

# EĞİTİM BAKIŞ

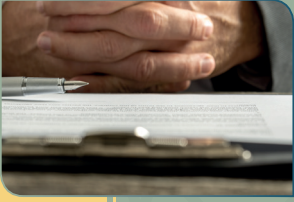
EĞİTİM-ÖĞRETİM VE BİLİM ARAŞTIRMA DERGİSİ



Globale Karşı  
**Glokale Sanat: Psikolojik**  
Bir İşlevsellik Analizi  
Murat BEYAZYÜZ



Enderun Mektebi ve  
Osmanlı'da "**Üstün**  
**Yeteneklilerin Eğitimi**"  
Mustafa GÜNDÜZ



Öğretmeni Hizmet İçinde  
Yetiştirmenin Bir Aracı  
Olarak **Denetim**  
Zülfü DEMİRTAŞ



**Yabancı Dil** Serüvenimiz  
Mustafa Naci KAYAÖĞLU



Modernleşme Aracı Olarak  
Yurtdışı Öğrenciler:  
**Bitmeyen Serüven**  
Burhan AKPINAR



**Temel Eğitimden**  
**Ortaöğretime Geçiş:**  
Uygulamalar ve Sonuçları  
Hakan Yavuz ATAR  
Şener BÜYÜKÖZTÜRK



2023 ve 2071 Türkiye'sinde  
**İmam-Hatip Liseleri**  
M. Fatih GENÇ



Toplumsal Şiddet Sarmalında  
**Öğretmene Yönelik Şiddetin**  
Sosyolojik ve Pedagojik Analizi  
Soner Mehmet ÖZDEMİR



Türkiye'ye Kitlesele Göçle  
Gelen Mültecilere Yönelik  
Yürütülen **Eğitim Öğretim Süreci**  
Ayhan ERDÖNMEZ



Geleceğin Dünyası ve  
**Geleceğin Eğitimi**  
Prof. Dr. Ertuğrul YAMAN

# 15 Yıllık Düşünsel Nakış: Eğitime Bakış

Zamanın tarihsel akışı etkileyen gerçekliğini'an'ın zihni yansımalarına göre yeniden kurmak, anlam arayışındaki entelektüel çabaların önceliği olmuştur. Anlamı 'an'la, başka bir deyişle, yaşadığımız zamanın icaplarıyla irtibatsız kabullenmek, zihnin, zamanın gerisine düşmeye bağlı olarak tıkanmasına yol açar. Anakronik diye tanımlanan bu durum, zaman bağlamından kopan insanın kavrama ve anlama gücünü yitirmesidir.

Varoluşsal anlamı varlık ve zaman arasında ontolojik bağ kurarak izah eden Heidegger, hakikatin canlı algılar ve anlayışlarla sürekli yenilenmesi gerektiğini ifade eder. Sürekli arayışlarla kendini yenilemeyen yapılar canlılıklarını, hayata ve varlığa uygunluklarını yitirir, hantallaşır, yük olurlar. Sorun çözmek bir kenara, bu hâleriyle sorunları ağırlaştıran bir atalete, yeni adımlar farklı yönelimler için bukağıya dönüşür. Özgür araştırmanın, akademik arayışların güçlü olmadığı yerde sıkıntılar kanıksanmış gerçeklere hatta tabulara dönüşür. Bunun sebebi, zihni tembellik ve akıl tutulmasıdır. Tarih boyunca farklı düşüncelerin kaleleri olan dergilerin atalete meydan okumak, toplumun ufkunu açmak gibi muharrik bir tarafı vardır.

Asla gizlen(e)meyen hakikat, gücünü açmaktan, açılmaktan ve açıklamaktan alır, almaktadır. Biz, bilmenin yolunu açan en asil duygumuz olarak merakımızı köreltmeksizin, kadim, yaşanan veya yaşanacak olan meselelerin üzerindeki karanlık perdeyi aralamayı, bu ülkeye karşı sorumluluk bildik, biliyoruz. Bilmeye talip olmayan bir hayatın haysiyeti yara alır. Toplum olarak kendimizi ilgisizliğin çoğalttığı bilgisizlikle, bilgisizliğin artırdığı ilgisizlikle ihmal edemeyiz, edersek ağır bedeller öderiz.

15 yıldır istikrarla yayımlamakta olduğumuz Eğitime Bakış, eğitim, hak, hukuk, özgürlük ve emek gibi konularda dimağlarda derin izler bırakarak, düşünce dağarcığımızı nakış nakış işleyerek ufkumuzu genişletmiş, ruhumuzu hep diri tutmuştur. Bir mücadelenin gücünü haklılığından alması kadar, dayandığı hakikatler ikliminde düşünceleri tartışarak paylaşması, paylaşarak çoğaltması, geniş kitlelere yayması ve sürekli fikre yatırım yapması da önemlidir. Eğitime Bakış, bu anlamda diyalektik bir örgü ve düzlem içinde, sürekli yenilenerek dinamizm kazanan bilgi ve düşüncelerin anlatılmasına, somut öneri ve tekliflere dönüşmesine imkân veren önemli bir zemin oluşturmuştur. Yaptığımız için doğasına uygun olarak bu zemin, sürekli ve farklı bakışları buluşturup ayrıştıran, sorunları tartışan ve tartıştıran, ufuk açan, çözüm öneren yapısıyla sendikacılığımıza daima dinamizm katmıştır.

Her sayı önemli bir konuyu gündeme taşıyarak 15 yıldır aksamadan yayını sürdüren dergimiz, kendi alanında ve frekansında üstlendiği misyonu başarıyla ifa etmiştir, etmeye de devam edecektir. Biz eğitim, sanat, bilim, düşünce, özgürlükler ve çalışma hayatı adına, zihinsel ve kültürel verim adına üretmeye; doğal muharrik görevimize devam edeceğiz.

Dergimizin temel amacı, birlikte düşünme ihtiyacına katkıda bulunmaktır. Birlikte fakat farklı düşünebiliriz. Birlikte düşünmek, her birimizin bireysel sınırlarını aşan ama aynı zamanda her birimizi de ilgilendiren yüksek bir bilinç ve çözüm yolunun oluşmasına imkân hazırlar. Eğitime Bakış, rahat, özgür tartışma ortamıyla eğitimcilerimize, konuya duyarlı aydınlarımıza, okurlarımıza hep bu yolu açmıştır.

Değerli akademisyenlerimiz ve yazarlarımız bu sayfalarda nice ilmi hakikatler için ter akıttılar, pedagojik hassasiyetlerle müfredattan beyin göçüne, başörtüsü özgürlüğünden eğitim yönetimi ve denetimine, sınav sistemlerinden şiddet sorununa kadar birçok konuyu enine boyuna tartıştılar. Sadece dosya başlıkları hatırladığında bile, Eğitime Bakış'ın ne büyük bir ihtiyacı karşıladığı ortadadır. Birbirinden önemli konuları işlediğimiz geçmişi sayılarımızın her birinden bir yazıyı alarak çıkardığımız bu özel sayıda, son beş yılda yaptığımız hizmetin niteliği bir kez daha görülecektir. Milletimiz, ülkemiz ve üyemiz için çalışmaya aynı şevkle devam edeceğiz.

Yeni dönemde, yenilenmiş bir Eğitime Bakış'ta buluşmak temennisiyle...

## Şükrü KOLUKISA

Genel Başkan Yardımcısı  
sukrukulukisa@ebs.org.tr

## Bu Sayıda...

Sayfa

<b>İstikrar En Büyük Başarıdır</b> Ali YALÇIN	1
<b>Globale Karşı Glokal Sanat: Psikolojik Bir İşlevsellik Analizi</b> Murat BEYAZIYUZ	3
<b>Öğretmeni Hizmet İçinde Yetiştirmenin Bir Aracı Olarak Denetim</b> Zülfü DEMİRTAŞ	11
<b>Modernleşme Aracı Olarak Yurt Dışı Öğrenciler: Bitmeyen Serüven</b> Burhan AKPINAR	18
<b>2023 ve 2021 Türkiye'sinde İmam-Hatip Liseleri</b> M. Fatih GENÇ	25
<b>Türkiye'ye Kitlesel Göçle Gelen Mültecilere Yönelik Yürütülen Eğitim Öğretim Süreci</b> Ayhan ERDÖNMEZ	31
<b>Enderun Mektebi ve Osmanlı'da "Üstün Yeteneklilerin Eğitimi"</b> Mustafa GÜNDÜZ	41
<b>Yabancı Dil Serüvenimiz</b> Mustafa Naci KAYAOĞLU	51
<b>Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş: Uygulamalar ve Sonuçları</b> Hakan Yavuz ATAR, Şener BÜYÜKÖZTÜRK	57
<b>Öğretmen Mehmet Akif İnan</b> Hıdır YILDIRIM	67
<b>Toplumsal Şiddet Sarmalında Öğretime Yönelik Şiddetin Sosyolojik ve Pedagojik Analizi</b> Soner Mehmet ÖZDEMİR	74
<b>Geleceğin Dünyası ve Geleceğin Eğitimi</b> Ertuğrul YAMAN	82
<b>Öğretmen Performans Değerlendirme Sistemi Üzerine Bir Tartışma</b> Abdurrahman İLĞAN	87
<b>Bir Toplum Mühendisliği Projesi Olarak Toplumsal Cinsiyet</b> Engin ASLANARGUN	98
<b>Erken Çocukluk Döneminde Din Eğitiminin Önemi</b> Ejder OKUMUŞ	105



# EĞİTİME BAKIŞ

Yıl: 15 • 15. Yıl Özel Sayısı • Sayı: 47 • 2019

Eğitim-Bir-Sen'in 4 Aylık Ücretsiz Yayınıdır



Eğitim-Bir-Sen  
Adına Sahibi  
**Ali YALÇIN**  
Genel Başkan

Genel Yayın Yönetmeni  
(Sorumlu Müdür)  
**Şükrü KOLUKISA**  
Genel Başkan Yardımcısı

Editör  
Prof. Dr. Zülfü DEMİRTAŞ

Yayın Kurulu  
Latif SELVİ

Basın Danışmanı  
Mahfuz YALÇINKAYA

Ramazan ÇAKIRCI  
Mithat SEVİN  
Hasan Yalçın YAYLA  
Atilla OLCUM

**Eğitimciler Birliği Sendikası Genel Merkezi**  
Zübeyde Hanım Mah. Sebze Bahçeleri Cad. No: 86 Altındağ/ANKARA  
Tel: (0.312) 231 23 06 (pbx) • Faks: (0.312) 230 65 28  
e-posta: ebs@ebs.org.tr • web: www.ebs.org.tr

**Grafik Tasarım & Baskı**

Hermes Ofset Ltd. Şti.  
Büyük Sanayi 1. Cadde No: 105 İskitler-ANKARA  
Tel: (0.312) 341 01 97 • hermes@hermesofset.com

**Basım Tarihi:** Aralık 2019

EĞİTİME BAKIŞ'ın bu sayısı 25 bin adet basılmıştır. Kurumlara ve eğitim çalışanlarına dağıtımı il ve ilçe teşkilatlarımız tarafından yapılmaktadır.

# İstikrar En Büyük Başarıdır

Ali YALÇIN

Eğitim-Bir-Sen ve Memur-Sen Genel Başkanı

Cemil Meriç, dergileri “Hür düşüncenin kaleleri” olarak tarif eder. Düşünce, hür olma vasfını, ilk önce kendi dinamik özgün karakterinden alacaksa, dergiler bunun en elverişli imkânı ve yatağı olur. Çünkü sürekli yenilenerek ve yenileyerek çoğalma ihtiyacı duyulan bilgi, en verimli ortamı dergilerde görülen serbest tartışma zemininde bulur, kendini en iyi orada ifade eder. Hür düşüncenin kaleleri olan dergilerin, toplumun düşünce damarlarını açmak gibi bir hususiyeti de vardır ve olmalıdır.

17. yüzyılda Avrupa’da ortaya çıkmasından bu yana dergiler, kültür, bilgi ve düşünce merkezli olarak hayata büyük çeşni, zenginlik katmıştır. Kuşkusuz kitap ve gazetelerin de önemli kültürel boyut ve katkıları vardır. Ancak dergiler malzeme benzerlikleri dışında, oluşma şekli, birçok yazarı sayfalarında aynı anda buluşturması, yayın periyodu ve bütün bunlara bağlı hususiyetleriyle kitaplardan farklı bir yayın türüdür. Kitap sadece yazarına bağlı bilgi ve birikim içermesi yönüyle şahsidir, tekçidir. Buna mukabil dergiler, niteliğini, birbirinden farklı düşünce ve duyarlılığın ortak bir konuya odaklanmasıyla kazanır; okuru farklı duyarlılıklar, düşünme biçimi ve açılarıyla buluşturur.

Her alanda atılım yapmak birlikte düşünmemize bağlıdır. ‘Birlikte’ düşünmek ‘bir’ düşünmek demek değildir. En kapsayıcı tanımını millet varlığında bulan bir üst kimliğe katılma yollarımız olan sivil örgütlenmelerimizin kendi içinde bile farklı bakış açıları barındırması çoğulcu, katılımcı işleyişin gereğidir. Bu tarz bir

çoğulculuk bünyenin sağlığına işaret eder. Bilginin ve araştırmacı düşüncenin aydınlığında yol almak isteyenler, farklı açılımların her birini varlığın imkân ve seçeneğini çoğaltan nimet olarak bilirler. Birörnek veya tekçi yapılar çeşitliliğe açık olmamaları sebebiyle fert veya toplum için gelişme sağlayamazlar. Ortak varoluş alanımızın imkânlarını genişleten dergiler, zihni tembelliğin ve fikri tıkanıklığın giderilmesinde hayati işleve sahiptir.

Kurucu Genel Başkanımız Mehmet Akif İnan’ın bir öncü aydın hususiyeti ve hassasiyetiyle de bağlantılı olarak, kurulduğumuz günden beri eğitim ve çalışma hayatına ilişkin meseleler başta olmak üzere, temel görüş ve önerilerimizi ilan ve ifade etmek için dergi yayınına özel önem verdik. Akif İnan’ın çok genç yaşlarda başlayarak, hayatını fikir ve eylem bütünlüğü içinde sürdürmesi, bizim için örnek oluşturması bakımından da önemlidir.

Dergilerde farklılığımızı koruyarak paylaştığımız ortak formla bir ortak düşünme, tartışma, arama alanı oluşur; birlikte ve bütünlüklü düşünme, birlikte ve bütünlüklü araştırma, çalışma yeteneği kazanırız. Asıl olan, sorun ve sıkıntılarımızın olması değil, meselelerimizi birlikte, nasıl, hangi usul ve olgunlukta düşüneceğimize. Eğitime Bakış, sadece hür düşünceye değil, düşüncenin özgürce ifade edilmesinde, bütün düşünceleri medeni ilişkiler ve entelektüel olgunlukla dinleyip tartışma kültürünün oluşmasında da faydalı olmuştur, olmaktadır. Şair, yazar, öğretmen olarak kurucu liderimiz Mehmet

Akif İnan, yaşadığı topluma, zamana ve dünyaya, bazen yazarak bazen yöneticisi olarak çıkardığı dergilerle dokunmuştur. Dergi üzerinden toplumun en can alıcı meselelerini tartışmak onda adeta bir yaşam tarzı gibidir.

Eğitim-Bir-Sen olarak, kurucu genel başkanımızdan devraldığımız akademik sendikacılık geleneğini aksatmadan sürdürüyoruz. Bu bağlamda, 15 yıldır yayımladığımız 'Eğitime Bakış' dergimiz, akademisyenlerimizden öğretmenlerimize, yazarlarımıza kadar, entelektüel ilgi ve gayretlerin buluşup çoğulcu, katılımcı düşünce ve arayışlar ortaya koydukları istikrarlı, sağlıklı, etkili bir zemindir. Samimi, derinlikli yazılarıyla Eğitime Bakış, eğitim camiamızın ve düşünce çevrelerinin heyecanla bekledikleri, tutkuyla izledikleri bir yayındır. Merhum genel başkanımızın özgün ve özgür hayatıyla özdeşleşen sendikamızın da dergimizin de okul olması, millete mal olmuş değerlerimiz olarak memnuniyet vericidir.

Bu çaba ve çalışmaların 15 yıldır aralıksız, istikrarla sürmesi, bizim çalışma disiplini kadar, meseleye ciddi, köklü, uzun erimli, programlı bakmamız nedeniyledir. Zira eğitimin çözüm bekleyen sorunları köklü, uzun soluklu bakışlar gerektirir. Eğitim davamızın meseleleri, ihmal edilemez, savsaklanamaz; sorunları anlık, aktüel bakışlarla çözüme kavuşamaz. Bu tarz bakışların ortaya koyduğu çözümlerin çok geçmeden önümüze daha büyük sorunlar yığdığını, üzücü tecrübelerle kaç kez yaşayıp gördük, görüyoruz. Kuşkusuz asıl yoğunlaştığımız alan olarak eğitimde, kültürel değerlerimize ve geçmiş birikimlere yönelmekle oluşan son derece değerli bilinç, değer ve birikimde en büyük pay dergimizin birbirinden kıymetli yazar ve akademisyenlerine aittir.

Eğitime Bakış, eğitimcilerimizin ve konuya duyarlı aydınlarımızın, müfredat gibi en temel, şiddet ve 2023 Eğitim Vizyonu gibi en güncel, eğitimin her türlü meselesini konu ettikleri rahat, özgür bir tartışma ortamı olmuştur. Eğitim meselemizin tarihsel, güncel ve gelecekte öngörülen birbirinden önemli temel konularını öğretmen odalarından öğretim elemanları

ve eğitim yöneticilerinin masasına kadar ilgili herkese Eğitime Bakış ile taşıdık. Eğitime Bakış, nezih, naif, istekli, kendine ait dili ve tarzıyla özellikli okur kitlesini bulmuş, onlarla bütünleşmiştir. 15 yıldır çıkardığımız Eğitime Bakış sayılarıyla oluşan birikim, eğitimimizin bugün yaşadığı, yarın önüne çıkacak sorunları aşmamızda önemli bilgi ve tecrübe kaynağı, bir referans olmuştur, olacaktır. Sadece eleştirel bir tutumla sorunları işaret etmeyen, getirdiği çözüm önerileriyle eleştirilerini anlamlı kılan sendikacılık anlayışımızla uyumlu olarak Eğitime Bakış da eğitimin felsefi, pedagojik gündemini, yöntemini, işleyiş tekniğini verilere dayanarak önce tespit etmekte, teşhis ve teklifleriyle çözüm anahtarını da vermektedir. Yazılarıyla ortak ufkumuzun genişlemesine ve zenginleşmesine katkıda bulunan yazar ve akademisyenlerimizin her birine, yüzlerce müstesna çalışmalarından dolayı, bütün Eğitim-Bir-Sen ailesi adına teşekkür ediyorum.

Entelektüel dimağımıza ve eğitim camiamıza muhteşem katkılar sağlayan Eğitime Bakış, araştırma ve düşünce dünyamız, eğitim camiamız, çalışma hayatımız, sendikal mücadele ve faaliyetimiz adına, gerçek bir birikim ve kazanımdır. Özellikle eğitim camiasında, kendi problemlerini çözmeye becerisini geliştirerek geleneğini oluşturan Eğitime Bakış'ın daha nice 10. yıllarını, 15. yıllarını birlikte kutlamak ümidiyle, emeği geçen herkesi tebrik ediyor, sendikamız, ülkemiz ve milletimiz için hayırlı, verimli yayınlar diliyorum.

# Globale Karşı Glokal Sanat: Psikolojik Bir İşlevsellik Analizi

Uzm. Dr. Murat BEAZYÜZ  
Çanakkale Biga Devlet Hastanesi - Psikiyatri Uzmanı

## Giriş

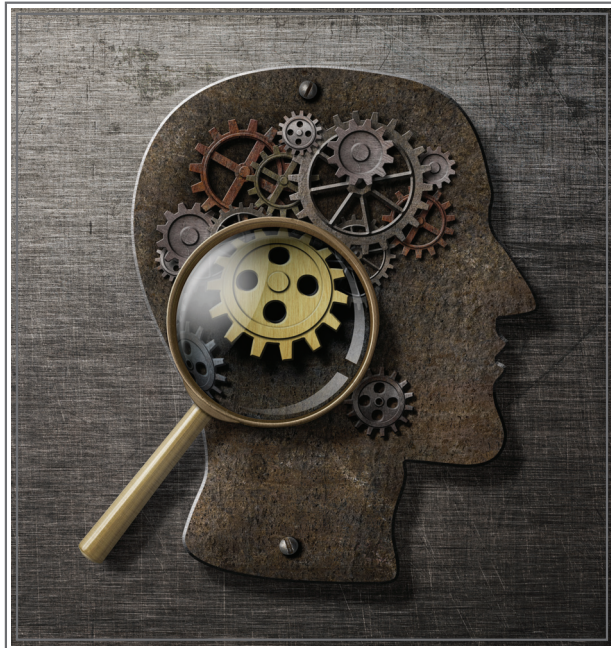
Sanat eseri üretmek insanoğluna özgü vasıflardan biridir. Tabiatта diğer canlılar tarafından meydana getirilen ve estetik duyguları tetikleyebilen sayısız ürünün var olması ilk cümleye itiraz etmek için bir mesnet olamaz, zira sanat eseri üretiminde üretenin farkındalığı ve üretimin rastlantıya değil, niyete dayalı olması temel unsurdur. Teolojik tasarım veya kelimî tekvin eksenli itirazlara da peşinen şu cevap verilebilir: Tabiatтаki estetik üretimleri insanın sanat üretimiyle eşdeğer saymak aynı eksenin, insanı eşref-i mahlûkat sayması ile tezat teşkil eder ve dahası, bu eksene göre zaten insanın sanat üretimi de tekvin şemsiyesi altında ele alınabilir. Sanat eseri üretmek insana özgüdür, fakat her insan için geçerli bir vasıf değildir. İnsanların yalnızca bir kısmında var olan bu vasıf esasında tüm insanlara teşmil edilebilecek daha genel bir ayırıcı vasıfıla ilişkilidir. Bu da sembol üretme ve semboller aracılığıyla bilgi kodlama ve iletme özelliğidir. Alman filozof Ernst Cassirer bu ayırıcı vasıfı ön plana çıkararak insanı "animal symbolicum" olarak tanımlar (Cassirer, 1997). Sanat üretimi, sembol üretiminin daha üst düzey bir formu olarak kabul edilebilir.

Zihinde var olan imgenin söze dökülmesi alelade bir sembol üretimi olarak kabul edilecek olursa, aynı imgenin bir besteye, bir resme ve hatta yine bir sözcüğe, ama alelade kullanımın ötesine geçen bir kodlama ile yüklenmesi sembol üretiminin daha karmaşık bir şeklidir ve bu tip bir üretimde üst düzey zihin devreleri rol oynamaktadır.

## Sanat Neden Üretilir?

Sanatın üretimindeki girift zihin ağları sanatın neden üretildiği sorusuna cevap değildir. Sanatın neden üretildiği sorusu genellikle sanatın üretiminin hedefi veya amacı bağlamında cevaplandırılmaya çalışılmıştır ve bu doğrultuda, sanatla ilgili kişiler "sanat toplum içindir" veya "sanat içindir" gibi şiarlara tutunmuşlardır. Esasında, şiar haline

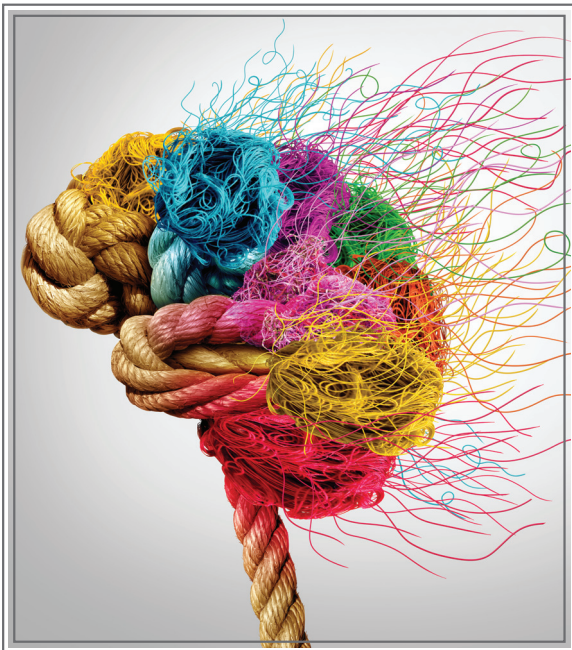
gelen bu ifadeler sanatın hedefi veya amacını açıklamaya yarasalar da sanatın neden üretildiği sorusuna son derece uzak kalmaktadırlar. Sanat üretiminin nedenini amaçlarla açıklamak, bir fırıncının neden ekmek ürettiğini, "insanların yemesi için" veya "ekmek güzel bir şey ve dünyada bulunmalıdır" gibi cümlelerle açıklaması gibidir. Fırıncı para kazanmak için ekmek üretmektedir ve bu



süreçte ürettiği ekmeği insanlara satması gerekmektedir. Yani bir ihtiyacın giderilmesi temelinde bu üretim gerçekleşmektedir. Fırıncıya neden başka bir iş değil de fırıncılık yaptığı sorulursa büyük ihtimalle şuna benzer bir cevap verecektir:

“-Ben bu işi öğrendim, bunu yapabiliyorum ve iyi yapıyorum, paraya ihtiyacım var ve bu ihtiyacı mı bu yeteneğim sayesinde gideriyorum.”

Bu durumda sanatın neden üretildiği sorusuna da sanat üretiminin hangi ihtiyacı giderdiğini düşünerek bakmak icap eder. Sanat üretiminin her zaman paraya tahvil edilmediği göz önünde bulundurulursa sanatın maddi ihtiyacı gidermek için yapılmadığı anlaşılabilir. Maddi getiri sanat üretiminin belki bir yan ürünü olabilir, ama en temel sebebi olmaktan uzaktır. Sanat üretiminin nedenleri üzerine felsefe içinde uzun uzadıya tartışmalar yapılmış olsa da bu üretim pozitif bilim perspektifinden yeterince ele alınamamıştır. Bu bir ihmalden ziyade imkânsızlığın sonucudur, zira sanat üretiminin çeşitliliği, zihin süreçlerinin incelenmesindeki zorluklar ve insan beyninin büyük ölçüde gizemini koruyor olması sanat üretimindeki somut süreçleri incelemeyi neredeyse imkânsız kılmaktadır. Yine de konuya ilgi duyan nörobilim araştırmacıları gerek daha önceki araştırmaları sanat üretimi ile ilişkilendirerek, gerek yeni birtakım araştırmalar yürüterek sanat üretimini açıklamaya çalışmışlardır (Rose, 2004). Bir kısmı güçlü veriler üzerinden yapılan yorumlara dayanan bu açıkla-



malardan aşırı yoruma kaçmayan örnekler, sanatın psikolojik işlevi üzerinde düşünmek için bir yörünge vazifesi görmeye adaydır.

### Sanat ve Zihin

Sanatçılar sıklıkla sanat üretimi esnasında yaşanan farklı bir bilinç durumundan bahsediler. Bu farklı bilinç durumuna dair hemen her sanatçının farklı tanımlamaları vardır. Böyle farklı bir bilinç durumunun mümkün olabileceği nörobilimsel gerçeklerle örtüşmesi beklenir (Carlsson, Wendt ve Risberg, 2000). Gerçekliğin duyumsanmasında, algılanmasında, yorumlanmasında ve zihinsel bir kodun ifade edilmesinde belirgin bir farklılığın söz konusu olduğu farklı bilinç durumları içinde tasavvuftaki “cezbe hali”, çeşitli “vecit” halleri, birtakım psikoaktif madde veya ilaçların sebep olduğu “mest” halleri (ectasis), meditasyon ve trans durumları yer almaktadır. Sanatçıların sıklıkla “ilham” olarak adlandırdıkları ve dışarıdan gelen bir şey gibi ifade ettikleri durum da bunların bir türevi şeklinde bir bilinç değişikliğidir. Sanat üretiminde bu farklı bilinç durumunun bir ön gereklilik olduğunu söylemek mümkün olmamakla birlikte, bu farklı bilinç durumunda herkesin oto-kontrolünün farklı olacağı, telkine veya kendi kendine telkine yatkınlığın her bireyde değişken olduğu göz önünde bulundurulursa kimin ne tür bir bilinç hali içinde olduğunu tespit etmenin zorluğu da anlaşılabilir.

Sanat üretimi zihnimizin haz sistemleri ile ilişkilidir. Sanat üretiminin haz veren bir tarafı vardır. Bu haz yaşantısının sıklıkla, bir gerilimin çözülmesi şeklinde zuhur ettiği tespiti yapılmaktadır. Bu durum şöyle yorumlanabilir: Zihinde bir gerilim ortaya çıkmakta ve sanat üretimi bu gerilimi bir şekilde bastırmakta, zayıflatmakta veya çözmektedir. Gerilimin ortadan kalkması da haz şeklinde yaşanmaktadır. Bu gerilimin sanatçıya özgü bir gerilim mi olduğu yoksa gerilimi sanat üretimiyle çözenin sanatçıya özgü bir yöntem mi olduğu ise tartışmalı bir konudur.

Sanat üretiminde bilinçdışı süreçlerin başat rol oynadığı iddia edilmektedir. Nörobilim araştırmaları bilinçdışının ispatını somuta yakın verilerle yapmıştır. Bu ispatı, örnek bir araştırmayı özetleyerek anlatmak sonraki iddiaların anlaşılmasını

kolaylaştıracaktır (Moutoussis ve Zeki, 1997). Görme duyusu temel alınarak duyu ve algı ilişkisinin incelendiği bu çalışmada deneklere dikoptik görüntü sunulması, beyin bölgelerinin aktivitesinin görüntülenmesi ve kişinin algısını bildirmesi tekniği kullanılmıştır. Dikoptik görüntü sunumunda, her iki gözün görme alanları birbirinden bir engelle ayrılır ve bir gözün gördüğü görüntüyü diğerinin görmesi mümkün olmaz. Her iki göze de farklı bir görüntü sunulur. Bu çalışmada, her iki göze birbirinin kontrastı şeklinde görüntüler sunulmuştur. Kabaca açıklayacak olursak bir taraftaki görüntüde siyah olan kısımlar diğer görüntüde beyazdır. Beyin iki gözden gelen görüntüyü, yani iki gözden gelen duyumları birleştirerek bir algıya dönüştürdüğü için denekler, bu dikoptik sunum sonrasında ne gördükleri sorulduğunda, hiçbir şey görmediklerini ifade etmişlerdir. Bir gözlerini kapattıklarında ise görüntüyü algılayabilmişlerdir. Bu esnada beyin bölgesel aktiviteleri de kayıt altına alınmış ve denekler bir görüntü algıladıklarında aktif olan bölgelerin, dikoptik sunum sonucunda hiçbir şey görmediklerini ifade ettikleri, yani bir görüntü algılamadıkları zamanda da aktif olduğu tespit edilmiştir. Bu, iki göze sunulan ve birbiriyle kontrast teşkil eden görüntülerin duyu organı ile beyne iletilmesini, yani duyumsamanın gerçekleştiğini, fakat duyunun algıya dönüşmediğini gösteren güzel ve basit bir deneydir. Buradan bazı duyumların bilince çıkmadan kalabildiği anlaşılabilir. Bir duyumun tam olarak algıya dönüşmesiyle, hiç algıya dönüşmemesi şeklindeki iki uç arasında sonsuz sayıda farklı algılama şeklinin mümkün olabileceği de söylenebilir.

Sanat üretimi duyuların, algıların, duyguların, düşüncelerin, dürtülerin, imgelerin birbiri ile karşılıklı ve sarmal bir ilişki içinde olduğu süreçlerin sonucudur. Bu süreçlerde bilinç dışında veya bilincin farklı derinliklerinde yer alan kayıt veya kodlamalar da rol oynamaktadır. Dikoptik uyaran deneyinde iki göze birbirinin kontrastı şeklinde uyaranlar verilmesi algının oluşmamasını sağlayabiliyorsa, buna benzer biçimde bütün duyuların bir arada işleyerek algının şekillenmesinde rol oynadığı da anlaşılabilir. Bu durumu gündelik hayattan örneklerle açıklamak mümkündür. Acıkmış olan insan yiyecek kokularını daha iyi algılar ve bu kokular o insanda olumlu duygular yaratır, ama

aynı kokular tok bir insan tarafından daha az algılanır veya rahatsız edici bulunabilir. Çoğu insanın hoşuna gidebilecek bir koku başka bir insana kötü bir anıyı çağrıştırabilir ve hoşnutsuzluk yaratabilir. Karlı bir havayı bir pencereden izlemekle karın altında olmak farklı duyu ve düşüncelerin meydana gelmesine sebep olur. Bir müzik parçasını algılamamızda müzik bilgimiz, sanat duyarlılığımız kadar mazimiz, duygularımız, kişilik özelliklerimiz de rol oynar. Örneklerden de anlaşılacağı gibi algıların duygularla ve düşüncelerle iki yönlü, karşılıklı ilişkisi hayatın her anında aktiftir ve bu ilişki hem sanat üretiminde hem de üretilen sanatın başka zihinler tarafından değerlendirilmesinde rol oynamaktadır.

Felsefede sürekli ele alınan "algının özneliği" sanat üretimi ve sanat eserinin bir başka zihinde değerli bulunması ile yakından ilişkilidir. Bazı araştırmacılar ve düşünürler sanatın psikolojik işlevinin öznel olan algının gerçek dünyaya yansıtılması olduğunu düşünmüşlerdir (Zeki, 1999). Yani sanatkâr, büyük bir ihtimalle bilinç dışı bir zorlamanın etkisiyle öznel olan algısını nesnel bir esere dönüştürme gayreti içindedir. Bu durum esasında bir döngü doğurmaktadır, fakat bu döngü kısır değil, bilakis doğurgan bir döngüdür. Çünkü üretilen sanat eserinin algılanması da öznel olmaya mecburdur. Bu durumda sanat eseri sanatçının zihin dünyasında şekillenip somut plana döküldüğünde yeni bir algılama sürecini de başlatacaktır. Bu yeni algılama süreci sadece sanat eserini temaşa eden için değil, sanatçının kendi eserini temaşa ettiği için de söz konusudur. Sanatçı da eseri karşısında kendi üretimi hakkında bir geri besleme sürecini yaşar ve zihnindeki ne ölçüde somut plana döküldüğü muhakemesine girer. İşte bu durum sanatçının üretmeye bağımlı hale gelmesinde etkindir.

Nörobilimsel ve felsefi mercekleri üst üste koyarak sanat üretimine baktığımızda, sanatın zihinsel bir gerilimi çözmeye aracılık ettiğini, bu çözümün öznel algının somuta dökülmesi aracılığına başvurduğunu, fakat bu aracılığın mutlak ve kalıcı bir çözüm olmasının imkânsız olduğunu iddia edebiliriz. Bu imkânsızlık içinde sanat üretimi, mükemmeli yakalamanın imkânsızlığını kabul etme aşamasını geçerek, mükemmelin peşinde koşmanın hazzını fark edebilme ve bu hazzı hedef

haline getirebilmek gibi üst düzey, entelektüel bir savunmadır.

### Globalleşme ve Sanat

Paleolitik zamanlardan bu yana insanın sanat ürettiği bilinmekle beraber bu üretimlerin işlevleri konusunda antropoloji içindeki tartışmalar devam etmektedir (Lewis-Williams, 2010). Paleolitik zamanlarda üretilmiş olan ve bugün sanat eseri gibi görülen üretimlerin bazılarının gündelik hayatla yakından ilişkili işlevleri olduğu söylenmektedir. Mesela taştan yapılmış bir balta üzerindeki şekillerin sanatsal bir hassasiyetle değil de aletin kime ait olduğunu belirleme maksadıyla yapılmış olması veya mağara duvarındaki bizon resimlerinin sanatsal bir faaliyet olarak değil, büyüsel ayinlerle veya avcılık ile ilgili olarak çizilmiş olması pek çok araştırmacıya daha makul gelmektedir (Van Dyke, 2006). Yani paleolitik sanatın üst düzey bir entelektüel işlev görmediği, daha ziyade gündelik hayata ve temel ihtiyaçlarla ilişkili işlevleri olduğu kabul edilmektedir. İşlevin entelektüel olmaması, sanatın araçsal olarak üretilmiş olması, her ne olursa olsun bu üretimlerin daha önce belirttiğimiz zihinsel süreçlerden tamamen kopuk olduğu anlamına gelmez. Duvara çizilen bir bizon resmi önce zihinde şekillenir veya bir taş üzerindeki desenler de zihinde şekillendirilen bir imgenin somut platforma dökülmesidir. Bu şekillerin hem çizen tarafından hem başkaları tarafından algılanmasında ve yorumlanmasında da yukarıda bahsettiğimiz zihin süreçleri rol oynamaktadır. Sanatın psikolojik işlevi bağlamında ele alındığında paleolitik sanat tam bir sanat olmayabilir, zira gündelik işlevlere yönelik olması bu üretimlerin zihinsel bir gerilimi çözmeye ve bir hazza aracılık etmeye yaramadığı şeklinde yorumlanabilir. Paleolitik üretimlerin hangi noktadan itibaren sanat olduğunu aydınlatmak mümkün olmasa da bu üretimlerin sanat üretiminin atası olduğu açıktır.

Sanat üretimi neolitik zamanlarda artmış ve çeşitlenmiştir. Yeryüzü kalabalıklaştıkça insan toplulukları farklı coğrafi alanlarda yerleştikçe sanat üretimlerinin de farklılaştığı, bu farklılaşmanın hem tema, hem tarz anlamında olduğu bilinmektedir. Yeryüzünün birbirine uzak noktalarında birbiriyle teması olmayan topluluklar farklı araç-



larla, farklı yöntemlerle ve farklı temalarla sanat üretmişlerdir. Mesela İndus vadisinde bir böceğin kabuğunun ezilmesiyle elde edilen boya bir taşın üzerine sürülerek bir maske çizilirken, Nil vadisinde ağaç yapraklarından elde edilen bir boyayla, işlenmiş hayvan derisi üzerine Amon-Ra figürü çizilmiştir. Bu farklılaşmayı zamana direnebilen plastik sanatlarda izlemek daha kolaydır. İki üç bin yıl önceye, nispeten daha yakın zamanlara geldikçe sanat üretimindeki farklılaşmanın adeta topluluklara özgü üretimler şekline geldiği bile gözlenebilir. Mesela Akdeniz'in doğusunda üretilen amforaların üzerindeki desenlerle batı Akdeniz'de üretilen amforalar üzerindeki desenlerin tarz olarak ne kadar farklı olduğu acemi bir göz tarafından bile fark edilebilir. Dini temalı gravürler, resimler ve heykeller bu toplulukların sanat üretimi açısından nasıl farklılaştıklarının kanıtıdır. Zaman ilerledikçe, daha önce kısmen de olsa izole yaşayan toplulukların birbirleriyle teması artmaya başlamıştır. Önceleri istila ve savaşlar bu temasların önde gelen sebebiyken, sonraları ticaret, pazar veya hammadde arayışı, tabiatın zorunlu kıldığı göçler toplulukların temasında önemli sebepler olmaya başlamıştır. Teknolojik üretimin ilerlemesiyle ulaşım imkânları artmış, birbirine uzak olan topluluklar da birbirleriyle temas etmeye ve etkileşmeye başlamıştır. Modern zamanlara gelindikçe, etkileşim imkânları daha da çoğalmış, toplulukların birbirleri hakkında daha fazla bilgi sahibi



olması kolaylaşmıştır. Bu, eski zamanlarda farklılaşmış olan sanat süreçlerinin yeniden birbirine benzemesi gibi bir süreci başlatmıştır. Sanat üretimindeki alet ve yöntemler birbiriyle temas halindeki topluluklarda tamamen aynı hale gelmiştir. Son yüzyılda ise, globalleşme denilen çok boyutlu süreçte etkileşimler gitgide daha hegemonik hale gelmiş ve sanat üretiminde de bu hegemonya hüküm sürmeye başlamıştır. Hepsinde aynı derecede olmasa da sanatın bütün şubelerinde Avrupa etkisi belirginleşmiş, bu etki sanat tarzını, üslubunu, içeriğini ve sanatı temaşa eden kitlelerin özelliklerini bile belirlemeye başlamıştır.

Globalleşmenin sanat üretimini güç dengeleri bağlamında hegemonik biçimde etkilemesinin birtakım olumsuz sonuçları olmuştur. Bu sonuçları maddeler halinde kısaca açıklayabiliriz:

**1. İşlev sürecinde kırılmalar:** Zihinsel doğası sebebiyle sanat üretmek zorunda olan sanatçı, içinde yaşadığı kültürün etkisiyle zihninde şekillenen imgeleri emperyal kültürün belirlediği sanat kriterleri ile ortaya koymaya çalıştıkça, ürettiği sanat psikolojik işlevini tam olarak yerine getiremeyecektir. Globalleşme etkisinde, yerelle bağını koparma eğilimi ve sanatın güçlünün ürettiği gibi üretilmesi gerektiği algısı, sanatın temelini yerleştirdiğimiz gerilim çözülmesi ve haz yaşantısı sürecini kırılmaya uğratacaktır. Bu kırılma, zihindeki imajın nesnel platforma dökülmesi ile sağlanacak kısmi tatminin de imkansızlaşmasına sebep olacaktır, zira kültürel kodların etkisiyle şekillenen imge bir nevi sansürlenecek, global planda güçlü olanın taklidine dönüşecektir. Kendi topluluğu içinde temaşacısı olmayan sanatçı, global planda güçlü olan sanatın üretildiği coğrafyada anlaşılabilirliği yanılıgısına düşecektir. Sürekli değerinin bilinmediğinden yakınan, sanattan anlayan insanların ülkesinde bulunmak isteyen sanatçı profili bu yanılıgının sonucudur.

**2. Sanatın yabancılaşması:** Yerelle bağlantısı olmayan sanat üretimi, yerel topluluk tarafından anlaşılmasız, anlamsız ve işlevsiz olarak görülecektir. Temaşacı, eserde kendi zihnindeki kodlarla örtüşen bir unsur bulamadığında eser bir duyguya veya düşünceye yol açamayacağı için temaşacı tarafından değerli bulunmayacaktır. Global sanat bu sebeple, doğduğu topraklar dışında hep

yabancı kalacaktır. Avrupai sanatın bir Ortadoğu toplumunda temaşacı bulamamasının temel sebebi budur. Bu durum bir süre sonra sanat, sanatçı ve sanat eseri ile halk arasında bir yabancılaşmaya yol açacaktır. Sanatın değerini bilmeyen, sanattan anlamayan topluluklar da bu yabancılaşmanın ürünüdür.

**3. Sanatın zümre uğraşı haline gelmesi:** Sanat üretimindeki işlevsel kırılma ve sanatın yabancılaşması, doğası gereği sanat üretmek zorunda olan sanatçının hedef kitlesini son derece küçük bir hale getirecektir. Avrupai sanat, Avrupa dışında sadece Avrupa kültürüne yakın kişiler tarafından anlaşılabilir ve değerli bulunacaktır. Bir sanatçı, bir avuç temaşacı bulacak, bir avuç temaşacı sanatçının hazzına vesile olacak, sanatçı da bir avuç temaşacıya, kendilerini özel hissetmelerini sağlayacak eserler sunacaktır. Bu süreç de sanatçılar ve sanattan anlayanlar şeklinde küçük zümrelerin oluşmasına yol açacak, paleolitik çağdan beri, en iptidai topluluklarda bile üretilen sanat, modern çağda elitizme hizmet eder hale gelecek ve hatta kendine has elitler yaratacaktır.

### Glokal Sanat

Globalleşme, dünyanın farklı yerlerindeki farklı toplulukların hayatlarını gitgide daha benzer hale getirirse de hayat tarzlarını oluşturan unsurlardan bazılarının globalleşmeye daha dirençli olduğu dikkat çekmiştir. Dünyanın her yerini hedef pazar olarak belirleyen global şirketlerin standart ürünlerini, standart pazarlama stratejileri ile her coğrafyada cazip hale getiremeyeceklerini fark etmeleri globalleşme cereyanı içinde farklı bir stratejinin oluşmasını sağlamıştır. Glokalizasyon adı verilen bu strateji globalleşmenin karşısında değil, bizzat içinde yer alan, ama globalleşmenin takıldığı engelleri atlamaya yardımcı olan bir mekanizma olarak ticari alanda kullanılmıştır (Victor, 2005). Kısaca tanımlayacak olursak glokalizasyon global pazara sürülen ürünün yerel unsurlarla birlikte sunularak kabulünü arttırmayı hedefler. Mesela, global bir fast-food şirketi Türkiye’de adında “Türk” kelimesi geçen bir menü piyasaya sürer veya pişirme tarzını Türk damak zevkine göre değiştirir, bir pizza şirketi pastırmalı pizza üretir, bir içecek firması Ramazan ve oruç temalarını reklamlarında

kullanır ve menşeyinden uzak bir pazarda ürününü satmayı bu sayede başarabilir. Glokalizasyonun özellikle yeme-içme sektöründe daha yoğun olması, globalleşmenin damak zevki engeline takılmasının bir sonucudur.

Sanat üretiminde globalleşmenin doğurduğu olumsuz sonuçlar karşısında glokalizasyon bir strateji olarak kullanılabilir. Esasında sanatta glokalleşme olarak görülebilecek örnekler mevcuttur, fakat bu örnekler bazı sanat dallarında yoğunlaşmış, bazılarında ise son derece sınırlı kalmıştır. Mesela 20. yüzyılın ikinci yarısında ülkemizde ortaya çıkan Anadolu Rock müzik akımı globalleşen bir müzik türünün yerel unsurlarla harmanlanmasıdır. Bu akımın Türkiye’de elde ettiği başarıyı orijinal Rock müziğinin elde etmesi imkânsızdır. Daha yakın zamanlarda Hip-Hop kültürünün dünyanın hemen her bölgesine yayılmasında da glokalleşmenin önemli payı olduğu görülebilir. Bu kültüre özgü müzik türünün de yerel unsurları içeren hali özellikle, belli toplumsal gruplardaki genç nüfus tarafından sevilmektedir. Resim ve heykel gibi sanat şubelerinde ise glokalizasyon daha sınırlı kalmıştır. Bunda dini birtakım sınırlamaların uzun süreli etkileri rol oynamıştır ve belki de bu sebeple sanatın bu şubelerindeki üretimler yerel olandan tepkisel biçimde kopmaya eğilimli olmuştur. Ne yazık ki geçen zamana rağmen bu kopukluk tam olarak giderilememiş, yerel unsurlar özellikle plastik sanatlarda kendilerine çok fazla yer bulamışlardır. Bu sanat dallarına ilgi duyan insanların Batı kültürüne hâkim bireyler olması, daha geniş kitlelerin resme ve heykelle değer vermemesi biraz da bu sürecin bir sonucudur.

Sanatın hangi şubesinde olursa olsun, ortaya konulan eserin yerel unsurlar içermesi esasında esere orijinallik kazandırma gücüne sahiptir. Sanatın hegemonik yayılımına tam bir teslimiyet durumunda eserin bir fark yaratması ve dikkat çekmesi de gitgide imkânsızlaşacaktır. Böyle bir durumda eserin yerel temaşacısı olmayacağı gibi, yayılım kaynağında da benzer eserler mebzul miktarda var olduğundan eserin global planda da temaşacısı olmayabilir. Hem sanatçının tatminsizliğine, hem de toplumun sanatla arasındaki mesafenin açılmasına sebep olan bu durum uzun vadede yeni nesillerin de estetik duygularının gelişimine olumsuz etkide bulunacaktır.

Sanat duyarlılığının bir toplumun organizasyonu ve kimliğinde önemli bir rolü vardır ve bu rolü oynayabilecek bir ikame de söz konusu değildir. Üst düzey bir zihin faaliyeti olan sanatın bir toplum içinde hem üretilmesi, hem de değerli bulunması o toplumun medenileşme seviyesiyle yakından ilişkilidir. Buna mukabil sanat ürünü ile toplum arasında mesafe olması ve toplumun sanat duyarlılığına sahip olmaması, üretilen sanat eserleri birilerine göre çok büyük şaheserler olsa bile o toplumun medenileşmesine katkı sunamaz.

Sanat ve toplum arasındaki mesafenin kapanması, sanatın global ölçekte hegemonik yayılımını kabullenip, bu realitenin içinde glokal sanat üretiminin teşvik edilmesiyle mümkün olabilir. Esasında her sanatçının meyilli olduğu üretim de budur, zira bir sanatçı içinde doğduğu ve büyüdüğü toplumun kültürel birikiminden bağımsız olarak zihninde imgeler geliştiremez. Coğrafyanın, dilin, iklimin, toprağın, dinin, ananelerin, geleneğin bir şekilde kodlandığı bir zihinde bunlardan bağımsız bir algılama ve bunlardan bağımsız imge oluşumu olamayacağına göre, sanatçı hegemonik unsurlara boyun eğmediği takdirde zaten doğal olarak yerel unsurlar içeren eserler ortaya koyacaktır. Hegemonik unsurlara boyun eğme, sanatçının, somut erkler tarafından değil, bizzat kendi kabulleri tarafından sansürlenmesinin önünü açmaktadır.

Sanat üretiminde glokalizasyonun benimsenmesinin küçük ve büyük ölçekli faydaları olabilir. Bu faydaları anlamak, ilk olarak bir pazarlama taktiği gibi ortaya çıkan glokalizasyon mefhumunun, pazarlama gibi amaçlardan bağımsız olarak sanat alanında kullanımının psikolojik ve sosyal psikolojik yönlerinin de anlaşılmasını kolaylaştıracaktır.

### Bir Glokal Sanat Örneği ve Analizi

Ülkemizde sanat duyarlılığının gelişmesi için önemli hamleleri olan Osman Hamdi Bey’in “Kaplumbağa Terbiyecisi” adıyla bilinen, asıl adı “Kaplumbağalar ve Adam” olan meşhur tablosu üzerinden bu konuyu biraz açıklamaya çalışalım.

Bu tablonun anlamıyla ilgili çeşitli yorumlar yapılmıştır. Bu yorumlardan hangisinin tam olarak Osman Hamdi Bey’in zihnindeki gayeyi anlayabildiği tartışmaya açık olsa da, bu yorumlardan birini mutlak doğru kabul edip resmi buraya ka-

dar sözünü ettiğimiz süreçler bağlamında analiz edebiliriz. Bir yoruma göre kaplumbağaları terbiye etmeye çalışan adam Osman Hamdi Bey'in kendisidir ve kaplumbağalar da değişime direnen veya yavaş değişen bir toplumu simgelemektedir. Adamın sırtında ve elinde müzik aletleri vardır ve bunlar da Osman Hamdi Bey'in sanat duyarlılığı yaratma gayretini temsil etmektedir. Fakat adam neyi üflememekte, sırtındaki nakkareyi de çalmamaktadır ve omuzları bitkinlik veya yılgınlıkla öne doğru düşmüş, elleri arkada bağlanmıştır. Bu duruş da adamın kaplumbağaları terbiye etmekten, yani halkı eğitmekten yorulduğu veya vazgeçtiği anlamına gelmektedir. Osman Hamdi Bey'in kaplumbağaları seçmesinin sebebi olarak da Sadabad'taki eğlencelerde geceleri sırtlarına mum dikilen kaplumbağalardan veya kendisinin Paris'te bulunduğu sıralarda gördüğü, sokaklarda gezinen kaplumbağalardan esinlenme olduğu da yorumlar arasındadır (Germaner ve İnankur, 2002). Bu yorumların tamamen doğru olduğunu kabul edelim ve bu sanat üretimi zihin süreçleri bağlamında analiz edelim.

Halkta sanat duyarlılığı geliştirme ve medenileşmeye katkıda bulunma çabalarının bir hayal kırıklığına dönüşmesi ile ilgili düşünce ve duygular Osman Hamdi Bey'in zihninde, onun sanatçı özelliği sayesinde bir imaja dönüşmüştür. Bu imajın meydana gelmesinde kendi belleğindeki bazı anılar, mesela Sadabad'taki veya Paris sokaklarındaki kaplumbağalar sürece dâhil olmuştur. Mekân, geniş bir perspektiften çizilmemiş olsa bile eskimiş bir mekândır ve daha da önemlisi mimarisi de, bezemeleri de Osmanlı'yı göstermektedir. Benzer mekânları tarihi eser ve müze çalışmaları sırasında görmüş olması çok güçlü bir ihtimaldir. Yani bellekteki başka anı parçaları mekânı

oluşturmuştur. Neden o anı parçalarının mekânı oluşturduğu sorusunun cevabı da basittir, zira Hamdi Bey'in çabaları eskimiş, dökülmeye başlamış Osmanlı Devletinin toprakları içindedir. Yani mekân da Osmanlı İmparatorluğunun son halini temsil etmektedir. Resimde adamın ney ve nakkare kullanması da yerellik bağlamında ele alınabilir. Osmanlıda ilk bilimsel kazıları yöneten ve arkeolojinin kurucusu sayılan Osman Hamdi Bey'in özellikle elimizde olan eserlerin kıymetinin bilinmesi yönünde büyük çabalar sarf ettiğini düşünecek olursak kaplumbağalara neden keman değil de ney ve nakkare çaldığı daha iyi anlaşılabilir.

Adamın üzerindeki entarinin rengi adeta bayrak kırmızısıdır ve entarinin eteğindeki motifler de yerel motiflerdir. Adamın bu entariyi bir kemerle sıkıca bağlamış olması, kendisine yöneltilen fazla Batılı olma eleştirilerine bir cevap olabileceği gibi, kendi bayrağına ve memleketine bağlılığını da temsil ediyor olabilir. Adamın başındaki, yemeni sarılmış derviş takkesi de terbiye etmeye çalışanın ne kadar yerli olduğuna bir vurgudur. Bu derviş takkesi, aynı zamanda tasavvuftaki mürşitlere de

bir atf olabilir. Yani Osman Hamdi Bey de bir irşat vazifesini yerine getirmeye çalışmaktadır.

Bir duygu ve düşünce tomarının imaja dönüşmesi sürecinde rol oynayan unsurlara dikkat edersek tamamının Osman Hamdi Bey'in zihnindeki tarihsel veya güncel bilgilerle, kültürel unsurlarla, mekânsal aşinalıklarla, kişisel anılarla, milli duygularla, kişisel hedeflerle, daha geniş ve uzun vadeli ideallerle yakından ilişkili olduğunu görebiliriz.

Temayı bir kenarda bırakarak resme baktığımızda ise, tekniğin, stilin ve malzemenin yerel değil globalleşmiş unsurlardan meydana geldiğini fark edebiliriz. Küçük camdan giren ışığın sah-



nedeki dağılımı, odak noktasındaki adama arka soldan bakışla ilgili perspektif, derinlik, gölgeler ve adamın az bir kısmı görünen yüzündeki ayrıntıların resmedilişi bağlamındaki tarz ile ilgili özelliklerin Avrupa resminin barok dönemine kadar izleri sürülebilir. 15-16. yüzyıllarda yaşamış olan İranlı minyatür sanatçısı Bihzad'ın, derinlik ve perspektif içermeyen eserleri ve hatta minyatür sanatına perspektifi kazandırmış olan Lale Devri'nin ünlü minyatürcüsü Levni'nin eserleri ile Osman Hamdi Bey'in eseri kıyaslandığında bu tarz farkı daha da iyi anlaşılabilir.

Bu glokal sanat eseri öncelikli olarak Osman Hamdi Bey için tatmin edici bir eserdir. Eğer Osman Hamdi Bey yukarıda saydığımız yerel unsurları kullanmaktan bilinçli olarak imtina etseydi, zihninde canlanan imajı bir sansüre tabi tutarak somuta dökmüş olacaktı ve bu durum onun öznel algısını nesne planına dökerken kendini yeterince ifade edememesi sonucunu doğuracaktı. Sözelimi zihninde ney canlanmasına rağmen ney yerine panflüt çizmiş olsaydı resim sanatçının zihninde canlanandan farklı olacak ve sanatçının haz yolağı daralmış olacaktı. Osman Hamdi Bey'in bu tablosunun ülkemizde çok geniş bir kesim tarafından tanınması ve beğenilmesi de verdiği mesajla, anlatmaya çalıştığı duygu veya düşüncelerle, içerdiği alegoriyle ilgili değildir. Tabloyu bilen ve beğenenlerin çoğu tablonun anlamıyla ilgili yorumlardan haberdar bile değildir. Buna rağmen tablo beğenilmektedir ve bu beğeni tablo içindeki unsurların çizilmesindeki beceri kadar bu unsurların yerelliği ve birbiriyle ilgisi ve uyumu ile izah edilebilir. Buradan da yola çıkarak glokal sanatın üretildiği toplumda her zaman için daha geniş bir temaşacı kitlesi olacağı söylenebilir.

Glokal sanat üretildiği toplumda geniş bir kitlenin dikkatini çektiği ölçüde o toplumun sanat duyarlılığının da artmasına katkıda bulunacaktır. Esasında Osman Hamdi Bey bir yılınlığı resmederken bile aslında bir duyarlılığın gelişmesine katkıda bulunmuştur. Medeniyet inşasında tek başına sanatçının eser üretmesi değil, o toplumun da sanat eserini ve sanatçıyı değerli bulması, sanat üretiminin önemini içselleştirerek kabul etmesi gerekir. Fakat toplumu oluşturan fertlerin sanat eserini kendi kültürel kodları aracılığıyla algılayacağı gerçeğini görmezden gelerek o toplu-

mun her sanat eseri karşısında takdirkâr bir tutum takınmasını beklemek de yersizdir.

## Sonuç

İçinde yaşadığımız zamanlarda yeryüzündeki toplulukların birbirleriyle temas ve etkileşiminin geçmişe göre çok daha yüksek seviyelerde olduğu ve bu temas ve etkileşimin her geçen gün daha da arttığı aşikârdır. Teknolojinin hızlı yayılımı bu etkileşimin hem aracı hem de göstergesi olsa da, yaşam tarzlarına dair unsurların da sınırları tanımadığı göze çarpmaktadır, fakat yaşam tarzına dair unsurların, belirli ölçülerde değişikliğe uğrayarak sınırları geçtikleri de dikkatten kaçmamalıdır. Sanata dair unsurlar, özellikle müzik gibi belli sanat şubeleriyle ilgili olanlar da dünyada hızlı ve güçlü yayılım göstermektedir. Bu yayılımın bir kültür emperyalizmine dönüşüp dönüşmemesi sanatçıların kendilerine seçecekleri konuma bağlıdır. Global dünyada, hegemonik yayılımı sorgusuz kabul lenerek sanatı güçlünün ürettiği şekilde üretmek ile globalleşmeyi kabullenerek glokal tarzda sanat üretmek arasında sanatçının yapacağı tercih, sadece sanatçının değil, o sanatçının içinde yaşadığı toplumun da geleceğine etkide bulunacaktır.

## Kaynaklar

- Carlsson I., Wendt P.E. ve Risberg J., On the neurobiology of creativity: differences in frontal activity between high and low creative subjects, *Neuropsychologia* 38, 873–85, 2000.
- Casirer E. İnsan Üstüne Bir Deneme, Yapı Kredi Yayınları, İstanbul, 1997.
- Moutoussis K. ve Zeki S., The relationship between cortical activation and perception investigated with invisible stimuli, *Proceedings of the National Academy of Sciences USA* 99: 9527–32, 1997.
- Rose F.C., *Neurology of the Arts*, Imperial College Press, London, 2004.
- Zeki S., *Inner Vision: An Exploration of Art and the Brain*(Oxford University Press, Oxford, 1999.
- Lewis-Williams J. D., *Science, Religion, and Pictures: An Origin of Image Making, Art and Human Development* içinde, eds. C. Milbrath ve C. Lightfoot, Psychology Press Taylor & Francis Group, ss.11-40 New York, 2010.
- Van Dyke J.C., *A Text-Book of the History of Painting*, Longmans, Green and Co., London, 2006.
- Victor R., Translationalism, Cosmopolitanism, and Glocalization. *Current Sociology* 53 (1): 113–135, 2005.
- Germaner S. ve İnankur Z., *Oryantalistlerin İstanbulu, Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, İstanbul, 2002.*

# Öğretmeni Hizmet İçinde Yetiştirmenin Bir Aracı Olarak Denetim

Prof. Dr. Zülfü DEMİRTAŞ  
Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi

Öğretmenlerin eğitim sisteminde sürekli değişen görev, rol ve sorumluluklarını daha iyi kavramaları ve yerine getirebilmeleri için hizmet öncesinde eğitilmeleri zorunludur. Ancak günümüzde hizmet öncesinde alınan bu eğitimin yeterli olduğu söylenemez. Çünkü öğretmenlerin hizmet öncesinde dört ya da beş yılda aldıkları lisans ya da yüksek lisans eğitiminin günümüz gereksinimlerini tam olarak karşıladığını söylemek pek kolay değildir. Bu eğitim, yaşanan günün gereksinimlerini tam olarak karşılayabilen bilim, teknoloji ve dış çevrede meydana gelen baş döndürücü değişimler karşısında öğretmen adaylarının mevcut bilgi ve becerileri hızla eskimektedir. Bu nedenle öğretmenlerin yaşanan değişim ve yeniliklere uyum sağlaması kaçınılmaz bir zorunluluk olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğretmenler, alanları ile ilgili olarak sürekli değişmekte olan bilgi ve becerileri takip etmesi gerekliliğinden dolayı, meslek yaşamı boyunca bu bilgi ve becerileri kazanmaya gereksinim duyarlar. Bunun için öğretmenlerin belli zamanlarda meslektaşları ile işbaşında ve iş dışında bir araya gelmeleri mevcut bilgi ve deneyimle-

rini paylaşmaları, yeni gelişmelerden de haberdar olmaları gerekmektedir.

Her alanda yaşanmakta olan değişim, eğitim kurumlarını da etkilemektedir. Eğitim kurumları bu değişime uyum sağlama ve kendini sürekli yenileme durumundadır. Bu süreçte öğretmenlerin oynayacakları rol büyük önem taşımaktadır. Çünkü bir okulun kalitesi öğretmenlerinin sunacağı eğitim hizmetinin kalitesine bağlıdır. Öğretmenlerin bunu başarabilmeleri için hem hizmet öncesinde iyi yetiştirilmeleri, hem de hizmet içinde kendilerini sürekli geliştirmeleri gerekmektedir (Seferoğlu, 2005 ; Uçar & İpek, 2006). Hizmet içi eğitim öğretmenler açısından büyük önem taşımaktadır (Boydak, 1995).

Hizmet öncesi eğitim bir mesleğe hazırlanmak amacıyla verilir. Hizmet içi eğitim ise örgüt tarafından işgörenlere verilir. Günümüzde öğretmenlik mesleğine hazırlık eğitimi üniversitelerde verilmektedir. Zaman içerisinde öğretmenlerin eğitim gereksinimi ortaya çıktığında, bu amaçla öğretmenlerin hizmet içerisinde eğitildikleri söylenebilir. Bu makalede hizmet içi eğitimin önemi, türleri, denetim, bir hizmeti içi eğitim olarak denetim, denetmenin hizmet içi eğitime yönelik rolleri üzerinde durulmaktadır. Bu amaçla alan yazın taranmış ve konu anlam bütünlüğü içerisinde tartışılmıştır.



## Hizmet İçi Eğitim

Hizmet içi eğitim, işgörenlerin hizmetteki ve-  
rim ve etkinliklerinin artırılmasını, gelişmeye yol  
açan bilgi, beceri ve anlayışların zenginleştiril-  
mesini amaç edinen ve örgütlerin genel çalışma  
düzenini sürekli olarak etkileyen bir eğitimidir. Bu  
eğitim, örgütte işgörenlerin çalışma temposunu  
hızlandırmanın, şikâyetleri, formaliteleri, kırtasi-  
yeciliği ve kayırmaları önlemenin, insan ve mad-  
de kaynağını örgütsel amaçlar doğrultusunda  
harekete geçirmenin, hizmetlerde para, zaman  
ve enerji savurganlığını gidererek maliyeti azalt-  
manın en etkili aracı olarak görülebilir (Kestane,  
2001). Hizmet içi eğitim çok fazla boyutta değer-  
lendirilebildiği için tanımlarda farklıklar bulun-  
maktadır. Bu tanımlardan bazılarına göre, hizmet  
içi eğitim:

- Özel ve tüzel kişilere ait işyerlerinde belirli bir  
maaş veya ücret karşılığında işe alınmış ve ça-  
lışmakta olan işgörenlerin görevleri ile ilgili bil-  
gi, beceri ve tutumları kazanmalarını sağlamak  
üzere yapılan eğitimidir (Taymaz,1992 :3).
- İstihdam edilmiş iş gücünün mesleğe uyum,  
meslekte ilerleme ve gelişme ihtiyaçlarını kar-  
şılayan her türlü eğitim-öğretim faaliyetidir  
(Aytaç, 2000).
- Bireylere mesleklerinde daha başarılı olmaları-  
nı sağlayacak gerekli bilgi, beceri ve tutumları  
kazandırmak amacıyla yapılan planlı eğitim fa-  
aliyetleridir (Yalın, 1999).
- Bir işyerinde çalışan kişilerin, işin gereği olan  
yeterlikleri kazanması için eğitilmesidir (Başa-  
ran,1994: 105).
- Sistemin daha etkili çalışabilmesi ve işgören-  
lerin kendilerini yetiştirme gereksinmelerinin  
karşılabilmesi için düzenlenen eğitim etkin-  
liğidir (Demirtaş & Güneş, 2002).

Tanımlara bakarak hizmet içi eğitimin, herhangi  
bir örgütteki işgörenlerin örgütsel amaçlar doğrul-  
tusunda yetiştirilmesi olduğu söylenebilir. İşgören-  
lerin bilgilerini arttırmak, becerilerini geliştirmek,  
örgütte ve iş arkadaşlarıyla kaynaşmalarını sağ-  
lamak ve davranışlarına olumlu bir yön vermek  
amacıyla hizmet içi eğitim verilir. Hizmet içi eğitim  
aracılığıyla işgörenlerin, görevleriyle ilgili olarak

teorik ve pratik yönleriyle daha bilgili, daha yete-  
nekli, hizmete daha yatkın olması ve daha olumlu  
davranışlara sahip olması istenir.

## Hizmet İçi Eğitimin Amaçları

Hizmet içi eğitim amaçları, bu eğitimi yaptıra-  
cak örgütün amaçları ve politikasına bağlı olarak  
örgütten örgüte değişiklik göstermektedir. Hiz-  
met içi eğitimle belirlenen amaçlar hem örgütün  
hem de eğitilecek işgörenlerin gereksinimlerine  
yönelik olarak belirlenir. Genel olarak hizmet içi  
eğitim amaçlarını şöyle sıralamak mümkündür  
(Taymaz, 1992: 5-6):

- Örgütte üretilen mal ve hizmetin nitelik ve ni-  
celiğini arttırmak,
- Üretimde verimlilik ve kazancı arttırmak,
- Üretimin zamanında yapılmasını, malzeme ve  
enerji tasarrufunu sağlamak,
- Üretim araçlarının yerinde kullanılmasını sağ-  
lamak, teknolojiyi uygulamak,
- Gelişmelere ve yeniklere uyumu sağlamak,  
üretim metotlarını, geliştirmek,
- İş kazalarını ve meslek hastalıklarını önlemek,  
iş güvenliğini sağlamak,
- İşgörenler arasında iletişim, ilişki ve koordinas-  
yonu güçlendirmek,
- Örgütte disiplin olaylarını, anlaşmazlıkları ve  
şikâyetleri azaltmak,
- İşgörenleri tanımak, kaliteli işgücü sağlamak  
ve kadrolaşmayı sağlamak,
- Kontrol işlem ve yükünü azaltmak, rekabet  
gücü etkililiğini arttırmak,
- İşgörenlerin güven duygusunu geliştirmek,  
güdülemek ve moralini yükseltmek,
- İşgörelere gerekli yeterlikleri kazandırmak,  
memnuniyet ve doyumunu sağlamak,
- Yenilikleri yakından izlemek, işgörenlerin orta-  
ma uyumunu kolaylaştırmak,
- İşgören hareketliliğini önlemek, örgütte yer  
değiştirme ve yükselme imkânını sağlamak,
- İşgörenlerin işinde başarısını, değerini ve say-  
gınlılığını arttırmak.

### Hizmet İçi Eğitim Türleri

Hizmet içi eğitim en genel anlamda iş başında ve iş dışında olmak üzere ikiye ayrılabilir. İşgörenin işinden ayrılmadan, verilen hizmet içi eğitime "işbaşında eğitim" ; işgörene işinin dışında, örgüt içerisinde veya örgüt dışında verilen hizmet içi eğitim de "iş dışında eğitim" olarak tanımlanabilir.

Bunun dışında, hizmet içi eğitim farklı şekillerde de gruplandırılmaktadır. Taymaz (1992: 8), hizmette bulunulan aşama ve yoğunlaşmayı göz önüne alarak hizmet içi eğitimi aşağıdaki gibi sınıflandırmaktadır:

1. *Oryantasyon eğitimi:* Örgüte yeni gelen işgörenlerin örgütün amaç ve politikasını, yapısını, kendi görev, yetki ve sorumluluklarını tanımaları için yapılan eğitimidir.

2. *Temel eğitim:* Bir örgütte işe başlayacak olan işgörelere yapacağı işin gerektirdiği temel bilgi, beceri ve tutumları kazandırmak üzere yapılan eğitimidir. Oryantasyon eğitimi ile birlikte uygulanabilir.

3. *Geliştirme eğitimi:* Örgütte çalışmakta olan işgörenlerin kendi alanı ile ilgili gelişme ve yenilikler hakkında bilgi edinmesi ve yeteneklerini geliştirmesi için uygulanan eğitimidir.

4. *Yükseltme eğitimi:* Örgüt yapısındaki kadrolama ve işgörenlerin yükselme gereksinimini karşılamak üzere hazırlanan programdır.

5. *Özel alan eğitimi:* İşgörenleri özel hizmetler için çeşitli alanlarda yetiştirmek üzere uygulanan programlardır.

Taymaz'ın sınıflaması bütün örgütlerde yapılan hizmet içi eğitime yöneliktir. Okullarda uygulanabilecek hizmet içi eğitim modelleri genel hizmet içi eğitimden farklılıklar göstermektedir. Saban (2000), okullarda uygulanabilecek hizmet içi eğitim modellerini aşağıdaki gibi sınıflandırmaktadır:

1. *Danışmanlık Sistemi:* Okuldaki deneyimli bir öğretmen (danışman) ile öğretmenliğe yeni başlamış bir öğretmen (danışan) arasında karşılıklı anlayış esasına dayalı olarak kurulan ve bir öğretim yılı süresince devam ettirilen plânlı ve dinamik bir süreçtir.

2. *Çalışma Grupları:* Genellikle iki ile altı öğretmenin bir araya gelerek oluşturdukları ve öğrenme amaçlı olan topluluklardır. Bu gruplar, farklı

bilgi, beceri ve geçmişe sahip öğretmenlere belli bir konu hakkında birlikte çalışma imkânı sağlar ve bir bakıma öğretmenlerin aktif öğrenmelerini simgeler.

3. *Akran Değerlendirmesi:* İki öğretmenin karşılıklı anlayış çerçevesinde bir araya gelerek birbirlerinin sınıflarını periyodik olarak gözlemeleri, yaptıkları gözlemleri birbirleri ile tartışmaları ve ulaşılan sonuçlara bağlı olarak da kendilerinde değişiklikler yapmalarıdır.

4. *Aksiyon Araştırması:* Okul sürekli olarak kendisini yenileyebilmek için bir araştırma merkezine dönüştürülür. Bunun için öğretmenler, bireysel, grup halinde veya bütün okul olarak okulun belli bir boyutuna yönelik bir dizi aksiyon araştırmaları gerçekleştirirler.

5. *Örnek Olay İncelemesi:* Öğretmenlerin kendi uygulamaları hakkında kendi hikâyelerini yazmaları ve bu hikâyeleri diğer öğretmenler ile tartışmaları esasına dayanır.

6. *Öğretmen Liderliği:* Öğretmenlerin karşılaştıkları eğitim ve öğretim ile ilgili problemlerin etkin çözümü için danışabilecekleri ve fikir sorabilecekleri alan bilgisine, öğretmenlik deneyimine ve kişiler arası ilişkilerdeki duyarlılığa sahip öğretmenlerin okul tarafından görevlendirilmesidir. Bu şekilde öğretmenlerin birbirlerine liderlik yaparak sorunlarını meslektaş desteği ile çözmelerine olanak sağlanır.

### İnsan Kaynaklarının Geliştirilmesinde Hizmet İçi Eğitimin Rolü

Günümüz koşullarında örgütlerin başarılı olabilmelerinin ancak nitelikli ve eğitimli insan kaynaklarına sahip olmaları ile mümkün olduğu söylenebilir. Çünkü örgütlerin amaçladıkları mal, hizmet ya da düşünceyi nitelikli ve pazar koşullarına uygun olarak üretebilmeleri, örgütün nitelikli ve eğitimli işgörenler istihdam etmesi ile mümkün görünmektedir. Örgütlerin kendi işgörenlerini (insan kaynaklarını) hizmet içerisinde eğitmenin önemine vurgu yapan Tortop ve meslektaşları (2007: 184) hizmet içi eğitim yolu ile şu yararların elde edileceğini ifade etmektedirler: (1) İş verimliliği artar, (2) moral yükselir, (3) kontrol azalır, (4) iş kazaları azalır ve (5) örgüt organizasyonunda süreklilik ve uyum sağlanır.

Hizmet içi eğitim, insan kaynaklarının geliştirilmesinde önemli bir yöntem olarak görülür. Bu yöntem yönetici ve örgüt açısından olduğu kadar işgörenler için de yararlıdır. Hizmet içi eğitim alan işgörenin özgüveni yükselir, daha üst görevlere yükselme olanağı artar. İşgören, işlerini zamanında, doğru ve kusursuz yapmanın zevk ve heyecanını duyar, üstleri tarafından beğenilir ve takdir edilir. Bu duygu ve ortam içerisinde çalışma saatleri sıkıcı değil akıcı olur; çabuk ve eğlenceli geçer (Tortop ve diğerleri, 2007: 195). Görev bakımından ele alındığında hizmet içi eğitim, değişme, verimlilik artışı, görev uzmanlığı, hataların azaltılması ve standardizasyon gibi yararlar sağlamaktadır (Aydın, 2005: 196)

### Denetim

Cengiz (1992: 7), denetimin türüne bakılmaksızın her faaliyetin içinde ve yanında yer aldığına ve özellikle insan unsurunun ağır bastığı sosyal faaliyetlerde "olmazsa olmaz" düzeyinde denetime ihtiyaç duyulduğunu ifade etmektedir. Aydın (1993: 1), örgütün kendi varlığını sürdürmeye kararlı olmasının denetim alt sistemini zorunlu kıldığını ileri sürmektedir.

En genel anlamıyla denetim, kurum hizmetlerinin, programlarının, planlarının yerine getirilişini ve niteliğini değerlendirme süreci olarak tanımlanabilir. Bu değerlendirme denetmenler tarafından yapılır. Denetim denetmenler tarafından bireysel veya grup olarak işin yapıldığı andaki (gerçek zamanlı) ziyaretleri kapsar (Wilcox, 2000). Bu yönü ile denetim, bir kontrol mekanizması konumundadır. Hataların önceden saptanması ve büyümeden ortadan kaldırılması için büyük faydalar sağlar. Ancak, denetim sadece kontrol amacıyla gerçekleştirilen eylemler bütünü değildir. Denetim süreci bireyler ve gruplarla çalışmayı içerir. Eğitimde denetimin gerekliliğini vurgulayan bir başka önemli unsur da günümüzde denetimin kontrol etmekten öte geliştirme odaklı bir işlev içinde görülmesidir (Aydın, 2005: 4).

Eğitimde denetimin örgütsel amaçlara ulaşma derecesini kontrol etme, eğitim işgörenlerini geliştirme gibi amaçları olmakla birlikte, okuldaki en önemli kaynak olan insan kaynağının etkili yönetilip yönetilmediğini ortaya çıkarması da arzulanır.

İnsan kaynağını örgüt açısından önemli gören Çelik (1997), bu kaynağın yönetimin en değerli varlığı olduğunu vurgulamaktadır. Örgütsel etkililiğe ilişkin sorunların kaynağı insan kaynaklarının yönetimine dayanmaktadır. Okullarda işgörenlerden yeterli verimin alınabilmesi için onların hizmet içi eğitim almaya yönlendirilerek kendilerini geliştirmeleri sağlanabilir. Bunun için denetmenden öğretmenlerin kendilerini geliştirmeleri konusunda teşvik edici olması beklenir.

