelerin serbestçe bilim üretebildiği, hukuksuzluğun ve adaletsizliğin son bulduğu bir ortama kavuşması için Dr. Mehmet Bilir ve benzerlerinin üretken çabalarına her zamankinden daha çok muhtacız.



FOTOĞRAF ALBÜMÜ



İmraz Dereköy İlkokulunda Staj. Çanakkale, 1969.



Bebekli Köyü İlkokulu'nda Öğrencilerle. Manisa-Kula-Bebekli, 1972.



Fide Dikerken. Manisa-Kula-Bebekli, 1970.



Bebekli Köyü İlkokulu'nda 23 Nisan. Manisa-Kula, 1974.



Erde'nin İlk Adımları. Ankara-Oran, 1989.



Oğlumla Arazide. Erzurum-İspir, 1992.



Halk Eğitimi 4 Öğrencileri İle. Ankara, 1998.



Oğlumla Arazide. Erzurum-İspir, 2013



Emeklilik. Ankara, 2014.



Bahçede Çim Biçerken. Muğla-Yeniköy, 2015.



Eşim Aynur Hanım İle. Antalya, 2016.