### Hizmet İçi Eğitim Aracı Olarak Denetim

Kontrol merkezli olarak işlev görmeyen denetim, işgörenlerin hizmet içerisinde geliştirilmesini amaçlamaktadır. Başka bir deyişle denetim, işgörenleri hizmet içinde eğitmenin bir aracı olarak görülmektedir. Bu amaçla işgörenlerin gereksinim duydukları bilgi ve beceriler kendilerine kazandırılmaya çalışılır. Aydın'a (1993: 172) göre, hizmet içi eğitim ile eğitim denetimi arasında, amaç açısından bir paralellik vardır. Bundan dolayı, *çağdaş eğitim denetimi, bir hizmet içi eğitim* olarak ifade edilebilir. Eğitim sürecinde rol oynayan insan kaynağının geliştirilmesi yolu ile sürecin geliştirilmesi, hem hizmet içi eğitimin hem de çağdaş eğitim denetiminin amacını oluşturmaktadır. Bu anlayış, eğitim denetimi programının hizmet içi eğitim anlayışı ile hazırlanmasını ve denetmenin eğitim liderliği rolü oynamasını gerektirmektedir.

Denetim, öğretmenlerin mesleki yönden daha yeterli olmalarını, kendilerine özgü yöntem ve teknikleri kendilerinin bulmaları için gerekli kaynakların sağlanmasını ve görüş açılarının geliştirilmesini amaçlar (Aydın, 1993: 16). Böylece, gerekli öneri ve çalışmaların yapılması, süreçte etkin rol oynayan yönetici, öğretmen, öğrenci, yöntem, teknik, program, araç ve gereç gibi pek çok öğenin amaçlara dönük etkinliklerin mesleksi yardım yoluyla nasıl daha etkili hale getirileceğine ışık tutar (Sarı, 2005). Öğretmenlere hizmet içi eğitim anlayışı ile gereksinim duydukları mesleki bilgi, beceri ve tutumları kazanmaları için gerekli olanaklar sağlanarak, mesleklerini daha etkili bir şekilde icra etmeleri sağlanabilir (Taymaz, 2005: 94).

Denetimin hizmet içi eğitim aracı olarak işlevsellik kazanabilmesi için bazı şartlar gereklidir. Okul gelişimini amaçlayan denetim değişmeyi



kolaylaştırabilmeli, öğretmenlere ve okul çalışanlarına gelişim fırsatları sunmalıdır. Bunu başarmak için (Yee-Wan, 2001: 98-99):

- Denetim okulun ve öğretmenlerin yeterliliklerinin, performansının sadece anlık bir değerlendirmesi şeklinde uygulanmamalıdır.
- Denetimde uyulacak esaslar öğretmenlerin de onayının alınması ve katılımlarının sağlanması amacıyla tartışılmalıdır.
- Denetmenler kendilerini öğretmenlerin yerine koymalı, karşılıklı bir güven ve saygıya dayalı bir arkadaşlık ilişkisi tesis etmelidir.
- Tüm denetim süreci, okul ve öğretmenlerin kabul edeceği şekilde ve onları geliştirme doğrultusunda tasarlanmalı ve uygulanmalıdır.
- Sadece kâğıt üzerindeki tavsiyeler yanlış anlaşılıp yanlış kullanılabileceğinden bunlar öğretmenlerle birlikte konuşulmalı ve tartışılmalıdır.

Okul çalışanlarının ve öğretmenlerin istenen düzeyde hizmet içi eğitim olanaklarından faydalanması için hazırlanan programın örgütün ve işgörenlerin şartlarına uygun hazırlanması gerekir. Butler (1992) bu amaçla yapılması gerekenleri şu şekilde sıralamaktadır:

- Katılımcıların eğitim sürecine katılmaları ve kendi öğrenmelerinde sorumluluk almaları sağlanmalıdır.
- Değişim sürecinde katılımcıların ilgilerinin farklı düzeyde olduğu göz önüne alınmalıdır.
- İçerik değişik etkinliklerle farklı şekillerde sunulmalı, bu hem bireysel öğrenmede hem de grup öğrenmesine uygun olanaklar içermelidir.
- Karmaşık bilgi ve beceriler kademe kademe sunulmalı, bunların öğrenilmesi ve uygulaması için daha fazla zaman ayrılmalıdır.
- Birbirinden öğrenme fırsatları program kapsamına alınmalı, katılımcılar birlikte çalışmalı ve birbirlerinden öğrenmelidir.
- Katılımcılar öğrendiklerini rahat bir ortamda uygulama fırsatına sahip olmalı ve kendilerine dönüt vermelidir.

Denetim, okullardaki işgörenlerin niteliklerini yükseltme, verimliliklerini ve gelişmelere uyum sağlama kapasitelerini arttırma, iletişim becerile-

rini güçlendirme ve çevrenin değerler sistemine saygılı olma işlevlerini yerine getirebilmesine yardımcı olabilecek etkili bir araç olarak işlev görebilir. Denetim sürecinde öğretmenlerin güçlü ve geliştirilmesi gereken yönleri belirlenir, geliştirilecek yönlerle ilgili olarak okula rehberlik yapılır ve çözüm önerileri geliştirilir.

### Denetmenin Rolü

Öğretmene yardımın amacı, geçici bir süre rehberliğe, cesaretlendirilmeye ve yardıma ihtiyaç duyan öğretmenlere gerekli desteği sağlamaktır (Zeigel, 1992). Bazı öğretmenler işlerinde tamamen başarısız olmakta, bazıları ise yeteneklerinin tamamını kullanamamaktadır. Pek çoğu deneyimsiz olan bu tür öğretmenler danışmaya ve rehberliğe ihtiyaç duyarlar. Etkili bir denetimin öğretmenin gelişim evrelerine cevap vermesi için gerekli olduğunu ifade eden Glickman (1990), düşünce ve güdülenmede birbirlerine benzemeyen öğretmenlere homojen bir topluluk gibi davranılması gerektiğini ifade etmektedir. Ona göre, sınıfı ve okuldaki eğitimi geliştirmeyi amaçlayan denetim, öğretmenlerin işlerine daha uyumlu, daha anlayışlı ve daha bağlı olmalarını sağlamayı hedefler.

Başar (1995: 39), sınıf ziyaretlerini kapsayan denetimde planlamayı önemine işaret ederek, denetmenin neleri gözleyeceğini önceden belirlemesini ve bunların gözlenebilir gözlenemeyeceğini ve anlamlı olup olmadığını, gözlemesi gerektiğine vurgu yapmaktadır. Denetmen ancak böyle bir planlama ile öğretme-öğrenme sürecinde öğretmenlerin gereksinim duyabilecekleri yardımlarda bulunabilir. İş başında yapılan mesleki yardım ve rehberlik aracılığı ile öğretmen ve yöneticilerin gereksinim duydukları bilgi, beceri ve tutumlar kendilerine kazandırılabilir. Bununla birlikte öğretmenin işbaşında yetiştirilmesi, hizmet içi eğitimin amacına uygunluk gösterirken aynı zamanda maliyetin de düşük olmasına olanak sağlar.

Hizmet içi eğitim programlarının düzenlenmesinde denetmen yol göstericilik rolünü oynar. Denetmenlerin bu konuda oynayacakları rol, öğretmenlerin nitelikleri ve yeterlik düzeyleri ile ilgili ve uyumlu olmalıdır. İzlenecek yol ve gösterilecek liderlik davranışı, durumun özelliklerine göre de-

ğişmelidir. Yani denetmenlerin durumsal liderlik davranışını benimsemesi doğru olacaktır. Başlangıçta görev yönelimli, yönlendirici bir liderlik davranışı gerekebilir. Öğretmenlerin zamanla yeterlik düzeyleri arttıkça görev ağırlıklı bir liderlik davranışından ilişki ya da anlayış ağırlıklı liderlik davranışına doğru bir geçiş olabilir (Aydın,1993 :177).

Denetmenlerin öğretmenlerle çalışırken gösterdikleri yaklaşımlar farklılıklar göstermektedir. Daresh, gelişimsel denetimi etkileyen bu yaklaşımlar, (1) yönlendirici olmayan, (2) işbirliğine dayalı ve (3) yönlendirici yaklaşımlar olmak üzere üç grupta toplanmaktadır. *Yönlendirici olmayan yaklaşımda* denetmen, sözünü kesmeden öğretmeni aktif olarak dinler, varsa karşılaştığı problemleri tam olarak anlayabilmek amaçlı kapsamlı bilgi vermesini sağlayacak sorular sorar, öğretmeni problem hakkında konuşmaya teşvik eder ve öğretmenin açıkladığı sorun hakkında sınırlı biçimde kendi görüşünü açıklar. *Yönlendirici olmayan yaklaşımda* denetmen, öğretmenin karşılaştığı problemin çözüm yollarını onunla tartışır, öğretmeni kendi problemini hemen çözmesi için öğretmeni kışkırtıcı ve aceleci davranır ve öğretmene benzer durumlarda nasıl davranılması gerektiğini göstererek, öğretmenin problemini ortadan kaldırmaya çalışır. *Yönlendirici yaklaşımda* ise denetmen, öğretmenin problemini açıklaması için tam olarak nasıl davranması gerektiğini basit ve ayrıntılı olarak belirler, öğretmene davranışlarının diğer öğretmenlerle uygun hale gelmesi için ne yapılması gerektiğini açıklar ve son olarak, öğretmenin olumlu davranışlarını pekiştirmek ve öğretmeni daha da cesaretlendirmek için onu teşvik eder (Akt. Aydın, 2005: 58-59).

Denetmen, öğretmenin gelişim düzeyini ve ihtiyacını doğru olarak belirledikten sonra, öğretmenle olan ilişkilerinde yönlendirici olmayan, işbirliğine dayalı ya da yönlendirici bir yaklaşımı tercih eder. Öğretmenin gelişim düzeyi ve isteğine bağlı olarak tercih edilecek yaklaşım tarzı değişiklik gösterir. Bazen öğretmene yıllık plan ya da ders planı yapma tekniğini öğretme, ilkokuma yazma becerisi kazandırma, öğretim sürecinde takip edilmesi gerek yöntem ve teknikleri belirlemesine yardımcı olma gibi teknik beceriler kazandırma rolünü oynaması gerekebilir. Bazen öğretmenle birlikte sınıfta karşılaşılan öğretimsel

sorunların çözüm yolları arama, öğrenci başarısına odaklanmış bir okul kültürü oluşturmanın yollarını arama ya da öğrencilerin ev ödevlerini yapmalarında velileri bilinçlendirme yönünde işbirliği içerisinde çalışması gerekebilir. Bazen de, öğretmenin gelişim seviyesinin yüksek olması ve öğretmenin kendisini geliştirme yönünde istekli olması durumunda, sadece öğretmeni dinleyerek, öğretmenin eğitim öğretim etkinlikleri konusundaki sorunlarını ya da bulduğu çözüm yollarını dinlemeyi ve kendi görüşlerini sınırlı olarak ifade etmeyi tercih edebilir.

### Tartışma ve Sonuç

Her meslek gibi, eğitim ve öğretim hizmeti veren öğretmenlik mesleği de, hizmet öncesinde nitelikli bir eğitim almayı gerektirmektedir. Öğretmenliğe hazırlayan bu eğitim, mesleği uzun süre yürütmede yetersiz kalmaktadır. Bilim, teknik, çevre ve toplumda meydana gelen hızlı değişimler hizmet öncesinde alınan eğitimin yetersiz kalmasına neden olmaktadır. Öğretmenlik mesleğinin başarılı bir şekilde sürdürülebilmesi için öğretmenin hizmet içerisinde sürekli olarak eğitilmesine gereksinim duyulmaktadır. Gereksinim duyulan bu eğitime öğretmene işinin dışında ya da işbaşında verilebilir.

Öğretmeni işinin dışında eğitime seçeneği başarılı bir şekilde uygulanabilir. Ancak bu seçenek hem öğretmen hem de eğitim örgütü açısından oldukça masraflı ve zahmetli bir yöntemdir. Öğretmeni işinin başında eğitime seçeneği ise ilk seçeneğe göre daha kolay ve daha masrafsız görünmektedir. Öğretmeni okulundan ve öğrencilerinden ayırmadan belli bir eğitim sürecinden geçirmek, kaynakların gereksiz yere harcanmasını önler. Bununla birlikte öğretmenin evinden, ailesinden ve çevresinden ayrılmak zorunda kalması, onun bu eğitim sürecine katılım yönündeki motivasyonunu artırması beklenir.

Ders saatleri dışında ya da okulun kapalı olduğu Eylül ayının ilk iki haftası ve Haziran ayının son iki haftasında öğretmenlere hizmet içi eğitim kursları ya da seminerleri düzenlenmektedir. Bunun yanı sıra, öğretmenin sınıfının başında olduğu ve eğitim öğretim etkinliklerine devam ettiği dönemlerde de bir eğitim sürecinden geçmesi ola-

naklıdır. Bunu yapmanın yollarından biri, denetim yolu ile öğretmeni hizmet içerisinde eğitmektir. Bu rolü oynayabilmeleri açısından denetmelerin nitelikleri büyük önem taşımaktadır. Aydın (1993: 178), denetmenin oynaması gereken ya da oynaması önerilen liderlik davranışının gerektirdiği yeterliğe önem vermekte, bu yeterlik konusunu, bir eğitim liderliği eğitimi sorunu olarak ele almaktadır. Bu bağlamda, denetmenlerin gerekli yeterliği kazanabilmeleri için eğitimin toplumsal, felsefi ve psikolojik temelleri, eğitim yönetimi, denetimi, planlaması, ekonomisi, grup dinamiği ve liderlik kuramları konularının ağırlık taşıdığı bir hizmet öncesi eğitim almaları gerektiğini savunmaktadır. Aydın'ın sözünü ettiği bu yeterlikler denetmenlere gereksinim duydukları kavramsal, insansal ve teknik becerileri kazandırılabilir. Denetmenin sahip olduğu bilgi ve becerilerin zaman içinde yetersiz duruma düşmesi söz konusu olduğundan, denetmelerin de sürekli bir hizmet içi eğitim almaları söz konusudur.

Eğitim liderliği yapma yeterliklerine sahip olan denetmeler öğretmeler ile etkili işbirliği yaparak öğretmenin geliştirilmesi gereken yönlerini birlikte belirleyebilirler. Bu yöntemle kendisi ile ilgili karar alma sürecine katılan öğretmenin de eksikliklerini giderme yönünde istekli olması beklenir. Denetmen - öğretmen işbirliği aracılığıyla öğretmenlerin; danışmanlık sistemi, çalışma grupları, akran değerlendirmesi, aksiyon araştırması, örnek olay incelemesi ve öğretmen liderliği gibi etkinliklere katılması sağlanabilir. Bu yaklaşım, denetimi öğretmenleri hizmet içinde eğitmenin bir aracı olarak ele alır ve öğretmenlerin gereksinim duydukları bilgi ve becerileri kendilerine kazandırmayı amaçlar. Böylece, denetim programı hizmet içi eğitim anlayışı ile hazırlanır ve denetmenin eğitim liderliği rolü oynamasına olanak sağlanır.

Öğretmenlerin kendilerini mesleki yönden geliştirmelerini teşvik edici bir denetim sürecinde uyulması gereken esasların öğretmenle birlikte belirlenmesi, öğretmenlerin bulunacak çözüm yollarını benimsemelerine yardımcı olur. Böylece denetim, öğretmenin işbaşında yetişmesine yardımcı olmakla birlikte öğretmeni geliştirmenin maliyetini de düşürür. Bu amaçla, denetmenlerin öğretmenle karşılıklı güvene ve saygıya dayalı bir ilişki tesis etmesine gereksinim duyulur. Bu ilişki,

öğretmenlerin kendi öğrenmelerinde sorumluluk almalarına yardımcı olabilir. Böylece, gereksinim duyduğu öğrenmeleri gerçekleştiren öğretmenlerin formal hizmet içi eğitim programlarına katılmalarına gerek kalmaz. Bunun sonucunda eğitim örgütünün maliyetleri azalır, öğretmenler de yaptıkları işten daha çok doyum elde ederler.

### Kaynaklar

- Aydın, İ., (2005). *Öğretimde denetim: Durum saptama değerlendirme ve geliştirme*, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Aydın, M., (1993). *Çağdaş eğitim denetimi*, Ankara: Pegem Yayınları.
- Aydın, İ. (2005). *Öğretimde denetim*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Aytaç, T. (2000). Hizmet içi eğitim kavramı ve uygulamada karşılaşılan sorunlar, *Milli Eğitim Dergisi*, Sayı 147, 66-69.
- Başar, H. (1995). *Eğitim denetçisi*, Ankara: Pegem Yayın NO: 19.
- Başaran İ. E., (1994). *Türkiye eğitim sistemi*, Ankara.
- Boydak, M. (1995). İngiltere'deki hizmetiçi eğitim uygulamaları, *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Cilt 7, Sayı 1-2: 29-35
- Butler, J. A. (1992) *Staff development*, <http://www.nwrel.org/scpd/sirs/6/cu12.html> (Erişim: 06.02.2008).
- Cengiz, C. (1992). *Milli Eğitim Bakanlığı bakanlık müfettişlerinin yetiştirilmesi*, Ankara: MEB Basımevi.
- Çelik, V. (1997). *Okul kültürü ve yönetimi*, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Demirtaş, H. & Güneş, H. (2006). *Eğitim yönetimi ve denetimi sözlüğü*, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Glickman, C. D., (1990). *Supervision of instruction: A developmental approach*, Massachusetts: Allyn and Brown.
- Kestane, D. (2001). Modern kamu yönetiminin tamamlayıcı bir unsuru olarak hizmet içi eğitim ve Türk kamu kesiminde sistemin görünümü" *Maliye Dergisi*, Sayı 136: 36-48.
- Saban, A., (2000). Hizmet içi eğitimde yeni yaklaşımlar. *Milli Eğitim Dergisi*, Sayı 145: 25-30.
- Sarı, D. (2005). İlköğretim okulları ve denetim, *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, Yıl 6, Sayı 64-65 & <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/sayii64-65/index-sari.htm> (Erişim: 05.02.2008)
- Seferoğlu, S. S. (2001). Sınıf öğretmenlerinin kendi mesleki gelişimleriyle ilgili görüşleri, beklentileri ve önerileri, *Milli Eğitim Dergisi*, Sayı 149: 12-18.
- Taymaz, A.H. (1992) *Hizmet içi eğitim*, Ankara: Pegem Yayın No:3.
- Taymaz, A. H. (2005) *Eğitim sisteminde teftiş*, Ankara Pegem A Yayınları.
- Tortop, N., Aykaç, B., Yayman, H. & Özer, M. A., (2007). *İnsan Kaynakları Yönetimi*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Uçar, R. & İpek, C. (2006). İlköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin MEB hizmet içi eğitim uygulamalarına ilişkin görüşleri, *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*. Cilt: 3, Sayı: 1: 34-53,
- Wilcox, B. (2000). *Making school inspection visits more effective*. <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001202/120289e.pdf> (Erişim: 05.02.2008).
- Yalın, H. İ. (1999). Hizmet içi eğitim var olan ya da ileride çözülmesi gereken bir problemi için yapılır, *Milli Eğitim Dergisi*, Sayı:13: 29-30.
- Yee-Wan, C. (2001). Teachers' perceptions of ' quality assurance inspection in relation to school improvement: A case study, University of Hong Kong (Unpublished Master Thesis).
- Zeigel, W H (1927). The helping teacher service, *Peabody Journal of Education*, Volume: 5, Issue: 2: 109-112.

# Modernleşme Aracı Olarak Yurt Dışı Öğrenciler: Bitmeyen Serüven

Prof. Dr. Burhan AKPINAR  
Harran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dekanı

## Giriş

Yurt dışına öğrenci gönderme konusu, gerek Osmanlı ve gerekse Türkiye Cumhuriyeti için, bir anlamda, modernleşme serüvenidir. Osmanlı'da 16. yüzyılın sonlarında gündeme gelen bu serüvenin başlardaki amacı, sistemin özünü koruyarak, arazi durumları iyileştirme ve Avrupa'nın ilmine vakıf olmaktı. Bunun anlamı, Osmanlı, Batı'yı zihinsel ve kültürel olarak değil, teknolojik ve uygarlık boyutu ile takip etmekteydi (Aytekin, 2013). Dolayısıyla kendi din, kültür ve dünya görüşlerinden şüphe duymayan Osmanlı İmparatorluğunun yurt dışına öğrenci göndermedeki saikinin de bir medeniyet arayışı olmadığı söylenebilir (Erdoğan, 2010).

Ancak Osmanlı'nın son dönemlerine doğru bu serüven, giderek kültürel olarak Garplılışmaya doğru evrilmiştir. Cumhuriyet Döneminde ise yurt dışına öğrenci gönderme süreci, zihni ve kültürel boyutları da kapsayacak şekilde topyekün bir Batılılaşmanın aracına dönüşmüştür. Çünkü Cumhuriyet Türkiyesinde "Batılı kültür değerleriyle biçimlenmiş bir yaşam tarzı" tesis etmek, temel politika olarak benimsenmiştir (Şahin ve Duman, 2008). Burada Cumhuriyeti kuran kadronun, "Batı, gücünü laiklikten almaktadır" şeklindeki bir anlayışın tesirinde kalmış olmaları önemli bir sebeptir. Dolayısıyla erken Cumhuriyet Döneminde yurt dışına öğrenci gönderme işi, Batılılaşmanın, Batılı yaşam tarzı tesis etmenin vasıtası olarak görülmüş ve etkili bir şekilde kullanılmıştır. Bu dönemde resim, beden eğitimi ve müzik sahalarında eğitim



almak üzere yurt dışına çok sayıda öğrenci gönderilmesi bunun bir tezahürüdür.

Yurt dışına öğrenci gönderme konusuna eğitim perspektifinden bakıldığında manzara şu şekilde özetlenebilir. Osmanlı İmparatorluğunda uzun yıllar hemen her sahada kendi kendine yeterli olma durumu 16. yüzyılın sonlarına doğru geçerliğini yitirmiştir. Avrupa karşısında üst üste alınan askeri yenilgiler ve bunun sonucunda yaşanan toprak kayıpları, *kendi kendine yetememek* şeklindeki bu yeni hali iyice su yüzüne çıkarmıştır. Böylece, *Batılı kültür akışının fiili olarak başladığı* (Aslan, 2014) mezkûr "yeni hal" başlamıştır. Bu yeni hal sonucuna, siyasi, içtimai, kültürel ve iktisadi alanlarda İslam'ın temsilcisi olan Osmanlı İmparatorluğu, 18. yüzyıldan itibaren neredeyse tüm kurumlarıyla Batı'ya yönelmiştir (Göktaş, 2009). Osmanlı'nın bu *yeni hal* karşısındaki ilk tepkisi, yurt dışından uzmanlar getirerek, durumu düzeltmek, sistemi iyileştirmek ve Avrupa ile arayı kapatmak olarak ifade edilebilir. Osmanlı şehzadelerini de

kapsayan yurt dışına öğrenci gönderme politikasının dayanağı, Osmanlı Devleti'ndeki eğitimin yeterli görülmemesidir (Kırpık, 2010). Bu politika sonucunda nispi bazı iyileşmeler görülmüş olsa da, sonraları meselenin daha derin olduğu anlaşılmıştır. Nitekim yurt dışından yetişmiş uzman getirmek suretiyle, ithal ikameli ilmi ve teknolojik gelişmenin mümkün olmadığı anlaşılınca, yurt dışına öğrenci gönderme serüveni de hızlanmıştır.

Osmanlı'da, yurt dışına öğrenci gönderme serüveninin ilk olarak Mısır Valisi Kavalalı Mehmet Ali Paşa ile başladığı belirtilmektedir. Mısır Valisi tarafından Osmanlı topraklarından 1815'te İtalya'ya, akabinde de 1818 ve 1826'da Fransa'ya öğrenciler gönderilmiştir. Osmanlı yönetimi ise Avrupa'ya ilk öğrencileri 1830'dan itibaren yollamaya başlamıştır (Çakmak, 2001). Avrupa'ya öğrenci gönderme, askeri saha ile sınırlı kalmamış, resimden, ziraata kadar çok çeşitli sahaları ihtiva etmiştir. Avrupa'da öğrenci gönderilen ülkelerin seçiminde kıstas, İmparatorluğun iyi ilişkilerde bulunduğu ülkeler (önceleri Fransa ve Almanya, sonraları İngiltere) ile ilim ve teknolojiye ileri olan ülkeleri tercih etmek şeklinde olmuştur.

Yukarıda kısaca özetlendiği üzere, Osmanlı'da başlayıp günümüze kadar süren ve hiç bitmeyecek gibi görünen *yurt dışına öğrenci gönderme serüveni* sonunda, bir türlü maksada vasil olunamamıştır. Yaklaşık iki asırdır, nispi iyileşme ve ilerlemeler istisna, ilmi inkişaf meselesinde bir türlü istenilen seviyeye ulaşılamamış olması düşündürücüdür. Daha da düşündürücü olan, yurt dışına öğrenci göndererek, ilim ve teknolojiye belirli seviyelere gelen birçok ülke örneğinin mevcudiyetidir. Aca, Osmanlı (ve sonrasında Türkiye), Batı'nın kapı komşusu olduğu halde, neden çağdaşlaşamadı? (Berkes, 2002). Başta Japonya ve sonrasında Güney Kore ve Çin gibi birçok ülkenin, çok daha kısa zaman zarfında başardığı, Batı'nın ilmini elde etme işini, biz iki asırdır neden başaramadık?

Yukarıdaki sorulara yönelik olarak, Türk modernleşmesine ilişkin kanaatlere yön veren önemli metinlerde, Osmanlı'nın Batılılaşma çabalarının sathi olduğu ve Batının gerektiği kadar kavranmadığı, zihinsel yapısının anlaşılacağı yorumları öne çıkmaktadır (Erdoğan, 2010). Batı'yı anlamamayı, Doğu insanının ezikliği, aşağılık duygusu içerisinde olmasına bağlayan İkbâl'e göre, böylece Müslüman dünyada sathi, üstünkörü bir yapılan-

ma oluştu (Tozlu, 2005). Benzer şekilde Topçu'ya (1998) göre, Avrupa taklit edildi, mektepler açıldı, buralarda yeni ilimler okutuldu, lakin ilim sevdası aşılانmadı; âlimin üstünlüğü ve cemaat içindeki önderliği telkin edilmedi. Çünkü ilme gerçekten inanılmadı. Aytekin'e (2013) göre, Osmanlı, Batılılaşmayı seçerken, Batı da sürekli kendi içinde batılılaşıyordu. Bu süreçte Batı dışı toplumların bu hızlı değişimi yakalayıp içselleştirmeleri pek mümkün olmayacaktı. Hele Osmanlı gibi mağrur bir imparatorluğun henüz Batılılaşma hareketlerinde tereddütlü davranan bir toplumun, böyle bir süreçte açığı kapatması hiç kolay olmayacaktı. Sorunu, eğitim sisteminde arayan Bozdemir'in (2015) bu konudaki değerlendirmesi dikkat çekicidir. Şöyle diyor Bozdemir: "Osmanlı İmparatorluğu Eğitim Sistemi, ümmet döneminin ve ümmet siyasetinin bir aracı olmuştur. Türk toplumuna bağımsızlık ve ilerleme yollarını açamamıştır. Toplum 600 yıl bilgisiz ve cahil bırakılarak uyutulmuştur". Bu değerlendirme ibretliktir, zira günümüzde eğitim, ilim ve teknolojiye mevcut halimiz "uyanıklık" ise, insanın, ecdadın yükselme dönemlerindeki "uyuklama halini" özleyesi geliyor.

Osmanlı ve sonrasında Türkiye'nin, yurt dışına öğrenci göndererek Batı'nın ilmini alıp modernleşme serüveninde başarısız olması (en azından istenilen seviyeye ulaşmada başarısız olunması) konusundaki nedenler elbetteki bunlarla sınırlı değildir. Oldukça kapsamlı ve karmaşık bu meselelerin şüphesiz bunlardan başka boyutları da vardır. Ancak iki asırlık tecrübe, bu yolda taklitle istenilen neticeye ulaşamayacağını göstermiştir. Dolayısıyla, taklit yoluyla elde edilen bilgi, ödünç veya kiralık bilgidir. Sözü geçen bu ödünç bilgilerle yetişen, daha doğrusu onların taşıyıcısı ve dağıtıcısı olmaktan öte bir derinliği bulunmayan Batı taklitçilerinin, yerli, yeni veya orjinal bilgi üretmemelerine şaşmamak gerekir. Şaşılması gereken, yurt dışına gönderilen öğrencilerin, döndüklerinde, ilim üretmek yerine, Batı kavramlarının dağıtıcısı olmaktan öteye gidememeleri ve yaşam boyu bu distribütörlük rolüne razı olmalarıdır. Daha şaşkırtıcı olanı, bunların bir kısmının döner dönmez, halkın sorunlarına çare olmak yerine, halkı kurtarmaya yeltenmeleridir. Bu şaşkınlığı atlatmada Guenon'a (1991) kulak vermekte fayda vardır: "Modern zihniyet tümüyle 'Batılı' olduğu için, bu zihniyetin etkisinde kalanlar, doğuştan Doğulu olsalar bile,

zihnen Batılı sayılmalıdırlar; çünkü Doğu'ya özgü bütün düşünceler bunlara artık yabancıdır". Nitekim İkbâl'e göre, Batı'yı sürekli taklitin (dilenmenin) sonu, bilinçli ya da bilinçsiz kendini inkâr etme doktrindir. Dünyaya sadece başkalarının gözüyle bakmaktır.

Yukarıdaki tartışmalar ışığında, Türkiye'nin, yurt dışına öğrenci gönderme serüvenini gözden geçirerek, ilmi ve gerçekçi bir devlet politikasına dönüştürmesi gerektiği söylenebilir. Bu gereklilik, yurt dışına öğrenci göndermenin hâlâ 1929 tarihli 1416 sayılı Ecnabi Memleketlere Gönderilecek Talebe Hakkındaki Kanuna göre yapılıyor olması (Ulu, 2014) hatırlandığında, daha iyi anlaşılır. Sözü geçen politika oluşturulurken, Batı'nın (bugün için gelişmiş ülkelerin) ilmini alarak, bilimsel ve teknolojik yönden gelişmenin sağlanabilmesinde yurt dışına öğrenci göndermenin tek başına sağlayacağı yararların sınırlı olduğu da unutulmamalıdır. Konu, global eğitim pazarı perspektifinden ele alınarak, yurtdışına öğrenci göndermeye ek olarak, yurtdışından öğrenci kabulünü de kapsayacak genişlikte "uluslararası öğrenciler" şeklinde ele alınmalıdır. Burada, yurt dışına öğrenci göndere ve yurt dışından öğrenci kabulü olmak üzere konunun iki boyutuna temas edilmiştir.

### Yurt dışına Öğrenci Gönderme

Yurt dışına eğitim için öğrenci gönderme politikası, Osmanlı'dan kalma bir gelenek, olup halen devam eden bir serüvendir. Osmanlı'da, Batı'ya hayranlıkla değil, pragmatik bir tavırla başlayan ve Batı'nın gücüne talip olmak amacı güden bu serüven, İmparatorluğun son dönemleri ile erken Cumhuriyet döneminde, adeta, kendini inkâr eden bir medeniyet arayışına dönüşmüştür (Aytekin, 2013). Sözü geçen dönemlerde modernleşme çabası olarak başlayan bu medeniyet arayışı, zamanla zihniyet ve kültür olarak zıddına intikal eden topyekün bir Batılılaşmaya dönüşmüştür. Bu arayış bazen o kadar şiddetlenmiştir ki, Abdullah Cevdet gibi dönemin aydınları, batılılaşmak için sadece bilimin yeterli olmadığını aynı zamanda kültürel ve biyolojik değişimin de gerekli olduğunu savunmuşlardır. Bu amaçla Abdullah Cevdet, modernleşmenin ırkla bağlantılı olduğunu, Türk ırkının modernleşmeye elverişli bir yapıda olmadığını, bu olumsuzluğu gidermek için de Maca-

ristan'dan damızlık erkek getirip Türk ırkını ıslah etmek gerektiğini savunmuştur (Yılmaz, 2011).

Cumhuriyet döneminde, Osmanlı'da olduğu gibi eğitim, kalkınmada temel vasıta olarak kabul edilince, yurt dışına öğrenci gönderme işi Devlet politikası olarak devam etmiştir. Hatta Batılılaşmanın devlet politikası haline gelerek yeni bir ivme kazandığı (Cihangir, 2004) bu dönemde eğitim, bir çağdaşlaşma paradigması olarak görülmüştür (Yılmaz, 2013; Tangülü, Karadeniz ve Ateş, 2014). Yurt dışına öğrenci göndermede önceleri ağırlık Batı Avrupa ülkelerinde olsa da, II. Dünya Savaşı sonrasında, ibre ABD'ye doğru yönelmiştir (Yüksel, 2012).

Cumhuriyet döneminde, hemen her hükümet tarafından önemsenen ve bir devlet politikası olarak sürdürülen yurt dışına öğrenci gönderme, çeşitli şekillerde devam etmektedir. Bunlardan öne çıkan, akademisyen yetiştirmek üzere çeşitli Bakanlıklar ve kamu kurumları aracılığıyla yurt dışına lisansüstü düzeyde öğrenim için öğrenci göndermektir. Halen MEB, YÖK, TÜBİTAK ve TİKA gibi çeşitli bakanlıklar ve kurumlar vasıtasıyla yurt dışına öğrenci gönderilmesi devam etmektedir. Bu politikada amaç, Türkiye'de öğretim alanı bulunmayan ya da yetersiz olan alanlarda yurt dışına öğrenci gönderilmesi, gönderilen öğrencilerin, dönüşlerinde bilgi ve teknoloji transferini gerçekleştirmeleridir" (Tuzcu, 2003). 2006 yılında MEB tarafından, 1416 sayılı yasa kapsamında beş yılda 5.000 öğrencinin yurt dışına lisansüstü eğitim amacıyla gönderilmesi yönünde atılan adım, bu konudaki çabaların en önemlisidir. Ancak yaş ve alan gibi sınırlamaları, zorunlu hizmet taahhüdü gibi çeşitli nedenlerle, bu hedef yakalanamamıştır (Gümüş ve Gökbel, 2012). Yurt dışına öğrenci göndermede başat rolü Devletin oynamasına rağmen, özel sektör sınırlı da olsa bu işe katkı sağlamaktadır. İstanbul Sanayi Odası (İSO), Kültür, Şehir, Kadir Has, Sabancı ve Üsküdar Üniversiteleri ile Türkiye Bilişim Vakfı ve Türk Kültür Vakfı-AFS ortaklığıyla oluşturulan Avrupa Staj Konsorsiyumunun, 100 öğrenciyi yurt dışına staja göndermesi, bunun güzel bir örneğidir.

Türkiye'nin yurt dışına öğrenci gönderme marifetiyle çağa uyum sağlama çabalarının günümüzdeki bir yansıması da, Avrupa Birliği (AB) ile olan ilişkiler ve bu ilişkiler çerçevesinde AB üyesi ülkelere öğrenim için öğrenci gönderilmesi sayılabilir.

Cihangir (2004), bunu, “Batılılaşmanın Niteliksel Dönüşümü: Türkiye-AB İlişkileri” biçiminde ifade etmektedir. AB çerçevesinde çeşitli programlarla yurt dışına öğrenci gönderilmesinde ERASMUS Programı öne çıkmaktadır. Ancak kontenjan daha fazla olduğu halde, 2012 yılında, Türkiye’den sadece 14,412 öğrenci Erasmus öğrenci değişim programına katılabildiği görülmüştür. Katılımcıların tüm Türk öğrencilere oranı yüzde 0,3’tür. Bu da, 33 katılımcı ülke arasındaki en düşük seviyedir. Türkiye’nin daha fazla öğrenci göndermesine dönük engeller ise şu şekilde sıralanmaktadır: Yabancı dil eksikliği, maddî destek yetersizliği ve karmaşık vize başvuru işlemleri (ESI, 2014).

Günümüz gençlerinin uluslararası eğitime katılım oranı bir ülke için önemli bir gelişmişlik göstergesi olarak değerlendirilmektedir. Küresel ölçekte 2011 yılı itibarıyla yaklaşık olarak 4,3 milyon öğrencinin kendi ülkesi dışında bir ülkede eğitim yapmaya başladığı belirtilmektedir. Yurt dışına en fazla öğrenci gönderen ülkeler Çin (600,000), Hindistan (200,000), Güney Kore (120,000) ve Almanya (100,000) şeklinde sıralanmaktadır (Milliyet, 2015). Yurt dışına en çok öğrenci gönderen 13. ülke olan Türkiye’de (<http://www.hurriyet.com.tr>) bu rakam, ortalama olarak 100 bin civarındadır. Türk öğrencilerin en çok ilgi gösterdiği ülkeler sıralamasında İngiltere, Amerika, Almanya, Kanada ve Avusturalya başı çekmektedir. Son yıllarda düşük ücret başta olmak üzere çeşitli sebeplerden dolayı bu listeye Çin, Rusya, Polonya gibi ülkeler de eklenmeye başlamıştır. Öğrenciler bu ülkelere lisans, yüksek lisans, dil eğitimi ve staj eğitimi için gitmektedirler (<http://ieft.com.tr/>). Türkiye’nin yurt dışı eğitimine harcadığı yıllık meblağ ise 1,5 ile 2 milyar dolar arasındadır (Milliyet, 2015; <http://www.hurriyet.com.tr>). Bu noktada Türkiye’ye bakıldığında, yurt dışına öğrenci göndermede gelinen noktanın, gerek nicel ve gerekse nitel bakımdan beklentileri karşılamaktan uzak olduğu söylenebilir. Bu konuda birçok sorun mevcuttur. Bunlar arasında, Devletin Türkiye’nin ihtiyaçlarını gözetememesi ve çağa uy-

gun bir politikasının bulunmaması, konuyla ilgili mevzuattan kaynaklanan şartların ağır olması ve yurtdışına öğrenci gönderme politikasının sadece akademisyen yetiştirme kulvarına sıkıştırılmış olması sayılabilir.

### Yurt Dışından Öğrenci Kabulü

Günümüzde yurt dışı öğrenciler konusu, devasa boyutlara ulaşan global bir eğitim pazarı haline almıştır. 21. yüzyıl ekonomisinin lokomotifini eğitim olunca (Şirin, 2015), uluslararası öğrenciler konusu da stratejik bir anlam kazanmaktadır. Öğrenci veya eğitim ithalatı ve ihracatını kapsayan bu pazarın yıllık ekonomik hacmi yaklaşık 100 milyar dolardır. Bu meblağın önümüzdeki on yılda iki katına çıkması beklenmektedir. 2023 yılında dünyanın ilk on ekonomisi arasına girmeyi hedefleyen Türkiye’nin bu pazara kayıtsız kalması beklenemez. Ni-

tekim kalmamıştır da. Ancak 2015 yılı itibarıyla mevcut veriler, sözü geçen bu pazardan yeterince yararlanmadığımızı göstermektedir. Özellikle de yabancı öğrenci kabulü boyutuyla. Yurt dışından en fazla yabancı öğrenci alan ülkeler şu şekilde sıralanmaktadır: ABD: 740,482, İngiltere: 427,686, Fransa: 271,399, Avustralya: 249,588, Almanya: 206,986, Rusya: 173,627, Japonya: 150,617, Çin: 88,979, İtalya:

77, 732, Güney Afrika: 70,428, Malezya: 63,625, Güney Kore: 59,472, Avusturya: 58,056, Hollanda: 57,509, İspanya: 55,757, Türkiye: 54,000 (Milliyet, 2015). Türkiye’de ABD’den 246, Rusya’dan 825, Çin’den 691, Almanya’dan 396, İngiltere’den 85, Fransa’dan 44, Japonya’dan 28 öğrenci çeşitli üniversitelerde yüksek öğrenim görüyor (<http://www.yeniasya.com.tr>). Bu çeşitlilik sevindirici olsa da, sayı bakımından çok yetersizdir. Kaldı ki, Türkiye’nin kabul ettiği 54,000 yabancı öğrencinin önemli bir kısmının Türk cumhuriyetleri ile Türkiye’ye yakın ülkelere gelen akraba-kardeş ülke vatandaşları ile Erasmus ile gelen öğrenciler olduğu bilinmektedir. Bunlar arasında askeri okullara devam eden öğrenciler de bulunmaktadır. Türkiye’de en fazla öğrencisi bulunan ülke-



lerin başında 3 bin 540 öğrenciyle Azerbaycan gelmektedir (<http://www.sondevir.com>). Türkiye'ye eğitim için gelen yabancı öğrencilerin en fazla tercih ettikleri üniversiteler şu şekilde sıralanmaktadır: İstanbul, Marmara, Anadolu, Ankara, ODTÜ, Gazi, Trakya, Ege, Fatih, Uludağ, İTÜ, Haceteppe Üniversitesi (<http://www.yeniasya.com.tr>).

Akraba-Kardeş ülkelerden gelen öğrencilerin Türkiye'nin sağladığı mali destekle eğitim aldığı bilinmektedir. Bu oran, ABD'de %23,4'tür. Geriye kalan öğrencilerin %69,7'si kendi imkânları ile eğitim almaktadır, yani ABD ekonomisine katkı sağlamaktadırlar. İngiltere, Avusturya ve Yeni Zelanda'da yabancı öğrenciler gerekli harçların tamamını ödemek durumunda olduklarından dolayı sınır ötesi eğitim bu ülkeler için çok kârlı bir iş niteliğindedir. Bu global pazardan yılda 18 milyar dolar para kazanan Avustralya'da yabancı öğrenci eğitimi turizm ve ulaşımdan sonra, üçüncü büyük hizmet ihracatını oluşturmaktadır (Kıran, 2011). Bu rakamalardan sonra Türkiye'nin, yabancı öğrenci kabulü üzerinden sağladığı eğitim ihracatının çok sınırlı olduğunu söylemek mümkündür. Türkiye'nin sahip olduğu 193 üniversite (114 devlet, 76 vakıf) göz önüne alındığında, mevcut eğitim ihracatının potansiyeli yansıtmadığı açıkça görünmektedir. Bu potansiyelin yeterince katma değere dönüşmemesinde birçok sebep sayılabilir. Ancak en önemlisi, Türkiye'nin bu stratejik pazarın yeterince farkında olup olmadığıdır (Kıran, 2011). Bunun dışında, Türkiye'nin uluslararası öğrenci pazarından yeterince pay alamamasında başlıca sorunlar şu şekilde sıralanabilir: Üniversitelerimizin müfredat, araştırma potansiyeli ve öğretim üyesi vb. bakımlardan küresel cazibesinin yeterince yüksek olmaması, yabancı dil sorunu, tanıtım sorunu, kayıt-kabul ve vize işlemlerinin karmaşık olması. İngilizce konuşulan ülkelerin sınır-ötesi öğrenci akışında %55'lik bir paya sahip olması (Kıran, 2011), üniversite eğitiminde küresel dillerin önemini göstermektedir. SETA'nın bu konuda yaptığı bir çalışmada, uluslararası öğrencilerin tercihlerindeki çekici gücün, eğitimin kalitesi, maliyeti, istihdam ve burs olanakları, geleneksel ve kültürel bağlara bağlı olduğu belirlenmiştir. Bu konuda Dubai'nin, Uluslararası Dubai Akademik Şehri de (Kıran, 2011) dikkate alınması gereken bir model olarak gösterilebilir.

Tabi ki yurt dışından öğrenci kabulü konusu salt ekonomik eksende ele alınmamalıdır. Türkiye'nin bu yolla akraba-kardeş ülkeler ile komşu ülkelerde Türkiye dostu bir nesil yetiştirebilmeyi amaçlaması (Ergin ve Türk, 2010), her türlü maddi beklentinin ötesindedir. Ancak Türkiye, amaçladığı ekonomik hedeflere ulaşmak için ihraç kalemlerine eğitimi de eklemelidir. Eğitim ihracatının maddi katkısı yanında, üniversitelerimizin kalitesine ve rekabet gücüne de katkı sağlayacağı unutulmamalıdır. Bu konuda çalışmalar yapan SETA, Türkiye'ye daha fazla yabancı öğrenci akışının sağlanabilmesi için, üniversite ve ilgili sivil toplum kuruluşlarının desteklenmesi, üniversitelerde tüm uluslararası öğrencilere hizmet sunacak bir ofis kurulması, öğrencilerin Türkiye'ye gelişlerini ve Türkiye'deki süreçlerini kolaylaştırmak için başvuru, vize ve ikamet gibi süreçlerin kolaylaştırılması önermektedir (<http://www.sondevir.com>).

Sahip olduğu 193 üniversitesi ve bunların gittikçe artan yayın sayısı ve kalitesi, Türkiye'nin eğitim ihracatındaki potansiyelini göstermektedir. Dolayısıyla akademik karnesi gittikçe iyiye doğru giden Türkiye, bu birikim ve başarısını, yabancı öğrencilerin tercihlerini etkileyecek bir politikaya dönüştürmelidir. Sadece sınır komşularımızın her yıl yurtdışına gönderdiği öğrenci sayısı on binler ile ifade edilmektedir. Gerekli adımlar zamanında atılabilirse, Türkiye, orta vadede yükseköğrenim için önemli bir üs haline gelebilir. Mardin, Muş, Hakkari, Van, Kars, Ağrı, Edirne gibi illerimizde yer alan üniversitelerde binlerce yabancı öğrenci öğrenim görebilir. Bu öğrencilerin ekonomik ve sosyal yapıya katkıları; halklar ve kültürler arasındaki etkileşim, gerçek anlamda bir globalleşmedir (Kıran, 2011).

## Sonuç

Yurt dışına öğrenci gönderme konusu, Osmanlı İmparatorluğu ve Türkiye Cumhuriyetinin modernleşme serüveninin temel vasıtalarından birisi olagelmıştır. Bu serüven, ilk başlarda Batı'nın ilmini alarak sistemi iyileştirme, Batı ile arayı kapatma amacı güderken, Osmanlı'nın son dönemleri ile erken Cumhuriyet döneminde, zihin yapısı ve kültürü de ihtiva eden topyekün bir Batılılaşmaya evrilmiştir. Bunda, birçok diğer faktöre ek olarak, geç dönem Osmanlı ile erken Cumhuriyet



dönemi aydın ve otoritelerinin Batı'daki gelişme ve değişimleri tam olarak okuyamamaları önemli bir etkidir. Sonuç, iki asırdan fazla süren yurt dışına öğrenci gönderme marifetiyle Batı'nın ilmini alarak gelişmek amacıyla, maksada bir türlü vasıl olunamamıştır. Japonya başta olmak üzere birçok toplumun benzer yolla ve çok daha kısa sürede büyük mesafeler katetmiş olması, Türkiye'nin izlediği bu politikanın doğru olmadığını göstermektedir. Bizden bir süre sonra "Meiji" devrimi ile modernleşmeye başlayan Japonya, Avrupa'ya gönderdiği öğrencilerden istediği neticeyi almıştır. Bunun da en önemli sebebi, Japonya'nın Avrupa'ya gönderdiği öğrencileri bizde olduğu gibi devletin değil özel şirketlerin, özellikle de mühendislik alanlarına göndermesiydi (Ergün, 1990). Bu çalışmada, Japonya'dan önce bu serüveni başlatmış olan Türkiye'nin maksada bir türlü vasıl olamamasında ulaşılan bir takım sonuçlar aşağıda özetlenmiştir:

Öncelikle, gelişmiş ülkelerin ilim ve teknolojilerine vakıf olarak gelişmek amacıyla, eğitimin stratejik bir konu olmaya devam ettiği gerçeğinin farkında olmak önemlidir. Türkiye, eğitim konusunda meselenin özüne inmekten ziyade hep kabukla meşgul olmuş, sayısal ilerlemeleri ön plana çıkarmış ve bununla yetinmiştir. Eğitim yoluyla bilim ve teknoloji üretmede yurt dışına öğrenci gönderme önemli olmaya devam etmekle birlikte, Türkiye gibi ülkeler için yurt dışından öğrenci kabulü de kritik öneme sahiptir. Çünkü Türkiye, sıklıkla seslendirdiği hedeflerine ulaşabilmek için, bir taraftan yurt dışına öğrenci göndererek, çağdaş bilim ve teknolojiyi yakalama çabalarına devam ederken, diğer taraftan, devasa boyutlara ulaşan global eğitim pazarından da pay almak zorundadır. Türkiye, bu yolla eğitimini ve özellikle de yükseköğretimini küresel rekabete açıp, cazibesini artırarak daha fazla uluslararası öğrenciyi çekebilir. Bu durum, bir taraftan ekonomiye girdi sağlarken, diğer taraftan üniversitelerin kalitesine de katkı sağlayacaktır. Bu katkı, büyük çoğunluğu devasa kamu kaynaklarını yutan KİT'lere dönüşmüş üniversiteleri, küresel rekabete açık eğitim ve bilim kurumları olma yolunda tetikleyici olabilir.

Yukarıda sayılan önerilere destek olmak üzere Türkiye, yurt dışına öğrenci gönderme ve yabancı öğrenci kabulünü içeren uluslararası öğrenciler konusunda mevcut yasa ve yönetmelikleri gözden geçirmelidir. Bu yasa ve yönetmelikler,

kolaylaştırıcı olacak şekilde; AB ve küreselleşme perspektifleri ile Vizyon 2023 gibi hedefler de dikkate alınarak çağa uyumlu hale getirilmelidir. Ayrıca uluslararası öğrenciler konusundaki merci ve yetki dağılımı giderilerek, profesyonel işi bu olan merkezi bir birim (kurum) oluşturulmalıdır. Kamu ve özel sektör katılımı ile oluşturulacak ve tüm illerde teşkilatlanacak bu birim, sanayi kuruluşları ve üniversitelerle koordineli çalışmalıdır. Nitekim hacmi ve boyutları giderek büyüme trendi gösteren uluslararası öğrenciler olgusu, MEB'in bir genel müdürlüğü ile YÖK'ün tek başlarına üstesinden geleceği bir konu olmaktan çıkmıştır. MEB ile YÖK'ün mevcut işleri ve devasa meşguliyetleri göz önüne alındığında, bu ihtiyaç daha iyi anlaşılır. Uluslararası öğrenciler odaklı bu birim (kurum), herşeyden önce yurt dışına öğrenci gönderme konusunda bilimsel bir ihtiyaç analizi yapmalıdır. Bu analiz, Türkiye'nin sektörler bazında, yakın, orta ve uzun vadeli insangücü ihtiyaçlarını belirleyip, politika yapımclarına ve yatırımcılara veri tabanı oluşturmalıdır. Örneğin kurulacak nükleer santralleri işletecek mühendis sayı ve nitelikleri belirlenip, yurt dışı eğitimi buna göre yönlendirilebilir. Ya da yerli savaş uçağını hayata geçirecek tekno-ekibi oluşturmak üzere, ihtiyaç analizi yapıp, öğrencileri buna göre yurtdışına eğitime göndermek gibi. Bunun için yurt dışına gönderilecek öğrencilere çok ciddi bir rehberlik ve yönlendirme desteği sağlanmalıdır. Nitekim geçmişte yurt dışına gönderilen öğrencilere, "kendine yer bul, yurtdışı bursun hazır" denildiğinde, bunların birçoğunun sıradan üniversitelere gitmek zorunda kaldığı bilinmektedir (Ortaş, 2005). Bunların çoğunun, dönüşlerinde ilgili sahalarda çalıştırılmadığı ve kadro sorunu yaşadığı da bilinmektedir. Bu birim, gerekirse öğrenci gönderilecek üniversitelerle, öğrencilerin eğitimine ek olarak, araştırma projelerinde de görev almasını sağlayacak mukaveleler imzalanabilir. Hatta sadece, Türkiye'nin ihtiyacı olan alanlarda ve küresel stratejik sahalarda araştırma projeleri için öğrenci gönderilebilir. Ayrıca bu öğrencilerin dönüşleri de çok iyi planlanmalı ve izlenmelidir. Çünkü yurt dışında lisansüstü eğitimi tamamlayarak dönen akademisyenlerin, görev yaptığı kurumda yıllarca çalıştığı halde dikkate değer bir fark yaratamadığı (istisnalar hariç tutulduğunda) çokça gözlenen bir durumdur.

Yukarıda sözü geçen birimin, yurt dışına öğrenci gönderme konusunda olduğu gibi, yurt dışından öğrenci kabulü konusunda da profesyonel bir tanıtım, reklam ve rehberlik politikası uygulaması önemlidir. Özellikle yurt dışından öğrenci kabulü konusunda fazla uzaklara gitmeye gerek yoktur. Komşularımız ile akraba topluluklarına yönelik akılcı politikalar sonucunda, Türkiye, bölgenin yükseköğretim üssü haline gelebilir. Bunun için üniversitelerimizin yabancı dil sorununu acilen çözmesi kritik öneme sahiptir. İlkokuldan başlayarak üniversiteye kadar yabancı dil dersleri gördüğü halde, bir yabancı dili öğrenememek garabetinin saklanacak ve savunulacak tarafı kalmamıştır. Eğer öğretmiyorlarsa onbinlerce öğretmen, okutman ve öğretim üyesine bu iş için ödenen maaşın anlamı nedir? Eğer olmuyorsa, bu kaynak (yettiği kadarıyla) yurt dışına dil eğitimi için öğrenci göndermede kullanılamaz mı? Bu yolla belli sayıda öğrencinin yabancı dil öğrenmesi, bütün öğrencilerin yabancı dil öğrenmemesinden daha iyi değil midir?

Son tahlilde, Türkiye, gelişip, kalkınmak ve dünyanın ilk on ekonomisine girmek için, başka coğrafyalarda üretilen bilim ve teknolojiyi izlemekle yetinmemelidir. Aslında bilgi, birçok bakımdan özgündür, bağlamsaldır, ithal edilemez. İthal edilen bilgi, orijinal değil ödünçtür ve artık malumdur. Malumatla orijinal bilgiye, hikmete ve bilgeliğe ulaşılması pek mümkün değildir. Hiçbir toplum veya ülke, yenisini veya daha ilerisini bulmadan stratejik bilgisinin serbestçe alınmasına müsaade etmez. Eğitim ihracatı marifetiyle başkaları tarafından alınmasına müsaade edilen bilginin, gerçek anlamda stratejik bilgi olmadığı rahatlıkla söylenebilir. Yurtdışından bilgi transferi önemli olmakla birlikte, Tozlu'nun (2005) ifadeyiyle, bilim ve teknolojiye sadece takipçilik çıkar yol değildir. Bu çıkar bir yol olsa bile, "çağdaş uygulamalar düzenini yakalamak, aşmak", ötekilerin izledikleri yöntemleri onlardan daha hızlı uygulamakla mümkündür (Titiz, 2000). Ancak Türkiye'nin bilim ve teknolojiye gelişmiş ülkeleri mevcut takip hızı *dikkate* alındığında, yakın gelecekte *önde gidenlere yetişilemeyeceği* ortadadır. Önemli olan, asıl olan bilimin ve teknolojinin ithalatı değil, *üretimidir*. Türkiye, bir taraftan bilim ve teknolojiye takibi sürdürürken, diğer taraftan yurt dışına öğrenci gönderme de dahil, tüm potansiyel ve icraatlarını bilim ve teknoloji üretmeye yönlendirmelidir.

## Kaynaklar

- Aslan, C. (2014). Erken Cumhuriyet Dönemi'nde Eğitim Bilimleri Alanında Yurt Dışına Öğrenci Gönderilmesi Olgusu (1923-1940). Yayımlanmamış doktora tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Aytekin, A. (2013). Osmanlı-Türk Modernleşmesinin Düşünsel, Ekonomik ve Bürokratik Kodları. *SDÜ Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 30,313-329.
- Berkes, N. (2002). *Türkiye'de Çağdaşlaşma*. YKY Yayınları, İstanbul, 2002.
- Bozdemir, S. (2015) Atatürk Döneminde Eğitimdeki Gelişmeler. [http://turkoloji.cu.edu.tr/ATATURK/aramalar/suleyman\\_bozdemir\\_ataturk\\_donemi\\_egitim\\_gelistmeler.pdf](http://turkoloji.cu.edu.tr/ATATURK/aramalar/suleyman_bozdemir_ataturk_donemi_egitim_gelistmeler.pdf).
- Cihangir, F. (2004). Batı'nın ve Batılılaşmanın Yeni Yüzü: Avrupa Birliği. *Köprü Dergisi*, Sayı 85.
- Çakmak, B. (2001). Tanzimat Döneminde Fransa'ya Gönderilen Osmanlı Öğrencileri (1839-1876). *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2 (2), 1-10.
- Erdoğan, A. (2010). Tanzimat Döneminde Yurtdışına Öğrenci Gönderme Olgusu ve Osmanlı Modernleşmesine Etkileri. *Sosyoloji Dergisi*, 20 (1), 121-151
- Ergin, G. ve Türk, F. (2010). Türkiye'de Öğrenim Gören Orta Asyalı Öğrenciler. *Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi*, 2 (1), 35-41.
- Ergün, M. (1990). Türk Eğitiminin Batılılaşmasını Belirleyen Dinamikler. *Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi*, VI (17),435-457.
- ESI, (2014). Türk Öğrenciler, Tecrit ve Erasmus Sorunsalı. *ESI Arka Plan Araştırması*, 24 Temmuz 2014.
- Göktaş, Y. (2009). Modern Eğitim Kurumlarının Batılılaşma Dönemindeki Gelişimi (1700-/1900). *Atatürk Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü Dergisi*, 22, 11-25.
- Guenon, R. (1991). *Modern Dünyanın Bunalımı* (Çev: Nebi Avcı). İstanbul: Ağaç Yayıncılık.
- Gümüş, S. ve Gökbek, V. (2012). 2023 İçin Akademisyen Yetiştirme Çabaları: MEB ve YÖK Yurtdışı Lisansüstü Bursları. *SETA ANALİZ*, Sayı 56.
- Kıran, A. (2011). Global Yüksek Öğretim Pazarı ve Türkiye. *Ekev Akademi Dergisi* 15 (48),335-344.
- Kırpık, C. (2010). II. Meşrutiyet'ten Sonra Şehzade Eğitiminde Değişim. *SDÜ Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21,99-130.
- Milliyet (2015), Milliyet Gazetesi, 16.03.2015.
- Ortaş, İ. (2005).Yurtdışında Doktora Yapıp Yurda Dönen Bilim Adamları Şimdi Ne Durumdadırlar? *Bilim, Eğitim ve Düşünce Dergisi*, Cilt 5, Sayı 2.
- Şahin, M. ve Duman, R. (2008). Cumhuriyetin Yapılanma Sürecinde Müzik Eğitimi. *ÇTTAD*, VII/16-17..
- Şirin, S. (2015). "Türkiye'nin eğitim sistemi, yeni ekonomiye uyuyor". <http://www.aljazeera.com.tr/>
- Tangülü, Z., Karadeniz, O. ve Ateş, S. (2014). Cumhuriyet Dönemi Eğitim Sistemimizde Yabancı Uzman Raporları (1924-1960). *Turkish Studies*, 9/5, 1895-1910.
- Titiz, M. T. (2000). *Okulda Yeni Eğitim*. İstanbul: Beyaz Yayınları.
- Topçu, N. (1998). *Bütün Eserleri. Türkiye'nin Maarif Davası*. İstanbul: Dergah Yayınları.
- Tozlu, N. (2005). Eğitim Meselelerimiz Üzerine (Mülakat). *Muhafazakar Düşünce*, Yıl: 2-Sayı 6.
- Tuzcu, G. (2003). Lisansüstü Öğretim İçin Yurtdışına Öğrenci Göndermenin Planlanması. *Milli Eğitim Dergisi*, Sayı 160.
- Ulu, C. (2014). 1416 Sayılı "Ecnebi Memleketlere Gönderilecek Talebe Hakkında Kanun" ve Cumhuriyetin İlk Yıllarındaki Uygulamaları. *Tarih Okulu Dergisi (TOD)*, 7, XVII, 495-525.
- Yılmaz, Y. (2011). Türkiye'de Batılılaşma Serüveni ve Avrupa Birliği. [http://www.fitrat.com/yazi\\_detay.php?id=9942](http://www.fitrat.com/yazi_detay.php?id=9942)
- Yüksel, S. (2012). Eğitim Bilimlerinde Paradigmatik Dönüşüm: Yeni Arayış ve Yönelimler. *Öğretmen Eğitimi ve Eğitimcileri Dergisi*, 1 (1), 35-58.
- <http://www.hurriyet.com.tr>
- <http://ieft.com.tr/>
- <http://www.yeniasya.com.tr>
- <http://www.sondevir.com>

# 2023 ve 2071 Türkiye'sinde İmam-Hatip Liseleri

Doç.Dr. M.Fatih GENÇ  
C.Ü. İlahiyat Fakültesi Din Eğitimi ABD Başkanı

## Giriş

Kökü Osmanlı'nın son döneminde 1913 yılında açılan Medresetül Eimme ve'l Hutaba'ya dayanan Cumhuriyet döneminden günümüze gelişerek ve değişerek devam eden İmam-Hatip Liseleri Türkiye'de din eğitimi ve öğretimi tecrübesinin en önemli kurumlarından biridir.

Türk eğitim sisteminde önemli bir yeri olan bu kurum, kuruluşundan günümüze tartışmaların gündeminde olmuş, tarihi süreç içerisinde önüne birçok engeller konularak gelişimleri engellenmeye çalışılmıştır. Bu uzun tarihi süreçte öncelikle 1924 yılında İmam-Hatip Mektepleri ismiyle açıldığında önce tasarruf tedbirleri adı altında bu okullara verilen maddi destek kesilirken, okulun açılış tarihinden üç yıl sonra sayıları 29'dan 3'e, öğrenci sayısı 2200'den 278'e indirilmiş daha sonra bu okullar 1929 yılında kapatılmıştır. 1948 yılında İmam-Hatip Kursları adıyla açıldığında laikliğe aykırı olur düşüncesiyle programa Fıkıh dersinin konmadığı, 1951 yılında İmam-Hatip Okulu açıldığında Kur'an-ı Kerim dersinin Latince harflerle okutulmasının istendiği bir süreçten geçen bu okulların 1971 askeri muhtırasından sonra ortaokul kısımları kapatılmış ve kız öğrencilerin bu okullarda okuması engellenmiştir. Tüm bunların yanında 1973 yılına kadar bu okullardan mezun öğrencilerin İlahiyat Fakültesi dahil üniversitelerin hiçbir bölümüne girmelerine

izin verilmemiştir. 1973 yılından itibaren yukarıda bahsedilen engelleri aşmayı başarıp 90'lı yıllara gelen İmam-Hatip Liselerinin 28 Şubat post-modern darbesi ile tekrar ortaokul kısımları kapatılmış, katsayı engeli ile üniversitelere girmelerinin önüne setler çekilmiştir.

2011 ve 2012 yılları İmam-Hatip Liseleri için dönüm noktası olmuştur. 2011 yılında İmam-Hatip Liseleri mezunlarına yönelik haksız katsayı uygulaması son bulurken 2012 yılında 6287 sayılı kesintili 12 yıllık zorunlu eğitim yarasının kabul edilmesiyle bu okulların ortaokul kısmı tekrar açılarak 14 yıllık fetret devri sonlandırılmıştır. Fetret devrinin sona ermesinden sonra İmam-Hatip liseleri halkın yoğun ilgisine mazhar olmuş kısa zaman içerisinde İmam-Hatip Lisesi sayısı müstakil ortaokul kısımları ile birlikte 2300'e ulaşırken bu



okullarda okuyan öğrenci sayısı ise bir milyonu aşmıştır.

4+4+4 adıyla bilinen yeni eğitim yasının ortaokullarda seçmeli din derslerine yer vermesi, İmam-Hatip Liselerinin miadını doldurduğu tartışmalarına yol açmış, buna ek olarak din eğitiminin özelleşerek din öğretiminin dini cemaatlere bırakılması gerektiği, zorunlu din derslerinin kaldırılması gerektiğine yönelik görüşler bu süreçte karşımıza çıkmıştır. Bu makalede 2023 ve 2071 hedefleriyle büyük Türkiye yolunda hızla ilerleyen ülkemizin geleceğinde İmam-Hatip Liselerinin fonksiyonu, karşılaşılan problemler ve çözüm önerilerine yer verilmiştir.

### 1. İmam-Hatip Liselerinin Türk Eğitim Sistemi içindeki Yeri ve Fonksiyonu

Günümüzde İmam - hatip liseleri, imamlık, hatiplik ve Kur'an kursu öğreticiliği gibi dini hizmetlerin yerine getirilmesi için görevli elemanları yetiştirmek üzere, Milli Eğitim Bakanlığınca açılan ortaöğretim sistemi içinde, hem mesleğe hem yüksek öğrenime hazırlayıcı programlar uygulayan öğretim kurumlarıdır. Bu tanıma uygun şekilde İmam Hatip Liselerinde uygulanmakta olan programlar; mesleğe hazırlayıcı İmam-Hatip, Kur'an Kursu öğreticiliği (% 40 oranında mesleki dersler) ve yüksek öğretime hazırlayıcı olmak üzere (% 60 oranında kültür ve fen dersleri) iki özellik arz etmektedir.

İmam-Hatip Liselerinin programlarındaki gelişim ve değişim süreci bu okulların tarihlerinden bağımsız değildir. Başlangıçta; "laikliği kurucu ilke olarak benimseyen yeni Türkiye Cumhuriyeti"nin siyasi ve idari yapılanmasıyla dindar vatandaşların toplumsal taleplerini uzlaştırmaya yönelik bir "Cumhuriyet Projesi" olarak dizayn edilen bu okulların; 1980'ler sonrasında "Türk-İslam sentezi" olarak zuhur eden siyasi mülahazalar eksenindeki devlet politikası çerçevesinde niceliksel ve niteliksel olarak dönüşüm geçirdiği söylenebilir. 1990'lı yıllarda söz konusu eğitim kurumları "siyasal İslam'ın arka bahçesi" niteliğiyle "tehdit unsuru" olarak görülmeye başlanmış ve 28 Şubat 1997 sonrasında İHL'lerin varlığı salt "din görevlisi ihtiyacına" indirgenmiştir. Bu durum 2011 yılında çıkan 2547 sayılı Yüksek öğrenim kanununun 45. mad-

desindeki değişiklik ile İHL'lerin önündeki katsayı engeli kaldırılana kadar devam etmiştir.

İmam-Hatip Liselerinin geçirmiş olduğu tarihi süreçleri dikkatli incelendiğinde Türk Eğitim Sistemi içinde önemli fonksiyonları icra ettikleri görülmüştür. Bu fonksiyonları şu şekilde özetleyebiliriz:

a) *Doğru dini bilginin öğrenme yeri olarak İHL:* Yaşadığımız coğrafyanın ve toplumumuzun önemli ortak paydaşlarından birisi İslam'dır. Bu ortak paydanın toplumsal barışa katkı sağlayabilmesi ve doğru anlaşılabilmesi için batıl inanç ve hurafelerden uzak bir din eğitimine ihtiyaç vardır. Türkiye'de İmam-Hatip Liselerinden başka din eğitimi veren bir kurum yoktur. Bu bakımdan İHL'ler bireylerin doğru ve sağlıklı din eğitimi alıp, Türk toplumunun ortak paydası olan İslam'ı anlamasında önemli fonksiyonlara sahiptir. Bu bakımdan Türkiye'de batıl inanç ve hurafelerden uzak bir din eğitimi almanın en önemli mekânı ve örgün eğitim sistemi içinde tek kurum İHL'lerdir. Yapılan araştırmalarda da (Öcal 1997, İHL Efsaneler ve Gerçekler, 2004) İHL'ye gelen öğrencilerin en önemli amaçlarından biri olarak normal eğitimin yanı sıra sağlıklı ve doğru din eğitimi alabilmek olarak belirlenmiştir.

Burada vurgulanması gereken diğer bir temel nokta ise İHL'ler, halkının büyük çoğunluğu Müslüman olan Türkiye Cumhuriyetinde halkın dini vazifelerini yerine getirecek din görevlilerini yetiştiren tek ortaöğretim kurumudur. Bu bağlamda İHL'ler modern ile gelenek arasında köprü kuran geleneğin tarihi ve kültürel birikimini günümüz modern eğitim anlayışıyla birleştiren bir kurumdur. Bu kurum öğrencilerine sağlıklı ve doğru bilgiyi sunarken onların modern bilim ile de teçhiz etmekte onları geleceğe taşımaktadır.

Şu unutulmamalıdır ki İHL'lerin olmadığı ve din eğitiminin yasaklı olduğu 1930-1948 yılları arası Türk toplumunun dini ve sosyal hayatında dramatik sonuçlar doğurmuştur. İHL'lerin kapatıldığı ve din eğitiminin yasaklığı bu yılların yaptığı tahribatı dönemin Diyanet İşleri Başkanı Ahmet Hamdi Akseki'nin 1950 yılında hazırlayarak Meclis'e sunduğu "Din Tedrisatı ve Dinî Müesseseler" başlıklı rapor çok net bir şekilde ortaya koymaktadır. Rapordaki "Yıllardır çocuklarımız hakiki bir din ve ahlak terbiyesinden mahrum olarak içi bomboş ve her hangi bir menfi tesiri kabule müsait bir halde

yetişmektedir. Çocuklarımızın ve gençlerimizin, başka dinlerin ve muhtelif şekillerdeki misyoner propagandalarının içtimaî, siyasî her hangi bir muzır mezhep veya tarikat ve akidelerin menfi tesirlerinden uzak tutulması için çare düşünülmelidir. Çocuklarımıza gerek mekteplerde ve gerek başka vasıta ile yıllardır din ve *ahlak aleyhinde söylenilebilecek ne varsa hepsi söylenmiş, telkin edilmiş ve kıpkızıl bir dinsiz olmaları için her şey yapılmıştır*" ifadeleri İmam-Hatiplerin kapalı olduğu dönemi anlamak için herhangi bir yoruma ihtiyaç bırakmamaktadır.

*b) Fakir ve Kırsal Kesimde Yaşayan Kişilere Eğitim Fırsatı Sunması:* İmam-Hatip Liselerinin Türk Eğitim sistemindeki diğer önemli yanı bu okulların devlet desteğinden ziyade halkın desteği ile yapılmış olması ve halkın bu okullara sahip çıkarak bu okullarda okuyan öğrencilere maddi destekte bulunmasıdır. İHL'lere halkın maddi ve manevi olarak sahip çıkması dar gelirli veya orta halli ailelerin, özellikle de kırsal kesimde yaşayan vatandaşların çocuklarını İHL'lere göndermesine yol açmıştır. Dar gelirli ve kırsal kesimdeki kişilerin çocuklarını bu okula göndermelerinin bir diğer sebebi geleneklerine bağlı olan bu kişiler kendi çocuklarının da aynı gelenek ve dini terbiyeyi edinmelerini istemelerinden dolayıdır. Bu durum Türkiye'de okullaşma oranının artmasına neden olmuş bunun yanı sıra İHL'ler köyde yaşayan insanların çocuklarının şehirde yaşayan insanların çocuklarıyla bütünleşmesine önemli ölçüde katkı sağlamıştır.

*c) Kız Çocuklarının Eğitimine Katkıda Bulunma:* Topluların eğitiminde kadınların önemi büyüktür. Diğer toplumlarda olduğu gibi Türk toplumunda da ailenin, ailenin içinde de kadının yeri ve önemi büyüktür. Kadın, hem anne hem de eş olarak aile ve toplum arasında bir köprü görevi görür. Bu bakımdan kadının bir fert olarak gerekli kişiliği kazanması, sonra da aile ve toplumun içinde gerekli yeri alması toplumun sağlıklı bir şekilde devam etmesi için oldukça önemlidir. Kadının toplum içinden dışlandığı, eğitilmediği bir toplumun muasır medeniyet seviyesine ulaşması imkansızdır.

Kadının toplumumuzdaki bu hayati önemine rağmen kız çocuklarının okula devamı konusunda ülkemizde ciddi sıkıntılar görülmektedir. Birçok aile kız çocuklarını ilköğretimden sonra ortaöğre-

time gönderme konusunda çekinmekte özellikle muhafazakar kesim başörtüsü ve diğer çekincelerinden dolayı kız çocuklarının eğitimine yeterli düzeyde eğilmemektedir. İmam-Hatip Liselerinin açılmasıyla birlikte kız çocuklarının okuması konusunda çekinceleri olan bu kesimler çocuklarını İHL'lelere gönderme konusunda daha rahat davranmıştır. İHL'ler aracılığı ile bu tür ailelerin kız çocukları okula giderek topluma kazandırılmış ve toplum için faydalı işler yapmalarının önü açılmıştır. Bu bağlamda İHL'ler kız çocuklarının okullaşma oranının artmasında çok önemli görevler icra etmiştir.

*d) Topluma Uyum Konusunda Katkıda Bulunma:* Yukarıda belirtildiği üzere İHL'ler ülkemizde genel lise programı yanında din eğitimi veren tek örgün eğitim kurumudur. İHL'lerde uygulanan bu program geçmiş ve gelecek arasında bir köprü vazifesi üstlenmiş, halk ile aydın arasındaki uçurumun kalkmasını sağlayarak ülkemizde uzun yıllar eksikliğini hissettiğimiz inançlı entelektüellerin yetişmesinde önemli katkılar sunmuştur.

Buraya çocuklarını gönderen velilerin büyük çoğunluğu çocuklarının genel lise dersleri yanında din derslerini alarak kendileri, aileleri ve yaşadıkları toplumda barış içinde olan hem dini hem de dünyayı bilen kişiler olarak yetişmesini istemektedir. Yılmaz (2003) bu konuyla ilgili olarak, 1980 öncesi yaygın olan anarşi olaylarına hemen hemen hiç karışmayan İHL öğrencilerinin durumunun diğer velileri de etkilemiş olduğunu söyleyerek bu okullara olan ilginin arttığını belirtmiş; bu durumu "toplumun sosyal barış isteği" olarak yorumlamıştır. Bu bağlamda İHL'lerin toplumsal barışın sağlanması ve kutuplaşmaların yok olmasında önemli fonksiyonları icra ettiği söylenebilir.

## 2. İmam-Hatip Liselerinin Gelecek Vizyonunda Karşılaşılan Problemler

Hızla modernleşen ve gelişmiş bir ülke yolunda emin adımlarla ilerleyen Türkiye'nin 2023 ve 2071 vizyonunda İmam-Hatip Liseleri de önemli roller alacaktır. İHL'lerin bu gelecek vizyonunda rol alması, karşılaştığı problemleri aşması ile doğru orantılıdır. İHL'lerin günümüzde karşılaştığı olduğu temel problemler şu şekildedir:

*a) Siyasi-İdeolojik Tartışmalar:* Türkiye'de İmam-Hatip Liselerinin tartışmalı bir alan oluştu-

rulması, onun değişen eğitim sistemi içinde müstakil kurum olarak yer almasından itibaren başlayarak günümüze kadar uzanmıştır. Laik düzene geçişle birlikte ortaya çıkan farklı yorumlar, Türkiye'de din derslerini ve İHL'leri yeniden gündeme getirmiştir. 1946'dan itibaren çok partili hayata geçişle birlikte artık din öğretimi politikanın merkezinde yer alan canlı bir konu haline gelmiştir.

Din eğitimi ve İHL'ler hakkındaki bu tartışmalar maalesef bilimsellikten uzak siyasi-ideolojik tartışmaların ortasında devam etmiştir. Örneğin Türkiye'deki muhafazakar kesim bu okulları geçmiş ile gelecek arasında bir köprü, kültürel mirasın devamı, sivil toplumun inşasına bir katkı olarak yorumlarken laik kesim ise bu okulları medresele- rin devamı, gerici, laiklik karşıtı, kadınların özgür- lüklerini kısıtlayıcı okullar olarak görmüşlerdir. Bu siyasi ideolojik tartışmaların yansımaları İHL'lerin uzun tarihinde görmek mümkündür. Yukarıda da bahsedildiği gibi Türkiye'deki siyasi değişikliklere paralel olarak bu okulların bazen önleri açılmış bazen de önlerine aşılmaz denemeler engeller kon- muştur. Maalesef tarihi süreç boyunca konan bu engeller İHL'lerin günümüzde daha modern ve gelişmiş okullar olmasını geciktirmiştir.

Günümüzde yapılması gereken en temel iş İHL'leri ideolojik tartışmaların dışına çıkararak bu okulların bilimsel tartışmaları ışığında geleceğe yön vermesini sağlamak olmalıdır. İmam-Hatip Liseleri ortaöğretim seviyesinde hem mesle- ğe hem de üniversiteye eleman yetiştiren yasal okullardır. Bu okulları hem lehte hem de aleyhte siyasi istismar konusu yapmadan öğretim pro- gramlarını, eğitim binalarını, öğretim materyalle- rini günümüz ihtiyaçlarına cevap verebilecek ve mezunlarını geleceğe hazırlayabilecek nitelikte yapılandırarak Milli Eğitim sistemimiz içindeki yeri sağlamlaştırılmalıdır. Bu konuda ilahiyat fakülte- leri ve STK'lara önemli işler düşmektedir. İlahiyat fakülteleri bilimsel araştırmalarla bu okulların ge- leceğine yön verirken STK'lar ise bu okulları maddi ve manevi olarak desteklemelidir.

*b) İmam Hatip Meslek Dersleri Öğretmeni Yetiştirme:* Eğitim faaliyetlerinin başarıya ulaşmasında en temel faktörlerden biri öğretmendir. Ne kadar iyi öğretim programı yaparsanız yapın, ne kadar mükemmel materyal geliştirseniz geliştirin bu ikisini hayata geçirecek olan öğretmenden baş-

kası değildir. Dolayısıyla öğretmenin daima ken- disini geliştirmesi ve sürekli olarak yenilik arayışı içerisinde olması gerekir. Bu bağlamda öğretmen- lerin çağın gerektirdiği bilgi, donanım, iletişim ve rehberlik etme gibi birçok özelliğe sahip olması, modern eğitim anlayışının getirmiş olduğu geliş- melere ve yeniliklere açık olması eğitimin başarı- sını önemli ölçüde etkileyecektir. Buna ek olarak öğretmen yetiştiren kurumların da bu yeniliklere uyum sağlaması ve temel yeterliklere sahip öğret- men adaylarını yetiştirmesi eğitimin geleceği aç- sından oldukça önemlidir.

İyi bir İHL meslek dersi öğretmeni; genel eği- tim hakkında temel bilgi sahibi olmak, din konu- sunda hedef kitleyi tatmin edecek düzeyde yeterli bilgiye, insan gelişimi ve öğrenme prensipleri hakkında yeterli bilgiye sahip ve beceride olmalı ve eğitim konusunda gerekli metod ve becerileri etkili şekilde kullanma yeterliliğine sahip olmalı- dır. İHL meslek dersi öğretmenleri üzerine yapılan araştırmalar (Taşci 2006, Mücahit 2015) incelendi- ğinde maalesef bu okullarda görev yapan meslek dersi öğretmenlerinin birçoğunun yukarıda belir- tilen özellikleri taşımadığı sonucu ortaya çıkmıştır. Bu sonuçlar geleceğin Türkiye'sinde İHL'lerin yer alması için acilen meslek dersi öğretmenlerinin kalitesinin artırılması gerekliliğini ortaya koymak- tadır.

İHL'lere öğretmen yetiştiren kurum ilahiyat fakülteleridir. Bu fakültelerin sayısı son beş yılda 100'e ulaşırken her sene ortalama 15 000 öğren- ci alınmaktadır. İlahiyat fakültelerindeki bu nicel artışın nitel artışı da beraberinde getirdiğini söy- lemek mümkün gözükmemektedir. İlahiyat fakül- tesi bünyesinde pedagojik formasyonun olmayışı, öğrencilerin fakülteye girerken Diyanet İşleri Baş- kanlığında mı, Milli Eğitim Bakanlığında mı çalış-acaklarının net olmaması, mezun olup, normalde dört yıla yayılarak verilen pedagojik formasyon derslerini bir sene içerisinde alan öğrencilerin İHL meslek dersi öğretmeni olmaktan ziyade daha ko- lay olan düz ortaokul ve liselerde DKAB öğretme- ni olmayı tercih etmeleri mezun olan öğrencilerin İHL'lerde öğretmenlik yapacak niteliklere sahip ol- maları önünde engel olarak durmaktadır.

Sayıları 2300'ü geçen İHL'lerin meslek dersi öğretmeni ihtiyacını karşılamak üzere mutlaka ilahiyat fakülteleri bünyesinde "İmam-Hatip Mes-

lek Dersleri Öğretmenliği Bölümü" açılmalı ve buradan mezun olanlar İHL'lere atanarak İHL'lerin eğitim kalitesi daha da artırılarak geleceğin Türkiye'sindeki yerlerini sağlam olarak almalarının önü açılmalıdır. Bu bölümün yanında pedagojik formasyon derslerinin iahiyat fakülteleri programına dahil edilmesi ve anabilim dalı düzeyinde yer alan din eğitiminin bölüm seviyesine çıkarılarak bu bölüm içinde "Örgün Din Eğitimi Anabilimdalı" "Yaygın Din Eğitimi Anabilim Dalı" ve "Din Eğitimi Tarihi Anabilimdalı" olmak üzere üç anabilim dalı açılarak örgün ve yaygın din eğitiminin temel meseleleri üzerine daha spesifik bilimsel çalışmaların yapılmasının önü açılmalıdır. Bu bölümlerde yapılacak olan bilimsel çalışmalar geleceğin Türkiye'sinde İHL'lerin daha güçlü bir zeminde yer almasına neden olacaktır.

c) İmam-Hatip Liseleri Öğretim Programları: Bir eğitim kurumunun başarısı, öğretim programının yetiştirmeyi hedeflediği insan modeline kazandıracığı özelliklere göre hazırlanmış olmasıyla doğru orantılıdır. Bu konuda oluşacak bir eksiklik ve yetersizlik o kurumun eğitimde belirlemiş olduğu hedeflere ulaşmasına engel olacaktır.

Bilişim çağında toplumlar sürekli gelişim ve değişim içerisinde. Bu gelişim ve değişimler yeni ihtiyaçları, yeni beklentileri beraberinde getirmekte eğitim sistemleri de bu yeni ihtiyaç ve beklentilerini karşılamak için sürekli gelişim ve değişim içinde olmak zorundadır.

İHL programlarını incelediğimizde bu programların hem mesleğe hem de yükseköğrenime hazırlayıcı bir şekilde yapılandırıldığını görürüz. İHL öğretim programları tarihi süreç içerisinde gelişmeler ve çağın ihtiyaçlarına göre çeşitli zamanlarda yenilenerek geliştirilmiştir.

İHL'ler üzerine yapılan bilimsel araştırmalar incelendiğinde (Taşçı 2006, Doğan 2006, Aydın 1995, Mücahit 2015) hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin İHL öğretim programlarından memnun oldukları, kredi, saat ve içerik açısından yeterli gördükleri görülmektedir. Buna karşın bu okullardan mezun olan öğrencilerin Diyanet İşleri Başkanlığında din görevlisi (imam-hatip, Kur'an Kursu öğreticiliği, vaizlik...vb) olarak görev yapacak yeterlilikte olmadığı sonucu çıkmıştır. Bu ilginç sonuç İHL programlarının teorik olarak yeterli bilgiyi verdiği buna karşın staj ve uygulama alanın-

da yeterli olmadığı şeklinde yorumlanabilir. Buna ek olarak okulların fiziki durumunun yetersizliği, öğretim materyali eksikliği ve yukarıda bahsettiğimiz İHL meslek dersi öğretmenlerinin durumu bu sonucun ortaya çıkmasının nedenleri olarak sayılabilir.

Geleceğin Türkiye'sinde ortaöğrenim mezunu yerine üniversite mezunu din görevlileri olacaktır. Bu yüzden İHL'lerin programları hazırlanırken sadece din görevliliği merkeze alınmamalı, din dersi öğretmenliği ile ilgili konular da programa girerek bu okulların İlahiyat fakültelerine öğrenci hazırlayan bir kurum olmasının önü açılmalıdır. Bu bağlamda İHL öğretim programlarının hem din görevliliği ve hem de Anadolu Öğretmen liseleri örneğinde olduğu gibi öğretmenlik formasyonunu içermesi, teorinin yanı sıra staj ve uygulamaya daha fazla yer vermesi, okulların fiziki imkânlarının artırılarak öğretim materyali açısından zenginleştirilmesi, en önemlisi ise tüm bunların uygulayıcısı olan İHL meslek dersleri öğretmen kalitesinin artırılması gelecek Türkiye vizyonunda bu okulların misyonunu gerçekleştirmesi açısından hayati önem arz etmektedir.

### Sonuç ve Değerlendirme

İmam-Hatip Liseleri din eğitimi alanındaki büyük bir boşluğu doldurmak adına halkın yoğun arzusuyla açılmış kurumlardır. Bu kurumlar ülkemizin din eğitimi tecrübesine tanıklık eden ve Türkiye'deki din eğitiminin belli bir noktaya gelmesinde en büyük katkıyı sağlayan okullardır. İmam-Hatip Liseleri kurulduğundan günümüze kendini geliştirerek modern eğitim kurumları haline gelmiş olmalarına rağmen maalesef bu okullar üzerinde yapılan tartışmalar geçmişten günümüze hala laiklik, tevhid-i tedrisat kanunu ve ideolojik kavgaların dışına çıkamamıştır.

Unutulmamalıdır ki; İmam-Hatip Liseleri bir asrı geçen mazisiyle ülkemizin değişmez bir geçişi ve muhafazakar insanlar için bir okuldan öte anlamı olan okullardır. Tarihi süreç içerisinde bu okullar üzerinde yapılan tartışmalar, önüne konan tüm engellere rağmen İmam-Hatip Liseleri varlığını sürdürerek günümüze kadar ulaşmıştır. Bu okullar tarih boyunca üstüne düşen görevleri başarıyla yerine getirmiştir. Yeni eğitim sistemi ile İHL'lerin miadını doldurduğu gibi görüşler tama-

men bilimsellikten uzak, konjoktürün getirmiş olduğu din eğitimi alanındaki rahatlığa dayanılarak yapılan yorumlardır. İHL'lerin tarihi incelendiğinde konjoktürün değiştiği dönemde bu okullara ve din eğitimine verilen tahribatlar açıkça görülmektedir. Günümüzde İmam-Hatip Liseleri marka olmuş okullardır. Tartışılması, üzerinde düşünülmesi gereken en temel nokta bu okulların miadını doldurup doldurmadığı değil dün ve bugün var olan bu okulların ülkemizin geleceğinde nasıl daha güçlü bir şekilde var olacaktır.

Bu bağlamda 102 yıllık mazisiyle koskoca bir çınar olan İmam-Hatip Liselerinin kendisine 2023 ve 2071 hedefleri koyan Türkiye'nin geleceğinde güçlü ve sağlam bir şekilde var olması bu okulların geçirmiş olduğu tarihi sürecin doğru değerlendirilerek geleceğe sağlam ve bilimsel adımlarla gitmesiyle doğru orantılıdır.

Ülkemizin gelecek vizyonunda İmam-Hatip Liselerinin sağlam bir şekilde yer alabilmesi için öncelikle bu okulların siyasi ve ideolojik tartışmalardan uzak tutulması gerekmektedir. Tüm bunlara ek olarak bazı siyasi ve dini grupların bu okullara el atarak kendi siyasi gelecekleri için İmam-Hatip Liselerini kullanmaları engellenmelidir. Bu tür müdahaleler İmam-Hatip Liselerindeki nicel artışın nitel olarak dönüşümüne engel olmaktadır. Burada vurgulanması gereken temel nokta İHL'lerin ilk kurulduğu dönemdeki idareci, öğretmen ve öğrencilerin göstermiş olduğu samimiyet, özveri ve imam-hatiplilik şuurunun tekrar kazandırılması olmalıdır. İmam-Hatip Liseleri bu ülkenin yerli ve milli okulları olup tüm Türkiye'nin okullarıdır, sadece belli bir grupla özdeşleştirilmesi bu okulların geleceğine herhangi bir faydası olmayacaktır.

İmam-Hatip Liselerinin bu ülkenin geleceğinde yer alabilmesinin koşullarından bir diğeri ise bu okullarda görev yapan meslek dersi öğretmenlerinin iyi yetiştirilmesinden geçmektedir. Bu bağlamda ilahiyat fakültelerinin niteliksel olarak kalitelerinin artırılması bu okulların geleceğini doğrudan etkileyecektir. Bu bağlamda ilahiyat fakülteleri bünyesinde "İmam-Hatip Lisesi Meslek Dersleri Öğretmenli Bölümü" açılarak meslek dersi öğretmeni kalitesinin artırılması gereklidir. Bu bölüm açılmadığı takdirde mezun olduğunda hangi alanda görev yapacağı tam olarak belli olmayan ve mezun olan öğrencinin konsantrasyonunu ve

motivasyonunu olumsuz etkileyen ilahiyat lisans programının tek başına İHL meslek dersi öğretmeni ihtiyacını karşılaması yeterli olmayacaktır.

Son olarak İmam-Hatip Liseleri öğretim programları teorinin yanında staj ve uygulama dersleri ile zenginleştirilmelidir. Burada unutulmaması gereken nokta İHL'lerin öğretim programları hazırlanırken bu okulları sadece din görevlisi yetiştiren bir kurum olarak düşünülmemelidir. İHL'ler Türkiye'de çocuğunun din eğitimi almasını isteyen ailelerinin tek alternatifi olan okullardır. Gelecek planlamasında bu okulların Anadolu öğretmen liselerinin eğitim fakültesine öğrenci hazırlaması gibi İHL'ler de ilahiyat fakültesine öğrenci hazırlamalıdır. Bu bakımdan İHL'lerin programı hem öğretmenlik hem de din görevliliğini kapsayacak şekilde hazırlanması bu okulların gelecek planlaması açısından önemli olacaktır. Öğretim programlarının yanında İHL'lerin fiziki durumları geliştirilerek öğretim teknolojileri ve materyal açısından yeterli düzeyde donatılmalı ve geleceğin Türkiye'sindeki yerini sağlam bir şekilde alması sağlanmalıdır.

### Kaynaklar

- BOZAN İrfan, Devlet ile Toplum Arasında Bir Okul: İmam Hatip Liseleri-Bir Kurum: D. İ. Başkanlığı, TESEV Yayınları, İstanbul, 2007.
- CERRAH Lokman, İmam-Hatip Lisesi Öğrencilerinin "Din-Toplum İlişkileri" Konusundaki Mülahazaları (Erzurum Örneği), Basılmamış Y. Lisans Tezi, Erzurum 2010.
- Din Eğitimi Raporu, Ankara Merkez İmam Hatip Lisesi Öğrencileri ve Mezunları Vakfı. Ankara,1995.
- DOĞAN Ahmet, 1997 Yılından Günümüze İmam-Hatip Liselerindeki Gelişmeler (Adana Örneği), Ç. Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Basılmamış Y. Lisans Tezi, Adana 2006.
- İmam Hatip Liseleri- Efsaneler ve Gerçekler*, TESEV Yayınları, İstanbul, Kasım 2004.
- ONAT Hasan, Türkiye'de Din Anlayışında Değişim Süreci, Ankara Okulu Yayınları, Ankara 2003
- ÖCAL Mustafa, İmam-Hatip Liseleri ve İlköğretim Okulları, Ensar Neşriyat, İstanbul 1997.
- ÖZCAN Faruk, Sosyo-İdeolojik ve Sembolik Yönüyle Türkiye'de Örgün Din Eğitimi: İ.H.L. Örneği, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, U.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa 2006.
- SELÇUK Mualla, "Teori ve Pratik Açmazlarıyla Kültürel Miras Öğretimini Sorgulayan Bir Deneme" A.Ü. İlahiyat Fakültesi Dergisi, Özel Sayı, Ankara 1999.
- SOYLU Ömer, Türk Din Eğitimi ve İmam-Hatip Liseleri, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Basılmamış Y. Lisans Tezi, Kahramanmaraş 2013.
- TAŞÇI Cuma, İmam-Hatip Liselerinde Meslek Dersi Öğretiminin Yeterlik Durumu ve Meslek Dersi Öğretmenlerinin Temel Yeterliklere Sahip Olma Düzeyleri, A.Ü Sosyal Bilimler Enstitüsü, Basılmamış Y. Lisans Tezi, Erzurum 2006.
- Türkiye'de Din Eğitimi ve Öğretimi (İHL'nin Kuruluşunun Kırkıncı Kuruluş Yılı Münasebetiyle Tartışmalı İlmî Toplantı), İslam Medeniyeti Vakfı, İstanbul, 1993.
- ÜNSÜR Ahmet, Kuruluşundan Günümüze İmam Hatip Liseleri, Ensar Neşriyat, İstanbul,2005.
- YILMAZ Hüseyin, Din Eğitimi ve Sosyal Barış, İnsan Yayınları, İstanbul 2003.



# Türkiye'ye Kitlemel Göçle Gelen Mültecilere Yönelik Yürütölen Eğitim Öğretim Süreci

Ayhan ERDÖNMEZ

C.Ü. İlahiyat Faköltesi Din Eğitimi ABD Başkanı

## Giriş

Ulusal ve bölgesel silahlı çatışmaların artışına paralel olarak, kitlemel göçün ciddi olarak arttığı gözlemlenmekte, çatışma bölgelerinden daha güvenli görölen ölkelere doğru kitlemel iltica hareketleri meydana gelmektedir. Türkiye, özellikle Balkanlar, Kafkasya ve Ortadoğu'da ortaya çıkan çatışmalı öлке ve bölgelerden kaçarak güvenli ortam arayanlar için cazip bir öлке konumundadır.

Arap ölkelerinde meydana gelen halk isyanları ve protestolar Tunus ve Mısır'dan başlayıp tüm bölgeyi etkileyerek 15 Mart 2011 tarihinden itibaren Suriye'ye sızramıştır. Yaşanan iç çatışmalar nedeniyle öлке kaos ortamına sürüklenmiş, ölkenin bazı kesimlerinde yaşanan iç karışıklıklar ve çatışmalar nedeniyle yüzlerce kişi yaralanmış, yine yüzlercesi hayatını kaybetmiştir.<sup>1</sup> Suriye'de yaşanan insani krizin büyümesi sonucunda, 29.04.2011 tarihinde, Hatay ili Yayladağı ilçesindeki Cilvegözü sınır kapısına doğru 300-400 kadar Suriye vatandaşının yönelmesi Suriye'den Türkiye'ye yönelik ilk toplu nüfus hareketini oluşturmuştur. Bu nüfus hareketi sırasında, 252 Suriye vatandaşını sınırından içeri alınarak Hatay'daki bir spor salonunda geçici konaklama ve gıda ihtiyaçları karşılanmıştır. Giriş yapan Suriye vatandaşlarının eğer kimlikleri var ise kimlik

bilgileriyle, yok ise sözlü beyanlarıyla tercüman eşliğinde kayıt altına alınmaktadır. İlk çadır kent alanı olarak Yayladağı belirlenerek, gerekli yaşam alanı ve gereksinimleri oluşturulmaya çalışılmıştır. Sonrasında devam eden girişler sebebiyle 09.06.2011 tarihinde Altınözü ve 12.06.2011 tarihinde Boynuyoğun Çadır kentleri kurulmuştur. 11.02.2016 tarihi itibariyle geçici barınma merkezi içinde 272.351, geçici barınma merkezi dışında



ise 2.348.202 olmak üzere toplam 2.620.553 Suriyeli sığınmacı/mülteci Türkiye'de bulunmaktadır.<sup>2</sup> Ayrıca Türkiye, sivil toplum kuruluşları vasıtasıyla

1. Kızılay, ([http://www.kizilay.org.tr/dosyalar/1346248655\\_26.29082012\\_SURIYE\\_KRIZ\\_FAALİYET\\_RAPORU\\_GENEL26S.pdf](http://www.kizilay.org.tr/dosyalar/1346248655_26.29082012_SURIYE_KRIZ_FAALİYET_RAPORU_GENEL26S.pdf)), Erişim tarihi; 20/10/2015.

2. [http://www.goc.gov.tr/icerik6/gecici-koruma\\_363\\_378\\_4713\\_icerik](http://www.goc.gov.tr/icerik6/gecici-koruma_363_378_4713_icerik), Erişim Tarihi:11.02.2016.

sınır ötesinde kurulan barınma merkezlerinde de benzer hizmetleri sunarak zor durumdaki bu insanların yararlarını sarmaya çalışmaktadır.

Türkiye "açık kapı" politikası gereği kabul ettiği sığınmacılara 01.09.2015 tarihi itibarıyla 10 ilde kurulan 27 geçici barınma merkezlerinde (kamp), çadır, bölme ve konteyner olmak üzere toplam 60.000 yerleşkede hizmet sunmaktadır.<sup>3</sup> Bunun dışında geçici barınma merkezleri (kamp) dışındaki sığınmacılara sağlık, eğitim ve gıda yardımı sağlanmaktadır. Türkiye'ye gelen sığınmacıların yüzde 11'i Türkiye'deki 10 kentte bulunan geçici barınma merkezine yerleştirilmiş, %89'u ise geçici barınma merkezlerinin bulunduğu 10 kent de dâhil olmak üzere çeşitli kentlerde geçici barınma merkezleri dışına yerleşmiştir. Gelen sığınmacıların %89'u ülkenin dört bir yanında il ve ilçelere dağılmış şekilde yaşamaktadırlar. En yoğun oldukları bölge Güneydoğu'dur. Bu bölgede sığınmacılar, kaldıkları yerleşim yerlerinin nüfusunu ciddi oranda artırmışlardır. Ayrıca sığınmacıların geçici barınma merkezi (kamp) bulunmayan İstanbul, Ankara ve İzmir gibi nüfusu büyük illere de yoğun olarak yerleştikleri görölmektedir.

Sınır komşularımızdan ülkemize yönelik kitlesele nüfus hareketi nedeniyle kamp içinde sorumlu kuruluş, Başbakanlık Afet ve Acil Durum Yönetimi Başkanlığıdır (AFAD). AFAD'ın koordinasyonunda İçişleri, Dışişleri, Sağlık, Milli Eğitim, Tarım ve Köy İşleri, Ulaştırma ve Maliye Bakanlıkları, Genelkurmay Başkanlığı, Hatay Valiliği, Diyanet İşleri Başkanlığı, Gümrük Müsteşarlığı ve Kızılay ortak çalışmalar yürötmektedir. Başbakanlık AFAD'ın gönderdiği ödenekler ile kurulan kamplarda; okul, cami, ticaret, polis ve sağlık merkezi, basın brifing birimi, çocuk oyun alanları, televizyon izleme üniteleri, su deposu, arıtma merkezi, trafo ve jeneratör gibi donatılar da yer almaktadır. İlgili kurum ve kuruluşlarca çadır kentlerde ve konteyner kentte barınma, yiyecek, sağlık, güvenlik, sosyal aktivite, eğitim, ibadet, tercümanlık, haberleşme, bankacılık ve diğer hizmetler verilmektedir.<sup>4</sup> Kamplarda, okul öncesi de dahil olmak üzere, zorunlu eğitim çağındaki tüm çocuklar için eğitim hizmetleri verilmektedir. Sığınmacılar için yetişkin

3. AFAD, (<https://www.afad.gov.tr/tr/IcerikDetay1.aspx?ID=16&icerikID=848>), Erişim Tarihi: 11.02.2016.

4. Göç İdaresi Genel Müdürlüğü, ([http://www.goc.gov.tr/icerik3/turkiye%E2%80%99de-gecici-koruma\\_409\\_558\\_1097](http://www.goc.gov.tr/icerik3/turkiye%E2%80%99de-gecici-koruma_409_558_1097)), Erişim tarihi; 20/10/2015.

eğitim merkezleri de mevcut olup bir mesleği olmayanlara, yeterli beceriler kazandırılarak meslek sahibi olmalarına yardımcı olunmaktadır. Türkiye, sığınmacılara yalnızca geçici ev sahipliği yapmaktada, aynı zamanda onları kriz sonrası dönem için de hazırlamaktadır. Türkiye tarihi misyonu gereği, sınır komşularında yaşanan bu insanî krize kayıtsız kalmamış, gerek sınırları içerisindeki geçici barınma merkezlerinde (kamp) ve çeşitli illerde, gerekse Suriye sınırları içerisindeki geçici barınma merkezlerinde ve çeşitli yerleşim yerlerinde bu trajediden etkilenen Suriye vatandaşlarına insani yardım sağlamada en cömert davranan ülke olmuştur.<sup>5</sup> Yine sınırimızdaki bir diğer ülke Irak'ta meydana gelen çatışmalardan kaynaklı ülkemize kitlesele göçle gelen 300 bin<sup>6</sup> Irak vatandaşı kitlesele iltica kapsamında ülkemize giriş yapmıştır.

## 1. Mültecilerin Hukuki Statüsü

Göçün nedeni olan Suriye'deki insani krizin başından beri, Türkiye'ye iltica, kitlesele olarak gerçekleşmektedir. Kitlesele iltica, kitlesele göçün özel bir türü olarak, sınırlı bir süre içerisinde çok sayıda insanın iltica sebeplerinden birisinin zorlamasıyla uluslararası bir sınırı geçmesidir. Günümüzde 1951 Cenevre Sözleşmesi'nde iltica nedenleri arasında sayılmayan iç çatışmalar ya da savaşlar nedeni ile yerinden olmuş kişilerin topluca bir başka ülkeye sığınması da, 20 Temmuz 2001 tarihli ve 2001/55/EC (AT) sayılı Avrupa Konseyi Yönergesinde (Geçici Koruma Yönergesi)<sup>7</sup> kitlesele iltica kavramı içerisinde değerlendirilmektedir. Adı geçen Yönerge'nin kitlesele göçe bulduğu çözüm, uluslararası koruma çerçevesindeki 'geçici koruma' statüsüdür. Geçici koruma statüsünün birinci özelliği geçici bir süre için tanınıyor olmasıdır. Genel kural olarak bu süre bir yıldır. Bu süre uzatılabilir ya da bir yıldan daha kısa tutulabilir. Statünün ikinci özelliği ise geçici korumanın, sığınmacı statüsüne ilişkin ülkelerin uluslararası yükümlölüklerini etkilemesi,

5. Göç İdaresi genel Müdürlüğü, ([http://www.goc.gov.tr/icerik6/gecici-korunamiz-altındaki-suriyeliler\\_409\\_558\\_560\\_icerik](http://www.goc.gov.tr/icerik6/gecici-korunamiz-altındaki-suriyeliler_409_558_560_icerik)), Erişim tarihi:20/10/2015.

6. ERDOĞAN Murat, Doç. Dr., ÜNVER Can, Dr., Türk İş Dünyasının Türkiye'deki Suriyeliler Konusundaki Görüş Beklentisi ve Önerileri, Rapor, Kasım 2015, TİSK (Türkiye İşveren Sendikaları Konfederasyonu), yayın No:353, Ankara, s:84, ([www.tisk.org.tr](http://www.tisk.org.tr)), Erişim Tarihi: 14.12.2015.

7. AB Geçici koruma Yönergesi, ([http://www.goc.gov.tr/icerik3/avrupa-birliginde-gecici-koruma\\_409\\_558\\_1096](http://www.goc.gov.tr/icerik3/avrupa-birliginde-gecici-koruma_409_558_1096)), Erişim Tarihi: 20.12.2015.

yani geçici koruma statüsü verilmiş kişinin 1951 Cenevre Sözleşmesi'ne ve 1967 New York Protokolü'ne uygun sığınma hakkının engellenmemesi gerektiğidir. Geçici Koruma statüsü verilen 18 yaş altı sığınmacılara eğitim imkânı sağlanması gerekmektedir. Yetişkinler de eğitim imkânlarından yararlanabilir. Ayrıca genel ilke gereği, geçici koruma statüsüne ilişkin bütün standartlar uygulanırken, 'çocukların çıkarı neyi gerektiriyorsa ona göre davranılması' gerekmektedir.<sup>8</sup> Avrupa Konseyi Yönergesinde (Geçici Koruma Yönergesi), "Geçici koruma" kavramı Yönergenin 2. maddesinin (a) fıkrasında; 'üçüncü ölkelerden gelen ve kendi ölkelerine geri dönemeyen yurdundan ayrılmaya zorlanmış kimselerin, kitlemel sığınması ya da yakın bir kitlemel sığınma tehlikesi durumunda, özellikle de sığınma sisteminin bu akınlı, etkili işleyişi olumsuz biçimde etkilenmeksizin başa çıkamayaçağına dair bir riskin bulunması durumunda, ilgili kişilerin ve koruma talep eden diğer kimselerin menfaatleri doğrultusunda bu tür kişilere acil ve geçici koruma sağlanması' olarak tanımlanmaktadır. Kitlemel sığınma ise Geçici Koruma Yönergesinin 2 nci maddesinin (d) fıkrasında, "yurdundan ayrılmaya zorlanmış, özel bir ölkede ya da coğrafı alandan gelen çok sayıda kişinin, ulaşmaları ister kendiliğinden ister yardım sonucu olsun örneğın bir tahliye programı aracılığı ile Topluluğa ulaşması" olarak tanımlanmıştır. Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği'nin yönergeye dair yaptığı yorumda, toplu sığınmadan 'bireysel sığınma işlemlerinin yapılamayacak kadar çok sayıda sığınma durumunun ortaya çıkması' anlaşılmaktadır.<sup>9</sup>

Ulusal mevzuata bakıldığında, Irak'tan gelen sığınmacıların Nisan 2013'te yürürlüğe giren 6458 sayılı Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanununun genel hükümlerine tabi olduğu, kitlemel göçle Suriye'den gelen sığınmacılara ise bu kanunun 91. maddesi ile 'geçici koruma' statüsü sağlandığı görölmektedir. Bunun yanında 2014/6883 sayılı Bakanlar Kurulu Kararıyla 22.10.2014 tarih ve 29153 sayılı Resmi Gazetede yayımlanan Geçici Koruma Yönetmeliğinin 3/f) maddesinde Geçici koruma; ölkesinden ayrılmaya zorlanan, ayrıldığı ölkeye geri dönemeyen, acil ve geçici koruma bulmak amacıyla kitlemel olarak veya bu kitlemel akın dö-

8. Türkiye'nin İltica stratejisi, s.225-227,

9. Göç İdaresi Genel Müdürlüğü, ([http://www.goc.gov.tr/icerik6/avrupa-birliğinde-gecici-koruma\\_409\\_558\\_1096\\_icerik](http://www.goc.gov.tr/icerik6/avrupa-birliğinde-gecici-koruma_409_558_1096_icerik)), Erişim tarihi:20/10/2015.

neminde bireysel olarak sınırlarımıza gelen veya sınırlarımızı geçen ve uluslararası koruma talebi bireysel olarak değerlendirmeye alınamayan yabancılarla sağlanan korumayı 3/g), maddesinde Geçici korunan; Geçici koruma sağlanan yabancıyı ifade eder, denilmektedir. Dolayısıyla kitlemel olarak Türkiye'ye iltica eden Suriyelilere, uluslararası mevzuat ve uygulamalardan hareketle, iç hukukta "Geçici Koruma" statüsü verildiği anlaşılmaktadır. Sonuç olarak ulusal mevzuat, Iraklılara kanunun genel hükümleri çerçevesinde 'Türkiye'ye giriş ve kalma hakkı tanırken, Türkiye'ye vizesiz olarak giriş yapabilen Suriyelileri kayıt altına alarak ücretsiz sağlık hizmeti, kimlik kartı edinme, barınma, gıda, eğitim ve diğer hizmetlerin verildiği geçici barınma merkezlerine erişim, aile birleşimine erişim, hukuki danışma ve ücretsiz çeviri hizmetlerine erişim ve menşee ölkelerine geri gönderilmeme (non-refoulement) hakkı tanınmaktadır.<sup>10</sup>

## 2. Mültecilerin Eğitim ve Öğrenim Hakkı

Sığınmacıların haklarını koruma altına alan sözleşmeler sadece Mültecilerin Hukuki Durumuna Dair 1951 Cenevre Konvansiyonu (genel hükümlerin yanında özellikle 4,20,22,24. maddeleri) ve Mültecilerin Hukuki Durumuna Dair 1967 New York Protokolü ile sınırlı değildir. Türkiye'nin imzaladığı, İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi, Çocuk Haklarına Dair Sözleşmesi, Kadınlara Karşı Her Türölü Ayrımcılığın Önlenmesi Sözleşmesi, Her Türölü İrk Ayrımcılığının Ortadan Kaldırılmasına İlişkin Uluslararası Sözleşme, Engellilerin Haklarına İlişkin Sözleşme, Uluslararası Ekonomik Sosyal ve Kültürel Haklar Uluslararası Sözleşmesi gibi uluslararası sözleşmeler vatandaş olmayan kişilerin haklarının güvence altına alınması bakımından geçerlidir.

Türkiye, Birleşmiş Milletler Genel Kurulu tarafından 20 Kasım 1989 tarihinde kabul edilen Çocuk Haklarına Dair Sözleşmenin (ÇHS) yerli/ulusal azınlıkların eğitiminin amaçlarına yoğunlaşan 17, 29 ve 30. maddelerinin hükümlerini yorumlama ve uygulama hakkını saklı tutar. Söz konusu 30. Maddede; "Soya, dine ya da dile dayalı azınlıkların ya da yerli halkların varolduğu devletlerde, böyle bir azınlığa mensup olan ya da yerli halktan olan çocuk, ait olduğu azınlık topluluğunun diğer

10. Ayrıca bakınız; EKŞİ Nuray, Prof. Dr., Mülteci ve Sığınmacılara İlişkin Mevzuat, Beta Yay., 1. Baskı, Ocak 2010, İstanbul.

üyeleri ile birlikte kendi kültüründen yararlanma, kendi dinine inanma ve uygulama ve kendi dilini kullanma hakkından yoksun bırakılamaz."<sup>11</sup> denilmektedir.

Uluslararası sözleşmelerde, ilköğretimin zorunlu ve herkes için ücretsiz" olacağı<sup>12</sup>, ortaöğrenimin ise "genel olarak mevcut ve herkese açık kılınacağı"<sup>13</sup> ifade edilmektedir. İlköğretime gitmemiş veya ilköğretimini tamamlayamamış çocuklar için "temel eğitim teşvik edilecektir."<sup>14</sup> Yükseköğretimin yetenekleri doğrutusunda herkese açık hale getirilmesi<sup>15</sup> istenmektedir. Ayrıca anlaşmayı imzalayan devletlerin "okullarda düzenli biçimde devamın sağlanması ve okulu terketme oranlarının düşürölmesi için önlem alma" yükümlölükleri bulunmaktadır.<sup>16</sup> Uluslararası hukuk gereği, din, etnik köken, sosyal köken veya diğer statüleri nedeniyle ayrımcılık yapılamaz.<sup>17</sup> Eğitimle çocuğun "kültürel kimliğinin, dilinin ve değerlerinin" gelişimi desteklenmelidir.<sup>18</sup> Irk ve cinsiyet ayrımı yapılmaksızın eğitim ve fırsat eşitliği sağlanması<sup>19</sup>, özel ilgi gerektiren dezavantajlı kesimlerin eğitimden

mahrum bırakılmaması<sup>20</sup> gerektiği belirtilmektedir.

Bu sözleşmeler, devletleri, ayrımcılık yasağı ilkesine uygun olarak, sözleşmelerin gereklerini egemenlikleri altında bulunan topraklardaki tüm kişilere uygulamakla sorumlu tutmaktadır. Bazı sözleşme metinlerinde, mülteci ve sığınmacılar doğrudan zikredilmese dahi sözleşmelerin mülteci ve sığınmacılar bakımından da geçerli olduğu kabul edilmektedir. Konunun kapsamı dâhilinde ulusal mevzuatın bulunmaması veya uyumsuzluğu durumunda ise Anayasa hükmü gereğince<sup>21</sup> uluslararası sözleşmelerin, kanunların üzerinde olma ilkesi geçerlidir.

Uluslararası sözleşmelerde eğitim öğretim hakkı bakımından temel esaslar; ayırım gözetmeme ilkesi ve bunun doğal sonucu olarak, eğitim öğretim hakkında genellik ve eşitlik ilkesi, ilköğretimin herkes için zorunlu ve parasız olması, orta ve yükseköğretimden yararlanmada kişisel yeteneklerin dışında başkaca bir ayırım yapılmaksızın eşitliğin sağlanması, herkese kültürel kimliğine ve inandığı dinin kurallarına göre eğitim verilmesidir. Bu sözleşmelerde eğitim öğretim hakkı bakımından uyrukluğu bağı açıkça bir ayırım nedeni oluşturmaktadır. Uluslararası hukukta 'herkesin eğitim ve öğrenim hakkına sahip olduğu' yönünde milletlerarası bir teamöl oluşmuştur. Böylece 'eğitim ve öğretimin evrenselliği ilkesi' pozitif hukukça da kabul edilmiştir. Bu ilkeye aykırı düzenlemeler getirilerek yabancıların eğitim ve öğrenim özgürlüğünün sınırlandırılması, Anayasanın 16. maddesinde yer alan 'milletlerarası hukuka uygunluk' ölçütüne aykırılık oluşturmaktadır.<sup>22</sup>

Sığınmacı/mültecilere eğitim imkânı sağlanması konusunda 29 Nisan 2004 tarihli AB Konsey Direktifi, üye ölkelerin kendi vatandaşlarına olduğu gibi mülteci küçöklere eğitime tam katılma imkânı sağlanmasını öngörmektedir. Üye devletler yetişkin sığınmacı/mültecilere de, vatandaşlarına

11. Çocuk Haklarına Dair Sözleşmesi Madde:30, ([http://www.unicef.org/turkey/crc/\\_cr23d.html/](http://www.unicef.org/turkey/crc/_cr23d.html/)) Erişim Tarihi:10.12.2015.

12. İnsan Hakları Evrensel Beyannamesinin 26/1. maddesi; Sosyal ve Kültürel Haklar Uluslararası Sözleşmesinin (ESKHK) 13(2)(a) maddesi; Çocuk Haklarına Dair Sözleşmenin (ÇHS) 28(1) maddesi.

13. İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi Madde 26/1) "...Teknik ve mesleksi eğitim herkese açıktır. Yüksek öğretim, yeteneklerine göre herkese tam bir eşitlikle açık olmalıdır..."; Uluslararası Ekonomik Sosyal ve Kültürel Haklar Uluslararası Sözleşmesi (ESKHK) Madde 13(2)(b) "Teknik ve mesleki eğitim de dahil ikinci eğitimin farklı türleri, ve özellikle başlangıçta verilecek ücretsiz gelişirme eğitimi gibi her türlü uygun vasıtalarla, kural olarak herkesin girmesine ve yararlanmasına açık duruma getirilir; Çocuk Haklarına Dair Sözleşmenin (ÇHS) Madde 28(1) "Ortaöğretim sistemlerinin genel olduğu kadar mesleki nitelikte de olmak üzere çeşitli biçimlerde örgütlenmesini teşvik ederler ve bunların tüm çocuklara açık olmasını sağlarlar ve gerekli durumlarda mali yardım yapılması ve öğretimi parasız kılmak gibi uygun önlemleri alırlar." (<http://80.251.40.59/politics.ankara.edu.tr/altipar/Okuma/ESKHS.pdf>); ([http://www.unicef.org/turkey/crc/\\_cr23d.html/](http://www.unicef.org/turkey/crc/_cr23d.html/)), Erişim Tarihi:10.12.2015.

14. Uluslararası Ekonomik Sosyal ve Kültürel Haklar Uluslararası Sözleşmesi (ESKHK), Madde 13(2)(d).

15. Çocuk Hakları Sözleşmesi (ÇHS), Madde 28/1-c; ESKHK Madde 13/2-c.

16. İnsan Hakları Evrensel Beyannamesinin Madde: 26/1.; ÇHS Madde 28(1)(e).

17. Çocuk Hakları Sözleşmesi (ÇHS), Madde 2.

18. Çocuk Hakları Sözleşmesi (ÇHS) , Madde 2. Madde 29(1)(c).

19. Kadınlara Karşı Her Türlü Ayrımcılığın Önlenmesi Sözleşmesinin (CEDAW); BÖLÖM III, Madde 10- Eğitimde fırsat eşitliği; Her Türlü Irk Ayrımcılığının Ortadan Kaldırılmasına İlişkin Uluslararası Sözleşme (IAOKS), 5. Madde.

20. Engellilerin Haklarına İlişkin Sözleşme (BMEHS) Madde:24.

21 T.C. Anayasası (Kanun No:2709, Kabul Tarihi: 7.11.1982), 90. Madde, son fıkrası; "Usulüne göre yürürlüğe konulmuş milletlerarası anlaşmalar kanun hükmündedir." (<https://www.tbmm.gov.tr/anayasa/anayasa82.htm/>), Erişim Tarihi: 11.12.2015.

22. ÖZBEK Nimet, Türkiye'deki Yabancıların Öğrenim ve Öğretim Özgürlüğü, s. 38-39, Mülkiyeliler Birliği Vakfı Yayınları, Ankara, Nisan 2000. Ayrıca Mülteci çocukların eğitim hakkı için bakınız: Komisyon, Mülteci ve Sığınmacı Çocukların Eğitimine İlişkin Temel Bilgiler, İHAD (İnsan Hakları Araştırmaları Derneği) yay., 1. Baskı, Aralık 2010-Ankara, s. 46-80.

olduğu gibi genel eğitime ve diğer eğitimlere katılma imkânı sağlamalıdır.<sup>23</sup>

Anayasaya göre yasa hükmünde olan uluslararası sözleşmelerin yanı sıra, iç hukukta yer alan düzenlemeler Türkiye'de bulunan sığınmacı bireylerin eğitim alanında ne tür haklara sahip olduklarını ortaya koymaktadır. Anayasanın 42. maddesi, 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununun 4. maddesi, Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanununun 34, 59 ve 96. maddeleri, 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanununun 2, 46 ve 52. maddeleri, 2922 sayılı Türkiye'de Öğrenim Gören Yabancı Uyruklu Öğrencilere İlişkin Kanunun 7. maddesi, MEB Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği 29. maddesi, MEB Yaygın Eğitim Kurumları Yönetmeliği 32. maddesi, 14/11/2002 tarihli ve 24936 sayılı Resmî Gazetede yayımlanan Göçmen İşçi Çocuklarının Eğitimine İlişkin Yönetmelik, 6. 3.2004/25393 tarih ve sayılı Resmi Gazetede yayımlanan MEB Denklik Yönetmeliği ile Temel Eğitim Genel Müdürlüğü'nün 23/09/2014 tarih ve 4145933 sayılı yazısı ile yayımlanan 2014/21 sayılı Genelge bu alanla ilgili iç hukuktaki düzenlemeleri oluşturmaktadır.

Sonuç itibariyle eğitim ve öğrenim hakkının kullanılması bakımından vatandaş ile sığınmacı/mültecinin eşitliği esas getirilmektedir. Bu nedenle, sığınmacı/mülteci statüsündeki kişilerin zorunlu eğitim çağındaki çocuklarına, ülke vatandaşına sunulan eğitim hizmetleri kapsamında bir eğitim öğretim hizmeti sunma zorunluluğu karşımıza çıkmaktadır. Bu durumun yetişkin sığınmacıların eğitim ve öğrenim talepleri için de geçerli olduğu söylenebilir. 6458 Sayılı Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu, geçici korumadan faydalananların "ilköğretim ve ortaöğretim hizmetlerinden faydalanabileceğini"<sup>24</sup> belirtir. Bunu takip eden 22.10.2014 tarihli ve 29153 sayılı Geçici Koruma Yönetmeliğine göre, yönetmelik kapsamındaki yabancılara 'eğitim hizmeti' verilebilir<sup>25</sup> ve yabancılara yönelik okul öncesi, ilköğretim, ortaöğretim, yükseköğretim, dil kursları, meslek edindirme, beceri ve hobi kursları gibi eğitim faaliyetleri geçici

23. ACER Yücel, KAYA İbrahim, GÜMÜŞ Mahir, Küresel ve Bölgesel Perspektiften Türkiye'nin İltica stratejisi, s.151, USAK Yay., Ankara 2010.

24. 6458 Sayılı Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu 89/1. Madde. (<http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2013/04/20130411-2.htm>), Erişim Tarihi: 11.12.2015.

25. 22 Ekim 2014 tarih ve 29153 sayılı Resmi Gazetede yayımlanan Geçici Koruma Yönetmeliği, Madde 26/1., (<http://www.goc.gov.tr/files/files/20141022-15-1.pdf>). Erişim tarihi 11, 2015.

ci barınma merkezlerinin içinde ve dışında, MEB'in kontrolünde ve sorumluluğunda, MEB ilgili mevzuatı çerçevesinde yürütülür ve belgelendirmesi yapılır.<sup>26</sup> Bakanlık kendisine verilen, sığınmacıların eğitim öğretim faaliyetlerinin çerçevesini belirlemek üzere göç yasasıyla<sup>27</sup> uyumlu olarak yayımladığı 2014/21 sayılı Genelge<sup>28</sup> ile Bakanlık adına iş ve işlemleri yürütmek üzere Bakanlık ve iller düzeyinde komisyonlar oluşturulmuş, Geçici Eğitim Merkezleri ihdas edilmiş, sığınmacı öğrencilere hem bu Geçici Eğitim Merkezleri hem de Türk okullarına kayıt ve erişim imkânı sağlanmıştır. 6458 Sayılı Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanununun 91. maddesi gereği, Suriyeliler Geçici Koruma altındadırlar. Bu çerçevede Suriyeli sığınmacı öğrencilerin okullara kayıtları için 'ikamet izni' istenmemekte yalnızca 'Yabancı Tanıtma Belgesine' sahip olmalarını yeterli görmektedir. Ancak, adı geçen mevzuatın, Suriyeli öğrencilere tanıdığı statü Irak'tan gelen öğrencileri kapsamaktadır. Yani Iraklı sığınmacılar, kanunun genel hükümlerine tabi olarak Suriyelilerden farklı bir statüye sahiptirler. Kanunun yabancılar için tanıdığı haklara sahiptirler. Bunlara yabancılar için verilen 99'la başlayan kimlik numarası verilmektedir.

### 3. Mültecilere Yönelik Sunulan Eğitim Öğretim Hizmetlerinin Gelişimi

Kitlesele göçle ülkemize gelen sığınmacılara sunulan eğitim öğretim süreci, başından itibaren afet yönetimi şeklinde yürütülmüş olup ilgili Bakanlıklar görev alanlarında süreci yöneten AFAD'a destek olmuştur. Bakanlığa, 2011 Haziran ayında gelen görüş yazısı üzerine konuyla ilgili faaliyetlerin bir çerçeve kapsamında yürütülmesini sağlamak amacıyla Bakanlıkça yazı hazırlanarak Hatay iline gönderilmiştir. Bu kapsamda derslikler, bilgisayar sınıfları, yaygın eğitim kursları için imkânlar ölçüsünde atölyeler oluşturulmuş ve görevlendirilen Türk öğretmenler ile eğitim öğretim faaliyeti Eylül 2011'de başlatılmıştır. Sığınmacı akınının, artarak devam etmesiyle birlikte duruma acil çözüm olarak Kilis, Şanlıurfa, Gaziantep, Kahramanmaraş,

26. Geçici Koruma Yönetmeliği, Madde: 28.

27. 6458 Sayılı Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu, Madde 28. (<http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2013/04/20130411-2.htm>), Erişim Tarihi:16.11.2015.

28. Temel Eğitim Genel Müdürlüğü'nün 23/09/2014 tarih, 4145933 sayılı ve Yabancılar Yönelik Eğitim Öğretim Hizmetleri konulu yazı ile ilgili birimlere duyurduğu 2014/21 sayılı Genelge.

Osmaniye ve Adıyaman illerinde açılan kamplarda oluşturulan ortamlarda, Suriyeli öğretmenler eliyle ve Suriye müfredatıyla eğitim öğretim faaliyeti yürütülmeye başlanmıştır. Bu süre içerisinde bir taraftan Türk öğretmenler eliyle Türkçe müfredat üzerinden eğitim vermeye devam edilirken, dersliklerin boş olduğu ve ders dışı saatlerde Suriyeli öğretmenler kendi müfredatları ile tamamlayıcı eğitim çalışmaları yürütmüşlerdir. Krizin derinleşerek kamp bulunan illerin dışındaki kent merkezlerine yayılması ve ülkemizin söz konusu durum karşısında kayıt altına alınamayan sığınmacılara yönelik eğitim öğretim hizmetleri sunulması hususunda yasal engellerin olması nedeniyle belediyeler, sivil toplum kuruluşları ve hayırsever vatandaşlar tarafından Suriyeli çocukların eğitimlerine devam edebilmeleri amacıyla eğitim merkezleri oluşmaya başlamıştır.

Konunun paydaşları olan uluslararası örgütler ve sivil toplum kuruluşları ile yakın ilişkiler kurulmaya başlanmıştır. 6458 Sayılı Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu ve Geçici Koruma Yönetmeliğinin yayımlanmasının ardından 2014/21 sayılı Genelge çalışması tamamlanarak yayımlanmış, illere Genelgenin uygulanışına ilişkin talimatları içeren düzenleyici yazı gönderilmiştir. Genelge tanıtım toplantıları düzenlenerek yürütülen faaliyetlerin Genelge kapsamında dönüştürülmesi çalışmaları başlatılmıştır. Sığınmacılara yönelik olarak sunulan eğitim öğretim faaliyetlerinin çerçevesini, Türkiye'nin taraf olduğu uluslararası sözleşmelerle birlikte, Milli Eğitim Bakanlığının ana mevzuatını oluşturan 4 kanun, 12 yönetmelik ile 1 yönerge, 1 genelge ve 1 kılavuzun ilgi tutularak hazırlandığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğünün 23/09/2014 tarih ve 4145933 sayılı yazısı ile birimlere gönderilen 2014/21 sayılı GENELGE içeriği oluşturmaktadır.

Genelgeye göre, Bakan tarafından görevlendirilen Müsteşar Yardımcısının koordinasyonunda, uygun gördüğü bir birim uhdesinde ilgili birimlerden görevlendirdiği personel ile oluşturulan Bakanlık Komisyonu ile, iş ve işlemler yürütülecektir. Görev alanı Genelgede ayrıntılı olarak belirlenen merkezde oluşturulacak Bakanlık Komisyonu ile birlikte, illerde İl Millî Eğitim Müdürlükleri bünyesinde, yabancılara yönelik eğitim öğretim faaliyeti ile ilgili iş ve işlemleri yürütmek üzere il millî eğitim müdürü tarafından görevlendirilecek bir il

millî eğitim müdür yardımcısı veya şube müdürü başkanlığında bir komisyon oluşturulacaktır. Bu komisyonda, her tür ve derecedeki eğitim kurumundan en az bir müdür ve yabancı öğrencilerle mülakat yapabilecek yabancı dil öğretmeni veya tercüman ile vali tarafından gerekli görülen ilgili diğer kurumlardan (il göç müdürlüğü, il emniyet müdürlüğü, il AFAD müdürlüğü, il müftülüğü, il aile ve sosyal politikalar müdürlüğü, il sağlık müdürlüğü) yetkili birer kişi ve geçici eğitim merkezleri bulunan illerde eğitim koordinatörleri (kitlesele akından etkilenen illerde il/ilçe millî eğitim müdürlüklerine bağlı olarak faaliyet yürütmek üzere geçici eğitim merkezi/merkezleri kurulması durumunda bu merkezlerde yürütülecek eğitim faaliyetinin koordine edilmesi amacıyla geçici olarak görevlendirilen eğitim ve öğretim hizmetleri sınıfından personel) bulunacaktır. Kitlesele olarak o İl'e akın eden yabancılardan, eğitim öğretim konusunda deneyimli olanlar arasından komisyon tarafından belirlenecek temsilciler, gerek görüldüğünde komisyona davet edilebilecektir. Kitlesele akından etkilenen il ve ilçelerde millî eğitim müdürlüklerine bağlı olarak faaliyet yürütmek üzere valilik oluru ile geçici eğitim merkezi oluşturulacaktır. Bu merkezlerde verilen eğitimin amacı, kitlesele olarak ülkemize akın etmiş yabancı öğrencilerin, ülkelerinde yarım bırakmak zorunda kaldıkları eğitimlerine devam edebilmelerini, ülkelere döndüklerinde veya Bakanlığımıza bağlı her tür ve derecedeki eğitim kurumuna geçmek ve eğitimlerine ülkemizde devam etmek istemeleri halinde, sene kaybını önleyecek nitelikte olacaktır. Söz konusu faaliyetler, uygulamada birlik sağlanabilmesi amacıyla, Bakanlık tarafından özel olarak belirlenecek haftalık ders çizelgeleri ve öğretim programları üzerinden yürütülecektir.

Bu çerçevede, Bakan tarafından görevlendirilen Bakanlık Komisyonu belirlenerek, Temel Eğitim Genel Müdürlüğündeki Daire Başkanlığına bağlı olarak büro oluşturulmuştur. Yine Genelge hükümlerine uygun olarak illerde İl Komisyonları kurulmuştur. Sığınmacıların kaldıkları geçici barınma merkezlerinde, ayrıca geçici barınma merkezi dışında sığınmacı öğrencilerin yoğun olarak buldukları yerleşim bölgelerinde Geçici Eğitim Merkezleri açılarak, sığınmacı öğrencilerin eğitim öğretim faaliyetleri yürütülmeye çalışılmaktadır. Sığınmacı öğrencilerle ilgili iş ve işlemler illerde

Temel Eğitim Şube Müdürlüğü üzerinden yürütölmektedir.

Türkiye'de bulunan zorunlu eğitim çağında-ki sığınmacı çocuklar, gerekli belgelerle birlikte buldukları yerleşim yerindeki Milli Eğitim Müdürlüğü ve/veya eğitim kurumlarına velileri ya da yasal temsilcileriyle birlikte başvurarak kayıt olma hakkına sahiptirler. Vatandaşların zorunlu eğitim çağındaki çocuklarına parasız kamu hizmeti olarak sunulan eğitim hizmetlerinden, sığınmacı öğrenciler de parasız olarak yararlanabilmektedir. Sığınmacılarla ilgili yetkili makamlarca verilmiş bulunan 'Yabancı Tanıtma Belgesi' yeterli göröle- rek bu öğrencilerin okul kayıtları yapılmaktadır.

Sığınmacı öğrencilerin menşe ölkelerindeki eğitim durumlarını gösteren bir belge varsa, bu belgeler 05.03.2004/25393 tarih ve sayılı MEB Denklik Yönetmeliğı ve diğere düzenleyici işlemlere uygun olarak ve Genelge ilgi j) Denklik İşlemleri Kılavuzu 2011 çerçevesinde, müracaat ettikleri İl Milli Eğitim Müdürlükleri denklik birimince değere- lendirilmekte, değerlendirme sonucunda uygun bulunan okul kademesi ve sınıf seviyesi belirle- nerek müracaat sahipleri uygun görölen okullara yönlendirilmektedir. Bu komisyonlarda görev yapan personel arasında mümkün olduğunca Arapça bilen personel bulundurulmaktadır. Yine zorunlu eğitim çağında olup da ellerinde menşe ölkelerine ait eğitim durumuna ilişkin belgeleri olmayan sığınmacı öğrenciler ise, müracaat edilen İl Milli Eğitim Müdürlüklerince yapılan mülakatlar sonucunda yaş ve eğitsel durumları ile dil yeterlikleri gözönünde bulundurularak denkliğı tespit edilen okul kademesi ve sınıflara yerleştirilmektedir. Türkçe bilgilerinin yetersizliğı nedeniyle ya da okula ara verdiğı için yıl kaybı nedeniyle Türk okullarına müracaat eden sığınmacı öğrenciler yetkili komisyonlar eliyle kendi yaş seviyelerine uygun sınıf seviyelerine uygun olarak yerleştirildikleri gibi, yaşça daha küçük öğrencilerin yer aldığı sınıflara da kaydedilebilmektedir. Özellikle yeni kayıt için gelen sığınmacı öğrencilerin sınıf tespitinde daha incelikli bir yolun takip edilerek, 'dil becerileri, akademik yeterlikleri, geçmiş eğitim yaşantıları ve çocuğun yaşını'<sup>29</sup> dikkate almanın yanında her

29. BMMYK, Improving Access to Education for Asylum-Seeker, Refugee Children and Adolescents in Central Europe, July 2011, (<http://www.refworld.org/pdfid/4e9bf50615.pdf>), Erişim tarihi: 17/11/2015.

bir öğrencinin bireysel farklılığının özenle dikkate alınması daha doğru yol olarak gözölmektedir.

Bakanlıkça sığınmacı öğrencilere sunulan eğitim hizmetleri ağırlıklı olarak 2014/21 sayılı Genelge ile çerçevesi oluşturulan Geçici Eğitim Merkezleri (GEM) üzerinden yürütölmektedir. Geçici Eğitim Merkezleri Türk okulları örgütlenmesi esas alınarak ilkokul, ortaokul ve ortaöğretim seviyelerinden oluşun ve zorunlu eğitim dönemini kapsayan eğitim kurumlarıdır. Bu okulların bünyesinde imkânlar ölçüsünde okulöncesi/anasınıfları da yer almaktadır. Ölkemizde sığınmacılar için Adana, Adıyaman, Gaziantep, Hatay, Kahramanmaraş, Kilis, Malatya, Mardin, Osmaniye ve Şanlıurfa olmak üzere 10 ilde oluşturulan geçici barınma merkezlerinde ve ayrıca geçici barınma merkezi bulunmayan Ankara, Diyarbakır, Kocaeli, Konya, İstanbul, Batman, Mersin, Kayseri ve Siirt olmak üzere toplam 9 (10+9=19) ilde açılan GEM'lerde yürütölen eğitim öğretim faaliyetlerinin amacı, sığınmacı öğrencilerin ölkelerinde yarım bırakmak zorunda kaldıkları eğitimlerine devam edebilmelerini, ölkelerine döndüklerinde veya eğitimlerine ölkemizde devam etmeleri durumunda sene kaybı yaşamalarını önlemektir. Türkçe öğretimini de içeren Bakanlıkça belirlenen haftalık ders çizelgeleri üzerinden, Suriye müfredatı içeriğıyle Arapça olarak sürdürölen, öğretmenlik yeterliğine sahip Suriyelilerin eğitim faaliyetlerinde gönüllü olarak görev aldıkları bir model ile eğitim öğretim faaliyetleri yürütölmektedir. Ders saatleri süresi, yazılı, sözlü değere- lendirmeler, not ve puanlama vb. işlemler MEB sistemine uygun olarak yapılmaktadır. MEB e-okul veri sistemine benzer bir şekilde Yabancı Öğrenci Bilgi İşletim Sistemi Otomasyonu (YÖBİS) üzerinden yürütölen işlemler ile kayıtları ve yazılı dökümleri Arapça ve Türkçe olarak alınabilmektedir. GEM öğrencilerine karne ve ödöl, mezuniyet ya da ayrılma durumlarında ise başarı durumlarını gösteren belgeler verilmektedir. Ayrıca bu okullarda öğrenimini başarıyla tamamlayan öğrencilere (ve daha önce menşe ölkede lise ve dengi okulları bitirme belgesi bulunanlara) yönelik olarak Bakanlıkça merkezi olarak "Yabancı Öğrenciler için Lise Yeterlik ve Denklik Sınavı (YÖLYDS)" yapılmakta ve sınav sonucunda başarılı olanlara 'Lise Denklik Belgesi' verilmektedir. Ortaöğretim denklik belgesine sahip olan sığınmacı öğrenciler YÖK ve üniversiteler tarafından, bu öğrenciler için belirle-

nen mevzuatta yer alan şartları gerçekleştirmeleri halinde de Yükseköğrenim kurumlarında öğrenim görme hakkını elde edebilmektedir.

Sığınmacı öğrenciler, Geçici Eğitim Merkezleri dışında, vatandaşlarımızın çocuklarının öğrenim gördükleri Türk okullarına da kabul edilmektedir. Eğitim dilinin Türkçe olduğu ve Türkçe müfredat içeriklerine uygun eğitim faaliyeti yürütölen Bakanlığımıza bağlı okullarda öğrenim gören sığınmacı öğrenciler, vatandaşlarımızın tabi olduğu aynı eğitsel ve yönetsel süreçlere ve prosedürlere tabidirler.

Milli eğitim müdürlükleri ve okul müdürlükleri Genelgenin ruhuna uygun olarak kendilerine ulaşan sığınmacı velilerin eğitim taleplerini olumlu karşılayarak, öğrencinin özel şartlarına ve okula yakınlığına göre Geçici Eğitim Merkezlerine ya da Türkçe eğitim yapılan okullara yönlendirerek bu öğrencilere eğitim öğretim imkânı sağlamaktadır. Bununla birlikte eğitim talebinde bulunmayan yani müracaatta bulunmayan sığınmacı öğrenciler konusu, yani ölkemizdeki yasal mevzuata göre zorunlu eğitim çağındaki sığınmacı çocukların okulluştırılması konusu ciddi bir problem alanı olarak yetkilileri meşgul etmektedir.

Sığınmacılara Türkiye'de sahip oldukları eğitim öğretim hakları hakkında bilgi vermek, sığınmacı yetişkinlere çalışma izninin tanınması okula erişiminin önündeki engelleri azaltacaktır.<sup>30</sup> Suriyeli çocukların eğitime erişimlerinin sağlanması, erken evlilik yapma, orduya katılma ve radikalleşme gibi riskleri azaltacak; para kazanma potansiyellerini arttırarak, onlara istikrarlı bir ekonomik geleceğe kavuşma fırsatı sunacak ve bugünün genç Suriyelilerinin belirsizliklerle dolu geleceklerine daha donanımlı bir şekilde adım atmalarına olanak sağlayacaktır.<sup>31</sup> Bu riskleri ortadan kaldırmanın yolu devletin gözetimi ve denetimi altında sığınmacı çocukları okulluştırmak ve kaliteli eğitim sunmaktan geçmektedir.

30. Save The Children, The Cost of War: Calculating the impact of the Collapse of Syria's Education System on the Country's Future, Air american Enstitutes For Research, Londra, England, ([http://www.savethechildren.org.uk/sites/default/files/images/The\\_Cost\\_of\\_War.pdf](http://www.savethechildren.org.uk/sites/default/files/images/The_Cost_of_War.pdf)), Erişim Tarihi: 20.12.2015.

31. Price Phillip, "Education in Emergencies: Benefits, Best Practices, and Partnerships," Denver Üniversitesi, 2011, s. 4, (<http://www.du.edu/korbel/crric/media/documents/philprice.pdf>) Erişim tarihi: 16.09.2015.,

2015-2016 öğretim yılı Kasım ayı itibariyle 15.239 okulöncesi, 175.438 ilkokul, 69.449 ortaokul, 30.277 lise olmak üzere toplam 290.403 öğrenci okulluştırılmıştır. Okula erişimi sağlanan bu öğrencilerin 78.707'si kamplarda bulunan Geçici Eğitim Merkezlerinde, 144.821'i kamp dışında bulunan Geçici Eğitim Merkezlerinde (GEM toplam 223.528) eğitim alırken, 55.360 Suriyeli ve 11.515 Iraklı (toplam 66.875) öğrenci Türk okullarında eğitim almaktadır. Tüm okul kademeleri itibariyle kızlarda %47, erkeklerde %43, kız-erkek toplamda ise %45 oranında okulluşma sağlanmıştır. 2015 yılı sonu itibariyle 60.320 okulöncesi, 218.099 ilkokul, 172.544 ortaokul ve 174.192 lise (ortaöğretim) olmak üzere zorunlu eğitim çağında toplam 625.155 sığınmacı öğrenci bulunmaktadır. Bu öğretim yılı sonu itibariyle hedef, 450 bin öğrencinin okula erişiminin sağlanmasıdır. Hedef gerçekleştiği takdirde okulluşma oranı yaklaşık %75'lere ulaşacaktır.<sup>32</sup>

Sığınmacı öğrenciler için inşa edilen okul binaları Bakanlığa bağlı okullarımızın hüviyetine uygun olarak benzer şekilde inşa edilerek dizaynları gerçekleştirilmektedir. Okul bahçeleri düzenlenmesi ve oyun alanlarının oluşturulması, anasınıfı tefrişatı, yetişkinler için meslek eğitiminin verildiği atölye ve kurs ortamları (dikiş, nakış, berber kursları gibi) resmi okul ve kurumlardakine benzer şekilde oluşturulmaktadır. AFAD, UNICEF ve MEB işbirliği ile prefabrik Geçici Eğitim Merkezleri inşa edilmektedir. Çok az sayıda da olsa çadır okul/derslikler bulunmaktadır. Bunların yanında milli eğitim müdürlüklerince, Bakanlığa bağlı resmi okullarda ikili eğitim kapsamında açılan Geçici Eğitim Merkezleri de bulunmaktadır. Ayrıca Belediye gibi yerel kuruluşlar ve STK'ların desteğiyle tahsis edilen Geçici Eğitim Merkezlerinde sığınmacı öğrencilere yönelik eğitim öğretim hizmeti yürütölmektedir. 10 ilde kamp içinde 33 Geçici Eğitim Merkezinde 958 derslik, 16 ilde kamp dışında 265 Geçici Eğitim Merkezindeki 3.748 derslik olmak üzere toplamda 298 Geçici Eğitim Merkezindeki 4.706 derslikte<sup>33</sup> sığınmacı öğrenciler öğrenim görmektedir. Ülke düzeyinde 933 (öğretmenin dışında) personelle birlikte 852 Türk, 9.504 yabancı-gönüllü olmak üzere toplam 10.356 öğretmen sığınmacıların

32. Bu veriler, MEB Temel Eğitimi Genel Müdürlüğü, Mülteci Eğitimi Bürosundan elde edilmiştir.

33. Bu veriler, MEB Temel Eğitimi Genel Müdürlüğü, Mülteci Eğitimi Bürosundan elde edilmiştir.



eğitim öğretim faaliyetlerinde görev almaktadır. Geçici Eğitim Merkezlerinde yer alan Türkçe derslerinin yanında yetişkin sığınmacıları da kapsayan yaygın eğitim kapsamında Türkçe dil kursları ve mesleki kurslar ile TÖMER dil kursları açılmaktadır. 04.11.2014-06.11.2015 tarihleri arasında 53.109'u Suriyeli olmak üzere 79.990 yabancı kursiyer kurslardan yararlanmışlardır.<sup>34</sup>

Millî Eğitim Bakanlığının 2003 yılında yürürlüğe konulan projeye Türkiye'de resmi ve özel tüm okullarda zorunlu eğitim basamağında öğrenim gören tüm öğrencilere ders kitapları ücretsiz dağıtılmaktadır. Bu kapsamda Türk okullarında eğitim gören sığınmacı öğrencilerin ders kitapları da ücretsiz olarak verilmektedir. Geçici Eğitim Merkezlerinde öğrenim gören sığınmacı öğrencilerin her sınıf seviyesi için haftalık ders çizelgesinde belirlenen Türkçe derslerinde yerel imkân ve bağlantılarla Yunus Emre Enstitüsü ve Yurt Dışı Türkler ve Akraba Toplulukları Başkanlığından (YTB) Türkçe ders kitapları temin edilmeye çalışılmaktadır. Arapça içerikli diğer ders kitapları ise, menşe ülke müfredatına uygun olarak, Suriyeli sivil toplum kuruluşları tarafından, Bakanlık ilgili birimiyle koordineli olarak, basımı gerçekleştirilmekte ve dağıtımı yapılmaktadır.

Yabancıların yükseköğretim ile ilgili tüm iş ve işlemleri YÖK tarafından yürütülmektedir. Bu bağlamda YÖK şu ana kadar aldığı kararlarla, sığınmacıların üniversite eğitimine yönelik "özel öğrenci" ve "yatay geçiş" gibi çeşitli adımlar atmıştır. Suriye uyruklular için öğrenim ücretleri kaldırılmıştır. Ayrıca Yurt Dışı Türkler ve Akraba Toplulukları Başkanlığı (YTB) tarafından sığınmacılara yönelik burs programları yürütülmektedir. Suriye'de yükseköğrenimini görürken, savaş nedeniyle ülkemize gelen öğrencilerin gerekli belgesi varsa denklik belgesi düzenlenip yatay geçiş hakkı tanınarak üniversitelerde öğrenim görme hakkına sahip olmaktadırlar. Herhangi bir belge getiremeyenler ise beyan esas olmak üzere 'özel öğrenci' olarak öğrenimlerine devam edebilmektedirler. Ortaöğretimi başarıyla tamamlayan ya da bu kademe okulları bitirdiğine ilişkin denklik belgesi olan sığınmacı öğrenciler, genel hükümler çerçevesinde YÖK mevzuatında yer alan dil şartını ve diğer özel şartları taşımaları halinde kendileri için ayrılan

34. Bu veriler, MEB Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğünden elde edilmiştir.

yabancı kontenjanından yükseköğretim kurumlarına yerleşebilmektedirler. 2015-2016 eğitim öğretim yılı Aralık ayı itibarıyla 3.033 Iraklı ve 5.560 Suriyeli öğrenci<sup>35</sup> Türkiye'de yükseköğrenim görmektedir.

#### 4. Sonuç

Mart 2011 tarihinde başlayan iç karışıklıklarla başlayan olaylar beşinci yılını doldururken, Suriye'de en büyük insanlık dramlarından biri yaşanmaktadır. Türkiye, Suriye ile oldukça uzun kara sınırına sahip bir ülke olarak, yaşanan bu trajediden en fazla etkilenen ülkelerin başında gelmektedir. Ocak 2016 tarihi itibarıyla ülkemizde bulunan Suriyeli sayısı 2.620.553'e ulaşmıştır. Türkiye, kitlesele göçle kendisine sığınan bu sığınmacılara gıda, sağlık ve eğitim hizmeti sunmaktadır.

Mültecilerin Hukuki Durumuna Dair 1951 Cenevre Konvansiyonu (genel hükümlerin yanında özellikle 4,20,22,24. maddeleri) ve Mültecilerin Hukuki Durumuna Dair 1967 New York Protokolü başta olmak üzere, Türkiye'nin imzaladığı, İnsan Hakları Evrensel Beyanamesi, Çocuk Haklarına Dair Sözleşme gibi uluslararası sözleşmeler vatan- daş olmayan kişilerin haklarını güvence altına almaktadır. Uluslararası sözleşmelerde, ilköğretimin zorunlu ve herkes için ücretsiz" olacağı, ortaöğrenimin ise "genel olarak mevcut ve herkese açık kılınacağı" ifade edilmekte, ırk ve cinsiyet ayrımı yapılmaksızın eğitim ve fırsat eşitliği sağlanması, özel ilgi gerektiren dezavantajlı kesimlerin eğitimden mahrum bırakılmaması, gerektiği belirtilmektedir. Bu sözleşmeler, devletleri, ayrımcılık yasağı ilkesine uygun olarak, sözleşmelerin gereklerini egemenlikleri altında bulunan topraklardaki tüm kişilere uygulamakla sorumlu tutmaktadır. Zaten Anayasanın 90. maddesi, normlar hiyerarşisi içerisinde uluslararası sözleşmeleri kanunların üzerine çıkarmaktadır. Anayasaya göre yasa hükmünde olan uluslararası sözleşmelerin yanı sıra, iç hukukta yer alan düzenlemeler Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu (34, 59 ve 96. maddeleri) ve ilgili diğer hukuki düzenlemeler, Türkiye'de bulunan sığınmacı bireylerin eğitim alanında ne tür haklara sahip olduklarına ilişkin dayanakları oluşturmaktadır. Temel Eğitim Genel Müdürlüğünün 23/09/2014 tarih ve 4145933 sayılı yazısı ile

35. YÖK, (<https://istatistik.yok.gov.tr/>), Erişim Tarihi: 11.12.2015.

yayımlanan 2014/21 sayılı Genelge Türkiye'de bulunan sığınmacılara sunulacak eğitim ve öğretim faaliyetleriyle ilgili iş ve işlemleri ayrıntılı olarak ortaya koyan iç hukuk düzenlemesidir.

Genelgeye göre, sığınmacı öğrenciler için Geçici Eğitim Merkezi adıyla, Milli Eğitim Bakanlığı okul örgütlenmesi esas alınarak, 4+4+4 şeklinde okul ihdas edilmiştir. Okula erişimi sağlanan sığınmacı öğrenciler çoğunlukla bu okullarda eğitim-öğrenim görmektedir. Bunların yanında sığınmacı veliler isterlerse okul çağındaki çocuklarını Türk okullarına da gönderebilmektedir. 2015-2016 öğretim yılı Kasım ayı itibariyle tüm eğitim kademelerinde toplam 290.403 öğrenci okulluştırılmıştır. Okula erişimi sağlanan bu öğrencilerin 223.528'i Geçici Eğitim Merkezlerinde eğitim görürken, toplam 66.875 sığınmacı öğrenci Türk okullarında eğitim almaktadır. Okula erişimi sağlanan öğrenci oransal olarak %50'e yakındır. Bu öğretim yılı sonu itibariyle sığınmacı öğrencilerin %75'inin eğitime ulaştırılması hedeflenmektedir. Bakanlığın nihai hedefi kayıp nesil oluşmaması için okul çağındaki tüm sığınmacı öğrencilerin okula erişimlerinin sağlanmasıdır. Bakanlık, okul çağındaki öğrencilerin dışında, yetişkin sığınmacılara da 'hayat boyu öğrenme' kapsamında Türkçe kursları ve çok çeşitli alanlarda mesleki teknik kurslar yani meslek edindirme kurslarına katılma ve sertifika alma imkânı sağlamaktadır. Ayrıca yükseköğrenim çağındaki sığınmacı öğrencilere, "özel öğrenci" ile "yatay geçiş" ve "öğrenim ücreti muafiyeti" gibi kolaylıklar tanımıştır.

## Kaynaklar

- Kızılay, ([http://www.kizilay.org.tr/dosyalar/134624865526.29082012\\_SURIYE\\_KRIZ\\_FAALİYET\\_RA-PORU.GENEL265.pdf](http://www.kizilay.org.tr/dosyalar/134624865526.29082012_SURIYE_KRIZ_FAALİYET_RA-PORU.GENEL265.pdf)), Erişim tarihi; 20/10/2015.
- 22 Ekim 2014 tarih ve 29153 sayılı Resmi Gazetede yayımlanan Geçici Koruma Yönetmeliği, (<http://www.goc.gov.tr/files/files/20141022-15-1.pdf>), Erişim tarihi 11, 2015.
- 6548 Sayılı Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu, (<http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2013/04/20130411-2.htm>), Erişim Tarihi: 11.12.2015.
- 6548 Sayılı Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu, Madde 28. (<http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2013/04/20130411-2.htm>), Erişim Tarihi:16.11.2015.
- AB Geçici koruma Yönergesi, ([http://www.goc.gov.tr/icerik3/avrupa-birliginde-gecici-koruma\\_409\\_558\\_1096](http://www.goc.gov.tr/icerik3/avrupa-birliginde-gecici-koruma_409_558_1096)), Erişim Tarihi: 20.12.2015.
- ACER Yücel, KAYA İbrahim, GÜMÜŞ Mahir, Küresel ve Bölgesel Perspektiften Türkiye'nin İltica stratejisi, USAK Yay., Ankara 2010.
- EKŞİ Nuray, prof. Dr., Mülteci ve Sığınmacılara ilişkin Mevzuat, Beta Yay., 1. Baskı, Ocak 2010, İstanbul.

- BMMYK, Improving Access to Education for Asylum-Seeker, Refugee Children and Adolescents in Central Europe, July 2011, (<http://www.refworld.org/pdfid/4e9bf50615.pdf>), Erişim tarihi: 17/11/2015.
- Çocuk Haklarına Dair Sözleşmesi, ([http://www.unicef.org/turkey/crc/\\_cr23d.html/](http://www.unicef.org/turkey/crc/_cr23d.html/)) Erişim Tarihi:10.12.2015.
- Engellilerin Haklarına İlişkin Sözleşme (BMEHS), ([http://www.tiemf.org.tr/arsiv/mevzuatlar/bm\\_engellihaklarisozlesmesi.pdf](http://www.tiemf.org.tr/arsiv/mevzuatlar/bm_engellihaklarisozlesmesi.pdf)), Erişim Tarihi:11.02.2016.
- ERDOĞAN Murat, Doç. Dr., ÜNVER Can, Dr., Türk İş Dünyasının Türkiye'deki Suriyeliler Konusundaki Görüş Beklentisi ve Önerileri, Rapor, Kasım 2015, TİSK (Türkiye İşveren Sendikaları Konfederasyonu), yayın No:353, Ankara, ([www.tisk.org.tr](http://www.tisk.org.tr)), Erişim Tarihi: 14.12.2015.
- 22 Ekim 2014 tarihli ve 29153 sayılı Resmi Gazetede yayımlanan Geçici Koruma Yönetmeliği, (<http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2014/10/20141022-15.htm>), Erişim Tarihi: 12.02.2016.
- Göç İdaresi Genel Müdürlüğü, ([http://www.goc.gov.tr/icerik3/turkiye%E2%80%99de-gecici-koruma\\_409\\_558\\_1097](http://www.goc.gov.tr/icerik3/turkiye%E2%80%99de-gecici-koruma_409_558_1097)), Erişim tarihi; 20/10/2015.
- Göç İdaresi Genel Müdürlüğü, ([http://www.goc.gov.tr/icerik6/avrupa-birliginde-gecici-koruma\\_409\\_558\\_1096\\_icerik](http://www.goc.gov.tr/icerik6/avrupa-birliginde-gecici-koruma_409_558_1096_icerik)), Erişim tarihi:20/10/2015.
- Göç İdaresi Genel Müdürlüğü, ([http://www.goc.gov.tr/icerik6/gecici-korumamiz-altindaki-suriyeliler\\_409\\_558\\_560\\_icerik](http://www.goc.gov.tr/icerik6/gecici-korumamiz-altindaki-suriyeliler_409_558_560_icerik)), Erişim tarihi:20/10/2015.
- Göç İdaresi Genel Müdürlüğü, ([http://www.goc.gov.tr/icerik6/gecici-korumamiz-altindaki-suriyeliler\\_409\\_558\\_560\\_icerik](http://www.goc.gov.tr/icerik6/gecici-korumamiz-altindaki-suriyeliler_409_558_560_icerik)), Erişim tarihi:20/10/2015.
- Her Türlü İrk Ayrımcılığının Ortadan Kaldırılmasına İlişkin Uluslararası Sözleşme (IAOKS), (<https://burakgemalmaz.files.wordpress.com/2015/05/d-6-1965-dec-21-iaoks.pdf>), Erişim Tarihi:11.02.2016.
- [http://www.goc.gov.tr/icerik6/gecici-koruma\\_363\\_378\\_4713\\_icerik](http://www.goc.gov.tr/icerik6/gecici-koruma_363_378_4713_icerik), Erişim Tarihi:11.02.2016.
- İnsan Hakları Evrensel Beyanamesi, (<http://80.251.40.59/politics.ankara.edu.tr/altipar/Okuma/ESKHS.pdf>); ([http://www.unicef.org/turkey/crc/\\_cr23d.html/](http://www.unicef.org/turkey/crc/_cr23d.html/)), Erişim Tarihi:10.12.2015.
- Kadınlara Karşı Her Türlü Ayrımcılığın Önlenmesi Sözleşmesinin (CEDAW), ([http://www.unicef.org/turkey/cedaw/\\_gi18.html](http://www.unicef.org/turkey/cedaw/_gi18.html)), Erişim Tarihi:11.02.2016.
- Komisyon, Mülteci ve Sığınmacı Çocukların Eğitimine İlişkin Temel Bilgiler, İHAD (İnsan Hakları Araştırmaları Derneği) yay., 1. Baskı, Aralık 2010-Ankara.
- ÖZBEK Nimet, Türkiye'deki Yabancıların Öğrenim ve Öğretim Özgürlüğü, Mülkiyeliler Birliği Vakfı Yayınları, Ankara, Nisan 2000.
- Price Phillip, "Education in Emergencies: Benefits, Best Practices, and Partnerships," Denver Üniversitesi, 2011, (<http://www.du.edu/korbel/crric/media/documents/philprice.pdf>) Erişim tarihi: 16.09.2015.
- Save The Children, The Cost of War: Calculating the Impact of the Collapse of Syria's Education System on the Country's Future, Air American Enstitutes For Research, Londra, England, ([http://www.savethechildren.org.uk/sites/default/files/images/The\\_Cost\\_of\\_War.pdf](http://www.savethechildren.org.uk/sites/default/files/images/The_Cost_of_War.pdf)), Erişim Tarihi: 20.12.2015.
- T.C. Anayasası (Kanun No:2709, Kabul Tarihi:7.11.1982), (<https://www.tbmm.gov.tr/anayasa/anayasa82.htm/>), Erişim Tarihi: 11.12.2015.
- Temel Eğitim Genel Müdürlüğünün 23/09/2014 tarih, 4145933 sayılı ve Yabancılar Yönelik Eğitim Öğretim Hizmetleri konulu yazı ile ilgili birimlere duyurduğu 2014/21 sayılı Genelge.
- Uluslararası Ekonomik Sosyal ve Kültürel Haklar Sözleşmesi (ES-KHK), (<https://burakgemalmaz.files.wordpress.com/2015/05/a-2-1966-dec-16-eskhs.pdf>), Erişim Tarihi:11.02.2016.
- YÖK, (<https://istatistik.yok.gov.tr/>), Erişim Tarihi: 11.12.2015.

# Enderun Mektebi ve Osmanlı'da "Üstün Yeteneklilerin Eğitimi"

Prof. Dr. Mustafa GÜNDÜZ  
Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi

Türk eğitim tarihinin en uzun, orijinal ve renkli dönemini oluşturmaya karşın Osmanlı eğitim sistemi, kurumları, kişileri ve eserleriyle hâlâ büyük bilinmezlerin olduğu bir dünyadır. Osmanlı eğitim sistemi denildiğinde ilk akla gelen medreselerin amacı, önemi, çeşitliliği, programları vb. gibi nitelikleri üzerine kuşatıcı eserler henüz çok azdır. Bunun yanında, sıbyan mektepleri, kadınların ve kızların eğitimi, sanat eğitimi özellikle de tekke ve zaviyelerdeki tasavvuf ve tarikat eğitimi hakkında bilinenler büyük ölçüde Cumhuriyet dönemi proje tarih yazımının yeni bir millet ve toplum yaratmak idealine hizmet etme amacıyla yazılmış psikolojik düzeyi yüksek eserlerdir. Osmanlı eğitimi denildiğinde daha çok Tanzimat sonrası modernleşme döneminin öne çıkarılması meseleyi daha da karmaşık ve anlaşılmaz hale getirmektedir.

## Osmanlılarda Üstün Yeteneklilere Özgün Bir Eğitim Var mıydı?

Osmanlı eğitimi denildiğinde öncelikle medrese hatırlanır. Bunun yanında sıbyan mektepleri, tekke ve zaviyeler, âlim ve âriflerin evlerindeki ilim meclisleri, kütüphaneler, kervansaraylar, şifahaneler, esnaf ve sanat loncaları da eğitim mekânlarıydı. Bunlar içinde en önemlisi, toplumsal statü değiştirmeye en iyi hizmet eden şüphesiz medrese idi. Uzun ve meşakkatli bir eğitim sürecini bitiren medrese talebeleri, icazet aldıktan sonra müderris, kadı, müftü, üst düzey devlet memuru olabiliyor ya da Saray bürokrasisine dahil olabiliyordu. Bu yazının konusu bakımından medresenin en önemli niteliği, buraya kabul edilen talebelerin sınıfsal farklılıklarına itibar edilmemesiydi. Top-

lumun hemen her kesiminden zeki, kabiliyetli, çalışkan ve elbette şansı yaver giden ve bir tür patronaj dairesine girebilenlerin hayatları büyük ölçüde değişebiliyor ve sınıfsal sıçrama yapabiliyordu. Osmanlı toplumu büyük ölçüde statik bir yapıdaydı ve mümkün olduğu kadar kimsenin sosyal ve coğrafi konumunu değiştirmemesi isteniyordu. Bu durgun düzende dikey harekete imkân tanıyan en etkili strateji medresede okumaktı. Zira medreseden icazet alan köy çocuğu da olsa en üst mertebelere tırmanabiliyordu.

Osmanlılarda üstün zekâların eğitimi, özel yeteneklilerin eğitimi gibi meseleleri tartışmak anakronizmden ileri gitmez. Zira bu kavram ve olgular modern dönemin icatlarıdır ve klasik Osmanlı döneminde karşılıkları yoktur. Eğitimin bir kamu hizmeti ya da bütün topluma mecburi bir katılım görevi olarak ortaya çıkması tamamıyla sanayi toplumu sonrası şartların ortaya koyduğu bir ihtiyaçtır. Bunun karşılığını modern öncesi zamanlarda aramak beyhudedir. Hatta Avrupa'da sanayileşme, şehirleşme ve kapitalist ekonomik düzeninin bir gereği olarak ortaya çıkan modern eğitimin, Osmanlılar tarafından taklit edildiği Tanzimat dönemi bile bu anlamda hayli tartışılmaya değer bir meseledir. Zira Avrupa'nın kendi ihtiyaçları doğrultusunda icat ettiği modern eğitimin toplumsal, ekonomik ve kültürel tabanı Osmanlı toplumunda yoktu. Ancak Tanzimat devlet adamları salt öykünmeci yaklaşımla Avrupa eğitimini eklektik tarzda taklit etmeye karar verdiler ve klasik eğitim kurumlarından bazılarını bile isteye kapatırken bazılarını da zamana bırakarak yok olmasını beklediler. Bu bakımdan Osmanlı eğitim

kurumları arasında özgün bir yeri olan saray okulu Enderun Mektebi'nin bir tür üstün yeteneklilerin eğitildiği merkez olarak düşünülmesi tarihi zorlamak ve kavramsallaştırma hatasına düşmek anlamına gelir. Enderun'u kendi zamanı içerisinde değerlendirmek icap eder. Şu halde Enderun ne idi, nasıl ve niçin ortaya çıktı?

### Enderun Mektebi Nedir?

Bir batılı seyyah, Osmanlı eğitim sistemi ve Enderun Mektebi hakkında ideal devlet ve toplum tasavvurunun büyük ustası Platon'dan hareketle şöyle bir değerlendirmede bulunur: "Eflatun, eğer Osmanlıların tatbik etmekte oldukları eğitim sistemlerini görebilseydi ondan çok kuşkulananaktı. Hoşuna gitmeyen bazı noktalar istisna edilirse tasvip edeceği güzel taraflar şunlar olabilirdi: Ömür boyunca devam eden tahsil, ruh ve beden eşit derecede eğitimi, askerlik ve sivilliğin ayrılması (tam manasıyla olmasa bile) aile bağlarıyla ilişkisi kalmamış, nispeten bağımsız bir ordu, ferdin devlet idare sistemi tarafından sıkı bir murakabeye tâbi tutulması ve hepsinin üstünde *hükümetin akıllı insanlar tarafından idare edilmesi*. Bu, Osmanlı sisteminin temelini kuranların Eflatun'u yakından tanıyıp tanımadıkları bilinen bir şey değildir. Fakat tatbikat sahasında Osmanlılar, Eflatun'un prensiplerine iyice yaklaşmışlardır. Hatta bazı hususlarda Eflatun'u da geçtiler" (Ahmed Djevad, 140).

Bu kısa değerlendirmenin de işaret ettiği üzere Enderun Mektebi Osmanlıların en özgün eğitim mekânlarından biri, hatta yegânesidir. Galip ihtimalle devletin ilk zamanlarında bu kurumun ortaya çıkmasında Roma ve Bizans devlet geleneklerinden etkilenme söz konusuydu.

Enderun üç ana kısımdan meydana gelen Topkapı Sarayı'nın iç sarayı anlamına gelir. Padişah ve yakın çevresinin yaşadığı, devlet işlerinin görüldüğü yerdir. Devşirilen gençler burada eğitilmektedir. Enderun mektebi, -genel kabule göre- II. Murat devrinde kurulmuş ve Fatih Sultan Mehmed

zamanında kurumsallaşmış 80-100 arasında yetenekli gencin sıkı bir şekilde yeni bir kimlik ve kişilik kazandığı yerdir. Burası, devletin merkez ve taşra, askerî ve mülkî personelini yetiştirmek üzere ırk ve din esaslı gözetilmeden liyakat, kültür ve disiplini merkeze alan felsefeye sahip eğitim merkezidir. Devşirildikten sonra İstanbul'a getirilen gençlerden en yeteneklileri belli süreçlerden geçtikten sonra Topkapı'daki Enderun'a ayrılırlardı. Enderun'un anlaşılabilmesi için öncelikle devşirme sistemine bakmak gerekir. Devşirme sisteminin esasları da askerlik ve savaş esirleriyle ilgili bir meseledir.

### Devşirme ve Enderun'a Seçilme

Osmanlılarda devşirme meselesi hakkında güvenilir ve geniş bilgiler veren tarihçilerin başında Abdülkadir Özcan, Kemal Beydilli, İsmail Hakkı Uzunçarşılı ve Halil İnalçık gelir. Adı geçen tarihçilerin araştırmalarına göre devşirme sistemi Osmanlı askerî sisteminin bir uygulaması olarak Selçuklu pratiğinin (gulam) etkileriyle ortaya çıkmıştır. Zamanla üst düzey devlet adamı yetiştirmek için Enderun'un personel ihtiyacını karşılamak amacıyla da iş görmeye başlamıştır.

Devşirme, İslam hukukuna göre savaş esirlerinin asker olarak istihdam edilmesi ya da ganimet olarak değerlendirilmesi hususunu düzenler. Buna göre, savaş esiri erkeklerin beşte biri devletin payına düşer. Bunlar devlet lehine savaşmak üzere asker yapılırlardı. Bunun yanında Osmanlı devleti Müslüman bir devlet olmasının yanında gayrimüslim toplulukların da devletiydi. Gayrimüslim erkekler askere alınmaz ancak bunun yerine cizye verirdi. Ancak zamanla devlet asker ihtiyacını karşılamak üzere, cizye yerine gayrimüslimleri de doğrudan askere alma yoluna gitmiştir. Bu süreçte bedenen olduğu kadar zihnen de en yetenekli insanların devşirilmesi gözetilmiştir. Bunlar arasından özellikle zekâsı ve diğer bazı kabiliyetleri bakımından akranlarından



**Resim 1:** Devşirme son derece sıkı kurallara bağlı olarak yapılırdı. Resimde devşirilecek çocukların ebeveynleri, komşu kadınlar ve köyün papazının gözetiminde gençler Osmanlı memuru tarafından seçiliyor ve kaydediliyor.

ayrılanların devlet idaresinde görevlendirilmesi düşünülmüştür. Devletin önemli noktalarına getirilecek bu kişilerin hemen her bakımdan hususî bir eğitime tabi tutulması zaruriyetinden dolayı devşirme sisteminin bir uç birimi olarak Enderun Mektebi ortaya çıkmıştır.

Fatih Sultan Mehmed zamanında devşirme konusu belli esaslara bağlandı ve bir kanun hazırlandı. Devşirme ihtiyaca göre üç, beş ya da yedi yılda bir gerçekleşirdi. Devşirme memurlarına yerel idareciler yardımcı olmak zorundaydı. Devşirme yapılacak yerler önceden ilan edilirdi. Devşirme memurları ellerinde Sultan'ın bir beratı olduğu halde belirlenen yerlere giderler, yerli memurlar da onlara yardımcı olurdu. Ahali devşirmeye uygun yaşları sekiz ilâ yirmi arasında değişen erkek çocuklarını papaz refakatinde meydanda toplardı. Yapılan işte suiistimal olmaması için oldukça kesin kurallar belirlenmişti ve uymayanlar da şiddetli şekilde cezalandırılırdı.

Devşirme kanununa göre çocukların seçiminde son derece sıkı kurallar getirilmişti. Önceleri sadece gayrimüslim çocuklarından, asil bir aileye sahip, papaz oğulları, iki çocuktan sadece biri, ailede en sağlıklı, zeki, görünüşü düzgün, uzun boylu olanlar seçilirdi. Ailenin tek çocuğu, yetim ya da öksüzler, açgözlüler, bir meslek sahibi olanlar, Türkçe bilenler, daha önce İstanbul'a gelmiş olanlar, babası köy kethüdası olanlar, çoban çocukları, kel, fodul ve köse ve evli olanlar ise devşirilmezdi. Bosna halkı İslâm'ı toptan kabul ettikleri için onlara bir cemile olarak çocukları devşirilebilirdi. Arnavut, Boşnak, Sırp, Rum, Bulgar, Hırvat çocuklar tercih edilirken Türk, Kürt, Acem, Rus, Yahudi, Gürcü ve Çingene çocukları devşirilmezdi. İlk zamanlarda daha çok Balkanlardan ve gayrimüslimlerden çocuk devşirilirken, daha sonraları Anadolu'dan ve Müslümanlardan da çocuklar alınmaya başlandı.

Devşirme memurları devşirmeye müsait çocukların durumlarını öncelikle vaftiz defterlerinden kontrol ederdi. Ardından seçilen çocukların durumları iki nüsha düzenlenen "eşkâl defteri"ne bütün ayrıntılarıyla kayıt edilirdi. Bu defterlerden

biri devşirme memurlarında kalır, diğeri de çocukları İstanbul'a getirecek olan "sürücü"ye emanet edilirdi. Çocuklar artık 'sürücü'ye teslim edilir ve 100 ya da 200 kişilik gruplar halinde bütün güvenlik önlemleri alınarak yola koyulurlardı. Genellikle kırk haneden bir çocuk alınırken, bazen de ihtiyaca göre farklı uygulamalar olurdu.

Aile yuvalarından sekiz ilâ yirmi yaş arasında çekilip alınan bu gençler İstanbul'a gelmek konusunda her zaman istekli de olmayabiliyordu. Her aile çocuğunu vermek konusunda istekli olmayabilirdi. Zira bu kesin bir kopuş anlamına geliyordu. Onun için bazıları çocuklarını erken yaşta evlendiriyor, bazı anne babalar da nakdî bedel ödeyerek muafiyet kazanıyordu. Diğer taraftan birçok ebeveyn bunun aksine çocuklarının devşirilmemesinden memnundu. Çünkü onların kendileri gibi

fakir kalmaktan kurtulacaklarını, kabiliyetlerine uygun birinci sınıf tahsil görerek ileride servet ve mevki sahibi olacaklarını biliyorlardı. Hakikaten, bu çocukların anne babalarından çoğu, devşirme sisteminin bir yük olmaktan ziyade büyük bir imtiyaz olduğu kanaatinde idiler. Bunda haklı idiler. Birçok hallerde Türk anne ve babaların kendilerini kıskandıkları vâki olmuştur. Bazı Türkler Hıristiyanlara para veriyor ve öz evlatları için, tıpkı o ailenin çocukları gibi Hıristiyan adı altında

beyannameler yazdırıyorlar ve bu şekilde padişahın kölesi olarak hizmete girmelerini sağlıyorlardı. Dinî intiba, siyasî nazariyeler bir tarafa bırakılırsa, devşirme usulünün anne ve babalara hiçbir surette kötülüğünün dokunmadığı görülmektedir.

Erken yaşlarda bir çocuğu anne babasının elinden alarak, devlet hizmetine sokulması ve bu süreçte de din değiştirmesi birçok sahada tartışmaya sebep olmuştur. İslâm âlimleri bu meseleye iki şekilde cevap vermişlerdir: Birinci olarak: "Her çocuk İslâm fitratı üzerine doğar, daha sonra anne ve babası onu farklı inançlara sokar" itikadı esas alınıyor, dolayısıyla Hristiyan bir çocuğun Müslüman edilmesi, bir hak ihlali değil, aksine aslına döndürme olarak yorumlanıyordu. İkinci olarak da devşirilerek padişah hizmetine alınan gençler baba ocağından ayrıldıklarında çok küçük yaş-



**Resim 2:** Topkapı Sarayındaki Enderun'a gelmeden devşirilen gençlerin sıkı bir eğitimden geçirildiği üç saraydan biri: İbrahim Paşa Sarayı. Sultanahtet Camii karşısında bulunan bu saray bugün Türk İslam Eserleri Müzesi olarak hizmet veriyor.

larda olduklarından bu ayrılışın acısını fazla idrak edemiyorlardı. Dini kanaatleri de esaslı bir surette kafalarına yerleşmemiş oluyordu.

İstanbul'a getirilen çocuklar öncelikle sünnet ettirilir ve Türk ismi verildikten sonra eğitimleri için Enderun Mektebi'nin hazırlık safhası olan farklı saraylara gönderilirlerdi. Bu arada devşirmeler geçici bir süre "Türk'e verme" usulü adı altında, Türk köylülerinden birinin yanına verilerek dil, örf ve adet öğrenmesi sağlanırdı. "Türk'e verme" beş-sekiz sene kadar sürerdi. Bazı durumlarda da uygulanmazdı. Dönüşlerinde durumları kontrol edilir, Edirne Sarayı, İbrahim Paşa Sarayı ve Galata Sarayı'ndan birine acemi oğlan olarak kaydedilirdi.

### Enderun Mektebine Hazırlık: Edirne, Galata ve İbrahim Paşa Sarayları

Osmanlı Saltanatının askerî ve idarî elitlerini yetiştirmek amacıyla geliştirilen Topkapı Enderun'u adeta bir üniversiteydi. Dolayısıyla buraya gelmeden ciddi bir hazırlık safhasından geçmek gerekiyordu. Galata Sarayı, Edirne ve İbrahim Paşa ve Acemi oğlanları mektepleri Enderun için hazırlık okulları hükmündeydi. Bu saraylar arasında en önemlisi Galata Sarayı idi. Vaktiyle 'Voyvoda' konağı denilen Galata, Perşembe Pazarı'nın yukarısında ormanlık bir alandı. II. Beyazıt bir kış günü burada avlanırken şiddetli soğuk üzerine sığınacak bir yer arar ve karşısına etrafı güllerle çevrili kulübe çıkar. Orada Gül Baba adında münzevi bir dervişle karşılaşır. Sohbetten memnun kalan padişah şeyhe bir isteğinin olup olmadığını sorunca şeyh:

"Padişahım, şu tepeciğe bir mektep yaptırmanızı isterim. Orada okuyup yazanları devlet hizmetlerinde kullanırsınız. Devlete lazım olur" deyince Sultan Beyazıt, o bölgeye bir cami ve yanına da bir mektep inşa eder. Okula bir ağa tayin edilir ve savaş esirlerinden zeki, gürbüz, yetenekli gençler buraya alınır.

Galata Sarayı'nda eğitim gören gençlere özel elbiseler giydirilir ve haftalık harçlıklar verilir. Okulda sınıf yerine "oda" tabiri kullanılıyordu ve

farklı odalar vardı. Burada dil derslerinden, sanat ve edebiyata varıncaya kadar farklı bilgiler öğretiliyordu. Özellikle silah kullanmak, savaş tekniklerini bilmek talebeler arasında önemli bir işti. Bu konularda hocaların gözüne girenlerin daha üst noktalara gelmeleri kolaydı.

Edirne ve İbrahim Paşa Sarayları da tıpkı Galata Sarayı'ndaki usule benzer şekilde eğitim yapıyordu. Edirne Sarayı'ndan bugüne ulaşan bir mekân maalesef yoktur. Kanuni Sultan Süleyman'ın damadının eski bir Bizans sarayı üstüne yaptırdığı İbrahim Paşa Sarayı ise Sultanahmet Camii'nin kuzey kısmında Türk-İslâm Eserleri müzesi olarak varlığını sürdürmektedir. Buraya aynı zamanda İbrahim Paşa Enderun'u da denirdi. Devşirilen çocuklar doğrudan ya da bir Türk ailesinin yanındaki ikametinin ardından buraya getirildiğinde "ilm-i kıyafet" erbabına havale edilirdi. Kıyafet ilminden maksat, bir insanın el, yüz, göz, kaş, kulak vb. uzuvlarından hareketle onun karakteri, kişiliği hakkında bilgiler veren bir ilimdir. Böylece memlekete faydalı insanlar olup olmayacağına yönelik güçlü bir kanaat edinilirdi.



**Resim 3:** Üç saraydan birinde eğitilen acemi oğlanların en iyileri seçilerek Topkapı Sarayı'ndaki Enderun'a alınırlardı. Enderun'un girişinden geçenler için artık yepyeni bir dünya başlamış demek oluyordu.

### Topkapı Sarayı Enderun Mektebi'ne Seçilme

Galata, Edirne ve İbrahim Paşa Saraylarında hem ilmi hem de askerî derslerini tamamlayan talebelerden en yetenekli, zeki ve sadık olanlar, Topkapı Sarayı'na yer boşaldıkça nakledilmek için yeni bir seçime tabi tutulurlardı. Enderun'a alınacak olanların seçimi Ayasofya Camii'nin arka kapısı civardaki Bâb-ı Hümayûn'dan geçilince, Saint İrini Kilisesi'nin bulunduğu meydana yapılırdı. Bu meydan devşirmeler için kesin bir yol ayrımı anlamına geliyordu. Bosna, Hırvatistan, Sırbistan, Arnavutluk, Macaristan, Lehistan hatta Rusya, Fransa, İtalya ve Anadolu'nun çok farklı şehirlerinden getirilen gençler toplumsal hiyerarşide bir üst sınıfa çıkmanın ilk heyecanını yaşıyorlardı. Artık hayata başka bir gözle bakmaya başlıyorlar ve hüviyetleri de baştan aşağı değişiyordu.

Topkapı Enderun'una girmeye ehil görülenler farklı gruplara ayrılırlar ve farklı odalara alınarak

eğitime ve hizmete yeniden başlardı. Özellikle askerî ve idarî bakımdan yetenekli olanlar ön planda olurdu. Ancak ilmî mahareti yüksek olanlar da oda müderrisliklerinde görev alabilirlerdi. Topkapı Sarayı'na yeni gelen acemiler, oda ağası olan muallimlerine "lala" diye hitap ederlerdi. Burada eski bilgi ve becerileri üzerine yeni baştan bir eğitim başlardı. Sarayda kadrolu hocalar yanında bazı dersleri vermek için dışarıdan da hocalar getiriliyor ve bu konuda kapılar sonuna kadar açılıyor, hiçbir masraf ve külfetten kaçınılmıyordu. Enderun'da verilen terbiyeden asıl maksat, padişaha ve devlete hizmet için gerekli zarafet ve teşrifat kurallarını öğrenerek, saray ve devlet işlerinde ehil insan olmaktı.

Sarayda verilen dersler birkaç gruba ayrılmaktadır. Öncelikle İslâmî ilimler olarak bilinen medrese dersleri ilk sırada yer alıyordu. *Kur'an-ı Kerim*'in okunmasından (ilmi kıraat) başlamak üzere tecvit ve ilmihal bilgilerinin tekrarıyla işe başlanıyordu. Sonra *Birgivi Risalesi*, *Halebî*, *Kudûri* gibi klasik fıkıh ve akâid kitapları okunurdu.

Enderun'da verilen derslerin *ikinci* grubunu İslâmî ilimlerin dil, gramer ve mantık grubuna dâhil olan ve temel eserleri anlamaya yarayan "araç/âlet ilimler" oluşturuyordu. Arapçanın kelime ve cümle yapılarını anlatan sarf, nahiv, mantık, meâni, beyan bu derslerin başında geliyordu. Üçüncü grup ders halkasında "koltuk dersleri" de denen ve İslâmî ilimleri daha iyi anlamayı sağlayan matematik, geometri, astronomi, kimya, fizik vb. bulunuyordu. Bu dersleri öğrenmek isteyenler genelde zaman ve mekân bakımından serbest bırakılıyor, talebeler bu dersleri öğrenmeye teşvik ediliyor ve farklı imkânlar da sunuluyordu. *Dördüncü* ve belki de en önemli ders grubu ise, temel İslâmî ilimler oluşturuyordu. *Usul-i Fıkıh*, *Kelam*, *Hadis* ve *Tefsir* ilimler hiyerarşisinin tepe noktasını teşkil ediyordu. Bu dersler genelde medrese dünyasının en seçkin müderrisleri tarafından veriliyordu.

Osmanlı sarayının uzun süreli ilmî geleneklerinden olan padişah huzurunda bir meselenin derinlemesine tartışılması şeklinde cereyan eden Huzur derslerine sarayda geniş bir katılım olurdu. Kesin bilgiler olmasa da Huzur derslerine Enderun talebelerinin de katıldığı var sayılabilir. Bu derslerde sıkı müzakereler yapılırdı. Enderun'da eğitim dili Türkçe olmakla birlikte edebiyat ve sanat dili

olarak Farsça, din ve ilim dili olarak da mutlaka Arapça eğitimi yapılırdı. Enderun talebeleri bu dillere tam bir vukuf içinde yetiştirilirdi.

Gerek Topkapı Enderun'unda gerekse Galata Sarayı, İbrahim Paşa ve Edirne saraylarında oldukça kıymetli, birçoğu nadir sayılabilecek kitaplarla dolu kütüphaneler vardı. Bütün talebeler buradaki kitaplardan faydalanabiliyordu. Kütüphanelerde hattatlık, süsleme ve cilt sanatlarıyla ilgili dersler de verilirdi. Bu sayede Enderun'dan çok sayıda sanatkâr, şair, erbâb-ı siyaset, tarihçi, müzik hocaları, yapımcıları yetişmiştir. Enderun'da özellikle musiki eğitimine önem verilmiştir. Seferli koğuşunun arkasında meşkhâne bulunuyordu ve orada asrın en ileri müzik hocaları sesi güzel olan ve müziğe kabiliyeti olan talebelere dersler veriyor santur, tambur gibi değişik müzik aletleriyle eğitim yaptırıyordu. Bu suretle yetişen hanendeler, sazandeler, ser-mahfil, müezzin başı ve imâm-ı şehriyârî oluyordular.

Aynı zamanda yazı (hüsn-i hattan rik'a, sülüs, nesih vb.), şiir, süsleme vb. sanat dallarında mahir olmak beklenirdi. Kemankeşlik, dülgerlik, marangozluk, mücevher süsleme, ileri düzey askerlik teknikleri gibi harp teknikleri öğretilen derslerdendi. Bu arada Padişaha hizmet, protokol kurları, yemek hazırlama ve servis usulleri gibi adâb-ı muaşeret de en önde gelen eğitim ritüellerini oluşturuyordu.

Enderun dersleri arasında sanat, spor ve edebiyatın temeli sayılabilecek etkinlikler de önemli bir yer tutuyordu. Hemen herkesin farklı spor dalla-



**Resim 4:** Enderun Mektebinde her şeyden önce padişaha hizmet ve sadakat öğretiliyordu. Bu uygulamalı eğitimin teorik yönü elbette kitaplar ve müderrisler tarafından takviye ediliyordu. Enderun Mektebi talebeleri için Sarayda yapılmış son derece kıymetli kitaplarla dolu III. Ahmed Kütüphanesi son derece şık ve çekici görünüyor.

rında maharet göstermesi bekle- nirdi. Ata binmek, cirit ve tomak oynamak, mukallit ve cambaz seyretmek, kış günlerinde saray bahçesinde kartopu oynamak, lobut ve ok atmak başta gelen spor aktivitelerindendi. Bu oyunlar büyük bir neşe içinde oynanır, bazen de padişah huzurunda icra edilirdi.

Enderun koşullarında bir an bile boş durmak, zamanı aylakça geçirmek söz konusu değildir. Herkesin hal ve hareketlerine, yürümesine, konuşmasına, sağa sola bakmasına dikkat etmesi beklenirdi. Enderun sınıflarının kuralları oldukça sıkı ve disiplin vazgeçilmezdi. Herkesin uymak zorunda olduğu kurallardan bazıları Tayyazâde Âta şöyle sıralamıştır:

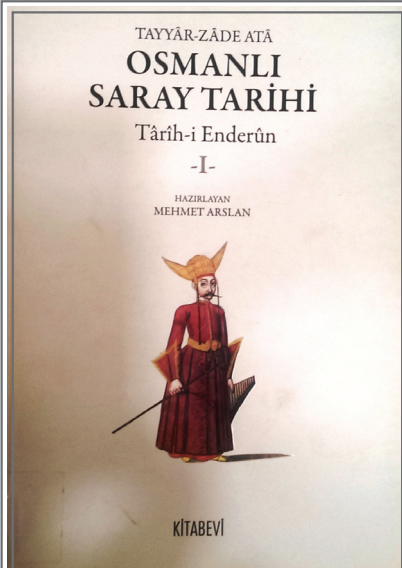
Büyüklerin yanlarında lâubalî durmayıp, dik fakat mütevazî bulunmak. Haftada bir defa, Perşembe veya Cuma günleri تنها bir yerde el ve ayak tırnaklarını kesmek. Her sabah abdest alırken yaş tülbentle kulak içleri temizlenmek. En az haftada iki defa tıraş olmak, yüz ve elleri daima temiz durmak, sürekli abdestli dolaşmak, el ve ayak havlularını her gün, mümkün olmazsa iki günde bir değiştirmek. Halk yanında ve sofrada geçirmemek, gerinmemek, esnememek ve halkın yüzüne serpercesine aksırmamak. Cemiyet içinde, bir topluluk arasında bulunurken kulak, burun, diş karıştırmamak. Soğan, sarımsak, pastırma gibi fena kokulu yiyecekler yememek. Dumanlı içecekler içip çevresindekileri rahatsız etmemek. Hocalar, büyükler ve misafirlerden evvel yemeğe başlamamak. Ağız şapırdatarak telaş ile yemek yememek. Ekmek kırıntısını yere ve etrafa dökmemek. Yemekten sonra elini ağzını yıkamak. Halk yanında kaşınma-



**Resim 5:** Enderun talebelerinin zihni eğitimleri yanında sıkı bir fiziksel eğitimleri de vardı. Talebelerin farklı sporlarda mahir olmaları beklenirdi. Enderun talebelerinin cirit oynamasını seyretmeyi çok seven IV. Murat'ın kendisi için yaptırdığı mermer köşk ve kitabesi.

malını izinsiz almamak. Yöneticilere, hocalara, yaşlılara, âlimlere, sanatkârlara hürmet göstermek. Asalet ve soyluluk iddiasında bulunmamak. Boş yere kimseye yalvarmamak. Sefahat uğrunda büyüklük etmemek. Bir konuyu bilmediği halde biliyor iddiasında bulunmamak. Aşağılamak maksadıyla bile olmasa da kimsenin taklidini yapmamak, sır saklamak, uyuşturucu, alkol vb. sağlığa ve akla zarar verici şeyler içmemek. Gül ve güzel kokular sürünmek.

Osmanlı sarayının mimarını, nakkaşını, ressamını, hattatını, kâtibini, imamını, müezzinini, tarihçisini, şairini, âlimini, silahşorunu, hanendesini, sazendesini, nüktedanını, soytarisını Enderun Mektebi yetiştirdi. Çoğu kere de devletin Seraskerini, Kazaskerini, Sadrazamını, Kap-



**Resim 6:** Enderun hayatı ve işleyişini orada yetişen birinin ağzından anlatan ve literatürün en geniş Enderun Mektebi tarihi sayılabilecek Tayyazâde Âta'nın Tarih-i Enderûn adlı eserinin Latinize edilmiş nüshasının ilk cildi.



tan-ı Deryasını, Valilerini, elçilerini Enderun terbiye etmiştir. 13. yüzyıldan başlayarak Enderun'dan devlete büyük hizmetleri dokunan 79 Sadrazam, 3 Şeyhülislâm 36 Kaptan-ı Derya yetiştirdiğini Tayyazâde meşhur tarihinde zikretmektedir.

### Enderun'da Yönetim ve Hiyerarşi

Enderun mektebinde son derece sıkı yönetim ilkelerinin ve katı bir hiyerarşinin varlığı söz konusudur. Her ne kadar zaman içinde klasik düzen değişmiş olsa da varlığını son zamanlara kadar sürdürmüştür. Herkes kendinden üst makamlarda olanlara derin saygı göstermek zorundadır. Enderun'un en büyük memuru başmabeyinci demek olan silahtar ile başkâtipdir. 18. yüzyıla gelindiğinde Enderun şu sınıflardan oluşuyordu:

1. Küçük oda
2. Büyük oda: Bu iki koşuşta daha çok Galata ve Edirne ve İbrahim Paşa Saraylarından mezun ağalar bulunup, görevleri Enderun'a yeni gelenlerin temel eğitimlerinden mesul olmaktadır. 'Dolama' giydikleri için bunlara 'dolamalı' derlerdi.
3. Doğanlılar koşuşu: Kırk kişi idiler. Vazifeleri padişahın av hayvanlarından olan doğan, şahin ve atmacalarına bakmaktır.
4. Seferli koşuşu: Bu koşuşta bulunanlar Padişahın özel eşyaları, elbisesi, resmî kıyafetleri, başlık, sarık ve kavuklarından sorumlu idiler.
5. Kilerciler koşuşu: Bu sınıfta bulunanlar padişahın yiyeceğine, içeceğine nezaret ederlerdi.
6. Hazine koşuşu: Başta hazine ağası olmak üzere, diğer yardımcıları devlet hazinesinin korunması, ilgili yerlere ödemelerin yapılması vb. konularında sorumlu idiler. Hazine ve kiler koşuşlarına geçebilmek için otuz yaşını geçmek gerekiyordu.
7. Has oda koşuşu: Bu koşuşun memurları yaklaşık kırk kişiden oluşurdu. Temel görevleri kutsal emanetleri ve Hırka-i Sa'âdet odasının korunmasına ve temizliğine bakmaktır. Bu mekânda yirmi

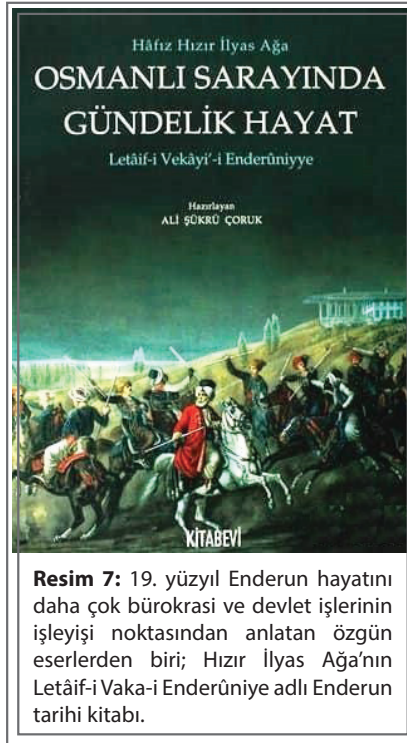
dört saat hiç durmaksızın *Kur'an-ı Kerim* okumak da bunların göreviydi. Bu koşuşların/sınıfların her birinden başarı ile geçenleri artık devletin daha üst düzey makamları bekliyordu.

### Enderun Mektebi ve Osmanlı Devleti'ne Katkıları

Osmanlı devletinin ilk zamanlarında ekseriyetle gayrimüslimler devşiriliyordu. Bunun temel nedeni İslam savaş hukuku ile ilgili olmakla birlikte özellikle Fatih Sultan Mehmet döneminden sonra Türk devlet felsefesinin gereğine hizmet etmekte. Geleneğe göre ülke, hükümdarın malıydı ve öldüğünde çocukları arasında paylaşım başlar ve sıkı bir mücadeleden sonra kutsal 'kut'a kim erişirse devlet başkanı o olurdu. Bu kritik süreçte güçlü Türk aileler de mücadeleye girebilir ve hanedan değişebilirdi. Bu da sıklıkla aile ve kardeş kavgalarına ve devletin parçalanmasına yol açıyordu. Fatih'in kardeş katline cevaz veren düzenlemesinin nedeni, devleti böyle bir krizle karşılaştırmamak idi. Devşirme sistemi ile yetiştirilenler devlet içindeki yükselmelerini doğrudan padişahın inayetine borçlu olduklarından onlara "kul" deniyordu. Bu kişiler

sadece padişaha itaat ederler ve devletin menfaatinin gözetirlerdi. Köken olarak Müslüman ve Türk olmadıklarından da asla iktidar iddiasında bulunamazlardı. Bir kişinin, ya da ailenin padişah olabilmesi için Türk aileden olma şartı olduğundan hiçbir devşirmenin böylesi bir hayali söz konusu olamazdı. Osmanlı hanedanı gerek kendi iktidarını gerekse devletin bekasını korumak için bu sistemi geliştirmiş ve 18. yüzyılın sonlarına kadar uygulamıştır.

Enderun'a başlangıçta daha çok gayrimüslim kökenlilerin alınmasının ikinci nedeni de, devletin nüfus yapısı idi. Osmanlı Devleti özellikle Balkanların fethinden sonra neredeyse yarıya yakın bir Hıristiyan nüfusa sahip oldu. Bu toplulukların devlette en üst düzeyde temsil edilmeleri devlete



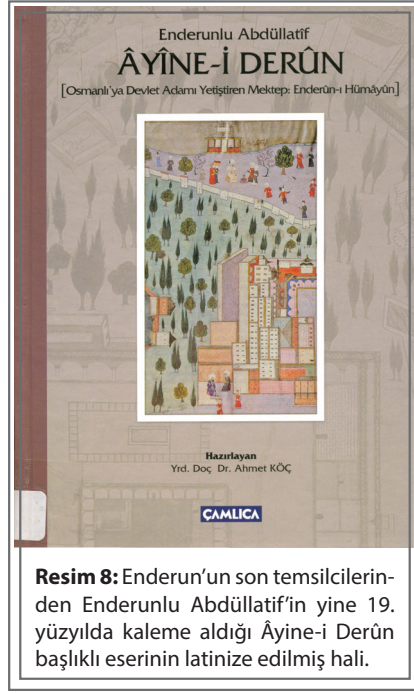
**Resim 7:** 19. yüzyıl Enderun hayatını daha çok bürokrasi ve devlet işlerinin işleyişi noktasından anlatan özgün eserlerden biri; Hızır İlyas Ağa'nın Letâif-i Vaka-i Enderüniye adlı Enderun tarihi kitabı.

sadakatlerini ve aidiyetlerini sağlıyordu. Bir başka neden ise, Osmanlılar devletin gerek idarî ve askerî devamı gerekse sanat, ilim ve estetik gibi konularda en ileri noktalara gidebilmek için memleketin değerli insanlarını bir araya getirmeye önem veriyor ve onlardan yararlanmak istiyordu. Bu bakımdan Enderun'da yetenekli devşirmeleri eğittiği kadar, memleketin farklı köşelerinden yetişmiş şair, âlim, edip, mimar vb. kişileri mümkün olduğu kadar merkeze çekmeye çalışmış ve onları farklı yöntemlerle taltif etmiştir.

Enderun'a alınan özellikle gayrimüslim gençler dinî karşılıklar arasında büyümüş olduklarından esasen kişisel dayanakları, kimlik ve bireysellikleri sarsılmış oluyordu. Bu çocuklar Enderun'a alındıklarında buranın muntazam ve istikrarlı sıkı eğitimiyle kişilik ve kimliklerini adeta yeni bir kalıba döküyor ve yeniden kendilerini var ediyorlardı. Böylece bu gençlerde istenilen tarzlarda yeni huylar meydana çıkıyordu. Enderun'dan yetişenler başta padişaha olmak üzere, İslâm'a, Osmanlı Devletine, Müslüman topluma sadık hizmetkârlar haline geliyordu. Ancak bu kişilerde kuvvetli soy ve akrabalık bağlarının devam ettirildiğini söylemek güçtür. Bu sayede devlet içinde taht kavgalarını önleyici bir fonksiyon icra etmişlerdir.

Bunun yanında Türklük şuur ve bilincinin Enderun talebelerine ne derece sirayet ettiği, ya da ettirildiği de tartışmalı konulardan biridir. Muhtemeldir ki, bu gençler yetenekli devlet adamları olabiliyordu ama Türklük bilincinden mahrum oldukları da –özellikle milliyetçilik çağında- eleştirilen hususlardan biri olmuştur.

Enderun Mektebi'nin teşekkülünde kul sisteminin daha etkin kullanılması ve devlette devamlılığın esası öngörüldüğünden, hanedana ortak olabilecek, devletin parçalanmasına yol açabilecek Türk ailelerin bilerek devlet hizmetlerinden uzak tutulması bir siyaset olarak benimsenmişti. Enderun bu siyasetin sürdürülmesini ve güçlendirilmesini sağlayan en önemli kurum olmuştur. Bir yönüyle Osmanlı Devletinin hanedanlar arasında



**Resim 8:** Enderun'un son temsilcilerinden Enderunlu Abdülatif'in yine 19. yüzyılda kaleme aldığı Âyine-i Derûn başlıklı eserinin latinize edilmiş hali.

dağılıp parçalanmadan ulus-devlete dönüşümüne kadar yaşamasını sağlamıştır. Ancak 19. yüzyıla gelindiğinde millî bilinç, millî liderler, önderler vb. ihtiyaçların karşılanmasında Enderun'un herhangi bir hizmet sağlaması şöyle dursun, aksine engelleyici bir rol oynadığı bile ileri sürülebilir.

### Osmanlı Eğitim Modernleşmesi ve Enderun Mektebi'nin Sonu

Rönesans, reform, din savaşları, felsefe ve sanattaki gelişmeler, ulus-devlet formasyonunun doğması, coğrafi keşifler, sömürgecilik, sermaye birikimi, kapital

ekonomi, yüksek askerî teknolojiler ve merkezî devletler; bütün bunlar 17. yüzyılın sonunda Avrupa'da yeni bir devlet ve toplum sisteminin oluşmasını sağladı ve diğer bölgeleri de hızla etkisi altına aldı. Osmanlı Devleti ise Batı'daki bu gelişmelerle paralel ilerlemeler kaydedemedi. Neticede önce askerî yenilgiler, toprak kayıpları ve malî buhranlar geldi. Yöneticiler bu başarısızlıkların nedenlerini araştırırken Batı bilim ve tekniğini almaya başladılar. Kısa bir süre sonra da batılı kurumların alınması kararına vardılar ve III. Selim'in Nizam-ı Cedîd'i ve sonrasında II. Mahmud'un radikal inkılaplarıyla Osmanlı klasik kurumları yerini batılı yenilerine bıraktı. Bu süreçten Enderun Mektebi de payını aldı.

II. Mahmud (1826 sonrası) zamanında saray erkânının günlük faaliyetlerinde ciddi değişimler başladı. Geleneksel askerî müzik (mehter) ve oyunlardan cirit ve bazı askerî talim teknikleri yasaklanırken klasik giysilerden başlık ve gösterişli kürklerle de son verildi. Devlet ihtiyaç duyduğu devlet adamını artık Enderun'dan değil, öncelikle Avrupa'ya gönderdiği gençlerden temin etme yolunu tercih etti. Kısa bir süre sonra da modern okullar açılarak hızla yükselen bürokrasiye memur yetiştirilmeye gayret edildi. Ardından 1859'da Mekteb-i Mülkiye açılarak orta düzey devlet adamlarının yetiştirilmesi öngörüldü. İslahat Fermanı'nın ilanının ardından gayrimüslimlerin de devlet bürokrasisinde memur olabilmelerinin yolu açılınca, her etnik ve dinî gruptan çocuğun alındığı Mekteb-i

Sultanî 1868'de tam bir Fransız taklidi olarak açıldı. Aslında bu okul bir anlamda modern Enderun işlevini üstlenmişti. Osmanlı Sarayı'nın klasik Enderun'u Tanzimat sonrasında işlevsiz kaldı. Fiilen bitmiş olan okulun resmen sona ermesi için 1908 devrimini beklemek gerekti.

### Enderun Üzerine Neler Biliyoruz? Eserler ve Kişiler

Buraya kadar anlatılanlar, okuyucu için Enderun mektebinin doğuşu, gelişimi, işlevi ve işleyişi hakkında kısa bilgi vermektedir. Her nedense Osmanlılarda üstün zekâlıların eğitimi denildiğinde ilk akla Enderun Mektebi gelir. Oysa, Enderun modern dönemin okul sistemi ve anlayışı ile izah edilebilecek ve karşılaştırılabilecek bir kurum değildir. Kendine özgü, tarihsel ihtiyaçlar doğrultusunda var olmuş ve modern dönemde de kendiliğinden tarihteki yerini almıştır.

Burada üzerinde durulması gereken önemli bir nokta vardır. Hemen herkesin hayranlıkla söz ettiği bu orijinal kurum hakkında bugüne kadar yapılan araştırma sayısı bir elin parmağını geçmeyecek kadar azdır. Bugüne kadar Enderun Mektebi üzerine Türkiye'de sadece bir doktora tezi hazırlanmıştır. Ülker Akkutay'ın büyük ölçüde ikincil kaynaklardan yararlanarak hazırladığı tezi klasik dönemden ziyade, modernleşme dönemi Enderun sistemini anlatmaktadır. Aynı yazarın *Osmanlı* başlıklı ansiklopedideki makalesi de tezin özetidir.

Enderun Mektebi üzerine büyük kısmı arşiv vesikalarından ve birincil kaynaklardan yararlanarak hazırlanan önemli bir doktora tezi ise Harvard Üniversitesi'nde Bernatte Miller tarafından 1941'de yapılmıştır. Görebildiği-



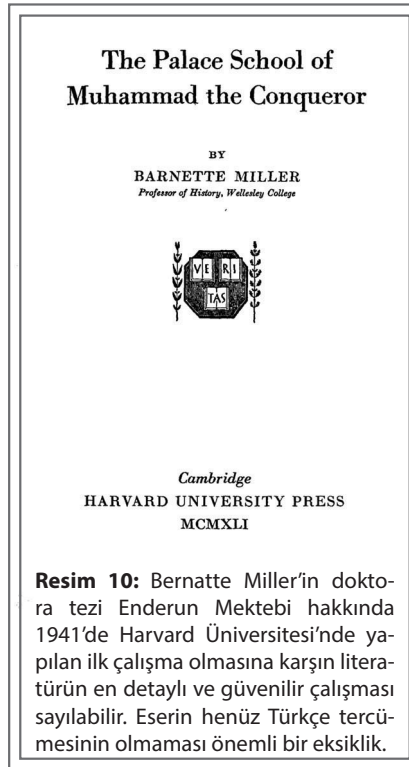
**Resim 9:** Enderun Mektebi hakkında Türkiye'de yapılmış yegâne araştırma. Ülker Akkutay'ın eseri büyük ölçüde 19. yüzyıl Enderun'unu anlatan eserlerden hareketle yazıldığı için klasik dönem hakkında sınırlı bilgi veriyor.

miz kadarıyla söz konusu eğitim kurumu hakkında en detaylı ve güvenilir araştırma halâ bu eserdir. Aynı yazarın doktora tezinden önce de yazdığı birkaç makale bulunmaktadır.

Doktora tezlerinin de kaynağı olan orijinal Enderun tarihleri ise oldukça azdır. Bu durum konu üzerine araştırma yapmayı kısıtlayan nedenlerden biri olmuştur. Mevcut tarihler içerisinde ise en geniş, Tayyazâde Âta'nın *Tarih-i Enderun* başlıklı eseridir. Ancak bu eser, 19. yüzyılda kaleme alınmış ve Enderun'un son zamanlarına tanıklık etmektedir. Mehmet Arsan tarafından beş cilt halinde Latinize edilen eser, Enderun hakkında ayrıntılı bilgiler sunmaktadır.

Bu kitapla benzer kaderi yaklaşık aynı tarihlerde Enderun'da yaşayan ve 19. yüzyılın başlarını anlatan Hafız Hızır İlyas Ağa'nın *Letâif-i Vekâyi'-i Enderûniye* başlıklı kitabı paylaşmaktadır. Eser, önce Cahit Kayra tarafından özetleme ve sadeleştirme yapılarak yayımlanmışsa da tam metin Ali Şükrü Çoruk tarafından Latinize edilmiştir. Enderun Mektebi araştırmacılarının ve eğitim tarihçilerinin sıklıkla başvurdukları diğer bir eser ise, yazarı belli olmayan, ancak anlattığı olaylar ve olgular bakımından yine 19. yüzyılı mevzu edinen İstanbul Atatürk kitaplığında kayıtlı *Enderun Mektebi Tarihi* kitaptır.

Enderun Mektebi'nin işleyişi, dersler, yetişenler vb. konularda birinci elden haber veren kaynaklarından biri de Enderunlu Abdüllatif'in *Âyine-i Derûn* başlıklı eseridir. Enderun'da yetişen pek çok insanın listesine yer veren bu eser de 19. yüzyılı anlatmaktadır. *Âyine-i Derûn*, *Osmanlı'ya Devlet Adamı Yetiştiren Mektep: Enderûn-ı Hümâyûn* alt başlığı da eklenerek Ahmet Köç tarafından Latinize edilmiş ve kitabın başına Enderun tarihiyle ilgili uzun bir giriş yazılmıştır.



**Resim 10:** Bernatte Miller'in doktora tezi Enderun Mektebi hakkında 1941'de Harvard Üniversitesi'nde yapılan ilk çalışma olmasına karşın literatürün en detaylı ve güvenilir çalışması sayılabilir. Eserin henüz Türkçe tercümesinin olmaması önemli bir eksiklik.

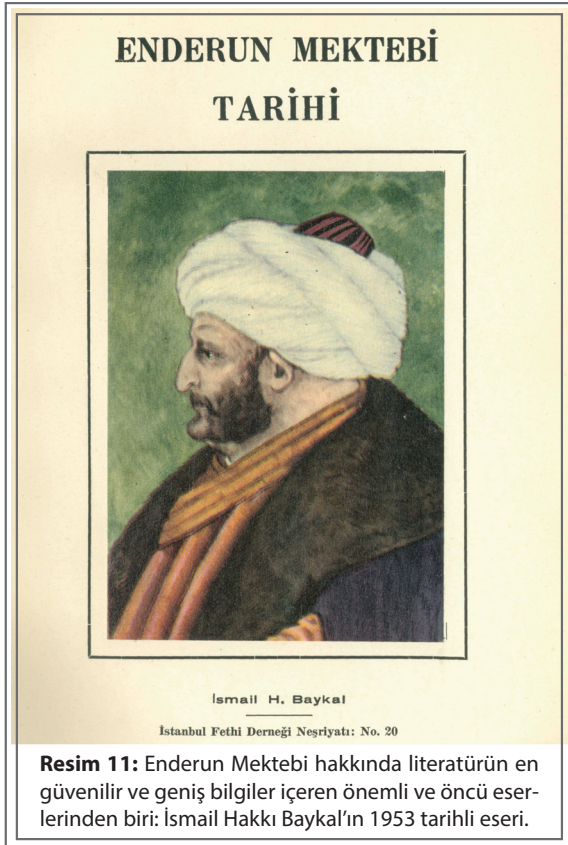
Bu sıra dışı eğitim ve siyaset akademisiyle ilgili birincil kaynaklar şimdilik bunlardan ibarettir. Bunların yanında, Halit Ziya Uşaklıgil'in saray anılarını içeren *Saray ve Ötesi* başlıklı anıları, İsmail Hakkı Baykal'ın 1953'te hazırladığı *Enderun Mektebi Tarihi*, bugünkü Galatasaray Lisesi'nin tarihini Galata Sarayı'na kadar uzatan Fethi İsfendiyaroğlu'nun 1952 tarihli *Galatasaray Tarihi* başlıklı eseri ve Mehmed Zeki Pakalın'ın *Osmanlı Tarih Deyimleri ve Terimleri* eserindeki ilgili maddeleri önemli ikincil kaynaklar durumundadır. Pakalın Hafız Refik'in *Edebiyat-ı Umumiye Mecmuası*'ndan uzun alıntılar yapmıştır.

Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi'ndeki Mehmet İpşirli'nin "Enderun", Abdülkadir Özcan'ın "Devşirme" ve Kemal Beydilli'nin "Yeniçeri" maddeleri de bu kurumu daha çok yukarıdaki eserler ve bazı orijinal arşiv kaynaklarından hareketle anlatan kısa ancak en önemli yazılardır. İsmail Hakkı Uzunçarşılı, *Osmanlı Devleti'nin Saray Teşkilatı* başlıklı önemli eserinde Enderun'dan ziyade Topkapı sarayına bir bütün olarak bakar ve Enderun'un içeriği, işleyişi, pedagojisi vb. nitelikleri hakkında detaylı bilgi vermez.

Osmanlı tarihini farklı yönleriyle anlatan büyük ansiklopedilerden Güler Eren'in editörlüğünde

hazırlanan *Osmanlı* ansiklopedisinde Akkutay'ın kısa yazısından başka makale yer almaz. Yine *Türkler* ansiklopedisinde de Enderun hakkında müstakil yazı yoktur. Osmanlı tarihinin siyasî yönünü bütün ayrıntılarıyla anlatan *Hammer, N. Jorga* ve *W. Zinkeisen* de sadece Enderun'a değil, diğer eğitim, kültür ve dinî kurumlara yer vermemişlerdir. Yılmaz Öztuna, Ömer Faruk Yılmaz ve diğer başka Osmanlı tarihleri de Enderun hakkında yukarıda zikredilen eserlerin anlattıklarından ileride ayrıntı yoktur. Bu kitaplarda ve popüler tarih dergilerinde sıklıkla çıkan Enderun yazılarında verilen bilgiler yukarıda ilk sıra araştırmaları ve ikinci sıradaki Osmanlı vakayinamelerinin tekrarından ibarettir.

Enderun Mektebi tarihi ile ilgili bu literatür bize şunu apaçık göstermektedir: Bugüne kadar Enderun hakkında yazılanlar büyük ölçüde Tayyazâde Âta, Hızır İlyas gibi sayıları son derece sınırlı birkaç kitaba dayanmaktadır. Bu kurumun özellikle klasik dönemi hakkında arşiv kaynaklarına dayalı geniş çalışma/lar henüz yoktur. Literatür büyük oranda tekrarlardan ibarettir. Osmanlı tarihiyle ilgili çalışmaların küresel bir standart kazandığı, birincil kaynaklara erişimin kolaylaştığı şu günlerde Enderun Mektebi yeni baştan incelenmeyi bekleyen önemli konulardan biridir.



### Kaynaklar

- Abdülkadir Özcan, "Devşirme", *DİA*, C.9, s.254-257.
- Ahmed Djevad, *Yabancıların Gözüyle Türkler*, (Çev.: Mehmet Genç) İstanbul: Kitabevi Yayınları, 2013.
- Bernatte Miller, "The Palace School", *Beyond the Sublime Port, The Grand Seraglio of Istanbul*, (İçinde, Bölüm: 3) New Hanen: Yale University Press, 1931, s.47-70.
- Bernatte Miller, *The Palace School of the Muhammed Conqueror*, Cambridge: Harvard University Press, 1941.
- Enderunlu Abdüllatif, *Âyine-i Derûn (Osmanlı'ya Devlet Adamı Yetiştiren Mektep: Enderun-ı Hümâyûn)*, (Hazırlayan: Ahmet Köç), İstanbul: Çamlıca Yayınları, 2013.
- Hafız Hızır İlyas Ağa, *Osmanlı Sarayında Gündelik Hayat, Letâif-i Vekâyi'-i Enderûniye*, (Haz.: Ali Şükrü Çoruk), İstanbul: Kitabevi Yayınları, 2011.
- Halit Ziya Uşaklıgil, *Saray ve Ötesi*, İstanbul: Şirket-i Mürettebiye Matbaası, 1940.
- İsmail Hakkı Baykal, *Enderun Mektebi Tarihi*, İstanbul: Halk Mektebi Yayınları, 1953.
- İsmail Hakkı Uzunçarşılı, *Osmanlı Devleti'nin Saray Teşkilatı*, Ankara: TTK Yayınları, 1988.
- Kemal Beydilli, "Yeniçeri", *DİA*, C.43, s.450-453.
- M. Zeki Pakalın, *Osmanlı Tarih Deyimleri ve Terimleri*, C. 1, İstanbul: MEB Yayınları, 2004.
- Mehmet İpşirli, "Enderun", *DİA*, C.11, s.185-187.
- Tarih-i Enderun, Letâif-i Enderun*, (1812-1830), (Yayına Haz.: Cahit Karya), İstanbul: Güneş Yayınları, 1987.
- Tayyazâde Âta, *Tarih-i Enderun*, (Yayına Haz.: Mehmet Saray), İstanbul: Kitabevi Yayınları.
- Ülker Akkutay, *Enderun Mektebi Tarihi*, Ankara: Gazi Üniversitesi Yayınları, 1984.

## Yabancı Dil Serüvenimiz

Prof. Dr. Mustafa Naci KAYAOĞLU

Karadeniz Teknik Üniversitesi Edebiyat Fakültesi - İngiliz Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı Başkanı

Türkiye’de yabancı dil eğitim-öğretim konusu kalıplaşmış genellemelerin dışında makro ve mikro seviyede ele alınması gereken bir mevzudur. Yabancı dil politikası tarihten bugüne bizim muassır medeniyetler seviyesine ulaşmak için kullandığımız araçlardan biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Fakat araç olması gereken bu unsur, araçsallığını kaybedip kendisi bir amaç haline dönüşünce, sürekli olarak hareket edip bir yerlere giden, direksiyonu ve yol haritası olmayan bir otomobile dönüşmüştür. Doğal olarak da bazen başladığı noktaya geri gelmesi kaçınılmazdır. Otomobilin sürekli hareket ediyor olması bizleri çocuksu bir şekilde oyalamış, bazı şeyleri sorgulamamızı geçiktirmiştir. Bu hedefsiz yolculuğun milletimize olan maliyeti zaman, mekân, insan kaynakları açısından çok ağırdır. Batılılaşma hareketiyle beraber dış dünyada batıya dönük mahkûm politikaların öne çıkmasıyla yabancı dillere olan bakışımız tamamen nesnellüğünü kaybedip öznel bir şekilde mevcudiyetini sürdürmüştür.

Bilimsellikten uzak bu yaklaşımın eğitim kurumlarına yansımalarının en temel verisi Anadolu liseleri örneğidir. Bu okulların öyküsü o zamanki adı Maarif Vekaleti olan Türkiye Cumhuriyeti Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 1954 tarihinde kararlaştırılmış, kuruluşları 1955 yılında TBMM tarafından onaylanmış, yabancı dille eğitim yapmak üzere ve sınavla öğrenci alan yedi yıllık orta eğitim kurumları olan başta İstanbul ve İzmir olmak üzere, Eskişehir, Konya, Samsun ve Diyarbakır’da yabancı dille eğitim yapmak üzere kurulan ve sınavla öğrenci alan Maarif Kolejlerine dayanıyor. İlk kurulduklarında sayıları altı adet olan bu okulların adı 1975

yılında bir genelgeyle yerlilik düşüncesiyle Anadolu Lisesi yapılmış; 1976 yılında da başka bir genelgeyle sayılarının arttırılmasına karar verilmiştir. Ülkemizin nitelikli seçilmiş öğrencilerini barındıran bu okullarda matematik ve fen bilgisi başta olmak üzere fizik, kimya ve biyoloji dersleri uzun yıllar İngilizce olarak okutulmaya çalışılmıştır. Bu okullar tam gün eğitim verilen, sınıf sayıları belli sayıda tutulan ve nisbi olarak en donanımlı devlet okulu özelliği taşımaktaydı. Devletin gücünü artırmada nitelikli, yabancı dile hâkim yetişmiş insan gücüne olan ihtiyaç, tarihsel şartlar içinde dönemin karar alıcılarını bu yönde karar almaya zorlamış olabilir. Hatta yabancı okulların zararlı etkisini azaltmak için böyle bir uygulamaya geçilmiş olmasının milli bir duruşla ilişkilendirildiğini meclis raporlarından anlıyoruz. Teşhis doğru olsa bile tedavi şekli yanlış olmuştur. Yabancı dil eğitimi ile yabancı dilde eğitim tamamen bir birine karıştırılmış. Yabancı dille öğretim yapmak bir yabancı dil öğretme yöntemi gibi benimsenmiştir. Burada ülkemizin çok değerli kaynakları israf edilmiştir. Mevcutların içinden seçilmiş olan nitelikli öğrenciler sonuçta doğal olarak “iyi” üniversiteleri kazanmışlar fakat muassır medeniyet yarışında patent veya buluşlara imza atamamışlardır. Verilen veya verilemeyen yabancı dil ve fen-matematik derslerinin etkinliği de ayrı bir tartışma konusudur. 2005-2006 eğitim-öğretim yılında Anadolu liselerinde hazırlık sınıfları kaldırıldı. Hazırlık sınıfları kaldırılırken aynı zamanda yabancı dilde okutulan matematik, fen, biyoloji, kimya gibi fen derslerinin de yabancı dilde okutulması uygulaması son buldu. Bu kararla geç de olsa büyük bir israfın önüne geçilmiş oldu.

Eğitim politikalarının genel olarak siyaset tarafından belirlenmesi demokratik sistemlerde yadsınamaz. Fakat yabancı dil planlamasının ve politikasının nasıl oluşturulacağı konusunda bilimsel çalışmalar yapılmadan ve daha da önemlisi politika oluşturma sürecine kimlerin katılması gerektiği belirlenmeden başarı elde edilmesi mümkün değildir. Bu politikalar bilimsel çalışmaların ışığı altında bütün paydaşların katılımıyla belirlenmelidir. Bu yapılmadığı için Anadolu liseleri örneğinde yap-boz yaşanmıştır. İyi niyetli olmak yeterli değildir. Bu politikaların bütün alt üst katman ve boyutlarıyla ele alınması gerekmektedir. Anadolu liseleri örneğinde olduğu gibi İngilizceyi çok iyi öğrensinler diye birçok okulda ana derslerin uluslararası ölçüklere göre İngilizceleri başlangıç veya daha iyimser yaklaşımla orta seviyede öğretmenler tarafından verilmeye zorlanması bu politikaların bütün yönleriyle incelenmediğini göstermektedir. Ortada ne bilimsel bir çalışma ne de iyi örnek vardı. Olan şey bürokrasinin kendi öngörüsü idi. Dil bilimi ve eğitiminin tıpkı biyoloji, mühendislik, psikoloji gibi bir bilim dalı olduğu maalesef unutulmuştu.

### İlk ve Ortaöğretimde Yabancı Dil

Küreselleşmenin etkisiyle 1980'li yılların sonlarına doğru Türkiye artık ilk, orta ve yükseköğretimde yabancı dil eğitimine, özellikle İngilizce öğretimine, daha da önem vermeye başlamıştır. 1983 yılında Yabancı Dil Eğitimi ve Öğretimi Kanununun çıkarılması ile Türk Eğitim sisteminde yabancı dil öğretimi düzene sokulmaya çalışılmıştır. Bu bağlamda "Yabancı dil eğitimi ve öğretiminin amaç, program, yöntem ve uygulamalarıyla, yabancı dille eğitim öğretim yapan kurumların tabi olacağı esasları kapsayan; ilköğretim, ortaöğretim ve yaygın eğitim kurumlarıyla ilgili yönetmelik, Millî Eğitim Bakanlığınca; yükseköğretim kurumlarıyla ilgili yönetmelik, Yükseköğretim Kurulunca" çıkarılması yönünde karar verilmiştir (MEB, 2923 nolu 14 Ekim 1983 tarihli Yabancı Dil Eğitimi ve Öğretimi Kanunu). Böylece artık Millî Eğitim Bakanlığı ilköğretim, ortaöğretim ve yaygın eğitim kurumlarında yabancı dil eğitimi ile ilgili hususlarda, Yükseköğretim Kurulu ise yükseköğretim kurumlarıyla ilgili hususlarda yetkilendirilmiştir. 1997 yılında yapılan müfredat değişikliği ile zorunlu eğitim 8

yıla çıkarılmıştır. Dolayısıyla, 8 yıl zorunlu ilköğretim eğitiminin ardından öğrenciler 3 yıl süren ortaöğretim eğitimini alabileceklerdir. Bu müfredat değişikliğiyle İngilizce dersleri 4. sınıftan itibaren verilmeye başlandı. 2012 yılında eğitim sistemimizde bir reform daha yapılmış ve 8 yıl olan zorunlu eğitim 4+4+4 olacak şekilde 12 yıla çıkarılmıştır. Bununla beraber, İngilizce dersleri 2. sınıftan itibaren verilmeye başlanmış, günümüzde de bu haliyle devam etmektedir. Aşağıdaki tablodan da anlaşılacağı gibi Türkiye bu konuda ciddi bir adım atmıştır. Fakat bu yaş gruplarına uygun yabancı dil derslerini verecek öğretmenleri yetiştirmek, okul müfredatlarını buna göre ayarlamak ve bu yaş grubuna göre ders materyali üretmek karşımızda çok ciddi bir sorun olarak durmaktadır.

**Tablo 1. Zorunlu Yabancı Dil Eğitimine Başlama Yaşı**

Almanya	8
Avusturya	6
Finlandiya	7
Fransa	7
Hollanda	10
İspanya	8
İtalya	6
Macaristan	9
Norveç	6
Romanya	8
Türkiye	10

### İngilizce Öğretmeni Yetiştirme Programları

19. yüzyılda yabancı dil eğitimi ve öğretimi üzerine yoğun tartışmaların yapıldığı görülmektedir. Yabancı dilin öneminin giderek artması beraberinde yabancı dil öğrenmek isteyen öğrenci sayısının artışıyla sonuçlanmıştır. Ortaya çıkan bu ihtiyacı gidermek amacıyla, 1938 yılından başlayarak yabancı dil (Almanca, Fransızca ve İngilizce) öğretmeni ihtiyacı hissedilmiş ve Ankara Gazi ve İstanbul Çapa Eğitim Enstitülerinde yabancı dil bölümleri açılmıştır (Demircan, 1988). Yine 1955'te görülen öğrenci artışı sebebiyle, enstitülere alınan öğrenci sayısının artırılması, yeni bölümlerin açılması, yeni okulların kurulması ve gece öğretiminin yapılması gibi uygulamalara başvurulmuştur. İlk açılan yabancı dil öğretmeni yetiştirme prog-

ramları 2 yıl süreyle verilmeye başlanmıştır (Tebliğler Dergisi, 1939). Bu 2 yıllık programlarda öğretmen adaylarının ilk yıl kendi okullarında, ikinci yıl ise eğitim aldıkları dilin konuşulduğu ülkelerde öğrenim görmeleri planlanmıştır. Bu uygulama 1943-44 yılında savaş nedeniyle sekteye uğramış ve yurtdışına öğrenci gönderilememiştir. Bu program dâhilindeki öğrenciler yabancı dil derslerini almak üzere filoloji bölümlerine ve öğretmenlik derslerini almak için ise Yüksek Öğretmen Okuluna gönderilmiştir (Demircan, 1988).

1962-63 yılında yabancı dil öğretmeni yetiştirme programları 3 yıllık eğitim enstitülerine dönüştürülmüşken (Tebliğler Dergisi, 1961), 1978-79 yılında bu programlar 4 yıla çıkarılmıştır. Uygun görülen programlar Öğretmen Yüksek Okuluna dönüştürülmüş fakat 1982 yılında kanun hükmünde kararname ile bu yüksekokullar eğitim fakültesi olarak yeni açılan üniversitelere katılmışlardır. Ayrıca, yabancı dil öğretmeni ihtiyacını karşılamak için üniversitelerin filoloji ve yabancı diller yüksekokulu mezunlarının da pedagoji sertifikası yoluyla istihdam edilmesinin yolu açılmıştır. Günümüzde yabancı dil öğretmeni yetiştirme iki farklı yolla yürütülmektedir. Yabancı dil öğretmen adayları ya Eğitim Fakültelerinin İngilizce Öğretmenliği bölümünden ya da Edebiyat Fakültelerinin İngiliz Dili ve Edebiyatı, İngiliz Dilbilimi ve Mütercim-Tercümanlık bölümlerinden eğitim almaktadırlar. Eğitim mezunu olmayan öğretmen adaylarına pedagojik formasyon olarak Milli Eğitim Bakanlığı tarafından atanma imkânı sunulmuştur. 2014 yılı Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Kılavuzuna göre 35'i devlet ve 14'ü özel olmak üzere toplamda 49 üniversite hali hazırda pedagojik formasyon sertifikası eğitimi sunmaktadır (ÖSYM, 2014).



Tüm bu sayılara, verilere ve şiskinliğe rağmen çok ciddi bir yabancı dil öğretmen nitelik sorunu-muz vardır. Birçok teknik, mesleki, pedagojik derslere rağmen yabancı dil öğretmenlerimize genelde öğretmenlik özelde dil öğretmenliği felsefesini kazandıramadığımız açıktır. Oysa öğretmenlik, *sınıfa girdiğinizde öğrenciyi selamlamadan başlayan, tahtayı kullanım biçimi, hangi soruların sorulacağı, hangi etkinliğin ne zaman, nasıl yapılacağı veya yapılmayacağı, ödevin verilecekse nitelik ve niceliği, yapılan her türlü işe bilinçli karar verme meselesidir*. Bağımsız, eleştirel, beyni hür, neyi neden yaptığını sorgulayan, yaptığı şeyin doğruluğunu araştırıp kendine sürekli ayna tutan bir öğretmendir ihtiyacımız olan. Ders kitabındaki 20 kelimeyi öğrencilerine beşer kez yazdıran İngilizce öğretmenine mikrofona verip sormak lazım "Bunun kime ne faydası var?" Buna çoklu zekâ kuramına göre mi, öğrenme stratejilerine, biçimlerine göre mi yoksa belli dil öğretim teorileri ve yaklaşımlarına göre mi karar veriyorsun? Yahut kendi tecrübelerine mi dayanıyorsun? En azından bunun öğrenciye herhangi bir faydasının olup olmadığını sordun mu? Cevap: hiç biri. Saç stilinden tutun da yemek seçimine kadar hayatın her alanına giren bireysel farklılıkların, öğrencilerin bireysel öğrenme farklılıklarına da yansıtacağını anlamaya çalıştın mı? Hayatta hiç bir karşılığı olmayan, amlamsız alıştırmalar, ezberler, ödevlerle öğrencilerimizin ne kalbine dokunabilir ne de aklına yanaşabiliriz. Beş yıl aşan İngiltere'de doktora eğitimi boyunca ne sosyal hayatta ne de eğitim dünyasında, hayatta kullanmadığım ve kullananı da görmediğim kelimeleri ortaokul sıralarında çocukların sınavda çıkabilir, dersten yüksek not alayım düşüncesiyle günlerce ezberlemeye mahkûm edilmesi tam manası ile yabancı dil öğretiminde bir cinnet geçirme halidir. Ders kitaplarına, sisteme faturayı çıkarmak meseleyi yokuşa sürmektir, haksızlıktır. En iyi ders kitabı, en iyi materyal de olsa eğer İngilizce öğretmenimize dil eğitim felsefesi kazandıramazsak sonuç değişmeyecektir. Bu, doğrudan yabancı dil öğretmeni yetiştirme programı ve öğretmen niteliğiyle ilgili bir sorundur. Her gün evden çıkmadan önce günlük bakımına gerekli özeni gösteren en azından günde bir kaç kez aynaya bakan öğretmen sınıf içinde aldığı kararlara, yaptığı veya yapmadığı şeyleri gözden geçirme ihtiyacı hissetmelidir. Elimizde bir araç olması gereken ders kitabını

bitirmek en büyük felsefesimiz gibi duruyor karşımızda. Mustafa Zülküf Altan'ın ifade ettiği "öğretmenlik felsefeniz sizin öğretime dair fikirlerinizi, uygulamalarınızı, sizi siz yapan değerleri içeren bir tür tanıtıcı yayındır. Hayata bakış açınızı dolayısıyla ile öğretmenliğe bakış açınızı yansıtır. Sınıf içi uygulamalarınız ve öğretime dair diğer tüm aktiviteleriniz öğretmenlik felsefenizi yansıtır (2012; 17)" çok önemli bir tespittir. Bu süreç öğretmeni diri tuttuğu gibi statik bir yapıdan dinamik bir yapıya dönüştürür. Yabancı dil öğretmenin başarısı için kullanması gereken çok basit bir denklem var; (1) yaptığımız şey (etkinlik, okuma parçası, soru, alıştırtma, ödev vs) öğrenci için bir anlam ifade ediyor mu? (2) İngilizce dersinde öğrenci katılımı var mı? (3) sınıfımızda eğlence, keyif unsuru var mı? (4) dersimizde etkileşim var mı? Bu soruların sürekli cevabını aramak yeni soruları doğuracağından öğretmeni, yeni arayışlara, girişimciliğe götürür. "Silo tarzı öğretim" (Altan 2014) köleliğinden kurtarıp özgürleştirir. Ders kitaplarının kölesi değil efendisi yapar.

### **Yabancı Dil Eğitiminde Teknoloji Entegrasyonu**

Neyi, niçin yaptığını bilen, sorgulayan öğretmen için günümüz teknolojileri dil öğretme felsemizi gerçekleştirme konusunda bizlere çok önemli fırsatlar sunuyor. Ülkemizde teknolojinin yabancı dil eğitimindeki yeri, eğitim teknolojilerinin yabancı dil eğitim-öğretim süreçlerinde kullanım düzeyi ve bu sürecin paydaşları olan öğrenci ve öğretmenlerin yeniliklere karşı tutumları ve teknoloji kullanımı yeterliliklerinin ne düzeyde olduğu hakkında bilgi sahibi olmak, yeniliklerin benimsenmesi ve eğitim kalitesinin yükseltilmesi açısından önem taşımaktadır. Aşağıda sunulmuş olan son iki Millî Eğitim Şûrası'nda alınan ilgili kararlar da bu konudaki hassasiyeti en azından tavsiye düzeyinde ortaya koymaktadır.

*2010 yılında 18. Millî Eğitim Şûrası'nda alınan ilgili kararlar:*

(9. madde) Eğitim-öğretim yılı başında ve sonunda yapılan mesleki çalışmalar iyi bir planlama ile etkin bir şekilde değerlendirilmeli, öğretmenlerin eğitim teknolojilerini kullanarak internet üzerinden interaktif yöntemlerle hizmet içi eğitim almaları sağlanmalı ve öğretmenlerin kendi ge-

lişimlerinden sorumlu olacakları okul temelli bir sistem geliştirilmelidir.

(33. madde) Öğretmenlerin değişen ve gelişen bilgi teknolojilerini takip edebilmeleri için gerekli tedbirler alınmalı, ihtiyaç analizine dayalı olarak il/ilçe/okul bazında hizmet içi eğitim etkinlikleri düzenlenmeli.

*2014 yılında 19. Millî Eğitim Şûrası'nda alınan ilgili kararlar:*

**Öğretmen Eğitiminde Hizmet Öncesi Eğitimin Niteliği**

(17. madde) Millî Eğitim Bakanlığı'nın Fatih Projesi'yle birlikte okullarda kurduğu/kuracağı teknolojiler öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumlarında kurulmalı ve öğretmen aday adaylarına bu teknolojilere ilişkin temel bilgi ve beceriler kazandırılmalıdır.

(22. madde) Sürekli mesleki gelişim için öğretmen yeterliklerini de dikkate alan bir model oluşturulmalıdır. Bu model; (a) Öğretmenlerin hayat boyu öğrenme fırsatlarını artırmak ve çeşitlendirmek için uzaktan öğretim yoluyla hizmet sunan kurumlarla işbirliğini, (b) Yüz yüze ve uzaktan olanaklarının birlikte kullanıldığı karma (hibrit) öğretim tasarımlarını içermelidir.

(23. madde) Yükseköğretim kurumlarıyla işbirliği yapılarak mesleki gelişim programlarına yönelik modüler elektronik içerik hazırlanıp, yukarıda belirtilen modelin nitelikleri çerçevesinde öğretmenlere sunulmalıdır.

Millî Eğitim Bakanlığı'nın bu konuda takdire değer bir vizyona sahip olduğunu görüyoruz. Yapılan tavsiyelerin dikkate alınarak daha fazla yol kat edilmesi beklenmesine karşın alanda yapılan çalışmalara bakıldığında teknoloji entegrasyonu konusunda uygulamaların yeterli olmadığı görülmektedir. Öğretmenlerin teknoloji uyumu konusunda öz-yeterlilik algıları yüksek olsa da teknolojinin eğitim hizmetine verilmesi, sınıf içi uygulamaları konusunda ciddi sorunlar yaşanmaktadır. İngilizce öğretmenlerinin öğretim teknolojilerini kullandıkları fakat pek de etkin bir şekilde faydalanmadıkları gözlemlenmiştir.

Türkiye'deki en kapsamlı teknoloji entegrasyon uygulaması olan Fatih projesine bağlı olarak Kızılet (2016) yürüttüğü çalışmada, İngilizce öğretmenlerinin, akademisyenlerin ve lise öğren-



cilerinin teknoloji entegrasyonu konusunda algı ve yeterliliklerini araştırmıştır. Çalışmanın bulgularına göre, öğrenciler uygulamalarla ilgili olumlu tutum ve beceriler içerisindedir. Aynı şekilde, öğretmenlerin projeye karşı da olumlu oldukları ancak hazırlanan içeriği ders içi ve ders dışı aktivitelerde çoğunlukla kullanmadıkları ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin içeriğin kullanılmasıyla ilgili kendilerini yeterli gördükleri buna karşın hazırlanan içeriğin yetersiz kaldığını düşünmektedir. Ek olarak, öğretmenler projeye ilgili yeterince teknik destek gördükleri ancak pedagojik anlamda yeterince destek almadıklarını ifade etmişlerdir. Akademisyenler ise, fatih projesinin iyi bir girişim olduğunu bunun yanı sıra, e-içeriğin geliştirilmesi, öğretmen yardımı, sistematik analiz ve akademinin dahil edilmesi hususunda bir takım eksikliklerin olduğunu, ve bu eksikliklerin giderilmesiyle daha olumlu sonuçlar alınabileceğini belirtmiştir.

Burada da yine karşımıza aynı nitelik sorunu çıkmaktadır. Tebeşirden akıllı tahtalara kadar tüm teknolojik unsurlar sadece hedefe varmak için bir araçtır, amaç değildir. Bazen iyi planlanmış bir etkinlik, tahta kullanımı çok gelişmiş teknolojiden pedagojik anlamda çok daha etkin olabilir. Amaç teknolojiyi sınıflara uyarlamak değil, hangi teknolojinin nerede hangi amaçla kullanılacağına karar verebilmektir. Bu da öğretmen girişimciliği, eleştirel yaklaşımı ve kimliğiyle alakalı bir sorundur. Teknoloji kullanım derslerini eğitim fakültelerinde iyi veriyoruz fakat felsefesini veremediğimiz için maalesef sınıf ve okullarımız beyaz eşya-elektronik dükkânına dönüşüyor.

### Sonuç

Çok iyi, ideal yabancı dil politikaları belirlese bile bunların başarısı alt katmanlardaki unsurların işlevine bağlıdır. Makro seviyede verimliliğin istenilen düzeyde olmamasının gerekçesi olarak;

- 1) Ders materyallerine dair kapsam ve nitelik
- 2) Geleneksel dil öğretme alışkanlıkları
- 3) Ölçme-değerlendirmedeki yetersizlikler
- 4) Öğretmen yetiştirmeye ilgili yetersizlikler
- 5) Yabancı dil öğretmenlerinin yetiştirilme sürecine has sorunlar
- 6) Kalabalık sınıfların, fiziki donanımın yetersizliği, gösterilebilir.

On yıllarca Anglo-Saxon algıyla üretilmiş İngilizce ders kitaplarının pazarlanmasında Türkiye yıllarca çok kârlı bir pazar olarak görülmüştür. Silah, ilaç, kozmetik sanayisinden sonra sömürü çarkının en uygun unsuru bu yabancı dil kitap meselesi olmuştur. Cumhuriyet tarihinin belki en önemli projesi Milli Eğitimin Bakanlığımızın diğer ders kitaplarından daha çok dış bağımlılık arz eden özellikle İngilizce (ve diğer yabancı dil kitapları) ders kitaplarının yerli bir duruş ile yazılması projesine girişmesiydi. Teşhis doğru fakat tedavi çok yanıltı. Zira elde edilen ürün, Prof. Dr. Mustafa Zülküf Altan hocanın benzetmesiyle "Tofaş Serçe otomobile binip Mercedes gibi görüntü vermek" (2015) gibi bir şeye dönüşmüştür. İyi niyetlerle başlatılan milli bir hareket liyakatsızlık veya bilemediğimiz sebeplerden dolayı mevcut İngilizce ders kitapları milli külfete dönüşmüştür. Yabancı dil öğrenim-öğretim sürecinde en önemli unsurlardan biri şüphesiz ders kitaplarıdır. Ders kitabı çoğu zaman müfredatın kendisi yerine geçmekte, genel ve özel hedeflerin somutlaştırılarak sunulduğu, etkinliğin nitelik ve niceliğinin kararlaştırıldığı, sınıf içindeki iletişim ve etkileşimin belirlendiği, öğrencinin öğrenme tarz, hız ve aşamalarına cevap verildiği, öğretmen-öğrenci etkileşimini belirleyen, öğrencinin ders sonrası öğrenme faaliyetinin yönünü belirleyen bir kılavuz durumundadır. Özetle, İngilizce ders kitabı öğrenme/öğretme hedeflerine ulaşmak, öğretim-öğrenim sürecini biçimlerini belirleme ve düzenlemede doğrudan etkili bir unsurdur. Otuz yıldır yabancı dil eğitim-öğretiminin içinde olan bir bilim insanı ve üç çocuğu orta ve lise öğretimde olan veli olarak hazırlanan mevcut yabancı dil kitaplarının öğrencilerin duyuşsal, psikomotor, kültürel, dilsel, bilişsel, sosyal, yapısal, öğrencilerin hazır bulunuşlukları, öğrenme faktörlerine cevap vermede çok yetersiz kaldığını söyleyebilirim.

"Herkes İngilizce öğrensin, öğrenmeli" yaklaşımını hızlıca terk edip isteyen istediği yabancı dili istediği seviyede öğrenebileceği sisteme yönelmeliyiz. Bu yapı içinde ülkenin ve bölgelerin jeopolitik, sanayi, ticari, eğitim, akademik, turizm, sağlık, spor, alt yapı, imkân ve fırsatları orta ve uzun vadeli düşünülüp yabancı dil eğitim politikaları geliştirilmelidir. Stratejik davranıp statik yapıdan dinamik yapılanmaya geçilmelidir. Örnek verecek olursak; Trabzon Ticaret ve Sanayi Odası



(Milliyet, 2017) 2010 yılında 30 bin, 2013'te 190 bin, 2014'te 240 bin, 2015'te ise 410 bine yaklaşan Arap turist sayısının 2017 yılı için 500.000 olarak beklendiğini açıkladı. Turizm seyahat acente sayısı 5 yılda 53'ten 114'e çıktı. Ortalama kalış süresi 1-4 günden 2016 yılında 8 güne kadar çıktı. Bu yıl Trabzon'da 16 yeni otel daha açılıyor. Kentte Körfez ülkeleri vatandaşlarına yönelik birçok inşaat projesi devam etmektedir. Trabzon Valiliğinin verdiği bilgilere göre, sadece son iki yılda Körfez ülkelerinden kente gelen 1081 kişi, 1271 konut aldı. TÜİK'in Ağustos ayı konut istatistiklerine göre de 2016 yılının Ocak-Ağustos ayları döneminde yabancılar 514 konut satışı gerçekleştirdi. Bu bilgiler ve gelişmeler ışığında Arapça gerek üniversitede gerek ortaöğretimde seçmeli ders olarak verilebilmelidir. Bölgenin ticaret bağlantıları gereği ikinci güçlü seçenek Rusça olmalıdır. Beş yılda beş tane İngiliz Turistin gelmediği bölgenin tüm kurumlarındaki öğrencileri zorla İngilizceyi öğrenmeye mecbur bırakmak globalleşmeden bi-haber olmanın ötesinde ihanet değilse de büyük cehalettir. Yabancı dil politikasını dil politikasına dönüştürüp Türkçe'nin yabancı dil olarak öğretilmesi konusundaki çabaları da artırıp bu planlamanın bir unsuru haline getirmeliyiz. Bu bizi hep bir şeyleri alan pasif konumundan çıkartıp veren, bir şeyler ortaya koyan, satan aktif konumuna da getirir. Problemin tanımlanmasında kimler rol alacak, hedefler nasıl belirlenecek, gerçekleştirilebilirlik analizi nasıl yapılacak, uygulama imkânı nasıl bulanacak? Bu sorular makro seviyede ele alınıp belli bir taslak ortaya çıktığında mikro seviyelerde çalışmalar yapılmalıdır.

Yabancı dil eğitim politikalarının belirlenmesi için ülkemizde yapılan akademik çalışma ve yayınları da değerlendirip bir özeleştirme yapmalıyız. Teori ve fikir bazında çok fazla "kes-yapıştır" modeli mevcuttur. "Küreselleşmenin etkisiyle İngilizce daha önce görülmemiş bir hızla yayılmakta, İngilizce eğitim, teknoloji, siyaset ve iş alanında dünya dili" gibi basmakalıp genellemelerden yola çıkılarak çok farklı tarihsel, kültür ve dil sosyolojisinin doğurduğu teori ve yaklaşımları evrensel doğrularmış gibi Türkiye örneğine uydurulmaya çalışılıyor. Burada ciddi anlamda teori geliştirme bilincimizde güvensizlik ve eksiklik var. Yereli anlamadan evrensel olamayız.

Evrensel deneyimlerden faydalanılarak ülkemizin gerçeklerine uygun yabancı dil politikaları geliştirmeliyiz. Yabancı dil politikalarının belirlenmesinde tepeden inme yaklaşımdan uzak, dar bir seçkinci zümreyi muhatap alarak değil, geniş kapsamlı, mutlaka alanın uzmanlarının karar mekanizmalarına dahil edildiği bir süreç yürütülmelidir. Nitelikli yabancı dil eğitim öğretmeni yetiştirme konusu yeniden ele alınmalıdır. Bu eğitimin özü, öğretmene nitelikli dil eğitim ve öğretmenlik felsefesi vermeyi hedeflemelidir. Hizmet içi eğitimler ihtiyaç analizlerine göre şekillenmelidir. Sınıf içi uygulamalar atölye çalışması şeklinde yapılmalıdır. Özellikle İngilizce yabancı dil ders kitapları yeniden hazırlanmalıdır.

### Kaynaklar

- Altan, M. Z. (2015). Girişimci Öğretim ve Girişimci Öğretmen. 4. Öğrenci Konferansı. Karadeniz Teknik Üniversitesi. 13-15 Mayıs. Trabzon
- Altan, M. Z. (2014). Türkiye'nin Eğitim Çıkmazı. Girişimci Öğretim Girişimci Öğretmen. Pegem Akademi. Ankara.
- Altan, M. Z. (2012). Profesyonel Öğretmenliğe Doğru. Pegem Akademi. Ankara.
- Demircan, O. (1988). Düünden Bugüne Türkiye'de Yabancı Dil. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Eurydice (Education, Audiovisual and Culture Executive Agency) (2008). [http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key\\_data\\_series/095TR.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/095TR.pdf)
- MEB, 2923 nolu 14 Ekim 1983 tarihli Yabancı Dil Eğitimi ve Öğretimi Kanunu
- Kızılet, E. (2016). Exploring English language teachers' and learners' perceptions of technology: Insights from the Fatih Project. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (1939). Tebliğler dergisi No.1: Ankara
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (1961). Tebliğler dergisi No.37: Ankara
- Milliyet (2017) ( <http://www.milliyet.com.tr/trabzon-a-gelen-arap-turist-sayisinin-trabzon-yerelhaber-1721277/> )

# Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş: Uygulamalar ve Sonuçları

Hakan Yavuz ATAR  
Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi

Şener BÜYÜKÖZTÜRK  
Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi

## Giriş

Son on beş yılda ilköğretimden / temel eğitimden ortaöğretime geçişte dört farklı sınav uygulaması gerçekleştirilmiştir. Bu sınavlar sırasıyla Liselere Giriş Sınavı (LGS), Ortaöğretim Kurumları Seçme ve Yerleştirme Sınavı (OKS), Ortaöğretime Geçiş Sistemi (OGES) ve Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş (TEOG) sınavlarıdır. Bunlardan OGES sistemi ilk uygulamaya başlandığında 6., 7. ve 8. sınıf düzeylerinde Seviye Belirleme Sınavları (SBS) gerçekleştirilmiş ve daha sonraki yıllarda gelen eleştiriler üzerine sadece 8. sınıf düzeyinde uygulanarak ortaöğretime öğrenci yerleştirme amaçlı kullanılmıştır.

Bu sınavlar amaç, içerik ve yerleştirme puanının hesaplanması bakımından farklılıklar göstermektedir (Gür, Çelik ve Coşkun, 2013). OKS sınavı 6., 7. ve 8. sınıf Türkçe, matematik, sosyal bilgiler ve fen ve teknoloji alanlarını kapsayan toplam 100 sorudan oluşan bir test iken SBS de bu alanlara ek olarak İngilizce alanı da yer almıştır. OKS 6., 7. ve 8. sınıf kazanımlara erişme düzeyini ölçerken SBS sınavları sadece ilgili sınıf düzeyinde yer alan kazanımlara erişme düzeyini ölçmeyi amaçlamıştır. 2013-2014 yılından itibaren uygulanmaya başlanan TEOG'da ise SBS'den farklı olarak sosyal bilgiler dersi, "T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük" ile "Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi" olmak üzere iki farklı ders olarak ele alınmış ve toplam altı dersin her birinden 20'şer adet soru sorulmaya başlanmıştır. SBS sınavlarında öğrencilerin 6-8. sınıf düzeyindeki kazanımlara erişme düzeylerinin ölçülmesi amaçlanmışken TEOG kapsamında yapılan sınavlarda 8. sınıf düzeyindeki kazanımların objektif bir

şekilde izlenmesi ve değerlendirilmesinin hedeflenmiş olması dikkat çeken bir başka önemli farklılıktır (MEB, 2013).

Sonuçlarına göre öğrencilerin çok şey kaybedebileceği veya kazanabileceği sınavlar yüksek riskli sınavlardır (Kutlu, 2014). Ortaöğretime geçişte uygulanan merkezi sınavlar da böyledir. Bu sınavlar öğrenciler ve aileler ve hatta öğretmenler ile yöneticiler üzerinde önemli bir baskı oluşturmaktadır. MEB (2010) tarafından gerçekleştirilen SBS'nin değerlendirilmesine yönelik araştırmada sınavın topluma ve eğitime olan olumsuz etkilerine dikkat çekilmektedir. Çalışma; bu sınavların eğitimi geliştirmeye dönük etkili geri bildirim vermektен uzak olduğunu, eğitimin paydaşlarında stres ve kaygının artmasına yol açtığını, öğretmenlerin eğitim-öğretimde ve ölçme değerlendirme kullanacağı yöntemlerin ve araçların temel belirleyicisi haline geldiğini ortaya koymuştur. Konuyla ilgili bir diğer önemli nokta da sıralama ve yerleştirme amaçlı kullanılan yüksek riskli sınavların okullarda aşırı rekabetçi bir ortam oluşmasına zemin hazırlamasıdır. Böyle bir ortamda öğrenciler arasındaki dostluk ve sosyal ilişkilerin olumsuz etkileneceği ve bunun da sağlıklı bir toplum oluşturma çabalarına zarar vereceği düşünülmektedir (Büyükoztürk, 2016).

Bir sınav sisteminden diğerine geçiş sürecinde sınavların öğrenci ve veliler üzerindeki olumsuz etkilerini azaltmak, okul dışı kurumlara ihtiyacı azaltmak, okulları daha işlevsel hale getirmek gibi benzer gerekçelerin ileri sürüldüğü görülmektedir. Örneğin, TEOG sistemine geçişin ana hedefleri, "Öğrenci, öğretmen ve okul ilişkisini güçlendir-

mek; eğitim sürecinde öğretmenlerin ve okulun rolünü daha etkin kılmak; ülke çapında müfredatın eş zamanlı uygulanmasını sağlamak; sınav kaygısını sürece yayararak azaltmak; öğretmenin meslekî performansını artırmak; okul dışı eğitim kurumlarına yönelik ihtiyacı azaltmak; öğretim programlarının uygulanmasını ve öğrenci kazanımlarını objektif bir şekilde izlemek ve değerlendirmek; başarı değerlendirmesini sürece yaymak; telafi imkânı sağlayarak tek sınavdan kaynaklanan olumsuzlukları azaltmak; orta ve uzun vadede öğrencinin ders dışı sosyal, kültürel, sanatsal ve sportif etkinliklerini değerlendirmek ve öğrencilerin okula devamsızlığını en aza indirmek." olarak açıklanmıştır (MEB, 2013). Uygulanan sınav sistemleri sınırlı oranda amaçlarına ulaşırken ana amaçlarını yerine getirmede çok etkili olmadıkları görülmüştür (Gür, Çelik ve Coşkun, 2013). Örneğin, SBS sınav sistemi müfredat ile sınavlar arasındaki ilişkiyi artırırken dershane gibi okul dışı kurumlara olan ihtiyacı ortadan kaldırmada etkisiz kalmıştır. OECD 2011 verilerine göre Türkiye'de bireylerin üniversiteler harici eğitim kurumlarına yaptığı harcamalarının toplam eğitim harcamalarına oranı %13,18'dir (Türkiye'de Sosyal Politika, 2014). OECD ülkelerinde bu oranın %8,57 olduğu göz önüne alındığında, gelişmiş ülkelerdeki bireylere göre bireysel bazda eğitime daha fazla para harcadığımız ortaya çıkmaktadır. Dershane ve benzeri kurumların söz konusu bireysel eğitim harcamalarında önemli bir yer tuttuğu ise kamuoyunca bilinen bir husustur.

Ortaöğretime geçişte son on beş yıldır gerçekleşen bu değişikliklerin temel amaçlarından ikisi okullarda verilen eğitimin önemini arttırmak ve okul dışı kurumlara olan ihtiyacı azaltmaktır (MEB 2013). Ancak yıllar içerisinde dershanelere olan ihtiyacın azalmadığı görülmüştür. Tam aksine sınav sayısı ve sınavda ölçülen ders sayısı arttıkça öğrencilerin okul dışı eğitim kurumlarına olan yönelimleri daha da artırmıştır. Benzer şekilde sınav ile

öğrenci alan okul sayısı ve çeşitliliği arttıkça sınavlara olan ihtiyaç daha da artmaktadır. Temel eğitimden ortaöğretime geçişte bütün lise türlerine sınav ile geçiş yapılması merkezi sınavların önemini daha da arttırmıştır (Şad ve Şahiner, 2016). Gür vd. (2013)' ne göre ise okul sisteminin son yıllarda hiyerarşik bir yapıya bürünmesi seçmeci ve eleyici sınav uygulamalarına olan ihtiyacı arttırmıştır.

TIMSS, PISA gibi sınav sonuçlarına göre Türkiye okullar arası başarı farkı en yüksek olan ülkeler arasında yer almaktadır. Örneğin, PISA 2009 verilerine göre fen liseleri ile meslek liselerinin okuma puanları karşılaştırıldığında, bu okullar arasında fen liseleri lehine 150 puan gibi yüksek bir fark olduğu bulunmuştur (Gür vd., 2013). Böyle



bir bulgu bu başarı farkının bir anlamda ülkemizde ilköğretimden ortaöğretime geçiş süreciyle ilgili olduğunu göstermektedir. TEOG ve benzeri sınavlar ile en iyi öğrencilerimizin yerleştirme puanı sıralarına göre en iyi okullardan görece daha az iyi olan okullara doğru yerleştirilmesiyle, okullar kendi içlerinde başarı ve yetenek bakımından daha homojen hale gelirken okullar kendi aralarında daha heterojen hale gelmektedirler. Dolayısı ile hem ulusal hem de uluslararası sınavlarda, en başarılı öğrencilerin okuduğu fen liseleri ile görece daha az başarılı öğrencilerin okuduğu

meslek liseleri arasındaki başarı puanı farkı çok yüksek olabilmektedir. Ortaöğretim kurumları arasında gözlenen nitelik farklarının artmasının, ailelerin çocukları için daha nitelikli okul arayışlarına yol açtığı, bunun da merkezi sınava olan ihtiyacı daha da artırdığı ifade edilebilir.

Öğrenci özellikleri, okullar arasındaki nitelik farklarını açıklayan en temel faktörlerden biridir. Okulların başarılarındaki farkın oluşmasındaki bir başka önemli kaynağın da okul imkânları ve öğretmen hareketlilikleri olduğu ifade edilebilir. Önder (2016), okullar arası TEOG puan farklarını açıklamayı amaçlayan çalışmasında, TEOG puanı düşük okullarda öğretmen değişim hızının yük-

sek, rehber öğretmen bulunma ve derslerin norm kadrolu öğretmenler tarafından yürütülme oranlarının düşük, deneyimsiz öğretmen oranının yüksek olduğuna dikkat çekmiştir. Aynı çalışmada, okul eğitsel kaynaklarının TEOG puanlarını yordayıcısı olduğu tespit etmiştir.

### TEOG Hakkında Paydaş Görüşleri

Bu kısımda, TEOG uygulamalarının temel paydaşları olan öğrenci ve öğretmenlerin konu hakkındaki görüşlerinin incelendiği bazı çalışmaların sonuçlarına değinilmiştir.

### Öğrenci Görüşleri

Öğrenciler kendi okullarında sınava girmelerini olumlu bulmaktadırlar (Şad ve Şahiner, 2016). Öğrencilerin sınava kendi okullarında girmeleri güdüleyici (Özkan ve Özdemir, 2014 aktaran Şad ve Şahiner, 2016) olmakla beraber öğrenciler arasında sınav aralarında yapılan sohbetler moral bozucu olabilmektedir (Şad ve Şahiner, 2016). Öğrenciler, öğretmenlere kıyasla kendi okullarında sınava girmeyi daha çok desteklemektedirler (Şad ve Şahiner, 2016). Ayrıca öğrencilerin kendi okullarında sınava girmeleri sınav heyecanını yenmelerine ve kendilerini daha rahat hissetmelerine neden olmaktadır (Şad ve Şahiner, 2016).

TEOG, sınavın iki döneme yayılması (Şad ve Şahiner, 2016), mazeret sınavlarının olması ve puan hesaplanmasında yanlışların doğruları götürmesine neden olan düzeltme formüllerinin uygulanmaması TEOG sınavına ilişkin olumlu görüşler olarak oraya çıkmaktadır (Şad ve Şahiner, 2016). Bu çalışmada anılan görüşlerin veliler tarafından da paylaşıldığı belirtilmiştir. Söz konusu uygulamaların öğrencilerde sınav kaygısı ve stresini azaltıcı etkiye sahip olduğu ifade edilmektedir. Aynı çalışmada veliler, yeni sınav sistemi ile birlikte öğretmenlerin performansında bir artış beklediklerini belirtmişlerdir ancak öğretmenlerin bu kanıda olmadıkları görülmüştür.

Toplam puan hesaplamasında yanlış cevapların doğru cevapları götürmesiyle gerçekleşen bir düzeltme formülünün kullanılmaması öğrenci ve veliler tarafında olumlu karşılanırken öğretmenler tarafından kısmen olumlu bulunmuştur. Dört yanlışın bir doğruyu götürmesi uygulaması gibi

test puanı üzerinde yapılan düzeltmeler şans başarısının öğrenci genel sınav başarısına olan etkisini ortadan kaldırmak ya da minimuma indirmek için uygulanan bir yöntemdir. Amaç öğrencinin gerçekten emin olmadığı soruları cevaplamasının önüne geçmektir. Şans başarısı seçenek sayısı ile orantılıdır. Örneğin, 5 seçeneqli bir soruda/maddede şans başarısı 1/5 iken dört seçeneqli bir maddede 1/4'tür. Dolayısı ile beş seçeneqli bir maddelerden oluşan testte öğrencinin yanlış cevapladığı her dört soru için bir doğru cevap silindiğinde cevapların şans başarısından arındırıldığı varsayılır. Çoktan seçmeli sınavlarda 4 yanlışın bir doğru cevabı götürmesi gibi test puanı üzerinde bir düzeltmenin yapıldığı uygulamalar öğrenciyi cezalandırıcı uygulamalardır. Bu uygulamayı savunanlar olduğu kadar savunmayanlar da vardır. Savunanlar şans başarısının ölçme işlemindeki hatayı arttıracığından dolayı güvenilirliği düşüreceğinden şans başarısının bertaraf edilmesi gerektiğini vurgularlar.

Dünyadaki benzeri sınav sistemlerine bakıldığında, gelişmiş ülkelerde yapılan standart sınavlarda böyle bir uygulamanın olmadığı görülmektedir. Bunun nedenleri arasında bu tür uygulamaların mahkemelerde savunulmasının oldukça güç olması gösterilebilir. Örneğin, test yönergesinde yer alan "4 yanlış bir doğruyu götürür" açıklamasının testi alanlar tarafından tam olarak anlaşılması veya bu kurala tam olarak uyulmamasından (Crocker, 1986) dolayı testi alanlar bu uygulamadan farklı şekillerde etkilenmektedir. Kaldı ki bu tür uygulamalar şans başarısını azaltsa bile hiç bir zaman sıfır düzeyine indirgeyemezler. Şans başarısıyla ilgili diğer bir varsayım da seçeneklerin her birinin öğrenciler tarafından seçilme şansının eşit olduğu (Örneğin, beş seçeneqli bir maddede her bir seçeneğin seçilme şansı %20) varsayımdır. Bu varsayımın geçerliği de bir başka tartışma konusudur. Zira bazı seçeneklerin çeldiriciliği diğerlerine göre çok daha zayıf olabilmektedir. Ayrıca böyle bir uygulama seçenek sayısını daha aza indirgeyerek işaretleme yapanları daha olumsuz etkilemektedir (Umay, 1998).

Test yönergelerinde yer alan "Dört yanlış bir doğruyu götürür" gibi uyarıların işe yaramaları da tartışma konusudur. Testin genel ortalama zorluğuna bağlı olmakla beraber yapılan çalışmalar göstermiştir ki öğrencilerin büyük bir çoğunluğu

“4 yanlış bir doğruyu götürür” uyarısı olsa bile seçenekleri işaretleme eğilimindedirler. Örneğin, Umay'ın (1998) yapmış olduğu çalışmada öğrencilerin sadece %18'i boş bırakacaklarını belirtmişlerdir. Benzer şekilde Çelen ve Demirtaşlı (2006)'nın çalışmalarında düzeltme yönergesinin test puanlarının ortalamasını etkilemediği ancak güvenilirliğini ve madde ayırt edicilik indekslerini arttırdığı görülmüştür.

Düzeltilme formülleri ile ilgili son olarak yurtdışındaki benzer uygulamalara göre ülkemizde uygulanan TEOG sınavları daha yüksek riskli sınavlardır ve TEOG test sonuçları öğrencilerin gelecekteki okul kariyerlerini ciddi biçimde etkilemektedir. Bu nedenle TEOG puanlarının hesaplanmasındaki hataların da en aza indirgenmesi doğru yerleştirme yapabilmek için önem arz etmektedir. Dolayısıyla öğrencileri cezalandırıcı düzeltme formülleri yerine öğrenci yanlısı olan ve şans başarısını da dikkate alan ölçme ve değerlendirme modelleri kullanılabilir. Bu bağlamda TEOG test puanlarının hesaplanmasında klasik test kuramına dayanan modeller değil şans faktörünü de göz önüne alan 3 parametrelili lojistik model gibi modern test teorisi modelleri kullanılabilir.

### Öğretmen Görüşleri

Öğretmenlere göre TEOG uygulaması öğrenciler üzerindeki sınav baskısını azaltmıştır (Görmez ve Coşkun, 2015). Sınav içeriğinin öğretim programı ile uyumlu olması ve okul başarı puanlarının ortaöğretime yerleştirme puanının hesaplanmasında dikkate alınması öğrencilerin okulu daha çok önemsemelerine yardımcı olmuştur (Görmez ve Coşkun, 2015). Özkan ve Özdemir (2014) ise yaptıkları çalışmada öğretmenlerin TEOG kapsamındaki sınavların telafisinin olmasını ve öğrencilerin kendi okullarında sınava girmelerini olumlu gördüklerini belirlemişlerdir. Aynı çalışmada yerleştirme puanında diğer derslerin de etkili olmasının sınav kapsamı dışında kalan derslere verilen önemi de arttırdığı belirlenmiştir. Öte yandan bir başka çalışmada (Atila ve Özeken, 2015), öğretmenlerin okul ders notlarının objektif olarak verildiği konusunda tereddütlü oldukları ortaya çıkmıştır. Mevcut durumda TEOG sisteminde yerleştirme puanı hesaplanmasında 6., 7. ve 8. sınıflardaki başarı notlarının yerleştirmeye olan etkilerinin her biri %10

olmak üzere toplamda %30'dur. 8. sınıfta uygulanan TEOG sınavlarının yerleştirmeye olan etkisi ise %70'tir. Öğretmenlerin karar mekanizmalarında yer almasını sağlama ve öğrencilerin okula verdiği önemini arttırmaya yönelik bu uygulama yerinde bir uygulamadır. İlerleyen yıllarda öğretmen puanlarına olan güven arttıkça ilgili derslerdeki ders başarı puanlarının öğrencilerin okul kariyerlerini belirlemedeki oransal etkisi artırılmalıdır.

Öğretmenlere göre TEOG'un olumsuz etkileri arasında sınavların dönem ortasında olması sebebiyle sınav sonrası öğrencilerin rehavete kapılarak okulu ciddiye almamaları (Atila ve Özeken 2015), sınavlarda ünite dağılımının dengesiz olduğu ve dershaneye olan ihtiyacı azaltmaması gösterilebilir (Erol, 2016).

TEOG sınavlarına yönelik diğer bir eleştiri de son yıllardaki TEOG uygulamalarında tam puan alan öğrencilerin sayılarının yıldan yıla artmasıdır. Özellikle yerleştirme amaçlı kullanıldıklarında, üst seviyedeki öğrenciler arasındaki başarı farkının tam olarak hassas bir şekilde ölçüldüğü söylenemez. Atila ve Özeken (2015) bu durumu TEOG sınavlarının akademik başarı bakımından yeterince ayırt edici olmaması olarak ifade etmiş ve TEOG sınav sisteminin öğretmenler üzerindeki veli baskını arttırdığını belirtmişlerdir. Erol (2016) tarafından yapılan diğer bir çalışmada da öğretmenler TEOG'daki eleyici soru sayısının artırılması gerektiğini vurgulamıştır. Başarı farklarının yeterince hassas ölçülememesi öğrencilerin okullara yerleştirilmelerinde problemlere yol açabilir. Bu durumu azaltmak için soruların sayıları ve zorluk dereceleri artırılabilir.

Yapılan pek çok çalışmada (Karadeniz, Eker ve Ulusoy, 2015; Yılmaz-Koğar ve Aygün, 2015), TEOG'a yönelik temel eleştirilerden biri de bu kapsamda uygulanan testlerin kapsam geçerliklerinin düşük olduğudur. Bu çalışmalarda, kimi zaman testlerin dersin belli konularına odaklandığı, böylece dersin kazanımlarının teste yansıtılmasında sorunlar yaşandığı belirtilmektedir.

Ceran ve Deniz (2015), 2013 ve 2014 yılında uygulanan TEOG sınavlarında yer alan soruları okuma becerisi kazanımlarına göre incelemiş ve T.C. inkılap tarihi ve Atatürkçülük dersi sorularının %95'inin; din kültürü ve ahlak bilgisi dersi sorularının ise % 68,4'ünün, fen ve teknoloji dersi soru-

larının % 62,8'nin ve matematik dersi sorularının % 8,5'inin okuma becerisi kazanımlarına sahip olduğu takdirde doğru olarak cevaplanabileceğini belirtmişlerdir. Bu bulgu okuma beceresinin ders alanında bağımsız olarak sınav başarısını etkileyen bir beceri olduğunu gösterirken diğer taraftan diğer derslerden alınan TEOG sonuçlarının geçerliğini de tartışmaya açmaktadır. Bu tartışmaya ışık tutması açısından Ceran ve Deniz'in (2015) bulgularının öğrenci performansları ile de desteklenmesi gerekmektedir.

### Dünyadaki Uygulamalar

Gelişmiş ülkelerde sınav tartışmaları sınavların olup olmamasından çok bu sınavların içeriğinin şeklinin ve kullanım amaçlarının ne olacağına odaklıdır (Eurydice, 2009). Amerika Birleşik Devletleri (ABD) ve Kanada'nın aksine Avrupa ülkelerinin hemen hemen hiç birinde hesap verebilirlik kapsamında test sonuçlarına göre okulların ödüllendirilmesi ya da cezalandırılması söz konusu değildir.

ABD'de üniversite eğitime kadar olan on iki yıllık eğitim zorunlu ve ücretsizdir. ABD'deki eyaletler ve eyaletlerdeki yerel yönetimler kendi eğitim sistemlerini belirlemede esnekliğe sahiptirler. Türkiye'deki uygulamanın aksine ABD'de genel lise ve meslek lisesi ayrımı yoktur ve genel liseler büyük oranda adrese dayalı olarak öğrenci kabul ederler. Adrese dayalı sistemin haricinde dini, fen, teknoloji veya sanat gibi özelleşmiş sözleşmeli devlet okulları (charter schools) vardır. Bu dini ve sözleşmeli liselere geçişte bir merkezi sınav söz konusu değildir. Bunların haricinde az da olsa bazı eyaletlerde ve bazı yerel yönetim bölgelerinde sınavla öğrenci kabul eden özel liseler de vardır. Bu okullar çoğunlukla sınav okulları (exam schools) ya da mükness okulları (magnet schools) olarak adlandırılır. Finn ve Hockett (2012)'in çalışmasına göre ABD'de otuz eyalete yayılmış 165 sınav okullarında ortaöğretim öğrencilerinin % 1'i



eğitim görmektedir. Bu okulların, öğrencilerin başarılarına olan katkı düzeyleri tartışma konusudur. Abdülkadiroğlu, Angrist ve Pathak (2011) yapmış olduğu bir çalışmada Boston ve New York'ta sınavla öğrenci alan okullara kayıt yaptırmaya hak kazanmış ve birkaç puan eksikle bu okullara kayıt yaptıramamış öğrencilerin Ön Akademik Yetenek Testi PSAT (Preliminary Scholastic Aptitude Test-PSAT), Akademik Yetenek Testi (Scholastic Aptitude Test-SAT) ve üst yerleştirme (Advanced Placement-AP) test sonuçlarının birbirine benzer olduğunu ve dolayısıyla bu okulların öğrencilerin öğrenmelerine olan katkılarının beklendiği kadar yüksek olmadığını belirtmişlerdir.

ABD'de birçok eyalette ilköğretimden ortaöğretime geçişte seçme ve yerleştirme amaçlı merkezi sınavlar olmamakla birlikte öğrencilerin matematik, fen, okuma ve yazma gibi derslerdeki başarılarının ilkokuldan lise sona kadar izlendiği merkezi sınavlar bulunmaktadır. Örneğin, Florida eyaletinde ilkokul üçüncü sınıftan on ikinci sınıfa kadar öğrencilerin fen, matematik, okuma ve yazma alanlarında gelişimini izleyen Florida Standartların Öl-

çülmesi (Florida Standards Assessment-FSA) testi uygulanır. Test sonuçları, öğrencilerin okul kariyerlerinde sadece üçüncü ve onuncu sınıftaki durumlarını değerlendirmede kullanılır. Okuma testinden belirli bir puanın altında alan üçüncü sınıf öğrencileri dördüncü sınıfa geçemezler. Benzer şekilde öğrencilerin liseden mezun olabilmeleri diğer gerekli şartlara ek olarak onuncu sınıf FSA sınavında yer alan fen, matematik, okuma ve yazma derslerinden belirli bir puanın üzerinde puan almalarıyla mümkündür.

Avrupa ülkelerine bakıldığında sınavların yapısı ve kullanım amaçları bakımından bir homojenlik olduğu söylenemez (Eurydice, 2009). Kullanım amacı bakımından öğrenci başarısını belgeleme, öğrenci gelişimini izleme, öğrencilerin okul kariyerlerini belirleme ve eksik öğrenme alanlarını belirleme odaklı olmak üzere ana eğilimlerin ol-

duğu söylenebilir. Bazı Avrupa ülkelerinde ulusal düzeyde uygulanan sınav sonuçlarının kullanım amaçları arasında yukarıdakilere ek olarak dersle ilgili standartlara ulaşıp ulaşılmadığının kontrolü de bulunmaktadır. Test sonuçlarının birden çok amaç için kullanılması pratikte mantıklı görülebilir ancak ölçme ve değerlendirme açısından uygun olmadığı ifade edilebilir.

Avrupa ülkelerinde de ulusal düzeyde uygulanan merkezi sınavlar 1990'lı yıllardan itibaren artmaya başlamıştır (Eurydice, 2009). Avrupa ülkeleri zorunlu eğitim boyunca ortalama olarak her iki veya üç yılda bir ulusal düzeyde merkezi sınavlar uygulanır (Eurydice, 2009). Örneğin, Danimarka, Malta, Fransa ve İngiltere'de (İskoçya) neredeyse zorunlu eğitimin her düzeyinde merkezi sınavlar uygulanırken Almanya, Hollanda, Belçika, İspanya, Kuzey İrlanda ve Slovakya'da ulusal düzeyde sadece bir sınav uygulanmaktadır (Eurydice, 2009). Avrupa'da uygulanan sınavlar çoğunlukla ana dilleri ve matematik ders alanlarını kapsarken bazı ülkelerde bu alanlara fen ya da yabancı dil ya da her ikisinin de eklendiği görülmektedir (Eurydice, 2009, West, Edges ve Stokes, 1999). Yukarıda bahsedilen ders alanları aynı zamanda birçok Avrupa ülkesinde ilköğretimin ikinci aşamasında zorunlu olan derslerdir (West, Edges ve Stokes, 1999).

Amerika ve Avrupa'da uygulanan merkezi sınavlardaki derslere ait soru sayısı ve yapıları farklılaşmaktadır. Örneğin matematik dersi soru sayıları incelendiğinde sırasıyla İngiltere (57), Danimarka (56), İzlanda (50) ve İrlanda'nın (44) öğrencilere en çok matematik sorusu yönelten ülkeler olduğu görülmektedir (West, Edges ve Stokes, 1999). Buna karşın Norveç (24), İsveç (17) ve Fransa'da (7) testlerde çok az matematik sorusu yer almaktadır. Sorular yapıları bakımından çoktan seçmeli ve açık uçlu olabilmektedir. Örneğin, Fransa'da yedi açık uçlu soru için sınav süresi olarak iki saat belirlenmiştir (West, Edges ve Stokes, 1999). ABD'de Florida eyaletinde uygulanan Florida Kapsamlı Değerlendirme Testinde (Florida Comprehensive Assessment Testing-FCAT) yer alan matematik testinde ise 55 soru bulunmaktadır. Gelişmiş ülkelerdeki matematik sorularına bakıldığında TEOG'da yer alan 20 sorunun test kapsamını yeterince yansıttığını ve güvenilir sonuçlar elde etmek için yeterli olduğunu söylemek güçtür.

## Ortaöğretime Geçiş Sürecine İlişkin Öneriler

Bu kısımda dünyadaki uygulamalar ve ülkemiz koşulları göz önünde bulundurularak ortaöğretim geçiş sürecinin nasıl olmasına yönelik öneriler sunulmaya çalışılmıştır. Bu bağlamda iki husus dikkat çekmektedir. Bunlardan birincisi ortaöğretim sistemini yeniden yapılandırarak lise çeşitliliğinin ve liseler arası nitelik farklarının azaltılmasıdır. İkinci husus ise ortaöğretime geçiş sisteminde hangi tip sınavların uygulanması gerektiği ve bu sınavların kullanım amaçlarının ve içeriğinin ne olacağıdır.

## Okul Çeşitliliğinin ve Okullar Arası Nitelik Farklarının Azaltılması

Bugün ortaokulu başarıyla tamamlayan çocuklarımız için ortaöğretime geçişte, öncelikle iki temel seçenek vardır. Birincisi akademik eğitim veren liselerdir. Anadolu, Fen ve Sosyal Bilimler liseleri böyledir. İkincisi mesleki teknik eğitim veren liselerdir. Endüstri Meslek, Teknik, Ticaret, Otelcilik ve Turizm, İmam Hatip ve Kız Meslek adlarıyla bilinen liseler de bu grupta yer alır. Araştırmalar (MEB, 2015; Türk Eğitim Derneği, 2014), hem iki gruptaki liseler arasında hem de her bir grubun kendi içinde var olan türleri arasında eğitimin niteliği açısından çok büyük farklar olduğunu göstermektedir. Bu durum, ailelerin çocuklarının daha iyi bir eğitim alabileceğini düşündükleri başarılı liselere yönelmelerine neden olmaktadır. Başarılı liselere olan taleplerde büyük yığılmalar oluşmaktadır. Bu sorun karşısında devlet ise, ailelerin nitelikli eğitim taleplerini de gözeterek ortaöğretime geçiş için adil çözümler üretmeye çalışmaktadır. Bugün kısaca TEOG olarak adlandırılan sınavlar da böyle bir arayışın ürünüdür.

Özellikle son yıllarda bütün genel liselerin Anadolu liselerine dönüştürülmesi gibi uygulamalar ortaokul son sınıf öğrencileri arasında rekabeti daha da arttırmıştır (Gür vd., 2013). Öğrenciler arasında rekabetin artmasıyla dersane gibi okul dışı kurumlara olan ihtiyacın daha da arttırılması beklenir. Gerek okul dışı kurumlara ihtiyacı azaltmak gerekse öğrencilerin sosyal ve psikolojik olarak daha sağlıklı yetişebilmesi için öğrenciler arasında rekabeti azaltacak uygulamalara ihtiyaç vardır. Bunun için sınav ile öğrenci alan okul sayısının ve



çeşitliliğinin azaltılması önemlidir. Türkiye’de orta-öğretim düzeyinde eğitim veren 79 adet okul türü vardır (Gür ve Çelik, 2009) ve bu gelişmiş ülkelerin çok üzerinde olan bu çeşitliliğin azaltılması faydalı olacaktır. Okul türünün azaltılması Türkiye’de önde gelen araştırma vakıf ve kuruluşları tarafından hazırlatılan rapor ve bilgi notlarında da tavsiye edilmektedir (ERG, 2013; Gür vd., 2013). MEB, lise düzeyindeki okul çeşitliliğini azaltmak adına yakın geçmişte bazı hedefler belirlemiş, ancak buna yönelik bazı tedbirler uygulamaya konulmuşsa da hedeflere tam olarak ulaşamamıştır. Örneğin, 28 Haziran 2010 tarihinde dönemin Milli Eğitim Bakanı Nimet Çubukçu liselerarası nitelik farklılıklarını ve okul çeşitliliğini azaltarak sınavlara olan ihtiyacın da azaltılacağını belirtmiştir. İlerleyen yıllarda temelde doğru olan bu politikanın devamı olarak ortaöğretimin yeniden yapılanma süreci başlamış bütün genel liseler Anadolu liselerine dönüştürülmüştür. Ancak bu uygulama okullar arasındaki nitelik farkını gidermediği gibi sınavlara olan ihtiyacı da azaltmamıştır. Aksine daha iyi liselere yerleşmek için sınavlardan yüksek puan almak tüm öğrencilerin ana hedefi haline gelmiştir. Liseler arasındaki hiyerarşik yapı da keskinleşerek devam etmiştir (Büyükoztürk, 2016).

Hiç şüphesiz bir ildeki liseler arasında veya farklı illerin liseleri arasında eğitimin niteliğinin en önemli belirleyicileri olan öğretmen ve yönetici kadrolarında, fiziksel kapasitede, araç-gereç donanımında okullar eşitlenmiş olsa, aileler ortaokulu bitiren çocuklarını adrese dayalı olarak kendilerine fiziki olarak en yakın liseye kaydettirmek isteyeceklerdir. Bu durumda sınavla öğrenci alacak lise türü ve sayısı oldukça sınırlı olacaktır. Sınavlar sadece özel yetenekli çocuklar için açılan ve özel programlar uygulayan fen lisesi, sosyal bilgiler lisesi, güzel sanatlar lisesi gibi az sayıda liseye geçiş için söz konusu olacaktır. Bu liselere geçişte belirli dersleri kapsayacak sınavlardan elde edilecek puanların yanı sıra öğretmen notları ve izleme sınavlarından alınan sonuçlar da kullanılabilir. Böyle bir uygulamanın hayata geçirilmesi durumunda ülkemizde ortaöğretime geçişte sınav ile yerleşme oranının %5 ve daha da altına düşürülebileceği ifade edilebilir. Okul çeşitliliğinin arttırılması da sadece azınlıkta olan ve özel yetenekli olarak tanımlanabilen bu grupların eğitimi için düşünülebilir.

Türkiye’deki SETA (Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı) ve ERG (Eğitim Reformu Girişimi) gibi araştırma kuruluşlarının rapor ve bilgi notları incelendiğinde sınavla öğrenci alan okullarda tüm ortaöğretim öğrencilerinin Amerika ve Güney Kore’de olduğu gibi yalnızca %1-2 (ERG, 2013) ya da %3-5’inin (Gür, Çelik ve Coşkun, 2013) öğrenim görmesi gerektiği tavsiye edilmiştir.

### Ortaöğretime Geçiş Süreci için Sınavların Yeniden Düzenlenmesi

Dünyanın birçok ülkesinde hangi amaçla yapılırsa yapılsın merkezi sınavlar toplumun çeşitli kesimlerince sürekli eleştirilmiştir. Amerika ve Avrupa ülkelerinde de testlerin olumlu ve olumsuz etkileri tartışılmaktadır. Olumsuz etkileri arasında en sık belirtilenler öğrenciler üzerinde stres oluşturması ve öğretim için gerekli zamanın test hazırlığına harcanması olarak gösterilebilir (Eurydice, 2009). Ancak, toplumun farklı kesimlerince eleştirilmelerine rağmen sınavlar öğrenciler hakkında verilecek isabetli kararlar için elzemdir (Büyükoztürk, 2016). Gelişmiş ülkelerde olduğu gibi Türkiye’de de sınav tartışmaları, sınavların olup olmasından çok bu sınavların içeriğinin, şeklinin ve kullanım amaçlarının ne olacağına odaklanmalıdır. Zaten genel yaygın kanı kontenjanı sınırlı olan okullara öğrencilerin adil bir şekilde yerleştirilmesinde sınavlara ihtiyaç olduğudur (Baykal, 2014; Büyükoztürk, 2016; Şad ve Şahinoğlu, 2016).

### Sıralama Amaçlı Sınavlar

Türkiye’de geniş toplum kesimlerince eleştirilen, sorun olarak görülen TEOG, YGS, LYS gibi sınavlar, test puanlarına göre öğrencileri sıralama amacıyla kullanılmaktadır. Amaç öğrencileri performanslarına göre sıralayarak belirli okul veya programlara yerleştirmektir. Daha önce de tartışıldığı gibi okullar, programlar arasındaki nitelik farkları oldukça, ailelerin çocukları için daha iyi okul talepleri bu tür sınavları zorunlu kılmaktadır. Türkiye’de ihmal edilen ise öğrencilerin bireysel gelişimine ve eğitim sisteminin geliştirilmesine yönelik kanıtlar sunan izleme amaçlı merkezi sınavlardır. Bu durum, ülkemiz koşullarında hem izleme hem de sıralama ve yerleştirme amaçlı iki farklı merkezi sınav uygulamasına ihtiyaç olduğunu göstermektedir.

Yakın geçmişte SBS ve günümüzde de TEOG sınavları hem izleme hem de yerleştirme amaçlı kullanılmış ve doğal olarak çeşitli problemlerle karşılaşmıştır. Bugün için de TEOG sınavlarının sıralama ve yerleştirme amaçlı tüm 8. sınıf öğrencilerine uygulanması, sınavların normatif dayanağını güçlendirmiştir. Toplum nezdinde sınavların önemi artmıştır. Bu uygulamayla nakil hakkı tanınsa da bazı öğrencilerin evlerinden çok uzaktaki okullara yerleştirilmeleri söz konusu olmuş, bu durum öğrenci ve aileler açısından pek çok soruna kaynaklık etmiştir (Görmez ve Coşgun, 2015). Dikkat çeken bir başka sorun da ders kazanımlarına erişim düzeyini ölçmeyi amaçlayan TEOG sınavlarının, sıralama sınavlarına göre nispeten daha kolay olması, binlerce çocuğun tam puan almasıdır. Süreç, konu hakkında yeterince bilgilendirilmeyen toplumda sınavlara yönelik güveni sarsmıştır. Bu durum, tam puan alan binlerce çocuğun liselere yerleştirilmelerinde zorluklar yaşanmasına yol açmıştır.

Öte yandan öğretmenler ve velilerin TEOG sınavlarının akademik başarı bakımından çocukları yeterince ayırt etmediğine (Atilla ve Özeken, 2015), sınavlarda eleyici soru sayısının artırılması gerektiğine inandıkları görülmektedir (Erol, 2016). Şüphesiz TEOG kazanım temelli yalnızca izleme amaçlı kullanılan bir test olmuş olsaydı bu sınavdan uygulanan programın kazanımlarının tümüne erişmiş yani tam puan almış binlerce öğrencinin olması toplumda bir rahatsızlığa sebep olmazdı. Ancak sıralama amaçlı kullanılan sınavlarda binlerce birincinin olması istenmeyen bir durumdur.

Yukarıda ifade edildiği gibi ülkemiz koşullarında hem izleme hem de sıralama ve yerleştirme amaçlı iki farklı merkezi sınav uygulamasına ihtiyaç olduğu düşünülmektedir. İzleme sınavları tüm öğrencilere uygulanırken, yerleştirme sınavları okul başarılarına göre üst düzeyde performans göstermiş öğrencilere uygulanmalıdır. Bu çözümün liseler arası nitelik farklarının ortadan kaldırılması durumunda daha gerçekçi olacağı açıktır. Geçmiş yıllarda da buna benzer başarılı uygulamalar vardır. Örneğin, fen liseleri sınavlarına katılabilmek için öğrencilerin 6-7. sınıfta matematik, fen ve Türkçe dersleri yılsonu ortalamalarının en az 4 olması gerekmektedir (Gür vd, 2013). Bu sınavlara katılabilmek için belli bir başarı ön şartının olması öğrenci sayısında ciddi bir azalmaya sebep olacaktır.

Öğretmen notlarının öğrencilerinin okul kariyerlerine olan etkisinin artırılması anlamına gelen yukarıdaki öneri MEB'in hedefleri arasında olan öğrenci hayatında öğretmenin ve okulun önemini artırma amacına da hizmet edecektir. Birçok Avrupa ülkesinde öğrencilerin okul kariyerleri, ağırlıkları değişmekle birlikte, öğretmenlerin verdiği notlar ve merkezi sınavlardan alınan puanlar ile belirlenmektedir. Burada öğretmen notlarının objektifliği, güvenilirliği esastır. Buna karşın ülkemizde toplumun öğretmen notlarına karşı bir güven sorunu olduğu bilinen bir husustur (Büyüköztürk, 2016). Bu sorun zaman içinde öğretmenler üzerindeki veli ve idareci baskısı azaldıkça ve öğretmen notlarının çapraz kontrolleri ile ortadan kalkacağı düşünülmektedir. Öğrencileri en iyi tanıyan paydaşlar olarak öğretmenlerin, öğrencilerin okul kariyerlerini belirlemede daha fazla söz sahibi olmasını sağlamak akla ve vicdana uygun bir uygulama olacaktır.

### İzleme Amaçlı Sınavlar

Öğrencilerin gelişimlerinin birey tabanlı izlenmesine imkân veren, gelişmiş ülkelerde yaygın olarak kullanılan ve sistemin geliştirilmesi için önemli dönütler sunan izleme amaçlı sınavlar, ülkemizde uygulanmamaktadır. Değişik dönemlerde uygulanan bu sınavların birbirlerine eşdeğer ve bağlantılı olması, temel bir özelliktir. Kapsamı aynı ama uygulama zamanları farklı olan sınavlardan elde edilen bireysel test puanlarını karşılaştırmak için puanları eşitlemek gerekir.

Türkiye'de 2008-2013 yılları arasında 6-8. sınıf düzeyinde uygulanan Seviye Belirleme Sınavı (SBS) sonuçlarının, ortaöğretime geçişin yanı sıra öğrencilerin zamana bağlı izlenmesi amacıyla da kullanılması düşünülmüştür. Ancak sınav sonuçları birbirlerine eşitlenmediği için öğrencilerin bir sınıf düzeyinden diğerine ne kadar ilerleme ya da gerileme kaydettiklerini belirlemek mümkün olmamıştır. Günümüzde 8. sınıf öğrencilerine güz ve bahar dönemlerinde uygulanan TEOG sınavlarında da aynı nedenle öğrencilerin bireysel gelişimleri sağlıklı bir şekilde izlenip değerlendirilememektedir. Gelişmiş ülkelere bakıldığında K-12 düzeyindeki merkezi sınavların daha çok hesap verilebilirlik kapsamında kullanıldığı görülmektedir. Merkezi sınavlar aracılığı ile okullardaki eğitim

ve öğretimin belirlenen eğitim standartları ile ne derecede uyumlu olduğu izlenmektedir. Bu merkezi sınavların öğrencilerin okul kariyerlerine etkileri sınırlı düzeydedir. İzleme amaçlı bu sınavların uygulama sıklığı ve uygulandığı sınıf düzeyleri ve ders alanları ülkeden ülkeye farklılık göstermektedir. Bazı ülkeler birkaç yılda bir yaparken bazı ülkeler her yıl uygulamaktadır. Makalede daha önce vurgulandığı gibi ABD Florida eyaletinde 3. ve 10. sınıflarda uygulanan FSA testi örnek olarak verilebilir.

2013-2014 yılından itibaren uygulanmaya başlanan TEOG merkezi sınavlarında Matematik, Fen, Türkçe, İngilizce, T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük ile Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi derslerinin her birinden 20'şer adet soru bulunmaktadır. Gelişmiş ülkelerdeki benzer testlerde yer alan soru sayılarına bakınca TEOG'da yer alan 20 sorunun kapsamı yansıttığını ve güvenilir sonuçlar elde etmek için yeterli olduğunu söylemek güçtür. Sınavda her bir ders için haftalık ders saati ve kazanım sayıları göz önüne alınarak 35-60 arası soruya yer verilmesi uygun olacaktır. Sınavda yalnızca çoktan seçmeli sorular değil üst düzey düşünme becerilerini hedefleyen açık uçlu sorulara da yer verilmelidir. Gelişmiş ülkelerde uygulanan sınavların kapsamı incelendiğinde ağırlıklı olarak fen, matematik, okuduğunu anlama ve yazma alanlarında olduğu görülmektedir. TEOG, yazma alanı hariç bu alanları kapsamaktadır. Sınavlarda yer verilecek ders ve içerilen soru sayısına göre sınavların bugün yapıldığı gibi tek bir gün yerine iki güne yayılması yerinde bir uygulamadır. Yurt dışında olduğu gibi öncelikli olarak matematik, Türkçe ve fen gibi belirli ders alanlarında belli sınıf düzeylerinde uygulanmaya başlanıp daha sonra farklı düzeylere yaygınlaştırabilir.

Katılımın mecburi olması gereken bu sınavlardan alınan sonuçlar yalnızca izleme amaçlı kullanılmalıdır. Ders alanları bazında ulusal ve bölgesel standartlar belirlenip bu standartlara ulaşıp ulaşılmadığının belirlenmesi açısından merkezi sınavların yapılması sağlıklı toplumun oluşturulmasına önemli katkı sağlayacağı açıktır. Bu tip sınavlardan elde edilecek verilerden oluşturulacak geniş veri setlerine dayalı analiz sonuçlarına göre ulusal, bölgesel, okul ve sınıf düzeyinde eğitimin niteliğinin geliştirilmesine yönelik kanıta dayalı farklı çözüm seçeneklerin üretilmesi mümkün olabilecektir.

## Sonuçlar ve Öneriler

Bu yazıdan çıkartılacak dikkate değer sonuçlardan biri, ortaöğretime geçişte geçmişten bugüne kadar uygulanan isimleri farklı ama sonuçları itibarıyla birbirinden çok da farkı bulunmayan sıralama yerleştirme amaçlı merkezi sınavların topluma ve okullardaki eğitim öğretime olumsuz yansımalarının olmasıdır. Çocuklar ve aileler üzerinde stres yaratan, sınavda başarılı olmayı temel odak olarak ele alan bir okulda öğretmenin sınıf içi öğretim ve ölçme değerlendirme yöntemlerine ilişkin tercihlerinin de buna göre olduğu bir süreç söz konusudur. Bu tablo, son yıllardaki eğitim reformlarının ana teması olan öğrenci merkezli eğitimden uzaklaşılması anlamına gelmektedir. Eğitimin sınav odaklı hale dönüştüğü bu süreçte, Büyüköztürk'ün (2016) de vurguladığı gibi çocuklarımıza sorgulama, eleştirel düşünme, problem çözme, yaratıcılık gibi 21. yüzyıl becerilerinin ve bunun da ötesinde vatan ve bayrak gibi milli değerlerin, adalet ve merhamet gibi insani değerlerin kazandırılması güçtür.

Ortaöğretime geçişte son on beş yıldır gerçekleşen değişikliklerin temel amaçlarından birisi okullarda verilen eğitimin önemini arttırmak ve okul dışı kurumlara olan ihtiyacı azaltmak (MEB, 2013) olmasına rağmen yıllar içerisinde dershanelere olan ihtiyacın azalmadığı görülmüştür. Milli Eğitim Bakanlığının beklentisinin aksine öğrenci, veli ve öğretmenler TEOG sisteminde etüt merkezleri, özel ders gibi okul dışı oluşumlara olan ihtiyacın azalmayacağını tam aksine artabileceğini belirtmişlerdir (Şad ve Şahiner, 2016).

Bir kez daha vurgulamak gerekirse, toplumun üzerinde ağır bir yük olan TEOG gibi sınavların kaldırılmasının önündeki en önemli engel liseler arasındaki nitelik farklarıdır, buna dair oluşan okul hiyerarşisidir. Okullar arasındaki nitelik farklarının nedenleri arasında okulun insan kaynakları, fiziksel kapasite, araç gereç ve donanım farkları sayılmaktadır. Bu okullarda okuyan öğrencilerin potansiyelleri arasındaki farklar da önemli bir faktör olarak düşünülmektedir. Son yıllarda tüm 8. sınıf öğrencilerinin TEOG gibi sıralama sınavlarındaki başarılarına göre liselere yerleştirilmesi ile okullardaki öğrenciler arasındaki fark daha da belirgin hale gelmiştir. Daha iyi öğrenciler daha iyi okullara yerleşmekte, bunun sonucu olarak okul-

lar arasındaki farklar ve hiyerarşik yapı artmakta ve nihayetinde de TEOG gibi sıralama sınavları çok daha önemli hale gelmektedir. Dolayısı ile eğitim sistemimiz kısır bir döngü ile karşı karşıyadır. Bu kısır döngüyü kırmamanın yolu ilköğretimde olduğu gibi öğrencileri büyük bir çoğunluğunun sınavsız olarak adrese dayalı bir sistem ile ortaöğretime yerleştirilmeleridir. Bu modele göre yapılacak olan sıralama sınavlarına girecek öğrenci sayıları okul başarılarına göre sınırlandırmak gerekecektir.

Bazı gelişmiş ülkelerdeki uygulamaların aksine ülkemizde uygulanan merkezi sınavlar, öğrenci ve veliler açısından yüksek riskli sınavlardır. Öğrenci ve aileler üzerindeki sınav baskısının azalması için ülkemizde uygulanan merkezi sınavların da öğrencilerin okul kariyerlerine, dolayısı ile geleceklerine, olan etkisi gelişmiş ülkelere benzer şekilde sınırlandırılmalıdır. Bu riskin sadece veli ve öğrenciler için söz konusu olması adil değildir. Okul yöneticileri ve öğretmenler bu riski paylaşması, merkezi sınavların veli ve öğrenciler üzerindeki etkisi azaltılabilir. Okullar için standartlar belirlenmeli ve yüksek riskli sınav sonuçlarına göre bu standartları yerine getirenler ödüllendirilmeli, getiremeyenlere ise ek destekler sağlanmalıdır. Hesap verilebilirlik kapsamı içinde okullar öğrenci başarı ya da başarısızlıklarını ve nedenlerini kamuoyuna açıklayabilmelidirler.

### Kaynaklar

- Abdülkadiroğlu, A. Angrist, J.D., & Pathak, P.A. (2011). The elite illusion: Achievement effects at Boston and New York Exam Schools. Retrived from nber.org/papers/w17264.
- Atıla, M.,E. ve Özeken, O.,F.(2015). Temel eğitimden ortaöğretime geçiş sınavı: Fen bilimleri öğretmenleri ne düşünüyor?, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 2015, 34(1), 124-140.
- Ayan, M, ve Taşpınar, M. (2009). From OKS to SBS, new approach in secondary transition system in Turkey. World Conference on Educational Sciences. Procedia Social and Behavioral Science 1, 2696-2700.
- Baykal, A. (2014, Nisan). Sınavlardan sınav beğen. Eğitim Sisteminde Kademeler Arası Geçiş ve Sınavlar: Egeden Eğitime Bakış Paneli. Ege Üniversitesi, İzmir.
- Büyükoztürk, Ş. (2016). Sınavlar üzerine düşünceler. Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi, 6 (2), 345-356.
- Ceran, D. ve Deniz, K. (2015). TEOG Sınavı Sorularının Okuma Becerisiyle Çözülebilir Düzeyi. Ana Dili Eğitimi Dergisi, 3(2), 92-109.
- Crocker, L., Algina, J. (1986). Introduction to Classical and Modern Test Theory. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Çelen, U., Demirtaşlı, N.C. (2006). düzeltme yönergesinin testin psikometrik özelliklerine etkisi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 30, 82-91.
- Çubukçu, N. (28 Haziran 2010). SBS tarihe karışıyor. NTV Eğitim Haberleri.

- Eğitim Reformu Girişimi. (2013). Yeni dönemde ortaöğretim amacı ve yeniden düzenlenmesi. [http://www.egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2017/03/ERG\\_Yeni-D%C3%B6nemde-Ortaogretim-Amac%C4%B1-ve-Yeniden-D%C3%BCzenlenmesi.pdf](http://www.egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2017/03/ERG_Yeni-D%C3%B6nemde-Ortaogretim-Amac%C4%B1-ve-Yeniden-D%C3%BCzenlenmesi.pdf) adresinden 08 Ağustos 2017 tarihinde indirilmiştir.
- Erol, H. (2016).TEOG Sınavında “ T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersi “ ile İlgili Sorulan Sorular Hakkında Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Görüşleri. Elektronik Sosyal Bilgiler Dergisi, 15(57), 548-567.
- Eurydice. (2009). National testing of pupils in Europe: Objectives, organisation and use of results.[http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic\\_reports/109EN.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/109EN.pdf) adresinden 08 Ağustos 2017 tarihinde indirilmiştir.
- Eurydice. (2015). Compulsory education in Europe – 2015/16. Eurydice Facts and Figures. Luxembourg: Publications Office of the European Union. <https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/images/9/9c/193EN.pdf> adresinden 21 Ağustos 2017 tarihinde indirilmiştir.
- Finn, C. ve Hockett, J. (2012). Exam Schools: Inside America's Most Selective Public High Schools. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Görmez, M ve Coşkun, Đ.(2015). 1. Yılında Temel Eğitimden Ortaöğretime Gecis Reformunun Değerlendirilmesi, SETA Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı Yayınları, Sayı, 114.
- Gür, B. S. ve Çelik, Z. (2009). Türkiye’de milli eğitim sistemi: Yapısal sorunlar ve öneriler. Ankara: Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı.
- Gür, B., Çelik Z. ve Coşkun, İ. (2013). Türkiye’de Ortaöğretim Geleceği: Hiyerarşi mi Eşitlik mi? Seta Analiz, 69, 1-26.
- Karadeniz, Eker ve Ulusoy.(2015). TEOG Sınavındaki T.C. Đnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersine Ait Soruların Kazanım Temelli Olarak Değerlendirilmesi, Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi, Cilt: 6, Sayı, 18.
- Milli Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı. (2010). *Seviye belirleme sınavının değerlendirilmesi araştırması ön raporu*.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2013). Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Sistemi. <http://oges.meb.gov.tr/docs2104/sunum.pdf> adresinden 08 Ağustos 2017 tarihinde indirilmiştir.
- Milli Eğitim Bakanlığı Ölçme Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü. (2015). PISA 2012 Araştırması ulusal nihai rapor.
- Önder, E. (2016). Okulların eğitsel kaynakları ve TEOG puanları. Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi 15(58), 837-848.
- Türk Eğitim Derneği. (2014). *PISA 2012: Türkiye üzerine değerlendirme ve öneriler*.
- Türkiye’de sosyal politika: İlkeler, Sorunlar ve Çözüm Önerileri. (2014). Boğaziçi üniversitesi Sosyal Politika Forumu (2014). [http://www.spf.boun.edu.tr/\\_img/1439808653\\_sosyal\\_politika\\_ilkeler\\_durum\\_tespiti\\_ve\\_cozumler\\_-\\_aralik\\_2014.pdf](http://www.spf.boun.edu.tr/_img/1439808653_sosyal_politika_ilkeler_durum_tespiti_ve_cozumler_-_aralik_2014.pdf) adresinden 08 Ağustos 2017 tarihinde indirilmiştir.
- Şad, S. N., & Şahiner, Y. K. Temel eğitimden ortaöğretime geçiş (TEOG) sistemine ilişkin öğrenci, öğretmen ve veli görüşleri. Elementary Education Online, 15(1), 53-76, 2016.
- Umay, A. (1998). Seçmeli testlerde yanıltıcı davranışları ve şans başarısının elimine edilmesi işlemlerine ilişkin bazı öneriler. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14, 54-61
- Yılmaz-Koçar, E., & Aygun, B. (2015). Temel eğitimden orta öğretime geçiş sınavı (TEOG)’nın matematik temel alanına ait testlerin kapsam geçerliğinin incelenmesi. Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi, 5(5), 667-680, <http://dx.doi.org/10.14527/pegegog.2015.036>.
- West, A., Edge, A. & Stokes, E. (1999) Secondary education across Europe: Curricula and school examination systems, Clare Market Papers 14, Centre for Educational Research, London: London. <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/00001195.htm> adresinden 08 Ağustos 2017 tarihinde indirilmiştir.

## Öğretmen Mehmet Akif İnan

Hıdır YILDIRIM  
TİHEK Üyesi-Yazar

Avusturyalı romancı, oyun yazarı, gazeteci ve biyograf Stefan Zweig'in, tarihte büyük dönüşümlere sebep olmuş on iki tarihi olaydaki belirleyici anlar üzerine yazdığı "İnsanlığın Yıldızının Parladığı Anlar" adlı güzel bir eseri vardır. Zweig bu eseriyle ilgili olarak, "Çağları aşan bir kararın bir tek takvime, bir tek saate, çoğu kez de yalnızca bir tek dakikaya sıkıştırıldığı trajik ve yazgıyı belirleyici anlara, bireylerin yaşamında ve tarihin akışı içinde çok ender rastlanır. Ben böyle anları İnsanlığın Yıldızının Parladığı Anlar diye adlandırdım; çünkü onlar, tıpkı yıldızlar gibi, hiç değişmeden geçmişin karanlığına ışık tutmaktadırlar." demektedir. Bir büyük gelişmeyi tetikleyen, önemsiz ve basit addedilebilecek küçük, çoğu zaman sıradan bir olay, bugün karşımıza insanlık tarihini etkileyen büyük bir olayı, bazen çağ açıp çağ kapatan başlı başına büyük bir hadiseyi çıkarmış oluyor. Çoğu zaman bizler, büyük hadiseyi yorumlarken onu doğuran basit ve sıradan vakanın, bu vakanın tarih sahnesinde canlandırılması görevini üstlenen çoğu zaman isimsiz kahramanın farkına bile varmamış olabiliyoruz.

"İnsanlığın Yıldızının Parladığı Anlar" olduğu gibi şüphesiz hayatta 'insan'ın, ferdin, bir tek insanın yıldızının parladığı anlar da var. Bu anlar, insanın yaşamının akış yönünü, akış hızını değiştiren anlar. İnsanın bazen yıldızını parlatan; belki bazen de yıldızını söndüren anlar. Olumlu ya da olumsuz yönde zirveye ulaşmış



insanların dramatik kavşaklarla karşılaştığına ve bu kavşaklardaki anlık yönelişlerin büyük sonuçlarının ortaya çıktığına şahit oluyoruz. İnsanın yıldızının parladığı anlarda büyük çoğunlukla yanında mesleğini mesele edinmiş bir öğretmenin olduğunu görüyoruz. Küçük bir dokunuşla resmin bütününe değiştiren bir ressamın sihirli dokunuşuyla öğrencisine dokunan bir öğretmen! Bazen bir dokunuş, bazen bir tebessüm, bazen bir küçük hediye, bazen derdine ortak oluş, bazen bir sırrı paylaşma, bazen bir özdeşleşme, akışı birdenbire değiştiriyor ve ardından bir insanın yıldızı parlamaya başlıyor.

İnsana dokunma ehliyeti taşıyan ve buna ilişkin imkân sunulan öğretmen, bir dokunuşuyla tarihi değiştirecek önemde bir gücü elinde bulundurduğunun bilincini taşıdığı anda değişir tarih. Öğretmenin, hatası telafi edilebilir bir mesleğin mensubu olmadığının bilincini kuşanmış olması gerekir. Bu çerçeveden değerlendirildiğinde öğretmenlik bir idealistlik mesleğidir.

Edebiyat tarihçiliğinde bir ekol olmuş ve yetiştirdiği öğrencileriyle ideal öğretmeni öğretmenlik yaşamında örneklemiş büyük bir öğretmen olan Prof. Dr. Mehmet Kaplan, "İdeal öğretmen, gerçekte var olmayan, fakat her öğretmenin içinde ulaşılacak bir model olarak yaşayan ve onu kendisine çeken, benzetmeye çalışan bir öğretmendir. Böyle ideal bir model güzel ve iyi bir şeydir. Zira o,



gerçekte var olan öğretmeni her sabah erkenden uyandırır; ona okulunu, öğrencilerini, derslerini düşündürür, yapması gereken şeyleri dikte eder. Mevcudiyetinin farkında olmasa bile, her öğretmenin içinde böyle bir ideal öğretmen vardır. O, çok ciddidir, gevşekliği asla hoş görmez. Onun gerçek öğretmenden istediği birinci şey, 'vazife duygusu'dur. Bu duyguya sahip olmayan bir kimsenin iyi bir öğretmen olmasına imkân yoktur." diye tarif etmektedir ideal öğretmeni. Öğretmenlik, bir ciddiyet mesleğidir aynı zamanda. Gevşeklik, laubalilik, tembellik, yeniliklere kapalılık öğretmeni içten içe çürüten olumsuz davranışlardır.

Öğretmenlik maddi tatmin mesleği değildir, ortaya konulan hizmetin karşılığı iki cihanda manevi tatmindir ve öğretmenlik, bu arayış içerisinde olanların başarılı olabileceği bir meslektir. Buradan hareketle, öğretmenlik peygamberlik mesleğidir, bunun bilicinde olan öğretmenler de peygamberlerin varisleridir. Öğretmenlik sadece öğretmenden ibaret de değildir. Bu çerçeveden ele alındığında imal edilmiş 'öğretmen' kelimesinin sığ kaldığı da ifade edilebilir.

"Hocalık Sanattır" adlı bir kitabı bulunan ve yalnızca örgün eğitimde rahle-i tedrisinden geçen öğrencilerini değil, sohbetleriyle toplumu yetiştirme yükümlülüğünü taşıyan Prof. Dr. Osman Öztürk, bir sohbetinde öğretmenlik sanatına ilişkin şu değerlendirmelerde bulunmaktadır: "Öğretmenlik; tatmini maddede arayanların veya maddi bakımdan tatmin olmak isteyenlerin mesleği olarak düşünülemez. Öğretmenlik, 'yüksek ideal' sahiplerinin tatmin olacağı bir meslek olarak düşünülmelidir. Hocalık, bitmek tükenmek bilmeyen bir enerji ile dersten çıktıktan sonra yorgunluk değil; haz ve heyecan duyabilenlerin mesleğidir. Öğretmen dersin nasıl geçtiğini, günün nasıl bittiğini, hafta sonunun geldiğini fark edemeyecek kadar, öğretme ve bir şeyler verme sevdalısı ve tiryakisidir. Geleceğin mühim

insanlarının hocası olmuş olacağını, onların yapacakları hayırlı iş ve hizmetlerden dolayı dünyada büyük gurur ve haz duyacağı gibi, ahirette de hesapsız ecre nail olacağını düşünerek heyecanlanır. Öğretmenlik; ideal ve heyecanla tatlanan ve bu sayede katlanılan bir meslektir. Eğitim-öğretimin mihveri ve temel taşı öğretmendir -belki de daha doğrusu 'öğreten'. Çok lüks binalarda, çok iyi imkânlar içerisinde; vasıflı öğretmen olmadıkça yapılabilecek fazla bir şey yoktur. Siyasetçisi, idarecisi ve velisi ile bu gerçek kavranamadıkça, havanda su dögmeye devam eder dururuz. (...) Öğretmen kimdir? İdealisttir. Hocadır, muallimdir ve öğreticidir. Velidir. Arkadaş, sırdaş ve dosttur. Rehberdir, örnektir. Çok okuyan ve çok okutandır. Takdir ve teşekkürü boldur. Yol gösterici ve yönlendiricidir."

Nurettin Topçu'nun öğretmenlikle ilgili derinlikli bir tanım içeren, öğrencilerine yönelik şu sözleri öğretmenliğe adanmış bir hayatın yargılarını ortaya koyması bakımından son derece değerlidir: "Bizim işimiz, sizin yalnız zekâlarınızı işlemekten ibaret değildir. Biz, sizin birtakım dersleri öğrenen zekâ makineleri olduğunuzu hiç düşünmedik. Şahsiyet ve halleriniz bizim hünerimizin gerçek eseridir. Bize, 'siz ne iş yapar, ne vazife görürsünüz' diye soranlar olursa onlara sonsuz bir sevinçle içimiz taşarak 'bizim vazifemiz karakter yapmaktır, şahsiyet yapmaktır' diye cevap vermede saadet buluruz." Öğretmen nitelikli toplumun inşacıdır. Birey olarak sorumluluklarının önemini idrak eden, bilgiyi davranışa dönüştüren ve bireysel ahlakın toplumsal ahlakı oluşturduğu bir intizamlı çevrenin mebdai öğretmenidir.

Sokrates, "İnsan, insan gölgesinde yetişir" diyor. Öğretmenlik yalnızca bir meslek değil, kişinin kendi kreatif yeteneklerini de katarak geliştirebileceği bir sanattır aynı zamanda. Öğretmenlik sanatı, incelikleri meşk ile edinilen ve yılların birbirine ulandığı bir süreçte meşk ile olgunlaşılacak bir sanattır. Bu çerçevede usta-çırak ilişkisine yönelik bir gereksinim ortaya koyan ama aynı zamanda durağanlığı da reddeden bir sanattır.

### Sınıfın Dışındaki Öğretmen Mehmet Akif İnan

1940'ta Urfa'da doğan, ilk gençlik çağlarından itibaren kendisini mücadelenin içerisinde bulan Mehmet Akif İnan, çok yönlü bir şahsiyet-



tir. Mehmet Akif İnan, 60 yıllık ömrü boyunca meşgul olduğu uğraşı alanları itibariyle tavsif edilecek olursa, şair, yazar, öğretmen, sendikacı, mütefekkir, yayıncı, hatip, aydın, sanatçı kelimeleriyle ifade edilebilecek çalışmalar içerisinde olmuştur. Mehmet Akif İnan, bütün bu unvanların ve uğraşların içini fazlasıyla doldurmuş, hakkını vermiş ve her birinin icrasında ayrı ayrı büyük başarılar sergilemiştir.

Mehmet Akif İnan, 1960-1961 öğretim yılında Maraş Lisesi'nden mezun olmuş ve 1961 yılında Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü'nde yükseköğrenime başlamıştır. Çeşitli nedenlerle ara verdiği yükseköğrenimini Nuri Pakdil'in ısrar ve teşvikleriyle 1972 yılında tamamlamış, aynı yıl Uşak İmam-Hatip Lisesi Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmeni olarak atanarak vefatına kadar sürdüreceği öğretmenlik mesleğine adım atmıştır.

Mehmet Akif İnan'ın 1972-2000 yılları arasında görev yaptığı okullar şunlardır:

01.12.1972-21.05.1975:

Uşak İmam-Hatip Lisesi

21.05.1975-11.05.1978:

Ankara Gazi Eğitim Enstitüsü

11.05.1978-04.03.1980:

Ankara Demetevler Lisesi

04.03.1980-29.06-1984:

Ankara Gazi Eğitim Enstitüsü

29.06-1984-02.04.1986:

Ankara Lisesi

03.04.1986-06.01.2000:

Ankara Fen Lisesi

Mehmet Akif İnan, alanının teorisini anlatan bir edebiyat öğretmeni değildir. Türkiye'de maalesef, edebiyat akademisyenlerinin ve edebiyat öğ-

retmenlerinin büyük çoğunluğu yalnızca edebiyat ürünlerini tahlil ve tasnif eden bir meşguliyet içerisinde bulunmakta, özgün edebi eser üretmemektedir. Mehmet Akif İnan, kendi edebi anlayışı çerçevesinde şiir ve nesir olmak üzere eser vermiş üretken, aynı zamanda medeniyet değerleri bağlamında mesleğinin önemini farkında olarak mesleğinin çilesini çekmiş bir edebiyat öğretmenidir.

1969 yılında kurucuları arasında yer aldığı Nuri Pakdil öncülüğünde çıkarılan Edebiyat dergisinde yazıları ve şiirleri yayımlanan Mehmet Akif İnan, öğretmenliğe başladığında belli bir çevrenin tanıdığı bir şair ve yazardır. 1960'lı yılların başlarından itibaren şiirleri ve yazıları yayımlanan Mehmet Akif İnan, edebiyatın bizatihi kendisiyle meşgul olan bir edebiyat öğretmenidir. Edebiyatın yalnızca teorisini aktarmakla yetinmemiş, edebiyat teorisine ilişkin düşüncelerini ortaya koyan ve çeşitli edebi yaklaşımlara eleştiriler getiren yazılar da yayımlamıştır. Mehmet Akif İnan'ın 1972 yılında Edebiyat Dergisi Yayınları arasında yayımlanan ilk kitabı "Edebiyat ve Medeniyet Üzerine", bu çerçevedeki yazılardan müteşekkil bir kitaptır.

Mehmet Akif İnan'ın ikinci kitabı bir şiir kitabı olan Hicret'tir. Önemli ölçüde Edebiyat dergisinde yayımlanan şiirlerin yer aldığı Hicret 1975'te yine Edebiyat Dergisi Yayınları arasında yayımlanmıştır.

Mehmet Akif İnan, 1976 yılında Maveria dergisinin kurucuları arasında yer almıştır. 1976 yılından itibaren Maveria dergisinde yazı ve şiirler yayımlamış, ikinci nesir kitabı olan Din ve Uygurluk Maveria dergisinin yayınevi olan Akabe yayınları arasında çıkmıştır.

Mehmet Akif İnan, 1977'den itibaren Yeni Devir gazetesinde, 1985'ten itibaren Milli Gazete'de köşe yazarlığı yapmıştır. Mehmet Akif İnan'ın ikinci şiir kitabı Tenha Sözler 1991 yılında Yedi İklim yayınları arasında yayımlanmıştır.

Mehmet Akif İnan, 1977 yılında Oktay Çağlar'la birlikte Yeni Türk Edebiyatı adıyla bir ders kitabı da hazırlamıştır.

Sınıfın dışındaki öğretmen Mehmet Akif İnan, kendi alanıyla ilgili teorik bilgiyi yalnızca öğrencisine aktaran bir öğretmen değil, alanının teorik bilgisini pratiğe de dökmüş bir öğretmendir. Mehmet Akif İnan, eseri olan, tesiri olan bir öğretmendir.

### Aksiyoner Öğretmen Mehmet Akif İnan

Mehmet Akif İnan, Yedi Güzel Adam'dan dışa dönük olanıdır. Yedi Güzel Adam içerisinde aksiyona ilişkin teorisini, düşüncelerini, hareket planında en fazla pratiğe dökmüş olanı Mehmet Akif İnan'dır. Mehmet Akif İnan, bir duygu ve düşünce adamı olarak şiir ve yazılarıyla ortaya koyduğu duruşu, bir hatip olarak kitleleri etkilemek ve yönlendirmek, bir sendika lideri olarak kurumsal bir bünye halinde inşa, sevk ve idare etmek suretiyle başka bir boyuta taşımıştır. Bu yönüyle Yedi Güzel Adam'ın diğer altısından farklıdır. Mehmet Akif İnan'ın Kurucu Genel Başkanlığını üstlendiği Eğitim-Bir-Sen ve Memur-Sen; onun bir düşünce adamı olmanın ötesinde bizzat sahaya inerek düşüncesini örgüt çatısı altında somut varlığa dönüştürdüğünü ve eyleme döktüğünü göstermektedir.

Mehmet Akif İnan'ın sendikacılığı, öğretmenlik mesleğinin sorunlarına vakıf, bu sorunların çözümüne ilişkin duyarlılık taşıyan ve çözüme yönelik teklifler ortaya koyan farklı bir öğretmen profili taşıdığını göstermektedir. Bu açıdan bakıldığında Eğitim-Bir-Sen, bürokratik bir organizasyon olarak değil bir öğretmenler odası hareketi olarak doğmuştur. Eğitim-Bir-Sen'in kuruluşu sırasında sendikanın genel kurullarında ve çeşitli tanıtma toplantılarında konuşan Mehmet Akif İnan'ın içerikli konuşmaları, onun eğitimin ve eğitimcilerin sorunlarının çözümüne ilişkin kendi gözlem ve yaşanmışlıklarına dayanan bilgilere sahip bir öğretmen-sendikacı olduğunu göstermektedir.

1992-2000 yılları arasında Ankara Fen Lisesi Edebiyat Öğretmeni olarak fiilen derslere girmeyi sürdüren Mehmet Akif İnan, Eğitim-Bir-Sen Genel Başkanlığı gibi ağır bir görevi, bir aydın sorumluluğu olarak görmüş, türlü fedakârlıklarla eğitime ve eğitimcilere yönelik yerine getirilmesi zaruri bu görevi bihakkın yerine getirmiştir. Mehmet Akif



İnan'ın bu yıllarında edebi üretim hususunda son derece kısır bir dönem geçirdiğini belirtmek gerekir.

Mehmet Akif İnan, şair, yazar ve öğretmen olmanın yanında bir iman ve aksiyon adamıydı. Mehmet Akif İnan, okuyan, yazan, düşünen, konuşan, eser veren, örgütleyen, eyleme geçen bir öğretmen olarak aradığımız ideal öğretmen profilini ortaya koymuştur.

### Sınıfın İçindeki Öğretmen Mehmet Akif İnan

Mehmet Akif İnan, yazımızın girişinde ortaya konulan, Nurettin Topçu, Mehmet Kaplan, Osman Öztürk gibi büyük öğretmenlerin tarif ettiği öğretmen profiline uygun bir öğretmenlik serencamı sergilemiştir.

Mehmet Akif İnan'ın öğretmenliğinin en başında sevgi ve şefkat gelmektedir. O öğrencilerini seven bir öğretmendir. Öğrenme eyleminin en güzel sevgi ortamında gerçekleştirilebileceğinin bilincindedir. Yakın arkadaşı Alaeddin Özdenören, Mehmet Akif İnan'ın öğretmenlik anlayışını ortaya koyan şu anekdotu nakletmektedir: *"Yıl 1966. Maraş Lisesinde felsefe öğretmeniyim. Akif'ten mektup. Gerçek soyluluğun pazarlığa yanaşmayacağını bir kez daha öğreniyorum. Diyor ki: 'Çocukları sınıfta bırakma. Başımızdan geçenleri bilmiyor musun? Çocukları incitmemek için elinden geleni yap. Onları okumaya alıştır.' İçimde bir bolluk oluşuyor. Hem de ne bolluk. Çocukları okumaya sürüklüyorum. Okulun kütüphanesine çekidüzen veriyorum. Çocuklar kütüphaneye alışıyor. Beni seviyorlar. Çocuksu gözlerinin acı bakışlarını üzerimde hissediyorum. Osman Sarı, İsmail Kılıoğlu, Efendi Barutçu, Ali Doğan, Serpil Öksüz, Cafer ve diğerleri. (...)"*

Mehmet Akif İnan'ın birlikte Milli Eğitim Bakanlığı Mektupla Öğretim Merkezi için Yeni Türk Edebiyatı ders kitabı hazırladıkları Oktay Çağlar, öğretmen Mehmet Akif İnan'a ilişkin değerlendirmelerinde, *"Bence bir öğretmenin en iyi değerlendircisi ve müfettişi öğrencileridir. Gazi Eğitim Enstitüsü'nde birlikte çalışırken; onun öğrencilerinin kendisine gösterdikleri saygı ve sevgiyi çok yakından izledim. Akif'in öğretmenliği sınıflarla sınırlı kalmaz;*

1. Alaeddin Özdenören, Unutulmuşluklar, İz Yayıncılık, İstanbul 1999, s. 125-126



koridorlarda, öğretmenler odasında, hatta çok zaman evinde devam ederdi. Öğrencileri çiçeğin bal özüne hücum eden arılar gibiydiler. O sert görünüşlü, ağırbaşlı insan, öğrencileriyle birlikteyken, âdeta bambaşka bir kişiliğe bürünürdü. Severdi öğrencilerini; onlar da onu severlerdi. Mesleğini ibadet eder gibi, kutsal bir görev gibi icra eden insanlardandı<sup>2</sup> demektir.

Oktay Çağlar'ın değerlendirmesindeki son cümle, büyük bir öğretmen olan Nurettin Topçu'nun "40 yıl öğretmenlik yaptım; mabede nasıl girdiysem sınıfa da öyle girdim" sözlerini hatırlatmaktadır. Mehmet Akif İnan için öğretmenlik medâr-ı mâîşet değil, peygamber mesleğini icra etmenin kudsiyetini taşıyan ulvi bir vazifedir.

Mehmet Akif İnan iz bırakan bir öğretmendir. Öğretmenliği yalnızca sınıfta icra edilen bir meslek olarak görmez, okulun dışında da öğrencileriyle birlikte olacağı ortamlar oluşturarak sınıfta bıraktığı izleri daha da derinleştirir. Mehmet Akif İnan'ın öğretmenliğinin ilk yıllarında Uşak İmam Hatip Lisesinde öğrencisi olan ve daha sonra sendikacılıkta ve siyasette önemli başarılarla imza atan Hüseyin Tanrıverdi, bütün nahifliğiyle bir taşra kentinde, ideal öğretmen tipindeki bir öğretmenin ne demek olduğunu şöyle ifade etmektedir: "Mehmet Akif İnan hocam ile ilk tanışmam lise yıllarımda olmuştu. Uşak İmam Hatip Lisesinde yatılı olarak okumaya başladığımda benim edebiyat öğretmenimdi. Bir çocuğun kişiliğinin şekillenmesinde ailesinden sonra ilk rol alacağı kişi şüphesiz onun eğitimini üstlenen öğretmendir. O yıllarda bir Anadolu kasabasından çıkıp tek başına, hiç bilmediği, kimseyi tanımadığı bir okula giden bir çocuğun da tutunabileceği, kendini güvende duyabileceği tek sığınak, sıcak, güler yüzlü ve ilgili bir öğretmendir. İşte benim için Akif İnan o kişiydi. Okul yıllarımda dış dünyayı tanıma heyecanı ile haylazlıkla ve vurdumduymaz bir tavırla günlerimiz geçerken

2. Oktay Çağlar, Öğretmen Mehmet Akif İnan [Mehmet Akif İnan Kitabı içinde], Türkiye Yazarlar Birliği Yayınları, İstanbul 2000, s. 132



o bizi ders kitapları dışındaki bir dünyayla tanıştırdı. Yatılı günlerimizin dışında hafta sonları evine davet ederek pazar kahvaltılarında sohbetler ettik. O sohbetler bizim için sanki bayramdı. Çünkü pansiyonda sabahları kurtlu tarhana içerken, hocamızın evinde börekler, çörekler ile kahvaltı yapıyorduk. Bu bizim için bulunmaz bir nimetti. Bu kahvaltılarda hocamız ödev olarak değil, okumamız için elimize kitaplar tutuşturdu, sonraki hafta da o kitaplardan sorular sorardı, ki okuyup okumadığımızı kontrol ederdi.<sup>3</sup>

Mehmet Akif İnan'ın Uşak İmam-Hatip Lisesi'nden öğrencisi olan ve ömür boyu Mehmet Akif İnan'ın o ilk dokunuşunun etkisini üzerinde hissetmeyi sürdüren Yazar Arif Altunbaş, Mehmet Akif İnan'ın yön veren, akışı değiştiren öğretmenliğine işaret etmektedir:

"Uşak İmam Hatip Lisesi hayatımın en renkli, en hareketli, en verimli yıllarının geçtiği ömrümün ilk baharıdır. Ben dostluğu da düşmanlığı da, sevgiyi de nefreti de, eğriyi de doğruyu da, orada öğrendim.

İbrahim ve Nemrut'la, Firavun ve Musa'yla orada tanıştım. Lat, Uzza ve Menat'ı ve onların çağdaş yansımalarını o küçük yaşta orada gördüm. Hayatla ölüm arasındaki koşunun gayesini o okulda öğrenmeye başladım.

Birçok kıymetli bilgiyi birçok değerli hocalarımızdan öğrendik. Ama bunlardan birisi vardı ki o sırtındaki batının paslı bıçağıyla derse giren Büyükdoğru'nun cephesinin yiğit savaşı Mehmet Akif İnan'dı.

Hayatımın akışı onun sırtındaki paslı bıçağın açtığı yaradan sızan kanı görünce değişti. Hayatımız milletin sırtındaki o kanı durdurmak için mücadele etmekle geçti.

Biz sevdayı, davayı, kavgayı ve Allah yolunda dimdik durmayı, ölünceye kadar bu yolda mücadele etmeyi ondan öğrendik.

3. Hüseyin Tanrıverdi, Mehmet Akif İnan (12.07.1940-06.01.2000) [Bilge Sendikacı Mehmet Akif İnan Kitabı içinde], Hazırlayan Hıdır Yıldırım, Eğitim-Bir-Sen Yayınları, Ankara 2017, s. 129-1300

Nice hocalar gördük. Şüphesiz hepsinin üzerimizde hakkı vardır. Ama M. Akif İnan Hocamızın gönlümüzde ana kucağı gibi sıcaklık, apayrı bir yeri vardı.

O bizim hocamızdı, birçoklarının da Akif ağabey-siydi. Onun Anadolu kıtası kadar büyük yüreğinde hepimize yetecek kadar ayrı köşk yer vardı.<sup>4</sup>

Eğitim-Bir-Sen'in kuruluşunda Mehmet Akif İnan'ın en yakınında bulunan, Eğitim-Bir-Sen'in kurucuları arasında yer alan ve ilk genel sekreteri olan Gazi Eğitim Enstitüsü'nden öğrencisi Metin Selçuk, Mehmet Akif İnan'ın öğretmen davranışlarıyla ilgili kırk yıl öncesinden manzaralar aktarmaktadır.

"Hocam öğretme gayreti olmaksızın öğrenmeyi gerçekleştiren bir insandı. Dinleyen herkes duyduğu her cümlenin, her kavramın yeni olduğunu düşünürdü. Çünkü kavramların içini kendi tarzınca doldurur ve onları yeniden giydirdi. Hafızamıza değil idrakimize seslenirdi. O konuşurken sanki bir ırmak çağıldardı. Herhangi bir konudan bahsederken acaba şiir mi okuyor diye defalarca irkildiğimi hatırlarım. Geçmişten geleceğe taşıyan ve geleceği o an bize zapt-u rapt altına aldırان bir üslubu vardı. (...)

Hocam bilgiyi bir hediye gibi sunardı. Vefat edene kadar öğrencisi olduğum için mutlu, huzurlu ve kıvançlıyım. Eğitim Enstitüsü'ne ilk başladığımda bir gece yarısı eve giderken "Madem öğretmen olmaya karar verdin, Hz. Ali (R.A.)'nın şu sözünü hiç unutmayacaksın ve çocuklar, kendi çocukların da söz konusu olduğunda onları buldukları ("yaşayacakları") zamana göre yetiştireceksin" demişti. Geçen yıllarla birlikte gördüm ve şahit oldum ki, Hocamın öğretmenliğinin ve sendikal anlayışının temelinde bu kutlu öğretinin izleri çok belirgindi. Zamanın ruhu onun karanlıkları aydınlatmak için sunduğu bir mumdu adeta. Bir şey öğretirken huşu hissi uyandırır. Öğrencilerinin anı yaşaması için zamanı parmaklarında şekillendiriyordu adeta.

4. <http://www.haber7.com/yazarlar/arif-altunbas/973746-bir-akif-inan-hocamiz-vardi>

Hocamın öğretmenliğinde merkezden çevreye doğru hareket anlayışı vardı. Onun merkezi insandı. İnsanda olanı açığa çıkararak hitap ederdi öğrencisine. Ve onu dinleyen herkes kendisini Akif İnan çapında bir insan zannederdi. Karşısındaki büyük küçük herkese böyle yaklaşır, böyle davranırdı. Ondan hiç kimse korkmazdı ama herkes de çekinirdi. Sınıfa girdiğinde konuşmasını bekleten bir heyecan yaşatırdı öğrenciye. Bunu yıllar sonra bir lise öğrencisinden de duyduğumda Hoca hiç değişmemiş ve kendi iç heyecanını hala koruyor diye sevinmiştim. O, alanının hâkimiydi, bunu sözle asla ifade etmedi; ama bu alanda, bu öğretmenlik yaşamında "ben varım ve en iyilerden biri benim" düşüncesini hissettirirdi insana. Bununla birlikte mütevazılığın da kalesi gibiydi. Bunu o günlerde bir çocuk olan kızım bugün yaşıyormuş gibi hâlâ anlatır. Çünkü onunla bir çocuk gibi oynar ve konuşurdu. Başarılı ve sınıfta güçlü olmanın en kritik yanının alan hâkimiyeti olduğunu belirtirdi. Bunun yanı sıra iyi yapılan işin mutlaka görüleceğini, bu ülkeye ve bu millete döneceğini ifade ederdi. Öğretmen, çağının kültür, medeniyet ve sanatından nasibini alarak kendini yetiştirmiş olmalıdır anlayışına sahipti.<sup>5</sup>



Mehmet Akif İnan'ın Gazi Eğitim Enstitüsü'nde öğrencisi olan ve 1995-2000 yılları arasında Mehmet Akif İnan'la birlikte Eğitim-Bir-Sen Genel Yönetim Kurulu'nda yer alarak Eğitim-Bir-Sen Genel Başkan Yardımcılığı görevini üstlenen Kamil Aydoğan, Mehmet Akif İnan'ın karizmatik bir öğretmen oluşunu örnekleyen bir anekdot anlatmaktadır.

"Gazi Eğitim Enstitüsü'nde Ali Karaçalı, Arif Ay, Sabahattin Akgül gibi arkadaşlarla aynı sınıftaydık ve Akif İnan da dersimize geliyordu.

Alâeddin Özdenören de bu yıllarda hocamız olmuştuk.

O yıllarda yoğun bir sağcı solcu ayrımı ve herkesin keskin bir tarafı vardı.

Akif İnan kendine özgü bir insandı. Müslüman ve entelektüel duruşuyla, düşüncesini benimse-

5. Metin Selçuk, Bilge Sendikacı Mehmet Akif İnan (Kitabı İçinde), Hazırlayan Hıdır Yıldırım, Eğitim-Bir-Sen Yayınları, Ankara 2017, s. 173-174

meyenlerin de saygı duyduğu, güncel tartışma ve olayların dışında ya da üstünde bir konumdaydı.

*Akif İnan'ın dersleri, herkesin dikkat kesildiği, insanın yüreğine, duygularına hitap eden derslerdi. Onun derslerinde insanlar kendi dar dünyalarından çıkar, dünyaya, hayata, olaylara duygu diliyle bakardı.*

*Herkes kendini özel, değerli ve önemli hissedirdi. Kendinden olmayanları görmezden gelenler, Akif İnan'a saygıda kusur etmezlerdi.*

*Akif İnan'ın öğretmenliği ayrı bir değerlendirme konusu.*

*Sadece bir anekdotu yazmalıyım:*

*Gazi Eğitim Enstitüsü'nde öğrenciyken Merhum Alâeddin Özgür'le aynı evde kalıyorduk. Her birimiz yurdun değişik kentlerinden gelmiştik.*

*Akşamları da çay içer, sohbet ederdik. Klasik öğrenci evi manzarası.*

*Bir akşam sohbet ederken konu Ankara'ya nasıl geldiğimiz, niye geldiğimize geldi.*

*Herkes kendi hikâyesini anlatırken Alaeddin Özgür'ün söyledikleri hepimizin dikkatini çekmişti.*

*Uşak İmam Hatip Lisesi'nde öğrenciyken, hocaları Akif İnan kendi isteği ile Ankara'ya tayin olmuştu.*

*Akif İnan'dan ayrılmamak için daha lise yıllarında olmalarına rağmen,*

*Akif İnan'ın ardından Ankara'ya gelmişlerdi.*

*Alâeddin Özgür de bunlardan biriydi.”<sup>6</sup>*

Mehmet Akif İnan gerek öğretmenliğinde, gerek özel hayatında son derece şık giyinen bir kişidir. O, öğrencilerine önem verir, onların karşısına şık ve temiz kıyafetlerle çıkar. Ankara Fen Lisesi'nden öğrencisi Fatma Nur Hançer, Mehmet Akif İnan'ın öğretmenliğinin başında ortaya koyduğu öğretmen profilini mesleğinin sonuna kadar ısrarla sürdürdüğünü ve yılların onu yormadığını göstermektedir: *“Dersleri öğleden sonra 7. 8. saatlere rastlardı. Gece geç saatlere kadar ders çalışan çoğu arkadaşımız, günün verdiği yorgunlukla, ders sırasında uyuyakalırlardı. Hiçbir ikazda bulunmaz, sadece uyuyanın hasta olup olmadığını sorar, rahatsız olanları yurda gönderirdi. Uyuyan sıra arkadaşısını dürterek uyandırmaya çalışan bir arkadaşımıza*

*'elleme uyusun' demişti. Hasta olmadığını, gece ders çalıştığını, 2,5 saat uyuyabildiğini öğrenince çok üzülmüştü. Çünkü sürekli ders çalışan, bir şeyler ezberleyen, sanattan, edebiyattan, musikiden anlamayan dünyalık insanlar olarak yetiştirildiğimizden bahseder bize çok acırdı. Derslerinde, motamot kitaba bağlı kalmazdı. Pek çok kararları bizi bilgilendirmeye çalışırdı. Ağdalı gazelleri, kasideleri, kendine has, kolayca anlayabileceğimiz bir üslupla yorumlardı. (...) “Sık sık ‘Türkçe konuşamadığımız’dan bildiğimiz üç beş kelimeyi yanlış telaffuz ettiğimizden şikâyet ederdi. Şık giyinmeye özen gösterirdi. Öğretmenlikten başka pek çok önemli görevi olduğu, çok sık şehir dışına toplantılara gittiği halde derslere gelmemezlik etmezdi (...)”<sup>7</sup>*

Mehmet Akif İnan, 2000 yılının yaz aylarında Gazi Hastanesi'nde tedavi görmekte iken kendisini ziyarete gelen Ankara Fen Lisesi'nden öğrencilerinin ziyareti karşısında heyecanlanmış, adeta eli ayağına dolaşır vaziyette öğrencilerini en güzel şekilde karşılamaya telaşına düşmüştür. Eğitim-Bir-Sen'in kurucularından Nurettin Sözen, bu ziyareti şöyle anlatmaktadır: *“Gazi Üniversitesi Hastanesi'nde Mehmet Akif İnan'ın yanında oturuyorduk. Ziyaretçilerin ardi arkası kesilmiyordu. ‘Gelenler var’ dediler. Bu gelenler farklıydı. İki kız, biri erkek üç öğrencisiydi. Ankara Fen Lisesi'nden, hocalarını ziyarete gelmişlerdi.*

Öğrencilerini karşısında gören Mehmet Akif İnan'ın hali birden değişti. Büyük bir enerji kazanmıştı sanki, dinçleşmişti.

*Bizlere, ‘Ahmet Bey, Nurettin Bey, Mehmet Beyciğim’ diyen Mehmet Akif İnan öğrencilerine çok daha yakın ilgi gösteriyordu.*

*Hallerini, hatırlarını, diğer arkadaşlarını sorarken hep “güzellerim, şekerim, tatlım” diye hitap ediyordu.*

Öğretmen Mehmet Akif İnan, işte buydu.”<sup>8</sup>

Sınıfın içindeki Öğretmen Mehmet Akif İnan, müşfik, karizmatik, etkileyen, sürükleyen, ufuk açan bir öğretmendir. Öğrencileri arasında bürokraside, siyasette, sivil toplum alanında etkili görevler üstlenmiş, topluma yön vermiş çok sayıda kişi bulunmaktadır. Kısacası, Mehmet Akif İnan, iz bırakan, sıra dışı bir öğretmendir.

6. Kamil Aydoğan, Bilge Sendikacı Mehmet Akif İnan (Kitabı İçinde), Hazırlayan Hıdır Yıldırım, Eğitim-Bir-Sen Yayınları, Ankara 2017, s. 279-280

7. Fatma Nur Hançer, Yedi İklim dergisi, S. 120, Mart 2000, s. 47

8. Nurettin Sezen, Tanıklığımla Eğitim-Bir ve Mehmet Akif İnan (1992-2000), Eğitim-Bir-Sen Yayınları, Ankara 2013, s. 141-142

# Toplumsal Şiddet Sarmalında Öğretmene Yönelik Şiddetin Sosyolojik ve Pedagojik Analizi

Prof. Dr. Soner Mehmet ÖZDEMİR  
Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dekanı

Şiddet, neredeyse tüm dünyada çağımızın en önemli toplumsal sorunlarından biri olarak kabul edilmektedir. Aile ortamında ebeveynler arasında ya da ebeveynlerle çocuklar arasında, iş hayatında çalışanlar arasında, sporda taraftarlar arasında, trafikte sürücüler arasında ve okullarda yöneticiler, öğretmenler ve öğrenciler arasında meydana gelen şiddet olaylarına her geçen gün daha çok şahit olmaktayız. Özellikle son zamanlarda okulda veya okul dışında gerek öğrencilerin kendi arasında, gerek öğretmenlerden/yöneticilerden öğrencilere veya öğrencilerden öğretmenlere/yöneticilere yönelik gerçekleşen şiddet olayları toplumun tüm katmanlarında, ilgili kurumlarda ve TV programlarında ciddi biçimde tartışılmaya başlamıştır. Bu yazının kaleme alındığı günlerde dahi öğrenciler veya veliler tarafından öğretmenlere ve okul yöneticilerine karşı beş (5) farklı ilde meydana gelen saldırılar bu meselenin geçiştirilemeyecek kadar hayati öneme sahip bir sorun olduğunu göstermektedir.

Eğitimde ve okullarda farklı türlerde şiddet olaylarına gün geçtikçe daha çok tanık olmamızda, elbette kentleşme ve küreselleşmeyle birlikte toplum ve aile yapısındaki değişimler, değerler sisteminde meydana gelen bozulmalar ve yozlaşmaların başlıca etken olduğu söylenebilir. Ancak, geçmişe oranla günümüzde bu tür haberleri daha sık biçimde duymamızda iletişim teknolo-

jilerinin ve haber kanallarının sayısının artmasının da etkisi yadsınmaz. Bu bağlamda, bu yazıda şiddetin ne olduğu, kapsamı, türleri, şiddete neden olan sosyolojik veya pedagojik faktörlerin neler olduğu ve eğitimde şiddeti önlemeye yönelik nelerin yapılabileceği üzerinde durulmuştur.

## Şiddet Nedir ve Türleri Nelerdir?

Konuya öncelikle şiddetin ne olduğu ile başlamak yerinde olur. Şiddet; kamuoyunda çoğunlukla bir kişiye fiziksel olarak zarar verme olarak görülmektedir, ancak şiddetin psikolojik ya da duygusal türleri de bireylerin yaşamını ciddi biçimde etkilemektedir. Şiddeti, uzmanlar genel anlamda "bir kişiye fiziksel veya bir nesne yoluyla güç ve baskı uygulayarak isteği dışında bir şey yapmak veya yaptırmak, zorlama, saldırı, kaba kuvvet, göreceli olarak ciddi sayılabilecek bedensel ya da psikolojik acı



çektirme ya da işkence, vurma, yaralama gibi davranışlar" şeklinde tanımlamaktadır. Şiddetin tanımı ve içeriği konusunda dünyada en çok kabul gören tanımlardan birini Dünya Sağlık Örgütü (WHO) yapmıştır. Dünya Sağlık Örgütüne göre şiddet "kişinin kendisine, başka birine veya bir gruba/topluluğa yönelik, yaralanma, ölüm, psikolojik zarar, gelişme geriliği ya da yoksunluk ile sonuçlanan veya sonuçlanma ihtimali yüksek şekilde kasıtlı güç kullanımı" şeklindedir. Bu tanımlardan da anlaşılacağı üzere, şiddet sadece birine kaba güç kullanma veya fiziksel zarar vermenin ötesinde farklı türlerde gerçekleştirilebilen çok boyutlu bir olgudur.

Şiddetin tipolojisi incelendiğinde üç kategori altında sınıflandırılabilir. Bunlar: 1. Öz-yönelimli, 2. Kişiler arası ve 3. Müşterek/kolektif şiddet. Öz-yönelimli şiddet; intihar ve kendine zarar verme şeklinde iki alt gruba ayrılmaktadır. Kişiler arası şiddetin kapsamına ise aile içi ve topluluk şiddeti girmektedir. Aile içi şiddet; eşler arasında olabileceği gibi bir eşten diğer eşe yönelik olabilir. Bunun yanında aile içi şiddet kapsamında çocuk istismarı ve yaşlı istismarı da görülmektedir. Topluluk şiddeti ise birbirini tanıyan ya da tanımayan kişiler arasında genellikle ev dışında farklı ortamlarda (trafikte, spor müsabakalarında vb.) meydana gelen şiddet eylemleridir. Bunların arasına; gençlik şiddeti, rastgele şiddet eylemleri, yabancı kişiler tarafından gerçekleştirilen tecavüz ve cinsel saldırılar ve okullar, cezaevleri, işyerleri, bakımevleri gibi kurumlarda meydana gelen şiddet eylemleri girer. Kolektif şiddet ise sosyal, politik ve ekonomik şiddet alt kategorilerine ayrılmaktadır. Diğer iki kategoriye nazaran, kolektif şiddet daha geniş gruplar veya kurumlar tarafından gerçekleştirilen şiddete işaret eder. Bu kategoride yer alan sosyal şiddet; organize gruplar tarafından işlenen nefret suçları, terörist eylemler ve topluluk şiddeti gibi eylemleri kapsarken, politik şiddet ise savaş ve şiddetli çatışmaları, devlet şiddetini (İsrail örneği) ve daha geniş gruplar tarafından gerçekleştirilen benzer eylemleri içerir. Bir diğer şiddet türü olan ekonomik şiddet ise, ekonomik kazançla hareket eden büyük grupların gerçekleştirdikleri saldırılar (örn. ekonomik faaliyetin aksamasını amaçlayan eylemler, ekonomik bölünme ve parçalanma gibi) eylem ve davranışları içerir.

Daha önce de belirtildiği gibi, çoğunlukla somut biçimde bir kişiye veya gruba fiziksel bir

saldırı olarak görülmesine karşın; şiddetin sözel, psikolojik, duygusal, cinsel ve ekonomik türleri de mevcuttur. Fiziksel şiddet, günlük hayatta ilk aklara gelen şiddet biçimidir. Sanıldığı kadar aksine sadece tokat atma, tekme, yumruk gibi fiziksel şiddet türleriyle sınırlı olmayıp; itme, kakma, dövme, yakma, yaralama, silkeleme, bağlama, çekiştirme, kezzap ya da kaynar su dökme, sigara ile yakma ve benzeri eylemleri de kapsar. Şiddetin diğer bir türü olan sözel şiddet bağırma, kötü konuşma, ağır sözler söyleme, küfür, hakaret, azarlama, aşağılama şeklinde uygulama bulan bir şiddet türüdür. Ailede başlayıp okullarda devam edebilen bir disiplin yöntemi olarak uygulanan sözel şiddette, korku unsuru önemli bir öğedir. Bu durumda uygulanan sözler ve hareketler korkutma, sindirme, istediğini yaptırma amacıyla kullanılmaktadır. Bazen terbiye ve disipline etme amacıyla kullanıldığı iddia edilen bu davranışlar maruz kalanın ruhunu zedelemekte, sindirmekte ve örselemektedir.

Bireyin psikolojik sağlık durumunu olumsuz yönde etkileyen, onu üzen, inciten, sarsan, bireyin kendisini baskı ve tehdit altında hissetmesine neden olan her türlü tutum psikolojik ve duygusal şiddet olarak adlandırılır. Psikolojik-duygusal şiddetin etkisi ve sonuçları bazen fiziksel şiddetten çok daha yıkıcı olabilir. Günümüzde ailede, toplumsal alanlarda ve iş ortamlarında bireyler mobbing (yıldırma) vb. gibi psikolojik şiddet türlerine sıklıkla maruz kalmaktadırlar. Cinsel şiddet ise toplumumuzda diğer şiddet türlerine göre daha az görülmesine karşın, son yıllarda bu konuda da bir artış olduğu dikkati çekmektedir. Bu tür şiddet eylemleri genellikle toplumdan gizli bir şekilde gerçekleşmekte, özellikle küçük veya genç yaşta bireylere yönelik olmakla birlikte yetişkin bireylere (bilhassa kadınlara) yönelik uygulanmaktadır. Gizli yapılması ve tacizcinin tehditleri, mağdurların yaşadıkları çevrenin tepkisi (mahalle baskısı), utanma vb. nedenlerle bazen bu tür taciz olayları ya hiç duyulmamakta ya da belli bir süre sonra ortaya çıkabilmektedir. Sonuçları ve etkileri itibarıyla bireylerin gerek ruh sağlığı gerekse yaşam kaliteleri üzerinde en olumsuz tesire yol açan şiddet türlerinden birisi cinsel istismar şeklindeki şiddet türüdür. Ekonomik şiddet ise daha çok bireylerin yaşamlarında gereksinim duydukları maddi ya da parasal öğelerin başkaları tarafından (bir aile ferdi veya işveren olabilir) engellenmesi, el konulması

ya da bunlardan mahrum etmek şeklinde olabilir. Örneğin; “kişinin maaşına, gelirin, mal varlıklarına el koyma/elinden alma, az para verme veya para vermeme, para harcama özgürlüğünü elinden alma, yiyecek-içecek gibi ihtiyaçlarını gidermesine engel olma” vb. eylemleri içerir.

Özetle, toplumsal yaşamda farklı ortamlarda (ev, işyeri, okul, sokak, trafik, stadyum vb.) bireysel veya bir grup tarafından yukarıda açıklanan şiddet türlerinin çeşitli boyutlarda gerçekleştirildiği görülmektedir. Burada cevabının verilmesi gereken soru, şiddete neden olan faktörler nelerdir? Bu ciddi problemin çözülmesi için öncelikle şiddete neden olan faktörlerin ya da nedenlerin belirlenerek analiz edilmesi ve bu doğrultuda gerekli önleme çalışmalarının yapılması gerekmektedir.

### Şiddetin Nedenleri ve Öğretmene Yönelik Şiddet

Toplumda meydana gelen şiddet olaylarının birbiriyle ilişkili olan veya birbirini etkileyen çok sayıda nedeninden söz edilebilir. Bu nedenlere ya da faktörlere şiddet ile ilgili literatürde “risk faktörleri” denmektedir. Bunlar arasında “bireysel, aile ile ilgili, toplumsal, akran/arkadaş grubu ve kitle iletişim araçları (medya) ile ilgili faktörler” yer almaktadır. Bu faktörlerin şiddete nasıl yol açtığı, bireylerin saldırganlık ve suç işleme gibi davranışları göstermelerinde bu risk faktörlerinin nasıl rol oynadığı, özellikle eğitimde şiddet ve öğretmene yönelik şiddet bağlamında aşağıda açıklanmaktadır.

Gerek toplumsal alanlarda gerekse okullarda ve eğitimde meydana gelen şiddet olaylarında en önemli risk faktörlerinden biri kuşkusuz ailedir. Aile, sağlıklı ve huzurlu bir toplumun temelini oluşturmaktadır. Aile bireylerinin, özellikle de anne ve babaların eğitim düzeyleri, davranışları ve iletişim biçimleri şiddetin ortaya çıkmasında kilit rol oynamaktadır. Şiddete başvuran ya da saldırgan davranışlar gösteren kişilerin ailelerinin özellikleri incelendiğinde pek çok olumsuz durumun etkili olduğu görülmektedir. Bunlar: “Ebeveynlerin otoriter, baskıcı veya ilgisiz çocuk yetiştirme yaklaşımları, ailenin kalabalık olması, ailenin parçalanması, anne ve babadan yoksun olarak büyüme, ailede gerginliğin, geçimsizliğin üst boyutlarda olması, aile içi iletişim çatışmaları, zayıf aile bağları, ev içinde disiplin yokluğu veya ebeveynlerin farklı disiplin

veya yetiştirme anlayışlarına sahip olmaları, aile içinde suç işleme eğilimi, aile bireylerinin alkol ve uyuşturucu kullanımı, üvey anne veya baba yaklaşımları, ailenin gelir, eğitim veya ekonomik durumunun düşük olması (bu, gelir düzeyi yüksek ailelerde şiddet davranışlarının olmadığı anlamına gelmez), ailenin kültürel yapısı ve kültürel anlaşmazlıklar, ebeveynlerin kötü muamelesi ve cinsel tacizi, ailelerin çocuklarının okulla ilgili etkinliklerinde ya da boş zamanları konusunda ilgisizlikleri vb.” sayılabilir.

Şiddet ile ilgili yapılan araştırmalar, bu tür istenmeyen-zararlı davranışlar gösteren bireylerin genellikle şiddetin çok yaşandığı ailelerde büyüdükları, kendilerine yönelik şiddete maruz kaldıkları veya diğer aile bireyelerine yönelik şiddete tanık olduklarını göstermiştir. Bu bireyler gördükleri veya maruz kaldıkları şiddet davranışlarını benimsemekte ve başkalarıyla sorun yaşadıkları durumlarda bir problem çözme metodu olarak kullanmaktadırlar. Burada karşımıza “model alma” kavramı çıkmaktadır. Çocuklar davranış, tutum ve değerler açısından anlamlı buldukları diğer insanların davranış ve tepkilerini örnek olarak alıp, taklit ederler. Buna “model alma” denir. İnsanlar öğrenmelerini büyük ölçüde başkalarını gözleyerek ve kalıp davranışlar depolayarak oluştururlar. Bandura’nın (1986) geliştirdiği sosyal öğrenme kuramı saldırganlığın öğrenildiğinden yola çıkar. Çevremize uyum sağlamak için bu davranışı benimseriz. Bu öğrenme kısmen yapılan gözlemlerle, kısmen de saldırgan davranışlarla elde edilen olumlu deneyimler sonucu gerçekleşir. Model alınan kişinin gerçek anlamda gözlemlenmesi de gerekmez. Televizyon, video ya da bilgisayar oyunlarındaki modellerin izlenmesi de saldırganlık davranışlarını pekiştirebilir. Öğretmenlere yönelik gerçekleştirilen bazı şiddet eylemlerinde öğrenci velilerinin, tek başlarına ya da bazen çocuklarıyla beraber, rol aldığını görmekteyiz. Ebeveynlerinin evde, trafikte, sokakta, hatta okul ortamında bu tür davranışlarına şahit olan, gözlemleyen çocuklar ve gençler elbette bu olumsuz davranışları kendilerine model almakta, öğretmenleriyle ya da okul idarecileriyle karşılaştıkları problemlerde şiddete başvurabilmektedirler. Bu bağlamda şiddet ile ilgili literatürde kabul edilen “şiddet öğrenilen bir davranıştır” ilkesi oldukça doğru bir tespittir.

Ülkemizde son zamanlarda öğrenciler ve veliler tarafından eğitimcilere yönelik meydana gelen

bazı şiddet eylemleri meselenin ciddiyetini ortaya koymaktadır. "2018'in Mart ayında İstanbul'da bir imam hatip ortaokulunda bir öğrencinin babası okul müdür yardımcısına, Ağrı'da bir öğrencinin ağabeyi yatılı bölge ortaokulu müdürüne saldırmış, Nisan ayında da Bursa'da bir öğrencinin babası okulun müdürü ve bir öğretmeni silahla yaralamıştır." Bu örnekleri çoğaltmak mümkündür. Burada düşünülmesi gereken şey, eskiden çocuğunu okula ve öğretmene "eti senin kemiği benim" diyerek emanet eden, öğretmeni gördüğünde ayağa kalkıp, düğmesini ilikleyen ebeveynler bugün neden eğitimcilerle saldırmaya başlamış, şiddet uygular hale gelmiştir? Bu bağlamda insan yetiştirme sistemimizi, okulların niteliklerini ve bu meselelerden sorumlu olan kurumların işlevlerini sorgulamak gerekmektedir. Yalçın'ın (2017) da vurguladığı gibi, "değerler eğitime gereken ağırlığı ve önemi vermede zayıf kalan öğretim programından, öğretmeni itibarsızlaştıran birçok uygulamaya kadar çeşitli sebeplerin şiddete zemin hazırladığı gün gibi ortadadır. Ancak ilk bakışta görülen açık realite, bu noktaya gelmemize, öğretmeni haksızlığa ve saldırıya açık hâle getiren politikaların ve disiplini rafa kaldıran uygulamaların sebep olduğudur. Öğretmenlerin emeğini yok sayan, itibarını örseleyen, eğitimdeki etki alanını daraltan, eğitimin aktörünü neredeyse bir figürana dönüştüren, bu mesleği her türlü haksızlığa ve saldırıya açık hâle getiren yaklaşımlar, politikalar, bugün geldiğimiz noktanın sebebidir. Öğretmeni önemsizleştiren uygulamalar mesleğin onur ve itibarını zedelemiştir, zedelemektedir. Yaşanan mesleki erozyon öğretmeni savunmasız bırakmış, saldırılara açık hâle getirmiştir".

Şiddetin ortaya çıkmasını etkileyen önemli risk faktörlerinden biri de toplumun yapısı ve özellikleridir. Esasında bugün şiddet tamamen toplumsal bir sorun olarak algılanmakta ve çevresel faktörlerin çok önemli rol oynadığı bilinmektedir. Bir toplumda şiddet baş gösterdiğinde, bireysel düzeyde, ailede, okulda, toplumun her kesiminde yaygınlaşarak kendisini göstermeye başlar. Şiddetin ortaya çıkmasında veya şiddet davranışlarına yol açmada etkili olan toplumsal etkenlerden bazıları şunlardır: "Yaşanılan toplumda yoksulluk, işsizlik, gelir dağılımındaki eşitsizlik, sosyal statünün düşük olması, göç ve gecekondulaşma, hızlı ve düzensiz kentleşme, sosyal düzensizlik, değişen aile ya-

ması ve toplumsal ilişkiler, uyuşturucu ve ateşli silahlara ulaşılabilirlik, çevrenin kültürel yapısı ve değer algıları, suçla karışmış veya suçla eğilimli çevre/sem, anti-sosyal topluluk normları, cinsiyet algısı (kız çocuklarının okutulmaması gibi), etnik durum, anomi, şiddet ve ırkçılık eğilimleri, toplumda çocuk ve aileye destek olabilecek kurum ve kuruluşların bulunmaması ve yetersiz olması.

Şiddet olaylarına karışan öğrencilerin profilleri incelendiğinde özellikle belirli bölgelerde, semtlerde veya mahallelerde yaşadıkları gözlenmektedir. Bu yerlerin suçun ve şiddetin yoğun biçimde gerçekleştiği, işsizliğin yüksek olduğu, gelir ve eğitim düzeyinin düşük olduğu, parçalanmış ya da ebeveynsiz ailelerin fazla olduğu, kaba kuvvet kullanımının yaygın olduğu ve model alındığı gecekondulu ya da banliyö bölgeleri olduğu dikkati çekmektedir. Eğer bu mahalle veya semtlerde bir okul varsa, ki mutlaka vardır, bu okullarda gerek öğrenciler arasında gerekse öğrencilerden öğretmenlere karşı şiddet ve benzeri istenmeyen davranışların yaşanma ihtimali ve durumu çok daha fazla olabilmektedir. İşin ilginç kısmı bu tür okullarda sadece öğrenciler değil, öğretmenler ve idareciler de disiplini sağlama ve kuralları uygulama adına gerektiğinde öğrencilere karşı şiddete başvurabilmektedirler. Bu da öğrencilere şiddetin kanıksanması ve normalleştirilmesi anlamında olumsuz yönde bir pekiştirme oluşturmaktadır. Bu bağlamda, şiddete neden olan önemli faktörlerden biri olan toplumsal niteliklerin iyileştirilmesi, riskli bölgelerde yaşayan bireylerin ve ailelerin eğitim ve gelir düzeylerinin artırılması, sosyal destek mekanizmalarının bu yerlerde güçlü biçimde işletilmesi şiddetin hem toplumsal yaşamda hem de okul düzeyinde azaltılmasında oldukça önemlidir.

Şiddet ve saldırganlık davranışlarına yol açan risk faktörlerinden biri de bireysel özelliklerdir. Bu özellikler kalıtsal (genetik) bozukluklardan, çeşitli hastalıklara ve davranış bozukluklarına kadar geniş bir yelpazede kendini gösterebilir. Bireysel faktörler arasında: "Doğumsal, doğum öncesi ve sonrası komplikasyonlara bağlı problemler, zeka gerilikleri gibi bir takım genetik sorunlar, konsantrasyon ve hiperaktivite, dikkat sorunları, sağlık sorunları (özellikle kalple ilgili), ağır ruhsal bozukluklar (şizofreni, manik atak, paranoid bozukluklar gibi), içselleştirilmiş psikolojik rahatsızlıklar (sinirlilik,

anksiyete, depresyon vb.), saldırganlığa bağlı karakter sorunları, davranışların kontrol edilememesi, çok erken bir dönemde şiddet davranışları eğilimi göstermek, erken bir dönemde uyuşturucu ve alkol tüketimi, anti-sosyal davranışlara inanç ve cinsiyet" gibi faktörler yer almaktadır.

Öğretmenlere yönelik şiddet olaylarını gerçekleştiren öğrencilerin bireysel özellikleri incelendiğinde; "bazılarının psikolojik sorunlar yaşadıkları, hiperaktivite ve dikkat sorunlarının olduğu, madde kullanımının söz konusu olduğu ve daha çok erkek öğrencilerin" bu tür istenmeyen davranışları sergiledikleri görülmektedir. Bunun için hem okul bünyesindeki, hem de ebeveynler ile okul yönetimi ve psikolojik danışman (rehber öğretmen) işbirliğinde bu tür bireylerin sorunlarının çözülmesine yönelik önlemler ve iyileştirici çalışmaların yapılması gereklidir.

Okul içinde ya da okul dışında öğrencilerin gösterdiği şiddet olaylarında etkili faktörlerden biri de akran veya arkadaş grubudur. Özellikle lise döneminde bulunan gençlerin suç işleme ve şiddet davranışları göstermelerinde içinde buldukları arkadaş grubunun etkisi oldukça fazladır. Akran gruplarında gözlenen olumsuz durumlar ve önemli risk davranışları arasında: "Arkadaş grubu içinde sigara, alkol kullanımı ve madde bağımlılığı, yetişkinlere (ebeveyn ve öğretmenlere vb.) kafa tutma, kızlarda hamile kalma, cinsel ilişki, okulu terk etme, dersi asma, çeşitli disiplin problemleri, kanuna karşı gelme ve suç işleme, intihar ihtimali veya intihar, çete kurma, çıkar grupları adına ideolojik davranma veya bu tür gruplara/örgütlere girme" vb. davranışlar sayılabilir.

Bireylerin gelişim süreçlerinin önemli unsurlarından biri şüphesiz akranlar ve akran grubudur. Akranlar ve arkadaş grupları yaşamın diğer dönemleri ile kıyaslandığında, belki de en çok ergenlik döneminde rol oynarlar. Gruba kabul edilme gereksinimi, akranlara uyum sağlama ve gruptakilerden farklı görünmeme ergenliğin önemli düşünce ve davranış biçimleridir. Akran gruplarının işlevleri genellikle olumlu ve kişiler arası ilişkilerde yararlı olmasına karşın, eğer akran, güçlü bir sosyal baskıyla risk davranışları içeren davranışlarda bulunuyorsa, akranların etkisi olumsuz olabilir. Gençler, özellikle arkadaşları tarafından cesaretlendirildiğinde veya kabul gördüklerinde, olumsuz

davranışlarda bulunma ihtimalleri daha yüksektir. "Geçtiğimiz yıl Antalya'da bir meslek lisesinde bir grup öğrenci, bayrak töreni sırasında nöbetçi öğretmen ve müdür yardımcısına saldırmış ve her iki öğretmen de öğrenciler tarafından darp edilmişti". Bu olayda, grup içinde yer alan öğrencilerin birbirlerinden etkilendikleri ve grup psikolojisi ile hareket ederek öğretmenlere saldırdıkları gözlenmektedir. Burada öğrencilerin davranışları kabul edilemez ancak öğretmen ve yöneticilerin de öğrencilere karşı kullandıkları dil, yaklaşımları ve iletişim biçimleri de oldukça önemlidir. Lise düzeyindeki öğrencilerin buldukları yaş, gelişim özellikleri, cinsiyetleri, hassas oldukları konular gibi özelliklerin eğitimciler tarafından bilinmesi gerekir. Bunun yanında, öğrencilerin okul kurallarına uymasının sağlanması, sınıf yönetiminin sağlıklı biçimde yürütülmesi ve okulda şiddet olaylarının yaşanmaması için istenmeyen, zararlı, tehlikeli davranışlar gösteren akran gruplarına/gruplaşmalara karşı okul yönetimlerinin gerekli eğitsel, psikolojik ya da disiplin odaklı önlemleri alması da kaçınılmazdır.

Şiddet neredeyse bütün toplumları etkileyen küresel bir sorun olarak karşımıza çıkarken, şiddetin etkilerinin daha çok insana yayılmasında kitle iletişim araçları ya da medya önemli rol oynamaktadır. Bugün değişen toplumsal yaşamda medya çok etkili hale gelmiştir. Medyaya önceki yıllara göre çok farklı işlevler yüklenmiştir. Medya, bir teknoloji olduğu kadar kültür yayan, kültür üreten bir mekanizmadır aynı zamanda. Bu açıdan bakıldığında, bazı toplumlar medyatik kültüre hazırlıksız yakalanmışlardır. Gazete, kitap ve dergi girmeyen evlere radyo ve televizyon (günümüzde bilgisayar, akıllı telefon, tablet ve internet) girmiştir. Bu ve benzeri görsel kültür ürünleri geniş kitlelerde ve özellikle de ailelerde bir kültür şokuna yol açmıştır. Son yıllarda çocuk ve gençlerin bilgisayar, telefon ve internet ortamlarında şiddet unsurları içeren oyunlar oynamaları ya da televizyon dizilerinde ve filmlerde sürekli biçimde şiddet ve saldırganlık sahnelerine maruz kalmaları şiddetin sıradanlaşmasına veya olağan hale gelmesine neden olabilmektedir. Özellikle birçok filmde gençlerin rol model aldıkları karakterlerin ateşli silah ve kesici aletleri kullanarak rahatlıkla birilerini öldürmeleri ve yaralamaları bir taraftan çocuk ve gençler üzerinde ciddi psikolojik travmalar oluş-



tururken, diğer yandan bu tür zararlı ve tehlikeli davranışların benimsenmesine hatta özenilmesine yol açtığı aşikârdır. Pedagoji Derneği'nin de (2016) dikkat çektiği gibi, dizilerdeki kahramanların kişilik özelliklerine baktığımızda bunlar genellikle kıskanç, hırslı, birbirini çekemeyen, öfkeli ve yaşına ait olmayan duyguları yaşayan tiplerdir. Karakterlerin olaylar karşısındaki yanlış tutumları, olumsuz davranışları, gerçek hayatta işe yarayacak çözüm yolları, çarpıtılmış adalet anlayışı çocuklara rol model olarak sunulmaktadır. Çocuklar hayatlarına kahraman olarak anne-babalarını değil dizi karakterlerini almaktadır. Ahlaki değerlerin ve insani özelliklerin kazanılması gereken yaşlar, adeta sanal karakterler ve alıntı kişiliklerle gölgenmektedir.

Ortaokul ve lise kademesindeki gençlerin okul içinde veya dışında sergiledikleri istenmeyen davranışların ve şiddet eylemlerinin bir kısmında (bu bireylerin adli makamlarda verdikleri ifadelerle göre), izledikleri TV dizileri ve filmlerde rol alan karakterleri model aldıkları ile ilgili

ifadeler oldukça çarpıcıdır. Özellikle okul ortamlarını konu alan gençlik dizilerinde ve filmlerde öğrencilerin öğretmenlerine ve okul idarecilerine karşı gösterdikleri saygısız davranışlar, onlara karşı kullandıkları alaycı söz ve ifadeler, iletişim ve hitap biçimleri, bazı sahnelerde rahatlıkla şiddete başvurmaları vb. olumsuz unsurların, bilhassa öğrenci profilinin akademik bakımdan düşük olduğu okullardaki (daha çok meslek liseleri ve düşük puan alan liseler) öğrencilerin davranışlarını olumsuz olarak etkilediği gözlemlenebilmektedir. Bu tür dizi ve filmlerin etkisiyle birçok öğrencinin arkadaşlarına, öğretmenlerine ve yöneticilere karşı söz konusu programlardaki karakterlerin gösterdikleri davranışları, söz ve hitap biçimlerini sergiledikleri, nihayetinde bu okullarda istenmeyen öğrenci davranışlarının ve şiddet vakalarının artırımında söz konusu programların payının ol-



duğu söylenebilir. Bu TV programlarındaki öğrenci rolündeki karakterlerin öğretmenlere ve okul yöneticilerine karşı son derece uygunsuz, saygısız adeta meydan okuyan tavırları maalesef gerçek yaşama da yansiyabilmekte, bazı ortaokul ve liselerdeki öğrenciler de hiç çekinmeden aynı tavır ve davranışları okullarındaki eğitimcilere karşı gösterebilmektedirler. Son zamanlarda öğretmenlere yönelik gerçekleştirilen şiddet eylemleri aslında bu gerçeği açık bir şekilde göstermektedir.

Okullarda veya okul dışında eğitimcilere yönelik şiddet eylemlerini televizyon ve gazetelerde yayınlanan haberlerde ve sosyal medyada kısa zamanda duymakta ve haberdar olmaktadır. Bunların yanı sıra akademisyenler tarafından bu konuda

ülkemizde yapılan az sayıdaki araştırmanın sonuçları da öğretmenlere yönelik şiddetin boyutunu gözler önüne sermektedir. Örneğin, Özdemir tarafından 2012 yılında "Journal of Instructional Psychology" adlı uluslararası bir dergide yayınlanan ve 902 öğretmenin görüşleri alınarak yapılan çalışmada

öğretmenlerin %24'ü duygusal-psikolojik şiddete, %15'i sözel şiddete, %6,3'ü fiziksel şiddete ve %4,6'sı da cinsel şiddete uğradıklarını ifade etmiştir. Öğretmenlerin %26'sı özellikle sınıf düzenini bozma ve kendilerini korkutmaya amaçlayan söz ve davranışlara maruz kaldıklarını, %22,5'i kişisel eşyalarına (araba, ev vb.) zarar verildiğini, %20,7'si açıkça veya imalı biçimde tehdit edildiklerini, %12,7'si hakarete uğradıklarını, %10,8'i kendilerine lakap takıldığını veya alay edildiğini, %8,4'ü ise öğrenciler veya onların ailelerinin fiziki saldırısına uğradıklarını ifade etmiştir. Bu çalışmada genel olarak erkek öğretmenler kadın öğretmenlere göre daha fazla şiddete maruz kalırken, şiddet uygulayan öğrencilerin daha çok lise öğrencileri oldukları ortaya çıkmıştır. Bu sonuçlar, 902 öğretmenin hemen hemen tamamının farklı türlerde şiddete uğradıklarını göstermektedir. Atmaca

ve Öntaş'ın 2014 yılında yaptığı araştırmada da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Bu araştırmada öğretmenlerin veliler tarafından maruz kaldıkları şiddet eylemleri incelenmiş ve öğretmenlerin %20'si öğrenci velileri tarafından sözlü sataşma, küfür ve hakarete uğradıklarını, %12'si fiziksel darp veya saldırıya maruz kaldıklarını, %11'i veliler tarafından tehdit edildiklerini rapor etmişlerdir.

### Şiddetin Azaltılması İçin Neler Yapılmalıdır?

Yukarıda ayrıntılı biçimde ele alınan şiddet davranışlarının ve şiddete neden olan risk faktörlerinin kısa sürede ve anlık kararlarla-yöntemlerle çözülmesi mümkün değildir. Daha önce de vurgulandığı gibi, şiddet toplumsal bir sorundur ve çözümünü de birbiriyle adeta girift hale gelen çeşitli risk faktörlerinin analizinin yapılmasını gerektirmektedir. Bu bağlamda, genel olarak toplumsal alanda meydana gelen tüm şiddet olaylarını önlemek, en azından asgari seviyeye indirmek için başta konuyla ilgilenen devlet kurumlarının (Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı, Milli Eğitim Bakanlığı, Adalet Bakanlığı, valilikler, kaymakamlıklar vb.) öncülük etmesi, bununla birlikte iş dünyasının, sivil toplum kuruluşlarının ve medyanın (televizyonlar, gazeteler, internet platformları vb.) işbirliği içinde ortak kapsamlı projeler ve çalışmalar yapmaları gereklidir.

Eğitimde, okullarda ve eğitimcilere karşı gerçekleşen şiddet, saldırganlık ve istenmeyen olumsuz davranışların azaltılması için başta Milli Eğitim Bakanlığı olmak üzere, okul yönetimlerinin ve yerel otoritelerin ve organların (il-ilçe milli eğitim müdürlükleri, aile ve sosyal politikalar il-ilçe müdürlükleri, adliyeler, emniyet müdürlükleri, muhtarlıklar, sendikalar, dernekler vb.) birlikte etkin ve uzun süreli iyileştirici ve önleyici çalışmalar yürütmeleri oldukça önemlidir. Bu kapsamda, okul düzeyinde şiddetin önlenmesinde okul yönetimlerinin uygulayabileceği çözüm yolları olarak şunlar sıralanabilir: *"Olumlu ve destekleyici bir okul ikliminin sağlanması, kaliteli akademik öğretim ve akademik zorluğun üstesinden gelmede önleyici tedbirler, okuldaki planlama ve politika belirleme kararlarına öğrenci ve ailelerin katılımı, güvensizlik, kaygı ve üzüntü ile sonuçlanan zorlayıcı önlemlerin daha az kullanılması, danışmanlık hizmetlerinin sağlan-*

*ması, şiddet önleme, çatışma çözümü ve krize müdahale etme plan ve programlarının hazırlanması, akran aracılığı ve çatışma çözme tekniklerinden yararlanılması, okul ve ailenin sağlıklı iletişim kurması sağlanmalı, velilere çocuk yetiştirme konusunda eğitim ve seminerlerin verilmesi, okullarda çocuklara her hafta uygun davranış modelleri ve örnekleri gösterilmesi vb."*

Ayrıca, öğretmenlerin de öğrencilerin şiddet ve saldırganlık gibi istenmeyen davranışları üzerinde etkili olduğu bilinmektedir. Okulda ve özel olarak sınıf ortamında öğrenciler arasındaki problemlerde ve farklı türlerdeki şiddet olaylarında okul yöneticilerinin ve rehber öğretmenlerin yanında öğretmenlere de önemli görev ve sorumluluklar düşmektedir. Marzano ve arkadaşları (2003), bir öğretmenin öğrencileriyle iyi ilişkiler kurduğunda, öğrencilerin disiplin suçlarını düzenleyen kuralları, prosedürleri ve ilkeleri daha kolay kabul edeceklerini belirterek, sağlıklı ilişkiler kurulduğunda ise, öğrencilerin disiplin suçlarıyla ilgili kural ve prosedürlere yaygın biçimde direnç gösterdiklerini ileri sürer. Bu da öğretmen ve öğrenciler arasındaki iletişimde uçurumların ve gerilimlerin oluşmasına, birbirlerine karşı olumsuz tutum geliştirmelerine ve nihayetinde şiddete davetiye çıkaran bir ortamın ortaya çıkmasına neden olabilir.

Bunun yanında, okullardaki rehber öğretmenlerin ve rehberlik araştırma merkezlerinin de öğrencilerin suç ve şiddetle ilişkili davranışlarını önlemede önemli rol ve sorumlulukları bulunmaktadır. Ancak, özellikle yurt dışında okul ve şiddet konusunu inceleyen araştırmaların genelde eğitimci olmayan mesleklerin üyeleri (tıpçılar, hukukçular veya sosyal hizmetler vb.) tarafından gerçekleştirildiği görülmektedir. Öğülmüş'e göre (2006), okul psikolojik danışmanları ve özellikle okul yöneticileri ve öğretmenler, uzun süre okuldaki şiddet olaylarına müdahale etmeyi kendi mesleki rolleri arasında görmemiştir. Oysa okulda şiddet sadece asayiş veya sağlık sorunu değil, aynı zamanda önemli bir eğitim sorunudur. Bu gerçeğin fark edilmesi sonucu son yıllarda eğitim psikologları, okul psikolojik danışmanları, öğretmenler ve okul yöneticileri de bu konuya ciddi biçimde eğilmişlerdir. Bu bakımdan, gerek okulların rehberlik servislerinin gerekse de rehberlik araştırma merkezlerinin, öğrencileri şiddete yönelten risk faktörlerini belirleyecek derinlemesine ve boy-

lamsal araştırmalar yapmaları, risk faktörlerini taşıyan öğrencilere bireysel ve grup danışmanlıkları yapmaları, öğrencilerin ailelerine çocuklarına nasıl davranmaları gerektiği gibi konularda rehberlik yapmaları, okullarla ve öğretmenlerle işbirliği yapmaları vb. bir takım etkinlik ve programlar uygulamaları sorunun çözümünde önemlidir.

Bunların yanı sıra, Çalık ve Kurt'un (2006) aktardığı gibi, şiddeti önleme konusunda gelişmiş ülkelerde okullara yardım eden çok sayıda dernek, gönüllü kuruluş ve kamu kurumu bulunmaktadır. Örneğin, ABD'de Ulusal Okul Güvenliği Merkezi (NASS), Şiddeti Önleme Ulusal Destek Birliği (NFCVP), Şiddeti Önlemek için Çalışma Merkezi (CSPV) gibi birçok gönüllü kuruluş okullara, okul bölgelerine okuldan kaynaklanan suçları ve şiddeti önlemek için eğitim, teknik yardım ve yayın desteği sağlamaktadır. Bunlara ilaveten, okullara okul güvenliği konusunda günlük, haftalık seminerler düzenleyen, öğretmenlere ve okul personeline eğitim veren özel kuruluşlar da vardır.

Sonuç olarak, okulda şiddet birbirinden farklı pek çok risk faktörünü içinde barındıran karmaşık bir olgudur. Debarbieux'nun da ifade ettiği gibi (2006), eğitim her şey değildir ve bu konuda eğitimden çok şey beklemek rasyonel bir hayaldir. Çünkü okulda şiddet sorunu yerel çerçeveyi aşar, kültürel ve sosyal bir yapı içinde kök salmıştır. Bu durum, emniyetten adalete, sosyal görevlilerden aileye kadar, farklı kurumlarla çalışma gerekliliğini zorunlu kılar.

### Kaynaklar

- Atmaca, T., & Öntaş, T. (2014). Velilerin öğretmene uyguladığı şiddete yönelik nitel bir araştırma. *Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi*, 2(1), 47-62.
- Bademci, V. (2007). Tehlike (risk) altındaki öğrenciler. İçinde: A. Solak (Ed.), *Okullarda şiddet ve çocuk suçluluğu*, (ss. 171-186). Ankara: Hegem Yayınları.
- Bahar, H.İ. (2007). İlköğretim öğrencileri arasında şiddet. Çocuk ve ergene yönelik şiddetin önlenmesi sempozyumu (ss. 185-202), 15-16 Mayıs 2006. Ankara: AEM Kitap.
- Buluç, B. (2006). Okullarda suç ve şiddet. İçinde, Ş.Ş. Erçetin (Ed.), *Eğitim ve şiddet* (ss.1-40). Ankara: Hegem Yayınları.
- Çalık, T. ve Kurt, T. (2006). Okullarda şiddetin önlenmesi ve güvenli okul. İçinde: Ş.Ş. Erçetin (Ed.), *Eğitim ve şiddet* (ss. 99-138). Ankara: Hegem Yayınları.
- Çınar, İ. (2007). Okullarda şiddet: dağın iki yamacını da görebilmek. İçinde: A.Solak (Ed.), *Okullarda şiddet ve çocuk suçluluğu* (ss. 1-18). Ankara: Hegem Yayınları.
- Çuhadaroğlu, F. (2007). Şiddetin psikolojik boyutu: gençlik ve şiddet araştırmaları. Çocuk ve ergene yönelik şiddetin önlenmesi sempozyumu (ss. 53-60), 15-16 Mayıs 2006. Ankara: AEM Kitap.

- Dahlberg, L.L. & Potter, L.B. (2001). Youth violence: developmental pathways and prevention challenges. *American Journal of Prevention Medicine*, 20, 3-14.
- Debarbieux, E. (2006). *Okulda şiddet: küresel bir tehdit*. (Çev. İ. Yorgun). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Doğan, İ. (1993). Bir alt kültür olarak Ankara Yüksel Caddesi gençliği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 2(1), 107-129.
- Ersanlı, K. (2007). Şiddet yıkım içgüdüsünün beslenmesinin ve yaşam içgüdüsünün ihmalinin sonucudur. İçinde: A.Solak (Ed.), *Okullarda şiddet ve çocuk suçluluğu* (ss. 217-221). Ankara: Hegem Yayınları.
- Görmez vd., (1998). *Aile içinde ve toplumsal alanda şiddet*. Ankara: Başbakanlık Aile Araştırma Kurumu Yayınları.
- Gözütok, D., Karacaoğlu C. ve Er, K.O. (2007). Çocuklar evde de okulda da dövülüyor. İçinde: A. Solak (Ed.), *Okullarda şiddet ve çocuk suçluluğu* (ss. 133-149). Ankara: Hegem Yayınları.
- Gürkan, C. Ö. & Coşar, F. (2009). Ekonomik şiddetin kadın yaşamındaki etkileri. *Maltepe Üniversitesi Hemşirelik Bilim ve Sanat Dergisi*, 2(3), 124-129.
- Güz, H. (2007). Şiddet ve gençliğin şiddeti algılayışı. Çocuk ve ergene yönelik şiddetin önlenmesi sempozyumu (ss. 77-112), 15-16 Mayıs 2006. Ankara: AEM Kitap.
- Hawkins, J. D., Herrenkohl, T. I., Farrington, D. P., Brewer, D., Catalano, R. F., Harachi, T. W., & Cothorn, L. (2000). Predictors of youth violence. *Juvenile Justice Bulletin, Office of Juvenile Justice and Delinquency Prevention*, 1-11. 20 Mart 2018 tarihinde <https://www.ncjrs.gov/pdffiles1/ojjdp/179065.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Klicpera, B.G., & Klein, G. (2007). *Okullarda şiddeti önlemek*. Şiddeti önlemeye yönelik ilköğretim programı. İzmir: İlyaz İzmir Yayınevi.
- Köknel, Ö. (1996). *Bireysel ve toplumsal şiddet*. İstanbul: Altın Kitaplar.
- Krug, E.G., Dahlberg, L., Mercy, J.A., Zwi, A.B., & Lozano, R. (2002). *World report on violence and health*. Geneva: World Health Organization.
- Kulaksızoğlu, A. (1998). *Ergenlik psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Marzano, R.J., Marzano, J.S., & Pickering, D.J. (2003). *Classroom management that works: research-based strategies for every teacher*. Alexandria, VA: ASCD.
- Olweus, D. (1999). Sweden. In: P.K. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano & P. Slee (Ed), *The nature of school bullying: A cross national perspective* (pp. 7-27). London: Routledge Falmer.
- Öğülmüş, S. (2006). Okullarda şiddet ve alınabilecek önlemler. *Eğitime Bakış*, 2(7), 16-24.
- Özcebe, H. (2007). Adolesanlar ve şiddet. Çocuk ve ergene yönelik şiddetin önlenmesi sempozyumu (ss. 205-217), 15-16 Mayıs 2006. Ankara: AEM Kitap.
- Özdemir, S.M. (2012). An investigation of violence against teachers in Turkey. *Journal of Instructional Psychology*, 39(1), 51-62.
- Pedagoji Derneği (2016). Çocuk ve dizi. 30 Mart 2018 tarihinde <https://pedagojiderneği.com/cocuk-ve-dizi/> adresinden erişilmiştir.
- Tezcan, M. (1997). *Eğitim sosyolojisi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Toprakçı, E. (2008). *Sınıfa dayalı yönetim*. Ankara: Pegem Akademi.
- Yalçın, A. (2017). *Eğitimciye şiddete dur dedik*. 20 Mart 2018 tarihinde <http://www.ebs.org.tr/manset/4404/egitimciye-sidde-dur-dedik> adresinden erişilmiştir.
- Yiğit, B. ve Bayrakdar, M. (2006). *Okul-çevre ilişkileri*. Ankara: PegemA Yayıncılık.

# Geleceğin Dünyası ve Geleceğin Eğitimi

Prof. Dr. Ertuğrul YAMAN  
Akademisyen / Yazar

Eğitim; bireyler, toplumlar ve devletler için vazgeçilmez bir ihtiyaçtır. Kapsamı bu denli geniş bir kavram üzerinde nesnel sonuçlar elde edebilmek için, çok boyutlu düşünmek ve araştırmak gerekiyor. Nitekim; eğitim konusunda geçmişteki birçok tecrübe ve uygulama bilinmekle beraber, günümüzde yeni arayışlar da sürmektedir. Bu arayışlar; aynı zamanda henüz aranan eğitim sisteminin bulunmadığına veya en azından daha ideal eğitim uygulamaları ihtiyacına işaret eder. Günümüz eğitimini düzenlemeye ilişkin bu arayışlar, doğal olarak aslında geleceğin dünyasını da inşa ve ihya çalışmalarının bir parçasıdır. Günümüzde eğitim uygulamaları tam anlamıyla istenen sonucu ver(e)ememişken gelecekle ilgili bir arayış, ütopyik bulunsa da işin gerçeği şudur: Biz, bu sözleri yazarken dahi bir gelecek beklentimiz vardır ve her an yeni bir geleceğin içine doğru hızla yol almaktayız. Bu bakımdan arayışımız; hem güncel hem de geleceğe ilişkindir. Böyle de olmalıdır; zira, geleceğimiz eğitime bağlıdır.

## Geleceğin Dünyası

Geleceğin eğitimini düşünmek, araştırmak, tasarlamak veya en azından öngörmek için, öncelikle geleceğin dünyasıyla ilgili öngörülere gereksinim duyarız. Bu bağlamda kritik soru şu olsa gerek: Geleceğin dünyası nasıl olacaktı? Belki bu soru şöyle sorulursa daha gerçekçi olur: Geleceğin dünyası nasıl olmalıdır? Bu iki soru birbirine yakın gibi durmakla birlikte, aralarında çok ciddi farklılıklar mevcuttur. Her şeyden önce, ilk soru belirsiz ve teslimiyetçidir. Sadece gelecek tahminlerine bağlıdır. Oysa; ikinci soru belirgin ve iradidir. İkinci

ci sorunun peşine düşen kişi, aslında örtük olarak şunu da demek istiyordur: Geleceğin dünyasını ancak biz insanlar inşa edebiliriz. Etmemiz de gerekir!

Dünyanın geleceği veya geleceğin dünyası konusunda bilim adamlarının kimi öngörülleri var: Birçok bilim insanı, yakın geleceğe, bilişim teknolojileriyle beraber biyoteknoloji, nanoteknoloji ve yapay zekânın damga vuracağı tezini ileri sürmektedir. Bu bağlamda; hayatımızın çiplerle yönlendirileceği, bunun da bilgisayarların ve internetin görünmez olmasını sağlayacağını öngörmektedir. Hayatımızın birçok işini robotların yapacağını söylemek kehanet olmasa gerek! Düşünce gücünün dokunmatik teknolojilerin yerini alacağı, sadece düşünerek e-posta gönderileceği iddia ediliyor. Biz; kâhin veya fütürist değiliz; ancak, her geçen gün büyük değişimler yaşandığı da gözlenmektedir.

Bilimsel ve teknolojik gelişmeler, bir yandan insan hayatını kolaylaştırırken öbür yandan insanoğlunun doğaya ve kendi cinsine verdiği zararlar yüzünden dünyamız aynı zamanda birçok tehditle de karşı karşıyadır. En başta çevre kirliliği, doğanın tahribatı, aşırı kimyasallaşma, GDO'lu gıdalar, insan sağlığını hiçe sayan yapılaşma, teknolojik bağımlılık, aşırı ilaç kullanımı, makineleşme, robotlaşma, vahşetler... Bütün bu ve benzeri sebepler, neredeyse dünyayı insansızlaştıracak kadar ciddi tehditlerdir! İnsanoğlu, âdeta kendi eliyle kendi biricik yaşam alanını yaşanmaz hâle getirmek için var gücüyle çalışmaktadır!! Bütün bunlar, geleceğin dünyasını oluşturmada nasıl bir yol izleneceğini öne çıkarmaktadır. Düşüncemiz odur ki ge-

leceğin dünyası, biz insanların gelecek tasavvuru ve bugünden alacağımız önlemlerle yakından ilgilidir. Bu tasavvur ve önlemler ise, ancak eğitim yoluyla düzenlenebilir ve uygulanabilir.

### Geleceğin Eğitimi

Geleceği belirleme noktasında eğitimin rolü sanıldığından daha büyüktür. Nitekim, eğitim, en azından geleceğin dünyasını biçimlendirecek adımlar için başlangıç noktasıdır. Gelecekte güzel, olumlu ve yaşanması bir dünya hayal ediyorsak, bütün insanlık olarak küresel ölçekte bu amaca hizmet eden ortak ilkelere dayalı bir eğitim sistemi oluşturmak zorundayız. Aksi takdirde, bu evrende biricik evimiz olan yerküreyi yaşanmaz hâle getirip kendi kıyametimizi kendi ellerimizle hazırlamış olacağız. Eğitimin bu yönü bir tündengelim yöntemi olarak en büyük ve en önemli işlevi kabul edilmelidir. Oysa, bizler hâlâ bireysel ve örgün eğitimi çözemediğimiz için tüme varamıyoruz. Bu ise, küresel çapta bir tehdit olarak karşımızda durmaktadır. Konuya nereden bakarsanız bakınız, eğitim mutlak surette her konunun bir yerinde hem de en önemli yerinde bulunmaktadır. Kısacası, geleceğin dünyası geleceğin eğitimi ile yakından ilgilidir.

Mademki geleceğin dünyası ve doğal olarak da bizim geleceğimiz eğitim sistemiyle yakından ilgilidir, o hâlde gelecekte nasıl bir eğitim bizi bekliyor diye yalnızca öngörülerde bulunup izleyici konumunda mı kalacağız; yoksa geleceğimizi bugünden biçimlendirme gayretiyle belirleyici mi olacağız? Kişisel kanaatim odur ki yalnızca öngörülerde bulunmak geleceğimizi riske atmak demektir. Doğrusu bugünden tezi yok, bir an önce hem günümüzü düzenlemek hem de geleceğimize yön vermek adına eğitim konusunu ciddiye almak ve bütün gayretimizi eğitim işlerine yoğunlaştırmak zorundayız.

Konuyla ilgili görüş ve önerilerimizi ortaya koymadan önce geleceğin eğitimi konusunda, ortaya

konan öngörülere göz atmakta fayda görmekteyiz. Birçok uzman ve eğitimci gelecekte "okul" kavramının tamamen bireysel olarak organize edileceğini, öğrenme işinin zaman ve mekândan bağımsız olacağını ileri sürmektedir. Öğrenme eylemi okuldan çok, dijital ve sanal olarak gerçekleştirilecektir. Her yeni öğrenme modeliyle beraber eğitimcilerin rolü öğrenmeye rehberlik etmeye doğru kayarak çeşitlenecektir. Muhtemeldir ki öğretim çiplerle toplu aktarımlar yoluyla yapılacak bu da eğitimi ekonominin bir alanı şekline dönüştürecektir. İş yaşamı o kadar hızlı dönüşüm geçirecek ki sürekli kariyer gelişimi norm hâline gelecek. Görüldüğü üzere bütün bu öngörüler, öğrenme merkezlidir. Eğitimin terbiye ve beceri kısımları muallaktır.



### Eğitim ve Öğretim Algısı

Eğitim kavramının çok farklı boyut ve anlamları vardır: Geniş anlamıyla eğitim, hem bilgi verip öğretmeyi hem de verilen bilgileri davranışa dönüştürmeyi ifade eder. Türkiye'de hâlen uygulanan eğitim sistem, bilgi verme üzerine kurulu bir öğretim modelidir. Bilgi, her zaman değerlidir. Günümüzde bilgiye ulaşmak çok daha kolaylaşmıştır. İnternet

teknolojisi sayesinde, hemen her tür bilgiye kısa zamanda ve kolaylıkla ulaşılabilmektedir. Gelecekte eğitimin nasıl olacağına dair yukarıda saydığımız öngörüler, çoğunlukla "öğretim"le ilgilidir.

Oysa, eğitimin en temel amacı, insan kalitesinin yükseltilmesidir. Çağımızda insanı gereğince eğitmek ve iyi yetiştirmek toplumdaki huzur ve refahın ilk şartıdır. Sevginin, saygının, hoşgörünün, dayanışmanın olmadığı bir yerde, huzur ve kalkınmadan söz edilemez. Her şey, insana verilen değer ve onun eğitilmesiyle başlar. Gençleri layıkıyla yetiştirmenin en kestirme yolu ise, öncelikle onlara "değer" vermek ve onları "değer"lerimizle donatmaktır. Çocukları ve gençleri 4D (duygu, düşünce, değer ve davranış) açısından yetiştirmek, bütün gelecek öngörülerinin dışında kalmaktadır. Bilgiyi, çiplerle veya bir yöntemle insan beynine

aktarabilirsiniz; ancak, insan eğitimi ancak ve ancak birebir, yüz yüze eğitim modelleriyle gerçekleştirilebilir. Dolayısıyla burada "öğretim" eylemi ile "eğitim" işini kesin olarak birbirinden ayrı düşünmek gerekir. Gelecekte üstün teknoloji ve robotlar, "öğretim" eylemini insanoğlunun elinden alabilir ama "eğitim" işi her zaman insancıl bir etkinlik olarak insan insana sürdürülecektir.

### Geleceği Planlamak

Devletlerin birey ve toplum bağlamında yükümlü oldukları en önemli konu, hiç şüphesiz, eğitimidir. Dünya'nın bütün ülkelerinde olduğu gibi, Türkiye'de de eğitim sistemimizi daha yüksek standartlara taşımak, eğitilmiş bireyler yetiştirmek ve eğitilmiş bir toplum kurmak hepimizin idealidir. Bireyden aileye, aileden topluma, toplumdan millete, millettten insanlık ailesine geçiş süreçlerinde eğitimsiz bir an dahi düşünülemez. Gelişmiş ve uygarlaşmış tüm ülkelerde eğitim en önemli yatırım alanı ve en öncelikli ihtiyaç olarak belirlenmiştir.

Gelecek nesillerini planlamayan ve kendince ideal insan yetiştiremeyen toplumlar ekonomik açıdan ilerleseler dahi ayakta kalamazlar. Bütün yatırımlar içinde en kıymetli olanı insana yapılan yatırımdır. Geleceğimiz eğitime bağlı olduğuna göre, mevcut eğitim sistemimizi hem güncel hem de gelecek beklentisiyle gözden geçirmek ve mutlak surette yeni ve özgün bir model oluşturmak zorundayız. Yeni bir eğitim-öğretim anlayışı ve uygulamaları için, öncelikle, mevcut eğitim sistemini değerlendirmek, faydalı yönlerini devam ettirmek gerekir.

### Mevcut Eğitim Sistemi

Ülkemizde uzunca bir süredir yamalı bohça misali sürekli değiştirilerek sürdürülen mevcut eğitim sisteminin ideal nesiller yetiştirmede yetersiz kaldığı konusunda birçok taraf hemfikir. Mevcut sistemin eksik ve arızaları değişik kesimlerce sıklıkla dile getirilmektedir. Bizce, mevcut eğitim sisteminin belli başlı eksik yönleri şunlardır: Mevcut eğitim sistemi, hilkate ve fitrata uygun değildir. Mantık ve yapıcı devşirme olup ağırlıklı ve zorunlu öğretim odaklıdır. Bireysel ve bencil yönü ağır basan model, değer ve marifet kazandırmak-

tan uzaktır. Aynı şekilde sistem, sınav odaklı olup faydacı ve kolaycı bir yapıdadır. Bütün bu tespitleri sıralarken amacımız, bağcıyı dövmek veya bir kişi ya da kurumu hedef almak değil; üzüm yemektir. Bugün ve gelecek için ideal olabilecek bir model üretmektir.

### Eğitim-Öğretim Nasıl Olmalıdır?

Eğitmek ve öğretmek eylemlerinin ana hedefi, iyi ve nitelikli insanlar yetiştirmektir. Nitekim; insan kaynağındaki kalite ve nitelik, ülkelerin ve toplumların gelecek hayatını birinci dereceden etkiler. Çocuklarını ve gençlerini iyi yetiştirebilen ülkeler ve toplumlar; geleceğe ümitle ve güvenle bakabilir. Ancak; insanın eğitimi ve bilgi aktarımı sanıldığı kadar kısa ve kolay bir süreç değildir. Bu işi hakkıyla başarabilmek için; öncelikle millet ve devlet olarak eğitim ve öğretim konusunda toptan kararlı ve istekli olmak gerekir. Bu mesele; en önemli iş olarak her daim gündemde olursa ancak başarı elde edilebilir. Öte yandan eğitimi ve öğretim süreçlerini bütüncül bir bakış açısıyla ele almak; aile-okul-çevre-medya vb. ortamlarda ortak idealler oluşturmak ve uygulamalar yapmak gerekir. Eğitim ve öğretim süreçlerinde bilgiden çok, beceri kazandırmak esas olmalıdır. Bilgi aktarmak (öğretmek) ile değer kazandırmak (eğitmek) birbiriyile ilintili; ancak, farklı yöntem ve uygulamalarla sürdürülmelidir. Bütün bu ve benzeri genel ilkeleri esas almak kaydıyla toptan ve tümünden yeni bir anlayış ve uygulamalarla yepyeni bir eğitim ve öğretim sistemi üzerinde düşünmemiz, araştırmamız artık bir zarurettir.

### Yeni Bir Eğitim Sistemi

Ülkemizin günümüz şartlarında tatmin edecek ve gelecekte de kullanılacak bir model arayışı gerçek bir ihtiyaçtır. Bu gerçek ihtiyacı karşılamak üzere ortaya konan arayış, mevcudun tamiri, iyileştirilmesi şeklinde olursa, kanaatimizce yine olumlu sonuçlar vermeyecektir. O bakımdan yeni çalışmanın temel yaklaşımı mevcut eğitim sistemini iyileştirmek değil, yepyeni bir model oluşturmaya dayalı olmalıdır. Ancak, devam eden sistemde yararlı görülen uygulamalar yeni modele eklenilebilir. Bugünün ve geleceğin eğitim modeli; her şeyden önce hilkate ve fitrata uygun, mantık ve yapıcı bize ait olmalıdır. Sistem; öğretimden önce

eğitim ağırlıklı olmalı ve ideal insanlar yetiştirmeyi esas almalıdır. Çocuklara ve gençlere değer, erdem, marifet, kişilik ve karakter kazandırmalıdır. Sistem; toplu çalışmayı ve ortak aklı kullanmayı hedefleyen kümeci ve toplumsal bir anlayışta olmalı, "ben" değil "biz" duygusunu kazandırmalıdır. Yeni sistemde bilgiyi ve bilimi öğretmek yeterli değildir. Bilimi öğrenmek yanında bilimi uygulamak asıl olmalıdır. Çocukları bilgi hamalı yapmak yerine onlara marifet ve hüner kazandırıp hayata hazırlamak en doğru yoldur.

Eğitim-öğretim kademeleri bütüncül olarak değerlendirilmelidir. Kanaatimizce, eğitim-öğretim kademeleri yedi basamakta toplanabilir:

Ailede Eğitim-Öğretim

Okulda Eğitim-Öğretim

Kurumda Eğitim-Öğretim

Hayat Boyu Eğitim-Öğretim

Özel Eğitim-Öğretim

Mesleki Eğitim-Öğretim

Ar-Ge (Tasarım ve Teknoloji).

Yeni eğitim sisteminin temel ilkeleri ise, şu şekilde özetlenebilir: Eğitim, kesintisiz bir süreç olup doğumdan ölüme kadar sürdürülmelidir. Bu yaklaşımın kültürümüzdeki ana dayanağı şudur: "Beşikten mezara kadar ilim farzdır." Eğitimin temel amacı, insanı adam yapmaktır. En temel eğitim kurumu ise, ailedir. Çocuğun en doğal eğitmenleri, anne ve babasıdır. Eğitim gönül işi olup zorlayıcılık değil, gönüllülük esastır. Nitekim, insan, öğrenen bir varlıktır. Asıl olan, uygun ortamı hazırlamaktır. Spor, sanat ve hayat eğitiminin temel ortamlarıdır.

Geleceğin eğitim modelinin temelinde "değer"li insanlar yetiştirmek en başta gelen hedef olmalıdır. Burada "değer" sözü hem birtakım değerlere sahip eğitimciler hem de değerli insanlar yetiştirme süreci şeklinde iki anlamı içermektedir. Diğer bir söyleyişle, günümüzde ve gelecekte bireylere bir beceri veya meslek kazandırmadan önce, üstün insani değerler, nitelikler ve donanımlar kazandırılması öngörülmelidir. Bireyin sağlam bir kişilik kazanması, doğru bir bakış açısı oluşturması, olumlu davranışlara ulaşması, eğitim modelimizin temelini oluşturmalıdır. Hayat boyu devam eden bu değer kazanma (kazandırma) süreçlerine genel anlamda "değerler eğitimi" denilmektedir.

## Öğretmen Odaklı Eğitim

Günümüz eğitim sistemini başarısız kılan eğitim yaklaşımlarından birisi de "öğrenci odaklı" eğitim anlayışıdır. Henüz öğrenmeye aday olan ve eğitilmesi gereken çocuk ve gençleri eğitimin tam ortasına oturtmak eğitim sistemini peşinen sulandırmak anlamına gelir. Zira, öğrenci odaklı uygulamalar çocuk ve gençlerimizde, aşırı özgüven, dik kafalılık ve duyarsızlık olarak tezahür etmiştir. Eğitim sistemi içinde çocuk ve gençler, elbette önemli bir paydaştır. Ancak; eğitim-öğretim süreçlerinin en önemli paydaşı şüphesiz öğretmenlerdir. Eğitim gemisinin gerçek emektarları onlardır. Diğer bir ifadeyle eğitimin; öznesi de tümleci de yüklemi de öğretmenlerdir. Behemehâl, öğrenci odaklı bu anlayıştan kurtulup öğretmenin daha değerli ve işlevsel olduğu yeni bir uygulamaya geçmemiz gerekiyor. Her şeyden önce öğretmeni itibar açısından başımıza taç etmemiz bu yoldaki en doğru adım olacaktır.

## Yerli ve Milli Eğitim

Geleceğin eğitim modeli, teknik ve yöntem açısından evrensel uygulamalara açık olmakla birlikte, ruh ve felsefe bakımından yerli ve milli olmalıdır. Köklerine bağlı, her türlü yeniliğe açık nesiller yetiştirmek en büyük hayalimiz olmalıdır. Kökleri mazide, gözleri atide olan nesiller ise, ülkemizin en gerçek ve en güçlü potansiyelidir. Köksüz ve idealsiz bir eğitim modeli bugünü de yarını da inşa ve ihya edemez. Kökü ve gönlü bir olan toplumlar; huzur, istikrar ve refahı yakalarlar. Birbirini seven, sayan, hoş gören, çalışkan, ortak duygu ve ideallere sahip toplumlar, uzun vadede huzur ve refahın da güvencesidir. Tasada, sevinçte ve kıvançta birleşen toplumlar, ekonomik olarak da hızla gelişir ve büyürler.

Ülkede birlik ve dirlik içinde kardeşçe yaşamının ve ekonomik olarak kalkınmanın tek ve gerçek yolu eğitimden geçmektedir. Yerli ve milli eğitim, ülke olarak bekamızın en güçlü teminatıdır. Yerli ve milli insan tipi, dinimize, inancımıza, ülkemize, devletimize ve geleceğimize sahip çıkacak yegâne insan tipidir. Dâhili ve harici düşmanların tanklarına, toplanına ve her türlü saldırılarına ancak milli duygusu yüksek insanlar korkusuzca karşı durabilirler. Bunun yegâne yolu da yerli ve milli insan tipini yetiştirmekten geçmektedir.

Bu bağlamda; eğitimin eğitime ve öğretme işlevi dışında çok önemli üçüncü bir işlevi daha üstlenmesi gerekiyor: Uygulanacak eğitim sistemi; milli birlik ve beraberlik ruhu oluşturmalıdır. Daha açık ifade etmek gerekirse, eğitim felsefemiz; toplumda bütün bireylerin aynı şekilde yorumladıkları, aynı anlamı yükledikleri, aynı şeyleri algıladıkları, ortaklaşa değer verdikleri ortak toplumsal kodlar oluşturmalıdır. Eğitim ayrıştıran değil, birleştiren bir işlev üstlenmelidir. Gelişmiş, kalkınmış ve ilerlemiş ülkelerde bu ortak ruhun oluşturulduğu ve bu ruhun huzur, güven ve refah getirdiği görülmektedir.

### Sonuç ve Öneriler

Sonuç olarak her açıdan yepyeni ve kalıcı bir eğitim anlayışı ve modeline geçmek zorundayız. Bu model oluşturulurken hem günümüzün hem de geleceğin ihtiyaçlarını ve gereklerini göz önünde bulundurmamız durumundayız. Burada can alıcı nokta, "gelecekte nasıl bir dünya ve nasıl bir insan istiyoruz" sorusudur. Bir yandan günümüzün ihtiyaçlarını karşılarken bir taraftan da geleceği inşa ve ihya edecek insan tipini hayal etmek ve bu insan tipinin yetişmesi için çaba, gayret, emek ve kaynak sarf etmeliyiz. Bu noktada "öğretim" işinin gelecekte bugünden daha fazla teknolojiye ve hatta robotlara havale edileceği aşikârdır. Ancak, "eğitim" konusu asla teknoloji ve robotlara havale edilemez. Teknoloji ve robotlar "öğretim" işini gelecekte elimizden almaya aday olsalar da "eğitim" işi her daim insan insana olarak uhdemizde kalmalıdır. Yüce Mevlamızca insanlar için insanca yaşamak üzere yaratılan biricik dünyamızı korumak için hilkate ve fitrata uygun insanlar yetiştirmek en büyük insanlık görevimiz olmalıdır. Peki ama bunu nasıl başarabiliriz?

Türkiye'de günü ve geleceği kapsayacak bir eğitim sistemi oluşturmak için açık ve uygulanabilir iki önerimiz var: İlk önerimiz; Milli Eğitim Bakanlığımız öncülüğünde, en kısa süre içinde, tüm taraf ve paydaşları bir araya getiren ve en az bir hafta sürecek bir istişare toplantısının yapılmasıdır. Bunun için evveleminde, eğitimin tüm süreçleri üzerinde kafa yoranların ve eser verenlerin tespit edilmesi gerekir. İkinci olarak eğitim kademelerinde görev alan eski-yeni birçok eğitimcinin belirlenmesi ve davet edilmesi uygun olacaktır. Böylece, tüm kesim ve tarafların temsil edilmesi

suretiyle çok katılımlı bir istişarenin son derece faydalı sonuçlar verebileceği kanaatindeyiz.

İkinci önerimiz ise; geleceğin eğitim sistemini oluşturmak üzere, eğitim ve öğretim süreçlerini bir bütün olarak ele alacak şekilde, (aile-okul-çevre-medya-özel eğitim-mesleki eğitim-hizmetiçi eğitim vb.) Cumhurbaşkanlığı himayesinde bütün paydaşları muhtevi bir komisyon kurulmasıdır. Konunun bütün paydaşlarından temsilcilerinin yer aldığı (anne-baba, eğitimci-öğretmen-yönetici, teknik uzman, sosyal hizmet uzmanı, iletişimci-güvenlik uzmanı-din adamı-pedagog-psikolog-sosyolog-sanayici-esnaf vb.) bu bağımsız komisyon çalışmalarını zamana bağlı olmaksızın ve müdahalesiz olarak sürdürmeli ve örnek uygulamalardan sonra ülkenin hizmetine sunmalıdır. Oluşturulacak sistem toplumun müştereklerine dayanmalı ve bir mutabakat zeminine oturtulmalıdır. Öyle bir sistem kurgulanmalıdır ki ikide bir değişikliğe ihtiyaç duyulmamalı ve çağın gerektirdiği her türlü yenilik de bu sisteme kolayca monte edilebilmelidir.

Şunu asla unutmayalım ki eğer en kısa sürede böylesi bir çalışma başlatılır ve eğitim sistemi oluşturulursa, bunun olumlu yansımaları en kısa sürede önce insan kaynağında, sonra ekonomi, güvenlik, sağlık, hukuk vb. başta olmak üzere bütün alanlarda hızla kendini gösterecektir. Bütün yenilik, kalkınma, gelişme ve ilerlemenin anahtarı eğitimdedir. Bu anahtar, bütün kapıları açacak olan altın bir anahtardır. Kaliteli, nitelikli, liyakatlı, ehliyetli, marifetli ve hünarlı insanlar yetiştirmekten başka yol yoktur. Bir an evvel her işimizi bırakıp eğitim konusuna yönelmek ve yoğunlaşmak, artık bir keyfiyet değil, bir mecburiyettir. Yeni bir eğitim sistemi öncelikle huzur, uzlaşma ve ortak yaşamın zeminidir. Hatta eğitim meselesi, artık ciddi anlamda bir beka meselesidir!

### Kaynaklar

- Kaplan, Mehmet. (1985). Kültür ve Dil, Dergâh Yay. 3. Baskı, İstanbul.
- Topçu, Nurettin. (2016). Türkiye'nin Maarif Davası, 25.Baskı, İstanbul.
- Yaman, Ertuğrul (2017). Değerler Eğitimi, Akçağ Yayınları, 5. Baskı, Ankara.
- <http://blogs.kqed.org/mindshift/2013/07/what-the-future-of-learning-might-look-like/>
- [http://knowledgeworks.org/sites/default/files/A-Glimpse-into-the-Future-of-Learning-Infographic\\_0.pdf](http://knowledgeworks.org/sites/default/files/A-Glimpse-into-the-Future-of-Learning-Infographic_0.pdf)



# Öğretmen Performans Değerlendirme Sistemi Üzerine Bir Tartışma

Doç. Dr. Abdurrahman İLĞAN  
İzmir Demokrasi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü

İnsanların yeryüzünde yaşamaya başlamalarıyla birlikte, fizyolojik ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla çalışmaya başladıkları söylenebilir. İnsanların yeryüzündeki mevcudiyeti ile çalışmaları neredeyse eş zamanlı olacak kadar eskidir. İlkçağlardan 18. yüzyılın ikinci yarısında başlayan birinci sanayi devrimine kadar işgücünün kahir ekseriyeti kendi adına / işyerinde çalışmakta iken, bu tarihten sonra ağırlıklı olarak başkaları adına çalışmaya başlamış, günümüzde ise işgücü büyük ölçüde başka (kamu / özel) işverenler için çalışır duruma gelmiştir. İşverenler, ister kamu ister özel müteşebbis olsun, kârını veya hizmet kalitesini artırmak adına çalışanların daha verimli çalışmalarını isterler. Verimlilik kavramı olarak, daha az girdi ile daha fazla çıktı (ürün veya hizmet) elde etmek şeklinde özetlenebilir. Buradan hareketle verimlilik, işletmeler / örgütler için gerekli ve varlığını sürdürmesinin temel gereklerinden biri ise (örgütlerin varlıklarını sürdürebilmeleri günümüz küresel rekabet dünyasında verimli çalışmalar ile mümkündür) verimlilik ve onunla ilişkili kavramların başında ise çalışan / işgören performansı gelmektedir. Bu makalenin temel konusunun eğitim sektörü çalışanları olması, eğitim sektörünün de başat rolünün öğretmende olması sebebiyle, öğ-

retmen performansı / denetimi, bunun gerekliliği, dünya ülkelerinden öğretmen denetimine ilişkin uygulamalar, Milli Eğitim Bakanlığı'nın (MEB) 2018 yılının başında tartışmaya açtığı, ardından paydaşlar tarafından, özellikle eğitim sendikaları, gelen tepkiler nedeniyle askıya aldığı, performans değerlendirmesi ve buna ilişkin genel bir değerlendirme ve önerilere yer verilmiştir.

## Kavram Olarak Denetim ve Performans ile İlişkisi

Denetim (supervision) Ortaçağ'a ait Latin kökenli bir kavram olup, o çağda bir metnin orijinaliyle kıyaslanarak hata ve sapmalar için dikkatle okunması ve taranması süreci, şeklinde tanımlanırken (Smyth, 1991, 30); Grumet (1979), daha sonraki kayıtlarda kavramın "genel yönetim, yönlendirme, kontrol ve kusur bulma"yı sağlayan süreç, anlamlarında kullanıldığını belirtmiştir (akt. Sullivan ve Glanz, 2005, 6). Denetim kelime olarak 'daha üstün' (superior) ve 'vizyon' (vision) olarak iki kavramdan türetilmiştir. Harris (1998, 2; akt. Bays, 2001, 10) denetim kavramını şu şekilde tanımlamıştır: Öğretim ve öğrenmeye odaklanma; dışardan gelen



değişim gerçekliklerine dönüt vermeye odaklanma; öğretmenlere destek, yardım ve geri bildirim sağlama; öğretimi, okul öğrenme hizmetlerinin birincil aracı olarak tanımlama ve yeni, geliştirilmiş yenilik uygulamalarını teşvik etmek. Güncel bir tanım olarak, Sullivan ve Glanz (2005, 6) ise denetimi, öğretimin iyileştirilmesi ve öğrenci başarısının artırılması amacıyla öğretmenin, öğretimine odaklanma süreci, olarak açıklamışlardır. Yazarlar öğretimin geliştirilmesi amaçlı denetimin, 21. yüzyılda denetmenlerin ve diğer öğretim liderlerinin önde gelen ilgileri olmaya devam edeceğine inanmaktadır. İlgili tanımlardan anlaşılacağı üzere, eğitim denetiminin nihai amacı, ilgili uzmanlar tarafından öğretmenlere ihtiyaç duyulan desteğin ve yardımın sağlanması suretiyle öğretmenin geliştirilmesi ve bunun sonucu olarak da öğrenci öğrenmesinin artırılması hedeflenmektedir.

Performans, herhangi bir görevin örgüt amaçları doğrultusunda önceden belirlenmiş ölçütlere uygunluğu olarak tanımlanabilir. Performans değerlendirme ise, çalışanların örgütün amaçları ve vizyonu kapsamında kendilerine verilen görev tanımlarını, iş süreçleri bağlamında yerine getirme derecelerinin ölçülmesi, değerlendirilmesi ve buna ilişkin işlemlerden oluşmaktadır. Denetim ile performans arasındaki ilişki değerlendirildiğinde, denetimin, performans değerlendirmesinden daha geniş kapsamlı bir kavram olduğunu söylemek mümkündür. Performans değerlendirme süreçlerinde görece sınırlı şekilde yer alan mesleki yardım, rehberlik, destek, işbirliği, kişisel gelişim, mesleki gelişim sağlama gibi işlevler, günümüzde baskın ve etkin bir konuma gelmiş olan 'öğretimsel denetim'in temel unsurları iken; ifade edilen kavramların performans değerlendirmede yer aldığını söylemek zordur.

### **Eğitim Sisteminde Denetimin Önemi / Gerekliği**

Toplumsal yaşamın bir ihtiyacını karşılamak üzere kurulan ve birer sosyal sistem olan örgütler mutlak surette entropiye (aşınmaya / zayıflamaya) maruz kalırlar. Yaşayan tüm sistemlerde olduğu gibi, toplumsal sistemlerin temel varlıkları da yaşamlarını sürdürmek üzere kurgulandığına göre, maruz kaldıkları entropinin önüne geçmeye, bunun etkilerini azaltmaya çalışırlar. Örgütler negatif

entropi ile maruz kaldıkları aşınmanın / yıpranmanın önüne geçmeye çalışmak suretiyle varlıklarını sürdürmeye çalışırlar. Negatif entropiyi sağlayan temel unsurların başında denetim sistemi gelmektedir. Denetim sistemi olmayan bir örgütün, amacından saparak yok olma tehlikesiyle karşı karşıya gelmesi kaçınılmazdır. Genel olarak örgütler mal ve hizmet üretenler olarak ayrılırsa, hizmet üreten örgütlerin çıktısını denetlemek ve değerlendirmek mal üretenlere oranla daha zordur. Hizmet üreten eğitim örgütlerinin denetim ve değerlendirilmesinin Dünyada 1750'lere, ülkemizde ise 1839 yılına kadar uzanan denetim paradigmasını Wiles ve Bondi (1984) şu şekilde özetlemektedirler: 1) 1750-1910 denetim ve yerine getirme, 2) 1910-1920 Bilimsel Denetim, 3) 1920-1930 Bürokratik Denetim, 4) 1930-1955 İşbirlikçi Denetim, 5) 1955-1965 Program Geliştirme olarak denetim, 6) 1965-1970 Klinik Denetim, 7) 1970-1980 Yönetim; günümüzde ise Farklılaştırılmış Denetim (Glathorn, 1984), Gelişimsel Denetim (Glickman, Gordon, Ross-Gordon, 2017). Yansıtıcı Denetim (Weiss ve Weiss, 2001) gibi çeşitli yaklaşımlar ortaya çıkmıştır. Eğitim örgütlerinde denetim geleneğinin, tarihi anlamda oldukça uzun bir bilgi birikimine dayandığı görülmektedir.

Öğretmenler, Osmanlının son yıllarından 2016 yılına kadar, müfettişler ve okul müdürleri tarafından farklı sistemler, yönetmelikler ve bileşenler kapsamında değerlendirilmiş olmakla birlikte, 2014 yılında yapılan düzenleme ile müfettişlerin ders / öğretmen denetimi yerine kurum denetimi yapma görevi verilmiş, öğretmen denetimi yapma görevi veya yetkisi ise okul müdürlerine verilmiştir. Okul müdürleri tarafından öğretmenler için 2016 yılında yapılan performans değerlendirmesinin ardından, nesnel yapılmadığı gerekçesiyle ilgili değerlendirme kaldırılmış ve halihazırda öğretmenler için yapılan somut bir denetimden ve performans değerlendirmesinden söz etmek olası değildir. Eğitim sisteminde denetimin gerekliliğini sağlayan unsurlar şu şekilde özetlenebilir:

- Eğitim örgütleri geleceğin toplumunu inşa etmesi bakımından, son derece önemli bir işleve sahip olup, verimlilikleri ve hizmet kaliteleri en yükseklerde olmak durumundadır. Önemli bazı unsurların gözden kaçırılması veya yapılacak hatalı işlemlerin topluma ciddi maliyetleri olması dolayısıyla, meydana gelmesi olası sap-

maları önlemek amacıyla, eğitim örgütlerinde denetim kaçınılmaz bir şekilde olmak durumundadır.

- Öğretmenlerin, mesleğin başında ciddi öğretim problemleri yaşadıkları ve mesleklerinde ustalaşmaları için asgari beş yıllık bir süre gerekmesinin (İlğan, 2014) yanında, öğretmenin mesleğinde devam etmesi için, ciddi bir mesleki rehberlik ve bunun yanında denetim desteğine ihtiyaç duymaktadır. Mesleğin ilk yıllarında öğretmenlerin işi bırakma maliyetinin ABD ekonomisine yılda 2.6 milyar dolara mal olduğu tahmin edilmekte olup (National Commission on Teaching and America's Future, 2005; akt. Gujarati, 2012); mesleğin başındaki öğretmenlere sunulacak denetim ve mesleki rehberlik sayesinde, öğretmenlerin mesleklerine devam etmelerinin sağlanmasıyla, bu maliyetin azaltılması mümkündür.
- Eğitim örgütlerinin varlık sebebi ve toplumun geleceği olan öğrencilerin, temel haklarının en başında kaliteli eğitim alma gelmektedir. Denetim sisteminin olmadığı bir örgütün, süregelen bir şekilde istenen / beklenen / vizyonuna uygun yüksek standartlarda eğitim hizmeti sunması olası değildir. Kaliteli eğitim hizmetinin güvencesini sağlayan temel unsurların başında denetim / değerlendirme gelmektedir.
- Bilimsel bilginin temeli ölçüm ve gözleme dayanmaktadır. Ölçülemeyen ve gözlenemeyen fenomenler / değişkenler bilimin konusu olmamaktadır. Ölçülemeyen ve gözlenemeyen hatalı veya eksik bir fenomeni örgütün amaçları doğrultusunda değiştirebilme / müdahale edebilme / düzeltibilme mümkün olmadığı için, eğitim örgütlerinin yüksek standartlarda çalışmalarının sağlanması amacıyla, süreçlerin ve hizmetlerin ölçülmesi (denetlenmesi / değerlendirilmesi) kaçınılmazdır. Örgütlerin işleyişinde iş ve süreçlerin tamamının mutlak surette doğru yapılması olası olmadığı gibi, örgütte işler yüksek standartlarda yapılıyor olsa bile, daha iyisinin yapılabilmesi için, işlem adımları sürekli bir ölçme ve değerlendirme mekanizmasına ihtiyaç duymaktadır.
- Eğitim, ağırlıklı olarak kamusal mahiyete sahip bir sektör olup, kamu kaynakları ile finanse edilmesi dolayısıyla, ölçme ve değerlendir-

meye açık olmanın yanında; okul ve sınıftaki işlemlerin şeffaflık ve hesap verebilirlik ilkeleri kapsamında yürütülmesi gerekmektedir.

- Özel işletmelerin neredeyse tamamında ürün / hizmet alan müşterilerden, alınan hizmetin veya satın alınmış ürünün kalitesi, uygunluğu, beklentileri karşılama düzeyleri ölçülmekte ve değerlendirilmektedir. Mevcut nesiller, önceki nesillerden daha kaliteli ürün ve hizmet sunmamış olsalardı, insanoğlunun Mars'da yaşam olanaklarını araması veya yapay zekâlı robotlar üretme aşamasına gelmesi mümkün olmayacaktı. İnsanların günümüzde muazzam bir bilgi birikimi elde etmiş olmasında, mevcut nesillerin önceki nesillerden daha nitelikli ürün ve hizmet sunmuş olmalarının etkisi yadsınamaz. Ürünlerin ve hizmetlerin kalitesini geliştirmenin yollarından birisi de, geri bildirim (denetim / değerlendirme) sistemini kullanarak süreçleri sürekli iyileştirmektir.
- Türk öğrencilerinin üniversiteye giriş sınavlarında ve PISA gibi uluslararası sınavlarda düşük performansa sahip olduğu söylenebilir. Örneğin PISA 2015 sınav sonuçlarında Türk öğrencilerinin Fen okuryazarlığı puanları 425 iken, katılımcı ülkelerin ortalamaları 465; okuma becerileri puanı 428 iken, katılımcı ülkelerin ortalamaları 460 ve Matematik puanları ise 420 iken, katılımcı ülkelerin ortalamaları 461 şeklinde ortaya çıkmıştır (Taş, Arıcı, Ozarkan, Özgürlük, 2016). Öğrenci başarısının düşük olduğu ülkemizde, beklenen başarının ortaya çıkmamasında (diğer etkenlerin yanında) öğretmenin yeterlik ve performansının etkisinin olup olmadığının ölçülmesi gerektiği düşünülmektedir.

### Dünya Ülkelerinde Eğitim Denetimi

İngiltere: Denetmenler okul denetiminde ders gözlemi yapar, okul yöneticileriyle, öğrencilerle ve velilerle görüşürler. Ayrıca velilerin okulla ilgili anket doldurmaları istenmekte olup, onların da süreçte dâhil olmaları sağlanmaktadır. Denetim raporu şeffaf bir şekilde herkesin görebileceği bir şekilde yayınlanmaktadır (Ofsted, 2010; akt. Yirci, 2010). Bunun yanında güçlü ve zayıf yönlerini en iyi kendilerinin değerlendireceklerine inanıldığından, öz-değerlendirme sürekli gelişim ve denetimin

önemli bir boyutu olarak görülmektedir (Demirkasımoğlu, 2011).

Fransa: Merkezi düzeydeki müfettişlerin genel denetimlerinin yanında, yerelde Milli Eğitim Müfettişleri [MEM] ilköğretim kurumları, mesleki eğitim, çıraklık eğitimi, genel öğretim, danışma ve rehberlik hizmetlerinden sorumludur. MEM'ler öğretmenlerin denetimi ve değerlendirmesi yanında devam etmekte olan eğitim programlarını düzenlemektedir. MEM, yönetsel birçok önemli görevi yerine getirmekte ve öğretmenlerin terfi ve atamaları ile ilgili görüş bildirmektedir (Eurydice, 2007; akt. Demirkasımoğlu, 2011). Denetim etkinlikleri, öğretmenlerin değerlendirilmesi, öğretmenlerin ihtiyaç duyduğu gerekli tavsiye ve desteği almalarını sağlamak ve standartların altına düşen öğretmenleri okul idaresine bildirmek gibi amaçlar da içermektedir (Standaert, 2000; akt. Çiçek Sağlam, 2016).

Almanya: Eyaletler okulların her türlü çalışmasından sorumlu olup, teftiş kurulu ve müfettiş ünvanlı kişiler mevcut olmamakla birlikte, okul öncesi ve ilköğretim okulları gözetime tabidirler. Okullar, yasal, akademik ve kamu gözetimi yönlerinden eyalet yönetiminin gözetimi altındadır. Her eyaletin kendi stratejileri içinde kalite değerlendirme ve kalite güvencesi sağlamak için; bazı ölçümleri, her bir okulun bağımsız düzenlemesini, okul programlarının gelişimini, okul içi ilişkileri, okulların gözetim yetkilerinin rehberlik fonksiyonlarını düzenlenmesini ve bazı değerlendirmeleri kapsar (Kasapçotur, 2007). Temel eğitim kademelelerindeki eğitim kurumları, özel okullar ve mesleki eğitim veren okulların denetimi genellikle Eğitim ve Kültür Bakanlıkları tarafından yapılmaktadır (Demirkasımoğlu, 2011).

Japonya: Japon eğitim bakanlığı, öğretmenliğin ilk yılında, öğretim kalitesini artırmak amacıyla, bir yıl süreli olan tecrübeli veya emekli öğretmenlerin nezaretindeki denetimi zorunlu hale getirmiştir ("Teachers in Japan", 2014). 2002



yılında çıkarılan kanun ile ilköğretim ve ortaöğretimde öz-değerlendirme zorunlu hale getirilmiş olup, kurumlar öz-değerlendirme sonuçlarını internet sitelerinde yayınlamak suretiyle açıklamaktadırlar. Dış değerlendirme ise, okul kurulu üyeleri ve velilerin katılımı ile A'dan D'ye kadar dört düzeyde, değerlendirme formu üzerinde yapılmaktadır (Demirkasımoğlu, 2011).

Dünya ülkelerinin eğitim / öğretmen denetim ve değerlendirme uygulamaları incelendiğinde, her ülkede farklı uygulamalar yapıldığını görmek mümkündür. Ülkelerin denetim konusundaki ortaklarının başında, denetim sisteminin mevcut olması, iç ve dış denetim uygulamalarının olmasının yanında, denetim sonuçlarının ilgili paydaşlar ile paylaşılması gibi uygulamalar dikkat çekmektedir.

### Öğretmen Performans Değerlendirme Taslağında Öne Çıkan Unsurlar ve Buna İlişkin Tartışma ve Öneriler

1) 2018 yılının başında kamuoyuna duyurulan "öğretmen performans değerlendirme" taslağında; öğretmenlerin performans değerlendirmesinde, değerlendirici paydaşlar şu şekilde belirlenmiştir: Öğretmenin görev yaptığı kurumun müdürü, zümre öğretmenleri, zümre öğretmen dışındaki diğer öğretmenler, sorumlu olduğu veliler, sorumlu olduğu öğrencileri ve kendisidir.

Önceki başlıklar altında tartışıldığı üzere, öğretmen denetiminin varlığı eğitim örgütlerinin etkililiği açısından yadsınamaz bir öneme sahiptir. Denetim, daha önce de vurgulandığı üzere, performans değerlendirmesini de kapsayan daha geniş bir kavram ve içeriğe sahip olup; denetimin varlığı, örgütün amaçlarını başarması noktasında

önemli olmakla birlikte, kamu kurumlarında performans değerlendirmenin olup olmaması ise tartışmaya açık bir konudur. Performans değerlendirmesine tabi tutulan öğretmenler, ölçek türlerinden eşit aralıklı ölçek düzeyinde ölçüme tabi tutulmakta olup, ser-

gilemiş oldukları öğretim becerileri nicel bir sembol ile eşleştirilmektedir. Sıfır ile 100 puan arasındaki ölçek aralığında, 100'e yaklaşan öğretmenin yüksek öğretim performansı, sıfıra yaklaşan öğretmenin ise düşük öğretim performansına sahip olduğu anlaşılacaktır. Kamu okulları için, denetimin somut ve en ölçülebilir hale gelmiş kısmı olan performans değerlendirmenin, örgütün etkililiği / kamu kaynaklarının etkin ve verimliliğe dayalı şekilde kullanımı bakımından gerekli bir uygulama olduğunu söylemek mümkündür. Öğretmen performansının değerlendirilmesinde, okul müdürünün değerlendirici olmasının, okul müdürünün liyakata dayalı seçilmiş ve atanmış olması durumunda, dünyadaki en yaygın ve meşru uygulaması olduğunu söylemek mümkündür. Türkiye'de mevcut okul müdürlüğü seçim ve atamalarında liyakatin temel gösterge olduğunu söylemek zor olsa gerek. Bu durum, son derece yaygın ve evrensel bir uygulama olan, okul müdürünün öğretmen performansını değerlendirmedeki meşruiyetini azaltan bir durum olmaktadır. Geçerli ve güvenilir ölçümlere dayalı, eğitim yönetimi veya eğitim bilimleri alanında lisansüstü eğitimin önemli bir gösterge olduğu ve liderlik özelliklerinin de ölçütleri arasında yer aldığı süreçlere göre seçilen, eğitim alan ve atanmış; siyasi baskılara maruz kalmayı önleyecek yasal güvencenin de sağlandığı durumdaki okul müdürlerinin yapacağı performans değerlendirmesi, son derece etkili, doğru ve ölçme araçlarındaki kullanışlılığa sahip bir uygulama olacaktır.

Kamu okullarında öğretmen performansının değerlendirilmesinde geniş paydaş kitlesinin varlığının avantajlarını şu şekilde değerlendirmek mümkündür:

- Öğretmen performansının ölçülmesinde, taslak yönetmelikte olduğu gibi, geniş bir paydaş grubunun değerlendirme yapması, yapılan ölçümün geçerlik ve güvenilirliğini artıracaktır. Ölçme araçlarının / ölçümün geçerlik, güvenilirlik ve kullanışlılığı aranan özellikler olmakla birlikte, bu özelliklerin ölçme işlemi için araç olduğu ve ölçmenin esas amacı haline getirilmesi, yani aracın amaç haline getirilmesi, işlemin yanlış noktalara sapmasına yol açabilecektir.
- Değerlendirmede geniş bir paydaş kesiminden geri bildirim alan öğretmen, eleştiri ve

gelişime açık biri ise, ilgili paydaşların kendi iş performansına ilişkin geri bildirimlerinden hareketle, güçlü yönlerini görüp bundan doyum sağlayacak, güçlü yönlerini daha da güçlü hale getirecek; bunun yanında da, belki de kendisinin mesleki yaşantısı boyunca hiçbir zaman fark edemeyeceği, eksik taraflarını görüp geliştirmek suretiyle, sunduğu hizmetin kalitesini artıracak, bunun sonucunda da öğrencinin akademik başarısı artacak, artan başarıdan öğrencinin kendisinin dışında geniş anlamda toplum / insanlık bundan istifade etmiş olacaktır.

- Öğretmenlerden eğitim hizmeti alan öğrencinin öğretmenini değerlendirmesi, birçok yükseköğretim kurumunda uzun yıllardır uygulandığı gibi, okul öncesinden ortaöğretim kademesinin de dâhil olduğu eğitim kademelerinde mümkündür. Öğrencinin, seviyesine, gözlem düzeyine uygun somut sorular sorulması kaydıyla öğretmenlerini değerlendirmesi, aynı zamanda öğrencide sorumluluk bilinci ve kendisine ilişkin kimlik / değer algısını artıran bir durum olacaktır. Öğretmenine çeşitli sebeplerden dolayı hoşnut olmayan duygular besleyen veya derste düşük not alan öğrencilerin, duygularının etkisiyle nesnel olmayan değerlendirme yapmaları mümkün olmakla birlikte, bunların sayıca az ve bu durumun (öğrencinin öğretmeni değerlendirmesine ilişkin süreçlerde, alınabilecek geri bildirimler ile bu vb. sınırlıkların) etkisini zamanla minimize etmek mümkündür.
- Meslektaşlardan geri bildirim alan öğretmenin, yalnızca bir kişinin (okul müdürü veya müfettiş) yapacağı değerlendirmeye göre, olumlu ve geliştirilmeye açık yönlerini daha kapsamlı bir şekilde görmesi mümkün olacaktır. Mesleki anlamda öğretmenlik mesleğine yakın bir grup olan akademisyenler de uzun yıllardır ilk atama, görev süresi uzatımı ve yükselmeye ilişkin işlemler / kararlar büyük ölçüde meslektaş değerlendirmesi ve görüşüne dayalı şekilde yürütülmektedir. Akademisyenlerin meslektaşlarının terfilerine ve yayınlarına ilişkin hakemlik / jüri üyeliği yapmasından hareketle, öğretmenlerin de birbirlerinin performansı için değerlendirme yapması mümkündür. Değerlendirilen / değerlendirilen öğretmen arasında çeşitli

problemlerin ortaya çıkması mümkün olmakla birlikte, sıfır hatalı bir işlem için doğasına aykırı olduğu gibi, zaman içerisinde öğretmenlerin birbirlerini değerlendirmesine ilişkin süreçlerde (öğrencinin öğretmeni değerlendirmesinde olduğu gibi) alınacak geri bildirimler sayesinde ortaya çıkan / çıkabilecek problemlerin minimize edilmesi mümkündür.

Kamu okullarında öğretmen performansının değerlendirilmesinde geniş paydaş kitlesinin varlığının sınırlıklarını şu şekilde değerlendirmek mümkündür:

- Öğretmen performansını değerlendirmek için, geniş bir paydaş kitlesinden geri bildirim almak, değerlendirmenin internet üzerinden yapılması ve analizlerin çok çeşitli istatistik yazılımları sayesinde hızlıca yapılabilmesine rağmen, anket formunu doldurmak bile başlı başına bir iş yükü oluşturacaktır. Bir öğretmenin performansını değerlendirmek için ortalama olarak; biri okul müdürü, beşi zümre öğretmenleri, beşi zümre haricindeki öğretmenler, sınıf öğretmeni için 25'i sınıfındaki öğrenciler, 25'i velisi ve biri de kendisi olmak üzere toplam 62 kişinin değerlendirme yapması, yapılan ölçümün kapsam geçerliğinin ve güvenilirliğin artmasına rağmen, bu durum kullanışlığı azaltacak ve ciddi bir kırtasiyeciliğe ve zaman israfına yol açacaktır. Aynı değerlendirmenin okulun bütün öğretmenleri için yapıldığı bir durumda, bir öğretmenin veya öğrencinin ortalama olarak onlarca değerlendirme yapması anlamına gelmektedir ki, değerlendirme işi yasal zorunluğa bağlansa dahi, herkesin anketleri okuyarak, anlayarak, doğru ve eksiksiz şekilde doldurması olası değildir. Bunun yerine, eğer geniş bir paydaş kitlesinin performans değerlendirmesi yapması kararı alınması durumunda, değerlendirici paydaş sayısının; okul müdürü, bir zümre öğretmeni, iki veya üç öğrenci, iki veya üç veli olmak üzere, değerlendirme yapacak kişi sayısını azaltmanın kullanışlığı ve verimliliği artıracağını söylemek mümkündür. Özellikle zümre öğretmenlerin meslektaşlarını değerlendirmesi noktasında, değerlendirici sayısını bir kişi ile bu kişinin de her yıl farklı biri olması ve değerlendiren ile değerlendirilenin aynı yıl birbirine not vermemesinin sağlanma-

ıyla, öğretmenler arasında çıkması olası çatışma ve gerginlikleri azaltmak mümkündür.

- Öğretmen performansını değerlendirmede; öğrenci, meslektaş ve velinin değerlendirici olarak kullanılmasının etkinlik ve başarısı büyük ölçüde; toplumsal, kurumsal ve bireysel norm ile değerlere, özellikle de örgütsel düzeyde profesyonel iş yaşamı ilkelerinin hâkim olduğu durumda mümkündür. Türkiye'de kamu kurumlarının işleyişini düzenleyen ayrıntılı yasal mevzuatlar (kanun, yönetmelik ve yönergeler) olmakla birlikte, işleyiş ve süreçlerde bunlara olması gerektiği kadar uyulduğunu ve kamu çalışanlarının yaptığı iş ve süreçlerde, profesyonellik ilkelerinin yeterince baskın olduğunu söylemek pek olası değildir. Türk toplumu doğu ile batı arasında olup, uzun yıllardır batılı olma girişimleri devam etmekle birlikte iş yaşamında; doğulu toplumların karakteristik özellikleri olan informal ve duygusallığın; batı toplumlarının özellikleri olan formal ve nesnelliğe göre daha baskın olduğunu söylemek mümkündür. Türk toplumunun iş yaşamında profesyonelliğin, olgunluğun ve eleştiriye açıklığın yeterince baskın olmadığı bu koşullar altında; meslektaşların, öğrencilerin ve velilerin öğretmen performansını değerlendirmesinin, değerlendiren ile değerlendirici arasında çatışma, gerginlik ve problemlere yol açma riski vardır.
- Sınırlıkların ikinci maddesi ile kısmen ilgili olmak üzere, paydaşların birbirlerini değerlendirmesinde, olması gereken nesnelliğin sağlanmasının ve bu sürecin başarılı olmasının temel unsurlarının başında, değerlendiren ile değerlendirilenin birbirine güven duymasıdır. Türkiye, Dünya Değerler Araştırmasının 2005-2014 döneminde yapıldığı 29 ülke arasında, toplumsal güvende, sondan üçüncü sırada olup, Türklerin yalnız % 8'i diğer insanlara güvendiğini belirtirken, bu oran ABD'de 37, Avustralya'da 49, İsveç'te ise 63'tür (Çağlar, 2015). Toplumsal güvenin düşük olduğu, vatandaşların neredeyse sadece ailesine ve yakın akrabalarına güven duyduğu bir durumda, değerlendiren ile değerlendirilenin, özellikle de aralarında hiyerarşinin olmadığı bir durumda, karşı karşıya gelmesi potansiyel bir risk oluşturmaktadır.

- Öğretmenin gerçek performansının göstergesi, ortaya koyduğu öğretimin kalitesi ve öğrencilere sunduğu yaşantılardır. Bunun da göstergesi öğrencinin akademik başarısı ve sosyal, duygusal, ahlaki ve toplumsal gelişimidir. Taslak öğretmen performans değerlendirmesinde, değerlendiricilerin bunları dikkate almasına ilişkin ölçek maddeleri ve somut göstergelerin yeterli ağırlıkları olduğunu söylemek zordur.

2) Öğretmen performans değerlendirme taslağında, üzerinde kurum müdürlüğü görevi bulunan öğretmenlerin değerlendiricileri; il / ilçe milli eğitim müdürü, kurum müdür başyardımcısı ve müdür yardımcıları, kurum öğretmenleri, veliler, öğrenciler ve kurum müdürünün kendisi, şeklinde belirlenmiştir.

Kurum müdürlerinin de tıpkı öğretmenler gibi, geniş bir paydaş grubunca değerlendirileceği öngörülmektedir. Önceki başlıklarda tartışıldığı üzere, vatandaşların birbirine güven düzeyinin düşük olduğu Türk toplumunda paydaşların birbirini değerlendirmesinin, mevcut koşullar altında,

çalışma barışı ve huzurunu bozma riski / tehlikesi mevcuttur. Öğretmenler için önerildiği üzere, az sayıda paydaşın, performans değerlendirme-deki oranlarının da düşük tutulması kaydıyla, değerlendirici olması mümkün olup, sürecin başarılı şekilde yürümesi durumunda, zaman içerisinde değerlendirici paydaş miktarını artırmak mümkündür. Kurum müdürünün performansını değerlendirmede, ilgili paydaşların yanında dış değerlendiricilerin (akreditasyon kuruluşlarının) okulun başarısı ve öğrenciye sunduğu hizmetin kalitesini ölçmeye dönük şekilde katılımlarının sağlanması uygun olacaktır.

3) Öğretmenlerin dört yılda bir "Öğretmenlik Mesleği Yeterlikleri Sınavı" (ÖMYS) kapsamında sınava tabi tutulacağı ve sınav içeriğinin ise alan bilgisi, alan eğitimi bilgisi ile diğer öğretmenlik

meslek bilgilerinden oluşacağı belirtilmiştir. "Milli Eğitim Bakanlığı" (2017) kamu okullarına, 2003-2016 yılları arasında 523.353 öğretmen ataması yapmış olup bu sayı; kamuda 2016 yılında görev yapmakta olan 918.044 öğretmenin (Milli Eğitim Bakanlığı, 2016) % 57'sine tekabül etmektedir. Bu durum, merkezi sınav ile öğretmen atamasının 1999 yılında başladığı dikkate alınır, kamu okullarında çalışan öğretmenlerin büyük çoğunluğunun oldukça zorlu, meşakkatli ve rekabetçi Kamu Personeli Seçme Sınavı (KPSS) ve önceki merkezi sınavlar ile atandıklarını göstermektedir. "İki bin üç ile iki bin on altı" (2017) yılları arasında KPSS'ye girenler ile atanmaların oranları dikkate alındığında; en düşük atanma oranı olarak, 2004 yılında KPSS sınavına girenlerin % 9.83'ü atanmış olup; en yüksek atanma oranı olarak ise, 2007 yılında

KPSS sınavına girenlerin % 21.80'i atanmıştır. Öğretmen atamalarına dayanak oluşturan KPSS sınavlarının, geçerli ve güvenilir olduğu varsayıldığında, bu istatistikler mevcut öğretmenlerin büyük çoğunluğunun, taslak öğretmen performans değerlendirmesinde öngörülen, ÖMYS'de ölçülmesi amaçlanan yeterliklerden de daha

geniş bir kapsamda sahip olduğunun göstergesi olarak değerlendirilebilir. Halihazırda kamuda çalışan mevcut öğretmenlerin yarıdan fazlasının, akranları / adaylar arasında en yüksek oran olarak % 20'lik dilimde (bir çoğu da bu oranın altında) yer almak suretiyle atanmanın ardından, bir yıllık adaylık eğitimi süresince de çeşitli sınavlara tabi tutuldukları dikkate alındığında, ÖMYS'nin, işlevsel bir gerekliliğe sahip olduğunu söylemek çok mümkün değildir.

ÖMYS'nin yapılması durumunda sınavdan alınacak puan, bir tür mesleki yeterlik göstergesi olarak değerlendirileceği için, bu tür bir sınavın öğretmenler üzerinde baskı ve stres unsuru olacağını öngörmek zor olmasa gerek. Sınavın yapılmasının, öğretmenleri performansını artırma / iyileştirme çabasından çok sınav odaklı hale getir-



me riski mevcuttur. Yapılacak bir ÖMYS'nin, zor sordularından oluşması durumunda ihtimal dâhilinde ortalama düşük çıkarsa, bunun öğretmenlik mesleğinin saygınlığını zedelemesinin yanında, kamuoyunda öğretmenlerin yeterliklerinin tartışma konusu yapılmasına yol açma potansiyeli mevcuttur. KPSS sınavlarında, öğretmen adayları için önemli bir gösterge olan, 50 sorudan oluşan Öğretmenlik Alan Bilgisi Testi (ÖABT) sonuçlarının, özellikle fen ve matematik alanlarında düşük olması ("Örneğin", 2017 KPSS ÖABT'de Fen Bilimleri ortalaması 11.77; İlköğretim Matematik ortalaması 16.92; Ortaöğretim Matematik ortalaması 11.88) kamuoyunda tartışma / eleştiri konusu olmakla birlikte, ÖABT puanı düşük olanlar değil de, yüksek olanların öğretmen olarak atanmaları dolayısıyla, bu durum kamuoyunda öğretmenlerin yeterliğini tartışma konusu haline getirmemektedir. Yeri gelmişken şunun da ifade edilmesi uygun olacaktır: KPSS sınavı her ne kadar arz-talep dengesizliği amacıyla yapılıyor gibi görünmekle birlikte, mesleğe girişte lisans diploması ile pedagojik formasyon eğitimi sertifikasının yanında, mutlak surette öğretmen adayının; alan bilgisi, öğretmenlik meslek bilgisi, genel kültür, mesleki tutum, değerler ve etik ilkeler gibi asgari yeterliklere sahip olduğu kanıtlanmak kaydıyla ataması yapılmalıdır. Bunun da halihazırdaki uygulama olan KPSS veya benzeri bir sınav ile ölçülmek suretiyle, yalnızca asgari yeterliklere sahip olanların mesleğe girişi sağlanmalıdır. Mesleğe girişte, yeterliliği kanıtlanan adayların göreve başlaması güvence altına alındıktan sonra, ilerleyen yıllarda yeterlikten öte mesleki gelişim ve performans geliştirmeye odaklanılmalıdır.

Hizmetiçinde kamu çalışanları içerisinde, yalnızca ve tüm öğretmenlere yeterlik sınavı yapılması, özellikle de öğretmenlerin önceki yıllara göre düşme eğilimindeki mesleki statü ve saygınlığını zedeleyen bir durum olacaktır. Kamu ve özel sektörün hizmetiçinde yapacağı tüm sınavların, personel yeterliğini ve mesleki gelişimini artırmaya katkısı tartışma götürmez bir gerçek olmanın yanında, bunun yalnızca bir mesleki grup için yapılması, diğer çalışanların dışarıda bırakılması eşitlik ilkesine aykırı bir durum arz etmektedir. Öğretmenlerin bilişsel alandaki bilgilerini artırmaları önemli olmakla birlikte, merkezi sınavlar sayesinde yalnızca yeterli bilgi birikimine sahip olanlar öğretmen olarak atanabildikleri için, sınav

yoluyla mesleki gelişimi sağlama çabasından çok; öğretmenleri okul ve sınıf yaşamında aktif kılacak uygulamalı sınıf yönetimi, alana özgü öğretim yöntem ve teknikleri, süreç temelli yapılandırıcı alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımları, iş içine yerleştirilmiş mesleki gelişim faaliyetleri olan koçluk, mentörlük, eylem araştırması, farklı sınıf ve okul gözlemleri gibi doğrudan öğretmen performansını ve dolayısıyla öğrenci öğrenmesini artıran faaliyetlerin yaygınlaştırılması ve bunların performans ölçümü olarak dikkate alınması arz etmektedir.

**4)** Taslak öğretmen performans değerlendirmesinde, puan ortalaması yüksek olan öğretmenlere; i) ek hizmet puanı verileceği, ii) başarı belgesi verilmesinde kriter olarak kullanılacağı, iii) sözleşmeli öğretmenlerin sözleşmelerinin uzatılmasında kullanılacağı, iv) müdürlük, müdür yardımcılığı, yurtdışı öğretmenliği, başöğretmenlik ve uzman öğretmenlik değerlendirmesinde kullanılacağı ifade edilmiştir.

Öğretmen performansının belirtildiği şekilde veya farklı ölçütler kapsamında yapılması / ölçülmesi durumunda alınan puanların, kariyer basamaklarında ve yukarıda belirtilen ödül ve terfilerde kullanılması doğru bir uygulama olacaktır. Nihayetinde sözleşmeli öğretmenlerin görev sürelerinin bitiminde görev süresinin uzatılmasında ve müdürlük, müdür yardımcılığı, yurtdışı öğretmenliği, başöğretmenlik ve uzman öğretmenlik gibi kariyer basamaklarında kullanmak üzere; geçerli, güvenilir ve paydaşlarca meşru görülen ölçütlere ihtiyaç duyulmakta olup, yapılacak performans değerlendirme puanlarının bu amaçla kullanılması makul bir uygulama olacaktır.

**5)** Performans değerlendirme sonucunda 'D' başarı düzeyinde yer alan öğretmenlerden başlanarak, sırayla 'C' ve 'B' düzeyindeki öğretmenlere merkezi / mahalli olarak düzenlenecek yüz yüze veya uzaktan hizmetiçi eğitime alınacakları ifade edilmiştir.

Taslak yönetmelik, öğretmenlerin mesleki gelişimi'ni (MG) dikkate almakla birlikte, taslağın içeriği ve ruhu hesapverebilirliği ve summatif değerlendirmeyi önceleyen bir yapı arz etmektedir. Öğretmenlerin MG'leri, günümüzde bilginin bir yılda ikiye katlanarak muazzam bilgi üretiminin olduğu dünyada, mesleki yaşamları boyunca süreklilik arz



etmesi gereken bir durumdur. Öğretmenlere uygulanabilecek çok çeşitli mesleki gelişim faaliyetleri olmakla birlikte, akademik gelişmişlik ve mesleki performans açısından farklı düzeylerde olan öğretmenler için MG'nin de farklılaştırılması önem arz etmektedir. Bütün öğretmenlere aynı MG yaklaşımları kullanılması doğru bir uygulama olmayacaktır. MG'ye iş performansı düşük öğretmenlerin önceliklendirilmesi mümkün olmakla birlikte, tüm öğretmenlerin her yıl mutlak surette formal veya informal MG faaliyetleri gerçekleştirmiş olmaları, çağın ve günümüz dünyasının temel gereksinimlerinin başında gelmektedir.

Türkiye gibi coğrafi anlamda oldukça büyük bir ülkede, onlarca çeşit branşta, çeşitli mesleki kıdemlerde, farklı sosyal-kültürel, ekonomik ve başarıya sahip öğrencilerin devam ettiği onbinlerce okulun olduğu ülkemizde, MEB merkez teşkilatı tarafından, tüm öğretmenleri kapsayıcı ve ihtiyaçları ile uyumlu ve etkili MG faaliyetlerinin planlanması ve icra edilmesinin olası olduğunu söylemek mümkün değildir. MG faaliyetlerinin merkezi düzeyde planlanması yerine, okul temelli olmasının yanında, okul iş gününün içine yedirilmesinin daha etkili olduğuna ilişkin çok sayıda araştırma mevcuttur (İlğan, 2013). Belirtilen sebeplerden dolayı çok çeşitli sosyal ve kültürel farklılıkların mevcut olduğu ülkemizde, okula özgü, okulun öznel koşullarına uygun Okul Gelişim Planı'nın (OGP) geliştirilmesi ve öğretmenin MG'sinin de OGP ile uyumlu ve ona hizmet eden / gerçekleşmesine katkı sağlayan hedefler ve kazanımlar içermesi uygun olacaktır. MEB'in 2007 yılı itibarıyla okul temelli mesleki gelişim faaliyetleri yürüttüğü ve buna ilişkin, doğru şekilde, çalışmalar da yapıldığı söylenebilir. Bu MG faaliyetlerini şu şekilde açıklamak mümkündür (İlğan, 2017): Mentörlük, koçluk, eylem araştırması, zümre öğretmen toplantısı, öğretmen ürün dosyası geliştirilmesi / yazılması, müfredat tasarımı yapılması, diğer öğretmenler tarafından gözlenmek, başarılı meslektaşları gözlemek, öğrenci ürünlerinin analiz edilmesi, meslektaşlar ile mesleki sohbetler yapmak, formal ve informal kurullarda görev yapmak, örnek ders anlatımlarının/ sunumlarının videosunu izlemek ve analizini yapmaktır.

Öğretmenler yasal olarak, 1 Eylül tarihinden öğretim yılının başladığı tarihe, bunun yanında yine öğretim yılının sonunda öğrencilerin karnele-

ri aldıkları tarihten, 1 Temmuz'a kadar ortalama 20 iş günü, mesleki gelişim (MG) faaliyetleri yapmak durumundadırlar. Bu faaliyetler 'seminer' kavramıyla ifade edilmektedir. Belirtilen seminer çalışmalarını kapsamında hizmetiçi MG faaliyeti olarak öğretmenlere somut şu öneriler sunulabilir:

- Öğretmen, eğitim konulu bir kitabı meslektaşları ile paylaşabilir.
- Öğretmen, öğretim yılı içerisinde yapmış olduğu eylem araştırmasını poster şeklinde meslektaşlarına sergileyerek sonuçlarını tartışabilir.
- Öğretmen, sınıf içerisinde yapmış olduğu özgün uygulamaları meslektaşları ile paylaşarak tartışabilir.
- Öğretmen, meslektaşlarına kısa bir örnek ders sunumu yapabilir.
- Örnek ders sunumunu yapan öğretmene, meslektaşları geri bildirim verebilir.
- Motivasyonu ve ilgisi yüksek öğrencilere, örnek ders sunumu yapan öğretmene, öğrencilerin hangi durumda öğrenip öğrenmedikleri yani örnek dersin hangi durumda etkin olup olmadığı hakkında, öğrenciden geri bildirim verilebilir.
- Öğretmenler, zümreler şeklinde, müfredatı öğrencilerinin ihtiyaçları kapsamında uyarlama çalışmaları yapabilir.
- Öğretmenler, zümreler şeklinde, öğrencilerinin ihtiyaçları kapsamında materyal geliştirme çalışmaları yapabilir.
- Öğretmenler, farklı okullardan meslektaşlarını ziyaret edip onlarla, özgün yöntem ve teknikleri paylaşarak tartışabilir.
- Meslekte yeni olan öğretmene, mentörlük yapan ve mentörlük hizmeti alan öğretmen (menti) tecrübelerini raporlaştırarak meslektaşlarıyla paylaşarak tartışabilir.
- Akran öğretmenler, öğretim yılı içerisinde yürütmüş oldukları koçluk uygulamalarına ilişkin tecrübelerini raporlaştırarak meslektaşları ile paylaşarak tartışabilir.
- Okullara üniversitelerden akademisyenler gelip örnek ders sunumları yapabilir.
- Öğretmen, Haziran ayındaki seminerde, öğretim yılı boyunca yaptığı çalışmalardaki faaliyet-

lerde, güçlü ve zayıf yönlerine ilişkin analizin yer aldığı yansıtıcı değerlendirme yapabilir.

- Akıllı tahtayı iyi kullanmayı bilen öğretmen, diğer meslektaşlarına bunu etkin kullanmaya ilişkin ders verebilir.

Yukarıda ifade edilen MG faaliyetlerinden özgün olanların, video kaydının yapılmak suretiyle, Eğitim Bilişim Ağı ile Türkiye'deki tüm öğretmenlerin erişimine açılması, diğer meslektaşların bunlardan istifade etmesine katkı sağlayacaktır. Yukarıda belirtilen veya bunların dışında yapılan tüm MG faaliyetlerine ilişkin; doküman, ses, fotoğraf, video, öğrenci ürünleri, örnek ders planları, öğrenci gelişimine ilişkin sınav analiz sonuçları vb. materyallerin öğretmen portfolyo dosyasında belgelendirilmesi ve bunun öğretmen performans değerlendirmesinde ölçütler arasında yer almasının sağlanması önerilebilir.

### Öneriler

İlgili taslak çerçevesinde yukarıda yapılan tartışmaları da özetler şekilde, öğretmen performansının değerlendirilmesine ilişkin şunlar önerilmektedir:

- Kamu çalışanlarının ve öğretmenlerin performans değerlendirmelerinin; nesnel, kanıtlara dayalı, geçerli ve güvenilir, performans değerlendirme konusunda eğitim almış, profesyonel ve etik ilkelere göre hareket eden ve yetkinliğine dayalı olarak atanmış kurum müdürü ve benzeri niteliklere sahip meslektaşlar tarafından yapılması; sonuçlarının ise, kariyer ve ödüllendirme ile ilişkilendirilmesi ama ceza ile ilişkilendirilmemesinin sağlanması suretiyle uygulanması önerilmektedir.
- Öğretmen performansını değerlendirmede, mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında bölüm şefleri yapılanmasına benzeyen şekilde 'Zümre Başkanlığı' (ZB) yasal hale getirilerek, bunların öğretmen performansını değerlendirmede kullanılmasının uygun olduğu düşünülmektedir. ZB çok sayıda öğretmenin görev yaptığı okulda aynı okuldan, az sayıda öğretmenin görev yaptığı okulda ise farklı bir okuldan; mesleğinde başarılı, tecrübeli, kendine özgü yöntem teknikleri olan, mesleki gelişimini bireysel olarak sağlayacak düzeyde, aynı zamanda meslekte yeni veya tecrübeli olduğu halde öğretim problemleri yaşayan

öğretmenlere mentörlük yapacak yetkinlikte olanlar arasından seçilip, sertifikalandırılan ve atanmaların, meslektaşlarının performanslarını değerlendirmeleri önerilmektedir.

- Herhangi bir öğretmenin A okulundaki okul müdüründen veya ZB'den 85 puan alır iken, B okulunda olduğu takdirde 75 veya C okulunda olduğu takdirde 95 puan alabilmesine ilişkin farklı paradigma, beklenti, değer yargıları, kişilik, eğitime ilişkin inanç ve tutum farklılıklarından kaynaklanan adaletsizliklerin önüne geçmek gerekmektedir. Öğretmen performansının değerlendirilmesindeki ana aktörler olan okul müdürü ve ZB'nin, puanlama farklılıklarını minimize etmek amacıyla, bunu sınırlamanın mümkün olmayacağını da bilinmesi gerekmektedir, i) performans değerlendirmesine ilişkin iş, işlem ve puanlamaya ilişkin ayrıntılı iş akış tanımları ve ölçeklerin geliştirilmesi, ii) verilen puanların gerekçelerinin somut gözlenebilir kanıt ve belgelere dayalı olmasının sağlanması ve iii) okul müdürü ile ZB'lere öğretmen performansını değerlendirme amacıyla teorik ve uygulamalı eğitimlerin verilmesi gerekmektedir. Değerlendiricilere verilecek teorik eğitimlerin ardından, uygulamalı olarak örnek olay şeklinde, örnek ders veren öğretmenler gözlemlenirken ve öğretmenin portfolyo dosyasında bir yıl boyunca yaptığı faaliyetleri anlattıktan sonra tüm katılımcı müdür ve ZB'lerin puanlama yapması ve bunu gerekçelendirmelerinin sağlanması, ardından da diğer katılımcıların puanlama ve gerekçelendirmelerini görmelerinin sağlanmasıyla farklı değerlendiricilerden kaynaklanacak adaletsizlikleri azaltmak mümkün olabilecektir. Performans değerlendirmesinde geçerlik ve güvenilirliğin sağlanması adalet bakımından son derece önemlidir. Çünkü performans değerlendirme sonuçlarının, kariyer basamaklarındaki önemli kararların dayanağı olmasının yanında; öğretmenin kendine ilişkin mesleki algısı, iş doyumunu, mesleki motivasyonunu ve eğitim-öğretime ilişkin tutumlarını etkileme potansiyeli yüksek olması dolayısıyla, yapılacak ölçümün hatasının minimum düzeyde olmasının ve çok yüksek ve kabul edilebilir düzeyin altında performans gösterenlerin, farklı okul müdürleri' ve ZB'ler tarafından da değerlendirilmelerinin sağlanması önerilmektedir.

- Veli ve öğrencilerin öğretmenin performansını değerlendirmede, özellikle öğretmen sendikalarının karşı çıktığı kısım olarak, değerlendirici olmaları noktasında; veliler ve öğrencilerin doğrudan performans değerlendirme yapması yerine, onlardan alınacak nitel veya nicel görüşlerin, performans değerlendirmesi için durumu betimleme (bir tür veri sağlama) şeklinde kullanılarak, bu verinin analiz ve değerlendirmesi ile performans değerlendirmesine dâhil edilip edilmeyeceği ise, kurum müdürü ve ZB'nin beraber yapacağı değerlendirme sonucunda karara bağlanması önerilmektedir.
- Öğretmenlerin mesleğe başladıktan ve aday devlet memurluğu kaldırıldıktan sonra asli devlet memuru olarak atanmasının ardından, öğretmenin sahip olduğu öğretmenlik sertifikasının beş yıl ile sınırlandırılması düşünülebilir. Öğretmenin sertifikasının uzatılması, ÖMYS yerine, son atama döneminden sonra yapmış olduğu MG faaliyetlerini belgelendirmesi suretiyle yenilenebilir. Son atama döneminden itibaren, her yıl için yaptığı MG faaliyetlerine ilişkin doküman ve kanıtların yer aldığı portfolyo dosyasını inceleyen ve çeşitli okullardan oluşturulan ZB, kurum müdürleri ve akademisyenlerden oluşan komisyon önünde yaptığı çalışmaları paylaşan öğretmenin mesleki sertifikasının beş yıl için uzatılması önerilebilir. MG faaliyetleri kısmen yeterli bulunan öğretmenin sertifikasının ise üç yıl için uzatılması, yeterli MG faaliyeti yapmayan öğretmene ise mentör ataması yapılması önerilebilir.
- Öğretmen performansını değerlendirmede, okul müdürü ve ZB'nin, yapacağı değerlendirmenin yanında, öğretmenin yaptığı tüm çalışmaları özellikle MG faaliyetlerini fotoğraf, video, doküman vb. belgeler ile kanıtladığı portfolyoların da kullanılması uygun olacaktır. Okul müdürü ve ZB'nin yapacağı değerlendirmede ise, i) performans sonuçlarının kanıtlara dayalı olması amacıyla, çeşitli gözlem araçlarının kullanılması, ii) sınıf gözlemleri / ziyaretleri yapılması, iii) sınıf ziyaretlerinde gözlem öncesi ve sonrası görüşmelerin yapılması, iv) öğrenci yetkinliklerinin / sınav sonuçlarının ve duygusal sosyal gelişimlerinin dikkate alınması, v) öğretmen portfolyosunun incelenmesi suretiyle puanlama yapılması önerilmektedir.

## Kaynaklar

- Bays, D. A. (2001). Supervision of special education instruction in rural pub-lic school district: A grounded theory. Virginia Polytechnic Institute and State University. Unpublished doctoral thesis.
- Çağlar, E. (2015). Türkler neden birbirine güvenmez. [http://www.tepav.org.tr/tr/blog/s/5273/Turkler+neden+birbirine+güvenmez\\_+](http://www.tepav.org.tr/tr/blog/s/5273/Turkler+neden+birbirine+güvenmez_+) Erişim Tarihi: 24.11.2018.
- Glickman, C. D., Gordon, S. P. ve Ross-Gordon, J. M. (2017). *Supervision and instructional leadership: A developmental approach*. London: Pearson Publicaiton.
- Çiçek Sağlam, A., Aydoğmuş, M. (2016). Gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerin eğitim sistemlerinin denetim yapıları karşılaştırıldığında Türkiye eğitim sisteminin denetimi ne durumdadır? *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(1), 17-38.
- Demirkasımoğlu, N. (2001). Türk eğitim sisteminde bir alt sistem olan denetim sisteminin seçilmiş bazı ülkelerin denetim sistemleri ile karşılaştırılması, *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23(2), 23-48.
- Glatthorn, A. A. (1997). *Differentiated supervision*. (2nd edition). Virginia: ASCD.
- Gujarati, J. (2012). A comprehensive induction system: A key to the retention of highly qualified teachers. *The Educational Reform*. 76 (2), 218-223. <http://dx.doi.org/10.1080/00131725.2011.652293>
- İki bin üç ile iki bin on altı. (2017). Yıllara göre öğretmen atamaları. <http://www.mebpersonel.com/ogretmen-atamaları/yillara-gore-ogretmen-atamaları-sayıları-h218010.html> Erişim Tarihi: 24.11.2018.
- İlğan, A. (2013). Öğretmenler için etkili mesleki gelişim faaliyetleri, *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6, 41-56.
- İlğan, A. (2014). Öğrencinin akademik başarısını etkileyen öğretmen karakteristikleri, *Prof. Dr. Haydar Taymaz Armağan Kitabı: Eğitim Yönetimi, Denetimi ve Politikası Yazıları*, Edt: İ. Aydın, K. Yılmaz, 367-390.
- İlğan, A. (2017). Öğretmenlerin mesleki gelişimi ve denetimi, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kasapçotur, A. (2007). *Avrupa birliği ülkelerinde eğitim denetimi*, Ankara: MEB: Teftiş Kurulu Başkanlığı
- MEB. (2016). Milli eğitim istatistikleri: Örgün eğitim. [National Education Statistics: Formal Education] Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı Yayınları.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2017). Yıllara göre öğretmen atamaları. <http://www.mebpersonel.com/ogretmen-atamaları/yillara-gore-ogretmen-atamaları-sayıları-h218010.html> Erişim Tarihi: 24.11.2018.
- Taş, U. E., Arıcı, Ö., Ozarkan, H. B. ve Özgürlük, B. (2016). *PISA 2015 ulusal raporu*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı, Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü. Erişim Adresi: [http://odsgm.meb.gov.tr/test/analizler/docs/PISA/PISA2015\\_Ulusal\\_Rapor.pdf](http://odsgm.meb.gov.tr/test/analizler/docs/PISA/PISA2015_Ulusal_Rapor.pdf)
- Örneğin, (2017). Kamu personeli seçme sınavı öğretmenlik alan bilgisi testi (ÖABT) sonuçlarına ilişkin sayısal bilgiler. <https://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2017/KPSS/OABT/SayisalBilgiler04082017.pdf> Erişim Tarihi: 24.11.2018.
- Sullivan, S. ve Glanz, J. (2005). *Supervision that ipmroves teaching. Strategies and technics*. Foreword by Jo Blase. California. Corwin Pres. Second Edition.
- Teachers in Japan, (2014). *Teachers in Japan: Skilled, respected and very busy*. Erişim Adresi: <http://factsanddetails.com/japan/cat23/sub150/item831.html> Erişim Tarihi: 28.11.2018
- Yirci, R. (2010). Avrupa birliği üyesi bazı ülkelerde eğitim denetimi sistemlerinin analizi ve Türkiye için öneriler.
- Weiss, E. M. ve Weiss, S. (2001). Doing reflective supervision with student teachers in a professional development school culture, *International And Multidisciplinary Perspectives*, 2(2), 125-154.
- Wiles, J. ve Bondi, J. C. (1984). *Curriculum development: A guide to practice*, Colombus: C. E. Merrill Pub.

# Bir Toplum Mühendisliği Projesi Olarak Toplumsal Cinsiyet

Prof. Dr. Engin ASLANARGUN  
Düzce Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü

## Toplumsal Cinsiyet Eşitliği Projesi

Toplumsal cinsiyet, eğitimde cinsiyet eşitliği, kadın erkek eşitliği gibi çeşitli ifadelerle gündeme gelen konu ülkemizde uzun süredir tartışılmaktadır. Bu konuda iller düzeyinde istatistiki çalışmalar yapılmış (Demirdirek ve Şener, 2014) ve genel müdürlük düzeyinde tezler ve raporlar hazırlanmıştır (Sayer, 2011). 2014 yılından itibaren Milli Eğitim Bakanlığının, 2016 yılından itibaren de YÖK'ün üzerinde çalışma başlattığı cinsiyet eşitliği projesi eğitim kurumlarında da öncelikli olarak uygulanmaya başlanmış ve Şubat 2019' da sonlandırılmıştır. 2016 yılında uygulamaya koyulan yedi sayfalık "**Yükseköğretim Kurumları Toplumsal Cinsiyet Eşitliği Tutum Belgesi**" (Star, 2019; hitit.edu.tr., 2019) ile üniversitelerden bu konuda çalışma yapmaları ve farkındalık oluşturmaları istenmiştir. 2016 yılında 16 kadın rektörün katıldığı bir toplantı ile kamuoyuna duyurulan belgede çalışmanın amacı şöyle ifade edilmiştir.

"Yükseköğretim Kurumları, toplumsal cinsiyet eşitsizliğinin temel bir problem olarak mevcut olduğundan hareket ederek, bünyelerinde toplumsal cinsiyet eşitliğine ilişkin dersler konulup, bilgilendirme toplantılarının yapılmasına; bu konunun genel kabul görmesini sağlanmasına; yöneticiler, idari ve

akademik personel ve öğrencilere toplumsal cinsiyet eşitliği anlayışını kazandıracak faaliyetlerde ve düzenlemelerde bulunulmasına ve güvenli bir yaşam çevresi yaratılması ve bununla ilgili cinsel taciz ve cinsel saldırı dâhil her türlü taciz ve şiddete hiçbir şekilde müsamaha edilmemesine ilişkin çalışmalar yaparlar."

2019 yılı şubat ayında projenin sonlandırıldığına ilişkin açıklamada ise şu ifadeler yer almaktadır:

"YÖK Başkanı Yekta Saraç, projeye "Murat edilenin dışında" anlamlar yüklediğini belirtti: "Projenin, toplumsal değerlerimiz ve kabullerimizle mütenasip olmadığı ve toplumca kabul görmediği hususunun göz önünde bulundurulması gerektiği ortaya çıkmıştır. Bu istikamette tutum belgesinde de gerekli değişikliklerin yapılmasına yönelik olmak üzere bir müddetten beri YÖK bünyesinde

çalışma yürütülmektedir. Bugün itibarıyla Tutum Belgesi'nde, 'Toplumsal cinsiyet eşitliği' kavramı çıkarılarak güncelleme yapılmasına ilişkin çalışmalar son aşamasına gelmiş olup yakında üniversitelerimize duyurulacaktır."

Benzer şekilde Milli Eğitim Bakanlığı'ndan yapılan açıklama aşağıdaki gibidir (Star, 2019):

"Eğitimde Toplumsal Cinsiyet Eşitliğinin Geliştirilmesi Projesi" Orta Öğretim Genel Müdürlüğü



tarafından 2014 – 2016 yılları arasında yürütülmüş ve tamamlanmıştır. Söz konusu projenin pilot uygulamaları da geçtiğimiz eğitim-öğretim yılı itibariyle tamamlanmıştır. Basından gelen talepler üzerine, Sayın Bakanımız yapılan pilot uygulamaların çıktı- larını değerlendirmiştir. Bakanlığımızın gündeminde bu alanda devam etmekte olan bir proje yoktur. Kamuoyunun bilgisine saygıyla sunulur.”

Bakanlık ve YÖK yetkililerinin yaptığı açıklamalara bakıldığında projenin hangi ihtiyaçtan dolayı başlatıldığı tam olarak anlaşılamadığı gibi yine niçin sonlandırıldığı da yeterince izah edilememiştir. “Toplumsal farkındalık” oluşturmak için başlatıldığı vurgulanan proje, “murat edilenin dışında anlamlar yüklediği” ve “toplumsal değerlerimiz ve kabullerimizle mütenezip olmadığı ve toplumca kabul görmediği” gerekçesiyle askıya alınmıştır. Anlaşılan en önemli nokta politik veya bürokratik bir etkiye bağlı olarak yukarıdan gelen emirle başlatılan proje aynı emir motivasyonu ile bitirilmiştir. Bir yönüyle toplum mühendisliği çalışması izlenimi vermektedir.

### **Dünya’da ve Türkiye’de Kadın-Erkek Çalışma ve Okullaşma Oranları**

İş, istihdam, yönetim görevleri ve okullaşma oranları açısından kadın erkek arasında dünya genelinde bir farklılık olduğu istatistiklerden anlaşılmaktadır. Çeşitli toplumsal, kültürel, siyasal ve ekonomik faktörlerin bir sonucu olarak ortaya

çıkan bu sonucun kadın-erkek eşitliği veya toplumsal cinsiyet eşitliği gibi proje ve slogan bazlı ifadelerle anlaşılamayacağı, oldukça derin tarihi, kültürel ve toplumsal temelleri olduğu görülmektedir. Bu temeller irdelenmeden ve anlaşılmadan “eşitlik” sloganı ile atılacak her adım, sosyolojik ve tarihsel arkaplanın ihmal edilmesine ve indirgemeci bir ideolojik bakış açısının ortaya çıkmasına neden olmaktadır. Eşitlik gibi kategorik ve şekilsel bir bakış açısı yerine hak, hukuk, adalet, liyakat ve ehliyet gibi daha bütüncül ve emeğe dayalı kavramlar üzerinden meseleleri değerlendirmek gerekmektedir.

Avrupa Komisyonu’nun 2018 yılı raporunda (ec.europa.eu, 2018) Birliğe üye 28 ülke içerisinde kadın-erkek istihdamı ve gelirlerine ilişkin veriler incelendiğinde neredeyse bütün ülkeler düzeyinde yüzde 20 ile 40 arasında erkekler lehine anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir. AB ortalamasına bakıldığında 15-64 yaş arası kadın-erkek istihdam oranları farkı yüzde 10,5 düzeyinde erkekler lehine gerçekleşmektedir (erkek yüzde 70, 1; kadın yüzde 59,1). Genel kazanç açısından erkek-kadın arasındaki ücret farkı incelendiğinde erkekler lehine yüzde 39,6’lık bir fark ortaya çıkmaktadır. AB ortalamasına göre çalışan erkekler kadınlara göre neredeyse iki kat daha fazla ücret almaktadırlar. Bu oran Hollanda (47,5), Malta (45,6), Almanya (45,2), Birleşik Krallık (45), Avusturya (44,9), İsviçre (44,5), İtalya (43,7) gibi ülkelerde ortalamının üs-



tünde yer alırken Litvanya (19,2), Slovenya (19,6), Bulgaristan (22,8), Letonya (22,8) Finlandiya (24,1), Hırvatistan (24,4), Danimarka (26,1), Portekiz (26,1), İsveç (26,2) gibi ülkelerde fark ortalamasının oldukça altında seyretmektedir. Türkiye'deki durum genel istatistiklere göre oldukça farklılık göstermektedir. Türkiye-AB ilişkilerindeki dönemsel iniş çıkışlar düşünüldüğünde yıllara göre sağlıklı veri akışını da şüpheli duruma düşürebilmektedir. Veriler doğru kabul edilirse Türkiye'de 15-64 yaş arası istihdamda AB ortalamasına göre erkekler lehine yüzde 40 gibi oldukça yüksek bir fark yaşamakta iken (erkek 69,5; kadın 29,5) genel kazanç açısından kadın-erkek ücretleri arasındaki fark yüzde 57,9 olarak ifade edilmektedir. Türkiye'de genel istihdamın çok büyük bir kısmının kamu istihdamı olarak devlet tarafından sağlandığı ve bu alanda da kadın-erkek arasında farklı ücret politikasının olmadığı, benzer şekilde asgari ücrette de cinsiyete dayalı bir ayrımcılığın yapılmadığı düşünüldüğünde özellikle Türkiye ile ilgili istatistiklerin gerçeği yansıtmadığı söylenebilir. Avrupa Komisyonu'nun raporundaki bu veriler, erkek ve kadın arasındaki istihdam ve ücret farkının oldukça fazla olduğunu göstermektedir. Gelişmiş ülkeler düzeyinde bile bu farkın yaşandığının görülmesi ve bu ülkelerde demokrasi ve eşitlik adına önemli adımların atılmış olması meselenin kadın-erkek eşitliği gibi kategorik değerlendirmelerin ve sloganların ötesinde anlamları, sebepleri ve sonuçları olduğunu göstermektedir. Kadın ve erkek arasındaki farkın sadece biyolojik olduğu, bunun ötesindeki farklılıkların toplumca inşa edildiği gibi genel ve kategorik bir toplumsal cinsiyet tanımının meseleleri açıklamaktan uzak olduğu anlaşılmaktadır. Biyolojik farklılıkların bir anda olup biten ve diğer boyutları etkilemeyen mekanik bir farklılık olmadığı; insanın psikolojik, sosyal, ekonomik ve kültürel özelliklerini şekillendirmede önemli bir etken olduğu toplumsal cinsiyet konusunu gündeme getiren dernek ve toplulukların yeterince irdelenmediği alanlar olarak ortaya çıkmaktadır.

Özellikle 1990 yıllardan sonra yaygınlaşmaya başlayan ve 2000'lerden sonra hız kazanan eğitimde ve okullaşmadaki artışın kız öğrenciler açısından daha anlamlı olduğu MEB istatistiklerinden anlaşılmaktadır (MEB, 2018). Üniversite sayısındaki artış ve her ilde üniversite açılmasıyla birlikte kız öğrencilerin yükseköğretimden yararlanma oran-

ları erkek öğrencilerden daha yüksek düzeyde gerçekleşmektedir. Yine bu yıllarda kadınların çalışma hayatına katılma oranlarındaki artış; öğretmenlik, hekimlik gibi mesleklerde çok yakın oranlarda gerçekleşmekte; imam hatip liseleri ve ilahiyat gibi fakültelerdeki kız öğrencilerin erkeklerden anlamlı düzeyde fazla oluşu gibi durumlar eğitimde cinsiyet eşitliğini sağlamaya dönük adımlar olarak değerlendirilebilecek iken toplumsal eşitlik bağlamında yeterli görülmemekte ve eleştirilmektedir. 2012 yılında zorunlu eğitimi üç kademeli (4+4+4) şekilde 12 yıla çıkararak ve kesintili hale getiren uygulamanın sonuçlarının kız öğrencilerinin aleyhine işlediği ileri sürülmekte ve açık lisede okuyan öğrenci sayısındaki artışın olumsuzluğuna vurgu yapılmakta ve açık öğretimdeki kız öğrenci sayısındaki artış eleştirilmektedir. Kadınların dil ve edebiyat ve sağlık bilimleri alanına yüksek oranda katılması, matematik ve fen bilimlerinde giderek sayılarının artması, eğitim gibi uygulamalı bilimler dahil sosyal bilimlerde erkeklerden daha fazla kadın öğrenci olması ve en az kadın temsilinin mühendislik gibi teknik alanlarda olması toplumsal cinsiyet eşitsizliği göstergelerinden sayılmaktadır. "Dindar nesil" yetiştirme hedefinin giderek daha fazla cins ayrımcılığını doğallaştırdığı ve normalleştirdiği, zorunlu eğitimin bütün kademelerinde dini içerikli derslerin müfredata girdiği, okulların imam hatibe dönüştürüldüğü, okuldaki hayatı düzenlemeye yönelik muhafazakar müdahaleler yapıldığı, karma eğitimi hedef alan okul pratiklerinin cinsiyete dayalı ayrışmayı derinleştirdiği, eşitlik fikrini geçersizleştirdiği ve kimi durumlarda açıkça cinsiyetçi özellikler gösterdiği, laik eğitimi gerileten uygulamaların toplumsal cinsiyet eşitliği fikrini de geriletmediği, toplumsal cinsiyeti doğulla kazananla fitrata dayalı bir özelliğe indirgeyen yaklaşımın eşitlikten çok farklılığa vurgu yaptığı, kızlarla erkeklerin aynı sırada oturmasını, okul mekanını birlikte paylaşmasını onaylamayan-yadırgayan ve cinsiyete dayalı ayrışmayı öğrencilere dayatan okul yönetimlerinin giderek yaygınlaştığı, özellikle yönetim düzeyinde göze çarpan erkek egemenliği, okullarda otoriteyi erkeklerin temsil etmesi, kadın öğretmenlerin genelde müdür yardımcılığı yapması ve daha çok öğretim işleriyle ilgilenmesinin çocukların ve gençlerin toplumsallaşmasına önemli etkilerde bulunduğu, cinsiyete dayalı işbölümünün öğretmenlerle sınırlı kalma-

diği, öğrencilerin ders dışı etkinliklere katılım biçimini ve rollerini de belirlediği, kız öğrenciler okulun ve çevrenin düzenli ve temiz tutulması, hizmet işlerinin örgütlenmesi gibi işlere yardımcı olurken, erkek öğrenciler kapı nöbeti, denetim gibi işlerle görevlendirilmesi, kadın işi-erkek işi ayrımı pekiştiren bu pratikler çocukların ve gençlerin toplumsal cinsiyet asimetrisini içselleştirmesini sağladığı, öğrenme ortamlarındaki öğretmen tutumları, ortaöğretimde alan seçimi, okuldaki kültürel ve sportif etkinliklerin örgütlenmesinde belirgin bir cinsler arası ayrışma ve cinsiyetçi uygulamaların göze çarptığı, okullarda cinsel kimliklerin tanınması noktasında cinsiyetçiliğin göze çarptığı, indirgemeci, ayrımcı bir cinsellik ve cinsel kimlik anlayışının hakim olduğu, farklı cinsel kimliklerin ve yönelimlerin tanınmadığı, LGBT öğrencilere ve öğretmenlere yönelik olumsuz kalıp yargılar, ayrımcı ve zorba davranışların olağan karşılandığı ve eğitim politikası olarak işlendiği, eğitimde toplumsal cinsiyet eşitliği olarak tartışılan sorunun odağında kadınların eğitimi ile karma eğitim ve laik eğitimin birlikte anılmasının rastlantıdan öte tarihsel bir arka plana dayandığı iddia edilmektedir (Sayılan, 2017). Kısaca eğitim ortamlarında her türlü uygulamanın kategorik ve indirgemeci bir kız erkek eşitliği bağlamında değerlendirilmeye ve eleştirilmeye çalışıldığı; toplumsal, kültürel, psikolojik ve gelişimsel özelliklerin göz ardı edildiği dikkatlerden kaçmamaktadır.

Bu ve benzeri eleştiri noktalarının arka planında kadınların hak mücadelesinin ötesinde kültürel ve ideolojik bir çıkış noktası olduğu satır aralarından anlaşılmaktadır. Yukarıdaki eleştiri noktaları içerik analizine tabi tutulduğunda karma eğitim, laik eğitim, imam hatip liseleri, LGBT duyarlılığı, dindar nesil, fitrata dayalı ayırım, cinsel kimlik, muhafazakârlaşma gibi ideolojik bir bakış açısıyla kadın mücadelesinin yürütülmeye, bir anlamda maskelenmeye çalışıldığı görülmektedir. ***Aslında eleştirilen nokta kadınların hak mücadelesinden daha çok toplumsal ve kültürel değerlerin eleştirisi ve iktidarın sahip olduğu siyasi görüştür.*** Kadınlar üzerinden ideolojik bir mücadele verilmeye çalışılmakta, bunun için her türlü araç meşru görülmektedir. Bugün itibarıyla mevcut iktidarın politikaları, özellikle de eğitim politikaları eleştirilebilir ve eleştirilmelidir. Ancak söz konusu olan kızların okullaşması ve eğitimin yaygınlaşma-

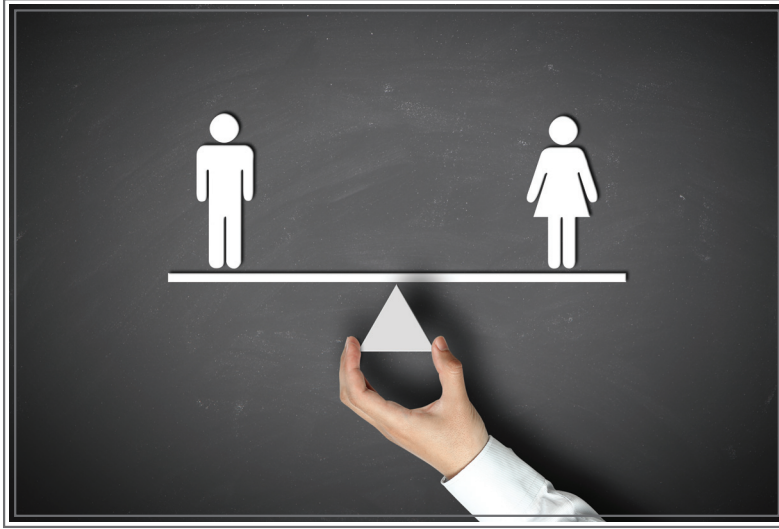
sı ise 2000'li yıllardan sonra atılan adımlar önceki dönemlere göre oldukça fazladır ve anlamlıdır. 4+4+4 sistemi, yönetici atama, öğretim programları, öğretmen yetiştirme sistemi gibi noktalar birçok açıdan eleştirilmeyi hak ederken ve genel eğitim sistemindeki problemler her geçen gün artmakta iken karma, laik, dindar eğitim gibi noktaların ön plana çıkarılması ve kadın eşitliğinin bu söylem üzerinden yürütülmeye çalışılması ideolojik ve politik bir amaca hizmet etmektedir.

### **Toplumsal Cinsiyet Yerine Toplumsal Gerçeklik**

Toplumları var eden ve kendine özgü kılan değerler vardır. Bu değerler insan kalabalığını topluma dönüştüren, onu diğer toplumlardan farklılaştıran ve özelleştiren niteliklerdir. Türk toplumu denildiğinde ilk akla gelen din, dil, tarih, gelenek gibi özelliklerin bir bütün olarak bir araya gelmesi ve kültürel yapıyı oluşturması anlaşılmaktadır. Kültürel yapı bir toplumun kimliğidir; bir toplumun var oluş amacı ve diğer toplumlardan ayırt edici özelliğidir. Yüzyıllar boyunca aynı coğrafya üzerinde, ortak dilleri kullanarak, aynı inanç sistemi etrafında ve benzer idealler üzerine yaşamı devam ettirmenin bir sonucu olarak oluşan toplumsal ve kültürel yapılar birbirlerinden ayrılmamak üzere iç içe geçmiş ve kaynaşmış oluşumlardır. Tarihsel arka planın uzun geçmişi ve insanların gönüllü sahiplenmedeki hassasiyeti o kültürün derinliğini ve toplumsal yapının sağlamlığını gösteren özellikler arasında sayılabilir. İngiliz şair Shakespeare'ın 16. yüzyılda yazdığı bir eserinde "Türbanlı Türkler" ifadesi ile Müslüman ordularını tanımlaması, benzer şekilde "Osmanlı" kelimesinin bütün Osmanlı coğrafyasında yaşayan ve kökeni ne olursa olsun bütün Müslüman halk için kullanılan bir kavram olması bu gönüllülüğün ve kaynaşmanın tezahürleri arasındadır. Toplumsal ve kültürel yapıların oluşturduğu ve yıllar içinde nesilden nesile aktarılarak bugünlere ulaşan anlayış, yargı, değer ve gerçeklikler vardır. Bu gerçeklikler her zaman doğruyu yansıtmayabilir, toplumun bütünü için geçerli olmayabilir, bir kesimin dezavantajına olacak şekilde gelişebilir veya zaman içerisinde anlamını yitirebilir. Kısaca toplumsal ve kültürel olarak yaşatılan ve gelenekselleşmiş olan her uygulama ve anlayış bugün için doğruyu yansıtmayabilir. Ka-

dınlara ilişkin algılarda da ataerkil bir bakış açısının etkilerini görmek mümkündür. Özellikle son yüzyılda kapitalist rekabet anlayışının bütün alanlarda yaygınlaşması her türlü eşitlik söylemine rağmen kadınlar açısından var olan dezavantajı arttırmaktadır. Modern hayatın hızlı temposu, kapitalizmin sınırsız üretim ve tüketim çılgınlığı, hümanizmin sınırsız özgürlük sloganı gibi son yüzyıla egemen olan anlayışların kadınlar aleyhine ortaya çıkardığı durum geleneksel ataerkillikten daha ileri boyutlara ulaşmıştır. Modern ve kapitalist bir dönemde tüketilen, metalaştırılan ve özünden uzaklaştırılan bir cinsiyet algısı söz konusudur. Eşitlik adına atıldığı düşünülen her adım bir anlamda ataerkilliği güçlendirmekte ve erkek projesi izlenimi vermektedir. Her eşitlik projesinin arkasında kendi konumunu güçlendirmeye çalışan kapitalist ve modern bir erkek aklı var gibi görünmektedir.

İnsanoğlunun yaşamı aşırı uçlar arasında geçmektedir. Geleneksel terminoloji ile ifade edildiğinde ifrat ile tefrit arasında bir yaşam tarih boyunca sıkça sergilenmiştir. Etki tepki doğurmuş, rekabet sürekli devam etmiş ve zıtlar arasındaki keskinleşme sürekli yaşanır olmuştur. 17. yüzyılda kilise ve krallıkların baskısına isyan eden Avrupa insanının imdadına aydınlanma düşüncesi yetişmiş, insanlar ortaçağ dini fanatizminin esaretinden dini reddeden, reforme eden veya vicdanlara hapseden realizm, liberalizm, hümanizm, varoluşçuluk, pozitivizm gibi akımlara sığınmıştır. Benzer şekilde eğitim alanında da Rus bilim adamı Pavlov'un 1900'lü yıllarda köpekler üzerinde yaptığı çalışmalarla başlayan ve diğer hayvanlarla devam eden davranışçılık akımı, deneyler ve gözlemler sonucunda davranışı ortaya çıkararak en temel faktörün çevre etkisi olduğunu kabul eden modern-pozitivist bir bakış açısıyla gelişmiş ülkelerde 1950'lere kadar, ülkemizde ise 2000'li yıllara kadar



hakim paradigma ve resmi eğitim politikası olarak devam etmiştir. Bunun alternatifi olarak üretilen post modern yapılandırmacı yaklaşımlar esnekliğe, çeşitliliğe, kuralsızlığa, otoritesizliğe ve bireyciliğe yaptığı aşırı vurgu ile kendi ifadesi ile bir çeşit "yapı bozumuna" neden olmuş ve toplumsal ve kültürel yaşamı tehdit eder hale gelmiştir. Tarım ve hayvancılığa dayalı, beden gücünün belirleyici olduğu, sürekli kol gücüne dayalı savaşların yaşandığı bir toplumsal hayatın doğal sonucu olarak ortaya çıkan erkek egemen anlayışın 21. yüzyılda etkisini devam ettirmesi mümkün değildir. Değişen toplumsal şartlar, üretim ilişkileri, teknolojik gelişmeler, eğitim olanakları gibi faktörler ataerkil anlayışın sürdürülmesini zorlaştırmaktadır. Ancak kültürel ve toplumsal özelliklerin değişmesinin zaman alacağı, bir anda oluşmadığı gibi bir anda

da yok olamayacağı gerçeği yok sayılarak ataerkilliğin panzehiri olarak feminist akımlar gündeme gelmekte, sonuç üzerinden hareket ederek kendine yeni bir ideolojik ve kültürel alan oluşturmaya çalışmaktadır. Sonuç itibarıyla

bu gibi örnekleri çoğaltmak mümkündür; kilise ve krallık fanatizmi mi, aydınlanma pozitivizmi mi; davranışçılık otoritesi mi, yapılandırmacılık karmaşası mı; ataerkil gelenek mi, feminist cinsiyet özgürlüğü mü?

### İnsan Hakları ve Hürriyetleri Temelinde Bir Özgürlük Anlayışı

Kapitalist toplumlarda bir tüketim nesnesi olarak üretilen ve uçlar arasında kurgulanarak meta'ya dönüştürülen bir cinsiyet algısı oluşturulmaya çalışılmaktadır. Toplumsal şartların sonucu olarak uç veren ataerkil anlayışın değişen toplumsal şartlar ve ilişkiler sonucu değişmesi kaçınılmaz iken bir toplum mühendisliği çalışması olarak gündeme getirilen ve cinsiyet eşitliği mücade-



si gibi görünen toplumsal cinsiyet eşitliği söylemi bir ideolojiye dönüşerek toplumsal, kültürel ve geleneksel değerler ile bunların beslendiği felsefi ve dini temelleri hedef almaktadır. Bu söylem, ataerkil zihniyetin problemleri noktalarını vurgulayarak adaleti sağlamak yerine batılı bir cinsiyet algısı ve bu algıya dayalı modern ilişkiler inşa etmeye çalışmakta, bu yönüyle post modern ve batılı ideolojilere hizmet etmektedir. Sosyolojik olan bir süreci ideolojik olarak dönüştürmeye çalışmak, diğer bir ifade ile toplum mühendisliği yoluyla kültürel ve geleneksel değerlerde karşılığı olmayan unsurları eşitlik adına gündeme getirmek yaklaşık 200 yıllık bir toplum mühendisliği çalışması olan batılılaşma projesinin farklı bir yorumu olarak ortaya çıkmaktadır. Toplumsal cinsiyet eşitliği adına cinsiyetlere ilişkin bütün kabulleri tartışmaya açmak ve yeniden kurgulamaya çalışmak ideolojik amaçları olan bir projedir. Ataerkillikten kaynaklanan aşırı söylemler ile kadınlar aleyhine olan hukuksuzlukları ortadan kaldırmak her cinsin sahip olması gereken insan hakları bağlamında tartışılmalı ve değerlendirilmelidir. Kilise ve kralıklara yönelik başkaldırının sonucu olarak ortaya çıkan aydınlanma düşüncesi akli ve bilimi tek yol gösterici kabul ederek, pozitivizm ve hümanizm sarmalında sınırsız bir özgürlükle her türlü dini anlayışı sekülerleştirme adına dünyevileştirerek nasıl uçlar arasında bir tür savrulma ise ataerkil zihniyetin eleştirisi adına kadın üzerinden yeni bir ideoloji üretmeye çalışmak da benzer nitelikte bir savrulmadır. Bu toplumda ve kültürde karşılığı olmayan, bir tür aşırılık olarak kabul edilen LGBT gibi grupları toplumsal cinsiyet eşitliği ve özgürlüğü adına normalleştirmeye ve meşrulaştırmaya çalışmak Batı kültürü ve değerlerini devşirmek anlamına gelmektedir. Rönesans, Reform, Aydınlanma, Sanayileşme, Fransız İhtilali gibi önemli dönüşümlerle sosyal hayattaki her türlü kutsal reforme eden, sekülerleştiren ve dünyevileştiren Batılı toplumların sınırsız özgürlük, sınırsız üretim, sınırsız tüketim adına kutsalı, değeri ve geleneği metalaştırmasının ve tüketmesinin diğer bir versiyonu ile karşı karşıyayız. Ataerkillik gibi erkek egemen bir toplum ve kültür tasavvuru nasıl ki Türk-İslam geleneğinde tarihi, felsefi ve dini bir temelden yoksun ise toplumsal cinsiyet eşitliği gibi kategorik bir eşitlik anlayışının da Anadolu kültür coğrafyasında bir karşılığı bulunmamaktadır. Nasıl

ki ortaçağ olarak adlandırılan her türlü sömürü, katliam, zulüm, haksızlık, dini fanatizm dönemi Avrupa toplumlarına özgü bir tarihsel dönem ise cinsiyetle ilgili hak ve hukuk ihlallerinin de merkezinde ortaçağ batılı akli yer almaktadır. 8 Mart 1857' de ABD'nin New York kentinde kırk bin dokuzuncu işçisinin daha iyi çalışma koşulları için başlattıkları grevi polisin şiddetle bastırması ve işçileri fabrikaya kilitlemesi sonucunda 129 kadın işçinin yanarak hayatını kaybetmesi, insanlığın üretime ve tüketime kurban edilmesi anlamına gelmektedir. Aynı anlayışın ileri boyutlarını bütün dünyaya sömürge politikaları ile ihraç etmeye çalışan batılı aklın eşitlikçi söylemleri geçerli ve güvenilir değildir. Problemleri ve eşitsizlikleri üreten beyinler ile çözüme ulaşmak mümkün değildir; aldatıcıdır ve kültürel emperyalizmin post modernleştirilmiş versiyonudur.

Son yıllarda Türkiye'de gerek resmi gerekse sivil toplum örgütü düzeyinde toplumsal cinsiyet eşitliği, kadın-erkek eşitliği, iş hayatında ve yöneticilik pozisyonunda kadınlara yönelik pozitif ayrımcılık uygulanmasına yönelik çalışmalar yürütülmekte ve gündem oluşturulmaya çalışılmaktadır. Ancak kadınların erkekler tarafından ikinci sınıf pozisyonuna düşürüldüğü ve dolayısıyla cinsiyet eşitliği iddiasını seslendiren dernek, topluluk vb. oluşumların ideolojik bir bakış açısıyla hareket ettikleri dikkatten kaçmamaktadır. Kadınların iş hayatında erkeklerle eşit haklara sahip olması ve kız çocuklarının mutlaka okutulması gerektiği mücadelesi içerisinde olan derneklerin başörtüsünden dolayı mesleğini yıllarca yapamayan ve üniversiteden uzaklaştırılan bayanlarla ilgili sesleri neredeyse hiç çıkmamakta veya oldukça kısık çıkmaktadır. 1990'lı yıllardan itibaren başlayan başörtülü kızların ve kadınların hak mağduriyetleri son yıllara kadar devam etmiştir. Halen yasal bir dayanağa sahip olmadan sadece iktidarın inisiyatifine bağlı olarak başörtülü olarak çalışılabilmekte ve okunabilmektedir. Toplumsal cinsiyet eşitliği konusunda çalışmalar yürüten ve kamuoyunda farkındalık oluşturmaya çalışan dernek ve toplulukların söz konusu başörtüsü olduğunda bir anda çağdaşlık ve modernlik adına ataerkilliklikleri ve egemen seküler ideolojinin söylemini dillendirdikleri görülmektedir. Benzer şekilde sürekli kadın cinayetlerini gündeme getiren, sadece kadının beyanına bağlı olarak erkeklerin evden uzaklaştırılması veya

cezalandırılması yönünde yasal düzenlemelerin yapılmasına katkı sağlayan bu gibi derneklerin dizi, film ve sinema sektörüne yönelik aynı özeni göstermedikleri görülmektedir. Neredeyse her dizi ve film senaryosunda kadınların tecavüze uğraması ayrıntılarıyla anlatılarak görsel bir seyre dönüştürülmekte; kabadayı ve psikopat tipli karakterler tarafından adalet dağıtılmakta; kadın mı, erkek mi olduğu belli olmayan karakterlerin yaşadığı cinsiyet tercihi veya karmaşası normalleştirilerek sunulmakta kısaca aile hayatı ve hukuk düzeni aşındırılmaya çalışılmaktadır. Modernlik ve çağdaşlık adına lise düzeyinden başlamak üzere kız-erkek ilişkileri teşvik edilmekte, medya ve sanat dünyasında her yaşta nikâhsız yaşam sözde özgürlük adına özendirilerek sunulmakta iken bu yaşlarda ailelerin onayı ile evlilik, uzak durulması hatta yasaklanması gereken bir durum gibi lanse edilmektedir. Ailelerinin ve kendilerinin rızasıyla erken yaşta evlenmiş, çocuk sahibi olmuş ve aile geçindiren binlerce erkek bu durumdan dolayı hapis yatmaktadır. Bu ve benzeri durumlarda mağdur olan ve tüketilen sürekli kadınlar olmasına rağmen kadın derneklerinin ilgisini çekmemektedir. Anlaşıldığı kadarıyla toplumsal cinsiyet eşitliği gibi söylemler bu gibi durumları kapsamamaktadır. Dünyanın değişik coğrafyalarında yaşanan iç savaşlarda ve çatışmalarda en fazla zarar gören ve mağdur olanlar çocuklar ve kadınlardır. Irak, Suriye, Libya, Yemen gibi sınır komşusu olan ülkelerde yaşayan kadınların gerek muhaliflerce gerekse Batılı ülke askerleri tarafından tacize ve tecavüze maruz kalmaları yıllardır gündeme gelmesine rağmen kadın derneklerinin ve toplumsal cinsiyet eşitliğini savunanların ilgisini çekmemektedir. Bütün bu ve benzeri örnekler toplumsal cinsiyet eşitliği veya kadın erkek eşitliği gibi gündemlerin çelişkili ve çifte standartlı bir zemin üzerinden yürütüldüğünü göstermektedir. Bütün bu örneklerden çıkarılan anlam ve yapılan okuma göstermektedir ki: söz konusu kadın batılı, seküler, şehirli ve seçkin (tercihen başörtüsüz) ise desteklenmeli, eşitlik adına savunulmalı, mümkünse yönetici yapılmalı; bunun üzerinden gelenek, kültür, toplum ve din topyekün eleştirilmeli; bunun dışındaki kadınlar yok sayılmalıdır.

Toplumsal cinsiyet eşitliği, kadın-erkek eşitliği, pozitif ayrımcılıkla yönetim kademelerinde kadın sayısının arttırılmasına yönelik eşitlik algısı, cinsi-

yete duyarlı okul gibi "eşitlik" üzerinden tasarlanan kategorik bir anlayış indirgemeci ve sorunlu bir zemin üzerinden tartışılmaktadır. Şekilsel ve kategorik bir eşitlik anlayışı eşyanın tabiatına aykırı olduğu gibi gerçek anlamda da mümkün değildir. Doğası, tabiatı, ilgisi, özellikleri, eğilimleri farklı ve kendine özgü olan varlıkları kategorik olarak eşitlemeye çalışmak bu gerçekleri yok saymak ve inkâr etmek olduğu gibi bir çeşit eşitsizlik ve adaletsizlik halidir. İnsanoğlunun binlerce yıllık yaşam deneyimine bağlı olarak gelişen üretim ve tüketim ilişkilerine, toplumsal şartlara ve yönetim anlayışlarına bağlı olarak kimi zaman ataerkillik, kimi zaman feodalite, kimi zaman pozitivizm, kimi zaman da sanayileşmeye dayalı olarak ortaya çıkan cinsiyete dayalı ayrımcılığın ortadan kaldırılmasının yolu "cinsiyet eşitliği" gibi sloganlar yerine bütün insanlar için hak ve hukuk talebini yüksek sesle dile getirmek olmalıdır. Şiddet sadece kadınlar için değil; çocuk, yaşlı, erkek olmak üzere bütün canlılar için büyük bir hak ihlalidir ve cezalandırılmalıdır. Sadece kadının beyanı değil, mağdur olan herkesin beyanı şahitlerin desteği ile esas olmalıdır. Kadın yönetici sayısını arttırmak için değil, liyakatli ve ehliyetli yöneticilerin sayısını arttırmak için çaba gösterilmelidir.

### Kaynaklar

- Demirdirek, H. ve Şener, Ü. (2014). 81 İl için Toplumsal Cinsiyet Eşitliği Karnesi, Mart 2014, Türkiye Ekonomi Politikaları Araştırma Vakfı (TEPAV), İstanbul: Matsa Basımevi.
- Sayılan, F. (2017). Eğitimde Toplumsal Cinsiyet Eşitliği. <https://acikders.ankara.edu.tr> Erişim Tarihi 05.03.2019.
- ec.europa.eu (2018). [https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained: Gender over all earnings gap \(GOEG\)](https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained: Gender over all earnings gap (GOEG)) Erişim Tarihi 05.03.2019.
- hitit.edu.tr. (2019). Yüksek Öğretim Kurumları Toplumsal Cinsiyet Eşitliği Tutum Belgesi. [http://cdn.hitit.edu.tr/hukam/files/77145\\_1811182035621.pdf](http://cdn.hitit.edu.tr/hukam/files/77145_1811182035621.pdf) Erişim Tarihi 05.03.2019.
- MEB., (2018). Milli Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim 2017/2018, Ankara: T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı.
- Sayer, (2011). Toplumsal Cinsiyet Eşitliğine Erkeklerin Katılımı, T.C. Başbakanlık Kadının Statüsü Genel Müdürlüğü, Ankara: Afşaroğlu Matbaası.
- Star, (2019). MEB'den basında yer alan Eğitimde Toplumsal Cinsiyet Eşitliğinin Geliştirilmesi Projesi ilgili açıklama. [https://www.star.com.tr/eg\\_t\\_m/mebden-bas\\_nda-yer-alan-etcep-haberler](https://www.star.com.tr/eg_t_m/mebden-bas_nda-yer-alan-etcep-haberler) Erişim Tarihi 23.02.2019.
- Star, (2019). YÖK'ten 'Toplumsal Cinsiyet Eşitliği Tutum Belgesi' [https://www.star.com.tr/eg\\_t\\_m/yokten-toplumsal-c\\_ns\\_yet-es\\_tl\\_g\\_tutum-belges\\_-haber-1094346/](https://www.star.com.tr/eg_t_m/yokten-toplumsal-c_ns_yet-es_tl_g_tutum-belges_-haber-1094346/) Erişim Tarihi 23.02.2019.

# Erken Çocukluk Döneminde Din Eğitiminin Önemi

Ejder OKUMUŞ

Ankara Sosyal Bilimler Üniversitesi, Dini İlimler Fak. Öğretim Üyesi

## Giriş

Bu makalede yazar, insan hayatında ve dolayısıyla toplumsal hayatta çok önemli, hatta çok hayati denilebilecek bir zaman dilimini içine alan *erken çocukluk döneminde*, yine insan ve toplum hayatı için son derece önemli olan *din eğitiminin ehemmiyetini* ele almaktadır. İnsan hayatında çok kritik bir dönemi ifade eden erken çocukluk dönemi, yani 0-6 yaş dönemi; karakteristik özellikleri gereği kişinin, özenle ve dikkatle yetiştirilmesi ve eğitime tâbi tutulması gereken bir dönemdir. Erken çocukluk, tabiatı gereği çocuğa; insanca, *varoluş kanunlarına*, toplum kurallarına, *Sünnetullah'a*; yani *ilmî esaslara* göre, bu *dönemin duyarlılık özelliklerini* dikkate alarak *sevgi* ve *merhametle* yaklaşılması gereken hassas bir periyodu ifade eder.

*Erken çocuklukta eğitim*, bir bütün olarak, erken çocukluk dönemi çocuğunun zihinsel, dilsel, bilişsel, duygusal, bedensel, ahlâkî, dinî, toplumsal vd. bakımdan gelişimi için gerekli görülen bir eğitim sürecini ifade eder. Erken çocukluk eğitiminin, *erken çocuğun hassasiyet özellikleri* dikkate alınarak, yukarıda belirtildiği gibi dönemin tabiatı gereği çocuğa; insanca, varoluş kanunlarına, toplum kurallarına, *Sünnetullah'a*, yani ilmî esaslara göre, sevgi ve merhametle yaklaşılarak verilmesi çok önemli bir noktadır.

*Erken çocukluk eğitiminde dinin* ayrı bir önemi olduğunu belirtmek gerek. İnsan, yaratılışı ve *fitratı*, insan olmağı itibarıyla din ile ilişkilidir, yani dinî bir varlıktır. Dolayısıyla insanın bütün gelişim dönemlerinde din eğitimi çok önemlidir. Bu se-



beple belki de insanın en hassas dönemi olan erken çocuklukta din eğitimi çok daha hassas ve çok daha önemli bir konudur. Denilebilir ki, erken çocukluk döneminde çocuğun bir bütün olarak bütün boyutlarıyla sağlıklı bir şekilde yetiştirilmesi, sağlam bir *kişilik* ve *kimlikle* mücehhez kılınarak büyütülmesi; bu dönemi yapısı gereği muhtaç olduğu dinî boyut ve eğitimine gerekli hassasiyet gösterilmesine bağlıdır.



Erken çocukluk döneminde din eğitimi; çocuğun ve bir bütün olarak bireyin kimlik ve şahsiyet kazanması, sağlıklı bir kişilik olarak toplumdaki yerini alması, *sorumluluk* bilincine sahip olması ve kendi sorumlulukları çerçevesinde insanî ve toplumsal görevlerinin gereğini yerine getirmesinde dikkate değer boyut ve işlevsellikleri olan bir olgudur.

Genel olarak dinin toplumsal bir varlık olan insan için hayatiyeti ortada iken, erken çocuklukta din de çok çeşitli boyutlarda hayatiyeti haizdir. Dinin hayati olduğu bir dönemde insanın din eğitimi alması ve bunun bilimsel yollarla yapılması çok önemlidir. Bu çalışmada erken çocukluk döneminde din eğitimi temel unsur ve boyutlarıyla *anlamaya* ve *anlamlandırmaya* gayret edilmektedir.

### İnsan, Çocuk ve Din

İnsan, yaratılışı gereği *zor* yetişen bir varlıktır. *İnsanın insanlaşması*, *ailenin tesis edilmesi* ile *ana rahmine düşme* aşamasından ölüme kadar süren bir *insanlaşma* süreci içinde önemli ve zor işlemlerle gerçekleşir. Bu bağlamda insanın her bir gelişim dönemi, her bir yaşı, hatta her bir günü, sonraki dönemlerini, yaşlarını, günlerini, anlarını bağlar. Bu durumda ilk dönemler, insan için bina- nın temeli mesabesinde olup vazgeçilmezdir. Dolayısıyla çocukluk dönemi birey ve toplum hayatı için ayrı bir yere sahiptir.

*Din*, insanın aslî bir boyutunu teşkil eder. Dinin olmadığı bir insan evreni, toplumsal hayat, kültür

dünyası ve medeniyet tasavvur dahi edilemez. Tarih ve şimdi buna en iyi şahittir. Din, insanın birey olarak ve toplum olarak bütün hayatını etkileyen, bütün gelişim özelliklerinin şekillenmesinde çoğu zaman belirleyici olan bir boyuttur. Din, bütün insanî ve toplumsal dünyalarda var olduğu için ailede, eğitimde, ekonomide, siyasette, ahlâkta, hukukta, gelenekte, sağlıkta, gündelik hayatta insanla birlikte ve insan hayatının düzenlenmesinde aslî bir rol oynar.

Din, insanın bireysel hayatında ve topluma katılımında, toplumda üzerine düşen sorumluluğun gereğini yapmasında, insan olarak hayata tutunmasında ve kendine özgü zihniyet, düşünce, beden, *zaman* ve eylem dünyasıyla hayata tutunması için gerekli olan kişilik ve kimliğini kazanmada, toplumdaki almada ve topluma vermede, iç dünyasında ve dış dünyasında özgüven ve güvenle varlık meydanındaki yerini almasında oldukça etkili bir *inanç* ve *hayat sistemidir*. Bundan dolayı din, insan için hayati derecede önemlidir.

İnsan için genel anlamda bu ölçüde ehemmiyeti olan din, doğal olarak insanın en önemli dönemlerinden birini, belki de en kritik dönemini teşkil eden çocukluk dönemi için ve bu dönem içindeki erken çocukluk dönemi için de önemlidir; hatta daha fazla önemlidir. Çocuklukta sağlam ve sağlıklı bir din boyutu, insanın bütün hayatının sağlam ve sağlıklı yapılması ve kurulması için gereklidir. İnsanda fıtratta temellenen *din duygusu*, erken çocukluk döneminde kendini gösterir, etkisini hissettirir. Bu duygunun sağlıklı bir şekilde

beslenmesi, bu duygunun insan ve medeniyet birlikleriyle bireyler, aile kurumu ve kamu kurumlarının insanî ve kurumsal çabalarıyla desteklenmesi, doğru bir şekilde teyit edilmesi, dışavurumunun, davranışlara yansımalarının doğru olması, erken çocuğa din eğitimi verilmesiyle gerçeklik kazanır.

### Genel Olarak Din Eğitiminin İnsan İçin Önemi

İnsan, bütün bir hayatı boyunca mütemadiyen *eğitimle insan olur*. Eğitim, insanın insan olması ve varlık içindeki yerini doğru tayin etmesi için şarttır. Genel eğitim içinde dinin ve din eğitiminin yeri ise, bütün araştırmaların gösterdiği gibi büyüktür. Dolayısıyla din eğitimi, insan için, insanın insanlaşma sürecinin sağlıklı bir şekilde işleyebilmesi için çok önemlidir.

Din eğitimi, insanın sadece ayrı bir şekilde din boyutu için değil, bilakis hem bireysel hem de toplumsal düzlemde zihinsel, duygusal, bedensel, dilsel, bilişsel, toplumsal, kültürel, ahlakî, ekonomik, siyasî, hukukî vs. gelişim boyutları için de gerekli olan bir eğitimidir. Sağlıklı ve doğru bir din eğitimi; insanın sağlam yetişmesinde; sağlıklı ve başarılı toplumsallaşmasında; bireysel ve toplumsal hayat süreçlerinde içselleştirme ve dışsallaştırmalarında; bütün toplumsal etkileşim vetirelerinde; örneğin aile ilişkilerinde, akraba münasebetlerinde, komşularıyla ilişkilerinde, sokağı, mahallesi, köyü, beldesi, şehri, ülkesi ve insanlık ile münasebetlerinde; hayata bakışında, kimliklenmesinde, dünyaya yaklaşımında, *zamanı* anlaması ve üretmesinde etkili bir eğitim sürecini ifade eder.

### Erken Çocuklukta İnsan ve Din

Erken çocukluk dönemi, gerçekten de insan hayatı için ve dolayısıyla bütün bir toplumsal yaşam için çok *kritik* bir dönemdir. Çünkü erken çocuklukta insanın kazandığı özellik ve nitelikler, daha sonraki bütün dönemlerin şekillenmesinde *belirleyici* olurlar. O halde erken çocuklukta *din boyutu* da, daha sonraki dönemlerin şekillenmesinde etkili olur. Hangi teoriyle, hangi dayanakla, nasıl bir kaynakla, hangi sosyolojik, pedagojik ve psikolojik yaklaşımla izah edilirse edilsin, son çözümlenmede din, erken çocukluk döneminin en önemli boyutlarından. İster antropomorfistik, isterse metafizik ve transandantal yaklaşımlarla ele alınsın; ister birey planında, isterse toplum pla-

nında ele alınsın, her şekilde din, erken çocukluk döneminde *hayati derecede* hassas bir konudur. Bu sebeple de erken çocukluk döneminde din konusuna *hassasiyetle* yaklaşılmalıdır.

*İslam dininin Kerim Kur'an* başta olmak üzere ana kaynaklarına göre, inanç ve din, insanın fitratında, özünde, ruhunda, bedeninde, içinde, dışında, yani yaratışında mevcuttur. Yapılan çeşitli bilimsel çalışmalarda da bu yönde görüşler çoğunluktadır. Fakat bu noktada asıl önemlisi, insanın, birey olarak toplumda yaşaması, toplumsal bir evrende *varlık sahnesinde* yer almasıdır. İnsan, tek başına yaşayamayacağına ve toplumsal bir varlık olarak başka insanlarla *bir arada yaşamak zorunda olan bir yaratılmış* olduğuna göre ve toplumsal hayat da din ile birlikte varlık bulan bir hayat olduğuna göre; birey, son tahlilde doğrudan veya dolaylı olarak din ile iç içe var olmakta, din ile şu veya bu şekilde temas halinde ve etkileşim durumunda bulunarak hayatını sürdürmektedir. Şu varlık âleminde din ile *etkileşim* halinde olmayan bir insan tekenden bahsetmek mümkün değildir. Bu, hayatının herhangi bir döneminde ateist, tanrı tanımaz, materyalist, inançsız vs. gibi nitelendirme veya adlandırmalara konu olan inanmayan veya dinleri ve dinî ilkeleri reddeden insanlar için de geçerlidir. Çünkü son tahlilde her insan ve dolayısıyla her bebek, her çocuk, *dinî bir toplumsal dünyada*, mabedli bir evrende, Allah dendiği, Peygamber dendiği, örneğin câminin olduğu, ezanın okunduğu, Kutsal Kitabın okunduğu, duaların yapıldığı, Tanrı'ya veya Allah'a yakarıştaki bulunulduğu bir dünyada doğar. Bilim, tarih, ilmî görüş ve yaklaşımlar, henüz bunun tersini ortaya koymuş değildir.

Görüldüğü üzere insan için genel olarak erken çocukluk dönemi ve din son derece önemli olduğu gibi özel olarak da erken çocukluk döneminde din çok önemlidir. Teolojik, kelâmî, pedagojik, psikolojik, sosyolojik, antropolojik vs. yaklaşımlardan hangisiyle bakılırsa bakılsın, bu gerçekliğin dışına çıkılmaz gibi görünmektedir. Kaynağı nerede aranırsa aransın, dinî duygu, düşünce, bilgi ve hayat, zihinsel ve pratik olarak çocuk için çok önemlidir.

### Erken Çocukluk Döneminde Din Eğitiminin Önemi

Genel olarak erken çocukluk dönemi eğitimi; çocukta zihinsel, dilsel, fiziksel, duygusal, zamansal, mekânsal, toplumsal, motor, dinî ve ahlakî ge-

lişimi destekler ve de çocuğu daha sonraki eğitim ve hayat süreçlerine, örneğin kısa vadede ilkökula, uzun vadede diğer okullara ve hayata hazırlar. *Erken çocukluk din eğitimi* için de aynı şey söylenebilir. Erken çocukluk din eğitimi, sadece *dinî gelişimi* desteklemekle kalmaz, aynı zamanda diğer gelişim boyut ve düzlemlerini de destekler ve bütün hayatın ve hayat gelişiminin bütün alanlarında çocuğa önemli kazanımlar sağlar.

İnsan din duygusuyla doğuştan *mücehhez* olsa da, bütün gelişim aşamalarında, bütün yaşlarında din eğitimine muhatap olur. Bu, erken çocukluk dönemi için de geçerlidir. Erken çocukluk döneminde din ve din duygusu önemli olduğuna göre din eğitimi de kendiliğinden önemli hale gelir. Erken çocukluk din eğitimi, sadece o dönem ve sonraki dönemlerin din eğitimini değil, bütün eğitim süreçlerini ve bütün insanî boyutları etkiler. O halde erken çocukluk döneminde din eğitimi elzemdir ve dolayısıyla o periyotta çocuğa din eğitimi verilmelidir.

Erken çocukluk dönemi, insan hayatının bütün gelişim süreçleri açısından çok kritik ve hassas bir dönem ifade ettiğine göre din eğitimi açısından da son derece hassas ve kritiktir. Erken çocuklukta din eğitimi asla *ihmale gelmez*. Erken çocuk, din eğitiminden asla ve kat'a *mahrum edilemez*.

Erken çocuklukta çocuğa din eğitimi verilmesi, çocuğun sağlam bir kişiliğe sahip olmasında ve toplumda ileriki zamanlarda iyi bir *kimliklenme* sürecine girerek sağlam bir kimlik kazanmasında işlevsel olur.

Erken çocuklukta din eğitimi, çocuğun koruma ve koruma duyguları ile *özgüven* ve *güven* duygularının gelişmesinde etkili roller oynar. Erken çocuklukta din eğitimiyle çocuk kendini korumalı bir ortamda hissetmekle kalmaz, aynı zamanda çevresindeki eşyaya ve insana karşı korumacı bir yaklaşımla yaklaşır. Aynı şekilde bu dönemde din eğitimi alan çocuk, yaşının durumuna göre kendine güvenen bir birey olmakla kalmaz, aynı zamanda çevresine *güven veren güvenilir bir kişilik* kazanır.

çocukluk din eğitimi, insanı öncelikle çocukluk dönemlerinde, daha sonra ise bütün hayatında etkili olacak şekilde duygu, düşünce ve biliş yönlerinden güçlendirir.

*Ahlâk* boyutu da erken çocukluk dönemi din eğitiminin önemli noktalarından biridir. Erken din eğitimi, çocuğun *ahlâkî gelişimine* dikkate değer katkılarda bulunur. Din eğitimiyle, çocuğa *ahlâkî ilkeler, değerler, erdemler* öğretilir ve çocuk bu noktada öğrendikleriyle bir yandan örneğin anne babasına iyi davranmanın, doğru söylemenin, insanlara zarar vermemenin önemini kavrarırken, diğer yandan da bunları pratikte gösterir; yani anne babasına *iyi* davranır, *ihşanda* bulunur; konuştuğunda yalan değil, *doğru* söyler; başkasına hile yapmaz.

### Erken Çocuklukta Din Eğitiminin Temel Boyutları

Erken çocuklukta din eğitimi, *erken çocukluğun hassasiyetine* bağlı olarak hassas bir eğitim olduğuna göre temel boyutlarıyla anlaşılması ve o çerçevede gerçekleştirilmesi gereken bir eğitimidir. Bu bağlamda evvelemerde belirtmek gerekir ki, erken çocukluk din eğitiminin, çocuğun *psikolojik yapısı ve bireysel farklılıklarını* dikkate alan bir eğitim olmasına özen gösterilmelidir.

Erken din eğitiminin uygun bir *mekânda* ve çocuğun yaş özelliklerine uygun bir *zamanlamayla* gerçekleştirilmesi mühimdir. Dolayısıyla anne babanın, yakın çevrenin, öğretmenin buna dikkat etmesi şarttır. Aksi halde çocuk, din eğitiminden alması gerekeni alamaz, hatta yanlış şeyler alabilir.

Erken çocukluk döneminde din eğitiminin en temel boyutlarından biri, *öğretmen ve eğitimcinin* din eğitimi almış olması hususudur. Erken çocuklukta din eğitimi verecek olan eğitimci ve öğretmenin, mutlaka din eğitimi almış olması ve *pedagojik formasyona* sahip olması; din eğitiminin doğru, bilimsel, sistematik, başarılı ve sağlıklı bir şekilde yapılabilmesinin ön şartıdır.

Öğretmen ve eğitimcinin, mutlaka erken çocuk konusunda *uzman* olması, erken çocuğu tanıyıp bilen bir kişi olması da çok önemlidir. *Erken çocuk din eğitimcisi* tabii ki her şeyden önce eğitimci ve de din eğitimcisi olmalıdır. Yani dini bilen bir eğitimci olmalıdır.

Erken çocukluk döneminde *sağlıklı bir din eğitiminin* verilmesi ve bu kapsamda çocuğa bazı dinî özelliklerin doğru bir şekilde kazandırılması, ilmî yaklaşım ve çocuğun kendine ait özelliklerini dikkate alış şarttır. Bu dönemde öğrenilen din, ço-

cuğun sonraki hayatına temel teşkil edeceği için anne babalar ve eğitimciler, çocuğun gelişim özelliklerine, psikolojik durumlarına, eğitim yöntemlerine, eğitim araç ve tekniklerine, eğitim ortamına maksimum düzeyde özenli ve dikkatli olmalıdırlar. Zira bilimsel temele dayanmayan ve yanlış bir şekilde verilen, söz konusu hususlara dikkat edilmeden verilen din eğitimi, bireyin dinî gelişimini, olumlu yönde değil, tam tersine olumsuz yönde etkileyebilir. Bu da çocuğun dinden soğumasına neden olabilir. Dinden soğuyan, dine mesafeli hale gelir ve dindar insanlara ve din eğitimine topyekun karşıt hale gelebilir. Bundan dolayı çocuğun duygu, düşünce, ahlâk, dil, tutum ve davranışlarını istenilen şekilde, sağlıklı ve başarılı olarak değiştirmeyi hedefleyen bir din eğitiminin, bilimsel ölçütlere uyularak yapılması, çocuğun gelişim özelliklerini göz ardı etmemesi elzemdir.

Yine erken çocuk din eğitimcisinin dine, dinî ilke, inanç ve değerlere, dinin emir ve yasalarına, dinin kutsallarına, dinî hayat tarzına inanan ve ona uygun yaşamaya çalışan bir eğitici olması gerekir. Çünkü çocukların din eğitiminde örneklik veya rol modellik çok hayatidir. Çocuk karşısında çelişkili bir eğitici tipi gördüğünde çelişkilere düşebilir. Çocuk din eğitimciliği, salt meslek icabı yapılan bir işin ötesindedir ve bizzat kendisi değerler ve üstelik dinî değerlerle yüklüdür. Bu aslında bütün

din eğitimi ve din eğitimcileri için geçerlidir; fakat çocuk, hele de erken çocuk din eğitimi için daha elzemdir.

Erken çocuk din eğitiminde önemli boyutlardan biri de çocuğa uygun araç, gereç ve yöntemleri seçmek ve onları eğitimde kullanmaktır.

### Erken Çocuklukta Din Eğitiminde Ailenin Yeri

*Aile*, bütün eğitim aşamaları ve boyutları için *temel kurum* ve toplumsal birimdir. Fakat aile, tabiatı gereği erken çocuklukta daha da önemlidir. Çünkü aile, yapısı gereği sahip olduğu özelliklerden dolayı erken çocukluk yıllarında çocuk üzerinde çok daha fazla etkili olur. Bu erken çocuklukta din eğitimi için de geçerlidir. Erken çocuk için *anne baba ilk öğretmendir*.

*Birincil sosyalleşme* düzlemi, boyutu ve kurumu olarak ailede din eğitiminin erken çocukluk evresi, gerek genel olarak ebeveyn başta olmak üzere büyüklerin dinî dil, tutum ve davranışlarına dikkat etmeleriyle, gerekse özel anlamda erken çocuğa planlı olarak din eğitimi verme çalışmalarında, mesela Allah demeyi, Peygamberi, Kur'an'ı, Kur'an okumayı, namaz kılmayı öğretme noktasında, çocuğun aile büyüklerinden ve ailenin dinî ortamından çok etkilendiği bir dönemdir. Çocuk bu dönemde anne babası başta olmak üzere bü-



yüklerini, mesela abisini, ablasını, dedesini, ninesini dikkatle izler, onlardan gördüklerini hemen taklide yönelir.

-Çocuk için büyük bir sıcak yuva veya sığınak olan aile, erken dönem çocuk eğitiminde *birincil fail*dir. Çocuk *ilk* din eğitimini ailede alır ve din eğitimi insanın daha sonraki dönemlerinde de aileye *ihtiyaç* duymaya devam eder. Tabii dinî bir kurum olarak aile, çocuğa dininin âmentüsünü ve pratik boyutlarını, dönemine uygun bir şekilde öğretir. Çocuk, ailenin doğal yapısı içinde din eğitimini çoğu zaman ebeveyni başta olmak üzere aile bireylerinden alırken bunu tabii bir süreç içinde, ama bazen kendi akışında, bazen de sistematik bir şekilde yapar.

### Erken Çocuklukta Din Eğitiminde Kamu Kurumlarının ve Dinî Kurumların Yeri

Erken çocuklukta din eğitiminin bütün toplumda gerçekleştirilmesi, aileden sonra aslında resmî ve gayri resmi birçok eğitim kurumunun sorumluluğu altındadır. Erken çocukluk din eğitimi, hem genel eğitim içinde, hem de özel olarak din eğitimi içinde, kamunun, bütün bir toplumun görevidir. Toplum bu görevi ailenin dışında kamuda çeşitli resmi ve gayri resmi organlar eliyle ifa eder. Nitekim dünyanın değişik ülkelerinde erken çocuk din eğitimi bu şekilde yürütülmektedir.

Bu çerçevede erken çocukluk din eğitimi Türkiye’de bir yandan Millî Eğitimin genel erken eğitim süreçleri içinde örgün ve yaygın eğitim kurumlarında verilmeli, diğer yandan da Diyanet İşleri Başkanlığı gibi dinî teşkilatlar tarafından özel anlamda din eğitimi içinde verilmelidir. Bu, çocuğun daha sonraki eğitim aşamalarının sağlıklı ve başarılı olması için çok önemlidir. Bu bağlamda mesela câmilerde veya Kur’an kurslarında Kur’an eğitimiyle birlikte din eğitiminin de erken çocukluk dönemi çocuklarına uygun bir şekilde verilmesi, toplumda çocuğun *sağlıklı sosyalleşmesi* için ve de çocuğun gelişim aşamalarından geçtikçe sağlam bir kişilik ve kimlik kazanması için gereklidir.

Türkiye’de erken çocuk din eğitimi, 28 Şubat askerî müdahalesinden önce ve şimdi Diyanet İşleri

Başkanlığı tarafından nispeten uygulanmaktadır. Daha sistematik ve programlı erken çocuk din eğitimi programı ise Diyanet İşleri Başkanlığı tarafından 2013’den bu yana “Kur’an Kursları Okul Öncesi Din Eğitimi Projesi” başlığı altında ilmî usullerle kısmen/nispeten yürütülmektedir. Bu proje kapsamında çocuklara Kur’an okuma öğretilmekte ve dinî bilgiler verilmektedir. Böyle bir uygulama, geç kalınmış olmakla birlikte *oldukça yerindedir* ve geliştirilerek sürdürülmelidir. Bu uygulama kapsamında eğitimci ve öğreticilerin *yeterlilik düzeyleri* geliştirilmeli, uygun ve uzman eğitimciler eğitimi gerçekleştirmeli, müfredat zenginleştirilmeli, paydaş kurumlarla işbirliği artırılmalıdır.

### Erken Çocuklukta Din Eğitiminde Dil ile Beden Boyutu ve Diğer Gelişimsel Özellikleri

*Dil*, erken çocukluk din eğitiminin en temel boyutlarındandır. Din dili, erken çocukluk din eğitiminin vazgeçilmez unsurlarındadır. Erken çocuk-



lukta çocuğa dil üzerinden din eğitimi verilirken, aynı zamanda çocuğa din dili kazandırılır. Örneğin 13 veya 14-15 aylık bir çocuğa “Allah” kelimesi öğretilirken veya öğretme amacıyla yanında dinî kelime ve ifadelerle başvurulurken, çocuk; hem Allah demeyi hem de zaman içinde Allah veya benzeri bir dinî kelimenin sembolik, soyut ve somut çağrışım veya imaları ya da gerekliliklerini anlama ve yaşamaya çalışma sürecine girer.

Çocuğun din eğitiminin bir gereği olarak ailede ve eğitim kurumunda *büyüklerin*, çocuğun yanında ve çocukla *iletişimde* uygun kelime ve



cümleleri seçerek kullanmaları *din dilini* bilinçli bir şekilde devreye sokmaları son derece ehemmiyetlidir. Çocuk, kendini zihniyet dünyasını ve yaşamını düzenlemede edindiği dilin yardımı ve etkisiyle hareket eder. Dil, zaman içinde çocuğu inşa eder. Dolayısıyla erken çocuklukta din dili çok mühimdir.

Dile bağlı olarak *beden* de erken çocukluk din eğitiminde hassasiyetle yaklaşılması gereken bir boyuttur. Çocuk beden gelişiminin özelliklerine göre din eğitiminde beden itibarıyla din eğitiminin bir parçası olur. Erken çocukluk din eğitiminde beden gelişimi noktasında ebeveyn başta olmak üzere çocuğa *beden organlarıyla rol model* olma oldukça ehemmiyetlidir. Çocuk, henüz kendini, hayatı ve olanları anlamlandırmaya başlayamadan önceki zamanlardan itibaren çevresinde olup bitenleri, özellikle insanların yapıp etmelerini istemli veya istemsiz, iradeli veya iradesiz olarak, bilerek ya da bilmeyerek yakından takip eder. Belli bir yaştan sonra da büyükleri taklit etmeye çalışır. O halde erken çocukluk dönemi din eğitiminde beden önemi büyüktür. Çocuğun bedeninin din eğitimiyle şekillenmesinde *ailenin sorumluluğunu* başta zikretmek gerek.

Çocuk, erken dönemde din eğitimi alırken somuttan soyuta, soyuttan somuta diyalektik bir süreç içinde dili ve bedeniyle din üzerinden gelişimini sürdürür. Bu gelişim çerçevesinde semboller dünyası, kavramlar düzeni, konuşma dili, beden düzeni ve yapılanması, bilgisi, düşünmesi, duygusu, toplumsal varlığı, ahlâkî gelişimi, eşyayı ve olan biteni anlamlandırma çabası ve benzeri hususlar, erken dönem din eğitimiyle gelişir ve tabii ki bütün bu ve benzeri hususlarda çocuk, din ile bütünleşme sürecine girer.

### **Erken Çocuklukta Din Eğitiminin Bireysel ve Toplumsal Etkileri**

Erken çocuklukta din eğitimi, insanı bireysel ve toplumsal açıdan çok ciddi boyutlarda *etkisi* altına alır. Erken çocuklukta din eğitimiyle elde edilen dinî bilgi, beceri ve pratikler, bireyin hayatında *derin izler* bırakır. Tam da bunun için erken çocukluk din eğitimi insan ve toplumsal hayat için elzemdir.

Erken çocukluk din eğitimi, çocuğun psikolojisini sağlıklı bir şekilde düzenler; mesela *korkuyla* baş etme yönünü geliştirir; *özgüven* ve *güven* yönlerini derinleştirir; *paylaşma* duygusunu güçlendirir;

*vicdanını* besler ve ahlâkını güzelleştirir.

Çocuğa sağlıklı olarak sunulan din eğitimi, onun o dönemdeki ve daha sonraki dönemlerdeki hayatında *düzenli, disiplinli, uyumlu, hoşgörülü* olmasında etkili olur.

Erken dönem din eğitimi alan çocuğun *iyilik* yönü gelişir ve anne babasına, kardeşlerine, nine ve dedelerine, amcalarına, teyzelerine, halalarına, dayılarına, kuzenlerine ve diğer yakınlarına iyilikte bulunmayı *alışkanlık* haline getirir. Bununla da yetinmez, komşularına ve bütün herkese karşı iyi davranır.

Erken din eğitimi alan çocuk, gerek öğrendiği din dili vesilesiyle, gerekse dinî ahlâk ve pratikler vesilesiyle herkese karşı *dürüst* olur, yalan söylemez, ikiyüzlü olmaz.

Erken dönem din eğitimi, çocuğun *kişiliğini* olumlu yönde etkiler, sağlam bir kişilik yapısına kavuşmasının altyapısını hazırlar.

Erken çocukluk döneminde din eğitime muhatap olan, bilinçli, doğru, sistematik bir din eğitiminden geçen çocuk, *kimlik* yönüyle daha güçlü ve sağlıklı olur; toplum içinde sağlam ve başarılı bir sosyalleşme sürecinde sağlıklı bir kimliklenme deneyimi yaşar. İyi ve sağlam bir kimlik kazanan çocuk, kendisiyle ve çevresiyle *barışık* olur; eşyayı ve olayları *doğru anlamlandırmada* daha istekli ve daha başarılı olur.

Erken dönemde sağlıklı ve doğru bir din eğitimi alan çocuk; geleceğe, olaylara, eşyaya *güvenle, içtenlikle, geniş ufukla, cesaretle, empatiyle* yaklaşmayı öğrenir. Bu özellikler, çocuğun ilerleyen yaşlarında onun üzerindeki etkisini daha da fazla gösterir.

Erken dönem din eğitiminden geçen çocuğun *maneviyatı, moral* yönü ve *motivasyonu* güçlü olur. Din eğitimi alan çocuk, *çalışkan* olur, *sorumluluk bilincine* sahip olur. Arkadaşlarıyla ve bütün çevresiyle ilişkilerinde *iyi niyetle* hareket eder. Toplumsal hayatta *alan* değil, *veren* olur.

Erken çocukluk din eğitimi, çocuğun *sağlıklı ve başarılı sosyalleşmesinde* çok etkilidir. Çocuk, din eğitimiyle kazandığı dil, bilgi ve becerilerle elde ettiği özgüvenle toplumun ahlâkî ilkelerini, değerlerini, erdemlerini, inanç ilkelerini, dinî özelliklerini, geleneğini, örfünü, kültürünü sağlıklı bir şekilde öğrenir. Aynı zamanda çocuk, erken yaşlar-

dan itibaren topluma kendisinden bir şeyler katar. Sosyalleşmenin, bireyden topluma, toplumdan bireye gidip gelen karşılıklı etkileşimsel ve diyalektik bir süreç olduğu düşünülürse, çocuğun da topluma bazı şeyleri öğretebileceği söylenebilir. Bu çerçevede denilebilir ki, erken çocukluk döneminde veya okul öncesinde sağlıklı ve başarılı bir din eğitiminden geçen çocuk, toplumdan aldığı gibi topluma verir.

Erken çocukluk dönemi sağlıklı ve başarılı din eğitimi, çocuğun sadece inanç ve din boyutundaki gelişimine değil, diğer bütün gelişim boyut ve süreçlerine de etki eder. Dil, bilgi, beden, zaman, duygu, toplum gibi gelişim boyutları ve bu boyutların farklı gelişim aşamalarında olumlu anlamda etkili olur.

Erken dönemde sağlıklı bir din eğitimi alan çocuk, bütün bu özelliklerle aynı dönemde *mücehhez* olur, mücehhez olmadıklarını da bu dönemde din eğitimiyle aldıklarıyla daha sonraki dönemlerde edinir.

### Sonuç

Anlaşıldığı kadarıyla erken çocukluk din eğitimi, sürdürülebilir sağlam bir kişilik ve toplum inşa etmede elzem bir boyutu teşkil etmektedir.

Nasıl ki her gelişim boyutunda, mesela zihinsel, bilişsel, duyuşsal, toplumsal ve ahlâkî gelişim boyutlarının her birinde insanın her yaş döneminin kendine özgü bazı hususiyetleri varsa, din boyutunda da her yaş döneminin kendine özgü hususiyetleri ve dolayısıyla her yaş döneminin kendine has bir din eğitimi vardır.

Buradan hareketle erken çocukluk döneminin kendine has din eğitimi boyutu ve özellikleri vardır. Bu boyutun gerektirdiği hususlara dikkat ederek çocuk, erken dönemde din eğitimine tâbî tutulur.

Erken çocukluk döneminde din eğitiminde bilhassa başlangıç zamanlarında aileye büyük görev düşerken, ilerleyen aşamalarda kamu kurumlarına, resmi ve gayri resmi kuruluşlara önemli sorumluluklar düşmektedir. Gerek Diyanet İşleri Başkanlığı, gerek Millî Eğitim Bakanlığı, gerek diğer resmî kuruluşlar, gerekse sivil toplum kuruluşları, erken çocuklukta din eğitimine gereken önemi vermelidirler.

Bu önem çerçevesinde söz konusu unsur ve aktörler, erken çocuklukta çocukların din eğitimi için gerekli eğitim imkân ve araçlarını *yerinde* ve *zamanında* devreye sokarak onları din eğitimi süreçlerine dâhil etmelidirler.

Bunun için öncelikle Millî Eğitimin erken çocuk din eğitimi siyaseti ve stratejisi olmalıdır. Erken çocuk din eğitimi için tabii ki Yüksek Öğretimin erken çocuk din eğitimini yürütecek öğretmen ve yardımcı unsurları yetiştirecek imkân ve araçları devreye sokması gerekmektedir.

Diyanet İşleri Başkanlığı erken çocukluk din eğitimi ve Kur'an kursları için din görevlilerini şu ana kadar yapılanların ötesinde hassasiyetle yetiştirecek mekanizmaları geliştirmelidir.

### Kaynaklar

- Kur'an-ı Kerim.  
Hadisler.  
Adams, James Luther ve Mikelson, Thomas (1987). "Legitimation". *The Encyclopedia of Religion*. Ed. Mircea Eliade. c. 8. New York: Macmillan Publishing Company, 500-508.  
Ashton, Elizabeth (2000). *Religious Education in the Early Years-Teaching and Learning in the First Three Years of School*. London: Routledge.  
Bandura, A. Human (1989). "Agency in Social Cognitive Theory", *American Psychologist-American Psychological Association*, 44/9.  
Berger, Peter L. (1967). *The Sacred Canopy*. Garden City: Doubleday.  
Goldman, Ronald (1964). *Religious Thinking from Childhood to Adolescence*. London: Routledge and Kegan Poul.  
Güngör, Erol (1993). *Değerler Psikolojisi*. Amsterdam: Hollanda Türk Akademisyenler Birliği Vakfı.  
Güngör, Erol (1995). *Ahlâk Psikolojisi ve Sosyal Ahlâk*. İstanbul: Ötügen.  
İbn Haldun (1996). *Mukaddime*. Tah. D. el-Cüveydi. 2. bs. Beyrut: el-Mektebetu'l-Asriyye.  
Köylü, Mustafa (2004). "Çocukluk Dönemi Dini İnanç Gelişimi ve Din Eğitimi". *AÜİFD*. XLV/11, 137-154.  
Mengüşoğlu, Takiyettin (1988). *İnsan Felsefesi*. İstanbul: Remzi.  
Okumuş, E. (2014). "Din ve Sosyalleşme". *Sosyal Bilimler Dergisi/Social Sciences, Turkish Studies – International Periodical for Languages, Literature, and History of Turkish or Turkic*. 9/11, 429-454.  
Okumuş, E. (2018). *Din Sosyolojisi*. Ankara: Maarif Mektepleri.  
Oruç, Cemil (2011). *Okul Öncesi Dönemde Çocuğun Din Eğitimi*. İstanbul: Dem.  
Öztürk, Naciye (2018). *Okul Öncesi Dini Eğitim: "Kur'an Kursları Okul Öncesi Din Eğitimi Projesi" ve Öneriler*. Ankara: Seta.  
Yazıbaşı, Muhammed Ali (2018). *Okul Öncesi Öğretmenlik ve Din Eğitimi*. Ankara: Grafiker.

# Küçük Çocuk

Evvel zaman içinde, kalbur saman içinde,  
Okula giden bir küçük çocuk vardı.  
O küçüktü ve okul da koskocaman.  
Ve küçük çocuk,  
Avluya açılan bir kapıdan geçip,  
Sınıfına hemencecik girebileceğini öğrenince  
Mutlu oldu.  
Ve gözünde okul ona,  
Artık koskocaman gözükmedi.

Ve bir sabah  
Artık uzunca bir süredir, küçük çocuk okullu iken,  
Öğretmen dedi ki:  
"Bugün bir resim çizeceğiz."  
Ne güzel diye düşündü küçük çocuk.  
Resim yapmasını sevdi.  
Bir sürü resim çizebilirdi.  
Aslanlar, kaplanlar,  
Tavuklar, inekler,  
Trenle, gemiler.  
Hemen pastel boya kutusunu çıkarıverdi,  
Ve çizmeye koyuldu.

Fakat öğretmen seslendi: "Bekleyin,  
Daha hemen başlamayın!"  
Herkesi süzdü, hazırlar mı diye baktı.

"Şimdi" dedi öğretmen.  
"Çiçekler çizeceğiz."  
Ne hoş dedi küçük çocuk,  
Çiçek çizmeyi çok sevdi.  
Ve güzel mi güzel çiçekler çizmeye başladı.  
Pembe ve mavi ve turuncu boyları ile.  
Fakat "Bekleyin" dedi öğretmen.  
"Ben göstereceğim size nasıl çizeceğinizi"  
Onunki kırmızı idi yeşil saplı.  
"Haydi" dedi öğretmen.  
"Artık başlayabilirsiniz"

Küçük çocuk,  
Öğretmenin çiçeğine baktı,  
Sonra kendi çiçeğine.  
Kendi çiçeğini öğretmeninkinden daha çok sevmiştii,  
Fakat bunu söyleyemedi.  
Defterindeki sayfayı çevirdi,  
Ve öğretmeninkine benzer bir çiçek çizdi.  
Kırmızı idi ve yeşil saplı.

Başka bir gün,  
Küçük çocuk kapıyı dışarıdan,  
Kendi başına açmıştı.  
Ve o anda öğretmen şöyle dedi.  
"Bu gün killi çamurla bir şeyler yapacağız"  
Ne güzel diye düşündü küçük çocuk.  
Killi çamurla oynamayı çok sevdi.

Killi çamurdan bir sürü şey yapabiliyordu.  
Filler ve fareler,  
Arabalar ve kamyonlar.  
Ve killi çamura elini uzattı,  
Bir avuç almak için çekiştirirken çamuru,  
Öğretmen dedi ki,  
"Bekleyin! Daha başlama zamanı gelmedi"  
Herkesi süzüp hazırlar mı? diye baktı.

"Şimdi" dedi öğretmen,  
"Bir kap yapacağız"  
Ne hoş dedi küçük çocuk,  
Kap yapmayı çok sevdi.  
Ve her boyda ve türlü şekillerde kaplar yapmaya başladı.

Fakat "Bekleyin" dedi öğretmen.  
"Ben göstereceğim size nasıl yapacağınızı"  
Ve herkese gösterdi, derin bir kabın nasıl yapılacağını.  
"Haydi" dedi öğretmen,  
"Artık başlayabilirsiniz"

Küçük çocuk öğretmenin kabına baktı,  
Sonra da kendininkine.  
Kendi yaptığı kabı öğretmeninkinden daha çok sevdi.  
Fakat bir şey söylemedi.  
Elindeki killi çamuru bir top halinde yuvarladı yine,  
Ve öğretmeninki gibi bir kap yaptı.  
Derin bir kap.

Ve çok geçmedi  
Küçük çocuk beklemeyi öğrendi,  
Ve izlemeyi.  
Ve tam öğretmeninki gibi şeyler yapmayı.  
Ve çok geçmeden,  
Kendi başına artık hiçbir şey yapamadı.

Ve gün geldi,  
Küçük çocuk ve ailesi,  
Başka bir eve taşındılar,  
Başka bir şehirde.  
Ve küçük çocuk,  
Başka bir okula gidiyordu artık.

Bu okul öncekinden daha büyüktü.  
Ve sınıfına,  
Avludan bir kapı da yoktu.  
Üst kata yüksek basamaklardan çıkmak zorundaydı.  
Ve uzun bir koridor boyunca  
Gitmeliydi sınıfına.

Ve daha ilk gün,  
Yeni okulunda,  
Öğretmen seslendi.  
"Bu gün bir resim çizeceğiz"  
Ne güzel dedi küçük çocuk,  
Ve öğretmeni bekledi,  
Ne yapılacağını söylemesi için.  
Fakat öğretmen bir şey söylemedi.  
Sadece sınıfta sıraların arasında dolaştı.

Ve küçük çocuğa geldiğinde,  
"Sen resim çizmek istemiyor musun?" dedi  
"Evet" dedi küçük çocuk,  
"Ne çizeceğiz?"  
"Sen çizmezsen ben bilemem ki" dedi öğretmen.  
"Nasıl çizmemi istiyorsunuz?"  
Diye sordu küçük çocuk.  
"Niçin? Nasıl istiyorsan öyle" dedi öğretmen.

"Her renk olabilir mi?"  
Diye sordu küçük çocuk.  
"Her renk" dedi öğretmen.  
"Eğer herkes aynı resmi çizseydi,  
Ve aynı renkleri kullansaydı,  
Kimin neyi çizdiğini nasıl bilebilirdim  
Ve hangisinin kime ait olduğunu"

"Bilmiyorum" dedi küçük çocuk.  
Ve kırmızı bir çiçek,  
Çizmeye başladı,  
Yeşil saplı.

Helen BUCKLEY

\*(Dr. M. Fatih Taşar tarafından çevrilmiştir).



**EĞİTİM** TEMALİ  
**ULUSLARARASI**  
**KISA**  
**FİLM**  
YARIŞMASI

**SON BAŞVURU 17 TEMMUZ 2020**

**EDUCATION THEMED**  
**INTERNATIONAL**  
**SHORT**  
**FILM**  
COMPETITION

**DEADLINE 17<sup>th</sup> JULY 2020**



[www.ebskisafilm.org](http://www.ebskisafilm.org)



[ebskisafilm](https://twitter.com/ebskisafilm)



[ebskisafilm](https://facebook.com/ebskisafilm)

